

اثر استراتيجية ليمن (فكر – زوج – شارك) في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي ومستوى طموحهن في مادة الجغرافية

م.م. سجي عبد مسرهد علي

جامعة بابل/ كلية التربية الاساسية

The Effect of Leman's Strategy (Thought – Duality – Participation) in the Acquisition of the Primary Fifth Class Female Pupils in the Lesson of Geography

Asst. Lecturer. Saja Abd Mserhad Ali

University of Babylon / College of Basic Education

Abstract

The research aims at studying (The Effect of Leman's Strategy (Thought – Duality – Participation) in the Acquisition of the Primary Fifth Class Female Pupils in the Lesson of Geography). The sample consists of (80) primary fifth class female pupils from Al-Muhaj primary school for the year 2014-2015. The results reveal that there are variations with a statistical indication at the level (0.05) between the marks averages of the female pupils studying by Leman's strategy and the marks averages of the female pupils studying by the traditional method in geography.

الملخص

هدف البحث إلى دراسة اثر استراتيجية ليمن (فكر – زوج – شارك) في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي ومستوى طموحهن في مادة الجغرافية، تكونت عينة الدراسة من تلميذات مدرسة المهج للصف الخامس الابتدائي للعام الدراسي 2014-2015 وبلغ عددهن (80) تلميذة. وقد أسفرت نتائج البحث عن التالي:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تحصيل التلميذات اللاتي يدرسن باستخدام استراتيجية (فكر – زوج – شارك)، ومتوسط درجات تحصيل التلميذات اللاتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية في مادة الجغرافية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات مقياس مستوى الطموح لتلميذات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن باستراتيجية (فكر – زوج – شارك) وبين المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية.

وفي ضوء ذلك توصلت الباحثة الى عدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

الفصل الاول

أولاً: مشكلة البحث

اضحت انماط التربية التقليدية عاجزة عن مسايرة التغيرات الكبيرة التي يمر بها العالم، نتيجة تضاعف المعرفة العلمية والتكنولوجية الامر الذي يتطلب تربية متجددة تعمل على اكساب الحقائق والمفاهيم العلمية وتوظيفها لاستيعاب ومواكبة تلك التغيرات (ابو الكشك، 2000، ص8)

كما ان المؤسسات التربوية والتعليمية في مستوى التعليم العام في العراق ما زالت تعتمد على الحفظ والاستظهار في تدريس المواد العلمية كافة، وكذلك اهمال استخدام طرائق التدريس الفعالة مما ادى الى تدني التحصيل الدراسي ومن ثم تدني المستوى العلمي للطلبة في المواد العلمية عامة (عبود، 2007، ص2).

وان ظهور استراتيجيات مختلفة في تدريس الجغرافية بوصفها تطبيقات تربوية لنظريات التعلم، لم تأخذ نصيبها الكافي في التجريب والتطبيق في المؤسسات التربوية، لذا فان الطرائق الاعتيادية القائمة على الحفظ والاستظهار تأخذ طريقها في تدريس الجغرافية في مدارسنا على نحو واسع فضلاً عن قلة استخدام الطرائق والاستراتيجيات الحديثة وقلة اطلاع مدرسي الجغرافية وضعف اهتمامهم بالطرائق والاستراتيجيات الحديثة في تدريس الجغرافية وضعف المامهم بها يدفعهم الى الاستمرار في استخدام الطرائق الاعتيادية

لقد توصلت الكثير من الدراسات إلى قصور الأساليب الحالية في تدريس الدراسات الاجتماعية ومنها الجغرافيا، فضلاً عن العديد من الصعوبات التي تواجه المتعلمين في دراستهم لها، وهذا يرجع أساساً إلى طبيعتها من ناحية وإلى الأساليب التدريسية التي يتبناها المعلم، ومن هنا فالأمر يتطلب من معلم اليوم والغد تبني استراتيجيات وطرائق وأساليب تعليمية حديثة ومتطورة بحيث تكفل رفع مستوى فعالية التعلم وزيادة جوداه. (عبد الله، 2003، ص 80).

