

**Agitprop Drama in Edward Bond's
Asst. Prof. Sahar Abdel Ameer Haraj Al-Mosawi
Nuha Muhsin Abdul Hasan**

مسرح التحريض في مسرحية ادوارد بوند (انقاذ)

أ.م. سحر عبد الأمير الموسوي نهى محسن عبد الحسن

Abstract

Because of the hard events, which the twentieth century had witnessed, many political dramatic movements appeared. It is noticeable that these movements used what is termed as "agitprop", originally employed by the Communist Party to propagate its ideas and thoughts at the beginning of the century, to instigate the audience against the corrupt political systems and the social conditions. One of the significant English dramatists who came to be known in the second half of the twentieth century is Edward Bond (1934-). Employing agitprop drama in his plays, Bond is known for presenting shocking events and extreme violence on the stage to instigate the audience and awaken them to recognize the socio-political defects in their life. This paper aims at studying agitprop drama as employed by Edward Bond in one of his well-known plays, *Saved*.

الخلاصة

بسبب الظروف الصعبة التي شهدتها القرن العشرين، ظهرت العديد من الحركات المسرحية السياسية. من الملاحظ أن ما يسمى (التحريض) الذي وظفه أولا الحزب الشيوعي للدعاية لأفكاره ومبادئه في بداية القرن قد وظفته هذه الحركات لتحريض المشاهدين ضد الأنظمة السياسية والظروف الاجتماعية الفاسدة. أحد أهم الكتاب المسرحيين الإنكليز الذي بدأت شهرته في النصف الثاني من القرن العشرين هو إدوارد بوند (1934-). عند توظيفه لمسرح التحريض، عرف بوند في معظم مسرحياته بتقديمه لأحداث صادمة وعنف شديد على المسرح وذلك لتحريض الجمهور وإيقاظهم لمعرفة المساوئ الاجتماعية والسياسية في حياتهم. يهدف هذا البحث الى دراسة (مسرح التحريض) كما وظفه ادوارد بوند في احد اشهر مسرحياته وهي (انقاذ).

Introduction

Agitprop Drama

The term "agitprop" is originally a Russian term, which is composed of a conflation of the words "agitation" and "propaganda" and is derived from the name of the Department of Agitation and Propaganda established in September, 1920 as part of the Central Committee Secretariat of the Soviet Communist Party after the Bolshevik Revolution in 1917. The Bolsheviks wished to use art as a weapon in the revolutionary struggle and the agitprop department transmitted culture across the vast illiterate country to stimulate people's understanding of and involvement in such important matters as health, sanitation, literacy and the military situation. Trains and boats were used to show short agitational films and colourful posters with stirring slogans. In drama, the Blue Blouse movement, named after the industrial clothes a worker would wear, employed visual forms on traditional folk art to popularize its agitational ideas.¹

Blue Blouse troupes usually performed in pubs and wagons away from conventional theatres. They used colloquial language and music that featured a political analysis of a contemporary situation. They also used a striking but simple costume and little or no scenery. The performers were initially amateur and reached the height of their influence in the 1930's.²

In fact, the relationship between literature and propaganda has been important in modern times particularly after the expiry of the approaches to literature, which focus on the aesthetic aspects that see in the work of art a merely ripe source for pleasure and enjoyment. Hence, with the radical changes that happened at the early decades of the twentieth century, intellectuals began to question whether men of letters should involve themselves in politics or

preserve a distance between their artistically created worlds and the world of tough political struggle.³

In the late twenties and early thirties, agitprop drama spread to Europe and America through the visits of the Soviet companies and also through the international Communist movement. Agitprop was seen as a proletarian antidote to bourgeois drama and in each country, it evolved as a mix of the imported model and native traditions. Outside the Soviet Union, Germany had the most powerful agitprop movement until Nazism suppressed it. The German troupes were noted for their mass or choral speaking and were associated with the theatre director Erwin Piscator (1893-1966) and the renowned playwright Bertolt Brecht (1898-1956).⁴

During the 1960's, the European life underwent social and political pitfalls. These were due to the devastating effects of the Second World War. Youth were rendered unproductive, mindless pleasure-seekers. They shocked their elders with their outlandish appearance of long hair and flowing clothes and with their indulgence in filthiness and drugs. Moreover, there were political riots in many European countries against the increasing violence in the world such as the United States' war against North Vietnam. These upheavals were the result of the agitational views of the revolutionary socialist writers.⁵

Playwrights began to employ agitation in their plays to propagate their views to make a hopeful change in society. This was enhanced by the abolishment of the censorship in 1968. At that time, agitprop drama was increasingly used by some dramatists to show social injustices due to corrupt political systems; hence, Edward Bond (1934 -) emerged as an outstanding name in the world of modern British drama.⁶

Agitprop Drama in Edward Bond's *Saved*

Saved is Edward Bond's renowned tragic play which was produced in 1965, at the Royal Court Theatre, London, as a private club production of the English Stage Society. The "club designation" was necessary because Lord Chamberlain, the official censor of British theatre, had earlier demanded substantial alternations to the play including the complete deletion of scenes six and nine which Bond refused to make. Hence, the Royal Court decided to dodge the law in order to present the play without a license in a private club. This is because it had long been held that Lord Chamberlain did not have authority over private club productions.⁷

Nevertheless, the performance of the play caused an uproar. On the opening night, there were shouts of outrage from the audience and physical violence in the foyers during the intermission and after the show. The scene that most shocked the audience and to which Lord Chamberlain had objected with no room for compromise involved the murder of a baby in its pram by a group of young working-class louts, including the baby's own father. Most of the critics, except Martin Esslin, Penelope Gilliatt, and Alan Brien, "slaughtered" the play. Aroused patrons formed organizations to fight what they described as such obscene, sadistic, filthy, and unfunny drama. Moreover, leaders of the Royal Court were arrested and there was a court case.⁸

Although Lord Chamberlain illustrated that he did not intend to challenge the right of private clubs to present plays which had not been approved by his office, the magistrate's decision surprisingly stated that Lord Chamberlain did in fact have jurisdiction over such productions. Therefore, the theatre was fined in April, 1966 for performing an unlicensed play. The *Saved* case closed the door on what had always been thought as an outlet for avant garde theatre to perform free of censorship.⁹

But because of the controversy caused by *Saved*, some writers and organizations, on the other hand, called for abolishing the censorship which officially occurred on September 28, 1968. One of the first results of the demise of the censorship was a short repertory season of Bond's plays at the Royal Court in which he seriously and boldly dealt with the contemporary socio-political circumstances of his time.¹⁰

Saved is composed of thirteen scenes with an intermission suggested after the seventh. Six of the scenes are set in the living room of a flat in the working-class area of South London. This flat is shared by Harry, his wife Mary, their daughter Pam, and, after the first scene, Len, Pam's momentary lover. Two scenes are in an attic bedroom in the same flat; three are in a nearby park; one scene is in a jail cell; and one takes place in a café.¹¹

The events of *Saved* take place over a period of about two years. The playwright does not show the characters' development but rather depicts episodes from their lives. There is no clear explanation of what has happened to the characters during the elapse of time.¹²

The play explores the dehumanizing industrial environment, the moral emptiness of the working-class world of South London and the beastliness and brutality that have resulted. The play initially revolves around a girl, Pam, who picks up a young man, Len, and casually has an affair with him. Pam soon moves into a new partner, Fred but Len takes an obstinate root as a lodger in Pam's parents' home. Len remains faithful to Pam even after she has given birth to Fred's unwanted child. The atmosphere becomes hostile and erupts in the open bickering between Pam and Len, or between Pam and Fred. The atmosphere also simmers in the watchful, restless silence between Pam's father and mother.¹³

The climax of one of the rows between Pam and Fred happens when the girl leaves her child in a pram to its uncaring father. Along with some frivolous young men, Fred participates in stoning of his own child. Before indicating the intermission of the play, Bond interpolates a further scene in which Fred appears in prison for being held responsible for the crime. Fred is visited by Pam, in whom he has long since lost interest, and by Len, who watched but did not participate in the murder.¹⁴

After serving his sentence, Fred firmly rejects the still enamoured Pam. Len becomes enmeshed in a quarrel between Pam's father and mother, Harry and Mary, arousing in the old man a sort of desultory jealousy which erupts into a violence that is tinged with bathos: a bread knife hovers in the air between Len and Harry and a pot of tea hits Harry's head after being thrown by his wife.¹⁵

Len plans to leave but in the penultimate scene, Harry, pathetic in his long loneliness and seclusion, dissuades Len from going. In the final scene, the family members appear together in the living-room: Len is fixing a chair, which has already been broken in a previous quarrel, Mary is clearing the table, Harry is filling out his football betting slip, and Pam is sitting on the couch and reading her magazine, the "Radio Times".¹⁶

The emptiness, aimlessness and lack of familial communication and warmth are clear from the opening scene of the play when a young girl, Pam, whose life is supposed to be purposeful, productive, and hopeful, brings a stranger, Len, to her house just to have a physical affair with him and satisfy her desire. The two do not know even their names because when Len asks Pam about her name she answers "Don't be nosey".¹⁷ Bond's aim is to present a realistic portrayal of a life-style which is entirely conditioned by certain social circumstances.¹⁸

Although Pam's father is still at home, she insists on using the living-room because her "Bed ain' made"(11). Pam informs Len that she is not living alone when he asks her "Live on yer tod?" (11). Hence, Len seems to be embarrassed to see Harry, Pam's father, getting in and out of the living-room. Contrastingly, Pam does not seem to care for her father's presence at all. This is clear in the following conversation between Len and Pam:

Len. I thought yer reckon yer was on yer tod?

Pam. 'E's late for work.

Len. O. Why?

Pam. Why?

Len. Yeh.

Pam. I don't know.

Len. Reckon 'e saw?

Pam. Shouldn't be surprised.

Len. Will 'e be long?

Pam. Don't arst me. (13-14)

Further, the father, on his part, does not utter a word with his daughter as he is prepared to leave for his night work-shift. This dreariness and lack of communication between the father and his daughter is going to be mirrored and even intensified by the same barren relationship between Harry, the husband, and his wife, Mary. Moreover, Harry's going out to work and Mary's coming back home foreshadows their misunderstanding, familial tension, and paradoxical life.¹⁹

To remove the psychological barrier between them, Len and Pam resort to some filthy jokes. For instance, because Len expects that he is not the only man Pam brings home, he asks her:

Len. 'Ow many blokes yer 'ad this week?

Pam. We ain't finished Monday yet!

Len. We'll take that into consideration.

Pam. Saucy bugger! (16)

The critic Jenny S. Spencer argues that these jokes are not created by the characters but are part of the social currency and are needed and circulated in various circles of the society. Spencer also comments that these rounds of insults and innuendos all refer to "an oppressive sense of stasis in the lives of the characters".²⁰ Interestingly, Spencer elucidates these grimy jokes in the light of Freud's theory, i.e., these jokes are subconscious reflections of lack of communication and psychological repression.²¹

Then, Len and Pam continue their sexual innuendos when they eat some sweets and candies. It seems that Pam is used to bringing young men to her house because once Harry gets out to work, she proceeds to undo Len's belt at the end of the scene.²²

Further, this joking is a way to satirize all the institutions of the time whether religious, social, or political. Thus, the culture of the characters in the play is based on contempt for life; hence, their attitude to sex is obscene and their relationship to one another is hostile. For instance, in the third scene, to show both his boasting and contempt for women, Mike, one of the frivolous boys, insists on the availability of casual sex in the local church. Pete appears dressed in a suit because he is going to the funeral of a boy he has killed with his van, intentionally, as he says. Ironically, Pete openly seeks the admiration of the others and they do admire him for the killing and the fact that he has got away with it. This foreshadows their complicity in the most horrific event of the play which is to happen in the sixth scene; the stoning of the baby. David L. Hirst comments on the unproductive, pitiful life of these young men,

The play precisely defines a familiar working-class situation where incompatibility develops into hatred through an inability to communicate. The refusal to speak to one another is the ultimate expression of the barrenness of this culture.²³

Hirst adds that the society which unjustly deprives its members, specifically the working people, of their suitable economic and social conditions, will not certainly produce a healthy culture. The resultant violence and lack of communication, bred of ignorance and frustration, is therefore the fault of the various institutions of that society.²⁴

In this respect, the play is to show this lack of communication and love; Len's growing love for Pam is confronted with her rejection, Pam's love is rejected by Fred, and the pathos arousing rejection of Pam to her own infant child. The latter case is clear in the fourth scene in which Pam appears in her slip, turns on the TV and puts on makeup. The TV does not work properly and no one knows how to adjust it. The baby starts to cry off-stage and continues to

cry throughout the scene. No one does anything to comfort the baby, even his own mother. The only other actions consist of bickering about small domestic concerns. As Fred arrives, Pam nags him about being late and they leave unconcerned at all with the infant's screams.²⁵

The instigating effect of this scene on the audience is clear in the power of its uncomfortable aural images: the TV set plays improperly loud and the off-stage baby cries without a break approximately for eight minutes. The audience hope that the people on stage, particularly Pam, the baby's mother, should have an uncontrollable instinct and do something to care for the baby but they do nothing. Through the sounds of the TV, the idle chatter of the characters, and the ceaseless crying and screaming of the baby, the audience cannot help but feel the empty desperation of these characters. Moreover, the improperly-working TV set may represent the modern "intimidating" civilization which does not care for infancy and in which even mothers are made neglectful.²⁶

In fact, children and women are both subject to insult in *Saved* because they have no status in that hard, hostile society in which they lived. For instance, the boys' taunting of Mary when Len goes to her in the third scene is aggressive and humiliating:

PETE. One man's meat.

MIKE. More like scrag-end.

BARRY. Bit past it, ain' she ?

PETE. She's still got the regulation 'oles.

MIKE. Experience 'lps. Yer get a surprise sometimes. (32)

On her part, Mary's lacking of warmth and any marital relationship with her husband, Harry, makes her physically approach her daughter's ex-boyfriend, Len in the ninth scene. Mary enters in her slip and tells Len to feel free to take women to his room. She tears her stocking near the top and asks Len to sew while she still has it on. While he is sewing it, Harry enters, just watches them, and then leaves. Mary's seductive scene with Len goes parallel with the opening scene of her daughter and Len. Further, the same dreary relationship between Harry and Mary is repeated by the new generation; Len and Pam.²⁷

It is noteworthy that all the characters in *Saved* suffer alienation from the natural world, from each other, from their work, and from society as a whole; the result is extreme loneliness. But Bond does not want the audience to have sympathy for the characters because once you sympathize with somebody, you make excuses for him. The result is that you condone the mistake and then condone who has created it. Contrastingly, Bond wants his audience to react by taking action and changing the society itself, not by simply feeling compassion for the characters trapped in certain hopeless situations. Therefore, the audience is shown effects which, individually and cumulatively, are shocking and the audience must then involve themselves to arrive at the causes.²⁸

But the scene which provoked the maximum controversy when the play was first performed and which is still profoundly disturbing is that which culminates in the murder of Pam's baby. The baby is brought in its pram by Pam to the park. The baby is drugged with aspirin by his mother to keep it quiet. In a fit of anger, Pam leaves the baby there. Then, Barry spots the baby and violently shoves the pram at Pete. Barry's song foreshadows the baby's hideous death:

Rock a bye baby on a tree top
When the wind blows the cradle will rock
When the bough breaks the cradle will fall
And down will come baby and cradle and tree
an' bash its little brains out an' dad'll scoop
'em up and use 'em for bait. (63)

The other boys, including the baby's own father, Fred, begin to tease the baby by pinching it, spitting on it, rubbing its face in its own excrement, and finally stoning it to death. Ironically and astonishingly, after the boys' departure, Pam returns and wheels the pram off without looking into it.²⁹

Commenting on the boys' murder, Bond says that "their behaviour is so horrendous that it blurs over into something that can only be described in terms of the animal kingdom".³⁰ But the scene, still according to Bond, is a representative embodiment of the worst features of modern society. The scene strikes absolutely at what is supposed that all the spectators agree on; the unquestioned agreement that children are to be protected. But the baby, drugged by its mother into passivity, is incapable even of producing its own infantile signals of life. It is the fault of society that Pam, the infant's mother, has deprived it of the ability to respond and the fault of society that Pam has become that kind of mother.³¹

According to some critics, the stoning of the baby parallels the bombing of the cities in the second world war in which thousands of babies were directly killed just like Harry's and Mary's son who has been murdered in the same park. Whether by stones or bombs, the two are killed in the same park which is supposed to be a place of recreation, safety and joy. Further, the war caused cultural and emotional deprivation of a great many number of children; hence, Pam's infant is dead long before scene six. Culturally and emotionally, the infant is a dead thing being assaulted by other dead things. This is because if the infant had survived, it would have become something like Fred, Mike, Colin, Barry, Pete or anyone of the other boys. If the infant were to survive, it would have thrown into a relentless world; ironically, the infant being killed early is then "saved" from its miserable future life. Hence, what is revealed in the play is that these boys are victims of a society that sees people as commodities which may or may not have values. If Pam's baby is murdered in front of the audience, the other boys are emotionally and culturally dead because they suffer from oppression, frustration, and suppression. In an interview, Bond says "I didn't think the kids who murdered the baby were guilty. I thought they themselves were victims" and he quotes William Blake's verse line "Better strangle an infant in its cradle than nurse unacted desires".³²

The play generally and scene six particularly are meant to be agitating but those who are morally indignant at the killing of a child should connect this atrocity with the political and social system of the government that has led to that consequence. This public violence and brutality are direct results of political aggression and social inequality; accordingly, Bond comments,

Unfortunately since we live in a small world we have to think not of national society but rather of a world society. It then becomes clear that our species is threatened not by social criminals but by political ones: those who threaten us with the ultimate crime of nuclear holocaust. With the class of leaders we have, we must expect to find violence on the streets.³³

Hence, Bond's message is that all people are in some way responsible for the atrocities which are committed in the society. The horror of the on-stage action is not greater than the passivity of the viewing audience that becomes senseless like the murdered child.³⁴

Even Len who is supposed to be the likeable character in the play or the "lens" of the audience, as some critics call him, is unable to do something to save the baby. Although Len appears throughout *Saved* wanting only help: he carries Mary's groceries, tries to make a compromise between Pam and Fred, brings Fred cigarettes to jail, etc., yet he has not made a move to prevent the baby's murder. Further, like the audience, he is a negative witness on the atrocity so he is to be considered an accomplice just like the other boys.³⁵

But for some critics, including Bond himself, Len may represent a glimpse of hope for the future. He may be considered the family's saviour for whom the title of the play indicates. He

is like a son to Harry and Mary or may represent a substitute for their son who has been killed during the Second World War. Len remains a loving friend to Pam despite her harsh treatment to him. Moreover, in the last scene of *Saved*, Len remains with the family like an adopted son. He appears repairing a broken chair which Harry has tripped over and damaged in his fight with Mary. Symbolically, three legs of the chair are secure; one is loose so Len may stand for the family's fourth leg by which their life may go sound and safe.³⁶

Commenting on Bond's description of the play being "optimistic", Michael Mangan reflects,

This [description] opens up a debate, and in the course of that debate it may become clear that there is an optimism in *Saved*: not so much in the totality of its characters' lives-which are seen to be fatally impoverished-as in the suggestion that something might just be done about that impoverishment.³⁷

It is noticeable that Bond does not make the characters develop, except Len, intentionally for the dramatic message of the play. Hence, these characters do not grow and learn from their experiences. No explanations are given because Bond wants to agitate his audience so that they react and arrive at the causes. Further, the characters are given a particular language which is short and sometimes comic with sexual hints and aggressiveness. The characters' filthy language may be considered as a defensive tool to keep away from people and from life itself.³⁸

Conclusion

Writers and men of letters were frustrated with the corrupted twentieth century world that was full of exploitation, despair, famine, and loss of faith in everything. This chaotic world required the writers to awaken the people to the dangers they were facing. Hence, many politically oriented literary trends appeared that reflected the types of miseries the people were undergoing.

Agitprop, which was originally used in the communist propaganda in the Soviet Union at the beginning of the twentieth century, came to be employed dramatically to instigate the audience against their corrupt political systems and social conditions. Playwrights began to use agitprop drama as a way to awaken people to recognize the injustices of their society.

In the second half of the twentieth century, the name Edward Bond became dramatically significant both in England and the whole world. Bond is a Marxist figure, anti-authoritarian, utterly committed to the relief of human suffering and to the alleviation of man's violence to his fellows. He believes that as long as man is enchained to the socio-political institutions, the cycle of violence continues and the perspective remains hopeless.

The fear of a futureless society is effectively dramatized in *Saved*, one of Bond's early plays, through the metaphor of child-murder which is one of the most agitating scenes performed in modern drama. The promise or the potential hope of society is annihilated when a baby recovering from pneumonia is drugged into a comatose state by its mother and stoned to death by a group of impetuous youths including the baby's own father. Further, the church, as depicted by *Saved*, is no longer a moral institution; it is corrupted and inside its walls men do not search for the meaning of life but conduct a calculated hunt for sexual gratification.

Saved however is an agitprop drama that refuses to condone the world it represents or to mitigate, through some jokes, its serious effect. Employing agitating scenes, the play shows the erosion of a family under political and social pressures - war, work alienation, sexual frustration, despair, etc.

Except Len who tries to maintain ties with the people, all the characters in *Saved* are unable to love, create, protect, and enjoy. These essential needs for humankind are lost in the class-structured capitalist society against which Edward Bond's agitprop drama stands.

Notes

1. J. A. Cuddon, *The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory* (London: Penguin Books, 1998), s.v. "agitprop."
2. Ibid.
3. Sonia Orwell and Ian Angus eds., *George Orwell: The Collected Essays, Journalism and Letters* (Harmondsworth: Penguin Books, 1970), 176.
4. Cuddon, 15.
5. John Elsom, *Post-War British Theatre* (London: Routledge and Kegan Paul Ltd., 1997), 77.
6. Ibid., 79.
7. Harold Hobson, *Theatre in Britain: 1920-1983* (London: Phaidon Press Limited, 1984), 22.
8. Ibid., 24.
9. Ibid., 25.
10. Ibid., 26.
11. Richard Scharine, *The Plays of Edward Bond* (London: Bucknell University Press, 1976), 35.
12. Ibid., 36.
13. Ibid., 38.
14. Ibid., 39.
15. Ibid., 41.
16. Ibid., 42.
17. Edward Bond, *Saved* (London: Methuen and Co. Ltd, 2000), 12. All the subsequent references to the play are taken from this edition and the pages will parenthetically be referred to.
18. Scharine, 43.
19. Ibid., 44.
20. Jenny S. Spencer, *Dramatic Strategies in the Plays of Edward Bond* (Cambridge: CUP, 1992), 36.
21. Ibid., 145.
22. Scharine, 46.
23. David L. Hirst, *Modern Dramatists: Edward Bond* (London: Macmillan Publishers Ltd., 1985), 53.
24. Ibid., 51.
25. Scharine, 47.
26. Hirst, 52.
27. Simon Trussler, *Writers and Their Work: Edward Bond* (London: Longman Group Ltd., 1976), 11-12.
28. Malcolm Hay, *Bond on File* (London: Methuen, 1985), 78.
29. Hirst, 52.
30. Malcolm Hay and Philip Roberts, *Bond: A Study of His Plays* (London: Eyre Methuen, 1980), 50.
31. Trussler, 11.
32. Hirst, 55.
33. Ibid., 56.
34. Michael Mangan, *Writers and Their Work: Edward Bond* (London: Northcote House Publishers Ltd., 1998), 15.
35. Spencer, 32-33.
36. Scharine, 50.
37. Mangan, 16.
38. Ibid., 22-23.

Bibliography

- Bond, Edward. *Plays One: Saved, Early Morning, The Pope's Wedding*. London: Methuen, 1977.
- Cuddon, J. A. *The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*. London: Penguin Books, 1998.
- Elsom, John. *Post-War British Theatre*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd., 1997.
- Hay, Malcolm and Philip Roberts. *Bond: A Study of His Plays*. London: Eyre Methuen, 1980.
- Hirst, David L. *Modern Dramatists: Edward Bond*. London: Macmillan Publishers Ltd., 1985.
- Hobson, Harold. *Theatre in Britain: 1920-1983*. London: Phaidon Press Limited, 1984.
- _____. *The Theatre of Commitment*. London: Methuen, 1968.
- Mangan, Michael. *Writers and Their Work: Edward Bond*. London: Northcote House Publishers Ltd., 1998.
- Orwell, Sonia and Ian Angus eds. *George Orwell: The Collected Essays, Journalism and Letters*. Harmondsworth: Penguin Books, 1970.
- Scharine, Richard. *The Plays of Edward Bond*. London: Bucknell University Press, 1976.
- Spencer, Jenny S. *Dramatic Strategies in the Plays of Edward Bond*. Cambridge: CUP, 1992.
- Trussler, Simon. *Writers and Their Work: Edward Bond*. London: Longman Group Ltd., 1976.

Epithet in English and Arabic
Instructor. Bisma Khalid
University of Al-Qadisiya\ College of Education
اللقب باللغتين العربية والإنكليزية
الباحثة. بسمة خالد
جامعة القادسية/ كلية التربية

الخلاصة

اللقب مصطلح يُستخدم لتمييز شخص أو شيء وهي كلمة أو شبه جملة واصفة تُضاف أو يُعوض بها عن اسم شخص (اسم علم). قُسم البحث الى ثلاث اقسام. تناول الجزء الاول والثاني منها مفهوم اللقب في اللغة الانكليزية والعربية. اما الجزء الثالث فقد تناول اوجه الشبه والاختلاف بين اللغتين مفهوماً وانواعاً واستعمالاً. اهم النتائج التي توصل اليها البحث هي: ان مفهوم اللقب في اللغتين متشابه ولكنه يُدرك بوسائل لغوية مختلفة. تناول الكتاب الغربيون اللقب من مستويات لغوية مختلفة بينما تناوله اللغويون العرب من المستوى النحوي فقط. العلاقة بين الاسم والصفة المُستعملان في التعبير عن اللقب علاقة مجازية وليست حرفية. العربية تستعمل صيغتين فقط للتعبير عن اللقب بينما اللغة الانكليزية تستعمل اكثر من صيغة. اختص استعمال اللقب في الانكليزية في السياقات والاعراض الادبية والسياسية بينما اقتصر استعماله في العربية على الاعراض والسياقات الدينية.

Abstract

Epithet is a term used to characterize a person or a thing. It is a descriptive word or a phrase added to or substituted for a person's name.

The study is divided into three sections. The first two sections deal with the concept of epithet in English and Arabic respectively. Similarities and differences between English and Arabic in terms of the concept, types and uses make the third section of the paper. The most important concluding remarks arrived at are:

1. The concept of epithet in English and Arabic is the same but its realizations are different.
2. Western scholars have tackled epithet from different levels but Arab linguists have discussed it only from a grammatical angle.
3. In both languages, the combination of noun and adjective is not seen as a literal relationship but rather a non-literal one.
4. Two forms of epithet are used in Arabic whereas English utilizes a number of forms for epithet.
5. In English, the main use of epithet is in fiction and politics. In Arabic, epithets are mostly employed for religious purposes.

1. Epithet in English

1.1 Epithet defined

Etymologically, epithet according to the American Heritage Dictionary (2003:7) originates from the Latin word "**epitheton**" and the Greek neuter of "**epithetos**" (added or attributed), and from "**epithithenia**" (epithet-to add to)+(tithena-to place). Epithet is one of the most ancient terms, therefore, there exist numerous definitions of this phenomenon offered by many scholars. In grammar, as Crystal (2003:163) defines it, epithet is a word or phrase which characterizes a noun and is regularly connected with it such as "**the haunted house**". From a stylistic point of view, epithet is based on the interaction of the logical and emotive meanings. It shows the purely individual emotional attitude of the writer or the speaker towards the object mentioned like "**heart burning smile**" (Gill, 2011:15). As a substitutional process, epithet is like a title or nickname by which a person is known. Epithets are not names of persons but they can be used in the place of or substitute for the name or title of the person. "**Lackland**" is an epithet for King John used in place of his real name John (Harper, 2010:4).

Sometimes, epithet is used as defamatory or abusive words or phrases as "**Filthy-Human**" (Maddox, 2011:1) Leo (2010:2) states that epithet is a synonym for "**delineation**" or "**characterization**" while Nordquist (2010:2) observes that epithets seem to be almost exclusively synonyms for "**derogation**" or "**smear words**". In the past epithet appeared as a word of abuse but today seized upon to describe political smear.

1.2 Epithet vs. Logical Attribute

Arnold (1962: 20) believes that epithet is a lexical syntactic trope which performs the function of an attribute adverbial modifier, or direct address in a sentence and is characterized by emotive and expressive connotation which conveys the author's attitude towards the object described as:

1. You shall hear the **surly sullen bells**.

2. She smiled **wittingly**.

The epithet is based on the interplay of emotive and logical meaning in an attributive word, phrase, or even a sentence used to characterize an object with the aim of giving an individual perception and evaluation of these features (Leo, 2010:1).

Epithets should not be mixed up with logical attributes which have the same syntactic function but which do not convey the subjective attribute of the writer/speaker towards the described objects pointing out only the objectively existing feature of the same (Arnold, 1962 : 21).

Logical attribute	Epithet
Purely objective	Markedly subjective
Descriptive indicating inherent or prominent features	Evaluative
High mountain	Mysterious mountain
Square table	Tired table

(Macnight, 1975: 3)

The degree of individual subjective evaluative is clearly seen if one compares between these two combinations as "**iron gate**" and "**iron will**". In the first case "iron" is a logical attribute denoting a special type of gates whereas in "**iron will**". Iron serves as an epithet and denotes an "**yielding will**" (Swift, 2011:1).

1.3 Classification of Epithet

Epithets may be classified from different standpoints:

1.3.1 Epithet: Semantic Perspective

Semantically, according to Galperin (1977:32), epithets may be divided into two groups: those associated with the noun following and those unassociated with the noun following them.

Associated epithets are those which point to a feature essential to the object described. The idea expressed in the epithet is to a certain extent inherent in the concept of the object. The associated epithet immediately refers the mind to the concept in the object it is attached to, for instance "**dark forest**" and "**fantastic terrors**" (Hairs, 2010:1).

Unassociated epithets are attributes used to characterize the object by adding a feature not inherent in it, i.e. a feature which may be so unexpected as to strike the reader by its novelty such as "**bootless cries**" and "**voiceless sands**".

The adjectives, here do not represent a property inherent in the objects in question. They impose, as it were, a property on them fitting only in the given circumstances. It may seem strange, unusual or even accidental. (Albert, n.d.:385).

1.3.2 Epithet: Grammatical Perspective

From the point of view of their compositional structure, epithet may be divided into:

1.3.2.1 Simple (adjective, noun, participles)

The name epithet was formerly extended to nouns which give a title or describe a character (as the epithet of lair), but now confined wholly to adjectives. Some rhetoricians, such as Whately (2011:1), consider the term epithet as belonging only to a limited class of

adjective, i.e., those which add nothing to the sense of their noun, but simply hold forth some quality necessary implied therein, like "the bright sun" and "the lofty heaven". But this restriction does not prevail in general literature.

3. He looked at them in an **animal panic**.

Epithet is mainly expressed by an adjective in the function of attribute. But it also can consist of a noun as Shelly says:

4. With lips of flame and **heart of stone**. (Kramsch, 1990:14)

Simple epithets are built with ordinary adjectives, adverbs and participles that can be placed in pre- or postposition as in the following poetic lines:

5. I am fled from this vile word

Her eyes started gently into his

Your loving and **devoted wife**. (Galperin, 1971:3)

1.3.2.2 Compound

Peltola (1956: 287) mentions that compound epithets are formed with adjectives:

1. Noun + adjective: stone-cold water

2. Noun + participle: The house had a snow-beaten look

3 Adjective or adverb + participial: much-travelled cousin

4. Noun + adjective (derived from a noun): The key-eyed boy

5. Very often an epithet is made using a participial attribute: The gray boiling sea burst on the sand.

1.3.2.3 Inverted Epithet

Inverted epithets are easily transformed into epithet of a more habitual structure where there are no logical syntactic contradictions. One should not mix an inverted epithet with an ordinary of-phrase. The article in the second noun will help in the doubtful cases:

6. The toy of girl (the toy belonging to the girl).

7. The toy of a girl (a small toy like a girl).

Whereas example (6) contains an ordinary of-phrase meaning the toy belongs to a girl, (7) has an inverted epithet which means a small toy like a girl. (Gill, 1965: 16).

Rooks (2009:1) states that there is another term for inverted epithet which is called "**reversed epithet**". It is composed of two nouns and an of-phrase as in: "**a devil of the sea**", "**a shadow of smile**". Here, the subjective, evaluating, and emotional element is embodied not in the noun attributive but in the noun described.

1.3.2.4 Sentence Epithet

This type is realized by a complete sentence or by a one-member (or one-word) sentence which fulfills the function of emotive nomination as in: **Fool!** (Swift, 2011:2).

1.3.3 Trite and Genuine Epithet

Originally, epithet is divided into "**trite**" and "**genuine**". In trite epithet, the ties between the attribute and the noun are very close (Galperin, 1971:62). Combination of this type appears as a result of the frequent use of certain definite epithets with certain definite nouns such as "**bright face**" and "**true love**". For the same reason, rhetoricians call this type as "**fixed**", "**stock**" or "**conventional**" epithet. (Malay and Duff, 1990:14) Genuine epithet is a stylistic device which is always subjective rendering evaluation and modality as in: "**a joyful mountain top**". It is more effective than trite. (Cemcetp, 2010:5).

1.3.4 Distributional Epithet

Concerning the distribution of epithets in the sentence, two kinds can be distinguished: "**string**" and "**transferred**" epithets (Pavolasky, 1999:2).

String epithet is the structural attribute that describes the object from different angles such as:

8. Moving magically to **fresh and strange and exciting places**.

Kennedy (1991: 595) defines **transferred epithet** as a device of emphasis in which the poet attributes some features of a thing to another clearly connected with it, while, Parade

(2008: 29) defines transferred epithet as a figure of speech where a personal quality is transferred to an inanimate object:

9. He slept on a **sleepless pillow**.

The traditional term for this phenomenon is called "**hypellage**". It is a figure of speech in which a descriptive adjective is transferred from the noun it logically belongs to another one which fits it grammatically but not logically. So in "**dreamless nights**", "**dreamless**" is transferred epithet or hypellage. The exact meaning of the sentence is "**a night when I (or whoever) slept without dreaming**".

Since a night cannot actually dream anyway (Burchfield and Fowler, 2000: 24 and Coles, 2009: 83).

Transferred epithet is used all the time in everyday life:

10. I had a **terrible** day.

"**Terrible**" is a transferred epithet because it was not the day that was terrible, only the things that happened to him on that day.

The "**cruel bars**" is another example of transferred epithet.

This refers to prison bars or the bars of a cage and to the fact that someone has been imprisoned or encaged unfairly. The bars themselves are not cruel, but they serve the purpose of the cruel

person who uses the cage to imprison someone or something (as a bird or an animal). The cruelty is transferred from the person who uses the cage or prison to the cage or prison itself and to the bar of the cage of prison (Sharmilli, 2009: 1).

1.4 Homeric Epithet

Homeric epithet, sometimes called **Homeric epitaph**, comes from a Greek word meaning putting something on another (Gill, 2011: 1). Cummings (2010: 2) mentions that one of the hallmarks of the Homeric style is the epithet. It is a combination of a descriptive phrase and a noun.

An epithet presents a miniature portrait that identifies a person or thing by highlighting a prominent characteristic of that person or thing. Homeric epithet usually consists of a noun modified by a compound adjective as: "**wine-dark sea**", "**earth-shaking Poseidon**". Epithets in epic poetry from various Indo-European traditions may be traced to a common tradition. For example, the phrase "**everlasting glory**" or "**undying fame**" can be found in the Homeric Greek as "**kléos áphthiton**" and the Sanskrit as "**Śrávo ákṣitam**".

These two phrases in terms of historical linguistics were equivalent in phonology, accentuation and quality (syllable length). Epithets alter the meaning of each noun to which they are attached. They specify the existential nature of a noun. For example: Achilles is not called "**swift-footed**" only when he runs.

It is a marker of a quality that does not change (Wikipedia, 2011: 9).

According to Clay (1989: 15), there are two types of Homeric epithet: **Special** and **Generic**. Special epithets, as Parry (1971: 343) states, are used exclusively for particular subjects to distinguish them from others while **generic** ones are used for many subjects and speak less to their individual characters.

1.5 Uses of Epithets

Various functions of epithet have been recognized. This indicates that the use of epithet has extended into a number of fields as an effective device to communicate meanings efficiently. Following is a discussion of these uses of epithet.

1.5.1 Political Epithets

Epithets are employed for political reasons like, the phrase "**Democrat Party**". The term has been used in negative or hostile fashion by conservative commentators and members of the Republican Party instead of "**Democratic Party**". The Republicans used this political epithet when Democrats used the name Democratic Party to give the implication that "they are the only true adherents of democracy." (Safire, 1993: 163).

The term "**Fascists**" is considered as insulting. It implies that the ruling party is too heavy-handed in certain actions. For instance, it was utilized to describe Margaret Thatcher calling police to quell public disruptions during the miners' strike (Samantha, 2005: 23).

Most of the important people, especially in politics, have a special epithet that serves as an extra-name. The title "**The Lord of Men**" is most often given to the leader of the Greek forces because of his achievements in the war or his strong arms (Swift, 2011: 6).

1.5.2 Emphasis

One of the best ways to emphasize the epithet is to enclose any epithet in quotation marks if it is enclosed in, or follows, the person's actual name as; "**Charles' lucky lindy**".

Capitalization is also used to focus on a certain person such as "**The First Lady**" and collective epithet like "**The Founding Father**" (Nichole, 2011:3). Epithets do not only allow a writer to vary the way he refers to a character but also the way he creates a special emphasis on the character to whom the epithet belongs. J. K. Rowling employed epithet "**The Dark Lord**" for her main villain Voldemort, in her Harry Potter series. She uses the epithet more than the real name of her character (McFadden, 2011:1).

1.5.3 Insulting

In contemporary usage, epithet sometimes refers to an abusive or defamatory phrase such as **racial epithet**. This euphemistic use is directed by Martin (2007:147) and other prescriptive linguists. When a twenty year old white man calls a forty-year American

man "**boy**" the word reflects another meaning. It refers to the racist attitude of the speaker.

The word "**nigger**" is used by white men to call black men. All these racial epithets are markers of distinction between people on the basis of colour, religion or origin (Fromkin et al. 2003:431).

1.5.4 Describing

Many famous people throughout history have epithets to describe them and their features, such as "**Ivan the Terrible**". Epithet is also used to add more information about the person or the object, such as "**President Richard**" (Leo, 2011:5).

An epithet can be a powerful description of the character. While an adjective phrase gives a definite description of a character, epithet lets the reader conjure in his imagination his own view of the character, for instance "**The Horned King**".

From this epithet, the reader can conclude what an evil character that is (McFadden, 2011:3).

1.5.5 Substitution

Sometimes epithet is so tightly associated with the person that it can be used as a substitute for his name. Many can speak about the medieval scholar "**Philosopher**" to refer to Aristotle without

any ambiguity (Rob, 2006 :2).

1.5.6 Distinguishing

Some epithets are necessary to distinguish persons, places and things, so they are not confused with others like **Charles the Bald** and **Charles the Fat**. Here, there are two persons that have the same first names (**Charles**), so one can use an epithet that brings out a characteristic of that person and distinguishes him from others. So one can distinguish **Charles the Fat** from **Charles the Bald** by using epithets (Leo 2011:28).

1.5.7 Praising

Sometimes epithets are used to express praising. This occurs, in most cases, in military victories, so "**Publias Cornclius**" after defeating the "**Carthaginian Hannibal**", came to be known **Scorpio Africanus**. Today, he is called "**Constantine the Greater**" which is a time-saver (Rob, 2006:1). More than one epithet is used to praise "**The Messiah** like **Wonderful**", "**Counselor**", "**The Mighty God**", "**The Ever Lasting Father**", "**The Prince of Peace**" (Rooks, 2009:19). All these epithets are used to refer to Jesus that he has all these good features that make him the Prophet of Allah.

2. Epithet in Arabic

2.1 Definitions

Wahbba (1988:76) translates the epithet into “**laqab**” in Arabic.

Laqab is a combination of words into a byname or epithet, usually religious, relating to nature. It is a descriptive or some admirable quality that the person has (Sha'laan,2007:19).

Hassan (2004: 282) defines laqab as a name which refers to a particular person by which a person is called rather than his proper name. It also refers to a specific feature (good or bad) that a person by an explicit statement as:

11. بِسَامُ الرَّشِيدِ (Besaam al-Rasheed)

12. يَوْسُفُ السَّفَاحِ (Yusif al-Safaah)

In (11), the writer uses the word **الرَّشِيد** (the judicious) to indicate that **بِسَام** has a good quality and praises him directly by using the word **الرَّشِيد** while the author dispraises **يُوسُف**, in (12) explicitly by employing the word **السَّفَاح** (the manslayer).

The tendency to identify people by physical defects led to another kind of the laqab, **العرجاء** (the lame). In the past, laqab was used to express praise and blame but, in most cases, it refers to offensive meaning so that the poet **الحماسي** says :

3. كُنْيَةُ حَتَّى أَنْادِيَهُ لَا كَرَمَهُ وَلَا الْقَبْهَ وَالسُّوءَةَ الْقَبْ

(Ibn Hisham,1963 :197)

With the spread of Islam, the offensive sense in Laqab, As-Samara'i (2002:66) says, was deemphasized and an honorary meaning was emphasized:

14. مُحَمَّدٌ الْهَادِي (Muhammad al-Hadi).

Today laqab, as defined by Zawaydeh (2009:17), is a description of the person that could be considered a title of nobility. It is often a phrase which indicates the person's importance or appearance

15. نَاصِرُ الدَّوْلَةِ (Nasser ad-Dawla).

2.2 Classification

The kinds of laqab in Arabic depend on the relationship between the given name and the laqab. Ibn Hisham (1963:120) mentions that if the name and laqab come together the name should come first and laqab follows it as **خَالِدٌ قَفَّة** (Khalid qaffa). If the laqab is more popular than the name, one can start with name like **المسيح عيسى ابن مريم** (Al- Messiah Isa Ibn Merriam). The laqab **المسيح** is related only to one person the Prophet **عيسى**, but there are many people having the name **عيسى** (Omar et al, 1994 :35).

1. According to Basra School grammarians, both the name and laqab are single (مُفْرَد/consisting of one word). If they are singular, the given name should be added to the laqab (Abdul Hameed 1999 :78):

7. هَذَا سَعِيدٌ كُرَز (This is Saeed kurz) "nominative "

8. رَأَيْتُ سَعِيدَ كُرَز (I saw Saeed Karaz) "accusative "

9. مَرَرْتُ بِسَعِيدِ كُرَز (I passed by Saeed Karaz) "genitive "

If the name is defined by the article, the apposition alone is allowed as the following:

10. هَذَا الْحَارِثُ زَيْد (This is al-Harith Zayid)(al-Gaaleeny,1962:112).

On the contrary, Kufa School grammarians claim that the apposition can be used not only in one case:

11. هَذَا سَعِيدٌ كُرَز.

12. رَأَيْتُ سَعِيدَ كُرَز.

13. مَرَرْتُ بِسَعِيدِ كُرَز (al-Istarabadi, 1987:190)

2. The name and laqab are compound (consist of more than one word) :

14. "Abdu Allah Sayf ad-Dawla " (al-Khawasky 200:49).

One particular form of laqab is constructed in the pattern of **Abd +one the of 99 attributes of Allah** like ;"Abdu Allah " (the servant of Allah), "Abd Al-Aziz" (the servant of Allah). The feminine form of this type of laqab is 'Amat Allah' (a woman servant of Allah) (Zawaydeh, 2009: 7).

3. The name is single while laqab is compound as **مُحَمَّدُ جَمَالِ الدِّينِ** (al-Hashimy, n.d.: 90).

4. The name is compound and laqab is single like **عَبْدُ الْعَزِيزِ قَفْه** (as-Samara'i, 2002: 66).

The laqab is in the accusative case when the name is in the nominative case and in the nominative case when the name is in the accusative case. When the name is in the genitive, the laqab can be either in the accusative or the nominative case (Hassan, 2004: 282 and al-Istarabadi, 1987: 190). This is what called **النعتُ المقطوعُ** :

15. هذا عُمرُ انفُ الناقةِ (This is Omar the camel-nosed).

هذا عمر اعني انف (I mean) اعني is considered as an object for an omitted verb meaning **انفُ الناقةِ** (al-Afghani, 2011: 282).

Or it can be regarded as a predicate for an omitted subject as:

16. رأيتُ عُمرًا انفُ الناقةِ (I saw Omar camel-nosed)

This sentence means **رأيتُ عُمرًا الذي هو انفُ الناقةِ** (I saw Omar who is camel-nosed.). (Bahery, 2002 :65).

النعتُ المقطوعُ وحقيقته أن تجعله خبرا لمبتدأ محذوف أو مفعولا به لفعل محذوف (Abu al-Abbass, 1998:119).

As-Samara'i (2002: 65) considers **النعتُ المقطوعُ** as one type of laqab while **النعتُ** is not.

2.4 Uses of Laqab

The original meaning of laqab given by Arabic dictionaries is the name which a person hates to be called by. It usually indicates a physical deformity. This seems to have been the prevailing sense of the word in pre-Islamic times since a directive was given in the Qur'an for the Muslims not to call each other by laqab (Ibn Hisham, 1963:86). With the introduction of Islam, the offensive implication of the laqab was overshadowed by an honorary one.

Most of the early followers of the Prophet Muhammad (Peace be upon him and his household) have laqab (Shiniti, 2000:7). Thus Imam Ali Bin Abu Talib (Peace be upon him) has the laqab **الكرار** (the one who attacks repeatedly). Either one of the two concepts, defamation or honour, becomes the meaning attached to laqab by later grammarians. Through popular usage, the term becomes so familiar Ibn Dawood (2010: 6) considers laqab as a name by which the person is called, other than his proper name.

In Arabic, laqab is used for the following purposes:

2.4.1 Official Laqab

The only official laqab known to be used by the Ruler of the Faithful was the laqab of Caliph. The general categories of official laqab include the caliph's entourage, the administrative officer, judges, followers, etc.....(Shiniti, 2000:8).

2.4.2. Honorary Laqab related to social status

This form of laqab is a compound one. It developed into series of adjectives denoting the importance of the bearer to the state, his status among the princes, his relation to the family of the Prophet,

his deeds in propagating Islam and enlarging its territories (Al-Bahery, 2002:55). For instance, **الحُسَيْن** (Peace be upon him) has the laqab of **سيدُ الشهداء** (the Master of Martyrs). He scarifies what he has to (his family, his brothers, sisters, daughter, sons) rise the word of Allah.

2.4.3 Honorary laqab related to the name

This name is a compound of two words, the second begins always with the word **دين** (religion), **الاسلام** (Islam) or **المؤمنين** (believers). A certain category of name laqab was reserved for bearers of the sword, a second one for judges and learned persons, a third group for scribes, a fourth for general public and merchants, a fifth and a sixth for servants of palace, eunuchs, etc. For example, a soldier named Omar would have the name-laqab **رُكنُ الدِّين** (the corner of the faith) while a judge of the same name would be called **سراجُ الدِّين** (the lamp of faith) (Zawaydeh, 2009:18).

2.4.4 Nabaz

Sometimes, laqab is used to express nabaz (نَبْزُ). Nabaz, according to (al-Galaayini, 1962:111), is used to describe somebody that is disliked as الشنفرى (a man whose lips are extremely large) or considered to be an enemy like the Russian army which has the laqab الزحف الأحمر (Red crawling) (Zawaydeh, 2009:18).

2.4.5 Sympathy

In certain cases, laqabs are used to express sorrow, i.e, feeling sorry for somebody: 20. مررتُ بزيد المسكين (I passed by Zayid, the poor). (Shamsaan, 2009:1).

2.4.6 Distinguishing

Recognizing between people is one of the uses of the laqab. For example, there are many people having the name علي but one can differentiate between them by using laqab as علي زين العابدين (Ali Zainul Abideen [the best of worshippers]). In this case, one can recognize علي زين العابدين from another person having the same first name (al-Afghani, 2011:2). Another example, the laqab الهادي attached to the name علي in علي الهادي (Ali al-Hadi [the guide]). Being a very common one, the name علي is given a unique reference with the aim of singling the intended person out from a number of other persons with the first name.

3. Comparison

The purpose for making this section is to show the similarities and differences of epithet in English and Arabic based on the previous sections in terms of the definitions, types and various uses of it in the two languages.

3.1 Definition: In English, the definition of epithet has been tackled from different views. Grammarians consider epithet as a word or a phrase while stylisticians treat epithet as a stylistic device based on the interaction of the logical and emotive meaning. Other scholars deal with epithet as a substitutional process. Although these definitions adopt various points of view, all writers agree that epithet refers to words which characterize a noun and is connected with it. In Arabic, the matter is different somehow. Most grammarians embrace the definition that laqab is a combination of words into a byname or epithet usually religious relating to nature, descriptive or some admirable or dislikeable quality. It is noticed that these definitions are narrower and more limited in comparison to those given by Western scholars. The concept of epithet as manifested by western scholars is broader and more varied than Arab scholars. In the past, whether in English or Arabic, epithet or laqab has bad connotation.

It has offensive meaning and reflects the physical and spiritual defect of the person. With the development of Islamic thought in Arabic and of human minds in English, the meaning of epithet acquires opposite direction to the extent that even people use more than one laqab to honour someone like, { سَاقِي عَظَاشَا كَرِبَلَاءَ } and { قَاطِعُ الْكَفِّينِ } to refer to { الْعَبَّاسُ } (Peace be upon him). In English, for example **Dawn** has the epithets like "Early-born " or "Yellow robe ".

3.2 Classification

Epithet in English is divided from different points of view. Semantically, it is divided into two groups. Those associated with nouns following them and those unassociated with nouns following them. Syntactically, epithet has many forms {simple, compound, phrase, inverted, finally sentence epithet }. Originally, epithet is grouped into **trite and genuine**. The distribution of epithet is divided into **string and transferred**. In Arabic, on the other hand, the classifications of laqab depend on the relationships between the name and laqab {both laqab and name are simple or compound, name is simple and laqab is compound or vice versa }. There are varieties in the classifications of epithet in English whereas in Arabic the divisions of epithet are somehow more limited, this is due to the fact that the classification is more restricted to the connection between the name and laqab.

3. Western stylisticians deal with **Homeric epithet**. It is a combination of a descriptive phrase and a noun. It identifies a person or thing by highlighting a prominent characteristic of that person or thing. There is no such kind of epithet in Arabic.

4. Arab grammarians, such as Abdul Hameed (1999: 162) have discussed what is called { النعت المقطوع }. The connection between the laqab and name is such that when the laqab is the accusative case, the name is in the nominative case and when the laqab is in the nominative case, the name is in the accusative case. But when the name is in the genitive case, the laqab either in the nominative or the accusative case. There is no such counterpart in English.

3.3 Uses

In English epithet is used for many purposes such as: **emphasizing, insulting, describing, substituting, distinguishing, praising, and political reasons.** Official laqab, social status, honorary laqab, nabaz, distinguishing, and sympathy are the functions of the laqab in Arabic. Official laqab is somehow similar to political epithet in English. Most of the important personalities have a special epithet that serves as an extra name. For example, the title (The Lord of Men) is most often given to the leader and Arab people use the laqab { Caliph } to refer to the leader of Islamic country.

Honorary laqab, related to social status, express in Arabic but it is implicit in English. Insulting in English has a counterpart in Arabic in nabaz indicating an offensive meaning or physical deformity. Emphasizing and describing are directly expressed in English. In Arabic, they are embedded (implicit) in other functions.

The other function of epithet "distinguishing" which is utilized in both languages is to differentiate between people with an identical first name such as, { مُحَمَّدُ الْبَاقِرِ }. The laqab { الْبَاقِرِ / the slitter of sources of all knowledge } singles out { مُحَمَّد } "Peace be upon him" from other people named Muhammad using the definite article as { الْمُخْتَار } "the Chosen One". **Substitution** is explicitly stated in English while in Arabic it is not. Well-known person's proper names have been replaced by epithets like **the philosopher** which stands for **Aristotle**. Arab scholars have recognized **sympathy** as a function of laqab but Western ones make no reference to such use.

4. Conclusions

1. It is concluded that the concept of epithet in English and Arabic is the same but its realizations are different. Arab scholars have dealt with epithet strictly from a grammatical perspective. Their division of epithet is entirely based on the relationship between the **given name** and **laqab** (epithet). As for Western scholars, they have regarded epithet as a **figure of speech**. They have studied epithet from a stylistic angle. Their treatment of epithet has been in terms of its **semantics, syntax, distribution, and origin**. Thus, they have studied epithet in a much wider scope than Arab scholars.
2. In both languages, a distinction is made between **logical attribute** and **epithet**. In this sense, epithet is a specific type of combination of noun and adjective. This distinctive combination makes the reader/hearer think about what kind of a relationship existing between its members. Arab scholars have distinguished between النعت المقطوع and النعت which is a type of لقب (laqab).
3. In Arabic, there are **only two patterns** in which epithet (laqab) is realized. The one consists of a combination of **adjective** and **noun**, the other has only an **adjective**. English employs **noun+adjective, noun+participial, adjective** or **adverb+participial, of-phrase** and **sentence** epithet.
4. In most cases, epithet in English and Arabic is related to a person's social, political or religious status. Western scholars have given more focus on the use of epithet in fiction and politics while their Arab counterparts have emphasized the religious context of epithet. This is due to the culture differences between the two languages.

English Reference

- Albert, N. (n.d.). Transferred Epithet. <http://www. Definition and examples of transferred. Epithet.htm>.
- American Heritage Dictionary. (2003). Houghton: Houghton Mifflin Company.
- Arnold, I. (1962). Analytical Reading. [http:// www.durov.com](http://www.durov.com)

- Burchfield, R. and Fowler, H. W. (2000). Fowler's Modern English Usage. Oxford: Oxford University Press.
- Cemecpt, A. (2010). Functional Style of English Language. <http://www.nep.Bbin.cemecpt>.
- Clay, J. S. (1989). The Politics of Olympus: Form and Meaning in the Major Homeric Hymns. London: Bloomington.
- Coles, C. (2009). A Dictionary of Literary Terms. New Delhi: India.
- Crystal, David. (2003). A Dictionary of Linguistics and Phonetics. Oxford: Blackwell Publishing.
- Cummings, J. (2010). The Iliad: A Study Guide. <http://twwww>. Jstor.org/pss/.
- Fromkin V. ; Rodman, R. and Hyams, N. (2003). An Introduction to Language. Boston: Heinle and Heinle.
- Galperin, L. R. (1971). Expression Means Stylistic Devices. Higher school.
- Gill, N. (2011). Ancient/Classical History. www.about.com/ancient/classical/history.
- Hairs, O. (2010). The Study of Epithet. <http://www>. Scribed.com.
- Harper, D. (2010). Etymology Dictionary. London: Williams Collins Sons and CoLtd.
- Kennedy, J. (1991). Transferred Epithet. Sumatera: University of Sumatera.
- Kramsch, V. (1990). Stylistics. [http:// www. uz/data/stillistako](http://www.uz/data/stillistako).
- Kukhaenko, A. (2003). A Book of Practice in Stylistics. Vinnytsia: Knygy.
- Leo, S. (2011). Stylistic Devices. [http:// www. spiritleo. hupages. com](http://www.spiritleo.hupages.com).
- Macnight, L. (1975). Stylistics. [Http:// www. durov.com/study/actions. 1357.rts](http://www.durov.com/study/actions.1357.rts).
- Maddox. M. (2011). Not All Epithets are Insults. [http://_www. epithet.com](http://_www.epithet.com).
- Malay, A. and Daff, G. (1990). A Book of Practice in Stylistics. [http:// www. uzswlu. Data.site.uz/data/moduel](http://www.uzswlu.Data.site.uz/data/moduel).
- Martin, M. (2007). Good Word Guide. London: A & B Black.
- McFadden, (2007). The Power of Epithet. New York: Book Publishing.
- Nichole, M. (2011). Emphasis for Epithets and Personification. [http:// www. 5 mixed-up faith. Malapropisms.htm](http://www.5mixed-upfaith.Malapropisms.htm).
- Nordquist, R. (2010). Grammar and Composition. [http://www. edu/essays/V6p384](http://www.edu/essays/V6p384).
- Parde, M. (2008). Figures of Speech. Sumatra: University of Sumatra Press.
- Parolasky, V. (1999). Read, Learn and Discuss. [http:// www. major. Theoretic. narod](http://www.major.Theoretic.narod).
- Parry, M. (1971). Homeric Verse: Transferred Epithet. Oxford: Oxford University Press.
- Peltola, M. (1956). The Compound Epithet and Its Use in American Poetry. Helsinki: Helsinki University Press.
- Rooks, S. (2009). Epithets. [http:// www. net. all. Epithet. com](http://www.net.all.Epithet.com).
- Rob, W. (2006). An Antic Disposition. [http:// www. all. my. Epithets. htm](http://www.all.my.Epithets.htm).
- Safire, W. (1993). Safire's New Political Dictionary. Random. House: ISBN.
- Sharmilli, P. (2009). What is Transferred Epithet. [http:// www. Epithet classic. htm](http://www.Epithetclassic.htm).
- Samantha, P. (2005). The Original Axis of Evil. New York: New York Times.
- Swift, J. (2011). Expressive Means and Stylistic Devices. [http:// www. express. means. /D/. htm](http://www.express.means./D/.htm).
- Wabhba, M. (1988). A Dictionary of Literary Terms. Beirut: Libarie Du Liban.
- Whately, M. (2011). English Style. [http:// www. us/sheree/cities](http://www.us/sheree/cities).
- Wikipedia. (2011). Epithets. [http://en. Wikipedia. org/wiki/epithet-28k](http://en.Wikipedia.org/wiki/epithet-28k).
- Wright, W. (1996). A Grammar of the Arabic Language. Beirut: Libarie Du Liban.
- [http:// www. Sca.org/heraldy/names/Arabic-names 2htm](http://www.Sca.org/heraldy/names/Arabic-names2htm).

Arabic References

- الاسترأبادي, محمد بن الحسن. (1987). شرح الرضي على كافي ابن الحاجب. قار يونس: جامعة قار يونس.
- الافغاني, عبد المحسن سعيد. (2011). الموجز في قواعد اللغة العربية. دمشق: دار الفكر.
- ابن داود, عودة. (2010). الأسماء العربية وتطبيقاتها.
- ابن هشام, ابي محمد عبد الله جمال الدين. (1963). قطر الندى. القاهرة: السعادة.
- أبو العباس, محمد علي. (1998). الأعراب الميسر والنحو. القاهرة: دار الطلائع للنشر والتوزيع.
- بصيري, سعيد حسين. (2002). الأساس في فقه اللغة العربية. القاهرة: مؤسسة المختار.
- حسن, عباس. (2004). النحو الوافي. القاهرة: دار احياء التراث العربي.
- الخويسكي, زين كامل. (2000). شرح السيوطي على ألفية ابن مالك. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- زويذة, بشرى. (2009). الألقاب في اللغة العربية. الرياض: مجمع اللغة العربية.
- السامرائي, فاضل صالح. (2003). معاني النحو. : عمان: دار الفكر.
- شعلان, خالد. (2007). تميز أسماء الأشخاص عند العرب. دبي: الجامعة البريطانية.
- شمسان, نجية عبد المحسن. (2009). مداخلات لغوية: النعت المقطوع القاهر: الدار العربية للثقافة والفنون.
- الشنتاني, محمد مهدي. (2000). أقسام الأسماء العربية. القاهرة: الجامعة الأمريكية.
- عبد الحميد, محمد محي الدين. (1999). شرح أبن عقيل. القاهرة: دار الفكر للطباعة والنشر.
- الغلاييني, الشيخ مصطفى. (1962). جامع الدروس العربية. قم: انتشارات ناصر خسرو.
- عُمر, أحمد مختار, زهران, مصطفى النحاس وعبد اللطيف, محمد حماسة. (1994). النحو الأساسي. الكويت: ذات السلاسل.
- الهاشمي, أحمد. (د.ت). القواعد الأساسية للغة العربية. بيروت: دار الكتب العلمية.

How Does Religious doctrine Affect News: A Discourse Analysis Study

By: Nadia Hameed Hassoon

University of Babylon\ College of Arts

Abstract

This paper uses discourse analysis to analyze the linguistic elements employed in how two different newspapers report on a certain event in Bahrain. This paper will address the question of what linguistic structures are employed in the two news stories to influence the perceptions of the reader in opposite directions. The two newspapers are published in countries that hold opposing views about the government in Bahrain and the protests taking place on its streets. This paper uses methods of discourse analysis such as thematic analysis, lexical cohesion, naming and macrostructure analysis to interpret how the inclination, bias and loyalties of the newspaper are being conveyed to the reader. The representation in the Saudi Gazette is mainly neutral while it excludes any information that reflects poorly on the Bahraini government or puts it in a negative light. On the other hand, the Tehran Times uses a lot of references to negative actions of the government to discredit it and make the legal amendment appear as a tool of oppression against the Bahraini protestors.

Introduction

Discourse analysis is a method of critically analyzing discourse or text to identify and interpret how language has been employed to convey power relationships among the individuals and groups being discussed. Discourse analysis employs a variety of techniques to study the power relationships as expressed through the use of linguistic elements and structures. Moreover, the role played by the social and historical context also affects how particular discourse is interpreted. The linguistic elements used in studying discourse include the way in which vocabulary or words are used to communicate certain connotations over others. Similarly, the importance of certain events or actors is conveyed by their particular position in the overall structure and arrangement of other elements of the discourse.

This paper will discuss a common story that appears in two different newspapers which influences the political colour attributed to the two stories. The story is about the legal amendments being pursued in the kingdom of Bahrain in response to the political disturbance following the Arab Spring revolt in several Arab countries. Bahrain has also experienced a number of such incidents by members of the Shia majority protesting against the rule of the Sunni minority Khalifa regime. The regime enjoys support from the Sunni-majority Gulf member states such as Saudi Arabia while the protestors have their sympathizers in Shia-majority Iran.

Early in February, the Bahrain government toughened the penalties for publicly offending the Bahrain king, national flag or any emblem representing the kingdom. These penalties are expected to increase the pressure on the protestors and enforce law and order in the kingdom. This development has been reported in regional as well as international newspapers. The Iranian newspaper *Tehran Times* published the news story on 5 February 2014 while the *Saudi Gazette* covered the event on the same day. The proposed study will apply methods of discourse analysis to explore the connotations of the words and sentence structure that have been employed to discuss this event in the two newspapers.

Literature Review

This section discusses the research on media discourse analysis that has already been conducted and will help in the analysis of the selected texts for this paper. Critical Discourse Analysis is a popularly used method of discourse analysis in the media. Based on the Foucauldian concept of knowledge being power, the discourse analysis method analyzes how social and political issues are constructed in media discourse to perpetuate or influence power relationships Van Leeuwen (2009). Language plays a vital role in enabling perceptions to be influenced through the use of lexical elements, syntax and structure. Such use of linguistic

terms in media discourse affects how certain individuals or groups in society are perceived in relation to other groups or individuals (Van Leeuwen, 2009). This method is useful in the analysis of political news stories as the power relations as well as the inclinations of the news producer are reflected in the discourse.

Lexical analysis is one of the methods that will be used in this paper. Matheson (2005) describes how the method has been used in discourse analysis of media texts. According to Matheson (2005), the principle of lexical choice can help to identify the implicit connections that the source of text is trying to make. He uses the term lexical choice to explain that the implicit assumptions and slant of the text can be interpreted by looking at the vocabulary that could have been used in the text compared with vocabulary that is eventually used and frequently repeated throughout the text.

Machin and Mayr (2012) discuss other methods that will be used to analyze the texts in this paper. These are called speech acts and image acts. Speech acts refer to the inclusion of quoted or paraphrased statements made by an individual whereas image acts refer to the use of particular photographs or images in the text. Machin and Mayr (2012) state that speech and image acts can be analyzed in terms of mood systems. In other words, speech or image acts can convey whether the intention is to state facts, make a request, ask a question or issue a command.

Couldry (2000) describes another useful technique of media discourse analysis that will be used in this paper. This technique is called naming and refers to the way in which media brings about its 'differential symbolic power (p. 50).' Naming involves the use of names to generating facts about the social world. Naming affects the degree of trust that the reader reposes in the medium through which information is received. Media can influence the perception of facts by using positive or negative terms during the naming process. The practice of naming by the producer of the media story influences which individual, organization or group the reader eventually sympathizes with. The use of nouns in the two articles will be studied to determine the implicit assumptions and how they are likely to influence the reader.

Another useful technique in media discourse analysis is macrostructure analysis. Van Dijk (2012) describes the utility of macrostructure analysis in media discourse as it aids the interpretation and identification of larger parts of the discourse while naming and lexical cohesion aid the analysis of lower-level structures. This technique aids in understanding the hierarchical schema that forms the structure for the discourse. The technique proves helpful in assessing the coherence of the text such as identification of headlines, leads, introductory sentences, explanatory sentences and concluding sentences (p. 600).

One of the most useful techniques of discourse analysis that will also be employed in this paper is thematic analysis. This method complements other macro-level analytical methods such as macrostructure analysis as it concentrates on identifying the major themes in the discourse and how they are arranged to create a particular effect on the reader (Smith and Bell, 2007). Bryman (2008, p. 580) identifies some methods used in thematic analysis of discourse. These include repetitions, metaphors and analogies, transitions, linguistic connectors and missing data. These elements will be analyzed in the discourse analysis of the two texts.

Marston (2004) points to other aspects of media discourse which are used to present certain viewpoints about the referents. One of these aspects is presupposition. By identifying the presuppositions in the discourse it is possible to distinguish between what is presented as uncontroversial fact and what may be classified as common sense. Another instance is the use of negative lexicalization where there is an abundance of repetitious terms in the news discourse which case there is an attempt to qualify certain terms used in the discourse (Marston, 2004, p.87). Headlines have been deemed as particularly fertile grounds for the use of negative lexicalization. Analyzing which terms have been used with negative qualifiers as opposed to those with neutral or positive qualifiers helps in identifying the direction in which

the news producer desires to orient the reader. Hence, this method will be used to analyze the headlines of the two news stories in this paper.

Transitivity is another useful method employed in media discourse analysis. Bazzi (2009) particularly explains how the method can be used to interpret how authors or editors of news stories in the Arab media employ syntax and other elements of the transitivity system to assign blame or responsibility to certain individuals or groups in a conflict. It involves analyzing how active and passive voice is used in the text as well as the type of agency and nominalization is employed in the discourse.

Opposition is the method used in discourse analysis which studies the way in which linguistic elements are used to stimulate the human tendency to identify individuals and groups as binary opposites. This effect is created by the use of grammatical structures and lexical items such as either...or, neither...nor, etc. Transitions are also used to indicate that the objects being discussed are opposites. This method is particularly useful when covering news stories about political events or conflicts because it is employed to differentiate the parties involved and identify their loyalties.

Problem Statement

This paper will address the question of what linguistic structures are employed in the two news stories to influence the perceptions of the reader in opposite directions.

Research Objectives and Methodology

Following will be the research objectives of this paper:

- To determine how lexical choice influences how the perceptions of the reader are shaped by the two stories.
- To determine how the macrostructure elements are used to project the main argument and bent of the two articles.
- To identify the main themes in the two articles and how they have been presented.

The two stories were selected as they reflect an important political development in the region which can have international repercussions. Not only is it a very important event but it reflects on the image of the region and the country in the international environment. The two newspapers have been selected as Saudi Gazette and the Tehran Times. This choice has been based on their different views and perceptions about the Bahraini government and its relationship with the people.

In order to achieve the research objectives, the methods of thematic analysis, lexical cohesion and macrostructure analysis will be employed. Naming strategies will be analyzed to identify how labeling affects the perception of actors and events in the news articles. The emphasis will be on studying how the producers of the two stories on the same event employ linguistic devices and strategies to further their political affiliations. It is discussed in the introduction section that the Bahraini government is an ally of Saudi Arabia which will be reflected in the way the story is covered in the Saudi Gazette. In contrast, the protestors have sympathizers in Iran which will be reflected in the way the story is presented in the Tehran Times.

Lexical cohesion will be used to determine how the actors and events have been named in the two stories. By using the analysis of opposition, it will be determined which of the two sides are portrayed in a positive light and which of them are presented in a negative light. This will be used to interpret how the reader is likely to be influenced by the two stories and the arguments presented in them. The main actors in the two stories are usually identified as oppressors and victims. The study will compare how each party is presented differently in each story depending on the labels that are ascribed to them.

Macrostructure analysis will be used to analyze the shape of arguments made in each case. The elements such as heading, introductory statement, explanation, transition, etc. will be discussed to identify their effects on interpretation of events. The headlines of the two stories will be compared as they have a lot of clues about the political inclination of the producers.

The structural elements of the stories will also be compared to determine the explicit as well as implicit arguments that are being made in the two stories.

Thematic analysis will be employed in the analysis to identify the main themes in the two stories. This will be an important part of the analysis because it will reveal how the presentation of the story is being used to promote specific desired themes among the reading population.

Discussion of Findings

An analysis of the vocabulary used in the two texts shows the assumptions and implicit ideas being communicated by the producer to the receiver. We begin by looking at the wording of the headline. A difference exists in the headlines under which the news items appear in the two newspapers. In the *Saudi Gazette*, the headline reads 'Bahrain toughens jail time for offending king.' This headline conveys a neutral or positive impression of the event. In other words, the action to which the news item refers appears to be legitimate and fair and within the authority of the government of the country. The act of 'toughening' jail time appears to be fair when compared to the act of 'offending' the king. On the other hand, the headline that appears in the *Tehran Times* says 'Bahrain extremely toughens penalties for protesting king.' This clearly communicates a different perception about the actor, the action and the receiver of that action. In the headline of the *Tehran Times*, the actor or the Bahraini government comes across as an unreasonable and unfair actor who has taken a harsh or excessive measure. At the same time, the reader is also likely to resent the government because it has taken an 'extreme' measure by toughening the penalty. Hence, it may be seen that the Bahraini government is unreasonable and the step it has taken is disproportionate in relation to what it deems to punish. The most interesting part of the headline is when it describes the acts which are being punished. In the *Saudi Gazette* the act is named as 'offending' the king whereas in the *Tehran Times* the action is named as 'protesting' the king. The word 'offending' carries negative connotations and so the government appears to be justified in increasing the punishment for committing such an act. On the other hand, the act of 'protesting' does not carry such negative weight. It is seen to be a legitimate act that is part of the fabric of democratic societies. In using such terms, the *Tehran Times* creates an impression that the Bahraini government is a repressive and brutal government as well as vocally intolerant of democratic values and practices. The reader is going to be more inclined to viewing the government as an oppressor and the 'protestors' as victims while the headline of the *Saudi Gazette* will likely create support for a government trying to enforce order, justice and decency in the society.

Another interesting part of the discourse is that the *Saudi Gazette* makes no reference to the Arab Spring protests while describing the legal amendment. On the other hand, the Arab Spring is the first thing that is referred to right after describing the legal amendment. This has an interesting effect on the reader. In the first case, the reader would perceive that the law is being amended to enforce law and order and to uphold the respect of the government in the society. But the reader would connect the legal amendment to the attempts of the government to curb criticism against the government and silence those people who protest against the government for not giving the majority Shia population their equal rights in power and government.

Both the news stories refer to an incident in 2012 when two citizens were jailed by the government. However, there is a clear difference in how the actor is identified in the two stories. In the *Saudi Gazette*, it is the criminal court that jailed two activists for offending the king. In contrast, in the *Tehran Times* it is stated that 'Bahrain convicted and jailed two activists.' This extends the impression that judicial institutions in Bahrain are controlled by the state or the government; whereas in the *Saudi Gazette* the criminal court is empowered to hear the case, determine whether to convict the defendant and impose the legal punishment. All these references serve to show that the Bahrain regime is totalitarian, autocratic and oppressive on the one hand, while fair and legitimate on the other.

Furthermore, the action of the government is also coloured differently in the two stories. In the *Saudi Gazette*, the 2012 decision to convict the activists was made after Twitter remarks posted by them were 'deemed' insulting to the king. The word 'deemed' conveys the idea that the situation was deliberated and thought over before it was concluded that the remarks were offensive. On the other hand, the *Tehran Times* says that the Twitter comments 'supposedly insulted' the king. This shows that the producer does not believe in the validity of the conviction and hints that the case might not have been given the due deliberation of facts and contextual factors. Rather, it conveys that the remarks were simply felt to be insulting to the king and hence the activists were punished for their act.

The way in which the king is referred to in the two stories also bears some scrutiny. In the *Saudi Gazette*, the king is referred to by his first name as King Hamad once and later on as 'the king' twice. The *Tehran Times* refers to him by his full name King Hamad bin Isa Al-Khalifa once and twice as the 'king of Bahrain.' In the first instance, the use of the first name implies affinity and familiarity with the ruler of Bahrain while in the second case, the use of the full name conveys respect and reflects the use of convention in addressing the ruler of a country.

The news stories also convey their implicit assumptions by the use of voice. In the *Tehran Times*, the amendment is presented as a passive act without referring to who made the amendment to the 1976 penal code, thus making it irrelevant who passed the amendment. On the contrary, the *Tehran Times* clearly states that 'the king of Bahrain has approved a law.' This use of the active voice clearly identifies the actor who perpetuates this excessively tough penalty on legitimate protestors against the government.

The reports also refer to earlier instances when the criminal court had sentenced other Bahraini citizens to jail sentences for violating the law in different ways. As in reporting earlier parts of the story, the *Saudi Gazette* describes the story in neutral connotations by referring to those who were sentenced as 'people' thus implying that no particular aspect of their identity made a difference to the judgment or ruling of the court. Furthermore, the actions of those 23 people are described as 'attacks with petrol bombs' and 'unlicensed protests,' thus indicating that the actions were disruptive and violent in nature as well as against the law. In other words, it is implied that the decision of the court was fair and the punishment is legitimate. The *Tehran Times* paints a different view of the picture. In referring to those who were punished, the term 'activists' is used which connotes positive impressions about people becoming vocal and trying to bring about a positive change in their society. While the actions of the activists are referred to in more or less the same terms as in the *Saudi Gazette*, it is interesting to note the use of the adjective 'alleged' to describe the petrol bomb attacks. In this way, the *Tehran Times* creates the impression that the activists might not actually have carried out the petrol bomb attacks as the allegation could not have been proven in court. Thus, the fairness and justness of the court's decision comes under suspicion and the credibility of the Bahraini state is undermined.

Another interesting difference in the two stories is the use of photographic images. The news story printed in the *Saudi Gazette* appears without any photographic image or illustration. On the other hand, the story in the *Tehran Times* is accompanied by the photograph of the king of Bahrain. This serves the purposes of attaching a face to the story. While it may have been possible to use the picture of the Bahraini flag or a map of the country to identify the context of the story, the use of the photograph of the king identifies the implicit message of the story. It has already been explained that the story is intended to carve out a negative impression about the Bahraini government and its oppressive regime. At the same time, the juxtaposition of the photograph of the Bahraini king serves as a target for directing the negative sentiments of the reader through the power of association.

It is also worthwhile to note that there is considerable difference in the amount of coverage given to the story in the two newspapers. It is clear that the *Saudi Gazette* wants to give reasonable importance to the event. The story is mainly informative in nature and serves

as a narration of what has taken place in the legislative environment of the country. This is illustrated by the fact that only 142 words are used to present the story. On the other hand, the story in the *Tehran Times* is comparatively more analytical as it brings in multiple perspectives including social justice, democracy, freedom of protest, and so on. Experts and analysts are quoted and their commentary is also included to analyze the situation to promote the negative aspects of the government. This is illustrated by the fact that the newspaper conveys the story and its various dimensions in 410 words.

The story in the *Tehran Times* uses the technique of an appeal to authority by bringing in a statement from Rodney Shakespeare who is the chairperson of the Committee against Torture in Bahrain. It is interesting that of all the people whose responses could be included in this story, the opinions of a western man who heads a group working 'against torture' are included in the analysis of the Bahraini government's action. This in itself conveys the impression that the actions of the government raise concern and alarm among those who are against torture, thus suggesting that the new legal amendment is a kind of torture against the Bahraini people. While introducing the statement of the chairperson, the legal amendment is described as 'tightened restrictions on dissent' which again suggests that the legal amendment is oppressive and goes against the spirit and values of democracy. The fact that this aspect is not discussed in the *Saudi Gazette* story is reflective of the fact that Iran is a democratic state while both Saudi Arabia and Bahrain are the quintessential Arab kingdoms of the Arabian Gulf. Hence, it is understandable that the actions of the government are perceived as negative by the *Tehran Times*.

The comments of Rodney Shakespeare further illustrate that the kingdom of Bahrain is nearing its end and the regime will soon be toppled by continued protest. The king and his government are further undermined by the use of negative adjectives such as 'ridiculous' and 'pompous' while the 'activists' and 'protestors' appear to have a legitimate cause for voicing their dissent against the government.

The *Tehran Times* goes further in discrediting the moral authority of the current regime to rule the country. It states that the current king does not derive his strength and authority from the will of the citizens to allow him to govern. Instead, the authority is extorted from the people by using 'poison gas,' 'lead shot,' 'imprisonment,' 'torture,' and 'bullets.' Furthermore, it is even suggested that whatever support towards the present king is visible is merely an illusion. Those who appear to be present in support or those who show any loyalty to the king are described as 'sycophants' and 'placements.' This leaves the king resting on a very thin surface that is supported by a very loose network of self-interested supporters. Moreover, there is also the implied suggestion that these sycophants may be the reason for the eventual end of the Al-Khalifa regime in Bahrain. Rodney Shakespeare concludes with the assessment that it is only a matter of time that the brutal, oppressive and incompetent regime is made to pack up its bags and leave the throne.

Lexical Cohesion

The use of the lexical cohesion in analyzing the two texts throws up some interesting revelations. In the *Saudi Gazette* report, the fact that the earlier punishment for the same offence was only a few days is placed right after stating the new amendment. This heightens the severity of the new punishment and indicates that the earlier punishment was more lenient and probably that was the reason for its being ineffective. Similarly, the fact of jailing two activists in 2012 is followed immediately by the fact that they were convicted of insulting the king. This also supports the idea that the action was justified because it was a result of a proper trial and judicial process. On the other hand, the lexical analysis of the *Tehran Times* story is more interesting. A unique pattern runs throughout the story in which each factual statement relating to the legal amendment is followed immediately by some reference to the Arab Spring or the prevalent dissent in the population. This serves to imply that the amendment has been passed exclusively to curb the right of freedom of speech and dissent in the kingdom. For instance, right after stating that the new law has been approved, the article

refers to the fact that it has been three years since people in the kingdom took out protests against the government. In the same vein, right after mentioning the conviction and jailing of two activists, reference is made to the comment by Rodney Shakespeare which suggests that such decisions could bring about the end of the current regime. This pattern is followed again where the report states the sentencing of 23 activists in a Manama criminal court. Here, the statement is followed by describing the 'brutal crackdown' of a 'popular Bahraini uprising' in 2011 and the role played by Saudi-led forces in suppressing those protests. The report also mentions that 89 people have lost their lives in the course of the resistance and dissent which is followed up by the comment that such laws would actually serve to strengthen the resistance movement instead of discouraging it.

Thematic Analysis

Thematic analysis of the texts shows a difference in the themes being pursued by the two sources. The story covered in the *Saudi Gazette* identifies institutions such as the criminal court as the main actors, thereby using the authority of the institutions rather than personalities as the justification for the new amendment. On the other hand, the news story in the *Tehran Times* makes markedly more references to the king of Bahrain, the Bahraini state and the security forces of the monarchy instead of making references to the courts or the government. Furthermore, these actors are juxtaposed with verbs that have negative connotations. For instance, it states that the king of Bahrain has approved the amendment to punish those who publicly insult him, thus suggesting that the amendment is designed to serve the interests of the king rather than the interests of the state or the people. Then it states that Bahrain amended its 1976 penal code when referring to the report from the Bahrain News Agency. It is again mentioned in the story that Bahrain convicted and jailed activists rather than saying that the courts convicted and jailed them, which serves to imply that the judiciary system is controlled by the state and is being used as a tool to punish protestors and activists. Other state agents such as the security forces are also portrayed negatively by stating that they were responsible for 'quashing' the 2011 'uprising.' Furthermore, the ally of Bahrain, Saudi Arabia, is also shown in a negative light as being a partner of the brutal regime in using force to suppress the protests in the kingdom. On the other hand, the 'protestors' are described as being persistently involved in a fight with the brutal security forces, as a result of which 89 people have been killed.

Macro-Structure Analysis

The macro-structure analysis of the two stories reinforces the analysis in the preceding sections. The macro-structure of the *Saudi Gazette* story is based entirely on official information and the immediate context relating to the legislation such as stating what the previous sentence for the offence was and an instance of recently convicting activists for insulting the king. Other than this, there is hardly any sentence that presents the other side of the picture or any other viewpoint. There is however, a reference towards the end about the conviction of 23 people for carrying out petrol bomb attacks and unlicensed protests. This helps to convince the reader that the harsh penalty may be necessary in the light of the current situation.

On the other hand, the story in the *Tehran Times* presents a richer mix of neutral statements and negative references in the macro-structure. Each official statement from Reuters and the BNA is juxtaposed with a counterargument that points to the ineffectiveness of the government in satisfying the needs of the people and resorting to legal and coercive measures to curb dissent. Six sentences in the story relate to stating and describing what the legal amendment is and giving its background to the readers. On the other hand, 11 sentences contain implicit references to oppressive actions of the government in order to draw a connection between the new legal amendment and the use of force by the government to suppress protesting voices in the country. This has been done to reduce the credibility of the Al-Khalifa government by presenting more negative references to the government in the report about a legal amendment. The positive aspects of the legal amendment in promoting

law and order and respect for symbols of the state in public have not been included in the report. This helps to imply that the legal amendment would most likely be used as another weapon in the arsenal of the current regime in conjunction with military force and discrimination. Overall, both the macro-structures of the news stories are not well-balanced and do not represent both sides of the story.

Conclusion

On the basis of the above discussion, it can be concluded that the stories presented in the two newspapers reflect the political affiliations of the two countries. The representation in the Saudi Gazette is mainly neutral while it excludes any information that reflects poorly on the Bahraini government or puts it in a negative light. On the other hand, the Tehran Times uses a lot of references to negative actions of the government to discredit it and make the legal amendment appear as a tool of oppression against the Bahraini protestors. This shows that language can be used in different ways to affect the perception of news by the readers. The techniques of thematic analysis, macrostructure analysis, lexical cohesion and naming all indicate that the effect of linguistic elements has been used to shape the discourse in the desired way.

Appendix

Appendix I: Story published in Tehran Times

Bahrain extremely toughens penalties staff
for protesting king

&
On Line: 05 Febr
In Print: Thursday 06 February 2014



The king of Bahrain has approved a law imposing a jail sentence of up to seven years and a fine of thousands of dollars for anyone who publicly insults him, Reuters reported.

The news comes just days before the third anniversary of the Arab Spring-inspired protests against the kingdom's monarchy.

Bahrain amended its 1976 penal code to carry a minimum one-year and

maximum seven-y

ear sentence, including a fine of up to US\$26,000, for "publicly offending the king of Bahrain, its national flag or emblem," state news agency BNA reported. The prison sentence could rise above seven years if the "offense was committed in the presence of the king," BNA added.

Prior to the law change, the same charges against the monarchy carried a minimum sentence of a few days. Bahrain convicted and jailed two activists for one and four months, respectively, in 2012 for Twitter comments that supposedly insulted King Hamad bin Isa Al-Khalifa. Social media comments are included in the new edict. Rodney Shakespeare, chair of the Committee against Torture in Bahrain, told RT that the tightened restrictions on dissent show a kingdom in its final throes. "The only thing it will do is make the Khalifa regime even more ridiculous, even more pompous," he said. "This is something in the last stages of their power, before they get overthrown; in particular, they get overthrown by members of their own side. Also on Tuesday, a criminal court in the capital of Manama sentenced 23 activists to five years in jail for taking part in unlicensed protests and alleged attacks with petrol

bombs, AFP reported. Another activist received three years in jail. In mid-February 2011, a popular Bahraini uprising was eventually quashed one month later by a brutal crackdown by the monarchy's security forces. In addition, Saudi-led forces assisted in suppressing protests in an effort to support the Al-Khalifa kingdom.

Protesters continue to fight with security forces in Shia areas around Manama. At least 89 people have been killed since demonstrations began against the U.S.-supported Al-Khalifa monarchy, according to the International Federation for Human Rights.

Shakespeare told RT that the new offense laws will harden resistance rather than deter further dissidence. [The monarchy's] power comes as a result of poison gas, lead shot, imprisonment, torture, and bullets," he said. "But there's no loyalty given by anyone to the Al-Khalifa, not even from their own sycophants and placements. We are getting information that tells us that everybody now wants them out."

Appendix II: Story published in Saudi Gazette

Bahrain toughens jail time for offending king

MANAMA – Bahrain announced on Tuesday tougher jail sentences for offending King Hamad.

An amendment to the 1976 penal code says that "publicly offending the king of Bahrain, its national flag or emblem" will carry a minimum one-year and a maximum seven-year sentence, as well as a fine of up to \$26,000 (19,260 euros), state news agency BNA reported. The sentence can exceed seven years if the "offense was committed in the presence of the king," the report added, without providing details. Previously, the same charges carried a minimum sentence of only a few days. In 2012, a criminal court jailed two activists for one and four months, respectively, after their conviction for posting on Twitter remarks deemed insulting to the king.

Meanwhile Tuesday, the Manama criminal court sentenced 23 people to five years in jail for attacks with petrol bombs and taking part in an unlicensed protest. Another person was jailed for three years. – AFP

References

- Bazzi, S., 2009. Arab News and Conflict: A Multidisciplinary Discourse Study. John Benjamins Publishing Company.
- Bryman, A., 2008. Social Research Methods, 4th ed. New York, NY: Oxford University Press.
- Couldry, N., 2000. The Place of Media Power: Pilgrims and Witnesses of the Media Age. New York, NY: Routledge Publishing.
- Machin, D., and Mayr, A., 2012. How to do Critical Discourse Analysis: A Multimodal Introduction. London: Sage Publications Limited.
- Marston, G., 2004. Social Policy and Discourse Analysis: Policy Change in Public Housing. Aldershot, Hants: Ashgate Publishing Company.
- Matheson, D., 2005. Media Discourses. New York, NY: Open University Press.
- Saudi Gazette, 2014. Bahrain toughens jail time for offending king. [online]. Available at: <http://www.saudigazette.com.sa/index.cfm?method=home.regcon&contentid=20140205194822>. [Accessed on 12 February 2014].
- Smith, P., and Bell, A., 2007. Unravelling the web of discourse analysis. In: E. Devereux (Ed.), Media Studies: Key Issues and Debates. London: Sage Publications Limited.
- Tehran Times, 2014. Bahrain extremely toughens penalties for protesting king [online]. Available at: <http://www.tehrantimes.com/world/113912-bahrain-extremely-toughens-penalties-for-protesting-king> [Accessed on 12 February 2014].
- Van Dijk, T. A., 2012. Discourse and knowledge. In: J. P. Gee and M. Hanford (Eds.), The Routledge Handbook of Discourse Analysis. Abingdon, OX: Routledge Publishing.
- Van Leeuwen, T., 2009. Critical Discourse Analysis. In: J. Renkema (Ed.), Discourse, Of Course: An Overview of Research on Discourse Studies. John Benjamins Publishing Company.

اتجاهات طلبة كلية التربية – قسم اللغة العربية في مادة العروض في الدراسة الصباحية والمساءية (دراسة مقارنة)

أ.م.د. سعد محمد جبر م. اسماعيل موسى حميدي

**Attitudes of the Students of College of Education – Arabic Department for
(Prosody) in the Morning and Evening Studies – A Comparative Study
Asst. Prof. Dr. Saad Mohammad Jabr
Lecturer. Isma'il Mosa Humaidi**

Abstract

The research aims at identifying (Attitudes of the Students of College of Education – Arabic Department for (Prosody) in the Morning and Evening Studies – A Comparative Study). The research has been restricted to the second class students in the Arabic department / College of Education / The University of Al-Mustansiriya in the morning and evening studies. The researcher adopts the descriptive method and the sample is composed of (80) male and female students chosen randomly from the society of the research which involves (1250 male and female students. The tool is a standard prepared by the researcher composing of (350) items.

ملخص الدراسة

ترمي الدراسة الحالية الى معرفة اتجاهات طلبة كلية التربية قسم اللغة العربية في مادة العروض الدراسة الصباحية والمساءية دراسة مقارنة بـ:

وقد تحددت الدراسة الحالية بـ:

- طلبة المرحلة الثانية من اقسام اللغة العربية في كلية التربية / في الجامعة المستنصرية. الدراسة الصباحية والمساءية.
- اعتمد الباحث المنهج الوصفي لاجراء بحثه وقد تالف عينة الدراسة من 80 طالب وطالبة اختارهم الباحث عشوائيا من مجتمع البحث المتكون من 125 طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية الدراسة الصباحية والمساءية، اما اداة البحث فكانت مقياسا اعده الباحث متكونا من 35 فقرة بصيغته النهائية.
- ولمعالجة البيانات إحصائيا استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي t-test، وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:
- هناك فرق واضح لطلبة الدراسة الصباحية على حساب الدراسة المسائية وقد استنتج الباحث بان للدراسة الصباحية اهمية كبيرة مقارنة بالمساءية وقد خرج الباحث بمجموعة من التوصيات وهي كالآتي
- 1- الاعتناء اكثر بماده العروض وبتدريسها.
- 2- تشجيع المدرسين في الجامعة على استعمال استراتيجيات تدريسية حديثة من اجل زياد تحصيل الطلبة في هذه المادة وحبهم لها لزيادة اتجاههم نحو المادة وحبهم لها.
- 3- اعتماد المقياس الحالي لقياس اتجاهات الطلبة في مادة العروض
- وقد اقترح الباحث اجراء مجموعة من الدراسات في فروع اللغة العربية مشابه للدراسة الحالية لمعرفة كدافعية الطلبة نحو المادة وحبهم لها.

الفصل الاول

أولاً: مشكلة البحث

ان درس العروض ما زال يعاني من مشكلات كثيرة يصرح بها المعنيون بتدريس هذه المادة، فهو لم يحقق الغرض الذي يراد منه، فلم يستطع تنمية حاسة الذوق، ولم يسهم في بناء الطاقة والمقدرة على نظم الشعر الجميل المهبذب. لذلك أصبحت مادة العروض أمرا صعبا، (العبيدي، 2002، ص18).

ومما يزيد العروض صعوبة البدء بدراسة البحور ومحاولة تقطيعها والوقوف على ما يصيبها من زحافات وعلل (الدوكالي، 1997، ص7)، وغالبا ما يشار الى تعقيد مادة العروض في (منظومة) المصطلحات العروضية التي كونت عبثا ينوء به كاهل هذا العلم ومتعلمه. (خلوصي، 1966، ص18)

ويرى الباحث ان مشكلة استيعاب الطلبة للمفاهيم العروضية تكاد تكون اذلية مع هذه المادة وهذا ما لمسحه من اراء اساتذة وطلبة في قسم اللغة العربية طيلة مدة خدمته بالكلية، ويرجع الباحث السبب في ذلك الى ان تباين واختلاف مفردات مادة العروض وطبيعتها.

ولذا يجد الباحث ان الصعوبة في مادة العروض تكمن في امرين الاول حداثه المادة ومصطلحاتها على الطالب يمثل له بمثابة الصدمة لذا يدخل في عشوائية التفكير وعدم تنظيم الافكار. والامر الثاني كثرة المصطلحات وطبيعية ترابطها وتكوينها ابتداء من الاسباب والاوئاد وانتهاء بعملية فرز البحر من بين البحور ونسبته الصحيحة.

ثانيا: أهمية الدراسة:-

ان دراسة علم العروض ضرورة لا بد منها فقد يستطيع الشاعر الموهوب بما له من اذن موسيقية وحس وذوق مرهفين ان يقول الشعر من دون علم العروض (عتيق، 2006، ص8)، ولان تعلمه يحرك كوامن النفس على ايقاعات الشعر وانغامه فيهدب الطباع وينمي الذوق والاحساس بجمال القصيدة (وجيه، 2007، ص1).

واذا كان العروض لازما للشاعر الملهم الموهوب فانه يكون اشد لزوما لغيره من الدارسين والمتخصصين في دراسة اللغة العربية فهو اداتهم لفهم الشعر وقراءته قراءة صحيحة والتميز بين السليم منه والمختل الوزن (عاشور، 2010، ص220).

وبذلك توجد مجموعة من اهداف تدريس العروض يمكن ان يوجزها الباحث بالاتي:

- 1- ان يلم المتعلم بتاريخ موجز عن علم العروض ونشأته وتطوره.
- 2- تمكين المتعلم من الالمام بالوزن العروضي ومعرفة الاصول الموسيقية لكتابة الشعر أو تلقيه.
- 3- العمل على تنشئة الحس الموسيقي لدى المتعلم بغية اكساب القدرة على تذوق موسيقى الشعر العربي وتمييز الوزن السليم من المكسور.

4- تعريف المتعلم بالتفاعيل العروضية.

5- تعريف المتعلم مفهوم شعر التفعيلة وطبيعته. (عاشور، 2010، ص221)

6- ان يستوعب الدارس المصطلحات العروضية الرئيسة.

7- ان يتدرب على التقطيع العروضي.

8- ان يميز بين الكتابة العروضية والكتابة. (جامعة القدس المفتوحة، 1996، ص435)

ولكي تتجح الاساليب التدريسية المعتمدة في تدريس المادة لابد من أن يكون للطلبة اتجاهات إيجابية نحو المادة الدراسية؛ لان الاتجاهات لها أثر كبير في تطوير العملية التعليمية وتقدمها نحو الامام (طعيمة، 2001، ص69).

وتساعد معرفة الاتجاه في تفسير المواقف والخبرات التي يمر بها الشخص، وعلى إعطائها معنى ودلالة (الكبيسي والداهري، 2000، ص77).

لأن التعرف على اتجاهات الأفراد من المسائل الضرورية وذلك لما للاتجاه من دور حاسم في حياة الفرد في تحديد درجة توافقه مع مهنته من خلال ما تؤديه من دور في توجيه السلوك في مواقف الحياة، كما أنها تساعد على التنبؤ بالسلوك في المواقف اللاحقة (زهران، 1977، ص137).

وتؤكد الشواهد التجريبية وخبرات التدريسيين الحقيقة التي تقول إنَّ الاتجاه الإيجابي نحو المادة مهم للتحصيل فيها وإنَّ اتجاهات الطلبة تسهل عملية التنبؤ بالتحصيل (نشوان، 1984، ص7).

ولذا يرى كثير من التربويين أن اتجاه الطالب نحو المادة الدراسية التي يتعلمها تؤثر في تحصيله الدراسي فيها لهذا يمكن توقع مستوى تحصيله من خلال قياس اتجاهه نحوها. (الجعفر، 2011، ص275).

ويمكن النظر إلى أهمية الدراسة الحالية من الجوانب الآتية:-

- 1 - قد يسهم البحث بنتائجه في تشجيع تدريسي مادة العروض على استعمال اساليب طرائق تدريسية حديثة تسهم في زيادة اتجاهات الطلبة نحو المادة.

2- ان الدراسة الحالية تعد الاولى من نوعها في العراق في مادة العروض بحسب علم الباحث علها تمهد في القيام ببحوث مكملية في هذا المجال.

3- معرفة طبيعة اتجاهات الطلبة نحو مادة العروض عن طريق وضع مقاييس خاصة بذلك.

ثالثاً/ هدف الدراسة

1- تهدف الدراسة الحالية الى معرفة اتجاهات طلبة كلية التربية -قسم اللغة العربية في مادة العروض. في الدراسة الصباحية والمسائية (دراسة مقارنة).

2- هل هناك فروق ذات دلالة معنوية بين طلاب قسم اللغة العربية في الدراسة الصباحية والمسائية.

3- هل هناك فروق ذات دلالة معنوية بين طالبات قسم اللغة العربية في الدراسة الصباحية والمسائية.

رابعاً/ حدود الدراسة

تحدد الدراسة الحالية بـ:

طلبة المرحلة الثانية من قسم اللغة العربية في كلية التربية/ في الجامعة المستنصرية/ الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي

2014-2015م.

خامساً/ مصطلحات الدراسة

* العروض

- عرفه (الصاحب بن عباد، 1960) بأنه: "ميزان الشعر به يعرف مكسورة من موزونه، كما ان النحو معيار الكلام به يعرف معربه من ملحونه". (ابن عباد، 1960 ص3).

- وعرفه (احمد الهاشمي، 1979) بقوله: "صناعة يعرف بها صحيح أوزان الشعر العربي وفاسدها وما يعتريها من الزخافات والعلل" (الهاشمي، 1979، ص 3).

التعريف الإجرائي:

هي المادة المقرر تدريسها الى طلبة المرحلة الثانية في أقسام اللغة العربية بكليات التربية التي تعنى بميزان الشعر العربي وما يدخله من زخافات وعلل.

* الاتجاه

- عرفه (Guilford) كلفورد 1978 بأنه: "ميل أو مزاج يكتسبه الافراد بدرجات متفاوتة يجعلهم يستجيبون للاشياء والمواقف بطرائق قد تكون ضدها، أو معها". (Guilford:1978.P.456)

- عرفه (مرعي، 2000) بأنه: "شعور الفرد ايجابياً أو سلبياً نحو أمر ما، أو موضوع ما، وبالتالي يعبر عن الموقف النسبي للفرد المتعلم من قيمة ما، كأن يؤمن بالصدق، ويوافق عليه بشدة" (مرعي، 2000، ص238).

التعريف الاجرائي

الدرجة الكلية التي يحصل عليها طلبة المرحلة الثانية في قسم اللغة العربية في كلية التربية (عينة البحث) بعد إجابتهم عن فقرات مقياس الاتجاه نحو مادة العروض المعد في الدراسة الحالية.

الفصل الثاني الخلفية النظرية ودراسات سابقة

اولا الخلفية النظرية

العروض

* المصطلحات العروضية

1- الوزن الشعري: هو هياؤ تتبع نظام ترتيب المتحركات والساكنات وتناسبها في العدد والمقدار، بحيث تجد النفس عند سماعها لذة مخصوصة. (التبريزي، 1982، ص21).

2- البحر الشعري: هو ذلك الوزن الخاص الذي يقع عليه وحي القريض عند الشاعر فيبني موسيقى قصيدته على ايقاعه ويعدل بين ابياتها في التزام تفعيلاته، والبحور الشعرية كما هي متعارفة ستة عشر بحراً (الكاشف، 1985، ص2).

3- البيت: هو الشطر الواحد من الشعر ويتألف من شطرين يسمى اولهما بالصدر وثانيهما بالعجز. (خلوصي، 1966، ص38)

ومن اقسام البيت:

- الشطر او المصراع: هو القسم الاول او الثاني من أي بيت

- الصدر: وهو الشطر الاول من البيت

- العروض: وهي التفعيلة الاخيرة من الصدر

- العجز: وهو الشطر الثاني من البيت

- الضرب: وهو التفعيلة الاخيرة من العجز

- الحشو: وهو كل ما عدا العروض والضرب من تفاعيل شطري البيت (الركابي، د.ت، ص6)

والبيت الشعري يكون على انواع متعددة نوردتها كالاتي:

- البيت التام- البيت المجزوء- البيت المدور- البيت المقفى- البيت الطالع- البيت المصمت البيت المصراع

- البيت المنهوك- البيت المشطور- البيت السالم

- البيت الصحيح: (الحمصي، 2010، ص28-30)

4- الزحاف: هو حدوث تغيير في ثواني الاسباب وقد يكون ذلك في العروض او الضرب او الحشو ولكنه لا يلتزم وقد يكون الزحاف

مفردا او مزدوجا (خلوصي، 1966، ص38)

5- العلة: وهي مختصة بالعروض والضرب لانها تحدث تغييرا في التفعيلة زيادة او نقصا وتصيب اكثر من حرف اذ قد يحذف سبب

او وتد او يزداد سبب او وتدد. (الركابي، د.ت، ص6).

* التقطيع العروضي

اختار الخليل مجموعة من المقاطع العروضية التي مثلت العناصر المقطعية المكونة لأوزان الشعر العربي وهذه المقاطع هي

على النحو الاتي: السبب الخفيف (o/) السبب الثقيل (//) الوند المجموع (o//) الوند المفروق (//o/) الفاصلة الصغرى (o///) الفاصلة

الكبرى (o////). (الخرجي، 2012، ص7-8)

وفيما يأتي شرح مفصل لهذه المقاطع العروضية

1- السبب: وهو عند العروضيين على نوعين:

أ- السبب الثقيل: ويتكون من حرفين متحركين مثل: لك، بك، مع.

ب- السبب الخفيف: ويتكون من حرفين حرف متحرك بعده ساكن مثل: هل، ما، لم، قد. (الحمصي، 2010، ص14)

2- الوند: وهو نوعان:

أ- الوند المجموع: حرفان متحركان بعدهما ساكن نحو: دعا، غزا.

ب- الوند المفروق: حرفان متحركان بينهما ساكن، نحو: مات، نصر (الهاشمي، 1997، ص5)

3- الفاصلة: وهي فاصلتان:

أ- الصغرى: ثلاثة أحرف متحركة بعدها ساكن نحو، قلبي، قمري.

ب- الكبرى: أربعة أحرف متحركة يليها ساكن نحو: عملكم، خلفكم. (ابو عامود، 2008، ص5)

وتجمع الأسباب والأوتاد والفواصل جملة مشهورة هي (لم أر على ظهر جبل سمكة). (العبيدي، 2002، ص39)

* التفاعيل العروضية

التفاعيل العروضية هي صور الوحدات الايقاعية الكبرى وتتألف التفاعيل العروضية من (سبب ووند)، فاذا انفرد سبب ووند

كانت التفعيلة خماسية، واذا تكرر السبب مع الوند كانت التفعيلة سباعية (البياتي، 2007، ص78). واذا حصرنا أشكال تفاعيلات

اعيل بحور الشعر لوجدناها تتحدد في ثمانية اشكال هي:

1- (فعلون) 2- (فاعلن) 3- (مفاعيلن) 4- (مفاعلتن) 5- (متفاعلن) 6- (مستقلن) 7- (فاعلاتن)

8- (مفعولات). (عتيق، 2006، ص15)

* القافية

القافية، على وزن فاعلة من قفا اي اتبع وسميت بذلك لأنها تقفو صدر البيت اي تتبعه وقيل لأنها تقفو اخواتها لان بعضها يتبع اثر بعض (المعمري، 2012، ص249) وقد اعتاد الشعراء أن يشيروا إليها في آخر الصدر من مطلع قصيدتهم (الخلوصي، 1987، ص114).

- حروف القافية

وهي ستة حروف وفيما يأتي شرح مفصل لكل منها:

- 1- الحرف الروي: بالكسر والمد، هو حرف تبنى عليه القصيدة وتنسب إليه.
- 2- الحرف الوصل: وهو حرف ناتج عن إشباع حركة الروي.
- 3- الحرف الخروج: اي المخرج بسببه من البيت، وهو حرف مد ناتج عن إشباع حركة هاء الوصل.
- 4- الحرف الردف: أي المردوف، وهو حرف لين يسبق الروي مباشرة وهو إما ألف وإما واو وأما ياء.
- 5- الحرف (التأسيس): أي المؤسس به، لان الشاعر يبني ابیات قصيدته عليه، وهو ألف هاء لا يفصلها عن الروي إلا حرف واحد متحرك.

6- الدخيل: أي المدخول بين حرفين متلازمين، وهو حرف متحرك بين ألف التأسيس والروي. (المعمري، 2012، ص253-269)

أما فيما يتعلق بحركات القافية فهي كما يأتي:

- 1- المجرى: 2- التوجيه: 3- النفاذ: 4- الإشباع:
- 5- الرّس 6- الحذو،

-انواع القافية

وهناك مجموعة من انواع القوافي نذكر منها

- 1- المترادف: 2- المتواتر 3- المتدارك 4- المترابك:
- 5- المتكاوس. (ابو عامود، 2008، ص170-172)

الاتجاهات

تعد الاتجاهات نمطا ثابتا ونسبيا وهي استجابة لمنبه او شيء او شخص او امر محدد وكلما كان المنبه او الشيء او الشخص او الامر قيما يكون الاتجاه اقوى ونستدل على الاتجاه من خلال السلوك الظاهر، (الحيلة ومري، 2005، ص288) فالاتجاهات مدخل ضروري الى فهم عدد كبير من الموضوعات، كالرأي العام، ومفهوم القيم، والشخصية، والحدائق، وغير ذلك من الموضوعات المرتبطة بسلوك الافراد في علاقاتهم ببعضهم وبنظم المجتمع واعرافه وتقاليده ومثله العليا (ادم، 1981، ص7). ويمكن تحديد طبيعة الاتجاهات بثلاثة ابعاد رئيسية:

- التطرف: ويقصد به قرب الاتجاه وبعده عن السلبية، ويصبح تطرف الاتجاه هو موقع الاتجاه بين قطبين مضادين التأييد المطلق والمعارضة المطلقة.
- وضوح الاتجاه: تتفاوت الاتجاهات في درجة وضوحها، فمنها ما هو واضح المعالم، في حين اننا نجد من الاتجاهات ما هو ناقص، كأن يؤيد الفرد فكرة ما دون ان يكون لديه أي فكرة عنها.
- الانعزال: تختلف الاتجاهات كذلك من حيث درجة ترابطها ومقدار التكامل بين بعضها البعض، ودرجة انعزال بعضها عن بعض. (أحمد، 1970، ص 103).

* مراحل تكوين الاتجاه

يمر الاتجاه في اثناء تكوينه بالمراحل الآتية:

- المرحلة الإدراكية المعرفية: وفيها يدرك الفرد مثيرات البيئة ويتصرف بموجبه فيكتسب خبرات ومعلومات تكون بمثابة اطار معرفي له.
- المرحلة التقويمية: وفيها يتفاعل الفرد مع المثيرات على وفق الاطار المعرفي الذي كونه عنها، فضلا عن هذا الكثير من احساسه ومشاعره التي تتصل بها

- المرحلة التقديرية: وفيها يصدر الفرد القرار الخاص بنوعية علاقته بهذه المثيرات وعناصرها، فإذا كان القرار موجبا فإن الفرد كَوّن اتجاهها ايجابياً نحو ذلك الموضوع، اما اذا كان القرار سلبيا فيعني انه كون اتجاهاً سلبياً نحو الموضوع (وحيد، 2001، ص 66).
- ولذا فإن الاتجاه يتكون من ثلاثة مكونات اساسية وهي
- المعرفي ويمثل مجموعة اراء ومعلومات يحملها الفرد
- الانفعالي ويمثل مجموعة المشاعر والانفعالات التي يحملها الفرد داخله تجاه الموضوع كالحب والكراهية.
- السلوكي وهو نزهة الفرد للتصرف نحو موضوع ما وفق طريقة معينة وذلك على اعتبار ان الاتجاهات تعمل بوصفها موجبات للسلوك..(الجعفر، 2011، ص277)

* وظائف الاتجاهات:

- 1- الوظيفة النفعية (التكيفية):
تحقق الاتجاهات الكثير من الاهداف التي يسعى الفرد الى تحقيقها وتزوده تلك الاهداف بالقدرة على التكيف مع المواقف المختلفة التي تواجهه في حياته فهي تسعى الى اشباع دوافعه في ضوء النظام الاجتماعي ومعايير ومعتقداته السائدة فيها.
- 2- الوظيفة التنظيمية:
تنظم الاتجاهات في نسق نفسي يساعد الفرد في اتساق صور سلوكه وثبات استجاباته نسبيا في المواقف العديدة وهي تساعد الفرد في الابتعاد عن الارتجالية عبر تنظيم خبراته ومعلوماته في فهم العالم المحيط به.
- 3- الوظيفة الدفاعية:
ان العديد من اتجاهات الفرد ترتبط بحاجاته الشخصية ودوافعه الفردية اكثر من ارتباطها بالخصائص الموضوعية لموضوع الاتجاه، لهذا يقوم الفرد احيانا بتكوين بعض الاتجاهات لتبرير فشله أو عدم قدرته على تحقيق اهدافه.
- 4- وظيفة تحقيق الذات:

تعد هذه الوظيفة من اهم الوظائف كونها تساعد الفرد في التعبير عن اشباع حاجاته في المجتمع الذي يعيش فيه (ابو جادو، 1998، ص 217- 219).

* طرائق قياس الاتجاهات:

ثانيا/ دراسات سابقة

1-دراسة الخزرجي /2002م

جرت هذه الدراسة في جامعة بغداد، كلية التربية للبنات، وكانت تهدف الى تعرف اثر استعمال المختبر اللغوي في تدريس مادة العروض على تحصيل طالبات الصف الاول في كلية التربية للبنات، بلغت عينة البحث (38) طالبة موزعة على مجموعتين، مجموعة تجريبية وضابطه، كانت نتائج الدراسة تؤكد لمصلحة المجموعة التجريبية وقد اوصت الدراسة باستعمال المختبر في تدريس المادة(الخزرجي، 2002، ص96-102)

2-دراسة الابراهيمى (2013)

الموسومة بـ(فاعلية منهج مقترح على وفق مدخل النظم لتدريس علم العروض في تحصيل طلبة أقسام اللغة العربية كليات التربية (اجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد ابن رشد). وهدفت الدراسة الى بناء منهج مقترح لعلم العروض على وفق مدخل النظم ومن اهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة استعمال المنهج العروضي المقترح بمساقاته المبرمجة للتفكير الإيقاعي المتتابع والمنظم على وفق تصميم مدخل النظم، (الابراهيمى، 2013، ص17-144)

3-دراسة البياتي (2007)

(اجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد ابن رشد وهدفت الى بناء برنامج في مادة العروض لأقسام اللغة العربية في ضوء مستوياتهم في المادة، مستعملا منهج البحث الوصفي في دراسته). وفي ضوء النتائج بنى الباحث برنامجاً لتدريس مادة العروض تضمن اهداف التدريس والمحتوى وطرائق التدريس والأنشطة والتقويم وقد راعى الباحث عدداً من الأمور عند تنظيمه محتوى مادة العروض منها: (البياتي، 2007، ص 188.20).

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يضم هذا الفصل المنهجية التي اتبعها الباحث في دراسته والإجراءات المهمة المتبعة في تحقيق الأهداف مثل منهج البحث ومجتمعه، واختيار العينة وإجراءات إعداد الأداة المتمثلة بالاستبانة، وعرض الوسائل الإحصائية التي استعملت في البحث سواء في إجراءات البحث أو في تحليل النتائج.

أولاً: منهجية الدراسة وعينتها:

يتألف مجتمع الدراسة الحالية من (125) طالباً وطالبة للمرحلة الثانية فيقسم اللغة العربية في كلية التربية الجامعة المستنصرية وتم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية من مجتمع البحث الحالي الذي عددهم (80) طالباً وطالبة، وينسبة (64%) من مجتمع البحث

أداة الدراسة (مقياس الاتجاه نحو مادة العروض)

ومن متطلبات الدراسة الحالية إعداد مقياس لقياس اتجاهات الطلبة نحو مادة العروض على أفراد مجموعتي الدراسة، وقد أعد الباحث مقياساً لاتجاه الطلبة نحو مادة العروض عن طريق ما يأتي:

- 1- اطلع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الاتجاه نحو مادة العروض.
- 2- راجع الباحث بعض المقاييس ذات العلاقة بموضوعات الاتجاه نحو مادة العروض.
- 3- وجه الباحث استبانة استطلاعية إلى مجموعة من تدريسي مادة العروض لحصر أهم الفقرات التي يمكن أن تكون مصدراً لمقياس الاتجاه نحو مادة العروض، ملحق (8).

وقد اتبع الباحث عدداً من الخطوات في إعداد المقياس وهي كالاتي:

أ- صياغة فقرات المقياس:

عن طريق نتائج الاستبانة الاستطلاعية، والفائدة من الدراسات والمقاييس السابقة ذات العلاقة بالموضوع، أعد الباحث مقياساً من (40) فقرة بصيغته الأولية واعتمد عدداً من الأسس في صياغة فقرات المقياس التي حددتها الأدبيات وهي:

- 1- أن تكون كل فقرة من فقرات المقياس ذات فكرة محددة وواضحة.
- 2- أن تصاغ العبارات بلغة سليمة ومفهومة.
- 3- أن تكون كل فقرة ذات علاقة مباشرة بالاتجاه نحو المادة.
- 4- ويفضل إن تكون كل منها ذات جمل يسيرة وهادفة (عمر وآخرون، 2010، ص 329).

ب- التحليل المنطقي للفقرات

عرض الباحث فقرات مقياس الاتجاه نحو مادة العروض على المحكمين والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية وفي ضوء استجابات الخبراء عُزل عدد من الفقرات، وقبلت الفقرات التي حصلت على نسبة (80%) فأكثر من موافقة الخبراء، أي قبلت الفقرات التي اتفق عليها الخبراء وهي (35) فقرة، وحذفت (5) فقرات لم تحصل على موافقة الخبراء.

ج- التحليل الإحصائي لفقرات المقياس:

ارتأى الباحث أن تكون عينة التحليل الإحصائي (100) طالب، وطالبة،

د- القوة التمييزية للفقرات:

ويقصد بالقوة التمييزية للفقرات مدى قدرة الفقرة على التمييز بين ذوي المستويات الدنيا من الأفراد بالنسبة للسمة التي تقيسها الفقرة، إذ يشير جيزلي وآخرون (Chiselli, etal) إلى ضرورة إبقاء الفقرات ذات القوة التمييزية في الصورة النهائية للمقياس واستبعاد الفقرات غير المميزة أو تعديلها وتجريبها من جديد، (Chisell , etal , 1980:134) وقد أشار " كيلي Kelly " إلى اعتماد نسبة 27 % إذا كان التوزيع اعتدالياً أو يقرب منه (عودة، 1992، ص 286).

اتضح أن الفقرات جميعها كانت مميزة ؛ لأن قيمتها التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.011) بدرجة

حرية (52) ومستوى دلالة (0.05)

هـ- صدق المقياس:

ويقصد بالصدق، قدرة المقياس في قياس ما وضع لأجله وتكون وسيلة القياس صادقة إذا كانت تقيس ما تدعي قياسه، والباحث يحقق الصدق المنطقي أو المنهجي عن طريق تحليل القدرة أو المهارة التي يبحثها أو محتوى المقرر الدراسي الذي ينوي قياسه (شحاته، 2009، ص163).

وللحكم على صلاحية الفقرات من حيث مطابقتها للغرض الذي وضعت من أجله ودقة صياغتها ووضوحها قد عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين اعتمد الباحث الدرجة الكلية للمقياس بوصفه محكاً داخلياً يمكن من خلالها استخراج معاملات صدق فقرات المقياس، ذلك في حالة عدم توافر محك خارجي لذلك استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجيب. وبعد استخراج النتائج وموازنة معاملات الارتباط المحسوبة بالقيمة الحرجة الجدولية لمعامل الارتباط تبين أن جميع الفقرات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05).

و- ثبات المقياس:

يشير الثبات إلى الدرجة العالية من الدقة والاتساق فيما يزود به من معلومات عن السلوك المفحوص. (أبو حطب 1976ص77).

وقد اختار الباحث طريقة إعادة الاختبار لحساب الثبات وباستعمال معامل ارتباط " بيرسون " بين درجات التطبيقين بلغ معامل الارتباط (0.79). وهو معامل ثبات جيد على وفق ما تشير إليه الأدبيات (النبهان، 2004، ص 229).

ز- إعداد تعليمات المقياس وورقة الإجابة:

أعدَّ الباحث تعليمات المقياس، وتضمنت كيفية الإجابة عن فقراته عن طريق مثال يوضح كيفية الإجابة، وحثَّ الطلبة المجيبين على الدقة والسرعة في الإجابة

ح- المقياس بصيغته النهائية:

تألف مقياس الاتجاه نحو مادة العروض في الدراسة الحالية بصيغته النهائية من (35) فقرة موزعة بين فقرات سلبية وفقرات ايجابية، وكل فقرة لها ثلاثة بدائل، إذ يقيس البديل الاول سمة الاتجاه ويقيس البديل الثاني السمة بدرجة متوسطة في حين لا يقيس البديل الثالث السمة. وجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1)

الصورة النهائية للمقياس موزعة بحسب نوع الفقرة (إيجابية، سلبية)

نوع الفقرة	ارقام الفقرات	عدد الفقرات
الإيجابية	1، 3، 5، 7، 9، 11، 13، 15، 17، 19، 21، 23، 25، 27، 29، 31، 33، 35	17
السلبية	2، 4، 6، 8، 10، 12، 14، 16، 18، 20، 22، 24، 26، 28، 30، 32، 34	18
المجموع		35

تصحيح المقياس وحساب الدرجة الكلية:

لحساب الدرجة الكلية لفقرات مقياس الاتجاه، حدد الباحث ثلاثة بدائل للإجابة وتصحح الإجابة فيه بإعطاء الدرجة (3) للبديل الاول، والدرجة (2) للبديل الثاني، والدرجة (1) للبديل الثالث. من البدائل الإيجابية وإعطاء الدرجة (1) للبديل الاول، والدرجة (2) للبديل الثاني، والدرجة (3) للبديل الثالث من البدائل السلبية وكما موضح في جدول (2):

جدول (2) تصحيح مقياس الاتجاه

لا ادري	غير موافق	موافق	البدائل درجات الفقرات
1	2	3	الإيجابية
3	2	1	السلبية

ثامناً: تطبيق التجربة:

- طبق الباحث مقياس الاتجاه على طلبة مجموعتي الدراسة في وقت واحد، وساعة واحدة، كان ذلك في الساعة 10، 30 من يوم 16 / 5 / 2014 وذلك بمساعدة استاذ مادة العروض في القسم، ثم صحح الباحث إجابات الطلبة على وفق الأنموذج الذي وضعه للتصحيح:

تاسعاً/ الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات دراسته وتحليل نتائجها:

1-الاختبار التائي (T - test) لعينتين مستقلتين:

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعتي الدراسة عند التكافؤ الإحصائي لعدد من المتغيرات، وفي تحليل النتائج النهائية.

2- مربع كاي (كا2):

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالات الفروق الإحصائية بين مجموعتي الدراسة،

3- معامل صعوبة الفقرة:

استعملت هذه الوسيلة لحساب معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي البعدي.

4- معادلة تمييز الفقرة:

استعملت هذه الوسيلة لحساب القوة التمييزية لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي ومقياس الاتجاه.

5-معامل ارتباط بيرسون:

استعملت هذه الوسيلة لحساب ثبات الاختبار والمقياس.

6-معامل سيرمان - براون:

استعملت هذه الوسيلة في تصحيح معامل الارتباط بين جزأي الاختبار (درجات الفقرات الزوجية والفردية) بعد استخراجها

بمعامل ارتباط بيرسون.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

الهدف الاول

بعد أن حُللت البيانات الخاصة بمتغير الاتجاه استخرج الباحث المؤشرات الاحصائية اللازمة للتحقق من هدف الفرضية الاولى يتبين من الجدول (20) ان متوسط درجات مقياس الاتجاه للمجموعة الاولى الدراسة الصباحية بلغت (63,475)، في حين بلغ متوسط درجات مقياس الاتجاه للمجموعة الدراسة المسائية (55,550)، وباستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين هذين المتوسطين ظهر أن القيمة التائية المحسوبة هي (3,333)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية التي مقدارها (1,990) عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (78)، وهذا يدل على تفوق طلبة المجموعة الاولى الدراسة الصباحية على المجموعة الثانية الدراسة المسائية. وكما في جدول (3)

جدول (3) نتائج الاختبار التائي بين درجات طلبة مجموعتي الدراسة في مقياس الاتجاه

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	التباين	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة						
0,05	1.99	333.3	78	7.722	59.629	63.475	40	طلبة الدراسة الصباحية
				12.915	166.797	55.550	40	طلبة الدراسة المسائية

الهدف الثاني

والذي ينص على معرفة الفروق بين الطالبات في الدراسة الصباحية والدراسة المسائية في مقياس وتبين النتائج لصالح طالبات

الصباحي كما في جدول(4)

جدول (4) نتائج الاختبار الثاني بين درجات طالبات مجموعتي الدراسة في مقياس الاتجاه

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0,05
						المحسوبة	الجدولية	
طالبات الدراسة الصباحية	23	64.347	61.591	7.848	43	2.604	2.016	دالة احصائيا
طالبات الدراسة المسائية	22	56	172.081	13.118				

الهدف الثالث

والذي ينص على معرفة الفروق بين طلاب الدراسة الصباحية وطلاب الدراسة المسائية في مقياس وتبين النتائج لصالح طلاب الدراسة الصباحية كما في جدول(5)

جدول (5) نتائج الاختبار الثاني بين درجات طلاب مجموعتي الدراسة في مقياس الاتجاه

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0,05
						المحسوبة	الجدولية	
طلاب الدراسة الصباحية	17	63.294	38.340	6.192	33	2.383	2.034	دالة احصائيا
طلاب الدراسة المسائية	18	55.000	169.520	13.020				

تفسير النتائج

يبرز أثر الاتجاهات بوصفها أحد الاهداف الاساس والمهمة في تدريس مادة العروض لما لها من اهمية تربوية كبيرة، إذ إنها تساعد الطالب على التقدم في المجالات المعرفية واللغوية، وتجعله أكثر قرباً وإقبالاً على المادة التي يدرسها، فضلاً عن أنها تزيد من انتباهه وتهيئ له فرصاً للتفكير والمناقشة وأنها تشعره بأن المادة الدراسية سهلة وممتعة وتزيد من قدرته استيعاب المفاهيم العرضية وتلقي أكبر قدر ممكن من المعرفة في مدة محددة الأمر الذي غير في اتجاهات الطلبة تغييراً ملحوظاً.

وقد أشارت نتائج هذه الدراسة المتعلقة بمعرفة اتجاهات الطلبة نحو مادة العروض أنها كانت إيجابية على المقياس الكلي الذي أعده الباحث، وتفوق طلبة الدراسة الصباحية على الدراسة المسائية من طلاب وطالبات. ويعزو الباحث السبب في ذلك لأن طلبة الدراسة المسائية هم من الطلبة خرجي الاعوام السابقة الذين ايتدعوا شيئاً ما عن مقاعد الدراسة عكس طلبة الدراسة الصباحية الذين هم خريجو العام نفسه فضلاً عن طبيعة الدراسة الصباحية التي تختلف في أجوائها عن الدراسة المسائية وأن طلبة الدراسة المسائية أغلبهم جاء للكلية للحصول على الشهادة فقط.

الاستنتاجات

- هناك فرق واضح في اتجاه الطلبة نحو مادة العروض
- تفوق طلبة الدراسة الصباحية على الدراسة المسائية في الاتجاه نحو مادة العروض
- غياب الطريقة المناسبة في تدريس مادة العروض أدى إلى صعوبة تلك المادة وعدم إيصال مفرداتها بشكلها الصحيح إلى الطلبة وبالتالي ضعف تحفيز التفكير لديهم مما ولد نفورا من الطلبة نحو المادة
- عدم وجود منهج ثابت أو كتاب مقرر لتدريس هذه المادة إنما كل استاذ يعتمد على مفردات هو ينتقيها بنفسه.
- عدم امتلاك أغلب الطلبة الأذن الموسيقية التي تساعدهم في تقطيع الأبيات الشعرية
- التوصيات
- تشجيع المدرسين في الجامعة على استعمال استراتيجيات تدريسية قائمة على التفكير من أجل زياد تحصيل الطلبة في هذه المادة
- لما لهذه الاستراتيجية من اثر كبير في زيادة فعالية التفكير عند الطلبة وبالتالي استيعاب المفردات.
- اعتماد استراتيجية حديثة في تدريس مادة العروض.
- تدريس مادة العروض في أكثر من سنة دراسية وبشكل مبسط لكي لا يفاجأ الطالب بها ويتحمل اعباء مفرداتها دفعة واحدة، شأنها في ذلك شأن غيرها من فروع اللغة العربية.

- ان يكون مدرسو مادة العروض من ذوي الإلمام بمفردات هذه المادة ومن المؤهلين تربويا ولهم دراية كافية بطرائق التدريس الحديثة.
- الإفادة من مقياس الاتجاه نحو مادة العروض في تقييم الطلبة في المجال الوجداني.

المقترحات

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مواد دراسية أخرى من فروع اللغة العربية.
- إجراء دراسة مقارنة لاتجاهات الطلبة في مادة العروض بين طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية.
- تقييم الأسئلة الامتحانية في مادة العروض.

المصادر

- ابن عباد، صاحب. الإقناع في العروض وتخرج القوافي، تحد: الشيخ محمد حسن آل ياسين، مطبعة المعارف، بغداد، 1960م.
- ابو جادو، صالح محمد علي (1998): سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد (4)، السنة (8)، الكويت.
- احمد، محمد عبد القادر. طرق تعليم اللغة العربية، ط5، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1986.
- ادم، محمد سلامة (1981): مفهوم الاتجاه في العلوم النفسية والاجتماعية، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد (4)، السنة (8)، الكويت.
- البياتي، محمد حاتم، بناء برنامج لمادة العروض لطلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية في ضوء مستوياتهم في المادة، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة بغداد، 2007.
- التبريزي، الخطيب. الكافي في العروض والقوافي، تحقيق حميد حسن الخالصي، مطبعة شفيق، بغداد، 1982.
- جامعة القدس المفتوحة. أساليب تدريس اللغة العربية، عمان، 1996م.
- الجعافرة، عبد السلام يوسف، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع. 2011.
- الخزرجي، سؤدد فلاح، علم العروض في الدراسات الحديثة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الكوفة، كلية التربية بنات، 2012.
- خلوصي، د. صفاء. فن التقطيع الشعري والقافية، ط3، دار الكتب، بيروت، 1966م.
- الحيلة، محمد محمود، (2001): طرائق التدريس واستراتيجياته، دار العربي، عمان.
- الحيلة محمد محمود، وتوفيق احمد مرعي، طرائق التدريس العامة، ط2، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2005.
- الدوكالي، محمد نصر، جامع الدروس العروضية، منشورات جامعة ناصر الخمس، الجماهيرية الليبية، 1997.
- زهران، حامد عبد السلام. علم النفس الاجتماعي، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 1977.
- نشوان، يعقوب حسين، اتجاهات معاصرة في منهج واساليب طرق تدريس العلوم، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1984.
- نشوان، يعقوب حسين، اتجاهات معاصرة في منهج واساليب طرق تدريس العلوم، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1984.
- طعيمة، رشدي احمد، ومحمد السيد مناع (2001). تدريس اللغة العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة.
- العبيدي، عبد الجبار عدنان حسن، اثر طريقتي التقطيع الرمزي والتقطيع الصوتي في تحصيل طلبة الصف الاول في قسم اللغة العربية لمادة العروض، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، 2002.
- عتيق، عبد العزيز، علم العروض والقافية، دار الافاق العربية للطباعة، القاهرة، 2006.
- عودة، احمد سلمان، وفتحي حسن ملكاوي: أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، ط2، اريد، مكتبة الكنانة، 1992.
- عمر، محمود أحمد وآخرون: القياس النفسي والتربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010.
- الهاشمي، السيد احمد. ميزان الذهب في صناعة شعر العرب، مطابع دار الثورة للصحافة والنشر، بغداد، 1979م.
- وحيد، احمد عبد اللطيف (2001). علم النفس الاجتماعي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

أثر إستراتيجية تومس وروبسون (PQ4R) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية

أ.م.د. حمدان مهدي الجبوري الباحثة. أمينة حاتم عبد الواحد الصائغ

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

The Effect of Thomas and Robson's Strategy (PQ4R) in the Acquisition of the Female Students in the Second Intermediate Class in the Lesson of Geography

Asst. Prof. Dr. Hamdan Mahdi Al-Juboori

Researcher. Amna Hatim Abdel Wahid Al-Sa'ig

Abstract

The research aims at identifying (The Effect of Thomas and Robson's Strategy (PQ4R) in the Acquisition of the Female Students in the Second Intermediate Class in the Lesson of Geography). To achieve the aim, the researcher has formed the following hypothesis:

There is no difference with a statistical indicator at the level (0.05) between the mean of the acquisition degrees of the female students of the experimental group who study geography by Thomas and Robson's Strategy (PQ4R) and the mean of the acquisition degrees of the female students of the control group who study geography by the ordinary method. The sample consists of female students from the second intermediate classes in the intermediate and high day schools in Al-Hashmiya District which is subordinate to the Governorate of Babylon.

ملخص البحث

يرمي هذا البحث إلى معرفة (اثر إستراتيجية تومس وروبسون (PQ4R) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية

ولتحقيق هدف البحث وضع الباحثان الفرضية الآتية:

-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية آلا تي يدرسن مادة الجغرافية بـ(إستراتيجية تومس وروبسون (PQ4R) ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة آلا تي يدرسن مادة الجغرافية بالطريقة الاعتيادية.

يتحدد هذا البحث بعينة من طالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس الثانوية والمتوسطة النهارية في قضاء الهاشمية التابعة لمحافظة بابل، وموضوعات كتاب جغرافية الوطن العربي المقرر تدريسه لطالبات الصف الثاني المتوسط في العراق للفصل الثاني للعام الدراسي 2013-2014.

اتبع الباحثان التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي تصميمًا للبحث، وتألّف مجتمع البحث من المدارس الثانوية والمتوسطة النهارية في قضاء الهاشمية التابعة لمحافظة بابل، واختار الباحثان عشوائياً (مدرسة متوسطة الميامين) التي تضم خمسة شعب للصف الثاني المتوسط، واختارا عشوائياً شعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة، في حين مثلت شعبة (هـ) المجموعة التجريبية، وبلغت عينة البحث (70) طالبة بواقع (35) طالبة في المجموعة التجريبية، و(35) طالبة في المجموعة الضابطة.

وكافأ الباحثان بين الطالبات مجموعتي البحث إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في المتغيرات الآتية (العمر الزمني محسوباً بالشهور، ودرجات اختبار الذكاء، ودرجات مادة الجغرافية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي الحالي (2013/2014) وباستعمال مربع (كأي) في متغيري التحصيل الدراسي للإباء، والأمهات).

ويعد أن حدد الباحثان موضوعات المادة العلمية التي ستدرسها في أثناء مدة التجربة المتمثلة بفصلين الثالث والرابع من الباب الأول والباب الثاني، صاغ الباحثان الأهداف السلوكية، وأعدا الخطط التدريسية لها، وعرضتها على مجموعة من

الخبراء والمتخصصين للحكم على صلاحيتها، ثم أجريت التعديلات اللازمة وأصبحت الخطط الجاهزة للتطبيق في ضوء آرائهم.

ولغرض قياس تحصيل طالبات مجموعتي البحث في الموضوعات التي درسها الباحثان نفسيهما، أعدا اختباراً تحصيلياً تألف من (50) فقرة اختبارية موضوعية من نوع (الاختيار المتعدد)، وتأكد الباحثان من صدق الاختبار، وحساب ثباته، ومن القوى التمييزية، ومعاملات صعوبة الفقرات (الموضوعية).

وبعد انتهاء التجربة التي استمرت (10) أسابيع، طبق الباحثان الاختبار التحصيلي على طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وبعد تحليل نتائج الإجابات الطالبات ومعالجتها إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) لمعرفة دلالة الفرق عند مستوى (0,05) بين مجموعتي البحث اتضح ما يأتي:

1. وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات الصف الثاني متوسط اللاتي يدرسن وفقاً لإستراتيجية تومس وروبنسون (pq4r) ومتوسط درجات طالبات الصف الثاني المتوسط اللاتي يدرسن وفقاً للطريقة الاعتيادية في التحصيل وكانت النتيجة لصالح المجموعة التجريبية.

الفصل الأول

(التعريف بالبحث)

أولاً: مشكلة البحث (Problem of the Research)

التعليم هو السبيل الرئيس لمواجهة قضايا الحاضر والمستقبل الذي يكفل مواكبة التقدم وإرساء النهضة الحضارية للأمة وإعداد الأبناء القادرين على مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، وأهمها ما يواجهه التعليم في بعض مدارسنا، فهو ما يزال ضعيفاً في طرائقه وأساليبه، ولا ينمي التفكير لدى الطلبة، ويعاني الكثير من المشاكل التي تمنعه من مجازاة أبسط مظاهر التقدم العلمي الحاصل في العالم (فرمان، 2012، ص42)، إذ تجد بعض المدرسين يكتفون بطرائق تدريسية تلقوها في دراستهم أو تدربوا عليها إبان مدة إعدادهم للعمل في هذا الميدان المهم، خوفاً من تجريب كل جديد لا يعرفونه أو نقصاً في دافعتهم نحو تطوير أدائهم، متجاهلين أن طرائق التدريس تتطور بتطور معرفة الإنسان ويتطور تقنيات التعليم وحاجات المجتمع المعقدة والمتزايدة، والمدرسين الذين لا تستهويهم أساليب التدريس الحديثة سرعان ما يصبحوا أسيري طرائق التدريس التقليدية، وهذا انعكس بشكل سلبي على المواد الاجتماعية (الزبيدي، 2010، ص 184).

ومنها مادة الجغرافية فهي إحدى المواد الاجتماعية التي يواجه تدريسها الكثير من المشاكل، وهذا ما اكدته استبانة استطلاعية التي قام بتوزيعها الباحثان على عدد من مدرسات مادة الجغرافية في مرحلة الثاني المتوسط، حيث تبين كثرة استعمال الطريقة التقليدية التي تؤكد على الجوانب النظرية من غير أن تكون للطالبات أي مساهمة فعلية في المواقف التعليمية، فالتلقين من جانب المدرسة والحفظ والاستظهار من جانب الطلبة، مما يؤدي بهم إلى الملل والضجر من المادة من دون تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرجوة، كما أنها لا تتسجم مع التطورات العلمية الجديدة والتطور المعرفي الذي يشهده العالم، فضلاً عن قلة الوقت المخصص للتدريس، وعدم كفايته لتغطية جميع مفردات المنهج المقرر للمادة بالدراسة و أيضاً تزايد عدد الطالبات وازدحام الصفوف بهنّ وقلة عدد المدرسات المؤهلات والقدرات على التعامل مع هذا العدد الكبير من الطالبات مما يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي وانخفاضه.

وبناء على ما سبق ذكره يمكن صياغة المشكلة البحث الحالي بالسؤال:

ما اثر إستراتيجية تومس وروبنسون (PQ4R) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية؟

ثانياً: أهمية البحث (Importance of the Research)

شهدت العقود الأخيرة تطورات علمية كبيرة في جميع مجالات الحياة وأصبح الإنسان أساس التنمية ووسائل الحياة وغايتها، الأمر الذي دفع به إلى خطى واسعة باتجاه التقدم والرفاهية ويسر له أسباب العيش وأخضع له قوى الطبيعة وأوصله إلى مدرج الرقي والقوة.

وهدف التربية الأساس إعداد الفرد للحياة في مجتمع ما، وتنمية ذلك المجتمع، والتربية ضرورة فردية واجتماعية ووسيلة مهمة من وسائل الإنتاج وعنصر هام من عناصر التنمية الاقتصادية والاجتماعية ولا يستطيع الفرد ولا المجتمع أن يستغني عنها، وهي نشاط كلي يؤثر في تكوين الفرد وأداة ديمومة الحياة ونقل تراث المجتمع وتوجيه طاقاته وتكيفه الاجتماعي (ملحم، 2000، ص19)، فالتربية لا تستطيع تحقيق أهدافها إلا من خلال التعليم بوصفه الميدان القادر على إيجاد الشخصية الإنسانية المتعلمة وتزويد الطلبة بالخبرات والميول والمهارات التي تساعده على النجاح في حياته العملية ومواجهة مشكلات المستقبل وتحدياته بطرائق منهجية تستند إلى التفكير العلمي السليم، فالتعليم لم يعد مجرد عملية تقديم معلومات للطلبة من أجل حفظها واستذكارها وإنما تمكينهم من عملية البحث عنها وتعلمها من طريق المشاركة الحقيقية والفاعلة في العملية التربوية (عطية وعبد الرحمن، 2007، ص22).

لذا أصبح المنهج ليس مجرد مفردات ومقررات دراسية كما في المفهوم القديم بل مجموعة النشاطات والفعاليات التي يقوم بها المتعلم، والخبرات التي يمر فيها المتعلم تحت إشراف المدرسة وتوجيه المدرس على وفق الأهداف التربوية الموكبة لعملية تطوير المجتمع (مرعي ومحمد، 2000، ص26).

ويتكون المنهج من أربعة عناصر رئيسية هي: الأهداف، المحتوى، التقويم، وطرائق التدريس وهذه العناصر تتفاعل معا فيما بينها وتتربط على شكل علاقات تبادلية متشابكة ضمن نظام مفتوح النهاية يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات بينهما تغذية راجعة مستمرة (السكران، 2000، ص65)، لذلك كان لتطوير المناهج على نحو عام، ومناهج المواد الاجتماعية على نحو خاص، أهمية كبرى في تطوير وبناء وإعداد إنسان قادر على تطوير مجالات الحياة كافة، وللمواد الاجتماعية منزلة واضحة في المناهج الدراسية لما لها من أهمية واثار فاعل في إعداد الأجيال ثقافيا وعلميا ومهنيا، لجعلهم أعضاء نافعين لمجتمعهم ولأمتهم ولل البشرية عامة (الفتلاوي، 2004، ص22).

وقد احتلت الجغرافية أهمية خاصة في المواد الاجتماعية في هذه المرحلة بوصفها علماً يعنى بدراسة العلاقة بين الإنسان والبيئة الطبيعية وأساليب التفاعل مع الأرض والبيئة وأثار ذلك التفاعل ولذلك تجمع الجغرافية بين الجانبين الطبيعي والبشري (عبد الصاحب واشواق، 2012، ص19).

ولتوصيل محتوى المادة إلى الطلبة بصورة جيدة لابد من إتباع طرائق تدريس صحيحة يتم من خلالها تنظيم خطوات عملية التعليم وصولاً إلى أهداف الدرس بأفضل السبل العلمية الممكنة، ومن هذا المنطلق أصبحت معرفة المدرس الشاملة بطرائق وأساليب التدريس أمر لابد منه كي يستعمل الطريقة المناسبة التي تتلاءم مع مستوى الطالبات وطبيعة المادة الدراسية والأهداف المتوخاة من تدريسها (محمد وأنور، 2004، ص39).

إن لطريقة التدريس علاقة بزيادة التحصيل أو قلته، وهي وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية بإكساب المعلومات والمعارف والمهارات للتفاعل والاتصال مع المتعلم، لذا يرى الباحثان أننا بحاجة إلى طرائق تعليم وتعلم وأساليب تسهم في إثراء معلومات الطلبة، وتنمية مهاراتهم العقلية، بدلا من الاعتماد على الطرائق التقليدية، وتأتي هذه الدراسة لتلقي الضوء في التعرف على أثر إستراتيجية تومس وروبينسون (PQ4R) في تحصيل، فالاتجاهات الحديثة في التربية تؤكد على موقف المتعلم ودوره الإيجابي في العملية التعليمية، وتدعو إلى إثارة تفكيره وقابليته على البحث وفسح المجال له لإعداد مادة الدرس والبحث عنها في المصادر التي تنهياً له بتوجيه المدرس وإرشاده.

ثالثاً: هدف البحث (Objective of the research)

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على: أثر استعمال إستراتيجية (PQ4R) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة جغرافية الوطن العربي.

رابعاً: فرضية البحث (Hypothesis of the research)

لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن بإستراتيجية (PQ4R) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية.

خامساً: حدود البحث (Limitations of the research)

يقتصر البحث الحالي على:

- عينة طالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس الثانوية والمتوسطة النهارية للبنات في قضاء الهاشمية، محافظة بابل للعام الدراسي (2013-2014).
- المواضيع الواردة في (الباب الأول: الفصل الثالث والرابع والباب الثاني) من كتاب جغرافية الوطن العربي المقرر تدريسه للصف الثاني متوسط في العراق، تأليف: أريج إسماعيل حمود، د. محمد سعدي عزيز، الطبعة الحادي والثلاثون، 2013م.
- العام الدراسي (2013-2014).

سادساً: تحديد المصطلحات

أولاً: الأثر (The Effect)

عرفه كل من:

1- (الرازي)

"الأثر بفنحتين ما بقي من الرسم الشيء وضربة السيف (واستأثر) بالشيء استبد به (والتأثير) إبقاء الأثر في الشيء (الرازي، 1982، ص3).

2- (الحفني)

بأنه " مقدار التغير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعرضه لتأثير المتغير المستقل " (الحفني، 1991، ص253).

التعريف الإجرائي:

الأثر: التغير الذي سيحدثه استعمال إستراتيجية (PQ4R) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة جغرافية الوطن العربي.

ثانياً: الإستراتيجية (Strategie)

عرفها كل من:

1_ سنيك (Schunk)

بأنها " خطط موجهة لأداء المهمات بطريقة ناجحة، أو إنتاج نظم لخفض مستوى التشتت بين المعرفة الحالية للفرد والأهداف التي يرغب في تحقيقها (Schunk، 2000، p113).

2- (شبر)

بأنها "مجموعة من الإجراءات والوسائل التي يستعملها المدرس من أجل الإفادة من الخبرات التعليمية وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة" (شبر وآخرون، 2005، 21).

التعريف الإجرائي

الإستراتيجية:

مجموعة من الإجراءات والخطوات والفعاليات التي يتبعها الباحثان لغرض تحقيق أهداف تعليمية محددة ولمدة زمنية محددة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية.

ثالثاً: إستراتيجية (PQ4R)

عرفها كل من:

1- (عبد الخالق)

بأنها " إستراتيجية استعملت لتنشيط الذاكرة وتقوم على تحسين قدرة الطالب على فهم المادة وتذكرها " (عبد الخالق، 1997، ص305).

2- (عفانة ويوسف)

بأنها "وهي من الاستراتيجيات التي تساعد المتعلمين على الحفظ والتذكر ما يقرأون" (عفانة والجيش، 2007، ص189).

التعريف الإجرائي:-

توظيف إستراتيجية (PQ4R) في تدريس طالبات الصف الثاني متوسط بخطواتها الست ذاتيا مع المادة المشمولة بتجربة الباحثان المتضمنة (الباب الأول: الفصل الثالث والرابع والباب الثاني) من كتاب جغرافية الوطن العربي لصف الثاني المتوسط من اجل التوصل إلى استيعاب أفضل للمادة.

رابعا: التحصيل (Achievement)

عرفه كل من:-

- 1- ويبستر (Webster): بأنه " ما ينجزه الطالب كما ونوعا ضمن فصل دراسي معين " (Webster، 1981، p16).
- 2- (الصالح): بأنه " المعرفة التي تم الحصول عليها أو المهارات التي اكتسبت في إحدى المواد الدراسية، والتي تم تحديدها بواسطة درجات الاختبار من لدن المدرس " (الصالح، 2004، ص26).

التعريف الإجرائي:-

الدرجات التي تحصل عليها طالبات عينة البحث في الاختبار التحصيلي ألبعدي الذي أعده الباحثان بعد دراستهن لمادة جغرافية الوطن العربي في التجربة.

خامسا: المرحلة المتوسطة:

"وهي مرحلة دراسية التي تلي المرحلة الابتدائية وتسبق المرحلة الإعدادية ومدتها ثلاث سنوات وتشمل سنوات العمر (12-14) وهي مكتملة لما يدرسه الطالب في المرحلة الابتدائية وتزوده معلومات أوسع مما درسه في المرحلة الابتدائية" (جمهورية العراق، 1996، ص7).

التعريف الإجرائي:

"هو أحد صفوف المرحلة المتوسطة في جمهورية العراق، وتتكون هذه المرحلة من ثلاثة صفوف هي (الأول والثاني والثالث)، يتم فيه إكساب الطلبة مجموعة من المعارف والحقائق والقيم والاتجاهات، وتنمية ميولهم نحو التعلم من أجل جعلهم مواطنين صالحين، قادرين على خدمة مجتمعهم".

سادسا: الجغرافية (Geography)

عرفها كل من:-

1- هارتشون (Hartshorn)

بأنها " دراسة التباين المكاني لسطح الأرض وما عليه من ظواهر طبيعية وعلاقات التأثير بينها وبين الإنسان " (Hartshorn.1976.p28).

- 2- (خير): بأنه: "هو العلم الذي يربط ما بين الظواهر الطبيعية للبيئة من جهة وبين الإنسان من جهة أخرى" (خير، 2002، ص94).

التعريف الإجرائي:-

هي مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار والمهارات المتضمنة في مادة جغرافية الوطن العربي المشمولة بتجربة الباحثان المتضمنة (الباب الأول: الفصل الثالث والرابع والباب الثاني) من كتاب جغرافية الوطن العربي للصف الثاني المتوسط.

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات السابقة

أ- جوانب نظرية (Theoretical Study Back)

أولاً: ما وراء المعرفة

مفهوم ما وراء المعرفة:

يعد مفهوم ما وراء المعرفة واحداً من تكوينات النظرية المعرفية المهمة في علم النفس المعاصر، وقد ظهر هذا المفهوم على يد جون فلافل عام (1976م) ولقي اهتماماً ملموساً على المستويين (النظري والتطبيقي) (الهاشمي وطه، 2007، ص51).

العلاقة بين المعرفة وما وراء المعرفة:

وللتعرف على مفهوم ما وراء المعرفة بشكل أوضح فمن المفيد التمييز بين المعرفة وماورائها من حيث أنهما عمليتان عقليتان، فالمعرفة مكتسبة، أما وراء المعرفة فهي تعبر عن وعي الطالب وإدراكه وفهمه لهذه المعرفة التي تم اكتسابها (إسماعيل، 2007، ص25).

مكونات ما وراء المعرفة:

هنالك اتفاق عام بين علماء النفس المعرفيين على أن ما وراء المعرفة تنقسم على بنيتين هما:

أولاً: التقويم الذاتي للمعرفة (Cognition appraisal_Self) وتتضمن:

1_ المعرفة التقريرية (التصريحية) (Declarative Knowledge):

وتشير إلى الوعي بالمهارات والاستراتيجيات اللازمة لانجاز المهمة المراد القيام بها، وفي الوقت نفسه فإن هذه المعرفة تجيب عن سؤال ماذا (what)؟، وكذلك تشير إلى معرفة عن الأشياء وتظهر هذه المعرفة عندما يكون لدى الفرد هدف سهل يهدف منه الوصول إلى المعلومات بصورة سريعة يمكن التمثيل لها بقراءة الصحف المحلية (قطامي، 2000، ص204).

2_ المعرفة الإجرائية (Procedural Knowledg):

هي المعرفة المتعلقة بالإجراءات المتباعدة والمتسلسلة التي تتبع لانجاز مهمة ما، وهي في الوقت نفسه تجيب عن سؤال كيف (How)، مثال كيف حضرت إلى المدرسة؟

3_ المعرفة الشرطية (Knowledge Conditional):

وفي هذا النوع من المعرفة يتم الإجابة عن سؤال (متى when، لماذا why) أي عند استعمال إستراتيجية معينة دون غيرها للعمل على انجاز مهمة ما (أبو جادو ونوفل، 2007، ص351).

ثانياً: الإدارة الذاتية للمعرفة (Congnition of management_Sef):

إن ما وراء المعرفة تعني إمساك المتعلم بزمam تفكيره والتأمل فيه بروية، والتوقف من حين لآخر أثناء تنفيذه لنشاط ما من أجل مراجعة أخطائه وتعديلها ومعرفة إن كان يسير نحو الهدف أم لا، وما إذا كان سيغير هذه الطريقة، وتتضمن ثلاث استراتيجيات رئيسية هي: التخطيط والمراقبة والتقويم (أبو جادو ونوفل، 2007، ص39).

مبادئ تعليم وتعلم ما وراء المعرفة:

1- العملية: ويقوم على أساس ضرورة التأكيد على أنشطة التعلم وعملياته من التأكيد على نواتجه.

2- التأملية: أن يكون للتعلم قيمة وأن يساعد المتعلم على الوعي باستراتيجيات تعلمه ومهارات تنظيم ذاته ومراقبتها.

3- الوظيفية: أن يكون المتعلم على وعي تام بوظيفة المعرفة واستعمالها (عطية، 2009، ص148).

ثانياً: استراتيجيات ما وراء المعرفة**مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة**

تعد استراتيجيات ما وراء المعرفة متطلباً ضرورياً وأساسياً لأنها تساعد الطلبة على تحقيق النجاح والتعامل مع المواقف الجديدة، وتجعل الطلبة مفكرين ومتعلمين مدى الحياة (أبو عليا والوهر، 2001، ص1). ويشير (woolfok) إلى أن التفكير في ما وراء المعرفة يتطور مع العمر، وأن الطلبة مع تقدمهم في النمو يطورون مجموعة من الاستراتيجيات الفاعلة لتحسين عملية تذكر المعلومات، وضبطها ومراقبة تفكيرهم (زيتون، 2003، ص68).

عناصر استراتيجيات ما وراء المعرفة:

تتمثل العناصر الأساسية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في:

- 1- الوعي واليقظة لما يوظفه الفرد من عمليات عقلية.
- 2- التحكم والضبط لهذه العمليات وتوظيف المناسب منها.
- 3- التوجيه والتصحيح وسد النقص (دروزة، 1995، ص106).

أهمية إستراتيجية ما وراء المعرفة:

يمكن أن يتعلم الفرد الإستراتيجية التي تساعد على تقويم الذات ومراجعتها، وتتلخص أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة بما يأتي:

- أ- زيادة الاهتمام بقدرة المتعلم على أن يخطط ويراقب ويسيطر ويقوم تعلمه الخاص، وبالنتيجة فهي تعمل على تحسين اكتساب المعلومات لدى المتعلمين في عمليات التعلم المختلفة.
- ب- الانتقال بالطلبة من مستوى التعلم الكمي والعددي إلى مستوى التعلم النوعي، الذي يستهدف إعداد المتعلم وتأهيله باعتباره محور العملية التعليمية، الذي يؤكد أهمية التنشئة الذهنية وتطوير التفكير، أو تزويد الطالب بالوسائل التي تمكنه من التفاعل بفاعلية مع المعلومات، وكيفية توظيفها.

دور المعلم في استراتيجيات ما وراء المعرفة:

يقوم المعلم بدور فاعل ونشط في عملية التعلم حيث يقوم بدور الموجه والمرشد والميسر لعملية التعلم وذلك أثناء تنفيذ وتطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة، بل ويقوم بدور النموذج أمام الطلاب ليقوموا بتكرار ما فعله ولكن في مهام تعليمية جديدة.

ثالثاً: إستراتيجية تومس وروبنسون (PQ4R):**مفهوم الاستراتيجية:**

هي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، يطلق عليها خطوات نظام الست في القراءة وضعها تومس وفرنسيس روبنسون في عام (1972) وهي إستراتيجية توضيح وتفصيل انتشرت وشاعت في الآونة الأخيرة، كونها تساعد المتعلمين على حفظ المقروء وتذكره والاحتفاظ به مع بقاء أثره، وتهدف هذه الإستراتيجية إلى تطوير الوعي الذاتي للفهم الذي يساعد المتعلمين على فحص فهمهم بحيث يصبحون على وعي، بماذا يتعلمون، والتحكم في عمليات الفهم القرائي ليس فقط فيما يدرسون من محتوى دراسي في المدرسة، ولكن أيضاً عندما يقرؤون خارج المدرسة.

أهمية استعمال إستراتيجية تومس وروبنسون (PQ4R) ومميزاتها:-

- 1- تساعد الطلبة على حفظ المعلومات واستذكارها.
- 2- تنشيط المعرفة السابقة لدى الطلبة، وتؤسس لاكتشاف العلاقات والروابط بين المعرفة الجديدة والمعارف السابقة.
- 3- تجعل الطلبة أكثر قدرة على الوعي بتنظيم المعلومات الجديدة، وتيسير انتقالها من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى.
- 4- تحسّن الفهم القرائي (عطية، 2010، ص161).

الأحرف الست لإستراتيجية (PQ4R) وترجمتها:

- 1-الحرف (P) مأخوذ من كلمة (pervi) التي تعني تفحص معالم النص المقروء بإلقاء نظرة تمهيدية عليه بقصد معرفة الأفكار الرئيسية له.
- 2-الحرف (Q) مأخوذ من كلمة (Question) التي تعني طرح الأسئلة حول موضوع قيد الدراسة.
- 3-الحرف (R) الأول مأخوذ من كلمة (Read) التي تعني اقرأ.
- 4-الحرف (R) الثاني مأخوذ من كلمة (Reflect) التي تعني تأمل.
- 5-الحرف (R) الثالث مأخوذ من كلمة (Recite) التي تعني سمع.
- 6-الحرف (R) الرابع مأخوذ من كلمة (Review) التي تعني راجع، (طبيي، وآخرون، 2009، ص 189).

ب: دراسات سابقة**أولاً: دراستان عربيتان****1-دراسة الغامدي**

(فعالية بعض استراتيجيات التساؤل الذاتي و(PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي)

رمت الدراسة التعرف على (فعالية بعض استراتيجيات التساؤل الذاتي و(PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي) أجريت هذه الدراسة في السعودية، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، ولتحقيق مرمى الدراسة اختارت الباحثة عينة من طالبات الصف الأول الإعدادي مكونة من (90) طالبة، وزعت على ثلاث مجموعات: اثنتين تجريبيتين وأخرى ضابطة، درست التجريبية الأولى وفق إستراتيجية التساؤل الذاتي والمجموعة الثانية وفق إستراتيجية (PQ4R) وبلغ عدد كل مجموعة (30) طالبة وتم التأكد من التكافؤ بين الطالبات في المجموعات الثلاث قبل تنفيذ التجربة، أما أدوات الدراسة فقد استعملت الباحثة قائمة مهارات الفهم القرائي وتكونت من (38) مهارة وقائمة الأسئلة الموجهة وتكونت من (48) سؤال واختبار الفهم القرائي وتكون من (44) سؤالاً ثم تطبيقه قبلياً وبعدياً بعد التأكد من صدقه وحساب ثباته. واستعملت الباحثة الوسائل الإحصائية (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وتحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبار التائي، واليات توكي، ومربع إيتا) وتوصلت الباحثة تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في الفهم القرائي (الغامدي، 2010، ص ب).

2-دراسة غريب

(اثر إستراتيجية (PQ4R) في فهم المقروء لدى طالبات الصف الخامس الأدبي)

رمت الدراسة إلى معرفة (اثر إستراتيجية (PQ4R) في فهم المقروء لدى طالبات الصف الخامس الأدبي)، أجريت هذه الدراسة في العراق، جامعة بابل، كلية التربية صفي الدين الحلي، ولتحقيق هدف البحث اختارت الباحثة إعدادية الخنساء عشوائياً، وبالطريقة العشوائية أيضاً اختارت الباحثة شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية البالغ عدد طالباتها (33) طالبة وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة البالغ عدد طالباتها (34) طالبة.

أجرت الباحثة تكافؤاً بين طالبات المجموعتين في متغيرات (العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور، ودرجات مادة اللغة العربية في اختبار نصف السنة، ودرجات اختبار المعلومات السابقة، والتحصيل الدراسي للوالدين)، واستعملت الباحثة الوسائل الإحصائية (معادلة الفا كرونباخ والاختبار الزائي ومربع كاي ومعامل الصعوبة ومعامل التمييز)، وتوصلت الباحثة إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في فهم المقروء. (غريب، 2011، ص د-ر).

ثانياً:دراسة اجنبية:**1-دراسة Zamarane**

(اثر استعمال إستراتيجية الخطوات الست PQ4R في تعليم مهارة القراءة العربية)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على (اثر استعمال إستراتيجية الخطوات الست PQ4R في تعليم مهارة القراءة العربية).

أجريت هذه الدراسة في اندونيسيا، جامعة الإسلامية الحكومية مالانج، وكانت عينة الدراسة (88) طالب من غير الناطقين باللغة العربية في ست مدارس، استعمل الباحث المنهج شبه التجريبي ذي المدخلين الكمي والكيفي، أما أدوات البحث فكانت الملاحظة، والمقابلة، والاختبار والاستبيان، واستعمل الباحث (الاختبار التائي T. test) في تحليل نتائج هذه الدراسة.

نتج عن هذه الدراسة إن استعمال إستراتيجية الخطوات الست PQ4R في تعليم مهارة القراءة أسفرت عن تطور ملحوظ للمتعلمين (عينة البحث) في تعلم مهارة القراءة العربية (Zamarane, 2008, p8)

ثالثاً: موازنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية

فيما يأتي بيان بعض المؤشرات عن الدراسات السابقة من حيث أوجه التشابه والاختلاف ومدى انقائها في المتغيرين التابعين مع الدراسة الحالية منها:-

- 1- هدف البحث: تباينت الدراسات السابقة في هدف بحثها بتباين مشكلاتها، فتحدد الهدف من الدراسة يعد أساساً في إنجاحها، لأنه الموجه والمحرك الأساس للدراسة من أجل التحقق من فاعلية متغيرات البحث المستقلة وأثرها في المتغيرين التابعين، ويلاحظ من الدراسات السابقة التنوع في أهدافها، فهدفت دراسة (الغامدي، 2010) إلى التعرف (فعالية بعض استراتيجيات التساؤل الذاتي و PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي)، ودراسة (غريب 2011) إلى التعرف على (فعالية بعض استراتيجيات التساؤل الذاتي و PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي)، ودراسة (Zamarane, 2008) إلى التعرف على (اثر استعمال إستراتيجية الخطوات الست PQ4R في تعليم مهارة القراءة العربية)، أما الدراسة الحالية هدفت إلى (اثر استراتيجية تومس وروبنسون PQ4R) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية).
- 2- مكان البحث: تباينت الدراسات السابقة من حيث أماكن إجرائها، فمنها ما أجري في العراق مثل دراسة (غريب، 2011)، أما دراسة (الغامدي، 2010) فأجريت في السعودية ودراسة)، و(ZAMARANE, 2008) أجريت في اندونيسيا، أما الدراسة الحالية فقدت أجريت في العراق.
- 3- منهج البحث: انققت دراستا (الغامدي، 2010) ودراسة (غريب، 2011) في منهج البحث المستعمل وهو المنهج التجريبي بينما اختلفت دراسة (ZAMARANE, 2008) حيث اتبع فيها الباحث المنهج شبه التجريبي، وتتفق الدراسة الحالية مع دراستا (الغامدي، 2010) و(غريب، 2011) في اتباعها المنهج التجريبي منهجاً للبحث.
- 4- المرحلة الدراسية: اختلفت المراحل الدراسية التي أجريت عليها الدراسات السابقة فبعضها أجري على المرحلة الثانوية مثل دراسة (الغامدي، 2010)، ومنها أجريت في المراحل الإعدادية كدراسة (غريب، 2011)، أما دراسة (Zamarane, 2008) فقد أجريت في الجامعة، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسة الأولى (الغامدي، 2010) والتي تناولت المرحلة الثانوية.
- 5- الجنس: تباينت الدراسات في متغير الجنس فمنها ضم جنس الذكور والإناث معاً كدراسة (ZAMARANE, 2008) ومنها ما ضم جنس الإناث كدراسة (غريب، 2011) ودراسة (الغامدي، 2010)، أما الدراسة الحالية فقد اقتصر على جنس الإناث فقط.
- 6- حجم العينة: تباينت الدراسات السابقة في حجم العينة التي طبقت عليها التجربة، حيث بلغ عدد العينة في دراسة (ZAMARANE, 2008) (88) طالباً وطالبة، بينما بلغ عدد العينة في دراسة (غريب، 2011) (67) طالبة، وبلغت عينة دراسة (الغامدي، 2010) (90) طالبة، أما الدراسة الحالية فقد بلغت عينتها (70) طالبة، وترى الباحثة أن حجم

عينتها مناسب في البحث التجريبي مما يقلل من الخطأ العيني، وأيضاً يساعد في السيطرة على المتغيرات التي قد تحدث أثناء التجربة.

7- التكافؤ: كافاً الباحثون في الدراسات السابقة بين أفراد عيناتهم في بعض المتغيرات والتي يعتقد أنها قد تؤثر في سلامة التجربة وقد تباينت الدراسات في تلك المتغيرات (العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور، ودرجات المادة في اختبار نصف السنة، ودرجات اختبار المعلومات السابقة، والتحصيل الدراسي للوالدين، الذكاء)، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فقد كافأت الباحثة في (العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي للوالدين، واختبار الذكاء، ودرجات الجغرافية في نصف السنة للعام الدراسي 2013-2014).

8- أدوات البحث: أعد الباحثون أدوات دراساتهم بأنفسهم كدراسة (ZAMARANE, 2008) فكانت أدوات البحث هي الملاحظة والمقابلة والاختبار والاستبيان، ودراسة (الغامدي، 2010) فقد أعدت الباحثة قائمة الفهم القرائي وتكون من (38) مهارة وقائمة الأسئلة الموجهة وتكونت من (48) سؤالاً واختبار الفهم القرائي وتكون من (44) سؤال أما دراسة (غريب، 2011) فقد أعدت الباحثة اختبار الفهم المقروء، أما الدراسة الحالية فقد استعملت اختباراً بعدياً مكوناً من (50) فقرة من نوع الاختيار من متعدد.

9- الوسائل الإحصائية: تعددت الوسائل الإحصائية المستعملة في الدراسات السابقة فقد استعملت تلك الدراسات (تحليل التباين، الاختبار التائي T.test، معادلة الفا كرونباخ، الاختبار الزائي، مربع كاي، معادلة الصعوبة، ومعادلة التمييز، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان براون، 20، وفعالية البدائل الخاطئة، المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وتحليل التباين أحادي الاتجاه، والاختبار التائي، واليات توكي، ومربع ايتا (n2) لقياس الأثر) أما الدراسة الحالية فاعتمدت الوسائل الآتية (الاختبار التائي، مربع كا2، معامل ارتباط بيرسون، معامل صعوبة الفقرة، معادلة سبيرمان براون التصحيحية، معامل تمييز الفقرة).

10- النتائج: توصلت الدراسات السابقة جميعها إلى أن استراتيجية (PQ4R) لها اثر ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعات التجريبية، أما الدراسة الحالية فسنتعرف على اثر استراتيجية تومس وروبينسون (PQ4R) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية لاحقاً عند عرض النتائج في الفصل الرابع.

رابعاً: جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة

وبعد إطلاع الباحثان على الدراسات السابقة، تحققت منها فوائد عدة هي:

- 1- تحديد هدف البحث.
- 2- اعتماد التصميم التجريبي المناسب لظروف البحث الحالي.
- 3- تحديد حجم العينة وأسلوب اختيارها.
- 4- إجراءات التكافؤ بين طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في عدد من المتغيرات.
- 5- بناء الاختبار التحصيلي البعدي.
- 6- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لطبيعة البحث الحالي.
- 7- تحليل نتائج البحث الحالي وتفسيرها.
- 8- الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي.

الفصل الثالث

إجراءات البحث

أولاً/ منهج البحث: Research Methodology

لما كان البحث الحالي يروم معرفة (اثر إستراتيجية تومس وروبينسون (pq4r) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية) ويتطلب تجريب هذه الإستراتيجية ومعرفة فاعليتها. لذا اتبع الباحثان المنهج التجريبي لتحقيق

مرمى بحثها كونه أكثر المناهج العلمية ملائمة لإجراءات البحث الحالي، لأن هذا المنهج لا يقف عند مجرد وصف الموقف أو تحديد الحالة التي تخضع للدراسة بل يستعمل العوامل المستقلة وتحديدها وكيفية تأثيرها في العوامل المعتمدة، ويتم ذلك بشرائط مضبوطة (القيم، 2007، ص92).

ثانياً/ التصميم التجريبي: Experimental Design

إن اختيار التصميم التجريبي يعد أولى الخطوات التي على الباحث تنفيذها، لأن التصميم التجريبي السليم يضمن للباحث الوصول إلى نتائج دقيقة وسليمة، ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة، وعلى ظروف العينة. لم تصل البحوث التربوية بعد إلى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال من الضبط، لأن توافر درجة كافية من ضبط المتغيرات أمر بالغ الصعوبة بحكم طبيعة الظواهر الإنسانية المعقدة (عليان وغنيم: 2004، ص 52-54).

لذلك اعتمد الباحثان تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي ملائماً لظروف البحث الحالي فجاء التصميم على الشكل الآتي:

شكل (1)

التصميم التجريبي لمجموعتي البحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار
التجريبية	إستراتيجية تومس وروبينسون (pq4r)	التحصيل	اختبار تحصيلي
الضابطة	الطريقة التقليدية		اختبار تحصيلي

ثالثاً/ مجتمع البحث: (Population of Research)

يُعد تحديد مجتمع البحث خطوة من الخطوات المنهجية والأساسية في البحوث التربوية وهذه الخطوة تتطلب دقة بالغة في اختيارها، إذ يتوقف عليها إجراء البحث وتصميم أدواته وكفاية نتائجه (محمد، 2001، ص 184).

ويشمل مجتمع البحث الأفراد أو الأشياء أو الأشخاص أو العناصر جميعها ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحثان إلى تطبيق تجربتهما عليه.

ويتكون مجتمع البحث الحالي من المدارس الثانوية والمتوسطة النهارية للبنات في قضاء الهاشمية في محافظة بابل للعام الدراسي (2013-2014) وقد زار الباحثان المديرية العامة لتربية بابل (شعبة الإحصاء) بموجب الكتاب الصادر من رئاسة جامعة بابل / قسم الدراسات العليا لتتعرف على المدارس الثانوية والمتوسطة للبنات التابعة لها التي تقع في قضاء الهاشمية.

رابعاً/ عينة البحث: (Sample of Research)

العينة هي جزء من مجتمع البحث الأصلي، يختارها الباحث بأساليب مختلفة، وبطريقة تمثل المجتمع الأصلي، وتحقق أغراض البحث، وتُغني الباحث عن مشقة دراسة المجتمع الأصلي بكامله (عطوي، 2000، ص85)، وحدد الباحثان عينة البحث الحالي على وفق الآتي:

أ. عينة المدارس: اختار الباحثان مدرسة (الميامين) بطريقة عشوائية* لأجراء بحثهما فيها.

ب. عينة الطالبات: بعد أن تم اختيار مدرسة (الميامين للبنات) لتطبيق تجربتهما زارا المدرسة بعد استصدار أمر من المديرية العامة لتربية بابل لتسهيل مهمتهما فوجدا المدرسة تضم خمسة شعب للصف الثاني المتوسط وهي شعبة (أ)،

* تمت عملية اختيار المدارس عن طريق السحب العشوائي البسيط. إذ وضعت الباحثة أسماء المدارس في كيس وسحب مدرسة واحدة فكانت مدرسة (الميامين للبنات).

ب، ج، د، هـ) فاختار الباحثان بطريقة عشوائية**شعبة (هـ) لتكون المجموعة التجريبية التي تُدرّس بإستراتيجية (pq4r). أما شعبة (أ) فتتمثل المجموعة الضابطة التي تُدرّس بالطريقة التقليدية.

خامساً/ تكافؤ مجموعتي البحث: Equivalent

على الرغم من أن التوزيع العشوائي يضمن التكافؤ المجموعات، إلا أنه زيادة في الحرص على سلامة الداخلية للبحث، قام الباحثان بإجراء عملية التكافؤ بين مجموعتي البحث إحصائياً قبل الشروع بالتدريس الفعلي في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها قد تؤثر في سلامة التجربة ودقة نتائجها، وعلى وفق الخصائص السابقة تبقى عملية الضبط في مثل هذه البحوث صعبة وجزئية مهما اتخذت من إجراءات (علام، 2006، ص24). وهذه المتغيرات هي:

1. العمر الزمني للطلّابات محسوباً بالشهور (ملحق4).
2. التحصيل الدراسي للآباء.
3. التحصيل الدراسي للأمهات.
4. درجات الجغرافية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2013 / 2014 (ملحق5)
- 5-درجات اختبار الذكاء (ملحق6).

وقد حصل الباحثان على البيانات عن المتغيرات المذكورة آنفاً من البطاقة المدرسية، وسجل درجات المدرسة بالتعاون مع إدارتها، ومن الطّالبات أنفسهن عن طريق استمارة أعدت لهذا الغرض ووزعت عليهن.

سادساً: ضبط المتغيرات غير التجريبية (Control the internal variables)

من أهم خصائص العمل التجريبي في مفهومه العلمي أن يكون عملاً مضبوطاً، ويعتبر ضبط المتغيرات الدخيلة واحداً من الإجراءات الهامة في البحث التجريبي، حتى يتمكن الباحث من أن يعزو معظم التباين في المتغير التابع إلى المتغير المستقل في الدراسة وليس إلى متغيرات أخرى (ملحم، 2010، ص73)، وإذا لم يضبط الباحث هذه المتغيرات فإن النتيجة لا يمكن الاعتماد عليها، وذلك لأن عدم ضبط المتغيرات المؤثرة في المتغير التابع قد يسبب فروقاً لها دلالتها الإحصائية، لذلك حاول الباحث ضبط المتغيرات غير التجريبية، وأهم هذه المتغيرات هي:

5. اختيار العينة: (Selection Factor)

حاول الباحثان السيطرة على الفروق في اختيار العينة، وذلك باختيارها عشوائياً، وإجراء تكافؤ إحصائي بين طالّبات مجموعتي البحث في العمر الزمني لطالّبات المجموعتين محسوباً بالشهور والتحصيل الدراسي للأبوين ودرجات امتحان نصف السنة للعام الدراسي 2013/2014 ودرجات اختبار رافن للذكاء).

6. الحوادث المصاحبة: (Assaciation Eveents)

لم تتعرض طالّبات المجموعتين إلى أي ظرف أو طارئ أو حادث يعرقل سير التجربة طوال مدتها أو يؤثر في المتغير التابع بجانب تأثير المتغير المستقل.

7. الاندثار التجريبي: (Experimental Mentality)

ويعني أن بعض أفراد العينة يترك مجموعته في أثناء التجربة أو ينقطع عن بعض مراحلها ويترتب على هذا الترك أو الانقطاع تأثير في النتائج، ولم تتعرض التجربة طوال مدة إجرائها إلى ترك أية طالّبة أو انقطاعها.

8. العمليات المتعلقة بالنضج: (Maturation)

ويقصد بها عمليات النمو الجسمي والعقلي والنفسي والنضج التي تحدث لإفراد التجربة في أثناء إجرائها (ملحم، 2010، ص 49)، ولقصر مدة التجربة التي لم تتجاوز ثلاثة أشهر، ولأن طالّبات المجموعتين تعرضن للمدة نفسها، لم يكن لهذا المتغير أثر في التجربة.

** كتبت الباحثة أسماء الشعب ووضعتها في كيس، وسحبت ورقة واحدة فكانت الورقة المسحوبة تحمل شعبة (هـ) فكانت مجموعة تجريبية والأخرى شعبة (أ) كانت ضابطة.

9. أداة القياس: (Measurement Instrument)

استعمل الباحثان أداة قياس واحدة وهي (الاختبار التحصيلي)، لكلا المجموعتين لقياس التغير الحاصل في مستوى تحصيل الطالبات في مادة الجغرافية واستخرجت له الصدق والثبات.

10. أثر الإجراءات التجريبية: (Experimental Procedures Effect)

عمل الباحثان للحدّ من هذا العامل في سير التجربة ما يأتي:

أ- الحرص على سرية البحث: للحفاظ على سرية البحث اتفق الباحثان مع أعضاء إدارة المدرسة ومدرسة مادة الجغرافية فيها على إخبار طالبات مجموعتي البحث بأنهما مدرس ومدرسة جديدة تم نقلهما إلى المدرسة، كي لا يتأثر نشاطهم خلال مدة تطبيق التجربة، ومن ثم تتأثر نتائج البحث، وبذلك تم تقادي أثر هذا العامل.

ب- القائم بالتدريس: إن تخصيص مدرّسة لكل مجموعة قد يؤثر في المتغير التابع نتيجة لفاعلية المدرسة أو شخصيتها، لذلك فضّل الباحثان أن يدرس أحدهما مجموعتي البحث بنفسه لتلافي تأثير هذا المتغير.

ج- الوسائل التعليمية: استعمل الباحثان الوسائل التعليمية نفسها في تدريس طالبات مجموعتي البحث كالسبورات التي لها نفس الحجم واللون والأقلام الملونة والخرائط الجغرافية الطبيعية والبشرية والأطلس الجغرافي، والأشكال المعدة من قبل الطالبات ومدرسة المادة (صور وخرائط توضيحية)، زيادة على ذلك استعمال الكتاب المقرر تدريسه للعام الدراسي (2013-2014).

د- توزيع الحصص: اعتمد الباحثان الجدول المدرسي المقرر في توزيع الحصص، إذ درس الباحثان أربعة حصص في الأسبوع، بواقع حصتان أسبوعياً لكل مجموعة من مجموعتي البحث.

هـ- بيئة التجربة:

أن بيئة أجراء التجربة أو مكانها أحد العوامل التي يمكن التحكم بها وضبطها، وهذا ما حدث في إجراء التجربة موضوع الدراسة فطبقت التجربة في مدرسة واحدة وهي متوسطة الميامين للبنات في قضاء الهاشمية وكان الصفان متشابهان في الحجم والإضاءة والتهوية، وعدد الرحلات، ونوعها، وحجمها والسبورات وجميع الإمكانيات المادية الأخرى في المدرسة، فضلاً عن تجاور الصفوف الدراسية مما جعل بيئة التجربة واحدة.

و- مدة التجربة:

كانت مدة التجربة متساوية لمجموعتي البحث، وهي فصل دراسي كامل، إذ بدأت التجربة يوم الأحد الموافق 2/16/2014 وانتهت يوم الثلاثاء الموافق 22/4/2014.

سابعاً/ مستلزمات البحث: (Requirements of Research)

1- تحديد المادة العلمية: (Scientific Topic Determination)

حدد الباحثان المادة العلمية قبل البدء بتطبيق التجربة التي ستدرس خلال الفصل الدراسي الثاني للسنة الدراسية (2013/2014) والمتمثلة بالموضوعات التي تضمنتها الفصلين الثالث والرابع من الباب الأول، وقارات العالم الجديد من الباب الثاني من كتاب (جغرافية الوطن العربي) المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط من قبل وزارة التربية لجمهورية العراق.

2- الأهداف العامة:

تعرف الأهداف العامة بانها: "النتائج التعليمية التي يسعى النظام التعليمي بمؤسساته وإمكاناته كلها إلى تحقيقها وتعد ركنا مهما من أركان المنهج الدراسي بمفهومه الحديث" (جامل، 2002، ص24).
اطلع الباحثان على الأهداف العامة لتدريس مادة الجغرافية في المرحلة المتوسطة، التي أعدتها لجنة في وزارة التربية في جمهورية العراق.

3- صياغة الأهداف السلوكية (Formation of Behavior Objectives)

الأهداف السلوكية ويقصد به مرمى أو مقصد أو مخرج مُحدد سلفاً يراد الوصول إليه في نهاية العملية التعليمية، أو صفات محددة يجب أن تظهر في سلوك المتعلم من جهة ويمكن قياسها أو ملاحظتها في نهاية التعليم، أو في مرحلة معينة من جهة أخرى. ويجب أن تصف بوضوح ودقة ما يستطيع الطالب أن يفعله بعد التعليم (العاني، 2009، ص370).

4- إعداد الخطط التدريسية: (Planning of Instruction preparation)

التخطيط للتدريس هو مجموعة من الإجراءات والتدابير التي يتخذها المدرس لضمان نجاح مهمته في التدريس، ويتفق المربون على ضرورة عملية التخطيط وإعداد المدرس لخطة مكتوبة توجه نشاطه ونشاط طلابه، فهي تهيئ فرصة للمدرس لتحليل المادة الدراسية، واستخلاص المفاهيم والمبادئ والقواعد والأسس العامة (فرج، 2009، ص164)، ولما كان إعداد الخطط التدريسية يُعدّ واحداً من متطلبات التدريس الناجح فقد أعدّ الباحثان (20) خطة تدريسية لتدريس مادة الجغرافية لطالبات مجموعتي البحث على وفق إستراتيجية تومس وروبنسون (pq4r) فيما يخص المجموعة التجريبية و(20) خطة أخرى فيما يخص طالبات المجموعة الضابطة. وقد عرض الباحثان أنموذجين من هذه الخطط على نخبة من الخبراء والمتخصصين في الجغرافية وطرائق تدريسها ملحق (9) لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لتحسين صياغة تلك الخطط، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجرى الباحثان بعض التعديلات اللازمة عليها وأصبحت جاهزة للتنفيذ.

ثامناً/إعداد أداة البحث (Constructive Research Instrument)

إعداد الاختبار التحصيلي (Test constructing)

الاختبار هو أداة قياس يتم إعدادها على وفق طريقة منظمة مهما كان نوع الاختبار والغرض منه. (عودة وخليل: 1988، 119)، وتستعمل الاختبارات في مجال التربية والتعليم في الكشف عن قدرات التلاميذ، وقياس مستوى تحصيلهم والتعرف على مشكلاتهم وتشخيص جوانب القوة والضعف لديهم (النجار: 2010، 133). وقام الباحثان بإعداد أو بناء اختبار تحصيلي من نوع (اختيار من متعدد) مكون من (50) فقرة، تتناسب مع الوقت المخصص للحصة الدراسية (45 دقيقة) وذلك في ضوء الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية (120 هدف) وبمستوياتها الثلاثة (المعرفة. الفهم. التطبيق)، ومحتوى المادة العلمية المحدد بالتجربة بالاعتماد على الخريطة الاختبارية التي أُعدت لهذا الغرض، وكان الغرض من الاختبار هو (قياس تحصيل الطلاب بعد نهاية مدة التجربة لمعرفة اثر إستراتيجية تومس وروبنسون (pq4r) في تحصيل مادة الجغرافية).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

نتيجة البحث:-

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وتفسيراً لها.

أولاً: عرض نتائج البحث

بعد تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي على طلاب مجموعتي البحث في يوم الاثنين 2014/5/5، وتصحيح إجاباتهم، ومن أجل التأكد من صحة فرضية البحث التي تنص على أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة الجغرافية باستعمال إستراتيجية تومس وروبنسون (pq4r) وبين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

تم إخضاع نتائج الاختبار للتحليل الإحصائي وتم استخراج الوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري لدرجات طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) وباستعمال الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين تم إيجاد القيمة التائية المحسوبة، فوجد أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (68) ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بالمتغير المستقل إستراتيجية تومس وروبينسون (pq4r) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (7,839) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,000).

جدول (11)

نتائج الاختبار التائي لمجموعي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0.05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	38.68	11.16	3.34	68	7.839	2.000	دالة إحصائية
الضابطة	35	30.42	27.66	5.25				

ثانياً: تفسير نتائج البحث

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يمكن القول إن إستراتيجية تومس وروبينسون (pq4r) قد حققت مستوى جيداً وذلك من خلال تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستعمال إستراتيجية تومس وروبينسون (pq4r) على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية من خلال درجات الاختبار التحصيلي البعدي.

الفصل الخامس

أولاً: الاستنتاجات

في ضوء النتيجة التي توصل إليها البحث الحالي يستنتج الباحثان ما يأتي:

- 1- إن تدريس مادة الجغرافية باستعمال إستراتيجية تومس وروبينسون (PQ4R) يزيد من التحصيل الدراسي للطلابات أفضل من الطريقة التقليدية.
- 2- استعمال إستراتيجية تومس وروبينسون (PQ4R) في تدريس مادة الجغرافية يتطلب من المدرسة وقت وجهد أكثر من الوقت والجهد المبذول في الطريقة الاعتيادية.
- 3- تفاعل وتعاون الطالبات اللاتي درسن بإستراتيجية تومس وروبينسون (PQ4R) أفضل من تفاعل الطالبات اللاتي درسن بالطريقة التقليدية.
- 4- استعمال إستراتيجية تومس وروبينسون (PQ4R) في التدريس ينشط المعرفة السابقة ويولد الإثارة والدافعية والتشويق للدرس مما يزيد التحصيل الدراسي عند الطالبات.
- 5- إن اعتماد هذه الإستراتيجية مكن الطالبات من توليد الأسئلة وطرحها في أثناء الدرس.
- 6- إن اعتماد هذه الإستراتيجية مكن الطالبات من القدرة على ربط ما لديهن من معلومات سابقة مع المعلومات الجديدة التي حصلن عليها.

ثانياً: التوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحثان بالاتي:

- 1- ضرورة تضمين مقررات برنامج إعداد مدرسي مادة الجغرافية في كليات التربية للاستراتيجيات والطرائق الحديثة في التدريس مثل استراتيجيات ما وراء المعرفة ومنها تومس وروبينسون (PQ4R).
- 2- ضرورة اعتماد مدرسي مادة الجغرافية إستراتيجية تومس وروبينسون (PQ4R) في العملية التدريسية لما لها من تأثير على التحصيل الدراسي للطلبة.

- 3- تشجيع وحث مدرسي مادة الجغرافية في جميع المراحل التعليمية على استعمال إستراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل عام وإستراتيجية تومس وروبينسون (PQ4R) بشكل خاص في التدريس.
- 4- مراعاة الخطوات الصحيحة من قبل المدرسي عند استخدام إستراتيجية تومس وروبينسون (PQ4R) وتعويد الطلبة على ذلك منذ بداية الفصل الدراسي وهذا يكون بمثابة الأهداف العامة التي يراد الوصول إليها وتحقيقها من خلال الدروس اليومية للمادة.
- 5- وفتح دورات تدريب لمدرسي مادة الجغرافية أثناء الخدمة على كيفية استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهاراتها في التدريس نظرا لأهميتها في إيصال المعلومات والمهارات والحقائق والمفاهيم بصورة واضحة للطلبة وتنمية تفكيرهم العلمي.

ثالثا: المقترحات

- في ضوء نتيجة البحث الحالي، واستكمالاً له يقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية:
- 1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية أخرى كالإعدادية ومعاهد المعلمين.
- 2- إجراء دراسة مماثلة في مادة الجغرافية تهدف إلى تعرّف اثر استعمال إستراتيجية (PQ4R) في التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، اكتساب المفاهيم، الاتجاه نحو المادة.
- 3- إجراء دراسة وصفية تقويمية في (تقويم أداء الطلبة المطبقين في ممارسة مهارات ما وراء المعرفة من وجهة نظر المشرفين).
- 4- إجراء دراسة مقارنة بين إستراتيجية تومس وروبينسون (PQ4R) وإحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة الأخرى في تحصيل مادة الجغرافية واستبقائها.
- 5- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الطلاب.

المصادر

1. أبو جادو، صالح محمد علي ومحمد بكر. تعليم التفكير النظرية والتطبيق. ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2007م.
2. أبو عليا، محمد ومحمود الوهر. درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفة المتعلقة بمهارات الاعداد للامتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها. مجلة دراسات (العلوم التربوية)، مج 28، عدد (1)، جامعة اليرموك، عمان، 2001م.
3. إسماعيل، سعيد. فعالية بعض استراتيجيات فوق المعرفة في تنمية التحصيل ومهارات تفكير الناقد والاتجاه نحو النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 2007م.
4. جامل، عبد الرحمن عبد السلام. طرق التدريس العامة ومهارات تخطيط وتنفيذ عملية التدريس. دار المناهج للنشر، عمان، 2002م.
5. خير، صفوح. الجغرافية/موضوعها/مناهجها/أهدافها. دار الفكر المعاصر، بيروت، 2002م.
6. دروزة، افنان نظير. استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم. جامعة النجاح، نابلس-فلسطين، 1995م.
7. الرازي، محمد بن أبي بكر. مختار الصحاح. دار الرسالة، الكويت، 19982م.
8. الزبيدي، صباح حسن. مناهج المواد الاجتماعية وطرائق تدريسها. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.
9. زيتون، كمال عبد الحميد وحسن زيتون. التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. عالم الكتب، القاهرة-مصر، 2003م.

10. السكران، محمد. أساليب الدراسات الاجتماعية. ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 200م.
11. شبر، خليل إبراهيم وآخرون. أساسيات التدريس. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2005م.
12. الصالح، مصلح. عوامل التحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية. الوراق للنشر والتوزيع، عمان، 2004م.
13. طيبي، سناء عورتاني، وآخرون. مقدمة في صعوبات القراءة. دار وائل للنشر، عمان، 2009م.
14. العاني، نزار محمد سعيد. القياس والتقويم المدرسي (المفاهيم الأساس والتطبيقات العلمية). مكتبة الفلاح لنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
15. عبد الخالق، احمد محمد. أسس علم النفس. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية- مصر، 1997م.
16. عبد الصاحب، إقبال مطشر وأشواق نصيف جاسم. ماهية المفاهيم وأساليب تصحيح المفاهيم المخطوءة. دار صفاء، عمان، 2012م.
17. عطية، محسن علي. الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
18. عطية، محسن علي وعبد الرحمن عبد علي الهاشمي. تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية. دار صفاء، عمان، 2007م.
19. ———. استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.
20. عطوي، جودت عزت. أساسيات البحث العلمي. دار الثقافة، عمان، 2000م.
21. عفانة، عزو إسماعيل ويوسف إبراهيم الجيش. التدريس والتعلم بالدماع ذي الجانبين. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2007م.
22. علاّم، صلاح الدين محمود. الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية. دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، 2006م.
23. عليان، رحي مصطفى وغنيم عثمان محمد. أساليب البحث العلمي. دار صفاء للطباعة والنشر، عمان، 2004م.
24. عودة، أحمد سليمان و خليل يوسف. الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية. دار الفكر، عمان، 1988م.
25. الغامدي، بسينة عبد الله سعيد. فعالية بعض استراتيجيات التساؤل الذاتي و(PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، جامعة ام القرى، كلية الآداب والعلوم الإدارية، السعودية، 2010م (بحث منشور).
26. غريب، حنان. اثر إستراتيجية (PQ4R) في فهم المقروء لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. جامعة بابل، كلية التربية صفى الدين الحلي، 2011م، (رسالة ماجستير غير منشورة).
27. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. كفايات تدريس المواد الاجتماعية. دار الشروق للنشر، عمان، 2004م.
28. فرج، عبد اللطيف. التدريس الفعال. دار الثقافة للنشر، عمان، 2009م.
29. فرمان، جلال عزيز. التفكير الناقد والإبداع. دار الصفاء، عمان، 2012م.
30. قطامي، يوسف. تصميم التدريس. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 2000م.
31. القيم، كامل حسون. مناهج وأساليب البحث العلمي في الدراسات الإنسانية. السيماء للتصاميم والطباعة، بغداد، 2007م.
32. محمد، شفيق. البحث العلمي والخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية. المكتبة الجامعية، الاسكندرية-مصر، 2001م.
33. محمد، صباح محمود وانور صباح محمود. اتجاهات جديدة في تدريس الجغرافية. الوراق للنشر والتوزيع، عمان، 2004م.
34. مرعي، توفيق أحمد ومحمد محمود الحيلة. المناهج الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2000م.
35. ملحم، سامي محمد. مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010م.
36. ملحم، سامي محمد. مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2000م.

37. النجار، نبيل جمعة صالح. القياس والتقويم مدخل تطبيقي مع تطبيقات برمجية spss. دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.
38. الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي وطه علي حسين. استراتيجيات حديثة في فن التدريس. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2007م. الحفني، عبد المنعم. موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. ج3، ط2، دار العودة، بيروت، 1991م.

39-Ahmad Zamrone, **Using strategy PQ4R in instruction reads Arabic language** (Study quasi-experiment at PKPBA in The State Islamic University of Malang, Thesis on Arabic Language Learning Program, Post Graduate Program of the State Islamic University of Malang, 2008.

40-Hartshorn, **the nature of geography** ,11th printing ,1976.

41-Schunk,D.H.(2000) **Learning the ories. An education perspective**. Prentice, Hald,(2nd) New Jersey, 2000.

42- Webster (1981), H **"International dictionary of English history"** Chicago Merriam, No.3.

أثر استعمال أنموذج ثيلين في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية التفكير العلمي

لدى طالبات الصف الثاني متوسط

أ.م.د. عماد حسين المرشدي أ.م.د. عبد الأمير خلف عرط الباحثة. فاطمة عبيد ضيول الزيدي

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

The Effect of Thylen's Model Employment in the Acquisition of the Physical Concepts and the Improvement of scientific Thinking for the Female Students of the Second Intermediate Class

Asst. Prof. Dr. Imad Hussein Al-Murshidi

Asst. Prof. Dr. Abdul Ameer Kalaf Arit

Researcher. Fatma Ubaid Dhayool Al-Zaidi

University of Babylon / College of Basic Education

Abstract

The research aims at identifying (The Effect of Thylen's Model Employment in the Acquisition of the Physical Concepts and the Improvement of scientific Thinking for the Female Students of the Second Intermediate Class). To achieve the aim, the following hypotheses have been chosen:

1. There is no difference with a statistical indication at the level (0.05) between the mean of the degrees of the female students of the experimental group who study physics according to Thylen's Model and the female students of the control group who study the same lesson by the ordinary method in acquiring the physical concepts.
2. There is no difference with a statistical indication at the level (0.05) between the mean of the degrees of the female students of the experimental group who study physics according to Thylen's Model and the female students of the control group who study the same lesson by the ordinary method in the post-test to improve the scientific thinking.

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي تعرف اثر التدريس باستعمال أنموذج (ثيلين) في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية التفكير العلمي لدى طالبات الصف الثاني متوسط.

وللتأكد من تحقيق هدفى البحث تم اختبار الفرضيتين الآتيتين:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة الفيزياء على وفق انموذج (ثيلين) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة الفيزياء على وفق أنموذج ثيلين ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي لتنمية التفكير العلمي.

تكونت عينة البحث الحالي من (55) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (2013-2014) من قضاء الشطرة/ محافظة ذي قار، قسمت الباحثة عينة البحث الحالي إلى مجموعتين متكافئتين، اذ بلغت طالبات المجموعة التجريبية (28) طالبة درست باستخدام أنموذج (ثيلين)، أما المجموعة الضابطة فبلغ عدد طالباتها (27) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية.

قامت الباحثة بعد تحليل محتوى المادة العلمية لكتاب الفيزياء تحديد (39) مفهوما علميا من المفاهيم الفيزيائية ضمن الفصول الاربعة الاخيرة من كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط وتم اختيار (16) مفهوما من المفاهيم السابقة ولكل مفهوم ثلاث مستويات معرفيه (تعريف، تمييز، تطبيق) ليصبح العدد الكلي للأهداف السلوكية أو الفقرات الاختبارية

(48) هدفا سلوكيا أو فقرة اختبارية. واختبارا لتنمية التفكير العلمي يتكون هذا الاختبار من (25) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وتم التحقق من صدقهما وثباتهما بعد تطبيق التجربة في بداية الفصل الثاني للعام (2013-2014) على عينة استطلاعية من طالبات الصف الثاني المتوسط البالغ عددهم (100) طالبة والمتواجدات في متوسطة (الابتهاج) النهارية للبنات وعند تحليل البيانات إحصائيا أظهرت النتائج الآتية:

- تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن وفق أنموذج (ثيلين) على المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم الفيزيائية بفرق دال إحصائياً.
- تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن وفق أنموذج (ثيلين) على المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة الاعتيادية في اختبار تنمية التفكير العلمي بفرق دال إحصائياً.
- وفي ضوء نتائج البحث الحالي وضعت الباحثة عدداً من التوصيات منها:
- ضرورة استعمال أنموذج (ثيلين) في تدريس مادة الفيزياء في المرحلة الثانوية لما له من اثر فاعل في اكتساب المفاهيم لهذه المادة وفي تنمية التفكير العلمي لديهن.
- واستكمالاً للبحث الحالي قدمت الباحثة مجموعة من المقترحات منها:
- اجراء دراسات تجريبية عن أثر أنموذج (ثيلين) في تنمية التفكير العلمي واكتساب المفاهيم في تدريس مادة الكيمياء، أو علوم الحياة، أو الرياضيات لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

الفصل الاول: التعريف بالبحث

اولاً: مشكلة البحث (Problem of the Research):-

يزداد اهتمام العالم بالثورة المعرفية التي تشهدها البشرية حالياً والتي تقدم باستمرار سيلاً من المعلومات والمكتشفات يوماً بعد يوم، فلم تعد التربية رهن فئة صغيرة في المجتمع، فهي في العصر الحالي تواجه صعوبات كثيرة لم تألفها من قبل بسبب التغيرات السريعة التي يشهدها العالم اليوم ولهذا أصبحت مهمة التربية صعبة مما أدى الى تدني مستوى تحصيل المتعلمين في مختلف المواد الدراسية بصورة عامة ومادة الفيزياء بصورة خاصة (العنكي، 2014: 71).

فالتدريس ما زال بعيداً عن مستوى الطموح وان قسماً كبيراً من المدرسين في تدريس المرحلة المتوسطة في العراق بصورة عامة يتبعون الطرائق التقليدية في تدريسهم (الدلفي، 2014: 60).

ومن هنا يتضح ان تدريس مادة الفيزياء بالصورة التقليدية يركز دائماً على حفظ المادة الدراسية المفروضة على الطلبة بدلاً من حل المشكلات التي تواجههم في نشاطهم العلمي وحياتهم اليومية (سلامة، 2002: 47).

فضلاً عن ذلك الزخم المعرفي من المفاهيم العلمية في المادة الواحدة والزام المتعلم بإتقانها كغاية بحد ذاتها من دون الاهتمام باستخدامها وتوظيفها في مواقف حياتهم اليومية (الفتلاوي والهلالي، 2006: 37).

وبناء على ما سبق تبرز مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الآتي ((ما أثر استعمال أنموذج ثيلين في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية التفكير العلمي لدى لطالبات الصف الثاني المتوسط)).

ثانياً: أهمية البحث (Importance Of The Research):-

يتسم العصر الحالي الذي نعيش فيه بتزايد اعتماد على المعلومات بصورة أو بأخرى، ويطلق البعض عليه (عصر المعلوماتية) الذي يتيح للمجتمعات المختلفة في العالم من تبادل المعارف والخبرات مما يؤدي الى تسارع الاكتشافات العلمية والابتكارات التكنولوجية المستمدة من العلوم التي تقود الى تقدم وازدهار العالم وتسهم في تحقيق امنها وطموحاتها في الحياة (الشرييني والطناوي، 2011: 121).

ومن اجل مواكبة تلك التطورات السريعة لا بد من الاهتمام بتنمية العقول المبدعة القادرة على حل المشكلات القائمة، وعليه فقد أصبح تنمية القدرات العقلية للطلبة الهدف الرئيس للعملية التربوية في دول العالم جميعها (الطيبي، 2007: 49).

لذلك تعتبر التربية الميدان الأكثر اتساعاً الذي تتسابق فيه الأمم لنهضة مجتمعاتها وتطويرها فقد تأثرت التربية كميدان عام بالثورات التكنولوجية والمعرفية التي اتسمت بها العقود الأخيرة من القرن السابق والسنوات الأولى من القرن الحالي مما دعا الى امكانية احداث تطور ملموس في العملية التعليمية داخل المؤسسات التربوية ومراحلها وأنماطها ومستوياتها كافة (الدلفي، 2014: 62-63).

ويعد التعليم جزء من التربية ومن وسائلها المهمة في تحقيق أهدافها، إذ يقوم بدور مهم في تحقيق التعلم، والحاجة إلى تنظيم عملية التعليم من الضرورات الواجبة التي يفرضها تقدم البشرية فالنهضة التي أصابت العالم المتقدم لم تأتي إلا من خلال العناية بالتعليم والمناهج الدراسية (الفتلاوي، 2003: 31). ولعل من بين تلك المناهج هو منهج الفيزياء، فقد أشار إليه (العمرائي وآخرون: 2013) بأنه علم دائم التطور يدخل في جميع مجالات الحياة، ويعد بمثابة القاعدة الأساسية للتطور العلمي والتكنولوجي،

وبفضل التطور المستمر في علم الفيزياء وفروعه المختلفة تتسارع وتتصاعد حركة التقدم العلمي وتتوالى الاقتراحات والابتكارات الحديثة لخدمة البشرية (العمرائي وآخرون، 2013: 115).

لهذا اهتمت الدراسات والبحوث النفسية والتربوية بالتعرف على الاستراتيجيات والطرائق والنماذج والأساليب التدريسية التي تسهل عملية التعلم التي تعد احد المكونات الرئيسة للمنهج التي تؤثر وتتأثر بمكوناته وتسهم بشكل فعال في انجاح العملية التعليمية وتحقيق الاهداف التربوية ومن هذه الاساليب التي تعتمد في التدريس من اجل حث الطلبة على التعليم وزيادة ابداعهم وتنمية مهاراتهم وخبراتهم وإكسابهم المعرفة هو اسلوب التعلم التعاوني (احمد وحزام، 2003: 153). الذي يسهم في تعليم الطلبة العمل التعاوني المشترك القائم على التعاون، والمبني على احترام المواهب والفروق الفردية بين افراد المجموعة غير المتجانسة (زايد، 2007: 17)، فتهيئة البيئة التعليمية الغنية بالمواد، واعتماد طرائق تدريس مناسبة تركز على التعلم من خلال العمل في مجموعات وحل المشكلات، وتهيئة المواد التعليمية المناسبة من خلال الكتب المدرسية والبرامج الخاصة، ومراعاة حاجات المتعلمين وميولهم تشكل حافزا مهما لعملية تنمية التفكير لدى الطلبة (ريان، 2012: 54).

ويعد انموذج ثيلين (التحري الجماعي) من النماذج التعليمية المهمة في التعلم التعاوني والذي يساعد على تنمية التفكير العلمي لدى الطلبة فهو يركز على التفاعلات داخل مجموعات صغيرة لإحداث التغييرات والنتائج الأكاديمية والاجتماعية الإيجابية (Knezek، 3: 2002).

وتبرز أهمية هذا الانموذج في التدريس على أنه يجعل الطلبة يفكرون بأبعاد الدرس ومضامينه وتفسح لهم الفرصة ليعبروا عن آرائهم بروح ديمقراطية وعلمية (Hargreaves، 27: 2009).

وبناء على ما سبق فإن هذا الأنموذج يعطي أهمية كبيرة للمفاهيم في تدريس العلوم تساعد على انتقال اثر التعليم اذا يساعد على ايجاد العلاقات بين العناصر المختلفة في أي وقت تعليمي ويمكنه من التعرف على اوجه التشابه بين ما سبق تعلمه وبين المواقف الجديدة (السامرائي، 2012: 22).

ويعد اكتساب المفاهيم على المستوى التعليمي، من أهم التحديات التي تواجه المعلمين في مجال التعليم، إذ يقتضي ذلك تغييراً في غايات التربية من مجرد إيصال المعلومات والحقائق والمعارف للناشئة، إلى مساعدتهم على تكوين عادات عقلية تمكنهم من الحياة في مجتمع متغير نظراً للتغير الهائل في جميع نواحي الحياة فالحقائق والمعلومات يمكن تعلمها بمجرد السرد والتذكر لما سبق تعلمه، إلا أن هذه العملية العقلية ليست هدفاً في حد ذاتها وإنما الهدف من وراء هذا هو تعلم اكتساب المفاهيم وتطبيقها في المواقف الجديدة التي لم يسبق للتعلم معرفة شيء عنها (حميدة وآخرون، 2000: 53).

ويرى (زيتون، 1994) إن أنسب المراحل التعليمية للتدريب على التفكير العلمي هي المرحلة الثانوية، إذ تتجمع لدى الطلبة حصيلة كافية من المعارف الأساسية التي تجعلهم قادرين على فهم وممارسة التفكير العلمي بنضج ومسؤولية، إذ يشير إلى وجود علاقة إيجابية بين مستوى التحصيل المدرسي للطلبة في المواد العلمية وبين مستوى فهمهم للطرق

العلمية في التفكير، وهذا يعني أن مستوى تحصيلهم يزداد بازدياد فهم واستخدام وتطبيق الطريقة العلمية في دراسة العلوم (زيتون، 1994: 49-50).

ثالثاً : هدف البحث (Objectives of the Research):-

يهدف البحث الحالي إلى تعرف أثر:-

1. استعمال انموذج (ثيلين) في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء.
2. استعمال انموذج ثيلين في تنمية التفكير العلمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء.

رابعاً: فرضيتا البحث (Hypotheses of the research):-

لتحقيق هدف البحث وضعت الباحثة الفرضيتين الآتيتين:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة الفيزياء على وفق انموذج (ثيلين) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة الفيزياء على وفق أنموذج (ثيلين) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي لتنمية التفكير العلمي.

خامساً : حدود البحث (Limitation the Research):-

يقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

1. الحدود البشرية: طالبات الصف الثاني المتوسط
2. الحدود المكانية: المدارس المتوسطة والثانوية للبنات في محافظة ذي قار/ قضاء الشطرة.
3. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2013 - 2014)
4. الحدود المعرفية: الفصول الاربعة الأخيرة من كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط، ط 4، لسنة 2013.

سادساً : تحديد المصطلحات (Definition of the Terms):-

اولاً: الأنموذج (Model) عرفه كل من:-

1. العدوان والحوامده (2011): "تمثيل تخطيطي تسكن به الاحداث والعمليات والاجراءات بصوره منطقيه قابلة للفهم والتغير" (العدوان، وحوامده، 2011: 163-164).

- وتعرف الباحثة (الانموذج) اجرائيا على أنه: "مجموعة من الخطوات والافعال او مخططات المتسلسلة والمتتابعة التي تقوم بها الباحثة اثناء التدريس التي تهدف الى مساعدة المتعلمين في اثارة الانتباه والدافعية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط مع اختيار انسب الوسائل وأفضلها التي توضح من خلالها الاهداف الرئيسة للدرس.

ثانياً: أنموذج ثيلين (Thelen's Model) عرفه كل من:-

1. مرعي والحيلة (2011): "هو النموذج الذي يسعى لتطوير المجتمع المثالي من خلال تحقيق الديمقراطية ولكن بأسلوب جماعي وباستقصاء علمي على اعتبار إن غرفة الصف هي مجتمع مصغر شبيه بالمجتمع الكبير" (مرعي والحيلة، 2011: 195).

-وتعرف الباحثة (انموذج ثيلين) اجرائيا على: "عملية تفاعل جماعي لطالبات الصف الثاني المتوسط من خلال مواجهة الطالبات ضمن مجموعاتهن في الحصة الدراسية لمادة الفيزياء بموقف محير واستكشاف ردود فعل المجموعة بالنسبة للموقف من خلال تحديد المشكلة وصياغتها بصورة مهمة وقابلة للمعالجة والبحث ثم الدراسة الذاتية الفردية والدراسة الجماعية للمشكلة ورصد مدى التقدم الذي تحققه طالبات الصف الثاني المتوسط وحث المجاميع الطلابية على التعاون لتبادل الافكار بين المجموعات وصولاً للحل في أجواء ديمقراطية تسود الصف الدراسي".

ثالثاً: الاكتساب (Acquisition) عرفه كل من:

1. السلطي (2004): " هو تشكيل ترابطات تشابكية جديدة، فإذا ما كانت المدخلات مألوفة فستقوي الترابطان المثارة، وتعتمد تكوين الترابطات بشكل كبير على الخبرات السابقة " (السلطي، 2004: 103).
- وتعرف الباحثة (الاكتساب) إجرائياً على أنه: " قدرة طالبات الصف الثاني المتوسط على اكتساب المعرفة وخزنها واستخدام المفاهيم الفيزيائية وتعريفها وتمييزها وتطبيقها ودرست في اثناء مدة التجربة مقاساً بالدرجات التي تحصل عليها الطالبات في اختبار اكتساب المفاهيم الفيزيائية الذي اعدته الباحثة ".

رابعاً: المفاهيم (Concepts) عرفه كل من:

1. ريان (2013): " فكرة أو تمثيل للعنصر المشترك الذي يمكن أن يميز المجموعات أو المصنفات أو انه تصور عقلي عام ومجرد لموضوع أو حالة " (ريان، 2013: 210).
- وتعرف الباحثة (المفاهيم) إجرائياً على أنه: " عبارة لفظية تتمثل بالعقل أو كلمة تدل على مجموعة خصائص تتصف بها ظاهرة فيزيائية طبيعية التي تتوصل اليها الطالبة من خلال توظيفها لعملياتها العقلية بما يتعلق بالمفاهيم الفيزيائية التي تدرس إلى طالبات الصف الثاني متوسط والتي يقاس اكتسابها من خلال الدرجة التي تحصل عليها الطالبات في اختبار اكتساب المفاهيم المعد لهذا الغرض ".

خامساً: التنمية (Development) عرفه كل من:

1. اليماني (2011): "وهي عملية تسعى الى تحقيق التوافق الاجتماعي بين افراد المجتمع وتشمل اشباع الحاجات العضوية والنفسية والاجتماعية" (اليماني، 2011: 232).
- التعريف الإجرائي للتنمية: هي تطوير وتحسين قدرات التفكير العلمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بعد استخدام الباحثة لأنموذج ثيلين في تدريس مادة الفيزياء بهدف تطوير تلك القدرات والتي تقاس من خلال الدرجة التي تحصل عليها طالبات الصف الثاني المتوسط في اختبار تنمية التفكير العلمي المعد لهذا الغرض.

سادساً: التفكير العلمي (Scientific thinking) عرفه كل من:

1. العفون ومنتهى (2012): " نشاط عقلي منظم قائم على الدليل والبرهان يستخدمه الإنسان لمعالجة مواقف استقصاء لمشكلات بمنهجية سليمة منظمة في نطاق مسلمات عقلية وواقعية " (العفون ومنتهى، 2012: 44).
- وتعرف الباحثة (التفكير العلمي) إجرائياً على أنه: " عبارة عن مجموعة من العمليات العقلية والخطوات المتتالية التي يقوم بها طالبات الصف الثاني المتوسط التي تؤدي إلى معرفة جديدة وتندرج من تحديد المشكلة وفرض الفروض واختبار صحة الفروض وصولاً إلى التعميم، وتقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة باستجاباتها لفقرات اختبار تنمية التفكير العلمي المعد لأغراض البحث الحالي

سابعاً: الصف الثاني المتوسط (Average Second class)

" هو الصف الثاني من الصفوف الثلاثة للمرحلة المتوسطة التي تقع بين مرحلة الدراسة الابتدائية ومرحلة الدراسة الإعدادية ووظيفة هذه المرحلة هو إعداد الطلبة لمرحلة دراسية أعلى وهي المرحلة الإعدادية ".

الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة**1. النظرية البنائية: (Constructivism Theory) :-**

دخل تعليم وتعلم العلوم الألفية الثالثة ليواجه مجموعة من التحديات والمتغيرات، ولذلك من الضروري لمعلمي العلوم التعامل غير التقليدي مع هذه التحديات، ويعد التعليم هو السبيل الوحيد لمقابلة تحديات القرن الحادي والعشرين، ويجب أن نعترف أن التغيرات التي حدثت في المؤسسة التعليمية في القرن الأخير مسألة لا نستطيع أن نتجنبها، وقد رافق هذا التحول ظهور النظرية البنائية (Constructivism Theory)، التي تمثل تغييراً نموذجياً في تعليم العلوم (ياسين وراجي، 2012: 28).

ويعد العالم السويسري جان بياجيه (Jean Piaget) أول من وضع اللبنة الأولى للنظرية البنائية على الرغم من أصولها ترجع إلى "جيامبتستيا فيكو" فهو القائل بأن المعرفة تكمن في بناء وإعادة بناء المعرفة (القرارعة، 2013: 66). وأثرت العديد من الأبحاث المبينة على مبادئ علم الإدراك تأثيراً بالغاً بالتطبيق التربوي، خصوصاً التطبيقات التعليمية ومنها:

- التمهين الإدراكي (Cognitive Apprenticeship) "لبراون وكولينز ودجويد" (Duguid، Collins، Brown، & 1989)؛ وهو مفهوم يؤكد على أن ما يتعلمه الطلبة ينبغي أن يتم تطبيقه في الوقت نفسه من خلال مواقف التعلم (Situating Learning)، والمواقف الإدراكية (Situating Cognition)، وهي مواقف حقيقية يتعلم الطلبة فيها عن طريق التعلم التعاوني والتجريبي الجماعي.

- التعليم المرتكز على مهام أصيلة (Anchored Instruction) لمجموعة "فاندريلت" للإدراك والتكنولوجيا (Vanderbilt's Cognition & Technology Group، 1991)، طوره مجموعة من الباحثين في مركز التعلم والتكنولوجيا لفاندريلت بناءً على مفهوم التعلم، سموه بالتعليم المرتكز على مهام أصيلة، وهو نوع من التعليم الذي ينهك خلاله المتعلمون في بيئات غنية بالمشكلات التي تسمح بالاكشاف المستمر من قبل المعلم والطلبة عن طريق التعلم التعاوني. (الصالح، 2003: 27-28) (Carpenter & Taylor، 2003: 43).

ووفقاً للفلسفة البنائية أن الطالب يعد مكتشفاً لما يتعلمه، بممارسته للتفكير العلمي، وهو باحث عن المعنى، فضلاً على أنه باني لمعرفته، ومشارك في مسؤولية إدارة التعلم وتقويمه.

2. استراتيجية التعلم التعاوني (Cooperative Learning strategy): -

أهتم التربويون في القرن الحادي والعشرين بالكيفية التي تمكن المعلمين من تحقيق تعلم أفضل من اهتمامهم بالكيفية التي تمكن المعلم من تقديم معلومات أفضل، مما سمح بالانتقال من النماذج التدريسية (كالمحاضرة والمناقشة) التي يقودها المعلم وتتمحور حوله إلى اعتماد أنشطة ونماذج تدريسية تتمحور حول المتعلم مثل التعلم التعاوني التي يقسم المتعلمين على مجموعات صغيرة تعمل على إنجاز مهمة ما (العفون ومكاون، 2012: 90).

ومن خلال الاطلاع على نتائج البحوث التي أجريت في مجال التعلم التعاوني أنه أفضل من التعلم الفردي، ويزيد من تقدير الذات عند الطلبة، وينمي العاطفة بين أعضاء المجموعة الواحدة والمجموعات الأخرى، وينمي اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو أنفسهم ونحو زملائهم في المدرسة، وأنه يزيد التفكير العلمي والإبداع والمشاركة لدى الطلبة، ويقلل القلق عندهم ويؤدي إلى تنمية مهارات القيادة والعمل الجماعي.

هناك طرائق واساليب ونماذج وانماط عدة في التعلم التعاوني تختلف أسماؤها ومسمياتها وفنياتها في ادبيات البحث ونذكر منها ما يأتي:-

أولاً: طريقة جيكسو (1) المعلومات المجزأة التعاوني (Jigsaw1):

ثانياً: طريقة جيكسو 2 (Jigsaw2) المعدلة

ثالثاً: أسلوب فرق التحصيل الطلابية (STAD):

رابعاً: نموذج فكر - زوج - شارك (Think - pair - share Model):

خامساً: نموذج ثيلين (التجريبي الجماعي) (Group Investigatinon Model)

3. نموذج ثيلين (التجريبي الجماعي): (Group Investigatinon Model):

في عام (1960) أعتمد ثيلين (Thelen) على أفكار جون ديوي والتي تنطلق من نظريته المتضمنة في كتابه (الديمقراطية والتربية) إذ أوصى بأن تنظيم المدرسة وتفاعلها على أساس أنها مجتمع ديمقراطي مصغر، إذ تتطلب الديمقراطية خلق ثقافة ديمقراطية مع المعايير والإجراءات المناسبة الآتية:

1. أن يكون التعليم في مجتمع ديمقراطي.

2. توفير الثقافة المدرسة الديمقراطية.

3. أن يكون المعلمين أول مربين الحياة الديمقراطية (Joyce & Weil, 128: 2009).

وقد صممت الكثير من الملامح الأساسية لهذه الطريقة على يد ثيلين (Thelen) وتم تنقيحها على يد شاران (Sharan) وجماعته، ولعل هذه الطريقة هي أكثر طرائق التعلم الجماعي تعقيداً وأكثرها صعوبة من حيث التطبيق (الخفاف، 2013: 96).

وقد عني (ثيلين) بالأسس الديمقراطية لبناء علاقات اجتماعية وتفاعل أنساني بين أفراد المجتمع وافترض بأن هذا النموذج يمكن تحقيقه عن طريق بناء التربية ضمن العملية الديمقراطية (قطامي وآخرون، 2009: 408) وبناء على ما مره ذكره ان الطلبة وفق نموذج (ثيلين) في الصفوف الدراسية ليسوا متفرجين فقط، بل انهم متعلمين نشطين، لأنهم مسؤولون عن التعليم الخاص بهم، ويمكن للمدرسين تبني دور الميسر، ويتيح لهم الحرية والمساعدة المباشرة للوصول الى الاستنتاجات وكل هذا يساعد على جعل العملية التعليمية مثيرة وجديدة.

❖ تخطيط التدريس وتنفيذه في اطار أنموذج التحري الجماعي(Thelen):

يتم تخطيط التدريس وتنفيذه في اطار أنموذج التحري الجماعي بستة مراحل، كل عنصر يمثل خطوة في البنية العامة للنموذج، يمكن توضيح خطوات هذا النموذج بالمرحل الآتية:-

المرحلة الاولى: تحديد موضوع الاستقصاء:

في هذه المرحلة يتم تحديد موضوع الاستقصاء من خلال ثلاث خطوات هي:

- يقدم المدرس للطلبة الموضوع او المشكلة قيد البحث في صورة سؤال رئيس.
- يقسم السؤال الرئيس او الموضوع الرئيس الى اسئلة فرعية.
- يقسم الطلبة الى مجموعات متعاونة كل مجموعة تتكون من (2-6) أفراد وتوزع الموضوعات الفرعية او الاسئلة الفرعية على هذه المجموعات.

المرحلة الثانية: تخطيط الاستقصاء داخل المجموعات:

وفي هذه المرحلة يصوغ اعضاء كل مجموعة الموضوع او المشكلة في صيغة سؤال او عدة اسئلة بحثية ويخططون معا طريقة البحث المطلوب للإجابة عن السؤال او الاسئلة.

المرحلة الثالثة : تنفيذ البحث

يتم في هذه المرحلة تنفيذ الاستقصاء او البحث، حيث تنفذ كل مجموعة الخطة الموضوعية، والتي تم الاتفاق عليها سابقاً، ويجمع كل عضو من اعضاء المجموعة المعلومات اللازمة من مصادرها المختلفة، كما يستخدمون هذه النتائج في حل المشكلة موضوع البحث.

المرحلة الرابعة: اعداد التقرير النهائي

تمثل هذه الخطوة الناتج التراكمي لعمل كل مجموعة، والذي قد يكون على هيئة تقرير مكتوب، او عرض عملي، او احد النماذج، او شريط سمعي او شريط فيديو، وفي هذه الخطوة يشكل اعضاء المجموعة من بينهم لجنة لتنسيق عملية عرض التقرير او المنتج النهائي بعد عرضه على زملائهم في المجموعة.

المرحلة الخامسة: عرض التقرير النهائي

تعد كل مجموعة تقريرها النهائي، ثم تعرضه على جميع طلبة الفصل، إذ يضع الطلبة او المدرس مجموعة من المعايير للحكم على مدى جودة التقرير وعرضه.

المرحلة السادسة: التقويم

تتم هذه المرحلة من خلال طرائق عدة منها:

أ. يقوم المدرس بتقويم عملية البحث التي قام بها الطلبة في كل مجموعة اي يقوم الخطة، والمصادر التي استخدمتها المجموعة، والاستنتاجات التي توصلوا اليها.

ب. يمكن ان تقدم المجموعة سؤالين او ثلاث، وهذه الاسئلة تمثل الاساس الذي يمكن من خلاله تكوين اختبار نهائي لكل الطلبة. وفي هذه الحالة تقوم كل مجموعة اجابات طلبة المجموعات الاخرى على الاسئلة التي صاغها.

ج. على كل مجموعة رصد وإدارة فعاليتها الخاصة وتقدم عرضاً مختصراً لما تعلمته، وكيفية تفاعل الطلبة مع هذه العملية.

د. تكليف الطلبة بعمل تقارير منهجية عن اعتماد انموذج التحري الجماعي في حل المشكلات (lan & Samuel، 2005: 79) (Joyce & Weil، 2009:8).

مما سبق ترى الباحثة أن أنموذج (ثيلين) يوفر وسطاً تعليمياً إيجابياً لدى الطلبة عن طريق تعاونهم ومشاركتهم في انجاز المهمات المطلوبة منهم كالحلول والاقتراحات في حل ومعالجة المشكلات الجديدة.

4- المفاهيم (Concepts):-

تعد المفاهيم من المستويات الأكثر تعقيداً في مجال علم النفس المعرفي فهي ما يتكون لدى الفرد من معنى وفهم يتمثل بالتعبير عنهما بكلمات وعبارات او عمليات معينة تقوده الى تطوير ونمو قدرته على التفكير وبناء الافكار، وبما يكفي لفهم خبراته عن عالم الاشياء التي حوله، فمعنى مفهوم معين يتوقف على مجموعة من الروابط بين مفاهيم اخرى كونت عبارات لفظية والمتصلة بالموضوع عبر الزمن مفاهيم محورية وبعضها يكون شخصياً (معان هاشمية)، لذا قلما نعثر على شخصين يفهمان مفهوماً معيناً فهما متماثلان في الصف الدراسي (الهاشمي، 2013: 43).

وترى الباحثة ان تعلم المفاهيم واكتسابها يتمثل في قدرة الطلبة على التمييز بين المثيرات أو الصفات المرتبطة بالمفهوم وتجميع هذه المثيرات أو الصفات المرتبطة تحت صنف أو قاعدة.

5- التفكير العلمي (Scientific thinking):-

لقد خلق الله الانسان وميزه عن الكائنات الحية الاخرى بنعم عديدة والتي منها نعمة التفكير الذي حضى باهتمام الباحثين والمربين والفلاسفة عبر التاريخ. ولقد عنيت جميع المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية والنفسية بتنمية التفكير لدى المتعلم كي يصبح أكثر قدرة على مواجهه الصعوبات التي تعترض سبيله سواء في المجالات الاكاديمية أو مناحي الحياة المختلفة من جوانب اجتماعية أم اقتصادية أم تربوية أم اخلاقية (العنوم واخرون، 2013: 17).

ويؤكد التربويون على أن أحد أهداف تدريس العلوم هو تعليم الطلبة (كيف يفكرون؟)، لا كيف يحفظون المقررات والمناهج المدرسية من دون فهمها واستيعابها أو توظيفها في الحياة، ولتحقيق ذلك لا بد أن يركز التدريس على مساعدة الطلبة لاكتساب الأسلوب العلمي في التفكير أو الطريقة العلمية في البحث أي (تعليم التفكير)، على ان التفكير مهارة مكتسبة وليس موهبة فطرية، فيمكن تحسين وتطوير تلك المهارة في كيفية التعلم (الغريبي، 2007، 26).

ترى الباحثة ان اهتمام التربويون يتزايد بشكل واضح بلا نشطة والفعاليات التي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية، ومن ابرز تلك النشاطات اعتماد اسلوب المجموعات التعاونية التي تعمل على تحقيق الاهداف عن طريق تكليف المتعلمين بعمل او مهمة، لذا ترى ان انموذج (ثيلين) من الاساليب التعاونية التي لها دور في اكتساب المفاهيم وتنمية التفكير العلمي لدى المتعلمين.

ثانياً: دراسات سابقة (Previous studies):**المحور الاول: دراسات تناولت (انموذج ثيلين):****1. دراسة العيساوي (2010):**

"فاعلية أنموذج التحري الجماعي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء ومهارتهن في التفكير العلمي"

أجريت الدراسة في العراق، جامعة بغداد، كلية التربية ابن الهيثم، وهدفت إلى معرفة فاعلية أنموذج التحري الجماعي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء ومهارتهن في التفكير العلمي، تكونت عينة الدراسة من (49) طالبة من طالبات الصف الثاني متوسط. وقد أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد. عولجت البيانات احصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. وقد توصلت الدراسة الى فاعلية أنموذج التحري الجماعي في التحصيل ومهارات التفكير العلمي لطالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء (العيساوي، 2010: 60-61).

2. دراسة المياحي (2013) :

"فاعلية التدريس بأنموذج ثيلين في التفضيل المعرفي والفكير الاستدلالي لدى طالبات قسم الفيزياء"

أجريت الدراسة في العراق، جامعة القادسية، كلية التربية، وهدفت إلى معرفة فاعلية التدريس بأنموذج ثيلين في التفضيل المعرفي والفكير الاستدلالي لدى طالبات قسم الفيزياء. تكونت عينة الدراسة من (32) طالبة من طالبات قسم الفيزياء. وقد أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً بلغت عدد فقراته (30) فقرة موضوعية. عولجت البيانات احصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. وقد توصلت الدراسة الى تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن على وفق أنموذج ثيلين على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية (المياحي، 2013: 61-62).

المحور الثاني: دراسات تناولت (اكتساب المفاهيم الفيزيائية):-**1. دراسة القيسي (2012):**

"اثر استخدام التعلم المتمركز على المشكلة في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وعمليات العلم لدى طالبات الصف الثاني متوسط "

أجريت الدراسة في العراق، جامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية، وهدفت إلى تعرف اثر استخدام التعلم المتمركز على المشكلة في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وعمليات العلم لدى طالبات الصف الثاني متوسط، تكونت عينة الدراسة من (63) طالبة من طالبات الصف الثاني متوسط، وقد أعد الباحث اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد. عولجت البيانات احصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. وقد توصلت الدراسة الى تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق التعلم المتمركز على المشكلة على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة الفيزياء بالطريقة الاعتيادية (القيسي، 2012: 64-65).

2. دراسة هادي (2013)

"فاعلية برنامج Risk في اكتساب المفاهيم الفيزيائية واتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية لدى طلاب الصف الرابع العلمي"

أجريت الدراسة في العراق، جامعة القادسية، كلية التربية، وهدفت إلى تعرف معرفة فاعلية برنامج Risk في اكتساب المفاهيم الفيزيائية واتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية لدى طلاب الصف الرابع مستقلتين. تكونت عينة الدراسة من (78) طالبا وقد اتبع الباحث تصميمًا تجريبيًا ذا الضبط الجزئي، وقد درس الباحث المجموعة التجريبية باستعمال

برنامج Risk، ودرس المجموعة الضابطة باستعمال الطريقة التقليدية، كفا الباحث مجموعات البحث في المتغيرات الاتية: (العمر بالأشهر، تحصيل نصف السنة الدراسية في مادة الفيزياء، الذكاء، ومقياس اتخاذ القرار) أعد الباحث اختباراً لاكتساب المفاهيم، ومقياس اتخاذ القرار والمشكلات الفيزيائية ولغرض لتحليل النتائج احصائياً، فقد استعمل الباحث الاختبار التائي في العينتين. وقد توصلت الدراسة الى تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق برنامج Risk على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة الفيزياء بالطريقة الاعتيادية(هادي،2013: 66-67).

المحور الثالث: دراسات تناولت (التفكير العلمي):

1. دراسة الربيعي (2008) :

"معرفة أثر تدريس طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء وفقاً لنظرية فيكوتسكي في تحصيلهم الدراسي وتفكيرهم العلمي"

أجريت الدراسة في العراق، جامعة بغداد، كلية التربية ابن الهيثم، وهدفت إلى تعرف أثر تدريس طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء وفقاً لنظرية فيكوتسكي في تحصيلهم الدراسي وتفكيرهم العلمي، تكونت عينة الدراسة من (62) طالباً من طلاب الصف الثاني متوسط. وقد أعد الباحث اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد. عولجت البيانات احصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. وقد توصلت الدراسة الى تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفقاً لنظرية فيكوتسكي على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة الفيزياء بالطريقة الاعتيادية (الربيعي،2008: 68-69).

2. دراسة الركابي (2012):

" فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية دي بونو (القبعات الستة) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء وتنمية تفكيرهن العلمي"

أجريت الدراسة في العراق، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، وهدفت إلى تعرف فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجية دي بونو (القبعات الستة) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء وتنمية تفكيرهن العلمي، تكونت عينة الدراسة من (64) طالبة من طالبات الصف الثاني متوسط. وقد أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد عولجت البيانات احصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. وقد توصلت الدراسة الى تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق إستراتيجية دي بونو (القبعات الستة) على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة الاحياء بالطريقة الاعتيادية (الركابي،2012: 69-70).

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :-

1. المساعدة في تحديد مشكلة البحث وهدفه.
2. اختيار التصميم التجريبي المناسب.
3. اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات البحث.
4. إعداد خطط تدريسية أنموذجية خاصة بأنموذج (ثيلين).
5. الاهتمام إلى العديد من الكتب والمجلات العلمية والمراجع التي تنثري البحث الحالي.
6. كيفية التدريس على وفق انموذج ثيلين بخطوات محددة ومتسلسلة.
7. الإفادة من مقترحات وتوصيات الدراسات السابقة في إجراء البحث الحالي في مادة الفيزياء.

الفصل الثالث : منهجية البحث وإجراءاته

يتناول هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي قامت بها الباحثة لتحقيق هدفها البحث وهي تحديد المادة العلمية واعداد اختباري (اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية التفكير العلمي) واعداد الخطط التدريسية والاهداف السلوكية والتصميم التجريبي ومجموعات البحث وتكافؤها في بعض المتغيرات المؤثرة

1- التصميم التجريبي:

لكل بحث تجريبي تصميم خاص به عبارة عن مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة والتخطيط للظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة المدروسة ثم ملاحظة ما يحدث (عبد الرحمن وزكينة، 2007 : 487). اتخذت الباحثة تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي ملائماً لظروف البحث الحالي.

مخطط (1) يوضح التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	أنموذج ثيلين	اختباراكتساب المفاهيم الفيزيائية
الضابطة	الطريقة الاعتيادية	اختبار تنمية التفكير العلمي

2- مجتمع البحث وعينه:**أ- مجتمع البحث:**

يشير مجتمع البحث الى جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث، بمعنى المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث الى ان يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة (علي، 2011: 384)، حدد مجتمع البحث بطالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية الرسمية للبنات للعام الدراسي (2013-2014) في قضاء الشطرة/ ذي قار.

ب- عينة البحث :

بانها مجموعة جزئية من مجتمع البحث، وممثلة لعناصر المجتمع افضل تمثيل، بحيث يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله وعمل استدلالات حول معالم المجتمع (عباس وآخرون، 2011: 218). وقد قسمت الباحثة عينة البحث الحالي الى قسمين هما :

- عينة المدارس:

اخترت الباحثة بالطريقة العشوائية ثانوية (الامام الصادق عليه السلام) للبنات لإجراء بحثها فيها، انظر ملحق(1)

- عينة الطالبات:

بعد ان قامت الباحثة بزيارة المدرسة المذكورة ووجدتها أنها تضم شعبتين للصف الثاني المتوسط وبطريقة السحب العشوائي اختيرت شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس طالباتها على وفق انموذج ثيلين في حين مثلت شعبة (ب) المجموعة الضابطة التي يدرس طالباتها بالطريقة التقليدية من دون التعرض للمتغير المستقل، بلغ المجموع الكلي للشعبتين (58) طالبة بواقع (29) طالبة في شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية و(29) طالبة في شعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة وطلبت الباحثة من ادارة المدرسة الحصول على المعلومات الخاصة بالطالبات من السجلات الرسمية، إذ وجدت حالة رسوب (واحدة) ضمن طالبات المجموعة التجريبية، وحالتين (اثنتين) من الرسوب ضمن طالبات المجموعة الضابطة، أي بلغ مجموع عدد الطالبات الراسبات ضمن مجموعتي البحث (3) طالبات، وقد عولجت مثل هذه الحالات باستبعاد الطالبات الراسبات إحصائياً فقط حفاظاً على نظام المدرسة واستمرار تدريسهن، ويعود سبب استبعاد الطالبات الراسبات في اعتقاد الباحثة أنهن يمتلكن معرفة سابقة في الموضوعات التي ستدرس في أثناء التجربة، وهذه الخبرة قد تؤثر في دقة نتائج البحث، وبذلك أصبح العدد النهائي لعينة البحث (55) طالبة.

جدول (1)

توزيع طالبات عينة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة

المدرسة	الصف والشعبة	اسم المجموعة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات الراسيات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
ثانوية الامام الصادق (عليه السلام) للبنات	الثاني متوسط (أ)	التجريبية	29	1	28
	الثاني متوسط (ب)	الضابطة	29	2	27
	المجموع		58	3	55

- إجراء التكافؤ لمجموعتي البحث:

عملت الباحثة على تكافؤ مجموعتي البحث الحالي إحصائياً في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في المتغيرات التابعة للبحث على الرغم من ان الاختيار العشوائي يضمن تكافؤ المجموعتين وهذه المتغيرات هي (العمر الزمني للتلميذات محسوباً بالشهور، درجات مادة الفيزياء في امتحان نصف السنة للعام (2013-2014)، اختبار الذكاء (رافن) لمجموعتي البحث، التحصيل الدراسي للاب، التحصيل الدراسي للام، واختبار تنمية التفكير العلمي). وباستخدام التحليل الاحصائي تبين ان مجموعتي البحث متكافئة في المتغيرات اعلاه وكما موضح في الجداول الآتية:

جدول (2)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لأعمار طالبات مجموعتي البحث محسوباً بالشهور

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى دلالة (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	28	177.03	40.77	53	0.389	2.021	غير دال احصائياً
الضابطة	27	176.37	39.54				

جدول (3)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لدرجات طالبات مجموعتي البحث في مادة الفيزياء في اختبار نصف السنة

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى دلالة (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	28	64.46	277.36	53	0.26	2.021	غير دال احصائياً
الضابطة	27	63.29	300.31				

جدول رقم (4)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) في اختبار ذكاء طالبات مجموعتي البحث

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	28	34.39	34.91	53	0.931	2.021	غير دال عند مستوى (0.05)
الضابطة	27	34.18	35.61				

جدول (5)

تكرارات التحصيل الدراسي لأباء طالبات مجموعتي البحث وقيمة (كا2) المحسوبة والجدولية

المجموعة	حجم العينة	التحصيل الدراسي للاب				درجة الحرية	قيمة كا 2		الدلالة الاحصائية عند مستوى دلالة (0.05)
		ابتدائية - وكتب - أي - متوسطة	إعدادية	معهد فائز	مجموع		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	28	6	5	9	8	3	25.1	7.81	غير دال احصائيا
الضابطة	27	5	7	10	5				
المجموع	55	11	12	19	13				

جدول (6)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعتي البحث وقيمة (كا2) المحسوبة والجدولية

المجموعة	حجم العينة	التحصيل الدراسي للأم				درجة الحرية	قيمة كا 2		الدلالة الاحصائية عند مستوى دلالة (0.05)
		ابتدائية - وكتب - أي - متوسطة	إعدادية	معهد فائز	مجموع		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	28	7	10	6	5	3	91.0	7.81	غير دالة احصائياً
الضابطة	27	5	8	8	6				
المجموع	55	12	18	14	11				

جدول (7)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لدرجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار التفكير العلمي

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	28	14.67	5.92	53	1.79	2.021	غير دال عند مستوى (0.05)
الضابطة	27	14.55	7.02				

3 - تحديد المادة العلمية:

تم تحديد فصول الاخيرة الأخيرة من كتاب الفيزياء للصف الثاني متوسط المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية الطبعة الرابعة لسنة (2013-2014).

4- تحديد الاهداف السلوكية :

هو ان عملية تحديد الاهداف السلوكية (behavioral objectives) يعد خطوة اساسية في العملية التعليمية اذ انها تعد الخطوة الاولى التي يتم بنائها قبل البدء بالتدريس وان وضوحها وتحديدتها يساعد على سير العملية التعليمية بشكل منظم ومتكامل، فهي لذا تمثل التغيرات المنوي إحداثها في سلوك المتعلم بعد المرور في الموقف التعليمي (الزغول، 2012، 55).

قامت الباحثة بصياغة الأهداف السلوكية اعتماداً على تحليل محتوى المادة التعليمية التي شملتها مادة التجربة وبلغت (117) هدفاً سلوكياً موزعة على محتوى الفصول الاربعة الأخيرة من كتاب الفيزياء المقرر للصف الثاني المتوسط، عرضت الباحثة هذه الأهداف السلوكية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية وعلم النفس وطرائق تدريس العلوم والقياس والنقويم لإبداء آرائهم وملاحظاتهم بها ومدى ملائمتها لمستوى الهدف الذي نقيسه وتغطيتها للمادة.

5- اعداد الخطط التدريسية: الخطة التدريسية هي مجموع من الخطوات والإجراءات والتدابير التي يتخذها المدرس مسبقاً قبل تنفيذ الدرس، ويتدرب عليها من أجل ضمان تحقيق تعلم أفضل وتعليم ذي فاعلية على وفق معايير محددة (عطية وعبد الرحمن، 2007: 151).

قامت الباحثة بأعداد خططاً تدريسية لموضوعات الفيزياء للصف الثاني متوسط التي ستدرس في التجربة في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية المصاغة وعلى وفق أنموذج (ثيلين) لطالبات المجموعة التجريبية والطريقة التقليدية المتبعة فيما يخص طالبات المجموعة الضابطة وقد عرضت الباحثة أنموذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق تدريس العلوم وعلم النفس لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لتحسين صياغة تلك الخطط وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة.

6- اعداد اختبارين من متطلبات البحث الحالي:

اعداد اختبار يستخدم لقياس اكتساب المفاهيم الفيزيائية لعينة البحث الحالي وقد قامت الباحثة بأعداد الاختبار وفقاً لمحتوى المادة الدراسية ومفردات المنهج لكتاب الفيزياء المقرر للصف الثاني متوسط، واختباراً لتنمية التفكير العلمي لأجل قياس مستوى الطالبات في اعتماد الطريقة العلمية في التفكير.

أ- إعداد اختبار اكتساب المفاهيم الفيزيائية:

يعرف الاختبار بأنه إجراء منظم لتحديد ما تعلمه الطلاب (ملحم، 2002: 194). لتحقيق اغراض البحث في هذه المرحلة يتطلب اعداد اختبار مفاهيمي بعدي يتم من خلاله التأكد من مدى فاعلية الطريقة التدريسية المستخدمة في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لتتأكد الباحثة من خلاله مدى فهم الطالبات للأفكار والحقائق التي تتصل بالمفهوم المراد تعلمه حيث تضمن الاختبار البعدي (48) فقرة اختبارية ذات اربعة بدائل اختيارية بينها بديل واحد يمثل الاجابة الصحيحة أما باقي البدائل تمثل الاجابة الخاطئة حول المفهوم الذي نقيسه الفقرة، وعددها (16) مفهوم واخذت الباحثة بنظر الاعتبار في اعدادها لل فقرات ان يكون لكل مفهوم ثلاث فقرات اختبارية تقيس العمليات العقلية لاكتساب المفهوم وهي (تعريف، تمييز، تطبيق).

ب- اعداد اختبار تنمية التفكير العلمي :-

لم تجد الباحثة اختباراً جاهزاً يتلائم مع طبيعة البحث الحالي لذا قامت الباحثة ببناء اختبار لتنمية التفكير العلمي لطالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، وبما يتناسب مع خصائص المرحلة الدراسية والمادة العلمية، فقد اشتمل الاختبار على مجالات التفكير العلمي الستة وهي (ثلاث) فقرات تقيس قدرة الطالبة على تحديد المشكلة (المجال الاول) و(فقرتين) تقيس قدرة الطالبة على جمع المعلومات (المجال الثاني) و(ست) فقرات تقيس قدرة الطالبة على اختبار فرض الفروض (المجال الثالث) و(خمس) فقرات تقيس قدرة الطالبة على اختبار صحة الفروض (المجال الرابع) ووضعت الباحثة (اربعة) فقرات تقيس قدرة الطالبة على تفسير البيانات (المجال الخامس) و(خمس) فقرات تقيس قدرة الطالبة على التعميم أو استخدام النتائج (المجال السادس) في مواقف جديدة.

7- التطبيق النهائي للتجربة:

بعد الانتهاء من مدة تطبيق التجربة على طلاب مجموعتي البحث البالغ عددهن (55) طالبة، والتي استمرت من (23 / 2 / 2014) ولغاية (5/5 / 2014) بضمنها اجراء التجربة.

- طُبقت الباحثة اختبار اكتساب المفاهيم الفيزيائية على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، بعد إتمام تدريس المادة الدراسية المحددة بالفصول الأربعة الأخيرة من كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط، في يوم الأحد الموافق (2014/5/4) وصححت الباحثة بنفسها إجابات طالبات مجموعتي البحث وحصلت على الدرجة الكلية لاكتساب المفاهيم الفيزيائية في الاختبار البعدي.

- أما اختبار تنمية التفكير العلمي فقد طُبقت الباحثة على المجموعتين (التجريبية، والضابطة) يوم الاثنين الموافق (2014/5/5)، وصححت الباحثة بنفسها إجابات طالبات مجموعتي البحث وحصلت على الدرجة الكلية للتفكير العلمي في الاختبار البعدي.

8- الوسائل الإحصائية :

الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين (الطريحي وحمادي، 2013: 117)، الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مترابطتين (البياتي وأثناسيوس، 1977، 263)، مربع كاي (ملحم، 2010، 217)، معامل ارتباط بيرسون (بدر وعبابنة، 2010: 156)، معادلة سبيرمان - براون (علام، 2000: 156)، معادلة صعوبة الفقرة (عبد الهادي، 2002: 151)، معامل تمييز الفقرة (ابو فودة وبنو يونس، 2012: 107)، فاعلية البدائل الخاطئة (العزاوي، 2007: 83)، معامل ارتباط بوينت بايسيريل (المنيزل وغرابية، 2010: 135)، معادلة كيوذر - ريتشارد سون - 20 (KR 20) (الكبيسي، 2010: 60 - 61)، ومعادلة كوبر (عطية، 2010: 109).

الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها

أولاً : عرض النتائج (Showing results):-

1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى التي تنص على: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن وفقاً "لأنموذج ثيلين) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن وفقاً "للطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم الفيزيائية).

بعد تصحيح إجابات طالبات مجموعتي البحث عن فقرات اختبار اكتساب المفاهيم الفيزيائية أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي للدرجات الكلية التي حصل عليها أفراد المجموعة التجريبية (35.03) بتباين (27.36) وبلغ المتوسط الحسابي للدرجات الكلية التي حصلت عليها طالبات المجموعة الضابطة (23.33) وبتباين (19.17) ولمعرفة دلالة الفرق الإحصائي استعملت الباحثة الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين.

جدول (8)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة (T-Test) التي حصلت عليها طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار اكتساب المفاهيم الفيزيائية

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الحسائية عند مستوى دلالة (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	28	35.03	27.36	52	9.21	2,021	دالة إحصائياً
الضابطة	27	23.33	19.17				

يتبين من الجدول (8) إن القيمة التائية المحسوبة البالغة (9.21) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,021) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (52) مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات مجموعتي البحث ولصالح المجموعة التجريبية وبناءً على ذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي

يدرسن وفقاً" (لأنموذج ثيلين) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرس وفقاً" للطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم الفيزيائية.

2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية التي تنص على: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي درس وفقاً لأنموذج ثيلين ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي درس وفقاً للطريقة الاعتيادية في اختبار تنمية التفكير العلمي)

بعد تصحيح الإجابات عن فقرات الاختبار أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي للدرجات الكلية التي حصلت عليها طالبات المجموعة التجريبية (17.464) وبتباين قدره (9.59) وبلغ المتوسط الحسابي للدرجات الكلية التي حصلت عليها طالبات المجموعة الضابطة (15.037) وبتباين قدره (5.88) ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات استعملت الباحثة الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين.

جدول (9)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة (T-Test) التي حصلت عليها طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي لتنمية التفكير العلمي.

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		الدلالة الحسائية عند مستوى دلالة (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	28	17.464	9.59	53	2.95	2.021	دالة إحصائية
الضابطة	27	15.037	5.88				

يتضح من خلال الجدول (9) أن القيمة التائية المحسوبة (2.95) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.021) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (53) لذا ترفض الفرضية الصفرية، وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستعمال إنموذج (ثيلين) على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير العلمي البعدي.

حسبت الباحثة درجات طالبات مجموعتي البحث في الاختبارين البعدي والقبلي للتفكير العلمي، استخرجت الباحثة المتوسط الحسابي، ومتوسط الفروق بين درجات الاختبارين البعدي والقبلي للتفكير العلمي، والتباين، والقيمة التائية (لعينتين مترابطتين) المحسوبة لفروق الدرجات بين الاختبارين البعدي والقبلي للتفكير العلمي لدى طالبات مجموعتي البحث ويتبين ذلك في جدول (10).

جدول (10)

نتائج الاختبار التائي (لعينتين مترابطتين) لدرجات طالبات مجموعتي البحث في الاختبارين البعدي والقبلي للتفكير العلمي.

المجموعة	حجم العينة	الاختبار	المتوسط	المتوسط الحسابي للفروق	التباين للفروق	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		الدلالة الحسائية عند مستوى دلالة (0.05)
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	28	البعدي	17.46	2.78	5.73	27	2.57	1.703	دالة إحصائية
		القبلي	14.67						
الضابطة	27	البعدي	15.037	0.481	11.25	26	0.222	1.706	غير دالة إحصائية
		القبلي	14.55						

يتضح من جدول (10)، أن قيمة (T-Test) للمجموعة التجريبية المحسوبة (2.57) وهي أكبر من قيمة (T-Test) الجدولية التي تبلغ (1.703) وتدل هذه النتيجة على أن استعمال أنموذج ثيلين أثر في الاختبارين البعدي والقبلي

للتفكير العلمي لدى طالبات المجموعة التجريبية، إذ كان لأنموذج ثيلين اثر في درجات الاختبارين البعدي والقبلي للتفكير العلمي لطالبات الصف الثاني المتوسط، اما قيمة (T-Test) للمجموعة الضابطة المحسوبة (0.222) اقل من قيمة (T-Test) الجدولية التي تبلغ (1.706)، مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في متوسط الفروق بين درجات الاختبارين البعدي والقبلي للتفكير العلمي.

ثانيا: تفسير النتائج (Interpretation of results):-

النتائج المتعلقة باختبار اكتساب المفاهيم الفيزيائية:

1- انموذج ثيلين له دور كبير في عملية تكوين المفاهيم الفيزيائية لدى الطالبات التي تتم عادة من خلال تعاملهن مع المثيرات (الصور، الرسوم، النماذج، والتوضيحات التي يتضمنها الكتاب المدرسي) التي تواجهن عند تطبيق خطوات لأنموذج فتتكون لديهن صورة ذهنية عنها بناء على ادراكهن للصفات المشتركة بين هذه المثيرات.

النتائج المتعلقة باختبار تنمية التفكير العلمي:

1. مخطط انموذج ثيلين من شأنه أن يكسب الطالبات المهارات والقدرات والمعاني اللازمة في ممارسة التحري والاستقصاء الجماعي في الصف، والتفكير بطريقة علمية صحيحة 0

ثالثا: الاستنتاجات ((Conclusions:-

في ضوء النتائج التي اسفر عنه نتائج البحث الحالي، توصلت الباحثة الى الاستنتاجات الآتية:

1. خطوات (انموذج ثيلين) يمكن أن تكون فعالة إلى حد كبير في تنمية قدرات المتعلم المهارية من خلال تشجيعه على التفكير وتحليل المشاكل والقضايا.
2. يسهم (انموذج ثيلين) في اعطاء المدرس دورا جديدا في اعادة تنظيم المحتوى بعيدا عن العشوائية وبما يتناسب مع ما يرغب في تحقيقه من أهداف.
3. يعمل (انموذج ثيلين) على إنماء البنية المعرفية من خلال تزويد الطالبات بمعلومات جديدة بحيث تطور المعرفة العلمية لديهن وتنميها.

رابعا: التوصيات (The recommendations):-

في ضوء النتائج والاستنتاجات التي توصل اليها البحث الحالي، توصي الباحثة الجهات المختصة بما يأتي:

1. ضرورة استعمال (انموذج ثيلين) في تدريس مادة الفيزياء في المرحلة الثانوية لما له من اثر فاعل في اكتساب المفاهيم لهذه المادة وفي تنمية التفكير العلمي لديهم.
2. اعداد دليل للمدرس يوضح كيفية استعمال نماذج التعلم التعاوني بشكل عام وانموذج التحري الجماعي (ثيلين) بصفة خاصة.
3. ضرورة زيادة الاهتمام بتكوين المفاهيم لدى الطلبة من خلال استعمال الامثلة الايجابية والسلبية، واعطائهم فرصة لاستدعاء معلوماتهم واختبارها.

خامسا : المقترحات (Proposals):-

استكمالا لنتائج البحث الحالي تقترح الباحثة:

1. اجراء بحوث تجريبية عن أثر (أنموذج ثيلين) في تنمية التفكير العلمي واكتساب المفاهيم في تدريس مادة الكيمياء، أو علوم الحياة، أو الرياضيات لدى طلبة المرحلة المتوسطة.
2. اجراء بحث للمقارنة بين (أنموذج ثيلين) ونماذج أخرى ضمن استراتيجية التعلم التعاوني مثل (انموذج التعلم معا) في تنمية التفكير العلمي.
3. اجراء بحث للتعرف على اثر (أنموذج ثيلين) في مادة الفيزياء في متغيرات أخرى مثل تنمية التفكير الناقد وتنمية اتجاهات الطالبات نحو مادة الفيزياء.

المصادر• المصادر العربية

1. ابو فودة، باسل خميس، نجاتي احمد بني يونس (2012): الاختبارات التحصيلية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
2. أحمد، ردينة عثمان، يوسف حزام (2003): طرائق تدريس منهج أسلوب ووسيلة، ط2، دار المنهاج للنشر والتوزيع، عمان.
3. بدر، سالم عيسى، عماد غصاب عبانية (2010): مبادئ الإحصاء الوصفي والاستدلالي، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
4. البياتي، عبد الجبار توفيق، واثناسيوس، زكريا زكي (1977): الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة الثقافة العمالية، بغداد.
5. حميدة، امام مختار وآخرون (2000): تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام، الجزء (1)، مكتبة زهران الشرق، القاهرة.
6. الخفاف، ايمان عباس (2013): التعلم التعاوني، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
7. الدلفي، محسن علي (2014): الشامل في التربية وعلم النفس، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر والتوزيع، بغداد.
8. الربيعي، عادل كامل شبيب (2008): أثر التدريس على وفق نظرية فيكوتسكي في التحصيل والتفكير العلمي لدى طلاب الصف الثاني متوسط في مادة الفيزياء، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد، بغداد.
9. الركابي، رشا حسين عبد الكاظم (2012): فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجية دي بونو في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء وتنمية تفكيرهن العلمي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، العراق.
10. ريان، محمد هاشم (2012): استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير وحقايب تدريسية، ط2، مكتبة الفلاح، للنشر والتوزيع، الكويت.
11. زايد، فهد خليل (2007): التعلم التعاوني برنامج علاجي قائم على استراتيجية، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان.
12. الزغول، عماد عبد الرحيم (2012): مبادئ علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
13. زيتون، عايش محمود (1994): أساليب تدريس العلوم، دار الشروق للنشر، عمان.
14. السامرائي، نبيهة صالح (2012): الاستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم (المفاهيم-المبادئ-التطبيقات)، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
15. سلامة، عادل ابو العز (2002): طرائق تدريس العلوم ودورها في تنمية التفكير، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
16. السلطي، نادية سميح (2004): التعلم المستند إلى الدماغ، دار المسيرة، عمان.
17. الشربيني فوزي، وعفت الطناوي (2011): تطوير المناهج التعليمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
18. الطريحي، فاهم حسين وحمادي، حسين ربيع (2012): مبادئ في علم النفس التربوي، دار صفاء، عمان.
19. الطيطي، محمد احمد (2007): تنمية قدرات التفكير الابداعي، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
20. عباس، محمد خليل وآخرون (2011): مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
21. عبد الرحمن، انور حسين وعدنان زنكنة (2007): الانماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية والانسانية التطبيقية، الكتاب الثاني، الوفاق للنشر والتوزيع والطباعة، بغداد.

22. عبد الهادي، نبيل (2002): مدخل الى القياس والتقييم التربوي واستخدامه في المجال التدريس الصفّي، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، الاردن.
23. العتوم، عدنان يوسف وآخرون (2013): تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملي، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
24. العدوان، زيد سليمان، ومحمد فؤاد الحوامده (2011): تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
25. العزاوي، رحيم يونس كرو (2007): القياس والتقييم في العملية التدريسية"، دار دجلة، عمان.
26. عطية، محسن علي (2008) البحث العلمي في التربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
27. العفون، ناديا حسين وحسين سالم مكاون (2012): تدريب معلم العلوم وفقا للنظرية البنائية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
28. العفون، نادية حسين ومنتهى مطشر عبد الصاحب (2012): التفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
29. علام، صلاح الدين محمود (2000): القياس والتقييم التربوي والنفسي وأساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة.
30. علي، محمد السيد (2011): موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
31. العمراني، عبد الكريم جاسم وآخرون (2013): تدريس الفيزياء المعاصرة ودراسة التنوير الفيزيائي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
32. العنكي، علي مطني (2014): الوجيز في تدريس العلوم، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر والتوزيع، العراق - بعبوبة.
33. العيساوي، وفاء سويدان علي (2010): فاعلية أنموذج التحري الجماعي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء ومهارتهن في التفكير العلمي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية / ابن الهيثم، جامعة بغداد.
34. الغريبي، سعدي جاسم عطية (2007): تعليم التفكير مفهومه وتوجيهاته المعاصرة، مطبعة مصطفى للنشر والتوزيع، بغداد.
35. الفتلاوي، سهيلة محسن (2003): كفايات التدريس - المفهوم - التدريب - الاداء، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
36. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم و احمد الهلالي (2006): المنهاج التعليمي والتوجه الايدلوجي (النظرية والتطبيق)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
37. القرارة، احمد عودة (2013): تصميم التدريس رؤية تطبيقية، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله-المصيون.
38. قطامي، يوسف وآخرون (2009): تصميم التدريس، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
39. القيسي، سميرة عدنان ثرثار حسين (2012): أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمركز على المشكلة في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وعمليات العلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.
40. الكبيسي، وهيب مجيد (2010): القياس النفسي بين التنظير والتطبيق، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، بيروت.
41. مرعي، توفيق احمد والحيلة محمد محمود (2011): طرائق التدريس العامة، ط5، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

42. الصالح، بدر بن عبد الله (2003): مستقبل تقنية التعليم ودورها في إحداث التغيير النوعي في طرق التعليم والتعلم، مركز البحوث التربوية (بحث رقم 205)/ كلية التربية، جامعة الملك سعود.
43. ملحم، سامي محمد (2010): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط6، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
44. المنيزل، عبد الله فلاح، عايش موسى غرابية (2010): **الاحصاء التربوي تطبيقات باستخدام الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية**، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
45. المياحي، ايثار عبد الحسن قاسم (2013): فاعلية التدريس بأنموذج ثيلين في التفضيل المعرفي والتكفير الاستدلالي لدى طالبات قسم الفيزياء، (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة القادسية، العراق.
46. هادي، فراس حازم (2013): فاعلية برنامج Risk في اكتساب المفاهيم الفيزيائية واتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية لدى طلاب الصف الرابع العلمي، (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة القادسية، العراق.
47. الهاشمي، علي ربيع (2013): **الانشطة الصفية والمفاهيم العلمية**، ار غيداء للنشر والتوزيع، جامعة الانبار، كلية التربية الاساسية الحديثة.
48. ياسين، واثق عبد الكريم وزينب حمزة راجي (2012): **المدخل البنائي نماذج واستراتيجيات في تدريس المفاهيم العلمية**، مكتبة نور الحسين للنشر والتوزيع، بغداد.
49. اليماني، عبد الكريم علي (2011): **اسس التربية**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

• المصادر الاجنبية:

50. Hargreaves, E. (2009): **Thinking in six models**, Retrieval of September 18, 2009, from <http://academic.evergreen.edu/h/hareri16/Docs/modelreflect.html>
51. Ian, A & Samuel G, I (2005) : **Group Investigation: How Does It Work?** , by Vol. 8, Nos. 1 & 2
52. FEATURE http://wwwold.aiias.edu/academics/sgs/info/v8n12/iabordo_sgaikwad.pdf.
53. Joyce, B. & Weil, M(2009): **Models of Teaching**, Fifth Edition, Hall of India Private Limited, New Delhi. copyright © David Hopkins
54. Knezek (2002): **The effectiveness of cooperative learning in the teaching of reading typical1**, COMPREHENSION AT THE ENGLISH for the Department of Education to train teachers and Kudos University, College of Education Morea.
55. Carpenter, B. & Taylor, P. (2003): **Racing thoughts, Altering our way of knowing and. being in art through hypertext**. Art Education, University of Missouri.

الملاحق**ملحق(1)**

أسماء المدارس المتوسطة والثانوية النهارية الخاصة بالطالبات فقط في محافظة ذي قار/ قضاء الشطرة وعدد الشعب في كل مدرسة حسب الكراس الإحصائي للعام الدراسي(2013-2014)

ت	اسم المدرسة	الموقع الجغرافي	عدد الشعب
1.	متوسطة المجتهدات للبنات	مركز	4
2.	متوسطة الفيتارة للبنات	المركز	4
3.	متوسطة دجلة للبنات	حي المعلمين	5
4.	متوسطة فاطمة بنت اسد للبنات	حي الشعب	3
5.	متوسطة الشهيد سميرة	الغراف- الجامع	3
6.	متوسطة اسيا بنت مزاحم للبنات	الدواية -الصوب الصغير	4
7.	ثانوية التحرير للبنات	حي المعلمين	3
8.	ثانوية شبعاد للبنات	المستشفى	2
9.	ثانوية هاجر للبنات	مركز	3
10.	ثانوية الابتهاال للبنات	مركز	2
11.	ثانوية اكد للبنات	بني زيد	2
12.	ثانوية الجهاد للبنات	الحي	1
13.	ثانوية السنابل للبنات	الصمود	1
14.	ثانوية الامام الصادق للبنات	الدواية- ال كنش	2
15.	ثانوية الشمم للبنات	مركز	2
16.	ثانوية الشطرة للبنات	مركز	1
17.	ثانوية تبارك للبنات	مركز	2
18.	ثانوية النرجس للبنات	مركز	2
19.	ثانوية الطبيبات للبنات	مركز	2
20.	ثانوية الفاضلات للبنات	14-رمضان	3
21.	ثانوية البيئات للبنات	الغراف	3
22.	ثانوية المؤمنات للبنات	الدواية - الصوب الكبير	3

أثر الحقيبة التعليمية المحوسبة في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية

أ.م.د. عبد السلام جودت الباحثة. ايمان جواد حسين شמים

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

The Effect of the Computerized Learning Bag in the Acquisition of the Female Students of the First Intermediate Class in the Lesson of Geography

Asst. Prof. Dr. Abdul Salam Jawdat

Researcher. Iman Jawad Hussein Shumais

University of Babylon / College of basic Education

Abstract

The research aims at identifying (The Effect of the Computerized Learning Bag in the Acquisition of the Female Students of the First Intermediate Class in the Lesson of Geography). The research is restricted to the female students of the first intermediate class in the intermediate and preparatory day schools which are subordinate to the General Governorate of Education in the Governorate of Babylon for the scholastic year (2013-2014). The researchers have used an experimental design with a partial control for both groups: the experimental and control. The sample is (60) female students; (30) in the experimental group who study geography by the computerized learning bag and (30) in the control group who study the same material by the ordinary method. An equivalence between the two groups is made in (the midterm exam degrees, age up to months, the IQ, and the parents' educational background).

ملخص البحث *

يهدف البحث الحالي إلى معرفة أثر الحقيبة التعليمية المحوسبة في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية

أقتصرت البحث الحالي على طالبات الصف الأول المتوسط في المدارس المتوسطة والإعدادية النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية بابل للعام الدراسي (2013 - 2014م) استعملت الباحثتان التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي للمجموعتين (التجريبية والضابطة)، فبلغ عدد أفراد العينة (60) طالبة بواقع (30) طالبة في المجموعة التجريبية والتي درست مادة الجغرافية باستعمال الحقيبة التعليمية المحوسبة و (30) طالبة في المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية. وقد كوفئت مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) بمجموعة من المتغيرات هي (درجات مادة الجغرافية في امتحان نصف السنة، العمر الزمني محسوباً بالشهور، درجات اختبار الذكاء، التحصيل الدراسي للوالدين) وأعد الباحثتان أهدافاً سلوكية للمادة الدراسية المشمولة بالبحث وقد بلغت (119) هدفاً سلوكياً، وصمم الباحثتان ثلاث حقائب تعليمية محوسبة وكانت الحقيبة التعليمية المحوسبة تحتوي على ثلاث بدائل تعليمية هي (الأفلام التعليمية، والتسجيلات الصوتية، المادة المكتوبة) وتم استخدام الحاسوب وسيلة لعرض هذه البدائل.

أما أدوات البحث فكانت اختبار تحصيلي مؤلف من (50) فقرة من نوع الاختبار من متعدد وقد أسفرت النتائج عن

الآتي:

تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة الجغرافية العامة على وفق الحقيبة التعليمية المحوسبة على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

يتميز عصرنا الحاضر بالثورة العلمية والتكنولوجية والانفتاح العلمي عن طريق شبكات الاتصال، أن التغير السريع الذي طرأ على جميع مجالات الحياة والانفجار المعرفي والتكنولوجي يجعل الأخذ بالوسائل الحديثة عملية ضرورية، لتحقيق أهداف المؤسسات التربوية ومواجهة التحديات، (الحيلة، 2007، ص17).

ان العملية التعليمية تواجه تحديات كبيرة إمام متغيرات النظريات التربوية والتعليمية وتيارات العصر الأخرى، (اليقوي، 2011، ص5)، ونلاحظ إن دور المعلم لم يتغير منذ عقدين من الزمان اذ بقي محدود في تدريس الموضوعات الموصوفة للطلاب وإعداد خطة تحضيرية وفق تلك الموضوعات ولا يقترح المعلم ولا يقدم أي قراءات إضافية للطلاب عدا الكتاب المدرسي (الطيبي، 2002، ص293)، وهذا الأمر لم يعد منطقياً ولا مقبولاً في عصر الثورة المعلوماتية واجتياحها لحدود الزمان والمكان (الغبيسي، 2001، ص234) لان تزايد العلوم في جميع نواحيها راسياً وأفقياً نتيجة للتقدم العلمي الذي أدى بدوره الى ازدياد موضوعات الدراسة في المادة الواحدة كما تفرعت الموضوعات وتشعبت مجالاتها، وظهرت علوم جديدة، هذا الكم والنوع الهائل من المعارف أصبح مشكلة تربوية في حد ذاته، لان الطالب في هذا العصر عليه ان يلم بمنجزات عصره العلمية، أضف إلى ذلك الانفجار السكاني الذي اثر بدوره على التعليم حيث ازدادت الفصول الدراسية والمدرجات ازدحاما بالطلاب وظهر نظام التدريس بالفترتين او الفترات الثلاث في اليوم الدراسي الواحد (سلامة، 1992، ص17).

(ما أثر الحقيبة التعليمية المحوسبة في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية).

أهمية البحث:

التربية تهذب الإنسان وتنمي الأخلاق الجيدة فيه وتحثه على الكمال والفضيلة (قنديل، 2010، ص14)، فهي أداة النهوض بالأفراد والجماعات وأساساً في حفظ كيان الأمة وبنائها الحضاري فالتربية تتصل اتصالاً وثيقاً بحياة الإنسان لأنها عصب البناء الحضاري للأمة، وميداناً لاستثمار القوى البشرية، وإعدادها لما يقتضيه البناء والتعمير، ولما كان التعليم وسيلة التربية في تحقيق أهدافها ومصدراً لتلبية مطالب المجتمع من القدرة البشرية الفاعلة بوصفه ميداناً يعكس وظائف التربية، وأهدافها من خلال مؤسساته التربوية (عطية، 2009، ص17).

ويعد التعليم أداة التربية في تحقيق أهدافها داخل المجتمع والتعليم يقوم بدور إيجابي في بناء وتنمية المجتمعات وتحقيق نهضتها الشاملة، وإعداد الطلبة لمواجهة مشكلات وتحديات ومتطلبات المستقبل، وهي أساس ما يملكه المجتمع من قوى مدربه قادرة على تطوير ما لديه من موارد طبيعية واستعمال هذه القوى الاستعمال الأمثل لدفع عملية التقدم، فالتعليم هو مفتاح التقدم الاجتماعي والاقتصادي وهو الوسيلة الوحيدة لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرون (قنديل، 2010، ص14).

ويعد المنهج من العوامل المهمة التي تؤثر في اختيار المعلم لطرائق التدريس اذ ان اسلوب تنظيم المنهج يعد مسؤولاً مسؤولية مباشرة عن الطريقة او الطرائق التي يستخدمها المعلم اثناء التدريس، فالمنهج هو الاساس الذي يركز عليه بناء التربية، وهو وسيلة من وسائل التربية في تحقيق اهدافها (الشافعي، 2006، ص7).

وان مناهج المواد الاجتماعية تختص بدراسة المجتمع وواقعه وتطلعاته في ماضيه وحاضره ومستقبله بحكم طبيعتها، كما تعنى بدراسة علاقات الانسان (الرشايدة، 2006، ص15).

والجغرافية من أكثر المواد الاجتماعية ارتباطاً بحياة الإنسان، وحياته هذه متغيرة ومتطورة يتأثر الإنسان بالبيئة التي ينشأ فيها ويؤثر فيها ويتأثر بها (المسعودي، 2013، ص24).

ان استعمال الوسائل التعليمية تمكن مدرس الجغرافية من اطلاع المتعلم على خبرات تعليمية يكون من الصعب الوصول إليها ومشاهدتها على الواقع (مخلف وربيح، 2009، ص940) ومن بين هذه الأساليب الحديثة- النشرات- الكتيبات- المحاضرات- والحقائب التعليمية

وتعد الحقائب التعليمية من بين أفضل الأساليب والوسائل المذكورة. وهي وحدة تعليمية قائمة بذاتها، لها مكونات معينة تجسد المادة الدراسية وتفي بحاجتها (بحري، 2009، ص5).

والحاسوب ناتجا من نواتج التقدم العلمي والتقني المعاصر كما يعد في الوقت ذاته احد الدعائم التي تقود هذا التقدم مما جعله في الآونة الأخيرة محور اهتمام المربين والمهتمين بالعملية التعليمية (قطيط، 2011، ص49).

وبما ان التدريس علم وفن ولأجل أن يتمشى هذا العلم مع التقنيات الحديثة ومستقبلها لهذا، وجب ضرورة تطوير أساليب التدريس بحيث يكتسب الطالب المهارات والمعرفة المرنة بما يتلاءم مع متطلبات نموه وبصورة محببة (الربيحي، 2006، ص138).

وتطورت طرق التعلم الذاتي، فمنها: التعلم المبرمج، وبرامج التربية الموجهة للفرد، والتعلم الموصف للفرد، والتعلم الإثنائي، والفيديو المتفاعل، والمجموعات التعليمية، والحقائب التعليمية المحوسبة (استيتة وسرحان، 2008، ص256).

والحقيبة التعليمية المحوسبة هي برنامج تعليمي متكامل، حيث تحقق المبادئ الأساسية للتعلم وهو التعليم الهادف والايجابية في التعليم، وتقوم الحقيبة المحوسبة بتجزئة العملية التعليمية الى دورات تعليمية، تقدم متطلبات التعلم المسبقة الضرورية وتطابق الأداء مع التعلم (محمد وآخرون، 2004، ص280).

وتأسيساً على ما تقدم فإن أهمية البحث تنبثق مما يأتي:

أولاً: حاجة المراحل الدراسية والمرحلة المتوسطة خاصة إلى استعمال التقنيات الحديثة أثناء عملية التعليم لتوضيح المادة العلمية.

ثانياً: لا توجد دراسة أو بحث حسب علما الباحثان استعملت هذه الوسيلة في عملية الجغرافية بمختلف إشكالاتها وتحويلها إلى شكل مصغر اقرب الى الواقع ليساعد المتعلم ليعي وليفهم الدرس بشكل فاعل.

ثالثاً: يأتي هذا البحث محاولة متواضعة على طريق البحث والدراسة في تحسين طرائق تدريس العلوم الاجتماعية بصورة عامة والجغرافية بصورة خاصة.

رابعاً: تام لان تزيد الجهات المختصة بالنتائج التي تتوصل إليها هذه الدراسة للاستفادة منها في النهوض بمستوى الطالبات في هذه المادة.

خامساً: أهمية المرحلة بوصفها الحجر الأساس الذي ترتكز عليه المرحلة الإعدادية والجامعية لمن يقرر مواصلة الدراسة.

(اثر الحقيبة التعليمية المحوسبة في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية).

ثالثاً: هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة:

أثر الحقيبة التعليمية المحوسبة في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية.

رابعاً: فرضية البحث:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات تحصيل الطالبات اللاتي يدرسن وفق

استعمال الحقيبة التعليمية المحوسبة (المجموعة التجريبية) ومتوسط درجات الطالبات اللاتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية (المجموعة الضابطة) في الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض.

خامساً: حدود البحث:-

يقتصر البحث الحالي على:

1- حدود مكانية: المدارس المتوسطة والإعدادية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل.

2- حدود بشرية: طالبات الصف الأول المتوسط.

3- حدود زمنية: العام الدراسي 2013 - 2014.

4- حدود موضوعية: المادة الدراسية من كتاب الجغرافيا العامة المقرر تدريسه للصف الأول المتوسط من قبل وزارة التربية.

سادساً: تحديد المصطلحات:-

أ- الحقيقة التعليمية:-

عرفها سلامة (2001) بأنها: -

"برنامج تعليمي مصمم وفقاً لمنهج يعالج هدفاً عاماً ويشتمل على وحدة أو أكثر من المادة التعليمية المنظمة ويقترح مجموعة من الاختبارات والبدائل والأنشطة التعليمية بشكل مقروء أو مسموع أو مشاهد وتتبنى استراتيجية إتقان التعلم كما تتيح للمتعلم فرصة التعلم الذاتي وفقاً لسرعته الذاتية" (سلامة، 2001، ص206).

عرفها الزند (2004) بأنها:-

"نظام تعليمي يشمل مجموعة من المواد التعليمية المترابطة ذات أهداف متعددة يتفاعل معها المتعلم معتمداً على نفسه وحسب سرعته الخاصة ويتوجيه من المعلم أحياناً ومن دليل استخدام الحقيقة أحياناً أخرى من أجل إتقان التعلم" (الزند، 2004، ص200).

عرفها فهمي (2010) بأنها:-

"بناء متكامل من المواد والوسائط التعليمية اللازمة لتقديم وحدة تعليمية وتحقيق أهداف التعلم الفردي، وتتيح فرص التعلم لكل طفل وفقاً لسرعته الخاصة. لذا فهي برنامج محكم التنظيم يقترح مجموعة من الأنشطة والألعاب والتجارب والبدائل التعليمية سواء كانت مسموعة أو مرئية أو مقروءة التي تساعد على تحقيق أهداف تعليمية محددة، كما تتضمن وسائل تقويم متنوعة تناسب قدرات الأطفال" (فهمي، 2010، ص 216)

التعريف الإجرائي:-

نظام تعليمي يضم مجموعة من المواد التعليمية المترابطة، والأنشطة والبدائل الخاصة لعدد من موضوعات الجغرافية العامة المحدد للصف الأول المتوسط للعام الدراسي (2013-2014)م، وعلى شكل وحدات نمطية تسمح للطلبة التعلم بمفردها، أو بإرشاد من المدرسة حتى تصل إلى الأهداف المحددة مسبقاً.

ب- الحاسوب :

عرفه عيادات (2004) بأنه:-

"عبارة عن جهاز إلكتروني مصنوع من مكونات منفصلة يمكن توجيهها باستخدام أوامر خاصة لمعالجة وإدارة البيانات " (عيادات، 2004، ص18).

عرفه جاد (2001) بأنه:-

"آلة إلكترونية تستقبل البيانات التي تقدم إليها عن طريق الاستعانة ببرنامج معين وتقوم العملية بتشغيل هذه البيانات للوصول إلى النتائج المطلوبة" (جاد، 2001، ص169).

عرفه العزة (2005) بأنه:-

"عبارة عن جهاز إلكتروني رقمي متعدد الوظائف يقوم باستقبال البيانات ومعالجتها وتخزينها للحصول على معلومات حسب البرنامج التطبيقي المحمل فيه" (العزة، 2005، ص9).

التعريف الإجرائي:-

يعرف الباحثان الحاسوب لأغراض البحث الحالي بأنه: الجهاز الذي تعرض فيه الحقيبة التعليمية المحوسبة التي أعدها الباحثان بطريقة التعليم الفردي التي تدرس فيها مادة الجغرافية لطالبات المجموعة التجريبية (عينة البحث).

ج- الحقيبة التعليمية المحوسبة

عرفها محمد وآخرون (2004) بأنها:-

"هي مجموعة من بدائل مصادر التعلم المختلفة في مجال المواد الدراسية المختلفة، تستخدم لتعلم أو تدريب الدارسين لتحقيق بعض الكفايات اللازمة لهم" (محمد وآخرون، 2004، ص279).

عرفها الحيلة (2007) بأنها:-

"هي تلك المواد التعليمية التي يتم إعدادها وبرمجتها بواسطة الحاسوب من أجل تعلمها. وتعتمد عملية إعدادها على نظرية سكر المبنية على مبدأ الاستجابة والتعزيز، حيث تركز هذه النظرية على أهمية الاستجابة المستحبة من المتعلم بتعزيز إيجابي من قبل المعلم أو الحاسوب" (الحيلة، 2007، ص451).

عرفها الطيبي وآخرون (2008) بأنها:-

"هي الأرقى في حوسبة التعليم، حيث يتم حوسبة مادة دراسية كاملة في برنامج واحد، يمكن استخدام محتوياته للمساعدة في التدريس أو لتقويم الطالب (المتعلم) بدراسته بشكل مستقل ذاتياً" (الطيبي وآخرون، 2008، ص411).

التعريف الإجرائي:

هي الحقيبة التي تم تصميمها من قبل الباحثان وبمساعدة المتخصصين وتحتوي على نصوص وأصوات وأفلام ذات علاقة بالمادة الدراسية من كتاب الجغرافيا العامة المقرر تدريسه للصف الأول المتوسط ويتم عرض محتواها عن طريق شاشة الحاسوب.

ح-التحصيل

التحصيل اصطلاحاً: عرفه كل من:-

عرفه النجار (2010) بأنه:-

"المعرفة أو المهارة المكتسبة من قبل التلاميذ كنتيجة لدراسة موضوع أو وحدة تعليمية" (النجار، 2010، ص85).

عرفه علام (2007) بأنه:-

"الدرجة والاكتساب التي يحققها الطالب أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية، أو مجال تعليمي أو تدريبي معين" (علام، 2007، ص122).

عرفها سمارة والعديلي (2008) بأنه:-

"يقصد به المعلومات والمهارات المكتسبة من قبل المتعلمين كنتيجة لدراسة موضوع أو وحدة دراسية محددة" (سمارة والعديلي، 2008، ص52).

التعريف الإجرائي:-

هو ما يحصل عليه أفراد عينة البحث من معلومات ومفاهيم جغرافية مقاساً بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبات بإجابتهن على فقرات الاختبار التحصيلي الذي سيعد لهذا الغرض.

د- الجغرافية:

عرفها مخلف وربيعة (2009) بأنها:-

"لفظة يونانية مؤلفة من مقطعين الأولى (Geo) يعني الأرض والثانية (Graphy) ويعني بعض الصورة وهكذا فالترجمة اللفظية للجغرافية تعني (صور الأرض) كما ويسمى بها بعض الباحثين (وصف الأرض) وهو علم غايته وصف ما

على الأرض من أماكن ومواقع جغرافية ذات علاقة مباشرة بحياة الأفراد والجماعات والناس" (مخلف وربيعة، 2009، ص13).

عرفها الدراجي (2010) بأنها:-

"هو ذلك العلم الذي يهتم بدراسة الظواهر الطبيعية والبشرية على أساس العلاقات المكانية المترابطة بين هذه الظواهر بأسلوب علمي يعتمد على الملاحظة والوصف والشرح والاستنتاج لهذه الظواهر وتوزيعها المكاني والزمني والكشف عن ظواهر التركيز والتشتت ومعرفة العلاقة القائمة بين الإنسان والبيئة" (الدراجي، 2010، ص 12).

عرفها السماك (2011) بأنها: -

"ذلك العلم الذي يعنى بدراسة الأرض بوصفها موطن الإنسان أو دراسة الأرض بوصفها موطن البشرية أي أنها تهتم بدراسة العلاقات المتبادلة بين الظواهر الطبيعية والبشرية الموجودة على سطح الأرض فالجغرافية أذن علم العلاقات المكانية الذي يهدف إلى خدمة الإنسان" (السماك، 2011، ص15).

التعريف الإجرائي: -

هي المحتوى المعرفي من المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار والمهارات المتضمنة في مادة الجغرافية العامة المقررة للصف الأول المتوسط.

هـ-الصف الأول المتوسط:

"هو الصف الأول في المرحلة المتوسطة، في العراق، التي تأتي بعد المرحلة الابتدائية، وقبل المرحلة الإعدادية (وزارة التربية، 2010، ص18).

التعريف الإجرائي:- وهو الصف الذي طبق فيه الباحثان تجربتهما ضمن إحدى المدارس المتوسطة النهارية الرسمية في مركز محافظة بابل.

الفصل الثاني

اطار نظري ودراسات سابقة

التعلم الفردي:

تطور البحث في الفروق الفردية منذ أوائل القرن التاسع عشر حتى أصبح علماً له مناهجه وأصوله، ويشمل الشخصية الإنسانية كلها، علماً بأن هذه الفروق كانت معروفة منذ القدم، حيث كانت السمة الغالبة في التربية الصينية القديمة والتربية المصرية القديمة، والإغريقية، وقد استمر البحث في الفروق الفردية وكيفية مراعاتها في العصور الوسطى، وعصر النهضة الأوروبية حتى وصلت إلى ما وصلت إليه في التربية الحديثة (البطريخي، 2009، ص68).

لذلك تؤكد الاتجاهات التربوية المعاصرة على أهمية التعلم الفردي الذي ينقل محور اهتمام العملية التعليمية من المادة الدراسية إلى التلميذ نفسه ويسلط عليه الأضواء ليكشف عن ميوله واستعداداته وقدراته ومهاراته الذاتية بهدف التخطيط لتنميتها وتوجيهها وفقاً لوصفة تربوية خاصة بكل متعلم لتقابل ميوله الخاصة وتنمى مع حاجاته الذاتية واستعدادات نموه ولتحفز دوافعه ورغباته الشخصية ليتمكن بذلك من الوصول إلى أقصى طاقه وإمكاناته الخاصة به (مرزوق، 2010، ص333).

مفهوم الحقيقة التعليمية:

وتتمركز الحقيقة التعليمية حول فعالية الفرد، وتصمم تبعاً لقدراته، واستعداداته وإن ما يعرض في الحقيقة من مهمات تعليمية تكون على شكل مستويات متدرجة بما يناظر الفروق الفردية بين مستعملها (الحيلة، 2008، ص221)، فهي برنامج محكم التنظيم يقترح مجموعة من الأنشطة والبدائل التعليمية التي تساعد على تحقيق أهداف تعليمية محددة (عبيد، 2011، ص283).

وهي من أشكال التعلم الفردي الذي يساعد المتعلم على التعلم الذاتي ويقوم المعلم بإعدادها من أجل مساعدة المتعلم على إتقان تعلم محتوى تعليمي وفقا لقدراته واستعداداته ورغباته وترتبط درجة الانجاز والإتقان لمادة التعلم أيضا وفقا لسرعة المتعلم الذي يختار ما يناسبه من أدوات ومصادر التعلم المتنوعة (سمعية -بصرية -مكتوبة) مستفيدا من دليل الحقيبة الذي يبصر المتعلم بالية استخدامها (طوالبه، 2010، ص231).

تسميات الحقيبة التعليمية:

أرتبط مصطلح الحقيبة التعليمية بمصطلحات عدة تم استعمالها في المؤسسات التعليمية وهذا التعدد مرده إلى تعدد مصطلحات اللغة الانكليزية والتي تستعمل في الحديث عن الحقائق التعليمية فبعض الأوساط يستعمل مصطلح (حقيبة تعليمية) والآخر (حقيبة تدريبية) وبعضها يستعمل (رزمة تدريبية) و(مجمع تعليمي) ويطلق عليها ايضاً (طقم تعليمي). رغم هذه الاختلافات في المصطلحات إلا أنها تعبر عن مفهوم واحد (الحقيبة التعليمية) ويعود هذا الاختلاف إلى اختلاف ترجمة المصطلحات عن اللغة الانكليزية (الخطيب، 1997، ص806).

أنواع الحقيبة التعليمية:

صنفت الحقيبة التعليمية إلى أنواع عدة فقد فُصنفت من حيث:

- 1) المنتج: من ينتج الحقيبة
 - أ) أساتذة مختصون في مؤسسات تعليمية أو تدريبية
 - ب) شركات تجارية تلبي حاجة السوق إلى تلك الحقائق.
- 2) الموضوع: تغطي الحقائق موضوعات متنوعة
 - أ) تربوية: رياضيات، تاريخ...
 - ب) تدريبية الاتصال، صناعة....
- 3) طريقة الاستعمال:
 - أ) تستعمل بصورة فردية.
 - ب) تستعمل بصورة جماعية.
- 4) البساطة أو التعقيد: تعالج الحقيبة موضوعات
 - أ) بسيطة: موجه لمتدربين قليلي الخبرة.
 - ب) معقدة: موجه لعلماء أو مدربين.
- 5) الحجم/ المحتوى: قد تتكون الحقيبة من
 - أ) صفحة واحدة: إرشاد وتوجيه تتضمن رزما مطبوعة.
 - ب) حقيبة متكاملة: تحتوي تقنيات سمعية بصرية.
- 6) مستوى الإتقان: تكون الحقيبة من حيث إعدادها.
 - أ) تجارية: لم تراعى خطوات إعدادها.
 - ب) ذات مستوى علمي رفيع (جامع، 2010، ص317).

أهمية الحقائق التعليمية:

- 1- تفسح المجال أمام المتعلمين حتى يختاروا بحرية من النشاطات المتنوعة والتي ينبغي القيام بها.
- 2- تتيح الفرصة لإيجاد نوع من التفاعل النشط بين المتعلم والمعلم.
- 3- تشجع على تنمية صفتي تحمل المسؤولية ووضع القرارات لدى المتعلم.
- 4- هي طريقة يمكن تطبيقها في مختلف ميادين المناهج الدراسية، وتعمل على تحقيق الأهداف التربوية لهذه الميادين من جهة وتتماشى في الوقت نفسه مع ظروف وحاجات المدرسة والمجتمع المحلي من جهة ثانية.

- 5- طريقة يجد فيها المعلم والمتعلم مجالاً للخبرة التربوية والتسليّة المفيدة الهادفة. (عبيد، 2011، ص285).
- 6- توفر التعليم المستمر (التعلم مدى الحياة) للأفراد وحسب قدراتهم واحتياجاتهم.
- 7- إيصال المعرفة الجديدة الى كل فرد وبالطريقة التي تناسبهم.
- 8- تساعد على حل مشكلات تزايد الطلبة مع قلة أعداد المعلمين المؤهلين. (الحيلة، 2008، ص226).

التطور التاريخي للحاسوب:

حاول الإنسان منذ القدم تحسين قدراته الحسابية الطبيعية بطرق مختلفة، فبدأ باستعمال أصابع اليد للعد، وترجع الجذور العلمية والتطبيقية للحاسوب ببداية الوعي الإنساني فقد صنع المصريون القدماء حاسبات رملية تتكون من ثلاث جيوب مصنوعة من الرمل ومجموعة من الحصى تساعدهم في إجراء عمليات حسابية متعددة (خضير، 2007، ص43). وابتكر الصينيون حاسبتهم في حوالي عام 2000 ق.م استطاع الصينيون تطوير جهاز يسمى عداد أباكوس (Abacos) واستعملوه للحساب والعد وكان يدوياً، ومن ثم ابتكر الرومان لوحة العد الحسابي التي اعتمدت على النظام العشري وبعد ذلك، انتقلت إلى أوروبا قبل حوالي 1000 سنة وتضاعفت أهمية هذا الجهاز بعد انتشار أنظمة العد العربية والهندية في حوالي القرن الثاني عشر الميلادي (عيادات، 2004، ص10).

وفي عام (1462م) اخترع الفرنسي باسكال (Pascal) أداة نصف آلية للجمع والطرح ثم طور (لينز، Libiniz) آلة باسكال، بحيث اجري عليها إضافات مهمة وأصبحت قادرة على تنفيذ الضرب وفي عام (1806) تمكن الفرنسي جاكوار (Jacquard) من اختراع آلة مبرمجة يمكن تشغيلها بواسطة البطاقات المثقبة، ثم صمم شارلز (Charles) أول حاسبة ميكانيكية، ثم طور الآلة التحليلية التي احتاج فيها مجموعة من العمليات المرتبة ضمن تسلسل معين وتنفذ بواسطة وحدة تحكم سميت فيما بعد بالبرنامج (الصريرة وآخرون، 2010، ص100).

الحقبة التعليمية المحوسبة:

وتكمن أهمية الحقبة التعليمية المحوسبة في أنها تمكن المتعلم من الممارسة العلمية للخبرات والمهارات المسموعة والمرئية والحسية المناسبة، كما أنها تمكنه من الحصول على المعلومات واكتسابها، وفسح المجال للملاحظة والتدقيق والتعامل مع المواد بشكل مباشر الى الدرجة التي تمكن من تحقيق الأهداف المطلوبة (طوالبة، 2010، ص85). إن الحقبة التعليمية المحوسبة خليط متكامل من الوسائط (الصور الثابتة والمتحركة، الرسوم الثابتة والمتحركة، النصوص المكتوبة والمنطوقة، والموسيقى والمؤثرات الصوتية) يتم عرضها باستعمال الحاسوب وتمتاز بالمرونة حيث يتيح التجوال والتنقل والتفاعل مع محتوى المعارف أياً كانت صورته أو صيغته، لجعل العملية أكثر فاعلية وإثراً (الفقي، 2011، ص104).

مكونات الحقبة التعليمية المحوسبة:

- بعد اكتمال الإستراتيجية التعليمية واختيار وسائط الاتصال المناسبة (برمجة تعليمية متعددة الوسائط) تصبح مستعدة لتطوير التعليم من خلال المكونات المتعددة لما يدعى الحقبة التعليمية المحوسبة
- 1- معلومات محوسبة: تستعمل لتحقيق هدف وهذه تتضمن مواد للأهداف الرئيسية، ومواد إثرائية وعلاجية اي مواد متوافرة يمكن استعمالها في الحقبة واي مواد تستعمل لتحقيق الأهداف وتتضمن إرشادات توجه المتعلمين الى كيفية استخدام هذه المواد.
- 2- الاختبارات: تلازم الاختبارات كل المواد التعليمية مثل الاختبارات القبلية والبعديّة، والتنقيبية
- 3- دليل المعلم: يجب ان يكون هناك وصف يزود المعلم (البرمجية) بنظرة شاملة عن مواد ويبين كيفية تضمينها في تتابع التعليم الشامل للطلبة، وأية مواد أخرى تسهل استعمال الحقبة المحوسبة
- 4- رسوم ومخططات يبين مكونات الحقبة المحوسبة (الهرش، 2012، ص52).

فوائد الحقيبة التعليمية المحوسبة:

- 1- تولد القدرة على تغير حالة الطالب من الاستماع فقط الى المشاركة والاستيعاب والتي تعتبر بحق أهم مقدمات ومرتكزات العلم والمعرفة.
- 2- تمكن الطالب من الاستذكار، والمراجعة الذاتية ويساعد على القضاء على الدروس الخصوصية.
- 3- تكون متواجدة مع الطلاب في أي وقت، وخلال أربع وعشرون ساعة من خلال الأقراص الحاسوبية فيستذكروها متى شاء وكيف ما شاء ودون مساعده من احد.
- 4- ان الطلاب ليسوا على درجة واحدة في الايجابية أو السلبية فبعضهم يمتاز بسرعة الحفظ وجودة الاستظهار ومنهم من يمتاز ببطء الفهم لذلك فان لكل واحد منهم خصوصية في التعلم بمفرده.
- 5- تشغل أوقات الفراغ بالنافع والمفيد (الشناق، 2010، ص34).

ثانياً: دراسات سابقة

أ- دراسة عراقية

دراسة الشافعي(2006) م.

(أثر التدريس باستعمال الحقيبة التعليمية في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة التاريخ)

هدفت هذه الدراسة الى معرفة أثر التدريس باستعمال الحقيبة التعليمية في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة التاريخ جرت هذه الدراسة في مركز قضاء الهندية، واختار الباحث شعبتين من شعب الصف الخامس الابتدائي الموجودة في المدرسة المذكورة بصورة عشوائية أيضاً. وبلغ عدد افراد عينة البحث(50) تلميذاً موزعين بالتساوي على الشعبتين، بواقع (25) تلميذاً في شعبة(أ) يمثلون المجموعة التجريبية، و(25) تلميذاً في شعبة(ب) يمثلون المجموعة الضابطة واجري الباحث تكافؤاً إحصائياً بين تلاميذ مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية(درجات مادةالتاريخ في امتحان نصف السنة للعام الدراسي 2004- 2005 - العمر الزمني محسوباً بالأشهر- التحصيل الدراسي للإباء والأمهات - اختبار الذكاء). وبعد تحديد المادة العلمية المتضمنة الفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب(التاريخ العربي الإسلامي) المقرر تدريسه للصف الخامس الابتدائي، اعد الباحث الحقائق التعليمية للفصول فكانت ثلاث حقائق تعليمية، كما تم إعداد (93) هدفاً سلوكياً غطت الفصول الثلاثة المحددة في التجربة، كما اعد الباحث خططا تدريسية لموضوعات تلك الفصول. وتحليل البيانات استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية (الاختبار التائي، معامل ارتباط بيرسون، معادلة سيرمان- براون، مربع كاي، معامل الصعوبة، معامل قوة التمييز)، ولغرض تطبيق التجربة درس الباحث مجموعتي البحث خلال مدة التجربة التي استمرت ثمانية أسابيع وبعد انتهاء مدة التجربة طبق الباحث على تلاميذ مجموعتي البحث اختباراً تحصيلياً اشتمل على (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وقد اتسم الاختبار بالصدق والثبات. وبعد تحليل النتائج إحصائياً توصل الباحث الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام الحقيبة التعليمية ومتوسط تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بدون استخدام الحقيبة التعليمية عند مستوى دلالة (0، 05) ولصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بضرورة تدريس مادة(التاريخ العربي الإسلامي) للصف الخامس الابتدائي عن طريق الحقيبة التعليمية وذلك لثبوت فعاليتها مقارنة بالطريقة التقليدية، واستكمالاً لهذا البحث اقترح الباحث إجراء بحوث أخرى عن هذه الطريقة على عينات في صفوف مختلفة ومراحل دراسية أخرى ولكلاً الجنسين. (الشافعي، 2006، ص:ز-ج).

ب-دراسة عربية

دراسة معاينة (2000)م.

(تصميم وأنتاج وتقييم حقيبة تعليمية لتدريس الإملاء للطلبة من ذوي التحصيلي المنخفض في الصف الخامس الأساسي في مدارس مديرية التعلم الخاص في محافظة العاصمة / الأردن).

هدفت الدراسة بشكل عام تصميم وإنتاج وتقييم حقيبة تعليمية لتدريس الإملاء للطلبة من ذوي التحصيل المنخفض في الصف الخامس الأساسي في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعلم لشؤون التعليم الخاص في محافظة العاصمة، كما هدفت الدراسة الى معرفة أثر استخدام الحقيبة التعليمية المصممة في تحصيل الطلبة من ذوي التحصيل المنخفض مقارنة بالطريقة الاعتيادية في التدريس.

تكونت عينة الدراسة من مدرسة واحدة بلغ مجموع طالبات الصف الخامس الأساسي فيها (228) طالبة، ثم تصنيف الطالبات من ذوات التحصيل المنخفض في كل شعبة، وبلغ عددهن (80) طالبة تم تقسيمهن الى مجموعتين، المجموعة التجريبية بلغ عدد طالباتها (40) طالبة، والمجموعة الضابطة بلغ عدد طالباتها (40) أيضاً. استعمل الباحثان اختبار تحصيلي طبق على أفراد مجموعتي الدراسة باعتباره اختبار "تحصيليا" قبليا" وبعديا" واختبار متابعة، وقد تم التأكد من هدف ومحتوى الاختبار عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين وتم تعديل الاختبار في ضوء توصياتهم.

أستعمل الباحثان تحليل التباين (التباين المشترك) كوسيلة إحصائية لقياس دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولغرض تحقيق أهداف البحث قام الباحثان بتطوير حقيبة تعليمية تحتوي على عشر من المهارات الأملائية وفق الأصول المتبعة في تصميم الحقائق التعليمية حيث تم اعتماد المبادئ والمعايير الضرورية لأعداد الحقائق التعليمية.

توصلت نتائج الدراسة الى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل علامات المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية هذا يشير الى وجود أثر للحقيبة التعليمية في رفع المستوى التعليمي لذوي التحصيل المنخفض (معاينة، 2000، ص: ب- ج).

ج: دراسة أجنبية

دراسة نادسي وساباتوميا (1982 Nidasi& Aisubo)(حقيبة تعليمية متعددة الوسائل في هنغاريا).

أجريت هذه الدراسة في عدد من المدارس الثانوية في هنغاريا، وكانت ترمي إلى تعرف اثر استخدام الحقائق التعليمية المتعددة الوسائل في مادة الرياضيات بلغت عينة الدراسة (100) طالب، وزعوا على أربع مجموعات بالتساوي ولتحقيق أغراض الدراسة صمم الباحث حقائق تعليمية، مكونة من البدائل الاتية: (مواد المطبوعة - الأفلام - الشرائح المتزامنة مع تسجيل صوتي - المرئسمات الشفافة مع التسجيل الصوتي) وقد اختار الباحث مجموعتين تجريبيتين تدرسان باستخدام الحقيبة التعليمية، ومجموعتين ضابطين تدرسان بالطرائق التقليدية وقد أسفرت الدراسة عما يأتي:

- 1- ان استعمال الحقيبة التعليمية قد زاد من فاعلية التدريس.
- 2- تقارب مستوى الطلاب الذين استخدموا الحقيبة التعليمية.
- 3- لم يقتصر تأثير استعمال الحقيبة التعليمية على تحصيل الطلاب فقط، بل كان هناك تغير في اتجاهات الطلاب، إذ أظهرت الدراسة وجود رغبة لدى الطلاب في تعلم المادة أكثر من ذي قبل (1982، p:375 Nidasi & Tompa).

موازنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية

1- الهدف **Target**: تباينت أهداف الدراسات السابقة من حيث الهدف بتباين مشكلاتها وتباين باختصاصاتها المعرفية، إذ هدفت دراسة (الشافعي، 2006) الى معرفة أثر التدريس باستعمال الحقيبة التعليمية في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة التاريخ، وهدفت دراسة (معايطه، 2000) الى تصميم وإنتاج وتقييم حقيبة تعليمية لتدريس الأملاء للطلبة من ذوي التحصيل المنخفض في الصف الخامس الأساسي في مدارس مديرية التعلم الخاص في محافظة العاصمة / الاردن، وهدفت دراسة (نادسي وسباتومبا، 1982) الى تعريف حقيبة تعليمية متعددة الوسائل في هنغاريا.

2- عدد أفراد العينة: **Number of respondents** تباينت الدراسات السابقة في اختيار عدد أفراد العينات، إذ بلغت (50) طالبا في دراسة (الشافعي، 2006) و (58) طالبا في دراسة (نادسي وسباتومبا، 1982) و (80) طالبة في دراسة (معايطه، 2000)، اما الدراسة الحالية فقد بلغت عينة الدراسة (60) طالبة.

3- جنس العينة **respondents**: اقتصر البحث الحالي على جنس الإناث المتمثلة بـ (طالبات الصف الأول المتوسط)، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (معايطه، 2000) وهناك دراسات تناولت جنس الذكور فقط كدراسة (نادسي وسباتومبا، 1982) و (الشافعي، 2006).

4- عدد المجموعات **The number of groups** اتفقت معظم الدراسات على تقسيم عينة البحث الى مجموعتين (أحدهما ضابطة، والأخرى تجريبية)، كدراسة (الشافعي، 2006) و (معايطه، 2000)، وفي دراسة (نادسي وسباتومبا، 1982) وزعت العينتان الى أربع مجموعات (الأولى والثانية تجريبيتان، الثالثة والرابعة ضابطتان) أما الدراسة الحالية فقد تم تقسيم عينة البحث الى مجموعتين (الأولى تجريبية، والثانية ضابطة).

5- المرحلة الدراسية: **Phase of the study** تباينت الدراسات السابقة في طبيعة المرحلة التي تناولتها فبعضها طبقت على المرحلة الابتدائية كدراسة (الشافعي، 2006) وبعضها طبق على المرحلة المتوسطة كدراسة (معايطه، 2000)، وبعضها طبق على المرحلة الثانوية كدراسة (نادسي وسباتومبا، 1982)، أما الدراسة الحالية فقد طبقت على المرحلة المتوسطة (الصف الأول المتوسط).

جوانب الإفادة من دراسات السابقة:

إذ إن الباحثان أفادا من عرض هذه الدراسات في التوصل الى الأمور الآتية:-

- 1- الإفادة من الإجراءات المنهجية التي صاغت الدراسات السابقة ولاسيما منهج البحث التجريبي.
- 2- الاهتمام لعدد من المصادر والمراجع ذات القيمة الجيدة التي ذكرت في نهاية كل بحث من البحوث السابقة.
- 3- الاطلاع على ما جرى من بحوث في مجال بحثها.
- 4- وضع تصور مسبق لكيفية تحقيق أهداف بحثها.
- 5- اختيار وسائل إحصائية تخدم البحث.
- 6- الإفادة في اختيار عينة الدراسة بحيث تكون العينة ممثلة للمجتمع الذي أخذت منه.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهجية البحث وإجراءاته:

المنهجية ضرورية في جميع الأبحاث على اختلاف أنواعها سواء أكانت أبحاثاً علمية أو فلسفية أو اجتماعية كما ان المنهجية تعتبر حاجة علمية لكل باحث من حيث انها تتفتح على الاستقلال الفكري، وتسهم في عملية التحرر من الذاتية والحياد (طباجة، 2011، ص70).

أولاً: المنهج التجريبي:

يعد المنهج التجريبي عصب العلوم الحديثة، كما يعد الدعامة القوية التي تقام عليها المعرفة العلمية. ولا شك أن ما تمتاز به هذه المعرفة من اليقين مرده إلى التجربة والتجريب والملاحظة (العيوسي، 1997، ص92).

ثانياً: مجتمع البحث وعينته

مجتمع البحث: إن المصدر الذي تؤخذ منه البيانات المختلفة يسمى بمجتمع البحث (أبو مغلي وسلامة، 2007، ص12).
عينة البحث: العينة هي أنموذج يشمل جانباً أو جزء من وحدات المجتمع الأصلي المعني بالبحث أو الدراسة والذي يشمل صفات المجتمع المشتركة والممثلة له (أبو صالح وآخرون، 2005، ص277).

أ- اختيار عينة المدارس: اختار الباحثان إعدادية الفرات بالطريقة العشوائية لإجراء بحثها فيها من بين المدارس المتوسطة في مركز محافظة بابل البالغ عددها (16) مدرسة.

ب- اختيار عينة الطالبات:

بعد اختيار المدرسة، وقبل البدء بالتجربة، زار الباحثان المدرسة بموجب كتاب تسهيل مهمة (ملحق) للاتفاق مع الإدارة بشأن تسهيل مهمة إجراء التجربة في المدرسة. فوجدت أن المدرسة تضم أربع شعب (أ-ب-ج-د) للصف الأول المتوسط، اعتمد الباحثان طريقة السحب العشوائي البسيط إذ اختيرت شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس مادة الجغرافية بطريقة الحقيبة التعليمية المحوسبة، وشعبة (د) لتمثل المجموعة الضابطة.

- تكافؤ مجموعتي البحث:

حرص الباحثان قبل الشروع الفعلي بالتجربة على تكافؤ طالبات مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي ترى أنها قد تؤثر في سلامة التجربة ودقة

1- العمر الزمني محسوباً بالشهور**2- التحصيل الدراسي للاباء****3- التحصيل الدراسي للأمهات****4- درجات الطالبات في مادة الجغرافية في امتحان نصف السنة للعام الدراسي (2013-2014) م.****العمر الزمني محسوباً بالشهور:**

قام الباحثان بحساب العمر الزمني لطالبات مجموعتي البحث بالشهور من خلال اعتمادها على البطاقة المدرسية، إذ بلغ متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية (156، 83) شهراً وبلغ متوسط أعمار طالبات المجموعة الضابطة (154، 56) شهراً الملحق (3) وعند استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفرق بين أعمار طالبات المجموعتين أظهرت النتائج انه ليس هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في هذا المتغير إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (0، 758) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2، 00) وبدرجة حرية (58) عند مستوى دلالة (0، 05) وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان في العمر

تصميم الحقيبة التعليمية المحوسبة وإعدادها: تم تصميم الحقائق التعليمية المحوسبة على وفق خطوات التصميم التعليمي عموماً، وخطوات تصميم الحقائق التعليمية خصوصاً، واعتماداً على خصائص المتعلمين وقدراتهم فضلاً عن الأخذ بآراء الخبراء والمختصين. حيث قام الباحثان بإتباع الخطوات الآتية في تصميم الحقائق التعليمية المحوسبة قيد البحث:-
مرحلة التحليل. مرحلة التركيب. مرحلة التقويم.

أولاً: مرحلة التحليل: تتضمن هذه المرحلة مجموعة من العناصر هي:

1. الأهداف العامة:

إن الأهداف التعليمية العامة تشتق على نحو مثالي من عملية تقدير الحاجات التي تضع مؤشرات عريضة للمشكلة المراد حلها. ومن ثم يتم إجراء تحليل للهدف العام سواء أكان ذلك في مجال المنهاج أم العمل، والأهداف التعليمية هي

أهداف غامضة، والهدف الغامض عبارة أو جملة مجردة عن حالة داخلية في المتعلم مثل تقدير شيء ما، أو لديه وعي أو إحساس بشيء ما (الهرش وآخرون، 2012، ص20).

الأهداف السلوكية:

الهدف السلوكي سمي هدفاً سلوكياً لأنه يصف السلوك النهائي أو الأداء النهائي للمتعم نتيجة مروره بالخبرة التعليمية ويسمى هدفاً إجرائياً لأنه يقرر بوضوح الغرض المنشود وبالتالي نستبعد التفسيرات والتأويلات (الطناوي، 2011، ص14).

تحليل الخصائص العامة للمتعلمين:

لكل متعلم متطلبات ورغبات خاصة به تختلف باختلاف المراحل العمرية لذا توجب على المعلم دراسة الخصائص الاجتماعية والنفسية والطبيعية في كل مرحلة من هذه المراحل ليكون قادراً على توصيل المعلومات بالطريقة المناسبة (الريبي، 2006، ص12).

ثانياً: مرحلة التركيب:

وهي مرحلة إعداد الوحدة النمطية التي تضم كل الإجراءات التي قام الباحثان بها خلال مرحلة التركيب، وكذلك إعداد البدائل التي تساعد على تحقيق الأهداف وعلى النحو الآتي:

إعداد البدائل: قام الباحثان بإعداد ثلاث بدائل تعليمية وهي:

أ- الأفلام التعليمية:

الأفلام من الوسائل التعليمية الجيدة وتمتاز بكونها تخاطب حواس المتعلم في جو من الإثارة والتشويق فتساعد على إدراك الحقائق وفهمها واستيعابها كما يشكل الفلم بديلاً جيداً للحقائق العلمية وينقلها بأمانة للمتعم (سويدان وآخرون، 2007، ص69).

لذلك اختار الباحثان الأفلام للاعتبارات التالية.

- 1- عرض المعلومات المختلفة وتوضيح المفاهيم الفلسفية عن طريق تبسيطها وعرضها في تسلسل منطقي.
- 2- ستعمل في تعليم أداء كثير من المهارات الحركية إذ يعرض الفلم كيفية أداء هذه المهارات خطوة بخطوة.
- 3- تراعي الأفلام مبدأ الفروق الفردية حيث تسمح للمتعم فرصة السير في الدرس حسب استعداداته وسرعته في التعلم.

ب- التسجيلات الصوتية:

ويقصد بها أحاديث مسموعة ومنطوقة بلغة ما تتبعث من السماع الملحقة بالجهاز بغرض إعطاء توجيهات أو إرشادات للمتعم أو توصيل معلومة وبذلك فهي تزيد من الفهم والتفاعل وتشد الانتباه (الفاقي، 2011، ص107).

وقد اختار الباحثان التسجيلات الصوتية بديلاً لما تتميز به من مميزات منها:

- 1- تتميز بانتشارها الواسع ويمكن إنتاجها محلياً.
- 2- سهول إعدادها من قبل المدرسة والطالبة.
- 3- رخص تكاليفها موازنة بالمواد التعليمية كالأفلام مثلاً.
- 4- يمكن الرجوع إلى التسجيلات الصوتية وفق الحاجة والاحتفاظ بالتسجيلات وإعارتها للطلبات أسوة بالكتب والمجلات (النعمي، 2005، ص88).

ج- المادة العلمية المكتوبة:

هي المكون الرئيس والأكثر شيوعاً ويأتي النص في صورة كلمات، فقرات، جمل، رموز، أرقام، علامات ترقيم، تظهر منظمة على شاشة الكمبيوتر، كعنوان للأجزاء الرئيسة لإعطاء فكرة عنها، أو تعريف المتعم بها أو لإعطاء إرشادات وتوجيهات للمتعم ومن المبادئ المهمة عند استعمال النصوص أن تكون لها دلالات واضحة ومحددة (الفاقي، 2011، ص106).

1. توفر للطالبات فرصة التوقف، وأخذ الملاحظات، والتحقق من الأفكار.
 2. احتواؤها على أوسع قاعدة للمعلومات، بالنظر إلى صياغتها من مصادر عديدة.
 3. سهولة استعمالها لما تحويه من تعليمات ومخططات سير.
 4. تهيئ للطالبات فرصة مراجعة المادة متى ما أردن (الشافعي، 2006، ص80).
1. إعداد الوحدة النمطية:

تُعد الوحدة النمطية من الإجراءات المهمة للحقيبة التعليمية المحوسبة، كونها نشاطاً منظماً يتيح الفرصة للمتعلم لتحقيق الأهداف المنشودة من الحقيبة، وإحداث تغييرات في سلوكهم، والسير في عملية التعلم وفق سرعتهم وقدراتهم الخاصة الملزمة لحاجاتهم (طالبة، 2010، ص86)، وقد أعدّ الباحثان لكل حقيبة وحدة نمطية.

ثالثاً: مرحلة التقويم

تعد عملية تقويم الموقف التعليمي بوجه عام وتقويم الوسيلة بوجه خاص أحد الركائز الأساسية في المنظومة التعليمية، وهذه العملية تستهدف زيادة فاعلية الوسيلة في تحقيق الأهداف التعليمية، وذلك عن طريق تعديلها وتحسين وتطوير المواد المستخدمة في إنتاجها أو طريقة تصميمها (محمد وآخرون، 2004، ص41).

تقويم المحكمين:

ويقصد به أن تقوم هيئة خارجية بتقويم برنامج أو أسلوب تدريس أو منهاج أو مشروع تربوي بناء على معايير تضعها تلك الهيئة وتبني أدوات قياس في ضوءها (أبو جادو، 2003، ص408).

أ. تقويم الحقيبة من خلال تطبيق أنموذج على عدد من الطالبات

التقويم الداخلي يكون التقويم داخلي إذا كان المقيمون من داخل المشروع الذي يتم تقييمه ويستعمل هذا النوع عند إجراء التقويم المبدئي والتكويني (حبيب، 2013 ص281).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج.

1. لا حظ الباحثان من خلال عرض الدرجات التي حصلت عليها طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة)، إن أعلى درجة حصلت عليها طالبات المجموعة التجريبية كانت (45)، وكانت أوطأ درجة حصلت عليها طالبات هذه المجموعة (27)، أما المجموعة الضابطة فكانت أعلى درجة حصلت عليها طالباتها (40)، وأوطأ درجة حصلت عليها طالباتها هذه المجموعة (16)، حسب الباحثان متوسطي تحصيل درجات الطالبات في المجموعتين (التجريبية والضابطة)، ثم وازنت بينهما، وكما هو مبين في الجدول (1).

جدول (1) يبين نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لطالبات مجموعتي البحث

في اختبار التحصيل البعدي

مستوى الدلالة 0,05	القيمة التائية		درجة الحرية	التباين	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	المحسوبة	المحسوبة					
دالة إحصائية	2,00	3.00	58	31.74	35.10	30	التجريبية
				59.22	29.86	30	الضابطة

ثانياً: تفسير النتائج.

في ضوء النتائج التي تم عرضها، ظهر تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة، ويعتقد الباحثان إن سبب ذلك يعود إلى:

- 1- ان خطة الدرس كانت واضحة ومرتبطة حسب الأولويات التي يظهرها تحليل الواقع والتصور المستقبلي، بحيث اتجهت جميع الجهود لتحقيقها مكن من الوصول الى الهدف المطلوبة بسهولة (عايش، 2009، ص163).
- 2- ان الحقيبة التعليمية المحوسبة راعت الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال تنوع الأنشطة والوسائل التعليمية وعرضت المادة المقررة بأشكال جديدة مبتكرة محببة للنفس (فهيم، 2010، ص218).
- 3- ان الحقيبة التعليمية المحوسبة بما تحتويه من اختبارات قبلية وتكوينية وختامية وسيرها جنباً الى جنب مع اجراءات التدريس بشكل مستمر مكنت الباحثان من معرفة مدى تقدم الطالبات في التعليم ومدى استيعابهم لموضوع الدرس، وفي ضوء النتيجة تم توجيه التدريس وإدارته بأساليب وطرق أفضل من اجل تحسينه (عليان، 2010، ص163).

الفصل الخامس**الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات****أولاً:- الاستنتاجات:**

- 1- ان استعمال الحقيبة التعليمية المحوسبة زاد من اكتساب المعلومات بشكل أفضل من حالة عدم استخدامها.
- 2- ان استخدام الحاسوب قد ساهم في تطوير معلومات المجموعة التجريبية وفي مختلف الأوقات حتى خارج أوقات الدوام الرسمي.
- 3- تقديم المادة العلمية بوسائل سمعية وبصرية متنوعة حقق أهداف تعجز عن تحقيقها الطرق التقليدية في التدريس.

ثانياً:- التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي يوصي الباحثان فيما يأتي:

1. اعتماد أسلوب التعليم الفردي باستخدام الحقائق التعليمية المحوسبة في تدريس مادة الجغرافية.
2. تدريب طلبة أقسام الجغرافية في الكليات على كيفية تصميم الحقائق التعليمية المحوسبة وإنتاجها.
3. عقد دورات تدريبية للمدرسين حول كيفية تصميم الحقائق التعليمية المحوسبة وإعدادها.

ثالثاً:- المقترحات:

استكمالاً لجوانب البحث الحالي يقترح الباحثان ما يأتي:

1. إجراء دراسة تجريبية باستخدام الحقيبة التعليمية محوسبة في مادة الجغرافية في صفوف أخرى من المرحلة المتوسطة والإعدادية.
2. إجراء دراسة تجريبية، تُقارن بين أثر استخدام الحقيبة التعليمية المحوسبة، والحقائب التعليمية الاعتيادية، في التحصيل الدراسي لمادة الجغرافية.

المصادر

1. أبو جادو، صالح محمد علي، علم النفس التربوي، ط3، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، 2003م.
2. أبو صالح، محمد صبحي وآخرون، مقدمة في الإحصاء مبادئ وتحليل باستخدام SPSS، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2005م.
3. أبو مغلي، وائل، سلامة، عبد الحافظ، الإحصاء في التربية، الطبعة العربية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2007م.
4. استيتية، دلال ملحس، سرحان، عمر موسى، التجديدات التربوية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2008م.

5. ألقى، عبد الله إبراهيم، التعليم المدمج التصميم التعليمي-الوسائط المتعددة التفكير الابتكاري، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2011م.
6. بحري، منى يونس، الحقائق التعليمية بين النظرية والتطبيق، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
7. البطريخي، إنعام هلال خليل، أثر استخدام الحقائق التعليمية في تنمية مهارات الخط العربي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بشمال غزة، كلية التربية - الجامعة الإسلامية- فلسطين، 2009م، رسالة ماجستير غير منشورة.
8. جاد، محمد لطفي وآخرون. الاتصال والوسائل التعليمية، قراءات أساسية للطلاب الجامعي. ط2، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2001م.
9. جامع، حسن، تصميم التعليم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2010م.
10. حبيب، جمال شحاتة، مناهج البحث العلمي في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، دار الكتب والوثائق القومية، حلوان-مصر، 2013م.
11. الحيلة، محمد محمود، تصميم التعليم نظرية وممارسة، ط4، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2008م.
12. الحيلة، محمد محمود، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعليمية، ط4، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2007م.
13. خضير، أميرة محمود، اثر الحقيبة التعليمية باستخدام الحاسوب في تحصيل طالبات معهد إعداد المعلمات في مادة البلاغة، كلية التربية-الجامعة المستنصرية، 2007 م، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
14. الخطيب، احمد وآخرون، حقائب تدريبية، دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان، 1997م.
15. الدراجي. سعد عجيل مبارك. أساسيات الجغرافيا الطبيعية، مركز الكتاب الاكاديمي، عمان، 2010م.
16. الربيعي، محمود داود سلمان، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، اريد - الأردن، 2006 م.
17. الرشيدة، محمد صبيح، الكفايات التعليمية لقراءة الخريطة والاستقصاء في الدراسات الاجتماعية، دار يافا، عمان، 2006م.
18. الزند، وليد خضر. التصاميم التعليمية. النور للطباعة، الرياض، 2004م.
19. سلامة، عبد الحافظ، الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2001م.
20. سلامة، عبد الحافظ محمد، مدخل الى تكنولوجيا التعلم، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، 1992م.
21. سمارة نواف احمد، وعبد السلام موسى العديلي. مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية. دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2008م.
22. السماك، محمد أزهر سعيد. مناهج البحث الجغرافي بمنظور معاصر بين المنهج العام ومناهج التخصصات الفرعية. الطبعة العربية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2011م.
23. سويدان، مبارز، وآخرون، التقنية في التعلم مقدمة اساسيات الطالب والمعلم، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، 2007م.
24. الشافعي، صادق عيسى منكور، أثر التدريس باستعمال الحقيبة التعليمية في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة التاريخ، جامعة بابل-كلية التربية، 2006 م، رسالة ماجستير غير منشورة.
25. الشناق، عبد السلام، دور الإدارة المدرسية في توظيف برامج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (دراسة نوعية)، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.
26. الصرايرة، خالد احمد وآخرون، الحاسوب في الإدارة المدرسية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010م.

27. طباجة، يوسف عبد الأمير، منهجية البحث تقنيات ومناهج، جدولة البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي الإلكتروني، ط2، دار المحجة البيضاء، بيروت، 2011م.
28. الطناوي، عفت مصطفى، التدريس الفعال، تخطيطه-مهاراته-استراتيجياته-تقويمه، ط2، الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2011م.
29. طوالة، هادي وآخرون، طرائق التدريس، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010م.
30. الطيبي، محمد حمد، الدراسات الاجتماعية، طبيعتها، أهدافها، طرائق تدريسها، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2002م.
31. الطيبي، محمد عيسى، وآخرون، إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية. دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2008م.
32. عايش، احمد جميل، إدارة المدرسة نظرياتها وتطبيقاتها التربوية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2009م.
33. عبيد، ماجدة السيد، الوسائل التعليمية وإنتاجها للعاديين ودوي الاحتياجات الخاصة، دار صفا للنشر، عمان، 2011م.
34. العزة، فراس محمد. تكنولوجيا المعلومات. دار الأسرة للنشر والتوزيع، عمان، 2005م.
35. عطية، محسن على، تنظيم بيئة التعلم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
36. علام، صلاح الدين محمود. القياس والتقويم التربوي. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2007م.
37. عليان، شاهر ربحي، مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها، النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010م.
38. عيادات، يوسف احمد، الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2004م.
39. العيسوي، عبد الفتاح، عبد الرحمن، مناهج البحث العلمي، في الفكر الإسلامي والفكر الحديث، دار الراتب الجامعية، دبي، 1997م.
40. الغبيسي، محمد إسماعيل عبد المقصود، تدريس الدراسات الاجتماعية تخطيطه وتنفيذه- وتقوم عائدته التعليمي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، القاهرة، 2001م.
41. فهمي، عاطف عدلي، المواد التعليمية للأطفال، ط2، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010م.
42. قطيط، غسان يوسف حوسبة التدريس، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2011م.
43. قنديل، علاء محمد سير، التعليم عن بعد ودورة في تدريب القيادة التعليمية، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2010م.
44. محمد، مصطفى عبد السميع وآخرون، تكنولوجيا التعليم مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، 2004م.
45. مخلف، صبحي احمد ربيع، هادي مشعان، طرائق تدريس الجغرافية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
46. مرزوق، سماح عبد الفتاح، تكنولوجيا التعلم لذوي الاحتياجات الخاصة، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010م.
47. المسعودي، محمد حميد مهدي، تدريس المفاهيم والخرائط المفاهيمية في الجغرافيا، دار صفا للنشر والتوزيع، عمان، 2013م.

48. النجار، نبيل جمعة صالح، القاييس والتقويم مدخل تطبيقي مع تطبيقات برمجية، الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.
49. النعيمي، جميلة محي حامد، أثر استعمال الحقيبة التعليمية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية، كلية التربية، جامعة بغداد، 2005، رسالة ماجستير غير منشورة.
50. الهرش، وآخرون، تصميم البرمجيات التعليمية وإنتاجها وتطبيقاتها التربوية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2012م.
51. وزارة التربية، نظام المدارس الثانوية رقم (2)، مطبعة وزارة التربية، بغداد، 2010م.
52. اليعقوبي، طارش بن غالب، الوسائل التعليمية وتقنيات، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2011م.

أثر أنموذج كارين في تحصيل مادة التاريخ العربي الإسلامي

لدى طالبات الصف الثاني المتوسط

أ.م.د. حيدر حاتم فالح العجرش الباحثة. مريم سعدي هندي

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

The Effect of Karen's Model in the Acquisition of the Lesson of Islamic Arabic History for the Female Students in the Second Intermediate Class**Asst. Prof. Dr. Haider Hatem Falih Al-Ajrash****Researcher. Maryam Sa'di Hindi****College of Basic Education / University of Babylon****Abstract**

The study aims at identifying (The Effect of Karen's Model in the Acquisition of the Lesson of Islamic Arabic History for the Female Students in the Second Intermediate Class). To achieve the aim, the researchers have chosen the following two hypotheses:

1. There is no difference with a statistical indication at the level (0.05) between the mean of the acquisition degrees of the female students of the experimental group who study according to Karen's Model and the female students of the control group who study the same lesson by the ordinary method.
2. There is no difference with a statistical indication at the level (0.05) between the mean of the reservation degrees of the female students of the experimental group who study according to Karen's Model and the female students of the control group who study the same lesson by the ordinary method.

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على (أثر أنموذج كارين في تحصيل مادة التاريخ العربي الإسلامي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط).

وللتحقق من ذلك أختار الباحثان فرضيتين الاتيتين:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ العربي الإسلامي على وفق أنموذج كارين، وطالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة ذاتها بالطريقة الاعتيادية.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات احتفاظ طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ العربي الإسلامي على وفق أنموذج كارين، وطالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية.

حدد الباحثان عشوائياً (ثانوية الوائلي) للبنات في مركز محافظة بابل لتكون عينة لبحثهما، إذ بلغ عدد الطالبات (64) طالبة، وبواقع (32) طالبة في كل من المجموعة التجريبية والضابطة وأجرى الباحثان تكافؤ بين طالبات مجموعتي البحث في متغيرات عدة وهي (العمر الزمني محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي للإباء، والتحصيل الدراسي للأمهات، ودرجات نصف السنة لمادة التاريخ العربي الإسلامي للعام (2013-2014)).

أعد الباحثان اختباراً تحصيلياً لقياس مستوى تحصيل الطالبات بعد انتهاء التجربة، إذ تكون الاختبار من (50) فقرة اختبارية، كانت (40) فقرة من نوع الاختبار من متعدد و(10) فقرة اختبار مقالي وتأكدى من صدقة بعد عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين، وتحقق من ثباته تطبيقهما على عينة استطلاعية من طالبات (متوسطة البشائر)، وقد كانت قيمة الارتباط (0,935).

ولتحليل النتائج استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية: (الاختبار التائي لعينتين ذو النهايتين لعينتين مستقلتين، معامل ارتباط (بيرسون) لحساب ثبات الاختبار، مربع كاي، معادلة صعوبة الفقرات، معادلة معامل تمييز الفقرة).

وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحثان بمجموعة من التوصيات منها:

1- اعتماد أنموذج كارين جعل الطالبات محور العملية التعليمية ومنحهن الحرية في التعبير عن آرائهن من غير تردد، فانعكس ذلك على تحصيلهن ايجابياً.

2- استعمال هذا الأنموذج في التدريس خلق اتجاهات ايجابية مما شجع الطالبات على المشاركة في فهم مفردات مادة التاريخ العربي الإسلامي زد على ذلك أن الرغبة تُعجل في سرعة الحفظ، وبالتالي زيادة التحصيل. واقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية:

1-أجراء دراسات أخرى حول استعمال أنموذج كارين في التدريس في متغيرات أخرى غير التحصيل مثل الاستطلاع العلمي والتفكير العلمي.

2-ضرورة تنمية الوعي بأنموذج كارين من حيث أهميته، وأساليب تطبيقه بالنسبة للطالبات، ومدرسات المواد الدراسية المختلفة.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث:

رغم أهمية مادة التاريخ التي تعد من إحدى المواد الدراسية التي تسهم في تكوين شخصية الطلبة وتطوير تجاربهم وخبراتهم (المسعودي وصلاح، 2014: 36)، ألا أن هناك عقبات عدة تحول دون أن تأخذ المكانة اللائقة بها في مدارسنا، فمن يمعن النظر جيداً في واقع تدريسها يجد أنها مازلت تعاني من صعوبات كثيرة منها طبيعة المادة الدراسية المقررة فيه التي كثيراً ما تكون المعلومات فيه مزدحمة بالحقائق والمعلومات التاريخية في فقرات كبيرة يشوبها السرد ويكون تسلسلها الزمني مريباً للطلبة مما يثقل كاهلهم في استيعاب هذه المادة وفهما وإدراكها، (الفتلاوي، 2005: 2) فضلاً عن استعمال المدرسين الطريقة التقليدية التي أخذت مجالا واسعا في تدريس هذه المادة إذ ابتعد البعض عن استعمال الطرائق والاستراتيجيات والنماذج الحديثة في التدريس، (الربيعي، 2007: 4) تلك الطرائق التقليدية المتبعة التي تعتمد على التلقين وإعطاء أفكار جاهزة، قد تكون هي سبب الضعف في التدريس، الذي ينتج عنه ضعف التحصيل الدراسي للطلبة، لذا يجب العمل على استثارة أذهان الطلبة وتعليمهم طرائق التفكير السليم وكيفية توظيف عملياتهم العقلية. (حمادنة وخاله، 2012: 163)

كما ان هنالك العديد من الندوات والمؤتمرات التي عقدت سواء داخل العراق أو خارجه على وجوب الاعتماد على طرائق التدريس الحديثة، فقد دعا المؤتمر العلمي الحادي عشر الذي عقد في بغداد عام (2005)، (الجامعة المستنصرية، 2005: 22-23) على وجوب تطوير المناهج وذلك من خلال تطوير طرائق التدريس وأساليبها والوقوف على كل جديد من الدراسات ومنها المواد الاجتماعية كما أكدت الندوة المنعقدة في جامعة بغداد في عام (2009) على استعمال طرائق التدريس الحديثة والمناسبة التي تلائم عقول ومستويات الطلبة ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وعلى الرغم من ذلك فإن تدريس التاريخ في الصف الثاني المتوسط يعتمد على الطرائق التقليدية وهذا ما أكدته الاستبانة الاستطلاعية التي وزعها الباحثان على عدد من مدرسي مادة التاريخ العربي الإسلامي في المرحلة المتوسطة، حيث تبين أن أكثرهم لا يزالون يعتمدون على الطرائق التقليدية القديمة القائمة على الإلقاء والمحاضرة، ولا يستعملون الطرائق الحديثة التي تعد أساساً مهماً في زيادة التحصيل الدراسي، كما أن هناك بعض الدراسات التي أكدت على ضعف تحصيل الطلبة في مادة التاريخ منها دراسة (محمد، 2001) دراسة (خميس، 2007)، ودراسة (الدليمي، 2009). ودراسة (الحديدي، 2010)

لذلك اختار الباحثان أنموذج كارين كأحد النماذج النظرية البنائية كطريقة تدريسية حديثة عليها تسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي ومعالجة الضعف فيه، فنحن بحاجة إلى استعمال نماذج واستراتيجيات جديدة ومنها أنموذج كارين فهو يجعل الطلبة محور العملية التعليمية من خلال تنفيذه لخطوات الأنموذج.

وبناءً على ذلك ارتأى الباحثان القيام بدراسة أثر هذا الأنموذج في تحصيل مادة التاريخ العربي الإسلامي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط كطريقة تدريس حديثة وفعالة، عليها تسهم في تقديم المعرفة والخبرة والمهارة للطلبات وعليه فأن الباحثان قد حددوا مشكلة البحث الحالي بالإجابة على السؤال الآتي:

ما اثر أنموذج كارين أثر في تحصيل مادة التاريخ العربي الإسلامي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟

ثانياً: أهمية البحث:

تعد المعرفة المتطورة والسريعة هي أبرز ما يتسم به عصرنا الحالي فسنواته القليلة الماضية شهدت تطوراً هائلاً في المجالات كافة، لذلك أطلق عليه مسميات عدة منها عصر التطور المعلوماتي أو عصر الثورة العلمية المعرفية، والتي عدت المعرفة قوة تتحكم في العالم، كما أصبح تقدم الدول لا يقاس بما تمتلكه من معلومات فحسب، بل بما تستطيع تنظيمه وتوظيفه من هذه المعلومات لخدمة أفرادها، (عبد اللطيف، 2001: 17) ولن يتم ذلك إلا من خلال التربية فهي تهدف الى تنمية عقل الفرد وتمكينه من اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة لحياته، ودرايته بعلم ما، أو فن ما، أو حرفة ما، أو مهنة ما، (الرجوب، 2011: 25) فضلاً عن أنها تعمل على استثمار الجوانب المتنوعة لقدرات المتعلم (العقلية، الوجدانية، الأخلاقية، الروحية، النفس حركية، وغيرها) وذلك من خلال النشاط التي تقوم به سواء كان قصدياً أو غير قصدي وهو بدوره يعمل على تسهيل نمو الفرد واندماجه في الحياة والمجتمع من طريق تهيئته للتعليم. (الكناني وآخرون، 2012: 13)

أذن علاقة التربية بالتعليم علاقة وطيدة والتعليم يعد وسيلة مهمة الغاية منها تعلم الطلبة من خلال العمل المبذول فيما بينهم وبين المدرس، (عليان، 2010: 107) لذلك تعد مهنة التعليم من أهم المهن، بل هي ألام بالنسبة للمهن الأخرى، فعلى يد المعلم يخرج المهندس والطبيب وعالم الفلك والفيزياء وغيرهم، أن الالتزام بأخلاقيات المهنة دوراً كبيراً في تطوير المهن المختلفة وتقديمها، (الأسدي، 2014: 48) كما أن مزاول مهنة التعليم كمزاول مهنة الطب، تعد إلى حد بعيد فناً يتطلب الكثير من الموهبة والإبداع، ولكنها بالإضافة إلى ذلك علم تحتاج إلى تزويد الراغبين في ممارسة المبادئ والقوانين والنظريات التي تفسر ظواهره وتزودهم كذلك بأفضل الوسائل والأساليب والإجراءات التي تهدف باستمرار إلى تحسين أدائهم. (أبو جادو، 2007: 44) وأخيراً يمكن أن القول أن التعليم مشروع أنساني يستهدف توافر الشروط المادية والمعنوية التي تساعد المتعلمين على التفاعل النشط مع عناصر البيئة التعليمية في المواقف التعليمية المتنوعة واكتساب الخبرات، والمعارف، والمهارات، والاتجاهات، وغرس القيم التي يحتاجون إليها بما يناسب قدراتهم واستعداداتهم بأفضل الطرائق والأساليب.

ثالثاً: هدف البحث:

يرمي البحث الحالي التعرف على:

أثر أنموذج كارين في تحصيل مادة التاريخ العربي الإسلامي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. ولتحقق من ذلك صاغ الباحثان الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

1- لا توجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين درجات متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن على وفق أنموذج كارين، وطالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة ذاتها بالطريقة الاعتيادية.

رابعاً: حدود البحث:

1- طالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية الحكومة للبنات في مركز محافظة بابل للعام الدراسي 2013_2014.

2-موضوعات من كتاب التاريخ العربي الإسلامي للصف الثاني المتوسط (ط4 للعام الدراسي 2012_2013).

خامساً: تحديد المصطلحات:

أولاً: الأنموذج

عرفه كل من:

- أبو جادو بأنه:

عدد من الافتراضات المستمدة من المعرفة النظرية المتعلقة بطبيعة المعرفة والخصائص النفسية للمتعلم، والمبادئ والقوانين التي تحكم عملية التعلم فضلاً عن الآراء والتأملات والخبرات التجريبية. (أبو جادو، 2003: 75) الشبلي بأنه:

" دليل عمل منظم، يعطي تصوراً تفصيلياً لكيفية وضع أو تطبيق منهج أو برنامج تعليمي مبنياً فلسفته وأهدافه ومداخلته البشرية والمادية". (الشبلي، 2000: 12)

ثانياً: أنموذج كارين

عرفه كل من:

عرفه زاير واخرون بأنه:

أنموذج تركيبي تكاملي متنوع يتألف من اساليب متعددة، مبني على أسس نظرية من التعلم ذي المعني لديفيد أوزيل، والنظرة البنائية لجان بياجيه، تجعل المتعلم محور العملية التعليمية. (زاير واخرون، 2013: 258) عرفته الباحثة إجرانياً:

هي أنموذج يتكون من سبع خطوات تبدأ من مراجعة المعلومات، خارطة المفاهيم، والمنظم المتقدم، والنظرة الكلية، والاستقصاء، والمناقشة، والتزود المعرفي، وتنتهي في التطبيق، والتي تعرضت لها المجموعة التجريبية داخل غرفة الصف لمعرفة مدى تحصيل المادة لدى الطالبات.

ثالثاً-التحصيل نظرياً

عرفه كل من

نصر الله بأنه:

المعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطالب في مرحلة تعليمية والذي يعبر عن حصيلة معينة ومحددة من المعلومات ومدى استيعابها من حيث كميتها وكيفيةها. (نصر الله، 2010: 321) عرفته الباحثة إجرانياً:

هو مقدار ما يحصل عليه مجموعتي البحث، من درجات في مادة التاريخ العربي الإسلامي بعد الاختبار التحصيلي بعدي التي أعدته الباحثة.

رابعاً- التاريخ

عرفته الباحثة أجزانياً بأنه:

الموضوعات التاريخية التي تتضمنها الفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب التاريخ العربي الإسلامي الذي يدرسه طالبات الصف الثاني المتوسط في العراق المقرر من قبل وزارة التربية للعام الدراسي (2013-2014، ط4).

خامساً: الصف الثاني المتوسط:

عرفته الباحثة أجزانياً بأنه:

الصف الذي تطبق فيه الباحثة تجربتها ضمن إحدى المدارس المتوسطة أو الثانوية النهارية الرسمية في مركز محافظة بابل.

الفصل الثاني

جوانب نظرية:

النظرية السلوكية:

تعد النظرية السلوكية من النظريات التي تستعمل في المنهج التجريبي وكان لها تطبيقات عملية في الميدان القيادي والتربوي، وقد استعملت منهج حل المشكلات التجريبي في جانب المهارات النمائية والمشكلات السلوكية، والقوانين في هذا التوجه مشتقة من التعلم وتركز التجارب على تعلم سلوكيات جديدة مقبولة والعمل على تقليل السلوكيات غير المناسبة، (يحيى:2008: 36) أن في الواقع لا توجد نظرية سلوكية واحدة بل مجموعة من النظريات تشترك في اعتمادها على التجريب والموضوعية، رغم أن لكل منها صفات تميزها عن الأخرى فيعطي لها أهمية للاقتتران في تكوين الارتباطات بين المثير والاستجابة وتعرف بالنظريات الاشرطية السلوكية ويتم التعلم فيها بوجود رابطة جديدة بين مثير واستجابة ويصبح المثير الجديد بديلاً للقديم. (أبو حويج وابو سمير،2004: 172). ظهرت المدرسة السلوكية في نهاية الأربعينيات الميلادية ومن أهم علمائها أبراهام ماسلو: وضع نظرية الحاجات الإنسانية (أو مدرج الحاجات الإنسانية). (الطريحي وحسين،2013:179). وتقوم النظرية السلوكية على افتراض مفاده أن السلوك الإنساني يتشكل بفعل الخبرة وعلى الرغم من الدور الكبير الذي يستند هذه النظرية للبيئة إلا أنها لا تقلل دور الوراثة والعوامل الفسيولوجية، ويؤكد أصحاب هذا الاتجاه على أهمية دراسة المثيرات البيئية التي تسبق السلوك الإنساني من حيث أنها المجهودات الرئيسية لحدوث ذلك السلوك ولذا فإن أصحاب هذه الاتجاه يحاولون تفسير سلوك الإنسان عن طريق ما يجري خارج الجسم من أحداث بيئية ويقولون أن فهم العلاقة النظامية بين هذه الأحداث وبين سلوك الإنسان الشفاف لتفسير السلوك دون اللجوء إلى دراسة الخلايا الدماغية ووصلاتها العصبية، ومن بين أهم العلماء الذين أسهموا في تطوير هذه النظرية (سكندر وإدوارد ثورندايك، وجون واطسون، وأيفان بافلوف)، وبصورة عامة فإن المبادئ الرئيسية للنظرية أو ماتعرف بخصائص السلوك الإنساني تتجلى بالنقاط الآتية ومنها؛ (سعيد،2008:316):

1. الإيمان بالفروق الفردية بين الأفراد.
 2. السلوك الإنساني محصلة لتفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به، أي أن هناك عوامل داخلية (الفرد نفسه) وعوامل خارجية (المجتمع والبيئة المحيطة بالفرد) تتفاعل معاً وتسهم في تشكيل سلوك الفرد.
- الجدور التاريخية للنظرية البنائية: تمتد البنائية إلى عصور قديمة يرجعها بعض الباحثين إلى سقراط، لكنها تبلورت وتطورت في ضوء نظريات بياجيه، أوزيل، وكيلي، وغيرهم، وتعد أبحاث بياجيه حول نمو المعرفة وتطورها أساساً فلسفياً متيناً للنظرية البنائية، حيث تقع نظرية بياجيه حول النمو المعرفي في شقين هما الحتمية المنطقية (Logical determinism) والبنائية (Consteructivism)

- 1- يصف بياجيه مراحل النمو العقلي عند الطفل وتقسمها إلى أربعة مراحل أساسية: مرحلة التفكير الحركي، مرحلة ما قبل العمليات، مرحلة العمليات العيانية، مرحلة العمليات الشكلية المجردة.
- 2- يتعلم الفرد ببنائه المعرفي كمبدأ من مبادئ التعلم. (العفيف،2013: 49)

المرحلة	الفترة	العمر
الحسية الحركية	الحسية الحركية	0-2
فترة تمهيد الاستخدام	مرحلة ما قبل العمليات أ-مرحلة ما قبل العمليات الصورية ب-المرحلة الحدسية	2-7 2-4 4-7
الاستخدام الفعلي للعمليات العيانية او (فترة الكمون)	مرحلة العمليات العيانية او الواقعية	7-11
العمليات الصورية	مرحلة العمليات الصورية	11-15

أهم منظري هذه النظرية:

أولاً: جان بياجيه:

ولد جان بياجيه في 9 آب 1896م في مدينة جنيف عاصمة سويسرا وتوفي فيها سنة 16 أيلول عام 1980م، ولد في بيت يمتلك الثقافة الغربية والمتقدمة، أكمل دراسته فيها وحصل على شهادة الدكتوراه، صدرت له عدة مؤلفات، اهتم بالأخطاء التي يقع فيها الأطفال أكثر من اهتمامه بما يمتلكونه، وسبب ذلك افتراضه أن هذه الأخطاء ترشد الباحث على نوعية التفكير عند الطفل (quality)، وتفاصيله الخاصة، إذ أن لكل طفل خاصية تطويرية ذهنية معرفية، ثم تولت دراسته عن الطفولة والنمو المعرفي الاجتماعي بشكل خاص، يتضمن الاهتمام بالنمو المعرفي من وجه نظر بياجيه عاملين معرفيين هما:

- البنية المعرفية (cognitive structure)
- الوظائف الذهنية (Mental Functions).

(العلوان، 171:2009)

ثانياً: أ- أوزيل (Ausubel):

يعد ديفيد أوزيل من أهم علماء النفس المعروفين الذين ينتمون الى المدرسة البنائية، نشر أنموذجه بين عامي (1963_1969) المعروف بـ(التعلم اللفظي ذي المعنى) الذي يستند على افتراض مهم هو "أن العامل الأكثر أهمية في تأثيره على التعلم هو مقدار وضوح المعرفة الراهنة وتنظيمها عند المتعلم، التي تتكون من الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات والمعطيات الإدراكية الخام التي تتوافر للمتلم في لحظة ما" وبذلك فهو يؤكد على أهمية العرض الموجه المنظم في عملية التعلم والتعليم، وعلى التتابع الدقيق للخبرات التعليمية، إذ إن الوحدة التي يتم تعلمها ترتبط ارتباطاً واضحاً بما يسبقها. (غباري وخالد، 136:2009)

يعتقد أوزيل ان هناك اربعة انواع للتعلم هي.