وقد لاحظت الباحثة (من خلال حضورها مع طالباتها دروس المشاهدة) أن معظم معلمات الجغرافيا في المرحلة الابتدائية يستخدمن الطرق التقليدية في تدريس الجغرافيا والمعتمدة على الإلقاء الذي يتخلله الشرح وتوجيه الأسئلة في مستويات بسيطة واستخدام الخرائط التوضيحية حسب موضوع الدرس (الموقع، الحدود، مظاهر السطح، أهم المدن ...)، وهذا يدل أن المعلمات لا يستخدمن في تدريس الجغرافية الاستراتيجيات الحديثة والتي أثبتت معظم الدراسات فاعليتها، بل يحتجن للتعرف إلى تلك الاستراتيجيات وكيفية إعداد تدريس الجغرافية وتقييم تعلمها

ومن هذه الطرائق والاستراتيجيات استراتيجية ليمان (فكر - زوج - شارك) استراتيجية حديثة في التعلم إذ انها استراتيجية مناقشة تعاونية تتم بمناقشة الافكار ومن ثم المشاركة مع المجموعة بالكامل حيث يتحاور التلاميذ فيما بينهم ويتناقشون فتتلاقى المهارات والمعارف والقدرات، مما يؤدي الى نموهم الفكري وتحصيلهم الدراسي لهذه العملية التعليمية التعلمية والتي تسهل على التلاميذ مشكلة الحفظ وتيسر لهم اسباب التعلم فيقبل بعضهم بعضا كما يقبلون افكارهم ولن تستطيع التربية تحقيق اهدافها المنشودة مالم تكن هناك اداة او وسيلة تساعد على تحقيق الاهداف التربوية في الواقع الاجتماعي والتعليمي للفرد. (الوائلي، 1996، ص80).

يلعب مستوى الطموح دوراً هاماً في حياة الفرد والجماعة وهو احد المتغيرات التي تؤثر فيما يصدر عن الانسان من أنشطة وانجازات تساعد الفرد على التقدم في حياته بالشكل الصحيح كما ان دراسة مستوى الطموح تساعد في تخطيط الفرد لحياته في جميع المجالات الاجتماعي والتعليمي والمهني منها. إذ ان مستوى الطموح يتغير من وقت لآخر وذلك تبعاً لما يصادف المرء من نجاح او فشل في تحقيق اهدافه (عبد الفتاح، 1984، ص45).

ان التحصيل ومستوى الطموح لدى الطلاب يتوقف الى حد كبير على المناخ المدرسي الذي يقابل احتياجات الطالب ويحقق توقعاته سوف يؤدي الى تحقيق انجاز عال مع طموحات مرتفعة تتوافق مع قدراته وانجازاته وايضا له البراعة في تنظيم الافكار الرئيسية وانجاز ذلك وبسرعة وبطريقة استقلالية ويميلون الى مواجهة المشكلات ومحاولة حلها والى العمل بدرجات اقوى حينما يواجهون الاحباطات والصراعات، وللمعلم دور في تنمية الدافع للتحصيل ومستوى الطموح لدى الطلاب وذلك من خلال توفير الجو الملائم للعملية التعليمية وايضا من خلال ما يصدر عنه من سلوكيات تشكل مناخ التفاعل الموجب بين المعلم والطالب في غرفة الصف ويكون ذلك بخلق جو من الود والترابط والتعاون والمشاركة الوجدانية بين الطلاب بعضهم بعضاً بحيث يكونون مجتمعاً حياً يمثل المدرسة احسن تمثيل والاساس الذي يؤدي الى تحقيق ذلك الهدف هو من خلال بعض المهام التي يقوم بها المعلم (علي، 2010، ص 62. 63).

وترى الباحثة إن تهيئة الجو المدرسي بصفة عامة، والفصل الدراسي بصفة خاصة، لتدريب الطلبة على مهارات التعاون يوفر فرصاً أكثر ايجابية لهم، بدعم بعضهم البعض ويسهم في تنمية ميولهم الايجابية ويشجعهم على المشاركة في المناقشات الصفية بغية تحقيق التنافس الإيجابي بين المجموعات الطلابية التعاونية وليس بين الطلبة انفسهم، وتوفير

المواقف التربوية لهم من أجل غرس وممارسة التعاون في ميادين حياتهم كافة، ويولد لديهم الرغبة بالحب والانتماء لمجموعاتهم التعاونية مما يؤثر إيجاباً في رفع مستوى الطموح وتعلمهم مادة الجغرافية وفي هذا الصدد تضع الباحثة سؤالاً ((هل لاستراتيجية ليمان (فكر - زوج - شارك) أثراً فاعلاً في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي ومستوى طموحهن في مادة الجغرافية))؟

ثانياً: أهمية البحث:

تواجه البشرية اليوم ثورة علمية معلوماتية رهيبة فاقت ما سبقتها من ثورات على مر القرون الغابرة، هذه الثورة تتطلب لمواجهةها وجود قاعدة علمية قوية الأساس تؤهلنا لمواكبة التغيرات السريعة التي تنتج عن هذه الثورة بل تؤهلنا بالأحرى إلى المساهمة في أحداث هذه التغيرات، ولكي تكون هناك في العراق قاعدة علمية تمكنها من مواجهة طوفان المعرفة العلمية والمعلوماتية الذي يجتاح العالم، فإن على التربية المسؤولية الرئيسية حيث أنها الأداة القادرة على تطوير إمكانيات المواطن العراقي بما يمكنه من التعامل مع هذه الثورة ولأن التقدم العلمي يعتمد بصورة أساسية على القدرة العقلية للأفراد الذين يضطلعون بالعمل العلمي، لذلك فإن على التربية الاهتمام بتنمية القدرة العقلية لدى جميع التلاميذ، أي أن على التربية أولاً أن تتيح الفرصة أمام التلاميذ لمعرفة كيفية عمل عقل كل منهم، بالإضافة إلى معرفة الطرق المناسبة التي يتعلمون بواسطتها (الحبيب، 1981، ص156)

أن التربية والتعليم عطاء انساني تحقق للأفراد والمجتمع التطور والارتقاء إلى مستويات أفضل، فتكون بذلك موضع اعتناء مؤسسات واطراف عدة، إذ انها الوسيلة الفعالة التي يعتمد عليها في النمو العقلي للانسان وذلك عن طريق اكتسابه للمعارف والمهارات بوساطة طرائق واساليب مختلفة تتطور بالتناسب مع التقدم العلمي الذي يشهده عالم اليوم، فالتربية والتعليم رسالة سامية ومهنة انسانية وخير وسيلة لتحقيق اهداف المجتمع بالتعاون مع المؤسسات الاجتماعية الاخرى، لذا تستوجب مهمة اعداد القائمين على التربية والتعليم اهتماما خاصا من عدة اطراف لانها تتصل بالكائن البشري وكيفية التعامل معه (المشهداني، 2008، ص6).

تعد التربية ركنا أساسيا في البناء الاجتماعي، تتأثر بما يجري فيه من تفاعلات بين منظوماته، وهي مطالبة بالتأثير فيه، ولم تعد التربية في حياة الإنسان عملاً هامشياً ولا ترفاً علمياً كما ينظر إليه في الماضي، وليست التربية مطلباً فردياً يقوم به بعضهم بدافع إشباع الحاجة الداخلية لمكونات الإنسان النفسية والاجتماعية، وإنما أصبحت التربية مصدر القوة الحضارية والتقدم والرفق للأمة المعاصرة (وزارة التربية، الدوحة، 1996، ص7)

ويقع على التربية عبء توجيه الأفكار والعقول توجيهها رشيداً، ومن أجل هذا يجب أن تكون نظم التعليم ومناهجه وطرائق تدريسه، واتجاهات التربية بصفة عامة في خدمة حياتنا المعاصرة بكل ما فيها من تقدم، أو تغير اجتماعي واقتصادي وسياسي وتقني، وذلك في إطار عام، قوامه الفهم الواعي بحقيقة الحياة ومحاولة الإسهام في حل مشكلاتها (سليمان، 1996، ص40).

والمواد الاجتماعية تسهم في تنمية عدة مهارات كالقراءة والاستماع للرأي الآخر والتحدث والكتابة بذكاء وتفسير الخرائط وقراءة الرسوم البيانية والاحصاءات والنماذج والصور وتعرف مصدر المعلومات وتنظيمها وتقويمها هذا إلى جانب مهارات أخرى مثل حل المشكلات ووضع الفرضيات وتصنيف المعلومات واتخاذ القرارات، كما تنمي المهارات العقلية والابتكار والموازنة والتقويم والنقد والقدرة على استعمال المنطق والاستدلال والوصول للتعميمات. (ابو سرحان، 2000، ص34)