1-التعلم الاستقبالي ذو المعنى:

ويشير الى عملية تنظيم المعلومات موضوع التعلم على نحو منطقي، وتقديمها للمتلم بصورتها النهائية، فيقوم بربطها ودمجها في بنيته المعرفية.

2- التعلم ألاكشافى ذو المعنى:

ويشير إلى عملية قيام المتعلم باكتشاف المعلومات موضوع التعلم جزئياً أو كلياً ومن ثم يقوم بربطها ودمجها في بنيته المعرفية.

3-التعلم الاستقبالي الآلي:

ويشير الى عملية تقديم المعلومات المتعلم بصيغتها النهائية، وبأي أسلوب كان، فيقوم بحفظها عن ظهر قلب، دون ربطها أو دمجها بنيته المعرفية.

4-التعلم ألاكشافى الآلي:

ويشير إلى عملية قيام المتعلم، باكتشاف المعلومات جزئياً أو كلياً ومن ثم قيامه بحفظها عن ظهر قلب دون ربطها أو دمجها في بنيته المعرفية ولا يمكن حدوث التعلم ذو المعنى، سواء كان استقبالياً أو أكتشافياً إلى إذا قام المتعلم بدمج المعلومات الجديدة في أبنيته المعرفية.

الأنموذجات التعليمية

إن نماذج التعليم أو التدريس هي مجموعة من الخطط المحكمة والمعدة لعناية تصميم منهاج معين وتطبيقه في غرفة الصف وفي الاحداث التعليمية الأخرى وتقويمه، فهي تهتم باختيار الأساليب والاستراتيجيات المناسبة والمطورة لوضع المناهج، أو اختيار المحتوى المناسب وأساليب وطرائق التدريس المناسبة واستعمال الأنشطة والوسائل المتفقة مع المحتوى

(الزغول وعقلة، 2010: 111)، ويعرّف النموذج (Model) بوجه عام بأنه عبارة عن تمثيل تخطيطي تسكن به الأحداث والعمليات والإجراءات بصورة منطقية قابلة للفهم والتفسير. (إبراهيم، 2004: 475)

-أنموذج كارين Carin:

يعد أنموذج كارين من النماذج التوليفية بمعنى انه مبني على أطروحات نظرية مأخوذة من توجهات فكرية متعددة هي، النظرية السلوكية في التعليم والنظرية البنائية كما يظهرها فكر جان بياجيه _ ونظرية التعليم ذو المعنى لصاحبها ديفد أوزيل لدى نجد أن تنفيذ التدريس بهذا النموذج تنطوي على إجراءات مأخوذة من نماذج تدريسية متعددة هي: أنموذج التدريس المباشر، وأنموذجي المنظم المتقدم وخريطة المفاهيم، وهما أنموذجان مطوران عن نظرية التعليم ذو المعنى، ولذا أنموذج كارين قد جمع بين تلك النماذج ومزاياها في كينونة واحدة، يعد أنموذج كارين من النماذج التي اجتمعت فيه كل هذه المميزات التي ترمي لمعاملة التدريس كعلم يفيد ما توصلت إليه الدراسات والأبحاث في سيكولوجية التعليم ونظرياته من مبادئ وتعميمات ونظريات، (زاير وتركي، 2013: 258).

مزايا أنموذج كارين:

تكمن مزايا أنموذج كارين في النقاط الآتية. (زاير وسما، 2015: 256):

- 1- يعد أنموذج كارين من النماذج المؤلفة من أكثر من نظرية وأسلوب قد دمجت فكونت هذا الأنموذج.
- 2- مبني أنموذج كارين من نظريتين هما نظرية أوزيل (التعلم ذي المعنى، ونظرية بياجيه دورة التعلم).
- 3- يكون المدرس والطلبة في تفاعل مستمر.
- خطوات أنموذج كارين تتمثل بما يأتي:
- 1- مراجعة المعلومات السابقة: تنشيط البنية المعرفية وذلك باستثارة وعي وإدراك الطلبة بالخبرات بموضوع التعليم إذ يتم ربط المعارف السابقة ذات العلاقة لدى الطالب بفكرة المنظم المتقدم لتكوين بنية معرفية متكاملة.
- 2- التنظيم الهرمي للمحتوى: ويتم ذلك بتنظيم حقائق المحتوى على شكل خارطة مفاهيم أي تنظيم الحقائق الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية وتوضيح العلاقة بينهما.
- 3- صياغة المنظم المتقدم: المنظم المتقدم عبارة مصاغة تسبق الدرس بشكل يساعد الدارس على تخزين واسترجاع المادة الدراسية والمعلومات المراد تعلمها كما يساعد على ربط محتوى المادة التعليمية.
- 4- تعريف المفهوم: يشترط إن تكون العبارة المصاغة لتعريف المفهوم منتظمة الخصائص المميزة له. (جودت، 2011: 442)
- 5- مرحلة تقديم المنظم المتقدم: يعرض المدرس المنظم المتقدم على طلبته مكتوباً على السبورة وشفهياً.
- 6- الاحتفاظ بانتباه الطلبة طوال مدة تقديم المادة التعليمية: يمكن للمدرس أن يحتفظ بانتباه الطلبة باستخدام العديد من التقنيات التعليمية مثل: إثارة الأسئلة المناسبة، طرح المشكلات، إعطاء أمثلة، استعمال الوسائل التوضيحية.
- 7- استعمال مبادئ التمايز التدريجي: يعد التمايز التدريجي ثاني أهم مصطلحات نظرية أوزيل وهو خطوة تلي خطوة تقديم المنظم المتقدم والتمايز التدريجي عملية تحليل الأفكار الكبيرة إلى الأفكار الأقل فالأقل ويكون بإظهار الفروق والتمييز بين الأفكار ويستمر هذا التمايز تدريجياً مع المفهوم العام أو الفكرة الكبيرة حتى يصل إلى مجموعة المفاهيم والأفكار الأولية.
- 8- مرحلة تقوية البنية المعرفية: وتهدف هذه المرحلة إلى تثبيت وإرساء المعلومات الجديدة في البنية المعرفية للطلبة

دراسات سابقة:

1-دراسة المغاوري، 1997

" فاعلية استخدام أنموذج كارين في تنمية كل من التحصيل وعمليات العلم الأساسية واتجاهات تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساس نحو مادة العلوم".

أجريت هذه الدراسة في مصر، جامعة طنطا - كلية التربية، هدفت التعرف على فاعلية استخدام أنموذج كارين في تنمية كل من التحصيل وعمليات العلم الأساسية واتجاهات تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساس نحو مادة العلوم، اعتمدت التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتين (تجريبية وضابطة) تألفت عينة الدراسة من (78) تلميذاً وتلميذة بواقع (39) للمجموعة التجريبية و(39) للمجموعة الضابطة، وقد قامت الباحثة بتكافؤ المجموعتين إحصائياً في متغيرات (العمر الزمني، التحصيل الدراسي للآباء والأمهات، درجات اختبار المعرفة العلوم السابقة، درجات اختبار الذكاء) وللتحقق من هدف البحث وفرضياته، أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً من نوع (الاختبار من متعدد)

2-دراسة العاشقي (2010: 12-105)

" اثر أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف الرابع الأدبي "

أجريت هذه الدراسة في العراق، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية، وهدفت إلى معرفة اثر أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف الرابع الأدبي، تألفت عين الدراسة من (80) طالبة، بواقع (40) طالبة للمجموعة التجريبية و(40) طالبة للمجموعة الضابطة، وقد قامت الباحثة بتكافؤ المجموعات إحصائياً في متغيرات (الذكاء، المعرفة السابقة، والتحصيل الدراسي السابق في المادة، والعمر الزمني بالأشهر، والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات)، وللتحقق من هدف البحث وفرضياته، أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً من نوع الاختبار من متعدد مكون من (30) فقرة موزعة على المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم. (معرفة، فهم، تطبيق) وقد تم استعمال (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والاختبار التائي لعينتين مترابطتين، ومربع كأي، ومعامل صعوبة وتمييز الفقرة، ومعادلة فاعلية البدائل الخاطئة، ومعادلة سبيرمان - براون، ومعادلة كيودر .

موازنة الدراسات السابقة:

- 1- **الهدف:** إذ رمت الدراسات إلى معرفة أثر أنموذج كارين في التحصيل في دراسة مغاوري(1997)، ودراسة العاشقي(2010) اثر أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها وتنطق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في معرفة أنموذج كارين في تحصيل مادة التاريخ العربي الإسلامي.
- 2- **المادة:** إذ تناولت دراسة مغاوري(1997) التحصيل في مادة العلوم، ودراسة العاشقي(2010) في اكتساب المفاهيم الجغرافية، أما الدراسة الحالية فقد تناولت التحصيل في مادة التاريخ العربي الإسلامي.
- 3- **المرحلة الدراسية:** تباينت الدراسات السابقة من حيث المراحل التي أجريت فيها بعضها جرت على المرحلة الابتدائية كما في دراستي(مغاوري 1997) والعاشقي(2010) أما الدراسة الحالية فقد طبقت على طالبات المرحلة المتوسطة.
- 4- **الجنس:** تباينت الدراسات السابقة من حيث الجنس حيث طبقت بعض الدراسات على الطلاب مثل دراسة دراسة مغاوري (1997) وبعضها طبق على الطالبات مثل دراسة العاشقي (2010) أما الدراسة الحالية فقد طبقت على الطالبات.
- 5- **المتغير:** لقد طبق أنموذج كارين في مواد دراسية متعددة إذ لم يقتصر على تخصيص معين _أذ تناولت الدراسات السابقة مثل دراسة مغاوري(1997) مفاهيم نحوية، ودراسة العاشقي(2010) في المفاهيم الجغرافية، وقد تناولت الدراسة الحالية أثر أنموذج كارين في تحصيل مادة التاريخ.

6- **المنهج:** تم اختيار التصميم التجريبي الذي يناسب متغيرات كل دراسة _أذ تم اعتماد التصميم التجريبي ذا الضبط

العشوائية	المجموعة	أختبار قبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع الأول	قياس المتغير التابع الأول والثاني
ع*	التجريبية	—	أنموذج كارين	التحصيل	الأختبار البعدي
ع	الضابطة	—			

الجزئي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) في الدراسات لكل من دراسة مغاوري (1997) وجاءت الدراسة الحالية متفقة مع هذه الدراسات في اعتمادها على تصميم تجريبي ذا ضبط جزئي لمجموعتين (ضابطة وتجريبية).

7- **حجم العينة:** تباينت الدراسات في حجم العينة إذ بلغت في دراسة مغاوري (1997) (78) تلميذا وتلميذة، أما في الدراسة الحالية فقد بلغت عدد أفراد العينة (64) طالبة.

8- **أداة البحث:** جاءت الدراسات السابقة الذكر جميعاً متفقة في أداء القياس حيث استخدمت الاختبار التحصيلي الموضوعي من نوع الاختبار من متعدد فضلاً عن اختبارات مقالية قصيرة وكذلك في الدراسة الحالية اعتمدت الباحثة اختبار موضوعي من نوع الاختبار من متعدد واختبارات مقالية قصيرة.

*- **الوسائل الإحصائية:** تنوعت الوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة الذكر بحسب طبيعة أهداف وعدد متغيرات كل دراسة، إذ أستخدم تحليل التباين الثنائي، النسبة المئوية، الوسط الحسابي المرجح، معادلة شفهيّة للمقارنات العددية، أما الدراسة الحالية فقد استخدمت القوانين الإحصائية المناسبة لهدف الدراسة.

*- **نتائج الدراسات:** أسفرت النتائج الدراسات السابقة الذكر عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج كارين على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية.

الفصل الثالث:

منهجية البحث:

منهجية البحث وإجراءاته:

تتاول الباحثان في هذا الفصل عرضاً للإجراءات المنهجية التي استعملها في البحث الحالي وكما يأتي:

أولاً- منهج البحث:

اعتمد الباحثان المنهج التجريبي لأنه أكثر المناهج ملائمة لطبيعة البحث الحالي وهدفه الرامي في التعرف على: أثر أنموذج كارين في تحصيل مادة التاريخ العربي الإسلامي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

ثانياً _التصميم التجريبي:

يعد التصميم التجريبي المناسب في البحوث التجريبية ذا أهمية بالغة لانه يتضمن البداية العلمية الدقيقة للبحث وبذلك الصعوبات التي تظهر عند إجراء التحليل الإحصائي، ويقصد به تخطيط الظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة التي ندرسها بأسلوب معين وملاحظة ماذا يحدث، فهو يوصل إلى نتائج يمكن أن يعول عليها في الإجابة عن تساؤلات البحث والتحقق من صحة فرضياته. (رؤوف، 2001: 170)

اختار الباحثان التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لأنه التصميم المناسب لهدف بحثها والذي يتكون من مجموعتين هما:

1- **المجموعة التجريبية:** وهي المجموعة التي تتعرض للمتغير المستقل (أي المجموعة التي تدرس وفق أنموذج كارين).

2- **المجموعة الضابطة:** وهي الطريقة التي تدرس بالطريقة التقليدية (المحاضرة) كما في الشكل

التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي

ثالثاً: مجتمع البحث وعينه

ونعني به جميع الأفراد أو الأشخاص الذين يكونون موضوع (مشكلة البحث) الذين يمكن أن تعمم عليهم نتائج البحث، يتكون مجتمع البحث الحالي من مدارس البنات النهارية المتوسطة والثانوية التي تقع في قضاء الحلة التابعة الى

مركز محافظة بابل للعام الدراسي 2013_2014 إذ بلغ مجموعها الكلي (33) مدرسة بواقع (19) مدرسة متوسطة و(14) مدرسة ثانوية.

1- عينة البحث:

تعرف العينة بأنها جزء من مجتمع البحث الأصلي تحمل صفات المجتمع، يختارها الباحث بأساليب مختلفة وتضم عدداً من الأفراد من المجتمع الأصلي، ويعد اختيار العينات بطريقة علمية ومنظمة، يوفر الجهود المبذولة ويقلل التكلفة المالية للبحث ويستثمر الوقت اللازم عند استعمال الباحث للعينة الممثلة تمثيلاً حقيقياً للمجتمع الأصلي للبحث وسرعة الحصول على نتائج جيدة. (العجيلي وآخرون، 2001: 77)

2- عينة المدارس:

يتطلب البحث الحالي اختيار مدرسة واحدة من بين المدارس النهارية المتوسطة والثانوية للبنات في مركز محافظة بابل، ولتحقيق ذلك وباستعمال طريقة السحب العشوائي* أختارت الباحثة مدرسة (ثانوية الوائل للبنات) لتكون عينة أساسية لبحثها وقد زارت الباحثة تلك المدرسة في انجاز بحثها.

3- عينة الطالبات:

بعد أن حدد الباحثان المدرسة بطريقة السحب العشوائي لتنفيذ التجربة زارن تلك المدرسة مصطحبين معهما كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة لتربية بابل ووجد الباحثان أن المدرسة تضم ثلاثة شعب (أ،ب،ج) وبطريقة السحب العشوائي** اختارن الباحثان الشعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس بأنموذج كارين والشعبة (ج) لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية(المحاضرة) وبلغ المجموع الكلي للمجموعتين (70) طالبة بواقع (34) طالبة في الشعبة (ب) المجموعة التجريبية و(36) في الشعبة (ج) المجموعة الضابطة، وبعد استبعاد الطالبات الراسبات في كلا الشعبتين لامتلاكهن الخبرة العلمية بالموضوعات التي تدرس خلال مدة التجربة من العام السابق لان بقاءهن يعد خلاً في نتائج البحث، أصبح حجم العينة (64) طالبة فأصبحت المجموعة التجريبية (32) طالبة والمجموعة الضابطة(32) طالبة علماً أن الاستبعاد كان إحصائياً، لذا سمح للطالبات الراسبات الدوام خلال مدة التجربة حفاظاً على النظام المدرسي

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث

حرص الباحثان على أجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث للحد من تأثير بعض العوامل التي قد تؤثر في السلامة الداخلية أو الخارجية وتم ذلك من خلال ضبط بعض المتغيرات ذات العلاقة، على الرغم من الاختيار العشوائي الذي يضمن تكافؤ المجموعتين لذلك أجرى الباحثان التكافؤ بين مجموعتي البحث بالمتغيرات الآتية: العمر الزمني للطالبات محسوبا بالشهور، درجات اختبار مادة التاريخ للنصف السنة، التحصيل الدراسي للإباء، التحصيل الدراسي للأمهات، اختبار الذكاء.

خامساً-أثر الإجراءات التجريبية:

حاول الباحثان السيطرة على هذا العامل من خلال ما يأتي:

أ- الحرص على سرية البحث:

حرص الباحثان على سرية البحث، بالاتفاق مع إدارة المدرسة ومدرسة مادة التاريخ على عدم إخبار الطالبات بطبيعة البحث وهدفه، كي لا يغير نشاطهن أو تعاملهن مع التجربة مما يؤثر في سلامة التجربة، ونتائجها.

** وضعت الباحثة أسماء الشعب في كيس وتم سحب الورقة الأولى وكانت تضم اسم الشعبة (ب) وسحبت الورقة الثانية فكانت تضم اسم الشعبة (ج)

ب- تحديد المادة العلمية:

حدد الباحثان قبل بدء التجربة المادة الدراسية التي يتم تدريسها لطالبات المجموعتين، وكانت موحدة، أذ شملت موضوعات الفصول الثلاثة الأخيرة (الثالث والرابع والخامس) (الدولة العربية الإسلامية في العصر الأموي، الدولة العربية الإسلامية في العصر العباسي، الاندلس) من مادة التاريخ العربي الإسلامي للصف الثاني المتوسط في العراق ط2 لسنة 2013م المقرر تدريسه لسنة 2013-2014م.

ج - المُدرِّس:

قام الباحثان بنفسهما بتدريس طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) تجنباً للأثر الناجم من اختلاف مدرس المادة مما يعطي النتائج بدقة وموضوعية.

د- توزيع الحصص:

اعتمد الباحثان الجدول المدرسي المقرر في توزيع الحصص، إذ درس الباحثان أربعة حصص في الأسبوع بواقع حصتين أسبوعياً لكل مجموعة من مجموعتي البحث وجدول رقم (9) يبين ذلك

جدول رقم (9)**حصص مجموعتي البحث لمادة التاريخ العربي الإسلامي**

المجموعة	الحصص	الوقت	الطريقة
التجريبية	الأحد	8:00	أنموذج كارين
الضابطة	الأحد	8:45	الطريقة التقليدية
التجريبية	الاثنين	10:15	أنموذج كارين
الضابطة	الاثنين	11:00	الطريقة التقليدية

سادساً: أعداد مستلزمات البحث

من أجل تحقيق أهداف البحث وفرضياته لابد من تهيئة مستلزمات البحث كما يأتي:

1- تحديد المادة العلمية:

حدد الباحثان المادة العلمية قبل البدء بتطبيق التجربة التي درست خلال الفصل الدراسي الثاني للسنة الدراسية (2013_2014)، إذ كانت الفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب التاريخ العربي الإسلامي المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط.

سابعاً: أسلوب إجراء التجربة

بعد أن انتهى الباحثان من متطلبات إجراء تجربتهما، باشر الباحثان بتطبيق التجربة على طالبات مجموعتي البحث يوم الأحد الموافق 2014/2/16 وانتهت التجربة يوم الخميس الموافق 2014/4/17 وقد درس الباحثان مجموعتي البحث وفقاً للخطط التدريسية التي قاما بإعدادها، ودرست المجموعة التجريبية باستعمال أنموذج كارين أما المجموعة الضابطة فقد درست وفقاً للطريقة الاعتيادية

ثامناً: إجراء تطبيق التجربة:

- 1- بدأ الباحثان بتطبيق التجربة على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) يوم الأحد الموافق 2014/2/16م.
- 2- إجراء عملية تكافؤ بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات تم ذكرها سابقاً وأجرأ ذلك قبل التجربة.
- 3- قبل انتهاء التجربة بأسبوع، أخبرى الباحثان مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) بأنه سيجرى لهن اختباراً تحصيلياً في الموضوعات التي تمت دراستها، في يوم الأحد الموافق 2014/4/10م وبعد مرور أسبوعين قام الباحثان بإعادة الاختبار البعدي على المجموعتين لقياس الاحتفاظ بالمعلومات.

4-درس الباحثان بنفسهما المجموعتين (التجريبية والضابطة) على وفق الخطط التدريسية التي أعدها، حيث درست المجموعة التجريبية على وفق أنموذج كارين في حين درست المجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية. **تاسعاً: الوسائل الإحصائية:**

استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية:

1-الاختبار التائي (T-Test) ذو النهايتين لعينتين مستقلتين.

استعملت في التكافؤ بين مجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الآتية (درجات الطالبات في نصف السنة، العمر الزمني للطالبات، الذكاء الاختبار التحصيلي). (البياتي، 2012: 55)
س1 - س2

$$t = \frac{E_1(1 - 1) + E_2(1 - 2)}{(1 + 2 - 2N)N}$$

2-معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب ثبات الاختبار وثبات التصحيح:

ن مج س ص - مج (س) مج (ص)

$$r = \frac{[ن مج س - 2] [ن مج ص - 2]}{[ن مج ص - 2]^2}$$

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها:

عرض نتائج التحصيل الدراسي:

لغرض التحقق من الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على انه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ باستعمال أنموذج كارين ودرجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة ذاتها بالطريقة الاعتيادية. بعد تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي الاول على طالبات مجموعتي البحث وتصحيح الإجابات ثم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات طالبات المجموعتين، وباستعمال الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين تم إيجاد القيمة التائية، فأتضح أن الفرق دال إحصائياً ولصالح المجموعة التجريبية عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (62) إذا كانت القيمة التائية المحسوبة (310,14)، أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.000).

الاختبار التائي لمجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
التجريبية	32	43.06	30.91	62	المحسوبة	الجدولية	دالة إحصائية عند مستوى دلالة (05,0)
الضابطة	32	35.46	110.04		3.70	2.000	

وهذا يدل على تفوق المجموعة التجريبية التي درست مادة التاريخ باستعمال أنموذج كارين على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية. وكذلك يدل ان أنموذج كارين كان له أثرا ايجابي في رفع مستوى تحصيل الطالبات في مادة التاريخ العربي الإسلامي.

الفصل الخامس:

الاستنتاجات والمقترحات والتوصيات

في ضوء نتائج البحث يمكن للباحثان أن تستنتجان ما يأتي:

- 1- اعتماد أنموذج كارين جعل الطالبات محور العملية التعليمية ومنحهن الحرية في التعبير عن آرائهن من غير تردد، فانعكس ذلك على تحصيلهن ايجابياً.
- 2- استعمال هذا الأنموذج في التدريس خلق اتجاهات ايجابية وشجع الطالبات على المشاركة في فهم مفردات مادة التاريخ العربي الإسلامي كما تُعجل في سرعة الحفظ، وبالتالي زيادة التحصيل.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بما يأتي:

- 1- التأكيد على استعمال أنموذج كارين في تدريس مادة التاريخ للمرحلة المتوسطة لما له من اثار جمة في رفع مستوى التحصيل.
- 2- ادخال مدرسي ومدرسات مادة التاريخ العربي الإسلامي للصف الثاني المتوسط في دورات تدريبية وتدريبهم على كيفية استعمال أنموذج كارين في التدريس.
- 3- ضرورة عقد دورات تدريبية للمدرسين والمدرسات من أجل تدريبهم على استعمال هذه النماذج

المقترحات:

استكمالاً للبحث الحالي اقترحى الباحثان المقترحات الآتية:

- 1- اجراء دراسات أخرى حول استعمال أنموذج كارين في التدريس في متغيرات أخرى غير التحصيل مثل الاستطلاع العلمي والتفكير العلمي.
- 2- ضرورة تنمية الوعي بأنموذج كارين من حيث أهميته، وأساليب تطبيقه بالنسبة للطالبات، ومدرسات المواد الدراسية المختلفة.
- 3- ضرورة قيام أساتذة الجامعات، وبخاصة أساتذة كليات التربية بعمل ورش عمل لإصلاح التعليم الجامعي والتعليم ما قبل الجامعي في ضوء أنموذج كارين.

المصادر والمراجع

- 1- إبراهيم، مجدي عزيز (2004 م) استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم، مكتبة الانجلو مصرية.
- 2- أبو جادو، صالح محمد علي(2007)، علم النفس التربوي، ط3، دار زمزم، ناشطون وموزعون.
- 3- أبو جادو، صالح محمد علي(2003)، علم النفس التربوي، ط2، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان.
- 4- أبو حويج، مروان وسمير أبو مغلي (2004) علم النفس التربوي، دار اليازوري، عمان.
- 5- البياتي، عبد الجبار توفيق(2012م) الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية، دار إثراء للنشر والتوزيع، عمان.
- 6- الحديدي، غانم اسماعيل(2010م) التكيف الاجتماعي والتحصيل الدراسي، دراسة ميدانية في البيئة المدرسية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل.
- 7- حمادنة، محمد محمود ساري وخالد حسين محمد عبيدات (2012)، مفاهيم التدريس في العصر الحديث (طرائق- أساليب- استراتيجيات)، عالم الكتب الحديث، اريد، الاردن.

- 8- خميس، منيرة(2007م) أثر البيئة الصفية في تعزيز التحصيل لدى الطلاب، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- 9- الدليمي، خالد جمال حمدي(2009م) الأعداد العلمي لطلبة قسم التاريخ وعلاقته بمنهج التاريخ في التعليم الثانوي، مجلة الفتح العدد(39)، كلية التربية-جامعة ديالى.
- 10- الربيعي، نجلة محمود حسين (2007) "اثر أنموذجي خريطة الشكل (V) وأنموذج وودز في التحصيل لدى طالبات معهد إعداد المعلمات ومهارتهن العملية في مادة العلوم العامة " أطروحة دكتوراه غير منشورة.
- 11-الرحوب، محمد علي(2011)، الإدارة التربوية في المدارس في العصر العباسي.
- 12- رؤوف، أبراهيم عبد الحق(2001)، التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية، دار عمان للنشر والتوزيع، عمان.
- 13-زاير، سعد علي وآخرون (2013م) الموسوعة الشاملة استراتيجيات وطرائق ونماذج واساليب وبرامج، دار المرتضى، بغداد.
- 14-زاير، سعد علي وسماء تركي داخل (2013) اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ج1، بغداد.
- 15-الزغلول، وشاكر عقلة المحاميد(2010م) سيكولوجية التدريس الصفي، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- 16-سعيد، سعاد جابر(2008)، علم النفس التربوي، عالم الكتب الحديث.
- 17-الطريحي، فاهم وحسين ربيع (2013)، مبادئ علم النفس التربوي، دار صفاء للنشر، الاردن.
- 18-العجيلي، صباح حسين وآخرون (2001) حسين ربيع، مبادئ القياس والتقويم التربوي، دار الثقافة للطباعة والنشر، العراق.
- 19-العفيف، سميا أحمد (2013م)، النظرية البنائية أهميتها وأستراتيجياتها بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 20-العلوان، أحمد فلاح(2009م) علم النفس التربوي (تطوير المتعلمين)، دار الحامد- عمان.
- 21-عليان، رحي مصطفى، وعثمان محمد غنيم (2010)، مناهج وأساليب البحث العلمي.
- 22-غباري، ثائر وخالد أبو شعيرة (2009 م) علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية، مكتبة المجتمع العربي للنشر، الأردن.
- 23-الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2005)، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق.
- 24-الكناني، ماجد نافع وآخرون(2012)، طرائق تدريس اللغة الفنية، العراق، شارع المتنبي.
- 25-محمد، أحمد بروين(2001)، تقويم كتب التاريخ في ضوء الأهداف التربوية الموضوعة لها، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية، رسالة ماجستير منشورة.
- 26-المسعودي، محمد حميد وصلاح خليفة اللامي (2014)، طرائق تدريس المواد الاجتماعية مفاهيم وتطبيقات، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- 27-نصر الله، عمر عبد الرحيم(2010)، تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي أسبابه وعلاجه، ط2، دار وائل للطباعة والنشر.
- 28-يحيى، خولة أحمد(2008)، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، دار الفكر، ناشرون وموزعون.

اثر نموذج هيلدا تابا المحوسب في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها

لدى طالبات الصف الخامس الادبي

أ.د. فرحان عبيد عبيس أ.م.د. ستار علك الطفيلي

الطالبة: هديل راهي علي الركابي

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

hadeelrahi@yahoo.com

Effect of the Computerized Hilda-Taba Model in the Acquisition of the Historical Concepts and Their Reservation for the Female Students in the Fifth Preparatory Literary Class

Asst. Prof. Dr. Farhan Ubaid Ubais

Asst. Prof. Dr. Sattar Allak Al-Tufaili

Researcher. Hadeel Rahi Ali Al-Rikabi

College of Basic Education / University of Babylon

Abstract

The research aims at identifying (Effect of the Computerized Hilda-Taba Model in the Acquisition of the Historical Concepts and Their Reservation for the Female Students in the Fifth Preparatory Literary Class). To achieve the aim, the following two hypotheses have been formed:

1. There is no difference with a statistical indication at the level (0.05) between the mean of the degrees of the female students of the experimental group who study history by using computer and the mean of the degrees of the female students of the control group who study history by the ordinary method in the acquisition of historical concepts.
2. There is no difference with a statistical indication at the level (0.05) between the mean of the degrees of the female students of the experimental group who study history by using computer and the mean of the degrees of the female students of the control group who study history by the ordinary method in the reservation of historical concepts.

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر نموذج هيلدا تابا المحوسب في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس الادبي

ومن اجل تحقيق هدف البحث صيغت الفرضيتان الآتيتان:

- 1- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة تاريخ اوربا وامريكا الحديث والمعاصر باستعمال الحاسوب ودرجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية.
- 2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة تاريخ اوربا الحديث والمعاصر باستعمال الحاسوب ودرجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن وفق الطريقة الاعتيادية في استبقاء المفاهيم التاريخية.

اقتصر البحث الحالي على طالبات الصف الخامس الادبي في المدارس الاعدادية النهارية الرسمية التابعة للمديرية العامة لتربية بابل للعام الدراسي 2013 - 2014.

تم تطبيق التجربة في الفصل الدراسي الثاني إذ كانت بداية التدريس الفعلي (15 / 2 / 2014) ونهاية التدريس الفعلي (20 / 4 / 2014) وللحصول على النتائج تم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وأظهرت النتائج ما يأتي:

- 1 - تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستعمال اثر نموذج هيلدا تابا المحوسب على طالبات المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية.
- 2 - تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستعمال اثر نموذج هيلدا تابا المحوسب على طالبات المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في استبقاء المفاهيم التاريخية.

الفصل الاول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث

لم تلق المفاهيم التاريخية وطرائق اكتسابها العناية الكافية من قبل العديد من الباحثين، بالرغم من أنها تعد من المكونات الأساسية لكل مادة دراسية ومنها التاريخ الذي ركزت مدرساته إلى استعمال الطرائق التدريسية التي تعتمد على الحفظ والتلقين، ولا تنمي تفكير الطالبات وقدرتهن على البحث والتحليل والتي لا تؤدي بدورها إلى مساعدتهن في حل ما يواجهن من مشكلات واكتساب المعارف وتبادلها مع الآخرين ومعرفة المدرسة بطرائق التدريس وقدرتها على استعمالها تساعدها في معرفة الظروف التدريسية التي تحيط بالموقف التعليمي لتصبح عملية التعلم محببة وممتعة للطالبة ووثيقة الصلة بحياتها اليومية واحتياجاتها وميولها ورغباتها، وعليه لابد أن تكون ملمة بطرائق التدريس بنوعها القديم والحديث (الجبوري وحزمة السلطاني، 2013، ص173). وطرائق التدريس كانت ولا زالت ذات اهمية خاصة لعملية التدريس الصفي، ولذلك فقد ركز التربويين الجزء الاكبر من جهودهم البحثية على طرائق التدريس المختلفة وفوائدها في تحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة لدى الطالبات في المراحل التعليمية المختلفة (قطاوي، 2007، ص116). وقد لمس الباحثون تدنيا في مستوى تحصيل الطالبات في مادة التاريخ وخاصة في المرحلة الإعدادية، وعزت ذلك إلى أسباب عدة من أهمها طرائق التدريس المستعملة، وقلة الوقت المخصص للتدريس، وعدم كفايته لتغطية جميع مفردات المنهج المقرر للمادة بالشكل الأمثل والارتقاء بالمستوى العلمي للطالبات، ولأحظت إن بعض الطالبات يحفظن بعض المفاهيم وهن غير قادرات على تطبيقها بشكل صحيح، لذلك كان هذا البحث محاولة لتعزف السبل الفضلى التي يمكن استعمالها لعلاج حالة الضعف الذي تعاني منه بعض طالبات الصف الخامس الأدبي، والعمل على تحقيق أهداف تدريسه باستعمال أنموذج (هيلدا تابا المحوسب) التعليمي في تدريس المفاهيم التاريخية لدى طالبات هذه المرحلة، فربما تساعد الإجراءات والخطوات التي تتبع في تدريس المفاهيم التاريخية على وفق هذا الأنموذج في تحقيق الهدف من تدريس التاريخ في مدارسنا الإعدادية.

وتأسيساً على ما تقدم من تشخيص تدني مستوى التحصيل لدى الطالبات في مادة التاريخ والحاجة إلى تبني نماذج تدريسية حديثة تلبي متطلبات تعلم المفاهيم التاريخية واستبقائها وظهور نماذج تدريس حديثة اهتم الباحثون بدرستها وتجريبها للكشف عن اهميتها واثرها في العملية التدريسية، ولما كان أنموذج هيلدا تابا من بين تلك النماذج التي دعا المربون إلى استعمالها في التدريس. وجد الباحثون أن استعماله محسباً قد يفضي إلى نتائج إيجابية في معالجة التدني الحاصل في مستويات التحصيل لدى الطالبات واستبقائهن بالمفاهيم التاريخية لإتاحته فرصة إشراك الإدراك البصري لدى الطالبات فضلاً عن تنمية مهارات الاستقراء والتحليل لديهن ومن هنا يأتي هذا البحث محاولة للتعرف على الأساليب التي يمكن استعمالها لمعالجة صعوبة تعلم المفاهيم التاريخية لدى طالبات المرحلة الإعدادية للصف الخامس الأدبي، وفي ضوء ما سبق فإن مشكلة البحث تتجسد في معرفة مدى إسهام أنموذج هيلدا تابا المحوسب في معالجة تدني مستوى التحصيل

لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ ويمكن التعبير عنها بالسؤال الاتي: (ما أثر أنموذج هيلدا تابا المحوسب في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي؟).

أهمية البحث:

التربية عملية اجتماعية تشتق أهدافها من ثقافة المجتمع وفلسفته ومن حاجات أفراد الذين تتعهد بالعمل على تعايشهم مع المجتمع والاستفادة منه (الخطيب، 2004، ص 7). وتعد المناهج التربوية وسيلة التربية في تحقيق أهدافها في بناء شخصية الفرد وتأهيله معرفياً وثقافياً واجتماعياً. فالمناهج هي لب العملية التربوية ووسيلتها وغايتها (الدوري، 2009، ص 58)، إذ تلعب دوراً بالغاً في نجاح النظام التربوي (الزويني وآخرون، 2013، ص 17). وتحتل مناهج المواد الاجتماعية مكانة متميزة بين مناهج المواد الدراسية المختلفة، لما لها من دور فاعل في تنشئة إنسان صالح وإعداده لتكون لديه قدرة على فهم الحقائق والمفاهيم والتعميمات في المواد الاجتماعية التي يستفيد منها في حياته اليومية (سعادة وجمال، 1985، ص 89).

والتاريخ فرع من فروع المواد الاجتماعية وهو له أهمية كبيرة في المنهج المدرسي، لأنه يمثل التفاعل القائم بين الإنسان والمكان والزمان، بمعنى أن الإنسان يتفاعل مع المكان في زمان محدد وينتج من هذا التفاعل أحداثاً تخصه (العنيسي، 2001، ص 25)، فهو يختص بدراسة الحاضر وجذوره الضاربة في الماضي القريب والبعيد ويتتبع حياة الإنسان وتطوره وعلاقاته ومشكلاته الذي يعيش كم يحدد اتجاهات المستقبل (جامل، 2007، ص 18). واغلب مفاهيم المواد الاجتماعية ولا سيما مادة التاريخ هي مفاهيم مجردة ترتبط بأشياء غير محسوسة، لذلك نجد اغلب الطالبات يستعملن هذه المفاهيم من دون فهم، فضلاً على أن المفاهيم الواضحة لديهن محدودة جداً (سعادة، 1984، ص 315).

واستعمال المفاهيم التاريخية لها أهمية كبيرة للعمليات الذهنية فتعمل على تسهيل وتنظيم ما لا يحصى من الملاحظات والمدرجات الحسية (السكران، 1989، ص 44).

اذ تساعد على تفسير المواقف والأحداث التاريخية الجديدة التي لم يسبق للطالبات أن تعلمتها، فعند اكتسابها المفهوم التاريخي فإنه يصبح بوسعها تطبيقه مرات عدة في المواقف التدريسية دون الحاجة الى تعلمه من جديد (سعادة، 1984، ص 315). ويؤكد الباحثون على ضرورة إدخال التقنيات المعاصرة في عملية التدريس، والتركيز على دور الحاسوب في التدريس بشكل عام وفي تدريس مادة التاريخ بشكل خاص، اذ اصبح جزءاً لا يتجزأ من حياة المجتمعات العصرية. فالحاسوب يسهل عملية استيعاب الطالبات للمادة العلمية إذ انه يقدم تلك المادة بصورة مشوقة تقود الطالبة نحو إتقان التعلم مما يؤدي إلى توضيح تفصيلي للمادة العلمية (سعادة، 2003، ص 89).

ويستعمل البرويونت كوسيلة من وسائل التعليم من خلال عرض الشرائح بما تحويه من معلومات سبق إعدادها وتصميمها (www.ghassan-ktait.com/?id=294).

ولكي تحقق الوسيلة التعليمية هدفها المنشود وبكفاءة، فإنه توجد مجموعة من القواعد التي ينبغي مراعاتها عند استعمال الوسيلة ومنها (اللقاني، 1990، ص 47). تحديد اهداف استعمال الوسيلة تحديداً واضحاً، وتنويعها وان تكون مناسبة لقدرات الطالبات وميولهن ومستوى نضجهن، واستعمالها في الوقت المناسب، وتجربتها قبل استعمالها للتأكد من صحة صلاحيتها. وسيحاول البحث الحالي تعرف اثر انموذج هيلدا تابا المحوسب بديلاً للطريقة التقليدية، وهذا الانموذج يعد من النماذج التي تساعد على تجاوز الحفظ الآلي ونقل المعلومات كما هي، وتكمن أهمية البحث من خلال ما يأتي:

1. ضرورة اطلاع المدرسات على طرائق التدريس الحديثة وخطواتها في اكتساب المفاهيم التاريخية في المراحل الدراسية عامة والمرحلة الإعدادية خاصة لمعالجة الصعوبات التي تواجهها الطالبات في اكتساب المفاهيم.
2. إعطاء أهمية في استعمال تقنية الحاسوب من قبل المدرسات والطالبات في التدريس.
3. وجود ضعف في مستوى تحصيل الطالبات نتيجة عدم فهمهن للمفاهيم التاريخية.
4. صعوبة تدريس مادة التاريخ من قبل المدرسات في المراحل عامة والصف الخامس الإلبي خاصة.

5. أهمية المرحلة الإعدادية لكونها مرحلة تعد فيها الطالبة للدخول إلى الجامعة.

6. عدم وجود دراسة سابقة تتناول تجريب أنموذج هيلدا تابا محوسبا في مادة التاريخ على حد علم الباحثون.

هدف البحث:

يرمي البحث الحالي التعرف على:

1. أثر أنموذج هيلدا تابا المحوسب في اكتساب المفاهيم التاريخية الواردة في كتاب تاريخ أوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر لدى طالبات الصف الخامس الأدبي.
2. أثر أنموذج هيلدا تابا المحوسب في استبقاء المفاهيم التاريخية الواردة في كتاب أوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر لدى طالبات الصف الخامس الأدبي.

فرضيتا البحث:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (05، 0) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس وفق انموذج هيلدا تابا المحسوب، وبين متوسط المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم التاريخية
2. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (05، 0) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس وفق انموذج هيلدا تابا المحسوب، وبين متوسط المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة التقليدية في استبقاء المفاهيم.

حدود البحث:

1. الحد العلمي: المفاهيم التاريخية الواردة في الفصول الأربعة الأخيرة من كتاب تاريخ أوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر المقرر تدريسه للصف الخامس الأدبي من قبل وزارة التربية جمهورية العراق.
2. الحد البشري: يتمثل بطالبات الصف الخامس الأدبي.
3. الحد المكاني: المدارس الثانوية والإعدادية (النهارية) الحكومية للبنات في مركز محافظة بابل (مدينة الحلة).
4. الحد الزمني: العام الدراسي 2013م-2014م.

تحديد المصطلحات

1. الأنموذج: Model عرفه:

أ- (Mayer 1989) بأنه: طريقة تعليمية تعتمد على نظريات التعلم بشكل مخططات، الهدف منها مساعدة المتعلمين لتكوين نماذج ذهنية للنظام المراد دراسته الذي توضع فيه الأهداف والأفعال الرئيسية لهذا النظام (Mayer 1989 p: 43).

ب- التعريف الاجرائي للأنموذج فهو: مجموعة الخطوات التي اتبعت في تدريس المفاهيم التاريخية الواردة في كتاب تاريخ أوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر لدى طالبات المجموعة التجريبية والتي تتضمن تنظيم المادة التعليمية، واختيار الاساليب والانشطة، والوسائل المناسبة لتحقيق الهدف المقصود وهو اكتساب الطالبات المفاهيم التاريخية واستبقائها وفقا لأنموذج هيلدا تابا المحوسب.

2 - أنموذج هيلدا تابا عرفه:

أ- العنبيكي (2002) بأنه: "مجموعة من الخطوات والأنشطة القائمة على التجميع والتنظيم والتبويب لتحقيق تعلم المفهوم" (العنبيكي، 2002، ص16).

ب- التعريف الإجرائي لأنموذج هيلدا تابا هو: مخطط لتوجيه عملية تعليم وتعلم المفاهيم التاريخية في كتاب تاريخ أوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر وفقا لأنموذج هيلدا تابا ممثلا بالأهداف (تعريف - تمييز - تطبيق) من تصنيف بلوم للمجال المعرفي ويمكن بواسطتها ممارسة عمليات ذهنية مختلفة.

3- الحاسوب عرفه:

- أ- سلامة (2001) بانه: "جهاز سريع له القدرة على استقبال البيانات وتخزينها ومعالجتها". (سلامة 2001، ص، 496).
- ب- التعريف الاجرائي للحاسوب: جهاز الكتروني تعرض فيه دروس مادة تاريخ اوربا وامريكا الحديث والمعاصر والمقرر تدريسة من قبل وزارة التربية للعام 2013 للصف الخامس الادبي باستعمال برنامج (power point).

4- .الاكتساب عرفه:

- أ- شحاتة والنجار (2003) بانه " زيادة أفكار الفرد ومعلوماته او تعلمه أنماطا جديدة للاستجابة او تغير أنماط استجابته القديمة كما تعني نموا في مهارة التعلم او النضج او كليهما "(شحاتة والنجار 2003، ص 57).
- ب- اجرائيا: هو قدرة طالبات الصف الخامس الأدبي على (تعريف . تمييز . تطبيق) المفاهيم التاريخية التي تشمل الفصول الأربعة الأخيرة من كتاب تاريخ أوربا وأمريكا الحديث والمعاصر مقاسة بالدرجات التي يحصلن عليها في اختبار الاكتساب الذي يتم تطبيقه عند انتهاء التجربة.

5- المفهوم عرفه:

- أ- عطية (2013) بانه " مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الموضوعات أو العناصر أو الأحداث الخاصة التي يتم تجميعها على أساس ما بينها من الخصائص المشتركة التي تتضمن فئة محددة بموجب معيار محدد" (عطية، 2013، ص 68)
- ب- إجرائيا: هو مجموعة من المعلومات في مادة تاريخ أوربا وأمريكا الحديث والمعاصر للصف الخامس الأدبي التي تشترك بخصائص معينة تتضمن عمليات (تعريف . تمييز . تطبيق) التي حددتها الباحثون ب(20) مفهوما.

6- التاريخ عرفه:

- أ- البرعي (2010) بانه " معرفة ماضي البشرية منذ نشأتها الأولى فهو علم البشرية الذي يحيط إحاطة شاملة بحياة الإنسان في جميع أبعادها (الماضي . الحاضر . المستقبل) وهو عامل أساسي في الوعي بوجودنا حسب مقتضياتنا وحاجيتنا وإمكاناتنا " (البرعي، 2010، ص 11).
- ب- اجرائيا: هي المواضيع الدراسية الخاضعة لتجربة البحث والمتضمنة للفصول الأربعة الأخيرة من كتاب تاريخ أوربا وأمريكا الحديث والمعاصر للصف الخامس الادبي المقرر تدريسة من قبل وزارة التربية في جمهورية العراق للعام 2013 م.

7. المفهوم التاريخي عرفه:

- أ- خضر (2006) بانه: تصور عقلي ذو طبيعة متغيرة يقوم على ايجاد علاقة بين الاشياء والحقائق والاحداث التاريخية بصورة لفظية(خضر، 2006، ص33).
- ب- اجرائيا: هي المفاهيم الخاضعة لتجربة البحث والمتضمنة الفصول الأربعة الأخيرة من كتاب تاريخ أوربا وأمريكا الحديث والمعاصر للصف الخامس الادبي المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية جمهورية العراق للعام 2013 م.

8 . الاستبقاء عرفه:

- أ- توق وآخرون (2007) بانه: "بقاء المعلومات التي تم اكتسابها إلى مخزون الذاكرة لمدة طويلة او قصيرة اعتمادا على احتمال استخدامها في سلوكيات أو مواقف نشطة " (توق وآخرون، 2007، ص 334).
- ب- اجرائيا: ما تمتلكه طالبات عينة البحث من احتفاظ المعلومات والمفاهيم التي ستقاس باختبار تحصيلي لمعرفة درجة تذكر هن لمادة تاريخ أوربا وأمريكا الحديث والمعاصر بفارق زمني مدته ثلاث أسابيع.

ويعرف الصف الخامس الأدبي إجرائياً: هو الصف الثاني من صفوف المرحلة الإعدادية . التي تلي المرحلة المتوسطة . ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، وتضم الفرعين الأدبي والعلمي ووظيفتها الإعداد للحياة العملية أو الدراسية الجامعية.

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

المحور الأول / جوانب نظرية

المفاهيم:

تعتبر المفاهيم من الركائز الأساسية في العملية التعليمية، وذلك لما لها من دور فاعل في تنظيم الخبرات التعليمية والتي يمكن عن طريقها التعرف على البيئة والمشاركة في مواجهة المشكلات اليومية، ولا يمكن للطالبة من التزود بكل ما هو مطلوب في مختلف ميادين المعرفة لذلك يجب التركيز على المفاهيم والمهارات الأساسية وتحديدها في كل وحدة دراسية. وتختلف طرق تدريس المفاهيم تبعاً لاختلاف المفاهيم ونوعها.

ونظراً لاختلاف طبيعة المفاهيم من حيث درجة صعوبتها أو تركيبها أو أسسها المنطقية، فقد ظهرت عدة محاولات لوضع نماذج في تدريس حديثة ومنها انموذج هيلدا تابا الاستقرائي.

تتكون المفاهيم عادة من تصورات تحصل من خلال الحواس الخمس ومن الذكريات والتخيلات، ومن خلال تعامله معها يستطيع أن يشكل صورة ذهنية لهذه المدركات التي تعامل معها وبذلك تتكون لديه المفاهيم لهذه المدركات (سعادة، 1988، ص 62 - 97). وبدون تعلم المفهوم يكون مستوى الخبرة الحسية منخفضاً جداً (Klausmeier, 1980, p.4)، اختلف الباحثون في تحديد أنواع المفاهيم، فمنهم سعادة (1984) إذ يرى ان المفاهيم في الدراسات الاجتماعية عدة أنواع، بعضها حول الوقت وأخرى تختص بالمكان والنوع الثالث المفاهيم الجديدة كالدول النامية (سعادة، 1984، ص 324-226) وصفها أيضاً إلى محسوسة ومفاهيم مجردة (سعادة، 1988، ص 150).

أما برونر فيفرق بين ثلاث أنواع من المفاهيم هي؛ المفهوم الرابط والمفهوم الفاصل والمفهوم العلائقي (خطابية، 2008، ص 39).

وهناك عدة عوامل تؤثر في تعلم المفهوم، التي لها تأثير في تعلم المفهوم ومن هذه العوامل، نوع الامثلة المستعملة في تعلم المفهوم، وطريقة العرض المنظمة للامثلة، وطبيعة ونوع المفهوم (بطرس، 2004، ص 27-31). ومن خصائص المفهوم التمييز أي يتم تصنيف الأشياء أو المواقف ويتم التمييز بينها وفقاً لعناصر مشتركة، والتعميم أي ان المفهوم ينطبق على مجموعة من الأشياء والمواقف وبذلك فهو أكثر شمولية من الحقيقة. والرمزية فالمفهوم يرمز فقط لخاصية أو مجموعة من الخصائص المجردة ولذلك فهو أكثر تجريداً من الحقيقة. (سعادة واليوسف، 1988، ص 60). والقابلية للتصنيف يمكن للمفاهيم ان تشكل تنظيمات افقية وعمودية، ويحتوي المفهوم على خمسة عناصر هي، اسم المفهوم وامثلة المفهوم، سماته وصفاته وتعريفه (البرعي، 2010، ص 400 - 403).

وتختلف طرق تدريس المفاهيم تبعاً لاختلاف ونوع المفهوم، وهناك طرائق عدة لتدريس المفاهيم وفق مستويات الطالبات العقلي والنمائي ووفق طبيعة المفهوم (الريبيعي، 2006، ص 334). إذ يتطلب تدريس المفاهيم تأكد المدرسة من توصيل طالباتها لمعنى المفهوم وصفاته وخصائصه المميزة وغير المميزة وكيفية الاستفادة من ذلك المفهوم في المواقف التعليمية الأخرى أو ربطها بمواقف من الحياة أو تفسير الظواهر الحياتية المرتبطة بذلك المفهوم، وتتم بطريقتين هما:

1 . الطريقة الاستنتاجية: وهي الطريقة تنتقل من الكل إلى الجزء أو من العام إلى الخاص (السكران، 1989م، 132)(شحاتة، 1993، ص 208).

2- الطريقة الاستقرائية: يعرف بأنها عملية عقلية ينتقل بها العقل أثناء عملية التفكير من البيانات والحالات المفردة إلى القوانين والقواعد العامة التي تنظم تلك الوقائع والحالات (السكران، 2007، ص 133).

وبناء على ما تقدم، يمكن القول أن المفاهيم تعتبر من أهم جوانب التعلم التي يمكن عن طريقها التعرف على البيئة والمشاركة في مواجهة المشكلات وحلها، كما تساهم في إبراز أهمية المادة الدراسية للطلبة مما يكون له الأثر في الدافعية للتعلم، من هنا ينبغي إعادة النظر في تنظيم مناهج التاريخ وفق مدخل المفاهيم لتحقيق الوظيفة الحقيقية لمادة التاريخ.

انموذج هيلدا توبا

لقد صممت هيلدا توبا انموذجاً تدريسياً اسمته انموذج التفكير الاستقرائي لتطور العمليات الفعلية المرتبطة بالاستقراء والاستدلال وتكوين المفاهيم وذلك باستعمال عمليات التجمع والتنظيم والتبويب للبيانات والمعلومات (فرحان، 1984، ص 17). وقد حددت هيلدا توبا في هذا الانموذج ثلاث مراحل أو مهمات هي:

1- تكوين المفهوم: وتؤدي هذه المهمة إلى استثارة الطلبة للقيام بتحديد المعلومات المنتمية للظاهرة وتعدادها وعمل قوائم وتوزيع البيانات والمعلومات إلى فئات وفقاً لمعيار تشابه معين ووضح البيانات المصنفة في فئات (السكران، 2007، ص 207-208).

2- تفسير البيانات: وتتم من خلال تحديد نقاط الاختلاف والتشابه والتمييز بين خصائص المفاهيم وربط المعلومات بعضها ببعض وتحديد السبب والنتيجة (زكريا وآخرون، 2008، ص 49).

3- تطبيق المبادئ والتعميمات: وتتضمن هذه الاستراتيجية العمليات شرح الظواهر غير المألوفة ووضع الفرضيات وتوضيح التنبؤات وتبرير الفرضيات والتحقق منها (الحوالة وآخرون، 1995، ص 328.327) (سمارة والعديلي، 2008، ص 176) (محمود، 2005، ص 33). وحددت هيلدا توبا ثلاث مسلمات أو افتراضات أساسية حول التفكير تتمثل:

- أن التفكير مهارة قابلة للتدريب ويمكن تدريسها ويمثل الميدان النشط بين الطلبة من جهة وبين البيانات أو المعلومات من جهة أخرى.

. أن التفكير يتابع في سياق منطقي على شكل مهمات إذ تتطلب مهمة عدد من الأنشطة، كما يتطلب كل نشاط عدداً من استراتيجيات التدريس التي يقصد بها مجموعة من الاسئلة المخططة الهادفة من قبل المدرسة والتي يتم من خلالها تنفيذ الناشط (علي، 2011، ص 190) (سمارة والعديلي، 2008، ص 176) (محمود، 2005، ص 33).

ثانياً/ الدراسات السابقة:

اولاً/ دراسات تناولت انموذج هيلدا توبا

1. دراسة المحرز (1999): "اثر انموذج ميرل . تينسون وهيلدا توبا في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف السابع الاساسي في اليمن" اجريت هذه الدراسة في اليمن، استكمالاً لنيل درجة الماجستير جامعة بغداد كلية التربية . ابن الهيثم، وكان الهدف منها معرفة اثر التدريس على انموذجي ميرل . تينسون وهيلدا توبا في اكتساب المفاهيم الرياضية في اليمن. تكونت عينة الدراسة من (129) طالباً من طلبة الصف السابع الاساسي اختبروا عشوائياً وقسمت العينة الى مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، تم توزيع مجموعات الدراسة على طرائق التدريس الثلاث إذ درست المجموعة التجريبية الاولى على وفق انموذج ميرل . تينسون، في حين درست المجموعة التجريبية الثانية على وفق انموذج هيلدا توبا، اما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة التقليدية. وبعد اجراء التكافؤ بين مجموعات البحث الثلاث في التحصيل السابق في المادة العلمية قيد التجربة. وفي نهاية التجربة اعد الباحث اختباراً تحصيلياً من (40) فقرة موزعة على المستويات الثلاث الاولى من تصنيف بلوم (التذكر . الاستيعاب . التطبيق) للمجال المعرفي. وبعد معالجة البيانات احصائياً باستعمال تحليل التباين الاحادي (nova A) واختبار شيفيه (Schaffe Test)، ومن معادلة

كود- ريتشارد دستون (20-kr) وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبيتين في اكتساب المفاهيم الرياضية في حين كشفت النتائج عن تفوق كل من نموذج ميرل- تينسون ونموذج هيلدا تابا على الطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم الرياضية. (<http://www.yemen-nic.info/auth.php?register=yes>)

2- دراسة الحياي (2001): "اثر استخدام نموذج هيلدا تابا والتعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم الكيميائية والاتجاهات العلمية لدى طلبة قسم الكيمياء في كلية التربية- جامعة الموصل" أجريت هذه الدراسة في العراق جامعة الموصل كلية التربية استكمالاً لنيل درجة الماجستير، هدفت الى معرفة تأثير استخدام نموذج هيلدا تابا والتعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم الكيميائية والاتجاهات العلمية للطلبة، وقد تكونت عينة الدراسة من (56) طالباً وطالبة موزعين على أربعة شعب اختار الباحث عينته عشوائياً من مجتمع البحث وشملت ثلاثة شعب، وهي (A1, A2, B2) من اصل أربعة شعب قام الباحث باختيار شعبتي (A1, B2) بصورة عشوائية لتمثل المجموعتين التجريبيتين وبصورة عشوائية ايضاً وقع الاختيار على شعبة (A1) لتمثل مجموعة تجريبية اولى وشعبة (B2) لتمثل مجموعة تجريبية ثانية اما شعبة (A2) فتمثل المجموعة الضابطة، ضمت عينة البحث (42) طالباً وطالبة كافا الباحث بين مجموعات البحث الثلاث من حيث المعدل العام لدرجات الطلبة الناجحين من الصف الثاني، والعمر الزمني، والذكاء ومقياس الاتجاهات العلمية. اخضع الباحث المفاهيم الواردة في المنهج المقرر لطلبة الصف الثالث في قسم الكيمياء وعددها (79) مفهوماً للمعالجة. وفي نهاية التجربة التي استغرقت فصلاً دراسياً كاملاً قام خلال مدرس المادة بتدريس المجموعات الثلاثة، وفي نهاية التجربة أجرى الباحث اختياراً تصليلاً مكوناً من (68) فقرة اتسم بالصدق والثبات واختياراً بعدياً (مقياس الاتجاهات) وبعد معالجة البيانات احصائياً باستعمال تحليل التباين الاحادي (Anova) واختبار شيفيه (schaffe.Test) أظهرت النتائج تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم الكيميائية، كما أظهرت النتائج تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في قياس الاتجاهات العلمية بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبيتين في كل من الاكتساب والاتجاهات العلمية (الحياي، 2001، ص1).

ثانياً/ دراسات تناولت الحاسوب:

1- دراسة العجرش (2005): هدفت الدراسة إلى معرفة (اثر استعمال الحاسوب في تحصيل طالبات معهد إعداد المعلمات في مادة التاريخ) أجريت الدراسة في العراق / جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية. وتكونت عينة الدراسة من (90) طالبة بواقع (45) طالبة للمجموعة التجريبية و(45) للمجموعة الضابطة، وتم اختيار العينة عشوائياً من بين خمس معاهد لإعداد المعلمات، درست المجموعة الضابطة التجريبية باستخدام الحاسوب في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، واعد الباحث اختباراً تصليلاً بعدياً من نوع الاختبار من متعدد ذي البدائل الأربعة واستغرقت مدة التجربة (8) أسابيع واستعمل الباحث في تحليل البيانات الاختبار التائي (T.Test) عينتين مستقلتين ومعامل الارتباط بيرسون ومعادلة سيبرمان- براون ومربع كاي وتوصلت الدراسة إلى: -تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الحاسوب على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (العجرش، 2005، ص 3).

2- دراسة الكبيسي (2006) (اثر الحاسوب في تحصيل واستبقاء المعلومات لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات في مادة التاريخ الأوربي الحديث) رسالة مقدمة إلى مجلس كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير آداب في التربية (طرائق تدريس الاجتماعيات) اختار الباحث التصميم ذا الضبط الجزئي لمجموعتين مستقلتين، الأولى تجريبية والثانية ضابطة. بلغت عينة البحث (60) طالبة وتوزعت بالتساوي إلى مجموعتين، وقد اعد الباحث اختباراً تصليلاً مكوناً من (45) فقرة اختباريه طُبّق بعد التأكد من صدقه وثباته.

وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت الحاسوب على المجموعة الضابطة التي درست المادة بالطريقة التقليدية. وبعد أسبوعين أعاد الباحث تطبيق الاختبار لمعرفة مستوى الطالبات في استبقاء المعلومات وكانت النتيجة تفوق المجموعة التجريبية أيضا على المجموعة الضابطة (الكبيسي، 2006، ص، ب - هـ)

ثالثاً / دراسات تناولت اكتساب المفاهيم التاريخية.

3- دراسة مكيني (Mckinney, 1984) (فاعلية نموذجي جانية وميرل تينسون، وطريقة القراءة والتسميع في اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية لمفاهيم التربية الاجتماعية) أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية. هدف الدراسة اختبار فاعلية انموذجي جانية وميرل تينسون وطريقة القراءة والتسميع في اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية لمفاهيم التربية الاجتماعية تكونت عينة الدراسة من (96) تلميذ في الصف السادس الابتدائي في مدارس ابتدائية تقع جنوب الولايات المتحدة الأمريكية، تم تقسيمهم على ثلاث مجموعات رئيسية بحسب الطرائق التعليمية الثلاث. لقد وضع الباحث خططا تدريسية على وفق الطرائق التعليمية الثلاث، ودرب الباحث ثلاث معلمات كل منهن تتولى التدريس بطريقة من هذه الطرائق الثلاث لقد أجرى الباحث التكافؤ للمجموعات الثلاث في بعض المتغيرات استعمل الباحث تحليل التباين الثنائي كوسيلة احصائية وتوصل الى تفوق المجموعة التجريبية التي درست بوساطة نموذج ميرل تينسون على المجموعة التي درست بوساطة انموذج جانية وطريقة القراءة والتسميع في اكتساب المفاهيم وتفوق المجموعة التي درست بوساطة انموذج جانية على طريقة القراءة والتسميع في اكتساب المفاهيم (Mckinney 1984 p. 35 38).

4- دراسة السوداني (2007): هدفت الدراسة إلى معرفة (أثر طريقة المناقشة الجماعية في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طالبات الصف الثاني المتوسط) رسالة تقدمت بها الى مجلس كلية التربية / ابن رشد جامعة بغداد وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في طرائق تدريس التاريخ أجريت الدراسة في العراق كلية التربية / ابن رشد جامعة بغداد، تكونت عينة الدراسة من (64) طالبة بواقع (32) طالبة في المجموعة التجريبية التي تدرس طالباتها بطريقة المناقشة الجماعية و(32) طالبة من المجموعة الضابطة تدرس بالطريقة التقليدية، كافأ الباحثون بين مجموعتي البحث في عدة متغيرات (الذكاء، المعرفة السابقة، التحصيل الدراسي للأبوين، العمر الزمني للطالبات محسوبا بالشهور، ودرجات العام السابق في مادة التاريخ)

قام الباحثون بتحديد المادة العلمية التي شملت الفصل (الاول والثاني) من كتاب التاريخ العربي الاسلامي المقرر تدريسه لطلبة الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (2006-2007)م وصاغت الاهداف السلوكية في ضوء الاهداف العمة اعتمادا على المستويات الثلاثة الاولى (المعرفة والفهم والتطبيق) من المجال المعرفي لتصنيف (Bloom) وقد بلغ عدده (106) اهداف سلوكية. واعدت خططا تدريسية للموضوعات وحددت المفاهيم الرئيسة والفرعية المشمولة في مادة البحث كما تطلب هدف البحث اعداد اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية (من نوع الاختيار من متعدد)، تتكون من (40) فقرة) تم التحقيق من صدقه الظاهري، إذ أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم واستبقائها (السوداني، 2007، ص ز-ح).

ثالثاً / موازنة الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة توصل الباحثون الى ما يلي: -

1-الاهداف/ تنوعت أهداف الدراسات السابقة فقد هدفت دراسات محور انموذج هيلدا تابا الى التعرف على فاعلية استعمال اثر انموذج هيلدا تابا كدراسة (المحرزي، 1999) و(الحيالي، 2001)، وهدفت دراسة الى تعرف اثر استعمال الحاسوب كدراسة (السوداني، 2005) و(العجروش، 2005) ومنها ما هدفت الى معرفة اثر اكتساب المفاهيم التاريخية كدراسة (مكيني (Mckinney, 1984) و(السوداني، 2007) وتهدف الدراسة الحالية الى تعرف اثر انموذج هيلدا تابا المحسوب في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس الاديبي.

2. المكان/ تباينت اماكن اجراء الدراسات السابقة فمنها ما اجري في العراق، كدراسة (العنبيكي، 2002) و(السوداني، 2005) و(العجروش، 2005)، بينما اجري دراسات اخرى خارج العراق كدراسة (المحرزي، 1999) في اليمن و(مكني Mckinney, 1984) في امريكا اما الدراسة الحالية فقد اجريت في العراق جامعة بابل.
3. منهج البحث/ ان اغلب الدراسات السابقة التي تم عرضها استعملت المنهج التجريبي وهي بذلك تتفق مع الدراسة الحالية.
4. التصميم التجريبي/ تشابهت اغلب الدراسات السابقة في استعمال التصميم التجريبي، اذ ان اغلبها استعملت التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي ذي الاختبار التحصيلي البعدي.
5. فرضيات البحث/ اغلب الدراسات السابقة صاغت أهدافها على شكل فرضيات والدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة، اذ صاغت هدفي البحث على شكل فرضيتين.
- 6- جنس العينة/ اختلفت هذه الدراسات ايضا في الطلبة الذين اجريت عليهم التجارب من حيث الجنس، فكان البعض منها مقتصرًا على الذكور فقط كدراسة (المحرزي 1999)، ودراسة (العنبيكي 2002) وغيرها، وبعضها الاخر كان مقتصرًا على الاناث فقط، كدراسة (العجروش، 2005)، دراسة (الكبيسي، 2006)، دراسة (مصطفى، 2004)، دراسة (السوداني، 2007). وبعض هذه الدراسات اجريت على الذكور والاناث، كما في دراسة (الحيالي، 2001)، دراسة (السوداني، 2005)، ودراسة (Mckinney, 1984)، اما الدراسة الحالية اقتصرت على جنس الاناث.
7. حجم العينة/ تتباين حجم العينات الدراسية السابقة، اذ انحصرت ما بين اكر عينة (90) طالبة في دراسة (العجروش، 2005) و(64) طالبة في دراسة (السوداني، 2007) و(124) طالبة في دراسة (العنبيكي، 2002) و(60) طالبا في دراسة (الكبيسي، 2006)، اما الدراسة الحالية فقد بلغ حجم العينة (56) طالبة.
8. المرحلة الدراسية/ اختلفت الدراسات السابقة من حيث المرحلة الدراسية فمنها جرت في المرحلة الابتدائية كدراسة (Mckinney, 1984)، ومنها ما شملت المرحلة الاعدادية كدراسة (العنبيكي، 2002) ومنها ما شملت معاهد اعداد المعلمين والمعلمات كدراسة (العجروش، 2005) و(الكبيسي، 2006) ومنها ما شملت المرحلة الجامعية كدراسة (السوداني 2005) و(الحيالي، 2001) اما الدراسة الحالية فشملت المرحلة الاعدادية.
9. التكافؤ/ اغلب الدراسات السابقة اجري عمليات التكافؤ في المجموعات وقد تباينت المتغيرات التي تناولتها هذه الدراسات بين التحصيل الدراسي للوالدين، والعمر الزمني، المحسوب بالشهور والى اختبار الذكاء اما الدراسة الحالية فقد كافتت بين مجموعات البحث في بعض المتغيرات ومنها معدل درجات التاريخ في السنة السابقة (العام الماضي) (2013 . 2014) م والعمر الزمني محسوبًا بالشهور وكذلك التحصيل الدراسي للاباء والامهات.
10. الوسائل الاحصائية/ تباين الدراسات السابقة كاستعمال طريقة الاختبار التائي (T- Test) ومعامل ارتباط بيرسون ومربع (كاي) ومعامل الصعوبة والسهولة، اما الدراسة الحالية فقد تشابهت في الوسائل الاحصائية كالاختبار التائي (T- Test) ومعامل ارتباط بيرسون ومربع (كاي) ومعامل الصعوبة والسهولة

رابعاً/ جوانب الافادة من الدراسات السابقة:

- ويعد اطلاع الباحثون على الدراسات السابقة تم الافادة منها في جوانب عديدة هي:
1. تحديد هدفي البحث.
2. اعتماد التصميم التجريبي المناسب لاهداف البحث الحالي.
3. تحديد حجم العينة وأسلوب اختيارها.
4. اجراءات التكافؤ بين طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في عدد من المتغيرات.
5. المستخدمة في الدراسات السابقة المشابهة لتصميم البحث الحالي لتحليل بياناته.
6. تحليل نتائج البحث الحالي وتفسيرها.

7. الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي.

8. بناء الاختبار التحصيلي البعدي.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

إجراءات الدراسة:

اتبع الباحثون عدداً من الإجراءات التي تطلبها البحث للوصول إلى أهدافه والتحقق من فرضياته، وكما يأتي: -
أولاً: المنهج التجريبي: اختار الباحثون المنهج التجريبي لغرض تحقيق هدف البحث، لأن أكثر المناهج ملائمة لطبيعة البحث الذي يقوم على أساس أسلوب التجربة
ثانياً: اختيار التصميم التجريبي: اختار الباحثون التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لأن عملية الضبط في البحوث التربوية والنفسية تبقى جزئية مهما اتخذت فيها من إجراءات.
ثالثاً: مجتمع البحث وعينه:

1- مجتمع البحث: يشتمل مجتمع البحث الحالي على المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنات ضمن حدود مركز محافظة بابل (مدينة الحلة) للعام الدراسي (2013-2014).

2- عينة البحث: قسم الباحثون عينة البحث الحالي الى قسمين هما:

أ. عينة المدارس: اختار الباحثون إعدادية ام البنين النهارية للبنات بطريقة قصدية لاجراء البحث، للأسباب الآتية:

- ابداء ادارة المدرسة الرغبة في التعاون مع الباحثون في اجراء التجربة على طالبات المدرسة.
- قرب المدرسة من سكن الباحثون.

ب. عينة الطالبات: زار الباحثون اعدادية ام البنين للبنات بموجب الكتاب الصادر من مديرية تربية بابل ملحق (1)، فوجد انها تحوي شعبتين (أ، ب) للصف الخامس الادبي اختار الباحثون شعبة (أ) كما موضح في الجدول (1).

جدول (1)

عدد طالبات مجموعتي عينة البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	العدد قبل الاستبعاد	الراسبات	العدد بعد الاستبعاد
الضابطة	أ	30	3	27
التجريبية	ب	30	1	29
المجموع		60	4	56

رابعاً: تكافؤ طالبات مجموعتي الدراسة

حرص الباحثون على تكافؤ مجموعتي عينة البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في المتغيرات التابعة للبحث على الرغم من ان الاختيار العشوائي يضمن تكافؤ المجموعتين.

خامساً: مستلزمات الدراسة

1. تحديد المادة العلمية: تم تحديد المادة العلمية بالفصول الأربعة الأخيرة من كتاب تاريخ اوربا وامريكا

الحديث والمعاصر وهي الفصول التي تدرس خلال الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية وهي:

الفصل الرابع: توحيد إيطاليا والاتحاد الألماني وظهور نظام الاستعمار الحديث

الفصل الخامس: الحرب العالمية الاولى.

الفصل السادس: الاوضاع الدولية بين الحربين.

الفصل السابع: الحرب العالمية الثانية.

2. صياغة الأهداف السلوكية: تم صوغ الأهداف السلوكية الخاصة بمفردات التي اشتملتها التجربة على وفق تصنيف بلوم في المجال المعرفي في المستويات الست وهي (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب والتقييم) إذ بلغت (107) هدفاً سلوكياً.

3. إعداد الخطط التدريسية: تم إعداد الخطط التدريسية اللازمة لكل مجموعة، لتغطية المادة الدراسية المقررة في الفصول الاربعة الأخيرة من كتاب تاريخ اوربا وامريكا الحديث والمعاصر وبحسب الأهداف السلوكية المحددة سابقاً، وقد عرض الباحثون الخطط على مجموعة من المتخصصين والخبراء في المناهج وطرق التدريس، وأجريت التعديلات على البعض منها وحددت نسبة (80%) لاتفاق الآراء لتكون بالصيغة النهائية.

سادساً: أداة الدراسة: تتطلب تجربة هذه الدراسة إجراء اختبار لاكتساب المفاهيم والاستبقاء لمادة تاريخ اوربا وامريكا الحديث والمعاصر وفيما يلي توضيح لما قام به الباحثون من إجراءات:

بناء الاختبار التحصيلي: تم إعداد اختبار تحصيلي مرتبط بالمادة التي تم تدريسها والأغراض السلوكية ذات العلاقة بها وبما يتلاءم مع مستوى عينة البحث وقد اتبع الباحثون الخطوات التالية لإعداد الاختبار التحصيلي:

- 1- صياغة فقرات الاختبار التحصيلي: اعد الباحثون اختباراً يتكون من (60) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد مكون من اصل الفقرة واربع بدائل واحدة منها صحيحة وثلاثة منها خاطئة.
- 2- وضع تعليمات تصحيح الاختبار: وضع الباحثون معايير لتصحيح إجابات الاختبار التحصيلي بوضع درجة واحدة للإجابة الصحيحة عن كل فقرة من فقرات الاختبار وصفر للإجابة الخاطئة والمتركة وذلك باعتماد مفتاح الأجوبة الأنموذجية.

3- صدق الاختبار: للتأكد من صدق الاختبار اعتمد الباحثون نوعين من الصدق هما الصدق الظاهري وصدق المحتوى لأنها من أهم أنواع الصدق في الاختبارات.

أ- الصدق الظاهري: وهو مدى كون مادة الفحص ممثلة لمحتوى المقرر الدراسي الذي تم تعليمه (وهو ما اتبعه الباحثون)، بعرض الاختبار مع قائمة المفاهيم على عدد من الخبراء في التاريخ وطرائق تدريس والتربية وعلم النفس، واعتمد الباحثون نسبة اتفاق (80%) فما فوق من آراء الخبراء، وفي ضوء آرائهم تم تعديل بعض الفقرات، من اجل الوصول الى صورتها النهائية، لذا فان الاختبار يتمتع بالصدق الظاهري.

ب- صدق المحتوى: وقد تم تحقيقه من خلال عرض فقرات الاختبار البالغ عددها (60) فقرة على (21) محكماً وطلب منهم إبداء رأيهم في صلاحية الفقرات من حيث صياغتها وصحتها وتغطيتها للأهداف السلوكية، وتحديد المستوى الذي تقيسه الفقرة وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم وتوجيهاتهم أعيدت صياغة (6) فقرات وإجراء التعديلات المقترحة على (4) فقرات إذ حصلت على موافقة المحكمين بنسبة 80% فاكثر وبناءً على ذلك بقي عدد الفقرات (60).

التجربة الاستطلاعية لاختبار التحصيل:

لغرض تأكد الباحثون من أداة البحث، ووضوحها، وحساب الزمن المستغرق في الإجابة على إجراء الاختبار، ومعرفة فيما إذا كانت هناك صعوبات آخر قد تواجه الباحثون، زيادة على ذلك استخراج ثبات الاختبار وثبات تصحيحه. طبق الباحثون الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (100) طالبة في إعدادية الثورة للبنات ليوم الاربعاء الموافق (9/4/2014) وقد اتضح إن تعليمات الاختبار وفقراته كانت واضحة ومفهومة أما معدل الوقت استغرق زمن الإجابة عن الاختبار (50) دقيقة.

4- تحليل فقرات الاختبار: إن تحليل الفقرات عبارة عن عملية فحص أو اختبار استجابات الطالبات من كل فقرة من فقرات الاختبار، وبناء على ذلك قام الباحثون بتصحيح أوراق الإجابات البالغ عددها (100) إجابة ثم تم ترتيبها

تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ثم أخذت (27%) من الإجابات لتمثل المجموعة العليا و(27%) من الإجابات لتمثل المجموعة الدنيا.

أ- معادلة معامل صعوبة الفقرة: يعرف معامل الصعوبة على أنه النسبة المئوية لمن أجاب إجابة خاطئة على سؤال معين على عدد المفحوصين أو من حاول الإجابة على السؤال (الروسان وآخرون، 1991، ص 83)، أن الفقرات التي تتراوح مدى معامل صعوبتها بين (0.20 - 0.80) تكون ضمن الحدود المقبولة، أما الفقرات التي تكون خارج هذا المدى فتتطلب التعديل أو التبديل أو الحذف (عودة وملكاوي، 1999، ص 129) كما موضح في الجدول (3).

جدول (3)

معامل صعوبة فقرات الاختبار

ت	معامل الصعوبة	ت	معامل الصعوبة	ت	معامل الصعوبة	ت	معامل الصعوبة
1	0,63	17	0,56	33	0,36	49	0,46
2	0,40	18	0,41	34	0,61	50	0,71
3	0,66	19	0,30	35	0,68	51	0,73
4	0,71	20	0,40	36	0,53	52	0,65
5	0,46	21	0,70	37	0,48	53	0,58
6	0,51	22	0,78	38	0,60	54	0,60
7	0,78	23	0,55	39	0,38	55	0,60
8	0,68	24	0,75	40	0,66	56	0,66
9	0,53	25	0,58	41	0,71	57	0,51
10	0,43	26	0,51	42	0,68	58	0,58
11	0,35	27	0,65	43	0,65	59	0,66
12	0,40	28	0,41	44	0,66	60	0,61
13	0,63	29	0,31	45	0,53		
14	0,73	30	0,63	46	0,48		
15	0,70	31	0,65	47	0,36		
16	0,63	32	0,51	48	0,38		

ب- معادلة القوة التمييزية لفقرات

قوة التمييز هي قدرة الفقرة على التمييز بين الطلاب ذوي المستويات العليا والطلاب ذوي المستويات الدنيا (عودة والخليلي، 1988: 39)، إذ يرى ايبيل (Ebel 1972) أن فقرات الاختبار تعد جيدة إذا كانت قوى تمييزها (0,30)، (Ebel 1972, p.66). وبعد إيجاد قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار جميعها وجد أنها تتراوح بين (0,30) - (0,63)، لذا وجد الباحثون أن جميع فقرات الاختبار صالحة وذات قدرة تمييزية جيدة كما موضح في الجدول (4).

جدول (4)

قوة التمييزية لفقرات الاختبار

ت	القوة التمييزية	ت	القوة التمييزية	ت	القوة التمييزية	ت	القوة التمييزية
1	0,33	16	0,33	31	0,30	46	0,36
2	0,40	17	0,58	32	0,36	47	0,33
3	0,46	18	0,40	33	0,33	48	0,36
4	0,30	19	0,40	34	0,36	49	0,33
5	0,33	20	0,46	35	0,30	50	0,36

0,40	51	0,33	36	0,40	21	0,30	6
0,43	52	0,36	37	0,30	22	0,36	7
0,36	53	0,40	38	0,36	23	0,36	8
0,46	54	0,30	39	0,30	24	0,40	9
0,40	55	0,33	40	0,43	25	0,53	10
0,46	56	0,43	41	0,36	26	0,43	11
0,43	57	0,36	42	0,30	27	0,40	12
0,36	58	0,30	43	0,63	28	0,33	13
0,40	59	0,33	44	0,36	29	0,40	14
0,43	60	0,40	45	0,46	30	0,40	15

ت- فعالية البدائل الخاطئة:

كانت القيم سالبة لجميع فقرات الاختبار التحصيلي، وهذا يعني ان البدائل الخاطئة جذبت عدد من طالبات المجموعة الدنيا أكثر من المجموعة العليا، مما يدل على فعالية البدائل الخاطئة للاختبار ألتحصلي كما هو موضح في الجدول(5)

جدول (5)

فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار

ت	فعالية البديل 1	فعالية البديل 2	فعالية البديل 3	ت	فعالية البديل 3	فعالية البديل 2	فعالية البديل 1
1	0,13-	0,06-	0,10-	31	0,10-	0,06-	0,13-
2	0,10-	0,23-	0,06-	32	0,06-	0,13-	0,16-
3	0,13-	0,13-	0,10-	33	0,23-	0,13-	0,16-
4	0,13-	0,03-	0,06-	34	0,03-	0,13-	0,16-
5	0,13-	0,13-	0,20-	35	0,10-	0,13-	0,06-
6	0,16-	0,06-	0,10-	36	0,13-	0,10-	0,16-
7	0,16-	0,13-	0,03-	37	0,06-	0,13-	0,20-
8	0,13-	0,13-	0,13-	38	0,16-	0,13-	0,13-
9	0,13-	0,20-	0,10-	39	0,06-	0,20-	0,13-
10	0,16-	0,20-	0,06-	40	0,16-	0,10-	0,16-
11	0,16-	0,16-	0,13-	41	0,10-	0,16-	0,20-
12	0,10-	0,20-	0,10-	42	0,10-	0,20-	0,06-
13	0,20-	0,10-	0,06-	43	0,03-	0,10-	0,20-
14	0,13-	0,10-	0,16-	44	0,16-	0,10-	0,13-
15	0,10-	0,16-	0,10-	45	0,13-	0,16-	0,10-
16	0,10-	0,13-	0,06-	46	0,06-	0,13-	0,10-
17	0,06-	0,13-	0,16-	47	0,06-	0,10-	0,06-
18	0,16-	0,10-	0,16-	48	0,03-	0,10-	0,16-
19	0,20-	0,10-	0,16-	49	0,10-	0,10-	0,20-
20	0,13-	0,13-	0,10-	50	0,20-	0,13-	0,13-
21	0,10-	0,13-	0,13-	51	0,16-	0,13-	0,10-
22	0,10-	0,13-	0,16-	52	0,06-	0,13-	0,10-
23	0,16-	0,06-	0,13-	53	0,13-	0,06-	0,16-
24	0,13-	0,10-	0,13-	54	0,06-	0,10-	0,13-

0,13-	0,10-	0,16-	55	0,10-	0,20-	0,13-	25
0,10-	0,20-	0,16-	56	0,13-	0,13-	0,10-	26
0,13-	0,06-	0,23-	57	0,13-	0,13-	0,10-	27
0,10-	0,13-	0,13-	58	0,20-	0,20-	0,16-	28
0,13-	0,10-	0,16-	59	0,13-	0,03-	0,20-	29
0,10-	0,16-	0,16-	60	0,13-	0,13-	0,20-	30

5- ثبات الاختبار:

وتم استخراج ثبات الاختبار بطريقة (إعادة الاختبار)، إذ طبق الباحثون الاختبار على العينة الاستطلاعية يوم الاحد (9 / 4 / 2013)، وبعد فاصل زمني مقداره أسبوعين (اللقائي، 1996، ص 69)، أعيد تطبيقه مرة أخرى على العينة نفسها يوم الاحد الموافق (23 / 4 / 2013) كما هو موضح في الجدول (6)

جدول (6)

معامل ثبات الاختبار لفقرات الاختبار

الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت
10	46	17	31	40	16	33	1
17	47	19	32	30	17	33	2
43	48	39	33	38	18	30	3
48	49	37	34	35	19	38	4
44	50	36	35	36	20	36	5
43	51	19	36	50	21	33	6
37	52	24	37	39	22	40	7
34	53	40	38	49	23	21	8
31	54	31	39	22	24	32	9
32	55	15	40	23	25	36	10
38	56	27	41	26	26	37	11
35	57	29	42	29	27	37	12
37	58	29	43	27	28	39	13
41	59	36	44	12	29	30	14
43	60	39	45	15	30	41	15

معامل الثبات قبل التصحيح = 0,741

معامل الثبات بعد التصحيح = 0,851

6- تطبيق الاختبار المفاهيمي:

طبق الباحثون الاختبار على طالبات مجموعتي عينة البحث يوم الاحد 20 / 4 / 2014 في وقت واحد. وقد اشرف الباحثون على سير الاختبار من اجل الحفاظ على سلامة التجربة.

7- تصحيح الاختبار وتفرغ النتائج:

بعد إجراء تطبيق الاختبار قام الباحث بتصحيح الإجابات وخصص درجة واحدة لكل إجابة صحيحة وصفرًا لكل إجابة خاطئة وعوملت الفقرة المتروكة والفقرات التي تحتوي على أكثر من إجابة معاملة الفقرة الخاطئة ثم فرغت الإجابات تمهيداً للمعالجة الإحصائية وصولاً إلى نتائج البحث، وقد بلغ عدد الطالبات المشاركات في الامتحان للمجموعة التجريبية (27) طالبة وعدد الطالبات المشاركات للمجموعة الضابطة (29) طالبة وكانت نتائج الطالبات في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية كما هو موضح في الجدول (7).

جدول (7)

درجات الطالبات عينة البحث في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية

ت	العينة التجريبية	ت	العينة الضابطة
1	47	1	30
2	40	2	32
3	49	3	22
4	37	4	39
5	44	5	40
6	49	6	33
7	38	7	39
8	34	8	40
9	48	9	44
10	41	10	50
11	35	11	31
12	40	12	44
13	58	13	41
14	43	14	39
15	42	15	39
16	40	16	40
17	52	17	36
18	52	18	48
19	47	19	43
20	50	20	49
21	42	21	37
22	49	22	30
23	47	23	49
24	41	24	38
25	45	25	33
26	48	26	36
27	50	27	44
28		28	30
29		29	31
المجموع=1208 المتوسط=44,47 الانحراف=5,74 التباين=32,96 قيمة t المحسوبة=3,900		المجموع=1107 المتوسط=38,17 الانحراف=6,77 التباين=45,86 قيمة t الجدولية=2,000	

8- تطبيق اختبار الاستبقاء: أعد الباحثون تطبيق الاختبار للمرة الثانية على طالبات مجموعتي عينة البحث يوم الاحد 6 / 5 / 2014، لقياس استبقاء الطالبات بتحصيلهن، بعد (15 يوماً) من تطبيق الاختبار للمرة الأولى، واتبع الباحثون الإجراءات نفسها التي اتبعوها عند تطبيق الاختبار المفاهيمي، لمعرفة مدى ما حصل الاستبقاء لدى

طالبات مجموعتي عينة البحث، وقد عمد الباحثون على إجراء عمليات التصحيح نفسها أي على أساس أعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار وصفر للفقرة الخطأ أو المتروكة.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها:

أولاً: عرض النتائج:

المحور الأول: نتائج اختبار المفاهيمي البعدي للمجموعتين:

لأجل التأكد من تحقيق هدف البحث سيتم اختبار صحة الفرضية الصفرية الأولى التي تنص: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة تاريخ أوربا الحديث والمعاصر على وفق نموذج هيلدا تابا المحوسب ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم التاريخية). وقد تحقق الباحثون من صحة الفرضية، وتوصلوا إلى أن قيم T (test) النتائج المدونة في الجدول (8)

جدول (8)

نتائج الاختبار التائي لدرجات طالبات مجموعة عينة البحث في اختبار اكتساب المفاهيم البعدي

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
الضابطة	27	44,47	5,74	32,96	54	3,900	2,000	غير دالة
التجريبية	29	38,17	6,77	45,86				

والجدول يدل إن اعتماد نموذج هيلدا تابا المحوسب في تدريس مادة تاريخ أوربا وأمريكا الحديث والمعاصر لطالبات الصف الخامس الادبي كان ذو اثر واضح في تفوق طالبات المجموعة التجريبية قياساً بطالبات المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم التاريخية.

المحور الثاني: عرض نتائج الاستبقاء بالمفاهيم:

اختبار الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة أوربا وأمريكا الحديث والمعاصر على وفق نموذج هيلدا تابا المحوسب ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في استبقاء المفاهيم وبعد مرور (15) يوم من تطبيق اختبار اكتساب المفاهيم طبق اختبار الاستبقاء على طالبات مجموعتي عينة البحث. استعمل الباحثون الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي لدرجات استبقاء طالبات المجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي لدرجات الاستبقاء المجموعة الضابطة في الاختبار استبقاء المفاهيم التاريخية، وتوصلوا إلى أن قيم T (T-test) في جدول (9) يوضح ذلك

جدول (9)

درجات اختبار استبقاء المفاهيم التاريخية للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف	التباين	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	27	39	6,105	37,28	2,17	2,000	غير دال
الضابطة	29	35,76	6,074	36,904			

وهذا يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة اوربا وأمريكا الحديث والمعاصر على وفق انموذج هيلدا تابا المحوسب ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في الاستبقاء بالمفاهيم.

ثانياً: - تفسير النتائج Results Interpretation:

1. قد يرجع سبب تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة إلى أن انموذج هيلدا تابا المحوسب اسهم إسهاماً كبيراً في زيادة كم المعلومات التي تم تحصيلها عند الطالبات إذ تم تنظيم المعلومات بصورة متسلسلة من العام إلى الخاص مما أدى إلى زيادة اكتساب المفاهيم التاريخية الواردة في المادة الدراسية.
2. أتاحت المجال الكافي للطالبات للاعتماد على أنفسهن والتفكير في السمات المشتركة بينا لأمثلة المنتمية الى المفهوم (الموجبة) والأمثلة غير المنتمية إليه (السالبة).
3. إن استعمال انموذج هيلدا تابا المحوسب كوسيلة مساعدة للمدرسة بما يوفره من حركة وصوت وألوان والتحكم في العرض وتكراره أكثر من مرة أسهم في إيجاد بيئة تدريسية جذابة ومشوقة ومناسبة لقدرات الطالبات المختلفة.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الاستنتاجات

بعد تحليل النتائج استنتج الباحثون ما يأتي:

- 1- ساعد انموذج هيلدا تابا المحوسب الطالبات على أيجاد علاقات، وأمثلة مماثلة للمفاهيم التاريخية وبمعنى آخر اكتسبت الطالبات خبرة ايجابية بإعطاء امثلة على المفاهيم المنتمية وغير المنتمية من خبرتهن دون الرجوع للكتاب المدرسي.
- 2- ساهم انموذج هيلدا تابا المحوسب في ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة الموجودة في البنية المعرفية للطالبات، كون المادة تم التعرف عليها على نحو أولي في السنوات الدراسية السابقة.
- 3- يشجع التدريس باستعمال انموذج هيلدا تابا المحوسب إلى درجة كبيرة الطالبات على حرية طرح الأسئلة وإثارتها، ومشاركتهن الايجابية في أثناء الدرس والتعبير عن أفكارهن ويعد ذلك مؤشراً لحصولهن على الدافع الداخلي للتعلم.

التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث، وصي الباحثون ما يأتي:

- 1- لفت انتباه أصحاب القرار والقائمين على تخطيط مناهج التاريخ الى ضرورة التركيز على المفاهيم التاريخية.
- 2- ادخال مدرسات التاريخ بدورات تدريبية لاستعمال برامج الحاسوب في التدريس ومنها بوروينت لأهميته في عرض المادة.
- 4- مواكبة مدرسات التاريخ ومدرساتها الاتجاهات الحديثة في التدريس ليتمكنوا من خلق اتجاهات ايجابية لدى طالباته نحو مادة التاريخ.

- 4- ضرورة تضمين برامج دورات تدريبية أثناء الخدمة لمدرسي ومدرسات التاريخ على موضوعات تطبيقية لتدريس انموذج هيلدا المحوسب.

المقترحات

استكمالاً للدراسة الحالية يقترح الباحثون بماياتي:

- 1- اجراء دراسة مماثلة في متغيرات الدراسة الحالية في مراحل متقدمة في مدارس العراق.

2-أجزاء دراسة مماثلة في المواد الاجتماعية الاخرى كالجغرافية والاقتصاد وغيرها، تستعمل فيها انموذج هيلدا تابا المحوسب بوصفها أنموذج تدريسي فاعل.

المصادر:

1. ابراهيم، مروان عبد المجيد(2000)، اسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق، عمان.
2. البرعي، امام محمد (2010)، تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها (الواقع والمأمول)، ط2، دار العلم والايمان للنشر، لبنان.
3. بطرس، بطرس حافظ (2004م) تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لأطفال ما قبل المدرسة، دار المسيرة، عمان.
4. توق، محي الدين وآخرون (2007)، اسس علم النفس التربوي، دار الفكر، الاردن.
5. جامل، عبد الرحمن عبد السلام (2002): طرائق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط3، دار المناهل للنشر والتوزيع، عمان.
6. جامل، عبد الرحمن (2007)، طرق تدريس المواد الاجتماعية، ط 2، دار المناهج للنشر والتوزيع، الاردن.
7. الجبوري، عمران جاسم محمد، وحمزة هاشم السلطاني.(2013) المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان.
8. الحياي، قيدير سالم جرجيس (2001م): اثر استخدام أنموذج هيلداتابا والتعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم الكيماوية والاتجاهات العلمية لدى طلبة قسم الكيمياء في كلية التربية. جامعة الموصل، كلية التربية (رسالة ماجستير غير منشورة).
9. خضر، فخرى رشيد، (2006)، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
10. خطابية، عبدالله محمد، (2008)، تعليم العلوم للجميع، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
11. الخطيب، عامر يوسف(2004)، فلسفة التربية، كلية التربية، جامعة الازهر، غزة، فلسطين.
12. خوالدة، محمد محمود وآخرون(1995)، طرائق التدريس العامة، مطابع الكتاب المدرسي، صنعاء.
13. الدوري، علي حسين (2009)، اصول التربية في مفهومها الحديث، دار اثراء للنشر، الاردن.
14. الربيعي، محمود داوود سلمان(2006)، طرائق واساليب الدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث، اريد، عمان.
15. الروسان، سليم سلامة وآخرون(1991). "مبادئ القياس والتقويم وتطبيقاته التربوية والإنسانية"، المطابع التعاونية، الأردن.
16. زكريا، محمد بن يحيى، وآخرون(2008)، بناء المناهج وتطويرها على اساس المقاربة الجديدة، وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر.
17. الزويبي، عبدالجليل إبراهيم وآخرون (1981)، الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل.
18. الزويني، ابتسام صاحب، وآخرون، (2013)المناهج وتحليل الكتب، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
19. سعادة، جودت وعادل السرطاوي، 3003م، استخدام الحاسوب والإنترنت في ميدان التربية والتعليم، عمان: دار الشروق.
20. سعادة، جودت احمد (1984) مناهج الدراسات الاجتماعية، ط1، بيروت، دار العلم للملايين.
21. سعادة، جودت احمد وجمال يعقوب يوسف (1985)، الاتجاهات العالمية في اعداد معلم المواد الاجتماعية، مؤسسة الخليج العربي للنشر، القاهرة.
22. سعادة، جودت احمد وجمال يعقوب يوسف(1988)، تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية، دار الجيل، بيروت.

23. السكران، محمد (1989). أساليب تدريس الاجتماعيات، عمان، دار الشروق.
24. السكران، محمد (2007)، أساليب تدريس الاجتماعيات، دار الشروق.
25. سلامة، عبد الحافظ "(٢٠٠٠) الوسائل التعليمية والمنهج " عمان، دار الفكر للنشر.
26. سمارة، نواف احمد، العدلي، عبدالسلام موسى(2008)، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
27. السوداني، وفاء محسن مشحوت عيسى (2007)، أثر طريقة المناقشة الجماعية في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية / ابن رشد جامعة بغداد.
28. شحاته، حسن، زينب النجار(2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
29. العجرش، حيدر حاتم فالح: (2005) اثر استخدام الحاسوب في تحصيل طالبات معهد أعداد المعلمات في مادة التاريخ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية.
30. عطية، محسن علي، (2013)، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع.
31. علي، محمد السيد(2011)، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الاردن.
32. العنبيكي، سندس عبدالله جدوع (2002)، اثر استخدام استراتيجيات كلوزماير وميرل تينسون وهليداتابا في تنمية التفكير الاستدلالي واكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الرابع العام، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - ابن رشد/ بجامعة بغداد.
33. العنيسي، محمد اسماعيل (2001)، تدريس الدراسات الاجتماعية تخطيطه وتنفيذه وتقويم عائدته التعليمي، مكتبة الفلاح، الكويت.
34. عودة، احمد سليمان، فتحي حسن ملكاوي(1999)، القياس والتقويم في العملية الدراسية، ط3، دارالأمل، عمان.
35. عودة احمد سليمان، و خليل أحمد الخليي (1988). القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط2، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان.
36. فرحان، اسحق واخرون، (1984)، تعليم المنهاج التربوي، ط2، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الاردن.
37. قطاوي، محمد إبراهيم(2007): طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
38. الكبيسي، صلاح حمدان رحيم(2006)، اثر استخدام الحاسوب في تحصيل واستبقاء المعلومات لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات في مادة تاريخ الادب الاوربي الحديث، كلية التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية، رسالة ماجستير غير منشورة، بغداد، العراق.
39. الكبيسي، وهيب مجيد، وصالح حسن الداهري(2000). المدخل في علم النفس التربوي، الاردن، مؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية، دار الكندي للنشر.
40. اللقاني، احمد حسين، (1990) اساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، عمان، مكتبة دار الثقافة.
41. اللقاني، احمد حسين، والجمال، علي احمد (1996): معجم المصطلحات التربوية المعرفة، مطبعة عالم الكتب، القاهرة.

المصادر الأجنبية:

- 42-Ebel, R.h (1972) Essentials of Educational Measurement, Englewood cliffs, prentice – Hallm, New Jersey.

- 43-Klausmeier, Herbert1980, Learning and Teaching Concepts: A Strategy for Testing Applications of Theching. Orlando Florida ,Academic Press.
- 44-Mayer ,R, E, 1989, Model of understanding Review of educational research. VOL. 95, ON, Wasning spring.
- 45-Mickinny, C. Warren and others 1984. "The Effectiveness of Three Methods of Teaching Social Studies Concepts to six-grad Student, The Journal of Educational Research", vol. 78,.

ثالثاً: الانترنت

- 46- www.yemen-nic.info/auth.php?register=yes
- 47- www.ghassan-ktabit/?id=294

الملاحق

اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية

ت	المفهوم	المستوى	الفقرة الاختبارية
1	الاستعمار الحديث	تعريف	ان سيطرة دولة على أخرى واستغلال مقدراتها وثرواتها يدعى: أ-الاستقلال. ب-الاستعمار. ت-الوحدة. ث-التحرير.
		تمييز	ان من اهم سمات الاستعمار الحديث هي: أ-تحرير الشعوب. ب-تشرالوحدة بين الشعوب. ت-التقدم والتطور. ث-الاضعاع والسيطرة الاجبارية.
		تطبيق	اشيري على الحرف الذي يمثل دولة من ضمن الدول العربية التي استعمرتها بريطانيا وهي: أ-مصر ب- ليبيا ت- الجزائر ث- موريتانيا
			
			خريطة الوطن العربي (1)
2	الحرب العالمية الاولى	تعريف	بدأت الحرب العالمية الاولى عام: أ-1918. ب-1913. ت-1912. ث-1914.

		تميز تطبيق	ان اهم مزايا الحرب العالمية الاولى هي: أ-انتهاء وجود الامبروطوريات العالمية. ب-احتلال بريطانيا للعراق بدون قتال. ت-مهاجمة الاسطول الالمانى للسفن البريطانية. ث-فشل الالمان في تنفيذ خطة شيلفن. اشيري على الحرف الموجود في الخريطة الذي يمثل احدى دول الوسط: أ- الدولة العثمانية ب-روسيا ت- بريطانيا ث-فرنسا  خريطة اوريا(2)
3	دول الوفاق	تعريف تميز تطبيق	----- الدول التي ايدت الموقف الصربي. أ-المحور . ب-الشرق الاوسط. ت-الوفاق . ث-الاسكندنافية. احد الامثلة الاتية تنتمي لدول الوفاق هي: أ-امتناعها المشاركة في الحرب. ب-ايدت الموقف الصربي. ت-فشل المانيا في اختراق اراضي بلجيكا. ث- يشير الحرف على الخريطة الى احدى دول الوفاق وهي: أ-فرنسا ب- الدولة العثمانية ت- المانيا ث-النمسا  خريطة اوريا(3)
4	دول الوسط	تعريف تميز	دول الوسط تضم كل من ----- أ-المانيا والنمسا والمجروالدولة العثمانية. ب-المانيا وايطاليا واليابان. ت-بريطانيا وفرنسا والولايات المتحدة الامريكية. ث-الدولة العثمانية وبريطانيا. احد الامثلة المنتمية لدول الوسط هي: أ-وقوفها مع القضية الصربية.

	ب-معارضتها للموقف المصري. ت-الاتحاد الاوربي. ث-وقوفها على الحياد. يشير الحرف على الخريطة الى دولة من دول الوسط وهي: أ- روسيا ب-النمسا ت- فرنسا ث-بريطانيا	تطبيق	
	خريطة اوربا(4)		
5	التوازن الدولي	تعريف ان المحافظة على السلام من اعتداء دولة على اخرى يدعى: أ-مجلس الامن الدولي. ب-التوازن الدولي. ت-عصبة الامم. ث-التوازن الاقتصادي. تميز ان من اهم العوامل التي تجعل التوازن فلقأهي: أ-ارتباط كل مجموعة من الدول الاوربية بجهة ضد جبهة. ب-في حال وقوف الدول الاوربية على الحياد. ت-الاستغلال السياسي للاوضاع. ث-الابتعاد من النزاع العسكري تطبيق من الاثار الايجابية للتوازن الدولي هو: أ-الحفاظ على عدم نشوب نزاع مسلح. ب-السيطرة على الاوضاع الاقتصادية. ت-جعل الجبهات الاوربية متنازعة. ث-ضمان بقاء الدول الاوربية واستمرارها.	6 خطة شيلفن تعريف ان الخطة التي قامت المانيا فيها باكتساح فرنسا سميت: أ-الخمسية. ب-شيلفن. ت-الرباعية. ث-اشيريو. تميز من الامثلة المنتمية لخطة شيلفن هي: أ-فشل الخطة. ب-نجاح الخطة. ت-طبقت في بداية الحرب العالمية الثانية. ث-انتصار الجيش الالمانى عند دخوله فرنسا. استعيني بالخريطة واشيري على دولة فرنسا: أ-ايطاليا ب- فرنسا ت- المانيا ث- روسيا تطبيق

 خريطة أوروبا (5)			
وقعت هدنة مودورس سنة----- أ-1919. ب-1918. ت-1917. ث-1920. من الأمثلة الدالة على هدنة مودورس وصول القوات----- أ-وصول القوات البريطانية الى القيارة في الموصل. ب-الأراضي الفرنسية. ت-الى المغرب. ث-الأراضي الفيتنامية. لعبت هدنة مودورس أهمية كبيرة للبريطانيين وذلك: أ-احتلالها للأراضي العراقية بدون قتال. ب-خروجها من الأراضي العراقية. ت-سيطرتها على بعض أجزاء العراق. ث-وقوف الدولة العثمانية مع دول الوسط.	تعريف تمييز تطبيق	هدنة مودورس	7
تسمى سيطرة الدول المنتصرة على الدول المهزومة ب-----: أ-الانتداب. ب-التمدن. ت-الوحدة. ث-الحرية. ظهر الانتداب نتيجة: أ-عقد اتفاقية سايكس-بيكو. ب-سقوط الامبروطورية العثمانية. ت-استقلال البلاد العربية في الحكم. ث-عدم جهوزية الدول الضعيفة للاستقلال. استعيني بالخريطة واشيري على الدولة التي انتدبت كل من سوريا ولبنان: أ- بريطانيا ب-فرنسا ت-إيطاليا ث-ألمانيا	تعريف تمييز تطبيق	الانتداب	8

				 خريطة أوروبا (6)
9	عصبة الأمم	تعريف	تأسست عصبة الأمم سنة: أ-1918. ب-1917. ت-1920. ث-1921.	ان اهم سبب ادى الى نشوء عصبة الأمم هي: أ-التحكم في سياسية الدول الضعيفة. ب-ضمان وصيانة السلام والامن الدوليين. ت-ضمان علاقات غيرطبية مع دول العالم. ث-السيطرة العسكرية على دول العالم الثالث. اشيري على الحرف الذي يمثل الدولة التي عقدت فيها عصبة الأمم لأول مرة: أ-الولايات المتحدة الامريكية. ب- فرنسا. ت-بريطانيا. ث-سويسرا.
10	مجلس الأمن الدولي	تعريف	ان الاداة التنفيذية في تشكيلات العصبة هي: أ- مجلس الأمن الدولي. ب- عصبة الأمم. ت- الامانة العامة او السكرتارية. ث-مجلس الشيوخ.	من اهم صلاحيات مجلس الأمن الدولي هو: أ-يمنك صلاحيات في فرض العقوبات العسكرية والاقتصادية. ب-السيطرة العسكرية على الدول الدائمة العضوية. ت-تكون قرارته غيرالزامية. ث-يديرشؤون المنظمة. اشيري على الحرف الذي يمثل احدى الدول دائمة العضوية في مجلس الأمن الدولي وهي: أ-روسيا ب-العراق ت-السعودية ث-اليابان
11	الازمة الاقتصادية العالمية	تعريف	حدثت الازمة الاقتصادية العالمية عام-----: أ-1949. ب-1929. ت-1939. ث-1959.	من اهم الاسباب في حدوث الازمةهي:

			أ- عودة دول أوروبا إلى إنتاج حاجاتها ونمو اقتصادياتها وتصدير الفائض منه. ب- قلة الإنتاج الزراعي الأمريكي. ت- استيراد الأوروبيين للمنتجات الأمريكية. ث- العجز الكبير في الإنتاج الصناعي. أشيري على الحرف الذي يمثل الدولة التي تأثرت بصورة مباشرة بالازمة الاقتصادية العالمية هي: أ- أمريكا. ب- بريطانيا. ت- ألمانيا. ث- النمسا.
12	الاتحاد السوفيتي	تعريف	أول دولة اعترفت بالاتحاد السوفيتي هي: أ- ألمانيا. ب- أمريكا. ت- إيطاليا. ث- فرنسا. لم يسلم من الازمة الاقتصادية العالمية سوى الاتحاد السوفيتي وذلك بسبب: أ- لاختلاف نظامه الاقتصادي. ب- كبر مساحتها. ت- لاتباعه نظام رأسمالي. ث- لعدم استعمالها نظام البورصة. استعني بالخريطة المرسومة واختاري الحرف الذي يمثل الاتحاد السوفيتي: أ- أمريكا الشمالية ب- أمريكا الجنوبية ت- أفريقيا ث- روسيا.
		تميز	 خريطة العالم (7)
13	الفاشية	تعريف	أول من تزعم النظام الفاشي هو: أ- موسوليني. ب- تشرشل. ت- هتلر. ث- ستالين. من أهم عوامل ظهور الفاشية هي: أ- تطلع الراسمالين إلى حكومة تحمي مصالحهم. ب- تداعيات الازمة الاقتصادية. ت- ظهور أحزاب عديدة. ث- المطالبة بالحكم. أعطي مثال عن الدولة التي اعترفت بالحكومة الفاشية عام 1929 وهي: أ- الفاتيكان. ب- بريطانيا.
		تميز	
		تطبيق	

			ت-فرنسا. ث-المانيا
14	النازية	تعريف 	

			أ-اليابان ب- امريكا ت- الصين ث-بريطانيا  خريطة العالم(8)
17	عسكرة المجتمع	تعريف تميز تطبيق	ان اعادة التجنيد الالزامي وبناء المصانع لصنع الاسلحة هو: أ-عسكرة المجتمع. ب-التطور العسكري والسياسي. ت-التقدم الحضاري. ث-السيطرة على الاوضاع الاقتصادية. ان من اهم الاسباب لعسكرة المجتمع هي: أ-تهيئة المجتمع للحرب. ب-لوحدة المجتمع. ت-لزرع الحرية الشخصية للمجتمع. ث-لتقوية العلاقة بين الدولة والمجتمع. استعيني بالخريطة واشيري على الدولة التي اكدت على عسكرة المجتمع واعادته وهي: أ-بريطانيا ب-المانيا ت-روسيا ث- امريكا.  خريطة العالم(9)
18	الحرب العالمية الثانية	تعريف تميز تطبيق	بدأت الحرب العالمية الثانية عام: أ-1939. ب-1925. ت-1929. ث-1959. من اهم الاسباب المباشرة للحرب هي: أ-هجوم المانيا على بولندا. ب-رغبة المانيا في التخلص من نتائج معاهدة فرساي. ت-وصول النازيين للحكم. ث-اقدام المانيا على احتلال النمسا. اشيري على الخريطة موقع المانيا: أ-المانيا ب-روسيا ت- قبرص ث-اسبانيا

	 خريطة اوريا(10)			
	ان وضع بريطانيا قيود على الهجرة اليهودية الى فلسطين اصدرته في: أ-الكتاب الاحمر . ب-الكتاب الابيض. ت-كفاحي. ث-الكتاب المقدس. من اهم مانتجت عنه الهجرة اليهودية لفلسطين هو : أ-ازدياد العصابات اليهودية في فلسطين. ب-تحديد الهجرة الى فلسطين. ت-تقسيم الاراض بين العرب واليهود. ث-معارضة دول العالم مع القضية الفلسطينية. استعيني بالخريطة واشيري على الحرف الذي يمثل فلسطين: أ- مصر ب- فلسطين ت- الخليج العربي ث-السودان  خريطة الوطن العربي(11)	تعريف تمييز تطبيق	الكتاب الابيض	19
	تاسست منظمة الأمم المتحدة عام: أ-1934. ب-1943. ت-1945. ث-1946. من اهم أسباب تأسيس منظمة الأمم المتحدة هي: أ-لايجاد حل لتصار عدول العالم. ب-للسيطرة على الأوضاع الاقتصادية العالمية. ت-فض النزاعات سلميا. ث-المحافظة على السلم العالمي. من الأجهزة الاكثرفعالية في منظمة الأمم المتحدة هي: أ-مجلس الامن الدولي. ب-الجمعية العمومية. ت-مجلس الشعب. ث-الأمانة العامة لمنظمة الأمم المتحدة.	تعريف تمييز تطبيق	منظمة الامم المتحدة	20

اثر انموذج وودز في تحصيل مادة تاريخ الحضارات القديمة واستبقائها
لدى طالبات الصف الاول المتوسط

أ.م.د. قيس حاتم هاني الجنابي أ.م.د. حيدر حاتم فالح العجرش

الباحثة. وئام محمد سكر السعدي

Effect of Wood's Model in the Acquisition of the lesson (History of Ancient Civilizations) and its Reservation for the First Intermediate Female Students

Asst. Prof. Dr. Qais Hatem hani Al-Janabi

Asst. Prof. Dr. Haider Hatem Falih Al-Ijrish

Researcher. Wi'am Mohammad Siker Al-Sadi

University of Babylon / College of Basic Education

Abstract

The research aims at identifying (Effect of Wood's Model in the Acquisition of the lesson (History of Ancient Civilizations) and its Reservation for the First Intermediate Female Students). To achieve the aim, the researchers have formed the following zero hypotheses:

1. There is no difference with a statistical indication at the level (0.05) between the mean of the acquisition degrees of the female students of the experimental group who study (History of Ancient Civilizations) by Wood's Model and the mean of the acquisition degrees of the female students of the control group who study the same lesson in the ordinary method.
2. There is no difference with a statistical indication at the level (0.05) between the mean of the reservation degrees of the female students of the experimental group who study (History of Ancient Civilizations) by Wood's Model and the mean of the reservation degrees of the female students of the control group who study the same lesson in the ordinary method.

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي التعرف الى (اثر انموذج وودز في تحصيل مادة تاريخ الحضارات القديمة واستبقائها لدى طالبات الصف الاول المتوسط).

ولتحقيق هدف البحث، وضعت الباحثة الفرضيتين الصفريتين الاتيتين:

- 1- "ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط تحصيل درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة تاريخ الحضارات القديمة باستعمال انموذج وودز، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة ذاتها بالطريقة الاعتيادية".
 - 2- " ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات استبقاء الطالبات بالمعلومات التاريخية لدى طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة تاريخ الحضارات القديمة وفق انموذج وودز وبين متوسط درجات الطالبات اللاتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية "
- وللتحقق من ذلك اختارت الباحثة تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، ذات الاختبار البعدي تصميماً تجريبياً، وتم اختيار متوسطة المنار في قضاء الهاشمية التابع لمديرية تربية بابل بصورة عشوائية لتكون عينة للدراسة اذ بلغت البحث فيها (64) طالبة، مثلت فيها شعبة (أ) المجموعة التجريبية وعددها (32) طالبة درسن باستعمال انموذج وودز، ومثلت شعبة (ج) المجموعة الضابطة وعددها (32) طالبة درسن بالطريقة الاعتيادية.

أجرت الباحثة تكافؤاً احصائياً بين افراد مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) باستعمال الاختبار التائي (-t test)، ومربع كأي (كا2) في المتغيرات الاتية: (العمر الزمني محسوباً بالشهور، درجات طالبات مجموعتي البحث في مادة تاريخ الحضارات القديمة في امتحان نصف السنة للصف الاول المتوسط للعام الدراسي 2013-2014، اختبار الذكاء، التحصيل الدراسي للآباء، التحصيل الدراسي للأمهات) ولم تكن الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,05). أعدت الباحثة (136) هدفا سلوكيا للمجال المعرفي وتشمل المستويات الثلاث الاولى لتصنيف بلوم (معرفة، فهم، تطبيق) ضمت الفصول الثلاثة المحددة في التجربة (الفصل الرابع مصر هبة النيل، الفصل الخامس، الفصل السادس)، واعدت الباحثة خططاً تدريسية لموضوعات الفصول المحددة في التجربة، واستمرت التجربة 9 أسابيع بدءاً من يوم الاحد 2014/2/16 الى يوم الخميس 2014/4/17، وبعد انتهاء التجربة طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي المكون من (50) فقرة، (40) فقرة منها اختيار من متعدد ذوات البدائل الاربعة، و(10) فقرة مقالية، بعد ان تأكدت الباحثة من صدقه وثباته، وقد استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية المناسبة للبحث، توصلت الباحثة الى تفوق المجموعة التجريبية: ان نموذج وودز أثبتت بدلالة احصائية فاعليته في تدريس مادة تاريخ الحضارات القديمة لطالبات الصف الاول المتوسط في تحصيلهن واستبقاء المعلومات لديهن.

وفي ضوء النتائج اوصت الباحثة باعتماد انموذج وودز في تدريس مادة تاريخ الحضارات القديمة لطالبات الصف الاول المتوسط، وباطلاع مدرسات مادة التاريخ على طرائق ونماذج واستراتيجيات التدريس الحديثة ولا سيما انموذج وودز، وذلك من خلال الدورات والندوات التربوية، واستكمالاً لهذا البحث اقترحت الباحثة اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل وصفوف دراسية اخرى، وعلى متغيرات اخرى مثل التفكير الابداعي وتنمية المهارات التاريخية والميل.

أولاً: مشكلة البحث

اوصى المؤتمر التربوي الاول للعلوم التربوية والنفسية في الجامعة المستنصرية عام (2001) بضرورة تحسين طرائق التدريس والاستفادة منها والقيام بالدراسات والابحاث العلمية لمتابعة التطورات العلمية (المؤتمر التربوي، ص:15: 2001)، وهذا ما اكده المؤتمر العلمي الرابع المنعقد في كلية التربية جامعة ديالى للمدة (21-22 نيسان، 2002)، والمؤتمر العلمي الحادي عشر الذي عقد في الجامعة المستنصرية في بغداد عام (2005) (الجامعة المستنصرية، 2005: 11).

وانطلاقاً من ذلك دعت الحاجة الى مواكبة كل ماهو جديد وحديث من استراتيجيات ونماذج التدريس وطرائقه واساليبه، اذ لم يعد مقبولا التمسك بالطرائق التقليدية التي تعتمد على الالتقاء والتسميع لمجرد التعود عليها وسهولتها، وذلك لأنها لم تعد كافية لتلبية متطلبات العملية التعليمية، ولم تعد قادرة على الاستجابة لأهداف التعلم في ضوء الرؤية الحديثة للتربية والتعليم، واصبح من المهم الالامام بكل ما هو جديد في التدريس ووضعه موضع التنفيذ في مجال العمل التربوي وذلك لكون العالم يشهد فترات نوعية وكمية في جميع مجالات الحياة وان البقاء على الاساليب التقليدية في التدريس سيزيد حتما الهوة بيننا وبين بلدان العالم المتقدم (عطية، 2008: 23)، اضافة الى ذلك ان طرائق التدريس من اهم العوامل التي ادت الى انخفاض التحصيل الذي هو من ابرز المشاكل التي تواجه المؤسسات التعليمية. (العاني، 1988: 38)

وبذلك دخلت الاستراتيجيات ونماذج التدريس في المجال التربوي لتصبح واحده من اساليب التحديث في مجال التدريس في الموضوعات كافة ومنها التاريخ.(المسعودي، 2013: 11)

وعلى الرغم من ذلك فأن تدريس التاريخ في الصف الاول المتوسط لا زال يعتمد على الطرائق التقليدية، وهذا ما اكدته الاستبانة الاستطلاعية التي قامت بتوزيعها الباحثة على مدرسات المادة، اذ تبين ان الغالبية العظمى من مدرسات مادة التاريخ للمرحلة المتوسطة لا يستعملن الطرائق والنماذج والاستراتيجيات الحديثة التي تعتبر اساسا مهما في زيادة التحصيل الدراسي ومنها انموذج وودز، وانهم ما زلن يستعملن الطرائق التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين مما يؤدي

بالطالبات الى حفظ المعلومات والحقائق دون فهم وإدراك العلاقات فيما بينها مما يؤدي الى صعوبة استرجاع المعلومات وانعكاس ذلك في انخفاض مستواهن الدراسي، اضافة الى ذلك هناك صعوبات تواجه تدريس تاريخ الحضارات القديمة كون موضوعاته المزدحمة بالأسماء والسنين والحقائق والمفاهيم التاريخية التي يتضمنها المقرر الدراسي بشكل يستصعبه الطالبات وهذا من شأنه يؤدي الى انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي في المادة، وهذا ما اكدته الدراسات التي تناولت مشكلة ضعف التحصيل في مادة التاريخ وطرائق تدريسه كدراسة (محمد، 2001) ودراسة (الدليمي، 2009) ودراسة (العزاوي، 2012) اذ رجعت تلك الدراسات هذا الضعف الى عدة عوامل منها الطرائق التقليدية المستخدمة في التدريس والتي تجعل المدرس محور العملية التعليمية وليس الطلبة، لذلك اختارت الباحثة انموذج وودز وهو احد نماذج النظرية البنائية والذي يساعد في تحقيق التعلم المطلوب وذلك بجعل الطالب محور العملية التعليمية من خلال تنفيذ خطوات الانموذج الثلاثة (التنبؤ، الملاحظة، التفسير) على شكل مجموعات تعاونية، كأنموذج تدريسي ولعله يساهم برفع مستوى التحصيل الدراسي ومعالجة الضعف الحاصل فيه.

وهنا تتساءل الباحثة هل يمكن ان يكون استخدام انموذج وودز بوصفه احد النماذج الحديثة في التدريس مؤشراً في رفع مستوى تحصيل مادة تاريخ الحضارات القديمة واستبقائها لدى طالبات الصف الاول المتوسط ؟

اهمية البحث (Importance of The Research)

تعد التربية عملية منظمة وهادفة ترمي الى اعداد الفرد كي يحيا حياة سعيدة في المجتمع والبيئة والعصر الذي يعيش فيه بموجب برامج وعمليات تدريس وتعليم وتدريب مخطط لها بقصد تزويده بالخبرات تحت اشراف المؤسسات التعليمية وتعاونها مع الاسرة والمجتمع ومؤسساته الاجتماعية والسياسية والاعلامية وتقوم على اساس حاجات الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه ومتطلبات العصر ومستجداته. (عطية، 2010: 25)

ولكي تحقق التربية اهدافها بشكل جيد في المجتمع لابد من وجود منهج يواكب تطورات المجتمع، لان المنهج يعد المحور الاساسي للعملية التربوية، فالمنهج هو الوسيلة الفاعلة بين وسائل التعلم المختلفة التي تترجم الفلسفات والسياسات التعليمية الى واقع الحياة الذي يترجم الى المنهج، فهو العنصر الوسيط بين المعلم والطالب، ويمثل بحد ذاته مجموع السلوكيات المطلوبة والمرغوبة (الزبد وعبيدات، 2010: 17)، لذا تعد المناهج الوسيلة التي تتخذها التربية لأعداد الافراد وتحقيق امال المجتمع وتطلعاته في ابنائه، بحيث تكون لهم الفرصة للقيام بأدوارهم في المجالات كافة وهذا لا يتم الا من خلال العمل على تنشيط عملياتهم العقلية، وجعلهم يعتمدون عقولهم لا على عقول غيرهم اذا ما اريد تحقيق التجديد المستمر في العملية التعليمية. (جابر وآخرون، 2009: 39-40)

وتعد مناهج المواد الاجتماعية ان المواد الاجتماعية الميدان الرئيس الذي يدرس الانسان، وعلاقته بكل من البيئة الطبيعية والبشرية، كما انها احد الميادين المهمة التي تساهم في تزويد المتعلم بالمعلومات والحقائق عن بلده وطبيعة الحياة والعلاقات الاجتماعية بين افراد مجتمعة والمجتمعات الاخرى، (قطاوي، 2007: 119)

والتاريخ احد المواد الاجتماعية التي تعنى بدراسة الماضي البشري المتمثل بسجل اعمال الناس في الماضي، حيث ان دراسة وتدريس التاريخ له اهمية كبيرة في حياة الطلبة والشعوب لأنه سجل يدون احداث الماضي للأحداث والمواقع والشعوب والتراث للشعوب والقادة والشخصيات والعظماء. (المسعودي واللامى، 2014: 36-37)

وترى الباحثة ان لتاريخ الحضارات القديمة اهمية كبير لكونه يعرف الطالبات على اهم الحضارات العريقة التي نشأت وتطورت منذ الالف السنين كونها الموروث الحضاري الذي نفتخر به كما وانه يساعد على الاطلاع على الحضارات التي نشأت في الغرب واهم مورثاتها الحضارية.

وتعد طرائق التدريس ركن اساس من المنهج يعتمد على الدراسة والبحث والتجريب والابتكار والى عملية التعلم على انها مهنة فنية، وان طرق التدريس وسائل تلك العملية لتوصيل محتوى التعلم الى المتعلمين (حمادنة وعبيدات، 2012: 48)، وعلى الرغم من ان طرائق واستراتيجيات التدريس قد تكون فعالة وناجحة في موقف تعليمي- تعليمي معين، الا انها

قد تكون غير فاعلة في موقف تعليمي تعليمي آخر، لذا يجب على المدرسة ان تمتلك القدرة والكفاية التعليمية في تحديد الطريقة والاسلوب والوسيلة المناسبة للمواقف التعليمية المعنية والتي من خلالها يمكن تحقيق الاهداف التربوية المنشودة والمرسومة سواءً بسواء. (زيتون، 2004: 343)

وظهرت استراتيجيات ونماذج وطرائق حديثة دعت الى الاهتمام بالطالب بدلاً من المادة الدراسية، وبذلك نقلت العملية التعليمية من الاعتماد على المدرس الى اعتماد الطالب على نفسه في عملية تعلمه مع مشاركة المدرس له (ملحم، 2006: 425)، ومن هذه النماذج اختارت الباحثة انموذج وودز الذي انبثق عن النظرية البنائية، لقد صمم وودز (woods:1991) انموذج تدريسي نفذ في مختبر الفيزياء الكيمياء والغاية منه مساعدة الطلبة على التخلي عن مفاهيمهم الغير صحيحة، ويتم العمل في هذا النموذج ضمن مجموعات صغيرة ويتضمن النموذج المراحل الاتية.(زاير واخرون، 2013: 237-238):

1- التنبؤ (prediction)

ويطلب من المتعلمين التنبؤ بنتائج تجاربهم.

2- الملاحظة (observation)

اي ملاحظة المتعلمين التجربة العلمية وتسجيل الملاحظات والوصول الى النتائج.

3- التفسير (explanation)

يطلب من المتعلمين تفسير النتائج في ضوء نظرياتهم وافكارهم السابقة ثم الوصول الى التفسير العلمي السليم. وتكمن اهمية هذه الدراسة في اختيارها للمرحلة المتوسطة، حيث تعتبر المرحلة المتوسطة مرحلة مكملة للمرحلة الابتدائية في بناء الطالب وتكوين شخصيته من خلال كشف قدراته ومواهبه وتوجيهه دراسياً وتهيئته للمرحلة الثانوية او الالتحاق بمجالات العمل والانتاج، كما وتزداد في هذه المرحلة القدرة على التفكير وتزايد القدرة على حل المشكلات.(بحري، 2012: 41)

لقد اولت المجتمعات منذ القدم اهمية بالغة للإنجاز المدرسي اذ لايزال هو المقياس الذي نستدل به على مدى ما عند الفرد من ذكاء وقدرات عقلية، ولكن في الآونة الاخيرة اصبح الحث على التحصيل الدراسي محط انظار الجميع واصبح هو المقياس الرئيس والمؤشر لنجاح الطالب في المدرسة والحياة الاجتماعية والقدرة على التفاعل والتعايش مع الآخرين في المستقبل. (نصر الله، 2010: 13-14)

ومن العوامل التي تؤثر على استبقاء المعلومات هي انتباه المتعلمين واهتمامهم للخبرة التعليمية واشراكهم عددا اكبر من الحواس ونية المتعلم وتصميمة على تحقيق الهدف (توق واخرون، 2003: 335)، ويستطيع المتعلم ان يسترجع ما سبق ان تعلمه، واستدعاؤه دليل على ان عقله قد احتفظ بأثر ما تعلمه، لذلك هناك بعض الأدلة التي تثبت ان حفظ الاشياء التي نفهمها تكون اكثر ثباتا من حفظ الامور التي لا نفهم معناها. (العيسوي، 2004: 48-49)

كما وترى الباحثة باستطاعة هذا النموذج مساعدة الطالبات في الصف الاول المتوسط في فهم مادة تاريخ الحضارات القديمة بصورة سهلة وسلسلة ويساعدهن عل حفظ المعلومات لمدة اطول وذلك من خلال دراستهن بصورة مجموعات تعاونية والتوصل الى المعلومات بأنفسهن وترتيبها وفق مراحل انموذج وودز الثلاثة (التنبؤ - الملاحظة - التفسير) بعد معرفتهن بخطوات سير الدرس ومن خلال ورقة العمل التي تسلم لهن اثناء الدرس مما يرفع ذلك من تحصيلهن الدراسي.

وترى ايضا ان هذا الانموذج يساعد هن على تحقيق التعلم المطلوب وذلك من خلال تنفيذ خطواته الثلاث (التنبؤ، الملاحظة، التفسير) وذلك انطلاقا من جعل الطالبة محور العملية التعليمية وهذا ما ينادي به التربويون حيث يتم تنفيذ هذا الانموذج من قبل مجموعات صغيرة تعاونية بإرشاد وتوجيه المدرس، وهذا يساعدهم على فهم المعلومات بصورة صحيحة ويساعد على استبقائها مدة اطول.

لذلك لابد من استعمال احداث الطرائق والاستراتيجيات والنماذج الحديثة عند تدريسه لكون ذلك الوسيلة التي تساعد المدرس على نقل ما تتضمنه المادة من معلومات ومهارات للطلّابات وتحقيق الاهداف التعليمية المرغوب فيها بكل سهولة ويسر

وبناء على ما مر ذكره يمكن ايجاز اهمية البحث الحالي في النقاط الاتية:

- 1- اهمية المواد الاجتماعية وخاصة مادة التاريخ التي تساعد الطلبة على الاطلاع على الماضي وحضاراته العريقة والتعرف على احوال الحاضر والتخطيط للمستقبل.
- 2- اهمية طرائق التدريس الحديثة والاستراتيجيات والنماذج المختلفة لإيصال المادة للطلبة.
- 3- اهمية انموذج (وودز) أذ يساهم في تنمية العمليات العقلية والابداعية لدى الطلبة في التدريس.
- 4- اهمية المرحلة المتوسطة والتي تمثل المرحلة الاساسية للطلّابات في المراحل التعليمية اللاحقة.
- 5- قد تكون هذه الدراسة احد الدراسات التي تعمل على مواجهة المشاكل التربوية والافادة من نتائجها تطوير طرائق تدريس المواد الاجتماعية بصورة عامة وطرائق تدريس مادة التاريخ بصورة خاصة.
- 6- الدراسة الاولى على حد علم الباحثة على مستوى العراق.

هدف البحث (objectives of The Research):

يهدف البحث الحالي التعرف على:.

- 1- اثر انموذج (وودز) في تحصيل مادة تاريخ الحضارات القديمة لدى طالبات الصف الاول متوسط.
- 2- اثر انموذج (وودز) في استبقاء المعلومات لدى طالبات الصف الاول متوسط في مادة تاريخ الحضارات القديمة.

من خلال التحقق من الفرضيتان الصفريتان الاتيتين:

- 1- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط تحصيل درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة تاريخ الحضارات القديمة باستعمال انموذج وودز ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة ذاتها بالطريقة الاعتيادية.
- 2- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات استبقاء الطالبات بالمعلومات التاريخية لدى طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة تاريخ الحضارات القديمة وفق انموذج وودز وبين متوسط درجات الطالبات اللاتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية.

تحديد المصطلحات (Definition of The Terms):

أ: الانموذج (model)

عرفه:

- 1- جويس وويل joyce & weill بأنه: «خطة يمكن استخدامها لبناء مقررات دراسية طويلة المدى، او تخطيط وتصميم المواد التعليمية وتوجيه عملية التعلم في غرفة الصف» (joyce,1986,p21).
- 2- التعريف الاجرائي (operational Definition) بأنه: «هو مجموعة الاجراءات التي سوف تقوم الباحثة بتطبيقها لتجعل الانموذج موضع التنفيذ في موقف تعليمي ايجابي لأحداث التغيرات المطلوبة لدى الطالبات بعد تدريسهن لمادة تاريخ الحضارات القديمة للوصول الى الهدف النهائي من العملية التعليمية لتحقيق هدف البحث».

ب: انموذج وودز (woods model)

- 1- wood بأنه: «عملية التدريس المتبعة داخل غرفة الصف بحيث تجعل الطلاب يمارسون مجموعة من العمليات العقلية وهي (التنبؤ، الملاحظة، التفسير) على نحو متتابع من اجل الوصول الى الهدف النهائي من لدرس» (wood,1994:p34).
- 2- التعريف الاجرائي (operational Definition) بأنه: «هو مجموعة من الاجراءات التي تقوم الطالبات بتنفيذها اثناء الحصة الدراسية، من خلال اعداد الباحثة لورقة العمل ووضع الخطط التدريسية وذلك وفق مراحل الانموذج الثلاثة بشكل

متتابع ومتسلسل وهي (التتبؤ، الملاحظة، التفسير) وتقديمها لطالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن موضوعات من كتاب تاريخ الحضارات القديمة والعمل تحت اشراف وتوجيه دراسة المادة وذلك في مجموعات صغيرة متعاونة داخل غرفة الدراسة لبلوغ الهدف من البحث"

ث: التحصيل (Achievement)

عرفه:

- 1- قاموس اكسفورد ox ford، بانه: ((النتيجة المكتسبة لأنجاز او تعلم شيء ما بنجاح وبجهد مهارة)). (Oxford,1998:p10).
- 2- التعريف الاجرائي (operational Definition) بانه: ((الانجاز الذي تحققه الطالبات بعد الانتهاء من تنفيذ التجربة مقاسا بالدرجات التي يحصلن عليها مجموعة البحث من خلال اجابتهن على الاختبار التحصيلي البعدي الذي اعدته الباحثة في مادة تاريخ الحضارات القديمة الذي يطبق في نهاية التجربة)).

ح: الاستبقاء (Retention)

عرفه:

- 1- ويبستر webestry بأنه: ((القدرة على الاحتفاظ بالتأثيرات البعدية للخبرات والتعلم الذي يجعل التذكر او التعرف على الاشياء ممكنا)) (webestry,1988: p99)
- 2- التعريف الاجرائي (operational Definon) بانه: ((مدى احتفاظ الطالبات بما تعلمن من مادة تاريخ الحضارات القديمة مقاسا بمجموعة الدرجات التي يحصلن عليها من خلال استجابتهن على الاختبار التحصيلي الذي اعدته الباحثة لموضوعات من كتاب تاريخ الحضارات القديمة بعد مرور اسبوعين على اجراءه)).

ج: التاريخ (History)

عرفه:

- 1- Hornaby بانه: ((فرع من المعرفة يتعامل مع الاحداث الماضية سواء كانت سياسية او اقتصادية او اجتماعية في قطر او قارة او عالم)) (hornaby,1974:p405)
 - 2- التعريف الاجرائي (operational Definition) بانه: ((مجموعة المعلومات الحقائق والمفاهيم التاريخية التي يتضمنها كتاب تاريخ الحضارات القديمة المقرر تدريسه لصف الاول المتوسط))
- خ: الاول المتوسط:** هو الصف الاول المتوسط من المرحلة المتوسطة التي تلي المرحلة الابتدائية والتي يكون فيه عمر الطالب ثلاثة عشر سنة ويتلقى في هذا الصف مجموعة من المواد الدراسية المتنوعة ومن ضمنها تاريخ الحضارات القديمة.

سادسا: خلفية نظرية

النماذج التدريسية Instructional models

اظهرت النظريات المعرفية اهمية النماذج التدريسية بعد التطور الحاصل في دراسة السلوك الملاحظ للمتعلم وكان السبب الرئيس في ظهور النماذج هو صعوبة الافادة المباشرة من الافكار التي يطرحها اصحاب نظريات التعلم، لذا جاءت نماذج التدريس لتتجه بتحديد الاجراءات التي يمكن الاستعانة بها في الممارسة العقلية للتدريس، ونتيجة التطورات الحاصلة في العصر وتقدم المعرفة وتعدد اساليبها واستراتيجياتها، وتعدد النماذج، وتنظيم تعلمها، ادى الى زيادة متطلباتها ومتطلبات العلوم المعرفية، مما استدعى بناء نماذج وتصاميم تعليمية اكثر مناسبة لطبيعة تلك المعرفة وتطويرها وقد حصل توجه نحو العلماء والمربين ان يضعوا على عاتقهم تصميم نماذج حديثة تواكب العصر، وذلك ان يتفهموا تأثير هذا التقدم لكي تكون النماذج والتصاميم التدريسية اكثر ملائمة للعصر ومعالجة المعرفة التي بدأت تتطلب نماذج وتصاميم تدريسية اكثر تقدما، ويعيدا عن الاتجاه التقليدي. (زاير وداخل، 2013: 139-141)

ويرى العديد من التربويين ان الاستراتيجيات والنماذج القائمة على النظرية البنائية اكثر ابداعا في التربية العلمية خلال السنوات الخمسين الماضية، وقد جرت عدة محاولات لبلورة استراتيجيات ونماذج يمكن ان ينفذها المعلم داخل غرفة الصف ليدرس طلبته وفق المرتكزات الاساسية للنظرية البنائية حيث تؤكد هذه عامة على الدور النشط للطلبة في التعلم ومن خلال قيامهم بالعديد من النشاطات ضمن مجموعة او فرق عمل، كما تؤكد على المشاركة الفكرية العقلية في النشاط لأحداث التعلم ذي معنى قائم على الفهم.(الخرجي، 2011: 126)

يشير النموذج الى اجزاء الاستراتيجية من مثل طريقة محددة يتدرج وفقها المحتوى التعليمي وافكاره، واستخدام وجهات النظر والملخصات، والامثلة والممارسات، واساليب استثارة دافعية الطلبة، ويفترض ان تكوين انموذج التدريس شاملا للنشاطات التي يمكن ان تؤثر على نواتج التعلم، وقد زود ريجلوت بإطار محتوى النموذج وهي:

1- شروط التدريس 2- طرق التدريس 3- نواتج التدريس

ويشترك نموذج التدريس، مع نظريته التدريس اذ يشار الى نظريته التدريس لمجموعه من مبادئ التي تتكامل بطريقه منظمه متتابعة، وهي الطرق التي تشرح وتوضح وتتنبأ بظواهره التدريس، وتحدد نظريته التدريس بالنموذج الذي يمكن ان يستخدم لتحقيق نواتج تعليميه مركزيه والمحددة بالفاعلية والكفاءة وميل الطلبة للاستمرار في التعلم (قطامي، 2013: 130)، والنموذج يشبه الخارطة في الغرض منها بحيث يعين التربوي في توجيه سيره في الجهة الصحيحة بأبسط واسهل الطرق، ويجب ان يتصف النموذج بالدقة، والتحديد، وامكانية الاثبات او التحقق من صلاحيته.(طلافه، 2013: 225 - 226)

بعض النماذج القائمة على النظرية البنائية:

تتعدد نماذج التدريس القائمة على النظرية ويمكن تحديد اهم هذه النماذج هي (المطرفي، 1432: 54):

أ- نموذج التغير المفهومي (بوسنر posner model).

ب- نموذج التعلم البنائي (تروبرج وبايبي trowbridge and Bybee).

ت- نموذج التعلم المرتكز حول المشكلة (جريسون وتيلي Grayson wheatly m).

ث- نموذج الدورة التعلم (اتكينوكارلس Atkin and kerpuls m).

ج- نموذج التوليدي (osborna and wittrok).

ح- نموذج جون زاهوريك البنائي (John Azahoric m).

خ- نموذج وودز (woods model).

د- النموذج الواقعي (الخليلي).

انموذج وودز woods models :-

صمم وودز (woods, 1991) انموذج تدريسي نفذ في مختبر العلوم الغاية منه مساعدة الطلبة على التخلي عن مفاهيمهم الغير الصحيحه ويتم العمل فيه ضمن مجموعات صغيره ويتضمن هذا النموذج ثلاث مراحل متتابعة وهي (زايرواخرون، 2013: 237) (العجروش، 2013: 56):

1- **التنبؤ prediction**: وهنا يطلب من الطلبة وصف الظاهرة موضع الدراسة والتنبؤ بما يحدث على اساس خبرتهم السابقة، ويتم ذلك في فرق متعاونة.

2- **الملاحظة observation**: وهنا يطلب من المجموعات ملاحظة التجربة للتحقق من صحة تنبؤاتهم، وتسجيل ملاحظاتهم فاذا اتفقت مع آرائهم تعززت ثقتهم بأنفسهم، ولكن اذا اختلفنا فليس امامهم بديل سوى التوجه نحو الافكار العلمية الصحيحة.

3- **التفسير Explanation**: وفيها يشرح الطلبة نتائجهم بناء على افكارهم السابقة، وهنا يتدخل المدرس لكي ينقل للطلبة الفهم السليم المتفق مع النظريات العلمية. تبلورت فكرة هذا الانموذج لدى روبن وودز منذ ان كان يدرس طفليه في

البيت حيث اعجب بكيفية تعلم الاطفال المهارات الاساسية في القراءة والكتابة ولا سيما في محاولاتهم في تفسير العالم الطبيعي، وتبلور هذا الاعجاب بعد سنوات عدة عندما اصبح معلما للعلوم فوجد هناك تباينا في تفسير تلامذته البالغ عددهم (50) طالبا وطالبة من مرحلة الصف الخامس الابتدائي للعالم الطبيعي من حولهم، فتجددت رغبته في فهم كيف يتعلم الاطفال العلوم (زاير وآخرون، 2013: 238)، وعندما التقى وودز في احد الايام عام 1991 ب Richard Thorley الاستاذ المساعد في التربية المتخصص في الفيزياء اذي كان يدير ورشة عمل بإشراف جامعة (Rochester) حول علم تغيير المفهوم وتمخضت نتائج مناقشتها عن انتقاء موضوع الكهرباء واعد اسئلة للكشف عن نظريات الطفل الفطرية حول تعلم العلوم كنزع فتيلة احد المصابيح او قطع احد الاسلاك من الدائرة الكهربائية، وكان التدريس ضمن مجموعات صغيرة وفق الخطوات الاتية: (woods,1994,p.p 33-34):

- 1- جعل الطلبة يتنبؤون بالظاهرة.
- 2- عمل التجارب على تنبؤاتهم وملاحظة النتائج.
- 3- اذا تعارض نظرياتهم مع الدليل التجريبي وجب مساعدة التلاميذ على الانتقال من النظريات غير الصحيحة الى التفسير العلمي الصحيح.

مراحل انموذج وودز :-

المرحلة الاولى: التنبؤ (prediction)

استعمال المعلومات السابقة للتنبؤ بمعلومات غير معروفة عند الطلبة وفي هذه المرحلة يطلب منهم ان يصفوا الظاهرة الخاضعة للدراسة، ويتنبؤوا بما يحدث على ما عندهم من معرفة سابقة عنها، ويتم في فرق عمل اذ يشارك كل (4-5) من الطلبة بما يحدث فيمكن كل طالب في هذه المرحلة من التعبير عن افكاره وتصوراته وتوقعاته الخاصة بالظاهرة، اذ يحدث التنبؤ في احدى مهارات الاستقصاء وتشمل قدرة الطلبة على صياغة ما ممكن ان يحدث في المستقبل بناءً على معلومات سابقة اذ القدرة على توقع حدوث الاشياء تتضمن تصورا عقليا يستعمل كل ما يتوافر عند الطلبة من معلومات. (زاير وآخرون، 2013: 239)، وتسعى مهارة التنبؤ الى تحقيق مجموعة من الاهداف التربوية والتعليمية يتمثل اهمها في ان يكون الطالب بعد قيامه بمجموعة من الانشطة والقراءات المختلفة قادرا على ان يتوقع نتيجة ما، وان يتخيل حلا لمشكلة ما او قضية معينة، والتنبؤ بالنسبة للطلبة هو التفكير بما سيجري في المستقبل. (سعادة، 2011: 561-562)

المرحلة الثانية: الملاحظة (observation)

وهي انتباه مقصود منظم مضبوط للظواهر او الاحداث بغية اكتشاف اسبابها وقوانينها، وتتطلب تخطيطا واعيا من الطالب، وتحتاج الى تدريبات عملية لابد للطلبة من التدريب عليها، كما تستلزم من الطالب استعمال حواسه المختلفة والاستعانة بأدوات واجهزة اخرى، ويطلب من المجموعات تنفيذ التجارب للتحقق من صحة التوقعات، فيبدون بربط توقعاتهم مع الخبرة المباشرة من التجريب، فاذا كانت النتائج متفقة مع تنبؤاته تعززت ثقته بمعرفته السابقة اما اذا كانت النتائج التنبؤات متعارضة، وذلك بسبب الفهم السابق غير السليم فيؤدي الى اضطراب فكري يقود الى تعديل الفهم الخاطئ واستبداله بالفهم الصحيح (زاير وآخرون، 2013: 239)، وتعود اهمية التدريس بالملاحظة كونها تعمل على تحقيق اسلوب التعلم النشط، وان المعلومات التي يتم الحصول عليها بواسطتها تشكل الاساس السليم للكثير من مهارات التفكير الاخرى، مما يفيد بالتالي عمليات التفكير ومهاراته المختلفة (سعادة والصباغ، 2013، 177)

المرحلة الثالثة: التفسير (Explanation)

ويعني الحصول على معنى المعلومات المتوافرة وهو من المهارات المهمة، لأنه يتعلق بتفسير المعلومات التي يلاحظها الانسان وفي هذه المرحلة يطلب من المجموعات شرح النتائج بناءً على نظرياتهم السابقة ويتدخل المدرس لنقل الطلبة الى الفهم السليم المتفق مع النظريات العلمية. (زاير وآخرون، 2013: 24)، فالتفسير عملية عقلية غايتها اضاء معنى على خبراتنا الحياتية او استخلاص معنى منها، فنحن عندما نقدم تفسيراً لخبرة ما انما نقوم بشرح المعنى الذي اوجت

به البناء، وإن تعلم كيفية تفسير الخبرات الحياتية للطلبة من شأنه أن يشكل خطوة هامة لتسهيل نضجهم واثراء حياتهم. (جروان، 2010: 167-168)

ويعمل هذا النموذج على تنمية عمليات العلم لدى الطلبة وبالأخص التنبؤ والملاحظة والتفسير بالإضافة الى العمليات العقلية الاخرى، وكذلك يعمل على تنمية الذكاء المنطقي لدى الطلبة، وذلك لان في هذا النموذج يتم اتباع خطوات متتابعة منطقيا اثناء تنفيذه، وايضا تتم تنمية الذكاء الاجتماعي (العلاقات مع الاخرين) في حالة قيام الطلبة بالنشاط التعليمي في شكل تعلم تعاوني ويمكن المعلم التعرف على الافكار التي يحملها الطلبة اثناء مناقشتهم حول التنبؤات، والتفسيرات المختلفة. (امبو سعيد والبلوشي، 2011: 278-279)

وترى الباحثة ان هذا النموذج من النماذج التعليمية المهمة التي انبثقت من النظرية البنائية كونه يساعد على تحقيق التعلم بالشكل المطلوب انطلاقا من كونها تجعل الطالب هو محور العملية التعليمية، وهذا ما اكد عليه التربويون في هذا العصر، حيث يتم تنفيذ هذا النموذج من قبل مجموعات صغيرة تعاونية يتراوح عددهم (4-5) طالبا وذلك بتوجيه وإرشاد المعلم وهذا يساعدهم على فهم المعلومات بصورة صحيحة وبالشكل المطلوب ويساعده على دوامها لمدة اطول.

دراسات سابقة

1- دراسة woods 1994

"أثر استراتيجية (التنبؤ-الملاحظة-التفسير) في احداث التغيير المفاهيمي لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي في موضوع الدوائر الكهربائية"

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية وهدفت الى التعرف على اثر استراتيجية (التنبؤ-الملاحظة-التفسير) في احداث التغيير المفاهيمي لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي في موضوع الدوائر الكهربائية) تكونت عينة البحث من (50) تلميذا وتلميذة قسموا على مجموعات صغيرة، ولتحقيق هدف البحث اعد الباحث اختبارا تحصيليا قريبا لمعرفة المفاهيم ذات الفهم الخاطئ لديهم، ثم قام بتدريسهم على وفق استراتيجية (التنبؤ-الملاحظة-التفسير) واستغرقت التجربة (16) اسبوعا، ثم أجرى الباحث بعدها اختبارا تحصيليا بعديا لأفراد العينة، وقد اظهرت نتائج هذه الدراسة فاعلية استراتيجية (التنبؤ- الملاحظة- التفسير) في احداث التغيير المفاهيمي واعادة تركيب للبنية المعرفية للتلاميذ وتغيير معرفتهم السابقة. (woods,1994,p:33-35)

2- العزاوي 2011

"اثر نموذج وودز في تصحيح المفاهيم الجغرافية ذات الفهم الخاطئ لدى طلاب الصف الاول المتوسط"

اجريت هذه الدراسة في العراق، جامعة بغداد ابن رشد، هدفت هذه الدراسة التعرف على اثر نموذج وودز في تصحيح المفاهيم الجغرافية ذات الفهم الخاطئ لدى طلاب الصف الاول المتوسط وتكونت عينة البحث من (60) طالبا وزعو عشوائيا على مجموعتين بواقع (30) طالبا في المجموعة التجريبية التي درست وفق نموذج وودز و(30) طالبا في المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية، وقد استعمل الباحث التصميم التجريبي، واستغرقت مدة الدراسة (8) اسابيع، وتكونت اداة البحث من الاختبار التشخيصي الذي طبقه الباحث على المجموعتين التجريبية والضابطة لتشخيص مفاهيم الجغرافية العامة ذات الفهم الخاطئ، ووقد استعملت الوسائل الاحصائية من مربع كاي والاختبار التائي-t test لعينتين مستقلتين ومستوى صعوبة الفقرات ومعامل التمييز وفعالية البدائل الخاطئة ومعادلة الفاكرونباخ لحساب معامل الثبات واطهرت نتائج الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست وفق نموذج وودز على طلاب المجموعة الضابط التي درست وفق الطريقة الاعتيادية، اي فاعلية نموذج وودز في تصحيح المفاهيم الجغرافية ذات الفهم الخاطئ اكثر من الطريقة الاعتيادية. (العزاوي، 2011: ذ- ر)

موازنة الدراسات السابقة والبحث الحالي

قامت الباحثة بالموازنة بين الدراسات التي اشارت اليها في البحث وبين دراستها الحالية في عدد من المتغيرات وهي:(الهدف، المرحلة الدراسية، الجنس، المتغير التابع، المكان، المنهجية، العينة، اداة البحث، الوسائل الاحصائية، نتائج البحث)

منهجية البحث واجراءاته

تتناول الباحثة في هذا الفصل عرضا لإجراءات المنهجية التي استعملتها من حيث:

منهج البحث

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي لأنها أكثر ملائمة لطبيعة واهداف هذا البحث، ولما يتسم به منهج من الدقة والموضوعية في النتائج فضلا عن قدرته في التحكم بمختلف العوامل التي تؤثر في الظاهرة المراد دراستها او لتحقيق. (عبد الحفيظ ومصطفى، 2000: 107)

التصميم التجريبي

ان اختيار التصميم التجريبي هو اولى الخطوات ومن المهام التي تقع على عاتق الباحث عند قيامه بتجربة علمية، حيث ان دقة النتائج تعتمد على نوع التصميم التجريبي المستعمل، والذي يعطي ضمانا لإمكانية تذليل الصعوبات التي تواجهه عند التحليل الاحصائي، فهو يعد بمثابة الهيكل العام للتجربة. (الكبيسي والداهري، 2000: 20)

لذا اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي الملائم لظروف البحث الحالي ويتضح من التصميم ان الباحثة استعملت مجموعتين، احدهما تجريبية وتعرض للمتغير المستقل (انموذج وودز)، والاخرى مجموعة ضابطة لا تتعرض له ومن ثم تجري اختبارا نهائيا للمجموعتين، وبحسب الفرق بين نتائج المجموعتين، فجاء التصميم على وفق الجدول (1)

جدول (1)**التصميم التجريبي للبحث**

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	نوع الاختبار
التجريبية	انموذج وودز	التحصيل والاستبقاء	اختبار تحصيلي
الضابطة	—		

مجتمع البحث وعينه**1- مجتمع البحث:**

يقصد به الافراد او الاشخاص جميعهم الذين يشكلون موضوع الدراسة الذين يمكن امن تعميم نتائج البحث عليهم لذلك يجب على الباحثة ان تحدد مجتمع البحث تحديدا دقيقا وان تقتصر نتائج البحث على المجتمع الذي اختيرت منه عينة البحث. (عباس واخرون، 2009: 217). ويمثل مجتمع البحث الحالي طالبات الصف الاول المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنات في قضاء الهاشمية التابعة لتربية بابل للعام الدراسي (2013-2014) ولغرض التعرف على اعداد المدارس زارت الباحثة المديرية العامة للتربية في محافظة بابل بموجب الكتاب الصادر من جامعة بابل -كلية التربية الاساسية ووجد ان مجموعها الكلي (16) مدرسة بواقع (10) مدرسة متوسطة و (6) مدرسة ثانوية.

2- عينة البحث.

العينة هي جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة، واختارها الباحث لأجراء دراسته عليها وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (محجوب، 2005: 144)، وبالقدر الذي يحسن الباحث اختيار العينة بحيث تكون ممثلة لمجتمع الدراسة بشكل جيد فأن نتائج الدراسة يمكن تعميمها على المجتمع بدرجة مقبولة من الثقة (الشايب، 2008: 53)، وبذلك قامت الباحثة بتحديد عينة البحث بالشكل الاتي:

أ/ **عينة المدارس:** تطلب هذا البحث اختيار مدرسة واحدة من بين المدارس المتوسطة والثانوية في قضاء الهاشمية التابع للمديرية العامة لتربية محافظة بابل للعام الدراسي (2013-2014) (مجتمع البحث) وباستعمال طريقة السحب العشوائي البسيط⁽¹⁾ اختيرت مدرسة (متوسطة المنار) لتكون عينة البحث الحالي ومجالاً لتطبيق التجربة

ب/ **عينة الطالبات:** تم تحديد المدرسة التي سيتم إجراء التجربة فيها، وقامت الباحثة بزيارتها بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة للتربية في محافظة بابل فوجدتها تحتوي على ست شعب للصف الأول المتوسط للعام الدراسي (2013-2014) وهي (أ - ب - ج - د - هـ - و) واختارت الباحثة بطريقة السحب العشوائي أحد الفاعات وهي الشعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية واختيرت الشعبة (ج) لتمثل المجموعة الضابطة.

وقد بلغ عدد طالبات مجموعتي البحث (78) طالبة بواقع (39) طالبة للمجموعة التجريبية و (39) طالبة للمجموعة الضابطة، بعد أن استبعدت الباحثة بيانات الطالبات الراسبات لامتلاكهن الخبرة العلمية في المادة الدراسية من العام السابق وعددهن (14) من المجموعتين فأصبح عدد طالبات مجموعتي البحث (64) موزعة بواقع (32) طالبة للمجموعة التجريبية و (32) طالبة للمجموعة الضابطة.

تكافؤ مجموعتي البحث

عملت الباحثة قبل البدء في التجربة على تكافؤ طالبات مجموعتي البحث احصائياً في بعض المتغيرات التي تعتقد انها تؤثر في سلامة التجربة ودقة نتائجها، على الرغم من ان طالبات عينة البحث من مدرسة واحدة ووسط اجتماعي وثقافي واقتصادي مشابه.

لذا اجرت الباحثة تكافؤاً في بعض المتغيرات منها:

- 1- العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور.
- 2- درجات مادة تاريخ الحضارات القديمة في اختبار نصف السنة للعام الدراسي (2013-2014).
- 3- التحصيل الدراسي للاب.
- 4- التحصيل الدراسي للام.
- 5- الذكاء.

تم الحصول على المعلومات الخاصة بالطالبات بالنسبة لبيانات المتغيرات (1، 2، 3، 4) عن طريق:

- استمارة معلومات خاصة وزعت على الطالبات ملحق (5).
- الاستعانة بسجلات الدرجات الخاص بإدارة المدرسة.
- الاستعانة بالبطاقة المدرسية.

اما المتغير (5) فحصل عليه عن طريق إجراء اختبار رافن للذكاء الملازم للبيئة العراقية، وقد أجرته الباحثة قبل تطبيق التجربة، وفيما يأتي توضيح للتكافؤ الاحصائي في المتغيرات المذكورة سابقاً بين طالبات مجموعتي البحث.

ضبط المتغيرات الدخيلة

هناك بعض العوامل الدخيلة التي قد تؤثر في إجراءات البحث التجريبي ومن ثم على نتائجه، ولكي تتمكن الباحثة من ان ترجع الاثر الذي يحدث في المتغير التابع للبحث الى المتغير المستقل وليس الى متغيرات اخرى عليها ضبط هذه العوامل او المتغيرات. (الكيلاني ونضال، 2007: 5)

(¹) استعملت الباحثة طريقة السحب العشوائي البسيط اذ كتبت اسماء المدارس على اوراق صغيرة ووضعتها في كيس وسحبت ورقة واحدة منها، فكانت تحمل اسم متوسطة المنار.

وفيما يلي عرض لهذه العوامل وكيفية ضبطها:

1/ التحقق من السلامة الداخلية للتصميم التجريبي

- أ. ظروف التجربة والحوادث
ب. الاندثار التجريبي ت. العمليات المتعلقة بالنضج
ث. اختيار افراد العينة ج. اداة القياس

2/ أثر الإجراءات التجريبية:

لقد حاولت الباحثة قدر المستطاع السيطرة على هذا العامل من خلال ما يأتي:
أ- سرية البحث ب-المادة الدراسية ت-القائم بالتدريس ث- توزيع الحصص
ج-الوسائل التعليمية ح- بناءة المدرسة خ- مدة التجربة

متطلبات البحث

من اجل تحقيق متطلبات البحث وفرضياته فإنه لابد من تهيئة كلاً مما يأتي:

1- تحديد المادة العلمية

حددت الباحثة المادة العلمية التي سوف يتم تدريسها لطالبات مجموعتي البحث قبل البدء بتطبيق التجربة وقد تضمنت الفصول (الرابع، الخامس، السادس) من كتاب تاريخ الحضارات القديمة المقرر تدريسه للعام الدراسي 2013-2014

2- تحديد وصياغة الاهداف العامة والسلوكية

لقد صاغت الباحثة الاهداف السلوكية بما يتلاءم مع طبيعة محتوى المادة الدراسية من كتاب تاريخ الحضارات القديمة المقرر تدريسها في اثناء مدة التجربة، وقد بلغ عددها (136) هدفا سلوكيا بما يتلاءم مع مستوى نضج الطالبات في هذه المرحلة الدراسية، ووزعت على مستويات (المعرفة، الفهم، التطبيق) من تصنيف بلوم Bloom وللتأكد من صحة صياغتها ومدى ملائمتها للسلوك المراد تنميته لدى الطالبات عرضت على مجموعة من الخبراء والمحكمين في طرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية والتاريخ، وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم وملاحظاتهم عدلت بعضها، واعتمدت الباحثة نسبة (80%) من آرائهم معيارا لصلاحياتها ومدى ملائمتها حتى اصبحت بشكلها النهائي (136) هدفا سلوكيا، بواقع (65) هدفا سلوكيا لمستوى المعرفة و(51) هدفا سلوكيا لمستوى الفهم و(20) هدفا سلوكيا لمستوى التطبيق والشكل (1) يوضح ذلك.. عدد الاهداف السلوكية للفصول الرابع والخامس والسادس المقرر تدريسها في مدة التجربة وتوزيعها على مستويات المجال المعرفي الثلاث الاولى لتصنيف بلوم

المجموع	مستويات المجال المعرفي			المادة العلمية
	تطبيق	فهم	معرفة	
45	5	16	24	الفصل الرابع (حضارة بلاد النيل)
52	11	16	25	الفصل الخامس (حضارات شبه الجزيرة العربية القديمة)
39	4	19	16	الفصل السادس (الحضارات القديمة المجاورة للبلاد العربية)
136	20	51	65	المجموع

3- اعداد الخطط الدراسية

ان اعداد الخطط التدريسية يعد من متطلبات التدريس الناجح لذلك اعدت الباحثة خططا تدريسية للموضوعات الدراسية التي سوف يتم تدريسها للصف الاول في مادة تاريخ الحضارات القديمة للفصول الثلاث الاخيرة (الرابع، الخامس، السادس) المقرر تدريسها خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2013-2014) وقد تم عرض انموذجين من الخطط الدراسية للمجموعتين التجريبية والضابطة على مجموعة من الخبراء والمحكمين في مجال طرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية وتخصص تاريخ قديم لبيان آرائهم بشأن صلاحيتها وقد اشار بعضهم الى اجراء بعض التعديلات البسيطة تم الاخذ بها وتعديل تلك الخطط قبل البدء بالتدريس وبعد اجراء التعديلات اللازمة اصبحتا جاهزتين للتجريب.

أداة البحث

استعملت الباحثة الاختبار التحصيلي أداة لقياس التحصيل والاستبقاء، وتعد الاختبارات التحصيلية إحدى الوسائل المهمة التي تستعمل في تقييم تحصيل الطلبة بل من أكثر الوسائل التقييمية شيوعاً لو قورنت بوسائل تقييمية أخرى (عبد الهادي، 2001: 121) لذا صممت الباحثة اختباراً تحصيلي معتمدة في ذلك على الأهداف السلوكية المحددة ومحتوى المادة الدراسية، متسماً بالصدق والثبات والموضوعية.

صدق الاختبار Test validity

يعد الصدق من الخصائص المهمة التي يجب الاهتمام بها في بناء الاختبار ويقصد بصدق الاختبار أن يقيس ما وضع من أجله ويكلمة أخرى فإن المقصود به مدى صلاحية الاختبار لقياس هدف أو جانب محدد (باهي والنمر، 2004: 101)، ويعد الصدق من مواصفات الاختبار الجيد ويكون صادقاً إذا كان يقيس ما أعد لأجل قياسه (الجبوري، 2013: 168)، ومن أجل التحقق منه عمدت الباحثة طريقتين للتحقق منه هما:

أ- الصدق الظاهري ب- صدق المحتوى

إعداد تعليمات الاختبار وطريقة تصحيحه

أعدت الباحثة تعليمات للاختبار سهلة وواضحة وموجزة فقد تم وضع:

- **تعليمات خاصة بالإجابة:** توضح فيها كيفية الإجابة عن الأسئلة ضمن المساحة المتروكة للجواب والزمن المحدد للإجابة وبعض التعليمات الواجب مراعاتها قبل الإجابة.

تعليمات خاصة بالتصحيح

لقد وضعت الباحثة محكات لتصحيح فقرات الاختبار المقالي لأهمية ذلك في الوصول إلى نتائج دقيقة واعتمدت عليها في أثناء التصحيح بعد عرض تلك المحكات على مجموعة من الخبراء لمعرفة مدى صلاحيتها حيث تضمن إعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة و(صفر) للإجابة الخاطئة بالنسبة لفقرات الاختبار من متعدد، ودرجتين للإجابة الصحيحة التامة ودرجة واحدة للإجابة الناقصة و(صفر) للإجابة الخاطئة أو دون إجابة بالنسبة لفقرات الاختبار المقالي.

ثبات الاختبار

يعد ثبات الاختبار من أهم صفات الاختبار الجيد، لأنه من المفروض أن يكون الاختبار ثابتاً، بحيث يعطي النتائج نفسها في حالة استخدامه أكثر من مرة (عبد الهادي، 2002: 128)، ويعني بالثبات الاتساق في النتائج. (marshal,1972: p104)

استخرجت الباحثة ثبات الاختبار باستعمال طريقة التجزئة النصفية لأنها تتميز باقتصادها في الزمن المطلوب بحيث يتم تطبيق الاختبار دفعة واحدة (الكيلاني، 2007: 94-95)، وتعتمد هذه الطريقة على تقسيم الفقرات الاختبارية إلى قسمين ويضم القسم الأول درجات الفقرات الفردية والقسم الثاني يضم درجات الفقرات الزوجية لطالبات العينة الاستطلاعية ملحق (17) واستخرج الثبات بين النصفين بمعامل ارتباط بيرسون، فكان (0.724) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون بلغ (0.839) ومعامل ثبات جيد إذ أن قيمة الثبات ينبغي أن تتراوح ما بين (صفر-1) لأنه كلما اقتربت قيمة معامل الثبات من الواحد الصحيح كلما كانت درجات الاختبار أكثر ثباتاً. (علام، 2009: 234)

التطبيق الاستطلاعي للاختبار

طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (100) طالبة من طالبات الصف الأول متوسط، في ثانوية الخلود للبنات في يوم الثلاثاء المصادف 2014/4/8 وتم إجراء الاختبار بعد الاتفاق مع إدارة المدرسة وتبليغ الطالبات بالاختبار، وهدفت الباحثة من إجراءه إلى تحقيق ما يأتي:

1- وضوح فقرات الاختبار

2- وضوح تعليمات الاختبار

3- ضبط الزمن المستغرق للإجابة عن فقرات الاختبار

وبعد الانتهاء من الاختبار تبين ان فقرات الاختبار جميعها كانت واضحة ومفهومة وتحدد زمن الاختبار (45) دقيقة حيث وجدت الباحثة ان اسرع طالبة اكملت اجابتها ب (35) دقيقة اما ابطأ طالبة فقد استغرقت (55) دقيقة وتم احتساب الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار بالمعادلة الآتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن اسرع طالبة} + \text{زمن ابطأ طالبة}}{2} = \frac{55+35}{2} = 45$$

التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار

يلجأ المدرسون والمختصون في مجال التربية الى استخدام التحليل الإحصائي لتفسير الاختبارات لمعرفة الفروق الفردية بين المفحوصين او الطلبة من جهة والتعرف على مدى فعالية الاختبار من جهة أخرى (عبد الهادي، 2001: 401)، وان عملية التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار تتضمن معرفة مدى صعوبة كل فقرة او سهولتها ومدى قدرتها على التمييز بين الفروق الفردية للصفة المراد قياسها وفيها يتم الكشف عن فعالية البدائل الخاطئة (المموهات) في الفقرات ولاسيما فقرات الاختبار من متعدد (العجيلي وآخرون، 2001: 67)، ومن اجل استخراج ذلك طبقت الباحثة الاختبار على مدرسة ثانوية ميسلون التي تمثل العينة الإحصائية.

وبعد تصحيح اوراق العينة الإحصائية تم ترتيبها تنازلياً، ثم قسمت الدرجات بأخذ نسبة 27% من درجات الاختبار للمجموعة العليا و 27% من درجات المجموعة الدنيا وتشمل المجموعة العليا أعلى الدرجات والمجموعة الدنيا اوطأ الدرجات وبلغ عدد افراد كل مجموعة (27)، وقد تم حساب مستوى الصعوبة وقوة التمييز وفعالية البدائل الخاطئة لكل فقرة من فقرات الاختبار وايضا تحققت الباحثة من ثبات الاختبار عن طريق استعمال معادلة بيرسن وقامت بتصحيحه بمعادلة سبيرمان.

إجراءات تطبيق التجربة

بعد ان تحققت الباحثة من اختيار عينة البحث وتقسيمها على مجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة) في عدد من المتغيرات وتهيئة الاداة والخطط التدريسية على وفق نموذج وودز والطريقة الاعتيادية وضبط السلامتين الداخلية والخارجية في عدد من المتغيرات، بدأت الباحثة في التطبيق في يوم الاحد المصادف 2014/2/16 وقد تم استخدام خطوات واجراءات سير الدرس الخاصة بكل من المجموعتين التجريبية والضابطة كما يأتي:

1/المجموعة التجريبية

طبقت الخطط التدريسية المخصصة للمجموعة التجريبية على وفق نموذج وودز woods واتبعت الباحثة الخطوات

الآتية:

- تقسيم الطالبات الى (6) مجاميع في كل مجموعة (5) طالبات ويشكل عشوائياً.
- تهيئة المواد والادوات اللازمة لأجراء التجربة.
- تقديم ورقة عمل لكل مجموعة في كل درس.
- يقتصر دور الباحثة على التوجيه والارشاد وطرح الاسئلة المعدة وفق الخطط الخاصة بالنموذج ووفق خطواته الثلاثة (تم شرحها سابقاً) الآتية:

□ التنبؤ prediction

□ الملاحظة observation

□ التفسير explanation

- وتأخذ دور القيادة في المناقشة للوصول الى التفسير العلمي السليم ومساعدة الطالبات على اجراء مقارنات بين ملاحظاتهم وتنبؤاتهن قبل التجربة.

أ/المجموعة الضابطة

وتم تدريس طالبات هذه المجموعة وفقا للطريقة الاعتيادية، وعلى وفق الخطوات الاتية:

• تحديد الاهداف السلوكية

• تهيئة الوسائل التعليمية

• خطوات سير الدرس

□ المقدمة

□ عرض الدرس

• تقويم الطالبات من خلال طرح بعض الاسئلة لمعرفة مدى فهمها لموضوع الدرس

• تحديد تحضير الدرس القادم

تطبيق الاختبار التحصيلي

طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي بصيغته النهائية على طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في يوم (20/4/2014) المصادف (الاحد) بعد ان تم اخبارهن بموعد الاختبار قبل اسبوع من اجرائه لتكون لدى الطالبات الوقت الكافي للاستعداد والتهيؤ له، وقد اشرفت الباحثة بنفسها على الاختبار وبمساعدة بعض مدرسات المدرسة على الاشراف وتطبيق الاختبار للمحافظة على سير الاختبار وسلامة التجربة، وبعد تطبيق الاختبار صححت الباحثة اجابات الطالبات على وفق الانموذج الذي وضعته للتصحيح.

تطبيق اختبار الاستبقاء

طبقت الباحثة الاختبار للمرة الثانية على طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) يوم (5/5/2014) اي بعد مرور اسبوعين على تطبيق الاختبار الاول على عينة البحث نفسها وذلك لقياس مدى احتفاظهن واستبقاء الطالبات بتحصيلهن، واتبعت الاجراءات نفسها التي اتبعتها عند تطبيق الاختبار التحصيلي الاول، وذلك لمعرفة مدى استبقاء المعلومات في الاختبار التحصيلي لدى طالبات مجموعتي البحث، ومعرفة اثر انموذج وودز في زيادة قابلية افراد عينة البحث على الاستبقاء، وفي الظروف نفسها التي مرو بها في الاختبار الاول، وبعد الانتهاء استخرجت الباحثة الدرجات لكلا المجموعتين.

الوسائل الاحصائية

استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية في اجراءات بحثها وتحليل نتائجه واستعانت ببرنامج (Microsoft excel) لمعالجة البيانات احصائيا:

1. الاختبار التائي (T-Test) ذو النهايتين لعينيتين مستقلتين

استخدم في التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الآتية: (درجات الطالبات في نصف السنة، العمر الزمني للطلاب، الذكاء، الاختبار التحصيلي البعدي)

$$T = \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2) \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1)S_1^2 + (n_2 - 1)S_2^2}{n_1 + n_2 - 2}}}$$

2- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient)

لغرض حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية

ن مج س ص - (مج س) (مج ص)

$$r = \frac{\text{ن مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[2 \text{ ن مج س ص} - 2(\text{مج س})^2 - 2(\text{مج ص})^2]}}$$

3- معادلة سبيرمان- براون (Spear man- Brown)

استعملت الباحثة المعادلة في تصحيح معامل الارتباط بين جزئي الاختبار (درجات الفقرات الفردية والزوجية) بعد أن

استخرج بمعامل ارتباط بيرسون.

$$r_t = \frac{r^2}{1+r}$$

4- اختبار مربع كاي (Chi- Square)

استعمل لمعرفة تكافؤ مجموعتي البحث في مستوى التحصيل الدراسي للأبوين.

$$\chi^2 = \frac{(l - q)^2}{q}$$

5- معادلة معامل الصعوبة (Item Difficulty)

استعملت في حساب صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي البعدي:

$$ص = \frac{م}{ك}$$

5. معادلة معامل الصعوبة للفقرات المقالية:

$$ص = \frac{م ع + م د}{2 \text{ ن س}}$$

6- معادلة معامل قوة تمييز الفقرة (Item Discrimination)

استعملت في حساب قوة تمييز فقرات الاختبار التحصيلي البعدي:

$$ت = \frac{ع م - د م}{ك \times (2/1)}$$

7. معادلة معامل التمييز للفقرات المقالية

$$ت = \frac{م ع - م د}{\text{ن س}}$$

8-فعالية البدائل (Effectiveness of Distracters)

استعملت لإيجاد فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختبار:

$$ن ع م - ن د م$$

$$\text{فعالية البدائل} = \frac{\text{ن ع م} - \text{ن د م}}{\text{ن}}$$

ن

عرض النتائج

1- عرض نتائج التحصيل الدراسي

لغرض التحقق من صحة الفرضية الصفريّة الأولى التي تنص على أنها (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في مادة تاريخ الحضارات القديمة التي درست وفق النموذج وودز ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في المادة ذاتها التي درست وفق الطريقة الاعتيادية) بعد تطبيق الباحثة الاختبار التحصيلي على طالبات المجموعتين البحث (التجريبية والضابطة) صححت الباحثة اوراق الاختبار وحللت النتائج وتم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات طالبات المجموعتين، وباستعمال الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين ثم ايجاد القيمة التائية المحسوبة، فقد ظهر ان الفرق دال احصائيا عند مستوى دلالة (0,05) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (2,512) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,000) وبدرجة حرية (62) والجدول (3) يوضح ذلك

(جدول 3) الاختبار التائي لمجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	التباين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة						
دالة إحصائية	2,000	2,512	62	48,720	6,98	42,68	32	التجريبية
				68,39	8,28	37,87	32	الضابطة

ولما كانت القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية لذا ترفض الفرضية الصفريّة وتقبل الفرضية البديلة التي تشير الى وجود فرق ذو دلالة احصائية بين مجموعتي البحث لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق النموذج وودز وتوقعها على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية، مما يدل ان النموذج وودز له فاعلية في زيادة التحصيل وتقوم الطالبات التي درسن وفق هذا النموذج.

2- عرض نتائج استبقاء المعلومات

بعد مرور 14 يوما من تطبيق الاختبار التحصيلي طبق الاختبار التحصيلي البعدي الثاني على طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) وتصحيح اجابتهن، ثم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات طالبات المجموعتين، وباستعمال الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين ثم ايجاد القيمة التائية الجدولية فأتضح ان الفرق دال احصائيا ولصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (0,05) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (2,993) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,000) وبدرجة حرية (62) كما هو مبين في الجدول (4)

(جدول 4) الاختبار التائي لمجموعتي البحث في اختبار استبقاء المعلومات

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	التباين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة						
دالة إحصائية	2,000	2,993	62	35,40	5,95	43,81	32	التجريبية
				105,47	10,27	37,53	32	الضابطة

ولما كانت القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية لذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة التي تشير الى وجود فرق ذو دلالة احصائية بين مجموعتي البحث لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق النموذج وتفوقها على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية مما يدل ان النموذج له فاعلية في استبقاء المعلومات.

تفسير النتائج

اظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن التاريخ وفق انموذج وودز على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن التاريخ بالطريقة الاعتيادية، وترى الباحثة ان هذا التفوق يعزى الى الاسباب الاتية:

- 1- أن لأسلوب العمل بمجموعات صغيرة والتحاوور وما يتخلله من تغذية راجعة من طالبات كل مجموعة فيما بينهن ادى الى تبادل الخبرات ومنحن ثقة اكبر بالمشاركة والتعلم، اذ ان التباين بين مستويات افراد في كل مجموعة كان بها فوائد منها زيادة خبرة الطالبة وفهمها للأشياء وتعاونها مع افراد المجموعة والتعلم منهن وتبادل وجهات النظر والافكار بينهن وكذلك تقليل المركزية فيما بينهن.
- 2- ان استعمال انموذج وودز جعل الطالبات اكثر اقبالاً نحو الدراسة ومن ثم ادراكهن لمعنى ما تعلمن وذلك من خلال دراستهن وفق مراحل انموذج وودز الثلاثة (التنبؤ- الملاحظة- التفسير) حيث تساعدهن هذه المراحل المتتابعة على تحقيق التعلم القائم على المعنى.
- 3- يجعل انموذج وودز الطالبات اكثر فاعلية لأنهن يبحثن عن المعلومات بأنفسهن على العكس من الطالبات اللاتي يأخذن المعلومات جاهزة من المدرسة.
- 4- يعزى تفوق طالبات المجموعة التجريبية لكونهن اكثر تقبلاً وميلاً الى الاساليب الحديثة في عملية التدريس لأنه فضولهن قد يدفعهن الى تقصي جوانب الاسلوب الجديد الذي يدرسن فيه مادة التاريخ، ويشوقهن لمتابعة الدرس مما يزيد في فهمهن اكثر من الاسلوب التقليدي الذي اعتدن عليه في سنين دراستهن الماضية.
- 5- أن تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة يعزى الى اهتمام انموذج وودز بشكل اساسي بـ(الطالبة والمدرسة) فجعل الطالبة محور العملية التعليمية داخل غرفة الصف ومطبقة لقواعد الدرس الموجه اليها وذلك في شكل مجموعات صغيرة (4-5) في حين اقتصر دور المدرسة على التوجيه والارشاد داخل غرفة الصف.
- 6- يساعد على ترسيخ المعلومات في ذهن الطالبات وابقائها لأطول مدة ممكنة.
- 7- ينمي انموذج وودز قدرة الطالبات على التفكير السليم وذلك وفق مراحل المتابعة (التنبؤ-الملاحظة -التفسير) مما يساعدهن على التعلم وبقاء اثره لمدة اطول.
- 8- تمتع الطالبات بحرية الاجابة في هذا الانموذج ساعد على ايجاد جوهر غير مقيد وعزز الثقة عند طالبات المجموعة التجريبية وولد لديهن حب المادة والتفوق فيها.

الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي توصلت اليه الباحثة، يكن استنتاج ما يأتي:

- 1- ان استعمال انموذج وودز في عملية تدريس مادة تاريخ الحضارات القديمة أسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي لطالبات الصف الاول المتوسط كونه جعلهن محورا العملية التعليمية وذلك من خلال مشاركتهن جميعا كلاً ضمن مجموعتها وتكون مشاركتهن بشكل فعال طول فترة التجربة.
- 2- ان التعلم ضمن مجموعات تعاونية يضع الطالبات امام مواقف تعليمية تتيح الفرصة امامهن للبحث عن الحقائق نحو التفكير العلمي السليم، فيصبح امامهن مواقف تحتاج الى ادوار متعددة على خلاف الطريقة الاعتيادية.
- 3- شعور الطالبات في المجموعات التعاونية بأنهن يؤدين واجباتهن الصفية واحساسهن بأنهن مسؤولات عن انجاز واجباتهن في مجموعتهن يؤدي ذلك نحو تحقيق الهدف، فيقبلن على التعلم بفاعلية اكثر من قريناتهن.

- 4- اتاحه استعمال هذا الانموذج تكوين العلاقات الطيبة نتيجة لزيادة الاتصال الشخصي فيما بين الطالبات وطرح الآراء وابداء وجهات النظر فضلا عن جلوسهن بشكل مجموعات وجها لوجه منذ بدأ عملهن مما ولد ذلك الالفة والتفاعل فيما بينهن.
- 5- ساعد انموذج وودز الطالبات على احتفاظهن بالمعلومات والمعارف والخبرات المطلوبة مقارنة بالطريقة الاعتيادية.
- 6- ان التدريس وفقا لأنموذج وودز يعطي فرصا متساوية للطالبات من خلال مشاركتهن بمجموعات تعاونية وهو بذلك يراعي الفروق الفردية.
- 7- يتطلب من المدرسة جهداً مضاعف كونها حلقة وصل بينها وبين الطالبات انفسهن لأدارة حلقة النقاش والحوار، وله القدرة على جعلهن اكثر ثقة بأنفسهن من خلال قيامهن بالتفسير او عند استخدامهن اكثر من مهارة في تناول الافكار والحكم عليها.

التوصيات

- في ضوء ما توصلت اليه الباحثة من نتائج فأنها توصي بما يأتي:
- 1- ضرورة اعتماد انموذج وودز في تدريس مادة تاريخ الحضارات القديمة للصف الاول المتوسط لما له من اثر كبير في زيادة التحصيل واستبقاء المعلومات في البنية المعرفية.
 - 2- اهتمام المؤسسة التعليمية بضرورة المام مدرسات مادة التاريخ ومدرسي بأنموذج وودز بالإضافة الى الطرائق والنماذج التدريسية الحديثة. والاستفسار وفي البحث عن الاجابات والحلول الاكثر ابداعية وتوظيفها بصورة صحيحة.
 - 3- ضرورة اشراك مدرسات ومدرسي التاريخ بدورات تطويرية في كيفية اعداد هذه النماذج الحديثة وكيفية استعمالها.
 - 4- تأكيد المشرفين التربويين على استعمال مدرسات مادة التاريخ ومدرسيها الاستراتيجيات والنماذج الحديثة ومنها انموذج وودز التي اثبتت نجاحها بالتجريب اثناء زيارتهم المدارس، وعدم اعتماده على الاساليب التقليدية في التدريس.
 - 5- الاهتمام بالأعداد المسبق للمدرس في مراحل التعلم جميعها ولا سيما في كلية التربية وكلية التربية الاساسية.
 - 6- ضرورة قيام وزارة التربية بإصدار دليل معلم يتضمن الاستراتيجيات والطرائق والنماذج التدريسية الحديثة ومنها انموذج وودز وكيفية استعمال كل طريقة تدريس يوزع على المدرسين او يوضع في مكتبة المدرسة حيث يعد دليل معلم له.

المقترحات

- 1- اجراء دراسة مماثلة لبيان اثر انموذج وودز woods في متغيرات اخرى تنمية المهارات التاريخية او التفكير الابداعي او الميل نحو المادة وغيرها.
- 2- اجراء دراسة مقارنة بين انموذج وودز مع نماذج تدريسية اخرى لمعرفة افضليتها في تحصيل مادة التاريخ.
- 3- اجراء دراسة على وفق متغير الجنس (ذكور، ذكور واناث مختلطة) في تحصيل مادة التاريخ.

المصادر

- 1- امبو سعيدي، عبدالله خميس وسليمان بن محمد البلوشي (2011)، طرائق تدريس العلوم (مفاهيم وتطبيقات عملية)، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 2- بحري، منى يونس(2012) المنهج التربوي (اسسه وتحليله)، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- 3- توك، محي الدين واخرون (2003)، اسس علم النفس التربوي، 3، دار الفكر، عمان.
- 4- جابر، وليد احمد واخرون (2009)، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ط3، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- 5- الجامعة المستنصرية (2005)، المؤتمر العلمي للتربية والتعليم، توصيات كلية التربية الاساسية، بغداد.
- 6- الجامعة المستنصرية (2001)، المؤتمر التربوي الاول للعلوم التربوية للفترة من (28- 29) اذار، بغداد.

- 7- جامعة ديالى (2002)، المؤتمر العلمي الرابع المنعقد للفترة (21- 22) نيسان، ديالى، العراق.
- 8- جروان، فتحي عبد الرحمن(2010م)، تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات)، ط5، دار الفكر، عمان.
- 9- حمادنة، محمد محمود ساري وخالد حسين محمد عبيدات (2012)، مفاهيم التدريس في العصر الحديث (طرائق- اساليب- استراتيجيات)، عالم الكتب الحديث، اريد.
- 10- الدليمي، خالد جمال حمدي (2009)، الاعداد العلمي لطلبة قسم التاريخ وعلاقته بمنهج التاريخ في التعليم الثانوي، مجلة الفتح (39) كلية التربية، جامعة ديالى.
- 11- الخزرجي، سليم ابراهيم (2011م)، اساليب معاصرة في تدريس العلوم، دار اسامة، عمان.
- 12- زاير، سعد علي واخرون (2013)، الموسوعة الشاملة استراتيجيات وطرائق ونماذج واساليب وبرامج، دار المرتضى، بغداد.
- 13- زاير، سعد علي وسما تركي داخل (2013)، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ج1، بغداد.
- 14- الزند، وليد خضر وهاني حتمل عبيدات (2010)، المناهج التعليمية (تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها)، عالم الكتب العربية، عمان.
- 15- زيتون، عايش محمود(2004)، اساليب تدريس العلوم، دار الشروق، عمان.
- 16- سعادة، جودت احمد وسميلة احمد الصباغ (2013)، مهارات عقلية تنتج افكارا ابداعية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- 17- سعادة، جودت احمد(2011)، تدريس مهارات التفكير، دار الشروق، عمان.
- 18- الشايب، عبد الحافظ (2008)، اسس البحث التربوي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
- 19- الضامن، منذر عبد الحميد (2009)، اساسيات البحث العلمي، ط2، دار المسيرة، عمان.
- 20- العاني، رؤوف عبد الزراق (1988)، طرائق التدريس في تحقيق التربية الشاملة في التعليم العالي، بحث مقدم الى ندوة في طرائق التدريس، الجامعة المستنصرية، بغداد.
- 21- عباس، محمد جليل واخرون (2009)، مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 22- عبد الحفيظ، اخلاص محمد ومصطفى حسين باهي (2000)، طرق البحث العلمي والتحليل الاحصائي في المجالات التربوية والنفسية، دار القلم، الكويت.
- 23- عبد الهادي، نبيل (2001)، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفّي، دار وائل للطباعة والنشر، عمان.
- 24- _____، نبيل (2002م)، مدخل الى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفّي، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
- 25- العبسي، محمد مصطفى (2010)، التقويم الواقعي في العملية التدريسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 26- العجرش، حيدر حاتم فالح (2013)، استراتيجيات وطرائق معاصرة في تدريس التاريخ، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان.
- 27- العزاوي، محمد عدنان محمد (2012)، تقويم اداء مدرسي التاريخ للمرحلة الاعدادية في ضوء مهارات التفكير التاريخي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ديالى، كلية التربية الانسانية، قسم العلوم التربوية والنفسية.
- 28- العزاوي، ماهر لطيف حسين (2011)، اثر انموذج وودز في تصحيح المفاهيم الجغرافية ذات الفهم الخاطئ لدى طلاب الصف الاول المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد - ابن الهيثم.
- 29- عطية، محسن علي (2008)، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.

- 30- عطية، محسن علي (2010)، اسس التربية الحديثة ونظم التعليم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
- 31- علام، صلاح الدين محمود، (2009م)، القياس والتقويم التربوي، ط2، دار المسيرة للنشر والطباعة، عمان.
- 32- العيسوي، عبد ارحمن (2004)، علم النفس التربوي دراسة في التعلم وعادات الاستذكار ومعوقاتهما، دار النهضة العربية، بيروت.
- 33- قطامي، يوسف (2013) استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 34- قطاوي، محمد ابراهيم (2007)، طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الفكر، عمان.
- 35- الكبيسي، وهيب صالح الداهري (2000)، المدخل الى علم النفس التربوي، دار الكندي للنشر والتوزيع، اربد، الاردن.
- 36- الكيلاني، عبد الله زيد ونضال كمال الشريفين (2007)، مدخل البحث في العلوم التربوية والاجتماعية (اساسياته- مناهجه- تصاميمه- اساليبه الاحصائية)، دار المسيرة، عمان.
- 37- محبوب، وجيه (2005)، اصول البحث العلمي ومناهجه، دار المناهج للطباعة والنشر، عمان.
- 38- محمد، بروين محمود شكري (2001)، تقويم كتب التاريخ للمرحلة المتوسطة في ضوء الاهداف التربوية الموضوعة لها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المستنصرية، كلية التربية.
- 39- المسعودي، محمد حميد وصلاح خليفة اللامي (2014)، طرائق تدريس المواد الاجتماعية مفاهيم وتطبيقات، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- 40- المطرفي، غازي بن صلاح هليل (1432 هـ)، اثر استخدام انموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية- جامعة ام القرى.
- 41- ملحم، سامي محمد (2006)، سيكولوجية التعلم والتعليم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2006.
- 42- نصر الله، عمر عبد الرحيم (2010)، تدني التحصيل والانتاج المدرسي اسبابه وعلاجه، ط2، دار وائل للطباعة والنشر، عمان.
- 43-Hornby, A.S.O formadramced leavners dictionary of current English – 3, England. institute and state university, 1974.
- 44-Joyce, Bruce,1986& Well, M. Models of teaching, 3rd, New Jersy, prentice- Hall, Ine, pp.105.
- 45-Oxford, 1998, advanced learners dictionary of current English, fifth edition byjanatacorther oxford, university press.
- 46-Webester, A.M (1988) the new international Dicionary English language in abridged with seven language.
- 47-Wood,R.1994, Aclose – upathow children learn science Educational leadership (teaching for under standing)vol. (51),pp:33-34.
- 48-Marshal, John(1972) Essentials Testing Addison Wesley, california, publishing Co

أثر عادات العقل في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الرابع العلمي
 أ.م.د. حمزة هاشم محييد السلطاني الباحثة. نجلاء علي سلطان الجبوري
 جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية

**The Effect of the Mind's Habits in the Reading Comprehension for the
 Female Students in the Preparatory Fourth Scientific Class
 Asst. Prof. Dr. Hamza Hashim Muhaimed Al-Sultani
 Researcher. Najla Ali Sultan Al-Juboori
 University of Babylon / College of Education for Human Sciences**

Abstract

The study aims at identifying (The Effect of the Mind's Habits in the Reading Comprehension for the Female Students in the Preparatory Fourth Scientific Class). To achieve the aim, the researcher has randomly chosen Al-Hawra Preparatory School which is subordinate to the General Directorate for Education in the Governorate of Babylon. In the same way, she has chosen section (A) to represent the experimental group the female students of which study the lesson of reading according to the mind's habits and section (B) to represent the control group the female students of which study the same material according to the ordinary method. The sample is (75) female students; (36) from section (A) and (39) from (B). An equivalence has been done in the following variables (age up to months, the parents' educational background, the degrees of Arabic in the midyear exam in 2013-2014).

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى معرفة أثر استراتيجيات عادات العقل في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الرابع العلمي. ولتحقيق هدف البحث، اختارت الباحثة عشوائياً إعدادية الحوراء التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة بابل، وبالطريقة نفسها اختارت شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس طالباتها مادة المطالعة على وفق عادات العقل، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس طالباتها مادة المطالعة على وفق الطريقة الاعتيادية، بلغت عينة البحث (75) طالبة، بواقع (36) طالبة في شعبة (أ)، و(39) طالبة في شعبة (ب)، أجرت الباحثة تكافؤاً إحصائياً بين طالبات مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني للطالبات محسباً بالشهور، والتحصيل الدراسي للوالدين، ودرجات مادة اللغة العربية في نصف السنة للعام الدراسي 2013-2014م). حددت الباحثة الموضوعات الدراسية التي ستدرس في أثناء مدة التجربة وهي ثمان موضوعات، وصاغت أهدافاً سلوكية لهذه الموضوعات، فكانت (100) هدف سلوكي، وأعدت خططاً تدريسية لهذه الموضوعات، درست الباحثة نفسها مجموعتي البحث في أثناء مدة التجربة التي استمرت فصلاً دراسياً كاملاً، وانتهت بتطبيق اختبار الاستيعاب القرائي في يوم الخميس الموافق 2014/4/24، استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي (T) لعينتين مستقلتين، ومربع كاي (كا²)، ومعادلة معامل الصعوبة، ومعادلة قوة التميز، ومعادلة فاعلية البدائل غير الصحيحة، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان - براون.. وبعد تحليل النتائج إحصائياً توصلت إلى:

تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار الاستيعاب القرائي.

الفصل الأول: التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث

على الرغم من أهمية الاستيعاب القرائي كهدف تسعى مقررات القراءة الى تحقيقه، إلا أن هذا الهدف لا يكاد يتحقق على أرض الواقع، وما زال طلابنا يدورون في فلك تعرف الكلمات ونطقها، وما زال ضعفهم في الاستيعاب القرائي قائماً، وهذا ما أكدته دراسة لافي (2012) إذ بينت أن كثيراً من المدارس ما تزال تقف عند المفهوم المحدود للقراءة، ولم تلتفت

الى الاستيعاب القرائي كهدف حقيقي لعملية القراءة، فحل المشكلات أو ربط المعلومات التي يكتسبها القارئ من القراءة بمعلوماته السابقة، لا يوظفها في حل ما يواجهه من مشكلات أو خبرات فهذا الشيء لا تكاد تعرفه المدارس، كما إن عدم فهم المدرس لطبيعة القراءة، وقيامه بالنشاط القرائي على الناحية الشكلية في التدريس أدى الى إخفاقه في تأسيس عادة القراءة والميل إليها. (لافي، 2012: 111) ويرى عبد الحميد (2000) أنَّ المشكلة التي تواجه الاستيعاب القرائي تتمثل في الطريقة التقليدية التي درج عليها المدرسون في تدريس القراءة، فهي طريقة آلية جافة لا تكثرث بذاتية المتعلم في التعلم والتفكير، ودوره في معالجة وفهم النص المقروء وسبر أغواره، ولا تبعث فيه روح التشويق والإثارة، فضلاً عن أنها لا تتضمن أنماط التفكير الجيد، ولا تنظر الى النص نظرة تأمل وتدبر، وبهذا يكون المتعلم مُتلقياً لا منتجاً، فيتعود على التقليد والسطحية في التفكير، وهو بهذه السطحية لا يوظف مضامين المقروء في بناء فكره، وتطوير خبراته، وحل المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية، وبالنتيجة لا تُدرِّبه على العمليات العقلية، والإدراكية التي تُسهم في إكسابه مهارات استيعاب المقروء. (عبد الحميد، 2000: 195) ويؤكد نبوي إن طريقة التدريس التي يتبعها المدرس تعد مشكلة رئيسة في مضمون العمل بمهنة التدريس إذ تجعل كثيراً من المستويات عند الطلبة متدنية وضعيفة والمتتبع لمستوى الطلبة يجد هذا الضعف شاملاً اغلب مواد اللغة العربية، (نبوي، 2004: 310).

بناء على ما تقدم ترى الباحثة أن هناك عوامل عدة تؤثر في استيعاب الطلبة للنص القرائي: منها ما يتعلق بمدرس اللغة العربية وطريقة إعداداته من حيث خبراته، ومعارفه، وأساليبه التربوية، ومهاراته في عرض المادة، ومنها ما يتعلق بالطلبة أنفسهم، من حيث قدراتهم العقلية، وحالتهم النفسية، ودافعيتهم نحو التعلم، ومنها ما يتعلق بطريقة التدريس المتبعة من حيث غموضها، وتخلفها، وقصورها في تحقيق الخبرة التعليمية المنشودة. لذلك انطلاقاً من هذا الضعف تحاول الباحثة إجراء هذه الدراسة وذلك بتجريب إحدى الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، عسى أن تُسهم في رفع مستوى الطالبات في الاستيعاب القرائي، أو على الأقل الحد من الضعف فيه.

ثانياً: أهمية البحث

اللغة رحمة من الله عز وجل منحها للإنسان فهي، إذ أشار إليها في كتابه العزيز قال تعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَالْوَلَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ﴾* فهي نبض الحياة ووسيلة للتفاهم والتعبير عما يدور في خاطر الإنسان من أفكار، وما في وجدانه من مشاعر وأحاسيس، وهي وسيلة الاتصال بين الشعوب والناس، وأداة التعلم والتعليم، لولاها لما أمكن للعملية التعليمية / التعليمية أن تنفذ ولأنقطعت الصلة بين المدرس والمتعلم ولبقى الإنسان بعيداً عن مجتمعه، منفصلاً عن الآخرين، لا يدرك تماماً ما يجري حوله من أحداث، ولا يسهم فيها بشكل مؤثر وفعال.

(معروف، 1998: 7) وهي مظهر من مظاهر السلوك البشري وشأن أساسي من شؤون المجتمع، بها تنتقل المعلومات والخبرات من فرد إلى فرد، ومن مجتمع إلى مجتمع، ومن جيل سابق إلى جيل لاحق، وهي وعاء الثقافة، وأداة الاتصال بين الماضي والحاضر فلا يستطيع إنسان أن يقف على كنوز الفكر الإنساني من شعر ونثر وفلسفة وتاريخ وعلم وحكمة وشرائع دينية إلا إذا أتقن هذه اللغة وكان حديثه بها سهلاً واضحاً وكتابته سليمة خالية من الخطأ بعيدة عن التعقيد. (عطية، 2007: 15-16)

وإذا كان لهذه اللغة هذه الأهمية كلها فإن للغة العربية شأنًا آخرًا يزيد أهميتها، لأنها لغة القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، قال تعالى: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾** فهي اللغة التي اصطفاه الله عز وجل لتكون لغة الوحي المنزل على خاتم الرسل والأنبياء محمد (صلى الله عليه واله وسلم) وكان نزول القرآن الكريم بها حدثاً جليلاً أنمازت به على أخواتها من اللغات الأخرى، قال تعالى: ﴿وَأَنَّهُ لَنَتَّزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ (192) نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ (193) عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ (194) بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾*** فقد بدأت اللغة العربية بكتاب الله العزيز مرحلة جديدة في حياتها

الخالدة وكأنما تعاطت في آياته روح الثبات، فكان القرآن الروح التي جعلت العربية الفصحى لغة العصور، فهي لغة الحديث النبوي الشريف، ولغة صحابة رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) والمجتهدين في دين الله جل علاه. (عطا، 2006: 49) وهي لغة العلم والمعرفة، ولغة الفصاحة والإعجاز والبلاغة لا يكاد يطلب العلم إلا بها، ولا تنتقل المعرفة إلا عبرها، بدءاً من علوم الدين المختلفة، وانتهاءً بعلوم الكون المتنوعة، فهي لغة الحضارة العربية الإسلامية بكل ما قدمته للبشرية من علوم وفنون وثقافة. (الجعفر، 2011: 153) وقد نادى كثير من العلماء بحب اللغة العربية التي أحبها الرسول الكريم محمد (صلى الله عليه واله وسلم) الذي قال قوله الحق " أحب العرب لثلاث: لأني عربي، والقرآن عربي، وكلام أهل الجنة عربي" ففي منزلتها عند الله ووجوب المثابرة عليها قال الثعالبي*: " إن من أحب الله أحب رسوله المصطفى، ومن أحب النبي العربي أحب العرب، ومن أحب العرب أحب العربية، التي نزل بها أفضل الكتب على أفضل العجم والعرب، ومضى قائلاً، ومن هداه إلى الإسلام وشرح صدره للإسلام وشرح صدره للإيمان أعتقد أن محمداً (صلى الله عليه واله وسلم) خير الرسل، والعرب خير الأمم، والعربية خير اللغات " (الثعالبي، 1936: 2)

وللغة العربية مهارات متعددة منها: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، وتعد القراءة إحدى مهارات اللغة التي أشار القرآن الكريم إلى أهميتها في أول آية نزلت على سيدنا محمد (صلى الله عليه واله وسلم) وفي أول أمر إلهي وجه له فقال جل شأنه: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾*فهي غذاء العقل والروح، ونافذتنا نحو العالم، وهي من أهم وسائل كسب المعرفة وتنميتها إذ تمكن الإنسان من الاتصال المباشر بالمعارف الإنسانية في حاضرها وماضيها، وتستظل أهم وسيلة لاتصال الإنسان بعقول الآخرين وأفكارهم، زيادة على أثرها البالغ في تكوين الشخصية الإنسانية بإبعادها المختلفة، فمن خلالها يستطيع الإنسان الاطلاع على ما يجري حوله من مناشط حياتية، ومن طريقها يتعرف الإنسان على تاريخ أمته المخزون في بطون الكتب وأمهات المراجع. (إسماعيل، 2013: 82)

وتتضح أهمية القراءة في قول العقاد: " لست أهوى القراءة لأكتب ولا أهوى لأزداد عمراً، وإنما أهوى القراءة لأنّ عندي حياة واحدة في هذه الدنيا، وحياة واحدة لا تكفيني ولا تحرك كلّ ما في ضميري من بواعث الحركة، والقراءة من دون غيرها هي التي تعطيني أكثر من حياة في مدى عمر الإنسان الواحد " (العقاد، 1970: 77). وهي من أهم المواد الدراسية لصلتها الوثيقة بالمواد الأخرى، إذ إن الملاحظ - بشكل عام - إن الطالب الذي يتفوق فيها يتفوق في المواد الأخرى، فلا يستطيع أي طالب أن يظهر تميزه في أية مادة إلا إذا كان مسيطراً على مهاراتها السابقة الذكر فهي من أهم الدروس التي تفيد المتعلمين، لأنها تفسح المجال أمامهم للإفادة من الكتب في الدروس جميعها، (شريف وآخرون، 2009: 19)

وبمثل الاستيعاب القرائي هدف عملية القراءة إذ إن فهم النص المقروء واستيعابه ونقده وفهم غرض الكاتب الظاهر والخفي ومقدار هذا الاستيعاب هو الذي يحدد قيمة هذه القراءة وأهميتها، لأن الاستيعاب يشكل محور القراءة، والقارئ الجيد هو الذي يستطيع الوصول إلى المعنى واستيعاب النص بغض النظر عن كون المعنى ظاهرياً أو ضمناً أو بعدياً، والقراءة بغير ذلك تفقد قيمتها وتصبح عملية آلية لا معنى لها. (عاشور ومحمد، 2007: 84) فبدون استيعاب المقروء وفهمه تبقى مسألة إغناء فكر المتعلم بالمعرفة الإنسانية محدودة جداً لا تتعدى مستوى الفهم الحرفي السطحي للمقروء وهو ينحصر في فهم الكلمات والجمل والأفكار فهماً مباشراً وهذا لا يرتقي بالقارئ إلى استيعاب النص المقروء ما لم يتضمن مستويات الاستيعاب الاستنتاجي والإبداعي والناقد. (الجبوري وحمزة، 2013: 282) ولكي يحدث الاستيعاب لابد للقارئ من أن يُستعمل استراتيجيات القراءة الملائمة لكل موقف أو نص قرائي ويغير أسلوبه القرائي اعتماداً على طبيعة النص موضوع القراءة والغرض منها ودرجة تعقيد المادة المقروءة ومدى ألفته بها وما تميزه المادة المقروءة، لأن الاستيعاب يتوقف

*الشعراء: 192-

**هو عبد الملك بن محمد بن إسماعيل النيسابوري، ولد سنة 350 هـ، ولقب بالثعالبي، لأنه كان قرأاً يخطط جلود الثعالب، وكان كثير الحفظ حتى عُرف بحافظ نيسابور، ولقب أيضاً بجاحظ زمانه، ومن مؤلفاته "فقه اللغة وسر العربية" توفي سنة 429 هـ.

*العلق: 1-5

على قدرة الطالب على ما يقرأ من المادة، وما تستدعيه من معانٍ، وهذا بدوره يتوقف على الخبرة السابقة فإذا كانت المعاني المتداعية حية وواسعة يكون استيعاب القارئ لما يقرأ أكمل ولكن إذا كانت المعاني المتداعية ضئيلة فإنه يستوعب معاني قليلة أو لا يفهم ما يقرأ. وإن قدرة القارئ على فهم المعاني القريبة والبعيدة وقدرته على التقويم والنقد وقدرته على استعمال ما يقرأ كلها أمور مرتبطة بمعارفه وخبراته السابقة. (الحلاق، 2010: 186)

وبناءً على ما تقدم فإن من مسؤوليات المدرس أن يوجه عنايته لتفعيل استراتيجيات العملية القرائية التي تسهل على الطلبة فهم واستيعاب المعلومات والمفاهيم الأساسية في المادة التي يدرسونها. وتعد عادات العقل من الاستراتيجيات التي تساعد المدرس من تحقيق خطوات إيجابية لتعزيز بيئة التعلم الصفّي، وتمكن المتعلمين من معالجة الموضوعات الدراسية مهما كانت درجة صعوبتها من طريق تنشيط معرفتهم السابقة. وتتيح لهم الفرصة للإبداع من خلال التعبير عن الأفكار، وطرح الأسئلة والقضايا المرتبطة بحياتهم ومتعلقاتهم الشخصية، إذ لا تكون عنايتهم متركزة على تعدد الإجابات الصحيحة التي يعرفونها، بل على الكيفية التي يتصرفون بها عندما لا يعرفون الجواب، وذلك من خلال ملاحظة مقدرة الطلبة على إنتاج المعرفة أكثر من مقدرتهم على استرجاعها وتذكرها. (Joyce & Tamra, 2006: 159-160). وتدعو أساليب التربية الحديثة إلى تنشيط عادات العقل لدى المتعلمين في مراحل التعليم جميعها إذ يرى مارزانو إن العادات العقلية الضعيفة تؤدي عادة إلى تعلم ضعيف بغض النظر عن مستوانا في المهارة والقدرة، كذلك يشير كوستا إلى إن إهمال استعمال عادات العقل يسبب الكثير من القصور في نتائج العملية التعليمية، فالعادات العقلية ليست امتلاك المعلومات، بل هي معرفة كيفية العمل عليها واستعمالها أيضاً، فهي نمط من السلوكيات الذكية، تقود المتعلم إلى إنتاج المعرفة وليست استذكارها أو إعادة انتاجها على نمط سابق. (فتح الله، 2010: 1) لذا فإن على المتعلم ممارسة عادات العقل، حتى تصبح جزءاً من طبيعته، وإن أفضل طريقة لاكتساب هذه العادات وتنميتها تقديمها للمتعلمين وممارستهم لها في مهمات تمهيدية بسيطة، ثم تطبيقها على مواقف أكثر تعقيداً ويمكن استعمال مجموعة من الخطوات والإجراءات والاستراتيجيات في مساعدة الطلبة على اكتساب عادات العقل في أثناء تدريس المقررات الدراسية المختلفة، على أن يجري تعزيزها بصورة مباشرة وصريحة. (كاظم، 2011: 5)

وقد اختارت الباحثة طالبات الصف الرابع العلمي ميداناً لبحثها، وذلك لان طالبات هذا الصف ينمازن بالنضج الفكري، فهن يرفضن أخذ الأمور قضايا مسلماً بها، على العكس من المرحلة السابقة، التي تلقن فيها المعلومات من دون مناقشتها بالإضافة الى قدرتهن على الفهم والتحليل والتقويم، وزيادة اعتمادهن على القراءة في تنمية الثقافة، وكسب المعلومات، فهي وسيلتهن في تحصيل كثير من المواد الدراسية، وهي كذلك وسيلتهن لإشباع ميولهن القرائية، وتحقيق ما يلمسنه من ألوان المتعة والتسلية، وترجية أوقات الفراغ في عمل هادئ ومحبوب. (ابراهيم، 1968: 127)

وبناءً على ما سبق ذكره يمكن تلخيص أهمية البحث بالنقاط الآتية:

- 1- أهمية اللغة كونها وسيلة للتواصل بين أبناء المجتمع.
- 2- أهمية اللغة العربية كونها لغة القرآن الكريم ولغة الوحي المنزل على خاتم الرسل والأنبياء محمد (ﷺ).
- 3- أهمية القراءة كونها مفتاح الحياة وسرها.
- 4- أهمية الاستيعاب القرائي كونه يمثل جوهر عملية القراءة.
- 5- أهمية عادات العقل بوصفها نمط من السلوكيات الذكية تقود المتعلم إلى إنتاج المعرفة.
- 6- أهمية الصف الرابع العلمي بوصفه الصف الذي ينضج فيه تفكير الطلبة وتنمو قدرتهم على الفهم والتحليل والتقويم.

ثالثاً: هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة أثر استراتيجيات عادات العقل في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الرابع العلمي.

رابعاً: فرضية البحث

لتحقيق هدف البحث وضعت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن موضوعات المطالعة على وفق استراتيجية عادات العقل، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن موضوعات المطالعة على وفق الطريقة الاعتيادية في الاستيعاب القرائي.

خامساً: حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ:

1- عينة من طالبات الصف الرابع العلمي في المدارس الثانوية والإعدادية النهارية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي 2013 - 2014م

2- ثمانية موضوعات من كتاب المطالعة المقرر تدريسه لطالبات الصف الرابع العلمي للعام الدراسي 2013 - 2014م والموضوعات: (حكايات ألف ليلة وليلة، والكندي الفيلسوف العراقي، أدب الحكمة، والنهر العاشق، وقصة بابلية في زمن حمورابي، وراثاء واسطة العقد، واختراع الموشحات، ومأساة هاملت)

3- ثمانية عادات من عادات العقل بحسب منظور كوستا وكاليك والعادات: (المثابرة، والتفكير بمرونة، والتساؤل وطرح المشكلات، والتفكير ما وراء المعرفي، وتطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة، والتفكير والتوصيل بوضوح ودقة، والخلق والتخيل والتجديد، والتفكير التبادلي)

سادساً: تحديد المصطلحات:**1-الأثر:**

-لغة: " ما بقي من رسم الشيء، والتأثير، ابقاء الأثر في الشيء".

(ابن منظور، مادة: أثر، 2003: 6)

- اصطلاحاً: عرفه كل من:

- الحفني بأنها: " النتيجة التي تترتب على حادث، او ظاهرة في علاقة سببية" (الحفني، 1978: 253)
 - عامر بأنها: " كل تغير سلبي أو ايجابي يؤثر في مشروع ما نتيجة ممارسة أي نشاط تطويري" (عامر، 2006: 9)
- التعريف الاجرائي للأثر:

هو مدى ما تكتسبه طالبات عينة البحث من مهارات وينعكس ذلك في استيعابهن القرائي.

1-الاستراتيجية: عرفها كل من:

- Livingston بأنها: مجموعة الخطط التي يستعملها الفرد ليتمكن من تحقيق الهدف الذي يصبو اليه. (Livingston, 1997, 59)

- عطية بأنها: " خط السير الموصل الى الهدف وتتضمن جميع الخطوات والاجراءات التي خطط لها المعلم لغرض تحقيق اهداف المنهج وبذلك فإن الاستراتيجية بمفهومها العام تمثل كل ما يفعله المعلم من أجل تحقيق اهداف المنهج". (عطية، 2009: 341)

التعريف الاجرائي للاستراتيجية:

مجموعة من الاجراءات والوسائل والانشطة التي تعتمدها الباحثة في تدريسها طالبات المجموعة التجريبية موضوعات مادة المطالعة التي حُدِّت سلفاً في أثناء مدة التجربة لتحقيق موقف تعليمي إيجابي يساعد في تحقيق الأهداف المنشودة.

-عادات العقل: عرفها كل من:

- **كوستا وكاليك** بأنها: أنماط الأداء العقلي الثابت والمستمر في العمل من أجل التوصل الى سلوك ذكي وعقلاني لمواجهة مواقف الحياة المختلفة. (2000.costa & Kallick:16p)
- **نوفل** بأنها: "مجموعة من المهارات والاتجاهات والقيم التي تمكن الفرد من بناء تفضيلات من الإدراك أو السلوكيات الذكية بناءً على المثيرات أو المنبهات التي يتعرض لها، بحيث تقود إلى انتقاء عملية ذهنية أو أداء سلوك من مجموعة خيارات متاحة أمامه لمواجهة مشكلة ما أو قضية أو تطبيق سلوك بفعالية والمداومة على هذا النهج". (نوفل، 2010: 68)

التعريف الإجرائي لعادات العقل:

هي مجموعة من المهارات والقيم والاتجاهات التي يمكن تدريب طالبات عينة البحث (المجموعة التجريبية) على ممارستها فعلياً في إنشاء دراسة الموضوعات المختارة من مقرر مادة المطالعة. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار الاستيعاب القرائي المعد من الباحثة لأغراض البحث الحالي.

الاستيعاب القرائي:

لغة: الوَعْبُ إِيْعَابُكَ الشَّيْءَ فِي الشَّيْءِ كَأَنَّهُ يَأْتِي عَلَيْهِ كُلُّهُ وَكَذَلِكَ إِذَا اسْتُؤْصِلَ الشَّيْءُ فَقَدْ اسْتُؤْعِبَ وَعَبَّ الشَّيْءَ وَعَبًّا وَأُوعِبَ وَاسْتُؤْعِبَ أَخَذَهُ أَجْمَعٌ، وَاسْتُؤْعِبَ الْمَكَانُ وَالْوَعَاءُ الشَّيْءَ وَسِعَهُ مِنْهُ وَالْإِيْعَابُ وَالْإِسْتِيعَابُ الْإِسْتِيفَالُ وَالْإِسْتِيفَاءُ فِي كُلِّ شَيْءٍ. (ابن منظور، مادة وعب، 2003:944)

اصطلاحاً: عرفه كل من:

- **شحاته** بأنه: " رد فعل ذهني يقوم به الطالب نحو الافكار والمعلومات المكتسبة ليقرر مدى تأثيرها وقيمتها لديه عن طريق تفاعل بين جميع الخبرات المتوافرة لديه حول الموضوع المقروء ". (شحاته، 1993: 106)
- **العبدلله:** "بأنه الهدف النهائي لعملية القراءة، وهو عملية تكوين معان تنشأ من التكامل بين المعلومات التي يقدمها النص والمعلومات الكامنة في خلفية القارئ المعرفية". (العبدلله، 2007: 75)

التعريف الإجرائي للاستيعاب القرائي:

هو عملية عقلية تؤديها طالبات عينة البحث لغرض فهم معنى النص الذي أراده الكاتب، وإدراك العلاقات القائمة بين أجزاء النص من حيث معاني المفردات، والتراكيب، والأفكار الجزئية، والرئيسية، وانعكاس هذا الفهم في استجابات الطالبات (عينة البحث) لاختبار الاستيعاب القرائي الذي يخضعن له نهاية مدة التجربة.

الصف الرابع العلمي: "هو الصف الأول ضمن مرحلة الإعدادية ويجري فيه تأهيل الطلبة لدراسة العلوم الإنسانية واللغات، وإعدادهم للحياة العملية، والدراسة الجامعية التي تصب في هذا الاتجاه". (جمهورية العراق، وزارة التربية، 1990: 25)

الفصل الثاني: دراسات سابقة**أولاً: عرض الدراسات السابقة****• دراسات عربية:****أ. دراسة الوحيدي (2008)**

(اثر استراتيجيات تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن)

أجريت هذه الدراسة في الأردن، وهدفت إلى معرفة اثر استراتيجيات تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الاساسية، تألفت عينة البحث من (162) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي، موزعين بين أربع شعب دراسية، وزعت هذه الشعب عشوائياً بين مجموعتين عشوائيتين، أما أدوات البحث فقد اعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً في الاستيعاب القرائي، مكوناً من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، واختباراً في التعبير الكتابي أعدتهما الباحثة، وطبقتهما على مجموعات الدراسة بشكل قبلي وبعدي، ولإختبار صحة

الفروض استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: (تحليل التباين المشترك الثنائي، واستعمال المتوسطات الحسابية المعدلة للمقارنات البعدية).

توصلت الباحثة إلى النتيجة الآتية:

وجود فرق ذي دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي ولصالح المجموعة التجريبية. وختمت الدراسة بعدة توصيات ومقترحات. (الوحيدي، 2008، 12).

ب. دراسة فارس (2011)

((فاعلية برنامج تدريبي على وفق عادات العقل في التحصيل وتنمية الذكاء المنطقي الرياضي والتفكير الإبداعي))

أجريت هذه الدراسة في العراق جامعة بغداد. كلية التربية-ابن الهيثم وهدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي على وفق عادات العقل في التحصيل وتنمية الذكاء المنطقي الرياضي والتفكير الإبداعي، وتحقيقاً لأهداف البحث اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي، واستخدمت التصميم التجريبي تصميم الاختبارين القبلي/ البعدي لمجموعتين متكافئتين، تألفت عينة البحث من (41) طالبة من طالبات الصف الرابع العلمي تم اختيارها بالطريقة القصدية، قسمت العينة بين مجموعتين تجريبية بلغ عددها (20) طالبة تم تدريبها بالبرنامج التدريبي على وفق عادات العقل من منظور مشروع 2061، ومجموعة ضابطة بلغ عددها (21) طالبة درست بطريقة التدريس الاعتيادية، أجرت الباحثة تكافؤاً إحصائياً بين مجموعتي البحث في المتغيرات (العمر الزمني، التحصيل السابق في مادة الرياضيات، المعدل العام للدراسات للصف الثالث المتوسط، الذكاء المنطقي الرياضي، التفكير الإبداعي)، طبقت الباحثة برنامجاً تدريبياً على وفق عادات العقل من منظور مشروع 2061، ووظفت فيه العادات العقلية الآتية (الأمان، والفضول، وتوازن الانفتاح العقلي والشكية، والاستجابة الناقدة، والمثابرة، والملاحظة، والتكامل- وإعادة البناء) عبر مادة الرياضيات للصف الرابع العلمي، ثم تم حساب ثبات الاختبار باستعمال معادلة ألفا - كرونباخ وبلغ (0.87)، أما أداتا البحث فكانتا اختباراً في الذكاء المنطقي الرياضي الذي تألف من (35) فقرة، واختباراً في التفكير الإبداعي الذي تألف من (20) فقرة تم بناؤها في ضوء المكونات البنائية للاختبار، واختبار صحة الفروض استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والاختبار التائي لعينتين مترابطتين، ومعادلة الفا - كرونباخ، معامل بيرسون، ومعامل الاتفاق المئوي).

توصلت الباحثة إلى النتيجة الآتية:

وجود فرق ذي دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل وتنمية الذكاء المنطقي الرياضي والتفكير الإبداعي ولصالح المجموعة التجريبية. ختمت الدراسة بعدة توصيات ومقترحات. (فارس، 2011: أ)

ت. دراسة السلطاني (2013)

((اثر إستراتيجيتي الحركة والصورة وعادات العقل في تنمية التنوق الأدبي والتعبير الأبداعي عند طلاب الصف الخامس الأدبي))

أجريت هذه الدراسة في العراق جامعة بغداد. كلية التربية-ابن رشد وهدفت إلى معرفة اثر استراتيجيتي الحركة والصورة وعادات العقل في تنمية التنوق الأدبي والتعبير الإبداعي عند طلاب الصف الخامس الأدبي.

ولتحقيق هدف البحث اعتمد الباحث المنهج التجريبي ذا الضبط الجزئي، في مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة واختباراً بعدياً لمعرفة التنوق الأدبي والتعبير الإبداعي. اختار الباحث قضاء الهاشمية من بين الاقضية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة بابل بصورة قصدية، وتضمن البحث فرضيتين رئيسيتين وست فرضيات فرعية، وتكون مجتمع البحث من طلاب الصف الخامس الأدبي في المديرية العامة لتربية محافظة بابل للعام الدراسي (2011-2012)، اختار الباحث عينة من طلاب اعدادية المدحتية التابعة لقضاء الهاشمية بصورة قصدية، وشملت (92) طالباً موزعين على ثلاث شعب دراسية تم اختيارها بصورة عشوائية، وقسمت العينة بطريقة عشوائية الى ثلاث مجموعات اثنتين منها تجريبية والاخرى ضابطة، اذ درست المجموعة الاولى باستراتيجية الحركة والصورة والمجموعة الثانية باستراتيجية عادات العقل، اما

المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة الاعتيادية، كافاً الباحث بين مجموعات البحث الثلاث في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي للآباء والامهات، ودرجات اللغة العربية للعام السابق، واختبار القدرة اللغوية والاختبار القبلي للتذوق الادبي والاختبار القبلي للتعبير الابداعي).

أما أداتا البحث فكانتا اختباراً في التذوق الادبي، أعده الباحث بنفسه يتضمن نوعين من الاختبار الأول موضوعي من نوع الاختيار من متعدد والثاني كان مقالياً اشتمل الاختبار على (25) فقرة وفقاً لمستويات بلوم وتم التأكد من صعوبة الفقرات وتميزها ومن صدق الاختبار وثباته.

أما الاختبار الثاني فتمثل في اختيار موضوع للتعبير عنه من لدن الطلاب، وبعد انتهاء التجربة التي استمرت عام دراسي كامل، طبق الباحث الأداتين. وبعد جمع البيانات وتصحيحها وتحليلها إحصائياً باستعمال تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه للمقارنات توصل الباحث الى النتيجة الآتية:

وجود فرق ذي دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية التذوق الأدبي والتعبير الابداعي ولصالح المجموعة التجريبية، ختمت الدراسة بعدة توصيات ومقترحات. (السلطاني، 2013: ش_ض)

دراسة أجنبية

دراسة جيلبرت (Gillbert, 1986)

«اثر استخدام التدريب في تنشيط استراتيجيات ماوراء المعرفة في تحسين الفهم والاستيعاب القرائي»

أجريت هذه الدراسة في أمريكا، وهدفت إلى معرفة أهمية استعمال التدريب في تنشيط استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين الفهم والاستيعاب القرائي. تألفت عينة الدراسة من (56) طالباً وطالبة اختيروا من المرحلة الجامعية، وزعوا عشوائياً على أربع مجموعات مجموعة ضابطة طلب منها قراءة نص واستعمال الاستراتيجية المعرفية التي تراها مناسبة لفهمه واستيعابه وثلاث مجموعات تجريبية، المجموعة التجريبية الأولى عرض عليها أنموذج لأسئلة اختبار لاحق ثم شجعت على التفكير في صياغة أسئلة مشابهة لتساعدهم على الإجابة عن فقرات الاختبار اللاحق بشكل صحيح، أما المجموعة التجريبية الثانية فقد أعطيت معلومات حول كيفية استعمال عدد من الاستراتيجيات المعرفية يعتقد أنها فاعلة لتحسين الفهم والاستيعاب وطلب منهم استعمال الاستراتيجية المعرفية التي يرونها مناسبة في أثناء القراءة في حين تلقت المجموعة الثالثة معلومات واضحة حول عدد من استراتيجيات ما وراء المعرفة ثم دربت على كيفية استعمالها من طريق إعطائها أنموذجاً يوضح ذلك، أما أداة البحث فكانت اختباراً بعدياً في الاستيعاب القرائي أعده الباحث وطبقه على مجموعات الدراسة، ثم حلل الباحث بيانات بحثه إحصائياً. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن أداء المجموعة التجريبية الثالثة فاق أداء المجموعات الثلاث الأخرى بشكل مضاعف في اختبار الاستيعاب القرائي، وتوصلت إلى إن استراتيجيات التخطيط والضبط والتقويم كانت أكثر الاستراتيجيات استعمالاً من الطلبة الناجحين الذين حصلوا على درجات عالية في اختبري الفهم والاستيعاب القرائي وظهر أن للتدريب أهمية في استعمال الاستراتيجيات ما وراء المعرفة لضمان الفهم والاستيعاب، ختمت الدراسة بعدة توصيات ومقترحات. (Gillbert. 1986, 1-3)

ثانياً: موازنة الدراسات السابقة والدراسة الحالية

إن أهم المؤشرات التي يمكن استخلاصها من هذه الدراسات سوف تؤشرها الباحثة من خلال عرض موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية في ضوء أوجه الشبه والاختلاف بينها وعلى الوجه الآتي:

1-الاهداف

هدفت دراسة (جيلبرت، 1986) إلى معرفة اثر استخدام التدريب في تنشيط استراتيجيات ماوراء المعرفة في تحسين الفهم والاستيعاب القرائي، وهدفت دراسة (الوحيدى، 2008) الى معرفة اثر استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي، وهدفت دراسة (فارس، 2011) الى معرفة فاعلية برنامج

تدريبي على وفق عادات العقل في التحصيل وتنمية الذكاء المنطقي الرياضي والتفكير الإبداعي، بينما هدفت دراسة (السلطاني، 2013) الى معرفة أثر استراتيجيتي الحركة والصورة وعادات العقل في تنمية التذوق الادبي والتعبير الابداعي، أما الدراسة الحالية فقد هدفت الى معرفة اثر استراتيجيات عادات العقل في الاستيعاب القرائي، لذا أتفقت هذه الدراسة مع دراسة السلطاني في استعمالها عادات العقل لتنمية الاستيعاب القرائي.

2- منهج البحث

اعتمدت الدراسات السابقة المنهج التجريبي في دراستها، وهو المنهج المناسب لمعرفة اثر بعض المتغيرات المستقلة في متغيرات تابعة أخرى، وشاركتها الدراسة الحالية باعتمادها المنهج التجريبي.

3- التصميم التجريبي

استعملت دراسة (جيلبرت، 1986) ودراسة (السلطاني، 2013) التصميم التجريبي المتسم بالضبط الجزئي ذا الاختبار البعدي. إذ استعملت دراسة (جيلبرت، 1986) اربع مجموعات ثلاث منها تجريبية وواحدة ضابطة، واستعملت دراسة (السلطاني، 2013) ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين وواحدة ضابطة، فيما استعملت دراسة (الوحيدي، 2008) ودراسة فارس، 2011) التصميم التجريبي ذي الاختبارين القبلي والبعدي، إذ استعملت دراسة (الوحيدي، 2008) مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين. واستعملت دراسة (فارس، 2011) مجموعتين تجريبية وضابطة على حين اعتمدت الدراسة الحالية التصميم التجريبي المتسم بالضبط الجزئي ذي الاختبار البعدي، واستعملت مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. تدرس المجموعة التجريبية مادة المطالعة باستعمال عادات العقل، وتدرس المجموعة الضابطة مادة المطالعة بالطريقة الاعتيادية. لذا أتفقت هذه الدراسة مع دراسة (جيلبرت، 1986) ودراسة (السلطاني، 2013) في استعمالها التصميم التجريبي المتسم بالضبط الجزئي ذا الاختبار البعدي، وتقاطعت مع الدراسات الأخرى.

4- المرحلة الدراسية

تباينت الدراسات السابقة بالنسبة للمرحلة الدراسية التي طبقت عليها التجربة، فبعضها اجري في المرحلة الابتدائية وهي دراسة (الوحيدي، 2008). وأجريت دراسات أخرى تجربتها على طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية وهي دراسة (فارس، 2011)، ودراسة (السلطاني، 2013)، بينما أجريت دراسة (جيلبرت، 1986) دراستها على طلبة المرحلة الجامعية، أما الدراسة الحالية طبقت على طالبات المرحلة الإعدادية، الصف الرابع العلمي، لذا أتفقت هذه الدراسة مع دراسة (فارس، 2011)، ودراسة (السلطاني، 2013)، في إجراء تجربتها على طالبات المرحلة الإعدادية والثانوية، وتقاطعت مع الدراسات الأخرى.

5- عينة الدراسة

أجريت الدراسات السابقة على عينات مختلفة تم اختيارها بطريقة عشوائية، بعضها صغيرة الحجم وهي دراسة (جيلبرت، 1986) إذ تكونت من (58) طالب وطالبة، ودراسة (فارس، 2011) إذ تكونت من (41) طالبة، ودراسة (السلطاني، 2013) إذ تكونت من (92) طالباً وأجريت دراسة (الوحيدي، 2008) على عينة كبيرة الحجم تكونت من (162) طالب وطالبة، اما الدراسة الحالية فقد بلغت عينتها (77) طالبة اختارتها الباحثة بالطريقة العشوائية، لذا أتفقت هذه الدراسة مع دراسة (جيلبرت، 1986) ودراسة (فارس، 2011)، ودراسة (السلطاني، 2013)، في إجراء تجربتها على عينة صغيرة الحجم، وتقاطعت مع الدراسات الأخرى.

6- أدوات القياس

تباينت أدوات القياس المستعملة في الدراسات السابقة بتباين أهداف هذه الدراسات، فقد استعملت دراسة الوحيدي (2008) اختباراً في الاستيعاب القرائي واختباراً في التعبير الكتابي، واستعملت دراسة فارس (2011) اختباراً في الذكاء

المنطقي الرياضي، واختباراً في التفكير الإبداعي، واستعملت دراسة السلطاني (2013) اختباراً في التدنوق الادبي، واستعملت دراسة جيلبرت (1986) اختباراً في الاستيعاب القرائي، أما الدراسة الحالية فقد استعملت اختباراً في الاستيعاب القرائي، لذا أتفقت هذه الدراسة مع دراسة جيلبرت (1986) ودراسة الوحيدي (2008)، ودراسة السلطاني (2013)، في استعمالها اختباراً في الاستيعاب القرائي، وتقاطعت مع الدراسات الأخرى.

7- الوسائل الإحصائية

تباينت الدراسات السابقة في استعمالها الوسائل الإحصائية، فقد اعتمدت في تحليل بياناتها على وسائل إحصائية مختلفة منها: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والاختبار التائي لعينتين مترابطتين، ومعامل ارتباط بيرسون، المتوسطات الحسابية المعدلة للمقارنات البعدية، ومعادلة ألفا كرونباخ، ومعامل الاتفاق المئوي، ومعامل الصعوبة، ومعامل قوة التمييز، وفعالية البدائل الخاطئة، ومربع كاي، ومعادلة سبيرمان-براون، تحليل التباين الاحادي، وتحليل التباين التائي، واختبار شيفيه. أما الدراسة الحالية سيجري تحديد وسائلها الإحصائية اللازمة في نهاية الفصل الثالث القادم.

8- النتائج

توصلت جميع الدراسات السابقة إلى وجود فروق ذات دلالات إحصائية بين مجموعات البحث التجريبية والضابطة لصالح المجموعات التجريبية في المتغيرات التابعة. أما الدراسة الحالية فسيرد ذكر أثر استراتيجية عادات العقل في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الرابع العلمي عند عرض نتيجة البحث وتفسيرها في الفصل الرابع.

ثالثاً: جوانب الافادة من الدراسات السابقة:

يمكن ايجاز جوانب الافادة من الدراسات السابقة بـ:

- 1- تحديد هدف البحث الحالي.
- 2- اعتماد التصميم التجريبي المناسب لظروف البحث.
- 3- اسلوب تحديد العينة.
- 4- اجراءات التكافؤ بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات.
- 5- اختيار الاختبار المناسب لهدف البحث واجراءاته.
- 6- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات البحث.
- 7- تحليل نتائج البحث وتفسيرها.
- 8- الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع البحث

الفصل الثالث: منهج البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهجية البحث والإجراءات العملية المستعملة في البحث، من حيث اعتماد التصميم التجريبي المناسب للبحث، وتحديد مجتمع البحث، واختيار عينته، وإجراء التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث، وضبط المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في سلامة التجربة، وإعداد أدواته وما يتعلق بها من صدق وثبات، ومستلزماتها، وتطبيق التجربة واستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة وعلى النحو الآتي:

أولاً: منهج البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي، لأنه المنهج المناسب لإجراءات بحثها، فهو من أدق مناهج البحث التربوي، ذلك لأنه يعتمد على إجراء التجربة من أجل فحص فروض البحث، وبالنتيجة قبولها أو رفضها في تحديد علاقة بين متغيرين. (النوح، 2004: 141) وهو من أقرب مناهج البحث لحل المشكلات بالطريقة العلمية إذ يعد المنهج الوحيد الذي

يمكنه الاختبار الحقيقي لفروض العلاقات الخاصة بالسبب أو الأثر ويتوفر فيه أقصى درجات الضبط العلمي (صابر وميرفت، 2002: 57)

ثانياً - التصميم التجريبي:

يعد التصميم التجريبي بمثابة خطة يضعها الباحث لجمع المعلومات اللازمة وضبط المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في هذه المعلومات، ومن ثم الإجابة عن فروض البحث (عبد الرحمن، وفلاح: 2005: 123) ولما كان من متطلبات البحث الحالي اختيار تصميم تجريبي، علماً أن نوع التصميم التجريبي لأي بحث تحدده طبيعة الظاهرة المراد دراستها، وظروف اختيار العينة وحجمها، فقد اختارت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي، لأنه أسهل تطبيقاً وأكثر مرونة ولأن الضبط المحكم من الصعب تطبيقه في البحوث التربوية والنفسية. (القيم، 2007: 94)، فجاء التصميم على ما هو مبين في شكل (1):

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
المجموعة التجريبية	عادات العقل	الاستيعاب القرائي	اختبار نهائي في الاستيعاب
المجموعة الضابطة	-----		القرائي
حساب الفرق بين درجات طالبات المجموعتين			

يُقصد بالمجموعة التجريبية: المجموعة التي تعرضت طالباتها للمتغير المستقل استراتيجياً عادات العقل، ويُقصد بالمجموعة الضابطة: المجموعة التي لم تتعرض طالباتها للمتغير المستقل.

ويُقصد بالمتغير التابع: الاستيعاب القرائي الذي يُقاس بوساطة اختبار نهائي تعده الباحثة لأغراض البحث الحالي.

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته:

1- مجتمع البحث

هو جميع الأفراد أو الأشياء أو الأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث، وهو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها نتائج الدراسة. (عباس وآخرون، 2011: 217) يتكون مجتمع البحث الحالي من مدارس البنات الإعدادية والثانوية النهارية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي 2013 - 2014م، إذ زارت الباحثة المديرية العامة للتربية في محافظة بابل قسم الإحصاء التربوي، بموجب الكتاب الصادر عن رئاسة جامعة بابل - كلية التربية للعلوم الإنسانية - قسم الدراسات العليا ملحق (1) لمعرفة أعداد المدارس الثانوية والإعدادية النهارية التي تحتوي على شعبتين فأكثر من شعب الصف الرابع العلمي. وجدول (1) يُبين ذلك.

جدول (1)

اسماء المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل

ت	المدرسة	الموقع	عدد الشعب	عدد الطالبات الكلي	عدد طالبات الرابع العلمي	النسبة
1.	ث/ شط العرب	حي الجزائر	2	911	54	6%
2.	ث/ دجلة	قرية وردية خارج	2	888	50	6%
3.	ث/ الحلة	حي الجمهوري	2	716	76	11%
4.	ث/ الحوراء	حي الاساندة	2	445	77	18%
5.	ث/ بنت الهدى	حي البكرلي	2	395	87	22%
6.	ث/ الوائلي	حي الخسروية	2	782	115	15%
7.	ث/ خديجة الكبرى	حي الاكرمين	2	369	77	21%
8.	ث/ الحلة للمتميزات	حي بابل	2	716	76	11%
9.	ث/ النجوم	حي المهندسين	2	805	62	8%
	ث/ التحرير	حي الخسروية	2	961	89	9%

10.	ث/ سكية بنت الحسين	الحي العسكري	2	365	65	18%
11.	ع/ الزرقاء	حي شبر	2	342	75	22%
12.	ع/ الثورة	حي 17 تموز	4	588	147	30%
13.	ع/ طليطلة	نادر الثانية	4	675	161	24%
14.	ع/ ام البنين	العمارات السكنية	2	445	95	21%
15.	ع/ الطليعة	حي المرتضى	5	997	291	29%
16.	ع/ الخنساء	شارع/ 40	4	722	120	17%

يتضح من جدول (1)، أن عدد المدارس الثانوية والاعدادية النهارية للبنات المتكونة من شعبتين فأكثر (16) مدرسة منها (10) مدارس ثانوية و (6) مدارس اعدادية.

2- عينة البحث

هي تلك المجموعة الجزئية من افراد مجتمع البحث التي يختارها الباحث ليحتك بها احتكاكاً مباشراً أثناء تنفيذه لبحثه. (الكندري، 1993: 95)

وقد اختارت الباحثة ثانوية الحوراء للبنات بطريقة عشوائية * لإجراء التجربة فيها، إذ زارت المدرسة مُستصحبةً معها كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة لتربية محافظة بابل ملحق (2)، ووجدت الباحثة ان المدرسة تضم شعبتين للصف الرابع العلمي، وهي شعبة (أ)، و (ب)، وعدد طالبات الصف الرابع العلمي فيها يتكون من (77) طالبة، وبطريقة السحب العشوائي * اختارت الباحثة شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس طالباتها موضوعات المطالعة على وفق استراتيجية عادات العقل، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي ستدرس طالباتها موضوعات المطالعة بالطريقة الاعتيادية، وبعد استبعاد طالبتين مخفقتين من شعبة (أ) أصبح عدد طالبات العينة (75) طالبة بواقع (36) طالبة في شعبة (أ) و (39) في شعبة (ب) وجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2)

طالبات عينة البحث قبل الاستبعاد وبعده

الصف والشعبة	أسم المجموعة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات المخفقات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
الرابع العلمي (أ)	التجريبية	38	2	36
الرابع العلمي (ب)	الضابطة	39	—	39
المجموع		77	2	75

استبعدت الباحثة الطالبتين المخفقتين خشية أن تؤثر في دقة النتائج كون الطالبتين يمتلكن خبرة سابقة، ولكن الباحثة أبقى الطالبتين في أثناء التدريس في الصف كي لا تحرمهن من الفائدة، ولتحافظ على نظام المدرسة. رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث: أجرت الباحثة قبل بدء التجربة تكافؤاً إحصائياً بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج هذه التجربة - على الرغم من أن الطالبات من منطقة سكنية واحدة، ويدرسن في مدرسة واحدة ومن الجنس نفسه والمتغيرات هي:

1. العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور، ملحق (3).
2. درجات الطالبات في نصف السنة لمادة اللغة العربية للعام الدراسي 2013-2014 ملحق (4).
3. التحصيل الدراسي للوالدين.

* استعملت الباحثة طريقة السحب العشوائي، إذ كتبت أسماء المدارس في أوراق صغيرة، ووضعتها في كيس وسحبت ورقة واحدة، فكانت الورقة تحمل اسم إعدادية الحوراء للبنات 0
* كتبت الباحثة أسماء الشعبتين في أوراق صغيرة، ووضعتها في كيس، وسحبت ورقة فكانت تحمل اسم شعبة (أ) لتكون المجموعة التجريبية، وسحبت ورقة ثانية فكانت تحمل اسم شعبة (ب) لتكون المجموعة الضابطة 0

حصلت الباحثة على المعلومات الخاصة بالعمر الزمني، والتحصيل الدراسي للأبوين من البطاقات المدرسية للطلّابات، وفي حالة عدم توافر البيانات فيها ترجع الباحثة إلى الطالبة نفسها للحصول عليها، أما درجات اللغة العربية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2013 - 2014م فقد حصلت عليها الباحثة من سجل درجات الطالّابات وبالتعاون مع إدارة المدرسة، وفيما يأتي عرض لذلك:

1. العمر الزمني للطلّابات محسوباً بالشهور:

أجرت الباحثة تكافؤاً إحصائياً في العمر الزمني محسوباً بالشهور لطلّابات مجموعتي البحث، إذ استعملت معادلة الاختبار التائي (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي أعمار طالّابات المجموعتين فكانت النتائج على ما مبينة في جدول (3).

جدول (3)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية)، ومستوى الدلالة لطلّابات مجموعتي

البحث في العمر الزمني محسوباً بالشهور

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمتا (ت)		درجة الحرية	مستوى الدلالة (0,05)
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	36	192.666	11.584	0.126	2	73	غير دالة إحصائياً
الضابطة	39	193.025	13.673				

يلحظ من جدول (3) أنّ متوسط أعمار طالّابات المجموعة التجريبية (192.666) شهراً والانحراف المعياري (11.583)، وأنّ متوسط أعمار المجموعة الضابطة (193.025) وانحرافها المعياري (13.673)، وأنّ قيمة (t) المحسوبة (0.126)، وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (2)، عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (73)، وهذا يدل على أنّ مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني.

2- درجات اللغة العربية للصف الرابع العلمي في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2013-2014: للتأكد من أن مجموعتي البحث متكافئتان في درجات اللغة العربية في اختبار نصف السنة ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالّابات المجموعتين استعملت الباحثة معادلة الاختبار التائي (T) فكانت النتائج على ما هي عليه في جدول (4)

جدول (4)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية)، ودرجة الحرية، والدلالة

الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في اللغة العربية للعام الدراسي 2013 - 2014 م لنصف السنة.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمتا (ت)		درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05)
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	36	66,222	14,802	0,429	2	73	غير دالة إحصائياً
الضابطة	39	68,000	22,696				

يلحظ من جدول (4) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (66.222) درجة والانحراف المعياري (14.802)، وأن متوسط درجات المجموعة الضابطة (68.000) درجة، وانحرافها المعياري (22.696)، وأن قيمة (ت) المحسوبة (0.429)، وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (2)، عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (73)، وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتان في هذا المتغير.

3- التحصيل الدراسي للآباء:

للتأكد من أن المجموعتين متكافئتان في التحصيل الدراسي للآباء استعملت الباحثة معادلة اختبار (كا²)، لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي التحصيل الدراسي لآباء طالّابات المجموعتين، فكانت النتائج على ما هي عليه في جدول (5).

جدول (5)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعتي البحث وقيمتا (كا2) (المحسوبة والجدولية) ومستوى الدلالة الإحصائية

المجموعة	العدد	ابتدائية أو متوسطة	إعدادية	معهد فما فوق وبكالو	قيمتا (كا2)		درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05)
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	36	12	8	16	0,047	5,99	2	غير دالة إحصائياً
الضابطة	39	14	9	16				

يلحظ من جدول (5) أن قيمة (كا2) المحسوبة (0,047) وهي أقل من قيمة (كا2) الجدولية البالغة (5,99) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (2). مما يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في التحصيل الدراسي للآباء.

4- التحصيل الدراسي للأمهات:

للتأكد من أن المجموعتين متكافئتان في التحصيل الدراسي للأمهات استعملت الباحثة معادلة اختبار (كا²) لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي التحصيل الدراسي للأمهات طالبات المجموعتين، فكانت النتائج على ما هي عليه في جدول (6).

جدول (6)

تكرارات التحصيل الدراسي للأمهات طالبات مجموعتي البحث وقيمتا (كا2) (المحسوبة والجدولية) ومستوى الدلالة الإحصائية

المجموعة	العدد	ابتدائية أو متوسطة	إعدادية	معهد فما فوق	قيمتا (كا2)		درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05)
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	36	14	8	14	0,306	5,99	2	غير دالة إحصائياً
الضابطة	39	16	6	17				

يلحظ من جدول (6) أن قيمة (كا2) المحسوبة (0,306) وهي أقل من قيمة (كا2) الجدولية البالغة (5,99) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (2). مما يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في التحصيل الدراسي للأمهات.

خامساً: اثر الإجراءات التجريبية:

من أجل الحفاظ على التجربة من بعض الإجراءات التي يمكن أن يكون لها أثر في المتغير التابع. عملت الباحثة على الحد من أثر هذه الإجراءات في سير التجربة، وهذه الإجراءات تتمثل في:

1. **المدرس:** درست الباحثة نفسها مجموعتي البحث ولم تعتمد على مدرسة أخرى لأداء عملية التدريس، حفاظاً على الأمانة والدقة في سير إجراءات التجربة، لأن أي اختلاف أو قصور في تطبيق هذه الإجراءات سوف يؤثر بشكل أو بآخر في ضبط نتائج التجربة، لذا فقد تمكنت الباحثة من السيطرة على هذا العامل بتدريسها المجموعتين بنفسها.
2. **سرية البحث:** حرصت الباحثة على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم أخبار الطالبات بطبيعة البحث الحالي وأهدافه حرصاً على دقة النتائج، ولكيلا يتغير نشاطهن أو تعاملهن مع التجربة، مما قد يؤثر في سلامتها ونتائجها.
3. **توزيع الحصص:** اعتمدت الباحثة في توزيع الحصص على جدول الدروس الأسبوعي من غير تغيير، إذ درست مادة المطالعة للمجموعتين بواقع حصة واحدة في الأسبوع، وفي أوقات متتالية وجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7) *

توزيع حصص مادة المطالعة بين مجموعتي البحث وأوقاتها

المجموعة	اليوم	الحصة	الساعة
الضابطة	الاثنين	الأولى	1,30
التجريبية		الثانية	2,15

يلحظ من جدول (7) أنَّ الحصة الأولى من يوم الاثنين لتدريس المجموعة الضابطة، والحصة الثانية من اليوم نفسه لتدريس المجموعة التجريبية.

1. **الوسائل التعليمية:** حرصت الباحثة على استعمال وسائل تعليمية بنحوٍ متساوٍ لمجموعتي البحث، من حيث تشابه السبورات، واستعمال القلم الخاص بالسبورات الزيتية، والكتاب المقرر تدريسه.

5. **بنية المدرسة:** طُبِّقت التجربة في مدرسة واحدة، وفي صفوف متشابهة من حيث المساحة، وعدد الشبايك والإنارة والتهوية ونوعية المقاعد وحجمها.

6. **مدة التجربة:**

كانت مدة التجربة متساوية لمجموعتي البحث، إذ بدأت يوم الاثنين الموافق 2014/2/24 وانتهت يوم الاثنين الموافق 2014/4/21، وجرى تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي في يوم الخميس 2014/4/24م.

خامساً: أسلوب إجراء التجربة

مر أسلوب إجراء التجربة بالخطوات الآتية:

1. **تحديد المادة العلمية** حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرس لطالبات مجموعتي البحث على وفق مفردات المنهج في كتاب المطالعة المقرر تدريسه لطالبات الصف الرابع العلمي للعام الدراسي 2013 - 2014 م وهي ثمانية موضوعات من كتاب المطالعة، وجدول (8) يبيِّن الموضوعات التي خضعت للتجربة، وصفحاتها في الكتاب المقرر.

جدول (8)

موضوعات مادة المطالعة المحددة للتجربة

ت	الموضوع	الصفحات
1-	حكايات ألف ليلة وليلة	73
2-	الكندي الفيلسوف العراقي	81
3-	ادب الحكمة	89
4-	النهر العاشق للشاعرة نازك الملائكة	94
5-	قصة بابلية في زمن حمورابي	98
6-	رثاء واسطة العقد للشاعر الرومي	123
7-	اختراع الموشحات	134
8-	مأساة هاملت	147

2. **صياغة الأهداف السلوكية**

إنَّ أول عمل يقوم به المدرس في تخطيطه لموضوع معين هو صياغة الأهداف السلوكية التي يحدد على أساسها نوع المعلومات الأساسية والأنشطة وطرائق التدريس وأساليب التقويم. (سلامه، 2001: 67-68) إذ تعد صياغة الأهداف السلوكية أمراً ضرورياً في العملية التربوية التعليمية لأنها توضح نوع الاداء والسلوك المتوقع من المتعلم بعد مروره بالخبرات

* درست الباحثة المجموعتين على وفق الزمن في الجدول اعلاه بالأسابيع الاربع الاولى، ومن ثم استبدلت الزمن بين المجموعتين بالأسابيع الاربع التالية.

والمواقف التعليمية، وتوفير اساساً سليماً لإعداد اختبارات وادوات ملائمة لتقويم تحصيل المتعلمين، وهي بذلك تكون ذات فائدة كبيرة للمعلم، إذ إنها تكون بمثابة مؤشرات مشاهدة تدل على مدى اتمام عملية التعلم ومن ثم قياس نتائجها. (الجبوري وحمزة، 2013: 153) لذا صاغت الباحثة (90) تسعين هدفاً سلوكياً اعتماداً على الأهداف العامة، ملحق(5) ومحتوى موضوعات المطالعة التي ستدرس في التجربة، موزعة على المستويات الستة للمجال المعرفي لتصنيف بلوم: (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم). وللتثبت من صلاحيتها واستيفائها محتوى المادة الدراسية عرضتها الباحثة على مجموعة من الخبراء المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية، وفي العلوم التربوية والنفسية ملحق(6)، وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم أجريت التعديلات اللازمة وأضيفت (10) أهداف أخرى، وبذلك أصبح عدد الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية (100) هدف سلوكي، بواقع (20) هدفاً سلوكياً لمستوى المعرفة، و(30) هدفاً سلوكياً لمستوى الفهم، و(19) هدفاً سلوكياً لمستوى التطبيق، و(9) اهداف سلوكية لمستوى التحليل، و(12) هدفاً سلوكياً لمستوى التركيب، و(10) اهداف سلوكية لمستوى التقويم، ملحق(7). وجدول(9) يبين ذلك.

جدول(9)

الأهداف السلوكية للموضوعات موزعة بين مستويات المجال المعرفي لتصنيف بلوم وإعدادها 0

ت	الموضوع	عدد الأهداف في كل مستوى						المجموع
		المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	
1-	حكايات الف ليلة وليلة	2	4	2	2	1	1	12
2-	الكندي الفيلسوف العراقي	2	4	2	1	1	2	12
3-	ادب الحكمة	3	4	3		1	1	12
4-	النهر العاشق للشاعرة نازك الملائكة	3	4	2	1	1	2	13
5-	قصة بابلية في زمن حمورابي	3	2	2	1	2	1	11
6-	رثاء واسطة العقد للشاعر الرومي	2	3	2	1	1	1	10
7-	اختراع الموشحات	3	3	2	1	2	1	12
8-	مأساة هاملت	2	6	4	2	3	1	18
	المجموع	20	30	19	9	12	10	100

3. الخطط التدريسية

الخطط التدريسية تعد من المهمات الأساسية للمدرس لأنها تساعد على تنظيم جهوده وجهود طلبته وتنظيم الوقت واستثماره بنحو جيد ومفيد بغية تحقيق الأهداف المحددة مسبقاً معتمداً الوسائل والأنشطة والإجراءات المطلوبة لتحقيق ذلك(مرعي ومحمد، 2009: 149) ولما كان إعداد الخطط التدريسية من الكفايات المهنية المهمة للمدرس ومن عوامل نجاح تدريسه، لذلك أعدت الباحثة أنموذجين من الخطط التدريسية لموضوعات المطالعة التي ستدرس في أثناء مدة التجربة، في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية للمادة وعلى وفق عادات العقل بالنسبة إلى طالبات المجموعة التجريبية وعلى وفق الطريقة الاعتيادية بالنسبة إلى طالبات المجموعة الضابطة.

عرضت الباحثة أنموذجين من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء في طرائق تدريس اللغة العربية، والعلوم التربوية والنفسية ملحق (6)، لاستطلاع آرائهم، وملاحظاتهم، ومقترحاتهم، لتحسين الصياغة، وجعلها سليمة، لضمان نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجريت بعض التعديلات اللازمة، ملحق (8).

سادساً: تطبيق التجربة

بعد استقرار النظام المدرسي وثبات جدول الحصص اليومي وبعد أن انتهت الباحثة من متطلبات إجراء التجربة أتبع ما يأتي:

1. باشرت بتطبيق التجربة على طالبات مجموعتي البحث بتاريخ 2014/2/24، بتدريس درس واحد أسبوعياً لكل مجموعة، وانتهت التجربة يوم الاثنين الموافق 21 / 4 / 2014م
2. وضّحت الباحثة في اليوم الأول من تطبيق التجربة ماهية استراتيجية عادات العقل ومهاراتها قبل التدريس الفعلي لطالبات المجموعة التجريبية، ووضّحت الطريقة الاعتيادية لطالبات المجموعة الضابطة في تدريس موضوعات مادة المطالعة المقررة في التجربة.
3. درّست الباحثة نفسها طالبات مجموعتي البحث مادة المطالعة مستندةً إلى الأهداف السلوكية، والخطط التدريسية التي أعدتها.
4. درّست الباحثة طالبات مجموعتي البحث (8) موضوعات، وفي نهاية التجربة طبّقت عليهم اختبار الاستيعاب القرائي يوم الخميس 24 / 4 / 2014م.

سابعاً: أداة البحث

اختبار الاستيعاب القرائي

بعد الاختبار جزءاً أساسياً من برامج القياس والتقويم التي يعتمد عليها المدرس لتعرف نواتج العملية التعليمية. ولما كان البحث الحالي يتطلب إعداد اختبار بعدي في الاستيعاب القرائي لمجموعتي البحث بعد انتهاء مدة التجربة، لمعرفة أثر المتغير المستقل (عادات العقل) في الاستيعاب القرائي لدى طالبات المجموعة التجريبية موازنة ذلك بالطريقة الاعتيادية، لذا أعدت الباحثة اختباراً في الاستيعاب متبعة الخطوات الآتية في بنائه:

1 . اختيار النص القرائي:

يتطلب البحث الحالي اختبار نص يجري فيه اختبار طالبات مجموعتي البحث اختباراً نهائياً، اقترحت الباحثة ستة نصوص قرائية لم تدرس لطالبات عينة البحث: (الحرية، ودفاع عن العرب للجاحظ، ومن نوادر أشعب، وبيدبا فيلسوف الهند وأديبها لأبن المقفع، وذكاء العرب، وتوقف! فأنا جائع) وعرضتها باستبانة ملحق (9) على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية، وآدابها وطرائق تدريسها ملحق (6)، لاختيار النص القرائي الذي يرويه أكثر مناسبة لاختبار الطالبات فيه فوقع الاختيار على موضوع (بيدبا فيلسوف الهند وأديبها) لأبن المقفع، بعد أن حصل على نسبة (85 %) من اختيار المحكمين.

2 . صياغة فقرات الاختبار:

أعدت الباحثة اختباراً بعدياً مكوناً من (24) فقرة موزعة بين ثلاث مجموعات من الأسئلة، ملحق (10) تضمنت المجموعة الأولى (12) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، ويعد هذا النوع من الأسئلة أكثر الأنواع مرونة، إذ يستعمل في تقويم تحقق أهداف تعليمية من مستويات معرفية مختلفة. ويفيد هذا النوع في التغلب على مشكلة تصحيح إجابات عدد كبير من الطلبة (علام، 2010:97) وتضمنت المجموعة الثانية (8) فقرات من نوع المزوجة بين المعاني، ويتطلب هذا النوع من الطالب أن يقابل أو يزوج بين كل كلمة من القائمة الأولى (المثيرات) مع الاستجابات التي تتناسبها في القائمة الثانية (العدوان ومحمد، 2011:202) في حين تضمنت المجموعة الثالثة (4) فقرات من نوع الأسئلة المقالية، ويهدف هذا النوع من الأسئلة إلى قياس أنماط متعددة من تحصيل الطلاب كتذكر المعلومات وتنظيمها وتحليلها وإعادة صياغتها وتقويمها إذ إنها تتضمن أسئلة تتطلب إجابات مفتوحة، وفي بعض الأحيان مقيدة إلى حد ما، إذ يعبر الطالب كتابة عن نفسه باستعمال عباراته الخاصة مستعيناً بمعلومات يستمدّها من خلفيته المعرفية الخاصة. (العدوان ومحمد، 2011:200)

3. تعليمات الاختبار

أ - تعليمات الإجابة

صاغت الباحثة المعلومات الخاصة بالاختبار من حيث عدد الأسئلة، وكيفية الإجابة عنها، وتضمنت المعلومات الخاصة بالطالبة، والتأكيد على قراءة النص جيداً، ومحاولة استيعابه، للإجابة عن الأسئلة بدقة، والإجابة تكون في ورقة الاختبار نفسها، ومراعاة عدم ترك أي فقرة من دون إجابة، فضلاً عن تبيان درجة الاختبار الكلية، ودُرِجَت التعليمات في ورقة مُفَصَّلَة ألحقت بالاختبار ملحق (10).

ب - تعليمات التصحيح

وضعت الباحثة إجابة أنموذجية لأسئلة الاختبار ملحق (10)، ووزعت الدرجات بين إجابات فقراته، فبالنسبة للسؤال الأول (الاختبار من متعدد) حُصِّصَت درجتان لكل فقرة، وحُصِّصَت درجة واحدة لكل فقرة من السؤال الثاني، أما بالنسبة للسؤال الثالث فقد خصصت ثلاث درجات للفقرتين من (1 و2)، وست درجات للفقرتين (4 و5)، ملحق (10)، وكان توزيع الدرجة على وفق الآتي:

السؤال الأول: أربع وعشرين درجة.

السؤال الثاني: ثمان درجات.

السؤال الثالث: ثمان عشرة درجة.

وبذلك تُكوّن درجة اختبار الاستيعاب القرائي الكلية (50) درجة، وتجدر الإشارة إلى أن الباحثة اعتمدت في توزيعها الدرجات على نوعية الأسئلة.

4. صدق الاختبار

بعد الصدق من المعالم الرئيسة التي يقوم عليها الاختبار، ويقصد بصدق الاختبار صحته في قياس ما يدعى أن يقيسه، أي إن الاختبار الصادق يقيس السمة التي اعد لقياسها، ولا يقيس شيئاً آخر بدلاً عنها أو إضافة إليها (ابو حويج، 2013: 65). ولأجل تحقيق صدق الأداة اعتمدت الباحثة الصدق الظاهري للاختبار بعد عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وآدابها، وطرائق تدريسها ملحق (6)، لبيان مدى صلاحية فقرات الاختبار، من طريق آراء الخبراء وملاحظاتهم أعيدت صياغة بعض الفقرات، وأجريت التعديلات المقترحة على بعضها الآخر.

5 - التطبيق الاستطلاعي للاختبار

طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية مماثلة للعينة الأساسية، اختيرت من مجتمع البحث ولها مواصفات عينة البحث نفسها، بلغ عددها (100) طالبة من طالبات الصف الرابع العلمي في اعدادية الثورة للبنات، وذلك في يوم الاحد الموافق 2014/4/12، بعد ان تأكدت الباحثة من أن هذه العينة قد درست الموضوعات التي درستها طالبات مجموعتي البحث 0 (العينة الأساسية) وهدف الباحثة من تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية هو:

1. تحديد الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار

2. التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار من حيث:

أ- مستوى الصعوبة

ب- قوة تميز الفقرة

ج- فاعلية البدائل غير الصحيحة

د . حساب معامل ثبات الاختبار

1. تحديد الزمن:

بعد تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي على العينة الاستطلاعية، سجلت الباحثة الوقت المستغرق لـ (20) طالبة من طالبات العينة الاستطلاعية، لحساب الزمن المناسب للإجابة، واستعملت الباحثة المعادلة الآتية في إيجاد زمن الإجابة:

$$\text{متوسط زمن الإجابة} = \frac{\text{زمن إجابة الطالبة الأولى} + \text{زمن إجابة الطالبة الثانية} + \text{زمن إجابة الطالبة الثالثة}}{\text{العدد الكلي للطالبات}}$$

وقد اتضح للباحثة أن متوسط الزمن الذي يستغرقه الطالبات للإجابة عن فقرات الاختبار كان (41) دقيقة هو زمن الاختبار الكلي.

2. التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

يتطلب بناء الاختبار إجراء تحليل لفقراته لمعرفة صعوبة كل فقرة وسهولتها، ومدى مراعاتها الفروق الفردية، فيما يخص الصفة المراد قياسها، وذلك للكشف عن الفقرات الصعبة، والسهلة من أجل إعادة صياغتها، واستبعاد غير الصالح منها، لأن المفردات بالغة السهولة، والصعوبة لا تكشف عن الفروق الفردية في السمة التي يقيسها الاختبار، وبذلك لا تميز بين مستويات هذه السمة، فضلاً عن أنها لا تسهم بأي قدر في صدق الاختبار، أو ثبات درجاته (علام، 2000: 267). ولغرض معرفة مستوى الصعوبة، وقوة التمييز لكل فقرة من فقرات السؤال الأول والثاني والثالث، وفاعلية البدائل غير الصحيحة لكل فقرة من فقرات السؤال الأول، طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (100) طالبة من طالبات الصف الرابع العلمي من مجتمع البحث نفسه في إعدادية الثورة للبنات في يوم الأحد الموافق 12 / 4 / 2014 م

تصحيح الاختبار

تكون الاختبار من ثلاث أسئلة، الأول كان موضوعياً من نوع الاختيار من متعدد، والثاني كان موضوعياً أيضاً من نوع اختبار المقابلة أو المزوجة والثالث مقالياً بحسب ما هو مطلوب من الطالبة، لذا لم يكن توزيع الدرجات واحداً، ففي السؤال الأول (الاختيار من متعدد) تصحح الإجابات بإعطاء درجتين للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الغلط، وعوملت الفقرات المتروكة، والفقرات التي وضع لها أكثر من علامة معاملة الإجابات الغلط، أما السؤال الثاني (اختبار المزوجة) تصحح الإجابات بإعطاء درجة لكل كلمة أو عبارة أما السؤال الثالث (الأسئلة المقالية) تصحح الإجابات بإعطاء ثلاث درجات للفقرات من (1-2) ولل فقرات من (3-4) ست درجات للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الغلط، وعلى هذا الأساس كانت الدرجة العليا للإجابة (50)، والدرجة الدنيا (صفر).

ثبات التصحيح

للتحقق من ثبات تصحيح السؤال المقال في اختبار الاستيعاب القرائي اختارت الباحثة عشوائياً (20) إجابة من إجابات مجموعتي البحث، لتجري عليها نوعين من الاتفاق هما:

1. الاتفاق عبر الزمن

صححت الباحثة السؤال المقال بعد مدة أسبوعين من التصحيح الأول ولمعرفة معامل الثبات بين التصحيحين استعملت معامل ارتباط بيرسون، فحصلت على نسبة ارتباط (0,92) ملحق (15).

2. الاتفاق مع مصحح آخر.

درّبت الباحثة مصحح آخر* على كيفية تصحيح اجابات السؤال الثاني، معتمدة انموذج الاجابة ومعيار التصحيح، فبلغ معامل الارتباط بين تصحيحيهما (0,88) ملحق (15) وبعد التأكد من ثبات تصحيح الاجابات، رتبّت الباحثة الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة. واختيرت الـ (27 %) العليا، والـ (27 %) الدنيا لتمثلا المجموعتين في حساب صعوبات الفقرات وقوى تمييزها، وقد اختيرت هذه النسبة لأنها تمثل أفضل نسبتين للموازنة بين مجموعتين متباينتين (الظاهر، وآخرون، 2002: 128) وقد كانت أعلى درجات المجموعة العليا (41) درجة، فيما كانت أدنى درجات المجموعة الدنيا (12) درجة، وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار:

أ . مستوى الصعوبة

تعد عملية حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار عملية ضرورية ومهمة في بناء الاختبار لأنها تسهم في الحكم على صلاحية الفقرة ومناسبتها لأغراض القياس، ويمكن تعريف معامل الصعوبة بأنه نسبة الطلبة الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة. (النجار، 2010:265) إذ استعملت الباحثة معامل صعوبة الفقرة للفقرات الموضوعية فوجدتها تتحصر بين (0,27) و (0,70)، أما صعوبة الفقرات المقالية ووجدتها تتحصر بين (0,51) و (0,70) ملحق (11) وهي بهذا تعد مقبولة، إذ يشير بلوم إلى أن فقرات الاختبار تعد مقبولة إذا انحصرت معاملات صعوبتها بين (0,20 – 0,80) (Bloom,1971: 168).

ب - قوة تمييز الفقرة

يقصد بتمييز الفقرة مدى قدرتها على تمييز الفروق الفردية بين الأفراد الذين يعرفون الإجابة والذين لا يعرفون الإجابة الصحيحة لكل فقرة أو سؤال من الاختبار. أي قدرة الفقرة على التمييز بين الطلبة الممتازين والضعاف في الصفة التي يقيسها الاختبار (العجيلي وآخرون، د.ت: 70). وتعد الفقرة مميزة إذا كانت نسبة الطلبة الذين أجابوا عنها إجابة صحيحة من الفئة العليا، أعلى من نسبة الطلبة الذين أجابوا عنها من الفئة الدنيا (الظاهر وآخرون، 1999: 103)، وبعد حساب الباحثة قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار الموضوعية والمقالية وجدت أن قوى تمييز الفقرات الموضوعية تتحصر بين (0,33) و (0,59)، أما قوى تمييز الفقرات المقالية تتحصر بين (0,37) و (0,56)، ملحق (11) وتعد فقرات الاختبار صالحة إذا كانت قوى تمييزها (0,30) فأكثر (المياحي، 2011:180) ولهذا أُبقت الباحثة على الفقرات جميعها.

ج . فاعلية البدائل غير الصحيحة:

تتطلب عملية تحليل فقرات الاختبار دراسة فعالية بدائل الاختبار من متعدد، والتأكد من قدرة البديل الخاطئ على تشتيت انتباه الطالبات غير العارفات ومنعهن من الوصول إلى الجواب الصحيح بالصدفة، والتأكد من جذب البديل غير الصحيح للطالبات في الفئة الدنيا بصورة أكبر من جذبه للطالبات في الفئة العليا (ملحم، 2000: 100) وعند حساب فاعلية البدائل غير الصحيحة لفقرات السؤال الأول من الاختبار وجدت الباحثة أنها كانت بين (0,11-0,33)، وهذا يعني أن البدائل غير الصحيحة قد جذبت إليها عدداً من طالبات المجموعة الدنيا أكبر من طالبات المجموعة العليا، ملحق (12)، وبذلك نقرر الإبقاء على البدائل غير الصحيحة على ما هو عليه من دون تغيير.

د - حساب معامل الثبات

يقصد بثبات الاختبار التوصل إلى النتائج نفسها عند إعادة تطبيق الاختبار على العينة نفسها، وتحت الظروف نفسها. (إبراهيم، 2004: 718) واستخرجت الباحثة ثبات الاختبار باستعمال طريقة التجزئة النصفية بوصفها من الطرائق الجيدة لحساب الثبات في الاختبارات غير المقننة، ولأنها تجنب الباحثة إعادة الاختبار أو إعداد صورة متكافئة. فضلاً عن أنها تجنب إعطاء خبرة للطلبة على ما هو الحال في طريقة إعادة الاختبار وطريقة التجزئة النصفية شائعة الاستعمال نظراً لأن تقدير الثبات فيها يكون من طريق تطبيق الاختبار مرة واحدة، مما يوفر الكثير من الوقت والجهد والتكليف (الظاهر، 1999: 145) وتعتمد هذه الطريقة على تقسيم الفقرات الاختبارية بين قسمين يضم القسم الأول درجات الفقرات الفردية والقسم الثاني يضم درجات الفقرات الزوجية لطالبات العينة الاستطلاعية بعد أن يجري ترتيب الدرجات تصاعدياً أو تنازلياً ملحق (13)، واستخرجت الباحثة الثبات بين النصفين بمعامل ارتباط بيرسون فكان (0,82) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان - براون بلغ (0,90)، ويمثل هذا معامل ثبات ممتاز في الاختبارات غير المقننة التي إذا بلغ معامل ثباتها (0,75) فأكثر فإنها تعد جيدة في حين يعد مقبولاً إذا بلغ (0,65) (عبد الهادي، 1999: 134).

ثامناً: تطبيق أداة البحث.

بعد الانتهاء من تدريس المادة المقررة، وقبل أسبوع من إجراء الاختبار النهائي أخبرت الباحثة طالبات مجموعتي البحث بموعد إجراء الاختبار إذ طبق في يوم الاحد الموافق 24 / 4 / 2014 م، وساعدت الباحثة على الإشراف في تطبيق الاختبار مدرسات اللغة العربية في المدرسة نفسها، ووزعت الباحثة الأسئلة وأخبرتهم بالوقت المحدد للإجابة.

تاسعاً: الوسائل الإحصائية

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية:

1. معادلة الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين: استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي وفي تحليل النتائج:

$$س1 - س2$$

$$ت = \frac{\frac{1}{ن1} + \frac{1}{ن2}}{\sqrt{\frac{(س1 - س2)^2}{ن1} + \frac{(س1 - س2)^2}{ن2}}}$$

ت=معامل اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

س1: الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية.

س2: الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة.

ن1: عدد أفراد المجموعة التجريبية.

ن2: عدد أفراد المجموعة الضابطة.

ع1: التباين للمجموعة التجريبية.

ع2: التباين للمجموعة الضابطة. (البياتي، 2008: 202)

2. مربع كاي: استعملته الباحثة في إيجاد التكافؤ بين طالبات مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للوالدين.

$$\chi^2 = \frac{(ل - ق)^2}{ق}$$

ق

إذ تمثل

(ل): التكرار الملاحظ

(ق): التكرار المتوقع (الكبيسي، 2010: 193)

3. معامل ارتباط بيرسون: استعمل في حساب ثبات تصحيح اختبار الاستيعاب القرائي النهائي وفي حساب ثبات الاختبار.

$$ر = \frac{(ن1 س1 - (س1 س2))}{\sqrt{(ن1 س1 - (س1 س2)) (ن2 س2 - (س2 س3))}}$$

= ر

$$(ن1 س1 - (س1 س2)) (ن2 س2 - (س2 س3))$$

إذ تمثل:

(ر): معامل ارتباط بيرسون.

(ن): عدد أفراد العينة.

(س): قيم المتغير الأول.

(ص): قيم المتغير الثاني. (عباس وآخرون، 2009: 308)

4. معادلة معامل صعوبة الفقرة:

أ. معادلة معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية: استعملت في حساب معاملات صعوبة فقرات اختبار الاستيعاب القرائي الموضوعية.

$$ص = \frac{(ن - ن ع) + (ن - ن د)}{2ن}$$

إذ تمثل

(ن - ن ع): عدد الطالبات اللاتي أجبن إجابة غير صحيحة في المجموعة العليا.

(ن - ن د): عدد الطالبات اللاتي أجبن إجابة غير صحيحة في المجموعة الدنيا.

(2 ن): عدد الطالبات في المجموعتين (العليا والدنيا).

(الكبيسي، 2010: 275)

ب. معادلة معامل الصعوبة للفقرات المقالية: استعملت في حساب معاملات صعوبة فقرات اختبار الاستيعاب القرائي المقالية.

$$ص = \frac{م ع + م د}{2 ن س}$$

إذ تمثل

(م ع): مجموع درجات المجموعة العليا.

(م د): مجموع درجات المجموعة الدنيا.

(ن): عدد أفراد إحدى المجموعتين.

(س): الدرجة المخصصة للفقرة. (الدليمي وعدنان، 2005: 88)

5. معادلة قوة تمييز الفقرة

أ. معادلة معامل قوة تمييز الفقرات الموضوعية: استعملت هذه الوسيلة لحساب معاملات القوة التمييزية لفقرات اختبار الاستيعاب القرائي الموضوعية.

$$ت = \frac{مج ص ع - مج ص د}{2(ع + د)}$$

وبعني:

(ت): معامل التمييز

(مج ص ع): مجموع الاجابات الصحيحة للمجموعة العليا

(ع): عدد افراد المجموعة العليا

(مج ص د): مجموع الاجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا

(د): عدد افراد المجموعة الدنيا (العجلي وآخرون، د.ت: 70).

ب. معادلة معامل قوة تمييز الفقرات المقالية: استعملت في إيجاد قوى تمييز فقرات اختبار الاستيعاب القرائي المقالية.

م ع - م د

قوة تمييز الفقرة =

ن س

إذ تمثل:

(م ع): مجموع درجات المجموعة العليا.

(م د): مجموعة درجات المجموعة الدنيا.

(ن): عدد أفراد إحدى المجموعتين.

(س): الدرجة المخصصة للفقرة. (الدليمي وعدنان، 2005: 92).

6. معادلة فاعلية البدائل غير الصحيحة: استعملت في حساب فاعلية البدائل غير الصحيحة ل فقرات اختبار الاستيعاب القرائي الموضوعية.

ن ع م + ن د م

= ت م

ن

إذ تمثل:

(ن ع م): عدد الطالبات اللاتي اخترن البديل غير الصحيح من المجموعة العليا.

(ن د م): عدد الطالبات اللاتي اخترن البديل غير الصحيح من المجموعة الدنيا.

(ن): عدد أفراد إحدى المجموعتين. (عودة، 291، 1998)

7. معادلة سبيرمان-براون (Spearman-Brown)

استعملت في تصحيح معامل الارتباط بين جزأي اختبار الاستيعاب القرائي (درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية) بعد ان استخرج الثبات بمعامل ارتباط بيرسون.

2 ر

= ر ث

1 + ر

ويعني:

(ر ث): معامل الارتباط الكلي

ر: معامل الارتباط بين النصف الاول والنصف الثاني من الاختبار الذي استخرج بمعادلة بيرسون (المنيزل وعائش موسى، 2009، 147).

الفصل الرابع: عرض النتيجة وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتيجة البحث من طريق الموازنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي، ومعرفة الدلالة الاحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في المتغير المذكور، ثم تفسير النتيجة وعلى النحو الآتي

أولاً: عرض النتيجة

بعد أن صححت الباحثة أوراق طالبات مجموعتي البحث ملحق (14). رتبت الباحثة درجات الطالبات تنازلياً وعلى النحو الآتي:

جدول (10)

درجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي مرتبة تنازلياً

ت	المجموعة التجريبية	ت	المجموعة الضابطة	ت	المجموعة الضابطة
1	47	24	29	1	35
2	42	25	29	2	35
3	42	26	29	3	33
4	42	27	27	4	32
5	42	28	27	5	31
6	40	29	27	6	31
7	40	30	27	7	31
8	39	31	26	8	31
9	39	32	25	9	30
10	38	33	25	10	30
11	37	34	25	11	29
12	37	35	24	12	29
13	36	36	19	13	29
14	36			14	28
15	35			15	27
16	34			16	27
17	34			17	27
18	34			18	26
19	33			19	26
20	31			20	26
21	30			21	26
22	30			22	25
23	29			23	25

يلحظ من جدول (10) أن أعلى درجة حصلت عليها طالبات المجموعة التجريبية (47) درجة، وأقل درجة كانت (19) درجة، أما المجموعة الضابطة فكانت أعلى درجة حصلت عليها طالباتها (35) درجة، وأقل درجة كانت (9) درجات.

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي، استعملت الباحثة معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، فكانت النتيجة على ما هي عليه في جدول (11)

جدول (11)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمتا (T) (المحسوبة والجدولية)، ودرجة الحرية، والدلالة الاحصائية لدرجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمتا (T)		درجة الحرية	مستوى الدلالة (0,05)
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	36	33.25	7.250	5.551	2	73	دالة إحصائياً
الضابطة	39	24.923	6.178				

يلحظ من جدول (11) أنَّ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (33.25)، وانحرافها المعياري (7.250)، وان متوسط درجات المجموعة الضابطة (24.923)، وانحرافها المعياري (6.178)، وان القيمة التائية المحسوبة (5.551) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2) عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (73). مما تمَّ عرضه يتبيّن تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درّسن موضوعات المطالعة على وفق استراتيجية عادات العقل على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درّسن موضوعات المطالعة بالطريقة الاعتيادية في اختبار الاستيعاب القرائي، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة. جاءت نتيجة هذه الدراسة مُتَّفقة مع نتائج الدراسات السابقة وهي دراسات كل من (فارس 2011)، و(السلطاني 2013)، التي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولمصلحة المجموعات التي درست باستعمال استراتيجية عادات العقل.

ثانياً: تفسير النتيجة

في ضوء النتيجة التي عُرِضت تعتقد الباحثة أنَّ سبب تفوق المجموعة التجريبية التي درست موضوعات المطالعة على وفق عادات العقل على المجموعة الضابطة التي درست موضوعات المطالعة على وفق الطريقة الاعتيادية في الاستيعاب القرائي يعود الى:

1. إنّ التدريس على وفق استراتيجية عادات العقل يساعد الطالبة في تلخيص النص القرائي، وإعادة تركيب أفكاره، ومحتواه بلغتها الخاصة الناقدة، والابتعاد عن لغة النص المقروء؛ مما يساعد في تنمية الاستيعاب البناء للنص المقروء. (الحلاق، 2010:196).
2. إنّ التدريس على وفق استراتيجية عادات العقل زاد من وعي الطالبات بعمليات القراءة في النص، وحسّن مدى التعلّم الذي وصلت اليه، وبالتالي عمّق من فهمها المقروء واستيعابه.
3. إنّ التدريس على وفق استراتيجية عادات العقل ساعد في شد انتباه الطالبات للدرس من طريق الأسئلة التي تستهدف العمليات العقلية من استنتاج وتحليل وتلخيص وتؤدي في النهاية إلى تدبر المعاني العميقة واستيعابها ومن ثم التأثير بما فيها من صور أدبية وبلاغية.

الفصل الخامس: الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات

في ضوء نتيجة البحث التي توصلت إليها الباحثة تضع الاستنتاجات الآتية:

1. يمكن تطوير الاستيعاب القرائي لدى الطالبات وبشكل مميز وفعال من طريق التدريس على وفق استراتيجية عادات العقل.
2. إنّ التدريس على وفق استراتيجية عادات العقل تنشّط عمليات تفكير الطالبات التي من شأنها تعميق الاستيعاب، ومتابعة التعلّم، وحل المشكلات أولاً بأول.
3. هناك حاجة عند طالبات الصف الرابع العلمي الى أساليب تدريسية حديثة تستعمل فيها برامج تنمية التفكير، ولاسيما مع المستويات العليا من التفكير.

ثانياً: التوصيات

في ضوء النتائج والاستنتاجات التي توصلت إليها الباحثة يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

- 1- ضرورة تنمية الوعي بأهمية عادات العقل، وأساليب تطبيقها بالنسبة للمتعلمين، ومعلمي المواد الدراسية المختلفة.
- 2- ضرورة استعمال استراتيجية عادات العقل في تدريس مادة المطالعة، لما لها من اثر ايجابي في تحسين تعلّم الطالبات في مادة المطالعة بوصفها احدى مهارات اللغة العربية الاساسية.

3. التركيز على إثارة الأسئلة التي تحث الطالبات على التفكير، وتنشط القابلية على الاستيعاب القرائي للطالبات.
- 4- ضرورة تطوير المناهج التعليمية في شتى المراحل، بما يتناسب والاستراتيجيات الحديثة في التدريس، ومنها عادات العقل.

ثالثاً: المقترحات

استكمالاً لجوانب البحث الحالي تقترح الباحثة ما يأتي:

1. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة أثر عادات العقل في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع العلمي.
2. إجراء دراسة تجريبية لمعرفة أثر عادات العقل في تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية في مادة المطالعة.
3. إجراء دراسة تقييمية لمادة المطالعة في الصف الرابع العلمي في ضوء استراتيجية عادات العقل.

المصادر

القرآن الكريم

أولاً: مصادر عربية

1. إبراهيم، عبد العليم. **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، ط4، دار المعارف، مصر، 1968م.
2. إبراهيم، مجدي عزيز. **موسوعة التدريس**، ط1، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، 2004م.
3. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. **لسان العرب**، "، المجلد الخامس عشر، بيروت، دار الكتب العلمية، 2003م.
4. أبو حويج، مروان. **البحث التربوي المعاصر**، دار اليازوري، الطبعة العربية، عمان، 2013م.
5. إسماعيل، بليغ حمدي. **استراتيجيات تدريس اللغة العربية**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2013م.
6. البياتي، عبد الجبار توفيق. **الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية**، مكتبة الجامعة للنشر والتوزيع، عمان، 2008م.
7. الثعالبي، أبو منصور عبد الملك بن محمد. **فقه اللغة وسر العربية**، المكتبة التجارية الكبرى، مصر، 1936م.
8. الجبوري، عمران جاسم، وحزمة هاشم السلطاني. **المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية**، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، 2013م.
9. الجعفرية، عبد السلام يوسف. **مناهج اللغة وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق**، مكتبة المجتمع العربي، 2011م.
10. الحفني، عبد المنعم: **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**، الجزء الأول والثاني، مكتبة مدبولي، القاهرة، 1978م.
12. الحلاق، علي سامي. **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس - لبنان، 2010م.
13. الدليمي، أحسان عليوي، وعدنان محمود المهداوي. **القياس والتقويم في العملية التعليمية**، ط2، مكتب الشروق، بعقوبة - ديالى، 2005م.
14. سلامة، عبد الحافظ. **تصميم التدريس**، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، 2001م.
15. السلطاني، محمد عباس محمد. **أثر استراتيجي الحركة والصورة وعادات العقل في تنمية التذوق الأدبي**، جامعة بغداد /كلية التربية -ابن رشد، 2013م (أطروحة دكتوراه غير منشورة)
16. شحاتة، حسن. **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط2، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1993م.
17. شريف، محمد سليم، وآخرون. **تعلم القراءة السريعة**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
18. صابر، فاطمة عوض، وميرفت علي خفاجة. **اسس ومبادئ البحث العلمي**، مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية، مصر، 2002م.
19. الظاهر، زكريا محمد. **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 1999م.

20. الظاهر، زكريا محمد، وآخرون. مبادئ القياس والتقويم في التربية، الدار العلمية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2002م.
21. عاشور، راتب قاسم، ومحمد فؤاد الحوامدة. أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط2، دار الميسرة للنشر والتوزيع، الاردن، 2007 م.
22. عامر، رياض حامد يوسف. تطوير منهجية لتقييم الأثر البيئي بما يتلاءم مع حاجة المجتمع، (رسالة ماجستير)، جامعة النجاح الوطنية / كلية الدراسات، نابلس، 2006م.
23. عباس، محمد خليل، وآخرون. مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان، 2009م.
24. عباس، محمد خليل، وآخرون. مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطبع، عمان، 2011م.
25. عبد الحميد، عبد الله عبد الحميد. فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد الثاني، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، 2000م.
26. العبد الله، محمود فندي. أسس تعلم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقلياً، جدارا للكتاب العالمي، عمان، 2007 م.
27. عبد الرحمن، أنور حسين، وفلاح الصافي، مناهج البحث العلمي بين النظرية والتطبيق، التأميم للطباعة، كربلاء المقدسة، 2005م.
28. عبد الهادي، نبيل. القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للطباعة والنشر، الاردن، 1999م.
29. العجيلي، حسين صباح، وآخرون. مبادئ القياس والتقويم التربوي، دار الحكمة، بغداد، د.ت.
30. العدوان، زيد سليمان، ومحمد فؤاد الحوامدة. تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2011م.
31. العراق، وزارة التربية. منهج الدراسة الاعدادية، شركة الفنون المحددة، بغداد، 1990م.
32. عطا، إبراهيم محمد. المرجع في تدريس اللغة العربية، ط2، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2006م.
33. عطية، محسن علي. تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2007م.
34. _____. المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، عمان، 2009م.
35. العقّاد، عباس محمود، وآخرون، لماذا نقرأ، دار المعارف، القاهرة، 1970م.
36. علام، محمد صلاح الدين. القياس والتقويم التربوي والنفسى: أساسياته وتقنياته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م.
37. _____. القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط3، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010.
38. عودة، احمد سليمان. القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط2، دار الامل، اليرموك، الاردن، 1998م.
39. فارس، سندس عزيز. فاعلية برنامج تدريبي على وفق عادات العقل في التحصيل وتنمية الذكاء المنطقي (الرياضي) والتفكير الابداعي، جامعة بغداد/ كلية التربية -ابن الهيثم- 2011م، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)
40. فتح الله، مندور عبد السلام فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانوا في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. (بحث منشور بالإنترنت) في شبكة حروف المتخصصة بطرائق التدريس، 2010م.
41. القيم، كامل حسون. مناهج وأساليب كتابة البحث العلمي في العلوم التربوية والانسانية، وزارة التعليم العالي، جامعة بابل، اكااديمية الفنون الجميلة، 2007م.

42. كاظم، حيدر طارق. عادات العقل المستندة إلى نصفي الدماغ وفق أداة هيرمان للسيادة الدماغية (HBDI) لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم المعاديين، جامعة بابل/ كلية التربية، صفي الدين الحلي، 2011م، (رسالة ماجستير غير منشورة).
 43. الكبيسي، وهيب مجيد. الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، بغداد، 2010م.
 44. الكندري، عبد الله عبد الرحمن. مدخل الى مناهج البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية، مكتبة الفلاح، الكويت، 1993م.
 45. لافي، سعيد عبد الله. تنمية مهارات اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، 2012م.
 46. مرعي، توفيق أحمد، ومحمد محمود توفيق الحيلة. طرائق التدريس العامة، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
 47. معروف، نايف. خصائص العربية وطرائق تدريسها، ط5، دار النفائس، بيروت، 1998م.
 48. ملحم، سامي محمد. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2000م.
 49. المنيزل، عبد الله فلاح، وعائش موسى غرابية. الإحصاء التربوي - تطبيقاته باستخدام الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
 50. الميّاحي، جعفر عبد كاظم. القياس والتقويم التربوي، كنوز المعرفة، 2011م.
 51. نبوي، عبد العزيز. أساسيات اللغة العربية، ط2، مؤسسة المختار، مصر، 2004م.
 52. النجار، نبيل جمعة صالح، القياس والتقويم منظور تطبيقي مع برمجة SPSS، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.
 53. النوح، مساعد عبد الله. مبادئ البحث التربوي، كلية المعلمين، الرياض، 2004م.
 54. نوفل، محمد بكر. تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل، دار المسيرة، عمان، 2010م.
 55. الوحيددي، ميسون سليمان. اثر استراتيجيات تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الاساسية في الاردن، جامعة عمان للدراسات العليا، كلية الدراسات التربوية العليا، 2008، (اطروحة دكتوراه غير منشورة).
- ثانياً: مصادر اجنبية
56. . Bloom, B. S. and others: (1971). **Handbook on formative and summative evaluation of student learning**, New York, McGraw-Hill,
 57. Costa, A. & Kallick, B. (2000) **Discovering and Exploring Habits of Mind**. ASCD. Alexandria, Victoria USA.
 58. Gillbert, L.G (1986). **Inducement of metacognitive Learning strategies: Take Knowledge, Instruction and Learning**, paper presented at the Annual San Francisco, April, 6A,.
 59. Joicevan Tassel & Tamra stam baugh. (2006): "**Habits of mind and creative thinking**", new York.NY: long man, LNC.
 60. Livingston, J, A: (1997). **Meta Cognition: Anoverview Retrived**, 14, 2,.

أثر مخططات التعارض المعرفي في اكتساب المفاهيم الإحيائية واستبقائها

لدى طالبات الصف الخامس العلمي

أ.م.د. عباس حسين مغير الربيعي أ.م.د. فاضل عبيد حسون الموسوي

سجا محمد علي مصطفى

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

sajamohammedali@gmail.com

The Effect of the Intellectual Opposition Schemes in the Acquisition of the Biological Concepts and Their Reservation for the Preparatory Fifth Scientific Class

Asst. Prof. Dr. Abbas Hussein Mugeer Al-Rubaiyi

Asst. Prof. Dr. Fadhil Ubaid Hassoon Al-Musawi

Saja Mohammad Ali Mustafa

University of Babylon / College of Basic Education

Abstract

The research aims at identifying (The Effect of the Intellectual Opposition Schemes in the Acquisition of the Biological Concepts and Their Reservation for the Preparatory Fifth Scientific Class in Biology). The experiment had started on Sunday 23.2.2014 with three lessons weekly for each group. The experiment had ended on Sunday 20.4.2014. the sample has been chosen randomly from Al-Talee'a Preparatory School for Girls in the center of the Governorate of Babylon. The sample is (102) female students. An experimental design with a partial control has been chosen for both groups: experimental and control groups.

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر مخططات التعارض المعرفي في اكتساب المفاهيم الإحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة علم الأحياء، حيث بدأت التجربة يوم الأحد الموافق (2014/2/23) بواقع ثلاث حصص أسبوعياً لكل مجموعة، وكان تدريس مجموعتي البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام (2013-2014)، وانتهت التجربة يوم الأحد الموافق (2014/4/20م)، وقد تم اختيار عينة البحث عشوائياً والتي تمثلت بـ (إعدادية الطليعة للبنات) في مركز محافظة بابل إذ بلغ حجم العينة (102) طالبة واختير التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي لمجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة، التجريبية عددها (52) طالبة تدرس على وفق إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي وضابطة عددها (50) طالبة تدرس على وفق الطريقة التقليدية، كوفنت مجموعتا البحث إحصائياً في بعض المتغيرات كالعمر الزمني واختبار الذكاء والتحصيل السابق واختبار المعلومات السابقة وتحصيل الوالدين، أما بخصوص الأهداف السلوكية فقد تم صياغة (166) هدفاً سلوكياً للمادة التعليمية والتي اشتملت على الفصول الأربعة الأخيرة الرابع والخامس والسادس والسابع من كتاب علم الأحياء للصف الخامس العلمي، كما تم إعداد (24) خطة دراسية وتم بناء أداة البحث والمتمثلة باختبار اكتساب المفاهيم الإحيائية المكون من (60) فقرة اختبارية وهو من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل، طبق الاختبار على مجموعتي البحث وبعد مرور أسبوعين من تطبيق الاختبار تم إعادة الاختبار على عينة البحث لمعرفة مدى استبقاء المفاهيم الإحيائية لدى الطالبات وعولجت النتائج إحصائياً وأظهرت تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسا على وفق مخططات التعارض المعرفي على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسا على وفق الطريقة التقليدية. وفي ضوء النتائج نوصي بضرورة إطلاع مدرسي الأحياء ومدرساتها على الطرائق والأساليب الحديثة واستخدامها في التدريس وتضمين مفردات مادة طرائق التدريس في كليات التربية والتربية الأساسية.

الفصل الأول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث Research Problem

إن تدريس العلوم مازال في مدارسنا مقتصرًا على الاستماع والتلقي وإن الطرائق التدريسية المستخدمة في التدريس لا تنمي التفكير بل تقوم على الحفظ والتسميع والتلقي وهذا ما أكدته الكثير من الدراسات المحلية التي أجريت في العراق كدراسة (الشيخ، 2007) ودراسة (ذهب، 2008) ودراسة (الخفاجي، 2011) ودراسة (ماضي، 2011) ودراسة (الدليمي، 2012) ودراسة (أبو رغيف، 2012) ودراسة (منصور، 2013)، ولما كانت المفاهيم العلمية واكتسابها أحد أهداف تدريس العلوم وإن تحقيق هذا الهدف يتطلب طرائق تدريسية مناسبة تضمن سلامة اكتساب المفاهيم العلمية إذ أكد الكثير من الباحثين والمهتمين بتدريس المفاهيم ضرورة استخدام طرائق تدريس المفاهيم التي تعطي دوراً للمتعلم كي يزاول عمليات معرفة خصائص الأشياء ومحاولة التمييز بينها وتفسيرها في ضوء معلوماته عنها، وعلى هذا الأساس عقدت الكثير من المؤتمرات والندوات العلمية في الجامعات العراقية للنهوض في الواقع التربوي إذا أوصت البحوث المشاركة بضرورة استخدام طرائق تدريس حديثة تجعل التعليم أكثر فاعلية من خلال الانتقال بالمتعلم من منهج الذاكرة والحفظ إلى منهج التفكير (جامعة بابل، 2012: 181-230)، فضلاً على ذلك فقد قدمت استبانة لعدد من مدرسي ومدرسات الأحياء تضمنت سؤالاً مفتوحاً عن أسباب انخفاض قدرة طالبات الصف الخامس العلمي على اكتساب المفاهيم العلمية وتوظيفها في الحياة العملية وكانت أكثر الإجابات تشير إلى إن السبب الرئيسي يكمن في اعتماد أغلب الطرائق التدريسية والأساليب المستخدمة في تعلم المفاهيم العلمية على أسلوب الحفظ والتلقي التي قد تؤدي إلى النسيان واعتماد أكثر المدرسات على طريقة المحاضرة وندرة إشراك جميع الطلبة في موضوع الدرس وعدم مراعاة الفروق الفردية بينهم ومن هذا تبيين أن المشكلة تتعلق بطرائق التدريس لذا لابد من التفكير بجدية في حل هذه المشكلة من خلال البحث عن أساليب واستراتيجيات ونماذج تدريسية حديثة مناسبة ومنها مخططات التعارض المعرفي لذا فمشكلة البحث الحالي تكمن في الإجابة عن السؤال التالي ما أثر مخططات التعارض المعرفي في اكتساب المفاهيم الإحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس العلمي.

أهمية البحث Importance Of The Research

يشهد العالم اليوم متغيرات كثيرة واسعة، يأتي في مقدمتها ثورة المعرفة والمعلومات التي انطلقت بخطى متسارعة، وثورة التقدم العلمي والتكنولوجي، وبناءً على ذلك فإن المجتمعات المعاصرة تواجه تحدياً صعباً في الميدان التربوي، يتمثل في تطوير قدرة النظم التربوية لهذه المجتمعات على تنمية أفرادها، وإعداد الأجيال الجديدة منها لمواجهة التحديات الناجمة عن هذه المتغيرات، فضلاً عن شمول التعليم جميع أبناء المجتمع، ليتمكنوا من استيعاب الأساليب التكنولوجية الحديثة، إذ أن معرفة المفاهيم التربوية المعاصرة من قبل المعلم والمتعلم من شأنه أن يدعم العملية التربوية (أبو شعيرة وغباري، 2010: 9).

ويتجلى دور التربية في تنمية الكائن البشري وترقيته ليصل إلى درجة الكمال الممكن جسدياً وروحياً وعقلياً واجتماعياً (الحري، 2010: 19). من خلال مساعدة الفرد على الإلمام بالتكنولوجيا وأسرارها من خلال تعليم الأفراد لبعضهم البعض لأن تعليمهم ينعكس على تطور المجتمع وتقدمه، وتؤكد التربية على نقل العلم من جيل لآخر من خلال اكتساب الأفراد للمعلومات والمعارف والخبرات فكل هذه الأمور تتم عن طريق التربية فلولاها لاندثر العلم (خزاعلة، 2012: 14).

ونظراً لكون مادة الأحياء تبنى على المفاهيم العلمية وإن المفاهيم هي مفتاح المعرفة لدى العديد من التربويين لذا فهي بحاجة إلى التوضيح والدقة في تدريسها، ونتيجة لذلك تلقى على عاتق مدرسي علم الأحياء مهام جسيمة في اختيار الطرائق والأساليب التدريسية التي يتوخى منها الوصول إلى الهدف المراد تحقيقه في البرامج التعليمية (عبد الحفيظ وباهي، 2000: 52).

وهذا بدوره أدى إلى ظهور فلسفات واتجاهات حديثة ساهمت في تغيير أدوار كل من المدرس والطلبة في الموقف التعليمي، فأصبح المتعلم محور العملية التعليمية والمدرس موجهاً ومرشداً لها، ومن هذه الفلسفات (الفلسفة البنائية) التي تقوم على الملاحظة، والدراسة العلمية لكيفية تعلم الأفراد بأنفسهم (عبد الباري، 2010: 217-220). ومن بين الأساليب والاستراتيجيات الحديثة المنبثقة عن الفلسفة البنائية، عن إستراتيجية المتناقضات مخططات التعارض المعرفي التي طورها Tsai وعرفها بأنها: "تقنية تعليمية تستعمل لتنظيم محتوى الدرس أو تدريسه بقصد مساعدة الطلبة على تعديل وتصويب التصورات الخاطئة وأحداث تغيير مفهومي باقي الأثر" (Tsai, 2000: 308).

وتهدف هذه المخططات إلى مساعدة الطلبة على بناء معرفتهم بأنفسهم وتكوين بنائهم المفاهيمي وتعديل تصوراتهم الخاطئة وإثارة دافعيته نحو التعلم وجعله ذو معنى وذلك من خلال تقديم حدث متناقض في صورة لغز أو مشكلة محيرة لخلق صراع معرفي

بين ما يمتلكه الطلبة من مفاهيم سابقة وتصورات حول المفهوم الجديد مما يثير فضولهم ودافعيتهم للتعلم فيؤدون دور العالم الصغير لحل هذا الصراع وإحداث التكيف والمواءمة للوصول إلى المفاهيم والمبادئ العلمية الكامنة وراءها (ماضي، 2011: 3). وبناءً على ما سبق فإن أهمية البحث الحالي تنبثق من الآتي:

1. أهمية التربية الحديثة في تطور المجتمعات ومواكبة التقدم التكنولوجي الحاصل، إضافة إلى اهتمامها بالمتعلم والعملية التعليمية.
2. أهمية المناهج الدراسية كونها المحور الأساس لكل عملية تربوية ويجب أن تكون هذه المناهج مواكبة للتطور الذي يشهده العالم اليوم.
3. أهمية المواد العلمية ولاسيما مادة الأحياء ذات الصلة الوثيقة بحياتهم اليومية.
4. أهمية طرائق التدريس الحديثة من نماذج واستراتيجيات وأساليب تدريسية بوصفها الأساس لكل منهج دراسي.
5. أهمية المفاهيم كونها وسيلة تستعمل في تنظيم محتوى المادة الدراسية، كما أنها تساعد على توفير الوقت والتقليل من الحاجة إلى إعادة التعليم مرة أخرى.
6. أهمية مخططات التعارض المعرفي كونها إستراتيجية حديثة يمكن من خلالها تحسين المستوى العلمي للطلبة، إضافة إلى أنها توفر مجموعة كافية من المعلومات التي يمكن من خلالها أن يستفاد مشرفي ومدرسي مادة الأحياء لتطوير طرائق تدريس المواد العلمية.
7. أهمية المرحلة الإعدادية كونها المرحلة الممهدة للطلبات في المراحل الجامعية اللاحقة التي يمرن فيها.
8. يعد هذا البحث أول بحث عراقي (في حدود علم الباحثة) يتناول مخططات التعارض المعرفي مع متغيري الاكتساب والاستبقاء في مادة الأحياء.

هدف البحث Objectives Of The Research

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

1. أثر مخططات التعارض المعرفي في اكتساب المفاهيم الإحيائية لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الأحياء.
2. أثر مخططات التعارض المعرفي في استبقاء المفاهيم الإحيائية لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الأحياء.

فرضيات البحث Hypotheses Of The Research

لغرض التحقق من هدي البحث تم صياغة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الأحياء وفق إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها وفق الطريقة التقليدية في اختبار اكتساب المفاهيم الإحيائية.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الأحياء وفق إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها وفق الطريقة التقليدية في اختبار الاحتفاظ بالمفاهيم الإحيائية.

حدود البحث Limitation Of The Research

يقتصر البحث الحالي على:

1. الحد البشري: عينة من طالبات الصف الخامس العلمي.
2. الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2013 - 2014م).
3. الحد المكاني: مدرسة من المدارس الإعدادية الخاصة بالبنات في مركز محافظة بابل (إعدادية الطليعة للبنات).
4. الحد المعرفي: الفصول الأربعة الأخيرة (الرابع: الحركة، الخامس: النقل، السادس: التنسيق العصبي والإحساس، السابع: الهرمونات والغدد) من كتاب علم الأحياء المقرر تدريسه للصف الخامس العلمي من قبل وزارة التربية العراقية، ط3، للعام الدراسي (2013 - 2014 م).

تحديد المصطلحات Definition Of The Terms**أولاً: الأثر: Effect:**

عرفه كل من:

1. فاخر (1988) أنه: "حدث أو ظاهرة تتلو أخرى في علاقة سببية وأنه الفاعلية التي يتسبب بها الحادث أو الظاهرة في التحكم بظاهرة أخرى" (الطائي، 2011: 16).

2. ألحفي (1991) أنه: "مقدار التغير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعرضه لتأثير المتغير المستقل" (الربيعي، 2013: 17).

التعريف الإجرائي Operational Definition

مقدار التغير الذي يتركه تدريس مادة علم الأحياء بإستراتيجية مخططات التعارض المعرفي في اكتساب المفاهيم الإحيائية لدى طالبات الصف الخامس العلمي.

ثانياً: مخططات التعارض المعرفي Knowledge Schemes Conflict

عرفها كل من:

1. طلبة (2006): على أنها "أداة بصرية لتمثيل سلسلة من المكونات التعليمية المتتابعة والتي تكون موجهة نحو التصورات البديلة لدى الطلاب والحدث المتناقض أو المتعارض ومفهوم الهدف العلمي والحدث الحرج أو التفسير والمفاهيم العلمية الأخرى المرتبطة بمفهوم الهدف" (طلبة، 2006: 60).

2. ماضي (2011): على أنها "مخطط مفاهيمي ينتمي للفلسفة البنائية يقوم على إيجابية المتعلم يستعمله المعلم كأداة تعليمية في الموقف التعليمي يهدف إلى إحلال المفاهيم العلمية السليمة محل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية المراد تعلمها" (ماضي، 2011: 8).

التعريف الإجرائي Operational Definition

وهي مخططات مفاهيمية تنتمي للفلسفة البنائية تقوم على إيجابية الطالبة تستعملها المدرسة لتنظيم محتوى الدرس وتهدف من خلال ذلك إلى مساعدة الطالبات على تعديل وتصويب التصورات الخاطئة في مادة الأحياء لدى طالبات الصف الخامس العلمي.

ثالثاً: الاكتساب Acquisition

عرفه كل من:

1. أبو جادو (2003): على أنه "أولى مراحل التعلم التي يتم من خلالها تمثل الكائن الحي للسلوك الجديد ليصبح جزءاً من حصيلته السلوكية" (أبو جادو، 2003: 424).
2. ألمليكي (2003): على أنه "قدرة الطالب على معرفة السمات الجوهرية للمفهوم" (ألمليكي، 2003: 28).

التعريف الإجرائي Operational Definition

هو قدرة طالبات الصف الخامس العلمي (عينة البحث) على تعريف المفهوم وتمييزه وتطبيقه ضمن الفصول الأربعة الأخيرة من كتاب علم الأحياء واستبقائها وإمكانية تطبيقها على أساس الخصائص المشتركة بين كل مفهوم مقاساً بالدرجات التي تحصل عليها الطالبات في اختبار الاكتساب الذي أعدته الباحثة، وتعد الطالبة مكتسبة للمفهوم إذا حصلت على درجة واحدة للمفهوم الواحد في اختبار اكتساب المفاهيم الإحيائية واستبقائها الذي يطبق عليهن عند انتهاء تدريس المفاهيم الإحيائية.

رابعاً: المفاهيم Concepts

عرفها كل من:

1. الزيادات ومحمد (2010): على أنها: "عبارة عن مجموعة من المثيرات التي لها خصائص معينة" (الزيادات ومحمد، 2010: 166).
2. زيتون (2010): على أنها "ما يتكون لدى الفرد (المتعلم) من معنى وفهم يرتبط بكلمة أو مصطلح أو عبارة معينة" (زيتون، 2010: 129).

التعريف الإجرائي Operational Definition

هو كل ما يتكون لدى الطالبة من معنى وفهم وتصور عقلي مجرد له دلالة إحيائية ويرتبط بالمفاهيم الرئيسة والفرعية للفصل الرابع والخامس والسادس والسابع من كتاب علم الأحياء للصف الخامس العلمي وغالباً ما يعبر عنه بكلمة أو مصطلح أو رمز أو اسم تجمعهم خصائص مشتركة.

خامساً: الاستبقاء Retention

عرفه كل من:

1. Webster (1998) على أنها "قدرة الفرد على الاحتفاظ بالمعلومات واستمرارية استخدامها بعد تعرضه للخبرات لأجل استرجاع أو إعادة التعلم" (Webster, 1998: 87).
2. العيسوي (2005): على أنه "عبارة عن استمرار قدرة الفرد على أداء عمل ما سبق أن تعلمه وذلك بعد فترة من تعلمه لم يمارس خلالها هذا العمل" (العيسوي، 2005: 215).

التعريف الإجرائي Operational Definition

وهو مقدار ما تبقى لدى طالبات عينة البحث من المفاهيم الإحيائية التي تم اكتسابها خلال مدة التجربة مفاًساً بالدرجات التي تحصل عليها كل طالبة بعد إعادة تطبيق اختبار الاكتساب مرة ثانية بعد مرور أسبوعين، من دون تعريضهن لأية خبرات بين اختبار الاكتساب واختبار الاستبقاء.

الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة**المحور الأول: خلفية نظرية:****أولاً: إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي:**

تمثل مخططات التعارض المعرفي أحد الاتجاهات المعاصرة في تدريس العلوم طورها (Tsai) تأخذ الفكر البنائي وتسهم في إعادة هيكلة المعلومات وأحداث التغيير المفاهيمي واكتساب المفاهيم وتسهيل عملية التعلم ذو المعنى وبقاء أثره لمدة أطول، وتقوم فكرتها على تقديم حدث متعارض في شكل مدرك حسي جديد يتحدى التصور البديل الموجود لدى الطلبة بغرض تسهيل عملية توفيق ومواءمة هذا التصور عند الطلبة حتى يتحول إلى تصور علمي صحيح (قنديل، 2008: 179).

❖ مكونات مخططات التعارض المعرفي:

1. تصورات الطلبة الخاطئة: وهي التصورات البديلة عن المفهوم المراد تعلمه والتي يمتلكها الطلبة قبل تعلم المفهوم الجديد من خلال بيئتهم المحيطة والخبرات التي مروا بها.
2. الحدث المتناقض أو المتعارض: تمثل الأحداث المتناقضة جزءاً أساسياً ومحورياً في مكونات مخططات التعارض المعرفي وهي عبارة عن موقف محير ملموس يرتبط بالمفاهيم البديلة لديهم يوضع فيه الطلبة لخلق التناقض المعرفي بينه وبين المفاهيم البديلة ويكون بصورة أنشطة أو صور محسوسة يتم تقديمها داخل سياق علمي اجتماعي يساعدهم على البحث والتوصل لحل هذا التناقض.
3. مفهوم الهدف العلمي المراد تعلمه: وهو المفهوم العلمي الصحيح المراد تعلمه ويقوم المدرس بكتابته وعرضه على الطلبة.
4. الحدث الحرج أو التفسير (الشرح): ويتناول هذا الحدث شرح وتفسير التناقض بين البناء المفاهيمي للمفاهيم البديلة عند الطلبة والمفاهيم العلمية المراد تعلمها ويجب أن يستهدف الموضوع الحساس للمفهوم البديل عند الطلبة ويهدف إلى إحلال المفهوم العلمي الجديد محل المفهوم البديل.
5. المفاهيم العلمية الأخرى المرتبطة بالتصور العلمي الصحيح: وهي المفاهيم المرتبطة بالمفهوم العلمي الصحيح التي يقدمها المدرس لتدعيم وتعزيز المفهوم العلمي إذ يتم تدريسها إلى جانب المفهوم العلمي الهدف وإبراز العلاقات بينهما.
6. المدعمات الإدراكية: وهي مدعمات حسية تمثل تطبيقات أو نشاطات عملية تدعم المفهوم العلمي بشكل مناسب (ماضي، 2011: 25-26).

المحور الثاني: دراسات سابقة:

وتتضمن الدراسات العربية والاجنبية التي تخص موضوع البحث

أولاً: الدراسات العربية:

1. دراسة طلبية (2006): فعالية خرائط الصراع المعرفي في تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم وحل المسائل الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي

أجريت هذه الدراسة في مصر - جامعة المنصورة - وهدفت إلى التعرف على فعالية خرائط الصراع المعرفي في تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم وحل المسائل الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتكونت عينة الدراسة من (69) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين هما المجموعة التجريبية وبلغ عددها (33) طالباً والمجموعة الضابطة وبلغ عددها (36) طالباً أما أدوات الدراسة فقد أعد الباحث اختباراً للتصورات البديلة في وحدتي الشغل والطاقة واختبار حل المسائل الفيزيائية وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي لتحديد التصورات البديلة للطلاب في وحدتي الشغل والطاقة كما اتبع المنهج البنائي في إعداد خرائط الصراع المعرفي للمفاهيم الفيزيائية في وحدتي الشغل والطاقة واستخدم المنهج التجريبي لقياس فاعليتها في تعديل التصورات البديلة وحل المسائل الفيزيائية واستعمل الباحث وسائل إحصائية هي اختبار (t-test) وحساب النسب المئوية وتحليل التباين وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام خرائط الصراع المعرفي في تصويب التصورات الخاطئة لدى المتعلمين وتنمية المفاهيم وحل المسائل الفيزيائية.

2. دراسة ماضي (2011):

(أثر مخططات التعارض المعرفي في تنمية المفاهيم ومهارات حل المسألة الوراثية لدى طالبات الصف العاشر). أجريت هذه الدراسة في فلسطين الجامعة الإسلامية - بغزة - وهدفت إلى معرفة أثر مخططات التعارض المعرفي في تنمية المفاهيم ومهارات حل المسألة الوراثية لدى طالبات الصف العاشر، وتكونت عينة الدراسة من (95) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية بلغ عددها (46) طالبة وضابطة بلغ عددها (49) طالبة واتبعت الباحثة المنهج التجريبي، أما أدوات الدراسة فقد أعدت الباحثة اختبارين أحدهما (لمفاهيم الوراثة) والآخر (لمهارات حل المسألة الوراثية) وكافأت بين المجموعتين من خلال إجراء اختبار قبلي اختبري على عينة الدراسة واستعملت الباحثة وسيلة إحصائية هي اختبار (t-test) وأظهرت نتائج الدراسة عن فاعلية مخططات التعارض المعرفي في تنمية المفاهيم ومهارات حل المسألة الوراثية.

ثانياً: دراسات أجنبية:

1. دراسة Bousquet (1982):

(فاعلية خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم البيئية لطلاب جامعة أوهايو "Ohio") أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وهدفت إلى معرفة فاعلية خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم البيئية لطلاب جامعة أوهايو (Ohio). تكونت عينة الدراسة من (114) طالباً ممن يدرسون مقرر مبادئ الموارد الطبيعية، وقد تم توزيعهم عشوائياً على ثلاث مجاميع درست على وفق خرائط المفاهيم، وعلى النحو الآتي: درست المجموعة الأولى على وفق خرائط مفاهيم من نوع (هرمية - أخبارية) (Hierarchical - propositional) ودرست المجموعة الثانية على وفق خرائط مفاهيم هرمية (Hierarchical) أما المجموعة الثالثة فقد درست على وفق خرائط المفاهيم الإخبارية (propositional) أما أدوات الدراسة فقد تم أعداد اختباراً لقياس اكتساب المفاهيم البيئية أما الوسائل الإحصائية المستخدمة كانت تحليل التباين، وبعد تطبيق الاختبار البعدي المتعلق بقياس اكتساب المفاهيم البيئية على المجموعات الثلاث، وتحليل بياناته باستخدام تحليل التباين (ANCOVA) أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجاميع الثلاث في اكتساب المفاهيم البيئية.

2. دراسة Tsai (2003):

(الآثار المترتبة على استخدام خرائط التعارض المعرفي كتنقية تعليمية لتغيير التصورات الخاطئة لدى طلاب الصف الثامن عن مفاهيم الدوائر والشبكات الكهربائية البسيطة الموصلة على التوالي). أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وهدفت إلى التعرف على الآثار المترتبة على استخدام خرائط التعارض المعرفي كتنقية تعليمية لتغيير التصورات الخاطئة لدى طلاب الصف الثامن عن مفاهيم الدوائر والشبكات الكهربائية البسيطة الموصلة على التوالي، واتبعت الباحثة المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين ضابطة وتجريبية وبلغ عددها (68) طالباً أما أدوات الدراسة فاستعمل الباحث اختبار لبناء خرائط التعارض لمفاهيم الدوائر والشبكات الكهربائية البسيطة وأعد اختباراً للتصورات البديلة واستعمل الباحث وسائل إحصائية وهي تحليل التباين ومربع (n2) وقد أظهرت نتائج الدراسة عن فعالية خرائط التعارض المعرفي في تغيير التصورات الخاطئة لدى الطلاب بالمقارنة مع الطريقة التقليدية في التدريس.

❖ **جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:**

أفاد البحث من الدراسات السابقة أمور عدة منها:

1. وضع أهداف البحث وصياغة فرضياته.
2. الإفادة من الدراسات في تحديد مشكلة البحث وبيان أهميته.
3. الإفادة منها في كيفية تحديد حجم اثر الاندثار بالتجربة.
4. الإفادة من اختيار التصميم التجريبي المناسب للبحث وكيفية اختيار العينة وتحديد حجمها وجنسها.
5. الإفادة من إجراءات الدراسات السابقة، في إعداد أداة البحث وبناءها ومنها اختبار الاكتساب والاستبقاء.
6. الإفادة من الوسائل الإحصائية التي عولجت بها البيانات في إيجاد نتائج البحث.
7. إجراء التكافؤ بين طالبات مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات.
8. الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي والتي تناولت المتغير المستقل والمتغير التابع وكيفية ضبط المتغيرات الدخيلة.
9. مقارنة نتائج البحث الحالي مع نتائج الدراسات السابقة وبيان أوجه الاتفاق والاختلاف بينهما.
10. التعرف على إجراءات البحث وتفسير النتائج والإفادة من مقترحات وتوصيات الدراسات السابقة في إجراء البحث الحالي في الأحياء.
11. بناء مخططات التعارض المعرفي والتعرف على طريقة توظيفها بالدروس من خلال إعداد الخطط التدريسية المناسبة وصياغة الأهداف السلوكية بصورة أكثر دقة بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس.

الفصل الثالث: منهج البحث وأدواته**أولاً: المنهج التجريبي:**

اعتمد هذا البحث منهج البحث التجريبي وهو الطريقة التي يقوم بها الباحث بتحديد مختلف الظروف والمتغيرات التي تظهر في التحري عن المعلومات التي تخص ظاهرة ما وكذلك السيطرة على مثل تلك الظروف والمتغيرات والتحكم فيها، والباحث وفقاً لهذا المنهج لا يقف عند مجرد وصف الموقف أو الأنشطة أو الظواهر أو تحديد حالة (الجبوري، 2013: 194-195). اعتمد التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي بمجموعتين متكافئتين (تجريبية تدرس على وفق مخططات التعارض المعرفي وضابطة تُدرس على وفق الطريقة التقليدية) وجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار أبعدي
التجريبية	مخططات التعارض المعرفي	الاكتساب	اختبار الاكتساب
الضابطة	الطريقة التقليدية	الاستبقاء	اختبار الاستبقاء

ثانياً: مجتمع البحث وعينته Population & Sample of the research**1. مجتمع البحث Research Population**

ويشمل مجتمع البحث الحالي جميع طالبات الصف الخامس العلمي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية الحكومية الرسمية للبنات ضمن حدود مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2013 - 2014).

2. عينة البحث Research Sample

اختارت الباحثة عشوائياً إعدادية الطليعة للبنات واختارت منها عشوائياً شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية والتي بلغ عدد طالباتها (54)، وشعبة (د) لتمثل المجموعة الضابطة والتي بلغ عدد طالباتها (53) وبذلك يكون العدد الكلي لعينة البحث (107) طالبة على نحو أولي وبعد استبعاد الطالبات الراسبات من المجموعتين، إذ بلغ عددهن (5) طالبة (2) منهن في المجموعة التجريبية و(3) في المجموعة الضابطة مع ضمان بقائهن في صفوفهن حفاظاً على نظام المدرسة واستمرار تدريسهن، ويعود سبب استبعادهن لامتلاكهن

خبرات سابقة في الموضوعات التي تدرس في غضون مدة التجربة التي قد يكون لها اثر في المتغيرات التابعة وبذلك أصبح العدد النهائي لعينة البحث (102) بواقع (52) طالبة في المجموعة التجريبية و(50) طالبة في المجموعة الضابطة وجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2) توزيع طالبات عينة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل استبعاد الراسبات وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الراسبات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	54	2	52
الضابطة	د	53	3	50
المجموع	2	107	5	102

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث Equivalent of The Groups Research

على الرغم من اختيار المجموعتين بالسحب العشوائي إلا أن احتمالية عدم تكافؤهما أمر وارد، إذ إن تحقيق التكافؤ بين طالبات مجموعتي البحث يعد أمراً مهماً قبل إجراء التجربة، لذلك حرصت الباحثة قبل البدء بتطبيق التجربة على تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في المتغيرات التابعة للبحث وجدول (3) يوضح هذه المتغيرات:

جدول (3) المتغيرات التي تم تناولها لغرض تكافؤ مجموعتي البحث

المجموعة	التكافؤ	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية
التجريبية و الضابطة	1. العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور.	0.48	1.98
	2. اختبار الذكاء.	0.01	1.98
	3. التحصيل السابق في مادة علم الأحياء (درجات نصف السنة).	0.01	1.98
	4. اختبار المعلومات السابقة.	0.86	1.98
	5. التحصيل الدراسي للأب.	0.37	7.82
	6. التحصيل الدراسي للأم.	0.28	7.82

رابعاً: ضبط المتغيرات الدخيلة Control Of The Internal Variables

يعد ضبط المتغيرات الدخيلة واحدة من الإجراءات المهمة في البحث التجريبي من أجل توفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي، وحتى يتمكن الباحث من أن يعزو معظم التباين في المتغير التابع إلى المتغير المستقل في الدراسة وليس إلى متغيرات أخرى (ملحم، 2010: 73). وعليه تم ضبط المتغيرات غير التجريبية التي تؤثر في سلامة التجربة وعلى النحو الآتي:

1. الحوادث المصاحبة للتجربة Accidents associated with the experiment

2. الاندثار التجريبي Experimental Mentality

3. اختيار العينة Sample selection

4. النضج Maturation

5. أداة القياس Measurement tool

6. أثر الإجراءات التجريبية Experimental Performances Effect

خامساً: مستلزمات البحث Research Requirements

إلتزام مستلزمات البحث، قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

1. تحديد المادة العلمية The material determine

حددت المادة العلمية لموضوعات البحث ب: الفصول الأربعة الأخيرة من كتاب علم الأحياء للصف الخامس العلمي للعام الدراسي (2013-2014).

2. تحديد المفاهيم الإحيائية Limiting The Biological Concepts

لغرض تحديد المفاهيم الرئيسية والفرعية تم تحليل الفصول الأربعة الأخيرة من كتاب علم الأحياء واستخرج (82) مفهوماً رئيسياً وفرعياً وجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4) توزيع المفاهيم الاحيائية على المحتوى الدراسي

الفصل	الموضوعات	عدد المفاهيم
الرابع	الحركة	21
الخامس	النقل	31
السادس	التنسيق العصبي والإحساس	18
السابع	الهormونات	12
	المجموع	82

3. صياغة الأهداف السلوكية Formation Of Behavioral Objectives

إن أول عمل يجب على الباحث القيام به عند بناء الاختبار هو صياغة الأهداف السلوكية (قطامي وآخرون، 2003: 99).

جدول (5) عدد الأهداف السلوكية وفقاً لتصنيف بلوم موزعة على الفصول الأربعة للمادة الدراسية

الفصل	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع
الرابع	7	9	11	9	1	3	40
الخامس	19	18	4	7	9	2	59
السادس	17	17	7	5	1	2	49
السابع	5	8	1	2	1	1	18
المجموع	48	52	23	23	12	8	166

4. إعداد الخطط التدريسية Preparing daily instructional plans

التخطيط يعني استعداد المدرس لموقف سيواجهه مما يتطلب منه رؤية بعيدة النظر عن طريق إلمامه بالموضوع الدراسي المراد تدريسه (العفون والفتلاوي، 2011: 237). وقد قامت الباحثة بإعداد (24) خطة تدريسية لكل مجموعة (التجريبية والضابطة) وبواقع (3) حصص أسبوعياً.

سادساً: أداة البحث Research Tool

❖ إعداد اختبار اكتساب المفاهيم واستبقائها: Concepts Acquisition Test

يعرف الاختبار بأنه إجراء منظم لتحديد ما تعلمه الطلاب (ملحم، 2002: 194)، ولما كان البحث الحالي يتطلب بناء اختبار يقيس اكتساب المفاهيم الاحيائية واستبقائها، فقد قامت الباحثة بإعداد هذا الاختبار لـ (20) مفهوماً رئيساً، وتم إعداد ثلاث فقرات اختبارية لكل مفهوم جميعها من نوع الاختيار من متعدد، تقيس الفقرة الأولى (تعريف المفهوم) أي تحديد الدلالة اللفظية للمفهوم، وتقيس الفقرة الثانية (تمييز المفهوم) أي التمييز بين الأمثلة المنتمة للمفهوم وغير المنتمة إليه أما الفقرة الثالثة فتقيس (تطبيق المفهوم) أي استخدام المفهوم في مواقف جديدة، وبذلك بلغ عدد فقرات الاختبار (60) فقرة اختبارية.

سابعاً: إجراءات تطبيق التجربة Application Procedures of the Experiment

بعد أن تحققت الباحثة من التكافؤ بين المجموعتين قبل تطبيق التجربة قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

1. تم الاتفاق مع مديرة إعدادية الطليعة على أن تتولى الباحثة تدريس مادة الأحياء بنفسها للصف الخامس العلمي.
2. بدأت الباحثة التجربة وباشرت بتدريس المجموعة التجريبية على وفق إستراتيجية (مخططات التعارض المعرفي)، والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، في يوم الأحد الموافق (2014/2/23م) بواقع ثلاث حصص أسبوعياً لكل مجموعة، وكان تدريس مجموعتي البحث في الفصل الدراسي الثاني لعام (2013-2014م)، وانتهت التجربة يوم الأحد الموافق (2014/4/20م).
3. قامت الباحثة بتطبيق الخطط التدريسية المعدة على وفق إستراتيجية (مخططات التعارض المعرفي)، على طالبات المجموعة التجريبية.
4. تم تطبيق الاختبار على عيّنتين استطلاعتين الأولى كانت من طالبات ثانوية بنت الهدى للبنات بلغ عددها (30) طالبة حيث تم استخراج الوقت اللازم للاختبار ومدى وضوح الفقرات منها، أما الثانية فتمت على طالبات ثانوية الوائلي للبنات حيث بلغ عدد طالباتها (100) طالبة وتم استخراج الخصائص السايكومترية من خلالها ومعرفة مدى صدق الاختبار وثباته.

4. بعد الانتهاء من تدريس مفردات المادة التدريسية المحددة، تم إخبار طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بأن هناك اختباراً سيجري لهن في الفصول الأربعة الأخيرة (الرابع، الخامس، السادس، السابع) التي تم دراستها خلال الفصل الدراسي الثاني وتم تطبيق اختبار اكتساب المفاهيم الإحيائية البعدي لمجموعتي البحث في يوم الأربعاء الموافق (2014/4/23م)، وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبار قامت الباحثة بتصحيح أوراق الإجابات، وبذلك تم الحصول على درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار الاكتساب.
5. بعد مرور أسبوعين من تطبيق الاختبار قامت الباحثة بتطبيق الاختبار نفسه في يوم الثلاثاء الموافق (2014/5/6م) على عينة البحث نفسها لمعرفة مدى استبقاء المفاهيم الإحيائية لدى الطالبات من دون إخبارهن بموعد الاختبار، وبذلك تم الحصول على درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار الاستبقاء.

ثامناً: الوسائل الإحصائية Statistical Tools

تم تحليل النتائج ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (Microsoft Excel – 2010)

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج Presentation Of The Results

1. نتائج الاكتساب:

- أ- للتحقق من صحة الفرضية الصفية الأولى عمدت الباحثة إلى حساب المتوسط الحسابي والقيمة التائية باستخدام الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار الاكتساب، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6) نتائج الاختبار التائي لدرجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار الاكتساب

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدالة الإحصائية عند مستوى (0.05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	52	43.23	64.61	8.03	100	3.43	1.98	دال إحصائياً
الضابطة	50	38.8	46.44	6.81				

- يتضح من الجدول (6) أعلاه، أن المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية يساوي (43,23) بانحراف معياري مقداره (8,03)، بينما المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة يساوي (38,8) بانحراف معياري مقداره (6,81)، وان القيمة التائية المحسوبة بلغت (3,43) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,98) عند درجة حرية (100) ومستوى دلالة (0,05)، وهذا يدل على وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في اختبار الاكتساب، وبذلك ترفض الفرضية الصفية الأولى وتقبل الفرضية الثانية البديلة، وهذه النتيجة تدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن على وفق مخططات التعارض المعرفي على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن على وفق الطريقة التقليدية في اختبار الاكتساب.
- ب- لبيان حجم الأثر (مدى الفاعلية) للمتغير المستقل في المتغير التابع استخدمت الباحثة معادلة مربع (آيتا) في استخراج حجم الأثر (d) للمتغير المستقل في المتغير التابع وباستخراج قيمة (d) التي تعكس مقدار حجم الأثر والبالغ (0,68) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم الأثر وبمقدار متوسط لمتغير التدريس بمخططات التعارض المعرفي في اكتساب المفاهيم الإحيائية وفق التدرج الذي وضعه كوهين Cohen (1988). (kiess, 1996: 164).

2. نتائج الاستبقاء:

- أ- للتحقق من صحة الفرضية الصفية الثانية عمدت الباحثة إلى حساب المتوسط الحسابي والقيمة التائية باستخدام الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار الاحتفاظ، والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7) نتائج الاختبار الثاني لدرجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار الاحتفاظ

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	52	39.92	57.99	7.61	100	2.25	1.98	دال إحصائياً
الضابطة	50	36.9	63.56	7.97				

يتضح من الجدول (7) أعلاه، أن المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية يساوي (39,92) بانحراف معياري مقداره (7,61)، بينما المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة يساوي (36,9) بانحراف معياري مقداره (7,97)، وان القيمة التائية المحسوبة بلغت (2,25) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,98) عند درجة حرية (100) ومستوى دلالة (0,05)، وهذا يدل على وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في اختبار الاحتفاظ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية وتقبل الفرضية الثانية البديلة، وهذه النتيجة تدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن على وفق مخططات التعارض المعرفي على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن على وفق الطريقة التقليدية في اختبار الاحتفاظ.

ب- تم حساب قيمة حجم الأثر (d) التي تعكس مقدار حجم التأثير للمجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الاحتفاظ. وباستخراج مقدار حجم الأثر والبالغ (0,43) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم التأثير وبمقدار متوسط لمتغير التدريس بمخططات التعارض المعرفي في استنباط المفاهيم الاحيائية بينما بلغ حجم الأثر للطريقة التقليدية (0,22) وهو مقدار تأثير منخفض للطريقة التقليدية في متغير الاكتساب (kiess, 1996: 164).

ثانياً: تفسير النتائج: Explanation Of The Results

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اكتساب المفاهيم الاحيائية واستبقائها، وهذا يعني تفوق التدريس على وفق مخططات التعارض المعرفي على التدريس بالطريقة التقليدية وفي ضوء تلك النتائج التي تم التوصل إليها تعزي الباحثة سبب ذلك إلى النقاط الآتية:

1. حداثة الإستراتيجية وما تتمتع به من أهمية كبيرة في التكوين المفاهيمي للطالبة من خلال خلق تعارض معرفي بين ما تملكه الطالبة من مفاهيم سابقة وتصورات حول المفهوم الجديد والمفهوم الجديد نفسه مما يثير فضولها ودافعيتها للتعلم لحل هذا التعارض وأحداث التكيف والموائمة والوصول إلى المفاهيم والمبادئ العلمية الكامنة وراءه فيصبح التعلم ذو معنى ومغزى (ماضي، 2011: 145).
2. استخدام مخططات التعارض المعرفي يؤكد على إيجابية الطالبة وقدرتها على بناء معرفتها بنفسها وتكوين بناءها المفاهيمي وتعديل تصوراتها الخاطئة (قنديل، 2008: 148).
3. استخدام مخططات التعارض المعرفي يتيح للطالبة استبصار العلاقة بين المفاهيم من خلال تقديم المدركات المدعمة للمفاهيم فتصبح أكثر قدرة على حل المشكلات.
4. استخدام مخططات التعارض المعرفي يساعد الطالبة على بناء وترسيخ المتطلبات المعرفية لاكتساب المفهوم وتؤكد على أن المعرفة المفاهيمية والعلاقات بينها تعتبر متطلبات ضرورية لاكتساب المفهوم.
5. استخدام مخططات التعارض المعرفي له دوراً مهماً في تنمية اتجاهات إيجابية نحو العلوم بصورة عامة والأحياء بصورة خاصة.
6. استخدام مخططات التعارض المعرفي ينمي قدرة الطالبة على التفكير وتوظيف بنيتها المفاهيمية في مواقف جديدة مما يساعد على الاحتفاظ به وبقاء اثره لمدة أطول.

الفصل الخامس: الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات Conclusions

في ضوء النتائج التي أظهرها البحث الحالي تمكنت الباحثة من استنتاج ما يأتي:

1. فاعلية إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي في زيادة اكتساب المفاهيم الاحيائية لدى طالبات الصف الخامس العلمي إذ أنهم تفوقن على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة التقليدية.
2. إن تدريس طالبات الصف الخامس العلمي على وفق إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي لمادة الأحياء يجعلهن منتبهات في الدرس يقضات لما حولهن، وهذا ما لمستته الباحثة طيلة فترة التجربة.
3. فاعلية إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي في تمكين الطالبات اللاتي درسن وفقها بالاحتفاظ بالمادة الدراسية أكثر من الطريقة التقليدية.
4. تسهم هذه الإستراتيجية في جعل الطالبات مشاركات فاعلات في الدرس من خلال المناقشة والإجابة عن الأسئلة التي تثار في أثناء الدرس.
5. تجعل هذه الإستراتيجية الطالبات محور العملية التربوية فلهن الدور الأكبر في المناقشة والاستفسار وفي البحث عن الإجابات والحلول واستنباط الأفكار الأكثر إبداعية وتوظيفها بصورة صحيحة.

ثانياً: التوصيات Recommendations

في ضوء النتيجة التي تم التوصل إليها يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

1. التأكيد على ضرورة التدريس بإستراتيجية مخططات التعارض المعرفي في تدريس الأحياء لدى طالبات الصف الخامس العلمي.
2. ضرورة اطلاع مدرسي مادة الأحياء ومدرساتها على الطرائق والأساليب الحديثة في التدريس، ولاسيما إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي، وذلك من خلال عقد الدورات أو الندوات التربوية والنشرات الخاصة.
3. ضرورة تبصير مدرسي ومدرسات مادة الأحياء بنتائج الأبحاث والدراسات التي تناولت العلوم والاستراتيجيات البنائية للاستفادة منها وتوظيفها في تنمية المفاهيم العلمية ولاسيما مخططات التعارض المعرفي في تنمية المفاهيم الاحيائية.
4. تهيئة الصفوف والقاعات الدراسية والأثاث والأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة لمساعدة المدرسين على التدريس وفق الاستراتيجيات الحديثة ولاسيما مخططات التعارض المعرفي.
5. تضمين مفردات مادة طرائق التدريس في كليات التربية والتربية الأساسية طرائق تدريسية حديثة منها إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي.
6. ضرورة استخدام مخططات التعارض المعرفي في تدريس العلوم عامة والبيولوجي خاصة كأحد أساليب التعلم الفعالة التي تساهم في تحقيق أهداف تدريس العلوم.

ثالثاً: المقترحات Suggestions

استكمالاً للنتيجة التي توصل إليها البحث تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

1. دراسة أثر توظيف مخططات التعارض المعرفي في تنمية مهارات التفكير بأنواعها المختلفة.
2. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلبة الصف الخامس العلمي (الذكور).
3. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية أخر ولاسيما المرحلة الجامعية.
4. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية وعلى متغيرات أخر مثل التفكير الإبداعي وتعديل المفاهيم الاحيائية والاتجاه نحو المادة.
5. إجراء دراسة للمقارنة بين إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي واستراتيجيات حديثة أخرى في تدريس الأحياء.

Arabic References

❖ المصادر العربية

1. أبو جادو، صالح محمد علي (2003). علم النفس التربوي، ط 3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
2. أبو زينة، فريد كامل (2010). تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

3. أبو شعيرة، خالد محمد وغباري، ثائر أحمد (2010). نحو مفاهيم تربوية معاصرة في الألفية الثالثة، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان.
 4. الجبوري، حسين محمد جواد (2013). منهجية البحث العلمي (مدخل لبناء المهارات البحثية)، دار صفاء، مؤسسة دار الصادق الثقافية، عمان.
 5. الحريري، رافدة عمر (2010). طرائق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
 6. الربيعي، ضياء حامد كاظم (2013). أثر مخططات الجدول الذاتي (K-W-L-H) في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء، رسالة ماجستير، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل.
 7. الزيادات، ماهر مفلح ومحمد، إبراهيم قطاوي (2010)، الدراسات الاجتماعية طبيعتها وطرائق تعليمها وتعلمها، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
 8. الطائي، ميسم موفق عبد المنعم (2011). أثر إستراتيجيات ما بعد المعرفية في تنشيط الذاكرة العاملة لدى أطفال الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، بغداد.
 9. العفون، نادية حسين، والفتاوي، فاطمة عبد الأمير (2011). مناهج وطرائق تدريس العلوم، مكتبة التربية الأساسية، بغداد.
 10. العيسوي، عبد الرحمن (2005). علم النفس التربوي دراسة في التعلم عادات الاستذكار ومعوقاتهما، دار النهضة العربية، بيروت.
 11. المليكي، عبد السلام وعبد، محمد صالح (2003). اثر انموذجي ميرل - يتنسون وجانييه التعليميين في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو المادة لدى الطلاب، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - ابن رشد، جامعة بغداد.
 12. جامعة بابل /كلية التربية الأساسية (2012). المؤتمر العلمي الدولي الخامس للفترة من (13-14) تشرين الثاني.
 13. خزاعلة، محمد سلمان فياض (2012). مبادئ في علم التربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
 14. زيتون، عايش محمود (2010). الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
 15. سماره، نواف والعديلي، أحمد عبد السلام (2008). مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
 16. عبد الحفيظ، أخلص محمد وباهي، مصطفى حسين (2000). طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
 17. قطامي، يوسف، وآخرون (2003). أساسيات تصميم التدريس، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
 18. قنديل، أحمد إبراهيم (2008) العلوم في تدريس العلوم، مصر العربية للنشر والتوزيع.
 19. ملحم، سامي محمد، (2010). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط6، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- ❖ المصادر الإلكترونية
20. طلبة، إيهاب جودة أحمد (2006). فعالية خرائط الصراع المعرفي في تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم وحل المسائل الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة التربية العلمية، المجلد9، العدد1، رسالة ماجستير منشورة على الرابط:

<http://efiles.mediun.edu.my/myu-books/RND/ME113AN744>.

Library.iugaza.edu.ps/thesis/97283

21. ماضي، أيمن حمدي محمد (2011). أثر مخططات التعارض المعرفي في تنمية المفاهيم ومهارات حل المسألة الوراثة لدى طالبات الصف العاشر، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، رسالة ماجستير منشورة على الرابط:

Library.iugaza.edu.ps/thesis/97283

English References

❖ المصادر الأجنبية

22. George and others. 1988. principles of instructional. (3rd ced) N.Y., HOH, Rinehart and Winston.
23. Kiess, H.O. (1996): statistical concepts for Behavioral science. London, Sidney, Toronto, Allyn and Bacon.
24. Tik, L.A strategy of the effects of using discrepant Lime events in science teaching on concept retention of upper elementary school students. World Trends in science.
25. Tsai, Chin Chune. Enhancing Science instruction: the use of Conflict Map, International Journal of Science Education, v. 22, 2000.
26. Tsai, Chin Chune Using a Conflict Map as an Instructional Tool To Change Student Conceptions in Simple Series Electric-Circuits. International Journal of Education, v25 n.3, 2003. Science
27. Webster, (1998): Merriam collegiate disctionar tenth edition incorporated spring field Massachusetts. S.A.
28. Bousquet, Wood Ward Scotte, (1982), An Application of Ausubel's theory to Enviroment Education, A study of concept mapping in a college Natural Resources management course, Dissertation Abstract international, Vol. 43, No. 5A, p: IV

أساليب التفكير وتداخلاتها الثنائية لدى مرشدي ومرشدات المدارس الثانوية

أ.م.د. علي صكر جابر الخزاعي الباحثة. أيمن فخري عزيز

جامعة القادسية / كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية

Methods of Thinking and Their Dual Interference for the Male and Female Guides of the High Schools

Iman Fakri Azeez

Asst. Prof. Dr. Ali Sagar Jabir Al-Kuza'i

University of Al-Qadisiya / College of Education / Department of Educational and Psychological Sciences

Abstract

The researchers have employed the descriptive method to identify (Methods of Thinking and Their Dual Interference for the Male and Female Guides of the High Schools). To achieve the aims, the researchers have used the Scale of (Harrison and Bramson 1982) and the Dripper from (Muhsin 2010) which reveals five methods of thinking (synthetic thinking, ideal thinking, practical thinking, analytical thinking, and realistic thinking). Validity with its two types: explicit and logical has been achieved when exposed to two groups of (26) specialists.

المستخلص

يهدف البحث الحالي التعرف إلى:

1. أساليب التفكير لدى مرشدي ومرشدات المدارس الثانوية.
 2. دلالة الفروق في أساليب التفكير لدى المرشدين التربويين تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي (ذكور - إناث) ومدة الخدمة من (1-5 سنة) (6-10 سنة) (11 سنة فأكثر).
 3. التداخلات الثنائية لأساليب التفكير لدى مرشدي ومرشدات المدارس الثانوية.
- استعمل الباحثان المنهج الوصفي في الكشف عن أساليب التفكير السائدة لدى مرشدي ومرشدات المدارس الثانوية وتداخلاتها الثنائية، ولتحقيق أهداف البحث استعمل الباحثان مقياس (هاريسون وبرامسون 1982)، والمعزق من (محسن 2010) والذي يكشف عن خمسة أساليب للتفكير هي (أسلوب التفكير التركيبي، وأسلوب التفكير المثالي، وأسلوب التفكير العملي، وأسلوب التفكير التحليلي، وأسلوب التفكير الواقعي) تحقق في المقياس صدق المحتوى بنوعيه الصدق الظاهري والصدق المنطقي من خلال عرضه بصيغته الأولية المتكونة من (18) فقرة على مجموعة من المحكمين المتخصصين بلغ عددهم (26) محكماً، إذ حظيت فقرات المقياس بموافقة المحكمين جميعهم. وبلغت معاملات ثبات المقياس بأساليبه المتعددة وبطريقة إعادة الاختبار ولكل أسلوب على حدة كالاتي: أسلوب التفكير التركيبي (0.80)، والمثالي (0.79)، والعملي (0.75)، والتحليلي (0.83)، والواقعي (0.81) عند مستوى دلالة (0.05) في حين بلغ ثبات المقياس بطريقة الفاكرونباخ أسلوب التفكير التركيبي (0.82)، والمثالي (0.84)، والعملي (0.79)، والتحليلي (0.86) والواقعي (0.85).
- وتحقيقاً لأهداف البحث طبق الباحثان المقياس على عينة قوامها (400) مرشد ومرشدة في محافظات الفرات الأوسط (الديوانية - النجف - بابل - كربلاء) للعام الدراسي (2012-2013)، وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً بالاستعانة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، توصل البحث الى النتائج الآتية:

1. أساليب التفكير التي يفضلها مرشدي ومرشدات المدارس الثانوية هي أسلوب التفكير التركيبي، أسلوب التفكير المثالي، أسلوب التفكير العملي، أسلوب التفكير التحليلي، أسلوب التفكير الواقعي على التوالي.
2. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي (ذكور-إناث) ومدة الخدمة من (1-5 سنة)، (6-10 سنة) (11 سنة فأكثر) في أساليب التفكير (التركيبي والمثالي والتحليلي والواقعي) لدى مرشدي ومرشدات المدارس الثانوية في حين يوجد فرق دال إحصائياً في أسلوب التفكير العملي تبعاً لتفاعل متغيري النوع الاجتماعي ومدة الخدمة.
3. التداخلات الثنائية لأساليب التفكير التي يفضلها مرشدي ومرشدات المدارس الثانوية هي التداخل الثنائي لأسلوبي التفكير (التركيبي-المثالي) يليه التداخل الثنائي لأسلوبي التفكير (التركيبي-العملي) و (التركيبي-التحليلي) و (المثالي-العملي) و (المثالي-التحليلي).

التحليلي) و(العملي-التحليلي) و(التركيب-الواقعي) و(المثالي-الواقعي) و(العملي-الواقعي) و(التحليلي-الواقعي) أخيراً على التوالي.

وفي ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي خرج الباحثان بجملة من التوصيات والمقترحات.

مشكلة البحث:

ان للتغيرات الاجتماعية السريعة وما يصاحبها من معوقات ومشكلات نفسية وتربوية واقتصادية واجتماعية وانعكاس هذه المشكلات على الافراد في كيفية مواجهتها، جانباً مهماً من جوانب العملية التربوية التي تقدمها المؤسسات التربوية والاجتماعية للأفراد جميعهم لتحقيق الصحة النفسية، ويُعد المرشد التربوي من المحاور الأساسية في العملية التربوية، بوصفه يقدم المعونة والمساعدة الى الطلبة من اجل بلوغ التوافق النفسي والاجتماعي لديهم فضلاً عن حل مشكلاتهم الدراسية والسلوكية والاجتماعية، ولكي يتمكن المرشد من القيام بدوره الإرشادي في المدرسة بطريقة جيدة وفعالة لابد من توافر خصائص عدة أهمها ثقته بقدراته على القيام بتقديم الخدمات الإرشادية للطلبة بشكل فعال او ما يسميه باندورا بالكفاية الذاتية (Self efficacy) (Bandura, 1997:3) ويشير باندورا Bandura إلى ان الكفاية الذاتية تتأثر بالعديد من العوامل وهي كذلك تؤثر في أساليب التفكير والخطط التي يضعها الأفراد لأنفسهم (ابو هاشم، 2005:44).

وتشير أساليب التفكير الى الطرائق والأساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلائم مع المهام والمواقف التي يتعرضون لها وان لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير وهذا ما تهتم به الدراسات والبحوث التربوية والنفسية، وتعد أساليب التفكير المناسبة من اهم الخصائص والسمات للمرشد التربوي وفي حال عدم توافر هذه الصفات والخصائص الشخصية والاجتماعية في المرشد التربوي مما يؤدي الى خلل في عملية اتصاله مع المسترشدين بسبب ضعف تأثيره الاجتماعي مما قد يضطره الى اللجوء لأساليب أخرى لغرض فرض ارادته وسيطرته مما قد يكون له الاثر السلبي في العملية الارشادية , وتزداد مهمة المرشد التربوي صعوبة في خضم الضغوط النفسية والمشكلات الدراسية الناتجة من تداعيات تلك الضغوط من جانب والخصائص النمائية المميزة لطلبة المرحلة الثانوية من جهة أخرى الامر الذي يستدعي أساليب تفكير ناجحة تتناسب مع مستوى المهمة المنتظر انجازها من المرشد التربوي.

وعلى وفق ما تقدم تحددت مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال التالي:

- ما أساليب التفكير السائدة وتداخلاتها الثانوية لدى المرشدين والمرشدين في المدارس الثانوية ؟
- أهمية البحث:

تعد التربية ضرورة إنسانية لتحقيق أهداف المجتمع وتهدف الى مساعدة الطلبة على التوافق مع بيئتهم وتطوير شخصياتهم ويحملون مسؤولياتهم الشخصية والاجتماعية لاتخاذ قراراتهم والاعداد للحياة لممارسة دورهم بالمجتمع وذلك من خلال ما تقدمه من خدمات إرشادية لهم (كفاي، 1999:397) وتمثل العلاقة بين الإرشاد والتربية علاقة تكاملية لأنها جزء لا يتجزأ من العملية التربوية، وأكد فون (Voun, 1975) أنه لا يمكن التفكير في التربية من دون الارشاد وان العلاقة بينهما متبادلة وكلاهما عملية تعلم وتعليم لتعديل السلوك وتطوير اداء الفرد ليكون اكثر قدرة على التوافق مع تحديات الحياة وصعوبتها (عبدالهادي والعزة، 2007: 17).

ويعد التفكير من أبرز القدرات التي تسمو بين البشر عن غيرهم من مخلوقات الله وهو من الحاجات المهمة التي لا تستقيم حياة الفرد من دونها ولا يتخلى عنها إلا في حال غياب الذهن، إذ إن الإنسان يحتاج التفكير في مراحل عمره جميعها لأجل تدبير حياته(طافش 2004:2)، ولا شك أن الرسالة الإسلامية العظيمة شيدت حسن منهجية هذا التوجه الذي يتجلى في الدعوة الدؤوبة الى التفكير والتدبر، ولقد حضّ القرآن الكريم في آيات جامعات تدعو الإنسان الى النظر في الكون والتفكير في روائعه، والى جعل العقل أساساً للتحكم والتفكر في الطبيعة على جلالتها وعظمتها، كما تحثه على إطلاق تفكيره في السماوات والأرض والوجود.

فالتفكير عملية عقلية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل العقلي بين الفرد وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول الى افتراضات وتوقعات جديدة (قطامي، 2001:120) وإن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، ومن الصعوبة التنبؤ بطرائق تفكير الآخرين، كما أن أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الأفراد اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين إذ إن علم النفس المعرفي قائم على أساس إن سلوك الانسان قائم على ما لدى الفرد من معرفه (Cognitive) وانه نتاج لما يعرفه ويفكر فيه بل أن التفكير يرتبط وجوداً وعدماً بالمعرفة المشتقة من داخل البناء المعرفي للفرد والتي تشكل أسلوبه في الحياة (العتوم، 2004: 201-202)

ومن هنا يرى الباحثان أن أسلوب التفكير السائد متعلم يكتسبه الفرد عن طريق استجاباته للمثيرات التي يواجهها، والاستجابات المعززة المتكررة تشكل أسلوباً تفكيرياً لدى الفرد. ولكي نعرف كيف نوصل رسالة للمستقبل بطريقة مفهومة، علينا تعلم كيفية اختيار أساليب التفكير الملائمة التي تُعد المفتاح الذي يحقق نجاحنا في ذلك فضلاً عن ذلك معرفتنا بأساليب التفكير جزء من المهارات التي نحتاجها للتعامل مع الثقافات المختلفة والإرشاد التربوي هو عملية تربوية ومهنية متطورة أصبحت لها قيم ومفاهيم محدودة وأغراض واضحة وأساليب مقننة تستجيب جميعاً للحاجات الإرشادية المطلوبة (الاسدي، 2003: 30).

ويرى الباحثان أن مفهوم (أساليب التفكير) يعد من أهم المفاهيم التي تسهم في بناء شخصية الفرد وتحديد مدى قدراته على مواجهة المواقف الحياتية المختلفة وتوجهاته نحو المعرفة، كما يعد من المفاهيم الحديثة نسبياً في دراسات علم النفس وذلك لعلاقته الإيجابية الفاعلة في مجالات الحياة العملية، فإذا كان هذا المفهوم تكوين مهم بالنسبة لشخصية الفرد العادي، فإنه يصبح أكثر أهمية بالنسبة إلى المرشد التربوي بما يملكه من مكانة تربوية واجتماعية وإنسانية.

اهداف البحث: يهدف البحث الحالي التعرف إلى:

1. أساليب التفكير لدى مرشدي ومرشدات المدارس الثانوية.
 2. دلالة الفروق في أساليب التفكير لدى المرشدين التربويين تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي (ذكور، إناث) ومدة الخدمة من (1-5 سنة)، (6-10 سنة)، (11 سنة فأكثر).
 3. التداخلات الثنائية لأساليب التفكير لدى مرشدي ومرشدات المدارس الثانوية.
- حدود البحث /** يتحدد البحث الحالي بالمرشدين والمرشدات الذين يزاولون عملهم فعلاً في المدارس الثانوية في محافظات الفرات الأوسط (الديوانية - النجف - بابل - كربلاء) للعام الدراسي (2012-2013).

تحديد المصطلحات:

أولاً: أساليب التفكير (Thinking Styles): عرفها كل من:

● هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson 1982):

هي مجموعة من الطرائق الفكرية التي يعتاد المتعلم أن يتعامل بها مع المعلومات المتوافرة لديه نحو ما يواجهه من مشكلات ومواقف وتتضمن أساليب التفكير (الأسلوب التركيبي، والأسلوب المثالي، والأسلوب العملي، والأسلوب التحليلي، والأسلوب الواقعي) وقد عرّف هاريسون وبرامسون كل أسلوب على حدة:

1. أسلوب التفكير التركيبي (Synthesitic thinking Style):

هو قدرة الفرد على التواصل لبناء وتركيب افكار جديدة واصيلة مختلفة عما يمارسه الآخرون والربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة

2. أسلوب التفكير المثالي (Idealistic thinging Style):

ويقصد به قدرة الفرد على تكوين وجهات نظر مختلفة تجاه الأشياء والميل إلى التوجه المستقبلي والتفكير في الأهداف فضلاً عن اهتمام الفرد واحتياجاته من جهة وما هو مفيد للأفراد الآخرين من جهة أخرى.

3. أسلوب التفكير العملي (Pragmatic thinking Style):

ويقصد به قدرة الفرد على التحقق مما هو صحيح أو خاطئ بالنسبة للخبرة الشخصية التي مر بها ومنحه الحرية والتجريب لإيجاد طرائق لعمل الأشياء بالاستعانة بالمواد الخام المتاحة له.

4. أسلوب التفكير التحليلي (Analytic thinking style):

ويقصد به قدرة الفرد لمواجهة المشكلات بحذر وبطريقة منهجية والاهتمام بالتفاصيل، والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، فضلاً عن جمع قدر ممكن من المعلومات من أجل الوصول إلى الحقائق.

5. أسلوب التفكير الواقعي (Realistic thinking style):

ويقصد به قدرة الفرد على الاعتماد على الملاحظة والتجريب من خلال الحقائق التي يدركها ويتضمن الاستمتاع بالمناقشات المباشرة (Harrison & Bramson, 1982: 79)

● **قطامي (1990):** الطريقة التي يستقبل بها الفرد الخبرة وينظمها ويسجلها وينجزها وبالتالي يدمجها في مخزونه المعرفي (قطامي 1990: 158).

● **ستيرنبرغ (Sternberg 1994):** طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة، إنما هو تفضيل لاستعمال القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية - أساليب التفكير - القدرات) (Sternberg, 1994:86).

● **حبيب (1995):** هي الأساليب الفكرية التي يتعامل بها الفرد في حل مشكلاته ومواقفه (حبيب، 1995:14).

التعريف النظري لأساليب التفكير: اعتمد الباحثان تعريف (هاريسون وبرامسون 1982)

التعريف الإجرائي لأساليب التفكير: هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب في كل أسلوب على حده من مقياس أساليب التفكير الذي اعتمده الباحثان.

ثانياً: التداخلات الثنائية لأساليب التفكير:

تتمثل بالمزاوجة بين كل أسلوبين من أساليب التفكير وفقاً للتوجه النظري المعتمد (نظرية هاريسون وبرامسون) وتتمثل بـ (التركيبى-العملي) و (التركيبى-التحليلي) و (المثالي-العملي) و (المثالي-التحليلي) و (العملي-التحليلي) و (العملي-الواقعي) و (المثالي-الواقعي) و (التركيبى-الواقعي) و (التحليلي-الواقعي)

ويقاس إجرائياً بالدرجة الكلية لما يحل عليه المستجيب بين مجموع كل أسلوبين من أساليب التفكير وفقاً لنظرية هاريسون وبرامسون

ثالثاً: المرشد التربوي: (Educational Counselor)

تعريف وزارة التربية (1988): **المرشد التربوي:** أحد أعضاء الهيئة التدريسية المؤهل لدراسة مشكلات الطلبة التربوية والصحية والاجتماعية والسلوكية من خلال جمع المعلومات التي تتعلق بهذه المشكلات سواء كانت هذه المعلومات متصلة بالطالب نفسه أم بالبيئة المحيطة به لغرض تبصيره بمشكلة ومساعدته على أن يفكر في الحلول المناسبة لهذه المشكلة والمشكلات التي يعاني منها لاختيار الحل المناسب الذي يرتضيه لنفسه (وزارة التربية، 1988: 10).

اطار نظري

- **أساليب التفكير Thinking Styles**

نظرية هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson Theory, 1982):

تكشف هذه النظرية عن أساليب التفكير التي يفضلها الفرد، وطبيعة الارتباطات بينها وبين سلوكه الفعلي، وان هذه الأساليب قد تكون ثابتة او قابلة للتغيير وتنمو الفروق الفردية بين الأفراد في أساليب التفكير (Harrison & Bramson, 1982:32)، كما أوضحنا ان الطفل يكتسب عدداً من الأساليب التي يتمكن من تخزينها، وتنمو هذه الأساليب وتزدهر وتتحقق خلال مرحلتى المراهقة والرشد كنماذج اساسية في الحياة العملية مما يؤدي الى تفضيل أساليب خاصة لديه. وقد صنف هاريسون وبرامسون Harrison & Bramson 1982 اساليب التفكير الى خمسة اساليب هي (اسلوب التفكير التركيبى، واسلوب التفكير المثالي، واسلوب التفكير العملي، واسلوب التفكير التحليلي، واسلوب التفكير الواقعي) (حبيب، 1995: 23)، اذ أكدنا ان هذه الاساليب هي فئات أساسية للإحساس بالاشخاص الآخرين والعالم ويذكر هاريسون وبرامسون 1982 ان اسلوبي التفكير التركيبى والتفكير المثالي ذوا توجه قوي نحو القيمة والتفكير الذاتى، اما اسلوبا التفكير التحليلي والتفكير الواقعي فهما ذوا توجه قوي وواضح نحو الحقائق والتفكير الوظيفي والشكلي. اما اسلوب التفكير العملي فيقوم بدور الجسر للفجوة بين الجانبين وربما يتجاهل او يرفض الاتجاهين، وقد اوضحت النظرية ان الفروق في السيطرة النصفية للدماغ تسبب او تنتج او تؤدي الى فروق في التفكير وفي المدخل الى تناول المشكلات، وهذا ما يؤدي الى تفضيلات حقيقية في اساليب التفكير، وبناء عليه فأن هاريسون وبرامسون يتوقعان ان تؤدي سيطرة النصف الايسر الى استعمال اساليب التفكير التحليلي والواقعي، اما سيطرة النصف الايمن فقد تؤدي الى استعمال اساليب التفكير التركيبى والمثالي Harrison & Bramson, 1982:345).

المفاهيم التي جاءت بها هذه النظرية:

من خلال البحوث العديدة التي أجريت في ميدان التفكير، وضع هاريسون وبرامسون مجموعة من المفاهيم هي:

1. **اساليب التفكير بوصفها دوافع ومثيرات (As Motivation & strategies):** ان الطفل يتعلم اشياء كثيرة عن العالم وينموه يكتسب معرفة اكثر وخبرة اضافية ليصل الى اعلى رضا واقل احباط مما يؤدي به الى اعلى مستوى من الراحة، وفي البداية تكون عملية التعلم بسيطة ويولد معها التفكير شيئاً فشيئاً، فجدد الطفل يكتسب الانتباه والادراك المباشر لما يريد ويحتاجه من افكار واشياء. ويلاحظ هنا ان الصورة مهمة في مسألة الادراك، وبذلك يتكون للطفل انطباعات مفضلة لديه، وتستلزم منه ان يفعل شيء ما، وان يسلك بطريقة معينة تعود عليه بفائدة وبعض هذه الافعال تتجح وسيواجهها مستقبلاً، وبعض الافعال الاخرى تقشل وتؤدي الى نتيجة

أسوأ، أو لا تعمل ببساطة لذلك بمجرد ان يتميز عالمه يمكنه ان يتعرف على ما يريده وما لا يريده، ومن هنا يبدأ الطفل في اكتساب عدد من الاستراتيجيات التي يمكنه تخزينها، وتقوم الانشطة الخاصة بطرائق التفكير في تنمية الظروف المركبة التي تنمو في اطارها هذه الاستراتيجيات، وتنمو هذه الاستراتيجيات وتزدهر وتتحقق خلال مرحلتي المراهقة والرشد كنماذج اساسية في الحياة العملية مما يؤدي الى تفضيل اسلوب خاص (Pressisen, 1985:43).

2. اساليب البحث والتحقيق (Inquiry moods styles):

هذه الاساليب هي فئات اساسية للطرائق المفيدة للاحساس بالآخرين والعالم، انها تتكون نتيجة لتفضيلات مكتسبة في البدايه لقيم متعلمه، ونتيجة لمفاهيم مختلفة وحقائق معينة، وترتبط اساليب التفكير بالفراغ التوبولوجي⁽¹⁾ الذي قدمه شارشمان Churchman 1968 والتي عرضت فيما بعد بوصفها مناهج او طرائق او اساليب للتفكير عني بها الفلاسفة والمفكرون في ابحاثهم وحلقات البحث والندوات العلمية التي يشاركون فيها وجدول (2) يوضح طريقة الارتباط بين اساليب التفكير والفلسفة لدى شارشمان ويجلر (Churchman, 1968:11).

جدول (1) اساليب التفكير في نظرية هاريسون وبرامسون وماي ناظرها من فلسفات اخرى

ت	اساليب التفكير	الفلسفة المناظرة عند Churchman	الفلسفة المناظرة عند Buchler
		تنسب الى	تنسب الى
1	التفكير التركيبي	Hegel	الفكرة الاساسية
2	التفكير المثالي	Kant	Whitehead
3	التفكير العملي	Singer	Coleridge
4	التفكير التحليلي	Leibniz	Dewey
5	التفكير الواقعي	Lock	Descartes
		التجريبية	Bentham

3. التفكير الوظيفي-التفكير الذاتي (Functional Thinking –Self– Disciplin Thinking):

اوضح فيبر Veber نوعين من التفكير هما:

أ- التفكير الذاتي (Self– discipline Thinking):

ويعتمد على معرفة الفرد شخصيه عن العالم، وهو يقوم على الحكم الفردي والحدسي كما يعتمد على المعايير الاخلاقية، ويتكون هذا النوع من التفكير عندما يستقبل الفرد المعرفة من دون تحليل.

ب- التفكير الوظيفي (Functional thinking):

ويرجع الى المناهج العلمية كالرياضيات وعلوم الاقتصاد ويتكون هذا النوع من التفكير عند استعمال الطرائق التحليلية والتجريبية والتخطيط المدروس، ويجب ان يتعلم هذا النوع من التفكير بانقان. واذ كان التفكير الذاتي هو التفكير الحدسي والقيم والاحكام الاخلاقية فان التفكير الوظيفي هو التفكير الخاص بالمنطق الشكلي والبحث البنائي والكفاءة والكفاية.

وتصنيف التفكير الى تفكير وظيفي / تفكير ذاتي انما هو تصنيف الحقيقة / القيمة Fact/ Value تبعاً لما اشار اليه ماكس فيبر (MaxVeber) (Garett,1978:38).

ولما كان الوعي الاجتماعي يتطلب الكفاءة والمنطق الشكلي بالطريقة العلمية وحيث ان اغلب مواقفنا تتطلب مناخ من القيم فضلاً عن جانب الخبرة الشخصية والمتحفظة والحرص، فان الافراد قد يمرون بخبره تؤثر نتيجة الجمع بين التفكير الوظيفي والتفكير الذاتي، ومعنى ذلك ان الافراد من ذوي التفكير المنتج هم القادرون على التفكير الجيد في اساليب التفكير المختلفة مثل (التفكير التركيبي، والتفكير المثالي، والتفكير العملي، والتفكير التحليلي، والتفكير الواقعي). والجانبان الاساسيان للتفكير (التفكير الوظيفي، والتفكير الذاتي) (حبيب، 1995:247).

4. استراتيجيات تعلم المفهوم Learning Concept & Strategies:

نشر برونر (Bruner,1956) ومعاونه كتاباً عن دراسة التفكير قدم فيها تساؤلاً كيف يجمع الانسان المعلومات ويصنفها ويستعملها للاحساس بالعالم وحوله؟ وحاول برونر دراسة التفكير- في بحث استغرق خمس سنوات - وحل المشكلات والتصنيف

(1) الفراغ التوبولوجي: هو علم دراسة المكان

الادراكي وعملية القصور الذهني. وقد اشتمل على اربع استراتيجيات خاصه بتعلم المفاهيم الواقعية الا ان النظرية الحالية التي قدمها هاريسون وبرامسون قاما بها بمجهودات اكبر خاصة فيما يتعلق بكيفية اتخاذ الفرد للقرارات. ونقوم هنا بربط استراتيجيات برونر الاربع للمفاهيم وما يناظرها من اساليب شارشمان للتفكير في نظرية هاريسون وبرامسون 1982. وجدول (2) يوضح الربط بين اساليب التفكير واستراتيجيات برونر للتصور الذهني(حبيب،1995:65).

جدول (2) الربط بين اساليب التفكير واستراتيجيات برونر للتصور الذهني

اساليب التفكير	استراتيجيات برونر للتصور الذهني (المناظرة لاساليب التفكير)
التفكير المثالي	استراتيجية الفحص الدقيق ويعني الاحتفاظ بالمعلومات المناسبة في العقل واختيار الفروض جميعها في الوقت نفسه.
التفكير الواقعي والعملية	استراتيجية الانتقاء الناجح Successive screening ويعني اختبار مفرد في وقت ما، مع تحديد المعلومات للمساعدة في اختبار الفروض
التفكير التحليلي	استراتيجية التركيز الحذر Conservative focusing ويعني امكانية التغيير والتعديل في احد البدائل حتى يعثر على الحل الصحيح
التفكير التركيبي	استراتيجية التركيز على المغامرة Focus gameling ويعني امكانية التغيير والتعديل في بدائل كثيرة حتى يظهر حل ما.

5. **الاساليب المعرفية Cognitive styles:** اوضح كلاين (Klein,1970) ان الفروق بين الافراد في رؤيتهم لملاحم مشكلة ما او للمشكلة ككل، تؤثر في طريقة تقييم هؤلاء الافراد لاداء الآخرين، وانواع المواقف التعليمية التي يتعلمون فيها بأفضل طريقة، على ذلك تم دراسة الخصائص المرتبطة بتفضيلات الفرد نمط معرفي معين.(محمود، 1988: 260). وقد بين كيلي (Kelly,1955) مدى وجود اختلاف في تفكير الافراد عن عالمهم، وانعكاسه على ما يشعرون به في الحياة.ومن هذا المنطلق بدأت الدراسات في المزيد من بحث الفروق الفردية في التفكير، ولاشك في ان هذه الدراسات ذات قيمة كبيرة لانها تسهم في فهم الناس بصفة عامة، وفي التعامل مع الآخرين ومدى التأثير فيهم.. ولاشك ان التكوينات الانسانية معقدة ومركبة وليست بسيطة وكمثال على ذلك، فالعلاقة بين التفكير والمشاعر هي علاقة تفاعلية ودائرية فالطريقة التي ارى بها العالم تجعلني اشعر به بطرائق معينة، والطريقة التي اشعر بها تؤثر فيما انتبه اليه وكيفية احساسه به"، وعلى ذلك يظهر تساؤل مهم هو:كيف يمكن ان يصنف الناس بصفة عامة بدلالة مصطلحات اساليب التفكير ؟

اولاً. اوضح ميشيل (Mishel,1979) ان كل فرد متفرد ولا يمكن التنبؤ تماماً بسلوكه، فأسلوب التفكير لديه يشرح فقط النماذج الاصلية فلا يوجد انسان تحليلي بصفة كاملة او تركيبي بصفة كاملة، ويمكن اعتبار التفكير التحليلي خاصية انسانية، نعرفنا مدى قابلية الانسان لتجاوبه الجيد مع ما يفكر فيه من أشياء.

ثانياً. ان نظرية الاستراتيجيات ذات الدافعية تعطينا مؤشراً ودليلاً على امكانية تصنيف الناس بصفة عامة تبعاً لاساليب التفكير الدافعية،ولما كان من الممكن ان تتبدل وتتغير طرائق الانسان المعقدة الخاصة بالتفكير والمشاعر والادوار، نجد ان اساليب التفكير عبارة عن نظم من الاستراتيجيات التي تكون في خدمة الدوافع التي تدفع الناس، فكلما ازداد الانموذج الواقعي بقدر مايزداد الميل الى الدوافع الواقعية والقيم والواقعية والنظرة الواقعية للحياة.

6-**التفكير ونصفي الدماغ:** لاشك في ان كل من نصفي الدماغ يؤدي وظائف عامة، فالنصف الايمن يتحكم في الوظائف الحركية، والوظائف العقلية غير الاكاديمية مثل الحدس، الادراك المجسم، الاداء غير اللفظي الاعمال اليدوية فضلاً عن الانتاج الفني المجرد، اما النصف الايسر فيتحكم في الوظائف العقلية المنطقية والحسابية فضلاً عن الوظائف التحليلية والوظيفية والملاحظات البنائية (حبيب، 1995: 246-247). ولقد تم التعرف على هذه النتيجة من خلال الافراد من ذوو الاختلالات والاضطرابات في الدماغ فالافراد ذو الخلل في الجانب الايسر من الدماغ يعانون من فقدان القدرة على الكلام والقدرة على الكتابة، والقدرة على اداء الحساب المنطقي، الا انهم يستمرون في أداء الأنشطة غير الاكاديمية والعكس ايضاً صحيح، فالخلل في الجانب الايمن من الدماغ يتضح في فقدان الإحساس المكاني، والمهارات غير اللفظية، والإحساس بالألوان، وكذلك الحدس، معنى ذلك ان الفروق في السيطرة النصفية للدماغ تسبب او تنتج او تؤدي الى فروق في التفكير وفي مدخل تناول المشكلات، وهو ما يؤدي الى تفضيلات حقيقية في اساليب التفكير، وبناء عليه يتوقع هاريسون وبرامسون 1982 ان تؤدي سيطرة النصف الايسر الى استعمال أساليب التفكير التحليلي والواقعي، اما سيطرة النصف الأيمن فقد تؤدي الى استعمال أساليب التفكير التركيبي والمثالي لذلك يمكن التوقع ان يكون المهندسون والمحاسبون ذوي سيطرة عالية للنصف الايسر بينما يكون الشعراء والكتاب ذوي سيطرة عالية للنصف الايمن (كامل،1993: 52).

وقد صنف هاريسون وبرامسون أساليب التفكير إلى:

1. أسلوب التفكير التركيبي (Synthesis Thinking style): ويقصد به قدرة الفرد على التواصل لبناء افكار جديدة واصيلة ومختلفة عما يفعله الآخرون ويقوم صاحب هذا التفكير بتركيب الأشياء والافكار من خلال الدمج والتكامل كما يحاول ان يجد الاستنتاجات والطرائق التي يمكن ان يصنع فيها الأشياء لتنتج تركيبة جديدة ومبتكرة كما يميل في ذلك الى العمليات التأملية التي تنتج الحل الأفضل الذي يمكن إعداده ويحاول كذلك ربط وجهات النظر التي تبدو متعارضة ومتناقضة، ويميل اصحاب هذا التفكير الى التغيير والتجديد ولذلك نجد صاحب هذا التفكير يميل الى البحث والنظر في التناقضات والاختلاف والتغيير مما يؤدي الى الابداع والابتكار ويتصف اصحاب هذا التفكير بالتحدي والتخطي والقفز كما يمتازون بالتعبير عن المفاهيم افضل من تعبيرهم عن الخصوصيات ويستعملون اسلوب التأمل والتخطيط ويستعمل اصحاب هذا الاسلوب الاستراتيجية الجدلية التي تعتمد على الخطوات الآتية:

أ - الفرضية العلمية وهي مقبولة عادة.

ب - التضاد والتناقض التي تتميز بالتحدي.

ج - التركيب من خلال الجمع بين الفرضية العلمية والتناقض والتضاد.

ويمكن وصف اصحاب هذا التفكير بشكل مبسط بأنهم يميلون للتأمل، والتغيير، وبحبون المناقشات والمناظرات وهم غير مسابرين، وذوو نظره تكاملية(باشا، 2005: 108).

2- اسلوب التفكير المثالي (Idealistic Thinking style): يركز هذا الاسلوب من التفكير على المستقبل والاهداف ولذلك فأن وجهات النظر نحو الأشياء تكون واسعة فيركز على وضع معايير مرتفعة لتحقيق ما يهيمه ويفيده شخصيا واجتماعيا وهو يشبه اسلوب التفكير التركيبي من صنف التركيز على القيم اكثر من التركيز على الحقائق، كما ان صاحب التفكير المثالي يدرك اختلاف الأشياء كما يركز هؤلاء على انه يمكن التوفيق بين الأشياء المختلفة، ومن الناحية الاجتماعية لديه الرغبة في ان يرى فيه الآخرون صفات التعاون والفائدة والتشجيع والثقة وانه يعتمد عليه ويلخص كل ذلك في الاعتقاد الاتي "الشخص الجيد يفعل الشيء الصحيح ليحصل على حب الناس"، ويستند التفكير المثالي على عمليتي التفتح والتقبل العقليتين وعليه فهو يرحب بتعدد وجهات النظر والبدائل الكثيرة عند مواجهة المشكلات التي تتطلب الحلول واتخاذ القرارات ويبدل في ذلك جهداً كبيراً كما يعتمد المثالي على الحدس اكثر من اعتماده على المنطق العقلي الرياضي ولديه الميل للثقة في الآخرين والاستمتاع بالمناقشات مع الناس ومشكلاتهم وعدم الاقبال على مجادلات مفتوحة (Lee, 2004: 152).

3. اسلوب التفكير العملي (Pragmatic Thinking style): ويقصد به قدرة الفرد في التحقق فيما هو صحيح او خاطئ باستعمال الخبرة الشخصية المباشرة الحالية يتناول المشكلات بشكل تدريجي ويتميز صاحب هذا التفكير بالإجراء والبحث عن الحلول السريعة مع اهتمامه بإيجاد طرائق جديدة لعمل الأشياء مستعيناً بما هو متاح امامه، واصحاب هذا التفكير لا يعنون كثيراً بالمعايير المترفعة وقليلو الاعتماد على المدخل المنطقي والمخطط والتفكير الجيد ويركزوا على مدى تحقيق الفائدة (يشبه بذلك التفكير المثالي)، المهم عند اصحاب هذا التفكير (هو ما يحدث) وبذلك تتساوى عندهم الحقائق في اوزانها وارتباطها بالنتيجة، ويميل هؤلاء بتكوين استراتيجيات ووسائل لإتمام الاعمال واجراء الأشياء ويعنون بإظهار المهارات الاجتماعية اللاتقة ويتصف اصحاب هذا التفكير بالزهو والمرونة، وافضل وصف لهم أنهم رجال سوق وهم على درجة عالية من التخطيط ويفضلون المواقف المعقدة ويبحثون عن اقرب الفرص للنجاح، لذلك فهم يغفلون الاهداف بعيدة المدى (باشا، 2005: 109).

4. اسلوب التفكير التحليلي (Analytic Thinking style): ويقصد به قدرة الفرد على الاهتمام بالتفاصيل في حل المشكلات التي يواجهها ويعتمد في التعامل معها بطريقة منطقية او منهجية ويتخذ اصحاب هؤلاء الاسلوب من التفكير قراراتهم حول حل المشكلات على التخطيط واعتماد اكبر قدر من المعلومات، ويرى اصحاب هذا الاسلوب من التفكير انفسهم بانهم عمليون الا انهم مع اهتمامهم بأشياء في أطار عام ويصلون الى استنتاجات استناداً الى المعلومات التفصيلية مع استعمال المنظور المنطقي المرتب والمنظم ويعتمدون على البحث عن افضل طريقة او صيغة او اجراء او نظام يمكنهم من الوصول الى الحل (ابو هاشم، 2007: 76). ومقارنة مع أساليب التفكير الأخرى فأن صاحب هذا الاسلوب من التفكير التحليلي يفضل الاستقراء، والتنبؤ، والعقلانية اعتماداً على المعطيات الموضوعية والجانب الاجرائي وعند حلهم للمشكلات يعنون بالتخطيط ومحاولة البحث بأفضل طريقه وتأكد من الأشياء ومحاولة معرفة ما يمكن ان يحدث في المستقبل (Lee, 2004: 35).

5. اسلوب التفكير الواقعي (Realistic Thinking style): ويقصد به قدرة الفرد على الاعتماد على الملاحظة والتجريب وهو يصلح لان يكون مديراً مالياً بارعاً Financial management يركز على البيانات الخام والحقائق، فحقيقة الاشياء ترتبط بالشعور بها او الاحساس بها (سمعاً او رؤية او شماً او لمساً) او ملاحظتها واختبارها شخصياً فالحقائق عند هذا الاسلوب من التفكير او (ما تراه هو ما تحصل عليه) يركز صاحب هذا الاسلوب على الاستنتاجات كما يعتمد على الاتفاق على الحقائق التي على اساسها تتم الاشياء ويعتمد على العملية التصحيحية في حال مواجهته لمشكلة خاصة هو محاولة تصحيحها والوصول في نهايته الى حلها. يميل اصحاب هذا التفكير الى انجاز اعمالهم بثبات ودقة مع القناعة بان العمل سيكون صحيحاً، ولهذا فأن هذا الاسلوب من التفكير له علاقة بالتفكير التحليلي فكلاهما واقعي في اتجاههما لاستعمال الدقة والموضوعية غير انهما يختلفان في طريقة الاستدلال فأسلوب التفكير التحليلي يستعمل الاستنباط اما اسلوب التفكير الواقعي فيستعمل الاستقراء (شليبي، 2002:34). وفي ضوء النظريات والنماذج النظرية التي فسرت اساليب التفكير تبني الباحثان نظرية (هاريسون ورامسون) لسببين: أولاً: انها النظرية الوحيدة الى حد كبير نسبياً التي فسرت اساليب التفكير الخمسة (التركيبي، والمثالي، والعملي، والتحليلي، والواقعي). ثانياً: الكثير من الدراسات الاجنبية والعربية اعتمدت هذه النظرية. **التداخلات بين اساليب التفكير:** قد تحصل تداخلات ثنائية وثلاثية في تركيبات أساليب التفكير: **أ. التداخلات الثنائية:**

1. اسلوب التفكير المثالي – التحليلي (AI) (The Idealist – Analyst):

فالفرد المثالي – التحليلي يتصف بالنظرة المتحررة والادراك الواسع إذ يرغب في انجاز الهدف المثالي بأفضل طريقة متاحة فهو يميل الى التخطيط بالمعنى الواسع من دون اللجوء الى قرارات سريعة، ومن ثم يتصف بالحرص ومراعاة مشاعر الآخرين، وهذا التفكير يتحقق بين مهندسي التصميم، وكما يتصف الفرد المثالي – التحليلي بالفتح على العديد من الاحتمالات، ويضع لنفسه معايير مرتفعة سواء في المعلومات ام البناء ام القابلية للتنبؤ، ويعيب هذا الفرد البطء والتوصل للقرارات او لأحكام سريعة.

2. اسلوب التفكير التحليلي – الواقعي (AR) (The Analyst – Realist):

هذا التركيب يصف الفرد ذا التوجه المرتفع نحو العمل، ويميل الفرد التحليلي – الواقعي الى المدخل البنائي في المشكلات، وهذا الفرد يبحث عن النظام والقابلية للتنبؤ والضبط ويعني بإنجاز النتائج الملموسة وبايجاد افضل طريقة لهذا الانجاز وهذا النوع يخطط بحرص للاشياء وان كان منصباً على النشاط الذي يقوم به ونادراً ما ينحرف هذا الشخص عن الخطة التي وضعها، وما يهيمه بالدرجة الاولى هو التوصل الى انجاز ملموس.

3. اسلوب التفكير التركيبي – المثالي (SI) (The Synthesist – Idealist):

وهذا التركيب يصف الفرد في الاتجاه المضاد لاسلوب التحليلي – الواقعي إذ يركز انتباهه على الافكار والقيم والاستنتاجات من دون الاهتمام بالخطط والبناء والحقائق فالفرد التركيبي – المثالي يتجه نحو التأمل وغالباً ما يعنى بسببية الاشياء من دون العناية بالكيفية، ويعاني هذا الفرد من احتمالية وجود صراعات داخلية لاسلوبيين من التفكير: المثالي، التركيبي، فالمثالي يُعنى بالاتفاق بين الناس والافكار، بينما يحذر التركيبي من مثل هذا الاتفاق، فهو مرفض وغير محتمل، وهذا الصراع قد يؤدي الى مشكلات واقعية تحت ضغوط داخلية ويرى الآخرون هذا الفرد بوصفه مهتماً بالمفاهيم والنظريات ولا يكون بالضرورة انساناً عملياً.

4. اسلوب التفكير المثالي – الواقعي (The Idealist – Realist) (IR):

يتصف هذا التركيب بإحكام المعايير المرتفعة والواقعية الملموسة، ويعرف الفرد المثالي – الواقعي كيف يجب ان تكون الاشياء ويسلك خطوات عملية للوصول لما يجب عمله ويرى آخرون الفرد المثالي – الواقعي متعاون ومتفتح، ويميل لانجاز نتائج نوعية ومرتفعة في الوقت نفسه ويتضح هذا النوع من التفكير في عمل الممرضة إذ يتصف عملها بالخدمة الشخصية والمساعدة فضلاً عن اهمية الرضا الذاتي من العمل نفسه وهي تُعنى بالجوانب العملية الملموسة في وظيفتها وببذل الفرد المثالي – الواقعي بصفة عامة اقصى ما في وسعه من خدمة حاجات الآخرين دون الاهتمام بأنفسهم.

5. اسلوب التفكير العملي – الواقعي (PR) (The Pragmatist – Realist):

يتوجه الفرد العملي – الواقعي بدرجة عالية نحو العمل، ولكنه يتناول المشكلات بطريقة اقل بنائية كما يعنى بإنجاز النتائج الملموسة ولكنه يقوم بها في إطار سلوك تجريبي كما يتصف الفرد العملي – الواقعي بالطاقة والدافعية المرتفعة ويبين حاجة قوية

للانجاز لغرض الانجاز وعلى ذلك فإن الفرد يميل لعمل قرارات سريعة حتى مع وجود معلومات قليلة ويعنى بالحركة والفعل عنه بالتخطيط والحرص (الطويل، 1997: 76-78).

6. اسلوب التفكير المثالي – العملي (IP) (The Idealist Pragmatist):

يتناول هذا التفكير المشكلات بطريقة موقفية عملية مع الاحتفاظ في العقل بالأهداف والمعايير المرتفعة وهذا التفكير يكسب الفرد الاتفاق على الاهداف والتحمل بدرجة كبيرة ويعطي هذا الفرد المثالي – العملي اهمية كبيرة للخلافات بين الافراد ويشعر بالارتياح عند تلبية حاجات الآخرين ويتصف هذا الفرد بالتسامح الزائد مع الآخرين فضلاً عن التفتح والقابلية المرتفعة للتكيف وعلى الرغم من ذلك فإن الآخرين لا يرتاحون لهذا الشخص المثالي – العملي بالضبط مثل الشخص التحليلي – الواقعي الذي يعنى بالنظام والبناء. وهذا الفرد المثالي – العملي في نظر الآخرين لا يصلح للقيادة.

7. اسلوب التفكير التحليلي – العملي (AP) (The Analys Pragmatist):

ويعنى هذا التفكير بالتجربة المضبوطة فالشخص التحليلي – العملي يعطي قيمة للبناء والقابلية للتنبؤ ويعرف اين يذهب وكيف ينجح، ان هذا الشخص يضع خطة واضحة لنفسه، ويميل لتناول مواقف الحياة جميعها في اطار معالجات بارعة محسوبة وهذا الادراك قد لا يتناسب مع العلاقات الشخصية (شلي، 2002: 55).

8. اسلوب التفكير التحليلي – التركيبي (AS) (The Analys Synthesist):

ويعنى هذا التفكير باستعمال المنطق فهو يخطط جيداً ويمكنه ان يطور المشكلة التي تواجهه وذلك باستعمال التأمل والطريقة النظرية خارج إطار العالم الملموس الواقعي، وهو ما قد يسبب له بعض الصراعات الداخلية ؛ وذلك نتيجة لان الجانب التحليلي ينصب اهتمامه بالنظام والترتيب بينما الجانب التركيبي عكس ذلك تماماً لأنه يميل الى المتناقضات (النظام والفوضى، المنطق والسخافات، الترتيب والصراع)، ويدمج الجانبين التحليلي التركيبي فان الفئتين من الميول يمكن ان تكون مرعبة وهائلة وشاملة وقد يكونا مستهلكين لبعضهما البعض.

9. اسلوب التفكير التركيبي – العملي (SP) (The Synthe Pragmatist):

إن الفرد التركيبي – العملي كثيراً ما يقوم بدمج التأمل مع التكيف، مدخل التوجه نحو الصراع مع مدخل التوافق، والعناية بالتغير مع العناية بالتجديد وعلى ذلك فإن هذا الفرد يظهر اعلى درجات تحمل الغموض عنه بالنسبة لأصحاب اساليب التفكير الاخرى، ويستطيع هذا الفرد ان يشعر بالراحة في العالم المتغير بالمقارنة ببقية الناس ويمكن لهذا الفرد التركيبي – العملي ان ينجح في القيادة لانه يتصف بالطاقة الابتكارية المرتفعة.

10. التفكير التركيبي – الواقعي (SR) (The Synthesist – Realist):

وهذا الاحتمال هو التداخل الاقل انتشاراً وذلك من خلال الابحاث التجريبية التي اجراها هاريسون وبرامسون على مدى ثلاث سنوات وقد يكون هذا امراً متوقعاً أذ إن التفكير التركيبي والتفكير الواقعي يقعان في نهايات متعارضة وذلك من حيث الفروض او الاستراتيجيات او الاساليب، فالفرد الواقعي يُعنى بالتجريب والحقائق والدافع للعمل على عكس الفرد التركيبي، وعلى الرغم من تعارض الاسلوبين الا ان الفرد التركيبي – الواقعي يمكنه العمل بكفاءة عندما يستطيع العمل والتنسيق بين الاسلوبين التركيبي والواقعي، وكمثال على ذلك المعلم التركيبي – الواقعي الذي يتصف بالتأمل ويهتم بكل من النظرية والتطبيقات العملية في تدريسه وبذلك يمكن التكامل بين الاسلوبين التركيبي والواقعي لينتج طاقة كبيرة وتصميم وفهم وتحرك اكبر فالفرد عندما يصمم على اتجاه ويتحرك بقوة فيه مع فهم الاتجاه المضاد فان هذا يؤدي الى انسان مثمر وقد يتعارض الاسلوبان وتعطل طاقات الانسان.

ثالثاً: دراسات سابقة: سيتناول الباحثان بعض من الدراسات السابقة التي تناولت أساليب التفكير.

أ. دراسات عربية: ومنها: دراسة حبيب (1995) أ

(أساليب التفكير لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس)

هدفت الدراسة الى تشخيص استراتيجيات التفكير الفعلية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس، وهدفت ايضاً إلى تقييم أساليب التفكير لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات المختلفة في الجامعة وعما إذا كان هناك أسلوب تفكير سائد بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ام لا، كذلك الكشف عن مدى التمايز في الخصائص البنائية للتفكير لدى أعضاء هيئة التدريس. وقد استعمل الباحث مقياس إستراتيجيات التفكير ومقياس هاريسون وبرامسون لأساليب التفكير طبقاً على عينة قوامها (310) من أعضاء هيئة التدريس (مدرسون واساتذة ومساعدون) من الذكور والاناث بواقع (222) ذكراً و(88) إناثاً، وظهرت النتائج ان استراتيجيات التفكير

المفضلة لدى اساتذة الجامعات، تختلف باختلاف نوع الكلية فإن اساتذة كلية الهندسة والعلوم تمتعوا بأسلوب التفكير التركيبي، في حين تميز اساتذة كلية الصيدلة وطب الانسان بأسلوب التفكير المثالي، واساتذة كلية التربية تميزوا في أسلوب التفكير العملي، وظهر أسلوب التفكير التحليلي لدى اساتذة كلية الطب البشري والاداب، اما اساتذة المعهد العالي للتربية فتميزوا بأسلوب التفكير الواقعي، وظهرت النتائج اختلاف اعضاء هيئة التدريس من الجنسين في بنية التفكير واتضح ان الاساتذة الاناث اعلى من الذكور في التفكير المسطح والمثالي، وكذلك في التفكير العملي والواقعي وكانت الاناث اكثر مقاومة للتفكير التركيبي وظهرت النتائج ان أسلوب التفكير المسيطر من بين الأساليب المختلفة هو التفكير الاحادي البعد وأن أسلوب التفكير الاحادي المسيطر هو التفكير التحليلي لدى عينة من الاساتذة الذكور، والتفكير المثالي لدى عينة من الاساتذة الاناث (السبيعي، 2001: 56-57).

ب: دراسات اجنبية ومنها: دراسة هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson 1983):

هدفت الدراسة الى معرفة النسبة التكرارية لأساليب التفكير في المجتمع الامريكي، وطبق الباحثان مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون على عينة قوامها (450) بواقع (225) ذكور و(225) إناث أشارت نتائج الدراسة الى ان أسلوبي التفكير التركيبي والمثالي تؤيدان الى التوجه نحو القيمة والتفكير الذاتي، اما اسلوبا التفكير التحليلي والواقعي فتؤيدان الى توجه قوي وواضح نحو الحقائق اما اسلوب التفكير العملي فيقوم بدور الوسيط بين الأسلوبين المثالي والتحليلي، وتوصلت هذه الدراسة الى تحديد أساليب التفكير السائدة في المجتمع الغربي فكانت على النحو الآتي: التفكير التركيبي 37 %، التفكير العملي 35 %، التفكير الواقعي 24 %، التفكير التحليلي 18 %، التفكير المثالي 11 %، ووضحت الدراسة ان الطفل الذي يكتسب عدداً من الأساليب يمكنه تخزينها وتنمو هذه الأساليب وتزدهر خلال مرحلتها المراهقة والرشد كأساليب اساسية في الحياة العملية ووضحت الدراسة أن اسلوبي التفكير المثالي والتحليلي لدى افراد المجتمع الغربي يستعملان بشكل فعال جداً، كما توصلت إلى ان 50 % من الافراد يتسم تفكيرهم بأحادية البعد، أي يستعملون اسلوباً واحداً في التفكير، وأن 35 % يتسم تفكيرهم بثنائية البعد أي يستعملون أسلوبين من أساليب التفكير في وقت واحد(نصر الله، 2008: 53).

إجراءات البحث أولاً:- مجتمع البحث: لغرض اختيار عينة البحث تم تحديد مجتمع البحث المتمثل بالمرشدين التربويين التابعين لمديريات التربية في محافظات الفرات الأوسط (الديوانية، بابل، النجف، كربلاء) والمسجلين في مديريات التربية للمحافظات المذكورة أعلاه للعام الدراسي (2012- 2013)، والبالغ عددهم (716)¹ مرشداً ومرشدة، موزعين بين (716) مدرسة متوسطة واعدادية وثانوية وكما موضح في جدول (3)

جدول (3) مجتمع البحث موزعاً بحسب مديريات التربية والنوع الاجتماعي

المحافظة	النوع الاجتماعي		المجموع
	الذكور	الإناث	
القادسية	60	102	162
بابل	135	139	274
النجف	48	33	81
كربلاء	119	80	199
المجموع	362	354	716

ثانياً: عينة البحث: تم اختيار عينة بلغت (400) مرشد ومرشدة وبالأسلوب المتناسب ونسبة (56%) من مجتمع البحث موزعة على مديريات التربية ولأربع محافظات، بواقع (203) مرشداً و(197) مرشدة، نسبة الذكور كانت (51%) من العينة في حين بلغت نسبة الاناث (49%) وكما موضح في جدول (4).

¹ حصل الباحثان على اعداد المرشدين التربويين من قسم التخطيط التربوي في مديريات التربية لمحافظات الفرات الأوسط للعام الدراسي (2012- 2013) بموجب كتابي تسهيل المهمة الصادرين عن عمادة كلية التربية /وحدة الدراسات العليا ذي العدد(13196) في 16 / 12 / 2012 و(335) في 10/1/2013 الملاحق(1,2,3,4,5,6).

جدول (4) عينة البحث موزعة بحسب مديريات التربية في محافظات الفرات الاوسط والنوع الاجتماعي

المجموع	النوع الاجتماعي		المحافظة
	الذكور	الإناث	
91	34	57	الديوانية
153	75	78	بابل
45	27	18	النجف
111	67	44	كربلاء
400	203	197	المجموع

ثالثاً: أداة البحث: تحقيقاً لأهداف البحث اعتمد الباحثان مقياس أساليب التفكير لـ (هاريسون وبرايمسون 1982)

صلاحية فقرات المقياس: لأجل التحقق من صلاحية فقرات مقياس أساليب التفكير عرض المقياس بصيغته الأولية المتكون من (18) فقرة على مجموعة من المتخصصين في مجال " الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، والتربية وعلم النفس، والشخصية، وعلم النفس الاجتماعي، والقياس والتقويم، والصحة النفسية " بلغ عددهم (26) محكماً، وبعد استرجاع استبانته آراء المحكمين، وتفرغ بياناتها وتحليلها، ظهر أن الفقرات جميعها بقيت كما هي

(ملحق 1) يتضمن المقياس بصيغته النهائية) وللحكم على صلاحية الفقرات، على وفق ملاحظات المحكمين وآرائهم، تم اعتماد قيمة كا2 (Chi-Square) المحسوبة معياراً لبقاء الفقرة من عدمها وقد بلغت (26)، وهي اكبر من القيمة الجدولية (3,84) عند مستوى دلالة (0, 05) ودرجة حرية (1) ولصالح الموافقين.

ج- اعداد تعليمات المقياس: روعي في اعداد تعليمات المقياس أن تكون واضحة وسهلة الفهم مع ذكر مثال توضيحي يمثل كيفية الاجابة عن الفقرات مما يساعد المستجيب على الاجابة، وأخفى الباحثان الهدف من المقياس كي لا يتأثر المستجيب به عند الاجابة، فضلاً عن تنبيه المستجيب لعدم وجود أجابه صحيحة أو خاطئة كذلك الإشارة بأنه لا حاجة لذكر الاسم، وان الاجابة لن يطلع عليها سوى الباحثان، وهي لأغراض البحث العلمي بهدف توفير الطمأنينة على سرية الاجابة

د- عينة وضوح التعليمات وفهم الفقرات وحساب الوقت: لغرض التعرف على مدى وضوح فقرات المقياس من حيث الصياغة والمعنى، ومدى وضوح بدائله وتعليماته ؛ ذلك من أجل الكشف عن الفقرات الغامضة وغير الواضحة ومحاولة تعديلها وبهدف حساب متوسط الزمن المستغرق في الاجابة على المقياس طبق المقياس على عينة عشوائية بلغ عددها (40) مرشداً ومرشدة، بواقع (10) مرشدين اختبروا عشوائياً من أربع محافظات هي (الديوانية، بابل، النجف، كربلاء) وزعوا بالتساوي وتمت الاجابة بحضور الباحثان وقد تبين أن فقرات المقياس وتعليماته كانت واضحة ومفهومة لأفراد العينة، وأن الوقت المستغرق للاجابة كان بين (15-35) دقيقة اما متوسط الوقت المستغرق في الاجابة عن مقياس أساليب التفكير هو (27) دقيقة.

هـ - الخصائص السيكومترية للمقياس (Psychometric Properties of the Scale):

أولاً: صدق المقياس: وقد تحقق في مقياس أساليب التفكير صدق المحتوى بنوعيه:

1.الصدق الظاهري (Face Validity) وقد تحقق هذا النوع من الصدق لمقياس أساليب التفكير من خلال عرضه بصيغته الأولية المتكونة من (18) فقرة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في القياس النفسي والعلوم التربوية والنفسية والارشاد النفسي والتوجيه التربوي بلغ عددهم (26) محكماً، لتقدير مدى صلاحية وملئمة فقرات المقياس وتعليماته وبدائله، إذ حظيت فقرات المقياس بموافقة المحكمين جميعهم.

2.الصدق المنطقي (Logical Validity): عد هذا الصدق متوفراً في المقياس الحالي، وذلك بعرض كل أسلوب والفقرات الممثلة له على المحكمين المتخصصين لبيان آرائهم حول مدى ملائمة الفقرات للأسلوب الذي وضعت فيه، إذ اظهرت النتائج الإبقاء على الفقرات جميعها.

ثانياً - ثبات المقياس: (Reliability Scale): لغرض التحقق من ثبات مقياس أساليب التفكير اعتمد الباحثان طريقتين هما:

1.الاختبار - إعادة الاختبار: (Test- Retest): ويتم ذلك عن طريق تطبيق المقياس على عينة ما ثم يعاد تطبيقه بعد فترة من الزمن على العينة نفسها ثم يحسب معامل الارتباط بين الأدائين في مرتي التطبيق، وقد تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (40) مرشد ومرشدة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من محافظات (الديوانية، النجف، بابل، كربلاء) موزعين بالتساوي على وفق متغيري المحافظة والنوع الاجتماعي، ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد مرور (14) يوماً من التطبيق الاول اذ يرى

(Adams1964) أن إعادة تطبيق المقياس للتعرف على ثباته ينبغي له أن لا يتجاوز مدة الأسبوعين من التطبيق الأول (العيسوي، 1985: 85). وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني للأساليب الخمسة فقد بلغ معامل ثبات أسلوب التفكير التركيبي (0,80) وأسلوب التفكير المثالي (0,79) وأسلوب التفكير العملي (0,75) وأسلوب التفكير التحليلي (0,83) وأسلوب التفكير الواقعي (0,81). وقد عُدت هذه القيم مؤشراً جيداً على استقرار استجابات الأفراد على مقياس أساليب التفكير عبر الزمن، وقد جاءت هذه النتيجة مقارنة مع دراسة (محسن 2010) إذ بلغ معامل ثبات أسلوب التفكير التركيبي (0,73) وأسلوب التفكير المثالي (0,78) وأسلوب التفكير العملي (0,77) وأسلوب التفكير التحليلي (0,79) وأسلوب التفكير الواقعي (0,80) (محسن، 2010: 99).

2- معادلة ألفا كرونباخ للإتساق الداخلي: عمد الباحثان إلى إيجاد الثبات وفق هذه الطريقة من خلال إخضاع درجات استمارات العينة البالغ عددها (400) استمارة لمعادلة ألفا وقد بلغ معامل ثبات ألفا لأسلوب التفكير التركيبي (0,82) وأسلوب التفكير المثالي (0,84) وأسلوب التفكير العملي (0,79) وأسلوب التفكير التحليلي (0,86) وأسلوب التفكير الواقعي (0,85)، وهي معاملات ثبات يمكن الركون إليها إذا ما قورنت مع دراسات سابقة استعملت هذه الطريقة في حساب الثبات كدراسة (حبيب، 1995) وبذلك أصبح بالإمكان اعتماد مقياس هاريسون وبرامسون الذي اعتمدته (محسن 2010) بوصفه أداة لقياس أساليب التفكير.

التطبيق النهائي: بعد اعتماد مقياس أساليب التفكير لـ (هاريسون وبرامسون) (Harrison&Bramson, 1982)، وتحقيقاً لأهداف البحث طبق الباحثان المقياس بصيغته النهائية على عينة البحث البالغ عددها (400) مرشد ومرشدة في محافظات الفرات الأوسط (الديوانية، النجف، بابل، كربلاء)، للمدة من (17 / 2 / 2013) ولغاية (8 / 4 / 2013).

عرض النتائج وتفسيرها

الهدف الأول: التعرف إلى أساليب التفكير لدى مرشدي ومرشدات المدارس الثانوية

للتحقق من الهدف الأول وبعد تطبيق مقياس أساليب التفكير على عينة من المرشدين والمرشدات بلغت (394) مرشداً ومرشدة، (تم استبعاد ست استمارات لعدم الإجابة عن جميع فقرات المقياس) تم تحليل إجابات المرشدين التربويين للأساليب الخمسة وتبين أن أسلوب التفكير التركيبي المتوسط الحسابي للعينة (56.54) بانحراف معياري (8.757)، وأسلوب التفكير المثالي المتوسط الحسابي للعينة (54.72) بانحراف معياري (6.557)، وأسلوب التفكير العملي المتوسط الحسابي للعينة (54.62) بانحراف معياري (6.871)، وأسلوب التفكير التحليلي المتوسط الحسابي للعينة (53.77) بانحراف معياري (6.390)، وأسلوب التفكير الواقعي المتوسط الحسابي للعينة (50.358) بانحراف معياري (10.214)، والمتوسط الفرضي للمقياس (54)، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطين أستعمل الباحثان الاختبار التائي لعينة واحدة، وتبين أن القيمة التائية المحسوبة لأساليب التفكير الواقعي (-7.078)، التركيبي (5.748)، المثالي (2.174) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (393)، وبإتجاه المتوسط المحسوب، في حين أن القيمة التائية المحسوبة لأساليب التفكير العملي (1.796)، والتحليلي (0.725) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (393)، وجدول (5) يوضح ذلك.

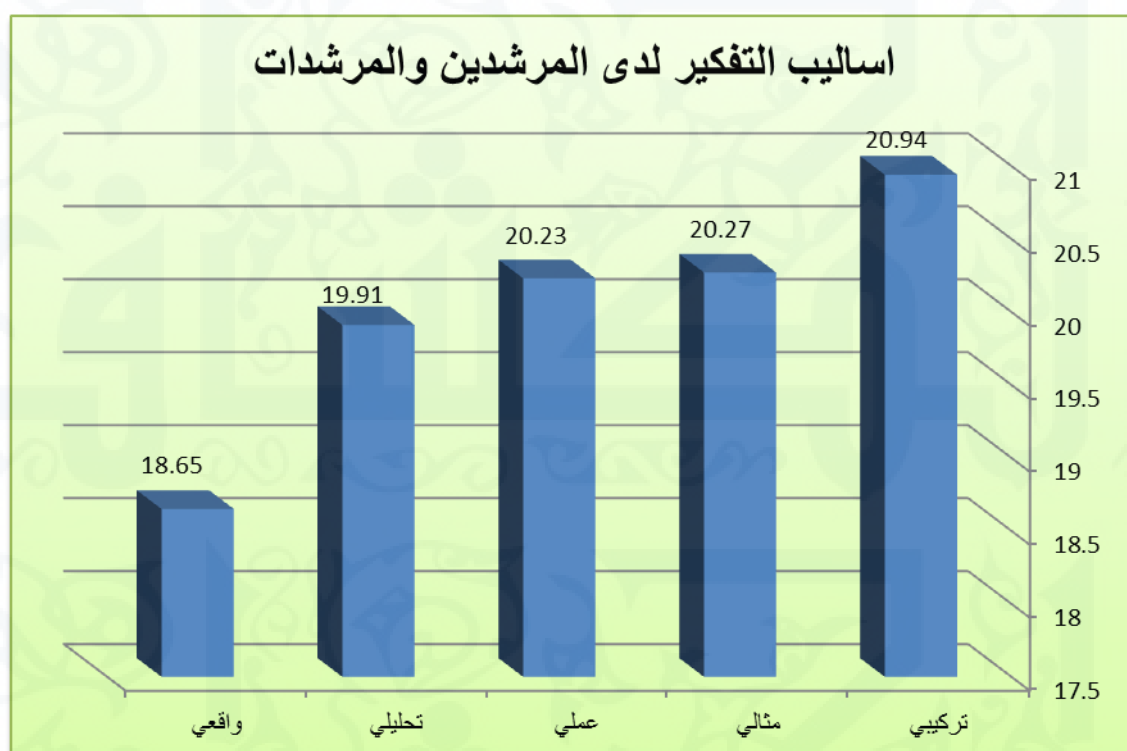
جدول (5) نتائج الاختبار التائي لكشف الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس

أساليب التفكير

أسلوب التفكير	عدد الأفراد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية	
						المحسوبة	الجدولية
التركيبي	394	54	56.54	8.757	393	5.748	1.96
المثالي	394	54	54.72	6.557	393	2.147	1.96
العملي	394	54	54.62	6.871	393	1.796	1.96
التحليلي	394	54	53.77	6.390	393	-0.725	1.96
الواقعي	394	54	50.358	10.214	393	-7.078	1.96

جدول (6) الأوزان النسبية وترتيب أساليب التفكير الخمسة

الأساليب التفكير	مجموع الاستجابات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %
تركيبية	22275	56.54	8.757	20.9390863
مثالية	21559	54.72	6.557	20.2660274
عملية	21559	54.62	6.871	20.2303064
تحليلية	21521	53.77	6.390	19.9135176
واقعية	19841	50.358	10.214	18.6510622



شكل (1) الأوزان النسبية وترتيب أساليب التفكير

من ملاحظة النتائج في جدول (6) وشكل (1) يتضح أن:

- ❖ أسلوب التفكير التركيبي هو المتصدر إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات عينة المرشدين التربويين على أسلوب التفكير التركيبي (56.54)، وانحراف معياري قدره (8.757)، بوزن نسبي قدره (20.9390863)
- ❖ أما في المرتبة الثانية فقد جاء أسلوب التفكير المثالي لدرجات عينة المرشدين التربويين إذ بلغ المتوسط الحسابي (54.72)، والانحراف المعياري (6.558)، والوزن النسبي (20.2660274).
- ❖ أما في المرتبة الثالثة فجاء أسلوب التفكير العملي، إذ بلغ المتوسط الحسابي (54.62)، والانحراف المعياري (6.871)، والوزن النسبي (20.2303064).
- ❖ أما أسلوب التفكير التحليلي فقد جاء في المرتبة الرابعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (53.77)، والانحراف المعياري (6.390)، والوزن النسبي (19.9135176).
- ❖ يليه أسلوب التفكير الواقعي في المرتبة الخامسة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (50.358)، والانحراف المعياري (10.214)، والوزن النسبي (18.6510622).

يظهر من المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية أن أسلوب التفكير التركيبي كان له أعلى متوسط حسابي ووزن نسبي يليه أسلوب التفكير المثالي وأسلوب التفكير العملي وأسلوب التفكير التحليلي وأسلوب التفكير الواقعي أخيراً على التوالي، وهذا ما توصلت

اليه دراسة هاريسون وبرامسون (Harrison&Bramson,1983) حيث بحثت دراستهما في أساليب التفكير في المجتمع الأمريكي، فكانت نسبة من فضلوا أسلوب التفكير التركيبي والعلمي والواقعي والتحليلي والمثالي هي (37%، 35%، 24%، 18%، 11%) من الافراد المبحوثين على التوالي، وهذا ما توصلت اليه دراسة (حبيب 1995 أ) في أن لأسلوب التفكير التركيبي أعلى متوسط حسابي وأن أسلوب التفكير التحليلي ثم المثالي كان لها أعلى متوسط حسابي، وهذا ما لا يتفق مع نتائج البحث الحالي، الهدف الثاني: التعرف الى دلالة الفروق في أساليب التفكير لدى المرشدين التربويين تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي (ذكور-إناث) ومدة الخدمة من (1-5 سنة)، (6-10 سنة)، (11 سنة فأكثر).

لتحقيق هذا الهدف استعمل الباحثان تحليل التباين الثنائي إذ تم التعرف الى الفروق لكل أسلوب من أساليب التفكير الخمسة بحسب متغيري النوع الاجتماعي (ذكور-إناث)، مدة الخدمة من (1-5 سنة)، (6-10 سنة)، (11 سنة فأكثر) وفيما يلي عرضاً للنتائج:

1. أسلوب التفكير التركيبي

جدول (7) نتائج تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في أساليب التفكير على وفق متغيري النوع الاجتماعي ومدة الخدمة

الدالة	مستوى الدالة	النسبة الفائية		متوسط المربعات	درجات الحرية df	مجموع المربعات	مصدر التباين
		الجدولية	المحسوبة				
غير دالة	0.05	3.84	1.526	117.531	1	117.531	النوع الاجتماعي
غير دالة		2.995	0.246	18.975	2	37.950	مدة الخدمة
غير دالة		2.995	0.446	34.356	2	68.713	النوع × مدة الخدمة
				77.019	388	29883.483	الخطأ
					393	30134.003	المجموع

وقد أشارت المعالجة الإحصائية في جدول (7) إلى التالي:

- ❖ لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات أفراد العينة في أسلوب التفكير التركيبي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، إذ كانت النسبة الفائية المحسوبة (1.526)، وهي اصغر من النسبة الفائية الجدولية (3.84)، عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (1-388).
- ❖ لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات افراد العينة في أسلوب التفكير التركيبي تبعاً لمتغير مدة الخدمة من (1-5 سنة)، (6-10 سنة)، (11 سنة فأكثر)، إذ كانت النسبة الفائية المحسوبة (0.246)، وهي اصغر من النسبة الفائية الجدولية (2.995)، عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (2-388).
- ❖ لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات افراد العينة في أسلوب التفكير التركيبي تبعاً لتفاعل النوع الاجتماعي (ذكور-إناث) ومدة الخدمة (1-5 سنة)، (6-10 سنة)، (11 سنة فأكثر) إذ كانت النسبة الفائية المحسوبة (0.446)، وهي اصغر من النسبة الفائية الجدولية (2.995)، عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (2-388).

2. أسلوب التفكير المثالي:

جدول (8) تحليل التباين الثلاثي لاختبار دلالة الفروق في أسلوب التفكير المثالي بحسب متغيرات النوع الاجتماعي (ذكور -إناث) ومدة الخدمة (1-5 سنة)، (6-10 سنة)، (11 سنة فأكثر)

الدالة	مستوى الدالة	النسبة الفائية		متوسط المربعات	درجات الحرية df	مجموع المربعات	مصدر التباين
		الجدولية	المحسوبة				
غير دالة	0.05	3.84	1.858	79.676	1	79.676	النوع الاجتماعي
غير دالة		2.995	2.471	105.959	2	211.918	مدة الخدمة
غير دالة		2.995	0.025	1.059	2	2.117	النوع × مدة الخدمة
				42.883	388	16638.510	الخطأ
					393	16895.728	المجموع

من ملاحظة النتائج في جدول (8) يتضح أنه:

- ❖ لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات أفراد العينة في أسلوب التفكير التركيبي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، إذ كانت النسبة الفئوية المحسوبة (1.858)، وهي اصغر من النسبة الفئوية الجدولية (3.84)، عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (1-388).
- ❖ لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات أفراد العينة في أسلوب التفكير التركيبي تبعاً لمتغير مدة الخدمة من (1-5 سنة)، (6-10 سنة)، (11 سنة فأكثر)، إذ كانت النسبة الفئوية المحسوبة (2.471) وهي اصغر من النسبة الفئوية الجدولية (2.995)، عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (2-388).
- ❖ لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد العينة في أسلوب التفكير التركيبي تبعاً لتفاعل النوع الاجتماعي (ذكور-إناث) ومدة الخدمة (1-5 سنة)، (6-10 سنة)، (11 سنة فأكثر) إذ كانت النسبة الفئوية المحسوبة (0.025)، وهي اصغر من النسبة الفئوية الجدولية (2.995)، عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (2-388).

3. أسلوب التفكير العملي:

جدول (9) تحليل التباين الثلاثي لاختبار دلالة الفروق في أسلوب التفكير العملي بحسب متغيرات النوع الاجتماعي (ذكور - إناث) ومدة الخدمة (1-5 سنة)، (6-10 سنة)، (11 سنة فأكثر)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	النسبة الفئوية		الدالة
				الجدولية	المحسوبة	
النوع الاجتماعي	4.329	1	4.329	3.84	0.094	غير دالة
مدة الخدمة	211.534	2	105.767	2.995	2.300	غير دالة
النوع × مدة الخدمة	501.096	2	250.548	2.995	5.449	دالة
الخطأ	17839.938	388	45.979			
المجموع	18552.652	393				

وقد أشارت المعالجة الاحصائية في جدول (9) إلى التالي:

- ❖ لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات أفراد العينة في أسلوب التفكير العملي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، إذ كانت النسبة الفئوية المحسوبة (0.094)، وهي اصغر من النسبة الفئوية الجدولية (3.84)، عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (1-388).
- ❖ لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات أفراد العينة في أسلوب التفكير العملي تبعاً لمتغير مدة الخدمة من (1-5 سنة)، (6-10 سنة)، (11 سنة فأكثر) إذ كانت النسبة الفئوية المحسوبة (2.300) وهي اصغر من النسبة الفئوية الجدولية (2.995)، عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (2-388).
- ❖ توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد العينة في أسلوب التفكير العملي تبعاً لتفاعل متغيري النوع الاجتماعي (ذكور-إناث) ومدة الخدمة للمدة من (1-5 سنة)، (6-10 سنة)، (11 سنة فأكثر) إذ كانت النسبة الفئوية المحسوبة (5.449) وهي أكبر من النسبة الفئوية الجدولية (2.995) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (2-388) وإستكمالاً لتحليل التباين الثلاثي ولوجود فروق في تفاعل (النوع الاجتماعي ومدة الخدمة) استعمل الباحثان اختبار L.S.D لأقل فرق معنوي كما موضح في جدول (10).

جدول (10) تحليل LSD للتفاعل الثنائي بين النوع الاجتماعي (ذكور-إناث) ومدة الخدمة (1-5 سنة)، (6-10 سنة)، (11 سنة فأكثر)

المتوسط الحسابي	المدة الأولى ذكور	المدة الثانية ذكور	المدة الثالثة ذكور	المدة الأولى إناث	المدة الثانية إناث	المدة الثالثة إناث	قيمة LSD
	56.16842	54.32857	50.87879	54.31429	54.53731	55.0339	المحسوبة
المدة الأولى ذكور	56.16842	1.8398496	5.2896332	1.8541353	1.6311076	1.1345227	2.2
المدة	54.32857	-	3.4497835	0.0142857	0.208742	0.7053269	

الثانية ذكور	المدة الثالثة ذكور	50.87879	-	-	3.4354978	3.6585256	4.1551104
المدة الأولى إناث	54.31429	-	-	-	0.2230277	0.7196126	
المدة الثانية إناث	54.53731	-	-	-	-	-	0.4965849
المدة الثالثة إناث	55.0339	-	-	-	-	-	-

تشير النتائج في جدول (10) إلى وجود فروق معنوية بين المدة الأولى ذكور (1-5 سنة) والمدة الثالثة ذكور (11 سنة فأكثر) ولصالح المدة الثالثة ذكور إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (5.2896332) وهو أكبر من قيمة L.S.D (2.2)، وجود فروق معنوية بين المدة الثانية ذكور (6-10 سنة) والمدة الثالثة ذكور (11 سنة فأكثر) ولصالح المدة الثالثة ذكور إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (3.4497835) وهو أكبر من قيمة L.S.D (2.2) وجاءت هذه النتيجة متسقة مع رؤية هاريسون وبرامسون من أن أساليب التفكير يكتسبها الفرد تدريجياً ويخزنها في ذاكرته، وتنمو بالتدرج مع تقدم الفرد في العمر لتصبح خلال مرحلتها المراهقة والرشد نماذج أساسية يفضل استعمالها حيال ما يواجهه من مشكلات. (Jones, 2006:38)، ويرى الباحثان أنه يمكن أن تعزى كلا النتيجتين إلى عامل العمر ومستوى الخبرة فكلاهما يؤدي إلى استعمال المرشد التربوي أكثر من أسلوب للتفكير. وجود فروق معنوية بين المدة الثالثة ذكور (11 سنة فأكثر) والمدة الثالثة إناث (11 سنة فأكثر) ولصالح المدة الثالثة إناث إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (4.1551104) وهو أكبر من قيمة L.S.D (2.2) وجاءت هذه النتيجة متسقة مع رؤية هاريسون وبرامسون من أن الذكور أكثر احتمالاً لأن يتم تشجيعهم لأسلوب التفكير التركيبي والتحليلي، في حين يتم تشجيع الإناث لأسلوب التفكير المثالي، والواقعي، والعملية.

4. أسلوب التفكير التحليلي:

جدول (11) تحليل التباين الثلاثي لاختبار دلالة الفروق في أسلوب التفكير التحليلي بحسب متغيرات النوع الاجتماعي (ذكور - إناث) ومدة الخدمة (1-5 سنة)، (6-10 سنة)، (11 سنة فأكثر)

الدالة	مستوى الدالة	النسبة الفائية		متوسط المربعات	درجات الحرية df	مجموع المربعات	مصدر التباين
		الجدولية	المحسوبة				
غير دالة	0.05	3.84	0.202	8.308	1	8.308	النوع الاجتماعي
غير دالة		2.995	0.326	13.451	2	26.902	مدة الخدمة
غير دالة		2.995	0.360	14.842	2	29.684	النوع × مدة الخدمة
				41.200	388	15985.775	الخطأ
					393	16046.518	المجموع

وقد أشارت المعالجة الإحصائية في جدول (11) إلى التالي:

- ❖ لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات أفراد العينة في أسلوب التفكير التحليلي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، إذ كانت النسبة الفائية المحسوبة (0.202)، وهي أصغر من النسبة الفائية الجدولية (3.84)، عند مستوى دلالة (0.05) ودرجات حرية (1-388).

❖ لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات افراد العينة في أسلوب التفكير التحليلي تبعاً لمتغير مدة الخدمة من (1-5 سنة)، (6-10 سنة)، (11 سنة فأكثر)، إذ كانت النسبة الفئوية المحسوبة (0.326)، وهي اصغر من النسبة الفئوية الجدولية (2.995)، عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (2-388).

❖ لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات افراد العينة في أسلوب التفكير التحليلي تبعاً لتفاعل النوع الاجتماعي (ذكور-إناث) ومدة الخدمة (1-5 سنة)، (6-10 سنة)، (11 سنة فأكثر) إذ كانت النسبة الفئوية المحسوبة (0.360)، وهي اصغر من النسبة الفئوية الجدولية (2.995)، عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (2-388).

5. أسلوب التفكير الواقعي:

جدول (12) تحليل التباين الثلاثي لاختبار دلالة الفروق في أسلوب التفكير الواقعي بحسب متغيرات النوع الاجتماعي (ذكور -إناث) ومدة الخدمة (1-5 سنة)، (6-10 سنة)، (11 سنة فأكثر)

الدالة	مستوى الدالة	النسبة الفئوية		متوسط المربعات	درجات الحرية df	مجموع المربعات	مصدر التباين
		الجدولية	المحسوبة				
غير دالة	0.05	3.84	3.495	359.691	1	359.691	النوع الاجتماعي
غير دالة		2.995	1.506	155.028	2	310.057	مدة الخدمة
غير دالة		2.995	2.413	248.351	2	496.701	النوع × مدة الخدمة
				102.918	388	19932.154	الخطأ
					393	41002.541	المجموع

تشير نتائج جدول (12) الى التالي:

❖ لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات أفراد العينة في أسلوب التفكير الواقعي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، إذ كانت النسبة الفئوية المحسوبة (3.495)، وهي اصغر من النسبة الفئوية الجدولية (3.84)، عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (1-388).

❖ لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات افراد العينة في أسلوب التفكير الواقعي تبعاً لمتغير مدة الخدمة من (1-5 سنة)، (6-10 سنة)، (11 سنة فأكثر)، إذ كانت النسبة الفئوية المحسوبة (1.506)، وهي اصغر من النسبة الفئوية الجدولية (2.995)، عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (2-388).

❖ لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات افراد العينة في أسلوب التفكير الواقعي تبعاً لتفاعل النوع الاجتماعي (ذكور -إناث) ومدة الخدمة (1-5 سنة)، (6-10 سنة)، (11 سنة فأكثر) إذ كانت النسبة الفئوية المحسوبة (2.413)، وهي اصغر من النسبة الفئوية الجدولية (2.995)، عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (2-388).

الهدف الثالث: التعرف الى التداخلات الثنائية لأساليب التفكير لدى المرشدين التربويين.

لتحقيق هذا الهدف استعمل الباحثان الاختبار التائي لعينة واحدة إذ تم تحليل إجابات المرشدين التربويين للتداخلات الثنائية العشرة وجدول (13) يوضح ذلك.

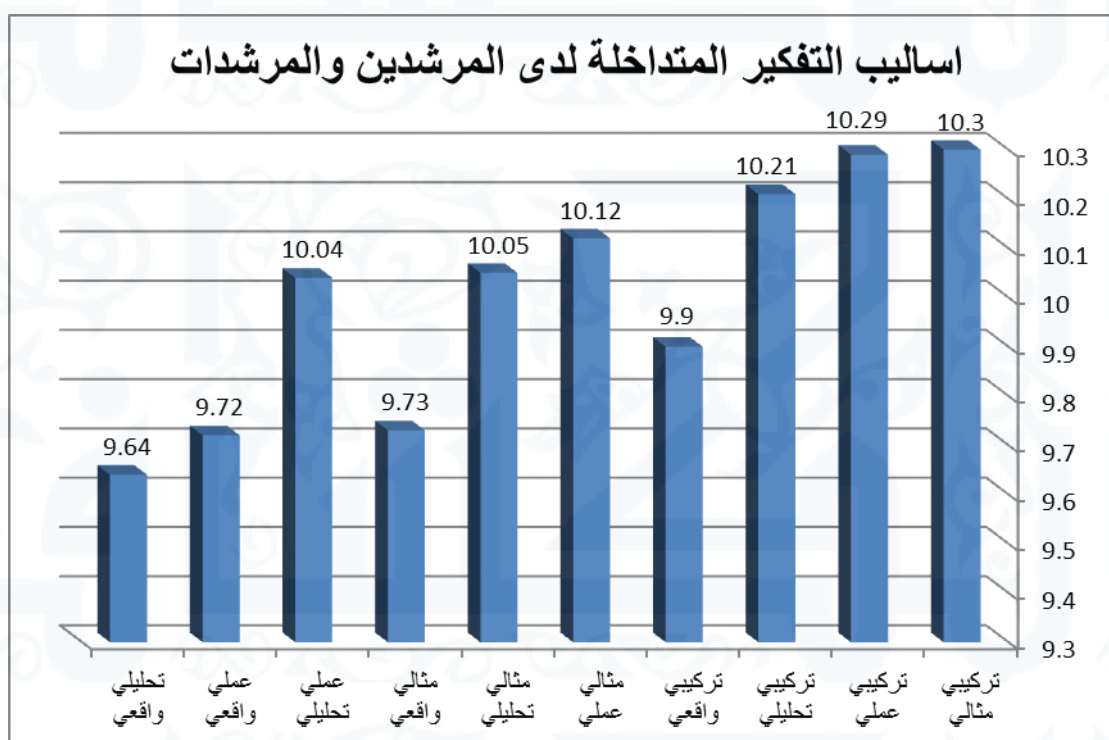
جدول (13) نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لأساليب التفكير الخمسة.

أسلوب التفكير	عدد الأفراد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التركيبى - المثالي	394	108	111.253	12.117	393	5.330	1.96	دالة عند 0.05
التركيبى - العملي	394	108	111.157	9.812	393	6.387	1.96	دالة عند 0.05
التركيبى - التحليلي	394	108	110.302	7.613	393	6.002	1.96	دالة عند 0.05
التركيبى - الواقعي	394	108	106.893	9.361	393	-2.346	1.96	دالة عند 0.05
المثالي - العملي	394	108	109.340	9.767	393	2.723	1.96	دالة عند 0.05
المثالي - التحليلي	394	108	108.485	6.903	393	1.394	1.96	غير دالة عند 0.05
المثالي - الواقعي	394	108	105.076	8.070	393	-7.191	1.96	دالة عند 0.05

العملي - التحليلي	394	108	108,388	8,694	393	0.886	1.96	غير دالة عند 0.05
العملي - الواقعي	394	108	104,979	9,589	393	-6.252	1.96	دالة عند 0.05
التحليلي - الواقعي	394	108	104,124	13,101	393	-5.872	1.96	دالة عند 0.05

جدول (14) الأوزان النسبية وترتيب التداخلات الثنائية لأساليب التفكير

الاساليب التفكير	مجموع الاستجابات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %
تركيبى مثالي	43834	111.253	120.117	10.3012784
تركيبى عملي	43796	111.157	9.812	10.2923482
تركيبى تحليلي	43459	110.302	7.613	10.213151
مثالي عملي	43080	109.34	9.767	10.1240835
مثالي تحليلي	42743	108.485	6.904	10.0448863
عملي تحليلي	42705	108.388	8.695	10.035956
تركيبى واقعي	42116	106.893	9.361	9.89753713
مثالي واقعي	41400	105.076	8.071	9.72927242
عملي واقعي	41362	104.979	9.589	9.72034217
تحليلي واقعي	41025	104.124	13.101	9.64114495



شكل (2) الأوزان النسبية وترتيب التداخلات الثنائية لأساليب التفكير

من ملاحظة النتائج في جدول (14) وشكل (2) يتضح أن:

- ❖ التداخل الثنائي لأسلوبى التفكير (التركيبى-المثالي) هو المتصدر إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات عينة المرشدين التربويين (111.253)، وانحراف معياري قدره (120.117)، بوزن نسبي قدره (10.3012784).
- ❖ اما في المرتبة الثانية فقد جاء التداخل الثنائي لأسلوبى التفكير (التركيبى-العملي) لدرجات عينة المرشدين التربويين إذ بلغ المتوسط الحسابي (111.157)، والانحراف المعياري (9.812)، والوزن النسبي (10.2923482).

- ❖ اما في المرتبة الثالثة فجاء التداخل الثنائي لأسلوبي التفكير (التركيبى-التحليلي)، إذ بلغ المتوسط الحسابي (110.302)، والانحراف المعياري (7.613)، والوزن النسبي (10.213151).
- ❖ اما التداخل الثنائي لأسلوبي التفكير (المثالي-العملي) فقد جاء في المرتبة الرابعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (109.34)، والانحراف المعياري (9.767)، والوزن النسبي (10.1240835).
- ❖ يليه التداخل الثنائي لأسلوبي التفكير (المثالي-التحليلي) في المرتبة الخامسة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (108.485)، والانحراف المعياري (6.904)، والوزن النسبي (10.0448863).
- ❖ يليه التداخل الثنائي لأسلوبي التفكير (العملي-التحليلي) في المرتبة السادسة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (108.388)، والانحراف المعياري (8.695)، والوزن النسبي (10.035956).
- ❖ يليه التداخل الثنائي لأسلوبي التفكير (التركيبى-الواقعي) في المرتبة السابعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (106.893)، والانحراف المعياري (9.361)، والوزن النسبي (9.89753713).
- ❖ يليه التداخل الثنائي لأسلوبي التفكير (المثالي-الواقعي) في المرتبة الثامنة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (105.076)، والانحراف المعياري (8.071)، والوزن النسبي (9.72927242).
- ❖ يليه التداخل الثنائي لأسلوبي التفكير (العملي-الواقعي) في المرتبة التاسعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (104.979)، والانحراف المعياري (9.589)، والوزن النسبي (9.72034217).
- ❖ يليه التداخل الثنائي لأسلوبي التفكير (التحليلي-الواقعي) في المرتبة العاشرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (104.124)، والانحراف المعياري (13.101)، والوزن النسبي (9.64114495).

يظهر من المتوسطات الحسابية والاوزان النسبية أن التداخل الثنائي لأسلوبي التفكير (التركيبى-المثالي) كان له أعلى متوسط حسابي ووزن نسبي يليه التداخل الثنائي لأسلوبي التفكير (التركيبى-العملي) و (التركيبى-التحليلي) و (المثالي-العملي) و (المثالي-التحليلي) و (العملي-التحليلي) و (التركيبى-الواقعي) و (المثالي-الواقعي) و (العملي-الواقعي) و (التحليلي-الواقعي) أخيراً على التوالي.

أي أن أساليب التفكير تختلف باختلاف المجتمع والنمط السائد والسياسة السائدة والظروف الاجتماعية التي تبني خبرات معينة ضمن إطار معين عند الفرد مما يكسبه أسلوب معين، ولأن الفرد يؤثر ويتأثر في المجتمع يصبح انتقال أساليب تفكير معينة وانتشارها سريع في المجتمع، ولأن المجتمع يتأثر بالقدرة والوضع العام ويتخذ الفرد من بعض الافراد أنموذج يقتدى به يجعله يتصف بصفاته، والمرشدون التربويون يتأثرون بما حولهم، وتتشابه خبراتهم، كذلك اهدافهم ويمكن أن ينظروا إلى الامور بصورة تركيبية في ربط مجريات الامور لتحقيق اهداف معينة.

الاستنتاجات

- كلما زادت خبرة المرشد التربوي تطورت إمكانياته.
- يختلف المرشدون التربويون في أساليب تفكيرهم باختلاف سنوات الخدمة مما يؤثر الى أن تراكم الخبرة يضيف تمايزاً على أسلوب التفكير الذي يعتمد المرشد التربوي.
- التوصيات:** بناء على ما توصل اليه البحث الحالي يوصي الباحثان ب الآتي:
- العناية بالبحوث التي تجري على المرشدين التربويين وخاصة تلك التي تتناول الحالات - الصحية والنفسية والاجتماعية والمهنية. والأخذ بالتوصيات التي تطرحها تلك البحوث لغرض تطوير شخصية المرشد التربوي بوصفه المسؤول عن تطوير الأجيال وبنائها.
- العمل على إقامة دورات وورش عمل لتطوير مهارات المرشدين التربويين وخاصة الذين لديهم خدمة اقل من 10 سنوات في مجال الارشاد.
- توجيه وسائل الإعلام الى إظهار أهمية المرشد التربوي في العملية التعليمية والتربوية.
- امكانية استعمال مقياس أساليب التفكير من وزارة التربية ومديريات التربية في المحافظات جميعها وكذلك شعب الإرشاد التربوي لتقويم عمل المرشدين التربويين والتعرف الى أساليب تفكيرهم.
- عدم الاعتماد على المرشدين غير المتخصصين بالقيام بالعملية الإرشادية والحد من تواجدهم في ساحة العمل الارشادي.
- توفير قدر مناسب من الحرية الإرشادية للمرشد في اتخاذ القرارات واعطائهم فرصة المشاركة في برامج الاعداد.

المقترحات: يقترح الباحثان ما يأتي:

- إجراء بحوث تتناول مفهوم أساليب التفكير وربطه بمفاهيم أخرى (تأكيد الذات - التفاؤل - التشاؤم - اتخاذ القرار)
- إجراء بحث مماثل للبحث الحالي على شرائح أخرى من غير المرشدين التربويين
- إجراء دراسة تتبعية للعينة نفسها ومقارنة نتائجها مع نتائج البحث الحالي.

المصادر

- الأسدي، سعيد جاسم وإبراهيم مروان عبد المجيد (2003): الارشاد التربوي، مفهومه، خصائصه، ماهيته، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- أبو هاشم، السيد محمد (2005): المكونات الأساسية للشخصية في نموذج كل من كاتل وايزنك وكولدبيرك لدى طلاب الجامعة (دراسة عاملية)، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (29).
-، السيد (2007): الخصائص السيكمترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ لدى طلاب الجامعة، (أطروحة دكتوراه منشورة على الانترنت)، كلية التربية، جامعة ملك سعود مركز البحوث التربوية، السعودية.
- باشا، صلاح عبد السميع (2005): مجلة بحوث التربية النوعية، العدد السادس.
- حبيب، مجدي عبد الكريم (1995): دراسات في أساليب التفكير، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- السبيعي، علي بن محسن بن علي (2001): أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من مديري الإدارات الحكومية في محافظة جدة (رسالة ماجستير منشورة على الانترنت)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- شلبي، أمينة (2002): بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية "دراسة تحليلية مقارنة"، المجلة المصرية للدراسات النفسية المجلد (12)، العدد (34).
- طافش، محمود (2004): تعليم التفكير، مفهومه، أساليبه، مهاراته، جبهة للنشر والتوزيع، عمان.
- الطويل، حكيمة فتحي (1997): البناء العامل لأساليب التفكير في علاقتها ببعض المتغيرات النفسية والديمجرافية (أطروحة دكتوراه منشورة على الانترنت)، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.
- عبد الهادي، جودت، وسعيد حسين العزة (2007): مبادئ التوجيه والارشاد النفسي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- العتوم، عدنان (2004): علم النفس المعرفي _ النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- العيسوي، عبد الرحمن محمد (1985): القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار المعرفة، جامعة الاسكندرية.
- قطامي، يوسف (1990): تفكير الاطفال تطوره وطرق تعلمه، دار الاصلية للنشر والتوزيع، عمان.
- قطامي، نايفة (2001): تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- كامل، عبد الوهاب محمد (1993): النموذج الكلي لوظائف المخ، المجلة المصرية للدراسات، العدد 4.
- كفاي، علاء الدين (1999): الارشاد والعلاج النفسي الأسري / المنظور النسقي الاتصالي، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة.
- محسن، عذراء صادق جعفر (2010): أساليب التفكير وعلاقتها بالأدارة المالية الشخصية لدى موظفي الدولة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- محمود، محمد غانم (1988): التفكير عند الاطفال تطوره وطرق تعليمه، دار الفكر للنشر والتوزيع، الاردن.
- نصر الله، نوال خالد (2008): أنماط التفكير السائدة وعلاقتها بسلوكيات التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في محافظة جنين (رسالة ماجستير منشورة على الانترنت)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- وزارة التربية (1988): دليل المرشد التربوي، المديرية العامة للتقويم والامتحانات، مديرية التقويم والتوجيه التربوي، بغداد.
- المصادر الاجنبية
- Bandura, A. (1997). *Self – Efficacy, The Exercise of Control*, Stanford University W. H. Freeman and Company, New York.
- Churchman, C.W (1968): challenge to reason, Mc Graw–Hill, new York.
- Garrett, K. & At (1978): The relationship between critical thinking ability Golden press, Canada.

- Harrison A.F & Bramson ,R. M (1982): Styles of Thinking, Doubleday ,New york.
- Jones , M.S & Galbraith ,M. W (2006): Thinking Styles differences of female college and university presidents Honolulu.
- Lee, C. I., & Tsai, F. Y. (2004): Internet project-based learning environment: the effects of thinking styles on learning transfer. *Journal of Computer Assisted Learning*.
- Pressisen.B.Z, (1985): Thinking skills ,U.S.A.
- Sternberg , R. (1994): Allowing for thinking styles, *Educational Leadership*.New York

مقياس أساليب التفكير بصيغته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القادسية / كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / ماجستير

أخي المرشد..... أختي المرشدة.....

تحية طيبة.....

بين يديك هذه الاستبانة تحتوي على (18) فقرة كل بند منها مكون من فقرة متبوعة بخمس نهايات محتملة، يرجى أن تشير إلى الترتيب بحسب ما ينطبق عليك في المربع الفارغ، ومن الضروري أن تجيب بدقة قدر الإمكان في تحديد الطريقة التي تعتقد أنك تسلكها فعلاً وليست الطريقة الواجب أو المفروض عليك أن تسلكها، لا تستعمل أي رقم أكثر من مرة واحدة لأي مجموعة من الخمس نهايات حتى لو كان هناك رقمان ترى إنهما أقرب إليك عليك اختيار واحدا منهما. مثال لكيفية الإجابة:

عندما أقرأ موضوعاً من كتاب فأني أهتم ب:-

أ

نوعية الكتابة.

3

ب

الأفكار الرئيسية في الموضوع.

5

ج

الفهرس.

1

د

الملحقات والجداول.

2

هـ

النتائج والتوصيات.

4

فقط يرجى ملئ المعلومات التالية

النوع الاجتماعي: ذكر / أنثى /

مدة الخدمة بالسنوات.....

الباحثة

اختر العبارات من حيث مدى انطباقها عليك، بأن تكتب في المربع يسار العبارات الخمس التفضيل الفعلي الذي ينطبق عليك (1،2،3،4،5) على اعتبار إن (5) تمثل السلوك الأكثر إنطباقاً عليك و(1) يمثل السلوك الأقل إنطباقاً عليك.

أولاً / عندما يكون هناك صراع (جدال) بين أشخاص على فكرة ما فأني أميل إلى تفضيل الجانب الذي :-	
أ	يعبر عن القيم والمثاليات المتضمنة في الموضوع بالطريقة الأحسن.
ب	يعرف ويحاول إنهاء الصراع.
ج	يعكس آرائي وخبراتي الشخصية بالطريقة الأفضل.
د	يعبر عن الفكرة بشكل فعال ومختصر
هـ	يحتوي الموقف بمنطقية أكثر.
ثانياً/عندما أبدأ العمل في مشروع جماعي، فأكثر الذي يهمني:	
أ	افهم مدى كون المشروع مجزياً (مريحاً) لي وللآخرين.
ب	تحديد ما يجب علينا تجاه المشروع.
ج	تنظيم المشروع وترتيبه وعدم توقفه.
د	فهم أهداف المشروع وقيمه.
هـ	اكتشاف أهداف الأفراد في المجموعة وقيمهم.
ثالثاً/بصفة عامة أستطيع أن استوعب الأفكار الجديدة بطريقة أفضل عن طريق:	
أ	مدى اختلافها مع افكار اخرى
ب	تطبيقها على المواقف الصعبة.
ج	فهم مدى تشابهها مع الافكار المألوفة
د	التركيز والتحليل الدقيق لها.
هـ	ربطها وإرجاعها للأنشطة الحالية أو المستقبلية.
رابعاً/الرسومات البيانية والتوضيحية في كتاب أو مقالة عادةً بالنسبة لي تكون:	
أ	مفيدة إذا كانت مقترنة ومشروحة بأسلوب روائي (الكلام).
ب	ليست أكثر أو أقل فائدة من الاسلوب الآخر.
ج	أكثر فائدة من الأسلوب الروائي (الكلام) إذا كانت دقيقة
د	مفيدة إذا كانت تخلق اسئلة عن الإسلوب الروائي.
هـ	مفيدة إذا كانت توضح حقائق مهمة.
خامساً/إذا طلب مني أن اقوم بعمل مشروع (بحث) فمن المحتمل أن أبدأ بـ:	
أ	تقرير ما إذا كنت سأقوم به وحدي أم احتاج إلى مساعدة.
ب	تحديد ما إذا كان المشروع سينفذ أو لا.
ج	توقع النتائج المحتملة ان تظهر.
د	محاولة وضع المشروع في رسم تخطيطي منظوري تفصيلي.
هـ	محاولة وضع المشروع بصيغة شاملة قدر الامكان.
سادساً/لو طلب مني جمع المعلومات من أشخاص عن شيء يهم المجتمع، فسوف أفضل أن:	
أ	اقابلهم في مجموعات صغيرة وأوجه أسئلة عامة.
ب	أعقد إجتماع مفتوح وأطلب منهم اعطاء وجهات نظرهم.
ج	أتقابل مع كل فرد على وأسأل أسئلة محددة.
د	أطلب منهم تزويدي بالمعلومات التي لديهم ولها صلة وثيقة بالموضوع.
هـ	التقي بالأشخاص المهمين بصورة غير رسمية لأتعرف على أفكارهم.
سابعاً/ أعتقد أن شيئاً ما يكون صحيحاً لو انه:	
أ	يبدو منطقياً وعلمياً.
ب	ينسجم مع امور أخرى أعتقد انها صحيحة.

ج	يثبت أنه جيد تطبيقياً.	
د	كان مخالفاً للرأي المقابل.	
هـ	بالإمكان التحقق منه بصورة شخصية بالحقائق القابلة للملاحظة.	
ثامناً / عندما أقرأ مقالة في مجلة أثناء وقت فراغي، فمن المحتمل أن تكون عن:		
أ	كيف يحل الشخص مشكلة شخصية أو اجتماعية	
ب	قضية سياسية أو اجتماعية مثيرة للجدل.	
ج	سرد حقيقي لخبرة شيقة لفرد ما.	
د	شخصية أو حدث فكا هي شيق يتصف بالمرح.	
هـ	ملخص لبحث تاريخي أو علمي.	
تاسعاً / عند قراءة تقرير في العمل، سوف انتبه أكثر إلى:		
أ	ما إذا كانت التوصيات قابلة للتحقيق على أرض الواقع.	
ب	علاقة النتائج بخبراتي الشخصية.	
ج	صدق النتائج الخاصة بالبيانات التي تم تخزينها.	
د	الاستدلالات والاستنتاجات التي تنتج من البيانات.	
هـ	فهم كاتب التقرير للأهداف والأغراض.	
عاشراً/ عندما يكون لديّ عملاً عليّ إنجازه، فأول شيء أريد معرفته هو:		
أ	لماذا يستحق العمل القيام به.	
ب	ما الفوائد الفورية من إتمام العمل.	
ج	أفضل طريقة لإنجازه.	
د	ما تأثيره على الأعمال الأخرى التي يجب إتمامها.	
هـ	من الشخص الذي يريد انجاز العمل ؟ ومتى؟	
الحادي عشر/ عادةً، أتعلم أكثر عن كيف أقوم بعمل شيء جديد وذلك من خلال:		
أ	تحليل كيفية القيام به بأفضل طريقة.	
ب	ان يكون هناك من يوضح لي كيفية القيام به.	
ج	البدء في الحال بقدر الإمكان بعمل هذا الشيء.	
د	الإصغاء إلى وجهات النظر المختلفة التي تتعلق بكيفية إنجازه.	
هـ	فهم كيفية ارتباطه بأمور أخرى اعرفها.	
الثاني عشر/ لو خضعت لأحد الاختبارات فأنتني سأفضل:		
أ	عرض شفوي يغطي ما أعرفه.	
ب	تقرير إخباري حول كيفية تطبيقي لما تعلمته.	
ج	تقرير موضوعي يغطي الخلفية النظرية للموضوع والبحوث التي أجريت عنه.	
د	مجموعة من الاسئلة الموضوعية الموجهة نحو المشكلة حول مادة الاختبار.	
هـ	مناقشة الأشخاص الآخرين الذين يخضعون أيضاً للاختبار.	
الثالث عشر/ بصفة عامة، أميل أكثر إلى أن:		
أ	العثور على الطرائق الموجودة التي تنجح واستعملها قدر الامكان.	
ب	اقوم بتقييم الوسائل والطرق الواجب عليها ان تعمل.	
ج	التنبؤ حول كيف يمكن للطرائق المختلفة ان تعمل سوية	
د	أكتشف طرق أفضل وأحدث.	
هـ	أحاول إيجاد طرائق ووسائل تعمل بأسلوب جديد وأفضل.	
الرابع عشر/ الأشخاص الذين احترم قدراتهم من المحتمل ان يكونوا:		
أ	اقتصاديون ومهندسون.	
ب	كتاب ومعلمون.	

ج	مزارعون وصحفيون.	
د	فلاسفة واستشاريون.	
هـ	مديرو المشاريع ورؤساء المحاكم.	
الخامس عشر/ بصفة عامة، أجد فكرة ما نافعة إذا كانت:		
أ	تساعد على توضيح خبراتي وملاحظاتني الخاصة.	
ب	لها علاقة بالنظريات والأفكار التي تعلمتها.	
ج	تفسر لي الأمور بطريقة جديدة.	
د	تشرح المواقف المتعلقة بطريقة منظمة	
هـ	لها تطبيق عملي ملموس.	
السادس عشر/ عندما أقرأ مقالة عن موضوع مثير للجدل، أفضل أن:		
أ	يوضح لي المقال الفوائد لاختيار وجهة نظر	
ب	يلقي المقال الضوء على الجانبين للقضية ويوضح الصراع بينهما.	
ج	يلخص المقال القضايا المتضمنة بطريقة منطقية.	
د	يقوم المقال بتعريف القيم التي يدعمها الكاتب.	
هـ	يوضح المقال الحقائق في مجال الجدل.	
السابع عشر/ إذا قرأت كتاباً خارج مجال تخصصي، فالاحتمال الأكبر أن يكون ذلك بسبب:		
أ	الرغبة في الخروج عن مجال تخصصي وذلك للتغيير.	
ب	حب الاستطلاع لتعلم الكثير عن هذا الموضوع الخاص.	
ج	اهتمام معين لتحسين معرفتي المهنية.	
د	أخبرني أحد الأشخاص الذين احترمهم إنه مفيد.	
هـ	الرغبة في زيادة المعرفة العامة.	
الثامن عشر/ إذا تعرضت لمشكلة فنية لأول مرة، فيجب علي أن:		
أ	أفكر في عدد من الطرق التي قد تعوق حل المشكلة	
ب	أبحث عن طرق قد يكون الآخرون استعملوها في الحل.	
ج	أحاول أيجاد أحسن إجراء لحلها.	
د	أبحث عن طرق لحل المشكلة بسرعة.	
هـ	أحاول ربطها وإرجاعها إلى مسألة أو نظرية أكثر إتساعاً.	

الإبداعية في تطور شكل الثور في لوحة الجورنيكا

د. فاطمة عمران راجي د. رنا حسين هاتف علي حسين هاتف

كلية الفنون الجميلة/ جامعة بابل

www.Alihussein1976@yahoo.com

Creative Evolution in the Image of the Bull In the Guernica Painting

Dr. Fatima Omran Raji

Dr. Rana Hussein Hatif

Ali Hussein Hatif

College of Fine Arts - University of Babylon

Abstract

Art creates an imagined reality to make things renewed and beautified. The visual perception of things making them in various forms is related to creativity and how it moves away from reality. Art creativity originates, away from the modern philosophical movements, i.e., structuralism and what is after it, from close relationship between three main bases: the source which is the reality from which the artist creates his material; the producer who is here the artist and his skills, and the receiver who is to receive the artistic and aesthetic values.

ملخص البحث:

يبتكر الفن برمته واقعا مفترضا ليجعل الشيء متجسداً بأشكال دالة وعلامات جمالية، وهذا يعني ضمناً ان الخوض في غمار البنى الشكلية لتمثيل هذه المحسوسات المرئية ايقونياً يرتكز على الإبداع (الفني) ومدى استيفاء الواقع او التوصل منه وفي صياغاته لإنتاج آثار فنية ذات معاني ودلالات جمالية. إذ يرجع الإبداع الفني _ بعيداً عن التيارات الفلسفية الحديثة اي البنوية وما بعدها _ في طبيعته الى علاقة تصاهرية بين ثلاث ركائز أساسية هي:

- المنبع: اي الواقع الذي يستمد منه الفنان مادته.

- المنتج: وهو هنا الفنان ونجاعته الأدائية والمهارة.

- المتلقي: وهو مستقبل القيم الجمالية والفنية.

وهذا يدعونا جذاً باقتفاء اثر الذات والموضوع في التشكيل الفني، فقد شكلت جدلية الذات والموضوع بمكان وحدة عضوية محفزة للإبداع وداعمه لتطور بنية الشكل الفني. واذا نظرنا الى شكل الثور في جورنيكا (بيكاسو)، لتبين لنا ان منظومة الفن في مرحل تطورها المتعاقبة تشحن ذات الفنان (بيكاسو) لكي يبدع استجابةً لنداء عقله ووجدانه والإنسانية بأسرها. وعليه تنبعت الدراسات الجمالية والنفسية لرصد الإبداع (الإبداع الفني) كحقل معرفي في مضمار الفن وكذلك في بعض الحقول المعرفية الأخرى.

الفصل الأول (الإطار المنهجي)

مشكلة البحث:

ان الشروع في دراسة النتائج الفنية وفضاءاتها الجمالية يقودنا الى رصد عملياتها الإبداعية. لذا شكل حقل الإبداع (الإبداعية) ميداناً معرفياً غايةً في التعقيد والتشابك، وقد حاول الباحثين الإيغال عمقاً لفك أسرارها وكشف حثباتها وحل رموزها. وقد رافقت الإبداعية الإنسان في مسيرته الزاخرة منذ ان شرع في خطاه الأولى وهو يسعى إلى الإفصاح عن قدراته وصفاته كشخصية متكاملة ومتسقة. ومن اجل فهم أدق لإدراك النتائج الفني يتعين علينا ان نلج العملية الإبداعية الفنية المعولة على ثلاث مرتكزات (العملية الفنية - الناتج الفني - الإدراك الفني) بحيث يعنى المرتكز الاول بعملية الإبداع التي تبدأ بالمخاضات البكرية وإرهاصات التوليدية لتنتهي بولادة الناتج الفني. فان منتبج مسار التجارب الفنية وخاصة تجربة الفنان (بيكاسو) الذي يعد من عمالقة الفن الحديث _ ليس كونه أكثرهم شهرة وشمولية، بل كونه أشدهم توقداً في إنسانيته

ـ ليجد بان نتاجاته الفنية جاءت بمعطيات نتجت عن خليطٍ من التحولات الأسلوبية مما زاده هذا ثراءً وعطاءً في التجريب والاشتغال في حقل الفن. حيث تركت نتاجاته الفنية بصمات ملحوظة في تاريخ الفن وتاريخ المجتمع ككل.

ولو تقصينا لوحة مثل لوحة (الجورنيكا) لنجدها قد أثارت العالم كله بإرسالياتها المرمزة وما تحمله في ثناياها من قضايا (فكرية، أبداعية، فنية) فقد اعتبرها البعض واقعا مربعا لحالة واقعية ما، واعتبرها البعض الآخر حادثةً من نوع مغاير. وقد حظي (شكل الثور) فيها بمطاردة مرت بمرحل تطويرية على مستوى البناء والتشكيل لان هذه المفردة (كعلامة ايقونية) لها محمولات عدة وقد كرس لها (بيكاسو) الكثير من وقته وتتبع معرفة وحيثيات ولادة كل (ثور)، والصفات الموروثة له، وكيفية العناية به وتربيته، فضلاً على تواصله بمصارعيه حيث كانت المصارعة في وقتها (مقدسة) تماماً كقداسة الشخص الكاثوليكي ان لم تكن أكثر.

ومن خضم ما تقدم تتجلى مشكلة البحث الحالي بالاتي: الى اي مدى بلغت العملية الإبداعية في تطور شكل الثور في لوحة الجورنيكا.

أهمية البحث والحاجة إليه:

ان من دواعي هذا البحث هو الوقوف عند التجربة الفنية لـ(بيكاسو) على الرغم من تناول النقد الفني جوانب من هذه التجربة الا ان الحاجة العلمية مازالت قائمة لاستيعاب هذه التجربة الإبداعية ولعمل مهم (مثل الجورنيكا) وتحديدًا تحولات شكل الثور فيها. لذا وجد الباحثون ضرورة تناولها بدراسة أكاديمية تسلط الضوء عليها والإلمام بمستوياتها الأخرى التي لم تزل موضع جدل وغموض.

وفي الوقت نفسه تتجلى الحاجة الفعلية لهذه الدراسة على الوجه التالي:

- 1- تفيد الحركة التشكيلية في العراق.
- 2- تفيد الدارسين والنقاد ومنتدوي الفن والإبداع.
- 3- ترفد المكتبات التشكيلية والمؤسسات الفنية في العراق.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى: تعرف العملية الإبداعية في تطور شكل الثور في لوحة الجورنيكا عبر مراحلها التكوينية.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بدراسة (الإبداعية في تطور شكل الثور في لوحة الجورنيكا) وتحديدًا (شكل الثور) في لوحة الجورنيكا المنفذة في عام 1937 والموجودة في اسبانيا والموثقة في المصادر الفنية.

تحديد وتعريف المصطلحات:

1- الإبداع: يعرفه (الطبرسي) إنشاء صنعة جديدة بلا احتذاء وإقتداء. (1 ص193)
أما (جلفورد) يعرفه بأنه تفكير في نسق مفتوح لتميز الإنتاج فيه في خاصية فريدة هي تنوع الإجابات المنتجة والتي لا تحددها المعلومات المعطاة. (2 ص5)
أما التعريف الإجرائي للإبداعية: هي سمة التميز والتفرد في صياغة التعبير والتشكيل الفني لشكل الثور في لوحة الجورنيكا.

2- التطور: يعرف بأنه تعاقب الأطوار، والطور هو: الفترة، ونقول طوراً بعد طور أي تارة بعد تارة، وجمع طور: أطوار، والأطوار هي المجالات المختلفة والمسارات والحدود، أي مر ملك ومرة هلك، ومرة بئس ومرة نعم. (3 ص507)
يعرفه (مسعود) انه التغيير من حال الى حال. (4 ص409).
ويعرفه (مذكور) نمو بطيء متدرج يؤدي الى تحولات منظمة ومتلاحقة تمر بمراحل مختلفة يؤذن سابقها بلاحقها. كتنطور الأفكار والأخلاق والعادات ولا يكون التنطور مسبقاً بتخطيط ولا مستهدفاً لغاية على عكس التقدم (5 ص47).
أما التعريف الإجرائي للتطور: انه نمو متدرج يؤدي إلى تحولات منظمة ومتلاحقة لشكل الثور في لوحة الجورنيكا.

3- **الشكل:** عرفه (ابن منظور): (الشكل)، بالفتح: الشبه والمثل، والجمع إشكال وشكول. (3ص 126).

ويشير (ستولنتر): تنظيم عناصر الوسيط المادي التي يتضمنها العمل، وتحقيق الارتباط المتبادل بينها و(عناصر الوسيط هي الأنغام والخطوط) (6ص 340).

ويرى (عبد النبوي الشال) هو كل عمل فني له شكل ومضمون، والشكل هو الهيئة الفنية وإطارها العام والمحسوس. (7 ص 261).

أما التعريف الإجرائي للشكل ننبني تعريف (الشال) للشكل.

الفصل الثاني (الإطار النظري)

المبحث الأول:

أولاً: مفهوم الإبداع:

ان مفهوم الإبداع في الدراسات الفنية والجمالية قائم على مقولات وسجلات العلوم النفسية، وبهذا ينقاد مع تداعيات التناول والاختلاف بين مفسري علم النفس واختلاف مناهجهم البحثية في تحديد ماهيته فمفهوم الإبداع شكل مثار جدل متواصل ومستمر لا يمكن تقويضه والإحاطة بكل مدياته ومدارسه... لذا يرى (ماكنون) إن الإبداع ظاهرة متعددة الوجوه أكثر من اعتبارها مفهوما نظريا محدد التعريف. (8 / ص 19) وقد ذكر (ماكنون) أربعة جوانب للإبداع (الابتكار) بحيث لا يمكن دراسته إلا إذا أحيط بها وبتعالقاتها الأخرى وهي:-

- 1- الشخص المبتكر creative person
- 2- الإنتاج الابتكاري creative product
- 3- العملية الابتكارية creative process
- 4- الموقف الابتكاري creative situation (9 / ص 15).

مما دعا هذا عدداً من الباحثين إلى تصنيف التعريفات المختلفة للإبداع وفقاً لهذه الجوانب، حيث عدت أول دراسة منهجية في موضوع الإبداع على يد العالم (فرانسيس جالتون 1883)، وبعدها ظهرت اهتمامات متزايدة بدراسة التفكير الإبداعي في أوائل الخمسينيات من القرن العشرين، ولكن الاتجاه العلمي الحقيقي لدراسة الإبداع كان على يد العالم (جلفورد Gyliford) وتلاه عدد من العلماء والباحثين (10ص 24). وكذلك لقد تناولت الدراسات (الاجتماعية _ النفسية) الكثير من العوامل المؤدية إلى التفكير الإبداعي والعوامل المساعدة عليه كما في رصدها لعلاقة الإبداع بالصحة النفسية * وتأثيراتها.

كما رصد (تيرمان) العلاقة بين الإبداع والذكاء وأكد في هذه الأبحاث على وجود علاقة بين مستويين الذكاء والإبداع، إلا ان نسبة الذكاء لا تعد شرطاً كافياً وحرفياً من أجل الكشف عن الإبداع والتنبؤ به (8ص 16). بحيث ان الإبداع والذكاء ليس مصطلحين لشيء واحد، بل أنهما قدرتان منفصلتان، فيمثل الذكاء جزءاً متميزاً من النشاط العقلي والإبداع كجزء آخر منه. كما قام بعض من علماء النفس من أمثال (ماسلو Maslow) بربط الإبداع بالصحة العقلية، حيث وجد ان المبدعين ليس بالضرورة هم نماذج للصحة والحياة سوية (10ص 5). وبذلك تتباين القدرات الإبداعية تبعاً لتباين الحاضنة الخارجية.

وهناك من يؤكد على ارتباط الفرد المبدع بشكل فاعل مع بيئته؛ ويعتبر الإبداع بهذا الحال (استعداد الفرد لتكامل الحوافز الأولية بداخل التنظيم الذاتي والقيم الشعورية، وكذلك تكامل الخبرة الداخلية مع الواقع الخارجي ومتطلباته). (11ص 125)

أما (تورانس Torrance) فقد أكد على العملية الابتكارية قبل كل شيء، حيث يعرف الإبداع على انه عملية يصبح فيها الفرد حساساً للمشكلات وأوجه النقص وفجوات المعرفة والمبادئ الناقصة وعدم الانسجام، فيحدد منها الصعوبة ويبحث

عن حلول ويقوم بتخمينات ويصوغ فروضا عن التناقض ويجيز هذه الفروض ويعيد اختبارها ويعدلها ويعيد اختبارها ثم يقدم نتائجه في آخر الأمر. (11ص 126). وبهذا تكون العملية الابتكارية ردماً لهذه الارتعاشات المحايثة.

ثانياً: النظريات المفسرة للإبداع:

لقد تناولت النظريات العلمية الإبداع كمجال معرفي حيز لكل اتجاه أو فلسفة ومنها:

1- نظرية الإلهام:

يعد (أفلاطون) أول من أرسى نظرية الإلهام مقيماً الحجج ومستنداً إلى الأدلة، منتهياً إلى أن الإبداع الفني لا يخرج عن كونه ثمرة لضرب من الإلهام أو الوحي الإلهي. مقررًا أن الفنان ما هو إلا إنسان موهوب أخصته الآلهة وخصته بنعمة الوحي أو الإلهام. (12ص 41). بحيث يستلهم الفنان عمله الفني لا من عقل واعي أو شعور ظاهر أو مجتمع محسن أو تاريخ فن سابق أو حتى لاشعور دفين، وإنما من القوة الآلهية أو الحرص السماوي وربما من الهواجس السحرية. لقد بقيت هذه الفكرة مستمرة إلى وقت طويل حتى عصر النهضة، فقد نادى الأفلاطونيون في ذلك الوقت بنظرية الإلهام مفسرين الأعمال الفنية بأنها ثمرة لمملكة سحرية لا نظير لها عند عامة الناس (13ص 117). ولهذا قد تدعم هذه الملكة قدرات الفنان في النتائج الفني.

فالغن كما عبر عنه بأنه مصدر الإلهام والصادر عن ربات الفنون، إذ هنّ اصل الجمال بالذات، وعلى هذا النحو يكون مصدر الفن في نهاية الأمر هو المثال المعقول للجمال، أو هو تلك الوحدة المتعالية عن الحس والتي تتربع في عالم وراء عالمنا هو العالم المعقول. (14ص 10). وبالتالي قد تسهم هذه النظرية في تغذية مرجعيات الفنان وقدراته الابتكارية على حد التعبير الأفلاطوني.

2- نظريات التحليل النفسي:

اتخذت نظرية التحليل النفسي أوجه متعددة تبعاً للطروحات التي جاء بها روادها ومنها:

أ- نظرية (فرويد Sigmund Freud)

لقد فسّر (فرويد) الإبداع وفق مفهوم الإعلاء أو التسامي (sublimation) الذي يعتبره العملية المؤدية مباشرة إلى الإبداع. وتفسيره لدى (فرويد) يقوم على أن هناك رابطة بين الدافع إلى البحث والدافع الشبقي* ويلي الدافع الشبقي عادة الكبت (rebreasion) حسب ما تقضي به النظم الاجتماعية، ومن ثم يعمم الكبت دافع البحث أيضاً فتكون النتيجة حياة فكرية ضيقة الأفق، إلا أنه يُحدد أحياناً بأن عجز الكبت عن الأضرار بدافع البحث ويعبر عن عجز جزء هام من الدافع الشبقي في اللاشعور. فتكون النتيجة أن يتجه الدافع الشبقي إلى التسامي أي إلى السعي نحو غايات مقبولة اجتماعياً (15ص 153) وبهذا الشكل يعلل (فرويد) قوله بما يخص الميول الجنسية فيصفها بأنها (ميول مطاطية بشكل فائق إذ يمكن أن تتحرف في اتجاهات مختلفة تمام الاختلاف. كما يمكن لها أن تجد الإشباع في مناحات بعيدة عن الجنسية وعن المنطقة التناسلية، فقد تشبع بالإخلاص للآخرين أو في اللذة الجمالية أو اللذة العقلية التي يجدها العلماء والباحثون (16ص 225). أو قد تجد إشباعاً لها عن طريق الفنون (كالرقص - الغناء - التمثيل - كتابة القصص - وارسم على نطاق واسع...).

ويرى (فرويد) بأن الفنان شخص منطوي يقترب من حالة المريض النفسي (العصابي) وإعماله الفنية ليس سوى وسائل للتنفيس أو إحداث التوازن النفسي عن رغباته الجنسية المكبوتة (17ص 49). حيث يتخلى الفنان عن الواقع مؤدياً دوراً أكبر في عمليات التخيل* وهو يجد طريقة ثانية للواقع في هذا العالم التخيلي، وأن يستفيد من بعض المواهب الخاصة

* الشبق:- هو شدة اللذة والإلحاح في الدافع الجنسي (ينظر، كمال، علي، النفس انفعالاتها وأمراضها وعلاجها، ط1، بغداد، دار واسط للطباعة والنشر، 1983، ص 324.

* التخيل:- هو تذكر الحقائق السابقة التي تم مشاهدتها واقعيًا وترتيبها في نموذج جديد حيث يعمل على وصفها وصفاً جديداً، فالخيال كالتداعي يكون في أحيان حرة وأخرى معقد.

لدية في تعديل تخيلاته الى حقائق من نوع جديد، فتتاج الفنان المبتكر عند (فرويد) ما هو الا اشباعاات خيالية للرجبات اللاشعورية.

ب- نظرية (يونك yong)

ميّز (يونك) بين نوعين من اللاشعور؛ اللاشعور الفردي الذي يضم كل مكتسبات الفرد خلال حياته من الأفكار والمشاعر التي يتم نسيانها او كبتها او أدركها بطريقة قبل شعورية (subconsc ious)، ثم اللاشعور الجمعي والذي لا يبدأ إنشاء حياة الفرد فقط بل من فترات طويلة يتم وراثته محتوياته من أساطير وأفكار دينية وصور خيالية، ويعتقد (يونك) ان سبب الإبداع الفني هو تقليل اللاشعور الجمعي في فترة الأزمات الاجتماعية مما يقلل من اتزان الحياة النفسية ويدفعه الى محاولة الحصول على اتزان جديد (18ص38). من خلال مديات الفن.

وأیضا يمكن تسمية هذه النظرية بالنظرية الاسقاطية (progection theory) على اعتبار انها تعنى بالعمليات النفسية التي يحول بها الفنان تلك المشاهد الغريبة في اللاشعور إلى موضوعات خارجية (19ص19-20). وبهذا يسقط محمولات اللاشعور على الواقع الخارجي بصيغة ما.

ج- نظرية (ادلر adlar)

اما (ادلر) فانه يرى بان الإبداع ينتج عن شعور الفرد بالنقص وخاصة النقص العضوي، مما يدفع المبتكر الى ان يواجه بشجاعة هذا الشعور عن طريق التعويض، وهذا ما يميز المبدع عن العصابي الذي يتخذ من هذا النقص حجة لعدم الجد، اما الشعور بالنقص فانه يحفز الإنسان بان يرى نفسه ويزيده هذا الحال الشعور بعدم الأمن، ولكن من جانب آخر يعينه هذا ويدفعه الى مستويات عالية من الأداء (2ص237). بمعنى يعزز هذا الوضع من قدراته في أداء الممارسات الإنسانية او الفنية بشكل عام.

3- النظرية الارتباطية:

قدم (ميدنك midnek) تفسيراً للعملية الإبداعية في ضوء الإطار العام للنظرية الارتباطية التي ركزت على تكوين ارتباطات بين المنبهات والاستجابات، ويختلف الارتباطيون فيما بينهم على الظروف التي تؤدي الى حدوث هذه الارتباطات. ولهذا ينتمي (ميدنك) الى الاتجاه الذي يؤكد بان الاقتران الزمني بين المنبهات والاستجابات لم يكن بينها ارتباط من قبل، وكلما تباعدت العناصر التي ترتبط كلما تكون تشكياً جديداً، وذلك دليلاً على ارتفاع مستوى القدرة على الإبداع (2ص237).

كما يشير (ميدنك) في مواصفات التفكير الإبداعي الى كيفية حدوث هذه الارتباطات ومن هذه الأساليب:

أ- المصادفة السعيدة (serenpipity).

اذ تستثار العناصر الارتباطية مقترنة مع بعضها البعض بواسطة مثيرات بيئية تحدث مصادفة.

ب- التشابه (simillqrty).

وقد تستثار العناصر الارتباطية مقترنة مع بعضها البعض نتيجة التشابه بين العناصر، او نتيجة التشابه بين المنبهات التي تستثيرها.

ج- التوسط (mediation).

اي ان العناصر الارتباطية المطلوبة قد تستثار مقترنةً زمنياً مع بعضها البعض عن طريق توسيط او وساطة عناصر أخرى مألوفة.

4- الاتجاه الإنساني والإبداع:

يمثل هذا الاتجاه مجموعة من العلماء منهم (فروم from) و (ماسلو maslow) و (روجرز rogers) وآخرون. ويعرف هذا الاتجاه أيضاً في مجال علم النفس تحت تسمية (الشخصانية/ السيكولوجية الشخصية) اذ يركز ممثلو هذا

الاتجاه على الطبيعة الإنسانية التي تتطوي على حاجات في الاتصال الدافئ المملوء بالثقة والعاطفة والاحترام المتبادل، وفق صيرورة دائمة التطور، ويركز ممثلو هذا الاتجاه على احترام الإنسان واعتباره القيمة العليا (ص8ص26). كما يؤكد هذا الاتجاه على الخبرات الذاتية للفرد، والقول بان جميع الأفراد لهم القدرة على الابتكار. وان تحقق هذه القدرة متوقف على المناخ الاجتماعي الذي يعيشه الفرد. فإذا كان المجتمع خالياً من الضغوط فان الطاقة الابتكارية ستزدهر وفي هذا تحقيق لذات الفرد والوصول الى مستوى الصحة النفسية السليمة (ص8ص27). فتصبح بذلك القدرة على الخلق والابتكار قائمة على علاقة طردية تبعاً للمناخات الاجتماعية.

اما صاحب نظرية الحاجات (ماسلو A.H.maslao) فيصور الحاجات التي تحرك السلوك الإنساني على شكل هرم تكون قاعدته الحاجات الفسيولوجية، وتقع الحاجة الى تحقيق الذات (الإنسانية) على قمة هذا الهرم. ويعمم (ماسلو) هذا المفهوم على مظاهر الابتكار لدى الناس. فهو يطبق تحقيق الذات على ما يظهر من ابتكار في الحياة اليومية للعاديين من الناس في إثراء ممارستهم لأعمالهم، وهو ما يطلق عليه (ماسلو) الإبداع المحقق بالذات (ص20ص90). وبهذا يقرن (ماسلو) الإبداع بالممارسة الإنسانية واحتياجاتها.

5- نظرية الجشطالت:

توصل علماء المدرسة الألمانية في علم النفس التي تحمل اسم (gestalt) أي (الهيئة او الصيغة او الشكل) الى رأي في تفسير الابتكار (ص19ص21-22). حيث توصلوا الى إيجاد علاقات بين الكليات والأجزاء. ويرى أصحاب هذه النظرية ان الشخص لديه حساسية جمالية تمكنه من انتقاء الاختيار الوحيد المطروح ضمن اختبارات عدة، وهذا الاختبار الوحيد هو ما يسمى (goodgestialt). (ص19ص25). اذ يؤكد (فرتايمر) ان التفكير المبدع يبدأ عادة مع مشكلة ما وعلى وجه التحديد تلك التي تمثل شيئاً خاصاً او جانباً غير مكتمل ناقصاً بشكل او بآخر. وعند صياغة المشكلة والحل ينبغي ان يؤجل الكل بعين الاعتبار، اما الأجزاء فيجب تدقيقها وفحصها ضمن إطار الكل (ص8ص23). اذ لا بد من تعالقات بين الأجزاء والكل من نوع ما.

وقد ميز (فرتايمر) بين الحلول القائمة على أساس التعليم والحلول التي تأتي صدفة وبين الحل الإبداعي، فالفكرة الإبداعية عنده هي التي تظهر فجأة على أساس من الحدس وفهم المشكلة وليست التي تأتي على أساس السير المنطقي، وفي هذه النظرية ثم التأكيد على تنظيم او توفيق المعلومات بطريقة ذات معنى (ص21ص42). بمعنى تحقيق الفهم الكامل للأشياء..

6- النظرية العاملية:

يعد (سبيرمان Sparman) رائد نظرية التحليل العائلي ومن رواد النظرية العاملية في الإبداع، حيث فسر الإبداع في ضوء العامل العقلي العام الذي يطلق عليه (النكاء) ولا يتحدث فيها عن الإبداع الا في ضوء الذكاء كعامل عقلي عام بمعنى (أدراك العلاقات واستنباط المتعلقات) وكذلك على ضوء عدد من العوامل الشخصية. اما (جلفورد) فقدم تصوراً عن الإبداع من خلال نظريته العامة عن التكوين العقلي. ويصنف (جلفورد) العوامل تبعاً لأسس ثلاثة هي:-

أولاً:- العمليات العقلية (operations).

1- المعرفة (cognition).

بمعنى يكون النشاط العقلي فيها موجهاً نحو تحصيل المعرفة او البحث عنها او اكتشافها.

2- التذكر (Mewory).

ويكون النشاط العقلي موجهاً نحو استدعاء خبرات ماضية او التعرف عليها.

3- التفكير التقاربي (comvergewt Thinking).

يكون النشاط العقلي موجهاً نحو حل المشكلة محددة والوصول الى إجابة صحيحة عنها وغالباً ما تكون إجابة صحيحة واحدة بين حلول مختلفة كلها خاطئة.

4- التقييم (Evaluation).

يهدف النشاط العقلي هنا الى التحقق من المعلومات والبيانات ونتائجها والكشف عم مدى مصداقيتها والوصول الى قرارات تتعلق بصحة ما تعرفه وما تحفظه وما تتوصل إليه في حل المشكلات.

5- التفكير ألتباعي (Pivergewt thinking).

يتميز النشاط العقلي في هذه العملية بتنوع الاستجابة الناتجة ولا يتقيد بنوع البيانات المعطاة ويمكن ان يسير الفكر في اتجاهات مختلفة، وهنا يكون المقياس في الاستجابات هو مدى انتشارها.

ان التفكير ألتباعي اقرب العمليات العقلية في (الابتكار والإبداع) وفقاً لما يراه (جيلفورد) الذي يحدد بعض العوامل العقلية التي تسهم في هذا (الإبداع والابتكار) وهي:-

1- المرونة (Flexibility).

تشير المرونة الى درجة السهولة التي يعبر بها الشخص عن موقف ما او عن وجهة عقلية معينة، وقد اهتم علماء النفس بأجراء العديد من الدراسات عن مفهوم المرونة التي هي عكس التصلب والجمود، وحاولوا البحث عن عامل للجمود، بمعنى ان الجمود في الجانب العقلي لابد ان يرتبط بوجود التصلب في بقية الجوانب كالجانب الإدراكي والانفعالي والسلوكي لدى الأفراد. وحدد (جيلفورد) عاملين للمرونة هما (20ص102):

أ- المرونة التلقائية.

وهي القدرة على سرعة أنتاج اكبر عدد ممكن من أنواع مختلفة من الأفكار التي تربط بموقف معين يحدده الاختبار.

ب- المرونة التكيفية.

وهي قدرة الشخص على تغير الوجهة الذهنية التي ينظر من خلالها الى حل مشكلة محددة.

2- الطلاقة وتقسّم الى ما يأتي. (20ص104-105).

أ- وهي القدرة على أنتاج عدد كبير من الألفاظ بشرط ان تتوافر في تركيب اللفظ خصائص معينة.

ب- طلاقة التداعي: وهي القدرة على أنتاج اكبر عدد من الألفاظ تتوفر فيها شروط معينة من حيث المعنى.

ت- الطلاقة الفكرية: وهي القدرة على ذكر اكبر عدد من الأفكار في زمن محدد بغض النظر من نوع الأفكار.

ث- الطلاقة التعبيرية: وهي القدرة على صياغة الأفكار في عبارة مفيدة.

3- الأصالة:-

تعني توليد أفكار جديدة اذا حكمت عليها في ضوء الأفكار التي تبرز عند الأشخاص الآخرين، وإذا نظرنا الى الأصالة في ضوء عوامل أطلاقه والمرونة نجد أنها تختلف عنها فهي:-

أ- لا تشير الى كمية الأفكار الإبداعية التي يعطيها الشخص، بل تعتمد على قيمة تلك الأفكار ونوعيتها وجدتها وهذا ما يميزها عن أطلاقه.

ب- لا تشير الى نفور الشخص من تكرار تصوراته وأفكاره شخصياً كما في المرونة بل تشير الى نفور من تكرار ما يفعله الآخرون وهذا ما يميزها من المرونة. (22ص65).

ثانياً:- المحتويات.

وهي تلك الفئات الواسعة من المعلومات التي يميزها الأفراد وتشمل:-

1- المحتوى الشكلي: وتعني المعلومات ذات المدرك الحسي سواء كان بصرياً او سمعياً او مرئياً.

2- المحتوى الرمزي:- ويتكون من الحروف والأرقام او أي نظام رمزي آخر، وهذه المعلومات مجردة (ليست عيانية او محسوسة).

3- محتوى المعاني:- نوع من المعلومات تتمثل فيها الأفكار والمعاني التي يتشكل في اغلب الأحوال في صورة لغوية.

4- المحتوى السلوكي:- ويتعلق بتصرف الفرد من موقف اجتماعي (23ص65).

ثالثاً:- النواتج.

ويقصد بها الطريقة التي يتم بها التعامل مع المحتويات سواء كانت أشكالاً أو رموزاً أو معاني أو مواقف سلوكية، ويذكر (جيلفورد) بوجود ستة أنواع من النواتج هي:-

- 1- الوحدات: هي البنود الفرعية أو الجزئية التي تأخذ طابع الأشياء المنفردة.
- 2- الفئات: وهي اجتماع وحدات معينة من المعلومات بخصائص مشتركة.
- 3- العلاقات: وهي عبارة من ارتباط بين الوحدات لتشكيل معنى آخر.
- 4- الأنساق: وهي تجمعات منظمة بين بنود المعلومات وهي أيضاً تفاعلات مرئية بين الأجزاء المرتبطة أو المتشابهة (24ص193).

5- التحويلات: وهي تغيرات ذات أنواع مختلفة مثل إعادة التعريف أو تعديل المعلومات أو تغييرها جذرياً سواء تعلق ذلك بشكل المعلومة أو وظيفتها.

6- التضمينات: هي استخلاص المعلومات على شكل توقعات أو تنبؤات أو معرفة المقدمات أو المصاحبات والمترتبات المرتبطة بنوعيات معينة من المعلومات. وبذلك يمكن القول انه ليس هناك عملية عقلية دون ان يكون لها محتوى، وليس هناك عملية دون ناتج مستدل منه على وجودها، وبذلك يبلغ عدد العوامل الناتجة من حاصل ضرب تلك الأبعاد. (العمليات × المحتوى × النواتج) $5 \times 4 \times 6 = 120$ عاملاً. ومن خلال ما تقدم يمكن تلخيص نظريات الإبداع وفقاً للجدول الآتي:

النظرية أو الاتجاه	كيف تحقق (الإبداع - الابتكار)
نظرية الإلهام	يتحقق في الأحلام والخيال
نظريات التحليل النفسي أ- فرويد	في اللاشعور الفردي
ب- يونك	بالإسقاط في اللاشعور الجمعي
ج- ادلر	في التعويض بالنقص العضوي والاجتماعي
النظرية الترابطية	حدث خلال 1- المصادفة السعيدة. 2- التشابه. 3- المتوسط
الاتجاه الإنساني في الإبداع	الإشباع المتدرج وصولاً الى تحقق الذات
الجشطالت	في إدراك الكل
النظرية العاملة	في التفكير التباعدي وامتداداته.

ثالثاً: سمات الشخصية المبدعة.

- لكل شخص علامات وسمات فارقه عن غيره، الا ان الشخصية المبدعة لها ما يميزها من السمات وهي:
- 1- الذكاء:- ان الشخص المبتكر كثيراً ما يتمتع بدرجة عالية من الذكاء، وان مستوى الذكاء المطلوب للابتكار يختلف من مجال الى آخر.

لقد اظهر عامل الذكاء في اختبار (جلفورد) اكبر عدد من العلاقات مع سمات الشخصية ومن هذه العلاقات نحصل على انطباعاً، بان الشخص الأكثر ذكاء يكون اقل تعرضاً للانغماس في التفكير الذاتي ويكون أكثر تقبلاً للغموض وبحاجة اشد للتعبير الجمالي (20ص290).

ومن خلال ذلك يتبين ان الذكاء من العوامل المؤثرة في التفكير (الإبداعي - الابتكاري) ولكن ليس بحدود إلزامية، بدليل ان الدراسات التي تناولت علاقة التحصيل الدراسي بالابتكار كدراسة (ونتروب وفليمك) تشير الى عدم وجود علاقة بين الابتكار والتحصيل الدراسي فيما يرى (بيري، ياماموتو) وجود علاقة بين الابتكار والذكاء.

2- المرونة:- وجد (جلفورد) ارتباطاً جوهرياً بين المرونة التلقائية والتفكير التأملي، وربما يعزى ذلك لكون هذا النوع من التفكير متقللاً كما هو الحال في المرونة التلقائية.

اما دراسة (ماك كيتين) عن صفات الشخصية المميزة لمجموعة من المبتكرين ضمن أفراد من الفنانين والمهندسين والمعماريين فوجد بعد اختبارهم فروقاً واضحة في السمات الا ان الجميع اشتركوا في الصفات الآتية (25ص264).

أ- المرونة الفكرية.

ب- الرغبة في تعرف الدوافع غير المنطقية.

ت- تأكيد القيم النظرية والجمالية بشكل ملحوظ.

ث- الميل الى تفضيل المواقف الجديدة والمعقدة.

3- الطلاقة:- يمتاز المبتكرون بالطلاقة الذهنية واللغوية وإنتاج اكبر عدد من الأفكار خلال وحدة زمنية معينة، وقد

أكدت بحوث (جلفورد) وجود ارتباط ايجابي بين الطلاقة التعبيرية وكل من الاندفاعية والتعبير الجمالي.

فالأشخاص الذين يكون لديهم طلاقة تعبيرية يكونون أكثر ميلاً للتعبير الجمالي، اما من عندهم طلاقة تداع

فيكونون أكثر تقبلاً للغموض في حين ان أصحاب الطلاقة الفكرية يكونون مندفعين ولديهم سيطرة وثقة بالنفس

واقبل ميلاً للعصابية (26ص23).

4- الأصالة:- يمتاز المبتكرون بالتلقائية وان مدركاتهم فيها أصالة وهم يميلون الى استخدام الحس في حل

مشكلاتهم. كما أنهم يكونون حاسمين ومنفتحين للإدراك فيعملون على مقاومة الانفعالات وهم أكثر ميلاً للتمتع

بطرق جديدة في التفكير (26ص24).

5- الاهتمام في الأمور المعقدة:- الشخص المبدع لديه القدرة على تحري الأمور المعقدة ونبد السطحية منها، والرغبة

في مواجهة المشكلات العسيرة.

6- عدم التطابق مع الآخرين:- ان المبتكرين اقل التزاماً بالأعراف السائدة والأفكار القائمة، فقد يبدون تمرداً على

بعض القيم والمثل والعادات، ويؤكد ذلك (ماك كيتين) بقوله (يتمتع المبدعون برهافة الحس ورقة الشعور...) (26

ص 166).

المبحث الثاني:

نبذة عن الجورنيكا:

ان تواتر الأحداث الخارجية ومصير الشعوب المضطهدة شكلت مغذيات ضاغطة ألهمت (بيكاسو) لينتفض بلوحته

(الجورنيكا)، حيث أغرقته تلك الحرب الضروس وملاعه بالثورة، (فكانت صرخته الغاضبة ضد الإبادة غير الإنسانية التي

مارستها الفاشية في اسبانيا خلال الحرب الأهلية) (30ص2). فتجلت الجورنيكا كنتاج معارضته للآلام المبرحة التي

تصيب النفس الإنسانية المعذبة بأبشع صور الوحشية التي جعلت وطنه الأم يغوص بدماء الضحايا الأبرياء.

لم تصور الجورنيكا او تصف تلك الأحداث بتقريريتها وإنما كانت اتهاماً وشجباً لها. ولهذا فهي لم تقدم قصة رمزية او

مجازاً لتلك الأحداث، وصورت لنا مشاهد (محايثة / باطنية) تفصح عن الألم، فهي لا تتعلق بأي مكان او زمان، فالوصف

والتوضيح او المثالية وكل أساليب السرد التقليدية قد رصفت جانباً لتحل محلها موجه مفعمة بالأحاسيس، ومندفعة من أعماق الإنسان.

ولربما أثرت مرجعيات فنية خارجية بأسلوب (بيكاسو) فان الفن الإفريقي وفنان القارة السوداء الذي كان ينتج عمله وهو في قمة العصبية، ويعبر بكل كيانه عن معتقدٍ يعيشه ليخرج كموجة طاغية من الأحاسيس تتدفق من أعماق أعماقه أيضاً، وهو لا يقدم لنا وصفاً او توضيحاً مثالياً، ولا يلجأ لأساليب السرد التي ألفناها في الفنون الأخرى، ان قوة الفن الإفريقي تكمن في انه (يتكلم) باستخدام وحدات شكلية وهيئات لتشكيلها، وليس بواسطة حركات تشرح وتوحي بارتباطات وصفية لدى المتلقي. لذا (اختزلت الجورنيكا كل جهوده وتجاربه من فنون آشور والمصريين القدامى، وأقنعة الزنوج وكلاسيكية اليونان الى ما تبلور لديه من أسلوب التكعيبين في تسطیح الأشكال وتداخلها وكسر زوايا النظر إليها) (30ص2).

ولهذا قد تواردت السياقات ذاتها في تجربة (بيكاسو) عندما عبر عن الحرب الأهلية الاسبانية حيث نبذ التجسيم والمنظور، والضوء. حتى اللون نبذه في سبيل إبراز الدراما. (حيث كانت النتيجة ان الفنان لم يرسم امرأة تتألم ولا طفلاً يموت ولا فرساً يصهل، إنما رسم الألم والموت نفسه والوحشية نفسها لقد تعايش الفنان مع الأحداث، هضم رؤيته قبل عمله وإثاءه، وأنتج عملاً يميل الى الإفصاح عن حالة إبداعية ونفسية) (28ص123). انها شهادة مؤثرة وعميقة وصادقة عن ارتباط (بيكاسو) بالمصير الإنساني، كذلك أثبتت تعلقه بالوطن وفق الكوجيتو الديكارتى، وكيف تتجدد طاقته الإبداعية في كل وقت يعانق فيه ارض كوطنه اسبانيا.

في 28 نيسان 1937 وأثناء الحرب الأهلية الاسبانية هبطت الطائرات الألمانية لتقصف قرية الجورنيكا واشتعلت النيران في تلك المدينة الآمنة (19ص76). وكان القصف بالنسبة (لبيكاسو) أكثر من تهديد واعتداء على اسبانيا، فأنها بداية عدوان ارتكب ضد الإنسانية من قبل البربرية. والإنسانية بالنسبة (لبيكاسو) هي واقعه الجوهري، والفن عنده ليس تزويقياً، فيؤكد بأنه (لم اعتبر فن التصوير نوعاً من الملهاة او التسلية، كنت دائماً أريد ان أكرس الخطوط والألوان باعتبارها أسلحتي الوحيدة لمخاطبة ضمير الإنسان ووجدانه. فهو لا يحاكي النموذج ولا يحاور صلافة الأشكال المرمية في الظاهر بل ليجعل منها نقطة البدء للرحلة منهما الى ما يجعل الفن كجهد تشكيلي له التزاماته والموضوع الفني كمبرر أساسياً لعمله الإبداعي عبر استحياءات ذات مداليل متحركة باستمرار). (30ص3-4) اذاً حققت الجورنيكا توازناً بين العمل كبنية فنية وجمالية قائمة بذاتها ووظيفتها في الإيماء بعيداً عن السقوط في التقديرية التسجيلية. وبالتالي هي أداة حرب دفاعية وهجومية ضد الأعداء. وسجلت بذلك تحولاً كبيراً في تاريخ (بيكاسو) كفنان وانسان.

لقد نفذ (بيكاسو) _ وهو في قمة انفعالاته _ لوحات تحضيرية للوحة الجورنيكا، التي عبر فيها عن تلك الشيطانية المدمرة، التي أحس بها وقد ركبت العالم. لذا كانت أشكال الطبيعة عندما تقع على شبكيته تنقلب لأشكال مروعة تحمل تعابير تفصح بما يحمل في صدره من أحاسيس. لذلك أوجدت تلك الناحية الغامضة للنفس البشرية _ اي تلك الناحية المظلمة منها _ متنفساً للتعبير عن تحايلاتها. ابتكر (بيكاسو) فناً يصرخ في وجه الشر، او يصفه، ويفضح معه أسرار العصر المخيف بحيث أوضح ذلك كله في اغلب الشخصيات المرسومة في لوحة الجورنيكا التي تصرخ بتعبيراً ملتهباً مشوهاً. قلدت الجورنيكا بأربعة لوحات لاحقه لفنانين معروفين حملت اولها اسم (الجرنيجا) أيضاً عام 1969 التي رسمها (كرونيكا)، ثم دراسة من اجل (الجرنيجا) لـ(انريكو ماج) عام 1969، ولوحة (مارك فيبر) عام 1980 وأخيراً لوحة (لويس كان) عام 1983 (الجرنيجا). لكن جورنيكا (بيكاسو) هذا الجهد الفني الذي سجل بها ذاتيته لكل ما ينال من كرامة الإنسان وحقه المشروع في الحياة، ستظل كما كانت _ يوم ولدت بين يديه _ مجلاً لتساؤلات كثيرة وسيظل رده على كل التساؤلات رداً واحداً مختصراً... انها جواب على طوفان الحزن والألم. (30ص5).

ويقول عنها الناقد (جون لاريا) في تحديد أهمية لوحة الجورنيكا التاريخية (أنها أكثر الأعمال التصويرية شهرة في عصرنا، وليس هناك أعمال تصويرية أخرى أمكنها ان تصور وتحدد سمات عصرنا بشكل كامل كما صورته هذه اللوحة.

أما (جون سبارتيه) فقد أثارته عظمة اللوحة وضخامتها الى الحد الذي جعله يعبر عنه بقوله (أنها ابو هول الحرب العالمية الثانية). ونفس هذا المظهر الضخم الذي تحمله اللوحة جعل (هربرت ريد) يكشف عن ابرز جوانبها باعتبارها نصباً تذكاريّاً (أنها نصب تذكاري للاحتجاج، ويؤكد (الفريد بار) بقوله ان الجورنيكا تجيء بعد أنسات أفنيون من أكثر أعمال (بيكاسو) شهرة وأهمية من الناحية التاريخية. (29ص 134). وبالتالي قد لخص (بيكاسو) خبراته الفنية والجمالية والإبداعية في هدف سامي يسعى الى إعلاء شأن الفرد والإنسانية بأسرها.

جذور لوحة الجورنيكا:

في يناير 1937 كلفت الحكومة الاسبانية في المنفى (بيكاسو) بعمل لوحة جدارية كبيرة لمبناها في المعرض الدولي الذي كان سيفتح في باريس في يوليو نفس العام. وقد أصيب (بيكاسو) بحيرة شديدة وفكر في انطب الطرق لتنفيذ لوحته الجدارية. الى ان جاء اليوم السادس والعشرين من ابريل سنة 1937 حيث قصفت الطائرات الألمانية قرية الجورنيكا بكل وحشية (18ص 56). بحيث أبيدت القرية بالكامل. وبعد هذا الواقع المرير تجلت لدى (بيكاسو) رؤية فنية في تجسيد هذه الواقعة المؤلمة.

وصف لوحة الجورنيكا:

ان مرجعيات الجورنيكا (لفظاً) تعود الى القرية الاسبانية الصغيرة التي يعيش فيها قرابة عشرة آلاف شخص _ في حينها _ لكن (بيكاسو) ضمن لوحة سماها _ الجورنيكا _ عدد من الأشكال الرئيسية في اللوحة، وكل له دور متميز ومختلف في اللوحة. وتضمنت اللوحة (أربعة نساء وطفل واحد، المحارب، شكل الثور، الحصان، الطائر) بحيث كانت شخوصه (عناصر اللوحة وأشكالها) عبارة عن معطيات عاطفية وثورية واحتجاجية مأساوية، قد تمظهرت في هذه البنى الشكلية. (18ص 57). فضلاً على ان هذا الجو المشحون بالدمار، نلخص بعدم وجود سماء او طائرات في اللوحة. كما توحى اللوحة بالظلمة، وقد كانت أحادية اللون تم تكوينها بالأبيض والأسود (لقد استطاع (بيكاسو) عبر مشتقات اللون الأسود والافاده من التباين ما بينه وبين الفجوات البيض) (30ص 2).

لقد تعايش الفنان مع الحدث وهضم رؤيته قبل عمله وإثائه حيث أنتج عملاً يميل الى الإفصاح عن حالة نفسية. وقد ابتعد (بيكاسو) باللوحة تماماً من ان تكون تقريراً سياسياً على الرغم من نجاحه في تصوير أثار الوحشية والدمار والألم وقد أكد بمكان في مقولته الأثرية (انا لا ارسم ما أرى بل ارسم ما اعرف) (27ص 5).

ولو تعرضنا الى تموضع شكل الثور في اللوحة، لتبين لنا بأنه قد ركن في الجانب الأيسر من اللوحة، وقد اظهر (بيكاسو) الجزء الأمامي الجانبي من جسم الثور موضحاً منطقة الرأس بتفصيلاتها الإيقونية مع بث غرائبية للسياق الطبيعي. بحيث وضحت عيناه وقرونيه وأذنه برؤية أمامية على الرغم من ان شكل الرأس جاء بوضع جانبي. وهذا باعث رمزي يتضمن معانٍ ودلالات عدة قد ترتبط بمفهوم شمولي لوحدة التنوع في شكل الثور والوحدات الشكلية الأخرى.

الفصل الثالث (الإجراءات)

مجتمع البحث:

شمل مجتمع البحث على ما أنتجه (بيكاسو) من تخطيطات وسكجات ورسومات لإنتاج شكل الثور في لوحة الجورنيكا، فقد احتوت على تسعة أشكال (أربعة نساء وطفل واحد، المحارب، شكل الثور، الحصان، الطائر) الموجودة ضمن المصادر الفنية.

عينة البحث:

تم اختيار نموذج عينة البحث بشكل قصدي والتي تضمنت (شكل الثور) في لوحة الجورنيكا والتي بلغ عددها (10) نماذج لشكل للثور.

أدوات البحث:

اعتمد الباحثون على الأدوات الآتية:

- 1- المشاهدة (الملاحظة) لعمليات تحول شكل الثور وتحديدًا في لوحة الجورنيكا.
- 2- تقصي الخصائص الإبداعية في شكل الثور من حيث:
أ- المرونة ب - الطلاقة ت- الأصالة.

طريقة البحث:

اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي التحليلي في تحليل العينة.

تحليل العينة:

اسم العمل: الجورنيكا

المادة والخامة: زيت على قماش

القياس: 7,82 × 3,51 م

العائدية: متحف برادوخي مدريد/ اسبانيا

سنة الانجاز: 1937

حاول (بيكاسو) في الجورنيكا إعادة صياغة الواقع (الحادثة زمكانيًا) صياغة إجرائية ترتقي تعبيرياً في طرح هذه الحادثة، والسعي الى بث شغرات رمزية زجت ضمن سياقات العمل جمالياً.

ففي لوحة الجورنيكا يقدم (بيكاسو) صياغة جمالية وفق اطرّ وشواهدٍ ايقونية تتجاوز عرفيتها المقننة. حيث صور لنا مشهداً فضائياً، بمعنى صورة لمدينة الخطوط التي تتطلب المتابعة (كما في الشكل (1)). لكن من خلال هذه الخطوط الغامضة حدد الفنان الهوية الرئيسية للوحة، كما حدد مداراتها ونهايات رؤيتها. وكان لشكل الثور السيادة في هذا التخطيط، حيث لم يهمل من قبل الفنان الذي حدد العلاقة بين كليات وجزيئات لوحته في أول تخطيط له. وكان اختياره كنص جمالي او بوابة جمالية تمدنا في تلقي بنيته، لتكون محفزه لذاكرة المتلقي وتدعوه للترقب والدهشة. لكن الاختزال الذي اعتمده الفنان لشكل الثور في تخطيطاته الأولى ليحاكي الواقع وبيث من خلاله رسالته في حديث له مع (زرفوس) حيث قال ((أني أقوم بتنظيم الأشياء بما يتفق مع انفعالاتي إنني اصنع في لوحاتي كل شيء أحبه))، (اما في الشكل رقم (2)) يتخذ الثور حجم السيادة في اللوحة في الجزء العلوي واضعاً إياه في الجانب الأيسر للدلالة على إشباع انفعاله والتوجه لحاجات غير معروفه لكنه يثير الطموح والنشاط بشكله الواقعي غير المألوف بنظرات تتطلع الى الورا للدلالة على الانتصار لما خلفه من دمار وخراب أشعت في المدينة، مستخدماً خط متنوع للدلالة على قدرته في التكيف. اما مستوى الحركة الداخلية في نسيج العمل وتكوينه، فاللوحة تنسم بنسيج حركي أبداعى داخلي يمتد بصلات تأويلية (للديمومة) كفعل وجودي. (اما في الشكل (3))، عاد الفنان ليزيد من عملية التنوع في أفكاره لشكل الثور الذي تغير تماماً عما كان في المرحلة السابقة. حيث اتسم _ شكل الثور _ بنوع من الاثارة والإشارة القليلة مع تغيير كامل في شكله في تغير اتجاه الرأس حيث تم فتح أنشاء اللوحة الى الأمام بعد ان كان مغلقاً في الاتجاه. وأصبحت نظرة الثور تتم عن تطلع لهجمات أكثر وانتصارات اكبر مقارنةً بالجو الكلي للوحة حيث الألم والموت والصراخ الذي لم يتأثر بها الثور والذي خرج منتصراً في معركته ولم يחדش بجراح او يعاني من الألم محققاً _ الفنان _ وجود ونوع من الاتفاق والتوافق بين مجموعة أفكاره التي أراد التعبير عنها.

فاللوحة عند (بيكاسو) ليست مجموعة من الإضافات بل هي مجموعة من عمليات الايض الهدم والتدمير والبناء، لكن لا شيء يتم فقدانه في النهاية حسب تأكيده لان ما يختفي في مكان يظهر في مكان آخر.

ويعود الفنان مرة أخرى لإطلاق العنان لإعداد متنوعة وكثيرة في انتقاء شكلاً آخر للثور (كما في الشكل (4)). حيث رسمه بعد مرور (7 أيام) من الرسم السابق له، لكنه قام بإكمال أجزاء اللوحة في شكل تقريبي من شكلها الأصلي وإحداث

تغيراً واسعاً في شكل الثور. فمن حيث المكان جعله قريب من وسط اللوحة وجعل له حركة عنيفة ومتطلعة الى الأمام مواجهة للمشاهد مع رفع ذيله الى الأعلى بانحناء تقترب من الرأس مقرباً شكله من الشكل الواقعي. لكن خطوط بسيطة واضعاً إياه في دكنة وظلمة تكاد تطوقه وتظهره من خلال هذا التضاد. إضافة الى المبالغة في حجم الثور للإيحاء بنزعات تكلف، وعظمة، وشموخ، ومن التحولات الهامة في المشهد الفني كانت الأحداث تدور في الهواء الطلق وقد بدأت في التحول تدريجياً نحو مكان مغلق تذكرنا بمكان مصارعة الثيران. (اما في الشكل (5)) عاد شكل الثور مقترباً من الحافة اليسرى من اللوحة ومتجهاً نحو الجانب الأيسر منها حيث تم تغيير التقائه رأسه ونظرة عيونه وبدأ أقل دهشة من السابق، وقد انسابت حركة ذيله العنيفة الى الخلف وارتكزت قدماه وثبوتها الى الأسفل وانعكست صورة قرناه في الخلف وكأن الخلف تحول الى مرآة عاكسة. لكنه رغم جو اللوحة الكثيب والصرخة المدوية التي تطلقها الأم التي تحمل طفلها المقتول بين ذراعيها وهي تصرخ بوجه الثور لكنه يعبر عن سكوت غريب، وهنا نتعرف على التعددية الهائلة من الأفكار والتنوع حيث لم يزل الشكل عنده يدمر ويبنى من جديد، وفي كل شكل ولوحة يتم ولادة شكل جديد لم يكن له وجود سابق. وكل مرة يقدم لوحته بانفعال جديد وطاقة جديدة، حيث عادة اللوحة الى التخطيط فقط مع الإحاطة باللون القاتم من الحافة العليا والسفلى. وهذه الإحاطة هي نوع من الولوج نحو أعماق الذات التي تكاد تكون شاغله لهذا المسرح الواسع حيث تتسع مفرداته التكوينية ضمن فراغ اللا محدود بعيداً عن نقطة التلاشي وقواعد المنظور، فالمسافة الفاصلة بين الثور وباقي الأجزاء الشكلية في اللوحة هي المسافة بتفسيراتها القائمة بين القاتل والمقتول بين السلم والحرب. على الرغم من هذا العمل لا يصور ولا يصف هذه الحوادث العارضة، رغم انه يمثل اكبر الأشياء قوة في فضيحة لها وتشهير بها. (وفي الشكل (6)) مازالت لوحته تسكن أحزانها بصمت، مركونة عبر أزميتها، لا تحمل أنفاس ساكنيتها لأنها تجسد الموت والألم والحزن وتحمل معها أنفاس الفنان الذي حول اللوحة الى محطة تستجيب لانعكاسه الذاتي وألمه المستمر، حيث تتشبي اللوحة بتدفق ذاتي وانفعال حاد، يسكنه الغضب باحثاً عن خلاص من خلال ألوانه المعتمة السوداء والتي وزعت على اللوحة بطريقة غير عشوائية. وقد تم التركيز من قبل الفنان على الذيل مؤخرة الثور حيث أصبح أكثر حركة من الشكل السابق له. مع اختفاء صورة القرنين المنعكسين خلف رأس الثور (في شكل (5)) لكن باقي الشكل بقي محافظاً على مكان استدارته وحركته بنظرات ثابتة الى الأمام مع إضافة غطاء فوق ظهر الحصان، وهذا يشكل كتلة سوداء أسفل شكل الثور يحدد من خلالها الناحية السفلية للثور. وأضافه قرص الشمس المشرق في منطقة أعلى ظهر الثور للدلالة على شروق يوم جديد يحقق فيه العدل والنصر.

يشيد الفنان في هذا العمل الطلاقة من خلال محاولته الإكثار من التعددية الشكلية للثور ودراسته من جوانب ونواحي عديدة مستخدماً أنواع من العلاقات المتغيرة في الشكل والخط والاتجاه والحركة والموازنة والتضاد. حيث لم يهنا شكل الثور لدى الفنان بتكوين نهائي وما زال في ولادة تدميره مستمرة مولداً أفكار مغايرة عن بعضها البعض. (اما في شكل (7)) تم تكفين الثور بالرداء الأسود للدلالة على أدانته بالتهمة التي ارتكبها بحق الأبرياء من النساء والأطفال ومازال الثور بعضلاته المفتولة القوية واقفاً بقوة وصلابة لا يحيد عن مكانة لكن الكفن الأسود محيط به. والمرأة الصارخة التي تهوي أسفل رأسه بعزلتها التامة مع طفلها المقتول، ويبدو الثور غير متأثراً بالمأساة بل خارجاً عنها بكبرياء الانتصار. وقد تم تغيير قرص الشمس خلفه الى الشكل اللوزي. وهبطت ذراع المقاتل التي كانت مرفوعة أعلى من مستوى الثور وفي هذا الشكل عم اللون الأحادي المونوكروم الأبيض والأسود وقد بدأت معالم اللوحة تتضح أكثر، وقد هدأت إشكالها بالنسبة للمشاهد، لكن ما يدور في ذهن الفنان أفكار وأفكار وأنواع كثيرة وغريبة تجعل اللوحة تدور في دوامة لانتهائية لها في تغير المكان بالنسبة للإشكال والحركات وبالرغم من هذا يعتمد الفنان الى التبسيط والتجريد والاختزال شيئاً فشيئاً ولا يميل للسرد (النقري) في نقل واقعه. مع المحافظة على شكل الثور القيادي وحضوره المتسلط مكانياً. (اما في شكل (8)) تظهر القدرة الفنية والإبداعية العالية في تفرد الشكل المرسوم - شكل الثور - بالنسبة للفنان، حيث تمكن من تغيير وجهته الذهنية والدوران حول العقبات الداخلية المزاجية والخارجية الاجتماعية والبيئية. حيث اظهر (بيكاسو) تعديل في شكل الثور، لذا تم تدوير

هذا الشكل بطريقة ملحوظة وتغطيته بالرداء الأسود الذي أخفى معالمه تماماً؛ سواء الرأس والرقبة، وقليل من الجسم العلوي من منطقة المركز أصبح ظاهراً، وما يلفت النظر في هذا الشكل هو العيون اللوزية التي اختارها الفنان والتي لم تكن تنطبق مع الثور. إضافة الى حركتها الأمامية المواجهة والجانبية، وكذلك العمل مع الأنف الذي يشعرنا بحركة الثور رغم سكونه من حيث مواجهته الى الأمام ونظرته الجانبية، وكأنه يعيش حدثين في آن واحد. نجد ان هذه العين الشبيهة بالعين البشرية تم تركيبها في رأس الثور للدلالة على البشاعة والقسوة البشرية والحيوانية التي أودت بهذا العدد الكبير من الضحايا من اجل تجريب أنواع معينة من الأسلحة.

لقد تمت معالجة اللوحة معالجة لونية معتمداً على لونين فقط (الأبيض والأسود) وتدرجاتهما مشكلاً مساحات وكتل من الأشكال، مغنياً بذلك الخطوط التي كانت أساس اللوحة، مؤسساً اللوحة على التراكب والتقدم والارتداد بالعناصر والأشكال. وإذا انتقلنا الى (الشكل 9)) لوجدنا انحناء الى الداخل في رقبة الثور الذي امتاز لتفرده وغرابة شكله حيث تم تشويه باقي الجسم للدلالة على الصراع القوي من قبل الفنان، وقد أعطى الثور لوناً يختلف عن لونه الحقيقي حيث أعطاه اللون الأبيض ولم يدل على النقاء والصفاء هنا، بل كان يشير الى السلبية والفراغ وتجريد الشخصية وفقدان الاتصال بالواقع رغبةً من الفنان في أخراج مشاعره الذاتية وإسقاطها على اللوحة.

اما الجانب الأسود من اللوحة أراد بها الفنان الصراع والقلق الذي يسود الحقائق إمامه ويمنحها نوع من الكآبة او الإلغاء وتراكم المشاعر كما أنها تعبر عن شعور الفرد بعدم الملائمة بأنه محاصر او يرمز الى شئ مجهول وبشكل عام يكمن اعتبار الرقبة هي الجزء الرابط بين الجسم والرأس وتمثل التكامل بين الجوانب العقلية والجوانب الانفعالية للفرد. ولها ارتباطات مع مصطلحات التحليلية التي تشكل الرابط بين سيطرة الأنا ودوافع ألهو. وتدل رقبة الثور في هذا الشكل على التصلب والتشدد الاجتماعي، قد تكون فردانية هذا الشكل المبدع من قبل (بيكاسو) راجعة الى ما وقع من دمار في القرية. (اما في شكل 10)) ابتعد شكل الثور من حافة اللوحة نحو الداخل حيث قامت الحركة التكوينية النهائية بربط قاعدة المثلث المركزية - أي مشهد التدمير - بطريقة مباشرة مع الثور. وقد خدمت الأرضية المنسوبة للوحة في حماية وجه المحارب من أمكانية تهشيم قدم الثور او إخفائه. وهذا يدل على ان الفنان لم يكن يعمل ببساطة من خلال هذه التفاصيل لكن من خلال الوحدة الكلية المتضمنة في اللوحة. ان الدمج بين النمو والتنفيذ في العملية الإبداعية يؤدي الى إجراءات تعمل خارج نطاق الوحدات الجزئية وتنشط بشكل متفاعل مع بعضها البعض بطريقة دياكتيكية (جدلية)، مما يؤدي في النهاية الى أبداع في وحدة وتركيب التكوين الكلي الذي امتاز بنقده لدى الفنان. كما تمت صياغة مجموعة الضحايا ومجموعة الثور صياغة تزيد من تعقيد العمل للفنان ليس بإضافة روابط جديدة بين عناصره، بل من خلال تأثير هذه الروابط على العناصر والمكونات ذاتها. فهي تزيد من تركيب كل شخصية كذلك ان انفصال كل موضوع تتم معادلته من خلال ربطة بالموضوعات الأخرى. وهذا التفاعل يجعل طبيعة الموضوع ذات رهافة خاصة فالانعزال الأساسي للثور يتم تعديله في النهاية ببعض المشاركة، وكذلك من خلال التجريد العالي الذي امتاز به وابتعاده عن الشكل الواقعي.

الفصل الرابع

النتائج:

من خلال تحليل العينة تم التوصل الى جملة من النتائج هي:-

- 1- أصبح شكل الثور متغيراً مركزياً في سياق نماذج لوحة الجورنيكا حيث أنتج بصياغات متنوعة وعديدة.
- 2- تجلت في شكل الثور تبادلية قائمة على الحضور والغياب، تبعاً للتباين اللوني القائم بين شكل الثور والفضاء المحيط به، واقتران ذلك بالرمز والإحالة في سياقات وروده.
- 3- تعوم اللوحة في ابتعاده عن الزمكان لتكون شاهدة للألم وأحزان متواصلة في كل مكان في العالم، حيث ابتعدت اللوحة عن التسجيلية الوثائقية.

- 4- طرأت تحولات عدة على شكل الثور وهي من المقومات الإبداعية لبيكاسو في عمله فهي نقد ذاتي امتاز به وما نجم بسبه من تعديلات مستمرة، ينبذ فيها ما لم يعجبه ويبني الأشكال (شكل الثور) باستمرار.
- 5- تمرحل شكل الثور من التشخيص نحو ايقنة الاختزال، وهذا مدعاة لتعبيرية الأبعاد الرمزية والمفاهيمية والجمالية بذات الوقت.
- 6- ان شكل الثور من الأشكال المفعمة بالديمومة والحيوية، حيث أجريت تغيرات عديدة لبنيته الشكلية وفق محاولات تجريبية اهتمت بالعلاقات الشكلية لتحديد المحتوى بالعمل التنفيذي.
- 7- رُمَّ شكل الثور بمنظور تكهني، تبعاً للإحالات الاستعارية المحمول عليها شكل الثور، بمعنى تجسير النهج التصويري بمغذيات الشكل ومرجعياته.
- 8- عد شكل الثور في أشكال العينة ونماذجه المصاحبة شكلاً أصيلاً (فيه نوع من الأصالة) ومتقداً ولم يخضع لتأثيرات سابقة.

الاستنتاجات:

- 1- ان النتاج الإبداعي المترشح في لوحة الجورنيا يستند الى أساس عقلي كامن لدى (بيكاسو) ويمكن قياسه بموضوعية.
- 2- أفرزت الجورنيكا انفلات المداليل من ايقنتها المقننة الى شموليتها السياقية، بحيث أصبحت خروجاً من الانغلاق التحايثي الى الانفتاح الشمولي.
- 3- ارتبط مفهوم الطلاقة في لوحة الجورنيكا بقدرة أطلاقه الكامنة لدى (بيكاسو) ومن مظاهره الزيادة الكمية في تعدد شكل الثور في اللوحة.
- 4- اقترن مفهوم المرونة في النتاج الفني بعامل المرونة العقلية والتجريبية الكامنة في مظاهرها، بحيث تنوعت التحولات الأسلوبية من الواقع الى التجريد في شكل الثور وتنوع معالجته.
- 5- عد شكل الثور من مظاهر التفرد الصوري لدى (بيكاسو) وبهذا فهو ارتبط بعامل الأصالة العقلية الكامنة لديه.

التوصيات:

- 1- استحداث مادة دراسة الإبداعية لدى الفنانين (العراقيين) لطلبة كلية الفنون الجميلة.
- 2- ضرورة توجيه مشاريع الطلبة الى نوع من الأصالة والتفرد في الفنون التشكيلية وتنمية القدرات الإبداعية في نتاج الإشكال الفنية.
- 3- توجيه الجهود العلمية لترجمة المصادر الفنية الأجنبية.

المقترحات:

- دراسة الإبداعية في نصب الحرية للفنان جواد سليم.
- التحولات التطورية والإبداعية في رسوم موندريان.

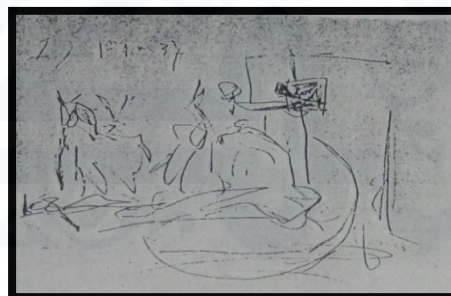
المصادر:

- 1- الطبرسي، ابو علي الفضل بن الحسن، مجموع البيان لتفسير القرآن، مجلد 1، دار أحياء التراث العربي، بيروت، 1379هـ.
- 2- خير الله، سيد محمد، اختبار القدرة على التفكير الابتكاري، بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة العربية، بيروت، 1981.
- 3- ابن منظور، ابن الفضل جمال الدين محمد بن مكرم المصري، لسان العرب، ج 11، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، 1956.
- 4- مسعود، جبران، الرائد، دار العلم للملايين، بيروت، 1981.

- 5- مذكور، إبراهيم، المعجم الفلسفي، الهيئة العامة للشؤون المطباعة الأميرية، القاهرة، 1971.
- 6- استولنز، جيرو، النقد الفني، دراسة جمالية وفلسفية، ت فواد زكريا، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1974.
- 7- النشال، عبد الغني النبوي، مصطلحات في الفن والتربية الفنية، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1984.
- 8- روشكا، الكسندر، الإبداع العام والخاص، سلسلة الكتب عالم المعرفة، العدد 14، الكويت، 1989.
- 9- زيتون، عايش محمود، تنمية الإبداع في التفكير الإبداعي في تدريس العلوم، جمعية العمال المطابع التعاونية، الأردن، 1987.
- 10- الدايني، غسان حسين سالم، اثر الأساليب التدريس في التفكير الإبداعي العراقي وعلاقته ببعض التغيرات، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة بغداد، 1996.
- 11- المليجي، حلمي، سايكولوجية الإبداع، ط2، دار المعارف، مصر، 1996.
- 12- محمد، علي عبد المعطي، مشكلة الابتداع الفني رؤية جديدة، دار الجامعات المصرية، القاهرة، (ب.ت).
- 13- إبراهيم، زكريا، مشكلة الفن، دار مصر للطباعة، القاهرة، 1963.
- 14- ابو ريان، محمد علي، فلسفة الجمال ونشأت الفنون الجميلة، دار الجامعات المصرية، ط 5، 1977.
- 15- محمد، سعيد ابو طالب، علم النفس الفني، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مطابع جامعة بغداد، 1990.
- 16- زيعور، علي، مذاهب علم النفس المعاصر، دار الأندلس، بيروت، 1971.
- 17- سالم، محمد عزيز نظمي، الإبداع في علم الجمال، دار المعارف، لبنان، 1978.
- 18- عبد الحميد، شاكور، العملية الإبداعية في فن التصوير، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية، يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1987.
- 19- صالح، قاسم، الإبداع في الفن، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد، 1988.
- 20- عسي، حسن، سيكولوجية الإبداع بين النظرية والتطبيق، المركز الثقافي في الشرق الأوسط، مصر، 1993.
- 21- المعاضيدي، سفيان صائب، التفكير الإبداعي وعلاقته بالقدرات الإدراك فوق الحسي لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب جامعة المستنصرية، بغداد، 1998.
- 22- إبراهيم، عبد الستار، أفاق جديدة في دراسة الإبداع، دار التعلم، بيروت، (ب.ت).
- 23- صالح، احمد زكي، علم النفس التربوي.
- 24- ابو حطب، فواد، القدرات العقلية، مكتبة الانجلو المصرية، (ب.ت).
- 25- عديس، عبد الرحمن، محي الدين توق، مدخل الى علم النفس، نيويورك جون ويلي وأولاده، ط 2، 1994.
- 26- ابو الحب، ضياء الدين، خصائص الفكر المبدع ن مجلة أفاق عربية، عدد 5، سنة 3، بغداد، 1978.
- 27- حسن، فواد، بيكاسو معجزة، الفنان والرجل، مؤسسة روز اليوسف، بيروت، 1974.
- 28- Franco monti: African Masks. The hanlpn lublishing group, lfd, London, 1969.gover.
- 29- ثابت، عادل: في الذكرى الخمسين (للجورنيكا)، في مجلة افاق عربية، ع2، س12، 1988.
- 30- الحيدري، بلند: الجورنيكا: كانت جواباً على طوفان الحزن، في مجلة الرواق، ع8، دار الجاحظ للنشر، بغداد: 1979.

الأشكال:

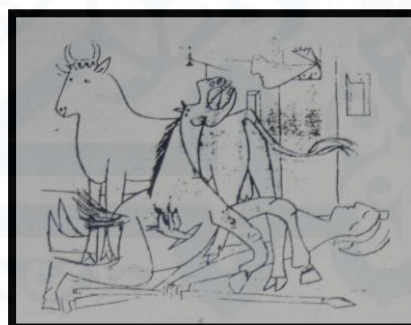
شكل 1



شكل 2



شكل 3



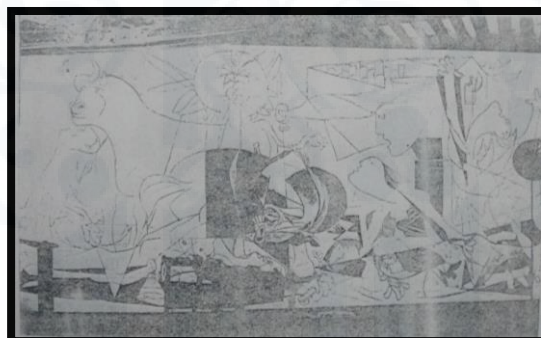
شكل 4



شكل 5



شكل 6



شكل 7



شكل 8



شكل 9



شكل 10



الاضطرابات السلوكية لدى تلاميذ التربية الخاصة من وجهة نظر معلمهم

أ.م. هاشم راضي جثير العوادي

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

The Behavioural Disorders of the Pupils of Special Education from the Point of View of Their Teachers

Asst. Prof. Hashim Radhi Jitheer Al-Awadi

University of Babylon / College of Basic Education

Abstract

Special education is considered one of the important modern subjects which has gained shared interest from officials, researchers, educationalists. This is because it involves many sects of extraordinary children such as the talented, the slow learners, those having linguistic and behavioural disorders, and the mentally, audio-visually, kinetically, and behaviourally handicapped. They represent 3 to 10 % of the society. A questionnaire of (30) items has been prepared after verifying its validity by consulting specialists and experts. Its reliability has been verified by repeating it. The sample consists of (20) male and female teachers from the schools of special education in the center of the Governorate of Babylon.

ملخص البحث:

يعد موضوع التربية الخاصة من الموضوعات الحديثه التي نالت الاهتمام المشترك من لدن المسؤولين والباحثين والتربويين وبشكل علمي خاصة وانها تشمل عددا من فئات الاطفال غير الاعتياديين مثل الموهوبين وبطيئي التعلم وذوي الاضطرابات اللغوية والانفعالية والمعاقين عقليا وبصريا وسمعيا وحركيا وسلوكيا حيث تشكل هذه الفئات نسبة لا يستهان بها في أي مجتمع إذ تتراوح نسبتهم ما بين 3-10%.

تم اعداد استبيان خاص بالبحث بلغ عدد فقراته 35 فقرة، وجرى التثبت من صدقه وذلك بعرضه على عدد من المحكمين والمتخصصين في التربية وعلم النفس فحذفت خمس فقرات منها وتعديل بعضها لتصبح فقرات الإستبانة (30) فقرة، وجرى التحقق من ثباته بطريقة إعادة الإختبار فبلغ معامل الارتباط (0.91)، اما عينة البحث فبلغ عددها (20) معلماً ومعلمة من مدارس التربية الخاصة في مركز محافظة بابل، وتم تطبيق الاستبيان في الفصل الدراسي الثاني من للعام الدراسي 2013-2014 على المعلمين في صفوف التربية الخاصة.

استخدم الباحث: معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل ثبات الاداة، درجة الحدة والوزن المؤي لقياس مدى قوة الفقرات وحدتها وسائل احصائية.

اظهرت النتائج في الهدف الاول مشكلات سلوكية حادة عديدة منها الحركة الزائدة وعدم الاستقرار، عدم الالتزام بتوجيهات المعلمة، محاولة الغش في الإجابة، إثارة الضجيج داخل الصف، وتقع هذه المشكلات في مجال المحافظة على النظام والانضباط الصفي اما ابرز المشكلات السلوكية الحادة التي ظهرت في مجال الغيرة والغضب هي: يغار من تفوق الآخرين، التشاجر مع زملائه، الإثارة والغضب السريع، الأثانية في سلوكه. اما فيما يخص الهدف الثاني فلم تظهر نتائج التحليل الإحصائي فروق ذات دلالة احصائية في المشكلات السلوكية بين ذكور وإناث الأطفال المعاقين سمعيا وخلص البحث الى عدد من التوصيات والمقترحات.

الفصل الاول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث

تأتي مشكلة الاضطرابات السلوكية عند الاطفال في مقدمة القضايا التي استقطبت جدلاً كبيراً حولها، وقد أجرى العلماء البحث والتقصي عن اسبابها فوجد البعض ان السبب يعود الى البناء البيولوجي للفرد ووجد البعض الاخر ان السبب الرئيس هو التربية الاسرية الغير صحيحة والتي تظهر اثارها على سلوك الاطفال اذ يمارس الاباء بعضهم السلوك العدواني، لذا يظهر على التلاميذ

القلق أو التأخر الدراسي أو السرقة أو السلوك الانسحابي أو السلوك الاتكالي وغير ذلك من الاضطرابات. **«يحيى، 2000 ص31-32»**

ولما كانت الأسرة هي المجال الاجتماعي الأول الذي ينشأ فيه الطفل لذا أصبحت البيئة الأسرية سبباً مباشراً من اسباب نمو الطفل فيما اذا كانت طبيعية أو غير طبيعية ولقد أظهرت الدراسات انعدام الحب والعاطفة والرعاية والحنان زيادة على النظام القاسي التسلطي الذي يفرضه الاباء على اطفالهم بعضها تؤدي إلى سوء تكيفهم الاجتماعي مما يؤدي بهم الى الاضطرابات السلوكية. **«فراج، 1996، ص121»**

وان الكثير من الاضطرابات السلوكية لدى تلاميذ التربية الخاصة تنشأ من خلال متطلبات الحياة اليومية التي فرضتها الأسرة على الطفل، فالتقيد الزائد والنظام النمطي والحماية الزائدة والتنقل في معظم سلوكيات الطفل وحتى في اختيار اصدقائه والعبه وملابسه، تعد هي من العوامل المهمة التي تجعل الطفل مضطرباً سلوكياً. **«يحيى، 2006، ص132»**.

يعزو العلماء بعضهم أسباب هذه الاضطرابات الى الاقران، والتي تظهر عند الاطفال بصورة جلية عند انتقالهم الى مرحلة التعليم الاولي وتظهر بعض المشكلات والصعوبات عندهم وتتجلى بوضوح في تأخرهم الدراسي وعدم انسجامهم مع اقرانهم وكثرة تهريبهم من المدرسة، وهذه العوامل وغيرها تؤثر في جوانب حياتهم بصورة عامة. **«يحيى، 2000، ص31-32»**

ويرى الباحثان ان مشكلة الاضطرابات السلوكية تكمن في عدم قدرة الطفل على التوافق في المدرسة حيث يتعرض الاطفال ذوي الاضطرابات السلوكية عادة لأضطراب في القدرة على الانتباه، واضطراب العناد المتحدي، واضطراب السلوك او التصرف، بل وتتشابك الاضطرابات الثلاثة بدرجة شديدة جداً، ومن الطبيعي يعاني ذوو الاحتياجات الخاصة من مشكلات اخرى مثل اضطرابات التعلم والاضطرابات المزاجية واضطراب القلق، وهذا ما يؤثر سلباً على نمو الاطفال في الكثير من المجالات وليس فقط في المجال الاكاديمي.

أهمية البحث

للتربية أهمية فهي ضرورة للفرد كما انها ضرورة للمجتمع فهي ضرورة للفرد لان الفرد يحتاج التربية لكي يتم تعليم الفرد، لان التعليم لا يتم بالوراثة. والعلوم التي يكتسبها الاباء لا تنتقل الى الابناء بلوراثة البيولوجية كما هو شان الصفات الفطرية الاخرى، فابن العالم لا يكون عالماً وابن الجاهل ليس بالضرورة ان يكون جاهلاً ويقول الغزالي **«لولا العلماء لصار الناس كالبهائم»**، والطفل مخلوق كثير الاتكال قابل للتكيف وهو مخلوق ضعيف بالنسبة الى صغار الحيوانات رغم انه ارقاها مرتبه واشدها ذكاءً، الا انه يحتاج الى الكثير من الرعاية والتوجه حتى يصير قادراً على نفع نفسه ومجتمعه، والتربية ضرورة في الحفاظ على التراث الثقافي وان افضل وسيلة للحفاظ عليه ونقله من جيل الى اخر هي التربية وبالتالي لها اهمية في تعزيز تراثه الثقافي وهي التي تستطيع ان ترفع من شان المجتمع وتحول ركوده الى تقدم. **«منشد، 2014، ص20-21»**.

والتربية تلعب دوراً رئيساً وهاماً في حياة الشعوب، وقد برز من خلال تطوير الشعوب وتنميتها الاجتماعية والاقتصادية وفي زيادة الذاتية عن مواجهة التحديات، وتبدو اهميتها في انها أصبحت استراتيجية قومية كبرى لكل شعوب العالم، واصبحت تقل من حيث اولوية الدفاع والامن القومي ذلك ان رقي الشعوب وتقدمها وحضارتها تعتمد على نوعية الافراد وليس عددها، ولتزايد اهمية التربية في الشعوب أصبحت تمثل اهتماماً قومياً لكل الحكومات، كذلك انها عامل مهم في التنمية الاقتصادية للشعوب، وتعني التنمية الاقتصادية تحقيق زيادة سريعة تراكمية ومستمره في متوسط نصيب الفرد من الدخل القومي خلال مدة معينة من الزمن **«الخرزاعة، 2010، ص27-29»**.

وتتضح اهميتها من خلال كونها العملية التي يستطيع بها ان يكشف الفرد مواهب نفسه وقدراتها، وان ينميها، ويجعلها اكثر ملائمة لظروف البيئة التي يحيا فيها، كما يستطيع بها ان يواجه هذه القدرات بحيث تتقابل مع مستلزمات الحياة فينجح، ولو اننا تصورنا انساناً بغير تربية، لما تصورناه الانبؤاً عن مواطنيه لانه لا يستطيع ان يتفاهم معهم، او يقدم الخدمه لهم، ولا يتقبل مساعده منهم، او يتصرف تصرفاً يرضون عنه وكانت وسائل المساعدة منقطعة بينه وبينهم، فالتربية هي التي تساعد في الحفاظ على هوية المجتمع فهي ضرورة لبناء المجتمعات واستمرارها وتطورها وانماها. **«علي، 2010، ص31-35»**.

واذا نظرنا الى التربية على انها عملية تطبيع اجتماعي وجدنا انها تشكل الوليد الانساني ليصبح فرداً انسانياً، ولوجدنا ان عملية التربية تسعى الى تحقيق هذا الهدف في جميع المجتمعات على حد سواء، ولكن الفرد الانساني الذي يكون نتاج العملية التربوية

يختلف من مجتمع الى اخر ففي المجتمع العربي والفرنسي والياباني تعمل على تكوين فردا انسانيا، الا ان هذا الفرد قد يختلف اختلافا كبيرا او يسيراً بين مجتمع وآخر. ﴿الراشدان، 2008، ص228﴾.

ونظراً لأهمية التربية بصورة عامة الا ان للتربية الخاصة اهمية كبيرة أيضاً بل على العكس ازداد اهتمام العلماء بها، فمنذ ان وجد الاطفال غير عاديين في كل العصور ومنذ اقدمها، غير ان نظرة المجتمعات للأفراد غير عاديين قد اختلفت من مجتمع لآخر، تبعا لمجموعة المتغيرات والعوامل، والمعايير، فقد كان التخلص من الاطفال المعوقين هو الاتجاه السائد في ايام اليونان والرومان باعتبارهم افراد لا يصلحون لخدمة المجتمع، اما في الوقت الحاضر فقد جرى الاهتمام بالتربية الخاصة تم الاهتمام بالافراد ذوي الاحتياجات الخاصة فكانت الرعاية والمعاملة الحسنة هي السائدة، وفي القرن العشرين، ظهر الاهتمام في التربية الخاصة في الولايات المتحدة الامريكية والبلدان الغربية، فقد كان للأطباء ورواد التربية الخاصة الاوائل امثال فرويد ومنستوري وبياجية وبنيه، وشراس لهم اثار واضحة اسهمت في تقدم ميدان التربية الخاصة. ﴿خصاونه، 2010، ص25-30﴾.

لقد بدأ الاهتمام في السنوات الاخيرة بالتربية الخاصة اذ يعد موضوع التربية الخاصة من الموضوعات الحديثة التي تتال الاهتمام المشترك من لدن المسؤولين والباحثين والتربويين ويشكل علمي خاصة وان مظلة التربية الخاصة تشمل عدداً من فئات الاطفال الغير عاديين مثل الموهبين وبطيئي التعلم وذوي الاضطرابات اللغوية والانفعالية والمعاقين عقليا وبصريا وسمعيًا وحركيًا، حيث تشكل هذه الفئات موضوع اهتمام التربية الخاصة.

لقد اصبح لمعلمي التربية الخاصة اهمية بارزة في ميدان التربية الخاصة ومما يدلل نمو التربية الخاصة اهتمام الدول النامية والمتقدمة على حد سواء بالافراد الغير عاديين، حيث يتم انشاء المؤسسات والجمعيات والمنظمات والهيئات، التي تهتم بالافراد غير العاديين، من حيث وسائل تشخيصهم ووضع البرامج التعليمية العلاجية المناسبة لهم، وفي ميادين التربية الخاصة في الدول العربية حيث تم فتح مدارس للتربية الخاصة في الستينات كما في الاردن اذ كان لا يتجاوز عددها اصابع اليد الواحدة بينما اليوم اصبح حوالي ﴿50﴾ مدرسة. ﴿يحيى، 2006، ص6﴾.

فكما هو معروف، ان وضع حد فاصل بين السلوك السوي والاداء الشاذ او غير العاديين امر بالغ الصعوبة، لذا فقد ينحرف الأداء الذي يعتبر عادياً دون ان يصبح غير عادي، لهذا فان التعريف لغير العاديين او لذوي الحاجات الخاصة يعتمد بالضرورة على درجة الانحراف عن العادي وتكراره ومداه، واستناداً الى ما سبق، فان الاشخاص ذوي الحاجات الخاصة هم الذين يختلفون عن العاديين اختلافاً ملحوظاً وبشكل مستمر ومتكرر، الأمر الذي يحد من قدراتهم على النجاح في تادية النشاطات الاساسية الاجتماعية والتربوية والشخصية، ويظهر ذلك جلياً واضحاً على سلوكهم وتصرفاتهم وانفعالاتهم بين الفينة والفينة. ﴿خصاونه، 2010، ص14-15﴾.

ومادام هنالك حياة، فانه يوجد سلوك، فالسلوك هو دالة الحياة، وتوقفه يعني الفناء. هل يوجد لغز مبهم وغامض، اكثر من لغز السلوك؟ ماذا لو تم امادة اللثام عن هذا اللغز؟ هل تتخيل النتيجة المتوقعة، والفائدة المرجوة من الكشف عن سر العلاقة بين السلوك من جهة، والالجهزة التنظيمية من جهة اخرى ؟ وقد ورد مفهوم السلوك في القرآن الكريم ﴿18﴾ مرة في سور عديدة :ونذكر منها على سبيل المثال لاالحصر قوله تعالى: ﴿كذلك سلكناه في قلوب المجرمين﴾ ﴿1﴾. ﴿الم تر ان الله انزل من السماء ماء فسلكه ينابيع في الارض، ثم يخرج به زرعاً مختلفاً لوانه، ثم بهيج فتراه مصفراً﴾ ﴿2﴾. ﴿ماسلككم في سقر﴾ ﴿3﴾. ﴿واوحى ربك الى النحل ان اتخذ من الجبال بيوتاً، ومن الشجر ومما يعرشون، ثم كلي من كل الثمرات، فاسلكي سبيل ربك ذللاً﴾ ﴿4﴾. ﴿بني يونس، 2008، ص25-30﴾.

وان دراسة سلوك تلاميذ التربية الخاصة له اهمية حيث يصرح روهدهس 1967 ﴿rhoades﴾ بان الاضطرابات السلوكية تعبير عن سلوك الطفل أين ومع من يتفاعل ويؤكد ﴿جلوزن 1980﴾ هذا الموقف بقوله ﴿انه ليس ببساطة يمكن تحديد مستوى ونوع السلوك الذي يظهره الطفل على انه سلوك ﴿مضطرب﴾ ولكن الحقيقة هي تلك المجموعة من الخصائص و﴿السمات﴾ التي تجعله كفرد يتصرف بردود فعل مختلفة أو درجات من الاضطرابات والعنف عن الآخرين في نظامه﴾، ويمكن ان تساعد انظمة اعادة التأهيل المعدة للتلاميذ ذوي الاضطراب السلوكي في المدارس، الطاقم التعليمي على فهم الأنظمة الثانوية المختلفة، والتي لها أثار تفاعلية على المتعلمين، ورغم أن مجموعة متنوعة جداً، يتصادم التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية مع انظمة المدرسة ومع المسؤولين عنها اثناء تفاعلاتهم. ﴿الجزازي، 2011، ص37﴾.

ويظهر على سلوك الاطفال المضطربين سلوكياً بعض الصفات منها :- الصفات الانفعالية والاجتماعية، وكذلك العدوانية، حيث يعتبر العدوان اياً كان شكله او نوعه من اهم الخصائص الاجتماعية المميزة للأفراد المضطربين سلوكياً وانفعالياً، والسلوك الأنسحابي والسلوك الفج، وان تأثير هذه الصفات على الافراد يؤدي الى تغيير حالة الفرد من الفرد السوي الى الفرد الشاذ، ولدى الافراد المضطربين سلوكياً بعض الخصائص التي تميزهم عن الآخرين والتي تظهر عند القيام بسلوك ما ومنها، السلوك الهادف الى جذب الانتباه، وما يقوم به الاطفال من حركات لفظية وغير لفظية تجذب انتباه الآخرين، والسلوك الفوضوي والعدوان اللفظي والجسدي، ويظهر كذلك لديهم الإكتئاب وتتكون لديهم افكار في الموت والانتحار وهي من مسببات الإكتئاب وتظهر لديهم بعض الخصائص منها: تدني الدافعية والتمرد المستمر والانسحاب، والنشاط الزائد، وتدني مفهوم الذات، وهذه الصفات التي تظهر على الاطفال هي التي تجعلهم يختلفون في سلوكهم عن الافراد العاديين. **﴿كوافحة وعبدالعزيز، 2011، ص146-174﴾.**

﴿1﴾ الحجر ﴿12﴾. ﴿2﴾ الزمر ﴿21﴾. ﴿3﴾. المندر ﴿42﴾. (4) النحل ﴿68﴾

ان اهمية الاضطرابات السلوكية تبدأ في دراسة الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة اذ يعد هؤلاء الاطفال بماثية تحدٍ خطير للمجتمع، حيث يقتصر هؤلاء الاطفال سلوكيات يكون لها تأثير سلبي على الافراد في بيئتهم مثل: الالباء والاقربان، المدرسين.... الخ وينتج عن هذا اعادة اظهار هؤلاء الاطفال لسلوكيات واتجاهات سلبية تجاه الآخرين. ويميز الدليل التشخيصي والاحصائي للاضطرابات النفسية الصادر عن الرابطة الامريكية للطب النفسي بين ثلاثة أنواع من اضطرابات السلوك الفوضوي **﴿الذي يتضمن استهانة المجتمع﴾** من بينها اضطراب القدرة على الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، واضطراب العناد المتحدي، واضطراب السلوك **(عبد الرحمن ومنى، 2003، ص10)**

كما ان الكثير من الاطفال الذين لديهم اكثر من نوع واحد من هذه الاضطرابات وكذلك فان الاضطرابات السلوكية تبدأ بعجز في السلوك المناسب من جهة وفراط في السلوك غير المناسب من جهة اخرى. ويقصد بالسلوك التكيفي او بالتكيف عموماً الاستجابة المناسبة للضغوط النفسية او الاجتماعية وملائمة الاداء في العمل او في المدرسة بفاعلية اجتماعية ويشمل السلوك التكيفي لذوي الاضطرابات السلوكية انماطاً منها، العنف، التخريب، والسلوك غير الاجتماعي، والسلوك النمطي، والنشاط الزائد، والسلوك العدواني، كذلك سلوك اثاره الذات او ما يعرف بالسوك النمطي والسلوك الطقسي والسلوك التوحدي، وتشمل الاثاره الذاتية انماطاً متنوعة منها، ارجحة الجسم والتصفيق، والتحديق في الضوء أو في الاشياء التي تدور، واللعب بالاصابع، وتكرار الالفاظ، والمشي على اصابع القدمين، وتكرار عبارات معينة، فاذا استمر الطفل في تادية مثل هذا السوك لفترات طويلة فقد يحول دون اكتساب المهارات الوظيفية، ورغم اثاره الذات الا انها لا تسبب اذى جسيماً للشخص، وانها استجابات شاذة تؤثر على الانتباه والاستجابة، للمثيرات البيئية، ولذلك يولي اختصاصيو التربية الخاصة اهتمامهم في ايقاف هذه الاستجابات غير التكيفية. **(الخطيب، 2010، ص250-249)**

ان الطفل يمكن ان يكون مضطرباً سلوكياً اذا اظهر واحد او اكثر من الخصائص الاتية بدرجة واضحة وعلى مدى مدة زمنية طويلة نسبياً والخصائص، هي عدم القدرة على التعلم والتي لا يمكن تفسيرها على اساس عوامل عقلية او حسية او صحية، وعدم القدرة على بناء علاقات شخصية متبادلة على مستوي مرضي، او عدم القدرة على الاحتفاظ بمثل هذه العلاقات مع الكبار، وعدم ملائمة سلوك الفرد المضطرب للأفراد والاقربان تحت ظروف اعتيادية، ووجود حالة مزاجية عامة من عدم الشعور بالسعادة او الشعور بالاكتئاب، ووجود ميل إلى تطوير أعراض جسمية أو الألم أو مخاوف ترتبط بمشكلات شخصية او مدرسية ويرى **﴿مورغان﴾** ان الاضطراب السلوكي **﴿هو نمط من الافكار والانفعالات السلوكية غير الطبيعية التي تؤدي الى سوء تكيف الفرد لمتطلبات الحياة وتسبب الضيق للآخرين عادة﴾.** **﴿الجبوري، 1996، ص51﴾.**

وهناك برامج عدة يمكن تقديمها للاطفال المضطربين سلوكياً، والنقطة المهمة قبل تقديم البرنامج معرفة مدى الحالة ومستوى السلوك المضطرب عند الطفل فالكل مستوى سلوكي برنامج خاص به ومن اشهر البرامج وأكثرها استخداماً - برنامج تحويل السلوك. لقد اظهرت الدراسات العديدة فعالية اسلوب تحويل السلوك في معالجة الاطفال المضطربين سلوكياً وانفعالياً والمتخلفين عقلياً، ومساعدتهم على التكيف والتعامل مع الآخرين بنجاح، اظهرت دراسة (DECKEP) ان المعلم يمكن ان يعالج كثيراً من الاضطرابات السلوكية التي تعيق التعلم دون تغيير كبير في البيئة المنزلية، كما اظهرت دراسة **﴿Dyer﴾** ان اسلوب تحويل السلوك يمكن استخدامه بنجاح مع المضطربين سلوكياً من لدن المعلم مع تاهيل بسيط، وينبثق مفهوم تحويل السلوك من نظرية سكوني التشرط الاجرائي، وتعني ان التغيرات السلوكية يمكن ان تحقق بفاعلية اكبر من خلال السيطرة على العلاقات التي تلاحظ بين التنبهات البيئية

واستجابات الفرد، وهذه العلاقات هي استجابات متعلمة ويعتمد أسلوب تحويل السلوك على اربعة عناصر مهمة هي :- تشكيل الاستجابات السلوكية، وزيادة الاستجابات السلوكية المرغوبة وتخفيض الاستجابات الغير مرغوبة واستمرار التغيرات السلوكية الجديدة. ﴿رضا، 1985، ص493﴾

ولدى الطفل المضطرب بعض الابعاد، وبعد تحليل ابعاد سلوك الطفل المضطرب سلوكياً بالاعتماد على ماياتي منها، المعدل، ويعني عدد مرات وقوع السلوك عند الطفل، ويمكننا الاعتماد عليه في التميز بين الطفل المضطرب والطفل السوي، فالطفل ضمن هذه الفئة قد يصدر سلوكاً وحركات غير مقبولة اجتماعياً، كذلك يظهر الطفل المضطرب سلوكياً الشدة فقد يصدر سلوكاً يتصف بالشدة والحدة في وقت تنتفي الحاجة لمثل هذا السلوك، او العكس قد يقوم بسلوك ضعيف جداً في وقت يتطلب الموقف فيه شدة او قوة، اي طبيعة السلوك لايتناسب مع الموقف، كما ان هنالك بعد آخر وهو الفترة الزمنية التي يقع فيها السلوك عند الطفل اي فترة بقاء السلوك وهنا يجب ان يعرف الفرد المهتم بملاحظة الطفل ان أنواع السلوك السلبي بعضها قد تحدث عند الافراد الاسوياء والذي يميز الطفل المضطرب عن غير الاسوياء في الفترة الزمنية التي يستمر فيها السلوك السلبي وكمثال على ذلك، ان بعض الاطفال الاسوياء ربما يقضون فترة زمنية قصيرة جداً ﴿5-10﴾ ثوان في الصراخ والبكاء او ضرب الباب... الخ ولكن هذا السلوك قد يستمر لمدة ﴿5﴾ دقائق وربما اكثر لدى الطفل المضطرب، سلوكياً وكذلك في حل المسائل الرياضية وغيرها من اشكال السلوك، فاذا استمر ذلك الطفل فترة طويلة نسبياً او اعلى معدل فانه يعد مضطرب سلوكياً. ﴿ياسين، 2009، ص612-613﴾.

كذلك فان تصنيف الاضطرابات السلوكية مصطلح يشير الى تلك العملية التي فيها تتم بقصد تنظيم الاشياء او الحقائق ووضعها في مجموعات او فئات بناءً على ما يوجد بين هذه الاشياء من تشابه في الخصائص او الصفات او العلاقات، وان تصنيف فئة من فئات التربية الخاصة الى مجاميع، هي عملية معقدة وصعبة ويكون الحال اصعب بالنسبة لفئة المضطربين سلوكياً والصعوبات تتعلق بعملية القياس والتشخيص الا ان التشخيص ضروري ومهم من اجل تطوير برامج علاجية لهذه الفئات، حيث يرى ﴿Morse﴾ ان المدخل الى تصنيف الاضطرابات السلوكية يجب ان يعالج بعض القضايا الجوهرية منها، المكانة الراهنة للطفل، اي الصور الاكلينيكية، والاصول في مشكلات الطفل ﴿اي العوامل المسببة﴾، والعلاقة بالإطار النمائي لهذا الطفل، وخبرات الاسرة، ومضامين الخبرات فما يتعلق باختيار الاساليب العلاجية، وقصور النضج الانفعالي، وتتمثل بضعف التركيز السلبي، والرغبة في اللعب مع الاصغر سناً، والاستغراق في احلام اليقظة، وايضاً العجز بالادارة الذاتية وهي التمرد المستمر، والتخريب الميل الى النزاع، حب السيطرة، والمزاج الحاد، وحب الاعتداء على الآخرين، واضطراب الشخصية السلوكية ويتمثل في الإثارة السريعة، والانطواء، الحزن، الشعور بعدم الامن، الخجل، الانفعال السريع، وكذلك النزعة السلوكية للجنوح ويتمثل النزعة السلوكية للإخلال بالنظام، التهرب من اداء الواجب، الكسل، الانتماء لعصابة مخربة، والسرقة، الشعور بالفخر والتباهي لارتباطه بمجموعة تخل بالنظام. ﴿ياسين، 2009، ص616-617﴾

في ذلك يرى الباحثان ان الاضطرابات السلوكية تعد أحد الموضوعات التي يجب ان تعطى اهمية قسوى نظراً لما لها من مردودات سلبية على حياة الفرد في المجتمع، ولما لها من اثار جانبية عليهم، لذا يتعين على العاملين في هذا المجال تشخيص حالاتها والوقوف على علاجها للحد منها لأنها وان بقيت على حالها سوف تؤدي بالفرد الى الجنوح عندها يكون من المتعذر علاجها عندما تستشري الحالة، فعلاجها في مهدها ايسر بكثير من علاجها وهي متفائلة لغرض كبح جماحها وتذليلها وهي في مهدها.

هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى تسليط الضوء على ظاهرة الاضطرابات السلوكية من خلال التعريف بمفهوم الاضطرابات السلوكية ﴿اعراض - خصائص - طرق قياس - تصنيف - اسباب - البرامج العلاجية - ابعاد الاضطرابات السلوكية لدى تلاميذ صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمهم﴾

- حدود البحث

أ) حدود مكانية ﴿قسم التربية - كلية التربية الأساسية﴾

ب) الحدود الزمنية ﴿العام الدراسي 2013-2014﴾

ج) الحدود المعرفية ﴿عينة من تلاميذ صفوف التربية الخاصة في محافظة بابل﴾

د) الحدود البشرية «استبانة لمعلمي صفوف التربية الخاصة تتضمن مقياس الاضطرابات السلوكية لدى تلاميذ صفوف التربية الخاصة»

- تحديد المصطلحات

- التعريف اللغوي للاضطراب

عرفه ابن منظور :- تضرب الولد في البطن. ويقال : -الحبل بين القوم اذا اختلفت كلمتهم. واضطراب امره :- اختلف وحديث مضطرب السند، وامره مضطرب. والاضطراب :- طول مع رخاوة.

ورجل مضطرب الخلق. طويل غير شديد الأسر واضطراب البرق في السحاب تحرك. «أبن منظور، 2003، ص 632».

- التعريف الاصطلاحي للاضطراب

1- الاضطراب عرفه عبيد بأنه :- تشكيلة من السلوكيات المنحرفة والمتطرفة بشكل ملحوظ، وتكرر باستمرار «مزمنة» وتخالف توقعات الملاحظ، وتتمثل في الأنففاع، والعدوان والأكتئاب والانسحاب. «عبيد، 2006 ص 227».

2- عرفه العبادي بأنه :- اضطراب يتضح عندما يسلك الفرد سلوكاً منحرفاً بصورة واضحة عن السلوك المتعارف عليه في المجتمع الذي ينتمي اليه الفرد، بحيث يتكرر هذا السلوك باستمرار، ويمكن ملاحظته والحكم عليه من لدن الراشدين الأسوياء ممن لهم علاقة بالفرد. «العبادي، 2008، ص 9»

3- عرفه بطرس بأنه :- النمط الثابت والمتكرر من السلوك الذي تهتك فيه حقوق الآخرين، وقيم المجتمع الأساسية أو قوانينه المناسبة لسن الطفل في البيت أو في المدرسة ووسط الرفاق وفي المجتمع، على ان يكون هذا السلوك أكثر من مجرد الأزعاج المعتاد او مزاجات الاطفال المراهقين. «بطرس، 2010، ص 11»

- التعريف الاجرائي للاضطراب

-الاضطراب :- هو مجموعة من المظاهر السلوكية غير المرغوب فيها اجتماعياً والتي يمكن الوصول الى حقيقتها عن طريق ملاحظة السلوك الظاهري للاطفال بما يقود الى معرفة المشاعر الداخلية الكامنة ورائها والتي يمكن تحديدها من خلال استجابات العينيه على فقرات الاستبيان.

تعريف السلوك لغة:

-عرفه الفراهيدي بأنه :- السلك، وجميع السلوك :- الخيوط التي يخاط بها الثياب. الواحدة - :سلكة. والمسلك والاسلاك واحد. ادخال شيء في شيء تسلكه فيه. كالطاعن يسلك الرمح فيه اذا طعنه بقاء وجهه. «الفراهيدي، 1414 هـ - ق، ص 845».

-التعريف الاصطلاحي للسلوك:

1- عرفه ابو غزال بأنه :- كل ما يصدر عن الانسان من أقوال وافعال يمكن ملاحظتها بشكل مباشر كالكتابة والقراءة وقيادة السيارة والعدوان والصراخ والرسم وغيرها. «أبو غزال، 2013، ص 19».

2- عرفه ابو حويج بأنه :- كل اوجه النشاط التي يقوم بها الفرد الكائن الحي، ويمكن ملاحظتها بواسطة فرد او اخر او بالالات التي يستعملها فرد قائم بالملاحظة «كالسينما أو الكاميرا» فمن الممكن ملاحظة طفل يبكي ويضحك ويجري ويقفز، بالعين المجردة أو بتسجيل هذه الافعال على شريط سينمائي. «أبو حويج، 2012، ص 15».

3- عرفه النوايسة بأنه :- الأستجابة التي تصدر عن الأفراد في المواقف المختلفة «رد المنبهات» أما داخلية او خارجية. «النوايسة، 2013، ص 19»

-التعريف الاجرائي للسلوك:- وهو عبارة عن كل ما يصدر عن تلميذ التربية الخاصة من استجابات مرئية وغير مرئية مختلفة «سايكولوجية، فيسيولوجية، اجتماعية» ازاء المثيرات الخارجية والداخلية.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

أولاً: دراسات عراقية.

دراسة عزت (2004).

- هدفت الدراسة التعرف على الاضطرابات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من أبناء المعتمدين على الكحول وغير المعتمدين.
- وقد أجريت هذه الدراسة في مدينة بغداد.
- تكونت عينة الدراسة من 232 تلميذا وتلميذة وبواقع 110 من أبناء المعتمدين على الكحول و122 من أبناء غير المعتمدين على الكحول ومن عمر (10-13).

- أدوات البحث

- 1- اختبار مسحي للأطفال من ذوي المعتمدين الكحول.
 2. مواصفات تشخيص اضطرابات السلوك لدى الأطفال المعتمد على الوجيز الإحصائي في التشخيص الرابع DSM-IV.
 - 3- اعتمدت على معيار DSM-IV لتشخيص حالات الاعتماد على الكحول.
 - 4- استخدمت الباحثة في البحث (مربع كاي، الاختبار التائي، معامل ارتباط بيرسون، معادلة الفاكرو نباخ، تحليل التباين الأحادي، اختبار شيفيه).
- توصلت الدراسة الى:

وجود علاقة بين الاضطرابات السلوكية والاعتماد على الكحول، ووجود علاقة بين الاضطراب السلوكي لدى الأولاد مع اضطراب شخصية الآباء، كما بينت الآثار السلبية التي يتركها الاعتماد على الكحول على الأطفال الجوانب الشخصية والنفسية والاجتماعية والصحية جميعاً. (عزت، 2004، ص84)

ثانياً: دراسات عربية

دراسة فاضل 1994

- هدفت الدراسة الى التعرف على الاضطرابات النفسية للأطفال في المرحلة الابتدائية وكانت الدراسة تتبعية واستمرت لمدة 8 سنوات.
- وقد أجريت هذه الدراسة في دولة قطر.
- تكونت عينة الدراسة من 911 طفلاً قطرياً و129 طفلاً غير قطري. - قد توصلت الدراسة الى ان الظروف الحياتية وتعقدها وتشابك مطالبيها يجعل الاسرة غير متماسكة مما ينتج عنه انفعالات كل من الوالدين التي تسبب اذى نفسيا للطفل تتمثل في أمور شتى منها:

- النبذ وعدم القدرة على التعامل مع الطفل بوصفه انسان له مطالب وحاجات.
- عزل الطفل أي منعه من إقامة صداقات وعلاقات مع الآخرين تحت دعاوي المرض والخوف عليه من رفقة السوء مما يعطي احساساً بالعزلة وسط العالم الرحب.
- عن تخويف الطفل يخلق جوا من الفزع والرعب والكلمات الحادة التي تولد احساساً مؤلماً بالاضطهاد والعدوانية.
- التجاهل عندما يحرم الوالدان الطفل من المثيرات والشبهات والاستجابة الاجتماعية اللازمة يعطلان نموه الاجتماعي والعاطفي والذهني

ان افساد الطفل عن طريق تقديمه الأوساط غير السوية من الممكن ان تقوده بسهولة الى عالم الجريمة عن عمد او عن غير عمد.

(فاضل، 1994، ص59-77)

ثالثاً: دراسات أجنبية

دراسة روين ويالو Balow & Robin 1978

- هدفت الدراسة التعرف على نسبة شيوع المشكلات السلوكية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية الصف الأول حتى السادس الابتدائي.
- وقد أجريت هذه الدراسة في مستشفى جامعة ميتسوتا.
- تكونت عينة الدراسة من 1597 من الذكور و178 من الاناث.

- توصلت الدراسة الى ان هناك نسبة من التلاميذ الذين يعانون من مشكلات سلوكية في الصف الأول الابتدائي من الذكور 30% وإناث 14.4% في الصف الثاني فقد كانت الذكور 34.7% والإناث 19.6% اما في الصف الثالث فكانت الذكور 37.7% والإناث 19.3% وفي الصف الرابع فكانت نسبة الذكور 34.8% اما الإناث 17.3% في الصف الخامس كانت الذكور 31.4% والإناث 12.6% وفي الصف السادس فكانت للذكور 34.5% والإناث 12.8% يلاحظ ان المشكلات السلوكية للإناث التقدم في المستوى الصفي، اما بالنسبة للذكور فقد كانت مرتفعة للصفيين الأول والثالث. (Rubin & Balow, 1978, p201-228)

((موازنة الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية))

أولاً: هدف الدراسة

• هدفت دراسة روبن وباليو 1978 الى التعرف على نسبة شيوع المشكلات السلوكية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية الصف الأول حتى السادس الابتدائي.

• هدفت دراسة فاضل 1994 الى التعرف على الاضطرابات النفسية للأطفال في المرحلة الابتدائية وكانت الدراسة تتبعية واستمرت لمدة 8 سنوات.

- هدفت دراسة عزت 2004 الى التعرف على الاضطرابات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من أبناء المعتمدين على الكحول وغير المعتمدين.

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة عزت من حيث الهدف وهو التعرف على الاضطرابات السلوكية وتتقاطع مع دراستي روبن وباليو ودراسة فاضل من حيث الهدف.

ثانياً: مكان إجراء الدراسة.

• وأجريت دراسة عزت في بغداد.

• وأجريت دراسة فاضل في دولة قطر.

• أجريت دراسة روبن وباليو في مستشفى جامعة ميتسوتا.

تتقاطع الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة لكونها أجريت في جامعة بابل - كلية التربية الأساسية قسم التربية الخاصة.

ثالثاً: عينة الدراسة.

- استخدمت دراسة عزت عينة مكونة من 232 تلميذاً وتلميذة وبواقع 110 من ابناء المعتمدين على الكحول 122 من ابناء غير المعتمدين على الكحول ومن عمر (10-13)، واستخدمت دراسة فاضل عينة مكونة من 911 طفلاً قطرياً و129 طفلاً غير قطري، استخدمت دراسة روبن وباليو عينة مكونة من 1597 تلميذاً و178 تلميذة، وقد استخدمت هذه الدراسة عينة تتكون من 20 معلماً ومعلمة، لذا تتقاطع هذه الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث العينة.

رابعاً: نتائج الدراسة:

• توصلت دراسة روبن وباليو 1978 الى ان هناك نسبة من التلاميذ الذين يعانون من مشكلات سلوكية في الصف الأول الابتدائي من الذكور 30% وإناث 14.4% في الصف الثاني فقد كانت الذكور 34.7% والإناث 19.6% اما في الصف الثالث فكانت الذكور 37.7% والإناث 19.3% وفي الصف الرابع فكانت نسبة الذكور 34.8% اما الإناث 17.3% في الصف الخامس كانت الذكور 31.4% والإناث 12.6% وفي الصف السادس فكانت للذكور 34.5% والإناث 12.8% يلاحظ ان المشكلات السلوكية للإناث التقدم في المستوى الصفي، اما بالنسبة للذكور فقد كانت مرتفعة للصفيين الأول والثالث.

• اما دراسة فاضل 1994 قد توصلت الدراسة الى ان الظروف الحياتية وتعقدها وتشابك مطالبها يجعل الاسرة غير متماسكة مما ينتج عنه انفعالات كل من الوالدين التي تسبب اذى نفسياً وسلوكياً للطفل تتمثل في أمور شتى منها:

• النبذ وعدم القدرة على التعامل مع الطفل بوصفه انسان له مطالب وحاجات.

• عزل الطفل أي منعه من إقامة صداقات وعلاقات مع الآخرين تحت دعاوي المرض والحواف عليه من رفقة السوء مما يعطي احساساً بالعزلة وسط العالم الرحب.

• عن تخويف الطفل يخلق جواً من الفزع والرعب والكلمات الحادة التي تولد احساساً مؤلماً بالاضطهاد والعذوانية.

• التجاهل عندما يحرم الوالدان الطفل من المثيرات والشبهات والاستجابة الاجتماعية لازمة يعطلان نموه الاجتماعي والعاطفي والذهني.

• ان افساد الطفل عن طريق تقديمه الأوساط غير السوية من الممكن ان تقوده بسهولة الى عالم الجريمة عن عمد او عن غير عمد.

• توصلت دراسة عزت 2004 الى وجود علاقة بين الاضطرابات السلوكية والاعتماد على الكحول، ووجود علاقة بين الاضطراب السلوكي لدى الأولاد مع اضطراب شخصية الآباء، كما بينت الآثار السلبية التي يتركها الاعتماد على الكحول على الأطفال الجوانب الشخصية والنفسية والاجتماعية والصحية جميعاً.

- اما الدراسة الحالية سيجري التطرق الى ذكر النتائج وتفسيرها في الفصل الرابع القادم.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل منهجية البحث والإجراءات المتبعة فيه والكفيلة بتحقيق اهدافه بدءاً من تحديد مجتمع البحث وعينة وطريقة اختيارها وتحديد أدواته وإجراءات المقياس المناسبة فضلاً عن أهم الوسائل الإحصائية المستعملة فيها:-

- منهجية البحث

يتحدد منهج البحث على وفق مشكلته وأهدافه التي يسعى لتحقيقها، وبما ان الهدف من البحث الحالي هو تسليط الضوء على ظاهرة الاضطرابات السلوكية لدى تلاميذ التربية الخاصة من وجهة نظر معلميه، فأن المنهج المناسب هو المنهج الوصفي المبني على فكرة تحليل الظواهر النفسية والاجتماعية. (جابر وكاظم، 1989، ص177) حيث يمتاز المنهج الوصفي عن باقي المناهج بتنبهه للظاهرة المدروسة بالاستناد الى معلومات تتعلق بالظاهرة، في زمن معين او فترات زمنية مختلفة، للنظر اليها في ابعادها المختلفة وتطوراتها، وذلك من اجل ضمان الوصول الى نتائج موضوعية.

أولاً: مجتمع البحث

يتألف المجتمع الإحصائي للبحث الحالي من تلاميذ صفوف التربية الخاصة ولكلا الجنسين للدراسة الصباحية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي 2013- 2014، اذ يبلغ مجموعهم (761) تلميذاً وتلميذة، موزعين على (49) مدرسة وجدول رقم (1) يوضح ذلك.

جدول رقم (1)

(أسماء المدارس التي تحتوي على صفوف التربية الخاصة في مركز محافظة بابل)

ت	اسم المدرسة	الموقع	عدد المعلمين
1	14تموز (بنين)	حي الاسكان	1
2	الحلة (بنين)	حي الضباط	1
3	صفد (بنين)	حي الاسكان	1
4	صفي الدين (بنين)	حي الاسكان	2
5	الزهاوي (بنين)	حي الامام	2
6	المضرية (بنين)	حي الزهراء	1
7	مهدي البصير (بنين)	حي الثورة	1
8	الوثبة (بنات)	محلة التعيس	1
9	بردي (بنين)	حي البكرلي	2
10	ابن البيطار (مختلطة)	حي النسيج	1
11	العقيلة (مختلطة)	حي الثورة	2
12	الاكرمين (بنين)	حي الاكرمين	1
13	الظفر (بنين)	حي العسكري	2
14	راية الاسلام (بنات)	حي الكرامة	1
15	يثرب (بنين)	نادر الثالثة	1
16	ام القرى (مختلطة)	البكرلي	3
17	الجواهري (بنين)	حي المحاربين	2
18	البحثري (بنين)	حي البكرلي	1

19	الفرقان (بنين)	حي المهندسين	1
20	الرحمن (بنين)	الحي العسكري	1
21	الغفران (بنين)	حي المهندسين	1
22	السيدة زينب (بنات)	حي الثورة	1
23	الموكب (بنات)	حي الجزائر	1
24	14تموز (بنات)	حي الاسكان	1
25	الحلة (بنات)	حي الضباط	1
26	صفي الدين (بنات)	حي الشاوي	2
27	الزهراوي (بنات)	حي الامام	1
28	المضرية (بنات)	حي الزهراء	2
29	المعرفة (بنات)	حي الثورة	1
30	الائمة (بنات)	النزيره	1
31	غزة (بنات)	نادر الثالثة	1
32	الظفر (بنات)	حي العسكري	1
33	الاقدام (بنات)	حي محيزم	1
34	راية الاسلام (بنين)	حي الكرامة	1
35	الفرقان (بنات)	حي المهندسين	1
36	الغفران (بنات)	حي المهندسين	1
37	زهور بابل (مختلطة)	محيزم الرابعة	1
38	طه الامين (بنين)	حي المهندسين	1
39	الصدرين (بنات)	حي الشهداء	1
40	دار السلام (بنات)	محلة النيلة	1
41	دار السلام (بنين)	محلة النيلة	1
42	الماب (بنين)	ويسية / المهندسين	1
43	الدر المنثور (بنات)	حي البكرلي	1
44	عبد الكريم قاسم (بنات)	قرية هوى الشام	2
45	واسط (بنين)	قرية سنجار	1
46	الابرار (بنين)	قرية أبو عجاج	1
47	المناذرة (بنات)	قرية الغليس	1
48	واسط (بنات)	قرية سنجارة	1
49	الابرار (بنات)	قرية أبو عجاج	1

ثانياً: عينة البحث

يتم اختيار العينة وفق شروط محدد لا وفق الصدفة بحيث يتوفر لدى كل فرد من أفراد المجتمع الأصلي الفرصة المكافئة لأي فرد آخر في أن يتم اختيار العينة دون أن تحيز أو تدخل من لدن الباحث. (الشايب، 2009، ص56).

وقد اختار الباحث بطريقة عشوائية (15) مدرسة لتكون عينة الدراسة الأساسية أي ما نسبته 30,6 % من مجتمع البحث، وجدول رقم (2) يوضح ذلك

(جدول (2) يوضح أسماء مدارس التربية الخاصة وعدد المعلمين فيها)

ت	اسم المدرسة	الموقع	عدد المعلمين
1	المضرية (بنات)	حي الزهراء	2
2	المضرية (بنين)	حي الزهراء	1
3	مهدي البصير (بنين)	حي الثورة	1
4	الأئمة (بنات)	النزيرة / كلج	1

5	الفرقان (بنات)	حي المهندسين	1
6	العقيلة الابتدائية (بنات)	حي الثورة	2
7	صفد (بنين)	حي الإسكان	1
8	الحلة (بنين)	حي الضباط	1
9	الحلة (بنات)	حي الضباط	1
10	السيدة زينب (بنات)	حي الثورة	1
11	المعرفة (بنات)	حي الثورة	1
12	الزهاوي (بنين)	حي الأمام	2
13	صفي الدين (بنات)	حي الشاوي	2
14	صفي الدين (بنين)	حي الشاوي	2
15	الصدرين (بنات)	حي الشهداء	1

ثالثاً: أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث لأبد من توفر أداة يعتمدها الباحث، ولما كان البحث الحالي يتطلب تسليط الضوء على ظاهرة الاضطرابات السلوكية لدى تلاميذ التربية الخاصة من وجهة نظر معلمهم لذا اعد الباحث استبانة تتضمن مجموعة من الفقرات ملحق رقم (4) وتم توزيعها على مجموعة من الخبراء ملحق رقم (3) لبيان رأيهم في صلاحية الفقرات التي تقيس الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ. رابعاً- صدق الأداة:- هو ان الاختبار يقيس فعلاً ما اعد لقياسه ومن خلاله تتحقق قدرة المقياس على تحقيق الغرض الذي اعد من اجله. (الزيود وعليان، 2005، ص140).

واعتمد الباحث مقياس (يحيى، خولة احمد، 2000) في الاضطرابات السلوكية وكان يتكون من 35 فقرة ملحق رقم (4) يوضح ذلك.

وعمد الباحث الى اكثر من طريقة وصولاً الى صدق الاختبار وهو الصدق الظاهري، يشير مصطلح الصدق الظاهري إلى الدرجة التي يقيس بها الاختبار ما يفترض قياسه وهو إجراء أولي لاختبار المقياس. (الضامن، 2009، ص 133).
لقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي، وذلك عندما عرضنا فقراته على مجموعة من الخبراء كما في الملحق رقم (3) لتقويمه والحكم على مدى صلاحية فقرات الاستبانة التي تتألف من (35) فقرة وبعدها تم حذف بعض الفقرات التي لم تحصل على درجة (80 %) للموافقة عليها فاستقرت على (30) فقرة. كما في ملحق رقم (5).

خامساً- ثبات الاداة:

يعد مفهوم الثبات من المفاهيم الأساسية في المقياس ويتعين توفيرها في المقياس ليكون صالحاً للاستخدام. (الامام، 2006، ص 143). ويعني استقرار النتائج عند اعادة تطبيق الاختبار على الافراد (النمر، 2008، ص 77).
حيث تم اختيار (15) معلم عينة استطلاعية من مجتمع البحث وبشكل عشوائي وجرى توزيع الاستبانة في يوم الثلاثاء الموافق (2014/3/18) وبعد مرور (15) يوماً من التاريخ اعلاه جرى توزيع الاستبانة نفسها على العينة نفسها يوم الثلاثاء الموافق (4/1/2014) وبعد تصحيح النتائج استخلص الباحث النتائج التوزيع الأول ليكون المجموعة (س)، ونتائج التوزيع الثاني ليكون المجموعة (ص). كما في الجدول رقم (3) يوضح ذلك.

جدول رقم (3)

يوضح نتائج الاختبار الأول والثاني العينة الاستطلاعية

المجموعة (س) المجموعة (ص)

ت	المعلم	الدرجة	المعلم	الدرجة
1	الأول	67	الأول	63
2	الثاني	67	الثاني	62
3	الثالث	66	الثالث	62
4	الرابع	65	الرابع	75

5	الخامس	56	الخامس	56
6	السادس	54	السادس	53
7	السابع	53	السابع	53
8	الثامن	53	الثامن	52
9	التاسع	47	التاسع	47
10	العاشر	44	العاشر	46
11	احد عشر	42	احد عشر	42
12	اثنا عشر	35	اثنا عشر	38
13	ثلاثة عشر	34	ثلاثة عشر	33
14	أربعة عشر	26	أربعة عشر	32
15	خمسة عشر	23	خمسة عشر	24
16	المجموع	713	المجموع	710

وقد جرى تطبيق معامل الارتباط (بيرسون) ما بين المجموعة الأولى والثانية لاستخراج الثبات وبعد تطبيق معامل الارتباط بيرسون اتضح ان الثبات هو (0,91) (0)

لذا تعد هذه الدرجة عالية وان الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات عالية لهذا أصبحت الاستبانة بصيغتها النهائية جاهزة للتطبيق. سادساً: تطبيق الأداة:-

طبق الباحث المقياس على معلمي العينة الأساسية بتاريخ (2014/4/8) واستمر الباحث لغاية (2014/4/15) وقد جرى:-

1- تم تزويد الباحث بكتاب تسهيل مهمة من كلية التربية الأساسية الى المديرية العامة لتربية بابل ملحق رقم (1).
2- تم تزويد الباحث بكتاب تسهيل مهمة من المديرية العامة لتربية محافظة بابل التي تحتوي على صفوف تربية خاصة كما موضح في ملحق رقم (2).

3- اعد الباحث الاستبانة التي تحوي المجالات التي تقيس الاضطرابات السلوكية على عدد من المدارس عينة البحث.
4- زار الباحث عينة البحث نفسها وقدم الاستبانة الى المعلم والمعلمة وشرح لهم كيفية الاجابة عنها.
5- في زيارات اللاحقة الى المدارس العينة انفا الذكر ثم جمع الاستبانات وجرى تصحيحها لاستخراج الناتج السابق لغرض التصحيح. سابعاً: الوسائل الإحصائية.

1- معامل الارتباط بيرسون -

استعمل الباحث معامل الارتباط بيرسون لإيجاد الثبات كما في المعادلة الآتية:-

$$r = \frac{\sum (X - \bar{X})(Y - \bar{Y})}{\sqrt{\sum (X - \bar{X})^2 \sum (Y - \bar{Y})^2}}$$

=

$$r = \frac{\sum (X - \bar{X})(Y - \bar{Y})}{\sqrt{\sum (X - \bar{X})^2 \sum (Y - \bar{Y})^2}}$$

اذ تمثل:

(ر) معامل الارتباط بيرسون.

(ن) عدد افراد العينة

(س) قيم المتغير الاول

(ص) قيم متغير الثاني (الدريد ، 2006، ص181) 2- الوسط المرجح - استعمل الباحث الوسط المرجح (درجة حدة الفقرة) كما في المعادلة الآتية:-

$$T = \frac{1 \times 3 + 2 \times 2 + 3 \times 1 + 4 \times 0}{1 + 2 + 3 + 4}$$

الوسط المرجح =

مجموع التكرارات

3- الوزن المنوي - استعمل الباحث الوزن المنوي كما في المعادلة الآتية:-

الوزن المنوي الوسط المرجح

الدرجة القصوى $\times 100$ (الكبيسي، 2010، ص246-247)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وتفسيرها من خلال الاستبانة، بعد ان استخرج الباحث الوسط المرجح، والوزن المنوي لكل فقراتها، وجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول رقم (4) يبين تسلسل الفقرة في الاستبانة وتسلسل الفقرة احصائيا والوسط المرجح والوزن المنوي للفقرة.

الوزن المنوي	الوسط المرجح	تسلسل الفقرة في الاستبانة	رتبة الفقرة إحصائياً
6.96	2.9	8	1
90	2.7	14	2
90	7.2	4	3
3.88	65.2	27	4
6.86	6.2	5	5
6.86	6.2	15	6
86.6	6.2	25	7
85	55.2	24	8
85	55.2	17	9
83.3	5.2	3	10
81.6	45.2	11	11
80	4.2	26	12
3.78	35.2	23	13
3.78	35.2	2	14
6.76	3.2	20	15
76.6	3.2	30	16
76.6	3.2	18	17
75	25.2	21	18
3.73	2.2	28	19
73.3	2.2	22	20
71.6	15.2	6	21
70	2.2	1	22
70	1.2	16	23
3.68	05.2	19	24
3.68	05.2	29	25
65	95.1	10	26
6.61	85.1	13	27
6.61	85.1	7	28
60	8.1	9	29
85.3	75.1	12	30

- حصلت الفقرة الاولى وهي (يجد صعوبة في الانتباه الى المعلم) على وسط مرجح هو (2,9) ووزن مؤوي هو (6, 96) وهذا يشير الى وجود اضطراب سلوكي لدى 'تلاميذ التربية الخاصة عينة البحث.
- حصلت الفقرة الثانية وهي (يستعمل الخشونة مع التلاميذ) على وسط مرجح هو (2,7) وعلى وزن مؤوي هو (90) وهذا يشير الى وجود اضطراب سلوكي لدى 'تلاميذ التربية الخاصة عينة البحث.
- حصلت الفقرة الثالثة وهي (ينكر علمه بوجود امتحان في بعض الدروس) على وسط مرجح هو (2,55) ووزن مؤوي هو (85) وهذا يشير الى وجود اضطراب سلوكي لدى 'تلاميذ التربية الخاصة عينة البحث.
- والسبب يعود الى انه غير منتهى الى الامتحان الذي يحاول تبرير ذلك بعدم - علمه بالامتحان.
- 4 - حصلت الفقرة الرابعة وهي (ترديد الكلمات التي ينطقها الآخرون بسخرية واستهزاء) على وسط مرجح هو (65, 2) ووزن مؤوي هو (88,3) وهذا يشير الى وجود اضطراب سلوكي لدى 'تلاميذ التربية الخاصة عينة البحث.
- والسبب يعود الى ان تلاميذ بعضهم قد تكيفوا مع البيئة التي يعيشون فيها اسريا ولاشك في انهم اقتبسوا هذه السمات من بيئتهم.
- 5- حصلت الفقرة الخامسة وهي (يضحك مدة طويلة بعد سماع النكتة عندما يكون الآخرون قد توقفوا عن الضحك داخل الصف) على وسط مرجح هو (2,6) ووزن مؤوي هو (86,6) وهذا يشير الى وجود اضطراب سلوكي لدى 'تلاميذ التربية الخاصة عينة البحث.
- وسبب يعود إلى أن تلاميذ التربية الخاصة يعانون من كبت مفروض عليهم من قبل الأسرة ويحاولون تفريغ الانفعالات داخل الصف.
- حصلت الفقرة السادسة وهي يشعر (بتباهي بقوته بين التلاميذ) على وسط مرجح (2,6) وعلى وزن مؤوي (86,6) وهذا يشير الى وجود اضطراب سلوكي الى 'تلاميذ التربية الخاصة عينة البحث.
- والسبب يعود إلى أن تلاميذ المرحلة الابتدائية يحاولون أبراز قدراتهم أمام الآخرين وتقليد من هو اكبر منهم سننا وتقليد شخصية معينة من خلال الأفلام المرئية.
- حصلت الفقرة السابعة (وهي الخفاق في اقامت علاقات ودية مع الآخرين) على وسط مرجح (2,6) وعلى وزن مؤوي (86,6) (وهذا يشير الى وجود اضطراب سلوكي الى 'تلاميذ التربية الخاصة عينة البحث.
- والسبب يعود إلى ان التلميذ يكون لديه إرهاب اجتماعي وعدم أخراج التلميذ إلى سفرات ومناسبات اجتماعية مما أدى إلى الإخفاق في أقامت العلاقات مع الآخرين
- حصلت الفقرة الثامنة وهي (يؤدي حركات لا مبرر لها تؤدي الى أرباك نظام الصف) على الوسط مرجح هو (55, 2) ووزن مؤوي هو (85) وهذا يشير الى وجود اضطراب سلوكي لدى 'تلاميذ التربية الخاصة عينة البحث.
- والسبب يعود الى ان تلاميذ المرحلة الابتدائية بعضهم يؤدون حركات سلوكية لغرض جلب انتباه المعلم (من باب خالف تعرف) مما يشير الى أرباك نظام الصف.
- حصلت الفقرة التاسعة (وهي ينكر علمه بوجود امتحان في بعض الدروس) على الوسط مرجح هو (2,55) ووزن مؤوي هو (85) وهذا يشير الى وجود اضطراب سلوكي لدى 'تلاميذ التربية الخاصة عينة البحث.
- والسبب يعود الى انه غير منتهى الى الامتحان الذي يحاول تبرير ذلك بعدم علمه في الامتحان.
- والسبب يعود الى ان بعض هذه السلوكيات بعضها قد اكتسبها من البيت وان بعضها الآخر قد اكتسبها من المعلم وذلك لكون التلميذ يقلد شخصية المعلم.
- * - حصلت الفقرة العاشرة وهي (يشعر بان عدم الذهاب الى المدرسة راحتا له) على وسط مرجح هو (2,5) وعلى وزن مؤوي (83,3) وهذا يشير الى وجود اضطراب سلوكي لدى 'تلاميذ التربية الخاصة عينة البحث.
- والسبب يعود الى ان تلاميذ المرحلة الابتدائية يعانون من حباط في المدرسة او التدريس الخاطئ في المؤسسات التعليمية قد يسبب ذلك الى عدم رغبت التلميذ في الذهاب الى المدرسة.

الفصل الخامس

أولاً: الاستنتاجات

- 1- أن تلاميذ صفوف التربية الخاصة مصابين بالاضطرابات السلوكية، وإن الذكور أكثر تعرضاً للاضطرابات السلوكية من الإناث.
- 2- إن تلاميذ التربية يعانون من عدم القدرة على التوافق في المدرسة، وإن الذكور أكثر من الإناث، في عدم القدرة على التوافق.
- 3- إن تلاميذ التربية الخاصة غير قادرين على إدراكهم لذاتهم ولديهم مفهوم سلبي عن الذات، وإن الذكور أكثر من الإناث يشعرون بمفهوم سيء للذات وخاصة ذوي الاضطراب السلوكي.
4. إن تلاميذ التربية وخاصة ذوي الاضطراب السلوكي لديهم ذاكرة ضعيفة وعدم قدرتهم على تذكر السلوك الذي يقومون به.

ثانياً: التوصيات: في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالآتي:-

- 1- تنمية التفكير المنطقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وخاصة تلاميذ التربية الخاصة من خلال المناهج الدراسية والأنشطة اليومية لنصل بهم مستوى عالي من الصحة النفسية.
- 2- التركيز على البرامج التي تبرز مهارات التفكير الصحيح، والابتعاد عن السلوك السلبي لتصرفاتهم مع الآخرين، وخصوصاً البرامج ووسائل الإعلام المسموعة.
- 3- الاهتمام بعملية التنميط الجنسي (الفحوصات الطبية قبل الزواج) لبيان مدى ملائمة الزوجين لبعضهما.
- 4- تفعيل النشاطات الترفيهية والسفرات للتخفيف من هذه الانفعالات السلوكية الزائدة.
- 5- فتح مراكز لرعاية الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والاضطرابات كافة (لامتصاصها لديهم من خلال نشاطات خاصة لذلك).
- 6- فتح مراكز طبية لرعاية تلاميذ التربية الخاصة ذوي الاضطرابات السلوكية.

ثالثاً: المقترحات في ضوء نتائج البحث يقترح الباحث الآتي:-

- 1- بناء برنامج إرشادي لخفض الاضطرابات السلوكية لدى تلاميذ التربية الخاصة.
- 2- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية على عينات من مراحل دراسة مختلفة.
- 3- إجراء دراسة مقارنة مشابهة للدراسة الحالية بين طلاب الريف والمدنية.
- 4- إجراء دراسة حول الاضطرابات السلوكية وعلاقتها بالاضطرابات الأخرى.

المصادر

أولاً: المصادر العربية

القرن الكريم

- 1- ابن منظور، الإمام العلامة جمال الدين أبي الفضل محمد بن مكرم ابن منظور الأنصاري الإفريقي المصري المتوفى في سنة 711 هـ. لسان العرب، منشورات محمد علي بيضون دار الكتب العلمية، بيروت، 2003.
- 2- أبو حويج، الدكتور مروان. المدخل إلى علم النفس، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن - عمان، 2012.
- 3- أبو غزال، معاوية محمود. علم النفس العام قسم الإرشادي التربوي، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن - عمان، 2013.
- 4- الامام، مهند عماد احمد رؤوف. القلق والاكتئاب لدى المرضى المصابين بالبهاق، رسالة ماجستير، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، بغداد، 2006.
- 5- بطرس، بطرس حافظ. طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكياً وانفعالياً، دار المسيرة للتوزيع والنشر والطباعة، عمان، 2010.
- 6- بني يونس، الدكتور محمد محمود. الاسس الفسيولوجية للسلوك، دار الشروق للنشر والتوزيع - رام الله، 2008.
- 7- جابر، جابر عبد الحميد وكاظم احمد خيرى. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة، 1989.
- 8- الجبوري، مي يوسف عبود. انتهاك حرمة الطفل وعلاقتها للطفل تصف الاضطرابات السلوكية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الآداب الجامعة المستنصرية، 1996.
- 9- الجزازي، جلال علي. ارشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2011.
- 10- الخزاعلة، محمد سلمان. أصول التربية ومبادئها، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2012.

- 11- خصاونه، محمد احمد. التربية الخاصة بين التوجهات النظرية والتطبيقية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، 2010.
- 12- الخطيب، جمال محمد سعيد. مقدمة في الاعاقة العقلية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2010.
- 13- الدريبر، عبد المنعم احمد. الإحصاء البارامترى واللابارامترى في اختيار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، عالم الكتاب، مصر، 2006.
- 14- الراشدان، عبد الله. علم اجتماع التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله -فلسطين، 2008.
- 15- رضا، نزااه حسين. طرق تحويل السلوك وامكانية استخدامها في معاهد الموقين في العراق، مجلة اداب المستنصرية، عدد 12، 1985.
- 16- الزبيد، نادر فهمي وعليان هاشم. مبادئ القياس والتقويم، دار الفكر، عمان، 2005.
- 17- الشايب، عبد الحافظ. أسس البحث التربوي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
- 18- الضامن، منذر. أساسيات العلمي البحث، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
- 19- عبد الرحمن، محمد سعيد ومنى خليفة علي حسين. تدريب الاطفال لذوي الاضطرابات السلوكية على المهارات النهائية دليل الاياء والمعلمين، القاهرة، 2003.
- 20- عزت، خالدة إبراهيم. الاضطرابات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعتمدين على الكحول وغير المعتمدين، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات، الجادرية، قسم العلوم التربوية والنفسية، 2004.
- 21- علي، سعيد اسماعيل. أصول التربية العامة، دار الميرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط 2، 2012.
- 22- فاضل، خليل. الاضطرابات النفسية لبعض تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة قطر، مجلة الثقافة النفسية، العدد 17، مجلد 5، 1994.
- 23- فراج، عثمان لبيب. اضواء على الشخصية والصحة العقلية، المكتبة المتحدة القاهرة، ط2، 1969.
- 24- الفراهيدي، خليل بن احمد. ترتيب كتاب العين ج 2، اختارات أسوه (التابعة لمنظمة الأوقاف والأمر الخيرية)، 1414هـ.ق.
- 25- الكبيسي، وهيب مجيد. الاحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية، المطبعة العالمية المتحدة، بيروت، 2010.
- 26- كوافحة، تسير مفلح وعمر فواز عبد العزيز. مقدمة التربية الخاصة، دار السيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط5، 2011.
- 27- منشد، فيصل عبد. اسس ومبادئ التربية، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، 2014.
- 28- النمر، د. عصام. القياس والتقويم في التربية الخاصة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2008.
- 29- النوايسة، فاطمة عبد الرحيم. اساسات علم النفس، دار المناهج للنشر والتوزيع، 2013.
- 30- ياسين، عبد الرزاق.، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الاساسية، مجلة كلية التربية الاساسية العدد السادس والخمسون، 2009.
- 31- يحيى، اياد محمد. المشكلات السلوكية لدى الاطفال المعاقين سمعياً، مجلد ابحاث كلية التربية الاساسية مجلد 23 عدد (4) جامعة الموصل.، بحث منشور، 2006.
- 32- يحيى، خولة احمد. الاضطرابات السلوكية والانفعالية، كلية العلوم التربوية، الجامعة الاردنية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2000. الاضطرابات السلوكية

ثانياً: المصادر الأجنبية

Alongitudinal Behaviour. Problems 33 Prevalence of teacher identified B, Ballou & Rubin
Exeptione chiledren, study

الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بموقع الضبط لدى طلبة الجامعة

أ.م.د. عماد حسين عبيد المرشدي

الباحث: عقيل خليل ناصر الطفيلي

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

جامعة بابل/ كلية الآداب

Irrational Ideas and Their Relationship with the Control Location for the University Students

Ass.prof. Dr. Imad Hussein Ubaid Al-Murshidi

University of Babylon / College of basic Education

Researcher. Akeel Kalil Nasir Al-Tufaili

University of Babylon / College of Arts

Abstract

The study aims at identifying (Irrational Ideas and Their Relationship with the Control Location for the University Students). The sample of the research consists of (120) male and female students chosen randomly from the colleges of the university. The researchers adopted Al-Rayhani's Standard (1987) and Al-Hilu's Standard (1989) as tools to measure the irrational ideas and the control location. The psychometric features (validity and reliability) have been measured for the two standards. To analyze the results, the researchers have used Al-Ta'I Test for one sample, Al-Ta'I Test for two independent samples, and Bergson's correlative factor. The results reveal that there are statistical variations in the mathematical and theoretical means for both standards.

مستخلص البحث

استهدف البحث الحالي تعرف العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وموقع الضبط لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة البحث من (120) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من كليات الجامعة. اعتمد الباحثان مقياس الريحاني (1987) ومقياس الحلو (1989) كأدوات لقياس الأفكار اللاعقلانية وموقع الضبط، وقد تم استخراج الخصائص السايكومترية (الصدق والثبات) لكلا المقياسين. ولتحليل النتائج استخدم الباحثان الاختبار التائي لعينة واحدة والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون.

وقد أظهرت اهم النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط المحسوب والنظري لكلا المقياسين (الأفكار اللاعقلانية وموقع الضبط). فضلاً عن وجود علاقة ضعيفة بين المتغيرين لدى افراد العينة.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث

لعل من أبرز المشكلات التي تواجه المجتمعات البشرية والنامية تحديدا انتشار الأفكار اللاعقلانية التي تعطل سعيها الحثيث نحو البحث العلمي وتعطيل استخدام أساليبه العلمية، فالفكر الأسطوري والخرافي القديم الذي كان يستخدمه الإنسان في تفسير ظواهر الحياة وأحداثها مازالت أثاره الى الآن في هذه المجتمعات مما يشكل تحدياً للعلم والتطور فيها. فضلاً عن ذلك أن العقل البشري قد واجه اتهامات عدة على أنه أداة محدودة في كشف الظواهر وعاجزة أحياناً في الوصول إلى الحقيقة.

وتعد مرحلة الشباب من المراحل التي تتعرض لمثل هذه الأفكار التي قد تصل أحياناً إلى أزمنة حادة تؤدي إلى

اضطرابات سلوكية تؤثر في بناء شخصياتهم وحفظ توازنها، وأن التغيرات الحضارية والتكنولوجية غالباً ما ينعكس تأثيرها سلباً على الوضع النفسي للشباب.

ومن المعروف أن الطلبة الجامعيين يشكلون العصب الرئيس في عملية التطوير والتحديث في المجتمع وهم على وشك التخرج كهيئات علمية متخصصة يقف عليها تنفيذ خطط التنمية القومية ولأهمية هذه الفئة يفترض أن يجري التعامل معهم بشكل يدل على دراية بتكوينهم النفسي مما يدفعهم إلى العمل البناء بأقصى طاقاتهم (السلمان، 1990: 43).

فضلاً عن ذلك أنهم في مرحلة الإعداد لمواقف اجتماعية وقيادية مستقبلية تتطلب أن تكون شخصياتهم متزنة وخالية من الاعتقادات الخاطئة والأفكار اللاعقلانية مما ينبغي الاستعداد لها كي يمكن الحد من تأثيراتها السلبية (سعيد، 1999: 6).

وفي ضوء التراث النفسي المتعلق بهذه المشكلة يرى الباحثان أن هذه الأفكار قد تلعب دوراً مهماً في اكتساب الأفراد عدداً من الخبرات والأساليب السلبية بما فيها الاعتقاد بالأفكار اللاعقلانية مما ينعكس سلباً على ضبط سلوكياتهم وخصائص شخصياتهم وأدائهم وقدرتهم على الانجاز سواء أكان ذلك الضبط داخلياً أم خارجياً.

لذا فإن مشكلة البحث الحالي تحاول الإجابة عن التساؤلات الآتية: ما مستوى درجة الأفكار اللاعقلانية وموقع الضبط لدى طلبة الجامعة؟ وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجتي الأفكار اللاعقلانية وموقع الضبط لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور-إناث)؟ وما طبيعة العلاقة بين هذين المتغيرين لدى طلبة الجامعة؟.

ثانياً: أهمية البحث

يعد الإنسان الكائن الوحيد الذي خصه الله سبحانه وتعالى بنعمة التفكير، ويفضل هذا التفكير استطاع أن يكون خليفة الله في الأرض وإن يستحق نعمة الله سبحانه وتعالى، فالإنسان يسعى إلى استخدام الأفكار لوضع أهداف والسعي إلى تحقيقها وعندما يمر الإنسان بأحداث معينة لا يستطيع عن طريقها تحقيق هذه الأهداف فإنه يشعر بالضيق، ومن بين ما يحمله الأفراد من معتقدات حول هذه الأحداث تنعكس المشاعر والسلوكيات النابعة لديهم، ويبدو أن الأحداث بحد ذاتها لا تخلق المشاعر، وإنما المعتقدات حول هذه الأحداث هي التي تسهم في تشكيل المشاعر وإظهارها على نحو محدد.

وبعد موقع الضبط الداخلي والخارجي متغيراً حيويًا لتفسير السلوك البشري في مواقف الحياة المختلفة إذ شغلت دراسة موقع الضبط علماء النفس لما لهذا المفهوم من أهمية بوصفه سمة شخصية تساعد الفرد على أن ينظر إلى إنجازاته من نجاح أو فشل في ضوء ما لديه من استعدادات وقدرات (علي، 2001: 2).

وقد قدم روتر (Rotter) هذا المفهوم مستنداً إلى نظريته في التعلم الاجتماعي والتي قام بتقديمها عام (1954) ويهتم هذا المفهوم باختلاف الأفراد في إدراكهم لمصادر تدعيم سلوكهم فقد يأتي التعزيز لبعض الأفراد من داخل أنفسهم بينما يأتي من الخارج لدى بعضهم الآخر (سليمان، 1996: 96)، إذ يصف (روتتر) موقع الضبط بكونه أحد التوقعات المعقدة وهو إدراك الفرد لقدراته على التحكم في مجريات الأحداث في حياته فإذا أدرك الفرد أن الحوادث التي تحصل له بسبب الحظ والصدفة أو نفوذ الآخرين وليس لسبب ذاتي فإن هذا الفرد يكون موقع ضبطه خارجياً، أما إذا أدرك الشخص أن هذه الحوادث إنما هي نتيجة لسلوكه الشخصي وسيطرته الشخصية، فإن هذا الفرد يكون موقع ضبطه داخلياً.

وبذلك نرى أن موقع الضبط الخارجي يعبر عن العوامل الخارجية الموجودة في البيئة المحيطة ولا دخل للإنسان بها ويعتقد الفرد بأنها المسؤولة عن نتائج سلوكه، أما موقع الضبط الداخلي فهو يعبر عن العوامل الكامنة في الإنسان ويعتقد بأنها المسؤولة عما يحققه من نجاح أو فشل.

وعندما يوصف موقع الضبط بأنه داخلي - خارجي فهذا لا يعني ان شخصية الفرد تكون اما داخلية فقط أو خارجية فقط بل ان الأشخاص يتسمون بدرجات مختلفة من التوجه نحو الضبط الداخلي أو الخارجي أو كليهما معا أي يكون الاختلاف بين الأفراد بالدرجة وليس في نوع الضبط (McCarty, 2001: 93).

ويرى جيلمور (Gilmor) ان الفروق القائمة بين الأفراد في موقع الضبط قد تعزى في جزء منها إلى الخبرات المكتسبة فإذا كانت خبرات الفرد المكتسبة تشتمل على تعزيزات غير متوقعة أو عفوية من جانب الآخرين فانه بطور اتجاهات ضبط خارجية لسلوكه، وإذا كانت الخبرات المطورة تشتمل على مكافآت تشجع النشاط الذاتي للفرد فانها تنمي لديه موقع ضبط داخلي (قطامي، 1994: 50).

وموقع الضبط بوصفه من متغيرات الشخصية له تأثير على نوع تفكير الفرد، فالفرد الذي يعد نفسه مسؤولاً عما يحدث له يكون ذا تفكير سليم وارادة قوية على عكس الفرد الذي يلقي المسؤولية على غيره، ومن ثم يرتبط موقع الضبط بقدرة الفرد على التفكير الجيد والمستقل وعدم قبول ما هو شائع دون نقد وتمحيص، ويحاول الفرد الذي يتمتع بضبط داخلي ان يخلق ويبتكر ما هو جديد (المنزل، 1995: 3507)، وينزع هذا الفرد إلى بذل الجهد والاصرار والمثابرة على تتبع الأهداف بعيدة المنال ومقاومة محاولات الآخرين للتأثير عليه (دافيدوف، 1988: 74).

فضلا عن ذلك أن الأفراد الذين يتميزون بموقع ضبط داخلي يكونون أكثر مرونة تحت ظروف الضغط الشديد في حين ان الأفراد ذوي موقع الضبط الخارجي يشعرون انهم في حالة تعاطف وتراحم مع ظروف البيئة ويتأثرون بسهولة (Sprinthal & Others, 1994: 500).

وتشير انستازي (1976) إلى ان ذوي موقع الضبط الخارجي يعتقدون بوجود قوة ايجابية وسلبية تسبب الأحداث وأسباب هذه المواقف اما الصدفة، أو الحظ، أو القدر، أو بسبب اثاره وسيطرة أناس آخرين من ذوي القدرة والمكانة (Anstasi, 1976: 555).

ويرى ليفكورت (1975) ان مفهوم موقع الضبط الداخلي - الخارجي لا يعد خاصية يجب اكتشافها، بل انه أداة فاعلة في نظرية التعلم الاجتماعي نتيج المجال لتفسير الملاحظات التي يصرح بها الناس في إجاباتهم عن أسئلة حول التوقع والسببية (Lefcourt, 1976:118).

فالخبرات السابقة التي يمر بها الفرد ربما تتطوّر بتوقعها في امكانية الضبط، إذ يعتقد بعض الأفراد أن بإمكانهم السيطرة على نتائج بعض الأفعال التي هي في الحقيقة تعود إلى الحظ (Chance) وتعرف هذه الظاهرة بوهم الضبط (The illusion of control) وذلك عندما تتوفر عوامل مثل المناقشة (Competition) والاختيار (Choose) والألفة (Familiarly) والمشاركة (involment) (التميمي، 1999: 205).

وقد أوضح ليفكورت (1982) Lefcourt ان هناك علاقة بين موقع الضبط وبين المرض النفسي، إذ ان معظم الأطباء النفسيين يعملون على زيادة موقع الضبط الداخلي لدى المرضى المترددين عليهم، فقد وجد ليفكورت ان عملية تعلم كيفية التوافق مع مواقف الضغط ومحاولة التفاعل مع المشكلات التي يواجهها الفرد في حياته تتضمن في واقع الأمر تنمية لموقع الضبط الداخلي وهذه هي الخاصية التي تحاول طرق العلاج النفسي مساعدة الأفراد على تحقيقها (سليمان: 1996: 100).

ومما سبق يلخص الباحثان أهمية البحث الحالي بالمسوغات الآتية:

- 1- لم تتناول الكثير من الدراسات السابقة العلاقة بين متغيري البحث الحالي مما يضيف نوعاً من الحداثة والجدية والأولوية للبحث.
- 2- بما أن متغيري البحث قد تم دراستهما في العراق كلا على حد إلا أن أهمية البحث الحالي تكمن حسب حدود (علم الباحثان) انه أول بحث في العراق يتناول علاقة الأفكار اللاعقلانية بموقع الضبط لدى طلبة الجامعة.

- 3- يعد موضوع البحث الحالي من الموضوعات ذات الأهمية في حاضر عالمنا المليء بالتناقضات والتغيرات السريعة، والتعرض إلى الأزمات والحروب مما يؤدي إلى نشوء الاعتقادات والأفكار الخاطئة لدى الأفراد التي تؤثر على شخصياتهم وعدم استقرارها.
- 4- تسهم معرفة الأفكار اللاعقلانية وموقع الضبط من ذوي الاختصاص وضع خطة إرشادية في مجال البحث العلمي، وذلك لمواجهة مشكلات الطلبة في الجامعات العراقية.

ثالثاً: أهداف البحث: يستهدف البحث الحالي تعرف:

- 1- الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة بابل.
- 2- دلالة الفروق في الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس.
- 3- موقع الضبط لدى طلبة جامعة بابل.
- 4- دلالة الفروق في موقع الضبط لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس.
- 5- العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وموقع الضبط لدى طلبة جامعة بابل.

رابعاً: حدود البحث

- 1-المكانية: جامعة بابل.
- 2-الزمنية: العام الدراسي (2013 – 2014).
- 4-البشرية: طلبة جامعة بابل (ذكور – إناث).
- 5-المعرفية: الأفكار اللاعقلانية وموقع الضبط.

خامساً: تحديد المصطلحات

أولاً: الأفكار اللاعقلانية: عرفها كل من:

1- أليس (Ellis, 1994-1988)

- أ- مجموعة من المعتقدات اللاعقلانية التي يستخدمها الشخص لتغيير الميزات والخبرات التي يتلقاها الفرد من البيئة المحيطة، وتؤدي إلى الشعور بالحزن (Ellis, 1988:73).
 - ب- هي الأفكار التي تخلق من المنطق السليم والتي يتبناها الأفراد كأهداف غير واقعية مستحيلة، وغالباً ما تتصف بالكمال (Ellis, 1994:172).
 - 2- باترسون (Patterson, 1980): هي المعتقدات والمفاهيم التي يتبناها الفرد من الأحداث والظروف الخارجية، والتي ترجع نشأتها إلى التعلم المبكر غير المنطقي (Patterson, 1980:22).
 - 3- الريحاني وحمد (1989): هي الأفكار التي ترتبط بالميل نحو تعظيم الأمور، والتأكيد والكمال، وتجنب تحمل المسؤولية في مواجهة الصعاب (الريحاني وحمد، 1989:37).
 - 4- نمير (1992): هي تلك الأفكار اللامنطقية، يحكم الفرد خلالها على الأحداث تتمثل بالقبول المطلق، والكفاية التامة، وعدم التسامح، وتعظيم الأمور والسلبية والحساسية الزائدة، والانهازامية، والاتكالية، والعجز والتخلص من الماضي والاهتمام الزائد بالآخرين، والمثالية (نمير، 1992:33).
 - 5- شويو (1995): هي أفكار لا منطقية التي يحكم الفرد بها على الأحداث في أغلب الظروف، تتمثل بالقبول والمحبة بين أفراد المجتمع والاتكال على الآخرين (شويو، 1995:8).
- ويعرف الباحثان الأفكار اللاعقلانية تعريفاً نظرياً على إنها: الأفكار التي تتضمن جوانب غير منطقية تجاه الفرد والعالم المحيط به وقد ترجع نشأتها إلى التعلم المبكر الذي يتلقاه الطفل من والديه ومن البيئة الثقافية التي يعيش فيها.
- أما التعريف الإجرائي للأفكار اللاعقلانية: فهي الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة عند إجاباتهم عن فقرات مقياس الأفكار اللاعقلانية المعتمد في البحث الحالي.

ثانيا: موقع الضبط: عرفه كل من:

- 1- روتر (Rotter , 1966): هو اختلاف الأفراد في تعميم توقعاتهم حول مصادر التعزيز فيعتقد الأفراد ذوي الضبط الداخلي ان التدعيمات التي تحدث في حياتهم تعود الى سلوكهم وقدرتهم بعكس الأفراد ذوي الضبط الخارجي الذين يعتقدون أن التدعيمات والمكافآت في حياتهم تسيطر عليها قوى خارجية كالحظ والصدفة والقضاء والقدر (Rotter , 393: 1966).
 - 2- الحلو (1989): هو متغير يعبر عن اعتقاد الفرد بقدراته وبقابليته على المتغيرات التي تواجهه وعلى سلوكه ويتبع ذلك إيمانه بإمكانية التنبؤ بنتائج سلوكه وان موقع الضبط الخارجي، متغير يعبر عن اعتقاد الفرد بسيطرة الحظ والصدفة والآخرين والظروف على متغيرات حياته وسلوكه ويتبع ذلك عدم قدرته على التنبؤ بنتائج سلوكه (الحلو، 1989: 21).
 - 3- دروزة (1993): هو المصدر الذي تنطلق منه العوامل المسببة للسلوك وما يترتب عليها من نتائج سواء كانت هذه النتائج مرضية كالمعززات ام مزعجة كالعقوبات (دروزة، 1993: 9).
 - 4- التميمي (1999): هو الكيفية التي يفسر فيها الفرد حوادث النجاح والفشل في حياته فموقع الضبط الداخلي يؤكد على قدرات الفرد وجهوده الخاصة في حين ان موقع الضبط الخارجي يؤكد على الحظ والصدفة والقدر (التميمي، 1999: 211).
 5. علي (2001): هو قدرة الفرد وسيطرته على الطريقة التي يدرك بها العوامل التي سببت نجاحه أو فشله وإخفاقه في اتخاذ قرار معين في السيطرة على الموقف متحكماً وبفعالية على ما يجري معتمداً في ذلك على خصائصه الشخصية الداخلية (أي من داخل الفرد) كالقدرة والقابلية، او على ظروف وعوامل خارجية (أي خارج أراد الفرد) كالحظ والصدفة والقدر (علي، 2001: 12).
- وقد اعتمد الباحثان على تعريف (الحلو) لموقع الضبط تعريفاً نظرياً.
- أما التعريف الإجرائي لموقع الضبط: فيعرفه الباحثان على انه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها افراد العينة على فقرات مقياس موقع الضبط المعد لهذا الغرض.

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

سيتناول الباحثان في هذا الفصل محورين أساسيين هما الخلفية النظرية لكل من متغيري الأفكار اللاعقلانية وموقع الضبط أما المحور الآخر فسيتناول الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيري البحث الحالي وكما يأتي:

المحور الأول: ويتناول هذا المحور الأفكار اللاعقلانية وموقع الضبط وكما يأتي:

أولاً: الأفكار اللاعقلانية:

يعد مفهوم الأفكار اللاعقلانية من المفاهيم التي أثارت جدلاً ونقاشاً موسعاً بين جمهور المفكرين، والفلاسفة، وعلماء النفس، حيث يُعد من المفاهيم التي لها عمر طويل جداً، ويعود بجذوره إلى آراء الفلاسفة في الحضارة اليونانية القديمة، لكنه كمفهوم علمي له تاريخ قصير جداً.

ويعد البرت اليس (Albert Ellis) من رواد نظرية العلاج العقلاني الانفعالي والتي طورها عام (1955)، إذ أكد فيها أن الاضطرابات النفسية تولدها أفكارنا، وأنها لا تتولد عن الخبرات والحوادث التي يمر بها الناس وإنما سببها المعتقدات التي يحملها الناس عن هذه الحوادث قد تكون لاعقلانية، وبالتالي تؤدي الى اضطراب الناس وقلقهم وجعلهم أناس غير فعالين وغير سعداء، فإذا ما تحرروا من هذه الأفكار اللاعقلانية فإنه من الصعب عليهم ان يقبوا فريسة سهلة للاضطرابات العاطفية، أو على الأقل فإنها لا تدوم.

ويشير كورسيني (Corsini) إلى دور المعتقدات والأفكار اللاعقلانية في اضطرابات الشخصية والذي يتضح في أنموذجه المعروف بأسم (ABC)، ويقصد بالرمز (A) الخبرة الناشطة أو الحدث (Activting event)، أما الرمز (B)

فيقصد به الأفكار والمعتقدات (Beliefes)، أما الرمز (C) فيعني به النتائج الانفعالية (Emotion Consequences)، التي تنتج من الفرد بالحدث (A)، فتفسير الفرد للأحداث والخبرات التي مر بها ومعرفته بها على أنها محزنة هو المسؤول عن اضطراب شخصيته وليس الحدث نفسه (هياجنه، 1997، 27-28).

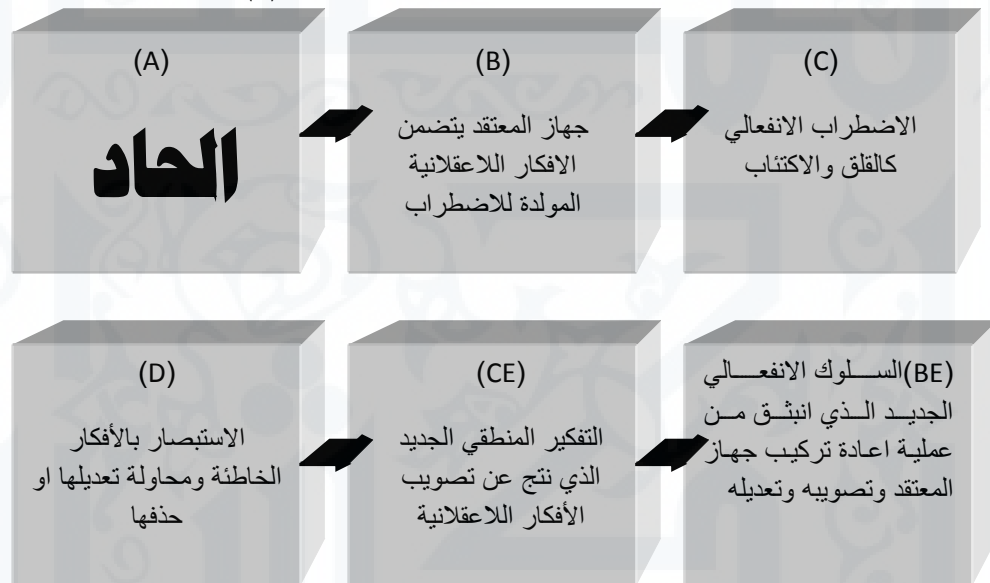
ويرى (اليس) أن نظام المعتقدات (B) لدى الفرد يتألف من معتقدات عقلانية (Rational Beliefs) ومعتقدات لا عقلانية (Irrational Beliefs) فالمعتقدات العقلانية هي تقييمات ترتبط عما هو مثبت تجريبياً وتكون صحيحة وواقعية ومنطقية ليست مطلقة وذات هدف واقعي وتعود إلى عواطف مناسبة ومنسجمة.

أما المعتقدات اللاعقلانية فهي تعميمات مستمدة من افتراضات غير مثبتة تجريبياً وتظهر بلغة مطلقة باستخدام كلمات الحاجة (Need) ويجب (Must) وعبارات ملحة وأفكار مدمرة تمثل التفكير المطلق (اللاذقاني، 1995: 17-18).

وتقوم نظرية (اليس) على عدة افتراضات فلسفية متعلقة بالإنسان وطبيعة الاضطرابات التي يعاني منها الفرد، ان التفكير اللاعقلاني يرجع في نشأته إلى التعلم المبكر الذي يتلقاه الطفل من والديه والبيئة الثقافية التي يعيش فيها وان الطفل يولد ولديه الاستعداد البيولوجي لهذا التعلم (الشناوي، 1994: 96-97).

وهناك مجموعة من الأفكار ترتكز عليها نظرية (اليس) وهي إحدى عشرة فكرة لاعقلانية يعتقد بها بعض الناس، فتجعلهم مضطربين وبعضهم عدوانيين وشريرين أي أفكارهم تعبر عن منطق لاعقلاني وتتصف بالكمال والمثالية وعدم تحمل المسؤولية. وتعظيم الأمور (نزبه وأبو طالب، 1998: 231-234).

ويرى (اليس) عملية إعادة تركيب المعتقد الخاطئ وتبديله وما يستجد عليه من تغيير في الانفعالات والشعور بالطمأنينة والتخلص من الاضطرابات النفسية يمكن تلخيصها بالمخطط (1).



مخطط (1) يوضح فيه مسار الأفكار اللاعقلانية (المخطط من تصميم الباحثان).

ويرى الباحثان من المخطط أعلاه أن هذه النظرية تهدف إلى مساعدة الأفراد في تعديل أفكارهم اللاعقلانية المسببة في اضطراب الشخصية مما يؤدي إلى فقدان السيطرة أو الضبط عليها إلى أفكار عقلانية تحقق لهم مستوى مناسباً من الاتزان وال ضبط.

ويشير (اليس) إلى أن نسق الاعتقادات لدى الفرد يتكون من جزئين، وهما: الأفكار العقلانية، والأفكار اللاعقلانية، فالأفكار العقلانية تتصف بجملة من الخصائص، منها أنها: أفكار منطقية، وواقعية، وحياتية، أي متسقة مع الواقع، وتساعد الفرد على تحقيق أهدافه والتوافق النفسي، والتحرر من الاضطرابات الانفعالية، وتؤدي بالفرد إلى الإبداع والإيجابية والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، كما أنها ليست أفكاراً مطلقة، فضلاً عن أنها تريد من مشاعر المتعة والسعادة، ويصبح تحقيق الأهداف أسهل مثلاً.

في حين النسق الثاني من الاعتقادات، فهو على النقيض في خصائصه من النسق الأول، إذ إن الأفكار اللاعقلانية هي المسؤولة عن إحداث الاضطرابات في الشخصية وعدم ضبطها فضلاً عن أنها تسيطر على تفكيره وتوجه سلوكه، فهي أفكار غير واقعية، وغير منطقية.

ويشير باترسون (Patterson) إلى أن نظرية إليس تقوم على مجموعة من الافتراضات، وهي:

- 1- العقلانية - اللاعقلانية لها أساس ولادي، أي أن الفرد يُولد ولديه استعداد لأن يكون عقلانياً ممثلاً لذاته، أو للاعقلانية في سلوكه وهمازماً لذاته. فالفرد عندما يفكر ويسلك بطريقة عقلانية، فإنه يصبح ذا فاعلية ويشعر بالسعادة والكفاءة.
- 2- وجود علاقة تكاملية بين الإدراك والتفكير والانفعال والسلوك، ولكي نفهم السلوك الممر للذات، يتطلب فهم كيفية إدراك الفرد وتفكيره، وانفعاله، وسلوكه، فما الاضطرابات النفسية إلا نتائج التفكير اللاعقلاني.
- 3- التفكير اللاعقلاني من حيث المنشأ يعود بجذوره إلى التعلم المبكر غير المنطقي، والذي يكتسبه الفرد من أطراف عملية التنشئة الاجتماعية.
- 4- الإنسان هو كائن عاقل، ومدرك، ومفكر، ومنفعل، وناطق. فالتفكير واللغة متلازمان، حيث يتم التفكير من خلال استخدام الرموز اللفظية، وطالما أن التفكير يصاحب الانفعال والاضطراب الانفعالي، لذا يستمر الاضطراب الانفعالي لاستمرار التفكير اللاعقلاني. وهذا ما يُميز الشخص المضطرب بأنه يحتفظ بسلوكه غير المنطقي بسبب الحديث الداخلي أو الذاتي الذي يتكون عادةً من تفكير للاعقلاني.
- 5- استمرار الاضطراب الانفعالي الناتج عن الألفاظ الذاتية لا تنقر فقط بالظروف والأحداث الخارجية فحسب، بل ويتأثر بإدراكات الفرد وتفكيره واتجاهاته نحو هذه الأحداث المسببة لهذا الاضطراب.

6- ينبغي مهاجمة الأفكار والانفعالات السلبية الممنوعة للذات عن طريق إعادة تنظيم المعتقدات والاتجاهات التي يتبنها الفرد نحو تلك الأحداث بدرجة يصبح معها الفرد منطقياً وعقلانياً (Patterson, 1980:89).

وبناء على ما مره ذكره من خلفية نظرية للأفكار اللاعقلانية يستنتج الباحثان أن الأفراد يتأثرون بأفكار الآخرين وبالعواطف السلبية (القلق، والشعور بالذنب، الحقد) بدرجة كبيرة، كما أنه لا يمكن أن نلوم أي فرد على أي سلوك يقوم به، ولكن كل فرد مسئول عن سلوكه، فضلاً عن ذلك يميل الأشخاص إلى تقدير أعمالهم وسلوكهم على أنها جيدة أو سيئة ويقدررون أنفسهم كأشخاص جيدين أو سيئين على أساس انجازاتهم، وبالتالي فإن تقدير ذاتهم قد يؤثر على الضبط والسيطرة على سلوكياتهم، كما أن الأحداث الخارجية ليست المسؤولة بشكل مباشر عن السلوكيات، ولكن تفكيرنا تجاهها هو عن ذلك.

ثانياً: موقع الضبط

نشأ مفهوم موقع الضبط في منتصف الخمسينيات مرتبطاً بنظرية روتر (Rotter (1954 في التعلم الاجتماعي ثم قام كل من فارس Phares و جيمس James بابتدائه ليحتل موضعاً هاماً في دراسات الشخصية منذ ذلك الحين، وقد قام (روتر) بمعالجة هذا المتغير الدافعي، إذ افترض إن الفرد يطور توقعاته على أساس ما لديه من قدرات في ضبط ما يدور من حوله من أحداث والتحكم فيها (قطامي، 1994: 48).

ويقوم موقع الضبط على افتراض مفاده أن الطريقة التي يسلك بها الفرد تتأثر إلى حد بعيد بما يدرك من علاقات سببية بين السلوك وتوابعه فتراه يسلك في ضوء إدراكه لهذه العلاقات (مقابلة ويعقوب، 1994: 25)، وأن الأفراد يختلفون من حيث إدراكهم وتفكيرهم لموقع القوى المسيرة للأحداث في حياتهم، إذ يختلف هذا الموقع المدرك لهذه القوى بين ما هو داخلي أو ذاتي (Internal) وما هو خارجي (External) (حداد، 1998: 235).

ويفترض (روتر) أن الفرد يدخل إلى أي موقف ومعه توقعات تتصل بالنتائج المحتملة (المعززات) لسلوكياته الممكنة، فهي تقوم على أساس من الخبرات السابقة للفرد التي تقسم إلى عامة ونوعية وتشتمل الخبرات النوعية على تلك الخبرات المشابهة للموقف الراهن أما العامة فهي مجموع كل الخبرات الأخرى وتبعاً لروتر فإن احتمال سلوك معين يختلف تبعاً لتوقع الشخص بالنسبة لنتائج هذا السلوك وفقاً للمعادلة $(P_B = F(E) + R.V.)$ ، إذ (P_B) احتمال السلوك، $F(E)$ دالة التوقع، أما $(R.V.)$ فهي قيمة التعزيز وتعني إن تكرار سلوك معين سيزداد إذا كانت الخبرات السابقة والراهنة تشير إلى إن عائداً مجزياً سينتج من هذا السلوك وينقص التكرار إذا كان العائد المتوقع غير مجزي (جابر، 1995: 34)..

ويرى الباحثان بالاعتماد على هذه المعادلة إن أهمية التوقع ليست قيمة ثانوية وإن توقع التعزيز وموقعه جعل نظرية (روتر) تستثنى من نظريات التعلم التي تعتمد على القيمة أو الدافع فقط ولذلك يسلم (روتر) بأولوية التعزيز في توجه السلوك وتشكيله إلا أن تأثير التعزيز يعتمد أدراك الفرد لوجود علاقة بين التعزيز الذي ناله وبين ما قام به من سلوك. وطبقا لنظرية التعلم الاجتماعي (الروتر)، فإن الفرد يقوم بسلوك ما لغرض انجاز هدف مرتبط بمعززات خاصة ان كان يعتقد بان أفعاله ستعود إلى هذه المعززات في موقف ما (علي، 2001: 6).

ويمكن تمثيل الأفراد على امتداد واحد ذي طرفين (داخلي -خارجي) ولكل فرد درجة على خط يمتد من الطرفين تبعا لتوقع معمم في أدراك الأحداث التعزيزية، وعندما يوصف موقع الضبط بأنه (داخلي أو خارجي) فهذا لا يعني ان هناك نوعان أو نمطان من الشخصية وإن كل شخص اما ان يكون داخلي أو خارجي الضبط فالأشخاص يتسمون بدرجات مختلفة من التوجه نحو الضبط الداخلي أو الخارجي، وعليه لا توجد أنماط نقية من هاتين الفئتين لموقع الضبط، فقد يختلف إدراك الفرد لموقع الضبط من موقف لآخر كما يختلف من شخص لآخر في نفس الموقف ويرجع ذلك إلى عوامل مختلفة من أهمها الدافعية ومعززات السلوك ومحددات الدور والموقف (محمد، 1993: 240).

مما سبق يستنتج الباحثان أن أفضلية كون الإنسان ذي اتجاه داخلي للضبط أو اتجاه خارجي للضبط بحسب نظرية (روتر) انه من الأحسن أن يكون الإنسان ذو ضبط داخلي وليس ذو ضبط خارجي ولكن من الخطأ أن نفترض أن الأشياء الجيدة تكمن لدى الأشخاص ذوي الضبط الداخلي وإن الأشياء السيئة تكمن لدى الأشخاص خارجي الضبط. فالضبط الداخلي يعبر عن العوامل الكامنة في الإنسان والذي يعتقد معها بأنها مسؤولة عما يحققه من نجاح أو فشل (دروزة ، 1993: 10) والأشخاص الذين يقعون في هذا البعد يطلق عليهم فئة الضبط الداخلي وهم يدركون أن أفعالهم وخصائصهم تؤثر في شكل معيشتهم وطريقتهم (سليمان، 1996: 98).

وتتمثل أنواع الضبط الداخلي بادراك الفرد أن نتائج الأحداث سواء كانت سلبية أم ايجابية فانها ترتبط بالدرجة الأولى بعوامل داخلية تتعلق بشخصيته مثل الذكاء أو المهارة والقدرة أو الجهد او سمات الشخصية المميزة (علي، 2001: 56).

أما خصائص الأفراد ذوي الضبط الداخلي فتتمثل في كونهم أكثر حذرا وانتباها لنواحي البيئة المختلفة التي تزودهم بمعلومات مفيدة لسلوكهم المستقبلي، وهم يتخذون خطوات جادة تتميز بالفعالية والتمكن لتحسين أحوال البيئة فضلا عن أنهم أكثر اهتماما بقدراتهم وبفشلهم ويضعون قيمة كبيرة لتعزير المهارات (الدليمي، 1988: 36). وعند الحديث عن الضبط الخارجي فانه يعبر عن العوامل الخارجية الموجودة في البيئة المحيطة ولا دخل للإنسان بها ويعتقد الفرد في نفس الوقت بأنها المسؤولة عن نتائج سلوكه (دروزة، 1993: 10).

وفي هذا الصدد يشير (روتر) إلى انه إذا كان حدوث التعزيز مرتبطا بالعالم الخارجي فمن المنطقي أن يكون ذلك لأسباب مختلفة ونكون حينئذ أمام أربعة أنواع من الضبط الخارجي هي:

1- الصدفة والحظ (Luck or Chance): و يعني بان العالم غير قابل للتنبؤ أو التأثيرات الاحتمالية وغير خاضع للعقل.

2- القدر (Fate): ويعني اعتقاد الفرد بأنه لا يمكن أن يغير مسار الأحداث لأنها أحداث مقدرة سلفا.

3- قوى الآخرين (Powerful Others): ويعني ان الفرد يعتقد أن ضبط التعزيز في أيدي أناس آخرين أكثر قوة وتأثيرا من الشخص ذاته.

4- النوع الرابع مرتبط بالنوعين الأول والثاني (الصدفة أو الحظ والقدر): ففيه يرى الفرد أن الحياة معقدة جدا بحيث لا يمكن التنبؤ بأحداثها وذلك لأن الشخص ذاته تختلط عليه الأمور فلا يفهمها ولا يستطيع التنبؤ بها أو ضبطها (سليمان، 1996: 99).

فالفرد من ذوي الضبط الخارجي يميل إلى ان تكون لديه سلبية عامة وقلق في المشاركة والإنتاج ويرجع الأحداث الإيجابية والسلبية إلى ما وراء الضبط الشخصي فضلا عن ذلك انه يمتلك شعورا بالعجز في التأثير على مجريات الحياة وهو اقل من ذوي موقع الضبط الداخلي في محاولاته للهروب أو تجنب المواقف المجهدة عصبيا وهو أكثر تدقيقا في النظر وفحص الأشياء من الداخلين وأكثر عرضة للإصابة بالأمراض النفسية ومنها الكآبة (الراوي، 1996: 33).

ويرى الباحثان أن الأشخاص من هذا النوع يتميزون بانخفاض في درجة الإحساس بالمسؤولية الشخصية عن نتائج أفعالهم بالإضافة إلى افتقارهم إلى السيطرة على الأحداث في البيئة.

وخلاصة القول لما تم عرضه من خلقية نظرية عن موقع الضبط نجد انه قد احتل مكانة متميزة في البحوث التربوية النفسية، فمنذ أن نشر (روتر) مقياسه وحتى هذا اليوم نرى أن العديد من البحوث والدراسات قد اتجهت إلى دراسة علاقة هذا المتغير بالمتغيرات الأخرى في المواقف التربوية والاجتماعية والنفسية والمهنية والصحية المختلفة لدى الأفراد.

المحور الثاني: دراسات سابقة

قام الباحثان بتقسيم الدراسات السابقة إلى قسمين القسم الأول يتعلق بالأفكار اللاعقلانية والقسم الآخر يتعلق بموقع الضبط وكما يأتي:

القسم الأول: الأفكار اللاعقلانية:

1-دراسة Cach (1984)

علاقة الأفكار اللاعقلانية بمركز الضبط والوضع الإدراكي والاكنتاب وتوكيد المنافسات الشخصية الداخلية "
هدف الدراسة التعرف على العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية ومركز الضبط والوضع الإدراكي والاكنتاب وتوكيد المنافسات الداخلية لدى عينة تكونت من (114) طالبة جامعية.

واستخدمت مقاييس الأفكار اللاعقلانية ومركز الضبط والاكنتاب وتوكيد المنافسة.

ولتحليل البيانات استخدمت الوسائل الإحصائية: معاملات الارتباط وتحليل التباين وارتباط بيرسون.

وأظهرت النتائج: توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية والإدراك السلبي للأمور والاكنتاب ومرتبطة بالمحيط الخارجي الذي تعيش فيه الطالبة (Cach, 1984, :168).

2-دراسة الريحاني (1987)

"الأفكار اللاعقلانية عند طلبة الجامعة الأردنية وعلاقته بالجنس والثقافة"

هدفت الدراسة التعرف إلى مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية، وأثر عاملي الجنس والثقافة فيها لدى عينة بلغت (400) طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية، و(440) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة ولاية كارولينا الشمالية. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة الأردنيين أكثر تقبلاً للأفكار اللاعقلانية من الطلبة الأمريكيين، وقد تميزوا عن الطلبة الأمريكيين في معظم الأفكار اللاعقلانية الواردة في المقياس بصرف النظر عن الجنس، وقد تبين وجود أثر محدود للجنس في ثلاث أفكار لاعقلانية، وانعدم هذا الأثر في التفكير اللاعقلاني مقاساً بالدرجة الكلية، كما أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً لعامل الثقافة في الأفكار اللاعقلانية.

3-دراسة الريحاني (1987ب)

"الأفكار اللاعقلانية عند طلبة الجامعة الأردنية وعلاقته بالجنس والتخصص"

هدفت الدراسة التعرف إلى مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية، وأثر عاملي الجنس والتخصص فيها، لدى عينة بلغت (400) طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية. وأسفرت النتائج عن انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى عينة الدراسة بنسب تراوحت بين (5%) في حدها الأدنى و(40%) في حدها الأعلى، وقد تميز الطلبة الذكور عن الطلبة الإناث في ست من الأفكار اللاعقلانية، ووجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في فكرتين فقط، حيث تميز الذكور باللاعقلانية أكثر من الإناث، كما لم يظهر أثر دال إحصائياً لعامل الجنس والتخصص في الأفكار اللاعقلانية.

5- دراسة الفصيل(1992)

"العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والتنشئة الوالدية ومفهوم الذات لدى طلبة كليات المجتمع في الأردن"

هدفت الدراسة الكشف عن نسبة انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى عينة بلغت (733) طالباً وطالبة من طلبة كليات المجتمع في الأردن. دلت النتائج على انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى أفراد عينة الدراسة بنسب تراوحت بين (4.9%) في حدها الأدنى، و(33%) في حدها الأعلى، وقد تميّز الذكور عن الإناث في فكرة لالعقلانية واحدة، بينما تميّز الإناث عن الذكور في ثلاث أفكار لالعقلانية.

6- دراسة الرواي(2002)

"أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة"

استهدفت الدراسة التعرف على أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة على عينة تألفت من (597) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من طلبة جامعة بغداد.

واستخدمت الباحثة مقياسين هما:

أ-مقياس المعاملة الوالدية للامي (2001). ب-مقياس الافكار اللاعقلانية للريحاني (1987).

وقبل استخدام المقياسين، قامت الباحثة باستخراج الخصائص السايكومترية اللازمة والضرورية لتطبيقهما على عينة البحث.

وتوصلت الباحثة إلى النتائج الآتية: أ- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين اسلوب التسلط والافكار اللاعقلانية. ب- وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة معنوية بين اسلوب التسامح والافكار اللاعقلانية. ج- وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة معنوية بين الاسلوب الديمقراطي والأفكار اللاعقلانية.

القسم الثاني: دراسات موقع الضبط

1. دراسة الحلو (1989)

" مركز السيطرة والتعامل مع الضغوط النفسية "

استهدفت الدراسة اجراء مقارنة بين الطلبة من ذوي مركز السيطرة الداخلي وذوي مركز السيطرة الخارجي في أساليب التعامل مع الضغوط التي يتعرضون لها وتألفت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة من جامعتي بغداد والمستنصرية. ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء مقياس لمركز السيطرة وباستخدام تحليل التباين واختبار توكي لتحليل النتائج احصائيا توصلت الباحثة إلى ان ذوي السيطرة الخارجية يميلون إلى تجنبها وان الداخليين يستخدمون الأسلوب المعرفي للتعامل مع الضغوط فيما يستخدم الخارجيون الأسلوب التجنبي وبدرجة أقل من الأسلوب السلوكي (الحلو، 1989: 3).

2. دراسة دروزة (1997):

" العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات تتعلق بالمتعلم في نظام التعليم التقليدي مقابل نظام التعليم المفتوح "

استهدفت الدراسة التعرف على مركز الضبط لدى الطلبة الجامعيين الفلسطينيين في نظامين تعليميين ضمن نظام التعليم التقليدي مقابل نظام التعليم المفتوح.

وبلغت هذه العينة (414) طالباً وطالبة واشتملت على السنوات الأربع والكليات الأكاديمية الآتية: علوم، آداب، تجارة، تربية. واستخدمت الباحثة مقياس مركز الضبط الذي طوره (روتر) واستبانة تضمنت أسئلة حول معلومات شخصية عن الطالب.

وباستخدام الاختبار الفائي ومعامل الارتباط الخطي كوسائل إحصائية لمعالجة البيانات توصلت الدراسة إلى جملة نتائج منها ان الطلبة في كلا النظامين كانوا أميل إلى الضبط الداخلي في حين ان طلبة التعليم المفتوح أقل خارجية من طلبة التعليم التقليدي وان الذكور في كلا النظامين كانوا أقل خارجية من الاناث والطلبة الذين يعملون خارج اوقات الدوام أقل خارجية من الطلبة الذين لا يعملون (دروزة، 1997: 67).

3. دراسة الحوشان (2000):

"الفشل المتعلم وعلاقته بموقع الضبط ودافع الانجاز والتخصص والجنس لطلبة جامعة بغداد"

استهدفت الدراسة الكشف عن الفشل المتعلم لدى طلبة جامعة بغداد والتعرف على الفروق بين الأفراد في الفشل المتعلم وفق متغيري الجنس والتخصص الدراسي وكذلك التعرف على العلاقة بين الفشل المتعلم وموقع الضبط وعلاقة الفشل المتعلم بدافع الانجاز.

وتألفت عينة الدراسة من المجموعة التي حصلت على أعلى الدرجات في مقياس الفشل المتعلم. ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس لتشخيص الفشل المتعلم ومقياس الحلو (1989) لموقع الضبط والمعدل من قبل جابر (1995).

واستخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي وتحليل التباين وطريقة شيفيه بوصفها وسائل احصائية، وكانت النتائج تدل على عدم وجود فشل متعلم بين افراد عينة البحث بشكل عام بعد تحليل استجاباتهم على المقياس المعد لقياس هذه السمة، وكان هناك فروقاً ذات دلالة احصائية على وفق متغير الجنس ولصالح الذكور وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية وفق متغير التخصص الدراسي ولصالح التخصصات العلمية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة بين الفشل المتعلم وموقع الضبط، إذ ان عينة الفشل المتعلم تميزت بموقع ضبط خارجي وأظهرت النتائج وجود علاقة بين الفشل المتعلم ودافع الانجاز (الحوشان، 2000: 30).

أهم المؤشرات من الدراسات السابقة التي أفادت البحث الحالي:

1. استعان الباحثان بالاداة التي أعدها الريحاني (1987) للأفكار اللاعقلانية والتي طبقت على البيئة العراقية من قبل الرواي (2002) ومقياس موقع الضبط المعد من قبل الحلو عام (1989) والمعدل من قبل جابر عام (1995) والذي أعمدته (العكيلي، 2002) والذي طبق على البيئة العراقية.

3. وجد الباحثان من خلال الاطلاع على العينات في الدراسات السابقة إن تحديد حجم عينة البحث الحالي بـ (120) طالبا وطالبة مناسب قياسا بحجم العينات في تلك الدراسات.

4. استفاد البحث الحالي من تعرف الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات الواردة في البحث من خلال الاطلاع على كيفية معالجة البيانات في الدراسات السابقة.

5. استفاد البحث الحالي من المؤشرات المتعلقة بنتائج الدراسات السابقة في تفسير النتائج المعروضة في الفصل الرابع.

6. إن البحث الحالي يعد استكمالاً للدراسات السابقة ومحاولة للتعرف على مستوى الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بموقع الضبط لدى الطلبة في جامعة بابل.

7. حققت الدراسات السابقة وما تم طرحه في أهمية واطر نظرية للباحثان رؤيا واضحة لمفهومي الأفكار اللاعقلانية وموقع الضبط.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً- منهج البحث

إن المنهج المناسب للبحث الحالي هو المنهج الوصفي، إذ يعد هذا المنهج من أكثر مناهج البحث شيوعاً وانتشاراً ولاسيما في البحوث التربوية والنفسية، فهو يقوم على تشخيص ظاهرة ما تشخيصاً علمياً والتبصير بها كميّاً برموز لغوية ورياضية (داؤود وعبد الرحمن، 1990: 159)، فضلاً عن انه يهتم في تصوير الوضع الراهن وتحديد العلاقات التي توجد بين الظواهر والاتجاهات التي تسير في طريق النمو أو التطور والتغيير، وانطلاقاً من هذا التصور والتحديد

للعلاقات، يمكن وضع تنبؤات عما توصلت إليه البحوث أو الدراسات من نتائج لهذه الظواهر التعليمية والنفسية (القاضي، 1979: 107).

ثانياً: إجراءات البحث

1- تحديد مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة جامعة بابل ممن يتواجدون في الكليات المختلفة ومن كلا الجنسين (الذكور والإناث) للعام الدراسي (2013-2014) .

2- اختيار الكليات:

للحصول على عينة الكليات المشمولة بالبحث الحالي في جامعة بابل، تم عشوائياً اختيار أربعة كليات هي (كلية القانون والفنون الجميلة وكلية التربية الأساسية وكلية الدراسات القرآنية) من بين (18) كلية علمية وإنسانية في الجامعة، وكما مبين في الجدول (1).

الجدول (1): أسماء ومواقع الكليات التي تم اختيارها عينة للبحث الحالي

ت	اسم الكلية	الموقع
1-	كلية القانون	خارج مركز مدينة بابل مجمع الجامعة طريق النجف الاشرف
2-	كلية التربية الأساسية	خارج مركز مدينة بابل مجمع الجامعة طريق النجف الاشرف
3-	كلية الدراسات القرآنية	خارج مركز مدينة بابل مجمع الجامعة طريق النجف الاشرف
4-	كلية الفنون الجميلة	مركز مدينة بابل/شارع 60

3- اختيار عينة البحث

بعد اختيار الكليات المشمولة بالبحث تم اختيار بالطريقة العشوائية (120) طالبا وطالبة ولكل كلية (30) طالبا وطالبة مقسمين بالتساوي بين الذكور والإناث بواقع (60) طالبة و(60) طالب، وكما مبين في الجدول (2).

الجدول (2): توزيع أفراد العينة بحسب الكلية والجنس

ت	الكلية	الجنس		المجموع
		أ	ذ	
1-	كلية القانون	15	15	30
2-	كلية التربية الأساسية	15	15	30
3-	كلية الفنون الجميلة	15	15	30
4-	كلية التربية الدراسات القرآنية	15	15	30
	المجموع	60	60	120

4- أدوات البحث:

أولاً: أداة الأفكار اللاعقلانية

بعد أن أطلع الباحثان على الأدبيات والاطر النظرية التي تناولت مفهوم الأفكار اللاعقلانية، وعلى البحوث والدراسات التي اهتمت ببناء مقياس للأفكار اللاعقلانية المتضمنة في فصل الدراسات السابقة، ومن هذه المقاييس التي تمكن الباحثان من الاطلاع عليها لم يراً أن أياً منها يخدم تحقيق أهداف البحث الحالي عدا دراسة (الريحاني، 1987) والذي استخدمته دراسة (الراوي، 2001) على البيئية العراقية.

لذا وجد الباحثان من الأفضل تبني مقياس الأفكار اللاعقلانية في دراسة (الريحاني، 1987) الذي طبقه على الطلبة في الجامعة الأردنية ويضم المقياس (52) فقرة، إذ سعى الباحث إلى بناء فقراته بما يتلاءم مع الإطار النظري الذي انطلق منه البحث، ولهذا المقياس بدلين للإجابة هما (نعم، لا)، وقد أعطيت درجة واحدة للإجابة بـ (نعم) ودرجة (صفر) للإجابة بـ (لا) لتكون الدرجة الكلية أو العليا للمقياس (52) أما الدرجة الدنيا فهي (صفر).

1- صدق المقياس وثباته:

بعد اطلاع الباحثان على المقياس وخطوات بنائه من قبل (الريحاني، 1987) ونظراً لمرور وقت طويل على إجراء الدراسة، ارتأى الباحثان التأكد من صدق المقياس وثباته، وقد استخدم الصدق الظاهري والثبات عن طريق إعادة الاختبار وكالاتي:

أ- الصدق الظاهري: يعد الصدق أحد الوسائل المهمة في الحكم على صلاحية الاختبار الذي يقيس ما وضع أصلاً لقياسه (الزيود وعليان، 2005: 140).

ويمثل الصدق الظاهري المظهر العام للاختبار، أي الإطار الخارجي له، ويشمل نوع المفردات وكيفية صياغتها ووضوحها ودرجة موضوعيتها (داود وعبد الرحمن، 1990: 120)، وعادة ما يتم الحصول على مثل هذا الصدق من خلال عرض الأداة على مجموعة من الخبراء المتخصصين في هذا المجال (Jensen, 1980:287)، لذلك الباحثان قام بعرض أداة البحث الحالي المكونة من (52) فقرة بصيغتها الأولية انظر الملحق (1) على (9) خبراء متخصصين في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية انظر الملحق (2) لبيان ما تقيسه فعلاً من مفاهيم وسلامة صياغة الفقرات، ولقبول الفقرة فقد حددت نسبة (75%) كحد أدنى للاتفاق بين الخبراء على صلاحية الفقرات، إذ تشير سماره (1989) إلى أن نسبة الاتفاق أو الرفض لصدق الأداة يمكن تحديدها على وفق الأتي: من (75 % إلى 99%) صدق عال و من (50% إلى 74%) موضع تساؤل ومن (50% فأقل) غير مقبول (سماره وآخرون، 1989: 120)، وحددت نسبة الاتفاق (75-100%) وتم قبول الفقرات جميعها مع إجراء بعض التعديلات فضلاً عن ذلك قام الباحثان باستخراج قيمة مربع كاي، وبذلك أصبح المقياس يتكون من (52) فقرة انظر الملحق (1).

ب- التطبيق الاستطلاعي للأداة: لغرض التأكد من وضوح تعليمات المقياس وفقراته ومدى فهمها من قبل أفراد العينة المشمولة بالبحث الحالي، وكذلك ضبط طريقة التطبيق السليمة، وتعرف فيما إذا كانت هناك صعوبات أخرى تواجه الباحثان عند تطبيقهم للأداة بصيغتها النهائية، فضلاً عن استخراج الثبات، لذا فقد تم تطبيقه على عينة شملت (30) طالب وطالبة في المرحلة الأولى خارج عينة البحث الأساسية، إذ تم اختيار (15) من طلبة المرحلة الأولى في كلية القانون من كلا الجنسين، وتم إجراء نفسه في كلية التربية الأساسية، اختير (15) من طلبة المرحلة الأولى ومن كلا الجنسين، وكما مبين في الجدول (3).

الجدول (3) توزيع عينة التطبيق الاستطلاعي للأداة بحسب الكلية والمرحلة والجنس

المجموع	المرحلة الاولى		الكلية	ت
	الجنس			
	أ	ذ		
15	8	7	كلية القانون	1
15	7	8	كلية التربية الأساسية	2
30	15	15	المجموع	
	30			

وعند تطبيق الأداة على أفراد العينة من قبل الباحثان، ظهر أن فقرات المقياس وتعليماته واضحة ومفهومة، وذلك من خلال الإجابات التي أبداه أفراد العينة، وقد كان معدل زمن الاستجابة على أداة البحث الحالي قد تراوح ما بين (8-12) دقيقة.

ج- ثبات الاستجابة: يكون الاختبار ثابتاً إذا أعطي نتائج متسقة لمرات تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد (الزغول، 2005: 338)، ونعني به التوصل إلى النتائج نفسها عند تطبيق الاختبار في مرتين مختلفتين (Anastasi, 1988:109). فبعد أن تم تطبيق الأداة على عينة التطبيق الاستطلاعي البالغة (30) طالبا وطالبة، أعيد التطبيق عليهم لحساب ثبات الاستجابة بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، إذ أن المدة المناسبة بين تطبيق الاختبار وإعادته ينبغي أن لا يتجاوز الثلاثة أسابيع (Adams, 1964:85)، وقد بلغ معامل الثبات ($r = 0.84$)، وتعد هذه النسبة عالية ومقبولة في ضوء نتائج الدراسات السابقة، وبذلك فقد تحقق لأداة البحث الحالي الصدق الظاهري وثبات الاستجابة.

ثانياً: أداة موقع الضبط:

تبني الباحثان مقياس موقع الضبط المعد من قبل الحلو عام (1989) والمعدل من قبل جابر عام (1995) والذي أعمدته (العكيلي، 2002) والذي طبق على البيئة العراقية، إذ يتكون المقياس من (55) فقرة موزعة على تسعة مجالات هي (الحظ، القدر، الصدفة، الجهود، المشاعر، القابلية، الصداقة، السيطرة الذاتية، انتهاز الفرص)، ويعد من المقاييس التي تتلاءم مع مجتمع البحث الحالي ويتكون من ست بدائل هي (أوافق بشدة. أوافق. أميل إلى الموافقة. ارفض بشدة. ارفض. أميل إلى الرفض).

وللتصحيح أعطيت (6) درجات للفقرة التي تقيس الضبط الداخلي والتي أجيب عنها (موافق بشدة) أما إذا أجيب عنها (ارفض بشدة) فتعطى درجة (1). أما الفقرات التي تقيس الضبط الخارجي فتعطى (6) درجات للفقرة التي أجيب عنها (ارفض بشدة) ودرجة (1) للفقرة التي أجيب عنها بـ (موافق بشدة) وهكذا تتدرج الاستجابة من (1،2،3،4،5،6) و(6،5،4،3،2،1).

وقد تم استخراج الدرجة الكلية لكل استمارة وبلغت أعلى درجة للمقياس (330) أما أدنى درجة فكانت (55) درجة.

وقد عمد الباحثان على استخراج الصدق والثبات لهذا المقياس وذلك بتطبيقه على البيئة العراقية كونه مضمي عليه أكثر من (5) سنوات، وهما الصدق الظاهري والثبات عن طريق إعادة الاختبار، وكما مبين بالآتي:

1. الصدق (الصدق الظاهري):

كما هو الحال في أداة قياس الأفكار اللاعقلانية فقد تم عرض أداة قياس موقع الضبط المتكونة من (55) فقرة بصيغتها الأولية انظر الملحق (3) على (9) خبراء متخصصين في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية انظر الملحق (2) لبيان ما تقيسه فعلاً من مفاهيم وسلامة صياغة الفقرات ومناسبتها للمجالات، وقد اتفق الخبراء على صلاحية الفقرات وحددت نسبة الاتفاق (100%).

1- 2- ثبات الاستجابة:

كما هو الحال في أداة قياس الأفكار اللاعقلانية فقد تم تطبيق أداة قياس موقع الضبط على عينة التطبيق الاستطلاعي البالغة (30) طالبا وطالبة، ثم أعيد التطبيق عليهم لحساب ثبات الاستجابة بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، وقد بلغ معامل الثبات ($r = 0.80$)، وتعد هذه النسبة عالية ومقبولة في ضوء نتائج الدراسات السابقة، وبذلك تحقق لأداتي البحث الحالي الصدق الظاهري وثبات الاستجابة وأصبحتا جاهزتين للتطبيق النهائي أنظر (الملحق 1-2).

سابعاً. التطبيق النهائي:

طبق الباحثان بنفسيهما الأداتين على عينة البحث الأساسية البالغة (120) طالباً وطالبة في الكليات المحددة في البحث الحالي، وقد شرحت أهداف البحث وطريقة الاستجابة لفقرات الأداتين، ولمس الباحثان فهماً كبيراً من أفراد العينة ودافعا للإجابة على فقرات المقياس وفق البدائل المحددة، ثم جمعت الاستمارات، وأجريت التحليلات الإحصائية المناسبة.

ثامناً: الوسائل الإحصائية:

- 1- المتوسط الحسابي لإيجاد متوسط درجة أفراد العينة.
- 2- المتوسط النظري لأدوات البحث (الأفكار اللاعقلانية وموقع الضبط)
- 3- معامل ارتباط بيرسون لحساب الثبات (ثبات الاستجابة) والتعرف على العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وموقع الضبط.
- 4- الاختبار التائي (T-Test) لعينة واحدة لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفكار اللاعقلانية وموقع الضبط لدى أفراد العينة والمتوسط النظري كلا على حد
- 5- الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لتعرف الفروق في درجة الأفكار اللاعقلانية وموقع الضبط تبعاً لمتغير الجنس كلا على حد.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

سيتم في هذا الفصل عرض النتائج وتفسيرها على وفق الأهداف التي حددت في البحث الحالي.

الهدف الأول: خصص الهدف الأول لتعرف درجة الأفكار اللاعقلانية لدى أفراد العينة، فقد تم تحليل الإجابات وحساب الدرجات الكلية لكل طالب وطالبة، واستخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتمت مقارنته بالمتوسط النظري للمقياس (*) وكما مبين في الجدول (4).

الجدول (4): متوسط درجة الأفكار اللاعقلانية لدى أفراد العينة والانحراف المعياري والمتوسط النظري للمقياس .

العينة	متوسط درجة الأفكار اللاعقلانية	الانحراف المعياري	المتوسط النظري
120	17	4,807	26

ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق بين المتوسط الحسابي لدرجة الأفكار اللاعقلانية والمتوسط النظري للمقياس دال إحصائياً، استعمل الاختبار التائي (T-test) لعينة واحدة ، وكما مبين في الجدول (5).

الجدول (5): دلالة الفروق بين متوسط درجة الأفكار اللاعقلانية لدى أفراد العينة والمتوسط النظري للمقياس

العينة	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة
	المحسوبة	الجدولية		
120	13,1	2,92	118	غير دال عند مستوى 0,001

وعند النظر إلى البيانات في الجدول (5) نجد أن القيمة التائية المحسوبة (13,1) أقل من القيمة الجدولية البالغة (2,92) عند مستوى دلالة (0,001) وهذا يعني انه لا يوجد فرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري، مما يدل على ان عينية البحث الحالي (طلبة الجامعة) لم تتأثر بالأفكار اللاعقلانية وقد يعود السبب لعوامل عدة منها التنشئة الوالدية ودرجة الوعي والثقافة التي يمتلكها طلبة الجامعة فضلاً عن ذلك الانفتاح والتطور المعرفي للفرد في كل المجالات.

(*) . المتوسط النظري للمقياس = الدرجة الاعلى للمقياس - الدرجة الأدنى للمقياس = + الدرجة الأدنى للمقياس

الهدف الثاني: خصص الهدف الثاني لتعرف درجة موقع الضبط لدى أفراد العين، فقد تم تحليل الإجابات وحساب الدرجة الكلية لكل طالب وطالبة، واستخرجت المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل وتمت مقارنته بالمتوسط النظري للمقياس (*) وكما مبين في الجدول (6).

الجدول (6): متوسط درجة موقع الضبط لدى أفراد لعينة والانحراف المعياري والمتوسط النظري للمقياس.

العينة	متوسط درجة موقع الضبط	الانحراف المعياري	المتوسط النظري
120	222,5	7 3,5	192,5

ولمعرفة فيما إذا كانت الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجة موقع الضبط والمتوسط النظري دال إحصائياً، استعمل الاختبار التائي (T-test) لعينة واحدة، وكما مبين في الجدول (7).

الجدول (7): دلالة الفرق بين متوسط درجات موقع الضبط لدى أفراد العينة والمتوسط النظري للمقياس

العينة	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة
	المحسوبة	الجدولية		
120	28,32	2,92	118	دال عند مستوى 0,001

وعند النظر إلى البيانات في الجدول (7) نجد ان القيمة التائية المحسوبة (28,32) لأفراد العينة اكبر من الجدولية البالغة (2,92) عند مستوى دلالة (0,001) ويعني هذا أن هناك فرقاً بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري ولصالح المتوسط الحسابي لأفراد العينة.

وتشير هذه النتيجة إلى ان موقع الضبط بوصفه من متغيرات الشخصية له تأثير على نوع تفكير الفرد، فالفرد الذي يعد نفسه مسؤولاً عما يحدث له يكون ذا تفكير سليم وإرادة قوية على عكس الفرد الذي يلقي المسؤولية على غيره، ومن ثم يرتبط موقع الضبط بقدرة الفرد على التفكير الجيد والمستقل وعدم قبول ما هو شائع دون نقد وتمحيص، ويحاول الفرد الذي يتمتع بضبط داخلي ان يخلق ويبتكر ما هو جديد (المنيزل، 1995: 3507).

الهدف الثالث: خصص الهدف الثالث للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الأفكار اللاعقلانية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور , إناث)، وباستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين، ظهر أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من الذكور والإناث في الأفكار اللاعقلانية، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (1,99) اقل من القيمة الجدولية البالغة (2,21)، وكما مبين في الجدول (8).

الجدول (8): دلالة الفروق بين متوسطي درجات (الذكور والإناث) في الأفكار اللاعقلانية

العينة	الجنس	متوسط درجة الأفكار اللاعقلانية	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	الدلالة (*)
60	ذكور	16,5	4,495	1.99	غير دالة
60	إناث	17,5	6,790		

(*) . القيمة التائية الجدولية (2,21) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (118).

وتظهر هذه النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين مما يدل على ان درجة الأفكار اللاعقلانية منخفضة لكلا الجنسين وهذا يعني ان هناك نسبة كبيرة من افراد العينة لا يؤمنون بالأفكار اللاعقلانية وقد سبب ذلك إلى التطور والثقافة التي يحملها طلبة الجامعة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الريحاني (1987).

(*) . المتوسط النظري للمقياس = الدرجة الأعلى للمقياس - الدرجة الأدنى للمقياس = + الدرجة الأدنى للمقياس

الهدف الرابع: خصص الهدف الرابع للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في موقع الضبط تبعاً لمتغير الجنس (ذكور , إناث)، وباستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين، ظهر أنه لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من الذكور والإناث في موقع الضبط، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0,561) أقل من القيمة الجدولية البالغة (2,21)، وكما مبين في الجدول (9).

الجدول (9): دلالة الفروق بين متوسطي درجات (الذكور والإناث) في موقع الضبط

العينة	الجنس	متوسط درجة موقع الضبط	الانحراف المعياري	القيمة المحسوبة	الدلالة (*)
60	ذكور	223	13,08	0,561	غيردالة
60	إناث	222	4,56		

(*) القيمة التائية الجدولية (2,21) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (118).

وتظهر هذه النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في درجة موقع الضبط مما يشير إلى قدرة أفراد العينة على ضبط سلوكياتهم والتحكم بها وخاصة الذكور وهذا يعني طلبة الجامعة يتميزون عن غيرهم بالتحكم والسيطرة العالية في كيفية التعامل مع الآخرين والتكيف مع ذاتهم ومع ذات الآخرين بشكل سليم.

الهدف الخامس: خصص الهدف الخامس لتعرف طبيعة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وموقع الضبط لدى أفراد العينة، وباستعمال معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات الأفكار اللاعقلانية ودرجات موقع الضبط لأفراد العينة، أظهرت النتائج أن معامل الارتباط قد بلغ (0.55=ر).

وتتفق هذه النتيجة مع الأطر النظرية للبحث الحالي، فهناك اتجاهان في تفسير ذلك فالأول يرى أنه إذا كانت أفكار الفرد عقلانية كان موقع الضبط إيجابياً، في حين يرى الآخر بأنه إذا كان أفكار الفرد غير عقلانية كان نتيجة موقع الضبط الداخلي والخارجي السلبي للفرد، فالطريقة التي يفكر بها الفرد تتأثر إلى حد بعيد بما يدرك من علاقات سببية بين السلوك وتوابعه فتراه يسلك في ضوء إدراكه لهذه العلاقات (مقابلة ويعقوب، 1994: 25)، ولذلك نجد أن الأفراد يختلفون من حيث إدراكهم وتفكيرهم لموقع القوى المسيرة للأحداث في حياتهم (حداد، 1998: 235).

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات

- 1- يرتبط مفهوم الأفكار اللاعقلانية بموقع الضبط ارتباطاً موجباً أو سالباً، فإذا كانت معتقدات الفرد حول الأشياء عقلانية كان موقع الضبط إيجابياً، أما إذا كانت معتقدات الفرد حول الأشياء والمواقف التي من حوله غير عقلانية كان موقع الضبط سلبياً للفرد.
- 2- يظهر الذكور والإناث ضبطاً متقارباً في السلوك والتحكم في الشخصية.
- 3- تسهم العوامل البيئية دوراً كبيراً في تنمية الأفكار اللاعقلانية وموقع الضبط.
- 4- تشكل المرحلة الجامعية التعبير الحقيقي للمفاهيم المفاهيم المختلفة ومنها الأفكار العقلانية واللاعقلانية وموقع الضبط.

ثانياً: التوصيات

بناء على ما أظهرته نتائج البحث يوصي الباحثان الجهات المختصة بالآتي:

- 1- إعداد برامج توعية وإرشاد لطلاب المدارس والجامعات عن مخاطر الأفكار اللاعقلانية على سلوك الطلبة.
- 2- الاهتمام في دراسة العوامل المؤثرة في العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وموقع الضبط للعمل على تلافي الأسباب التي تؤدي إلى ضعف الأفراد في السيطرة على سلوكياتهم وأفكارهم.

- 3- ضرورة تبني إقامة الدورات والندوات من قبل المتخصصين في هذا المجال للتعرف على الأفكار اللاعقلانية في المؤسسات التربوية المؤسسات الأخرى.
- 4- عقد حلقات نقاش وندوات بالجامعات والمدارس تتناول أخطار الأفكار اللاعقلانية تتضمن أخصائيين من مجالات مختلفة مثل علم النفس، والطب النفسي، والاجتماع، والدين، والصحة، والقانون، وغيرها من المجالات ذات الصلة بهذه الأفكار اللاعقلانية والأخطار المترتبة عليها.

ثالثاً: المقترحات

كما قدم البحث الحالي إلى مجموعة من المقترحات هي:

- 1- أجراء بحث عن الأفكار اللاعقلانية وموقع الضبط كل على حد وعلاقتها بمتغيرات أخرى مثل (أساليب المعاملة الوالدية)، لفئات عمرية أخرى.
- 2- الأفكار اللاعقلانية على شرائح أخرى لم يشملها البحث الحالي.
- 3- أجراء بحث عن موقع الضبط وعلاقته بالذكاء الانفعالي.
- 4- أجراء بحث عن اثر برنامج أرشادي- علاجي لخفض الأفكار اللاعقلانية وتنمية بعض سمات الشخصية.

المصادر

أولاً: المصادر العربية

- 1- التميمي، محمود كاظم محمود (1999). مركز السيطرة وعلاقته بتحمل المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة، *مجلة آداب المستنصرية*، ع33
- 2- جابر، عبد الحميد جابر (2008)، *أطر التفكير ونظرياته*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان.
- 3- الحوشان، بشرى كاظم سلمان (2000). الفشل المتعلم وعلاقته بموقع الضبط ودافع الانجاز والتخصص والجنس لطلبة جامعة بغداد، *اطروحة دكتوراه غير منشورة*، (فلسفة في علم النفس التربوي).
- 4- الحلو، بثينة منصور (1989). مركز السيطرة والتعامل مع الضغوط النفسية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- 5- حداد، ياسمين ونائل الأخرس (1998). موقع التحكم المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى الأطفال، *مجلة دراسات (العلوم التربوية)*، مج25، ع2
- 6- داؤود، عزيز حنا وأنور حسين عبد الرحيم وآخرون (1990). *مناهج البحث التربوي*، جامعة بغداد.
- 7- دافيدوف، لندال (1988). *مدخل علم النفس*، ترجمة: سيد الطواب، دار ماكجروهيل للنشر، ط2.
- 8- الدليمي، هناء رجب (1988). موقع الضبط وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الرابع الاعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.
- 9- دروزة، أفنان (1993). مركز الضبط للمعلم وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي للطلاب في المدارس الاعدادية لوكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس، *مجلة ابحاث النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)*، مج2، ع9.
- 10- ----- (1997). العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات تتعلق بالمتعلم في نظام التعليم التقليدي مقابل نظام التعليم المفتوح، *مجلة التعريب*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، السنة4، ع13.
- 11- روتر، جوليان. ب (1984). *علم النفس الاكليني*، ترجمة د. عطية محمود هنا، دار الشروق، بيروت.
- 12- الريحاني، سليمان وحدي، نزيه وأبو طالب، صابر. (1989). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالاكنتاب لدى طلبة الجامعة الأردنية. *مجلة دراسات*، المجلد (16)، العدد (6)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- 13-الريحاني، سليمان (1987)، الأفكار اللاعقلانية عند طلبة الجامعة الأردنية وعلاقته بالجنس والتخصص، **مجلة دراسات**، المجلد 14، العدد 5، ص 103-124.
- 14- الراوي، الطاف ياسين خضر (1996). اثر الصراع النفسي في اتخاذ القرار وعلاقته بمركز السيطرة لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاداب، جامعة بغداد. 15- الراوي، ميسون ظاهر رشاد (2002) أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، ابن الهيثم ف، جامعة بغداد.
- 16-الزغول، عماد عبد الرحيم. (2005)، **مبادئ علم النفس التربوي**. ط5، الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
- 17- الزبيد، نادر فهمي وعليان، هشام عامر. (2005)، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط3: دار الفكر، الأردن.
- 18- سماره، عزيز (1989). **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، عمان، دار الفكر.
- 19- السلمان، عبد العالي محمد (1997). قياس القيم المفضلة في شخصية الشباب الجامعي، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
- 20- سليمان، عبد الرحمن سيد وهشام ابراهيم عبد الله (1996). دراسة لموقع الضبط وعلاقته بكل من قوة الأنا والقلق لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة قطر، **مجلة مركز البحوث التربوية**، السنة 5، ع9.
- 21- سعيد، أسو صالح (2001). أثر أسلوب العلاج الواقعي في خفض الشعور بالخجل لدى طلاب المرحلة المتوسطة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد .
- 22- شوبو عبد الله طاهر (1995). الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالضغوط النفسية وأساليب التعامل معها، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- 23- علي، الهام فاضل عباس (2001). **الصحة النفسية وعلاقتها بموقع الضبط والجنس والعمر لطلبة المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
- 24- الفيصل، محمد. (1992). العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والتنشئة الوالدية ومفهوم الذات لدى طلبة كليات المجتمع في الأردن.، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- 25- قطامي، نايفة (1994). أثر الجنس وموقع الضبط والمستوى الأكاديمي على دافع الانجاز لدى طلبة التوجيهية العامة، **مجلة دراسات**، مج 21 (أ)، ع4.
- 26- القاضي، يوسف مصطفى. (1979)، **مناهج البحوث وكتابتها**، دار المريخ.
- العقلاني الانفعالي . **بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر** . القاهرة 24.22
- 27- اللاذقاني، محمد (1995). اثر برنامج ارشادي جمعي للتدريب على المهارات الاجتماعية والعلاج العاطفي في معالجة القلق الاجتماعي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الأردنية.
- 28- محمد، عبد العال الشيخ (1993) الأفكار اللاعقلانية لدى الأمريكيين والأردنيين في ضوء نظرية إليس للعلاج.
- 29- المنيزل، عبد الله وسعاد العبدلات (1995). موقع الضبط والتكيف الاجتماعي المدرسي (دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين تحصيليا والعاديين)، **مجلة دراسات**، مج 22 (أ)، ع6.
- 30- مقابلة، نصر يوسف و ابراهيم يعقوب (1994). أثر الجنس ومركز التحكم على مفهوم الذات لدى طلبة جامعة اليرموك، **المجلة العربية للتربية**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مج 14، ع2.
- 31- نمير حسن محمد (1992). العلاقة السببية بين الأفكار اللاعقلانية والقلق العصابي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.
- 32- نزيه عبد القادر حمدي، وابو طالب سعدي جابر (1998). الإرشاد والتوجيه لمراحل العمر، **منشورات جامعة القدس المفتوحة**، ط1، برامج التنمية الأسرية والاجتماعية.

33- هياجنة، امجد سليمان (1997). اثر برنامج أرشادي جمعي في خفض الاكتئاب وتنمية الضبط الذاتي وسلوك المساعدة لدى الأحداث الجانحين في الأردن، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية، جامعة بغداد.

ثانيا:المصادر الأجنبية

- 34- **Adams, G.S. (1966): Measurement and Evaluation Psychology Guidance, New York, Holt.**
- 35- **Anastasi, Ann, (1976). Psychology Testing, 5th ed. Macmillan, Organization Decision Abstracts International, Vol. 36, No. 9**
- 36- **Cash, K, M. (1984). Stress and personality, hardiness, as related to gender, in student selection of college major, D. A. I Vol. (18), No (6) Dec.**
- 37- **Ellis, A. (1988). You are, What You Think. Psychology Today.**
- 38- **Ellis, A. (1994). Rational Emotive Behavior Therapy in the Treatment of Stress. British Journal of Guidance and Counseling, 22.**
- 39- **Lefcourt, H. (1976). Locus of control current trends in theory and research, Distributed by the Hassted press division of John-Wiley Sons, New York , New Jersey.**
- 40- **McCrew, L. (2001). The relationship of self-concept academic performance and career aspartans of college business students, D.A.I., Vol. 48, No. 8 , p. 1964.**
- 41- **Petterson, C. (1980). Theories of counseling and psychotherapy, New Your: Harper & Row**
- 42- **Rotter, J.B. (1966). Generalized expectation for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs.**
- 43- **Springer-M(2002) Time Mangment- (Instructors Edition) Course Teqhloqq- adivision of Thormson Learning_VSA. Vol.80 (Whole No.602). Vol.80, No.1.**

الملاحق

ملحق(1)

مقياس الأفكار اللاعقلانية بصيغته النهائية

عزيزتي الطالبة / عزيزي الطالب

يبين يديك قائمة تحتوي على مجموعة من الفقرات التي تعبر عن أفكار ومبادئ واتجاهات يؤمن بها البعض أو يرفضها البعض الآخر بشكل مطلق.

يرجى قراءة كل من تلك الفقرات ووضع إشارة (x) في المكان المناسب في ورقة الإجابة الذي يعبر عن موقفك من كل منها. كما يرجى التأكد من الإجابة عن جميع الفقرات دون استثناء وبكل صدق وأمانة علما أن الإجابة لأغراض البحث العلمي فقط.

مع فائق الشكر والامتنان

ت	الفقرات	نعم	لا
1	أؤمن بأن الخوف من إمكانية حدوث أمر مكروه لا يقلل من احتمال حدوثه.		
2	أرفض التعامل مع الجنس الآخر على أساس المساواة.		
3	أفضل التمسك بأفكاري ورغباتي الشخصية حتى وإن كانت سببا في رفض الآخرين لي.		
4	لا أعتقد أن ميل الفرد للمداعبة والمزاح يقلل من احترام الناس له.		
5	من العبث أن يصير الفرد على إيجاد ما يعتبره الحل المثالي لما يواجهه من مشكلات.		
6	غالبا ما تؤرقني مشكلات الآخرين وتحرمني من الشعور بالسعادة.		
7	أرفض بأن أكون خاضعا لتأثير الماضي.		
8	لا يمكن أن أتصور نفسي دون مساعدة من هم أقوى مني.		
9	أؤمن بضرورة مواجهة الصعوبات بكل ما أستطيع بدلا من تجنبها والابتعاد عنها.		
10	يجب أن يكون الشخص حذرا ويقظاً من إمكانية حدوث المخاطر.		
11	أؤمن بأن الحظ يلعب دورا كبيرا في مشكلات الناس وتعاستهم.		
12	أؤمن أن عدم قدرة الفرد على الوصول إلى الكمال فيما يعمل لا يقلل من قيمته.		
13	أؤمن بأن أفكار الفرد وفلسفته في الحياة تلعب دورا كبيرا في شعوره بالسعادة أو التعاسة.		
14	من المنطق أن يفكر الفرد في أكثر من حل لمشكلاته وإن يقبل بما هو عملي وممكن بدلا من الإصرار على البحث عما يعتبر حلاً مثالياً.		
15	من غير الحق أن يسعد الشخص وهو يرى غيره يتعذب.		
16	اعتقد أن الإلحاح على التمسك بالماضي هو عذر يستخدمه البعض لتبرير عدم قدرتهم على التغيير.		
17	يجب أن يقبل الإنسان بالأمر الواقع إذا لم يكن قادرا على تغييره.		
18	بعض الناس مجبولون على الشر والخسة والنذالة ومن الواجب الابتعاد عنهم واحتقارهم.		
19	أشعر بأن لا قيمة لي إذا لم أنجز الأعمال الموكلة إلي بشكل يتصف بالكمال مهما كانت الظروف.		
20	أؤمن بأن رضا جميع الناس غاية لا تدرك.		
21	إن تعامل الرجل مع المرأة من منطلق تفوقه عليها يضر بالعلاقة التي يجب أن تقوم بينهما.		
22	يفقد الفرد هيبته واحترام الناس له إذا أكثر من المرح والمزاح.		
23	لا يمكن للفرد أن يتخلص من تأثير الماضي حتى وإن حاول ذلك.		
24	أؤمن بأن الشخص المنطقي يجب أن يتصرف بعفوية بدلا من أن يقيد نفسه بال رسمية والجدية.		
25	أعتقد أن من الحكمة أن يتعامل الرجل مع المرأة على أساس المساواة.		
26	من العيب على الرجل أن يكون تابعا للمرأة.		
27	أشعر باضطراب شديد حين افشل في إيجاد الحل الذي اعتبره حلاً مثالياً لما أواجه من مشكلات.		
28	اعتقد أن السعادة هي في الحياة السهلة التي تخلو من تحمل المسؤولية و مواجهة الصعوبات.		
29	لا أتردد في لوم و عقاب من يؤذي الآخرين ويسيء إليهم.		
30	أشعر بالضعف حين أكون وحيدا في مواجهة مسؤولياتي.		
31	يسرنني أن أواجه بعض المصاعب والمسؤوليات التي تشعرنني بالتحدي.		
32	ينتابني خوف شديد من مجرد التفكير بإمكانية وقوع الحوادث والكوارث.		
33	أؤمن بأن الظروف الخارجة عن إرادة الإنسان غالبا ما تقف ضد تحقيقه لسعادته.		

34	أؤمن بأن كل ما يتمنى المرء يدركه.		
35	أخوف دائماً من أن تسير الأمور على غير ما أريد.		
36	أؤمن بأن قيمة الفرد ترتبط بمقدار ما ينجز من أعمال حتى وإن لم تتصف بالكمال.		
37	أفضل الامتناع عن معاقبة مرتكبي الأعمال الشريرة حتى أتبين الأسباب.		
38	أفضل الاعتماد على نفسي في كثير من الأمور رغم إمكانية الفشل فيها.		
39	من غير الحق أن يحرم الفرد نفسه من السعادة إذا شعر بأنه غير قادر على إسعاد غيره ممن يعانون الشقاء.		
40	يزعجني أن يصدر عني أي سلوك يجعلني غير مقبول من قبل الآخرين.		
41	إن الشخص الذي لا يكون جدياً ورسمياً في تعامله مع الآخرين لا يستحق احترامهم.		
42	أعتقد أن هناك حل مثالي لكل مشكلة لابد من الوصول إليه.		
43	يجب أن لا يسمح الشخص لمشكلات الآخرين أن تمنعه من الشعور بالسعادة.		
44	أؤمن بأن ماضي الإنسان يقرر سلوكه في الحاضر والمستقبل.		
45	من المؤسف أن يكون الإنسان تابعاً للآخرين ومعتداً عليهم.		
46	أفضل تجنب الصعوبات بدلاً من مواجهتها.		
47	يجب أن لا يشغل الشخص نفسه في التفكير بإمكانية حدوث الكوارث والمخاطر.		
48	أؤمن بأن كل شخص قادر على تحقيق سعادته بنفسه.		
49	لا أستطيع أن أقبل نتائج أعمال تأتي على غير ما أتوقع.		
50	أفضل السعي وراء إصلاح المسيئين بدلاً من معاقبتهم أو لومهم.		
51	أؤمن بأن كل شخص يجب أن يسعى دائماً إلى تحقيق أهدافه بأقصى ما يمكن من الكمال.		
52	لا أتردد أبداً بالتضحية بمصالحتي ورغباتي في سبيل رضا وحب الآخرين.		

ملحق (2)

أسماء الخبراء الذين عرضت عليهم أداة البحث ومكان عملهم وتخصصاتهم مرتبين بحسب الدرجة العلمية والحروف الهجائية

ت	اسم الخبير	مكان العمل	التخصص
1	أ.د. حسين ربيع حمادي	جامعة بابل /كلية التربية	علم النفس التربوي
2	أ.د. فاهم حسين الطريحي	جامعة بابل / كلية التربية	علم النفس التربوي
3	أ.م.د. احمد عبد الحسين الايزرجاوي	جامعة كربلاء	علم النفس التربوي
4	أ.م.د. عبد السلام جودت الزبيدي	جامعة بابل/كلية التربية الأساسية	القياس والتقويم
5	أ.م.د. عدنان مارد	جامعة كربلاء / كلية التربية	علم النفس التربوي
6	أ.م.د. علي صكر جابر الخزاعي	جامعة القادسية / كلية التربية	علم النفس التربوي
7	أ.م.د. علي محمود	جامعة بابل/كلية التربية	علم النفس
8	أ.م.د. فاضل محسن الميالي	جامعة الكوفة /كلية تربية بنات	علم النفس التربوي
9	أ.م.د. ناجح كريم المعموري	جامعة بابل /كلية الفنون	علم النفس التربوي

ملحق(3)

بسم الله الرحمن الرحيم

مقياس موقع الضبط بصيغته النهائية

i.عزيزتي الطالبة... عزيزي الطالب

فيما يأتي عدد من المواقف التي يخالف الأفراد في الاتفاق أو الاختلاف بشأنها، لذلك فإن الاجابة عليها لا تعني انك مصيب أو مخطئ، ويرجى قراءتها بامعان وتحديد رأيك لكل فقرة بوضع علامة (✓) وفق ما يناسبك، فاذا كنت موافقا بشدة على الفقرة فضع العلامة تحت عبارة موافق بشدة وإذا كنت موافق فقط على الفقرة فضع العلامة تحت عبارة موافق... وهكذا.

وتؤشر الإجابة على (ورقة الإجابة) المرفقة مع استمارة الفقرات، وكما موضح:

ت	الفقرات	موافق بشدة	موافق	أميل إلى الموافقة	أميل إلى الرفض	أرفض بشدة
1	أعتقد أن الاعتدال هو مفتاح السعادة	✓				
2	كثيرا ما حالفتي الحظ في الأعمال التي تفوقت بها		✓			

مع فائق الشكر والتقدير لتعاونكم

ت	الفقرات
1.	فكرة ان المدرسين غير منصفين هي فكرة خاطئة
2.	ان ما قدر له ان يحدث سيحدث ولا شأن للفرد في منعه مهما بذل من جهود
3.	إذا حدث وكانت بداية اليوم جيدة وسعيدة كانت احداث ذلك اليوم كذلك بغض النظر عما يقوم به الفرد من اعمال
4.	لا تلعب الصدفة والحظ دورا مهما في حياتي
5.	لا اعتقد ان الانسان يستطيع ان يكون سيد مصيره
6.	يبدو في كثير من الأحيان ان الدرجات التي يحصل عليها الطلبة تعتمد كثيرا على أهواء المدرسين أكثر من اعتمادها على قدرات الطلبة
7.	لا يمكنني تحديد مستقبلي لأن معرفة ما سيواجهني في مسيرتي شيء مستحيل
8.	العمل الناجح في معظم الأحيان دليل على امتلاك صاحب العمل قدرات متميزة وليس للحظ دخل في ذلك النجاح
9.	لا يقف الحظ حائلا أمام ما اتخذه من قرار في عملي
10.	نجاح الطلبة المستمر في الامتحانات يعود إلى أساليبهم في الدراسة وليس للظروف دخل في ذلك
11.	يتحدد قدر الفرد ومصيره في اللحظة التي يولد فيها لذلك فان اجتهاده لا يؤثر في تقدمه
12.	في كثير من الأحيان أشعر أنني لا أملك السيطرة الكافية على مجرى حياتي
13.	لا أؤمن بالقدر بقدر ايماني بقابلياتي وجهودي
14.	حصول الطالب على معدل عال يؤهله للدخول إلى الجامعة يعتمد على الحظ أكثر من اعتماده على الدراسة
15.	للحظ والصدفة تأثير قليل أو لا يحسب له حساب على النجاح أو الفشل في العمل الذي أقوم به
16.	قدرة الفرد والجهد الذي يبذله يقودانه إلى ما يريد ان يصل إليه أكثر مما لو اعتمد على الحظ والآخرين
17.	يبدو ان النجاح في التعامل مع الناس يرتبط بأهوائهم ومشاعرهم أكثر مما يرتبط بكيفية تعامل الفرد معهم
18.	كثيرا ما حالفتي الحظ في الاعمال التي تفوقت بها
19.	كثيرا ما تحدد بعض العوائق غير المتوقعة من قدرات الفرد
20.	هناك علاقة قوية مباشرة بين الجهد الذي يبذله الطلبة في الدراسة وبين الدرجات التي يحصلون عليها في الامتحان
21.	إذا قدر لمشكلة ان تحدث فذلك بسبب عدم بذل الأفراد جهودا لمنعها
22.	أسئلة الامتحانات لا ترتبط دائما بالمادة الدراسية بحيث ان دراسة الطالب تصبح قليلة الفائدة في تحقيق النجاح
23.	يستطيع الأفراد ان يضبطوا ويتحكموا في اندفاعاتهم المتهورة

24.	في معظم الأحيان يبدو لي ان مستقبلي غير واضح وغير محدد
25.	أشعر أنني لا أملك تأثيراً على الطريقة التي يتصرف بها الآخرون
26.	يؤدي الحظ العاثر إلى الرسوب في الامتحان حتى لو كانت أساليب الدراسة التي يتبعها الطلبة جيدة ومنظمة
27.	ان ما يصيب الفرد من محن هي في الغالب نتيجة الكسل والجهل وضعف القدرة ولا دخل للحظ فيها
28.	في حالة استعداد الطلبة للامتحان استعداداً جيداً فإنه لا يوجد امتحان غير منصف
29.	ان ما سيحدث للفرد في المستقبل يعود لما يخطط له اليوم
30.	من الصعب على الفرد ان يكون له دور مؤثر وفاعل على بعض المواقف في الحياة
31.	الحظ الجيد هو الذي يقود الطلبة للتركيز قبل الامتحان على المادة التي ستتكون منها الأسئلة
32.	إن التفكير والتخطيط يقودان إلى قرارات ناجحة مهما كانت ضغوط البيئة وتعقيداتها
33.	الكثير من الخبرات السارة في حياة الأفراد هي بسبب حظهم الجيد
34.	سيحصل الناس على ما يريدون في المستقبل نتيجة جهودهم المتواصلة
35.	إن قول " نحن مسيرون وغير مخيرون " صحيح وواقعي ويسود حياتنا
36.	لا يمكن ان يصل الفرد إلى ما يبتغيه إذا لم يكن محظوظاً
37.	نجاح أو رسوب الطلبة يعتمد على قابلياتهم أكثر مما يعتمد على أحداث عارضة
38.	الضمان الوحيد لمستقبل الفرد مرهون بما يبذله من جهود وليس للأمور غير المتوقعة دخل كبير في ذلك
39.	يقوم الأفراد أحياناً رغماً عن إرادتهم بأفعال لا يريدون القيام بها
40.	أشعر في كثير من الأحيان أنني لا أملك تأثيراً على سير الأحداث المحيطة بي
41.	القيام بأفعال خاطئة هي نتيجة سوء الحظ
42.	ليس لسعي الفرد تأثير كبير للحصول على عمل مناسب وإنما الأمر مرهون بالظروف الزمانية والمكانية الملائمة
43.	تعقيدات الحياة لا تؤثر على قدرة الفرد وكفاءته في كسب الأصدقاء
44.	ليس من الحكمة ان نخطط للمستقبل لأن الظروف والحظ يتدخلان في تقرير مجرى ذلك
45.	أجد صعوبة في معرفة مشاعر الآخرين الحقيقية نحوي
46.	إن ما يحدث هو بسبب أفعالي
47.	الصدفة والحظ السيئ يعرقلان ما أريد ان أصل إليه
48.	أفضل الطرق في معالجة المشاكل هي تركها للزمن وعدم التفكير فيها
49.	أشعر أنني أسيطر سيطرة تامة على نتائج الأعمال التي أقوم بها
50.	إذا رأيت فرداً ناجحاً في عمله فإن ذلك لا يعني انه قد وصل إلى ذلك بجهده وقدراته
51.	ليس من السهل على الفرد ان يدرك الأسباب والمبررات الكافية لتصرفات الآخرين
52.	المواظبة على الدراسة مفيدة للنجاح في الامتحان أكثر من محاولات الحدس والتخمين بالأسئلة التي سيضعها الأستاذ
53.	ليس للحظ دور في نجاح الفرد
54.	القيام بأفعال خاطئة هي نتيجة سوء التخطيط
55.	أتمكن من اتخاذ القرارات بمفردي ولا دخل للحظ بذلك

الإمارات الخفاجية في العراق

د. ثامر كاظم الخفاجي

الكلية المفتوحة بابل/ المديرية العامة للتربية في محافظة بابل

The Emirates Alkhvajip in Iraq

Dr. Thamer Kadhum Al-Khafaji

Abstract

In light of the research that I wrote about the tribe Khafajah appeared that the tribe Khafajah of Adnaniyah Arab tribes and is the belly of the sons of Aqil ibn Ka'b bin Banu 'Amir of Adnaniyah which migrated from Yemen after the collapse of the Marib Dam, and moved like other tribes to inhabit the Arabian Peninsula, is one of the Arab tribes which had a significant impact and broad authority, has this tribe came into existence since the term soccer, and has its roots extended to a depth of history and has seen many of the early times and this time and have a great attendance since migrated before Islam from Yemen to the Arabian Peninsula, and then to Iraq and the rest of Arab countries have become scattered (Aqeel and Amer) and two of the one strain Vtcathert branches and covered large tracts of land of the Arabs, and then formed a great many principalities in many Arab countries, especially in the island, Iraq was known by the stomachs of many mentioned men genealogical dictionaries tribal.

الخلاصة

في ضوء البحث الذي كتبت حول قبيلة خفاجة ظهر أن قبيلة خفاجة من القبائل العربية العدنانية وهي بطن من بني عقيل بن كعب بن عامر بن صعصعة من العدنانية التي هاجرت من اليمن بعد انهيار سد مأرب، وانتقلت كغيرها من القبائل لتسكن الجزيرة العربية، وهي من القبائل العربية التي كان لها الأثر الكبير والسلطة الواسعة، وقد ظهرت هذه القبيلة إلى الوجود منذ القَدَم البعيد، ولها جذورها الممتدة إلى عمق التاريخ وشهدت العديد من العصور الأولى ولهذه الساعة ولها الحضور الكبير منذ أن هاجرت قبل الإسلام من اليمن إلى الجزيرة العربية، ومن ثم إلى العراق وباقي الدول العربية وأصبحت متناثرة من (عقيل وعامر) وهما من سلالة واحدة فتكاثررت فروعهم وغطت مساحات واسعة من أرض العرب، ثم شكلت إمارات كثيرة وكبيرة في العديد من الدول العربية وخاصة في الجزيرة والعراق وقد اشتهرت بها بطون كثيرة ذكرها رجال الأنساب والمعاجم القبلية.

المقدمة

مَنْ الله سبحانه وتعالى على الناس إذ جعل التعارف بأنسابهم من المسائل الممدوحة في القرآن الكريم؛ قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾¹ فوجب بذلك أن علم النسب علم جليل رفيع، إذ به يكون التعارف، وقد جعل الله تعالى جزءاً منه تعلمه لا يسمع أحداً جهله، وجعل تعالى جزءاً يسيراً منه فضلاً تعلمه، يكون من جهله ناقص الدرجة في الفضل.

وكل علم هذه صفته فهو علم فاضل، لا ينكر حقّه إلا جاهل أو معاند، وأن علم المعارف والأنساب لهذه الأمة من العلوم المهمة التي وضعها الله تعالى، ومعرفة الأنساب من النعم العظيمة التي أكرم الله تعالى بها عباده، لأنّ تشعب الأنساب على افتراق القبائل والطوائف أحد الأسباب الممهدة للإتحاد والائتلاف، وكذلك اختلاف الألسنة والصور وتباين الألوان والفطر، قال تعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِلْعَالَمِينَ﴾².

¹ الحجرات: الآية 13.² الروم: الآية 22.

وقد عني العرب في الجاهلية والإسلام بأنسابهم فحفظوها، ورووها في جاهليتهم ودونوها في إسلامهم، وأصبحت علماً له فوائده وقواعده وأن يعرف الإنسان أباه وأمه، وكلّ من يلقاه بنسب في رحم محرمة، لتجنّب ما يحرم عليه من النكاح فيهم، وأن يعرف كلّ من يتصل به برحم توجب ميراثاً، أو تلزمه صلة أو نفقة أو معاقدة أو حكماً ما، فمن جهل هذا فقد أضاع فرضاً واجباً عليه، لازماً له من دينه. وكان الناس في صدر الإسلام يتعلمون الأنساب كما يتعلمون الفقه، وكانوا إذا قصدوا سعيد بن المسيّب ونظرائه للتفقه في الدين فكانوا يقصدون عبد الله بن ثعلبة ونظرائه ليأخذوا عنهم الأنساب.

كان القرن الأول ومنتصف القرن الثاني جلّ اهتمامهم على تعلّم الأنساب المنتسبة إلى القبائل العربية، وقد ألفت فيها الكثير من الكتب. ففي منتصف القرن الثاني ومن بعده ظهر تحوّل هناك في جهة علم النسب فقد كانوا ينتسبون إلى القبائل العربية، فأصبحوا ينتسبون إلى النّبِيّ الأكرم وأهل بيته الكرام -عليهم السّلام-، وكان لون النسب الجنس والقبيلة، فأصبح لونه الدّين والقرب أو البعد من الرّسول وأهل بيته -عليهم السّلام-، فكان اللون الأوّل يشوبه الفخر والحميّة، فأضيف إلى اللون الثاني على توالي الأيام نوع من التقديس والبركة.

وكان الشرف هو صفاء النسب العربي، فصار شريفاً كل من كان من أهل بيت النّبوة -عليهم السّلام-. قال النّبِيّ -صلى الله عليه وآله وسلّم-: " إذا وليتم مصرّاً فاستوصوا بالقبط خيراً، فإنّ لهم صهراً وقرابةً. وعن أبي هريرة قال: قال لنا رسول الله - صلى الله عليه وآله وسلّم-: " تعلموا من أنسابكم ما تصلون به أرحامكم؛ فإن صلة الرحم محبة في الأهل، مثرة في المال، منسأة في الأجل، مرضاة للرب". وقد جمع العرب كرم الأدب إلى كرم الأنساب، ولقّنه الله الحكمة وفصل الخطاب، ولولا علم الأنساب لانقطع حكم الموارث وحكم العاقلة، وهما ركنان من أركان الشرع. وتاريخ القبائل بما في ذلك تدوين أنسابها قد انحصر الاهتمام به في العصور الأولى حتى القرن الرابع الهجري، فقد ألفت في ذلك العهد مؤلفات كثيرة تسجل أنساب القبائل، وتلحق الفروع بالأصول، وتسلسل أنساب المشاهير من سادة وعلماء وشعراء وغيرهم حتى تلحقهم بأصول قبائلهم. وكان الاهتمام بذلك قائماً على كون علم النسب هو أساس علم التاريخ عند العرب في أوّل نشأته، فليس المقصود منه سرد أسماء الآباء والأجداد وتفرعهم، وإنّما كان يراد منه ذكر المشاهير في كل قبيلة، وذكر ما لهم من الصفات التي أبرزتهم في أي مجال من مجالات الحياة كالفرسان والشعراء والكرام وغيرهم ممن يتصفون بالصفات الحميدة لكي يتخذوا قدوة لغيرهم، وكان العلماء الذين قاموا بتأليف كتب النسب في تلك العهود على صلة قوية بالقبائل، منهم من خالطها في منازلها، ومنهم من اجتمع برؤسائها أو بعض علمائها في حواضر الخلافة في المدينة ودمشق وبغداد وفي البصرة والكوفة واليمامة وصنعاء، وغيرها من مدن المملكة الإسلامية المشهورة في ذلك العهد، ولذلك جاءت مؤلفاتهم على درجة من الإتقان والصحة، كما نراه في مؤلفات ابن الكلبيّ، والزيبريّين والهجريّ، والهمداني وغيرهم من متقدّمي علماء النسب أو من روى عنهم كالبلاذري، وقبله أبو عبيدة، والقاسم بن سلام.