وتعد الجغرافيا أقدم العلوم واعرقها وموضوعها دراسة الإنسان وأحواله ووصف طبيعة الأرض ومناخها ومواردها المائية وثرواتها الطبيعية، وأهمية الجغرافية في العملية التعليمية وتحقيق الغايات التربوية يتوقف على نوعية التعليم والتدريس وهنا يبرز دور المعلم ومسؤوليته على وضوح أهداف تدريس الجغرافية (يحيى، 2005، ص31)

لاسيما بعد تغير دوره من ناقل للمعرفة والمعلومات إلى اذهان الطلبة وكانها مخازن للمعلومات واهتمامه بالمادة الدراسية والاختبارات على حساب الطلبة إلى ادوار اكثر عمقا وشمولا فهو المسير للتعليم والمدير للصف، والقائد للانشطة الصفية، والمحاور للمتعلمين، ولكي يكون ناجحا في ذلك يجب ان يكون مزودا بثقافة علمية صحيحة واطلاع مستمر على كل ما يستجد في مجال طرائق التدريس والاساليب الحديثة في التدريس وان يكون اعداده جيدا قبل الخدمة وفي اثنائها لاسيما ان المعلمون هم بناة بشر (دروزة، 2000، ص89).

لان التدريس الجيد للجغرافية ليس مجرد توصيل المعرفة والمعلومات الى الطلبة وانما يتم عن طريق خلق مواقف تدريسية تؤدي بصورة طبيعية الى انواع مرغوب فيها من الطرائق والاستراتيجيات المتنوعة والحديثة التي تؤكد على اثارة انتباه الطلبة، فالمعلم الجيد هو الذي يستطيع بتأثير شخصيته وفعاليته وتحفيزه على العمل والنشاط من خلال التدريس واقتراح الفعاليات الجديدة والنقد والايحاء المباشر، لذا يتطلب من العاملين من القائمين على تدريس الجغرافية من خلال امتلاكهم سيل فائض من الطرائق والاستراتيجيات الحديثة لكي يقود هذا الى نمو الطلبة والارتقاء في مستويات تفكيرهم ولا تقتصر على المعرفة السطحية للمعارف والمعلومات (الاسدي والسعودي، 2015، ص454).

وتعد مرحلة التعليم الابتدائي إلا واحدة من المراحل المهمة في السلم التعليمي والتي يمكن أن تسهم مناهجها في بناء التلاميذ وتنشئتهم الذين هم قادة المستقبل، إذ يكتسبوا مختلف المهارات والعادات السلوكية وتنمي لديهم القدرات والاستعدادات العقلية وفهمهم للعلاقات الصحيحة وكيفية ممارستها فضلا عن تنمية تلك المهارات التي تمكنهم من تحصيل المعرفة (الشرقاوي، 1983، ص17)

ولها أهميتها في بناء شخصيتهم وبجوانبها المختلفة بشكل عام وتنمية القدرات وخاصة العقلية منها لكي يكون التعلم ذا معنى قائما على الفهم (جابر، 1982، ص139).

أن التعلم التعاوني يجعل دور الطالب فاعلاً ونشطاً ضمن ظروف اجتماعية مختلفة عن المواقف الروتينية التي تمارس في الظروف المدرسية الصفية العادية التي يكون فيها الطالب عادة متلقياً أساسياً تتركز نشاطاته التعليمية على العمليات الذهنية الآلية البسيطة المتضمنة الحفظ والتلقين في الجوانب المعرفية، إذ يقوم الطلبة في التعلم التعاوني بمواقف فاعلة مختلفة منها:

- تنظيم الخبرة وتحديد ما وصياغتها.
 - جمع البيانات والمعلومات وتنظيمها.
 - معالجة الخبرات المطروحة وتنظيمها تنظيماً منطقياً ليختبروا فيها.
 - ينشطوا خبراتهم السابقة ويربطونها بالخبرات والمواقف الجديدة.
 - يتفاعلوا ويحرصوا على استمرار التفاعل الاجتماعي على أن لا يفقدوا فرديتهم.
 - يبذلوا جهودهم لكي ينالوا قبولاً عند الآخرين، ويسهموا بوجهات نظر سابقة تنشط الموقف الخبراتي.
- يؤدي الطالب دوراً متميزاً، لأنه عنصر مهم على وفق ظروف اجتماعية تحكمه ديناميات يحافظ ضمنها على أن يحقق وجوده وأهميته عن طريق ما يقدم من حلول واقتراحات في حل ومعالجة مشكلات جديدة. (قطامي والقطامي، 1998، ص 226).

إن التعلم التعاوني بوصفه احد الاتجاهات الحديثة في مجال التدريس يهدف إلى ربط التعلم بالعمل والمشاركة الإيجابية من جانب الطلبة، لذا لاقت هذه الطريقة اهتماماً كبيراً لإمكانية استخدامها كبديل الفصل التقليدي الذي يؤدي إلى التنافس بين المتعلمين بدلاً من روح التعاون، ومفهوم التعاون هنا يشير إلى العمل سوياً من أجل أهداف مشتركة، وفي إطار الأنشطة التعاونية يسعى الطلاب لتحقيق نتائج ذات جدوى لهم ولجميع أعضاء الجماعة إذ يلمس الطلاب أن على كل واحد منهم مسؤولية معينة ولكل منهم دور محدد لا بد أن يمارسه حتى يتكامل العمل الخاص بالمجموعة كلها، وعليه يصبحون مسؤولين عن تعليم بعضهم بعضاً في مواقف تعلم يمارسون فيها مهارات التفكير العلمي وسلوك الاكتشاف

والاستقصاء بما ينمي لديهم العديد من المهارات المعرفية والاجتماعية سعياً لإفادة المجموعة، أي أن أداء الفرد هو محصلة جهده وجهد زملائه. (الطيبي، 2002، ص 292).

وقد ازداد الاهتمام والوعي، باستخدام الأساليب الحديثة في التدريس، التي تتيح للطلبة فرصة الاشتراك الفعال فيها بدلاً من الطرائق التقليدية التي تعزز السلبية عندهم، وذلك من خلال إشراكهم في العمل التعاوني وتحمل المسؤولية الفردية والجماعية. (ريان، 1971، ص 53)

وتعد استراتيجية ليمان (فكر - زوج - شارك) إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني وتعتمد على استثارة التلاميذ كي يفكروا كلاً على حده ثم يشترك كل تلميذين في مناقشة أفكار كل منهما وذلك من خلال توجيه سؤال يستدعي تفكير التلاميذ واعطائهم الفرصة كي يفكروا على مستويات مختلفة (كوجك وآخرون، 2008، ص 143) وتتجلى استراتيجية ليمان في عدد من النقاط نذكر منها:

- تمنح وقتاً للتفكير كل منهم بمفرده أي أنها توفر وقتاً عقلياً يزيد من جودة استجابات التلاميذ كما أن ذلك الوقت المخصص للتفكير الصامت فردياً بعد طرح الأسئلة يمكن المعلم من تمييز الموهوبين عن غيرهم.
- تعطي فرصة لتلاميذ كي يتناقشوا ويتبادلوا الآراء والأفكار في المناقشة الجماعية وهذا هام جداً لأن البنية المعرفية للتلاميذ تبدأ من خلال المناقشات.
- أنها استراتيجية بسيطة وسهلة الاستخدام في أي موقف تعليمي دون تجهيزات تسمح بالتفاعل التعاوني البناء
- تقوم هذه الاستراتيجية على العمل في مجموعات تعاونية مما يساعد على بناء مناخ تعاوني فعال داخل قاعة الدرس (احمد، 2006، ص 60) (بدوي، 2010، ص 461).

أما مستوى الطموح يمثل دافعاً اجتماعياً فردياً يحاول الفرد من خلاله بلوغ أو يشعر أنه قادر على بلوغه أهدافه في الحياة وإنجاز أعماله اليومية والشخص الطموح يتسم بأنه:

- لا يرضى بالعمل أو بمستواه الراهن بل يعمل دائماً على النهوض به
- لا يعتقد أن مستقبل الإنسان محدد لا يمكن تغييره
- لا يخشى المغامرة أو الفشل
- لا يجزع أن لم تظهر النتائج المرجوة سريعاً
- يتحمل الصعاب للوصول لأهدافه علي