ثمّ بعد ذلك ضعفت الصلة بقبائل الجزيرة حيث ضعفت الخلافة ضعفاً كان من أثره أن عادت الجزيرة إلى ما يشبه حياتها قبل ظهور الإسلام من حيث العزلة، وانتشار الفوضى، واستئثار العداوة بين قبائلها حتى أصبح الاتصال بهذه القبائل لمن هو خارج تلك البلاد من أصعب الأمور، ومن هنا خفيت معالم الحياة في هذه البلاد عن المهتمين بتدوين مظاهرها، ومن ذلك علم النسب. وليس معنى هذا أنّه لا يوجد في تلك العصور من تصدى لتدوين ذلك العلم وإنّما المراد أن المعنيين بهذا الأمر عوّّلوا على ما وجدوه من مؤلفات المتقدمين عن عرب الجزيرة، واقتصرت إضافتهم على أشياء يسيرة ذات أصالة، ومن هنا توقف تدوين أنساب القبائل التي لا تعيش خارج جزيرتها، بينما تلقف المهتمون بهذا العلم من بعض فروع القبائل النائية ومن بعض العلماء الذين تسنى لهم الوصول إلى المدينتين الكريمتين للحجّ تلقفوا جوانب يسيرة من علم النسب عن سكان الجزيرة، ليست من الصحة بالدرجة التي كانت عليها كتب الرعيل الأوّل من علماء النسب.

واليوم شرعنا في الكتابة عن قبيلة عربية أصيلة وهي قبيلة خفاجة، إذ كانت لها الريادة والسيادة في العراق في القرنين الرابع والخامس، واستطاعت أن تكون إمارات في العراق. والبحث الذي بين أيدينا يتكون من ثلاث بحوث: يتناول توطئة في ذكر الآيات القرآنية والسنة النبوية التي خصت الأنساب، كان البحث الأوّل ذكرت فيه خفاجة في اللغة وعند

المرخين، وذكر خفاجة وبطونها، والمبحث الثاني: تحدّثت عن أمّهات خفاجة وبطونها، ومنازلهم، وبيان دعم قبيلة خفاجة للدعوة الإسلامية، وأخيراً المبحث الثالث: عن أمراء خفاجة، ثم الخلاصة، وأخيراً المصادر والمراجع.

توطئة

جميل أن يزداد الإنسان ثقافة خاصة في علم الأنساب الذي اعتبره الكثيرون أنه ليس من العلوم الهامة فخطئوا بهذا الأمر ولم يسلكوا طريق الصواب فيه، فعلم المعارف والأنساب له أهمية كبيرة لهذه الأمة والتي ذكرها الله تعالى في كتابه العزيز، فقد قال تعالى: ((يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَنْفَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ))¹. ونظراً لتشعب العشائر واقتراق القبائل والطوائف فقد أكرم الله الناس بالإتلاف والتماسك بالرغم من اختلاف الألسنة والصور واختلاف الألوان والفطرة، فقد ذكر الله تعالى ذلك قائلاً: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ السُّنْتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ﴾². وقد ذكر الله تعالى الحسب والنسب من الذرية الأولى وهي ذرية آدم عليه السلام واستمرار تلك الذرية إلى قيام الساعة، فقال تعالى: ﴿ذُرِّيَّةً بَعْضُهَا مِنْ بَعْضٍ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾³. وعن سبحانه وتعالى إلى ذكر الحفدة وهو أولاد الأولاد وأولاد البنات، قال تعالى: ﴿وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجاً وَجَعَلَ لَكُمْ مِنْ أَزْوَاجِكُمْ بَنِينَ وَحَفَدَةً وَرَزَقَكُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ أَفَبِالْبَاطِلِ يُؤْمِنُونَ وَبِعِصْمَةِ اللَّهِ هُمْ يَكْفُرُونَ﴾⁴.

فرض الله تعالى المودة في القربى والتودد إليهم بالطاعة، والتقرب إليهم بامتثال أوامرهم ونواهيهم وحفظ حقوقهم ومحبتهم، قال الله تعالى: ﴿قُلْ لَا أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ أَجراً إِلَّا الْمَوَدَّةَ فِي الْقُرْبَى﴾⁵، وقال تعالى: ﴿آبَ ذَا الْقُرْبَى حَقَّهُ﴾⁶. وقد بلغ الاهتمام بالأنساب وذلك بالاهتمام بصلة الرحم وعدم قطعه، قال تعالى: ﴿فَهَلْ عَسَيْتُمْ إِنْ تَوَلَّيْتُمْ أَنْ تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ وَتَقَطَّعُوا أَرْحَامَكُمْ﴾⁷. وأخيراً قد دلّ الله تعالى على شرف النسب ووجوب حفظه فقد جمع الله تعالى بين وصفهم بالنبوة وذكر أنسابهم إلى آدم ونوح وإبراهيم وإسرائيل، فلو لم يكن النسب إلى الأنبياء شرفاً وفضيلة لما قرنها الله تعالى مع شرف النبوة، قال تعالى: ﴿أُولَئِكَ الَّذِينَ أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ مِنَ النَّبِيِّينَ مِنْ ذُرِّيَةِ آدَمَ وَمِمَّنْ حَمَلْنَا مَعَ نُوحٍ وَمِنْ ذُرِّيَةِ إِبْرَاهِيمَ وَإِسْرَائِيلَ﴾⁸.

المبحث الأول

خفاجة عند أهل اللغة والمؤرخين

أن تاريخ القبائل بما في ذلك تدوين أنسابها قد انحصر الاهتمام به في العصور الأولى حتى القرن الرابع الهجري، فقد ألفت في ذلك العهد مؤلفات كثيرة تسجل أنساب القبائل، وتلحق الفروع بالأصول، وتسلسل أنساب المشاهير من سادة وعلماء وشعراء وغيرهم حتى تلحقهم بأصول قبائلهم، فقد وقع الاختلاط بين أنساب العرب منذ أن بدأ علماء النسب بتدوين تلك الأنساب، ومن أسباب هذا الاختلاط التجاور والتحالف بل حتى التشابه في الأسماء، فمن هذه القبائل العربية قبيلة خفاجة التي ذكرها معظم رجال الأنساب. وترجع عشائر خفاجة وعبادة إلى كعب بن ربيعة بن عامر بن صعصعة بن معاوية بن بكر بن هوازن بن منصور بن عكرمة بن خصفة بن قيس عيلان بن مضر بن نزار بن معد بن عدنان، وإنما قيل لعامر بن صعصعة لأن النسب الذي ينتهي على "عامر بن صعصعة" عند العرب، يُعتبر من الأنساب ذات المكانة العالية. وبنو خفاجة: بطن من بني عقيل بن كعب بن عامر بن صعصعة من العدنانية.

ومن بطون كعب بن ربيعة بن عامر بن صعصعة، بنو خفاجة، منهم: توبة بن الحُمَيْر، صاحب ليلة الأخليلية⁹.

¹ الحجرات: الآية 13.

² الروم: الآية 22.

³ آل عمران: الآية 34.

⁴ النحل: الآية 72.

⁵ الشورى: الآية 23.

⁶ الإسراء: الآية 26.

⁷ محمد: الآية 22.

⁸ مريم: الآية 58.

⁹ ابن دريد: محمد بن الحسن الأزدي (ت 321هـ)، الاشتقاق، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة المثنى، بغداد، (1399هـ): الاشتقاق 299.

قال ابن فارس: " خفج- الخاء والفاء والجيم- أصلٌ واحدٌ يدلُّ على خلاف الاستقامة. فالأخفج: الأعوج الرَّجُلُ؛ والمصدر الخَفَج، ويقال إنَّ الخَفَج: الرَّعدة، وهو ذاك القياس" ¹. وقال السمعاني: " الخفاجي: - بفتح الخاء المنقوطة والفاء وفي آخرها الجيم- هذه النسبة إلى خفاجة، وهي اسم امرأة، هكذا ذكر لي أبو أزيد الخفاجي في بركة السماوة، وولد لها أولاد وكثروا، وهم يسكنون بنواحي الكوفة، وكان أبو أزيد يقول: يركب منّا على الخيل أكثر من ثلاثين ألف فارس سوى الركبان والمشاة ولقيت منهم جماعة كثيرة وصحبتهم، والمشهور بالانتساب إليهم الشاعر المفلح أبو محمد عبد الله بن مُحَمَّد بن سعيد بن سنان الخفاجي، كان يسكن حلب وشعره ممّا يدخل الأذن بغير إذن" ².

وقال البكري: " بني خفاجة العقيليين، رهط توبة، بينه وبين المدينة ستة أميال، وقيل سبعة، وهو كان منزل رسول الله صلى الله عليه [وآله] وسلم إذا خرج من المدينة لحج أو عمرة" ³. وقال ابن حزم: " ولد عقيل بن كعب: ربيعة؛ وعامر؛ وعمرو " ؛ وعبادة؛ وعوف؛ وعبد الله؛ ومعاوية، فلم يدينوا في الجاهلية لأحد؛ منهم القاضي مُحَمَّد بن عبد الله بن علثة بن علقمة بن مالك بن عمرو بن عويمر بن ربيعة بن عقيل، ولي القضاء ببغداد للمنصور والمهدي، وأمّا بنو عامر بن عقيل، فمنهم: المنتق بن عامر، بطن؛ وخويلد بن عوف بن عامر بن عقيل، بطن؛ وربيعة بن عامر، منهم: الحارث بن الأبرص بن ربيعة بن عامر بن عقيل، قاتل زيد بن عمرو بن عدس يوم جيلة؛ ومنهم: عويمر بن أبي عدي بن ربيعة بن عامر بن عقيل، شاعر، فارس بني عقيل " جملة "، دعا عنترة بن شداد العبسي إلى المبارزة، وقال له: " ابرز إلي، أيها العبد! فإن قتلتك فلأخيفن أصحابك بعدك! وإن قتلتنني، رجعت بابل قومي! " فلم يقدم عنترة على مبارزته" ⁴. وقال القيسراني: " العُقَيْلي والعُقَيْلي الأول منسوب إلى عَقِيل بن كعب بن ربيعة بن عامر بن صعصعة بن معاوية بن بكر منهم عبد الله بن شقيق العقيلي، يكنى أبا عبد الرحمن سمع أبا عبد أبا هريرة، وعائشة وابن عباس رضي الله عنهم أجمعين الثاني منسوب إلى عَقِيل منهم أبو جعفر مُحَمَّد بن عمرو بن موسى العُقَيْلي الحافظ وغيره" ⁵.

وقال ابن الأثير: " قبيلة خفاجة الشهيرة وكانت تقطن بنواحي الكوفة وبرز وجودها في القرنين الرابع والخامس الهجريين، وكون الخفاجيون إمارة في الكوفة سنة 374هـ بزعمامة أبو طريف عليان بن ثمال الخفاجي وكان ياتمر بأمر الخليفة العباسي ومن أمراء خفاجة الذائعين الصيت إلى يومنا هذا، حيث يتردد اسمه في الموروث الشعبي هو «عامر الخفاجي» الذي سحره جمال إحدى بنات قبيلة «بني هلال» عند مرورهم بديرته فسافر معهم إلى مصر وتونس وترك أسرته وديار قبيلته وإمارته في بادية السماوة والكوفة، أمّا في وقتنا الحالي فإن أكثر أفراد قبيلة خفاجة العقيلية الكعبية يسكنون العراق والأحواز «الأهواز» ومصر، ونخوتهم التي ينتخون بها في المعارك هي «أولاد عامر» أو «أولاد عامر الخفاجي» ⁶.

وقال الحازمي: " الخَفَاجِي: منسوبٌ إلى خفاجة بن عمرو بن عَقِيل، وتمايم النسب يأتي، منهم جماعة من الفرسان، ودورهم أكناف نجد وأطراف العراق والشام، واسم خفاجة معاوية اشتهر باللقب، قال ابن حبيب: طعن رجلاً من اليمن فأخفجه" ⁷.

¹ ابن فارس: أبو الحسين أحمد (ت395 هـ)، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار إحياء الكتب العربية، الطبعة الأولى 1369هـ: (203/2).

² السمعاني: عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي (ت562 هـ) الأنساب (1-10) الدكن، حيدر آباد، الهند (1964م): 386/2.

³ البكري: عبد الله بن عبدالعزيز الاندلسي (ت487 هـ) معجم ما أستعجم من أسماء البلاد والمواضع (1-4) تحقيق: مصطفى السقا، عالم الكتب، بيروت (1403هـ): 464/2، ابن عبد ربه: أحمد بن محمد الاندلسي (ت328 هـ) العقد الفريد، القاهرة (1375هـ): 286/2.

⁴ ابن حزم: علي بن أحمد بن سعيد الاندلسي (ت456هـ)، جمهرة أنساب العرب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار المعارف، القاهرة (1962م): جمهرة أنساب العرب 123/1.

⁵ ابن القيسراني: محمد بن طاهر (ت507هـ) الأنساب المتفقه، رواية أبي موسى الأصفهاني، نشر D.P. DEJONG، مكتبة المثنى، بغداد (د.ت): 34/1.

⁶ ابن الأثير: عز الدين علي بن أبي الكرم الشيباني (ت630 هـ) الكامل في التاريخ، دار إحياء التراث العربي، تحقيق: مكتب التراث (1430هـ): 462/10.

⁷ الحازمي: أبو بكر محمد الهداني (ت584) عجلة المبتدئ وفضالة المنتهى في النسب، تحقيق: عبد الله كنون، مطبعة الهيئة العامة للشؤون الأميرية، القاهرة (1393هـ): 71/1.

وقال ابن خلدون: "ومن بني عقيل بن كعب، خفاجة بن عمرو بن عقيل وانتقلوا في قرب من هذه العصور إلى العراق والجزيرة ولهم ببادية العراق دولة ومن بني عامر بن عقيل بنو عامر بن عوف بن مالك بن عوف وهم إخوة بني المنتفق وهم ساكنون بجهات البصرة وقد ملكوا البحرين بعد بني أبي الحسن ملكوها من تغلب (قال ابن سعيد) وملكوا أرض اليمامة من بني كلاب وكان ملكهم لعهد الخمسين من المائة السابعة عصفور وبنوه"¹.

وقال أيضاً: "وكان من بني عقيل خفاجة بن عمر بن عقيل كان انتقلهم إلى العراق فأقاموا به وملكوا ضواحيه وكانت لهم مقامات وذكر وهم أصحاب صولة وكثرة وهم الآن ما بين دجلة والفرات ومن عقيل هؤلاء بنو عبادة بن عقيل ومنهم الاجافل لان عبادة كان يعرف بالاجفل وهم لهذا العهد بالعراق مع بني المنتفق وفي البطائح التي بين البصرة والكوفة، وواسط والإمارة فيهم على ما يبلغنا لرجل اسمه ميان بن صالح وهو في عدد ومنعة وما أدري أهو في بني معروف أمراء البطائح بنى المنتفق أو من عبادة الاجافل هذه أحوال بني عامر بن صعصعة واستيلائهم على مواطن العرب من كهلان وربيعة ومضر"².

وقال النويري: "بنو خفاجة بطن من بني عقيل بن كعب بن عامر بن صعصعة من العدنانية، وهم بنو خفاجة بن عمرو بن عقيل بن كعب، وعقيل يأتي نسبه عند ذكره في حرف العين المهملة، وقد انتقلوا في آخر الأيام إلى العراق والجزيرة، وكان لهم سارية العراق دولة، قال المؤيد صاحب حماة: وهم أمراء العراق من قديم الزمان وإلى الآن، وقد ذكر الحمداني منهم طائفة ببلاد البحيرة من الديار المصرية"³.

وقال أيضاً: "بنو عقيل - بضم العين - بطن من بني أسد بن خزيمه من العدنانية، قال في العبر: وكانت لهم إمارة بأرض العراق والجزيرة، وكانوا قد عظم أمرهم في الدولة السلجوقية، وملوك الحلة وجهاتها، وكان بها، منهم بنو يزيد الذين نظم لهم الشريف ابن الهبارية أرجوزته المعروفة بالصادح والباغم، ثم اضمحل ملكهم بعد ذلك وورثت بلادهم بالعراق خفاجة"⁴. وقال القلقشندي: "ومن بني عقيل: خفاجة - بفتح الخاء المعجمة والفاء وألف ثم جيم مفتوحة وهاء - وهم: بنو خفاجة بن عمرو بن عقيل بن كعب"⁵.

وقال السيوطي: "الخفاجي: - بفتح الخاء والفاء وجيم - إلى خفاجة امرأة ولد لها أولاد كثيرة فيما قال السمعاني وابن الأثير بل إلى خفاجة بن عمرو بن عقيل"⁶.

وقال الزبيدي: " (وخفاجة) - بالفتح - (حي من بني عامر) وهو خفاجة بن عمرو بن عقيل ولذا قال ابن أبي حديد والأزهري إنهم حي من بني عقيل، وقال ابن السمعاني خفاجة اسم امرأة ولديها أولاد وكثروا وهم يسكنون بنو حي الكوفة، وقيل اسم خفاجة معاوية اشتهر باللقب مشتق من قولهم غلام خفاج كما سيأتي، وقال ابن حبيب أنه طعن رجلاً من اليمن فأخفجه فلقبه خفاجة (والخفيج الشريب من الماء والضعيف) وفي اللسان الغليظ (وتخفج مال والنفج والخفاج بضمهما) الغلام (الكثير اللحم) وبه خفاج أي كبير وغلام خفاج صاحب كبر وفخر حكاه يعقوب في المقلوب"⁷.

وقال البستاني: "خفاجة واسمه معاوية بن عمرو بن عقيل بن كعب، تزعم قومه وساد عشيرته ووهبه الله عز وجل ذرية كبيرة فرزق أحد عشر ولداً وتضيف المصادر إلى هؤلاء الأولاد أربعة، وأصبح بمجده في حسبه التلبد وفي مواهبه وشخصيته الكبيرة العظيمة وفي ذريته الضخمة من الشبان والأبطال أصبح عزيز الجانب محفوظ الكرامة والشرف ذائع الشهرة والذكر بين العرب جميعاً وأصبح أبناؤه وأحفاده عنصراً كبيراً من العناصر العربية الضخمة التي لها شأن في الحياة العربية في الجاهلية والحياة الإسلامية بعد الإسلام، وصار يطلق على هذه العشيرة العربية الكبيرة وتلك القبيلة الضخمة

¹ ابن خلدون: عبد الرحمن (808هـ) تاريخ ابن خلدون، تقديم: د. عبادة كحيلة، شركة الأمل للطباعة والنشر، القاهرة (2007م): 254/4.

² تاريخ ابن خلدون 12/6.

³ النويري، شهاب الدين أحمد بن عبد الوهاب (ت 733هـ) تحقيق: د. مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت (1424هـ): 85/1.

⁴ نهاية الأرب 121/1.

⁵ القلقشندي: أبو العباس، أحمد بن علي (ت 821هـ) قلائد الجمان في التعريف بقبائل عرب الزمان، تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكتب العلمية، بيروت، (1402هـ): 36/1.

⁶ السيوطي: عبد الرحمن ابن أبي بكر (ت 911هـ)، لب الألباب في تجريد الأنساب، مطبعة بريل، لندن (د.ت): 30/1.

⁷ الزبيدي، محمد مرتضى (ت 1205هـ) تاج العروس، مكتبة الحياة، بيروت (د.ت): تاج العروس 33/2.

العظيمة (خفاجة) أو الخفاجيون كما تنطق به الكتب التاريخية والأدب والشعر والعلم وكانت لبنة الدولة في العراق، لم يكن خفاجة بن عمرو قبل الإسلام بكثير ولا عاش بعد الإسلام إذ هو الجد الثالث لتوبة الخفاجي الشاعر المتوفي سنة 57هـ¹. وقال كحالة: " خفاجة بن عمرو بن عقيل بن كعب بن ربيعة بن عامر بن صعصعة ابن معاوية بن بكر بن هوازن بن منصور بن عكرمة بن خصفة بن قيس بن عيلان، من العدنانية"².

وجاء في دائرة المعارف الإسلامية: "إنها بطن من قبيلة هوازن، ويربط أهل الأنساب بينهم وبين العشائر التي تتصل بهم بصلة الرحم فيقولون: خفاجة بن عمرو بن عقيل، وتنقسم خفاجة إلى أحد عشر فرعاً، وهم: معاوية ذو القرح، وكعب ذو النويرة، وكعب الأصغر، وعامر، ومالك، والهيثم، والوازع، وعمرو، وحزن وخالد"³.

أما أم خفاجة وأمّهات أولاده، فهم:

خفاجة: وأمّه: دلاف بنت أبي بكر بن كلاب بن مرة بن كعب، فولد خفاجة: مالكاً، وخالداً، وأمهما بنت منقذ بن طريف بن عمرو بن معين من بني أسد.

وكعباً الأكبر، وعامراً، وأمهما: من عدوان.

ومعاوية، وكعباً، وهو ذو الفرح، يقال ذو القرح هو معاوية، وحزناً، وكان رئيساً، ولم يك شاعراً، وهو صاحب يوم المذار، وقعه على بني سليم وهوازن، وأمهم: أميمة بنت عباد بن عباد⁴.

خفاجة وبطونها

تعد قبيلة خفاجة من القبائل العربية التي كان لها الوزن الكبير والسلطة الواسعة، وقد ظهرت هذه العشيرة إلى الوجود منذ القدم البعيد، ولها جذورها الممتدة إلى عمق التاريخ وشهدت العديد من العصور الأولى ولهذه الساعة ولها الحضور الكبير منذ أن هاجرت قبل الإسلام من اليمن إلى الجزيرة العربية ومن ثم إلى العراق وباقي الدول العربية وأصبحت متناثرة من (عقيل وعامر) وهما من سلالة واحدة فتكاثرت فروعهم وغطت مساحات واسعة من أرض العرب، ثم شكلت إمارات كثيرة وكبيرة في العديد من الدول العربية وخاصة في الجزيرة والعراق وقد اشتهرت بها بطون ذكرها رجال الأنساب والمعاجم القبلية ذكر منها:

1- حزن بن خفاجة: بطن من قيس بن عيلان، من العدنانية، وهم: بنو حزن بن خفاجة بن عمرو بن عقيل بن كعب بن ربيعة بن عامر بن صعصعة بن معاوية بن بكر بن هوازن ابن منصور بن عكرمة بن خصفة بن قيس بن عيلان⁵.

2- حزن بن زنباع: بطن⁶.

3- خالد: فخذ من خفاجة بن عمرو بن عقيل بن كعب بن ربيعة بن عامر بن صعصعة بن معاوية بن بكر بن هوازن ابن منصور بن عكرمة بن خصفة بن قيس بن عيلان، من العدنانية⁷.

4- خفاجة: من عشائر لواء الحلة، تقطن في ناحيتي الكفل والقاسم، على الجانب الأيمن من شط الحلة، وفي نهر الشاه، ويعيش رجال هذه العشيرة على الزراعة، ويقدر عددها ب 7000 نسمة⁸.

5- خفاجة بن عمرو: بطن من بني عقيل بن كعب، من قيس بن عيلان، من العدنانية، وهم: بنو خفاجة بن عمرو بن عقيل بن كعب بن ربيعة بن عامر بن صعصعة بن معاوية بن بكر بن هوازن بن منصور بن عكرمة بن خصفة بن قيس بن عيلان¹.

¹ دائرة المعارف الإسلامية، دار التعارف للمطبوعات، لبنان (1422هـ): 417/8.

² كحالة: عمر رضا (ت1970م)، معجم القبائل العربية، مطبعة الترقى، دمشق (1958م): 703/2.

³ دائرة المعارف الإسلامية 393/8.

⁴ ابن حزم: جمهرة أنساب العرب 123/1.

⁵ النويري: نهاية الأرب 2/ 341، الزبيدي: تاج العروس 175/9، كحالة: معجم قبائل العرب 268/1.

⁶ الزبيدي: تاج العروس 157/9.

⁷ النويري: نهاية الأرب 341/2، كحالة: معجم قبائل العرب 328/1.

⁸ كحالة: معجم قبائل العرب 350/1.

كانوا يقطنون قبل الإسلام الجنوب الشرقي من المدينة المنورة، ويملكون فيها بعض القرى والمزارع، ثم انتشروا فيما بين الجزيرة والشام، في عدوة الفرات، وكان لهم ببادية العراق دولة، وسكنوا بنواحي الكوفة، وكانت منهم طائفة ببلاد البحيرة من الديار المصرية وكانوا كالرعايا لبني حمدان، يؤدون إليهم الإتاوات، وينفرون معهم في الحروب، ثم أقاموا في العراق، وملكوا ضواحيه، وكانت لهم مقامات وذكر، وهم أصحاب صولة وكثرة، فسار منيع بن حسان أمير خفاجة سنة 417 هـ إلى الجامعين، وهي لنور الدولة دبيس، فنهبها، فسار دبيس في طلبه إلى الكوفة، ففارقها، وقصد الأنبار، وهي لقراوش، كان استعدها، فلما نازلها منيع قاتله أهله فلم يكن لهم بخفاجة طافة، فدخل بنو خفاجة الأنبار، ونهبوها، وأحرقوا أسواقها. ولما استولى طغرل بك على النواحي، وأحاط بأعمال بغداد من جهاتها، دعاء دبيس صاحب الحلة، إلى قتال خفاجة، وقد عاثوا في بلاده، فاستنجد به، وسار إليهم، فأجلاهم عن الجامعين، ودخلوا المفازة وأتبعهم فأدركهم بخفان، فأوقع بهم، وغنم أموالهم، وأنعامهم، وحاصر حصن خفان، وفتحته، وخربه.

وفي سنة 446 هـ قصد بنو خفاجة الجامعين وأعمال نور الدولة دبيس، ونهبوا، وفتكوا في أهل تلك الأعمال، وكان نور الدولة شرقي الفرات، وخفاجة غربيها، فأرسل نور الدولة إلى البساسيري يستجده، فسار إليه، فلما وصل عبر الفرات من ساعته، وقاتل خفاجة، وأجلاهم عن الجامعين، فانهزموا منه، ودخلوا البر، فلم يتبعهم، وعاد عنهم فرجعوا إلى الفساد، فاستعد لسلوك البر خلفهم أين قصدوا، وعطف نحوهم قاصدا حريهم، فدخلوا البر.

وسار الحجاج سنة 485 هـ من بغداد فقدموا الكوفة ورحلوا منها، فخرجت عليهم خفاجة، وقد طمعوا بموت السلطان، وبعد العسكر، فأوقعوا بهم، وقتلوا أكثر الجند الذين معهم، وانهزم باقيهم، ونهبوا الحجاج، وقصدوا الكوفة، فدخلوها، وأغاروا عليها، وقتلوا في أهلها، فرماهم الناس بالنشاب، فخرجوا بعد أن نهبوا، وأخذوا ثياب من لقوه من الرجال والنساء، فوصل الخبر إلى بغداد، فسيرت العساكر منها، فلما سمع بهم بنو خفاجة، انهزموا، فأدركهم العسكر، فقتل منهم خلق كثير، ونهبت أموالهم، وضعت خفاجة بعد هذه الواقعة².

قال ابن حزم: " وولد عمرو بن عقيل: خفاجة، بطن ضخمة، منهم: إبراهيم، قاضي سجستان؛ والنجوى محمد بن معارك المعروف بالعقيلي بقرطبة؛ وتوبة بن الحمير بن ربيعة بن كعب بن خفاجة، صاحب ليلي الأخيلية"³.

6- عامر: بطن من خفاجة بن عمرو بن عقيل بن كعب بن ربيعة بن عامر بن صعصعة بن معاوية بن بكر بن هوازن بن منصور بن عكرمة بن خصفة بن قيس بن عيلان، من العدنانية⁴.

7- عمرو: بطن من خفاجة بن عمرو بن عقيل بن كعب بن ربيعة بن عامر بن صعصعة بن معاوية بن بكر بن هوازن بن منصور بن عكرمة بن بكر بن قيس بن عيلان، من العدنانية⁵.

8- عمرو: بطن، كان يقيم بالدقهلية، والمرتاحية من الديار المصرية⁶.

9- عوف بن عامر: بطن من عقيل، من العدنانية، تقاتلوا مع بني خفاجة⁷.

10- كعب بن خفاجة بن عمرو بن عقيل⁸.

11- كعب بن ربيعة بطن من عامر بن صعصعة، من العدنانية، وهم: بنو كعب بن ربيعة بن عامر بن صعصعة بن معاوية بن بكر بن هوازن بن منصور بن عكرمة بن خصفة بن قيس بن عيلان، كانوا فيما بين تهامة، والمدينة، وارض الشام، دخلت الشام منهم قبائل عقيل، وقسر، وحريش، وجعدة، فانقرض الثلاثة في دولة الإسلام، ولم يبق إلا

¹ كحالة: معجم قبائل العرب 351/1.

² ن. م 352/1.

³ ابن حزم: جمهرة أنساب العرب 123/1.

⁴ النويري: نهاية الأرب 2/ 340، كحالة: معجم قبائل العرب 703/2.

⁵ كحالة: معجم قبائل العرب 828/2.

⁶ النويري: نهاية الأرب 2/ 341.

⁷ الأصفهاني: الأغاني 221/11، البكري: معجم ما استعجم 626/2، كحالة: معجم قبائل العرب 859/2.

⁸ السمعاني: الأنساب 81/5، كحالة: معجم قبائل العرب 985/3.

بنو عقيل¹، من أوديتهم: الإمرار ومن أراضيتهم: البياض بنجد، وقال البكري: "كانوا بنجد عند مجئ الإسلام، ودارهم الفلج وما أحاط به من البادية"².

12- كعب ذو النيرة: فخذ من خفاجة بن عمرو بن عقيل بن كعب بن ربيعة بن عامر بن صعصعة بن معاوية بن بكر بن هوازن بن منصور بن عكرمة ابن خصفة بن قيس بن عيلان، من العدنانية³.

13- مالك: فخذ من خفاجة بن عمرو بن عقيل بن كعب بن ربيعة بن عامر بن صعصعة بن معاوية بن بكر بن هوازن بن منصور بن عكرمة بن خصفة بن قيس بن عيلان من العدنانية⁴.

14- معاوية ذو القرح: فخذ من خفاجة بن عمرو بن عقيل بن كعب بن ربيعة بن عامر بن صعصعة بن معاوية بن بكر بن هوازن بن منصور بن عكرمة بن خصفة بن قيس بن عيلان، من العدنانية⁵.

15- النيرة بن خفاجة: بطن من خفاجة، من العدنانية⁶، وقال الزبيدي: "والنيرة لقب كعب بن خفاجة بن عمرو بن عقيل بن كعب"⁷.

16- الهيثم: بطن من خفاجة بن عمرو بن عقيل بن كعب بن ربيعة بن عامر بن صعصعة بن معاوية بن بكر بن هوازن بن منصور بن عكرمة بن خصفة بن قيس بن عيلان، من العدنانية⁸.

17- الوازع: بطن خفاجة بن عمرو بن عقيل بن كعب بن ربيعة بن عامر بن صعصعة بن معاوية بن بكر بن هوازن بن منصور بن عكرمة بن خصفة بن قيس بن عيلان، من العدنانية⁹.

18- يزيد بن عبدالله: بطن من خفاجة بن عمرو بن عقيل بن كعب بن ربيعة بن عامر بن صعصعة بن معاوية بن بكر بن هوازن بن منصور بن عكرمة بن خصفة بن قيس بن عيلان، من العدنانية، وهم: بنو يزيد بن عبدالله بن يزيد بن قيس بن حوثة بن طهفة بن حزن بن عبادة¹⁰.

قال ابن حزم: "ومن بني عبادة بن عقيل: كعب المعروف بالأخيل بن الرحال بن معاوية ابن عبادة بن عقيل، رهط ليلي الأخيلية، وهي ليلي بنت حذيفة بن شداد بن كعب بن الرحال بن معاوية بن عبادة بن عقيل؛ ومعاوية بن عبادة هذا طعن فرس زهير بن جذيمة العبسي يوم قتله خالد بن جعفر، وكان معاوية يومئذ غلاماً، وعاش حتى أدرك الإسلام، ووفد على رسول الله - صلى الله عليه وآله وسلم - وأسلم؛ وله صحبة، ومن ولد عوف بن عقيل: ثور بن أبي سمعان بن كعب بن عامر بن عوف ابن عقيل، قاتل توبة بن الحمير؛ ومن أجل قتله له جلي جميع بني عوف بن عقيل عن بلادهم؛ فتحملوا كلهم إلى الجزيرة، ومنهم كان أبو صفوان إسحاق بن مسلم بن ربيعة بن عاصم بن حزن بن عامر بن عوف بن عقيل، قائد مروان، ولي أرمينية، وكان أثيراً عند أبي جعفر المنصور؛ وإخوته: بكار بن مسلم، من أصحاب عبد الله بن علي عمه؛ وعبد العزيز بن مسلم، والحاتر بن مسلم، وعبد الله بن مسلم، كلهم أشرف سادة، وأعقابهم بالجزيرة؛ ومسلم بن بكار بن مسلم. ومن بني خويلد بن سمعان بن خفاجة: بنو الحصين ابن الدجن بن عبد الله، بمنتيشة بالأندلس؛ ودارهم: جيان، ووادياش؛ وهم بنو عطايف بن الحصين ابن الدجن بن عبد الله بن محمد بن عمرو بن يحيى بن عامر بن خويلد بن سمعان؛ منهم كان إبراهيم بن إسحاق بن إبراهيم بن صخر بن عطايف، مضى بنو عامر بن صعصعة. ومضت قيس كلها.

¹ ابن خلدون: تاريخ ابن خلدون 11/6.

² معجم ما استعجم 90/1.

³ النويري: نهاية الأرب 340/2 كحالة: معجم قبائل العرب 987/3.

⁴ النويري: نهاية الأرب 340/2، كحالة: معجم قبائل العرب 1027/3.

⁵ كحالة: معجم قبائل العرب 1119/3.

⁶ النويري: نهاية الأرب 340/2، كحالة: معجم قبائل العرب 1203/3.

⁷ تاج العروس 590/3.

⁸ النويري: نهاية الأرب 340/2، كحالة: معجم قبائل العرب 1237/3.

⁹ النويري: نهاية الأرب 340/2، كحالة: معجم قبائل العرب 1264/3.

¹⁰ النويري: نهاية الأرب 341/2، كحالة: معجم قبائل العرب 1264/3.

وهذه بطون بني عقيل بن كعب بن ربيعة بن عامر بن صعصعة المشهورة: منهم: بنو عبادة بن عقيل؛ وبنو المنتفق بن عامر بن عقيل؛ وبنو خفاجة بن عمرو بن عقيل¹.

أما منازل وموقع خفاجة

فقبيلة خفاجة كبقية القبائل تنتقل من مكان إلى آخر حسب الظروف التي تحيط بها وحيث إن القبائل العربية تنتقل من مكان إلى آخر وراء الظروف التي تعيشها القبيلة وجزء الحروب أو المشاكل التي تحيط بها مع جاراتها من العشائر ولكن كل عشيرة لها موطن أصلي قد سكنت به مدة من الزمن ثم انتقلت إلى أماكن عدة ومنها عشيرة خفاجة التي تشير المصادر التاريخية إنها سكنت الجزيرة العربية قبل الإسلام منطقة البيشة ورائية والعقيق وتلث وعقيق تمر وكلها منازل لبني عقيل.

قال البكري: " رنية- بفتح أوله وإسكان ثانيه بعده الياء أخت الواو-: وهو واد ينصب من تهامة في نجد². وقال أيضاً: " وقال يعقوب: بيشة وترية وريئة والعقيق أودية تنصب من جبال تهامة مشرقة في نجد قال وبعض بيشة لبني هلال وبعضها لسلول.

وبيشة أخرى وهي: بيشة السماوة وهي ماسدة، قال مزرد لأوفى بها شم كأن أباهم ببيشة ضرغام غليظ السواعد، ومن كلام خالد بن صفوان وكان قدّم على هشام بن عبد الملك فسأله كيف كان في مسيره فقال في بعض كلامه حتى إذا كنا ببيشة السماوة بعث الله علينا ريحا حرجفا انجحرت لها الطير في أوكارها والسباع في أسرابها فلم أهتد لعلم لامع ولا لنجم طالع

ولما قدم جرير بن عبدالله على النبي صلى الله عليه وسلم قال له أين منزلك قال بأكناف بيشة يعني بيشة السماوة. وروى القتيبي من طريق عمران بن موسى عن الزهري عن عبيد الله عن عبدالله بن عباس أن رسول الله - صلى الله عليه وسلم- سأل جرير بن عبدالله عن منزله ببيشة فقال شتاؤها ربيع وماؤها ربيع لا يقام ما تحتها³. وقال البكري أيضاً: " بيشة- بكسر الباء وبالشين المعجمة - واد من أودية تهامة، قالت الخنساء

وكان إذا ما أورد الخيل ببيشة	إلى هضب أشراك أقام فألجما
ففأعت عشاء بالنهاب وكلها	أتى قلعا تحت الرحالة أهضما
وكانت إذا لم تطارد بعاقل	وبالرأس خيلا طاردها بعيمها ⁴

وقال الحموي: " رنية- بفتح أوله وسكون ثانيه ثم ياء مثناة من تحت خفيفة- يقال رنا إليه يرنو رنوا إذا أدام النظر يقال ظل رانيا وأرناء غيره فيجوز أن يكون رنية من ران كأنه مرة واحدة وهي قرية من حد تبالة عن أبي الأشعث الكندي يسكنها بنو عقيل وهي قرب بيشة وتلث وبمبم وعقيق تمر وكلها لبني عقيل ومياها بثور والبثور الإحساء تجري تحت الحصى على مقدار ذراعين وذراع وربما أثارت الدواب بحوافرها⁵. وقال أيضاً: " بيشة- بالهاء- اسم قرية غناء في واد كثير الأهل من بلاد اليمن، وقال القاسم بن معن الهذلي بئشة وزئنة مهموزتان أرضان وقال عقيل وجميع بني خفاجة يجتمعون ببئشة وزئنة وهما واديان بيشة تصب من اليمن وزئنة تصب من سراة تهامة وبين بيشة وتبالة أربعة وعشرون ميلا وبيشة من جهة اليمن، وعن أبي زياد خير ديار بني سلول بيشة وهو واد يصب سيله من الحجاز حجاز الطائف ثم ينصب في نجد حتى ينتهي في بلاد عقيل وفي بيشة بطون من الناس كثيرة من خثعم وهلال وسواء بن عامر بن صعصعة وسلول وعقيل والضباب وقريش وهم بنو هاشم لهم المعمل نذكره في موضعه إن شاء الله تعالى.

¹ جمهرة أنساب العرب 98/1.

² معجم ما استعجم 677/2.

³ ن. م 294/1.

⁴ ن. م 293/1.

⁵ الحموي: ياقوت بن عبدالله الرومي (ت 626هـ) معجم البلدان (1-5) دار إحياء التراث العربي، بيروت (د.ت): 74/3،

وبيشة من عمل مكة مما يلي اليمن من مكة على خمس مراحل وبها من النخل والفسيل شيء كثير وفي وادي بيشة موضع مشجر كثير الأسد قال السمهري وأنبئت ليلي بالغريين سلمت علي ودوني طخفة ورجامها فإن التي أهدت علي نأى دارها سلاما لمردود عليها سلامها عديد الحصى والأثل من بطن بيشة وطرفائها ما دام فيها حمامها¹.

وقال الزبيدي: "بَيْشٌ - بالفَتْح: عن ابنِ دُرَيْدٍ وَقَالَ غَيْرُهُ: فِيهِ عِدَّةٌ مَعَايِنَ وَهُوَ مِخْلَافٌ مِنْ مَخَالِيفِ الْيَمَنِ، وَبَيْشٌ وَبَيْشَةُ بِكْسَرِهِمَا: وَادٍ بِطَرِيقِ الْيَمَامَةِ مَأْسَدَةٌ وَتُهْمَرُ الثَّانِيَةُ كَمَا تَقَدَّمَ عَنْ الْقَاسِمِ بْنِ مَعْنٍ وَوَجَدْتُ فِي هَامِشِ الصَّحَاحِ مَا نَصَّهُ: وَجَدْتُ بِحَظِّ ابْنِ الْقَصَّارِ عَلَى حَاشِيَةِ دِيْوَانِ حُمَيْدٍ بْنِ ثَوْرٍ: بَيْشَةُ: وَادٍ مِنْ أَوْدِيَةِ الْيَمَنِ وَمَدْفَعُ بَيْشَةٍ وَرَبْنَةٌ وَتَرْبَةٌ نَحْوُ مَطْلَعِ الشَّمْسِ أَهْلُهَا خَنْعُمٌ وَكَلْبٌ"².

وقال كحالة: "أَنَّ منازلَ خفاجة كانت بنجد ثم نزلوا ناحية من الطائف مجاورين لعدوان أصهارهم فنزلوا حولهم وكانوا بذلك زماناً ووقعت وأخرجهم من الطائف ونفوههم فكانت بنو عامر يتصيفون بالطائف لطيبها وثمرها ويتشتون في بلادهم ارض نجد لسعتها وكثرة مراعيها ويختارونها على الطائف"³.

وذكر المؤرخون أَنَّ خفاجة سكنت صوب العراق بالقرن الرابع الهجري في حدود سنة 380 هجرية انتشرت ما بين الجزيرة والشام في غدة الفرات واتصلوا ببني حمدان بني حمدان وكانوا يؤدون إليهم الإتاوات وينفرون معهم في الحروب، وقد سكنت هذه القبيلة العربية العريقة في العراق في البطحاء من جنوب العراق، وكذلك سكنوا نواحي الكوفة⁴.

قال ابن بطوطة: "كانت السلطة بيدها في أنحاء الكوفة وما والاها، ثم تحولت القوة إلى ضعف، وأصابها تشتت، وأسباب ذلك كثيرة وأهمها عوادي الطبيعة، والعدوان بين العشائر، أو بينهم أنفسهم... فلا نرى عشيرة إلا تغيرت، قال ابن بطوطة: "ولما تحصلت لنا زيارة أمير المؤمنين علي عليه السلام سافر الركب إلى بغداد، وسافرت إلى البصرة صحبة رفقة كبيرة من عرب خفاجة، وهم أهل تلك البلاد، ولهم شوكة عظيمة وبأس شديد، ولا سبيل للسفر في تلك الأقطار إلا في صحبتهم فاكثرت جملاً على يد أمير تلك القافلة شامر بن دراج الخفاجي وخرجنا من مشهد علي - عليه السلام -"⁵.

وقال ابن خلدون: "وكان من بني عقيل خفاجة بن عمر بن عقيل كان انتقلهم إلى العراق فأقاموا به وملكو ضواحيه وكانت لهم مقامات وذكر وهم أصحاب صولة وكثرة وهم الآن ما بين دجلة والفرات ومن عقيل هؤلاء بنو عبادة بن عقيل ومنهم الاجافل لان عبادة كان يعرف بالاجفل وهم لهذا العهد بالعراق مع بني المنتفق وفي البطائح التي بين البصرة والكوفة وواسط والإمارة فيهم على ما يبلغنا لرجل اسمه (ميان بن صالح) وهو في عدد ومنعة وما أدرى أهو في بني معروف أمراء البطائح بني المنتفق أو من عبادة الاجافل هذه أحوال بني عامر بن صعصعة واستيلائهم على مواطن العرب من كهلان وربيعة ومضر"⁶.

وبعد الفضل إلى بعض الشخصيات الخفاجية الأخرى في بناء إمارة في جنوب العراق أيام الدولة البويهية واستطاع أن يبسط سيطرته على كثير من المناطق العائدة إلى جنوب العراق ومن ثم خلف بعده أولاده الذين جاءوا من بعده وأصبحوا أمراء على تلك الناحية وبقيت الإمارة بيد أولاده وأحفاده حتى تمام القرن الرابع⁷.

دعم قبيلة خفاجة للرسالة الإسلامية:

أَنَّ الله سبحانه وتعالى قد خصَّ بداية الدعوة ونشرها بين عشيرة الرسول الكريم صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَآلِهِ وَسَلَّمَ كما ذكرها الله عَزَّ وَجَلَّ قَائِلًا: ﴿وَأَنْذِرْ عَشِيرَتَكَ الْأَقْرَبِينَ﴾⁸ وَلَمَّا قُوتِ الدَّعْوَةُ وَأَخَذَتْ تَنْتَشِرُ وَخَاصَّةً بَعْدَ فَرَاغِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ

1. ن. م 529/1.

2. تاج العروس 4216/1.

3. معجم القبائل 708/23.

4. تاريخ ابن خلدون 254/4.

5. ابن بطوطة: محمد بن عبد الله اللواتي (ت 779هـ) تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار (1-2) تحقيق: د. علي المنتصر الكتاني، مؤسسة الرسالة، بيروت (1405هـ) 83/1، 102/1.

6. تاريخ ابن خلدون 12/6.

7. ينظر: الخفاجي: ثامر (الدكتور) الإمارات الخفاجية في العراق، مطبعة الرافد، بغداد (1430هـ): ص 55.

8. الشعراء: الآية 214.

وآله وسلم من تيوك، وأسلمت ثقيف، وبايعت، ضربت إليه وفود العرب في دين الله أفواجاً، يضربون إليه من كل وجه، فكانت من الوفود الأولى وفد بني عقيل بن كعب.

قال ابن سعد: " قال أخبرنا هشام بن محمد بن السائب أخبرنا رجل من بني عقيل عن أشياخ قومه قالوا وفد منا من بني عقيل على رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم ربيع بن معاوية بن خفاجة بن عمرو بن عقيل ومطرف بن عبدالله بن الأعم بن عمرو بن ربيعة بن عقيل وأنس بن قيس بن المنتفق بن عامر بن عقيل فبايعوا وأسلموا وبايعوه على من وراءهم من قومهم فأعطاهم النبي صلى الله عليه وآله وسلم العقيق عقيق بني عقيل وهي أرض فيها عيون ونخل وكتب لهم بذلك كتاباً في أديم أحمر: بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ هذا ما أعطى محمد رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم ربيعاً ومطرفاً وأنساً أعطاهم العقيق ما أقاموا الصلاة وآتوا الزكاة وسمعوا وأطاعوا ولم يعطهم حقاً لمسلم فكان الكتاب في يد مطرف.

قال ووفد عليه أيضاً لقيط بن عامر بن المنتفق بن عامر بن عقيل وهو أبو رزين فأعطاه ماء يقال له التنظيم وبايعه على قومه قال وقدم عليه أبو حرب بن خويلد بن عامر بن عقيل فقرأ عليه رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم القرآن وعرض عليه الإسلام فقال أما وأيم الله لقد لقيت الله أو لقيت من لقيه وإنك لتقول قولاً لا نحسن مثله ولكني سوف أضرب بقداحي هذه على ما تدعوني إليه وعلى ديني الذي أنا عليه وضرب بالقداح فخرج عليه سهم الكفر ثم أعاده فخرج عليه ثلاث مرات فقال لرسول الله - صلى الله عليه وآله وسلم - أبي هذا إلا ما ترى ثم رجع إلى أخيه عقيل بن خويلد فقال له قل خيسك هل لك في محمد بن عبدالله يدعو إلى دين الإسلام ويقرأ القرآن وقد أعطاني العقيق أن أنا أسلمت، فقال له عقيل أنا والله أخذك أكثر مما يخطئ محمد ثم ركب فرسه وجر رمحه على أسفل العقيق فأخذ أسفله وما فيه من عين ثم إن عقلاً قدم على رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم فعرض عليه الإسلام وجعل يقول له أتشهد أن محمداً رسول الله فيقول أشهد أن هبيرة بن النفاضة نعم الفارس ثم قرن ليان ثم قال أتشهد أن محمداً رسول الله قال أشهد أن الصريح تحت الرغوة ثم قال له الثالثة أتشهد قال فشهد وأسلم قال وابن النفاضة هبيرة بن معاوية بن عبادة بن عقيل ومعاوية هو فارس الهزار، والهزار اسم فرسه ولبان هو موضع خيسك خيرك قالوا وقدم على رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم الحصين بن المعلى بن ربيعة بن عقيل وذو الجوشن الضبابي فأسلموا وفد جعدة قال أخبرنا هشام بن محمد عن رجل من بني عقيل قال وفد إلى رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم الرقاد بن عمرو بن ربيعة بن جعدة بن كعب وأعطاه رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم بالفلج ضيعة وكتب له كتاباً وهو عندهم¹.

وقال ابن شبة النميري: " حدثنا أيوب بن محمد الرقي قال، حدثنا يعلى بن الأشدق بن جراد بن معاوية بن فرج بن خفاجة بن عمرو بن عقيل قال، حدثنا عبد الله بن جراد بن معاوية بن أبي الفرج بن خفاجة الوافد الميمون الذي دعا له رسول الله - صلى الله عليه وآله وسلم -، هو عامر بن لقيط العامري دعاه الرسول ليسلم فغلبه، فلما غلبه قال: فأنا أعطيك وادي القرى خراجة فأبى قال: ما نعطيك إلا الأعنة فتكون بيدك، قال: لا، قال: فما يريد ؟ قال: أروني إسلامكم حتى أنظر ما هو، فقاموا فصلوا، فقال: هذا الذي تدعوني إليه ؟ باللات والعزى لا نظرت إلى عامرية محببة أبداً أبداً، وركب راحلته وخرج وقال: والله لملأنها عليك خيلاً شقراً ورجلاً حمراً، فقال: كذبت، ثم قال: تطهروا فإذا دعوت فأمنوا، وحدثنا هاشم بن القاسم الحراني - حدثنا يعلى بن الأشدق - حدثنا عامر بن لقيط العامري قال: أتيت رسول الله - صلى الله عليه وآله وسلم - أبشره بإسلام قومي، وطاعتهم ووافداً إليه، فلما أخبرته قال: (أنت الوافد الميمون بارك الله فيك ومسح ناصيتي ثم صافحني فأمن القوم، فقال رسول الله - صلى الله عليه وآله وسلم - : أيها الناس إنّه سيأتيكم الراكب الميمون الذي تحبون، وأشار من قبل أرض بني عامر بن صبرة بن أنيس بن لقيط بن (عامر) بن المنتفق بن عامر بن عقيل، فأثابه، فأعجبه، وقال: ما فعل قومك ؟ قال: قومي على ما يحب رسول الله، وقد أتيتك بطواعيتهم إياك وحرصهم عليك، فقال أعجل قومك، ومسح ناصيته وصافحه، وقال: هذا الوافد الميمون، فلما جاءوه قال: أباي الله لبني عامر إلا خيراً، فدفعت يزيد بن مالك بن خفاجة إلى

¹ ابن سعد: محمد بن منيع (ت230هـ)، الطبقات الكبرى (1-8) بيروت (د.ت): 301/1، ابن حجر: أحمد بن علي (ت852هـ) الإصابة في تمييز الصحابة (1-8) مراجعة علي محمد الجاوي، دار الجيل، بيروت (1412هـ) 101/6 رقم 8033.

الضحاك بن سفيان البكري الذي جعله النبي صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَآلِهِ وَسَلَّمَ قائداً على سُليم وعامر، ودفع إليه ذات الاذنة ودرعه وحصانه وسيفه، وهو سلب حارثة الكندي¹.

قال القيسراني: (العامري والعامري الأول منسوب إلى عامر بن لُؤيٍّ منهم جِسل العامري، ومحمد بن عمرو بن عطاء، وعياش ابن عكمة العامري مولى بني عامر بن لُؤيٍّ يكنى أبا عبد الله روى عن ابن عباس وغيره. وفيهم كثرة من الصحابة الثاني منسوب إلى عامر بن صعصعة منهم قبيصة بن عقبة الكوفي العامري من بني سُوءة بن عامر بن صعصعة. سمع الثوري وغيره روى عنه الناس، وأشهب بن عبد العزيز بن داود بن إبراهيم القيسي العامري من بني جعدة يكنى أبا عمرو أحد الفقهاء بمصر توفي لثمان بقين من شعبان سنة 204 الثالث منسوب إلى عامر بن عدي بن نُجيب منهم إبراهيم بن سعيد بن عروة بن يزيد بن السُّحُج التَّجِيبي ثم العامري يكنى أبا إسحاق. مات سنة 209 وثم رواة جمة من بني كلاب بن ربيعة بن عامر صعصعة ومن بني قُشَيْر وعُقِيل والحَرِيش وجَعْدَة بن كعب بن ربيعة بن عامر بن صعصعة ومن بني ثُمير وهلال ابني عامر بن صعصعة ومن بني عامر بن ربيعة بن عامر ابن صعصعة ومن بني سُوءة بن عامر بن صعصعة ومن بني سُلُول وهم مَرَّة بن صعصعة وكلٌّ من كان من أولاد هؤلاء البطون ينسبون إلى الجد الأعلى فيقال لهم عامري².

وقال ابن كثير: " وفد بني عقيل بن كعب ذكر الواقدي: أنهم قدموا على رسول الله صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَآلِهِ وَسَلَّمَ فأقطعهم العقيق - عقيق بني عقيل - وهي أرض فيها نخيل وعيون وكتب بذلك كتاباً : " بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ هذا ما أعطى محمد رسول الله ربيعا ومطرفا وأنسا، أعطاهم العقيق ما أقاموا الصلاة وآتوا الزكاة وسمعوا وأطاعوا، ولم يعطهم حقاً لمسلم"، فكان الكتاب في يد مطرف، قال: وَقَدِمَ عَلَيْهِ أَيْضاً لَقِيطُ بْنُ عَامِرِ بْنِ الْمُنْتَفِقِ بْنِ عَامِرِ بْنِ عَقِيلٍ وَهُوَ أَبُو رَزِينٍ فَأَعْطَاهُ مَاءً يُقَالُ لَهُ النُّظِيمُ وَبَايَعَهُ عَلَى قَوْمِهِ، وَقَدْ قَدِمْنَا قُدُومَهُ وَقَصَّتْهُ وَحَدِيثُهُ بِطُولِهِ وَلِلَّهِ الْحَمْدُ وَالْمِنَّةُ " ³.

المبحث الثالث

ملوك خفاجة وأمرائهم

ملوك البطيحة أيام بني بويه

تُعد خفاجة من القبائل العربية العريقة في العراق والذي كانوا يسكنون في البطيحة من جنوب العراق، وكذلك سكنوا نواحي الكوفة، وقال ابن بطوطة: كانت السلطة بيدها في أنحاء الكوفة وما والاها، ثم تحولت القوة إلى ضعف، وأصابها تشتت، وأسباب ذلك كثيرة وأهمها عوادي الطبيعة، والعدوان بين العشائر، أو بينهم أنفسهم... فلا نرى عشيرة إلا تغيرت، قال ابن بطوطة: " ولما تحصلت لنا زيارة أمير المؤمنين علي -عَلَيْهِ السَّلَامُ- سافر الركب إلى بغداد، وسافرت إلى البصرة صحبة رفقة كبيرة من عرب خفاجة، وهم أهل تلك البلاد، ولهم شوكة عظيمة وبأس شديد، ولا سبيل للسفر في تلك الأقطار إلا في صحبتهم فاكثررت جملاً على يد أمير تلك القافلة شامر بن دراج الخفاجي وخرجنا من مشهد علي -عَلَيْهِ السَّلَامُ-"⁴. وقال ابن خلدون: " وكان من بني عقيل خفاجة بن عمر بن عقيل كان انتقلهم إلى العراق فأقاموا به وملكوا ضواحيه وكانت لهم مقامات وذكر وهم أصحاب صولة وكثرة وهم الآن ما بين دجلة والفرات ومن عقيل هؤلاء بنو عبادة بن عقيل ومنهم الاجافل لان عبادة كان يعرف بالاجفل وهم لهذا العهد بالعراق مع بني المنتفق وفي البطائح التي بين البصرة والكوفة وواسط والإمارة فيهم على ما يبلغنا لرجل اسمه ميان بن صالح وهو في عدد ومنعة وما أدرى أهو في بني معروف أمراء البطائح بني المنتفق أو من عبادة الاجافل هذه أحوال بني عامر بن صعصعة واستيلائهم على مواطن العرب من كهلان وربيعة ومضر"⁵.

¹ تاريخ المدينة 517/2، ابن الأثير: أسد الغابة 62/3، ابن حجر: الإصابة 248/2.

² الأنساب المتفقة 31/ 1.

³ البداية والنهاية 105/5.

⁴ رحلات ابن بطوطة 83/1، 102/1.

⁵ تاريخ ابن خلدون 12/6.

ويعد الفضل إلى بعض الشخصيات الخفاجية في بناء إمارة في جنوب العراق أيام الدولة البويهية واستطاع أن يبسط سيطرته على كثير من المناطق العائدة إلى جنوب العراق ومن ثم خلف بعده أولاده الذين جاءوا من بعده وأصبحوا أمراء على تلك الناحية وبقيت الإمارة بيد أولاده وأحفاده حتى تمام القرن الرابع، فمنهم:

1- عمران بن شاهين الخفاجي أمير لبطيحة (والبطيحة: أرض واسعة بين واسط والبصرة)¹ وزعيم قبائل خفاجة في العراق سنة ثمان وثلاثين وثلاثمائة، كان من أهل بلدة تسمى (الجامدة) [من أعمال واسط] فجنى جنبايات وخاف من السلطان فهرب إلى البطيحة وأقام بين القصب والآجام واقتصر على ما يصيده من السمك وطيور الماء واجتمع إليه جماعة من الصيادين واللصوص فقوي بهم فلما استفحل أمره واشتدت شوكته، اتخذ معاقل على التلال التي بالبطيحة وغلب على تلك النواحي واستولى عليها في سنة 288 هـ في أيام معز الدولة، فأرسل إلى قتاله معز الدولة العسكر مرة ثم أخرى فلم يظفر به توفي في المحرم سنة 369 هـ بالبطيحة، ونقل جثمانه إلى النجف الأشرف مشهد الإمام علي بن أبي طالب عليه السلام، ففي سنة ثمان وثلاثين وثلاثمائة عندما اشتد أمره سير معز الدولة إلى محاربه وزيه أبا جعفر الصيمري، فسار إليه في الجيوش، وحاربه مرة بعد مرة، واستأسر أهله وعياله، وهرب عمران بن شاهين واستتر، وأشرف على الهلاك، فاتفق أن عماد الدولة بن بويه مات، واضطرب جيشه بفارس، فكتب معز الدولة إلى الصيمري بالمبادرة إلى شيراز لإصلاح الأمور بها، فترك عمران وسار إلى شيراز، على ما نذكره في موت عماد الدولة، فلما سار الصيمري عن البطائح ظهر عمران بن شاهين من استتاره، وعاد إلى أمره، وجمع من تفرق عنه من أصحابه، وقوي أمره، وسنذكر من أخباره فيما بعد ما تدعو الحاجة إليه، وبلغ عمران بن شاهين أن معز الدولة قد مات، واجتاز عليه مال يحمل إلى معز الدولة من الأهواز، وفي صحبته خلق كثير من التجار، فخرج عليهم فأخذ الجميع، فلما عوفي معز الدولة راسل ابن شاهين في المعنى، فرد عليه ما أخذه له، وحصل له أموال التجار، وانفسخ الصلح بينهما، وكان ذلك في المحرم².

وقال ابن الأثير: " في سنة ثمان وثلاثين وثلاثمائة استفحل أمر عمران بن شاهين الخفاجي، وقوي شأنه، وكان ابتداء حاله أنه من أهل الجامدة، فجبي جنبايات، فهرب إلى البطيحة خوفاً من السلطان، وأقام بين القصب والآجام، واقتصر على ما يصيده من السمك وطيور الماء قوتاً، ثم صار يقطع الطريق على من يسلك البطيحة، واجتمع إليه جماعة من الصيادين، وجماعة من اللصوص، فقوي بهم، وحمى جانبه من السلطان، فلما خاف أن يقصد استأمن إلى أبي القاسم البريدي، فقلده حماية الجامدة ونواحي البطائح، وما زال يجمعه الرجال إلى أن كثر أصحابه، وقوي واستعد بالسلح، واتخذ معاقل على التلال التي بالبطيحة، وغلب على تلك النواحي"³.

وقال الذهبي: " عمران بن شاهين ملك البطائح، كان عليه دماء، فهرب إلى البطيحة، واحتمى بالآجام، يتصيد السمك والطيور، فرافقه صيادون، ثم النفّ عليه لصوص، ثم استفحل أمره، وكثر جمعه، فأنشأ معاقل وتمكن، وعجزت عنه الدولة، وقاتلوه فما قدروا عليه، وحاربه عز الدولة غير مرة، ولم يظفروا به، إلى أن مات على فراشه سنة تسع وستين وثلاث مئة، وامتدت دولته أربعين سنة، وقام بعده ابنه الحسن مدّة، لكنّه التزم بمال في السنة لعضد الدولة"⁴.

وقال أبو الفداء: " كان عمران بن شاهين مكن أهل بلدة تسمى (الجامدة) [من أعمال واسط] فجنى جنبايات وخاف من السلطان فهرب إلى البطيحة وأقام بين القصب والآجام واقتصر على ما يصيده من السمك وطيور الماء واجتمع إليه جماعة من الصيادين واللصوص فقوي بهم فلما استفحل أمره واشتدت شوكته، اتخذ معاقل على التلال التي بالبطيحة وغلب

¹ قال الحموي: (البطحاء: أصله المسيل الواسع فيه دقاق الحصى، وقال النضر: الابطح والبطحاء بطن الميثاء والتلعة والوادي، وهو التراب السهل في بطنها مما قد جرته السيول، يقال: أتينا أبطح الوادي، وبطحاء مثله، وهو ترابه وحصاه والسهل اللين، والجمع الابطاح، وقال بعضهم: البطحاء كل موضع متسع، وهو موضع بعينه قريب من ذي قار) معجم البلدان 446/1.

² الكامل في التاريخ 289/9.

³ ن. م 295/9.

⁴ الذهبي: محمد بن أحمد (ت 748 هـ)، سير أعلام النبلاء (1-23) تحقيق: شعيب الأرنؤوط، محمد نعيم العرقوسي، مؤسسة الرسالة، بيروت 1413 هـ: 267/16 رقم 187.

على تلك النواحي واستولى عليها في سنة 288 هـ في أيام معز الدولة، فأرسل إلى قتاله معز الدولة العسكر مرة ثم أخرى فلم يظفر به، ومات معز الدولة وعسكره محاصر عمران المذكور، وتولى بختيار فأمر العسكر بالعودة إلى بغداد فعادوا ثم جري بين بختيار وعمران عدة حروب فلم يظفر منه بشيء ومات في مملكته سنة 369 هـ في المحرم فجأةً حُتِفَ انْفِه وكانت مدة ولايته من حين ابتداء أمره قريب أربعين عام، ولمّا مات تولى مكانه على البطيحة ابنه الحسن بن عمران فطمع فيه عضد الدولة وأرسل إليه عسكرياً ثم اصطَلَحُوا على مال يحمله إلى عضد الدولة في كل سنة¹.

وقال ابن كثير: (خرج رجل يقال له عمران بن شاهين كان قد استوجب بعض العقوبات فهرب من السلطان إلى ناحية البطائح، وكان يقتات مما يصيده من السمك والطيور، والنّف عليه خلق من الصيادين وقطاع الطريق، فقويت شوكتة واستعمله أبو القاسم بن البريدي على بعض تلك النواحي، وأرسل إليه معز الدولة بن بويه جيشاً مع وزيره أبي جعفر بن بويه الضميري (الصيمري)، فهزم ذلك الصياد الوزير، واستحوذ على ما معه من الأموال، فقويت شوكة ذلك الصياد، ودهم الوزير وفاة عماد الدولة بن بويه وهو: أبو الحسن علي بن بويه وهو أكبر أولاد بويه وأول من تملك منهم، وكان عاقلاً حاذقاً حميد السيرة رئيساً في نفسه. كان أو ظهوره في سنة اثنتين وعشرين وثلاثمائة كما ذكرنا، فلما كان في هذا العام قويت عليه الأسقام وتواترت عليه الآلام فأحس من نفسه بالهلاك، ولم يفاده ولا دفع عنه أمر الله ما هو فيه من الأموال والملك وكثرة الرجال والأموال، ولا رد عنه جيشه من الديالم والأتراك والاعجام، مع كثرة العدد والعدد، بل تخلوا عنه أحوج ما كان إليهم، فسبحان الله الملك القادر القاهر العلام، ولم يكن له ولد ذكر، فأرسل إلى أخيه ركن الدولة يستدعيه إليه وولده عضد الدولة، ليجعله ولي عهده من بعده، فلما قدم عليه فرح به فرحاً شديداً، وخرج بنفسه في جميع جيشه يتلقاه، فلما دخل به إلى دار المملكة أجلسه على السرير وقام بين يديه كأحد الأمراء، ليرفع من شأنه عند أمرائه ووزرائه وأعوانه، ثم عقد له البيعة على ما يملكه من البلدان والأموال، وتدبير المملكة والرجال، وفيهم من بعض رؤوس الأمراء كراهة لذلك، فشرع في القبض عليهم وقتل من شاء منهم وسجن آخرين، حتى تمهدت الأمور لعضد الدولة. ثم كانت وفاة عماد الدولة بشيراز في هذه السنة، عن سبع وخمسين سنة وكانت مدة ملكه ست عشرة سنة، وكان من خيار الملوك في زمانه، وكان ممن حاز قصب السبق دون أقرانه، وكان هو أمير الأمراء، وبذلك كان يكتبه الخلفاء، ولكن أخوه معز الدولة كان يوجب عنه في العراق والسود، ولما مات عماد الدولة اشتغل الوزير أبو جعفر الضميري عن محاربة عمران بن شاهين الصياد - وكان قد كتب إليه معز الدولة أن يسير إلى شيراز ويضبط أمرها - فقوي أمر عمران بعد ضعفه².

وقال ابن خلدون: "كان عمران بن شاهين من أهل الجامدة وحصلت عنده جبايات فهرب إلى البطيحة خوفاً من الحكام وأقام بين القصب والآجام يقتات بصيد السمك والطيور كشف سابلة البطيحة واجتمع عليه جماعة من الصيادين واللصوص ثم اشتد خوفه فاستأمن إلى أبي القاسم بن البريدي صاحب البصرة نقله جماعة الجامدة ونواحي البطائح وجمع السلاح واتخذ مقاتل على تلال البطيحة وغلب على نواحيها وسرح معز الدولة وزيره أبا جعفر الصميري سنة ثمان وثلاثين فقاتله وهرب واستأمن أهله وعياله ثم جاء الخبر إلى معز الدولة بموت أخيه عماد الدولة بفارس واضطراب أحواله بها فكتب إلى الصميري بالفرار إلى شيراز لإصلاح الأمور فصار إليها وعاد عمران بن شاهين إلى البطيحة واجتمع إليه أصحابه وقوى أمره وبعث معز الدولة إلى قتاله روزبهان من أعيان عسكره فأطال حصاره في مضايق البطيحة ثم ناجزه الحرب فهزمه عمران وهرب عسكره وصار أصحابه يطلبون البذرقة والخفارة من جند السلطان في السابلة وانقطع طريق البصرة إلا على الظهر وكان الصميري قد هلك وولى مكانه المهلبى فكتب معز الدولة إلى المهلبى وهو بالبصرة فصعد إلى واسط وأمدّه بالقواد والسلاح وأطلق يده في الإتفاق فزحف إلى البطيحة وضيق على عمران فانتهى إلى مضايق خفية وأشار عليه روزبهان بمعالجة القوم وكتب إلى معز الدولة يشكو المطاولة من المهلبى فكتب إليه معز الدولة بالاستبطاء فبادر إلى

¹ المختصر في أخبار البشر 221/1.

² البداية والنهاية 250/11.

المناجزة وتوغل في تلك المضايق فانهزم وقتل من أصحابه وأسر ونجا هو مباحة في الماء وأسر عمران أكابر القواد حتى صالحه معز الدولة وقلده البطائح وأطلق له أهله على أن يطلق القواد الذين في أسره فأطلقهم¹.

توفي عمران بن شاهين فجأة في محرم سنة تسع وستين وثلاثمائة لأربعين سنة من ثورته بعد أن طلبه الملوك والخلفاء ورددوا عليه العساكر فلم يقدروا عليه و لما هلك قام بعده ابنه الحسن فطمع عضد الدولة فيه و جهز العساكر مع وزيره و سدوا عليه المياه و أنفق فيها أموالا و جاء المد فأزالها و بقوا كلما سدوا فوهة فتق الحسن أخرى و فتح الماء أمثالا لها ثم وافقهم في الماء فاستظهر عسكر الحسن و كان معه المظفر أبو الحسن و محمد بن عمر العلوي الكوفي فاتهمه بمراسلة الحسن و إغشاء سره إليه و خاف أن تنقص منزلته عند عضد الدولة فطعن نفسه فمات و أدرك بآخر رمل فقال: محمد بن عمر حملني على هذا و حمل إلى ولده بكازرون فدفن هنالك و أرسل عضد الدولة إلى العسكر من رجعه إليه و صالح الحسن بن عمران على مال يحطه و أخذ رهنه بذلك².

قال أبو الفداء: " ومات عمران بن شاهين في مملكته في هذه السنة، في المحرم فجأة حتف أنفه، وكانت مدة ولايته من حين ابتداء أمره، قريب أربعين سنة، ولما مات تولى مكانه على البطيحة ابنه الحسن بن عمران بن شاهين، فطمع فيه عضد الدولة، وأرسل إليه عسكرياً، ثم اصطلحو على مال يحمله الحسن بن عمران إلى عضد الدولة في كل سنة³.

ومن آثار عمران شاهين الرواقيين الأثريين - رواق في النجف الأشرف وكان متصلاً بحرم أمير المؤمنين (عليه السلام) وبعد توسعة الصحن في العهد الصفوي ادخل معظمه في الصحن المقدس وبقي منه جناح يعرف بمسجد عمران اليوم، وراق في كربلاء المقدسة في الحائر الحسيني متصل بمرقد سيد الشهداء أبي عبد الله الحسين عليه السلام بناهما وفاءً لنذره عندما استجار بمرقد الإمام علي (عليه السلام)، وكان نذره أن عفى عنه عضد الدولة البويهري يبني الرواقيين⁴.

وحكي عن عبد الكريم بن طاووس⁵ في كتابه فرحة الغري منقبة لعمران بن شاهين جاء فيها:

وحكي أيضاً أنَّ عمران بن شاهين من أمراء أهل العراق، عصى على عضد دولة، فطلبه طلباً حثيثاً فهرب منه إلى المشهد متخفياً، فرأى أمير المؤمنين عليه السلام في منامه وهو يقول له: يا عمران إن في غد يأتي فناخسرو إلى هاهنا، فيخرجون مَن بهذا المكان، فتقف أنت هاهنا وأشار إلى زاوية من زوايا القبة فإنهم لا يرونك، فسيدخل ويزور ويصلي ويبتهل بالدعاء والقسم بمحمد وآله أن يظفرك بك، فادن منه وقل له أيها الملك: من هذا الذي قد ألححت بالقسم بمحمد وآله أن يظفرك الله به ؟ فسيقول: رجل شق عصاي ونازعني في ملكي وسلطاني، فقل له: ما لمن يظفرك به ؟ سيقول: إن حتم عليَّ بالعفو عنه عفوت عنه، فأعلمه بنفسك، فإنك تجد منه ما تريد، فكان كما قال له، فقال له: أنا عمران بن شاهين، قال: من أوقفك ها هنا ؟ قال له: هذا مولانا، قال لي في منامي غدا يحضر فنا خسرو إلى هاهنا وأعاد عليه القول، فقال له:

¹ ابن خلدون: تاريخ 423/3.

² ابن كثير: البداية والنهاية 295/11، ابن خلدون: تاريخ 679/4.

³ المختصر في أخبار البشر 221/1.

⁴ الزبيدي: تاج العروس 213/4، حرز الدين: مرافد المعارف 137/2، كحالة: معجم قبائل العرب 268/1.

⁵ السيد الإمام المعظم غياث الدين أبو المظفر، عبد الكريم بن أحمد بن موسى بن جعفر بن محمد بن أحمد بن أحمد بن محمد بن طائوس (رحمة الله) في شعبان سنة 647 هـ، في الحائر الحسيني ونشأ وترعرع في الحلة المزبدية ثم واصل دارسته في مدينة بغداد، ينتمي السيد عبد الكريم بن طائوس إلى عائلة اشتهرت بالعلم والعلماء، وبنو طائوس بيت كبير في الحلة مشهور، ولقبوا بهذا الاسم نسبة إلى جدّهم الأعلى أبي عبد الله محمد بن إسحاق، فان محمدًا كان جميل الصورة، بهي المنظر، إلا أنَّ قديمه لم يتناسبا مع جمال هيئته فلقب بالطائوس، يرجع نسب هذه العائلة إلى الإمام الحسن بن علي (عليه السلام)، فجدهم الأعلى الملقب بالطائوس محمد بن إسحاق بن الحسن بن محمد بن سليمان بن داود ابن الحسن المثنى ابن الحسن السبط ابن علي بن أبي طالب عليهم السلام، وجدهم داود كان أخا للإمام جعفر الصادق (عليه السلام) من الرضاغة، من أمّه أم خالد البربرية التي ينسب إليها دعاء أم داود كما صرح به السيد علي بن طائوس في الإقبال، كانوا في بداية الأمر في سوري قال الحموي: (سوري: ألفه مقصورة على وزن بشرى: موضع بالعراق من أرض بابل وهي مدينة السريانيين، وهي قريبة من الوقف والحلة المزبدية) معجم البلدان 27/3، ثم انتقلوا إلى بغداد والحلة، توفي السيد عبد الكريم بن طائوس رحمة الله في شوال سنة 693 هجرية، وكان عمره خمساً وأربعين سنة وشهرين وأياماً، وقبره مشهور عند أهالي الحلة قرب القبر المنسوب لعمه السيد علي بن طائوس في الجهة الجنوبية من المرقد الشريف، ينظر في ترجمته: ابن طائوس: فرحة الغري، ابن داود: الرجال 226، الحرّ: أمل الأمل 159/2، تذكرة المتبحرين رقم 459، البحراني: لؤلؤة البحرين 261، الاربيلي: جامع الرواة 463/1، التفريشي: نقد الرجال 191/1، الخونساري: روضات الجنات 95/3، المامقاني: تنقيح المقال 159/2، بحر العلوم: الفوائد الرضوية 238، القمي: الكنى والألقاب 341/1، الخاقاني: شعراء الحلة 88/1، البغدادي: إيضاح المكنون 57/2، هدية العارفين 610/1، العاملي: أعيان الشيعة 42/8 رقم 69، كحالة: معجم المؤلفين 314/5، الطهراني: الذريعة 109/7، الخوني: معجم رجال الحديث 66/10 رقم 6611، الخفاجي: من مشاهير أعلام الحلة 85 رقم 60.

بحقه قال لك فنا خسرو ! قلت: أي وحقه، فقال عضد الدولة: ما عرف أحد أن اسمي فنا خسرو إلا أُمي والقابلة وأنا، ثم خلع عليه خلع الوزارة، وطلع من بين يديه إلى الكوفة وكان عمران بن شاهين قد نذر عليه أنه متى عفا عنه عضد الدولة أتى إلى زيارة أمير المؤمنين عليه السلام حافياً حاسراً، فلما جنه الليل خرج من الكوفة وحده فرأى جدّي علي بن طحال مولانا أمير المؤمنين عليه السّلام في منامه وهو يقول له: اقعد افتح لولي عمران بن شاهين الباب، فقعد وفتح الباب وإذا بالشّيخ قد أقبل، فلما وصل قال: بسم الله يا مولانا! فقال: ومن أنا ؟ فقال: عمران بن شاهين، قال: لست بعمران بن شاهين، فقال: بلى، إنّ أمير المؤمنين أتانى في منامي وقال لي: اقعد افتح لولي عمران ابن شاهين، قال له: بحقه هو قال لك! قال: أي وحقه هو قال لي، فوقع على القبة يقبلها وأحاله على ضامن السمك بستين ديناراً، وكانت له زوارق تعمل في الماء في صيد السمك، أقول: وبنى الرواق المعروف برواق عمران في المشهدين الشريفين الغروي والحائري على مشرفهما السّلام¹.

والأميرة خضرة بنت شاهين شقيقة الأمير عامر بن شاهين هي التي أسست المسجد المجاور للإمام علي عليه السّلام والمشهور بمسجد الخضرة التي أسسته في القرن الرابع الهجري، وهو من المساجد القديمة بجوار رواق الإمام عليه السّلام والذي كان وما يزال مدرسة علمية ينهل منه طلاب العلم، فضلاً عن إقامة الصلاة فيه وفي الآونة الأخيرة دفن فيه السيّد الخوئي والسيّد أحمد المستنبط والسيّد عبد المجيد الخوئي رحمهم الله، ويعد هذا المسجد التي بنته السيّد خضرة ضمن وقفيات الصحن الشريف الذي لم يدع به أحد².

2- الحسن بن عمران بن شاهين

في محرم سنة تسع و ستين وثلاثمائة توفي عمران بن شاهين فجأة، وكانت ولايته بعد أن طلبه الملوك والخلفاء وبذلوا الجهد في أخذه، وأعملوا الحيل أربعين سنة، فلم يقدرهم الله عليه، ومات حتف أنفه. فلما مات ولي مكانه ابنه الحسن، فتجدد لعضد الدولة طمع في أعمال البطيحة، فجهز العساكر مع وزيره المطهر بن عبدالله، فأمدهم بالأموال والسلاح والآلات، وسار المطهر في صفر، فلما وصل شرع في سد أفواه الأنهار الداخلة في البطائح، فضاغ فيها الزمان والأموال، وجاءت المدود، وبثق الحسن بن عمران بعض تلك السدود، فأعانه الماء فقلعها. وكان المطهر إذا سد جانباً انفتحت عدة جوانب، ثم جرت بينه وبين الحسن وقعة في الماء فاستظهر عليه الحسن، وكان المطهر سريعاً قد ألف المناجزة، ولم يألف المصابرة، فشق ذلك عليه، وكان معه في عسكره أبو الحسن مُحمّد بن عمر العلويّ الكوفي، فاتهمه بمراصلة الحسن، وإطلاعه على أسرارهم، وخاف المطهر أن تنقص منزلته عند عضد الدولة، ويشمت به أعداؤه، كأبي الوفاء وغيره، فعزم على قتل نفسه، فأخذ سكيناً وقطع شرايين ذراعه، فخرج الدم منه، فدخل فراش له، فرأى الدم فصاح، فدخل الناس فرأوه، وظنوا أن أحداً فعل به ذلك، فتكلم، وكان بأخر رمق، وقال: إنّ مُحمّد بن عمر أحوجنى إلى هذا؛ ثم مات، وحمل إلى بلده كازرون فدفن فيها³.

وفي هذه السنة سنة اثنتين وسعين وثلاثمائة قتل الحسين بن عمران بن شاهين، صاحب البطيحة، قتله أخوه أبو الفرج واستولى على البطيحة، وكان سبب قتله أنه حسده على ولايته ومحبة الناس له، فاتفق أن أختاً لهما مرضت، فقال أبو الفرج لأخيه الحسين: إن أختنا مشفية، فلو عدتها؛ ففعل وسار إليها، ورتب أبو الفرج في الدار نفراً يساعدونه على قتله، فلما دخل الحسين الدار تخلف عنه أصحابه، ودخل أبو الفرج معه وبيده سيفه، فلما خلا به قتله، ووقعت الصيحة، فصعد إلى السطح وأعلم العسكر بقتله، ووعدهم بالإحسان فسكتوا، وبذل لهم المال، فأقروه في الأمر، وكتب إلى بغداد يظهر الطاعة، ويطلب تقليده الولاية، وكان متهوراً جاهلاً⁴.

¹ ابن طاووس: عبد الكريم (692 هـ) فرحة الغري بصرحة الغري، تحقيق: د. ثامر كاظم الخفاجي، مكتبة المرعشي النجفي، قم، (1433 هـ) ص 508.

² مجلة الأنساب، التجف الاشراف، العدد 13، 2007م، صفحة 15.

³ ابن الأثير: الكامل في التاريخ 454/10، 654/10، أبي الفداء: المختصر في تاريخ البشر 231/1.

⁴ ابن الأثير: الكامل في التاريخ 434/10، ابن تغري بردي: النجوم الزاهرة 436/1.

3- مُحَمَّد بن عمران

أبو الهيجاء مُحَمَّد بن عمران بن شاهين، تسلم الإمارة في صفر، وكان أبو الهيجاء بعد موت أبيه قد تمزق في البلاد تارةً بمصر، وتارةً عند بدر بن حسنويه، وتارةً بينهما، فلما ولي الوزير أبو غالب أنفق عليه لأدب كان فيه، فكاتبه بعض أهل البطيحة ليسلموا إليه، فسار إليهم، فسمع به صدقة قبل موته بيومين، فسير إليه جيشاً، فقاتلوه، فانهزم أبو الهيجاء وأخذ أسيراً، فأراد استبقائه فمنعه سابور ابن المرزيان بن مروان، وقتله بيده¹.

ثم توفي صدقة، بعد قتله، في صفر، فاجتمع أهل البطيحة على ولاية سابور بن المرزيان، فوليهم، وكتب إلى مشرف الدولة يطلب أن يقرر عليه ما كان على صدقة من الحلم، ويستعمل على البطيحة، فأجابه إلى ذلك، وزاد في القرار عليه، واستقر في الأمر².

وملك أبي المعالي ابن أخيه الحسن، حكى أن أبا الهيجاء ابن عمران بن شاهين صاحب البطيحة قال: كنت أساير معتمد الدولة أبا المنيع قرواش بن المقلد ما بين سنجار ونصيبين، فاستدعاني وقد نزل يقصر هناك مطل على بساتين ومياه كثيرة يعرف بقصر العباس ابن عمرو الغنوي، فدخلت عليه وهو قائم في القصر يتأمل كتابة على الحائط، فلما دخلت قال: اقرأ ما هنا، فقرأت فإذا على الحائط مكتوب هذه الأبيات:

يا قصر عباس بن عمرو	كيف فراقك ابن عمرك
قد كنت تغتال الدهور	فكيف غالك ريب دهرك
واهاً لعزك بل لجودك	بل لمجدك بل لفخر ³ ك

قال ابن الأثير: (في هذه السنة قتل أبو الفرج مُحَمَّد بن عمران بن شاهين صاحب البطيحة، وولي أبو المعالي ابن أخيه الحسن، وسبب قتله أن أبا الفرج قدم الجماعة الذين ساعدوه على قتل أخيه، ووضع من حال مقدمي القواد، فجمعهم المظفر بن علي الحاجب، وهو أكبر قواد أبيه عمران وأخيه الحسن، وحذرهم عاقبة أمرهم، فاجتمعوا على قتل أبي الفرج، فقتله المظفر وأجلس أبا المعالي مكانه، وتولى تدبيره بنفسه، وقتل كل من كان يخافه من القواد، ولم يترك معه إلا من يثق به، وكان أبو المعالي صغيراً⁴).

وقال أبو الفداء: (وفي سنة ثلاث وسبعون وثلاثمائة اتفق كبراء عسكر عمران بن شاهين فقتلوا أبا الفرج مُحَمَّد بن عمران لسوء سيرته، وأقاموا أبا المعالي بن الحسن بن عمران بن شاهين، وكان صغيراً، فدبر أمره المظفر بن علي الحاجب، وهو أكبر قواد جده عمران، ثم بعد مدة أزال المظفر الحاجب المذكور أبا المعالي، وسيره هو وأمه إلى واسط⁵، واستولى المظفر المذكور على ملك البطيحة واستقل فيها وانقرض بيت عمران بن شاهين⁶).

إمارة بني عقيل في الموصل

ومن أمراء خفاجة في الموصل:

1- مقلد بن المسيب بن رافع بن المقلد العقيلي، حسام الدولة، صاحب الموصل. تغلب أخوه أبو الزواد محمد بن المسيب على الموصل سنة ثمانين وثلاث مئة، وزوج بنته بولد عضد الدولة، ومات سنة سبع وثمانين، فتملك مقلد، وكان عاقلاً سائساً خبيراً، اتسعت مملكته⁷.

¹ ابن الأثير: الكامل في التاريخ/456/10، ابن خلدون: تاريخ ابن خلدون/510/4.

² ابن الأثير: الكامل في التاريخ/456/10.

³ ابن خلدون: وفیات الأعيان/261/5 رقم 735، الصفدي: الوافي بالوفيات/3242/1.

⁴ الكامل في التاريخ/456/10.

⁵ المختصر في تاريخ البشر/232/1.

⁶ ن. م 25/2.

⁷ الذهبي: سير أعلام النبلاء/5/17.

2- قرواش - بكسر القاف وسكون الراء - ابن مقلد بن المسيب بن رافع، الأمير، صاحب الموصل، أبو المنيع، معتمد الدولة ابن صاحب الموصل حسام الدولة أبي حسان العقيلي، تملك بعد موت أبيه في سنة إحدى وتسعين وثلاث مئة، فطالت أيامه، واتسع ملكه، فكان له الموصل والكوفة والمدائن وسقي الفرات، وقد خطب في بلاده للحاكم العبيدي، ثم ترك، وأعاد الخطبة العباسية فغضب الحاكم، وجهاز جيشاً لحربه، وأتوا، ونهبوا داره بالموصل، وأخذوا له مائتي ألف دينار فاستنجد بدييس الاسدي، فانتصر، وكان أديباً شاعراً، جواداً ممدحاً، نهاباً وهاباً، فيه جاهلية وطبع الأعراب، يقال: إنه جمع بين أختين، فلاموه، فقال: حدثوني ما الذي نعمل بالشرع حتى تذكروا هذا؟ وقال مرة: ما في عنقي غير دم خمسة ستة من العرب، فأما الحاضرة، فما يعبا الله بهم، ثم إنه وقع بينه وبين ابن أخيه بركة، فظفر به بركة، وحبسه، وتملك، وتلقب زعيم الدولة، في سنة إحدى وأربعين وأربع مئة، فلم تطل دولة بركة، ومات في آخر سنة ثلاث، فقام بعده الملك أبو المعالي قريش بن بدران بن مقلد، فأخرج عمه، وذبحه صبراً في رجب سنة أربع وأربعين، وقيل: بل مات موتاً وتمكن قريش، ونهض مع البساسيري، ونهب دار الخلافة، وكان هلاكه بالطاعون في سنة ثلاث وخمسين كهلاً، فتملك بعده ابنه شرف الدولة مسلم بن قريش، فعظم سلطانه، واستولى على الجزيرة وحبلى، وحاصر دمشق، وكاد أن يأخذها وأخذ الإتاوة من بلاد الروم، وخرج عليه أهل حران سنة ست وسبعين، فظفر بهم، وقتل قاضيه، وكان محبباً إلى الرعية مهيباً، وكان يصرف جميع الجزية إلى الطالبين، وأنشأ سور الموصل¹.

إمارة خفاجة في الكوفة

كان قيام إمارة بني خفاجة في العراق منذ زمن بعيد، فقد كانت فروع بني خفاجة الضخمة في العراق وحوالي الكوفة تحتل مكاناً كبيراً في الحياة الإسلامية والعربية منذ بداية القرن الرابع الهجري (300-400 هجرية) ولما ضعفت الخلافة العباسية عن حفظ ما تحت يدها من بلاد وأقطار ألقت العبء على عظماء هذه البلاد وكبار الأسر والقبائل فيها وكان ممن ألقت إليهم الخلافة العباسية بمقاليد الأمور بنو خفاجة في الكوفة ونواحيها وكان أول أمير خفاجي قام بهذا العبء هو الأمير أبو طريف الخفاجي عام 374 هجرية، أقام بنو خفاجة بالعراق بضواحي الكوفة واستقروا بها وتنازلوا وكثر عددهم وأصبحوا من أكثر القبائل العربية بها شوكة وسلطاناً ويدل على ذلك بعض الحوادث التي ذكرتها المصادر التاريخية والتي تدل على مكانة الأسرة بعد الإسلام لاسيما في القرن الرابع الهجري.

ومن الأمراء التي سكنوا الكوفة من بني خفاجة في العراق الأمير أبو طريف الخفاجي 374 - 390 هجرية، وهو شخصية بارزة في تاريخ الأسرة وكان عميد بني خفاجة وله مكانة واسعة بين أمراء العرب، قلده الخليفة حماية الكوفة سنة 374 هجرية وهي أول إمارة بني شمال الخفاجيين².

2- الأمير أبو علي الخفاجي 390 - 399 هجرية

هو أبو علي بن شمال الخفاجي تولى رئاسة بني خفاجة بعد أخيه أبي طريف الخفاجي وفي عام 397 هجرية تولى قيادة الحرب بينه وبين قرواش العقيلي صاحب الموصل وسببها كما يقول ابن الأثير أن قرواشاً غزا الكوفة ودخلها وأبو علي الخفاجي غائب عنها فلما وصله الخبر سار إلى قرواش والتقى به في معركة هزم فيها قرواش وفر إلى الانبار فملك أبو علي الكوفة واسر كثير من أصحاب قرواش وقلد الخليفة الفاطمي الحاكم بأمر الله أبا علي بن شمال الخفاجي عام 399 هـ ولاية الرحبة فسار إليها فخرج إليه عيسى بن خلاط العقيلي بجيش كبير فقتله وملك الرحبة من يده³.

¹ ينظر ترجمته: ابن الجوزي: المنتظم 147/8، ابن الأثير: الكامل في التاريخ 23/11، ابن خلكان: وفيات الأعيان 263/5، الكتبي: فوات الوفيات 198/3.

² ابن الأثير: الكامل في التاريخ 462/10.

³ ينظر ترجمته: ابن الأثير: الكامل في التاريخ 569/10، الخفاجي: د. ثامر كاظم، الإمارات الخفاجية في العراق، مطبعة الرافد، قم (1435هـ): ص 100.

3- الأمير سلطان الخفاجي 412 هجرية

هو الأمير سلطان بن شمال الخفاجي تولى بني خفاجة بعد أبي علي الخفاجي سنة 399 وتوجه هو وأخواه علوان ورجب أولاد شمال الخفاجي على رأس وفد كبير من أعيان عشائر بني خفاجة إلى الملك فخر الدولة لما فتح دير العاقول سنة 402 هجرية وضمنوا له حماية سقى الفرات ودفع بني عقيل عنها وساروا معه إلى بغداد فأكرمهم وخلع عليهم وأشار عليهم بالمسير مع ذي السعادتين إلى الأنبار فساروا معه فلما وصاروا بنواحي الأنبار أرادوا أن يوسعوا نفوذهم فيها فدبر سلطان الخفاجي مكيده للقبض على ذي السعادتين فوصل إلى ذي السعادتين الخبر فصنع مأدبة كبيرة دعا إليها جماعة من أعيان بني خفاجة وفي أثناءها أمر أصحابه بقتل كثير منهم ففعلوا وحبس على سلطان ونهب بيوتهم وما فيها وحبس سلطان ومن معه ببغداد حتى شفع في إطلاقهم الحسن بن مزيد الاسدي وبذل مالا عنهم فأطلق فخر الدولة أسر الأمير سلطان ومن معه¹.

4- الأمير أبو الفتان الخفاجي 415- 423 هجرية

هو أبو الفتان منيع بن حسان الخفاجي تولى أمور بني خفاجة بعد سلطان الخفاجي وفي عام 417 هجرية وقعت حرب طاحنة بين قراوش العقيلي أمير الموصل، وبين بني أسد، وبني خفاجة، فقد اجتمع دببى بن علي بن مزيد الاسدي أمير الحلة، وأبو الفتان الخفاجي أمير بني خفاجة وجمعا عشائرها، وانضم إليهما جيش من بغداد لقتال قراوش بن المقلد العقيلي، وكان سبب ذلك أن بني خفاجة تعرضوا لأعمال ولايات قراوش بالسواد فساد إليهم من الموصل، وجاء دببى وعسكر من بغداد فساد أبو الفتان بهم فعلم قراوش أنه لا طاقة له بقتالهم ففر ليلاً، وسار مهزوماً إلى الأنبار فاتبعوه فرحل عنها، فاستولوا على الأنبار، ثم تركوها فاستردها قراوش، وفي نفس السنة عام 417 هجرية وقعت الحرب ثانياً بين قراوش وبين بني خفاجة، وسببها أن الأمير منيع الخفاجي أمير بني خفاجة وصاحب الكوفة سار إلى الجامعيين وهي لنور الدولة دببى الاسدي فنهبها فخرج دببى في طلبه إلى الكوفة ففارقها وقصد الأنبار وهي لقراوش العقيلي فقاتل أهلها أبا الفتان الخفاجي فلم يكن لهم ببني خفاجة طاقة فدخلوا الأنبار ونهبوها واحرقوا أسواقها، ثم عادوا إلى الأنبار فاحرقوها مرة ثانية، فخرج قراوش العقيلي ودببى الاسدي في عشرة آلاف مقاتل لقتال بني خفاجة الذين كانوا في ألف مقاتل فقط فلم يقدر قراوش وهو في ذلك الجيش العظيم على بني خفاجة وهم في الألف، ثم أن الأمير منيع الخفاجي سار إلى الملك كليجار فظهر له الطاعة فخلع عليه فأتى الخفاجي الكوفة فخطب فيها له وأزال حكم بني عقيل عن سقى الفرات².

5- الأمير علي الخفاجي 423- 426 هجرية

هو الأمير علي بن شمال الخفاجي أمير بني خفاجة، ففي سنة 426 في ذي الحجة وثب عليه ابن أخيه الحسن بن أبي البركات بن شمال الخفاجي فقتله، وقام بإمارة بني خفاجة بعده³.

6- الأمير الحسن الخفاجي 426- 440 هجرية

في ذي الحجة قام الحسن بن أبي البركات بن شمال بقتل عمه علي بن شمال أمير بني خفاجة، وصار أميراً مكانه، وفي سنة 426 سارت بنو خفاجة بقيادته إلى البصرة فنهبوها وأرادوا تخريبها وذلك نكاية في أمراء بني عقيل⁴.

7- الأمير منيع الخفاجي 440- 446 هجرية

هو الأمير منيع بن منيع بن حسان أمير بني خفاجة ففي سنة 446 هجرية قصد بنو خفاجة تهديد دولة بني أسد فأغاروا على الجامعيين، وهي ولايات نور الدولة دببى الاسدي ملك الحلة فاستنجد دببى بالبساسيري قائد جيوش الخلافة، فجاء بنفسه وعبر الفرات وقاثلها بني خفاجة واجلوه عن الجامعيين، فدخلوا بادية نجد فاتبعوهم إلى خفان وهو حصن فيها، وأوقعوا بهم فيه وحاصروا الحصن، ثم اقتحموه وقتلوا من بني خفاجة ونهبوا أموالهم وجمالهم وعبيدهم وشرودهم، ورجع

¹ ينظر ترجمته: الخفاجي: الإمارات الخفاجية في العراق ص 101.

² ينظر: ابن الأثير: الكامل في التاريخ 11/11، الخفاجي: الإمارات الخفاجية في العراق ص 102.

³ ينظر: الخفاجي: الإمارات الخفاجية في العراق ص 103.

⁴ ينظر: ابن الأثير: الكامل في التاريخ 78/11، الخفاجي: الإمارات الخفاجية في العراق ص 104.

البساسيري الى بغداد ومعه خمسة وعشرون رجلا من بني خفاجة اسرى، وقتل منهم جماعة وصلب منهم جماعة، ثم توجه إلى حربي فحصرها وفرض عليها أمولا فالتزموها وأمنهم¹.

8- الأمير رجب ابن منيع الخفاجي

وهو الأمير رجب ابن منيع بن حسان أمير بني خفاجة بعد أبيه منيع وظل في الإمارة إلى أن صرفه عنها السلطان وأعطاها للأمير محمود الخفاجي عام 452 وله ذكر في التاريخ فقد هرب البساسيري إلى ولاية دبس الاسدي بعد أن غضب عليه السلطان فسير السلطان طغرل بك وراءه عسكريا وأنفذ معهم ابن منيع الخفاجي فوقعوا البساسيري وأوقعوه سنة 451 هجرية².

8- الأمير محمود الخفاجي 446- 465 هجرية

وهو محمود ابن الاخرم الخفاجي تولى إمارة بني خفاجة بعد الأمير منيع، وقد أراد أن يغسل هذه الإهانة الكبيرة، فخطب في بلاد لل خليفة الفاطمي المستنصر بالله العاوي صاحب مصر (بشفانا والعين) وصار في طاعته وخرج عن الولاء لبني العباس وذلك سنة 447 هجرية، وحرض نور الدولة دبس الاسدي ففعل مثل ذلك ولكن السلطان طغرل بك استرضاه فعاد الأمير محمود ونور الدولة إلى حالهما الأول مع السلطان وذلك في سنة 449 هجرية، وفي سنة 452 هجرية خلع السلطان طغرل بك على الأمير محمود الخفاجي ورد إليه إمارة بني خفاجة وولاية الكوفة وسقى الفرات، وصرف عنها رجب بن منيع الخفاجي، ومن المرجح أنه هو الذي ذهب مع بني هلال إلى تونس لان الأحداث التاريخية تدور في عصره وتتنطبق عليه صفاتها³.

المصادر والمراجع

المصادر

القرآن الكريم

الحديث النبوي الشريف

ابن الأثير: عز الدين علي بن أبي الكرم الشيباني (ت 630 هـ)

1- أسد الغابة في معرفة الصحابة، القاهرة (1285 هـ).

2- الكامل في التاريخ، دار إحياء التراث العربي، تحقيق: مكتب التراث (1430 هـ).

3- اللباب في تهذيب الأنساب القاهرة (1357 هـ).

ابن بطوطة: محمد بن عبد الله اللواتي (ت 779 هـ)

4- تحفة النظر في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار (1-2) تحقيق: د. علي المنتصر الكتاني، مؤسسة الرسالة، بيروت (1405 هـ).

البكري: عبدالله بن عبدالعزيز الأندلسي (ت 487 هـ)

5- معجم ما أستعجم من أسماء البلاد والمواضع (1-4) تحقيق: مصطفى السقا، عالم الكتب، بيروت (1403 هـ).

ابن تغري بردي: يوسف الأتابكي (ت 874 هـ)

6- النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، دار الكتب العلمية، بيروت (1413 هـ).

¹ ينظر: ابن الأثير: الكامل في التاريخ 23/11، 174/11، الخفاجي: الإمارات الخفاجية في العراق ص 106.

² ينظر: ابن الأثير: الكامل في التاريخ 78/11، الخفاجي: الإمارات الخفاجية في العراق ص 106.

³ ينظر: الخفاجي: الإمارات الخفاجية في العراق ص 107.

- الحازمي: أبو بكر محمد الهمداني (ت 584)
- 7- عجالة المبتدئ وفضالة المنتهى في النسب، تحقيق: عبد الله كنون، مطبعة الهيئة العامة للشؤون الأميرية، القاهرة، ط/2، (1393هـ).
- ابن حجر: أحمد بن علي (ت 852هـ)
- 8- الإصابة في تمييز الصحابة (1-8) مراجعة علي محمد البجاوي، دار الجيل، بيروت (1412هـ).
- ابن حزم: علي بن أحمد بن سعيد الاندلسي (ت 456هـ).
- 9- جمهرة أنساب العرب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار المعارف، القاهرة (1962م).
- الحموي: ياقوت بن عبد الله الرومي (ت 626هـ)
- 10- معجم البلدان (1-5) دار إحياء التراث العربي، بيروت (د.ت).
- الخطيب البغدادي: أحمد بن علي (ت 463هـ)
- 11- تاريخ بغداد (1-14) دار الكتب العلمية، بيروت (د.ت).
- الخفاجي: ثامر كاظم، الدكتور
- 12- الإمارات الخفاجية في العراق، مطبعة الرافد، بغداد (1430هـ).
- 13- المرافد والمشاهد البهية في الحلة السيفية، مطبعة بنياد- مشهد (1433هـ).
- ابن خلدون: عبد الرحمن (ت 808هـ)
- 14- تاريخ ابن خلدون، تقديم: د. عبادة كحيلة، شركة الأمل للطباعة والنشر، القاهرة (2007م).
- ابن خلكان: أحمد بن محمد (ت 681هـ)
- 15- وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان (1-8) تحقيق: د. إحسان عباس، دار صادر، بيروت (1972م).
- ابن دريد: محمد بن الحسن الأزدي (ت 321هـ)
- 16- الاشتقاق، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة المثنى، بغداد (1399هـ).
- الذهبي: محمد بن أحمد (ت 748هـ)
- 17- تذكرة الحفاظ، طبعة دار الكتب العلمية، بيروت (1374هـ).
- 18- دول الإسلام، مطبعة حيدر آباد (1365هـ).
- 19- سير أعلام النبلاء (1-23) تحقيق: شعيب الأرنؤوط، محمد نعيم العرقوسي، مؤسسة الرسالة، بيروت (1413هـ).
- 20- العبر في خبر من غبر، تحقيق: صلاح الدين المنجد، الكويت (1948هـ) المصورة.
- 21- الكاشف، دار القبة الإسلامية، جدة (1992م).
- الزبيدي، محمد مرتضى (ت 1205هـ)
- 22- تاج العروس، مكتبة الحياة، بيروت (د.ت).
- ابن سعد: محمد بن منيع (ت 230هـ)
- 23- الطبقات الكبرى (1-8) بيروت (د.ت).
- السمعاني: عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي (ت 562هـ)
- 24- الأنساب (1-10) الدكن، حيدر آباد، الهند (1964م).
- السيوطي: عبد الرحمن ابن أبي بكر (ت 911هـ)
- 25- تاريخ الخلفاء، القاهرة (1351هـ).
- 26- طبقات الحفاظ، دار الكتب العلمية، بيروت، ط/1 (1403هـ).
- 27- لب الألباب في تجريد الأنساب، مطبعة بريل، لندن (د.ت).

ابن طاووس: عبد الكريم (692هـ)

- 28- فرحة الغري بصرحة الغري، تحقيق: د. ثامر كاظم الخفاجي، مكتبة المرعشي النجفي، قم، (1433هـ).
- 29- المعجم الصغير، تحقيق: محمد مشكور، المكتب الإسلامي- دار عمار، بيروت- عمان، ط1، (1405هـ).
- 30- المعجم الكبير، تحقيق: حمدي عبد المجيد، مكتبة العلوم والحكم، الموصل، (1404هـ).
- الطبري، محمد بن جرير (ت310 هـ)
- 31- تاريخ الأمم والملوك (1-5) دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، (1407 هـ).
- ابن عبد ربه: أحمد بن محمد الأندلسي (ت328 هـ)
- 32- العقد الفريد، القاهرة (1375 هـ).
- ابن فارس: أبو الحسين أحمد (ت395 هـ)
- 33- معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار إحياء الكتب، (1369هـ).
- الفراهيدي: أبو عبد الرحمن، الخليل بن أحمد (ت175هـ)
- 34- العين، تحقيق: مهدي المخزومي والدكتور ابراهيم السامرائي مطابع الرسالة الكويت، والخلود والنشر بيروت (1980-1982م).
- القلقشندي: أبو العباس، أحمد بن علي (ت821هـ)
- 35- قلاند الجمان في التعريف بقبائل عرب الزمان، تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكتب العلمية، بيروت، (1402هـ).
- ابن القيسراني: محمد بن طاهر (ت507هـ)
- 36- الأنساب المتفقة، رواية أبي موسى الأصفهاني، نشر D.P. DEJonG، مكتبة المثني، بغداد (د.ت).
- ابن كثير: إسماعيل بن عمر الدمشقي (ت774 هـ)
- 37- البداية والنهاية (1-14) دار بن كثير، بيروت (1967م).
- كحالة: عمر رضا (ت1970م)
- 38- معجم قبائل العرب، مطبعة الترقى، دمشق (1958م).
- النويري، شهاب الدين أحمد بن عبد الوهاب (ت733هـ)
- 39- نهاية الأرب في فنون الأدب، تحقيق: د. مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، (1424هـ).
- اليعقوبي: أحمد بن أبي يعقوب بن جعفر العباسي (ت292هـ)
- 40- تاريخ اليعقوبي، النجف (1358 هـ).

الإمام الحسن المجتبي (عليه السلام) مفسراً

د. هيثم خضير عباس

جامعة بابل/ كلية الدراسات القرآنية

Al-Imam Al-Hasan (PBUH) as a Quran Interpreter

Dr. Haitham Kudhair Abbas

University of Babylon / College of Quran Studies

Abstract

This research is a little sup from the Prophet's households' science. The Imams, though confronted with great afflictions and tribulations, actively do their roles in spreading the religious messages and reserving the Prophet's traditions. One of them is Al-Imam Al-Hasan (PBUH) who preferred to guide people to God's satisfaction and deserted the secular authority. He explained the Holy Quran narrating to people his grandfather's and his father's speeches about it.

المقدمة

هذا البحث غيض من فيض علم أهل بيت النبوة ﷺ، وهذا البحث وإن كان صغير الحجم إلا أنه تضمن فائدة عظيمة وهي أن الأئمة صلوات الله عليهم لم يشغلهم ما يمرّ عليهم من مصائب وما يقع عليهم من ظلم، وما تحوطهم به الأيام من محن متتالية عن دورهم في إبلاغ رسالات ربهم والحفاظ على دين الله عزّ وجلّ وسنة جدّهم محمد ﷺ، وهداية الناس إلى طريق المولى سبحانه فكان خير مثال على ذلك هو الإمام الحسن المجتبي (عليه السلام) الذي أثر هداية الناس والأخذ بأيديهم إلى مرضاة الله عزّ وجلّ على تولّي الكراسي الدنيوية فانصرف للتأصيل لمذهب سيبقى إلى أن يرث الله ومن عليها فراح يعلم المسلمين دينهم ويفقههم فيه، ويفسّر لهم القرآن العظيم وما أشكل عليهم من معانيه، ويروي لهم أحاديث جدّه وأبيه ﷺ، وكلّ ذلك بأسلوب سهل جزل يتناسب مع عقول الناس في عصره وما يخصنا هنا هو جانب التفسير عند الإمام الحسن (عليه السلام)، ومن هنا جاءت أهمية البحث، وسبب اختياري له.

وقد قسمت البحث على ثلاثة مطالب، تضمّن الأول مصادر التفسير عند الإمام الحسن (عليه السلام)، وتضمّن الثاني نماذج من تفسيره لآيات القرآن الكريم، وتضمّن الثالث الحديث عن فضائل السور، ثم بعد ذلك خلاصة البحث وقائمة المصادر. وكان من أهمّ المصادر التي اعتمدت في البحث هي: بحار الأنوار للعلامة المجلسي، والاحتجاج للشيخ الطبرسي، والتهذيب لشيخ الطائفة الطوسي، والكافي للشيخ محمد بن يعقوب الكليني.

المطلب الأول

مصادر التفسير عند الإمام الحسن (عليه السلام)

عند تتبع واستقراء تفسير الإمام الحسن (عليه السلام) لآيات القرآن الكريم نجد بوضوح أنّه قد استمد تفسيره من القرآن الكريم نفسه، وهو خير التفاسير، وهو ما يسمى عند علماء التفسير بـ (تفسير القرآن بالقرآن)، وهو أحكم أنواع التفسير حيث أن القرآن الكريم يُفسّر بعضه البعض الآخر، ثم يستمد الإمام الحسن (عليه السلام) تفسيره من السنة النبوية في المرتبة الثانية، وذلك بأن يروي تفسيراً للآيات عن النبي (ﷺ) أو عن أبيه (عليه السلام) وفي المرتبة الثالثة يفسر القرآن الكريم بما آتاه الله عزّ وجلّ من العلم اللدني.

وفيما يأتي نماذج من هذه التفاسير:

أولاً: تفسيره (عليه السلام) للقرآن بالقرآن نفسه:

قال تعالى: ﴿مَا نُنسخُ مِنْ آيَةٍ أَوْ نُنسِهَا نَأْتِ بِخَيْرٍ مِنْهَا أَوْ مِثْلَهَا أَلَمْ تَعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ أَلَمْ تَعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ لَهُ مُلْكُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا لَكُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ مِنْ وَلِيٍّ وَلَا نَصِيرٍ﴾¹.

قال الإمام الحسن (عليه السلام): ﴿مَا نُنسخُ مِنْ آيَةٍ﴾ بأن نرفع حكمها {أَوْ نُنسِهَا} بأن نرفع رسمها، ونزيل عن القلوب حفظها، وعن قلبك يا محمد.

وقد استدلل الإمام الحسن (عليه السلام) على تفسيره هذا بآية من القرآن الكريم وهي قوله تعالى: ﴿سَنُقْرِئُكَ فَلَا تَنْسَى إِلَّا مَا شَاءَ اللَّهُ﴾² أن ينسبك فيرفع ذكره عن قلبك.

(نَأْتِ بِخَيْرٍ مِنْهَا) يعني: بخير لكم، فهذه الثانية أعظم لثوابكم، وأجل لصلاحكم من الآية الأولى المنسوخة. (أَوْ مِثْلَهَا) من الصلاح لكم، أي إننا لا ننسخ، ولا نبذل إلا ورضنا في ذلك مصالحكم. ثم قال: يا محمد (أَلَمْ تَعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ) أي: قدير يقدر على النسخ وغيره. (أَلَمْ تَعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ لَهُ مُلْكُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ) وهو العالم بتدبيرها ومصالحها فهو يدبركم بعلمه. (وَمَا لَكُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ مِنْ وَلِيٍّ وَلَا نَصِيرٍ) يلي صلاحكم إذ كان العالم بالمصالح هو الله عز وجل دون غيره ومالك من ناصر ينصركم من مكروه إن أراد الله إنزاله بكم، أو عقاب إن أراد الله إحلاله بكم فهو يملكها بقدرته، ويصرفها بحسب مشيئته، لا مُقَدَّم لِمَا يُؤَخَّرُ، ولا مؤخَّر لما قَدَّم³.

ثانياً: تفسير الإمام الحسن (عليه السلام) للقرآن الكريم بالسنة النبوية الشريفة.

قال تعالى: ﴿وَإِذْ أَخَذْنَا مِيثَاقَ بَنِي إِسْرَائِيلَ لَا تَعْبُدُونَ إِلَّا اللَّهَ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا﴾⁴، قال الإمام الحسن (عليه السلام): من اختار أبي دينه (محمد وعلي عليهم الصلاة وأزكى السلام) على قرابات أبيي نسبه، اختاره الله تعالى على رؤس الأشهاد يوم التداد، وشهره بخلع كراماته، وشرفه بها على العباد إلا من سواه في فضائله أو فضله⁵، وهذا التفسير وأمثاله لا يعرف إلا من خلال السنة النبوية، لأنه إخبار بأمر غيبي فكان هذا التفسير من الإمام الحسن (عليه السلام) في حكم المرفوع إلى النبي (ﷺ)، فهو تفسير للقرآن الكريم بالسنة المرفوعة للنبي (ﷺ).

ثالثاً: تفسيره للقرآن الكريم بعلمه الخاص (عليه السلام) (العلم اللدني).

قال تعالى: ﴿إِنَّمَا حَرَّمَ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةَ وَالدَّمَ وَلَحْمَ الْخَنزِيرِ وَمَا أُهْلَ بِهِ لِغَيْرِ اللَّهِ فَمَنْ اضْطُرَّ غَيْرَ بَاغٍ وَلَا عَادٍ فَلَا إِثْمَ عَلَيْهِ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾⁶

سئل الإمام (عليه السلام) عن هذه الآية فقال: ما ذُبِحَ لصنم، أو وثن، أو شجر حرم الله ذلك، كما حرم الميتة والدم ولحم الخنزير، ف قيل يا ابن رسول الله (ﷺ) فما معنى: ﴿فَمَنْ اضْطُرَّ غَيْرَ بَاغٍ وَلَا عَادٍ﴾ قال: العادي: السارق، والباغي: الذي يبغي الصيد بطراً ولهواً، لا ليعود به على عياله، ليس لهما أن يأكلا الميتة⁷، هي حرام عليهما في حال الاضطرار كما هي حرام عليهما في حال الاختيار، وليس لهما أن يقصرا في صوم ولا صلاة في سفر⁸. وهذا هو منهج الامام الحسن المجتبي (عليه السلام) في تفسير القرآن الكريم، منهج رصين انتهجه أغلب المفسرين ممن جاؤوا بعده، وجعلوه أصلاً يسرون عليه ويهتدون به، وسنزيد من التفصيل في هذه الأمثلة في المطلب الثاني إن شاء الله تعالى: (نماذج من تفسير الإمام الحسن (عليه السلام) لآيات القرآن الكريم) وسنشير الى

¹ - البقرة: الآيتان 106-107

² - الأعلى: 6-7

³ - ينظر التفسير المنسوب للإمام الحسن العسكري (ع) 73، و بحار الأنوار 263\23.

⁴ - البقرة: 83

⁵ - ينظر: المصدران نفسهما 73، 23/ 263

⁶ - البقرة 173.

⁷ - ينظر: التهذيب 83/9.

⁸ - المصدر نفسه 83/9

كل تفسير، ومن أين استمداه الامام (عليه السلام)، ومدى موافقة المفسرين المتأخرين من المدارس المتنوعة مع تفسير الامام الحسن (عليه السلام).

المطلب الثاني

نماذج من تفسير الإمام الحسن (عليه السلام) لآيات القرآن الكريم

فمن تفسيره (عليه السلام) قول الله عز وجل: «الطَّلَاقُ مَرَّتَانِ فَإِمْسَاكَ بِمَعْرُوفٍ أَوْ تَسْرِيحٍ بِإِحْسَانٍ وَلَا يَجِلُّ لَكُمْ أَنْ تَأْخُذُوا مِمَّا آتَيْتُمُوهُنَّ شَيْئًا 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»¹، سأل رجل الامام (عليه السلام) فقال: يا ابن رسول الله ما تقول فيمن قال لأمرأته: أنت طالق عدد نجوم السماء؟ فقال (عليه السلام): يا هذا اقرأ كتاب الله، قال تعالى: (الطَّلَاقُ مَرَّتَانِ فَإِمْسَاكَ بِمَعْرُوفٍ أَوْ تَسْرِيحٍ بِإِحْسَانٍ) في الثالثة²، وعلى هذا أكثر المفسرين والفقهاء من الشيعة والسنة³.

ومن تفسيره (عليه السلام) للقرآن بالقرآن، قوله تعالى: «وَالَّذِينَ يُؤْفِكُونَ مِنْكُمْ وَيَذَرُونَ أَزْوَاجًا يَتَرَبَّصْنَ بِأَنْفُسِهِنَّ أَرْبَعَةَ أَشْهُرٍ وَعَشْرًا فَإِذَا بَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِيمَا فَعَلْنَ فِي أَنْفُسِهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ»⁴، قال الإمام الحسن (عليه السلام): وأما ما شُرِطَ عليهن، فإنه أمرها أن تعتد إذا مات عنها زوجها أربعة أشهر وعشرة أيام، فأخذ منها له عند موته ما أخذ لها منه في حياته عند إيلائه. قوله تعالى: «يَتَرَبَّصْنَ بِأَنْفُسِهِنَّ أَرْبَعَةَ أَشْهُرٍ وَعَشْرًا»⁵ وكذا ذكر الجصاص في تفسير أحكام القرآن، وغيره كثير من المفسرين⁶.

ومثله تفسيره لقوله تعالى: «قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ»⁷، ذكر الشيخ الطبرسي: عن رجل قال: قلت لأبي محمد الحسن المجتبى (عليه السلام): ما معنى الأحد؟ قال المجمع عليه بالوحدانية والذي اجتماع الالسن عليه بالتوحيد. أما سمعته يقول: «وَلَمَّا سَأَلْتَهُمْ مَنْ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَخَرَجَ الشَّمْسُ وَالْقَمَرَ لِيَقُولَنَّ اللَّهُ فَأَنَّى يُؤْفَكُونَ»⁸.

وعلى هذا عامة المفسرين من المدرستين⁹.

وما تقدم من أمثلة يمكن إدراجه تحت عنوان: (تفسير القرآن بالقرآن).

وهنا نماذج أخرى من تفسير الامام الحسن (عليه السلام) لبعض آيات القرآن الكريم:

كقوله تعالى: (وَلِكُلٍّ وِجْهَةٌ هُوَ مُوَلِّيهَا فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ أَيْنَ مَا تَكُونُوا يَأْتِ بِكُمْ اللَّهُ جَمِيعًا إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ)¹⁰

قال الامام (عليه السلام): يجتمع إليه - أي القائم - من أصحابه، عدة أهل بدر ثلاثمائة وثلاثة عشر رجلاً من أقاصي الأرض¹¹.

وذلك قول الله عز وجل: «أَيْنَ مَا تَكُونُوا يَأْتِ بِكُمْ اللَّهُ جَمِيعًا»

ولم يقل بذلك أحد من مفسري أهل السنة حسب علمي والله أعلم وهذا التفسير حكمه حكم المرفوع لرسول الله (ﷺ)، ومثله قوله تعالى: «حُرِّمَتْ عَلَيْكُمْ الْمَيْتَةُ وَالْدَّمُ وَلَحْمُ الْخِنْزِيرِ وَمَا أَهْلٌ لِيُغِيرَ اللَّهُ بِهِ وَالْمُنْخَنِقَةُ

1 - البقرة 229

2 - ينظر: الكافي 282/3.

3 - ينظر تفسير الطبري 540/4.

4 - البقرة 234

5 - ينظر الكافي 113/6، و دلائل الامامة 388.

6 - ينظر أحكام القرآن 118/2.

7 - الاخلاص 1

8 - العنكبوت 61، وينظر: الاحتجاج 477/2.

9 - ينظر الكشاف 817/4.

10 - البقرة 148.

11 - ينظر: اكمال الدين 377/2.

وَالْمُؤَفُّودَةُ وَالْمُتَرَدِّبَةُ وَالنَّطِيجَةُ وَمَا أَكَلَ السَّبْعُ إِلَّا مَا ذُكِّنْتُمْ وَمَا ذُبِحَ عَلَى النُّصُبِ وَأَنْ تَسْتَقْسِمُوا بِالْأَزْلَامِ ذَلِكَمْ فِسْقُ الْيَوْمِ يَبْسُ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ دِينِكُمْ فَلَا تَخْشَوْهُمْ وَاخْشَوْنَ الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتِمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيْتُ لَكُمْ الْإِسْلَامَ دِينًا فَمَنِ اضْطُرَّ فِي مَخْمَصَةٍ غَيْرِ مُتَجَانِفٍ لِإِثْمٍ فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ¹، ذكر الشيخ الطوسي أن رجلاً قال: قلت لأبي محمد (عليه السلام): (وَالْمُنْخَنَقَةُ وَالْمُؤَفُّودَةُ...)؟ قال المنخنة التي اختنقت بإخناقها حتى تموت. والموقودة التي مرضت، ووقدها المرض حتى لم تكن بها حركة. والمتريفة التي تتردى من مكان مرتفع إلى أسفل، أو تتردى من جبل، أو في بئر فتموت. والنطيحة التي تتطحها بهيمة أخرى فتموت، وما أكل السبع منه فمات. وما ذُبِحَ عَلَى النُّصُبِ عَلَى حَجَرٍ، أَوْ عَلَى صَنْمٍ... قلت: وأن تستقسموا بالأزلام؟ قال: كانوا في الجاهلية يشتركون بغيراً فيما بين عشرة أنفس، ويستقسمون عليه بالقداح، وكانت عشرة سبعة لهم أنصباء. وثلاثة لا أنصباء لها أما التي لها أنصباء فالفد والتوأم، والنافس، والحلس، والمسبل، والمعل، والرقيب. وأما التي لا أنصباء لها. فالسفع، والمنيح، والوغد، وكانوا يجيلون السهام بين عشرة، فما خرج باسمه من التي لا أنصباء لها ألزم ثلث ثمن البعير، فلا يزالون كذلك حتى تقع السهام التي لا أنصباء لها، إلى ثلاثة فيلزمونهم ثمن البعير ثم ينحرونه، ويأكله السبعة الذين لم ينقدوا في ثمنه شيئاً، ولم يطعموا منه الثلاثة الذين وقروا ثمنه شيئاً، فلما جاء الإسلام حرم الله تعالى ذلك فيما حرم وقال: (وَأَنْ تَسْتَقْسِمُوا بِالْأَزْلَامِ) يعني حراماً²، وهذا التفسير من الإمام من باب حكم الحديث المرفوع للنبي (صلى الله عليه وآله) وقد تابع على ذلك عامة المفسرين من المدرستين³.

ومثله قوله تعالى ﴿إِنَّمَا جَزَاءُ الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَادًا أَنْ يُقَتَّلُوا أَوْ يُصَلَّبُوا أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُمْ مِنْ خِلَافٍ أَوْ يُنْفَوْا مِنَ الْأَرْضِ ذَلِكَ لَهُمْ خِزْيٌ فِي الدُّنْيَا وَلَهُمْ فِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ (33) إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا مِنْ قَبْلِ أَنْ تَقْدِرُوا عَلَيْهِمْ فَأَعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾⁴.

قال الإمام (عليه السلام): من حارب، وأخذ المال، وقتل، كان عليه أن يقتل ويصلب، ومن حارب وقتل ولم يأخذ المال، كان عليه أن يقتل ولا يصلب، ومن حارب وأخذ المال ولم يقتل، كان عليه أن تقطع يده ورجله من خلاف. ومن حارب ولم يأخذ المال ولم يقتل، كان عليه أن ينفى. ثم استثنى الله عز وجل فقال: ﴿إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا مِنْ قَبْلِ أَنْ تَقْدِرُوا عَلَيْهِمْ فَأَعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ يعني يتوب، من قبل أن يأخذهم⁵. ومثله أيضاً قوله تعالى: ﴿لَا تُدْرِكُهُ الْأَبْصَارُ وَهُوَ يُدْرِكُ الْأَبْصَارَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ﴾⁶.

قال الإمام أوهام القلوب أدق من أبصار العيون، أنت قد تدرك بوهامك السند والهند، والبلدان التي لم تدخلها، ولا تدرك ببصرك السند والهند، والبلدان التي لم تدخلها، ولا تدرك ببصرك ذلك فأوهام القلوب لا تدركه، فكيف تدركه الابصار؟.

وسأل رجل الإمام (عليه السلام) عن شيء من التوحيد؟ فقال ألا تقرأ القرآن؟ قلت: نعم. قال: اقرأ: ﴿لَا تُدْرِكُهُ الْأَبْصَارُ وَهُوَ يُدْرِكُ الْأَبْصَارَ﴾ فقرأت، فقال: ما الأبصار؟ قلت: أبصار العين. قال: لا: إنما عنى الأوهام، لا تدرك الأوهام كيفيته، وهو يدرك كل فهم⁷. فالإمام هنا يفسر آيات القرآن الكريم بعلمه اللدني، وبأبسط العبارات حتى أنه يضرب مثلاً للسائل حتى يفهم الاجابة. وقد استمد الإمام (عليه السلام) تفسيره هذا من أبيه (عليه السلام).

1 - المائدة 3

2 - ينظر التهذيب 83/9

3 - ينظر بحر العلوم للسمر قندي 368/1

4 - المائدة 34-33

5 - ينظر التهذيب 83/9.

6 - الأنعام 103

7 - تفسير القمي 167/1، وينظر روح المعاني 221/5

ومثله قوله تعالى: ﴿وَيَبْنِيَهُمَا حِجَابٌ وَعَلَى الْأَعْرَافِ رِجَالٌ يَعْرِفُونَ كُلًّا بِسِيمَاهُمْ وَنَادَوْا أَصْحَابَ الْجَنَّةِ أَنْ سَلَامٌ عَلَيْكُمْ لَمْ يَدْخُلُوهَا وَهُمْ يَطْمَعُونَ﴾¹.

روى الشيخ الصفار عن سعد بن سعد قال: سألت أبا محمد (عليه السلام) عن هذه الآية؟ فقال: هم يا سعد، الأئمة من آل محمد صلوات الله عليهم².

ومثله قوله تعالى: ﴿أَفَأَمِنُوا مَكْرَ اللَّهِ فَلَا يَأْمَنُ مَكْرَ اللَّهِ إِلَّا الْقَوْمُ الْخَاسِرُونَ﴾³.

قال الإمام الحسن (عليه السلام): الاصرار على الذنب أَمْنٌ لمكر الله⁴. ومثله قوله: ﴿وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُعَذِّبَهُمْ وَأَنْتَ فِيهِمْ وَمَا كَانَ اللَّهُ مُعَذِّبَهُمْ وَهُمْ يَسْتَغْفِرُونَ﴾⁵.

قال الامام الحسن (عليه السلام): أخبر سبحانه أنه لا يعذب أحداً ما دام فيهم رسول الله (ﷺ)، وما داموا يستغفرون⁶. ومثله قوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ كَفَرُوا بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ إِلَّا تَفْعَلُوهُ تَكُنْ فِتْنَةٌ فِي الْأَرْضِ وَفَسَادٌ كَبِيرٌ﴾⁷.

قال (عليه السلام): من خطب إليكم فرضيتم دينه وأمانته فزوجوه (ألا تفعلوا تكن...) ⁸

وهذا منه (عليه السلام) تفسير بعمله.

ومثله قوله تعالى: (قل هو الله أحد).

فقد سئل الامام (عليه السلام) عن معنى (الأحد) فقال المجمع عليه بالوحدانية أما سمعته يقول: ﴿وَلَيْسَ سَأَلْتَهُمْ مَنْ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ لِيَقُولَنَّ اللَّهُ فَأَنَّى يُؤْفَكُونَ﴾⁹.

فقد أجمع الفريقان من المؤمنين والكافرين على أن الخالق المدبر القائم على شؤون الخلق هو الله عز وجل لا غيره، وهذا منه (عليه السلام) تفسير للقرآن بالقرآن، وهو أرقى أنواع التفسير، وأقربها للصواب، ولا يتيسر إلا لمن تدبر وتكرر في آيات الله سبحانه.

وقوله تعالى: ﴿الْأَخِلَاءُ يَوْمَئِذٍ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ إِلَّا الْمُتَّقِينَ﴾¹⁰ قال (عليه السلام): من كانت أخته في غير ذات الله فإنها تحوز عداوة¹¹. ومثله قوله: ﴿فِيهَا يُفْرَقُ كُلُّ أَمْرٍ حَكِيمٍ﴾¹².

قال (عليه السلام): هي ليلة ثلاث وعشرين من شهر رمضان، وهي الليلة التي يرجى أن تكون ليلة القدر¹³.

وقد أجمع أغلب أهل التأويل أن الليلة المقصودة هنا هي: (ليلة القدر).

إلا أنهم اختلفوا في تعيين هذه الليلة، وأين تكون من شهر رمضان المبارك¹⁴.

وقوله تعالى: ﴿وَالنَّجْمُ إِذَا هَوَى﴾¹⁵.

قال الامام الحسن (عليه السلام): إن الله عز وجل يقسم من خلقه بما يشاء وليس لخلقه أن يقسموا إلا به عز وجل¹⁶، وتابع على ذلك عامة مفسري أهل السنة. وهذا الكلام من الإمام الحسن (عليه السلام) كلام جليل عظيم

1 - الأعراف 46.

2 - ينظر الطبري 12-451

3 - الأعراف 99

4 - ينظر الاحتجاج 2 / 477 ، و الوسيط 355/3.

5 - الأنفال 33

6 - ينظر الكافي 5/347.

7 - الأنفال 73

8 - ينظر: الاحتجاج 2 / 477 ، و الوسيط 355/3.

9 - لقمان 31.

10 - الزخرف 67

11 - ينظر: روح المعاني 4/576.

12 - الدخان 4

13 - ينظر: اقبال الاعمال 504

14 - ينظر: جامع البيان 5/496.

15 - النجم 1

16 - ينظر: من لا يحضره الفقيه 3/236.

الأهمية يجب الوقوف عنده، مما يعني أن الاقتصار بالحلف على الله عز وجلّ وحده خير من الحلف بغيره سبحانه وهذه هي وصية الأئمة وعقيدتهم.

وقوله تعالى: (فَإِذَا بَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَأَمْسِكُوهُنَّ بِمَعْرُوفٍ أَوْ فَارِقُوهُنَّ بِمَعْرُوفٍ وَأَشْهَدُوا ذَوِي عَدْلٍ مِنْكُمْ وَأَقِيمُوا الشَّهَادَةَ لِلَّهِ ذَلِكَ يُوَعِّظُ بِهِ مَنْ كَانَ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَمَنْ يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَلْ لَهُ مَخْرَجًا)¹ فقد سئل الامام (عليه السلام): عن الرجل يطلق زوجته عدد نجوم السماء فقال: لا طلاق إلا بخمس:

- 1- شهادة شاهدين عدلين.
 - 2- أن يكون الطلاق في أثناء الطهر.
 - 3- أن لا يجمع زوجته في ذلك الطهر.
 - 4- أن تتوفر النية.
 - 5- أن يعزم على الطلاق.
- فاذا تحقق ذلك وقع الطلاق، ولو بنجمة واحدة، وليس بعدد نجوم السماء، وعلى ذلك عامة الفقهاء، ويسمى عند أهل السنة بـ (طلاق السنة)².
- ومثله قوله تعالى: {وَأَنَّ الْمَسَاجِدَ لِلَّهِ فَلَا تَدْعُوا مَعَ اللَّهِ أَحَدًا}³ قال الامام (عليه السلام) يعني به، هذه الأعضاء السبعة التي يسجد عليها المصلي ويشمل أماكن السجود، وبيوت الله عز وجل⁴. والله أعلم
- ومثله قوله تعالى: (أُولَىٰ لَكَ فَأُولَىٰ. ثُمَّ أُولَىٰ لَكَ فَأُولَىٰ)⁵
- قال الامام (عليه السلام): أي بعداً لك من خير الدنيا، بعداً، بعداً لك من خير الآخرة⁶.
- وقوله عز من قائل: (إِنَّا هَدَيْنَاهُ السَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا)⁷
- ومثله قوله سبحانه: (سَنُقَرِّبُكَ فَلَا تَنْسَىٰ إِلَّا مَا شَاءَ اللَّهُ)⁸
- قال الامام (عليه السلام): أي لا ينسى شيئاً مما أنزل عليه (ﷺ) إلا ما شاء الله أن ينسيه إياه، ويرفع ذكره عن قلب النبي محمد (ﷺ)⁹.
- وهذا كله من باب التفسير بعلمه اللدني الإلهي (ﷺ).

المطلب الثالث

فضائل السور

لم يترك الأئمة صلوات الله عليهم آية من آيات القرآن الكريم إلا وفسروها للناس بما يتوافق مع معطيات عصرهم، وعلى قدر أفهامهم وعقولهم، وكذلك لم يتركوا سورة واحدة من سور القرآن العظيم إلا وبينوا فضلها، وثواب قارئها.

وهنا سنقتصر على مثال واحد فقط لذلك، على عظم عناية الأئمة (عليهم السلام) بالقرآن وسوره وآياته.

فهنا يذكر الامام الحسن (عليه السلام) سورة قصيرة من حيث الآيات والكلمات، إلا أن فضلها من أكبر العظيمات، فهو يذكر لها أكثر من فضل، وأكثر من جزاء لمن يقرؤها، وفي أوقات مختلفة مقبولة مضاعفة، ومن قرأها ثم دعا، رُفِعَ إلى اللوح المحفوظ مستجاباً¹.

1 - الطلاق 2.
 2 - ينظر: الجامع لأحكام القرآن 807/6.
 3 - الجن 18
 4 - ينظر التبيان 338/4. و ابن كثير 123/4.
 5 - القيامة 34.
 6 - ينظر مفاتيح الغيب 576/4.
 7 - الإنسان 3.
 8 - الأعلى 6.
 9 - ينظر الميزان في تفسير القرآن 588/9. و التحرير والتنوير 189/6.

فضل سور (القدر)

قال الامام (عليه السلام): من قرأ سورة القدر في صلاة، رفعت في عليين، وعن محمد بن أحمد قال: كتبت الى أبي محمد (عليه السلام) أني قد لزمني دين فادح، فكتب (عليه السلام): أكثر من الاستغفار، ورطب لسانك بقراءة: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ فِي لَيْلَةِ الْقَدْرِ﴾². وعنه أيضاً قال: كتبت الى أبي محمد (عليه السلام)، أن علمني شيئاً إذا أنا قلته كنت معك في الدنيا والاخرة. فكتب (عليه السلام) بخطه أعرفه، أكثر من تلاوة: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ...﴾ ورطب شفئك بالاستغفار³. وقال الامام (عليه السلام): من زار قبر أخيه المؤمن فجلس عند قبره واستقبل القبلة، ووضع يده على القبر، وقرأ: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ فِي لَيْلَةِ الْقَدْرِ﴾ سبع مرات، أمِن من الفرع الأكبر⁴.

وقد كتب رجل إلى الإمام الحسن (ع) يسأله عن صلاة نوافل شهر رمضان والزيادة؟ فكتب (عليه السلام) إليه كتاباً. أن أكثر من قراءة: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ﴾⁵. وقال (عليه السلام): من قرأ: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ فِي لَيْلَةِ الْقَدْرِ﴾ بعد صلاة العصر عشر مرات، كان له على مثل أعمال الخلائق، ومن قرأها سبع مرات قبل العشاء الآخرة، كان في ضمان الله تعالى حتى يصبح⁶. وعن الإمام (عليه السلام) أنه: من قرأ سورة القدر في كل يوم ليلة ستاً وسبعين مرة، خلق الله له ألف ملك يكتبون ثوابها ستة وثلاثين ألف عام، ويضاعف الله تعالى استغفارهم له ألفي سنة، ألف مرة⁷ ويكون ذلك في سبعة أوقات:

- الأول* بعد طلوع الفجر وقبل صلاة الصبح سبعاً، ليصلي عليه الملائكة ستة أيام.
- الثاني* بعد صلاة الغداة عشراً، ليكون في ضمان الله الى المساء.
- الثالث* اذا زالت الشمس قبل النافلة عشراً، لينظر الله تعالى إليه ويفتح له الأبواب.
- الرابع* بعد نوافل الزوال إحدى وعشرين، ليخلق الله تعالى منها بيتاً طوله ثمانون ذراعاً، وكذا عرضه، وستون ذراعاً سمكه، وحشوه ملائكة يستغفرون له إلى يوم القيامة، ويضاعف الله تعالى استغفارهم ألفي سنة، ألف مرة.
- الخامس* بعد العصر عشراً، لتمر على مثل أعمال الخلائق يوماً
- السادس* بعد العشاء سبعاً، ليكون في ضمان الله إلى أن يصبح.
- السابع* حيث يأوي إلى فراشه إحدى عشرة، ليخلق الله له منها ملكاً، راحته أكبر من سبع سماوات وسبع أرضيين، في موضع كل ذرة من جسده شعرة تنطق بقوة الثقلين، يستغفرون لقارئها إلى يوم القيامة⁸.

وهذا غيض من فيض مما ذكره الأئمة (ع) في فضائل سور القرآن الكريم.

الخلاصة

من خلال هذا البحث تعرفنا على أن الامام الحسن المجتبي (ع) كان من الذين يتصدون لتفسير القرآن العظيم وآياته الكريمة ويذكر دقائقها، وما أشكل على الناس فهمها. وكان يستمد الامام (ع) تفسيره لآيات القرآن الكريم وكلماته من طريقتين: الأولى* أن يروي عن أبيه (ع)، وعن رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم). الثاني* أن يفسر القرآن الكريم بعلمه الذي علمه الله عز وجل له. وكذلك نجد الامام (ع) يفسر القرآن الكريم بالقرآن الكريم نفسه تارة، وتارة يفسره بالسنة النبوية، وتارة يفسره بأقوال أبيه (ع)، وتارة وهو الأكثر يفسره بما آتاه الله عز وجل من علم لدني، وإمكانات معرفية إلهية.

1 - ينظر: بحار الانوار 66/8.

2 - ينظر: الكافي 316/5.

3 - ثواب الاعمال 197.

4 - ينظر: رجال الكشي 564.

5 - ينظر: الاستبصار 464/1.

6 - ينظر: فلاح السائل 199.

7 - ينظر: مستدرک الوسائل 97/5.

8 - بحار الانوار 80/8.

وكذلك نجد أن المفسرين المتقدمين والمتأخرين قد وافقوا وتابعوا الإمام الحسن (ع) على تفسيره كـلِّه إلا في موضع أو موضعين فإنهم قد ذكروا معاني أخرى للآيات والألفاظ التي تحتملها اللغة وليس معنى هذا أنهم خالفوا ما ذهب إليه الإمام (ع) من تفسير وإنما هي زيادات ذكرها لتمام المعنى مما يحتمله اللفظ ويتناسب مع اصطلاح أهل عصرهم وعقولهم، ولا مخالفة فيه للغة العربية وسبب ذلك أن الإمام (ع) كان يفسر للناس ما يحتاجون إليه فقط أو ما يتوجهون إليه بالسؤال عن بعض الآيات والألفاظ، فكان جواب الإمام (ع) مختصراً على قدر حاجتهم، وعلى قدر فهمهم واستيعابهم، وما هذه الزيادات التي ذكرها المفسرون إلا معاني يفهمها أهل العصر الذي هم فيه. فإذا ما وضع ميزان يوزن به المفسرون، كان الإمام الحسن (ع) إماماً للمفسرين دون منازع.

المصادر

بعد القرآن الكريم.

- 1- الاحتجاج، لأبي منصور أحمد بن علي بن أبي طالب الطبرسي، ت 620هـ، تعليق: محمد باقر الخراسان.
- 2- أحكام القرآن، لأحمد بن علي أبو بكر الرازي الجصاص الحنفي ت 370هـ، تحقيق: عبد السلام محمد علي شاهين دار الكتب العلمية بيروت، 1415هـ/1994م.
- 3- اقبال الاعمال
- 4- اكمال الدين
- 5- بحار الانوار، للعلامة المجلسي، مؤسسة الوفاء - بيروت.
- 6- الاستبصار لشيخ الطائفة الطوسي. مطبعة النجف في النجف 1375 هـ
- 7- بحر العلوم، أبو الليث نصر بن محمد بن أحمد بن إبراهيم السمرقندي ت: 373هـ.
- 8- التحرير والتنوير، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (المتوفى: 1393هـ) الدار التونسية للنشر - تونس، 1984هـ.
- 9- التبيان في تفسير القرآن، شيخ الطائفة أبي جعفر محمد بن الحسن الطوسي ت 460هـ، تحقيق وتصحيح: أحمد حبيب قصير العاملي.
- 10- تفسير القرآن العظيم، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري (المتوفى: 774هـ) المحقق: محمد حسين شمس الدين، الناشر: دار الكتب العلمية، منشورات محمد علي بيضون - بيروت، 1419هـ.
- 11- التفسير الوسيط، الشيخ محمد سيد طنطاوي. الناشر: دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- 12- التفسير المنسوب للإمام العسكري.
- 13- تفسير القمي لأبي الحسن علي بن إبراهيم القمي رحمه الله (من اعلام القرنين 3 - 4 هـ)
- 14- التهذيب، الشيخ الطوسي.
- 15- ثواب الاعمال، السيد بن طاووس الحلّي.
- 16- الجامع لأحكام القرآن، القرطبي.
- 17- جامع البيان في تفسير القرآن، محمد بن جرير الطبري.
- 18- دلائل الامامة، لابن جرير الطبري
- 19- رجال الكشي
- 20- روح المعاني في تفسير القرآن والسبع المثاني، شهاب الدين الألوسي.
- 21- فلاح السائل

- 22- الكافي في الفروع، محمد بن يعقوب الكليني.
- 23- الكشف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل
- 24- مجمع البيان في تفسير القرآن، الشيخ الطبرسي.
- 25- مستدرک الوسائل
- 26- معالم التنزيل، عبد الله بن أحمد البغوي.
- 27- من لا يحضره الفقيه،
- 28- الميزان في تفسير القرآن، السيد الطباطبائي الحكيم.

النموذج النمائي المتكامل للعقل لدى طلبة الجامعة

أ.م.د. كاظم عبد نور م.م. حوراء عباس كرمش

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل

The Complete Growth Model of the Mind for the University Students

Asst. Lecturer. Hawra' Abbas Kirmash

College of Basic Education / University of Babylon

Asst. Prof. Dr. Kadhim Abd Noor

College of Education for Human Sciences / University of Babylon

Abstract

This research had been done in the College of Education for Human Sciences in the University of Babylon throughout the academic year 2013-2014 to gain a Ph.D degree in educational psychology. The problem of the research lies in that the students vary in their behaviour when they confront the same events and situations. When the students are motivated by one similar motivator (action), their responses (reactions) are different. This is because their minds develop differently.

المُلخَص

جرى هذا البحث في كلية التربية للعلوم الإنسانية بجامعة بابل خلال العام الدراسي (2013-2014) لنيل درجة الدكتوراه في تخصص علم النفس التربوي. وتكمن مشكلة البحث في أنَّ الطلبة مُختلفين في سلوكهم عندما يتعرضون إلى أحداث أو مواقف مُتشابهة. فعندما يُستثار الطلبة بمثير واحد مُتشابه (فعل) فإن استجاباتهم (ردة الفعل) تكون مختلفة ومتباينة، ويرجع السبب في ذلك إلى اختلاف نمو العقل لديهم. وعلى هذا الأساس يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الآتي: ما مستوى النموذج النمائي المتكامل للعقل لدى طلبة الجامعة؟

أما أهمية البحث فتبرز في كونه أول دراسة عربية من نوعها تتناول متغير البحث (النموذج النمائي المتكامل للعقل) لدى فئة مهمة من المجتمع العراقي وهم طلبة الجامعة. ويُعد في الوقت نفسه إضافة جديدة إلى الدراسات التي تناولت موضوع العقل. كما تبرز أهمية البحث في النتائج التي توصل إليها والتي من الممكن استثمارها من قبل الباحثين الآخرين في المستقبل. وقد تألف مجتمع البحث من (4010) طالب وطالبة من طلبة الصف الثالث في كليات جامعة بابل. أما عينته فتكونت من (400) طالب وطالبة من طلبة تخصصات العلوم الطبيعية (العلمية) وطلبة تخصصات العلوم الاجتماعية (الإنسانية)، شكلت حوالي (10%) من مجتمع الدراسة، تمَّ إختيارهم بطريقة عشوائية طبقية. (168) من أفراد العينة من الطلاب الذكور وبنسبة (42%)، و (232) من الطالبات الإناث وبنسبة (58%). (196) من أفراد العينة تخصصهم الدراسي العلوم الطبيعية وبنسبة (49%)، و (204) تخصصهم الدراسي العلوم الاجتماعية وبنسبة (51%). أما أهداف البحث فهي التعرف على ما يأتي:

- 1- مستوى النموذج النمائي المتكامل للعقل لدى طلبة الصفوف الثلاثة في الكليات العلمية والإنسانية بجامعة بابل.
 - 2- الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى النموذج النمائي المتكامل للعقل لدى طلبة الصفوف الثلاثة بجامعة بابل، تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور - إناث)، والتخصص (علمي - إنساني).
- ولتحقيق هذا الهدف، أعدت الباحثة مقياساً للنموذج النمائي المتكامل للعقل يتكون من (3) مقاييس فرعية. وبعد التأكد من صدق المقياس، طبقت الباحثة المقياس على أفراد عينتها في كليات العلوم الطبيعية (العلمية) وكليات العلوم الاجتماعية (الإنسانية) بجامعة بابل خلال المدة بين (1 - 30 / 04 / 2014). وبعد تفريغ بيانات المقياس ومعالجتها إحصائياً باستعمال اختبار (Z-Test) لعينة واحدة، وتحليل التباين الثنائي للعينات غير متساوية الحجم، تمَّ التوصل إلى النتائج الآتية: 1- أنَّ عينة البحث لديها مستوى مُرتفع من النموذج النمائي المتكامل للعقل.

3- لا يوجد فروق بين الطلاب (الذكور) وال طالبات (الإناث) في مستوى النموذج النمائي المتكامل. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الكليات العلمية وطلبة الكليات الإنسانية، لصالح طلبة الكليات العلمية.

الفصل الاول التعريف بالبحث

1- مقدمة البحث (Research Introduction):

لقد كَرَّمَ الله سبحانه وتعالى الإنسان بنعمة العقل، وجعله بذلك يمتاز عن كثير من المخلوقات. كما خَصَّ الله سبحانه الإنسان عن سائر المخلوقات الأخرى في قدراته العقلية العليا، فلولاً هذه القدرات لما وصل الإنسان إلى ما وصل إليه اليوم من تقدم حضاري في جميع مجالات الحياة وميادينها المختلفة، ولما استطاع أن يبتكر ويكتشف ويحل المشكلات وينظم حياته ويتجنب العديد من المخاطر والتحديات. ولذلك تواصل اهتمام العلماء والباحثين بآلية عمل القدرات العقلية وتحليلها ودراستها، باعتبارها من الأمور المعقدة التي لا يمكن التوصل إلى نتائج قطعية ونهائية بشأنها. ومن هؤلاء الباحثين، الباحث اليوناني ديميتريو (Demetriou) الذي طوّر مع زملائه أنموذجاً نمائياً متكاملًا للعقل. ويتكون هذا الأنموذج من ثلاث مستويات مُتحدة المركز هي: قدرات معالجة المعلومات (Processing Capacities) (Information)، وستة مجالات فكر متخصصة (Specialized Domains of Thought)، والمعرفة الفائقة (Hypercognition). (Demetriou & Raftopoulos, 1999:321). وقد تبنت الباحثة الأنموذج النمائي المتكامل للعقل في دراستها الحالية.

2- مشكلة البحث (Research Problem):

إنّ موضوع الأنموذج النمائي المتكامل للعقل من الموضوعات التي يتناولها علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي والصحة النفسية. وعلى الرغم من الأبحاث الأجنبية التي تناولت عدد من جوانب هذا المفهوم وعلاقته بالسلوك، فما تزال كثير من تفاعلاته وآثاره تحتاج إلى المزيد من البحث والتدقيق ولاسيما مع تزايد عدد المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وما تتركه من آثار على الصغار والكبار. وقد شَعَرَت الباحثة بمشكلة البحث من خلال القراءة في السنة التحضيرية لدراسة الدكتوراه، وممارستها لمهنة التدريس الجامعي، إذ لاحظت أن الطلبة مُختلفين في سلوكهم عندما يتعرضون إلى أحداث أو مواقف مُتشابهة. وبذلك تتلخص مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الآتي: ما مستوى الأنموذج النمائي المتكامل للعقل لدى طلبة الجامعة؟

3- أهمية البحث (The Importance of the Research):

تكمُن أهمية هذا البحث في أهمية متغيراته والمشكلة التي يتناولها، والنتائج التي يتوصل إليها. إن لدراسة الأنموذج النمائي المتكامل للعقل بمستوياته الثلاثة، أهمية كبيرة بسبب التطور المعرفي وثورة المعلومات التي اجتاحت العالم والتي صاحبها تغيرات كثيرة جعلت الأفراد يواجهون تغيرات جوهرية تقتضي منهم تقبل واستيعاب هذا الكم الهائل من المعلومات التي يتوجب عليهم الاطلاع عليها واستيعابها سواء لأغراض الدراسة أم الالتحاق بالعمل والوظيفة الاجتماعية التي يختارونها. وإن الفرد الذي يقوم بعملية إستقبال المعلومات وتفسيرها وتخزينها ومعالجتها بطريقة سليمة دون أي شوائب في ذلك يكون قادراً على حل أي مشكلة تعترضه في حياته وإلا فالعكس صحيح. (علوان، 2009: 12). كما تتبثق أهمية البحث الحالي من أهمية مجتمع البحث وعينته وهم طلبة الجامعة الذين يمثلون ثروة كل أمة تتشد التقدم والرفق، وهم الطاقة الحيوية التي لها القدرة على رسم ملامح الحركة والتجدد لشعب يطمح للتطور في حياته وحضارته. وتكمُن أهمية البحث في كونه أول دراسة عربية من نوعها تتناول متغير البحث (الأنموذج النمائي المتكامل للعقل) لدى فئة مهمة من المجتمع العراقي وهم طلبة الجامعة. ويُعد في الوقت نفسه إضافة جديدة إلى الدراسات التي تناولت موضوع العقل. كما تبرز أهمية البحث في إعداد أداة لقياس الأنموذج النمائي المتكامل للعقل، ويمكن للباحثين والمُرشدين الاستفادة منهما مُستقبلاً.

4- هدف البحث (Research Objectives):

يهدف البحث الحالي التعرف على ما يأتي:

1. مستوى الأنموذج النمائي المتكامل للعقل لدى طلبة الصفوف الثالثة في الكليات العلمية والإنسانية بجامعة بابل.
2. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الأنموذج النمائي المتكامل للعقل لدى طلبة الصفوف الثالثة بجامعة بابل، تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث)، والتخصص (علمي - إنساني).

5- حدود البحث (Research Limitation):

يحدد البحث الحالي بدراسة الأنموذج النمائي المتكامل للعقل لدى طلبة الجامعة وكلتا الجنسين (ذكور - إناث)، وللتخصصين (علمي - إنساني)، للدراسة الصباحية للعام الدراسي (2013-2014).

6- تحديد المصطلحات (Define of Terms):**6-1- الأنموذج النمائي المتكامل للعقل****(Integrated developmental model of the mind):**

هو أنموذج نظري شامل بناءً الباحث اليوناني ديميتريو بالتعاون مع زملائه في عام (1993, et al Demetriou). ويتكون الأنموذج النمائي المتكامل للعقل من ثلاثة مستويات متحدة المركز هي: **المستوى الأول - قدرات معالجة المعلومات**: عبارة عن مجموعة من المهارات المعرفية المنتظمة التي تحدث أثناء استقبال الشخص للمعلومات وتحليلها وتفسيرها داخل عقله واستعادتها وتذكرها حينما يتطلب ذلك وخاصة عند بروز مشكلة ما وتحتاج إلى حل من الشخص نفسه. (علوان، 2009: 8). وتشمل قدرات معالجة المعلومات ثلاث عمليات هي:

1-1 سرعة معالجة المعلومات: هذا المصطلح يعني السرعة القصوى التي يتم فيها أنجاز نشاط ذهني معين من قبل الفرد. (Demetriou, et al. 1993: 21).

1-2 التحكم بسرعة معالجة المعلومات: يُقصد بهذا المصطلح سيطرة الفرد على المعلومات التي تقع ضمن إطار موضوع معين عندما تظهر معلومات غير ذات صلة بالموضوع ذاته وبنفس الوقت. (Moseley et al, 2005: 109-110).

1-3 الذاكرة العاملة: هي نظام دينامي متعدد المكونات يقوم بالاحتفاظ والمعالجة النشطة للمعلومات لفترة مؤقتة. فهي تعد مصدراً مهماً للاحتفاظ بالمعلومات وتشفيرها وحمايتها من فقدان السريع باستخدام التسميع الذهني. (Baddeley, 2000: 419)

المستوى الثاني - مجالات الفكر المتخصصة: يشير هذا المفهوم إلى المعالجات التخصصية مثل العمليات والوظائف العقلية ومهارات حل المشكلات المناسبة للمعالجة مثل المقارنة، الدمج... الخ. ويشمل على المجالات الآتية:

1-2 الاستدلال التصنيفي (Reasoning Categorical): هو قدرة الفرد على فهم علاقات التشابه والاختلاف بين الأشياء. (Panaoura, 2009: 14).

2-2 الاستدلال الكمي (Reasoning Quantitative): يشير الاستدلال الكمي إلى قدرة الفرد على تحديد عدد العناصر في مجموعات صغيرة أصغر من ثلاثة أو أربعة عناصر. (Demetriou et al, 2002: 992)

2-3 الاستدلال المكاني (Spatial Reasoning): يشير الاستدلال المكاني إلى قدرة الفرد على التفكير بالأشياء والأحداث كما هي، واتجاهها وحركتها في المكان المحيط بها. (Demetriou et al, 2012: 624).

2-4 الاستدلال السببي (Causal Reasoning): هو القدرة على فهم العلاقة والتفاعل الحيوي بين الأشياء أو الأشخاص. (Panaoura, 2009: 19).

2-5- الاستدلال اللفظي (Verbal Reasoning) يُعبر الاستدلال اللفظي عن قدرة الفرد على تحليل النصوص اللفظية المُعقدة. (إبراهيم، 2012: 2).

2-6- الاستدلال الاجتماعي (Social Reasoning) يعني فهم الفرد للتفاعلات والعلاقات الاجتماعية المحيطة به. (Demetriou et al, 2002 : 994).

المستوى الثالث - المعرفة الفائقة: هو نظام مُعقد يحتوي على أفكار تُصنف من ضمن الوظائف الإدراكية. وخبرات المعرفة الفائقة عبارة عن عمليات إستراتيجية غير واعية تقودها التجارب العاطفية. (Mayer & Alexander, 2011: 200).

التعريف الاجرائي للنموذج النمائي المتكامل للعقل:

الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة البحث من إجاباتهم عن فقرات مقياس النموذج النمائي المتكامل للعقل المُعد من قِبَل الباحثة.

الفصل الثاني

أدبيات البحث ودراسات سابقة

يتضمن هذا الفصل عرضاً ملخصاً لنظرية النموذج النمائي المتكامل للعقل، ودراسات سابقة تناولت متغير النموذج النمائي المتكامل للعقل.

أولاً- نظرية النموذج النمائي المتكامل للعقل:

(The Integrated Developmental Model of the Mind Theory)

ظهرت نظرية النموذج النمائي المتكامل للعقل في عام (1993) بجهود فريق عمل بقيادة إندرياس ديميتريو (Andreas Demetriou) بجامعة نيقوسيا في جزيرة قبرص اليونانية. وقد استند الفريق في بناء هذه النظرية على العديد من البحوث في مجالات علم النفس المعرفي، وعلم نفس الفارق، وعلم النفس النمو. وكان هدف ديميتريو وزملائه (Demetriou et al:1993) بناء أنموذج نظري شامل والتأكد من صدقه. وبهذا يضعون الأساس لتحقيق التكامل بين دراسات الذكاء والأداء الوظيفي المعرفي ودراسات الشخصية والذات، وتحديد تفاعلاتها خلال مراحل العمر من (04-70) سنة. (Demetriou & Kazi, 2001: 218). وقد افترض ديميتريو وزملائه (Demetriou et al: 1993) أن العقل البشري مُنظم في مستويات ثلاثة، اثنان منهما تشكّلان طرق تحقيق معالجة المعلومات والمعرفة الفائقة، في حين يشكل المستوى الثالث أنظمة متخصصة للتفكير وحل المشكلات. وتتميز هذه المستويات بعضها عن البعض الآخر على أساس المعايير الوظيفية التي تقوم بها. إذ أن كل مستوى يشكل بذاته عملاً مُعقداً من المعالجات والأنظمة التي تتضمن أبعاداً متعددة ودرجات تنظيم قد تُكتشف لو تم فحصها بشكل صحيح.. (Ferrari & Vuletic, 2010:27) وقد بنى ديميتريو وزملائه أنموذجهم العام للعقل على ثلاثة مستويات أو دوائر متحدة المركز هي: قدرات معالجة المعلومات (Information processing capacities) ومجالات الفكر المتخصصة وهي عبارة عن (6) ستة مناطق قدرات متخصصة (Specialized Capacity Spheres) (SCSs) تتوسط التفاعل مع العالم الخارجي، والمعرفة الفائقة (Hypercognition). (Demetriou & Raftopoulos, 1999:321). وتشمل قدرات معالجة المعلومات (Information processing capacities) على سرعة معالجة المعلومات، والتحكم بسرعة معالجة المعلومات، والذاكرة العاملة والتي تكون حاضرة في كل تفكير ولها تأثير أساسي على حل المشكلة. أما مجالات الفكر المتخصصة فتحتوي على (6) ستة أنماط للتفكير هي: الاستدلال التصنيفي،

والاستدلال الكمي، والاستدلال السببي، والاستدلال المكاني، والاستدلال اللفظي، والاستدلال الاجتماعي. أما المعرفة الفائقة (Hypercognition) فتعني الإطلاع على المعرفة.

(Demetriou & Raftopoulos, 2004:30)

ثانياً- دراسات سابقة

1-2- دراسات تناولت متغير الانموذج النمائي المتكامل للعقل مع متغيرات أخرى:

1-1-2- دراسات عربية:

لم تتمكن الباحثة من الحصول على دراسات عربية تناولت متغير الانموذج النمائي المتكامل للعقل.

2-1-2- دراسات أجنبية:

جميع الدراسات الأجنبية التي حصلت عليها الباحثة بقيادة مؤسس النظرية ديميتريو (Demetriou)

وجميعها باللغة الإنكليزية، وستعرضها من الأحدث إلى الأقدم.

1-2- دراسة ديميتريو وكازي (Demetriou & Kazi, 2006):

"مجالات الفكر المتخصصة وعلاقتها بالتقييم الذاتي لدى مجموعة من الأفراد":

جرت هذه الدراسة في عام (2006) بالمدارس الثانوية وكليات جامعة قبرص بمدينة قبرص اليونانية. وتألّفت عينتها من الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين (15-22) سنة. وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين ثلاث مجالات من مجالات الفكر المتخصصة هي: (الاستدلال الكمي، الاستدلال السببي، الاستدلال الاجتماعي) والتقييم الذاتي. أما أدواتها فكانت: مقياس يتكون من ثلاث مقاييس فرعية لقياس مجالات الفكر المتخصصة (الاستدلال الكمي، والاستدلال السببي، والاستدلال الاجتماعي) من أعداد ديميتريو وكازي (Demetriou & Kazi, 2004) ومقياس التقييم الذاتي الذي أعده ديميتريو (Demetriou, 2006). وتوصلت الدراسة إلى ما يأتي:

1- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين مجالات الفكر المتخصصة الثلاث والتقييم الذاتي لدى الأفراد الذين تتراوح أعمارهم ما بين (15-17) سنة.

2- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مجالات الفكر المتخصصة الثلاث والتقييم الذاتي لدى الأفراد الذين تتراوح أعمارهم ما بين (18-22) سنة. (Ferrari & Vuletic, 2010: 26-27)

2-2- دراسة ديميتريو وكازي (Demetriou & Kazi, 2001-2006):

"قدرات معالجة المعلومات وعلاقتها بمجالات الفكر المتخصصة":

جرت هذه الدراسة في الفترة ما بين (2001-2006) في المدارس الثانوية بمدينة قبرص اليونانية. وتكونت عينتها من المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين (11-15) عام، وهدفها معرفة العلاقة بين الأبعاد الثلاث لقدرات معالجة المعلومات (في سلسلة من المهام التي تشبه أنموذج سترووب موجهة إلى سرعة وتحكم بمعالجة المعلومات)، والذاكرة العاملة (التنفيذية المركزية، الصوتية، والبصرية)، وثلاث من مجالات الفكر المتخصصة وهي: الاستدلال اللفظي، الاستدلال الكمي، والاستدلال المكاني. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن قدرات معالجة المعلومات ترتبط ارتباطاً إيجابياً بمجالات الفكر المتخصصة. وتُعد هذه العلاقة الإيجابية مُحركاً للذكاء والوعي الذاتي لدى الأفراد. (Ferrari & Vuletic, 2010: 18).

3-2- دراسة ديميتريو وآخرون (Demetriou & et al, 1999)

"الأنموذج النمائي المتكامل للعقل وعلاقته بالأداء الدراسي":

جرت هذه الدراسة عام (1999) بالمدارس الثانوية بمدينة قبرص اليونانية. وكانت عينتها تتكون من (232) طالباً وطالبة، تتراوح أعمارهم بين (12-15) سنة. وهدفها معرفة العلاقة بين مستويات الأنموذج

النمائي المتكامل للعقل (سرعة معالجة المعلومات، والذاكرة العاملة، والإستدلال المكاني)، والأداء الدراسي في المواد الدراسية الآتية: الرياضيات، العلوم، واللغة الأغريقية. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

1- إرتفاع تأثير مستويات الأنموذج النمائي المتكامل للعقل على كل موضوع دراسي (في العلوم 97%، في الرياضيات 72%، وفي اللغة الاغريقية 88%).

2- وجود إختلاف في التأثير لكل من المستويات الثلاثة، إذ كان مقدار النسبة الأعلى دائماً في المجال المكاني (في العلوم 55%، في الرياضيات 67%، وفي اللغة الاغريقية 74%)، وتأثير سرعة معالجة المعلومات، على الرغم من إنخفاضه الكبير (في العلوم 21%، في الرياضيات 4%، وفي اللغة الاغريقية 10%) فإنه كان ذا فائدة. أما تأثير الذاكرة العاملة فكان ضعيف جداً (أقل من 4% في كل المواد الدراسية). من ذلك إستنتج الباحثان أن عملية الاستدلال المكاني تؤثر بشكل كبير في كل تعلم مدرسي. وإن سرعة معالجة المعلومات تؤثر أيضاً وتضيف قوة تنبؤية إضافية إلى قدرة الطلبة على فهم الدرس في القاعة الدراسية. (Demetriou & et al, 2005: 58)

ثالثاً- الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية بينها:

بعد عرض الدراسات السابقة أتي تيسر للباحثة الحصول عليها تبين ما يأتي:

3-1- الأهداف (Objectives):

ذهبت المجموعة الأولى من الدراسات إلى تناول مُتغير الأنموذج النمائي المُتكامل للعقل وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى مثل التقييم الذاتي، والأداء الدراسي كما في دراسة ديميتريو وكازي (Demetriou & Kazi, 2006)، وديميتريو وآخرون (Demetriou & et al, 1999)، وتناولت دراسة ديميتريو وكازي (Demetriou & Kazi, 2001- 2006) طبيعة العلاقة الارتباطية بين مجالات الأنموذج النمائي المُتكامل للعقل. أما الدراسة الحالية فتناولت الأنموذج النمائي المُتكامل للعقل لدى طلبة الجامعة. وبذلك من المُحتمل أن تكون هذه الدراسة الأولى من نوعها في الدولة العراقية، وربما في الوطن العربي.

3-2- طبيعة العينة (The nature of the sample):

تبين من خلال إستعراض الدراسات السابقة إنها جرت على عينات مختلفة من الأفراد، إذ جرت دراستين منها على عينات من المراهقين وهي دراسة ديميتريو وكازي (Demetriou & Kazi, 2001- 2006)، وديميتريو وآخرون (Demetriou & et al, 1999). وجرت دراسة على عينة مشتركة من المراهقين وطلبة الجامعة وهي دراسة ديميتريو وكازي (Demetriou & Kazi, 2006). أما عينة الدراسة الحالية فتألفت من طلبة الجامعة.

3-3- الوسائل الإحصائية (Statistical methods The):

إستعملت مُعظم الدراسات السابقة معاملات الإرتباط وقوانين إحصائية ترتبط بإجراءات بناء أدوات القياس، ومنها ما يرتبط بالإجابة عن تساؤلات وأهداف تلك الدراسات. أما هذه الدراسة فقد استعملت إختبار (Z-test) لعينة واحدة، وتحليل التباين الثنائي لعينات غير متساوية. في تحليل إستجابات أفراد العينة.

3-4- الأدوات (The Scales):

إستعملت الدراسات السابقة عدد من أدوات القياس تختلف بإختلاف الأهداف. قام الباحثون ببناءها لثلاث طبيعة أهداف الدراسة وعينتها. وفي هذه الدراسة قامت الباحثة ببناء مقياساً لقياس الأنموذج النمائي المتكامل للعقل.

إسهام الدراسات السابقة في هذه الدراسة:

1-دعمت المتغيرات قيد الدراسة بالخلفية النظرية العلمية.

2-أسهمت في كلٍ مما يأتي:

- 2-1- طريقة صياغة أهداف الدراسة.
- 2-2- اختيار طبيعة المجتمع وحجم عينته.
- 2-3- استعمال المنهجية التي تلائم هذه الدراسة.
- 2-4- كيفية اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة ودواعي إستعمالها.
- 2-5- تفسير النتائج وعلى الرغم من تبين النتائج ووجهات النظر أحياناً وإتفاقها أحياناً آخر بما يخدم هذه الدراسة.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج البحث وإجراءاته لتحقيق أهداف البحث. وشملت تلك الإجراءات تحديد المجتمع الأصلي واختيار عينة ممثلة له، ثم عرض موجز للأداة التي استخدمت في الدراسة وتقنياتها، وإجراءات التطبيق.

أولاً- منهج البحث (Research Methodology):

استعملت الباحثة المنهج الوصفي لإجراء هذا البحث لكونه المناسب لطبيعة البحث والذي يتطلب جمع البيانات حول عدد من المتغيرات التي يتناولها البحث، والعلاقة بينهما، وإيجاد مستوى تلك العلاقة بوصفها وصفاً دقيقاً والتعبير عنها كميّاً أو كميّاً. (عبيدات وآخرون، ب:ت: 14).

ثانياً- مجتمع البحث (Research Population):

تألف مجتمع البحث الحالي من طلبة الصفوف الثلاثة فقط المستمرين بالدراسة خلال العام الدراسي (2013-2014) في كليات جامعة بابل، والبالغ عددهم (4010) طالباً وطالبة، بواقع (1683) منهم من الذكور وبنسبة (42%)، و(2327) من الإناث وبنسبة (58%)، ومن الإختصاصات العلوم الطبيعية (العلمية) والعلوم الاجتماعية (الإنسانية). إذ كان مجموع طلبة كليات العلوم الطبيعية (1965) طالباً وطالبة وبنسبة (49%)، بواقع (891) منهم من الذكور وبنسبة (45%)، و(1074) من الإناث وبنسبة (55%)، في حين كان مجموع طلبة كليات العلوم الاجتماعية (2045) طالباً وطالبة وبنسبة (51%)، بواقع (792) منهم من الذكور وبنسبة (39%)، و(1253) من الإناث وبنسبة (61%).

ثالثاً- عينة البحث (Research Sample):

إختارت الباحثة (400) طالباً وطالبة، يمثلون حوالي (10%) من مجتمع البحث. وقد تمّ اختيار ثلاث كليات من تخصصات العلوم الطبيعية وثلاث كليات من تخصصات العلوم الاجتماعية بطريقة عشوائية طبقية. إذ سجلت الباحثة أسماء كليات جامعة بابل الطبيعية والاجتماعية في قصاصات من الورق ووضعتها في كيس وطلبت من احد الطلبة سحب ستة أوراق. وبهذه الطريقة وقع الإختيار على كليات الهندسة والصيدلة والتمريض من التخصصات الطبيعية، وكليات التربية الأساسية، والتربية للعلوم الإنسانية، والدراسات القرآنية من التخصصات الاجتماعية. وبلغ عدد الطلبة من تخصصات العلوم الطبيعية (196) وبنسبة (49%)، (89) منهم من الذكور وبنسبة (45%)، و(107) من الإناث وبنسبة (55%). أما تخصصات العلوم الاجتماعية فكان عدد طلبته (204) وبنسبة (51%)، (79) منهم من الذكور وبنسبة (39%)، و(125) من الإناث وبنسبة (61%). والجدول (2-3) يوضح ذلك.

• - تمّ الحصول على هذه البيانات من شعبة الإحصاء بجامعة بابل على ضوء كتاب الدراسات العليا كلية التربية للعلوم الإنسانية المرقم (8213) في (07 / 11 / 2013).

• استبعدت الباحثة كلية العلوم للبنات، من مجتمع البحث كونها للإناث فقط.

جدول (2-3) يوضح عينة البحث.

الكليات		ذكور	%	إناث	%	مج	%
الكليات العلمية	الصيدلة	17	4	29	7	46	11
	الهندسة	61	15	57	14	118	29
	التمريض	11	3	22	6	33	9
المجموع		89	22	107	27	196	49
الكليات الإنسانية	التربية الأساسية	35	9	56	14	91	23
	التربية للعلوم الإنسانية	34	9	41	10	75	19
	الدراسات القرآنية	10	2	28	7	38	9
المجموع		79	20	125	31	204	51

رابعاً- أداة البحث (Research Scales):

قامت الباحثة بإعداد ثلاث مقاييس فرعية لقياس الأنموذج النمائي المتكامل للعقل لدى طلبة الجامعة لتحقيق أهداف البحث، على ضوء المنطلقات النظرية للأنموذج النمائي المتكامل للعقل التي تم عرضها في الفصل الثاني، وعلى ضوء خطوات إعداد المقاييس النفسية. وتكون مقياس الأنموذج النمائي المتكامل للعقل الذي أعدته الباحثة على (57) فقرة موزعة على ثلاث مقاييس فرعية هي:

1- مقياس قدرات معالجة المعلومات:

ويتكون من (9) فقرات موزعة على ثلاث مجالات هي:

المجال الأول: سرعة معالجة المعلومات ويتكون من (2) فقرتين.

المجال الثاني: التحكم بسرعة معالجة المعلومات ويتكون من (2) فقرتين.

المجال الثالث: الذاكرة العاملة وتتكون من (5) فقرات.

2- مقياس القدرات المتخصصة:

ويتكون من (37) فقرة موزعة على (6) مجالات فرعية وهي:

المجال الأول: الاستدلال التصنيفي ويتكون من (3) فقرات.

المجال الثاني: الاستدلال الكمي ويتكون من (4) فقرات.

المجال الثالث: الاستدلال المكاني ويتكون من (5) فقرات.

المجال الرابع: الاستدلال السببي ويتكون من (4) فقرات.

المجال الخامس: الاستدلال اللفظي ويتكون من (8) فقرات.

المجال السادس: الاستدلال الاجتماعي ويتكون من (13) فقرة.

3- مقياس المعرفة الفائقة: ويتكون من (11) فقرة.**خطوات تطبيق المقياس:**

بعد أن انتهت الباحثة من إعداد فقرات المقياس، حددت الطريقة المناسبة لتطبيق المقياس وهي كالآتي:

1- تسليم كل فرد من أفراد العينتين الاستطلاعية والأساسية ورقة للإجابة عن فقرات المقياس، كما تضمنت ورقة

الإجابة تدوين معلومات خاصة بالطالب المستجيب، وطلبت منهم تدوينها.

2- تُعرض فقرات المقياس على أفراد العينتين الاستطلاعية والأساسية بجهاز العرض (الداتاشو)، ولفترة زمنية مقدارها

دقيقة واحدة لكل فقرة.

3- تطبيق المقياس بشكل جماعي على أفراد العينتين الاستطلاعية والأساسية.

تصحيح استجابات مقياس الأنموذج النمائي المتكامل للعقل:

يقصد بتصحيح المقياس وضع درجة لإستجابة المفحوصين على فقرات المقياس ثم جمع هذه الدرجات لإيجاد الدرجة الكلية. ولما كان الأنموذج النمائي المتكامل للعقل يتكون من ثلاث مستويات، تُمثل قدرات معالجة المعلومات ومجالات الفكر المتخصصة، والمعرفة الفائقة، فإن المقياس يتكون من ثلاث مقاييس فرعية. فبالنسبة لمقياس المستوى الأول الذي يقيس قدرات معالجة المعلومات فستمنح (1) درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، (0) صفر درجة للإجابة الخاطئة. وإن درجة تصحيح مقياس المستوى الثاني الذي يقيس مجالات الفكر المتخصصة فستمنح (1) درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، (0) صفر درجة للإجابة الخاطئة، ولكل فقرة من فقرات المجالات الأول والثاني والثالث والخامس المنضوية تحت المستوى الثاني، أما المجال الرابع فتتراوح درجة تصحيحه بين (5-1) درجة، والمجال السادس بين (3-1) درجة. ودرجة تصحيح مقياس المستوى الثالث، المعرفة الفائقة فتتراوح بين (3-1) درجة ولكل فقرات المقياس. وبذلك تراوحت الدرجة الكلية للمقياس بين (57-121) وبمتوسط فرضي (74,5). بمعنى أن كلما إرتفعت درجة المُستجيب على المقياس فهذا يُشير إلى إرتفاع مستوى الأنموذج النمائي المتكامل، وكلما إنخفضت درجة المُستجيب فهذا يُشير إلى إنخفاض مستوى الأنموذج النمائي المتكامل.

4-1-1- عرض المقياس على المختصين لمعرفة الصدق الظاهري:

عُرض المقياس على (12) خبير مُختص في مجال العلوم التربوية والنفسية، لتحقيق العديد من الفوائد التي من أهمها مدى إنسجام الفقرات وقدرتها على قياس الخاصية أو السمة طبقاً للتعريف الإجرائي والهدف من المقياس والإطار النظري الخاص بالسمة أو الخاصية موضوع القياس ووضوح الفقرات لإفراد عينة البحث الحالي. وبعد تحليل آراء المختصين بأستخدام (كا²)، ظهر أن قيمة (كا²) المحسوبة كانت (6). وهي أعلى من قيمة (كا²) الجدولية والبالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1). (البياتي، 2008: 311). وبهذا تمّ الإبقاء على جميع فقرات المقياس، فضلاً عن صلاحية تعليماته. والجدول (3-3) يوضح ذلك.

جدول (3-3) قيمة (كا²) المحسوبة والجدولية لدلالة آراء المُحكمين حول فقرات مقياس الانموذج النمائي المتكامل

للعقل

المستوى	المجال	الفقرات	عدد الموافقين	عدد المعارضين	النسبة المئوية للاتفاق	قيمة كا ² المحسوبة	قيمة كا ² الجدولية ¹	الدلالة الإحصائية
المستوى الأول	الأول	2.1	12	-	100%	6	3,84	دال
	الثاني	4.3						
	الثالث	9.8,7.6,5						
المستوى الثاني	الأول	12.11.10	12	-	100%	6	3,84	دال
	الثاني	16.15.14.13						
	الثالث	21.20.19.18.17						
	الرابع	25.24.23.22						
	الخامس	29, 28.27.26 33, 32.31.30						
	السادس	37.36.35.34 41.40.39.38 45.44.43.42 46						
المستوى الثالث		50.49.48.47 54.53.52.51 57.56.55	12	-	100%	6	3,84	دال

¹ - القيمة الجدولية لمربع كاي عند درجة حرية (1) ومستوى دلالة (0,05) = (3,84). (عودة والخليلي، 2000: 570).

4-1-2- التطبيق الاستطلاعي لمقياس الأنموذج النمائي المتكامل للعقل:

جرى التطبيق الاستطلاعي لمقياس الأنموذج النمائي المتكامل للعقل صباح يوم الخميس الموافق (2014/02/13) في قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية للعلوم الإنسانية، وقسم الرياضيات في كلية التربية للعلوم الصرفة، وكانت عينة التطبيق تتكون من (40) طالباً وطالبة، (20) طالب وطالبة من قسم العلوم التربوية والنفسية، (10) من الذكور، و(10) من الإناث. و(20) طالب وطالبة من قسم الرياضيات، (10) من الذكور، و(10) من الإناث. وبعد تحليل نتائج التطبيق الاستطلاعي لمقياس الأنموذج النمائي المتكامل للعقل على العينة الاستطلاعية، إتضح أن جميع تعليمات المقياس وفقراته واضحة ومفهومة من حيث العرض والطباعة واللغة لجميع أفراد العينة الاستطلاعية باستثناء الفقرة التي تحمل الترتيب (6) من المجال الثالث في المستوى الأول. إذ أشار طالب واحد فقط من (40) طالباً وطالبة إلى عدم وضوحها. لذلك لم تحذفها الباحثة من المقياس. أما الوقت الذي استغرقه أفراد العينة الاستطلاعية للإجابة عن فقرات المقياس فقد تراوح بين (45- 57) دقيقة، وبمعدل (1) دقيقة واحدة تقريباً لكل فقرة. وبناءً على ذلك، أصبحت هذه الأداة جاهزة للتطبيق.

4-1-3- التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الأنموذج النمائي المتكامل للعقل (صدق البناء):

يقصد بالتحليل الإحصائي لفقرات المقياس، إختيار الفقرات التي تقيس سمة معينة قياساً دقيقاً بوساطة استعمال أساليب إحصائية تهدف إلى كشف العلاقة بين ما تقيسه الفقرة واستجابات الأفراد لها للتعرف على القوة التمييزية للفقرات، وتحديد مدى صعوبتها. (علام، 2000: 267). وقد تمّ تطبيق مقياس الأنموذج النمائي المتكامل للعقل على عينة مكونة من (394) طالب وطالبة من طلبة الصفوف الثالثة من الكليات الطبيعية (العلمية) والكليات الاجتماعية (الإنسانية) بجامعة بابل تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية من غير عينة البحث، وتمّ انسحاب (5) منهم عند إجراء الاختبار فبقى (389) طالباً وطالبة.

4-1-3-1- القوة التمييزية للفقرات (Item Discrimination):

يقصد بالقوة التمييزية للفقرات مدى قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد الممتازين بالسمة وبين الأفراد الضعاف في السمة. (الكبيسي، 2007: 178-179)، (علام، 2009: 254). والجدول (3-4) يوضح القوة التمييزية للفقرات.

4-1-3-2- معامل صعوبة الفقرات:

أن تحديد مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات المقياس يُعد ضرورياً، لأنه يبين لنا كيفية أداء الطالب في المهمة التي نقيسها الفقرة. (الكبيسي، 2007: 169). والجدول (3-4) يوضح معامل صعوبة الفقرة.

الجدول (3-4)

معاملات تمييز وصعوبة فقرات مقياس الانموذج النمائي المتكامل للعقل باستخدام المجموعتين المتطرفتين

المستوى	المجال	رقم الفقرة	معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم الفقرة	معامل التمييز	معامل الصعوبة
الاول	الاول	1	0,56	0,42	2	0,46	0,55
	الثاني	3	0,47	0,37	4	0,49	0,46
	الثالث	5	0,53	0,59	6	0,42	0,36
		7	0,39	0,49	8	0,61	0,38
		9	0,57	0,39			
الثاني	الاول	10	0,42	0,36	11	0,53	0,44
		12	0,37	0,33			
	الثاني	13	0,48	0,42	14	0,40	0,47
		15	0,36	0,46	16	0,58	0,39
	الثالث	17	0,43	0,51	18	0,53	0,48

0,58	0,41	20	0,42	0,55	19		
			0,33	0,37	21		
0,39	0,46	23	0,43	0,47	22		
0,52	0,46	25	0,41	0,59	24	الرابع	
0,48	0,36	27	0,40	0,44	26	الخامس	
0,33	0,37	29	0,34	0,48	28		
0,55	0,45	31	0,41	0,56	30		
0,47	0,61	33	0,41	0,52	32		
0,51	0,49	35	0,40	0,41	34	السادس	
0,33	0,37	37	0,33	0,59	36		
0,55	0,43	39	0,40	0,49	38		
0,40	0,62	41	0,35	0,42	40		
0,43	0,59	43	0,37	0,56	42		
0,44	0,63	45	0,39	0,60	44		
			0,40	0,57	46		
0,45	0,62	48	0,52	0,40	47	الثالث	
0,48	0,68	50	0,58	0,65	49		
0,40	0,64	52	0,44	0,52	51		
0,49	0,55	54	0,53	0,59	53		
0,46	0,63	56	0,57	0,62	55		
			0,40	0,56	57		

4-3-1-4- طريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency Method):

تعتمد طريقة الاتساق الداخلي على إيجاد العلاقة الارتباطية المرتفعة بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب عند استجابته عن جميع فقرات المقياس دليلاً على اتساق المقياس. إذ يتم إبقاء الفقرات ذات الارتباط العالي وحذف الفقرات ذات الارتباط المنخفض. (علام، 2000: 278). وتم التحقق من الاتساق الداخلي للفقرات بالاعتماد على طريقة إيجاد العلاقة الارتباطية بين كل مما يأتي:

1- درجة الفقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه.

2- درجة الفقرة والدرجة الكلية للمستوى الذي تنتمي إليه.

3- الدرجة الكلية لفقرات المجال والدرجة الكلية لفقرات المستوى الذي ينتمي إليه.

وتُعد الدرجة الكلية للمقياس مُتغير مُتصل، ودرجة الفقرة مُتغير مُتقطع. ولأن درجة كل فقرة من فقرات المجالات الثلاثة في المستوى الأول، وفقرات المجالات (الأول، الثاني، الثالث، الخامس) من المستوى الثاني، تتراوح بين (صفر - 1)، فقد تمّ التحقق من الاتساق الداخلي للفقرات بإستخراج معامل ارتباط بوينت باي سيريل، الذي يستعمل في إيجاد العلاقة بين متغيرين أحدهما متصل والآخر متقطع. أما فقرات المجالين (الرابع والسادس) من المستوى الثاني فقد تمّ التحقق من معاملات الارتباط باستعمال معامل ارتباط بيرسون، ذلك لأن درجة فقرة المجال الرابع تتراوح ما بين (1-5)، ودرجة فقرة المجال السادس ما بين (1-3). أما المستوى الثالث فقد تمّ التحقق من درجة ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمستوى وباستعمال معامل ارتباط (بيرسون) لأن درجة فقراته تتراوح بين (1-3). والجدول (3-5) يوضح ذلك.

الجدول (3-5)

معاملات ارتباط فقرات مقياس الأنموذج النمائي المتكامل للعقل التي توضح الاتساق الداخلي للفقرات

المستوى	المجال	الفقرات	علاقة الفقرة بالمجال	علاقة الفقرة بالمستوى	علاقة المجال بالمستوى
الاول	سرعة معالجة المعلومات	1	0.46	0.36	0.46
		2	0.40	0.39	
	التحكم بسرعة معالجة المعلومات	3	0.39	0.41	0.48
		4	0.43	0.38	
	الذاكرة العاملة	5	0.41	0.36	0.39
		6	0.36	0.47	
		7	0.38	0.42	
		8	0.39	0.35	
		9	0.33	0.40	
الثاني	الاستدلال التصنيفي	10	0.38	0.32	0.34
		11	0.39	0.37	
		12	0.37	0.39	
	الاستدلال الكمي	13	0.41	0.39	0.45
		14	0.35	0.36	
		15	0.33	0.37	
		16	0.32	0.34	
	الاستدلال المكاني	17	0.49	0.39	0.40
		18	0.33	0.34	
		19	0.37	0.36	
		20	0.41	0.49	
		21	0.42	0.45	
	الاستدلال السببي	22	0.48	0.42	0.46
		23	0.32	0.35	
		24	0.50	0.59	
		25	0.33	0.37	
	الاستدلال اللفظي	26	0.34	0.37	0.38
		27	0.39	0.32	
		28	0.39	0.33	
		29	0.35	0.39	
		30	0.38	0.32	
		31	0.37	0.39	
		32	0.36	0.39	
		33	0.39	0.34	
	الاستدلال الاجتماعي	34	0.39	0.46	0.49
		35	0.48	0.47	
		36	0.35	0.39	

	0.46	0.46	37		
	0.56	0.59	38		
	0.43	0.49	39		
	0.34	0.36	40		
	0.31	0.38	41		
	0.38	0.33	42		
	0.37	0.38	43		
	0.33	0.39	44		
	0.46	0.43	45		
	0.34	0.38	46		
علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمستوى			ت	المستوى الثالث المعرفة الفائقة	
	0.51	47			
	0.37	48			
	0.46	49			
	0.36	50			
	0.40	51			
	0.54	52			
	0.38	53			
	0.39	54			
	0.47	55			
	0.40	56			
	0.45	57			

4-1-3-5 مؤشرات الثبات (Reliability):

ولحساب ثبات مقياس الأنموذج النمائي المتكامل للعقل، اعتمدت الباحثة الطريقة الآتية:

1- طريقة الاختبار - إعادة الاختبار (Test- Retest):

إن الأساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة في حساب الثبات هو إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات المستجيبين التي حصل عليها في التطبيق الأول للمقياس ودرجاتهم عند إعادة تطبيقه عليهم مرة ثانية. (عالم، 2009: 234). وبذلك فقد اعتمدت الباحثة على عينة التطبيق الاستطلاعي للمقياس، المؤلفة من (40) طالب وطالبة من طلبة كليتي التربية للعلوم الانسانية وكلية التربية للعلوم الصرفة، أعيد عليها تطبيق المقياس بعد مضي إسبوعين من بداية التطبيق الأول. إذ تشير الأدبيات إلى أن المدة بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني تمتد بين إسبوع إلى إسبوعين وبحسب طبيعة الظاهرة. (عمر وآخرون، 2010: 223). وبعدها تم إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات التطبيقين باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) الذي بلغ (0.86). وتعد هذه القيمة مقبولة لأغراض البحث العلمي ويمكن الركون إليها.

خامساً- التطبيق النهائي لأداة البحث:

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي، وبعد التحقق من صدق أداة البحث وثباتها، فقد أصبح مقياس الأنموذج النمائي المتكامل للعقل يتكون من (57) فقرة، موزعة على ثلاث مقاييس فرعية. بدأت الباحثة بتطبيق أداة البحث خلال المدة من (1- 30/04/2014). وروعي أن يجري تطبيق أداة البحث على العينة في ظروف جيدة من حيث التهوية والإضاءة والجلسة المريحة، لتساعد الطالب على أن يكون في حالة نفسية وذهنية جيدة. وتم تسليم ورقة الاجابة للطلبة، وعرض فقرات مقياس الانموذج النمائي المتكامل للعقل لجهاز العرض (الداتاشو). وقبل بدء العرض طلب

من الطلبة تدوين المعلومات على ورقة الاجابة. وبعد ذلك شرحت الباحثة كيفية الاجابة عن فقرات اداة البحث. وتم إعلامهم أن إجاباتهم ستكون سرية ولن يطلع عليها أحد سوى الباحثة. وبعد إكمال الطلبة المطلوب منهم، جمعت الباحثة إستمات إجابة الاداة من كل طالب وطالبة، وتم ترتيب الاستمات حسب الجنس والتخصص، ليتسنى للباحثة سهولة التصحيح وتحويل الاجابات الى درجات خام، وذلك لمعالجتها إحصائياً واستخراج النتائج.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج التحليل الإحصائي لبيانات هذا البحث، على وفق اهدافه التي تم عرضها في الفصل الأول، وتفسير تلك النتائج. ومن ثم تقديم عدد من التوصيات والمقترحات على ضوء تلك النتائج.

الهدف الأول - مستوى الإنموذج النمائي المتكامل للعقل لدى طلبة الصفوف الثالثة في كليات العلوم الطبيعية (العلمية) وكليات العلوم الاجتماعية (الإنسانية) بجامعة بابل: أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن الوسط الحسابي لدرجات عينة هذا البحث على مقياس الانموذج النمائي المتكامل قد بلغ (89.12) درجة وبإنحراف معياري قدره (7.80) ودرجة. وعند مقارنة هذا الوسط الحسابي بالوسط الفرضي للمقياس الذي بلغ (74.5) درجة، وباستعمال معادلة الاختبار الزائي لعينة واحدة، تبين أن القيمة الزائفة المحسوبة بلغت (37.49) درجة وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05). مما يشير إلى أن عينة البحث لديها مستوى مرتفع من الإنموذج النمائي المتكامل للعقل لأن القيمة الزائفة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند درجة حرية (399) ومستوى دلالة (0.05). والجدول (4-1) يوضح ذلك.

الجدول (4-1)

الوسط الحسابي والإنحراف المعياري والوسط الفرضي والقيمة الزائفة المحسوبة والجدولية للإنموذج النمائي المتكامل للعقل لدى طلبة الصفوف الثالثة في كليات العلوم الطبيعية (العلمية) وكليات العلوم الاجتماعية (الإنسانية) بجامعة بابل.

عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة الزائفة	
				المحسوبة	الجدولية
400	89.12	74.5	7.80	37.49	1.96
					0.05

إن هذه النتيجة تعني أن عينة البحث الحالي تتمتع بمستوى عالٍ من النمو المتكامل للعقل، وهذا يتفق مع الخصائص السلوكية لهذه المرحلة العمرية (مرحلة الشباب) ضمن الظروف الراهنة المحيطة بها التي تتصف بالاندفاع نحو الأهداف والرغبات والميل نحو الإنجاز العالي والسعي لاتخاذ قرارات متوازنة من أجل حل المشكلات التي تحدث في مواقف الحياة اليومية. كما يعزو سبب هذه النتيجة إلى الارتباط الوثيق بقدرة الفرد في هذه المرحلة العمرية على سرعة التكيف للمواقف الجديدة الناتجة عن التطور المعرفي وثورة المعلومات التي اجتاحت العالم والتي صاحبها تغيرات كثيرة جعلت الأفراد يواجهون تغيرات جوهرية تقتضي منهم تقبل واستيعاب هذا الكم الهائل من المعلومات التي يتوجب عليهم الاطلاع عليها واستيعابها سواء لأغراض الدراسة أم الالتحاق بالعمل والوظيفة الاجتماعية التي يختارونها.

الهدف الثاني - الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الإنموذج النمائي المتكامل للعقل لدى طلبة الصفوف الثالثة بجامعة بابل، تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور - إناث)، والتخصص (علمي - إنساني):

للتعرف على الفروق في مستوى الأنموذج النمائي المتكامل للعقل على وفق متغيري الجنس (ذكور، إناث) والتخصص الدراسي (علمي، إنساني). أستعملت الباحثة اختبار تحليل التباين الثنائي لتحقيق هذا الهدف. وحصلت على النتائج المبينة في الجدول (4-2).

جدول (4-2)

نتائج تحليل التباين الثنائي للفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الإنمोज النمائي المتكامل للعقل لدى طلبة الصفوف الثالثة بجامعة بابل، تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور - إناث)، والتخصص (علمي - إنساني).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)		مستوى الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
الجنس	42.027	1	42.02	0.699	3.84	غير دالة
التخصص	404.963	1	404.96	6.73		دالة
التفاعل الجنس × التخصص	17.091	1	17.09	0.28		غير دالة
الخطأ	23805.617	396	60.115			
الكلي	24269.698	399				

وقد بينت النتائج في الجدول (4-2) ما يأتي:

2-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأنمोज النمائي المتكامل للعقل لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث).

ذلك لأنَّ قيمة (ف) المحسوبة والبالغة (0.699) هي أصغر من القيمة (ف) الجدولية والبالغة (3.84) عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) ودرجة حرية (1,399). وقد تُعزى هذه النتيجة إلى تشابه عينة البحث الحالي في المرحلة العُمرية (مرحلة الشباب).

2-2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأنمोज النمائي المتكامل للعقل لدى طلبة الجامعة على وفق متغير التخصص (علمي - إنساني).

ذلك لأنَّ قيمة (ف) المحسوبة البالغة (6.736) هي أكبر من قيمة (ف) الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) ودرجة حرية (1,399)، ولمعرفة دلالة الفروق قامت الباحثة بالمقارنة بالأوساط الحسابية وكانت الفروق دالة لصالح طلبة العلوم الطبيعية (العلمية) لأن متوسطها الحسابي البالغ (90.203) أكبر من المتوسط الحسابي لطلبة العلوم الاجتماعية (الإنسانية) البالغ (88.159). وقد تُعزى هذه النتيجة إلى إختلاف طبيعة المناهج الدراسية وطرائق التدريس المستعملة في التخصصين العلمي والإنساني. إذ أنَّ طبيعة المناهج الدراسية في التخصص العلمي تُركز على استخدام الاستدلال في تدريسها، وهذا بدوره يؤدي إلى الكفاءة العالية في قدرات معالجة المعلومات ومجالات الفكر المُتخصصة والمعرفة الفائقة. أما في التخصص الإنساني فطبيعة المناهج الدراسية تُركز على تنمية المشاعر على الأغلب، على الرغم من وجود مناهج دراسية تستوجب استخدام الاستدلال في تدريسها لكن نسبة تلك المواد الدراسية قليلة مقارنة بمواد التخصص العلمي. (Schmeck, 1999: 76-79)

2-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأنمोज النمائي المتكامل للعقل تبعاً للتفاعل بين متغيري الجنس (ذكور - إناث) والتخصص (علمي - إنساني).

حيث ظهر أن القيمة الفائقة المحسوبة تساوي (0.28) وهي أصغر من القيمة الفائقة الجدولية البالغة (3.84) عند درجة حرية (1,399) ومستوى دلالة (0.05). مما يشير إلى أن التفاعل بين هذين المتغيرين (الجنس والتخصص) لا يؤثر في مستوى الأنمोज النمائي المتكامل للعقل.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة، بما يأتي:

- 1- إعتداد الأساتذة والمربين على المناهج الدراسية التي تستوجب استعمال طرق الاستدلال في تدريسها في التخصص الإنساني، لكي يرفع من مستوى الأنموذج النمائي المتكامل للعقل لدى الطلبة.
- 2- تدريب أعضاء الهيئة التدريسية على أساليب التدريس التي من شأنها أن ترفع من مستوى الأنموذج النمائي المتكامل للعقل.

المقترحات:

- 1- إجراء دراسات تتناول الأنموذج النمائي المتكامل للعقل على مراحل دراسية أخرى، ومقارنة تلك الدراسات بما توصلت إليه الدراسة الحالية.
- 2- إجراء دراسات تتناول الأنموذج النمائي المتكامل للعقل وعلاقته بمتغيرات أخرى كالذكاءات المتعددة.

المصادر:**1- المصادر العربية:**

- إبراهيم، عبد الله أحمد (2012) إختبار الإستدلال العام (GRT2)، المركز العربي للتقييم والتطوير، دبي، الامارات العربية المتحدة.
- عبيدات، نوقان، وآخرون (ب:ت) مذكرات عن مناهج البحث، عن كتاب البحث العلمي - مفهومه، أدواته، أساليبه، دار مجدلاوي، عمان، الاردن.
- علاّم، صلاح الدين (2000) القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- علاّم، صلاح الدين (2009) القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط2، دار المسيرة، عمان.
- عُمر، محمود أحمد، وآخرون (2010) القياس النفسي والتربوي، دار المسيرة، عمان.
- علوان، أحمد فلاح (2009) علم النفس التربوي، دار الحامد، عمان.
- عودة، أحمد سليمان، والخليلي، خليل يوسف (2000) الاحصاء للباحث في التربية وعلم النفس، ط2، دار الامل، اربد، الاردن.
- الكبيسي، عبد الواحد (2007) القياس والتقويم. تجدييدات ومناقشات، دار جرير للنشر والطباعة، عمان.

2- المصادر الأجنبية:

- **Baddeley, A. (2000)The episodic buffer: Anew component of working memory?** Journal of Trends in Cognitive Sciences, 4, 417-423. Germany.
- Demetriou, A., Efklides, A., & Platsidou, M (1993)The architecture and dynamics of developing mind: Experiential structuralism as a frame for unifying cognitive developmental theories, Monographs of the Society for Research in Child Development, 58. Copyright by University of Cyprus, Cyprus.
- Demetriou,A. & Raftopoulos, A, (1999)Modeling the Developing Mind: From Structure to Change, Academic Press.U.S.A.

- Demetriou, A. & Kazi, S.(2001)Unity and modularity in the mind and the self: studies on the relationships between self- awareness, personality, and intellected development from childhood to adolescence, Routledge, London, U.K.
- Demetriou , A. et al, (2002)Modeling the Stroop phenomenon: processes, processing flow, and development, Cognitive Development, 16: Elsevier, Paris, Franc.
- Demetriou, A.& et al.(2005) The Architecture and Dynamics of Developing Mind: Experiential Structuralism as a Frame for Unifying Cognitive Developmental Theories, University of Cyprus, Cyprus.
- Demetriou,A. et al, (2012) Mind-culture interactions: How writing molds mental fluidity in early development, Intelligence 40. Elsevier, Paris, France.
- Ferrari, M. & Vuletic , L. (2010) The Developmental Relation among Mind, Brain and Education, Springer Dordrecht Heidelberg London, New York.
- Mayer. E. Richard& Alexander. A. Patricia, (2011) Handbook of Research on Learning and Instruction, Published and Routledge, 270 Madison Avenue, New York, NY 10016. U.S.A.
- Moseley,D. & et al.(2005) Frameworks for Thinking A Handbook for Teaching and Learning, Cambridge University Press, New York, U.S.A.
- Panaoura, A.(2009) The Interplay of Processing Efficiency and Working Memory with the Development of Metacognitive Performance in Mathematics, Frederick Institute of Technology, Cyprus.
- Schmeck, R (1999) Individual difference in cognition, Academic press. New York, U.S.A.

التحليل المورفومتري للكتبان الرملية في محافظتي بابل والقادسية

أ.م.د. سعدية عاكول منخي م. علي جبار عبدالله

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

The Morphometric Analysis of Sand Dunes in the Two Governorates of Babylon and Al-Qadisiya**Asst. Prof. Sadiya Agool Manki Lecturer Ali jabbar Abdellah****University of Baylon / College of Basic Education****Abstract**

The sand dunes spread in various forms in the region of study because of their influence of the dominant wind, the amount of sand, the topography of the regions, and other factors. These forms can be studied morphometrically to identify the reasons and the developments of such phenomena, the processes that have contributed to their existence, and the elements which can be measured. This represents the core of the problem of the research for programs (GIS) can construct a three-dimensional models for the location so to becomes possible to represent the topography of it in a (data model) known as (Digital Terrain) or (Elevation Model) which is referred to as (DEM) or (DIM). It is possible to use the data taken from the Digital Model in the analysis of the natural phenomena.

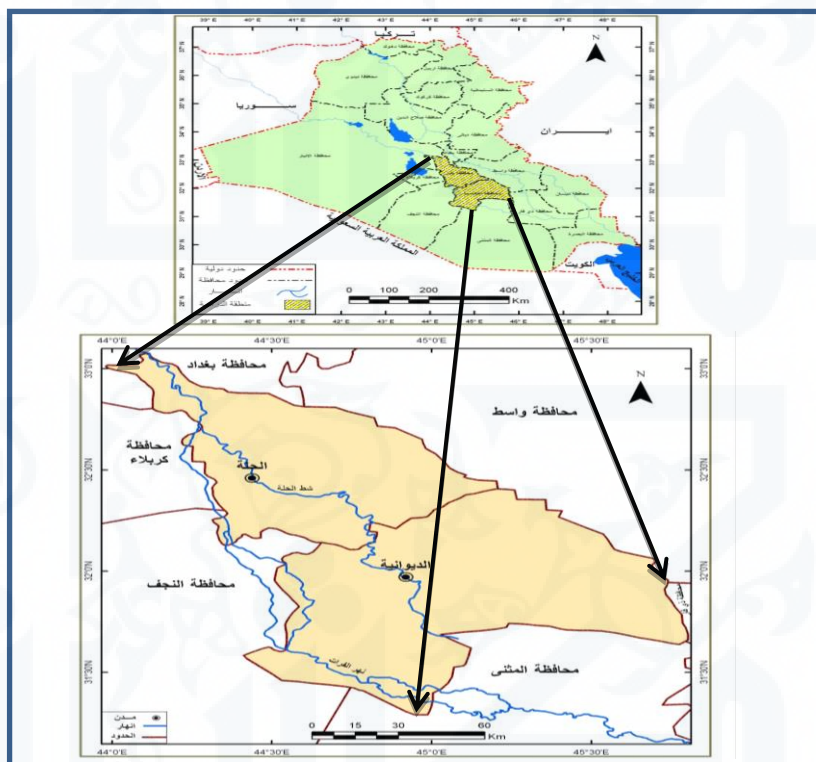
تمهيد:

تنتشر الكتبان الرملية في منطقة الدراسة بأشكال مختلفة متأثرة بالرياح السائدة وكمية الرمال وطبيعة مظاهر السطح في مناطق تواجدها وعوامل أخرى. إذ يمكن دراسة تلك الأشكال مورفومترياً كأبي ظاهرة أخرى لمعرفة الأسباب والتطورات التي يشهدها هذا النوع من المظاهر، والعمليات التي أسهمت في وجودها، والعناصر التي يمكن قياسها وهذا ما يمثل أساس مشكلة البحث إذ تستطيع برامج (GIS) بناء نماذج ثلاثية الأبعاد للموقع الجغرافي عندها يمكن تمثيل طوبوغرافية هذا الموقع بنموذج بيانات (إحداثيات) يعرف باسم نموذج التضاريس أو الارتفاع الرقمي (Digital Terrain or Elevation Model) ويشار إليه اختصاراً بالأحرف (DEM أو DIM)، ويمكن استخدام البيانات المشتقة من أنموذج التضاريس الرقمي في تحليل الظواهر الطبيعية التي تتأثر دراستها بتغير أبعادها وهذا ما يمثل أساس فرضية البحث.

أولاً: حدود منطقة الدراسة Boundaries of The Study Area:

تعد منطقة الدراسة جزءاً من السهل الرسوبي، تقع فلكياً بين دائرتي عرض (31°0.0 - 33°0.00) شمالاً، وبين خطي طول (44°0.0 - 45°30.0) شرقاً. تبلغ مساحتها (13272 كم²) وتشكل نسبة مقدارها (3,05%) من مجموع مساحة العراق. أما جغرافياً فتحدّها من الشمال محافظة بغداد ومن الشرق محافظتي واسط وذي قار ومن الجنوب محافظة المثنى، أما من الغرب فتحدّها كل من محافظة الأنبار وكربلاء والنجف، انظر خريطة (1).

الخريطة (1) موقع منطقة الدراسة من العراق



المصدر: خارطة العراق الإدارية، إصدار الهيئة العامة للمساحة، مقياس 50000/1. بغداد، 1998.

تم الاعتماد في الدراسة المورفومترية على مجموعتين من البيانات، أخذت المجموعة الأولى من الصور الفضائية، وقيست أبعاد كل ما أمكن رصده من كتبان على نحو (20) كتبياً هلالياً ونحو (30) كتبياً طولياً. أما المجموعة الثانية ممثلة بالقياسات الحقلية، قيس أبعاد (20) كتبياً هلالياً و(10) كتبياً طولياً و(30) نيكه. وسيتم تناول كل نوع من هذه الأنواع مستقلاً عن الآخر وكما يأتي:

أولاً: التحليل المورفومتري للكتبان الهلالية: تم قياس أبعاد الكتبان الهلالية (الطول، العرض، الارتفاع) من خلال الصور الفضائية والدراسة الحقلية، الصورة (1) التي تم من خلالها اختيار مواقع وأحجام مختلفة من الكتبان، كما هو موضح في الخريطة (2). وبلغت عدد الكتبان التي تم قياسها من خلال الصور الفضائية (21) كتب في حين بلغت عدد الكتبان التي تم قياسها حقلياً (19) كتب أيضاً. الجدول (1).

صورة (1) العمل الحقل لقياس الكتبان الهلالية



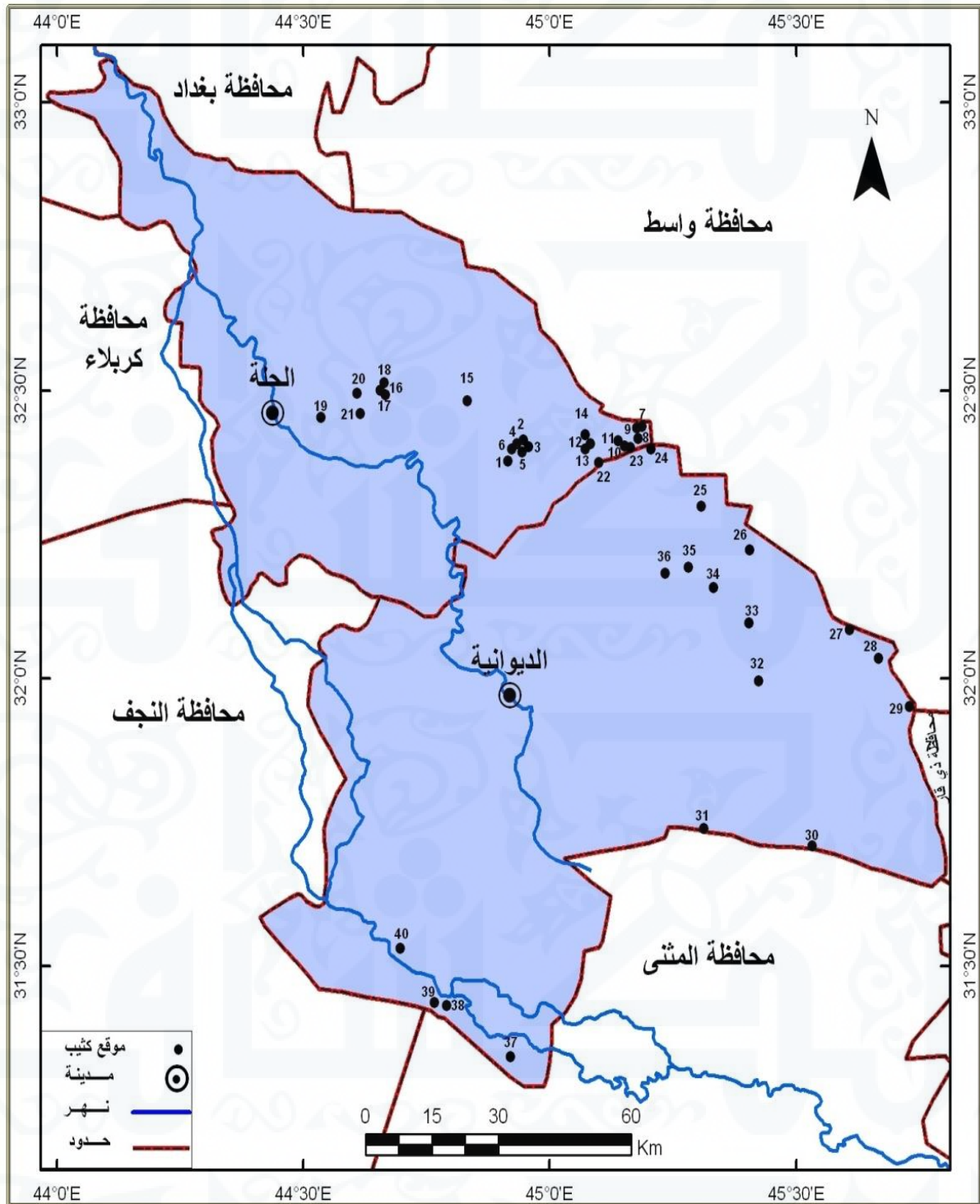
المصدر: الدراسة

الميدانية بتاريخ

2013/8/23

خريطة (2)

توزيع عينات الكتبان الهلالية في منطقة الدراسة



المصدر: 1- الدراسة الميدانية.

2- الصورة الفضائية للقمر الصناعي ايكونوس، 2010.

الجدول (1) التحليل المورفومتري للكتبان الهلالية

رقم الكتيب	الطول (م)	العرض (م)	الارتفاع (م)	X	Y
°(1)	10	5	0,8	492026,218	3582370,799
°(2)	14	6,5	0,9	495013,586	3586413,419
°(3)	16	4,5	1,2	496017,371	3585008,119
°(4)	15	6	1,2	493809,043	3585610,390
°(5)	19	6,5	1,5	494812,828	3584004,333
°(6)	9	4,5	0,7	492805,257	3584606,605
°(7)	15	6,5	1,5	517699,145	3589023,262
°(8)	24	8	2,1	516896,116	3586614,176
°(9)	29	9	2,5	516695,359	3588621,748
°(10)	35	10	3,1	514286,273	3585208,876
°(11)	34	9	2,8	513081,730	3586212,662
°(12)	11	5	1,0	507862,044	3585610,390
°(13)	12	5,5	0,9	506858,258	3584606,605
°(14)	14	5,5	1,0	506858,258	3587417,205
°(15)	18	6,5	1,9	484373,456	3593841,434
°(16)	10	5,5	0,9	468312,883	3596652,034
°(17)	11	6	1,1	468714,397	3595849,006
°(18)	16	7	1,4	468513,640	3597455,063
°(19)	19	7	1,6	465301,525	3590830,077
°(20)	13	5,5	1,1	463293,954	3595447,491
°(21)	11	5	0,9	463896,225	3591432,348
°(22)	13	5,5	1,1	509520,773	3581941,485
°(23)	17	6,5	1,5	515508,453	3584935,325
°(24)	19	7	1,7	519400,445	3584635,941
°(25)	13	6	1,1	528980,732	3573558,734
°(26)	16	6,5	1,4	538261,635	3565175,982
°(27)	22	8	2,0	557422,210	3549907,399
°(28)	21	7	1,8	563110,506	3544518,488
°(29)	20	7,5	1,8	569098,185	3535237,584
°(30)	14	6	1,0	550536,379	3506796,106
°(31)	11	5	0,8	530178,268	3059490,562
°(32)	10	4,5	0,5	540057,939	3540027,728
°(33)	13	5	0,9	538261,635	3551104,935
°(34)	23	8	2,2	531375,804	3557990,767
°(35)	17	6,5	1,6	526585,660	3561882,759
°(36)	11	4,5	0,6	522094,900	3560685,223
°(37)	15	6,5	1,2	492455,886	3467576,804
°(38)	19	7	1,4	480181,143	3477456,476
°(39)	11	6	0,9	477786,071	3478055,244
°(40)	12	6,5	0,9	470600,855	3487036,763

المصدر: الصور الفضائية. الدراسة الميدانية (°) الكتبان التي تم قياسها باستخدام الصور الفضائية (°) الكتبان التي تم قياسها ميدانياً.

وتم بعد ذلك إجراء التحليلات الإحصائية والتي شملت حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وأقصى وأدنى قيمة لكل متغير، ثم معامل الارتباط ومعادلة خط الانحدار لكل متغيرين، جدول (2) والذي يتضح من خلاله أن أطوال الكتبان الهلالية المدروسة تراوحت بين (13م - 35م) بمتوسط (20,6م)، وانحراف معياري بلغ (5,9) بالنسبة لقياسات الصور الفضائية، أما بالنسبة للقياسات الحقلية فقد تراوحت أطوالها بين (9م - 15م) بمتوسط (12م) وانحراف معياري بلغ (5,5). أما عرض الكتبان فتراوح بين (4,5م - 10م) بمتوسط (7,2م)، وانحراف معياري بلغ (1,2) بالنسبة لقياسات الصور الفضائية. في حين تراوح عرض الكتبان بالنسبة للقياسات الحقلية بين (4,5م - 6,5م) بمتوسط (5,4م) وانحراف معياري بلغ (1,7).

كما تراوحت قيم الارتفاع للكتبان الهلالية المدروسة بين (1,1م - 3,1م) وبمتوسط (1,8م) وانحراف معياري بلغ (0,4) بالنسبة لقياسات الصور الفضائية. أما القياسات الحقلية فقد تراوح ارتفاع الكتبان فيها بين (0,5م - 1,2م) بمتوسط (0,9م) وانحراف معياري بلغ (0,09).

أما دراسة العلاقة بين (الطول، العرض، الارتفاع) وكما يتضح من الجدول (3) والأشكال (1، 2، 3)، أن العرض أكثر الأبعاد ارتباطاً بغيره، إذ بلغ معامل الارتباط بين العرض والطول (0,3). وبين الطول والارتفاع (0,7). أما الارتباط الأقوى فقد ظهر بين العرض والارتفاع والذي بلغ (0,9).

وفي ضوء ذلك يمكن القول ان العرض هو المتغير الذي يتحكم في المتغيرات الأخرى، وهذا ما يتفق مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات⁽¹⁾. والتي تؤكد بدورها ان الزيادة في العرض تؤدي إلى زيادة الارتفاع في الكتبان الرملية.

الجدول (2)

نتائج التحليل الإحصائي لأبعاد عينات الكتبان الهلالية في منطقة الدراسة

المصدر	عدد الكتبان	التحليل الإحصائي	الطول /متر	العرض /متر	الارتفاع /متر
الصور الفضائية	(20) كتيب	الوسط الحسابي	20,6	7,2	1,8
		أقصى قيمة	35	10	3,1
		أدنى قيمة	13	4,5	1,1
		انحراف معياري	5,9	1,2	0,4
		الوسط الحسابي	12	5,4	0,9
قياسات حقلية	(20) كتيب	أقصى قيمة	15	6,5	1,2
		أدنى قيمة	9	4,5	0,5
		انحراف معياري	5,5	1,7	0,09

المصدر: جدول (1) من خلال تطبيق الصيغة الرياضية:

$$X = -1$$

$$\frac{\sum Xi}{\sqrt{\sum Xi^2 - \frac{(\sum Xi)^2}{n}}}$$

$$S = \sqrt{-2}$$

للمزيد انظر: سامي عزيز عباس العتبي ومحمد يوسف حاجم، منهج البحث العلمي، المفاهيم والأساليب والتحليل والكتابة، مطبعة الأصدقاء، بغداد، 2011، ص 147 - 160.

¹ - عبير علي فرغلي هلاي، جيومورفولوجية الكتبان الرملية فيما بين الجزء الجنوبي من قناة السويس والحافة الغربية لهضبة التيه - سيناء، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، 2007، ص 87.

الجدول (3)

معامل الارتباط لأبعاد الكتبان الهلالية

البيان	العرض والطول	الطول والارتفاع	العرض والارتفاع
القيمة	0,3	0,7	0,9

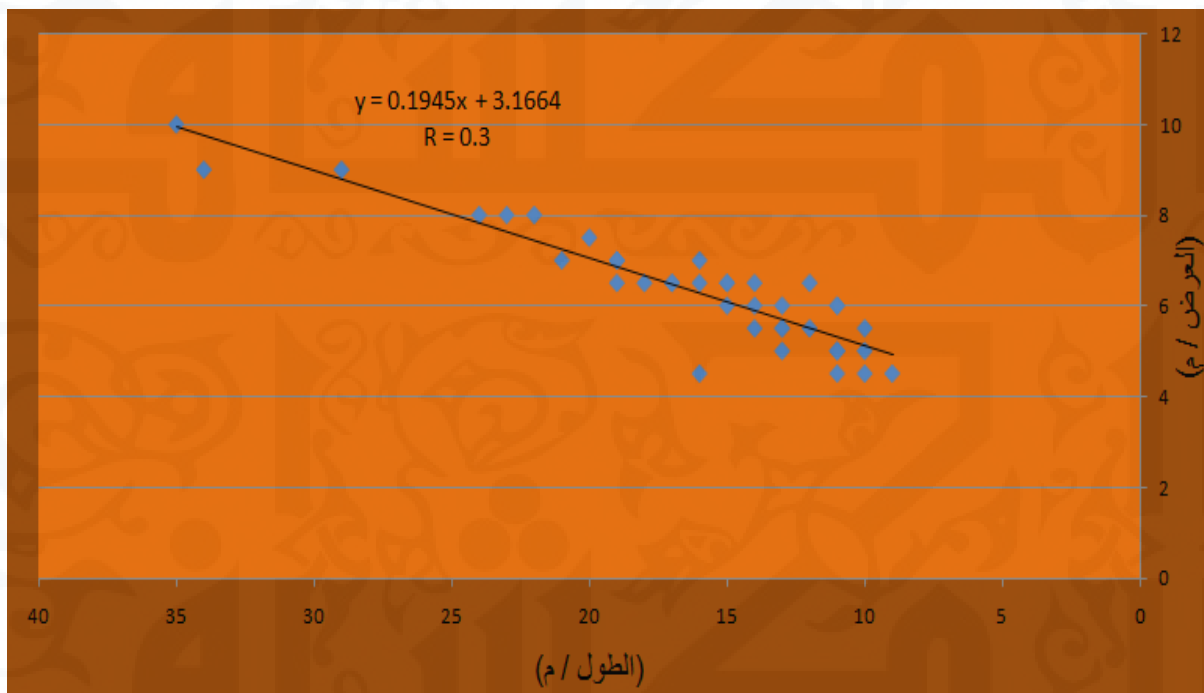
المصدر: الجدول (1) من خلال تطبيق الصيغة الرياضية:

$$Y = \frac{\sum YX - \frac{(\sum Y)(\sum X)}{n}}{\sqrt{\sum Y^2 - \frac{(\sum Y)^2}{n}}} \sqrt{\sum X^2 - \frac{(\sum X)^2}{n}}$$

للمزيد انظر: سامي عزيز عباس العتبي ومحمد يوسف حاجم، مصدر سابق، ص 173.

الشكل (1)

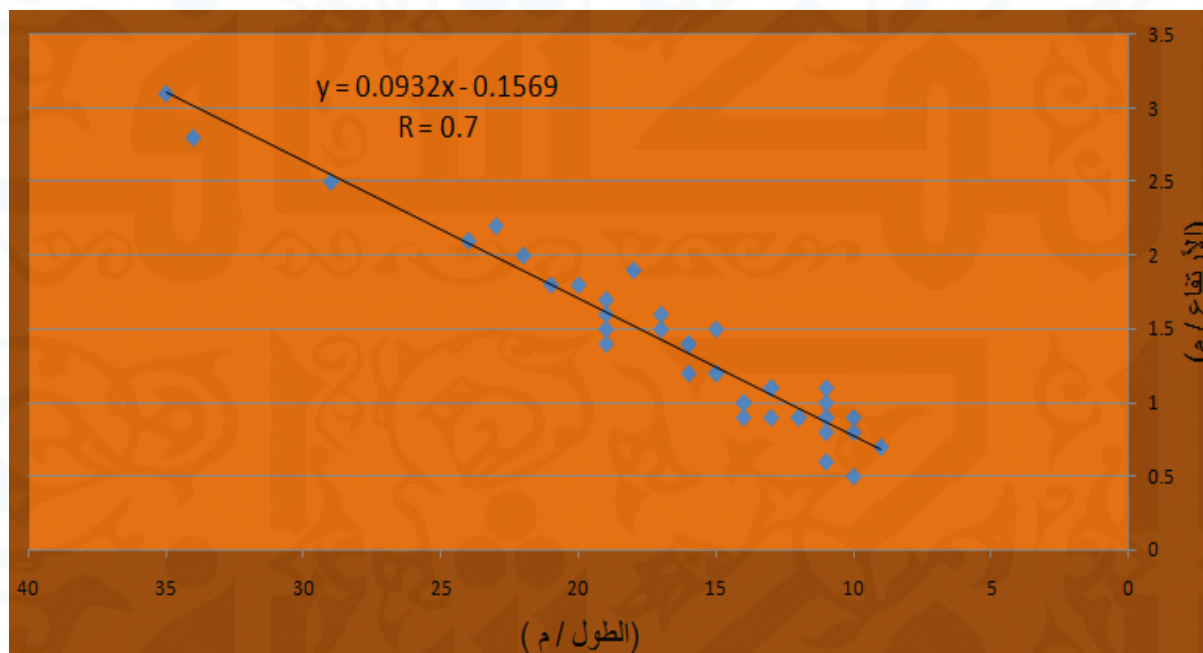
العلاقة بين الطول والعرض للكتبان الهلالية



المصدر: الجدول (1).

الشكل (2)

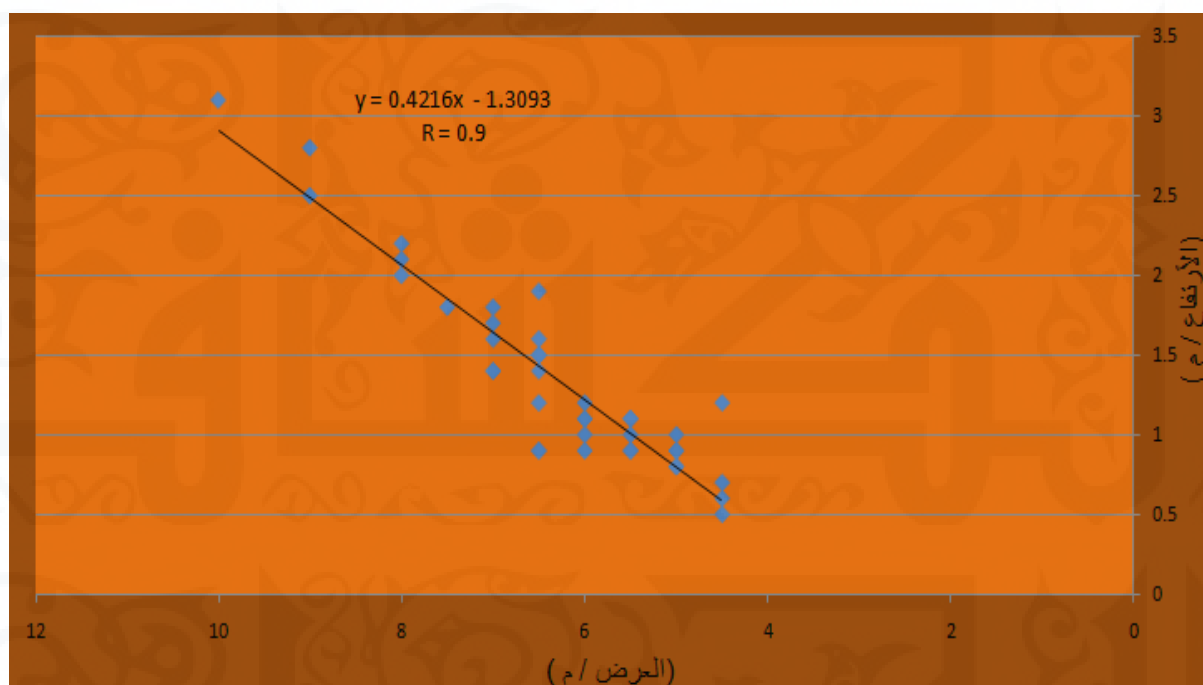
العلاقة بين الطول والارتفاع للكتبان الهلالية



المصدر: الجدول (1).

الشكل (3)

العلاقة بين العرض والارتفاع للكتبان الهلالية



المصدر : الجدول (1).

ثانياً: التحليل المورفومتري للكتبان الطولية:-

تم قياس أبعاد الكتبان الهلالية (الطول، العرض، الارتفاع) من خلال الصور الفضائية والدراسة الميدانية، انظر الصورة (2). إذ تم اختيار مواقع وأحجام مختلفة من الكتبان، كما هو موضح في الخريطة (3). بلغ عدد الكتبان التي تم قياسها من خلال الصور الفضائية (30) كتيب في حين بلغ عدد الكتبان التي تم قياسها حقلياً (10) كتبان انظر الجدول (4). وتم بعد ذلك إجراء التحليلات الإحصائية والتي شملت حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وأقصى وأدنى قيمة لكل متغير، ثم معامل الارتباط ومعادلة خط الانحدار لكل متغيرين، انظر جدول (40) والذي يتضح من خلاله أن أطوال الكتبان المدروسة تراوحت بين (12م - 37م) بمتوسط (20,2م)، وبانحراف معياري بلغ (6,9) بالنسبة لقياسات الصور الفضائية.

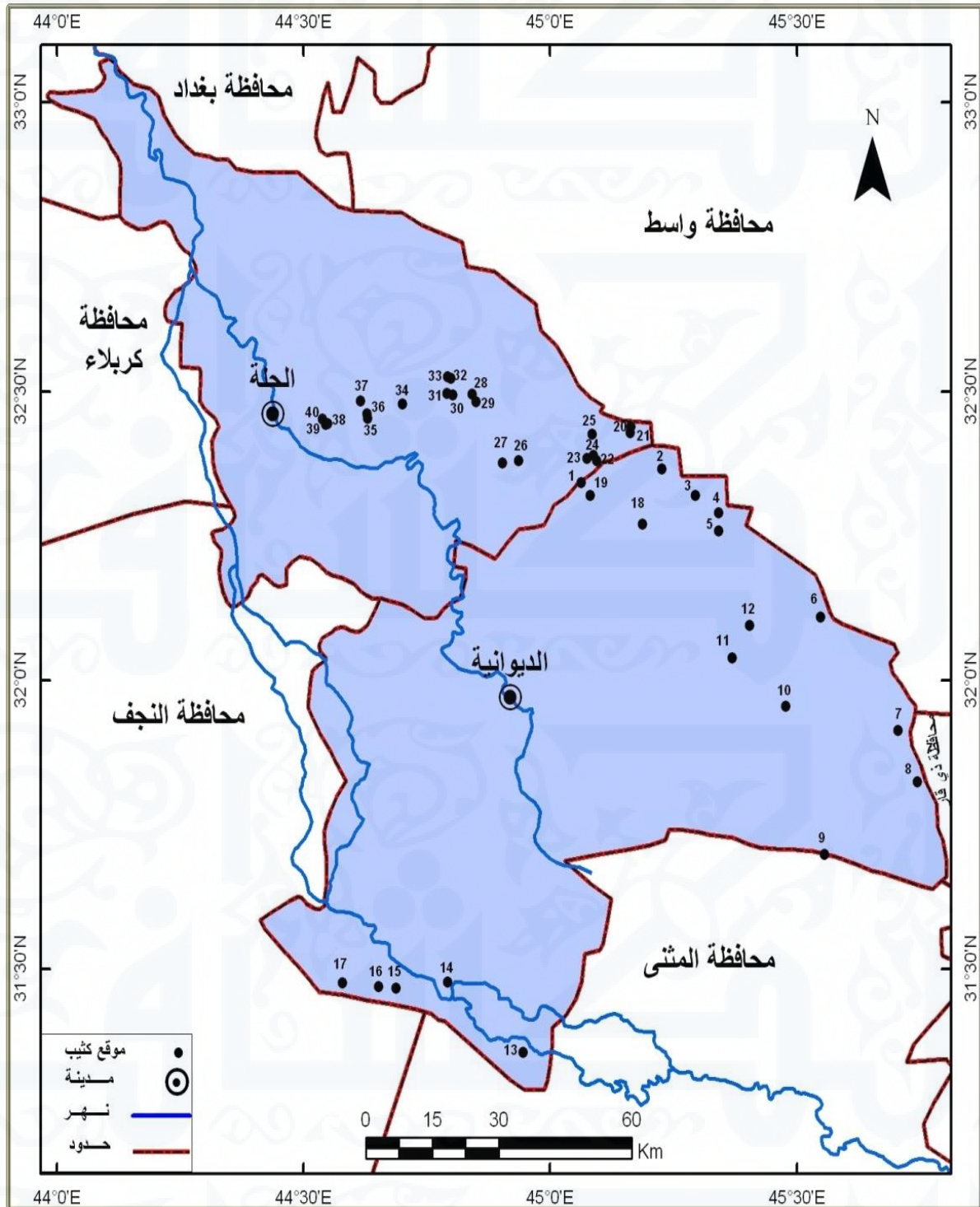
الصورة (2)

العمل الحقلّي لقياس الكتبان الطولية



الخريطة (3)

توزيع عينات الكتبان الطولية في منطقة الدراسة



المصدر: 1- الدراسة الميدانية.

3- الصورة الفضائية للقمر الصناعي ايكونوس، 2010

الجدول (4) التحليل المورفومتري للكتبان الطولية

رقم الكتيب	الطول (م)	العرض (م)	الارتفاع (م)	Y	X
°(1)	35	7,0	3,5	3578348,877	505928,165
°(2)	31	6,0	2,5	3581043,333	521496,132
°(3)	13	4,0	1,2	3575953,806	527783,196
°(4)	19	5,0	1,5	3572660,582	532273,956
°(5)	17	5,0	1,0	3569067,974	532273,956
°°(6)	7	2,0	0,8	3552901,239	551733,914
°°(7)	11	3,5	0,8	3531046,208	566703,114
°(8)	37	8,0	3,6	3521166,537	570595,105
°(9)	21	5,0	1,1	3504700,418	552632,066
°°(10)	9	2,5	0,9	3513681,937	531675,188
°(11)	16	4,2	1,2	3517873,313	536465,331
°(12)	27	5,5	2,0	3535536,968	545147,467
°°(13)	10	1,8	0,9	3551104,935	538261,635
°(14)	13	3,5	1,0	3544817,872	534968,412
°(15)	14	3,0	0,9	3570265,510	517903,525
°(16)	24	6,0	1,8	3575953,806	507724,469
°(17)	17	3,5	1,1	3470570,644	495449,726
°(18)	29	6	1,4	3482546,003	480181,143
°(19)	21	3,5	1,2	3481348,467	470301,471
°°(20)	11	1,0	0,5	3481647,851	467008,248
°°(21)	9	0,8	0,4	3482546,003	460122,416
°(22)	16	3,0	1,3	490996,464	3582153,852
°(23)	16	2,5	1,0	494009,800	3582599,033
°(24)	19	2,0	0,8	515490,816	3590027,048
°(25)	23	4,2	1,8	508865,830	3582599,033
°°(26)	11	1,2	0,7	507059,015	3583000,547
°(27)	12	1,0	0,6	508263,558	3583602,819
°(28)	17	3,0	1,4	508062,801	3587617,962
°(29)	25	3,5	1,8	485979,513	3593841,434
°(30)	14	2,0	0,9	485377,242	3594644,463
°(31)	15	2,8	1,1	480358,313	3595447,491
°°(32)	9,0	0,9	0,7	481562,856	3595246,734
°(33)	19	2,5	1,3	481161,341	3598458,849
°(34)	21	3,4	2,3	480559,070	3598659,606
°°(35)	11	1,5	0,9	471926,512	3593439,920
°(36)	14	2,2	1,2	465100,768	3591633,105
°(37)	17	2,5	1,1	464699,254	364699,254
°°(38)	10	1,2	0,8	463896,225	3594042,191
°(39)	13	2,1	1,0	457271,239	3589625,534
°(40)	33	6,5	2,5	456668,967	3590629,320

المصدر:

1- الصور الفضائية. 2- الدراسة الميدانية.

(°) الكتبان التي تم قياسها باستخدام الصور الفضائية.

(°°) الكتبان التي تم قياسها ميدانياً.

الجدول (5)

نتائج التحليل الإحصائي لأبعاد عينات الكتبان الطولية في منطقة الدراسة

المصدر	عدد الكتبان	التحليل الإحصائي	الطول /متر	العرض /متر	الارتفاع / متر
الصور الفضائية	(30) كتيب	الوسط الحسابي	20,2	3,9	1,5
		أقصى قيمة	37	8	3,6
		أدنى قيمة	12	1	0,6
		انحراف معياري	6,9	1,7	0,7
قياسات حقلية	(10) كتيب	الوسط الحسابي	9,8	1,6	0,7
		أقصى قيمة	11	3,5	0,9
		أدنى قيمة	7	0,8	0,4
		انحراف معياري	1,3	0,8	0,13

المصدر: الجدول (4) من خلال تطبيق الصيغة الرياضية:

$$\bar{X} = -1$$

$$S = \sqrt{\frac{\sum Xi^2 - \frac{(\sum Xi)^2}{n}}{n-1}} = \sqrt{\frac{160 - \frac{147^2}{160}}{160-1}}$$

للمزيد انظر: سامي عزيز عباس العتبي ومحمد يوسف حاجم، مصدر سابق، ص 147-160.

أما بالنسبة للقياسات الحقلية فتراوحت أطوال الكتبان بين (7م - 11م) بمتوسط (8,9م)، وانحراف معياري بلغ (1,3).

أما عرض الكتبان بالنسبة لقياسات الصور الفضائية فتراوح بين (1م - 8م) بمتوسط (3,9م) وانحراف معياري بلغ (1,7). في حين تراوح عرض الكتبان بالنسبة للقياسات الحقلية بين (0,8م - 3,5م) بمتوسط (1,6م) وانحراف معياري بلغ (0,8).

كما تراوحت قيم الارتفاع بين (0,6م - 3,6م) وبمتوسط (1,5م) وانحراف معياري بلغ (0,7) بالنسبة لقياسات الصور الفضائية. أما القياسات الحقلية فقد تراوحت بين (0,4م - 0,9م) بمتوسط (0,7م) وانحراف معياري بلغ (0,13). أما فيما يتعلق بعلاقة الارتباط بين الطول والعرض والارتفاع، فيتضح من الجدول (6) والأشكال (4، 5، 6)، أن هناك ارتباطاً قوياً بين الأبعاد المختلفة، إذ يلحظ أن الطول هو أكثر الأبعاد ارتباطاً بالأبعاد الأخرى. إذ بلغ معامل الارتباط بين الطول والعرض (0,8)، وبين الطول والارتفاع (0,4)، وبين العرض والارتفاع والذي بلغ (0,7).

ومن هنا نلاحظ أن الطول هو المتغير الذي يتحكم في المتغيرات الأخرى.

الجدول (6)

معامل الارتباط لأبعاد الكتبان الطولية

البيان	الطول والعرض	الطول والارتفاع	العرض والارتفاع
القيمة	0,8	0,4	0,7

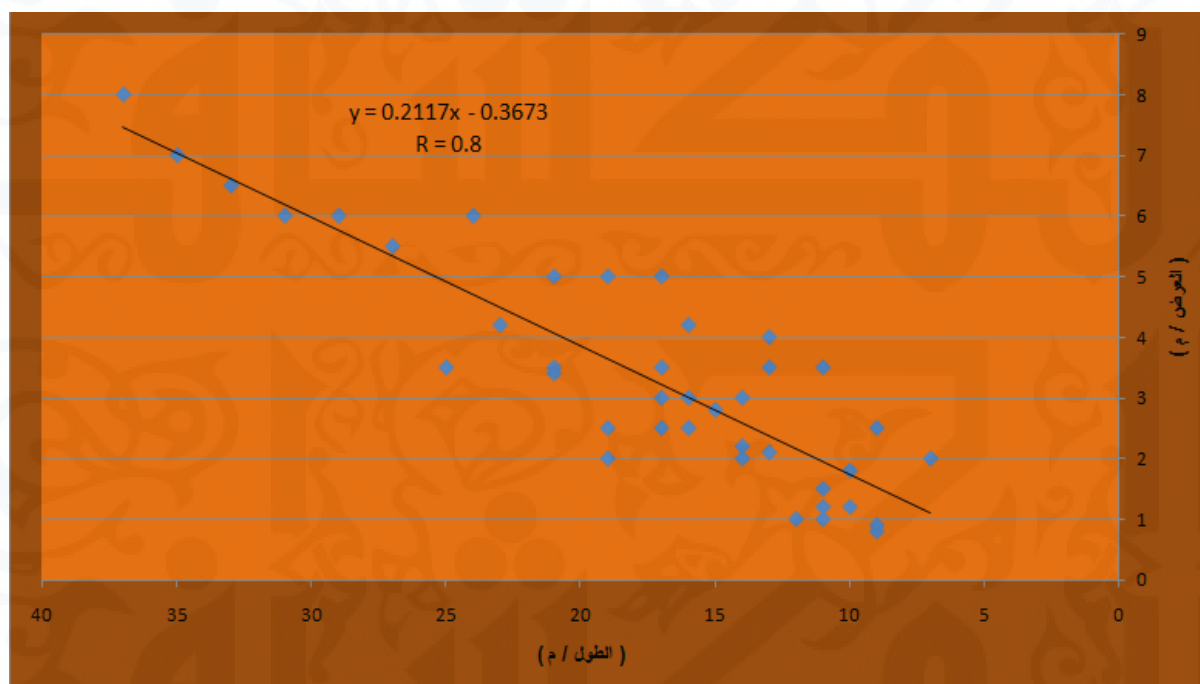
المصدر: الجدول (4) من خلال تطبيق الصيغة الرياضية:

$$Y = \frac{\sum YX - \frac{(\sum Y)(\sum X)}{n}}{\sqrt{\sum Y^2 - \frac{(\sum Y)^2}{n}}} \cdot \frac{(\sum X)}{n}$$

للمزيد انظر: سامي عزيز عباس العتبي ومحمد يوسف حاجم، مصدر سابق، ص 173.

الشكل (4)

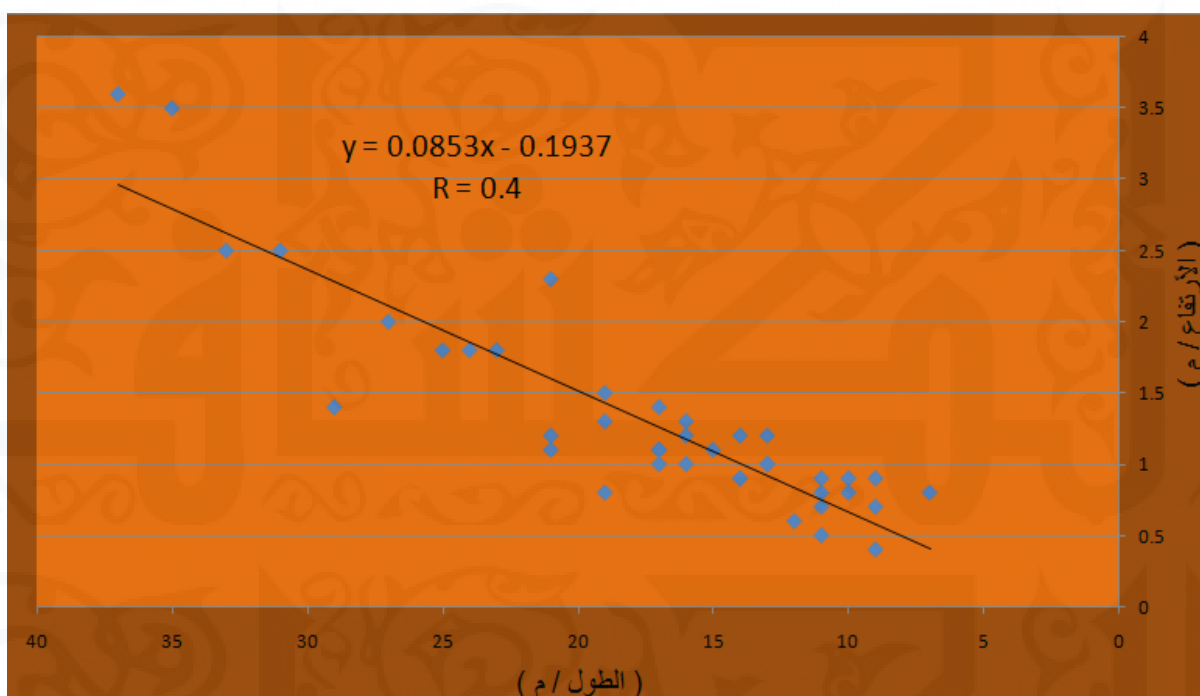
العلاقة بين الطول والعرض للكتبان الطولية



المصدر: الجدول (4).

الشكل (5)

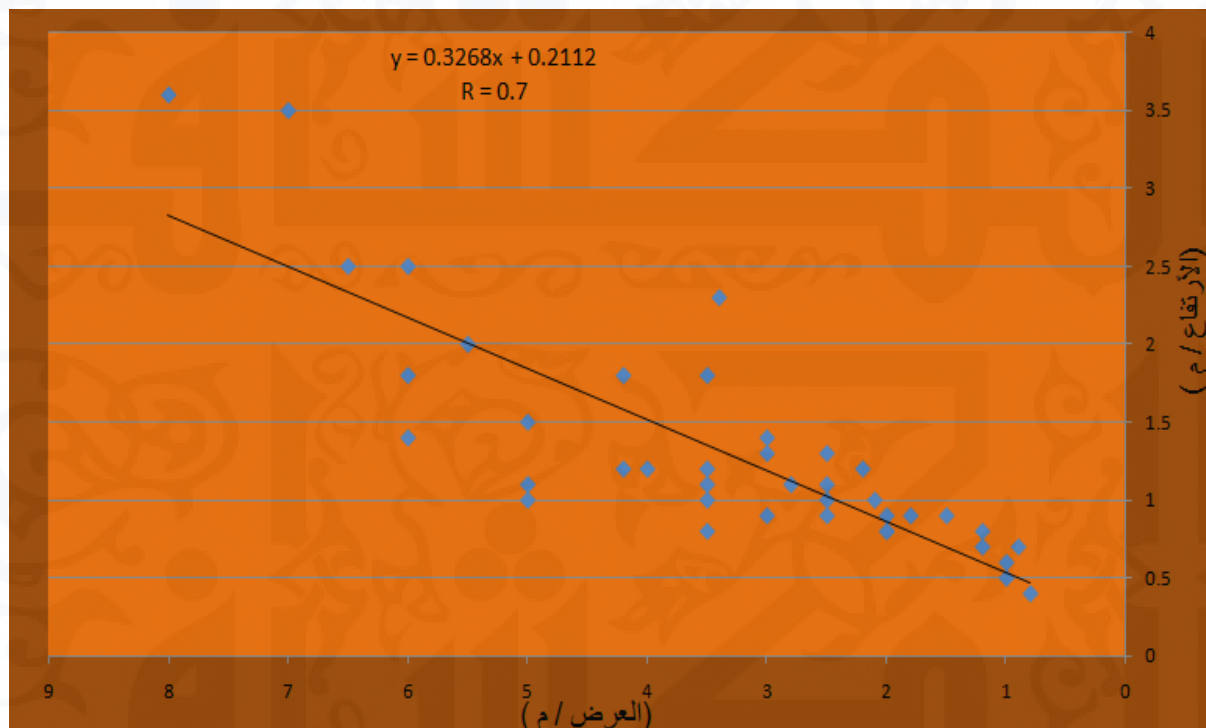
العلاقة بين الطول والارتفاع للكتبان الطولية



المصدر: الجدول (4).

الشكل (6)

العلاقة بين العرض والارتفاع لكثبان الطولية



المصدر: الجدول (4).

ثالثاً: التحليل المورفومتري لكثبان النباك:-

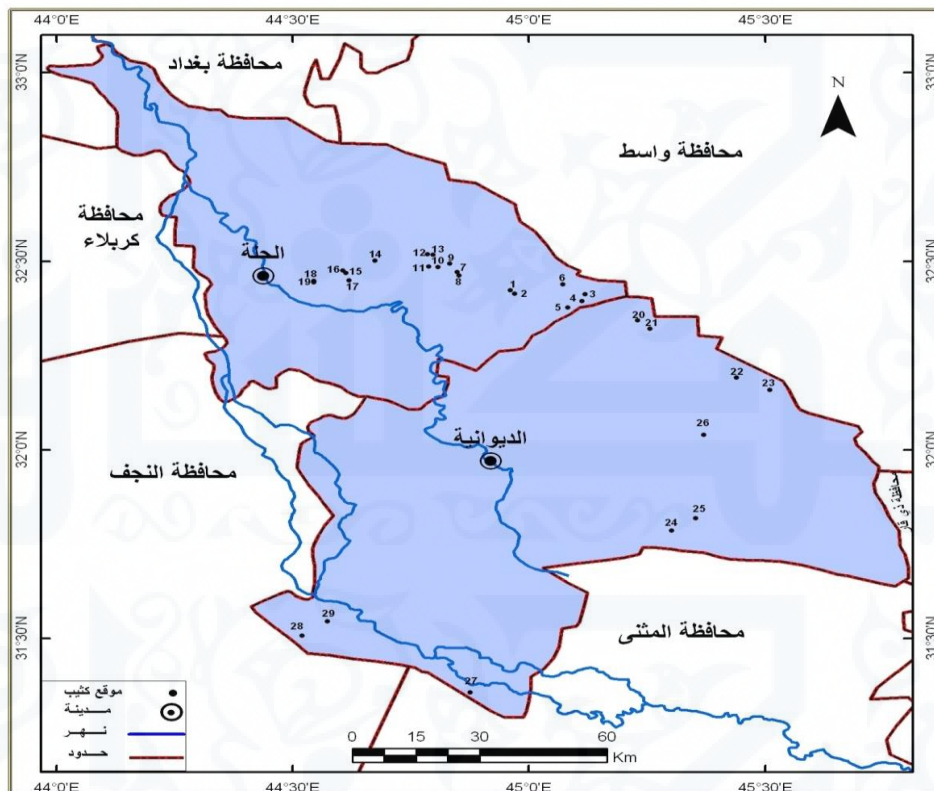
نظراً لكون كثبان النباك من الظواهر الجيومورفولوجية الدقيقة، فإنها لا تظهر على الخرائط الطبوغرافية أو الصور الفضائية. لذا تم قياس أبعادها عملياً في الحقل بصورة مباشرة، إذ تم قياس أبعاد (29) كثيب في أماكن مختلفة من منطقة الدراسة، الصورة (3). ويمكن القول ان هذه العينة لا تمثل عينة النباك في منطقة الدراسة على نحو دقيق، لكن الباحث حاول جاهداً أن تكون عينة النباك التي أجرى القياس عليها والتي اختيرت من مواقع وأجسام مختلفة أيضاً ممثلة لظاهرة النباك إلى حد كبير كما موضح في خريطة (4). تم قياس طول كل نبكة وعرضها وارتفاعها، وارتفاع النبات الطبيعي على أسطح النباك، انظر الجدول (7).

الصورة (3)
العمل الحقلّي لقياس أبعاد النباك



المصدر: الدراسة الميدانية بتاريخ 21/ 9 /2013.

الخريطة (4) توزيع عينات كثبان النباك في منطقة الدراسة



المصدر: الدراسة الميدانية.

الجدول (7)

التحليل المورفومتري لأبعاد النباك

رقم النبكه	الطول (م)	العرض (م)	ارتفاع النبكة (م)	ارتفاع النبات (م)	X	Y
(1)	5,0	2,0	0,8	1,1	496418,886	3587216,448
(2)	5,8	2,5	1,0	1,3	497221,914	3586212,662
(3)	4,0	1,5	0,4	0,9	511274,916	3586011,905
(4)	7,0	3	0,6	1,5	510672,644	3584004,333
(5)	3,7	1,5	0,9	0,7	507862,044	3582197,519
(6)	5,2	2	0,5	1,2	506858,258	3589023,262
(7)	2,5	2,2	0,3	0,6	485778,756	3592636,891
(8)	4,3	2,5	0,7	0,5	486180,270	3591633,105
(9)	1,5	0,5	0,3	0,4	484373,456	3595045,977
(10)	6,0	2,0	1,0	0,4	481964,370	3594042,191
(11)	7,2	3,5	1,5	1,5	480157,555	3594242,948
(12)	3,0	1,0	0,8	0,8	479956,798	3597856,578
(13)	4,5	2,0	0,9	1,0	480960,584	3597655,820
(14)	1,7	0,6	0,3	0,3	469517,426	3596049,763
(15)	5,5	3,2	1,0	1,5	463695,468	3592436,134
(16)	3,0	1,5	0,8	0,9	463093,197	3593038,406
(17)	1,0	0,4	0,3	0,4	464297,740	3590227,805
(18)	6,2	3,2	1,1	1,4	457271,239	3590227,805
(19)	7,4	3,5	1,7	1,3	457271,239	3590027,048
(20)	5,2	2,5	0,6	1,0	521795,516	3578348,877
(21)	4,8	2,0	0,5	0,9	524190,588	3575953,806
(22)	3,5	1,5	0,4	0,7	541554,859	3561583,375
(23)	4,2	3,0	1,0	0,9	548141,307	3557990,767
(24)	3,5	2,0	0,9	0,7	528681,348	3516675,777
(25)	5,2	3,2	1,2	0,8	533471,492	3520268,385
(26)	7,0	3,5	1,3	1,3	534968,412	3544817,872
(27)	1,0	0,3	0,2	0,3	488264,510	3469073,724
(28)	3,0	1,5	1,8	0,6	454434,121	3485839,227
(29)	0,9	0,3	0,5	0,4	459523,648	3490030,603

المصدر: الدراسة الميدانية.

ثم حلت البيانات إحصائياً لكل متغير من المتغيرات وشملت التحليلات الكمية الإحصائية حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وأقصى وأدنى قيمة، كما تضمن التحليل الإحصائي معادلة خط الانحدار لكل متغيرين، انظر الجدول (8) والذي يظهر من خلاله:-

- أ- ان أطوال النباك تتراوح بين (0,9م - 7,4م)، وبمتوسط قدره (4,2م) أما الانحراف المعياري فقد بلغ (1,9).
 ب- يتراوح أقصى عرض للنباك بين (0,3م - 3,5م) وبمتوسط قدره (2,01م) وبانحراف معياري قدره (0,9).

ج- يتراوح ارتفاع النباك بين (0,2م - 1,8م) فوق سطح الأرض المحيطة بمتوسط عام قدره (0,80) وبانحراف معياري قدره (0,2)

وقد يرجع ارتفاع قيم أبعاد النباك إلى توفر مصدر الرمال من حولها وارتفاع نسبة الرطوبة خاصة في فصل التساقط المطري، إذ تعمل على تماسك حبيبات الرمال وتحول دون إعادة تذيبتها فضلاً عن مساهمتها في نمو النبات الطبيعي وبالتالي زيادة أحجام النباك التي تعمل بدورها على اصطلياد ذرات الرمال.

الجدول (8)

نتائج التحليل الإحصائي لأبعاد عينات كثبان النباك في منطقة الدراسة

التحليل الإحصائي	الطول / متر	العرض / متر	الارتفاع / متر	ارتفاع النبات / متر
أقصى قيمة	7,4	3,5	1,8	1,5
أدنى قيمة	0,9	0,3	0,2	0,3
الوسط الحسابي	4,2	2,01	0,80	0,87
انحراف معياري	1,9	0,9	0,2	0,3

المصدر: الجدول (7) من خلال تطبيق الصيغة الرياضية:

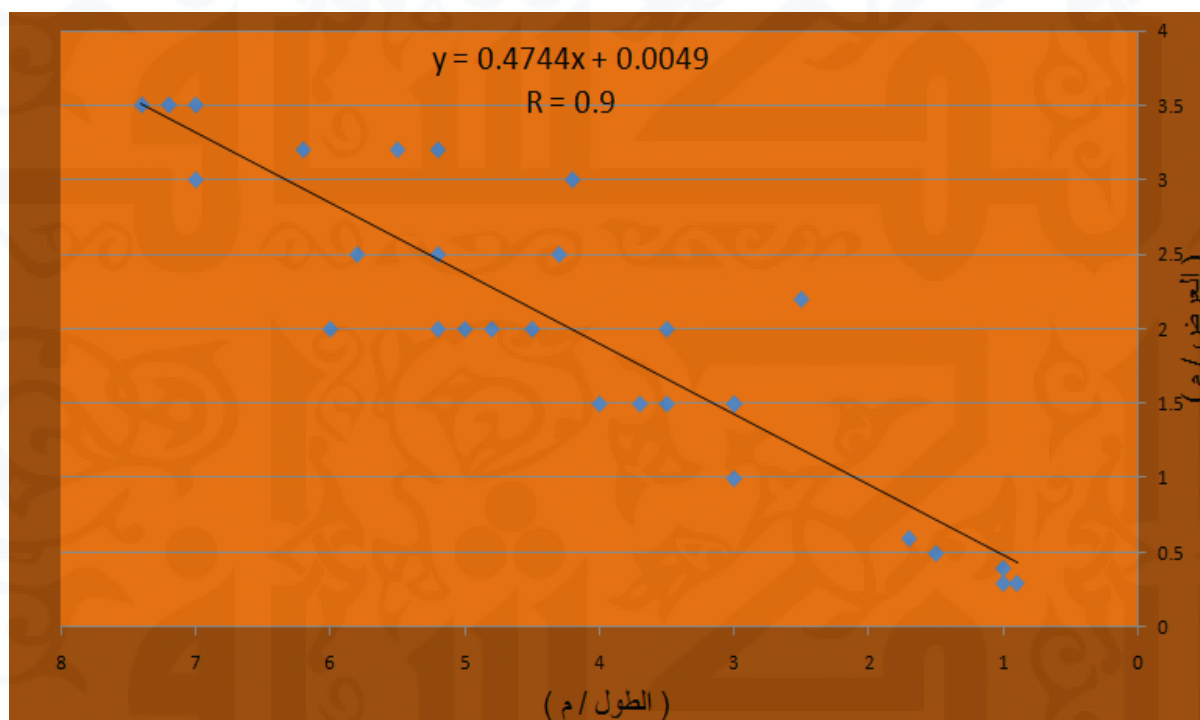
$$\bar{X} = \frac{\sum Xi}{n} \quad -1$$

$$S = \sqrt{\frac{\sum Xi^2 - \frac{(\sum Xi)^2}{n}}{n-1}} \quad -2$$

للمزيد انظر: سامي عزيز عباس العتبي ومحمد يوسف حاجم، مصدر سابق، ص 147 - 160.

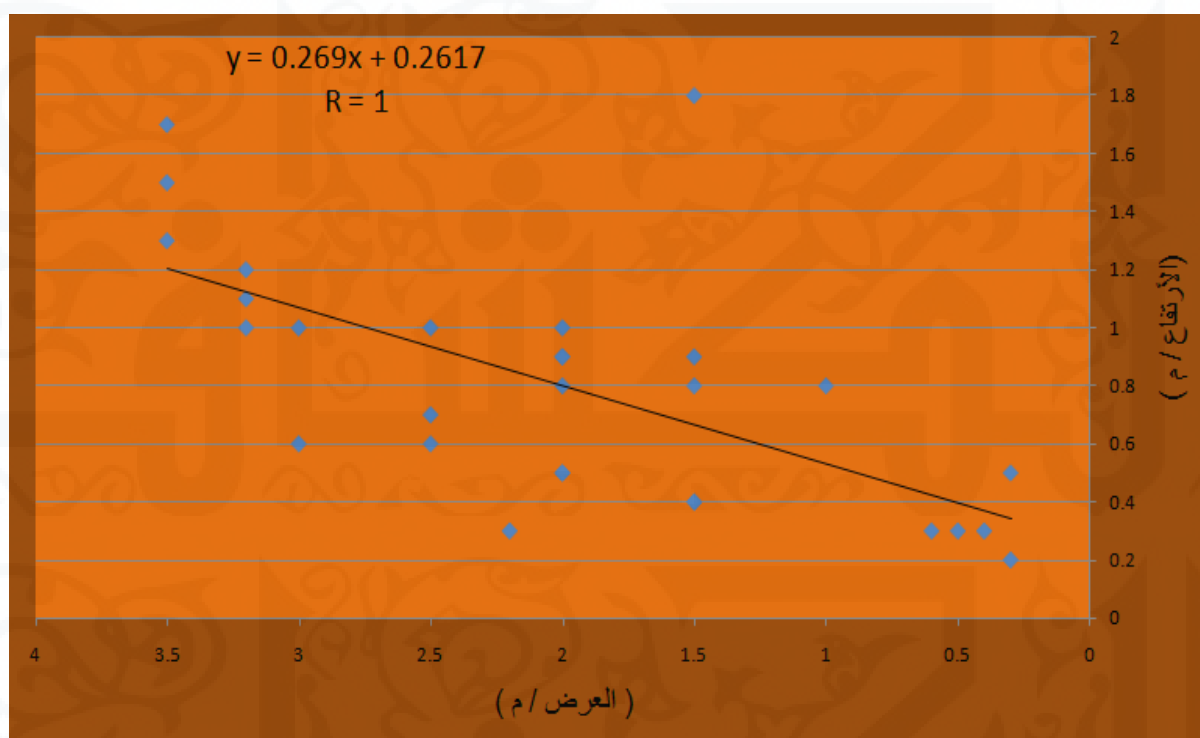
- كما وتظهر من الأشكال (7، 8، 9، 10) العلاقة بين متغيرات أبعاد النباك وكما يأتي:
- ان العلاقة بين كل متغيرين علاقة خطية مباشرة، إذ يتضح ان أبعاد النبكات الرملية الصغيرة أكثر ارتباطاً أي أكثر اقتراباً من خط الانحدار. ويمكن إرجاع ذلك إلى انه كلما زاد حجم النباك تطورت وتحولت إلى نبكات مركبة.
 - وجود علاقة خطية مباشرة بين ارتفاع النبكة ومتوسط ارتفاع النبات فوقها والذي بلغ (0,8) وهذا ما يؤكد أهمية ارتفاع النبات الذي يمنحه القدرة على اصطلياد الرمال.
 - عرض النبكة هو أكثر المتغيرات ارتباطاً بالمتغيرات الأخرى، لذا يمكن القول بأن العرض هو البعد الرئيس الذي يتحكم في الأبعاد الأخرى.

الشكل (7)
العلاقة بين عرض النباك وطولها



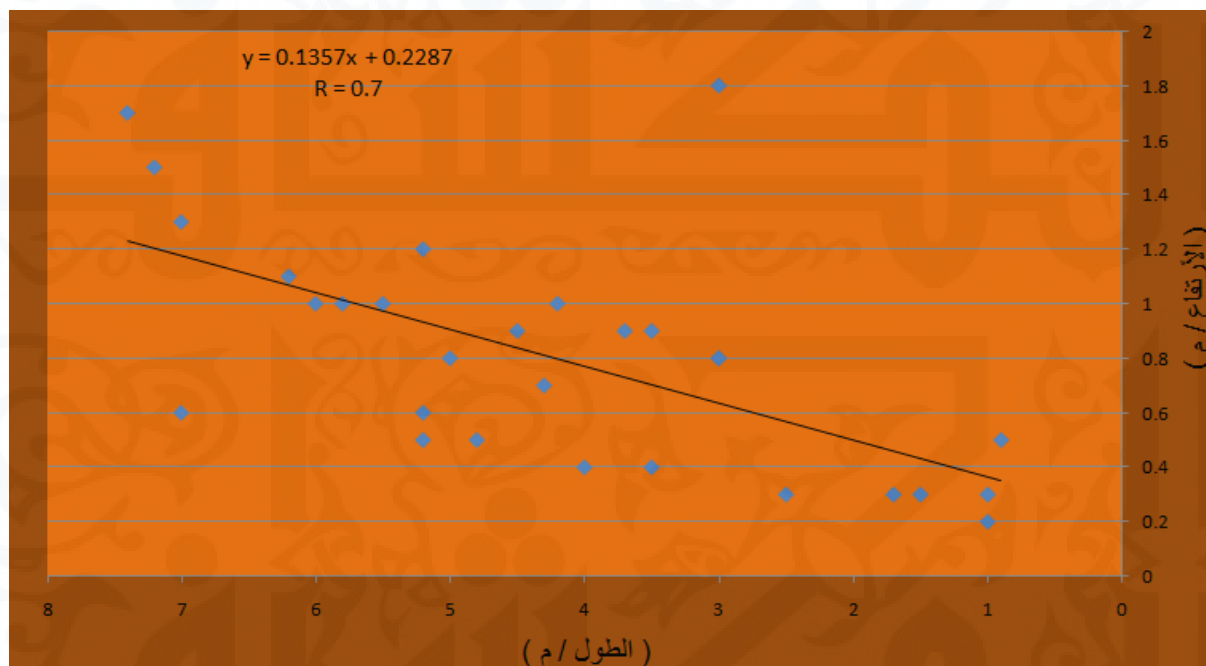
المصدر: الجدول (7).

الشكل (8)
العلاقة بين ارتفاع النباك وعرضها



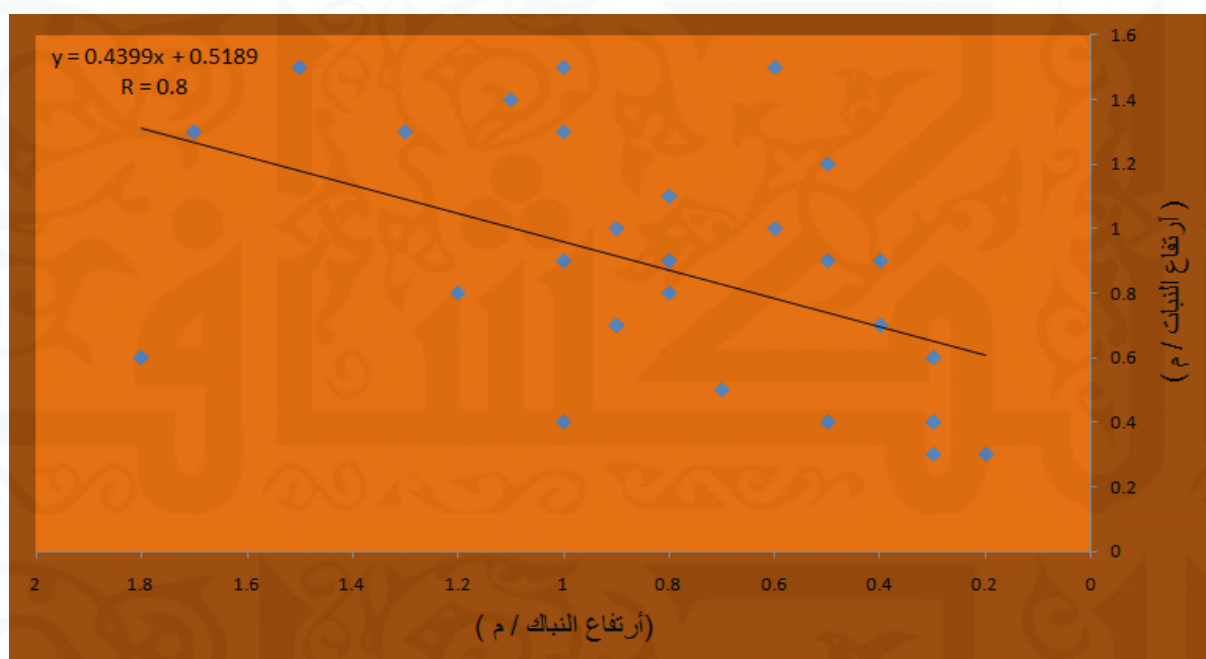
المصدر: الجدول (7).

الشكل (9)
العلاقة بين ارتفاع النباك وطولها



المصدر: الجدول (7).

الشكل (10)
العلاقة بين ارتفاع النبات وارتفاع النباك



المصدر: الجدول (7).

أما فيما يتعلق في العلاقة بين المتغيرات المختلفة، فيلاحظ ان هناك مجموعة من العلاقات ذات دلالات كمية وإحصائية متمثلة بوجود علاقات طردية قوية بين طول النبكة وارتفاعها. إذ بلغ معامل الارتباط بين الطول والعرض (0,9)، وبين الارتفاع والعرض (1,0)، وبين ارتفاع النبكة وطولها (0,7). انظر الجدول (9).

الجدول (9)

معامل الارتباط لأبعاد كثبان النباك

البيان	الطول والعرض	الطول والارتفاع	العرض والارتفاع
القيمة	0,9	0,7	1,0

المصدر: الجدول (7) من خلال تطبيق الصيغة الرياضية:

$$Y = \frac{\sum YX - \frac{(\sum Y)(\sum X)}{n}}{\sqrt{\sum Y^2 - \frac{(\sum Y)^2}{n}}} \sqrt{\sum X^2 - \frac{(\sum X)^2}{n}}$$

للمزيد انظر: سامي عزيز عباس العتيبي ومحمد يوسف حاجم، مصدر سابق، ص 173.

الخاتمة:

ظهر من التحليل المورفومتري لأبعاد الكثبان الرملية وجود علاقة خطية موجبة بين المتغيرات المختلفة، فقد ظهر أقوى ارتباط للكثبان الهلالية بين العرض والارتفاع والذي بلغ (0,9)، أما بالنسبة للكثبان الطولية فقد سجل أقوى معامل ارتباط بين الطول والعرض والذي بلغ (0,8)، فيما جاء الارتباط الأقوى بالنسبة لكثبان النباك بين الارتفاع والعرض الذي بلغ (1,0). اتضح من خلال تحليل المعاملات الإحصائية لأبعاد الكثبان الرملية تباين قيم الانحراف المعياري بالنسبة للكثبان الرملية، إذ بلغ أعلى قيمة للانحراف المعياري في المتغير الأول (الطول) ولكافة أنواع الكثبان المدروسة فيما بلغ أقل قيمة للانحراف المعياري في الارتفاع ولكلا القياسات الحقلية والفضائية.

المصادر:

- 1- العتيبي، سامي عزيز ومحمد يوسف حاجم الهيتي، منهج البحث العلمي (المفهوم والأساليب والتحليل والكتابة)، مطبعة الأصدقاء، بغداد، 2011.
- 2- هلال، عبير علي فرغلي، جيمورفولوجية الكثبان الرملية فيما بين الجزء الجنوبي من قناة السويس والحافة الغربية لهضبة النّيه - سيناء، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، 2007.
- 3- الهيئة العامة للمساحة، خارطة العراق الإدارية، مقياس 1/50000، بغداد، 1998.
- 4- القمر الصناعي إيكونوس، الصورة الفضائية، 2010.

(Search title)

Analysis Almorvomitri of sand dunes in the provinces of Babil and Qadisiyah

التقنيات لمعاصرة في تدريس التاريخ بين الحاجة إليها ومتطلبات نجاحها

أ.م. رياض كاظم عزوز الكريطي

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

Contemporary Techniques in Teaching History: Needs and Requirements

Asst. Prof. Riyadh Kadhim Azzooz Al-Guraiti

College of Basic Education / University of Babylon

Abstract

The study has been conducted in Iraq in the College of Basic Education / University of Babylon; it aims at:

1. Identifying the need for the educational techniques in teaching history in the university stage from the university instructors' point of view.
2. Identifying the requirements for the success of employing the contemporary techniques in the university stage in the College of Basic Education from the university instructors' point of view.

The research depends on a sample of instructors from History Department in the College of Basic Education in the two Universities of Babylon and Al-Mustansiriya in the academic year 2013-2014.

The researcher has used a questionnaire as a tool of the research after being sure of its validity and reliability. Bergson's correlative factor, the close mean, and the percentage weight have been used.

ملخص الدراسة

أجريت الدراسة في العراق في - كلية التربية الأساسية - جامعة بابل وهدفت الى:

- 1- تحديد الحاجة إلى التقنيات التربوية في تدريس التاريخ في المرحلة الجامعية من وجهة نظر المدرسين.
 - 2- تحديد متطلبات نجاح استخدام التقنيات المعاصرة في المرحلة الجامعية في كلية التربية الأساسية من وجهة نظر المدرسين.
- يقتصر البحث الحالي على عينة من تدريسي قسم التاريخ في كلية التربية الأساسية في جامعة بابل والمستتصية في العام الدراسي 2013-2014م.

استعمل الباحث الاستبانة اداة لبحثه وقد تأكد من صدقها وثباتها ثم طبقها على عينة البحث الأساس.

استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون والوسط المرجح والوزن المؤوي وسائل احصائية لبحثه.

توصلت الدراسة الى تحديد جملة من جوانب الحاجة إلى التقنيات المعاصرة في تدريس التاريخ ومتطلبات نجاحها تجاوزت جميعها الوسط المرجح الافتراضي.

ختمت الدراسة ببعض التوصيات والمقترحات.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث

مع ان التطور الكبير في المجالات التقنية والثورة التكنولوجية انصب على جانب العلم والعقل في بدايته الا أنه توجه أيضا لتطور علم التاريخ وطرائق تدريسه لترفع بذلك التصور القديم عن التاريخ من انه سرد لأحداث الماضي وقصصه، ولتدخله في إطار دنيا المعلوماتية التي تغزونا اليوم (المشهداني، 2012: 225-226).

ورغم ما يبذل من عمليات في مراكز التطوير لمناهج التاريخ والأخذ بأحدث الاتجاهات والنماذج والأساليب في تدريسها والاستعانة بكافة الوسائل وتكنولوجيا المعلومات والعناية بأساليب إعداد المدرس وغيرها ألا أنها ستظل محدودة ما لم تتجه النية إلى الاهتمام بالطالب وتوفير مناخ تعليمي يسمح له باكتساب المهارات التي يحتاجها وإن كانت هذه المهارات موجودة لديه ولكنها تحتاج إلى إنماء للإفادة منها في تعليم التاريخ (برقي، 2008: 14-15).

فواقع تدريس التاريخ يشير إلى الاعتماد على حشو أذهان الطلبة بالمعلومات دون فهمها واستيعابها علماً إنه يحتاج إلى الكثير من المهارات التي يتم فيها تحديد أهداف الدرس وتوظيف التقنيات الحديثة وإشراك الطلبة وإعداد الاختبارات التحصيلية ذلك أن تدريسيها قائماً على إلقاء المدرس أو المدرسة لمجموعة الحقائق والإحداث والتواريخ الموجودة في الكتب المنهجية وتربيتها وحفظها من لدن الطلبة في حين دعتهم الاتجاهات التربوية المعاصرة إلى استعمال المهارات التدريسية الفعالة التي تمكنهم من إكساب طلبتهم للمعلومات التاريخية بأسلوب يحقق الفهم الأفضل لإحداث الماضي (الكريطي، 2013).

لذا يمكن القول أن التاريخ كمادة دراسية لا يؤدي دوراً وظيفياً وذلك بسبب عوامل ترجع لها تلك المشكلة فالطالب يشعر بأنها وما تحتويه من حقائق ومعارف لا تنتمي إليه ولا ترتبط بظروف ومشكلات حياته وأنها قليلة القيمة إذ لا تساعده على تفسير وفهم الأمور من حوله أو التغلب على المشكلات الحياتية وذلك بمقارنتها بمواد دراسية أخرى كالعلوم والرياضيات وبالإضافة إلى النظر إليه على أنه يبدو ميتاً أو كالميت الذي تعوزه الحيوية لأنه لا يرى ولا يلمس مثل الظاهرة الجغرافية على سبيل المثال (برقي، 2008: 61). لم تعد دراسة علم التاريخ من الدراسات السهلة التي كانت في السابق فقد تختلف طرائق تدريسه من مدرس لآخر ومن منطقة إلى أخرى ومن ظرف إلى آخر وهكذا فهو كان وما زال علماً ينبغي التعامل معه كحال باقي العلوم العقلية الأخرى من طب وكيمياء وفلك وهندسة.... أي أنه يتحدث كما تتحدث العلوم الأخرى وهو علم يتعامل مع البشر الذين أثروا في الأحداث الماضية التي ما يزال البعض يعيش تداعياتها وإرهاصاتها اليوم، ومع أن التطور الكبير في المجالات التقنية والثورة التكنولوجية انصبت على العلمي والعقلي في بداياتها إلا أنها توجهت أيضاً لتطوير علم التاريخ وطرائق تدريسه لترفع بذلك التصور القديم عن التاريخ من أنه سرد لأحداث الماضي وقصصه لتدخله في إطار دنيا المعلوماتية التي تغزونا اليوم (المشهداني، 2012: 225-226).

إذا ما نظرنا إلى واقع تدريس التاريخ لا سيما في منطقتنا العربية نجد أن الطالب يعتمد أساساً على اكتساب معظم معارفه نظرياً ولا يتاح له فرصة الممارسة والتجريب لهذه المعارف على أرض الواقع إلا النزر القليل ويعود ذلك لعدة أسباب منها افتقار مؤسسته التعليمية للأجهزة المناسبة وارتفاع تكلفة موادها وأياً كانت الأسباب فالطالب هو الضحية فعند إنهاء مرحلته الدراسية سيجد الهوية كبيرة بين ما تعلمه نظرياً وما هو موجود في الواقع وهذه مسألة يحاول العديد من ذوي الاختصاص إيجاد مخرج لها منذ زمن بعيد (سالم، 2007: 136).

إن الباحث على قناعة تامة بوجود مشكلة حقيقية في توظيف التقنيات المعاصرة في تدريس التاريخ تكمن في عدم تحديد جوانب الحاجة إليها كي تشكل الأساس والبداية والمنطلق لمتطلبات نجاحها ذلك أن الهدفين يرتبطان سوياً ويكمل أحدهما الآخر وصولاً إلى تصور حقيقي ومنطقي لخلق بيئة تعليمية تكنولوجية تبدأ من الطالب وتنتهي إليه وتجعلنا مواكبون لتطورات العالم المعاصر ومطبّقون لتكنولوجيا عصرنا.

أهمية البحث

مع بزوغ شمس عصر التكنولوجيا المعاصرة في مجال المعلومات والاتصالات شهدت التربية والمؤسسات التعليمية تطوراً ملحوظاً تبلور في تركيزها الحالي على الطالب ودعمها للبيئات التعليمية التفاعلية بعدما كانت عليه في الماضي من تركيز تام على المدرس وما يليق به من دروس ومحاضرات لذلك فإن تصميم وتنفيذ برامج تدريسية ناجحة وهادفة تستفيد من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات قد أضحت مطلباً أساساً في عمليات الإصلاح التعليمي واسعة النطاق.

وبعبارة أخرى إن تأثير الحياة المتسارعة والتغيرات المتواصلة في عالمنا، والتطور المتزايد للعلوم والتكنولوجيا تتطلب منا جميعاً التماشي مع إيقاع التغيير وأشكال التقدم (توق، 1999: 2).

وعلى هذا الأساس فإن هذه التحولات الكبرى تمثل تحديات تفرض على التربية ومؤسساتها إعادة النظر في أنظمتها وأساليب عملها وعناصرها ومكوناتها وتتمثل هذه التحديات في الانفتاح العالمي والتطور الهائل السريع في التقنيات المستعملة والتوسع في استعمالها والانفتاح الثقافي في ظل العولمة وثورة الاتصالات ومن طبيعة هذه التحديات أن تلقي بأعبائها على النظام التعليمي وتفرض عليه وعلى القائمين أخذ الاستعدادات والإجراءات اللازمة لخوض المنافسة القادمة التي لا ترحم المؤسسات الضعيفة التي لم تتأهب لمثل هذه المنافسة (الكريطي وحسين، 2013م).

إن وجوب التغيير تأتي من أهمية التربية كونها تتبوأ موقفاً مهماً في بناء المجتمعات وتطويرها لأنها تهدف بشكل عام إلى إحداث تغييرات في سلوك الطالب وتنمية شخصيته وقدرته وتوجيهه نحو خدمة مجتمعه وتطويره، إذ يتفق التربويين على أنها في

الوقت الحاضر لم تعد عملية تقتصر على نقل المعارف والمعلومات إلى الطلبة بل تمثل دوراً مهماً في تكوين شخصيتهم وتنمية مواهبهم وتهدف إلى إعدادهم إعداداً متكاملًا (ناصر، 1996: 29).

والتربية أداة النهوض بالإنفراد والجماعات، وإساساً في حفظ كيان الأمة وبنائها الحضاري، فهي تتصل اتصالاً وثيقاً بالحياة فهي عصب البناء الحضاري للأمة وأصبحت ميداناً لاستثمار القوى البشرية وإعدادها لما يقتضيه البناء والتعمير، إذ إن ثروات الأمم لا تقدر بما لديها من سكان بل بما يتوافر لها من قوى بشرية مؤهلة قادرة على الانتاج والعمل.

والتربية عملية بناء للإنسان وتكوين لشخصيته وثقافته وهي القوة المجددة لطاقتها وفعاليتها بما يضمن تفاعله مع المجتمع وإسهامه في رقي مجتمعه وتقدمه لذلك يقول جون ديوي " إن التربية هي الحياة وليست عملية إعداد للحياة (الكريطي، 2006: 1).

وينبغي القول هنا إن التربية الإسلامية لم تقتصر على جوانب معينة من حياة الفرد والجماعة ولا على زمان ولا على مكان ولم تتجاهل المتغيرات والمستجدات الطارئة بل هي شاملة لنواحي الحياة (الدنيا - الآخرة) يعيش العبد بمقتضاها مكرماً، قال الله تعالى في محكم كتابه العزيز (وما خلقت الجن والانس إلا ليعبدون) عن سائر المخلوقات لأنه المستخلف في الأرض قال تعالى (ولقد كرّمنا بني آدم) (اليزيدي، 1430: 1). والتعليم أداة التربية في تحقيق اهدافها كونه نوع من التبادل المعرفي بين المدرس والطلبة يستفيد كلاهما منه مما يصقل ذكاهم وينمي شخصيتهم فالمدرس عندما يساعد الطلبة على اكتساب الخبرة فانه يواجه الفروق الفردية بينهم وكثرتهم ومشكلاتهم ويجد نفسه مضطراً إلى معاملة أعضاء في مجتمع لا أفراد مستقلين عن بعضهم بل قد يجد أحياناً عزوفاً عن علمه وزهداً في جهوده مما يضطره إلى مراجعته نفسه واكتشاف أسباب ذلك أي المادة أم الطريقة (شير وآخرون، 2005: 15).

تعد مؤسسات التعليم العالي إحدى المقاييس الرئيسة لمدى تقدم الأمم ومسايرتها ركب الحضارة والتقدم، فقد اضطلعت الجامعات ومؤسسات البحث العلمي في كثير من الدول المتقدمة بدور رئيس في قيادة حركة التقدم العلمي والثورة التكنولوجية واغناء التراث الحضاري بمزيد من الاكتشافات والدراسات التي ترجمت إلى مشاريع تنفيذية أفادت البشرية العامة، وللجامعة في أي بلد ثلاثة ادوار رئيسة هي التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع. ويُعد التدريس من الأدوار البارزة في معظم الجامعات ويشكل عضو هيئة التدريس الركن الأساس في هذا الدور إذ يسهم إسهاماً فاعلاً في رفع سمعة الجامعة وبناء مكانتها، فهو موصل المعلومات الأولى لطلبتها، والمؤثر في شخصياتهم وفي بنائهم العلمي، ولاشك إن متابعة التطورات التكنولوجية التي يشهدها عالمنا المعاصر وتوظيفها في التعليم العالي من الأمور الأساسية التي ينبغي الالتفات إليها والعمل على تطبيقها (الكريطي وحسين، 2013).

لذا اصبح من المهم ان تسهم مناهج التاريخ في المراحل الدراسية كافة وفي مقدمتها المرحلة الجامعية إلى اشباع حاجات الطلبة كي يستوعبوا المنهج والثورة العلمية التي يعيشها العصر الحالي، فضلاً عن تطوير تدريس المنهج.

أن هذا الاهتمام يأتي من أهمية منهج التاريخ كونه يتبوأ مكانة مهمة بين مناهج المراحل الدراسية لأنه من أكثر المواد حساسية نظراً لما يجري في الاطار الاجتماعي من احداث ومشكلات لها اتصال وثيق بالحياة وما فيها من ظواهر مختلفة اذ توفر مجالات كثيرة تساعد على النمو الاجتماعي كما تعد في مقدمة الموضوعات التي تساعد الطلبة على فهم الواقع والعمل على حل مشكلاته وتوضيح العلاقات التي تربط الماضي بالحاضر (سعادة، 1984: 24)

ويهتم التاريخ بالقيم والأنشطة الاقتصادية والسياسية في الماضي والحاضر، وتفاعل الانسان مع بيئته الاجتماعية والطبيعية ومشكلاتها، وتوقعات المستقبل والتراث الثقافي وخصائصه الحيوية، لانه يعنى بدراسة كل شيء عن البشر وبيئاتهم. وللتاريخ عملية تنمية (اخلاقية) وليست ذهنية عقلية فقط من خلال ربط احداث الامم السابقة بالحياة المعاصرة لكل زمان كونه يهتم بتجارب الشعوب ومساهماتها في تقدم البشرية والربط بين الماضي والحاضر وبعبارة أكثر شمولاً يساعدنا في معرفة انفسنا والجنس البشري.

ورغم جوانب الاهمية التي يتمتع بها التأريخ الا إنه لا يستطيع تقديم الفائدة المرجوة منه من دون استخدام التدريس الجيد والفاعل وتدريسها لا يحتاج إلى المدرس والكتاب فحسب بل يحتاج إلى الوسائل والتقنيات التربوية من خرائط ومصورات وحاسوب وغيرها (الجبر وملا عثمان، 1983: 42).

وتدريس التاريخ تتأثر طرائقه كما في طرائق التدريس الأخرى بما طرا على الأنظمة التربوية والتعليمية من تحولات نتيجة للتطورات في مجال النظريات والمفاهيم التربوية وظهور مجموعة من الاتجاهات والمدارس التربوية، كما تأثر بالمتغيرات الجديدة في عصر المعلومات والتحولات في النموذج التعليمي فلم يعد تقديم التاريخ في مناهج التعليم تقليدياً وما طرحته مدارس المستقبل الإليكترونية ارادت ابعاده عن التقليدية فهناك صيغ جديدة وطرائق تدريس جديدة.

في ظل التطورات المتنامية في عصر تقنية الاتصالات والمعلوماتية فإن تدريس التاريخ ينبغي أن يأخذ منحى يتلاءم مع التطورات والاستشرافات المستقبلية لا سيما وأن المناهج الدراسية سيتم اختيارها وبنائها في المستقبل من لدن الطلبة وعلى التدريسيين أن يستعملوا استراتيجيات تدريس تحقق هدف المحافظة على بنية التاريخ كعلم ومادة دراسية في المفاهيم والحقائق والأحداث وتنقيته من الافتراءات والتبديلات والتدليسات والتشويهات الممكنة كما عليهم ابتكار الأساليب التي تساعد على تحقيق مهارات دراسة التاريخ وهذا يعني ضرورة إلزام التدريسي بتطوير كفاياته المهنية بشكل يتوازن مع متطلبات البنية التعليمية المستقبلية وخصائصها وبما يتلاءم مع خصائص الطلبة ويلبي احتياجاتهم (الزهراني، 2006: 65-66).

وبناءً على ما سبق ذكره، يرى الباحث أن توظيف التقنيات المعاصرة في تدريس التاريخ يعد أحد الأركان الأساسية في العملية التربوية المستقبلية التي ينبغي الاهتمام بها والعمل على تفعيلها قولاً وفعلاً هذا لن يأخذ موضع التنفيذ دون تحديد جوانب الحاجة الفعلية لها ومن ثم الانطلاق إلى متطلبات نجاحها نظراً للعلاقة الوثيقة بين الهدفين بحيث يكمل أحدهما الآخر إذ يمكن القول إن البحث الحالي يمثل رؤية حقيقية لتحديد هذه الجوانب التي يمكن لكل العاملين في الميدان التربوي الجامعي الاستفادة منها كونها تمثل لهم دستور عمل يستطيعوا الاعتماد عليه لتحقيق غايتنا في مؤسسة تعليمية تكنولوجية فعالة يمثل تدريس التاريخ بالأساليب التقنية أحد عوامل تطورها وتقدمها.

هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

- 1- تحديد الحاجة إلى التقنيات التربوية في تدريس التاريخ في المرحلة الجامعية من وجهة نظر التدريسيين.
- 2- تحديد متطلبات نجاح استخدام التقنيات المعاصرة في المرحلة الجامعية في كلية التربية الأساسية من وجهة نظر التدريسيين.

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على

- 1- تدريسي قسم التاريخ في كلية التربية الأساسية في جامعة بابل والمستتصية.

- 2- العام الدراسي 2013-2014م

تحديد وتعريف المصطلحات

التقنيات المعاصرة

عرفها كل من:

- 1- سلامة (1998م): " أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم (سلامة، 1998).
- 2- خميس (2003 م) " شيء جديد من وجهة نظر المتبني لها كبداية تمثّل حلاً مبتكرة لمشكلات النظام القائم وتؤدي إلى تغيير ناجح في النظام كله أو بعض مكوناته بحيث يصبح أكثر كفاءة وفعالية في تحسين النظام وتحقيق أهدافه وتلبية احتياجات المجتمع " (خميس، 2003: 246).

التعريف النظري المعتمد

عرفها نصر (2000م) أنها "الاكتشافات والاختراعات التكنولوجية بما تتضمن من أجهزة ومواد وبرامج والتي يمكن إدخالها في العملية التعليمية بالمدارس والكليات والمعاهد مشياً مع التغيرات العلمية والتكنولوجية المتنامية والمتسارعة" (نصر، 2000: 246).

التعريف الإجرائي

الاكتشافات والاختراعات الألكترونية التي يأتي في مقدمتها الحاسوب والانترنت والتي يتم استعمالها في العملية التعليمية ومن ثم توظيفها بهدف زيادة فاعلية تدريس مقررات التاريخ في كليات التربية الأساسية - جامعة بابل

التدريس

لغة

عرفه ابن منظور هي من جنر (درس) ودرس في اللغة أي عانده حتى انقاد لحفظه وقيل درست أي قرأت كتاب درست السورة - أي أكثر من القراءة حتى حفظته. (ابن منظور، 2003).

اصطلاحاً

عرفه كل من:

1- الحيلة (2003): "نظام من الأعمال المخطط لها يقصد به أن يؤدي إلى تعلم الطلبة في جوانبهم المختلفة ونموهم، وهذا النظام يشتمل على مجموعة من الأنشطة الهادفة يقوم بها كل من المدرس والطالب " (الحيلة، 2003: 24).

2- الحموز (2004م) "هو جزء من التربية يهتم بتقديم الخبرات التي تعود إلى التعلم وهي خبرات تعليمية تعليمية مركزة مقصودة وهادفة ومخطط لها ومعدة سلفاً ليتم تحقيق الأهداف المرجوة منها بصورة ناجحة وفعالة " (الحموز، 2004: 26).

التعريف النظري المعتمد

تعريف حمدان " عملية تربوية هادفة تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكونة للتعليم ويتفاعل خلالها كل من المدرس والطالب لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة (حمدان، 1999: 5).

التعريف الاجرائي

عملية تربوية تتضمن تفاعل بين تدريسي قسم التاريخ / كلية التربية الأساسية - والطلبة باستعمال تقنيات معاصرة لتحقيق أهداف تربوية محددة.

التاريخ

لغة

عرفه الرازي: "التاريخ" و"التورخ"، تعريف الوقت. تقول: أرخ الكتاب بيوم كذا، و"ورخه" بمعنى واحد، وترى بعض الآراء وجود أصول غير عربية، فارسية أو سريانية أو إثيوبية للكلمة (الرازي، تفسير).

اصطلاحاً

عرفه كل من:

1- (ابن خلدون) " خبر عن الاجتماع الإنساني الذي هو عمران العالم، وما يعرض لطبيعة ذلك العمران من الأحوال، مثل التوحش والتأنس، والعصبيات، وأصناف التقلبات للبشر بعضهم على بعض، وما ينشأ عن ذلك من الملك والدول ومراتبها، وما ينتحله البشر بأعمالهم ومساعدتهم من الكسب والمعاش والعلوم والصنائع، وسائر ما يحدث في ذلك العمران بطبيعته من الأحوال " (ابن خلدون، 808هـ: 57).

2- الكافي (1386هـ - 1974م): "علم يبحث فيه عن الزمان وأحواله، وعن أحوال ما يتعلق به من حيث تعيين ذلك وتوقيته" يذهب سيد قطب إلى أن التاريخ ليس هو الحوادث وإنما هو تفسير هذه الحوادث، والاهتداء إلى الروابط الظاهرة والخفية التي تجمع شتاتها، وتجعل منها وحدة متماسكة الحلقات، متفاعلة الجزئيات، ممتدة مع الزمن والبيئة امتداد الكائن الحي في الزمان والمكان".

التعريف النظري المعتمد

تعريف ويكبيدي الموسوعة الحرة " هو تحليل وفهم للأحداث التاريخية عن طريق منهج يصف و يسجل ما مضى من وقائع و أحداث و يحللها و يفسرها على أسس علمية صارمة بقصد الوصول إلى حقائق تساعد على فهم الماضي و الحاضر و التنبؤ بالمستقبل " (ويكبيدي الموسوعة الحرة، د.ت: انترنت).

التعريف الإجرائي

علم يهتم بدراسة الاحداث التاريخية وتحليلها واكتشاف العلاقات القائمة منها بغية استخلاص الدروس والعبر منها بما يفيدنا في المستقبل.

الحاجة

عرفها كل من:

1- ويكبيدي الموسوعة الحرة " شعور بالحرمان يلح على الفرد مما يدفعه للقيام بما يساعده للقضاء على هذا الشعور لإشباع حاجته "(ويكبيدي الموسوعة الحرة د.ت: انترنت).

2- المعجم الفلسفي " افتقار الشخص إلى ما هو ضروري لبلوغ غاية ما، سواء أكانت تلك الغاية داخلية أم خارجية، معلومة لديه أم مجهولة. مثال ذلك: حاجة النبات إلى الماء. و إذا كانت الغاية المراد بلوغها ذاتية، دلت الحاجة على ما يفتقر إليه الموجود من

الوسائل الضرورية لبقائه و نموه، سواء كان حاصلًا عليها بالفعل، كما في حاجة السمك إلى الماء (معجم فلسفي، 2009: انترنت).

التعريف النظري المعتمد

تعريف عبد العزيز (د.ت) " تعبير عن مطلب أو مجموعة مطالب للإنسان تجاه الموارد الطبيعية له يؤدي تحقيقها وتلبيةها إلى إنماء طاقاته اللازمة لعمارة الأرض (عبد العزيز، د.ت: 85).

التعريف الاجرائي

اشياء ضرورية يجد تدريسي التاريخ في كلية التربية الأساسية ضرورة توافرها لتفعيل عملية تعليم وتعلم التاريخ من خلال توظيف التقنيات المعاصرة في هذه العملية

النجاح

لغة

نجاح (اسم) الجمع نجاحات مصدر نَجَحَ

النَّجَاحُ الظَّفَرُ وإدراك الغاية

تَكَلَّلَ عَمَلُهُ بِالنَّجَاحِ: بِالتَّوْفِيقِ، الظَّفَرُ، الْفَوْزُ، السَّدَادُ

لَقِيَ نَجَاحًا فِي عَمَلِهِ: سُهُولَةً، يُسْرًا

حالفه النَّجَاحُ: كان محظوظًا (معجم المعاني الجامع - معجم عربي عربي، د.ت: انترنت).

اصطلاحاً

عرفه كل من:

1- انشتاين: النجاح = العمل واللعب والصمت (ويكي الاقتباس، 2014: انترنت).

2- منتديات الوليد " هو استغلالك الأمثل لطاقاتك (منتديات الوليد، 2014: انترنت)

التعريف النظري المعتمد

تعريف ويلفرد بترسون: "النجاح هو تركيز كل طاقتك على الشيء الذي لديك من أجله رغبة كبيرة لتحقيقه" (ويكي الاقتباس، 2014: انترنت).

الفصل الثاني

دراسات سابقة

أولاً : دراسات عربية

1- دراسة الفهيد (2008م) " مدى استخدام تقنية المعلومات في تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم في المملكة العربية السعودية "

تهدف هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على مدى استخدام تقنية المعلومات في تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم التعليمية في المملكة العربية السعودية، وبالتالي فهي ترمي إلى تحقيق مايلي:

1- التعرف على مدى استخدام تقنية المعلومات (تقنية الحاسب الآلي) في تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم بمنطقة القصيم التعليمية.

2- التعرف على مدى استخدام تقنية المعلومات (تقنية الشبكة العالمية للمعلومات "الإنترنت") في تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم بمنطقة القصيم التعليمية

2- التعرف على المعوقات التي تحول دون استخدام تقنية المعلومات (تقنية الحاسب الآلي) في تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم بمنطقة القصيم التعليمية.

3- التعرف على المعوقات التي تحول دون استخدام تقنية المعلومات (تقنية الشبكة العالمية للمعلومات "الإنترنت") في تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم بمنطقة القصيم التعليمية.

4- التعرف على إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدام معلمي العلوم بمنطقة القصيم التعليمية لتقنية المعلومات في تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية بناءً على المتغيرات الآتية: المؤهل العلمي، التخصص العلمي " كيمياء، فيزياء، أحياء "، جهة العمل " مدارس حكومية أو أهلية "، عدد سنوات الخبرة في التعليم، عدد سنوات الخبرة في التعامل مع الحاسب الآلي، عدد سنوات الخبرة في التعامل مع الشبكة العالمية للمعلومات "الإنترنت". أجريت الدراسة في إطار الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية:

اقتصرت هذه الدراسة على رصد مدى استخدام معلمي العلوم في منطقة القصيم التعليمية لتقنية المعلومات (تقنية الحاسب الآلي والشبكة العالمية للمعلومات " الإنترنت ") في تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية ومعوقات استخدامها من وجهة نظرهم.

الحدود المكانية:

اقتصر تطبيق هذه الدراسة على المدارس الثانوية الحكومية والأهلية النهارية للبنين بمنطقة القصيم التعليمية.

الحدود الزمانية:

طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1428/1427 هـ والموافق 2006م/2007م. وتكونت عينة الدراسة من (250) معلماً من معلمي العلوم الذين يعملون في المدارس الثانوية النهارية الحكومية والأهلية بمنطقة القصيم الحكومية والأهلية.

- ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد أداة الدراسة (الاستبانة) والمكونة من أربعة محاور وفقاً لمقياس رباي (موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة) حيث شمل كل محور على (20) عبارة تم التأكد من صدقها وثباتها.

- ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- 1- من أهم استخدامات تقنية الحاسب الآلي في تدريس العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم: إعداد وكتابة أسئلة الاختبار بأنواعه، وكتابة خطة توزيع المقرر الدراسي، وتصميم دروس تعليمية باستخدام برنامج البوروينت.
- 2- من أهم استخدامات تقنية الشبكة العالمية للمعلومات في تدريس العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم: الإطلاع والتوسع حول المادة العلمية في العلوم، والإطلاع على آخر المستجدات في طرق تدريس العلوم والوسائل التعليمية، والاستفادة من البرامج الخاصة بمادة العلوم.
- 3- من أهم معوقات استخدام تقنية الحاسب الآلي في تدريس العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم: عدم وجود حوافز تشجيعية لاستخدام الحاسب الآلي في تدريس العلوم، وارتفاع نصاب الحصص مما يعيق التدريس باستخدام الحاسب الآلي، ونقص الدورات التدريبية للمعلمين في مجال استخدام الحاسب الآلي في التدريس.
- 4- من أهم معوقات استخدامات تقنية الشبكة العالمية للمعلومات في تدريس العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم: عدم وجود حوافز مادية ومعنوية للمعلمين الذين يستخدمون شبكة الإنترنت في التدريس، وعدم وجود وقت مخصص لاستخدام شبكة الإنترنت في الجدول الدراسي، وعدم تميز شبكة الاتصال بالسرعة المطلوبة.
- 5- كشفت الدراسة عن ما يلي:

أ- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين آراء مجموعات عينة الدراسة في جميع محاور الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، والتخصص العلمي، وعدد سنوات الخبرة في التعليم، وعدد سنوات الخبرة في التعامل مع الحاسب الآلي، وعدد سنوات الخبرة في التعامل مع الشبكة العالمية للمعلومات.

ب- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين معلمي العلوم في المدارس الحكومية والأهلية في المحورين الأول والثاني (استخدامات تقنية المعلومات) وفقاً لمتغير جهة العمل.

ج- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين معلمي العلوم في المدارس الحكومية و الأهلية في المحورين الثالث والرابع (معوقات استخدام تقنية المعلومات) وفقاً لمتغير جهة العمل وذلك لصالح معلمي العلوم في المدارس الحكومية (الفهيد، 2008).

2- دراسة فرح (د.ت)

" الوسائل التعليمية ودورها في تعليم وتعلم مادة الرياضيات في مرحلة الأساس بالسودان "

اجريت الدراسة في السودان وهدفت إلى معرفة دور الوسائل التعليمية في تعليم وتعلم مادة الرياضيات في مرحلة الأساس بالسودان "

قد توصلت الدراسة إلى نتائج عد أهمها:

أداء التلميذات اللاتي درسن بالوسائل التعليمية أفضل من أداء التلميذات اللاتي درسن بالطريقة التقليدية، توجد علاقة إيجابية بين استخدام الوسائل التعليمية في التدريس وارتفاع مستوى التحصيل لصالح تلميذات المجموعة التجريبية. إن اتجاهات معلمي ومعلمات الرياضيات بمرحلة الأساس بمدينة شندي إيجابية نحو استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مادة الرياضيات بمرحلة الأساس.

ومن خلال مناقشة النتائج تم التوصل إلى عدد من الاستنتاجات والمقترحات والتوصيات.

ومن أهم الاستنتاجات لهذه الدراسة:-

1- الأثر الإيجابي لاستخدام الوسائل التعليمية في تعليم وتعلم مادة الرياضيات على تحصيل التلاميذ والتلميذات المعرفي وإنما مهاراتهم العقلية وتحبيب مادة الرياضيات المعروضة لهم.

2- أن معرفة المعلمين والمعلمات بمدى فوائد استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مادة الرياضيات أثرت على اتجاهاتهم نحو

استخدامها في التدريس (فرح، د.ت) <http://mathmax31.blogspot.com>

ثانياً: دراسات اجنبية

1- دراسة باركر (1997)

" استخدام كلية التربية للتقنية في التدريس وفي اعداد المعلمين "

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية وهدفت إلى معرفة واقع استخدام اعضاء هيئة التدريس في جامعة اويانا بمدينة نيو اورلتر بالولايات المتحدة الامريكية الحاسوب في تخطيط الدروس وفي التدريس كما هدفت الى تحديد المعوقات التي تحول دون استخدام الحاسب الالي

وقد تكونت العينة من جميع اعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية البالغ عددهم 42 تدريسي وقد ظهرت الدراسة نتائج ان معظم اعضاء الهيئة التدريسية يستخدمون برمجيات النصوص وخدمات البحث الفوري في اعداد الدروس وقليل من اعضاء الهيئة التدريسية يستخدمون البرمجيات التعليمية وان من اهم معوقات استخدام الحاسب الالي قلة الوقت ونقص البرمجيات (الدوبي 2008:226).

2- دراسة رواند (1999)

" استخدام معلمي المدارس الحكومية للحاسبات الالية والانترنت بتكليف من المركز القومي لإحصائيات التعليم في الولايات المتحدة الامريكية "

اجريت الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية وهدفت إلى وصف واقع استخدام معلمي المدارس الحكومية للحاسبات الالية والانترنت وكيفية توجيههم لطلابهم لاستخدام الحاسب الالي وقد تم عمل دراسة مسحية باستخدام نظام الدراسة المسحية سريعة الاستجابة في ربيع عام 1999 وكان من اهم نتائج هذه الدراسة

1- ان 39% من معلمي المدارس الحكومية استخدم الحاسب الالي والانترنت كوسيلة في ادارة فصولهم او صنع مواد تعليمية، 34% لأمر ادارية، 66% لتوجيه والارشاد، 41% يكلف المعلمون طلابهم عمل تطبيقات من خلال برامج معالجه النصوص والبرامج الحسابية.

2- المعلمون الذين تقل خبرتهم عن تسعة اعوام كانوا اكثر استخداما للحاسب الالي والانترنت من الذين تزيد خبرتهم عن عشرين عاما

3- المعلمون ذو الخبرة الاقل وذوو التدريب الاكثر جاهزية في استخدام الحاسب الالي والانترنت في التعليم (الدوبي 224:2008).
موازنة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية

الهدف

تباينت الدراسات السابقة من حيث هدفها فقد هدفت دراسة الفهيد (2008م) إلى إلقاء الضوء على مدى استخدام تقنية المعلومات في تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم التعليمية في المملكة العربية السعودية، وهدفت دراسة فرح (د.ت) إلى وهدفت إلى معرفة دور الوسائل التعليمية في تعليم وتعلم مادة الرياضيات في مرحلة الأساس بالسودان وهدفت دراسة باركر (1997م) إلى معرفة واقع استخدام اعضاء هيئة التدريس في جامعة اويزانا بمدينة نيو اورلتر بالولايات المتحدة الامريكية الحاسوب في تخطيط الدروس وفي التدريس كما هدفت الى تحديد المعوقات التي تحول دون استخدام الحاسب الالي إما دراسة رواند (1999م) فقد هدفت إلى وصف واقع استخدام معلمي المدارس الحكومية للحاسبات الالية والانترنت وكيفية توجيههم لطلابهم لاستخدام الحاسب الالي في حين هدفت الدراسة الحالية الى

1- تحديد جوانب الحاجة إلى التقنيات المعاصرة في تدريس التاريخ في المرحلة الجامعية.

2- تحديد متطلبات الحاجة إلى التقنيات المعاصرة في تدريس التاريخ في المرحلة الجامعية.

المكان

اختلفت الدراسات السابقة من حيث مكان اجرائها فقد اجريت دراسة الفهيد (2008م) في السعودية ودراسة فرح (د.ت) في السودان اما دراسة كل من باركر (1997م) ورواند (1999م) فقد اجريت في الولايات المتحدة الامريكية في حين اجريت الدراسة الحالية في جامعة بابل / العراق.

العينة

تراوحت احجام عينة الدراسات السابقة بين اكبر عينة في دراسة الفهيد (2008م) (250) معلماً واصغر عينة في دراسة باركر (1997م) (42) تدريسياً في حين لم تشر دراسة كل من فرح (د.ت) ورواند (1999م) الى احجام عيناتها في حين بلغ حجم عينة الدراسة الحالية (50) تدريسياً وتدرسية.

الاداة

استعملت الدراسات السابقة جميعها الاستبانة اداة لتحقيق اهدافها وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في ذلك.

الوسائل الاحصائية

لم تشر الدراسات السابقة جميعها إلى الوسائل الإحصائية المستعملة في حين استعملت الدراسة الحالية معامل ارتباط بيرسون والوسط المرجح والوزن المؤي.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يتناول هذا الفصل الإجراءات الميدانية التي اتبعتها الباحثة لتحقيق هدف البحث ومن خلالها حاول الحصول على بيانات دقيقة وواقعية، ويتضمن أيضاً وصفاً لمجتمع البحث الحالي والعينة وكيفية اختيارها وأداة البحث وكيفية إعدادها وإيجاد صدقها وثباتها كذلك الوسائل الإحصائية المستعملة سواء أكانت في إجراءات البحث أم في تحليل النتائج وهي على النحو الآتي:

منهج البحث

يعد المنهج الوصفي أنسب المناهج لطبيعة البحث الحالي، لأنه قادر على تحقيق أهدافه.

مجتمع البحث

يتمثل مجتمع البحث الحالي بتدريسي وتدرسيات قسم التاريخ - كلية التربية الأساسية - جامعة بابل والجامعة المستنصرية في العام الدراسي 2013-2014م

عينة البحث

1- الاستطلاعية

بلغ حجم عينة البحث الاستطلاعية (15) تدريسي وتدرسية تم اختيارهم بصورة عشوائية من مجتمع البحث

2- العينة الأساسية

تمثلت عينة البحث فيما تبقى من تدريسيوا قسم التاريخ - كلية التربية الأساسية في جامعة بابل والجامعة المستنصرية بعد استبعاد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (50) تدريسياً وتدرسية.

أداة البحث

عادة ما يتم تحديد الأداة بحسب طبيعة البحث ومستلزماته، ولما كان البحث الحالي يهدف إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

1- تحديد جوانب الحاجة إلى التقنيات المعاصرة في تدريس التاريخ في المرحلة الجامعية.

2- تحديد متطلبات الحاجة إلى التقنيات المعاصرة في تدريس التاريخ في المرحلة الجامعية.

فقد اعتمد الباحث الاستبانة لبناء فقرات أداة البحث وقد تمثل ذلك على النحو الآتي:

الاستبانة

وتقسم على نوعين:

أ - المفتوحة

وزع الباحث الاستبانة المفتوحة على العينة الاستطلاعية من التدريسيين تضمنت سؤالان مفتوحان جاءت صياغتهما على

النحو الآتي:

1- تحديد جوانب الحاجة إلى التقنيات المعاصرة في تدريس التاريخ في المرحلة الجامعية.

2- تحديد متطلبات الحاجة إلى التقنيات المعاصرة في تدريس التاريخ في المرحلة الجامعية.

ب- المغلقة

بعد أن جمع الباحث استمارات الاستبانة المفتوحة قام بتفريغ المعلومات التي استخلصها وعمد إلى توحيدها وفرز ما كان منها متشابهاً في المعنى أو مكرراً ودمج بعض عباراتها وزاد بعض المعايير التي استمدّها معتمداً على خبراته واطلاعه على الدراسات السابقة الواردة في الفصل الثاني من هذا البحث من أجل الحصول على فقرات اداتي البحث كما طلب منهم تحديد الوسط المقبول تربوياً فبلغ (66,66) % فما فوق أي ثلثي النسبة المئوية وهو يقابل الوسط المرجح البالغ (2) فما فوق.

صدق الأداة

هناك أنواع عديدة من الصدق اعتمد الباحث منها الصدق الظاهري، لذا فقد عرض الأداة على الخبراء في اختصاص طرائق التدريس وعلم النفس التربوي (ملحق 3)، واعتمدا نسبة اتفاق بلغت (80) % فأكثر من الخبراء معياراً لقبول الفقرة وقد حصلت الفقرات جميعها على النسبة المطلوبة لذا تم أبقائها ولم يتم حذف أي منها لكن تم إعادة صياغة بعضها في ضوء آراء الخبراء.

ثبات الأداة

يعد الثبات احد الخصائص الواجب توافرها في أداة البحث.

وقد تحقق الباحث من ثبات اداتي البحث بطريقة إعادة الاختبار **Test - Retest**، وذلك بتوزيعها على عينة مكونة من (15) من التدريسيين من خارج عينة الدراسة الأصلية، وكانت المدة الزمنية بين التطبيق الأول والثاني أسبوعين، واستخرج معامل الارتباط بين الاستجابتين لكل فقرة على وفق معامل ارتباط بيرسون وكان المتوسط العام لأداة البحث الأولى (جوانب الحاجة الى التقنيات المعاصرة في تدريس التاريخ (0.89) والثانية (جوانب متطلبات نجاح توظيف التقنيات المعاصرة في تدريس التاريخ (0.91)، وهو معامل ثبات عال جداً لأنه إذا زادت قيمة معامل الثبات عن (0.75) فإنه يعد مرتفعاً جداً والعلاقة قوية جداً (البياتي، 1977: 194).

تطبيق الأداة:

بعد أن اكتملت اداتي البحث (الاستبانة) بصيغتها النهائية الأولى جوانب الحاجة الى التقنيات المعاصرة في تدريس التاريخ (ملحق 1) ومتطلبات نجاح توظيف التقنيات المعاصرة في تدريس التاريخ (ملحق 2) طبقها الباحث على التدريسيين من عينة البحث الأساس والبالغ عددهم (50) تدريسياً وتدرسية.

الوسائل الإحصائية

1- معامل ارتباط بيرسون (Pearson)

استعمل في حساب معامل ثبات أداة البحث

$$r = \frac{\sum (X - \bar{X})(Y - \bar{Y})}{\sqrt{[\sum (X - \bar{X})^2][\sum (Y - \bar{Y})^2]}}$$

إذ إن:

ر: معامل ارتباط بيرسون

ن: عدد أفراد العينة الأولى

س: درجات المجموعة الأولى

ص: درجات المجموعة الثانية

(البياتي، 1977: 183).

2- معادلة فيشر لحساب الوسط المرجح

لوصف كل فقرة من فقرات أداة البحث ومعرفة قيمتها وترتيبها بالنسبة للفقرات الأخرى ضمن المجال الواحد لغرض تفسير

النتائج وفق القانون الآتي:

$$\text{الوسط المرجح} = \frac{1 \times \text{ت} + 2 \times \text{ت} + 3 \times \text{ت}}{1 + 2 + 3}$$

ت ك

إذ أن:

ت1 = تكرار الاختيار (جيد)

ت2 = تكرار الاختيار (متوسط)

ت3 = تكرار الاختيار (ضعيف)

ت ك = مجموع التكرارات

(الغريب، 1977: 76).

3- الوزن المئوي

لبيان قيمة كل فقرة من فقرات الأداة للإفادة منها في تفسير النتائج

الوسط المرجح

$$\text{الوزن المئوي} = \frac{\text{الدرجة القصوى}}{100} \times$$

الدرجة القصوى

والدرجة القصوى تساوي (3) في المقياس الثلاثي البعد (الغريب، 1977: 76).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وتفسيرها في ضوء هدفى البحث وهما:

- 1- معرفة الحاجة الى استعمال التقنيات المعاصرة في تدريس التاريخ.
- 2- معرفة متطلبات نجاح استعمال التقنيات المعاصرة في تدريس التاريخ.

عرض النتائج

فيما يتعلق بنتائج الهدف الاول تجاوزت الفقرات جميعها الوسط المرجح الافتراضي البالغ (2) وجدول (1) يوضح ذلك

جدول (1)

فقرات الحاجة الى التقنيات التربوية في تدريس التاريخ مرتباً تنازلياً بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي

تسلسل الفقرة ضمن الاستبانة	ترتيب الفقرة	الفقرة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
4	1	تجعلني مدرس تكنولوجيا	2.98	99,33
14	2	تنمي التفكير العلمي لدى الطلبة في مادة التاريخ	2.96	98,66
15	3	تنمي قدرة الطلبة على الابداع	2.92	97,33

وفيما يأتي تفسير لفقرات الثلث الاعلى (33%) من متطلبات نجاح استعمال التقنيات المعاصرة في تدريس التاريخ كونها تمثل اكثر الفقرات اهمية من وجهة نظر افراد عينة البحث الحالي من تدريسي التاريخ وعلى النحو الآتي:

- 1- حصلت فقرة (تجعلني مدرس تكنولوجيا) على الترتيب الاول بوسط مرجح قدره (2,96) ووزن مئوي مقداره (98,66) % وكما هو مبين في جدول (1)

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى أدراك تدريسي التاريخ ضرورة ان يكونوا مدرسين تكنولوجيايين يستعملون التقنيات ويوظفونها في التدريس وهذا اتجاه علمي فعال.

فالمدرس الذي يحمل اتجاهاً علمياً يستطيع ان يواكب التطور العلمي، ويجعل ما تقدمه لطلابه متمشياً مع روح العصر، ويحاول ان يطور نفسه وأساليبه التدريسية وفقاً للاتجاهات الحديثة في التدريس.

وينبغي هنا التمييز بين دور المدرس في الأنموذج التقليدي إذ يعتمد على الإلقاء والتلقين عن دوره في الأنموذج التكنولوجي الذي يهدف من خلاله إلى تزويد الطالب بالخبرات والاتجاهات التي تساعد على النجاح في الحياة ومواجهة مشكلات المستقبل (الكريطي، 2014: 50).

- 2- حصلت فقرة (تنمي التفكير العلمي لدى الطلبة في مادة التاريخ) على الترتيب الثاني بوسط مرجح قدره (2,96) ووزن مئوي مقداره (98,66) وكما هو مبين في جدول (1)

وقد يعزى السبب في هذه النتيجة إلى شعور تدريسي التاريخ بدور التقنيات في تنمية التفكير إذ أنها تشد انتباه الطلبة نحو الموضوع وتدفعهم إلى التأمل مما ينمي لديهم التفكير.

توفر التقنيات التربوية الإمكانات المتناسبة والمتنوعة لتزويد الطلبة بالخبرات الإدراكية التي تساعد على التفكير ويتم ذلك من خلال تطبيقاتها إذ كان لهذه الرؤى العلمية التطبيقية دور كبير في تطوير كيفية اداء العقل لوظائفه وما يمتلكه من قدرات فكرية (الكريطي، 2014: 45).

- 3- حصلت فقرة (تنمي قدرة الطلبة على الابداع) على الترتيب الثالث بوسط مرجح قدره (2,99) ووزن مئوي مقداره (97,33) % وكما هو مبين في جدول (1)

وقد يعود السبب في هذه النتيجة الى ادراك تدريسي التاريخ بأهمية هذا الجانب ودوره في مواكبة المنجزات الفكرية التي عرفها العالم المعاصر.

ان التطور التكنولوجي والمعرفي الذي نعيشه اليوم هو إشارة إلى الواقع الملموس للتطور الفكري الإبداعي الذي تجاوز في احيان كثيرة حدود الخيال البشري لذا أصبح تنمية الابداع ضرورياً من خلال توظيف افرازات الثورة المتمثلة بالتقنيات لجعل الطالب

وأنقاً من قدراته وذا دافعية عالية لأن يكون مفكراً متحرراً من الجمود في التفكير المتمثل في النظرة الواحدة في التعامل مع المشكلة من أجل الاطلاع على افكار الآخرين وآرائهم ومقدراً للإنجازات الإبداعية في صورتها (قطامي، 2001: 438).

فالقدرات الإبداعية موجودة عند الأفراد بنسب متفاوتة وهي بحاجة الايقاظ والتدريب لكي تتوقد، وإن النمطية في الأساليب التعليمية توقف أو تعيق تلك القدرات ولا تؤدي إلى إعداد أفراد يحتاجون إلى الفكر، قادرين على الإنتاج المتنوع الجديد والذي تحتاجه التنمية الشاملة لمجتمعاتنا في القرن الحادي والعشرين (واحة المعلم، واحة التفكير، انترنت).

ومن هذا المنطلق فنحن اليوم بحاجة أكثر إلى استراتيجيات تعليم وتعلم تمدنا بأفاق تعليمية رائعة ومتنوعة ومتقدمة تستفيد من التقنيات المعاصرة وتوظفها مما يساعد طلباتنا على إثراء معلوماتهم وتنمية مهاراتهم العقلية المختلفة وتدريبهم على الإبداع وإنتاج الجديد المختلف، وهذا لا يأتي بدون وجود المدرس المتخصص الذي يعطي طلابه فرصة المساهمة في وضع التعميمات وصياغتها وتجربتها. وذلك من خلال تزويدهم بالمصادر المناسبة وإثارة اهتماماتهم وحملهم على الاستغراق في التفكير الإبداعي وقيادتهم نحو الإنتاج الإبداعي وإن تكون لديه القدرة على إبداء الاهتمام بأفكار الطلاب واستخدام أساليب بديلة لمعالجة المشكلات (الكريطي، 2014: 145).

4- حصلت فقرة (مواكبة سعة المعلومات الهائلة التي يشهدها عالمنا المعاصر) على الترتيب الرابع بوسط مرجح قدره (2,88) ووزن مؤوي مقداره (96) % وكما هو مبين في جدول (1)

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى إدراك تدريسي التاريخ من عينة البحث الحالي ضرورة مواكبة التدفق المعلوماتي الهائل الذي يشهده العالم في مختلف المجالات المعرفية ومنها التاريخ نتيجة لتطور أساليب الكشف عنه.

فالمعلومات تتطور بسرعة أكبر من تطور التربية والتعليم النظامي، ووفقاً لقانون مور Moor فإن المعلومات تتضاعف في كل رقاقة الحاسوب كل سنتين تقريباً في أواخر التسعينات بينما تبقى الأنظمة التربوية والتعليمية بطيئة التطور، متخلفة عن تطبيق تقنيات المعلومات الإلكترونية وتقنيات التربية.

5- حصلت فقرة (تسهم في تفعيل درس التاريخ) على الترتيب الخامس بوسط مرجح قدره (2,86) ووزن مؤوي مقداره (95,33) % وكما هو مبين في جدول (1).

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى اعتقاد تدريسي التاريخ بضرورة توظيف هذه التقنيات في تفعيل درس التاريخ وهذا ويقع ضمن بحثهم عن الأساليب التي تفعل تدريسها.

على استاذ التاريخ أن يجعل درسه فعالاً ومشوقاً لدى الطلبة من خلال استعمال تقنيات متنوعة تساعد على اكتساب العديد من المهارات التاريخية كالنقد والتحليل والترابط والتفسير والاستنتاج ووزن الأدلة وإصدار الأحكام مما يسهم في تفعيل درس التاريخ (برقي، 2008: 16).

6- حصلت فقرة (اشعر من خلالها بالرضا الوظيفي) على الترتيب السادس بوسط مرجح (2,74) ووزن مؤوي (94,66) % وكما هو مبين في جدول (1).

وقد يعزى السبب في هذه النتيجة إلى اعتقاد تدريسيو التاريخ من عينة البحث الحالي أن استعمالها يحقق متطلبات وظيفتهم. لقد أدى التطور المستمر في العلوم والمعارف الإنسانية كماً وكيفاً إلى اكتساب التقنيات المعاصرة أهمية متزايدة في العملية التعليمية فتأثرت منظومة التعليم على اختلاف مستوياتها وفي مقدمتها المعلم بهذه التقنيات من خلال التطور السريع للتكنولوجيا وأصبح من الضروري إدخالها في النظام التعليمي لزيادة كفاءته وفاعليته (سليم، 2009: 5).

7- حصلت فقرة (تزيد من انتاجية التعليم) على الترتيب السابع بوسط مرجح قدره (2,8) ووزن مؤوي مقداره (93,33) وكما هو مبين في جدول (1).

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى شعور تدريسي التاريخ من عينة البحث الحالي دورها في زيادة انتاجية العملية التعليمية كماً ونوعاً.

إن التقدم في وسائل وتكنولوجيا الاتصالات والتعلم بأشكالها المختلفة جعلت عملية نقل وتبادل المعلومات والأحداث والخبرات من أي مكان في العالم إلى أي مكان آخر عملية سهلة وتتم بسرعة وفاعلية وقد أدى ذلك إلى زيادة إنتاجية الأفراد والمؤسسات والحكومات في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والتربوية وكان لهذه التطورات الأثر الواضح في تقديم التعلم بكافة أنواعه ومستوياته (اشتبه ورجي، 2010: 11).

8- حصلت فقرة (يجسد استخدام التقنيات التربوية في تدريس التاريخ مفهوم التعلم للحياة) على الترتيب الثامن بوسط مرجح قدره (2,7) ووزن مؤوي (90) % وكما هو مبين في جدول (1).

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى رغبة تدريسي التاريخ بتحقيق مفهوم التعلم للحياة عند تدريس التاريخ من خلال استخدام التقنيات التربوية إذ تجعله حيا ينبض بالحياة.

يهدف تدريس التاريخ الى تزويد الفرد بالخبرات والاتجاهات التي تساعد على النجاح في الحياة ومواجهة مشكلات المستقبل ولا يمكن إن يتم ذلك بالتلقين والإلقاء ولكن بتوفير مجالات الخبرة التي تسمح له بمتابعة التعلم لاكتساب الخبرات الجديدة ليكون اقدر على مواجهة المتغيرات المستمرة في متطلبات الحياة وأنواع العمل التي يمارسها والمشكلات التي تصاحب ذلك ولهذا كان من الضروري توفير التقنيات التربوية التي تسمح بتنوع مجالات الخبرة والتي تؤدي إلى امتداد فرص التعلم والإعداد على مدى الحياة ومن هنا نشأ الاهتمام بالتعليم للإعداد للحياة واستغلال جميع وسائل الاتصال التعليمي بما في ذلك الاتصال الجماهيرية لتحقيق هذا الهدف.

جدول (2)

متطلبات نجاح توظيف التقنيات المعاصرة في تدريس التاريخ

الوزن المؤوي	الوسط المرجح	الفقرة	ترتيب الفقرة	تسلسل الفقرة ضمن الاستبانة
96	2,88	قناعة تدريسي التاريخ بدورها في عملية التعلم والتعليم	1	5
94,66	2,74	وضع الاهتمام بالتقنيات المعاصرة في اولويات الخطط التربوية الموضوعية	2	1
93,33	2,8	تحديد الاهداف المبتغاة من توظيف التقنيات المعاصرة في تدريس التاريخ	3	2
90,66	2,72	اكتساب تدريسي التاريخ مهارات استعمال التقنيات المعاصرة	4	7
88	2,64	إطلاع تدريسي التاريخ على الاساليب المعاصرة في توظيف التقنيات التربوية	5	6
86,66	2,6	توفير الفصول الالكترونية	6	9
89,33	2,68	دمج المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية	7	3
88	2,64	توفير مختبر للتقنيات التربوية	8	10
86	58,2	توفير الاجهزة التعليمية	9	11
83,33	2,50	توفير المواد التعليمية المبرمجة	10	12
82,66	2,48	توفير اماكن خاصة للعرض في القاعة الدراسية	11	14
82	2,46	زيادة ثقافة التدريسيين الالكترونية	12	8
80	2,40	ضرورة توافر التخصيصات المالية	13	18
79,66	2,39	ضرورة توافر المكتبات الالكترونية (الافتراضية)	14	13
78	2,34	عدم توافر اخصائيين فنيين	15	16
77	2,31	ضرورة وجود تعاون الكتروني بين الجامعات العراقية	16	4
72	2,16	تفعيل المقررات الالكترونية	17	15
66,66	2	تفعيل المكافآت المعنوية	18	17

الهدف الثاني

وفيما يأتي عرض لنتائج هذا الهدف وتفسيرها الرامي إلى تعرف متطلبات نجاح توظيف التقنيات المعاصرة في تدريس التاريخ.

1- حصلت فقرة (قناعة تدريسي التاريخ بأهميتها في عملية التعلم) على الترتيب الاول بوسط مرجح قدره (2,88) ووزن مؤوي مقداره (96) % وكما هو مبين في جدول (2).

وقد يعود السبب في النتيجة إلى معرفة تدريسي التاريخ بدورها مما انعكس بشكل ايجابي على قناعتهم بها كونها تشكل الاساس والبدائية والمنطلق لا استخدامها وتوظيفها فدون توافر شرط القناعة لايمكن ان يسهم توافر المتطلبات الاخرى في أنجاح عملية توظيف التقنيات المعاصرة في تدريس التاريخ.

أن من أهم الأسباب التي تعوق توظيف التقنيات المعاصرة والإفادة منها في العملية التعليمية هو رفض التدريسيين لها وأن هذا الرفض قد يرجع الى التخوف من انها قد تحل محلهم او على الأقل تقلل من شأنهم امام طلبتهم او تقلل من دورهم التقليدي داخل القاعات الدراسية (الحلواني، 2006: 51).

لذلك فان العمل على قبول التقنيات المعاصرة عمل غير سهل لاسيما إذا كنا في عجلة من الأمر وأن كليتنا وجامعتنا مقاومة للتغير بطبيعتها ويُسَمع فيها الاجابة الاتوماتيكية التي توجه لأي صاحب مستحدث وهي (نعم ولكن) (الحلواني، 2006: 48).

2- حصلت فقرة (ضرورة تدريب تدريسي التاريخ على استعمال التقنيات المعاصرة في التدريس) على الترتيب الثاني بوسط مرجح قدره (2،74) ووزن مؤي (94،66) % وكما هو مبين في جدول (2).

وقد يعود السبب في هذه النتيجة الى احساس تدريسي التاريخ من عينة البحث الحالي بأهمية التدريب على استعمال التقنيات في النجاح في عملية توظيفها.

أصبح التدريب في ظل الثورة التكنولوجية وسيلة للتسابق والتنافس لمواكبة عصر المعلوماتية الأمر الذي أدى إلى مراجعة معظم المؤسسات المجتمعية لأهدافها وأنشطتها المتعلقة بإعداد وتدريب الكوادر البشرية على مختلف المستويات من خلال تزويدها ببرامج تدريبية لرفع كفاءتها الإنتاجية، وتحسين أداء العاملين فيها وهذا مادفع بعض المهتمين في مجال التدريب على توظيف تلك التقنيات في تطوير البرامج التدريبية وظهر ما يعرف بالتدريب القائم على الكمبيوتر Computer Based Training TBC ومع ظهور شبكة الإنترنت ازداد الاهتمام باستعمال هذه الشبكة في تطوير برامج التدريب وظهر ما يعرف بمفهوم التدريب عبر الانترنت Web Based Training WBC (علي، 2011: 345).

3- حصلت فقرة (تحديد الاهداف الموضوعية من استعمال التقنيات المعاصرة في تدريس التاريخ) على الترتيب الثالث بوسط مرجح قدره (2،8) ووزن مؤي مقداره (93،33) % وكما هو مبين في جدول (2).

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى اعتقاد تدريسي التاريخ من عينة البحث الحالي بضرورة وجود اهداف محددة من استعمالها في تدريسه هل الهدف تفعيل الدرس، ام اكتساب مفاهيم محددة، ام التدريب على مهارات محددة ؟ وفي هذا الصدد يشير الحلواني (2006م) ينبغي تحديد عدداً من الأهداف الجوهرية التي يتم من خلالها تسيير تلك التقنيات في طريقها المرسوم من قبل (الحلواني، 2006: 56).

4- حصلت فقرة (اكتساب تدريسي التاريخ مهارات استعمال التقنيات المعاصرة) على الترتيب الرابع بوسط مرجح قدره (72،2) ووزن مؤي مقداره (90،66) % وكما هو مبين في جدول (2).

وقد يعزى السبب في هذه النتيجة إلى رغبة تدريسي التاريخ بضرورة اكتساب مهارات استعمال التقنيات المعاصرة في تدريسها لما لها من اثر وفاعلية في توظيفها مما ينعكس بشكل ايجابي على دوره في عملية التعليم والتعلم.

تغير دور التدريسي في عصر التقدم العلمي والتكنولوجي وتوجب عليه أن يمارس أدواراً جديدة يتطلب أدائها مهارات تدريسية تجعل من المدرس قائداً للمواقف التدريسية بشكل فعال بحيث يستطيع من خلال ما يقدمه لطلبته من خبرات تربوية مؤثرة وفاعلة تحقيق أهداف أكثر قيمة وأهمية من مجرد تحصيل المعارف وحفظها واستظهارها (الكريطي، 2013: 243).

5- حصلت فقرة (ضرورة اطلاع تدريسي التاريخ على الاساليب الحديثة في توظيف التقنيات المعاصرة) على الترتيب الخامس بوسط مرجح قدره (2،64) ووزن مؤي مقداره (88) % وكما هو مبين في جدول (2)

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى ادراك تدريسي التاريخ من عينة البحث الحالي ضرورة اطلاعهم على اساليب توظيف التقنيات المعاصرة لما لها من تاثير في نجاح عملية توظيفها.

على الرغم من الإمكانيات الهائلة التي حظيت بها التقنيات المعاصرة (الحاسوب والانترنت) مقارنة بنظائره من الاختراعات التي توصل إليها العقل البشري إلا أنها تبقى أسيرة التطبيقات التي تعد مسبقاً فتحدد مدى كفاءة وقدرة هذا الجهاز لأداء المهام التي تتناوب به فالمستخدم هو الحكم الفصيل الذي يستطيع وضع معايير تلك الكفاءة والقدرة لأنه المتعامل المباشر مع التطبيقات فإما أنها تكون خير عون له في أداء عمله أو أن تكون مصدر إزعاج وإعاقة فكم من المستخدمين الذين يفضلون الوسائل التقليدية في أداء

أعمالهم على استخدام تطبيقات يهدرون من خلالها أوقاتهم لتعقيدات في استخدامها أو لما تنتج من مشاكل متكررة أثناء هذا الاستعمال فليتنا ألا ننسى أن العيب لا يكمن في الجهاز وقدراته وإنما في التطبيق الذي يستخدمه هذا الجهاز، وعندما يتقن الطالب التعامل مع جهاز الكمبيوتر ويتعرف على طرائق التعلم من خلاله فإنه يجد في برامجه المعدة إعداداً فنياً محتوى معرفياً منظماً لمواضيع عملية وإنسانية مع طريقة التعامل مع كل برنامج في ظل التعلم عن طريق الاستتساخ مع الصح والخطأ والتعزيز والتقييم الذاتي إذ تكون النتيجة تعليمياً واستيعاباً بفهم للمادة التعليمية (سالم، 2007: 23، 121-122).

وليس المهم التعرف على المكننة وخصائصها والعمل على اقتنائها بقدر ما المهم هو الاستفادة منها في تحقيق الاهداف التي نسعى إليها وتحقيقها من خلال التقنيات المعاصرة.

6- حصلت فقرة (توفير الفصول الالكترونية) على الترتيب السادس بوسط مرجح قدره (2,6) ووزن مئوي مقداره (86,66) % وكما هو مبين في جدول (2).

وقد يعزى السبب في هذه النتيجة إلى اعتقاد تدريسي التاريخ من عينة البحث الحالي بأهمية الفصول الالكترونية كمطلب اساس من متطلبات نجاح توظيف التقنيات المعاصرة في تدريس التاريخ.

مع ظهور أجهزة الحاسبات الشخصية وبرامجها التشغيلية الى جانب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتطورها المستمر والمذهل خلال السنوات القليلة الماضية ظهرت الفصول الالكترونية واصبح من الواضح أن لها مستقبلاً باهر إلى حد أن البعض يتوقع بل ويؤكد أنها ستكون الاسلوب الامثل والأكثر انتشاراً للتعليم والتدريب في المستقبل القريب وهو فصل دراسي معد تكنولوجيا بحيث يتعامل فيه الطالب مع الشبكات المحلية والدولية ومجهز بأحدث مصادر التعلم والمناهج والمقررات الموجودة على الأقراص المدمجة ويعد بيئة تعليمية غنية بالوسائط المتعددة وهو فصل يخضع لا شراف المدرس وتوجيهه الدائم ويعد خطوة مهمة في طريق التحول للفصول الافتراضية ومرحلة أساسية للتدريب عليها (الحفاوي، 2006: 90).

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الاستنتاجات

يستنتج الباحث ماياتي:

- 1- يعد الموضوع الحالي من حيث اهدافه ومجالاته رائداً في الميدان التربوي.
- 2- يشكل البحث الحالي اساس رصين يمكن الاعتماد عليه من قبل الباحثين والانطلاق منها نحو توظيف التقنيات المعاصرة في تدريس التاريخ.
- 3- شكلت فقرات استبانتي البحث جميعها فقرات حقيقية في ضوء اجابات افراد عينة البحث الحالي.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بماياتي:

- 1- ضرورة الاهتمام بجوانب الحاجة الى التقنيات المعاصرة في تدريس التاريخ التي اكد عليها البحث الحالي من وجهة نظر تدريسي التاريخ في كلية التربية الأساسية والعمل عل توظيف التقنيات المعاصرة في ضوءها.
- 2- ضرورة العمل الجماعي المشترك بين كل الاطراف ذات العلاقة لتوفير متطلبات نجاح توظيف التقنيات المعاصرة في تدريس التاريخ من زيادة قناعة تدريسي التاريخ بأهميتها ووضعها في اولويات الخطط التربوية الموضوعية وتحديد الاهداف من استعمالها بشكل علمي منطقي وبما لا يتعارض مع طرائق التدريس المستعملة زيادة على العمل على اكتساب تدريسي التاريخ مهارات استعمالها وغير ذلك من المتطلبات التي اكدوها في البحث الحالي كي نسهم في نجاحها كونها متطلبات حقيقية من وجهة نظرهم.
- 3- العمل على تحقيق التوازن بين الحاجات والمتطلبات في توظيف التقنيات المعاصرة في تدريس التاريخ مما يسهم بنجاحها نظرياً وتطبيقاً.

المقترحات

استكمالاً لجوانب البحث الحالي يقترح الباحث ما يأتي

- 1- اجراء دراسة تتناول مراحل ومواد دراسية اخرى.
- 2- اجراء دراسة تتضمن بناء برنامج تدريبي لتدريسي التاريخ في الجامعات العراقية في ضوء الحاجات التي حددها البحث الحالي.
- 3- اجراء دراسة تتضمن بناء برنامج تطبيقي لمتطلبات نجاح التقنيات المعاصرة في تدريس التاريخ التي توصل اليها البحث الحالي.

المراجع والمصادر

- 1- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (ت808) (1977م) مقدمة العلامة ابن خلدون، م1، ط3، لبنان، دار الكتاب اللبناني.
- 2- ابن منظور، محمد بن مكرم (2003م) لسان العرب، القاهرة، دار الحديث.
- 3- اشتويه، وفوزي فايز وريحي مصطفى عليان (2010م) تكنولوجيا التعليم (النظرية والممارسة)، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 4- برقي، محمد احمد (2012م) تدريس التاريخ الفعال، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- 5- البياتي، عبد الجبار توفيق (1977م) الإحصاء الوصفي والإستدلالي، بغداد، مطابع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- 6- توق محي الدين (1999م) تعليم مهارات التفكير العليا، مجلة المعلم / الطالب، العددان (3) و (4)، يصدرها معهد التربية التابع للاونروا/ اليونسكو، عمان.
- 7- الجبر سليمان محمد وعثمان الملا (1978م) اتجاهات حديثة في تدريس المواد الاجتماعية، الرياض، دار المريخ للنشر.
- 8- الحلفاوي، وليد سالم محمد (2012م) مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية، عمان، درار الفكر للنشر والتوزيع.
- 9- حمدان، محمد زياد، أدوات التدريس مفاهيمها وأساليب قياسها للتربية، عمان، دار التربية الحديثة.
- 10- الحموز، محمد عواد (2005م) تصميم التدريس، عمان، دار عمان للنشر.
- 11- الحيلة، محمد محمود (2003م) تصميم التعليم نظرية وممارسة، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 12- خميس، محمد عطية (2003م) عمليات تكنولوجيا التعليم، القاهرة، دار الكلمة.
- 13- الدوبي، باسم ابن طلحه وعبد الرحمان (2008م) واقع استخدام الحاسوب الالي في العملية التعليمية للصفوف الولىة في المراحل الابتدائية من وجهة نظر المعلمين ومشرفي الحاسوب الالي في مدينة مكة المكرمة (انترنت)
- 14- الرازي، ابو بكر، تفسير.
- 15- الزهراني، سعود (2006 م) تطوير استراتيجيات تدريس التاريخ في التعليم العام، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التاريخ في التعليم ماقبل الجامعي والجامعي 24-26 ابريل 2006 سو ريا، موقع الدكتور سعود الزهراني
- 16- سالم، رائدة خليل (2007م) تكنولوجيا التعليم، الأردن، عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- 17- سعادة، جودت احمد (1984م) مناهج الدراسات الاجتماعية، بيروت، دار العلم للملايين.
- 18- سلامة، عبدالحافظ سلامة (1998م) مدخل إلى تكنولوجيا التعليم ط2 ، عمان، دار الفكر.
- 19- سليم، إبراهيم عبدالله، (2009م) التدريس بتكنولوجيا الوسائط المتعددة للفئات الخاصة (المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم) مصر، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- 20- شبر، خليل ابراهيم وآخرون (2005م) أساسيات التدريس، عمان دار المناهج للنشر والتوزيع.
- 21- الطيطي، محمد عيسى (2008م) إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 22- عبد العزيز، عابد، مفهوم الحاجات وأثره على الإنماء الاقتصادي، بحث منشور في مجموعة أبحاث المؤتمر الأول للاقتصاد الإسلامي، السعودية، جدة، نشرته مجلة الاقتصاد الإسلامي، دار العلم.
- 23- الغريب، رمزية (1977م) القياس والتقويم، القاهرة.
- 24- الكافيحي، محيي الدين محمد بن سليمان (1386-1974م) علم التاريخ.
- 25- الكريطي، رياض كاظم عزوز (2006م) مدى اكتساب طلبة الصف الخامس الادبي للمفاهيم التاريخية، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية (رسالة ماجستير غير منشورة).