يعتبر ليفين هوب (1930) أول من تناول مستوى الطموح في الدراسة والتحديد على نحو مباشر وكان ذلك في البحث الذي قام به عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح، ويوضح هوب أنه أول من اهتم بدراسة الظاهرة وتحليلها تجريبياً أو بوصفها سلوكاً أفعالاً لتحقيق هدف فيه شيء من الصعوبة، وقد أظهرت نتائج رونفيلد أن تجارب التحصيل وعدم التحصيل تختلف تبعاً لتجارب النجاح والفشل عند الأطفال وأن هذه التجارب تعتمد على مستويات النمو المختلفة (علي، 2010، ص 19-63)

ومن خلال ما تم طرحه من توضيح لأهمية البحث الحالي ترى الباحثة أن أهمية البحث الحالي يمكن أن تتجلى بعدة نقاط منها: - ضرورة استخدام استراتيجيات تدريسية تعمل على توفير بيئة تعليمية تعاونية داخل غرفة الصف لاثارة تفكير التلاميذ نحو المادة العلمية المدروسة.

- يقدم هذا البحث الحالي لمعلمي الجغرافية استراتيجية حديثة قد يكون لها اثرٌ في رفع تحصيل التلاميذ.
- جاء هذا البحث استجابة للاتجاهات الحديثة في التدريس والتطور العلمي الحاصل.
- تفعيل مهارات التلميذات وفاعليتهن داخل العملية التعليمية ومشاركتها في الدرس، وهذا يؤدي الى ارتفاع معدلات تحصيل الطالبات وكذلك زيادة القدرة على التذكر فضلاً عن أن استراتيجية ليمان قد تنمي المهارات الاجتماعية: التعاون، التنظيم، تحمل المسؤولية، المشاركة.

- الاسهام في تحقيق اضافة نظرية حول مستوى الطموح وتحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي باستخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس في ضوء المفاهيم العلمية المجردة.
- إن دراسة مستوى الطموح، قد تكشف عن العوامل والقوى الكامنة وراء تلك الظاهرة، وعليه من الممكن تنمية أو تعديل مستوى الطموح.
- إن دراسة الطموح تمثل إحدى المؤثرات والمنبئات للكشف عما تكون عليه الشخصية، ودراستها بطريقة علمية؛ قد تساعد على تحقيق التوافق الشخصي للأفراد، مما يعود على المجتمع بالفائدة وزيادة الإنتاج.
- إن معرفة الأفراد بطبيعة طموحهم، وبعض العوامل المؤثرة فيه، يجعلهم يحاولون مواءمة قدراتهم وإمكاناتهم مع هذه الطموحات؛ مما يترتب عليه عدم شعورهم بالإحباط والفشل.
- إن دراسة مستوى الطموح وما تسفر عنه من نتائج؛ قد تساعد على تطوير العملية التعليمية؛ حيث تقدم للمسؤولين من واضعي السياسة، والخطط التعليمية إطاراً تجريبياً عما يؤثر في مستوى الطموح من عوامل؛ وعليه يحاولون تطوير وتعديل المناهج، وطرق التدريس بما يتماشى مع تلك النتائج.
- ترجع أهمية الطموح في أنه يلعب دوراً هاماً في حياة الفرد والمجتمع؛ حيث يلقي الضوء على ملامح المستقبل من حيث مشاكل التطور والتخلف (عبد الوهاب، 1992: ص32).

ثالثاً: هدف البحث:

يرمي البحث الحالي الى معرفة اثر استراتيجية ليان (فكر - زوج - شارك) في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي ومستوى طموحهن في مادة الجغرافية.

رابعاً: فرضيتا البحث:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي اللواتي يدرسن مادة الجغرافية باستراتيجية ليان (فكر - زوج - شارك) ومتوسط تحصيل طالبات الصف الخامس الابتدائي اللواتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية.
- 2- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات مقياس مستوى الطموح لتلميذات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن باستراتيجية ليان (فكر - زوج - شارك) وبين تلميذات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية.

خامساً: حدود البحث:

يقصر البحث الحالي على:

- 1- استعمال استراتيجية ليان (فكر - زوج - شارك).
2. مدرسة (المهيج) وتعتبر واحدة من المدارس الابتدائية التابعة لمحافظة بابل للبنات للعام الدراسي 2014-2015.
3. عينة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي في محافظة بابل للبنات.
4. ثمان موضوعات من مادة الجغرافية لكتاب الاجتماعيات المقرر تدريسه للصف الخامس الابتدائي.
5. الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي 2014-2015م.

سادساً: تحديد المصطلحات:

أولاً: الاستراتيجية Strategy

1. عرفها (جامل، 2000) بأنها:

(مجموعة الاجراءات والوسائل التي تستعمل من لدن المعلم ويؤدي استخدامها الى تمكين التلاميذ من الافادة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الاهداف التربوية المنشودة (جامل، 2000، ص18)

2. عرفها (المسعودي، 2015)

بانها (خطة تتضمن الاهداف والطرائق والاساليب والتقنيات التربوية والاجراءات التي يقوم بها المدرس من اجل تحقيق اهداف تعليمية محددة (المسعودي، وآخرون، 2015، ص26)

التعريف الاجرائي للإستراتيجية: مجموعة الاجراءات التي تؤديها الباحثة والتلميذات في تتابع منظم لتناول موضوعات الجغرافية بالتحليل والمناقشة والتخطيط للأفكار، وهذا لا يكون الا من خلال تخطيط برامج العمل المهمة لتحقيق الاهداف واختيار الوسائل لتحقيق الخطة.

ثانيا: استراتيجية (فكر-زوج-شارك) (Think-pair-share strategy):

عرفها (Allen&Tanner,2002) استراتيجية في التعلم التعاوني لصاحبها (Johnson-Johnson) وتتكون من اربع خطوات: طرح السؤال من قبل المعلم، السماح للطلاب بوقت للتفكير منفردين، تشكيل الأزواج، دعوة الأزواج للمشاركة في افكارهم مع الصف بأكمله (Allen&Tanner,2002).

عرفها احمد (2006): هي احدى استراتيجيات التعلم النشط ذي المعنى وتمر بثلاثة خطوات التفكير والمزاوجة والمشاركة (احمد، 2006، ص11).

التعريف الاجرائي لإستراتيجية ليمان:

بانها (الخطوات والاجراءات التي اعتمدتها الباحثة في تدريس المجموعة التجريبية بهدف رفع تحصيلهن الدراسي في مادة الجغرافية).

ثالثاً: التحصيل Achievement

1- عرفه (علام 2000)

بأنه (درجة الاكتساب التي يحققها فرد أو مستوى النجاح الذي يحزره أو يصل إليه في مادة دراسية أو في مجال تعليمي أو تدريس معين) (علام، 2000، ص305)

2- (النعمي 2001)

بأنه (الدرجة التي يحصل عليها الطلبة في الاختبار التحصيلي الخاص بمادة دراسية لمرحلة محددة المعد لهذا الغرض) (النعمي، 2001، ص32)

اما تعريف الباحثة الاجرائي للتحصيل: بأنه ماتحصل عليه تلميذات الصف الخامس الابتدائي من درجات في مادة الجغرافية بعد انتهاء التجربة ويكون ذلك بالاختبار التحصيلي.

رابعاً: مستوى الطموح:

1- عرفه (عطيه، 1995)

(بأنه مدى قدرة الفرد على وضع وتخطيط اهدافه في جوانب حياته المختلفة محاولة الوصول الى تحقيق هذه الاهداف متخطياً كل الصعوبات بما يتفق والتكوين النفسي للفرد واطاره المرجعي تبعاً لامكانيات الفرد وخبراته السابقة التي مر بها (عطيه، 1995، ص 55)

2- عرفه (دسوقي، 1988).

(المعيار أو المقياس أو الاطار المرجعي الذي تتحدد بواسطته خبرات الفرد وتقديره لذاته بالنجاح او الفشل او بلوغ ما يتوقعه لنفسه) (دسوقي، 1988، ص131)

التعريف الاجرائي لمستوى الطموح:

بأنه (مستوى التقدم او النجاح الذي تود تلميذة الصف الخامس الابتدائي لبلوغها في مادة الجغرافية مقاساً بالدرجة التي يحصل عليها في مقياس الطموح الذي أعدته الباحثة).

خامساً: الجغرافية:

1- عرفه (ينس، 199):

العلم الذي يعني بالتطور والاختبار العقلاني للنظريات التي تفسر وتنبأ بالتوزيع المكاني وبموقع الخصائص المختلفة لسطح الأرض (ينس، 1998، ص27).