- 26- الكريطي، رياض كاظم عزوز، مستوى انتقان مدرسي ومدرسات التاريخ لمهارات التدريس الفعال (2013م)، مجلة كلية التربية الأساسية - جامعة بابل، م1، ع11.
- 27- الكريطي، رياض كاظم عزوز وحسين، نجلاء ناصر تقويم تجربة العرض الالكتروني في كلية التربية الأساسية - جامعة بابل، ملخص بحث مقدم الى مؤتمر كلية التربية، جامعة بابل، 2013م.
- 28- الكريطي، رياض كاظم عزوز وحسين نجلاء ناصر (2013م) تقويم دورة طرائق التدريس الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم، بحث مقبول للنشر في مجلة كلية التربية - جامعة بابل.
- 29- الكريطي، رياض كاظم عزوز (2014م) التقنيات التربوية رؤية منهجية معاصرة، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 30- الكريطي، رياض كاظم عزوز (2014م) واقع استخدام التقنيات التربوية في صفوف التربية الخاصة في محافظة بابل، بحث مقبول للنشر في مجلة كلية التربية الأساسية - جامعة بابل.
- 31- الكريطي، رياض كاظم عزوز (2015م) تقنيات التربية الخاصة منطلقات الحاضر وأفاق المستقبل، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 32- محمد، حفني (د.ت) مقالة، كلية الباحة (انترنت).
- 33- المشهداني، ياسر عبد الجواد، التقانات الحديثة ودورها في ضمان الجودة في تدريس مادة التاريخ (2012م) ملخصات بحوث المؤتمر العلمي الدولي الخامس لكلية التربية الاساسية، 13-14 تشرين الثاني 2012م، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية.
- 34- معجم المعاني الجامع - معجم عربي عربي
- 35- معجم فلسفي (2009م) انترنت.
- 36- متديات الوليد (2014) موضوع: ما هو النجاح ؟ وكيف تكون ناجحاً؟ محاضرات التنمية البشرية و تطوير الذات الصوتية والمقروئة.
- 37- فرح، سعاد مختار إبراهيم (د.ت) " الوسائل التعليمية ودورها في تعليم وتعلم مادة الرياضيات في مرحلة الأساس بالسودان " (انترنت) <http://mathmax31.blogspot.com>
- 43- الفرماوي، محمود، المعلم وطرق التدريس في ظل تقنيات التعليم الحديثة elfaramawy (انترنت)
- 38- الفهيد، عبدالله عبد العزيز (2008م) " مدى استخدام تقنية المعلومات في تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم في المملكة العربية السعودية "، اليمن، جامعة صنعاء (رسالة ماجستير غير منشورة)
- 39- قطامي، يوسف (2001م) سيكولوجية التدريس، ط2، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 40- ناصر، إبراهيم (1996م) مقدمة في التربية، عمان، مطبعة دار العمال التعاونية.
- 41- واحة المعلم واحة التفكير (د.ت) انترنت.
- 42- ويكي الاقتباس (2014 م) انترنت.
- 43- الهرش، عابد حمدان وآخرون (2012م) تصميم البرمجيات التعليمية وإنتاجها وتطبيقاتها التربوية، الأردن، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 44- اليزيدي، رزق الله حسن (1430هـ) تدريس مادة التاريخ في ضوء التربية الاسلامية www.manhal.net

الملاحق

ملحق (1)

جوانب الحاجة إلى التقنيات المعاصرة في تدريس التاريخ بصيغتها النهائية

ت	الفقرة	موافق جداً	موافق	غير موافق
1	مواكبة سعة المعلومات التي يشهدها عالمنا المعاصر			
2	تحقيق مفهوم التعلم للحياة			
3	تزيد من إنتاجية التعليم			
4	تجعلني مدرس تكنولوجيا			

5	اشعر من خلالها بالرضا الوظيفي			
6	تجعلني أكثر ثقة بالنفس			
7	تساعد على أطلاقي افكار جديدة			
8	تساعد في زيادة ثقافتي التاريخية			
9	تساعد في تنوع طرائق التدريس وإستراتيجياته			
10	تزيد من التعاون بيني وبين الطلبة			
11	تجعل من خلال توظيفها من الطالب محور العملية التعليمية			
12	تساعد على تشويق الطلبة نحو درس التاريخ			
13	تجعل الطلبة يندفعون نحو درس التاريخ			
14	تثير تفكير الطلبة العلمي في مادة التاريخ			
15	تنمي قدرة الطلبة على الابداع			
16	ترفع تحصيل الطلبة مادة التاريخ			
17	تراعي الفروق الفردية بين الطلبة			
18	تحقق اهداف الدرس			
19	تساعد على ترابط المادة التاريخية المعروضة			
20	تساعد على رسوخ المادة التاريخية في أذهان الطلبة			
21	تسهم في تفعيل درس التاريخ			
22	تساعد على التنوع في الاساليب التقويم			

(ملحق 2)

يوضح متطلبات نجاح استخدام التقنيات المعاصرة في تدريس التاريخ

ت	الفقرة	موافق جداً	موافق	غير موافق
1	وضع الاهتمام بالتقنيات المعاصرة في اولويات الخطط التربوية الموضوعة			
2	تحديد الاهداف المبتغاة من توظيف التقنيات المعاصرة في تدريس التاريخ			
3	دمج المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية			
4	ضرورة وجود تعاون الكتروني بين الجامعات العراقية			
5	قناعة تدريسيو التاريخ بدورها في عملية التعليم والتعلم			
6	اطلاع تدريسيو التاريخ على الاساليب المعاصرة في توظيف التقنيات المعاصرة			
7	اكساب تدريسيو التاريخ مهارات استعمال التقنيات المعاصرة			
8	زيادة ثقافة التدريسين الالكترونية			
9	توفير الفصول الالكترونية			
10	توفير مختبر للتقنيات التربوية			
11	توفير الاجهزة التعليمية			
12	توفير المواد التعليمية المبرمجة			
13	ضرورة توافر المكتبات الالكترونية (الافتراضية)			
14	توفير اماكن خاصة للعرض في القاعة الدراسية			
15	تفعيل المقررات الالكترونية			
16	عدم توافر اخصائيين فنيين			
17	تفعيل المكافآت الالكترونية			
18	توفير التخصيصات المالية			

ملحق (3)

أسماء الخبراء في لجنة التحكيم مرتبة أسمائهم بحسب اللقب العلمي مع مراعاة الحروف الأبجدية ضمن اللقب العلمي

ت	المرتبة العلمية	الاسم	الاختصاص	مكان العمل
1	الأستاذ الدكتور	سعاد صبري عزت	طرائق تدريس العلوم الاجتماعية	الجامعة المستنصرية – كلية التربية
2	الأستاذ	عزيز كاظم نايف	طرائق تدريس العلوم الاجتماعية	جامعة كربلاء – كلية التربية
3	الأستاذ الدكتور	فرحان عبيد عبيس	طرائق تدريس العلوم الاجتماعية	جامعة بابل – كلية التربية للدراسات الإنسانية
4	الأستاذ المساعد الدكتور	جبار رشك الدابني	طرائق تدريس العلوم الاجتماعية	جامعة القادسية – كلية التربية
5	الأستاذ المساعد الدكتور	محمد طاهر التميمي	طرائق تدريس العلوم الاجتماعية	جامعة الكوفة – كلية التربية – بنات
6	الأستاذ المساعد الدكتور	عبد السلام جودت الزبيدي	علم نفس التربوي	جامعة بابل – كلية التربية الأساسية
7	الأستاذ المساعد الدكتور	عماد حسين المرشدي	علم النفس التربوي	جامعة بابل – كلية التربية الأساسية
8	الأستاذ المساعد	جلال عزيز فرمان	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل – كلية التربية الأساسية
9	الأستاذ المساعد الدكتور	هناء خضير جلاب	طرائق تدريس العلوم الاجتماعية	جامعة بغداد – كلية التربية / ابن رشد
10	المدرس	جنان مرزة حمزة	طرائق تدريس العلوم الاجتماعية	جامعة بابل – كلية التربية الأساسية

التنمية والتلوث

أ.م.د. حسين وحيد عزيز الكعبي

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

Development and Pollution

Asst. Prof. Dr. Hussein Waheed Azeez Al-Ka'bi
University of Babylon / College of Basic Education

Abstract

The research deals with an important issue which is the close relationship between development and pollution. It has resulted from the rise of the modern city which depends on the industrial activity as a basic element of its existence and continuity. Hence, the research focuses on practical aspects which are cities regularization and the procedures and decisions which adopt development and protect the environment from pollution and how to utilize all the possibilities of development in the light of the developmental policies of various cities of the world.

ملخص البحث:

يتناول هذا البحث جانباً مهماً وهو العلاقة الوثيقة بين التنمية والتلوث وهذا بدأ منذ وجود المدينة الحديثة التي اعتمدت على النشاط الصناعي كأحد العناصر الأساسية لديمومتها وبقائها، لذا فإن البحث ركز على جوانب عملية وهي تنظيم المدن ومعرفة الإجراءات والقرارات التي تتبنى التنمية وحماية البيئة من التلوث والاستغلال والامتثل لكل إمكانيات التنمية ومواردها في ظل السياسات التنموية التي تسير عليها العديد من مدن العالم.

تناول البحث محورين أساسيين: المحور الأول التلوث البيئي وعلاقته بالتنمية وكذلك الإنسان ودوره السلبي على البيئة والتنمية المستدامة، وتناول المحور الثاني أثر التلوث البيئي على التنمية الاقتصادية وإلى السياسات المتبعة لنشر الوعي البيئي لمواجهه مشكلات التنمية.

المقدمة:

ان تطور المدن هو المقياس الحقيقي لدرجة تحضرها ويعتبر المرآة العاكسة لإبعادها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وأيضاً السياسية إذ أنها تلعب دوراً مهماً في تأدية العديد من الوظائف الإنسانية ومن هذا المنطلق نجد أنها قطعت أشواطاً كبيرة في التغير والتحول لكل هياكلها وأنشطتها هذا ما جعلها تمر بمجموعة من الإشكال والمراحل الذي أكسبها عدة مميزات تنوعت حسب الظروف خاصة الحروب والثورات التي أكسبتها عدة مميزات كالثورة الصناعية والآثار التي تركتها على المدن والتغير الكبير الذي أحدثته على البنى الأساسية هذه التغيرات على المدن وعلى المجتمعات الساكنة فقد غيرت من نمط عيشها. فيظهر التصنيع قد غير الوجه المعتاد للمدن وظهرت المصانع ووسائل المواصلات والاتصالات وتنوع النشاط البشري بعد أن كانت زراعية فقط إلى زراعية وصناعية وما أفرزه هذا الوضع من مشاكل مثل التلوث الحضري والتلوث البيئي وانعدام هوية المدن

أن الإنسان منذ أن وجد على الأرض يحاول أن يستغل مواردها لإشباع حاجاته ورغباته هذا مانجده دائماً في علاقة ديناميكية تحكمها طبيعة البيئة وما للمجتمع من قدرات حيث أن للاهتمام بالبيئة للحفاظ عليها من التلوث يقرن بالفعل الإنساني. وفي كل الأحوال والظروف على الإنسان أن يتعامل مع البيئة لتحقيق الرفاهية والتمتع بخيرات الأرض دون هدر للتوازن البيئي ومنع التلوث ضرورة لتحقيق ما يهدف إليه من تنمية وتطور وتقدم.

ركز هذا البحث على جوانب عملية توجه وتنظم وظائف المدن ومعرفة الإجراءات والقرارات التي تتبناها المدن في مجال التنمية وحماية البيئة من التلوث والاستغلال الأمثل لكل إمكانيات البيئة ومواردها في ظل السياسات التنموية التي تسير عليها العديد من مدن العالم وعليه يجب إبراز جانب حماية البيئة من التلوث في ظل السياسات التنموية من أجل

الحيلولة دون الوقوع في مشاكل التلوث. إن البيئة والتنمية ليستا منفصلتين بل مرتبطتين ارتباطاً لا يقبل التجزئة فالتنمية لا تقوم إلا على قاعدة من الموارد البيئية ومن الصعب جداً تناول قضايا ومشكلات البيئة بعيداً عن قضايا التنمية وإن الاهتمام بقضايا البيئة قدم الحضارات الإنسانية.

مشكلة البحث:- يمكن إبراز مشكلة البحث من خلال التساؤلات التالية:-

1- هل تلوث البيئة ضريبة تدفعها المدن على حساب تنمية قطاعاتها.

2- هل يعد التلوث احد معوقات التنمية.

3- ما هي الإستراتيجية البديلة للتنمية لتحقيق سلامة البيئة.

فرضية البحث:- وعلى ضوء المشكلة يمكن صياغة الفرضية التالية:

يعد التلوث البيئي احد معوقات التنمية بمختلف اشكالها وهو ضريبة تدفعها المدينة من اجل تنمية جميع قطاعاتها وعليه يجب وضع الاستراتيجيات والبدائل من اجل تحقيق بيئة سليمة.

أهمية وأهداف البحث:- للوصول إلى أهمية البحث لابد من هدف نسعى إلى تحقيقه وهو

1- توضيح إبعاد مشكلة التلوث الناجمة عن ضغط الإنسان البالغ على الموارد البيئية.

2- إلقاء الضوء على السياسة التنموية وأثرها على البيئة.

3- تحديد التدابير التي تهدف إلى التقليل من تلوث البيئة إلى أقصى حد ممكن.

4- لفت الانتباه إلى المشكلات البيئية من اجل تحقيق التنمية المستدامة.

المبحث الأول

التلوث البيئي والتنمية

لقد اهتمت الجغرافية منذ فترة بعيدة بعلاقة الإنسان في بيئته التي يقيم فيها، كما اهتمت بقضايا اثر البيئة في الإنسان واثار الإنسان على البيئة سواء كان ذلك التأثير مثمراً أو مدمراً. ونجد إن لبعض أنشطة الإنسان أثار سلبية تؤثر بدرجات متفاوتة على البيئة وظهور حاله من عدم الأخذ بالاعتبارات البيئية وظهور خلل في اتزان الطبيعة حيث توجد هنا همزه وصل ورابط كبير مابين البيئة والتنمية في تحسين مستوى الحياة حيث يتطلب من البيئة مستلزمات تؤثر في عملية التنمية لذلك ظهر اعتراض بين خيارات التنمية الشاملة ومقتضيات حماية البيئة بين علماء الاقتصاد ومخططي التنمية⁽¹⁾. عليه فان الأخذ بالاعتبارات البيئية عند وضع برامج التنمية لم يكن مجرد فكره عابرة وإنما جاءت نتيجة مؤكدة لضرورة الإبقاء على توازن البيئة إلى حد مقبول ، فالبيئة والتنمية محوران مهمان في سياسة الدول الأخذة بالنمو لان حماية البيئة جزء جوهري من عملية التنمية الشاملة فبحوث خلل ستبدو الموارد قاصرة على الوفاء باحتياجات الاستثمار وتتهار عملية حماية البيئة⁽²⁾.

أولاً:- مفهوم البيئة:- هي العوامل الخارجية التي يستجيب لها الفرد او المجتمع استجابة فعلية اجتماعية كالعوامل الجغرافية والمناخية من سطح ونبات وموجودات وحرارة ورطوبة وعوامل الثقافة الاجتماعية التي تسود وتؤثر في حياة الفرد والمجتمع. ويشير لفظة البيئة أيضاً إلى الوسط الذي يحيط بالإنسان بكل مفاهيمه التي يتأثر بها الإنسان ويؤثر فيها فيستجيب له أو يقاومها أو يتفاعل معها⁽³⁾.

الإنسان ودوره السلبي في البيئة

ان للإنسان دور كبير في البيئة وهناك دور سلبي يمكن ان يتضح لنا من خلال ما يلي:-

- 1- الغابات: الغابة نظام بيئي شديد الصلة بالإنسان، وتشمل الغابات ما يقرب 28% من القارات ولذلك فإن تدهورها أو إزالتها يحدث انعكاسات خطيرة في النظام البيئي وخصوصاً في التوازن المطلوب بين نسبتي الأكسجين وثنائي أكسيد الكربون في الهواء.

2- المراعي: يؤدي الاستخدام السيئ للمراعي إلى تدهور النبات الطبيعي، الذي يرافقه تدهور في التربة والمناخ، فإذا تتابع التدهور تعرت التربة وأصبحت عرضة للانجراف⁽⁴⁾.

3- النظم الزراعية والزراعة غير المتوازنة: قام الإنسان بتحويل الغابات الطبيعية إلى أراض زراعية فاستعاض عن النظم البيئية الطبيعية بأجهزة اصطناعية، واستعاض عن السلاسل الغذائية وعن العلاقات المتبادلة بين الكائنات والمواد المميزة للنظم البيئية بنمط آخر من العلاقات بين المحصول المزروع والبيئة المحيطة به، فاستخدم الأسمدة والمبيدات الحشرية للوصول إلى هذا الهدف، وأكبر خطأ ارتكبه الإنسان في تفهمه لاستثمار الأرض زراعياً للوصول إلى التنمية الزراعية هو اعتقاده بأنه يستطيع استبدال العلاقات الطبيعية المعقدة الموجودة بين العوامل البيئية النباتية بعوامل اصطناعية مبسطة، فعارض بذلك القوانين المنظمة للطبيعة، وهذا ما جعل النظم الزراعية مرهقة.

4- النباتات والحيوانات البرية: أدى تدهور الغطاء النباتي والصيد غير المنتظم إلى تعرض عدد كبير من النباتات والحيوانات البرية إلى الانقراض، فأخل بالتوازن البيئي⁽⁵⁾.

حيث يعتبر الإنسان أهم عامل في إحداث التغيير والإخلال بالطبيعة فمنذ أن وجد وهو يتعامل مع الطبيعة فبعد أن كان دوره ايجابياً أصبح دوره كبير في التحكم بالبيئة والإضرار بها خصوصاً بعد القيام بالسياسات التنموية واستغلال موارد للأرض ما قدم له التقدم التكنولوجي من فرص متزايدة لزيادة معدلات التنمية.

ثانياً:- مفهوم التلوث: -تتباين مفاهيم التلوث البيئي بين علماء البيئة في وضع تعريف موضوعي يتسم بالدقة ويتماشى مع المفهوم العلمي للبيئة ويعرف التلوث بأنه التغيير الكمي والكيفي -العارض والمقصود- الذي طرأ على عنصر أو أكثر من عناصر البيئة ويكون من شأنه الإضرار بحياة الكائن الحي ويضعف من قدرة البيئة على مواصلة إنتاجها ومن تعاريف التلوث أيضاً هو كل ما يتسبب في اضعاف التوعية البيئية من ماء وهواء وتربة وما ينبت عليها، وإن الملوّث هو أي مادة لا توجد طبيعياً في البيئة أو توجد بتركيز أكثر من تركيزها العادي في الطبيعة بطريقة تؤدي إلى حدوث آثاراً غير مرغوب فيها ومن هذه الآثار تأثيرها الضار على الصحة والراحة، والملوثات هي المواد التي تغزو النظام البيئي بكميات كبيرة لمخلفات الصناعات والمخلفات المدنية وقد تكون هذه المخلفات صلبة أو سائلة أو غازية أو رذاذ⁽⁶⁾.

- هو كل تغيير كمي أو كيفي في مكونات البيئة الحية أو غير الحية ولا تقتدر الأنظمة البيئية على استيعابه دون أن يختل توازنها الذي يحدث إثاء عملية التنمية⁽⁷⁾.

ثالثاً:- مفهوم التنمية DEVELOPMENT: - عملية متعددة الجوانب تشمل تغيرات أساسية في البنية الاقتصادية والاجتماعية والاتجاهات التي تتبناها المؤسسات القومية في مجال الإنتاج والخدمات وترمي لزيادة النمو الاقتصادي والتقليل من عدم المساواة والتخلص من الفقر⁽⁸⁾. وإن كل دولة أو إقليم يشهد محاولات للتنمية الصناعية والاقتصادية التي تواكبها تغيرات اجتماعية واضحة وهذه جميعها تحتاج إلى قاعدة من الموارد البيئية التي يتم استثمارها بشكل أمثل لتحقيق التنمية

رابعاً:- التنمية المستدامة sustainable development: - من أهم المفاهيم للتي تم التداول بها في الآونة الأخيرة والتي تم التأكيد عليها في مؤتمر ريودي جانيرو 1992م في البرازيل حيث حضرت باهتمام متزايد من قبل المؤسسات والمجتمع والجماعات البيئية المعنية بمعرفة معنى التنمية المستدامة.

والتنمية المستدامة تعني تلبية احتياجات الجيل الحالي دون إهدار حقوق الأجيال القادمة وضمان مستوى لا يقل عن المستوى الذي نعيشه وتحدد التنمية المستدامة على أنها نمو اقتصادي واجتماعي وحماية البيئة ومصادر الثروة⁽⁹⁾. كما يتضمن المفهوم ضرورة الانصاف والتوازن في طبيعة الاستهلاك في الموارد وبالشكل الذي ينسجم معه ضمان الاجيال القادمة وحققا في هذه الموارد وهذا ما يتضمنه بشكل ادق مفهوم التنمية البشرية المستدامة الذي ينص على مبدأ المساوات بين الحاجات الانسانية والقدرات البيئية بالطريقة التي يجري فيها استغلال الموارد وتوجيه الاستثمارات وتكيف التنمية التقنية وتطوير الامكانيات المعاصرة والمستقبلية للبشر وتطلعاته⁽¹⁰⁾.

أن ما شهده العالم في الفترة الأخيرة من تقدم في مختلف المجالات وتحقيق التنمية الشاملة عقب ذلك العديد من المشكلات البيئية الخطيرة مثل فقدان التنوع البيولوجي وتقلص المساحات الخضراء وتلوث الهواء والماء وظواهر أخرى مثل ظاهرة الدفء العالمي وارتفاع في درجات الحرارة واستنزاف الموارد الطبيعية كل هذه المتغيرات والمشكلات دفعت الحاجة إلى التفكير بمستقبل الأجيال القادمة وما سيكون عليه الحال فيما إذا استمر الإنسان بعمليات التنمية الشاملة واستنزاف موارد الأرض.

المبحث الثاني

علاقة التنمية بالتلوث البيئي:

تقوم التنمية على استغلال الموارد البيئية والإمكانيات البشرية بما فيها المنجزات العلمية والتكنولوجية وذلك من أجل تحقيق عدد من الأهداف أهمها تلبية الاحتياجات البشرية وتحسين وتطوير نوعية حياة البشر، ويقاس مستوى النهوض والتقدم التنموي في أي مجتمع وذلك فيما تحدته (التنمية) من تغييرات في البنية الاجتماعية والاقتصادية تتجلى في تحسين الحياة المعيشية لإفراد المجتمع وزيادة الدخل القومي⁽¹¹⁾.

وبناء على ما تقدم يمكن أن نلاحظ العلاقة الوثيقة بين التنمية والبيئة فالأولى تقوم على موارد الثانية ولا يمكن أن تقوم التنمية دون الموارد البيئية وبالتالي فإن الإخلال بالموارد من حيث إفسادها سيكون له انعكاساته السلبية على العملية التنموية والإخلال بأهدافها كما أن شحة لموارد وتناقصها سيؤثر أيضاً على التنمية من حيث مستواها وتحقيق أهدافها حيث أنه لا يمكن أن تقوم التنمية على موارد بيئية متعددة كما إن الأضرار بالبيئة ومواردها يضر بالاحتياجات البشرية، وعليه ينبغي على التنمية أن تقوم أساس وضع الاعتبار للبيئة وإن ينظر إلى البيئة والتنمية باعتبارهما متلازمين فالتنمية لن تحقق أهدافها دون الأخذ بسياسات بيئية سليمة⁽¹²⁾. إن الصراع بين البيئة والتنمية الذي ظهر في مطلع ستينات القرن العشرين أسهم بشكل أو بآخر في تأخير الاهتمام بالبيئة وإدراك أهمية البيئة في التنمية وذلك لأن المطالبة بحماية البيئة كرد فعل للكوارث البيئية التي شهدها العالم من جراء النشاطات الصناعية والتكنولوجية وبالتالي ظهرت هذه المطالبة بأنها تقف مواقف معارضة من التقدم العلمي والتكنولوجي⁽¹³⁾.

إن ظهور الحركات المطالبة بحماية البيئة في مطلع ستينات القرن العشرين كرد فعل لما أنتجته الصناعة من تدهور في البيئة يعتبر بمثابة القلق على البيئة من الأخطار المصرة بها وهو قلق لم يكن جديداً على الإنسان حيث أن قلقه على البيئة بسبب تدهورها بفعل التعامل مع مواردها هو قلق قديم يمتد إلى العصور التي انتقل فيها الإنسان على حياة الزراعة ولعل ظهور الكثير من الأعراف والتقاليد في المجتمعات الزراعية التي تهدف إلى تنظيم عملية جني المحاصيل والتحطيب وحتى نوعية المواشي التي يتم ذبحها وغيرها من العادات والتقاليد التي لا يزال بعضها موجود حتى الآن كل ذلك يدل على اهتمام الإنسان المبكر بحماية البيئة ومواردها ولعل ذلك ما جعل الصينيين القدامى يقومون بتعيين مفتشين لضمان عدم تدهور الأرض الزراعية نتيجة لسوء الاستخدام. أما ما يتعلق بالأضرار البيئية الناتجة عن التلوث فقد أشارت بعض الأبحاث إلى أن الفيلسوف اليوناني أفلاطون كتب في قوانينه ما يمكن اعتباره مبدأً تغريم مسبب التلوث كما صدر في بريطانيا أول قانون لتخفيف انبعاث الدخان وتصريف النفايات وذلك في العام 1273م⁽¹⁴⁾.

إن العلاقة بين الإنسان والبيئة هي علاقة فطرية وأزلية طالما وأن البيئة هي الإطار الذي يحصل الإنسان منه على مقومات حياته إذ أنه اتجه لتلبية هذه الاحتياجات من الموارد البيئية وأنظمتها وقد تنامت وتضاعفت هذه العلاقة في تلبية الاحتياجات خلال العصور البشرية المختلفة وهي العلاقة الفطرية التي كان فيها الإنسان يراجعها بشكل عفوي وفطري إلا أن ثمة تعامل عشوائي وإضرار أخرى قد تعرضت لها البيئة في عصور لاحقه وهو عصر الثورة الصناعية التي بدأت مع اختراع جيمس وات للآلة البخارية في العام 1763م حيث ظهرت العديد من الكوارث البيئية وكانت أول كارثة ثم تسجيلها في العام 1948م في ولاية دونوار الأمريكية المقام فيها عدد من المصانع الخاصة بالصلب وحامض الكبريتيك وإنتاج الزنك حيث أدت إلى وفاة عشرون شخصا ومرض 5900 إضافة إلى ذلك حدوث كوارث بيئية أخرى في لندن وغيرها من

البلدان الصناعية الأخرى وذلك في أعوام 52، 53، 63، 66، لكن أشهرها الكارثة التي تعرضت لها لندن عام 1952م جراء تلوث الجو بالضباب الدخاني مما أدى إلى وفاة أربعة آلاف شخص بسبب تركيز ثاني أكسيد الكبريت في الجو⁽¹⁵⁾. وعلى هذا النحو استمر الصراع بين البيئة والتنمية أي ذلك الاستنزاف والأضرار بالبيئة من أجل التنمية وذلك الخلاف بين أنصار البيئة والتنمية واستمرت النتائج والمتربات بظهور كوارث ومشكلات أكثر خطورة مما دفع الأمم المتحدة إلى عقد مؤتمر التنمية البشرية كان ذلك في العام 1972 في مدينة ستوكهولم السويدية والذي أنتج الإعلان عن إنشاء برنامج الأمم المتحدة للبيئة حيث أصدر مجموعة من خبراء الأمم المتحدة في أواخر السبعينات من القرن الماضي تقرير مستقبلنا المشترك الذي خرج بمفهوم التنمية المستدامة وهي التنمية التي تلبي احتياجات الحاضر دون المساس بآحتياجات الأجيال القادمة كان لتقرير مصيرنا المشترك الصادر عن جماعة بورتلاند في العام 1978 دوره في وضع حد للخلاف الدائر بين البيئة والتنمية وعلى هذا الأساس تحركت القضايا والاعتبارات البيئية إلى أفق أوسع حتى أصبحت جزءاً هاماً من السياسات والفلسفات الاقتصادية والتنموية⁽¹⁶⁾.

التغيرات التي تسببها التنمية في الأغلفة الأربعة

أولاً:- الغلاف الصخري: بدأت التغيرات في الغلاف الصخري تبدأ عندما قام الإنسان بالصناعة الاستخراجية لعدد كبير من الرواسب المعدنية وبكميات كبيرة مستخدماً وسائل عديدة فقد أثر ذلك في إشكال سطح الأرض بإزالة التلال وشق المناجم وقطع الصخور وصناعية الاسمنت أدى ذلك إلى زيادة تعرية التربة وإزالة الغطاء النباتي وإن الاستمرار في ذلك سيدفع في النهاية إلى نزوب احتياطية خاصة إن جهود البشر في التنمية تتزايد⁽¹⁷⁾. تعتبر مشكلة إتلاف التربة بتغير خواصها من أخطر تأثيرات الإنسان في البيئة ويحدث ذلك نتيجة الإفراط في استخدام المواد الكيماوية وحدوث خلل في التوازن الطبيعي وتبقى أثارها لمدة طويلة في التربة الزراعية مما يعني زيادة تأثيرها السلبي على النبات والحيوان فإن الدراسات تشير إلى إن الأراضي الزراعية المصرية لازالت تحتفظ ببقايا المبيدات التي استخدمت في مصر منذ أكثر من عشرين عاماً مضت وتراوحت نسبتهما ما بين 10-41 % من نسبة المبيد المستخدم حصل ذلك نتيجة لزيادة معدلات التنمية لزيادة الإنتاج الزراعي ورفع مستواه إلا إن آثاره ظهرت بشكل آخر في زيادة معدلات التلوث⁽¹⁸⁾.

ثانياً:- الغلاف المائي: ويتمثل تلويث مياه المسطحات المائية بطرق عديدة منها إلقاء مخلفات المدن والصرف الزراعي والكيماويات المختلفة عن عمليات التصنيع وحوادث ناقلات النفط والغاز واستنزاف المياه عن طريق إقامة مشروعات تنموية تستهلك كميات كبيرة منها⁽¹⁹⁾، وأيضاً مياه صرف معامل الصناعات الكيماوية والصهر والتعدين، وتتميز بغزارة الملوثات المتدفقة معها، وهي تضم إضافة إلى الملوثات العضوية ملوثات أخرى خطيرة غير عضوية، مثل: المعادن الثقيلة، واتحادات سيانور الزئبق، ومركبات الكربون الهيدروجينية وغيرها أن سموم هذه الملوثات تضعف الكائنات المائية، وتثبط قدرتها الحيوية، نرى اليوم أن كثيراً من الأنهار التي تتدفق إليها مياه الصرف المنزلي والصناعي فقدت قدرتها الذاتية على التنقية جزئياً أو كلياً، إلى درجة أصبح إصلاحها أو تحسينها غير ممكن من الناحية العملية وعدم قدرة الطبيعة على إعادة التوازن الطبيعي⁽²⁰⁾.

من الأمثلة على ذلك إذا نظرنا إلى خليج العقبة فقد أقيمت خلال السنوات العشرة الماضية عدة منشآت صناعية في أقصى الجنوب من الشريط الساحلي مثل المجمع الصناعي لشركة مناجم الفوسفات الأردنية والمحطة الحرارية لسلطة الكهرباء كذلك استخدام البحر لنشاطات النقل، ونجد هنا إن هذه العمليات التنموية يجب إن تكون تحت رقابة مستمرة ومشددة خوفاً من تسرب هذه الملوثات إلى مياه البحر وإتلاف السلسلة الغذائية البحرية⁽²¹⁾.

وحسب دليل التنمية البشرية، تستهلك الإمارات العربية المتحدة وقطر والبحرين والمملكة العربية السعودية كميات من المياه تفوق بأضعاف معدلات الاستدامة، بينما يبلغ الاستهلاك في الأردن والجمهورية العربية السورية حد إجهاد الموارد المائية المتجددة، وهذا يسهم في تأجيج التوتر بين البلدان العربية والبلدان المجاورة⁽²²⁾، وأيضاً ما تتعرض له المصادر

المائية إلى تغيير مفاجئ في درجات حرارتها نتيجة قيام بعض الصناعات وبالأخص صناعات توليد الطاقة الكهربائية والصناعات النفطية بطرح المياه الساخنة إلى هذه المصادر حيث تسحب هذه الصناعات كميات كبيرة من مياه المصدر المائي لأغراض التبريد ويعود معظم هذه المياه إلى المصدر المائي بعد أن يسخن، ونظرًا لضخامة كمية المياه الساخنة المصروفة فإنها تؤدي إلى رفع درجة حرارة المصدر المائي بضع درجات مسببة بذلك خللاً في التركيبة الحياتية والطبيعية للمصدر المائي، ويؤدي رفع درجة حرارة المصدر المائي إلى تغيير الخصائص الطبيعية والكيميائية للماء كما تؤثر درجات الحرارة المرتفعة على الأنشطة البيولوجية للأحياء المائية (23).

ويمكن تحديد أهم الآثار الناجمة عن التلوث الحراري للمياه بنقص كمية الاوكسجين المنحلة في الماء، حيث ان عندما تتسخ المياه فإن قدرتها على حل الاوكسجين تتناقص، كما أن التلوث الحراري يؤدي الى الحد من تناسل الاحياء المائية وموت العديد منها، كما له اثاراً عكسية على الطحالب وتدمير الاحياء الدقيقة، وهذا بدوره يؤدي الى التأثير الواضح على التنمية الاقتصادية (24). إن تلك العمليات التنموية للنهوض بواقع البلدان يجب إن تأخذ بنظر الاعتبار الأول المصالح البيئية وقدرات تحمل الأنظمة البيئية المختلفة خوفاً من تفاقم مشاكل بيئية في غنى عنها. بالإضافة إلى الإضرار الحامضية التي تعتبر من أسباب تلوث المياه لما تحتويه من مركبات كيميائية تساهم في تغيير نوعية المياه.

الإمطار الحمضية: هو مطر أو أي نوع من الهطول يحتوي على أحماض، الأمطار الحمضية لها تأثيرات مدمرة على النباتات والحيوانات المائية، معظمها تتكون بسبب مركبات النيتروجين والكبريت الناتجة عن الأنشطة البشرية والتي تتفاعل في الجو لتكوّن الأحماض. (امجد عياد مقيلي، تطرفات الطقس والمناخ، دار الشموع للنشر، بلا مكان، 2003م، ص 67).

ثالثاً:- الغلاف الغازي: ارتفاع درجات الحرارة في القرن الأخير يعزى إلى ثنائي اوكسيد الكربون الناتج عن احتراق الوقود واتساع قاعدة التنمية الصناعية وما أحدثه من ثقب في طبقة الأوزون التي تقلل من كمية الإشعاع الشمسي المؤثرة على درجة حرارة الأرض هذا هو أن جهود الإنسان في هذا المضمار لمساعدته في عملية التنمية مسالة غير مقبولة على الإطلاق.

إن هذا التغيير في زيادة نسبة ثنائي اوكسيد الكربون في الهواء سيؤدي إلى ارتفاع درجة حرارة الأرض نحو 6 درجات، وقد بين عالم المناخ الأمريكي جيمس هانسون بنتائج أكد فيها إن 99% مسؤولية ظاهرة الدفئة العالمي مرده للأنشطة البشرية وتتجلى تأثيراته في ذوبان ثلوج المناطق القطبية وارتفاع مناسيب البحار وموجات الجفاف والقحط التي تحل في بعض الأقاليم والفيضانات المدمرة (25). بالإضافة إلى تعرض الغلاف الجوي لمواد كيميائية أو جسيمات مادية أو مركبات بيولوجية تسبب الضرر والأذى للإنسان والكائنات الحية الأخرى، أو تؤدي إلى الإضرار بالبيئة الطبيعية.

يُعرف ملوث الهواء بأنه أي مادة في الهواء يمكن أن تسبب الضرر للإنسان والبيئة. ومن الممكن أن تكون هذه الملوثات في شكل جزيئات صلبة أو قطرات سائلة أو غازات. هذا، بالإضافة إلى أنها قد تكون طبيعية أو ناتجة عن نشاط الإنسان بحيث تبلغ نسبته في الوطن العربي 40% ويمكن تصنيف الملوثات إلى ملوثات أولية وملوثات ثانوية. وعادة، ما تكون الملوثات الأولية هي المواد التي تصدر بشكل مباشر من إحدى العمليات، مثل غاز أول أكسيد الكربون المنبعث من عوادم السيارات أو ثاني أكسيد الكربون المنبعث من مداخل المصانع من الدقائقات (1) القابلة للرؤيا الصلبة والغازية والضباب والملوثات غير قابلة للرؤيا... الخ من الملوثات (26).

ومن الامثلة على ذلك ما حدث في مدينة لوس انجلس، حيث دل البحث الواسع الدقيق ان سبب الضباب الدخاني الموجود فيها الى ان انجزه هيدروكربونية غير كاملة الاحتراق تنبعث من انابيب عادم السيارات وهذه الابخرة لا تحدث

(1) الدقائقات: يقصد بها المواد المنتشرة كافة سواء كانت دقائق صلبة مقطريات سائلة عالقة في الهواء وتشمل الدقائق الكبيرة كلا من الرمال والرماد المتطاير والغبار والسخام SOOT في حين تشمل الدقائقات الصغيرة كلا من الدخان والضباب والهباء الجوي (حسين على السعدي، البيئة والتلوث، ط1، اليازوي للنشر، بلا ت، بلا مكان، ص302).

الضرر بذاتها ولكنها عندما تتعرض للضوء بوجود مقادير قليلة من اوكسيد النتروجين في الهواء تولد مواد كيميائية تسمم النبات فيحدث ما يعرف بمرض (الورق القضي)⁽²⁷⁾.

رابعاً:- الغلاف الحيوي: أول التغيرات وأهمها هي تدمير المساحات الخضراء على سطح الأرض سواء كانت مراعي معتدلة أو حارة أو غابات وان عند استغلاله للأراضي في نطاقات البحر المتوسط والإقليم الصيني قد قضى على أشجار هذين النطاقين وحلت محلها زراعات أشجار مثمرة وجرفت تربتها وتحولت إلى أراضي جرداء ودمرت ملايين الهكتارات والحشائش في مناطق مختلفة من العالم في أوروبا وأمريكا الشمالية وهنا حلت الزراعة لسد احتياجات الإنسان المتزايدة وان بعض الدول قد انتبهت إلى الدمار الذي حصل وإخطاره وبدأ بعمليات التشجير في مساحات معينة والتدخل لتنظيم استغلال الثروة الغابية.

ولم تحدث نفس الرعاية للثروات الغابية في النطاقات الحارة التي خضعت أراضيها للاستعمار الأوربي ردحا من الزمن وقامت الحكومات الأوربية باستغلال الأرض تحت عنوان التنمية دون أن تحافظ على الغابات كذلك الفقر السائد بين الشعوب أسهم في الاستغلال الغير منضم لها وأقيمت نطاقات زراعة المطاط والبن والكافو والقطن والشاي⁽²⁸⁾. بالإضافة إلى كل ما ذكر عن تلوث الهواء والماء والتربة له أثاره السلبية على الكائنات الحية.

العلاقة بين التلوث البيئي والتنمية الاقتصادية

تهدف التنمية الاقتصادية في أي بلد كان إلى رفع مستوى الرفاه الاجتماعي وزيادة الدخل القومي والفردى بحيث تزيد قدر الإمكان معدل زيادة النمو السكاني. وتحسين ظروف المجتمع البيئية بحيث يعيش السكان وسط بيئة نظيفة صحية هنيئة. فإذا كانت هذه الأهداف المرجوة في التنمية الاقتصادية، فضلاً عن الأهداف الاجتماعية والثانوية الأخرى. فإن من عيوب هذه التنمية أنها لم تهتم بالجوانب البيئية والآثار السلبية في تلوث البيئة. وعلى سبيل المثال القيام بإنشاء صناعات متباينة في مختلف أنحاء العراق كجزء من سياسة نشر التنمية في أقاليم البلاد، لكن التوطين الخاطئ للصناعة من الناحية البيئية كان إحدى سمات مراحل التنمية القومية الشاملة في العراق. كما إن لكل صناعة معاييرها البيئية في التوطين المكاني، حيث أن تراكيز أو نسب الملوثات التي تطرحها هذه الصناعات يجب أن تكون على وفق المعايير البيئية التي يجب ألا تزيد على حد معين، وعند تجاوزها يحصل الأذى الكبير وقد يكون أذى مميتاً أو يؤدي إلى خسائر اقتصادية كبيرة تسير بالاتجاه المعاكس للتنمية بحيث تصبح تنمية متخلفة⁽²⁹⁾.

إذن التلوث البيئي الناتج من الفعاليات الصناعية والزراعية وغيرها للتنمية الاقتصادية تؤدي إلى حصول ما يلي:

- 1- الخسائر الاقتصادية الكبيرة في معالجة هذا التلوث.
- 2- الخسائر البشرية والصحية وتعطل القوى العاملة الحالية والمستقبلية بحيث تصبح الثروة البشرية القادمة أقل فعالية وهزيلة أو معاقة.
- 3- الخسائر في الثروة الحيوانية والنباتية، وبالتالي في نوعية وكمية منتجات هذه الثروة.
- 4- الخسائر المادية في الهياكل العمرانية القائمة من فعاليات تنموية سابقة نتيجة للتوطين الخاطئ للصناعات التي تنتج نواتج عرضية تؤدي إلى مشاكل بيئية للسكان.
- 5- خسائر ثقافية وتراثية وآثارية نتيجة تأكلها.

كل هذه الخسائر تظهر إذا لم يتم الانتباه إلى أهمية المعيار البيئي التخطيطي في أثناء إعداد خطة التنمية القومية الشاملة. حيث أن الأخذ بنظر الاعتبار لهذه المعايير البيئية قد تمنع أو تسهم في منع التلوث البيئي كنواتج عرضي لفعاليات التنمية الاقتصادية⁽³⁰⁾.

من كل ذلك نرى أن من المهم جداً أخذ المعايير البيئية التخطيطية عند الإعداد لخطة تنمية اقتصادية شاملة قادمة. والأفضل هو تفعيل وتنشيط وزارة البيئة التي تضم اختصاصيين تقنيين وغيرهم مع دعم هذه الوزارة بملاكات علمية وقانونية وطبية متخصصة بالبيئة ودعمها بميزانية كبيرة تمثل هذه الملاكات إضافة إلى عملها الأساس في الرقابة البيئية وفرق

العمل التخطيطية التي تقوم بإعداد خطط التنمية الاقتصادية ودعمها بتشريعات وهيئات قانونية ورقابية لتؤدي عملها جنباً إلى جنب مع الوزارات الأخرى المعنية بالتنمية الاقتصادية للاقترب إن لم نقل للوصول إلى بيئة نظيفة صحية هنيئة⁽³¹⁾.

السياسات المتبعة لنشر الوعي البيئي لمواجهة مشكلات التنمية

أدت المشكلات البيئية إلى ظهور وعي بيئي لدى حكومات ومواطني الدول المتقدمة، حيث تم إنشاء العديد من المؤسسات والمعاهد العلمية لدراسة مختلف المواضيع البيئية بالإضافة إلى تأسيس الأحزاب التي سميت بالأحزاب الخضراء التي جعلت من أهم أهدافها حماية وصيانة البيئة للإنسان وقد انتشرت في معظم دول العالم الصناعي. وانعكست الاهتمامات العالمية للبيئة على منظمة هيئة الأمم المتحدة التي عقدت أول مؤتمر عالمي للبيئة في السويد سنة 1972م لبحث العديد من المواضيع التي تتعلق بالبيئة. وقدمت دول العالم الصناعية تقارير عن واقعها البيئي بالإضافة إلى برنامج للحفاظ على البيئة ولم تشارك معظم دول العالم الثالث في هذا المؤتمر لاعتقادها أن خطط حماية البيئة التي أعلنت عنها الدول المتقدمة ستعطل نموها الصناعي⁽³²⁾. ومن النتائج التي حققها المؤتمر: -

— انه مثل أول محاولة من جانب المجتمع الدولي لمعالجة العلاقة مابين البيئة والتنمية، وأيضاً بدا البحث عن مفهوم جديد للتنمية أكثر تنوعاً يتعلق بحدود قاعدة الموارد الطبيعية⁽³³⁾.

وفي سنة 1992م انعقد مؤتمر الأمم المتحدة للبيئة والتنمية أو قمة الأرض في مدينة ريودي جانيرو في البرازيل (بعد مضي 20 عاماً على مؤتمر استوكهولم) بهدف اتخاذ الإجراءات المناسبة لتبني السياسات لإيقاف التدهور البيئي ومعالجة الإضرار التي لحقت به⁽³⁴⁾، ولقد كان المؤتمر نقطة تحول هامة في إعادة توجيه السياسات الوطنية والدولية نحو إدماج لإبعاد البيئية في الأهداف الاقتصادية والإنمائية، وأصبحت نتائج المؤتمر فعالة التأثير للحماية البيئية والتنمية المستدامة ومن النتائج التي توصل لها هي التوقيع على اتفاقية التنوع البيئي إي صيانة الكساء الأخضر والغابات والأشجار والتربة والحيوانات خوفاً من الانقراض وحقوق السيادة في استغلال الموارد طبقاً لسياستها الخاصة وأيضاً التوقيع على اتفاقية حماية الطقس والتي تشمل على تغيرات الطقس المحتملة بسبب نشاط الإنسان ومنها طبقة الأوزون والدفع العالمي وغيرها من النتائج، هذا وبالإضافة إلى المؤتمرات الأخرى التي عقدت والتي تناولت قضايا البيئة وأكدت على حمايتها منها مؤتمر نيروبي وقمة جوهانسبرغ 2002م ومؤتمر كوينهاغن ومؤتمر كانون 2010⁽³⁵⁾.

من خلال ذلك اتضح لنا إن مشكلة التنمية والتلوث البيئي من أولى الأولويات التي يجب أن يهتم بها المجتمع الدولي خاصة بعد التقدم التكنولوجي الكبير الذي يحدث وبصورة مستمرة لتحقيق مستويات متقدمة للنمو الاقتصادي هذا جعل البيئة عرضة للتدهور وللإستخدام المفرط للموارد الطبيعية وانه من الضروري أن يكون هناك توافق مابين التنمية ومابين البيئة وان لاتحدث التنمية على حساب البيئة.

الاستنتاجات:

- غياب قوانين التشريعات وعدم الاهتمام بالبعد البيئي عند تنفيذ المشاريع التنموية.
- ما شهدته العالم في الفترة الأخيرة من تقدم في مختلف المجالات وتحقيق التنمية الشاملة عقب ذلك العديد من المشكلات البيئية الخطيرة مثل فقدان التنوع البيولوجي وتقليل المساحات الخضراء وتلوث الهواء والماء...الخ.
- أن كل دولة أو إقليم يشهد محاولات للتنمية الصناعية والاقتصادية التي تواكبها تغيرات اجتماعية واضحة وهذه جميعها تحتاج إلى قاعدة من الموارد البيئية التي يتم استثمارها بشكل امثل لتحقيق التنمية.
- إن تلك العمليات التنموية للنهوض بواقع البلدان يجب إن تأخذ بنظر أاعتبارها الأول المصالح البيئية وقدرات تحمل الأنظمة البيئية المختلفة خوفاً من تفاقم مشاكل بيئية في غنى عنها.

- ان التغيرات التي أحدثتها مشاريع التنمية دفعت الحاجة إلى التفكير بمستقل الأجيال القادمة بما يسمى بالتنمية المستدامة وما سيكون عليه الحال فيما إذا استمر الإنسان بعمليات التنمية الشاملة واستنزاف موارد الأرض.

الهوامش:

- 1- حمدي هاشم، جغرافية البيئة ومشكلات التلوث الصناعي في المناطق الحضرية، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، 2007م، ص5.
- 2- المصدر نفسه، ص5
- 3- رشاد احمد عبد اللطيف، البيئة والإنسان منظور اجتماعي، دار الوفاء للنشر، الاسكندرية، 2007م، ص81.
- 4- صفاء المظفر، المشكلات البيئية، جامعة الكوفة، ص143. <http://www.google.iq/url>
- 5- المصدر نفسه، ص143.
- 6- وائل إبراهيم الفاعوري، مشكلات البيئة، ط1، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، 2011، ص32.
- 7- محمد ازهر سعيد السماك وزميله، اسس جغرافية الصناعة وتطبيقاتها، مطبعة الموصل، 1987، ص493.
- 8- بزغاية بأية، التنمية والتلوث البيئي في مدينة بسكرة، رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة منشوري، 2007، ص38. <http://www.google.iq/url>
- 9- ف. دوجلاس موشيت، مبادئ التنمية المستدامة، ترجمة: بهاء شاهين، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، 2000، ص71.
- 10- المصدر نفسه، ص38.
- 11- عبد الحكيم محمود، العلاقة بين البيئة والتنمية - صراع البيئة والتنمية، ص1. <http://www.arsco.org>
- 12- المصدر نفسه، ص1.
- 13- المصدر نفسه، ص1.
- 14- مستقبلنا المشترك - تقرير خبراء البيئة والتنمية - برنامج الامم المتحدة للبيئة 1978. <http://www.arsco.org>
- 15- وائل إبراهيم الفاعوري، مصدر سابق، ص32.
- 16- وائل ابراهيم الفاعوري، مصدر سابق، ص32.
- 17- على عيسى إبراهيم، فتحي عبد العزيز أبو راضي، جغرافية البيئة والتنمية، دار النهضة العربية، لبنان، 2004، ص308.
- 18- صلاح على صالح فضل الله، التلوث البيئي وأثره على التنمية الاقتصادية الزراعية، مجلة أسبوط، جامعة أسبوط، العدد20، يناير 2001، ص76.
- 19- المصدر نفسه، ص76.
- 20- <http://www.meleigi.com>
- 21- وائل إبراهيم الفاعوري، مصدر سابق، ص51.
- 22- تقرير التنمية البشرية: العالم العربي يسجل أعلى معدلات للتلوث عالميا، 2 نوفمبر 2011. <http://www.youm7.com>
- 23- وائل إبراهيم الفاعوري، مصدر سابق، ص32.
- 24- د. علي حسن موسى، التلوث البيئي، دار الفكر، دمشق، 2000، ص338.
- 25- وائل إبراهيم الفاعوري، مصدر سابق، ص32.
- 26- نعمة الله عنيسي، مخاطر تلوث البيئة على الانسان، دار الفكرالعربي، بيروت، 1988، ص81.

- 27- <http://ar.wikipedia.org/wiki/>
- 28- عيسى علي ابراهيم وآخرون، مصدر سابق، ص314.
- 29- حيدر كمونة، العلاقة بين التلوث البيئي والتنمية الاقتصادية في العراق، جامعة بغداد، ص1.
- <http://almadapaper.net/sub/02-324/p19.htm>
- 30- المصدر نفسه، ص1.
- 31- حيدر كمونة، العلاقة بين التلوث البيئي والتنمية الاقتصادية في العراق، جامعة بغداد.
- <http://almadapaper.net/sub/02-324/p19.htm>
- 32- برنامج الأمم المتحدة للبيئة، نيويورك، 2001، ص8. <http://www.unep.org>
- 33- برنامج الأمم المتحدة للبيئة، نيويورك، 2001، ص8. <http://www.unep.org>
- 34- سامح غرابية، يحيى فرحان، المدخل إلى العلوم البيئية، ط4، دار الشروق للنشر، عمان، 2003م، ص27.
- 35- عامر طراف، التلوث البيئي والعلاقات الدولية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، 2008، ص156.

المصادر:

- 1- إبراهيم، علي عيسى، فتحي عبد العزيز أبو راضي، جغرافية البيئة والتنمية، دار النهضة العربية، لبنان، 2004م.
- 2- بأية، بزغاية، التنمية والتلوث البيئي في مدينة بسكرة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منشوري، 2007م.
- 3- برنامج الأمم المتحدة للبيئة، نيويورك، 2001م. <http://www.unep.org>
- 4- تقرير التنمية البشرية: العالم العربي يسجل أعلى معدلات للتلوث عالمياً، 2 نوفمبر 2011.
- <http://www.youm7.com>
- 5- صفاء، المظفر، المشكلات البيئية، جامعة الكوفة. <http://www.google.iq/url>
- 6- طراف، عامر، التلوث البيئي والعلاقات الدولية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، 2008م.
- 7- غرابية، سامح، يحيى فرحان، المدخل إلى العلوم البيئية، ط4، دار الشروق للنشر، عمان، 2003م.
- 8- الفاعوري، وائل إبراهيم، مشكلات البيئة، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، 2011م.
- 9- فضل الله، صلاح على صالح، التلوث البيئي وأثره على التنمية الاقتصادية الزراعية، مجلة أسبوط، جامعة أسبوط، العدد 20، يناير 2001م.
- 10- كمونة، حيدر، العلاقة بين التلوث البيئي والتنمية الاقتصادية في العراق، جامعة بغداد.
- <http://almadapaper.net/sub/02-324/p19.htm>
- 11- اللطيف، رشاد احمد عبد، البيئة والإنسان منظور اجتماعي، دار الوفاء للنشر، الاسكندرية، 2007م.
- 12- محمود، عبد الحكيم، العلاقة بين البيئة والتنمية - صراع البيئة والتنمية <http://www.arsco.org>
- 13- مستقبنا المشترك - تقرير خبراء البيئة والتنمية - برنامج الامم المتحدة للبيئة 1978م. <http://www.arsco.org>
- 14- هاشم، حمدي، جغرافية البيئة ومشكلات التلوث الصناعي في المناطق الحضرية، ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، 2007م.
- 15- د. علي حسن موسى، التلوث البيئي، دار الفكر، دمشق، 2000.
- 16 - نعمة الله عنيسي، مخاطر تلوث البيئة على الانسان، دار الفكر العربي، بيروت، 1988.
- <http://www.google.iq/url> -17
- <http://www.meleigi.com> -18
- 19- محمد ازهر سعيد السماك وزميله، اسس جغرافية الصناعة وتطبيقاتها، مطبعة الموصل، 1987.
- 20- ف. دوجلاس موشيت، مبادئ التنمية المستدامة، ترجمة بهاء شاهين، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، 2000.

القدرات العقلية على وفق الانموذج الرباعي المعلوماتي لذوي صعوبات الكتابة اليدوية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط

أ.د. حسين ربيع حمادي م.م. نورس كريم عبيد الزبيدي

www.aall_kam2000@yahoo.com

**Mental Abilities According to the Informational Quaternary Model for the
Difficulties in Hand Writing for the Second Intermediate Students
Prof. Dr. Hussein Rabee Humadi
Asst. Lecturer. Nawras Kareem Ubaid Al-Zubaidi**

Abstract

In the quaternary model, Abu Hatab tried to overcome the difficulties faced by other models. He assumed that the mental ability is dynamic rather than structural as claimed by the analytic trend. Abu Hatab believes that both the perfect and the distinct performances are linked so Abu Hatab clarifies the importance of regulating information in the mental abilities since regulation is the main reason of the learning difficulties particularly the academic one (reading, writing, Mathematics).

مستخلص البحث:

النموذج الرباعي لآبو حطب الذي حاول من خلاله التغلب على المشكلات التي توجد في النماذج الأخرى، منها افتراض أن القدرة العقلية هي إمكانات دينامية أكثر منها بنيوية على النحو الذي أشاعه اتجاه التحليل العاملي. فقد لعب هذا الاتجاه دوراً كبيراً في تفسير عمليات الانتباه والإدراك والتعلم والذاكرة والتفكير ويستدعي ذلك التخلي عن الثنائية الكلاسيكية التي تفصل بين الجوانب العقلية والجوانب الوجدانية للسلوك، فقد كانت هناك بدايات للفصل بين الجوانب العقلية والجوانب الوجدانية من قبل بعض الباحثين منهم، كرونباخ حيث ميز بين ما يسميه الأداء الأقصى والأداء المميز وبررت "انستازي" التي كدت على أن دراسة النشاط العقلي المعرفي تهتم بما تسميه "السمات المشتركة" أما دراسة السلوك الانفعالي والفرضي والدافعي فتسمية "السمات الفردية" أما أبو حطب فإنه اعتبر كلا من الأداء الأقصى والأداء المميز يمثلان متصلاً واحداً، كل منهما في أحد أطرافه، وأن التمييز يعتمد على طبيعة الخبرات التي يتضمنها كل منهما. لذا فمن خلال هذا النموذج بين أبو حطب أهمية تنظيم المعلومات في القدرات العقلية، وبما أن السبب الرئيسي لصعوبات التعلم هو تنظيم المعلومات وخاصة صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، والرياضيات) فقد حاولت الباحثة من خلال هذا البحث معرفة أهمية تنظيم المعلومات في هذه الصعوبات (الكتابة، والرياضيات)، وقد هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن القدرات العقلية على وفق النموذج الرباعي المعلوماتي لذوي صعوبات الكتابة اليدوية لدى الصف الثاني المتوسط. وقد حددت مشكلة الدراسة في التعرف على الطلبة الذين يعانون من صعوبات الكتابة اليدوية وفق النموذج الرباعي المعلوماتي. وتكونت عينة البحث من (389) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني المتوسط. ولتحقيق أهداف البحث فقد تم اتخاذ بعض الإجراءات اللازمة لذلك من أهمها بناء أدوات ثلاثة للبحث وهي (اختبار النموذج الرباعي المعلوماتي، واختبار صعوبات الكتابة اليدوية).

وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج منها:-

أن أغلب الطلبة يعانون من سوء تنظيم المعلومات وهذا ما ظهر من خلال اختبار النموذج الرباعي المعلوماتي بأنواعه (الشكلي، والرمزي، السماني) ومستوياته (وحدات، فئات، علاقات، منظومات)، كما أن من يعانون من صعوبة الكتابة هم من الأفراد الذين لديهم مشاكل واضحة في تنظيم المعلومات أي ما ظهرت درجاتهم على النموذج الرباعي واطئة، كما أن الذين يعانون من صعوبات كتابة لديهم مشكلة في الفئات والعلاقات من مستويات الاختبارات الثلاثة. وفي ضوء تلك النتائج خلصت الرسالة بعدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

أولاً: مشكلة البحث:

دراسة القدرات العقلية من اهم المواضيع في علم النفس التي تهتم المدرسين والعاملين في الحقل التعليمي.(زيادة، 2005، ص17)، فهناك حقيقة مطلقة وهي ان لكل فرد قدرات عقلية تختلف عن الفرد الاخر، لذا لابد للمدرس من التعرف على مستوى قدرات طلبته لكي يحقق لكل منهم اقصى ما يمكن ان يحققه في ضوء قدراتهم. (Landa1981,p65) وقد اثبتت الابحاث والدراسات التي تناولت الفروق الفردية في القدرات العقلية ان الافراد مختلفين فطريا ولا يمكن ان نجعلهم متماثلين، لذا يجب على المدرسين ان يتعاملوا مع هذه الحقيقة، فقد ظهرت الكثير من الاختبارات والمقاييس التي تساعد المعلم والمدرس على التعرف على قدرات طلبته. (دويدار، 1997، ص20)

ويُعد النموذج الرباعي للقدرات العقلية من النماذج التي اهتمت بالقدرات العقلية وكيفية قياسها من خلال اربعة ابعاد هي(متغيرات الاحكام القبلية، ومتغيرات المعلومات، ومتغيرات التنفيذ، ومتغيرات التقويم)، فقد عمد فؤاد ابو حطب الى بناء نموذجا للقدرات العقلية لعدة اسباب منها: ان اغلب النماذج التصنيفية التي كانت قائمة في ذلك الوقت ابتداء من سبيرمان والى جليفرود وبلوم كانت تعتمد على التنظير التأملي، والسبب الثاني في التعريف الاجرائي الذي تبنته النماذج الاخرى وهو تعريف فرنون للقدرة العقلية (1950) حيث عرف القدرة بانها ((مجموعة من اساليب الاداء (او الاختبارات) ترتبط فيما بينها ارتباطا موجبا عاليا، وترتبط بغيرها من اساليب الاداء ارتباطا منخفضا)).(ابو حطب، 2011، ص192).

لذا فان هذا النموذج يجعلنا نبتعد عن التنظير التأملي في قياس القدرات العقلية، وهو ينظر الى القدرة على انها تكوين فرضي مشتق من المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة جميعا، عكس النماذج الاخرى التي تعتمد على المتغيرات التابعة فقط.(عبد الله، 1997، ص38).

وان للقدرات العقلية اهمية كبيرة وبالغة في كيفية تناولنا للمعلومات في الحياة اليومية وان الضعف في احدى تظهر بشكل واضح بالممارسات اليومية. وهذا الضعف في هذه القدرات يرجع الى سبب معين من الممكن التركيز عليه حين معرفته والسعي الى تطويره، وهذا الضعف قد يؤدي الى صعوبات تعلم تظهر في سلوك الطالب ومنها الصعوبات التي يتناولها البحث الحالي وهي صعوبات تعلم الرياضيات وصعوبات الكتابة اليدوية والتي غالبا ما يعاني منها الاشخاص الاسوياء، فصعوبات التعلم تقسم الى نوعين منها العارض البسيط الذي يزول بزوال المسبب ومنها البليغ المستديم وهو ناجمة عن اصابة عضوية في الدماغ. (عدس، 2002، ص40)، وترجع صعوبات الكتابة اليدوية وصعوبات تعلم الرياضيات الذي تناوله البحث الحالي الى النوع الاول البسيط العارض.

والأشخاص الذين يظهرون صعوبات في التعلم (الكتابية) لا تبدو عليهم أعراض جسمية غير عادية بل هم عاديون من حيث القدرة العقلية ولا يعانون من أي إعاقات سمعية أو بصرية أو جسمية وصحية أو اضطرابات انفعالية أو ظروف أسرية غير عادية، ومع ذلك فإنهم يعانون صعوبة على تعلم المهارات الأساسية والموضوعات المدرسية مثل الانتباه او الاستماع او الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الحساب. وحيث إنه لم يقدم لمثل هؤلاء أي خدمات تربوية وعلاجية في بادئ الأمر.(النيال، 2007، ص21)

وان اغلب الذين يعانون من صعوبات التعلم تكون اغلب مشاكلهم في كيفية تنظيم المعلومات فهم يستخدمون استراتيجيات غير ملائمة عند مواجهة المطالب المعقدة للمهام الاكاديمية مما يجعلهم يشعرون بالعجز عن تحقيق الامكانات المتوقعة منهم. ويوضح (Van der) وزملائه انه لكي يتعلم الاسوياء للمعلومات تمر بعدة مراحل فانهم يقومون باستقبال المعلومات (Inputs) ثم يقومون بتجميع الوحدات المنفصلة من المعلومات وعمل روابط بينها ثم التعبير عن تلك المعلومات بصورة مخرجات واثناء عملية المعالجة يقوم الطالب بتحليل وتركيب وتخزين وتنشيط المعلومات، بينما الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم يعانون من قصور او اضطراب في واحدة واكثر من عمليات معالجة المعلومات. (Lazar,1998,p63).

وبما ان اغلب البحوث والدراسات التي أجريت على الذين يعانون من صعوبات تعلم ركزت على دراسة المقررات الدراسية، اتجاهات التلاميذ، آراء المدرسين، وطرق التدريس، في حين اهتمت دراسات قليلة جداً بدراسة القدرات العقلية لصعوبات التعلم بوجه عام وصعوبات تعلم الرياضيات والكتابة بوجه خاص، اما هذه الدراسة فقد ركزت على القدرات العقلية التي تسبب هذه الصعوبات نتيجة ضعفها او عدم تدريبها على كيفية تنظيم المعلومات. وهل هناك علاقة بين قدرة معينة بحد ذاتها والصعوبة في جانب معين. لذا فمن خلال النموذج الرباعي لأبو حطب والذي يعتمد في بعده الثاني (متغيرات المعلومات) على المعلومات ونوعها ومقدارها ومستواها وكيفية تضمينها في الاختبارات التي تقيس القدرات العقلية، فحاول ان نجد اذا كانت هناك علاقة بين ترتيب المعلومات ونوعها ومقدارها ومستواها او عدم وجودها، وهل هناك فرق بين قدرات الطلبة الذين يعانون من صعوبات الكتابة اليدوية وصعوبات تعلم الرياضيات. لذا فان مشكله بحثي الحالي تتلخص في السؤال التالي: هل هناك علاقة بين القدرات المعرفية وفق الانموذج الرباعي المعلوماتي وصعوبات الكتابة اليدوية لدى طلبة الثاني المتوسط ؟.

ثانياً: اهمية البحث:

اتجهت البحوث في الآونة الاخيرة الى دراسة القدرات العقلية لذوي صعوبات التعلم، لانها كانت محدودة بسبب تنوع وعدم تجانس هذه الفئة، ولتنوع الصعوبات ومشكلات تحديد مستويات القدرات المتشابهة، مما يجعل الدعوة لأجراء مزيد من الدراسات المعرفية في هذا المجال اكثر إلحاحاً وأكثر ضرورة. (Waldron&sapphire,1995,p491) وأن الضعف في القدرات المعرفية أو عدم تدريبها بالشكل الصحيح يؤدي إلى تباطؤ الطالب وتأخره الدراسي فإذا كان بالإمكان التخلص من هذه المشكلة فلما لا نساعد على التقدم في الدراسة. هنالك الكثير من الدراسات التي تؤكد هذا مثل، البحوث التي قامت بها الدكتورة دياموند وزملاؤها، والتي اكدت بان الخلايا الصمغية (الدبقين) في الأدمغة، والتي تساعد العصبونات في عملها تحافظ على عددها، حتى في مراحل العمر المتأخرة وان لهذه الخلايا القدرة على التكاثف بمجرد تحسين البيئة التي يعيشون فيها ولو بلغت مرحلة متأخرة جداً من العمر. (وينر، 1996، ص14) وهناك صعوبات ترتبط بالقدرات العقلية منها الصعوبات التي يتناولها البحث الحالي وهي صعوبات الكتابة اليدوية. ففي الماضي كان العلماء يظنون ان هناك سببا واحدا لظهور تلك الاعاقات، ولكن الدراسات الحديثة اظهرت ان هناك اسبابا متعددة ومتداخلة لهذه الصعوبات، ومنها ان اغلب الاعاقات التعليمية لا تحدث بسبب وجود خلل في منطقة معينة في المخ ولكن بسبب وجود صعوبات في تجميع وترتيب المعلومات من مناطق المخ المختلفة.(السعيد، 2010، ص55)

ان النموذج الرباعي المعلوماتي استخدم اسلوبا جديدا في تحديد اهمية القدرات العقلية في تنظيم المعلومات، وذلك بوضع اربع ابعاد متتالية تنظم عملية القياس، ففي البعد الاول يتم تحديد النموذج الفرعي الذي يعتمد عليه الباحث في بناء الاختبارات للبعد الثاني وهو نوع المعلومات والذي يشمل ثلاث اختبارات (شكلي، رمزي، سيمانتي) وتكون الاجابة على فقراته محددة بالبعد الثالث وهو نوع الاستجابة، والاخير يكون محدد بالبعد الرابع وهو التقويم. والبحث الحالي استخدم في البعد الاول نموذج التفكير حيث ضُمن في البعد الثاني من خلال الفقرات في الاختبارات الثلاثة (شكلي، رمزي، سمانتي)، وحُددت نوع الاجابة في البعد الثالث ب(الصواب، والخطأ) واعتمد التفكير التقاربي في الحل، واستخدم في التقويم محك خارجي (تمثل بالمصحح). لذا فهذا النموذج وضع خطة كاملة لكل باحث لاعتمادها في بناء المقياس والكشف عن القدرات.(ابو حطب، 2011، ص)

والطلبة ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية يواجهون مشاكل في توظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التعليمية المختلفة فقد يقومون بتوظيف استراتيجيات بدائية وضعيفة لحل مسائل الحساب وفهم المقروء منها وكذلك عند الحديث او التعبير الكتابي، ويعود جزء كبير من تلك الصعوبات الى افتقار عمليات التنظيم التي تمكن الانسان من اكتساب العديد من

الخبرات والتجارب فهو بحاجة الى القيام بعملية تنظيم تلك الخبرات بطريقة ناجحة، تضمن له الحصول عليها واستخدامها عند الحاجة. (rogesen,2003,p83)

وللكتابة تداعيات سلبية في نفوس الطلبة لأنها كثيرا ما تبدوا شكلا من إشكال العقاب، وبخاصة عندما يعاد إليهم ما كتبوه ويكون مملوء بالتصويبات التي لا تعقب ألا مشاعر الخيبة والإحباط. (الوقفي، 2011، ص448)

وقد أوضحت البحوث التي أجريت في هذا السياق ان نسبة انتشار مثل هذه الصعوبات هي 5% في المدارس العامة من الذين يعانون من صعوبات التعلم بوجه عام وفقا لما قررته جمعية الطب النفسي الأمريكية (1994 APA)، وأوضحت البحوث التي أجريت في هذا السياق أنه اضطراب مستمر يبدأ في مرحلة المدرسة الابتدائية، ويستمر حتى ما بعد المرحلة الثانوية (Miller & Mercer, 1997).

ويمكن تلخيص اهمية البحث بالنقاط الآتية:

- 1- كونه تناول متغيرات مهمة للطالب وهي: القدرات المعرفية وفق نموذج ابو حطب، وصعوبات الكتابة اليدوية، حيث ان لكل منها اهمية بالغة في رفع مستوى العملية التعليمية.
- 2- كما تبرز اهمية البحث الحالي في عينته وهم طلبة الثاني المتوسط، لان اغلب البحوث تناولت هذه الصعوبات في مرحلة الابتدائية، وخاصة ان هناك من اكد ان هذه الصعوبات تمتد الى الثانوية، ويمكن علاجها بوضع برامج لها، مثل ميلر وكروكر وايضا من العرب الزيات.
- 3- عدم وجود دراسة عراقية تناولت القدرات العقلية وفق نموذج ابو حطب، حسب علم الباحثة.
- 4- لا توجد دراسة ربطت بين متغيرات البحث الحالي في العراق، ولا في الدول العربية، حسب علم الباحثة.
- 5- قدم البحث اداتان هي (اختبار الانموذج الرباعي للمعلوماتي للقدرات العقلية، واختبار الكتابة اليدوية)
- 6- الاستفادة من الاختبارات المعدة لقياس صعوبات الكتابة اليدوية وصعوبات تعلم الرياضيات، للكشف عن الطلبة الذين يعانون منها من قبل المدرسة وبدون الحاجة الى مختص.

ثالثا: اهداف البحث

يرمى البحث الحالي للتعرف على مستوى

- 1- الانموذج الرباعي للقدرات العقلية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط.
- 2- صعوبات الكتابة اليدوية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط.
- 3- نوع المعلومات (شكلية، رمزية، سيمانتية) ومقدارها ومستواها (وحدات، فئات، علاقات، منظومات) وعلاقتها بصعوبات الكتابة اليدوية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط.
- 4- نسبة مساهمة نوع المعلومات (شكلية، رمزية، سيمانتية) ومقدارها ومستواها (وحدات، فئات، علاقات، منظومات) في التنبؤ بصعوبات الكتابة اليدوية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط.

رابعا: حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على مقارنه ذوي صعوبات الكتابة اليدوية على وفق الانموذج الرباعي للمعلوماتي للقدرات العقلية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في مدارس مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2013-2014م).

خامسا: تحديد المصطلحات:

1-النموذج الرباعي العملياتي للقدرات المعرفية

1-عرفه أبو حطب (1986)

هو نموذج للعمليات المعرفية يتضمن تصنيفا دقيقا ومحددا وواضحا للمعلومات في ضوء عدد من متغيراتها، من حيث النوع والمقدار والمستوى وطريقة العرض ويفترض هذا النموذج أن الموقف المشكل الذي يستثير السلوك المعرفي عند الفرد قد ينشأ عن نقص المدخلات او الأدلة او العادات ويرى انه من الأفضل التعبير عن هذه المفاهيم جميعا بمصطلح

أكثر شمولاً هو المعلومات، ثم يصل الفرد بعد ذلك إلى الاستجابة أو المخرجات أو الحل بالمعنى الواسع، ويتكون من أربع أبعاد مرتبطة مع بعضها البعض وهي (متغيرات الاحكام القبلية، ومتغيرات المعلومات، ومتغيرات الاستجابة، ومتغيرات التقويم)

التعريف الإجرائي: وهو الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال الاجابة على فقرات الانموذج والذي يتكون من ثلاث اختبارات هي (الشكلية والرمزية والسمانتي).

2- صعوبات الكتابة اليدوية:

1- عرفها الزيات 2002

لصعوبات الكتابة اليدوية: (وهي ضعف أو سوء في الكتابة اليدوية والتعبير الكتابي، وضعف في استخدام الحركات اللازمة للكتابة).

2- عرفها احمد جمال 2003

وتعرف الكتابة أيضاً وهي القدرة على فهم المميزات اللغوية ورسمها وتركيبها في صيغ وكلمات وجمل للتعبير عن افكار واشياء معينة". (محمدي، 2010، ص66)

التعريف الإجرائي:

وهي الدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار صعوبات الكتابة اليدوية.

الفصل الثاني الإطار النظري:

أولاً: النموذج الرباعي للقدرة العقلية

تعددت النماذج التي تصنف القدرات العقلية، فمنها من اتخذ التحليل العاملي أساساً مثل: نموذج العاملين لسبيرمان، ونموذج العوامل المتعددة لثرستون، ثم النماذج الهرمية عند كل من بيرت وفرونون، وفؤاد البهي، وكاتل وهورن، ثم نماذج نماذج المصفوفة والتي تعتمد على التصنيف المستعرض للظواهر في فئات متداخلة ونها نموذج جتمان ونموذج ايزنك ونموذج القوسي ثم نموذج جيلفورد، كما تقوم نماذج أخرى على أساس تجهيز المعلومات والتي تفترض أن القدرات العقلية هي إمكانات ديناميكية أكثر منها مكونات بنيوية على النحو الذي أشاعه اتجاه التحليل العاملي والمنحى السيكمي تري المصاحب له، ومنها نموذج المماثلة عند سيمون ونموذج المخ كنسق حاسب عند هنت، ونموذج الاختبارات كمهام معرفية عند كارول، والنموذج الثلاثي للمكونات المعرفية عند سترنبرخ، ثم نموذج ابو حطب الذي حاول من خلاله التغلب على المشكلات التي توجد في النماذج الأخرى، منها افتراض أن القدرة العقلية هي إمكانات ديناميكية أكثر منها بنيوية على النحو الذي أشاعه اتجاه التحليل العاملي. فقد لعب هذا الاتجاه دوراً كبيراً في تفسير عمليات الانتباه والادراك والتعلم والذاكرة والتفكير ويستدعي ذلك التخلي عن الثنائية الكلاسيكية التي تفصل بين الجوانب العقلية والجوانب الوجدانية للسلوك، فقد كانت هناك بدايات للفصل بين الجوانب العقلية والجوانب الوجدانية من قبل بعض الباحثين منهم، كرونباخ حيث ميز بين ما يسميه الأداء الأقصى والأداء المميز وبررت "انستازي" التي كدت على أن دراسة النشاط العقلي المعرفي تهتم بما تسميه "السمات المشتركة" أما دراسة السلوك الانفعالي والفرضي والدافعي فتسمية "السمات الفردية" أما ابو حطب فإنه اعتبر كلا من الأداء الأقصى والأداء المميز يمثلان متصلاً واحداً، كل منهما في أحد أطرافه، وأن التمييز يعتمد على طبيعة الخبرات التي يتضمنها كل منهما (عبد الله، 2007، ص35-36)

أبعاد النموذج الرباعي للعمليات المعرفية:

يتكون النموذج الرباعي العملياتي من أربعة أبعاد هي المتغيرات الإحكام القبلية (ما قبل التحكم) ومتغيرات التحكم (المعلومات) ومتغيرات التنفيذ (الاستجابة أو الحل) ومتغيرات الإحكام البعدية (ما بعد التنفيذ) وفيما يلي عرض لهذه الأبعاد.

البعد الأول: متغيرات الإحكام القبلية

تحدد متغيرات ما قبل التحكم pre-control النموذج الفرعي للعمليات المعرفية الكبرى التي يقع في نطاقها مجال البحث أو الدراسة وفي هذا علينا أن نختار بين النموذج الفرعي للتفكير thinking والنموذج الفرعي للتعلم Learning Sub model والنموذج الفرعي للذاكرة Memory Sub model، وتتشابه النماذج الفرعية الثلاثة في أسس تصنيف العمليات المعرفية والمتضمنة في كل منها، كما تتحدد بالإبعاد الأربعة التالية (متغيرات التحكم ومتغيرات التنفيذ ومتغيرات ما بعد التنفيذ أو التقويم) ألا أن نواتج كل منها مختلفة فهي في التفكير استراتيجيات أو أساليب وفي التعلم مهارات وفي الذاكرة كفاءات ولعلنا بهذا نميز بين المفاهيم التي شاعت في تراث علم النفس المعرفي المعاصر على نحو يدعو إلى الخلط وعدم الوضوح وهي جميعاً تنتمي لعمليات تجهيز معلومات وتستخدم في التمييز بين النماذج الفرعية الثلاثة محكاً يعتمد في جوهره على متصل الجودة – المألوفية للمعلومات

البعد الثاني: متغيرات المعلومات (التحكم)**متغيرات التحكم (المتغيرات المستقلة أو متغيرات المعلومات)**

ويستخدم "أبو حطب" مفهوم المعلومات في هذا النموذج بنفس المفهوم الذي استخدمه جيلفورد، أي "ما يستطيع الإنسان تميزه" ومعنى ذلك أن التسجيل والتشفير هي متطلبات أساسية للنموذج الحالي. ومهمة متغيرات المعلومات (التحكم) في النموذج الحالي أحداث الفجوة المعلوماتية (المشكلة) والتي تعتبر كمتغيرات مستقلة مرتبطة بأنماط القدرات العقلية، والتي يمكن تصنيفها تبعاً لأسس ثلاثة هي: (النوع والمقدار والمستوى).

البعد الثالث: متغيرات التنفيذ (الحلول أو الاستجابات)

يوضح أبو حطب أن هذا البعد يشير إلى طرائق حل المشكلة، أو طرائق سد الفجوة المعلوماتية، ويتم تصنيف متغيرات التنفيذ (المتغيرات التابعة، أو متغيرات الاستجابات أو الحلول).

البعد الرابع: المتغيرات البعدية أو متغيرات التقويم (أحكام ما بعد التنفيذ)

تتمثل في مجموعة من المتغيرات تشمل الأحكام التي يصدرها المفحوص على أدائه أو حله، أو الأحكام التي يصدرها الآخرين على هذه الحلول أو الأداءات، أو يصدرها هو على أداءات الآخرين. (أبو حطب، 2011، ص205)

ثانياً: صعوبات الكتابة اليدوية (Dysgraphia)**أولاً: مقدمة:**

تعد فئة صعوبات التعلم من فئات التربية الخاصة التي شهدت اهتماماً متزايداً وأصبحت محورياً للعديد من الأبحاث والدراسات العلمية للعديد من العلماء والباحثين في مختلف المجالات والبحوث، وتصنف معظم البحوث والدراسات التعلم إلى مجموعتين هما، أولاً: صعوبات التعلم النمائية وتشمل صعوبة (الانتباه، التركيز، الاستماع، الإدراك البصري أو اللمسي، اضطرابات التفكير، الذاكرة)، وثانياً: صعوبات أكاديمية وتشمل صعوبة (القراءة، الكتابة، الرياضيات، التهجئة). (العنيزات، 2006، ص23)

والكتابة هي نشاط فكري يعبر فيه الفرد عن أفكاره وتجاربه إلى الآخرين على صور رموز لغوية يمكن لهم الاطلاع عليها والاستفادة منها وتتطلب هذه العملية من الفرد: القدرة على الاحتفاظ ذهنياً بفكرة واحدة عند صياغتها بالكلمات والجمل المعبرة عنها، وامتلاك الفرد لذاكرة بصرية وحركية كافية تمكنه من مواصلة الأفكار وترابطها، الوصول إلى كتابة سليمة في أفكارها وترابطها ودلالاتها وبناءها اللغوي بالإضافة إلى سلامة الخط وجماليته وفقاً لسمات وخصائص الحروف الهجائية. (سماح، 2008، ص51)

تعد الكتابة أحد الإبعاد الأساسية للبعد المعرفي، وهي عملية رسم حروف أو كلمات بالاعتماد على كل من الشكل أو الصوت للتعبير من خلالها عن الذات الإنسانية بما فيها من المفاهيم ومعاني وتخيلات. (Leek, 2012, ...)

وأطلق ارسطو على الكتابة قديما بالتكنولوجيا لأنها كانت تمثل التقدم والتطور بالنسبة لهم مثلما تعد الحواسيب في زماننا، فقد احتاجت الكتابة قديما إلى أدوات ولوازم مثل المراقم والريشات والأقلام وأسطح للكتابة مثل الورق أو جلود الحيوانات وأحبار وأنواع من الدهان المختلفة. (ونج، 1994، ص133)

وقد يتعرض ذوي صعوبات الكتابة اليدوية إلى مشاكل في الكتابة قد تعود إلى ضعف السيطرة على الحركات الدقيقة أي أن المهارات الحسية الحركية المطلوبة لتشكيل الحروف ضعيفة، وقد لا يكون هناك سبب واحد قطعي لهذه المسألة فقد يعود إلى الاضطرابات العصبية، أو تأخر في النضج، وربما تكون نتيجة لعدم خبرة الطفل في كيفية كتابة الحروف بشكل صحيح، أو تكون المشكلة في مسك القلم بشكل صحيح أو في حركة اليد، أو في الإدراك البصري، أو قصور في التغذية الراجعة في فحص تشكيل الحروف. (الظاهر، 2012، ص254).

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته:

3-1: منهج البحث

تم استخدام المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة حل المشكلة.

3-2: مجتمع البحث وعينه:

يتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة الصف الثاني متوسط من الذكور والإناث في المدارس المتوسطة في مركز محافظة بابل، والبالغ عددهم (3987) طالب وطالبة وبواقع (1831) من الذكور، و(2156) من الإناث، موزعين على (26) مدرسة، بواقع (12) مدرسة للبنين، و(14) مدرسة للبنات. أما العينة فقد تم اختيار ما نسبته (10%) من المجموع الكلي لمجتمع البحث المتكون من طلبة الصف الثاني متوسط. أي ما مقداره (398) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ذات التوزيع المتناسب. وبواقع (184) من الذكور و(214) من الإناث. من جميع المدارس التي تضمنها مجتمع البحث أي بواقع (12) مدرسة للذكور (14) مدرسة للإناث. والجدول التالي يبين عينة البحث

الجدول (1)

يبين عينة البحث وتوزيعها حسب النسب

ت	مدارس البنين	النسبة	اعداد الطلاب	ت	مدارس البنات	النسبة	عدد الطالبات
1	م/ المركزية	7%	13	1	م / المروج	8%	17
2	م/ صفي الدين	11%	20	2	م/ فضة	5%	11
3	م/ 14 تموز	7%	13	3	م/ الاعتماد	12%	26
4	م/ دجيل الخزاعي	10%	18	4	م/ النصر	9%	19
5	م/ دمشق	4%	7	5	م/ الرصافي	11%	24
6	م/ الرياض	4%	7	6	م/ جنين	5%	11
7	م/ البحتري	8%	15	7	م/ البشري	6%	13
8	م/ الظفر	3%	6	8	م/ الفرات	10%	21
9	م/ ابن النما	9%	17	9	م/ السيادة	3%	6
10	م/ جابر الأنصاري	14%	26	10	م/ اهل البيت	7%	15
11	م/ طريق الإيمان	7%	13	11	م/ صفية بنت عبد المطلب	4%	8
12	م/ الشرقية	16%	19	12	م/ الرباب	5%	11
				13	م/ البيهة	6%	13
				14	م/ الوقار	9%	19
	المجموع		183		المجموع		214

3-3: الأدوات المستخدمة بالبحث:

تطلب تحقيق أهداف البحث الحالي استخدام ثلاث أدوات هي:

أولاً: النموذج الرباعي للعمليات المعرفية والذي يتكون من ثلاث اختبارات (الاختبار الشكلي، الاختبار الرمزي، الاختبار السيمانتي).

ثانياً: مقياس صعوبات الكتابة اليدوية:

ونظراً لعدم وجود أدوات لقياس متغيرات البحث الحالي وبما يناسب عينته وهم طلبة الصف الثاني متوسط فقد تم بناء الأدوات.

أولاً: اختبار النموذج الرباعي المعلوماتي

1- وصف الاختبار

يتكون الاختبار من (80) فقرة مقسمة على ثلاث اختبارات وهي (الاختبار الشكلي، والاختبار الرمزي، والاختبار السمانتي)، وتكون الفقرات مقسمة على الاختبارات فالاختبار الشكلي يتكون من (25) فقره والاختبار الرمزي من (25) فقرة أما السيمانتي فيتكون من (30) فقرة، وكل اختبار يتكون من أربع مستويات هي (الوحدات، الفئات، العلاقات، المنظومات).

2- تصحيح الاختبار:

تم حساب الدرجة الكلية عن طريق اعطاء درجة واحدة للإجابة وصفر للإجابة الخاطئة

3- التطبيق الاستطلاعي:

تم إجراء تطبيقاً استطلاعياً من أجل التعرف على مدى وضوح تعليمات الاختبار ومدى استيعاب الطلبة للفقرات، فقد تم تطبيق الاختبار على (20) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني المتوسط تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع البحث، وقد تبين أن فقرات الاختبار كانت واضحة تماماً لأفراد العينة.

4- الخصائص السايكومترية:

أ- الصدق: فقد تم استخراج الصدق للمقياس بطريقتين:

1- الصدق الظاهري: فقد تم عرضه على مجموعة من الخبراء المتخصصين ليحكموا على مدى صلاحية الفقرات، وقد بلغ عددهم (12) محكم وقد بلغت نسبة الموافقة (92%) وقد حصلت جميع الفقرات على موافقة المحكمين على صلاحيتها لقياس ما عدت لقياسه.

2- صدق البناء: وتم استخراج صدق البناء بطريقتين وهي طريقة المجموعتان المتطرفة، وطريقة علاقة الدرجة الفقرة بالدرجة الكلية.

الوثبات:

تم التحقق من الوثبات للاختبار بطريقتين

أولاً: كيوديرشاردسون: تم التطبيق على جميع أفراد العينة لكي يتناسب مع عدد الفقرات والبالغة (80) فقرة وبعد المعالجة كانت قيمة الثبات بهذه الطريقة هي (74%).

ثانياً: التجزئة النصفية: تم تجزئة فقرات الاختبار والبالغ عددها (80) فقرة إلى مجموعتين تضم الأولى الفقرات الزوجية والثانية الفقرات الفردية، وتم تطبيق معامل ارتباط بيرسون بينها وكانت قيمته (72%).

الاختبار الثاني: اختبار صعوبات تعلم الكتابة اليدوية.**1- وصف الاختبار:**

يتكون الاختبار من (30) فقرة مقسمة على ثلاث مجالات هي (الخط اليدوي، والتعبير الكتابي، والحركات اللازمة للكتابة)، وقد كانت لكل مجال (10) فقرات.

2- تصحيح الاختبار: تم حساب الدرجة الكلية عن طريق اعطاء درجة واحدة فيما اذا انهي الطالب المهمة وصفر للإجابة الخاطئة او عدم اكمال المهمة.

3- التطبيق الاستطلاعي: تم اجراء تطبيقا استطلاعيا من اجل التعرف على مدى وضوح تعليمات الاختبار ومدى استيعاب الطلبة للفقرات، فقد تم تطبيق الاختبار على عدد من طلبة الصف الثاني المتوسط وقد تبين ان فقرات الاختبار كانت واضحة تماما لافراد العينة.

4- الخصائص السايكومترية:

أ- الصدق: فقد تم استخراج الصدق للمقياس بطريقتين:

1- الصدق الظاهري: فقد تم عرضه على مجموعة من الخبراء المتخصصين ليحكموا على مدى صلاحية الفقرات، وقد حصلت جميع الفقرات على موافقة المحكمين على صلاحيتها لقياس ما عدت لقياسه، حيث بلغت نسبة الموافقة (85%).

ب- الثبات: تم التحقق من الثبات للاختبار بطريقتين:

اولا: كيو دريشاردسون: تم سحب (100) طالب وطالبة من عينة التحليل الاحصائي وقد بلغ معامل الثبات (76%) وهو معامل جيد.

ثانيا: التجزئة النصفية: تم تجزئة فقرات الاختبار والبالغ عددها (30) فقرة الى مجموعتين تضم الاولى الفقرات الزوجية والثانية الفقرات الفردية، وتم تطبيق معامل ارتباط بيرسون بينها وكانت قيمته (75%).

التطبيق النهائي: بعد التأكد من الصدق والثبات للمقياس. تم التطبيق على عينة البحث في مركز محافظة بابل، حيث بلغ عددها (398) طالب وطالبة من الصف الثاني المتوسط، حيث تم توضيح كيفية الإجابة على المقاييس للطلبة وبعد الإجابة عنها تم جمع الاستمارات وتصحيح المقاييس وتحويل الإجابات إلى درجات خام ومعالجة هذه الدرجات إحصائيا على وفق أهداف البحث.

الوسائل الاحصائية: تم استخدام الوسائل الحصائية التالية والاستعانة بالحقيبة الاحصائية (spss):

- الوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبار (Z) واختبار كيو دريشاردسون، معامل ارتباط بيرسون، معامل ارتباط بونت باي سيريل، اختبار t و f، وتحليل الانحدار المتعدد.

الفصل الرابع: عرض النتائج وتحليلها:

يتضمن هذا الفصل عرض للنتائج وتحليلها ومناقشتها.

4-1: الهدف الاول: القدرات المعرفية وفق النموذج الرباعي المعلوماتي لدى طلبة الثاني متوسط.

تحقيقا للهدف أعلاه فقد حُلّت إجابات الطلبة على اختبارات النموذج (الشكلي، الرمزي والسמנتي)، وتبين ان درجاتهم قد تراوحت بين (6- 22) للاختبار الشكلي و(4- 26) للاختبار الرمزي و(9- 29) للاختبار السمנتي، وباوساط حسابية بلغت (14- 19) للاختبارات الشكلي والرمزي والسמנتي على التوالي. وتم استخراج الاوساط والانحراف للمستويات (الوحدات، الفئات، العلاقات، المنظومات) للاختبارات الثلاث، وكما مبين في الجدول (1).

الجدول (1)

جدول بين الأوساط والانحرافات لاختبارات النموذج الرباعي ومستوياته

الشكلي	الوسط	الانحراف	الرمزي	الوسط	الانحراف	السמנتي	الوسط	الانحراف
الوحدات	5.35	3,35	الوحدات	6,41	1,34	الوحدات	6,23	2,91
الفئات	4,89	2,25	الفئات	4,33	0,84	الفئات	5,85	1,25
العلاقات	3,07	0,45	العلاقات	3,23	1,15	العلاقات	3,20	0,46
المنظومات	2,81	0,31	المنظومات	2,00	0,59	المنظومات	2,41	0,87

وترجع هذه النتائج الى طبيعة تنظيم الطلبة للمعلومات وخاصة في هذه المرحلة (الثاني المتوسط) والى الخطوات التي يسلكها الأفراد في جمع المعلومات وتنظيمها وتذكرها، أن معالجة المعلومات تتم من خلال خطوات أو مراحل وكلما زاد الانسان في العمر ارتفع مستوى معالجته للمعلومات (Lucas,1985.p321). ان هذه النتيجة تبين ان الطلبة في هذه المرحلة يحتاجون الى تنمية للقدرات العقلية، وتوظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التعليمية المختلفة، لانهم قد يقومون بمواجهة مشاكلهم التعليمية ولكن باستراتيجيات بدائية او بسيطة لحل مسائل الحساب مثلا او فهم المقروء او التعبير الكتابي، لذا فالطالب في هذه المرحلة بحاجة الى القيام بعملية تنظيم بعض من خبراته السابقة والحالية بطريقة ناجحة تضمن له الحصول عليها واستخدامها عند الحاجة.(القمش وآخرون، 2012، ص128)

4-2: الهدف الثاني: مستوى صعوبات الكتابة اليدوية لدى طلبة الثاني متوسط.

بعد التحليل الإحصائي للدرجات الخام لمقياس أسلوب حل المشكلات واستبعاد (17) استمارة لعدم اكتمال المعلومات وعدم جدية المجيب على الاستمارة، اتضح ان الوسط الحسابي للمقياس يساوي (9,69) وبانحراف معياري قدره (11,59) درجة. وبمقارنة المتوسط المحسوب مع المتوسط الفرضي لاختبار صعوبات الكتابة اليدوية والبالغ (15) درجة يظهر ان المتوسط المحسوب هو اقل من المتوسط الفرضي، ولفحص الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرة تم استخدام اختبار (Z) وتبين ان القيمة المحسوبة قد بلغت (- 4,28) بغض النظر عن الإشارة وهي أعلى من قيمة (Z) الحرجة والبالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (76)، وان الإشارة السالبة تعني ان المتوسط لمحسوب هو اقل من المتوسط الفرضي للمقياس وهذا يعني ان الفرق الظاهر بين والمتوسط الحسابي للعينة والوسط الفرضي للاختبار ذي دلالة إحصائية، وبما ان الإشارة سالبة فهذا يعني ان مستوى صعوبات الكتابة اليدوية لدى طلبة الثاني المتوسط هو دون المتوسط. والجدول ادناه يوضح ذلك.

جدول رقم (2)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط الفرضي والقيمة الزائفة المحسوبة لعينة طلبة الصف الثاني متوسط على

مقياس صعوبات الكتابة اليدوية

نوع العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	قيمة (Z) المحسوبة	قيمة (Z) الجدولية	مستوى الدلالة
طلبة الثاني متوسط	78	9,69	11,59	15	-4,28	1,96	دال

وربما يعزى سبب وجود هذه الصعوبة في هذه المرحلة الدراسية (الثاني المتوسط) لان الأشخاص الذين يظهرون صعوبات في التعلم (الكتابية) لا تبدو عليهم أعراض جسمية غير عادية بل هم عاديون من حيث القدرة العقلية ولا يعانون من أي إعاقات سمعية أو بصرية أو جسمية وصحية أو اضطرابات انفعالية أو ظروف أسرية غير عادية، ومع ذلك فإنهم يعانون صعوبة على تعلم المهارات الأساسية والموضوعات المدرسية مثل الانتباه او الاستماع او الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الحساب. وحيث إنه لم يقدم لمثل هؤلاء أي خدمات تربوية وعلاجية في بادئ الأمر.(النيال، 2007، ص21).

الهدف الثالث: القدرات العقلية من حيث نوع المعلومات (شكلية، رمزية، سيمانتية) ومستواها (وحدات، فئات، علاقات، منظومات) وفق الانموذج الرباعي المعلوماتي وعلاقتها بصعوبات الكتابة اليدوية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط.

تحقيقا للهدف أعلاه فقد حللت إجابات الطلبة، وحيث تم استخراج معامل الارتباط بين صعوبة الكتابة اليدوية واختبارات الأنموذج الرباعي (الشكلي، الرمزي، السمانتي) ومستوياتها (الوحدات، الفئات، العلاقات، المنظومات) للطلبة الذين يعانون من صعوبات الكتابة اليدوية والذي بلغ عددهم (78) طالب وطالبة من مرحلة الثاني المتوسط، وظهرت النتائج كما مبينة في الجدول (4) ادناه.

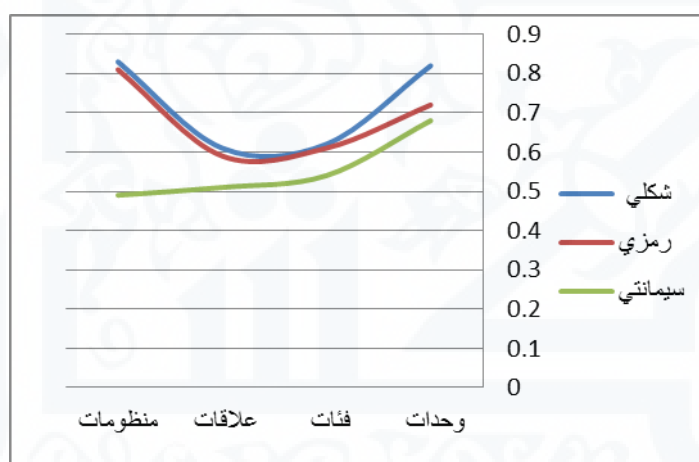
جدول (4)

يبين معامل ارتباط بين صعوبة الكتابة اليدوية والانموذج الرباعي

الأنموذج الرباعي × صعوبات الكتابة	الوحدات	الفئات	العلاقات	المنظومات
الشكلي	0,82	0,62	0,60	0,83
الرمزي	0,72	0,61	0,59	0,81
السيمانتي	0,68	0,54	0,51	0,49

الشكل (1)

يوضح معاملات الارتباط بين صعوبات الكتابة اليدوية والانموذج الرباعي



ويظهر في الشكل رقم (1) ارتفاع معامل الارتباط في الوحدات في (الاختبار الشكلي)، وقد يرجع السبب لان الطالب يبدأ بترتيب معلوماته من البسيط إلى المعقد وبما أن الوحدات هي أبسط ما يمكن أن تحلل إليه المعلومات المعطاة أو المولدة أو المستخرجة (ابو حطب، 2011، ص202) لذا فإن من الطبيعي أن يرتفع معامل ارتباطها. بينما نلاحظ أن الفئات والعلاقات ذات معامل ارتباط منخفض لأنها تكون اعقد من الوحدات فالفئات تتكون من مجموعة من الوحدات التي تربطها خصائص مشتركة، أما الفئات هي جوهر تصنيف المعلومات إلى مجموعات أو فئات مثل أشكال هندسية أو المعادن المختلفة أو غيرها، أما العلاقات فهي تربط بين الوحدات، كعلاقات التشابه أو الاختلاف أو التضاد. (عبد نور، 2005، ص256)

الهدف الرابع: نسبة مساهمة نوع المعلومات (شكلية، رمزية، سيمانتية) ومقدارها ومستواها (وحدات، فئات، علاقات، منظومات) في التنبؤ بصعوبات الكتابة اليدوية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط.

لغرض تحقيق الهدف تم استخدام نموذج الانحدار الخطي البسيط والذي هو طريقة لتمثيل بيانات المتغير المعتمد والمستقل بخط بياني يطلق عليه خط الانحدار، بحيث يشمل أكبر عدد ممكن من نقاط تقاطع المتغيرين، بغية تقلي الخطأ الى اقل ما يمكن. (محمود، 2013، ص296)، والجدول التالي تبين القيم الخاصة بمعادلات الانحدار المعنية بالعلاقة بين صعوبات الكتابة اليدوية والاختبارات الثلاثة (الشكلي، الرمزي، السيمانتي) للانموذج الرباعي المعلوماتي

الجدول (6)

يبين علاقة صعوبات الكتابة اليدوية بالأنموذج الرباعي المعلومات

المتغيرات	معامل الارتباط	معامل التعيين	معامل الاغتراب	نسبة الثقة بمعامل الارتباط
شكلي وحدات	0,82	0,672	0,572	0,428
شكلي فئات	0,62	0,384	0,784	0,216
شكلي علاقات	0,60	0,36	0,80	0,20
شكلي منظومات	0,83	0,688	0,558	0,442
رمزي وحدات	0,72	0,518	0,694	0,306
رمزي فئات	0,61	0,372	0,792	0,208
رمزي علاقات	0,59	0,348	0,807	0,193
رمزي منظومات	0,81	0,656	0,586	0,414
سيمانتي وحدات	0,68	0,462	0,733	0,267
سيمانتي فئات	0,54	0,291	0,842	0,158
سيمانتي علاقات	0,51	0,260	0,860	0,14
سيمانتي منظومات	0,49	0,240	0,871	0,129

ويجدر الإشارة الى ان اي من هذه العلاقات المبينة في جدول () ذات المعنوية احصائيا. يمكن ان نجد لها معادلات تنبؤية بسيطة. اي بمعنى التنبؤ بمستوى صعوبة الكتابة اليدوية من خلال معرفة درجة او قياس اي من هذه المتغيرات. ومن اجل معرفة مقدار الثقة بمعاملات الارتباط المحسوبة والمذكورة انفا، او معرفة امكانية التنبؤ لمتغير ما بوجود متغيرات اخرى، تم استخدام معامل الاغتراب وهو مؤشر للدلالة على الصفات والخصائص التي لا يشترك فيها المتغيران.

ومن خلاله تم الحصول على مؤشر التنبؤ وهو يعبر عن نسبة المئوية للثقة في معامل الارتباط المحسوب من خلال المعادلة الآتية: مؤشر التنبؤ بمعامل الارتباط المحسوب = $1 - 1 - 2$ ر
وبما ان هذه الاختبار يهدف الى تنبؤ بصعوبات الكتابة، بمعنى ان نتوقع نتائج بالمستقبل في ضوء هذه الاختبار، ويستخدم لذلك بعض الوسائل الاحصائية المناسبة مثل الانحدار حتى يمكن انتقاء الافراد الذين يمكن التنبؤ بان لديهم هذه الصعوبات طبقا لمحك معين.

لذا تم استخدام معادلات الانحدار البسيطة لغرض الوصول الى معادلات تنبؤية والجدول التالي يبين القيم الخاصة بمعادلات الانحدار المعنية بالعلاقة بين الأنموذج الرباعي المعلوماتي وصعوبات تعلم الكتابة اليدوية.

جدول (7)

يبين معامل الارتباط ونسب مساهمة المتغيرات في صعوبات الكتابة

المتغيرات	R	R2	درجات الحرية	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
الاختبار الشكلي	0,181	0,033	82 : 4	0,698	0,596
الاختبار الرمزي	0,249	0,062	82 : 4	1,361	0,255
الاختبار السيمانتي	0,046	0,002	82 : 4	0,043	0,996

الجدول (8)

يبين معاملات الانحدار والمعادلة التنبؤية لصعوبات الكتابة اليدوية والاختبار الشكلي بمستوياته

الثابت	المتغيرات	ميل الانحدار	قيمة t المحسوبة	مستوى الدلالة
6,564	لاختبار الشكلي ككل	-----	9,820	معنوي
	شكلي وحدات	0,158	3,271	معنوي
	شكلي فئات	0,086	0,530	غير معنوي
	شكلي علاقات	0,116	0,646	غير معنوي
	شكلي منظومات	0,182	6,805	معنوي
المعادلة التنبؤية $6,216 = 2 \times 0,182 - 3 \times 0,166 - 3 \times 0,086 - 5 \times 0,158 + 6,546$				

حيث تم استخراج المعادلة التنبؤية للاختبار الشكلي بمستوياته (الوحدات، الفئات، العلاقات، المنظومات) وذلك من خلال الثابت + ميل الانحدار للاختبار الشكلي وحدات × درجة اي طالب في اختبار الوحدات - ميل الانحدار للاختبار الشكلي فئات × درجة اي طالب في اختبار الفئات - ميل الانحدار للاختبار الشكلي علاقات × درجة اي طالب في اختبار العلاقات - ميل الانحدار للاختبار الشكلي منظومات × درجة اي طالب في اختبار المنظومات.

الجدول (9)

يبين معاملات الانحدار والمعادلة التنبؤية لصعوبات الكتابة اليدوية والاختبار الرمزي

الثابت	المتغيرات	ميل الانحدار	قيمة f المحسوبة	مستوى الدلالة
6,880	لاختبار الرمزي ككل	-----	3,722	معنوي
	رمزي وحدات	0,271	4,182	معنوي
	رمزي فئات	0,062	0,355	غير معنوي
	رمزي علاقات	0,070	0,310	غير معنوي
	رمزي منظومات	0,150	3,702	معنوي
المعادلة التنبؤية $7,74 = 2 \times 0,150 - 4 \times 0,070 - 3 \times 0,062 - 6 \times 0,271 + 6,880$ (1)				

حيث تم استخراج المعادلة التنبؤية للاختبار الرمزي بمستوياته (الوحدات، الفئات، العلاقات، المنظومات) وذلك من خلال الثابت + ميل الانحدار للاختبار الرمزي وحدات × درجة اي طالب في اختبار الوحدات - ميل الانحدار للاختبار الرمزي فئات × درجة اي طالب في اختبار الفئات - ميل الانحدار للاختبار الرمزي علاقات × درجة اي طالب في اختبار العلاقات - ميل الانحدار للاختبار الرمزي منظومات × درجة اي طالب في اختبار المنظومات.

الشكل (10)

يبين معاملات الانحدار والمعادلة التنبؤية لصعوبات تعلم الكتابة والاختبار السيمانتي

الثابت	المتغيرات	ميل الانحدار	قيمة f المحسوبة	مستوى الدلالة
7,110	لاختبار السيمانتي ككل	-----	15,719	معنوي
	سيمانتي وحدات	0,017	8,119	معنوي
	سيمانتي فئات	0,008	0,042	غير معنوي
	سيمانتي علاقات	0,076	0,338	غير معنوي
	سيمانتي منظومات	0,049	4,209	معنوي
المعادلة التنبؤية $6,754 = 2 \times 0,049 - 4 \times 0,076 - 7 \times 0,008 - 6 \times 0,017 + 7,110$				

حيث تم استخراج المعادلة التنبؤية للاختبار السيمانتي بمستوياته (الوحدات، الفئات، العلاقات، المنظومات) وذلك من خلال الثابت + ميل الانحدار للاختبار السيمانتي وحدات $\times$ درجة اي طالب في اختبار الوحدات - ميل الانحدار للاختبار السيمانتي فئات $\times$ درجة اي طالب في اختبار الفئات - ميل الانحدار للاختبار السيمانتي علاقات $\times$ درجة اي طالب في اختبار العلاقات - ميل الانحدار للاختبار السيمانتي منظومات $\times$ درجة اي طالب في اختبار المنظومات.

من خلال الجدول (8، 9، 10) تبين ان نسب المساهمة للاختبارات (الشكلي والرمزي والسماطي) وبمستوياتها (الوحدات، الفئات، العلاقات، المنظومات)، جاءت عالية بالنسبة للوحدات والمنظومات في الاختبارات الثلاثة، اما الفئات والعلاقات فقد جاءت منخفضة، وهذا يتضح من خلال مستويات الدلالة التي تظهر احتمال وجود الصدفة بنسبة (0,000)، وكما مبين في الجدول ايضا معنوية معلمات ميل الانحدار بالنسبة (للوحدات، المنظومات) في الاختبارات الثلاثة (الشكلي، الرمزي، والسماطي) من خلال اختبارها بقيمة (t) والتي تظهر انها دالة عند مستوى دلالة (0,000 و 0,000)، الامر الذي يدل انه لا يمكن التنبؤ بصعوبات الكتابة اليدوية من خلال هذين المستويين، اما بالنسبة لمعنوية معلمات ميل الانحدار لل (الفئات، العلاقات) فتظهر انها غير ذي دلالة احصائية من خلال اختبارها بقيمة (t). مما يدل على امكانية التنبؤ بهذه الصعوبات من خلال مستوى الفئات والعلاقات.

ولغرض معرفة مقدار دلالة المعاملات المعبرة عن العلاقة ما بين هذه المتغيرات، اذ جاءت قيم معامل الارتباط للاختبارات الثلاث (الشكلي، الرمزي، السيمانتي) على التوالي (0,181، 0,249، 0,046)، حيث تم استخدام اختبار (f)، اذ جاءت النتائج مشيرة الى ان القيمة المحسوبة للنسبة الفائية بلغت (0,698، 1,361، 0,043) على التوالي للاختبارات الثلاثة عند درجة حرية (4: 82) ومستوى دلالة (0,596، 0,255، 0,996).

الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل اليها فان الباحثة تستنتج الاتي:

- 1- وجود عدد من الطلبة الصف الثاني متوسط يعانون من صعوبات الكتابة اليدوية في الصف الثاني المتوسط
- 2- تدني مستوى الطلبة في عملية تنظيم المعلومات وهذا ما ظهر بالاختبار الانموذج الرباعي المعلوماتي.
- 3- هناك مشاكل في مستوى الفئات والعلاقات في الاختبارات الثلاثة للأنموذج الرباعي المعلوماتي (شكلي، رمزي، سيمانتي)

التوصيات:

- 1- الكشف عن الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم الاكاديمية في المرحلة المتوسطة لليتسنى وضع برنامج مناسب لهم.
- 2- فتح دوريات للمدرسين في هذه المراحل وتدريبهم على البرامج العلاجية لكي يتعاملوا مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية بشكل صحيح.
- 3- ضرورة مراعات في المناهج الدراسية لهذه الفئة لانهم طلبة عاديين وقد يكونوا من المتفوقين، ولكن بسبب هذه الصعوبات قد يتدني مستواهم الدراسي.

المقترحات:

- 1- اعداد المدرسات والمدرسين لكيفية التعامل مع هذه الفئة من الطلبة وذلك بإدخاله بالدورات التدريبية.
- 2- اعدا برامج معينة تسهم في المدارس لتساعد الطالب على التخلص من هذه الصعوبات.
- 3- تعديل المناهج الدراسية واخذ بنظر الاعتبار هذه الفئة من التلاميذ.

المصادر:

- 1- السعيد، هلا، (2010)، صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق والعلاج، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- 2- لوقي، راضي، (2011)، صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، ط2، عمان، دار الميسرة للنشر.

- 3- القمش، مصطفى نوري، وفؤاد عيد الجوالده، (2012)، صعوبات التعلم "رؤية تطبيقية"، دار الثقافة للنشر، عمان.
 - 4- العنيزات، صباح حسن، (2006)، فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الخاصة، جامعة عمان.
 - 5- النبال، مایسة، 2007، بعض سمات الشخصية والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، لبنان.
 - 6- اونج، والترج، 1994، ترجمة د. حسين البناء، الشفاهيه والكتابية، سلسلة عالم المعرفة، الكويت.
 - 7- بطرس، حافظ بطرس، (2011)، تدريس الاطفال ذوي صعوبات التعلم، دار الميسرة للنشر، عمان.
 - 8- دويدار، عبد الفتاح محمد، (1997)، الذكاء والقدرات العقلية، المكتب العلمي للنشر، الاسكندرية، مصر.
 - 9- الزيات، فتحي الزيات، (2002)، المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم، دار الفكر للنشر، عمان.
 - 10- زيادة، خالد، 2005، صعوبات تعلم الرياضيات الديسكلوليا، دار أبتراك للطباعة والنشر، الإمارات.
 - 11- عدس، محمد عبد الرحيم، 2002، صعوبات التعلم، ط3، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
 - 12- سماح، (2008)، المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم الاكاديمية وحاجاتهم الارشادية، دراسة ميدانية، جامعة الحاج لخضر، الجزائر.
 - 13- عبد الله، محمود محمد إبراهيم، 1997، اثر كل من الدافع المعرفي والتغذية الراجعة على مقدار المعلومات التلقائية في اطار النموذج الرباعي للعمليات المعرفية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة.
 - 14- كامل، محمد علي (2006)، صعوبات التعلم الاكاديمية بين الاضطراب والتدخل السيكولوجي، ط3، دار الطلائع، مصر.
 - 15- محمدي، فوزية، (2010)، فعالية برنامجين تدريبيين في تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبات الكتابة، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
 - 16- وينر، ارثر، ترجمة د. كمال قطماوي، (1996)، بناء القدرات العقلية، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، سوريا.
- المصادر الاجنبية:**
- 16-waldron,K.&sapphire,D.(1995):Analysis of WISC.R factors for gifted students with learning disabilities.J..LD ,VOL.23,NO.8
 - 17-leek,ster(2012): what is Dysgraphia?,
[www.dyscalculia.me\(2012\)](http://www.dyscalculia.me(2012))
 - 18-Landa,J,(1997). Learning Disabilities. 7th ed., U.S.A Houghton Mifflin company.
 - 19- Mercer & miller,C.(1997). studrnnts with learning disabilities (5 th ed). new jersey: prentice –hall inc.
 - 20- orgesen, J. (2003) Empirical and Theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities. FL: Florida State University.

القدرات العقلية على وفق الانموذج الرباعي المعلوماتي لذوي صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني المتوسط

أ.د. حسين ربيع حمادي م.م. نورس كريم عبيد الزبيدي

كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل

www.aall_kam2000@yahoo.com

The Intellectual Abilities According to the Informational Quaternary Model for the Difficulties in Learning Mathematics for the Students in the Second Intermediate Class

Prof. Dr. Hussein Rabee' Humadi

Asst. Lecturer. Nawras Kareem Ubaid Al-Zubaidi

University of Babylon / College of Education for Human Sciences

Abstract

By this model, Abu Hatab had explained the importance of information regulating in the intellectual abilities. Since the main reason for learning, particularly the academic learning, is information regulation, the researcher tries to identify the importance of information regulating in learning mathematics. The study aims at identifying (The Intellectual Abilities According to the Informational Quaternary Model for the Difficulties in Learning Mathematics for the Students in the Second Intermediate Class).

The sample of the research consists of (389) male and female students from the second intermediate class. To achieve the aim, three tools have been constructed which are (the test of the informational quaternary model and the test of learning difficulties of mathematics).

مستخلص البحث:

من خلال هذا الانموذج بين ابو حطب اهمية تنظيم المعلومات في القدرات العقلية، وبما ان السبب الرئيسي لصعوبات التعلم هو تنظيم المعلومات وخاصة صعوبات التعلم الاكاديمية (القراءة، الكتابة، والرياضيات) فقد حاولت الباحثة من خلال هذا البحث معرفة اهمية تنظيم المعلومات في صعوبات تعلم الرياضيات.

وقد هدفت الدراسة الحالية الى الكشف القدرات العقلية على وفق الانموذج الرباعي المعلوماتي لذوي صعوبات تعلم الرياضيات لدى الصف الثاني المتوسط. وقد تحددت مشكلة الدراسة في التعرف على الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات وفق الانموذج الرباعي المعلوماتي.

وتكونت عينة البحث من (389) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني المتوسط. ولتحقيق أهداف البحث فقد تم اتخاذ بعض الاجراءات اللازمة لذلك من اهمها بناء أدوات ثلاثة للبحث وهي (اختبار الانموذج الرباعي المعلوماتي، واختبار صعوبات تعلم الرياضيات).

وقد توصل البحث الى مجموعة من النتائج منها:-

ان اغلب الطلبة يعانون من سوء تنظيم المعلومات وهذا ما ظهر من خلال اختبار الانموذج الرباعي المعلوماتي بأنواعه (شكلي، رمزي، سيمانتي) ومستوياته (الوحدات، الفئات، العلاقات، المنظومات)، كما ان من يعانون من صعوبة تعلم الرياضيات هم من الافراد الذين لديهم مشاكل واضحة في تنظيم المعلومات اي ما ظهرت درجاتهم على الانموذج الرباعي واطئة، وان الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات كان لديهم مشاكل في مستوى المعلومات الوحدات والفئات والعلاقات بالنسبة للاختبارات الثلاثة للانموذج الرباعي المعلوماتي (الشكلي والرمزي، بينما السمانتي فقد كانت المستويين الوحدات والمنظومات لا توجد مشاكل تذكر فيها اما العلاقات والفئات كانت المشاكل واضحة فيها). وفي ضوء تلك النتائج خلصت الرسالة بعدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

أولاً: مشكلة البحث:

دراسة القدرات العقلية من اهم المواضيع في علم النفس التي تهتم المدرسين والعاملين في الحقل التعليمي.(زيادة، 2005، ص17)

وان كل شخص يمتلك قدرات خاصة به يفرد بها عن الآخرين، وهذه القدرات من الممكن ان تُسمى وتُطور. فهناك من يُشبه دماغ الانسان بانه كالعملاق النائم، لان قدرات العقل الكامنه اكبر بكثير مما يمكن تخيله. وحتى المقولة القديمة التي تفيد بأننا نستخدم اقل من 10% من دماغنا قد تكون خاطئة حيث اتضح الان اننا نستخدم اقل من ذلك بكثير، أي ان كمية هائلة من قدراتنا العقلية الكامنه لاتزال تنتظر ان تُسمى وتُطور.(بوزان:1996، ص145).

وقد اثبتت الابحاث والدراسات التي تناولت الفروق الفردية في القدرات العقلية ان الافراد مختلفين فطريا ولايمكن ان نجعلهم متماثلين، لذا يجب على المدرسين ان يتعاملو مع هذه الحقيقة، فقد ظهرت الكثير من الاختبارات والمقاييس التي تساعد المعلم والمدرس على التعرف على قدرات طلبته. (دويدار، 1997، ص20)

ويُعد النموذج الرباعي للقدرات العقلية من النماذج التي اهتمت بالقدرات العقلية وكيفية قياسها من خلال اربعة ابعاد هي(متغيرات الاحكام القبلية، ومتغيرات المعلومات، ومتغيرات التنفيذ، ومتغيرات التقويم)، فقد عمد فؤاد ابو حطب الى بناء نموذجا للقدرات العقلية لعدة اسباب منها: ان اغلب النماذج التصنيفية التي كانت قائمة في ذلك الوقت ابتداء من سبيرمان والى جليفرود وبلوم كانت تعتمد على التنظير التاملي، والسبب الثاني في التعريف الاجرائي الذي تبنته النماذج الاخرى وهو تعريف فرنون للقدرة العقلية (1950) حيث عرف القدرة بانها((مجموعة من اساليب الاداء (او الاختبارات) ترتبط فيما بينها ارتباطا موجبا عاليا، وترتبط بغيرها من اساليب الاداء ارتباطا منخفضا)).(ابو حطب، 2011، ص192).

لذا فان هذا النموذج يجعلنا نبتعد عن التنظير التاملي في قياس القدرات العقلية، وهو ينظر الى القدرة على انها تكوين فرضي مشتق من المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة جميعا، عكس النماذج الاخرى التي تعتمد على المتغيرات التابعة فقط.(عبد الله، 1997، ص38).

وان للقدرات العقلية اهمية كبيرة وبالغة في كيفية تناولنا للمعلومات في الحياة اليومية وان الضعف في احدى تظهر بشكل واضح بالممارسات اليومية.وهذا الضعف في هذه القدرات يرجع الى سبب معين من الممكن التركيز عليه حين معرفته والسعي الى تطويره، وهذا الضعف قد يؤدي الى صعوبات تعلم تظهر في سلوك الطالب ومنها الصعوبات التي يتناولها البحث الحالي وهي صعوبات تعلم الرياضيات وصعوبات الكتابة اليدوية والتي غالبا ما يعاني منها الاشخاص الاسوياء.. فصعوبات التعلم تقسم الى نوعين منها العارض البسيط الذي يزول بزوال المسبب ومنها البالغ المستديم وهو ناجمة عن اصابة عضوية في الدماغ. (عدس، 2002، ص40)، وترجع صعوبات تعلم الرياضيات الذي تناوله البحث الحالي الى النوع الاول البسيط العارض.

وصعوبات تعلم الرياضيات فقد أهملت من قبل الإباء والمدرسين وهذا بسبب الاعتقاد الزائف بعدم أهمية أو عدم شيوعه او ان هذا النمط قابل للعلاج مع تزايد العمر الزمني. ومع أن الدراسات والبحوث تؤكد على أن صعوبات تعلم الرياضيات تشيع لدى 6% على الأقل من أطفال المجتمع المدرس، والتعليم العام قبل الجامعي.(الزيات، 2002، ص548).

ان التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات هم أنفسهم لا يدركون أنهم لا يستطيعون تطبيق المفاهيم الأساسية للعدد وهم يرجعون السبب في ذلك إلى المعلم، ولكن اغلب هؤلاء الطلبة يمتلكون نسبة ذكاء جيدة ويستطيعون القراءة بشكل جيد والقيام بالمهام الدراسية الأخرى بشكل جيد، لكنهم يواجهون صعوبة في مادة الرياضيات بشكل خاص حتى في القيام في ابسط العمليات على الأرقام فمثلا اغلبهم لا يستطيعون الجمع بين الأرقام الفردية او العد حسب التسلسل، وهذه الصعوبة تستمر حتى سن البلوغ، ولكن يمكن تحسينها بالتدخل الصحيح. (Brian,2013,p3))

. لذا فان مشكله بحثي الحالي تتلخص في السؤال التالي:

هل هناك علاقة بين القدرات المعرفية وفق الانموذج الرباعي المعلوماتي وصعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الثاني المتوسط ؟.

ثانياً: أهمية البحث:

اتجهت البحوث في الآونة الأخيرة الى دراسة القدرات العقلية لذوي صعوبات التعلم، لأنها كانت محدودة بسبب تنوع وعدم تجانس هذه الفئة، ولتنوع الصعوبات ومشكلات تحديد مستويات القدرات المتشابهة، مما يجعل الدعوة لأجراء مزيد من الدراسات المعرفية في هذا المجال أكثر إلحاحاً وأكثر ضرورة (Waldron&sapphire,1995,p491)

وأن الضعف في القدرات المعرفية أو عدم تدريبها بالشكل الصحيح يؤدي إلى تباطؤ الطالب وتأخره الدراسي فإذا كان بالإمكان التخلص من هذه المشكلة فلما لا نساعد على التقدم في الدراسة. هنالك الكثير من الدراسات التي تؤكد هذا مثل، البحوث التي قامت بها الدكتورة دياموند وزملاؤها، والتي أكدت بان الخلايا الصمغية (الدبقين) في الأدمغة، والتي تساعد العصبونات في عملها تحافظ على عددها، حتى في مراحل العمر المتأخرة وإن لهذه الخلايا القدرة على التكاثر بمجرد تحسين البيئة التي يعيشون فيها ولو بلغت مرحلة متأخرة جداً من العمر. (وينر، 1996، ص14)

وهناك صعوبات ترتبط بالقدرات العقلية منها الصعوبات التي يتناولها البحث الحالي وهي صعوبات الكتابة اليدوية. ففي الماضي كان العلماء يظنون ان هناك سببا واحدا لظهور تلك الاعاقات، ولكن الدراسات الحديثة اظهرت ان هناك اسبابا متعددة ومتداخلة لهذه الصعوبات، ومنها ان اغلب الاعاقات التعليمية لا تحدث بسبب وجود خلل في منطقة معينة في المخ ولكن بسبب وجود صعوبات في تجميع وترتيب المعلومات من مناطق المخ المختلفة.(السعيد، 2010، ص55)

ان النموذج الرباعي المعلوماتي استخدم اسلوبا جديدا في تحديد أهمية القدرات العقلية في تنظيم المعلومات، وذلك بوضع اربع ابعاد متتالية تنظم عملية القياس، ففي البعد الاول يتم تحدد النموذج الفرعي الذي يعتمد عليه الباحث في بناء الاختبارات للبعد الثاني وهو نوع المعلومات والذي يشمل ثلاث اختبارات (شكلي، رمزي، سيمانتي) وتكون الاجابة على فقراته محددة بالبعد الثالث وهو نوع الاستجابة، والاخير يكون محدد بالبعد الرابع وهو التقويم. والبحث الحالي استخدم في البعد الاول نموذج التفكير حيث ضُمن في البعد الثاني من خلال الفقرات في الاختبارات الثلاثة (شكلي، رمزي، سمانتي)، وحُدِدت نوع الاجابة في البعد الثالث ب(الصواب، والخطا) واعُتمد التفكير التقاربي في الحل، واستخدم في التقويم محك خارجي (تمثل بالمصحح). لذا فهذا النموذج وضع خطة كاملة لكل باحث لاعتمادها في بناء المقياس والكشف عن القدرات.(ابو حطب، 2011، ص)

والطلبة ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية يواجهون مشاكل في توظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التعليمية المختلفة فقد يقومون بتوظيف استراتيجيات بدائية وضعيفة لحل مسائل الحساب وفهم المقروء منها، ويعود جزء كبير من تلك الصعوبات الى افتقار عمليات التنظيم التي تمكن الانسان من اكتساب العديد من الخبرات والتجارب فهو بحاجة الى القيام بعملية تنظيم تلك الخبرات بطريقة ناجحة، تضمن له الحصول عليها واستخدامها عند الحاجة. (rogesen,2003,p83)

وصعوبات الحساب والرياضيات تؤثر في الانجاز المدرسي، كما يكون لها تأثير في الأنشطة الحياتية، وخاصة الاستدلال الرياضي، وأهميتها تكمن في أنها لغة رمزية عالمية لكل الثقافات، وهي مهمة لجعل الفرد يفكر، وان يسجل ما يرى، وان يتصل مع الآخرين بالا فكار المتعلقة بالعلاقات الكمية. (الظاهر، ص263، 2012).

والرياضيات باعتبارها نشاطا فكريا تساهم من جهة في تنمية قدرات الاستدلال والتجريد والدقة في التعبير لدى المتعلم، ومن جهة أخرى في توسيع مجالات معارفه ومهاراته الحسابية والهندسية التي لها امتداداتها في محيطه الاجتماعي والحضاري، فإنها تعد من المواد الدراسية المهمة، ولذلك فإن مشكلة " صعوبات التعلم في الرياضيات " تعد من المشكلات الرئيسية الهامة التي تشغل اهتمام المربين والباحثين في المجال السيكولوجي في وقتنا الحاضر. ويمكننا القول إن

الرياضيات كميدان معرفي، لم تتل حظها من الاهتمام والبحث في المجال السيكولوجي، بالمقارنة مع باقي الميادين المعرفية الأخرى، كالقراءة مثلاً، إلا في ظل الدراسات المعرفية التي تركز على المعالجة الذهنية للمعلومات. (Hana,2004,p23-25)

وتتبع أهمية الرياضيات من كونها من أهم الأنشطة التدريسية التي تقدم لجميع المتعلمين والتي تمكنهم الاستدلال وحل المشكلات، مستخدمين المعرفة والقواعد والقوانين الرياضية وأساليب التفكير الرياضي، وتعميم هذه المعرفة على مختلف النشاطات الحياتية اليومية. (إبراهيم، 2010، ص327)

أوضحت البحوث التي أجريت في هذا السياق تراوحت نسبة انتشاره بـ 5% في المدارس العامة من الذين يعانون من صعوبات التعلم بوجه عام وفقاً لما قرره جمعية الطب النفسي الأمريكية (APA) 1994، وأوضحت البحوث التي أجريت في هذا السياق أنه اضطراب مستمر يبدأ في مرحلة المدرسة الابتدائية، ويستمر حتى ما بعد المرحلة الثانوية (Miller & Mercer, 1997).

ويمكن تلخيص أهمية البحث بالنقاط الآتية:

- 1- كونه تناول متغيرات مهمة للطالب وهي: القدرات المعرفية وفق نموذج أبو حطب، وصعوبات الكتابة اليدوية، حيث إن لكل منها أهمية بالغة في رفع مستوى العملية التعليمية.
- 2- كما تبرز أهمية البحث الحالي في عينته وهم طلبة الثاني المتوسط، لأن أغلب البحوث تناولت هذه الصعوبات في مرحلة الابتدائية، وخاصة إن هناك من أكد أن هذه الصعوبات تمتد إلى الثانوية، ويمكن علاجها بوضع برامج لها، مثل ميلر وكروكر وإيضاً من العرب الزيات.
- 3- عدم وجود دراسة عراقية تناولت القدرات العقلية وفق نموذج أبو حطب، حسب علم الباحثة.
- 4- لا توجد دراسة ربطت بين متغيرات البحث الحالي في العراق، ولا في الدول العربية، حسب علم الباحثة.
- 5- قدم البحث أداتان هي (اختبار الانموذج الرباعي المعلوماتي للقدرات العقلية، واختبار تعلم الرياضيات)
- 6- الاستفادة من الاختبارات المعدة لقياس صعوبات تعلم الرياضيات، للكشف عن الطلبة الذين يعانون وبدون الحاجة إلى مختص.

ثالثاً: أهداف البحث

يرمي البحث الحالي للتعرف على مستوى

- 1- الانموذج الرباعي للقدرات العقلية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط.
- 2- صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني المتوسط.
- 3- نوع المعلومات (شكلية، رمزية، سيمانتية) ومقدارها ومستواها (وحدات، فئات، علاقات، منظومات) وعلاقتها بصعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني المتوسط.
- 4- نسبة مساهمة نوع المعلومات (شكلية، رمزية، سيمانتية) ومقدارها ومستواها (وحدات، فئات، علاقات، منظومات) في التنبؤ بصعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني المتوسط.

رابعاً: حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على مقارنه ذوي صعوبات تعلم الرياضيات على وفق الانموذج الرباعي المعلوماتي للقدرات العقلية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في مدارس مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2013-2014م).

خامساً: تحديد المصطلحات:

- 1- النموذج الرباعي العملي للقدرات المعرفية
- 1- عرفه أبو حطب (1986)

هو نموذج للعمليات المعرفية يتضمن تصنيفاً دقيقاً ومحدداً وواضحاً للمعلومات في ضوء عدد من متغيراتها، من حيث النوع والمقدار والمستوى وطريقة العرض ويفترض هذا النموذج أن الموقف المشكل الذي يستثير السلوك المعرفي عند الفرد قد ينشأ عن نقص المدخلات أو الأدلة أو العادات ويرى أنه من الأفضل التعبير عن هذه المفاهيم جميعاً بمصطلح أكثر شمولاً هو المعلومات، ثم يصل الفرد بعد ذلك إلى الاستجابة أو المخرجات أو الحل بالمعنى الواسع، ويتكون من أربع أبعاد مرتبطة مع بعضها البعض وهي (متغيرات الاحكام القبلية، ومتغيرات المعلومات، ومتغيرات الاستجابة، ومتغيرات التقويم)

التعريف الاجرائي: وهو الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال الاجابة على فقرات الانموذج والذي يتكون من ثلاث اختبارات هي (الشكلية والرمزية والسمانتي)

ثانياً: صعوبات تعلم الرياضيات Dyscalculia

1- عرفها الزيات 2002

هي مصطلح يعبر عن عسر أو صعوبات في (استخدام وفهم المفاهيم والحقائق الرياضية، والفهم الحسابي والاستدلال العددي والرياضي، وإجراء ومعالجة العمليات الحسابية والرياضية.

2- عرفها ادلر 2001 Adler

يعرف الطالب الذي يعاني من صعوبات تعلم الرياضيات بالطالب الذي يلاقي صعوبات في تعلم الرياضيات والحساب وذلك بمعزل عن مستواه العقلي.

3- التعريف الإجرائي لصعوبات تعلم الرياضيات-

وهي الدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار صعوبات تعلم الرياضيات

الفصل الثاني الاطار النظري:

أولاً: النموذج الرباعي للقدرات العقلية

تعددت النماذج التي تصنف القدرات العقلية، فمنها من اتخذ التحليل العاملي أساساً مثل: نموذج العاملين لسبيرمان، ونموذج العوامل المتعددة لثرستون، ثم النماذج الهرمية عند كل من بيرت وفرنون، وفواد البهي، وكاتل وهورن، ثم نماذج نماذج المصفوفة والتي تعتمد على التصنيف المستعرض للظواهر في فئات متداخلة ونها نموذج جتمان ونموذج ايزنك ونموذج القوسي ثم نموذج جيلفورد، كما تقوم نماذج أخرى على أساس تجهيز المعلومات والتي تفترض أن القدرات العقلية هي إمكانات دينامية أكثر منها مكونات بنيوية على النحو الذي أشاعه اتجاه التحليل العاملي والمنحى السيكميترى المصاحب له، ومنها نموذج المماثلة عند سيمون ونموذج المخ كنسق حاسب عند هنت، ونموذج الاختبارات كمهام معرفية عند كارول، والنموذج الثلاثي للمكونات المعرفية عند سترنبرخ، ثم نموذج ابو حطب الذي حاول من خلاله التغلب على المشكلات التي توجد في النماذج الأخرى، منها افترض أن القدرة العقلية هي إمكانات دينامية أكثر منها بنيوية على النحو الذي أشاعه اتجاه التحليل العاملي. فقد لعب هذا الاتجاه دوراً كبيراً في تفسير عمليات الانتباه والادراك والتعلم والذاكرة والتفكير ويستدعي ذلك التخلي عن الثنائية الكلاسيكية التي تفصل بين الجوانب العقلية والجوانب الوجدانية للسلوك، فقد كانت هناك بدايات للفصل بين الجوانب العقلية والجوانب الوجدانية من قبل بعض الباحثين منهم، كرونباخ حيث ميز بين ما يسميه الأداء الأقصى والأداء المميز وبررت "انستازي" التي كدت على أن دراسة النشاط العقلي المعرفي تهتم بما تسميه "السمات المشتركة" أما دراسة السلوك الانفعالي والفرضي والدافعي فتسمية "السمات الفردية" أما ابو حطب فإنه اعتبر كلا من الأداء الأقصى والأداء المميز يمثلان متصلاً واحداً، كل منهما في أحد أطرافه، وأن التمييز يعتمد على طبيعة الخبرات التي يتضمنها كل منهما (عبد الله، 2007، ص 35-36)

أبعاد النموذج الرباعي للعمليات المعرفية

يتكون النموذج الرباعي لأعملياتي من أربعة إبعاد هي المتغيرات الإحكام القبلية (ما قبل التحكم) ومتغيرات التحكم (المعلومات) ومتغيرات التنفيذ (الاستجابة أو الحل) ومتغيرات الإحكام البعدية (ما بعد التنفيذ) وفيما يلي عرض لهذه الأبعاد.

البعد الأول: متغيرات الإحكام القبلية

تحدد متغيرات ما قبل التحكم pre-control النموذج الفرعي للعمليات المعرفية الكبرى التي يقع في نطاقها مجال البحث أو الدراسة وفي هذا علينا أن نختار بين النموذج الفرعي للتفكير thinking والنموذج الفرعي للتعلم Learning Sub model والنموذج الفرعي للذاكرة Memory Sub model ، وتتشابه النماذج الفرعية الثلاثة في أسس تصنيف العمليات المعرفية والمتضمنة في كل منها، كما تتحدد بالإبعاد الأربعة التالية (متغيرات التحكم ومتغيرات التنفيذ ومتغيرات ما بعد التنفيذ أو التقويم) ألا أن نواتج كل منها مختلفة فهي في التفكير استراتيجيات أو أساليب وفي التعلم مهارات وفي الذاكرة كفاءات ولعلنا بهذا نميز بين المفاهيم التي شاعت في تراث علم النفس المعرفي المعاصر على نحو يدعو إلى الخلط وعدم الوضوح وهي جميعاً تنتمي لعمليات تجهيز معلومات وتستخدم في التمييز بين النماذج الفرعية الثلاثة محكاً يعتمد في جوهره على متصل الجودة - المألوفية للمعلومات

البعد الثاني: متغيرات المعلومات (التحكم)

متغيرات التحكم (المتغيرات المستقلة أو متغيرات المعلومات)

ويستخدم "أبو حطب" مفهوم المعلومات في هذا النموذج بنفس المفهوم الذي استخدمه جيلفورد، أي "ما يستطيع الإنسان تميزه" ومعنى ذلك أن التسجيل والتفسير هي متطلبات أساسية للنموذج الحالي. ومهمة متغيرات المعلومات (التحكم) في النموذج الحالي أحداث الفجوة المعلوماتية (المشكلة) والتي تعتبر كمتغيرات مستقلة مرتبطة بأنماط القدرات العقلية، والتي يمكن تصنيفها تبعاً لأسس ثلاثة هي: (النوع والمقدار والمستوى).

البعد الثالث: متغيرات التنفيذ (الحلول أو الاستجابات)

يوضح أبو حطب أن هذا البعد يشير إلى طرائق حل المشكلة، أو طرائق سد الفجوة المعلوماتية، ويتم تصنيف متغيرات التنفيذ (المتغيرات التابعة، أو متغيرات الاستجابات أو الحلول).

البعد الرابع: المتغيرات البعدية أو متغيرات التقويم (أحكام ما بعد التنفيذ)

تتمثل في مجموعة من المتغيرات تشمل الأحكام التي يصدرها المفحوص على أدائه أو حله، أو الأحكام التي يصدرها الآخرين على هذه الحلول أو الأداءات، أو يصدرها هو على أداءات الآخرين. (أبو حطب، 2011، ص205)

ثانياً: صعوبات التعلم الأكاديمية

أولاً: مقدمة:

تعد فئة صعوبات التعلم من فئات التربية الخاصة التي شهدت اهتماماً متزايداً وأصبحت محورياً للعديد من الأبحاث والدراسات العلمية للعديد من العلماء والباحثين في مختلف المجالات والبحوث، وتصنف معظم البحوث والدراسات التعلم إلى مجموعتين هما، أولاً: صعوبات التعلم النمائية وتشمل صعوبة (الانتباه، التركيز، الاستماع، الإدراك البصري أو اللمسي، اضطرابات التفكير، الذاكرة)، وثانياً: صعوبات أكاديمية وتشمل صعوبة (القراءة، الكتابة، الرياضيات، التهجئة). (العنيزات، 2006، ص23)

يستخدم العديد من الناس كلمتي الرياضيات والحساب بشكل متبادل، وتتميز الرياضيات بالبناء المنطقي، حيث يشكل الطالب أولاً العلاقات البسيطة ثم يتقدم إلى المهمات الأكثر تعقيداً، وكما يتم تقدم الطالب في المهمات الرياضية وهذا الترتيب والتسلسل في مهارات الرياضيات مفيد في التدخلات التعليمية، حيث يجب أن يتم التركيز على عمليتي الجمع والطرح في المستوى التعليمي الأول والثاني، وعمليتي الضرب والقسمة في المستوى الثالث والرابع والعمليات الخاصة بالكسور في المستوى التعليمي الخامس والعمليات الخاصة بالكسور العشرية والنسب المئوية في المستوى التعليمي الخامس

والسادس. وهذه المهارات يتم تعليمها لكثير من المراهقين ذوي صعوبات التعلم، لان مشاكلهم عادة تتضمن مهارات تعلموها في مستويات التعليمية العليا من المرحلة الابتدائية. (عبيد، 2009، ص143)

وتشير الدراسات والبحوث إلى أن العديد من الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات وصعوبات في تعلم الرياضيات وغالبا تبدأ صعوبات التعلم في الرياضيات منذ المرحلة الابتدائية وتستمر حتى المرحلة الثانوية وربما بداية المرحلة الجامعية. كما يمتد تأثير مشكلات وصعوبات تعلم الرياضيات إلى جانب مسيرة الطالب الأكاديمية، إلى التأثير عليه في حياته اليومية والمهنية والعملية. ورغم أهمية وتشعب تأثير صعوبات تعلم الرياضيات فإن إيقاع الاهتمام بها كان بطيئاً، إذا ما قورنت بإيقاع الاهتمام الذي حظيت بها أنماط أخرى من الصعوبات الأكاديمية كصعوبات القراءة مثلاً. (الزيات، 1998، ص546).

الرياضيات علم عقلي مجرد آذ يتم البحث فيها ضمن اتجاهين: في الإعداد على أنها رموز مجرد في الأشكال الهندسية على أنها نسب ومساحات، بالإضافة إلى كونها علماً تراكمياً تسلسلياً يتطلب التوليف بين السابق واللاحق، وتقوم الرياضيات في أساسها على عمليات التفكير أي الطريقة التي يستخدمها الفرد أثناء حله المشكلة الرياضية وهذا يتطلب: المعرفة العقلية: التي تتضمن الحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات، بمعنى ان هذه المجموعة من العوامل تتضمن كافة المعارف العقلية الضرورية واللازمة لحل المشكلة والتي بدونها لا يستطيع الطالب ان يحل المشكلة. واستراتيجيات الحل: وتتعلق بالعمليات او الخطوات التي يقوم بها الفرد مستخدماً معارفه العقلية للوصول الى الحل المطلوب للمشكلة. (العزة، 2006، ص289).

معظم الصعوبات التي يواجهها الطلبة في الرياضيات تتعلق بكيفية اشتغالهم، أي بالإستراتيجية التي يوظفونها في حل المسائل أو المشكلات الرياضية، وفي هذا الصدد تشير بعض الدراسات إلى "أنه على الرغم من أن الذين يواجهون صعوبات في التعلم لا يعانون من نقص في الذكاء بل يعانون من قصور في التخطيط لحل المسائل والمشكلات، وقصور في مهارات "الميطا معرفية" Metacognitive Skilles، أي قصور في المراقبة العقلية النشطة، وفي تنظيم النتائج وتناسق العمليات العقلية والمعرفية وقصور في الطرق والخطط التي تساعد على تعلم أفضل. لذلك اتجهت معظم البحوث والدراسات المعاصرة نحو التفكير حول الطريقة التي يتبعها الذين يعانون من هذه الصعوبات في حل المسائل أو ما يعرف بـ"الميطا معرفية" واستخدام رسوم بيانية ومخططات توضيحية لحل المسائل، وتدرّيات على تمثيل وتوقع حل المسألة. (Geary, 2000, p236)

وسعى عدد كبير من العلماء إلى تقديم تعريف واضح للرياضيات، فيرى بادين أن تعريف الرياضيات يختلف باختلاف المراحل التعليمية، ففي المرحلة الابتدائية يترادف مصطلح الرياضيات مع مصطلح الحساب. في حين تشمل الرياضيات في مرحلة ما بعد الابتدائية على الجبر والهندسة وحساب المتغيرات. أما كول وكولف يعرف الرياضيات بأنها "القدرة على استخدام الاستنتاجات التجريدية والرموز". (mercer, 1997. p231)

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته:

3-1: منهج البحث

تم استخدام المنهج الوصفي لملائمة لطبيعة حل المشكلة.

3-2: مجتمع البحث وعينته:

يحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة الصف الثاني متوسط من الذكور والاناث في المدارس المتوسطة في مركز محافظة بابل، والبالغ عددهم (3987) طالب وطالبة ويواقع (1831) من الذكور، و(2156) من الاناث، موزعين على (26) مدرسة، بواقع (12) مدرسة للبنين، و(14) مدرسة للبنات. اما العينة فقد تم اختيار ما نسبته (10%) من المجموع الكلي لمجتمع البحث المتكون من طلبة الصف الثاني متوسط. أي ما مقداره (398) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة

العشوائية ذات التوزيع المتناسب. وبواقع (184) من الذكور و(214) من الإناث. من جميع المدارس التي تضمنها مجتمع البحث اي بواقع(12) مدرسة للذكور (14) مدرسة للإناث.

3-3: اداتاه البحث:

تطلب تحقيق أهداف البحث الحالي استخدام اداتان هي:

اولا: اختبار الانموذج الرباعي للعمليات المعرفية والذي يتكون من ثلاثة اختبارات (الاختبار الشكلي، الاختبار الرمزي، الاختبار السيمانتي).

ثانيا: مقياس صعوبات تعلم الرياضيات

ونظرا لعدم وجود أدوات لقياس متغيرات البحث الحالي وبما يناسب عينته وهم طلبة الصف الثاني متوسط فقد تم بناء الأدوات.

1- وصف الاختبار

يتكون الاختبار من (80) فقرة مقسمة على ثلاثة اختبارات وهي (الاختبار الشكلي، والاختبار الرمزي، والاختبار السمانتي) وكل اختبار يتكون من أربع مستويات هي (الوحدات، الفئات، العلاقات، المنظومات)

2- تصحيح الاختبار:

تم حساب الدرجة الكلية عن طريق اعطاء درجة واحدة للإجابة وصفر للإجابة الخاطئة

3- التطبيق الاستطلاعي:

تم اجراء تطبيقا استطلاعيا من اجل التعرف على مدى وضوح تعليمات الاختبار ومدى استيعاب الطلبة لل فقرات، فقد تم تطبيق الاختبار على عدد من طلبة الصف الثاني المتوسط وقد تبين ان فقرات الاختبار كانت واضحة تماما لافراد العينة.

4- الخصائص السايكومترية:

أ- الصدق: فقد تم استخراج الصدق للمقياس بطريقتين:

1- الصدق الظاهري: فقد تم عرضه على مجموعة من الخبراء المتخصصين ليحكموا على مدى صلاحية الفقرات، وقد حصلت جميع الفقرات على موافقة المحكمين على صلاحيتها لقياس ماعدت لقياسه.

ب- الثبات:

تم التحقق من الثبات للاختبار بطريقتين

اولا: كيوودريشاردسون: تم التطبيق على جميع افراد العينة لكي يتناسب مع عدد الفقرات والبالغة (80) فقرة وبعد المعالجة كانت قيمة الثبات بهذه الطريقة هي (74%).

ثانيا: التجزئة النصفية: تم تجزئة فقرات الاختبار والبالغ عددها (80) فقرة الى مجموعتين تضم الاولى الفقرات الزوجية والثانية الفقرات الفردية، وتم تطبيق معامل ارتباط بيرسون بينها وكانت قيمته (72%).

ثانيا: اختبار صعوبات تعلم الرياضيات:

1- وصف الاختبار

يتكون الاختبار من (26) فقرة مقسمة على(سبع) مجالات وكل مجال يحتوي على (10) فقرات

2- تصحيح الاختبار:

تم حساب الدرجة الكلية عن طريق اعطاء درجة واحدة للإجابة وصفر للإجابة الخاطئة

3- التطبيق الاستطلاعي:

تم اجراء تطبيقا استطلاعيا من اجل التعرف على مدى وضوح تعليمات الاختبار ومدى استيعاب الطلبة للفقرات، فقد تم تطبيق الاختبار على عدد من طلبة الصف الثاني المتوسط وقد تبين ان فقرات الاختبار كانت واضحة تماما لأفراد العينة.

4- الخصائص السايكومترية:

أ- الصدق: فقد تم استخراج الصدق للمقياس بطريقتين:

1- الصدق الظاهري: فقد تم عرضه على مجموعة من الخبراء المتخصصين ليحكموا على مدى صلاحية الفقرات، وقد حصلت جميع الفقرات على موافقة المحكمين على صلاحيتها لقياس ما عدت لقياسه.

ب- الثبات:

تم التحقق من الثبات للاختبار بطريقتين

اولا: كيوديرشاردسون: تم التطبيق على (100) من افراد العينة لكي يتناسب مع عدد الفقرات والبالغة (28) فقرة وبعد المعالجة كانت قيمة الثبات بهذه الطريقة هي (76%).

ثانيا: التجزئة النصفية: تم تجزئة فقرات الاختبار والبالغ عددها (80) فقرة الى مجموعتين تضم الاولى الفقرات الزوجية والثانية الفقرات الفردية، وتم تطبيق معامل ارتباط بيرسون بينها وكانت قيمته (74%).

التطبيق النهائي للمقاييس

بعد التأكد من الصدق والثبات للمقاييس. تم التطبيق على عينة البحث في مركز محافظة بابل، حيث بلغ عددها (398) طالب وطالبة من الصف الثاني المتوسط، حيث تم توضيح كيفية الإجابة على المقاييس للطلبة وبعد الإجابة عنها تم جمع الاستمارات وتصحيح المقاييس وتحويل الإجابات إلى درجات خام ومعالجة هذه الدرجات إحصائيا على وفق أهداف البحث.

الوسائل الاحصائية:

تم استخدام الوسائل الحصائية التالية والاستعانة بالحقيبة الاحصائية (spss):

- الوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبار (Z) واختبار كيوديرشارسون، والتجربة النصفية، وتحليل الانحدار المتعدد.

الفصل الرابع: عرض النتائج وتحليلها:

يتضمن هذا الفصل عرض للنتائج وتحليلها ومناقشتها.

4-1: الهدف الاول: القدرات المعرفية وفق الانموذج الرباعي المعلوماتي لدى طلبة الثاني متوسط.

تحقيقا للهدف أعلاه فقد حُللت إجابات الطلبة على اختبارات الأنموذج (الشكلي، الرمزي والسمنائي)، وتبين ان درجاتهم قد تراوحت بين (6- 22) للاختبار الشكلي و(4- 26) للاختبار الرمزي و(9- 29) للاختبار السمنائي، وباوسط حسابية بلغت (14- 15 - 19) للاختبارات الشكلي والرمزي والسمنائي على التوالي. وتم استخراج الاوساط والانحراف للمستويات (الوحدات، الفئات، العلاقات، المنظومات) للاختبارات الثلاث، وكما مبين في الجدول (1).

الجدول (1)

جدول بين الأوساط والانحرافات لاختبارات النموذج الرباعي ومستوياته

الشكلي	الوسط	الانحراف	الرمزي	الوسط	الانحراف	السمائتي	الوسط	الانحراف
الوحدات	5,35	3,35	الوحدات	6,41	1,34	الوحدات	6,23	2,91
الفئات	4,89	2,25	الفئات	4,33	0,84	الفئات	5,85	1,25
العلاقات	3,07	0,45	العلاقات	3,23	1,15	العلاقات	3,20	0,46
المنظومات	2,81	0,31	المنظومات	2,00	0,59	المنظومات	2,41	0,87

وترجع هذه النتائج الى طبيعة تنظيم الطلبة للمعلومات وخاصة في هذه المرحلة (الثاني المتوسط) والى الخطوات التي يسلكها الأفراد في جمع المعلومات وتنظيمها وتذكرها، أن معالجة المعلومات تتم من خلال خطوات أو مراحل وكلما زاد الانسان في العمر ارتفع مستوى معالجته للمعلومات (Lucas,1985.p321). ان هذه النتيجة تبين ان الطلبة في هذه المرحلة يحتاجون الى تنمية للقدرات العقلية، وتوظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التعليمية المختلفة، لانهم قد يقومون بمواجهة مشاكلهم التعليمية ولكن باستراتيجيات بدائية او بسيطة لحل مسائل الحساب مثلا او فهم المقروء او التعبير الكتابي، لذا فالطالب في هذه المرحلة بحاجة الى القيام بعملية تنظيم بعض من خبراته السابقة والحالية بطريقة ناجحة تضمن له الحصول عليها واستخدامها عند الحاجة.(القمش وآخرون، 2012، ص128)

4-2: مستوى صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني متوسط.

بعد التحليل الإحصائي للدرجات الخام لمقياس أسلوب حل المشكلات واستبعاد (17) استمارة لعدم اكتمال المعلومات وعدم جدية المجيب على الاستمارة، وتم استخراج الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات بواسطة معادلة فترة الثقة، وتم حساب المتوسط الحسابي للاختبار وهو يساوي (8,7) وبانحراف معياري قدره (29,58) درجة. وبمقارنة المتوسط المحسوب مع المتوسط الفرضي لاختبار صعوبات تعلم الرياضيات والبالغ (13) درجة يظهر أن المتوسط المحسوب هو الأقل من المتوسط الفرضي. وللوقوف على الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرة تم استخدام اختبار (Z) وتبين أن القيمة المحسوبة قد بلغت (-2,21) وهي أعلى من قيمة (Z) الحرجة والبالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) والجدول (3) أدناه يوضح ذلك.

جدول رقم (3)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط الفرضي والقيمة الزائفة المحسوبة لعينة طلبة الصف الثاني متوسط على

مقياس صعوبات تعلم الرياضيات

نوع العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	قيمة (Z) المحسوبة	قيمة (Z) الجدولية	مستوى الدلالة
طلبة الثاني متوسط	121	8,7	29,58	13	-2,21	1,96	دال

وقد تعزى هذه النتيجة الى ان الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات اغلبهم لم تتوفر لهم بيئات يمكنهم من استيعاب الافكار الاساسية، وعدم وجود امتيازات كثيرة في بيئتهم بالخبرات التي يمرون بها في الرياضيات ليست على درجة كبيرة من التشويق والاثارة اذا لم تقوم المدرسة بتوفير العلاج المناسب منذ البداية (Bender,2001,p212) قد ترجع الى استخدام طرق التدريس غير الملائمة بسبب الافتقار الى الوسائل التعليمية والأنشطة التربوية المناسبة وكثرة عدد المتعلمين، وافتقارهم الى الدافعية للتعلم والدراسة، علاوة على وجود ظروف بيئية غير ملائمة في كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع، وبما ان بعض الطلبة يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات لديهم صعوبة على تنظيم المعلومات وتسلسلها وفهمها وربطها بالمعلومات السابقة (عصفور، 2013، ص65)

4-3: القدرات العقلية من حيث نوع المعلومات (شكلية، رمزية، سيمانتية) ومستواها (وحدات، فئات، علاقات، منظومات) وفق الأنموذج الرباعي المعلوماتي وعلاقتها بصعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني المتوسط. تحقيقاً للهدف أعلاه فقد حلت إجابات الطلبة، وحيث تم استخراج معامل الارتباط بين صعوبة تعلم الرياضيات واختبارات الأنموذج الرباعي (الشكلي، الرمزي، السمانتي) ومستوياتها (الوحدات، الفئات، العلاقات، المنظومات)، حيث بلغ عدد الطلبة الذين يعانون من هذه الصعوبة (121) طالب وطالبة من مرحلة الثاني المتوسط، وظهرت النتائج كما مبينة في الجدول (5) ادناه.

جدول (5)

يبين معامل ارتباط بين صعوبة تعلم الرياضيات والانموذج الرباعي

الأنموذج الرباعي × صعوبات الكتابة	الوحدات	الفئات	العلاقات	المنظومات
الشكلي	0,71	0,68	0,55	0,75
الرمزي	0,60	0,58	0,51	0,61
السمانتي	0,74	0,66	0,53	0,78

يتبين من الجدول اعلاه ان معاملات الارتباط بالنسبة للاختبار الشكلي ولمستوياته وحدات، فئات، علاقات، منظومات هي (0,71، 0,68، 0,55، 0,75) على التوالي، حيث يظهر ان معامل الارتباط في الشكلي وحدات مرتفع بالنسبة للطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات أعلى من الفئات والعلاقات ولكن اقل من معامل الارتباط في المنظومات، وربما يعزى سبب ارتفاع معامل الارتباط في الاختبار الشكلي الى أن الأفراد يختلفون في الأنماط التي يفضلونها عندما يقومون بتجهيز المعلومات فكل فرد نمطا معينا في تجهيز ومعالجة المعلومات، كما ان الفرد يميل إلى تقصيل استخدام نمطا معينا في المعالجة، وقد يعزى الى طبيعة العمليات العقلية المتضمنة أثناء الإجابة على المهام الشكلية، حيث تتطلب ادراك للشكل المعطى وقد يكون في المهمة في الوحدات ابسط من الفئات والعلاقات فوجود شكلين او اكثر ويحاول الطالب إيجاد العلاقة بينها او تصنيفها في فئات معينة، يحتاج الى عمليات معرفية اكثر من الوحدات الشكلية. (عبد الله، 1997، ص123)، اما في المنظومات فقد يرجع ارتفاع معامل الارتباط الى ان كثرة المعلومات التي تعطى بالنسبة لفقرات المنظومات، فالمنظومات هي مجموعة من العلاقات المنظمة المتداخلة التي تربط بين اجزاء متفاعلة مكونة كل منها مركب اونمط معقد. (عبد نور، 2005، ص257)

نسبة مساهمة نوع المعلومات (شكلية، رمزية، سيمانتية) ومقدارها ومستواها (وحدات، فئات، علاقات، منظومات) في التنبؤ بصعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني المتوسط.

ان ما نجده في الدراسات الارتباطية، يعبر عن مقدار العلاقة بين المتغيرات المبحوثة بمعامل الارتباط، ولأجل معرفة مقدار العلاقة بين نتائج افراد عينة البحث على الاختبارات بالنسبة للأنموذج الرباعي واختبار صعوبات تعلم الرياضيات. فقد تم استخدام معامل الانحدار الخطي ويستخدم هذا المعامل لغرض معرفة طبيعة التغيرات الحاصلة للمتغيرات من خلال دراسة مجموعة من البيانات التي تساعد في تقدير معلمات (parameters) النموذج، ومن ثم التنبؤ او تقدير قيم المتغيرات المعتمدة عند توفر القيم التقديرية للمتغيرات المستقلة. (محمود، 2013، ص295)، وتم استخراج معامل التعيين ومعامل الاغتراب ونسبة الثقة بمعامل الارتباط، لكي تتمكن من ايجاد معادلات تنبؤية لصعوبات التعلم من خلال درجة او قياس اي من متغيرات الانموذج الرباعي.

الجدول (11)

يبين علاقة صعوبات تعلم الرياضيات بالانموذج الرباعي المعلوماتي

ت المتغيرات	معامل الارتباط	معامل التعيين	معامل الاغتراب	نسبة الثقة بمعامل الاغتراب
شكلي وحدات	0,71	0,504	0,704	0,296
شكلي فئات	0,68	0,462	0,733	0,267
شكلي علاقات	0,55	0,302	0,835	0,165
شكلي منظومات	0,75	0,562	0,661	0,339
رمزي وحدات	0,60	0,36	0,80	0,20
رمزي فئات	0,58	0,336	0,814	0,186
رمزي علاقات	0,51	0,260	0,860	0,14
رمزي منظومات	0,61	0,372	0,792	0,208
سيمانتي وحدات	0,74	0,547	0,504	0,496
سيمانتي فئات	0,66	0,435	0,751	0,249
سيمانتي علاقات	0,53	0,280	0,848	0,152
سيمانتي منظومات	0,78	0,608	0,626	0,374

وبما ان هذه الاختبارات (اختبارات الأنموذج الرباعي) استخدمت بغرض التنبؤ، اي توقع نتيجة (صعوبات تعلم الرياضيات) في المستقبل في ضوء نتائج هذه الاختبارات. والجدول الثلاثة التالية (12، 13، 14) تبين القيم الخاصة بمعادلات الانحدار ما بين صعوبات تعلم الرياضيات والأنموذج الرباعي. وبما ان الاختبارات الثلاثة كا منها تتكون من ثلاث مستويات فقد تم استخراج معامل الارتباط لكل اختبار بمستواه وقيمة (f) لكل منها لغرض معرفة نسبة مساهمة كل مستوى من مستويات الاختبار في صعوبات تعلم الرياضيات وتشخيص المستويات التي يعانون الطلبة ذو هذه الصعوبات، والمستويات التي لا يعانون من صعوبة فيها.

جدول (12)

يبين معامل الارتباط ونسب مساهمة المتغيرات في صعوبات تعلم الرياضيات والاختبار الشكلي

المتغيرات	R	R ²	درجات الحرية	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
الاختبار الشكلي	0,180	0,032	116 : 4	3,973	0,049
الاختبار الرمزي	0,248	0,061	116 : 4	1,899	0,115
الاختبار السيمانتي	0,243	0,059	116 : 4	1,817	0,130

الجدول (13)

يبين معاملات الانحدار والمعادلة التنبؤية لصعوبات تعلم الرياضيات والاختبار الشكلي بمستوياته

الثابت	المتغيرات	ميل الانحدار	قيمة t المحسوبة	مستوى الدلالة
5,746	الاختبار الشكلي ككل	-----	10,256	معنوي
	شكلي وحدات	0,851	2,170	غير معنوي
	شكلي فئات	0,626	2,170	غير معنوي
	شكلي علاقات	0,400	1,100	غير معنوي
	شكلي منظومات		4,993	معنوي
المعادلة التنبؤية				
المعادلة = $2 \times 0,851 + 5,322$				

الجدول (14)

يبين معاملات الانحدار والمعادلة التنبؤية لصعوبات تعلم الرياضيات والاختبار الرمزي

الثابت	المتغيرات	ميل الانحدار	قيمة t المحسوبة	مستوى الدلالة
5,806	لاختبار الرمزي ككل	-----	8,484	معنوي
	رمزي وحدات	0,162	1,033	غير معنوي
	رمزي فئات	0,378	1,651	غير معنوي
	رمزي علاقات	0,166	0,686	غير معنوي
	رمزي منظومات	0,633	5,111	معنوي
المعادلة التنبؤية				
$3,664 = 2 \times 0,633 - 3 \times 0,166 - 4 \times 0,378 - 7 \times 0,162 + 5,806$				

من خلال الجداول (12، 13، 14) اعلاه تبين ان نسب المساهمة بالنسبة للاختبارين (الشكلي، الرمزي) ومستوياتها كانت كبيرة للمنظومات في كلا الاختبارين وهذا مايتضح من خلال مستويات الدلالة التي تظهر احتمال وجود الصدفة بنسبة (0,000) كما تبين في الجدول ايضا معنوية معلمات ميل الانحدار من خلال اختبار (t) والتي تظهر انها دالة عند مستوى دلالة (0,049، 0,037).

حيث تم استخدام معادلة الانحدار الخطية، والانحدار يعبر عن امكانية التنبؤ للمتغير التابع عندما تكون هنالك قيم للمتغير المستقل (النجار، 2010، ص224).

ولغرض معرفة مقدار دلالة المعاملات المعبرة عن العلاقة بين هذه المتغيرات بالنسبة للاختبار الشكلي والرمزي اذ جاءت قيم معاملات الارتباط (0,180، 0,248) على التوالي، وتم استخدام اختبار (F) اذ جاءت النتائج مشيرة الى ان القيمة المحسوبة للنسبة الفائية بلغت (3,973، 1,899) لكلا الاختبارين على التوالي وعند درجتى حرية (4: 116) ومستوى دلالة (0,049، 0,115). واما بالنسبة لمستويات الاختبارين فقد ظهرت ان المستويات الثلاثة الاولى (وحدات، فئات، علاقات)، غير معنوية بالنسبة لكلا الاختبارين (الشكلي، الرمزي)، وهذا دليل على انه يمكن التنبؤ بصعوبات تعلم الرياضيات من خلال الاختبارين الشكلي والرمزي بمستويات الثلاث فقط، لان المستوى الرابع ظهر معنوي. وكانت في المستوى الاول (الشكلي) فقد كانت الثلاث مستويات الاولى (وحدات، فئات، علاقات) غير معنوية حيث كانت الدلالة الاحصائية هي على التوالي (0,372، 0,232، 0,119) اما للمستوى الرابع المنظومات هي غير داله حيث ظهرت الدلالة الاحصائية له (0,029). اما بالنسبة للاختبار الرمزي فقد كانت الدلالة الاحصائية للمستويات الثلاث الاولى (الوحدات، الفئات، العلاقات) فقد ظهرت غير معنوية ايضا وكانت دلالتها الاحصائية هي على التوالي (0,302، 0,101، 0,494) اما بالنسبة للمنظومات فظهرت معنوية وهي (0,037). اما بالنسبة للاختبار السمانتي فقد كانت المستويان (وحدات ومنظومات) معنوية حيث كانت الدلالة الاحصائية لها هي على التوالي (0,029، 0,013) اما المستويان (فئات، علاقات) فقد ظهرت غير معنوية وكانت الدلالة الاحصائية لها هي على التوالي (0,270، 0,534). وقد يعزى السبب في عدم معنوية مستوى الوحدات بالنسبة للاختبارين الشكلي والرمزي، بسبب ان الوحدات هي عبارة عن اشكال ورموز تتطلب من الطالب فك شفرتها ليتسنى له الوصول للحل الصحيح. (Rafee, 2007, p94) وبما ان الطالب يعاني من صعوبة في تنظيم معلوماته وربطها بالمعلومات الاخرى فقد يجد صعوبة في الوصول الى الاجابة الصحيحة، واما بالنسبة للرياضيات فهي لغة خاصة مختزلة تشمل رموز لها معنى فقط في ضوء علاقاتها، مما يجعل اتقانها امر غائب بالنسبة للعديدين، فهناك عدد من الافراد لديهم صعوبة في تعلم الرياضيات البسيطة، وليست المعقدة. (القفاص، 2009، ص200).

الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها فإن الباحثة تستنتج الآتي:

- 1- وجود عدد من الطلبة الصف الثاني متوسط يعانون صعوبات تعلم الرياضيات.
- 2- تدني مستوى الطلبة في عملية تنظيم المعلومات وهذا ما ظهر بالاختبار الانموذج الرباعي المعلوماتي.

التوصيات:

- 1- الكشف عن الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة المتوسطة ليتسنى وضع برنامج مناسب لهم.
- 2- فتح دوريات للمدرسين في هذه المراحل وتدريبهم على البرامج العلاجية لكي يتعاملوا مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بشكل صحيح.
- 3- ضرورة مراعات في المناهج الدراسية لهذه الفئة لأنهم طلبة عاديون وقد يكونوا من المتفوقين، ولكن بسبب هذه الصعوبات قد يتدنى مستواهم الدراسي.

المقترحات

- 1- اعداد المدرسات والمدرسين لكيفية التعامل مع هذه الفئة من الطلبة وذلك بإدخاله بالدورات التدريبية.
- 2- اعدا برامج معينة تسهم في المدارس لتساعد الطالب على التخلص من هذه الصعوبات.
- 3- تعديل المناهج الدراسية واخذ بنظر الاعتبار هذه الفئة من التلاميذ.

المصادر:

- 1- إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف، 2010، المرجع في صعوبات التعلم الإنمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- 2- الزيات، فتحي، (1998)، صعوبات التعلم -الاسس والنظرية والتشخيص والعلاجية، مكتبة النهضة، مصر.
- 3- أبو حطب، فؤاد3(2011): القدرات العقلية، الطبعة السابعة، بيروت، دار الكتب الجامعي
- 4- القفاص، وليد كمال، (2009)، صعوبات التعلم وعلم النفس المعرفي، المكتبة العصرية للنشر، المنصورة، مصر.
- 5- السعيد، هلا، (2010)، صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق والعلاج، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- 6- الزيات، فتحي الزيات، (2002)، المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم.
- 7- زيادة، خالد، 2005، صعوبات تعلم الرياضيات الديسكلوليا، دار أبتراك للطباعة والنشر، الإمارات.
- 8- العزة، سعيد حسني، (2006)، صعوبات التعلم: المفهوم، التشخيص، الاسباب، اساليب التدريس واستراتيجيات العلاج، دار الثقافة، عمان.
- 9- الوقي، راضي، صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، 2011، ط2، عمان، دار الميسرة للنشر.
- 10- القمش، مصطفى نوري، وفؤاد عيد الجوالده، (2012)، صعوبات التعلم "رؤية تطبيقية"، دار الثقافة للنشر، عمان.
- 11- بطرس، حافظ بطرس، (2011)، تدريس الاطفال ذوي صعوبات التعلم، دار الميسرة للنشر، عمان.
- 12- عصفور، قيس نعيم، (2013)، صعوبات التعلم الأكاديمية الوصف والعلاج، دار الفكر للطباعة، عمان.
- 13- العنيزات، صباح حسن، (2006)، فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الخاصة، جامعة عمان.
- 14- النبال، مایسة، 2007، بعض سمات الشخصية والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم، اطروحة دكتوراه، غير منشورة، لبنان.

- 15- البطاينة، اسامة محمد ومالك احمد الرشدان وعبيد عبد الكريم السبائية وعبد المجيد محمد الخطاطبة، 2005، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 16- النجار، نبيل جمعة، (2009)، القياس والتقويم منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية spss، دار الحامد للنشر، عمان.
- 17- عدس، محمد عبد الرحيم، 2002، صعوبات التعلم، ط3، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- 18- شحاتة، عبد المنعم، (2005)، صعوبات تعلم الرياضيات، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- 20- Adler,2001: what is dyscalculia? www.dyscalculiainfo.org
- 21- Brian, Butterworth (2013) Dyscalculia Screener Highlighting pupils with specific learning difficulties in maths Age 6 –14 year ,3.
- 22- Ebel, R.L: Essentials of education measurement. New Jersey: prentice Hill, 1972.
- 23-Julie M. Armenta, M.A. (2013),dyslexia, dysgraphia, and dyscalculia.
- 24-Lindquist, E.F. Educational Measurement , Washington: American Council on Education, LM`L.
- 25-Landa,E& Hlavska,(1981):An attenmpt to detrrmine the relation between aspiration creativity, psychological, Abstrasts, vol.65, no.1.
- 26---Adler,2001: what is dyscalculia? www.dyscalculiainfo.org.
- 28-Mercer,C.(1997). studrnnts with learning disabilities (5 th ed). new jersey: prentice –hall inc.
- 27-Geary, C.& Hamson, O. & Hoard, K. (2000) Numerical and arithmetical cognition: A longitudinal study of process and concept deficits in children with learning disabilities. Journal of Exceptional Child Psychology, v77, n3.

القرائن اللفظية واسم الإشارة في نهج البلاغة

الباحث. محمد مناضل عباس

The Verbal Evidence and the Demonstrative in Nahj Al-Balaga
(The Way to Rhetoric)

Researcher. Mohammad Munadhil Abbas

Abstract

The verbal evidence is one of the elements of speech which refers to the grammatical function and by which the connotative and grammatical meaning of the demonstrative in Nahj Al-Balaga is explained, not to mention the constructive and functional meanings. The aim of the study is to identify the verbal evidence and its function with the demonstratives concerning clarifying the meaning.

المقدمة:

القرائن اللفظية: هي إحدى عناصر الكلام التي يستدل بها على الوظائف النحوية، وبها يتم توضيح المعنى النحوي والدلالي لاسم الإشارة في نهج البلاغة، فضلاً عن توضيح المعنى التركيبي والوظيفي لاسم الإشارة في الجمل التي يرد فيها. وكانت الغاية من الوقوف على هذا الموضوع الموسوم بـ (القرائن اللفظية واسم الإشارة في نهج البلاغة) هي بيان شأن القرائن اللفظية ووظيفتها مع أسماء الإشارة من حيث توضيح المعنى النحوي والدلالي. ولم يفرد له بحث خاص به - على حسب علم الباحث - ؛ إذ لم أعتز إلا على قرينة الربط مع أسماء الإشارة في أسطر متعددة. وختم البحث بخلاصة توضح أهم ما جاء فيه. وتحدثت في هذا البحث عن القرائن اللفظية كلها باستثناء قرنة التضام، وقرينة الأداة؛ لعدم وجود علاقة بينهما وبين اسم الإشارة. ومن الله التوفيق.

1/ قرينة الإعراب:

على الرغم من بناء أسماء الإشارة، وتعدّ ظهور العلامة الإعرابية معها إلا مع صيغ المثنى - مذكراً كان أم مؤنثاً - وعلامته الإعرابية فرعية، غير أن قرينة الإعراب معها تدل على المعنى النحوي، ومن وجهتين هما العلامة الإعرابية، والمعاقبة⁽¹⁾.

أ/ العلامة الإعرابية:

وهي تختص بالأسماء المعربة، وليس لأسماء الإشارة نصيب فيها إلا مع المثنى، نحو قوله (ع): «أَقِيمُوا هَذَيْنِ الْعُمُودَيْنِ، وَأَوْقِدُوا هَذَيْنِ الْمَصْبَاحَيْنِ»⁽²⁾، فيلاحظ أنّ الياء والنون في (هذين) دلت على الحالة الإعرابية لاسم الإشارة، وهي النصب، لكن السؤال هنا هو: أيّ موقع من مواقع النصب يحتله اسم الإشارة ؟ وهذا يعتمد على ما قبله وما بعده من الألفاظ، ففي الشاهد الأول حينما عُلِمَ أنّ ما قبله فعل متعدي والفاعل ضمير متصل عُلِمَ أنّ اسم الإشارة هو المفعول به، أمّا قوله (ع): «وَلَيْسَ أَحَدٌ هَذَيْنِ أَهْلًا أَنْ تُؤَثِّرَهُ عَلَى نَفْسِكَ»⁽³⁾، فلا يُعَقَّلُ أن يكون اسم الإشارة - فيه - مفعولاً به، بل حالته هنا الجر، فحينما يُنعم النظر بما قبله يُعَلَمُ أنّ (ليس) فعل ماضٍ جامدٌ ناقصٌ يحتاج إلى مبتدأ وخبر وأنّ ما بعده اسم مرفوع، وهو مخصوص محتاج إلى ما بعده⁽⁴⁾، عُلِمَ أنّ (هذين) مضاف إليه مجرور.

ومن شواهد الرفع⁽⁵⁾ قوله تعالى «اسْلُكْ يَدَكَ فِي جَيْبِكَ تَخَرُّجَ بَيْضَاءَ مِنْ غَيْرِ سُوءٍ وَاضْمُمْ إِلَيْكَ جَنَاحَكَ مِنَ الرَّهْبِ فَذَانِكَ بُرْهَانَانِ مِنْ رَبِّكَ إِلَى فِرْعَوْنَ وَمَلَأَهُ إِنَّهُمْ كَانُوا قَوْمًا فَاسِقِينَ» الآية/32 من سورة القصص، فيلاحظ أنّ الألف في

(1) ينظر : الخلاصة النحوية : 34 .

(2) نهج البلاغة : 354.

(3) المصدر نفسه : 804.

(4) ينظر : مسائل خلافية في النحو : 118.

(5) لم ترد صيغة المثنى في نهج البلاغة إلا منصوبة ، وذكرت شاهد الرفع من القرآن الكريم لإيضاح قرينة الإعراب في حالة الرفع.

(ذانك) يدل على أن الحالة الإعرابية له هي الرفع، ولأن اسم الإشارة وقع في بداية القول، أو أن الجملة مستأنفة فيكون مبتدأ وما بعده خبر (1).

ب/ المعاقبة:

وهي إمكانية إحلال عنصر لغوي محل عنصر لغوي آخر - مفرداً كان أم جملةً - وأخذ حكمه، وتكون المعاقبة في تقدير الحركة أو المحل الإعرابي (2)، ويبدو لي أن الأخير هو من سمات أسماء الإشارة، إذ يُمكن من معرفة المعنى النحوي لأسماء الإشارة - وباقي المبنيات - بوساطة المعاقبة، هذا إذا ما كان في الجملة مبني واحد فقط لا تالي له أي: عدم اجتماع مبنيين متتاليين في الجملة، نحو قوله (ع): ((وَأَعْلَمُوا أَنَّ هَذَا الْقُرْآنَ هُوَ النَّاصِحُ الَّذِي لَا يَغُشُّ، وَالْهَادِي الَّذِي لَا يُضِلُّ)) (3)، فيُمكن الاستدلال على الموقع الإعرابي لـ (هذا) من طريق إحلال لفظة (القرآن) محلّه فتصبح الجملة (واعلموا أن القرآن هو الناصح) وبهذا يُستدل على الموقع الإعرابي لاسم الإشارة ومنه يتضح البناء النحوي، وينبغي هنا - مراعاة المعنى، وأن لا تكون المعاقبة سبباً في إخلاله أو تحوُّله إلى معنى آخر، نحو قوله (ع): ((فَذَاكَ الْأَحْمَقُ بِعَيْنِهِ)) (4)، إذ لا يُمكن أن يحل لفظ (الأحمق) محل اسم الإشارة، ولو حدث ذلك لأصبحت الجملة (الأحمق بعينه) وهي مضطربة التركيب وخالية من المعنى. ويتبيّن الموقع الإعرابي لهذا الشاهد من طريق وضع عنصر لغوي في محل اسم الإشارة، وليكن اسم علم معرب الحركة الظاهرة، نحو: زيد الأحمق بعينه فيلاحظ أن حالته الإعرابية هي الرفع ووقع في بداية القول أو أنه كلام مستأنف، فيعلم أن موقعه الإعرابي هو الابتداء.

يُستنتج ممّا تقدّم أنه يُمكن معرفة الموقع الإعرابي لأسماء الإشارة من طريق المعاقبة، وذاك في حالتين:

1/ أن يحل الاسم البارز بعد اسم الإشارة محل اسم الإشارة، لكن شريطة أن يتضمّن (أل العهدية).

2/ أن يحل اسم علم معرب بالحركات الظاهرة أو غيره من المعارف محل اسم الإشارة.

أمّا إذا وُجد في الجملة اسمان مبنيان متتاليان فيتم الاعتماد على رتبة كلّ منهما، وهذا ما ذكره ابن يعيش، إذ يقول: ((فإن قيل: فأنت تقول "ضرب هذا هذا"، و "أكرم عيسى موسى" وتقتصر في البان على المرتبة. قيل: هذا شيء قادت إليه الضرورة هنا، لتعذر ظهور الإعراب)) (5)، فحينئذٍ تعجز المعاقبة عن بيان المعنى النحوي في مثل هذا، ويعوّل على قرينة الرتبة في بيان الفاعلية والمفعولية. على حين أنه يمكن بيان الفاعل من المفعول في مثل ما تقدّم حينما تكون هناك دلالة على المعنى أو قرينة حالية (6).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن العلامة الإعرابية هي إحدى القرائن التي تساعد في بيان المعنى النحوي وتوضيحه، إذ إنّ ((العلامة الإعرابية بمفردها لا تُعين على تحديد المعنى)) (7)، فلا بدّ من وجود أكثر من قرينة في النص الواحد أو الجملة الواحدة للدلالة على المعنى الذي يبتغيه المتكلم.

2/ قرينة الرتبة:

هي قرينة نحوية تلاحظ موقع الكلمة في التركيب الكلامي للدلالة على وظيفتها النحوية (8). كما أنّها وسيلة أسلوبية، ووسيلة إبداع، وتقليب عبارة، واستجلاب معنى أدبي (9). وقد لقيت اهتمام النحويين - قدماء ومحدثين -، إذ جعلوا لموقع الكلام رتّباً بعضها سبق من بعض (10). وسيبويه لم يُصرح بلفظ الرتبة واكتفى بالإشارة إلى مضمونها، ووضّح

(1) ينظر: إعراب القرآن وبيانه: 415/6.

(2) ينظر: الخلاصة النحوية: 34، والبيان في روائع القرآن: 151-152.

(3) نهج البلاغة: 421.

(4) المصدر نفسه: 789.

(5) شرح المفصل: 169/1، وينظر: القرينة وأثرها في توجيه المعنى عند ابن يعيش: 17-18.

(6) ينظر: الخصائص: 69، والنحو والدلالة: 182.

(7) اللغة العربية معناها ومبناها: 207، وينظر: أقسام الكلام العربي: 184.

(8) ينظر: البيان في روائع القرآن: 91، وأقسام الكلام العربي: 186، والقرينة في اللغة العربية: 98.

(9) ينظر: البيان في روائع القرآن: 91، ورتبة التقديم في القرآن الكريم: 307.

(10) ينظر: الجملة العربية تأليفها وأقسامها: 36، والقرينة في اللغة العربية: 102.

دلالتها، ويَبين أن علة التقديم لا تكون إلا للعناية والاهتمام. إذ يقول: «كأنهم إنما يقدمون الذي بيانه أهم لهم وهم ببيانه أعنى، وإن كانا جميعاً يُهمّانهم ويُعنيانهم»⁽¹⁾، وهذا يعني أن تقديم ما حقه التأخير أو تأخير ما رتبته التقديم ليس أمراً اعتباطياً وإنما له أغراض ومعانٍ التزم بها التركيب ثم أصبحت قواعد مقررة لا يحس بها إلا إذا خولفت⁽²⁾. على حين أن ابن السراج صرح بها فذكر أن «مرتبة العامل قبل المعمول فيه، ملفوظاً به أو مقدراً»⁽³⁾، وتابعه من جاء بعده من النحويين⁽⁴⁾. فمرتبة العمدة قبل مرتبة الفضلة، ومرتبة المبتدأ قبل رتبة الخبر، ورتبة العامل قبل رتبة المعمول، وهكذا. وهي بذاك تُعين على بيان المعنى.

وتُعَدّ الرتبة عوضاً من الإعراب في حال انعدامه مع المبنيات والألفاظ التي تُقدّر عليها الحركة⁽⁵⁾. ويبدو لي أن أول من فصل القول في الرتب هو ابن جني، إذ تحدّث عنها في (باب القول على الإعراب)⁽⁶⁾، وجعل لها باباً سماه (باب في نقص المراتب إذا عرض هناك عارض)⁽⁷⁾، وذكر د. تمام حسان أن الرتبة تتجاذب مع المبنيات أكثر ممّا تتجاذب مع المعربات، ولكننا نقول إنّ من المعربات ما هو خفيّ القرينة فيعمد إلى الرتبة لبيان المعنى المقصود كالمقصود والمنقوص والمضاف إلى ياء المتكلم. لكن تُعَدّ الرتبة - مع المبنيات - القرينة الأولى الدالة على المعنى بسبب عدم إمكانية ظهور العلامة الإعرابية فتكون عوضاً عنها⁽⁸⁾.

وقد تُهدر الرتبة إذا كانت هناك دلالة أخرى على المعنى، وحينئذ يقع التصرف في التقديم والتأخير، وقد ذكر هذا ابن جني بقوله: «إفان كانت هناك دلالة أخرى من قبل المعنى وقع التصرف فيه بالتقديم والتأخير نحو أكل يحيى كمثري: لك أن تقدم وأن تؤخر كيف شئت وكذلك ضربت هذا وكلم هذه هذا 000 وكذلك لو أومأت إلى رجل وفرس فقلت: كلم هذا فلم يجبه لجعلت الفاعل والمفعول أيهما شئت لأن في الحال بياناً لما تعني»⁽⁹⁾، فمن الممكن أن يدخل الرجل أو (هذا) المشار بها إليه في علاقة الفاعلية أو المفعولية مع الفعل (كلم)، أما الفرس أو (هذا) المشار بها إليه فلا يدخل في علاقة فاعلية أو مفعولية مع الفعل (كلم) إلا على سبيل المجاز لا الحقيقة، ولذلك قال ابن جني (لم يجبه) فتدخل القرينة الحالية هنا لكشف العناصر النحوية⁽¹⁰⁾.

وقد يُحتاج إلى قرينة الرتبة مع وجود الإعراب، كما هي الحال مع الجملة الاسمية - المبتدأ والخبر - إذا ما كان المسند والمسند إليه معرفتين فتكون الرتبة هي الفاصل في معرفة المبتدأ والخبر⁽¹¹⁾. وصرح السهيلي في باب الابتداء أو الرفع بأن «الرافع للاسم المبتدأ كونه مخبراً عنه، لأن كل مخبر عنه مقدم في الرتبة، فاستحق من الحركات أثقلها، لأن أوائل الألفاظ والكلام أولى بالنقل وأحمل له»⁽¹²⁾، ويبدو لي أنه قصد الرتبة المعنوية لا اللفظية؛ لأنّ الرتبة اللفظية ترد مقدّمة حيناً، ومؤخّرة حيناً آخر إذا أُمن اللبس. وذكر النحويون أن الرتب نوعان⁽¹³⁾:

1/ رتبة محفوظة: ومقصدها أن يقع أحد العنصرين في حيز الآخر بحسب اللفظ في كلّ الأحوال وباختلالها يختل التركيب إلا عند أمن اللبس.

⁽¹⁾ كتاب سيبويه: 34/1.

⁽²⁾ ينظر: نحو المعاني: 26، وجوانب تركيبية في تفسير مجمع البيان: 467.

⁽³⁾ الأصول في النحو: 93/1.

⁽⁴⁾ ينظر: علل النحو: 361/1، والخصائص: 242، ودلائل الإعجاز: 106-107 والإنصاف في مسائل الخلاف (المسألة 9): 63، ومسائل

خلافية في النحو: 94، ومغني اللبيب: 799/1، وشرح الأشموني: 190/1.

⁽⁵⁾ ينظر: اللغة العربية معناها ومبناها: 208، والمعنى وظلال المعنى: 330.

⁽⁶⁾ ينظر: الخصائص: 68.

⁽⁷⁾ ينظر: المصدر نفسه: 239-243.

⁽⁸⁾ ينظر: اللغة العربية معناها ومبناها: 208.

⁽⁹⁾ الخصائص: 69.

⁽¹⁰⁾ ينظر: النحو والدلالة: 182.

⁽¹¹⁾ ينظر: المعنى وظلال المعنى: 330.

⁽¹²⁾ نتائج الفكر في النحو: 312.

⁽¹³⁾ ينظر: الأصول في النحو: 232-222/2، وعلل النحو: 271/1، والخصائص: 558-559، ودلائل الإعجاز: 106-107، والخلاصة النحوية: 83، ودلالة السياق: 52، ورتبة التقديم في القرآن الكريم: 307-308.

2/ رتبة غير محفوظة: وتعني إمكانية تغيير موقع اللفظ اعتماداً على الأصل، ويكون هذا التغيير بحسب الدواعي الأسلوبية، وهي مع ذلك لا تخل بالتركيب الكلامي.

وصرح د. تمام حسان بأن الرتبة محفوظة بين اسم الإشارة وبيانه⁽¹⁾، ويبدو لي أنّ الرتبة مع أسماء الإشارة والمشار إليه ليست محفوظة - كما الحال في الموصول وصلته - فقد يرد المشار إليه بعد اسم الإشارة، وقد يرد قبله بكلمة أو جملة أو فقرة - وهو في هذه الحال يكون بمثابة رابط في التركيب الكلامي -، ومنه قوله (ع) موصياً ابنه الحسن (ع): ((إِنَّ الَّذِي فِي يَدِكَ مِنَ الدُّنْيَا قَدْ كَانَ لَهُ أَهْلٌ قَبْلَكَ، وَهُوَ صَائِرٌ إِلَى أَهْلِ بَعْدَكَ، وَإِنَّمَا أَنْتَ جَامِعٌ لِأَحَدِ رَجُلَيْنِ: رَجُلٌ عَمِلَ فِيمَا جَمَعَتْهُ بِطَاعَةِ اللَّهِ فَسَعِدَ بِمَا شَقِيَتْ بِهِ، أَوْ رَجُلٌ عَمِلَ فِيهِ بِمَعْصِيَةِ اللَّهِ فَشَقِيَ بِمَا جَمَعَتْ لَهُ، وَلَيْسَ أَحَدُ هَذَيْنِ أَهْلًا أَنْ تُؤَثِّرَهُ عَلَى نَفْسِكَ وَلَا تَحْمِلَ لَهُ عَلَى ظَهْرِكَ، فَارْجُ لِمَنْ مَضَى رَحْمَةَ اللَّهِ، لِمَنْ بَقِيَ رِزْقَ اللَّهِ))⁽²⁾، فيلاحظ أنّه أشار بـ(هذين) إلى لفظ (الرجلين)، وجاء باسم الإشارة بعد أن وصفهما، ولو كانت الرتبة محفوظة لوجب أن يُقال (وليس أحد هذين الرجلين)، إلّا أنّه - الإمام علي (ع) - اكتفى باسم الإشارة للعلم بالمشار إليه. ولكن في قوله (ع) في فضل القرآن: ((وَأَعْلَمُوا أَنَّ هَذَا الْقُرْآنَ هُوَ النَّاصِحُ الَّذِي لَا يَغْشَى، وَالْهَادِي الَّذِي لَا يُضِلُّ، وَالْمُحَدِّثُ الَّذِي لَا يَكْذِبُ، وَمَا جَالَسَ هَذَا الْقُرْآنَ أَحَدٌ إِلَّا قَامَ عَنْهُ بَرِّيَّةٌ أَوْ نُفْصَانٌ زِيَادَةً فِي هُدًى، أَوْ نُفْصَانٌ مِنْ عَمَى))⁽³⁾، لو أنعم النظر فيه لوجد أنّ المشار إليه - القرآن - ذكر مرة أخرى على الرغم من ذكره الأول وعلم المخاطب به، والحال هنا ليس مثلاً لوحظ في الشاهد الأول، وهذا يدل على أنّ الرتبة مع اسم الإشارة والمشار إليه غير محفوظة. ولو قيل: زيد هذا، فالمشار إليه متقدم هنا أيضاً وكذلك لو قيل: أحسنت إلى المسيء هذا. فالمشار إليه تقدم ولم تكن رتبته محفوظة لأنّ المتكلم يستطيع أن يقول هذا زيداً، وأحسنت إلى هذا المسيء.

3/ قرينة المطابقة:

ويُراد بها التوافق بين كلمتين في الجملة من حيث العلامة الإعرابية، والشخص (التكلم أو الخطاب أو الغيبة)، والعدد (الإفراد أو التثنية أو الجمع)، والنوع (التذكير أو التأنيث)، والتعيين (التعريف أو التتكير)، ويكون التوافق بعنصر منها أو أكثر⁽⁴⁾. أو هي نظام يعبر عنه من طريق ما يتصل بالكلمات من لواصق تربط بين أجزاء السياق فتدل على المعنى وتعين على فهمه⁽⁵⁾. لقد تنبّه القدماء إلى هذه القرينة، وأشاروا إليها، بيد أنّهم لم يضعوا لها تعريفاً محدداً⁽⁶⁾، إذ يقول سيبويه: ((واعلم أن المبتدأ لا بد له من أن يكون المبنى عليه شيئاً هو هو))⁽⁷⁾، وقد عبّر عن معنى المطابقة بقوله: ((لقد يوافق الشيء الشيء ثم يخالفه، لأنه ليس مثله))⁽⁸⁾. وأشار ابن السراج إلى قرينة المطابقة في أثناء حديثه عن توابع الأسماء في إعرابها⁽⁹⁾. ويبدو لي أنّه أول من استعمل مصطلح المطابقة صراحة في حديثه عن المبهم وصفته، إذ يقول: ((المبهم اسم وصفته اسم فهما اسمان يبين أحدهما الآخر، فقاما مقام اسم واحد ولا يجوز أن يفرقا، لا يثنى أحدهما ويفرد الآخر، بل يجب أن يكون مناسباً له في توحيدته وتثنيته وجمعه ليكون مطابقاً له، لا يفصل أحدهما عن الآخر))⁽¹⁰⁾، وقد استعمل - مصطلح المطابقة - ابن الوراق⁽¹¹⁾، وابن جني⁽¹²⁾، والزمخشري⁽¹³⁾، والعكبري⁽¹⁴⁾، وابن الحاجب⁽¹⁵⁾،

(1) ينظر: القرائن النحوية واطراح العامل: 32.

(2) نهج البلاغة: 804.

(3) المصدر نفسه: 421.

(4) ينظر: المعنى وظلال المعنى: 336، والقرينة في اللغة العربية: 80، وقرينة المطابقة في النحو العربي: 16.

(5) ينظر: القرائن النحوية واطراح العامل: 36.

(6) ينظر: قرينة المطابقة في النحو العربي: 15.

(7) كتاب سيبويه: 127/2.

(8) المصدر نفسه: 128/2.

(9) ينظر: الأصول في النحو: 19/2، وقرينة المطابقة في النحو العربي: 16.

(10) الأصول في النحو: 33/2.

(11) ينظر: علل النحو: 395، 556.

(12) ينظر: الخصائص: 760.

(13) ينظر: المفصل في صناعة الإعراب: 158.

(14) ينظر: اللباب في علل البناء والإعراب: 242/2.

(15) ينظر: كافية ابن الحاجب: 33، 50.

والشلوبين⁽¹⁾، وغيرهم من النحويين التابعين لهم. وعلى الرغم من أن المطابقة تعد من القرائن الصرفية ومسرحها الصيغ الصرفية والضمائر⁽²⁾، إلا أن لأسماء الإشارة حظاً فيها، فمن المتعارف عليه أن أسماء الإشارة تحتاج إلى مشار إليه حتى تكتمل عناصر الإشارة ويتحقق الهدف من الإشارة، وينبغي أن يكون هناك تطابق بين اسم الإشارة والمشار إليه كي يتبين المعنى وتقوى الصلة بينهما وتتوثق بين أجزاء التركيبية للجملة.

وذكر د. تمام حسان أن للمطابقة خمسة محاور⁽³⁾ – ذُكرت آنفاً – إلا أن قسمًا من المحدثين نفى أن تكون العلامة الإعرابية إحدى عناصر المطابقة، ورأوا أنه ليس شرطاً أن تتطابق العلامة الإعرابية إلا في باب التبعية⁽⁴⁾. ولكننا نجد المطابقة في عنصر الإسناد مثلاً كالمبتدأ والخبر في قولنا: زيدٌ حاضرٌ. ويرى الباحث أن مطابقة الإعراب مع أسماء الإشارة والمشار إليه لا تكون إلا مع الدالة على المثني؛ لأنها معربة وباقي الأسماء مبنية، لذا فمن الأفضل ألا تُقحم في قرينة المطابقة، وبكفي أنها – قرينة الإعراب – قرينة مستقلة بذاتها.

أما قرينة الشخص (التكلم والخطاب والغيبة) فأحسب أن تطابقها مع أسماء الإشارة ليس دائماً، على الرغم من أن د. تمام حسان عد مطابقة الخطاب ممّا يختص بأسماء الإشارة وحال المخاطب فيما إذا كان مفرداً أو مثني أو جمعاً⁽⁵⁾. والأظهر عندي أن أسماء الإشارة تتطابق مع المشار إليه دائماً، وكثيراً ما تختلف مع المشار له (المخاطب)؛ إذ بإمكان المتكلم أن يخاطب شخصاً واحداً ويُشير إلى أكثر من واحد، أو يخاطب أكثر من واحد ويُشير إلى شخص واحد. فقله (ع): «فَاعْتَبِرُوا عِبَادَ اللَّهِ، وَادْكُرُوا تِيكَ الَّتِي أَبَاؤُكُمْ وَإِخْوَانُكُمْ بِهَا مُرْتَهَنُونَ، وَعَلَيْهَا مُحَاسِبُونَ»⁽⁶⁾، فالمخاطب جمع من الناس، و(تيك) يُستعمل للمفرد والجمع، والمشار إليه (القبور) وهي جمع كذلك، فحصلت هنا مطابقة الخطاب. ومثله قوله (ع): «أُولَئِكَ سَلَفٌ غَايَتُكُمْ»⁽⁷⁾. أما قوله (ع) في كتاب أرسل به إلى مالك الأشر: «فَاتَّخِذْ أُولَئِكَ خَاصَّةً لِحُلُوتِكَ وَحَفَلَاتِكَ، ثُمَّ لِيَكُنْ أَثَرُهُمْ عِنْدَكَ أَقُولُهُمْ بِمُرِّ الْحَقِّ لَكَ»⁽⁸⁾، فالمخاطب شخص واحد، و(أولئك) إشارة للجمع، والمشار إليه جمع أيضاً، ومثله كتابه (ع) إلى طلحة والزبير: «وَلَعَمْرِي مَا كُنْتُمَا بِأَحَقَّ الْمُهَاجِرِينَ بِالتَّقِيَّةِ وَالْكَثْمَانِ، وَإِنَّ دَفْعَكُمْ هَذَا الْأَمْرَ مِنْ قَبْلِ أَنْ تَدْخُلَا فِيهِ، كَانَ أَوْسَعَ عَلَيْكُمَا مِنْ خُرُوجِكُمَا مِنْهُ، بَعْدَ إِفْزَارِكُمَا بِهِ»⁽⁹⁾، فيلاحظ أن اسم الإشارة دال على المفرد والمشار إليه (الأمر) مفرد، أما المشار له (المخاطب) فهو مثني. ومنه قوله (ع): «يَا قَوْمُ، هَذَا إِيَّانُ وَرُودِ كُلِّ مَوْعُودٍ»⁽¹⁰⁾. وهذا كثير – عدم مطابقة اسم الإشارة للمخاطب – مع أسماء الإشارة.

أما مطابقة العدد فالمراد منها تطابق الجزأين – اسم الإشارة والمشار إليه – من حيث الإفراد أو التثنية أو الجمع⁽¹¹⁾، وتجدر الإشارة إلى أنه لا يمكن الإخلال بها؛ لأن إسقاطها يؤدي إلى تفكيك الصلة التي تربط بين المتطابقين، ومن ثم تُبعثر أجزاء التركيب النحوي، فلا يفهم المعنى. ولأسماء الإشارة أهمية كبيرة في هذه المطابقة، إذ يتطابق اسم الإشارة مع المشار إليه من حيث إفراده، أو تثنيته، أو جمعه، سواء أ تالياً كان المشار إليه أم مقدماً، وحسيّة كانت الإشارة أم معنويّة، نحو قوله (ع): «(مَلِكُوا عَنِّي هَذَا الْعَلَامَ لَا يَهْدَنِي، فَإِنِّي أَنَفْسٌ بِهِدَيْنٍ سِعْنِي الْحَسَنَ وَالْحُسَيْنَ عَلَيْهِمَا السَّلَامُ) – عَلَى الْمَوْتِ»⁽¹²⁾، «إِنَّ هَذِهِ الْقُلُوبَ تَمَلُّ كَمَا تَمَلُّ الْأَبْدَانُ، فَابْتَغُوا لَهَا طَرَائِفَ الْحِكْمَةِ»⁽¹³⁾ فمن المتعارف عليه أن (هذه)

(1) ينظر: التوطئة: 179.

(2) ينظر: اللغة العربية معناها ومبناها: 211.

(3) ينظر: الخلاصة النحوية: 95-96.

(4) ينظر: الدلالة السياقية: 403-404، والقرينة وأثرها في توجيه المعنى عند ابن يعيش: 93، وقرائن الإعراب والصيغ والمطابقة في اللغة العربية: 277.

(5) ينظر: الخلاصة النحوية: 96.

(6) نهج البلاغة: 217.

(7) المصدر نفسه: 544.

(8) المصدر نفسه: 665.

(9) المصدر نفسه: 684.

(10) المصدر نفسه: 356.

(11) ينظر: الخلاصة النحوية: 95.

(12) نهج البلاغة: 524.

(13) المصدر نفسه: 730.

تختص بالإشارة إلى المفردة المؤنثة وإلى الجمع المؤنث، وكذلك (تلك). وتتبع الإشارة إلى أن هذه المطابقة لا تُهدر إلا عند استعمال الألفاظ الموحدة بين المفرد والمثنى والجمع - ولم يرد هذا في النهج - كقوله تعالى ﴿قَالَ إِنَّ هَؤُلَاءِ ضَيْفِي فَلَا تَفْضَحُون﴾ الآية/68 من سورة الحجر، قال الزجاج: ((الضيف يوحد وإن وُصِفَتْ به الجماعة، تقول: هذا ضيف، وهذان ضيف وهؤلاء ضيف))⁽¹⁾، وعند غياب المطابقة يُستدل على المعنى من طريق دلالة السياق⁽²⁾.

أما مطابقة النوع فتعني مطابقة الجزئين من حيث التذكير والتأنيث⁽³⁾، وذكر براجشتراسر أن الأسماء في العربية تنقسم أكثرها إلى مذكر ومؤنث، ويرتبط كل واحد منهما مع صنفه من طريق الإتيان - ويقصد به المطابقة - فهو القاعدة التي تمنع مطابقة المذكر للمؤنث فلا يطابق المذكر إلا المذكر، ولا يطابق المؤنث إلا المؤنث⁽⁴⁾. وتدخل أسماء الإشارة ضمن هذا النوع من المطابقة باستثناء (هؤلاء) فهو يدل على الجمع المذكر والمؤنث، ولم يرد في النهج إلا مشيراً إلى المذكر، ومنه قوله (ع): ((أَمَّا وَالَّذِي نَفْسِي بِيَدِهِ، لَيُظْهِرَنَّ هَؤُلَاءِ الْقَوْمَ عَلَيْكُمْ، لَيْسَ لَأَتُهُمْ أُولَى بِالْحَقِّ مِنْكُمْ، وَلَكِنْ لِإِسْرَاعِهِمْ إِلَى بَاطِلٍ صَاحِبِهِمْ، وَأَبْطَأَتِكُمْ عَنْ حَقِّي))⁽⁵⁾، أما إشارته إلى جمع الإناث فنحو قوله تعالى ﴿قَالَ هَؤُلَاءِ بَنَاتِي إِنْ كُنْتُمْ فَاعِلِينَ﴾ الآية/71 من سورة الحجر. وتجدر الإشارة إلى أن هذا النوع من المطابقة جائز فيه الترخّص، فيُشار إلى المؤنث باسم الإشارة الدال على المذكر، كقوله (ع) حينما قَدِمَ عليه شخصٌ حاملٌ شيئاً بيده: ((أَصِلَّةٌ، أَمْ رَكَاةٌ، أَمْ صَدَقَةٌ؟ فَذَلِكَ مُحَرَّمٌ عَلَيْنَا أَهْلُ الْبَيْتِ! فَقَالَ: لَا ذَا وَلَا ذَاكَ، وَلَكِنَّهَا هَدِيَّةٌ، فَقُلْتُ: هَبْ لَكَ الْهَبُولُ أَعَنْ دِينَ اللَّهِ أَتَيْتَنِي لِتُخَدَعَنِي؟))⁽⁶⁾ فيلاحظ أن المشار إليه (الصلة والزكاة والصدقة) وكلها مؤنث تأنيثاً لفظياً، ومع ذلك لم يقل: فتلك محرمة علينا، وكذلك لم يُجبه المقابل ب: لا ذي أو لا تي ولا تيك، وإنما كلاهما ذكر اسم الإشارة دالاً على المذكر مع المشار إليه المؤنث. والدكتور أحمد مختار عمر صرح بأن المطابقة واجبة بين اسم الإشارة والمشار إليه⁽⁷⁾. ويمكن القول إن الإشارة هنا حمل على المعنى كما ذهب إليه بعض النحويين⁽⁸⁾، والتقدير: فذلك الأمر محرم علينا أهل البيت.

أما مطابقة التعيين فتكون من حيث التعريف والتذكير⁽⁹⁾، وقد أجمع النحويون على أن أسماء الإشارة من المعارف⁽¹⁰⁾، فهي تشير إلى معرفة، نحو قوله (ع) في كتاب كتبه يوصي به بما يُعمل بأمواله: ((هَذَا مَا أَمَرَ بِهِ عَبْدُ اللَّهِ عَلِيُّ بْنُ أَبِي طَالِبٍ أَمِيرُ الْمُؤْمِنِينَ فِي مَالِهِ، ابْتِغَاءً وَجْهَ اللَّهِ، لِيُؤَلِّجَنِي بِهِ الْجَنَّةَ، وَيُعْطِيَنِي الْأَمْنَةَ))⁽¹¹⁾، وقد يكون المشار إليه نكرة، وهنا تُهدر مطابقة التعيين بين اسم الإشارة والمشار إليه، ومثاله قوله (ع): ((هَذَا أَمْرٌ ظَاهِرُهُ إِيْمَانٌ، وَبَاطِنُهُ عُدْوَانٌ، وَأَوَّلُهُ رَحْمَةٌ، وَآخِرُهُ نَدَامَةٌ))⁽¹²⁾. ويكون هذا فيما إذا كان المشار إليه تالياً لاسم الإشارة وليس دائماً، أما إذا كان المشار إليه مقدماً على اسم الإشارة فلا تُهدر بينهما مطابقة التعيين، وهي معرفة مطلقاً، ومنه قوله (ع): ((وَاللَّهِ لَدُنْيَاكُمْ هَذِهِ أَهْوَنُ فِي عَيْنِي مِنْ عِرَاقٍ خَنْزِيرٍ فِي يَدٍ مَجْدُومٍ))⁽¹³⁾.

وتجدر الإشارة -هنا- إلى أن وظيفة المطابقة لا يقتصر على رفع اللبس بين المعاني فحسب، بل يُعين على إظهار العلاقة بين الكلمات، وإزالة المطابقة عن الكلمات يخرج الكلام عن حدود الفهم وحينئذ لا يكون مفيداً⁽¹⁴⁾. كما أنه

(1) معاني القرآن وإعرابه : 182/3.

(2) ينظر : قرائن الإعراب والصيغ والمطابقة في اللغة العربية : 236.

(3) ينظر : الخلاصة النحوية : 95.

(4) ينظر : التطور النحوي : 113.

(5) نهج البلاغة : 253.

(6) المصدر نفسه : 556.

(7) ينظر : معجم الصواب اللغوي : 892/2.

(8) ينظر : مغني اللبيب : 888/1 ، والنحو والدلالة : 202.

(9) ينظر : اللغة العربية معناها ومبناها : 211.

(10) ينظر : المقتضب : 279/4 ، والأصول في النحو : 26/1 ، وشرح الكافية الشافية : 222/1 ، والإنصاف في مسائل الخلاف (المسألة

104) : 569 ، والملحة في شرح الملحة : 124/1.

(11) نهج البلاغة : 660.

(12) المصدر نفسه : 312.

(13) المصدر نفسه : 764.

(14) ينظر : المعنى وظلال المعنى : 336.

لا يمكن إهدار المطابقة إلا عند أمن اللبس، اعتماداً على قرائن السياق الأخرى التي تكفل حفظ المعنى⁽¹⁾، ولا يُشترط أن تكون المطابقة بالأنواع كلها أجمع لتقوية الصلة بين المتطابقين وإنما يُكتفى بنوع واحد في تحقيق الغاية المقصودة منها⁽²⁾. يتضح مما تقدم أن لقرينة المطابقة أهمية في بيان المعنى النحوي والدلالي، إذ تقوى الصلة بين المتطابقين وتتوثق بينهما في التركيب، والإخلال بها يؤدي إلى تفكيك بناء الجملة وتكوين كلمات مبعثرة لا معنى لها.

4/ قرينة الربط:

وهي قرينة لفظية تدل على اتصال أحد المترابطين بالآخر⁽³⁾، وتُعد هذه القرينة سمة غالبية في التركيب النحوي، ويُعتمد عليها في التحليل النحوي، فهي التي تربط بين أجزاء السياق⁽⁴⁾، وتجعل السياق متماسكاً في العبارة الواحدة، وذا جمل محكمة الصياغة⁽⁵⁾، لأنّ ترابط الكلم - كما عبّر عنه الجرجاني - يأخذ بعضه بحجز بعض⁽⁶⁾، لذا فالربط له أهمية كبيرة في توضيح المعنى النحوي، والإخلال به أو إهماله يؤدي إلى تكوين تركيب نحوي مفكك العرى، سيء السبك، غير مقبول من الناحية النحوية والدلالية⁽⁷⁾. وهذه القرينة تعمل على إنعاش الذاكرة لاستعادة مذكور سابق بوساطة إحدى الوسائل اللفظية التي تُعين على الوصول إلى هذه الغاية⁽⁸⁾.

وقد عرف علماء العربية القدماء وظيفة الترابط في الكلام، بيد أن بعضهم لم يصرح بمصطلح الربط، ولكنهم تطرقوا إلى تعلّق الكلام ببعضه ببعض، إذ يقول سيبويه ((وسألت الخليل عن قوله جل وعز: «وَإِذَا أَدْفُنَا النَّاسَ رَحْمَةً فَرِحُوا بِهَا وَإِنْ تُصِيبُهُمْ سَيِّئَةٌ بِمَا قَدَّمْتُمْ أَيْدِيَهُمْ إِذَا هُمْ يَقْنَطُونَ» فقال: هذا كلام معلق بالكلام الأول كما كانت الفاء معلقة بالكلام الأول))⁽⁹⁾، وتابعه المبرد في ذلك حينما تحدّث عن الضمير العائد وقد وصفه بالمرجع⁽¹⁰⁾، ويبدو لي أن ابن السراج أول من استعمل مصطلح الربط في الجملة بقوله: ((واعلم: أن الحرف لا يخلو من ثمانية مواضع، إما أن يدخل على الاسم وحده مثل الرجل أو الفعل وحده مثل سوف أو ليربط اسماً باسم: جاعني زيد وعمرو، أو فعلاً بفعل أو فعلاً باسم أو على كلام تام، أو ليربط جملة بجملة أو يكون زائداً))⁽¹¹⁾، وسار على خطاهم من تبعهم من النحويين، لكنهم لم يتعدوا حدود الربط بالضمير أو الحرف⁽¹²⁾. وأغلب الظن أن ابن هشام هو أول من فصل القول في روابط الجملة وبيان أنواعها⁽¹³⁾. ولأسماء الإشارة أهمية كبيرة في ربط الكلام وحفظ المعنى، والصلة بين الربط باسم الإشارة والمشار إليه وطيدة، فهي تربط بين الجزء الواقع فيه اسم الإشارة والمشار إليه⁽¹⁴⁾، ولوجوب مجيء اسم لإشارة رابطاً فلا بد من وقوعه في المواضع الآتية⁽¹⁵⁾:

1/ وضع اسم الإشارة موضع ضمير الفصل: وهذا الموضع لم يرد في نهج البلاغة أبداً، إلا أنه ورد في القرآن الكريم في قوله تعالى ﴿يَا بَنِي آدَمَ قَدْ أَنْزَلْنَا عَلَيْكُمْ لِبَاسًا يُؤَارِي سَوَاتِكُمْ وَرِيشًا وَلِبَاسُ التَّقْوَى ذَلِكَ خَيْرٌ ذَلِكَ مِنْ آيَاتِ اللَّهِ لَعَلَّهُمْ يَذَّكَّرُونَ﴾ الآية/26 من سورة الأعراف.

(1) ينظر: قرائن الإعراب والصيغ والمطابقة في اللغة العربية: 224.

(2) ينظر: اللغة العربية معناها ومبناها: 212.

(3) ينظر: المصدر نفسه: 213، والقرينة في اللغة العربية: 113.

(4) ينظر: القرينة في اللغة العربية: 112، ونظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية: 158.

(5) ينظر: الخلاصة النحوية: 88.

(6) ينظر: دلائل الإعجاز: 370، والخلاصة النحوية: 88.

(7) ينظر: الخلاصة النحوية: 88، والمعنى وظلال المعنى: 337.

(8) ينظر: البيان في روائع القرآن: 109.

(9) كتاب سيبويه: 64-63/3. والآية (36) من سورة الروم.

(10) ينظر: المقتضب: 19-18/1.

(11) الأصول في النحو: 42/1.

(12) ينظر: علل النحو: 372/1، وسر صناعة الإعراب: 251-253/1، ودلائل الإعجاز: 214، 227، والمفصل في صناعة الإعراب:

440، 441، ونتائج الفكر: 136، 162، 322، والملحة في شرح الملحة: 379/1، 882/2.

(13) ينظر: مغني اللبيب: 652-647/1.

(14) ينظر: القرينة وأثرها في توجيه المعنى عند ابن يعيش: 159.

(15) ينظر: الخلاصة النحوية: 92.

2/ وضع اسم الإشارة للإشارة إلى مضمون قول أو حدث: وهو أن تلخص الإشارة قولاً أو حدثاً سابقاً فيُربط بين الإشارة وبينه برباط السببية، نحو قوله (ع): ((فَإِنْ اجْتَمَعُوا عَلَى رَجُلٍ وَسَمَوْهُ إِمَامًا كَانَ ذَلِكَ لِلَّهِ رِضَى))⁽¹⁾، فالإشارة إلى حدث سابق وهو اجتماع الناس، وقوله (ع) عند حديثه عن النبي والقرآن: ((فَجَاءَهُمْ بِتَصْدِيقِ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ، وَالنُّورِ الْمُقْتَدَى بِهِ. ذَلِكَ الْقُرْآنُ فَاسْتَنْطَفُوهُ، وَلَنْ يَنْطِقَ))⁽²⁾، إشارة منه إلى قول سابق ألا وهو (تصديق الذي بين يديه، والنور المقتدى به).

3/ المعاقبة بين اسم الإشارة وضمير الشأن: يكثر هذا الموضع في خطب الإمام علي (ع)، نحو قوله (ع) لغالب ابن صعصعة أبي الفرزدق سائلاً إياه عن إليه: ((مَا فَعَلْتَ إِلَيْكَ الْكَثِيرَةُ؟ قَالَ: دَعَدَعْتُهَا الْحُقُوقُ يَا أَمِيرَ الْمُؤْمِنِينَ فَقَالَ (عليه السلام): ذَلِكَ أَحْمَدُ سُبُلَهَا))⁽³⁾، فالإشارة هنا في قوة ضمير الشأن فكانت العبارة (إِنَّهُ أَحْمَدُ سُبُلَهَا) وقوله (عليه السلام): ((وَلَقَدْ سَمِعْتُ رَنَّةَ الشَّيْطَانِ حِينَ نَزَلَ الْوَحْيُ عَلَيْهِ (صلى الله عليه وآله) فَقُلْتُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ مَا هَذِهِ الرَّنَّةُ؟ فَقَالَ: «هَذَا الشَّيْطَانُ قَدْ آتَى مِنْ عِبَادَتِهِ، إِنَّكَ تَسْمَعُ مَا أَسْمَعُ، وَتَرَى مَا أَرَى، إِلَّا أَنَّكَ لَسْتَ بِنَبِيِّ، وَلَكِنَّكَ وَزِيرٌ، وَإِنَّكَ لَعَلَى خَيْرٍ))⁽⁴⁾، أي: (إنَّه الشَّيْطَانُ) فالإشارة رابطة هنا كيربط ضمير الشأن⁽⁵⁾. ويرى الباحث أنَّ الإشارة هنا يمكن أن تكون إشارة إلى قول أو حدث سابق، فتكون إشارة إلى ما حدث لإبيل أبي الفرزدق، مثلما تكون إشارة إلى الرنة التي سمعها الإمام (ع). وتجدر الإشارة إلى أن الإشارة الحسية - على الرغم من اهتمام النحويين بها - إلا أنها ليس لها شأن كبير في تحقيق الترابط بين الجمل المكونة لنص الخطاب، إنما تكون ذات شأن ترابطي متى ما كان المشار إليه حاصلًا في المقال بنقده في الذكر، وهذا لا يتحقق إذا ما كانت الإشارة حسية والمشار إليه حضورياً⁽⁶⁾.

و غالباً ما يكون اسم الإشارة - عند الربط - عانداً على مبتدأ⁽⁷⁾، نحو قوله (ع): ((فَهُمْ لَمَّةُ الشَّيْطَانِ، وَحُمَةُ النَّيْرَانِ أَوْلَئِكَ جَزْبُ الشَّيْطَانِ أَلَا إِنَّ جَزْبَ الشَّيْطَانِ هُمُ الْخَاسِرُونَ))⁽⁸⁾، وقد خص بعضهم الربط بالإشارة بعودته إلى المبتدأ الموصول أو الموصوف، والإشارة للبعيد⁽⁹⁾، والباحث لا يؤيد هذا التخصيص، فكثيراً ما يرد الربط باسم الإشارة الدال على البعيد من غير أن يكون المبتدأ موصولاً أو موصوفاً، ومنه قوله (ع): ((شَرُّ وَرَزَائِكَ مَنْ كَانَ لِلْأَشْرَارِ قَبْلَكَ وَزِيْرًا، وَمَنْ شَرِكُهُمْ فِي الْإِثْمِ، فَلَا يَكُونَنَّ لَكَ بَطَانَةً، فَإِنَّهُمْ أَعْوَانُ الْإِثْمَةِ، وَإِخْوَانُ الظُّلْمَةِ، وَأَنْتَ وَاجِدٌ مِنْهُمْ خَيْرَ الْخَلْفِ مِمَّنْ لَهُ مِثْلُ آرَائِهِمْ وَنَفَادِهِمْ، وَلَيْسَ عَلَيْهِ مِثْلُ أَصَارِهِمْ وَأَوْرَارِهِمْ وَآثَامِهِمْ، مِمَّنْ لَمْ يُعَاوَنِ ظَالِمًا عَلَى ظُلْمِهِ، وَلَا آثَمًا عَلَى إِثْمِهِ، أَوْلَئِكَ أَخَفُّ عَلَيْكَ مَوْثِقَةً))⁽¹⁰⁾ فالإشارة عائدة إلى قوله (خير الخلف) من غير أن تكون مبتدأ. ومنه أيضاً قوله (ع): ((وَتَعَهَّدُ أَهْلَ الْبَيْتِ وَدَوِي الرِّقَةِ فِي السَّنِ مِمَّنْ لَا حِيلَةَ لَهُ، وَلَا يَنْصِبُ لِلْمَسْأَلَةِ نَفْسَهُ، وَذَلِكَ عَلَى الْوَلَاةِ ثَقِيلٌ، وَالْحَقُّ كُلُّهُ ثَقِيلٌ))⁽¹¹⁾، ويلاحظ هنا اجتماع رابطتين وهما الفاء واسم الإشارة واجتماع رابطتين تأكيد للربط وتقوية له⁽¹²⁾، فالإشارة عائدة إلى لفظ التعهد، ولم يكن موصولاً أو صفة. وورد مثل ذلك في القرآن الكريم في قوله تعالى ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾ الآية/36 من سورة الإسراء، ومنه أيضاً قوله تعالى ﴿وَقَدْ اقْتَبَسَهُ الْإِمَامُ عَلِي (عليه السلام)﴾ عند حديثه عن التوبة⁽¹³⁾ - ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا خُذُوا حِذْرَكُمْ فَانفِرُوا تَابَاتٍ أَوْ انْفِرُوا جَمِيعًا﴾ الآية/71 من سورة

(1) نهج البلاغة : 583.

(2) المصدر نفسه : 377.

(3) المصدر نفسه : 811.

(4) المصدر نفسه : 490.

(5) ينظر : الخلاصة النحوية : 92.

(6) ينظر : أصول تحليل الخطاب : 1068/2.

(7) ينظر : شرح ابن عقيل : 165/1 ، والرباط وأثره في التراكيب العربية : 156.

(8) نهج البلاغة : 502.

(9) ينظر : ارتشاف الضرب : 1116/3 ، والمدارس النحوية (شوقي ضيف) : 318 ، والرباط وأثره في التراكيب العربية : 156 ، وأثر القرائن في توجيه المعنى في تفسير البحر المحيط : 229.

(10) نهج البلاغة : 665.

(11) المصدر نفسه : 676.

(12) ينظر : الرباط وأثره في التراكيب العربية : 137.

(13) نهج البلاغة : 744.

النساء، فاسم الإشارة هنا عائد إلى موصول ليس مبتدأً. وذكر بعضهم أنّ الربط باسم الإشارة لا يكون إلاّ بالاسم الدال على البعيد فيمتنع الربط حينما تكون الإشارة إلى القريب⁽¹⁾، وإنّما كان لاسم الإشارة هذا الموقع -الربط- ولم يكن للضمير؛ لأنّ الأخير ليس فيه دلالة على البعد⁽²⁾. بيد أنّ الشلوّيين صرح بأنّ اسم الإشارة قد يسدّ مسدّ المضمّر⁽³⁾. و د. تَمَام حسان أكّد إمكانية استبدال ضمير الغائب باسم الإشارة في كل موقع يربط فيه بين عناصر الجملة، وإن كانت الإشارة دالة على الحضور وإشارتها إلى مذكور سابق، ومثّل لذلك بـ(أولئك وذلك)⁽⁴⁾، والباحث يؤيد ما ذهب إليه د. تَمَام، ويُضيف إلى ما ذكره أمثلة تبيّن إمكانية الربك باسم الإشارة الدال على القريب، نحو قوله(ع) في الخوارج لما سمع قولهم لا حكم إلّا لله: (كَلِمَةُ حَقٍّ يَرَادُ بِهَا بَاطِلٌ! نَعَمْ إِنَّهُ لَا حُكْمَ إِلَّا لِلَّهِ، وَلَكِنَّ هَؤُلَاءِ يَقُولُونَ: لَا أَمْرَةَ)⁽⁵⁾، ومنه أيضًا قوله (عليه السلام) موصيًا ابنه الحسن (عليه السلام): (إِنَّ الَّذِي فِي يَدِكَ مِنَ الدُّنْيَا قَدْ كَانَ لَهُ أَهْلٌ قَبْلَكَ، وَهُوَ صَائِرٌ إِلَى أَهْلِ بَعْدِكَ، وَإِنَّمَا أَنْتَ جَامِعٌ لِأَحَدٍ رَجُلَيْنِ: رَجُلٌ عَمِلَ فِيمَا جَمَعَتْهُ بِطَاعَةِ اللَّهِ فَسَعَدَ بِمَا شَقِيَتْ بِهِ، أَوْ رَجُلٌ عَمِلَ فِيهِ بِمَعْصِيَةِ اللَّهِ فَشَقِيَ بِمَا جَمَعَتْ لَهُ، وَلَيْسَ أَحَدٌ هَذَيْنِ أَهْلًا أَنْ تُؤَثِّرَهُ عَلَى نَفْسِكَ)⁽⁶⁾، فيلاحظ - في كلا الشاهدين - إمكانية استبدال الضمير الغائب باسم الإشارة. يتّضح مما تقدّم أنّ الربط باسم الإشارة لا يختصّ بكون المبتدأ موصولاً أو موصوفاً، وأنّه ليس شرطاً أن يكون اسم الإشارة دالاً على البعيد، وإنّما يرد الربط باسم الإشارة الدال على القريب أيضًا. وصرح أحد المحدثين بأنّ الربط باسم الإشارة غير مطرد، فلا يقال: محمد قام هذا، ولا المحمدون خرج أولئك، وأكّد أنّ المطرد هو الربط بالضمير⁽⁷⁾. والذي يبدو لي أنّ ربط الضمائر لا يكون - في ما ذكره من الأمثلة - إلاّ بالضمائر المتصلة؛ إذ لا يمكن أن يقال: محمد قام هو، ولا المحمدون خرج هؤلاء، لذلك امتنع الربط - في مثل هذا - باسم الإشارة، ولعل ذلك عائد إلى تنوّع الضمائر وهو مما تتماز به الضمائر في الربط من غيرها من وسائل الربط، ويمكن القول إنّ اسم الإشارة لا يكسب وظيفة الربط إلاّ في حالتين مجتمعتين:

- أن يكون عائداً إلى قول أو حدث متقدّم في الذكر.
- إمكانية استبدال الضمير الغائب المنفصل فقط باسم الإشارة.

5/ قرينة التنغيم:

يُعدّ التنغيم الإطار الصوتي الذي تقال به الجملة في السياق، فالجمل العربية تقع في موازين تنغيمية هي هياكل من الأنساق النغمية وتكون ذات أشكال محددة⁽⁸⁾. ومن المعلوم أنّ التنغيم يكون في الكلام المنطوق، وهو يقوم بدور دلالي يهدي إلى تفسير الجملة وينوّع هذا التفسير من نغمة الإثبات إلى الاستفهام إلى غير ذاك، وهو بهذا التنوع يكشف عن المعنى الدلالي⁽⁹⁾. والتنغيم في الكلام يقوم بوظيفة الترقيم في الكتابة، إلّا أنّ التنغيم أوضح من الترقيم في الدلالة على المعنى الوظيفي للجملة؛ لأنّ استعمال التنغيم أكثر من استعمال الترقيم⁽¹⁰⁾. والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن - هنا - هو: هل عرف علماء العربية القدماء هذه الظاهرة؟ ويمكن بيان ذلك من طريق عرض آراء المحدثين:

اختلفت آراء المحدثين في معرفة القدماء ظاهرة التنغيم، فمنهم من ذهب إلى أنّ العرب القدماء لم يعنوا بدراستها ولم يلتفتوا إليها⁽¹¹⁾، إذ يقول د. تَمَام حسان ((ولا يفوتني هنا أن أشير إلى أن دراسة النبر، ودراسة التنغيم في العربية الفصحى يتطلب شيئا من المجازفة، ذلك؛ لأنّ العربية الفصحى لم تعرف هذه الدراسة في قديمها ولم يسجل لنا القدماء شيئا

(1) ينظر: ارتشاف الضرب: 1116/3، ومغني اللبيب: 694/1.

(2) ينظر: ارتشاف الضرب: 1116/3، وأثر القران في توجيه المعنى في تفسير البحر المحيط: 229.

(3) شرح المقدمة الجزولية: 910/3.

(4) ينظر: البيان في روائع القرآن: 121.

(5) نهج البلاغة: 146.

(6) المصدر نفسه: 804.

(7) ينظر: الرابط وأثره في التراكيب في العربية: 156.

(8) ينظر: اللغة العربية معناها ومبناها: 226.

(9) ينظر: النحو والدلالة: 150.

(10) اللغة العربية معناها ومبناها: 226-227.

(11) ينظر: مناهج البحث في اللغة: 163، والتطور النحوي: 72، ودراسات في فقه اللغة: 197، و ظاهرة التنغيم في التراث العربي: 80.

عن هاتين الناحيتين⁽¹⁾)). ويراجشتراسر يقصر هذه الدراسة على أهل التجويد والأداء فيقول: ((إننا نتعجب كل العجب من أن النحويين والمقرئين القدماء لم يذكروا النغمة ولا الضغط أصلاً غير أن أهل التجويد رمزوا إلى ما يشبه النغمة⁽²⁾))، وهذا التصريح مردود؛ لأن المتعارف عليه عند الجميع أن النحويين والقراء كان أغلبهم من أهل التجويد والأداء، فكيف لا يعرفون النغم⁽³⁾)). وتابعهم د. محمد الأنطاكي، إذ نفى ظاهرة التنغيم عند القدماء وعدّها مجهولة؛ لأنهم لم يشيروا إليها في كتبهم⁽⁴⁾)). ويرى الباحث أن كلّ ما صرح به عن عدم ادراك القدماء لظاهرة التنغيم باطل، ويبدو أنهم أرادوا أن يجعلوها مثلبة على علماء العربية القدماء، ومنقبة لهم وللمحدثين من أهل الغرب، والدليل على ذلك أن هناك نحويين محدثين خلّص أكدا أن القدماء عرفوا مصطلح (النغم) وأهميته في السياقات التنظيمية للمتكلم، وفي أدائه وظيفة القرينة النحوية⁽⁵⁾))، وذكرت بعض المراجع تعريف الفارابي للنغم في كتابه (الموسيقى الكبير)، إذ يقول: ((والنغم، الأصوات المختلفة في الحدة والنقل التي تتخيل أنها ممتدة⁽⁶⁾)). ويشير ابن جني عند حديثه عن حذف الصفة ودلالة الحال عليها إلى أن سيبويه قد عرف هذه الظاهرة بقوله (سير عليه ليل)⁽⁷⁾، فضلاً عن تعبير سيبويه عن التنغيم بكلمة الترنّم⁽⁸⁾، إذ يقول في باب الندبة ((اعلم أن المندوب مدعو ولكنه متفجع عليه، فإن شئت ألحقت في آخر الاسم الألف، لأن الندبة كأنهم يترنمون فيها⁽⁹⁾)). وذكر ابن جني أن علم الأصوات له تعلّق ومشاركة للموسيقى لما فيها من صنعة الأصوات والنغم⁽¹⁰⁾)). يتضح ممّا تقدم أن النغم عند القدماء هو التنغيم عند المحدثين، وكلاهما يدلّ على مدلول واحد وهو تلحين الكلام.

وقد عرّفه المحدثون بأنه التغيير الذي يطرأ على الكلام ارتفاعاً وانخفاضاً لغرض تغيير الدلالة⁽¹¹⁾)). وهو لا يغيّر الدلالة المعجمية، إنّما يغيّر الدلالة الأسلوبية، واصطلاح عليه بعضهم (موسيقى الكلام)⁽¹²⁾))، وهذا التغيير أو التنوع الموسيقي يعطي الكلام روحاً ويكسبه معنى يدلّ على الحالة النفسية للمتكلم، ويُعدّ عاملاً مهماً من عوامل توضيح المعنى وتفسيره، وتمييز أنماط الكلام بعضها من بعض⁽¹³⁾)). ونظرًا إلى ما يؤديه التنغيم -في كثير من الأحيان- من وظيفة فقد استغني به عن الأداة في بعض المواضع⁽¹⁴⁾))، ومن ذلك قوله (ع) حينما صعد أحد أصحابه وهو يصف المتقين: ((هكذا نَصْنَعُ الْمَوَاعِظَ الْبَالِغَةَ بِأَهْلِهَا⁽¹⁵⁾))، فمن طريق التنغيم عُرِفَ أن الموضع للاستفهام الإنكاري، واستغني عن ذكر الأداة بالتنغيم. ومنه أيضًا ما ذكره عن أحد أصحابه أنه شكا إلى الإمام (عليه السلام) تخلي أخيه عن الدنيا فأمر الإمام (عليه السلام) بإحضاره فقال (عليه السلام) له: ((يَا عُدَيَّ نَفْسِهِ! لَقَدْ اسْتَهَامَ بِكَ الْخَبِيثُ! أَمَا رَجِمْتَ أَهْلَكَ وَوَلَدَكَ! أَلَمْ تَرَى اللَّهَ أَحَلَّ لَكَ الطَّيِّبَاتِ، وَهُوَ يَكْرَهُ أَنْ تَأْخُذَهَا! أَنْتَ أَهْوَنُ عَلَى اللَّهِ مِنْ ذَلِكَ! قال: يا أمير المؤمنين، هذا أنت في خشونة ملبسك وجشوبة مأكلك! قال: وَيَحْكُ، إِنِّي لَسْتُ كَأَنْتَ، إِنَّ اللَّهَ تَعَالَى فَرَضَ عَلَى أَيْمَةِ الْعَدْلِ أَنْ يَقْدَرُوا أَنْفُسَهُمْ بِضَعْفَةِ النَّاسِ، كَيْلًا يَنْبَغَ بِالْفَقِيرِ فَقْرُهُ⁽¹⁶⁾))، فبالتنغيم عُرِفَ أن الإشارة بـ(هذا) لم تكن للاستفهام، أو التقرير، إنّما للتعجب من حال الإمام (عليه السلام) وزهده في الدنيا. ويمكن توضيح وظيفة التنغيم في بيان التركيب النحوي للجملة، ومعرفة الموقع الإعرابي لعناصرها المتكونة منها،

(1) مناهج البحث في اللغة : 163-164 ، والتنغيم ودلالاته في العربية : 37.

(2) التطور النحوي : 72.

(3) ينظر : ظاهرة التنغيم في التراث العربي : 81.

(4) ينظر : دراسات في فقه اللغة : 197.

(5) ينظر : الأصوات اللغوية (د. عبد القادر) : 255 ، والمعنى وظلال المعنى : 346-347، والتنغيم في إطار النظام النحوي : 287-292.

(6) الموسيقى الكبير : 109، وينظر : الصوت والمعنى في الدرس اللغوي : 404، والأصوات اللغوية (د. عبد القادر) : 255.

(7) ينظر : كتاب سيبويه : 220/1، والخصائص : 551.

(8) ينظر : التنغيم في إطار النظام النحوي : 291.

(9) كتاب سيبويه : 220/2.

(10) ينظر : سر صناعة الإعراب : 9/1.

(11) ينظر : علم الأصوات : 533، ومناهج البحث في اللغة : 164، والتنغيم ودلالاته في العربية : 36.

(12) ينظر : علم الأصوات : 533، والتنغيم ودلالاته في العربية : 36.

(13) علم الأصوات : 533.

(14) ينظر : اللغة العربية معناها ومبناها : 227 ، والمعنى وظلال المعنى : 347.

(15) نهج البلاغة : 499.

(16) نهج البلاغة : 526.

ففي قوله (عليه السلام): «يَا قَوْمُ، هَذَا إِنِّ أَنْزَلْتُ كُلَّ مَوْعُودٍ»⁽¹⁾ فمن سكت بعد لفظة (هذا) ثم أكمل كلامه علم أن اسم الإشارة يُشير إلى حدث سابق. أمّا من لم يقف على اسم الإشارة وجعل كلامه متواصلًا يُفهم من كلامه أن الإشارة إلى الوقت، وهذا ما قصده الإمام (عليه السلام) في قوله، فينّضح هنا الشأن المهم الذي يؤديه التنغيم في بيان المعنى الدلالي. ومنه أيضًا قوله (عليه السلام) في فضل القرآن: «لِذَلِكَ الْقُرْآنُ فَاسْتَنْطِقُوهُ، وَلَنْ يَنْطِقَ»⁽²⁾.

الشكل (أ) الشكل (ب)



فيلاحظ أنّه من طريق التنغيم يمكن معرفة التركيب النحوي للجملة، وتُحدد عناصرها، فالتنغيم المعين لها يدل على أن الجملة مكونة من جملة واحدة كبرى كما في الشكل (أ)، أو مكونة من جملتين كما في الشكل (ب)⁽³⁾.

الخلاصة:

هذا بيان للقارئ اللفظية وعلاقتها بأسماء الإشارة في الخطاب العلوي المقدس، يوضح أهمية القرينة اللفظية وشأنها في توضيح المعنى النحوي والدلالي لاسم الإشارة، فضلاً عن بيان الموقع الإعرابي والتركيب له، فمن طريق قرينة الإعراب والمطابقة يتوصل إلى الموقع الإعرابي لاسم الإشارة - على الرغم من بناءه-، ومن طريق قرينة الرتبة والربط والتنغيم يتوصل إلى التركيب النحوي لاسم الإشارة في الجملة، وتساعد بعض القرائن اللفظية على توثيق الصلة بين أجزاء الكلام فتحكم بذلك صياغة الجمل وتجعل السياق متماسكاً وتقوي سبكه، وهذه وظيفة المطابقة، وقرينة الربط؛ إذ تُعد أسماء الإشارة من أهم وسائل الربط في الكلام، فضلاً عن أهميتها في حفظ المعنى، فهي تساعد على انتعاش الذاكرة، وتُغني عن إعادة ذكر اللفظ أو تكرار سياق كامل. وقد حاول البحث استعراض آراء النحويين - قداماء ومحدثين- في بيان أهمية القرائن اللفظية مع أسماء الإشارة، والتركيز على وظيفتها النحوية.

المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.
 - نهج البلاغة.
1. ارتشاف الضرب من لسان العرب: أبو حيان الأندلسي (745هـ)، تح: د. رجب عثمان محمد، مراجعة: د. رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي - القاهرة، 1998م.
 2. الأصوات اللغوية: د. عبد القادر عبد الجليل، دار صفاء - عمان، 2010م.
 3. أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية: محمد الشاوش، مؤسسة العربية - تونس، 2001م.
 4. الأصول في النحو: أبو بكر، محمد بن السري بن سهل النحوي المعروف بابن السراج (316هـ)، تح: عبد الحسين الفتلي، ط4، مؤسسة الرسالة - بيروت، 1999م.
 5. إعراب القرآن وبيانه: محيي الدين بن أحمد مصطفى درويش (1403هـ)، ط4، دار اليمامة - دمشق - بيروت، دار ابن كثير - دمشق - بيروت، 1415هـ.
 6. أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والمعنى: د. فاضل مصطفى الساقى، تقديم: أ.د. تمام حسان، مكتبة الخانجي - القاهرة، 1977م.

(1) المصدر نفسه : 356.

(2) المصدر نفسه : 377.

(3) ينظر : النحو الدلالة : 150-152.

7. الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين: أبو البركات، عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله الأنصاري، كمال الدين الأنباري(577هـ)، تح: جودة مبروك محمد مبروك، راجعه: د. رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي - القاهرة، 2002م.
8. البيان في روائع القرآن: د. تمام حسان، عالم الكتب- بيروت، 1993م.
9. التطور النحوي: براجشتراسر، أخرجه وصححه وعلّق عليه: د. رمضان عبد التواب، ط2، مكتبة الخانجي - القاهرة، 1994م.
10. التوطئة: أبو علي الشلوبيني(654هـ)، تح: د. يوسف أحمد المطوع، ط2، دار الكتب- الكويت، 1981م.
11. الجملة العربية تأليفها وأقسامها: د. فاضل السامرائي، ط3، دار الفكر - عمان، 2009م.
12. الخصائص: أبو الفتح، عثمان بن جني (392هـ)، تح: محمد علي النجار، ط2، عالم الكتب- بيروت، 2010م.
13. الخلاصة النحوية: د. تمام حسان، ط2، عالم الكتب- القاهرة، 2005م.
14. دراسات في فقه اللغة: محمد الأنطاكي، ط4، دار الشرق- بيروت، 1969م.
15. الدلالة السياقية عند اللغويين: أ.د. عواطف كنوش المصطفى، دار السياب- لندن، 2007م.
16. دلائل الإعجاز في علم المعاني: أبو بكر، عبد القاهر بن عبد الرحمن بن حمد الجرجاني (471هـ)، تح: محمود محمد شاكر أبو فهر، ط3، مكتبة المدني- القاهرة ودار المدني- الرياض، 1992م.
17. سر صناعة الإعراب: أبو الفتح، عثمان بن جني (392هـ)، تح: د. حسن هنداي، ط2، دار القلم - دمشق، 1993م.
18. شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك: ابن عقيل، عبد الله بن عبد الرحمن العقيلي الهمداني المصري (769هـ)، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الطلائع - القاهرة، 2009م.
19. شرح الأشموني لألفية ابن مالك: أبو الحسن نور الدين، علي بن محمد بن عيسى الأشموني الشافعي(900هـ)، قدّم له ووضع هوامشه وفهارسه: حسن حمد، إشراف: د. إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية - بيروت، 1998م.
20. شرح الكافية الشافية: أبو عبد الله جمال الدين محمد بن عبد الله بن مأك الطائي الجبّاني (672هـ)، تح: عبد المنعم أحمد هريدي، دار المأمون - الرياض، د.ت.
21. شرح المفصل: موفق الدين يعيش بن علي بن يعيش النحوي (646هـ)، تح: أ.د. إبراهيم محمد عبد الله، دار سعد الدين - القاهرة، 2013م.
22. شرح المقدمة الجزولية: أبو علي، عمر بن محمد بن عمر الأزدي الشلوبيني (654هـ)، تح: د. تركي بن سهو بن نزال العتيبي، مكتبة الرشيد - الرياض، 1993م.
23. الصوت والمعنى في الدرس اللغوي في ضوء علم اللغة الحديث: د. تحسين عبد الرضا الوزان، دار دجلة- عمان، 2011م.
24. علل النحو: أبو الحسن، محمد بن عبد الله بن العباس، ابن الوراق(381هـ)، تح: محمود جاسم محمد الدرويش، مكتبة الرشيد- الرياض، 1999م.
25. علم الأصوات: د. كمال بشر، دار غريب- القاهرة، 2000م.
26. القرينة في اللغة العربية: د. كوليزار كاكل عزيز، دار دجلة- عمان، 2009م.
27. الكافية في علم النحو: جمال الدين بن عثمان بن عمر بن أبي بكر المصري الأسنوي المالكي، ابن الحاجب(646هـ)، تح: د. صالح عبد العظيم الشاعر، مكتبة الآداب- القاهرة، 2010م.
28. كتاب سيبويه: أبو بشر، عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي الملقب بسيبويه(180هـ)، تح: عبد السلام هارون، ط3، مكتبة الخانجي - القاهرة، 1988م.
29. اللباب في علل البناء والإعراب: أبو البقاء، عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري البغدادي محب الدين(616هـ)، تح: عبد الإله النبهان، دار الفكر - دمشق، 1995م.

30. اللغة العربية معناها ومبناها: د. تمام حسان، ط6، عالم الكتب - القاهرة، 2006م.
 31. اللوحة في شرح الملحة: أبو عبد الله شمس الدين، محمد بن حسن بن سباع بن أبي بكر الجذامي، المعروف بابن الصائغ (720هـ)، تح: إبراهيم بن سالم الصاعدي، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية - الرياض، 2004م.
 32. المدارس النحوية: أحمد شوقي عبد السلام ضيف الشهير بشوقي ضيف، ط7، دار المعارف - القاهرة، 1992م.
 33. مسائل خلافية في النحو: أبو البقاء، عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري البغدادي محب الدين (616هـ)، تح: محمد خير الحلواني، دار الشرق العربي - بيروت، 1992م.
 34. معاني القرآن وإعرابه: أبو اسحاق، إبراهيم بن السري بن سهل الزجاج (311هـ)، تح: عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب - بيروت، 1988م.
 35. معجم الصواب اللغوي دليل المثقف العربي: د. أحمد مختار عمر وآخرون، عالم الكتب - القاهرة، 2008م.
 36. المعنى وظلال المعنى: د. محمد محمد يونس، ط2، دار المدار الإسلامي - ليبيا، 2007.
 37. مغني اللبيب عن كتب الأعاريب: أبو محمد، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله بن يوسف، جمال الدين بن هشام (761هـ)، تح: مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، ط6، دار الفكر - دمشق، 1985م.
 38. المفصل في صنعة الإعراب: أبو القاسم، محمود بن عمرو بن أحمد الزمخشري جار الله (538هـ)، تح: د. علي بو ملح، ط3، مكتبة الهلال - بيروت، 1993م.
 39. المقتضب: أبو العباس، محمد بن يزيد بن عبد الأكبر الثمالي الأزدي المعروف بالميرد (285هـ)، تح: محمد عبد الخالق عضيمة، ط3، الأهرام - القاهرة، 1994.
 40. مناهج البحث في اللغة: د. تمام حسان، مكتبة الأنجلو - القاهرة، 1990م.
 41. الموسيقى الكبير: أبو نصر محمد بن طرخان الفارابي (350هـ)، تح: غطاسة عبد الملك، د.ط، خشبة - القاهرة، د.ت.
 42. نتائج الفكر في النحو: أبو القاسم، عبد الرحمن بن عبد الله السهيلي (581هـ)، تح: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمد معوض، دار الكتب العلمية - بيروت، 1992م.
 43. نحو المعاني: د. أحمد عبد الستار الجوّاري، د. ط، دار الفارس - عمان، 2006م.
 44. النحو والدلالة: د. محمد حماسة عبد اللطيف، ط2، دار غريب - القاهرة، 2005م.
 45. نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية: د. مصطفى حميدة، مكتبة لبنان - بيروت، 1997م.
- الرسائل الجامعية والأطاريح:**
1. أثر القرينة في توجيه المعنى في تفسير البحر المحيط: أحمد خضير عباس، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب/ جامعة الكوفة، 2010م.
 2. دلالة السياق: ردة الله بن ردة بن ضيف الله الطلحي، أطروحة دكتوراه، كلية اللغة العربية/ جامعة أم القرى، 1418هـ.
 3. قرائن الإعراب والصيغ والمطابقة في اللغة العربية: أمل باقر عبد الحسين جبارة، رسالة ماجستير، كلية الآداب/ جامعة الكوفة، 2008م.
 4. قرينة المطابقة في النحو العربي وتطبيقاتها في القرآن الكريم (دراسة نظرية تطبيقية): محمد بن صالح، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب والعلوم الإنسانية/ جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر، 2010م.
 5. القرينة وأثرها في توجيه المعنى عند ابن يعيش: قصي سمير عبيس العزاوي، أطروحة دكتوراه، كلية التربية/ جامعة المستنصرية، 2013م.

البحوث والدوريات:

1. التنعيم في إطار النظام النحوي: د. أحمد أبو اليزيد علي الغريب، مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية المحكمة، مج: 10، ع: 14، 1996م.
2. التنعيم ودلالته في العربية: يوسف عبد الله الجوارنة، مجلة الموقف الأدبي، سوريا، مج: 31، ع: 369، 2002م.
3. جوانب تركيبية في تفسير مجمع البيان: خليل خلف بشير العامري، مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانية، مج: 18، ع: 2، 2010م.
4. الرابط وأثره في التراكيب العربية: د. حمزة عبد الله النشرتي الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة- الرياض، س: 17، ع: 67 و68، 1985م.
5. رتبة التقديم في القرآن الكريم: عبد الجواد البيضاني، مجلة المصباح، العتبة الحسينية المقدسة، ع: 4، 2011م.
6. ظاهرة التنعيم في التراث العربي: هائل محمد الطالب، التراث العربي، مج: 23، ع: 2003، 91م.
7. القرائن النحوية واطراح العامل والإعرابين التقديرية والمحلي: د. تمام حسان، مجلة اللسان العربي، المملكة العربية، مج: 11، 1384هـ - 1974م.

المعجم الشعري عند ابن هاني الاندلسي

م. منير عبيد نجم

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

munir.aljobory@alyohoo.com

The Poetic Dictionary by Ibn Hani Al-Andalusi

Lecturer. Muneer Ubaid Najm

College of Basic Education / University of Babylon

Abstract

Eulogy is one of the important poetic objectives. This is because the caliphs who were known by their wide knowledge had limitlessly encouraged poets. Having a look at the eulogies of Ibn Hani Al-Andalusi, one would find that he covered all the ranks of the society such as the caliphs and princes. This rank requires the poet to choose the sublime, expressive words that have a musical effect upon the listener. The research passes through the various poetic purposes of this poet such as elegy and love poetry. But Ibn Hani's love poetry is a little; most of it takes the form of short poetic stories in which he uses some erotic words that refer to the sensuous masculinity.

الخلاصة

- 1- غرض المديح قد شغل حيزاً كبيراً من بين الأغراض الأخرى، والسبب في ذلك يعود لتشجيع الخلفاء الذين عرفوا بثقافتهم الواسعة في مجال الحياة العلمية ودعمهم غير المحدود للشعراء.
- 2- الناظر في معجم مدائح ابن هاني الاندلسي يجده قد اتبع لكل مقام مقال، لأنه اتجه بهذا الغرض إلى الطبقات العليا في المجتمع وهم الخلفاء والأمراء وطبيعة حال هذه الفئة توجب على الشاعر اختيار الألفاظ الفخمة الراقية والمعبرة ذات الإيقاع الموسيقي والوقع المؤثر في السامع.
- 3- المتأمل في لغة ابن هاني في المديح يجد الفخامة والجزالة والتأثر بلغة الشعراء العرب المشاركة وتكاد تقترب من لغة اعلام الشعر العربي كأبي تمام والبحتري والمتنبي وابن الرومي.
- 4- ويمكن تصنيف معجم الألفاظ التي دلت على غرض الرثاء في مجمل المنجز الشعري لابن هاني الاندلسي على محورين (الحياة والموت) يصور المحور أحوال المرثي وخصاله في الحياة، ويصور المحور الثاني ما آل إليه المرثي من مصير بعد مماته وما خلفه من ألم الفراق.
- 5- ويندرج غزل ابن هاني الاندلسي فلا نفع إلا على النزر القليل الذي اتخذ معظمه سمة الاقصوصة الشعرية ولكي يكتمل العرض الدرامي فإنه لابد ان يقدم قاموساً مليئاً بالمفردات التي تشير إلى لذائذ واضحة للعيان تؤسس لنوع من الاسراف الذكوري من خلال (ظبية الحرم، طي الخصر، لحظها سقم، اضلعي، نشوى، ناعم الصدر).

المعجم الشعري

ما المعجم الشعري إلا تلك الألفاظ التي يكثر دورانها في قصائد شاعر معين أو مجموعة من الشعراء حتى تغدو ملمحاً أسلوبياً يتصف بها هذا المنجز أو ذاك، وقد أشار إلى هذه الحقيقة الجاحظ بقوله " ولكل قوم ألفاظ حظيت عندهم، وكذلك كل بليغ في الأرض وصاحب كلام منشور وكل شاعر في الأرض وصاحب كلام موزون، فلا بد من أن يكون قد لهج وألف ألفاظها بأعيانها ؛ ليديرها في كلامه، وإن كان واسع العلم غزير المعاني كثير اللفظ"⁽¹⁾.

إذ يعتمد الشاعر إلى استخدام عدد من المفردات الخاصة بما ينسجم والموقف الذي يحاول التعبير عنه، فكل نتاج ابداعي نسيج لغوي خاص به يستخدم فيه الشاعر الألفاظ استخداماً خاصاً بما تتفاعل معه تجربته الروحية وتتكاثر في

(1) الحيوان:366/3.

انجازها قدرته الفنية وفلسفته في استخدام اللغة بما يكشف عن روح التجديد وقوة الشاعرية⁽¹⁾، وهو بذلك قد يخرج بالكلمات من طبيعتها الراسخة بأوضاعها القاموسية المتجمدة إلى طبيعة جديدة يفرضها عليه تطور المعاني والدلالات التي خضعت لها التجربة الشعرية في نفس الشاعر ليصوغ منها تجربته الشعرية محققاً في نفس القارئ والسامع وجوداً وتداعياً لذيذاً⁽²⁾ فالشاعر الحق هو الذي يمتلك الأداة اللغوية امتلاكاً تاماً، وقدرة على تصريفها في السبيل الذي يريد ويستطيع توجيهها في أغراضه وفنونه جميعاً⁽³⁾، وتختلف الألفاظ فيما بينها بحسب اختلاف الموضوع الذي يتناوله الشاعر فلكل غرض ألفاظ خاصة به، فالغزل مثلاً يتطلب ألفاظاً تمتاز بالركة والعذوبة بينما يتطلب الفخر ألفاظاً جزلة فخمة قوية تتناسب وحالة الفخر والاعتداد بالنفس والتعالي والزهو، وكذلك الحال مع المديح فالشاعر يجب ان يختار لموضوعاته الألفاظ المناسبة، ناهيك بتحقيق ما يرفد الجانب الصوتي والموسيقي العام فتتنوع وتتغير بما يلائم المعنى المقصود.

والناظر في المعجم الشعري لابن هانئ الأندلسي يجد أن أفضل السبل للتعامل معه يكون على حسب الأغراض الشعرية التي طرقها لبيان أهم المهيمنات اللفظية على كل غرض وقد اقتضت الدراسة البدء بغرض المديح الذي شغل حيزاً كبيراً قياساً إلى الأغراض الأخرى فهو الفن الشعري الذي قامت عليه شهرة ابن هانئ الأندلسي تبعاً لارتباطه بساسة عصره وملازمته لاعلام زمانه، وجلّهم في الواقع امتازوا بصفات فذة وكانوا من الأبطال والقادة وذوي البأس.

أولاً- غرض المديح:

لقد شغل غرض المديح مساحة واسعة في الشعر العربي حتى عدّه بعض النقاد هو الأصل من بين الأغراض الشعرية ولم يكن في بال المدّاح قديماً نيل العطاء والكسب المادي وإنما لشدة إعجابهم بخصال الممدوحين الرفيعة مما دفعهم إلى التغني بهذه الخصال الراقية كالكرم والشجاعة، والصدق، والوفاء، والورع، والتقوى، والإيمان بالله ورسوله والجهاد في سبيل ونصرة المظلوم⁽⁴⁾.

بيد ان صيرورة المديح حرفة أو صنعة يعتاش منها الشعراء قد أرسى بعض التقاليد والأعراف التي يجب ان يتبعها الشاعر، ومن جملة هذه التقاليد أن تكون الألفاظ الواردة في قصيدة المدح على قدر رتبة الممدوح وهذا يعني بالضرورة أن تكون للألفاظ والمعاني طبقات كطبقات المجتمع لا يمكن للشاعر ان يتجاوزها من طبقة إلى أخرى وإلا عيب عليه ذلك فللملك أو الخليفة مدائح لا تتناسب القائد أو القاضي أو غيرها وهكذا⁽⁵⁾، فسبيل الشاعر - إذا مدح ملكاً - ان يسلك طريقة الإيضاح والإشادة بذكره للممدوح وأن يجعل معانيه جزلة، وألفاظه نقية غير مبتذلة سوقية، ويجتنب مع ذلك التقصير والتجاوز والتطويل فان للملك سامةً وضجراً، ربما عاب من أجلها مالا يعاب، وحرّم من لا يريد حرمانه⁽⁶⁾، والناظر في أغراض الشعر الأندلسي يجد ان غرض المديح قد شغل حيزاً كبيراً من بين الأغراض الأخرى، والسبب في ذلك يعود لتشجيع الخلفاء الذي عرفوا بثقافتهم الواسعة في مجال الحياة العلمية ودعمهم غير المحدود للشعراء؛ لذا أجاد الشعراء الأندلسيون في جميع ألوانه ونهجوا السبيل الذي ساروا عليه أسلافهم المشاركة، إذ حافظوا على الأسلوب القديم وعنوا بالاستهلال وحسن التخلص وأحكام البناء، والتزموا الغزل في محاريب مدائحهم وربما جعلوا صدورهم وصفاً للخمرة أو الطبيعة⁽⁷⁾.

والناظر في مدائح ابن هانئ الأندلسي يجده قد اتبع لكل مقام مقال؛ لأنه اتجه بهذا الغرض إلى الطبقات العليا في المجتمع وهم الخلفاء والأمراء والقادة، وطبيعة حال هذه الفئة توجب على الشاعر اختيار الألفاظ الفخمة الراقية والمعبرة ذات الإيقاع الموسيقي والوقع المؤثر في السامع، على ان معظم المدائح وظيفتها ابن هانئ الأندلسي في مدح الخليفة الفاطمي

(1) ينظر: لغة الشعر عند الأليبري (مجلة كلية الآداب): 201.

(2) ينظر: التركيب اللغوي لشعر السياب: 28.

(3) ينظر: مطالعات في الشعر المملوكي والعثماني: 314.

(4) ينظر: عيار الشعر: 18-19.

(5) ينظر: لغة الشعر عند البحترى (رسالة ماجستير): 89.

(6) ينظر: العمدة: 128/2.

(7) ينظر: أدباء العرب في الأندلس في عصر الانبعاث: 40-41.

المعز لدين الله حتى عرفت هذه القصائد بالمعزيات على غرار ما عرف الكميث بالهاشميات وأبو فراس بالروميات⁽¹⁾، والمتأمل في لغة ابن هانئ في المديح يجد الفخامة والجزالة والتأثر بلغة الشعراء العرب المشاركة وتكاد تقترب من لغة اعلام الشعر العربي كأبي تمام والبحتري والمتنبي وابن الرومي ممن عرفوا بشاعريتهم ودقة استعمالاتهم اللغوية، ودليل ذلك أن القارئ لشعره يحتاج في بعض الأحيان إلى مراجعة المعاجم اللغوية التي تعينه على معرفة معاني الألفاظ، على الرغم من وجود ألفاظ واضحة جلية بعيدة عن الغموض والتعقيد وهذا متأثر من تأثير البيئة والثقافة الأندلسية فيه.

هذا، وإن امتلاك ابن هانئ ثروة لغوية هائلة مكّنه من منافسة أكابر شعراء في عصره حتى لقب بمتنبي المغرب⁽²⁾، ساعده على ذلك خياله الخصب وتجربته الفنية وعاطفته المتوقدة التي أعطته إحياءات كثير جعلته يسمو بلغته إلى فضاءات واسعة ويحولها من عبارات جامدة إلى عبارات تفيض بالحياة، لذا كانت لغة المديح عنده من الجزالة والقوة والرصانة ما تناسب الممدوح وتحاكي منزلته وأفعاله، والمتفحص لمعجم المديح في شعر ابن هانئ الأندلسي يجد أن معجم ألفاظه قد توزعت على:

أولاً- ألفاظ الإجلال والتقديس:

وأول ما نسجله أن ابن هانئ الأندلسي في رصده لمناقب ممدوحه كان محور مديحه للمعز الفاطمي حول أحقيته بالخلافة ووراثته للرسول ﷺ وتأديته للدين وتقوية أمره وإرساء بنائه وكذلك علو قدره ووجوب محبته وطاعته وما يتسم به من إقامة العدل وحسن السياسة والتدبير والعقل المشوب بالحلم والرحمة والجلال والمهابة والكرم والشجاعة والبأس وغيرها من الخصال، يظهر ذلك جلياً في قصيدته في مدح المعز الفاطمي التي مطلعها⁽³⁾:

الحُبُّ حَيْثُ المَعِشْرُ الأَعْدَاءُ والصَبْرُ حَيْثُ الكَلَّةُ السَّيْرَاءُ

وقصيدته هذه كأغلب قصائده في مديح المعز الفاطمي دارت حول أمرين رئيسيين، هما التركيز على المكانة الدينية التي يتمتع بها خليفة المسلمين بوصفه وريثاً للرسول ﷺ ورث عنه خلافته مستمداً شرعيته من وجوده الخاص وصفاته الاستثنائية التي تجعل الخلافة منحصرة به، وهي صفات تبدو من جهة طرح الشاعر لها اقرب ما تكون إلى الكرامة الإلهية، لذا تمثلت به صفات المؤمنين عبر الألفاظ الآتية (علة الدنيا، معدن التقديس، جواهر الملكوت، امين الله، سيما النبي، نور الإله)⁽⁴⁾، الى جانب ما يتصف به الخليفة من الهيبة والجلالة ومظاهر القوة والبأس في شخصه عبر الألفاظ الآتية (الاغر الازهر، ضراب هام الروم، ذو العزة الإباء، تصغر العلماء، اطاعة الاصباح والامساء، العزم والآراء، لك البسيطان)⁽⁵⁾، ومن هاتين الخصلتين ينطلق الشاعر ليسبغ على المعز الفاطمي صفات تتفرع منها وتستند إليها، فالخليفة جواد لا يبارى حتى ان البحر يتصاغر أمام جوده وتغدو الدنيا أمامه ضئيلة لا قدر لها كزيد البحر جاعلاً إياه علة الوجود وان الأشياء برمتها مخلوقة من اجله كما ان شرفه وعلاه ابلغ من مدح الوفود والخطباء الذين تتعقد سنتهم أمامه يقول⁽⁶⁾:

جُودٌ، كَأَنَّ اليَمَّ فِيهِ نَفَاثَةٌ وكَأَنَّمَا الدُّنْيَا عَلَيْهِ غُثَاءٌ
مَلِكٌ إِذَا نَطَقَتْ عُلَاهُ بِمَدْحِهِ خَرَسَ الوُفُودُ وَأُفْحِمَ الخُطْبَاءُ
هُوَ عِلَّةُ الدُّنْيَا وَمِنْ خُلِقَتْ لَهُ وَلَعَلَّةٌ مَا كَانَتْ الأشياءُ

(1) ينظر: ملامح الشعر الأندلسي: 86.

(2) ينظر: معجم الأدباء: 130/7.

(3) الديوان: 29.

(4) المصدر نفسه: 33.

(5) الديوان: 34-37.

(6) المصدر نفسه: 33.

ثم ينتهي به المديح إلى جعل جميع الناس - وعلى الرغم من اختلاف أصنافهم ومشاربهم - غير أنهم متفقون مجتمعون على أمر واحد هو تفضيل المعز وتبجيله عبر مجموعة من الثنائيات الضدية التي يحشدها الشاعر (اللؤماء/الكرماء، اللكن/الفصحاء، البعداء/القرباء، الخصماء/الشهداء، الاصباح/الامساء/الدأماء/الخضراء والغبراء/الثرى/الماء) ⁽¹⁾، ثم يختم قصيدته بجعل الزمان ملك يدي المعز يتصرف به كيف يشاء يقول ⁽²⁾:

لا تسألنَّ عنِ الزَّمانِ فإنَّه في راحَتِكَ يَدُورُ كيفَ تشاءُ

وهكذا فالألفاظ والتعابير دارت حول مكانة المعز الدينية والصفات المثالية التي رفعته إلى مصافي الأولياء المسددين إلهياً التي يتحلى بها (كالتقوى، والشفاعة والعزة، والنسك) ⁽³⁾، وغيرها من الألفاظ التي تحولت إلى قوى لها إمكانات خفية تستطيع أن تؤثر في السامع وتستميل قلب الإنسان السلم في مجتمع يعطي الأولوية لهذه الألفاظ التي يتبوأ الممدوح على أساسها قمة الهرم في ذلك المجتمع.

لقد دأب ابن هانئ الأندلسي في اغلب مدائحه للمعز الفاطمي - الذي كان يغدو ويروح في ركابه لمدحه - على ترديد هذه المعاني يعيدها كل مرة مكرراً إيراد اغلب الألفاظ بأعينها. كقوله ⁽⁴⁾:

تُطِيعُ	إماماً	أطاعَ	الإلهَ	فقلَّ دَهْ	الحُكْمَ	فيما	براً
وكائنٌ	تبيثُ	له	عِزَّةً	مُضَرَّجَةً	بِدِماءِ		العدى
فَيَغْفُو	القضاءُ	إذا	ما	عفا	وتَسْطُو	المُنُونُ،	إذا
له	هذه،	وله	هذه	فسجِّلْ	حياةً	وتسجِّلْ	ردى

فالقارئ لهذه الأبيات يدرك من دون أي جهد أو إعمال فكر حقيقية ما يترشح عن هذه الألفاظ الذي استعملها ابن هانئ الأندلسي في صياغة شخصية الممدوح وفق الرؤى الخاضعة لاشتراطات المذهب الاسماعيلي الذي تعمد إلى تقديس الممدوح ومنحه بعض صفات الخوارق التي لا يتصف بها الا الأوحدي من بني البشر فابن هانئ يجعل من الصفات التي اختصت بها الذات الإلهية (الطاعة، الحكم، عزمة، يعفو القضاء، سجل حياة، سجل ردى) مقلداً إياها للمعز الفاطمي من دون أي روية فالقضاء والحكم والحياة والممات كلها من متعلقات الله عز وجل صاغتها ذهنية الشاعر واتجاهه العقائدي شعراً ثم قلدها للمعز الفاطمي حتى صارت طوع أمره يصرفها كيف يشاء حتى جعله علة الخلق وغايته فمتى ما رضى المعز فلا نبالي عندئذ سخط الزمان علينا أم رضى. وقوله ⁽⁵⁾:

أرى	مدحه	كالمُدح	لله،	إنَّه	فَنُوتٌ	وتسبيحُ	يُحِطُّ	به	الوزرُ
هو	الوارثُ	الدُّنيا	ومن	خُلِقْتُ	له	من	الناسِ،	حتى	يلتقي
وما	جهل	المنصورُ	في	المهدِ	فضله	وقد	لاحتِ	الأعلامُ	والسَّمةُ
									البَهْرُ

(1) المصدر نفسه: 35-37.

(2) المصدر نفسه: 40.

(3) الديوان: 34-40.

(4) المصدر نفسه: 217.

(5) الديوان: 89.

فالمعز محور الهداية التي تدور مصير البشرية حيثما دار فمن أطاعه فاز ومن عصاه خسر فلولاه لما خلق الله الأرض وما عليها ولا أرسل الرسل فهو سبب النجاة للعباد في الدنيا والآخرة كما ان مدحه واجب ديني تماماً كالصوم والصلاة. ونجده يعتمد إلى تحشيد ما توفره إمكانيات اللغة وأساليبها المختلفة في استقراغه الجهد وبلوغه أقصى إمكانات الإبداع اللغوي في مدحه للمعز الفاطمي عبر آلية أنسنة السموات والأرض وبلورة صورة أدبية أنتجتها مخيلة الشاعر وذائقته الجمالية في حصر الوعي الجمالي والوعي الفكري في إطار أسلوب واحد متجاوزاً للحدود بين الصامت والناطق والعاقل وغير العاقل ففي قوله⁽¹⁾:

نطقُ	بك	السبعُ	المثاني	السناً	فكفينا	التعريضُ	والتَصريحاً
تسعى	بنور	الله	بين	عباده	لثضيء	برهاناً	وتلوحاً
وجدَ	العيانُ	سناك	تحقيقاً	ولم	تُحطِ	الظنونُ	تصريحاً
أخشاك	تُثسي	الشمسَ	مطلعها	كما	أنسى	الملائكُ	التسبيحاً

اذ يعتمد إلى أنسنة وتعقيل (السبع المثاني / الظنون / الشمس) حتى تؤدي وظيفة دلالية تمس جوهر العقيدة الإسماعيلية التي آمن بها ابن هاني الأندلسي من خلال هيمنة قدرة المعز الفاطمي وحتمية طاعة المخلوقات له إلى جانب الاستسلام والخشوع له بوصفه عله الوجود، لقد جسدت ذهنية الشاعر الشمس والسموات وافلاكها وكأنها شخوص ماثلة مطبوعة له وملقية زمام حولها وقدرتها إليه عبر الألفاظ (السبع المثاني، السناً، تُثسي، الملائك، شهدت السموات، القرآن، مديحاً) ثم ينتهي به الأمر إلى جعل مدح المعز الفاطمي فرضاً على الخلائق كلها في قوله⁽²⁾:

فدحُكُ	مفروضُ	وحُكمُكُ	مُرتضى	وهديكُ	مرغوبُ،	وسُخْطُكُ	مرهوبُ

وفي موضع آخر نجده يضيف على المعز بعض الملامح الربانية المثيرة للجدل التي أفرزتها العقيدة الاسماعيلية التي يؤمن بها الشاعر ومفادها ان هناك دائماً اماماً شريعياً واجب الطاعة يفترض ان يكون خليفة للأمة وحاكماً للدولة يتمتع بمميزات ومؤهلات يفقر إليها غيره من عامة الناس، لذلك كانت فكرة الإمامة وأهمية الإمام الصورة الأكثر حضوراً في شعر ابن هاني الأندلسي، فمن الثابت أن الإسماعيليين يعتقدون بعصمة الامام⁽³⁾ معنى ذلك انه لا يعصي الله ما أمره وانه مظهر من مظاهر تجلي الله عز وجل في الأرض يضاف الى ذلك كونه موضع مشيئة الله عز وجل ومجلي إرادة وسبيل قصده لذا نجد ابن هاني الأندلسي راح يطلق على المعز الفاطمي النعوت والصفات الالهية (من قدرة، وعلم بالغيب، ومنح الشفاعة والعفو عن المذنبين)، إلى جانب الألفاظ التي تدل على مشاركة المعز الفاطمي / الإمام الله عز وجل في تصريف هذا الكون وتقسيم الأرزاق والاحياء والإماتة⁽⁴⁾.

ولا غرو في ذلك إذا ما عرفنا أن العقيدة الاسماعيلية اتخذت الفلسفة أساساً بالتفكير وراح أصحابها يقرنون أفعال الإمام بالله عز وجل بوصفه خليفته في الأرض وسفيره إلى خلقه معتمدين في ذلك كله على تأويل الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة.

ففي القصيدة التي مطلعها يقول⁽⁵⁾:

ما	شئت	لا	ما	شاعت	الأقدارُ	فاحكُمُ	فأنت	الواحدُ	القهارُ

(1) المصدر: 56.

(2) الديوان: 49.

(3) ينظر: تاريخ الأدب العربي عصر الدول والإمارات/ مصر 57- 58.

(4) ينظر: الديوان: 33، 48، 86 وغيرها.

(5) الديوان: 101.

نجد الشاعر يضيف على ممدوحه صفات الخالق مخرجاً إياه في صورة الإمام الكامل حتى يصل إلى مراده في صياغة شخصية متكاملة تتسجم والشروط التي يجب توافرها في الإمام والخليفة لرسول الله ﷺ على وفق الرؤى الإسماعيلية، لذا نجد ألفاظاً مثل (إمام المتقين، يُحط الأصر، احباء الإله، سادة العباد، خير البرية، انقسمت بك الازراق خصتك بالقرآن)⁽¹⁾، تكررت بشكل ملحوظ مؤكداً بذلك شرعية المعز الفاطمي في حكمه وجدارته بالخلافة مضافاً عليه حالة من القداسة بوصفه علة الوجود والأكمل جسماً وروحاً وغيرها من الألفاظ التي تبدو غريبة و شاذة على القارئ الذي لم يطلع على معتقدات الفاطميين وشروطهم في الإمام والخليفة لرسول الله ﷺ.

مما تقدم نستشف ان لغة الشعر المترشحة عن مديحه للمعز الفاطمي جاءت مزيجاً من المديح السياسي بوصف الممدوح عاقلاً لبيباً على جانب عظيم من الحنكة وبعد النظر⁽²⁾ والمديح المذهبي بوصفه اماماً شرعياً يتمتع بمنزلة روحية عند المذهب الإسماعيلي، لذا جاءت لغة الشعر ممتزجة بالصور المعنوية والحسية فالتأمل للألفاظ (ماء الوحي، يكثر الفردوس، شعلة القبس، معدن التقديس، سجد الغيوب، نور الله، السور الغر، معز الهدى، وارث الدنيا، نار زندق، شمس من الحق، الاقدار غالبية، الحجر مطلعاً، الركن مهتراً، يلبس الايمان، ابهج الايمان، ستر جلاله، حجب النور، ايام العلى، روح هدى، جسم نور، الوحي المنزل، أسرة وجهه، بحر من القدس، ضمير النشأة، تسطو المنون... الخ)⁽³⁾. يجدها مزيجاً بين الحسي والمتخيل، والحققة أن قدرة ابن هانئ الأندلسي وذائقته الشعرية العالية الى جانب مخزونه الهائل من الألفاظ مكنته من المزوجة بين الحسي والمتخيل، إذ ان ما يعطي الألفاظ فاعليتها ليس حيويته بوصفها ألفاظاً مادية بحتة بقدر مزيتها بوصفها صوراً ذهنية ترتبط نوعاً ما بالإحساس⁽⁴⁾ كي ما يحقق النقلة الفنية للأفكار والمفاهيم من عالمها المجرد إلى عالم الحس، فالشاعر عندما يعبر عن مشاعره وأفكاره بصورة حسية ليس شيئاً جديداً يضاف إلى الصورة، وإنما هي الصورة نفسها تصاغ على نحو فريد، وتحمل الإثارة بما يملك أفئدتنا ويسحر أبصارنا عبر أسلوب المفارقة الذي يعني ما خلخله من التوقعات⁽⁵⁾.

ان معظم مدائح ابن هانئ الأندلسي في المعز الفاطمي جاءت ممزوجة بين ألفاظ حسية وأخرى متخيلة ما يكشف لنا عن مقدرة شعرية فذة، إذ يبدأ عقل الشاعر وخياله في تنظيم صورة متخيلة وتكوين ألفاظ ليس نتاجاً للإدراك المادي المباشر كألفاظ (الوحي، الغيوب، الحق، الإيمان، روح، هدى، قدس، ضمير وغيرها) من الألفاظ التي تتكون عبر الخيال، ثم يأتي المزج معها بالألفاظ التي تنشأ من الحس ومصدرها العقل أيضاً، لكنها تختلف في عملية الإدراك كألفاظ (ماء، ايكه، شعلة، نار، شمس، جسم، بحر،... الخ) وهو ما أفرز ألفاظاً وصوراً فريدة في نوعها قلما نجد نظيرها في الشعر الأندلسي.

ولعل ابن هانئ الأندلسي بذائقته الشعرية الموهبة وثقافته الأدبية الرائعة؛ أدرك أن الخيال المعتمد على التصوير الحسي اقرب إلى النفوس وأسرع في إظهار المعنى للعقول، فالنفوس تأنس بمن من يخاطبها بالحس لذلك أثر الشاعر الألفاظ المعنوية المقرونة بالحسية، لأن اللغة الشعرية ليس غايتها التعرف على الشيء وإدراكه، إنما خلق رؤيا فنية وجمالية لذلك الشيء خصوصاً إذا ما كان ذلك الشيء قد ارتبط ارتباطاً وثيقاً بالعقيدة التي يؤمن بها الشاعر حتى أصبحت رمزاً مقدساً في ذهنه ومن هنا نستطيع ان نستنتج سر الفردة في أشعار ابن هانئ الأندلسي وتقدمه على معظم مجاليه من الشعراء الأندلسيين الذين عمّ الوصف المادي المحسوس معظم أشعارهم، فكأن العقيدة الإسماعيلية أوحى الى مخيلة ابن هانئ ان ينمذج منتجه على وفق مبادئها، فجاء نتاجه الشعري ممزوجاً بين الحسي والمتخيل.

(1) المصدر نفسه: 102-108.

(2) ينظر: عمدة الطالب في انساب آل أبي طالب: 218.

(3) ينظر: الديوان: 33، 48، 56، 120، 185، 199، 205 وغيرها.

(4) ينظر: البناء الشعري عند الطغرائي (رسالة ماجستير): 225.

(5) ينظر: في الشعرية: 64.

وهكذا استطاع ابن هانئ الأندلسي بفطنته الفريدة وتأمله لأبعاد اللغة الشعرية ان يعثر على وجه مشترك بين المعنى العقلي والمتخيل من جهة والواقع العياني الملموس من جهة أخرى بحيث تجيء ألفاظه تعبيراً عن الشعور والفكرة لا على أنها وسيلة فقط، أو أنها الشعور فقط، وإنما هي مزيج بين هذا وذاك.

ثانياً - الفضائل الأخلاقية:

إذا ما تركنا مديح ابن هانئ الأندلسي الذي اتسم بصيغة العقيدة الإسماعيلية وجاء معظمه في مدح المعز الفاطمي حتى شغل أكثر من ثلثي الديوان نجد مدائحه الأخرى في المعز الفاطمي، أيضاً وفي جعفر بن علي وأخيه يحيى والييين على بلاد الزاب، ثم في أشخاص آخرين أشهرهم أبو الفرج الشيباني والقائد جوهر الصقلي، وقد اتسمت معظمها بضروب المبالغات من وصف الممدوح بالشجاعة الفائقة والجود المتناهي والذكاء الوقاد والعلم والحكمة والعدل وغيرها من صفات عالية وأخلاق نبيلة فاضلة مبلوراً في ممدوحه أنموذجه المثالي الذي تتطلع إليه نفسه وخياله، ولا يستبعد كون الممدوح مفقراً إلى بعض تلك الصفات أو كلها، لكن الشاعر يحاول ان يسمه بها بخلعها عليه، لأنه حينما يمدح لا يعنى بوصف شخصية الممدوح - وان كان هذا غرضه لوصف محاسنه وخصاله - لكنه يحاول ان يرسم صورة شعرية لمثال إنساني عالٍ تمليه عليه ظروفه الاجتماعية والطبقية ومرحلته التاريخية، ثم يعطي هذه الصورة بعد ذلك اسم الممدوح الذي يقصده⁽¹⁾.

ومن هنا فقد كانت الفضائل الأخلاقية الأكثر انتشاراً في مدائح ابن هانئ الأندلسي، إذ تخللت قصائده الكثير من الألفاظ التي تعبر عن مختلف المزايا النبيلة والخصال الحميدة، وأول ما نسجله هنا ان الشاعر في رصده لمناقب ممدوحه كان يتوخى ان يجمع فيهم اكبر عدد من الخصال الحميدة والصفات النبيلة حتى يصل الأمر أحياناً إلى ان يقرب ممدوحه من درجة الكمال، يقول⁽²⁾:

لولا	معدُّ	والخلافةُ	لم	اكنُ	أعتدُّ	من	عمري	بما	أستقبلُ
فرغ	الإله	له	بكلِّ	فضيلةٍ	أيام	آياتُ	الكتابِ	تفصّلُ	
والأرضُ	تحملُ	حلمه	فيؤودُها	حتى	تكاد	بأهلها	تترزّلُ		
هذا	الذي	تثلى	مآثر	فضله	فيما	كما	يُتلى	الكتابُ	المُنزلُ

فهو هنا يمد ممدوحه بالعجائب إذ انفرد عن الناس واختلف بكونه يحوي المناقب كلها فحاز الكمال الذي يفتقر إليه جميع الناس، ونرى في ذلك مبالغة خطيرة، إذ إن الكمال لله وحده، ولكن هذا ما اعتاد عليه كثير من الشعراء، لأسباب مختلفة كان من أبرزها التقرب من الممدوحين ونيل عطاياهم وهباتهم وقد حاول الشاعر ان يحصي تلك المناقب موظفاً الألفاظ (اعتد، فضيلة، حلما، فتزلزل، مآثر فضله، بالحادثات موكل، اللب الصقيل، بيض الشفار، نهاه، راية، المنصل، الحلوم... الخ)⁽³⁾، ومن يمعن النظر في هذه الصفات يجد ان من بينها ما يتقاطع تقاطعاً عكسياً، إذ قلما نجد شخصية واحدة تجمع بين المتناقضات وما دام ممدوح ابن هانئ الأندلسي قد حاز مرتبة الكمال، فانه من الضروري أن يجمع بين تلك الصفات على اختلافها وتناقضاتها فمثلاً الحلوم تتعاكس مع الجهل والجود يتعاكس مع البخل والندى مع الغمام المسبل محققاً عبر آلية التضاد الغرض المنشود، وهو جمع أكبر عدد من الصفات في الممدوح ومن ذلك قوله⁽⁴⁾:

إلى	جعفرٍ	يتناه	المديحُ	وفيه	تثير	القوافي	الحكم

(1) ينظر: الشعر في عصر المرابطين والموحدين بالأندلس: 101.

(2) الديوان: 167-168.

(3) المصدر نفسه: 167-168.

(4) المصدر نفسه: 312.

فَسْلٌ	ظَمَى	التَّرْبِ	عَنْ	نَيْلِهِ	وَحَسْبُكَ	مَنْ	عَالِمٌ	مَا	عَلِمَ
هُوَ	اسْتَنْ	لِلرَّيْحِ	هَذَا	الْهُبُوبِ	وَرَشَّحَ	ذَا	الْعَارِضِ	الْمُرْتَكِمِ	
وفي القصيدة التي يقول فيها (1):									
جَزِيلٌ	النَّدَى	وَالْبَاسُ	تَصْدُرْكُهُ	وَقَدْ	نَازِلَتْ	أَلْفًا	وَقَدْ	وَهَبَتْ	أَلْفًا
يَدْ	يَسْتَهْلُ	الْجُودُ	فِيهَا	مَعَ	النَّدَى	وَيَعْبِقُ	مِنْهَا	الْمَوْتُ	يَوْمَ
وَمَا	سُدَّدَ	الْأَمْلَاكُ	مِنْ	قَبْلَ	جَعْفَرٍ	وَلَا	أَنْكَرُوا	نُكْرًا	وَلَا
هُمْ	سَاجَلُوهُ	وَالسَّمَاحُ	لَأَهْلِهِ	فَأَكْدُوا	وَمَا	أَكْدَى	وَأَصْفُوا	وَمَا	أَصْفَى
إِذَا	أَصْلَدُوا	أَوْرى	وَإِنْ	عَجَلُوا	ارْتَأَى	وَإِنْ	بَخُلُوا	أَعْطَى	وَإِنْ
فَلِلْمَجْدِ	مَا	أَبْقَى	وَلِلْجُودِ	مَا	اِقْتَنَى	وَلِلنَّاسِ	مَا	أَبَدَى	وَلِلَّهِ
يَغُولُ	ظُنُونُ	الْمَزْنِ	وَالْمَزْنُ	وَافَرٌ	وَيَغْرُقُ	مَوْجَ	الْبَحْرِ	وَالْبَحْرُ	قَدْ

إذ تحتشد مجموعة من الألفاظ (جزيل الندى، البأس، الجود، السماح، صفو، بخلو، للمجد، المزن وافر، موج البحر، البحر قدشفا، صفري بنانه) ويستشعر القارئ أن هذه الألفاظ قد تدفقت بالنص بانسيابية عالية منحتها سرعة في التوالي والترتيب عكست رغبة ابن هاني الأندلسي في إبراز أكبر عدد من الصفات في أقل عدد من الأبيات، وهذا ما أضفى على الأبيات دينامية تتناسب مع غرض الشاعر في المديح انتجتها الأفعال (تصدر، وهبت، يستهل، اكدي، ما اكدي، اصفوا، ما بقى، ما ابدى، ما أخفى، قد شفا، يغول،... الخ) حتى أن القارئ لهذه الأبيات يجد أن المآثر الأخلاقية غالباً ما جاءت مشفوعة بالأفعال، بالشكل الذي يمنحها طابعاً حركياً ينعكس على جو القصيدة لأن التراكم المتوالي للأفعال يمتلك دون شك القابلية على أن يضفي على الصورة الشعرية حركة وحيوية، فالأفعال مسؤولة غالباً عن ارتقاء الحركة في القصيدة أو توترها ليس عبر علاقة هذه الأفعال بعضها البعض بل عبر طبيعة الفعل المنتقى الذي أحسن ابن هاني في اختياره بما يتناسب والغرض المنشود في إظهار جود الممدوح وسماحته، فالصورة التي قدمها الشاعر تتبص بالحياة في شتى جوانبها حتى أن البحر يغرق في جود ممدوحه، وإن وافر المزن يشع أمام هباته وعطاياه وهي صورة فريدة قلما نجدها في أشعار الأندلسيين على كثرتهم.

ولو أمعنا النظر في الصفات الأخلاقية النبيلة التي جسدها الشاعر في قصائده نجد أن ابن هاني الأندلسي كان يستعين بألفاظ من عوالم مختلفة ليعبر عن صفة أخلاقية معينة، فنراه يلجأ إلى الطبيعة ليسجل شجاعة ممدوحه أو كرمه أو حلمه والمتفحص لقصائد ابن هاني الأندلسي المديحية يجد أن صفة الكرم والشجاعة – وهما معنيان قديمان في الشعر العربي تدور حولهما قصيدة المدح – (2) من أكثر الصفات شيوعاً وانتشاراً في شعره سواء أكان ذلك من خلال الألفاظ ذات الدلالة المباشرة أم الألفاظ المساعدة التي أسهمت كثيراً في تعزيز دلالة هاتين الصفتين حتى صارت ألفاظاً لصيقة بها، لنقرأ له هذه الأبيات (3):

(1) الديوان: 274-275.

(2) ينظر: في الشعر العباسي الروية والفن: 357.

(3) الديوان: 246.

أخذت على الأعداء كل ثنية واعقت جنداً واطناً ذيله جنداً
 كأن لهم من حادث الدهر سائناً يسوقهم أو حادياً بهم يحدو
 كأنك وكلت الغمام بحريهم فمن عارض يُمسي ومن عارض يغدو
 كأن عليهم منك عنقاء تعلي فليس لها من ان تخطفهم بُد

فالشاعر يبدو واعياً لما يريد ان يقول إذ انه بشر بحتمية هزيمة أعداء ممدوحه فهو يشير إلى ان الدهر قد ألزم نفسه بمهمة إلحاق الأذى بخصوم جعفر، فأوكل سائناً يقودهم إلى الهلاك المحتم، ونرى أن الشاعر وفي لتقاليد الصحراء فكأن سائق الدهر الموكل بأعداء جعفر يحدو بهم نحو مصيرهم المجهول، ونرى هنا توظيفاً جديداً لمهمة الحادي الذي يسوق أعداء جعفر للهلاك، إذ نجد الشاعر يعمد إلى مزج قاموس الصحراء عبر الألفاظ (ثنيه، سائناً، حادياً) بمعجم المغازي عبر الألفاظ (الأعداء، جند، حريهم، تخطفهم) وهو توظيف يقرب بين الطبيعة وتقنيات الحرب حتى ان جعفرأ أوكل الغمام مهمة معالجة أمر أعدائه وتدبرهم إذ استغل علو الغيوم لتكون مشرفة على أعدائه جميعاً فتطلق عوارضها عليهم أينما كانوا وفي أي وقت في المساء وفي الغداة، وهذا استغلال بارع لعلوية الغيوم وهنا ينتقل للمزج بين صورتين مبتكرتين، فالغمام يتحول هنا إلى طائر العنقاء الخرافي الذي يستخدم صورة دلالية للتعبير عن استحالة فناء فعل العقاب الذي يدبره جعفر لأعدائه. ونرى ان هذه الصورة فيها الكثير من الجدة، فالشاعر العربي مطبوع على استحسان معجم الصحراء الرملي ولكن شاعرنا يستنطق الغمام الذي يتحول للعنقاء في استخدام مثير للإعجاب وهو ما يعزز توظيف معجم الطبيعة لبلوغ غرضه الشعري.

وفي موضع آخر يبهنا ابن هانئ الأندلسي بغزارة استخدامه لمفردات الطبيعة المتنوعة من تشكيل جغرافي عبر (دعص، تبعي، سلوقي) ونباتي عبر (غصن، انبوب بردي، بيضة الخدر) وحيواني عبر (ليث الكتيبة، ادجي جواد، صريحي) ليوظفها عبر قالب شعري لإبراز شجاعة ممدوحه، يقول⁽¹⁾:

أوفى، فماس على غصن وماج على دِغصٍ وقام على أنبوب بردي
 من ليس يرقل إلا في سوابغه من تبعي مفاض أو سلوقي
 ليث الكتيبة والأبصار قرقه وببضة الخدر في الليل الدجوي
 ولا يحدث إلا عن سوابقه: من أعوجي جواد أوصريحي

فالشيباني المقصود بالمديح كالغصن في تمايله، وهذا استخدام فيه شيء من الجدة فالسائد في الشعر العربي ان يقرن الشاعر بين الصلابه والشجاعة ولكن الغرض الجديد الذي ابتدعه ابن هانئ يتمثل بالربط بين الشجاعة والتألق بمظاهره المعروفة. فالممدوح له ساق كقصبه البردي المعروفة بدقتها واستقامتها وهذا مزج بارع بين الطبيعي والمطلوب شعراً وعلى الرغم من هذه الرقة فان الممدوح يرقل بأحسن ما عنده من عدّة وسلاح ودروع أستجلبت من البلدان المختلفة، وهذا مزج بارع بين الطبيعة والحرب إذ يتحول الممدوح الموصوف إلى أسد ضرغام يتفحص الكتائب وترمقه العيون، ليفاجئنا الشاعر باستخدام آخر لمفردات الطبيعة يتمثل في التموج بين الظلمة والضوء وكل ذلك لتقريب صورة الشجاعة المرتقبة التي تسوّغ عبر المقاربة بين نور المرأة الجميلة والظلام الذي يسوّغ ذلك النور لشدة سطوعه.

(1) الديوان: 370. الدجوي: الليل المظلم، الاعوجي وصريحي: اسماء لخيول عربية اصيلة

ومن الطبيعي ان تكون سوح الحرب حي الميدان الحقيقي لإبراز شجاعة الإنسان وبطولته وثباته لذا نلاحظ تداخلاً واضحاً بين ألفاظ الشجاعة وألفاظ الطبيعة التي يسخرها الشاعر في خدمة غرضه وموضوعه يقول⁽¹⁾:

رَأَيْتُ بَعِينِي فَوْقَ مَا كُنْتُ أَسْمَعُ وَقَدْ رَاعَنِي يَوْمَ مِنَ الْحَشْرِ أَرْوَعُ
غَدَاةً كَأَنَّ الْأَفْقَ سُدَّ بِمِثْلِهِ فَعَادَ غُرُوبُ الشَّمْسِ مِنْ حَيْثُ تَطْلُعُ
فَلَمْ أَدْرِ، إِذْ سَلَمْتُ، كَيْفَ أَشِيعُ وَلَمْ أَدْرِ، إِذْ شِيعْتُ كَيْفَ أَوْدِعُ
وَكَيْفَ أَخُوضُ الْجَيْشَ وَالْجَيْشَ لُجَّةً وَإِنِّي بِمَنْ قَدْ قَادَهُ الدَّهْرُ مُوَلِّعُ
وَأَيْنَ وَمَالِي بَيْنَ ذَا الْجَمْعِ مَسْلُكُ وَلَا لَجُودِي فِي الْبَسِيطَةِ، مَوْضِعُ

ان قراءة معمقة تسعى إلى استيعاب مقاصد الشاعر تقودنا الى ضرورة الاعتراف بحقيقة تتمثل في ان الشاعر يتقصد كثيراً في البحث كما يسد حاجته للاقترب من معجم الطبيعة عبر مجموعة من الألفاظ (الأفق، غروب الشمس، تطلع، الجيش لجة) فهو سرعان ما يلجأ إلى الأفق بوصفه مدلولاً طبيعياً للتعبير عن إعجابه بجوهر القائد، إذ إننا نرى ان هناك مجموعة من الخيارات المتاحة أمام الشاعر لكنه أصرّ على هذا المفهوم، لشعوره باكتماله وقربه من هدفه⁽²⁾ وترتبط الشجاعة في شعر ابن هانئ الأندلسي بمفردات الطبيعة الحية والجامدة، التي يوظفها الشاعر لخدمة غرضه الشعري، يقول⁽²⁾:

وَأَرَعَنَ يَحْمُومٍ كَأَنَّ أَدِيمَهُ إِذَا شُرِعَتْ أَرْمَاحُهُ ظَهَرَ شَيْهَمُ
هَرَيْتُ شَدُوقِ الْأَسَدِ يُطْوِي عَجَاجَهُ عَلَى عَنَقْفِيرٍ، يَأْكُلُ النَّاسَ، صَبْلَمُ
فَأَرْكَانَهُ مِنْ يَذْبُلٍ وَعِمَايَةٍ وَأَعْلَامُهُ مِنْ أَعْفُرٍ وَيَلْمَمُ

إذ يستخدم صورة ظهر القنفذ للدلالة على ما يتعرض له الجيش من غزارة الرماح، وهذه الصورة فيها من الجدة والابتكار الكثير، وتؤكد ان القاموس الشعري العربي غني بما يكفي لإسعاف الشاعر في تلمس مقاصده الشعرية، إذ نجده يستعير مجموعة من أسماء الجبال للتدليل على صلابة الجيش وعظمته وقدرته على مناكثة الأعداء عبر مجموعة من المفردات (يذبل، غمامة، اعفر، لملم).

أما الصفة الثانية التي كان لها حضور بيّن في شعر ابن هانئ الأندلسي فهي صفة الكرم وقد استغل للتعبير عنها مجموعة من الألفاظ الموروثة والمتفرعة من البيئة العربية المتمثلة بصورة الصحراء والعيير، يقول واصفاً كرم المعز الفاطمي⁽³⁾:

لَكَ الْبِدْرَاتُ النُّجْلُ مِنْ كُلِّ طَلْقَةٍ عُرُوبٍ كَوْجِهِ الضَّاحِكِ الْمَتَبَسِّمِ
كَأَسْمَةِ الْآبَالِ أَوْ كَحُدُوجِهَا فَمَنْ زَاهَقٍ عَنْ نَسْعَةٍ وَمُرَّمِ
مَتَى يَتَشَدَّرُ تَحْتَهَا الْعَوْدُ يَتَنَدُّ وَإِنْ يَتَدَافَعُ تَحْتَهَا الزَّوْلُ يَدْرِمُ

(1) الديوان: 387.

(2) الديوان: 191. يحموم: الاسود لما عليه من الحديد، شيهم: ذكر القنفذ، يذبل وعماية وأعفر ويلمم: أسماء جبال

(3) الديوان: 188- 189. النسعة: جبل من جلد عريض، الزؤل: الجواد، يدرم: يقارب الخطو

إذ يعتمد إلى التقريب بين مفاهيم الطبيعة بمظاهرها المختلفة وبين الحس الإنساني، وهذا مقصد موغل في الابتكار، فالشاعر في سعيه لترسيخ صورة الكرم في ذهن قارئه سارع إلى ما يجسده العربي من قدرة على تذوق صورة (العير) وتفصيلها ومفرداتها المادية (الآبال، حدودها، زاهق، مزعم، العود) لإبراز صورة أخرى أو مقصد آخر هو كرم الممدوح وهذه إجادة واضحة، فالبدور المملوءة بالدنانير لا تبرز إلى سطح الصورة الشعرية إلا بعد إقرانها بمفهوم طبيعي يتمثل في كونها تشبه حمولة العير الثقيلة.

ولعل المحيط الجغرافي الذي يعيشه الشاعر لا بد أن يكون له تأثير على صوره الشعرية، فإذا ما ألح شاعر الجزيرة العربية على البيداء ورملمها فإننا نلاحظ أن شعر ابن هانئ الأندلسي مزدان بالصور الشعرية التي تشير إلى مناخ مختلف فهو في حرصه على وصف كرم المعز الفاطمي نراه منقاداً عن قصدٍ أو غير قصدٍ إلى الانصياع لقاموس شعري تكونه البيئة المحيطة به (فالبرق والغيث) حاضران في شعره حضوراً يساعده على اقتران الطبيعة بالجود والكرم، يقول⁽¹⁾:

وأجلُّ	علم	البرق	فيها	أنها	مرّت	بجانّحتيه	وهي	ظنون
في	الغيث	شبه	من	نداك	كأنما	مسحت	على	الأنواء
أما	الغنى	فهو	الذي	أوليتنا	فكأن	جودك	بالخلود	رهين
تطأ	الجياد	بنا	البدور	كأنما	تحت	السنابك	مرمر	مسنون

فالمطر ليس سوى شيء من ندى كفي المعز، هاتان اليدان اللتان تمطران الدراهم على التابعين، و لغزارتها أصبحت أشبه ما تكون بالمرمر الذي يسلكه المشاة وهكذا بالنسبة لصورة البرق إذ أجاد الشاعر في استنطاقها دلاليّاً ليقيماً غرضاً محدداً يشير إلى الثراء والاكتناز والكرم.

ولأجل التدليل على قصدية استدعاء الشاعر لمفردات الطبيعة وأنواعها لتقديم فكرته الشعرية بطريقة لم نر لها مثيلاً فيما سبق فكأن الشاعر يرغب في اعلاء شأن الطبيعة من أجل تكريس وتأكيد كرم الممدوح في ذهن القارئ، إذ يلجأ إلى استقصاء التفاصيل الجزئية لرفد غرضه الشعري عبر شحن ألفاظه (صبير المزن، وبلة، سكوبه، مثله، سفوحه، دلوجه، حتوفه) بطاقات إيحائية تجعل صورة الكرم أقرب إلى المشاهد والصور المتحركة من خلال تهيئة سياقات مناسبة لذلك يقول⁽²⁾:

في	حين	لم	تعدل	نداك	ندى	يد	لكن	صبير	المزن	جاء	لحينه
من	وبله	وسكوبه	ومثلته	وسفوحه	ودلوجه	وهئونيه					

فالممدوح يكاد يماثل المطر في تشكيلاته المختلفة وصور انهمااره سواء أكان المطر قوياً مدراراً أو ليناً يمس الأرض بهدوء.

ولا يكتفي ابن هانئ الأندلسي في معجمه الشعري بهذا الربط بين ألفاظ الطبيعة وصفة الشجاعة أو الكرم إنما يلجأ إلى خرق هذا التلازم فيحاول . في جلّ أشعاره عبر مبالغة لا تخطوها العين . أن يقرن الأصل بدلالة واحدة من دلالاته فمثلاً البحر وهو من أبرز تشكيلات الطبيعة، يبحث عن طريق ما للوصول إلى نبع كرم الممدوح كي يستسقي من فيض عطائه، وهذا القلب الصوري يقدم نوعاً من الصور الموضوعية لكرم الممدوح، ويتكرر الأمر أيضاً في البدر الذي يفك

(1) الديوان: 208.

(2) الديوان: 329.

إساره من الفلك، وسرعان ما يقبل على الممدوح يقبل يديه، وهذه الصورة مزوجة محمودة بين الفاظ الطبيعة (البحر، البدر) والغاية الشعرية وهي الجود السخاء، إذ يقول: (1):

فلو يجدُ البحرُ نهجاً إليك لجاءك مُستسقياً من ظمًا
ذو لو فارق البدرُ أفلاكه لقَبِلَ بين يديكَ الثرى
إلى مثلِ جُذواك تنضى المطيُّ ومن مثلِ كفيكَ يُرجى الغنى

ويتكرر الأمر في قوله (2):

كُرِّمَتْ فكنْتَ شجىً للكرم فلم تترك القطرَ حتى لؤمَ
فأشبهَكَ البحرُ إن قيل: ذا غطّمَ وهذا جوادٌ خضمَ
وأخطأك الشبهُ إن قيل: ذا أجاجٌ، وهذا فُراتٌ شُبمَ

فالشاعر يريد منا ان نغادر التشبيه القديم المألوف من توصيف كرم الممدوح بالبحر ويقودنا إلى صورة جديدة تجعل البحر نفسه متشبهاً بغزارة وفيض كرم الممدوح عبر مجموعة من المفردات (القطر، البحر، غطّم، أجاج، فُرات شُبم) فلا نعجب بعد ذلك من ان نرى لهذا الممدوح يداً تفوق السحاب كرمًا وعطاءً، يقول (3):

مددتُ يداً تهْمِي على المزنِ من علٍ فهل لك بحرٌ فوقها متلاطمٌ؟
هو الحوضُ، حوض الله، من يكُ وارداً فقد صدرتُ عنه الغيوثُ السَواجِمُ
فان كان هذا فِعْلُ كفيكَ باللهي لقد أصبحتُ كلاً عليك المكارمُ

إذ نجده يزوج بين جود الممدوح وملامح الطبيعة (المزن، بحر، الغيوث، السَواجِم) ولكي يصل إلى غرضه ذاك يسعى إلى تشكيل صورة بصرية غاية في الإدهاش والغرابة في الوقت نفسه، فيد الممدوح يحيى بن علي تغذي الغمام بالندى وهذه صورة جديدة وهو الأمر الذي يعززه ابن هانئ بصورة بصرية أخرى متسائلاً عن إمكانية وجود بحر فوق الغمام، وهذا البحر ليس إلا كرم الممدوح وهذا دليل واضح على إدراك الشاعر لأهمية استخدام مفردات الطبيعة، لتوضيح مقاصده وهو الأمر يتأكد عند إشارته إلى عملية إغاثته الممدوح الواردين من حوض كرمه.

ثانياً- غرض الرثاء:

تعبير ذاتي بطبيعته يُنفس عن لواعج النفس وانفعالاتها إزاء موقف معين إلى جانب كونه وسيلة لتكريم المرثي وتخليد مآثره وهو دليل على مدى إجلال الشعراء للمرثي نظراً لمكانته في النفوس الشاعرة (4)، لأنه يمثل لغة العاطفة المرزوءة والمشاعر المنكوبة لكونه اشد الاغراض الشعرية لصوقاً بالنفس البشرية؛ والرثاء عند النقاد العرب القدامى ضرب من المديح إلا انه يقال في ميت (5)، وبعد الرثاء الفردي أو الشخصي أقدم ضروب الرثاء لبساطة المجتمعات البشرية الأولى عموماً، ثم تنوعت ضروبه وأنواعه بتطور الحياة والمجتمعات البشرية ورفي العقل الإنساني فظهرت أنواع متعددة للرثاء كـرثاء الدول التي يذهب سلطانها ورثاء المدن التي قد يصيبها الدمار والخراب على أيدي أعدائها. والرثاء الفردي فن وثيق الصلة

(1) الديوان: 220.

(2) المصدر نفسه: 311-312.

(3) الديوان: 325-326.

(4) ينظر: اتجاهات الشعر الأندلسي: 174.

(5) ينظر: العمدة: 147/2.

بالمديح فكثير ما حمل مديح ورثاء شخص ما صفات ومعاني بعينها هو المديح نفسه منقولاً من عالم الأحياء إلى عالم الأموات (1). إذ يرمي الشاعر منه التعبير عن حبه ووفائه لتلك الشخصية ذات المكانة المرموقة في نفس الشاعر حينما يكون قريباً أو حبيباً أو لكونه ذا قيمة اجتماعية مؤثرة، كما يرمي به إلى طرد الحزن الجارف الذي يخيم في نفسه نتيجة فقدان ذلك العزيز فهو تسليه لمن عضته النوائب بأنبيائها وفرقة الحياة بين نفسه واحبابها (2). وينقسم فن الرثاء على قسمين:

- 1- **الرثاء الرسمي:** وهو الرثاء الموجه إلى الخلفاء والأمراء والقادة ويمتاز بكونه ضعيف العاطفة نلمس فيه آثار المبالغة في تصوير الحدث بعيداً عن الصدق وحرارة الانفعال.
- 2- **الرثاء الاجتماعي:** ويشمل رثاء الأهل والأحبة والأصدقاء إذ يمتاز بصفاء العاطفة وصدقها وعمق التوجع (3) لأنه يعبر عن خلجات نفس صادقة بعيداً عن المبالغة والتكلف.

وعند نظرنا في ديوان ابن هانئ الأندلسي فأننا لا نكاد نجد له إلا مرثي ثلاثاً في شخصين لا يمتان إليه بصلة قري، فقد رثى إبراهيم بن جعفر الذي مات صغيراً بقصيدة ورثى أم جعفر في القصيدتين الآخريتين، و لم ننع له على رثاء قريب وكأني به لم ينكب بعزير ولذا لا نستطيع الحكم على عاطفته من خلال رثائه للأبعاد عنه إذ ان رثاء الأبعاد لا يمكن ان يكون صادق العاطفة كرثاء الأقارب كما لا نستطيع ان نعتقد بأنها عاطفة حقيقية غير مزيفة؛ وعلى كل حال فان الشاعر لم يكن رقيق العاطفة، سريع الانفعال، شديد التأثر، بل كان يغلب عليه التعمل الفكري والتأمل الفلسفي (4)، وهو ما جعل رثاءه يأخذ الصيغة الرسمية وبذلك اختفى الدافع الذاتي لوضع المرثي واختفت بإزاء ذلك العاطفة الصادقة وحل محله الدافع الفني ورغبة التأثير في متلقيه أما معجم ألفاظ الرثاء في مجمل شعره فقد ورد (الموت) بلفظه الحقيقي (ثلاث مرات) كما في قوله (5):

مات من لو عاش في سرياله غلب النور عليه فاتقد
وقوله (6):

قد رآه وهو ميت فبكى من رآه وهو حي فسجد

كما انه استعمل مرادفات لفظة الموت ليعبر تعبيراً مجازياً عن الموت كلفظ (الدهر) الذي ورد أكثر من (خمس) مرات في شعره كما في قوله (7):

وهب الدهر نفيساً فاسترد رُبما جاد لئيم فحسد
إنما أعطى فواقني ناقة بيد شينا تلقاه بيد

فقد سلك ابن هانئ في هذه الأبيات مسلكاً فريداً فهو في سعيه لرثاء ولد لإبراهيم بن جعفر نجده يبحث عن تأنيب الدهر وإشهار مثالبه، فيشبهه هنا باللئيم الذي يعطي بيد ليأخذ بالآخرى، فكأن من يثق به وبأحواله كمن يثق بما لا عهد له، إذ إن كل شيء موجود قابل لأن يُفقد مرة أخرى وتلك من حيل الدهر وصروفه ولا شك. كما في قوله (8):

(1) ينظر: لغة الشعر عند البحتري (رسالة ماجستير): 182.

(2) ينظر: نهاية الارب في فنون الأدب: 164/5.

(3) ينظر: اتجاهات الشعر الأندلسي: 178.

(4) ينظر: ابن هانئ الأندلسي- درس ونقد: 116.

(5) الديوان: 404.

(6) المصدر نفسه: 407.

(7) الديوان: 403.

(8) المصدر نفسه: 415. دريتاه: مسهل دريتاه وهو ما يستتر به الصائد ليخدع الصيد

ما	الدهر	إلا	ما	تُحَاذِرُهُ	هَفَوَاتُهُ	وهَنَاتُهُ	الكُبُرُ
واللَّيْثُ	لَبْدَتُهُ	وساعِدُهُ	وَدَرِيَّتَاهُ:	النَّابُ	والظُّفُرُ		
في	كُلِّ	يَوْمٍ	تَحْتَ	كُلِّهِ	تِرَّةٌ	جُبَارٌ	أَوْ
					دَمٌ	هَذَرٌ	

فالدهر هنا صنو المداهر لا يمكن ان تسكن إليه وتأمين له فهو يتحين مواضع ضعف الخلق وسقطاتهم، ويستكمل الشاعر غرضه عبر مقارنة وصفية بين الدهر وحياة الأسد، فكما ان الأسد ينجو ويسمو بمخالبه التي تعينه على الفرائس كذلك الدهر له مخالب تعينه على الآخرين لتيصيدهم، وهذا استخدام جيد للتشبيه لاسيما أن المرثي له العديد من الخصائص الكريمة التي يريد الشاعر إظهارها.

وفي موضع آخر نجد الشاعر يستخدم لفظة (الدهر) رمزاً للدلالة على ان هذه الدنيا ليست مدى الدهر إلا مكاناً للشقاء، فهو حينما يستحكم بالدهر ويستتطقه ويستمتطره فانه لا يجد منه سوى المذاق المر والكريه، وهذا المعنى فيه من الجدة الشعرية الكثير إذ يمكن ان يصلح لتصوير الدهر و صروفه في مختلف الأزمنة والعصور، إذ يقول⁽¹⁾:

ولقد	حَلَبْتُ	الذَّهْرَ	أَشْطَرُهُ	فَالْأَعْدَابُ:	الصَّابُ	والصَّبْرُ
غَرَضٌ	تَرَامَانِي	الْخُطُوبُ،	فَذَا	قَوْسٌ	وَذَا	وَتَرٌ
فَجَزَعْتُ	حَتَّى	لَيْسَ	بِي	جَزَعٌ	وَحَذَرْتُ	حَتَّى
					لَيْسَ	بِي
					حَذَرٌ	

ومن الألفاظ التي دلت على الموت ووردت في سياق مجازي لفظ (الزمان)، وابن هانئ عبر توظيفه لهذه اللفظة فانه لم يشأ ان يفارق جميع الشعراء الذين سبقوه والمجايلين له في لملمة أطراف تلك الصورة النمطية عن الزمان في الشعر العربي قديمه وحديثه، فالزمان لا يستحق منا إلا ان نهجوه على الرغم من اننا نحيا به إذ يقول⁽²⁾:

خابٌ	من	يرجو	زماناً	دائماً	تُعْرِفُ	البأساء	منه،	والنكدُ
فإذا	ما	كَدَرَ	العِيشَ	نَما	وإذا	ما	طَيَّبَ	الزادَ
فلقد	ذَكَرَ	من	كان	سَها	ولقد	نَبَّهَ	مَنْ	كان
								رَقَدَ

فالشاعر يصرح بخيبة كل امرئ يرجو خيراً من زمانه، فالزمان لا يلد إلا النكد واليأس فأيامه وسنينه طويلة إذا ما كان العيش فيها مليء بالغصص والآلام، ولكن تلك الأوقات تبدو شحيحة ومولية الادبار إذا ما هنئ العيش فيها وطاب. ويمضي ابن هانئ في تدبر أمر (الزمان) وتحليل مقاصده، ولعلنا نعترف بقدرة الشاعر على تمحيص ما يقوله ليبدو قوله الشعري مستدقاً ووافياً، إذ يقول⁽³⁾:

ومن	لي	بمثل	سلاح	الزمان	فاسطو	عليه	إذا	ما	سَطَا
يجدُ بنا	وهو	رَسَلُ	العنانِ	ويُدرِكنا	وهو	داني	الخُطى		

(1) الديوان: 419. الصاب: عصارة شجرة شديدة المرارة، الصَّبْر: عصارة شجر مر

(2) المصدر نفسه: 403-404.

(3) الديوان: 420.

فهو يتمنى ان يمتلك مثلما لزمانه من عدّة وسلاح، وبذلك فإنه يكون قد امتلك مؤهلات الزمان نفسها في الاستحواذ على ما يريد من الأحياء، وتلك هي حيلة الزمان التي تلقفها الشعراء عبر العصور، فالزمان عندما يلاحق طريدته يجذّب ويجتهد مسرعاً في طلبها، وإذا ما تمكن منها تروى وهذا وتلك واحدة من شيم الدهر وأحواله.

ومن الألفاظ التي دلت على الموت ووظفها الشاعر في معجمه الشعري لفظ (الأيام، الكأس، المنية، المنون)⁽¹⁾.

ويمكن تصنيف معجم الألفاظ التي دلت على غرض الرثاء في مجمل المنجز الشعري لابن هانئ الأندلسي على محورين (الحياة والموت)، يصور المحور أحوال المرثي وخصاله في الحياة، ويصور المحور الثاني ما آل إليه المرثي من مصير بعد مماته وما خلفه من ألم الفراق والحزن، كما في المخطط الآتي:

ألفاظ المرثي

قبل الموت بعد الموت

(سيد قويل، شهاباً ثاقباً كرى الخرم (روض ثراه، بنيتة، مكارم اربابها، يقطر بالبأس، اشم الذرى، كشف الخطوب) مصرع العالمين، موج البحار..)

إذ احتوى محور الحياة على ألفاظ الكرم والرفعة وعظم الشأن، وكان حضورها ايجابياً في شعره كما في قوله⁽²⁾:

سَيِّدٌ	قُويلٌ	فيه	معشَرٌ	ليس	في	أبنائهم	مَنْ	لَمْ	يَسُدْ
نافسَ	الدهرُ	عليه	يَعْرَبُ	فرأى	موضعَ	حَقْدٍ،	فَحَقْدُ		

واحتوى محور الموت على الفاظ (الأسى، ذكر القبر، حسن العاقبة)، كما في قوله⁽³⁾:

هَلُمُوا	!	فذا	مَصْرَعُ	العالمينَ	فمن	كُلِّ	قلْبٍ	عليه	أَسَى
وفي	ذي	النَّوْائيسِ	مَوْجُ	البحارِ	وما	بالبَحَارِ	إليه	ظَمَا	

وقد كانت جميعها لا تخلو من المبالغة والعاطفة المصطنعة في إظهار جسامة الفاجعة وخطورة وقعها.

وتبدو رغبة ابن هانئ الأندلسي في استلهاهم الطبيعة ومفرداتها لصياغة خطابه الشعري جلية في شعره حتى انه ليبدو كصانع الحلي يحرص على استجلاب حجر ما، لبيان نضارة صناعته، فنراه يعمد إلى توظيف مفردات الطبيعة ك (صهوات الخيل، القمر الملائن) لبيان مكانة المرثي وعظم شأنه يقول⁽⁴⁾:

أَقْصَدْتَهُ،	تَرْبُ	خَمْسٍ	أَسْهُمٌ	لو	رَمْتُهُ	تَرْبُ	عَشِيرٍ	لم	تَكْدُ
إذ	بدا	في	صهواتِ	الخيَلِ	كالقَمَرِ	الملائنِ	والسيفِ	الفرْدِ	

فالشاعر ينتقي بحرفية صورة القمر الأبلج يسكنه صهوة الجواد إمعاناً في إظهار المقصد والإفادة القصوى من جمع الأضداد، فالقمر المنير في هذه الصورة مقرون بواقع تسود فيه السيوف وصورة الحرب، وهذا يعكس علاقة بين الطبيعة وجمالها وبين عظمة من تحاول القصيدة رثائه.

ونجد الشاعر في رثائه لوالدة جعفر ويحيى ابني علي قد اختط لنفسه منهجاً غير مطروق في ذلك الرثاء عن طريق إبراز دور ولديها، ولكي يصل الى هذا الغرض فقد لجأ إلى ثلاث مقولات في الطبيعة: الأولى عندما استحضر لفظة

(1) الديوان: 420، 415، 410.

(2) المصدر نفسه: 405.

(3) المصدر نفسه: 422. النواويس: جمع ناؤوس وهو مقبرة النصارى

(4) الديوان: 405.

الشمس والقمر، لكي يجعل المتلقي مدركاً أن المرأة المراثية إنما هي حرة ومحصنة لا تلد إلا الشواهد العالية، والمقولة الثانية: تنتمي للطبيعة أيضاً إذ يتحول أبناء المراثية إلى أسدين هصورين لا يدركان إلا كل مكرمة، أما المقولة الثالثة: التي نرى فيها شيئاً من الفردة بالركون إلى الدلالة المكانية التي تقدمها الطبيعة، فالشاعر في لحظة شعرية يقرر أن مكان المراثية هو الصميم أو موضع القلب، وهذا فيما نراه استخداماً/ إجراءً موفقاً لانجاز علاقة بين الطبيعة/ المكان والغرض الشعري/ الرثاء، يقول⁽¹⁾:

فجاءت	بهذا	كشمس	النهار	وجاءت	بهذا	كبدٍ	الدُّجى
ترى	بهما	أُسْدَي	جَحْفَلٍ	عُدَاة	المواكبِ	وابنٍ	جَلَا
ألم	تَكُ من	قومها	في الصِّمِيم	ومن	مجدها	في	أشَمَّ الدُّرَى
فمن	قومك	الصَّيْدُ	صَيْدُ الملوِكِ	ومن	قومها	الأسدُ	أُسْدُ الشَّرَى

ويرى د. محمد مجيد السعيد أن الموت والحديث عنه يثيران قضايا وفكراً فلسفياً متشعباً يجدر بالراثي التطرق إليها وعرضها من خلال مراثيه، فحينذاك يبلغ الشعر غايته ويحقق هدفه⁽²⁾، وهو ما نجده جلياً في مراثي ابن هانئ الأندلسي التي امتازت بكثرة التأملات الفكرية والنظرات الفلسفية حول مشكلة الحياة والموت وما يترشح عنها من مشاعر ذاتية وانطباعات وجدانية نابغة عن تجارب شخصية وتأملات واعية للأمور، حتى أصبح لا يعبأ بالعاطفة إنما يتجه إلى العقل فيخاطبه وكأنه بذلك يود أن ينقل أهل الفقد من التفكير بهول المصيبة إلى التفكير في كنه الحياة نفسها فيجدوا في ذلك عزاء؛ وهذه براعة لم نعهدها عند شعراء العربية من قبل إلا قليلاً⁽³⁾، فيستخرج من ذلك حكماً قد تعتمد تضمينها غرض الرثاء فتفتح له القلوب أبوابها وتعيه الأسماح، ومن ذلك قوله⁽⁴⁾:

يا	أبا	أحمد	والحكمة	في	قول	من	قال:	إلى	الله	المرء
لاملوم	انت	في	بعض	الأسى	غير	أن	الحر	أولى	بالجلد	
وإذا	ما	جهشت	نفس	الفتى	كان	في	عسكره	الصبر	مدد	
لو	يرد	الحزن	ميتاً	هالكاً	رد	قحطان	وأد	بن	أدد	
واكتست	أعظم	كسرى	لحمها	وسعى	لُقمَانُ	أو	طار	لُبْدُ		

إذ يستجد ابن هانئ عبر هذه الأبيات بالحكمة لتأسيس معنى زاخر للرثاء، فهو ربما أدرك أن تصوير المخاطب عبر عرض مدروس لمعاني الصبر سيكون أكثر تأثيراً من أنماط الرثاء المباشرة والتقليدية، لذا نجده يسترسل في استعراض حالات مشهود لها بكثافة الحضور عبر مجموعة من الألفاظ (إلى الله المرء، الأسى، الجلد، الصبر، قحطان، أد بن ادد، كسرى، لقمان، لبْد) لكي يطرح معنى جديداً للرثاء فهو يخاطب أبا أحمد ليخبره أن من الحكمة أن ندرك أن مرد الأشياء جميعاً إلى الله عز وجل، واعتقادنا بهذه المسلمة يجعلنا أكثر تقبلاً للشدائد فعلى الرغم من أن التأسى شيء مقبول في بعض الأحيان لكن الصبر هو المدد الحقيقي الذي يتيح لنا النظر إلى المصائب بواقعية، فالحزن لا يمكن أن يرجع لنا من

(1) الديوان: 425.

(2) ينظر: الشعر في ظل بني عبّاد: 203.

(3) ينظر: ابن هانئ الأندلسي/ درس ونقد: 221.

(4) الديوان: 408-409. جهشت: همت بالبكاء؛ قحطان وأد بن ادد: من أجداد العرب

فقدنا، وهنا يبرز درس الحكمة الأكبر الذي يسوقه ابن هانيء أمام المتلقين إذ ان الجزع لا يقدر على إرجاع الماضي، لذا يستعرض الشاعر نماذج مختلفة من الراحلين الكبار أمثال (قحطان، أد بن ادد، كسرى، لقمان) لتأكيد تلك المسلمة. ويظهر مقصد إبراز الحكمة عند الشاعر جلياً في المقطوعة التي يخصصها للتعريف بهوان الحياة عبر مجموعة من الأضداد (صدق/ كذب، طوله/قصر، حاضر/غائب) إذ يقول⁽¹⁾:

صدق	الفناء	وكذب	العمر	وجل	العظا	وبالغ	النذر
إنّا	وفي	آمال	أنفسنا	طول	وفي	أعمارنا	قصر
لنرى	بأعيننا	مصارعنا	لو	كانت	الالباب	تعتبر	
مما	دهانا	ان	حاضرنا	أجفاننا	والغائب	الفكر	

فالفناء هو الصادق الأكبر في هذه المعادلة في حين ان العمر يكذب، وهنا الشاعر قد استوفى مبلغه، عندما يقول ان آمال الإنسان طويلة في حين عمره قصير لا يكاد يصل إلى تلك الآمال، وهذه مفارقة تسم حياة الإنسان، فنحن نرى كل يوم مصارعنا بأم أعيننا إذ نرى الموت يتخطف في كل مكان لكننا في غفلة عنه لأننا نسعى إلى خلود موهوم، فنحن مولعون بالأمور الحسية التي تتركها العيون، وهي أمور محدودة وفانية في حين أننا نغفل بنات الفكر وهي الأمور الأكثر جوهرية وهذا كما نرى من ابلغ مقولات الحكمة التي وقعنا عليها عند كبار شعراء الحكمة، وهي حكم ظاهرة وبعيدة عن التعقيد الفلسفي والاستدلال المنطقي في إثبات الحقائق.

ويستغرق ابن هانيء في لملة معنى الحكمة ليسوقه لنا مكتماً، وهو هنا يشعر بنوع من محاسبة الذات وتأنبها على أفعال لا يمكن ان تتسم بالحكمة والتعقل، وأرى ان ما يستطرد فيه الشاعر يصلح لكل زمان ومكان بل انه يقترب في المعاني التي يتصيداها من بعض الفلاسفة الذين يقللون من شأن الحياة الحسية لتمجيد الروح وإعلاء شأنها، يقول⁽²⁾:

ألا	كل	آت	قريب	المدى	وكل	حياة	إلى	منتهى
وما	غَرَّ نفساً	سوى	نفسها	وعمر	الفتى	من	أمانى	الفتى
فأقصر	في العين،	من	لفتة	وأسرع	في السمع	من	ذا	ولا
ولم	أر	كالمرء	وهو	اللييب	يرى	ملء	عينيه	ما لا يرى
وليس	النواظر	إلا	القلوب	وأما	العيون	ففيها	العمى	

فكل حياة مهما عظمت لابد ان تكون سائرة إلى نفاذ، والنفس تغرنا دائماً بطول العمر وهذا زيف لا محال ليقوم الشاعر بتقديم كشاف بنصائح تجلب لمتابعها السلامة، فالعين لابد وان تختصر مباهاجها، والسمع لابد ان ينتهي عما لا ينفع، وهنا يطلق الشاعر مثلاً ساحراً لتوظيف المعنى القرآني لعمى الأبصار ونفاذ رؤية القلوب، وهذا في رأينا استخدام موفق للحكمة في تأسيس الغرض.

(1) الديوان: 414.

(2) الديوان: 419-420.

ثالثاً: غرض الغزل

وهو أحد أهم الفنون التي عرفها الشعر العربي قديماً فقد كان الشاعر العربي يتخذ هذا الفن الشعري وسيلة للتعبير عن ذاته وعواطفه اتجاه من يحب وفيضاً عفواً زاخراً لحياته الوجدانية المتقلبة⁽¹⁾، ويشترط القديماً ان يكون الغزل حلو الألفاظ قريب المعاني سهلها غير كز ولا غامض وإن يختار له من الكلام ما كان ظاهر المعنى، يطرب الحزين ويستخف الرصين⁽²⁾. وينقسم الغزل على قسمين: **الغزل العفيف**: وهو الغزل الذي يتحدث عن الموجد والأشواق والتطلعات التي يحسها المحب تجاه من يحب بأسلوب بعيد عن الفحش والابتذال⁽³⁾.

والغزل الماجن: هو الغزل الذي ينصرف إلى إظهار مفاتن المرأة الحسنة وتبيان أوصافها الجسدية الى جانب تصوير ما قد يحول دون لقاء الحبيبين من عوائق وحواجز، كالأهل الغياري والوشاة فيتحايل الشاعر حينذاك للقائها والاجتماع بها⁽⁴⁾. ويندرج غزل ابن هانئ الأندلسي ضمن هذا النوع فلو تتبعنا هذا الفن الشعري في ديوان ابن هانئ الأندلسي فلا ننع إلا على النزر القليل الذي اتخذ معظمه سمة الأقصوصة الشعرية بعناصرها ومقوماتها الفنية فيقدم ما يشبه العرض الدرامي المبسط الذي يتممه عبر حشد مجموعة من الأفعال (طرقت، قام، هتكت، سكنت، اظم، اميل، تنثي، بت، اداري، نام، انسى، تعلم، احكم الغيران، بات، شن ناره، اقبل، يطيف ينشق، هممت به وهم، مادرت، بنة، مرقت،....الخ)⁽⁵⁾. ولكي يكتمل العرض الدرامي فانه لابد ان يقدم قاموساً مليئاً بالمفردات التي تشير إلى لذائذ واضحة للعيان تؤسس لنوع من الاسراف الذكوري من خلال (ظبية الحرم، طي الخصر، لحظها سقم، اضلعي، نشوى، ناعم الصدر، مختضب بدم،...الخ)؛ ويتكرر المشهد الدرامي في غزل ابن هانئ الأندلسي عبر تصوير تذلل للمعشوق حتى انه يقبل موطئ قدمه ويعقر خديه بتراب موضع القدم التي تطأه إذ يقول⁽⁶⁾:

إيهأ	لك	النعمى	علي	فأنعمي	وبرئت	من	حرج	السلام	فسلمي
لله	موقف	عاشق	ومعشوق	من	ظالم	من	ومن	متظلم	
بادرت	موطئ	نعله،	حتى	إذا	عفرت	خدي	في	الثرى	المتنسم
اعتل	من	وجناته	فأجال	في	صحن	العقيق	جداولاً	من	عندم
أجرى	على	ذهبيها	عصبيها	ودنا	لسفك	دمي	بوردي	من	دم

مستثمراً فاعلية الأفعال (بادرت، عفرت، اعتل، أجال، أجرى، دنا) في بناء صورته الشعرية التي تدل على مقدرة ابن هانئ في الصناعة الشعرية فوجه المحبوبة صحن عقيق، وحمرة الخدود جداول عندم، وقد بدت هذه الحمرة في ذهبي لون الوجه⁽⁷⁾.

وفي موضع آخر نلاحظ الشاعر يتغزل بطريقة أخرى عبر محاولة استثمار مكونات الطبيعة في غزله يقول⁽⁸⁾:

سقتني	الحمَر	بعيتني	قاتلي	لا	يُلاقي	منك	مثلي	عطشا

(1) ينظر: الغزل السياسي في العصر الأموي: 5.

(2) ينظر: العمدة: 136/2.

(3) ينظر: الشعر في ظل بني عبّاد: 136.

(4) المصدر نفسه: 144.

(5) ينظر: الديوان: 432-435.

(6) المصدر نفسه: 436. العصبي: المصبوغ بالعصب وهو لطح من غيم احمر

(7) ينظر: ابن هانئ الأندلسي/درس ونقد: 189.

(8) الديوان: 435. الحنش: الافرعى

أحباباً	ما	أرى	في	الكأس	أم	صنع	المزج	عليها	حنشاً؟
بات	ساقها	كراقي	حيّة	فاذا	مدّ	يمينا	نهشا		

فالشاعر هنا شديد العطش حتى انه لا يصبر على كأس المدام التي تتلوى فيه الخمرة كالأفعى التي تكاد تنهش الأيدي التي تناول شاعرنا كأسه.

والراجح عندنا ان ابن هانئ الأندلسي لم يحب في حياته ذلك أننا لم نعثر في شعره على اسم فتاة أحبها وأكثر من ذكرها على عادة الشعراء المحبين⁽¹⁾، كما ان ظروف الحياة والأحداث المحيطة به شغلته زمناً طويلاً عن الانصراف إلى نفسه ومعالجة نوازعها الذاتية، نضيف إلى ذلك انه ربما لم تتح له الظروف لأن يعيش قصة حب حقيقية يذيب فيها شعره وتثير إحساسه، فيسطرها على الورق معبراً عن مشاعر حقيقية فاكتفى بهذه المقطعات القصار يدفعه إليها حب التقليد ومجارة الأقدمين.

رابعاً: غرض الهجاء:

وهو من الموضوعات الشعرية البارزة التي شغلت مكاناً واسعاً في الشعر العربي، إذ يعمد خلاله الشاعر إلى تصوير صفة المهجو سواء كان رجلاً أم امرأة أو جماعة أو قبيلة بنوع من الغضب وعدم الرضا من خلال تعداد المعاييب وكشف بشاعة الرذائل والنقائص في الفرد والمجتمع بكل مظاهره السياسية والاجتماعية والأخلاقية⁽²⁾، ويبدو ان قدرة الشعر بوصفه خطاباً شفاهياً على لعب دور محوري في الحياة العربية قد أعطى فن الهجاء بوصفه طريقة لرد الخصومات أهمية بالغة وقدرة على تلبس أشكال ظهور متعددة، لعل من أهمها صياغة النص الشعري على شكل مقطوعة هزلية تتوخى التسلية واللهو الذي مادته البراءة أو طريق السخرية اللاذعة التي تسعى لإلحاق أكبر أذى بمن توجه إليه سهام الهجاء⁽³⁾. وتجدر الإشارة إلى ان غرض الهجاء في الشعر الأندلسي لم ينل الخطوة التي نالتها الأغراض الأخرى، وقد يكون مرجع ذلك كما يرى (غارسيه غوش) إلى عمل الظروف الجديدة⁽⁴⁾، وترقّع كثير من الشعراء عنه وعدّوه من الصفات المعيبة الشائنة التي لا تتاسب حياة الحضارة وروح التألف والحب، وليس لابن هانئ الأندلسي في هذا الفن الشعري إلا قصيدة واحدة قائمة بذاتها هجا بها (الوهراني) كاتب جعفر بن علي⁽⁵⁾، تندرج ضمن الهجاء الفردي الذي يهدف إلى تهشيم صورة المهجر وتقبيحها أمام الآخرين، إذ ينزع من صورة المهجو/ الوهراني كل الفضائل والقيم التي اقرها العرف ويلصق به كل القيم المرفوضة، لذا نجده يقتصر في هجائه على الألفاظ التي تعمل على تصوير القبيح في المبادئ والمواقف والعلاقات⁽⁶⁾، دون تصوير القبح في الشكل والهيئة، إذ نرى الشاعر قد أنتج قاموساً شعرياً يهدف إلى إعانته على وصف الوهراني بالوضاعة والسفالة، ولعل خير طريقة تعيننا على فهم رسالة النص المدروس هي إعداد معجم صغير لألفاظ الهجاء التي استخدمها الشاعر ورأى أنها تخدم هدفه من خلال الألفاظ (أبا الجعر، وضيع، وغد الصروف، قذوف، خلال، الجفاء، الجليف، كاذب، فاسد، رغم الانوف، العصوف، نعيب، جوزهر، الكسوف، وغد يبوس، جفوف، ونيه، باع قطوف، الجبت والطاغوت) وهذه الألفاظ التي تمتاز بالجدّة والمباشرة كانت هي المادة/ الوحيدة البنائية الصغيرة التي اعتمد عليها الشاعر في بناء خطاب/ نص شعري أريد له ان يكون مناسبة للسخرية من الوهراني والتقليل من شأنه في الوقت الذي يسعى فيه النص نفسه إلى الإشادة بالأمير جعفر بن علي الأندلسي وإبراز محاسنه مفتتحاً هجاءه بقوله⁽⁷⁾:

(1) ينظر: ابن هانئ الأندلسي/ درس ونقد: 191.

(2) ينظر: اتجاهات الهجاء في القرن الثالث الهجري: 12.

(3) ينظر: الكون الشعري (مدارات ومسارات في التذوق الجمالي): 30-36.

(4) ينظر: الشعر الأندلسي، بحث في تطور خصائصه: 106.

(5) الديوان: 439.

(6) ينظر: الكون الشعري (مدارات ومسارات في التذوق الجمالي): 36.

(7) الديوان: 440.

زمنٌ أنت يا أبا الجعر فيه ليس من تالٍ ولا من طريف

فالشاعر هنا يريد ان يمحو من ذهن المتلقي أي شبهة في كونه يسعى إلى هجاء الوهراني بقسوة، بل لعله لا يتوانى عن استخدام أي لفظ للوصول إلى هذا المعنى الذي يتمثل في التقليل من شأن المهجو والسخرية منه عبر استخدام صورة أبي الجعر التي تثير السخرية وللوصول إلى صورة أكثر وضوحاً، وقراءة أكثر واقعية نقرأ قوله⁽¹⁾:

كاذبٌ الزعم مستحيلٌ المعاني فاسدٌ النظم فاسدٌ التأليف

أنت لا تغتدي لتدبيرٍ ملكٍ إنما تغتدي لرغمٍ الأنوف

نلت ما نلت لا بعقلٍ رصينٍ في المساعي ولا برأيٍ حصيفٍ

فالوهراني لصق بالمزاعم الكاذبة لا يقوم بوظيفته بوصفه كاتباً بطريقة متقنة فهو (عصي على الفهم، فاسد النظم، فاسد التأليف) وهو على هذه الحالة لا يصلح للمشاركة في تدبير أمور الملك، بل انه قد جُبل ليكون موئلاً للتبعية والضعف وخسة الشأن، وإنما وصوله إلى هذه المرتبة القريبة من أمر الملك لم يكن لرجحان عقله ولا لرصانة رأيه بل لإمور أخرى ومواهب لا تكاد تغادر بركة الوضاعة التي لا يريد الوهراني الخلاص منها.

المصادر

1. ابن هانئ الأندلسي، درس ونقد، د. منير ناجي، دار النشر للجامعيين، 1962م
2. اتجاهات الشعر الأندلسي إلى نهاية القرن الثالث الهجري، د. نافع محمود، دار الشؤون الثقافية العامة، 1990م.
3. اتجاهات شعر الهجاء في القرن الثالث الهجري، قحطان رشيد، دار المسيرة، بيروت، 1981م.
4. أدباء العرب في الأندلس في عصر الانبعاث، بطرس البستاني، (د.ت)، (د.ط).
5. تاريخ الأدب العربي عصر الدول والامارات /الاندلس، د. شوقي ضيف، دار المعارف، مصر، 1979م.
6. التركيب اللغوي لشعر السياب، د. خليل إبراهيم عطية، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1986م
7. ديوان ابن هانئ الأندلسي شرح انطوان نعيم، دار الجبل بيروت، 1996
8. الشعر في ظل بني عبّاد، محمد مجيد السعيد، المكتبة الأندلسية، د.ط، د.ت.
9. الشعر في عصر المرابطين والموحدين بالأندلس، محمد مجيد السعيد، الدار العربية للموسوعات، بيروت، ط2، 1985م
10. عمدة الطالب في انساب آل أبي طالب، جمال الدين بن عنبه، تصحيح محمد حسن آل طالقاني، المطبعة الحيدرية، النجف، ط2، 1961م.
11. العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، أبو علي الحسن رشيق القيرواني الأزدي، (ت456هـ).
12. عيار الشعر، ابن طباطبا العلوي، تحقيق د. محمد زغلول سلام، ط3، مطبعة التقدم (د.ت).
13. الغزل السياسي في العصر الأموي، غانم جواد رضا، مطبعة جامعة البصرة، العراق، 1983م.
14. في الشعر العباسي الرؤية والفن، د. عز الدين إسماعيل، دار المعارف، مصر، 1980م.
15. في الشعرية، كمال أبو ديب، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، 1987م.
16. القصص القرآني في الشعر الأندلسي، د. أحمد حاجم الربيعي، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 2001م.
17. كتاب الحيوان، أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ (ت255هـ)، تحقيق عبد السلام محمد هارون، القاهرة، 1938م.
18. الكون الشعري (مدارات ومسارات في التدوق الجمالي)، د. أحمد الخليل، مراجعة علي القيم، دمشق، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، د.ط، 2007م.

(1) الديوان: 440.

19. مطالعات في الشعر المملوكي والعثماني، د. بكري شيخ أمين، دار الشروق، 1972م.
20. معجم الأدباء، شهاب الدين ياقوت بن عبدالله الحموي الرومي البغدادي (ت626هـ)، اعتنى بنسخه وتصحيحه د.س، مرجليون، مطبعة هندية بالمويسكي بمصر، 1927م.
21. ملامح الشعر الأندلسي، د. عمر الدقاق، منشورات دار الشروق، بيروت، 1974م.
22. نهاية الارب في فنون الأدب، شهاب الدين أحمد بن عبد الوهاب النويري (ت733هـ)، نسخة مصورة عن طبعة دار الكتب، المؤسسة المصرية العامة، مطابع كوستاتسوماس وشركاه، القاهرة، د.ت.

الرسائل والأطاريح الجامعية

23. البناء الشعري عند الطغرائي، أحمد عبدالله العاني، رسالة ماجستير، مكتوبة بالآلة الطابعة، كلية آداب، جامعة الأنبار، 1997م.
24. لغة الشعر عند البحتري، علي كامل دريب، رسالة ماجستير، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، 1990م.

المجلات

25. لغة الشعر عند الالبيري، د. نافع محمود، مجلة كلية الآداب، ع 26، 1990م.

تقوية المعنى بزيادة الحروف غير القياسية

م.م. أشرف عدنان حسن

Meaning Enforcement by Adding Irregular Letters

Asst. Lecturer. Ashraf Adnan Hasan

Abstract

The research deals with meaning enforcement by adding irregular letters which may join the word construction but do not follow a certain rule. Adding of these letters often functions connotatively and enforces the meaning for the addressee. The research has come up with some results:

- Adding the letter (meem) in Arabic enforces the meaning whether the letter refers to singular or plural.
- Adding the letter (ta') to the feminine words refers to the extremism in description, not the feminine sense.
- The letter (ta') in Tagoot (tyrant) and the long vowel sound after it give an enforced meaning to the word.

يتناول هذا البحث تقوية المعنى ببعض الزيادات غير القياسية التي لا تخضع لضابط معين والتي تطرأ على بنية الكلمة، وغالباً ما تؤدي زيادة هذه الحروف وظيفة دلالية في اللفظ الذي ألحقت به وغالباً ما يكون لتقوية المعنى وتمكينه في نفس المتلقي، وقد خلص البحث إلى عدد من النتائج، أهمها:

- إن زيادة الميم في آخر الألفاظ في اللغة العربية يدل على قوة المعنى، سواء أدلت على المفرد أم على الجمع، والجمع في معناه العام يدل على الكثرة وهو ضرب من ضروب تقوية المعنى.
- تزداد التاء على بعض الألفاظ المؤنثة بغير تاء وإن أمن اللبس فيها، نحو: فرسة وعجوزة وأتانة، فزيادة التاء في لفظ المؤنث يشير إلى بلوغ الغاية في الوصف. ولا تقيد زيادتها تلك إرادة التأنيث بالمعنى الحقيقي.
- قوة المعنى في لفظ (طاغوت) وما يناظره جاءت من زيادة التاء في آخر اللفظ، فضلاً عن زيادة صوت المد (الواو) الذي أعطى للكلمة قوة إسماع أفضت إلى قوة المعنى. فالحركة الطويلة تعد أساساً لقوة الإسماع في اللغة، ولا سيما أن الحركات كلها مجهورة، وهي أقوى إسماعاً وأكثر جهرًا من الحركة القصيرة.
- وفي البحث عدد من الشواهد المحللة، والنتائج الجزئية الأخرى.

لا شك أن البنية الصرفية هي إحدى المكونات الرئيسة للغة، ولعلها من أهم العناصر التي يجنح إليها المتكلمون فيختارون من بين البنى الصرفية المتعددة، البنية الصرفية التي تناسب المعنى، فلما كانت البنى الصرفية متنوعة، ومتباينة في مستوى الدلالة، كان على الناطقين أن يختاروا من بين هذه البنى، البنية التي تتميز بقدرتها على حمل الدلالة المكثفة، لكي تتناسب القوة الصرفية مع القوة السياقية، ومع سائر القوى التي تتمتع بها اللغة، للوصول إلى المعنى الذي يريد المتكلم أن يوصله إلى المتلقي، والحقيقة أن البنية الصرفية تعد من أهم عناصر اللغة التي يستعملها المتكلمون، وذلك لطبيعة الصرف العربي المرنة في استعماله البنى الصرفية، أي: ما تحتمله البنية الصرفية من زيادة ومن نقص ومن قلب ومن إبدال وغيرها، وفي أي موقع من مواقع الكلمة، وتعد الزيادة من وسائل إغناء اللغة التي رصدها الصرفيون، وحددوا دلالاتها على وفق الصيغة التي ترد فيها، وهي ضابط من ضوابط الصياغة في باب الدلالة، وقد تكون الزيادة أوضح تلك الظواهر في توليد المعاني وتوكيدها.

والزيادة في العربية قد تكون سابقة قبل الجذر، وقد تأتي لاحقة في نهاية البنية، وقد تأتي حشواً، وقد يصاحب هذه الزيادة في المبنى زيادة في المعنى يفضي إلى تقوية المعنى والمبالغة فيه، وقد تكون هذه الزيادة مطردة وقد تكون غير مطردة يُعَوَّل في معرفتها على السماع، وسنتناول في هذا البحث أهم الزيادات غير القياسية التي تطرأ على المبنى الصرفي والتي لها أثر في تقوية المعنى، ويراد بها مجموعة الحروف التي تزداد على بنية الكلمة الأصلية تصديراً أو حشواً أو تنبيلاً،

ورُبُّما اشتركت في أكثر من حالة من هذه الحالات الثلاث، وهذه الحروف تختلف عن حروف الزيادة العشرة ((سألتُمُونِها))؛ وذلك أنَّ زيادتها غير قياسية ولا تخضع لقاعدة مطَّردة في الأغلب، ويعتمد في معرفتها على السَّماع، وهذه الحروف التي تزداد على جذر الكلمة تتقلها من صيغة إلى أخرى، ويرافق هذا النَّقل في الغالب زيادة في المعنى يسهم في تأكيد معنى اللَّفظ والمبالغة فيه

1- تقوية المعنى بحرف الميم:

الميم من الحروف الشَّفهيَّة إذ يجمع النَّاطق شفثيه عند النَّطق به، وقد وضعته العرب علماً على الجمع، فقالوا للواحد: أنتَ، فإذا جاوزوه إلى الجمع قالوا: أنتم. وقالوا للواحد الغائب: هو، فإذا جاوزوه إلى الجمع، قالوا: هم. وكذلك في الضمير المتَّصل يقولون: ضربتُ، وضربتُم، وإياك، وإياكُم، وإياه، وإياهم، ونظائره، نحو: به وبهم⁽¹⁾، والملاحظ أنَّ الميم في العربيَّة غالباً ما تزداد في آخر الألفاظ لقصد الجمع وهو يدلُّ في الأعم الأغلب على الكثرة والمبالغة والتَّفخيم، وهو يناظر زيادته في آخر بعض الألفاظ لدلالاتهما على المبالغة والتَّعظيم⁽²⁾، وقد تأتي في آخر بعض الألفاظ وهي من بنية الكلمة الأصليَّة حاملة معنى الجمع والكثرة، وقد أشار ابن قيم الجوزيَّة إلى جملة من هذه الألفاظ التي ختمت بحرف الميم والتي تحمل دلالة الجمع وكأنَّ الجمع معقود بها قائلاً: ((تأمل الألفاظ التي فيها الميم، كيف تجد الجمع معقوداً بها، مثل لَمْ الشَّيء يَلْتَمه، إذا جَمَعَهُ. ومنه لَمْ اللهُ شَعْنُهُ، أي جمع ما تفرق من أمورِهِ... ومنه: بدر التَّم: إذا كمل واجتمع نوره. ومنه: التَّوأم للولدين المجتمعين في بطن، ومنه: الأُم. وأمَّ الشَّيء: أصله الذي تفرع منه. فهو الجامع له))⁽³⁾، وحمل هذا المعنى العقَّاد فذكر جملة من الألفاظ أيضاً التي ختمت بالميم والتي لا تخلو من دلالة التَّوكيد في معانيها إذ يقول إنَّ: ((الحتم والحسم والجزم والحطم والختم والكتم والعزم والقضم والقطم والكظم، وأمثالها كلمات لا تخلو من الدَّلالة على التَّوكيد والتَّشديد والقطع الذي يدلُّ على المعاني الحسيَّة))⁽⁴⁾، فالميم التي في آخر اللَّفظ سواء أكانت من أصل الكلمة أو زائدة على بنيتها تحمل دلالة الجمع في أغلب الألفاظ، ((وزيادة الميم في آخر الكلمة مما جرت عليه العربيَّة طبيعة، وذلك أنَّ الميم مما يحسن أن يوقف عليه))⁽⁵⁾؛ ولذلك نجد أهل العربيَّة يزدونها في آخر بعض الألفاظ للمبالغة وتأكيد المعنى، فيقولون لشَّيء أزرَّق، فإذا اشتدت زرقته واجتمعت واستحكمت قالوا: زُرَّقُم، وهو شديد الزُّرقة، قال الخليل (ت170هـ): ((إذا اشتدت الزُّرقة في العين قيل إنَّها لَزُرَقاءُ زُرَّقُم. قال بعض العرب: زرقاءُ زُرَّقُم، بيديها تَزُرَّقُم، تحت القمقم))⁽⁶⁾، ويقولون لعظيم الأست: سُنْهُم⁽⁷⁾، قال الشَّاعر في وصف امرأة⁽⁸⁾:

لَيْسَتْ بِكَحْلَاءَ وَلَكِنْ زُرَّقُمٌ وَلَا بَرَسْخَاءَ وَلَكِنْ سُنْهُمُ

و(زُرَّقُم) و(سُنْهُم) صفتان يستوي فيهما المذكر والمؤنث، فيقال: رجلٌ زُرَّقُمٌ، وامرأةٌ زُرَّقُمٌ، وزيدت فيهما الميم للمبالغة وتقوية المعنى، وذكر ابن دريد (ت231هـ) في جمهرته في (باب ما زادوا في آخره الميم) جملة من هذه الألفاظ منها على سبيل التَّمثيل: ((ناقةٌ صِلْدٌ من الصِّلْد وهو الصَّلابة. وناقةٌ صِرْزَمٌ من قولهم: صِرْز، أي: صُلْبٌ شديد. ورجلٌ فُسْحَمٌ من الفساحة. وجُلهُمٌ من جَلْهة الوادي. وخَلْجَمٌ من الخَلْج، وهو الانتزاع. وسلْطَمٌ من السَّلْاطة، وهو الطُّول. وكَرْدَمٌ من قولهم: كَرَدْتُ الرَّجْلَ، إذا عدا بين يديك عدوٌّ فَرَعَ. وكَلْدَمٌ من الصَّلابة، من قولهم: أرضٌ كَلْدَة. وقَشْعَمٌ من يُيس الشَّيء وتَشْنَجُه... وشَبْرَمٌ، وهو القصير من قولهم: قصير الشَّبْر، أي قصير القامة))⁽⁹⁾، فزيدت الميم في آخر هذه الألفاظ لتفخيم المعنى والمبالغة فيه، وفي الحديث عن الإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام): ((اسْلُمْتُ وَأَنَا جَدْعَمَةٌ "أَزَادَ وَأَنَا جَذَعٌ: أي حديث السنَّ، فزاد في آخره ميماً تأكيداً، كما قالوا زُرَّقُم وسُنْهُم، والهَاءُ للمبالغة))⁽¹⁰⁾، وقال ابن الرُّومي في هجاء إحدى النساء⁽¹¹⁾:

يا لها ريفةً لقد رَشَفْتُها من فمِ شَدَقِمٍ رَحِيبِ الْفُرُوعِ

ريفةً لو تَمُجُّ مجاً على الأف عى لباتت بليلة المِلْدَوْغِ

فقال: (شَدَقِم)، مبالغة في وسع فمها ذماً لها وتنكيلاً بها، وتقوية لهجائه.

وكذلك تزداد الميم على لفظ (ابن) بقصد المبالغة والتَّوكيد فيقال: (ابنم)، والمعنى بزيادتها وطرحها واحد⁽¹²⁾، قال

المتلمس⁽¹³⁾:

وهل لي أم غيرهما إن تركتها ؟ أبى الله إلا أن أكون لها ابناً

فقالا: (ابنما) لتوكيد المعنى والمبالغة فيه، قال المرادي: ((وأما (ابنم): فهو ابن زيدت فيه الميم للمبالغة، كما زيدت في زُرْقم))⁽¹⁴⁾.

وكذا تزداد الميم مع (الألف) حشواً قصداً للمبالغة والتعظيم أو طلباً للتقبيح والتشويه وهو ضرب من ضروب تفخيم المعنى ولكن بنية الدّم، قال ابن فارس (ت395هـ): ((تفعل العرب ذلك للتشويه، يقولون للبعيد ما بين الطرفين المفرط الطول (طِرْمَاح)، وإنما أصله من (الطَرَح) وهو البعيد، لكنه لما أفرط طوله سُمي طَرْمَاحاً، فشُوّه الاسم لما شُوّهت الصورة))⁽¹⁵⁾، ويقال أيضاً: طَرْمَحَ البناء مبالغة في علوه وارتفاعه، والميم زائدة، ومنه قول الشاعر⁽¹⁶⁾:
طَرْمَحَ أَقْطَارُهَا أَحْوَى لَوَالِدَةٍ صَحْمَاءَ وَالْفَحْلُ لِلصَّرْغَامِ يَنْتَسِبُ

فالشاعر ((يصف إبلاً ملاًها شحماً عشب أرض نبت بنوء الأسد... ومنه سُمي الطَرْمَاحُ بَنُ حَكِيمِ الشاعر؛ وسُمي الطَرْمَاحُ في بني فلان إذا كان عالي الذكِر والنسب))⁽¹⁷⁾، فناسبت قوة اللفظ قوة المعنى، وهذا جاء بنقل اللفظ من صيغة إلى صيغة أكثر منها حروفاً.

ومن زيادة الميم مع الألف أيضاً للمبالغة في المعنى قولهم: ((هَرْمَاس) للأسد، وهو من الهَرَس، وهو الدَّق)⁽¹⁸⁾، قال العكبري في زيادة الميم حشواً: ((ومن ذلك أسد هَرْمَاس لأنه من الهَرَس وهو الدَّق وكأن الكلمة قُوّيت بالميم لتدل على كثرة هَرَسه))⁽¹⁹⁾.

وكما تزداد الميم مع الألف فكذلك جاءت زيادتها مع الواو لضرب من المبالغة في المعنى، نحو: بُلْعُوم وهو ((مجري الطعام في الحلق. وقد يُحْدَفُ فيقال بُلْعَم. وغير مُشْكِل أَنْ هذا مأخوذٌ من بَلَع، إلا أنه زيدَ عليه ما زيدَ لجنسٍ من المبالغة في معناه))⁽²⁰⁾، ومثله أيضاً: الحُلُقُوم والزُلُقُوم من الحلق والزُلُق بزيادة الميم والواو فيهما⁽²¹⁾.

2- تقوية المعنى بزيادة النون:

للنون أثرٌ في البناء اللغوي وفي توليد المعاني الجديدة أو المبالغ فيها في العربية والذي يعتمد في بعض حالاته على زيادة الحروف؛ لأن استعمال النون كحرفٍ زائد يفوق استخدام أي حرف من الحروف الصوامت الأخرى⁽²²⁾، وهي في ذلك تتأخر أصوات العلة من حيث كثرة زيادتها؛ ولعل السبب في ذلك يعود إلى أنَّ صوت النون صوت متوسط بين الأصوات الصامتة والحركات كما يرى الدكتور كمال بشر⁽²³⁾، ويرى الدكتور إبراهيم السامرائي أنَّ الغنة التي في صوت النون كانت من أهم الأسباب التي جعلتها أكثر مناسبة للتوكيد والمبالغة في المعنى؛ إذ تعطي للسامع إشارة لمزيد من الانتباه⁽²⁴⁾.

وتزداد النون سماعاً أولاً وحشواً وآخر، مفردة أو مع غيرها من الحروف، ومن زيادتها آخراً للمبالغة والتكثير قولهم: رَعَشَنَ للذي يَرْتَعِش، وتأتي صفة للجبان لكثرة ارتعاشه ومبالغة في خوفه، وكذلك للسريع من الأنعام للمبالغة في سرعة عَومها. ويقال للجمال: رَعَشَنَ وللناقة رَعَشَنَةً ورَعَشَاءَ، مما لها من إِهْتِزَازٍ وارتعاشٍ من سرعتها في السير⁽²⁵⁾، قال الشاعر⁽²⁶⁾:

مِنْ كُلِّ رَعَشَاءٍ وَنَاجٍ رَعَشَنٍ يَرْكَبُنِ أَعْضَادَ عَتَاقِ الْأَجْفَنِ

ومن زيادة النون للمبالغة قولهم: عَلَجَنَ، وهي الناقة الغليظة المُكْتَنِزَةُ اللحم، مأخوذة من العِلَج، وقولهم: امرأة خَلْبَنَ من (الخلابة)، ومنه قول رؤبة⁽²⁷⁾:

وَحَلَّطَتْ كُلُّ دِلَاحٍ عَلَجَنٍ غَوَجٍ كَبْرَجٍ الْأَجْرِ الْمَلْبَنِ

وقيل امرأة خَلْبَنَ للخرقاء من النساء وهي الحمقاء التي لا تحسن العمل. وَلَيْسَتْ من الخِلَابَةِ. ويقال للمهزولة خَلْبَنَ أيضاً⁽²⁸⁾.

ومن زيادتها آخراً ولكن مع الألف سماعاً قولهم: نَاقَةٌ رَكْبَانَةٌ خَلْبَانَةٌ، أي: كثيرة الركوب وكثيرة اللبن، ومنه قول الشاعر⁽²⁹⁾:

أَكْرَمَ لَنَا بَنَاقَةً أَلُوفٍ خَلْبَانَةٍ رَكْبَانَةٍ صَفُوفٍ

تَخْلُطُ بَيْنَ وَبَرٍ وَصُوفٍ

فقال: ((رَكْبَانَةٌ حَلْبَانَةٌ)) أي: غَزِيرَةٌ تُحَلَّبُ وَرَاحِلَةٌ تُرَكَّبُ للمبالغة في كثرة ركوبها وحلبها، وَقَوْلُهُ صُوفٌ: هي التي تجمع بين مَحْلَبَيْنِ فِي حَلْبَةٍ، للمبالغة في غزارة حليبها، أي: تُصَفُّ أَقْدَاحًا مِنْ لَبْنِهَا، إِذَا جُلِبَتْ، لكثرة ذلك اللَّبَنِ⁽³⁰⁾. وجاء في الحديث: ((أَبْغَيْ نَاقَةً حَلْبَانَةً رَكْبَانَةً غَيْرَ أَنْ لَا تَوَلِّهَ ذَاتَ وَلَدٍ عَنْ وَلَدِهِ))⁽³¹⁾، وفي تعليقه على الحديث يقول ابن الأثير (ت606هـ): ((أَيُّ غَزِيرَةٍ تُحَلَّبُ، وَذَلُولًا تُرَكَّبُ، فَهِيَ صَالِحَةٌ لِلْأَمْرَيْنِ، وَزِيدَتْ الْأَلْفُ وَالْثَوْنُ فِي بَنَائِهِمَا لِلْمَبَالِغَةِ))⁽³²⁾.

وكذلك يلحقون الثَّوْنَ المشددة ببعض الكلمات للمبالغة، كقولهم: إِمْرَأَةٌ سَمِعَتْهُ، وَنَظَرَتْهُ، وَهِيَ الَّتِي إِذَا تَسَمَّعَتْ أَوْ تَنَظَّرَتْ فَلَمْ تَرَ شَيْئًا تَظُنُّهُ تَظْنِيًّا⁽³³⁾.

ومن زيادتها آخرًا أيضاً قولهم: ((بَلَّغُنْ وَهُوَ الرَّجُلُ الَّذِي يُبَلِّغُ بَعْضَ النَّاسِ أَحَادِيثَ بَعْضٍ. وَبَلَّغُنْ وَهُوَ النَّمَامُ ... وَعِرْصَنَةٌ يُقَالُ نَاقَةٌ عِرْصَنَةٌ مِنَ الْإِعْرَاضِ وَرَجُلٌ خِلْفَنٌ وَخِلْفَنَةٌ فِي أَخْلَاقِهِ خِلَافٌ))⁽³⁴⁾.

وكذلك تزداد الثَّوْنَ حشواً للمبالغة وتقدير المعنى نحو قولهم: الْخُبْنُ، مبالغة في الخبيث⁽³⁵⁾، وَنَاقَةٌ عَسَلٌ، بزنة (فَعْل) وَهِيَ النَّاقَةُ السَّرِيعَةُ، وَفِيهِ الثَّوْنَ زَائِدَةٌ وَهِيَ قَوْلُ سَيُوبَةَ عَلَيْهِ أَغْلَبُ الْغَوِيِّينَ⁽³⁶⁾، وَهِيَ عِنْدَهُمْ مُشْتَقَّةٌ مِنْ عَسَلَانَ الذَّنْبِ حَمَلًا عَلَى شِدَّةِ عَدُوِّهِ، قَالَ الْأَعَشَى⁽³⁷⁾:

وَقَدْ أَقْطَعَ الْجَوْزُ جَوْزَ الْفَلَاةِ بِالْحُرَّةِ الْبَازِلِ الْعَسَلِ

فقال: (العسل) مبالغة في سرعة جريها، وقد ضَعَّفَ ابْنُ جَنِي رَأْيَ مَنْ جَعَلَ (عَسَل) الْأَصْلَ فِي (عَسَل) وَوزن الكلمة فَعْلٌ وَاللَّامُ الْآخِرَةُ زَائِدَةٌ مَعَ أَصَالَةِ الثَّوْنَ؛ مَعْلًا ذَلِكَ بِزِيَادَةِ الثَّوْنَ ثَانِيَةً أَكْثَرَ مِنْ زِيَادَةِ اللَّامِ، كَمَا فِي قَنْبَرٍ، وَعَنْصَلٍ، وَقَنْفَخَرٍ، وَقَنْعَاسٍ وَغَيْرِهَا مِنَ الْأَلْفَاظِ⁽³⁸⁾.

وقد تزداد الثَّوْنَ حشواً أيضاً ولكن مع أحد الحروف وهو (اللَّامُ)، كما في قولهم: ((اسْلُطَّحَ))، وهو المبالغة في الطُول والعرض، فيقال: اسْلُطَّحَ الْوَادِي، إِذَا اتَّسَعَ، وَاسْلُطَّحَ الشَّيْءُ: إِذَا طَالَ وَعَرُضَ⁽³⁹⁾، وَفِيهِ الثَّوْنَ وَاللَّامُ زَائِدَتَانِ لِلْمَبَالِغَةِ وَتَعْظِيمِ الْمَعْنَى. قَالَ ابْنُ فَارِسٍ: ((«اسْلُطَّحَ» الشَّيْءُ، إِذَا انْبَسَطَ وَعَرُضَ، وَإِنَّمَا أَصْلُهُ سَطَّحَ، وَزِيدَتْ فِيهِ اللَّامُ وَالْثَوْنُ تَعْظِيمًا وَمَبَالِغَةً))⁽⁴⁰⁾، وَمِنْهُ قَوْلُ ابْنِ زَيْدُونَ⁽⁴¹⁾:

حَطَّطْتُمْ بَحِيثٌ اسْلُطَّحَتْ سَاحَةُ الْعُلَا وَأَوْفَتْ لِأَخْطَارِ السَّتَاءِ هِضَابُ

فقال: ((اسْلُطَّحَتْ سَاحَةُ الْعُلَا))، مبالغة بانبساطها وعرضها.

3- حرف التَّاء:

تزداد التَّاءُ فِي الْأَبْنِيَةِ الْعَرَبِيَّةِ لَتَدَلُّ عَلَى الْمَبَالِغَةِ فِي الْمَعْنَى وَتَكْثِيرِهِ، قَالَ ابْنُ يَعِيشَ: ((وَتَأْتِي التَّاءُ لِلْمَبَالِغَةِ فِي الْوَصْفِ كَرَاوِيَةٍ لِكَثِيرِ الرُّوَايَةِ وَإِنَّمَا أَتَنَوُا الْمَذْكَرَ لِأَنَّهُمْ أَرَادُوا أَنَّهُ غَايَةٌ فِي ذَلِكَ الْوَصْفِ، وَلِتَأْكِيدِ الْمَبَالِغَةِ الْحَاصِلَةِ بِغَيْرِ التَّاءِ كَنَسَابَةِ، وَذَلِكَ لِأَنَّ فَعَالًا يَفِيدُ الْمَبَالِغَةَ فِي نَفْسِهِ إِذَا دَخَلَتْ عَلَيْهِ التَّاءُ أَفَادَتْ تَأْكِيدَ الْمَبَالِغَةِ لِأَنَّ التَّاءَ لِلْمَبَالِغَةِ))⁽⁴²⁾، فَقَوْلُنَا: رَجُلٌ عَلَامَةٌ وَنَسَابَةٌ وَنَحْوُهُمَا أَطْلَقَتْ عَلَى مَفْرَدٍ لِقِيَامِهِ مَقَامَ مَجْمُوعَةِ الْعُلَمَاءِ وَمَجْمُوعَةِ النَّسَابَةِ، وَزِيدَتْ التَّاءُ عَلَى صِيغَةِ الْمَبَالِغَةِ (فَعَالٌ)، لِلْوَصُولِ إِلَى أَقْصَى غَايَةٍ فِي إِرَادَةِ الْمَبَالِغَةِ⁽⁴³⁾، أَي: أَنَّ التَّاءَ الزَّائِدَةَ جَاءَتْ لِتَأْكِيدِ مَعْنَى الْمَبَالِغَةِ الْمَوْجُودِ أَصْلًا فِي صِيغَةِ (فَعَالٌ)، وَمِنْهُ أَيْضًا قَوْلُنَا: رَجُلٌ لَحَّانَةٌ إِذَا كَانَ كَثِيرَ اللَّحْنِ⁽⁴⁴⁾.

وكذلك تزداد التَّاءُ عَلَى صِيغَةِ (فَاعِلٌ) لِتَوْكِيدِ الْمَعْنَى وَالْمَبَالِغَةِ فِيهِ وَذَلِكَ كَقَوْلُنَا: رَجُلٌ رَاوِيَةٌ، يَفِيدُ أَنَّ رَوَايَتَهُ قَدْ أَصْبَحَتْ عَلَى دَرَجَةٍ عَالِيَةٍ مِنَ الضَّبْطِ وَالتَّوَثُّقِ إِنَّمَازَ بِهَا عَنْ غَيْرِهِ مِنَ الرُّوَاةِ، بِخِلَافِ قَوْلُنَا: رَجُلٌ رَاوٍ؛ لِأَنَّهَا تَفِيدُ الْإِخْبَارَ بِأَنَّهُ رَاوٍ كَغَيْرِهِ مِنَ الرُّوَاةِ، وَكَذَلِكَ قَوْلُنَا: رَجُلٌ ذَاهِيَةٌ، إِشَارَةٌ إِلَى كَثَرَةِ دَهَائِهِ وَمَكْرِهِ، وَفِي ذَلِكَ يَقُولُ ابْنُ جَنِي (ت392هـ): ((وَذَلِكَ أَنَّ الْهَاءَ فِي نَحْوِ ذَلِكَ لَمْ تَلْحَقْ لِتَأْنِيثِ الْمَوْصُوفِ بِمَا هِيَ فِيهِ، وَإِنَّمَا لَحِقَتْ لِإِعْلَامِ السَّمْعِ أَنَّ هَذَا الْمَوْصُوفَ بِمَا هِيَ فِيهِ قَدْ بَلَغَ الْغَايَةَ وَالنَّهَائَةَ))⁽⁴⁵⁾.

وكذلك تزداد التاء آخرًا في أغلب أسماء الحشر، كالقارعة والطامة والصاخة؛ للدلالة على معنى العموم والشمول والشدّة والمبالغة⁽⁴⁶⁾، ومن ذلك لفظة (القيامة) في قوله تعالى: ﴿قُلْ لَمَنْ مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ قُلْ لِلَّهِ كَتَبَ عَلَى نَفْسِهِ الرَّحْمَةُ لِيَجْمَعَكُمْ إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ لَا رَيْبَ فِيهِ﴾ الأنعام/12. فقد جاءت مؤنثة بالتاء للمبالغة في الحدث وهول ذلك اليوم لقيام الناس أجمعين من الأولين والآخرين في وقت واحد⁽⁴⁷⁾.

وكذلك تزداد التاء آخرًا سماعاً مع صوت الضمة الطويلة في ألفاظ منها على سبيل التمثيل: رَحُمْتُ وَرَغُبْتُ وَجَبَرْتُ وَمَلَكْتُ وَطَاغُوتٌ وغيرها من الألفاظ، قال الطّيفي الغنوي⁽⁴⁸⁾:

شِرْيَانَةُ تَزِيْمٍ مِنْ غُنْتُوتِهَا تُجَاوِبُ الْقَوْسَ بِتَرْنُمُوتِهَا

تَسْتَخْرِجُ الْحَبَّةَ مِنْ تَابُوتِهَا

فقال: (تَرْنُمُوتِهَا)، أي: تَرْنُمُوتِهَا وهو مأخوذ من التَّرْنُم، يقال: ((تَرْنَمَ الطَّائِرُ فِي هَدِيرِهِ، وَتَرْنَمَ الْقَوْسُ عِنْدَ الْإِنْبَاضِ، وَتَرْنَمَ الْحَمَامُ وَالْقَوْسُ وَالْعُودُ، وَكُلُّ مَا اسْتَلْذَّ صَوْتُهُ وَسَمِعَ مِنْهُ رَنَمَةً حَسَنَةً فَلَهُ تَرْنِيمٌ... وَقَوْسٌ تَرْنُمُوتٌ لَهَا حَنِينٌ عِنْدَ الرَّمْيِ. وَالتَّرْنُمُوتُ أَيْضاً: تَرْنُمُوتُهَا عِنْدَ الْإِنْبَاضِ))⁽⁴⁹⁾، فجاءت فيه التاء زائدة؛ للمبالغة في معنى التَّرْنُم. فضلاً عن زيادة صوت المدّ (الواو) الذي كان لها الدور المهم في إبراز ذلك المعنى وتوكيده، فالقوة في المعنى قد تحتاج إلى قوة في الصوت وفي الإسماع، وهذا ما تحقّقه الواو المدّية المجتلبة لهذا الغرض، وقد أشار بعض العلماء السابقين إلى أنّ من المدّ ما يسمى بـ (مدّ التّعظيم)⁽⁵⁰⁾، ويكون لقصد تقخيم المعنى وتوكيده.

ومن المواضع التي تزداد فيها التاء أيضاً للدلالة على تقوية المعنى وتوكيده هو زيادتها على صيغة (مَفْعَل) فتكون للدلالة على كثرة الشيء في المكان والمبالغة فيه، قال سيبويه: ((وذلك إذا أردت أن تكثر الشيء بالمكان، وذلك قولك: أَرْضٌ مَسْبُوعَةٌ، وَمَأْسَدَةٌ، وَمَذَابَةٌ))⁽⁵¹⁾، أي: أنها كانت كثيرة السّباع والأسود والذئاب.

وتأتي صيغة (مَفْعَلَة) كذلك للمبالغة في سبب كثرة الشيء، كما في قول مهيار الديلمي⁽⁵²⁾:

أَنْتَ جَوَادٌ وَالنَّوَى مَبْخَلَةٌ مَا أَعْجَبَ الْبُخْلُ مِنَ الْجَوَادِ !

فقوله: ((النَّوَى مَبْخَلَةٌ)) أي: أَنَّ السَّفَرَ البعيد والتَّحَوُّلَ من دارٍ إلى دارٍ أخرى سبب للبخل، وجاء في الحديث: ((الْوَلَدُ مَجْبُوتٌ مَبْخَلَةٌ مَحْزَنَةٌ))⁽⁵³⁾، أي: ((إذا كان للرجل ولد بخُلَ بماله مخافة الفقر، وجُبِنَ عن العدو مخافة القتل. وَمَحْزَنَةٌ، مِنَ النَّكْلِ))⁽⁵⁴⁾.

وكذلك من زيادة التاء على البناء لتقوية المعنى والمبالغة فيه زيادتها في صيغة (فَعِيل) المعدولة عن (فَاعِل)، كما في لفظة (بَصِيرَة) من قوله تعالى: ﴿بَلِ الْإِنْسَانُ عَلَى نَفْسِهِ بَصِيرَةٌ وَلَوْ أَلْقَى مَعَاذِيرَهُ﴾ القيامة/14-15، فجاء التعبير القرآني بزيادة التاء على (بَصِير) للمبالغة في المعنى، قال أبو عبيدة: ((جاءت هذه الهاء في بصيرة، والموصوف بها مذكّر، كما جاءت في علامة، ونسابة، وراوية، وطاغية. والمراد بها المبالغة في المعنى الذي وقع الوصف به))⁽⁵⁵⁾، وقال ابن فورك: ((الهاء في ﴿بَصِيرَةٌ﴾ كالهاء في علامة للمبالغة))⁽⁵⁶⁾.

وكذلك تزداد التاء على صيغة (فَعُول) التي يستوي فيها المذكر والمؤنث للمبالغة في الوصف، ففي قولهم رجل فَرُوقَةٌ ومُؤَلَّةٌ وَحُمُولَةٌ أَلْحَقُوهَا التاء للتكثير والمبالغة⁽⁵⁷⁾، وقولنا: رجلٌ فَرُوقَةٌ⁽⁵⁸⁾ وامرأةٌ فَرُوقَةٌ، مبالغة في الوصف للمذكر والمؤنث، ومنه قول الشاعر⁽⁵⁹⁾:

بَعَثْتُ غُلَاماً مِنْ قَرِيشٍ فَرُوقَةً وَتَرَكْتُ ذَا الرَّأْيِ الْأَصِيلَ الْمُهْلَبَا

فقال: (فروقة)، لتأكيد معنى المبالغة، فصيغة (فَعُول) تفيد المبالغة، ولما دخلت عليها (التاء)، أفادت تأكيد المبالغة فـ ((معنى المبالغة لا يكون له حدّ معين فإذا كانت الصيغة للمبالغة وجدت فيها أصل المبالغة، فإذا أدخل هاء المبالغة عليها زاد المبالغة فيها فيكون الهاء له لزيادة المبالغة))⁽⁶⁰⁾، وفي الحديث: ((أَنَّهُ بَعَثَ بَعْثًا فَأَصْبَحُوا بِأَرْضٍ عَرُوبَةٍ بِجَرَاءٍ))⁽⁶¹⁾، فقال: (عَرُوبَة) أي: ((بأرضٍ بعيدة المرعى قليلتها، والهاء فيها للمبالغة))⁽⁶²⁾.

ومن المواضيع التي تزداد فيها التاء لقصد المبالغة وتقوية المعنى زيادتها في الجمع للمبالغة، كما في قوله تعالى: ﴿وَلَوْ سَنَفْنَا لَاتَيْنَا كُلَّ نَفْسٍ هَذَاهَا وَلَكِنْ حَقَّ الْقَوْلُ مِنِّي لَأَمْلَأَنَّ جَهَنَّمَ مِنَ الْجِنَّةِ وَالنَّاسِ أَجْمَعِينَ﴾ السجدة/13، قال ابن عطية الأندلسي (ت542هـ): ((والجن جمع لا واحد له من لفظه وهو من أجن إذا ستر والهاء في (الجنة) للمبالغة))⁽⁶³⁾.

وتزداد التاء أيضاً على صيغة (فعل) التي تكون صفة للمؤنث للمبالغة في تأكيد التأنيث كما في لفظة (خريدة)؛ لأن هذه الصفة للمؤنث تكون بالتاء وعدمها، قال حسان بن ثابت⁽⁶⁴⁾:

تَبَلَّتْ فَوَادِكَ فِي الْمَنَامِ خَرِيدَةً تَشْفِي الضَّجِيعَ بِبَارِدِ بَسَامٍ

فقوله: (خريدة) للمبالغة في تأنيث الصفة، يقول ابن منظور ((الخريدة والخريد والخرود من النساء: البكر التي لم تُمسس قط))⁽⁶⁵⁾ (خرید) صفة لمؤنث، وعندما لحقتها التاء أكدت التأنيث⁽⁶⁶⁾.

وكذلك تزداد التاء على بعض الألفاظ المؤنثة بغير تاء وإن أُمن اللبس فيها، ويسمي ابن خالويه ذلك بـ (تأكيد المؤنث)⁽⁶⁷⁾، نحو: فرسة وعجوزة وأتانة، وهي كقولهم: امرأة أنثى، مستشهداً بقراءة ابن مسعود⁽⁶⁸⁾: ((هَذَا أَخِي لَهُ تِسْعٌ وَتِسْعُونَ نَعْجَةً أَنْثَى)) ص/23، وقد عدَّ ابن جني زيادة التاء في تلك الألفاظ من (باب الاحتياط في التأنيث)؛ وذلك لأنهم لو اكتفوا بخلاف مذكرها لها وقالوا: فرس وعجوز وأتان لغنوا بذلك⁽⁶⁹⁾، فزيادة التاء في لفظ المؤنث يشير إلى بلوغ الغاية في الوصف. ولا تفيد زيادتها تلك إرادة التأنيث بالمعنى الحقيقي

4- زيادة الهاء:

تأتي الهاء زائدة بغير اطراد ابتداءً وحشواً وآخرًا، ومن زيادتها للمبالغة قولهم: (هبلع)، وهو من البلع وتعني: الرجل النهم الأكل الواسع الحنجور، فالرجل ((إذا كان أكلًا عظيمًا اللَّقْمِ واسعَ الحُنْجُورِ فهو هبلع))⁽⁷⁰⁾، ومنه قول جرير في هجاء الفرزدق⁽⁷¹⁾: **وُضِعَ الْخَزِيرُ فَقِيلَ: أَيْنَ مُجَاشِعٌ؟ فَتَسَخَّ جَحَافِلُهُ جُرَافٌ**⁽⁷²⁾ **هبلع** فقال: (هبلع) مبالغة في نهمه وعظم ابتلاعه للطعام.

ومن زيادة الهاء ابتداءً لتقوية المعنى قولهم: (هجرع)، أي: الطويل المفرط في الطول، وقيل المضطرب الخلق⁽⁷³⁾، أو الكثير الجرع، أو المكان السهل المنقاد وهو من معنى الطول⁽⁷⁴⁾، وزيادة الهاء فيه للمبالغة في المعنى، قال العكبري في (باب زيادة الهاء): ((هبلع أخذ من البلع لأنه الرجل الكثير البلع وهجرع الكثير الجرع فزيادة الهاء تثبته على المبالغة في هذين المعنيين))⁽⁷⁵⁾. ومن ذلك أيضاً (هزكولة)، وهي الناقة المهترئة الأطراف و(الهاء) فيها زائدة؛ لأنها تركز في مشيتها، وقيل هي المرأة الجسيمة التي تموج في مشيتها⁽⁷⁶⁾، وذكر ابن عصفور (هلقم) بزيادة الهاء في أوله للكثير اللقم مستدلاً عليه بقول الراجز⁽⁷⁷⁾: **بَاتَتْ بِلَيْلٍ سَاهِدٍ وَقَدْ سَهَدَ هُلَقَمٌ يَأْكُلُ أَطْرَافَ النُّجْدِ** ويقال للبحر: هلقم؛ لأنه يلتهم ما يطرح فيه⁽⁷⁸⁾.

وكذلك تزداد الهاء حشواً للمبالغة في المعنى وتوكيده كقولهم: (سلهب) للطويل عامة، وقيل: هو الطويل من الخيل والناس⁽⁷⁹⁾، قال ابن يعيش: ((الهاء في (سلهب) زائدة، وهو الطويل من الخيل. يقال: (قرن سلهب)، أي: طويل؛ لقولهم في معناه: (سلب)، أي: طويل، وهذا اشتقاق حسن ظاهر المعنى واللفظ))⁽⁸⁰⁾.

ومن زيادة الهاء لقصد المبالغة وتوكيد المعنى زيادتها في أسماء الإشارة، فدخل (ها) التثنية على أسماء الإشارة أثر تأثيراً حاسماً في دلالتها، فغدت من المعارف بعد أن كانت من النكرات، ذلك أن اسم الإشارة في أصل وضعه إنما هو اسم مبهم لوقوعه على كل شيء من حيوان أو جماد⁽⁸¹⁾، وهذا يُفسر وجود حرف التثنية في أسماء الإشارة، كي ينبه المتكلم المخاطب حتى يلتفت إليه، وينظر إلى أي شيء من الأشياء الحاضرة يشير، وتزداد هاء التثنية في أول أسماء الإشارة، وقد سميت بذلك لأن المراد منها إما تنبيه الغافل إلى ما بعدها وتوجيهه إلى ما سيذكر، وإما إشعار غير الغافل إلى أهمية ما بعدها وجلال شأنه ليتفرغ له ويقبل عليه، ف(ها) التثنية تدخل على اسم الإشارة لغرض المبالغة؛ لأنهم ((إذا أرادوا تعظيم الأمر والمبالغة في إيضاح المقصود جمعوا بين التثنية والإشارة وقالوا: هذا وهذه وهاته وهاتا وهاتي))⁽⁸²⁾.

وقد تجتمع (ها) التَّنْبِيه مع حرف آخر من حروف التَّنْبِيه مماثل له في معناه، وهو نوع ممكن أن نسميه بـ(المبالغة في التَّنْبِيه) يفيد توكيد المعنى وتقويته، كما في اجتماع (ها) و(يا) في نحو: يا أيُّها الرَّجُل، وقد لاحظ سيبويه هذا فقال: ((ولا يكون هذا في غير النداء، لأنَّهم جعلوها تنبيهاً فيها بمنزلة (يا)، وأكدوا التَّنْبِيه بـ(ها) حين جعلوا يا مع (ها))⁽⁸³⁾، إذاً فالتَّنْبِيه مؤكَّد لاجتماع حرفين، أو قُلْ بعبارة أخرى إنَّ (ها) التَّنْبِيه تعضد حرف النداء وتؤكد معناه.

5- زيادة (الواو):

تزداد الواو للإلحاق في بعض الألفاظ زيادة غير مقيسة، ويحكم على الواو بالزيادة إذا صحبت ثلاثة أصول فصاعداً، نحو: جَوَّهر وعَوَّسج⁽⁸⁴⁾، ومن زيادتها حشواً على بعض الألفاظ في صيغة (فَوَعَل)، ولعل هذه الزيادة هي التي أكسبت اللفظ دلالة المبالغة والتكثير في المعنى، فيقال: رجلٌ نَوَفَل من النَّافِلَة، وهو كثير النَّوافِل، ومنه أيضاً: هُوَذَل، وهو المضطرب شديد الاضطراب، وهو مأخوذ من (الهَذَل) وهو: الاضطراب⁽⁸⁵⁾، وكذلك تأتي الواو زائدة في كلمة (كَوَثَر) وهي بزنة (فَوَعَل) أيضاً، والعرب تُسمِّي كلَّ شيءٍ كثيرٍ كَوَثَراً، ومنه قوله تعالى: ﴿إِنَّا أَعْطَيْنَاكَ الْكَوْثَرَ﴾ الكوثر/1، قال القرطبي: ((«الكوثر»: فَوَعَل من الكثرة؛ مثل النُّوْفَل من النَّفْل، والجَوَّهر من الجهر. والعرب تسمي كلَّ شيءٍ كثير في العدد والقدر والخطر كَوَثَراً. قال سفيان: قيل لعجوزٍ رجعَ إليها من السفر: بِمَ آبَ ابْنُكَ؟ قالت بكوثرٍ؛ أي: بمالٍ كثير. والكوثر من الرجال: السيّد الكثير الخير))⁽⁸⁶⁾، ومن ذلك قول الكمي⁽⁸⁷⁾: وَأَنْتَ كَثِيرٌ يَا ابْنَ مَرْوَانَ طَيِّبٌ وَكَانَ أَبُوكَ ابْنُ الْعَقَائِلِ كَوَثَراً

فقال: (كَوَثَراً)، أي: ببلغ النِّهاية في الخير، مبالغة في كثرة خيره. وكذلك يقال: للعبّار إذا سطع وكثر (كَوَثَر)، وكذلك يوصف بالكوثر العدد الكثير من الأصحاب والأشياء⁽⁸⁸⁾.

6- زيادة (الياء):

من مظاهر زيادة الياء في العربية لغير أطراد إلحاق ياء مع الألف حشواً لتوكيد المعنى والمبالغة فيه كما في قولهم: (هَيْذَام)، وهو الشُّجاع من الرجال، وهو الأَكول أيضاً⁽⁸⁹⁾، وأصله (هَزم): ويدلُّ على قطع الشَّيء، قال ابن فارس: ((الهاء والذال والميم: كلمةٌ صحيحةٌ، تدلُّ على قطعٍ لشيءٍ. وَهَزمُ السَّيفِ: قَطْعُهُ. وَسَيْفٌ مِهْذَمٌ وَهَذاًمٌ وَهَيْذَامٌ. وَيُسَمَّى الشُّجاعُ هَيْذَاماً، تشبيهاً لهُ بهذا السَّيفِ))⁽⁹⁰⁾، ومنه قول عبد الله بن سالم الخياط⁽⁹¹⁾:

مِنْ بَنِي مُرَّةِ الْأَطْيَابِ يُكْنَى عِنْدَ دَسْرِ الرِّمَاحِ بِالْهَيْذَامِ

فقوله: (الْهَيْذَام) مبالغة في قوَّة تهشيمه وتكسيره للرِّمَاح.

الهوامش

- 1- ينظر: استخدامات الحروف العربية (معجمياً، صوتياً، صرفياً، نحوياً، كتابياً): 107.
- 2- ينظر: الألفاظ العربية والفلسفة اللُّغويَّة، جرجي زيدان: 44.
- 3- تفسير القرآن الكريم، ابن قيم الجوزيَّة: 212/1.
- 4- أشتات مجتمعات في اللُّغة والأدب: 46.
- 5- بناء الرِّباعيِّ ومعانيه في العربية، د. إبراهيم السَّامرائي (بحث منشور) مجلة المورد، المجلد/1، العدد 3-4، 1392هـ - 1972م: 113.
- 6- كتاب العين: 255/5 (زرقم).
- 7- ينظر: جمهرة اللُّغة: 1332/3.
- 8- البيت بلا نسبة في لسان العرب: 139/10 (زرق)، وتاج العروس: 395/25 (زرق).
- 9- جمهرة اللُّغة: 1332/3.
- 10- النِّهاية في غريب الحديث والأثر: 251/1.
- 11- ديوانه: 396/2.

- 12- ينظر: المقتضب: 93/2.
- 13- ديوانه: 30.
- 14- توضيح المقاصد والمسالك: 3/ 1554
- 15- الصّاحبي: 62.
- 16- البيت بلا نسبة في لسان العرب: 2/ 529 (طرح).
- 17- لسان العرب: 2/ 592 (طرح). وينظر: تاج العروس: 6/ 577 (طرح).
- 18- ينظر: المفتاح في الصّرف، الجرجاني: 88.
- 19- اللّباب في علل البناء والإعراب: 2/ 253.
- 20- مقاييس اللّغة: 1/ 329 (بلغ).
- 21- ينظر: المصدر نفسه: 2/ 143 (حلق)، و: 3/ 53 (زلق).
- 22- ينظر: الأصوات العربيّة، سعد عبد الله: 86.
- 23- ينظر: علم الأصوات: 201-202.
- 24- ينظر: التّنكير والتّأنيث، إبراهيم السّامرائي: 79.
- 25- ينظر: كتاب العين: 1/ 255 (عرش)، والصّاحبي: 62.
- 26- البيت بلا نسبة في كتاب العين: 1/ 255 (عرش). في لسان العرب: 6/ 304 (عرش).
- 27- ديوانه: 162.
- 28- ينظر: لسان العرب: 1/ 365 (حلب).
- 29- الرّجز بلا نسبة في لسان العرب: 1/ 330 (حلب) وتاج العروس: 2/ 307 (حلب).
- 30- ينظر: لسان العرب: 1/ 130 (حلب).
- 31- غريب الحديث، الخطّابي: 1/ 117.
- 32- النّهاية في غريب الحديث: 1/ 422، وينظر: لسان العرب: 1/ 330 (حلب).
- 33- ينظر: الصّاحبي: 62.
- 34- المزهر: 2/ 227.
- 35- ينظر: تاج العروس: 5/ 243 (خبث).
- 36- ينظر: الكتاب: 4/ 236، و 4/ 269، والمقتضب: 1/ 219، والخصائص: 2/ 50، و اللّباب في علل البناء والإعراب، العكبري: 2/ 260. وشرح المفصّل: 9/ 155.
- 37- ليس في ديوانه . ينظر: لسان العرب: 11/ 477 (عسل).
- 38- ينظر: الخصائص: 49-50، وسرّ صناعة الإعراب: 2/ 8-9.
- 39- ينظر: لسان العرب: 2/ 488 (سلطح)، وتاج العروس: 6/ 484 (سلطح).
- 40- مقاييس اللّغة: 3/ 159 (سطح).
- 41- لم أجده في ديوانه. ينظر: لسان العرب: 16/ 78 (هبلغ).
- 42- شرح المفصّل: 5/ 98.
- 43- ينظر: النّظام النّحويّ في القرآن الكريم (تنازع الأصوات والمعاني): 26.
- 44- ينظر: الجمل في النّحو، الخليل الفراهيدي: 268-269.
- 45- الخصائص: 2/ 203.
- 46- ينظر: معاني الأبنية في العربيّة: 122-123.

- 47-ينظر: روح البيان: 2/ 202.
- 48-لم أجدّه في ديوانه، أورده صاحب اللسان: 257/12 (ر ن م).
- 49-لسان العرب: 257/12 (ر ن م).
- 50- ينظر: النّشر في القراءات العشر: 344/1.
- 51-الكتاب: 94/4.
- 52- ديوانه: 304/1.
- 53- النّهاية في غريب الحديث والأثر، ابن الأثير: 103/1.
- 54- نادر أبي مسحل الأعرابي، عبد الوهاب بن حريش الأعرابي: 35/1.
- 55-تلخيص البيان في مجازات القرآن، الشّريف الرّضي: 355/2.
- 56-تفسير ابن فورك: 95/3.
- 57-ينظر: المخصّص: 71/5.
- 58- الفروقة: الكثير الخوف. ينظر: تاج العروس: 26/ 283 (ف ر ق).
- 59- البيت بلا نسبة في لسان العرب: 305/10 (فرق)، وتاج العروس: 283/26 (فرق).
- 60- شرحان على مراح الأرواح: 72.
- 61- النّهاية في غريب الحديث والأثر: 3/ 227.
- 62-المصدر نفسه والصّحفة نفسها.
- 63-المحرّر الوجيز: 229/3.
- 64- ديوانه: 29/1.
- 65- لسان العرب: 162/3 (خ رد).
- 66- ينظر: شرح المفصل: 98/5.
- 67- ينظر: كتاب إعراب ثلاثين سورة من القرآن الكريم: 54.
- 68-ينظر: النّشر في القراءات العشر: 28/1.
- 69- ينظر: الخصائص: 106/3.
- 70-فقه اللّغة وسرّ العربيّة، النّعلبي: 111.
- 71- ديوانه: 270.
- 72- الخَزِيرُ: عَصِيدَةٌ بَلَحْمٍ. ينظر: التّاج: 157/11 (خزr)؛ وشَحَا: فَتَحَ فَمَهُ وَالْجُرَافُ الرَّجُلُ الَّذِي يَأْتِي عَلَى الطَّعَامِ كُلِّهِ. ينظر: التّاج: 355/38 (شحو). وَالْجَحَنَقُلُ: الْغَلِيظُ الشَّقِيظُ. ينظر: التّاج: 191/28 (جحفل).
- 73-ينظر: كتاب العين: 275/2 (هجرع).
- 74- ينظر: شرح المفصل: 343/5.
- 75- اللّباب في علل البناء والإعراب: 274/2.
- 76- ينظر لسان العرب: 695/11 (هركل).
- 77- الرّجز بلا نسبة في لسان العرب (لقم)، تاج العروس: 117/34 (لقم).
- 78- ينظر: المحكم والمحيط الأعظم، ابن سيده: 460/4 (لقم).
- 79- ينظر: كتاب العين: 478/4 (سلب).
- 80- شرح المفصل: 344/5.
- 81- ينظر: شرح الرّضي على الكافية: 240/3.

- 82- شرح المفصل: 38/3.
- 83- الكتاب: 212/2.
- 84- ينظر: دروس التصريف، محمد محيي الدين عبد الحميد: 44.
- 85- ينظر: جمهرة اللغة : 702/2 (هذل)، و 1173/2. (باب فوعل) .
- 86- الجامع لأحكام القرآن: 216/20.
- 87- ديوانه: 177.
- 88- ينظر: الجامع لأحكام القرآن: 216/20.
- 89- ينظر: كتاب العين: 42/4 (هزم).
- 90- مقاييس اللغة: 45/6 (هزم).
- 91- الأغاني، أبو الفرج الأصفهاني: 10/20.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم
- استخدامات الحروف العربية (معجمياً، صوتياً، صرفياً، نحوياً، كتابياً)، سليمان فياض، دار المريخ، الرياض، 1998م.
- أشتات مجتمعات في اللغة والأدب، عباس محمود العقاد، دار المعارف، ط6، القاهرة، (د ت).
- الأصوات العربية، سعد عبد الله، مكتبة الطالب الجامعي، ط2، مكة المكرمة، 1990م.
- الأغاني، أبو الفرج الأصفهاني، تح: سمير جابر، ط2، دار الفكر، بيروت، (د ت).
- الألفاظ العربية والفلسفة اللغوية، جرجي زيدان، مطبعة القدّيس جاور جيوس، بيروت، (د ت).
- بناء الرباعي ومعانيه في العربية، د. إبراهيم السامرائي (بحث منشور) مجلة المورد، المجلد/1، العدد 3-4، 1972م.
- التذكير والتأنيث، إبراهيم السامرائي، مطبعة العاني، بغداد، 1961م.
- تفسير ابن فورك، محمد بن الحسن بن فورك الأنصاري الأصبهاني، تح: سهيمة بنت محمد، جامعة أم القرى، السعودية، 2009م.
- تفسير القرآن الكريم، ابن قيم الجوزية، تح: مكتب الدراسات والبحوث العربية والإسلامية بإشراف الشيخ إبراهيم رمضان، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 1410هـ.
- تلخيص البيان في مجازات القرآن، الشريف الرضي، دار الأضواء، بيروت، (د ت).
- توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، بدر الدين حسن بن قاسم المرادي المصري المالكي، شرح وتحقيق: عبد الرحمن علي سليمان، دار الفكر العربي، 2008م.
- الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، تح: هشام سمير البخاري، دار عالم الكتب، الرياض، 2003م.
- الجمل في النحو، الخليل بن أحمد الفراهيدي، تح: فخر الدين قباوة، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1985م.
- جمهرة اللغة، ابن دريد، تح: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، 1987م.
- الخصائص، ابن جني، تح: محمد علي النجار، عالم الكتب، بيروت، (د.ت).
- دروس التصريف في المقدمات وتصريف الأفعال، محمد محيي الدين عبد الحميد، مطبعة العبور الحديثة، القاهرة، (د.ت).
- ديوان حسّان بن ثابت، تح: وليد عرفات، دار صادر، بيروت، 2006م.
- ديوان ابن الرومي، شرح: أحمد حسن بسج، ط2، دار الكتب العلمية، بيروت، 2002م.
- ديوان شعر المتنبي الضبي، رواية الأثرم وأبي عبيدة عن الأصمعي، تح: حسن كامل الصيرفي، مطابع الشركة المصرية، 1970م.
- ديوان ابن زيدون، شرح: د. يوسف فرحات، ط2، دار الكتاب العربي، بيروت، 1994م.

- ديوان مهيار الذيلمي، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1925م.
- روح البيان في تفسير القرآن، أبو الفداء الحنفی، دار الفكر، بيروت، (د.ت.).
- شرح الرضي على الكافية، رضي الدين الإسترابادي، تح: يوسف حسن عمر، جامعة قاريونس، 1978م.
- شرحان على مرايح الأرواح، شمس الدين أحمد المعروف بديكنقوز أو دنقوز، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، ط3، 1959م.
- شرح المفصل، ابن يعيش، قدّم له ووضع حواشيه: د. أميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، 2011م.
- الصّاحبي في فقه اللغة العربيّة ومسائلها وسنن العرب في كلامها، ابن فارس، تح: السيّد أحمد صقر، دار إحياء الكتب العربيّة، القاهرة، (د.ت.).
- علم الأصوات، د. كمال بشر، دار غريب، القاهرة، 2000م.
- غريب الحديث، حمد بن محمد بن إبراهيم الخطّابي، تح: عبد الكريم إبراهيم الغرابي، وخرّج أحاديثه: عبد القيوم عبد النّبي، دار الفكر، بيروت، 1982م.
- فقه اللغة وسرّ العربيّة، أبو منصور الثّعالبي، تح: عبد الرزّاق المهدي، إحياء الثّراث العربي، 2002م.
- الكتاب، سيبويه، تح: عبد السّلام محمّد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988م.
- كتاب إعراب ثلاثين سورة من القرآن الكريم، ابن خالويه، مطبعة منير، بغداد، (د.ت.).
- كتاب العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي، تح: د. مهديّ المخزومي ود. إبراهيم السّامرائي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، (د.ت.).
- كتاب النوادر، عبد الوهاب بن حريش الأعرابي الملقب بأبي مسحل، تح: عزّة الحسن، مجمع اللغة بدمشق، 1969م.
- اللّباب في علوم الكتاب، ابن عادل الحنبليّ الدمشقي، تح: الشّيخ عادل أحمد عبد الموجود والشّيخ علي محمد معوض، دار الكتب العلميّة، بيروت، 1998م.
- لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ.
- المحرّر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، ابن عطية الأندلسي، تح: عبد السّلام عبد الشّافي محمّد، دار الكتب العلميّة، لبنان، 1993م.
- المحكم والمحيط الأعظم، ابن سيده، تح: عبد الحميد هندراوي، دار الكتب العلمية، بيروت، 2000م.
- المخصّص، ابن سيده تح: خليل إبراهيم جفال، دار إحياء الثّراث العربي، بيروت، 1996م.
- المزهري في علوم اللغة وأنواعها، السيوطي، تح: فؤاد عليّ منصور، دار الكتب العلميّة، بيروت، 1998م.
- معاني الأبنية في العربيّة، د. فاضل السّامرائي، ساعدت جامعة بغداد على نشره، 1981م.
- المفتاح في الصّرف، عبد القاهر الجرجاني، حقّقه وقدم له: الدكتور علي توفيق الحمد، كلية الآداب - جامعة اليرموك، إربد - عمّان، مؤسّسة الرّسالة - بيروت، 1987م.
- مقاييس اللغة، ابن فارس، تح: عبد السّلام محمّد هارون، دار الفكر، 1979م.
- المقتضب، المبرّد، تح: محمّد عبد الخالق عزيمة، عالم الكتب، بيروت، (د.ت.).
- النّشر في القراءات العشر، ابن الجزري، تح: عليّ محمّد الضّبّاع، المطبعة التّجاريّة الكبرى، (د.ت.).
- النّظام النّحوي في القرآن الكريم (تتازع الأصوات والمعاني)، د. عبد الوهاب حسن حمد، مؤسّسة دار الصّادق الثّقافيّة، بابل، 2012م.
- النّهاية في غريب الحديث والأثر، مجد الدّين بن الأثير، تح: طاهر أحمد الزّاوي ومحمود محمّد الطّناحي، المكتبة العلميّة، بيروت، 1979م.

تقويم مقرر نظم المعلومات الجغرافية (G.I.S) في ضوء معايير جودة التعليم

م. جنان مرزه حمزه

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

Evaluating the Official Book of the Geographic Information Systems (GIS) in the Light of the ISO of Learning**Lecturer. Jinan Mirza Hamza****University of Babylon / College of Basic Education****Abstract**

The curriculum is content, method, practice, situations, and activities presented to the students to achieve certain objectives in the light of the educational philosophy of the society. The curriculum is part of the educational system built for an aim and composed of many processes and relationships. One of the basic curricula in the departments of geography is the (GIS) which is considered a fruitful field to improve the students' tendencies and to develop the abilities and skills needed by man in the various situations of life.

The ISO in education focuses primarily on the student and calls for complementation with the educational institutions, learning administrations, and the Ministry of Education.

ملخص البحث:-

المنهج هو المحتوى والطريقة والممارسة، والمواقف، والأنشطة التي تقدم للطلبة لتحقيق أهداف معينة في ضوء الفلسفة التربوية للمجتمع. والمنهج جزء من النظام التربوي وهو يبنى من أجل غاية أو مهمة محددة ويشتمل على عدة عمليات وعلاقات، كما يحتوي على مكونات جزئية منظمة مع بعضها البعض لتحقيق أهداف وضع لأجلها. ومن المواد الدراسية الأساسية في أقسام الجغرافية مادة نظم المعلومات الجغرافية (G.I.S) التي تعد مجالاً خصياً في تنمية الميول والاتجاهات للطلبة وتوفير النمو في فهم القدرات والمهارات التي يحتاجها الإنسان في مواقف الحياة التي تسهم في تطوير المجتمع.

أن الجودة الشاملة في التربية والتعليم تركز بالدرجة الأولى على الطالب وتتادي بالتكامل مع استراتيجية الجهة التربوية كالمؤسسات التعليمية والإدارات التعليمية ووزارة التربية والتعليم، وتؤكد على الاهتمام بالمشاركة أي مشاركة الطلاب مع أعضاء هيئة التدريس والجهاز الإداري بالمؤسسة، واستمرارية التحسين، إضافة إلى الاهتمام بالفكر الإداري الحديث ومتطلبات التغيير الثقافي مع التأكيد على أن كل فرد في المؤسسة مسؤول مسؤولية تامة عن الجودة.

هدف البحث:-

يهدف البحث الحالي إلى (تقويم مقرر نظم المعلومات الجغرافية (G.I.S) في ضوء معايير جودة التعليم) من خلال الإجابة عن السؤال الآتي:-

- ما مستوى توافر معايير جودة التعليم في محتوى مقرر نظم المعلومات الجغرافية؟

حدود البحث:-

يقتصر البحث الحالي على:-

1- مقرر نظم المعلومات الجغرافية (G.I.S) الذي يدرس في قسم الجغرافية -المرحلة الثالثة في كلية التربية الأساسية.

2- العام الدراسي 2013-2014.

3- تدريسيو الجغرافية في كليتي التربية الأساسية جامعة بابل والجامعة المستنصرية.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لمعرفة واقع محتوى مقرر نظم المعلومات الجغرافية (G.I.S) في ضوء معايير جودة التعليم، أما مجتمع البحث فقد تضمن تدريسيو الجغرافية وطرائق تدريس العلوم الاجتماعية في كلية التربية

الاساسية جامعة بابل والجامعة المستنصرية، وبلغ عددهم (60) تدريسي وتدرسية، اما عينة البحث فقد بلغت (45) تدريسي وتدرسية.

اختارت الباحثة الاستبانة كأداة للبحث لملائمتها مع طبيعة الدراسة الحالية، أعدت الباحثة استبانة تضمنت (30) فقرة تم اعدادها من خلال الدراسة الاستطلاعية والدراسات السابقة والادبيات ذات العلاقة بموضوع البحث. اما نتائج الدراسة فقد اظهرت (8) فقرات غير متحققة، وقد قامت الباحثة بمناقشة الفقرات الغير متحققة.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة

تزايد الاهتمام العالمي في العقدين الأخيرين من القرن العشرين بجودة التربية، ومن المتوقع أن يزداد هذا الاهتمام في المستقبل نظرا للشكوى العالمية من انخفاض مستويات الجودة في التعليم، وتشير تقارير (اليونسكو، 2002) إلى إن الدول المتقدمة أكثر شكوى من الدول النامية، وانخفاض مستويات الجودة يتضح في انخفاض مستوى المنتج التعليمي وانخفاض الاتصال الجيد بين المؤسسات التعليمية وبين المجتمع..(مجيد والزيادات، 2008، ص71)

وما تزال النظم التعليمية في بداية القرن الحادي والعشرين تواجه تحديا كبيرا يتمثل في تحسين جودة التعليم الذي تقدمه المؤسسات التعليمية. لذا فان التحديات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والمطلب الاجتماعي القوي من أجل مدى واسع للتعليم والحاجة للاستخدام الأفضل للإمكانيات المادية والبشرية، وأصبح تحسين جودة التعليم هدفا أساسيا لأجل تحسين السياسات التعليمية الحالية..(مجيد والزيادات، 2008، ص 71)

ولقد واجهت مؤسسات التعليم العالي ضغوطا متزايدة وتحديات كبيرة، وذلك لأسباب منها قرار الدول بزيادة نسبة المنخرطين في التعليم العالي مما أدى إلى نمو متسارع في التعليم العالي مع وجود تمويل محدود، إضافة إلى تنافس مؤسساته لاجتذاب أكبر عدد من الطلبة، مما جعل مؤسسات التعليم العالي تسعى إلى تقديم برامج ذات جودة عالية، والعمل على بلوغ أعلى معدلات في الأبحاث ونوعية التدريس. (الحريري، 2010م، ص225 و226)

ويعد تطبيق الجودة الشاملة ومعايير الاعتماد الأكاديمي في المؤسسات التعليمية والجامعية من أهم المعايير للمنافسة من أجل إعداد وتكوين القوى البشرية لجميع مجالات العمل والإنتاج وإجراء البحوث والدراسات وتطبيق التكنولوجيا لخدمة المجتمع وتنميته..(مجيد والزيادات، 2008، ص 72)

أهمية البحث

المنهج هو المحتوى والطريقة والممارسة، والمواقف، والأنشطة التي تقدم للطلبة لتحقيق أهداف معينة في ضوء الفلسفة التربوية للمجتمع. والمنهج جزء من النظام التربوي وهو يبنى من أجل غاية أو مهمة محددة ويشتمل على عدة عمليات وعلاقات، كما يحتوي على مكونات جزئية منظمة مع بعضها البعض لتحقيق أهداف وضع لأجلها..(الحريري، 2010، ص308)

ومن المواد الدراسية الأساسية في أقسام الجغرافية مادة نظم المعلومات الجغرافية(G.I.S) التي تعد مجالا خصبا في تنمية الميول والاتجاهات للطلبة وتوفير النمو في فهم القدرات والمهارات التي يحتاجها الإنسان في مواقف الحياة التي تسهم في تطوير المجتمع..(ابراهيم، 2007، ص17)

والبيانات الجغرافية التي يحتاجها علم الجغرافية يصعب فهمها بدون الخرائط فكل جسم على سطح الأرض أو في باطنها أو في أجوائها يملك شكلا خاصا به ومن الأفضل رسمه من أجل فهمه بسهولة ويسر، ومع زيادة حاجة الإنسان لخرائط دقيقة وسهلة الفهم استقل رسم الخرائط عن الجغرافية ليكون علما لوحده يسمى علم الكارتوكرافي وبالاكتفاء على هذا العلم ظهرت نظم المعلومات الجغرافية(G.I.S) والذي تعتبر أحدث نظام في يومنا هذا للعمل مع البيانات الجغرافية..(الشمري، 2007 ص15)

وقد ظهر الاهتمام بنظم المعلومات الجغرافية في منتصف القرن العشرين مع نشوء شركات تهتم بعمل الدراسات للمواضيع المرتبطة بحياة الإنسان، وهذه الدراسات تحتاج الى الخرائط والمخططات لعرض المعلومات بشكل يسهل فهمه على الأشخاص من غير ذوي الاختصاص وكذلك لجعل عمل المختصين أسهل في معالجة المشاكل واتخاذ القرارات السليمة. (الشمري، 2007، ص43)

وان من فوائد استخدام نظم المعلومات الجغرافية (G.I.S) الذي يعتمد أساسا على استخدام الحاسوب:-

- 1- تسهيل عملية رسم الخرائط مهما كبر حجمها وبدقة عالية حتى يتسنى للأشخاص العاديين استخدامها في عملهم.
- 2- تسهيل عملية حفظ البيانات مع الخرائط الضخمة داخل الحاسوب بحيث يمكن الوصول إليها بسهولة وإجراء التعديلات.
- 3- سهولة إظهار البيانات على الخرائط دون الحاجة الى تسقيطها يدويا حيث يتم عرض البيانات المطلوبة وبالشكل الذي يحتاجه المستخدم وبسهولة عالية.
- 4- سهولة عمل نسخ احتياطية من البيانات والخرائط واستخدامها عند الحاجة.
- 5- إمكانية صنع الخرائط ثلاثية الابعاد والاستفادة منها خصوصا في حالة المدن الجبلية أو المدن التي تقع في مناطق غير منبسطة.
- 6- القدرة على استخدام أي نظام احداثيات وأحيانا يمكن تحويل الخرائط من نظام الى اخر دون حصول أي خطأ ملحوظ. (الشمري، 2007، ص45)

ويعد المدرس عنصرا رئيسيا ومهما في عملية التدريس لذا فان توفر شرط الجودة فيه أمر لا يمكن تجاهله أو تجاهل آثاره في مخرجات العملية التعليمية برمتها، لذا فان إعداد المدرس لمهنة التدريس يعد مفتاح أبواب الجودة والسبيل إلى طريق النجاح في تحقيق مخرجات تعليمية تلبي شروط الاستثمار في ميدان صناعة أجيال المستقبل القادرين على تسخير قدراتهم في تشكيل حياة المستقبل لان الثروة الحقيقية لكل الأمم تقاس بقدرتها على استثمار عقول أبنائها لا بما تمتلكه من الثروات. (عطية والهاشمي، 2008، ص14)؟ نشأ نظام إدارة الجودة الشاملة في اليابان مع بداية القرن العشرين عندما طبقت مبادئها على المنشآت الصناعية اليابانية، وأثبتت نجاحها في تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها، مما جعل الفكرة تنتشر في العديد من الدول الغربية ابتداء من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة، ثم انتشرت إلى العديد من الدول النامية وشبه المتقدمة لاسيما بعد دخول اتفاقية الجات ووضعها حيز التنفيذ ونمو المنافسة العالمية وتنوع مشاريع الشراكة الدولية. (الحريري، 2010، ص47)

أما الأصول القديمة للجودة الشاملة تعود إلى حضارة بابل حين وضع الملك البابلي حمورابي لائحة جزاءات لحالات الإهمال والقصور في أداء الأعمال ونقشت هذه اللائحة على مسلة شهيرة أطلق عليها مسلة حمورابي التي يوجد نموذجها الأصلي في متحف اللوفر بباريس. كما وجدت الجودة الشاملة فيما شيده المصريون القدامى (الحريري، 2010، ص47) من أهرامات ومعابد وفيما صوروه على الجدران من أساليب في القياس والفحص المنظمة لأنشطة الأداء. ولم يغفل الدين الإسلامي الحنيف أهمية إتقان العمل وجودته إذ ركز على ذلك في مواضع عديدة من القرآن الكريم، فقد ورد في سورة التوبة على سبيل المثال قوله تعالى: ﴿وَقُلْ أَعْمَلُوا فِى سَبِيلِ اللَّهِ وَمَا لَكُمْ لِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ﴾ (التوبة، 105) كما قال سبحانه: ﴿إِنَّا لَا نَضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا﴾ (الكهف، 30) وورد في سورة الزلزلة قوله تعالى: ﴿مَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ﴾ ومن يعمل مثقال ذرة شرا يره (الزلزلة، 7-8). ولقد تطور مفهوم الجودة الشاملة نتيجة المستحدثات والاكتشافات المتسارعة والثورة المعلوماتية وتراكم التقنيات الحديثة وتتابع تطورها. (الحريري، 2010، ص48)

أما تطبيق الجودة الشاملة في مجال التربية والتعليم فقد جاء متأخرا إذ بدأت الدعوات الى تطبيقها في التعليم في ثمانينيات القرن الماضي وفي بداية التسعينيات بدأ استخدامها ينتشر بسرعة في الولايات المتحدة الأمريكية خاصة وتوالى الدراسات والبحوث حول توظيف مفهوم الادارة الشاملة للجودة في مجالات التربية والتعليم، وقد أظهرت هذه الدراسات فعالية

استخدام فلسفة الجودة الشاملة في مجال التربية والتعليم وثبت جدواها مع وجود بعض التحديات التي قد تعيق تحقيق بعض أهدافها. (عطية، 2007، ص 71 و 72)

أن الجودة الشاملة في التربية والتعليم تركز بالدرجة الاولى على الطالب وتتادي بالتكامل مع استراتيجية الجهة التربوية كالمؤسسات التعليمية والادارات التعليمية ووزارة التربية والتعليم، وتؤكد على الاهتمام بالمشاركة أي مشاركة الطلاب مع أعضاء هيئة التدريس والجهاز الاداري بالمؤسسة، واستمرارية التحسين، اضافة الى الاهتمام بالفكر الاداري الحديث ومتطلبات التغيير الثقافي مع التأكيد على أن كل فرد في المؤسسة مسؤول عن الجودة. (عيسى، 2005، ص 52)

وقد توصلت سالي براون على ان الجودة في التعليم تمثل كل ما يؤدي الى تطوير القدرات الفكرية والمهارية لدى الطلاب، وكل ما يؤدي الى تحسين مستوى الفهم والاستيعاب ويزيد من قدراتهم على حل القضايا أو المشكلات التي تواجههم ويزيد من قدراتهم على توصيل المعلومات بشكل فعال واستثمار ما تعلموه في التصرف مع الامور التي تواجههم وفيما سيدرسون. (عطية، 2007، ص 41)

وهناك مستحدثات ومتغيرات وظواهر جديدة ظهرت في مجالات الحياة عامة ومجال التربية والتعليم خاصة تستدعي أن يلتفت إليها المعنيون بتخطيط المناهج الدراسية وبنائها ومن هذه المستحدثات والظواهر :-

1- التكنولوجيا الحديثة منذ ما بعد النصف الاول من القرن الماضي شهد العالم تطورا هائلا في المجال التكنولوجي واستخدام التكنولوجيا في مجالات الحياة المختلفة ودخلت مجال التربية والتعليم بشكل واسع مثل الحاسوب والبرمجيات فضلا عن دخول التقنيات مجالات التعليم كافة وهذا يستدعي تطوير المنهج وتضمينه من المواد والانشطة ما يستجيب الى حاجات المتعلمين والمجتمع ومتطلباتهم للتعامل مع التكنولوجيا الحديثة وتزويد الطلبة بالكفايات والمهارات اللازمة لهذه التقنية.

2- الاتجاهات الحديثة في التربية والتعليم ومنها إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم التي يؤدي تبنيها الى تغيير أهداف المنهج وتصميمه واساليب تقييمه لكونها تعبر عن فلسفة جديدة في إدارة نظم التعليم واخضاعها الى نظم مراقبة وتحسين مستمر. (عطية، 2007، ص 291 و 292)

وتحقق جودة التعليم عددا من الأهداف والفوائد لعل أبرزها ما يلي:-

1- مراجعة المنتج التعليمي المباشر وهو الطالب من حيث العوائد المباشرة وغير المباشرة طويلة المدى وقصيرة المدى ذات التأثيرات الفردية والاجتماعية التي تعبر عن مجموعة التغيرات السلوكية والشخصية لدى الطالب، مثل القيم والولاء والانتماء والدافعية والانجاز وتحقيق الذات.

2- مراجعة المنتج التعليمي غير المباشر، مثل التغيرات الثقافية والاقتصادية والتقنية والاجتماعية والسياسية التي يحدثها التعليم في المجتمع من خلال تنشئة أفراده، ويؤثر بها في مستوى تقدمه ومدى تحضره.

3- اكتشاف حلقات الهدر وأنواعه المختلفة من هدر مالي وهدر بشري وهدر زمني، وتقدير معدلاتها وتأثيرها على كفاءة التعليم الداخلية والخارجية.

4- تطوير التعليم من خلال تقييم النظام التعليمي وتشخيص أوجه القصور في المدخلات والعمليات والمخرجات، حتى يتحول التقييم الى تطوير حقيقي وضبط فعلي لجودة الخدمة التعليمية. (الريعي، 2013، ص 245)

دخلت نظم المعلومات الجغرافية (GIS) حياة الإنسان المعاصر من أوسع الأبواب، فأصبحت واحدة من أهم أدوات البحث العلمي في أي موضوع يرتبط بأي ظاهرة تشغل حيزا مكانيا، بغض النظر عن شكلها، أو أبعادها. (عودة، 2005، ص 25) أدى التطور السريع في علوم نظم المعلومات والخرائط والتصوير الجوي والاستشعار عن بعد وغيرها من العلوم التطبيقية مثل التخطيط العمراني والبيئة الهندسية الى ظهور علم جديد في تطبيقات نظم المعلومات عرف بـ"نظم المعلومات الجغرافية GIS"

ويعد التقويم العملية التي تمكن المعلم والمتعلم من معرفة نقاط القوة في المنهج وتدعيمها، ونقط الضعف وتقويمها. فالتقويم عملية تشخيص وعلاج وهي مرافقة للمنهج من التخطيط للتنفيذ فالتطوير. (عطية، 2007، ص216)

هدف البحث:-

يهدف البحث الحالي الى (تقويم مقرر نظم المعلومات الجغرافية (G.I.S) في ضوء معايير جودة التعليم) من خلال الاجابة عن السؤال الاتي:-

- ما مستوى توافر معايير جودة التعليم في محتوى مقرر نظم المعلومات الجغرافية؟

حدود البحث: يقتصر البحث الحالي على:

4- مقرر نظم المعلومات الجغرافية (G.I.S) الذي يدرس في قسم الجغرافية -المرحلة الثالثة في كلية التربية الأساسية.

5- العام الدراسي 2013-2014.

6- تدريس الجغرافية في كليتي التربية الأساسية جامعة بابل والجامعة المستنصرية.

تحديد المصطلحات:-

المعايير:- هي عبارات تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معين (المجموعة العالمية للجودة والتنمية الإنسانية)

1- عرفها (عوده-1998):- "المستوى المقبول للأداء أو نتائج التعلم". (عوده، 1998، ص77)

2- عرفها (زيتون-1999):- "تلك العبارات التي يمكن من خلالها تحديد المستوى الملائم والمرغوب من إتقان المحتوى والمهارات والاداءات وفرص التعلم ومعايير إعداد المعلم". (زيتون، 1999، ص115)

3- عرفها (اللقاني والجمال، 2003):- "أراء محصلة لكثير من الإبعاد السيكلوجية والاجتماعية والعلمية والتربوية، يمكن من خلال تطبيقها". (اللقاني والجمال، 2003، ص279)

التعريف الإجرائي:-

المعايير:- مجموعة البنود أو الشروط أو المواصفات التي تم تحديدها عالميا، ويتم في ضوءها تحليل محتوى مقرر نظم المعلومات الجغرافية.

الجودة: فالجودة لغة من أجاد "أي أتى بالجيد من قول أو عمل". وأجاد الشيء: صيره جيدا والجيد: نقيض الرديء، وجاد الشيء جوده بمعنى صار جيدا. (ابن منظور، 1992)

1- عرفها (Evans-1993):- "الجودة بأنها تلبية واشباع توقعات المستفيد/الزبون أو تقديم ما يفوق هذه التوقعات". (Evans, 1993)

2- عرفها (Mitra-1993):- "أن الجودة تعبر عن قدرة المنتج (خدمة أو سلعة) على مؤامة الاستعمال بالصورة التي يطلبها ويرغب فيها المستفيد/الزبون. (Mitra، 1993)

3- عرفتها (الجمعية الامريكية):- "الهيئة والخصائص الكلية للمنتج (خدمة أو سلعة) التي تظهر وتعكس قدرة هذا المنتج على اشباع حاجات صريحة وأخرى ضمنية. (مجيد، 2014، ص28)

4- عرفها (عطية-2007):- "الريادة والتميز في الاشياء والخدمات". (عطية، 2007، ص22)

5- عرفها (الربيعي-2013):- "الوفاء بجميع المتطلبات المتفق عليها بحيث تنال رضا العميل ويكون المنتج ذو جودة عالية وتكلفة اقتصادية". (الربيعي، 2013، ص239)

الجودة الشاملة في التربية "مجموعة الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالاتها بما في ذلك أبعادها، مدخلات، وعمليات، ومخرجات قريبة وبعيدة، وتغذية راجعة، وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي الى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين، وعلى قدر سلامة الجوهر تتفاوت مستويات الجودة" (مجيد والزيادات، 2008، ص75)

نظم المعلومات الجغرافية (Geographic Information System): -

تعبير مشتق من عدد من الكلمات فكلمة (Geographic) تعني الجغرافية وكلمة (Information) تعني معلومات وكلمة (System) تعني نظام.

التعريف الاجرائي: -من الفروع الحديثة في الجغرافية، ومن المواد المقرر دراستها لطلاب المرحلة الثالثة، قسم الجغرافية، كلية التربية الاساسية.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

1- دراسة (النمري-2006):-

(المقررات التربوية في برنامج الإعداد التربوي لطالبات كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى ومعايير الجودة الشاملة - دراسة تقييمية وتصوير ومقترح)

اجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية وهدفت الى تحديد مجالات تقييم المقررات التربوية لطالبات كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى في: أهداف المقررات التربوية، مفردات المقررات التربوية، تنظيم المقررات التربوية، توزيع المقررات التربوية على سنة الاعداد التربوي بكلية التربية جامعة أم القرى.

شمل مجتمع الدراسة وعينتها المتخصصين والمتخصصات في الأقسام التربوية بجامعة أم القرى قدرها (20) متخصص ومتخصصة، وعينة من المشرفين والمشرفات على تعليم اللغة العربية في مدينة مكة المكرمة، قدرها (25) مشرفا ومشرفة. وقد توصلت الدراسة الى تحديد خمسة وخمسين معيارا للجودة الشاملة في المقررات التربوية.

واظهرت نتائج الدراسة ارتفاع معظم المعايير التي تضمنتها المحاور الاربعة، وافتقار المقررات التربوية التي تقدمها كلية التربية بجامعة ام القرى الى معايير الجودة الشاملة. (النمري، 2006، ص1-50)

2-دراسة (حلس-2007): (دراسة تقييمية لمعايير جودة الكتاب المدرسي وموصافاته لتلاميذ المرحلة الاساسية الدنيا)

اجريت هذه الدراسة في فلسطين (الجامعة الاسلامية) وهدفت الى تطوير وتحسين مستوى الكتاب المدرسي ليكون أداة تعليمية صالحة في يد المعلم والمتعلم، وذلك من خلال ما يأتي:-

1- إبراز اهمية الكتاب المدرسي لتلاميذ المرحلة الاساسية الدنيا خاصة.

2- الكشف عن الخصائص العامة الواجب توافرها في الكتاب المدرسي.؟؟؟؟؟؟؟؟

3- تقديم أنموذج لمعايير يمكن الاستفادة منها في تقييم الكتاب المدرسي لتلاميذ المرحلة الاساسية الدنيا في مجتمعنا التعليمي الفلسطيني.

وقد تضمن مجتمع البحث الكتب المدرسية لتلاميذ المرحلة الاساسية الدنيا المطبوعة من لدن وزارة التربية الفلسطينية(2006-2007).

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي لأنه الأكثر ملائمة لموضوع البحث، وقد قام الباحث بتصميم وبناء معيار حكم من الاختصاصيين والخبراء في التربية، واستعمل بعد ذلك استبانة معيارية كأداة تقييمية للحكم على جودة الكتاب.(حلس، 2007، ص25)

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل الإجراءات التي اتبعتها الباحثة لتحقيق هدف البحث ووصف المجتمع والعينة والتعرف على أداة البحث والتأكد من صدقها وثباتها وإجراءات تطبيقها والوسائل الإحصائية المناسبة:-

أولاً: منهج البحث:-

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لمعرفة واقع محتوى مقرر نظم المعلومات الجغرافية (G.I.S) في ضوء معايير جودة التعليم، لأنه المنهج الملائم لهذه الدراسة، كونه يعتمد دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ووصفها وصفا دقيقا.

مجتمع البحث:-

تحدد مجتمع البحث الحالي بتدريسي الجغرافية وطرائق تدريس العلوم الاجتماعية في كلية التربية الأساسية جامعة بابل والجامعة المستنصرية، وبلغ عددهم (60) تدريسي وتدرسية.

عينة البحث:-

اختارت الباحثة مجتمع البحث كعينة بعد استبعاد العينة الاستطلاعية وبذلك بلغت عينة الدراسة (45) تدريسي وتدرسية.

أداة البحث:-

اختارت الباحثة الاستبانة كأداة للبحث لملائمتها مع طبيعة الدراسة الحالية، أعدت الباحثة استبانة تضمنت (30) فقرة تم اعدادها من خلال الدراسة الاستطلاعية والدراسات السابقة والادبيات ذات العلاقة بموضوع البحث.

صدق الاداة:

لغرض التأكد من صدق الاستبانة، عرضت الباحثة فقرات الاستبانة بفقراتها الاولى على عدد من المحكمين لبيان مدى صلاحية كل فقرة من فقرات الاستبانة، وتمت عملية تعديل الفقرات بما يتناسب مع اقتراحات وتوصيات المحكمين.

ثبات الاداة:

اعتمدت الباحثة في قياس ثبات أداة البحث على طريقة إعادة تطبيق الاختبار مرتين على مجموعة من (15) من أفراد البحث، وكانت المدة بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني أسبوعين، ولإيجاد معامل ثبات أداة البحث استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون كوسيلة إحصائية، وقد كانت معامل الثبات لفقرات الاستبانة (0,86).

تطبيق أداة البحث:

بعد التأكد من صدق الأداة، وثباتها تم توزيع الاستبانة النهائية على افراد عينة البحث الأساسية، خلال الفترة بين 2013/ 9/15 - 2013/10/15.

الوسائل الإحصائية:

لغرض معالجة البيانات التي حصلت عليها الباحثة تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية:-
1- مربع كا² (X²) لاستخراج صدق أداة البحث

مج (ت - ت م) 2

-----= 2كا

ت م

مج=المجموع

ت=التكرار الملاحظ

(الغريب، 1970، ص712)

ت م=التكرار المتوقع

2- معامل ارتباط بيرسون:- لحساب قيمة ثبات أداة البحث وفقاً للقانون الآتي:-

ن مج س ص - (مج س) (مج ص)

ر = -----

[(ن مج س - 2) (مج س) 2] [1 ن مج ص - 2) (مج ص) 2]

(فيركسون، 1990، ص145)

3- الوسط المرجح، لتحديد درجة الارححية في استجابات أفراد العينة لكل فقرة من فقرات الاستبانة وفقاً للقانون الآتي:-

ت 1 * 3 + ت 2 * 2 + ت 3 * 1

وم = -----

ن

ت1= تكرار الإجابات على البعد الأول من مقياس الإجابة إلى درجة كبيرة.

ت2= تكرار الإجابات على البعد الثاني من مقياس الإجابة إلى درجة متوسطة

ت3= تكرار الإجابات على البعد الثالث من مقياس الإجابة إلى درجة ضعيفة.

ت4= التكرار الكلي. (المشهداني وهرمز، 1989)

4- الوزن المئوي:- لبيان القيمة النسبية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، ولإفادة منه في تفسير النتائج.

الوسط المرجح

الوزن المئوي = ----- × 100

(الامام، 1986، ص32)

الدرجة القصوى

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي ومن ثم تفسيرها في ضوء هدفه الرامي إلى (تقويم مقرر نظم المعلومات الجغرافية في ضوء معيير جودة التعليم).

ان الباحثة ستفسر الفقرات الغير متحققة، والتي كانت اوساطها المرجحة أقل من (2)، وأوزانها المئوية أقل من (66)، (66).

حصلت فقرة (يوجد عدد كاف من أعضاء الهيئة التدريسية) الترتيب الاول بوسط مرجح (1، 99) ووزن مئوي (66، 33).

ويرجع السبب في ذلك إلى ادراك تدريسيو الجغرافية من عينة البحث إلى عدم وجود عدد كاف من تدريسيو نظم المعلومات الجغرافية، خاصة بعد زيادة عدد الطلبة الملتحقين بالدراسة، وكثرة عدد القاعات الدراسية، على الرغم من ان مبادئ الجودة تؤكد على مدى استعداد وقدرات المؤسسات التعليمية الرسمية على توفير الكوادر التعليمية لجميع المواد الدراسية في المراحل التعليمية، حسب الأنظمة الخاصة بذلك من حيث الخبرة والمؤهل التعليمي لكل مرحلة من مراحل التعليم العام. (البكر، ، ص18)

نالت فقرة (أن يكون الكتاب المدرسي جيد التصميم والإخراج يرضي الطلبة ويشدهم إليه) الترتيب الثاني بوسط مرجح قدره (1،86) ووزن مئوي (62، 1)

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى اعتقاد تدريسيو الجغرافية بعدم اعتماد الطلبة على كتاب منهجي وإنما الحصول على مفردات المادة من كتب متعددة من مكتبة الكلية. على الرغم من أن جودة المناهج تعني بشكل أو بآخر جودة الكتاب

الذي يمثل الأداة الأولى للمنهج، وحيث أنه من الدعائم التي يركز عليها الكتاب المدرسي الجيد.(الأمين، 2001، ص76)

-حصلت فقرة (أن يوضع نظام معرفة العناصر التي تؤثر في جودة العملية التعليمية) حصلت على الترتيب الثالث بوسط مرجح قدره (1.8) ووزن مؤوي (60)

ويرجع السبب في ذلك الى شعور تدريسيو الجغرافية من عينة البحث الى عدم وجود نظام محدد لمعرفة العناصر التي تؤثر في جودة التعليم

لان توفر محاكات للحكم على نوعية التقييم من حيث تجانس أنواع التقييم مع الاهداف والقرارات التي تتخذ حول تعلم الطالب، وتقييم التحصيل والاهداف الاخرى وتوفير فرص التعلم والعدل في الممارسات التقييمية والموضوعية، ودراسات نتائج التحصيل لعمل استدلالات مقنعة من تقييم تحصيل الطالب وفرصة للتعلم.(Harris,2001,p5)

حصلت فقرة (أن تكون الأهداف مرنة تسمح بإدخال التعديلات والتطوير) الترتيب الرابع بوسط مرجح قدره (1، 74) ووزن مؤوي (58,16).

ويرجع السبب في ذلك الى شعور تدريسيو الجغرافية من عينة البحث على أن تكون الاهداف التعليمية ثابتة ولا يمكن ادخال التعديلات عليها، وذلك لانهم ملتزمين بتدريس أهداف محددة لمفردات مادة نظم المعلومات الجغرافية.

الفصل الخامس

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

- 1- ان نظم المعلومات الجغرافية من المواد الدراسية التي تعتمد على استخدام التقنيات الحديثة في التدريس.
- 2- ضرورة الاخذ بمعايير الجودة في مراحل التعليم المختلفة.

المقترحات:

1- اجراء دراسة مماثلة تتناول تقويم مقررات دراسية اخرى.

2- اجراء دراسة مماثلة تتناول أقسام اخرى.

المصادر

أولاً: المصادر العربية

- 1-القران الكريم.
- 2-ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، ط2، نسقه وعلق عليه علي شيري، دار احياء التراث العربي ومؤسسة التاريخ العربي، (بيروت-1992).
- 3-الأمين، اسماعيل، طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات، دار الفكر العربي، (القاهرة-2001م).
- 4-البكر، محمد بن عبد الله، أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية، معهد الادارة العامة، المملكة العربية السعودية، الرياض.
- 5-الحري، رافدة عمر، القيادة وادارة الجودة في التعليم العالي، المراجعة العلمية د. سعد زناد درويش، دار الثقافة للنشر والتوزيع، (عمان-2010م).
- 6-الربيعي، محمد بن عبد العزيز، مدخل لفهم جودة عملية التدريس المنهج- أدوار المعلم- مدخل التدريس- الجودة التعليمية، دار الفكر للنشر والتوزيع، المملكة الأردنية الهاشمية، (عمان-2013م).
- 7-زيتون، عايش، أساليب تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، (عمان-1999).
- 8-الشمري، احمد صالح، نظم المعلومات الجغرافية من البداية، دار المناهج للنشر والتوزيع، (عمان-2007م).

- 9- عطية، محسن علي، الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج للنشر والتوزيع، (عمان-2007).
- 10- عوده، أحمد، القياس والتقييم في العملية التدريسية، ط2، الأردن، (أربد-1998).
- 11- عوده، سمير أحمد عوده، أساسيات نظم المعلومات الجغرافية وتطبيقاتها في رؤية جغرافية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، (عمان-2005م).
- 12- عيسى، محمد عبد علي، تقييم الأداء الوظيفي لمدير المدرسة الابتدائية بمملكة البحرين في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين، (البحرين-2005).
- 13- اللقاني، أحمد وعلي الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، ط3، (القاهرة-2003).
- 14- مجيد، سوسن شاكر، الجودة في المؤسسات والبرامج الجامعية، دار صفاء للنشر والتوزيع، (عمان-2014م).
- 15- مجيد، سوسن شاكر ومحمد عواد الزيادات، الجودة في التعليم دراسات تطبيقية، دار صفاء للنشر والتوزيع، (عمان-2008م).

- Evans, James R.,(1993), Applied Production and Operations Management (New York:West Publishing Company).
- Mitra Amative, 1993, fundamentals of Quality control and Important, Macmillan publishing company

ملحق (1)

الاستبانة بصورتها النهائية

معايير جودة الأهداف		
1	أن تشتمل الأهداف من الفلسفة التربوية	
2	أن تمثل الأهداف متطلبات الطلبة والمجتمع ومؤسساته	
3	أن تكون الأهداف مرنة تسمح بإدخال التعديلات والتطوير	
4	أن تصاغ الأهداف بطريقة إجرائية	
5	أن تكون قابلة للملاحظة والقياس	
معايير جودة المنهج والكتاب المدرسي		
6	يراعي الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية المطلوبة من تدريس المادة	
7	أن تكون الخبرات التي يحتوي عليها المنهج مسايرة لتطورات العصر	
8	أن تنسم الخبرات بالشمول (معارف، مهارات، قيم)	
9	أن يسهم المحتوى في تلبية أهداف المنهج	
10	أن يكون الكتاب المدرسي جيد التصميم والإخراج يرضي الطلبة ويشدهم إليه	
11	أن يتضمن خبرات وأنشطة متنوعة تلبي متطلبات الفروق الفردية	
12	أن يرفق مقرر كل مادة بدليل توضيحي يحتوي على تفصيلات وتوضيحات تسهل عملية التعلم والتعليم	
معايير جودة طرائق التدريس		
13	أن تتسجم مع أهداف المنهج وتؤدي إلى تحقيقها	
14	أن تسهم في إثارة دافعية المتعلمين وتفاعلهم مع المادة	
15	أن توفر الجهد وتختزل الوقت	
16	أن توظف التقنيات الحديثة في التعليم	
17	أن تكون متنوعة لتراعي طبيعة الأهداف والمادة والمتعلمين ومتغيرات الموقف التعليمي	
18	أن توفر تغذية راجعة مستمرة	

		معايير أعضاء الهيئة التدريسية	
19		يوجد عدد كاف من أعضاء الهيئة التدريسية	
20		يوظف التكنولوجيا الحديثة في التدريس	
21		يقيم علاقات ودية مع الإدارة والطلبة	
22		يمتلك كفاية إدارة التفاعل الصفي	
		معايير جودة التقويم	
23		يؤدي التقويم إلى معرفة مستوى تحقيق أهداف المنهج	
24		أن يكون ذا أهداف محددة بدقة	
25		أن يعتمد على أدوات قياس تنتسم بصدقها وثباتها وموضوعيتها	
26		أن يترتب على نتائجه تحسين وتطوير	
27		أن تتكامل أنواعه القبلي والتكويني والختامي في العملية التعليمية	
		معايير جودة مراقبة العملية التعليمية	
28		أن يوضع نظام معرفة العناصر التي تؤثر في جودة العملية التعليمية	
29		أن تتم دراسة الواقع الفعلي لمدخلات النظام التعليمي وعملياته وتحليلها وتحديد جوانب القوة والضعف فيها	
30		أن يوضع نظام لمتابعة الطلبة الراسبين ومعرفة الاسباب الجذرية لفشلهم	

تلوث المياه في جدول الكفل

أ.م.د. حسين وحيد عزيز م.م حنان عبد الكريم عمران

م.م كفايه حسن ميثم

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

Water Pollution in the Stream of Al-Kifl

Asst. Prof. Dr. Hussein Waheed Azeez

Asst. Lecturer. Hanan Abdel Kareem Umran

Asst. Lecturer Kifaya Hasan Maitham

College of Basic Education / University of Babylon

Abstract

The stream of Al-Kifl is considered an important natural source for it passes through an area famous for raising animals and planting lands with palm trees and fruits. It is also important for drinking of the inhabitants. The research deals with studying and analyzing the effect of human and agricultural wastes in the pollution of water. The research depends on collecting and analyzing five samples of water from selected areas in the stream of Al-Kifl. For each sample, there are (10) elements for the year (2014); in addition to taking pictures for some important phenomena in this area.

المستخلص

يعتبر جدول الكفل موردا مهما من الموارد الطبيعية كون الجدول يمر بمنطقة تشتهر بتربية الحيوانات وزراعة الاراضي التي تحيط به من الجانبين بأشجار النخيل والفاكهة بالإضافة الى ذلك، أن المنطقة التي يمر بها الجدول تعتمد عليه لتوفير مياه الشرب والاستخدامات الأخرى المختلفة، إذ يتناول هذا البحث دراسة وتحليل أثر المخلفات الزراعية والبشرية في تلوث المياه السطحية لمنطقة الدراسة ومن ثم تقييم هذه المياه لمعرفة مدى صلاحيتها لمختلف الاستخدامات الحياتية، اعتمدت هذه الدراسة على جمع وتحليل خمسة نماذج لمناطق مختاره من المياه السطحية لجدول الكفل ولكل نموذج (10) عناصر لعام (2014) إضافة الى النقاط الصور الفوتوغرافية لبعض الظواهر المهمة في هذه المياه تطرق البحث الى مقدمه تتمثل في (مشكلة البحث وفرضيته وهدف البحث وحدوده وهيكلية البحث) أما المبحث الاول فتمثل بمفهوم التلوث وانواع التلوث ودرجات التلوث، المبحث الثاني: يتضمن مصادر التلوث البشري لمياه جدول الكفل، المبحث الثالث: التوزيع الجغرافي لملوثات مياه جدول الكفل، المبحث الرابع: صلاحية استخدام مياه جدول الكفل للأغراض المختلفة وسبل معالجتها

الاطار النظري للبحث

المقدمة

يعتبر الماء ركنا اساسيا من الاركان التي تهيئ الظروف الملائمة للحياة واستمرارها، وهو العمود الفقري لكل الفعاليات والانشطة بشرية كانت أم غيرها كما انه الاساس الذي قامت عليه المدينة والحضارة منذ فجرها الى يومنا الحاضر، فالماء ضروري للحياة ولبقاء الانسان اذ يحتوي جسم الانسان البالغ (58-65%) من وزنه ماء، فضلا عن الحاجات اليومية فأنة يستعمل للري وسقي المزروعات وتوليد الطاقة والترفيه وغيرها. وعلى الرغم من أهمية الماء الا أنه يتعرض للتلوث بشكل مستمر مما يعيق عملية استخدامها في بعض الاحيان وخاصة بالنسبة للإنسان.

وبالنسبة لجدول الكفل لا تقتصر مشكلة المياه عند مبدأ عدم توفرها بالكمية المطلوبة وانما يتعداه الى احتمال تلوث هذه المياه بمختلف الملوثات، وكما هو معلوم فإن الماء عندما يشوبه التلوث يصبح مصدرا خطرا على الصحة ويفقد ميزاته

التي تؤهلها للاستخدام لشتى الأغراض، ويمكن القول بأن التلوث عبارة عن الاختلال بالتوازن الطبيعي للبيئة بالشكل الذي يؤثر في حياة جميع الكائنات الحية⁽¹⁾.

مشكلة البحث

تدور مشكلة البحث حول الأسئلة الآتية:

- 1- ماهي اسباب تلوث المياه في جدول الكفل؟
- 2- هل تساهم فضلات المنطقة السكنية المحيطة بجدول الكفل على زيادة نسبة التلوث؟

- فرضية البحث

تقوم الدراسة على فرضية مفادها أن جدول الكفل يمر في مناطق متباينة من حيث التكوينات السطحية ودرجة الانحدار فضلا عن دور المجتمعات السكنية التي تلقي مخلفاتها الصناعية والزراعية والمدنية فيه مما أثرت في نوعية مياهه

- 1- هناك اسباب تؤدي الى تلوث مياه جدول الكفل.
- 2- تساهم فضلات المنطقة السكنية في تلوث مياه الجدول.

-هدف البحث

يهدف البحث الى معرفة العوامل البشرية المؤثرة في تلوث مياه جدول الكفل والتعرف على اهم الملوثات الفيزيائية والكيميائية لمياهه ثم تقويمها للاستخدامات البشرية المختلفة.

حدود البحث:

تمثل حدود منطقة الدراسة جدول الكفل الذي يأخذ مياهه من نهر الفرات شمال سدة الهندية وينتهي في منطقة قضاء الكفل.

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث في معرفة مستوى التلوث في مياه جدول الكفل وكيفية معالجتها.

هيكلية البحث

تتطرق البحث الى مقدمته تتمثل في(مشكلة البحث وفرضيته وهدف البحث وحدوده وهيكلية البحث) أما المبحث الاول فتتمثل بمفهوم التلوث وانواع التلوث ودرجات التلوث. المبحث الثاني: يتضمن مصادر التلوث البشري لمياه جدول الكفل المبحث الثالث: التوزيع الجغرافي لمكونات مياه جدول الكفل المبحث الرابع: صلاحية استخدام مياه جدول الكفل للأغراض المختلفة وسبل معالجتها.

المبحث الاول

مفهوم التلوث البيئي

يختلف العلماء في تعريف دقيق ومحدد لمفهوم التلوث البيئي وأيا كان التعريف فأن المفهوم العلمي للتلوث البيئي مرتبط بالدرجة الاولى بالبيئة ونظامها الايكولوجي إذ ان كفاءة هذا النظام تقل بدرجة كبيرة وتصاب بشكل تام عند حدوث تغيير في الحركة التوافقية بين العناصر المختلفة، ومن هنا نجد ان التلوث البيئي يحمل أضافه غير مرغوبة ويزيد ويقلل وجود أحد العناصر بشكل يؤدي الى عدم استطاعة النظام البيئي على قبول هذا الامر الذي يؤدي الى احداث خلل فيه⁽²⁾

انواع التلوث

يقسم التلوث بحسب الوسط الذي يحدث فيه الى ثلاثة انواع رئيسية هي:

(1) حسين علي السعدي، البيئة المائية، الطبعة العربية، عمان، 2009، ص13-14.

(أ) التلوث الهوائي

هو وجود أي مواد صلبة أو سائلة أو غازية بالهواء بكميات تؤدي إلى أضرار فسيولوجية واقتصادية وحيوية بالإنسان والحيوان والنباتات والآلات والمعدات أو تؤثر في طبيعة الأشياء⁽¹⁾.

(ب) تلوث التربة

هو التدمير الذي يصيب طبقة التربة أو هو عبارة عن أي تغيير في الصفات الطبيعية لعناصر البيئة الرئيسية على أثر تسرب مركبات كيميائية معقدة يصعب تحليلها في التربة من خلال حركة المياه أو تسرب مواد مشعة اصطناعية تقوم برفع المستوى الإشعاعي المتواجدة في التربة⁽²⁾.

(ج) التلوث المائي/water pollution

هو كل ما يدخل كتلة الماء من أثر يدخله الإنسان فيؤدي إلى تغير الصفات الطبيعية والكيميائية واختلال التوازن الطبيعي في تلك الكتلة وبالتالي تضر الإنسان والكائنات الحية، والماء الملوث هو الماء الذي يحتوي على مواد عضوية أو غير عضوية ذائبة مثل الكربوهيدرات والاحماض العضوية والمعدنية والمنظفات الصناعية الذائبة، أو أي مواد عالقة صلبة أو كائنات حية دقيقة مثل البكتيريا والطحالب والطفيليات التي تغير من الخواص الطبيعية أو الكيميائية أو البيولوجية للماء وبذلك يصبح غير مناسب للشرب أو للاستخدام الزراعي أو الصناعي⁽³⁾.

درجات التلوث

1- التلوث المقبول: هو درجة محدودة من درجات التلوث لا يصاحبها على الأغلب أي أضرار واضحة تمس مظاهر الحياة وغيرها على سطح الأرض، ومن ثم فهي درجة لا تتعدى كونها ظاهرة بيئية وليست مشكلة بيئية وكانت هذه الدرجة من التلوث قائمه في معظم بيئات العالم قبل تطور الصناعة الهائل⁽⁴⁾.

2- التلوث الخطر

وهو الدرجة التي يتجاوز فيها التلوث خط الامن ليصبح مشكلة وليست ظاهره وقد برز ذلك مع الانقلاب الصناعي وما صاحب ذلك من إطلاق كميات هائلة من النفايات والفضلات متنوعة الخصائص والمصادر وبما يفوق قدرتها على التقنية الذاتية أو التنظيف الطبيعي مما يؤدي إلى الاخلال بالحركة التوافقية داخل النظام وما يصاحب ذلك من أضرار كثيرة على معظم مكونات البيئة الحية والغير حيه ومن ثم يبرز التلوث كمشكله كبيرة⁽⁵⁾.

3- التلوث القاتل أو المدمر:

وهو أخطر درجات التلوث أذ تتعدى فيه حد الخطر لتصل إلى ما يسمى الحد القاتل أو المدمر للأحياء مما يؤدي بالنظام البيئي إلى مرحلة الانهيار والدمار كما حدث في انفجار مفاعل تشيرنوبيل في عام 1986 في الاتحاد السوفيتي (روسيا حالياً) التي امتدت تأثيراته المدمرة إلى مساحات جغرافية شملت نصف الكرة الأرضية⁽⁶⁾.

المبحث الثاني**مصادر تلوث المياه في جدول الكفل**

جدول الكفل: من الجداول المهمة التي تتفرع من مقدم سدة الهندية إلى الجنوب من شط الحلة، يجري هذا الجدول نحو الجنوب بصورة موازية للضفة اليسرى لشط الهندية ولمسافة تبلغ (69) كم يروي هذا الجدول الأراضي الزراعية الواقعة بين جدول الكفل وشط الهندية.

(1) صفاء مجيد عبد المظفر، التباين المكاني لتلوث التربة في محافظة النجف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الكوفة، 2007، ص4.

(2) صفاء مجيد عبد المظفر، المصدر نفسه، ص5.

(3) صفاء مجيد عبد المظفر، المصدر نفسه، ص5.

(4) راتب السعدي، الإنسان والبيئة، دراسة في التربة البيئية، ط2، ع مان، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، 2007، ص57.

(5) بشار فواد عباس، أثر النشاط البشري في التباين الزمني والمكاني لتلوث مياه شط الحلة (دراسة تحليلية في جغرافية البيئة)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بابل، 2008، ص28.

(6) كفاية حسن ميثم الياسري، تلوث وتردي التربة في قضاء الحلة (دراسة تحليلية في جغرافية البيئة)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة بابل، 2013، ص14.

وبالنظر الى التغييرات في الحدود الادارية لمحافظة بابل وكربلاء فقط اصبح طول القسم الذي يجري من جدول الكفل في محافظة بابل (35كم) يروى هذا الجدول مساحة (60,814دونم) تشكل البساتين (9482) والزراعة الحقلية (51332) دونم ويوجد على هذا نواظم قاطعه، لقد حصلت تغييرات عديدة على هذا الجدول بعد أكمل تنفيذ مشروع استصلاح الحلة -كفل يبدأ جدول الكفل في الوقت الحاضر من قناة رئيسية تتفرع من نهر الفرات شمال سدة الهندية الجديدة يبلغ طولها (51,023) كم ويتصرف مقدار (14,200م³/ثا) وقناة الكفل الرئيسية بطول (50,230كم) ويتصرف (18,500م³/ثا)⁽¹⁾.

1- أثر الإنسان على تلوث مياه جدول الكفل

يمكن اعتبار النشاط البشري من أهم العوامل التي أدت الى تلوث المياه ومن ضمنها مياه جدول الكفل أذ أن المياه العذبة كالأنهار والبحيرات والجدول من أهم المياه بالنسبة لحياة الإنسان رغم ان كميتها قليلة جدا لا تتجاوز 2% من مجموع المياه في الكرة الارضية فأن الإنسان يعتمد عليها كمصدر اساسي لاستعمالاته في الشرب والاستعمالات المنزلية الاخرى كالزراعة والصناعة⁽²⁾.

ومن أهم الملوثات المؤثرة على مياه جدول الكفل هي:

1- المبيدات: فتحت التغييرات الجوهرية التي أدخلها الإنسان على النظام البيئي الزراعي بهدف تأمين غذائه المجال واسعا امام مشاكل بيئية عديدة أخذت خطوتها تزداد باضطراب وبعد أن شعر الإنسان بأن الحشرات تقوم بأقسام المحاصيل الزراعية معه، فقد برزت المبيدات الكيميائية كسلاح فعال ضد هذه الآفات، واعتقد في بداية الأمر بأن المبيدات الكيميائية بمقدورها التغلب على مشكلات الآفات الزراعية بشكل نهائي ولكن هذا لم يدم طويلا، اذ سرعان ما برزت في البيئة الزراعية مشاكل مثيرة القلق كنتيجة حتمية ومباشرة للاستعمال المبيدات الكيميائية أذ جاء استخدام المواد المكافحة والمبيدات في بداية الأمر لحماية المحاصيل الزراعية ولغرض القضاء على الآفات والحشرات الزراعية ومكافحة الاعشاب والادغال التي تنمو في الحقول أو على ضفاف المسطحات المائية⁽³⁾.

تقسم المبيدات المؤثرة على مياه جدول الكفل الى انواع متعددة منها:

1- مبيدات الاعشاب

وهي عبارة عن مواد كيميائية تستعمل لأزالة الاعشاب الضارة التي تنمو في المزروعات المختلفة والقضاء، وللمبيدات العشبية تأثيرات سلبية خاصة في حالة استخدامها نوع معين من الاعشاب الضارة بصورة غير صحيحة بحيث يصبح تأثيرها ليس فقط على الادغال والاعشاب الضارة وانما على المحاصيل المزروعة أيضاً⁽⁴⁾.

2- مبيدات فطرية

من المعروف أن الفطريات تسبب خساره فادحة في المحاصيل الزراعية، لذا يستعمل المزارعون هذه المبيدات للقضاء عليها ومنها المركبات التي تحتوي على النحاس والتي عند استعمالها لسنوات طويلة تحدث تلوثا للتربة طب النحاس وتتأثر تبعا لذلك البيئية النباتية والحيوانية وهناك مركبات يدخل في تركيبها الزئبق أذ يخزن بواسطة الاحياء وينتقل غير السلسلة الغذائية.

3- المبيدات الحشرية

تحتوي هذه المبيدات على مجموعة كبيرة من المواد الكيميائية المختلفة وهي تراكيب معقدة لها صفات متعددة حسب أنواعها تستعمل في مكافحة الحشرات الزراعية في المزارع والحقول وكذلك حشرات المنازل الناقلة للأمراض وتكون على عدة أنواع⁽¹⁾.

(1) وزارة الموارد المائية، مديرية الموارد المائية في بابل، شعبة التخطيط والمتابعة، بيانات (غير منشورة)، ص2014.

(2) عبد الاله رزوقي كربل، التباين المكاني لكفاية انظمة الصرف والبرز واستصلاح الاراضي في محافظة بابل، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الاداب، جامعة بغداد، 2001، ص117-118.

(3) علي عبد اللطيف محمد، التلوث البيئي في الزراعة، مجلة الزراعة العراقية، 1989، ص67-68.

(4) صفاء عبد المجيد المظفر، مصدر سابق، ص35.

(أ) **مبيدات الفسفور العضوية:** وهي عبارة عن مبيدات حاوية على عنصر الفسفور، تتصف هذه المجموعة من المبيدات بأنها خطيرة على الكائنات الحية والانسان في درجة سميتها وتتميز بقصر عمرها مقارنة مع المبيدات العضوية ومن انواع هذه المبيدات مبيد دايمثوث.

(ب) **مبيدات الكلور العضوية:** تحتوي هذه المبيدات في تركيبها على عنصر الكلور ذو السمية الكبيرة الخطيرة على البيئة، أذ أن نشاطها يبقى لفترة طويلة من الزمن ومن انواعها مبيد الدرين ومبيد دلدرين⁽²⁾.

4- التلوث بالاسمدة الكيماوية

يشكل تلوث مياه المسطحات المائية بالاسمدة الكيماوية المستخدمه لتغذية المزروعات خطرا كبيرا يؤدي الى تدهم النظم البيئية المائية وذلك يهدد الحياة الطبيعية فيها أن أغلب المحاصيل الزراعية فضلا عن البساتين تحتاج الى السماد الكيماوي الذي يحوي بصورة رئيسية على كل من مركبات الفسفور والنترجين، يظهر من خلال استخدام هذه الاسمدة بأنها قد تصل الى بعض المسطحات المائية القريبة من الاراضي الزراعية وذلك من خلال عملية تسميدها وريها وبزلها⁽³⁾، وخصوصا ان جدول الكفل يمر بمنطقة ريفية تتميز بزراعة النخيل والفواكه والخضر مما يؤدي الى تلوثه بصورة مباشرة من هذه المركبات التي تساعد على انتشار النباتات المائية وخاصة الطحالب حيث ان نموها وانتشارها يؤدي الى تلوث البيئة المائية ومنها منطقة الدراسة.

5- فضلات المجاري والمخلفات البشرية والنباتية

يتلوث الماء عن طريق المخلفات الانسانية والنباتية والحيوانية التي تلقى فيه ومن مصادر تلوث مياه جدول الكفل هي مياه المجاري ومخلفات المنازل مثل مياه الصرف الصحي والمخلفات البشرية والحيوانية التي يرى في مياه منطقة الدراسة والتي عادة ما تكون مصدر للتلوث العضوي أو البيلوجي مسببة الأمراض التي تنتقل عداها بطرق مختلفة منها عن طريق السباحة في مياه جدول الكفل، كما ان مياه المجاري تتلوث بالصابون والملوثات الصناعية الاخرى يضاف الى ذلك أن محلات القصابين التي تنتشر على طول الجدول ترمي مخلفاتها المتكونة من جراء ذبح الماشية مثل الغنم والابقار لتوفير اللحوم للسكان المنطقة المحيطة بالجدول ترمي مخلفاتها المتكونة من الدم والعضلات في مياه الجدول والتي تؤدي الى تغطية سطح الماء بالطحالب والروائح الكريهة التي تضر بصحة الانسان إضافة الى ذلك تشويه منظر الجمال الطبيعي للنهر وانعدام الاستمتاع بها ومن المشكلات الاخرى هو انه في حالة موت هذه الطحالب تستهلك الاوكسجين في عمليات الأكسدة وهذا يؤدي الى هلاك الاسماك والكائنات المائية الاخرى بعد أن كانت مصدرا اساسيا لمعيشة بعض العوائل من سكته المنطقة⁽⁴⁾.

6- النفايات البشرية

وتتمثل هذه النفايات في بقايا الاستخدامات المنزلية والمكونة من بقايا الأطعمة - الورق - البلاستيك - الزجاج - الثياب - الفلين جثث الحيوانات الميتة التي غالبا ما ترى في الجدول ومخلفات المطابخ وبقايا الأطعمة وهذه النفايات ذات خطورة شديده لما تحويه من انواع الجراثيم ومسببات العدوى للكثير من أنواع الأمراض⁽⁵⁾، ويقدر معدل مخلفات الفرد يوميا من النفايات ما بين (700-1000) غرام وتقدر نسبة النفايات الصلبة القابلة للتعفن في الدول العربية نحو (70%) والنفايات الورقية والكارتونية (17%) والمعدنية والزجاجية (5%) والبلاستيكية (4%) والباقي مواد اخرى (2) كما في الصورة⁽⁶⁾.

(1) احمد ميس سخان، تلوث المياه في محافظة ذي قار، رسالة ماجستير غ-ير منشورة، جامعة البصرة، كلية التربية، 2007، ص114.

(2) حسين علي السعدي، مصدر سابق، ص17.

(3) حسين علي السعدي، مصدر سابق، ص18.

(4) الدراسة الميدانية بتاريخ 2014/7/4/26.

(5) الدراسة الميدانية بتاريخ 2014/7/4/26.

(6) فوزي سهوانه وآخرون، مدخل الى الجغرافية، دار وائل للنشر والطباعة، عمان، 2002، ص174.

صورة رقم (1) عينات جدول الكفل



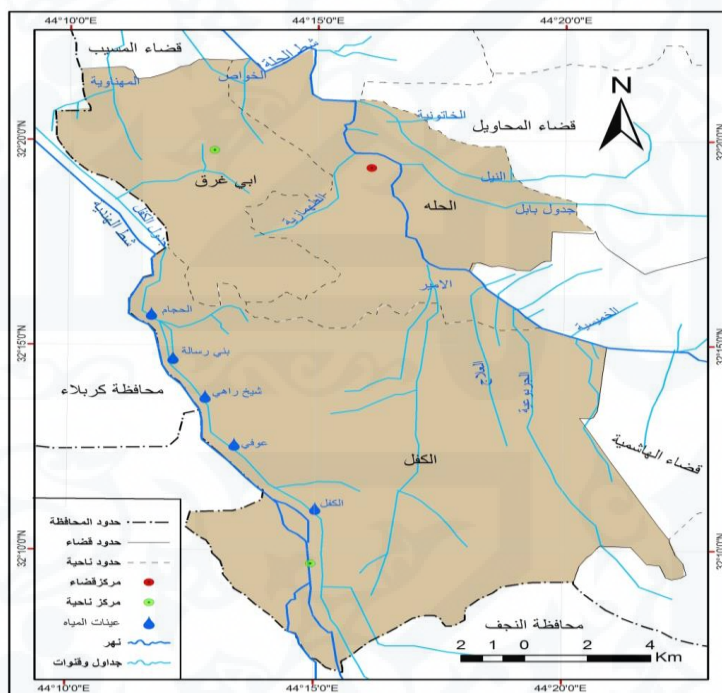
الصورة التقطت بتاريخ 2014/4/10

المبحث الثالث

التوزيع الجغرافي لملوثات مياه جدول الكفل

يعتبر الماء من العوامل الأساسية في بقاء الكائن الحي على هذه الأرض وهو من النعم العظيمة التي حياها الله للإنسان، لأنه من خلال الماء دببت الحياة وذلك تحقيقاً لقوله تعالى سورة الانبياء آية 29 (وجعلنا من الماء كل شيء حي) ويعود سبب أفضلية الماء دون غيره من المذنبات توافره في الطبيعة حيث يغطي الماء ثلاثة أرباع الكرة الأرضية ويتغلغل في اليابسة على هيئة مياه سطحية ومياه جوفية كما هو الحال في منطقة الدراسة. تم جمع خمسة نماذج لخمس محطات مختارة من جدول الكفل وخريطة (1) تمثل ذلك.

خريطة (1)
عينات المياه في قضاء الحلة



المصدر : جمهورية العراق ،وزارة الموارد المائية ،مديرية الري في محافظة بابل ، خارطة لمشاريع الري والبزل ، بمقياس (1/50000) ، لسنة ٢٠٠٧.

أذ تم تحليل (10) عنصر ومركب كيميائي لكل موقع وبهذا يكون عدد العناصر المحللة (50) عنصر ومركب كيميائيا وفيزيائيا حيث تم قياس وتحليل الملوثات لمياه جدول الكفل والتي تم الحصول عليها من عمليات النمذجة واجراء التحاليل الخاصة بهذه الملوثات كما في جدول (1)

جدول (1)

نتائج الفحوصات الكيميائية لعينات مختاره من مياه جدول الكفل في 20/3/2014 ملغم/لتر

ت	نوع الفحص	المحددات النسبية ملغم/لتر	الموقع (1)	الموقع (2)	الموقع (3)	الموقع (4)	الموقع (5)
			الحجام	بني ساه	ال راهي	عوني	الكفل
-1	الأس الهيدروجيني HP	8.5-6.5	8.1	8.2	8.5	8.3	8.4
-2	التوصيله الكهربائية EC	_____	1081	1080	1078	1073	1028
-3	المواد الصلبة T.D.S	1500	708	706.3	703.3	703.2	673.6
-4	العسره الكلية T.H	500	360.2	350.4	325.6	323.7	343.2
-5	الكالسيوم ca	200	24.2	75.10	75.4	73.3	71.7
-6	المنغنسيوم Mg	150	65.7	73.5	32.4	33.12	83.6
-7	الكلورايد CL	200	120.1	122.3	165.2	134.09	141.9
-8	الكبريتات SO4	اقل من 300	180.4	191.9	200.3	242.2	280.5
-9	الصوديوم Na	200	92.4	90.5	87.2	85.4	80.6
-10	البوتاسيوم k	_____	8.2	6.4	5.9	4.0	3.9

المصدر: اجريت التحاليل في مديرية بيئة بابل بتاريخ 20/3/2014

العناصر والمركبات الكيميائية الملوثه لمياه جدول الكفل

1-الاس الهيدروجيني PH

هو مقياس لحامضية وقاعدية المحاليل، اذ ان المحاليل ذات الصفة الحامضية يكون الاس الهيدروجيني فيها بين (7-1) والمحاليل ذات الصفة القاعدية يكون الاس الهيدروجيني فيها بين (7-14) بينما المحاليل المتعادلة (PH7) في درجة حرارة وضغط اعتيادي وكانت نتائج القياسات التي جمعت من مياه جدول الكفل لخمس مواقع مختاره كانت اعلى قيمه لها في موقع (3) قرب قرية شيخ راهي قد بلغت (8.5) ملغم/لتر يعزى سبب ارتفاع قيمة الأس الهيدروجيني الى تعرض مياه جدول الكفل بالفضلات البشرية ومياه الصرف الصحي وأقل قيمه للموقع الاول قرب منطقة الحجام البالغة (8.1) وبمعدل قيمته (8.3) لذا نلاحظ أن جميع تراكيز النماذج التي جمعت من جدول الكفل ولجميع المواقع تقع ضمن الحد المسموح به لصيانه الجداول من التلوث والبالغة (8.5-6.5)⁽¹⁾ والجدول (2) يمثل تصنيف المياه نسبة الى الاس الهيدروجيني

جدول (2)

تصنيف المياه نسبة الى الاس الهيدروجيني

قيم الPH	2-1	6-4	7	10-8	14-11
نوعية المياه	مياه حامضية	مياه متوسطة الحموضة	مياه معتدلة الحموضة	مياه متوسطة القاعدية	مياه قاعدية

المصدر: جواد كاظم مانع، دراسة هيدروكيمياوية المياه الجوفية لمناطق مختاره من محافظة بابل، رسالة ماجستير (غ.م)، كلية العلوم، جامعة بغداد، 2003.

2- التوصيلة الكهربائية-EC

يرتبط التوصيل الكهربائي بمجموع المواد الصلبة الذائبة في الماء وكلاهما يحددان مدى صلاحية المياه للأغراض البشرية المختلفة أذ يعد الماء الطبيعي موصلًا جيدًا للتيار الكهربائي ويتحد مع الأيونات الذائبة بعلامه طردية تبعًا لتركيزها فيه⁽¹⁾، ويظهر من الجدول (1) أن قيم (EC) لمياه جدول الكفل تتباين مكانيا من منطقة الى أخرى أذ أنها ترتفع كلما اتجهنا جنوبا أذ سجل الموقع الاول قرب قرية الحجام ما مقدره (1081) ملموز/سم وأقل موقع (1028) ملموز/سم قرب الكفل وهذا يرجع الى طبيعة النشاط البشري في تلك المناطق..

3-المواد الصلبة T.D.S

تتحدد العلاقة بين المواد الصلبة والتوصيلة الكهربائية بعلاقة طردية حيث ترتفع قيم التوصيلة الكهربائية بارتفاع قيم المواد الصلبة الذائبة التي تعتمد على سلوك الايونات في المياه فتسبب زياده المواد الصلبة الذائبة في المياه عن الحد المسموح به زيادة نمو الطحالب التي تعمل على استنزاف الاوكسجين المذاب في المياه وتؤثر على الاحياء المائية المجهرية التي يطول بقائها مع المياه العذبة عنها في المياه المالحة⁽²⁾.

يظهر من الجدول (1) أن قيم (T.D.S) تتباين مكانيا لمياه جدول الكفل من منطقة الى أخرى أذ أنها ترتفع كلما اتجهنا شمالا أذ سجل الموقع الاول ما مقداره (708) وأقل موقع ما مقداره (673.6) ملغم /لتر وهذا يعود الى طبيعة النشاط البشري في تلك المناطق لذا نلاحظ ان جميع تراكيز المياه التي جمعت من جدول الكفل تقع ضمن الحد المسموح به البالغ (1500) لصيانة الانهار والجدول من التلوث

4- العسرة الكلية (T.H)

العسرة هي قابلية الماء على ترسيب الصابون ويمكن إرجاع عسرة الماء بشكل رئيس الى وجود املاح الكالسيوم والمنغنسيوم والصوديوم في الماء وتتشأ المياه العسرة عندما تسقط مياه الأمطار على الارض أذ تزداد قابلية إذابة أملاح النرية بماء المطر بسبب وجود غاز ثاني أوكسيد الكربون الناتج من عمليات التبخر وتسمى العسرة الكاربونية بالعسرة المؤقتة لأنها يمكن أن ترسب بالغليان مثل عسرة الكبريتات والكلوريدات والنترات.

يظهر من خلال الجدول (1) أن قيم العسرة الكلية تتباين مكانيا من موقع لأخر أذ يسجل أعلى نسبة في الموقع (1) ما مقداره (360.2) ملغم/لتر وأقل نسبة في موقع (3) ما مقداره (325.6) لذا نلاحظ أن جميع تراكيز المياه التي جمعت من مياه جدول الكفل تقع ضمن الحد المسموح به البالغ (500) لصيانة الانهار والجدول من التلوث⁽³⁾.

5- الكالسيوم cu

يمتاز الكالسيوم بسرعة تفاعله مع الماء مكونا أوكسيد الكالسيوم ويتحد مع البيكاربونات مكونا بيكاربونات الصوديوم وعندها يكون أحد الاسباب في تكوين عسرة المياه، ان اتحاده مع الكبريتات والبيكاربونات والسيكلا يساعد على تكوين راسب

(1) مديرية بيئة بابل، بيانات غير منشور، 2014

(2) سعد عبد عبادي، محمد سليمان حسن، الهندسة العلمية للبيئة، فحوصات المواد، 1990، ص280

(3) الدراسة الميدانية بتاريخ 2014/3/20

غير قابل للذوبان في الماء مما يجعله يترسب على جدران السطوح الداخلية للأنتابيب والخزانات عند استخدام مثل هذه المياه للأغراض الصناعية⁽¹⁾ (1) لذا نلاحظ أن جميع تراكيز المياه تقريبا متساوية وتقع ضمن الحد المسموح به لصيانة الأنهار من التلوث والبالغ (200).

6- المغنسيوم (mg)

إن المغنسيوم يشبه الكالسيوم من حيث الفعاليات الكيميائية إلا أنه يختلف بكونه أصغر حجما منه مما يجعل اتحاده مع الماء أكبر من الكالسيوم حيث يشترك الاثنان بكونهما من مسببات عسرة المياه، وأهمية المغنسيوم في النظام البيئي المائي تكمن في كونه أحد المكونات الأساسية وعنصرهما مهما لنمو وتكاثر الأسماك⁽²⁾.

يظهر من الجدول (1) أن نسب المغنسيوم تتباين مكانيا من موقع لآخر إذ بلغ تركيز المغنسيوم في موقع (5) ما قيمته (83.6) وأقل تركيز في موقع (4) قرب عوني أذ بلغ ما مقداره (33.4) وهذا يعود إلى تباين النشاط البشري لتلك الموقعين بالإضافة إلى ذلك أن جميع قيم المغنسيوم ولجميع مواقع محطات الدراسة تقع ضمن الحد المسموح به لصيانة الأنهار من التلوث وبمعدل (57.664) لكل المواقع.

7- الكلوريدات (CL)

يعد أيون الكلوريد من الأيونات السالبة المهمة الموجودة في المياه الطبيعية ويكسب الماء الطعم المالح أذ ارتبط مع أيون الصوديوم (ملح الطعام)، تتصف املاح الكلوريدات بقابليتها العالية على الذوبان وسميتها العالية، يظهر من الجدول (1) أن هناك تباينا مكانيا للمواقع المدروسة لمياه جدول الكفل أذ بلغ أعلى تركيز له في الموقع (3) ما مقداره (165.2) ملغم/لتر وأقل تركيز له في الموقع (1) بلغ ما مقداره (120.1) لذلك نرى أن جميع المواقع المدروسة تقع ضمن الحد المسموح به لصيانة الأنهار من التلوث.

8- الكبريتات (SO4)

تساهم الكبريتات في تكوين العسرة الدائمة في المياه وبخاصة في حالة وجودها على شكل كبريتات الكالسيوم أو المغنسيوم وتدخل ضمن العناصر المسببة للملوحة أذ تعطي الطعم المالح وتساهم في قتل الأسماك⁽³⁾.

9- الصوديوم (NA)

بينت نتائج تحاليل الصوديوم بين مواقع محطات الدراسة بأن هناك تقارب في قيم نتائج الصوديوم للمحطات المدروسة من مياه جدول الكفل وعند النظر إلى جدول (1) نجد أعلى تركيز للصوديوم في الموقع (1) في منطقة الحجام ما قيمته (92.4) ملغم /لتر ويمثل هذا الموقع تصريف المياه المطروحة من الأراضي الزراعية المجاورة لجدول الكفل والعصلات النباتية والحيوانية بالإضافة إلى فضلات محلات القصابين المنتشرة على ضفاف منطقة الدراسة المتكونة من الدم وجلود الحيوانات وفضلاتها الأخرى، بينما نجد أقل تركيز للصوديوم في الموقع (5) قرب ناحية الكفل والبالغ (80.6) ملغم/لتر وعند مقارنة نتائج تراكيز (NA) في مياه منطقة الدراسة ولجميع المواقع مع محددات نظام صيانة الأنهار البالغ (200) ملغم/لتر نجد أن جميع المواقع المدروسة تقع ضمن الحد المسموح به⁽⁴⁾.

10- البوتاسيوم (k)

يتبين من الجدول (1) أن قيم ومعدلات تراكيز البوتاسيوم (k) في مياه جدول الكفل تتباين مكانيا من موقع لآخر في منطقة الدراسة لذلك نلاحظ أن أعلى تركيز للبوتاسيوم في المواقع (1) من محطات الدراسة أذ بلغت قيمته ما مقداره (8-2) وأقل تركيز للبوتاسيوم في موقع (5) قرب ناحية الكفل وبمعدل (5-68) لجميع المواقع ويعزى ذلك إلى طبيعة النشاط البشري لتلك المناطق.

(1) فائق رسول، الهيدرولوجيا، دار الشروق للطباعة والنشر، 1987، ص379.

(2) حسن خالد حسن العكدي، تكنولوجيا معالجة المياه وتحليلها، المكتبة الوطنية، عمان، 2002، ص13.

(3) وائل إبراهيم الفاعوري، محمد عسوطه، البيئة حمايتها وصيانتها، دار المناهج للنشر والتوزيع، القاهرة، 2003، ص103.

(4) الباحثين / اعتماد على جدول (1).

المبحث الرابع

صلاحية استخدام مياه جدول الكفل للأغراض المختلفة وسبل معالجتها

1- صلاحية استخدام مياه جدول الكفل لأغراض الشرب.

أن مياه الشرب يجب ان تكون مأمونه كيميائيا عند استهلاكها من قبل الإنسان، فمثلا أن زيادة بعض العناصر مثل النيكل عن الحد المسموح به هو (Mg/10.02) فإنه يمكن أن يسبب أمراض كثيرة منها الغيثن والاضطرابات المعوية وسرطان الرئة كذلك يجب أن تكون خالية من الصفات الفيزيائية غير المرغوب فيها مثل اللون والعكوره والرائحة والطعم كذلك يجب أن تكون خالية من الاحياء الدقيقة الضارة ولغرض تقسيم المياه السطحية لمنطقة الدراسة تم مقارنة محتوياتها بمواصفات قياسية عراقية لعام (1996) ومواصفات قياسية عالمية وكما موضح في جدول (3) الذي يبين مقارنة المياه لمنطقة الدراسة.

جدول (3)

يبين مقارنة المياه لمنطقة الدراسة مع المواصفات القياسية العراقية والعالمية

المكونات	المواصفات العراقية لسنة 1996	منظمة الصحة العالمية لسنة 1996	الموقع (1)	الموقع (2)	الموقع (3)	الموقع (4)	الموقع (5)
PH	8.5-6.8	8.5-6.5	8.1	8.2	8.5	8.3	8.4
T.D.S	1000	1000	708	706.3	703.3	703.2	673.6
CL	250	250	120.1	122.3	165.2	134.09	141.9
SO4	250	250	180.4	191.9	300.3	242.2	280.5

المصدر: المواصفات العراقية القياسية لسنة 1996 لمياه الشرب مسودة تحديد المواصفات العراقية رقم (417)

2- صلاحية المياه السطحية لأغراض الاستهلاك الحيواني

تعد الحدود المقترحة والمسموح بها للاستخدام البشري حدود جيدة لاستخدامها من قبل الحيوانات ولكن أغلب الحيوانات تتمكن من شرب المياه ذات النوعية الرديئة غير المسموح بها لشرب الانسان. أن مياه منطقة الدراسة تكون صلاحيتها للاستهلاك الحيواني حيث كانت قيم الكلوريدات والكبريتات والاملاح الكلية والمواد العالقة ضمن الحد المسموح به لصيانة الانهار من التلوث والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

صلاحية المياه السطحية لأغراض الري وفقا لمعيار المنظمة الاسلامية للتربية والثقافة والعلوم (ISEC)

المقياس	الرمز	الوحدة	الحد الأدنى المسموح به	الحد الأعلى المسموح به
التوصيله الكهربائية	EC	ملومز/سم	0	3
الاملاح الكلية	T.D.S	ملغم/لتر	0	200
الكالسيوم	Ca+2		0	20
المغنسيوم	Mg		0	50
الصوديوم	Na		0	40
البيكاربونات	HCO3		0	10
الكلور	CL		0	30
الكبريتات	SO4		0	200
النترات	No3		0	10
البوتاسيوم	K		0	2
الحموضة	PH		6	8.5

المصدر: . صفاء عبد المجيد المظفر، التباين المكاني لتلوث التربة في محافظة النجف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الكوفة.

من مقارنة مياه منطقة الدراسة مع تصنيف صلاحية المياه للري وفقا لمعيار المنظمة الاسلامية للتربية والثقافة والعلوم نجد ان مياه جدول الكفل صالحة للري لأن قيم (TDS) والتوصيلة الكهربائية والكبريتات (So4) والبيوتاسيوم (k) والحموضة (PH) تقع ضمن الحد المسموح به⁽¹⁾.

سبل معالجة تلوث مياه جدول الكفل

1- تتوفر حاليا عدة طرق لمعالجة حالات تلوث المياه وتعتمد هذه الطرق أساسا على نوع الملوثات المائية ومصدرها، وكذلك على حجم التأثيرات الضارة لتلك الملوثات على البيئة المائية وسيتم التطرق الى بعض هذه الطرق لأنواع من الملوثات حيث يمكن تطبيق بعضها لمعالجة نوع من التلوث الذي فيه يرجع الى مصادر مختلفة ومن هذه الطرق:

1- الطرق الميكانيكية:.

ويتم خلالها عزل الشوائب والمواد العالقة وغير الذائبة والمواد الكبيرة من المياه الملوثة وذلك باستخدام المناخل أو المصافي والمرشحات المعدة لهذا الغرض.

2- الطرق الكيماوية

وتشمل استخدام بعض العمليات الكيماوية التي تساعد على فصل المواد غير المرغوبة وتجميعها للتخلص منها، وقد تستعمل في محطات تنقية وتصفية المياه لإزالة المواد العالقة باستعمال أملاح الشب أو مركبات الحديد

3- الطرق البيولوجية

وتشمل هذه الطرق قيام الكائنات الحية الدقيقة في تكسر وتحلل المواد الملوثة خاصة العضوية.

1- تجنب بزل الاراضي الزراعية في مجرى النهر ومحاولة تصريف المبال الى مناطق بعيدة عن مجرى منطقة الدراسة وذلك لتخفيف وتحديد تأثير تلك الملوثات على النهر.

2- العمل على تجنب استعمال المبيدات الكيماوية التي تقاوم التحلل مثل دي دي تي ومركبات الفيثول واستعمال مبيدات سريعة التحلل حتى لا تتجمع وتتركز في المسطحات المائية والأهم من ذلك عدم الاسراف في استعمال المبيدات الا عند الضرورة للسيطرة على الآفات الزراعية والحشرات الضارة وتحسين الظروف الصحية.

3- إزالة المواد العالقة (المواد غير المتحللة) والمسببة لعكرة المياه.

4- إزالة المواد التي في لون المياه وطعمها ورائحتها.

5- القضاء على البكتيريا الضارة الموجودة في المياه عن طريق التعقيم.

6- إزالة عسرة المياه أي إزالة املاح الكالسيوم والمنغنسيوم.

7- يجب عدم طرح الفضلات الى البيئة قبل أن تجري عليها المعالجات المناسبة وتحاول المؤسسات أسالة الماء جاهده لتقليل كمية الملوثات المائية وذلك عن طريق تحسين وتطوير طرق معالجة الفضلات المطروحة الى شبكات المجاري والمصادر المائية كالأنهار والجداول ويجب ان يتم تصريف أي نوع من الفضلات الصناعية بموجب مواصفات أصولية من الجهات المسؤولة⁽²⁾.

الاستنتاجات

- 1- إن مياه جدول الكفل غير صالحة للاستخدام المتنوعة الا بعد تصفيتها وتنقيتها.
- 2- احتواء مياه جدول الكفل على الكثير من الشوائب المعدنية والعضوية الذائبة.
- 3- عدم وجود مجاري خاصة لتصريف الفضلات بأنواعها.
- 4- إن المخلفات الصناعية والفضلات الزراعية وفضلات المدن تصرف مباشرة الى مياه منطقة الدراسة.
- 5- عدم أضافة بعض العناصر الكيماوية للمياه الملوثة على ترسيب الرواسب العالقة الضرورية والمواد المذابة فيه.

(1) الباحثين من خلال الدراسة الميدانية.

(2) حسين علي السعدي، مصدر سابق، ص493.

المصادر

- 1- سدخان، احمد قيس، تلوث المياه في محافظة ذي قار، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البصرة، 2007.
- 2- السعدي، حسين علي، البيئة المائية، الطبعة العربية، عمان، الاردن، 2009.
- 3- السعدي، حسين علي، نجم قمر الدهام، ليث عبد الجليل الحصان، علم البيئة المائية، بدون طبعة.
- 4- العكيدي، حسن خالد، تكنولوجيا معالجة المياه وتحليلها، المكتبة الوطنية، عمان، 2002.
- 5- المظفر، صفاء مجيد عبد الصاحب، التباين المكاني لتلوث التربة في محافظة النجف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الكوفة، 2007.
- 6- الياسري، كفاية حسن، تلوث وتردي التربة في قضاء الحلة، (دراسة تحليله في جغرافية البيئة)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، كلية التربية للعلوم الانسانية، 2013.
- 7- رسول، فائق، الهيدرولوجيا، دار الشروق للنشر والطباعة، 1987.
- 8- سهاونه، فوزي، مدخل الى الجغرافية، دار الشروق للطباعة والنشر، 1987.
- 9- عبادي، سعد عبد، محمد سليمان حسن، الهندسة العلمية للبيئة، فحوصات الموارد، 1990.
- 10- كريل، عبد الاله رزوقي، التباين المكاني لكفاية أنظمة الصرف (البزل) واستصلاح الارض في محافظة بابل (دراسة تحليلية)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2001.
- 11- محمد، علي عبد اللطيف، التلوث البيئي في الزراعة، مجلة الزراعة العراقية، 1989.
- 12- معروف، بشار فؤاد عباس، اثر النشاط البشري في التباين الزمني والمكاني لتلوث مياه شط الحلة (دراسة تحليلية في جغرافية البيئة)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بابل، 2008.
- 12- الفاعوري، وائل ابراهيم، محمد عسطوه، البيئة حمايتها وصيانتها، دار المناهج، للنشر والتوزيع، القاهرة، 2003.
- 13- المانع، جواد كاظم، دراسة هيدروكيمياوية المياه الجوفية وعلاقتها بمعدنية رسوبيات الخزان لمناطق مختاره من محافظة بابل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم، جامعة بغداد، 2003.
- 14- المواصفات العراقية القياسية لسنة 1996 لمياه الشرب، مسودة تحديد المواصفات العراقية (417).

اتجاهات طلبة كلية التربية – قسم اللغة العربية في مادة العروض في الدراسة الصباحية والمساءلة (دراسة مقارنة)

أ.م.د. سعد محمد جبر م. اسماعيل موسى حميدي

**Attitudes of the Students of College of Education – Arabic Department for
(Prosody) in the Morning and Evening Studies – A Comparative Study
Asst. Prof. Dr. Saad Mohammad Jabr
Lecturer. Isma'il Mosa Humaidi**

Abstract

The research aims at identifying (Attitudes of the Students of College of Education – Arabic Department for (Prosody) in the Morning and Evening Studies – A Comparative Study). The research has been restricted to the second class students in the Arabic department / College of Education / The University of Al-Mustansiriya in the morning and evening studies. The researcher adopts the descriptive method and the sample is composed of (80) male and female students chosen randomly from the society of the research which involves (1250 male and female students. The tool is a standard prepared by the researcher composing of (350) items.

ملخص الدراسة

ترمي الدراسة الحالية الى معرفة اتجاهات طلبة كلية التربية قسم اللغة العربية في مادة العروض الدراسة الصباحية والمساءلة دراسة مقارنة بـ:

وقد تحددت الدراسة الحالية بـ:

- طلبة المرحلة الثانية من اقسام اللغة العربية في كلية التربية / في الجامعة المستنصرية. الدراسة الصباحية والمساءلة.
- اعتمد الباحث المنهج الوصفي لاجراء بحثه وقد تالف عينة الدراسة من 80 طالب وطالبة اختارهم الباحث عشوائيا من مجتمع البحث المتكون من 125 طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية الدراسة الصباحية والمساءلة، اما اداة البحث فكانت مقياسا اعد الباحث متكونا من 35 فقرة بصيغته النهائية.
- ولمعالجة البيانات إحصائيا استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي t-test، وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:
- هناك فرق واضح لطلبة الدراسة الصباحية على حساب الدراسة المسائية وقد استنتج الباحث بان للدراسة الصباحية اهمية كبيرة مقارنة بالمساءلة وقد خرج الباحث بمجموعة من التوصيات وهي كالآتي
- 1- الاعتناء اكثر بماده العروض وبتدريسها.
- 2- تشجيع المدرسين في الجامعة على استعمال استراتيجيات تدريسية حديثة من اجل زياد تحصيل الطلبة في هذه المادة وحبهم لها لزيادة اتجاههم نحو المادة وحبهم لها.
- 3- اعتماد المقياس الحالي لقياس اتجاهات الطلبة في مادة العروض
- وقد اقترح الباحث اجراء مجموعة من الدراسات في فروع اللغة العربية مشابه للدراسة الحالية لمعرفة كدافعية الطلبة نحو المادة وحبهم لها.

الفصل الاول

أولاً: مشكلة البحث

ان درس العروض ما زال يعاني من مشكلات كثيرة يصرح بها المعنيون بتدريس هذه المادة، فهو لم يحقق الغرض الذي يراد منه، فلم يستطع تنمية حاسة الذوق، ولم يسهم في بناء الطاقة والمقدرة على نظم الشعر الجميل المذهب. لذلك أصبحت مادة العروض أمراً صعباً، (العبيدي، 2002، ص18).

ومما يزيد العروض صعوبة البدء بدراسة البحور ومحاولة تقطيعها والوقوف على ما يصيبها من زحافات وعلل (الدوكالي، 1997، ص7)، وغالبا ما يشار الى تعقيد مادة العروض في (منظومة) المصطلحات العروضية التي كونت عبثا ينوء به كاهل هذا العلم ومتعلمه. (خلوصي، 1966، ص18)

ويرى الباحث ان مشكلة استيعاب الطلبة للمفاهيم العروضية تكاد تكون اذلية مع هذه المادة وهذا ما لمسحه من اراء اساتذة وطلبة في قسم اللغة العربية طيلة مدة خدمته بالكلية، ويرجع الباحث السبب في ذلك الى ان تباين واختلاف مفردات مادة العروض وطبيعتها.

ولذا يجد الباحث ان الصعوبة في مادة العروض تكمن في امرين الاول حداثه المادة ومصطلحاتها على الطالب يمثل له بمثابة الصدمة لذا يدخل في عشوائية التفكير وعدم تنظيم الافكار. والامر الثاني كثرة المصطلحات وطبيعية ترابطها وتكوينها ابتداء من الاسباب والاولاد وانتهاء بعملية فرز البحر من بين البحور ونسبته الصحيحة.

ثانيا: أهمية الدراسة:-

ان دراسة علم العروض ضرورة لابد منها فقد يستطيع الشاعر الموهوب بما له من اذن موسيقية وحس وذوق مرهفين ان يقول الشعر من دون علم العروض (عتيق، 2006، ص8)، ولان تعلمه يحرك كوامن النفس على ايقاعات الشعر وانغامه فيجذب الطباع وينمي الذوق والاحساس بجمال القصيدة (وجيه، 2007، ص1).

واذا كان العروض لازما للشاعر الملمه الموهوب فانه يكون اشد لزوما لغيره من الدارسين والمتخصصين في دراسة اللغة العربية فهو اداتهم لفهم الشعر وقراءته قراءة صحيحة والتميز بين السليم منه والمختل الوزن (عاشور، 2010، ص220).

وبذلك توجد مجموعة من اهداف تدريس العروض يمكن ان يوجزها الباحث بالاتي:

- 1- ان يلم المتعلم بتاريخ موجز عن علم العروض ونشأته وتطوره.
- 2- تمكين المتعلم من الالمام بالوزن العروضي ومعرفة الاصول الموسيقية لكتابة الشعر أو تلقيه.
- 3- العمل على تنشئة الحس الموسيقي لدى المتعلم بغية اكساب القدرة على تذوق موسيقى الشعر العربي وتمييز الوزن السليم من المكسور.

4- تعريف المتعلم بالتفاعيل العروضية.

5- تعريف المتعلم مفهوم شعر التفعيلة وطبيعته. (عاشور، 2010، ص221)

6- ان يستوعب الدارس المصطلحات العروضية الرئيسية.

7- ان يتدرب على التقطيع العروضي.

8- ان يميز بين الكتابة العروضية والكتابة. (جامعة القدس المفتوحة، 1996، ص435)

ولكي تتجح الاساليب التدريسية المعتمدة في تدريس المادة لابد من أن يكون للطلبة اتجاهات إيجابية نحو المادة الدراسية؛ لان الاتجاهات لها أثر كبير في تطوير العملية التعليمية وتقدمها نحو الامام (طعيمة، 2001، ص69).

وتساعد معرفة الاتجاه في تفسير المواقف والخبرات التي يمر بها الشخص، وعلى إعطائها معنى ودلالة (الكبيسي والداهري، 2000، ص77).

لأن التعرف على اتجاهات الأفراد من المسائل الضرورية وذلك لما للاتجاه من دور حاسم في حياة الفرد في تحديد درجة توافقه مع مهنته من خلال ما تؤديه من دور في توجيه السلوك في مواقف الحياة، كما أنها تساعد على التنبؤ بالسلوك في المواقف اللاحقة (زهران، 1977، ص137).

وتؤكد الشواهد التجريبية وخبرات التدريسيين الحقيقة التي تقول إنَّ الاتجاه الإيجابي نحو المادة مهم للتحصيل فيها وإنَّ اتجاهات الطلبة تسهل عملية التنبؤ بالتحصيل (نشوان، 1984، ص7).

ولذا يرى كثير من التربويين أن اتجاه الطالب نحو المادة الدراسية التي يتعلمها تؤثر في تحصيله الدراسي فيها لهذا يمكن توقع مستوى تحصيله من خلال قياس اتجاهه نحوها. (الجعفر، 2011، ص275).

ويمكن النظر إلى أهمية الدراسة الحالية من الجوانب الآتية:-

- 1 - قد يسهم البحث بنتائجه في تشجيع تدريسي مادة العروض على استعمال اساليب طرائق تدريسية حديثة تسهم في زيادة اتجاهات الطلبة نحو المادة.

2- ان الدراسة الحالية تعد الاولى من نوعها في العراق في مادة العروض بحسب علم الباحث علها تمهد في القيام ببحوث مكملية في هذا المجال.

3- معرفة طبيعة اتجاهات الطلبة نحو مادة العروض عن طريق وضع مقاييس خاصة بذلك.

ثالثاً/ هدف الدراسة

1- تهدف الدراسة الحالية الى معرفة اتجاهات طلبة كلية التربية -قسم اللغة العربية في مادة العروض. في الدراسة الصباحية والمسائية (دراسة مقارنة).

2- هل هناك فروق ذات دلالة معنوية بين طلاب قسم اللغة العربية في الدراسة الصباحية والمسائية.

3- هل هناك فروق ذات دلالة معنوية بين طالبات قسم اللغة العربية في الدراسة الصباحية والمسائية.

رابعاً/ حدود الدراسة

تحدد الدراسة الحالية بـ:

طلبة المرحلة الثانية من قسم اللغة العربية في كلية التربية/ في الجامعة المستنصرية/ الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2014-2015م.

خامساً/ مصطلحات الدراسة

* العروض

- عرفه (الصاحب بن عباد، 1960) بأنه: "ميزان الشعر به يعرف مكسورة من موزونه، كما ان النحو معيار الكلام به يعرف معربه من ملحونه". (ابن عباد، 1960 ص3).

- وعرفه (احمد الهاشمي، 1979) بقوله: "صناعة يعرف بها صحيح أوزان الشعر العربي وفاسدها وما يعتريها من الزخافات والعلل" (الهاشمي، 1979، ص 3).

التعريف الإجرائي:

هي المادة المقرر تدريسها الى طلبة المرحلة الثانية في أقسام اللغة العربية بكلليات التربية التي تعنى بميزان الشعر العربي وما يدخله من زخافات وعلل.

* الاتجاه

- عرفه (Guilford) كلفورد 1978 بأنه: "ميل أو مزاج يكتسبه الافراد بدرجات متفاوتة يجعلهم يستجيبون للاشياء والمواقف بطرائق قد تكون ضدها، أو معها". (Guilford:1978.P.456)

- عرفه (مرعي، 2000) بأنه: "شعور الفرد ايجابياً أو سلبياً نحو أمر ما، أو موضوع ما، وبالتالي يعبر عن الموقف النسبي للفرد المتعلم من قيمة ما، كأن يؤمن بالصدق، ويوافق عليه بشدة" (مرعي، 2000، ص238).

التعريف الاجرائي

الدرجة الكلية التي يحصل عليها طلبة المرحلة الثانية في قسم اللغة العربية في كلية التربية (عينة البحث) بعد إجابتهم عن فقرات مقياس الاتجاه نحو مادة العروض المعد في الدراسة الحالية.

الفصل الثاني الخلفية النظرية ودراسات سابقة

اولا الخلفية النظرية

العروض

* المصطلحات العروضية

1- الوزن الشعري: هو هياؤ تتبع نظام ترتيب المتحركات والساكنات وتناسبها في العدد والمقدار، بحيث تجد النفس عند سماعها لذة مخصوصة. (التبريزي، 1982، ص21).

2- البحر الشعري: هو ذلك الوزن الخاص الذي يقع عليه وحى القريض عند الشاعر فيبني موسيقى قصيدته على ايقاعه ويعدل بين ابياتها في التزام تفعيلاته، والبحور الشعرية كما هي متعارفة ستة عشر بحراً (الكاشف، 1985، ص2).

3- البيت: هو الشطر الواحد من الشعر ويتألف من شطرين يسمى اولهما بالصدر وثانيهما بالعجز. (خلوصي، 1966، ص38)

ومن اقسام البيت:

- الشطر او المصراع: هو القسم الاول او الثاني من أي بيت
- الصدر: وهو الشطر الاول من البيت
- العروض: وهي التفعيلة الاخيرة من الصدر
- العجز: وهو الشطر الثاني من البيت
- الضرب: وهو التفعيلة الاخيرة من العجز
- الحشو: وهو كل ما عدا العروض والضرب من تفاعيل شطري البيت (الركابي، د.ت، ص6)
- والبيت الشعري يكون على انواع متعددة نوردتها كالآتي:
- البيت التام- البيت المجزوء- البيت المدور- البيت المقفى- البيت الطالع- البيت المصمت البيت المصراع
- البيت المنهوك- البيت المشطور- البيت السالم
- البيت الصحيح: (الحمصي، 2010، ص28-30)
- 4- الزحاف: هو حدوث تغيير في ثواني الاسباب وقد يكون ذلك في العروض او الضرب او الحشو ولكنه لا يلتزم وقد يكون الزحاف مفردا او مزدوجا (خلوصي، 1966، ص38)
- 5-علة: وهي مختصة بالعروض والضرب لانها تحدث تغيرا في التفعيلة زيادة او نقصا وتصيب اكثر من حرف اذ قد يحذف سبب او وتد او يزداد سبب او وتدد. (الركابي، د.ت، ص6).

* التقطيع العروضي

اختار الخليل مجموعة من المقاطع العروضية التي مثلت العناصر المقطعية المكونة لأوزان الشعر العربي وهذه المقاطع هي على النحو الاتي: السبب الخفيف (o/) السبب الثقيل (//) الوند المجموع (o//) الوند المفروق (o/) الفاصلة الصغرى (o///) الفاصلة الكبرى (o////). (الخرجي، 2012، ص7-8)

وفيما يأتي شرح مفصل لهذه المقاطع العروضية

- 1- السبب: وهو عند العروضيين على نوعين:
 - أ- السبب الثقيل: ويتكون من حرفين متحركين مثل: لك، بك، مع.
 - ب- السبب الخفيف: ويتكون من حرفين حرف متحرك بعده ساكن مثل: هل، ما، لم، قد. (الحمصي، 2010، ص14)
 - 2- الوند: وهو نوعان:
 - أ- الوند المجموع: حرفان متحركان بعدهما ساكن نحو: دعا، غزا.
 - ب- الوند المفروق: حرفان متحركان بينهما ساكن، نحو: مات، نصر (الهاشمي، 1997، ص5)
 - 3- الفاصلة: وهي فاصلتان:
 - أ- الصغرى: ثلاثة أحرف متحركة بعدها ساكن نحو، قلمي، قمري.
 - ب- الكبرى: أربعة أحرف متحركة يليها ساكن نحو: عملكم، خلفكم. (ابو عامود، 2008، ص5)
- وتجمع الأسباب والأوتاد والفواصل جملة مشهورة هي (لم أر على ظهر جبل سمكة). (العبيدي، 2002، ص39)

* التفاعيل العروضية

التفاعيل العروضية هي صور الوحدات الايقاعية الكبرى وتتألف التفاعيل العروضية من (سبب ووند)، فاذا انفرد سبب ووند كانت التفعيلة خماسية، واذا تكرر السبب مع الوند كانت التفعيلة سباعية (البياتي، 2007، ص78). واذا حصرنا أشكال تفاعيل اعيل بحور الشعر لوجدناها تتحدد في ثمانية اشكال هي:

- 1- (فعلون) 2- (فاعلن) 3- (مفاعيلن) 4- (مفاعلتن) 5- (متفاعلن) 6- (مستقلن) 7- (فاعلتن)
- 8- (مفعولات). (عتيق، 2006، ص15)

* القافية

القافية، على وزن فاعلة من قفا اي اتبع وسميت بذلك لأنها تقفو صدر البيت اي تتبعه وقيل لأنها تقفو اخواتها لان بعضها يتبع اثر بعض (المعمري، 2012، ص249) وقد اعتاد الشعراء أن يشيروا إليها في آخر الصدر من مطلع قصيدتهم (الخلوصي، 1987، ص114).

- حروف القافية

وهي ستة حروف وفيما يأتي شرح مفصل لكل منها:

- 1- الحرف الروي: بالكسر والمد، هو حرف تبنى عليه القصيدة وتنسب إليه.
- 2- الحرف الوصل: وهو حرف ناتج عن إشباع حركة الروي.
- 3- الحرف الخروج: اي المخرج بسببه من البيت، وهو حرف مد ناتج عن إشباع حركة هاء الوصل.
- 4- الحرف الردف: أي المردوف، وهو حرف لين يسبق الروي مباشرة وهو إما ألف وإما واو وأما ياء.
- 5- الحرف (التأسيس): أي المؤسس به، لان الشاعر يبني ابیات قصيدته عليه، وهو ألف هاء لا يفصلها عن الروي إلا حرف واحد متحرك.

6- الدخيل: أي المدخول بين حرفين متلازمين، وهو حرف متحرك بين ألف التأسيس والروي. (المعمري، 2012، ص253-269)

أما فيما يتعلق بحركات القافية فهي كما يأتي:

- 1- المجرى: 2- التوجيه: 3- النفاذ: 4- الإشباع:
- 5- الرّس 6- الحذو،

-انواع القافية

وهناك مجموعة من انواع القوافي نذكر منها

- 1- المترادف: 2- المتواتر 3- المتدارك 4- المتراكب:
- 5- المتكاوس. (ابو عامود، 2008، ص170-172)

الاتجاهات

تعد الاتجاهات نمطا ثابتا ونسبيا وهي استجابة لمنبه او شيء او شخص او امر محدد وكلما كان المنبه او الشيء او الشخص او الامر قيما يكون الاتجاه اقوى ونستدل على الاتجاه من خلال السلوك الظاهر، (الحيلة ومرعي، 2005، ص288) فالاتجاهات مدخل ضروري الى فهم عدد كبير من الموضوعات، كالرأي العام، ومفهوم القيم، والشخصية، والحدائق، وغير ذلك من الموضوعات المرتبطة بسلوك الافراد في علاقاتهم ببعضهم وبنظم المجتمع واعرافه وتقاليده ومثله العليا (ادم، 1981، ص7).

ويمكن تحديد طبيعة الاتجاهات بثلاثة ابعاد رئيسية:

- التطرف: ويقصد به قرب الاتجاه وبعده عن السلبية، ويصبح تطرف الاتجاه هو موقع الاتجاه بين قطبين مضادين التأييد المطلق والمعارضة المطلقة.
- وضوح الاتجاه: تتفاوت الاتجاهات في درجة وضوحها، فمنها ما هو واضح المعالم، في حين اننا نجد من الاتجاهات ما هو ناقص، كأن يؤيد الفرد فكرة ما دون ان يكون لديه أي فكرة عنها.
- الانعزال: تختلف الاتجاهات كذلك من حيث درجة ترابطها ومقدار التكامل بين بعضها البعض، ودرجة انعزال بعضها عن بعض. (أحمد، 1970، ص 103).

* مراحل تكوين الاتجاه

يمر الاتجاه في اثناء تكوينه بالمراحل الآتية:

- المرحلة الإدراكية المعرفية: وفيها يدرك الفرد مثيرات البيئة ويتصرف بموجبه فيكتسب خبرات ومعلومات تكون بمثابة اطار معرفي له.
- المرحلة التقويمية: وفيها يتفاعل الفرد مع المثيرات على وفق الاطار المعرفي الذي كونه عنها، فضلا عن هذا الكثير من احساسه ومشاعره التي تتصل بها

- المرحلة التقديرية: وفيها يصدر الفرد القرار الخاص بنوعية علاقته بهذه المثيرات وعناصرها، فإذا كان القرار موجبا فإن الفرد كَوّن اتجاهها ايجابياً نحو ذلك الموضوع، اما اذا كان القرار سلبياً فيعني انه كون اتجاهها سلبياً نحو الموضوع (وحيد، 2001، ص 66).
- ولذا فإن الاتجاه يتكون من ثلاثة مكونات اساسية وهي
- المعرفي ويمثل مجموعة اراء ومعلومات يحملها الفرد
- الانفعالي ويمثل مجموعة المشاعر والانفعالات التي يحملها الفرد داخله تجاه الموضوع كالحب والكراهية.
- السلوكي وهو نزهة الفرد للتصرف نحو موضوع ما وفق طريقة معينة وذلك على اعتبار ان الاتجاهات تعمل بوصفها موجبات للسلوك..(الجعفر، 2011، ص277)

* وظائف الاتجاهات:

- 1- الوظيفة النفعية (التكيفية):
تحقق الاتجاهات الكثير من الاهداف التي يسعى الفرد الى تحقيقها وتزوده تلك الاهداف بالقدرة على التكيف مع المواقف المختلفة التي تواجهه في حياته فهي تسعى الى اشباع دوافعه في ضوء النظام الاجتماعي ومعايير ومعتقداته السائدة فيها.
- 2- الوظيفة التنظيمية:
تنظم الاتجاهات في نسق نفسي يساعد الفرد في اتساق صور سلوكه وثبات استجاباته نسبيا في المواقف العديدة وهي تساعد الفرد في الابتعاد عن الارتجالية عبر تنظيم خبراته ومعلوماته في فهم العالم المحيط به.
- 3- الوظيفة الدفاعية:
ان العديد من اتجاهات الفرد ترتبط بحاجاته الشخصية ودوافعه الفردية اكثر من ارتباطها بالخصائص الموضوعية لموضوع الاتجاه، لهذا يقوم الفرد احيانا بتكوين بعض الاتجاهات لتبرير فشله أو عدم قدرته على تحقيق اهدافه.
- 4- وظيفة تحقيق الذات:

تعد هذه الوظيفة من اهم الوظائف كونها تساعد الفرد في التعبير عن اشباع حاجاته في المجتمع الذي يعيش فيه (ابو جادو، 1998، ص 217- 219).

* طرائق قياس الاتجاهات:

ثانيا/ دراسات سابقة

1-دراسة الخزرجي /2002م

جرت هذه الدراسة في جامعة بغداد، كلية التربية للبنات، وكانت تهدف الى تعرف اثر استعمال المختبر اللغوي في تدريس مادة العروض على تحصيل طالبات الصف الاول في كلية التربية للبنات، بلغت عينة البحث (38) طالبة موزعة على مجموعتين، مجموعة تجريبية وضابطه، كانت نتائج الدراسة تؤكد لمصلحة المجموعة التجريبية وقد اوصت الدراسة باستعمال المختبر في تدريس المادة(الخزرجي، 2002، ص96- 102)

2-دراسة الابراهيمى (2013)

الموسومة ب(فاعلية منهج مقترح على وفق مدخل النظم لتدريس علم العروض في تحصيل طلبة أقسام اللغة العربية كليات التربية (اجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد ابن رشد). وهدفت الدراسة الى بناء منهج مقترح لعلم العروض على وفق مدخل النظم ومن اهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة استعمال المنهج العروضي المقترح بمساقاته المبرمجة للتفكير الإيقاعي المتتابع والمنظم على وفق تصميم مدخل النظم، (الابراهيمى، 2013، ص17-144)

3-دراسة البياتي (2007)

(اجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد ابن رشد وهدفت الى بناء برنامج في مادة العروض لأقسام اللغة العربية في ضوء مستوياتهم في المادة، مستعملا منهج البحث الوصفي في دراسته). وفي ضوء النتائج بنى الباحث برنامجاً لتدريس مادة العروض تضمن اهداف التدريس والمحتوى وطرائق التدريس والأنشطة والتقويم وقد راعى الباحث عدداً من الأمور عند تنظيمه محتوى مادة العروض منها: (البياتي، 2007، ص 18820).

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يضم هذا الفصل المنهجية التي اتبعتها الباحثة في دراسته والإجراءات المهمة المتبعة في تحقيق الأهداف مثل منهج البحث ومجتمعه، واختيار العينة وإجراءات إعداد الأداة المتمثلة بالاستبانة، وعرض الوسائل الإحصائية التي استعملت في البحث سواء في إجراءات البحث أو في تحليل النتائج.

أولاً: منهجية الدراسة وعينتها:

يتألف مجتمع الدراسة الحالية من (125) طالباً وطالبة للمرحلة الثانية فيقسم اللغة العربية في كلية التربية الجامعة المستنصرية وتم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية من مجتمع البحث الحالي الذي عددهم (80) طالبا وطالبة، وينسبة (64%) من مجتمع البحث

أداة الدراسة (مقياس الاتجاه نحو مادة العروض)

ومن متطلبات الدراسة الحالية إعداد مقياس لقياس اتجاهات الطلبة نحو مادة العروض على أفراد مجموعتي الدراسة، وقد أعد الباحث مقياساً لاتجاه الطلبة نحو مادة العروض عن طريق ما يأتي:

- 1- اطلع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الاتجاه نحو مادة العروض.
- 2- راجع الباحث بعض المقاييس ذات العلاقة بموضوعات الاتجاه نحو مادة العروض.
- 3- وجه الباحث استبانة استطلاعية إلى مجموعة من تدريسي مادة العروض لحصر أهم الفقرات التي يمكن أن تكون مصدراً لمقياس الاتجاه نحو مادة العروض، ملحق (8).

وقد اتبع الباحث عدداً من الخطوات في إعداد المقياس وهي كالتالي:

أ- صياغة فقرات المقياس:

عن طريق نتائج الاستبانة الاستطلاعية، والفائدة من الدراسات والمقاييس السابقة ذات العلاقة بالموضوع، أعد الباحث مقياساً من (40) فقرة بصيغته الأولية واعتمد عدداً من الأسس في صياغة فقرات المقياس التي حددتها الأدبيات وهي:

- 1- أن تكون كل فقرة من فقرات المقياس ذات فكرة محددة وواضحة.
- 2- أن تصاغ العبارات بلغة سليمة ومفهومة.
- 3- أن تكون كل فقرة ذات علاقة مباشرة بالاتجاه نحو المادة.
- 4- ويفضل إن تكون كل منها ذات جمل يسيرة وهادفة (عمر وآخرون، 2010، ص 329).

ب- التحليل المنطقي للفقرات

عرض الباحث فقرات مقياس الاتجاه نحو مادة العروض على المحكمين والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية وفي ضوء استجابات الخبراء عدّل عدد من الفقرات، وقبلت الفقرات التي حصلت على نسبة (80%) فأكثر من موافقة الخبراء، أي قبلت الفقرات التي اتفق عليها الخبراء وهي (35) فقرة، وحذفت (5) فقرات لم تحصل على موافقة الخبراء.

ج- التحليل الإحصائي لفقرات المقياس:

ارتأى الباحث أن تكون عينة التحليل الإحصائي (100) طالب، وطالبة،

د- القوة التمييزية للفقرات:

ويقصد بالقوة التمييزية للفقرات مدى قدرة الفقرة على التمييز بين ذوي المستويات الدنيا من الأفراد بالنسبة للسمة التي تقيسها الفقرة، إذ يشير جيزلي وآخرون (Chiselli, etal) إلى ضرورة إبقاء الفقرات ذات القوة التمييزية في الصورة النهائية للمقياس واستبعاد الفقرات غير المميزة أو تعديلها وتجريبها من جديد، (Chisell , etal , 1980:134) وقد أشار "كيلي Kelly" إلى اعتماد نسبة 27 % إذا كان التوزيع اعتدالياً أو يقرب منه (عودة، 1992، ص 286).

اتضح أن الفقرات جميعها كانت مميزة ؛ لأن قيمتها التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.011) بدرجة

حرية (52) ومستوى دلالة (0.05)

هـ- صدق المقياس:

ويقصد بالصدق، قدرة المقياس في قياس ما وضع لأجله وتكون وسيلة القياس صادقة إذا كانت تقيس ما تدعي قياسه، والباحث يحقق الصدق المنطقي أو المنهجي عن طريق تحليل القدرة أو المهارة التي يبحثها أو محتوى المقرر الدراسي الذي ينوي قياسه (شحاته، 2009، ص163).

وللحكم على صلاحية الفقرات من حيث مطابقتها للغرض الذي وضعت من أجله ودقة صياغتها ووضوحها قد عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين اعتمد الباحث الدرجة الكلية للمقياس بوصفه محكاً داخلياً يمكن من خلالها استخراج معاملات صدق فقرات المقياس، ذلك في حالة عدم توافر محك خارجي لذلك استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجيب. وبعد استخراج النتائج وموازنة معاملات الارتباط المحسوبة بالقيمة الحرجة الجدولية لمعامل الارتباط تبين أن جميع الفقرات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05).

و- ثبات المقياس:

يشير الثبات إلى الدرجة العالية من الدقة والاتساق فيما يزود به من معلومات عن السلوك المفحوص. (أبو حطب 1976ص77).

وقد اختار الباحث طريقة إعادة الاختبار لحساب الثبات وباستعمال معامل ارتباط " بيرسون " بين درجات التطبيقين بلغ معامل الارتباط (0.79). وهو معامل ثبات جيد على وفق ما تشير إليه الأدبيات (النبهان، 2004، ص 229).

ز- إعداد تعليمات المقياس وورقة الإجابة:

أعدَّ الباحث تعليمات المقياس، وتضمنت كيفية الإجابة عن فقراته عن طريق مثال يوضح كيفية الإجابة، وحثَّ الطلبة المجيبين على الدقة والسرعة في الإجابة

ح- المقياس بصيغته النهائية:

تألف مقياس الاتجاه نحو مادة العروض في الدراسة الحالية بصيغته النهائية من (35) فقرة موزعة بين فقرات سلبية وفقرات ايجابية، وكل فقرة لها ثلاثة بدائل، إذ يقيس البديل الاول سمة الاتجاه ويقيس البديل الثاني السمة بدرجة متوسطة في حين لا يقيس البديل الثالث السمة. وجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1)

الصورة النهائية للمقياس موزعة بحسب نوع الفقرة (إيجابية، سلبية)

نوع الفقرة	ارقام الفقرات	عدد الفقرات
الإيجابية	1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 31, 33, 35	17
السلبية	2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 28, 30, 32, 34	18
المجموع		35

تصحيح المقياس وحساب الدرجة الكلية:

لحساب الدرجة الكلية لفقرات مقياس الاتجاه، حدد الباحث ثلاثة بدائل للإجابة وتصحح الإجابة فيه بإعطاء الدرجة (3) للبديل الاول، والدرجة (2) للبديل الثاني، والدرجة (1) للبديل الثالث. من البدائل الإيجابية وإعطاء الدرجة (1) للبديل الاول، والدرجة (2) للبديل الثاني، والدرجة (3) للبديل الثالث من البدائل السلبية وكما موضح في جدول (2):

جدول (2) تصحيح مقياس الاتجاه

لا ادري	غير موافق	موافق	البدائل درجات الفقرات
1	2	3	الإيجابية
3	2	1	السلبية

ثامناً: تطبيق التجربة:

- طبق الباحث مقياس الاتجاه على طلبة مجموعتي الدراسة في وقت واحد، وساعة واحدة، كان ذلك في الساعة 10، 30 من يوم 16 / 5 / 2014 وذلك بمساعدة استاذ مادة العروض في القسم، ثم صحح الباحث إجابات الطلبة على وفق الأنموذج الذي وضعه للتصحيح:

تاسعاً/ الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات دراسته وتحليل نتائجها:

1-الاختبار التائي (T - test) لعينتين مستقلتين:

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعتي الدراسة عند التكافؤ الإحصائي لعدد من المتغيرات، وفي تحليل النتائج النهائية.

2- مربع كاي (كا2):

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالات الفروق الإحصائية بين مجموعتي الدراسة،

3- معامل صعوبة الفقرة:

استعملت هذه الوسيلة لحساب معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي البعدي.

4- معادلة تمييز الفقرة:

استعملت هذه الوسيلة لحساب القوة التمييزية لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي ومقياس الاتجاه.

5-معامل ارتباط بيرسون:

استعملت هذه الوسيلة لحساب ثبات الاختبار والمقياس.

6-معامل سيرمان - براون:

استعملت هذه الوسيلة في تصحيح معامل الارتباط بين جزأي الاختبار (درجات الفقرات الزوجية والفردية) بعد استخراجه

بمعامل ارتباط بيرسون.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

الهدف الاول

بعد أن حُللت البيانات الخاصة بمتغير الاتجاه استخرج الباحث المؤشرات الاحصائية اللازمة للتحقق من هدف الفرضية الاولى يتبين من الجدول (20) ان متوسط درجات مقياس الاتجاه للمجموعة الاولى الدراسة الصباحية بلغت (63,475)، في حين بلغ متوسط درجات مقياس الاتجاه للمجموعة الدراسة المسائية (55,550)، وباستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين هذين المتوسطين ظهر أن القيمة التائية المحسوبة هي (3,333)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية التي مقدارها (1,990) عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (78)، وهذا يدل على تفوق طلبة المجموعة الاولى الدراسة الصباحية على المجموعة الثانية الدراسة المسائية. وكما في جدول (3)

جدول (3) نتائج الاختبار التائي بين درجات طلبة مجموعتي الدراسة في مقياس الاتجاه

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	التباين	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة						
0.05	1.99	333.3	78	7.722	59.629	63.475	40	طلبة الدراسة الصباحية
				12.915	166.797	55.550	40	طلبة الدراسة المسائية

الهدف الثاني

والذي ينص على معرفة الفروق بين الطالبات في الدراسة الصباحية والدراسة المسائية في مقياس وتبين النتائج لصالح طالبات الصباحي كما في جدول(4)

جدول (4) نتائج الاختبار الثاني بين درجات طالبات مجموعتي الدراسة في مقياس الاتجاه

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0,05
						المحسوبة	الجدولية	
طالبات الدراسة الصباحية	23	64.347	61.591	7.848	43	2.604	2.016	دالة احصائيا
طالبات الدراسة المسائية	22	56	172.081	13.118				

الهدف الثالث

والذي ينص على معرفة الفروق بين طلاب الدراسة الصباحية وطلاب الدراسة المسائية في مقياس وتبين النتائج لصالح طلاب الدراسة الصباحية كما في جدول(5)

جدول (5) نتائج الاختبار الثاني بين درجات طلاب مجموعتي الدراسة في مقياس الاتجاه

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0,05
						المحسوبة	الجدولية	
طلاب الدراسة الصباحية	17	63.294	38.340	6.192	33	2.383	2.034	دالة احصائيا
طلاب الدراسة المسائية	18	55.000	169.520	13.020				

تفسير النتائج

يبرز أثر الاتجاهات بوصفها أحد الاهداف الاساس والمهمة في تدريس مادة العروض لما لها من اهمية تربوية كبيرة، إذ إنها تساعد الطالب على التقدم في المجالات المعرفية واللغوية، وتجعله أكثر قرباً وإقبالاً على المادة التي يدرسها، فضلاً عن أنها تزيد من انتباهه وتهيئ له فرصاً للتفكير والمناقشة وانها تشعره بأن المادة الدراسية سهلة وممتعة وتزيد من قدرته استيعاب المفاهيم العروضية وتلقي أكبر قدر ممكن من المعرفة في مدة محددة الامر الذي غير في اتجاهات الطلبة تغييراً ملحوظاً.

وقد أشارت نتائج هذه الدراسة المتعلقة بمعرفة اتجاهات الطلبة نحو مادة العروض انها كانت إيجابية على المقياس الكلي الذي اعده الباحث، وتفوق طلبة الدراسة الصباحية على الدراسة المسائية من طلاب وطالبات. ويعزو الباحث السبب في ذلك لان ان طلبة الدراسة المسائية هم من الطلبة خرجي الاعوام السابقة الذين ايتعدوا شيئاً ما عن مقاعد الدراسة عكس طلبة الدراسة الصباحية الذين هم خريجو العام نفسه فضلاً عن طبيعة الدراسة الصباحية التي تختلف في اجوائها عن الدراسة المسائية وان طلبة الدراسة المسائية اغلبهم جاء للكلية للحصول على الشهادة فقط.

الاستنتاجات

- هناك فرق واضح في اتجاه الطلبة نحو مادة العروض
 - تفوق طلبة الدراسة الصباحية على الدراسة المسائية في الاتجاه نحو مادة العروض
 - غياب الطريقة المناسبة في تدريس مادة العروض أدى إلى صعوبة تلك المادة وعدم إيصال مفرداتها بشكلها الصحيح الى الطلبة وبالتالي ضعف تحفيز التفكير لديهم مما ولد نفورا من الطلبة نحو المادة
 - عدم وجود منهج ثابت او كتاب مقرر لتدريس هذه المادة انما كل استاذ يعتمد على مفردات هو ينتقيها بنفسه.
 - عدم امتلاك اغلب الطلبة الأذن الموسيقية التي تساعدهم في تقطيع الأبيات الشعرية
- التوصيات
- تشجيع المدرسين في الجامعة على استعمال استراتيجيات تدريسية قائمة على التفكير من اجل زياد تحصيل الطلبة في هذه المادة
 - لما لهذه الاستراتيجية من اثر كبير في زيادة فعالية التفكير عند الطلبة وبالتالي استيعاب المفردات.
 - اعتماد استراتيجية حديثة في تدريس مادة العروض.
 - تدريس مادة العروض في اكثر من سنة دراسية وبشكل مبسط لكي لا يفاجأ الطالب بها ويتحمل اعباء مفرداتها دفعة واحدة، شأنها في ذلك شأن غيرها من فروع اللغة العربية.

- ان يكون مدرسو مادة العروض من ذوي الإلمام بمفردات هذه المادة ومن المؤهلين تربوياً ولهم دراية كافية بطرائق التدريس الحديثة.
- الاستفادة من مقياس الاتجاه نحو مادة العروض في تقييم الطلبة في المجال الوجداني.

المقترحات

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مواد دراسية أخرى من فروع اللغة العربية.
- إجراء دراسة مقارنة لاتجاهات الطلبة في مادة العروض بين طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية.
- تقييم الأسئلة الامتحانية في مادة العروض.

المصادر

- ابن عباد، صاحب. الإقناع في العروض وتخريج القوافي، تحد: الشيخ محمد حسن آل ياسين، مطبعة المعارف، بغداد، 1960م.
- ابو جادو، صالح محمد علي (1998): سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد (4)، السنة (8)، الكويت.
- احمد، محمد عبد القادر. طرق تعليم اللغة العربية، ط5، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1986.
- ادم، محمد سلامة (1981): مفهوم الاتجاه في العلوم النفسية والاجتماعية، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد (4)، السنة (8)، الكويت.
- البياتي، محمد حاتم، بناء برنامج لمادة العروض لطلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية في ضوء مستوياتهم في المادة، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة بغداد، 2007.
- التبريزي، الخطيب. الكافي في العروض والقوافي، تحقيق حميد حسن الخالصي، مطبعة شفيق، بغداد، 1982.
- جامعة القدس المفتوحة. أساليب تدريس اللغة العربية، عمان، 1996م.
- الجعافرة، عبد السلام يوسف، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع. 2011.
- الخزرجي، سؤدد فلاح، علم العروض في الدراسات الحديثة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الكوفة، كلية التربية بنات، 2012.
- خلوصي، د. صفاء. فن التقطيع الشعري والقافية، ط3، دار الكتب، بيروت، 1966م.
- الحيلة، محمد محمود، (2001): طرائق التدريس واستراتيجياته، دار العربي، عمان.
- الحيلة محمد محمود، وتوفيق احمد مرعي، طرائق التدريس العامة، ط2، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2005.
- الدوكالي، محمد نصر، جامع الدروس العروضية، منشورات جامعة ناصر الخمس، الجماهيرية الليبية، 1997.
- زهران، حامد عبد السلام. علم النفس الاجتماعي، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 1977.
- نشوان، يعقوب حسين، اتجاهات معاصرة في منهج واساليب طرق تدريس العلوم، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1984.
- نشوان، يعقوب حسين، اتجاهات معاصرة في منهج واساليب طرق تدريس العلوم، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1984.
- طعيمة، رشدي احمد، ومحمد السيد مناع (2001). تدريس اللغة العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة.
- العبيدي، عبد الجبار عدنان حسن، اثر طريقتي التقطيع الرمزي والتقطيع الصوتي في تحصيل طلبة الصف الاول في قسم اللغة العربية لمادة العروض، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، 2002.
- عتيق، عبد العزيز، علم العروض والقافية، دار الافاق العربية للطباعة، القاهرة، 2006.
- عودة، احمد سلمان، وفتحي حسن ملكاوي: أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، ط2، اريد، مكتبة الكنانة، 1992.
- عمر، محمود أحمد وآخرون: القياس النفسي والتربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010.
- الهاشمي، السيد احمد. ميزان الذهب في صناعة شعر العرب، مطابع دار الثورة للصحافة والنشر، بغداد، 1979م.
- وحيد، احمد عبد اللطيف (2001). علم النفس الاجتماعي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

جمالية الحركة القرآنية وتوظيفها في أدب العقيلة زينب (عليها السلام)

أ.د. ثائر سمير حسن الشمري الباحث. أحمد صاحب غالي الجشعي

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الإنسانية

d.thair@yahoo.com**The Aesthetic Value for the Quran Vocalization and its Employment in the Literature of the Matronly Zainab (PBUH)****Prof. Dr. Tha'ir Sameer Hasan Al-Shimmari****University of Babylon / College of basic Education****Researcher. Ahmed Sahib Gali Al-Jeshami****University of Babylon / College of Education for Human Sciences****Abstract**

The research refers to a group of body involuntary movements of man and man's voluntary inherited and acquired movements to clarify the relationship between the body language and the spoken language which is noticed by the Holy Quran and how the Matronly Zainab (PBUH) had employed these movements in her informational revolution.

الخلاصة:

يرصد البحث مجموعة من حركات الجسد اللاإرادية للإنسان، والحركات الإرادية الموروثة والمتعلمة من لدن الإنسان لبيان العلاقة بين لغة الجسد واللغة المنطوقة والتي رصدها القرآن وتوظيف العقيلة زينب عليها السلام لهذه الحركات في ثورتها الاعلامية.

توطئة

في غضون السنوات القليلة الماضية تم الكشف عن علم جديد مثير يدعى لغة الجسد (الكينيزكس)، ويقوم على اساس انماط سلوكية للاتصال غير المنطوق¹، فهو: دراسة او علم يبحث في العلاقات بين لغة حركات جسد الفرد مثل هز الكتف وبين الاتصال بالآخرين (بالتراسل / التبليغ)²، فهو: اشارات وإيماءات جسدية ترسل رسالات محددة في مواقف وظروف مختلفة، تظهر لك المشاعر الدفينة وتخرجها للسطح، فتصل من خلالها معلومات او افكار عن الشخص الآخر، بحيث لا يستطيع اخفاء الافكار التي تدور في ذهنه³ ففي هذا العالم الكبير يوجد الكثير من اللغات واللهجات التي يصعب تعلمها وإدراكها، لكن هناك لغة واحدة يمارسها الجميع على اختلاف ألوانهم واجناسهم وثقافتهم وهي لغة الجسد. انها لغة التخاطب غير اللفظي اللاشعوري، تهتم برود فعل الجسم عند التواصل مع الآخر من خلال ملاحظة الحركة الصغيرة والبسيطة للوجه والجسد، فثمة ألوف من الحركات الجسدية التي تترجم مشاعرنا وانفعالاتنا المختلفة، انها لغة غير ارادية تشكل اطاراً للفكر الحديث⁴، فما من حالة عاطفية او وجدانية الا ولها تعبير جسدي، فان الكلمات تستعمل بشكل رئيس لنقل المعلومات، بينما لغة الجسد تستعمل لقراءة التصرفات الداخلية.

تصوير الحركة عند القدماء

لهذا العلم جذور ضاربة في عمق التاريخ فأبقراط اشار إلى شيء من هذا العلم سنة (450ق.م) وهو يعتقد تأثير العوارض الخارجية على الاخلاق وظهور اثر ذلك في الملامح⁵، فالأجسام الحية تنمو وتكبر بالاستعمال وتضعف وتندثر بالإهمال، ويعللون ذلك النمو بتوارد الدم الى العضو في اثناء استعماله، وكلما زاد عمله، وكلما توارد الدم اليه يزداد نموه، وذلك هو شأن عضلات الوجه ايضا. فإن ما يتكرر استعماله يزداد نموه، فلو تعود احدا الغضب كل يوم فان العضلات التي تنقبض للغضب يزداد نموها⁶، وهذا ما يسمى (بالفراسة)، على ان الفراسة لم تعد علما مستقلا قبل ان يكتبه ارسطو، فذكر في الإنسان علامات تدل على ضعفه او قوته او ذكائه او غباوته، اما العرب فقد عرفوا أشياء تعد من قبيل الفراسة

كالقيافة، وكانت عندهم صناعة يستدل بها على معرفة أحوال الناس ويسمونها قيافة البشر، لان صاحبها ينظر في بشرة الناس وجلودهم وما يتبع ذلك من هيئة الاعضاء⁷.

تصوير الحركة عند المحدثين

اما في العصر الحديث فقد وضع العلماء نظرية تزعم ان ما تحت القشرة الدماغية الفطرية هي التي تقوم ببرمجة ترابط مثيرات معينة لتمكين تمييز تعابير الوجه العامة، الخاصة بكل مؤثر أساسي: الاهتمام، الابتهاج، الاندهاش، الخوف، الغضب، القلق، القرف، الازدراء والخجل، بكلمات أبسط، هذا يعني ان ادمغة الناس مبرمجة لرفع زوايا الفم عندما يكونون مسرورين، وخفضها للأسفل عندما يكونون مستائين، كذلك تقطيب الجبين، تصعيد الحاجبين، رفع زاوية واحدة من الفم، وهكذا دواليك، تبعاً لما يزود الاحساس الدماغ⁸ فنحن نولد حاملين عناصر الاتصال اللانطقي من الطبيعي ان هذا لا يتناقض مع حقيقة انه لا بد لنا ان نتعلم ايضا العديد من الاشارات والايماءات، التي تعني الشيء نفسه في المجتمع الواحد مثل هز الرأس من الاعلى الى الاسفل لنذل بذلك على: نعم، وهز رأسنا من جهة الى اخرى ليدل بذلك على كلمة: لا، ومن هذا يمكن ان نفهم ان لغتنا اللانطقية هي جزئياً غريزية وجزئياً متعلمة، وفي جزء اخر تكون محاكاة (تقليد)⁹.

ان عدد الحركات الصامتة لا يعد ولا يحصى، في الوقت الذي يكون بعضها متعمداً والاخر شبه متعمد، فهناك بعض الحركات يفعلها الإنسان من دون وعي بها مثل فرك ما تحت الانف للتعبير عن الحيرة او عقد الانزع بهدف حماية النفس¹⁰، فالابتسامة مؤشر للسلوان على الدوام، والتجهم يدل على الاستياء.

لاشك ان حركات العين هي من اكثر حركات الجسم تعقيداً ونحن نستعمل عبارات تدل على اننا نستعمل العيون في عملية الاتصال مثل (نظرت اليه بغضب)، (عيناه خدعتان)، (عينان قاسيتان وحزینتان)، (وجدابتان وثاقبتان) وعندما نستعمل هذه العبارات تشير من دون وعي منا لحجم حدقة عين الشخص ولأسلوبه في النظر والتحديق فالعين يمكن ان تكون اكثر اشارات التواصل البشرية دقة وكشفاً لانها نقطة مركزية في الجسم ولان بؤبؤ العين يشيران دائماً الى ماهية الشعور الحقيقي للأشخاص، فهما يمنحانا اشارات الاتصالات البشرية الاكثر دقة ومصادقية، ولاسيما انهما يعملان مستقلين¹¹، وبإضافة حركات الحاجبين الى حركات الجفن سيكون ممكناً تمييز توصيف الاشارة الناتجة بعدد أكبر، فقد وجد العلماء اربعين وضعية للحاجبين، وللجفنين ما يقارب خمسا وثلاثين وضعية، وتصبح التركيبات لانتهائية، عندما تتراكب أهمية حركات الحاجبين مع أهمية حركات الجفن مضافاً إليهما تجعدات الجبين وحركة بؤبؤ العين¹².

والمخلوقات كلها تستعمل لغة الجسد للتعبير عن امر معين فالانحناء في الصلاة (الركوع والسجود) يشكلان بشكل عام جل انواع الرفعة" من خلال العلو، انت في مكان اعلى ارفع مما انا عليه، واللغة غير النطقية لنحل العسل الذي يستطيع من خلال حركات معينة محدودة ان يقود سكة خلية النحل جميعهم الى موارد العسل الجديد الاكتشاف، وهي حركة موروث لا يتوجب على النحل تعلمها¹³.

جمالية الحركة في الادب

كثر الاهتمام بالدراسات المعنية بالحركة والإشارة، لما للإشارة من أهمية اجتماعية، فصارت الإشارة فرعاً من فروع علم اللغة، تقول الدكتورة فاطمة محجوب: (إن التعبير بالحركة أصبح علماً جديداً من علوم اللغة، وهو العلم الذي يسمى "بعلم الكنيات" ويطلق عليه أحياناً لغة الجسم، ويقول الباحثون في هذا العلم بأن بعض المواقف الاجتماعية تكون الحركة الجسمية فيها أصدق وأحسن تعبيراً من الكلام)¹⁴.

فالصورة الإشارية لغة حقيقية حركية يقوم بها المبدع جامعاً بين التوصيل والإيحاء، فقد دخلت الدراسات الأدبية وصارت تُرصد في الإبداعات الأدبية، وقد قيل عنها: (تقع في منطقة وسطى بين الحرفية أو تقديم الصورة تقديماً مباشراً، والصورة الموحية الغنية بالدلالات فهي تحتاج إلى ادراك داخلي بسيط للوصول إليها، ويعتمد الشاعر في تشكيلها على كذا) وسائل لغوية منها: الوصف، وبلاغة أبرزها: الكناية والمجاز المرسل بعلاقته المختلفة طبقاً لما يرى¹⁵.

وللباحثين آراء في جمال الحركة في الفن، وهم يطلقون عليها صفة الجمال بقدر ما تعبر بصدق تصويرها عن الحياة، فالحركة موجودة في حياتنا وفي تصرفاتنا اليومية، وموجودة في الفنون بتنوعها، ويمكن أن نجد هذه الجمالية تحت عنوان الاستعارة أو الكناية، في كتب القدامى كتصوير الحركة القوية، وذلك لوضوح استعارة الزلزلة والاضطراب والتحول والوجدانية وغيرها كما قال تعالى: ﴿هَٰذَاكَ ابْتُلِيَ الْمُؤْمِنُونَ وَزُلْزِلُوا زَلْزَالًا شَدِيدًا﴾¹⁶، وقوله تعالى: ﴿أَمَّنْ يَمْشِي مَكْبًا عَلَىٰ وَجْهِهِ أَهْدَىٰ أَمَّنْ يَمْشِي سَوِيًّا عَلَىٰ صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ﴾¹⁷، فإن هذه الآية فيها استعارة مكنية فقد استعار من صورة الدابة انكباب وجهها على الأرض وكنى به عن الإنسان المنحرف وشبهه بالحيوان واستعار للمؤمن لوازم الإنسان وهي الاستواء بالجدع، والذي يدعم هذا الكلام هو قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِّنَ الْجِنِّ وَالْإِنسِ ۖ لَهُمْ قُلُوبٌ لَا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لَا يَسْمَعُونَ بِهَا ۚ أُولَٰئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ ۚ أُولَٰئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ﴾¹⁸ وقوله تعالى: ﴿مَثَلُ الَّذِينَ حُمِّلُوا التَّوْرَةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا بِئْسَ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِ اللَّهِ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ﴾¹⁹ والله العالم.

لغة الجسد في القرآن

القرآن العظيم يرصد سلوكيات معينة للناس، منها ما رصد بعضها السيد باقر الصدر كسلوك الطغاة منذ آلاف السنين إلى اليوم فهم يعملون بالسلوكيات نفسها حيث يعملون على تمزيق المجتمع إلى ست طبقات للسيطرة عليه²⁰. فالقرآن نفسه يرصد بعض الحركات منذ آلاف السنين تتكرر إلى اليوم، منها حركة المرأة عندما تندش وتضرب خدها وتقول "يا" هذه الحركة رصدها القرآن العظيم منذ سبعة آلاف سنة عندما بشرت الملائكة إبراهيم صلى الله عليه وعلى نبينا السلام فكان من ردة فعل زوجته ان صكت وجهها وقالت يا ويلتي، فحذفت ويلتي لكثرة الاستعمال وبقيت ال "يا" شاهداً على سلوك نسوي متوارث لاشعوري مشترك تمارسه المرأة منذ آلاف السنين، قال تعالى: ﴿فَاقْبَلْتِ امْرَأَتَهُ فِي صِرَةٍ فَصَكَّتْ وَجْهَهَا وَقَالَتْ عَجُوزٌ عَقِيمٌ﴾²¹ وقوله تعالى: ﴿قَالَتْ يَا وَيْلَتَىٰ أَأَلِدُ وَأَنَا عَجُوزٌ وَهَٰذَا بَعْلِي شَيْخًا إِنَّ هَٰذَا لَشَيْءٌ عَجِيبٌ﴾²². وقوله تعالى: ﴿وَيَوْمَ يَعِضُ الظَّالِمُ عَلَىٰ يَدَيْهِ يَقُولُ يَا لَيْتَنِي اتَّخَذْتُ مَعَ الرَّسُولِ سَبِيلًا يَا وَيْلَتَا لَيْتَنِي لَمْ أَتَّخِذْ فُلَانًا خَلِيلًا لَقَدْ أَضَلَّنِي عَنِ الذِّكْرِ بَعْدَ إِذْ جَاءَنِي وَكَانَ الشَّيْطَانُ لِلْإِنْسَانِ خَذُولًا﴾²³، (عضُ اليدين والأنامل، والسقوط في اليد، وأكل البنان، وحرق الأسنان والأرم، وقرعها: كنايةات عن الغيظ والحسرة، لأنها من روادفها، فيذكر الرادفة ويدل بها على المردوف، فيرتفع الكلام به في طبقة الفصاحة، ويجد السامع عنده في نفسه من الروعة والاستحسان، ما لا يجده عند لفظ المكنى عنه)²⁴.

وقوله تعالى: ﴿وَأُحْصِطَ بِثَمَرِهِ فَأَصْبَحَ يُقَلِّبُ قَلْبَهُ عَلَىٰ مَا أَنْفَقَ فِيهَا وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَىٰ عُرُوشِهَا وَيَقُولُ يَا لَيْتَنِي لَمْ أُشْرِكْ بِرَبِّي أَحَدًا﴾²⁵.

ف(تقليب الكفين: كناية عن الندم والتحسر، لأنَّ النادم يقلب كفيه ظهراً لبطن، كنى عن ذلك بعض الكف والسقوط في اليد، ولأنه في معنى الندم عدى تعديته بعلى، كأنه قيل: فأصبح يندم " على ما أنفقَ فيها " أي أنفقَ في عمارتها " وهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَى عُرُوشِهَا " يعني أَنَّ كرومها المعرشة سقطت عروشها على الأرض، وسقطت فوقها الكروم. قيل: أرسل الله ﷻ عليها ناراً فأكلتها " يا ويلتا لَيْتَنِي "تذكر موعظة أخيه فعلم أنه أتى من جهة شركه وطغيانه، فتمنى لو لم يكن مشركاً حتى لا يهلك الله ﷻ بستانه. ويجوز أن يكون توبة من الشرك، وندماً على ما كان منه، ودخولاً في الإيمان)²⁶. ان الموروث الديني اعظم مصدر للصورة النفسية كما أجمعت كثير من البحوث الحديثة ذلك لأنه يمس أسمى المشاعر وأرقها، أظهرها وبسطها بل انه اصبح الانموذج المحتذى أسلوباً و مضموناً؛ ذلك لأن الخطاب القرآني (يجيب عن أسئلة الوجود والأخلاق والمصير وهو يجيب عن ذلك بشكل جمالي)²⁷.

حار العرب في امر القرآن، وقد عجزوا عن معارضته، بماذا يواجهون هذا العجز؟ فعدوا القرآن شعراً، واتهموا النبي بالكهانة والسحر هذا كله يدل على اضطرابهم، وفقدان الموضوعية في اتهاماتهم، فقد عيروا الوليد إذ صبا عن دينهم، فلم يجد له مخرجاً لكي يحفظ ماء وجهه، إلا ان يؤكد عدم استطاعة العقل البشري وحده على قول القرآن، فما كان أمامه إلا

ان ينسبه إلى السحر²⁸، وهذا قوله تعالى: «إِنَّهُ فَكَّرَ وَقَدَّرَ، فَقَتَلَ كَيْفَ قَدَّرَ ثُمَّ قُتِلَ كَيْفَ قُدِّرَ، ثُمَّ نَظَرَ، ثُمَّ عَبَسَ وَبَسَرَ، ثُمَّ أَدْبَرَ وَاسْتَكْبَرَ، فَقَالَ إِنْ هَذَا إِلَّا سِحْرٌ يُؤْتَرُ، إِنْ هَذَا إِلَّا قَوْلُ الْبَشَرِ»²⁹ فهذه الحركات (النظر والعبوس والبسر ثم الادبار)، كناية عن حيرته.

لغة العين في القرآن

من الحركات الدقيقة التي رصدها القرآن، هي حركات العين فهو يَعْلَمُ خَائِنَةَ الْأَعْيُنِ وَمَا تُخْفِي الصُّدُورُ³⁰، الخائنة: صفة للنظرة. أو مصدر بمعنى الخيانة، أي النظرة الخائنة كالنظرة إلى ما لا يحل النظر إليه، واستراق النظر إليه أي مسارقة النظر لشيء بحضرة من لا يجب النظر إليه، فهناك نظرات ترغب ان تكون رائية لا مرئية وهي النظرة الجانبية حيث قد نتطلع الى شخص ما في أي حالة كان عليها، ننظر اليه بأطول مدة نشاء، شريطة الا يتحسس نظرتنا وشريطة ان تكون نظرتنا سريعة، كما انه يستوجب علينا في لحظة تحرك عينيه صوب اعيننا ان نبعد لمحتنا بإزاحتها عنه هذه النظرة هي الاكثر تعقيدا، هذه النظرة الاتية من اغلاق جفن العين هي النظرة التي تسمى نظرة من وراء الكواليس، حيث يكونان في وضعية ثلاثة ارباع من الانغلاق، يبدو ان هذه النظرة تخفي نفسها، لكن الجفنين يضغطان في الواقع على النظرة ويرميان بالنظرة رمي السهم، وإضافة الخيانة إلى العين من إضافة الشيء إلى آتية، وجعل النظرة خائنة استعارة مكنية بجعل النظر بمنزلة شخص يسرق من المنظور إليه ولذا عبر فيه بالاستراق النظر حقيقة الخيانة: عمل من أوْثَمَ على شيء بضد ما أوْثَمَ لأجله من دون علم صاحب الأمانة، حيث شبه الجليس بالحليف في أنه لما جلس إليك أو جلست إليه فكأنه عاهدك على السلامة، ألا ترى أن المجالسة يتقدمها السلام وهو في الأصل إنشاء بالمسالمة فإذا نظرت إلى آخر غيركما نظراً خفياً لإشارة إلى ما لا يرضي الجليس من استهزاء أو إغراء فكأنك نقضت العهد المدخول عليه بينكما، فإطلاق الخيانة على ذلك تقطيع له³¹. فعضلات العين لها من الدقة بحيث تختلف كل لمحة من لحظة الى اخرى، وهي اما مباشرة او غير مباشرة، اقصى حالاتها تسمى النظرة من زاوية العين، فكل نظرة من النظرات تخبرنا عما يجري داخل الشخص الذي يطلقها، فهو تعالى لم يكتف ان يجعل على اللسان من يرقبه ويحصي ما يلفظه، بل جعل على العين من يصور حركتها ويسجل معاني هذه الحركات ويبدو ان القرآن قد سجل هذه الحركات وصورها لنا ليختزل مجموعة من المواقف في حركة واحدة للعين، فبعدما عجزت اللغة عن التعبير عن هول القيامة جاءت لغة الإشارة لتكون شاهداً على عظمة القرآن وما يختزنه من دلالات وإيماءات وإشارات استعاض بها خالق الكلام عن الكلام عندما اختفت اللغة وأصبحت عاجزة عن تصوير الأحوال التي سيكابدها الإنسان العاصي يوم القيامة.

فعبر التاريخ انشغل الإنسان واهتم بالعين وتأثيرها في السلوك البشري فالعيون هي مفتاح الذات، انها افضل وسيلة واغناها للاتصال³². تشير البحوث الى ان بؤبؤ العين يكبر وينقص على وفق تغير مزاج الشخص ومواقفه من ايجابية الى سلبية والعكس صحيح، فلدى الاطفال بؤبؤان اكبر من بؤبؤي الراشدين، وهذان البؤبؤان يتمددان دائما في حضرة الراشدين في محاولة لإظهار انهما ذوا جاذبية ولحصد اكبر قدر من الاهتمام.

كثيرا ما كانت النظرة عاطفة قوية ملازمة لها وقد تكون النظرة تحت ظروف معينة ممنوعة، زوجة لوط تحولت الى عمود من الملح بسبب نظرها الى الورا قيل(روي أنه أخرجها معهم، وأمر أن لا يلتفت منهم أحد إلا هي، فلما سمعت هذه العذاب التفتت وقالت: يا قوماه، فأدركها حجر فقتلها)³³، قال تعالى: «قَالُوا يَا لَوُطُ إِنَّا رُسُلُ رَبِّكَ لَنْ يَصِلُوا إِلَيْكَ فَأَسْرِ بِأَهْلِكَ بِقِطْعٍ مِنَ اللَّيْلِ وَلَا يَلْتَفِتْ مِنْكُمْ أَحَدٌ إِلَّا أَمْرَاتَكَ إِنَّهُ مُصِيبُهَا مَا أَصَابَهُمْ إِنَّ مَوْعِدَهُمُ الصُّبْحُ أَلَيْسَ الصُّبْحُ بِقَرِيبٍ»³⁴، فشخص البصر وهو: ارتفاع الأجفان إلى فوق وتَحْدِيدُ النَّظَرِ وانزعاجه، أي إذا فتح عينيه وجعل لا يطرف، فكان العين تكون بيضاء لشدة ارتفاع بؤبؤ العين في العين، قال تعالى: «وَأَقْتَرَبَ الْوَعْدُ الْحَقُّ فَإِذَا هِيَ شَاخِصَةٌ أَبْصَارُ الَّذِينَ كَفَرُوا يَا وَيْلَنَا قَدْ كُنَّا فِي غَفْلَةٍ مِنْ هَذَا بَلْ كُنَّا ظَالِمِينَ»³⁵، وشَخَصَ الرجل بَبَصَرِهِ عند الموت يَشَخَصُ شَخُوصاً رَفَعَهُ فلم يَطْرَفْ

يقال شَخَصَ الرجلَ بَصَرَهُ فَشَخَصَ البَصَرَ نَفْسَهُ إِذَا سَمَا وَطَمَحَ وَشَخَصَ بَصَرُ فُلَانٍ فَهُوَ شَاخِصٌ إِذَا فَتَحَ عَيْنَيْهِ وَجَعَلَ لَا يَطْرِيفُ وَفِي حَدِيثٍ ذَكَرَ الْمَيِّتَ إِذَا شَخَصَ بَصَرُهُ شَخُوصُ البَصَرِ ارْتِفَاعُ الْأَجْفَانِ إِلَى فَوْقُ وَتَحْدِيدُ النَّظَرِ وَانْزِعَاجُهُ³⁶. والنظر من طرف خفي: لا يقدر أن يفتح أجفانه عليها ويملاً عينيه منه، قال تعالى: «وَتَرَاهُمْ يُعْرَضُونَ عَلَيْهَا خَاشِعِينَ مِنَ الذَّلِيلِ يَنْظُرُونَ مِنْ طَرْفٍ خَفِيٍّ وَقَالَ الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّ الْخَاسِرِينَ الَّذِينَ خَسِرُوا أَنْفُسَهُمْ وَأَهْلِيهِمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَلَا إِنَّ الظَّالِمِينَ فِي عَذَابٍ مُقِيمٍ»³⁷، يَنْظُرُونَ إِلَى النَّارِ خَوْفًا مِنْهَا مِنْ طَرْفٍ الْعَيْنِ " خَفِيٍّ " ضعيف النظر غير ظاهر فهم لا يستطيعون النظر بجميع العين بل ينظرون ببعضها بتحريك ضعيف للجفن يسارقون النظر، يبتدئ نظرهم من تحريك لأجفانهم ضعيف خفي بمسارقة كما ترى المصبور ينظر إلى السيف. وهكذا نظر الناظر إلى المكاره: لا يقدر أن يفتح أجفانه عليها ويملاً عينيه منها³⁸.

لغة العين في القرآن وأثرها في النص الزبني

ونمر في عجالة على مقتطفات قالتها عقيلة الطالبين سلام الله عليها تشهد لها بتتبعها للتصوير الحركي في القرآن ثم تحويله إلى جزء من ثقافتها الخاصة، قالت: (فشمخت بأنفك ونظرت في عطفك جذلان مسرورا ' حين رأيت الدنيا لك مستوثقة، والأمور متسقة ' وحين صفى لك ملكنا وسلطاننا)³⁹.

نستشعر من كلام العقيلة تصوير مشهد (يزيد) بالصوت، فحركة العين التي صورتها العقيلة وهي تنظر بصورة جانبية، توافق الدافع الشعوري، وتترجمه واقعا محسوسا، وهذه سمة رفيعة انماز بها كلام العقيلة عليها السلام الذي يحيل السرد إلى مشاهد منظومة غاية في التأثير. فبإمكاننا ان نشم رائحة المعنى ومعالم الصورة من الصوت، حيث تبعد الكلمة عن كونها إشارة اعتباطية، كما ان حركة فتح الشفتين ثلاث مرات في هذه الكلمة - نَظَرْتَ - مرة على النون ومرة على الطاء ومرة على التاء، ترسم حركة ارتياحية للمنظور وتبخر، كما ترتخي الشفاه في لفظ هذه المفردة، وجاءت هذه الالتفاتة في كلام العقيلة من ثقافة البيت الذي رصعت فيه القرآن وتنفست فيه الوحي وعاشت فيه النبوة والإمامة فأنها من قوم زقوا علوم القرآن زقا، فقد جاءت مسئلة من حركات العين والوجه التي رصدتها من القرآن كنايةات واستعارات عن مواقف معينة أو خصلة موجودة في الإنسان.

يقول ابن منظور: شَمَخَ الْجَبَلُ يَشْمَخُ شُمُوخًا عَلا وَارْتَفَعَ وَقِيلَ لِلْمَتَكْبِرِ شَامَخَ وَالشَّامَخُ الرَّافِعُ أَنْفَهُ عِزًّا وَتَكِبْرًا وَقَدْ شَمَخَ أَنْفَهُ وَبِأَنْفِهِ يَشْمَخُ شُمُوخًا تَكَبَّرَ وَتَعَظَّمَ وَشَمَخَ فُلَانٌ بِأَنْفِهِ وَشَمَخَ أَنْفُهُ إِذَا رَفَعَ رَأْسَهُ عِزًّا وَكِبْرًا⁴⁰. أما العِطْفُ بالكسر فهو: الْمُنْكَبُ، قال الأزهري: مَنْكَبُ الرَّجُلِ عِطْفُهُ وَإِبْطُهُ عِطْفُهُ وَالْعُطُوفُ، وَتَنَى عِطْفُهُ لَاوِيًّا عُنْقَهُ وَهَذَا يُوصَفُ بِهِ الْمَتَكَبِّرُ وَمِنْهُ الْمِعْطَفُ وَاسْمِي الرِّدَاءِ عِطَافًا لَوْقُوعِهِ عَلَى عِطْفِي الرَّجُلِ وَهُمَا نَاحِيَتَا عُنْقِهِ⁴¹.

فكلام العقيلة كناية عن التكبر فهي سلام الله عليها انتقلت من لفظ التكبر إلى لفظ شمخت بأنفك ونظرت في عطفك لأغراض أرادتها العقيلة سلام الله عليها سنعرّفها. وعلى الرغم من ان عنصر الحقيقة والمجاز مطروحيان في السياق فعنصر القصد من لدن العقيلة هو الذي يرجح مجاوزة المستوى السطحي للأسلوب الكنائي ويحيل المتلقي بوساطة النسيج الثقافي المشترك بين طرفي الاتصال إلى المستوى العميق الذي يدرك من خلال لازم المعنى فإن المنتج يظل في منطقة الحقيقة اذا لم تكن هناك قرينة تمنع من إرادة المعنى الوضعي.

فصياغة كلام العقيلة تهدف إلى المبالغة ورسم صورة للكبر الذي رآته في عيني يزيد، وجاءت بنية الكناية لتؤكد تلك المبالغة، حيث كُنْتُ عن التكبر والخيلاء بشموخ الأنف والنظر بالعطف، وترجع إفادة المبالغة إلى هذه اللوازم والتوابع التي عبرت بها عن المكنى عنه فهي بمثابة الأدلة والبراهين عن تحقيق المعنى وإثباته.

وهو يتعلّق مع قوله تعالى: «وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ»⁴².

ورأى الزمخشري ان الآية تحتوي دلالة تعريضية حين تتحرك بؤرة الدلالة من المتلقي الخاص إلى المتلقي العام فقال: وتصاعر، وتصعر: بالتشديد والتخفيف. يقال: أصعر خدّه، وصعره، وصاعره: كقولك أعلاه وعلاه وعالاه: . والصعر

والصيد: داء يصيب البعير، يلوي منه عنقه. والمعنى: ولا تولهم شق وجهك وصفحته، كما يفعل المتكبرون⁴³، فكما ان الصعر مرض عضوي يصيب البعير وعلامته ميل في العنق⁴⁴ ويميل بوجهه إلى الجانب بسبب العلة التي هي فيه، فإن التكبر والخيلاء مرض نفسي يصيب الإنسان وعلامته ان ينظر بشق وجهه، ويرفع انفه إلى الأعلى غرورا بنفسه وتعاليا عن الناس.

فالقران استعار من الطبيعة صورة البعير⁴⁵ المريض الذي أصابه الصعر فمال بوجهه وأضافها إلى المريض نفسيا (المتكبر)، وهي استعارة من بعيد إلى بعيد "من البعير إلى الإنسان"، والعقيلة استعارت صفات موجودة في الإنسان المريض بالتكبر والخيلاء بدلا من لفظ "المتكبر" وهي استعارة من "قريب إلى قريب"، ويبدو ان الاستعارة القرآنية ابلغ من الاستعارة الزينية؛ وذلك بالنظر لاختلاف قائلتهما.

فالصورة التي رسمها القرآن اطار تتعاقب فيه الفكرة والعاطفة لتتلمس مسارا سالكا إلى المتلقي، ووسيلته إلى ذلك احد أشكال اللغة الجمالية، (سبيل الكلام سبيل الصورة والصياغة)⁴⁶ وكثيرا ما يتم الاهتمام بالمبتاعادات من الصورة؛ لان (التقريب بين تصويرين متباعدين كل التباعد يعطي الصورة كل قيمتها وكل حيويتها)⁴⁷.

ونلاحظ الانزياح الدلالي في النص الزيني، الذي وظفه التعبير الزيني للكشف عن خصوصيته في الترحيح عن المعنى الأصلي إلى معنى جديد يدركه من خلال السياق الذي يرد فيه، فالتعبير الكنائي يفصح عن بلاغة النص الزيني وروعة بيانه، وينتصب شاهدا من شواهد الإعجاز فيه ولهذا فانه يدعو إلى التأمل والتدبر المستمر لإدراك ما وراءه من مقاصد وإيحاءات، للوصول إلى عمق الدلالة وعدم الوقوف عند سطحية النص وظاهر العبارة. فالنظرة الجانبية تستعمل لاإيصال رسالة من اثنين: اما الاهتمام، او العداء. اذا تراكمت مع رفع بسيط للحاجبين، او ابتسامة، اما عندما تترافق مع حاجبين متجهين الى الأسفل او تقطيب الحبين فانها تشير الى العدائية، الشك والانتقاد⁴⁸.

ومهما يكن من امر فإن الانزياح عن ذكر المكنى عنه (التكبر) إلى ذكر صفاته ولوازمه كان ذا دلالة مهمة في السياق، لان هذه الصفات واللوازم تعد من جملة المعايير والمذام في الطاغية، ومن ثم فإن ورودها في السياق يدل على مرض نفسي يعصف بالإنسان يجعل الطين ينسى انه طين.

فللعين في القرآن لغة يفهمها اهلها، وهي لغة مبنية على الاستعارة والكناية. وقوام هذه اللغة قائم على حركة بؤبؤ العين إلى الجانب وإلى الأعلى وإلى الأسفل وتساعد حركة الجفنين والحاجبين وعضلات الوجه والرأس في أفهام هذه اللغة إلى الآخرين وهذه اللغة دائما ما تعبر عن الحالة النفسية التي يمر بها الإنسان من خوف، وحزن، وجزع، وسرور، وذل وطمع، وانبهار، وتكبر فيستثمرها الباحثون في مجال اللغة فيجعلونها كنايةات عن ذكر المكنى عنه إلى ذكر صفاته ولوازمه، لان ورودها في السياق يدل على حالة نفسية تعصف بالإنسان.

فالحركة التي صورتها العقيلة هي ازدراء العين قال تعالى: ﴿وَلَا أَقُولُ لَكُمْ عِنْدِي خَزَائِنُ اللَّهِ وَلَا أَعْلَمُ الْغَيْبَ وَلَا أَقُولُ إِنِّي مَلَكٌ وَلَا أَقُولُ لِلَّذِينَ تَزْدَرِي أَعْيُنُكُمْ لَن يُؤْتِيَهُمُ اللَّهُ خَيْرًا اللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا فِي أَنْفُسِهِمْ إِنِّي إِذَا لَمِنَ الظَّالِمِينَ﴾⁴⁹. زري و زريت عليه وزرى عليه بالفتح زريا عابه وعاتبه وتزريت عليه إذا عتبت عليه⁵⁰، فازدراء العين كناية عن (الاحتقار والانتقاص والغيب وهو افتعال من زريت عليه زراية إذا عتبه)⁵¹ وفي الآية استعارة مكنية حيث جعلت من العين شخصا يعيب الآخرين والازدراء افتعال اصلها ازترى وهو صيغة مبالغة الازدراء فزيادة المبنى زيادة في المعنى. اما صورة الازدراء فهو إمالة البصر عن النظر إلى الآخر لغرض الانتقاص منه ولاسيما من الفقراء خوف ان يعيدهم فقرهم وكأنما الفقر عاهة او مرض مثل الجدري او البرص او الجذام ومنه وجاءت آية أخرى لتعاضد هذا المفهوم وهو قوله تعالى: ﴿يَوْمَ يُحْمَى عَلَيْهَا فِي نَارِ جَهَنَّمَ فَتُكْوَى بِهَا جِبَاهُهُمْ وَجُنُوبُهُمْ وَظُهُورُهُمْ هَذَا مَا كُنْتُمْ لَأَنْفُسِكُمْ فَذُوقُوا مَا كُنْتُمْ تَكْذِبُونَ﴾⁵²، فأضافت ثلاث حركات الى الحركة الاصلية لأنهم إذا سئلوا يتبين أثر المنع، وكراهة الإعطاء في جباههم وجنوبهم بالتعبس وتقطيب الجبين وإشاحة الابصار عنهم، واجتماع جلدة الجبهة، وإذا كرروا السؤال مالوا بجانبهم إلى جهة غير جهة السائل، وإن ألحوا ولّوهم ظهورهم⁵³.

الهوامش:

- 1- ينظر: لغة الجسد: 9
- 2- ينظر: قاموس ويسترن: 155.
- 3- ينظر: سيكولوجيا الواقعية والانفعالات: 340.
- 4- ينظر: لغة الجسد كيف تكتشف الآخرين من خلال إيماءاتهم: 5.
- 5- ينظر: موسوعة الفراسة في معرفة لغة الجسد: 8-9.
- 6- ينظر: م.ن: 22.
- 7- ينظر: م.ن: 8-9.
- 8- ينظر: لغة الجسد: 26-27.
- 9- ينظر: م.ن: 27-28.
- 10- ينظر: م.ن: 17.
- 11- ينظر: لغة الجسد كيف تكتشف الآخرين من خلال إيماءاتهم: 30
- 12- ينظر: لغة الجسد: 198.
- 13- ينظر: م.ن: 25.
- 14- دراسات في علم اللغة: 159.
- 15- الصورة في شعر أبي تمام: 162.
- 16- الأحزاب: 11.
- 17- الملك: 22.
- 18- الأعراف: 179.
- 19- الجمعة: 5.
- 20- ينظر: السنن التاريخية في القرآن: 161-167.
- 21- الذاريات: 29.
- 22- هود: 72.
- 23- الفرقان: 27-29.
- 24- الكشف: 4/345.
- 25- الكهف: 42.
- 26- الكشف: 3/588.
- 27- النص القرآني وآفاق الكتابة: 20.
- 28- ينظر: جمالية المفردة القرآنية: 85-86.
- 29- المدثر: 18-25.
- 30- غافر: 19.
- 31- ينظر: الكشف: 5/339، وينظر: الميزان: 17/321.
- 32- ينظر: لغة الجسد كيف تكتشف الآخرين من خلال إيماءاتهم: 30.
- 33- الكشف: 3/222.
- 34- هود: 81.
- 35- الأنبياء: 97.

- 36- ينظر: لسان العرب: مادة.شخص.
- 37- الشورى: 45.
- 38- ينظر: الكشف: 419 / 5
- 39- زينب الكبرى: 355.
- 40- ينظر: لسان العرب: مادة. شمع.
- 41- ينظر: م.ن: مادة.عطف.
- 42- لقمان: 18.
- 43- ينظر: الكشف: 16 / 5.
- 44- ينظر: مفردات غريب القرآن: 369.
- 45- في عنق الناقة لا في عنق البعير، فقد سمع طرفة بن العبد، المتلمس ينشد
- a. وقد أتناسى الهم عند احتضاره بناجٍ عليه الصبغية مكدّم
- b. فقال: استنوق الجمل
- c. تاريخ النقد الادبي عند العرب من العصر الجاهلي إلى القرن الرابع الهجري: 19.
- 46- دلائل الإعجاز: 254.
- 47- دليل الدراسات الاسلوبية: 70.
- 48- ينظر: لغة الجسد كيف تكتشف الآخرين من خلال إيماءاتهم: 34.
- 49- هود: 31.
- 50- ينظر: لسان العرب: مادة. زرى.
- 51- م.ن: مادة.زرى.
- 52- التوبة: 35.
- 53- تفسير الرازي: 16 / 50.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم.

- 2- تاريخ النقد الأدبي عند العرب من العصر الجاهلي إلى القرن الرابع الهجري، طه احمد إبراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت، 1989م.
- 3- تفسير الرازي، المشتهر بالتفسير الكبير، ومفاتيح الغيب، للإمام محمد بن عمر فخر الدين الرازي ابن العلامة ضياء الدين عمر المشتهر بخطيب الري (ت606 هـ)، مطبعة دار الفكر، بيروت، 1981م.
- 4- جمالية المفردة القرآنية، احمد ياسوف، اشراف وتقديم: الدكتور نور الدين عتر، دار المكتبي للطباعة والنشر، دمشق، ط2، 1999م.
- 5- دراسات في علم اللغة، الدكتورة. فاطمة محجوب، دار النهضة العربية، القاهرة، 1976م.
- 6- دلائل الإعجاز، الشيخ الامام ابو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني النحوي (ت 471)، قرأه وعلق عليه أبو فهر محمود محمد شاكر، الناشر مكتبة الخانجي، القاهرة، ط5، 2004م.
- 7- دليل الدراسات الأسلوبية د. جوزيف ميشال شريم، الناشر: المؤسسة الجامعية، بيروت، 1424هـ.
- 8- زينب الكبرى من المهد إلى اللحد، محمد كاظم القزويني، مؤسسة الرافد للمطبوعات، بغداد، 2011م.

- 9- السنن التاريخية في القرآن، آية الله العظمى محمد باقر الصدر، أعاد صياغة عباراته وترتيب أفكاره: الشيخ محمد جعفر شمس الدين، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 2011م.
- 10- سيكلوجيا الواقعية والانفعالات، محمد محمود بني يونس، دار المسيرة، عمان، 2007م.
- 11- الصورة في شعر أبي تمام، الدكتور عبد القادر الرباعي، عمان، 1980م.
- 12- قاموس ويستر، الطبعة التاسعة، لبنان، 1988م.
- 13- الكشف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر الزمخشري الخوارزمي (ت538)، تحقيق وتعليق ودراسة: الشيخ عادل احمد عبد الموجود و الشيخ علي محمد معوض، شارك في تحقيقه: الأستاذ الدكتور فتحي عبد الرحمن احمد حجازي، مكتبة العبيكان، الرياض، 1998م.
- 14- لسان العرب، العلامة ابن منظور (ت711 هـ)، معجم لغوي علمي، قدم له: العلامة الشيخ عبد الله العلي، إعداد وتصنيف: يوسف خياط، نديم مرعشلي، دار لسان العرب، بيروت، (د.ت).
- 15- لغة الجسد، يوليوس فاست، ترجمة: عادل كوركيس، الناشر: دار نوافذ للدراسات والنشر، دمشق، 2010م.
- 16- لغة الجسد كيف تكتشف الآخرين من خلال إيماءاتهم، سوزان كينغ، مايكل ديك، ترجمة: عادل الناطور، مراجعة: سعد السهل، الاهلية للنشر والتوزيع، عمان، 2012م.
- 17- المفردات في غريب القرآن، أبو القاسم الحسين بن محمد المعروف ب(الراغب الأصفهاني) تم التحقيق والإعداد: مركز الدراسات والبحوث بمكتبة نزار مصطفى الباز، الناشر: مكتبة نزار مصطفى الباز، (د.ت).
- 18- موسوعة الفراسة في معرفة لغة الجسد، محسن عقيل، دار المحجة البيضاء للطباعة والنشر، بيروت، 2010م.
- 19- الميزان في تفسير القرآن، للعلامة السيد محمد حسين الطبطبائي والنشر: مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، 1997م.
- 20- النص القرآني وأفاق الكتابة، أدونيس، الناشر: دار الأدب، بيروت، 1993م.

دوافع التهريب الاقتصادية والاجتماعية في العصر الأموي (41-132هـ/ 661-749م)

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

أ.م.د. زينب فاضل مرجان الباحث. ماهر جواد كاظم الشمري

Reasons of the Social and Economic Intimidation in the Umayyad Period
(41-132 Hegira / 661-749 A.D)

University of Babylon / College of Education for Human Sciences

Asst. Prof. Dr. Zainab Fadhil Merjan

Researcher. Mahir Jawad Kadhim Al-Shimmeri

Abstract

Intimidation has been employed by various authorities throughout the ages to terrify the opponents and restrict their power. Terminologically, there are two kinds of intimidation; the first is positive (divine) being related to the punishment particularly in the hereafter because it is the deserved consequence of the sin. Hence, it is to prevent from committing a bad deed. The second is the negative intimidation (human) which is the subject of the research. It is defined as "It is to raise a weapon to terrify people in land or sea, night or day, in city or village, male or female, strong or weak, in the realm of unbelievers or Islam.

المقدمة

استخدم التهريب من قبل السلطات المختلفة كأسلوب لإخافة الخصوم والحد من قوتهم منذ اقدم العصور، إذ وردت مفردات التهريب في معاجم اللغة العربية من الفعل الثلاثي رَهَبَ يَرْهَبُ رهبة ورُهْبًا. أي خاف⁽¹⁾، وقد ربط ابن فارس⁽²⁾ الرهبة بالخوف والفرع، وله أصلان: أحدهما يدل على الخوف، والآخر يدل على دقة وخفه.

أما اصطلاحاً فهناك نوعان من التهريب أحدهما إيجابي (إلهي) الذي ارتبط بمفهوم العقاب خاصه في الاخره لأنه الزاجر عن المعصية⁽³⁾، فيكون بمثابة المانع من الإقدام على الفعل القبيح، والعقاب بمثابة الزاجر الرادع عن العودة إلى الفعل بعد وقوعه. والآخر التهريب السلبي (البشري) وهو موضوع بحثنا الذي يعرف: هو كل من أظهر السلاح وجرده، لإخافة الناس في بر أو بحر، ليلاً كان أو نهاراً في مصر (بلد) أو غيره سواء أكان ذكراً أو أنثى، قوياً أو ضعيفاً، في بلاد الشرك أو بلاد الإسلام، في العمران أو الأمصار أو في البراري والصحاري⁽⁴⁾، وردت مفردة التهريب في القرآن الكريم في العديد من الآيات الكريمة وبمعاني مختلفة يراد منها الخوف من المعصية وعدم ارتكاب المحارم⁽⁵⁾.

أما في الحديث النبوي الشريف فقد وردت في مواقع عدة من أحاديث النبي محمد ﷺ وأعطت معاني عديدة بحسب موضوعها في الحديث الذي جاءت فيه، وفي مضمونها لا تختلف عما جاء في القرآن الكريم وتدخل ضمن التهريب الإيجابي؛ لأن منهج الرسول إصلاحية وتشريعية⁽⁶⁾.

مرت الدولة الأموية في عصورها بحوادث عدة اخترنا منها ما يتعلق بالجانب الاقتصادي والاجتماعي أنموذجاً للبحث الموسوم: (دوافع التهريب الاقتصادية والاجتماعية في العصر الأموي) وتأتي أهمية هذا الموضوع في محاوله من خلال تسليط الضوء على أوضاع الناس من جهة، وتبيين أساليب القسر والتعسف التي اتبعتها السلطة الأموية لقمع حركات

(1) الفراهيدي، العين، 4/47؛ ابن منظور، لسان العرب، 1/507.

(2) معجم مقاييس اللغة، 2/447-448.

(3) الماوردي، الحاوي الكبير، 16/99.

(4) الطوسي، النهاية في مجرد الفقه والفتاوي، 101؛ ابن ادريس الحلي، السرائر الحاوي لتحرير الفتاوي، 272.

(5) ينظر: سورة البقرة، الآية 40؛ سورة الأنفال: الآية 60؛ سورة الأعراف: الآية 154؛ سورة الانبياء: الآية 90؛ سورة القصص: الآية 32؛ سورة الأعراف: الآية 116؛ سورة الحشر: الآية 13.

(6) ينظر: المنذري، الترغيب والتهريب في الحديث الشريف، 1/38 وما بعدها.

المعارضة وإذلال الناس وترهيبهم لإحكام السيطرة من جهة أخرى، وشمل نطاق البحث المدة التاريخية المحصورة (41-132هـ/661-749م) أي الدولة العربية الإسلامية في العصر الأموي التي ينيف حكمها على التسعين عاماً. قُسم البحث إلى مقدمة ومبحثين واستنتاجات وقائمة المصادر المعتمدة في البحث، تناول المبحث الأول دوافع التهريب الاقتصادية كونها عاملاً مهماً في حياة الدولة والفرد على حد سواء، ووضحنا فيه المصادر وأساليب الجباية وفرض المكوس خارج نطاق الشريعة الإسلامية، أما المبحث الثاني الذي خصص لدراسة دوافع التهريب الاجتماعية في محاولة لاستبعاد كل ما يعارض النظرية الأموية في الحكم وإضعاف نفوذ المعارضين والثوار بالتعرف لأفراد أسرهم ورؤساء عشائهم، وكذلك استخدام أساليب المصاهرة الإيجابية لتقوية نفوذهم، والطلاق الإجباري من أجل إذلال الخصوم والإساءة إليهم. اعتمدت كتابة البحث على عدد من المصادر التاريخية التي أفادتنا بمعلومات حول الحوادث وأساليب القسر والإكراه والعنف والتعسف الذي اتبعته السلطة الحاكمة مع الولاة والقادة تارة، وتارة أخرى مع عامة الناس، ورتبت هذه المصادر حسب تاريخ الوفاة على النحو الآتي:

- 1- كتاب جمل من أنساب الأشراف، تأليف: أحمد بن يحيى بن جابر البلاذري (ت: 279هـ/892م).
- 2- كتاب الغارات، تأليف: إبراهيم بن محمد الثقفي الكوفي (ت: 283هـ/896م).
- 3- كتاب تاريخ الرسل والملوك، تأليف: محمد بن جرير الطبري (ت: 310هـ/922م).
- 4- كتاب تاريخ مدينة دمشق، تأليف: علي بن الحسين، المعروف بابن عساكر (ت: 571هـ/1175م).

المبحث الأول

الدوافع الاقتصادية

يعد العامل الاقتصادي عاملاً مهماً في كثير من أحداث التاريخ فله مكانة مهمة في حياة الدولة والفرد على حد سواء، لذلك حظي بمكانة كبيرة مميزة فهو يتضمن الواردات والمصروفات ولأجل تنظيم أوجه صرف المال أسس بيت المال، وقد استخدمت الدولة الأموية العامل الاقتصادي كنوع من العقوبة للمعارضين لها في مناج ووقائع واساليب يمكن بحثها تحت العناوين التالية.

أولاً- المصادرة

تعني المصادرة لغة المطالبة فيقال صادره على كذا أي طالبه به⁽¹⁾، فتكون المصادرة هي الوسيلة التي أتخذها الخلفاء الأمراء لاسترداد الأموال، التي استولى عليها بعض من الناس من موظفي الدولة، ولا تعد الأموال المحصالة من المصادرات مصدراً مالياً كبيراً للدولة الأموية، لقلتها بالقياس إلى واردات الدولة الوفيرة بل استخدم لأغراض سياسية؛ لهذا أوجدوا دار الاستخراج⁽²⁾، لقد نُفِذت عقوبات بحق أفراد استغلوا موقعهم الوظيفي فجمعوا أموال كثيرة، فكانوا يعزلون ويحاسبون لاسترداد هذه الأموال⁽³⁾، وكتب الإمام علي (عليه السلام) إلى زياد بن أبيه، عامله على فارس يطالبه بإرسال أموال الخراج التي تأخر في دفعها⁽⁴⁾. وبعد استشهاد الإمام انتقلت الخلافة إلى معاوية بن أبي سفيان الذي وجه أنظاره لمحاسبة زياد بن أبيه عن الأموال التي بحوزته، فأرسل إليه المغيرة بن شعبة الذي استطاع إقناعه بالقدوم إلى الشام بعد أن أعطاه الأمان من قبل معاوية، شرط أن يُقدّم تفاصيل عن الأموال التي كانت معه⁽⁵⁾ فقدم زياد سنة (42هـ/622م) إلى معاوية

(1) الفيروز آبادي، القاموس المحيط، 2/68.

(2) ابن عبد ربه، العقد الفريد، 1/245؛ بيبضون، الحجاز والدولة الإسلامية، 303؛ دار الاستخراج: هي دار العذاب الذي كان العمال يعذبون فيها، صاحب الاستخراج: هو الموكل باستيفاء أموال من اتهم باختلاس مال الدولة من الوزراء والكتاب والولاة والجباية، وكان يستخدم كل ما لديه من وسائل التعذيب والإرهاق ليستخرج هذه الأموال، ينظر: الجاحظ، البرصان والعرجان والعميان والحولان، 157؛ ابن منظور، لسان العرب، 2/249.

(3) العلي، التنظيمات الاجتماعية والاقتصادية في البصرة في القرن الأول الهجري، 228.

(4) اليعقوبي، التاريخ، 2/142.

(5) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 5/178؛ الخيرو، إدارة العراق في صدر الإسلام، 58-59.

في دمشق وبين أوجه صرف المال ووقع الصلح بينهما على أن يؤدي زياد لمعاوية ألف ألف درهم (مليون)⁽¹⁾، وقيل مليوناً درهم.⁽²⁾

ويبدو أن معاوية أخذ من قضية الأموال ذريعة للضغط على زياد لإرغامه على إعطاء البيعة له، لأن تحصن زياد بقلع فارس ومعه الأموال أرق معاوية، وهذا ما عبر عنه بقوله: "داهية العرب ومعه الأموال متحصن بقلع فارس، يدبر ويترصد الحيل، ما يؤمنني أن يبيع لرجل من أهل هذا البيت فإذا هو أعاد علي الحرب جذعة"⁽³⁾. ولم يكن معاوية مطمئناً لزياد بن أبيه فعمد إلى إقناعه بأنه أخوه من أبيه وألحقه بنسبه فسماه زياد بن أبي سفيان⁽⁴⁾، وبعد وفاة المغيرة سنة (50هـ/670م) جمع معاوية البصرة والكوفة إلى زياد بن أبي سفيان.⁽⁵⁾ لم يكتف معاوية بما يأتيه من الواردات بل عمد إلى استصفاء ما كان للملوك من ضياع وتصييرها لنفسه وأتباعه واقطاعها أهل بيته ابتداءً من أراضي العراق والشام والجزيرة العربية واليمن وحتى مكة والمدينة، واستغل هذه الأموال في صلاته وجوائزه لتثبيت الحكم وقمع المعارضة.⁽⁶⁾

كما نقل بيت المال من الكوفة إلى دمشق، وزاد من عطاء أهل الشام لأجل كسب ودهم وولائهم، وأنقص عطاء أهل العراق لإذلالهم وتخويفهم، حتى فوض لنفسه كل شيء وهذا واضح من خلال قوله: "إن الأرض لله وأنا خليفة الله، فما أخذ من الله فهو لي، وما تركته كان جائز لي"⁽⁷⁾، وهذه هي من آراء الفرقة الجبرية الذي تبنته السلطة الأموية.

وبعد القضاء على ثورة عبد الرحمن بن محمد بن الأشعث سنة (83هـ/702م) أرسل قائد الجيش الأموي يزيد بن المهلب⁽⁸⁾ الأسرى من إتباع ابن الأشعث إلى والي العراق الحجاج بن يوسف الثقفي، وكان بينهم فيروز بن الحصين⁽⁹⁾ صاحب الأموال الكثيرة، فطالبه الحجاج بإعطاء أمواله، وأذاقه أنواع مختلفة من العذاب بواسطة إيذاء جسمه بالقصب الفارسي المشقق ثم ينضح عليه الخل لإجباره على استخراج أمواله، لكنه تجلد للمصيبة ورفض إعطاء الأموال،⁽¹⁰⁾ ومن شدة العذاب الذي أنزل فيه وإشرافه على الموت، طلب فيروز بن الحصين من الموكل بحبسه وعذابه أن يخرج للناس ليتيقنوا بعدم موته ويطلبهم بجمع أمواله التي في ذمتهم، وبعد جمعها أسلمها إليهم، ولما عرف الحجاج بطلبه أمر بإخراجه للناس قال: "أنا فيروز بن الحصين، أن لي عند أقوام مالا، فمن كان لي عنده شيء فله، وهو منه حل، فلا يؤد أحد

(1) ابن الأثير، الكامل في التاريخ، 20/3-21.

(2) مؤلف مجهول، تاريخ الخلفاء، 141.

(3) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 177/5؛ ابن عبد ربه، العقد الفريد، 249/5؛ ابن الأثير، الكامل في التاريخ، 20/3-21؛ جذع: جذع من الدواب الخيل قبل أن يكون عمره سنة، مؤنث جذع، ينظر: الفراهيدي، 220/1؛ ابن منظور، لسان العرب، 43/8. (مادة جذع)، استخدمها معاوية كناية، وإلا ما علاقة الجذع بالحرب؟ إلا لأنه مأرود القول بأنه سيعيد الحرب علينا من البداية أو يعيدها إلى المربع الأول في الاصطلاح الحديث.

(4) الهلالي، سليم بن قيس، 283؛ ابن عبد البر، الاستيعاب، 23/2؛ ابن أبي الحديد، شرح نهج البلاغة، 325/16.

(5) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 156/5؛ ابن الأثير، الكامل في التاريخ، 59/3.

(6) اليعقوبي، التاريخ، 162/2.

(7) المسعودي، مروج الذهب، 34/3؛ ينظر أيضاً: صفوت، جمهرة خطب العرب في عصور العربية الزاهرة، 445؛ الأُميني، الغدير، 176/10.

(8) يزيد بن المهلب: يزيد بن المهلب بن ظالم بن سراقه ينتهي نسبه إلى امرئ القيس، وأبو صفرة لقب، يكنى يزيد أبو خالد، ورث أبوه بالعمل على خراسان عدة مرات، توفي سنة (102هـ/720م). ينظر: البخاري، التاريخ الكبير، 226؛ الدينوري، الأخبار الطوال، 280؛ القمي، الكنى والألقاب، 98/1.

(9) فيروز بن الحصين: يكنى أبا عثمان، قتله الحجاج في مدينة واسط سنة (83هـ/702م). ينظر: ابن خلكان، وفيات الأعيان، 38/3.

(10) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 379/6؛ مسكويه، تجارب الأمم، 242/2؛ ابن الأثير، الكامل في التاريخ، 508/3؛ ابن خلكان، وفيات الأعيان، 38/2.

درهماً، ليبلغ الشاهد الغائب⁽¹⁾، فلما سمع الحجاج بذلك أمر بقتله⁽²⁾، وكان السبب وراء رفضه دفع المال تيقنه من أنه سوف يقتل بسيف الحجاج ورغب في عدم جمع ماله ودمه عند الحجاج⁽³⁾، وما يؤكد ذلك طلبه من يزيد بن المهلب عندما قبض عليه أن لا يرسله أسيراً للحجاج خوفاً من سطوته⁽⁴⁾.

وبعد أن عزل يزيد بن المهلب عن ولاية خراسان سنة (85هـ/704م) عُيِّن بدلاً عنه أخاه المفضل وذلك خوفاً من الفتنة⁽⁵⁾، وسارع الحجاج إلى مطالبة يزيد بالأموال التي كانت بحوزته، وكانت هذه سياسة الخلفاء الأمويين وولاتهم ومنهم الحجاج خوفاً من تعاطف نفوذ هؤلاء القادة والولاة في أن تكون لهم سيطرة على ناصية الحكم، لأن السيطرة السياسية يجب أن تكون مدعومة بالمال الذي يتاح إلى القادة لأداره شؤونهم المختلفة وإعطاء الرواتب والهبات إلى جنودهم، وبعد أن تمكن من القبض على يزيد أودعه السجن، فعزل المفضل عن ولاية خراسان وأعطاه إلى قتيبة بن مسلم الباهلي⁽⁶⁾، وتعرض يزيد إلى أنواع من العذاب، فسمعت أخته هند بنت المهلب زوجة الحجاج بن يوسف الثقفي صوت أخيها يُعَذَّب، فصاحت وطلبت لأخيها الشفاعة، من الحجاج فطلقها، وطلبه بأداء ستة ملايين درهم كانت بحوزته أدى منها يزيد ثلاثة ملايين درهم، ثم تمكن من الهروب مع أخوته من سجن الحجاج واحتفى عند سليمان بن عبد الملك⁽⁷⁾.

ثانياً- الجباية

الجبابة هي استخراج الأموال من مظانها⁽⁸⁾، جبابة الصدقات جمعها وتوصيلها ويقوم الجابي بجمع الفيء والخراج⁽⁹⁾. لقد اتبع زياد بن أبيه في العراق سياسة ترهيب الناس في جبابة الأموال، فعندما جاء إلى معاوية بأموال كثيرة تعجب معاوية من ذلك وهذا ما دعا زياد إلى التفاخر بأن تلك الأموال ما هي إلا جهوده في جبابة الأموال من العراق، معبراً عنها بقوله: "يا أمير المؤمنين دوخت لك العراق، وجبيته لك برها وبحرها، وغثها وسمينها، وحملت إليك لبها وقشورها"⁽¹⁰⁾.

وفي عهد الحجاج بن يوسف الثقفي والي العراق سنة (75هـ/694م) اتبع سياسة أرهقت عامة الناس وأدت إلى سوء أحوالهم المعاشية، وخاصة مع سكان القرى من أهل الذمة الذين يمتنعون الزراعة والرعي حتى بعد اعتناق الإسلام الذي رفع عنهم الجزية، مما دفعهم إلى ترك قراهم والهجرة إلى المدينة للالتحاق بالجيش فدخلوا في سجل العطاء كونه مصدراً مالياً مهماً وهذا انعكس سلباً على قلة واردات الأقاليم وقلة المحاصيل، الأمر الذي أغاض الحجاج فخالف سياسة الرسول والصحابه، ففرض الجزية على المسلمين الجدد، وفرض الخراج على الأراضي التي اعتنق أصحابها الإسلام وأجبرهم على العودة إلى قراهم⁽¹¹⁾، وكان الحجاج يخاطب هؤلاء الناس: "انتم علوج⁽¹²⁾ وعجم، وقراكم أولى بكم..."⁽¹³⁾.

(1) مسكويه، تجارب الأمم، 241/2-242؛ ينظر أيضاً: ابن الأثير، الكامل في التاريخ، 509/3؛ النويري، نهاية الأرب في فنون الأدب، 54/21.

(2) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 308/2، ابن الأثير، الكامل في التاريخ، 509/3.

(3) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 379/6؛ مسكويه، تجارب الأمم، 243-242/2؛ ابن خلكان، وفيات الأعيان، 38/2.

(4) الأبيشي، المستطرف من كل مستطرف، 144/1.

(5) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 395/6.

(6) ابن أعثم، الفتوح، 142-135/7.

(7) ابن الأثير، الكامل في التاريخ، 26-25/4.

(8) المجلسي، ملاذ الأخبار في فهم تهذيب الأخبار، 334/6.

(9) الشيخ الأنصاري، كتاب المكاسب، 272/2.

(10) الجهشاري، الوزراء والكتاب، 27.

(11) الدوري، مقدمة في التاريخ الاقتصادي العربي، 33.

(12) علوج: جمع مفرد علج: الرجل الشديد الغليظ، وقيل كل ذي لحية، ويقال الرجل القوي الضخم من الكفار علج. ينظر: ابن منظور، لسان

العرب، 26/2، (مادة علج).

(13) ابن عبد ربه، العقد الفريد، 416/3.

وقد تميزت الدولة الأموية بكثرة الفتوحات في المشرق الإسلامي، وكانت معاملة الفاتحين للسكان المحليين تتسم بنوع من القسوة خاصة مع أهل الذمة فكانت تفرض عليهم الجزية حتى بعد اعتناقهم الإسلام⁽¹⁾، مما ولد شعوراً لدى الذين دخلوا إلى الإسلام حديثاً بنوع من التعسف والظلم، فأرسل أهل خراسان سنة (100هـ/718م) وقدأ برئاسة صالح بن طريف⁽²⁾ كونه من رجال الدين الأفاضل إلى دار الخلافة للقاء الخليفة عمر بن عبد العزيز وانصبت شكوى صالح بن طريف في التجاوز على مبادئ الإسلام الحنيف والتمثل بأخذ الجزية من عشرين ألف مقاتل وعلاوة على ذلك فهم يقاثلون بلا عطاء ولا أرزاق، فأمر الخليفة عمر بن عبد العزيز والي خراسان الجراح بن عبد الله الحكمي⁽³⁾ بإسقاط الجزية عن الذين أسلموا من أهل الذمة وصرف لهم الأعطية والأرزاق⁽⁴⁾، وعلى الرغم من أن الجزية كانت مورداً مهماً من موارد بيت المال⁽⁵⁾، لكن الخليفة عمر بن عبد العزيز حرص على المساواة بين المسلمين ورفع الظلم عن الموالي.

إن سياسة عمر بن العزيز كانت سياسة إصلاحية والدليل على ذلك أنه ابتداءً حكمه بأن أعاد إلى كل ذي حقاً حقه وابتدأ بأهل بيته، وحاول تطبيق العدالة على مراحل كونه يخشى شدة المعارضة من داخل البيت الأموي.

المبحث الثاني

الدوافع الاجتماعية

لم يقتصر ما يمكن تسميته (الترهيب الاجتماعي) على الثائرين ضد السلطة الأموية بل شمل الأفراد والقبائل الآخرين في البوادي والقرى والمدن حيث إن الثوار كانوا يعيشون مع السكان العاديين ومندمجين معهم، ومع استخدام العنف من قبل جيش السلطة ضد الثوار وكان من الصعب التفريق بين الثوار وغيرها، وإضافته إلى ذلك مورس هذا الترهيب من أجل الضغط على الثوار وإطفاء جذوة الثورة في نفوسهم وكسر شوكتهم، حتى يكونوا أداة طواعة بيد السلطة.

وعلى ما يبدو أن هذا النوع من الترهيب أسسه معاوية بن أبي سفيان خلال حكم الإمام علي (عليه السلام) (35-40هـ/655-660م) واتضح ذلك من غارات سفيان بن عوف الغامدي على العراق⁽⁶⁾، وغارات بسر بن أرطاة الفزاري⁽⁷⁾ على الحجاز واليمن⁽⁸⁾. فالترهيب من هذه الغارات كان يستهدف المجتمع لإيضاح عدم قدره السلطات في عهد الإمام علي (عليه السلام) على حماية رعاياه ومحاولة تبيين ضعفها وكان الهدف من ذلك تأليب الناس ضد حكمه، لتأليب الناس ضد حكم الإمام علي (عليه السلام) فيتآمروا عليه ويتخلصوا منه ليعيشوا بسلام بينما يخلو لمعاوية الجو لتحقيق غايته⁽⁹⁾.

أولاً- الترهيب الاجتماعي لقمع المعارضة والثورات

(1) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 558/6؛ ابن الأثير، الكامل في التاريخ، 106/4.

(2) صالح بن طريف: هو مولى بني النضير، يكنى أبو الصدياء، من أهل خراسان، توفي سنة (175هـ/719م). ينظر: ابن الأثير، الكامل في التاريخ، 147/5؛ ابن حجر، تاريخ مدينة دمشق، 40/63؛ الزركلي، الأعلام، 192/3؛ كحالة، معجم المؤلفين، 7/5.

(3) الجراح بن عبد الله الحكمي: ولد في تهامة بين اليمن ومكة جنوب السعودية حالياً من قبيلة مذحج انتقل وسكن الشام، تابعي، اشترك في الفتوحات، عمل مع الحجاج، تولى البصرة سنة (87-96هـ) وأواسط ثم خراسان، توفي في أرمينيا سنة (112هـ/730م)، ينظر: الذهبي، تاريخ الاسلام، 13/7؛ العبر في خبر من غير، 126/1؛ سير اعلام النبلاء/ 159/10؛ ابن خلدون، العبر، 89/3؛ الزركلي، الأعلام، 115/2.

(4) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 559/6؛ ابن الأثير، الكامل في التاريخ، 106/4.

(5) الماوردي، الأحكام السلطانية، 255؛ زيدان، تاريخ التمدن الإسلامي، 87/4.

(6) البلاذري، أنساب الأشراف، 202/3؛ النقي، الغارات، 321/2.

(7) يسر بن أرطاة: (هو عمومير) بن عمران بن الحليس بن يسار بن عامر بن لؤي بن النضير كنانة، ولد قبل الهجرة النبوية بسنتين في مكة يكنى أبو عبد الرحمن، شارك مع معاوية في صفين وشهد التحكيم، وجهه معاوية بحملة عسكرية لتهريب مكة والمدينة واليمن زمن خلافة الإمام علي، وولاه معاوية البصرة سنة (41هـ/661م) بعد أن سيطر عليها حران بن أبان الخارجي، واتخذ منه وسيلة لتهديد زياد بن أبيه، اتبع الشدة مع أهل البصرة توفي بعد أن أصيب بعقله عن عمر 90 سنة زمن عبد الملك بن مروان في المدينة وقيل في دمشق، ينظر: ابن كلب، جمهرة النسب، 113/1؛ ابن سعد، الطبقات الكبرى، 409/7؛ خليفة بن الخياط، الطبقات، 60.

(8) ينظر في: البلاذري، أنساب الأشراف، 211-216/3؛ ابن أبي الحديد، شرح نهج البلاغة، 309/1؛ 12-5/2.

(9) مال الله، أساليب الدولة الأموية في تثبيت السلطة، 513.

لقد مارس معاوية هذا النوع من التهريب بعد توليه الحكم، مع شريحة كبيرة من المجتمع الإسلامي وبالتحديد في العراق إذ أصدر أوامره بترويع العوائل المتمسكة بولائها للإمام علي (عليه السلام)⁽¹⁾، وكان ذلك في إجراءات محسوبة لتوجيه ضربة قوية لشريحة واسعة من المعارضة الشيعية في العراق لاسيما في الكوفة حتى لا يسببوا إرباكاً للدولة فسلط عليهم واليه زياد بن أبيه (50هـ/670م)⁽²⁾، فكان ينتبج الشيعة وهو بهم عارف، لأنه منهم أيام الإمام علي (عليه السلام) فقتلهم تحت كل حجر ومدر، وأخافهم، وقطع الأيدي والأرجل، وسمل العيون، وصلبهم على جذوع النخل، وطاردتهم وشردتهم عن العراق.⁽³⁾ كانت هذه السياسة القاسية التي اتبعها زياد مع أتباع الإمام علي (عليه السلام) بعد أن ألحقه معاوية بالانتساب إلى أبي سفيان بالرغم من تحذير الإمام له من سياسة معاوية فقال: "إن معاوية كالشيطان الرجيم يأتي المرء من بين يديه ومن خلفه وعن شماله، فأحذره، ثم احذره والسلام".⁽⁴⁾

ويبدو أن زياد لم يلتفت إلى نصيحة الإمام علي (عليه السلام) واتخذ موقفاً مغايراً ومتشدد ضد الشيعة في الكوفة⁽⁵⁾، فمارست السلطة الأموية قمع الثورات المعارضة لسياساتها بحزم مع حجر بن عدي الكندي وأبناء عشيرته ورئيسها محمد بن الأشعث، فهدده بقطع نخيل بستانه وهدم داره ومعاقبته بقطع أطرافه، أو إحضار "حجر" في غضون ثلاثة أيام⁽⁶⁾، وكذا الحال مع قبيلة طي التي انضم بعض ابنائها إلى حركته إلى حركة حجر المعارضة فعامل زياد شيخ هذه القبيلة عدي بن حاتم الطائي⁽⁷⁾ معاملة قاسية بعد أن امتنع عن تسليم أحد أفراد عشيرته، فعاقبه بالنفي إلى الجبلين.⁽⁸⁾ أما النساء فوقع عليهن العيب الأكبر من معاقبة السلطة الحاكمة أزاء المواقف السياسية لرجالهن وأبنائهن وأصهارهن ذلك، فقد تعرضت آمنة بنت شريد⁽⁹⁾ زوجة التابعي عمرو بن الحمق الخزاعي⁽¹⁰⁾، التي نالها النفي إلى الشام وعوقبت بالسجن،⁽¹¹⁾ لموقف زوجها المعارض للسلطة ومساندة حجر،⁽¹²⁾ وأراد معاوية بن أبي سفيان ترويعها بعد قتل زوجها في الموصل سنة (50هـ/670م) وقيل (51هـ/671م) وهو أول من حمل رأسه في الإسلام،⁽¹³⁾ ورمى رأسه في حجرها وهي داخل السجن، فأصابها الخوف والذعر من هذا المنظر المروع، لكنها امرأة مؤمنة تجلجت المصاعب،

(1) الهلالي، كتاب سليم بن قيس، 85، 236؛ ابن أبي حديد، شرح نهج البلاغة، 36/11-37.

(2) البلاذري، أنساب الأشراف، 202/3.

(3) ابن أبي الحديد، شرح نهج البلاغة، 36/11.

(4) الثقفى، الغارات، 927/2.

(5) الشيرازي، الدرجات الرفيعة، 6.

(6) البلاذري، أنساب الأشراف، 259/5؛ الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 263/5.

(7) عدي بن حاتم الطائي: يكنى أبا طريف، شهد مع الإمام علي (عليه السلام) الجمل (36هـ/656م) وصفين (37هـ/657م) سكن الكوفة مع أبناء قبيلته، توفي سنة (68هـ/687م) أيام سيطرة المختار على الكوفة. ينظر: ابن سعد، الطبقات الكبرى، 375/6.

(8) البلاذري، أنساب الأشراف، 260/5؛ ابن الأثير، الكامل في التاريخ، 418/3؛ الجبلين: هما جبل أجا وسلمي، بأرض الحجاز تسكنهم قبيلة طي. ينظر: ياقوت الحموي، معجم البلدان، 29/3.

(9) آمنة بنت شريد: هي كوفية اشتهرت بالفصاحة والشجاعة من المواليات للإمام علي (عليه السلام) أعلنت البراءة من أعدائه، بعد أن حبسها معاوية سنتان في سجن دمشق وبعد قتل زوجها أطلق سراحها وسيرها إلى الكوفة توفيت في الطريق في مدينة حمص بالطاعون سنة (50هـ/670م). ينظر: الحائري، شجرة طوي، 82/1؛ الشاكري، الإعلام من الصحابة والتابعين، 3/12؛ الزركلي، الإعلام، 26/1.

(10) عمرو بن الحمق: عمرو بن الحمق بن كاهل الخزاعي، صحابي هاجر للرسول محمد (ﷺ) بعد صلح الحديبية سنة (6هـ/627م)، سكن الكوفة وشهد مع الإمام علي (عليه السلام) كل المشاهد، طلبه معاوية كونه من أصحاب حجر بن عدي، قتل بالموصل. ينظر: ابن سعد، الطبقات الكبرى،

25/6؛ ابن حبان البستي، الثقات، 275/3.

(11) البلاذري، أنساب الأشراف، 282/5؛ ابن طيفور، بلاغات النساء، 87-89.

(12) البلاذري، أنساب الأشراف، 257/5؛ اليعقوبي، التاريخ، 161/2.

(13) ابن سعد، الطبقات الكبرى، 25/6.

فوضعت كفها على جبين زوجها ثم قالت: "غببتموه عني طويلاً ثم أهديتموه إلي قتيلاً فأهلاً بها من هدية غير قالية ومقلية".⁽¹⁾

وقد مورس أيام يزيد بن معاوية (60-64هـ/679-683م) أقصى أنواع التهريب الاجتماعي لقمع ثورة الإمام الحسين (عليه السلام) سنة (61هـ/680م) منها قتل عبد الله بن الإمام الحسين وهو طفل رضيع ليس له ذنب سوى انتسابه إلى البيت العلوي الشريف،⁽²⁾ وسبي نساءهم وأطفال الإمام الحسين (عليه السلام) من كربلاء إلى الكوفة سيراً ثم إلى دمشق، ومحاولة قتل الإمام زين العابدين (عليه السلام) وهو آخر من تبقى من ذرية الإمام من الرجال،⁽³⁾ فضلاً عن ترويع السيدة زينب (عليها السلام) في مجلس يزيد بدمشق⁽⁴⁾، علماً أن رسول الله (صلى الله عليه وسلم) في حروبه ومغازيه لم يجوز قتل وسبي الأطفال والنساء من أهل الكتاب.⁽⁵⁾ فكيف هو الحال مع المسلمين وآل بيت النبوة.

إن قتل وسبي أطفال ونساء الإمام الحسين (عليه السلام) وهو سبط النبي محمد (صلى الله عليه وسلم)، هي رسالة موجهة إلى كل العالم الإسلامي آنذاك بأن السلطة الأموية لا تبالي بالمراكز الاجتماعية والدينية للمعارضين وقمع أي ثوره تنازعها سلطتها، وخصوصاً حمل الرؤوس، وهذا يحدث للمرة الأولى، وذلك لتهريب الآخرين في حالة معارضة السلطة الأموية.

يمكن الإشارة أيضاً إلى ما فعله الجيش الأموي بقيادة مسلم بن عقبة المري بأهل المدينة المنورة سنة (63هـ/682م)⁽⁶⁾ في واقعة الحرة وذلك باستباحتها سبياً ونهباً وانتهاك حرم أهلها لثلاثة أيام⁽⁷⁾، بأمر من يزيد فطال التهريب النساء والشيوخ والأطفال دون استثناء⁽⁸⁾، فكان الهدف منها ضربة عسكرية بالدرجة الأولى، وترويع المجتمع المدني للحصول على البيعة ليزيد وأنهم عبيد له يحق له بيعهم وامتلاكهم والتصرف بأموالهم وإذلال شيوخهم وقتل أطفالهم واستباحة نساءهم.⁽⁹⁾

كما مارست السلطة التهريب بدوافع اجتماعية مع القادة وعوائلهم لقمع تحركاتهم خاصة بعد القضاء على حركة يزيد بن مهلب وقتله. فقد كانت مشاهد التهريب ماثلة أمام أعين عوائل آل المهلب⁽¹⁰⁾، فتمت ملاحقة من تبقى من أبناء البيت المهلب الذين هربوا مع عوائلهم وأسفرت عن مقتل ثلثة منهم، أما من سيق منهم أسرى وحاملين معهم رؤوس القتلى إلى أمير العراق مسلمة بن عبد الملك في الحيرة، قرر بيع آل المهلب كعبيد في دار الرزق في الحيرة، لولا تدخل القائد الجراح الحكمي الذي عرض على الأمير مسلمة مائة ألف درهم ثمناً لهم فأخلى سبيلهم⁽¹¹⁾، فأرسل الأمير مسلمة جميع الأسرى إلى الشام ليقفوا بذل أمام الخليفة يزيد بن عبد الملك (101-105هـ/719-723م) بالشام، حيث تعرض تسعة فتية منهم للقتل بأمر من الخليفة⁽¹²⁾، وربما كان السبب وراء قتلهم خشية وثوبهم على السلطة بعد بلوغهم، ولم ينج من القتل حتى الحدث الصغير بعد ما أبان لهم رغبته للحاق بأخوته فأردوه قتيلاً⁽¹³⁾، وزيادة في ترويع آل المهلب، أصدرت السلطة

(1) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 41/69؛ ابن الأثير، الكامل في التاريخ، أسد الغابة، 100/4.

(2) أبو مخنف، مقتل الحسين، 75؛ أبي الفرج الأصفهاني، مقاتل الطالبين، 64.

(3) ابن أعمش، الفتوح، 120/5-123؛ ابن طاووس، اللهوف في قتلى الطفوف، 91-92.

(4) أبي مخنف، مقتل الحسين، 122-123؛ البلاذري، أنساب الأشراف، 416/3-417.

(5) الماوردي، الأحكام السلطانية، 2-7.

(6) اليعقوبي، التاريخ، 172/2؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء، 325/3.

(7) الدينوري، الأخبار الطوال، 392؛ المسعودي، مروج الذهب، 269/3.

(8) ابن قتيبة، الإمامة والسياسة، 236/1؛ ابن كثير، البداية والنهاية، 188/8.

(9) ابن أنس، الموطأ، 982/2؛ الإمام أحمد ابن حنبل، مسند أحمد، 256/6؛ سعيد، واقعة الحرة، 49-52.

(10) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 593/5-597؛ مؤلف مجهول، العيون والحدائق، 70-74.

(11) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 602/5-603؛ العبود، آل مهلب، 125.

(12) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 602/5-603؛ لكن أين الأثير أشار إلى عدد القتلى ثلاثة عشر شخصاً، ينظر: الكامل في التاريخ، 303/4؛ العبود، آل المهلب، 124.

(13) مؤلف مجهول، العيون والحدائق في أخبار الحقائق، 74-75؛ ابن الأثير، الكامل في التاريخ، 303/4.

الأموية أوامرهم بإحراق منازلهم في البصرة وهدمها⁽¹⁾، كما صودرت أملاكهم المنقولة وغير المنقولة.⁽²⁾ ويمكن أن نستنتج من تلك الحادثة بأن معاقبة آل المهلب كانت أيسر شيء على الأمويين، وهي إيذاناً وإعلاماً لكافة الناس بأن لا مأمّن للمعارضين، فأسرة آل المهلب المالية والفاخرة تعرضت للنكبة والتشهير عند وقفها بوجه الدولة الأموية.

وقد حدثت في عهد والي العراق يوسف بن عمر الثقفي (120-126هـ) / (737-743م) ممارسات عديدة لترويع النساء، اللائي وقفن إلى جانب الناصر زيد بن علي (عليه السلام) في الكوفة بعد القضاء على ثورته سنة (122هـ/739م)، حيث تتبع يوسف بن عمر أم زوجة زيد بن علي فعذبها؛ لأنها رضىت بتزويج ابنتها لزيد⁽³⁾، وعاملها بقسوة إذ أمر بهدم دارها وحملها إليه بإجراءات أمنية مشددة لترويعها وعند وقفها أمامه بانتهائها عليها معالم القوة والعزة وأندش من رباطة جأشها، فأمر شرطته فشقوا ثيابها وقاموا بتعريتها وجلدها بالسياط حتى ماتت وقد وقعها، وتكرر المشهد المروع مع أخرى آزرت زيدا حيث مثل بجسدها فأمر بقطع يدها ورجلها ثم أمر بضرب عنقها، وهدم دوراً كثيرة في الكوفة على اثر هذه الحادثة.⁽⁴⁾

ثانياً- التهيب الاجتماعي بدافع الزواج (المصاهرة)

لم يقتصر الأمر على المعارضين للسلطة الأموية فحسب، بل شمل جوانب من الحياة الاجتماعية فيما له علاقة بجانب الزواج والطلاق، فعمدت السلطة إلى معاقبة الزوج وإجباره على الطلاق كما حدث مع الأعرابي الذي تخاصم مع زوجته وهي ابنة عمه فحجبها أبوها عنه، فأشتكى زوجها عند والي البصرة عبد الرحمن بن أم الحكم، فتعاطف معه فطلب حضور الزوجة وأبيها لسمع رأيهم، فلما نظر إليها أعجبته، فأمر حرسه بحبس الأعرابي، وترويعه بأنواع العذاب وأجبره على طلاقها، ودخل بها عبد الرحمن زوجاً، ولم يكن بوسع ابن عمها إلا أن شد الرحال إلى دمشق وأخبر معاوية بن أبي سفيان بقصته، فكتب معاوية إلى واليه ابن أم الحكم بإرسال المرأة التي عذب زوجها وطلقها وأجبرها على الزواج منه، لكن معاوية لما حضرت أمامه تعجب من جمالها، إلا أنه أحسن التصرف معها فخيرها بين زوجها الإعرابي، أو ابن أم الحكم، أو منه، لكن المرأة كانت حرة فاختارت زوجها الإعرابي لصفاته البدوية العربية ولعدم تخلية عنها.⁽⁵⁾

كان من بين سنن العرب هو تزويج المرأة دون رضاها، وبالتحديد من أبناء عمومته، فقليل أن رجلاً من بني أمية خطب النوار بنت أعين⁽⁶⁾ فرضيت به وجعلت أمرها إلى ابن عمها الفرزدق الشاعر⁽⁷⁾، فقال لها اشهدي لي بذلك على نفسك شهوداً ففعلت، فأجتمع الناس، فقال الفرزدق: " اشهدوا إني قد تزوجتها وأصدقته كذا وكذا فأنا ابن عمها أحق بها"⁽⁸⁾، فلما سمعت النوار بذلك رفضت زواجها من الفرزدق ونافرته إلى عبد الله بن الزبير عندما كان بالحجاز والعراق تحت سيطرته، ونزلت عند زوجته⁽⁹⁾ واستشفعت بها، ونزل الفرزدق عند حمزة بن عبد الله بن الزبير وأستشفع به⁽¹⁰⁾، ونظر عبد

(1) البلاذري، أنساب الأشراف، 333-335.

(2) العبود، آل المهلب، 125-126.

(3) البلاذري، أنساب الأشراف، 448/3.

(4) المصدر نفسه، 448/3.

(5) التتوخي، المستجاد من فعلات الأجواد، 240-241.

(6) النوار بنت أعين بن صعصعة بن ناجية بن مقاتل المجاشعية، أبوها من أصحاب الإمام علي (عليه السلام) وجهه للبصرة وقتله الخوارج، هي بنت عم

الفرزدق وزوجته، ينظر: ابن حزم، جمهرة أنساب العرب، 23؛ ابن الجوزي، المنتظم، 150/7.

(7) الفرزدق: هو همام بن غالب بن صعصعة من نميم، أما الفرزدق فهو لقب غلب عليه، وبعد من أشعر طبقات الشعراء الإسلاميين المقدم في

الطبقة الأولى، توفي سنة (110هـ/728م)، ينظر: أبي الفرج الأصفهاني، الأغاني، 367/9؛ القاضي المغربي، شرح الأخبار، 263/3.

(8) البلاذري، أنساب الأشراف، 356/6؛ ينظر أيضاً: ابن خلكان، وفيات الأعيان، 99/6.

(9) زوجته: هي تماضر بنت منظور بن زيان بن سيار الفزاري، أم حبيب وحمزة وعباد وثابت، توفيه وتزوج بعدها ابن الزبير أختها زجلة هي أم

هاشم بن عبد الله بن الزبير. ينظر: الزبير، نسب قریش، 240-243؛ الزبير بن بكار، جمهرة نسب قریش، 232؛ ابن حزم، جمهرة أنساب

العرب، 122.

(10) أبي الفرج الأصفهاني، الأغاني، 222-223/9؛ الجواليقي، شرح أدب الكاتب، 306.

الله بن الزبير بسماعه إلى الطرفين فحكم لصالح النوار وأمر الفرزدق بتطليقها،⁽¹⁾ فما كان من الفرزدق أمام هذا الموقف ألا أن ينشد أبياته فقال:

أما بنوه فلم تقبل شفاعتهم وشفعت بنت منظور بن زيانا
ليس الشفيع الذي يأتيك مؤتزرًا مثل الشفيع الذي يأتيك عريانا

ولما سمع ابن الزبير هذه الأبيات خشي على نفسه الهجاء من هذا الشاعر، فدعا النوار فقال لها: أن شئت فرقت بينكما وقتلتها فلا يهجونا أبداً، وإن شئت سيرته إلى بلاد العدو، قالت: ما أريد واحدة منهما. قال: فإنه ابن عمك وهو فيك راغب، فأزوجه اياك، فقالت نعم فزوجها ابن الزبير من الفرزدق، فقال الفرزدق خرجنا متباغضين ورجعنا متحابين.⁽²⁾ وعندما أحكم عبد الملك بن مروان سيطرته على الحجاز سنة (73هـ/692م) أمر بقمع حركة عبد الله بن الزبير حيث تمكن الجيش الأموي من محاربته وقتله،⁽³⁾ فأراد عبد الملك بن مروان أن يعقد قرآنه على تماضر بنت منظور، والتي وصفت له بأنها أحسن النساء ثغراً⁽⁴⁾ وأتمهن جمالاً⁽⁵⁾، عمدت إلى إيذاء نفسها فأخذت فأساً وكسرت به أسنانها، وعندما جاءها الرسول ليخطبها فأذنت له ليراها ويصف حالها لعبد الملك فأقبل فهي بين يديه، وبعد أن شاهدها الرسول رجع إلى عبد الملك وأخبره بحالها، فقال أردتها على حسن ثغرها الذي بلغني، وأما الآن فلا حاجة لي فيها.⁽⁶⁾

ولما كانت النساء في عصر قبل الإسلام وحتى في الإسلام، تفضل الزواج من رجل قريب لها بعد طلاقها أو وفاة زوجها، وذلك لأن الرجل يوفر لها مصدر العيش والحماية الاجتماعية، فلم تشذ لبابه بنت عبد الله زوجة عبد الملك عن هذه القاعدة فتزوجت من علي بن عبد الله بن عباس⁽⁷⁾، مما أثار غضب الوليد بن عبد الملك الذي أذاق علي بن عبد الله أنواع العذاب وعامله بكل قسوة وضربه بالسياط، لأنه يعتقد زواج أمهات الخلفاء منقصة لهم، لكن لبابه كان لها دافع آخر لزواجها من علي بن عبد الله فعندما أرادت الخروج من الشام إلى المدينة تزوجت علي بن عبد الله ليكون محرماً لها في الطريق.

تزوج الحجاج بن يوسف الثقفي من أم كلثوم⁽⁸⁾ بنت عبد الله بن جعفر⁽⁹⁾ بعد بناءه لمدينة واسط سنة (83هـ/702م)، فكتب خالد بن يزيد إلى عبد الملك بن مروان يخبره بذلك، فاجبه عبد الملك متسائلاً عن مدى كفايته الحجاج لهذا الزواج، ويبدو أن خالد بن يزيد وعبد الملك كانا خائفين من احتمال ميل الحجاج إلى (العلويين)⁽¹⁰⁾، بعد زواجه من أم كلثوم كتب إليه عبد الملك وأمره بتطليق ابنه عبد الله بن جعفر ففعل، ومن هنا نرى أن الحجاج نفسه كان قد تعرض للترهيب الاجتماعي⁽¹¹⁾.

(1) ابن حمدون، التذکر الحمدونية، 193/9؛ الشيرازي، الدرجات الرفیعة، 544.

(2) أبي الفرج الأصفهاني، الأغاني، 223/9.

(3) الطبري، تاریخ الرسل والملوک، 193-187/6.

(4) الثغر: الفم وقيل أسم الأسنان كلها ما دامت في منابتها قبل أن تسقط، وقيل الثغر ثمان أسنان أربعاً في أعلى الفم وأربعاً في أسفله، والجمع الثغور. ينظر: ابن منظور، لسان العرب، 103/4، (ثغر).

(5) ابن عساکر، تاریخ مدينة دمشق، 64/13؛ ابن قيم الجوزية، أخبار النساء، 83.

(6) ابن قيم الجوزي، أخبار النساء، 74.

(7) ابن عساکر، تاریخ مدينة دمشق، 154/27؛ ابن خلکان، وفیات الأعیان، 275/3.

(8) المبرد، الكامل في اللغة والأدب، 161/2؛ ابن خلکان، وفیات الأعیان، 275-274/3.

(9) أم كلثوم: أم كلثوم بنت عبد الله بن جعفر بن أبي طالب، أمها زينب بنت علي ابن أبي طالب وأختها لبابه زوجة عبد الملك بن مروان. ينظر: الثقفي، الغارات، 694/2؛ ابن عبد البر، الاستيعاب، 883/3.

(10) ابن أبي الدم، تاریخ المظفري، 249؛ ابن القيم الجوزية، أخبار النساء، 39.

(11) المبرد، الكامل في اللغة والأدب، 275-274/1؛ ابن أبي الدم، تاریخ المظفري، 249؛ ابن قيم الجوزية، أخبار النساء، 39.

وهناك روايتين من زواج الحجاج ان ابن النديم⁽¹⁾ يرى ان الزواج كان برغبة من ابائها لديون كانت في ذمته للحجاج. اما المبرد⁽²⁾ فيرى ان الزواج كان اكراهاً من الحجاج ولم يكن ابوها راضياً بالمصاهرة وهو الذي اوصل صوته الى خالد بن يزيد الذي اخر سلطة الخلافة في دمشق بذلك.

ولو تأملنا في هذا النص لاستبعدنا أن يكون شخص مثل الحجاج يغير فلسفته التعسفية بكرة العلويين من اقترانه بأمر كلثوم، ولذلك فرأى المبرد أكثر رجاحة.

وفي حادثه اخرى توضح مدى تجبر بعض القادة الامويين، ما قام به يزيد بن المهلب في محاولته اجبار موسى بن الوجيه الحميري⁽³⁾ فاجبره على طلاق اخته (اخت يزيد) لانه لأنه أصبح لا يتشرف بمصاهرة البسطاء من الناس⁽⁴⁾، وعند رفض موسى بذلك لما كان يشعر بحبه اتجاه زوجته تعرض للتعذيب وطلقها تحت جلد السياط⁽⁵⁾.

ولم يكن خلفاء بني أمية هم الوحيدون ممن مارس الترهيب، بل وقفنا على حالة ترهيب اجتماعي كان ميدانها أحد المقربين من عبد الملك بن مروان ويدعى عقيل بن علفه⁽⁶⁾ والمشهور بالشرف الرفيع والغيرة، حيث وما تزال الناس ترغب بالمصاهرة من بيت الشرف والمكانة الاجتماعية، فرغب عبد الملك بن مروان في هذه الصفات فخطب بنت عقيل إلى ابنه، فأطرق رأسه ساعة ثم قال: جنيني هجناك، فضحك عبد الملك لكبريائه⁽⁷⁾ فزوج ابنته إلى يزيد بن عبد الملك بن مروان، وبنته الثانية إلى يحيى بن الحكم أخي مروان بن الحكم، فطمع الناس بشرفه فتقدم إبراهيم بن هشام المخزومي⁽⁸⁾ لخطوبة ابنة عقيل فأبى أن يزوجه لأنه غيور جاف فهم في ضرب أبنته بالسيف غيرة عليها لولا أن يمنعه أبنة لكان قتلها بدون سبب⁽⁹⁾.

وكان هناك جارا لعقيل بن علفه جار يقال له سلاماني⁽¹⁰⁾ ورغبته في مصاهرة جاره فقد طلب إحدى بناته، فأغتم عقيل وغضب على جاره من جرأته أن يخطب ابنته، لكن هذه المرة أنزل عقابه بجاره، فأخذه وكتفه بالحبال ودهن أسنانه بالشحم وقيل الزيت وأدناه من قرية نمل(عين نمل) فأكل النمل عورته(خصيتيه) حتى ورم جسده ثم حله وقال: "يخطب إلي عبد الملك فأرده وتجرؤ أنت علي فتخطب ابنتي".⁽¹¹⁾

إن اعتداد الإنسان بنفسه شيئاً جميلاً لكن ليس إلى هذا الحد المخالف لشرع الله فقد ورد عن النبي أنه قال: "إذا خطب إليكم من ترضون دينه وخلقه فزوجوه إلا تفعلوا تكن فتنة وفساد عريض".⁽¹²⁾

(1) تاريخ المظفر، 249.

(2) الكامل في اللغة والأدب، 1/274-275.

(3) موسى بن الوجيه الحميري: هو من رجال بني أمية، كان يضع في سند ومثمن الحديث النبوي، عمل في ولاية العراق مع عدي بن أرطاة زمن عمر بن عبد العزيز، من سكنة الشام، ينظر: ابن أعثم، الفتوح، 7/206؛ ابن حجر، تعجيل المنفعة، 303.

(4) البلاذري، أنساب الأشراف، 8/291.

(5) المصدر نفسه، 8/291؛ الخراساني، سنن سعيد بن منصور، 276.

(6) عقيل بن علفه: عقيل بن علفه بن الحارث بن معاوية بن ضباب بن جابر بن يربوع المري، كان شاعراً وذا شرف رفيع وعفه وغيرة، ينظر: العسكري، تصحيقات المحدثين، 2/909.

(7) البغدادي، خزائن الأدب، 4/438.

(8) إبراهيم بن هشام: إبراهيم بن هشام بن إسماعيل المخزومي، خال هشام بن عبد الملك بن مروان، ولاه هشام مكة والحجاز وهو أخوه محمد بن هشام في زمن الوليد بن يزيد عزلهم وجلدهم بالشام وأرسلهم موتقين بالحديد إلى أمير العراق يوسف بن عمر وقتلهم بالتعذيب سنة (126هـ/743م) ينظر: الشيخ المفيد، الإرشاد، 2/174؛ الأميني، الغدير، 6/195؛ الزركلي، الإعلام، 7/131.

(9) المبرد، الكامل في اللغة والأدب، 2/38؛ ابن عساکر، تاريخ مدينة دمشق، 41/29.

(10) لم نقف على ترجمة له في المصادر التي اطلعت عليها.

(11) الجاحظ، كتاب الحيوان، 1/181؛ البغدادي، خزائن الأدب، 4/438.

(12) ابن ماجه، سنن ابن ماجه، 1/632؛ الترمذي، سنن الترمذي، 3/394.

ومثل هذه الحادثة وقعت زمن الرسول محمد (ﷺ) مع غلام أسمه سندر، جب وخرم أنفه وإذنه، فجاء الغلام يشتكي للرسول قال: "من مثل به أو حرق بالنار فهو حر وهو مولى الله ومولى رسوله"⁽¹⁾.

الاستنتاجات

توصل البحث إلى مجموعة من الاستنتاجات المهمة يمكن تجسيدها في النقاط الآتية:

- 1- على الرغم من نهي الدين الإسلامي عن التهريب السلبي (البشري) للمجتمعات، إلا أن الدولة الأموية في عصرها مارست ذلك النوع من التهريب وبشكل واضح لتثبيت أركان حكمها.
- 2- يُعد الاقتصاد عاملاً مهماً في حياة الفرد؛ لذا كان من بين الدوافع الذي اعتمد عليه الحكام الأمويين لإفقار الناس كي يكونوا أداة طوعه بيد الحكام من خلال إتباعهم أسلوب المصادرة والجبائية.
- 3- وجد الأمويين نظام الفوارق الاقتصادية بين أفراد المجتمع من خلال العطاء وشرف العطاء والهبات والهدايا إلى المؤيدين لسياستهم وحجبها عن عامة الناس لاسيما المعارضين لسياستهم.
- 4- اتخذ الأمويون الجانب الاجتماعي من حياة الثوار الناقمين من الحكم الأموي بما يتعلق بأفراد أسرهم من الزوجة والأولاد ورؤساء العشائر ومعاقبتهم من دون ذنباً اقترفوه، بدافع تهريب المعارضين والثوار؛ لكبح تحركاتهم وقمع نفوذهم كوسيلة ضغط عليهم.
- 5- وصل التجبر لبعض الحكام بإرغام بعض ولايتهم من تطليق زوجاتهم من العوائل الغير موالية لهم خوفاً من دورها بتغيير أفكار هؤلاء ضد نظرية حكمهم، وكذلك الحال لبعض الرجال الذين تعرضوا للتعذيب بعد قدومهم على الزواج من نساء البيت الأموي وإجبارهم على الطلاق حتى إذا عقد عليها شرعاً.
- 6- اتبع بعض الولاة ووجهاء البلاط الأموي أساليب التعذيب والقسر مع عامة الناس بدافع اجتماعي نتيجة للتعالي وزيادة الفوارق بين طبقات المجتمع.

المصادر

القرآن الكريم

أولاً: المصادر العربية

📖 الأبشيهي، شهاب الدين محمد بن احمد (ت328هـ/940م).

1. المستطرف في كل فن مستظرف، مكتبة الانجلو، (القاهرة، 1896م).

📖 ابن الاثير، أبو الحسن علي بن ابي الكرم الجزري، (ت:630هـ/1238م).

2. أسد الغابة في معرفة الصحابة، دار الفكر، (بيروت، 1989م).

3. الكامل في التاريخ، تح: عمر عبد السلام تدمري، دار الكتاب العربي، ط1، (بيروت، 1997م).

📖 الإمام أحمد، احمد بن محمد ابو حنيفة الشيباني، (ت: 241هـ/855م).

4. مسند أحمد، الناشر مؤسسة قرطبة، (مصر، د.ت).

📖 ابن إدريس الحلبي، محمد بن منصور، (ت: 598هـ/1201م).

5. السرائر الحاوي لتحرير الفتاوي، مطبعة مؤسسة النشر الإسلامي، ط2، (قم، 1989م).

📖 ابن أعثم، أحمد بن أعثم (ت: 314هـ/927م).

(1) ابن أنس، المدونة الكبرى، 219/3 ؛ ابن سعد، الطبقات الكبرى، 505/7؛ الإمام أحمد، مسند أحمد، 245/2.

6. كتاب الفتوح، تح: علي شيري، مطبعة دار الأضواء، (بيروت، 1990م).
- 📖 البخاري، محمد بن إسماعيل الجعفي، (ت: 256هـ/869م).
7. التاريخ الكبير، المكتبة الإسلامية، ديار بكر، (تركيا، د.ت).
- 📖 البغدادي، الهادي عبد القادر بن عمر، (ت: 1093هـ/1782م).
8. خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، تح: محمد نبيل طريفي وإميل بديع، الناشر دار الكتب العلمية، (بيروت، 1995).
- 📖 البلاذري، أحمد بن يحيى بن جابر، (ت: 279هـ/892م).
9. أنساب الأشراف، تح: محمد حميد الله، الناشر معهد المخطوطات بجامعة الدول العربية، مطبعة دار المعارف، (مصر، 1959م).
- 📖 البيهقي، أحمد بن الحسن، (ت: 458هـ/1065م).
10. سنن البيهقي الكبرى، تح: عبد القادر، الناشر مكتبة الباز، (مكة، 1994م).
- 📖 الترمذي، محمد بن عيسى، (ت: 279هـ/892م).
11. سنن الترمذي، تح: أحمد محمد، الناشر دار إحياء التراث العربي، (بيروت، د.ت).
- 📖 التنوخي، الحسن بن أبي القاسم، (ت: 384هـ/994م).
12. الفرج بعد الشدة، منشورات الشريف الرضي، مطبعة أمير، ط2، (قم، 1364ش).
- 📖 الثقفى إبراهيم بن محمد الكوفي (ت: 283هـ/896م).
13. الغارات، تح: جلال الدين الحسيني، مطبعة بهمن، (دم، د.ت).
- 📖 الجاحظ، عمرو بن بحر، (ت: 255هـ/869م).
14. البرصان والعرجان والعميان والحولان، تح: عبد السلام محمد هارون، الناشر دار الرشيد، مطبعة دار الطباعة، (بيروت، 1982م).
15. كتاب الحيوان، تح: عبد السلام محمد، مطبعة مصطفى البابي، ط2، (مصر، 1950م).
- 📖 الجهشياري، محمد بن عبدوس، (ت: 331هـ/942م).
16. الوزراء والكتّاب، تح: حسن الزين، الناشر دار الفكر الحديث، (بيروت، 1988م).
- 📖 الجوالقي، موهوب بن أحمد، (ت: 539هـ/1144م).
17. شرح أدب الكاتب، الناشر مكتبة القدس، (القاهرة، 1931م).
- 📖 ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي، (ت: 597هـ/1200م).
18. صفة الصفوة، تح: طارق محمد، الناشر دار ابن خلدون، (الإسكندرية، د.ت).
19. المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، تح: محمد عبد القادر عطا، الناشر دار الكتب العلمية، (بيروت، 1992م).
- 📖 ابن حبان، محمد بن حبان، (ت: 354هـ/965م).
20. النقات، تح: محمد عبد المعيد خان، مطبعة دائرة المعارف العثمانية، (حيدر آباد، 1973م).
- 📖 ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي، (ت: 852هـ/148م).
21. الإصابة في تمييز الصحابة، تح: عادل أحمد وعلي محمد، الناشر، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1994م).
22. تعجيل المنفعة، الناشر دار الكتب العلمية، (بيروت، د.ت).
- 📖 ابن أبي الحديد المعتزلي، عز الدين أبي حامد عبد الحميد بن هبة الله المدائني، (ت: 656هـ/1258م).
23. شرح نهج البلاغة، تح: محمد أبو الفضل، الناشر دار إحياء الكتاب العربي، ط2، (بيروت، 2012م).
- 📖 ابن حزم، علي بن أحمد، (ت: 456هـ/1063م).

24. جمهرة أنساب العرب، تح: لجنة من العلماء، مطبعة دار الكتب العلمية، (بيروت، 1953).
 ابن حمدون، محمد بن الحسين، (ت: 562هـ/1166م).
25. التذكرة الحمدونية، تح: إحسان عباس وبكر عباس، الناشر دار صادر، (بيروت، 1996م).
 الخراساني، سعيد بن منصور، (ت: 227هـ/841م).
26. سنن سعيد بن منصور، تح: حبيب الرحمن، الناشر دار الكتب العلمية، (بيروت، د.ت.).
 ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، (ت: 808هـ/1405م).
27. تاريخ ابن خلدون، المسمى: العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، الناشر دار إحياء التراث العربي، ط4، (بيروت، د.ت.).
 ابن خلكان، شمس الدين أحمد بن محمد، (ت: 681هـ/1282م).
28. وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تح: إحسان عباس، دار صادر، (بيروت، د.ت.).
 خليفة ابن خياط، خليفة بن خياط بن خليفة الشيباني العصفري، (ت: 240هـ/854م).
29. التاريخ، تح: سهيل زكار، الناشر دار الفكر، (بيروت، د.ت.).
30. الطبقات، تح: سهيل زكار، الناشر دار الفكر، (بيروت، 1993م).
-  ابن أبي الدم، إبراهيم بن أبي الدم، (ت: 642هـ/1244م).
31. تاريخ الإسلام، المعروف بـ (التاريخ المظفر)، تح: حامد ريان، الناشر دار الثقافة، (القاهرة، 1989م).
-  الدينوري، أبو حنيفة أحمد بن داود، (ت: 282هـ/895م).
32. الأخبار الطوال، تح: عبد المنعم عامر، الناشر دار إحياء الكتاب، (القاهرة، 1960).
-  الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان، (ت: 748هـ/1347م).
33. تاريخ الإسلام ووفيات مشاهير الأعلام، دار، مطبعة دار الكتاب العربي، ط2، (بيروت، 1987م).
34. سير أعلام النبلاء، تح: حسين الأسد، الناشر مؤسسة الرسالة، ط9، (بيروت، 1993م).
35. العبر في غير من غير، تح: فؤاد سيد، الناشر دائرة المطبوعات، (الكويت، 1960).
-  الزبير بن بكار، الزبير بن بكار بن عبد الله بن مصعب، (ت: 256هـ/869م).
36. الأخبار الموفقيات، تح: سامي مكي، الناشر عالم الكتاب، ط2، (بيروت، 1996).
37. جمهرة نسب قریش وأخبارها، تح: محمود محمد، مطبعة المدني، (القاهرة، 1961م).
-  الزبير، مصعب بن عبد الله، (ت: 231هـ/851م).
38. نسب قریش، تح: ليفي برونفسال، الناشر دار المعارف، (القاهرة، د.ت.).
-  ابن سعد، محمد بن سعد، (ت: 203هـ/818م).
39. الطبقات الكبرى، تح: علي محمد، مطبعة صادر، ط2، (بيروت، د.ت.).
-  الشيرازي، علي خان الحسيني، (ت: 1120هـ/1708م).
40. الدرجات الرفيعة في طبقات الشيعة، تح: محمد صادق، منشورات مكتبة بصيرتي، ط2، (قم، 1976م).
-  ابن طاووس، علي بن موسى، (ت: 664هـ/1265م).
41. اللهوف في قتلى الطفوف، الناشر أنوار الهدى، مطبعة مهر (قم، 1996م).
-  الطبري، محمد بن جرير، (ت: 310هـ/922م).
42. تاريخ الأمم والملوك، تح: محمد أبو الفضل، الناشر دار إحياء التراث العربي، (بيروت، 2008م).
-  الشيخ الطوسي، محمد بن الحسن، (ت: 460هـ/1067م).
43. النهاية في مجرد الفقه والفتاوي، انتشارات قدسي محمدي، (قم، د.ت.).

٤٣. ابن طيفور، أبي الفضل ابن أبي طاهر، (ت: 380هـ/990م).
44. بلاغات النساء، الناشر مكتبة بصيرتي، (قم، د.ت).
٤٥. ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله (ت: 463هـ/1070م).
45. الاستيعاب في معرفة الأصحاب، تح: عادي مرشد، الناشر دار الاعلام، عمان، ط1، (بيروت، 2000م).
٤٦. ابن عبد ربه، أحمد بن محمد، (ت: 328هـ/939م).
46. العقد الفريد، تح: محمد مفيد محمد، الناشر دار الكتب العلمية، (بيروت، 1983م).
٤٧. ابن عساكر، علي بن الحسن، (ت: 571هـ/1175م).
47. تاريخ دمشق، تح: علي شيري، الناشر دار الفكر، (بيروت، 1995م).
٤٨. العسكري، الحسن بن عبد الله بن سعيد، (ت: 382هـ/992م).
48. تصحيحات المحدثين، تح: أحمد ميرة، الناشر المطبعة العربية الحديثة، (القاهرة، 1982م).
٤٩. ابن فارس، أحمد بن زكريا، (ت: 395هـ/1004م).
49. معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، الناشر دار الفكر، ط2، (بيروت، 1999م).
٥٠. الفراهيدي، الخليل بن أحمد، (ت: 175هـ/791م).
50. العين، تح: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، الناشر دار الهجرة، ط2، (قم، 1988م).
٥١. أبو الفرج الأصفهاني، علي بن الحسين، (ت: 356هـ/966م).
51. الأغاني، تح: عبد علي مهنا، الناشر دار الفكر، (دم، 1986م).
52. مقاتل الطالبين، الناشر المكتبة الحيدرية، ط2، (النجف، 1965م).
٥٣. الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب، (ت: 817هـ/1413م).
53. القاموس المحيط، الناشر دار الفكر، (بيروت، 1983م).
٥٤. القاضي النعمان المغربي، النعمان بن محمد، (ت: 363هـ/973م).
54. شرح الأخبار، تح: محمد الحسيني، الناشر مؤسسة النشر الإسلامي، ط2، (قم، 1993م).
٥٥. ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم، (ت: 276هـ/889م).
55. الإمامة والسياسة، الناشر دار الكتب العلمية، ط3، (بيروت، 2009م).
٥٦. ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر، (ت: 751هـ/1351م).
56. أخبار النساء، الناشر دار الشؤون الثقافية العامة، (دم، د.ت).
٥٧. ابن كثير، إسماعيل بن عمر، (ت: 774هـ/1372م).
57. البداية والنهاية، تح: عبد الله عبد المحسن، الناشر دار هجر، (دم، 1997م).
٥٨. ابن الكلبي، هشام بن محمد، (ت: 204هـ/819م).
58. جمهرة النسب، تح: محمد فردوس، الناشر: دار الیقظة العربية، (دمشق، د.ت).
٥٩. ابن ماجة، محمد بن يزيد، (ت: 275هـ/888م).
59. سنن ابن ماجة، تح: محمد فؤاد، الناشر دار الفكر، (بيروت، د.ت).
٦٠. الإمام مالك، مالك بن أنس الاصبحي، (ت: 179هـ/795م).
60. المدونة الكبرى، الناشر دار احياء التراث العربي، مطبعة السعادة المصرية، (بيروت، د.ت).
61. الموطأ، تح: محمد فؤاد، الناشر دار احياء التراث العربي، (بيروت، 1985م).
٦٢. الماوردي، علي محمد، (ت: 450هـ/1058م).
62. الحاوي الكبير، تح: علي محمد وعادل أحمد، الناشر دار الكتب العلمية، (بيروت، 1990م).

63. الأحكام السلطانية والولايات الدينية، الناشر دار التعاون، مطبعة مصطفى البابي، ط2 (مكة، 1966م).
 المبرّد، محمد بن يزيد ، (ت: 285/ 898م).
64. الكامل في اللغة والأدب ، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم ، الناشر دار الفكر العربي، ط3، (القاهرة ، 1997م).
 المتقي الهندي، علي بن حسام الدين، (ت: 975هـ/1567م).
65. كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال، تح: بكر حياني وصفوة السقا، الناشر، مؤسسة الرسالة، (بيروت، 1985م).
66. العلامة المجلسي، محمد باقر، (ت: 1111هـ/1699م).
67. ملاذ الاخير في فهم تهذيب الأخبار، تح: مهدي رجائي، الناشر مكتبة المرعشي، مطبعة الخيام، (قم، 1985م).
 أبو مخنف، لوط بن يحيى، (ت: 157هـ/774م).
67. مقتل الإمام الحسين عليه السلام، تح: الحسن الغفاري، المطبعة العلمية، (قم، د.ت.).
 المسعودي، علي بن الحسين، (ت: 346هـ/957م).
68. مروج الذهب ومعادن الجوهر، تح: يوسف البقاعي، الناشر دار إحياء التراث العربي، ط2، (بيروت، 2011م).
 مسكويه، أحمد بن محمد، (ت: 421هـ/1030م).
69. تجارب الأمم وتعاقب الهمم، تح: كسروي حسن، الناشر دار الكتب العلمية، (بيروت، 2003م).
 الشيخ المفيد، محمد بن النعمان، (ت: 423هـ/1022م).
70. الارشاد، تح: مؤسسة ال البيت، الناشر دار المفيد، ط2، (بيروت، 1993م).
 المنذري، عبد العظيم عبد القوي، (ت: 656هـ/1258م).
71. الترهيب والترغيب في الحديث الشريف، تح: مصطفى محمد، الناشر دار الجيل، (بيروت، 1985م).
 ابن منظور، محمد بن مكرم، (ت: 711هـ/1311م).
72. لسان العرب، الناشر دار صادر، (بيروت، 1984م).
 مؤلف مجهول.
73. تاريخ الخلفاء، الناشر بطرس غرياز نيزيج، (موسكو، 1967م).
 مؤلف مجهول (من رجال القرن الثالث الهجري، التاسع الميلادي).
74. العيون والحدائق في أخبار الحقائق، (لیدن، 1871م).
 النويري، أحمد بن عبد الوهاب، (ت: 733هـ/1332م).
75. نهاية الإرب في فنون الأدب، الناشر وزارة الثقافة والإرشاد المصرية، مطبعة كوستا شوماس، (القاهرة، د.ت.).
 الهلالي، سليم بن قيس، (ت: 76هـ/695م).
76. كتاب سليم بن قيس، تح: محمد باقر، الناشر دليل ما، مطبعة بكماش، (قم، 2001م).
 ورام الاثري، ورام بن أبي الفوارس، (ت: 605هـ/1208م).
77. تنبيه الخواطر ونزهة النواظر، الناشر دار الكتب الإسلامية، مطبعة حيدرية، ط2، (طهران، 1368ش).
 ياقوت الحموي، ياقوت بن عبدالله (ت: 626هـ/1228م).
78. معجم البلدان، الناشر دار إحياء التراث العربي، (بيروت، 1979م).
 البيهقي، أحمد بن اسحاق، (ت: 292هـ/904م).
79. التاريخ، تح: خليل المنصور، الناشر دار الزهراء، (قم، 2008م).

ثانياً- المراجع

📖 الاباني، محمد ناصر.

80. أحكام الجنائز، الناشر المكتب الإسلامي، ط4، (بيروت، 1986م).

📖 الاميني، عبد الحسين أحمد، (ت: 1492هـ/1972م).

81. موسوعة الغدير في الكتاب والسنة والأدب، الناشر دار الكتاب العربي، ط4، (بيروت، 1977م).

📖 الشيخ الأنصاري، مرتضى (ت: 1282هـ/1864م).

82. كتاب المكاسب، تح: لجنة تحقيق تراث الشيخ الأعظم، مطبعة يافزي، (قم، 1994م).

📖 بيضون، إبراهيم.

83. الحجاز والدولة الإسلامية في اشكالية العلاقة مع السلطة المركزية في القرن الأول الهجري، دار النهضة العربية،

(بيروت، 1995م).

📖 الحائري، محمد مهدي، (ت: 1369هـ/1949م).

84. شجرة طوبى، مطبعة الحيدرية، ط5، (النجف، 1965م).

📖 الخيروي، رمزية عبد الوهاب.

85. إدارة العراق في صدر الإسلام، الناشر دار الحرية، (بغداد، 1978م).

📖 الدوري، عبد العزيز.

86. مقدمة في التاريخ الاقتصادي العربي، الناشر مركز دراسات الوحدة العربية، (بيروت، 2007م).

📖 الزركلي، خير الدين.

87. الاعلام، الناشر دار العلم للملايين، ط5، (بيروت، 2002م).

📖 زيدان، جرجي.

88. تاريخ التمدن الاسلامي، منشورات دار ومكتبة الحياة، (بيروت، 1973م).

📖 الشاكري، الحاج حسن.

89. الاعلام من الصحابة والتابعين، مطبعة ستارة، ط2، (قم، 1995م).

📖 صفوت، أحمد زكي، (ت: 1352هـ/1933م).

90. جمهرة خطب العرب في عصور العربية الزاهرة، مطبعة مصطفى البابي، ط2، (مصر، 1962م).

📖 العبود، نافع توفيق.

91. آل المهلب بن أبي صفرة ودورهم في التاريخ حتى منتصف القرن الرابع الهجري، مطبعة جامعة بغداد، (بغداد، 1975م).

📖 العلي، صالح أحمد.

92. التنظيمات الاجتماعية والاقتصادية في البصرة في القرن الأول الهجري، الناشر دار الطليعة، ط2، (بيروت، 1969م).

📖 الشيخ القمي، عباس بن محمد باقر (ت: 1359هـ/1940م).

93. الكنى والألقاب، تح: محمد هادي، الناشر مكتبة الصدر، (طهران، د.ت).

📖 كحالة، عمر رضا.

94. معجم المؤلفين، الناشر مكتبة المثنى ودار إحياء التراث العربي، (بيروت، د.ت).

ثالثاً- الرسائل والأطاريح الجامعية

📖 مال الله، حيدر لفقة.

أساليب الدولة الأموية في تثبيت السلطة، أطروحة مقدمة إلى قسم التاريخ في كلية الآداب، جامعة البصرة، 2011م.

دور الوسطية في تعزيز الوحدة الوطنية

د. فرات عبد الكريم الجبوري

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

The Role of Moderateness in Enforcing the National Unity

Dr. Furat Abdul Kareem Al-Juboori

University of Babylon / College of Basic Education

Abstract

Doubtlessly, the nations' commitment to their principles and doctrines is a way to achieve the historical glory. Moderateness reveals the leniency of this great religion. It has been a cause for the spread of Islam throughout the world. In Islam, moderateness means to be moderate in faith, legislations, and in ethics. The research is divided into three sections preceded by an introduction clarifying the meaning of moderateness linguistically and terminologically.

المقدمة

فإن من نعمة الله على هذه الأمة وتشريفه لها أن جعلها أمة وسطا خيارا عدولا فقال: (وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا).

فهي خير الأمم التي أخرجت للناس وقد وصفها المولى عز وجل وشهد لها بذلك فقال تعالى: (كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ) [آل عمران: 110].

ثم اصطفى الله سبحانه وتعالى لها رسولا من خيارها وأوسطها نسبا ومكانة فبعثه فيها نبيا رسولا: (لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِّنْ أَنفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُم بِالْمُؤْمِنِينَ رَؤُوفٌ رَّحِيمٌ) التوبة: 128.

والمقصود بالوسطية: هو التزام خط الوسط بين جميع المتناقضات والمتضادات والمنقابات؛ وهو التوسط في الأمور والابتعاد عن طرفي الإفراط والتفريط. وهو أفضل طريقة يتبعها الإنسان ليؤدي ما عليه من واجبات تجاه ربه سبحانه وتجاه نفسه وتجاه الآخرين.

إنَّ ما صرنا إليه اليوم من الوهن والهوان ما كان إلا لانتشار آفتين في مجتمعاتنا هما آفتا الجمود والجحود اللتان تمثلان الابتعاد عن المنهج الوسطي والركون إلى الإفراط والتفريط.

فالناظر لطبائع الناس وأفكارهم بمختلف ثقافتهم ومجتمعاتهم يلاحظ مظاهر التطرف والغلو - ليس في التدين فحسب - بل حتى في معاملتهم فيما بينهم وعلاقاتهم الاجتماعية المختلفة الأمر الذي أدى إلى وقوع مزيد من الأزمات والمشاكل ولا خلاص من ذلك كله إلا بالعودة إلى الوسطية والاعتدال في جميع الأمور فكرا وسلوكا.

ولا شك بأن تمسك الأمم بمبادئها والتزامها بثوابتها هو ما يحقق لها الأمجاد التاريخية والعطاءات الإنسانية. فحقيقة الوسطية هي التي تظهر سماحة هذا الدين الحنيف؛ تلك السمة التي كانت سببا في انتشار الإسلام في أنحاء المعمورة شرقا وغربا. فكانت الوسطية هي التي زينت الفكر الإسلامي ليكون فكرا أعرأ أنار قبسهُ ظلمات العالم أجمع. والوسطية في الإسلام تعني: الوسطية في كل جانب من جوانبه؛ فهو وسط في عقائده، ووسط في تشريعاته، ووسط في أخلاقه. لذا كان هذا البحث مقسما على ثلاثة مباحث. تسبقهما مقدمة وتمهيد وضح معنى الوسطية في اللغة والاصطلاح. ويعقبها خاتمة فيها عرض لأهم النتائج.

يبيّن المبحث الأول وهو بعنوان (الوسطية في الاعتقاد) أن العقائد الإسلامية وسطا بين الأفكار والعقائد التي ظهرت في هذه المعمورة عبر الأمكنة والأزمان. فهي عقيدة تدعو إلى الاعتدال والاعتدال في جلها وتحاكي العقل والفطرة الإنسانية. ويمكن أن نلمس ذلك عند دراسة العقيدة الإسلامية في كل مضامينها.

فالإسلام دين يدعو إلى السماحة والاحترام التي من شأنها أن تزرع الحب والاحترام في قلوب الناس وصولاً لتحقيق الوحدة بين أبناء الوطن الواحد.

أما المبحث الثاني (الوسطية في الأحكام والشرائع) فقد تحدّث عن الميزات التي تميزت بها الشريعة الإسلامية والتي جعلتها قابلة للثبات والاستمرار، ومواكبة لحياة الإنسان في أي زمن كان وفي أي مكان كان؛ ذلك لأنها شريعة وسطية موسومة بالاعتدال.

وكان المبحث الثالث (الوسطية في الأخلاق والسلوك) لبيان أنّ الأخلاق التي دعا إليها الإسلام تبين الوسطية والاعتدال في هذا المنهج القويم؛ فإن من نعم الله علينا أنه جعل سيدنا محمداً صلى الله عليه وآله وسلم المثل الأعلى رسولاً منذ ولادته موصوفاً بالعصمة والطهارة والكمال، وما زال يرتقي سلم الأخلاق حتى نعتة ربه قائلاً: (إنك لعلی خلق عظیم). فكان القدوة الحسنة في التخلق. والذي قال: (إن من أكمل المؤمنين إيماناً أحسنهم خلقاً)، وبذلك اكتسب حسن الخلق قدسية دينية جعلت مزاولته من أعلى درجات الإيمان.

التمهيد

معنى الوسطية في اللغة والاصطلاح

الوسطية في اللغة:

الوسط بإسكان السين يكون موضعاً للشيء (طرف)، تقول: زيد وسط الدار، فإذا فتحت السين صار اسماً لما بين طرفي كل شيء⁽¹⁾.

وقيل أيضاً: وَسْطٌ بالسكون فهو بمعنى بين؛ نحو: جلست وَسْطَ القوم أي بينهم⁽²⁾.

وقال أحمد بن يحيى الملقب بثعلب: الفرق بين الوسط والوسط: أن ما كان بين جزء من جزء فهو وَسْطٌ، مثل الحلقة من الناس، والسبحة والعقد.

قال: وما كان مصمماً لا بين جزء من جزء فهو وَسْطٌ، مثل وَسْطَ الدار والراحة والبقعة وقد جاء في (وَسْط) التسكين⁽³⁾.

وَسَطْتُ القوم أسطهم وسَطاً وسيطة أي توسطتهم، ووسَطَ الشيء وتوسَّطه، صار صار في وسطه⁽⁴⁾. ووسَطَ فلان جماعة من الناس، وهو يسطهم، إذا صار وَسْطَهم⁽⁵⁾.

ووسَطَ في حسبه وساطة وسيطة ووسَّطَ ووسَطَ ووسَّطه أي أكرمه⁽⁶⁾.

والوسط من الرجال ومن كل شيء: أعدل وأفضله، قال الله عز وجل: {وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا} (7) سورة البقرة: الآية / 143.

وواسطة القلادة: الدرة التي وسطها وهي أنفس خرزها⁽⁸⁾، ولذلك قيل في النبي عليه الصلاة والسلام هو أوسطهم حسباً أي خيرهم. ووسط كل شيء خيره ومنه قول الله عز وجل: {وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا} (9) سورة البقرة: الآية / 143.

(1) العين (مادة وسط): 7 / 279، ولسان العرب: 7 / 427.

(2) مصباح: 2 / 659.

(3) ينظر: تهذيب اللغة: 13 / 21، والمحكم والمحيط الأعظم: 8 / 595، ولسان العرب: 7 / 427.

(4) ينظر: الصحاح: 3 / 1167، ولسان العرب: 429.

(5) العين: 7 / 279، وتهذيب اللغة: 13 / 21.

(6) العين: 7 / 279، والمحكم والمحيط الأعظم: 8 / 596.

(7) العين: 7 / 279، وديوان الأدب: 3 / 215، والصحاح: 3 / 1167.

(8) الصحاح: 3 / 1167، والمحكم والمحيط الأعظم: 8 / 595، ولسان العرب: 7 / 429.

(9) غريب الحديث لابن قتيبة: 1 / 755، وتهذيب اللغة: 13 / 21.

وقال الأزهرى: (العرب تصف الفاضل النسب بأنه أوسط قومه، وهذا يعرف حقيقته أهل اللغة، لأن العرب تستعمل التمثيل كثيرا، فتمثل القبيلة بالوادي، والقاع، وما أشبه، فخير الوادي وسطه، فيقال: هذا من وسط قومه، ومن وسط الوادي، وسرر الوادي، وسرارته، وسره، ومعناه كله من خير مكان فيه، فكذاك النبي صلى الله عليه وآله وسلم من خير مكان في نسب العرب، وكذلك جعلت أمته أمة وسطا، أي: خيارا⁽¹⁾).

والتوسيط أن تجعل الشيء في الوسط وقرأ بعضهم: {فَوَسَّطَنَ بِهِ جَمْعًا}، والتوسيط: قطع الشيء نصفين، والتوسط بين الناس من الوساطة⁽²⁾.

الوسطية في الاصطلاح:

إن الوسطية واحدة من أهم الخصائص التي ميزت بها الأمة المحمدية، وهي سمة من سمات هذا الدين عقيدة وشرعية وسلوكا.

وبهذا فإن الوسطية ليست مصطلحا حديثا؛ بل هو مصطلح أصيل وارد في القرآن الكريم والسنة النبوية الغراء قال تعالى: {وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا}⁽³⁾. وروي عن النبي صلى الله عليه وآله وسلم: (يَجِيءُ نُوحٌ وَأُمُّهُ فيقول الله تعالى: هل بَلَغْتَ؟ فيقول: نعم أي رب. فيقول لِأُمِّهِ: هل بَلَغْكُمْ؟ فيقولون: لَا ما جَاءَنَا من نبي. فيقول لِنُوحٍ: من يَشْهَدُ لك؟ فيقول: مُحَمَّدٌ صلى الله عليه وآله وسلم وَأُمُّهُ. فَتَشْهَدُ أَنَّهُ قد بَلَغَ وهو قوله جَلَّ ذِكْرُهُ: {وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ} وَالْوَسْطُ الْعَدْلُ⁽⁴⁾. فيبين الرسول عليه أفضل الصلاة والسلام أن معنى الوسطية هو العدل.

وذكر العسقلاني بأن معنى الوسط هنا: (الجزء الذي بين طرفين، فالمعنى أنهم وسط لتوسطهم في الدين فلم يغلو كغلو النصارى ولم يقصروا كتقصير اليهود ولكنهم أهل وسط واعتدال)⁽⁵⁾.

وقد عرفه المناوي فقال: (الوسط: ما له طرفان مذمومان كالجود بين البخل والسرف فيستعمل استعمال القصد المصون عن الإفراط والتفريط فيمدح به)⁽⁶⁾.

الوسط: في الأصل هو اسم للمكان الذي يستوي إليه المساحة من الجوانب في الدور، ومن الطرفين في المطول؛ كمركز الدائرة ولسان الميزان من العمود، ثم استعير للخصال المحمودة لوقوعها بين طرفي إفراط وتفریط {وكذلك جعلناكم أمة وسطا} يعني: متباعدين عن طرفي الإفراط في كل الأمور والتفريط، ثم أطلق على المتصف بها مستوياً فيه الواحد والجمع والمذكر والمؤنث⁽⁷⁾.

وبهذا يتضح لنا بأن الوسطية: هي التزام خط الوسط بين جميع المتناقضات والمتضادات والمتقابلات؛ وهو التوسط في الأمور والابتعاد عن طرفي الإفراط والتفريط. وهو أفضل طريقة يتبعها الإنسان ليؤدي ما عليه من واجبات تجاه ربه سبحانه وتجاه نفسه والآخرين.

المبحث الأول

الوسطية في الاعتقاد

الإسلام هو دين معتدل غير جانح ولا مفرط في شيء من الحقائق، فليس فيه تشدد في الاعتقاد، ولا تهاون ولا تقصير، ولا تعال ولا استكبار، ولا خضوع ولا ذل لغير الله خالق الأكوان عَزَّ وَجَلَّ.

(1) تهذيب اللغة: 21/13.

(2) الصحاح: 1167/3.

(3) سورة البقرة: الآية / 143.

(4) صحيح البخاري رقم الحديث (3161): 1215/3.

(5) فتح الباري: 172/8.

(6) التعاريف: 725.

(7) كتاب الكليات: 938.

وبذلك كانت العقائد الإسلامية وسطا بين الأفكار والعقائد التي ظهرت في هذه المعمورة عبر الأمكنة والأزمان. فهي عقيدة تدعو إلى الاقتصاد والاعتدال في جلها وتحاكي العقل والفطرة الإنسانية. ويمكن أن نلمس ذلك عند دراسة العقيدة الإسلامية في كل مضامينها ولكن نقصر على ذكر أمثلة لئلا يطول المقام.

المثال الأول: الاعتراف بالحرية الدينية للآخرين.

إن الدين الإسلامي دعا إلى حق الحرية الدينية للآخرين. فإن الله ﷻ أرسل الرسل (عليهم السلام) بالهدى الأغر لما فيه صالح الإنسان في دينه ودنياه، وهم مبشرين من أطاع بالثواب ومنذرين من عصى بالعذاب لا لأن يكرهوا الناس على الدخول في دين الله؛ وقد شهدت بذلك كثير من النصوص القرآنية منها قوله ﷻ: ﴿ وَمَا نُرْسِلُ الْمُرْسَلِينَ إِلَّا مُبَشِّرِينَ وَمُنذِرِينَ فَمَنْ آمَنَ وَأَصْلَحَ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴾⁽²⁾ أي: ليخبروهم بالخبر السار والخبر الضار دنويا كان أو آخرويا من غير أن يكون لهم دخل في وقوع المخبر به أصلا، وعليه يدور القصر والالزام⁽³⁾.

ومما شهد بذلك أيضا قوله ﷻ: ﴿ لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِنْ بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى لَا انْفِصَامَ لَهَا وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴾⁽⁴⁾ فإن هذه الآية جاءت بعد آية الكرسي والتي بينت فيها أهم أركان الاعتقاد من توحيد الخالق سبحانه وتعالى واتصافه بالصفات الكمالية - الجلالية منها والجمالية - ثم أردف ذلك بهذا النص لبيان أن في هذه الشريعة الغراء لا إكراه في الدين؛ لأن إلزام الغير بالفعل لا يرى فيه خيرا بحمله عليه والدين كله خير⁽²⁾.

وروي أن هذه الآية نزلت في رجل من الأنصار يقال له الحصين كان له ابنان نصرانيان وكان الحصين رجلا مسلما فقال للنبي (صلى الله عليه وآله وسلم): ألا استكرههما فإنهما قد أبيا إلا النصرانية؟ فأنزل الله ﷻ فيه ذلك⁽³⁾.

وإن ما جاء في قوله ﷻ: ﴿ إِنَّ الدِّينَ عِنْدَ اللَّهِ الْإِسْلَامُ وَمَا اخْتَلَفَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ إِلَّا مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَهُمُ الْعِلْمُ بَغْيًا يَبِئْتُهُمْ وَمَنْ يَكْفُرْ بَايَاتِ اللَّهِ فَإِنَّ اللَّهَ سَرِيعُ الْحِسَابِ ﴾⁽⁴⁾ فإن معناه - على ما ذكره المفسرون - أن لا دين مرضي عند الله سبحانه وتعالى غير الإسلام وهو الهدى الذي نزل على حضرة الرسول محمد (ﷺ) فمن خالف ذلك فإنما حسابه إلى الله سبحانه⁽⁵⁾.

بل إن الإسلام يأمرنا باحترام المعتقدات الدينية فقد قال: ﴿ وَلَا تَسُبُّوا الَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ فَيَسُبُّوا اللَّهَ عَدْوًا بِغَيْرِ عِلْمٍ كَذَلِكَ زَيْنًا لِكُلِّ أُمَّةٍ عَمَلُهُمْ ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّهِمْ مَرْجِعُهُمْ فَيُنَبِّئُهُمْ بِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ ﴾⁽⁶⁾ وينضم إليه ما رواه الأوزاعي عن مكحول عن وثالة رضي الله عنه عن رسول الله (ﷺ) أنه قال: (من قذف ذميا حد له يوم القيامة بسياط من نار) فقلت لمكحول: ما أشد أن يقال له؟ قال: (يقال له يا ابن الكافر)⁽⁷⁾. مع أن كفرهم ثابت في القرآن الكريم حيث قال تعالى: ﴿ لَقَدْ كَفَرَ الَّذِينَ قَالُوا إِنَّ اللَّهَ ثَالِثُ ثَلَاثَةٍ وَمَا مِنْ إِلَهٍ إِلَّا إِلَهٌ وَاحِدٌ وَإِنْ لَمْ يَنْتَهُوا عَمَّا يَقُولُونَ لَيَمَسَّنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ ﴾⁽⁸⁾ لكن الإسلام يحرم على المسلم ذلك؛ لما فيه من إثارة الشقاق بين الناس وتغلغل الحقد والكراهية في قلوبهم، وشج للحملة النسيج

(2) سورة الأنعام: الآية / 48.

(3) إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم: 135/3.

(1) سورة البقرة: الآية / 256.

(2) ينظر: روح المعاني: 12/3.

(3) جامع البيان عن تأويل القرآن: 312/1.

(4) سورة آل عمران: الآية / 52.

(5) أنوار التنزيل وأسرار التأويل: 18/2.

(6) سورة الأنعام: الآية / 108.

(7) المعجم الكبير: رقم الحديث (135): 57 / 22.

(8) سورة المائدة: الآية / 73.

الاجتماعي وتؤدي إلى إحداث الفرقة بين أفراد أبناء الوطن الواحد. فإن الطاعة إذا أدت إلى معصية راجحة وجب تركها فإن ما يؤدي إلى الشر شر أيضا⁽¹⁾.

لذلك حرم حضرة الرسول صلى الله عليه وآله وسلم التعمق في الجدل الديني قائلا: (أنا زعيم ببيت في ربض الجنة لمن ترك المراء وإن كان محقا، وبيت في وسط الجنة لمن ترك الكذب وإن كان مازحا، وبيت في أعلى الجنة لمن حسن خلقه)⁽²⁾.

فالإسلام دين يدعو إلى السماحة والاحترام التي من شأنها أن تزرع الحب والاحترام في قلوب الناس وصولا لتحقيق الوحدة بين أبناء الوطن الواحد.

المثال الثاني: المنهج الذي اعتمده الإسلام في تكوين المعرفة.

تدور حول المعرفة الإنسانية وكيفية بناء الفكرة لديه مناقشات حادة تحتل مركزا رئيسيا في الفلسفة، لأنها نقطة الانطلاق لإقامة فلسفة متماسكة عن الكون والعالم فإذا لم تحدد مصادر الفكر البشري ومقاييسه وقيمه لا يمكن القيام بأية دراسة مهما كان لونها⁽³⁾.

وإحدى أهم هذه الدراسات تلك التي تتناول المنابع الأساسية لمصادر المعرفة وصولا للإجابة على أسئلة يمكن أن تدور في الأذهان: ما هو المصدر الذي يمد الإنسان بذلك السيل من الفكر والإدراك؟ وكيف نشأت المعرفة عنده؟ وكيف تكونت حياته العقلية بكل ما تزخر به من أفكار ومفاهيم؟

وهذه المسألة لها تاريخ طويل في جميع أدوار الفلسفة اليونانية والإسلامية والأوربية. وقد تمخضت من العقل الإنساني نظريات متعددة تفسر المنهج الذي يعتمده الإنسان في بناء الفكر. وقد تناوله السيد محمد باقر الصدر (رحمه الله) في كتابه فلسفتنا⁽⁴⁾ فمن أحب مزيد بيان عنها فليراجع هذا الكتاب.

ولكن ما نحن بصدده هو أن الإسلام كان له منهج مميز يختلف عن كل هذه المناهج باعتباره سلك طريق الوسطية والاعتدال في ذكر المصادر التي تمد الإنسان بذلك السيل العارم من المعارف.

فقد قال العلامة النسفي (رحمه الله): (مصادر العلم للخلق ثلاثة: الحواس السليمة، والخبر الصادق، والعقل).

فإذا تأملنا في هذا المنهج بالنسبة إلى المناهج الأخرى نجده منهاجا راقيا ارتقى فيه المسلمون إلى مصاف الوسطية والاعتدال فلا إفراط فيه ولا تقريط.

فإن المسلمين اعتمدوا في بناء عقائدهم وأفكارهم على المصادر الثلاثة ولم يستثنوا منها مصدرا واحدا كما فعل غيرهم من المفكرين والفلاسفة الذين ابتعدت بهم أفكارهم بين مفرط ومفرط.

فالفلاسفة اليونانيون مثلا استثنوا من هذه المصادر الخبر الصادق وهو خبر الصادقين المصدقين أنبياء الله عليهم أفضل الصلاة والسلام، زاعمين أن عقولهم قادرة على الاستقلال بإدراك المعارف¹. ونسوا أن العقل الإنساني لا يستقل بإدراك الحقائق كلها بل لا بد له من معين يعينه على إدراكها وهذا المعين هو رسل الله عليهم السلام ويمكن لنا أن نلمس ذلك في أمور منها؛ أن العقول بين البشر متفاوتة فهي تتفاوت في الفرد الواحد خلال مراحل نموه، كما أنها تتفاوت بين سائر بني البشر فمنهم البليد الذي لا يفهم إلا بعناء من المعلم ومنهم الذكي الذي يفهم بالإشارة ومنهم من بلغ عقله درجة الكمال - الأنبياء مثلا الذين وصف الخالق عز وجل عقولهم بقوله: ﴿يَكَادُ زَيْتُهَا يُضِيءُ وَلَوْ لَمْ تَمْسَسْهُ﴾² فهي تدرك

(1) أنوار التنزيل وأسرار التأويل: 441/2.

(2) سنن أبي داود: (رقم الحديث: 4800): 4 / 253.

(3) فلسفتنا: 41.

(4) ينظر: المصدر نفسه: 41 - 125.

¹ ينظر: أصول الدين الإسلامي: 205.

² سورة النور: الآية / 35.

الحقائق بدون حاجة إلى معلم¹. فضلا عن أن ما جاء به الرسل عليهم السلام يمكن أن يصنف على قسمين؛ قسم ممكن للعقل أن يستقل بإدراكه مثل مسألة وجود الخالق سبحانه واتصافه بالصفات الكمالية، وقسم لا يستقل العقل في إدراكه وهو كثير مثل مسألة اليوم الآخر وما يتفرع منها من مسائل². فمن أين للعقل أن يدرك وجود الجنة والنار دون سماعها من الأنبياء عليهم السلام.

ولا يمكن الاستغناء بالعقل والاكتفاء بالقرآن؛ لأن العقل هو الآلة التي تفهم فيها النصوص. فقد قال الامام الغزالي - رحمه الله -: (المعرض عن العقل مكتفيا بنور القرآن، مثاله المعرض لنور الشمس مغمضا الأجفان، فلا فرق بينه وبين العميان، فالعقل مع الشرع نور على نور)³.

ولا يمكن الاكتفاء بالحاسة والاستغناء عن العقل والنص كما فعل القائلون بالنظرية الحسية - جون لوك، والماركسيون الذين قالوا إن الحاسة هي الممون الوحيد للذهن البشري بالمعارف. منكرين قدرة العقل على الإدراك وتوليد معارف جديدة لا تصل إلى إدراكها الحواس⁴.

وهذا هو المعتمد في الماركسية في تعليل الإدراك البشري وأنه انعكاس للواقع الموضوعي فكل إدراك يرجع إلى انعكاس لواقع معين ويحصل هذا الانعكاس عن طريق الحواس⁽¹⁾. وعلى هذا المنهج السقيم بنوا المادية الجدلية فكان سبب ضلالهم وابتعادهم عن الحق؛ لأن الحاسة إنما يقع إدراكها على العلة والمعلول فقط دون أن تدرك العلاقة بينهما والتي هي تأثير العلة على المعلول والتي يسميها العلماء بالعلية أو السببية.

فإذا رمينا جسما إلى السماء نجد أن سرعته تتباطأ ثم يتغير اتجاهه هاويا إلى الأرض. فالحاسة يقع إدراكها على الجسم والأرض فقط دون إدراك العلاقة بينهما وهي قوة جذب الأرض لهذا الجسم. وهذا يدل على أن للإنسان مصدرا آخر للإدراك سوى الحاسة وأن نطاق إدراكه أكبر من نطاق إدراك الحاسة لأنه أدرك ما لم يكن لها أن تدرك.

ثم أن الاعتماد على الحواس استقلالا لا يورث إلا الظن (إِنَّ الظَّنَّ لَا يُغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئًا)⁽²⁾ لأنها كثيرا ما تخدع صاحبها؛ فالعصا المغمورة في الماء ترى مكسورة مع أنها خلاف ذلك، والناظر إلى الظل يجده واقفا مع أنه متحرك، وغيرها من المحسوسات التي يحكم بها الحس ثم يكتنزه العقل تكديبا لا سبيل لدفعه⁽³⁾.

وبهذا العرض الموجز يدل على أن المنهج الذي اعتمده الإسلام في كيفية بناء العقيدة واكتساب المعرفة هو منهج وسطي معتدل خلافا لغيره من الفلسفات والعقائد التي منها ما جنح إلى الإفراط في تقديس العقل ومنها ما ذهب إلى التفريط به.

فضلا عن ذلك أن منهج القرآن في بناء العقائد كان مختلفا عن الكتب المقدسة؛ فلم يقتصر على ذكر العقائد فقط، ولم يطلب من الناس التسليم لها لمجرد حكايتها وإنما أقام البرهان عليها وحكى عقائد المخالفين وحمل عليها بالحجة وخاطب العقل واستنهض الفكر ليؤكد أن الصحيح المنقول لا يتعارض مع الصحيح المعقول.

فأما التوحيد فقال: ﴿وَاعْبُدُوا اللَّهَ وَلَا تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا﴾⁽⁴⁾ وقال أيضاً: ﴿وَالْهُكْمُ إِلَهُ وَاحِدٌ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الرَّحْمَنُ الرَّحِيمُ﴾⁽⁵⁾ وآيات غيرها بين فيها سبحانه عقيدة الوحدانية ولكنه شرع في آيات أخرى إلى إثباتها فقال: ﴿لَوْ كَانَ فِيهِمَا آلِهَةٌ إِلَّا اللَّهُ لَفَسَدَتَا فَسُبْحَانَ اللَّهِ رَبِّ الْعَرْشِ عَمَّا يَصِفُونَ﴾⁽⁶⁾.

¹ ينظر: إحياء علوم الدين: 2 / 89.

² ينظر: شرح المقاصد في علم الكلام: 2 / 173.

³ الاقتصاد في الاعتقاد: 4.

⁴ ينظر فلسفتنا: 47.

⁽¹⁾ ينظر: المصدر نفسه والصفحة نفسها.

⁽²⁾ سورة يونس: الآية / 36.

⁽³⁾ ينظر: المنفذ من الضلال: 2.

⁽⁴⁾ سورة النساء من الآية / 36.

وطلب من الناس الأيمان بنبوة سيدنا محمد ﷺ بقوله: «مَا كَانَ مُحَمَّدٌ أَبَا أَحَدٍ مِّن رِّجَالِكُمْ وَلَكِن رَّسُولَ اللَّهِ وَخَاتَمَ النَّبِيِّينَ»⁽¹⁾. ثم شرع في إثباتها وذلك بعد أن بين إعجاز القرآن الكريم قائلاً: «أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا»⁽²⁾.

فتميز نهج القرآن بوضوح الأفكار وسلامتها، والدعوة إليها على بصيرة، كما أنها معقولة وملائمة لفطرة الإنسان العقلية.

أما مسألة البعث وهي من المسائل التي لا يستقل العقل بإدراكها فشرع القرآن الكريم إلى لفت أنظار الناس إلى الواقع المحسوس ليدلل على أن البعث ممكن وليس مستحيلاً. فقال ﷻ: «لَوْ تَرَى الْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنْبَتَتْ مِنْ كُلِّ رَوْحٍ بِهِيجٌ * ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ هُوَ الْحَقُّ وَأَنَّهُ يُحْيِي الْمَوْتَى»⁽³⁾ وقال أيضاً: «لَوْ ضَرَبَ لَنَا مَثَلًا وَتَسَى خَلْقَهُ قَالَ مَنْ يُحْيِي الْعِظَامَ وَهِيَ رَمِيمٌ قُلْ يُحْيِيهَا الَّذِي أَنْشَأَهَا أَوَّلَ مَرَّةٍ وَهُوَ بِكُلِّ خَلْقٍ عَلِيمٌ»⁽⁴⁾.

ثم أن الناظر للعقائد الدينية في عمومها يجدها وسطاً بين العقائد والأفكار الأخرى. فمثلاً عقيدة الإيمان بوجود خالق أنشأ هذا الكون والإقرار له بالوحدانية جل جلاله هي وسط بين العقائد الأخرى فمنهم من يجحد وجود الإله وهؤلاء وجدوا عبر الأزمان وحكى عنهم القرآن الكريم قائلاً: «وَقَالُوا مَا هِيَ إِلَّا حَيَاتُنَا الدُّنْيَا نَمُوتُ وَنَحْيَا وَمَا يُهْلِكُنَا إِلَّا الدَّهْرُ وَمَا لَهُمْ بِذَلِكَ مِنْ عِلْمٍ إِنْ هُمْ إِلَّا يَظُنُّونَ»⁽⁵⁾.

فهؤلاء هم الدهريون الذين اعتقدوا بأزلية المادة وجحدوا وجود الإله وأنكروا اليوم الآخر وقالوا بأن الطبع هو المحيي والدهر هو الممضي⁽⁶⁾ وفرطوا في كل هذا.

ومنهم من نسب خلق الوجود إلى أجزاء من الموجودات الطبيعية ذواتها، فتارة اتخذ الرب من الكواكب أو الشمس والقمر، وأخرى الضياء والظلمة، وثالثة من أنواع الحيوان أو أفراد الإنسان⁽⁷⁾.

ولكن الإنسان أنكر أن يكون الجزء هو الذي خلق الكل وأقر بكل قبول عقلي بأن هناك خالق واحد لا شريك له هو من أبدع هذا الكون.

المبحث الثاني

الوسطية في الأحكام التشريعية

إن الدارس والقارئ للفقهاء الإسلامي بدقة يجده متميزاً بخصائص لا يتميز بها غيره، مما جعله قابلاً للنماء والعطاء طيلة أربعة عشر قرناً من الزمن، وسيبقى كذلك لأن الشريعة الإسلامية ذات صفة عالمية ودائمة. ولما كانت هذه الشريعة آخر شريعة سماوية كان لا بد لها أن تكون مميزة بخصائص ومميزات تجعلها قابلة للثبات والاستمرار، ومواكبة لحياة الإنسان في أي زمن كان وفي أي مكان كان؛ ذلك لأنها شريعة وسطية موسومة بالاعتدال ويمكن أن نلمس ذلك في كل مضامين هذه الشريعة الغراء ولكن نقتصر على ذكر أمثلة لبيان ذلك.

(5) سورة البقرة الآية / 163.

(6) سورة الأنبياء الآية / 22.

(1) سورة الأحزاب الآية / 40.

(2) سورة النساء الآية / 82.

(3) سورة الحج الآيات / 5 - 6.

(4) سورة يس الآيات / 78 - 79.

(5) سورة الجاثية: الآية / 24.

(6) ينظر: الملل والنحل: 2/235.

(7) مجمع الأشتات: 17 - 18.

المثال الأول: الابتعاد عن الإفراط والتفريط في العبادة

العبادة تجمع أصليين هما: غاية الحب وغاية الذل والخضوع⁽¹⁾، ودعائم هذه العبادة التي تنظم أعمال الإنسان كلها القلبية؛ المحبة والخوف والرجاء. وقد جعل ابن القيم هذه الثلاث في قلب المؤمن: (بمنزلة الطائر، فالمحبة رأسه، والخوف والرجاء جناحاه، فمتى سلم الرأس والجناحان فالطائر جيد الطيران، ومتى قطع الرأس مات الطائر، ومتى فقد الجناحان فهو عرصة لكل صائد وكاسر)⁽²⁾. وبهذا يتضح مفهوم العبادة في الشرع.

ولقد تميزت الشريعة الإسلامية في توضيحها لمفهوم العبادة ومضائها عن كل الشرائع السماوية فجاءت بمفهوم معتدل تجسدت فيه كل ملامح الوسطية وابتعدت فيه عن الإفراط والتفريط.

فلو تأملنا في التوراة - بعد تحريفها - لوجدنا تقديس المادة غلب على بنودها، فلا تقرأ في أسفار التوراة ذكراً للآخرة، حتى ما ورد فيها من وعد ووعد فإنما هو متعلق بالدنيا فقط، فلا يعمل الشخص إلا لتحقيق كسب عاجل، أو خوف من عقوبة عاجلة⁽³⁾، بل بلغوا وطبقوا ماديتهم حتى في معرفة الله، فقالوا: {أَرَأَيْتُمْ إِنْ جَهَرْتُ⁽⁴⁾}، وقالوا: {وَإِذْ قُلْتُمْ يَا مُوسَى لَنْ نُؤْمِنَ لَكَ حَتَّى تَرَى اللَّهَ جَهْرَةً فَأَخَذَتْكُمُ الصَّاعِقَةُ وَأَنْتُمْ تَنْظُرُونَ⁽⁵⁾}.

ووفقاً لهذا التصور المادي الدنيوي أغرق هؤلاء في تقديس المحسوسات فقد أصبحت القيم المادية هي محور الحياة عندهم. وقد وصفهم القرآن الكريم، وبين مدى تعلقهم بالحياة الدنيا وحرصهم عليها فقال تعالى: ﴿وَلَتَجِدَنَّهُمْ أَحْرَصَ النَّاسِ عَلَى حَيَاةٍ وَمِنَ الَّذِينَ أَشْرَكُوا يَوَدُّ أَحَدُهُمْ لَوْ يُعَمَّرَ أَلْفَ سَنَةٍ وَمَا هُوَ بِمُزَحَّزِّجٍ مِنَ الْعَذَابِ أَنْ يُعَمَّرَ وَاللَّهُ بَصِيرٌ بِمَا يَعْمَلُونَ⁽¹⁾﴾.

فبين الله سبحانه أنهم أحرص الناس على الحياة ثم خصص ذكر المشركين بعد التعميم وذلك لإفادة المبالغة في حرصهم والزيادة في توبيخهم وتقريعهم حيث كانوا مع كونهم أهل كتاب يرجون ثواباً ويخافون عقاباً، أحرص ممن لا يرجو ذلك، ولا يؤمن ببعث ولا يعرف إلا الحياة العاجلة، وإنما كان حرصهم أبلغ لعلمهم بأنهم صائرون إلى العذاب، ومن توقع شراً كان أنفر الناس عنه، وأحرصهم على أسباب التباعد منه⁽²⁾. كما أن القرآن الكريم وصفهم بأنهم لا يحبون الموت حيث قال تعالى: ﴿قُلْ إِنْ كَانَتْ لَكُمُ الدَّارُ الْآخِرَةُ عِنْدَ اللَّهِ خَالِصَةً مِنْ دُونِ النَّاسِ فَتَمَنَّوْا الْمَوْتَ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ ﴿١٠٠﴾ وَلَنْ يَتَمَنَّوْهُ أَبَدًا بِمَا قَدَّمْتُمْ أَيْدِيَهُمْ وَاللَّهُ عَلِيمٌ بِالظَّالِمِينَ⁽³⁾﴾ لأنهم ربطوا غايتهم بالدنيا، فعلمهم للدنيا وعبادتهم لمآرب دنيوية، فإذا انتهت الدنيا فقد فاتته كل شيء فهم بهذا أغرقوا في الشهوات، وعبدوا أنفسهم للماديات، فهم كمشركي قريش الذين قالوا: {وَقَالُوا مَا هِيَ إِلَّا حَيَاتُنَا الدُّنْيَا نَمُوتُ وَنَحْيَا وَمَا يُهْلِكُنَا إِلَّا الدَّهْرُ⁽⁴⁾}، وهذا المنهج يمثل التفريط في أسوأ صوره وحالاته، ولذلك أمرنا الله أن نستعيز منه في كل صلاة، ونسأله أن يجنبنا إياه: ﴿غَيْرِ الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلَا الضَّالِّينَ⁽⁵⁾﴾.

ولو تأملنا منهج العبادة في الديانة المسيحية نجده منهاجاً قائماً على الروحانيات، وذلك بإعلائها وتمجيدها، والإغراق في مفهوم العبادة والرهبنة، وهو منهج الإفراط والغلو وابتدع النصارى رهبانية قاسية على النفس، تحرم الزواج، وتكبت الغرائز، وتمنع كل أنواع الزينة وطيبات الرزق، وترى ذلك رجساً من عمل الشيطان وبالغوا في العبادة، وأخرجوها عن

(1) مدارج السالكين: 1 / 74.

(2) المصدر نفسه: 1 / 517.

(3) الوسطية في القرآن الكريم: 3 / 4.

(4) سورة النساء: الآية / 153.

(5) سورة البقرة: الآية / 55.

(1) سورة البقرة: الآية / 96.

(2) روح المعاني: 330/1.

(3) سورة البقرة: الآية / 94 - 95.

(4) سورة الجاثية: الآية / 24.

(5) سورة الفاتحة: الآية / 5.

كيفية، وعن المراد منها، وأصبحت رهبانية غالية مشوهة، مغذية للأجساد، ابتدعوها من أنفسهم، بلا حجة ولا برهان⁽⁶⁾: ﴿وَرَهْبَانِيَّةً ابْتَدَعُوهَا مَا كَتَبْنَاهَا عَلَيْهِمْ إِلَّا ابْتِغَاءَ رِضْوَانِ اللَّهِ فَمَا رَعَوْهَا حَقَّ رِعَايَتِهَا فَآتَيْنَا الَّذِينَ آمَنُوا مِنْهُمْ أَجْرَهُمْ وَكَثِيرٌ مِنْهُمْ فَاسِقُونَ﴾⁽⁷⁾.

وهذا المنهج يمثل الإفراط والغلو، وهو الوجه الثاني من وجوه الانحراف عن الصراط المستقيم، ولذلك أمرنا بأن نسأل الله أن يجنبنا إياه: ﴿وَلَا الضَّالِّينَ﴾⁽¹⁾.

أما في شريعتنا الإسلامية فقد غاب عنها الإفراط والتفريط في تقريرها لمنهج العبادة؛ فكان منهجها منهجا فريدا في توازنه ووسطيته واعتداله وشموله وواقعيته وكماله. فكان الرسول صلى الله عليه وآله وسلم حريصا على تحقيق ذلك المنهج وأينما يجد إفراطا أو تفريطا من أحد في ذلك نراه مسرعا إلى تقويمه.

فكان صلى الله عليه وآله يحث المسلمين أن تكون عبادتهم خالصة إلى وجه الله تعالى لا إلى دنيا يصيبونها حيث قال: ﴿الْأَعْمَالُ بِالنِّيَّاتِ وَلِكُلِّ أَمْرٍ مَا نَوَى فَمَنْ كَانَتْ هِجْرَتُهُ إِلَى اللَّهِ وَرَسُولِهِ فَهَجْرَتُهُ إِلَى اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَمَنْ كَانَتْ هِجْرَتُهُ إِلَى دُنْيَا يُصِيبُهَا أَوْ امْرَأَةٍ يَتَرَوَّجُهَا فَهَجْرَتُهُ إِلَى مَا هَاجَرَ إِلَيْهِ﴾⁽²⁾

وروي أن رجلا جاء إلى رسول الله ﷺ من أهل نجد ثائر الرأس يسمع دوي صوته ولا يفقه ما يقول حتى دنا فإذا هو يسأل عن الإسلام، فقال رسول الله ﷺ: خَمْسُ صَلَوَاتٍ فِي الْيَوْمِ وَاللَّيْلَةِ فقال: هل علي غيرها؟ قال: لا إلا أن تطوع. قال رسول الله ﷺ: وَصِيَامٌ رَمَضَانَ. قال: هل علي غيره؟ قال: لا إلا أن تطوع. وَذَكَرَ لَهُ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ الزَّكَاةَ. قال: هل علي غيرها؟ قال: لا إلا أن تطوع. فَأَذْبَرَ الرَّجُلُ وَهُوَ يَقُولُ: والله لا أزيد على هذا ولا أنقص. قال رسول الله ﷺ: على أنه إن لم يصدق فيما التزم لا يفلح⁽⁴⁾ فكان النبي ﷺ يحث على إخلاص النية لله سبحانه وعدم تعلق القلب بالدنيا لذلك كان يقول: (لو عدلت الدنيا عند الله جناح بعوضة ما أعطى كافرا منها شيئا)⁽⁵⁾. ونرى ذلك جليا في سيرة ساداتنا من أهل بيت النبي عليهم وعليه الصلاة والسلام فقد روي أن الإمام علي عليه السلام: جاءه ابن التياح فقال يا أمير المؤمنين امتلأ بيت المال من صفراء وبيضاء قال الله أكبر فقام متوكئا على ابن التياح حتى قام وأمر فنودي في الناس فأعطي جميع ما في بيت مال المسلمين وهو يقول يا صفراء يا بيضاء غري غيري ها وها حتى ما بقي منه دينار ولا درهم ثم أمر بنضحه وصلى فيه ركعتين⁽⁶⁾.

وهذه الشواهد وغيرها في السنة النبوية الغراء تدل على أن الشريعة الإسلامية نأت عن التفريط في أركان العبادة ودعت لأن تكون هذه العبادة خالصة لله سبحانه.

ومن جانب آخر نجد أن النبي ﷺ يحث الناس على عدم الإفراط في العبادة بشكل خارج عن المعتاد الديني والدنيوي لما في ذلك من تفريط في حقوق أخرى لذلك كان يقول: (إن هذا الدين متين فأوغل فيه برفق ولا تبغض إلى نفسك عبادة الله فإن المنبت لا أرضا قطع ولا ظهرا أبقى)⁽¹⁾.

(6) الوسطية في القرآن الكريم: 3 / 5.

(7) سورة الحديد: الآية / 27.

(1) سورة الفاتحة: الآية / 7.

(2) صحيح ابن حبان: رقم الحديث (388): 2 / 113.

(3) صحيح البخاري: رقم الحديث (46): 1 / 25.

(4) ينظر: فتح الباري شرح صحيح البخاري: 1 / 108.

(5) المعجم الكبير: رقم الحديث (5921): 6 / 178.

(6) مرقاة المفاتيح: 11 / 252.

○ المنبت: الابتئات الانقطاع، ورجل منبت أي منقطع به، وأبت بغيره أي قطعه. والمنبت في الحديث الذي أتعب دابته حتى عطب ظهره فبقي منقطعاً به. ينظر: لسان العرب (مادة بتت): 2 / 7.

(1) سنن البيهقي الكبرى: رقم الحديث (4520): 3 / 18.

وروي عن أنس رضي الله عنه قال: جاء ثلاثة رهط إلى بيوت أزواج النبي صلى الله عليه وآله وسلم يسألون عن عبادة النبي صلى الله عليه وسلم فلما أخبروا كأنهم تقالوها، فقالوا: وأين نحن من النبي صلى الله عليه وآله وسلم وقد غفر الله له ما تقدم من ذنبه وما تأخر. قال أحدهم: أما أنا فأنا أقوم الليل أبداً، وقال آخر: أنا أصوم الدهر ولا أفطر، وقال آخر: أنا اعتزل النساء فلا أتزوج أبداً. فجاء رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم فقال: ((أنتم الذين قلتم كذا وكذا؟... أما والله إنني لأخشاكم لله وأتقاكم له، لكني أصوم وأفطر، وأصلي وأرقد، وأتزوج النساء، فمن رغب عن سنتي فليس مني))⁽²⁾.

فالرسول ﷺ يبين أن خشية الله عز وجل لا تكون بالإفراط في أعمال والتقصير في أخرى، ولكنها تحصل في الموازنة بين جميع مطالب الله عز وجل وهو عين الوسطية والحكمة والاستقامة والاعتدال. وهو ما قرره القرآن الكريم فقد قال تعالى: ﴿وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا﴾⁽³⁾. فقد روي عن عبد الله بن عمرو: قال لي النبي ﷺ ألم أخبر أنك تقوم الليل وتصوم النهار؟ قلت: إني أفعل ذلك، قال: فإنك إذا فعلت ذلك هجمت عينك، ونفثت نفسك، وإن لنفسك حقا ولأهلك حقا فصم وأفطر، وقم ونم⁽⁴⁾.

وعندما أحيى آخر رسول الله -صلى الله عليه وسلم- بين سلمان وبين أبي الدرداء، فزار سلمان أبا الدرداء فرأى أم الدرداء متبذلة. فقال: ما شأنك متبذلة؟ قالت: إن أخاك أبا الدرداء ليس له حاجة في الدنيا، قال: فلما جاء أبو الدرداء قرب إليه طعاما فقال: كل فإني صائم قال: ما أنا بأكل حتى تأكل، قال: فأكل، فلما كان الليل ذهب أبو الدرداء ليقوم، فقال له سلمان: نم فنام، ثم ذهب يقوم فقال له: نم فنام، فلما كان عند الصبح قال له سلمان: قم الآن فقاما فصليا، فقال: إن لنفسك عليك حقا، ولربك عليك حقا، ولضيفك عليك حقا، وإن لأهلك عليك حقا، فأعط كل ذي حق حقه، فأثيا النبي ﷺ فذكر ذلك، فقال له: صدق سلمان⁽¹⁾.

عن عائشة رضي الله عنها قالت: دخل علي رسول الله ﷺ وعندي امرأة فقال: "من هذه؟"، فقلت: فلانة لا تنام من الليل، تذكر من صلاتها قال: (عليكم من العمل ما تطيعون، فوالله لا يمل الله حتى تملوا، وكان أحب الدين إليه ما دأب عليه صاحبه)⁽²⁾، وهذا توجيه نبوي كريم نحو الاعتدال والتوسط.

وعن أنس رضي الله عنه قال: دخل رسول الله ﷺ المسجد وحبل ممدود بين ساريتين. فقال: ما هذا؟ قالوا: لزينب تصلي، فإذا كسلت أو فترت أمسكت به فقال: (حلوه، ليصل أحدكم نشاطه، فإذا كسل أو فتر فليقع)⁽³⁾.

وقد علق الإمام النووي حول هذين الحديثين فيقول: (فيه دليل على الحث على الاقتصاد في العبادة واجتناب التعمق، وليس الحديث مختصا بالصلاة، بل هو عام في جميع البر، وفي الحديث كمال شفقته -صلى الله عليه وآله وسلم- ورأفته بأتمته؛ لأنه أرشدهم إلى ما يصلحهم، وهو ما يمكنهم الدوام عليه بلا مشقة ولا ضرر فتكون النفس أنشط، والقلب منشرح فتتم العبادة، بخلاف من تعاطى من العبادة ما يشق عليه فإنه يصدد أن يتركه أو بعضه أو يفعله بكلفة وبغير انشراح القلب فيفوته خير عظيم)⁽⁴⁾.

ذم الله الإفراط في العبادة والغلو فيها، حيث قال في حق بني إسرائيل من النصارى: ﴿وَرَهْبَانِيَّةً ابْتَدَعُوهَا مَا كَتَبْنَاهَا عَلَيْهِمْ إِلَّا ابْتِغَاءَ رِضْوَانِ اللَّهِ فَمَا رَعَوْهَا حَقَّ رِعَايَتِهَا﴾⁽⁵⁾.

(2) صحيح البخاري: رقم الحديث (4776): 5 / 1949.

(3) سورة القصص: الآية / 77.

(4) صحيح البخاري: رقم الحديث (1102): 1 / 387.

(1) سنن الترمذي رقم الحديث (2413): 4 / 608.

(2) صحيح البخاري رقم الحديث (43): 1 / 24.

(3) المصدر نفسه رقم الحديث (1099): 1 / 386.

(4) شرح النووي على صحيح مسلم: 6 / 71.

(5) سورة الحديد: الآية / 27.

وقال ابن كثير: {رَهْبَانِيَّةً ابْتَدَعُوهَا} أي: ابتدعتها أمة النصارى ما كتبناها عليهم. أي: ما شرعناها لهم، وإنما هم التزموها من تلقاء أنفسهم: ﴿فَمَا رَعَوْهَا حَقَّ رِعَايَتِهَا﴾، أي: فما بما التزموه حق القيام، وهذا ذم لهم من وجهين: أحدهما: الابتداع في دين الله ما لم يأمر به الله.

والآخر: في عدم قيامهم بما التزموه، مما زعموا أنه قرية تقرّبهم إلى الله - عز وجل -⁽¹⁾. وهذه الرهبانية التي ابتدعتها النصارى لم يشرعها الله، وهي غلو في العبادة، ولذلك كانت النتيجة عدم قدرتهم على المحافظة عليها لمشقتها وصعوبتها.

كما ذم الله الغلو والرهبنة فقد ذم التفريط، والتضييع والإهمال، فقال سبحانه: ﴿فَخَلَفَ مِنْ بَعْدِهِمْ خَلْفٌ أَضَاعُوا الصَّلَاةَ وَاتَّبَعُوا الشَّهَوَاتِ فَسُوفَ يَلْقَوْنَ غَيًّا﴾⁽²⁾.

وقال ابن كثير مبينا دلالة هذه الآية على الخروج عن منهج الوسطية. وقال الشنقيطي في تفسير الآية: (فخلف من بعد أولئك النبيين خلف، أي: أولاد سوء. ثم قال: إن هذا الخلف السيء الذي خلف من بعد أولئك النبيين الكرام كان من صفاتهم القبيحة أنهم أضاعوا الصلاة، واتبعوا الشهوات ثم قال: فإذا عرفت الكلام في الآية الكريمة، وأن الله توعد فيها من أضاع الصلاة واتبع الشهوات بالغي، الذي هو الشر العظيم، والعذاب الأليم، فاعلم أنه أشار إلى هذا المعنى في مواضع أخرى، كقوله في ذم الذين يضيعون الصلاة ولا يحافظون عليها وتهديدهم: ﴿قَوْلٌ لِلْمُصَلِّينَ الَّذِينَ هُمْ عَنْ صَلَاتِهِمْ سَاهُونَ﴾ [الماعون: 4-6]، وأشار في مواضع كثيرة إلى ذم الذين يتبعون الشهوات، وتهديدهم، وكقوله تعالى: ﴿ذَرُوهُمْ يَأْكُلُوا وَيَتَمَتَّعُوا وَيُلْهِمِ الْأَمَلُ فَسُوفَ يَعْلَمُونَ﴾ [الحجر: 3]⁽³⁾.

المبحث الثالث

الوسطية في الأخلاق والسلوك

الأخلاق جمع خلق، وهو في اللغة بمعنى: الطبع والسجية⁽¹⁾. أما في الاصطلاح فقد عرفه العلماء بأنه: كل فعل وجد من فاعله مقدر لا على سهو أو غفلة⁽²⁾. أو هو ملكة نفسانية تصدر عنها الأفعال النفسانية بسهولة من غير روية⁽³⁾. فالأخلاق هي مجموعة من المعاني والصفات المستقرة في النفس وتصدر عن تلك المعاني أفعال الإنسان سواء أكانت حسنة أم قبيحة. وبذلك فإن سلوك الإنسان موافق لما هو مستقر في نفسه من معاني وصفات. يقول الغزالي رحمه الله: (إن كل صفة تظهر في القلب يظهر أثرها في الجوارح حتى لا تتحرك إلا على وفقها لا محالة)⁽⁴⁾. وبهذا المعنى يقول حضرة الرسول ﷺ: ألا إن في الجسد مضغة إذا صلحت صلح الجسد كله، وإذا فسدت فسد الجسد كله ألا وهي القلب⁽⁵⁾. ولذلك قيل: حسن أدب الظاهر عنوان أدب الباطن⁽⁶⁾.

ولهذا نجد أن الإسلام أولى هذا الجانب الأهمية الكبرى لأنه يمثل الجانب التطبيقي للإسلام في سلوك الفرد فيقول حضرة الرسول ﷺ: (أكمل المؤمنين إيمانا أحسنهم خلقا وخياركم خياركم لنسائكم)⁽⁷⁾. ومن حسن خلقه كان أقرب الناس إلى الرسول ﷺ يوم القيامة حيث يقول الرسول ﷺ: (إن أحبكم إلي وأقربكم مني يوم القيامة أحاسنكم أخلاقا وإن أبعدكم مني

(1) تفسير القرآن العظيم: 4 / 316.

(2) سورة مريم: الآية / 59.

(3) ينظر: أضواء البيان: 3 / 443 - 446.

(1) ينظر لسان العرب: (مادة خلق): 10 / 86.

(2) كتاب الكليات: 414.

(3) معجم مقاليد العلوم: 1 / 197.

(4) إحياء علوم الدين: 3 / 57.

(5) صحيح البخاري: 1 / 28، وينظر صحيح مسلم: 3 / 1219.

(6) مدارج السالكين: 1 / 52.

(7) صحيح ابن حبان: 9 / 483.

وأبغضكم إلى مساويكم أخلاقا الثرثارون المتشدقون المتفيهقون⁽⁸⁾. وسئل الرسول ﷺ ما أفضل ما أعطي المسلم؟ قال: (خلق حسن)⁽¹⁾. ثم إن الله سبحانه أثنى على حبيبه المصطفى بعظمة خلقه فقال: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾⁽²⁾.

وقد فطر الله عز وجل الإنسان على حب الخير، وخلق فيه الميل إلى الأخلاق الفاضلة؛ وتركز في نفسه التوجه إلى المحاسن، والنفرة من القبائح، إلا الذين انتكست فطرتهم، وأغواهم الشيطان. وقد جاء الإسلام بالتأكيد على الأخلاق الفاضلة، والتنفير من الأخلاق السيئة بصورة تنسم بالوسطية والتوازن والاعتدال.

وفي ذلك يقول ابن القيم - رحمه الله -: (والعدل يحمله على اعتدال أخلاقه، وتوسطه فيها بين طرفي الإفراط والتفريط؛ فيحمله على خلق الجود والسخاء الذين هما توسط بين الإمساك والإسراف والتبذير، وعلى خلق الحياء الذي هو وسط بين الذل والقحة، وعلى خلق الشجاعة الذي هو توسط بين الجبن والتهور، وعلى خلق الحلم الذي هو توسط بين الغضب والمهانة وسقوط النفس... وكل خلق محمود مكتنف بخلقين ذميمين، وهو وسط بينهما، وطرفاه خلقان ذميمان... فإن النفس متى انحرفت عن التوسط انحرفت إلى أحد الخلقين الذميمين لا بد)⁽³⁾.

وبذلك يكون المنهج الإسلامي في تقريره للأخلاق منهاجاً وسطياً موسوماً بالاعتدال في مضامينه، فلا إفراط فيه ولا تفريط. فهو يأمرنا أن نتحلى بالجود والكرم لأنه وسط بين خلقين ذميمين هما الإسراف والبخل فمتى ما عدل الإنسان عن هذا الخلق المحمود فإنه لا محالة متخلق بواحد من الخلقين المذمومين اللذين يمثلان طرفي الإفراط والتفريط ولذلك قال تعالى: ﴿وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَىٰ عُنُقِكَ وَلَا تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُومًا مَّحْسُورًا﴾⁽⁴⁾.

وهكذا بقية الأخلاق التي أمر بها الإسلام فالحلم من الأخلاق المحمودة التي أمر بها الإسلام عن بن عباس أن النبي ﷺ قال لِلأَشَجِّ الْعَصْرِيِّ: (إِنَّ فِيكَ خَصْلَتَيْنِ يُحِبُّهُمَا اللَّهُ الْحِلْمُ وَالْحَيَاءُ)⁽⁵⁾.

وهو متوسط بين خلقين ذميمين وإذا انحرفت النفس عن خلق الحلم انحرفت إما إلى الطيش والترف والحدة والخفة وإما إلى الذل والمهانة والحقارة ففرق بين من حلمه حلم ذل ومهانة وحقارة وعجز وبين من حلمه حلم اقتدار وعزة وشرف كما قيل كل حلم أتى بغير اقتدار حجة لاجيء إليها اللئام⁽¹⁾.

وإذا انحرفت عن خلق الشجاعة انحرفت إما إلى تهور وإقدام غير محمود وإما إلى جبن وتأخر مذموم يقول الرسول صلى الله عليه وآله وسلم: (ليس الشديد بالصرعة قالوا فمن الشديد يا رسول الله قال الذي يملك نفسه عند الغضب)⁽²⁾.

وإذا انحرفت عن القناعة انحرفت إما إلى حرص وقلب وإما إلى خسة ومهانة وإضاعة فكان الرسول صلى الله عليه وآله وسلم كثيراً ما يدعو بين الركنين (رب قنعني بما رزقتني وبارك لي فيه)⁽³⁾ وكان يقول أيضاً (ليس الغنى عن كثرة العرض ولكن الغنى غنى النفس)⁽⁴⁾.

وإذا انحرفت عن خلق الرحمة انحرفت إما إلى قسوة وإما إلى ضعف قلب وجبن نفس كمن لا يقدم على ذبح شاة ولا إقامة حد وتأديب ولد ويزعم أن الرحمة تحمله على ذلك وقد ذبح أرحم الخلق بيده في موضع واحد ثلاثاً وستين بدنة وقطع

(8) مصنف ابن أبي شيبة: 5 / 210.

(1) صحيح ابن حبان: 2 / 226.

(2) سورة القلم: الآية / 4.

(3) مدارج السالكين: 2 / 308 - 309.

(4) سورة الإسراء: الآية / 29.

(5) سنن ابن ماجه: رقم الحديث (4188): 2 / 1401.

(1) مدارج السالكين ج2/ص311

(2) مصنف عبد الرزاق ج11/ص188

(3) صحيح ابن خزيمة: رقم الحديث (2728): 4 / 217.

(4) سنن ابن ماجه: رقم الحديث (4137): 2 / 1386.

الأيدي من الرجال والنساء وضرب الأعناق وأقام الحدود ورجم بالحجارة حتى مات المرجوم وكان أرحم خلق الله على الإطلاق وأرفعهم⁽⁵⁾.

وكذلك طلاقة الوجه والبشر المحمود فإنه وسط بين التعبيس والتقطيب وتصعير الخد وطبي البشر عن البشر وبين الاسترسال مع كل أحد بحيث يذهب الهيبة ويزيل الوقار ويطمع في الجانب كما أن الانحراف الأول يوقع الوحشة والبغضة والنفرة في قلوب الخلق ولذلك قال تعالى: {وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ}⁽⁶⁾.

يقول ابن القيم رحمه الله: (وصاحب الخلق الوسط مهيب محبوب عزيز جانبه حبيب لقاؤه وفي صفة نبينا من رآه بديهة هابه ومن خالطه عشرة أحبه)⁽⁷⁾.

الخاتمة

بعد الانتهاء من البحث تم التوصل إلى أهم النتائج:

- الوسطية من أهم الخصائص التي اختصت بها الأمة المحمدية، وهي الميزة التي تميز بها هذا الدين عقيدة وشريعة وسلوكا.
- إن الوسطية ليست من المصطلحات الحديثة بل هو مصطلح أصيل وارد في القرآن الكريم والسنة النبوية الغراء وكثير استخدامه في خطابنا الديني المعاصر وذلك لميل الكثيرين عن المنهج المعتدل وركونه إما إلى الإفراط أو إلى التفریط.
- الوسطية هو التزام خط الوسط بين جميع المتناقضات والمتضادات والمتقابلات؛ وهو التوسط في الأمور والابتعاد عن طرفي الإفراط والتفریط. وهو أفضل طريقة يتبعها الإنسان ليؤدي ما عليه واجبات تجاه ربه سبحانه وتجاه نفسه والآخرين.
- العقائد الإسلامية وسط بين الأفكار والعقائد التي ظهرت في هذه المعمورة عبر الأزمان. فهي عقيدة تدعو إلى الاعتدال والاعتدال في جلها.
- كان المنهج الذي اعتمده الإسلام في كيفية تكون المعرفة الإنسانية منهاجاً وسطياً معتدلاً حيث اعتمد في بناء الفكرة على الحواس والعقل والأخبار الصادقة ولم يستثن مصدراً من هذه الثلاث خلافاً لما اعتمده سائر المفكرين.
- إن الدين الإسلامي حرم كل ما من شأنه أن يثير الفرقة بين أبناء الوطن الواحد، ومثاله تحريمه التعمق في الجدل الديني؛ لأنه دين يسعى إلى زرع المحبة والوأم بين أبناء هذا الوطن مهما تعددت مذاهبهم ومشاربهم.
- إن الأحكام التشريعية في الإسلام أحكام قابلة للثبات والاستمرار، ومواكبة لحياة الإنسان في كل زمان ومكان ذلك لأنها أحكام وسطية معتدلة لا إفراط فيها ولا تفریط.
- إن ما قصده الإسلام في سنه للأخلاق هو عودة النفس إلى جانب الاعتدال؛ فكل خلق حسن هو وسط بين خلقين مذمومين.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

1. إحياء علوم الدين: أبو حامد محمد بن محمد بن محمد الغزالي (ت 505 هـ) دار الفكر . بيروت (د. ت).
2. إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم: أبو السعود محمد بن محمد العمادي (ت 982 هـ)، دار إحياء التراث العربي . بيروت (د. ت)

(5) مدارج السالكين ج2/ص311

(6) سورة لقمان: الآية / 18.

(7) مدارج السالكين: 2 / 311.

3. أصول الدين الإسلامي: د. رشدي العليان، ود. قحطان عبد الرحمن الدوري أستاذان في كلية الشريعة . جامعة بغداد. الطبعة الرابعة (1411هـ . 1990م).
4. أضواء البيان: محمد الأمين بن محمد المختار الشنقيطي (ت 1393 هـ) تحقيق: (الكتب والبحوث والدراسات) . بيروت، (1415هـ . 1995م).
5. الاقتصاد في الاعتقاد: أبو حامد محمد بن محمد بن محمد الغزالي (ت 505 هـ)، مكتبة الشرق الجديد . بغداد، (د.ت).
6. أنوار التنزيل وأسرار التأويل: أبو سعيد عمر بن محمد الشيرازي البضاوي (ت 791هـ) دار الفكر . بيروت، (د.ت).
7. التعاريف: محمد عبد الرؤوف المناوي (ت 1031هـ)، تحقيق: (د. محمد رضوان الداية)، دار الفكر المعاصر – دمشق، (1410هـ).
8. تهذيب اللغة: أبو منصور محمد بن أحمد الأزهرى (ت 370هـ)، تحقيق: (محمد عوض مرعب)، دار إحياء التراث العربي – بيروت، (2001م).
9. جامع البيان عن تأويل القرآن: محمد بن جرير الطبري (ت 310هـ)، تحقيق: (الشيخ خليل الياس) دار الفكر للطباعة والنشر . بيروت، (1415هـ . 1995م).
10. الجامع الصحيح المعروف بـ (صحيح البخاري): محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي (ت 256هـ)، تحقيق: (مصطفى ديب البغا)، دار ابن كثير . بيروت، الطبعة الثالثة (1407هـ . 1987م).
11. الجامع الصحيح المعروف بـ (صحيح مسلم): مسلم بن الحجاج أبو الحسين القشيري النسابوري (ت 261هـ)، تحقيق: (محمد فؤاد عبد الباقي)، دار إحياء التراث العربي . بيروت، (د. ت).
12. ديوان الأدب:
13. روح المعاني في تفسير القرآن الكريم والسبع المثاني: أبو الفضل شهاب الدين محمود الألوسي (ت 1270هـ)، دار إحياء التراث العربي – بيروت، (د. ت).
14. سنن ابن ماجه: محمد بن يزيد القزويني (ت 273هـ)، دار الفكر للطباعة والنشر، (د. ت).
15. سنن أبي داود: سليمان بن الأشعث أبو داود السجستاني (ت 275هـ)، تحقيق: (سعيد محمد اللحام)، دار الفكر للطباعة والنشر، (1410هـ – 1990م).
16. سنن الترمذي: محمد بن عيسى الترمذي السلمي (ت 279هـ)، تحقيق: (أحمد محمد شاكر، وآخرون)، دار إحياء التراث العربي . بيروت، (د. ت).
17. السنن الكبرى للبيهقي: أحمد بن الحسين بن علي بن موسى أبو بكر البيهقي (ت 458هـ)، تحقيق: (محمد عبد القادر عطا)، مكتبة دار الباز . مكة المكرمة (1414هـ . 1994م).
18. شرح المقاصد في علم الكلام: سعد الدين التفتازاني (ت 792هـ) دار المعارف النعمانية . باكستان، (1401هـ . 1981م).
19. شرح النووي على صحيح مسلم: أبو زكريا يحيى بن شرف بن مري النووي (ت 676هـ) دار إحياء التراث العربي . بيروت، الطبعة الثانية (1392م).
20. الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية: إسماعيل بن حماد الجوهري (ت 393هـ)، تحقيق: (أحمد عبد الغفور عطار)، دار العلم للملايين . بيروت، الطبعة الرابعة، (1407هـ . 1987م).
21. صحيح ابن حبان: محمد بن حبان السبتي (ت 354هـ)، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2 (1414هـ – 1993م).
22. صحيح أبي خزيمة: محمد بن إسحاق بن خزيمة أبو بكر السلمي النسابوري (ت 311هـ)، تحقيق: (د. محمد مصطفى الأعظمي)، المكتب الإسلامي . بيروت، الطبعة الثانية، (1390هـ . 1970م).

23. العين: أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175هـ)، تحقيق: (مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي)، مؤسسة دار الهجرة، الطبعة الثانية (1409هـ).
24. غريب الحديث: عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري (ت 276هـ)، تحقيق: (د. عبد الله الجبوري)، مطبعة العاني - بغداد، (1397هـ).
25. فتح الباري شرح صحيح البخاري: أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني (ت 852هـ)، دار المعرفة للطباعة والنشر . بيروت، الطبعة الثانية (د. ت).
26. فلسفتنا: السيد محمد باقر الصدر، مطبعة أنصار الله - النجف الأشرف (1424هـ).
27. كتاب الكليات: أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني (ت 1094هـ)، تحقيق: (محمود درويش، ومحمد المصري)، مؤسسة الرسالة . بيروت (1419هـ . 1998م).
28. لسان العرب: أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي (ت 711هـ) دار إحياء التراث العربي، الطبعة الثانية (1405هـ).
29. مجمع الأشتات: الدكتور عبد الله مصطفى الهرشمي، الطبعة الأولى (1410هـ - 1989م).
30. المحكم والمحيط الأعظم: أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيدة المرسي (ت 458هـ) دار الكتب العلمية . بيروت، الطبعة الأولى (2000م)، تحقيق: (عبد الحميد هندواوي).
31. مدارج السالكين: محمد بن أبي بكر أيوب الزرعي المعروف بان القيم (ت 751هـ) تحقيق: (محمد حامد الفقي) دار الكتاب العربي - بيروت، الطبعة الثانية (1393هـ - 1973م).
32. مرقاة المفاتيح: علي بن سلطان بن محمد القاري، تحقيق: (جمال عيتاني) دار الكتب العلمية . بيروت، الطبعة الأولى (1422هـ-2001م).
33. مصباح:
34. مصنف أبي شيبة: أبو بكر عبد الله بن محمد بن أبي شيبة الكوفي (ت 235هـ)، تحقيق: (سعيد اللحام)، دار الفكر للطباعة والنشر، الطبعة الأولى (1409هـ - 1981م).
35. مصنف عبد الرزاق: أبو بكر عبد الرزاق بن همام الصنعاني (ت 211هـ)، تحقيق: (حبيب الرحمن الأعظمي) المكتب الإسلامي . بيروت، الطبعة الثانية (1403هـ).
36. المعجم الكبير: سليمان بن أحمد بن أيوب الطبراني (ت 360هـ) تحقيق: (حمدي عبد الحميد السلفي)، مكتبة الزهراء . الموصل، الطبعة الثانية (1404هـ . 1983م).
37. معجم مقاليد العلوم: أبو الفضل عبد الرحمن جلال الدين السيوطي (ت 911هـ)، تحقيق (أ.د. محمد إبراهيم عبادة)، مكتبة الآداب القاهرة - مصر، الطبعة الأولى (1424هـ-2004م).
38. الملل والنحل: محمد بن عبد الكريم بن أبي بكر أحمد الشهرستاني (ت 548هـ)، تحقيق: (محمد سيد كيلاني)، دار المعرفة . بيروت (1404هـ).
39. المنقذ من الضلال: أبو حامد محمد بن محمد الغزالي (ت 505هـ)، (د.ت).
40. الوسطية في القرآن الكريم: د. علي محمد الصلابي، دار المعرفة - بيروت - لبنان (د. ت).

سيرة البراء بن عازب الأنصاري ومشاركاته في عصر الرسالة
أ.د. محمد حسين الفلاحي الباحث. أحمد فاضل عبد زيد

كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل

Dr.alfalahy@yahoo.com

Biography of Al-Bara' bin Azib Al-Ansari and His Participations During the Message Era

Prof. Dr. Mohammad Hussein Al-Falahi

Researcher. Ahmed Fadhil Abd Zaid

University of Babylon / College of Education for Human Sciences

Abstract

The history of the companions is considered a history of important events and issues; Al-Bara' is one the companions who accompanied the Prophet (PBUH), listened to his speeches and participated in his battles. The research passes through the biography of this important companion depending on some considerable Arabic historical resources.

المقدمة

أن تاريخ الصحابة يعد تاريخ حافلاً بالأحداث والامور المهمة ويعد البراء احد هؤلاء الصحابة الافاضل فقد صحب رسول الله وسمع حديثه وشارك في غزواته وتضمن البحث سيرة البراء ومشاركاته ومكانته عند رسول وأهل بيته الكرام بالإضافة إلى ذلك استخدمنا جملة من المصادر المهمة مثل كتب التاريخ والسيرة النبوية ومن اهمها كتاب (السيرة النبوية) لابن هشام (ت: 218هـ) وكتاب (تاريخ الرسل والملوك) للطبري (ت: 310 هـ) وكتاب (الكامل في التاريخ) لابن الأثير التراجم والطبقات ومن اهمها: كتاب (الطبقات) لابن سعد (ت: 230هـ) وكتاب (الطبقات) لخليفة بن خياط (ت: 240هـ)، وكتاب (الاستيعاب) لابن عبد البر (ت: 463هـ).

واستخدمنا كتب المغازي ومن اهمها: كتاب (المغازي) للواقدي (ت: 207هـ)، وجملة من المصادر الأخرى.

أ: مولده وأسمه ونسبه وكنيته.

- مولده:

لم تسعنا المصادر التي أطلعنا عليها، عن تاريخ ولادة البراء بن عازب، ولكن يمكن إن نستنتج ذلك من خلال الاستدلال، حيث ذكر ابن سعد، أن البراء شارك في غزوة الخندق (5هـ / 626م)⁽¹⁾، وكان عمره خمسة عشر عام⁽²⁾. وبهذا يكون مولده في السنة العاشرة قبل الهجرة، أي السنة الثالثة للبعثة (613م) وتعد الخندق أول غزوة يشارك بها البراء⁽³⁾

- أسمه ونسبه:

أما عن أسمه فهو: البراء بن عازب بن الحارث بن عدي بن جشم بن مجدعه بن الحارثة بن الحارث بن الخزرج الأنصاري الحارثي الخزرجي⁽⁴⁾.

(1) غزوة الخندق: هي غزوة حشد لها مشركي قريش بتحريض من يهود المدينة المنورة وتمكن هؤلاء من اقناع بعض القبائل العربية لغزو المسلمين في المدينة المنورة، وسميت بالخندق لأن الرسول أمر المسلمين أن يحفروا خندقاً يحمون به أنفسهم، وكان هذا بمشورة سلمان المحدثي، وحاول المشركين اقتحام الخندق لكنهم فشلوا في ذلك حيث قتل كبار قادتهم مثل عمرو بن ود العامري الذي قتله الأمام علي بن أبي طالب (عليه السلام)، وكانت هزيمة المشركين على أثر مقتله. ينظر: الواقدي، محمد بن عمر (ت 207هـ)، المغازي، تح: ماردسن جونس، مط: دانتش إسلامي، (دمك- 1984م)، ج1/ ص 440-480؛ ابن سعد، محمد بن منيع (ت 230هـ)، غزوة الرسول وسراياه، تح: أحمد عبد الغفور عطاء، د.مط، (دمك- 1980م)، ص 66.

(2) ابن سعد، محمد بن منيع (ت 230هـ)، الطبقات الكبرى، مط دار صادر، (بيروت - د.ت)، ج4/ ص 66.

(3) ابن سعد، غزوة الرسول وسراياه، ص 71؛ البلاذري، أحمد بن يحيى، (ت 279هـ)، أنساب الأشراف، تح: محمد حميد الله، مط: دار المعارف، (مصر- 1992م)، ج1/ ص 270؛ الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن قايماز (ت 748هـ)، تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تح: عمر عبد السلام، مط: دار الكتاب العربي، (بيروت - 1986م)، ج4/ ص 110.

(4) ابن سعد، الطبقات، ج4/ ص 365؛ ابن خياط، خليفة بن خياط العصفري (ت 240هـ)، الطبقات، تح: سهيل زكار، مط: دار الفكر، (بيروت - 1993م)، ص 288؛ ابن عبد البر، ابي عمر يوسف بن عبد البر (ت 463هـ)، الاستيعاب في معرفة الأصحاب، تح: علي محمد البجاوي،

ومفردة البراء هي فتح أوله تليها ألف ممدوه مع التخفيف والبراء بالتشديد تعني بري الشباب⁽¹⁾.
 ينتمي البراء إلى قبيلة الخزرج أخوة الأوس أبنا ثعلبة بن عمرو بن عامر بن حارثة بن أمري القيس بن ثعلبة بن مازن بن الأزدي بن الغوث بن نبت بن مالك بن زيد بن كهلان⁽²⁾، وأشار ابن حزم إلى أن ثعلبة بن مازن بن الأزدي ولد حارثة فولد حارثة الأوس والخزرج، أمهما قبيلة بنت الأرقم بن عمرو بن جفنة بن عمرو بن مزيقياء⁽³⁾.
 ومعنى الأوس في اللغة: الذئب وبه سمي الرجل، وقيل العطاء فيقال: أسئت الرجل أووسهم أوساً، إذا أعطيتهم⁽⁴⁾، ومعنى الخزرج: الريح وقيل الجنوب⁽⁵⁾، وقيل أيضاً الريح الباردة⁽⁶⁾.
 والأوس والخزرج هم (الأنصار) الذين سمو بهذا الاسم نسبة إلى نصرتهم رسول الله (ﷺ) عندما هاجر من مكة المكرمة إلى المدينة المنورة⁽⁷⁾، حيث قال تعالى ﴿... وَالَّذِينَ آوَوْا وَنَصَرُوا...﴾⁽⁸⁾.
 أما عن والد البراء فلم تذكر لنا المصادر دور له في مغازي الرسول (ﷺ) وسراياه، غير إنه يعد من قدماء الأنصار وله مع رسول الله (ﷺ) صُحبة⁽⁹⁾.
 أما عن أمه فقد اختلفت المصادر التاريخية في أسمها ونسبها فذكر ابن سعد أنها: حبيبة بنت أبي حبيبة بن الحباب بن أنس بن زيد بن مالك بن النجار بن الخزرج، ويقال أمة أم خالد بنت ثابت بن سنان بن عبيد بن الأبرج وهو خدرة⁽¹⁰⁾، وهي صحابية كما ذكرها الذهبي⁽¹¹⁾.
 - كنيته ولقبه:

ورد في معنى الكنية عدة آراء، منها أن الكنية ما صدر بأب أو أم، أو ابن أو بنت⁽¹²⁾، وقالوا: هي تبجيل، وأن الكنية أسم يطلق على الشخص للتعظيم نحو أبو حفص وأبي الحسن، والجمع كُنَى بالضم في المفرد والجمع⁽¹³⁾.
 أما اللقب: فهو كل ما أشعر برفعة المسمى أو وضعته كمدح مثل زين العابدين، أو ذم مثل أنف الناقة⁽¹⁴⁾.
 أما عن كنية البراء بن عازب فإنه يكنى بأبي عمارة أو أبو الطفيل⁽¹⁵⁾، لكن

- مط: دار الجيل، (بيروت - 1991م)، ج1/ص156؛ الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي (ت 463هـ)، تاريخ بغداد، تح: مصطفى عبد القادر عطا، مط: دار الكتب العلمية، (بيروت - 1996م) ج1 / ص188؛ الخطيب التبريزي، ولي الدين أبي عبد الله محمد بن عبد الله (ت 741هـ)، الأكمال في أسماء الرجال، تح: أبي أسد بن محمد، د. مط: مؤسسة أهل البيت، (دمك- دبت)، ص25.
 (1) الدمشقي، محمد بن عبد الله القيسي (ت 842هـ)، توضيح المشتبه، تح: محمد نعيم العرقوسي، ط2، مط: مؤسسة الرسالة، (بيروت - 1993م)، ج1/ص398.
 (2) ابن خياط، طبقات، ص139.
 (3) ابن حزم، محمد بن أحمد بن سعيد (ت 456هـ)، جمهرة انساب العرب، تح: لجنة من العلماء، مط: دار الكتب العلمية، (بيروت - 1982م)، ص332.
 (4) الجوهرى، أسماعيل بن حماد (ت 363هـ)، الصحاح، تح: أحمد عبد الغفور العطار، ط4، مط: دار الملايين، (بيروت - 1986م)، ج3/ص906؛ ابن زكريا، أحمد بن فارس، (ت: 395هـ)، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، مط: مكتبة الأعلام الإسلامي، (دمك- 1983م)، ج1/ص156.
 (5) الجوهرى، الصحاح، ج1، ص310.
 (6) ابن الأثير، عز الدين علي بن محمد بن عبد الكريم (ت 630هـ)، اللباب في تهذيب الأنساب، مط: دار صادر، (بيروت - دبت)، ج1/ص440.
 (7) السمعاني، أبي سعد عبد الكريم بن محمد (ت 562هـ)، الانساب، تح: عبد الله عمر البارودي، مط: دار الجنان، (بيروت - 1987م)، ج1/ص219؛ ابن الأثير، اللباب، ج1/ص93.
 (8) الأنفال، آية 72.
 (9) ابن سعد، الطبقات، ج4، ص365؛ الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد (ت 748هـ)، سير أعلام النبلاء، تح: شعيب الأرناؤوط- محمد نعيم العرقوسي - مأمون الماغرجي، ط9، مط: الرسالة، (بيروت - 1992م)، ج3/ص197.
 (10) ابن سعد، الطبقات، ج4/ص365؛ المزي، جمال الدين يوسف (ت 742هـ)، تهذيب الكمال في أسماء الرجال، تح: بشار عواد معروف - شعيب الأرناؤوط، ط3، مط: الرسالة، (بيروت - 1987م)، ج4/ص35.
 (11) الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج3/ص195.
 (12) ابن عقيل، بهاء الدين بن عبد الله بن عقيل (ت 769هـ)، شرح ابن عقيل، ط4، مط: المكتبة التجارية الكبرى، (مصر - 1964م)، ج1/ص122؛ الزبيدي، محب الدين أبي فيض محمد (ت 1205هـ)، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: علي سبيري، مط: دار الفكر، (بيروت - 1993م)، ج5/ص107.
 (13) الزبيدي، تاج العروس، ج2/ص135؛ الطريحي، فخر الدين الطريحي، مجمع البحرين، تح: أحمد الحسيني، ط2، مط: جايخانة طرورات، (طهران - 1941م)، ج1/ص363.
 (14) ابن هشام، أبي محمد عبد الله جمال الدين بن يوسف (ت 761هـ)، أوضح لمساك في شرح ألفية ابن مالك، تح: عبد المتعال الصعيدي، ط2، مط: صبيح وأولاده، دار الأدب العربي، (مصر - 1954م)، ص27؛ ابن عقيل، شرح ابن عقيل، ج1/ص119.
 (15) الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، ج1، ص189؛ ابن عبد البر، الاستيعاب، ج1/ص156.

الأشهر هو أبو عمارة⁽¹⁾، أما عن لقبه فإنه كان يلقب بـ(ذي الغرة) بالضم⁽²⁾، ومعنى الغرة هو كما قيل: الغرة من الرجل وجهه وطلعته، والغرة من القوم شريفهم وسيدهم، فيقال: غرة قومه، والأغر من الرجال الذي أخذت اللحية جميع وجهه إلا قليل كأنه غرة⁽³⁾.

أما عن سبب ألحاق هذا اللقب به فهو لبياض كان في وجهه فقد يكون في لونه أبيض أو قد يكون في وجهه بهاق⁽⁴⁾.

- نشأته قبل الإسلام:

من خلال البحث عن سيرة البراء بن عازب أتضح لنا، أنه مولود في المدينة المنورة ونشأ فيها وكان أبوه من الشخصيات البارزة في المدينة، أما عن حياة البراء في المدينة قبل هجرة الرسول (ﷺ) إليها، فقد ثبت لنا، أن البراء عند هجرة الرسول (ﷺ) كان عمره عشرة سنوات فهو في مرحلة الصبا، ولذلك لم تسجل له فيها أحداث، وإنما بدأت تسجل له الأحداث عندما بلغ سن الحلم.

ب- اعتناقه الإسلام وعائلته ومهنته.

- اعتناقه الإسلام:

لم نجد تاريخاً محدداً يدلنا على السنة التي اعتنق بها البراء الإسلام، لكن هناك قرائن يمكن الاستدلال من خلالها، حيث أشار البراء إلى ذلك بصورة غير مباشرة، إذ قال: " فلم يقدم علينا رسول الله (ﷺ) حتى قرأت سوراً من المفصل"⁽⁵⁾. وكذلك ورد عن البراء السبب الذي منعه من المشاركة في غزوة بدر⁽⁶⁾، إذ روي أن الرسول (ﷺ) أستصغره ولم يسمح له بالمشاركة لأنه لم يبلغ الحلم بعد⁽⁷⁾، وهذا يدل على أنه اعتنق الإسلام منذ نعومة أظفاره، وأنه نشأ في أسرة مسلمة من أسر الأنصار الأولى التي كان لها سبق في الإسلام.

- أسرة البراء وأعمامه.

تحتل الأسرة اللبنة الأولى في بناء المجتمع، وتعد العامل المؤثر الأول في تشكيل شخصية أبنائها، فالأبن يتأثر سلباً أو إيجاباً بأسرته، وبما أن البراء نشأ في أسرة مسلمة والأنصار في المدينة المنورة كانوا في بداية إسلامهم لذا يمكن القول إن البراء اعتنق الإسلام منذ صباه ونشأ على هذا الدين، فكان أنساناً مؤمناً مجاهداً.

- زوجة البراء وأبنائه.

لم تشر المصادر التاريخية التي أطلعنا عليها على أسم زوجته أو نسبها وتاريخ زواجه، إلا إن كتب الرجال والتراجم ذكرت، أن للبراء عدد من الأبناء وكان لهم دور في التاريخ الإسلامي، وسأذكرهم على وفق حروف الهجاء:

(1) ابن سعد، الطبقات، ج4/ص365؛ الطبري، محمد بن جرير (ت 310هـ)، المنتخب من ذيل المذيّل من تاريخ الصحابة والتابعين، مط: مؤسسة الاعلمي، (بيروت - د.ت)، ص156؛ ابن الأثير، عز الدين محمد بن محمد بن عبد الكريم (ت 630هـ)، أسد الغابة في معرفة الصحابة، مط: دار الكتاب العربي، (بيروت - د.ت)، ج1/ص171.

(2) ابن ماكولا، سعد الملك علي بن هبة الله بن علي (ت 475هـ)، إكمال الكمال في أسماء الرجال، مط: الفاروق، دار أحياء التراث العربي، (بيروت - د.ت)، ج7/ص14؛ مغلطاوي، علاء الدين أبي قليج بن عبد الله البكري (ت 762هـ)، إكمال تهذيب الكمال في أسماء الرجال، تح: عادل محمد أسام، مط: الفاروق، (دمك- 2001م)، ج2/ص362؛ ابن حجر، شهاب الدين أحمد بن علي (ت 852هـ)، تقريب التهذيب، تح: مصطفى عبد القادر عطا، ط2، مط: دار الكتب العلمية، (بيروت - 1994م)، ج1/ص372.

(3) الزبيدي، تاج العروس، ج7، ص307.

(4) ابن ماكولا، إكمال الكمال، ج7/ص14.

(5) ابن سعد، الطبقات، ج4، ص367؛ ابن حنبل، أبي عبد الله أحمد بن محمد (ت 241هـ)، مسند أحمد، مط: دار صادر، (بيروت - د.ت)، ج1/ص3؛ البخاري، محمد بن أسماعيل، (ت 256هـ)، صحيح البخاري، مط: دار الفكر، (اسطنبول - 1980م)، ج4/ص264؛ الطبراني، سليمان بن أحمد، (ت 306هـ)، الأوتل، تح: محمد شكور محمود، مط: دار الفرقان، (بيروت - 1982م)، ص55؛ ابن كثير، أبي الفداء أسماعيل بن كثير (ت 747هـ)، السيرة النبوية، تح: مصطفى عبد الواحد، مط: دار المعرفة، (بيروت - 1975م)، ج2/ص221.

(6) غزوة بدر: وهي أول غزوة حدثت بين المسلمين ومشركي قريش سنة 2هـ، وكان النصر لحليف المسلمين حيث قتل من المشركين سبعين وأسر سبعين آخرين، ينظر: الواقدي، المغازي، ج1/ص19-20؛ ابن هشام، السيرة النبوية، ج2/ص440-452.

(7) ابن سعد، الطبقات، ج4/ص367؛ ابن عبد البر، الاستيعاب، ج1/ص156؛ الصفدي، صلاح الدين بن خليل أبيك (ت 664هـ)، الوافي بالوفيات، تح: أحمد الارنؤوط - تركي مصطفى، مط: دار أحياء التراث العربي، (بيروت - 1999م)، ج10/ص65؛ ابن حجر، شهاب الدين أحمد بن علي (ت 852هـ)، الإصابة في تمييز الصحابة، تح: أحمد عبد الموجود - علي محمد معوض، ط: دار الكتب العلمية، (بيروت - 1994م)، ج1/ص411؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، ج5/ص365.

- 1- أبراهيم بن البراء بن عازب: كوفي ثقة، روى عن أبيه الحديث النبوي الشريف⁽¹⁾، ولم يذكر من ترجم له أي شيء فيما يخص نشأته وآثاره ولا حتى سنة ولادته ووفاته.
 - 2- الربيع بن البراء بن عازب: من التابعين الذين روى الحديث عن الصحابة وكانت روايته في الغالب عن أبيه⁽²⁾، ثقة في الرواية وعداده في أهل الكوفة⁽³⁾، ولم نجد في المصادر التي أطلعنا عليها أي شيء عن سنة ولادته أو حتى نشأته أو سنة وفاته.
 - 3- عبيد بن البراء بن عازب: كوفي من التابعين يروي الحديث عن أبيه، ثقة في رواية الحديث⁽⁴⁾، ولم تسعنا المصادر التي أطلعنا عليها عن نشأته ووفاته.
 - 4- لوط بن البراء بن عازب: لم نجد أي معلومة عن سيرته ونشأته وأثره أو وفاته، وإنما وجدنا أنه من أبناء البراء فقط⁽⁵⁾.
 - 5- يزيد بن البراء بن عازب: كوفي ثقة يحدث ويروي عن أبيه⁽⁶⁾، وهناك إشارة إلى أنه كان أميراً بعمان وكان ممدوح السيرة⁽⁷⁾، ولم نجد في المصادر التي أطلعنا مدة أمارته أو عهد أي خليفة من الخلفاء ولا السنة التي تولى فيها الإمارة في عمان ولا عن سنة ولادته ولا وفاته أو أي شيء آخر.
 - أما عن بنات البراء فقد ذكر أصحاب التواريخ والتراجم أن للبراء أثنان من البنات وهما (تحيا وحفصة) وأشاروا عند ترجمتهم لمحمد بن سهل⁽⁸⁾، أن أمه تحيا بنت البراء بن عازب، ولم يترجموا لها سوى ذكر أسمها فقط⁽⁹⁾.
أما عن حفصة فلم نجد سوى أنها أبنيت البراء فقط، حيث لم يذكروا شيء عن سيرتها ونشأتها⁽¹⁰⁾.
 - وقد ذكرت بعض المصادر هناك ولد للبراء اسمه (بشر) توفي في غزوة خيبر (7هـ/ 628م)، وأشارت إلى أنه تناول شيئاً من الشاة المسمومة التي قدمت للرسول (ﷺ)، فمات على أثرها مسموماً⁽¹¹⁾، وبعد التدقيق في بعض المصادر أتضح لنا أن هناك خلط في الاسماء، حيث وجدنا أن بشر هذا لم يكن أبناً للبراء بن عازب وإنما كان أبناً الصحابي الجليل البراء بن معرور⁽¹²⁾، وكان بشر حاضراً في تلك الغزوة⁽¹³⁾، أذ ليس من المعقول أن يكون للبراء ولداً قد بلغ الحلم وأصبح قادراً
-
- (1) البخاري، محمد بن إسماعيل (ت 256هـ)، التاريخ الكبير، مط: المكتبة الإسلامية، (ديار بكر - د.ت)، ج 1/ ص 274؛ الرازي، أبي محمد بن أبي حاتم (ت 327هـ)، الجرح والتعديل، مط: دائرة المعارف العثمانية، (حيدر آباد - 1950م)، ج 1/ ص 89.
- (2) ابن حبان، أبي حاتم محمد بن حبان (ت 354هـ)، الثقات، مط: دائرة المعارف العثمانية، (حيدر آباد - 1971م)، ج 4/ ص 226؛ المزي، تهذيب الكمال، ج 9/ ص 66.
- (3) العجلي، أبي الحسن أحمد بن عبد الله (ت 261هـ)، معرفة الثقات، مط: مكتبة الدار البيضاء، (المدينة المنورة - 1984م)، ج 1/ ص 351؛ ابن حجر، تقرب التهذيب، ج 2/ ص 322؛ ابن حجر، شهاب الدين أحمد بن علي (ت 852هـ)، تهذيب التهذيب، مط: دار الفكر، (بيروت - 1983م)، ج 3/ ص 208.
- (4) البخاري، التاريخ الكبير، ج 5/ ص 443؛ العجلي، معرفة الثقات، ج 2/ ص 118؛ الرازي، الجرح والتعديل، ج 5/ ص 402؛ ابن حجر، تقرب التهذيب، ج 1/ ص 642.
- (5) العجلي، معرفة الثقات، ج 1/ ص 356؛ ابن حزم، جمهرة أنساب العرب، ص 341.
- (6) ابن سعد، الطبقات، ج 6/ ص 296؛ ابن حنبل، أبي عبد الله أحمد بن حنبل (ت 241هـ)، العلل، وصي الله بن محمد عباس، مط: المكتب الإسلامي، (بيروت - 1987م)، ج 2/ ص 407؛ العجلي، معرفة الثقات، ج 2/ ص 361؛ ابن حبان، الثقات، ج 5/ ص 534؛ ابن حجر، تقرب التهذيب، ج 11/ ص 321.
- (7) ابن سعد، الطبقات، ج 6/ ص 296؛ ابن حنبل، العلل، ج 2/ ص 407؛ ابن حبان، الثقات، ج 5/ ص 534؛ المزي، تهذيب الكمال، ج 32/ ص 93؛ ابن حجر، تهذيب التهذيب، ج 11/ ص 276.
- (8) محمد بن سهل بن أبي حثمة الأنصاري، ابن تحيا بنت البراء بن عازب، يروي عن أبيه الذي كان من صحابة الرسول (ﷺ) ولم تذكر المصادر سنة ولادته أو وفاته. ينظر: ابن سعد، الطبقات، ج 5/ ص 281؛ البخاري، التاريخ الكبير، ج 1/ ص 107؛ ابن حبان، الثقات، ج 7، ص 398.
- (9) ابن سعد، الطبقات، ج 5/ ص 281؛ ابن عساكر، أبي القاسم علي بن الحسن (ت 571هـ)، تاريخ دمشق، تح: علي شيري، مط: دار الفكر، (بيروت - 1994م)، ج 5/ ص 158.
- (10) ابن الأثير، أسد الغابة، ج 3/ ص 351؛ ابن حجر، الإصابة، ج 4/ ص 344.
- (11) غزوة خيبر: هي الغزوة التي قادها رسول الله (ﷺ) لفتح قلعة اليهود في خيبر سنة 7هـ وانتهت بالنصر لحساب المسلمين الذي حققه الإمام الأمام علي (عليه السلام). ينظر: الواقدي، المغازي، ج 2/ ص 634-690؛ ابن سعد، غزوة الرسول وسراياه، ص 106-113.
- (12) البراء بن معرور بن صخر الأنصاري الخزرجي، أبو بشر، الصحابي الجليل، أحد النقباء ليلة العقبة الأولى، وكان سيد الأنصار وكبيرهم، وهو أول من بايع الرسول (ﷺ) ليلة العقبة، توفي قبل قدوم الرسول (ﷺ) إلى المدينة، ينظر ابن سعد، الطبقات، ج 3/ ص 618؛ ابن حبان، الثقات، ج 3/ ص 26؛ ابن عبد البر، الاستيعاب، ج 1/ ص 152.
- (13) ابن سعد، الطبقات، ج 2/ ص 107؛ أبي داود، سليمان بن الأشعث (ت 275هـ)، سنن، تح: سعيد محمد اللحام، مط: دار الفكر، (دمك - 1989م)، ج 2/ ص 329؛ الحاكم النيسابوري، أبو عبد الله محمد بن عبد الله (ت 405هـ)، المستدرک على الصحيحين، تح: يوسف عبد

على القتال في تلك الغزوة لأن عمر البراء بن عازب لم يتجاوز عمره السبعة عشر عاماً عند اشتراكه في غزوة خيبر، وهذا يدل على أثبات أن بشر بن البراء بن معرور.

- أخوة البراء بن عازب.

ورد أن للبراء بن عازب أخاً واحداً وأخت واحدة وهما: عبيد وأم عبد الله بنت عازب⁽¹⁾، وعبيد أحد أصحاب الرسول الأكرم (ﷺ)⁽²⁾، وأحد العشرة من الأنصار الذين وجههم الخليفة عمر بن الخطاب (13-22هـ) إلى الكوفة مع عمار بن ياسر⁽³⁾، له من الأبناء سليمان ولوط ونويرة وأم زيد عمره⁽⁴⁾، ويعد عبيد بن عازب ثقة في رواية الحديث⁽⁵⁾. ولم تسعنا المصادر التي أطلعنا عليها عن سنة ولادته ولا وفاته أو شيء آخر عن سيرته.

- أعمام البراء وأخواله.

تعد المدينة المنورة المركز الرئيسي الذي انطلقت منه الدعوة الإسلامية، بعد هجرة الرسول الأكرم (ﷺ) إليها، وكان الأنصار يمثلون القطب الثاني لهذه الدعوة الشريفة، بعد المهاجرون الأولون وقد ورد في حق الأنصار آيات قرآنية وأحاديث نبوية تشير إلى دورهم الهام في قيام دولة الإسلام، حيث قال تعالى: ﴿...وَالَّذِينَ آوَوْا وَنَصَرُوا أُولَئِكَ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ...﴾⁽⁶⁾، وقال عنهم النبي الأكرم (ﷺ): "الأنصار لا يحبهم الا مؤمن ولا يبغضهم إلا منافق فمن أحبهم أحبه الله ومن أبغضهم أبغضه الله"⁽⁷⁾. وهذا يدل على عظمة الأنصار وعظم شأنهم عند الله ورسوله، والأنصار يشكلون عشيرة البراء وأعمامه الذين سنذكرهم:

1- الحارث بن عمرو الأنصاري، خال البراء، وقيل عمه، من صحابة الرسول الأكرم (ﷺ) روى عنه البراء حديث واحد⁽⁸⁾.

وقد اختلف فيه هل أنه عم البراء، أو خاله لكن الأشهر هو خال البراء، إذ بعد التدقيق في نسبه، أتضح لنا أنه خاله، لأن جد البراء لم يكن أسمه عمرو، وإنما أسمه عدي⁽⁹⁾، وبعد التدقيق في نسب أمه أتضح أنه ليس أخو أمه أيضاً، ومن الممكن أن يكون من أقارب أمه المقربين، فليل خاله، كذلك فإن عدداً من المؤرخين يؤيدون أنه خاله⁽¹⁰⁾، وورد أن الحارث ممن شارك في غزوة بدر سنة (2هـ)⁽¹¹⁾. أما عن الحديث الذي نقله البراء عنه، فقد روي عن البراء قال: "مر بي

الرحمن، مط: دار المعرفة، (بيروت - د.ت)، ج3/ ص 219؛ الكراكجي، ابي الفتح محمد بن علي (ت449هـ)، كنز الفوائد، ط2، مط: غدير، (قم - 1948م)، ص 75؛ الحلي، الحسن بن يوسف بن مطهر (ت726هـ)، خلاصة الأقوال، ت: جواد القيومي، د.مط، (دمك- د.ت)، ص79؛ ابن عبد البر، الاستيعاب، ج1/ ص 167؛ ابن شهر آشوب، مشير الدين محمد بن علي (ت588هـ)، مناقب آل ابي طالب، ت: لجنة من أساتذة النجف، مط: الحيدرية، (النجف- 1955م)، ج1/ ص 81.

(1) ابن سعد، الطبقات، ج4/ ص 365.

(2) ابن حبان، الثقات، ج3/ ص 283.

(3) عمار بن ياسر بن مالك العنسي، ثم المذحجي، أبا اليقضان، حليف بني مخزوم، شهد بدر وشارك في مغازي الرسول، (ﷺ) وشارك في معركة صفين سنة 37هـ مع الامام علي (عليه السلام) وأستشهد فيها عن عمر يناهز 93 عاماً وكان رسول الله (ﷺ) يقول له: "يا بن سمية تقتلك الفئة الباغية"، ينظر: ابن خياط، الطبقات، ص 55؛ ابن حبان، الثقات، ج1/ ص 135؛ ابن عبد البر، الاستيعاب، ج3/ ص 1138.

(4) ابن سعد، الطبقات، ج4/ ص 369؛ ابن حجر، الأصابة، ج4/ ص 344.

(5) ابن عبد البر، الاستيعاب، ج3/ ص 1107؛ المزي، تهذيب الكمال، ج19/ ص 524.

(6) سورة الأنفال، آية 72.

(7) ابن حنبل، مسند أحمد، ج4، ص 273؛ ابن ماجه، محمد بن يزيد (ت273هـ)، سنن، ت: محمد فؤاد عبد الباقي، ط2، مط: دار الفكر، (دمك- د.ت)، ج1/ ص 57؛ الترمذي، أبي عيسى محمد بن عيسى (ت279هـ)، سنن، ت: عبد الرحمن محمد عثمان، ط2، مط: دار الفكر، (بيروت- 1982م)، ج5/ ص 371؛ النسائي، أبي عبد الرحمن أحمد بن شعيب (ت303هـ)، فضائل الصحابة، مط: دار الكتب العلمية، (بيروت- د.ت)، ص 68؛ السنن الكبرى، ت: عبد الغفار سليمان البنداري - سيد كسروي حسن، مط: دار الكتب العلمية، (بيروت- 1990م)، ج5/ ص 89.

(8) الطوسي، أبي جعفر محمد بن الحسن (ت460هـ)، الرجال، ت: جواد القيومي، مط: مؤسسة النشر الإسلامي، (قم - 1994م)، ص 36؛ ابن عبد البر، الاستيعاب، ج1/ ص 295؛ المزي، تهذيب الكمال، ج5/ ص 264؛ ابن حجر، الأصابة، ج1/ ص 618.

(9) ابن سعد، الطبقات، ج4/ ص 360؛ ابن خياط، الطبقات، ص 228؛ البغدادي، تاريخ بغداد، ج1/ ص 188.

(10) الطوسي، الرجال، ص 36؛ ابن عبد البر، الاستيعاب، ج1/ ص 295؛ الصفدي، الوافي بالوفيات، ج11/ ص 191؛ الخوئي، أبو القاسم بن علي أكبر الموسوي، معجم رجال الحديث وتفصيل طبقات الرواة، ط5، د.مط، (دمك- 1992م)، ج5/ ص 169؛ الجواهري، محمد، المفيد من معجم رجال الحديث، ط2، مط: العلمية، (قم - 2003م)، ص 124.

(11) الضحاك، أبو بكر أحمد بن عمر (ت287هـ)، الأحاد والمثاني، ت: باسم فيصل - أحمد الجوابرة، مط: الدرية، (الرياض - 1990م)، ج4/ ص 64؛ الطبراني، سليمان بن أحمد (ت360هـ)، المعجم الكبير، ت: حمدي عبد المجيد، ط2، مط: دار أحياء التراث، (بيروت- 1983م)، ج3/ ص 277.

خالي الحارث بن عمرو ومعه راية، فقلت، أين تريد؟ فقال: بعثني رسول الله (ﷺ) إلى رجل نكح امرأة أبيه، فأمرني أن أضرب عنقه، وأخذ ماله⁽¹⁾. ولم تسعنا المصادر التي أطلعنا عليها عن سيرة الحارث، أو تاريخ وفاته.

2- قيس بن الحارث بن عدي بن جشم بن مجدعة بن حارثة، الذي قتل في يوم اليمامة⁽²⁾ في خلافة أبي بكر (11هـ-13هـ)⁽³⁾. وهناك خلط في الأسماء حيث وجدنا اشتباه في استشهاده، فهناك من يقول: انه أستشهد في غزوة أحد⁽⁴⁾، وأعقبوا هذا الخبر بقولهم: وأن الذي قتل في أحد بعد ما ولوا المسلمين هو قيس بن محرث⁽⁵⁾، وهذا هو الأصح لما يؤكد أن قيس بن محرث غير قيس بن الحارث⁽⁶⁾، ولم نجد في ترجمة قيس شيء عن ولادته ونشأته سوى مقتله فقط.

3- هاني بن نيار بن عبيد بن كلاب بن دهمان، أبو بردة، حليف الأنصار⁽⁷⁾، غلبت عليه كنية، شهد العقبة الثانية مع السبعين⁽⁸⁾، وشهد بدر وسائر المشاهد، وكانت راية بني حارثة معه في غزوة الفتح⁽⁹⁾، وكان شجاع مقدام حتى روي أنه جاء إلى رسول الله (ﷺ) بثلاث رؤوس من المشركين⁽¹⁰⁾، شارك في حروب الأمام علي (عليه السلام) جميعها وقيل أنه من أخوال البراء⁽¹¹⁾، وبعد التدقيق أتضح أنه ليس خاله أخو أمه وإنما من أقرباء أمه المقربون، وتوفي في بداية خلافة معاوية (40-60هـ)⁽¹²⁾، في سنة (45هـ)⁽¹³⁾. وهؤلاء هم أعمام البراء وأحواله الذين كان لهم دور بارز في عصر الرسالة، وكانوا من أعلام الأنصار ومن فضلاء الصحابة.

- مهنة البراء بن عازب.

للمهنة في اللغة العربية معانٍ عدة، ولهذا سنوضح معنى المهنة لغتاً واصطلاحاً، فالمهنة لغةً تعني: بفتح الميم هي الخدمة، وهي متأتية من مهن يمين مهناً⁽¹⁴⁾، والجمع مهنة ومهّان⁽¹⁵⁾.

أما في الاصطلاح: الحذاقة في الخدمة والعمل، والمهّان الخادم أو العبد⁽¹⁶⁾، والعمل يسمى مهنة أيضاً⁽¹⁷⁾.

أما عن مهنة البراء كانت التجارة، فقد كان تاجراً كما ورد على لسانه، حيث يقول أبا المنهال⁽¹⁸⁾ "سألت البراء بن عازب، وزيد بن الأرقم"⁽¹⁾، عن الصرف⁽²⁾، فقالا: "كنا تاجرين على عهد رسول الله (ﷺ) فسالنا رسول الله عن الصرف، فقال: أن كان يد بيد فلا بأس به، وأن كان نسا فلا يصلح"⁽³⁾.

- (1) أين عبد البر، الاستيعاب، ج1، ص 295؛ الصفي، الوافي بالوفيات، ج11/ ص 191؛ ابن حجر، الإصابة، ج1/ ص 681؛ الذي نكح زوجة أبيه هو المنصور بن زبان بن سنان الغزاري. ينظر: ابن الأثير، أسد الغابة، ج5/ ص 339.
- (2) يوم اليمامة: هو اليوم الذي قاتل به خالد بن الوليد أتباع مسيلمة الكذاب، وقتل منهم مقتلة كبيرة وكان ذلك في بداية حكم أبي بكر، ينظر: ابن خياط، تاريخ، ص 69؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، ج3/ ص 40.
- (3) ابن عبد البر، الاستيعاب، ج3/ 1285؛ ابن الأثير، أسد الغابة، ج4/ ص 211؛ ابن حجر، الإصابة، ج5/ ص 305.
- (4) غزوة أحد: حدثت في شوال سنة 3 هـ حيث ثارت قريش لبدر وانتهت بهزيمة المسلمين، حيث قتل عدد منهم مثل حمزة بن عبد المطلب ومصعب بن عمير وسميت بأحد لأنها حدثت قرب جبل أحد. ينظر: الواقدي، المغازي، ج1/ ص 99.
- (5) قيس بن محرث صحابي جليل قتل في غزوة أحد بعد أن قاوم المشركين فضربوه بالسيوف وقتلوه. ينظر: الواقدي، المغازي، ج1/ ص 258؛ ابن سيد الناس، محمد بن عبد الله بن يحيى (ت 734هـ)، عيون الأثر في فنون المغازي والشمال والسير، مط: مؤسسة عز الدين (بيروت - 1985م)، ج1/ ص 365؛ الصفي، الوافي بالوفيات، ج24/ ص 210.
- (6) الواقدي، المغازي، ج1/ ص 258؛ ابن سيد الناس، عيون الأثر، ج1/ ص 365؛ أين أبي الحديد، عبد الحميد هبة الله المدائني (ت 656هـ)، شرح نهج البلاغة، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط2، مط: مؤسسة أسماعيليات، (قم - 1966م)، ج14/ ص 256.
- (7) ابن سعد، الطبقات، ج3/ ص 451؛ ابن عبد البر، الاستيعاب، ج4/ ص 1535؛ ابن الأثير، أسد الغابة، ج5/ ص 52.
- (8) بيعة العقبة الثانية وهي بيعة الأنصار لرسول الله (ﷺ) وسميت بالعقبة لأنها حدثت عند العقبة بعد أن واعدهم رسول الله (ﷺ) عند قدومهم الحج مع قومهم، وكان عددهم سبعون رجلاً وأمرتين وكانت العقبة عند شعب بني هاشم، فأتوا إليها وباعوه عندها. ينظر: البلاذري، انساب الأشراف، ج1/ ص 239؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، ج1/ ص 298.
- (9) الواقدي، المغازي، ج2/ ص 800؛ ابن سعد، الطبقات، ج3/ ص 451.
- (10) الواقدي، المغازي، ج1/ ص 79؛ ابن أبي حديد، شرح النهج، ج14/ ص 161.
- (11) ابن عبد البر، الاستيعاب، ج4/ ص 1609.
- (12) ابن سعد، الطبقات، ج3/ ص 451؛ ابن خياط، الطبقات، ص 148؛ الرازي، الجرح والتعديل، ج9/ ص 100.
- (13) ابن حبان، الثقات، ج3/ ص 432؛ مشاهير علماء الأمصار، تح: مرزوق على إبراهيم، مط: دار الوفاء، (المنصورة - 1990م)، ص3.
- (14) الفراهيدي، الخليل بن أحمد (ت 175هـ)، العين، تح: مهدي المخزومي - إبراهيم السامرائي، ط2، مط: مؤسسة دار الهجرة، (دمك- 1989م)، ج4/ ص 61؛ الجوهري، الصحاح، ج4/ ص 61؛ عبد المنعم، محمود عبد الرحمن، معجم المصطلحات والالفاظ الفقهية، مط: دار الفضيحة، (دمك- دت)، ج1/ ص 431.
- (15) ابن هلال، الحسن بن عبد الله العسكري (ت 395هـ)، معجم الفروق اللغوية الحاوي، تح: بيت الله بيات، مط: مؤسسة النشر الإسلامي، (قم - 1991م)، ص 523؛ ابن سيده، علي بن إسماعيل (ت 458هـ)، المخصص، تح: لجنة أحياء التراث، مط: دار أحياء التراث، (بيروت - دت)، ج1/ ص 142.
- (16) ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (ت 711هـ)، لسان العرب، مط: نشر أدب الحوزة، (دمك- 1984م)، ج13/ ص 424.
- (17) ابن هلال، الفروق اللغوية، ص 523؛ ابن منظور، لسان العرب، ج11/ ص 475؛ الزبيدي، تاج العروس، ج15/ ص 521.
- (18) أبا المنهال: عبد الرحمن بن مطعم المكي، سمع البراء وزيد بن أرقم وأبن عباس، ثقة من أهل الكوفة، لم تذكر المصادر التي أطلعنا عليها شيء عن حياته أو وفاته. ينظر: ابن حبان، الثقات، ج5/ ص 108؛ الرازي، الجرح والتعديل، ج5/ ص 284.

وهذا أهم ما يخص مهنة البراء التي هي مهنة التجارة، كما اشرنا.

ثانياً: مكانة البراء ومشاركاته في عصر الرسالة

أ: مكانته عند الرسول (ﷺ) وأهل البيت

- مكانته عند رسول الله (ﷺ).

يعد البراء من الشخصيات المعروفة في التاريخ الإسلامي، ومن صحابة الرسول الأكرم (ﷺ)، وهنا لابد من الإشارة إلى مكانته عند رسول الله (ﷺ) وعند الصحابة أيضاً.

فقد ورد إنه من أصحاب رسول الله (ﷺ)، ومن أصحاب أمير المؤمنين علي بن أبي طالب (عليه السلام)، ثم الأصفياء، ثم الأولياء من أصحابه وخواصه⁽⁴⁾.

وكذلك ورد أن رسول الله (ﷺ) كان يقسم الغنائم ففضل منها خاتم فقال: "من ترون أحق بهذا الخاتم؟ ثم قال أدني يا براء فالبسني في أصعبي وقال: ألبس يا براء ما كساك الله ورسوله"⁽⁵⁾.

وكذلك عن عامر بن سعد البجلي⁽⁶⁾، قال: "لما قتل الحسين بن علي، رأيت رسول الله (ﷺ) في المنام فقال: أنت البراء بن عازب أقرأه مني السلام وأخبره أن قتلة الحسين في النار، وأن كاد الله (ﷻ) أن يسحت أهل الأرض بعذاب عظيم، قال: "فأنتيت البراء فذكرت له، فقال: صدق رسول الله (ﷺ) قال رسول الله (ﷺ): "من رأني في المنام فقد رأني فإن الشيطان لا يتصور في صورتي"⁽⁷⁾، وهذا يدل على وجود خصوصية للبراء بن عازب عند رسول الله (ﷺ) فلماذا يرسل الرسول (ﷺ) سلاماً إلى البراء ويخصه بخبر الحسين (عليه السلام) دون غيره من الأصحاب، مع وجود كثير من الصحابة ممن كان حياً في تلك المرحلة. وقد ورد مصافحة الرسول (ﷺ) وقوله له: "أن المسلمين إذا التقيا وتبسموا بلطف وتؤدة تناثرت خطاياهما بين أيديهما"⁽⁸⁾.

وإن مصافحة الرسول (ﷺ) له والحديث الذي قاله الرسول الأكرم (ﷺ) له يدل على مكانة البراء العظيمة عند الرسول (ﷺ) وقرينه من رسول الله (ﷺ).

- (1) زيد بن الأرقم بن زيد بن قيس الأنصاري الخزرجي، غزا مع رسول الله (ﷺ) سبع عشرة غزوة، شهد مع الأمام علي (عليه السلام) صفين وهو معدود من خاصة أصحابه، نزل الكوفة وأبتى بها دار وتوفي بها سنة 68هـ. ينظر: ابن سعد، الطبقات، ج6، ص 18.
- (2) الصرف: ومبادلة تجارية يقصد به شراء الذهب والفضة للتجارة، وله شروط يصح بها ويبطل، أو هو بيع الأثمان بالأثمان. ينظر: المحقق الحلي، أبو القاسم نجم الدين جعفر بن الحسن (ت676هـ)، المختصر النافع، ط3، مط: مؤسسة اليعتة، (بيروت - 1989م)، ص 128؛ الضيمري، مفلح بن حسن بن رشيد (ت ق 7هـ)، تلخيص الخلاف و خلاصة الاختلاف، تح: مهدي الرجائي، مط: سيد الشهداء، (قم - 1987م)، ج 1/ ص 301؛ المقداد السيوري، جمال الدين مقداد بن عبد الله (ت 826هـ)، التنقيح الرائع لمختصر الشرائع، تح: عبد اللطيف العيني، مطبعة الخيام، (قم - 1993م)، ج 2/ ص 99.
- (3) البخاري، صحيح، ج 3/ ص 112؛ القشيري، مسلم بن الحجاج (ت 261هـ)، صحيح مسلم، مط: دار الفكر، (بيروت - د.ت)، ج 5/ ص 45؛ العيني، أبا محمد محمود بن أحمد (ت 855هـ)، عمدة القارئ، مط: دار أحياء التراث العربي، (بيروت - د.ت)، ج 11/ ص 175.
- (4) البرقي، أحمد بن محمد بن خالد (ت 274هـ)، الرجال، مط: جاي خانة دانشكاه، (طهران - د.ت)، ص 4؛ الخوئي، معجم رجال الحديث، ج 4/ ص 184؛ الأمين، محسن، أعيان الشيعة، تح: حسن الأمين، مط: دار التعارف، (بيروت - د.ت)، ج 3/ ص 55.
- (5) أبين حنبل، مسند أحمد، ج 4/ ص 294؛ الحجري، أحمد بن محمد (ت 321هـ)، شرح معاني الأخبار، تح: محمد زهري النجار، ط3، مط: دار الكتب العلمية (دمك - 1997م)، ج 4/ ص 259؛ ابن عدي، عبد الله (ت 365هـ)، الكامل، تح: يحيى مختار غزواني، ط3، مط: دار الفكر، (بيروت - 1988م)، ج 4، ص 255؛ الهيثمي، نور الدين علي بن أبي بكر (ت 807هـ)، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، مط: دار الكتب العلمية، (بيروت - 1987م)، ج 5/ ص 151؛ أبين حجر، شهاب الدين أحمد بن علي (ت 852هـ)، فتح الباري شرح صحيح البخاري، ط2، مط: دار المعرفة، (- بيروت - د.ت)، ج 10/ ص 267؛ العيني، عمدة القارئ، ج 8/ ص 11.
- (6) عامر بن سعد البجلي الكوفي، ثقة في رواية الحديث، توفي في حدود سنة 90هـ. ينظر: أبين حبان، الثقافات، ج 5/ ص 189؛ الصفي، الوافي بالوفيات، ج 16/ ص 335.
- (7) أبين المغازلي، أبي الحسن علي بن محمد (ت 483هـ)، مناقب علي بن أبي طالب، مط: سبحان، (دمك - 2005م)، ص 323؛ أبين العديم، عمر بن أحمد العقيلي (ت 660)، بغية الطلب في تاريخ حلب، تح: سهيل زكار، د.مط، (بيروت - 1987)، ج 6/ ص 2644؛ الأربلي، علي بن أبي الفتح (ت 693هـ)، كشف الغمة في معرفة الأئمة، مط: دار الأضواء، (بيروت - د.ت)، ج 2/ ص 269؛ المزي تهذيب الكمال، ج 6/ ص 446؛ المرعشي، شهاب الدين، شرح إحقاق الحق، تح: محمود المرعشي، مط: حافظ، (قم - 1997م)، ج 3/ ص 33.
- (8) أبين أبي الدنيا، أبي بكر عبد الله بن محمد بن عبيد (ت 281هـ)، الأخوان، تح: عبد الرحمن طوالبه، مط: دار الأعصام، (دمك - د.ت)، ص 177؛ أبين عدي، الكامل، ج 5/ ص 143.

- مكانته عند أهل البيت والصحابة.

أن أهل البيت (عليهم السلام) امتداد لشجرة الرسول (ﷺ) وهم الثقل الثاني بعد القرآن الكريم الذي خلفه رسول (ﷺ) ومن تكن له مكانة عند أهل البيت (عليهم السلام) فهذا يدل على شرفه وأيمانه لأنهم لا يرضون عن باطل ولا يؤيدون منكراً أبداً.

وقد ورد أن الإمام علي (عليه السلام) سأل البراء: "كيف وجدت هذا الدين؟ فقال البراء: كنا بمنزلة اليهود قبل أن نتبعك تخف علينا العبادة، فلما أتبعناك ووقع حقائق الإيمان في قلوبنا وجدنا العبادة قد تتأقلت في أجسادنا فقال أمير المؤمنين (عليه السلام): "فمن يحشر الناس يوم القيامة في صور الحمير وتحشرون فرادى يؤخذ بكم إلى الجنة"⁽¹⁾.

وقد ورد أيضاً اختصاص الإمام علي (عليه السلام) للبراء بن عازب بالدعاء الذي خصه به رسول الله (ﷺ) حيث ورد قال البراء بن عازب: "دخلت على علي (عليه السلام) فقلت يا أمير المؤمنين سألتك الله إلا ما خصصتني بأعظم ما خصصتني بأعظم ما خصك به رسول الله (ﷺ) مما خصه به جبريل، مما خصه به الرحمن عز وجل، فقال: لولا ما سألت ما نشرت ذكر ما أريد أن أستره حتى أضمن لحدي، إذا أردت أن تدعو بإسم الله الأعظم، فأقرأ من أول الحديد ست آيات وآخر الحشر ﴿هُوَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ...﴾"⁽²⁾، فو الله لو دعوت به على شقي لسعد، قال البراء والله لا أدعوا بها لدنيا أبداً، قال علي: أصبت كذا أوصاني رسول الله (ﷺ).

أما عن مكانته عند الصحابة، فلم نجد في المصادر التي أطلعنا عليها حديث دار بين البراء وأحد الصحابة يدل على عظم مكانته أو عدمها، لكن وجدنا أمور تدل على ثقة الصحابة به وتولييتهم أياه أمور مهمة منها أن الخليفة عثمان بن عفان (رضي الله عنه) ولي البراء الري سنة 24هـ⁽³⁾.

وهذا يدل على ثقة الخليفة به ومكانته عنده وكذلك قدرة البراء على تولي المناصب الإدارية.

ب: مشاركاته في مغازي الرسول الأكرم (ﷺ)

لما هاجر الرسول الأكرم (ﷺ) إلى المدينة المنورة، بدأت أعداد المسلمين بالازدياد وأصبح المسلمين قوة بعد أن كانوا مستضعفين من قبل قريش وأصبحت لهم قوة يستطيعون بها أن يرهبوا أعداء الإسلام، لكن الله عز وجل آخر أمره في قتال المشركين إلى وقت محدد لحكمته وعلمه بمتغيرات الأمور فلم يقاتل المسلمين إلى أن أنزل الله قوله: ﴿أَنزِلْ لِلَّذِينَ يُقَاتِلُونَ بِأَنَّهُمْ ظُلُمُوا وَإِنَّ اللَّهَ عَلَىٰ نَصْرِهِمْ لَقَدِيرٌ﴾⁽⁴⁾، وهي أول آية نزلت في تشريع القتال⁽⁵⁾، وبعد نزول هذه الآية أخذ الرسول (ﷺ) يستعد لقتال المشركين من قريش وغيرهم يعد جيشه ويقوم بقيادة الغزوات التي لم يحدث بها قتال أول الأمر، فكانت هناك غزوات عديدة سبقت الاصطدام الأول بالمشركين في ساحة الحرب مثل غزوة ودان⁽⁶⁾، وبواط⁽⁷⁾،

(1) الطوسي، محمد بن الحسن (ت 460هـ)، اختيار معرفة الرجال، تح: مهدي الرجائي، مط: بعثت، (قم - 1983م)، ج 1/ص 243؛ المجلسي، محمد باقر (ت 1111هـ)، بحار الأنوار الجامعة لدرر أخبار الأئمة الأطهار، تح: يحيى العبادي، ط 3، مط: دار أحياء التراث، (بيروت - 2009م)، ج 7 / ص 192؛ التفرشي، مصطفى بن حسن، نقد الرجال، تح: مؤسسة آل البيت لأحياء التراث، مط: ستارة، (بيروت - 1997م)، ج 1/ ص 264؛ الشاهرودي، علي النمازي، مستدرک علم رجال الحديث، مط: حيدري، (طهران - د.ت)، ج 2/ ص 13؛ الخوئي، معجم رجال الحديث، ج 4/ ص 185.

(2) القضاعي، محمد بن سلامة (ت 454هـ)، دستور معالم الحكم ومأثور مكارم الشيم من كلام أمير المؤمنين علي بن أبي طالب، مط: مكتبة المفيد، (قم - د.ت)، ص 112؛ السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (ت 911هـ)، الدر المنثور في التفسير بالمأثور، مط: دار المعرفة، (بيروت - د.ت)، ج 6/ ص 202؛ المتقي الهندي، علاء الدين علي (ت 975هـ)، كنز العمال، تح: بكري حياتي، (بيروت - 1988م)، ج 2/ ص 248؛ المجلسي، بحار الأنوار، ج 89/ ص 309.

(3) الحموي شهاب الدين ياقوت بن عبد الله (ت 636هـ)، معجم البلدان، مط: دار أحياء التراث، (بيروت - 1978م)، ج 3/ ص 152؛ الزركلي، خير الله، الأعلام، ط 5، د.مط، (بيروت - 1980م)، ج 2/ ص 46.

(4) سورة الحج، آية 39.

(5) ابن أبي عاصم، أبو بكر أحمد بن عمر (ت 287هـ)، الأوائل، تح: محمد ناصر العجمي، مط: دار الخلفاء، (الكويت - د.ت)، ص 11؛ البيهقي، أحمد بن الحسين (ت 458هـ)، السنن الكبرى، مط: دار الفكر، ج 9/ ص 11.

(6) غزوة ودان: وهي الغزوة التي خرج بها الرسول (ﷺ) على رأس أئنا عشر شهراً من هجرته، وكان يريد عيراً لقريش ((قوافل تجارية)) فيبلغ منطقة الأبواء ولم يلقي كيداً من المشركين فعاد إلى المدينة بعد خمس عشرة ليلة من غيابه عنها، وفي هذه الغزوة وادع بني خمرة من كنانة على إلا يغزوهم ولا يغزوه. ينظر: ابن هشام، أبو محمد عبد الملك (ت 218هـ)، السيرة النبوية، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، مط: المدني، (القاهرة - 1962م)، البلاذري، أنساب الأشراف، ج 1/ ص 287.

(7) غزوة بواط: خرج بها رسول الله (ﷺ) في ربيع الأول في السنة الثانية للهجرة، في طلب عير لقريش فيها أمية بن خلف الجمحي ومائة رجل من قريش فلم يحصل قتال فعاد إلى المدينة. ينظر: ابن هشام، السيرة النبوية، ج 2/ ص 433.

وسفوان⁽¹⁾، وذو العشرة⁽²⁾، ولم يحصل في هذه الغزوة أي قتال وإنما كانت غزوات تحذيرية، تهدف أثارت الرعب في قلوب أعدائه من المشركين وليذعنوا لاعتناق الإسلام وتعاليمه السمحاء القيمة.

أما عن مشاركاته فقد روي عن البراء أنه قال: "غزوت مع رسول الله (ﷺ) ثمان عشرة غزوة"⁽³⁾.

وكذلك ورد أيضاً أنه قال: "غزوة مع رسول الله (ﷺ) خمس عشرة غزوة"⁽⁴⁾، وقد ورد أن البراء كان من الصحابة المعروفين بشجاعتهم وجهادهم من أجل الإسلام، فهو من الصحابة الكرام الذين كانوا شديد التمسك بعقيدة الإسلام والحريصين على نشر هذه العقيدة إلى أوسع مكان يستطيعون الوصول إليه، وسنأتي على ذكر الغزوة التي شارك بها البراء، بما أنه لم يرد نص بتخلف البراء عن غزوة معينة، إلا ما ورد في أنه كان صغيراً في بدر وأحد كما سنذكره فيهما.

– حضوره لغزوة بدر (2هـ / 623م).

تعد غزوة بدر أول غزوة قادها رسول الله (ﷺ) ضد مشركي قريش وحدث فيها قتال، وذلك عندما أراد رسول الله (ﷺ) اعتراض قافلة تجارية لمشركي قريش كانت عائدة من بلاد الشام، لكنها انحرفت عن مسارها وسلكت طريق آخر، فلم يعترضها المسلمون، لكن قريش عندما سمعوا بذلك تجهزوا لقتال المسلمين، ف وقعت هذه الغزوة في السنة الثانية للهجرة، وكان النصر فيها حليفاً للمسلمين⁽⁵⁾.

أما عن دور البراء في هذه الغزوة، فقد حضرها ولكنه لم يشارك في القتال، لأن الرسول (ﷺ) رده لصغر سنه، إذ لم يبلغ الحلم في تلك الغزوة، حيث ورد عن البراء إنه قال: "استصغرت أنا وأبن عمر⁽⁶⁾ يوم بدر فلم نشهدها"⁽⁷⁾، والمقصود هنا بـ(لم نشهدها) لم نشارك فيها.

وهذا يدل على أنه حضر الغزوة، وأراد المشاركة فيها لكنه رد من قبل النبي الأكرم (ﷺ) لصغر سنه فلم يخوض غمار الحرب والقتال، ولكن البخاري، يذكر أنه بقي مع من رد من الصحابة الصغار لحماية الزراري والنساء⁽⁸⁾.

– حضوره غزوة احد (3هـ / 624م).

حدثت غزوة احد في السنة الثالثة للهجرة، وإقامة قريش هذه الغزوة كثراً لخسارتهم في غزوة بدر، فجهزوا جيشاً كبيراً قوامه ثلاثة الاف، مع حلفائهم، و وقعت هذه الغزوة قرب جبل احد وجعل الرسول (ﷺ) خمسين رجلاً من الرماة على جبل عنين يحمون المسلمين، لكنهم نزلوا إلى جمع الغنائم بعد ان ولى المشركين مدبرين فألقت المشركين من خلف الجبل من وراء الجبل، فارتبكت صفوف المسلمين واصيب الرسول، وقتل عدداً من المسلمين فيها⁽⁹⁾.

(1) غزوة سفوان: خرج بها رسول الله (ﷺ) في ربيع الأول من السنة الثانية للهجرة في طلب كرز بن جابر الفهري، وقد أغار على سرح المدينة المنورة وكان يدعى بالحماة ونواحيها حتى بلغ بدر ولم يلقى قتال فعاد إلى المدينة. ينظر: ابن هشام، السيرة النبوية، ج2/ ص 435؛ البلاذري، أنساب الأشراف، ج1/ ص 287.

(2) ذي العشرة: خرج بها رسول الله (ﷺ) في جمادي الآخرة للسنة الثانية للهجرة، لطلب عير قريش كانت ذاهبة للتجارة إلى بلاد الشام، ولم يحصل قتال في هذه الغزوة. ينظر: ابن هشام، السيرة النبوية، ج2/ ص 433؛ البلاذري، أنساب الأشراف، ج1/ ص 287؛ الطبرسي، أبي علي الفضل بن الحسن (ت 548هـ)، أعلام الوري بأعلام الهدى، تح: مؤسسة آل البيت لأحياء التراث، مط: ستارة، (قم - 1996م)، ج1/ ص 164؛ ابن سيد الناس، عيون الأثر، ج1/ ص 300.

(3) ابن سعد، الطبقات، ج4/ ص 368.

(4) البخاري، محمد بن إسماعيل (ت 256هـ)، التاريخ الصغير، تح: محمود إبراهيم زايد، مط: دار المعرفة، (بيروت - 1985م)، ج1/ ص 193؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج3/ ص 195؛ ابن حجر، الأصابة، ج1/ ص 411؛ السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (ت 911هـ)، أسعاف المبطا برجال الموطأ، تح: موفق فوزي جبر، مط: دار الهجرة، (بيروت - 1989م)، ص 19.

(5) الواقدي، المغازي، ج1/ ص 19-20؛ ابن هشام، السيرة النبوية، ج2/ ص 440-452؛ ابن سعد، الطبقات، ج2/ ص 11-13؛ ابن خياط، خليفة بن خياط العصفري (ت 240هـ)، تاريخ، تح: سهيل زكار، مط: دار الفكر، (بيروت - د.ت)، ص 31.

(6) ابن عمر: عبد الله بن عمر بن الخطاب بن نفيل القرشي، أسلم مع أبيه وهو صغير لم يبلغ الحلم لم يشارك في بدر وأحد بسبب صغر سنه، وشارك في الخندق، عرف بروايته للحديث توفي سنة 73هـ في مكة. ينظر: ابن سعد، الطبقات، ج2/ ص 26؛ ابن عبد البر، الاستيعاب، ج3/ ص 95.

(7) ابن سعد، الطبقات، ج4/ ص 367؛ البخاري، صحيح، ج5/ ص 5؛ البيهقي، أحمد بن الحسين (ت 457هـ)، دلائل النبوة وأحوال صاحب الشريعة، تح: عبد المعطي قلعي، مط: دار الكتب العلمية، (بيروت - 1984م)، ج3/ ص 37؛ ابن عبد البر، الاستيعاب، ج1/ ص 156؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج3/ ص 196؛ ابن كثير، السيرة النبوية، ج2/ ص 405؛ ابن حجر، الأصابة، ج1/ ص 411.

(8) البخاري، التاريخ الصغير، ج1/ ص 146.

(9) الواقدي، المغازي، ج1/ ص 199-300؛ ابن هشام، السيرة النبوية، ج3/ ص 581-587؛ ابن سعد، غزوة الرسول وسراياه، ص 47-48.

إما عن مشاركته في هذه الغزوة، فقد تضاربت الروايات فيما يخص مشاركته في غزوة احد، فقد ورد انه قال: "عرضت أنا وابن عمر على رسول الله (ﷺ) فاستصغرننا، وأجازنا يوم احد"⁽¹⁾. وأشار الذهبي الى مشاركة البراء في غزوة احد،⁽²⁾ لكن ما ورد من روايات في كتب السير والمغازي يؤكد عدم مشاركته في غزوة احد، ويشيرون الى انه رد مع عدد من الصحابة الصغار ولم يأذن له رسول الله (ﷺ) لصغر سنه⁽³⁾. لكن ما ورد عن البراء في وصفه لغزوة احد، يدل على حضوره الغزوة ومشاهدته لما كان فيها من أحداث، وقد كان وصفه لها وصفاً دقيقاً⁽⁴⁾.

– مشاركته في غزوة الخندق (5هـ/626م).

تعد غزوة الخندق من الغزوات التي هددت كيان دولة الإسلام الحنيف، تكالبت جموع المشركين الذين كان اليهود يؤلبونهم للنيل من بيضة، فكان لليهود الدور الرئيسي في حدوث هذه الغزوة التي أفضلها الله (ﷺ) وجعل الهزيمة لأعدائه من المشركين والنصر للمسلمين⁽⁵⁾. اما عن مشاركة البراء في هذه الغزوة، فقد وردت أدلة تؤكد إنها أول غزوة شارك بها البراء مشاركة فعلية⁽⁶⁾، إذ ورد عنه انه قال: "لما كان حيث أمرنا رسول الله (ﷺ) بحفر الخندق، عرضت لنا في بعض الخندق صخرة عظيمة..."⁽⁷⁾، وقوله ايضاً: "كان رسول الله (ﷺ) يوم الأحزاب ينقل معنا التراب، وقد وارى التراب بياض بطنه"⁽⁸⁾. وأقوال البراء هذه تؤكد مشاركته في هذه الغزوة، وانه شارك مع المسلمين في حفر الخندق، وقد أكد مشاركته عدد من مؤرخين المسلمين الكبار⁽⁹⁾.

– مشاركته في الحديبية (6هـ / 627م)

تعد غزوة الحديبية احد الغزوات التي لم يكن فيها قتال، مع رسول الله (ﷺ) وكان سبب هذه الغزوة انه عندما ما أراد رسول الله الخروج إلى مكة يريد العمرة، لا يريد الحرب مع قريش وكان معه (1400) رجلاً من المسلمين، وعندما وصلوا على مشارف مكة أبى المشركين ان يدخلها الرسول والمسلمين، فساروا إلى الحديبية وهي بئر تقع أسفل مدينة مكة، وهناك عقد المشركين الهدنة او الصلح مع الرسول الله (ﷺ)⁽¹⁰⁾.

- (1) ابن أبي شيبه، عبد الله بن محمد (ت235هـ)، المصنف، تح: سعيد اللحام، مط: دار الفكر، (بيروت – 1988م)، ج8/ ص 43؛ الضحاك، الأحاد والمثاني، ج4/ ص 130؛ الحجري، شرح معاني الأخبار، ج3/ ص 219؛ الحاكم النيسابوري، المستدرک، ج3/ ص 558.
- (2) الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن قايماز (ت748هـ)، الكاشف في معرفة من له رواية في كتب السنة، تح: محمد عوامة – احمد محمد نمر، مط: دار القبلة، (جدة – 1992م)، ج1/ ص 264.
- (3) الواقدي، المغازي، ج1/ ص 365؛ ابن عبد البر، الاستيعاب، ج1/ ص 156؛ السهيلي، عبد الرحمن بن عبد الله بن احمد (ت581هـ)، الروض الأنف في تفسير السيرة النبوية لابن هشام، تح: طه عبد الرؤوف سعد، مط: دار الفكر، (بيروت – 1988م)، ج3/ ص 160؛ ابن كثير، السيرة النبوية، ج3/ ص 30، ابن سيد الناس، عيون الأثر، ج1/ ص 411.
- (4) ابي الجعد، علي بن الجعد بن عبيد الجوهري (ت230هـ)، المسند، تح: عامر احمد حيدر، ط2، مط: دار الكتب العلمية (بيروت – 1996م)، ص 375؛ ابن سعد، غزوة الرسول وسراياه، ص 47-48؛ ابن حنبل، مسند احمد، ج4/ ص 293؛ البخاري، صحيح، ج4/ ص 26؛ ابن الجوزي، ابي الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد (ت579هـ)، المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، تح محمد عبد القادر عطا – مصطفى عبد القادر عطا، - نعيم زرزور، مط: دار الكتب العلمية، (بيروت – 1991م)، ج3/ ص 168.
- (5) الواقدي، المغازي، ج1/ ص 440-480؛ ابن سعد، غزوة الرسول وسراياه، ص 66.
- (6) الواقدي، المغازي، ج1/ ص 454؛ ابن هشام، السيرة النبوية، ج3/ ص 586؛ ابن سعد، الطبقات، ج4/ ص 368؛ البلاذري، أنساب الأشراف، ج1/ ص 344؛ الزركلي، الأعلام، ج2/ ص 46.
- (7) ابن حنبل، مسند احمد، ج4/ ص 303؛ الصدوق، ابي جعفر محمد بن علي بن بابويه (ت381هـ)، الخصال، تح: علي أكبر غفاري، مط: مؤسسة النشر الإسلامي، (قم – 1982م)، ص 162؛ الامالي، تح: قسم الدراسات الإسلامية، مط: مؤسسة البعثة، (قم – 1996م)، ص 185؛ البيهقي، دلائل النبوة، ج3/ ص 422؛ الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، ج1/ ص 142؛ ابن الجوزي، المنتظم، ج3/ ص 229؛ ابن كثير، السيرة النبوية، ج3/ ص 194.
- (8) الواقدي، المغازي، ج1/ ص 449؛ ابن سعد، غزوة الرسول وسراياه، ص 71؛ ابن حنبل، مسند أحمد، ج4/ ص 282؛ الدارمي، عبد الله بن عبد الرحمن (ت225هـ)، السنن، مط: دار الأعتدال، (دمشق – 1948م)، ج2/ ص 221؛ البخاري، صحيح، ج7/ ص 216؛ النووي، ابي زكريا محب الدين بن شرف (ت676هـ)، المجموع، مط: دار الفكر، (دمك- دت) ج19/ ص 278.
- (9) ابن سعد، غزوة الرسول وسراياه، ص 71؛ البلاذري، أنساب الأشراف، ج1/ ص 344؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، ج2/ ص 299؛ ابن كثير، البداية والنهاية، ج4/ ص 110؛ الزركلي، الأعلام، ج2/ ص 46.
- (10) الواقدي، المغازي، ج1/ ص 571-578؛ ابن هشام، السيرة النبوية، ج3/ ص 774-781؛ ابن سعد، غزوة الرسول وسراياه، ص 95-105؛ ابن سيد الناس، عيون الأثر، ج2/ ص 113-120؛ المعمرى، نوره علي لطيف، مرويات الوليد بن مسلم الدمشقي في السيرة النبوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل، 2012م، ص 139.

وقد رافق رسول الله (ﷺ) في هذه الغزوة عدد كبير من الصحابة الكرام، وكان عددهم (1400) رجلاً⁽¹⁾ وكان البراء ممن حضر هذه الغزوة وشاهد أحداثها، ونقل ما جرى فيها من انطلاق المسلمين من المدينة المنورة حتى عقد الصلح، وقد ورد ما يؤكد هذا نقلاً عن البراء، حيث ورد أنه قال: " انتهينا إلى الحديبية وهي بئر نزحت⁽²⁾ ونحن أربعة عشر مائة"⁽³⁾. وكذلك فقد روي عن البراء فيما يخص نزوله في بئر الحديبية عندما أعطاه الرسول سهم وأمره أن يغرسه في أسفل البئر⁽⁴⁾، وسنأتي على مناقشة هذه الرواية في الفصل الرابع عند مناقشة رواياته في السيرة النبوية، وهذه الأخبار تدل على مشاركته في الحديبية.

كذلك فقد ورد عن البراء مشاركته بيعة الرضوان⁽⁵⁾ التي كانت يوم الحديبية، حيث روي عنه أنه قال: " تعدون انتم الفتح فتح مكة وقد كان فتحاً ونحن نعد الفتح بيعة الرضوان يوم الحديبية كنا مع رسول الله (ﷺ) "⁽⁶⁾ وقد علق الزهري⁽⁷⁾ على هذا الحديث بقوله: لم يكن فتحاً أعظم من صلح الحديبية، وذلك أن المشركون اختلطوا بالمسلمين فسمعوا كلامهم، فتمكن الإسلام في قلوبهم، واسلم في ثلاث سنين خلقاً كثيراً⁽⁸⁾، وبعد صلح الحديبية نزلت سورة الفتح⁽⁹⁾.

— مشاركته في غزوة خيبر⁽¹⁰⁾ (7هـ / 628م).

حدثت غزوة خيبر في جمادي الأولى سنة 7هـ، وهي من الغزوات التي قادها رسول الله (ﷺ) بنفسه لفتح مدينة خيبر التي تعد حصونها من أقوى حصون اليهود فحاصرها المسلمون أياماً، وتمكنوا من دخولها وفتحها عنوة وفرضوا على أهلها شروط الفتح⁽¹¹⁾.

أما عن مشاركة البراء فيها فقد ورد عن البراء ما يؤكد مشاركته فيها حيث روي عنه أنه قال: " أصبنا يوم خيبر حمراً أهلية⁽¹²⁾ فنادى منادي رسول الله (ﷺ) أن أكفئوا القدور⁽¹³⁾ ولم نجد في المصادر التي اطلعنا عليها، أي خبر عن موقف آخر للبراء بن عازب، في غزوة خيبر ما ذكرناه، وهو يدل على مشاركته في تلك الغزوة.

(1) ابن هشام، السيرة النبوية، ج3/ ص 774؛ ابن سعد، غزوة الرسول وسراياه، ص 95؛ ابن حنبل، مسند أحمد، ج4/ ص 290؛ البخاري، صحيح، ج5/ ص 62؛ ابن سيد الناس، عيون الأثر، ج2/ ص 113؛ ابن كثير، السيرة النبوية، ج3/ ص 313.

(2) النزح: أستقصاء ما في البئر من الماء وأخراجه. ينظر: ابن الجوزي، أبي الفرج عبد الرحمن بن محمد بن علي (ت 597هـ)، كشف المشكل من حديث الصحيحين، تح: علي حسين البواب، مط: دار الوطن، (الرياض - 1997م)، ج2/ ص 256.

(3) ابن حنبل، مسند أحمد، ج4/ ص 290؛ البخاري، صحيح، ج5/ ص 62.

(4) القتال النيسابوري، محمد بن القتال (ت 508هـ)، روضة الواعظين، تح: محمد مهدي الخراساني، د.مط، (قم - د.ت)، ص 63؛ ابن حمزة الطوسي، عماد الدين أبي جعفر محمد بن علي (ت 560هـ)، الثاقب في المناقب، تح: محمد رضا علوان، ط: مط: الصدر، (قم - 1991م)، ص 45؛ المشغري، يوسف بن حاتم الشامي (ت 664هـ)، الدر النظيم، مط: مؤسسة النشر الإسلامي، (قم - د.ت)، ص 127؛ الحلبي، الحسن بن يوسف بن المطهر (ت 726هـ)، كشف المراد في شرح تجريد الاعتقاد، تح: حسين زادة الأملي، ط: مط: مؤسسة النشر الإسلامي، (قم - 1996م)، ص 5.

(5) بيعة الرضوان: هي البيعة التي بايعها المسلمون لرسول الله (ﷺ) في غزوة الحديبية، وتسمى ببيعة الرضوان، لأن الله أنزل على رسوله الأكرم آية فيمن بايع ذلك اليوم وهي: ﴿لقد رضي الله عن المؤمنين إذ يبايعونك تحت الشجرة﴾، الفتح - 18، تدل على الرضى والرضوان. ينظر: البخاري، صحيح، ج5/ ص 62؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، ج2/ ص 374.

(6) الطبري، محمد بن جرير (ت 310هـ)، جامع البيان عن تأويل أي القرآن، تح: خليل الميس - صدقي جميل العطار، مط: دار العطار، (بيروت - 1994م)، ج26/ ص 93؛ الطبرسي، أبي علي الفضل بن الحسن (ت 548هـ)، مجمع البيان، تح: لجنة من العلماء المحققين، مط: مؤسسة الأعلمي، (بيروت - 1994م)، ج9/ ص 183؛ الكلاعي، سليمان بن موسى (ت 634هـ)، الاكتفاء بما تضمنه من مغازي رسول الله والثلاثة الخلفاء، تح: محمد عبد القادر عطا، مط: دار الكتب العلمية، (بيروت - 1999م)، ج1/ ص 473.

(7) الزهري. محمد بن مسلم بن عبيد الله ولد سنة إحدى وخمسين، وعرف بعلمه وحفضه وكان جليسا لخلفاء بني أمية، وعرف بروايته للحديث النبوي والسيرة النبوية، توفي سنة مائة وأربع وعشرين. ينظر: ابن حبان، الثقات، ج5/ ص 349.

(8) ابن الجوزي، كشف المشكل، ج2/ ص 256.

(9) البلاذري، أنساب الأشراف، ج1/ ص 350.

(10) خيبر: موضع يقع قريب من المدينة المنورة، ومعناه في اللغة الحصن وجمعه خيابر أي حصون. ينظر: الحموي، معجم البلدان، ج2/ ص 410.

(11) الواقدي، المغازي، ج2/ ص 634-690؛ ابن سعد، غزوة الرسول وسراياه، ص 106-113.

(12) الحمر الأهلية: هي الحمر التي تألف البيوت، ولها أصحاب، وهي عكس الحمار الوحشي، الذي ليس له صاحب ولا يألف الناس، وهي تسمى أيضاً بالحمر الأنسية. ينظر: ابن الأثير، مجد الدين أبي السعادات بن محمد الجزري (ت 606هـ)، النهاية في غريب الحديث والأثر، تح: ظاهر أحمد الزاوي - محمود محمد الطامي، ط4، مط: مؤسسة إسماعيليان، (بيروت - 1963م)، ج1/ ص 74؛ ابن منظور، لسان العرب، ج11/ ص 29؛ الزبيدي، تاج العروس، ج14/ ص 36.

(13) ابن سعد، غزوات الرسول وسراياه، ص 113؛ أبي يعلى، أحمد بن علي المثني الموصلي (ت 307هـ)، المسند، تح: حسين سليم أسد، ط2، مط: دار المأمون للتراث، (بيروت - د.ت)، ج3/ ص 273؛ الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن قايماز (ت 748هـ)، تنقيح التحقيق في أحاديث التعليق، تح: مصطفى أبو الغيط، مط: دار الوطن، (الرياض - 1421هـ)، ج2/ ص 295.

إما عن الغزوة التي أعقبت غزوة خيبر مثل غزوة مؤتة⁽¹⁾، فلم نجد في المصادر التي اطلعنا عليها أي ذكر للبراء فيها، وهذا لا يؤكد عدم مشاركته فيها، لأن أصحاب المغازي لم يذكروهم فيمن تخلف عن الغزوة، وإنما ذكروا أحداث الغزوة ومن قتل فيها فقط⁽²⁾.

كذلك لم نجد في المصادر التي اطلعنا عليها، ذكر للبراء في فتح مكة (8هـ/629م)⁽³⁾ وهذا أيضا لا يعد دليلا على عدم مشاركة البراء، فإن هذه الغزوة من الغزوة العظيمة حيث بلغ عدد المسلمين فيها (10000 مقاتل)⁽⁴⁾ وهذا العدد كبير بحيث لا يمكن للمؤرخين أن يذكروا أسماء المقاتلين جميعا، فيمكن ان نرجح مشاركته فيها.

— مشاركته في غزوة حنين (8هـ/629م)⁽⁵⁾.

وقعت هذه الغزوة بعد ان نصر الله رسوله (ﷺ) على قريش في فتح مكة (8هـ/629م) وأخضعهم لدولة الإسلام، لكن هذا الأمر أثار مخاوف القبائل المجاورة لدولة الرسول (ﷺ) وأصبحوا يحذرون من اتساع رقعة الإسلام ودولته، التي يخشون منها على مصالحهم وسلطانهم القبلي، وكان نتيجة هذا ان تحالفت قبيلة هوازن⁽⁶⁾ مع ثقيف⁽⁷⁾، ومن اجتمع من حلفائها، وساروا لقتال رسول الله (ﷺ) هم وعوائلهم ومواسيهم، حتى التقوا مع المسلمين الذين كانوا (12000) مقاتل في وادي حنين، وحدثت مواجهة هناك، وانهزم بعض المسلمين عن رسول الله (ﷺ)، وثبت رسول الله (ﷺ) وعدد من الصحابة حتى عاد المقاتلة إلى الرسول (ﷺ) وجرت معركة حاسمة كانت نتيجتها انتصار المسلمون على أعدائهم من المشركين⁽⁸⁾.

وقد انزل الله تعالى في حنين قوله: ﴿لَقَدْ نَصَرَكُمُ اللَّهُ فِي مَوَاطِنَ كَثِيرَةٍ وَيَوْمَ حُنَيْنٍ إِذْ أَعْجَبَتْكُمْ كَثْرَتُكُمْ فَلَمْ تُغْنِ عَنْكُمْ شَيْئًا وَضَاقَتْ عَلَيْكُمُ الْأَرْضُ بِمَا رَحُبَتْ ثُمَّ وَلَّيْتُم مُّدْبِرِينَ...﴾⁽⁹⁾.

اما عن مشاركة البراء في هذه الغزوة، فقد شارك البراء فيها، حيث ورد ما يؤكد هذا إذ روي عنه، إن رجلاً سألته لم يذكروا اسمه: "أفررت يوم حنين؟" فقال: "أما أنا فاشهد على رسول الله (ﷺ)، انه لم يول ولكن عجل سرعان القوم"⁽¹⁰⁾، وكذلك قوله: "أما حملنا عليهم، انكشفوا، فاكبنا على الغنائم"⁽¹¹⁾.

(1) غزوة مؤتة: هي الغزوة التي وقعت في السنة الثامنة للهجرة بين المسلمين والروم وحلفائهم من بني غسان، وكان المسلمين بقيادة زيد بن حارثة، فقتل زيد وجعفر بن أبي طالب وعبد الله بن رواحة، ورجع المسلمين من هذه الغزوة التي لم ينتصروا بها لكثرة أعداد الروم وحلفائهم من العرب. ينظر: الواقدي، المغازي، ج2/ص 755-769.

(2) الواقدي، المغازي، ج2/ص 755-769؛ ابن هشام، السيرة النبوية، ج3/ص 829-837.

(3) غزوة الفتح: هي الغزوة التي فتحت بها مكة المكرمة بعد نقض قريش وحلفائها لصلحهم مع الرسول (ﷺ) يوم الحديبية، حيث أعتدوا على خزاعة وقتلوا منها عشرين رجلاً وهم أمنون، وكانت خزاعة داخلية في حلف رسول الله، ولما جاء الخبر لرسول الله (ﷺ) غضب لذلك وجيز المسلمين ودعا حلفائه للزحف إلى قريش، فتجهز المسلمون بـ(10000) مقاتل وتمكن الرسول (ﷺ) من فتح مكة. ينظر: الواقدي، المغازي، ج2/ص 780-790؛ ابن سعد، غزوات الرسول وسراياه، ص 134-145؛ الكلاعي، الأكتفاء، ج1/ص 498-515؛ ابن سيد الناس، عيون الأثر، ج2/ص 181-199؛ ابن كثير، السيرة النبوية، ج3/ص 526-536.

(4) ابن سعد، غزوات الرسول وسراياه، ص 135؛ البيهقي، دلائل النبوة، ج5/ص 21.

(5) حنين: وادي أجوف ذو شعاب ومضائق، يقع قريب من مكة، قيل أنه يبعد عنها ثلاث ليالي، وقيل بضعة أميال. ينظر: الواقدي، المغازي، ج2/ص 895؛ الحموي، معجم البلدان، ج2/ص 313.

(6) هوازن: قبيلة عربية قيسية، تنتسب إلى هوازن بن منصور بن عكرمة بن خصفة بن قيس عيلان بن مضر تحالفت لقتال رسول الله (ﷺ) في حنين لكنهم هزموا. ينظر: السمعاني، الأنساب، ج1/ص 509؛ ابن الأثير، اللباب، ج1/ص 240.

(7) ثقيف: يفتح التاء، قبيلة عربية تنسب إلى ثقيف بن منبه بن بكر بن هوازن بن منصور بن عكرمة بن خصفة بن قيس بن عيلان بن مضر، وقيل أن أسم ثقيف ((قسي)) وقد نزلت ثقيف في الطائف وانتشرت منها إلى باقي البلاد. ينظر: السمعاني، الأنساب، ج1/ص 509؛ ابن الأثير، اللباب، ج1/ص 240.

(8) الواقدي، المغازي، ج2/ص 855-895؛ ابن هشام، السيرة النبوية، ج4/ص 889-898؛ ابن سعد، الطبقات، ج2/ص 151؛ ابن خياط، تاريخ، ص 53؛ المسعودي، أبو الحسن علي بن الحسين (ت346هـ)، التنبيه والأشراف، مط: دار مصعب، (بيروت - دت)، ص 234؛ الطبرسي، أعلام الوري، ج1/ص 228؛ أبي الفداء، عماد الدين إسماعيل (ت732هـ)، المختصر في أخبار البشر، مط: دار المعرفة، (بيروت - دت)، ج1/ص 146.

(9) التوبة، آية 25.

(10) الواقدي، المغازي، ج2/ص 902؛ ابن حنبل، مسند أحمد، ج4/ص 280؛ الترمذي، السنن، ج3/ص 117؛ القاضي عياض، أبي الفضل عياض البحصبي (ت544هـ)، الشفا بتعريف حقوق المصطفى، مط: دار المعرفة، (بيروت-1988م)، ج1/ص 115؛ ابن سيد الناس، عيون الأثر، ج2/ص 422؛ الياقعي، عبد الله بن أسعد (ت768هـ)، مرآة الجنان وعبرة اليقظان، تح: خليل المنصور، مط: دار الكتب العلمية، (بيروت - 1996م)، ج1/ص 49؛ ابن كثير، البداية والنهاية، ج4/ص 375؛ السيرة النبوية، ج3/ص 620؛ الصالحي، محمد بن يوسف الشامي (ت942هـ)، سبل الهدى والرشاد في سيرة خير العباد، تح: عادل أحمد عبد الموجود - علي محمد معوض، مط: دار الكتب العلمية، (بيروت - 1993م) ج5/ص 325.

(11) ابن حنبل، مسند أحمد، ج4/ص 281؛ البخاري، صحيح، ج5/ص 99؛ مسلم، صحيح، ج5/ص 168؛ النسائي، سنن، ج5/ص 191؛ الطبري، جامع البيان، ج10/ص 132؛ ابن كثير، السيرة النبوية، ج3/ص 622؛ المفريزي، تقي الدين أحمد بن علي (ت845هـ)،

وهذه إشارة واضحة على مشاركته في غزوة حنين، لأنه وصف بعض أحداثها بشكل يعبر كشاهد عيان مع الصحابة، وحيث نرى في قوله (حملنا، أكبنا) وهذه الألفاظ تحتوي على ضمير المتكلم، وهذا يدل على حضوره في تلك الغزوة.

إما عن مشاركته في الغزوة التي تلت غزوة حنين وهي غزوة الطائف (8هـ/629م)⁽¹⁾ فلم نجد له ذكر صريح يشير إلى مشاركته في هذه الغزوة لكن من خلال اطلعنا على بعض المصادر اتضح لنا، إن الجيش الذي أشترك في غزوة حنين، أستمّر في زحفه إلى الطائف مع رسول الله (ﷺ) إذ حاصروها مدة من الزمن ثم رجعوا إلى المدينة معه أيضاً⁽²⁾.

إما عن مشاركته في غزوة تبوك (9هـ/630م)⁽³⁾ فلم نجد في المصادر التي اطلعنا عليها ما يشير بالاسم إلى مشاركته أو ممن تخلف عنها، لكن من المعروف عند أهل المغازي، لا يذكر كل أسماء الصحابة المشاركين في الغزوة، إنما يذكرون من كان له دور بارز فيها، لكن البراء بن عازب روي ما دار من حديث بين رسول الله (ﷺ) والأمام علي (عليه السلام) عندما أراد الأمام علي (عليه السلام) الخروج إلى غزوة تبوك، وخلفه الرسول (ﷺ) على المدينة⁽⁴⁾.

– مشاركته في سرية اليمن (9هـ/631م).

تعد هذه السرية من السرايا المهمة التي أرسلها النبي (ﷺ) إلى بلاد اليمن، إذ عهد إليها نشر الدعوة الإسلامية فيها، وكانت هذه السرية بقيادة خالد بن الوليد⁽⁵⁾، إذ أرسلها الرسول (ﷺ) بعد رجوعه من غزوة الطائف، وقيل حجة الوداع⁽⁶⁾.

وقد ورد ما يشير إلى مشاركة البراء في هذه السرية، إذ ذكر عن البراء أنه قال: "بعث رسول الله خالد بن الوليد إلى أهل اليمن، يدعوهم إلى الإسلام، فكنت فيمن سار معه..."⁽⁷⁾.

إلا أن أهل اليمن، لم يستجيبوا لدعوة خالد، فأرسل الرسول الله (ﷺ) الأمام علي بن أبي طالب (عليه السلام) إلى بلاد اليمن وأمره أن يرجع خالد ومن تبعه إلى المدينة إلا من أراد البقاء مع الأمام علي فليترك له الخيار، فيقول البراء كنت فيمن بقي مع الأمام علي (عليه السلام) حتى اسلم أهل اليمن⁽⁸⁾.

أمتاع الأسماع ما للنبي من الأحوال والأقوال والحفدة والمتاع، تح: محمد عبد الحميد النميسي، مط: دار الكتب العلمية، (بيروت – 1999م)، ج 8/ ص 390.

(1) غزوة الطائف: وهي الغزوة التي وقعت في السنة الثامنة للهجرة بعد عودة بني ثقيف من حنين فلقوا إلى حصنهم المنيع وأغلقوه عليهم، فسار إليهم رسول الله (ﷺ)، فأمتنع تثقيف ورموا المسلمين بالسهام من على حصنهم، وكان حصار رسول الله (ﷺ) بضعا وعشرون يوما وقيل أربعين يوما وأرتحل رسول الله (ﷺ) عنهم، فأتوا فيما بعد طائعين. ينظر: الواقدي، غزوة الرسول وسراياه، ص 158-160؛ ابن خياط، تاريخ، ص 54؛ البلاذري، أنساب الأشراف، ج 1/ ص 366-368؛ ابن سيد الناس، عيون الأثر، ج 2/ ص 231-237؛ ابن كثير، السيرة النبوية، ج 3/ ص 660-652.

(2) الواقدي، المغازي، ج 2/ ص 922؛ ابن هشام، السيرة النبوية، ج 4/ ص 917؛ ابن سعد، غزوة الرسول وسراياه، ص 158؛ البلاذري، أنساب الأشراف، ج 1/ ص 366.

(3) غزوة تبوك: وقعت هذه الغزوة سنة 9هـ عندما أجمعت الروم في بلاد الشام، بقيادة هرقل وحلفائه، فندب رسول الله (ﷺ) الناس للخروج لقتال الروم، ومن معهم، وبعث إلى سائر العرب يستنفرهم حتى جهز له جيش قوامه (30000) مقاتل وعشرة آلاف فرس، ووصل رسول الله (ﷺ) إلى تبوك وهي أول الشام، ولم يلق كيدا فعاد إلى المدينة. ينظر: الواقدي، المغازي، ج 2/ ص 989-995؛ ابن هشام، البيرة النبوية، ج 4/ ص 943؛ ابن سعد، الطبقات، ج 2/ ص 167؛ ابن خياط، تاريخ، ص 57؛ البلاذري، أنساب الأشراف، ج 1/ ص 368؛ السهيلي، الروض الأنف، ج 4/ ص 195؛ الحموي، معجم البلدان، ج 2/ ص 14.

(4) ابن سعد، الطبقات، ج 3/ ص 24؛ البلاذري، أنساب الأشراف، ج 2/ ص 95؛ ابن عدي، الكامل، ج 6/ ص 413؛ ابن عساكر، تاريخ دمشق، ج 13/ ص 662؛ الهيثمي، مجمع الزوائد، ج 9/ ص 111.

(5) خالد بن الوليد بن المغيرة المخزومي، اختلف في وقت إسلامه، فقيل كان إسلامه بين الحديبية وخيبر، وقيل بعد الفتح وقيل شهد الفتح وما بعده، شارك في فتوح العراق والشام، وكان قائدا في تلك الفتوح، توفي سنة 21هـ. ينظر: ابن سعد، الطبقات، ج 7/ ص 395؛ ابن خياط، الطبقات، ص 51؛ ابن عبد البر، الاستيعاب، ج 2/ ص 427؛ ابن الأثير، أسد الغابة، ج 2/ ص 93.

(6) البخاري، صحيح، ج 5/ ص 110؛ ابن عبد البر، الاستيعاب، ج 3/ ص 1121؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، ج 2/ ص 625؛ ابن كثير، السيرة النبوية، ج 4/ ص 210؛ ابن حجر، فتح الباري، ج 8/ ص 52.

(7) البخاري، صحيح، ج 5/ ص 110؛ الطبري، محمد بن جرير (ت 310هـ) تاريخ الرسل والملوك، تح: نخبة من العلماء، مط: مؤسسة الأعلمي، (بيروت – د.ت)، ج 2/ ص 339؛ ابن عبد البر، الاستيعاب، ج 3/ ص 1121؛ البيهقي، دلائل النبوة، ج 5/ ص 396؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، ج 2/ ص 690.

(8) البخاري، صحيح، ج 5/ ص 110؛ الطبري، تاريخ، ج 2/ ص 389؛ ابن عبد البر، الاستيعاب، ج 3/ ص 1121؛ البري، محمد بن أبي بكر الأنصاري (ت 7هـ)، الجوهرة في نسب الأمام علي وآله، تح: محمد التونجي، مط: مؤسسة الأعلمي (بيروت – 1981م)، ص 66؛ المحب الطبري، أبي جعفر أحمد الطبري (ت 664هـ)، الرياض النضرة في مناقب العشرة المبشرة، مط: دار الكتب العلمية، (بيروت – د.ت)، ج 3/ ص 223؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، ج 2/ ص 690؛ ابن كثير، السيرة النبوية، ج 4/ ص 201؛ الدمشقي، محمد بن أحمد الشافعي (ت 871هـ)، جواهر المطالب في مناقب الأمام علي، تح: محمد باقر المحمودي، مط: دانش، (قم – 1994م)، ج 1/ ص 288؛ المرعشي، إحقاق الحق، ج 21/ ص 625.

وهذا يؤكد مدى تمسك البراء بالجهاد، ورغبته الشديدة في نشر راية الإسلام، إذ بقي مع الأمام ولم يعد مع من عادوا من المقاتلين مع خالد بن الوليد إلى المدينة المنورة، بل فضل البقاء في سوح الجهاد.

– حضوره حجة الوداع (10هـ-631م) (1)

تعد سيرة الرسول الأكرم (ﷺ) سيرة عطرة وعظيمة مليئة بالأحداث التي ينتشرف كل إنسان إن يكون حاضراً في حدث من أحداثها أو موقف من مواقفها، لأن في ذلك فخراً وشرفاً عظيم.

وقد ذكرنا أن البراء كان مشاركاً في سرية بلاد اليمن، وبعد عودة هذه السرية من اليمن، التحق الأمام علي (عليه السلام) بالرسول (ﷺ) عندما كان في مكة المكرمة لأداء فريضة الحج، فحج مع الرسول (ﷺ)، وحج كذلك كل أفراد سرية الأمام علي (عليه السلام)، وكان بضمنهم البراء بن عازب (2).

أما سبب تسمية هذه الحجة بحجة الوداع، أن الرسول (ﷺ) ودع الناس لما خطبهم، فقالوا: هذه حجة الوداع (3). وقد نقل البراء ما كان في حجة الوداع من مواقف أو أخبار تدل على وجوده فيها إذ قال: "لما اقبلنا مع رسول الله (ﷺ) في حجة الوداع... (4) وسنذكر هذه الرواية في الفصل الثالث عند دراستنا لرواياته.

وبالإضافة إلى حضور البراء كل هذه المشاهد، فإنه لم يتخلف عن حضور وفاة الرسول الأكرم (ﷺ) وكان البراء مع الصحابة الذين شاركوا تجهيز الرسول، حيث كان يتردد علي بن هاشم وهم يجهزونه (ﷺ) في ذلك اليوم (5).

هذه أهم مشاركات البراء بن عازب، في عصر الرسالة، وهي مشاركات ذات أهمية كبيرة، حيث كانت إلى جانب الرسول الأكرم (ﷺ) في عصر كانت فيه الدولة الإسلامية، دولة فتية تواجه أعداء كثر، وكان للصحابة دور كبير في بناء هذه الدولة لتصبح دولة عظيمة وذات سيادة ونفوذ.

الخاتمة

اتضح لنا من خلال الدراسة أن هناك عدة نتائج مهمة قد توصل إليها الباحث خلال البحث وهي:

- 1- أن البراء بن عازب من الصحابة الأفاضل الذي قد أسلم وهو لم يبلغ الحلم حيث ولد في اسرة مسلمة من اسر الانصار.
- 2- أن لأسرة البراء أثر مهم في عصر الرسالة حيث شاركوا في مغازي الرسول وسراياه.
- 3- أن للبراء مكانة مهمة عند الرسول واهل بيته وعند الصحابة.
- 4- افصحت الدراسة عن الدور الذي أبلاه البراء في مغازي الرسول (صلى الله عليه واله) حيث شارك في اغلبها وكان من الصحابة المجاهدين المعروفين بحرصهم على الإسلام ونشر دعوته.

(1) الواقدي، المغازي، ج2/ ص 1089؛ ابن سعد، الطبقات، ج2/ ص 172؛ ابن خياط، تاريخ، ص 58؛ البغدادي، محمد بن حبيب (ت245هـ)، المحبر، مط: الدائرة، (د.مك- 1940م)، ص 12؛ اليعقوبي، أحمد بن إسحاق (ت292هـ)، تاريخ اليعقوبي، تح: خليل منصور، مط: دار الزهراء، (قم - 1966م)، ج2/ ص 74؛ الواحدي النيسابوري، أبي الحسن علي بن أحمد (ت468هـ)، أسباب نزول الآيات، مط: الإتحاد العربي، (القاهرة - د.ت)، ص 126.

(2) البيهقي، دلائل النبوة، ج5/ ص 398؛ الطبرسي، أعلام الوري، ج1/ ص 259؛ ابن كثير، السيرة النبوية، ج4/ ص 204.

(3) ابن الجوزي، كشف المشكل، ج2/ ص 86.

(4) ابن حنبل، مسند أحمد، ج4/ ص 281؛ ابن ماجه، سنن، ج1/ ص 43؛ البلاذري، أنساب الأشراف، ج2/ ص 110؛ الكوفي، محمد بن سليمان (ت300هـ)، مناقب أمير المؤمنين، تح: محمد باقر المحمودي، مط: النهضة، (قم - 1991م)، ج1/ ص 442؛ النعمان المغربي، أبي حنيفة النعمان بن محمد (ت363هـ)، شرح الأخبار، تح: محمد حسن الجلال، ط2، مط: مؤسسة النشر الإسلامي، (قم- 1993م)، ج1/ ص 221؛ ابن شهر آشوب، المناقب، ج2/ ص 237؛ ابن البطريق، شمس الدين يحيى بن الحسن الاسدي (ت600هـ)، خصائص الوحي المبين، تح: مالك المحمودي، مط: دار القرآن، (قم - 1996م)، ص 90؛ عمدة صحاح الأخبار في مناقب أمام الأبرار، د.مط، (قم - 1986م)، ص 92؛ ابن طاووس، رضي الدين علي بن موسى بن جعفر (ت664هـ)، الطرائف في معرفة مذاهب الطوائف، مط: الخيام (قم - 1978م)، ص 150؛ الزرندي، جمال الدين محمد بن يوسف (ت750هـ)، معارج الوصول إلى معرفة آل الرسول، تح: ماجد بن أحمد العطية، د.مط، (د.مك- د.ت)، ص 42.

(5) الهلالي، سليم بن قيس الكوفي (ت70هـ)، كتاب سليم، تح: محمد باقر الأنصاري، مط: نكارس، (قم - 2001م)، ص 138؛ اليعقوبي، تاريخ، ج2/ ص 84؛ الجوهري، أبي بكر أحمد بن عبد العزيز (ت323هـ)، السقيقة وفدك، تح: محمد هادي الأميني، ط2، مط: الكتبي، (بيروت - 1992م)، ص 48؛ ابن أبي الحديد، شرح النهج، ج1/ ص 219؛ الشيرازي، علي خان المدني (ت1120هـ)، الطبقات الرفيعة في طبقات الشيعة، تح: محمد صادق بحر العلوم، ط2، مط: مكتبة بصيرتي، (قم - 1976م)، ص 87.

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم
- أولاً: المصادر
- ابن الأثير، مجد الدين أبي السعادات بن محمد الجزري (ت 606هـ / 1213م).
- 1- النهاية في غريب الحديث والأثر، تح: ظاهر احمد الزاوي - محمود محمد الطامي، ط4، مط، مؤسسة اسماعيليان، (قم - 1937م).
- الاربلي، علي بن أبي الفتح (ت 693هـ / 1302م).
- 2- كشف الغمة في معرفة الأئمة، مط، دار الأضواء، (بيروت - د.ت).
- البخاري، محمد بن إسماعيل (ت 256هـ / 869م).
- 3- التاريخ الصغير، تح: محمود إبراهيم زايد، مط: دار المعرفة (بيروت - 1995م).
- 4- التاريخ الكبير، مط، المكتبة الإسلامية، (تركيا - د.ت).
- 5- صحيح البخاري، مط: دار الفكر، (أسطنبول - 1980م).
- البرقي، احمد بن محمد بن خالد (ت 274هـ / 887م).
- 5- الرجال، مط: جاي خانة دانشگاه، (طهران - د.ت).
- البري، محمد بن أبي بكر الأنصاري (ت 7 ق هـ / 14 ق م).
- 6- الجوهرة في نسب الأمام علي واله، تح: محمد التونجي، مط: مؤسسة الاعلمي، (بيروت 1981م).
- ابن البطريق، شمس الدين يحيى بن الحسن الاسدي (ت 600هـ / 1209م).
- 7- عمدة صحاح الأخبار في مناقب أمام الأبرار، د.مط، (قم - 1986م)
- البغدادي، محمد بن حبيب (ت 245هـ / 859م).
- 8- المحبر، مط: الدائرة العثمانية، (الدكن احمد آباد - 1940م).
- البيهقي، احمد بن الحسين (ت 458هـ / 1167م).
- 9- السنن الكبرى، مط: دار الفكر، (بيروت - د.ت).
- 10- دلائل النبوة وأحوال صاحب الشريعة، تح: عبد المعطي قلنجي، مط، دار الكتب العلمية، (بيروت - 1994م).
- البلاذري، احمد بن يحيى (ت 279هـ / 892م).
- 11- انساب الأشراف، تح: محمد حميد الله، مط: دار المعارف، (مصر - 1992م).
- الترمذي، أبي عيسى محمد بن عيسى (ت 279هـ / 892م).
- 12- سنن، تح: عبد الرحمن محمد عثمان، ط2، مط: دار الفكر، (بيروت 1982م).
- ابن الجعد، علي بن الجعد بن عبيد الجوهري (ت 230هـ / 844م).
- 13- المسند، تح: عامر احمد حيدر، ط2، مط، دار الكتب العلمية، (بيروت - 1996م).
- ابن الجوزي، أبي الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد (ت 597هـ / 1206م).
- 14- كشف المشكل من حديث الصحيحين، تح: علي حسين البواب، مط، دار الوطن، (الرياض - 1997م).
- 15- المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، تح: محمد عبد القادر عطا - مصطفى عبد القادر عطا - نعيم زرزور، مط: دار الكتب العلمية، (بيروت - 1991م).
- الجوهري، أبي بكر احمد بن عبد العزيز (ت 323هـ / 934م).
- 16- السقيفة وفدك، تح: محمد هادي الأميني، ط2، مط: الكتبي، (دمك - 1992م).
- الجوهري، إسماعيل بن حماد (ت 393هـ / 1002م).

- 17- الصحاح، تح: احمد عبد الغفور العطار، ط4، مط دار الملايين (بيروت - 1986م).
- الحاكم النيسابوري، ابو عبد الله محمد بن عبد الله (405هـ/ 1014م).
- 18- المستدرک على الصحيحين، تح: يوسف عبد الرحمن، مط: دار المعرفة، (بيروت - د.ت).
- ابن حبان، أبي حاتم محمد بن حبان (354هـ/ 965م).
- 19- الثقات، مط: دائرة المعارف العثمانية، (دمك - 1972م).
- ابن حجر، شهاب الدين احمد بن علي (ت 852هـ/ 1461م).
- 20- الإصابة في تمييز الصحابة، تح: احمد عبد الموجود - علي محمد معوض، مط: دار الكتب العلمية، (بيروت - 1994م).
- 21- تقريب التهذيب، تح: مصطفى عبد القادر عطا، ط2، مط، دار الكتب العلمية، (بيروت - 1994م).
- 22- تهذيب التهذيب، مط، دار الفكر، (بيروت - 1993م).
- 23- فتح الباري في شرح صحيح البخاري، ط2، مط: دار المعرفة، (بيروت د.ت).
- ابن أبي الحديد، عبد الحميد هبة المدائني (ت 656هـ/ 1265م).
- 24- شرح نهج البلاغة، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط2، مط: مؤسسة اسماعيليان، (قم - 1966م).
- الحجري، احمد بن محمد بن سلمه (321هـ/ 933م).
- 25- شرح معاني الأخبار، تح: محمد زهري النجار، ط3، مط، دار الكتب العلمية، (بيروت - 1995م).
- ابن حزم، محمد بن احمد بن سعيد (456هـ/ 1065م).
- 26- جمهرة انساب العرب، تح: لجنة من العلماء، مط: دار الكتب العلمية، (بيروت - 1982م).
- الحلبي، جمال الدين الحسين بن يوسف بن مطهر (ت 726هـ/ 1335م).
- 27- خلاصة الأقوال، تح: جواد القيومي، (دمك - 1996م).
- 28- كشف المراد في شرح تجريد الاعتقاد، تح: حسين زادة الاملي، ط7، مط: مؤسسة النشر الإسلامي، (قم - 1996م).
- 29- الثاقب في المناقب، تح: نبيل رضا علوان، ط2، مط: الصدر، (قم - 1991م).
- الحموي، شهاب الدين ياقوت بن عبد الله (ت 636هـ/ 1245م).
- 30- معجم البلدان، مط، دار إحياء التراث، (بيروت - 1978م).
- ابن حنبل، أبي عبد الله احمد بن محمد (ت 241هـ/ 855م).
- 31- مسند احمد، مط، دار صادر، (بيروت - د.ت).
- 32- العلل، تح: وحي الله بن محمود عباس، مط: (المكتب الإسلامي 1987م).
- الخطيب البغدادي، أبي بكر احمد بن علي (ت 463هـ/ 1072م).
- 33- تاريخ بغداد، تح: مصطفى عبد القادر عطا، مط، دار الكتب العلمية، (بيروت - 1996م).
- الخطيب التبريزي، ولي الدين أبي عبد الله محمد بن عبد الله (ت 741هـ/ 1450م).
- 34- الإكمال في أسماء الرجال، تح: أبي أسد بن محمد، مط، مؤسسة أهل البيت، (دمك - د.ت).
- ابن خياط، خليفة بن خياط العصفري (ت 240هـ/ 854م).
- 35- تاريخ، تح: سهيل زكار، مط، دار الفكر، (بيروت - د.ت).
- 36- الطبقات، تح: سهيل زكار، د: مط، دار الفكر، (بيروت - 1993م).
- الدارمي، عبد الله بن عبد الرحمن (ت 255هـ/ 868م).
- 37- سنن، مط: دار الاعتدال، (دمشق - 1928م).
- أبي داود، سليمان بن الأشعث (ت 275هـ/ 888م).

- 38- سنن، تح: سعيد محمد اللحام، مط، دار الفكر، (بيروت - 1989م).
- الدمشقي، محمد بن احمد الشافعي (ت 871هـ / 1480م).
- 39- جواهر المطالب في مناقب الأمام علي، تح: محمد باقر المحمودي، مط: دانش، (قم - 1994م).
- الدمشقي، محمد بن عبد الله القيسي (ت 842هـ / 1451م).
- 40- توضيح المشتبه، تح: محمد نعيم العرقوسي، ط2، مط، مؤسسة الرسالة، (دمك - 1993م).
- ابن أبي الدنيا، أبي عبد الله بن محمد بن عبيد (ت 281هـ / 894م).
- 41- الأخوان، تح: عبد الرحمن طوالبه، مط: دار الاعتصام، (دمك - د.ت).
- الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن قايمار (ت 748هـ / 1357م).
- 42- تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تح: عمر عبد السلام، مط: دار الكتاب العربي، (بيروت - 1986م).
- 43- تنقيح التحقيق في أحاديث التعليق، تح: مصطفى أبو الغيط، مط: الوطن، (الرياض - 2000م).
- 44- سير أعلام النبلاء، تح: شعيب الارناؤوط - محمد نعيم العرقوس - مأمون ماغرجي، ط9، مط: مؤسسة الرحالة، (بيروت - 1992م).
- 45- الكاشف في معرفة من له رواية كتب كتب السنة، تح: محمد عواقه - أحمد محمد، مط: دار القبله، (جدة - 1992م).
- الرازي، أبي محمد بن أبي حاتم (ت 327هـ / 938م).
- 46- الجرح والتعديل، مط: دائرة المعارف العثمانية، (حيدر اباد - 1950م).
- الزبيدي، محي الدين أبي فيض محمد (ت 1205هـ / 1350م).
- 47- تاج العروس من جواهر القاموس، تح: علي شيري، مط: دار الفكر (بيروت - 1993م).
- الزرندي، جمال الدين محمد بن يوسف (ت 750هـ / 1350م).
- 48- معارج الأصول إلى معرفة آل الرسول، تح: ماجد بن احمد العطية، (دمك د.ت).
- ابن زكريا، احمد بن فارس (ت 395هـ / 1004م).
- 49- معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، مط: مكتبة الأعلام الإسلامي، (دمك - 1983م).
- ابن سعد، محمد بن منيع (ت 230هـ / 844م).
- 50- الطبقات الكبرى، مط: دار صادر، (بيروت - د.ت).
- 51- غزوات الرسول وسراياه، تح: احمد عبد الغفور عطا، (بيروت - 1980م).
- السمعاني، أبي سعد عبد الكريم بن محمد (ت 562هـ / 1160م).
- 52- الأنساب، تح: عبد الله عمر البارودي، مط، دار الجنان، (بيروت - 1987م).
- السهيلي، عبد الرحمن بن عبد الله بن احمد (ت 581هـ / 1179م).
- 53- الروض الأنف في تفسير السيرة النبوية لابن هشام، تح: طه عبد الرؤوف سعد، مط، دار الفكر، (بيروت - 1988م).
- ابن سيد الناس، محمد بن محمد بن عبد الله بن يحيى (ت 734هـ / 1334).
- 54- عيون الاثر في فنون المغازي والشمال والسير، مط، مؤسسة عز الدين، (بيروت - 1985م).
- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (ت 911هـ / 1520م).
- 55- إسعاف المبطأ برجال الموطأ، تح: موفق فوزي جبر، مط: دار الهجرة، (بيروت - 1989م).
- 56- الدر المنثور في التفسير بالمأثور، مط، دار المعرفة، (بيروت - د.ت).
- الشافعي، محمد بن إدريس (ت 204هـ / 819م).
- 57- الأم، ط2، مط، دار الفكر، (بيروت - 1982م).
- ابن شهر آشوب، مشير الدين محمد بن علي (ت 588هـ / 1086م).

- 59- مناقب آل أبي طالب، تح: لجنة من أساتذة النجف، مط: الحيدرية، (النجف - 1965م).
- ابن ابي شيبه، عبد الله بن محمد الكوفي (ت 235هـ/849م).
- 60 - المصنف، تح: سعيد اللحام، مط: دار الفكر، (بيروت - 1988م).
- الصالحى، محمد بن يوسف الشامي (ت 942هـ/1551م).
- 61 - سبل الهدى والرشاد في سيرة خير العباد، تح: عادل احمد عبد الموجود - علي محمد معوض، مط، دار الكتب العلمية، (بيروت- 1993م).
- الصدوق، ابي جعفر محمد بن علي بن بابويه (ت 381هـ/911م).
- 62 - الخصال، تح: علي اكبر غفاري، مط، مؤسسة النشر الإسلامي، (قم - 1403هـ).
- الصفدي، صلاح الدين بن خليل أبيك (ت 664هـ).
- 63 - الوافي بالوفيات، تح: احمد الارنؤوط - تركي مصطفى، مط دار احياء التراث، (بيروت - 1999م).
- الضحاك، أبو بكر احمد بن عمر (ت 287هـ/900م).
- 64 - الاحاد والمثاني، تح: باسم فيصل - احمد الجوايرة، مط، دار الدرية، (الرياض-1990م).
- الضيمري، مفلح بن حسين بن رشيد (ت 7هـ/ق13م).
- 65 - تلخيص الخلاف و خلاصة الاختلاف، تح: مهدي الرجائي، مط: سيد الشهداء مكتبة المرعشي، (قم - 1987).
- ابن طاووس، رضي الدين علي بن موسى بن جعفر (ت 664هـ/1313م).
- 66 - الطرائف في معرفة مذاهب الطوائف، مط: الخيام، (قم - 1978م).
- الطبراني، سليمان بن احمد (ت 360هـ/970م).
- 67 - الاوائل، تح: محمد شكور محمود، مط، دار الفرقان، (بيروت - 1403هـ).
- 68 - المعجم الكبير، تح: حمدي عبد الحميد، مط، دار احياء التراث، (د.ت- 1983م).
- الطبرسي، ابي علي الفضل بن الحسين (ت 548هـ/1157م).
- 69 - أعلام الوري بأعلام الهدى، تح: مؤسسة آل البيت لأحياء التراث مط: ستارة، (قم - 1996م).
- 70 - مجمع البيان، تح: لجنة من العلماء المحققين، مط، مؤسسة الاعلمي، (بيروت - 1994م).
- الطبري، محمد بن جرير (ت 310هـ/922م).
- 71 - تاريخ الرسل والملوك، تح: نخبة من العلماء مط، مؤسسة الاعلمي، (بيروت - د.ت)
- 72 - جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تح: خليل الميس - صدقي جميل العطار، مط، دار العطار، (بيروت - 1415هـ).
- 73 - المنتخب من ذيل المذيل من تاريخ الصحابة والتابعين، مط: الأعلمي، (بيروت - د.ت).
- الطوسي، ابي جعفر محمد بن الحسن (ت 460هـ/1069م).
- 74 - اختيار معرفة الرجال، تح: مهدي الرجائي، مط: بعثت، (قم - 1404 هـ).
- 75 - الرجال، تح: جواد القيومي، مط، مؤسسة النشر الاسلامي، (قم - 1994م).
- ابن ابي عاصم، ابو بكر احمد بن عمر (ت 287هـ/900م).
- 76 - الأوائل، تح: محمد ناصر العجمي، مط، دار الخفاء، (الكويت - د.ت).
- ابن عبد البر، ابي عمر يوسف بن عبد البر (ت 463هـ/1072).
- 77 - الاستيعاب في معرفة الأصحاب، تح: علي محمد الجاوي، مط، دار الجبل، (بيروت - 1412هـ).
- العجلي، ابي الحسن احمد بن عبد الله (ت 261هـ/874م).
- 78 - معرفة النقات، مكتبة الدار البيضاء، (المدينة المنورة - 1984م).
- ابن عدي، عبد الله (ت 365هـ/975م).

- 79 - الكامل، تح: يحيى مختار عزواي، ط3 مط، دار الفكر، (بيروت - 1988م).
- ابن العديم، عمر بن احمد العقيلي (ت660هـ).
- 80 - بغية الطلب في تاريخ حلب، تح: سهيل زكار، (بيروت - 1997م).
- ابن عساكر، أبي القاسم علي بن الحسن (ت 571هـ/1180م).
- 81 - تاريخ مدينة دمشق، تح: علي شيري، ط2، مط: دار الفكر، (بيروت - 1994م).
- ابن عقيل، بهاء الدين عبد الله بن عقيل (ت 769هـ/1378م).
- 82 - شرح ابن عقيل، ط4، مط، المكتبة التجارية الكبرى، (مصر - 1963م).
- العيني، أبا محمد محمود بن احمد (ت 855هـ/1464م).
- 83 - عمدة القاري، مط، دار احياء التراث العربي، (بيروت - د.ت).
- الفتال النيسابوري، محمد بن الفتال (ت 508هـ/1111م).
- 84 - روضة الواعظين، تح: محمد مهدي الخاراساني، (قم - د.ت).
- ابي الفداء، عماد الدين اسماعيل (ت 732هـ/1341م).
- 85 - المختصر في أخبار البشر، مط: دار المعرفة، (بيروت - د.ت).
- الفراهيدي، الخليل بن احمد (ت 175هـ/791م).
- 86 - العين، تح: مهدي المخزومي - ابراهيم السامرائي، ط2، مط، مؤسسة دار الهجرة، (دمك-1989م).
- القاضي عياض، ابي الفضل عياض اليحصبي (ت544هـ/1253م).
- 87 - الشفا بتعريف حقوق المصطفى، مط، دار المعرفة، (بيروت - 1988م).
- القشيري، مسلم بن حجاج النيسابوري (ت261هـ/874م).
- 88 - صحيح مسلم، مط، دار الفكر، (بيروت - د.ت).
- القضاعي، محمد بن سلامة (ت454هـ/1063م).
- 89 - دستور معالم الحكم ومأثور مكارم الشيم من كلام أمير المؤمنين علي بن ابي طالب، مط، مكتبة المفيد، (قم - د.ت).
- ابن كثير، ابي الفداء اسماعيل بن كثير (ت774هـ/1383م).
- 90 - البداية والنهاية، تح: علي شيري، مط: دار احياء التراث، (بيروت - 1988م).
- 91 - السيرة النبوية، تح: مصطفى عبد الواحد، مط، دار المعرفة، (بيروت - 1975م).
- الكراكجي، ابي الفتح محمد بن علي (ت449هـ/1058م).
- 92 - كنز الفوائد، ط2 مط: غدير، (قم - 1948م).
- الكلاعي سليمان بن موسى (ت634هـ/1343م).
- 93 - الاكتفاء بما تضمنه من مغازي رسول الله والثلاثة الخلفاء، تح: محمد عبد القادر عطا، مط: دار الكتب العلمية، (بيروت - 1999م).
- الكوفي، محمد بن سليمان (ت300هـ/912م).
- 94 - مناقب أمير المؤمنين، تح: محمد باقر المحمودي، مط: النهضة، (دمك - 1991م).
- الكوفي، محمد بن سليمان (ت300هـ/912م).
- 95 - مناقب أمير المؤمنين، تح: محمد باقر المحمودي، مط: النهضة، (دمك - 1991م).
- ابن ماكولا، سعد الملك علي بن هبة الله بن علي (ت475هـ/1084م).
- 96 - أكمال الكمال في أسماء الرجال، مط: الفاروق، (دمك - د.ت).
- المنقي الهندي، علاء الدين علي (ت975هـ/1584م).

- 97 - كنز العمال، تح: بكري حياتي، (بيروت - 1988م).
- المجلسي، محمد باقر (ت 1111هـ/1720م).
- 98 - بحار الانوار الجامعة لدرر أخبار الأئمة الأطهار، تح: يحيى العبادي، ط3، مط: دار احياء التراث، (بيروت - 1982م).
- المحب الطبري، ابي جعفر احمد الطبري (ت 694هـ/1303م).
- 99 - الرياض النضرة في مناقب العشرة، مط: دار الكتب العلمية، (بيروت - د.ت).
- المحقق الحلي، ابو القاسم نجم الدين جعفر بن الحسين (ت 676هـ/1285م).
- 100 - المختصر النافع، ط3، مؤسسة البعثة، (بيروت - 1989م).
- المسعودي، ابي الحسن علي بن الحسين (ت 346هـ/957م).
- 101 - التنبيه والاشراف، مط: دار الصعب، (بيروت - د.ت).
- المشغري، يوسف بن حاتم الشامي (ت 664هـ/1273م).
- 102 - الدر النظيم، مط: مؤسسة النشر الاسلامي، (دمك - د.ت).
- ابن المغازلي، ابي الحسن علي بن محمد (ت 483هـ/1092م).
- 103 - مناقب علي بن ابي طالب، مط: سبحان، (دمك - 2005م).
- مغلطاي، علاء الدين ابي قليج بن عبد الله البكجري (ت 762هـ/1371م).
- 104 - اكمال تهذيب الكمال في أسماء الرجال، تح: عادل محمد اسام، مط: الفاروق، (دمك - 2001م).
- المقريزي، تقي الدين احمد بن علي (ت 845هـ/1454م).
- 105 - أمتاع الاسماع بما للنبي من الاحوال والاموال والحفدة والمتاع، تح: محمد عبد الحميد النميسي مط: دار الكتب العلمية، (بيروت - 1999م).
- المقداد السيوري، جمال الدين مقداد بن عبد الله (ت 826هـ/1435م).
- 106 - التتقيح الرائع لمختصر الشرائع، تح: عبد اللطيف الحسيني، مط: الخيام، مكتبة المرعشلي، (قم - 1983م).
- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (ت 711هـ/1311م).
- 107 - لسان العرب، مط: أدب الحوزة، (دمك - 1984م).
- النسائي، ابي عبد الرحمن احمد بن شعيب (ت 303هـ/915م).
- 108 - السنن الكبرى، تح: حميد الغفار سليمان البنداري - سيد كسري حسن، مط: دار الكتب العلمية، (بيروت - 1990م).
- 109 - فضائل الصحابة مط: دار الكتب العلمية، (بيروت - د.ت).
- النعمان المغربي، ابن حنيفة النعمان بن محمد (ت 363هـ/973م).
- 110 - شرح أخبار، تح: محمد حسين الجاللي، ط4، (قم - 1993م).
- النووي، ابن زكريا محي الدين بن شرف (ت 676هـ/1285م).
- 111 - المجموع، مط: دار الفكر، (دمك - د.ت).
- ابن هشام، ابي محمد عبد الله جمال الدين بن يوسف (ت 761هـ/1370م).
- 112 - أوضح المسالك في شرح ألفية مالك، تح: عبد المتعال الصعيدي، ط2، مط: صبيح واولاده، (مصر - 1954م).
- ابن هشام، ابي محمد عبد الملك (ت 218هـ/833م).
- 113 - السيرة النبوية، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، مط: المدني، (القاهرة - 1962م).
- ابن هلال، الحسن بن عبد الله العسكري (ت 395هـ/1004م).
- 114 - معجم الفروق اللغوية الحاوي، تح: بيت الله بيات - مؤسسة النشر الاسلامي، مط: مؤسسة النشر الاسلامي، (دمك - 1991م).

- الهلال، سليم بن قيس الكوفي (ت 70هـ/689م).
- 115-كتاب سليم، تح: محمد باقر الانصاري، ط6، مط: نكّارس، (قم -2001م).
- الهيثمي، نور الدين علي بن ابي بكر (ت 807هـ/1412م).
- 116-مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، مط، دار الكتب العلمية، (بيروت - 1987م).
- الواحدى النيسابوري، ابي الحسن علي بن احمد(ت 468هـ/1077م).
- 117-أسباب نزول الآيات، مط: دار الاتحاد العربي، (القاهرة - د.ت).
- الواقدي، محمد بن عمر (ت 207هـ/822م).
- 118-المغازي، تح: مارسدن جونس، مط، دانث اسلامي، (د.مك-1984م).
- ابي يعلى، احمد بن علي المثنى الموصل (ت 307هـ/919م).
- 119-المسند، تح: حسين سليم اسد، ط2 مط، دار المأمون للتراث، (بيروت - د.ت).
- اليافعي، عبد الله بن اسعد (ت 768هـ/1377م).
- 120-مرآة الجنان وعبرة اليقظان، تح: خليل المنصور، مط: دار الكتب العلمية (بيروت - 1966).
- اليقوبي، احمد بن اسحاق (ت 292هـ/904م).
- 121- تاريخ، تح: خليل منصور، مط: دار الزهراء، (قم - 1966م).
- ثانياً: المراجع**
- النفرشي، مصطفى بن الحسين.
- 122- نقد الرجال، تح: مؤسسة ال البيت.
- الجواهري، محمد.
- 123- المفيد من معجم رجال الحديث، ط2، مط: العلمية، (قم - 2003م).
- الخوئي، أبو القاسم بن علي اكبر الموسوي.
- 124- معجم رجال الحديث وتفصيل طبقات الرواة، ط5، (د.مك -1992م).
- الزركلي، خير الله.
- 125- الأعلام، ط5، (بيروت-1980م).
- الشاهرودي، علي النمازي.
- 126- مستدرک علم رجال الحديث، مط: حيدري، (طهران - د.ت).
- الطريحي، فخر الدين الطريحي.
- 127- مجمع البحرين، تح: احمد الحسيني، ط2، جابخانه طروان، (طهران - 1941م).
- عبد المنعم، محمود عبد الرحمن.
- 128- معجم المصطلحات والألفاظ الفقهية، مط، دار الفضيلة، (د.مك- د.ت)
- المرعشي، شهاب الدين.
- 129- شرح أحقاق الحق، تح: محمود المرعشي، مط: حافظ، مكتبة المرعشي، (قم - 1997م).
- ثالثاً: الرسائل الجامعية**
- المعموري، نورس علي لطيف عبد الرحمن.
- 130- مرويّات الوليد بن مسلم الدمشقي في السيرة النبوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل، 2013م.

فاعلية إستراتيجية دوائر المفهوم في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

أ.م. د. حمدان مهدي الجبوري الباحثة. زهراء زهير اللبان

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

The Activity of the Concept Circles Strategy in the Acquisition of the Geographic Concepts for the Female Students in the Preparatory Fifth Literary Class

Asst. Prof. Dr. Hamdan Mahdi Al-Juboori

Researcher. Zahra' Zuhair Allabban

College of Basic Education / University of Babylon

Abstract

The research aims at identifying (The Activity of the Concept Circles Strategy in the Acquisition of the Geographic Concepts for the Female Students in the Preparatory Fifth Literary Class). To achieve the aim, the following zero hypothesis has been formed:

There is a difference with a statistical indicator at the level of (0.05) for the experimental group because the female students of the experimental group who have studied according to the concept circles strategy have exceeded the female students of the control group who have studied according to the ordinary method in the acquisition test of the geographical concepts.

ملخص البحث

يهدف البحث الى التعرف على "فاعلية استراتيجيه دوائر المفهوم في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات

الصف الخامس الأدبي"، ولغرض التحقق من هدف البحث تم صوغ الفرضية الصفرية الآتية:

- وجود فرق ذو دلالة إحصائية بمستوى (0,05) ولصالح المجموعة التجريبية، إذ تفوقت طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن وفقاً لاستراتيجيه دوائر المفهوم على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن وفقاً للطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية، وبهذا تم رفض الفرضية الصفرية للبحث.

ولتحقيق ذلك تم إتباع المنهج التجريبي (ذي الضبط الجزئي) لمجموعتين متكافئتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، ذات الاختبار ألبعدي لاكتساب المفاهيم الجغرافية، واقتصر هذا البحث على طالبات الصف الخامس الأدبي في إحدى المدارس الإعدادية والثانوية التابعة لمديرية تربية بابل، إذ تم اختيار عينة البحث عشوائياً (إعدادية طليطلة للبنات) وتمت مكافأة مجموعتي البحث في بعض المتغيرات وكما حددت المادة العلمية بالوحدات الثلاثة الأخيرة (الرابعة والخامسة والسادسة) من كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر للصف الخامس الأدبي لسنة 2013 – 2014، كما حددت الأغراض السلوكية في المجال المعرفي وبلغ عددها (177) غرضاً سلوكياً، كما تم إعداد الخطط التدريسية لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، أما بالنسبة إلى أدوات البحث فقد أعد الباحثان اختباراً لاكتساب المفاهيم تكون من (60) فقرة من نوع الاختيار من متعدد. وللحصول على النتائج تم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينيتين مستقلتين.

مشكلة البحث

نعيش اليوم في عالم متغير، وهذا التغير السريع يعد أهم ظاهرة يلمسها المجتمع المعاصر، فقد أصبح أوسع شمولاً وابعاد تأثيراً من أي وقت مضى، ومن أجل هذا ينبغي ألا يكون التغير مجرد حقيقة مسلم بها، ولكن ينبغي أن يكون منهجياً يوجهنا الى معالجة قضايا التربية في الحاضر والمستقبل (ملحس وسرحان، 2008، ص 25) وفي ضوء هذه التغير فإن أغلب مفاهيم المواد الاجتماعية ولا سيما مادة الجغرافية هي مفاهيم مجردة ترتبط بأشياء غير محسوسة، لذلك نجد أغلب الطلبة يستخدمون هذه المفاهيم من دون فهم، فضلاً على أن المفاهيم الواضحة لدى الطلبة محدودة جداً (سعادة، 1984، ص315) وبما أن الجغرافية أحد المواد الاجتماعية فأنها تضم الكثير من المفاهيم التي يصعب فهمها إذا قدمت بصورة مجردة، فلا بد من وجود أساليب تدريسية جديدة وحديثة متنوعة تساعد على تدريس الجغرافية (المسعودي، 2012، ص

(251). وقد أكد الكثير من المربين إن هناك مشكلات تشغل العاملين جميعاً في الميدان التربوي ومنها مشكلة انخفاض مستوى الطلبة، إضافة إلى ضعف أهتمام بتدريس المفاهيم الجغرافية الأمر الذي يؤدي إلى ضعف الطلاب في اكتسابهم للمفاهيم الجغرافية وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات منها: دراسة (الشمري، 2012) ودراسة (راضي 2013). كما أكد أيضاً المؤتمر العلمي الخامس المنعقد في جامعة بابل عام (2012) الذي أوصى بتوفير الوسائل التعليمية المختلفة وتطويرها وإعداد وتدريب المدرس عليها لضمان فعالية التعليم (جامعة بابل، 2012، ص 188) وبناءً على ذلك يرى الباحثان أن عملية تدريس مادة الجغرافية تواجه صعوبات كثيرة تحد من قدرتها على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، إذ أن ضعف مستويات التحصيل الدراسي لدى الطالبات في مادة الجغرافية، والذي شخسه الباحثان من خلال الإحصائيات التي حصلوا عليها من مديرية تربية بابل والتي تدل على المستوى العلمي المتدني في مادة الجغرافية لمرحلة الخامس الأدبي كما في الجدول (1).

جدول (1) نسب النجاح للصف الخامس الادبي في مادة الجغرافية

ت	السنوات الدراسية	النسب المئوية لنجاح
1	2008_2007	58%
2	2009_2008	40%
3	2010_2009	63%
4	2011_2010	45%
5	2012_2011	38%
6	2013_2012	60%

وفي ضوء ما تقدم وجد الباحثان ان هنالك حاجة إلى استعمال إستراتيجيات وطرائق تدريسية حديثة، للتعرف على مدى فاعليتها في اكتساب طالبات الصف الخامس الأدبي للمفاهيم الجغرافية، كذلك عدم وجود دراسة علمية في هذا المجال على حد علم الباحثان.

وعليه فقد تم استعمال إستراتيجية من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، التي قد تساعد على تحسين مستوى الطالبات في تدريس المفاهيم الجغرافية وزيادة اكتسابها، ولكون هذه الإستراتيجية تعمل على إثارة اهتمام الطالبات بالمادة الدراسية والرغبة في اكتساب المفاهيم لديهن.

وبناءً على ما تقدم يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في السؤل الآتي:

ما فاعلية إستراتيجية دوائر المفهوم في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي ؟

أهمية البحث

تعد التربية عملية ضرورية لكل من الفرد والمجتمع معاً، وبها يحافظ على جنسه وتوجيه غرائزه، بما يتناسب وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه فالتربية ضرورية لمواجهة الحياة ومتطلباتها، فعن طريقها ينتقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل (الخرزاعلة، وآخرون، 2011، ص28). كما يعد التعليم العنصر الأساس في تطور الشعوب ورفقها لذا كان التعليم محط اهتمام الشعوب والأمم إذ وفرت له الإمكانات المتاحة كافة من أجل رقيه وتطوره، واحتل التعليم الثانوي اهتمام التربويين لما له من دور في بناء شخصية الطلبة ولاسيما مرحلة الإعدادية لكونها 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 وإمكاناتهم الفردية (الخفاجي، 2013، ص 2). و المواد الاجتماعية من المواد الدراسية التي تكون متصلة بشخصية الطالب حي من خلال دراسته لها وتتحدد أفكاره واتجاهاته حيث تكون معالم شخصيته و تتبلور وتأخذ اتجاهاته الفكرية والثقافية والاجتماعية و تكون المواد الاجتماعية مواد متطورة بتطور المجتمعات والإحداث ونتائج البحوث الدراسية و لدراستها أثر في أعداد الطلبة وتنشئتهم تنشئة علمية في المجتمع ليكونوا قادرين على وضع الحلول المناسبة للمشكلات

التي يوجهونها ومالكين الإرادة لتغير نحو الأفضل (الأمين، 1994، ص 9 - 10) ومن هنا تتفرد الجغرافية كونها أحد مناهج المواد الاجتماعية التي تستطيع أن تعطي صورة واضحة لمعالم الكرة الأرضية براً وبحراً و جواً كما تفسر الظواهر الطبيعية المختلفة وتعلل أسباب حدوثها ونتائجها وتوضح تأثير الإنسان بالبيئة التي ينشأ فيها (المسعودي، 2014، ص33) وتعد طريقة التدريس التي يستخدمها المدرس في الموقف الصفّي ركناً مهماً لنجاحها في تحقيق الأهداف التربوية و لما لها من فاعلة من اثار ايجابية في طبيعة تفكير الطلبة وتحسين مستواهم الدراسي والتفاعل المستمر فيما بينهم، وهذه الطريقة تؤدي إلى نمو شخصية المتعلم بجوانبها المختلفة (المقرم، 2001، ص 116). ومن أحدث الاتجاهات التربوية في مجال المواد الاجتماعيات الاهتمام بتدريس المفاهيم حيث ترتبط هذه المفاهيم في شبكة من العلاقات تبرز الهيكل البنائي لكل ميدان معرفي وتساعد في توسيع خبرة الفرد واستمرار تعليمه حيث أنها تشكل القاعدة الضرورية للسلوك المعرفي عند الإنسان وتعد هدفاً تربوياً مهماً في كافة مراحل التعليم وتشبه المفاهيم خرائط الطرق للعالم الاجتماعي الذي نعيش فيه وتؤدي إلى المساهمة الفاعلة في تعلم الطلاب بصورة سليمة وتساعد على التعامل بفاعلية مع المشكلات وفي حل بعض صعوبات التعلم (خضر، 2006، ص 325). كما تعمل على مساعدة الطلاب على انتقال أثر التعلم فعندما يتعلم الفرد مجموعة من المفاهيم فإنه يستطيع حل المشكلات التي تحتوي على المصطلحات اللفظية الغامضة لأن كل ما يتعلمه الطلبة يكون بمثابة حجر الأساس الذي يمكنهم الاعتماد عليه في المستقبل ويساعدهم على تنظيم معلوماتهم وتبويبها (عطية، 2008، ص86).

لذا فالاهتمام المتزايد بتدريس المفاهيم أدى الى ظهور مجموعة من الاستراتيجيات الحديثة التي سيطرة على حقول التربية في السنوات الاخيرة ومن هذه الاستراتيجيات إستراتيجية الخرائط المفاهيمية و إستراتيجية خريطة الدائرة المفاهيمية وغيرها من الاستراتيجيات الحديثة التي تكون وسيلة يستخدمها المدرس في توصيل المفاهيم الجغرافية لطلبة وجاءت دراسة البحث الحالي باستخدام إستراتيجية دوائر المفهوم في اكتساب المفاهيم الجغرافية حيث تستخدم هذه الإستراتيجية عادةً في العديد من الأغراض التعليمية (عبد الباري، 2011، ص 286-289). وتأسيماً على ما تقدم يمكن تلخيص أهمية البحث بما يأتي:

- 1- قد تستفيد الجهات ذات العلاقة بالعملية التربوية من النتائج التي تتوصل إليها الدراسة الحالية في طرائق تدريس المواد الاجتماعية بصورة عامة ومادة الجغرافية بصورة خاصة.
- 2- عدم وجود دراسة عراقية أو عربية على حد علم الباحثة تناولت إستراتيجية (دوائر المفهوم) في مادة الجغرافية.
- 3- تجريب الاستراتيجيات الحديثة للتأكد من فعاليتها ومنها إستراتيجية (دوائر المفهوم) في اكتساب المفاهيم الجغرافية.

هدف البحث

يهدف البحث الحالي للتعرف على:

- فاعلية إستراتيجية دوائر المفهوم في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي.

فرضية البحث

- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0, 05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الجغرافية وفق إستراتيجية (دوائر المفهوم) وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة الجغرافية وفق الطريقة التقليدية في اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية.

حدود البحث

- الحدود المكانية: مركز محافظة بابل
- الحدود البشرية: طالبات الصف الخامس الأدبي في إحدى المدارس الثانوية أو الإعدادية النهارية للبنات في محافظة بابل.

- الحدود العلمية: الفصل الرابع والخامس والسادس من كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر تدريسه في العراق للصف الخامس الأدبي للعام (2013 – 2014 م) من تأليف أ. د اياد عاشور الطائي وآخرون لعام 2012.
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني للعام (2013 – 2014 م).

تحديد المصطلحات

أولاً: الفاعلية:-

- 1- (خصاونة، 2012، ص27): " تعني القدرة على تحقيق أقصى النتائج والخدمات التي يمكن تحقيقها باستخدام الموارد المتاحة أحسن استخدام" (خصاونة، 2012، ص27).

وتعرفها الباحثة إجرائياً:

هي الأثر المتوقع حدوثه لطالبات الصف الخامس الأدبي المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن وفقاً لإستراتيجية دوائر المفهوم في اكتساب المفاهيم الجغرافية.

ثانياً: الإستراتيجية:

- 1- (عثمان، 2008): "فن استخدام الموارد المتاحة بأفضل طريقة تسهم في تحقيق الأهداف المرغوبة" (عثمان، 2008، ص185).

وتعرفها الباحثة إجرائياً

الإجراءات التي تقوم بها الباحثة في غرفة الصف أثناء التدريس من أجل توصيل المادة لطالبات الصف الخامس الأدبي ابتداءً من وضع الأهداف وصولاً إلى التقويم.

ثالثاً: دوائر المفهوم:-

- 1- (عبدالباري، 2010): "إستراتيجية دوائر المفهوم مجموعة من الأشكال الرسومية (الدوائر) والتي يتم تقسيمها إلى أربعة أقسام رئيسة بحسب المفاهيم الواردة في الموضوع" (عبدالباري، 2010، ص284).

وتعرفها الباحثة إجرائياً

بأنها شكل بهيئة دائرة مقسم إلى أقسام متساوية توضع فيه المفاهيم الرئيسية للموضوع ويبقى قسم فارغاً لوضع المفهوم الأكثر ارتباطاً بين المفاهيم الموضوعية في الدائرة سابقاً وقد تم تدريسها على طالبات الصف الخامس الأدبي (المجموعة التجريبية) في مادة الجغرافية للفصول الرابع والخامس والسادس.

رابعاً: الاكتساب:-

- 1- (البكري والعفاف، 2002): "هو تجريد عقلي للصفات المشتركة بين مجموعة من الخبرات أو الظواهر" (البكري وعفاف، 2002، ص109).

تعرف الباحثة الاكتساب إجرائياً:-

هو قدرة طالبات الصف الخامس الأدبي على التعرف على المفهوم وفهم أجزائه ومعرفة العلاقة بينه وبين المفاهيم الأخرى عن طريق إستراتيجية دوائر المفهوم ويمكنها الباحثة معرفة درجة فهم الطالبات للموضوع من خلال حصولهن على نتائج اختبار الاكتساب الذي تم تطبيقه عند انتهاء التجربة.

خامساً: المفهوم:-

- 1- (جابر، 2011): "عبارة عن مجموعة من الأشياء والرموز التي تجمع معا على أساس خصائصها المشتركة العامة والتي يمكن دمجها في فئة مغلقة ويمكن أن يشار إليها باسم أو رمز خاص" (جابر، 2011، ص332).

وتعرفه الباحثة إجرائياً:

هو صور عقلية ذات خصائص مشتركة تكونها الطالبات (الصف الخامس الأدبي) عن كل الظواهر الجغرافية الطبيعية التي تتضمنها المادة الخاضعة لتجربة البحث وهي الفصول الثلاثة الرابع والخامس والسادس من كتاب الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الأدبي.

سادساً:- الجغرافية:-

1- (الأمين، 1992): "دراسة توزيع الظواهر الطبيعية والبشرية على سطح الأرض أو جزء منه وتحليل العلاقات و الارتباطات الموجودة بينها مكانياً " (الأمين، 1992، ص23).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها:

مجموعة الحقائق والمعلومات والمهارات التي يتضمنها كتاب الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الأدبي الذي قررت وزارة التربية تدريسه لهذه المرحلة للعام الدراسي (2013 _ 2014).

سابعاً:- الخامس الأدبي " هو الصف الثاني من صفوف المرحلة الإعدادية والخامس في المرحلة الثانوية، وهو صف تخصصي تقدم فيه دراسات أكاديمية أدبية (إنسانية) فقط " (وزارة التربية العراقية، 1990، ص24).

الفصل الثاني**جوانب نظرية ودراسات سابقة****أولاً: النظرية البنائية**

تعد النظرية البنائية واحدة من أهم النظريات في التعليم وليست مجرد مدخل في التدريس يتمكن المعلمون تدريس طلابهم بطرائق توصف بأنها بنائية حيث تعود جذورها إلى عهد سقراط وأفلاطون وأرسطو وذكر أوغسطس في منتصف العقد الثالث بعد الميلاد " أنه يتوجب على الناس عند بحثهم عن الحقيقة أن يعتمدوا على الخبرة الحسية " وذكر أيضا جون لوك من القرن السابع عشر إلى القرن الثامن عشر " أنه ليس هناك معرفة لدى الإنسان تتجاوز نطاق خبرته " (العفون ومكاون، 2012، ص 73).

ماهية النظرية البنائية

عرفت البنائية تعريفات عدة منها الفلسفة المتعلقة بالتعلم والتي تقترض حاجة المتعلمين لبناء فهمهم الخاص على أفكار جديدة أو بمعنى آخر هي عملية استقبال تقوم على إعادة بناء المتعلمين لمعاني جديدة داخل سياق معرفتهم الأنبية مع خبراتهم السابقة وبيئة التعلم (Appleton, 1997, P 303) وتعد النظرية البنائية واحدة من النظريات التي تهتم بالعملية التعليمية حيث تنظر إلى التعلم كنتيجة لبناء عقلي فالطلاب يتعلمون من خلال تنظيم ومواءمة المعلومات الجديدة مع المعلومات الموجودة لديهم (زيتون، 2007، ص29) وتقتصر النظرية البنائية نقاط أساسية لممارسة عملية التعليم هي:

1- يهدف التعليم إلى فهم المتعلمين للمعرفة وتركيزها وليس السلوكيات الظاهرة أي إنها تركز على العمليات المفاهيمية.

2- المعرفة شبكة من الأنبيية المفاهيمية ومن ثم لا يمكن أن تنتقل باستعمال الكلمات لأنها يفترض أن تكون مبنية في داخل عقل المتعلم.

3- (العفون و مكاون، 2012، ص78).

مبادئ النظرية البنائية

ترتكز النظرية البنائية على عدد من المبادئ الأساسية لخصها قطاعي بما يأتي:

1- اعطاء المتعلم تصورات عن الواقع.

2- جعل الطالب محور عمليات تعلم.

3- جعل الطلبة يصوغون اهداف تعلمهم بأنفسهم.

4- تزويد الطلبة بتغذية راجعة مستمرة (قطامي، 2013، ص758).

افتراضات النظرية البنائية

يتفق الكثير من التربويين على ان الهدف النهائي من عملية التعليم هو مساعدة الطلاب على ان يكونوا متعلمين مستقلين ومنظمين تنظيمًا ذاتيًا، ويستمد هذا الهدف الرئيس من افتراضيين:

الافتراض الاول: يتعلق باكتساب المعرفة وان الفرد يبني المعرفة اعتمادا على خبرته ولا يستقبلها بصورة سلبية من الآخرين أي إن الفرد يبني معرفته وهي دالة لخبرته ونشاطه في التفاعل مع البيئة المحيطة بمعنى إن الخبرة هي المحور الأساسي لهذه المعرفة.

الافتراض الثاني: ان وظيفة العملية المعرفية هي التكيف مع تنظيم العالم التجريبي المحسوس (العفون، 2012، ص80).

الاسس التي تقوم عليها البنائية

1- التطور المعرفي يتم نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة.

2- التطور المعرفي تطور كفي في أساليب التفكير ويخضع لتتابع متدرج في مراحل معينة.

3- ان اكتساب القدرات العقلية يتم من خلال سعي الفرد نحو التوازن بين ما يدرك وما يواجهه من خبرات (العفون ومكاون، 2012، ص76).

ثانياً: المفاهيم

تتألف المعرفة الإنسانية من مجموعة من الحقائق والمفاهيم الحسية المادية والرمزية اللفظية والمبادئ والقواعد والطرائق والإجراءات وتعتبر الحقائق والمفاهيم أساس هذه المعرفة عند الطلبة وتتجمع الحقائق لتشكل المفاهيم وتتجمع المفاهيم على أساس من السمات المشتركة (ريان، 2012، ص 209).

سمات المفهوم

1- **التعميم:** هو أن لا ينطبق المفهوم على شيء أو موقف واحد بل ينطبق على مجموعة من المواقف ويعني التعميم

أن يعمم الطالب ماتعلمه في المواقف السابقة على المواقف اللاحقة.

2- **الرمزية:** المفهوم وسيلة رمزية يستعين بها الفرد لتعبير عن الأفكار والمعاني المختلفة بهدف توصيلها إلى الأفراد (خضر، 2006، ص329).

3- **التمييز:** يقصد به قدرة المتعلم على تمييز الأمثلة الايجابية للمفهوم عن الأمثلة السلبية (أبو عاذرة، 2012، ص19).

قواعد المفهوم

هي الطرق المتنوعة التي تنظم بواسطتها الصفات المميزة لمفهوم ما وفق قاعدة معينة في حين تنتظم الصفات المميزة لمفهوم آخر وفق قاعدة أخرى

وصنفت قواعد المفهوم إلى خمس قواعد أساسية:

1- القاعدة الأثباتية.

2- القاعدة الاقترانية أو التزامنية

3- قاعدة التضمين اللاقتراني

4- قاعدة الشرط المفرد

5- قاعدة الشرط المزدوج (نشواتي، 2005، ص439).

أهمية المفاهيم

تساعد المفاهيم الطلاب على تنظيم كميات كبيرة من المعلومات وتخزينها في وحدات قابلة لتعامل وتعمل المفاهيم على إنماء التفكير للمتعلمين وتسهل تعلم المادة التعليمية ويزيد من تثبيتها لمدة طويلة في الذاكرة والبنى العقلية وتساعد على انتقال اثر التعلم وتمثل المفاهيم قاعدة صلبة لتعلم الطلاب مكونات النظام المعرفي من مبادئ وقوانين وقواعد (الخوالدة و اخرون، 2003، ص311)

ثالثاً: استراتيجية التدريس

أشار (زيتون، 2007) إلى معنيين لكلمة الإستراتيجية عند استخدامها في المجال التربوي هما: **المعنى الأول:** ينظر فيه إلى الإستراتيجية على أنها فن استخدام الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة فضلى لتحقيق الأهداف المنشودة بدقة عالية من الإتقان.

المعنى الثاني: ينظر فيه إلى الإستراتيجية على أنها خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق، يتم من خلالها استخدام الوسائل المناسبة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المنشودة (زيتون، 2007، ص108).

مكونات الاستراتيجية الجيدة

وتتضمن الجوانب الاتية:

- 1- الأهداف التدريسية.
- 2- التحركات التي يقوم بها المدرس، وينظمها ليسير وفقاً لها في تدريسه.
- 3- الأمثلة والتدريبات والمسائل المستخدمة في الوصول الى الاهداف.
- 4- الجو التعليمي والتنظيمي الصفّي للدرس (زيتون، 2001، ص290-292).

أهمية الاستراتيجيات الجيدة للتدريس

يمكن تلخيص أهمية الاستراتيجيات بالآتي:

- 1- اتقان المادة التعليمية أو البنية المعرفية لمحتوى المناهج.
- 2- زيادة التواصل في حجرة الدراسة من المدرس والطلبة، وبين الطلاب مع بعضهم الآخر، الامر الذي يسهم في بناء مجتمع التعلم.
- 3- تنمية الجوانب الوجدانية المتعددة، كالحبّ والاستطلاع، والاتجاه الايجابي نحو التعلم والقيم الاجتماعية والاستقلالية في التعلم (الشرييني، 2002، ص8-9).

رابعاً: استراتيجية دوائر المفهوم

إستراتيجية دوائر المفهوم عبارة عن مجموعة من الإشكال الرسومية (الدوائر) والتي يتم تقسيمها عادة إلى أربعة أقسام رئيسية بحسب المفاهيم الواردة في الموضوع حيث يتضمن كل قسم من أقسام الدائرة على كلمة مفتاحية أو مفهوم رئيس أو حتى جملة أساسية تمثل الجملة المفتاحية في الموضوع المقروء أو المسموع وتستخدم هذه الإستراتيجية في العديد من الأغراض التعليمية (vacca&vaccv, 2010, p:42). حيث يتم في الخريطة أو الدائرة المعدة المفهوم الرئيس ومن خلال المناقشات المتبادلة داخل البيئة التعليمية يتم التوصل إلى العلاقات المترابطة بين هذه المفاهيم وكانت أولى المحاولات في هذا المجال هو ما يعرف بنظرية الشبكات الدلالية للباحثين كوليز وكويليان في بداية الستينات التي تم تطويرها كنظرية لفهم تعلم الإنسان والبنية المعرفية له على أساس شبكات متداخلة (عبد الباري، 2012، ص284).

إجراءات استراتيجية دوائر المفهوم

تتضمن إستراتيجية دوائر المفهوم مجموعة من الإجراءات:

- 1- رسم دائرة مقسمة إلى أربعة أقسام واضح فيها ثلاث مفاهيم رئيسية للموضوع واترك القسم الرابع فارغا لوضع المفهوم الأكثر ارتباطا بالمفاهيم الأخرى من وجهة نظر الطلاب والتي يتم التوصل إليه من خلال شرح المفاهيم الثلاثة الأخرى.
- 2- أبدأ برسم دائرة للمفهوم الأول وأوضحه من خلال الشرح.
- 3- في الخطوة الثالثة أوضح المفهوم الثاني من الدائرة.
- 4- وفي هذه الخطوة أوضح المفهوم الثالث من المفاهيم التي تتضمنها الدائرة الرئيسية.
- 5- في هذه الخطوة يتم طرح مجموعة من الأسئلة ويطلب من الطلاب الإجابة عليها لتوصل إلى المفهوم الأكثر ارتباطا بالمفاهيم الأخرى.
- 6- وبعد التوصل إلى المفهوم الرابع يتم إكمال الدائرة ومعرفة إي المفاهيم المتشابه ولماذا التشابه وأي المفاهيم المختلفة ولماذا الاختلاف ويتم تظليل المفاهيم المتشابه بالون معين والمفاهيم المختلفة بالون معين.
- 7- التقويم وفيه يتم طرح مجموعة من الأسئلة من أجل معرفة مدى استيعاب الطلاب للموضوع (عبد الباري، 2012، ص258).

أهمية استراتيجية دوائر المفهوم

تعد إستراتيجية دوائر المفهوم واحد من الاستراتيجيات البنائية المهمة التي تساعد الطلاب على كيفية التعلم والوصول لتعليم ذي معنى حيث تقوم بربط معرفتهم السابقة بالمعرفة الجديدة وتجعلهم قادرين على تعلم المفاهيم ومعرفة العلاقات بينها وأوجه الشبه والاختلاف مما يسهل عليهم عملية تعلمها كما أنها توفر قدره على التنظيم في التعلم والذي يعد جوهر التدريس الفعال مما يساعد الطلاب على رؤيتها في داخل الدائرة المرسومة وهذا يقودهم إلى المشاركة الفعلية في تكوين بنيه معرفية متماسكة وهذا ما يوضح لهم المادة في صورة دائرة يستطيع الطلاب من خلالها فهم المادة واستيعابها (Anderson, 2011, p:213).

ثانياً: دراسات سابقة**المحور الأول: الدراسات المقارنة لإستراتيجية دوائر المفهوم سابقة****1. دراسة الكلوت (2012)**

"فاعلية توظيف إستراتيجية البيت الدائري في تنمية المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكير البصري في الجغرافية لدى طالبات الصف الحادي عشر"

أجريت هذه الدراسة بمحافظة غزة في فلسطين، وهدفت إلى الكشف عن "فاعلية توظيف إستراتيجية البيت الدائري في تنمية المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكير البصري في الجغرافية لدى طالبات الصف الحادي عشر في غزة" وتكونت عينة البحث من (76) طالبة من طالبات الصف الحادي عشر موزعين على شعبتين دراستيتين تم اختيارهم عشوائيا شعبة ضابطة وعددها (38) طالبة تم تدريسها بالطريقة التقليدية وشعبة تجريبية وعددها (38) طالبة وتم تدريسها بإستراتيجية البيت الدائري. ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة ثلاث أدوات هي أداة تحليل المحتوى، واختبارا للمفاهيم الجغرافية، واختبارا لمهارات التفكير البصري. وقد تم جمع البيانات وتحليلها باستخدام المعالجات الإحصائية عن طريق برنامج (SPSS) ومعادلة كودر. ريتشاردسون وطريقة التجزئة النصفية، واختبار (T. test) لاختبار الفروق بين اداء المجموعتين التجريبية والضابطة. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تفوق الطالبات اللواتي درسن بإستراتيجية البيت الدائري على الطالبات اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية كما توصلت الدراسة إلى فاعلية إستراتيجية البيت الدائري في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الحادي عشر (الكلوت، 2012، ص د _ د).

المحور الثاني: دراسات تناولت اكتساب المفاهيم**2. دراسة الشمري (2012)**

"فاعلية التدريس باستعمال أنموذج سكران في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الرابع الأدبي دراسة مقارنة بين الحضر والريف" جرت هذه الدراسة في العراق وهدفت الى " معرفة فاعلية التدريس باستعمال انموذج سكران في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الرابع الأدبي"(دراسة مقارنة بين طالبات الحضر والريف). تكونت عينة الدراسة من (53) طالبة وقد اتبعت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا الضبط الجزئي، وقد درست الباحثة المجموعة التجريبية باستعمال أنموذج سكران، ودرست المجموعة الضابطة باستعمال الطريقة التقليدية، كافتت الباحثة مجموعات البحث في المتغيرات الآتية:(العمر الزمني، والتحصيل الدراسي للأبوين، ودرجات مادة الجغرافية لنصف السنة) أعدت الباحثة اختباراً لاكتساب المفاهيم ولغرض تحليل النتائج احصائياً فقد استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين مجموعتي البحث وأظهرت النتائج ما يأتي:

تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن مادة (اسس الجغرافية وتقنياتها) بطريقة الاستقصاء الموجه على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية(الشمري، 2012، ص 31).

موازنة الدراسات السابقة

حيث تم الموازنة في الدراسات السابقة من حيث:

"التصميم التجريبي، الهدف، مكان الدراسة، حجم ألعينه، الجنس، أداة البحث، المرحلة الدراسية، الوسائل الإحصائية "

الفصل الثالث**منهجية البحث وإجراءاته****أولاً: منهج البحث**

اتبع الباحثان المنهج التجريبي لتحقيق هدف البحث، لأنه يعد من أدق أنواع البحوث حيث الباحث يقف موقفاً محايداً من الظاهرة ويستخدم التجربة بشكل أساسي في محاولة دراسة المشكلة (الكيلائي، 2007، ص 31).

ثانياً: التصميم التجريبي

التصميم التجريبي أولى الخطوات التي ينفذها الباحث حيث يعد الخطة التي على ضوئها يتم تخصيص الأفراد للظروف التجريبية، أو تخصيص المعالجات التجريبية للأفراد في عينة أو عينات البحث(الفتلي، 2013: 158) واختيار التصميم التجريبي للبحث أهمية كبيرة لأنه يعطي للباحث الهيكل السليم للبحث وكما مبين في الشكل التالي:

شكل (1) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	ادوات البحث
التجريبية	إستراتيجية دوائر المفهوم	اكتساب المفاهيم الجغرافية	اختبار اكتساب المفاهيم
الضابطة	الطريقة الاعتيادية		

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته**مجتمع البحث**

هو جميع الأفراد أو الأشياء أو الأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث (عباس واخرون، 2009، ص 217) ويشتمل مجتمع البحث الحالي المدارس الإعدادية والثانوية النهارية للبنات ضمن حدود مركز محافظة بابل للعام الدراسي 2013م -2014م.

عينة البحث

أن اختيار العينة تعد خطوه مهمة من خطوات البحث لأنها ممثلة للمجتمع الذي ستجري عليه التجربة وعرفت العينة هي مجموعة جزئية من مجتمع البحث وممثلة لعناصر المجتمع بأكمله (ابو حويج، 2002، ص 45).

أ _ **عينة المدارس:** اختارت الباحثة ثانوية طليطلة للبنات بطريقة عشوائية لإجراء التجربة فيها.

ب _ **عينة الطالبات:** بعد أن حددت الباحثة المدرسة التي ستجري فيها التجربة زارت المدرسة مُستصحبة معها كتاب تسهيل المهمة الصادر عن المديرية العامة لتربية محافظة بابل، وهي تضم شعبتين للصف الخامس الإعدادي وهما شعبتا (أ، ب) وعدد الطالبات فيهما (57) طالبة بواقع (27) طالبة في شعبة (أ) و(30) طالبة في شعبة (ب)

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث

عمل الباحثان على تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في المتغيرات التابعة للبحث على الرغم من ان الاختيار العشوائي يضمن تكافؤ المجموعتين، وقد حصلت الباحثة على البيانات الخاصة بالمتغيرات من البطاقة المدرسية واستمارة معلومات وسجل الدرجات وفيما يلي توضيح تكافؤ مجموعتي البحث في هذه المتغيرات.

- 1- العمر الزمني لطالبات محسوباً بالشهور.
- 2- التحصيل الدراسي للإباء والأمهات.
- 3- درجات مادة الجغرافية في امتحان نصف السنة للعام (2013-2014م).
- 4- اختبار المعلومات السابقة.
- 5- اختبار الذكاء.

خامساً- ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية)

يقصد بالمتغيرات الدخيلة هي التي تتدخل ولا يستطيع الباحث أن يوقف أثرها (الجبوري، 2013، ص 199) وعليه حاول الباحثان قدر المستطاع ضبط المتغيرات غير التجريبية التي من شأنها ان تؤثر في سلامة التجربة وعلى النحو الآتي:

"الحوادث المصاحبة، الاندثار التجريبي، أداة القياس، أثر الإجراءات التجريبية، المادة الدراسية، المدة الزمنية، مدرسة المادة، الحفظ على سرية البحث، الوسائل التعليمية، بناية المدرسة، توزيع الحصص"

سادساً: مستلزمات البحث**تحديد المادة العلمية:**

ان أولى خطوات مستلزمات البحث هي تحديد المادة العلمية لهذا فقد تم تحديد المادة العلمية المشمولة بالبحث التي ستدرس لطالبات مجموعتي البحث أثناء التجربة وفقاً لمفردات كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر تدريسه لطالبات الصف الخامس الادبي للعام الدراسي (2013 - 2014 م) وتماشياً مع الخطة السنوية لعموم المدارس.

صياغة الأغراض السلوكية

الهدف السلوكي "وصف للأداء المتوقع قيام المتعلم به بعد الانتهاء من تدريس وحدة تعليمية معينة" (العدوان وحوامدة، 2011، ص 67 . 68) لذا تمت صياغة الأهداف السلوكية في هذه الدراسة على وفق المفاهيم التي حددت مسبقاً حيث تم صياغة الأغراض السلوكية لتلك المفاهيم بناءً على عمليات (التعريف و التمييز والتطبيق) الثلاثه، وقد بلغ مجموع الأهداف السلوكية الكلي لمحتوى المادة (177) هدفاً سلوكياً، واستخدمت في كتابة الخطط التدريسية وفي إعداد فقرات تقييمية لاختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية حيث تم عرض هذه الأهداف على شكل استبان على مجموعة من الخبراء المختصين لبيان مدى صحة صياغتها السلوكية.

إعداد الخطط التدريسية

التخطيط هو عملية تصميم لتصور واضح لما يمكن ان يكون عليه الموقف التعليمي لتحقيق الأهداف المتوخاة، ويتضمن اختيار الأساليب وأوجه النشاط الملائمة للموقف التعليمي وطبيعة المتعلم. (العزاوي، 2009، ص301) وبناء على ما تقدم فقد تم إعداد الخطط التدريسية الملائمة لموضوعات المادة المقرر تدريسها في ضوء المحتوى التعليمي وفق إستراتيجية دوائر المفهوم والطريقة الاعتيادية، وقد عرضت الباحثة هذه الخطط على مجموعة من الخبراء المتخصصين وذلك لغرض التحقق من مدى صلاحيتها لاستعمالها في التجربة.

تطبيق التجربة:

تم بتطبيق التجربة على طالبات مجموعتي البحث يوم الاحد الموافق (2014/2/16) وانتهت التجربة (2014/5/4).

أداة البحث:**1. اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية**

هو مجموعة من الفقرات أو الاسئلة الهدف منها قياس مدى استيعاب الطالب وقدراته حيث تعد الاختبارات من أكثر أدوات التقويم شيوعاً في المؤسسات التربوية التعليمية في العالم (عبد الهادي، 2002، ص 51) ومن متطلبات البحث الحالي إعداد اختبار يستخدم لقياس اكتساب المفاهيم لعينة البحث وقد قامت الباحثة بإعداد الاختبار وفقاً لمحتوى المادة الدراسية ومفردات المنهج لكتاب الجغرافية الطبيعية المقرر للصف الخامس الأدبي اذ تم بناء الاختبار وفق الخطوات الآتية:

أ- تحديد المادة العلمية:

تم تحديد المادة العلمية المتمثلة بالوحدات (الرابعة والخامسة والسادسة) من كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر للصف الخامس الإعدادي للعام الدراسي (2013-2014 م).

ب- صياغة الأهداف السلوكية:

تم تحليل محتوى المادة العلمية وتحديد الأهداف السلوكية والبالغة (177) هدفاً سلوكياً شملها الاختبار بحسب المستويات الثلاثة لاكتساب المفاهيم (التعريف و التمييز والتطبيق).

تحديد فقرات الاختبار:

تم تحديد فقرات الاختبار من نوع الاختبارات الموضوعية ومن خصائصها انها شاملة ولا تدخل فيها ذاتية المصحح وقد أطلق عليها العالم Dois صفة الموضوعية لأنها تخرج عن رأي المصحح (الإمام وآخرون، 1990: 85 - 87) وبناء على ذلك تم بناء الاختبار بعد تحديد عدد فقراته البالغة (60) فقرة وبواقع أربع بدائل للفقرة الاختيارية الواحدة احدهما تكون صحيحة والثلاث الأخرى تكون خاطئة.

ثامناً: الوسائل الإحصائية

تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية:

- 1- اختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين (الكبيسي، 2010، ص113)
- 2- مربع كاي (كا 2) (علام، 2000، ص118)
- 3- معادلة معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية (العزاوي، 2007، ص84).
- 4- معامل قوة تمييز الفقرات الموضوعية. (علام، 2009، ص254).
- 5- معادلة فعالية البدائل الخاطئة (العزاوي، 2007، ص83).
- 6- معادلة ارتباط بيرسون (الإمام وآخرون، 1990، ص 155).

الفصل الرابع

عرض لنتائج وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج

المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية

فرضية البحث:

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات الصف الخامس الأدبي اللواتي يدرسن وفقاً لإستراتيجية دوائر المفهوم ومتوسط درجات طالبات الصف الخامس الأدبي اللواتي يدرسن وفقاً للطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية". وللتحقق من مدى صحة هذه الفرضية استخدم الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين للتأكد من دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، حسب ما موضح بالجدول (2).

جدول (2)

المتوسط الحسابي والتباين وقيمة (t) المحسوبة التي حصل عليها طالبات المجموعتين في اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية.

الدلالة الاحصائية	القيمة التائية		درجة الحرية	التباين	المتوسط الحسابي	العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
دالة عند مستوى 0,05	2,000	2.343	52	44,75	44,39	28	التجريبية
				31,92	40,42	26	الضابطة

يتضح من الجدول تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن إستراتيجية دوائر المفهوم على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة الاعتيادية في الإجابة عن الاختبار ألبعدي لاكتساب المفاهيم الجغرافية الذي تم إجراؤه بعد إنهاء التجربة، وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية فتكون المجموعة التجريبية متفوقة على المجموعة الضابطة من طالبات الصف الخامس الأدبي في اكتساب المفاهيم الجغرافية.

ثانياً: تفسير النتائج

تشير النتائج الى تفوق افراد المجموعة التجريبية التي درست المفاهيم باستعمال إستراتيجية دوائر المفهوم على افراد المجموعة الضابطة التي درست المفاهيم نفسها باستعمال الطريقة الاعتيادية ويمكن تفسير ذلك كما يأتي:

✻ ان إستراتيجية دوائر المفهوم مناسب للمستوى العمري لطالبات مما ساعد على ان تكون الإستراتيجية أكثر ايجابية.

✻ ان مشاركة الطالبات جميعهن داخل غرفة الصف ومناقشة الاجوبه المطروحة حول الأسئلة زاده من نشاطهن وهذا بالتالي يزيد من رغبتهن في التعلم.

✻ ان خطوات إستراتيجية دوائر المفهوم تتطلب من المتعلمة الفهم المتدرج للمادة الدراسية وربطها بعضها ببعض أي يكون التعلم ذي معنى.

ساعدت إستراتيجية دوائر المفهوم على جذب انتباه الطالبات واهتمامهن من خلال شكل الدائرة وتقسيمها وظهر تأثير ذلك في رفع المستوى العلمي لهن.

الفصل الخامس

يتضمن هذا الفصل عرضاً للاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي توصل إليها البحث:

أولاً: الاستنتاجات

- من خلال ما أسفرت عنه نتائج البحث يمكن ان نلخص الاستنتاجات الآتية:
- ان استعمال إستراتيجية دوائر المفهوم كان أكثر تأثيراً من الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم لأنه ينظم المادة الدراسية بالاعتماد على المفاهيم الجغرافية.
- خطوات إستراتيجية دوائر المفهوم تساعد على الفهم المتدرج والسهل للمفاهيم الجغرافية.
- إمكانية تعليم المفاهيم الجغرافية وفق إستراتيجية دوائر المفهوم بشكل أفضل.

ثانياً: التوصيات

- في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يأتي:
- ❖ ضرورة استعمال إستراتيجية دوائر المفهوم في تدريس الجغرافية لما لها من دور في رفع مستوى العلمي للتعلم.
- ❖ إقامة دورات تدريبية للكوادر التعليمية من معلمين ومعلمات - مدرسين ومدرسات وذلك لغرض زيادة خلفيتهم المعرفية بالطرائق التدريسية الحديثة التي من شأنها إن يكون المتعلم سائل ومجيب ومتفاعل ومستكشف في نفس الوقت.
- ❖ إن إستراتيجية دوائر المفهوم تعطي الاهتمام بالجانب العملي كما هو الحال في الجانب النظري.

ثالثاً: المقترحات

استكمالاً لهذه الدراسة تقترح الباحثة إجراء البحوث الآتية:

- * إجراء دراسة أخرى مماثلة على مراحل دراسية ومواد دراسية أخرى.
- * إجراء دراسة للتعرف على فاعلية إستراتيجية دوائر المفهوم في متغيرات أخرى.
- * إجراء دراسة للمقارنة بين إستراتيجية دوائر المفهوم واستراتيجيات تدريسية أخرى.

المصادر العربية

- 1- أبو حويج، مروان، **البحث التربوي المعاصر**، دار البيازوري للنشر والتوزيع، عمان، 2002.
- 2- أبو عاذرة، سناء محمد، **تنمية المفاهيم العلمية ومهارات عمليات العلم**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2012.
- 3- الامام، مصطفى محمود و خرون، **التقويم والقياس**، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1990.
- 4- الأمين، شاكر محمود، **أصول تدريس المواد الاجتماعية**، مطبعة العباد، بغداد، 1994.
- 5- الأمين، شاكر محمود، وآخرون، **أصول تدريس المواد الاجتماعية**، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1992م.
- 6- البكري، أمل وعفاف الكسواني، **اساليب تعليم العلوم والرياضيات**، دار الفكر للطباعة والنشر، ط2، مصر، 2002.
- 7- جابر، وليد أحمد وآخرون، **طرق التدريس العامة (تخطيطها وتطبيقاتها التربوية)**، ط4، دار الفكر، عمان، 2011.
- 8- جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، **المؤتمر العلمي الدولي الخامس، 13 _ 14 تشرين الثاني، 2012**.
- 9- الجبوري، حسين محمد جواد، **منهجية البحث العلمي (مدخل لبناء المهارات البحثية)**، دار صفاء، مؤسسة دار الصادق الثقافية، عمان، 2013.

- 10- الخزاعلة، محمد سلمان فياض، وآخرون، مبادئ في علم التربية، دار الصفاء لطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2011.
- 11- خصاونه، سهام محمود، الإدارة الصفية منحي أنساني أخلاقي - حالات - أسئلة - نشاطات، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2012.
- 12- خضر، فخري رشيد، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط2، دار المسيرة لنشر والتوزيع، عمان، 2006.
- 13- الخفاجي، إحسان ستار حمزة، أثر إستراتيجية سوم في تحصيل واستبقاء المعلومات الجغرافية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية الطبيعية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، 2013.
- 14- راضي، سهاد فرحان، اثر إستراتيجية خرائط الدائرة المفاهيمية في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، (رسالة ماجستير غير منشورة)، 2013.
- 15- ريان، محمد هاشم، استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير وحقائب تدريسه، ط2، مكتبة الفلاح لنشر والتوزيع، 2012.
- 16- زيتون، حسن حسين، تصميم التدريس رؤية منظومية، عالم الكتب، بيروت، 2001.
- 17- زيتون، عايش محمود، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق، عمان، الأردن، 2007.
- 18- سعادة، جودت احمد، مناهج الدراسات الاجتماعية، دار العلم للملايين، لبنان، 1984.
- 19- الشربيني، زكريا ويسرية صادق، أطفال عند القمة _الموهبة والتفوق العقلي والإبداع، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002.
- 20- الشمري، لمياء جبار حبوب، فاعلية التدريس باستعمال انموذج سكرمان في اكتساب المفاهيم الجغرافية لطالبات الصف الرابع الأدبي، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، 2012.
- 21- عبد الباري، ماهر شعبان، استراتيجيات فهم المقروء اسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، دار المسيرة، عمان، 2010.
- 22- عبد الباري، ماهر شعبان، استراتيجيات تعلم المفردات النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، 2011.
- 23- عبد الهادي، نبيل، مدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامة في مجال التدريس الصفّي، ط2، دار وائل، عمان، 2002.
- 24- عثمان، عفاف عثمان، استراتيجيات التدريس في التربية الرياضية، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، 2008.
- 25- العدوان، زيد سلمان ومحمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2011.
- 26- العزاوي، رديم يونس كرو، القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار دجلة، عمان، 2007.
- 27- عطية، محسن علي، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار الصفاء، عمان، 2008.
- 28- العفون، نادية حسين، وحسين سالم مكاون، تدريب معلم العلوم وفقاً لنظرية البنائية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2012.
- 29- العفون، نادية حسين، الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير، دار صفاء، عمان، 2012.
- 30- علام، صلاح الدين محمود، القياس والتقويم التربوي والنفسى، دار الفكر، 2000.
- 31- علام، صلاح الدين محمود، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط2، دار المسيرة، عمان، 2009.
- 32- الفتلي، حسين هاشم، اسس البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية مفاهيمه وعناصره ومناهجه، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2013.

- 33- قطامي، يوسف، **النظرية المعرفية في التعليم**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2013.
- 34- الكبيسي، وهيب مجيد، **الاحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية**، العالمية المتحدة، بيروت، 2010.
- 35- الكلوت، أمال عبد القادر، **توظيف إستراتيجية البيت الدائري في تنمية المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الحادي عشر (بغزة)، الجامعة الإسلامية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، فلسطين، 2012.
- 36- الكيلاني، عبد الله زيد، ونضال كمال الشرفين، **مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007.
- 37- المسعودي، محمد حميد مهدي، **أثر استعمال خرائط المفاهيم في تدريس ماده الخرائط على تحصيل طلاب قسم الجغرافية في كلية التربية الاساسية _جامعة بابل**، العدد 6، 2012.
- 38- المقرم، سعد خليفة، **طرق تدريس العلوم والمبادئ والأهداف**، دار الشروق، عمان، 2001.
- 39- ملحس، استيته دلال، وسرحان عمر موسى، **التجديدات التربوية**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2008.
- 40- نشواتي، عبد المجيد، **علم النفس التربوي**، ط10، مؤسسة الرسالة، بيروت، 2005.

المصادر الأجنبية

- 41- Appleton, Susana Urbian: **Psychological Testing**, Prentice – Hall, Inc New Jersey, 1976.
- 42- Vacce, & vacca, j. t: **content area reading 5 th Edition**, new York, Harper collins publishers, 1996.
- 43- Anderson, nets, **the foundation of modern strategies**, New York, 2011.

فاعلية استعمال إستراتيجية المكعب في تنمية التفكير التركيبي
لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية
أ.م.د. كريم فخري هلال الباحثة. زينب حسن علي الشمري
جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

The Activity of Employing the Cube Strategy in Improving the Synthetic Thinking for the Female Students in the Preparatory Fifth Literary Class in the Lesson of Geography

Asst. Prof. Dr. Kareem Fakri Hilal

Researcher. Zainab Hasan Ali Al-Shimmari

University of Babylon / College of Education for Human Sciences

Abstract

The research aims at identifying (The Activity of Employing the Cube Strategy in Improving the Synthetic Thinking for the Female Students in the Preparatory Fifth Literary Class in the Lesson of Geography). To achieve the aim, the following zero hypothesis has been formed: There is no difference with a statistical indication at the level (0.05) between the mean of the female students' degrees of the experimental group who study geography by employing the cube strategy in improving the synthetic thinking and the mean of the female students' degrees of the control group who study geography by the ordinary method.

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي التعرف إلى:

فاعلية استعمال إستراتيجية المكعب في تنمية التفكير التركيبي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية. وللتحقق من هدف البحث وضع الباحثان الفرضية الصفرية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة الجغرافية باستعمال إستراتيجية المكعب في تنمية التفكير التركيبي ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن مادة الجغرافية بالطريقة التقليدية.

ولتحقيق ذلك اختار الباحثان تصميمًا تجريبيًا ذا الضبط الجزئي وحدد عشوائيًا إعدادية المسيب للبنات، وبالطريقة نفسها اختار شعبه (أ) لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس مادة الجغرافية على وفق الطريقة الاعتيادية، وشعبه (ج) لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس مادة الجغرافية على وفق إستراتيجية المكعب بلغت عينة البحث (58) طالبة، بواقع (29) طالبة للشعبه (أ)، و (29) طالبة للشعبه (ج).

أجرى الباحثان تكافؤًا إحصائيًا بين طالبات مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني للطالبات محسوبًا بالشهور، ودرجات مادة الجغرافية في نصف السنة للعام الدراسي 2013 - 2014م، ودرجات اختبار الذكاء، واختبار التفكير التركيبي، والتحصيل الدراسي للأب والأم).

وبعد تحديد المادة الدراسية التي ستدرس في أثناء مدة التجربة المتمثلة بالفصول الثلاثة من كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر تدريسها لطالبات الصف الخامس الأدبي (الثالث، الرابع، الخامس). صاغ أهداف سلوكية للفصول الثلاثة بلغ عددها (120) هدفًا سلوكيًا على وفق المستويات الستة لتصنيف بلوم ثم أعدا خططًا تدريسية للموضوعات المقرر تدريسها لمجموعتي البحث والبالغة (15) خطة، وعرضًا نماذج منها على مجموعة من الخبراء والمحكمين المتخصصين في الجغرافية وطرائق تدريس الاجتماعيات والعلوم التربوية والنفسية.

اعتمد الباحثان على اختبار التفكير التركيبي وفقاً لنظرية هاريسون وبرامسون والمُعرب من لدن (حبيب 1995) والذي تكون من (36) فقرة اختباريه، حيث طبقا الاختبار قبل البدء بالتجربة وبعد انتهاء التجربة، وتم التأكد من صدقه وثباته حيث بلغ معامل الثبات لنصف فقرات الاختبار (0,998) وصحح الباحثان بمعامل سبيرمان وبراون الذي بلغ (0,999) وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق.

درس الباحثان مجموعتي البحث في أثناء مدة التجربة التي استمرت فصلاً دراسياً كاملاً، وانتهت بتطبيق اختبار التفكير التركيبي في يوم الخميس الموافق 2014/4/24م.

ولتحليل النتائج استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية: (معادلة اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين، ومربع (كا 2)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة القوة التمييزية، ومعادلة تصحيح سبيرمان وبراون). وتوصل الباحثان الى النتيجة الآتية:

- يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة الجغرافية باستعمال إستراتيجية المكعب في تنمية التفكير التركيبي ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن مادة الجغرافية بالطريقة التقليدية ولصالح المجموعة التجريبية.
- وفي ضوء النتيجة التي توصل إليها البحث أوصى الباحثان بعدد من التوصيات منها:
 - 1-إطلاع مدرسي الجغرافية ومدرساتها على آليات استعمال إستراتيجية المكعب وكيفية الإعداد لها.
 - 2-إجراء دورات تدريبية أثناء الخدمة لمدرسي ومدرسات مادة الجغرافية على استعمال إستراتيجية المكعب في التدريس وفي إعداد دروس الجغرافية وتطبيقها مع طلبتهم في مختلف المراحل الدراسية.
 - 3-ربط منهج الجغرافية الطبيعية بالحياة اليومية والخبرات الذاتية للطلبة من طريق استعمال نماذج تدريبية حديثة مثل إستراتيجية المكعب.
 - 4-التأكيد على استعمال إستراتيجية المكعب في تدريس مادة الجغرافية الطبيعية مع طرائق التدريس الأخرى لما لها من أهمية في رفع مستوى التحصيل وتنمية التفكير التركيبي.
- واقترحت إجراء دراسات منها:
 - 1-إجراء دراسات أخرى للكشف عن فاعلية إستراتيجية المكعب في متغيرات أخرى مثل (التحصيل، حل المشكلات، تنمية الاتجاهات والقيم، انتقال أثر التعلم، اكتساب المهارات الجغرافية، تنمية التفكير الإبداعي، عمليات العلم، الميل العلمي).
 - 2-إجراء دراسة مماثلة للتعرف على فاعلية استعمال إستراتيجية المكعب في مراحل تعليمية مختلفة وعلى عينات مختلفة.

الفصل الأول

أولاً / مشكلة البحث *Problem of the Research*:

إن التغيير المُتسارع في العملية التربوية، قد أصاب كل شيء في هذا العصر حيث لم تقف مؤثرات هذا العصر عند مجال مُعين، ولم تترك نشاطاً دون أن تُسبب تغييراً فيه، وكان التعليم من أهم المجالات التي أصابها التغيير فلم تعد العملية التعليمية في عصر الحاسوب والإنترنت كما كانت في الماضي مُجرد تلقين لدرس أو تحفيظ وتسميع لكتاب (عليان، 2010، ص46)

فالعصر الذي نعيشه محكوم بقوة العقل وأصاله الفكر، ففوة العقل تعتمد على عمق الخبرات الغنية التي يحتويها العقل، وسلامة الفكر تأتي من نمو القدرات العقلية المستودعة فيه. (العاصرة، 2011، ص19)

ومن المعروف أن تنمية التفكير تحتاج إلى استعمال طرائق وأساليب واستراتيجيات وتقنيات مُتعددة تؤثر طاقات المتعلمين، وتبرز قدراتهم الإبداعية الكامنة وتساعد على تنمية اتجاهات إيجابية وعادات التساؤل والبحث وحل المشكلات،

وهذا ما توفره إستراتيجية المكعب، أما الاستراتيجيات الاعتيادية التي تعتمد على الإلقاء وتجعل المعلم محور العملية التعليمية، وتؤكد على الحفظ والتذكر، فإنها تحول دون تنمية مهارات التفكير عند الطالبات، ولا تعد لديهن القدرة على الإبداع والنقد. (ريان، 2012، ص115).

وقد لاحظ الباحثان من طريق دراستهم التجريبية الى ضعف قدرة المدرسات على اختيار الأسلوب التدريسي المناسب، والاعتماد في التدريس على الطرائق والأساليب الاعتيادية التي تُركز على الجانب النظري وحشو أذهان الطالبات بالمعلومات ولا تثير لديهن التفكير والمشاركة الفاعلة في مواضيع الدرس إذ يتم نقل المعلومات لهن دون الانتباه الى مستواهن ونشاطهن في الصف. لذا تتضح الحاجة الملحة الى اعتماد استراتيجيات وطرائق وأساليب حديثة في تدريس الجغرافية للتغلب على القصور الواضح في الطرائق الاعتيادية التي لا تعمل على إثارة التفكير وتعليمه للطالبات وتنمية مهارته

وتأسيساً على ما تقدم يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي بالإجابة عن السؤال الآتي:

1_ ما مدى فاعلية استعمال إستراتيجية المكعب في تنمية التفكير التركيبي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية ؟

ثانياً/ أهمية البحث Importance of the Research :

لقد أصبح العالم اليوم قرية صغيرة بسبب التقدم التكنولوجي وثورة المعلومات والاتصالات، وأصبحت النظم البيئية والاقتصادية والسياسية والثقافية والتكنولوجية في دول العالم المختلفة والمجتمعات ذات الثقافات والخصائص المختلفة متصلة مع المجتمع الدولي، وأصبح يعيش في عصر سريع التغير يتطلب مهارات ومعلومات تساعد على العيش في عصر المعلومات، وبما أن التربية هي مفتاح نمو هذا العالم وتقدمه فكيف تستفيد التربية من الإمكانيات الضخمة التي قدمها، ويقدمها التقدم التكنولوجي في المجالات المختلفة. (عبد الحي، 2013، ص11).

ولأن التربية تهدف وتركز في تمكين الأفراد من تنمية قدراتهم على التفكير، ولكي تُحقق التربية هذه الأهداف وغيرها، لا بد أن تنتج إلى المناهج الدراسية بوصفها وسيلة لذلك، ولهذا تعد طريقة التدريس إحدى مكونات المنهج، فالتربية جزء من الوجود الإنساني الكلي تماماً، كالعلوم والرياضيات واللغات والعلوم المختلفة، والتي تهدف بالمحصلة النهائية الى الرقي بالإنسان وتفكيره. (المصري، 2003، ص5).

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 وتنمية ماله من استعدادات وميول ومواهب، وذلك من أجل نفسه ومن أجل المجتمع الذي ينتمي إليه. (محمد، 2001، ص20).

وللمنهج علاقة وثيقة بطريقة التدريس لأن طريقة التدريس تعد من الوسائل المهمة في ترجمة المنهج إلى ما نطمح إليه المدرسة من تحقيقه من معارف واتجاهات وقيم وعادات وميول عند الطالبات. (السامرائي، 2000، ص6).

لقد شهد مجال تدريس المواد الاجتماعية تجديداً في طرائقه وأساليبه وتحديث وسائله وأدواته، ولقد انطلقت حركة التجديد من النظرة التي تبلورت عبر الزمن ومن واقع الخبرة عن ماهية المواد الاجتماعية فضلاً عما أكدّه المهتمون بطرائق التدريس بأن الطريقة الناجحة هي التي توصل المدرسة من طريقها الدرس إلى الطالبات بأيسر السبل.

وإن تدريس المواد الاجتماعية بشكل عام والجغرافية بشكل خاص ذو أهمية كبيرة، إذ تعد الجغرافية جزءاً مهماً وفاعلاً من المواد الاجتماعية، فهي علم كثير الدقة والأنساع وذات قيمة علمية وعملية فهي تجمع بين متطلبات العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية ويهدف تدريسها الى تزويد المتعلمين بالمعلومات والمفاهيم والحقائق الجغرافية التي تمكنهم من التعرف على طبيعة العالم الذي يعيشون فيه. (الآلوسي، 2005، ص8).

أن أحد الأهداف الرئيسة للدراسات الاجتماعية هو تنمية التفكير عند الطالبات ومساعدتهن من طريق تعليمهن كيفية التفكير، والتفكير هو تشكيل وتنظيم الأفكار والمعلومات بطريقة ما، أو إعادة تركيب خبرة، ويأخذ التفكير أشكالاً منها التركيبي والتحليلي والإبداعي والمتباعد. (القاعد، 1996، ص167).

تعد الجغرافية أحد العلوم الاجتماعية التي تؤدي دراستها إلى تحقيق مجموعة أهداف منها التزود بالمعلومات والأفكار الصحيحة حول تفاعل الإنسان مع بيئته الطبيعية والاجتماعية والعلاقات المتبادلة بينهما مما يؤدي إلى الشعور بالانتماء لدى الطالبات من طريق معرفة المشكلات الناتجة عن العلاقات بين الإنسان وبين الطبيعة والإسهام في حلها، وتنمية قدرة الطالبات على الملاحظة الدقيقة وتحليل الظواهر الجغرافية، وتشجيعهن على البحث والنقسي وجمع المعلومات الجغرافية (طلافة وقاسم، 2002، ص30).

إذ تهدف إلى تنمية مهارات التفكير الأساسية، ومهارات التفكير المركبة كالتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، واتخاذ القرار، ومهارات حل المشكلات، كتحديد المشكلة والبحث عن حلولها، وتقييم هذه الحلول، واختيار الحل المناسب لها والتعميم. (القيسي، 2001، ص41)

فالتفكير عبارة عن عصف ذهني تمر به الطالبة وفق مراحل معينة للوصول إلى نتيجة محددة، وهذا يعني أن التفكير يحتاج إلى نشاط ذهني نسبي يتباين من شخص إلى آخر وفق المعطيات الذهنية لدى كل طالبة وجميعهن يبحثن دائماً عن حل اقتصادي أي نتائج أفضل وكلفة أقل. (قطامي، 2013، ص23).

ومصطلح التفكير يشمل تركيب الأفكار وتنظيم المعلومات بطريقة ما وإعادة تكوين الخبرة. وتعني كلمة تفكير استعمال المعلومات بطريقة ما وتنظيمها وإعادة شرحها وترتيبها أو التأمل فيها، حيث أوجه العلماء إلى تفسير التفكير في إطار فسيولوجي وعدوه النشاط التحليلي - التركيبي المعقد للمخ، وخاصة ميكانيزمات اللحاء والمناطق تحت اللحاء والتي تقوم بتجهيز جميع المعلومات الموضوعية واللغوية التي تصل إلى المخ. (حبيب، 1995، ص91).

أما إستراتيجية المكعب فأنها من الإستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تعتمد على التنظيم المعرفي للمحتوى إذ أنها أسلوب بصري تساعد الطالبات على تنظيم المعلومات العلمية المعقدة للظاهرة العلمية الواحدة عن طريق النظر إلى الظاهرة العلمية أو الموضوع من ستة جوانب هي أوجه المكعب الستة المتمثلة في الوصف، والمقارنة، والربط، والتحليل، والتطبيق، والبرهان (المجادلة لصالح أو ضد)، أي شرح الموضوع على شكل جوانب متنوعة إذ تقوم المدرسة بوضع الخطوط العريضة تحت عنوان كل وجه من أوجه المكعب وتقوم الطالبات بوضع أفكارهن أسفل كل وجه من أوجه المكعب الستة. (juli,1999,p 28).

لذلك فإن لإستراتيجية المكعب أهمية بالغة تتلخص بالأمور الآتية:

- 1- تنمي مهارات التفكير.
 - 2- تعطي المدرسة فرصة لسؤال الطالبات عن الموضوع من جوانب متعددة.
 - 3- تشجع الطالبات ليكونن أكثر مرونة. (أبو سعدي وسليمان، 2011، ص496 - 497)
 - 4- إن إستراتيجية المكعب تُتيح الفرصة للطالبات لتبادل المعلومات وتصنيفها وتفسيرها وتقويمها، وتوليد الأفكار وإجراء المقارنات بين الأشياء والأفكار وفق أوجه الشبه والاختلاف، واستخلاص النتائج وصياغة التعميمات والمعاني الذهنية للخبرات الجديدة.
- ومن المعروف أن تنمية التفكير تحتاج إلى استعمال طرائق وأساليب وإستراتيجيات وتقنيات متعددة تُثير طاقات المتعلمات، وتبرز قدراتهن الإبداعية الكامنة وتُساعد على تنمية اتجاهات إيجابية وعادات التساؤل والبحث وحل المشكلات، وهذا ما توفره إستراتيجية المكعب. (ريان، 2012، ص115).

ثالثاً: هدف البحث (Objectives of the Research)

يهدف البحث الحالي الى التعرف على فاعلية استعمال إستراتيجية المكعب في تنمية التفكير التركيبي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية.

رابعاً: فرضية البحث (Hypotheses of the Research)

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (05,0) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة الجغرافية باستعمال إستراتيجية المكعب في تنمية التفكير التركيبي ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن مادة الجغرافية بالطريقة التقليدية

خامساً/ حدود البحث Limitation of the Research :

يقتصر البحث الحالي على طالبات الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية النهارية للبنات في مركز قضاء المسيب التابعة للمديرية العامة لتربية بابل للعام الدراسي (2013 – 2014).
وتحدد البحث بالفصول الثلاثة الأخيرة (الثالث والرابع والخامس) من كتاب مادة الجغرافية الطبيعية المقرر تدريسها من قبل وزارة التربية العراقية.

سادساً / تحديد المصطلحات Definition of the terms :

أولاً: الفاعلية:

عرفها:

1-(الخليفات، 2010): بأنها (القدرة على تحقيق الهدف والوصول إلى النتائج التي تم الوصول إلى النتائج التي تم تحقيقها مسبقاً). (الخليفات، 2010، ص113).

ويعرفها الباحثان إجرائياً: (الهدف المتوقع حدوثه في تعديل المفاهيم الجغرافية المخطوءة والاحتفاظ بها في مادة الجغرافية الطبيعية لطالبات الصف الخامس الأدبي عينة البحث عن طريق استعمال إستراتيجية المكعب كمتغير مستقل).

أولاً: الإستراتيجية:

عرفها:

(الكبيسي، 2008): (بأنها تحركات المعلم داخل الصف، وأفعاله التي يقوم بها، والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل، واستعماله لمهارات التدريس كالحوية والنشاط والحركة داخل الفصل، وتغيير طبقات الصوت أثناء التحدث، والإشارات). (الكبيسي، 2008، ص118).

ويعرفها الباحثان إجرائياً: (هي مجموعة من الإجراءات، والوسائل التي يعتمد عليها الباحثان في تدريسهم طالبات المجموعة التجريبية موضوعات مادة الجغرافية للصف الخامس الأدبي للفصول الثلاثة (الثالث، الرابع، الخامس) التي حُددت سلفاً في أثناء مدة التجربة، لتمكينهن من اكتساب الخبرات التعليمية المنشودة)

ثانياً: إستراتيجية المكعب: عرفها

1-(امبو سعيدي وسليمان، 2011): (بأنها طريقة أو أسلوب بصري يساعد الطالبات على تنظيم المعلومات العلمية المعقدة للظاهرة العلمية الواحدة من طريق النظر الى الظاهرة العلمية من ستة جوانب هي أوجه المكعب الستة). (امبو سعيدي وسليمان، 2011، ص496)

ويعرفها الباحثان إجرائياً: انها (طريقة حديثة لتدريس الطالبات تعتمد على تنظيم المفاهيم والظواهر العلمية في محتوى كتاب الجغرافية للصف الخامس الأدبي للفصول (الثالث والرابع والخامس) من كتاب الجغرافية المنهجي التي تتضمن النظر الى الموضوع من ستة جوانب تتمثل في أوجه المكعب الستة بحيث يُمثل كل وجه إحدى عمليات العلم وهي (الوصف، والمقارنة، والارتباط، والتحليل، والتحويل والترجمة، والبرهان).

ثالثاً: التنمية: عرفها

1- (حجازي 1997) (بأنها تغير تدريجي نحو الأفضل ضمن عملية مجتمعة واعية هادفة للوصول الى مستوى أفضل من آخر سابق عليه) (حجازي، 1997، ص22)

ويعرفها الباحثان إجرائياً: (الدرجات التي تحصل عليها الطالبات جراء أجابتهنّ على مقياس التفكير التركيبي ضمن القدرات العقلية العليا التي تنسم بالأصالة والمرونة في نوعية الفكرة).

رابعاً: التفكير عرفه

1- (علوان، 2012): (نشاط عقلي تظهر آثاره من طريق الوظائف التي يؤديها في، إنجاز مهمة أو هدف ما، وهذا النشاط يمكن تعزيزه وتطويره من طريق التدريب والتوجيه المستمرين). (علوان، 2012، ص87).

خامساً: التفكير التركيبي عرفه:

1- (نوفل ومحمد، 2011): (بأنه ربط ودمج الأفكار والمعلومات لتوليد أفكار جديدة واستعارات مستندة الى التماثل/ القياس). (نوفل ومحمد، 2011، ص46)

ويعرفها الباحثان إجرائياً: (هو مقدار الدرجة الكلية التي يحصل عليها المُستجيب على فقرات المقياس المستخدم في هذه الدراسة).

الخامس الأدبي: (هو الصف الثاني من صفوف المرحلة الإعدادية التي تلي المرحلة المتوسطة ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، وتضم الفرعين الأدبي والعلمي ووظيفتها الإعداد للحياة العملية والدراسة الجامعية). (الغريباي، 2011، ص36)

سادساً: الجغرافية عرفها:

1- (ألقاني وآخرون، 1990): (دراسة علاقة الإنسان مع بيئته الطبيعية وأساليب تفاعله معها وآثار ذلك التفاعل). (ألقاني وآخرون، 1990، ص24).

عرفها الباحثان إجرائياً: (مجموعة من الحقائق والمعلومات والمفاهيم والأفكار الجغرافية، التي تخص الظواهر الطبيعية والبشرية والتي تتضمنها الفصول الثلاثة (الثالث والرابع والخامس) الخاضعة لتجربة البحث من كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر تدريسهُ للصف الخامس الأدبي وللعام الدراسي 2013 – 2014).

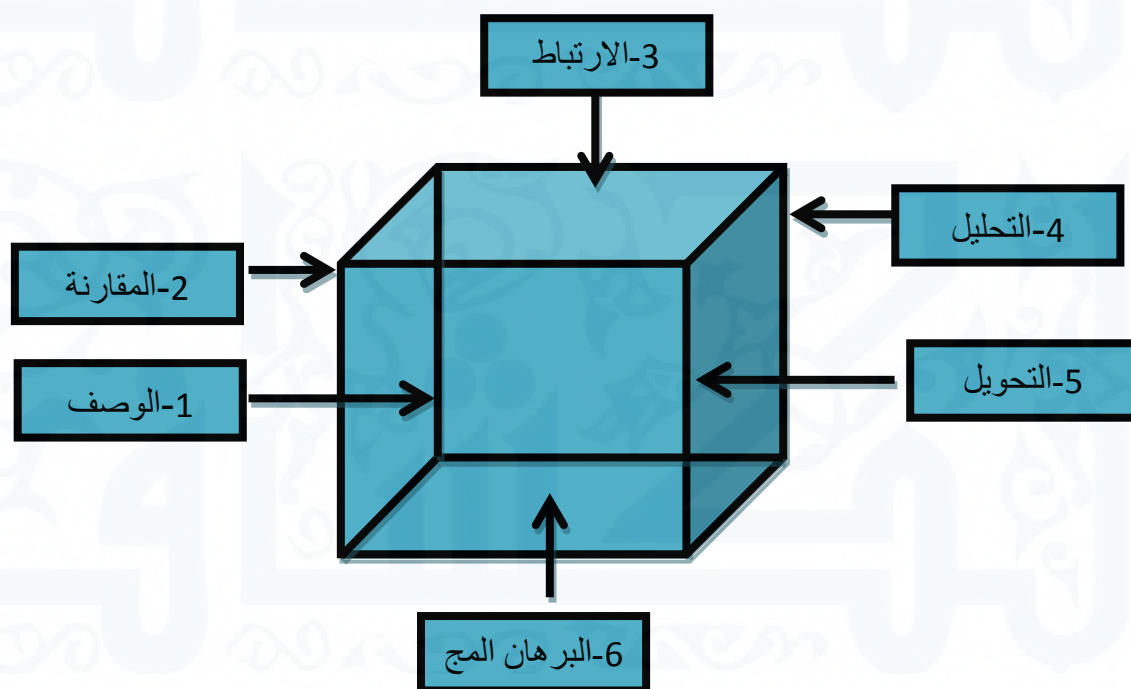
الفصل الثاني**إطار نظري ودراسات سابقة****أولاً: إطار نظري:****1/ إستراتيجية المكعب.****2/ التفكير.****إستراتيجية المكعب**

نوع من الإستراتيجيات التدريسية القائمة على مبدأ تنظيم المعرفة (أي أن الطالب يبني المعنى ذاتياً ويصل إلى المعرفة بنفسه)، وقد طُورت هذه الإستراتيجية في عام (1980) من قبل (Cowan and Cowan)، إذ تعمل هذه الإستراتيجية على تحفيز الطالب على التفكير عند القراءة عن طريق النظر إلى الموضوع أو المفهوم من ستة جوانب مُتمثلة في أوجه المكعب الستة، إذ أن هذه الإستراتيجية تسمح بتحليل الموضوع تحليلاً عميقاً مُتمثلاً بجوانب المكعب الستة، وهي (الوصف، والمقارنة، والارتباط، والتحليل، والتحويل، والبرهان أو المجادلة). (Richard I., Arends, 2010). وهذا التحليل يُكافئ تصنيف بلوم في المستويات الستة للمعرفة أي أنها تعمل على مساعدة الطالب على استعمال مستويات مختلفة وعالية في التفكير. (ESA reglens 68 7, 2006, p 13).

إن هذه الإستراتيجية تُوسع تفكير الطالبات وتجعله مرناً، نتيجة عمق رؤية الموضوع من جوانب مختلفة (تُمثل أوجه المكعب)، وتتضمن بناء وتشكيل مكعب سداسي الأوجه، كل وجه من الأوجه الستة ينظر إلى الموضوع أو المفهوم من جانب معين، ولتدريس الطالبات على وفق إستراتيجية المكعب يتم تنظيم جلوس الطالبات بشكل مجاميع حول منضدة كل مجموعة تُمثل وجه من أوجه المكعب، ويعملون أما بشكل فردي أو مع بعضهم بشكل جماعي على بناء المكعب وتشكيله، ويتشارك الطالبات في عملهن وواجباتهن لتغطية جميع الآراء ووجهات النظر حول الموضوع أو المفهوم وهذا سيسمح لهن أن يعملن بطريقتين المفضلة على عمل اتصالات قيمة فيما بينهما ناتجة عن المناقشات التي تولد مجموعة من الآراء حول الموضوع. (شبنار، 2011، ص38).

فالعامل في مجموعات يُساعد الطالبات إلى حد كبير في تنمية مستويات التفكير العليا لديهن كالتفسير، والتركيب، والتحليل، والتعميم، والنقد، كما يُفيد في الشعور بالثقة في التعبير عن وجهات النظر الخاصة بهن، وفي إقامة علاقات اجتماعية قوية، ويُهيئ مُتفاسلاً للطاقة الزائدة لديهن ويصرف اهتمامهن إلى أمور نافعة لهن ولمجتمعهن، وتُساعدهن في التنشئة السليمة ويضمن حُسن السلوك لتحوزن على رضا المجموعة، كما تكتسبن أنماطاً سلوكية مُحترمة وسليمة ويؤكد وجودهن وذاتهن ويُبَلور شخصيتهم ويُشبع ميولهم ورغباتهم ويزيد من ثقتهم بنفسهن ويكسبن العديد من المهارات. (الناشف، 2009، ص87).

فضلا عن ذلك أن هذه الإستراتيجية تُساعد المُدرسة أن تضع عدداً من الأسئلة وبمستويات مختلفة حول الموضوع مع الأخذ بنظر الاعتبار أن الأسئلة تكون مبنية على أساس وجوه المكعب الستة، وتتضمن هذه الإستراتيجية بناء مكعب سداسي الأوجه كل وجه من الأوجه الستة يُمثل الموضوع من جانب مُعين وكما مُبين في الشكل (1):



(شكل 1) يبين أوجه المكعب (ياسين وزينب، 2012، ص123).

وجوه المكعب ومكوناتها:

- 1- الوصف (Describing): ويبحث في السؤال الخاص بخصائص الموضوع أو الظاهرة وصفاته التي يتصف بها.
- 2- المقارنة (Comparing): ويبحث في أوجه الشبه والاختلاف بين الموضوع (المفهوم العلمي أو الظاهرة العلمية) والأشياء الأخرى.

3-الارتباط (Associating): ويبحث في الأشياء التي ترتبط بالموضوع أو تجعل الطالبة تفكر في الموضوع عندما يُطرح.

4-التحليل (Analyzing): ويبحث في مكونات الموضوع أو الظاهرة، أي ما مكوناتها.

5-التحويل أو الترجمة (Translating): ويبحث في استعمال أو فائدة الظاهرة أو المفهوم.

6-البرهان (Arguing): ويبحث في تأكيد أهمية الموضوع أو الظاهرة في الحياة مع تدعيم ذلك. (العزاوي، 2013، ص49).

نظريات التعلم التي لها علاقة بإستراتيجية المكعب:

وجد الباحثان العديد من النظريات التي تتشابه مع إستراتيجية المكعب في الاتجاهات الفكرية منها:

1-نظرية أوزيل:

يُركز ديفيد أوزيل على التعلم اللفظي ذي المعنى فهو يعتقد أن دور المُدرسة يتمثل في تحديد المعلومات والمعارف المنظمة من تمكين الطالبة من أدراك المعاني وفهمها واستعمالها وتوظيفها، وذكر أن التعلم ذا المعنى يحدث إذا حاولت الطالبة ربط المعلومات التي لديها في بنيتها المعرفية، أي تتكون المعرفة طبقاً لنظرية أوزيل عبر مجموعة من الأنشطة العقلية رفيعة المستوى التي ينبغي أن تقوم بها الطالبة وهي:

1-ربط الأفكار الجديدة بالمعلومات المعروفة سابقاً.

2-تخزين هذه المعلومات والاحتفاظ بها.

3-تطبيق المواقف الجديدة على مواقف الحياة. (محمد، 2004، ص207).

وهذا يتفق مع إستراتيجية المكعب، إذ تقوم الطالبة في هذه الإستراتيجية بربط المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة لديها ومن ثم عمل مقارنة بينها كما تقوم بتحليل المفاهيم الأولية أي لأنها تقوم بالانتقال من الكل إلى الجزء وإيجاد العلاقات بين المفاهيم.

2-النظرية البنائية:-

يعد بياجيه Piaget أول بنائي واضح للبنات الأولى للنظرية البنائية، إذ انه اقترح أن الخبرات الجديدة يتم استقبالها من طريق المعرفة الموجودة في عمليتي: التمثيل والمواءمة، وتُبنى المعرفة في عقل الفرد (الطالب) المتعلم وتتطور بالطريقة التي تتطور بها البيولوجية. وتعد إحدى نظريات التعلم الحديثة التي اتجهت أنظار التربويين إليها، من أجل بلورة عدد من الإستراتيجيات والطرائق والنماذج التدريسية وتصميمها، للإفادة منها وتوظيفها، داخل الصفوف الدراسية، وهكذا تتمتع النظرية البنائية بشعبية كبيرة لدى المنظرين التربويين باعتبارها نظرية جديدة في التربية انبثقت من النظريات المعرفية، وبالتالي أعدت أساساً متكاملاً لإصلاح الاتجاه السائد في التدريس عموماً وفي مناهج الجغرافية وتدريسها بشكل خاص. (زيتون، 2007، ص36-37).

ومن أبرز مبادئ هذه النظرية في التعلم هي:

1-تبنى الطالبة ما تعلمته بنفسها بناءً ذاتياً، إذ تُكون معنى داخل بنيتها المعرفية بناءً على رؤية خاصة بها.

2-المعرفة ليست موجودة بنحوٍ مستقل عن الطالبة فهي من ابتكارها هي وتكمن في عقلها.

3-الطالبة لا تستقبل المعرفة وتتلقاها بنحوٍ سلبي لكنها تبنيها عن طريق نشاطها ومشاركتها الفعالة في عمليتي التعلم والتعليم.

4-تفاعل الطالبة مع غيرها من الطالبات وبنائها المعاني معهن يؤدي إلى نمو وتعديل في أبنيتها المعرفية.

5-تحضر الطالبة فهمها المسبق إلى مواقف التعلم، ويؤثر هذا الفهم في تعلم المعرفة الجديدة، أي أن معارفها السابقة تؤدي دوراً مهماً في تشكيل سياق التعلم اللاحق. (زيتون، 2003، ص378).

6- يتم التعامل مع المعرفة كنظم تمتلك نماذج تصف كيف يُمكن أن تكون الحقيقة فضلاً عن كيفية تكوينها، وأن التعلم يُقاس بقدرة الطالب على التعرف على أبعاد الموقف التعليمي والترابطات البينية بين أجزائه وعلى الإسهام في صناعة المعرفة وتوليدها وليس مجرد أستنتاجها أو تقليدها. (العزاوي، 2013، ص50).

ويرى الباحثان أن هذه المبادئ تتفق مع خطوات إستراتيجية المكعب، إذ أن الطالب تقوم ببناء المعرفة وذلك عن طريق ربطها مع معارفها السابقة والمقارنة بينها وإيجاد التطبيق لهذه المعرفة وإيجاد مواقف في الحياة مُرتبطة بهذه المعرفة فضلاً عن ذلك التفاعل والتعاون الموجود بين الطالبات وتبادل المعاني من أجل الحصول على البنية المعرفية للموضوع.

• التفكير (The Thinking)

مفهوم التفكير :

إن التفكير وظيفة العقل، وهو هبة الله للإنسان، لذلك فكل إنسان موهوب وموهوب بالعقل الذي مُنح له. فالإنسان يولد مُفكراً، ولكن الأفراد يختلفون فيما بينهم في درجة تفكيرهم، ومستواهم، ووظيفتهم، ونوع تفكيرهم، وهدفهم، لذلك تباينت انجازاتهم بقدرة تفكيرهم.

فالتفكير يُمثل حالة ذهنية تسود الفرد في موقف ما، تجاه خبرة ما، وهي حالة، وقدرة واستعداد. وهدف الفرد فيه الوصول إلى حالة اكتمال تطوري، يُمارس فيه الفرد عمليات ذهنية متقدمة، تختلف باختلاف المرحلة النهائية التي يمر بها. والتفكير بمعناه الواسع هو عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة، وقد يكون هذا المعنى ظاهراً حيناً وغامضاً حيناً آخر، ويتطلب التوصل إليه تأملاً وإمعان النظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد، ولذلك فهو يتضمن استكشافاً وتجريباً ونتائج غير مضمونة والتفكير مفهوم مجرد بالعدالة والظلم والكرم والشجاعة، لأن النشاطات التي يقو بها الدماغ عند التفكير هي نشاطات غير مرئية وغير ملموسة وما نشاهده ونلمسه في الواقع ليس إلا نواتج فعل التفكير سواء كانت بصورة مكتوبة أم منطوقة أم حركية. (سليمان، 2011، ص38).

ومن المنظور الفلسفي أهتم الفلاسفة الإغريقي بماهية التفكير والتدريب عليه حيث كان سقراط يقول لمن يُحاوره: تكلم لأعرف كيف تفكر ومن ثم أعرف من أنت. وأستمر هذا الاهتمام الى فلاسفة عصر النهضة حيث أطلق ديكارت عبارته الشهيرة: أنا أفكر إذن أنا موجود. (خليل، 2007، ص15).

كما اهتمت جميع المدارس الفلسفية، والفكرية، والتربوية والنفسية بتنمية الفكر، والتفكير لدى المتعلم كي يصبح أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات، والمشكلات التي تعترض سبيله سواء في المجالات الأكاديمية، أم مناحي الحياة المختلفة من جوانب اجتماعية، واقتصادية، وتربوية، وأخلاقية، وغيرها. (العنوم وآخرون، 2009، ص17)

وقد ازداد الاهتمام العالمي بموضوع التفكير ازدياداً ملحوظاً في النصف الثاني من القرن العشرين، سيما في عقد الثمانينات منه، حيث تمثل ذلك الاهتمام في الكثير من نماذج التفكير والبرامج التدريبية، والبحوث والدراسات، واتفاق وجهات النظر الداعية إلى النهوض بهذا المجال الحيوي وتطويره عملاً بمبادئ التربية الهادفة بكل أبعادها إلى تنظيم التفكير عند المتعلمين، وتمكينهم من استثمار أقصى حد ممكن من قدراتهم وطاقاتهم الإبداعية. (نوفل ومحمد، 2010، ص21).

يفترض تيشمان (Tishman, 1994) أن الأفراد يختلفون في إدارة تفكيرهم، لذلك فإن التفكير يتطلب إدارة، ويتطلب تدريباً مناسباً حتى يمكن الوصول إلى إدارة فاعلة ومنتجة، وهذا يبرر فرضية التدريب على التفكير والتدريب ينقل المتدرب من مفكر بسيط إلى مفكر ماهر، ومن مفكر متسرع إلى مفكر متأمل، ومن مفكر معرفي إلى مفكر فوق معرفي، ومن مفكر حسي إلى مفكر مجرد. (قطامي، 2013، ص21).

على أية حال، فإن الاهتمام بموضوع التفكير قديم قدم الإنسان ذاته، إذ كان يتطلب دائماً استعمال العقل للتكيف مع البيئة بمتغيراتها. وكان للإنسان دوراً في مواجهتها حتى يضمن لنفسه البقاء واستمرار الحياة. (أبو جادو، 2007، ص25 - 26).

فالاهتمام بتربية الفكر وتنمية العقل هو أول ما حدث عليه القرآن الكريم فالآيات القرآنية تدعو العقل إلى التفكير لتبين الحق من قوله تعالى: (وسخر لكم ما في السموات وما في الأرض جميعاً منه إن في ذلك لآيات لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ) والقرآن الكريم يدعو الإنسان إلى التفكير ويُخاطب أولي الألباب وأولي الأبصار قال تعالى (فَاعْتَبِرُوا يَا أُولِيَ الْأَبْصَارِ). كما حثَّ القرآن الكريم على النطق والتفكير وحثُّه على التبصر والتدبر وأعمال العقل (السبيعي، 2009، ص9). قال تعالى في سورة الذاريات: (وفي أنفسكم أفلا تبصرون). (سورة الذاريات، الآية 21).

أهمية التفكير :

لا يمكن تصور الحياة الإنسانية على الأرض وتصور ما أنجزه الإنسان فيها بدون تفكير فكل صور الحضارة من نتائج التفكير. وبسبب التفكير أستطاع الإنسان أن يضع هذه الحياة وأن يُطور فيها فالطفل الإنساني يولد وهو عاجز بصورة كبيرة فهو لا يستطيع إلا القيام بالعمليات البيولوجية الأولية اللازمة لحياته كالإخراج والتنفس وإصدار بعض الأصوات والحركات التي هي أقرب إلى الحركات العشوائية وردود الأفعال. (عامر وربيعة، 2008، ص18). ويدخل التفكير في سائر شؤون حياتنا، فيتناولها بالتحسين والتعديل، فهو لازم لتعديل سلوك الإنسان بحسب رغبته والظروف المحيطة به وقد صار الإنسان بفضل تفكيره لا يسلك ذلك المسلك الغريزي الجامد الذي نشاهده في كثير من الحيوانات عندما تبني بيوتها أو ترضع صغارها أو تحافظ على نفسها أو نوعها.

والتفكير لازم لتقدم الحضارة، وقد صار من الواضح أن أعظم قوة تؤثر في حياتنا ليست قوة البخار أو قوة الذرة والكهرباء إنما هي قوة التفكير التي كشف عن أسرارها هذا الكون ومكنت الإنسان من تذليل ما يواجهه فيه من صعاب وتسخير قواه لتحقيق صالح الإنسان، كما إن التفكير لازم لإقامة حياة اجتماعية سليمة نامية متطورة يتحقق فيها صالح الفرد والجماعة، فعلاقتنا مع الغير وأهدافنا في الحياة تقوم جميعاً على أساس فكري، والتفكير يضيفي على الأشياء معانٍ جديدة فيغير من نظرتنا إليها وعلاقتنا بها. (سليمان، 2011، ص45).

وأصبح التفكير في عصرنا منهجاً له أصوله وقواعده وأسسُهُ ومهاراتُهُ، حيث استطاع الإنسان من طريق اكتشاف واختراع المكتشفات والمخترعات التي يسرت الحياة وأعانتُهُ على تطويرها لصالحه. ولأن التفكير من أبرز الأدوات التي يستخدمها الإنسان لتساعده على التكيف ومواجهة متطلبات الحياة، فقد عنيت كثير من طاقاتها لتنميته لدى الأفراد، بغية إعدادهم للنجاح في مواجهة متطلبات حياتهم المستقبلية. (القواسمة ومحمد، 2013، ص31).

وتهتم المدرسة بتنمية تفكير الطالبة لتتمكن من الوصول إلى النتائج السليمة والصحيحة في المواقف والمشكلات التي تواجهها داخل المدرسة وخارجها، من طريق:

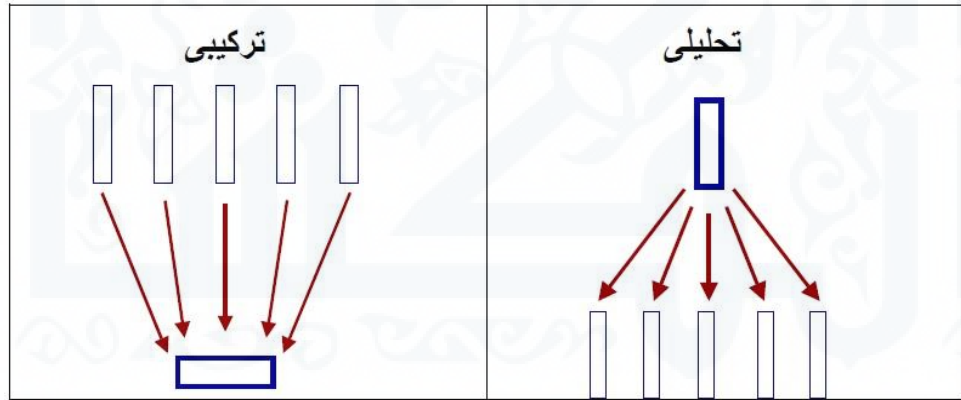
- 1-يسهم التفكير في مُساعدة الطالبات على فهم المحتوى الدراسي، وبذلك يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل لديهن.
- 2-يعمل التفكير على مساعدتهن على رفع مستوى الكفاءة الغير تقليدية في عصر أرتبط النجاح بالقدرة على التوثيق.
- 3-يسهم التفكير في تكوين شخصية الطالبات وبناءها بطريقة صحيحة ليكون مساهماً في تنمية مستقبلهن.
- 4-يُمنّي لديهن القدرة على الاستقلال في الوصول إلى النتائج السليمة.
- 5-يُعطي التفكير الطالبات إحساساً بالسيطرة على أفكارهن.
- 6-يُنمي التفكير مهارات الجانب الوجداني عند الطالبات. (العماري، 2009، ص62-63).

التفكير التركيبي Synthetic Thinking :

التركيب عند الفلاسفة القدماء مرادف للتأليف، بحيث تكون الأشياء المتعددة ما يطلق عليه أسم الواحد. لكن ديكرت يجعل من التركيب مرادفاً للترتيب فيقول في (مقالة الطريقة) (أن أرتب أفكار، فأبدأ بأبسط الأمور، وأيسرها معرفة، وأتدرج في الصعود شيئاً فشيئاً، حتى أصل إلى معرفة أكثر الأمور تركيباً، بل أن أفرض ترتيباً بين الأمور التي لا يسبق بعضها بعضاً بالطبع، إشارة إلى هذا التركيب العقلي).

والتركيب عند (هيجل) هو جوهر فرضيته في الصراع بين الأضداد، الذي يوصل إلى الحقيقة المطلقة من اتحاد الأضداد وانسجامها. [http:// www. marefa. org / index. php](http://www.marefa.org/index.php).
ويصوغ علماء النفس مفهوم التركيب كما يأتي: " إن كل أشكال التناسب والمقارنة وكل الروابط القائمة بين العناصر المختلفة هي تركيب. (عمران، 1985، ص57).

فعملية التركيب تمكننا من " إعادة البناء "، " والتركيب بين الأجزاء " حيث تجمع بين الأجزاء المشتتة لتشكّل مركبات أكثر تعقيداً، فإعادة البناء والتركيب، رغم إنهما يقفان كمقابل للتفكير التحليلي إلا أن هناك فروقاً واضحة بينهما، فيما يميز إعادة البناء عن التركيب هو أن المفهوم الأول (إعادة البناء) يعني الاقتصاد على مجرد إعادة أجزاء الموقف إلى صورته الأولى، بينما المفهوم الثاني يعني إعادة تركيبه بشكل جديد فالطفل الذي يفكك لعبة ثم يعيد جمع أجزائها مرة أخرى، نقول أن لديه القدرة على إعادة البناء. أما الطفل الذي يفكك منزلاً بناءً من المكعبات ثم أعاد جمعه بصورة جديدة (أي في صورة فانار مثلاً) نقول إنه مارس تفكيراً تركيبياً. إذ يتضمن التركيب أكثر من وضع الأشياء وإعادتها إلى حالتها الأولى بعد أن قمنا بتفتيتها إلى أجزاء، فهو عملية تؤدي في نهايتها إلى تقديم شيء مختلف عما قمنا بتحليله. كما في الشكل (2)



شكل (2) يوضح التفكير التركيبي مقابل التفكير التحليلي.

والتفكير التركيبي يعني بقدرة الفرد على التواصل لبناء وتركيب أفكار جديدة وأصيلة مختلفة عما يمارسه الآخرون. فيقوم الفرد بوضع المثيرات المنفصلة مع بعضها البعض لمثير جديد قابل للتفكير، مع التطلع إلى وجهات النظر التي قد تتيح حلولاً أفضل إعداداً أو تجهيزاً والربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة، مع إتقان الوضوح والإبتكارية. ويمكن تطبيق هذا النوع من التفكير على المادة التعليمية، حيث يقوم على وضع أجزاء المادة التعليمية مع بعضها البعض في قالب واحد أو مضمون جديد، ولا يهتم هذا النوع من التفكير بعمليات المقارنة أو الإنفاق الجماعي في الرأي أو الموافقة على أفضل الحلول لمشكلة ما.

والتفكير التركيبي يحاول اكتشاف الأنماط المتكررة أو الموضوع الشائع عبر النسق أو الموقف محل الاهتمام على نحو أعمق مما نجده في التفكير التحليلي (عندما يحكم الفرد بين متخاصمين، فإن التفكير التركيبي يجعله يتغاضى عن التفاصيل، في محاولة لتكوين تصور كلي متكامل عن القضية موضع النزاع)، أما التفكير التحليلي يساعده على فحص ودراسة كل رأي أو قول صدر عن المتخاصمين، فعند ممارسة التفكير التركيبي نغنى أكثر باكتشاف المتشابه بينها للوصول إلى النمط السائد الذي يقف خلف التنوع الظاهر بينما عند ممارسة التفكير التحليلي نهتم بتحديد الاختلافات بين الأشياء (فحتى نميز بين أنواع النباتات يجب أن نحلل كل نوع لنعرف ما يجعله مختلفاً عن النوع الآخر (تحليل)، ولكن كي نضع تصنيفاً فنوياً لها يجب أن نبحث عن المشترك بين كل فئة حتى نحدد هوية هذه الفئة، أي نفكر على نحو يركب بين ما هو مجزأ (تركيب)).

وأن ممارسة التفكير التركيبي أمر أصعب أحياناً من ممارسة التفكير التحليلي لأن التفاعلات القائمة بين الأجزاء تكون في حالة ديناميكية مما يجعل من الصعب أحياناً اكتشاف الجوانب المشتركة بينها (فمن السهل أن يفكك الطفل المنزل الذي

بناءه من المكعبات، ولن من الصعب أن يحدد أي شكل آخر (جديد) من الممكن أن يكونه بنفس هذه المكعبات). (عامر، 2007، ص 9-10).

ومن خصائص الطريقة التركيبية أننا نبدأ بالمعطيات (الحقائق - العلاقات) المعطاة لنا، ثم من تلك المعطيات يمكن استنتاج علاقات أخرى، ومن العلاقات المستنتجة يمكن أيضاً استنتاج علاقات جديدة، وهلم جرا إلى أن نصل إلى تحقيق المطلوب ولن يتحقق ذلك ما لم ندرك ما المطلوب تماماً، فهذه الطريقة تبدأ بالمعلوم وتنتهي بغير المعلوم في نظام منطقي وبترتيب متسلل. فإذا أردنا كتابة أي موضوع دراسي أو غير دراسي في طريقة عقلانية منطقية صحيحة، فإننا ينبغي أن نستعمل الطريقة التركيبية لتحقيق ذلك. <http://www.qassimedu.gov.sa>.

ولا يمكن أن نفصل بين الطريقتين (التركيبية والتحليلية) فالطريقة التركيبية تُعود الطالبات على التسجيل المنطقي الصحيح، بينما الطريقة التحليلية تُعود الطالبات على التفكير الدقيق، لذا على المدرسة أن توظف كلتا الطريقتين في المواقف التعليمية، فهي (الطالبة) تفكر في الحلول المناسبة لمشكلاتها باستعمال الطريقة التحليلية وتُدون حلول تلك المشكلات بأسلوب منطقي باستعمال الطريقة التركيبية، لذا ينبغي أن يتكامل التفكيرين التحليلي والتركيب عند الإنسان لأن التفكير التركيبي يعصم التفكير التحليلي من الضياع في الجزئيات ولأن التفكير التحليلي يعصم التفكير التركيبي من الشطط والخيال. www.goodreads.com/book/show/765090.

ثانياً: دراسات سابقة:

نظراً لعدم وجود دراسة سابقة تناولت فاعلية إستراتيجية المكعب في تنمية التفكير التركيبي معاً على حد علم الباحثان لذا عمداً إلى تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين كما يأتي:

1 / دراسات تناولت إستراتيجية المكعب

1-دراسة (شنبار، 2011)

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استعمال إستراتيجية المكعب في اكتساب المفاهيم العلمية واستيعابها لدى تلاميذ الصف الخامس الأبتدائي في مادة العلوم، أجريت الدراسة في محافظة بغداد - العراق، وتكونت عينة الدراسة من (60) تلميذاً، اختارهم الباحثة بطريقة السحب العشوائي إذ مثلت شعبة (أ) المجموعة التجريبية وبلغ عددها (30) تلميذاً والتي درست وفق الطريقة التقليدية، وكافأت الباحثة بين مجموعتي الدراسة ولغرض تحقيق هدف البحث قامت الباحثة بأعداد اختبار المفاهيم العلمية، استعملت الباحثة الاختبار التائي (t - test) كوسيلة إحصائية في معالجة بيانات الدراسة وتحليلها وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية المكعب على المجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة التقليدية في مادة العلوم في استبقاء المفاهيم العلمية. (شنبار، 2011، أ-ج).

2 / دراسات تناولت التفكير التركيبي

1-دراسة هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramison, 1983)

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد مقياس خاص لتحديد أساليب التفكير المفضلة لدى المجتمع الأمريكي، وأشارت الدراسة إلى أن أسلوب التفكير التركيبي والمثالي يؤديان التوجه نحو القيمة والتفكير الذاتي أما أسلوب التفكير التحليلي والواقعي فيؤديان إلى توجه قوي وواضح نحو الحقائق، أما أسلوب التفكير العملي فيقوم بدور الوسيط بين الأسلوب المثالي والتحليلي، وقد أوضحت الدراسة أن الفروق بين الأفراد في سيطرة أحد نصفي المخ (الأيمن، الأيسر) أو تكاملها يؤدي إلى التفرد في اتخاذ القرار والقدرة على حل المشكلات واستراتيجيات توجيه الأسئلة وتوصل هذه الدراسة إلى تحديد أساليب التفكير المسيطرة في المجتمع الغربي وكانت على النحو الآتي: التفكير المثالي 37%، والتفكير التحليلي 35%، والتفكير الواقعي 24%، والتفكير العملي 18%، والتفكير التركيبي 11%، كما بينت الدراسة أن 50% من الأفراد يتسم تفكيرهم بأحادية البعد أي (يستعملون أسلوباً واحداً في التفكير) وأن 35% منهم يتسم تفكيرهم بثنائية البعد أي (يستخدمون أسلوبين في التفكير في وقت واحد) (حبيب 1996، ص 19).

❖ موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

وازن الباحثان الأهداف بـ (مكان إجراء الدراسات والسنة، أهداف الدراسة، المنهجية، المادة الدراسية، المرحلة الدراسية، المتغير التابع، حجم العينة، الجنس، المقياس، الوسائل الإحصائية، النتائج).

❖ جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:-

• ما أفاده الباحثان من الدراسات السابقة لإستراتيجية المكعب والتفكير التركيبي:-

1-الإفادة في معرفة المصادر اللازمة لكتابة الإطار النظري لإستراتيجية المكعب والتفكير التركيبي.

2-زيادة الفهم والمعرفة بخطوات التدريس بإستراتيجية المكعب وعلاقتها بالتفكير التركيبي.

3-الإطلاع على الوسائل الإحصائية المستعملة لتحقيق أهداف البحث وفرضيته.

4-اعتماد التصميم التجريبي المناسب لظروف البحث الحالي.

5-إجراء التكافؤ بين طالبات مجموعتي البحث.

6-تحديد حجم العينة وأسلوب اختيارها.

7-اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لطبيعة البحث الحالي.

8-الإفادة من كيفية عرض النتائج وتفسيرها.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج البحث والإجراءات العلمية المستعملة من حيث اعتماد التصميم التجريبي المناسب وتحديد مجتمع البحث وعينته، وإجراءات التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث، وضبط المتغيرات الدخيلة التي تؤثر في سلامة التجربة ومستلزمات البحث وأداتا البحث وما يتعلق بها من صدق وثبات، وإجراءات تطبيق التجربة، واستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة وعلى النحو الآتي:

مجتمع البحث وعينته: يتألف مجتمع البحث الأصلي من المدارس الإعدادية في مركز قضاء المسيب التابعة للمديرية العامة لمحافظة بابل التي بلغ عددها (3) مدارس، وقد استعمل الباحثان طريقة السحب العشوائي في اختيار إحدى المدارس وذلك لتكون العينة الأساسية لتطبيق التجربة الحالية، فوقع الاختيار على إعدادية المسيب (للبنات) لتطبيق التجربة، وكانت تضم ثلاث شعب، وباستعمال أسلوب السحب العشوائي، اختار الباحثان اثنتين من الشعب عشوائياً لتمثلاً للمجموعتين التجريبية والضابطة وكالاتي:

1-(شعبة ج) وعدد طالباتها (29) طالبة وتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس وفق إستراتيجية المكعب.

2-(شعبة أ) وعدد طالباتها (29) طالبة وتمثل المجموعة الضابطة والتي تدرس بالطريقة التقليدية

تكافؤ مجموعتي البحث: حرص الباحثان قبل الشروع بالتجربة على إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي قد تؤثر على سير التجربة ونتائجها ومن هذه المتغيرات:

1-أعمار طالبات عينة البحث محسوبة بالشهور

جدول (1)

يبين الوسط الحسابي والتباين، والانحراف المعياري، والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية)، ودرجة الحرية، والدلالة الإحصائية للعمر الزمني لطالبات مجموعتي البحث محسوباً بالشهور.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	القيمتان التائيتان		درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05)
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	29	215,28	140,422	11,85	0,010	2,000	56	غير دال إحصائياً
الضابطة	29	215,31	219,04	14,80				

2_درجات الطالبات لنصف السنة في مادة الجغرافية الطبيعية للعام الدراسي (2013، 2014م).

جدول (2)

يبين الوسط الحسابي والتباين، الانحراف المعياري والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية

لدرجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2014/2013م

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	القيمتان التائيتان		درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05)
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	29	93,66	495,190	802,13	0,913	2,000	56	غير دال احصائياً
الضابطة	29	63,03	309,337	366,18				

3-اختبار الذكاء.IQ

جدول (3)

المتوسط الحسابي، والتباين، والانحراف المعياري، والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية)، ودرجة الحرية،

والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في اختبار الذكاء

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	القيمتان التائيتان		درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05)
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	29	83,25	795,70	414,8	1,6	2,000	56	غير دال احصائياً
الضابطة	29	17,22	284,72	502,8				

4-اختبار التفكير التركيبي.

جدول (4)

المتوسط الحسابي، والتباين، والانحراف المعياري، والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية)، ودرجة الحرية، والدلالة

الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في اختبار التفكير التركيبي القبلي.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	القيمتان التائيتان		درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05)
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	29	31,87	58,44	67,6	57,0	000,2	56	غير دال احصائياً
الضابطة	29	24,86	25,57	56,7				

5-التحصيل الدراسي للآباء

جدول (5)

تكرارات التحصيل الدراسي للآباء مجموعتي البحث وقيمتا (كا²) المحسوبة والجدولية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	قيمتا مربع كاي (كا ²)		درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05)
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	29	1	4	9	6	4	5	غير دال احصائياً
الضابطة	29	1	6	8	4	7		

* تم دمج يقرأ ويكتب مع الابتدائية لأن قيمة التكرار المتوقع أقل من 5

* تم دمج معهد مع جامعة لأن قيمة التكرار المتوقع أقل من 5

6-التحصيل الدراسي للأهميات:

جدول (6)

تكرارات التحصيل الدراسي لأهميات مجموعتي البحث وقيمتا (كا²) المحسوبة والجدولية

الدلالة الاحصائية عند مستوى (0,05)	درجة الحرية	قيمتا مربع كاي (كا ²)		القيمة	القيمة	القيمة	القيمة	القيمة	القيمة	القيمة	القيمة
		الجدولية	المحسوبة								
غير دال احصائياً	5	07,11	58,2	3	4	7	9	6	0	29	التجريبية
				1	3	5	9	10	1	29	الضابطة

متطلبات التجربة:

مرت التجربة بالخطوات التالية:

أ-تحديد المادة العلمية:

ان المادة الدراسية لمجموعتي البحث كانت موحدة والتي تمثلت بالفصول الثلاثة من كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر تدريسه لطلبات الصف الخامس الادبي للعام الدراسي، 2013_2014، وجدول (7) يوضح محتويات تلك الفصول.

جدول (7)

المادة العلمية المحددة للتجربة من كتاب الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الأدبي

الفصل	الموضوعات	رقم الصفحات
الثالث	مفهوم الهيدرولوجية، والمياه السطحية، والمياه الجوفية، وخصائص مياه البحار والمحيطات وحركتها، ومفهوم الجفاف جغرافياً، والجفاف.	154-127
الرابع	الغلاف الحيوي (المحيط الحيوي)، وأهميته، والإقليم الحيوي، وأقاليم الإحياء المائية.	205-157
الخامس	التربة، وعوامل تكوين التربة، ومكونات التربة، والخصائص الكيميائية للتربة، وتصنيف التربة.	236-207

ج.: صياغة الأهداف السلوكية

يعرف الهدف السلوكي على انه نمط من أنماط السلوك ينتظر حدوثه في شخصية الطالب نتيجة لمروره بخبرة تعليمية أو موقف تعليمي معين، وينماز بكونه محدداً وواضحاً وقابلأ (ملحم، 2005، ص58)، وتعد الأهداف السلوكية العنصر الأساسي في العملية التربوية، ويتم في ضوئها وضع البرامج التعليمية والإستراتيجيات والأنشطة التعليمية التي تتناسب مع المحتوى التعليمي والإمكانات المتاحة، وقدرات المتعلم وخصائصه وخلفيته الأكاديمية (العدوان ومحمد، 2012، ص67)، لذا صاغ الباحثان (120) هدفاً سلوكياً اعتماداً على الأهداف العامة لتدريس مادة الجغرافية، وتحليل محتوى الموضوعات التي ستدرس في أثناء مدة التجربة وهي الفصول الثلاثة من كتاب الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الأدبي، موزعة على المستويات الستة في المجال المعرفي لتصنيف بلوم: (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم)، وللتثبت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية عرضها الباحثان على مجموعة من الخبراء المتخصصين في طرائق تدريس الجغرافية والاجتماعيات والعلوم التربوية والنفسية، وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم أجريت التعديلات اللازمة على بعضها ولم يحذف اي هدف لحصولها على اتفاق الخبراء، وبذلك أصبح عدد الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية (120) هدفاً سلوكياً، بواقع (48) هدفاً سلوكياً لمستوى المعرفة، و(25) هدفاً سلوكياً لمستوى الفهم، و(20) هدفاً سلوكياً لمستوى التطبيق، و(11) هدفاً سلوكياً لمستوى التحليل، و(9) أهداف سلوكية لمستوى التركيب، و(7) أهداف سلوكية لمستوى التقييم، كما مبين في جدول (8).

جدول (8)

عدد الأهداف السلوكية وتوزيعها على المستويات الستة لتصنيف بلوم على وفق كل فصل من المادة الدراسية.

ت	محتوى المادة الدراسية	عدد الأهداف في كل مستوى						المجموع
		معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تقييم	إنشاء	
1	الفصل الثالث مفهوم الهيدرولوجية، والمياه السطحية، والمياه الجوفية، وخصائص مياه البحار والمحيطات وحركتها، ومفهوم الجفاف جغرافيا، والجفاف.	12	11	5	3	3	2	36
2	الفصل الرابع الغلاف الحيوي، وأهميته، والأقليم الحيوي، وأقاليم الأحياء المائية.	25	9	10	4	3	2	53
3	الفصل الخامس التربة، وعوامل تكوين التربة، ومكونات التربة، الخصائص الكيميائية للتربة، وتصنيف الترب.	11	5	5	4	3	3	31
	المجموع	48	25	20	11	9	7	120

ثامناً: إعداد الخطط التدريسية:

يقصد بالخطط التدريسية تصورات مسبقة للمواقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها المدرس وطلوبته لتحقيق أهداف تعليمية معينة، وتضم هذه العملية تحديد الأهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها، والتخطيط أسلوب عملي يلجأ إليه الإنسان لمعالجة مشكلة ما يمكن أن تواجهه في حياته سواء أكانت هذه المشكلة آنية أم مستقبلية والهدف منه ضمان نجاحه في مواجهة هذا الأمر (الأمين وآخرون، 1992، ص133)، ولما كان إعداد الخطط التدريسية يعد ركناً فاعلاً من أركان التدريس الناجح، أعد الباحثان خططاً تدريسية للمجموعتين التجريبية والضابطة على وفق الموضوعات التي اعتمدها للتدريس في أثناء مدة التجربة، إذ بنى الباحثان خططاً للمجموعة التجريبية على وفق إستراتيجية المكعب، أما المجموعة الضابطة فقد أعدا لها خططاً على وفق الطريقة الاعتيادية، وبلغ عدد الخطط (15) خطة لكل مجموعة من المجموعتين، وعرض الباحثان أنموذجين من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق تدريس المواد الاجتماعية والجغرافية، والعلوم التربوية والنفسية، للإفادة من آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة الخطتين، وجعلهما صحيحتين، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجريت بعض التعديلات عليهما وأصبحتا جاهزتين للتطبيق.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها الباحثان ومناقشتها وفقاً لفرضية البحث الحالي وتفسير النتائج

أولاً: عرض النتائج Results Preview

من أجل تحقيق هدف البحث، الذي ينص على (تعرف أثر فاعلية استعمال إستراتيجية المكعب في تنمية التفكير التركيبي لدى طالبات المرحلة الإعدادية). سيتم عرض نتائج الاختبار وفقاً لفرضية البحث الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة الجغرافية باستعمال إستراتيجية المكعب في تنمية التفكير التركيبي ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

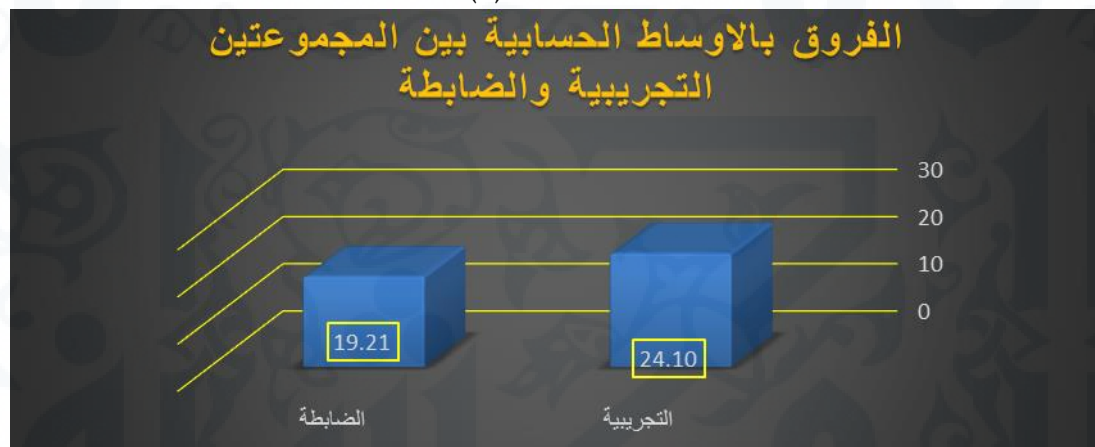
وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة، إذ أظهرت النتائج أن الفرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي. والجدول (9) يوضح ذلك:-

الجدول (9) يوضح الاختبار البعدي للتفكير التركيبي

مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة ت		درجة الحرية	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
0,05	000,2	469,3	56	639,4	10,24	29	التجريبية
				020,6	21,19	29	الضابطة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأن قيمة ت المحسوبة والبالغة (469,3) هي أكبر من القيمة الجدولية والبالغة (000,2) عند مستوى دلالة إحصائية (05,0) وبدرجة حرية (56). وكانت الفروق دالة لصالح المجموعة التجريبية لأن الوسط الحسابي لها بلغ (10,24) وهو أكبر من الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة والبالغ (21,19). كما مبين في الشكل (3)

الشكل (3) يبين



ثانياً: تفسير النتائج Results Interpretation

أظهرت نتائج الاختبار التائي لعينتين مترابطتين بأن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية في قدرة طالبات المجموعة التجريبية في قدرة طالبات المجموعة التجريبية في أسلوب التفكير التركيبي التي درست باستعمال إستراتيجية المكعب، بين الاختبارين القبلي والبعدي وكانت النتيجة لصالح الاختبار البعدي وهذا يعني أنها طريقة لها أثر واضح في تنمية التفكير التركيبي لدى طالبات عينة البحث كدراسة (شنبار، 2011)، و(محمد ونبال، 2012)، و(العزاوي، 2013)، (الليباوي، 2013). ويعزو الباحثان هذه النتيجة الإيجابية إلى أن هذه الإستراتيجية تتمتع بمنهجية علمية منظمة تساعد الطالبات على اكتساب نمطاً متميزاً في التحليل والتفكير، فالأسئلة التي ترافق إستراتيجية المكعب تدفع الطالبات إلى التفكير والمناقشة فيما بينهن مما يجعل الدرس أكثر نشاطاً كما أن إستراتيجية المكعب لها دور في خلق جواً من المتعة داخل الصف مما أدى إلى البحث عن المعلومات، والقيام بالأنشطة فضلاً عن أنها أكثر فاعلية من الطريقة الاعتيادية في تدريس الجغرافية، لأنها تعمل على جذب الانتباه لكونها تملك عنصر التشويق كما تساعد على ترسيخ المعلومات، فضلاً عن أن عرض المادة

العلمية على وفق إستراتيجية المكعب يتيح للطالبات حرية التعلم على وفق قدراتهن واستعداداتهن، وأن استعمال إستراتيجية المكعب أكثر ملائمة لمادة الجغرافية الطبيعية وما تحويه من مفاهيم وحقائق جغرافية تجعل الدرس أكثر واقعية من تدريس الجغرافية بالطرائق التقليدية، كذلك تؤدي إلى زيادة نشاط الطالبة وفعاليتها في تعلم المادة العلمية الجغرافية لأنها تساعد على التعلم الذاتي، فضلاً عن كونها تساعد على إثارة دافعية الطالبات في البحث والنقصي عن الحقائق، وتراعي الفروق الفردية بينهن.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات: Conclusions

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحثان في البحث الحالي يُمكن استنتاج الآتي:

- 1- إن إستراتيجية المكعب أثبتت فاعليتها ضمن الحدود التي أجريت فيها الدراسة الحالية في تنمية التفكير التركيبي.
- 2- إستراتيجية المكعب تُكسب الطالبات سعة ومرونة في التفكير.
- 3- إن هذه الإستراتيجية تُراعي وتُطور القدرات العقلية للطالبات مما يساعدهن على التفكير الذي يؤدي إلى زيادة تحصيلهن العلمي.
- 4- إن استعمال إستراتيجية المكعب للموضوعات التي درست لهن جعلهن أكثر استمتاعاً وتشوقاً للدرس.
- 5- تعمل إستراتيجية المكعب على زيادة دافعية الطالبات نحو مادة الجغرافية بسبب التفاعل الإيجابي بين الطالبات وأقرانهن من جهة وبين الطالبات والمادة التعليمية من جهة أخرى وهذا عكس الطريقة الاعتيادية التي تعنى بالمادة التعليمية وتمنحها الأولوية ويكون دور المدرسة أساسياً أما دور الطالبة فهو سلبى تتلقى المعلومات جاهزة من المدرسة ولا تقوم بأي نشاط للوصول إلى المعلومات مما يؤدي إلى تعلم استظهارى.
- 6- أن مشاركة الطالبة مع زميلاتها تساعدها في تبادل الخبرات والمعلومات في أثناء دراستهن بهذه الإستراتيجية، فضلاً عن أنها تساعد على التعلم الذاتي وتزيد من ثقة الطالبات بأنفسهن، وتساهم في إخراجهن من الخجل والانطوائية الذي يلزم البعض منهن فلا تستطيع أن تسأل المدرسة أو تستفسر منها، بينما يختفي ذلك الخجل مع زميلاتها مما يساهم في زيادة تحصيلها على مختلف المستويات.

ثانياً: التوصيات: Recommendations

بناءً على النتيجة التي توصل إليها هذا البحث يوصي الباحثان بما يأتي:-

- 1- إطلاع مدرسي الجغرافية ومدرساتها على آليات استعمال إستراتيجية المكعب وكيفية الإعداد لها.
- 2- إجراء دورات تدريبية أثناء الخدمة لمدرسي ومدرسات مادة الجغرافية على استعمال إستراتيجية المكعب في التدريس وفي إعداد دروس الجغرافية وتطبيقها مع طلبتهم في مختلف المراحل الدراسية.
- 3- دعوة المدرسين والمدرسات إلى ضرورة اعتماد الطرائق التدريسية الحديثة التي تركز على جعل الطالب محور العملية التعليمية.
- 4- ربط منهج الجغرافية الطبيعية بالحياة اليومية والخبرات الذاتية للطلبة من طريق استعمال نماذج تدريسية حديثة مثل إستراتيجية المكعب.
- 5- إعادة النظر في تطوير المناهج الجغرافية في المرحلة الإعدادية وجعلها ملائمة لإستراتيجية المكعب وأسلوب التفكير التركيبي.

ثالثاً: المقترحات: Suggestions

استكمالاً لنتيجة البحث الحالي يقترح الباحثان إجراء الدراسات المستقبلية الآتية:

- 1- إجراء دراسات أخرى للكشف عن فاعلية إستراتيجية المكعب لمتغيرات أخرى مثل (التحصيل، حل المشكلات، تنمية الاتجاهات والميول، انتقال أثر التعلم، اكتساب المهارات الجغرافية، تنمية التفكير الإبداعي، عمليات العلم، الميل العلمي).
- 2- إجراء دراسة مماثلة للتعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية

أولاً: المصادر العربية**القرآن الكريم**

- 1- أبو جادو، صالح محمد علي ومحمد بكر نوفل: تعليم التفكير النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2007.
- 2- آللوسي، أكرم ياسين محمد، أثر أربع استراتيجيات قبلية في تنمية التفكير الناقد والاستفتاء لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات في مادة التاريخ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، 2005.
- 3- الليباوي، ابتسام إبراهيم محمد: فاعلية التدريس بأنموذج المكعب في تحصيل مادة علم الأحياء والتطور البيولوجي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، جامعة القادسية، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، 2013
- 4- أمبو سعدي، عبد الله بن خميس وسليمان بن محمد البلوشي: طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2011.
- 5- الأمين، شاكراً محمود، وآخرون: أصول تدريس المواد الاجتماعية، ط6، بغداد، مطبعة الصفي، 1992.
- 6- حبيب، مجدي عبد الكريم: دراسات في أساليب التفكير، مكتبة النهضة المصرية، جامعة طنطا، 1995.
- 7- حبيب، مجدي عبد الكريم: التقويم والقياس في التربية وعلم النفس، دار النهضة، القاهرة، 1996.
- 8- حسن حسين: تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، عالم الكتب، القاهرة، 2003.
- 9- حجازي، محمود فهمي: اللغة العربية في القرن الواحد والعشرين، ط2، منشورات دمشق - سوريا، 1997.
- 10- الخلفيات، عصام عطا الله: تحديد الاحتياجات التدريبية لضمان فاعلية البرامج التدريبية، دار صفا للنشر، عمان.
- 11- خليل، كمال محمد: مهارات التفكير التباعدي (دراسة تجريبية جيلفورد - بلوم)، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2007.
- 12- ريان، محمد هاشم: استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير وحقائب تدريبية، ط2، دار حنين للنشر والتوزيع، عمان، 2012.
13. زيتون، حسن حسين: تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2003.
- 14- زيتون، عايش محمود: النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2007.
- 15- السبيعي، معيوف: تعليم التفكير في مناهج التربية الإسلامية، ط2، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
- 16- السامرائي، هاشم جاسم وآخرون: طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير، دار الأمل للنشر والتوزيع، أريد، 2000.
- 17- سليمان، سناء محمد: التفكير (أساسياته وأنواعه... تعليمه وتنميته مهاراته)، عالم الكتب، 2011.
- 18- شنبار، إيمان عبد الحسين: اثر استعمال إستراتيجية المكعب في اكتساب المفاهيم العلمية واستبقائها في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، جامعة بغداد، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، 2011.

- 19-طلافة، حامد وقاسم دويكات: جغرافية الوطن العربي وأساليب تدريسها، أريد، دار الأمل للنشر والتوزيع، 2002.
- 20-علوان، عامر ابراهيم: تربية الدماغ البشري، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2012.
- 21-العدوان، زيد سليمان، ومحمد فؤاد الحوامدة: تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2012.
- 22-عمران، مديح: المشروع الريادي لتطوير تدريس الرياضيات في الوطن العربي، المجلة العربية للتربية، المجلد الخامس، العدد الأول، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربية، 1985.
- 23-عامر، ايمن: التفكير التحليلي القدرة والمهارة والأسلوب، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية، جامعة القاهرة، كلية الهندسة، 2007.
- 24-عامر، طارق عبد الرؤوف وربيح محمد: علم طفلك كيف يفكر، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2008.
- 25-العمادي، جيهان احمد: أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، الجامعة الإسلامية - غزة، كلية التربية، 2009، رسالة ماجستير غير منشورة.
- 26-العنوم، عدنان، وآخرون: تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
- 27-العزاوي، ازهار برهان اسماعيل: اثر خرائط التفكير وانموذج المكعب في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط وتحصيلهن لمادة الفيزياء، جامعة بغداد، كلية التربية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، 2013.
- 28-عليان، ربحي: مصادر التعلم، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2010.
- 29-العياصرة، وليد رفيق: استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2011.
- 30-عبد الحي، رمزي أحمد: التربية العالمية أحد متطلبات الألفية الثالثة، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، 2013.
- 31-الغريباوي، زهور كاظم مناتي: أثر أنموذج دانيال ودرافير في إكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد التاسع والستون، 2011.
- 32-القاعود، ابراهيم: طرائق تدريس الجغرافية، دار الامل للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 1996م.
- 33-القيسي، محمد أسماعيل: تدريس الدراسات الاجتماعية وتخطيطه وتنفيذ وتقويم عائدته التعليمي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، بيروت، 2001.
- 34-محمد، علي رحيم ونبال عباس المهجة: فاعلية التكامل بين استراتيجيتي المكعب والبيت الدائري على تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي في مادة علم الأحياء وتنمية تفكيرهن فوق المعرفي، مجلة كلية التربية الأساسية، بغداد، مقبول للنشر، 2012.
- 35-قطامي، نايفة: نموذج شوارتز وتعليم التفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2013.
- 36-القواسمة، احمد حسن ومحمد احمد ابو غزلة: تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2013.
- 37-الكبيسي، عبد الواحد حميد: طرق تدريس الرياضيات أساليبه: أمثلة ومناقشات، مكتب المجتمع العربي، عمان، 2008.
- 38-اللحاني، أحمد حسين وآخرون: تدريس المواد الاجتماعية في عالم الكتب، القاهرة، 1990.
- 39-المصري، قاسم محمد: تعليم التفكير في الدراسات الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2003.
- 40-محمد، صباح محمود: المنهج التعليمي، مجلة كلية التربية العدد (1)، الجامعة المستنصرية، بغداد، 2001.
- 41-محمد، محمد جاسم: نظريات التعلم، ط1، دار الثقافة، عمان، 2004. 19-زيتون.

- 42-ملحم، سامي محمد: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2005.
- 43-نوفل، محمد بكر ومحمد عودة الرймаوي: تطبيقات عملية في تنمية التفكير بإستخدام عادات العقل، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2010.
- 44-نوفل، محمد بكر ومحمد قاسم سعيان: دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2011.
- 45-الناشف، سلمى زكي: المفاهيم العلمية وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر و46-ياسين، واثق عبد الكريم وزينب حمزة راجي: المدخل البنائي نماذج واستراتيجيات في تدريس المفاهيم العلمية، دار الكتب والوثائق، بغداد، 2012.

ثانياً: المصادر الأجنبية

- 47-Julih. Lester & Marthah. head,(1999): Literacy learning a hand book for teachers of grades 5-8,Louisiana public broad casting southeastern,Louisiana.
- 48-Richard I. Arends Ann K ilcher (2010) Teaching Forstudent learning B Becoming an Accomplished teacher,by Routlede,Madison Avenye,new York,NY.
- 49-ESA reglens 687 (2006): on target: strategies that differentiate instruction grades 4-12,with support from the SD Dep. of education,Black hills Special Service

ثالثاً: الانترنت

- 50-http: // www.marefa. Org / index. Php.
- 51-www. good reads. com / book / show / 7650903.
- 60-http: www. qassimedu. gov. sa.

فاعلية الوسائل التعليمية المختارة في تحصيل طلاب الصف الاول المتوسط في مادة التاريخ

أ.م.د. عماد حسين عبيد المرشدي أ.م.د. قيس حاتم هاني الجنابي

الباحث. منتظر مجباس حوان الشكري

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

The Activity of the Selected Learning Aids in the Acquisition of the Lesson of History for the Students in the First Intermediate Class**Asst. Prof. Dr. Imad Hussein Al-Murshidi****Asst. Prof. Dr. Qais Hatem Hani Al-Janabi****Researcher. Muntadher Michbas Hawan Al-Shukri****College of Basic Education / University of Babylon****Abstract**

The research aims at identifying (The Activity of the Selected Learning Aids in the Acquisition of the Lesson of History for the Students in the First Intermediate Class). The research consists of a sample of (79) first intermediate students from an intermediate school for boys in Al-Qasim District which is subordinate to the Governorate of Babylon. The researcher had specified the materials for the students which are the subjects of the first, second, and third chapters from the book (The History of Ancient Civilizations) chosen by the Ministry of Education. The researcher had prepared (121) behavioural objectives according to the content of the material and (16) ideal teaching plans. The first three levels from Bloom's Classification have been specified. The researcher has chosen a zero hypothesis with a partial experimental design for two groups; experimental and control. An equivalence between the groups has been made and an acquisition test of (40) MCQ items has been applied.

مستخلص البحث

رمى البحث الى معرفة فاعلية الوسائل التعليمية المختارة في تحصيل طلاب الصف الاول المتوسط، اقتصر البحث على عينة من طلاب الصف الاول المتوسط بلغ عددهم (79) طالباً بمدرسة متوسطة للبنين بقضاء القاسم (الكاظم) من محافظة بابل، حدد الباحث المادة العلمية لطلاب البحث وهي موضوعات الفصل الاول والثاني والثالث من كتاب تأريخ الحضارات القديمة المقرر من قبل وزارة التربية، وأعد أهدافاً سلوكية وفقاً لمحتوى المادة الدراسية بلغ عددها (121) هدف وخطط تدريسية أنموذجية بلغ عددها (16) خطة، وتم تحديد المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف (Bloom) للمجال المعرفي وعرضت على عدد من المتخصصين، ولغرض لتحقيق هدف البحث، وضع الباحث فرضية صفرية واختار تصميمًا تجريبيًا ذا الضبط الجزئي لمجموعتين احدهما تجريبية والاخرى ضابطة تجريبيتين، إذ مثلت الشعبة (ج) المجموعة التجريبية التي درست على وفق استعمال الوسائل التعليمية المختارة والشعبة (ج) المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية، أجرى الباحث عملية التكافؤ بين مجموعتي البحث ولمعرفة دلالة الفروق بينها طبق الاختبار التحصيلي البالغ (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، واستعملت الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، مربع كاي، معامل ارتباط بيرسون، معامل ارتباط سبيرمان براون.

دلّت نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل على المجموعة الضابطة، ودلّت هذه النتائج على فاعلية الوسائل التعليمية المختارة في العملية التعليمية قياساً بالطريقة التقليدية وفي ضوء ذلك توصل الباحث الى عدة استنتاجات ووضع عدد من التوصيات والمقترحات.

الفصل الاول: التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث:

أوصى المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر الذي عقد في كلية التربية الاساسية الجامعة المستنصرية عام (2013) إلى تحفيز الباحثين إلى البحث في أفضل الوسائل والسبل لإنتاج البرامج والأفكار التي تحقق القدرات والمهارات التي تستند إلى المعايير العالمية للتعليم (الجامعة المستنصرية، 2013: ب).

وقد لاحظ الباحث من خلال اطلاعه على كتاب تأريخ الحضارات القديمة أن المعلومات التاريخية التي يحتويها جديدة على طلاب الصف الأول المتوسط، إذ لم يسبق لهم أن تعرفوا عليها، وبذلك ستكون صعبة وغامضة عليهم وليس باستطاعتهم استيعابها، فضلاً عن ذلك قلة الصور والمخططات والرسوم التوضيحية التي تتعلق بهذه المعلومات، فهم بحاجة الى وسائل تعليمية مختارة تساعدهم على رفع مستوى تحصيلهم الدراسي، ولم يكتفِ الباحث بالملاحظة وإنما وجه استبياناً لطلاب الصف الاول المتوسط⁽¹⁾ تضمنت السؤالين الآتيين:

1- هل تفهم جيداً من المدرّس عند شرحه لمادة تأريخ الحضارات القديمة؟

2- هل تحب الوسائل التعليمية ؟ ولماذا؟

وقد جاءت اجاباتهم مؤكدة على ضعف فهمهم لمادة تأريخ الحضارات القديمة بالطريقة المتبعة ومؤكدين ايضاً على حُبهم للوسائل التعليمية، وبناءً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الآتي: ما فاعلية الوسائل التعليمية المختارة في تحصيل طلاب الصف الاول المتوسط في مادة التأريخ ؟.

ثانياً: أهمية البحث:

أشار القرآن الكريم إلى دور التربية في الحياة ، فقد وصف (ﷺ) رسوله الكريم وخاتم أنبيائه محمد (ﷺ) بقوله: «وَأَنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ»⁽²⁾، فالعملية التربوية تبدأ ببداية الحياة (مرحلة الطفولة) ولا تنتهي بنهايتها (مرحلة الشيخوخة) بل حتى عند الوفاة عندما نلقن الميت (تلقين الشهادة) فإنها تعتبر عملية تعليمية ايضاً كما ورد عن إمامنا الصادق (ﷺ): أما اني لو ادركت عكرمة قبل ان تقع النفس موقعها لعلمته كلمات ينتفع بها (الكليني، 2007:72).

ولمادة التاريخ أهمية بين المواد الاجتماعية باعتباره علم دراسة الحضارات وتجسيد للعوامل التي تضافرت على تشكيل الحضارة المعاصرة ويوضح لنا الاطار الذي تتطور فيه كل أمة ومسيرة اتجاهاتها (الأمين، 1980:66). ويرى الباحث ان تدريس مادة تاريخ الحضارات القديمة لا تستطيع ان تقدم الفائدة المرجوة منها من دون استعمال الوسائل التعليمية وان تدريسها لا يحتاج الى المدرس والكتاب فحسب بل يحتاج الى الوسائل التعليمية المواكبة للتطور الحاصل في البلدان المختلفة.

وقد ذكر سيد البلغاء وأفصح المتكلمين أمير المؤمنين الإمام علي بن ابي طالب (ﷺ) أهمية الحواس وما يحتاجه الانسان من وسائل ومعينات، فقال (ﷺ) ((قد بصرتم ان ابصرتم))، ((من اعتبر ابصر، ومن ابصر فهم، ومن فهم علم))، (الشريف الرضي، 2010:522-516).

ولعل القول الشائع (رب صورة بألف ألف كلمة) متحقق قولاً وفعلًا في تلك الآيات المباركة من كتاب الله العزيز وأقوال الامام علي بن ابي طالب (عليه السلام) لذلك يتضح للباحث ان الوسائل التعليمية واسطة تعليمية يستعان بها لتحقيق: التعلم.

وفي البحث الحالي اختار الباحث الوسائل التعليمية (منضدة رمل، اشكال منحوتة، عناصر محسوسة، مخططات مصورة، رسوم توضيحية) التي سنتعرف على مدى فاعليتها في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط وإدراكهم للحقائق بوضوح ومدى تزودهم بخبرات غنية يصعب الحصول عليها في أغلب الأحيان عن طريق الوسائل الأخرى.

¹ - اختار الباحث (25) طالباً بالطريقة العشوائية ومن أحد المدارس المتوسطة في قضاء القاسم OAPI

² -سورة القلم آية 4.

وبناءً على ما سبق ذكره تتجلى أهمية البحث الحالي فيما يأتي:

- 1- أهمية التربية لكونها أداة لتغيير الأمم والشعوب وسبب رقيها وتقدمها.
- 2- أهمية المناهج الدراسية كونها المحور الأساس لكل عملية تربوية ويجب أن تكون هذه المناهج مواكبة للتطور الذي يشهده العالم اليوم.
- 3- أهمية المواد الاجتماعية بصفتها مواد دراسية تسهم في بناء المواطن الصالح، وتنمية الفهم العلمي للبيئة الاجتماعية بكل عناصرها وتعقيداتها، وتكوين النظرة المستقبلية للحياة.
- 4- أهمية مادة تأريخ الحضارات القديمة بوصفها مادة دراسية تحتوي دراستها على قيم تربوية لها مكانتها المتميزة في التربية بشكل عام.
- 5- أهمية الوسائل التعليمية المختارة في عملية التعلم.
- 6- أهمية المرحلة المتوسطة كونها تعتبر كحلقة وصل بين المرحلتين الابتدائية والاعدادية كما تمدهم بالأساسيات الضرورية لاستمرارهم في المراحل التالية.

ثالثاً: هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على: فاعلية الوسائل التعليمية المختارة في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة التاريخ.

رابعاً: فرضية البحث:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون باستعمال وسائل تعليمية مختارة (المجموعة التجريبية) ومتوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية (المجموعة الضابطة) في اختبار تحصيل مادة تأريخ الحضارات القديمة للصف الأول المتوسط.

خامساً: حدود البحث:

يقصر البحث الحالي الحدود الآتية:

- 1- المدارس الابتدائية الرسمية النهارية للبنين في محافظة بابل، مركز قضاء القاسم.
- 2- تلاميذ الصف الأول المتوسط في مدرسة من مدارس محافظة بابل، مركز قضاء القاسم اختيرت عشوائياً.
- 3- كتاب تأريخ الحضارات القديمة للصف الأول المتوسط المقرر من قبل وزارة التربية العراقية للعام الدراسي 2013-2014.
- 4- الوسائل التعليمية المختارة الخاصة بمادة تأريخ الحضارات القديمة وتشمل (منضدة الرمل، أشكال منحوتة، مخططات مصورة، رسوم توضيحية، عناصر محسوسة).

سادساً: تحديد المصطلحات:

أولاً: الفاعلية: عرفها الشمري (2012) على أنها: القدرة أو الكفاءة التي يوصف بها أداء معين طبقاً لمعايير محددة مسبقاً لتحقيق: هدف أو فعل معين (الشمري، 2012:18).

ثانياً: الوسائل التعليمية: عرفها الجبوري والتميمي (2011) على أنها: جميع المواد والأجهزة والمواقف التعليمية التي يستخدمها المدرس والمعلم في مجال الاتصال التعليمي بطريقة ونظام خاص لتوضيح فكرة وتفسير غامض أو شرح أحد الموضوعات يفترض تحقيق: الطالب الأهداف السلوكية المحددة (الجبوري والتميمي، 2011:123).

ثالثاً: التحصيل: عرفه الجلاي (2011) بأنه: نشاط عقلي معرفي للطلاب يستدل عليه من مجموع الدرجات التي يحصل عليها في أدائه الدراسي (الجلاي، 2011:25).

رابعاً: الصف الأول المتوسط: هو الصف الأول بالمرحلة المتوسطة، في العراق، التي تأتي بعد المرحلة الابتدائية، وقبل المرحلة الاعدادية (وزارة التربية، 2010:18).

خامساً: التأريخ: عرفه الجنابي (2014) على انه: هو قصة الانسان ونشاطه السالف بكل أبعاده ومغازيه، وهو بذلك يستوعب فلسفة الطبيعة وفلسفة العلم وفلسفة المجتمع الانساني بكل أبعاده لا سيما علاقة الافراد فيما بينهم أو بمجتمعاتهم (الجنابي، 2014:22).

الفصل الثاني: جوانب نظري ودراسات سابقة

المحور الأول: جوانب نظرية:

أولاً: الوسائل التعليمية في القرآن :

على الرغم من ان الوصف بالكلمة المجردة - مهما كان الوصف بليغاً - قد يذهب بالخيال فيرسم صوراً قد تكون بعيدة عن الواقع فهي لا يمكن ان تصور الواقع على حقيقته تماماً او شبه حقيقته الا ان هناك صوراً لفظية في القرآن الكريم جاءت غاية في الابداع وكانت اكثر تعبيراً من الرسم، اذ ان القرآن اتخذ من الكلمة الفاظاً صاغها بشكل رائع يدل على الصور المراد تقديمها ايما دلالات (الكلوب، 1987: 251).

والتصوير هو الاداة المفضلة في اسلوب القرآن الكريم، فهو يعبر بالصورة الحسية المتخيلة عن المعنى الذهني، والحالة النفسية، وعن الحادث المحسوس، والمشهد المنظور، وعن النموذج الانساني والطبيعة البشرية، ثم يرتقي بالصورة التي يرسمها فيمنحها الحياة الشاخصة او الحركة المتجددة، ومن ظواهره اخراج المعاني الذهنية في صور حسية والتخيل الحسي والتجسيم (قطب، 1982: 34).

ويُعد ضرب الامثال من أهم طرائق التصوير واساليبه في القرآن الكريم فهناك من ذكر إن أسلوب ضرب الامثال ورد في القرآن الكريم في (273) آية قرآنية لتُذكر الناس وتعظم بما يحمل هذا الاسلوب من تصوير للنماذج البشرية المتنوعة وبما يقدم من الادلة والبراهين التي تهدي الى الايمان والعمل الصالح (الزين، 2009: 7).

وقد اهتم القرآن الكريم بحاستي السمع والبصر اهتماماً كبيراً لما تتمتع به هاتين الحاستين في تقريب الفهم والمعرفة في مجالات الحياة كافة فقد ورد فيه الفعل سمع ومشتقاته (185) مائه وخمس وثمانين مرة، والفعل بصر ومشتقاته (148) مائه وثمان وأربعين مرة، وقد قرن المولى (سبحانه وتعالى) في (15) خمس عشرة آية كريمة السمع والبصر (العرنوسي، 2014: 8).

ثانياً: الوسائل التعليمية عند الانبياء والرسول (ﷺ):

اقتترنت الوسائل التعليمية بالعديد من الأنبياء صلوات الله وسلامه عليهم كما في الامثلة الآتية:

- ارسل الله سبحانه وتعالى غراباً ليقول آخر كوسيلة محسوسة يُعلم فيها قابيل كيف يوارى سوء اخيه هابيل: ﴿فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الْأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُوَارِي سَوْأَةَ أَخِيهِ قَالَ يَا وَيْلَتَا أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَذَا الْغُرَابِ فَأُوَارِيَ سَوْأَةَ أَخِي فَأَصْبَحَ مِنَ النَّادِمِينَ﴾⁽¹⁾.

- ارسل الله (سبحانه وتعالى) مع سيدنا موسى (عليه السلام) العصا كوسيلة تعليمية يثبت من خلالها الاهداف التي بعثه الله (سبحانه وتعالى) اجل تحقيقها، وهي وحدانية الله وعبادته ﴿فَأَوْحَيْنَا إِلَى مُوسَى أَنْ اضْرِبْ بِعَصَاكَ الْبَحْرَ فَانْفَلَقَ فَكَانَ كُلُّ فِرْقٍ كَالطَّوْدِ الْعَظِيمِ﴾⁽²⁾.

- وسيدنا عيسى (ﷺ) كان لديه المقدرة على شفاء الناس، واحياء الموتى بقدرة الله (سبحانه وتعالى) وليس بقدرته، وما المائدة التي نزلت عليه من السماء إلا وسيلة حسية اثبت بها قدرة الله ﴿قَالَ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ اللَّهُمَّ رَبَّنَا أَنْزِلْ عَلَيْنَا مَائِدَةً مِنَ السَّمَاءِ تَكُونُ لَنَا عِيدًا لِأَوَّلِنَا وَآخِرِنَا وَآيَةً مِنْكَ وَارْزُقْنَا وَأَنْتَ خَيْرُ الرَّازِقِينَ﴾⁽³⁾.

¹ - سورة المائدة آية 31.

² - سورة الشعراء آية 63.

³ - سورة المائدة آية 114.

وتعد أمتنا الإسلامية من الأمم التي نهضت بالعلم، ورسولنا الكريم (ﷺ) هو أفضل المعلمين، إذ استعمل (ﷺ) الرسوم التوضيحية على شكل خطوط، وأشكال في توضيح قضايا مهمة، وفيما يأتي بعض الاحاديث التي ذكرها الرسول الكريم محمد (ﷺ) في الوسائل التعليمية بصورة مباشرة او غير مباشرة:

- ففي حديث عبد الله بن مسعود قال: خط رسول الله (ﷺ) خطاً ثم قال: (هذا سبيل الله)، ثم خط خطوطاً عن يمينه وعن شماله، ثم قال (هذه سبل متفرقة على كل سبيل منها شيطان يدعو اليه) ثم قرأ ﴿وَأَنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ وَلَا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَنْ سَبِيلِهِ ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾⁽¹⁾. (ابن حنبل، 156:2005).

- كما روى ابن عباس (رضي الله عنه) قال: خط رسول الله (ﷺ) في الارض اربعة خطوط قال: اتدرون ما هذا؟ فقالوا: الله ورسوله أعلم، فقال رسول الله (ﷺ) أفضل نساء أهل الجنة خديجة بنت خويلد، وفاطمة بنت محمد، واسية بنت مزاحم، ومريم بنت عمران (رضي الله عنهن) (النيسابوري، 205:2002).

وبما أن قسماً من الأعمال والمهارات الحركية تحتاج إلى تدريب عملي عليها لإتقانها بصورة متكاملة فلا يكفي فيها الشرح النظري، لذا نجد أن الرسول (ﷺ) يقوم بتوضيح قسم من الأعمال والشعائر توضيحاً عملياً كما في الاحاديث الآتية:

- ورد عن رسول الله (ﷺ) قال لرجل سأله عن ما يدخل الجنة (أمسك عليك هذا) وأشار إلى لسانه، كما قال: (ﷺ) ما خاف الله من كل لسانه (الكليني، 141:2007).

- وفي فضائل أمة النبي (ﷺ) على سائر الأمم جاء عنه (ﷺ): (إن الله (سبحانه وتعالى) مثل لي أمتي في الطين وعلمي أسمائهم كما علم آدم الأسماء كلها، ثم عرضهم عليّ، فمر بي أصحاب الرايات، فاستغفرتُ لعلّي وشيعته وسألت ربي أن يستقيم أمتي على علي (رضي الله عنه) من بعدي، فأبى الا أن يضل من يشاء ويهدي من يشاء) (القمي، 1437هـ:125). وفي مجال العناصر المحسوسة التي استعملت في البحث الحالي، روي عن الامام علي بن ابي طالب (رضي الله عنه) إن النبي محمد (ﷺ) أخذ حريراً فجعله في يمينه، وأخذ ذهباً فجعله في شماله، ثم قال: إن هذين حرام على ذكور أمتي (ابن حنبل، 9:2005).

ثالثاً: الوسائل التعليمية عند الامام الصادق (عليه السلام):

أكد الامام الصادق (رضي الله عنه) على أهمية الوسائل التعليمية حينما ركز على الادراك الحسي وبين اهميته من خلال الروايات التي رويت عنه، ففي كتاب الجنائز في باب الجريدة⁽²⁾ عن ابي عبد الله الصادق (رضي الله عنه) قال تؤخذ جريدة رطبة قدر ذراع ((وأشار بيده)) من عند ترقوته الى يده تلف مع ثيابه (الصدوق، 49:2008)، وما اشارة الامام بيده الا وسيلة اراد بها تعريف الناس بمقدار طول هذه الجريدة، اضافة ما تقدم فقد قام (رضي الله عنه) بالتطبيق العملي عندما سئل (رضي الله عنه) عن النسيم فتلا الآية المباركة: ﴿وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ إِلَّا أُمَمٌ أَمْثَلُكُمْ مَا فَرَّطْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّهِمْ يُحْشَرُونَ﴾⁽³⁾ ثم تلا قوله تعالى: ﴿لَمْ يَرَوْا كَمْ أَهْلَكْنَا مِنْ قَبْلِهِمْ مِنْ قَرْنٍ مَكَنَّاهُمْ فِي الْأَرْضِ مَا لَمْ نُمَكِّنْ لَهُمْ وَأَرْسَلْنَا السَّمَاءَ عَلَيْهِمْ مِدْرَارًا وَجَعَلْنَا الْأَنْهَارَ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهِمْ فَأَهْلَكْنَاهُمْ بِدُنُوبِهِمْ وَأَنْشَأْنَا مِنْ بَعْدِهِمْ قَرْنًا آخَرِينَ﴾⁽⁴⁾، ثم ضرب بيده على البساط فمسح بها وجهه، ثم مسح كفيه أحدهما على ظهر الأخرى (الكليني، 40:2007).

1 - سورة الاتعام آية 153.

2 - الجريدة: هو سعف النخل، سميت بذلك لتجرد خوصها عنها.

3 - سورة المائدة آية 38.

4 - سورة المائدة آية 6.

المحور الثاني: دراسات سابقة:

أولاً: دراسة عراقية:

دراسة المفرجي (٢٠٠٧):- معرفة اثر استعمال الوسائل التعليمية في تحصيل تلامذة الصف الخامس الابتدائي لمادة القرآن الكريم تلاوته ومعانيه والاحتفاظ بها
ثانياً: دراسة عربية:

دراسة زامل (2010):- اثر استخدام الوسائل التعليمية الحسية في التحصيل المباشر والمؤجل، في تدريس وحدة الادوات في العلوم، لدى طالبات الصف الثالث الاساسي
ثالثاً: دراسة اجنبية:

دراسة (Mann 1982) :- The impact of the use of linear fees and photographers as well as readability in the collection of students of the Faculty of Life Sciences
أثر استعمال الرسوم الخطية والمصورات بالإضافة إلى قابلية القراءة في تحصيل طلبة كلية علوم الحياة

الفصل الثالث: منهج البحث واجراءاته

منهج البحث:

اتبع الباحث المنهج التجريبي لأنه المنهج المناسب لطبيعة بحثه، والمقصود من مصطلح تجريبي (تغيير شيء وملاحظة اثر التغيير في شيء آخر) (ابو حويج، 2002:59).
إجراءات البحث: وتشمل: أولاً: التصميم التجريبي:

الرغم من وجود عدد كبير من التصميمات التجريبية، الا ان الباحث اعتمد التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي والذي يتكون من مجموعتين والشكل (1) يوضح التصميم التجريبي للتجربة:

شكل (1)

التصميم التجريبي للتجربة

الاختبار	المتغير التابع	المتغير المستقل	التكافؤ	المجموعة
اختيار من متعدد	التحصيل	الوسائل التعليمية المختارة	1-عمرالطلاب بالشهور	التجريبية
		الطريقة التقليدية	2-تحصيل الوالدين 3-التحصيل السابق 4-اختبار رافن	الضابطة

ثانياً: تحديد مجتمع البحث:

ويشمل مجتمع البحث الحالي المدارس المتوسطة والثانوية الرسمية النهارية للبنين في مركز قضاء القاسم (الكاظمي) التابع لمحافظة بابل للعام الدراسي (2013—2014م) والتي بلغ مجموعها الكلي (5) مدارس.

ثالثاً: اختيار عينة البحث: من أجل اختيار عينة ممثلة للمجتمع قسم الباحث عينة البحث على قسمين هما:

أ-عينة المدارس: تَطَلَّب هذا البحث اختيار مدرسة واحدة من بين المدارس المتوسطة والثانوية الرسمية النهارية في مركز قضاء القاسم (الكاظمي) التابع لمحافظة بابل (مجتمع البحث) وبالأسلوب العشوائي البسيط⁽¹⁾ اختيرت متوسطة الجواهري لتكون عينة البحث الحالي للعام الدراسي (2013 - 2014م)ومجالاً لتطبيق التجربة.

¹ - استعمل الباحث طريقة السحب العشوائي البسيط اذ كتب الباحث أسماء المدارس المتوسطة والثانوية النهارية في مركز قضاء القاسم (الكاظمي) التابع لمحافظة بابل على أوراق صغيرة ووضعها في كيس وسحب واحدة منها، فكانت تحمل أسم متوسطة الجواهري

ب- عينة الطلاب: بعد ان حدد الباحث المدرسة وجد انها تحتوي على ست شعب للصف الاول المتوسط للعام الدراسي (2013 - 2014) وهي (أ - ب - ج - د - هـ) وبطريقة السحب العشوائي⁽¹⁾ اختار الباحث شعبتي (ب) و(ج) لتكون مجموعتي البحث , وبالطريقة نفسها اختار الباحث شعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة وعدد طلابها (46 طالبا) والتي سيدرس طلابها بالطريقة التقليدية من دون التعرض لمتغير مستقل , ومثلت شعبة (ج) المجموعة التجريبية وعدد طلابها (44 طالبا) والتي سيتعرض طلابها الى المتغير المستقل (الوسائل التعليمية المختارة). وبلغ المجموع الكلي لطلاب عينة البحث مبدئياً (90 طالبا) وتم الحصول على معلومات حول الوضع الدراسي للطلاب من السجلات الرسمية فوجدت حالات رسوب سابقة في الصف الاول المتوسط ضمن مجموعتي البحث , عولجت باستبعاد الطلاب الراسبين احصائياً واستمرار تدريسهم حفاظاً على نظام المدرسة , وبذلك اصبح العدد النهائي لعينة البحث (79 طالبا) كما هو موضح في الجدول (1).

جدول رقم (1)

عدد طلاب مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب الراسبين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	ج	44	5	39
الضابطة	ب	46	6	40
المجموع		90	11	79

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

حرص الباحث قبل الشروع بالتجربة على تكافؤ مجموعتي البحث احصائياً في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة مما يجب توخي الدقة في ذلك وهذه المتغيرات هي:-

- 1- عمر الطلاب محسوبا بالأشهر.
- 2- التحصيل الدراسي للاب.
- 3- التحصيل الدراسي للام.
- 4- التحصيل الدراسي السابق (السادس الابتدائي).
- 5- اختبار رافن للذكاء.

وقد تم التكافؤ بين مجموعتي البحث في بداية الفصل الدراسي الاول قبل تطبيق التجربة بأسبوع، التي بدأت بتاريخ (30 / 10 / 2013) وقد حصل الباحث على المعلومات من خلال قيامه بإعداد إستمارة طلب معلومات , وزعها على الطلاب بالتعاون مع إدارة المدرسة وطلب من خلالها من الطلاب كتابة معلوماتهم بخصوص تحصيل الالاء والامهات وذكر مواليد كل طالب (اليوم والشهر والسنة) بعد ان استجلب البطاقات الشخصية لهم، وقد دقق الباحث هذه البيانات مع ما موجود في البطاقة المدرسية.

وفيما يأتي توضيح لإجراءات التكافؤ الاحصائي في المتغيرات المذكورة سابقا بين طلاب مجموعتي البحث.

- 1- عمر الطلاب محسوبا بالشهور: بعد ان استعان الباحث بالبطاقة المدرسية واستمارة المعلومات التي اعددها ووزعها على الطلاب تم احتساب متوسط اعمار الطلاب بالشهور لكلا المجموعتين ولغاية (25/10/2013) فوجد ان متوسط اعمارهم (152,97) للمجموعة التجريبية و(152,95) للمجموعة الضابطة. اما التباين للمجموعة التجريبية فقد بلغ (16,02) وللمجموعة الضابطة (16,97) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي اعمار طلاب المجموعتين كانت القيمة التائية المحسوبة (0,27) اقل من القيمة الجدولية (1,980) عند درجة حرية (77) وبذلك تكون عينة البحث متكافئة في متغير العمر.

¹ - كذلك تم اختيار مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) بطريقة السحب العشوائي البسيط كما مر ذكرها سابقاً.

2- **التحصيل الدراسي للآباء:** تم الحصول على المعلومات الخاصة بالتحصيل الدراسي للآباء من خلال استمارة معلومات قدمت للطلاب كما مر سابقاً، وتم استعمال مربع كاي (كا) (2) للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث، ووجد أن قيمة (كا²) المحسوبة (0,44)، وهي أقل من قيمة (كا) (2) الجدولية البالغة (7,81) عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (3) وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتان في التحصيل الدراسي للآباء.

3- **التحصيل الدراسي للأمهات:** تم الحصول على المعلومات المتعلقة بالتحصيل الدراسي للأمهات من خلال استمارة معلومات وزعت على طلاب مجموعتي البحث كما ذكرنا سابقاً، أظهرت النتائج التي اختبرت بواسطة مربع كاي (كا) (2) كوسيلة إحصائية للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث، ووجد أن قيمة (كا²) المحسوبة (0,09)، وهي أقل من قيمة (كا²) الجدولية البالغة (7,81) عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (3) وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتان في التحصيل الدراسي للأمهات.

4- **التحصيل الدراسي السابق:** حصل الباحث على درجات الطلاب في مادة التاريخ للصف السادس الابتدائي للعام الدراسي (2012-2013) من وثائق الطلاب فوجد أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (77,82) درجة، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (78,22) درجة وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ((t-test) اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0,15) اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,980)، وبدرجة حرية (77) وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئة في التحصيل الدراسي السابق.

5- **اختبار الذكاء:** تم عرض اختبار رافن للذكاء على طلاب مجموعتي البحث من خلال جهاز العرض (داتا شو) تم ملئ استمارة الاجابة من قبل الطلاب وبعد تصحيح الاجابات⁽¹⁾ بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (19,75) درجة، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (19,97) درجة وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ((t-test) اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0,83) اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,980)، وبدرجة حرية (77) وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئة في اختبار الذكاء.

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية):

زيادة على ما تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث، حاول الباحث ضبط بعض المتغيرات الدخيلة التي يعتقد أنها قد تؤثر في سلامة التجربة، وفيما يأتي هذه المتغيرات الدخيلة وكيفية ضبطها:

أولاً: - العوامل التي قد تؤثر في السلامة الداخلية للتجربة وهي:

1- **اختيار أفراد العينة:** الرغم من اختيار العينة عشوائياً فقد تمت المكافأة إحصائياً بين طلاب المجموعتين في (عمر الطلاب محسوباً بالشهور والتحصيل الدراسي للوالدين والتحصيل الدراسي السابق واختبار الذكاء) وكانت ظروف الطلاب تكاد تكون متشابهة كونهم ينتمون إلى بيئة اجتماعية واحدة.

2- **الحوادث المصاحبة:** لم تتعرض التجربة في البحث الحالي إلى أي ظرف طارئ أو حادث يعرقل سيرها، مثل الحوادث الطبيعية (الزلازل، والفيضانات، والأعاصير) وغير الطبيعية مثل الإدارية، لذا لم يكن أثر لذلك في المتغير التابع بجانب المتغير المستقل، وبهذا أمكن تفادي أثر هذه العوامل.

3- **الاندثار التجريبي:** لم يتعرض لمثل هذا المتغير طوال مدة اجراء التجربة الى ترك او انقطاع او انتقال احد افرادها من صف الى اخر او من المدرسة واليها، عدا بعض حالات التغيب التي كانت تتعرض لها مجموعتا البحث بنسب ضئيلة ومتساوية تقريباً.

¹ - تم تخصيص درجة للاجابة لكل فقرة لكي يبلغ مجموع درجات الاختبار (36) على قدر الفقرات.

4-العمليات المتعلقة بالنمو (النضج): لم يكن لهذه العمليات أثر في البحث، إذ بدأت التجربة يوم الاربعاء الموافق 2013/10/30، وانتهت في يوم الخميس الموافق 2013/12/19، وإذا حدث نمو في الجانبين النفسي والبيولوجي فإن هذا النمو يتساوى فيه طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة.

5-أداة القياس: استعمل الباحث اداة موحدة لقياس تحصيل طلاب مجموعتي البحث في مادة التاريخ وهي اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد اعده الباحث لأغراض البحث الحالي بعد ان تم التأكد من صدق وثبات الاختبار .

ثانياً:- العوامل التي قد تؤثر في السلامة الخارجية للتجربة وهي:

1-المادة الدراسية: كانت المادة الدراسية في اثناء التجربة موحدة لمجموعتي البحث وهي الفصول الثلاثة الاولى (الاول والثاني والثالث)، من كتاب تاريخ الحضارات القديمة المقرر تدريسه لطلاب الصف الاول المتوسط من لدن وزارة التربية العراقية للعام الدراسي (2013-2014).

2-المدرس: درّس الباحث نفسه مجموعتي البحث، وهذا يضيف على نتائج التجربة الدقة والموضوعية، لان أفراد مدرس 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.

3- توزيع الحصص: اعتمد الباحث الجدول المدرسي المقرر في توزيع الحصص اذ تم تدريس المجموعتين بواقع اربع حصص اسبوعيا لكل مجموعة حصتان في الاسبوع وكما مبين في (جدول 2).

جدول (2)

توزيع حصص مجموعتي البحث في الاسبوع

اليوم	المجموعة	الحصة	الوقت	المجموعة	الحصة	الوقت
الاربعاء	التجريبية	الثانية	1,15	الضابطة	الرابعة	2,45
الخميس	الضابطة	الثانية	1,15	التجريبية	الخامسة	3,30

1- مدة التجربة: كانت مدة التجربة متساوية لطلاب مجموعتي البحث، وهي ثمانية اسابيع، إذ بدأت يوم الاربعاء 2013/10/30، وانتهت يوم الخميس 2013/12/19.

2- بناية المدرسة: طُبقت التجربة في مدرسة واحدة، وفي صفوف متشابهة من حيث المساحة، وعدد الشبائيك، والإنارة والتهوية، وألوان الجدران، ونوعية المقاعد وحجمها.

3- الحرص على سرية التجربة: حرص الباحث على سرية التجربة من خلال الاتفاق بينه وبين إدارة المدرسة، على ألا يبلغ الطلاب بطبيعة البحث وأهدافه، وذلك للتوصل الى نتائج دقيقة بحيث لا يحاول الطلاب تغيير سلوكهم ونشاطهم العلمي في أثناء مدة التجربة.

4- الوسائل التعليمية: حرص الباحث على استعمال وسائل تعليمية متشابهة لطلاب مجموعتي البحث مثل السبورة واقلام سوفت ملونة والخرائط، اما الوسائل التعليمية الاخرى التي اختارها الباحث لتكون عنوانا لبحثه فقد تم عرضها على المجموعة التجريبية فقط لمعرفة فاعليتها.

سادساً: مستلزمات البحث:

لغرض تحقيق: أهداف البحث وفرضيته تطلب الأمر تهيئة بعض المستلزمات وتطبيق الأداة، ويمكن توضيح ذلك وفق الآتي:

1-تحديد المادة العلمية: قبل بدء التجربة حدد الباحث المادة العلمية التي سيدرسها اثناء التجربة وكانت ثلاثة فصول من كتاب تاريخ الحضارات القديمة وهي الفصل الاول (عصور قبل التاريخ) والفصل الثاني (حضارات شبه الجزيرة العربية

القديمة) والفصل الثالث (الحضارات القديمة المجاورة للبلاد العربية) وهي فصول مخططة للدراسة في الفصل الاول من السنة الدراسية (2013 - 2014).

2. الاهداف العامة والسلوكية:

أ . الأهداف العامة للمادة الدراسية: راجع الباحث مديرية تربية بابل، وحصل على نسخة من الأهداف العامة لكتاب التاريخ للمرحلة المتوسطة.

ب . صياغة الأهداف السلوكية: وبعد إطلاع الباحث على الأهداف العامة لمادة التاريخ للمرحلة المتوسطة، اشتق عدداً من الأهداف السلوكية في ضوءها لمادة تأريخ الحضارات القديمة ومحتوى المادة الدراسية للفصول (الاول والثاني والثالث) من كتاب التأريخ، بلغ عددها (121) هدفا سلوكيا في صيغتها الاولى موزعة على المستويات الثلاثة الأولى من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom) (معرفة، فهم، تطبيق).

ولبيان سلامة وصلاحيه صياغة هذه الأهداف ومدى شمولها لمحتوى المادة الدراسية تم عرضها على عدد من الخبراء والمحكمين بطرائق التدريس في التاريخ والعلوم الاجتماعية والعلوم التربوية، والنفسية، والتاريخ القديم اللذين بلغ عددهم (24) خبيراً ومحكماً من احد عشر جامعة فضلاً عن مديرية تربية بابل، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول صياغة ووضوح هذه الأهداف، وبعد تحليل استجابات الخبراء عدلت بعض الأهداف التي كانت تحتاج إلى التعديل أو الإضافة، وبما أن الباحث اعتمد نسبة (80%) كحد أدنى لقبول الهدف السلوكي (دروزة، 1997: 167)، فقد حصلت نسبة الاتفاق على الاهداف السلوكية (83,33%-91,66%).

3- اعداد الخطط التدريسية والوسائل التعليمية المختارة:

أ- إعداد الخطط التدريسية: أعد الباحث الخطط التدريسية الخاصة بمجموعتي البحث للموضوعات التي ستدرس خلال مدة التجربة في ضوء المتغير المستقل (الوسائل التعليمية المختارة) في المجموعة التجريبية واستعمال (الطريقة الاعتيادية) في المجموعة الضابطة، وعددها (16) خطة تدريسية لكل مجموعة.

وعُرضت نماذج من الخطط على مجموعة من السادة الخبراء والمحكمين في طرائق تدريس الاجتماعيات والتاريخ، وفي مجال التربية، لبيان آراءهم بشأنها، ومدى ملائمتها لطريقة التدريس، ومحتوى المادة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء والمحكمين من ملاحظات، أجريت التعديلات اللازمة عليها.

ب- إعداد الوسائل التعليمية المختارة: قام الباحث بتهيئة مستلزمات البحث من الوسائل التعليمية المختارة والمتمثلة في (منضدة الرمل، أشكال منحوتة، عناصر محسوسة، مخططات مصورة، رسوم توضيحية)، التي لها علاقة بموضوع الدرس وبموجب الخطط المعدة لكل درس، واستعان الباحث بالمتخصصين في اختيار الوسيلة المناسبة في كل درس واختيار الألوان المناسبة ايضاً، وبلغ عدد الوسائل المستعملة في التدريس خلال التجربة (37) وسيلة تعليمية من أصل (39) وسيلة تعليمية، بعد استبعاد نموذجين أعدا لتوضيح الكهوف والمغاور على منضدة الرمل من الوسائل التعليمية المختارة وذلك بسبب عدم حصولها على النسبة المطلوبة من قبل المتخصصين من الخبراء والمحكمين الذين استعان بهم الباحث، إذ حصلت منضدة الرمل على نسبة (45%) أما الوسائل التعليمية الأخرى فقد حصلت على نسبة (100%).

سابعاً: إعداد الاختبار التحصيلي:

أ- بناء الاختبار: إن من متطلبات البحث بناء اختبارا تحصيليا لقياس فاعلية الوسائل التعليمية في التاريخ لمجموعتي البحث، ونظراً لعدم وجود اختبار تحصيلي موضوعي جاهز في مادة تأريخ الحضارات القديمة للصف الاول المتوسط للفصول التي تم تحديدها للبحث، تطلب الأمر إعداد اختبار تحصيلي يتميز بخصائص الصدق والثبات والموضوعية.

ب . **مستويات الاختبار:** التزم الباحث بقياس المستويات الثلاث الاولى من تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي (المعرفة، الفهم، التطبيق) لملائمتها لمرحلة الاول المتوسط.

ج- **نوع الاختبار:** اختير اختبار الاختيار من متعدد لأنه من اجود انواع الاختبارات الموضوعية واكثرها صدقا وثباتا , فضلا عن امكانية استعمالها لقياس الاهداف التدريسية في معظم مستويات المجال المعرفي (كالمعرفة والفهم والتطبيق) (سعادة , 1985:508).

د- **اعداد الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات):** أعد الباحث (جدول المواصفات) لمحتوى الفصول الثلاثة الاولى التي درسها للطلاب في مدة التجربة وللمستويات المعرفية الثلاثة الاولى من تصنيف بلوم للمجال المعرفي (المعرفة، الفهم، التطبيق) الذي حدد عدد اسئلة كل فصل وتوزيعها على المستويات المعرفية الاولى بما يضمن تحقيق: صدق المحتوى للاختبار , وبهذا يوفر جدول المواصفات درجة مقبولة من صدق محتوى الاختبار او صدق تمثيل عينة الفقرات للأهداف لذلك قام الباحث بوضع الخارطة الاختبارية التي تحتوي على عدد الأسئلة لكل وحدة من وحدات المادة الدراسية المقررة، وتبعاً للمستويات المعرفية (المعرفة، الفهم، التطبيق)،، وكما مبين في جدول (2)

جدول (2) جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية)

المجموع %100	فقرات الاختبار التحصيلي			البنية	مستوى الاهداف السلوكية			نسبة المحتوى %	عدد الحصاص	المحتوى
					%60	%27	%13			
	معرفة %60	فهم %27	تطبيق %13		معرفة	فهم	تطبيق			
9	1	3	5	30	4	12	14	%23	3	الفصل الاول
13	2	4	8	47	9	9	29	%31	4	الفصل الثاني
18	2	6	10	44	3	11	30	%46	6	الفصل الثالث
40	5	13	22	121	16	32	73	%100	13	المجموع

وعليه اختار الباحث (40) هدفاً سلوكياً من بين تلك التي تم عرضها على المحكمين وحدد فقرات الاختبار الكلي على أساس هذه الأهداف.

صياغة فقرات الاختبار التحصيلي: حدد الباحث عدد فقرات الاختبار التحصيلي بصيغته الاولى ب (40) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد الذي حدده على وفق الخريطة الاختبارية (جدول المواصفات) وبأربعة بدائل ووزع موضع الإجابة الصحيحة عشوائياً بين فقرات الاختبار لغرض قياس تحصيل طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في مادة تاريخ الحضارات القديمة.

وقد راع الباحث عند إعداد البدائل للفقرات ما يأتي:

- 1- أن تكون البدائل متجانسة في محتواها.
- 2- أن تكون خالية من العبارات والمصطلحات الغامضة.
- 3- غير قابلة للتأويل.
- 4- التوزيع المتوازن لمواقع الإجابة الصحيحة (محمود، 1999:17-18).

صياغة تعليمات الاختبار: أن أعد الباحث فقرات الاختبار وتأكد من صلاحيتها؛ وذلك بعرضها على نخبة من الخبراء والمحكمين من ذوي الاختصاص صاغ التعليمات الخاصة بالاختبار موضعاً كيفية الإجابة عليها بأسلوب واضح ومفهوم وقد تضمنت هذه التعليمات ما يأتي:

أ- **تعليمات الإجابة:** عزيزي الطالب، في الاختبار الذي أمامك لاحظ ما يلي:

1- كل فقرة من الفقرات تحتها أربع إجابات، واحدة منها صحيحة فقط.

2- اكتب بخط واضح اسمك وشعبتك على ورقة الإجابة.

3- فكر جيدا قبل أن تثبت الإجابة التي تعتقد أنها صحيحة وذلك بوضع علامة (O) على الحرف الذي يسبق الإجابة الصحيحة.

ب- **تعليمات التصحيح:** أعد الباحث إجابة نموذجية لجميع الفقرات الاختبارية، إذ أعطيت درجة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة، أما الفقرات المتروكة أو التي تم اختيار أكثر من بديل لها فتعامل معاملة الفقرات الخاطئة وتعطى (صفر)، وبذلك تراوحت الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي بالمدى من (0-40) درجة؛ لأن عدد فقرات الاختبار هي (40) فقرة.

صدق الاختبار: أختار الباحث طريقتين للتحقق من صدق الاختبار هما:

أ - **الصدق الظاهري:** قام الباحث بعرض الاختبار على عدد من الخبراء في التاريخ وطرائق تدريس العلوم الاجتماعية وعلم النفس والقياس والتقييم، ولقد حصلت فقرات الاختبار التحصيلي على نسبة اتفاق (100%) من قبل آراء السادة الخبراء والمختصين، وأصبح الاختبار التحصيلي جاهزا للتطبيق بفقراته النهائية البالغة (40) فقرة.

ب - **صدق البناء:** تشير الادبيات الخاصة بالقياس والتقييم الى ان عملية تحليل فقرات الاختبار من حساب معاملات الصعوبة وتمييز الفقرات وفعالية البدائل مؤشراً لصدق البناء، اذ ان الباحث قام بالإجراءات المشار إليها انفاً لذا يعد الاختبار صادقاً من حيث البناء، وبناءً على ما تقدم، يعد الاختبار الذي اعده الباحث صادقاً من حيث الصدق الظاهري وصدق البناء.

ثامناً: تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية:

طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية مؤلفة من (100 طالب) من طلاب الصف الاول المتوسط في متوسطة (سورى) يوم الثلاثاء المصادف (2013/12/10) بعد ان ثبت للباحث دراستهم للمادة العلمية التي درسها طلاب مجموعتي البحث ، وهدف الباحث من ذلك الى:

1- تحديد الزمن المناسب للاختبار:

بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية وجد الباحث ان اسرع طالب اكمل اجابته بـ (34 دقيقة)، اما ابطأ طالب فقد استغرق (40 دقيقة) في حين تراوحت اجابات الطلاب الآخرين بين هذين المستويين⁽¹⁾ وتم حساب الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار بالمعادلة الآتية:

مجموع الزمن الذي استغرقه كل طالب في الإجابة

36 دقيقة

= متوسط زمن الاختبار

عدد الطلاب المشتركين في الاختبار

فاتضح ان الوقت الذي استغرقه الطلاب للإجابة عن الاختبار كان (36 دقيقة).

2- **التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار:** بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية وتصحيح الاجابات، رتب الباحث الدرجات النهائية ترتيباً تنازلياً، ثم اخذ مجموعتين متطرفتين من الدرجات، فأخذت اعلى (27%) من الدرجات لتمثل المجموعة العليا، وادنى (27%) من الدرجات لتمثل المجموعة الدنيا، وقد اخذ اعلى وادنى (27%) من الدرجات بوصفها افضل نسبة للمقارنة بين مجموعتين متباينتين من المجموعة الكلية لدراسة خصائص الفقرات، وبهذا بلغ عدد الطلاب في كل مجموعة من المجموعتين العليا والدنيا (27) طالب، وبعد ذلك تم حساب مستوى الصعوبة، والتمييز، وفعالية البدائل الخاطئة كما يأتي:

¹ - تم تسجيل وقت أقل طالب ومن ثم وقت جميع الطلاب حسب وقت نهاية اجوبتهم وقسمتها على العدد الكلي للطلاب.

أ - صعوبة فقرات الاختبار: تم حساب معامل صعوبة كل فقرة باستخدام معادلة معامل الصعوبة، فوجد أنها تقع بين (0,30-0,57)، وتعد الفقرات جيدة، إذا تراوح معامل صعوبتها بين (0,20-0,80)، وترفض الفقرات إذا كانت خارج هذا المدى (Bloom, 1971:66).

ب - قوة تمييز الفقرات: يشير ايبيل (Ebel) الى ان الفقرة تكون جيدة اذا كانت قدرتها التمييزية (0,30) فما فوق اما اذا كانت اقل من ذلك فأنها تعد فقرات ضعيفة تحذف او يتم تحسينها (Ebel, 1972: 40).

وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي، وجد الباحث انها تتراوح بين (0,30 - 0,48).
ج - فعالية البدائل الخاطئة (المموهات): يسعى مصمم الاختبار الى الحصول على قيم سالبة للبدائل الخاطئة، لكي تكون الفقرة جيدة (الكبيسي، 2007:184).

ويكون البديل أكثر فعالية كلما ازدادت قيمته في السالب، وبعد أن أجرى الباحث العمليات الإحصائية اللازمة لذلك، ظهر لديه أن البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار البعدي قد جذبت إليها عدداً من طلاب المجموعة الدنيا اكبر من طلاب المجموعة العليا (الإمام وآخرون، 1990:113).

ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية: اعتمد الباحث درجات أفراد العينة الاستطلاعية في الاختبار الاستطلاعي في متوسطة (سوري) من خلال سحب (40) ورقة اجابة بطريقة عشوائية من اجابات الطلاب والتي عددها (100)، ثم قسم فقرات الاختبار على نصفين، ضم النصف الأول درجات الفقرات الفردية والنصف الثاني درجات الفقرات الزوجية وباستعمال معامل ارتباط (بيرسون) كونه أكثر معاملات الارتباط استعمالاً وشيوعاً في هذا المجال (البياتي، 2008:93).

أظهرت النتائج ان معامل الثبات بين النصفين (0,63)، وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان- براون بلغ (0,77) وهو يعد معامل ثبات جيد قياساً إلى الاختبارات غير المقننة.

تاسعاً: التطبيق النهائي للاختبار التحصيلي:

بعد ان انهى الباحث الإجراءات الإحصائية المتعلقة بالاختبار وفقراته، وأصبح جاهزاً بصورته النهائية (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي على عينة البحث الأساسية في يوم الخميس الموافق 2013/12/19، وتم إخبارهم بموعد الاختبار قبل أسبوع من إجراءاته وذلك لتهيئتهم له وقد أشرف الباحث بنفسه على عملية تطبيق الاختبار وبمساعدة مدرس التأريخ في المدرسة ذاتها، وخصص الباحث الصفحة الأولى لتعليمات الاختبار وكتابة اسم الطالب والصف والشعبة والمدرسة، ومثالاً توضيحياً للإجابة، وتضمنت الصفحات الأخرى فقرات الاختبار البالغ (40) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد.

عاشراً: تصحيح الاختبار:

بعد تطبيق الاختبار من قبل الباحث صححت فقراته وخصصت درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة غير الصحيحة وعملت الفقرات المتروكة والفقرات التي تحتوي أكثر من إجابة معاملة الفقرات غير الصحيحة.

أحد عشر: الوسائل الإحصائية:

1-الاختبار التائي (T. Test) لعينتين مستقلتين:

2- معامل ارتباط بيرسون

3- معامل ارتباط سبيرمان- براون

4-اختبار مربع كاي

5- معامل الصعوبة

6-معامل قوة تميز الفقرة

7- فعالية البدائل

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج:

تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات طلاب المجموعتين في الاختبار التحصيلي، وباستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين ثم إيجاد القيمة التائية المحسوبة كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3)

الاختبار التائي لمجموعي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	39	28,769	3,312	10,972	77	9,64	1,980	دالة إحصائية
الضابطة	40	22,275	2,640	6,974				

ويتضح من الجدول (3) أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (9,64) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,980) عند مستوى دلالة قدره (0,05) وبدرجة حرية (77).

وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستعمال الوسائل التعليمية المختارة على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة قدره (0,05) بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستعمال الوسائل التعليمية المختارة، ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، لصالح المجموعة التجريبية). وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتائج الدراسات السابقة، التي أكدت على تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستعمال الوسائل التعليمية المختارة على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

ثانياً: تفسير النتائج:

أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستعمال الوسائل التعليمية المختارة على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي الذي تم تطبيقه بعد انتهاء التجربة، وهذا التفوق قد يعزى الى واحد او اكثر من الاسباب الاتية:

- 1- إن نسبة تذكر المتعلم لما يشاهده ويلمسه أكثر مما يسمعه، إذ أنها تبقى في ذاكرة المتعلم مدة أطول (قنديل، 2006:14).
- 2- ما تتميز به الوسائل التعليمية المختارة من مميزات مهمة عند استعمالها في التدريس وأثرهما في التحصيل لدى الطلاب لكونها تصور الأحداث التاريخية بصورة مشوقة وجذابة وترسخ المعلومات في ذهن الطلاب.
- 3- أن لاستعمال الوسائل التعليمية المختارة أهمية بالغة في عملية التعليم، إذ هي تساعد الطلاب على فهم موضوع الدرس وتقرب إليهم ما كان بعيداً عنهم مصورة لهم الكثير من المعلومات الصعبة والغامضة وتبسيطها لهم لتسهيل عملية فهمها (محمد، 2001:72-73).

ثالثاً: الاستنتاجات:

- 1- استعمال الوسائل التعليمية في التدريس يضيف على المواقف التعليمية طابع الحيوية والتواصل الجدي والمتابعة، فضلاً عن تنمية الميل لديهم نحو دراسة التاريخ.
- 2- تعطي الوسائل التعليمية صورة حسية مشوقة وجذابة، تحكي واقع الماضي وأحداثه البعيدة التي يصعب على الطلاب إدراكها، ويصعب على المعلم إيصالها بالكلمة.
- 3- تكون الوسائل التعليمية مؤثرة وفعالة في نفوس الطلاب وخاصة إذا كانت مألوفاً لديهم، زاهية الألوان، ومن مستوى خبراتهم، مما يؤدي الى زيادة تحصيلهم الدراسي.

رابعاً: التوصيات:

- 1- تجهيز المدارس بالحد الأدنى من الوسائل التعليمية لكي يتسنى لأعضاء الهيئة التعليمية استعمالها في العملية التعليمية.
- 2- عقد دورات تدريبية مكثفة للمدرسين والمدرسات في مركز الاعداد والتدريب حول كيفية صنع وانتاج واستعمال الوسائل التعليمية في العملية التعليمية وبخاصة مدرسي ومدرسات مادة التاريخ.
- 3- التأكيد على الفكر التربوي والتراث الاسلامي بما يحمله من كم هائل من الافكار والرؤى من خلال الاطلاع على أحاديث الانبياء والائمة وأثار علمائنا الاعلام.

خامساً: المقترحات:

- 1- اجراء بحث مماثل بأجهزة تقنيات التعلم والمستحدثات الحديثة الأخرى.
- 2- إجراء بحث مماثل لأهداف البحث الحالي على الطالبات الاناث وفي مراحل وصفوف دراسية أخرى، إضافة الى معرفة اتجاهات وميول الطلاب نحو التاريخ.

مصادر البحث

أولاً: المصادر العربية:

📖 القرآن الكريم.

- 1- ابن حنبل، احمد بن محمد بن حنبل، (2005م)، المسند، تحقيق: أحمد شاكر - د حمزة الزين، ج1-ج4-ج9، دار الحديث، القاهرة.
- 2- ابو حويج، مروان، (2002م)، البحث التربوي المعاصر، دار اليازودي للنشر، عمان.
- 3- الإمام، مصطفى محمود وآخرون، (1990م)، التقويم والقياس، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار الحكمة، بغداد.
- 4- الأمين، شاكر محمود، (1980م)، أصول تدريس المواد الاجتماعية، ط2، مطبعة وزارة التربية، بغداد.
- 5- الجبوري، صبحي ناجي، التميمي، عدنان حسين، (2011م)، طرائق التدريس العامة، ط2، مكتبة التربية الاساسية، بغداد.
- 6- الجلال، لمعان مصطفى، (2011م)، التحصيل الدراسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- 7- الجنابي، قيس حاتم هاني، (2014م)، تاريخ الشرق الأدنى القديم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- 8- دروزه، أفنان نظير، (1997م)، الاسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، ط2، جامعة النجاح الوطنية، مكتبة الفارابي، نابلس.
- 9- الزين، سميح عاكف، (2009م)، معجم الأمثال في القرآن الكريم، ط2، دار الكتاب المصري، القاهرة.
- 10- سعادة، احمد جودت، (1985م)، مناهج الدراسات الاجتماعية، دار العلم للملايين، بيروت.
- 11- الشريف الرضي، محمد بن الحسين بن موسى، (2010م)، نهج البلاغة المختار من كلام امير المؤمنين (عليه السلام)، العتبة العلوية المطهرة، النجف.
- 12- الصدوق، ابي جعفر محمد بن الحسين بن موسى بن بابويه القمي، (2008م)، مَنْ لا يحضره الفقيه، ج1، الاميرة للطباعة والنشر، بيروت.
- 13- قطب، سيد (1982م)، التصوير الفني في القرآن الكريم، ط7، دار الشروق، بيروت.
- 14- القمي، عباس بن محمد رضا، (1437هـ)، سفينة البحار ومدينة الحكم والاثار، ج1، دار الاسوة للطباعة والنشر، ايران.
- 15- قنديل، احمد ابراهيم، (2006م)، التدريس بالتكنولوجيا الحديثة، دار الصادق، القاهرة.

- 16- الكبيسي، عبد الواحد حميد، (2007م)، القياس والتقويم (تجديدات ومناقشات)، دار جرير، عمان.
 - 17- الكلوب، بشير عبد الرحيم (1987م)، استخدام الاجهزة في عملية التعليم والتعلم، ط2، دار احياء العلوم، بيروت مكتبة المحتسب عمان.
 - 18- الكليني، محمد بن يعقوب، (2007م)، الكافي، ج1-ج2 -ج4-ج8، منشورات الفجر، بيروت.
 - 19- محمد، مصطفى عبد السميع وآخرون، (2001م)، الاتصال والوسائل التعليمية قراءات أساسية للطالب المعلم، مطابع أمون، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
 - 20- محمود، صباح، (1999م)، التقويم مفهومه وأهدافه وأدواته مع تركيز خاص على الاختبارات المقالية والموضوعية، الجامعة المستنصرية، بغداد.
 - 21- النيسابوري، الامام الحافظ ابي عبد الله محمد بن عبد الله الحاكم، (2002م)، المستدرک على الصحيحين ج3، ط2، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت.
 - 22- وزارة التربية، (1990م)، الاهداف التربوية في القطر العراقي، ط2، مطبعة وزارة التربية رقم (3)، بغداد.
- ثانياً: المجالات العلمية والرسائل الجامعية:
- 1- زامل، مجدي علي، (2010م)، اثر استخدام الوسائل التعليمية الحسية في التحصيل المباشر والمؤجل لدى طالبات الصف الثالث الاساسي في العلوم العامة، جامعة الخليل - كلية العلوم التربوية / الانروا، رام الله، فلسطين، رسالة ماجستير.
 - 2- الشمري، لمياء جبار حبوب، (2012م)، فاعلية التدريس باستعمال اسلوب سكرمان في اكتساب المفاهيم الجغرافية لطالبات الصف الرابع الادبي، جامعة، بابل - كلية التربية الاساسية، رسالة ماجستير غير منشورة.
 - 3- المفرجي، ندى فيصل إبراهيم احمد، (٢٠٠٧م)، اثر استعمال الوسائل التعليمية في تحصيل تلامذة الصف الخامس الابتدائي لمادة القرآن الكريم تلاوته ومعانيه والاحتفاظ بها، جامعة بغداد -كلية التربية ابن رشد، رسالة ماجستير غير منشورة.
- ثالثاً: المؤتمرات العلمية:
- 1- الجامعة المستنصرية - كلية التربية الاساسية، (2013م)، المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر للمدة 8-9 آيار، مكتبة النعيمي للطباعة والاستنساخ، بغداد.
 - 2- العرنوسي، ضياء عويد عويز، التقنيات التربوية في القرآن الكريم، جامعة بابل - كلية التربية الاساسية، قسم التربية الخاصة (2014م).
- رابعاً: المصادر الأجنبية:

- 1- Bloom, B.S, and Other, ers, , (1971) "Hand book on formative and summative Evaluation of student learning", New York, McGraw Hill.
- 2- Ebel, R. h (1972) **Essentials of Educational Measurement** , Englewood cliffs, prentice – Hallm, New Jersey.
- 3- Mann Frank, The Effect of Visual and Visual the Biology Achievement of Junior College Students with Varying Levels Reading Ability, **Dissertation Abstract International A**. Vol. 43, December, (1982).

خامساً: موقع الانترنت:

- 1- www.uobabylon.edu.iq/uobColeges/lecture.aspx?fid=11&lcid=2345

**فاعلية أنموذج تسريع التفكير في التحصيل والذكاء الوجداني
لدى طالبات الصف الاول المتوسط في مادة التاريخ
أ.م.د. كريم فخري هلال الباحثة. فاطمة صبيح مهدي الجبوري
جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية**

**The Activity of Thinking Quickening Model in the Acquisition and
Emotional Intelligence for the Female Students in the First Intermediate
Class in the Lesson of History
Asst. Prof. Dr. Kareem Fakri Hilal
Researcher. Fatma Sabeeh Mahdi Al-Juboori
University of Babylon / College of Education for Human Sciences**

Abstract

Because science develops progressively, it becomes essential to cope with its pace. Since the scientific progress basically depends on the intellectual abilities of the female students, the Directorate of Education should pay a great attention to those female students' abilities and identify the suitable methods for their thinking. Although the recent trends focus on the suitable strategies, methods, and approaches for teaching to make the female students' roles positive and essential in the educational process, yet the methods employed still depend on memorization and repetition.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

اولا / مشكلة البحث *Problem of the Research*

ان حركة العلم مستمرة ومتسارعة بنحو مضطرد لذا بات من الضروري مواكبة هذا التسارع ولكون التقدم العلمي يعتمد بصورة اساسية على القدرات العقلية للطالبات اللاتي يضطلعن بالعمل العلمي، بات على التربية الاهتمام بالقدرات العقلية لدى جميع الطالبات اي اتاحة الفرصة امامهن، لمعرفة الطرائق المناسبة التي تتناسب تفكيرهن، فتعلم التفكير وتهيئة الفرصة المثيرة لتفكير الطالبات امران في غاية الأهمية وتعلم مهاراته ينبغي ان يكون هدفا رئيسا لمؤسسات التربية والتعليم (جروان، 1999: ص19).

وبالرغم من تأكيد الاتجاهات الحديثة على ضرورة تكييف الاستراتيجيات والطرائق والنماذج وأساليب التدريس بما تجعل دور الطالبات ايجابيا ومحورا للعملية التدريسية، الا انها ما تزال في اغلب الاحيان تعتمد على الحفظ والتسميع (الجنابي، 2010: ص2).

وما يزال مسار العملية التعليمية تقليديا بالمقارنة مع المستجدات والاتجاهات الحديثة، اذ ان اساليب التدريس التقليدية تسعى الى صب الطالبات في قالب ذي نسق محدد ومغلق وبالتالي تبعدهن عن باب التخيل والمخاطرة والمغامرات الفكرية (الفنيش، 1975: ص105) فضلا عن ذلك ان مادة التاريخ تهتم بحفظ المعلومات وتلقينها اكثر من اهتمامها بأنماط التفكير وتنميتها اذ ان تدريس هذه المادة يعتمد بدرجة كبيرة على الطريقة التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين وقلة الاستعمال للأنشطة والوسائل التعليمية مما ادى الى ضعف الطالبات في فهم واستيعاب هذه المادة (حلاق، 2006: ص98).

ولهذا ترى الباحثة ان هناك حاجة ملحة الى مواكبة التطورات الحاصلة في طرائق التدريس وأساليبه من خلال الاعتماد على النماذج والاستراتيجيات الحديثة في التدريس اذ لم يعد مقبولا التمسك بالطرائق التقليدية لأنها لم تعد كافية لتلبية متطلبات العملية التعليمية والتربوية ولا سيما ان العالم يشهد اليوم قفزات نوعية وكمية في جميع مجالات الحياة وان البقاء على الطرائق التقليدية في التدريس سيزيد حتما من الهوة بيننا وبين بلدان العالم المتقدم.

وتأسيسا على ماتقدم يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي بالاجابة عن الاسئلة الاتية:

- 1_ مامدى فاعلية انموذج تسريع التفكير في تحصيل طالبات الصف الاول المتوسط في مادة التاريخ؟
- 2_ مامدى فاعلية انموذج تسريع التفكير في الذكاء الوجداني لدى طالبات الصف الاول المتوسط في مادة التاريخ؟

ثانيا/ أهمية البحث *Importance of the Research*:

ان الثورة المعرفية سمة من سمات العصر الحديث وبرامجها تمتد الى العملية التربوية من مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها بوصف التربية مسؤولة عن تأهيل الاجيال لمواجهة المتغيرات ومواكبة مظاهر التطور التي يشهدها العالم والتي تتسم بالتنوع والتسارع على مستوى العالم الذي يحيط بنا(عطية،2010: ص247).

فالتربية هي عملية منظمة ومخططة لأحداث تغيرات مرغوب فيها في سلوك الفرد من اجل تطور متكامل للشخصية في جوانبها الجسمية والعقلية والوجدانية والأخلاقية والاجتماعية(ابو جادو،2003: ص425).

وبما ان التعليم هو اداة التربية، لذا نال عناية كبيرة في ديننا الحنيف وحضت عليه مصادره بقوله تعالى(يرفع الله للذين آمنو منكم والذين اوتوا العلم درجات)،سورة المجادلة أية(11) وقوله تعالى(هو الذي بعث في الأميين رسولا يتلو عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة)،سورة الجمعة ايه(2).

والتعليم بوصفه نشاطا اجتماعيا وإنسانيا ينبغي ان يسهم به كل من المدرسين والطلبة ضمن العملية التعليمية التي تحدث داخل وسائل التربية النظامية معتمدا على المنهج والتدريس والتقييم(الفتلاوي،2003: ص31).

وقد شهدت الدول المتقدمة والنامية على حد سواء منذ الربع الأخير للقرن العشرين وحتى الآن موجات متتالية من حركات الاصلاح والتطور التربوي ولعل من أحدثها ما اطلق عليه مؤخرا(اعادة هيكلية المدرسة) كاتجاه عالمي معاصر ظهرت تطبيقاته في كل من الولايات المتحدة الامريكية وكندا واستراليا ونيوزلندا والمدرسة في ظل مدخل الادارة الذاتية تعد الوحدة الرئيسية لاتخاذ القرار التربوي الذي يمنحها المزيد من الفاعلية وتكسيبها الفرصة لمواجهة التحديات المتغيرة من حولها فتجعلها قادرة علة التماسك الداخلي وتحسين أدائها ومن ثم تحقيق تطويرها باستمرار(العجمي،2008: ص11_12).

ووسيلتها في تحقيق ذلك هو المنهج الذي يعد احد وسائل التربية لتحقيق اهداف المجتمع وينبغي للمناهج ان تتضمن من المواقف والخبرات ما هو مناسب لإكساب الطلبة الافكار والعادات والتقاليد وأنماط السلوك التي تكفل لهم الاساليب المقبولة اجتماعيا.(المفتي وحلمي،1987: ص22_28)، ويمثل المنهج الخط الذي يجب ان يتبع لبلوغ الاهداف التربوية التي تنطلق المدرسة الى تحقيقها.(السكران،2002: ص29)،

وللمواد الاجتماعية مكانة بارزة في المرحلة المتوسطة لما لها من أهمية وأثر فاعل في إعداد الناشئة لمستقبلهم الدراسي والمهني لجعلهم أعضاء نافعين وفاعلين في المجتمع بحيث يستطيعون تحمل تبعات الحياة وأعباءها ويفهمون المشكلات المحيطة بهم وبمجتمعهم ويسهمون في وضع الحلول الناجحة لها ويمتلكون إرادة التغيير لما هو أفضل لهم ولمجتمعهم (الأمين، 1994، ص10).

والطريقة الملائمة في تدريس التاريخ هي الطريقة التي تحقق الهدف من تدريس هذه المادة والتي لا تتحقق بمجرد حفظ وتلقين الطلبة للحقائق التاريخية بل بإدراك مغزاها والقدرة على ايجاد الترابط بينها وتنظيمها والإفادة منها في فهم الحاضر الذي يعيشون فيه وتكشف اتجاهات المستقبل فضلا على تعديل اتجاهات الطلبة وتنمية مهاراتهم وتوجيه سلوكهم(ملا عثمان،1983: ص104).

ويعتبر انموذج تسريع التفكير احد النماذج التي تنمي منهجية فكرية علمية لدى الطلبة تساعد على بناء معارفهم ونمو شخصيتهم حيث صمم على يد عدد من التربويين في بريطانيا وفي مقدمتهم(مايكل شاير) للطلبة الذين تتراوح اعمارهم بين(11_14) سنة، اشنت خطواته من نظرية النمو لبياجيه التي تترك الاطفال يكتشفون الاشياء والحوادث من خلال خبراتهم الخاصة(قطامي، 1990: ص296).

فقد كان بياحيه كما ورد في (ابو جادو، 1998) معنيا بنمط المساعدة التي يمكن تقديمها لإنجاز عملية النمو المعرفي بطريقه سوية، ونظرية الثقافة الاجتماعية لفيجوتسكي التي تعطي أهمية كبيرة للدور الذي يؤديه التطور الاجتماعي في تأثيره على تفكير الفرد فعملية التسريع أو النمو المعرفي لديه يتكون عن طريق التفاعل الكامل المتناسق بين الإطار البيولوجي والإطار البيئي الاجتماعي والثقافي (ابو جادو، 1998: ص 137_138).

وتأتي أهمية نموذج تسريع التفكير في أنه يجمع بين أساليب التدريس الحديثة المختلفة مثل الاستقصاء والاستقراء والاكتشاف وحل المشكلات وطرح الاسئلة بصوره منظمه مما يجعل دور الطلبة ايجابيا ومحورا للعملية التعليمية، ويساعد في تعديل سلوكهم لتوجيههم نحو التفكير العلمي عامه والتفكير المنطقي خاصه (ابو حجله، 2007: ص 5-6).

وأن دراسة العلاقة بين التفكير والذكاء الوجداني والتحصيل من خلال استراتيجيات أو نماذج تعمل على تمتيتها من الحاجات الضرورية في المدارس فأحد الجوانب الأساسية لشخصية الطلبة هو الجانب الوجداني المرتبط بالذكاء والذي له أثر فعال بالتحكم في سلوك الطلبة وعواطفهم النفسية ومن ثم تؤثر على استقرارهم النفسي والدراسي وقدرتهم للسيطرة على العواطف وهي اساس الإرادة وأساس الشخصية وأن ادارة العواطف شيء مهم فهي التي تقود الى التفكير وإذا مورست بشكل جيد فأنها تنتج حكما (خوالده، 2004: ص 44).

ويرى الباحثان ان أنموذج تسريع التفكير يأتي هنا لسد النقص الحاصل في عملية فهم الطالبات للمادة وعلاقتها بعضها البعض التي تؤدي في الاخير الى تسهيل فهم الاحداث التاريخية وسهولة تفسيرها

ثالثاً: هدف البحث (Objectives of the Research)

يهدف البحث إلى تعرف على:

1. فاعلية أنموذج تسريع التفكير في التحصيل لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مادة التاريخ.
2. فاعلية أنموذج تسريع التفكير في الذكاء الوجداني لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مادة التاريخ .

رابعاً: فرضيتا البحث (Hypotheses of the Research)

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية في مادة التاريخ باستعمال أنموذج تسريع التفكير، ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة في المادة نفسها باستعمال الطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي البعدي.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات الذكاء الوجداني لدى طالبات المجموعة التجريبية في مادة التاريخ باستعمال أنموذج تسريع التفكير، ومتوسط درجات الذكاء الوجداني لدى طالبات المجموعة الضابطة في المادة نفسها باستعمال الطريقة التقليدية في مقياس الذكاء الوجداني.

خامساً / حدود البحث Limitation of the Research :

يقتصر البحث على:-

طالبات الصف الاول المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية (النهارية) للبنات في قضاء الهاشمية التابع لمحافظة بابل للعام الدراسي (2013-2014) للفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب تاريخ الحضارات القديمة المقرر تدريسه لطالبات الصف الاول المتوسط.

سادساً / تحديد المصطلحات Defintion of the terms :

1. الفاعليه (Effectirenee)

عرفها (زيتون، 2005): بأنها القدره على تحقيق الاهداف (زيتون، 2005: ص 54). وعرفت الباحثة اجرائيا: بأنها مستوى الانجاز الذي تبلغه طالبات المجموعة التجريبية في التحصيل والذكاء الوجداني نتيجة التدريس بأنموذج تسريع التفكير مقارنة مع طالبات المجموعة الضابطة في مادة تاريخ الحضارات القديمة للصف الاول المتوسط.

2. النموذج (Model)

عرفه (قطامي وقطامي، 2000): "بأنه خطه يمكن استخدامها في تنظيم عمل المعلم ومهامه من مواد وخبرات تعليميه وتدريبه (قطامي وقطامي، 2000، ص171).

وتعرفه الباحثة إجرائيا: بأنه مجموعة من الخطوات المنظمة والمتفاعله فيما بينها والتي تؤدي الى تسريع تفكير طالبات المجموعة التجريبية في غرفة الصف لغرض تحقيق الاهداف المنشوده لتدريس مادة تاريخ الحضارات القديمه للصف الاول المتوسط.

3. تسريع التفكير (cognitive acceteration)

- عرفه (الحارثي، 1999) بأنه " أنموذج يقوم على افتراض ضمني فحواه اذا استطعنا تنمية التفكير في مجال العلوم فأننا نستطيع تنميته في المجالات الأخرى، اي أن اي تحسن في مستوى تحصيل العلوم يؤدي الى تحسين مستوى التحصيل في المواد الأخرى والهدف منه تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة" (الحارثي، 1999: ص23-24).

وتعرفه الباحثة إجرائيا: بأنه مجموعه من الخطوات المنظمة (التحضير الحسي، الصراع الذهني، تشكيل المفاهيم، التفكير ما وراء المعرفة، التجسير، التي تستعملها الباحثة مع طالبات المجموعة التجريبية من اجل تحقيق تسريع التفكير لديهن من دراستهن لموضوعات تاريخ الحضارات القديمه بمفاهيمها وأحداثها.

4. التحصيل (Achievement)

عرفه (علام، 2000): " بأنه درجة الاكتساب التي يحققها الفرد او مستوى النجاح الذي يحزره او يصل اليه في مادة دراسية او مجال تدريسي معين " (علام، 2000: ص305).

وتعرفه الباحثة إجرائيا:

بأنه الدرجة النهائية التي تحصل عليها طالبات عيني البحث في الاختبار ألتحصيلي ألبعدي الذي أعده الباحثان بعد دراستهن للفصول الثلاثة الأخيره (الرابع، الخامس، السادس) من كتاب التاريخ للصف الأول المتوسط.

5. الذكاء الوجداني (Emotional Intelligence)

عرفه (جولمان، 2000): بأنه القدره على التعرف على شعورنا الشخصي، وشعور الآخرين وذلك لتحفيز انفسنا، وأدارة عواطفنا بشكل سليم في علاقتنا مع الآخرين (جولمان، 2000: ص76).

وتعرفه الباحثة إجرائيا:

بأنه قدرة الطالبة على التفكير والوعي بعواطفها وعواطف الآخرين، والسيطرة على اندفاعاتها وتأجيل رغباتها والتعرف على مشاعرها من خلال الدرجات التي تحصل عليها.

6. الصف الأول المتوسط:

تعرفه الباحثة إجرائيا:

بأنه مرحلة انتقالية من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة وهو بداية مرحلة المراهقة من عمر (12-14) سنة في المدارس الثانوية العراقية و يدرسون مواد مدرسية عامة ومنها مادة التاريخ.

7. التاريخ (history)

عرفه (الجمال، 2005) بأنه: " كل شيء حدث في الماضي، فهو علم يتناول النشاط الإنساني كافة في الأزمنة المختلفة مما جعله علم ذات صلة بكل العلوم " (الجمال، 2005، ص7).

وعرفته الباحثة إجرائيا: بأنه مجموعه من الحقائق والمعلومات والمفاهيم والتعليمات التاريخية التي يتضمنها كتاب تاريخ الحضارات القديمة المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية للصف الاول من المرحلة المتوسطة في العراق للعام الدراسي (2013_2014).

الفصل الثاني

المحور الاول: الإطار النظري

❖ مفهوم التفكير

يعد التفكير من أكثر الموضوعات دراسة وبحثاً في مجالات علم النفس وخاصة علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي وموضوع التفكير ليس من اهتمام الاتجاه المعرفي فقط بل عنيته به جميع المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية لمساعدة الفرد كي يصبح أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض طريقه في مختلف نواحي الحياة المختلفة سواء كانت اجتماعية أم اقتصادية أو تربوية أو أخلاقية أو سياسية (العتوم، 2004: ص 17).

وقد تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين التربويين حول التعريف العام للتفكير، إذ قدموا تعريفات مختلفة استناداً إلى أسس واتجاهات نظرية متعددة فمنهم من يعرفه على أنه عملية سلوكية خارجية، وآخرون يرونه بأنه عملية معرفية داخلية فالسلوكيون يرون أنه يجب على علم النفس أن يتعامل مع سلوك الفرد الملحوظ يشكل تجريبي كأساس لمعلوماته فالمعلومات الداخلية لا يمكن ملاحظتها مباشرة أما المعرفيون فيقولون أن السلوك هو مجرد نتيجة التفكير، كما أن التعلم هو نتيجة لمحاولة الفرد الجادة لفهم العالم المحيط عن طريق استخدام أدوات التفكير المتوافرة لديه (العتوم وآخرون، 2009: ص 17).

أذ يوصف التفكير بأنه شكل من أشكال السلوك الإنساني وأغدها وهو من أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات وهذا التمييز ناتج عن تركيب الدماغ لديه وتعقيده مقارنة مع تركيبه البسيط عند الحيوان. (قطامي، 2004: ص 14)، كما ينظر إلى التفكير بأنه: عملية معرفية معقدة تتضمن معالجة المعلومات ويقوم على استخدام الرموز والتصورات والمفاهيم (المادية المجردة) بهدف الوصول إلى نواتج معينة (الزغلول، 2001: ص 267).

- أهمية تعليم التفكير

جعل الله تعالى الإنسان خليفته في الأرض وميزه على بقية المخلوقات وجعل عقله مدار التكليف وتحمل أعباء المسؤولية وحثه على النظر في ملكوته بالتفكير في أعمال العقل والتدبر (علوان، 2011: ص 85)، كما جاء في قوله تعالى الذين يذكرون الله قيماً وقعوداً وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السموات والأرض "سورة آل عمران" (191)، أن هذه الإشارات البليغة في القرآن الكريم تجسد بوضوح أهمية التفكير في الحياة ومن نعم الله على الإنسان أن وهبه مالم يهبه لسواه من المخلوقات وهبه العقل به يفكر ويدرك العلاقات بين الأشياء والأسباب والنتائج ويحلل الظواهر ويسيطر على الأشياء فيصنع الحياة ويقودها فهو خليفة الخالق في الأرض (عطيه، 2009: ص 176).

ولابد من الإشارة إلى أن التفكير في الإسلام لا يتوقع ولا يتمركز حول ذاته، وإنما ينفتح على الحضارات الأخرى ويتفاعل معها فهو معتمد مبدأ الانتقاء الحضاري ويدعو إلى العمل الصالح وينبذ التخريب وبهذا يكون الهدف الأساسي للتفكير في الإسلام هو تحمل الأمانة وتحقيق رسالة الاستخلاف (الشامي، 1999: ص 41).

ونظراً لأهمية التفكير في حياة الإنسان كان الاهتمام بالعمليات العقلية بشكل عام والتفكير بشكل خاص حيث أصبح الاهتمام بممارسة مهاراته يعد ما يسمى في مجال التربية (الحافظ) للانطلاق نحو التفكير وممارسته على أوسع نطاق في شؤون الحياة المختلفة (سويد، 2003: ص 23).

_ التدريس لتنمية مهارات التفكير:

يذكر الباحثون أن القدرة على التفكير هي مستحدثه أكثر من كونها طبيعية وبالتالي إذا أريد تعليم التفكير فينبغي تعلمه على أنه مهارة، فمهارات التفكير أصبحت أمراً جوهرياً في العالم المعاصر فهي مهارات حياتية يومية يحتاج إليها كل فرد من أفراد المجتمع (السورور، 1998: ص 259).

وبعد التفكير هو مهارة، يمكن تطويرها بالممارسة والانتباه المباشر أما إذا كان التفكير مهاره تحدها الوراثة فلا يمكن فعل أي شيء إزاء ذلك (ناصر، 2003: ص 52).

وهناك شروط لتعلم أي مهارة بشكل أفضل وهي:

- _ ان يكون المتعلمون على وعي تام بما يفعلونه.
 - _ يتلقون التعليمات المناسبة في كيفية توظيف مهارة في وقت ما عندما يحتاجون الى تلك المهارة للوصول الى هدف معين.
 - _ يتحدثون عما يفعلونه اثناء ممارسة المهارة.
 - _ ان يمنح الفرص لممارسة المهارة من مواقف جديدة ومغايرة للموقف الذي طرحت فيه المهارة (الهزاع، 1999: ص55).
- وعلى هذا النحو ظهرت الكثير من البرامج والنماذج والاستراتيجيات لتعليم التفكير ومهاراته على اعتبار انه عملية مكتسبة نحصل عليها بالتعامل مع الخبرات والتدريب ومنها انموذج تسريع التفكير .
- انموذج تسريع التفكير:**

صمم هذا الانموذج في مركز كلية تشيلسي لتعلم العلوم والرياضيات في بريطانيا من لدن فريق من العلماء تحت قيادة الاستاذ (مايكل شاير) يقوم على خمسة مراحل بالاعتماد على النظرية البنائية لبياجيه والاجتماعية لفيجوتسكي وقد تم نقله الى فلسطين من خلال مؤتمر التسريع الذي انعقد في بريطانيا حيث تم التنسيق بين مشرفي فلسطين والقنصلية البريطانية وقد تم تنفيذه في فلسطين على عدد من المدارس في الخليل وجنوب الخليل وبيت لحم وقد لاحظ المشرفون تحسنا ملحوظا في اسلوب المعلمين وتطوير تفكير الطلبة الأمر الذي شجعهم على توسيعه على عدد من المدارس الأخرى. (ابو حجلة، 2007: ص21)

_ المراحل الخمسة لأنموذج تسريع التفكير:

1. التحضير الحسي (الملبوس)

من اجل البداية في الدرس تقوم المدرسة (الباحثة) بعرض جميع محاور الدرس بشكل متسلسل وتوضيح الافكار والمفاهيم الأساسية، والتأكد من معرفة الطالبات لها حيث ان ذلك يساعدن في معرفة طبيعة العمل الذي سيقومن به، وتهتم هذه المرحلة بالتطور الذاتي والبناء الاجتماعي للطالبات من خلال تبادل وتشارك المعلومات والمفاهيم بينهن وبين المواد الدراسية وتمكن الطالبات من الاستيعاب الصحيح للمدخلات والمفاهيم والمصطلحات بشكل محسوس وذلك عن طريق طرح مجموعه من الاسئلة يتم الاجابة عنها خلال سير الدرس.

2. الصراع الذهني:

الفكرة المحورية في هذه المرحلة هي وضع مشكله او سؤال لا يستطيعن الطالبات ايجاد الحل المناسب له باستعمال طرائق التفكير الموجودة لديهن، اي حاله من الاتوازن في البناء الذهني للطالبات فعندما لا تطابق فكره جديدة مع معرفتهن السابقة يحدث التناقض او الصراع وهذا مهم لمساعدتهن للانتقال الى مرحلة تطور ذهني متقدمة فالتطالبات عندما يتلقن اثباتا غير متفق مع افكارهن وتوقعاتهن يعاودن بناء افكارهن وخريطة المفاهيم لديهن لتناسب هذا الاثبات الجديد ولابد ان يكون للمدرسة دور ايجابي في هذه المرحلة.

3. تشكيل المفاهيم:

المعرفة لا يمكن نقلها من شخص لآخر كنقل كمية ماء من وعاء الى آخر، فالتالبة عليها بناء المعرفة ذاتيا، ويجب تزويدها بالوسائل والفرص المناسبة لتقوم بذلك فيتم في هذه المرحلة استخراج المفاهيم وضمها وتشكيلها ليتم ادراكها من قبل الطالبات.

4. الادراك فوق المعرفي:

ويقصد به التفكير في الاسباب التي دعت الى التفكير في الأسئلة او المشكلة بطريقه معينة وتستهدف هذه المرحلة ايجاد مرحلة الوعي عند المتعلمات بجعلهن يدركن معنى ما يقولن ولماذا يعلمن هذه الطريقه ولماذا يفكرن فيها اذ ان ادراك الطالبات ووعيهن لنوع التفكير الذي تم استخدامه في حل الأسئلة يسارع في نمو مهارات التفكير لديهن، وعندما

يقولن الطالبات مع ان الأسئلة كانت صعبه الا اننا قمنا بإيجاد الحل المناسب لها عندما تدرجنا من نهاية الإجابة ورجعنا وتحققنا من كل خطوه عندئذ تكون الطالبات في مستوى الادراك فوق المعرفي.

5. التجسير:

ويعني ربط المعارف والخبرات التي تم اعطاؤها للطالبات في درس معين مع خبراتهن في الحياة العملية وان ربط الجسور الفكرية امر ضروري لإخراج الخبرات التعليمية من الاطار النظري الى الميدان التطبيقي (ابو حجلة، 2007: ص28).

النظريات التي يقوم على اساسها أنموذج تسريع التفكير:

صنف شاير كل مرحله من مراحل انموذج تسريع التفكير تبعا لارتباطه بالأساس الفلسفي، فمنها ما ينسب الى نظرية النمو لبياجيه ومنه ما ينسب الى نظرية الثقافة الاجتماعية لفيجوتسكي

أولاً/ نظرية بياجيه:

يعد عالم النفس السويسري جان بياجيه افضل من قدم نظريه متكاملة في النمو المعرفي يسير حسب مراحل معينه لها خصائص مميزة (عدس وتوق، 1993: ص68)، وتناول بياجيه الارتقاء المعرفي والتفكير بشيء من الوضوح في المراحل العمرية المختلفة حيث يرى ان التفكير يمر بأربع مراحل متتالية منذ الولادة وحتى اكتمال نضجه العقلي وان التغيرات التي تحدث في الأبنية العقلية ليست تغيرات كميّه فحسب وإنما هي في الاساس تغيرات كفيّه، ويؤكد بياجيه الثبات في نظام تتابع المراحل لدى الاطفال كلهم وفي كل ثقافة وان مراحل النمو العقلي لدى الفرد تكون متداخلة ومتصلة بحيث لا يستطيع ان يضع حدا فاصلا بين كل مرحله والسابقة لها والمرحلة التي تليها (دافيدوف، 1983: ص388).

مراحل النمو المعرفي عند بياجيه:

اقترح بياجيه اربعة مراحل لمعالجة المعلومات وهي كالآتي:

1- مرحلة التفكير الحس - حركي.

وتشمل هذه المرحلة عمر الطفل منذ لحظة الميلاد وحتى نهاية السنة الثانية ويحدث التعلم والنمو المعرفي بشكل رئيس في هذه المرحلة من خلال الحواس والنشاطات الحركية وفي نهاية هذه المرحلة يبدأ الاطفال باكتساب نظام رمزي بدائي كاللغة والتفكير في الاحداث الموجودة في بيئتهم وتمثيلها.

2- مرحلة التفكير ما قبل العمليات:

وتشمل هذه المرحلة المدة بين نهاية السنة الثانية وحتى السنة السابعة، ويعدّها بياجيه مرحلة انتقالية غير مفهومة على نحو واضح لأنها لا تنتم بمستوى ثابت واضح من حيث النمو المعرفي، وقد اطلق بياجيه على هذه المرحلة اسم (ما قبل العمليات) بسبب عدم قدرة الطفل على الدخول في عمليات ذهنية اساسية معينة لعدم توخي المنطق اللازم لذلك وقد قسم بياجيه هذه المرحلة على طورين هما:

أ- طور ما قبل المفاهيم (2-4) سنة: حيث يستطيع الطفل في هذا الطور القيام بعمليات التصنيف البسيطة حسب مظهر واحد كمظهر الحجم مثلاً.

ب- الطور الحدسي (4-7) سنة: يقوم الطفل في هذا الطور ببعض التصنيفات الأكثر صعوبة وفي هذه المرحلة يبدأ الوعي التدريجي بثبات الخصائص او ما يسمى بالاحتفاظ (ابو جادو، 2007: 99-100).

3- مرحلة تفكير العمليات المادية:

وتبدأ في السنة السابعة وتنتهي في الثانية عشرة تقريباً، وسميت بهذا الاسم لان الطفل قادر على القيام بعمليات عقلية اذا كانت هذه العمليات مرتبطة بحواسه، ويكون الطفل في هذه المرحلة قادراً على القيام بعمليات فكرية مثل الاستنباط والاستنتاج.

4- مرحلة التفكير المجرد:

تشمل هذه المرحلة الفترة العمرية التي تزيد عن (11 أو 12 سنة) حيث يكون الطفل قادراً على القيام بعمليات عقلية ليس فقط عن طريق المحسوسات ولكن أيضاً عن طريق الافتراضات ويكون قادراً على فرض الفروض حول ظاهرة معينة وتجربتها وينتقل الطفل في هذه المرحلة من التمرکز حول الذات إلى التفكير في العلاقات الاجتماعية المتبادلة وإدراك الأشياء من حيث علاقتها بنظام قيم الإنسان (الزق، 2009: 122).

ثانياً/ نظرية الثقافة الاجتماعية لفيجوتسكي:

يعد فيجوتسكي من أنصار وجهة النظر الثقافية الاجتماعية التي ترى أن ثقافة الفرد هي التي تشكل نموه المعرفي، واعتقد أن للثقافة واللغة دور مهم في التطور المعرفي للفرد وعد اللغة قضية أساسية للنمو المعرفي فهي تزود الفرد بطرائق التعبير عن الأفكار وإنها وسيلة لطرح الأسئلة كما أنها وسيلة لاستيعاب المفاهيم اللازمة لعمليات التفكير (البيلي وآخرون، 1997: ص 74_77).

اعتبر أن النمو الفكري ذو طبيعة اجتماعية وليس بيولوجية فقط كما يراها بياجيه، تضمن البيئة الاجتماعية للطلبة الأفراد الذين يؤثرون بشكل مباشر في الطالب بما فيهم المدرس والأصدقاء وكل الأفراد الذين يتعامل معهم من خلال الأنشطة المختلفة التي يمارسها. أي إننا نأخذ في الاعتبار البيئة الاجتماعية للطلبة، وتهتم البنائية الاجتماعية بالتعلم التعاوني أكثر من غيره ويرجح الكثيرون أن الفضل يعود إلى فيجو تسكي الذي ركز على الأدوار التي يلعبها المجتمع فالبنائية الاجتماعية عملية اجتماعية، يتفاعل الطلبة فيها مع الأشياء والأحداث من خلال حواسهم التي تساعد على ربط معرفتهم السابقة مع المعرفة الحالية التي تتضمن المعتقدات والأفكار والصور لأنه من غير الممكن الفصل بين أفكار الفرد والمكونات الاجتماعية المحيطة به (النجدي وآخرون، 2007، ص 376-379).

الأسس التي تقوم عليها البنائية الاجتماعية:

تقوم البنائية الاجتماعية على عدة أسس من أهمها:

1. أن التعلم الاجتماعي أكثر نشاطاً من التعلم الفردي، فالفرد يتعلم بشكل إيجابي وسط مجموعة من الأفراد مثل زملائه - المدرس - الوالدين
2. أن التعلم الاجتماعي يساعد على بناء المعرفة، فالتعلم الفردي يكون أقل في اكتساب المعرفة والمهارة من التعلم المبني على التفاعل الاجتماعي الذي يساعد بدوره في بناء المعرفة
3. يجب أن يتعلم الفرد كيف يكون متعلماً اجتماعياً، فالفرد لا يتعلم فقط معرفة ولغة بل يكتسب أيضاً مهارة حول تعليم نفسه كيف يستفيد من البيئة الاجتماعية المحيطة به.
4. تجعل الطلاب كمبدعين وتجعل التعلم كعملية مستمرة إذ تشجع البحث والاستقصاء للطلاب.
5. تركز على الدور الناقد للخبرة في التعلم وتؤكد حب الاستطلاع.
6. تعمل على استعمال المصطلحات المعرفية مثل (التنبؤ، الإبداع، التحليل)
7. تشجع الطلاب على الاشتراك في المناقشة مع المدرس أو في ما بينهم.
8. تركز على التعلم التعاوني.
9. تأخذ بالاعتبار المعتقدات والاتجاهات للطلاب.
10. تزود الطلاب بالفرص لبناء المعرفة الجديدة والفهم من الخبرات الواقعية. (أبو عوده، 2006: ص 18-19)

المحور الثاني: دراسات سابقة:

يتضمن هذا المبحث عرض لأهم الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة وتسهيلاً لعرض نتائج هذه الدراسات جرى تقسيمها إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية.

أولاً: دراسات تناولت نموذج تسريع التفكير:

دراسات عربية:

دراسة ابو حجلة (2007):

(اثر انموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الانجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع). اجريت هذه الدراسة في فلسطين وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير وهدفت الى تعرف اثر أنموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الانجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع وتكونت عينة الدراسة من (137) طالبا وطالبة وزعت على اربع في اربع مدارس مختلفة (مدرستان للطلاب، ومدرستان للطالبات بطريقه عشوائية تمثلان الشعبتين التجريبيتين وكان عدد طلابها (31) طالبا و (25) طالبة، اما ادوات الدراسة فقد استعملت الباحثة اختبار المعرفة القبلية، واختبار التحصيل المعرفي العلمي ومقياس دافع الانجاز ومقياس قلق الاختبار ومقياس مفهوم الذات وطبقت هذه الادوات على طلبة المجموعات الأربعة، ولتحليل النتائج استعملت الباحثة اختبار (تحليل التباين الأحادي، وتحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة) (ANORA) بطريقة هولتج وأختبار (t-test) لعينتين مستقلتين واختبار (ت) للأزواج وأظهرت النتائج:

1. توجد فروق داله إحصائيا في التحصيل ومفهوم الذات لصالح المجموعة التجريبية، بينما لا توجد فروق داله إحصائيا في دافع الانجاز، وقلق الاختبار لطلبة المجموعتين في حين كان قلق الاختبار دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (05,0)
2. لا توجد فروق داله إحصائيا في التحصيل ودافع الانجاز، وقلق الاختبار بين الطلبة تعزى للجنس، في حين كان التحصيل دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (05,0).
3. لا توجد فروق داله إحصائيا في التحصيل مفهوم ذاتهم المؤج ودافع الانجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى المجموعتين تعزى الى التفاعل بين طريقة التعليم والجنس.
4. لا توجد فروق داله إحصائيا في اختبار المعرفة البعدي الآتي، ومتوسطات تحصيلهم في اختبار المعرفة البعدي المؤجل، بينما يوجد فروق داله إحصائيا في مفهوم الذات الآتي لدى المجموعتين ومتوسطات مفهوم ذاتهم المؤجل.
5. توجد فروق داله إحصائيا في مفهوم الذات الأكاديمي ومفهوم الذات الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية، بينما لا توجد فروق داله إحصائيا في مفهوم الذات النفسي، ومفهوم الذات الجسمي (ابو حجلة، 2007:ص100-150).

دراسات أجنبية:

- دراسة مبانو (mbano, 2003)

(اثر مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات واللغة الانكليزية على تحصيل الطلبة).

اجريت هذه الدراسة في ملاوي وهدفت الى معرفة اثر مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات واللغة الانكليزية على تحصيل الطلبة وتكونت عينة الدراسة من (425) طالبا وطالبة في ملاوي موزعين في اربع شعب، وقد اختيرت شعبتان تمثلان الشعبتين التجريبيتين وكان عدد طلبتها (162) طالبا وطالبة منهم (91) طالبا و (71) طالبة، اما الشعبتان الاخريتان تمثلان المجموعة الضابطة وكان عدد افرادها (263) طالبا وطالبة منهم (186) طالبا و (77) طالبة وقد استعمل الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة وقد اظهرت التحليلات الإحصائية النتائج الآتية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في متوسطات درجات الاحياء والرياضيات لصالح فئة الذكور من المجموعة التجريبية.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) في متوسطات درجات اللغة الانكليزية لصالح فئة الذكور من المجموعة التجريبية-)

3. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) في متوسطات درجة الفيزياء لصالح فئة الاناث من المجموعة التجريبية ولصالح فئة الذكور من المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (0,01) (mbano-2003) ثانياً: دراسات عربية تناولت الذكاء الوجداني:

أ. دراسة (الفيل، 2008)

(فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية). اجريت هذه الدراسة في مصر/ الإسكندرية وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير، وهدفت إلى الكشف عن بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة التي يمكن أن تستعمل في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب المرحلة الأولى لطلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالبا وطالبة من المرحلة الأولى وزعوا الى ثلاث مجموعات، وكوفئت المجموعتان التجريبية والضابطة في متغيري المعلومات السابقة والعمر الزمني بالأشهر، وكانت أدوات الدراسة، مقياس الذكاء الوجداني لدى طلاب المرحلة الأولى كلية التربية من أعداد الباحث، برنامج قائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب كلية التربية المرحلة الأولى، واستخدمت الدراسة الوسائل الاحصائية (الاختبار التائي t-test)، معامل ارتباط بيرسون، معامل ارتباط بيرسون) وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

1- تتصف استراتيجيات ما وراء المعرفة (استراتيجية النمذجة، إستراتيجية الأسئلة الذاتية، إستراتيجية تدريس الأقران) بالفعالية في تنمية القدرة على الوعي الوجداني.

2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية (الفيل، 2008:ص).

❖ موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

وازن الباحثان الأهداف ب(مكان إجراء الدراسات، المنهجية، المرحلة الدراسية، العينة، الجنس، أدوات البحث، الوسائل الإحصائية، النتائج).

❖ جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:-

1. وضع أهداف البحث وفرضياته.
2. الاطلاع على مقاييس الذكاء الوجداني مما ساعد الباحثة على صياغة فقرات المقياس المستعمل في البحث الحالي.
3. اعتماد التصميم التجريبي المناسب لظروف البحث الحالي.
4. اجراء التكافؤ بين طالبات مجموعتي البحث.
5. بناء الاختبار التحصيلي البعدي.
6. الاطلاع على المصادر ذات العلاقة.
7. تحديد حجم العينة وأسلوب اختيارها.
8. اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لطبيعة البحث الحالي.
9. تحليل نتائج البحث وتفسيرها.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهجية البحث والإجراءات العلمية المستعملة من حيث اعتماد التصميم التجريبي المناسب وتحديد مجتمع البحث وعينته، وإجراءات التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث، وضبط المتغيرات الدخيلة التي تؤثر في سلامة التجربة ومستلزمات البحث وأداتا البحث وما يتعلق بها من صدق وثبات، وإجراءات تطبيق التجربة، واستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة وعلى النحو الآتي:

مجتمع البحث: يتألف مجتمع البحث الأصلي من المدارس المتوسطة والثانوية التابعة للمديرية العامة لتربية قضاء الهاشمية التابع لمحافظة بابل التي بلغ عددها (14)، وقد استعمل الباحثان طريقة السحب العشوائي في اختيار إحدى المدارس وذلك لتكون العينة الأساسية لتطبيق التجربة الحالية، فوق الاختيار على متوسطة الميامين (للبنات) لتطبيق التجربة، وكانت تضم أربع شعب، وباستعمال أسلوب السحب العشوائي، اختار الباحثان اثنتين من الشعب عشوائياً لتمثلاً المجموعتين التجريبية والضابطة وكالاتي:

1- (شعبة د) وعدد طالباتها (35) طالبة وتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس وفق نموذج تسريع التفكير .

2- (شعبة ب) وعدد طالباتها (35) طالبة 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 للطالبات محسوباً بالشهور:

جدول (1)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) للعمر الزمني لطالبات

مجموعتي البحث

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدالة الإحصائية عند مستوى 0.05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	155.40	95.84	9.79	68	0.994	2.000	ليست بذى دلالة
الضابطة	35	153.05	98.40	9.92				

2- التحصيل الدراسي للآباء:

جدول (3)

(تكرارات التحصيل الدراسي لآباء مجموعتي البحث وقيمتا (كا²) المحسوبة والجدولية)

التحصيل المجموعة	حجم العينة	متوسط	انحراف معياري	كلية فما فوق	درجة الحرية	قيمة كا ²		مستوى بدلالة 0.05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	8	9	10	3	0.597	7.815	ليست بذى دلالة
الضابطة	35	9	11	9				
المجموع	70	17	20	19				

3- التحصيل الدراسي للأهميات:

جدول (4)

تكرارات التحصيل الدراسي لأهميات مجموعتي البحث وقيمة (كا²) المحسوبة والجدولية

المجموعة ¹	حجم العينة	متوسط	انحراف معياري	كلية فما فوق	درجة الحرية	قيمة كا ²		مستوى بدلالة 0.05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	10	7	8	3	0.838	7.815	ليست بذئ دلالة
الضابطة	35	7	9	8				
المجموع	70	18	16	16				

4- درجات مادة التاريخ في اختبار نصف السنة للعام الدراسي (2013-2014):

جدول (4)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية لدرجات طالبات مجموعتي البحث للعام 2013-2014

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	61.48	170.56	13.06	68	0.837	2.000	ليست بذئ دلالة
الضابطة	35	59.14	103.42	10.17				

5- درجات طالبات مجموعتي البحث في مقياس الذكاء الوجداني:

جدول (5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية لدرجات طالبات مجموعتي البحث في مقياس الذكاء الوجداني

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	68.08	24.90	4.99	68	1.652	2.000	ليست بذئ دلالة
الضابطة	35	65.91	35.52	5.96				

متطلبات التجربة:

مرت التجربة بالخطوات التالية:

أ- تحديد المادة العلمية:

ان المادة الدراسية لمجموعتي البحث كانت موحدة والتي تمثلت بالفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب تاريخ الحضارات القديمة المقرر تدريسه لطالبات الصف الأول المتوسط للعام الدراسي، 2013_2014، وجدول (6) يوضح محتويات تلك الفصول.

جدول(6)

المادة العلمية في كتاب تاريخ الحضارات القديمة للصف الأول المتوسط للعام الدراسي 2013_2014

ت	الفصل	عنوانه ومحتوياته	عدد الصفحات
<u>1</u>	الرابع	حضارة بلاد النيل: مصر هبة النيل، المملكة القديمة، عصر المملكة الوسطى، المملكة الحديثة، بعض أوجه الحضارة المصرية القديمة.	15
<u>2</u>	الخامس	حضارة شبه الجزيرة العربية: العرب في شبه الجزيرة العربية، أهم المراكز الحضارية الشمالية، أهم المراكز الحضارية في بلاد العرب الجنوبية.	16
<u>3</u>	السادس	الحضارات القديمة والمجاورة للبلاد العربية: الحضارة الساسانية في بلاد فارس، الحضارتان اليونانية والرومانية، الحضارة الهندية القديمة، تبادل العلاقات والتأثيرات بين الحضارة العراقية القديمة والحضارات الأخرى.	17

ج. صياغة الأهداف السلوكية:

يعرف الهدف السلوكي بأنه: سلوك يقوم به الطلبة بوصفه ناتج لحدوث التعلم، إذ يمكن ملاحظته وقياسه، ويحتوي على معيار، أي مستوى مقبول للأداء (عودة، 1998: ص77)، وتلعب الأهداف السلوكية دوراً أساسياً في توجيه مسار عملية التعلم، وفي معرفة ماذا يقيس لدى الطلبة بعد الانتهاء من عملية التدريس وربما اثباتها، ويستدعي ذلك معرفة المدرس بمكونات الهدف السلوكي في حالته المثالية (عمر وآخرون، 2010: ص405)، ومن شروط الهدف السلوكي أن يبدأ بفعل سلوكي مصوغ بما يوضح سلوك الطلبة ويمكن ملاحظته وقياسه ومن الأفضل أن يقتصر على نتائج تعليمي واحد ويكون قصير المدى ومحدد الغاية وسهل التحقيق (محجوب، 2005: ص169)، وعند إطلاع الباحثان على أهداف تدريس التاريخ العامة للصف الأول المتوسط التي أعدتها وزارة التربية، وجدت أهدافاً عامة وشاملة وصعبة القياس والنقويم، لذا صاغ الباحثان أهدافاً سلوكية خاصة في ضوء محتوى المادة العلمية المقرر تدريسها خلال مدة التجربة اقتصر على المستويات الثلاثة الأولى (معرفة - فهم - وتطبيق) من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom) لسهولة ملاحظتها وقياسها، فبلغ عددها (130) هدفاً سلوكياً، عرضت على مجموعة من الخبراء والمحكمين المختصين بالعلوم التربوية والنفسية، والتاريخ لبيان آرائهم في سلامة صياغتها، وشمولها للمادة العلمية، ودقة تصنيفها، وقد نالت الأهداف جميعها على نسبة 80% من موافقة الخبراء لذلك أبقى الباحثان عليها كاملة، مع إجراء بعض التعديلات على صياغة الأهداف وتصنيفها.

و. إعداد الخطط التدريسية: تعرف الخطط التدريسية: بأنها تخطيط لفعاليات الدرس في المستقبل، وكشف عن الأهداف التي يريد المدرس تحقيقها بالطريقة التي سيسلكها والأدوات التي يستعملها. (ابراهيم، 1989: ص22)، وتحقيق الخطة للتدريس أكبر قدر من الأهداف وأقل عدد من الأخطاء وتضمن لنا أسلوباً معيناً في انتخاب المواد الدراسية والتدريسية والفعاليات وتنظيمها وهي توجه انتباه المدرس إلى أفضل طرائق التدريس وكيفية الربط الصحيح بين الدرس السابق واللاحق وتحدد المفاهيم والحقائق التي يريد أن يكتسبها الطلبة وصياغتها في أهداف إجرائية واضحة. (ابو سرحان، 2000: ص418)، لذا فقد أعدَّ الباحثان مجموعة من الخطط التدريسية اليومية لموضوعات الفصول الرابع والخامس والسادس من كتاب التاريخ المقرر تدريسه للصف الأول المتوسط للعام الدراسي (2013-2014) وبلغ عددها (14) خطة تدريسية للمجموعة التجريبية ومثلها للمجموعة الضابطة، تم عرض أنموذجين من هذه الخطط على نخبة من الخبراء والمحكمين من

ذوي الاختصاص في طرائق تدريس الاجتماعيات و العلوم التربوية والنفسية والتاريخ، وذلك لبيان آرائهم حول مدى ملائمة الخطط وانسجامها مع محتوى المادة، وتلبيتها للأهداف السلوكية وتحقيقها لأغراض البحث، وفي ضوء آرائهم تم تعديل بعض المفردات الواردة في الخطط، وقد حصلت تلك النماذج من الخطط على نسبة الاتفاق المعتمدة وهي 80% فما فوق من اراء الخبراء لذلك أبقى الباحثان عليها، ويعد ذلك مؤشراً على سلامة الخطط وإمكانية الاعتماد عليها جميعاً

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

بعد انتهاء تجربة البحث على وفق الإجراءات التي عرضت في الفصل الثالث، يعرض الباحثان النتائج التي أسفر عنها تحليل البيانات على وفق فرضياته عن طريق الموازنة بين متوسطات مجموعتي البحث، ثم تفسير تلك النتائج، وعلى النحو الآتي:

أولاً: عرض النتائج:

❖ التحقق من الفرضية الصفريّة الأولى والتي تنص على انه:

ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ باستعمال أنموذج تسريع التفكير ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في التحصيل الدراسي وقد تحقق الباحثان من صحة الفرضية من خلال استخراج المتوسط الحسابي والتباين لدرجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التحصيل الدراسي، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين كانت النتائج على ما مبين في جدول (7)

جدول (7)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين، والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية لدرجات طالبات 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	2,000	3.173	68	11.62	3.41	32.80	35	التجريبية
				27.14	5.21	29.45	35	الضابطة

يتضح من الجدول (6) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (32.80) درجة، وتباينها (11.62)، وان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (29.45) درجة، وتباينها (27.14)، وان القيمة التائية المحسوبة (3.173)، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000) عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (68)، وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستعمال أنموذج تسريع التفكير على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في التحصيل، وبذلك ترفض الفرضية الصفريّة التي وضعتها الباحثة، وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على انه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستعمال أنموذج تسريع التفكير، ومتوسط درجات طالبات 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.

❖ التحقق من الفرضية الصفريّة الثانية، والتي تنص على أنه:

ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ باستعمال نموذج تسريع التفكير ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الذكاء الوجداني وقد تحقق الباحثان من صحة الفرضية الصفرية الثانية من خلال استخراج المتوسط الحسابي والتباين لدرجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الذكاء الوجداني، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين كانت النتائج على ما مبين في جدول (8)

جدول (8)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين، والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية لدرجات طالبات مجموعتي البحث في مقياس الذكاء الوجداني.

مستوى الدلالة (0,05)	القيمة التائية		درجة الحرية	التباين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة						
دالة احصائياً	2.000	4.332	68	37.45	6.12	73,2	35	التجريبية
				48.58	6.97	66.4	35	الضابطة

يتضح من الجدول (6) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (73.2) درجة، وتباينها (37.45)، وأن متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (66.4) درجة، وتباينها (48.58)، وأن القيمة التائية المحسوبة (4.332)، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000) عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (68)، وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستعمال نموذج تسريع التفكير على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في الذكاء الوجداني، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي وضعتها الباحثة، وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على انه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستعمال نموذج تسريع التفكير، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

ثانياً: تفسير النتائج:

في ضوء النتائج التي تم عرضها، ظهر تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست المادة العلمية باستعمال (نموذج تسريع التفكير) على طالبات المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها باستعمال الطريقة التقليدية في متغيري التحصيل والذكاء الوجداني

إذ اتضح فيما يخص الفرضية الصفرية الأولى:

وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ باستعمال نموذج تسريع التفكير ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في التحصيل الدراسي قد يعزى هذا التفوق في التحصيل الدراسي إلى الأسباب الآتية:

1. طبيعة عرض المادة العلمية بحسب نموذج (تسريع التفكير) بصورة متسلسلة ومتراطة بحسب الخطوات الخمس لتسريع التفكير (التحضير الحسي الملموس ثم الصراع الذهني مروراً بتشكيل المفاهيم والإدراك فوق المعرفي والتجسير)، اسهم في إنماء قدرات الطالبات على تنظيم المادة وتحصيلها بشكل افضل من الطريقة المعتادة في التدريس، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع الدراسات السابقة كدراسة (رحمن، 2010) و (محمد، 2011) التي أظهرت نتائجها تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن المادة على وفق نموذج تسريع التفكير على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة التقليدية وهذا ما يؤكد ضعف فاعلية الطريقة التقليدية مقارنة مع نموذج تسريع التفكير.

2. ان التعلم ضمن مجموعات صغيرة يمنح الطالبات الثقة بالنفس والتعاون فيما بينهن من اجل تبادل المعلومات واكتشاف الاجابة الصحيحة، اذ يتيح التدريس بهذا النموذج التفاعل بين الطالبات وبين مدرسة المادة من جهة والتفاعل مع أقرانهن من الطالبات عن طريق توظيف التعلم التعاوني والحوار المناقشة من جهة اخرى.
3. كانت الطالبات في المجموعة التجريبية محور العملية التعليمية مما يحتم عليهن الانتباه والمتابعة والاستنتاج فضلا عن التفكير لإيجاد حلول لما يعرض عليهن من اسئلة وأنشطة تتطلب حلولاً منطقية بينما نلاحظ في الطريقة المعتادة ان التدريس في الأغلب ان المدرسة هي محور العملية التعليمية.
4. ان التدريس بحسب انموذج (تسريع التفكير) جعل الطالبات يربطن بين المعلومات والمعارف السابقة والمعلومات والمعارف الحالية مما ادى الى توسيع خبرة الطالبات وتوليد معلومات جديدة اكثر عمقا.

-أما فيما يخص الفرضية الصفرية الثانية فقد اتضح:

- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ باستعمال أنموذج تسريع التفكير ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الذكاء الوجداني، وقد يعزى سبب هذا التفوق في الذكاء الوجداني إلى الأسباب الآتية:
1. ان (أنموذج تسريع التفكير) وفر جواً آمناً وجدانياً سمح بالتفاعلات الاجتماعية والتعامل اللين بين الطالبات وانعكس ذلك على زيادة ذكائهن الوجداني.
 2. ان استعمال هذا الانموذج في التدريس وما تضمنه من اساليب متنوعة والعمل ضمن مجموعات اعطى الحرية لطالبات المجموعة التجريبية في المناقشات الموضوعية مما شجع الطالبات على إعطاء آرائهن دون خوف او تردد اسهم في زيادة ذكائهن الوجداني.
 3. ان انموذج تسريع التفكير اسهم بتحسين الجوانب المهمة في الشخصية مثل الوعي بالذات ومواجهة المشكلات المختلفة.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

يتضمن هذا الفصل أهم الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي توصلت إليها الباحثان وعلى النحو الآتي:

أولاً: الاستنتاجات

استنتجت الباحثان ما يأتي:

1. إن استعمال انموذج تسريع التفكير في عملية تدريس تاريخ الحضارات القديمة يسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي لطالبات الصف الاول المتوسط كونهن اكثر تقبلاً للتجديد في عملية التعلم ولا سيما اذا كان ذلك يتعلق في مادة التاريخ وطرائق تدريسه وتنوع الاساليب.
2. اسهم انموذج تسريع التفكير في الذكاء الوجداني لدى طالبات الصف الاول المتوسط.
3. إن استعمال انموذج تسريع التفكير في تدريس مادة التاريخ يتماشى مع التأكيد على الدور الايجابي للمتعلمة لأنها المحور الاساس في العملية التربوية الذي تدعو اليه التربية الحديثة من خلال المشاركة الفعالة لهذا الانموذج في الدروس.
4. يساعد الانموذج على معالجة بعض المشكلات النفسية التي تعاني منها بعض الطالبات وأهمها الخجل والخوف والانطواء والتي تشكل عائقاً امام رفع مستوى التحصيل وذلك من خلال العمل ضمن المجموعات.
5. تأكيد الباحثة صحة ما اشارت اليه المصادر المتعددة والبحوث والدراسات بأن للطرائق الحديثة التي تستعمل في التدريس تأثيراً إيجابياً كبيراً في زيادة التحصيل الدراسي للطالبات وزيادة معرفتهن بالمادة العلمية.

ثانياً: التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يوصي الباحثان بما يأتي:

1. استعمال أنموذج تسريع التفكير كبديل عن طرائق التدريس التقليدية التي تجعل من الطالبة مجرد مستقبلة لما يلقي عليها من معلومات تاريخية أثناء الدرس وغير مكتسبة لها، والاستفادة من نتائج البحث الحالي التي تجعل من الطالبة محوراً للعملية التعليمية – التعلمية.
2. الأهتمام بمادة التاريخ اهتماماً يليق بها من بين المواد الأخرى وذلك من خلال إعادة النظر في مستوى المادة وتنظيمها وإغنائها بالصور والرسوم التوضيحية.
3. التأكيد على استعمال أنموذج تسريع التفكير في تدريس التاريخ في المرحلة المتوسطة لما له من أهمية في رفع مستوى التحصيل.
4. إجراء دورات تدريبية في أثناء الخدمة لمدرسات التاريخ في المرحلة المتوسطة لتدريبنهن على استعمال النماذج التعليمية ومنها أنموذج تسريع التفكير وعدم الاقتصار على الطرق التدريسية التي تعتمد التلقين والحفظ.

ثالثاً: المقترحات

استكمالاً لجوانب البحث تقترح الباحثة ما يأتي:

1. إجراء بحث لمقارنة أثر استعمال أنموذج تسريع التفكير ونماذج تعليمية أخرى للوقوف على ايهما فاعلية في التحصيل والذكاء الوجداني.
2. إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي في مرحلة دراسية أخرى في مادة التاريخ.
3. إجراء بحث لمعرفة فاعلية أنموذج تسريع التفكير في انواع أخرى من الذكاءات مثل (الذكاء البصري، الذكاء الشخصي، الذكاء اللغوي).
4. إجراء دراسات تتناول أنموذج تسريع التفكير في متغيرات أخرى مثل الاتجاه، الاكتساب، تفكير علمي، تفكير ابداعي.

المصادر العربية

القرآن الكريم

1. إبراهيم، عاهد وآخرون: مبادئ القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، 1989م.
2. ابو جادو، صالح محمد علي: علم النفس التربوي، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 1998م.
3. ابو جادو، صالح محمد علي: علم النفس التربوي، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2003م.
4. ابو سرحان، عطية عودة: دراسات في اساليب الدراسات الاجتماعية، دار الخليج العربي، الكويت، 2000م.
5. ابو عودة، سليم: أثر استخدام النماذج البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنطومي والاحتفاظ بها لدى طلاب السابع الأساسي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة غزة، فلسطين، 2006م.
6. ابو حجلة، امل حمد شريف: أثر أنموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الأنجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقلة، جامعة النجاح الوطنية، قلقلة، فلسطين، 2007م.
7. الأمين، شاكر محمود: اصول تدريس المواد الاجتماعية، ط4، مكتبة الصياد، بغداد، 1994.
8. البيلي، محمد عبد الله وآخرون: علم النفس التربوي وتطبيقاته، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، بيروت، 1997م.
9. جروان، فتحي عبد الله: تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، العين، 1999م.
10. جولمان، دانييل: الذكاء العاطفي، ترجمة: ليلي الجبالي، سلسلة عالم المعرفة، مكتبة الوطن، الكويت، ضمن مكونات الذكاء الوجداني، الفصل الثاني، 2000م.
11. الجمل، احمد: طرائق تدريس التاريخ، دار الكتاب الجامعي، القاهرة، 2005م.
12. الجنابي، احلام سعيد: فاعلية استراتيجيات الادراك ومنشطاتها في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وتنمية ثقافتهم العلمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القادسية، كلية التربية، 2010م.

13. الحارثي، إبراهيم احمد مسلم: تعليم التفكير، دار الرواد، السعودية، 1999م.
14. حلاق، حسان: طرائق ومناهج تدريس-العلوم المساعدة وصفات المدرس الناجح، دار النهضة العربية، لبنان، 2006م.
15. خوالدة، محمود عبد الله: الذكاء العاطفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2004م.
16. دافيدوف، لندال: مدخل علم النفس، ترجمة: سيد الطواب وآخرون، ط3، منشورات مكتبة التحرير، دار ماكجر وهيل، القاهرة، 1983م.
17. الزغلول، عماد عبد الرحيم: مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة، 2001م.
18. زيتون، كمال عبد الحميد: التدريس نماذجه ومهاراته، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 2005م.
19. الزق، احمد يحيى: علم النفس، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
20. السرور، ناديا هابل: تربية المتميزين والموهوبين، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 1998م.
21. السكران، محمد: أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2002م.
22. سويد، عبد المعطي: مهارة التفكير ومواجهة الحياة، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة، 2003م.
23. الشامى، محمد عمر: مكانة العقل في الاسلام، مجلة المعلم، معهد التربية، العدد الثالث والرابع، دائرة التربية والتعليم، عمان، 1999م.
24. العتوم، عدنان يوسف: علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2004م.
25. العتوم، عدنان يوسف وآخرون: تنمية مهارات التفكير، ط2، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
26. العجمي، محمد حسين: استراتيجيات الادارة الذاتية للمدرسة والصف، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2008م.
27. عطية، محسن علي: اسس التربية الحديثة ونظم التعليم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.
28. عدس، عبد الرحمن، وتوق محي الدين: المدخل الى علم النفس، ط3، مركز الكتب الاردني، 1993م.
29. علام، صلاح الدين محمود: القياس والتقويم التربوي والنفسى-اساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م.
30. علوان، عامر إبراهيم وآخرون: تربية الدماغ البشري وتعليم التفكير، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2011م.
31. عمر، محمود احمد وآخرون: القياس النفسى والتربوي، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2010م.
32. عودة، احمد سلمان: القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط2، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، 1998م.
33. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم: تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم-انموذج في القياس والتقويم التربوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن 2003م.
34. الفينيش، احمد علي: التربية الاستقصائية اصولها النظرية وتطبيقاتها العلمية، الدار العربية للكتاب، تونس، 1975م.
35. قطامي، يوسف: تفكير الاطفال وتطوره وطرق تعليمه، المطبعة الأهلية للنشر والتوزيع، الجامعة الاردنية، الاردن، 1990م.
36. قطامي، يوسف، ونايفة قطامي: تصميم التدريس، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2000م.

- 37.37. قطامي، نايفة، تعليم التفكير للمرحلة الاساسية، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، 2004م.
38. المفتي، محمد أمين، وحلمي الوكيل: اسس بناء المناهج وتنظيمها، مكتبة دار الزمان، بيروت، 1987م.
39. ملا عثمان، حسن: طرق التدريس - طرق تدريس المواد الاجتماعية الجغرافية والتاريخ، ج2، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1983م.
40. محجوب، وجيه: اصول البحث العلمي ومناهجه، دار المناهج والنشر والتوزيع، إربد، الاردن، 2005م.
41. ناصر، كريمة كوكز: أثر برنامج مهارات الادراك والابداع في تنمية التفكير الابداعي حسب مستويات الذكاء والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد، 2003م
42. النجدي، احمد وآخرون: اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، ط4، القاهرة، دار الفكر العربي، 2007م.
43. الهزاع، سناء مجول فيصل: أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير العلمي لطلبة المرحلة المتوسطة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب، 1999م.

فاعلية تنشيط المعرفة السابقة والتساؤل الذاتي

في تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية في مادة الأدب والنصوص

أ.د. حمزة عبد الواحد حمادي الباحثة. سارة ثامر حسين

sarahhnn@yahoo. com

The Activation of Previous Knowledge and Self-enquiry in the Acquisition of the Female Students of the Preparatory Stage in the Lesson of Literary Texts**Prof. Dr. Hamza Abdel Wahid Humadi****Researcher. Sara Thamir Hussein****Abstract**

The research aims at identifying (The Activation of Previous Knowledge and Self-enquiry in the Acquisition of the Female Students of the Preparatory Stage in the Lesson of Literary Text). To achieve the aim, the researcher has formed the following hypothesis: There is no difference with a statistical indication at the level (0.05) between the mean of the degrees of the female students of the first experimental group who study literary texts by the strategy of activating previous knowledge and the mean of the degrees of the female students of the second experimental group who study literary texts by the strategy of self-enquiry and the mean of the degrees of the female students of the control group who study literary texts by the ordinary method.

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى تعرف (فاعلية تنشيط المعرفة السابقة والتساؤل الذاتي في تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية في مادة الأدب والنصوص). ولتحقيق هدف البحث وضعت الباحثة الفرضيات الاتية:
الفرضية الرئيسية:

ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0, 05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي يدرسن الأدب والنصوص باعتماد إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي يدرسن المادة نفسها باعتماد إستراتيجية التساؤل الذاتي ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

الفرضيات الفرعية

1- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0, 05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي يدرسن الأدب والنصوص باعتماد إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التحصيل.

2- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0, 05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي يدرسن مادة الأدب والنصوص باعتماد إستراتيجية التساؤل الذاتي وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التحصيل.

3- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0, 05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي يدرسن الأدب والنصوص باعتماد إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة وبين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي يدرسن الأدب والنصوص باعتماد إستراتيجية التساؤل الذاتي في التحصيل.

وبلغت عينة البحث (97) طالبة من طالبات الصف الخامس العلمي في مدرسة (إعدادية الربيع) للبنات في مركز محافظة بابل. وتوزعت على ثلاث مجموعات هي:

- 1- المجموعة التجريبية الأولى: بلغ عدد طالباتها (31) طالبة يدرسن الأدب والنصوص باستعمال استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة.
 - 2- المجموعة التجريبية الثانية: بلغ عدد طالباتها (33) طالبة يدرسن الأدب والنصوص باستعمال استراتيجية التساؤل الذاتي.
 - 3- المجموعة الضابطة: بلغ عدد طالباتها (33) طالبة يدرسن الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية.
- وكافأت الباحثة إحصائياً بين طالبات مجموعات البحث الثلاث في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة، وهذه المتغيرات هي: العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور، ودرجات مادة اللغة العربية في امتحان نصف السنة للعام الحالي (2013-2014)، والتحصيل الدراسي للآباء، والتحصيل الدراسي للأمهات.
- وصاغت الباحثة (117) هدفاً سلوكياً، وأعدت خططا لموضوعات الأدب والنصوص التي ستدرس في التجربة، في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية المصوغة.
- وأعدت اختباراً تحصيلياً في مادة الأدب والنصوص تثبتت من صدقه وثباته، وتكون من (30) فقرة موزعة على سؤاليين هي: الأول يتكون من (22) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، والثاني يتكون من (8) فقرة من نوع الأسئلة المقالية.
- وبعد أن درست الباحثة الموضوعات في أثناء مدة التجربة التي استمرت من يوم 22/2/2014م الى يوم 24/4/2014م وانتهت بتطبيق الاختبار التحصيلي.
- طبقت الاختبار التحصيلي على طالبات مجموعات البحث الثلاث، وعالجت البيانات إحصائياً باستعمال تحليل التباين الاحادي، وتوصلت إلى النتائج الآتية:
- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0, 05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي يدرسن الأدب والنصوص باعتماد إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي يدرسن المادة نفسها باعتماد إستراتيجية التساؤل الذاتي ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية.
- الفرضيات الفرعية**
- 1- هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0, 05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي يدرسن الأدب والنصوص باعتماد إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التحصيل. لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية الأولى.
 - 2- هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0, 05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي يدرسن مادة الأدب والنصوص باعتماد إستراتيجية التساؤل الذاتي وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التحصيل، لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية الثانية.
 - 3- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0, 05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي يدرسن الأدب والنصوص باعتماد إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة وبين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي يدرسن الأدب والنصوص باعتماد إستراتيجية التساؤل الذاتي في التحصيل.
- وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بتوصيات عدة منها:
- 1- توجيه انتباه المشرفين والمتخصصين لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها على جعل الطالب محور العملية التعليمية، لما لها من أهمية في الفهم العميق والسليم للمادة الدراسية.
 - 2- ضرورة اطلاع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على الطرائق والاستراتيجيات الحديثة في تدريس المادة، وتدريب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على استعمالها، وذلك من خلال الدورات التدريبية في أثناء الخدمة والخروج من الاعتماد على أسلوب المحاضرة التقليدية.

- 3- إصدار كراس خاص وتوزيعه على المدارس الابتدائية والثانوية وتضمينه أساليب وطرائق واستراتيجيات حديثة في التعلم بما فيها استراتيجيات تنشيط المعرفة السابقة والتساؤل الذاتي.
- واقترحت إجراء دراسات عدة منها:
- 1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلبة الصف (الاول، والثاني، والثالث) المتوسط؛ لانها القاعدة التي تنطلق منها الطالبة الى المرحلة الاعدادية.
- 2- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على فروع اللغة العربية الأخر.
- 3- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مواد أخر.
- 4- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في جوانب غير التحصيل، كال تفكير، واكتساب المهارات، وتحليل النصوص.

الفصل الاول

مشكلة البحث:

اللغة هي لغة العروية والإسلام، وتعرض اللغة اليوم إلى حركة تهميش نشطة بفعل العولمة التي تسعى إلى نشر اللغة الانكليزية بشكل واسع النطاق بين البلاد العربية حتى أن بعض الدول اعدتها شرطاً أساسياً في الحصول على العمل، لتتحول بالتدريج إلى لغة عالمية وحيدة مستخدمة في شبكة الانترنت، والحاسبات الالكترونية، أو بين مراكز تبادل البيانات وصناعة المعلومات بين البشر. (العجمي، 2008، ص48-49)

وإذا نظرنا إلى اللغة العربية في وقتنا الحاضر لرأينا تفشي العامية فيها، فالكثير من الطلبة في المدارس الثانوية أو الإعدادية يتخرجون وهم غير مؤهلين للكتابة والإلقاء بلغة عربية فصيحة خالية من الأخطاء. (شاهين، 1986، ص240)

وتعود هذه الظاهرة إلى أسباب منها ندرة المدرس الكفاء، وتأهيله لاستخدام تقنيات التعليم الحديثة، وعدم عناية مدرسي المواد الأخر باللغة العربية واقتصار العناية على مدرس اللغة العربية، زد على ذلك عدم بناء المناهج على أسس علمية وموضوعية، والأهداف غير واضحة في الأذهان. (الخيري، 2013، ص106)

وإن المتتبع لتدريس الأدب والنصوص يلحظ بوضوح ضعف الطالبات في فهم النص الأدبي الذي يقدم لهن، ففي المرحلة الإعدادية يسير منهج دراسة الأدب على الموضوعات الأدبية، حيث تختار موضوعات شعرية أو نثرية ذات صبغة أخلاقية أو اجتماعية، مما يضعف روح الإبداع. (العيصاوي، 2005، ص50)

فقد ذهب بعضهم أو قسم منهم إلى أن سبب القصور في درس الأدب العربي أن منهج دراسة الأدب في المرحلة الإعدادية يقتصر على المعلومات، واكتساب المعرفة، وجعل المادة الدراسية هدفاً، وإن إتقانها هو الغاية. (النجار، 2009، ص25)

ويلحظ في تدريس الأدب في المرحلة الثانوية طغيان دراسة الشعر على الفنون الأخر، وطغيان تاريخ الأدب على دراسة الأدب (عمار، 2002، ص208)

والإسراف في اختيار النصوص المحملة بالكلمات الصعبة، والتراكيب الغريبة التي لا تقوى الطالبات على فهمها وبعيدة عن محيط الطالبات وخبراتهم واهتماماتهم، وخلوها من الحركة والتمثيل (مذكور، 2009، ص210)

وأن التزام بعض المدرسات بالشرح الفردي للأبيات الشعرية، أو الإسراف في تفسير المفردات اللغوية وشرحها، ومعرفة الوقفات البلاغية قبل الاطمئنان إلى فهم المعنى العام، وإما الطالبة فتكون في حالة من الإصغاء والصمت، ويقتصر نشاطها على الحفظ دون التفكير. وقد انعكس ذلك كله على درس الأدب (إسماعيل، 2013، ص153). (عمار، 2002، ص208).

ذهب آخرون إلى أن السبب هو الكتب الموضوعية لذلك، وهناك من وجه اللوم والنقد إلى الطريقة المعتمدة في التدريس (العزاوي، 1988، ص10)

إذ أن طريقة التدريس مدعاة للملل؛ لأنها خالية من أي ناحية فنية فهي لا تختلف عن حصة القراءة إذ تعطي المدرسة فكرة عامة قلت أو كثرت ثم تبدأ الطالبات في القراءة واحدة بعد الأخرى ونادرا ما تعيرها الطالبات أي اهتمام (عطا، 2006، ص348)

فلم تعد الطريقة التقليدية محببة لدى الكثير من المدرسات الأمر الذي دفعهن إلى البحث والتقصي عن طرائق بديله أكثر تطورا تتخذ في مجملها نشاط الطالبة بوصفها أسلوبا جديداً. (جابر، 1999، ص211)

وانطلاقاً من هذه الآراء التي تؤكد وجود هذه المشكلة المتمثلة بضعف الطالبات في الأدب العربي، والأثر التقليدي للمدرس الذي لا يتلاءم والتطور الذي يؤكد أن الطالبة هي محور العملية التعليمية، ومن خلال تنشيط فكر الطالبة، تنبثق الحاجة إلى هذا البحث، وهو خطوه متواضعة قد تسهم في تذليل هذه الصعاب.

أهمية البحث:

إن اللغة هي مرآة ألامه وهي من أهم المقاييس التي تقاس بها فاعلية الأمم في مضمار التقدم والتأثير والتأثر، وتسعى كل امة من الأمم إلى نشر لغتها والحرص كل الحرص على تطورها. (الشيخ، 2013، ص3) ويستدل على أهمية اللغة ومكانتها بين علمائها بما نعتها به القدامى والمحدثون، فالعالي (ت 429هـ) وصفها بأنها: (خير اللغات، إذ هي أداة التعلم، ومفتاح التفقه بالدين، وسبب إصلاح المعاش والمعاد). (عبد عون، 2013، ص21)

ولم تقتصر أهميتها وعظمتها على العرب بل شهد المستشرقون بذلك، ودليل ذلك قول المستشرق الفرنسي "هنري أوسنل": "لكي تتطور التربية في فرنسا ينبغي للغة العربية أن تكون لغة ثانية حتى يتعلم الطالب الفرنسي من العربية عمق التفكير". (الواللي، 2004، ص20)

وللغة قيمة جوهرية كبرى، فهي أداة التفاهم والتخاطب بين الأفراد، وما ينتجه من تطلعات وأفكار ورؤى وعلوم ومعارف، وتتقل المفاهيم فتقيم بذلك روابط الاتصال بين أبناء الأمة الواحدة، وبها يتم التقارب والتشابه والانسجام بينهم، وتحليل أية صورة إلى خصائصها وأجزائها. (عبد المجيد، 1986، ص15)

واللغة العربية لغة حية ودقيقة ومتطورة قادرة على مواكبة التغيرات الحضارية ومطالب العصر، فقد استجابت للحياة الجديدة، ولم يوقفها علم مبتدع، أو مصطلح دقيق، أو فكر عميق. (مطلوب، 2003، ص310)

ولقد ظلت اللغة العربية لغة الدرس والأدب، والفكر، والسياسة، واحتضنت الإنتاج العلمي والأدبي والديني والفلسفي الذي تمخضت عنه حركة الفكر الإبداعي الحر المتفاعل مع ثقافات الأمم الأخرى، فكان نتاجاً علمياً مازال فاعلاً بالحضارة العالمية المعاصرة. (محسن 1990، ص92)

وللغة العربية فروع هي الأدب، والنحو، والإملاء، والخط، والقراءة، والبلاغة، فأهمية الأدب تأتي من أهمية اللغة ذاتها، فالأدب بنصوصه الشعرية، والنثرية ما هو إلا تعبير أدواته اللغة العربية. (الواللية، 2004، ص42)

وتظهر أهمية الأدب والنصوص لما له من مكانة كبيرة في إعداد النفس وتكوين الشخصية وتوجيه السلوك الإنساني بوجه عام كما انه وسيلة لتهديب الوجدان وصقل الذوق وإرهاب الحس. (أبو الضيعات، 2007، ص241)

إن الأدب رأس الفنون ويحتوي على ألوان من صنع الخيال وعليه قالوا: "اطلبوا الأدب فانه مادة للعقل، ودليل على المروءة وصاحب في الغربية، ومؤنس في الوحشة، وحلية في المجلس، ويجمع لكم القلوب المختلفة". (الجبوري، وحمزة هاشم، 2013، ص248)

وفضلاً عن ذلك نرى أن الأدب مرآة الأمة، وحاكي تاريخها، والمعبر عن آمالها وطموحاتها، فيعز حين تعز، وبأقل حين تأقل. (عطية، 2006، ص300)

ولطريقة التدريس الناجحة أهمية واثار بارز في العملية التعليمية فهي التي توصل المعلم والمتعلم إلى غايتهم في اقل وقت وجهد، وتضمن مشاركة الطلبة في العملية التعليمية، وإدراك الطلبة للأهداف العامة والأهداف الخاصة التي يضعها المدرس في الخطة. (النعيمي، د. ت، ص27-28). (فايد، 1975، ص54)

وللمرحلة الإعدادية أهمية كبيرة، وذلك لان النمو في هذه المرحلة لا يقتصر على الجوانب الجسمية والفسولوجية فحسب بل تمتاز بالنضج في مختلف أساليب التفكير العقلي والإدراكي، وبناء على دراسات (الفريد بينية) فان القدرات العقلية تتزايد بزيادة العمر.

ومن خلال عرض نتائج العديد من الدراسات والبحوث التي تؤكد تدني مستوى أداء الطلبة في مادة الأدب والنصوص كان لابد من استخدام استراتيجيات في تدريس الطلبة ومنها إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة وهي إستراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتكمن أهميتها في أنها في تحسين القدرة على الفهم المعرفي وعمل صلات قوية بين المعرفة الجديدة والمعلومات السابقة التي تعرفها الطالبة سابقا، مما يساعد في تحقيق الفهم، واعطاء معنى للتعلم الجديد. (بهلول، 2004، ص188)

أما إستراتيجية التساؤل الذاتي فيمكن تعريفها بأنها "مجموعة من الأسئلة التي يطرحها المتعلم على نفسه قبل عملية القراءة أو في إثنائها أو بعد القراءة وتتطلب إجابة المتعلم عن هذه التساؤلات وبالتالي يخلق الوعي بعملية التفكير، ويكون قادرا على استرجاع مواقفه اليومية، وخبراته السابقة ومحاولة استقصاء نقاط القوة والضعف، وتعديلها أو تغييرها. (عفانه، ونائلة نجيب، 2009، ص137)

وتهدف إستراتيجية التساؤل الذاتي إثارة وعي المتعلم بعمليات تفكيره، ومن أمثلة التساؤلات: إنا أتساءل ماذا افعل؟، ولماذا افعل؟ وهذه الإستراتيجية تعد نوعا من التفكير بصوت عال، وتساعد الطالبات في تأمل نتائج تفكيرهن ومراجعة خططهن، وخطوات عملهن، وإتقان مهارة الاستماع للآخرين. (بدير، 2008، ص195)

ثالثا: هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى معرفة: فاعلية تنشيط المعرفة السابقة والتساؤل الذاتي في تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية في مادة الأدب والنصوص (دراسة موازنة)

رابعا: فرضيات البحث:

الفرضية الرئيسية:

ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي يدرسن الأدب والنصوص باعتماد إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي يدرسن المادة نفسها باعتماد إستراتيجية التساؤل الذاتي ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

الفرضيات الفرعية

4- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي يدرسن الأدب والنصوص باعتماد إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التحصيل.

5- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي يدرسن مادة الأدب والنصوص باعتماد إستراتيجية التساؤل الذاتي وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التحصيل.

ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي يدرسن الأدب والنصوص باعتماد إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة وبين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية

خامسا: حدود البحث:

1- طالبات الصف الخامس العلمي في إحدى المدارس الإعدادية أو الثانوية النهارية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2013-2014).

2- عدد من موضوعات كتاب الأدب والنصوص المقرر (اثر الحروب الصليبية في الأدب، وأسامة بن منقذ، والأبيوردي، والنثر (القاضي الفاضل)، والأدب العربي في الأندلس (اتجاهاته وفنونه)، وابن زيدون، وحمدونة بنت زياد، وابن شكيل الأندلسي، والموشح وأجزاؤه، ولسان الدين ابن الخطيب).

سادسا:.. تحديد المصطلحات:

الأدب لغة:

جاء في لسان العرب:..

"الأدب: الذي يتأدّب به الأديب من الناس، سُمّي أدباً لأنه يادّب الناس إلى المحامد وينهاهم عن المقابح، وأصل الأدب: الدعاء، ومنه قيل للصنيع يُدعى إليه الناس: مدعاة ومأدبة وقال أبو زيد: أدّب الرجل يادّب أدباً، فهو أديب، والأدب: أدب النفس والدّرس، والأدب: الظرف وحسن التناول، وأدّب (بالضم)، فهو أديب، من قوم أدباء. وأدّب فتأدّب: علّمه، واستعمله الزجاج في الله عز وجل، فقال: وهذا ما أدّب الله تعالى به نبيه (صلى الله عليه واله وسلم)، وفلان قد استأدّب: بمعنى تأدّب، ويقال للبعير إذا ريض ودلّل: أديب مؤدّب (ابن منظور، 2004، ص70)

الأدب اصطلاحاً:..

1- عرفه إسماعيل بأنه: "خلاصة تجربة الأمة المكتوبة والمروية التي تعبر فيها عن تجاربها وتعكس قيمها وعقيدتها ومطامحها التي تهدف إليها، كما تقصد بهم اثر الأجداد والإباء التي تحكي قصصهم ورواياتهم وبطولاتهم وحضارتهم". (إسماعيل، 2005، ص213)

التعريف الإجرائي للأدب: هو الكلام الجميل (المنظوم والمنثور) الذي يكتبه الشاعر أو الكاتب ويعبر عن أفكاره وإحساسه المودع في كتاب الأدب والنصوص للصف الخامس العلمي.

النصوص لغة:

جاء في لسان العرب: النص: رفعك الشيء، نص الحديث ينصّه نصّاً: رفعه، وكل ما اظهر، فقد نصّ، وقال عمرو بن دينار: ما رأيت رجلاً أنصّ للحديث من الزهري، أي أرفع له وأسند. وكذلك نصصته إليه، ونصّت الطبية جيدها: رفعته، ونص المتاع نصّاً: جعل بعضه على بعض، ونصّ الدابة ينصّها نصّاً: رفعها في السير، وكذلك الناقة، في حديث النبي (صلى الله عليه واله وسلم) حين دفع من عرفات سار العنق فإذا وجد فجوة نصّ أي رفع ناقته في السير، والنصّ والنصيص: السير الشديد والحث، ولهذا قيل نصصت الشيء رفعته وأصل النص أقصى الشيء وغايته، ثم سمي به ضرب من السير سريع. (ابن منظور، 2004، ص271)

النصوص اصطلاحاً:..

1- عرفها ظافر بأنها: "مختارات الشعر والنثر التي تظهر بهذا الاسم مع المرحلة المتوسطة وتستمر نهاية المرحلة الثانوية، وتتوزع بين المقطوعة الشعرية، والقصيدة، والخطبة، والرسالة، والمقالة، والقصة، والمسرحية". (ظافر، 1984، ص246)

التعريف الإجرائي للنصوص: هي القطع الشعرية والنثرية التي تمتلك مقومات الجمال، والتي تعبر عن التراث الأدبي، والمودعة في كتاب الأدب والنصوص للصف الخامس العلمي.

التحصيل لغة:

عرفه (ابن فارس): فقد ورد أن الفعل (حصل) (الحاء والصاد، واللام) أصل واحد، وهو جمع الشيء، ولذلك سميت حوصلة الطائر؛ لأنه يجمع فيها، ويقال حصلت الشيء تحصيلاً. (ابن فارس، 1991، ص68)

التحصيل اصطلاحاً:..

1- عرفه القاعود بأنه: "نتائج ما يتعلمه الطلبة بعد التعلم ويقاس بالعلاقة التي يحصل عليها الطالب في اختبارات التحصيل". (القاعود، 1992، ص100)

التعريف الإجرائي للتحصيل: هو نتائج طالبات الصف الخامس العلمي من درجات بعد الانتهاء من تدريس الموضوعات المختارة لهذا البحث.

تنشيط المعرفة السابقة:

1-عرفها عطية بأنها: من استراتيجيات ما وراء المعرفة تقوم على أساس أن الطلبة يستطيعون بناء المعاني الجديدة ويتعلمونها جيداً من خلال تنشيط معلوماتهم السابقة في أثناء تفاعلهم مع التعلم أو الموقف الجديد. (عطية، 2009، ص258)

التعريف الإجرائي لاستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة: هي إستراتيجية تهدف إلى تنشيط معلومات طالبات المجموعة التجريبية الأولى بالمعلومات الجديدة وربطها.

التساؤل الذاتي:

1-وتعرف إستراتيجية التساؤل الذاتي بشكل تربوي بأنها: الطريقة التي يتواصل فيها المعلم مع الطالب عن طريق توجيه سؤال حول ما الذي يعرفه حول عنوان ما، وما الذي يتوقع أن يتعلمه من النص الجديد. (قطامي، 2013، ص619).

التعريف الإجرائي لاستراتيجية التساؤل الذاتي: مجموعة من الأسئلة تطرحها الطالبات على أنفسهن وتكون على مراحل (قبل، وإثناء، وبعد) التعلم.

الصف الخامس العلمي: هو المرحلة الثانية من مراحل الإعدادية التي تسبق الجامعة ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، ويتميز طلبة المرحلة الإعدادية بمستوى عالٍ من التفكير.

الفصل الثاني

دراسات سابقة:

1. دراسة موسى (2001م)

أجريت هذه الدراسة في مصر، وكانت تهدف إلى معرفة، (اثر إستراتيجية ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي) في تحسين أنماط الفهم القرائي، والوعي بما وراء المعرفة، والقدرة على إنتاج الأسئلة)، واقتصر البحث على عينة من طالبات الصف الثاني الإعدادي، وبلغ عدد افراد العينة (78) طالبة قسموا عشوائياً على مجموعتين: الأولى تجريبية وعددها (40) طالبة، والثانية ضابطة وعددها (38) طالبة، درست الأولى باستراتيجية ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي) ودرست الثانية بالطريقة التقليدية. واعتمد الباحث اختباراً يقيس مهارات الفهم الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتدقيق، والإبداع. وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائياً، ظهرت النتائج الآتية: فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي) في تحسين أنماط الفهم القرائي لدى الطالبات، وبخاصة الأنماط العليا للفهم وتحسين الوعي بما وراء المعرفة

2- دراسة (عمرو والناطور، 2006).

أجريت هذه الدراسة في مدينة عمان، وهدفت إلى معرفة تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الأساس. تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً بواقع (30) طالباً للذكور ومثلهم للإناث من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، قسموا على مجموعتين الأولى تجريبية، درست باستعمال إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة والأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، كانت أداة الدراسة اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد يقيس الاستيعاب القرائي بمستوياته الحرفي والاستنتاجي وتم التحقق من صدقه وثباته، وأسفرت نتائج التحليل الإحصائي عن فاعلية استعمال أسلوب تنشيط المعرفة السابقة في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فضلاً عن عدم وجود أثر للجنس في الاستيعاب، وأوصت الدراسة بضرورة قيام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بتنشيط المعارف السابقة لطلبتهم من خلال موضوعات سابقة يدرسونها وتدريبهم على استعمال إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة من أجل تحسين استيعابهم (عمرو منى محمود وميادة محمد الناطور، 2006، ص 113).

الفصل الثالث

أولاً: منهج البحث:

يتطلب من البحث الحالي إتباع خطوات المنهج التجريبي؛ لأنه المنهج المناسب لتحقيق هدف البحث، وهذا المنهج يتصف بالثقة، وهو فرصة للباحثة لمعرفة مدى فاعلية المتغيرين المستقلين في المتغير التابع. (فان دالين، 1985، 381).

ثانياً: التصميم التجريبي

التصميم التجريبي هو مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة. (داود، 1990، ص 256).

وهذا يتطلب من الباحثة اختيار التصميم التجريبي المناسب الذي يوفر الحد المقبول من الصدق، ولذلك اختارت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي، لأن عملية الضبط في البحوث التربوية والنفسية تبقى جزئية مهما اتخذت فيها من إجراءات (عليان وعثمان، 2000: 270)

وقد جاء التصميم الحالي للبحث بثلاث مجموعات مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة واختبار تحصيلي على النحو الآتي:

شكل (4)**التصميم التجريبي للبحث**

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية الأولى	إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة	التحصيل	الاختبار ألتحصيلي
التجريبية الثانية	إستراتيجية التساؤل الذاتي		
الضابطة	الطريقة الاعتيادية		
حساب الفرق بين المجموعات في التحصيل			

ثالثاً: مجتمع البحث وعينه:**1- مجتمع البحث:**

يعد تحديد المجتمع البحث خطوة من الخطوات المنهجية والأساسية في البحوث التربوية وهذه الخطوة تتطلب دقة بالغة في اختيارها، إذ يتوقف عليها إجراء البحث وتصميم أدواته وكفاية نتائجه (محمد، 2001: 184).

ويشكل مجتمع البحث الحالي من المدارس الثانوية، والإعدادية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل للعام الدراسي 2014-2015م، والتي تم التعرف عليها عبر زيارة الباحثة للمديرية العامة لتربية محافظة بابل، (شعبة الإحصاء) بموجب الكتاب الصادر من كلية التربية الأساسية جامعة بابل - قسم الدراسات العليا، لمعرفة المدارس الثانوية، والإعدادية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل.

2- عينة البحث:

بعد اختيار العينة من الخطوات المهمة للبحث، ولما كانت المجتمعات كبيرة، فإنه لا يمكن للباحث أن يدرس الظاهرة أو الحدث؛ لذلك يلجأ إلى اختيار عينة الدراسة من ذلك المجتمع ويجب أن تمثل المجتمع الأصلي تمثيلاً صادقاً (ملحم، 2010، ص 269).

وتنقسم عينة البحث على:

أ- عينة المدارس:

اختارت الباحثة ثانوية إعدادية الربيع للبنات الواقعة في ناحية أبي غرق التابعة إلى المديرية العامة لتربية بابل بصورة قصديه لتكون ميداناً لتطبيق التجربة

ب- عينة الطالبات:

زارت الباحثة المدرسة المذكورة انفاً ومعها كتاب تسهيل مهمة صادر من المديرية العامة لتربية بابل، ووجدت أنها تضم ثلاث شعب للصف الخامس العلمي للعام الدراسي (2013-2014)، وهي (أ، ب، ج)

وبطريقة السحب العشوائي اختارت الباحثة شعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة التي ستدرس طالباتها موضوعات الأدب بالطريقة التقليدية، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية الأولى التي ستدرس طالباتها باستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة، وشعبة (ج) لتمثل المجموعة التجريبية الثانية التي ستدرس طالباتها باستراتيجية التساؤل الذاتي، وبلغ العدد النهائي لعينة البحث (97) طالبة

رابعاً: تكافؤ مجموعات البحث:

حرصت الباحثة قبل البدء بالتجربة على تكافؤ أفراد مجموعات البحث (المجموعتان التجريبيتان والمجموعة الضابطة) في بعض المتغيرات التي تعتقد أنها قد تؤثر في نتائج التجربة، وهذه المتغيرات هي:

1- العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور:

حصلت الباحثة على أعمار الطالبات من البطاقة المدرسية الخاصة بكل طالبة، وللتأكد من إن مجموعات البحث متكافئات في العمر الزمني، استعملت الباحثة تحليل التباين الأحادي للتثبت من تكافؤ أعمار الطالبات -عينة البحث- ظهر أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية،

درجات اللغة العربية في امتحان نصف ألسنه للعام (2013-2014).

حصلت الباحثة على درجات طالبات مجموعات البحث في مادة اللغة العربية من سجل الدرجات الموجودة في إدارة المدرسة، وللتأكد من إن المجموعات الثلاث متكافئات في درجات مادة اللغة العربية استعملت تحليل التباين الأحادي، لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين درجات الطالبات -عينة البحث- ظهر أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية،

التحصيل الدراسي للآباء..:

وزعت الباحثة استمارة معلومات لطالبات مجموعات البحث، حصلت منها على مجموعة من المعلومات منها التحصيل الدراسي للآباء، وقد أجرت تكافؤ بين مجموعات البحث في هذا المتغير، وذلك بعد تقسيم مستوى التحصيل إلى أربع فئات، وللتأكد من إن المجموعات الثلاث متكافئات في التحصيل الدراسي للآباء استعملت الباحثة معادلة مربع كاي (كا) وبمستوى دلالة (0، 05) ظهر أن المجموعات متكافئات؛ إذ كانت قيمة (كا) المحسوبة (3، 119) اصغر من قيمة (كا) الجدولية البالغة (12، 592)،

4- التحصيل الدراسي للأمهات:

كما أجرت الباحثة تكافؤاً بين مجموعات البحث في هذا المتغير، وذلك بعد تقسيم مستوى التحصيل إلى أربع فئات، وللتأكد من إن المجموعات متكافئات في التحصيل الدراسي للأمهات استعملت الباحثة مربع كاي (كا) وبمستوى دلالة (0، 05) ظهر أن المجموعات متكافئات إذ كانت قيمة (كا) المحسوبة (2، 729) اصغر من قيمة (كا) الجدولية البالغة (12، 592)،

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية):

حاولت الباحثة ضبط المتغيرات غير التجريبية التي ترى أنها قد تؤثر في سلامة التجربة.

وفيما يأتي المتغيرات الدخيلة وكيفية ضبطها:-

1- اختيار أفراد العينة:

أجرت الباحثة تكافؤاً بين المجموعات من أجل السيطرة على هذه الفروق في متغيرات (العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور، درجات مادة اللغة العربية في امتحان نصف السنة للعام الدراسي (2013-2014)، والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات).

2- العمليات المتعلقة بالنضج:

يقصد بها التغيرات الفسيولوجية والبيولوجية التي تحدث في بنية الكائن البشري، ولقصر مدة التجربة، ولئن طالبات المجموعات الثلاث تعرضن للمدة نفسها لم يكن لهذا المتغير أثر في التجربة.

3- الاندثار التجريبي:

يقصد بالاندثار التجريبي الأثر المتولد من ترك بعض التلاميذ الخاضعين للتجربة أو انقطاعهم مما يؤثر من متوسط تحصيل المجموعة، ولن تتعرض طالبات البحث الحالي لمثل هذه الظروف (الانقطاع، أو الترك) عدا حالات الغياب الفردية التي تعرضت لها مجموعات البحث بنسب متساوية. (العزاوي، 1988: 70)

4- ظروف التجربة والحوادث المصاحبة:

يقصد بالحوادث المصاحبة: الحوادث الطبيعية مثل: الفيضانات، والزلازل، والأعاصير، وتساقط الثلوج، والكوارث، والأوبئة، والاضطرابات التي تعرقل سير التجربة وغيرها. ولم تتعرض التجربة إلى أي حادث أو ظرف طارئ يعرقل سيرها.

5- أداة البحث

استعملت الباحثة أداة قياس موحدة لقياس التحصيل لدى طالبات مجموعات البحث، إذ أعدت اختباراً تحصيلياً لأغراض البحث الحالي.

اثر الإجراءات التجريبية:

حاولت الباحثة الحد من اثر هذا العامل في سير التجربة وتمثل ذلك في:

1- سرية التجربة:

حرصت الباحثة على سرية التجربة من طريق الاتفاق بينها وبين إدارة المدرسة، على أن لا تبلغ الطالبات بطبيعة البحث وأهدافه، وذلك للتوصل إلى نتائج دقيقة.

2- المدرس:

درست الباحثة بنفسها مجموعات البحث؛ لان تخصيص مدرسة لكل مجموعة قد يؤثر في المتغير التابع، فقد تعزى إلى تمكن إحدى المدرسات من المادة أكثر من الأخرى

3- المادة الدراسية:

كانت المادة الدراسية المحددة للتجربة موحدة لمجموعات البحث، وهي موضوعات من كتاب الأدب والنصوص للصف الخامس العلمي المقرر تدريسه في الفصل الثاني للعام الدراسي (2013-2014م) بلغ عددها عشرة موضوعات

4- توزيع الحصص:

اعتمدت الباحثة في توزيعها الحصص على جدول الدروس الأسبوعي من غير تغيير، إذ درست الباحثة مادة الأدب والنصوص بواقع حصتين أسبوعياً لكل مجموعة، حصتين للمجموعة التجريبية الأولى، وحصتين للمجموعة التجريبية الثانية، وحصتين للمجموعة الضابطة

الوسائل التعليمية:

كانت الوسائل التعليمية موحدة، ومتماثلة بين المجموعات من حيث تشابه السبورات (اللوحات)، واستعمال القلم الأسود والملون، زيادة على كتاب الأدب والنصوص المقرر تدريسه لطلبة الخامس العلمي للعام الدراسي (2013-2014م).

5- بناية المدرسة:

أجريت التجربة في مدرسة واحدة في إعدادية الربيع للبنات، في ثلاثة صفوف متجاورات ومتشابهات من حيث المساحة، وعدد الشبائيك والإنارة، والتهوية، ونوعية المقاعد وحجمها.

6- مدة التجربة:

كانت مدة التجربة نفسها لمجموعات البحث إذ بدأت يوم 2014/2/22م وانتهت يوم الخميس 2014/4/24م.

سادسا: متطلبات البحث:**1- تحديد المادة العلمية-**

حددت الباحثة المادة العلمية التي ستندرس في أثناء التجربة بعدد من موضوعات مادة الأدب والنصوص المقرر تدريسها للصف الخامس العلمي وتسلسلها في كتاب في الفصل الدراسي الثاني للعام (2013-2014م)

2 -صياغة الأهداف السلوكية:

تعد صياغة الأهداف السلوكية خطوة مهمة في إعداد برنامج تعليمي لكونها توضح ما ينبغي للمتعلم أن يظهره عند دراسة المحتوى التعليمي للبرنامج (توفيق - والحيلة، 1998: 334)؛ بعد دراسة محتوى المادة الدراسية المقررة للتجربة، صاغت الباحثة (120) هدفاً سلوكياً موزعة على المستويات الستة في تصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب والتقييم).

وبغية التثبت من صلاحيتها واستيفائها محتوى المادة الدراسية وصحة بنائها، عرضتها الباحثة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية والعلوم التربوية والنفسية، لبيان آرائهم وملاحظاتهم، وبعد تحليل استجابات الخبراء، عدلت صياغة بعض الأهداف التي تحتاج إلى تعديل، وأعدت الباحثة صياغة أهداف آخر، وحذفت بعضها، وعليه بلغ عددها بصيغتها النهائية على ما هو عليه (117) هدفاً سلوكياً

2- أعداد الخطط التدريسية:

ويقصد بها: مجموعة الإجراءات المنظمة المطلوبة لتحديد محتوى المادة الدراسية، وأوجه النشاط، والوسائل التعليمية المتاحة، واستعمالها بحيث تؤدي إلى تحقيق الأهداف الموضوعية للعملية التعليمية (عليان، 2010: 213)

ولما كان أعداد الخطط التدريسية من متطلبات التدريس الناجح، فقد أعدت الباحثة خططا تدريسية للمجموعة التجريبية الأولى على وفق إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة، وخططا تدريسية للمجموعة التجريبية الثانية على وفق إستراتيجية التساؤل الذاتي، وخططا تدريسية للمجموعة الضابطة على وفق الطريقة التقليدية في ضوء محتوى المادة والأهداف السلوكية.

سابعا: أداة البحث:

كانت أداة البحث الحالي الاختبار التحصيلي.

إعداد الاختبار التحصيلي:

الاختبار التحصيلي هو أداة منظمة لقياس مقدار ما تعلمه الطلبة في وحدة دراسية أو مقرر دراسي معين ويتناول عادة عينة من السلوك الذي اكتسبه الطلبة من خلال التفاعل مع خبرات محددة والقيام بنشاطات مرسومة في العملية التعليمية التعليمية. (أبو جادو، 1998: 423)

ولما كان البحث الحالي يتطلب أعداد اختبار تحصيلي لقياس تحصيل طالبات مجموعات البحث الثلاث بعد الانتهاء من التجربة لمعرفة تأثير المتغيرين المستقلين (إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة، والتساؤل الذاتي) في المتغير التابع (التحصيل) أعدت الباحثة اختبارا تحصيليا للموضوعات التي درستها في مدة التجربة مراعية فيه الصدق والثبات والشمولية والموضوعية متبعة الخطوات الآتية في إعداده:

1-أعداد جدول المواصفات (الخارطة الاختيارية)

أعدت الباحثة خارطة اختباريه شملت محتوى موضوعات كتاب الأدب والنصوص -المقرر تدريسها-لطالبات الصف الخامس العلمي محددة عدد الصفحات لكل موضوع والأهمية النسبية لمحتوى الموضوعات، والأهمية النسبية للأهداف السلوكية، وعدد الفقرات في الخارطة الاختيارية ومجموع الأسئلة الكلي في الاختبار التحصيلي،

عدد صفحات الموضوع الواحد

$$100x \frac{\text{الاهمية النسبية لموضوعات مادة الأدب}}{\text{العدد الكلي للصفحات}} =$$

الاهمية النسبية للأهداف السلوكية قد استخرجتها الباحثة على النحو الآتي:

مجموع الأهداف السلوكية للمستوى الواحد

$$100x \frac{\text{اهمية مستويات الأهداف السلوكية}}{\text{مجموع الأهداف السلوكية الكلي}} =$$

واستخرجت الباحثة عدد الأسئلة لكل مفردة من خلال الآتي:

العدد الكلي للأسئلة x الاهمية النسبية

$$\frac{\text{عدد الأسئلة لكل مفردة}}{100} =$$

واستخرجت الباحثة عدد الأسئلة لكل خلية من خلايا الجدول على النحو الآتي:

مجموع الأسئلة للمجال الواحد x نسبة الهدف السلوكي

$$\frac{\text{عدد الأسئلة لكل خلية}}{100} =$$

(العجيلي وآخرون، 2001، ص67)

1- صياغة فقرات الاختبار:

اعتمدت الباحثة عند صياغة فقرات الاختبار التحصيلي، فقرات الاختبار من متعدد، فمثل هذا النوع من الأسئلة (22) فقرة من فقرات الاختبار الكلية البالغ عددها (30) فقرة، إما الفقرات المتبقية والبالغ عددها (8) فقرة فمن نوع الأسئلة المقالية المحددة (المغلقة) التي تكون أجوبتها دقيقة وواضحة ومحددة وتستلزم من الطالبة الفهم والاستيعاب والقدرة على الربط وإنتاج أفكار جديدة (عبد الهادي، 2002: 54-55)

²⁻ صدق الاختبار

عمدت الباحثة إلى التحقق من نوعين من أنواع الصدق هما: الصدق الظاهري، وصدق المحتوى:

الصدق الظاهري:

ويراد بالصدق الظاهري أن يتعرف على مدى قياس الاختبار للغرض الذي وضع من أجله ظاهرياً، ويعتمد الصدق الظاهري على الفحص الدقيق لفقرات الاختبار الذي يقوم به المتخصصون لمعرفة مدى صلاحية الفقرات في قياس الظاهرة المراد قياسها، وقد تحقق الصدق الظاهري للاختبار بعرضه على عدد من المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية، والعلوم التربوية والنفسية، والقياس والتقويم، عرضت الباحثة الاختبار على مجموعة من الخبراء.

صدق المحتوى:

يراد بصدق المحتوى "تصميم الاختبار ليغطي أجزاء المادة جميعها التي يدرسها الطلبة في صف معين، ويغطي كذلك أهداف تدريس المادة التي ينبغي لهم أن يحققوها. (الخطيب، 2009: 134)

وهذا ما حققته الباحثة بإعداد جدول المواصفات، الذي يعطي صورة صادقة لبناء فقرات الاختبار التحصيلي للطلّابات عن طريق العناية بالموضوعات جميعها ومستويات الأهداف كافة.

3- إعداد تعليمات الاختبار:

أعدت الباحثة تعليمات للاختبار لتوضح كيفية الإجابة عن فقراته على الصفحة الأولى من الاستبانة وقد روعي في التعليمات أن تكون سهلة الفهم وواضحة وقادرة على إيصال ما هو مطلوب من المجيب.

التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي على عينة مؤلفة من (100) طالبة من طالبات الصف الخامس العلمي في إعدادية الخنساء للبنات بتاريخ 2014/4/14م الساعة (2، 00) ظهراً، بعد أن تأكدت الباحثة من إكمال طالبات العينة الاستطلاعية الموضوعات المشمولة بالاختبار التي درستها لطالبات مجموعات البحث، وقد هدفت الباحثة من تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية إلى:

1. تحديد الزمن المناسب الذي يستغرقه الاختبار

بعد تطبيق الاختبار التحصيلي على العينة الاستطلاعية، والتي لها مواصفات مشابهة لمواصفات عينة البحث الأساسية تقريباً، تألفت من (100) طالبة من طالبات الصف الخامس العلمي في إعدادية الخنساء للبنات في مركز محافظة بابل، اللواتي يدرسن المفردات نفسها من مادة الأدب والنصوص، ولغرض ضبط الوقت المستغرق، استعملت الباحثة المعادلة الآتية:

$$\text{زمن أول طالبة} + \text{زمن ثاني طالبة} + \dots + \text{ن من الطالبات} = \text{زمن الاختبار} = 40 = \frac{\text{عدد الطالبات الكلي}}{\text{عدد الطالبات الكلي}}$$

وعليه تم حساب متوسط الزمن لتحديد وقت الإجابة عن الاختبار وكان معدل زمن الإجابة (40) دقيقة، وبعد تطبيق الاختبار اتضح أن فقراته جميعها واضحة، وذلك من قلة استفسارات الطالبات عن كيفية الإجابة.

2. التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي:

يتطلب بناء الاختبار إجراء تحليل لفقراته لمعرفة صعوبة كل فقرة وسهولتها ومدى مراعاتها الفروق الفردية للصفة المراد قياسها. (الإمام، 1990، ص 106). وذلك لتحسين نوعية الاختبار، وتتضمن هذه العملية معرفة مدى صعوبة كل فقرة أو سهولتها، ومدى فاعليتها في التمييز بين الفروق الفردية للصفة المراد قياسها، ويتم فيها كشف المآخذ في الفقرات الضعيفة لأجل إعادة صياغتها، والكشف عن فاعلية البدائل غير الصحيحة في الفقرات وبخاصة فقرات الاختبار من متعدد. (الزويبي، 1981، ص 74).

وتم التحليل على النحو الآتي:

1- صحت الباحثة إجابات العينة الاستطلاعية البالغة (100) طالبة.

2- رتبت الدرجات تصاعدياً من الأعلى إلى الأدنى.

3- اختيار نسبة (27%) من المجموعة العليا و (27%) من المجموعة الدنيا.

وتعد هذه النسبة الأكثر استعمالاً في مجال القياس الصفي (علام، 2000، ص 284)

وبما أن عدد الطالبات في العينة الاستطلاعية (100) طالبة فإن نسبة (27%)، تتألف من (27) طالبة من كل مجموعة، أي إن عدد الطالبات في المجموعتين العليا والدنيا (54) طالبة، بلغت أقل درجة في المجموعة الدنيا (7) درجات، وأعلى درجة في المجموعة العليا (25) درجة، وبعد ذلك تم حساب معامل صعوبة كل فقرة، وقوة تمييزها، وفاعلية البدائل على النحو الآتي:

أ. معامل صعوبة الفقرة:

ويراد بمعامل الصعوبة هو النسبة المئوية من الطلبة الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة (عودة، وآخرون،

1988: 105 – 106).

وبعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار من متعدد وجد أنها قد انحصرت ما بين (0,40) - (0,70)، إما فقرات الاختبار المقالية وجد أنها تتراوح بين (0,40-0,62) وهذا يعني أن فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة إذ يرى بلوم (Bloom) أن الاختبارات تعد جيدة وصالحة للتطبيق إذا كان معامل صعوبتها بين (0,20 - 0,80) ويعتمد معامل الصعوبة على الغرض من الاختبار. (الخياط، 2010: 256)

تكون الفقرة صعبة إذا كان قلة من المجموعة العليا قد أجابوا عنها إجابة صحيحة، وتكون سهلة إذا كانت نسبة عالية من المجموعة الدنيا قد أجابوا عنها بشكل صحيح (العبيسي، 2010: 205)، وإن أفضل عامل لصعوبة الفقرة في التمييز بين الأفراد إذا كان مستوى صعوبتها يسمح بنجاح (50%) من أفراد المجموعة في الإجابة عنها. (أحمد، 1998: 256)، والملحق (11) يبين معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي

ب . معامل القوة التمييزية:

يقصد بقوة التمييز قدرة الفقرة على التمييز بين المستويات العليا والدنيا من الطلبة بالنسبة إلى الصفة التي يقيسها الاختبار. (أحمد، 1998: 339). وبعد حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار من متعدد وجد أنها تتراوح بين (0,33-0,62)، إما فقرات الاختبار المقالية وجد أنه تتراوح بين (0,37 - 0,059) لذا تعد فقرات الاختبار جميعها مقبولة، إذ أن الاختبار يعد جيداً إذا بلغت القوة التمييزية لكل فقرة من فقراته (0,30) فأكثر، فإنها جيدة التمييز وتستعمل بثقة (الزويبي ومحمد، 1981، ص 80).

ج . فاعلية البدائل الخاطئة:

تحتوي فقرات الاختبار من متعدد على البدائل، ويفترض أن تكون البدائل فعالة بما فيها الكفاية لأن يخطئ البعض بها وليس الجميع، فلا فائدة من بديل يخطئ به الجميع أو يعرفه الجميع، وبعد البديل الخاطئ فعالاً عندما يجذب أكثر عدد من الطلبة الضعفاء (المجموعة الدنيا) وفي الوقت نفسه تجذب العدد القليل من الطلبة الأقوياء (المجموعة العليا)، إما البدائل التي لا تجذب أحداً منهم أو تجذب القليل فهي بدائل غير فاعلة ويفضل استبدالها (الخياط، 2010: 260) وبعد أن أجرت الباحثة العمليات الإحصائية اللازمة لمعرفة فاعلية البدائل المخطوءة فيما يتعلق بالاختبار التحصيلي وجدتها بدائل جيدة؛ لأنها جذبت إليها عدداً من طالبات المجموعة الدنيا أكثر من طالبات المجموعة العليا، ولهذا فقد تم الإبقاء على الفقرات جميعها من دون حذف أو تعديل.

1- ثبات الاختبار:

بعد الاختبار ثباتاً عندما يعطي النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه مرة أخرى على المجموعة نفسها تحت ظروف مماثلة. (جابر، 1989، ص 276 . 277).

ويُقاس ثبات الاختبار بطرائق عدة وقد اختارت الباحثة طريقة التجزئة النصفية، وتقاس هذه الطريقة الاتساق الداخلي للاختبار، ومن مزايا هذه الطريقة الاقتصاد في الوقت، إذ يطبق الاختبار دفعة واحدة، ومن ثم إيجاد معامل الارتباط بين درجات الأفراد المجيبين على الاختبار حيث قسمت الباحثة الفقرات على قسمين (فردية وزوجية). (لوفيل، 1976: 77)، ثم استعملت الباحثة معادلة بيرسون لحساب معامل الارتباط الجزئي للاختبار، فكانت قيمته (0,760) ثم أجرى تصحيحاً لمعامل الارتباط بمعادلة سيبرمان براون فكانت قيمته بعد التصحيح (0,864) وهو معامل ثبات عالٍ وجيد. **ثامناً: تطبيق التجربة:** بدأت الباحثة تطبيق تجربتها في إعدادية الربيع للبنات في يوم 2014/2/22م، واستمرت التجربة لغاية يوم الخميس 2014/4/24م، بواقع حصتين لمادة الأدب والنصوص لكل مجموعة في الأسبوع.

درست الباحثة نفسها مجموعات البحث الثلاث على وفق خطط تدريسية أعدتها الباحثة للمجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة.

تطبيق الاختبار:

قبل انتهاء التجربة بأسبوع، أخبرت الباحثة الطالبات بأن هناك اختباراً سيجرى لهن في الموضوعات التي درّستها لهن. وطبقت الباحثة الاختبار على طالبات المجموعات الثلاث (الضابطة والتجريبية الأولى، والتجريبية الثانية) في يوم الخميس 2014/4/24م الدرس الثالث وبمساعدة المدرسات بعد أن هيأت الباحثة القاعة الامتحانية ونظمت مقاعد جلوس الطالبات وأشرفت الباحثة على سير الاختبار وقامت الباحثة بشرح كيفية الإجابة عن فقرات الاختبار وتوضيحها قبل بدء الطالبات الإجابة، وقد اتخذت هذه الإجراءات كلها من أجل المحافظة على سلامة التجربة.

تصحيح الاختبار:

بعد تطبيق الاختبار صححت الباحثة الإجابات وخصصت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفراً لكل إجابة خطأ وعملت الفقرة المتروكة معاملة الفقرة الخطأ، وكانت الدرجة العليا للاختبار (30) درجة والدرجة الدنيا (صفراً)، وكانت أعلى درجة تم الحصول عليها (30) درجة، وكانت أقل درجة تم الحصول عليها (7).

تعليمات الاختبار:

صاغت الباحثة تعليمات الاختبار وكيفية الإجابة عليها بحيث تكون واضحة ومفهومة للطالبات، وكذلك أعدت الباحثة إجابات أنموذجية لفقرات الاختبار جميعها بنوعيه (الاختبار من متعدد، والاختبار المقالي).

طريقة تصحيح الاختبار:

صححت الباحثة إجابات الطالبات بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار، وصفراً للإجابة غير الصحيحة، وقد عملت الفقرات المتروكة، والفقرات التي وضعت لها أكثر من إشارة، والفقرات التي لم تكن الإشارات على بدائلها واضحة، والإجابات الناقصة معاملة الإجابات غير الصحيحة. وعلى هذا الأساس كانت الدرجة العليا للاختبار (30) درجة والدرجة الدنيا (صفراً) وكانت الدرجة (30) بوصفها أعلى درجة والدرجة (7) بوصفها أوطأ درجة

تاسعا: الوسائل الإحصائية:

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية:

1-تحليل التباين الأحادي:

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعات البحث الثلاث عند التكافؤ الإحصائي لعدد من المتغيرات، وفي تحليل النتائج النهائية.

متوسط المربعات بين المجموعات

$$F = \frac{\text{متوسط المربعات داخل المجموعات (البياتي، 1998: 258)}}{\text{متوسط المربعات بين المجموعات}}$$

-مربع كاي (كا2):

استعملت هذه الوسيلة لإجراء التكافؤ بين المجموعات في متغيري التحصيل الدراسي للأب والأم.

$$(ل - ق) / 2$$

ك =

ق

إذ أن:

ل = التكرار الملاحظ

ق = التكرار المتوقع (داوود وأنور، 1990: 156)

1- معادلة معامل الصعوبة Difficulty Equation:-

استعملت لحساب صعوبة الفقرات الموضوعية:

$$S = \frac{nA + mD}{2n}$$

إذ إن:

S: معامل صعوبة الفقرة

nA: عد الإجابات الخاطئة للفئة العليا على الفقرة.

الفصل الرابع

أولاً: عرض النتائج:

بعد تطبيق التجربة واختبار أفراد مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي، صحت إجابات الطالبات، وعند إجراء الموازنات بين متوسط الدرجات التي حصلت عليها الطالبات لكل المجموعات الثلاث في الاختبار التحصيلي، وجد أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس مادة الأدب والنصوص باستعمال إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة (21,09) ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المادة نفسها باستعمال إستراتيجية التساؤل الذاتي (22,39)، في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية (13,81) أن المجموعة التجريبية الثانية جاءت في المرتبة الأولى، في حين جاءت المجموعة التجريبية الثانية في المرتبة الثانية، وأخيراً المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وللكشف عن مصادر الفروقات بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث، تم استعمال الموازنات المتعددة بطريقة (شيفيه) (Scheffe Test)، وحسب فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: أن الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستعمال إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية هو (7، 28) وهو أكبر من قيمة شيفيه الجدولية البالغة (3، 15) عند مستوى دلالة (0.05). وعليه فإن هناك فرقاً دالاً بين متوسط المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية الأولى، لذلك ترفض الفرضية الصفرية الأولى.

الفرضية الصفرية الثانية: أن الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستعمال إستراتيجية التساؤل الذاتي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية هو (8، 58) وهو أكبر من قيمة شيفيه الجدولية البالغة (3، 15) عند مستوى دلالة (0.05). وعليه فإن هناك فرقاً دالاً بين متوسط المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية الثانية، لذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية.

الفرضية الصفرية الثالثة: أن الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستعمال إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستعمال إستراتيجية التساؤل الذاتي هو (-1، 3) وهو أصغر من قيمة شيفيه الجدولية البالغة (3، 15) عند مستوى دلالة (0.05). وعليه فإنه ليس هناك فرق دال بين متوسط المجموعتين التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية.

ثانياً: تفسير النتائج:

تعتقد الباحثة أن الأسلوب الأمثل الذي يجب أن تتبعه في عملية تفسير نتائج بحثها يكون على وفق فرضيات البحث وعلى النحو الآتي:

- أ- لقد أظهرت النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي، تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست مادة الأدب والنصوص باستعمال إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة على طالبات المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها باستعمال الطريقة الاعتيادية (التقليدية) في التحصيل، وتغزو الباحثة ذلك إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية:
- 1- إن تنشيط المعرفة السابقة إستراتيجية جديدة تنقل المدرسة من دور الملقنة إلى دور الموجهة والمشرقة، مما أدى إلى شعور طالبات المجموعة التجريبية بأنهن محور العملية التعليمية، مما اثر ايجابيا في تحصيلهن.
- ب- إن تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس مادة الأدب والنصوص باستعمال إستراتيجية التساؤل الذاتي على طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) في التحصيل،
- 1- إن استعمال إستراتيجية التساؤل الذاتي تشجع الطالبات على المشاركة الفعلية وتجعلهن مليئات بالدافعية والرغبة والحركة التي تحتاج إليها عملية تدريس الأدب والنصوص، مما زاد من تحصيلهن.
- ج- إن عدم ظهور فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست مادة الأدب والنصوص باستعمال إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة، والمجموعة التجريبية الثانية التي درست المادة نفسها باستعمال إستراتيجية التساؤل الذاتي في التحصيل.
- 1- إن استراتيجيتي تنشيط المعرفة السابقة والتساؤل الذاتي أثارتا دافعية طالبات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية لتعلم المادة الدراسية ومتابعتها ومناقشة محتواها، وإن هذا التشابه في الدافعية والتعلم بين طالبات المجموعتين أدى إلى تساوي إفرادهما في التحصيل

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات:

- في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يمكن استنتاج ما يلي:
- 1- زيادة تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الأدب والنصوص من خلال استخدام استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة والتساؤل الذاتي.
- 2- صحة ما تذهب إليه معظم الأدبيات في التأكيد على جعل الطالبة محور العملية التدريسية، مؤكدة مشاركة الطالبة الفاعلة في عملية التعلم، وهذا ما أكدته استراتيجيتنا تنشيط المعرفة السابقة والتساؤل الذاتي .

ثانياً: التوصيات:

- في ضوء النتيجة التي توصل إليها البحث الحالي يمكن التوصية بما يأتي:
- 1- توجيه انتباه المشرفين والمتخصصين لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها على جعل الطالبة محور العملية التعليمية، لما له من أهمية في الفهم العميق والسليم للمادة الدراسية.
- 2- اعتماد استراتيجيتي تنشيط المعرفة السابقة والتساؤل الذاتي في تدريس الأدب والنصوص؛ لأنها أثبتت فاعليتها في توسيع أفق الطالبات وزيادة التحصيل.
- 3- ضرورة اطلاع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على الطرائق والاستراتيجيات الحديثة في تدريس المادة، وتدريب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على استعمالها، وذلك من خلال الدورات التدريبية في إنشاء الخدمة، والخروج من الاعتماد على أسلوب المحاضرة التقليدية.

ثالثاً: المقترحات:

استكمالاً لهذا البحث تقترح الباحثة ما يأتي:

- 1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلبة الصف (الأول، والثاني، والثالث) المتوسط؛ لإنهاء القاعدة التي تنطلق منها الطالبة إلى المرحلة الإعدادية.
- 2- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في جوانب غير التحصيل، كال تفكير، واكتساب المهارات، وتحليل النصوص.

المصادر والمراجع:

- 1- ابن فارس، الحسين بن احمد. معجم مقاييس اللغة. تحقيق: عبد السلام هارون، المجلد الاول، دار الجيل، بيروت، 1991.
- 2- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. لسان العرب. ط 3، المجلد 1، 4، 14 دار صادر، بيروت، 2004م.
- 3- ابو الضبعات، زكريا اسماعيل. طرائق تدريس اللغة العربية. دار الفكر، عمان، 2007 م.
- 4- ابو جادو صالح محمد علي. سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 1998م
- 5- احمد، سليمان عودة. القياس والتقويم في العملية التدريسية. ط2، دار الامل للنشر والتوزيع، اربد، 1998م
- 6- اسماعيل، بليغ حمدي. استراتيجيات تدريس اللغة العربية اطر نظرية وتطبيقات عملية. دار المناهج للنشر والتوزيع، الاردن، 2013م.
- 7- بدير، كريمان. التعلم النشط. دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، 2008م.
- 8- بهلول، إبراهيم احمد. اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. مجلة القراءة والمعرفة، العدد 30، 2004م.
- 9- البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا اثناسيوس. الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس. مطبعة مؤسسة الثقافة العالمية، بغداد، 1977م
- 10- جابر، جابر عبد الحميد. استراتيجيات التدريس والتعليم. دار الفكر العربي، القاهرة، 1999م.
- 11- جابر، عبد الحميد جابر وأحمد خيرى كاظم. مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار النهضة العربية للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، 1989م.
- 12- الجبوري، عمران جاسم وحمزة هاشم السلطاني. المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية. دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، 2012م.
- 13- الخطيب، محمد ابراهيم. مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الاساسي. مؤسسة الوراق، عمان، 2008م.
- 14- الخيري، سيرين مدحة. تكنولوجيا تعلم اللغة العربية. دار الربية للنشر والتوزيع، عمان، 2012م.
- 15- داود، عزيز حنة، وانور حسين عبد الرحمن. مناهج البحث التربوي. دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1990م.
- 16- رمضان، محمد جابر محمود، مجالات تربية الطفل في الاسرة والمدرسة من منظور تكاملي. عالم الكتب، مصر، 2005م.
- 17- الزويبي، عبد الجليل إبراهيم ومحمد أحمد الغنام. مناهج البحث في التربية. ج2، بغداد، 1968م.
- 18- الشيخ، الحافظ عبد الرحيم. تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، 2013م.
- 19- ظافر، محمد اسماعيل. التدريس في اللغة العربية. دار المريح للنشر، الرياض، 1984م.
- 20- العجمي 'محمد حسنين. الفكر التربوي وتطبيقاته الاسرية. دار الجامعة الجديدة للنشر، مصر، 2008م.
- 21- عبد المجيد، عبد العزيز. اللغة العربية اصولها النفسية وطرق تدريسها. دار المعارف، مصر، 1986م.
- 22- عبد عون، فاضل ناهي. طرائق تدريس اللغة العربية واساليب تدريسها. دار صفاء، عمان، 2011م.

- 23- عبد الهادي، نبيل. القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي. ط2، دار وائل للنشر، عمان، 2002م.
- 24- عفانة، عزو اسماعيل، ونائلة نجيب الخزندار. التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة. ط2، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
- 25- العجيلي، صباح حسين وآخرون. مبادئ القياس والتقويم التربوي. مكتب احمد الدباغ للطباعة والاستنساخ، بغداد، 2001م
- 26- العزاوي، نعمة رحيم. أصول تدريس النصوص الأدبية. وزارة التربية معهد التدريب والتطوير، بغداد، 1988م.
- 27- عطا، ابراهيم محمد. المرجع في تدريس اللغة العربية. ط2، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2006م
- 28- عطية، محسن علي. الجودة الشاملة والجديد في التدريس. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
- 29- الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2006م
- 30- عفانة، عزو اسماعيل ونائلة نجيب الخزندار. التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة. دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007م.
- 31- عليان، ربحي مصطفى، وغنيم، وعثمان محمد. مناهج واساليب البحث العلمي. دار الصفاء، عمان، 2000م.
- 32- عمّار، وسام. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 2002م.
- 33- عودة، احمد سليمان. القياس والتقويم في العملية التدريسية. ط2، دار الامل للنشر والتوزيع، عمان، 1998م.
- 34- العيساوي، سيف طارق حسين. مستوى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية في تحليل النصوص الأدبية. جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، رسالة ماجستير غير منشورة، ٢٠٠٥ م.
- 35- فان دالين، ديبولو. مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ترجمة محمد نبيل نوفل، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1985م.
- 36- فايد، عبد الحميد. رائد التربية العامة وأصول التدريس. ط 3، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1975م.
- 37- القاعود، ابراهيم. اثر تزويد طلاب الصف الثاني الثانوي بالأهداف السلوكية في تحصيلهم في مادة الجغرافية في الاردن، المجلة العربية للتربية، م12، ع2، 1992م.
- 38- قطامي، يوسف محمود. استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية. دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، 2013م.
- 39- لوفيل، ك. وك لوسون. حتى نفهم البحث التربوي. ترجمة: إبراهيم بسيوني عميرة، دار المعارف، مصر، 1976م.
- 40- محمد، إبراهيم احمد سيد: التدريس الإبداعي، ندوة التفكير الإبداعي واستراتيجيات تعليم اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين، العين، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 2001.
- 41- مدكور، علي احمد. تدريس فنون اللغة العربية (النظرية والتطبيق). دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
- 42- طرق تدريس اللغة العربية. ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان. 2007م.
- 43- ملحم، سامي محمد. مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.
- 44- النجار، فايز جمعة صالح وآخرون. أساليب البحث العلمي منظور تطبيقي. دار الحامد للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2009م
- 45- النعيمي، عبد الله الامين. طرق التدريس العامة. دار الجماهيرية للنشر والتوزيع والاعلان.
- 46- الوائلي، سعاد عبد الكريم. طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2004م.

فاعلية مهارات التنظيم في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص

أ.د. عمران جاسم حمد الجبوري الباحثة. نغم احسان حسين المرزوك

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

The Activity of the Skills of Regulation in the Acquisition of the Female Students in the Preparatory Fifth Literary Class in the Lesson of Literary Texts

Prof. Dr. Umran Jasim Hamad Al-Juboori

Researcher. Nagam Ihsan Hussein Al-Marzook

University of Babylon / College of Education for Human Sciences

Abstract

Some specialists point out that the lesson of literature has not developed in our schools. Teaching the literary texts is not convincing for most of the teaching methods are characterized by being classical in delivering the lessons to the students rendering them negative rather than positive listeners. Hence, the students is accustomed to blind imitation and dependence on others and loses the spirit of creativity. The researcher has found that employing modern methods among which is (the skills of regulation) may participate in solving the problem.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

يشير عدد من المتخصصين إلى ان درس الأدب لم يتقدم في مدارسنا. ولم تتحقق الغاية من تدريسه في تكوين الذوق الأدبي الملائم، وتربية القدرة الفنية عند الدارسين وتمكينهم من المفاضلة بين النصوص الأدبية، وبيان نواحي الجمال فيها، ولا سيما النقد والتذوق اللذان يعدّان هدفين من أهداف الدراسة الأدبية، بل يعدّان قوام الدراسة الأدبية وروحها (أحمد، 1988، ص9).

ويرى (إبراهيم) السبب قد يعود إلى ان درس الأدب يقتصر على سرد الحقائق الأدبية التي يمتاز بها سرداً آلياً، وهذا لا يحقق الأهداف المنشودة من تدريس الأدب في المدارس لأن المادة الأدبية تعرض على الطلبة فيما تُدرس (المحفوظات) بشكل سطحي، وتدرس دراسة جافة من دون عناية بالتحليل والموازنة (إبراهيم، 1973، ص263).

ويؤكد (شحاتة) قد جرت العادة بين مدرسي النصوص الأدبية أن يقرأ المدرس النص على طلبته ثم يأخذ في شرح كلماته التي تحتاج إلى شرح، ثم يشرح النص بعد ذلك بيتاً بيتاً إن كان شعراً، وفقرة فقرة إن كان نثراً، والطلبة حينذاك ينصتون محاولين أن يفهموا مما يلقيه عليهم من أفكار، وقد يدفع التفوق أو غيره بعضهم إلى المناقشة وقد تكون مناقشة قصيرة ليس فيها شيء من إظهار ذاتية الطالب، بل كل ما فيها إنما هو محاولة الفهم لهذا الذي يلقيه المدرس (شحاتة، 1993، ص183).

ولعل هذا راجع إلى استعمال طرائق تدريس لا تتناسب مع خصوصية المادة، أو استعمال أسلوب في التدريس لا يُؤلف بين النص وقلوب الطلبة ولا يكشف عما يفيض به النص من ألوان الجمال الفني الذي يستهويهم ويدفعهم إلى الإقبال عليه (أحمد، 1988، ص95).

ويتضح للباحثة مما تقدم أن واقع تدريس الأدب والنصوص لا يسير على الوجه المرضي، إذ ان اغلب الطرائق التدريسية تنتم بالطابع الاعتيادي من حيث إلقاء الدروس على الطلبة مما تجعلهم مستمعون سلبيون لا ايجابيون، لذا فهي تعود الطالب على المحاكاة العمياء والاعتماد على غيره، وتضعف فيه روح الابداع. فقد وجدت الباحثة إنَّ اعتماد طرائق

تدريس حديثة ومنها (مهارات التنظيم) قد يسهم في معالجة مشكلة الأدب فأرثأت الباحثة استعمالها في تدريس الأدب والنصوص. ومن هنا فأن مشكلة البحث تنبثق من الإجابة عن السؤال الآتي:

هل لمهارات التنظيم فاعلية في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص؟

أهمية البحث:

اللغة ليست مجرد أداة أو وسيلة للتعبير أو التواصل، أو مجرد شكل لموضوع، أو وعاء خارجي لفكرة أو لعاطفة أو إشارة إلى فعل، إنها وعي الإنسان بكيئونه الوجودية، وبصيرورته التاريخية، وبهويته الذاتية، والأجتماعية، والقومية، وكيئته الإنسانية، إنها السجل الناطق بهذه الأبعاد جميعها، وهي وعاء الفكر ووسيلة التواصل وأداة المعرفة، إذ بها يعبر الإنسان عن مكوناته، وبوساطتها يتواصل الناس فيما بينهم، فتبنى المجتمعات وتقوم الأمم (الجعافرة، 2011، ص147).

وتتفرد اللغة العربية من بين اللغات جميعها بأنها اللغة التي خلقت لتكون لغة عالمية، وأنها اللغة التي خرجت على الناس في صورتها الحضارية وهي تحمل في ذاتها حجة انتشارها ووثيقة بقائها وتنطوي انطواء عضويًا على أسباب الذبوع والخلود، فاللغة العربية تضمنت ذاتيا استراتيجية نشرها وخطة ذبوعها، وهذه الاستراتيجية أو الخطة تتمثل في القرآن الكريم كتاب الاسلام الذي لا يعبد الله مسلم الا به وحيث يكون حضور للاسلام يكون هناك حضور للغة العربية (عنوز، 2012، ص 224-225).

وأما أثر القرآن الكريم في اللغة العربية، فقد هذب ألفاظها وبعث فيها الرقة والعدوبة والأنس والألفة، وشكل أسلوبه ولا يزال يشكل مثالا فنياً رفيعاً من حيث اتساق ألفاظه وانسجامها في حركاتها وسكناتها، وفي تتابعها هذا التتابع السهل الرقيق الهين، وفي اتصال اللفظة بغيرها اتصالاً حميماً وقَر لها أجواء نغمية أنيسة تنثير العواطف والمشاعر، وتؤثر في النفوس والعقول تأثيراً لا يدفع (مغنية، 2002، ص54).

وللأدب أثر في تهذيب النفوس. وإرهاف الحس، ونماء الذوق، وإثراء اللغة وعدوبتها، ومعرفة الأساليب، وزيادة الثقافة وتنمية القدرة على التأثير في الآخرين وسعة الخيال، وتشكيل الصور بكلام مؤثر. زيادة على تنمية القدرة على تحليل النصوص وتحسس ما فيها من مشاعر صادقة وأفكار جميلة (عطية، 2006، ص 30).

إن دراسة النص الأدبي تنمي لدى الطلبة القدرة على التحليل والفهم والاستنتاج والتذوق والدقة في الحكم زيادة على أن التفاعل مع النصوص الأدبية يكشف مواطن الجمال فيها فتتكون لدى الطلاب الرغبة في الإطلاع على ما في الكتب الأدبية من ثروة فتنمي ذوقهم وتربي شعورهم وترقي عاطفتهم، فهو يوسع نظرة الطلاب للحياة فيفهمون أنفسهم ومحيطهم والتراث الذي خلفه لهم الآباء والأجداد فتتنمو القدرة الإبداعية في نفوسهم لأن احتكاكهم بالنصوص الأدبية والتفاعل معها وفهمها ونقدها وتذوقها كل ذلك يمدهم بالمعرفة وتنمية الإحساس الجمالي في نفوسهم ليصبحوا مواطنين صالحين (الجبوري، وحمزة، 2013، ص 207).

إن تدريس النصوص الأدبية يحتاج إلى معلم حاذق ناقد، وكتاب أدرك مؤلفوه هذه الحقائق المهمة، وطالب يتلقى هذه الأفكار ويتفاعل معها في ضوء هذه المعطيات مجتمعة. وعليه فإن تدريس النصوص الأدبية لا يكون إلا إذا جعل الطالب فيه يتذوق نواحي الجمال في النص الأدبي (الدليمي، 2005، ص 228).

إن نجاح عملية التدريس يرتبط بنجاح الطريقة، وتستطيع الطريقة الجديدة أن تتلافى كثيراً من فساد المنهج أو ضعف الطلبة أو من صعوبة الكتاب المدرسي (الهاشمي، 1972، ص72).

ولطرائق التدريس مركز مرموق في عملية التربية والتعليم وذلك لكونها وسيلة بالغة الأهمية في ترجمة أهداف المنهج المدرسي إلى المفاهيم والاتجاهات والقيم والعادات والميول التي تتطلع المدرسة إلى تحقيقها (الامين، 1988، ص 102)، إن الطريقة الجديدة ليست قوالب جامدة يتقيد بها المعلم في كل الظروف والأحوال المتصلة بطبيعة المادة، أو بيئة الطالب الصفية أو المدرسية أو سواهما. فالمعلم ليس مطالب بالتزام طريقة معينة أو طريقة جامدة في التدريس، بل على المعلم أن يكون المبتدع لطريقته، مرناً في اتخاذ الأسلوب والطريقة المناسبة التي يقتنع بأنها توصله إلى تحقيق الأهداف التعليمية

والتربوية المطلوبة، ومن الواجب أن يكون المعلم ملماً بطرائق التدريس الحديثة والقديمة، ولشخصيته كبير الأثر في التدريس، وقد تكون عناية الطلبة وانتباههم راجعاً إلى قدرة المدرس ومهارته أكثر مما يرجع إلى مادة الدرس (مرعي، 2009، ص 25)، والطريقة الناجحة هي التي تؤدي إلى الغاية المقصودة في أقل وقت، وبأيسر جهد يبذله المعلم والمتعلم، وهي تثير عناية الطلبة وميولهم. وتحفزهم على العمل الإيجابي، والنشاط الذاتي، والمشاركة الفعالة في الدرس. وهي التي تشجع على التفكير الحر والحكم المستقل، كما يطلب في دروس التعبير والتذوق الأدبي (إبراهيم، 1973، ص 34).

إن التفكير وتعليمه يتطلب فهماً جيداً لبنية محتوى المادة الدراسية وتنظيمها وتتابعها بما يسهل مهمة الطلبة في العمل المرن عبر المادة الدراسية (محمود، 2006، ص 344)، إن المادة التي يراد تعلمها متى كانت مفهومة ومنظمة وذات معنى كان تعلمها أسرع وأدق وكانت أعصى على النسيان، واستطاع المتعلم أن يستعملها وأن يطبقها في مواقف جديدة (راجح، 1970، ص 273).

وللتنظيم مهارات تعمل على توسيع ادراك المتعلم بدلاً من تقليصه، وتعمل أيضاً على تشجيعه على إيجاد روابط جديدة وإبداعية بين المفاهيم المتوافرة والمخزنة سابقاً في أبنيته المعرفية (أبو جادو، 2007، ص 117) ويمكن أستعمال هذه المهارات في مجالات وكيفيات مختلفة منها في الحصول على المعلومات وترتيبها بحيث يمكن أستعمالها بشكل أكثر فاعلية، والمساعدة في التعريف والتمييز بين أجزاء الأشياء وخصائصها المساعدة في عمل الارتباطات بين المعلومات الجديدة والقديمة، والمساعدة في تقييم دقة المعلومات في التعرف على الأخطاء والتمييز بين الحقائق والآراء والمساعدة في تلخيص المعلومات بفعالية (غانم، 2009، ص 240-241).

وقد اختارت الباحثة الصف الخامس الأدبي لأهميته لأن الطالبات في هذه المرحلة ينمو تفكيرهن ويزداد ذكاؤهن وتتسع خبراتهن وتعمل هذه المتغيرات عملها في خيالهن فتغيره من حالته التي توصف بالبساطة وغموض الهدف والارتباط بالأفعال والأعمال في مرحلة الطفولة إلى حالة تتسع فيها الثقة بالنفس والخصوبة والطابع الفني والجمالي والارتباط بالجوانب العقلية والانفعالية، زيادةً على رقي مستواهن العلمي والثقافي (الآلوسي، 1983، ص 263)، وإن الطالبات في هذه المرحلة بسبب النضج العقلي والحصيلة اللغوية التي توافرت لهن بعد الدراسة الابتدائية والمتوسطة قادرات على قراءة النصوص وفهمها، واستنباط الأحكام الأدبية منها (أحمد، 1988، ص 22).

وتأسيساً على ما مر يمكن ان نجمل الأهمية بالنقاط الآتية:

- 1- أهمية اللغة بوصفها مظهر الإنسانية المميز الذي خص الله به الإنسان.
- 2- أهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.
- 3- أهمية الأدب والنصوص كونها يمثلان الحياة بذاتها وذوقها الأدبي.
- 4- أهمية طريقة التدريس كون نجاح التعليم يرجع إلى نجاح الطريقة المستخدمة.
- 5- أهمية التفكير كونه أكثر النشاطات المعرفية تقدماً.
- 6- أهمية مهارات التنظيم كونها تجعل الطالب محور العملية التعليمية وليس المدرس.
- 7- أهمية المرحلة الإعدادية بوصفها المرحلة التي تسهم في إعداد الطالبات لمواصلة التعلم أو الانخراط في الحياة العملية.

هدف البحث: يرمي البحث الحالي إلى:

معرفة فاعلية مهارات التنظيم في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص، وذلك الاجابة عن السؤال الاتي:

هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات الطالبات اللاتي يدرسن مادة الأدب والنصوص بمهارات التنظيم ومتوسط درجات الطالبات اللاتي يدرسن مادة الأدب والنصوص بالطريقة الاعتيادية في التحصيل.

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بـ:

- طالبات الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل للعام الدراسي 2013-2014.
- عدد من موضوعات مادة الأدب والنصوص المقرر تدريسها لطالبات الصف الخامس الأدبي وهي: (أبو نواس، ودعبل الخزاعي، وأبو تمام الطائي، والبحترى، والمتنبى، والشريف الرضي، وأبو العلاء المعري، وابن الفارض، والكاتب ابن المقفع، والجاحظ).

تحديد المصطلحات:**أولاً: الفاعلية**

عرفها كل من:

- أ- (بدوي) بأنها: "القدرة على إحداث أثر حاسم في زمن محدد" (بدوي، 1977، ص 127).
- ب- (موريس) بأنها: الأثر المرغوب أو المتوقع الذي يخدم غرضاً معيناً. (morris, 1980, 95 p)

التعريف الإجرائي:

الأثر الذي يحدثه استعمال مهارات التنظيم في تحصيل طالبات المجموعة التجريبية مقياساً بالدرجات التي يحصلن عليها في الاختبار الذي تعدّه الباحثة وتطبقه على عينة البحث في نهاية التجربة.

ثانياً: المهارة

المهارة لغة: " والمهارة: الحَذق في الشيء. والماهر: الحاذق بكل عمل، وأكثر ما يوصف به السابح المُجيد، والجمع مَهَرَة، ويقال: مَهَرْتُ بهذا الأمر أمهراً به مهارة أي صِرْتُ به حاذقاً" (ابن منظور، مادة مَهَر، 2005، ص 3793).

المهارة اصطلاحاً:

عرفها كل من:

- أ - (اللقاني) بأنها: " الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركياً وعقلياً مع توفير الوقت والجهد والتكاليف " (اللقاني، 1996، ص 187).
- ب- (عمار) بأنها: "استعداد موروث أو مكتسب للقيام بنشاط معين" (عمار، 2002، ص 56).

التعريف الاجرائي:

قدرة طالبات عينة البحث على فهم واستيعاب المادة التي تدرس لهن اثناء مدة التجربة بدقة وسرعة وسهولة وإتقان واقتصاد في الوقت والجهد المبذول.

ثالثاً: التنظيم

1- التنظيم لغة: "التنظيم مثله، ومنه نظم الأمر على المثل. وكل شيء قَرَنْتَه بآخر أو ضَمَمْت بعضه إلى بعض، فقد نَظَّمْتَه. والتنظيم. هو في الأصل مصدر، والانتظام: الاتساق، والنظام: الهدى والسيرة. وليس لأمرهم نظامٌ أي ليس له هَدْيٌ ولا مُنْعَلَق ولا استقامة. وما زال على نظام واحد أي عادةً" (ابن منظور، مادة نظم، 2005، ص 3955).

2- التنظيم اصطلاحاً

عرفه كل من:

- أ- (الطيبي) بأنه: "العملية التي يتم بها ترتيب أو تنسيق فئات الأشياء، أو الظواهر في نظام معين، وفقاً لما يوجد بين الفئات من علاقات متبادلة" (الطيبي، 2004، ص 86).
- ب- (عزب) بأنه: "عبارة عن تحديد الأنشطة والمهام والأدوار اللازمة لتحقيق أهداف المدرسة وتوزيعها على الأفراد بما يتلائم مع إمكانات وقدرات ومهارات كل فرد " (عزب، 2008، ص 202-203).

التعريف الاجرائي:

مجموعة من النشاطات التعليمية اللازمة التي تستعملها الباحثة في الصف مع طالبات عينة البحث عند تدريسها الموضوعات المحددة بغية تمكين الطالبات من العمل بفاعلية لتحقيق الاهداف.

رابعاً: مهارات التنظيم

عرفها كل من

- أ- (الطيبي) بأنها: "ترتيب المعلومات والبيانات للإفادة منها بفاعلية في المقارنة، والتصنيف والترتيب التسلسلي وفقاً لمعيار محدد" (الطيبي، 2004، ص210).
- ب- (الحلاق) بأنها: "المهارات التي تستخدم في تنظيم المعلومات لتصبح قابلة للفهم، وتعد بصورة فعالة خلال ممارسة المهارة نفسها، وهي تعتمد على بناء الخبرة والمعلومات عن طريق التشابه والاختلاف والاستمرارية" (الحلاق، 2007، ص33).

التعريف الاجرائي

مجموعة من المهارات التي تستعملها الباحثة مع طالبات المجموعة التجريبية تعتمد على تنظيم المعلومات لتصبح قابلة للفهم وتشمل (المقارنة من طريق ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر، وتصنيف الأشياء في مجموعات بحسب الصفات المشتركة، وكذلك الترتيب من طريق تسلسل الأشياء، والتمثيل من طريق توضيح المعلومات) في الموضوعات التي تدرس لهن في أثناء مدة التجربة بغية فهمها.

خامساً: الأدب**1- الأدب لغة:**

"الأدب الذي يتأدب به الأديب من الناس، وسمي أدباً لأنه يأدبُ الناس إلى المحامد وينهاهم عن المقابح، وأصل الأدب: الدعاء والأدب أدبُ النفس والدرس" (ابن منظور، مادة ادب، 2005، ص60).

2- الأدب اصطلاحاً:

عرفه كل من:

- أ- (عبد المجيد) بأنه:
- "ما أنتجه الكتاب أو الشعراء من جميل النثر أو الشعر، مما يصور عاطفة، أو يصف منظراً، أو يعرض صورة من صور الحياة أو الطبيعة" (عبد المجيد، 1952، ص289).
- ب- (ضيف) بأنه:
- "الكلام الإنشائي البليغ الذي يُقصد به التأثير في عواطف القراء والسماعين، سواء أكان شعراً أم نثراً" (ضيف، 1960، ص7).

التعريف الاجرائي:

الموضوعات التي ستدرسها الباحثة إلى طالبات عينة البحث في أثناء مدة التجربة التي يتضمنها كتاب الأدب والنصوص¹ المقرر تدريسه لطالبات الصف الخامس الأدبي.

¹ كتاب الأدب والنصوص 2013م / 1434 هـ تأليف عبد اللطيف الطائي و عبد الله عبد الرحيم السوداني وعهود عبد الواحد وعلوان عبد الحسن السلطان وداود سلمان فرج.

سادساً: النصوص**النصوص لغة:**

"النص: رَفَعَكَ الشَّيْءُ. نَصَّ الحديثَ يَنْصُهُ نصّاً: رَفَعَهُ. وكل ما أُظْهِرَ، فقد نُصَّ. يقال نَصَّ الحديث إلى فلان أي رَفَعَهُ وكذلك نَصَصْتُهُ إليه ونَصَّتُ الظبيُّ جِيْدَهَا: رَفَعْتَهُ، ونَصَّ الرجلُ نصّاً إذا سألَهُ عن شَيْءٍ حتى يَسْتَقْصِي ما عنده. ونَصَّ كلُّ شَيْءٍ مِنْهَا" (ابن منظور، مادة نص، ج4، 2005، ص 3930).

النصوص اصطلاحاً:

عرفها كل من:

أ- (إبراهيم) بأنها:

"قطع تختار من التراث الأدبي، يتوافر لها حظ من الجمال الفني، وتعرض على التلاميذ فكرة متكاملة، أو عدة أفكار مترابطة، وتزيد في طولها على ما سميناه محفوظات" (إبراهيم، 1973، ص 251).

ب- (حمدان) بأنها:

"كل كلام رقيق جميل يعبر عن الحقائق الأدبية والعواطف الإنسانية" (حمدان، 1990، ص 11).

التعريف الإجرائي للنصوص الأدبية:

عدد من النصوص الأدبية الشعرية والنثرية الموجودة في الكتاب المقرر تدريسه للصف الخامس الادبي التي تُدرس لطالبات عينة البحث في اثناء مدة التجربة بغية فهمها وتدوقها وحفظها.

الصف الخامس الأدبي:

هو الصف الثاني من صفوف المرحلة الإعدادية التي تلي المرحلة المتوسطة في العراق ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات وظيفتها الإعداد للحياة العملية أو للدراسة الجامعية (جمهورية العراق ، 1984، ص 4).

الفصل الثاني**دراسات سابقة**

أ - دراسة حافظ، وعطية (2006م)

"فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية". أجريت هذه الدراسة في مصر، جامعة بنها، وهدفها معرفة: فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

تكونت عينة الدراسة من (86) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي، اعد الباحثان اختباراً في الكتابة الإبداعية لقياس مستوى أداء طلاب الصف الأول الثانوي في خمس عشرة مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية، وهي المهارات التي حصلت على 80% فأكثر من حيث أهميتها النسبية لطلاب المرحلة الثانوية، استعمل الباحثان تحليل التباين الثنائي، والاختبار التائي (t-test) وسائل احصائية.

أثبتت نتائج الدراسة فعالية البرنامج في تنمية هذه المهارات، وتفق أفراد المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية على أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية. وأوصت بضرورة تطوير برامج تعليم التعبير في المرحلة الثانوية في ضوء التعلم المنظم ذاتيا (حافظ، وعطية، 2006، 33-27)

ب - دراسة حسين (2008 م)

"أثر برنامج (الكورت) في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص"

أجريت هذه الدراسة في العراق، جامعة بابل، وهدفها معرفة: أثر برنامج الكورت في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص.

تكونت عينة الدراسة من (81) طالبة، اختارته عشوائياً بواقع (41) طالبة في المجموعة التجريبية، و(40) طالبة في المجموعة الضابطة، أجرت الباحثة تكافؤاً بين المجموعتين في متغيرات: (العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي للأبوين، ودرجات مادة اللغة العربية للعام السابق)، استمرت التجربة (23) اسبوعاً، وقد أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً لقياس تحصيل الطالبات في مادة الأدب والنصوص، وكذلك استعملت أداة موحدة لقياس التفكير الإبداعي وهي (اختبار سيد خير الله 1981) واستعملت الباحثة: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الصعوبة، ومعادلة معامل قوة التمييز وسائل احصائية، وبعد تحليل النتائج إحصائياً توصلت إلى:

1- تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درس باستعمال برنامج الكورت على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درس بالطريقة الاعتيادية في التحصيل.

2- تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درس باستعمال برنامج الكورت على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درس بالطريقة الاعتيادية في التفكير الإبداعي.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة أوصت بما يأتي:

1. اطلاع مدرسات مادة اللغة العربية ومدرسيها على خطوات استعمال برنامج الكورت لاستعمالها عند تدريس مادة الأدب والنصوص لطالبات الصف الرابع العام.

2. ضرورة تأكيد المشرفين التربويين أهمية استعمال برامج التفكير في أثناء زيارتهم الميدانية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها.

3. تنظيم دورات تدريبية للمدرسين على البرنامج للاستفادة منه وتطبيقه في تدريس اللغة العربية بصورة عامة، والأدب والنصوص بصورة خاصة.

اعتماد برنامج تعليم التفكير (الكورت) بوصفه منهجاً مستقلاً واستعماله في المدارس الثانوية ومعاهد المعلمين لما له من أهمية في زيادة التحصيل، وتنمية التفكير الإبداعي. (حسين، 2008، 84-115)

ت - دراسة الموسوي (2011م)

"أثر إستراتيجية سوم (swom) في تحصيل مادة الأدب والنصوص لدى طالبات الصف الخامس الأدبي".

أجريت هذه الدراسة في العراق، جامعة بغداد، وهدفها معرفة: أثر إستراتيجية سوم (swom) في تحصيل مادة الأدب والنصوص لدى طالبات الصف الخامس الأدبي.

تكونت عينة الدراسة من (72) طالبة، اختارته عشوائياً بواقع (37) طالبة في المجموعة التجريبية و(35) طالبة في المجموعة الضابطة، أجرت الباحثة تكافؤاً بين المجموعتين في متغيرات: (اختبار القدرة اللغوية، والمعلومات السابقة، والعمر الزمني محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي للأبوين، ودرجات مادة اللغة العربية للعام السابق). استمرت التجربة (16) أسبوعاً: أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً لقياس تحصيل الطالبات في مادة الأدب والنصوص، واستعملت الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان براون، ومعامل الصعوبة، ومعامل القوة التمييزية وسائل احصائية، وبعد تحليل النتائج إحصائياً توصلت إلى: تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درس مادة الأدب والنصوص باستراتيجية سوم (سوم) على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درس بالطريقة الاعتيادية في التحصيل. في ضوء النتيجة التي أسفر عنها البحث، أوصت الباحثة بما يأتي:

1. اعتماد استراتيجية سوم عند تدريس مادة الأدب والنصوص في المرحلة الإعدادية.

2. الاستفادة من دروس اللغة العربية الأخرى في تدريب الطالبات على تذوق النصوص وتحليلها من طريق الأفكار والأخيلة والصور البلاغية الواردة فيها.

3. ضرورة تعريف مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بالاستراتيجيات الحديثة ولا سيما استراتيجية سوم.
4. تأكيد المشرفين التربويين استعمال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الاستراتيجيات الحديثة التي أثبتت نجاحها بالتجريب في أثناء زيارتهم المدارس.
5. تضمين مناهج طرائق تدريس اللغة العربية المقررة لطلبة كليات التربية، والتربية الأساسية الاستراتيجيات والطرائق والأساليب الحديثة. (الموسوي، 2011، 65-86)

موازنة الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات السابقة تحاول الباحثة الكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات من جهة، وبينها وبين الدراسة الحالية من جهة أخرى، وعلى النحو الآتي:

- 1- **المنهجية:** اتبعت الدراسات السابقة جميعها المنهج التجريبي، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في منهجها.
- 2- **الهدف:** تباينت أهداف الدراسات السابقة بتباين مشكلاتها، فدراسة حافظ، وعطية (2006م) هدفها التعرف على فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية. ودراسة حسين (2008م) هدفها التعرف على أثر برنامج الكورت في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص. ودراسة الموسوي (2011م) هدفها التعرف على أثر إستراتيجية سوم (swom) في تحصيل مادة الأدب والنصوص. في حين كان هدف الدراسة الحالية التعرف على فاعلية مهارات التنظيم في تحصيل مادة الأدب والنصوص.
- 3- **المكان:** الدراسات السابقة من حيث مكان إجرائها، فقد أجريت دراسة حافظ، وعطية (2006م) في مصر، ودراسة حسين (2008م)، ودراسة الموسوي (2011م)، في العراق، أما الدراسة الحالية فإنها أجريت في العراق.
- 4- **المرحلة:** طبقت الدراسات السابقة على المرحلة الاعدادية¹، فقد طبقت دراسة حافظ، وعطية (2006م) على المرحلة الثانوية/الصف الأول، ودراسة حسين (2008م) على المرحلة الاعدادية/الصف الرابع العام، ودراسة الموسوي (2011م) على المرحلة الاعدادية/الخامس الأدبي، أما الدراسة الحالية فأنها ستطبق على المرحلة / الخامس الأدبي
- 5- **العينة:** تباينت أعداد العينات في الدراسات السابقة؛ إذ كانت (86) طالباً في دراسة حافظ، وعطية (2006م)، و(81) طالبة في دراسة حسين (2008م)، و(72) طالبة في دراسة الموسوي (2011م)، أما الدراسة الحالية فتكونت عينتها من (59) طالبة.
- 6- **الجنس:** اختلفت الدراسات السابقة من حيث الجنس (طلاب، وطالبات)، فقد أجريت دراسة حافظ، وعطية (2006م)، على الطلاب، أما دراسة حسين (2008م)، ودراسة الموسوي (2011م)، فقد أجريت على الطالبات، أما الدراسة الحالية فقد اتفقت مع (حسين والموسوي) إذ أجريت على الطالبات أيضاً.
- 7- **المتغير التابع:** تباينت الدراسات السابقة من حيث المتغير التابع فقد كان في دراسة حافظ، وعطية (2006م) تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، وفي دراسة حسين (2008م) كان تنمية التفكير الإبداعي، وفي دراسة الموسوي (2011م) كان التحصيل، أما الدراسة الحالية فقد اتفقت مع دراسة (الموسوي) إذ كان التحصيل أيضاً.
- 8- **المادة الدراسية:** تباينت الدراسات السابقة من حيث المادة الدراسية التي أجريت فيها التجربة، فقد أجريت دراسة حافظ، وعطية (2006م) في التعبير، أما دراسة حسين (2008م)، ودراسة الموسوي (2011م) ففي مادة الأدب والنصوص، أما الدراسة الحالية فقد اتفقت مع دراستي (حسين والموسوي) في أن المادة الدراسية كانت الأدب والنصوص.
- 9- **الوسائل الإحصائية:** استعملت الدراسات السابقة الوسائل الإحصائية، فقد استعملت دراسة حافظ وعطية (2006م) تحليل التباين التثائي، والاختبار التائي (t-test)، واستعملت دراسة حسين (2008م)، ودراسة الموسوي (2011م)

¹ طبقت دراسة حافظ وعطية (2006) على المرحلة الثانوية التي تساوي عندنا المرحلة الاعدادية.

الاختبار التائي، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان - براون، ومعادلة الصعوبة، ومعادلة معامل قوة التمييز، ومعادلة فعالية البدائل الخاطئة، أما الدراسة الحالية فتتفق مع دراساتي (حسين، والموسوي) في استعمالها الوسائل الاحصائية نفسها.

10- **النتائج:** توصلت الدراسات السابقة جميعها إلى تفوق المجموعات التجريبية على المجموعات الضابطة ففي دراسة حافظ وعطية (2006م) تفوقت المجموعة التجريبية التي استعملت التعلم المنظم ذاتياً على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، وفي دراسة حسين (2008م) تفوقت المجموعة التجريبية التي استعملت الكورت على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، وفي دراسة الموسوي (2011م) تفوقت المجموعة التجريبية التي استعملت استراتيجية سوم على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، أما الدراسة الحالية فسوف نتعرف على النتيجة لاحقاً.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي لمعرفة (فاعلية مهارات التنظيم في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص)، لأنه يتلاءم وطبيعة بحثها، وقد اعتمدته دراسات عديدة، وهو احد مناهج البحث العلمي المستعملة في العلوم التربوية والنفسية، ويُعد المنهج التجريبي من المناهج الدقيقة في معالجة بعض المشكلات أو دراسة بعض الظواهر التربوية إذ تقوم الباحثة بضبط جميع المتغيرات التي ترى أنها قد تكون لها تأثير على نتائج بحثها، باستثناء متغير واحد وهو المقصود دراسة تأثيره في المشكلة أو الظاهرة المدروسة (الكندري، 1988، ص 134).

ثانياً: التصميم التجريبي: التصميم التجريبي هو مخطط أو برنامج عمل للإجراءات التي تمكن الباحث من اختبار الفروض والوصول إلى نتائج صادقة حول العلاقات بين المتغيرات المستقلة والتابعة (جون، ويست، 1988، ص 92). ومن المعروف أن التربية بحكم طبيعة الظواهر التي تعالجها لم تصل بعد إلى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال في الضبط (فان دالين، 1985، ص 381). فقد اختارت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي، لأن عملية الضبط في البحوث التربوية والنفسية تبقى جزئية مهما اتخذت فيها من إجراءات (عليان وغنيم، 2000، ص 270) والشكل (1) يبين التصميم التجريبي للبحث.

شكل (1)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	الأداة	المتغير التابع
التجريبية	مهارات التنظيم	اختبار نهائي	التحصيل
الضابطة	الطريقة الاعتيادية		

يتضح من هذا التصميم، أن الباحثة استعملت مجموعتين، إحداهما تجريبية تعرض للمتغير المستقل (مهارات التنظيم) ، والأخرى ضابطة، وهي المجموعة التي لا يتعرض أفرادها لأثر المتغير المستقل (مهارات التنظيم)، وإنما تدرس بالطريقة الاعتيادية، وبعد ذلك يتم حساب الفرق بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار النهائي.

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته

1- **مجتمع البحث:** يشمل مجتمع البحث الحالي طالبات المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل للعام الدراسي 2013-2014م، لذا زارت الباحثة المديرية العامة لتربية بابل، بموجب الكتاب الصادر من

جامعة بابل - كلية التربية للعلوم الإنسانية ملحق (1) لمعرفة المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنات التابعة لها، فكانت المدارس على ما مبين في جدول (1).

جدول (1)

المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل

ت	أسماء المدارس	عدد الشعب	العنوان
1	إعدادية طليطلة للبنات	2	حي نادر / 2
2	إعدادية أم البنين للبنات	2	شارع 60
3	إعدادية خديجة الكبرى للبنات	2	حي الأكرمين
4	إعدادية سكيمة بنت الحسين للبنات	2	حي العسكري
5	إعدادية الخنساء للبنات	2	مركز شارع 40
6	ثانوية الحوراء للبنات	2	حي الأساتذة
7	ثانوية بنت الهدى للبنات	2	حي البكرلي

يلحظ من جدول (1) أن عدد المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل (7) مدارس، اثنتان منها ثانويتان، وخمس مدارس إعدادية.

2- عينة البحث

يراد بالعينة مجموعة من أفراد مجتمع البحث يختارها الباحث ليحتك بها احتكاكاً مباشراً في أثناء تنفيذه بحثه (الكندري، 1993، ص 95).

وعليه فإن عينة البحث الحالي جاءت على النحو الآتي:

أ. عينة المدارس

بعد أن حددت الباحثة المدارس المشمولة بالبحث وعددها (7) مدارس اختارت مدرسة إعدادية طليطلة للبنات النهارية بطريقة عشوائية¹ لإجراء بحثها فيها.

ب. عينة الطالبات:

بعد أن حددت الباحثة المدرسة التي ستطبق فيها التجربة، وهي إعدادية طليطلة للبنات، زارت الباحثة تلك المدرسة مستصحبة معها كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة لتربية بابل، ملحق (2)، ووجدت أنها تحتوي على شعبتين للصف الخامس الأدبي، وبطريقة السحب العشوائي² حددت الباحثة شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس مادة الأدب والنصوص بطريقة مهارات التنظيم، وشعبة (ب) تمثل

المجموعة الضابطة التي ستدرس الأدب والنصوص بالطريقة الاعتيادية. وكان عدد طالبات عينة البحث (62) طالبة بواقع (30) طالبة في شعبة (أ) و (32) طالبة في شعبة (ب). وبعد استبعاد الطالبات المخفقات البالغ عددهن (3) طالبات في شعبة (ب) أصبح عدد طالبات العينة (59) طالبة منهن (30) طالبة في المجموعة التجريبية و (29) طالبة في المجموعة الضابطة، و جدول (2) يبين ذلك:

¹ استعملت الباحثة طريقة السحب العشوائي البسيط، إذ كتبت الباحثة أسماء المدارس على أوراق صغيرة ووضعتها في كيس، وسحبت ورقة واحدة، فكانت الورقة تحمل أسم إعدادية طليطلة للبنات.

² كتبت الباحثة أسمى الشعبتين على ورقتين صغيرتين ووضعتهما في كيس، وسحبت ورقة فكانت الورقة المسحوبة تحمل اسم الشعبة (أ) لتكون المجموعة التجريبية، أما الورقة التي تحمل اسم الشعبة (ب)، فكانت للمجموعة الضابطة.

جدول (2)

إعداد طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة (عينة البحث)

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات المخفقات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	30	—	30
الضابطة	ب	32	3	29
المجموع		62	3	59

واستبعدت الباحثة الطالبات المخفقات عند حساب النتائج، وأبقت عليهن داخل الصف في أثناء التدريس لتحافظ على النظام في المدرسة.

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

حرصت الباحثة قبل الشروع بتطبيق التجربة على تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة، وهذه المتغيرات هي:

1. العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور . ملحق (3).
2. درجات اللغة العربية في الاختبار النهائي للعام الدراسي 2012-2013. ملحق (4).
3. التحصيل الدراسي للآباء.
4. التحصيل الدراسي للأمهات.

وقد حصلت الباحثة على المعلومات الخاصة بالعمر الزمني والتحصيل الدراسي للأبوين من البطاقة المدرسية، وعن طريق استمارة قدمتها الباحثة للطالبات. ملحق (5)، أما درجات اللغة العربية للاختبار النهائي فقد حصلت عليها الباحثة من سجل الدرجات المُعد من إدارة المدرسة، وفيما يأتي عرض لنتائج التكافؤ بين مجموعتي البحث:

1. العمر الزمني محسوباً بالشهور:

أجرت الباحثة تكافؤاً إحصائياً في العمر الزمني محسوباً بالشهور لطالبات مجموعتي البحث، باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط أعمار طالبات المجموعتين، وعند حساب الفرق إحصائياً، وجدت الباحثة انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي أعمار طالبات المجموعتين عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (57)، وجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3)

الوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) للعمر الزمني لطالبات مجموعتي البحث

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	204,97	121,13	57	0,583	2,000	غير دال إحصائياً
الضابطة	29	203,34	106,81				

يتضح من جدول (3) أن متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية (204,97) شهراً، وتباينها (121,13)، وان متوسط أعمار طالبات المجموعة الضابطة (203,34) شهراً، وتباينها (106,81)، وان القيمة التائية المحسوبة (0,583) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,000)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني.

2 - درجات مادة اللغة العربية في الاختبار النهائي في الصف الرابع الأدبي للعام الدراسي السابق (2012 - 2013).

اعتمدت الباحثة في تكافؤ المجموعتين درجات مادة اللغة العربية للصف الرابع الأدبي للعام الدراسي السابق (2012-2013) التي حصلت عليها من سجلات المدرسة، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين

درجات طالبات مجموعتي البحث في الصف الرابع الأدبي، وجدت الباحثة انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين، عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (57) وجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4)

الوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية لدرجات طالبات مجموعتي البحث للعام السابق 2012-2013

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	58,43	66,69	57	0,465	2,000	غير دال احصائياً
الضابطة	29	57,55	52,65				

يتضح من جدول (4) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (58,43) درجة، وتباينها (66,69)، وإن متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (57,55) درجة، وتباينها (52,65)، وإن القيمة التائية المحسوبة (0,465) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية (2,000)، وبدرجة حرية (57)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في درجات اللغة العربية للعام الدراسي السابق 2012-2013.

3. التحصيل الدراسي للآباء

أظهرت نتائج التكافؤ في التحصيل الدراسي للآباء باستعمال مربع كاي (كا) انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (4) بين المجموعتين في تحصيل الآباء، وجدول (5) يبين ذلك

جدول (5)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء مجموعتي البحث وقيمتا (كا) المحسوبة والجدولية

المجموعة	العدد	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية معهد	كلية فما فوق	درجة الحرية	قيمة كا2		مستوى الدلالة عند (0,05)
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	7	5	5	6	7	4	0,54	9,49	غير دال احصائياً
الضابطة	29	5	6	6	6	6				

يتضح من جدول (5) أن قيمة (كا) المحسوبة (0,54) وهي أصغر من قيمة (كا) الجدولية البالغة (9,49) عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (4)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في التحصيل الدراسي للآباء.

4. التحصيل الدراسي للأمهات

أظهرت نتائج التكافؤ في التحصيل الدراسي للأمهات باستعمال مربع كاي (كا) انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (4) بين المجموعتين في التحصيل الدراسي للأمهات، وجدول (6) يبين ذلك

جدول (6)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات مجموعتي البحث وقيمتا (كا) المحسوبة والجدولية

المجموعة	العدد	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية معهد	كلية فما فوق	درجة الحرية	قيمة كا2		مستوى الدلالة عند (0,05)
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	5	6	6	5	8	4	0,51	9,49	غير دال احصائياً
الضابطة	29	6	6	5	6	6				

يتضح من جدول (6) أن قيمة (كا) المحسوبة (0,51) وهي اصغر من قيمة (كا) الجدولية (9,49) عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (4)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في التحصيل الدراسي للأمهات.

خامساً: ضبط المتغيرات الخارجية(الدخيلة)

يعد ضبط المتغيرات الدخيلة واحداً من الإجراءات المهمة في البحث التجريبي من أجل توفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي، وحتى يتمكن الباحث من أن يعزو معظم التباين في المتغير التابع إلى المتغير المستقل في الدراسة وليس إلى متغيرات أخرى، وبالتالي تقليل تباين الخطأ (ملحم، 2010، ص 73).

وإذا لم تضبط الباحثة هذه المتغيرات فإن النتيجة لا يمكن الاعتماد عليها، وذلك لأن عدم ضبط المتغيرات المؤثرة في المتغير التابع قد يسبب فروقاً لها دلالاتها الإحصائية، لذلك حاولت الباحثة ضبط المتغيرات غير التجريبية ، وأهم هذه المتغيرات هي:

1. **اختيار العينة:** حاولت الباحثة السيطرة على الفروق في اختيار العينة، بإجراء التكافؤ الإحصائي بين طالبات مجموعتي البحث في عمرهن الزمني محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي للأبوين ودرجات الطالبات في مادة اللغة العربية في الصف الرابع الأدبي في الامتحان النهائي للعام الدراسي 2012-2013.
2. **الحوادث المصاحبة:** لم تتعرض طالبات المجموعتين إلى أي ظرف أو طارئ أو حادث يعرقل سير التجربة طوال مدتها، أو يؤثر في المتغير التابع بجانب تأثير المتغير المستقل.
3. **الاندثار التجريبي:** ويقصد به الأثر المتولد عن ترك عدد من الطلاب الخاضعين للتجريب، أو انقطاعهم عن الدوام مما يترتب على هذا تأثير في النتائج. (الزويبي، 1968، ص 61-62) ولم تتعرض التجربة طوال مدة إجرائها إلى ترك أية طالبة أو انقطاعها.
4. **العمليات المتعلقة بالنضج:** ويقصد بها التغيرات البيولوجية والفسولوجية والسيكولوجية التي تحدث في بنية الكائن البشري، وهذا التغير يحدث عند معظم الأفراد في العمر نفسه. (ملحم، 2000، ص 398)
- وأن طالبات المجموعتين قد تعرضن للمدة نفسها، ولم يكن لهذا المتغير أثر يذكر في التجربة لان النضج إذا حصل فإنه يحصل لدى طالبات المجموعتين معاً.
5. **أداة القياس:** استعملت الباحثة أداة قياس واحدة بالنسبة للمجموعتين (التجريبية والضابطة) وهي الاختبار التحصيلي.
6. **أثر الإجراءات التجريبية:** عملت الباحثة للحد من هذا العامل في سير التجربة ما يأتي:
 - أ. **سرية البحث:** حرصت الباحثة على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطالبات بطبيعة البحث وهدفه لكي لا يتغير نشاطهن أو تعاملهن مع التجربة مما قد يؤثر في سلامتها ونتائجها.
 - ب. **المادة الدراسية:** كانت المادة الدراسية للتجربة موحدة لمجموعي البحث وهي عشرة موضوعات من موضوعات كتاب الأدب والنصوص للصف الخامس الأبي.
 - ت. **القائم بالتدريس:** إن تخصيص مدرّسة لكل مجموعة قد يؤثر في المتغير التابع نتيجة لفاعلية المدرّسة أو شخصيتها ، لذلك فضّلت الباحثة أن تدرس مجموعتي البحث بنفسها لتلافي تأثير هذا المتغير
 - ث. **توزيع الحصص:** اعتمدت الباحثة الجدول الأسبوعي المطبق في المدرسة من غير تغيير فيه ، إذ درّست الباحثة أربع حصص في الأسبوع ، بواقع حصتين لكل مجموعة، وجدول(7) يبين ذلك.

جدول (7)

توزيع الحصص الدراسية على مجموعتي البحث

اليوم	الحصة	المجموعة	الوقت	الحصة	المجموعة	الوقت
الأثنين	الأولى	التجريبية	8	الثانية	الضابطة	8,50
الأربعاء	الثانية	الضابطة	1,50	الثالثة	التجريبية	2,40

يتضح من جدول (7)، أن الحصة الأولى من يوم الاثنين للمجموعة التجريبية ، والحصة الثانية من اليوم نفسه للمجموعة الضابطة، وأن الحصة الثانية من يوم الأربعاء للمجموعة الضابطة، والحصة الثالثة من اليوم نفسه للمجموعة التجريبية.

ج. مدة التجربة: كانت مدة التجربة واحدة لمجموعتي البحث وهي (10) عشرة أسابيع ، إذ بدأت التجربة بتاريخ 11/4/2013 ، وانتهت بتاريخ 16/1/2014.

ح. بناية المدرسة: طبقت التجربة في مدرسة واحدة، وفي صفين متجاورين ومتشابهين من حيث المساحة، وعدد الشبايك والإنارة، وعدد المقاعد ونوعها.
سادساً: تحديد المادة العلمية:

حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرس لطالبات مجموعتي البحث في أثناء مدة التجربة وهي: (عشرة) موضوعات من موضوعات كتاب الأدب والنصوص المقرر تدريسه لطالبات الصف الخامس الأدبي للعام الدراسي 2013-2014، وجدول (8) يبين الموضوعات وأرقام صفحاتها.

جدول(8)

الموضوعات التي تم تدريسها في أثناء مدة التجربة

ت	الموضوع	رقم الصفحة
1	أبو نواس	16-12
2	الشاعر دجيل الخزاعي	20-17
3	الشاعر أبو تمام الطائي	27-21
4	الشاعر الجحزي	36-28
5	الشاعر المتنبّي	46-37
6	الشاعر الشريف الرضي	52-47
7	الشاعر أبو العلاء المعري	60-53
8	الشاعر ابن الفارض	69-61
9	الكاتب / ابن المقفع	72-70
10	الجاحظ	77-72

سابعاً: صياغة الأهداف السلوكية:

إن صياغة الأهداف السلوكية لأي نظام مثل المنهج سيحدد العمليات التي يجب أن تقوم لتحقيق الهدف العام فصياغة الأهداف ستساعد على تحديد طرائق التدريس ووسائل القياس والتقييم التي ستنفذ لتحقيق نتائج افضل (محمد، 1990، ص 120)، والهدف السلوكي "يعد وصفاً لتغير سلوكي يتوقع حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة لمروره بخبرة تعليمية وثقافية، مع موقف تدريسي، أو هو الهدف الذي يمكن ملاحظته والذي سوف يكون التلميذ قادراً على أدائه بعد أن تكتمل مدة تعلمه " (إبراهيم، 1986، ص 8).

وبناء على ما تقدم صاغت الباحثة (140) هدفاً سلوكياً اعتماداً على الأهداف العامة ملحق(6)، ومحتوى موضوعات الأدب والنصوص التي ستدرس في أثناء مدة التجربة موزعة بين مستويات المجال المعرفي في تصنيف بلوم: (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم) لأن مستويات هذا المجال تلائم الطالبات في مرحلة الدراسة الإعدادية، ويمكن ملاحظتها وقياسها بسهولة.

عرضت الأهداف السلوكية على عدد من الخبراء والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية وطرائق تدريس اللغة العربية، لمعرفة آرائهم في سلامة صياغة الأهداف السلوكية ومدى تغطيتها محتوى المادة الدراسية. ملحق (7)، وبعد الإطلاع على آرائهم أجريت التعديلات اللازمة وأضيفت (4) أهداف أخرى، وبذلك أصبح عدد الأهداف السلوكية بصيغتها

النهائية (144) هدفا بواقع (21) هدفا لمستوى المعرفة، و (20) هدفا لمستوى الفهم، و (28) هدفا لمستوى التطبيق، و (29) هدفا لمستوى التحليل، و (25) هدفا لمستوى التركيب، و (21) هدفا لمستوى التقويم والجدول (9) يبين ذلك:

الجدول (9)

عدد الأهداف السلوكية لموضوعات الأدب والنصوص المقرر تدريسها في مدة التجربة موزعة بحسب مستويات المجال المعرفي لتصنيف بلوم

ت	الموضوعات	عدد الأهداف السلوكية					المجموع
		التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
1	أبو نواس	1	1	3	2	3	2
2	دعبل الخزاعي	1	1	3	3	2	2
3	أبو تمام الطائي	2	4	3	3	3	2
4	البحري	3	2	3	3	2	2
5	المتنبي	3	3	4	4	3	3
6	الشريف الرضي	4	2	3	2	2	1
7	أبو العلاء المعري	2	3	4	4	2	3
8	ابن الفارض	2	2	2	3	2	2
9	ابن المقفع	1	1	1	3	3	2
10	الجاحظ	2	1	2	2	3	2
	المجموع	21	20	28	29	25	21

ثامناً: اعداد الخطط التدريسية

يقصد بالخطط التدريسية تصورات مسبقة للمواقف، والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها المدرس وطلوبته لتحقيق أهداف تعليمية معينة، وتتضمن هذه العملية تحديد الأهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها، واختيار أساليب تنفيذها، وتقويم مدى تحصيل الطلبة لتلك الأهداف (الأمين، 1992، ص 133)

ولما كان إعداد الخطط التدريسية يُعد واحداً من متطلبات التدريس الناجح فقد أعدت الباحثة خططاً تدريسية للمجموعة التجريبية باستعمال مهارات التنظيم، أما المجموعة الضابطة فقد أعدت لها خططاً بالطريقة الاعتيادية، وعرضت الباحثة أنموذجين من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، باللغة العربية وآدابها، وطرائق تدريسها، والعلوم التربوية والنفسية، للإفادة من آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة الخطتين، وجعلهما سليمتين، وفي ضوء ما أبداه الخبراء تم إجراء بعض التعديلات عليهما، وأصبحتا جاهزتين للتنفيذ.

تاسعاً: طريقة إجراء التجربة

باشرت الباحثة بتطبيق التجربة على طالبات المجموعتين (التجريبية، والضابطة) يوم الاثنين 2013/11/4، وقد درست الباحثة طالبات المجموعة التجريبية على وفق مهارات التنظيم، "وتهدف إلى ترتيب المعلومات بحيث يكمن استخدامها بفعالية أكثر، وتشمل مهارة المقارنة أي ملاحظة التشابهات والاختلافات بين شيئين أو أكثر، ومهارة التصنيف أي وضع أشياء أو كيانات في مجموعات حسب الصفات المشتركة بينها، وتشمل على مهارة الترتيب وتهدف إلى وضع الكيانات في تسلسل وفقاً لمعيار معطى" (عبد العزيز، 2009، ص 294).

أما المجموعة الضابطة فقد درست الباحثة على وفق الطريقة الاعتيادية، وبهاتين الطريقتين أكملت الباحثة تجربتها، إذ انتهت في 2014/1/16.

عاشراً: أداة البحث.

تعد الاختبارات التحصيلية إحدى الوسائل المهمة التي تستعمل في تقييم تحصيل الطلبة، وأنها من أكثر الوسائل التقييمية شيوعاً لسهولة إعدادها وتصحيحها وتطبيقها (الامام، وآخرون، 1990، ص 59)، وقد أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً لقياس التحصيل لدى طالبات مجموعتي البحث، في ضوء الأهداف السلوكية ومستوياتها ومحتوى المادة المحددة للتجربة، وقد اشتمل على (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بواقع أربعة بدائل لكل فقرة، واتبعت الخطوات الآتية في بناء الاختبار:

أ - إعداد جدول المواصفات

عبارة عن مخطط تفصيلي يحدد محتوى الاختبار، ويربط محتوى المادة الدراسية بالأهداف التعليمية السلوكية، ويبين الوزن النسبي الذي يعطى لكل موضوع من الموضوعات المختلفة، والاوزان النسبية للأهداف المعرفية السلوكية في مستوياتها المختلفة (النور، 2007، ص 127)، ويفيد جدول المواصفات في إعطاء كل هدف الوزن الذي يستحقه، لذلك هو أداة فاعلة في تحقيق صدق المحتوى، إذ يلزم واضع الاختبار بتوزيع فقرات اختباره على أجزاء المحتوى وعناصره المختلفة من جهة، وعلى الأهداف السلوكية المتعلقة بهذا المحتوى من جهة أخرى (البغدادي، 1981، ص 129)، و جدول (10) يبين ذلك.

جدول (10)

جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

ت	المحتوى	مجموع الأهداف	الأهمية النسبية %	مستوى الأهداف السلوكية						إجمالي الفقرات
1	أبو نواس	12	8,33%	0,48	0,45	0,64	0,66	0,57	0,48	3,3
2	دعبل الخزاعي	12	8,33%	0,48	0,45	0,64	0,66	0,57	0,48	3,3
3	أبو تمام الطائي	17	11,80%	0,68	0,65	0,91	0,94	0,81	0,68	4,7
4	البحري	15	10,41%	0,59	0,56	0,79	0,82	0,71	0,59	4,1
5	المتنبي	20	13,88%	0,80	0,76	1,06	1,1	0,95	0,80	5,5
6	الشريف الرضي	14	9,72%	0,55	0,52	0,73	0,76	0,65	0,55	3,8
7	أبو العلاء المعري	18	12,5%	0,72	0,69	0,97	1,00	0,86	0,72	5
8	ابن الفارض	13	9,02%	0,52	0,49	0,69	0,72	0,62	0,52	3,6
9	ابن المقفع	11	7,63%	0,43	0,41	0,58	0,60	0,52	0,43	3
10	الجاحظ	12	8,33%	0,48	0,45	0,64	0,66	0,57	0,48	3,3
	المجموع	144	100%	5,73	5,43	7,65	7,92	6,83	5,73	40

يتضح من الجدول (10) أن جدول المواصفات شمل الأهمية النسبية للمحتوى الدراسي موزعة بين الموضوعات التي درست في أثناء مدة التجربة.

ب - صياغة فقرات الاختبار

لأجل الابتعاد عن الأحكام الذاتية في التصحيح فقد اختارت الباحثة نوعاً من الاختبارات الموضوعية وهو الاختيار من متعدد، كونه تتصف بمزايا منها أنه لا يتأثر بذاتية المصحح، ويتم تصحيحها بشكل أسهل، وبشكل عادل، ويمكن أن تغطي معظم أجزاء المادة المقررة (البيلي، 2009، ص 419).

ت - صدق الاداة

يقصد بصدق الاداة هو مقدرتها على قياس ما وضعت من أجله أو السمة المراد قياسها (الغريب، 1970، ص 677).

وحرصت الباحثة على أن تتحقق من صدق الاختبار وجعله يقيس فعلاً ما وضع لقياسه ويحقق الأهداف التي وضع من أجلها، وذلك باعتماد الصدق الظاهري وصدق المحتوى.

• الصدق الظاهري

هو المظهر العام للاختبار من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها، وكذلك يتناول تعليمات الاختبار ودقتها ودرجة وضوحها وموضوعيتها ومدى مناسبة الاختبار للغرض الذي وضع من أجله (الامام، وآخرون، 1990، ص 130).

ولما كانت وسيلة التحقق من الصدق الظاهري إطلاع المتخصصين على مدى تمثيل الفقرات للصفة المراد قياسها، فقد عرضت الباحثة فقرات الاختبار على عدد من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، وفي العلوم التربوية والنفسية لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في صلاحية الفقرات من عدم صلاحيتها في قياس ما وضعت لأجل قياسه. اذ اتفق على سلامة وصلاحية جميع الفقرات وبهذا تم التحقق من الصدق الظاهري.

• صدق المحتوى

ويعني الدرجة التي يقيس بها الاختبار ما صمم من أجل قياسه في المجتمع ويعد صدق المحتوى من أهم أنواع الصدق في الاختبارات التحصيلية (الامام، 1990، ص 127).

وقد تحققت الباحثة من صدق المحتوى بتصميم جدول مواصفات للاختبار التحصيلي النهائي.

ث - تعليمات الاختبار:

وضعت الباحثة التعليمات الآتية:

• تعليمات الإجابة:

- اكتب اسمك، وشعبتك، في المكان المخصص لهما في ورقة الإجابة.
- أمامك اختيار يتكون من (40) فقرة، المطلوب الإجابة عنها جميعها من دون ترك أي فقرة منها.

• تعليمات التصحيح:

خصصت الباحثة درجة واحدة للفقرة التي تكون إجابتها صحيحة، وصفرًا للفقرة التي تكون إجابتها غير صحيحة، وعوملت الفقرة المتروكة، أو التي تحمل أكثر من إجابة واحدة معاملة الفقرة غير الصحيحة. وعلى هذا الاساس تكون الدرجة العليا للاختبار (40)، والدرجة الدنيا (صفرًا) على وفق مفتاح الإجابة الذي أعدته الباحثة.

ج - التطبيق الاستطلاعي للاختبار

طبقت الباحثة الاختبار بصيغته النهائية على عينة استطلاعية مؤلفة من (58) طالبة من طالبات إعدادية أم البنين للبنات بتاريخ 16/ 12/ 2013، وقد رمت الباحثة من تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية إلى:

- تحديد الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار.

- تحليل فقرات الاختبار من حيث:

- مستوى الصعوبة.

- قوة التمييز.

- فاعلية البدائل غير الصحيحة.

- حساب معامل ثبات الاختبار.

تحديد الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار

بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، وجدت الباحثة أن أسرع طالبة أكملت الإجابة ب (40) دقيقة، وأبطأ طالبة أكملت الإجابة ب (50) دقيقة، ثم حسبت مدى زمن الاختبار باستعمال المعادلة الآتية:

$$\text{زمن إجابة الطالبة الأولى} + \text{زمن إجابة الطالبة الثانية } 0000 + \text{زمن إجابة الطالبة الأخيرة}$$

زمن الاختبار =

عدد الطالبات الكلي = 43 دقيقة

فأوضح للباحثة أن متوسط الوقت الذي استغرقت الطالبات للإجابة عن الاختبار كان (43) دقيقة.

تحليل فقرات الاختبار

يتطلب بناء الاختبار اجراء تحليل للفقرات لمعرفة مدى صعوبة أو سهولة كل فقرة ومدى فعاليتها أو قدرتها على تمييز الفروق الفردية للصفة المراد قياسها (الامام، وآخرون، 1990، ص 106-107). وبعد تصحيح إجابات طالبات العينة الاستطلاعية، رتب درجات الطالبات تنازلياً، ثم قسمت الدرجات على نصفين، النصف العلوي يشمل (29) ورقة إجابة من الأوراق الحاصلة على أعلى الدرجات، والنصف السفلي يشمل (29) ورقة إجابة من الأوراق الحاصلة على أوطأ الدرجات. ولكون العينة الاستطلاعية صغيرة (58)، أخذتها الباحثة بكاملها بدلاً من اعتماد أعلى وأوطأ (27%). (الإمام، 1990، ص108). وكانت أعلى درجة من بين درجات المجموعة العليا (33) وأوطأ درجة (17)، فيما كانت أعلى درجة من بين درجات المجموعة الدنيا (16) وأوطأ درجة (7)، ثم حسبت الباحثة معامل الصعوبة، وقوة التمييز، وفعالية البدائل الخطأ لكل فقرة من فقرات الاختبار وعلى النحو الآتي:

أ - مستوى الصعوبة: يقصد بصعوبة الفقرة هي نسبة الذين يجيبون عن الفقرة اجابة صحيحة من عينة ما (دوران، 1985، ص 123).

ان أي فقرة في الاختبار يجب ان لا تكون سهلة جداً بحيث يستطيع جميع أفراد العينة الإجابة عنها أو ان تكون صعبة جداً فيفشل فيها الجميع، يجب ان تحقق الفقرة الواحدة أقصى نجاح في التمييز بين الطلبة إذا كان مستوى صعوبتها يسمح بنجاح 50% من أفراد العينة في الإجابة عنها (العجيلي، 2001، ص 67-68)، وبعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد أنها تنحصر بين (0,37)، و (0,70)، وبذلك لم تكن فقرات الاختبار صعبة جداً، إذ يشير بلوم إلى أن فقرات الاختبار تعد مقبولة إذا انحصر معامل صعوبتها بين (0.0 - 0.80). (Bloom, 1971: p 168)

ب - قوة التمييز: يقصد بمعامل التمييز قدرة الفقرة على تمييز الفروق الفردية بين الأفراد الذين يعرفون الإجابة والذين لا يعرفون الإجابة الصحيحة لكل فقرة أو سؤال من الاختبار (العجيلي، 2001، ص 70). وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار وجدت الباحثة أنها تنحصر بين (0,31-0,75) والفقرة التي يزيد معامل تمييزها عن (0,30) فإنها جيدة التمييز وتستعمل بثقة (الإمام، 1990، ص 116). لذلك أبقت الباحثة على فقرات الاختبار جميعها.

ت - فعالية البدائل الخاطئة: يقصد بفعالية البديل الخاطئ قدرته على جذب إنتباه الطلبة ذوي المستوى الأدنى لإختياره كبديل يمثل الإجابة الصحيحة، أما البديل الذي لا يختاره أي من طلاب الفئة العليا أو الدنيا فهو بديل غير فعال يفترض حذفه من الاختبار (الزامل، 2009، ص 379).

وتحتوي فقرات الاختبار من متعدد على بدائل ولهذه البدائل صفات واعتبارات فنية عند اختيارها من المفروض ان تكون البدائل فعالة بما فيه الكفاية لأن يخطئ البعض بها وليس الجميع فلا فائدة من بديل خاطئ يخطئ فيه الجميع أو يعرفه الجميع (العجيلي، 2001، ص 71). وعند حساب فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختبار وجدت الباحثة أنها كانت بين (-0,25) و (-0,10)، وهذا يعني أن البدائل غير الصحيحة قد جذبت إليها عددا من طالبات المجموعة الدنيا أكبر من طالبات المجموعة العليا، وبذلك تقرر الإبقاء على البدائل غير الصحيحة على ما هي عليه من دون تغيير.

حساب معامل الثبات

يقصد بثبات الاختبار هو ان يعطي الاختبار النتائج نفسها إذا ما أعيد على الأفراد انفسهم وفي الظروف نفسها (الغريب، 1970، ص 677).

اختارت الباحثة طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات الاختبار، إذ قسمت فقرات الاختبار على قسمين (فردية وزوجية) وبواقع (20) فقرة لكل قسم أي إن القسم الأول صار يضم درجات الفقرات الفردية، والقسم الآخر يضم درجات الفقرات الزوجية، ثم استعملت الباحثة معادلة بيرسون لحساب معامل الارتباط الجزئي للاختبار، فكانت قيمته (0,78) ثم أجرى تصحيح لمعامل الارتباط بمعادلة سيبرمان براون فكانت قيمته بعد التصحيح (0,88) وهو معامل ثبات عالٍ وجيد بالنسبة للاختبارات غير المقننة، التي إذا بلغ معامل ثباتها (0,67) فإنها تعدّ جيدة.

تطبيق الاختبار

بعد الانتهاء من التجربة، وقبل أسبوع من إجراء الاختبار النهائي أخبرت الباحثة طالبات مجموعتي البحث، أن هنالك اختباراً سيجرى لهن في الموضوعات التي درستها لهن. طبقت الباحثة الاختبار على طالبات مجموعتي البحث يوم الخميس الموافق 2014/1/16، في الساعة (1) ظهراً، وقد روعي عند تطبيق الاختبار ما يأتي:

1. إشراف الباحثة على تطبيق الاختبار بمساعدة مدرستين اثنتين.
2. شرح التعليمات الخاصة بالاختبار وتوضيحها.
3. إجراء الاختبار في وقت واحد.
4. إجراء الاختبار في قاعتين متجاورتين ليسهل السيطرة عليهما.

حادي عشر: الوسائل الاحصائية:

1 - الاختبار التائي (t- test)

استعمل في التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني للطالبات، ودرجات الطالبات في نهاية العام السابق، والاختبار التحصيلي النهائي). ومعادلة الاختبار التائي هي:

$$t = \frac{\bar{S}_1 - \bar{S}_2}{\sqrt{\left[\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right] \frac{(n_1 - 1)S_1^2 + (n_2 - 1)S_2^2}{n_1 + n_2 - 2}}}$$

إذ تمثل:

- ($\bar{S}_1$) الوسط الحسابي للمجموعة الأولى.
- ($\bar{S}_2$) الوسط الحسابي للمجموعة الثانية.
- (n_1) عدد أفراد المجموعة الأولى.
- (n_2) عدد أفراد المجموعة الثانية.
- (S_1) التباين للمجموعة الأولى.
- (S_2) التباين للمجموعة الثانية. (البياتي، 1977، ص 260).

2- مربع كاي (كا2): استعمل في تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للأبوين.

(ل-ق)2

كا2 = مج _____

ق

ل: التكرار الملاحظ

ق: التكرار المتوقع (البياتي 1977، ص293)

3 - معامل ارتباط بيرسون

استعمل في حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية:

ن مج س ص - (مج س) (مج ص)

=ر

إذ تمثل:

(ر): معامل ارتباط بيرسون.

(ن): عدد أفراد العينة.

(س، ص): قيم المتغيرين.

(الإمام، 1990، ص155).

4 - معامل سبيرمان براون:

استعمل لتصحيح الثبات المستخرج بمعامل ارتباط بيرسون .

2 ر

ر ث = _____

1 + ر

إذ إن:

ر ث: معامل الثبات الكلي للاختبار.

ر: معامل الثبات الجزئي للاختبار . (الإمام، 1990، ص154).

5 - معادلة معامل الصعوبة

لحساب صعوبة فقرات الاختبار: -

م

ص = _____

ك

إذ تمثل:

ص : معامل صعوبة الفقرة.

م: مجموع الأفراد الذين أجابوا عن الفقرة الصحيحة في كل من المجموعتين العليا والدنيا.

ك: مجموع الأفراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا. (الزويجي، 1981، ص75)

6 - معادلة تمييز الفقرة

استعمل لحساب قوى تمييز فقرات الاختبار التحصيلي: -

مج س ع - مج ص د

$$ت = \frac{\text{مج س ع} - \text{مج ص د}}{1/2(ع + د)}$$

$$1/2(ع + د)$$

اذ تمثل: ت: معامل التمييز.

مج ص ع: مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا.

ع: عدد أفراد المجموعة العليا.

مج ص د: مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا.

د: عدد أفراد المجموعة الدنيا.

(العجيلي، 2001، ص 70)

7 - معادلة فعالية البدائل غير الصحيحة:

استعمل في معرفة فعالية البدائل غير الصحيحة للسؤال الأول في الاختبار التحصيلي.

ن ع م - ن د م

$$ف = \frac{\text{ن ع م} - \text{ن د م}}{\text{ن}}$$

ن

إذ تمثل: ن ع م: عدد الطالبات اللاتي اخترن البديل من المجموعة العليا.

ن د م: عدد الطالبات اللاتي اخترن البديل من المجموعة الدنيا.

ن: عدد الطالبات في إحدى المجموعتين. (عودة، 1993، ص 125)

الفصل الرابع

عرض النتيجة وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي توصلت إليها الباحثة وتفسيرها لمعرفة فاعلية مهارات التنظيم في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص ثم معرفة دلالة الفرق الإحصائي بين متوسطي درجات مجموعتي البحث.

عرض نتيجة الاختبار التحصيلي:

- 1 - تبين للباحثة من خلال عرض الدرجات التي حصلت عليها طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) أن أعلى درجة حصلت عليها طالبات المجموعة التجريبية كان (35) درجة وأقل درجة حصلت عليها طالبات هذه المجموعة (18) درجات، أما المجموعة الضابطة فكانت أعلى درجة حصلت عليها طالباتها (32) درجة، وأقل درجة حصلت عليها طالبات هذه المجموعة (15) درجات، (ملحق 7).
- 2 - استخرجت الباحثة متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (57) وجد فرق ذو دلالة إحصائية لمنفعة طالبات المجموعة التجريبية، وجدول (11) يبين ذلك.

جدول (11)

الوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي.

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	26,63	22,23	57	3,021	2,000	دالة احصائيا
الضابطة	29	23,03	20,17				

يتضح من جدول (11) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن الأدب والنصوص بمهارات التنظيم (26,63) بتباين مقداره (22,23)، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن الأدب والنصوص بالطريقة الاعتيادية (23,03)، بتباين مقداره (20,17) وأن القيمة التائية المحسوبة (3,021) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (2,000) وعليه فإن هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمنفعة المجموعة التجريبية.

تفسير النتيجة:

أشارت النتائج إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن الأدب والنصوص بأستعمال مهارات التنظيم، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن الأدب والنصوص بالطريقة الاعتيادية في التحصيل لمنفعة المجموعة التجريبية، وترى الباحثة أن ذلك يعود إلى:

- 1 - أن اعتماد مهارات التنظيم جعلت الطالبات محور العملية التعليمية، ومنحتهن الحرية في التعبير عن آرائهن من غير خوف أو خجل أو تردد، فانعكس ذلك على تحصيلهن ايجابياً.
- 2 - أن استعمال هذه المهارات في التدريس، ساعدت الطالبات على التركيز على المعلومات المطلوب تعلمها، وسهلت من عملية تسجيل المعلومات في الذاكرة، والعمل على انتقالها من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة بعيدة المدى، وأنها شاركت في الربط بين المعلومات السابقة والمعلومات اللاحقة لدى الطالبات (سعادة، 2008، ص441).

الفصل الخامس

أولاً: الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي يمكن استنتاج ما يأتي:

- 1 - إن الاساليب التدريسية التي يكون محورها الطالب تعطي نتائج أفضل من الاساليب التي يكون محورها المعلم أو المادة التعليمية.
- 2 - إن اعتماد هذه المهارات مكن الطالبات من القدرة على ربط ما لديهن من معلومات سابقة مع المعلومات الجديدة التي حصلن عليها.

ثانياً: التوصيات

- 1 - اعتماد مهارات التنظيم في تدريس مادة الأدب والنصوص في المرحلة الاعدادية، لأنها حققت نتائج جيدة لا يمكن اغفالها.
- 2 - عقد دورات تدريبية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها على الاستعمال الأمثل لطرائق التدريس وأساليبها الحديثة وبخاصة استعمال مهارات التنظيم لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

ثالثاً: المقترحات

- 1 - إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلاب الصف الخامس العلمي لمعرفة أثر هذه المهارات في تحصيلهم الدراسي.
- 2 - إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طالبات الصفوف الأخرى في المرحلة الاعدادية.

3-أجراء دراسة مقارنة بين مهارات التنظيم ومهارات التحليل.

المصادر

- 1- الآلوسي، جمال حسين وآخرون. علم نفس الطفولة، والمراهقة، مطبعة جامعة بغداد، كلية التربية جامعة بغداد، 1983م.
- 2- الإمام، مصطفى محمود، وآخرون. التقييم والقياس، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1990م.
- 3- الامين، شاكر محمود، وآخرون. طرق تدريس المواد الاجتماعية للصفين الرابع والخامس معاهد اعداد المعلمين، مطبعة وزارة التربية رقم/3، بغداد، 1988م.
- 4- _____، وآخرون. أصول تدريس المواد الاجتماعية، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1992م.
- 5- ابراهيم، عبد العليم. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط7، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1973م.
- 6- إبراهيم، فوزي طه، ورجب أحمد. المناهج المعاصرة، ط2، مكة المكرمة، 1986م.
- 7- ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. لسان العرب، ج (1-4)، الدار المتوسطة للنشر والتوزيع، تونس، 2005م.
- 8- ابو جادو، صالح محمد علي، ومحمد بكر، تعليم التفكير النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007م.
- 9- أحمد، محمد عبد القادر. طرق تعليم الادب والنصوص، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1988م.
- 10- بدوي، احمد زكي. معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة بيروت، لبنان، 1977م.
- 11- البغدادي، محمد رضا. الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في المناهج وطرق التدريس، مكتبة الفلاح، الكويت، 1981م.
- 12- البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا زكي. الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، بغداد، 1977م.
- 13- البيلي، محمد عبد الله، وآخرون. علم النفس التربوي، ط4، مكتبة الفلاح، الكويت، 2009م.
- 14- الجبوري، عمران جاسم، وحمزة هاشم. المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، 2013م.
- 15- الجعافرة، عبد السلام يوسف. مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، 2011م.
- 16- جمهورية العراق، وزارة التربية. نظام المدارس الثانوية، بغداد، 1984م.
- 17- جون، ويست. مناهج البحث التربوي، ترجمة: عبد العزيز غانم الغانم، الكويت، 1988م.
- 18- حافظ، وحيد السيد، وعطية جمال سليمان. فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية جامعة بنها، المجلد السادس عشر، العدد (68)، مصر، 2006م.
- 19- حسين، زينب طارق. أثر برنامج الكورت في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص، جامعة بابل - كلية التربية الأساسية، 2008م.
- 20- الحلاق، سامي علي. اللغة والتفكير الناقد اسس نظرية واستراتيجيات تدريسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007م.
- 21- حمدان، محمد صايل. قضايا النقد الحديث، دار الأمل للنشر والتوزيع، الاردن، 1990م.
- 22- الدليمي، طه علي حسين، وسعاد عبد الكريم. اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2005م.

- 23- دُورْان، رُودني. القياس والتقويم في تدريس العلوم، الاردن، 1985م.
- 24- الزامل، علي عبد جاسم، وآخرون. مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي، مكتبة الفلاح، الكويت، 2009م.
- 25- الزوبعي، عبد الجليل، وأحمد محمد. مناهج البحث في التربية، ج2، مطبعة العاني، بغداد، 1968م.
- 26- _____، وآخرون. الاختبارات والمقاييس النفسية، مديرية الكتب للطباعة والنشر، الموصل، 1981م.
- 27- سعادة، جودت أحمد. تدريس مهارات التفكير، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2008م.
- 28- شحاتة، حسن. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط2، الدار المصرية اللبنانية، 1993م.
- 29- ضيف، شوقي. تاريخ الأدب العربي، ط2، ج1، القاهرة، 1960م.
- 30- الطيطي، محمد حمد. البنية المعرفية لاكتساب المفاهيم، دار الامل للنشر والتوزيع، الاردن، 2004م.
- 31- عبد العزيز، سعيد. تعليم التفكير ومهاراته، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
- 32- عبد المجيد، عبد العزيز. اللغة العربية أصولها النفسية وطرائق تدريسها، ج1، دار المعارف، مصر، 1952م.
- 33- العجيلي، صباح حسين، وآخرون. مبادئ القياس والتقويم التربوي، بغداد، 2001م.
- 34- عزب، محسن عبد الستار محمود. تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة، 2008م.
- 35- عليان، ربحي مصطفى، وعثمان محمد. مناهج وأساليب البحث العلمي، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2000م.
- 36- عطية، محسن علي. الكافي في اساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2006م.
- 37- عمار، سام. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة ناشرون، بيروت، 2002م.
- 38- عنوز، صباح عباس. اللغة العربية وتحديات العصر، مؤسسة دار الصادق الثقافية، النجف الاشرف، 2012م.
- 39- عودة، أحمد سليمان. القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان، 1993م.
- 40- غانم، محمود محمد. مقدمة في تدريس التفكير، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
- 41- الغريب، رمزية. التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1970م.
- 42- فان دالين، ديوبولد، ب، وآخرون. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة: عمر نبيل، وآخرين، ط3، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1985م.
- 43- اللقاني، أحمد حسين، وعلي الجمل. معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، 1996م.
- 44- الكندري، عبد الله عبد الرحمن، ومحمد أحمد. مدخل الى مناهج البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، مكتبة الفلاح، الكويت، 1993م.
- 45- _____، ومحمد أحمد. المنهجية العلمية في البحوث التربوية والاجتماعية، ط2، منشورات ذات السلاسل، الكويت، 1998م.
- 46- محمد، مجيد مهدي. المناهج وتطبيقاتها التربوية، الموصل، 1990م.
- 47- محمود، صلاح الدين عرفة. تفكير بلا حدود، عالم الكتب للطباعة، القاهرة، 2006م.
- 48- مرعي، توفيق أحمد، ومحمد محمود. طرائق التدريس العامة، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2009م.
- 49- مغنية، حبيب يوسف. الأدب العربي، دار ومكتبة الهلال للطباعة والنشر، لبنان، 2002م.
- 50- ملحم، سامي محمد. القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2000م.

51- _____ . مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط6، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2010م.

52- الموسوي، عهود سامي هاشم. أثر إستراتيجية سوم (swom) في تحصيل مادة الأدب والنصوص لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، جامعة بغداد-كلية التربية /ابن رشد، 2011، (رسالة ماجستير غير منشورة).

53- النور، أحمد يعقوب. القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الجندرية للنشر والتوزيع، عمان، 2007م.

54- الهاشمي، عابد توفيق. الموجه العلمي لمدرسي اللغة العربية، مطبعة الرشاد، بغداد، 1972م.

1 – Bloom, B. S. and others: Handbook on formative and summative evaluation of student learning, New York, McGraw-Hill, 1971.

2- Morris , W , The American Heritage Dictionary of the English language,U. S. A, Hought on Mifflin,1980.

الملاحق

ملحق (3)

أعمار طالبات مجموعتي البحث محسوبة بالشهور

ت	المجموعة التجريبية			ت	المجموعة الضابطة		
1	198	16	225	1	208	16	216
2	196	17	216	2	198	17	205
3	192	18	200	3	198	18	220
4	193	19	205	4	197	19	197
5	193	20	204	5	192	20	192
6	196	21	205	6	204	21	217
7	192	22	208	7	196	22	204
8	197	23	220	8	205	23	223
9	193	24	223	9	197	24	193
10	192	25	217	10	200	25	200
11	198	26	201	11	214	26	192
12	197	27	200	12	218	27	224
13	218	28	204	13	212	28	196
14	219	29	205	14	193	29	193
15	224	30	218	15	193		
المجموع = 6149			المجموع = 5794				
المتوسط الحسابي = 204,97			المتوسط الحسابي = 203,34				
التباين = 121,13			التباين = 106,81				

ملحق (4)

درجات طالبات مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية في الاختبار النهائي للعام الدراسي السابق (2012-2013)

ت	المجموعة التجريبية			ت	المجموعة الضابطة		
1	73	16	50	1	60	16	60
2	58	17	54	2	52	17	59
3	50	18	57	3	58	18	50
4	61	19	53	4	63	19	52
5	50	20	56	5	50	20	65
6	56	21	50	6	77	21	58

56	22	52	7	51	22	65	7
74	23	65	8	54	23	65	8
52	24	52	9	57	24	51	9
50	25	50	10	71	25	59	10
51	26	61	11	52	26	61	11
70	27	63	12	60	27	58	12
54	28	52	13	56	28	76	13
51	29	54	14	64	29	58	14
		58	15	77	30	50	15
المجموع = 1669				المجموع = 1753			
المتوسط الحسابي = 57,551				المتوسط الحسابي = 58,433			
التباين = 52,658				التباين = 66,690			

ملحق (6)

استبانة آراء الخبراء في صياغة الأهداف السلوكية وصلاحيتها للموضوعات التي درست في اثناء مدة التجربة

جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم التربية وعلم النفس

الدراسات العليا/ الماجستير

طرائق تدريس اللغة العربية

م/ بيان صلاحية الأهداف السلوكية

الأستاذ الفاضل. المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

تروم الباحثة اجراء دراستها الموسومة ب(فاعلية مهارات التنظيم في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص) وتتطلب إجراءات الدراسة بناء أهداف سلوكية مطلوب تحقيقها في ضوء محتوى الموضوعات الواردة في الكتاب المقرر للصف الخامس الأدبي، ولما تتمتعون به من دراية وخبرة تضع الباحثة بين ايديكم الأهداف السلوكية التي اشتقتها من الأهداف العامة، ومحتوى المادة راجية التفضل بابداء ارائكم وملاحظاتكم في الحكم على مدى صلاحيتها وسلامة بنائها وتغطيتها محتوى الموضوعات المقررة.

وتقبلوا من الباحثة شكرها وامتنانها

الأهداف السلوكية

1. الشاعر: أبو نواس

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على ان	المستويات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	تترجم لحياة الشاعر	معرفة			
2	تبين الأغراض الشعرية التي اشتهر بها	فهم			
3	تجيد إلقاء القصيدة	تطبيق			
4	تعرب بعض المفردات التي وردت في القصيدة	تطبيق			
5	تحلل القصيدة تحليلاً ادبياً	تحليل			
6	تلخص اسلوب الشاعر بعبارات موجزة بأسلوبها	تركيب			
7	تقارن بين ابیات الشاعر في قصيدة في مدح الإمام موسى الرضا (عليه السلام) من حيث الألفاظ	تحليل			

8	تعطي معاني المفردات الصعبة	تطبيق			
9	تختار أجمل بيت في القصيدة	تقويم			
10	تقترح عنواناً آخر للقصيدة	تركيب			
11	تكتب قطعة نثرية قصيرة في موضوع القصيدة بأسلوبها الخاص	تركيب			
12	تصدر حكماً على القصيدة في ضوء المعايير التي درستها	تقويم			

2. الشاعر: دعبل الخزاعي

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على ان	المستويات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	تسمي قائل القصيدة	معرفة			
2	تبين اثر الشاعر المطبوعة	فهم			
3	تستنبط الأفكار الرئيسة من وصف ابن شرف القيرواني لدعبل الخزاعي في رسائل الانتقاد	تحليل			
4	تعطي معاني المفردات الصعبة	تطبيق			
5	تحلل القصيدة تحليلاً أدبياً	تحليل			
6	تقترح عنواناً آخر للقصيدة	تركيب			
7	تعبّر عن رأيها في القصيدة	تقويم			
8	تقارن بين اسلوب الشاعرين دعبل الخزاعي وأبي نواس موضحة أوجه الشبه والاختلاف	تحليل			
9	تختار أجمل بيت في القصيدة	تقويم			
10	تستنتج بأسلوبها الخاص اللغة والألفاظ التي استعان بها الشاعر بقصيدته	تركيب			
11	تحديد إلقاء القصيدة	تطبيق			
12	تعرب بعض المفردات الواردة في القصيدة	تطبيق			

3. الشاعر: أبو تمام الطائي

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على ان	المستويات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	تسمي قائل القصيدة	معرفة			
2	تترجم لحياة الشاعر	معرفة			
3	تبين لماذا كان النديع ينسب لأبي تمام	فهم			
4	تبين الغرض الشعري الذي اشتهر به الشاعر	فهم			
5	تبين الابيات التي تشير الى دخول الشهيد الجنة	فهم			
6	تحدد إلقاء القصيدة	تطبيق			
7	تعرب بعض المفردات الواردة في القصيدة	تطبيق			
8	تعطي معاني المفردات الصعبة	تطبيق			
9	تقارن بين شعر دعبل الخزاعي وأبي تمام الطائي موضحة أوجه الشبه والاختلاف	تحليل			
10	تحلل القصيدة تحليلاً أدبياً	تحليل			
11	تكتب قطعة نثرية قصيرة في موضوع القصيدة بأسلوبها الخاص	تركيب			
12	تبدي رأيها بقصيدة الشاعر أبو تمام الطائي	تقويم			
13	تختار اجمل بيت في القصيدة	تقويم			
14	تستنبط الأفكار الرئيسة للقصيدة	تحليل			
15	تلخص اسلوب الشاعر بعبارات موجزة بأسلوبها	تركيب			

16	تتحدث بأسلوب جديد عن غرض الرثاء	تركيب			
17	تبين الغرض الذي يفرضه التأبين على الشاعر	فهم			

4- الشاعر: البحري

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على ان	المستويات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	تسمي قائل القصيدة	معرفة			
2	تترجم لحياة الشاعر	معرفة			
3	تعطي معاني المفردات الصعبة	تطبيق			
4	توضح الموضوعات التي برع فيها الشاعر بين شعراء عصره	فهم			
5	تبين من اين تبدأ دورة أدب الذئب	فهم			
6	توازن بين شعر المرقش الأكبر والفرزدق في وصف الذئب	تحليل			
7	تجيد قراءة القصيدة	تطبيق			
8	تعرب بعض المفردات الواردة في القصيدة	تطبيق			
9	تحلل أبيات القصيدة تحليلاً أدبياً	تحليل			
10	تحلل براعة البحري في تجسيد الحركة النفسية في اللقاء المأساوي بينه وبين الذئب	تحليل			
11	تختار اجمل بيت في القصيدة	تقويم			
12	تلخص أسلوب الشاعر بعبارات موجزة بأسلوبها	تركيب			
13	تصدر حكماً على القصيدة في ضوء المعايير التي درستها	تقويم			
14	تذكر اثار الشاعر المطبوعة	معرفة			
15	تكتب مقالة قصيرة في موضوع القصيدة	تركيب			

5. الشاعر: المتنبي

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على ان	المستويات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	تترجم لحياة الشاعر	معرفة			
2	تعدد صفات الشاعر	معرفة			
3	تذكر المناسبة التي قيلت فيها القصيدة	معرفة			
4	توضح سبب التعقيد اللفظي في شعر المتنبي	فهم			
5	تبين الاغراض الشعرية التي اشتهر بها	فهم			
6	تجيد إلقاء القصيدة	تطبيق			
7	تعرب بعض المفردات الواردة في القصيدة	تطبيق			
8	تقارن بين قصيدتي المتنبي والبحتري في الوصف	تحليل			
9	تلخص أسلوب المتنبي بعبارات موجزة بأسلوبها	تركيب			
10	تستشهد بأبيات شعرية من القصيدة اذا ما طلب منها ذلك	تطبيق			
11	تحلل أبيات القصيدة تحليلاً أدبياً	تحليل			
12	تقترح عنوان آخر للقصيدة	تركيب			
13	تختار اجمل بيت في القصيدة	تقويم			
14	تعطي معاني المفردات الصعبة	تطبيق			
15	تستخلص الأفكار الرئيسة للقصيدة	تحليل			
16	تبين سبب استعمال الشاعر للتوكيد اللفظي في القصيدة	فهم			
17	تنشئ مقالة قصيرة في موضوع القصيدة	تركيب			
18	تبدي رأيها بالقصيدة	تقويم			

19	تصدر حكماً على القصيدة في ضوء المعايير التي درستها	تقويم			
20	تطرح الأفكار التي تراها جديدة	تحليل			

6. الشاعر: الشريف الرضي

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على ان	المستويات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	تسمي قائل القصيدة	معرفة			
2	تترجم لحياة الشاعر	معرفة			
3	تذكر الاغراض الشعرية التي اشتهر بها	معرفة			
4	تبين اثار الشاعر المطبوعة	فهم			
5	توضح اللغة التي انمازت بها أبيات القصيدة	فهم			
6	تعرب بعض المفردات الواردة في القصيدة	تطبيق			
7	تحليل ابيات القصيدة تحليلاً ادبياً	تحليل			
8	تعبر بأسلوبها عن معنى البيت الذي أعجبها	تركيب			
9	تستخرج الأفكار الأساسية من النص	تحليل			
10	تذكر صفات الشاعر الشريف الرضي	معرفة			
11	تجيد إلقاء القصيدة	تطبيق			
12	تقترح عنواناً آخر للقصيدة	تركيب			
13	تختار اجمل بيت في القصيدة	تقويم			
14	تعطي معاني بعض المفردات الواردة	تطبيق			

7. الشاعر: أبو العلاء المعري

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على ان	المستويات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	تترجم لحياة الشاعر	معرفة			
2	تذكر صفات الشاعر أبو العلاء المعري	معرفة			
3	تبين الاغراض الشعرية التي اشتهر بها	فهم			
4	تعلل تسميته ب(رهين المحبين)	فهم			
5	تبين الاضداد الواردة في القصيدة	فهم			
6	تجيد إلقاء القصيدة	تطبيق			
7	تعرب بعض المفردات الواردة في القصيدة	تطبيق			
8	تحليل ابيات القصيدة تحليلاً ادبياً	تحليل			
9	تلخص اسلوب الشاعر بعبارات موجزة بأسلوبها	تركيب			
10	تستشهد بأبيات شعرية من القصيدة اذا ما طلب منها ذلك	تطبيق			
11	تميز بين أسلوب أبي العلاء وأبي تمام في الرثاء	تحليل			
12	تستخرج الأفكار الأساسية من القصيدة	تحليل			
13	تصف بأسلوبها الخاص الحالة النفسية للشاعر في قصيدته	تركيب			
14	تبدى رأيها بالقصيدة	تقويم			
15	تعطي معاني المفردات الصعبة	تطبيق			
16	تطرح الأفكار التي تراها جديدة	تحليل			
17	تبين سبب أعجابها ببعض الأبيات الشعرية الواردة في القصيدة	تقويم			
18	تصدر حكماً على شعر أبي العلاء	تقويم			

8. الشاعر: ابن الفارض

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على ان	المستويات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	تترجم لحياة الشاعر	معرفة			
2	تجيد إلقاء القصيدة	تطبيق			
3	تذكر مميزات شعره	معرفة			
4	تبين النزعة الصوفية في شعره	فهم			
5	توضح وجود الرمزية في قصيدته	فهم			
6	تعطي معاني المفردات الصعبة الواردة في القصيدة	تطبيق			
7	تحليل ابیات القصيدة تحليلاً أدبياً	تحليل			
8	تستخرج الأفكار الأساسية من النص	تحليل			
9	تقارن بين البيت الثالث والرابع من حيث الالفاظ	تحليل			
10	تلخص أسلوب الشاعر بعبارات موجزة بأسلوبها	تركيب			
11	تقترح عنواناً آخر للقصيدة	تركيب			
12	تختار اجمل بيت في القصيدة	تقويم			
13	تبدى رأيها بأبيات القصيدة	تقويم			

9. ابن المقفع

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على ان	المستويات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	تترجم لحياة الكاتب	معرفة			
2	تقرأ النص قراءة جيدة	تطبيق			
3	توضح صفات الكاتب	فهم			
4	تجزئ النص الى وحدات على وفق افكاره	تحليل			
5	تطرح الافكار التي تراها جديدة	تحليل			
6	تحلل النص تحليلاً أدبياً	تحليل			
7	تؤلف نصاً في نفس الموضوع	تركيب			
8	تلخص أسلوب الكاتب بعبارات موجزة بأسلوبها	تركيب			
9	تعطي رأيها في النص	تقويم			
10	تقترح عنواناً آخر للنص	تركيب			
11	تصدر حكماً على أسلوب الكاتب	تقويم			

10- الجاحظ

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على ان	المستويات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	تترجم لحياة الكاتب	معرفة			
2	تذكر الموضوع الذي دارت عليه مقالة الجاحظ	معرفة			
3	تقارن بين أسلوب الجاحظ واسلوب ابن المقفع	تحليل			
4	تعرب بعض المفردات الصعبة في النص	تطبيق			
5	تجيد قراءة النص قراءة جيدة	تطبيق			
6	تبدى رأيها بالنص	تقويم			
7	تؤلف نصاً في نفس الموضوع	تركيب			
8	تقترح عنواناً آخر للنص	تركيب			
9	تحلل النص تحليلاً أدبياً	تحليل			

10	تلخص الدروس والعبر في النص بأسلوبها	تركيب			
11	تحكم على أسلوب الجاحظ	تقويم			
12	تبين سبب تسميته بالجاحظ	فهم			

ملحق (7)

درجات طالبات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

ت	المجموعة التجريبية			ت	المجموعة الضابطة		
1	35	16	27	1	32	16	22
2	35	17	26	2	31	17	22
3	34	18	26	3	29	18	21
4	32	19	25	4	29	19	21
5	32	20	25	5	28	20	20
6	31	21	24	6	27	21	20
7	31	22	23	7	27	22	19
8	30	23	23	8	27	23	19
9	30	24	22	9	26	24	18
10	29	25	22	10	26	25	18
11	29	26	22	11	25	26	18
12	28	27	20	12	24	27	17
13	28	28	19	13	24	28	17
14	27	29	19	14	23	29	15
15	27	30	18	15	23		
المجموع = 799			المجموع = 668				
المتوسط الحسابي = 26,63			المتوسط الحسابي = 23,03				
التباين = 22,23			التباين = 20,17				

فاعلية نموذج Presseisen في اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية

لدى طلاب الصف الخامس العلمي

أ.م.د. هادي كطفان العبد الله

The Activity of Presseisen's Model in Decision-Making to Solve the Problems in Physics for the Students in the Fifth Scientific Class

Asst. Prof. Dr. Hadi Gadfan Al-Abdellah

Abstract

The research aims at identifying (The Activity of Presseisen's Model in Decision-Making to Solve the Problems in Physics for the Students in the Fifth Scientific Class) by examining the following zero hypothesis: There is no difference with a statistical indication at the level (0.05) between the mean of the degrees of the experimental group students who study by Presseisen's Model and the mean of the degrees of the control group students who study by the ordinary method in decision-making to solve the problems in physics.

ملخص البحث

هدف البحث للتعرف على فاعلية نموذج Presseisen في اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية لدى طلاب الصف الخامس العلمي، وذلك من خلال التحقق من الفرضية الصفرية الآتية: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بنسبة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست وفق نموذج Presseisen ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية).

استخدم الباحث التصميم التجريبي ذات الضبط الجزئي، واختار عشوائياً إعدادية الديوانية للبنين من بين المدارس الثانوية والاعدادية التابعة الى مركز محافظة القادسية، وطُبق البحث على عينة من طلاب الصف الخامس العلمي في الفصل الثاني من العام الدراسي (2013-2014) على مدى (8) اسابيع وفي الفصول (السادس، السابع، الثامن، التاسع، العاشر) من كتاب الفيزياء المقرر، إذ أُختيرت شعبتان من بين أربع شعب بالطريقة العشوائية، إذ بلغ عدد طلاب العينة (61) طالباً بواقع (30) طالباً في شعبة (أ) والتي مثلت المجموعة الضابطة و(31) طالباً في شعبة (ب) والتي مثلت المجموعة التجريبية، وقد تم تكافؤ مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات مثل (العمر الزمني، الذكاء، تحصيل نصف السنة الدراسية في مادة الفيزياء، اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية)، ولغرض التحقق من هدف البحث اعد الباحث أداة البحث وهي مقياس اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية، وبعد التحقق من صدقها وثباتها وإيجاد معامل التمييز للفقرات تكون المقياس بصيغته النهائية من (17) فقرة، وبعد الانتهاء من التجربة وتطبيق الأداة على عينة البحث ومعالجة البيانات إحصائياً باستخدام البرنامج الاحصائي SPSS لحساب معامل التمييز لفقرات المقياس، مربع كاي، معامل ارتباط بيرسون، معامل الفا كرونباخ، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعادلة حجم الأثر، إذ اظهر البحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في متغير اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية.

وفي ضوء ذلك أوصى الباحث ببعض التوصيات منها استخدام نموذج Presseisen في تدريس مادة الفيزياء، واقتراح إجراء دراسات مماثلة لمتغيرات ومراحل ومواد دراسية أخرى.

الفصل الاول- التعريف بالبحث

مشكلة البحث: Problem of the Research

خلق الله تعالى الإنسان وفضله على باقي المخلوقات لامتلاكه العقل الذي يعتبر مصدر التفكير، وكلما بحثنا في القرآن الكريم وجدنا أنه يحتوي على الكثير من الإشارات التي تتعلق بالفكر، يقول الله سبحانه وتعالى ﴿لَوْ أَنزَلْنَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَّرَأَيْنَاهُ خَاشِعًا مُّتَصَدِّعًا مِّنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ (الحشر: آية 21).

أصبح اليوم التفكير وحل المشكلات من الأهداف الرئيسية التي تتادي بها التربية الحديثة وتحاول أن تجد أساليب لتنميتها وتطويرها عند الطلاب، وبذلك يرى الباحث من خلال استطلاع آراء مجموعة من مدرسي مادة الفيزياء*¹ في المدينة التي سيجري فيها البحث، أن هناك بعض الصعوبات التي يواجهها المتعلمون أثناء دراستهم لمادة الفيزياء، منها الضعف في عمليات التفكير كالتحليل، الاستنتاج، الاستقراء، القدرة على إصدار الأحكام واتخاذ القرار حول الموضوعات والمشكلات التي تواجههم في حياتهم وخاصة المشكلات الفيزيائية.

ومما يعطي مؤشرا على أن هنالك انخفاضا واضحا في مستويات التفكير على وجه العموم والتفكير الناقد على وجه الخصوص لدى المتعلمين ما جاءت به استنتاجات بعض الدراسات كدراسة (الجنابي، 1992) ودراسة (العلواني، 1999) ودراسة (علي، 2004) والتي أكدت على أن هناك انخفاضا ملحوظا لدى المتعلمين في المرحلة الإعدادية في هذا النوع المهم من التفكير.

وهذا يستوجب تفعيل الأنشطة التعليمية التي تعنى بالتفكير ونماذج وأساليبه وتفسير القدرات العقلية والتنظيم العقلي ومنها النماذج المفسرة للنشاط العقلي، كما سيأتي في البحث الحالي من أجل بلوغ الأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها. مما تقدم جاز للباحث أن يعمل للكشف عن فاعلية نموذج Presseisen في اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية، إذ يمكن إجمال مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما فاعلية نموذج Presseisen في اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية لدى طلاب الصف الخامس العلمي ؟

أهمية البحث: Importance of the research

انطلاقا من الاصول التاريخية للتربية نستطيع القول- بما لا يدعو مجالا للشك- ان التربية الاسلامية تمثل الاصول الحقيقية للتربية لأنها تنطلق اساسا من تعاليم سماوية تتمثل في القرآن الكريم الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه تنزيلا من حكيم حميد، ومما جاء به رسول الله محمد(صلى الله عليه واله وسلم)، المعلم والمربي الذي رباه ربه فأحسن تربيته وأدبه فأحسن تأديبه(ربيع:2006،163)، وتعد العلوم ومنها الفيزياء إحدى المواد الدراسية المهمة في أي نظام تربوي على المستوى العالمي، وتتبع أهميتها وتدريسها من كونها تساهم بشكل كبير بالإضافة الى الرياضيات في تقدم الامم وتطورها (امبوسعيدى والبلوشي:75،2011)، ويتفق التربويون على ان التعليم من أجل التفكير أو تعليم مهارات التفكير هدف مهم للتربية، وان المدارس يجب ان تفعل كل ما تستطيع من أجل توفير فرص تعليم التفكير لمتعلميها، وان المعلمين يريدون للمتعلمين التقدم والنجاح، وان كثيرين منهم يعتبرون مهمة تطوير قدرة كل متعلم على التفكير هدفا تربويا يضعونه في مقدمة أولوياتهم، وعند صياغتهم لأهدافهم التعليمية تجدهم يعبرون عن امالهم وتوقعاتهم في تنمية استعدادات المتعلمين كي يصبحوا قادرين على التعامل بفاعلية مع مشكلات الحياة المعقدة حاضرا ومستقبلا. (جروان:2011،19)

أن الرغبة المتزايدة في التكيف مع مطالب المجتمع التقني ومطالب الطلبة في العصر الحالي زادت من اهتمام التربويين في اختيار أساليب تفكير فعالة في اتخاذ القرار لمعالجة المشكلات المختلفة، ومن هذه الأساليب اعتماد نماذج تفكيرية متنوعة تتيح فرصاً أمام الطلبة لتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية والاجتماعية والخلقية لديهم. (قطامي وقطامي: 2000،12)

*1 احمد يحيى علكم - حسين شاكر عبود - خزعل شذود كواد - رياض هاشم - ضياء عبد علي - عادل فرحان مطلق - عدنان هاشم زباله - عقيل أمير جبر - علي كامل جميل - كريم راشد حسوني - كفاح سبع خميس.

وهذا يعني أن اعتماد نماذج التفكير في التدريس جاء من منطلق أن التدريس لم يعد فناً كما كان لوقت قريب فحسب بل أصبح علماً، بمعنى أنه يتطلب معرفة منظمة بأصوله التفكير وأساليبه ونماذجه واستراتيجياته وكيفية التخطيط له ليحقق أهدافاً محددة، وبدرجة عالية من الإتقان، وكيفية الحفاظ على تفاعل نشط مع الطلبة، وقياس تقدمه نحو تحقيق أهدافه والتعرف على فاعلية عملية التعليم من أجل تحسين ممارستها في المستقبل، وتحقيق التعلم لديهم. (دروزة: 1990، 7)

ومهما تنوعت نماذج التفكير فإن أهميتها تكمن في تنمية الجانب المعرفي والعقلي لدى الطلبة وذلك بتطوير البنى المعرفية لديهم وزيادتها بالتفاعل مع المواقف التعليمية التي تهيأ لهم وتزويدهم بعمليات عقلية أساسية ومعقدة لتطوير أساليب التفكير من خلال توفير بيئة تعليمية جذابة محببة لهم واستخدام الاستراتيجيات المناسبة لإثارة تفكيرهم ومساعدتهم على البحث والدراسة والاستنتاج. (كمب: 1985، 94)

إن التفكير يتطور بصورة أفضل ويعزز تعلم العمليات العقلية من خلال دمج عملياته ضمن المنهاج الدراسي المقرر على المتعلمين وبالتالي يتمكن المتعلم من تطبيق هذه العمليات بطريقة سهلة وواضحة كلما احتاج إليها. (نوفل وسعيان: 2011، 50)

إن لعملية اتخاذ القرار أهمية تنبع من ارتباط القرار بحياة المتعلم، لذا يجب أن لا تخضع هذه العملية لعامل الصدفة أو تكون بعيدة عن واقع تنفيذها، وتشير العديد من الدراسات، كدراسة (الاسدي، 2009)، ودراسة (شنيف، 2012)، ودراسة (عبد، 2012) إلى أهمية تعليم المتعلمين مهارة اتخاذ القرار.

ويعد اتخاذ القرار من أهم المهارات الانسانية ذات التأثير القوي والفعال في نجاح الحياة وتحسين نوعيتها ويحتم ذلك على المتعلمين أن يتخذوا العديد من القرارات مثل اختيارهم لبعض المواد او المواضيع او اختيار التخصص الذي ستكون عليه مهنتهم المستقبلية. (الريماوي وآخرون: 2004، 331)

إضافة إلى ذلك فإن القدرة على اتخاذ القرار تعد هدفاً مرغوباً من أهداف النظام التربوي، وإن هذا النظام مطالب بإعداد متعلمين قادرين على اختيار أفضل بديل من جملة بدائل مقترحة للسلوك ضمن حدود معينة وباستقلال نسبي عن الآخرين، وأن مهارة اتخاذ القرار يمكن أن تساعد المتعلمين على تفعيل تفكيرهم وقدراتهم على حل المسائل (طعمة: 2010، 6)، ويصنف بعض الباحث عملية اتخاذ القرار ضمن استراتيجيات التفكير التي تضم حل المشكلات وتكوين المفاهيم بالإضافة إلى عملية اتخاذ القرار ويتعاملون مع كل منها بصورة مستقلة لأنها تتضمن خطوات وعمليات متميزة عن بعضها البعض، بينما يرى آخرون أن عملية اتخاذ القرار متطابقة مع عملية حل المشكلات باعتبار أن المشكلات في حقيقة الأمر ليست سوى مواقف تتطلب قرارات لحل هذه المشكلات، والحقيقة أن عملية اتخاذ القرار تتطلب استخدام الكثير من مهارات التفكير العليا مثل التحليل والتقييم والاستقراء والاستنباط وبالتالي فقد يكون من الأنسب تصنيفها ضمن عمليات التفكير المركبة مثلها مثل التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات. (جروان: 2011، 105)

ويمكن تلخيص أهمية البحث بالآتي:

- 1- قد يستخدم نموذج Presseisen في تطوير عمليات التفكير المعقدة عند الطلاب.
- 2- قد يساهم النموذج في بناء مقياس اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية.
- 3- قد يساهم هذا النموذج للقائمين على العملية التربوية وبناء المناهج في تضمين كتاب الفيزياء مشكلات ومواقف تعمل على تطوير وتنمية عملية اتخاذ القرار عند الطلاب.

هدف البحث: Aim of the research

يهدف البحث الحالي للتعرف على فاعلية نموذج Presseisen في اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية لدى طلاب الصف الخامس العلمي.

فرضية البحث: The research hypotheses

لتحقيق هدف البحث سيتم التحقق من الفرضية الصفرية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بنسبة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس وفق نموذج Presseisen ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في مقياس اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية البعدي.

حدود البحث: Limitation of the research

اقتصرت البحث الحالي على:

- 1- طلاب الصف الخامس العلمي في إعدادية الديوانية للبنين (الحكومية- الصباحية) التابعة الى المديرية العامة لتربية القادسية.
- 2- الفصول (السادس- الديناميكا الحرارية، السابع- الحركة الدائرية والدورانية، الثامن- الحركة الاهتزازية والموجية والصوت، التاسع- التيار الكهربائي، العاشر- المغناطيسية) من كتاب الفيزياء للصف الخامس العلمي، ط1، 2013.
- 3- الفصل الثاني من العام الدراسي 2013-2014.
- 4- العمليات العقلية المعقدة من نموذج Presseisen والتي تشمل (حل المشكلات، اتخاذ القرار، التفكير الناقد، التفكير الابتكاري).

تحديد المصطلحات: Bounding of the terms

أولاً: الفاعلية: Effectiveness

عرفها (شحاته والنجار، 2003) بأنها مدى اثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل المستقلة". (شحاته والنجار: 2003، 230)

ويعرفها الباحث إجرائياً:

قياس حجم الأثر المتوقع حدوثه لنموذج Presseisen في اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية لدى طلاب الصف الخامس العلمي.

ثانياً: النموذج: model The

عرّفه (قطامي وقطامي، 2000) بأنه " الإستراتيجيات التي يوظفها المدرس في الموقف التعليمي بهدف تحقيق نواتج تعليمية لدى الطلبة مستندة فيها الى افتراضات يقوم عليها الأنموذج، ويتحدد فيها دور المدرس والطالب وأسلوب التقويم المناسب". (قطامي وقطامي: 2000، 36)

ثالثاً: نموذج Presseisen

عرفه (عرفة، 2006) " هو احد النماذج التفكير المفسرة للنشاط العقلي، ويتضمن عمليات التفكير من خلال تصنيفها الى صنفين (عمليات عقلية أساسية وعمليات عقلية معقدة)". (عرفة: 2006، 201)

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: هو احد النماذج التفكير المفسرة للنشاط العقلي التي يتم من خلاله تدريس مادة الفيزياء لطلاب الصف الخامس العلمي (المجموعة التجريبية) عن طريق دمج عملياته العقلية المعقدة (حل المشكلات، اتخاذ القرار، التفكير الناقد، التفكير ألابتكاري) ضمن المحتوى الدراسي للمادة، وتقاس فاعليته من خلال النتائج البعدية لمقياس اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

رابعاً: اتخاذ القرار: Decision making

عرفه (الزغول والزرغول، 2003) بأنه " عملية عقلية واعية وعميقة تتطوي بشكل أساسي على اختيار أنسب البدائل المتاحة لحل مشكلة أو الخروج من موقف". (الزغول والزرغول: 2003، 315)

ويعرف الباحث (اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية) نظرياً بأنه:

عملية اختيار أفضل بديل من بين البدائل المطروحة لحل مشكلة فيزيائية استناد الى معايير علمية ومنطقية تتعلق باختياره.

ويعرف الباحث (اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية) إجرائياً بأنه:

العملية التي يقوم بها طلاب الصف الخامس العلمي لاختيار أفضل بديل من بين البدائل المطروحة لحل المشكلات الفيزيائية التي يتضمنها مقياس اتخاذ القرار المعد لهذا الغرض استناداً إلى معايير علمية ومنطقية تتعلق باختياره.

الفصل الثاني- الاطار النظري ودراسات سابقة

أولاً: التفكير : The thinking

يمثل التفكير شكل من أشكال السلوك الانساني، حيث يمكن الاستدلال عليه عن طريق نتاجه وما يظهره المتعلم في المواقف المختلفة، كما يعتبر من اهم الخصائص التي تميز الانسان عن غيره من المخلوقات، وهذا الاداء الذهني ناتج عن تركيب الدماغ وتعقيده مقارنة مع تركيب دماغ الحيوان البسيط، واستطاع الانسان من خلاله استخدامه وتنظيمه ان يتميز عن الحيوان بقدرته على تحديد الهدف من ممارسته للتفكير. (قطامي وآخرون:2010،411)

اتجاهات تعليم التفكير : Learning of thinking directions

يرى بعض المربين ان هناك ثلاث اتجاهات لتعليم التفكير، كما يذكرها (عطية،2009) هي:
الاتجاه الاول: يدعو الى تعليم التفكير بموجب برامج أو نماذج مستقلة خاصة بالتفكير، بمعنى ان التفكير لا يتم تعليمه ضمن محتوى المادة الدراسية انما تكون لتعليمه مادة مستقلة تدرج تحت مسمى (تعلم التفكير) لا علاقة لها بمحتوى مادة الدرس.

الاتجاه الثاني: يدعو الى دمج تعليم التفكير بتعليم مادة الدرس، بمعنى ان التفكير يعلم ضمن المواد الدراسية الاعتيادية ولا تقدر له حصة مستقلة، ويكون محتوى الدرس الذي يتم فيه تعليم مهارات التفكير جزءاً من محتوى المنهج الدراسي، بحيث يصمم المعلم الدرس على وفق مقتضيات المنهج المدرسي ويضمنه المهارة التي يريد تعليمها.

الاتجاه الثالث: الجمع بين الاسلوبين، بحيث يتم تدريس التفكير كمادة مستقلة في حصص خاصة من مدرسين خاصين، وتكون لها اختبارات خاصة وفي الوقت نفسه تضمن مهارات التفكير في المحتوى الدراسي للمواد كالعلوم والرياضيات واللغة والاجتماعيات وغيرها فيحصل نوع من التكامل بين الاسلوبين في تنمية مهارات التفكير. (عطية:2009،178)

كيف يحدث التفكير ؟

لقد ظل موضوع التفكير والية عمل الدماغ مدار خلاف بين الفلاسفة والعلماء، فالعمليات التي يقوم عليها التفكير تتكون من شئ اكبر من أن يوصف بجملته واحدة.

فقد وصف (De Bono 1966) في كتابه (ميكانيكية العقل) كيفية عمل الدماغ كشبكة عصبية تتيح للخبرة أن تحقق تنظيمًا ذاتيًا عن طريق الإدراك، فالتفكير يتعامل بالإدراك وليس بالمنطق، ولذلك نحن بحاجة الى فهم كيفية عمل الإدراك، إذ أن الإدراك يتمثل في التنظيم الذاتي ونظام المعلومات النشط، وهذا يختلف تماماً عن أنظمة المعلومات الخاملة التي يتم استخدامها في أجهزة الكمبيوتر، وان الدماغ ينظم المعلومات على شكل نماذج، وبعد ذلك يقوم باستدعاء هذه المعلومات المنظمة عند الحاجة، ولذلك تعد نماذج التفكير هي الطريقة التي يستقبل بها الفرد المعرفة والمعلومات والخبرة وكيفية ترتيب هذه المعلومات وتنظيمها وبالطريقة التي يسجل ويرمز ويدمج فيها هذه المعلومات ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي ومن ثم يستدرجها بالطريقة التي تمثل طريقة من التعبير عنها أو بوساطة حسية مادية أو شبه صورية أو بطريقة رمزية عن طريق الحرف، الكلمة والرقم. (قطامي:1990، 105)

إن الفرد يميل الى استعمال أحد نصفي الدماغ في معالجة المعلومات، إذ يعالج النصف الأيسر المعلومات المتعلقة بالمهام اللغوية بطريقة منطقية وكلية اما النصف الأيمن فيعالج المعلومات المتعلقة بالإدراك والضبط العضلي بطريقة

تحليلية مجزئة وان لكل فرد اسلوب خاص في التفضيل والتفكير ومن الصعوبة التنبؤ بطرائق تفكير الآخرين. (العتوم:2004،258)

معنى ذلك ان الفروق في السيطرة النصفية للدماغ تسبب أو تنتج أو تؤدي الى فروق في التفكير وفي مدخل تناول المشكلات، وهو ما يؤدي الى تفضيلات حقيقية في اساليب التفكير، وبناء عليه يتوقع (Harison and Bramson، 1982) أن تؤدي سيطرة النصف الايسر الى استعمال اساليب التفكير التحليلي والواقعي، اما سيطرة النصف الايمن فقد تؤدي الى استعمال أساليب التفكير التركيبي والمثالي لذلك يمكن التوقع ان يكون المهندسون والمحاسبون ذوي سيطرة عالية للنصف الايسر بينما يكون الشعراء والكتاب ذوي سيطرة عالية للنصف الايمن. نقلا عن (كامل،1993: 52)

لقد تعددت النماذج التي تناولت التفكير وتفسير القدرات العقلية والتنظيم العقلي، ومن ابرز تلك النماذج هي:

أولاً: النماذج المفسرة للنشاط العقلي.

ثانياً: النماذج المفسرة لأساليب التفكير.

أولاً: النماذج المفسرة للنشاط العقلي.

1- نموذج (Gubins، 1985).

2- نموذج (Aurthur Costa، 1985).

3- نموذج (Presseisen، 1985).

نموذج (Presseisen، 1985) في التفكير:

يتضمن عمليات التفكير من خلال تصنيفها الى صنفين (عمليات عقلية أساسية وعمليات عقلية معقدة).

أولاً: العمليات العقلية الأساسية:

- التسبب: من خلال ادراك العلاقات بين السبب والنتيجة مع تقييم عمليات التنبؤ، الاستنتاج والتقويم.
- التحويلات: من خلال العلاقة بين الخصائص المميزة المعلومة والمجهولة وانتاج المعاني.
- إدراك العلاقات: من خلال عمليات الاستكشاف المنظم وربط الجزئيات بالكليات واستخدام النماذج، التحليل، الترتيب، التنظيم وعمليات الاستنباط المنطقي.
- التصنيف: تحديد الخصائص الوصفية للظواهر والاشياء وإدراك أوجه التشابه والاختلاف، التجميع، المقارنة، التفصيل والتمييز.

• اكتشاف السمات المميزة: وتشتمل على التعريفات، الحقائق، المشكلات والآراء.

ثانياً: العمليات العقلية المعقدة:

- تتضمن مجموعة من العمليات المركبة (المعقدة) التي يترتب عليها الوصول الى ناتج معين، وهذه العمليات هي:
 - حل المشكلات: تعتمد في اساسها على عمليتي التحويل والتصنيف، وتستخدم هذه العملية في حل مشكلة معروفة يترتب عليها تعميم الحل.
 - اتخاذ القرار: وتعتمد على عمليتي التصنيف وإدراك العلاقات وتستخدم في فهم معاني معينة، ويترتب عليها وصول الفرد الى استجابة معينة.
 - التفكير الناقد: تعتمد على عمليات ادراك العلاقة والتحويل والسببية وتستخدم في فهم معاني جديدة، ويترتب عليها وصول الفرد لاسباب صحيحة وبرهان سليم.
 - التفكير الابتكاري: وتعتمد على عمليات التحويل وإدراك العلاقات واكتشاف السمات الفريدة، وتستخدم في انتاج افكار جديدة واصيلة ونواتج جمالية فنية ابداعية، ويترتب عليها وصول الفرد الى معاني جديدة ونواتج سارة مقبولة.
- ومن خلال هذا النموذج يتضح ان حل لمشكلات يؤدي الى اتخاذ القرار الذي يؤدي الى التفكير الناقد ثم يأتي في النهاية التفكير الابتكاري كسمة للسلوكيات والعمليات العقلية المركبة. (عرفة: 201، 2006-202)

الخطوات العامة للتدريس وفق نموذج Presseisen:

يتبع المدرس الخطوات الآتية في التدريس:

- 1- عرض المادة التدريسية (موضوع الدرس) على الطلاب بصيغة مشكلات (يفضل أن تكون مستوحاة من بيئة الطالب).
- 2- وضع الحلول (البدايل) للمشكلة.
- 3- النظر في تلك الحلول ومناقشتها مع المدرس للوصول الى اتخاذ القرار الأنسب لحل المشكلة وإدراك للعلاقات بين اسباب تلك المشكلة وحلولها بأسلوب علمي إبداعي سليم دون أن يتسبب الحل في مشكلات أخرى.

ثالثاً: اتخاذ القرار: Decision making

لقد استخدم مفهوم اتخاذ القرار من قبل العديد من المختصين كالفلاسفة وعلماء الاجتماع وعلماء النفس والاقتصاد والإداريين (Newman:1999)، (174)، ويرى تروبلاد أن من أعظم العلوم هو علم القرار وربما لا توجد وظيفة انسانية تتطلب قدرًا كبيراً من الطاقة الفكرية والانفعالية مثلما تتطلب عملية اتخاذ القرار لاسيما عندما يكون القرار المطلوب اتخاذه ذا اثر طويل الأمد في مستقبل الانسان، وكل منا ربما يتذكر قراراً اتخذه وكان له اثر بالغ في مسيرة حياته. (Sweeny:1998)، (77)

فهناك أوجه شبه عديدة بين عمليتي اتخاذ القرار وحل المشكلات، فكلاهما تتضمن سلسلة من الخطوات تبدأ بمشكلة ما وتنتهي بحل، وكلاهما تتضمن إجراء تقييم للبدايل أو الحلول المتنوعة في ضوء معايير مختارة بهدف الوصول الى قرار نهائي، والفرق الاساسي بينهما هو ادراك الحل، ففي عملية حل المشكلة يبقى المتعلم من دون إجابة شافية ويحاول ان يصل الى حل عملي ومعقول للمشكلة، وفي عملية اتخاذ القرار قد يبدأ المتعلم بحلول ممكنة وتكون مهمته الوصول الى افضل هذه الحلول المحققة لهدفه، وكذلك يمكن أن تلعب القيم دوراً اكبر في عملية اتخاذ القرار وبخاصة عند تحليل البدائل وتقدير اهمية المعايير، ويتم تقييم البدائل في عملية اتخاذ القرار بصورة متزامنة أو دفعة واحدة وليس خطوة بعد أخرى كما هو عليه الحال في حل المشكلات، إذ تستخدم في عملية اتخاذ القرار معايير كمية ونوعية للحكم على مدى ملائمة البديل، ولا يوجد في عملية اتخاذ القرار بديل واحد صحيح من الناحية الموضوعية فقد يكون هناك اكثر من بديل واحد مقبول. (جروان:2011،108)

ويرى الباحث أن هناك عوامل كثيرة تؤثر في نوعية القرارات المتخذة من بينها العوامل النفسية لمتخذ القرار ودوافعه وقدراته وإمكاناته التي تعد عنصراً حاسماً في هذه العملية، كما تؤدي العوامل الاجتماعية والثقافية والحضارية والاقتصادية التي تمثل البيئة التي تتخذ فيها القرارات دوراً كبيراً في نوعية القرارات التي يمكن اتخاذه، وكذلك يعد توقيت اتخاذ القرار والوقت المتاح أمام متخذ القرار من العوامل المؤثرة في القرارات المتخذة.

مراحل اتخاذ القرار:

يشير (Mahalingam، 2004) الى مجموعة من الخطوات التي يجب إتباعها عند مواجهة مشكلة معينة تحتاج الى اتخاذ قرار مناسب لحلها، وهذه الخطوات يذكرها (ابو جادو ونوفل، 2010)، وهي:

- 1- **تحديد المشكلة:** تبدأ عملية حل المشكلة واتخاذ القرارات بوجود قضية أو موضوع يحتاج الى حل، إذ احياناً تبدأ إحدى المشكلات في الحدوث من دون ان نلاحظها، ولهذا يفترض أن يتم تشخيص المشكلة وتحديد حجمها ونوعها والآثار المترتبة عليها والجوانب التي تتضمنها سواء كانت طبيعية أو غيرها، فتحديد المشكلة هو نصف الحل.
- 2- **وضع البدائل:** البدائل هي الحلول المتوقعة أن يتخذها صاحب القرار والتي تؤدي الى حل المشكلة ويستحسن أنه يتم الوصول الى اكبر عدد ممكن منها فكلما زاد عددها زاد احتمال الوصول الى البديل المناسب وان كثرة البدائل تجعل عملية اتخاذ القرار نشاطاً عقلياً له معنى، ويفضل في هذه المرحلة عدم قيام المتعلم بالقفز الى الحلول مباشرة، إذ أن عملية توليد الحلول قد تقود الى اتخاذ قرارات تتسم بالإبداع، كما ان هذه الخطوة حيوية للغاية وذلك للتوصل الى اتفاق حول القرار النهائي والمناسب لاتخاذه.

3- التفكير في البدائل وتقويمها: بعد الوصول الى البدائل المناسبة تأتي عملية التقويم التي هي الغاية الاساسية لعملية اتخاذ القرار، إذ إن هذه العملية تتم من خلال معايير مثل: هل من الممكن تنفيذ البديل؟ هل يفي بالغرض؟ وهل يمكن قبول نتائجه وآثاره؟ ويقصد بالسؤال الأول أن البديل المعين قد يكون ايجابيا ولكن يصعب تنفيذه، والسؤال الثاني يعني الى أي مدى يمكن أن يكون البديل المعين مقبولا، والسؤال الثالث يعني أن النتائج المترتبة عليه قد تكون سببا لاستبعاده أو رفضه.

4- اختيار البديل الأنسب: يتم في هذه المرحلة استبعاد عدد كبير من البدائل من خلال عملية تمحيص وتدقيق وتقويم نقدية، وعلى متخذ القرار أن يقوم باختيار البديل الأنسب معتمدا على الخبرة والمهارة والحكم السليم وتشغل عوامل نواتج البديل الذي يتم اختياره وكونه مقبولا وعمليا أساسا هاما في الاختيار.

(ابو جادو ونوفل: 2010، 375-379)

دراسات سابقة:

على حدّ اطلاع الباحث لم يجد دراسة تناولت المتغير المستقل (نموذج Presseisen)، اما فيما يتعلق بالمتغير التابع (اتخاذ القرار لحل المشكلات) فقد وجد عدد من الدراسات وهي كالآتي:

1- دراسة (عبد، 2012):

أجريت الدراسة في (العراق - مدينة الديوانية) وهدفت إلى التعرف على أثر أنموذج التفكير النشط وإستراتيجية دائرة المسؤولية في تحصيل مادة الصحة العامة واتخاذ القرارات البايوأخلاقية و تنمية المهارات فوق المعرفية لدى طلبة قسم علوم الحياة، استخدم الباحث التصميم التجريبي ذات الضبط الجزئي للمجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة نوات الاختبار القبلي والبعدي، تكونت العينة من (54) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الرابعة موزعين على ثلاث مجموعات كالآتي: المجموعة التجريبية الاولى تكونت من (17) طالب وطالبة والتي درست وفق انموذج التفكير النشط، والمجموعة التجريبية الثانية تكونت من (19) طالب وطالبة والتي درست وفق إستراتيجية دائرة المسؤولية، والمجموعة الضابطة تكونت من (18) طالب وطالبة والتي درست بالطريقة التقليدية، وقد استغرقت الدراسة فصلاً دراسياً كاملاً، وقام الباحث ببناء ثلاث أدوات هي: اختبار تحصيلي مؤلف من (36) فقرة ومقياس للمهارات فوق المعرفية مؤلف من (50) فقرة ومقياس لاتخاذ القرار مؤلف من (30) فقرة، وبعد الانتهاء من تطبيق التجربة ومعالجة البيانات احصائياً اظهرت الدراسة النتائج الآتية:

1- تفوق المجموعة التجريبية الاولى على المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في متغير التحصيل وتنمية المهارات فوق المعرفية، وعدم وجود فرق دال معنوياً بين المجموعتين التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في متغيري التحصيل وتنمية المهارات فوق المعرفية.

2- تفوق المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية على المجموعة الضابطة في متغير اتخاذ القرارات البايوأخلاقية، وعدم وجود فرق دال معنوياً بين المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية في متغير اتخاذ القرارات البايوأخلاقية. (عبد: 2012، ج- ه)

2- دراسة (شنيف، 2012):

أجريت الدراسة في (العراق - مدينة الديوانية) وهدفت الى التعرف على فاعلية خرائط المعرفة والخريطة الذهنية في تحصيل مادة الاحياء وتنمية عمليات العلم واتخاذ القرار، وقد استخدم الباحث التصميم التجريبي ذات الضبط الجزئي (مجموعتين تجريبيتين وواحدة ضابطة) ذات الاختبارين القبلي والبعدي، وبلغت عينة البحث من (99) طالباً من طلاب الصف الخامس العلمي بواقع (32) طالباً للمجموعة التجريبية الاولى و (34) طالباً للمجموعة التجريبية الثانية و (33) طالباً للمجموعة الضابطة، واعد الباحث ثلاث أدوات هي اختبار تحصيلي تكون من (50) فقرة، واختبار عمليات العلم تكون من (44) فقرة، ومقياس لاتخاذ القرار تكون من (23) فقرة، واستغرقت التجربة عاماً دراسياً كاملاً على مدى (23) اسبوعاً، وبعد الانتهاء من التجربة ومعالجة البيانات احصائياً اظهرت النتائج الآتية:

- 1- تفوق طلاب المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية على طلاب المجموعة الضابطة في تحصيل مادة الاحياء و تنمية عمليات العلم، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية الاولى ودرجات المجموعة التجريبية الثانية في تحصيل مادة الاحياء وتنمية عمليات العلم.
- 3- تفوق طلاب المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية على طلاب المجموعة الضابطة في تنمية اتخاذ القرار، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية في تنمية اتخاذ القرار. (شنيف:2012، و- ز)

الفصل الثالث - إجراءات البحث

أولاً: التصميم التجريبي:

اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذات الضبط الجزئي بمجموعتين (تجريبية وضابطة) ذا الاختبار البعدي لمقياس اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية، وكما موضح في المخطط الآتي:

مخطط

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	تكافؤ المجموعتين	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	1- العمر بالأشهر.	نموذج Presseisen	اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية
الضابطة	2- تحصيل نصف السنة. الدراسية	الطريقة التقليدية	
	في مادة الفيزياء.		
	3- الذكاء.		
	4- مقياس اتخاذ القرار.		

ثانياً: - مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الخامس العلمي في المدارس الاعدادية والثانوية النهارية الحكومية في مركز محافظة القادسية للعام الدراسي (2013- 2014) والبالغ عددها (16) مدرسة حسب الإحصائية التي حصل عليها الباحث من شعبة التخطيط التابعة للمديرية العامة لتربية القادسية.

ثالثاً: عينة الدراسة:

- اختار الباحث عشوائياً من بين عدد المدارس إعدادية الديوانية للبنين والمتضمنة أربع شعب للصف الخامس العلمي واختار منها عشوائياً شعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة والتي بلغ عدد طلابها (30) طالبا وشعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية والتي بلغ عدد طلابها (31) طالبا، وبذلك يكون المجموع الكلي لعينة الدراسة (61) طالبا، وكما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول

توزيع طلاب عينة البحث بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	الشعبة	العدد قبل الاستبعاد	المستبعدون	العدد بعد الاستبعاد
التجريبية	ب	34	3	31
الضابطة	أ	34	4	30
المجموع		68	7	61

رابعاً: ضبط سلامة التصميم الداخلية والخارجية

- 1- **السلامة الداخلية للتصميم التجريبي:** لغرض التحقق من السلامة الداخلية للتصميم التجريبي تم إجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات (العمر الزمني، الذكاء، تحصيل نصف السنة الدراسية في مادة الفيزياء، اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية)، إذ اتضح أن قيم (ت) بين المجموعتين غير دالة احصائياً.
- 2- **السلامة الخارجية للتصميم التجريبي:** تمت معالجة العوامل المؤثرة في السلامة الخارجية وهي (المدة الزمنية للتجربة، الأدوات المستخدمة، البيئة الصفية، مدرس المادة، اختيار العينة، تفاعل الاختبار مع التجربة، الظروف التجريبية).

خامساً: مستلزمات الدراسة:

- 1- **تحديد المادة العلمية:** تم تحديد المادة العلمية لتشمل أربعة فصول من كتاب مادة الفيزياء المقرر للصف الخامس العلمي، ط 2013، وهي (السادس - الديناميكا الحرارية، السابع - الحركة الدائرية والدورانية، الثامن - الحركة الاهتزازية والموجبة والصوت، التاسع - التيار الكهربائي، العاشر - المغناطيسية).
- 2- **صياغة الأهداف السلوكية:** صاغ الباحث (120) هدفاً معرفياً، وعرضت على مجموعة من المحكمين والمتخصصين بطرائق تدريس الفيزياء لإبداء آرائهم وملاحظاتهم بها ومدى صلاحيتها وتغطيتها لمحتوى المادة، إذ عدلت بعض الأهداف في ضوء الآراء والمقترحات التي ارتآها المحكمون وقد تم اعتماد نسبة اتفاق لا تقل عن (80%) من آرائهم وبناءً على ذلك لم يحذف أي منها، حتى أخذت صيغتها النهائية.
- 3- **إعداد الخطط التدريسية:**

في ضوء محتوى المادة التعليمية للتجربة تم إعداد الخطط التدريسية لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة تضمنت (24) خطة لكل مجموعة وواقع (3) حصص اسبوعياً، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين والمتخصصين بطرائق التدريس لبيان آرائهم بشأنها، وقد اقترح بعضهم إجراء بعض التعديلات عليها، حيث تم الحصول على موافقة (80%) منهم، لتأخذ صيغتها النهائية.

سادساً: أداة البحث:

اعد الباحث مقياس اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية أداة للبحث للتعرف على مدى تحقيق هدف الدراسة وفرضيتها، حيث تكون المقياس من (17) فقرة بأربعة بدائل صحيحة (ملحق 1)، وعلى الطالب اختيار بديل واحد فقط من بين هذه البدائل، بعد ان تم حساب ما يأتي:

1- الصدق الأداة: Validity

تم استخراج أنواع الصدق الآتية:

أ- الصدق الظاهري: Face Validity

ويعرف بأنه الدرجة التي يقيس بها الاختبار ما صمم من أجله، وبهذا يعد الاختبار صادقاً إذا كان يقيس ما أعد لقياسه فحسب أما إذا أعد لقياس سلوك ما وقاس غيره فإنه لا تنطبق عليه صفة الصدق (عودة: 1998، 340) وذلك من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين والمختصين بطرائق تدريس الفيزياء، إذ عدلت صياغة بعض الفقرات وبعض الحلول وتم حذف فقرة واحدة هي الفقرة (7)، وأصبح بذلك المقياس مؤلفاً من (17) فقرة بعد أن كان مؤلفاً من (18) فقرة.

ب- صدق البناء: Validity Construction

هو الصدق الذي يعكس الدرجة التي يقيس بها الاختبار تكويناً فرضياً مرجواً، وهو أكثر صيغ الصدق أهمية لأنه يطرح سؤال الصدق الاساسي: ماذا يقيس الاختبار بالفعل، كذلك ان جميع المتغيرات تشتق من تكوينات فرضية (زيتون: 2004، 418)، وقد تم التحقق من صدق البناء للمقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية المكونة من (80) طالباً من طلاب إعدادية الكرامة للبنين من خلال إيجاد الاتساق الداخلي لفقراته، إذ تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له باستخدام معامل ارتباط بيرسون، إذ انحصرت معاملات الارتباط بين

كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس (0.37 - 0.69)، وكانت القيمة الجدولية لمعامل الارتباط (0.217) عند درجة حرية (78) ومستوى دلالة (0.05)، لذا عدت جميع الفقرات مقبولة ويحظى الاختبار باتساق داخلي محققاً صدق البناء.

2- تطبيق مقياس اتخاذ القرار على العينة الاستطلاعية:

تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية في اعدادية الكرامة للبنين في يوم الخميس الموافق 2013/12/19 للتأكد من وضوح الفقرات وبدائلها وتعليمات الاجابة، وقد بلغ متوسط مدة الاجابة عن المقياس (40) دقيقة، وبعد تصحيح إجابات الطلاب وترتيبها تنازلياً، أخذت أعلى (27%) من الدرجات لتمثل المجموعة العليا وأدنى (27%) من الدرجات لتمثل المجموعة الدنيا لأجراء التحليل الإحصائي للدرجات واستخراج الآتي:

أ- معامل التمييز لفقرات المقياس:

لحساب معامل التمييز لفقرات مقياس اتخاذ القرار تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتأكد من دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين العليا والدنيا، وقد اظهرت النتائج أن الفروق كانت دالة لجميع الفقرات إذ كانت قيمة (ت) الجدولية (2.02) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (78)، وبذلك عُدت جميع الفقرات مميزة.

ب- الثبات: Reliability

يشير الثبات إلى مدى الدقة التي يتصف بها الاختبار كلما أُستعمل، إذ تم حساب ثبات مقياس اتخاذ القرار باستخدام معادلة الفاكرونباخ Coefficient Alpha، لكون هذه المعادلة تستخدم في الاختبارات غير ثنائية الإجابة (0.1)، إذ بلغ معامل الثبات (0.80) وهو معامل ثبات جيد. (عمر وآخرون: 2010، 228) سابعاً: إجراءات تطبيق التجربة:

قام الباحث بتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، أما تدريس المجموعة التجريبية فكان وفق الخطوات الإجرائية الآتية:

1- تقسيم الطلاب الى المجموعات: خصص الباحث درساً واحداً لتقسيم طلاب المجموعة التجريبية الى ست مجموعات حيث تضم كل مجموعة (5-6) طلاب وفق تحصيلهم في نصف السنة الدراسية لمادة الفيزياء (عالي-متوسط-ضعيف) وعلى كل مجموعة أن تختار اسماً لها ومقرراً يقوم بطرح الحل أمام الصف.

2- شرح الفقرة الواردة في التدريب: باشر الباحث التدريس بتوزيع ورقة العمل (ملحق 2) التي أعدها مسبقاً على كل مجموعة والتي تضم فقرة تدريبية (مشكلة) خاصة بموضوع الدرس وشرحها بشكل واضح ومبسط.

3- مناقشة إجابات الطلاب: يبدأ طلاب المجموعة بالإجابة على الفقرة الواردة كما يأتي.

أ- يضع كل طالب من طلاب المجموعة إجابته (الحل) في المكان المخصص له في ورقة العمل.

ب- مناقشة طلاب كل مجموعة فيما بينهم للحلول التي تم وضعها من قبلهم في ورقة العمل.

ج- تختار كل مجموعة الاجابة (الحل) الافضل للمشكلة من بين تلك الحلول.

د- يقوم الباحث بمناقشة وتقويم الحلول التي توصلت اليها المجموعات وإدراك للعلاقات بين اسباب تلك المشكلة وحلولها بأسلوب علمي إبداعي واختيار الحل الافضل من بين تلك الحلول التي توصلت اليها المجموعات وتعزيز المجموعة ذات الحل الافضل بالدرجات.

ثامناً: الوسائل الإحصائية

استخدام الباحث البرنامج الإحصائي (SPSS) في معالجة البيانات حيث تم استخدام مربع كاي للكشف عن صلاحية فقرات مقياس اتخاذ القرار، معامل الفا كرونباخ لإيجاد ثبات المقياس، معامل الارتباط بيرسون لحساب معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس والاختبار التائي لعينتين مستقلتين لإجراء التكافؤات بين المجموعتين واستخراج معامل التمييز لفقرات للمقياس.

الفصل الرابع - عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج:

من أجل التحقق من الفرضية الصفريّة والتي نصت على (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بنسبة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست وفق نموذج Presseisen ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية)، إذ تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلا المجموعتين، حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (52.72) بانحراف معياري مقداره (4.58)، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (46.01) بانحراف معياري مقداره (6.81)، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين أن القيمة (ت) المحسوبة (5.21) وهي أكبر من القيمة (ت) الجدولية (2) بدرجة حرية (59) عند مستوى دلالة (0.05)، لذا ترفض الفرضية الصفريّة وتقبل الفرضية البديلة، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في مقياس اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية البعدي، وكما مبين في الجدول الآتي:

جدول

القيمة الثانية لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية.

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	31	52.72	4.58	5.21	2	0.05
الضابطة	30	46.01	6.81			

وان حجم التأثير للمتغير المستقل في المتغير التابع هو كما موضح في الجدول الآتي:

جدول

حجم الأثر للمتغير المستقل في المتغير التابع

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة (d)	حجم التأثير
نموذج Presseisen	اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية.	1.2	كبير

يتضح إن حجم الأثر للمتغير المستقل (نموذج Presseisen) بلغ (1.25) في متغير اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية، وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم التأثير وفق التدرج الذي وضعه (Cohen)، (1988) والذي يرى بأن حجم التأثير كبير حسب ما أشار إليه المذكور في (Kiess)، (1996) وكما موضح في الجدول الآتي:

جدول

قيم حجم الأثر (d) ومقدار التأثير

قيم (d) حجم الأثر	مقدار التأثير
0.2 - ما دون 0.5	صغير
0.5 - ما دون 0.8	متوسط
0.8 فأكثر	كبير

(1996: Kiess، 164)

ثانياً: تفسير النتائج

تبين النتائج التي توصل إليها الباحث أن نموذج Presseisen له فاعلية في اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية لدى طلاب الصف الخامس العلمي، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة للأسباب الآتية:

1- إن نموذج Presseisen يعرض محتوى المادة التعليمية بصيغة مواقف مشكلة مستوحاة من بيئة الطالب مما ساعد على تنظيم المادة التعليمية وربطها بخبراته السابقة، أي أن الطالب يستخدم ما لديه من معلومات وبيانات عن الموقف

والمشكلة التي تواجهه والسير بخطوات استنتاجية تربط كل سبب بنتيجة وبالتالي الوصول الى علاقة معينة تؤدي الى حل الموقف أو المشكلة لديه.

- 2- إن التناغم الحاصل بين خطوات نموذج Presseisen ومراحل عملية اتخاذ القرار من جهة وطبيعة الأنشطة التي قام بها طلاب المجموعة التجريبية بشكل (جماعي) من جهة أخرى ساعدت في زيادة تفكيرهم بطريقة ناقدة إبداعية ابتكارية، وشعورهم بالثقة بأنفسهم في اتخاذ القرارات المناسبة لحل المشكلات والمواقف الجديدة التي تواجههم، مما انعكس على أدائهم في الاختبار البعدي لاتخاذ القرار مقارنةً بالمجموعة الضابطة.
- 3- إن نموذج Presseisen يتناسب والمفهوم الحديث للمنهج الدراسي وفلسفة وأهداف تدريس الفيزياء عن طريق جعل الطالب محورا لعملية التعليم والتعلم ويسمح له بممارسة عمليات عقلية عليا كحل المشكلات والتحليل والاستنتاج والاستقراء ووضع البدائل وتقويمها واتخاذ القرارات المناسبة بطريقة نقدية إبداعية.
- 4- ساعد نموذج Presseisen على زيادة تفاعل الطلاب مع بعضهم من جهة ومع المادة التعليمية (الأنشطة) من جهة أخرى.

ثالثاً: الاستنتاجات

في ضوء نتائج هذه الدراسة استنتج الباحث إن نموذج Presseisen ساهم في رفع كفاءة طلاب المجموعة التجريبية على اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية مقارنة بالطريقة التقليدية وزيادة تفاعلهم مع مادة الفيزياء.

رابعاً: التوصيات

أوصى الباحث باعتماد نموذج Presseisen في تدريس مادة الفيزياء في المرحلة الثانوية، وتدريب مدرسي ومدرسات مادة الفيزياء على كيفية استخدام النموذج في التدريس عن طريق عقد الدورات والندوات التدريبية أثناء الخدمة وجعله ضمن مفردات مادة (الاتجاهات الحديثة في التدريس) في كليات التربية والتربية الأساسية لكي يلم بها الطلبة أثناء فترة إعدادهم للخدمة، وتوجيه أنظار القائمين على تطوير مناهج الفيزياء الى أهمية تضمين الكتاب المقرر على مواقف مشكلة تساهم في تحفيز أذهان الطلاب وتطور لديهم مهارات التحليل والاستنتاج والاستدلال ووضع البدائل وتقويمها وتقومها وحل المشكلات واتخاذ القرار.

خامساً: المقترحات

استكمالاً لهذه الدراسة يقترح الباحث إجراء دراسات أخرى للتعرف على فاعلية نموذج Presseisen في مادة الفيزياء مع متغيرات ومواد دراسية ومراحل دراسية أخرى.

المصادر

* القرآن الكريم.

- 1- ابو جادو، ومحمد بكر نوفل، تعليم التفكير (النظرية والتطبيق)، 2007، عمان، دار المسيرة.
- 2- امبو سعديدي، عبدالله بن خميس وسليمان بن محمد البلوشي، طرائق تدريس العلوم، 2009، عمان، دار المسيرة.
- 3- جروان، فتحي عبد الرحمن، تعليم التفكير - مفاهيم وتطبيقات، 2011، ط5، عمان، دار الفكر.
- 4- دروزة، أنفان نظير، إجراءات في تصميم المناهج، 1990، نابلس، جامعة النجاح الوطنية، دار النصير.
- 5- ربيع، هادي مشعان، مدخل الى التربية، 2006، عمان، مكتبة المجتمع العربي .
- 6- الريماوي، محمد عودة وآخرون، علم النفس العام، 2004، عمان، دار المسيرة.
- 7- الزغول، عماد عبد الرحيم، مبادئ علم النفس التربوي، 2001، العين، دار الكتاب الجامعي.
- 8- الزغول، رافع النصير وعماد عبد الرحيم الزغول. علم النفس المعرفي، 2003، عمان، دار الشروق.

- 9- زيتون، حسن حسين، تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، 2003، القاهرة، عالم الكتب.
- 10- زيتون، عايش محمود، أساليب تدريس العلوم، 2004، عمان، دار الشروق.
- 11- السامرائي، قصي محمد لطيف، اثر استخدام طريقتي المناقشة واللقاءية مع الاحداث الجارية في تنمية الناقد في مادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني في معهد اعداد المعلمين، 1994، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - ابن رشد، جامعة بغداد.
- 12- سمارة، نواف احمد وعبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، 2008، عمان، دار المسيرة.
- 13- شحاته، حسن وزينب النجار، معجم المصطلحات النفسية والتربوية، 2003، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- 14- شنيف، مازن ثامر، فاعلية خرائط المعرفة والخريطة الذهنية في تحصيل مادة الاحياء وتنمية عمليات العلم واتخاذ القرار لدى طلاب الخامس العلمي، 2012، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية-ابن الهيثم، جامعة بغداد.
- 15- طعمة، امل احمد، اتخاذ القرار والسلوك القيادي(برنامج تدريبي)، 2010، ط2، عمان، دار ديبونو.
- 16- عبيد، احسان حميد، اثر أنموذج التفكير النشط واستراتيجية دائرة المسؤولية في تحصيل مادة الصحة العامة واتخاذ القرارات البايوأخلاقية وتنمية المهارات فوق المعرفية لدى طلبة قسم علوم الحياة، 2012، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية- ابن الهيثم، جامعة بغداد.
- 17- العتوم، عدنان، علم النفس المعرفي _ النظرية والتطبيق، 2004، عمان، دار المسيرة.
- 18- عطية، محسن علي، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، 2009، عمان، دار صفاء.
- 19- عوده، أحمد سليمان، القياس والتقويم في العملية التدريسية، 1998، ط2، اردب، دار الامل.
- 20- عمر، محمود وآخرون، القياس النفسي والتربوي، 2010، عمان، دار المسيرة.
- 21- قطامي، يوسف ونايفة قطامي، تصميم التدريس، 2000، عمان، دار الشروق.
- 22- قطامي، نايفة وآخرون، علم النفس التربوي النظرية والتفكير، 2010، عمان، دار وائل.
- 23- كامل، عبد الوهاب محمد، النموذج الكلي لوظائف المخ، 1993، المجلة المصرية للدراسات، العدد 4.
- 24- كمب، جرولاي، التصميم التعليمي خطة تطوير الوحدة الدراسية والمساق، 1985، ترجمة: محمد الخوالدة، جدة، دار الشروق.
- 25- مايرز، شيت، تعليم الطلاب التفكير الناقد، 1993، ترجمة: عزمي جرار، عمان، مركز الكتب الأردني.
- 26- نوفل، محمد بكر ومحمد قاسم سعيغان، دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي، 2011، عمان، دار المسيرة.
- 27- Elder، L & Paul، R. Critical thinking: Why we must transform our teaching، 1994، Journal of Development Education.
- 28- Kiess،H.O،1996، Statistical concepts for Behavioral science، London، Sidny، Toronto، Allyn and Bacon.
- 29- Newman، J.: The relation of career indecision to personality dime-nsion of the california psychological ventory، 1999، Journal of Vocational Behavior، V. (59)، N. (54).
- 30- Sweeny، M.: The association between self defeating Perso-
- 31- nality characteristics career indecision and vocational indentity، 1998، Journal of Career assesment،v(1).

(ملحق 1)

مقياس اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية بصيغته النهائية وتعليمات الاجابة عنه
عزيزي الطالب:

المقياس الذي بين يديك يقيس قدرتك على اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية، يرجى قراءة المواقف بعناية والحلول المقترحة ثم اختيار القرار الانسب (البديل الأمثل) للحل، علما ان جميع البدائل صحيحة ولا يوجد بديل غير صحيح والاجابة تكون على الورقة المخصصة لها مراعيًا الجوانب الثلاثة الآتية:

- 1- أن يكون البديل سهل التطبيق.
 - 2- أن يكون البديل اقتصادياً في التطبيق ولا يتطلب إمكانية كبيرة جداً.
 - 3- لا يتسبب البديل بظهور مشكلة أخرى.
 - 4- زمن الاجابة عن المقياس (40) دقيقة.
- مع الشكر والامتنان
- 1- مشكلة نقل الوقود

من المألوف نقل الوقود سريع الاشتعال بواسطة ناقلات حوضية، التي تتعرض أحيانا لخطر الاحتراق بفعل التفريغ الكهربائي الحاصل نتيجة تراكم الشحنات الكهربائية على سطوح هذه الشاحنات ولتلافي هذه الأخطار اختر أفضل البدائل الآتية:

- a - وضع سلاسل حديدية أسفل الناقلات تلامس الأرض.
 - b - استعمال ناقلات ذوات أحواض عازلة.
 - c - وضع فواصل داخل الأحواض لمنع اهتزاز الوقود.
 - d - نقل الوقود بواسطة الأنابيب.
- 2- مشكلة الكهرباء الساكنة

قد يؤدي تكون شحنات على سطوح الأجهزة الكهربائية الى مخاطر صقق العاملين على تلك الأجهزة ولتجنب ذلك اختر أفضل البدائل الآتية:

- a - وضع عازل مثل البلاستيك أسفل الجهاز
 - b - ربط سلك ارضي لتفريغ الشحنات الكهربائية.
 - c - إطفاء الجهاز عند لمسه.
 - d - لبس قفازات عازلة عند التعامل مع الأجهزة.
- 3- مشكلة التمدد الحراري

في فصل الصيف غالبا ما تتعرض قضبان السكك الحديدية الى تقوسها نتيجة للتمدد ولتلافي إضرار هذه المشكلة اختر أفضل البدائل الآتية:

- a - نستخدم قطع قضبان السكك بأطوال قصيرة.
 - b - نستخدم قضبان السكك من سبائك قليلة التمدد.
 - c - نترك فواصل بين قضبان السكك الحديدية.
 - d - إدانة السكك بين فترة وأخرى.
- 4- مشكلة صعوبة صعود الماء

تعاني بعض البنايات من صعوبة صعود الماء الى أسطحها ولعلاج هذه المشكلة اختر افضل البدائل الآتية:

a - نستخدم مضخات ذات قدرة ضخ عالية في محطات المدن.

b - استخدام أنابيب ذات أقطار صغيرة.

c- رفع خزانات البنايات الى ارتفاعات عالية.

d- استخدام مضخات خاصة لكل بناية.

5- مشكلة المنعطفات

تكثر حوادث السيارات في المنعطفات بسبب السرعة العالية، ولتقليل هذه الحوادث، اختر افضل البدائل الآتية:

a- فرض غرامات عند تجاوز السرعة المحددة في المنعطفات.

b- إمالة الطرق عند المنعطفات.

c- جعل أرضية المنعطف خشنة.

d- وضع مطبات صناعية في المنعطفات.

6- مشكلة نقص الطاقة الكهربائية

يعاني بلدنا من نقص حاد في الطاقة الكهربائية ولحل هذه المشكلة وجعل الطاقة كافية لجميع المستهلكين، اختر افضل البدائل الآتية:

a- استخدام محطات توليد تعمل على الطاقة النووية.

b- ترشيد استهلاك الطاقة.

c- استخدام مصادر الطاقة المتجددة (الخلايا الشمسية، طواحين الهواء، طاقة مياه السدود).

d- الاعتماد على المولدات الأهلية.

7- مشكلة الاحتباس الحراري

تعاني بعض دول العالم من ارتفاع في درجات الحرارة بسبب ظاهرة الاحتباس الحراري وللتقليل من اضرار هذه الظاهرة اختر افضل البدائل الآتية:

a- استخدام الوقود الحيوي ذات الانبعاثات الغير خطرة على البيئة.

b- إحاطة المدن بحزام اخضر.

c- عقد مؤتمرات عالمية للمناخ، لعدم استخدام الغازات الضارة لطبقة الازون.

d- معالجة الغازات المنبعثة من المصانع.

8- مشكلة تلف البطاريات

تمتاز البطاريات بانها تعطي تيارا لمدة معينة وإطالة عمر هذه البطاريات اختر أفضل البدائل الآتية:

a- تحفظ البطاريات في مكان بارد.

b- عدم سحب تيار عالي في فترة قصيرة.

c- استخدام بطاريات يمكن إعادة شحنها.

d- عدم ترك البطارية في الجهاز من دون استخدام لفترة طويلة.

9- مشكلة التلوث الكهرومغناطيسي

من المشاكل التي ظهرت مؤخرا هي مشكلة التعرض لموجات ابراج الاتصالات واجهزة الموبايل، ولتقليل تأثير هذه الموجات اختر أفضل البدائل الآتية:

a- جعل الأبراج بعيدة عن المناطق السكانية.

b- جعل الأبراج بارتفاعات عالية.

c- التقليل من استخدام اجهزة الموبايل.

d- استخدام الأقمار الاصطناعية بدل من الأبراج.

10- مشكلة الاحتكاك في المحركات

تظهر في المحركات الميكانيكية صوت وحرارة ينتجان عن الاحتكاك بين أجزاء المحرك، ولتقليل ذلك اختر أحد البدائل الآتية:

a- إضافة الزيوت والشحوم إلى أجزاء المحرك.

b- استعمال المضامع الكروية (البوليرن).

c- استخدام مادتين مختلفتين عند صناعة الأجزاء المحتكة.

d- استخدام مواد معامل احتكاكها صغير.

11- مشكلة الاصابات بفعل الاستمرارية

حسب قانون نيوتن الأول (قانون الاستمرارية) يندفع جسم سائق المركبة إلى الأمام عند التوقف المفاجئ مما يؤدي إلى إصابات خطيرة ولتقليل هذا الخطر، اختر أفضل البدائل الآتية:

a- ارتداء حزام الأمان في أثناء القيادة.

b- وضع وسائل هوائية أمام السائق وعلى جانبيه.

c- إلزام السائق بسرعة معتدلة.

d- صناعة الأجزاء الداخلية للسيارة من مواد أسفنجية قابلة للانضغاط.

12- مشكلة عيوب البصر

يعد عجز العين عن رؤية الأجسام القريبة أو البعيدة حالة من حالات عيوب البصر، ولعلاج هذه الحالة اختر أفضل البدائل الآتية:

a- استعمال النظارات الطبية.

b- تصحيح البصر باستخدام تقنية الليزر.

c- استعمال العدسات اللاصقة.

d- تصحيح البصر من خلال التدخل الجراحي.

13- مشكلة تناقص المخزون النفطي

بات الاعتماد الكلي على النفط كمصدر رئيساً للطاقة من الأمور المثيرة للقلق من تناقص المخزون النفطي العالمي، وللتغلب على هذه المشكلة اختر أفضل البدائل الآتية:

a- الاعتماد على الطاقة النووية.

b- استخدام الوقود النباتي (الايثانول).

c- إنتاج الوقود الهيدروجيني كمصدراً لإنتاج الطاقة.

d- استخدام الغازات المتحررة من المخلفات الحيوانية في إنتاج الطاقة.

14- مشكلة التلوث الإشعاعي

يعاني العاملون في المفاعلات النووية من خطر الإصابة بأمراض خطيرة من جراء التعرض للإشعاع، ولتقليل هذه المخاطر اختر أفضل البدائل الآتية:

a- ارتداء بدلات خاصة مصنوعة من الرصاص.

b- تقليل ساعات العمل داخل المفاعل.

c- استخدام الإنسان الآلي (الروبوت) في المناطق القريبة من العناصر المشعة.

d- عدم السماح للعاملين بالعمل أكثر من خمس سنوات.

15- مشكلة سخونة مياه الخزانات

لمعالجة مشكلة ارتفاع درجات الحرارة في خزانات المياه في سطوح المباني صيفا، اختر أفضل البدائل الآتية:

a- استخدام خزانات مصنوعة من مادة البلاستيك.

b- تغليف الخزانات بمواد عازلة حراريا مثل الألياف الزجاجية.

c- وضع الخزانات في مناطق الظل.

d- صناعة الخزانات من طبقتين بينهما مادة عازلة.

16- مشكلة النفايات النووية

من المشاكل التي يعاني منها العالم اليوم مشكلة التخلص من النفايات النووية، ولحل هذه المشكلة اختر أفضل البدائل التالية:

a- فرض عقوبات دولية على الدول التي تمتلك مفاعلات نووية ولا تطبق الأساليب الموثوقة في تصريف النفايات.

b . إقامة معاهدات دولية تحدد طرائق التخلص من النفايات النووية.

c . استبدال استخدام المفاعلات النووية تدريجيا بوسائل الطاقة المتجددة عديمة الضرر بالبيئة.

d . إخضاع مواقع تصريف النفايات النووية للمراقبة الدولية ومنع تصريفها قرب المدن والمناطق المأهولة بالسكان.

17- مشكلة الضوضاء

تعد أصوات وسائل النقل والمولدات الكهربائية والمكائن الصناعية، من أهم مصادر الضوضاء، وللتقليل منها اختر أفضل البدائل التالية:

a- فرض غرامات مالية لمتسببي الضوضاء داخل المدن.

b- إبعاد مصادر الضوضاء عن المدن.

c- استخدام المحركات الكاتمة للصوت.

d- تغليف الابنية بمواد عازلة للصوت.

المحتويات

عنوان البحث	الباحث	الصفحات
التحليل المورفومتري للكثبان الرملية في محافظتي بابل والقادسية	أ.م.د. سعدية عاكول منخي م. علي جبار عبد الله	21-3
الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بموقع الضبط لدى طلبة الجامعة	عماد حسين عبيد المرشدي عقيل خليل ناصر الطفيلي	45-22
Epithet in English and Arabic	Besma Khalid Ingeish	56-46
تقوية المعنى بزيادة الحروف غير القياسية	م.م. أشرف عدنان حسن	67-57
التقنيات لمعاصرة في تدريس التاريخ بين الحاجة إليها ومتطلبات نجاحها	أ.م. رياض كاظم عزوز الكريطي	87-68
فاعلية أنموذج تسريع التفكير في التحصيل والذكاء الوجداني لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مادة التاريخ	أ.م.د. كريم فخري هلال الباحثة. فاطمة صبيح مهدي	106-88
التنمية والتلوث	أ.م.د. حسين وحيد عزيز الكعبي	116-107
دوافع الترهيب الاقتصادية والاجتماعية في العصر الأموي (41-132هـ/ 661-749م)	أ.م.د. زينب فاضل مرجان الباحث. ماهر جواد كاظم الشمري	132-117
القرائن اللفظية واسم الإشارة في نهج البلاغة	الباحث. محمد مناضل عباس	146-133
القدرات العقلية على وفق الانموذج الرباعي المعلوماتي لذوي صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني المتوسط	أ.د. حسين ربيع حمادي م.م. نورس كريم عبيد الزبيدي	161-147
فاعلية مهارات التنظيم في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص	أ.د. عمران جاسم حمد الجبوري الباحثة. نغم احسان حسين	192-162
فاعلية إستراتيجية دوائر المفهوم في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي	أ.م. د. حمدان مهدي الجبوري الباحثة. زهراء زهير اللبان	207-193
أثر عادات العقل في الاستيعاب القرآني لدى طالبات الصف الرابع العلمي	أ.م.د. حمزة هاشم محميد الباحثة. نجلاء علي سلطان	235-208
أثر إستراتيجية تومس وروبسون (PQ4R) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية	أ.م.د. حمدان مهدي الجبوري الباحثة. أمانة حاتم عبد الواحد	253-236
أثر أنموذج كارين في تحصيل مادة التاريخ العربي الإسلامي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط	أ.م.د. حيدر حاتم فالح العجرش الباحثة. مريم سعدي هندي	267-254
أثر استعمال أنموذج ثيلين في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية التفكير العلمي لدى طالبات الصف الثاني متوسط	أ.م.د. عماد حسين المرشدي أ.م.د. عبد الامير خلف عرط الباحثة. فاطمة عبيد ضيول	288-268
How Does Religious doctrine Affect News: A Discourse Analysis Study	Nadia Hameed Hassoon	297-289
فاعلية الوسائل التعليمية المختارة في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة التاريخ	أ.م.د. عماد حسين عبيد أ.م.د. قيس حاتم هاني الجنابي الباحث. منتظر مجباس حوان	313-298
أثر مخططات التعارض المعرفي في اكتساب المفاهيم الإحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس العلمي	أ.م.د. عباس حسين مغير أ.م.د. فاضل عبيد حسون سجا محمد علي مصطفى	327-314
Agitprop Drama in Edward Bond's	Asst. Prof. Sahar Al-Mosawi Nuha Muhsin Abdul Hasan	336-328
فاعلية استعمال إستراتيجية المكعب في تنمية التفكير التركيبي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية	أ.م.د. كريم فخري هلال الباحثة. زينب حسن علي	357-337
دور الوسطية في تعزيز الوحدة الوطنية	د. فرات عبد الكريم الجبوري	372-358
أثر الحقيبة التعليمية المحوسبة في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية	أ.م.د. عبد السلام جودت الباحثة. ايمان جواد حسين	390-373
اثر انموذج هيلدا تابا المحوسب في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس الادبي	أ.د. فرحان عبيد عبيس أ.م.د. ستار علك الطفيلي الباحثة: هديل راهي علي الركابي	419-391

434-420	أ.د. حسين ربيع حمادي م.م. نورس كريم عبيد الزبيدي	القدرات العقلية على وفق النموذج الرباعي المعلوماتي لذوي صعوبات الكتابة اليدوية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط
445-435	م. جنان مرزہ حمزہ	تقويم مقرر نظم المعلومات الجغرافية (G.I.S) في ضوء معايير جودة التعليم
454-446	أ.د. ثائر سمير حسن الشمر الباحث. أحمد صاحب غالي	جمالية الحركة القرآنية وتوظيفها في أدب العقيلة زينب (عليها السلام)
475-455	أ.د. محمد حسين الفلاحي الباحث. أحمد فاضل عبد زيد	سيرة البراء بن عازب الأنصاري ومشاركاته في عصر الرسالة
484-476	د. هيثم خضير عباس	الإمام الحسن المجتبي (عليه السلام) مفسراً
505-485	أ.م.د. قيس حاتم هاني الجنابي أ.م.د. حيدر حاتم فالح العجرش الباحثة. ونام محمد سكر السعدي	اثر انموذج وودز في تحصيل مادة تاريخ الحضارات القديمة واستبقائها لدى طالبات الصف الاول المتوسط
517-506	أ.د. علي ناصر غالب م.م. ميعاد عودة	مراعاة الأصل في قراءة أبي مجلّز السدوسي
535-518	أ.م.د. هادي كطفان العبد الله	فاعلية نموذج Presseisen في اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية لدى طلاب الصف الخامس العلمي
551-536	أ.م. هاشم راضي جثير العوادي	الاضطرابات السلوكية لدى تلاميذ التربية الخاصة من وجهة نظر معلمهم
569-552	د. فاطمة عمران راجي د. رنا حسين هاتف الباحث. علي حسين هاتف	الإبداعية في تطور شكل الثور في لوحة الجورنيكا
576-570	أ.د. محمد جاسم الياسري م.د. أنيس حسين علي	النشاط الكهربائي للعضلة المستقيمة الفخذية لدى لاعبات خماسي كرة القدم المصنفات حسب ناتج القوة وسرعة الكرة في ركلة الجزاء
593-577	أ.م.د. كاظم عبد نور م.م. حوراء عباس كرماش	النموذج النمائي المتكامل للعقل لدى طلبة الجامعة
605-594	أ.م.د. حسين وحيد عزيز م.م. حنان عبد الكريم عمران	تلوث المياه في جدول الكفل
616-606	أ.م.د. سعد محمد جبر م. اسماعيل موسى حميدي	اتجاهات طلبة كلية التربية - قسم اللغة العربية في مادة العروض في الدراسة الصباحية والمسائية (دراسة مقارنة)
635-617	أ.د. حمزة عبد الواحد حمادي الباحثة. سارة ثامر حسين	فاعلية تنشيط المعرفة السابقة والتساؤل الذاتي في تحصيل طالبات المرحلة الاعدادية في مادة الأدب والنصوص
656-636	م. منير عبيد نجم	المعجم الشعري عند ابن هاني الاندلسي
680-657	أ.م.د. علي صكر جابر الخزاعي الباحثة. أيمن فخري عزي	أساليب التفكير وتداخلاتها الثنائية لدى مرشدي ومرشدات المدارس الثانوية
702-681	د. ثامر كاظم الخفاجي	الإمارات الخفاجية في العراق
719-703	أ.م.د. عبد السلام جودت الباحثة. ميس عريبي هلال	فاعلية استراتيجيتي الخريطة الذهنية والتساؤل الذاتي في تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي في مادة تاريخ اوربا وامريكا الحديث والمعاصر

مراعاة الأصل في قراءة أبي مجلّز السدوسي

أ.د. علي ناصر غالب م.م. ميعاد عودة

كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل

Rafid_nho@yahoo.com

Considering the Origin in the Reading of Abi Mijlez Al-Sadoosi

Prof. Dr. Ali Nasir Galib

Asst. Lecturer. Mi'ad Uoda

University of Babylon / College of Education for Human Sciences

Abstract

The research is concerned with one of the scholars in the first century of hegira. He participated in more than one of the Islamic scientific fields. He was an interpreter of the Holy Quran, a Jurisprudent scholar and a narrator of the Quran readings. He was considered sincere and reliable by most scholars. The research focuses on his participations particularly his reading of the Holy Quran.

المخلص:

يعنى البحث بعلم من أعلام القرن الأول الهجري، أسهم في أكثر من ميدان من ميادين العلوم الإسلامية، فكان مفسراً، وفقهياً، وروياً للقراءات القرآنية، وموضع مدح وثناء من قبل علماء عصره، وعلماء الجرح والتعديل الذين اتفق أغلبهم على توثيقه. وأثبت البحث جهود هذا القارئ في الدرس الصوتي من خلال الكشف عن قراءاته التي كانت من أبرز جوانب شخصيته العلمية، فضلاً عن بيان موافقتها لقراءة الإمام علي(عليه السلام) وثناء أهل اللغة على بعضها وإن كانت تدور في محور القراءات القرآنية الشاذة.

مراعاة الأصل في قراءة أبي مجلّز السدوسي

المقدمة:

يُعد القرآن الكريم منهلاً يزخر بشتى أنواع العلوم والمعارف، وموضوع القراءات القرآنية أحد هذه العلوم المهمة التي استفاد منها علماء اللغة ونهلوا من عطائها الوافر. ولأهمية القراءات القرآنية وعلاقتها الوثيقة بعلوم اللغة العربية جاء البحث في دراسة أحد القراء المغمورين، ولا بُد من التعريف ببذرة مختصرة عن حياته. فابتدأ البحث بتمهيدٍ تحدث فيه عن حياته، وقسمت البحث على مبحثين، الأول: في الأصوات الصامتة وتشمل: الإبدال، والتخفيف، وتحقيق الهمز، والإظهار. والثاني: في الأصوات الصانئة وشملت الإبدال الحركي بين الفتح والضم التي جاءت على أصل الاستعمال اللغوي.

التمهيد

أبو مجلّز السدوسي:

هو لاحق بن حميد بن سعيد السدوسي البصري⁽¹⁾، وقيل: هو لاحق بن حميد بن شعبة السدوسي⁽²⁾. وذكر ابن حبان (ت 354هـ) أنه شبيه وليس شعبة، قال: هو ((لاحق بن حميد أبو مجلّز بن شيبه بن خالد بن كثير بن حبيش بن عبدالله بن سدوس السدوسي من أهل البصرة))⁽³⁾ وأظن أنّ هذا الاختلاف في ورود اسم جده بين (سعيد) و(شعبة) و(شيبه) هو من قبيل التحريف والتصحيح بين هذه الأسماء.

(1) ينظر: الطبقات الكبرى، ابن سعد: 162/7، طبقات خليفة: 368/7، تهذيب التهذيب، العسقلاني 171/11

(2) ينظر: تاريخ دمشق، ابن عساكر 22/64، تهذيب الكمال، المزي 176/31، تهذيب التهذيب 151/11

(3) الثقات: 518/5 وينظر: مشاهير علماء الأمصار، ابن حبان: 147/1

واشتهر هذا القارئ بكنيته لا باسمه⁽¹⁾. وقد ذكره ابن سعد (ت 230هـ) في طبقات المحدثين والمفسرين؛ وهو عنده من الثقات⁽²⁾. واختلف في كونه من الطبقة الثانية⁽³⁾، أم الثالثة⁽⁴⁾. وذكره ابن الجوزي (ت 833هـ) في طبقات القراء قائلاً عنه: ((وقد وردت عنه الرواية في حروف القرآن))⁽⁵⁾.

لم تذكر الروايات سنة ولادته، واختلفوا في سنة وفاته. فقيل كانت في سنة مئة أو إحدى ومئة⁽⁶⁾. وقيل: توفي في سنة ست ومئة⁽⁷⁾. وثمة رواية تذكر وفاته في سنة تسع ومئة⁽⁸⁾. وقيل: توفي في الكوفة في خلافة عمر بن عبد العزيز قبل الحسن البصري بقليل⁽⁹⁾. وقيل: توفي في ولاية ابن هبيرة⁽¹⁰⁾.

ويرجح البحث أن وفاته كانت في سنة تسع ومئة؛ لأن أغلب الروايات تذكر أن وفاة الحسن البصري سنة عشر ومئة⁽¹¹⁾ وأكثر الروايات على ذكر عبارة (قبل الحسن)⁽¹²⁾ أو (قبل الحسن البصري بقليل)⁽¹³⁾ فالغالب والأقرب إلى المنطق أنه توفي سنة تسع ومئة.

وعلى الرغم من كثرة قراءات أبي مجلز إلا أننا لم نعر عليها في مؤلف له؛ وإنما وجدناها مبنوثة في كتب التفسير والقراءات وأشهرها تفسير (زاد المسير) للجوزي (ت 597هـ) الذي جمع معظمها.

وأشهر شيوخه⁽¹⁴⁾ أبي بن كعب (ت 38هـ)، والإمام الحسن (ت 49هـ) وأنس بن مالك (ت 91هـ).

وأشهر تلاميذه⁽¹⁵⁾ أنس بن سيرين (ت 118هـ) وسليمان التيمي (ت 143هـ)، وعمران بن حدير (ت 149هـ).

الصوامت

أولاً- الإبدال:

قرأ أبو مجلز الفعل (يكبدهم) من قوله تعالى: [لِيَقْطَعَ طَرَفًا مِّنَ الَّذِينَ كَفَرُوا أَوْ يَكْبِتَهُمْ فَيَنْقَلِبُوا خَائِبِينَ]⁽¹⁶⁾ بالدال بدل التاء⁽¹⁷⁾ قال مكي القيسي (ت 437هـ): ((الأصل فيه عند كثير من العلماء ((يكبدهم)) ثم أبدل من الدال تاءً))⁽¹⁸⁾ وهذه القراءة تفرد بها لاحق بن حميد السدوسي وحده⁽¹⁹⁾. على حين كانت قراءة الجمهور (يكبتهم) بالتاء⁽²⁰⁾ التي عدّها أبو البقاء العكبري أصلاً في الفعل⁽²¹⁾.

واختلف المفسرون في الأصل بين التاء والدال من (يكبتهم)، فذهب بعضهم إلى أن الأصل فيه الدال من (يكبدهم) والمعنى يصيبهم في أكبادهم بالحنن والغیظ وشدة العداوة والتاء منقلبة عن الدال⁽²²⁾ لقرب مخرجها منها وهذا وارد في كلام العرب، كما يقال: سبت راسه وسبده إذا حلقه، وهرت الثوب وهرده⁽²³⁾.

(1) ينظر: لسان الميزان، العسقلاني 428/7

(2) الطبقات الكبرى: 162/7.

(3) ينظر: تاريخ دمشق 24/64

(4) ينظر: طبقات خليفة: 358/1، تاريخ دمشق 22/64، لسان الميزان 428/7

(5) غاية النهاية: 363/2

(6) ينظر: تهذيب التهذيب 172/11

(7) ينظر: طبقات خليفة: 358/1، لسان الميزان 370/2

(8) ينظر: تهذيب التهذيب 172/11

(9) ينظر: الطبقات الكبرى: 162/7، الثقات (حبان) 518/5، تاريخ دمشق 24/64

(10) ينظر: طبقات خليفة: 358/1، تاريخ دمشق 22/64

(11) ينظر: الطبقات الكبرى: 416/2، تهذيب الكمال 177/31، الظواهر اللغوية في قراءة الحسن البصري، د. صاحب أبو جناح/25

(12) ينظر: تهذيب التهذيب 172/11، تهذيب الكمال 179/31

(13) ينظر: الثقات (حبان) 518/5، مشاهير علماء الامصار 147/1، تاريخ دمشق 27/64، غاية النهاية: 225/2

(14) ينظر: الثقات (حبان) 154/4، التاريخ الكبير (البخاري) 259/8، الجرح والتعديل، ابن أبي حاتم 124/9، غاية النهاية 363/2

(15) ينظر: تاريخ دمشق 24/64، تهذيب الاسماء واللغات، النووي 70/2

(16) آل عمران/127.

(17) ينظر: الجامع لأحكام القرآن، القرطبي: 198/4، البحر المحيط، الأندلسي/337/3، الدر المصون، السمين الحلبي 391/3.

(18) الكشف: 572/1.

(19) ينظر: الكشف والبيان، الثعلبي 154/3، البحر 337/3، الدر المصون 391/3، الجامع 198/4، اللباب 75/2.

(20) ينظر: البحر 337/3.

(21) ينظر: التبيان في إعراب القرآن 754/1.

(22) ينظر: الجامع 198/4، البحر/337/3، زاد المسير، الجوزي 411/1.

(23) ينظر: الكشف، الزمخشري: 412/6، البحر 337/3، زاد المسير 411/1.

ورجّح السمين الحلبي أصالة التاء في (يكبتهم) إذا كان معنى الكبت الإصابة بمكروه، أو الصرع للوجه واليدين⁽¹⁾. وذهب ابن عاشور (ت1393هـ) إلى أصالة الدال وجعل القراءة بها على الأصل إذ يقول: ((وأصل كبت كبد بالدال إذا أصابه في كبده... والعرب تتخيل الغم والحزن مقره الكبد والغضب مقره القلب وأعضاء التنفس))⁽²⁾. ومن رجح أصالة الدال يستدل بقراءة أبي مجلز على ذلك، قال أبو حيان ((وأما قراءة لاحق فهي من إبدال الدال بالتاء كما قالوا: هرت الثوب وهرده إذا حرقه. وسبت رأسه وسبده إذا حلقه، فكذلك كبت العدو وكبده أي أصاب كبده))⁽³⁾ ويقع الإبدال بين الأصوات المتقاربة مخرجاً أو صفة وهو تطور طبيعي في أصوات كل لغة⁽⁴⁾. وحروف الإبدال في اللغة الواقعة لغير الإدغام أحد عشر حرفاً ثمانية منها من حروف الزوائد وثلاثة من غيرهن، وهي الهمزة والألف والياء والواو والتاء والدال والطاء والميم والجيم والهاء والنون⁽⁵⁾. والدال صوت مجهور⁽⁶⁾ شديد⁽⁷⁾ مخرجه بين طرف اللسان وأصول الثنايا⁽⁸⁾ أما التاء فهو صوت مهموس⁽⁹⁾ وشديد⁽¹⁰⁾ يخرج مما بين طرف اللسان وأصول الثنايا⁽¹¹⁾. ولقد عرّفت اللهجات العربية هذا النوع من الإبدال الذي يقع بين هذين الحرفين، ومنها لهجة قبيلة أسد مثال ذلك قولهم في لفظة الدفتر إذ ابدلوا الدال تاء فقالوا التفتّر بكسر التاء⁽¹²⁾. وأحسب أنّ في الإبدال الذي يقع بين الأصوات المتقاربة سبباً جلياً في طلب التخفيف وتقليل الجهد العضلي⁽¹³⁾. فضلاً عن ذلك فإنّ هذه الظاهرة لا تعد حكرًا على اللغة العربية بل هي ظاهرة شائعة بين اللغات⁽¹⁴⁾. وأظن أنّ في قراءة أبي مجلز مناسبة للسياق المتحدث عن هزيمة هؤلاء الكفار وغيظهم بحرقة أكبادهم المتأني من إذلالهم وخيبتهم، فبهذه القراءة يتحقق المعنيان شدة الغيظ والغم المؤثر، وحرقة أكبادهم الناتجة عن هذا الغيظ المؤلم، فربما أعطت القراءة بالدال هذه الدلالة مجتمعة.

أما التقطيع الصوتي للقراءتين فيكون على النحو الآتي:

قراءة الجمهور (يُكَبِّتُهُمْ): ي - ك/ب - ت/ - ه - م/

قراءة أبي مجلز (يُكَبِّدُهُمْ): ي - ك/ب - د - ه - م/

ثانياً: التخفيف والتثقيب:

قرأ أبو مجلز الفعل (فَجَرْنَا) من قوله تعالى: **كَلِمَاتُ الْجَنَّتَيْنِ أَتَتْ أَكْلَهَا وَلَمْ تَظْلَمْ مِنْهُ شَيْئًا وَفَجَرْنَا خِلَالَهُمَا نَهْرًا**

ذكر الألوسي (ت1275هـ) أنّ قراءة التخفيف كانت على الأصل، قال: ((وقرأ الأعمش، وسلام، ويعقوب، وعيسى

بن عمر (فجرنا) بالتخفيف على الأصل))⁽¹⁵⁾.

وسبقه إلى ذلك العكبري إذ يقول: ((قوله تعالى: (فَجَرْنَا) يقرأ بالتخفيف، وهو الأصل))⁽¹⁾ على حين قراءة

الجمهور - بالتشديد - كانت على وجه المبالغة في سعة التفجير والمعنى فجرنا فيما بين كل من الجنيتين نهراً على حدة فيكون هناك نهراً على هذا⁽²⁾.

(1) ينظر: الدر المصون: 391/3.

(2) التحرير والتنوير: 79/4.

(3) البحر المحيط: 337/3.

(4) من أسرار اللغة، د. إبراهيم أنيس، وينظر: لهجة قبيلة أسد، د. علي ناصر غالب: 75.

(5) ينظر: الأصول في النحو، ابن السراج: 244/3.

(6) ينظر: الكتاب، سيبويه 433/4، سر الصناعة، ابن جني: 53/1.

(7) ينظر: الكتاب 433/4، لهجة قبيلة أسد: 78.

(8) ينظر: الكتاب: 434/4.

(9) ينظر: الكتاب: 433/4، سر الصناعة 53/1.

(10) الكتاب: 433/4، لهجة قبيلة أسد: 78.

(11) ينظر: الكتاب: 434/4.

(12) الأبدال: لأبي الطيب: 109/1، لهجة أسد: 78.

(13) ينظر: اللهجات العربية في التراث، النجدي: 349/1، لهجة أسد: 75.

(14) ينظر: الأصوات اللغوية، د. إبراهيم أنيس: 179، لهجة أسد: 75.

(15) روح المعاني: 261/8، وينظر: فتح القدير، الشوكاني: 339/3.

وذكر الفراء (ت 207هـ) أن النهر ممتد وكأنه أنهار⁽³⁾ وهذا المعنى تناسبه قراءة التشديد لما فيها من معنى المبالغة والكثرة؛ فالتفجير إخراج الماء بكثرة⁽⁴⁾ وذكر ابن عاشور (1393هـ) أن تعديّة (فَجَرْنَا) إلى اسم الأرض تعديّة مجازية إذ جُعِلَت الأرض من كثرة عيونها كأنها عين تنفجر⁽⁵⁾.

وأحسب أن هذا المعنى تناسبه قراءة (فَجَرْنَا) - بالتشديد - ذلك أننا لا نلمس هذا المعنى بدقة في قراءة التخفيف التي فعلها فعل ثلاثي مجرد (فَعَلَ - يَفْعُلُ)، فَجَرَ - يُفَجِّرُ دلالة الكثرة التي تناسب السياق الذي افتقرت إلى تحقيقه قراءة التخفيف لعدم تساوقها مع ما جاء من جمع (عيوناً) في الآية الكريمة الذي لا يُحسن استعمال (فَعَلَ) المخففة معها⁽⁶⁾. وهذا التغير في البنية له أثره الصوتي المنحصر في المقاطع الصوتية المختلفة في القراءتين، ففي قراءة التخفيف - وهي على الأصل - المقطع الأول من قصير مفتوح إلى طويل مغلق بزيادة الصامت.

قراءة الأصل فَجَرْنَا ف - ج - ر / ن - ز -

قراءة التشديد فَجَرْنَا ف - ج - ر / ن - ز -

ثالثاً/ تحقيق الهمز:

قرأ أبو مجلّز (تريّن) بتحقيق الهمز⁽⁷⁾ من قوله تعالى: **إِنكَلِي وَإشْرَبِي وَقَرِّي عَيْنًا فَإِمَّا تَرَيَنَّ مِنَ الْبَشَرِ أَحَدًا فَقُولِي إِنَّي نَذَرْتُ لِلرَّحْمَنِ صَوْماً فَلَنْ أكلَمَ الْيَوْمَ إِنْسِيًّا**⁽⁸⁾. وقرأ الجمهور بإثبات الياء⁽⁹⁾.

والهمز صوتٌ مثلٌ مشكلة معقدة بين القدماء والمحدثين، بسبب مخرجه وصفته، وعدم استقراره، وعلاقته مع أصوات المد، أما من جهة المخرج فقد جعله الخليل (ت 175هـ) وسيبويه (ت 180هـ) وتابعهم القدماء من أقصى الحلق⁽¹⁰⁾. وجعله المحدثون صوتٌ حنجري سابق للحلق⁽¹¹⁾.

ومن ناحية الصفة الصوتية اتفق العلماء والمحدثون على عدّ الهمزة من الأصوات الشديدة (الانفجارية)⁽¹²⁾، واختلفوا في جهرها أو همسها. فهي عند بعض القدماء مجهورة ورأى بعضهم الآخر أنها مهموسة⁽¹³⁾. على حين أنقسم المحدثون على فريقين، الأول: يرى أنها صوت مهموس، لأن صفة الجهر هي ذبذبة الوترين الصوتيين وهذا لا يحدث عند إصدار الجهاز الصوتي لانطباق الوترين انطباقاً تاماً ثم انفتاحهما بدون ذبذبة⁽¹⁴⁾. ويرى الفريق الآخر أنها صوت لا بالجمهور ولا بالمهموس⁽¹⁵⁾.

((والهمز صوتٌ غير مستقر، يعزى إلى صعوبته في النطق، وله أكثر من صورة لتكون فيها ثلاثة أشياء: التحقيق، والتخفيف، والبدل))⁽¹⁶⁾.

والتحقيق معناه: ((المبالغة في الإتيان بالشيء على حقه من غير زيادة فيه ولا نقصان منه... وهو عندهم أي القراء عبارة عن إعطاء كل حرف حقه من إشباع المد، وتحقيق الهمز وإتمام الحركات))⁽¹⁷⁾.

(1) إعراب شواذ القراءات: 528/4.

(2) ينظر: روح المعاني: 261/8.

(3) ينظر: معاني القرآن: 144/2، روح المعاني: 261/8.

(4) ينظر: أضواء البيان، الشنقيطي: 65/8.

(5) ينظر: التحرير والتنوير: 232/14.

(6) ينظر: مراعاة الأصل، د. حيدر حبيب: 35.

(7) ينظر: زاد المسير: 43/4 وقرأ بها أبو رزين وطلحة.

(8) مريم: 26.

(9) ينظر: البحر المحيط: 185/6، مفاتيح الغيب، الرازي: 207/21، روح المعاني: 86/16.

(10) ينظر: العين: 25/1، الكتاب: 434/4.

(11) ينظر: علم الأصوات (كمال بشر): 292.

(12) ينظر: الكتاب: 434/4، الانسجام الصوتي في النص القرآني، د. تحسين فاضل: 215.

(13) ينظر: الكتاب: 434/4.

(14) ينظر: المنهج الصوتي للبنية العربية، د. عبدالصبور شاهين: 172.

(15) ينظر: القراءات القرآنية في ضوء علم اللغة الحديث، د. عبدالصبور شاهين: 24.

(16) الكتاب: 541/3.

(17) شرح الشافية: 306/2.

ومما يدخل في تحقيق الهمز، همز غير المهموز أو الهمز الشاذ: ((فمن العرب من يذهب في تحقيق الهمز مذهباً بعيداً فيبدل الألف والواو والياء همزة، وهم بنو أسد وعقيل))⁽¹⁾. وسمعه الفراء (ت 207هـ) عن بعض طي وغنى⁽²⁾. وتحقيق الهمزة أو تسهيلها ظاهرتان موجودتان في المستوى اللغوي، فالأول يعني إعطاء الصوت حقه بالهمز، من جهة المخرج أو الصوت نحو: قرأت، ورأس، والثاني: التغيير الحاصل على الهمزة بصورة متعددة هي: بين، وبدل، وحذف، كنطق المئر - المير، الجؤنة - الجونة وغيرها⁽³⁾.

ويرى ابن الحاجب (ت 646هـ) أن التحقيق هو الأصل، أما التخفيف فاستحسن عليه⁽⁴⁾. والهمز من الخصائص البدوية التي اشتهرت بها قبائل وسط الجزيرة العربية وشرقيها، كنميم وما جاورها⁽⁵⁾. وذكر سيبويه أن تميماً وقيساً وبكراً اشتهرت بالتحقيق⁽⁶⁾. أما الحجاز فاشتهرت بالتخفيف⁽⁷⁾.

وقد يُزاد على التحقيق، فيهمز ما ليس أصله الهمز، وذكر ابن خالويه (ت 370هـ) أن ذلك مرده إلى أن ((العرب تهمز بعض ما لا يهمز تشبيهاً بما لا يهمز، فيقولون: حَلَّات السوق، والأصل: حَلَّيت، تشبيهاً بـ(حَلَّات) الأبل عن الماء، ويقولون: رثَّأت الميت، والأصل: رثَّيت الميت ويقولون: لبَّأت لفلان، والأصل: لَبَّيت، تشبيهاً باللبَّاء))⁽⁸⁾.

وتكلم الدكتور رمضان عبد التواب عن هذه المسألة بحديثه عن الحذلقه في اللغة إذ يقول: ((بعد أن صارت الهمزة شعار العربية الفصحى، تسابق العرب في النطق به، فأدى ذلك إلى همز ما ليس أصله الهمز، مبالغة في التفصح، لأنه إذا كانت (فَقَّأت عينه) فصيحة و(فَقَّيت) غير فصيحة، و(جأت بطنه) فصيحة و(جيت) غير فصيحة فإنه لا مانع من تحوُّل: (حَلَّيت السوق) و(لبَّيت بالحج) و(رثَّيت زوجي) إلى: حَلَّأت ولبَّأت ورثَّأت، عن طريق القياس الخاطئ، مبالغة في التفصح))⁽⁹⁾.

وقراءة الجمهور بالياء أقوى من قراءة أبي مجلز بالهمز، فقد ضعفها ابن جني (ت 295هـ) بقوله: ((الهمز هنا ضعيف، وذلك لأنَّ الياء مفتوح ما قبلها، والكسرة فيها لالتقاء الساكنين، فليست محتسبة أصلاً، ولا يكثر مستقلة... غير أنَّ الكوفيين قد حكوا الهمزة في نحو هذا، وانشدوا: كَمْشَرِيءٍ بِالْحَمْدِ أَحْمَرَةٌ بُثْرًا))⁽¹⁰⁾.

ونجد أنَّ أبا مجلز في قراءته للفعل (تَرَيَنَّ) بتحقيق الهمزة - فهو فعل مضارع ماضيه الفعل (رَأَى) - جاء على جهة استعمال الأصل، والمنطق اللغوي يقول إنَّ الصوت يحقق أولاً ثم يُسهَّل، فضلاً عن أنَّ في التحقيق إيجاداً للنبر أي إعطاء الهمزة حقها من حيث المخرج أو الصفة وبذلك يظهر البروز والظهور الصوتي لها، أمَّا توجيه قراءة الجمهور بتسهيل الهمزة وإبدالها ياءً فلا يخرج عن طلب التيسير النطقي لكون الهمزة صوتاً صعباً يحتاج إلى جهد عضلي. لذلك ورد عن ابن الجزري (ت 833هـ) أنَّ تخفيف ((الهمز ليس بمنكر ولا غريب فما أحدٌ من القُرَّاء إلا وقد ورد عنه تخفيف الهمز إما عموماً وإما خصوصاً))⁽¹¹⁾.

ورجَّح الزمخشري (ت 538هـ) أن تكون قراءة (تَرَيَنَّ) - بالهمز - لغة من يقول: لبَّأت بالحج، وحلَّأت السوق، وذلك لتأخُّر بين الهمزة وحرف اللين في الإبدال⁽¹²⁾.

(1) الكتاب: 542/3.

(2) معاني القرآن: 210/1.

(3) ينظر: الكتاب: 541-542، سر صناعة الإعراب: 48/1، الانسجام الصوتي: 218.

(4) ينظر: شرح الرضي على الشافية: 32/3.

(5) ينظر: لهجة تميم، د. غالب المطليبي: 124.

(6) ينظر: الكتاب: 551-553، لهجة قبيلة أسد: 92.

(7) ينظر: إعراب القرآن (النحاس): 375/2.

(8) المخصص، ابن سيده: 210/3.

(9) التطور اللغوي: 117-118.

(10) الخصائص: 279/3، ينظر: شرح الشافية: 409/4.

(11) النشر في القراءات العشر: 429/1، الانسجام الصوتي: 230.

(12) ينظر: الكشاف: 78/4.

وأكد سيبويه أنّ علة حذف الهمزة من مضارع (رأى): التخفيف وكثرة الاستعمال، ونقل عن أبي الخطاب (ت117هـ) أنّه سمع: أراهم على الأصل من رأيث⁽¹⁾.

وتحدث العكبري (ت616هـ) عن الأصل في هذه القراءة - بالهمزة - فقال: ((يقرأ - تريني - بالهمز، والوجه أن يكون أبدل الياء همزة تنبيهاً على أصل الكلمة))⁽²⁾. وكأنّه يؤيد قول السيرافي (ت368هـ) الذي يذهب إلى أن الأصل ((في) (أرى) و(ترى): (أرى) و(ترأى) وماضيه (رأى) فالقيت حركة الهمزة على الساكن الذي قبلها وحذفتها... وألزموه التخفيف استتقلاً للهمزة مع كثرة استعمالهم))⁽³⁾.

ونقل أبو حيان (ت745هـ) أن (تراً) لغة ل(تيم) وإنما جاءت على الأصل إذ قال: ((ونقل عن صاحب اللوامح: تراً بهمزة مفتوحة مع سكون الراء على الأصل، وهي لغة لتيم))⁽⁴⁾.

علماً أنّ هذه اللغة قد قرأ بها القراء، إذ نسبها السمين الحلبي (ت756هـ) إلى أبي عبد الرحمن السلمي (ت73هـ) إذ يقول: ((قرأ السلمي (تراً) بسكون وهمزة مفتوحة وهو الأصل))⁽⁵⁾. والمعروف أنّ أبا مجلز السدوسي معاصر لهذا القارئ ولعل مصدر قراءته يتفق ومصدر قراءة السلمي فقرأ (ترئى) على الأصل كما قرأها السلمي في (تراً).

ولا أميل إلى القراءة بتحقيق الهمز في (ترئى) لصعوبة النطق بها، فضلاً عن عدم انسجامها صوتياً مع المقاطع الصوتية للآية المباركة في (فكلي/ واشري/ قري/ عينا/ فقولي/ إني/ اليوم/ إنسيا).

فالتأمل يرى أنّ كثرة ورود (الياء) هنا فيه سهولة وليونة في النطق ويناسب المقام المذكور فيه، فالسياق لا يخلو من دلالة الاطمئنان والسكينة التي أرادها القرآن لفؤاد مريم (B) وأحسب أنّ صوت الياء مناسب لهذا المقام لسهولة النطق به قياساً بصوت الهمزة الثقيل. ويكون التقطيع الصوتي للقراءتين على النحو الآتي:

قراءة الجمهور (ترئى): ت - ر - ي - ن / ن - /

قراءة أبي مجلز (ترئى): ت - ر - ي - ن / ن - /

رابعاً/ الإظهار:

قرأ أبو مجلز ((المزمل)) من قوله تعالى: [يَا أَيُّهَا الْمُرْمَلُ]⁽⁶⁾ بإظهار التاء المدغمة في الزاي (المزمل) على الأصل⁽⁷⁾ حين كانت قراءة الجمهور (المزمل) بتشديد الزاي وكسر الميم⁽⁸⁾. ومسوخ الإدغام فيه هو قرب مخرجي (التاء والزاي)⁽⁹⁾ وقد بين علماء العربية أنّ ((أصل المُرْمَل: المُرْمَل ولكن أدغمت التاء في الزاي، والمُدْنَر مثلها))⁽¹⁰⁾. وعلل الطبرسي (ت548هـ) إدغام التاء في الزاي، بقرب مخرج الزاي من التاء، ولأنّ الزاي أُنْدَى في المسموع من التاء⁽¹¹⁾.

ورفض ابن خالويه (ت370هـ) القراءة بالإظهار أو غيرها، واستحسن قراءة الجمهور بتشديد الزاي والميم. قال: ((تَرْمَل الرجل في ثيابه، وتَرْمَل للنوم في لحافه. فجاءه جبرائيل (A) وقال: [يَا أَيُّهَا الْمُرْمَلُ] بتشديد الزاي والميم ولا يجوز لأحد أن يقرأ بغيره ومعناه: المُرْمَل فأدغمت التاء في الزاي. فالتشديد من أجل ذلك))⁽¹²⁾.

(1) ينظر: الكتاب: 546/3، مراعاة الأصل: 48.

(2) إعراب القراءات الشواذ: 166/2.

(3) شرح كتاب سيبويه (السيرافي): 281/4، مراعاة الأصل: 48.

(4) البحر المحيط: 730/8.

(5) الدر المصون: 570/6.

(6) المزمل/1.

(7) ينظر: زاد المسير 352/3 والقراءة، لأبي، وابن مسعود، أبي العالية، وعكرمة، وأبي عمران، والأعشى، معجم الخطيب 139/10.

(8) ينظر: البحر المحيط: 311/10.

(9) ينظر: معاني القرآن (الأخفش): 255/2.

(10) وينظر: المصدر نفسه.

(11) ينظر: مجمع البيان: 377/10.

(12) إعراب القراءات السبع وعللها: 470.

وقد وردت قراءات قرآنية كثيرة فُرئت بالإظهار وترك الإدغام، ذلك أنَّ الإظهار هو الأصل، والإدغام فرعٌ عليه، لأنَّ الإظهار أكثر منه، قال مكي القيسي(ت437): ((أعلم أنَّ الإظهار في الحروف هو الأصل، والإدغام دخل لعلَّة، وإنما قلنا: إنَّ الإظهار هو الأصل لأنَّه أكثر))⁽¹⁾.

والإظهار عادة نطقية امتازت بها قبائل الحجاز، قال سيبويه متحدثاً عنه: ((والبيان في كل هذا عربيٌّ جيد حجازيٍّ، وكلما توالى الحركات كان الإدغام أحسن، وإن شئت بيَّنت))⁽²⁾ أي أظهرت فالبيان عنده بمعنى الإظهار. وأظن أنَّ حجة أبي مجلز ومن قرأ على شاكلته بالإظهار في (المتزل) كان من مجيء البنية على الأصل، والتوصيف المقطعي لقراءة الأصل هو:

مُتَزَلِّ: م - /ت - /ز - م / م - /ل - /
المُزَلِّ: م - /ز/ت - /ز - م / م - /ل - /

2- الصوت

الإبدال الحركي:

1- إثبات الفتحقيق:

آثر أبو مجلز في بعض قراءاته حركة الفتح على حركتي الضم والكسر، ولعل هذا الوجه أحد وجوه ظاهرة الميل إلى التخفيف في قراءته سواء كان ذلك على مستوى البنية الصرفية للكلمة أم على مستوى الحركة الإعرابية وهو بذلك يوافق قراءة الحسن البصري (ت110هـ) الذي تزامن معه أشهر بفصاحته وتمكنه من اللغة⁽³⁾. ومعلوم أنَّ الفتح أخف الحركات، وهي أخف من السكون وقد قالوا: إنَّ المفتوح لا يخفَّف أي لا يُسكَّن، لخفة الحركة⁽⁴⁾.

ومن قراءته التي آثر فيها حركة الفتح على الكسر التي قرأ بها الجمهور قوله تعالى: [وَكَايُنْ مِنْ نَبِيٍّ قَاتِلَ مَعَهُ رِبِّيُونَ كَثِيرٌ فَمَا وَهَنُوا لِمَا أَصَابَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَمَا ضَعُفُوا وَمَا اسْتَكَانُوا وَاللَّهُ يُحِبُّ الصَّابِرِينَ]⁽⁵⁾. قرأ (رَبِّيُونَ) بفتح الراء⁽⁶⁾. وبها قرأ الإمام علي (عليه السلام)⁽⁷⁾.

واختلفوا في أصله فقالوا: إنه منسوب إلى الرِّبَّة وهي الجماعة، ثم جُمع بإضافة الواو والنون (رَبِّيُونَ) بالكسر⁽⁸⁾. وهي اللغة الفاشية العالية على حد تعبير الثعلبي⁽⁹⁾. وقيل: هو بمعنى (رجال) بلغة أهل حضرموت⁽¹⁰⁾. وذكر العكبري أنَّ (الرَّبِّيَّين) منسوب إلى الرِّبَّة (بالفتح) وهي الجماعة ويجوز ضم الراء فيها وبها قرأ القراء⁽¹¹⁾. ونسب ابن جني لغة الضم إلى بني تميم⁽¹²⁾. وهم ابن عطية والسمين الحلبي بنسبة قراءة الفتح إليهم⁽¹³⁾. وفرق الزجاج بين القراءتين - بالكسر والضم - فذهب إلى أنَّ (رَبِّيُونَ) بالضم هي الجماعة الكثيرة وحددها بعشرة آلاف - على حين أنَّ (الرَّبِّيَّين) بالكسر - وهي الأكثر - هم العلماء الأتقياء الصُّبُر⁽¹⁴⁾.

(1) الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها: 134/1، وينظر: مراعاة الأصل: 21.

(2) الكتاب 437/4.

(3) ينظر: الظواهر اللغوية والنحوية في قراءة الحسن البصري، د. صاحب أبو جناح: 77.

(4) ينظر: المحتسب، ابن جني: 86/1.

(5) ال عمران/146.

(6) ينظر: زاد المسير 332/1 وقرأ بها ابن عباس (رض) والجحدري، ولأبي العالية.

(7) ينظر: المحتسب 173/1، الجامع لأحكام القرآن 230/4.

(8) ينظر: معاني القرآن (النحاس): 490/1.

(9) ينظر: الكشف والبيان: 181/3.

(10) ينظر: الإتيان في علوم القرآن، السيوطي: 188/2.

(11) ينظر: التبيان في أعراب القرآن: 299/1.

(12) ينظر: المحتسب 173/1، الكشف والبيان: 181/3.

(13) ينظر: المحرر: 520/1، الدر المصون: 431/3.

(14) ينظر: معاني القرآن وإعرابه: 255/1.

أما قراءة الفتح (رَبِّيُونَ) فرَجَّح ابن جني أن تكون منسوبة إلى الرَّبِّ، ولم يستبعد أن يكون المعنى واحد في جميع القراءات المذكورة إلا أنَّ التغيير حصل بسبب النسب لياء الإضافة كما قالوا في أمس: أمسي⁽¹⁾.
وذهب الزمخشري إلى أنَّ قراءة الفتح هي القياس، قال: ((الرَّبِّيُونَ: الربانيون وقرئ بالحركات الثلاث، فالفتح على القياس، والضم والكسر من تغييرات النسب))⁽²⁾.

ووافقه العكبري إذ يقول: ((والفتح هو الأصل، وهو منسوب إلى الرَّبِّ وقد قرئ به))⁽³⁾.
وتبعهما السمين الحلبي ناسباً هذه القراءة إلى ابن عباس (رض): ((وقرأ ابن عباس في رواية قتادة (رَبِّيُونَ) بفتحها على الأصل، إن قلنا: منسوب إلى الرَّبِّ، وإلا فمن تغيير النسب إن قلنا: إنَّه منسوب إلى الرَّبَّة))⁽⁴⁾.
ولعل ابن جني أراد بتوجيهه قراءة الفتح أنَّها الأصل إذ يقول: ((وليس ننكر أيضاً أن يكون أراد رَبِّيُونَ ورَبِّيُونَ، ثم غير الأول لياء الإضافة كقولهم في أمس: إمسي))⁽⁵⁾ فكأنَّه أراد أنَّ (الرَّبِّيُونَ) هي الأصل وإن لم يُصرَّح.
وفرق الطبري (ت310هـ) بين القراءة بالكسر والفتح؛ فذهب إلى أنَّ قراءة الكسر بمعنى الجماعة الكثيرة واحدهم رَبِّيٌّ، على حين ذهب إلى أنَّ قراءة الفتح بمعنى المنسوبين إلى عبارة الرَّبِّ⁽⁶⁾. وأيده ابن عطية في هذا المعنى وعزَّزه بقراءة مَنْ قرأ بالفتح⁽⁷⁾.

ولعل أبا مجلز أثر قراءة الفتح في (رَبِّيُونَ) على وفق القياس والأصل اللغوي للكلمة كما ذكر علماء اللغة وأهل التفسير. جاء في لسان العرب: ((قال الأخفش: الرَّبِّيُونَ منسوبون إلى الرَّبِّ. قال أبو العباس: ينبغي أن تفتح الراء، على قوله))⁽⁸⁾ وقيل: ((والرَّبَّة: الجماعة وقد قيل في النسب فيه أيضاً رَبِّي على الأصل))⁽⁹⁾.
ويحتمل أن يكون أثر هذه القراءة قاصداً الميل إلى التخفيف لأنَّ الفتح أخف الحركات.

2- إيثار الضم:

ثمة قراءات أثر فيها أبو مجلز القراءة بالضم، سواء أكان ذلك الضم على مستوى البنية الصرفية أم على مستوى الحركة الإعرابية ولعله تأثر ببعض القبائل التي تؤثر الضم على غيره في بعض كلماتها؛ ويؤكد الدارسون أنَّ الضم سمة من سمات النطق البدوي عند أهل نجد وتميم وأسد وأهل العالية⁽¹⁰⁾.
والضمة تحتاج إلى جهد عضلي أكثر لأنَّها تتكون بتحريك أقصى اللسان، فتكون بذلك صفة من صفات الخشونة التي يحرص عليها البدوي كما يرى ذلك بعض المحدثين⁽¹¹⁾.
والحقيقة أنَّ أبا مجلز ليس بدوياً فهو حضري نشأ في البصرة وهاجر إلى خراسان وسكن مرو عندما كان والياً على بيت المال⁽¹²⁾ ولكن هذا لا ينفي تأثره بالطابع العام الذي كان يسود جنوب العراق، وهو طابع لهجي متأثر بلهجة وسط الجزيرة وقبائلها المعروفة من تميم وأسد وعامة قيس.

قرأ (فَعَلَّةً) بفتح النون وضم الميم⁽¹³⁾ من قوله تعالى: [قَالَتْ نَمْلَةٌ يَا أَيُّهَا النَّمْلُ ادْخُلُوا مَسَاكِنَكُمْ لَا يَحْطِمَنَّكُمْ سُلَيْمَانُ وَجُنُودُهُ وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ]⁽¹⁴⁾. وذكر أبو حيان أنهما لغتان دون أن يعزوها لأحد⁽¹⁵⁾.

(1) ينظر: المحتسب 1/174، الدر المصون: 3/431.

(2) الكشاف: 1/424.

(3) التبيان في إعراب القرآن: 1/299.

(4) الدر المصون: 3/431.

(5) المحتسب: 1/17.

(6) ينظر: جامع البيان: 7/265-267.

(7) ينظر: المحرر الوجيز: 1/521.

(8) لسان العرب (رب): 1/407.

(9) مشارق الأنوار على صحاح الآثار، عياض السبتي: 1/278.

(10) ينظر: الاتحاف، الدمياطي: 329، الظواهر اللغوية في قراءة الحسن: 99.

(11) ينظر: في اللهجات العربية: 91، لهجة قبيلة أسد: 111.

(12) ينظر: تاريخ دمشق 27/64.

(13) ينظر: زاد المسير: 3/356 وقرأ بها أبو رجاء، وعاصم الجحدري، وطلحة بن مصرف.

(14) النمل: 18.

(15) ينظر: البحر المحيط: 8/220.

وذهب الزمخشري إلى أن القراءة بـ((النَّمْلَة)) كانت على الأصل. قال: ((وَفُرِئَ نَمْلَةً - يَأْتِيهَا النَّمْلُ، بضم الميم وبضم النون والميم وكان الأصل: النَّمْلُ، بوزن الرَّجُل، الذي عليه الاستعمال: تخفيف عنه، كقولهم: السَّبْعُ في((السَّبْعِ))⁽¹⁾ وهو بهذا القول يستعمل علة الاستعمال في التخفيف في هذه القراءة.

وبهذه القراءة يكون أبو مجلز قد قرأ على الأصل كما في قول الزمخشري ويعزز قوله ما نقله ابن منظور من تعليل الفارسي (377هـ) للقراءة بـ((النَّمْلُ)) قال: ((النَّمْلُ: معروف واحدته نَمْلَةٌ ونَمْلَةٌ، وقد قرئ به فَعَلَّةُ الفارسي بأن أصل نَمْلَةٌ: نَمْلَةٌ، ثم وقع التخفيفُ وغلب))⁽²⁾. ولم أجد هذا القول الذي نسبهُ ابن منظور إلى أبي علي الفارسي في كتابه (الحجة للقراء السبعة) فربما هذه القراءة ليست بسبعية؛ ولكن فحوى القول واضحٌ عند تلميذه ابن جني، جاء في المحتسب: ((قال أبو الفتح: أَمَّا النَّمْلَةُ، بفتح النون، وضم الميم، فتقبلها النَّمْلَةُ بفتح النون، وسكون الميم، لأنَّ فَعْلًا يخفف إلى فَعَلٍ، كسَبَعٍ إلى سَبْعٍ، وَرَجُلٍ إلى رَجُلٍ.. ونظير ((نَمْلَةٌ)) و((نَمْلُ)) و((نَمْلُ)): سَمْرَةٌ وَسَمْرٌ، وَثَمْرَةٌ وَثَمْرٌ))⁽³⁾. ويستدل بذلك أنَّ هذه القراءة التي جاءت على الأصل تُوجِّه بعلّة التخفيف الذي غلب على الاستعمال اللغوي واختاره أبو مجلز لهذه العلة.

الخاتمة

- 1- أثبت البحث ترجيحاً بين فيه الرأي الأقرب إلى الصواب من تحديد سنة وفاة هذا القارئ التابعي وإن كانت على جهة التقريب.
- 2- وافق القارئ في قراءة (زَيَّون) بالفتح قراءة الإمام علي (عليه السلام) لمعاصرته إياه.
- 3- انفرد القارئ بقراءة (يكبدهم) بالبدال بدل التاء، ولم أجد أحداً غيره قرأ بها، وهذا من اجتهاداته الشخصية التي كانت محور نقاش أهل اللغة والتفسير في أصالة هذه القراءة.
- 4- اعتنى الجوزي (ت 597 هـ) صاحب تفسير (زاد المسير) بنسبة قراءاته قياساً ببقية أصحاب كتب التفسير والقراءات.
- 5- يميل القارئ إلى إيثار التخفيف في قراءاته التي جاءت على الأصل والقياس في الاستعمال اللغوي وذلك في قراءته الفعل (فَجَرْنَا) بتخفيف الجيم، وقراءته (نَمْلَةٌ) و((النَّمْلُ)) بفتح النون، وضم الميم.
- 6- جاءت بعض قراءاته موافقة للهجات لبعض قبائل العرب، مثل قراءته لـ (المتزمل) بالإظهار، التي كانت موافقة للهجة الحجاز، وقراءته الفعل (تَرْتِنُ) بتحقيق الهمز، والتحقيق معروف في تميم وقيس على حد قول سيبويه.

المصادر:

- القرآن الكريم.
- الإبدال، لأبي الطيب عبد الواحد بن علي اللغوي (ت 351هـ)، تحقيق: عز الدين التتوخي، مطبعة الترقى، دمشق، 1960.
- الاتقان في علوم القرآن، جلال الدين السيوطي (ت 911هـ)، ط2، مطبعة المصطفى البابي الحلبي، القاهرة، 1951.
- إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربع عشر، للشيخ أحمد بن محمد الدمياطي - الشهير بالبناء (ت 1117هـ)، تصحيح: الشيخ علي محمد الضباع، دار الندوة، بيروت، (د-ت).
- الاتقان في علوم القرآن، لأبي بكر جلال الدين السيوطي (ت 911هـ)، تحقيق: محمد أبو الفضل، الهيئة المصرية، 1974.
- الأصوات اللغوية، د. إبراهيم انيس، ط4، مطبعة الانجلو المصرية، 1971.
- أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، محمد الأمين بن محمد المختار بن عبد القادر الجكني الشنقيطي (المتوفى: 1393هـ)، الناشر: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع بيروت، عام النشر: 1995 م.
- إعراب القرآن، النحاس، تعليق: عبد المنعم خليل، دار الكتب العلمية، بيروت، 1421هـ.

(1) الكشف: 355/3.

(2) لسان العرب: 678/11 (نمل).

(9) المحتسب: 137/2.

- الانسجام الصوتي في النص القرآني، د. تحسين فاضل عباس، دار الرضوان، 2012.
- البحر المحيط في التفسير، أبو حيان محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين الأندلسي (ت745هـ)، المحقق: صدقي محمد جميل، الناشر: دار الفكر، بيروت، 1420هـ؛ الخصائص لأبي الفتح عثمان بن جني (ت392هـ)، تح محمد علي النجار، ط2، دار الهدى بيروت.
- تاريخ الثقات، أبو الحسن أحمد بن عبد الله بن صالح العجلي الكوفي (ت261هـ)، دار الباز، 1984م.
- تاريخ دمشق، أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله المعروف بابن عساكر (ت571هـ)، المحقق: عمرو بن غرامة العمروي، الناشر: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عام النشر، 1995م.
- التاريخ الكبير، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة البخاري، أبو عبد الله (ت256هـ)، الطبعة: دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد - الدكن.
- التحرير والتتوير «تحرير المعنى السديد وتتوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد»، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (ت1393هـ)، الناشر: الدار التونسية للنشر، تونس، 1984م.
- تهذيب الأسماء واللغات، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (ت676هـ)، غنيت بنشره وتصحيحه والتعليق عليه ومقابلة أصوله: شركة العلماء بمساعدة إدارة الطباعة المنيرية، دار الكتب العلمية، بيروت.
- تهذيب التهذيب، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (ت852هـ)، الناشر: مطبعة دائرة المعارف النظامية، الهند، 1326هـ.
- تهذيب الكمال في أسماء الرجال، يوسف بن عبد الرحمن بن يوسف، أبو الحجاج، جمال الدين ابن الزكي أبي محمد القضاعي الكلبي المزني (ت742هـ) المحقق: د. بشار عواد معروف، الناشر: مؤسسة الرسالة، بيروت، 1400.
- الثقات، محمد بن حبان بن أحمد بن حبان بن معاذ بن معبد، التميمي، أبو حاتم، الدارمي، البستي (ت354هـ) طبع بإعانة: وزارة المعارف للحكومة العالية الهند تحت مراقبة: الدكتور محمد عبد المعيد خان مدير دائرة المعارف العثمانية، الناشر: دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد الدكن الهند، 1973.
- الجامع لأحكام القرآن، تفسير القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي (ت671هـ)، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطيش، ط2، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1964م.
- جامع البيان في تأويل القرآن، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الأملي، أبو جعفر الطبري (ت310هـ)، المحقق: أحمد محمد شاكر، الناشر: مؤسسة الرسالة، 2000م.
- الجرح والتعديل، أبو محمد عبد الرحمن بن محمد بن إدريس بن المنذر التميمي، الحنظلي، الرازي ابن أبي حاتم (ت327هـ)، الناشر: طبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية - بحيدر آباد الدكن - الهند دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1952.
- الخصائص، لابن جني (ت392هـ)، تح محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1952.
- الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، أبو العباس، شهاب الدين، أحمد بن يوسف بن عبد الدائم المعروف بالسمين الحلبي (ت756هـ)، المحقق: الدكتور أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق.
- ديوان امرئ القيس، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ط3، دار المعارف بمصر، 1969.
- روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، محمود الألوسي البغدادي (ت1270هـ) تحقيق: علي عبدالباري عطية، ط2، دار الكتب العلمية، بيروت، 2005م.
- زاد المسير في علم التفسير، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي (ت597هـ)، المحقق: عبد الرزاق المهدي، الناشر: دار الكتاب العربي، بيروت، 1422هـ.

- شرح شافية ابن الحاجب للرضي الاسترابادي (ت 688هـ)، تحقيق: محمد نور الحسن، محمد الزفزاف، محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية، بيروت.
- طبقات خليفة بن خياط، أبو عمرو خليفة بن خياط بن خليفة الشيباني العصفري (ت240هـ)، رواية: أبي عمران موسى بن زكريا بن يحيى التستري (ت ق 3 هـ)، محمد بن أحمد بن محمد الأزدي (ت ق 3 هـ)، المحقق: د سهيل زكار، الناشر: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1993.
- الطبقات الكبرى، أبو عبدالله محمد بن سعد بن منيع الهاشمي المعروف بابن سعد (ت230هـ)، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، 1990.
- الظواهر اللغوية في قراءة الحسن البصري، منشورات مركز الخليج العربي بجامعة البصرة، 1981.
- العين، الخليل بن احمد الفراهيدي، تح مهدي المخزومي - ابراهيم السامرائي، مؤسسة دار الهجرة، ايران، ط2، 1409هـ.
- غاية النهاية في طبقات القراء، شمس الدين أبو الخير ابن الجزري، محمد بن محمد بن يوسف (ت833هـ)، مكتبة ابن تيمية، عني بنشره لأول مرة عام 1351هـ ج. برجستراسر.
- فتح القدير، محمد بن علي بن محمد الشوكاني اليمني (ت1250هـ) دار ابن كثير - دار الكلم الطيب، دمشق - بيروت، 1414هـ.
- القراءات القرآنية في ضوء علم اللغة الحديث، د. عبدالصبور شاهين، دار الكاتب العربي، القاهرة، 1966.
- الكتاب (سبويه)، عمرو بن عثمان بن قنبر (ت180هـ)، تحقيق: عبد السلام هارون، ط2، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1979م.
- الكشف عن حقائق غوامض التنزيل، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله (ت538هـ)، ط3، دار الكتاب العربي، بيروت، 1407هـ.
- الكشف عن وجوه القراءات، لمكي بن أبي طالب، تح محيي الدين رمضان، ط2، دار الرسالة، بيروت، 1981.
- الكشف والبيان عن تفسير القرآن، أحمد بن محمد بن إبراهيم الثعلبي، أبو إسحاق (ت427هـ)، تحقيق: الإمام أبي محمد بن عاشور، مراجعة وتدقيق: الأستاذ نظير الساعدي، الناشر: دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1422هـ.
- لسان العرب، لابن منظور (ت711هـ)، ط3، دار صادر، بيروت، 1414هـ.
- لسان الميزان، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (ت852هـ)، المحقق: دائرة المعارف النظامية - الهند، ط2، مؤسسة الأعلمي للطبوعات، بيروت، 1971م.
- لهجة قبيلة أسد، الدكتور علي ناصر غالب، دار الحامد، عمان، 2009.
- اللهجات العربية في التراث، علم الدين النجدي، الدار العربية للكتاب، تونس، 1978.
- لهجة تميم، غالب المطلبي، دار الحرية، بغداد، 1978.
- مجمع البيان في تفسير القرآن، أبو علي الفضل بن الحسن الطبرسي (ت548هـ)، شركة المعارف الإسلامية، 1379هـ.
- المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والايضاح عنها، أبو الفتح عثمان بن جني، تح علي النجدي، د. عبد الحليم النجار، د. عبد الفتاح شلبي، المجلس الاعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة، 1999.
- المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام بن عطية الأندلسي المحاربي (ت542هـ)، المحقق: عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت، 1422.
- المخصص، لابن سيده المرسى (ت458هـ)، تحقيق: خليل ابراهيم جفال، دار احياء التراث العربي، بيروت، 1996.
- مفاتيح الغيب، لفخر الدين الرازي (ت606هـ)، دار احياء التراث العربي، بيروت، 1420هـ.

_ مشاهير علماء الأمصار وأعلام فقهاء الأقطار، محمد بن حبان بن أحمد بن حبان بن معاذ بن مَعْبَد، التميمي، أبو حاتم، الدارمي، البُستي (ت 351هـ) حققه ووثقه وعلق عليه: مرزوق علي إبراهيم، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، المنصورة، 1991م.

- معاني القرآن، لأبي جعفر النحاس (ت 338هـ)، تحقيق: محمد الصابوني، جامعة أم القرى، مكة، 1409هـ.

- معاني القرآن، لأبي الحسن المعروف بالأخفش الأوسط (ت 215هـ)، تح د. هدى قراة، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1990.

- معاني القرآن، أبو زكريا يحيى الفراء، تح محمد علي النجار، أحمد يوسف نجاتي، عالم الكتب، بيروت، 1983.

- معاني القرآن وإعرابه، إبراهيم بن السري بن سهل، أبو إسحاق الزجاج (ت 311هـ)، تحقيق: عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب، بيروت، 1988م.

_ معجم القراءات القرآنية، د. عبد اللطيف الخطيب، دار سعد الدين للطباعة والنشر، دمشق، مكتبة الأسد، 2001.

- النشر في القراءات العشر، لابن الجزري (833هـ) تحقيق: محمد علي الضياع، المكتبة التجارية، القاهرة.