2- عرفه (الشلش، 1979)

بانها " العلم الذي يتناول تحليل العلاقات المكانية للظواهر الموجودة على سطح الارض سواء منها الطبيعية او البشرية (الشلش، 1979، ص1)

التعريف الاجرائي للجغرافية

مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تناولت جغرافية العراق التي يتضمنها كتاب الاجتماعيات المقرر تدريسه لطالبات الصف الخامس الابتدائي للعام 2014-2015.

الفصل الثاني// الدراسات السابقة وموازنتها

أولاً: الدراسات السابقة: استبعدت الباحثة متغير التحصيل في دراسات السابقة لكونه متغيراً شائعاً في اغلب دراساتنا المحلية.

استراتيجية ليمان (فكر - زوج - شارك):

دراسة المحاميد (2008): ((معرفة اثر انموذجين تدريسيين مستندين الى حل المشكلات وفق المزوجة والمشاركة ووقت الانتظار في اكتساب المفاهيم البيولوجية لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا))

اجريت هذه الدراسة في الاردن وهدفت الى معرفة اثر انموذجين تدريسيين مستندين الى حل المشكلات وفق المزوجة والمشاركة ووقت الانتظار في اكتساب المفاهيم البيولوجية لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا، تكونت عينة البحث من (90) طالبة وتوصل الباحث الى وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) ولصالح المجموعة التي درست وفقاً للانموذج المستند الى حل المشكلات وفق استراتيجية (فكر-زوج-شارك) مقارنة بالمجموعة الضابطة على اختبار المفاهيم.

دراسة ابو غالي (2010): ((معرفة توظيف استراتيجية فكر - زوج - شارك على تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الاساسي))

تهدف الدراسة الى معرفة توظيف استراتيجية فكر - زوج - شارك على تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الاساسي ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث التصميم التجريبي لعينة مكونة من (16) طالبة وطالب من طلبة الصف الثامن الاساسي اذ تكونت المجموعة التجريبية للطلاب من (41) طالباً والمجموعة التجريبية للطالبات من (41) طالبة وتكونت المجموعة الضابطة من (39) طالباً والمجموعة الضابطة للطالبات من (40) طالبة وتوصلت الدراسة الى النتائج الاتية - وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

وجود فرق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة ولصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة ولصالح طلاب المجموعة التجريبية.

لا يوجد فرق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الطالبات الكلية ومتوسط درجات الطلاب الكلية للمجموعة التجريبية للقياس البعدي.

دراسات تتعلق بمستوى الطموح:**دراسة ابراهيم (1996)**

((معرفة العلاقة بين مؤشرات مستوى الطموح والتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية))

هدفت الى معرفة العلاقة بين مؤشرات مستوى الطموح والتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية وقد تكونت عينة الدراسة من (178) طالبة وطالب من طلبة السنة الرابعة من قسم علم النفس بجامعة عين شمس واستخدم الباحث في هذه الدراسة استبيان الطموح من اعداد الباحث واستمارة البيانات الاولى من اعداد الباحث وقد عالج الباحث بياناته احصائيا باستخدام الاختبار التائي ومعامل الارتباط. وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

وجود فروق دالة احصائيا بين الطلاب والطالبات في مستوى الطموح قبل وبعد الخبرة لصالح الطلاب في جميع المواد الدراسية.

وجود فروق دالة احصائيا بين الطلاب والطالبات في مستوى الطموح بعد الخبرة لصالح الطلاب في جميع المواد الدراسية.

وجود فروق دالة احصائيا بين الطلاب والطالبات في التحصيل الدراسي لصالح الطلاب

وجود علاقة دالة احصائيا بين مهنة الاب ومستوى تعليمه ومستوى الطموح في حين لا توجد علاقة بين العمر ومستوى الطموح.

وجود فروق دالة بين مستوى الطموح قبل الخبرة ومستوى الطموح بعدها لصالح مستوى الطموح بعد الخبرة.

توجد علاقة سالبة بين صعوبة المادة وبين درجة استعداد الطالب فيها وبين مستوى الطموح قبل الخبرة (ابراهيم، 1996، ص56).

دراسة ابو زايد (1999):

((العلاقة بين مستوى الطموح والقدرات الابداعية))

تهدف الدراسة الى بحث العلاقة بين مستوى الطموح والقدرات الابداعية، وقد طبق الباحث على العينة استبيان مستوى الطموح للراشدين لكاملية عبد الفتاح واختبار تورانس للتفكير الابداعي وقد اسفرت النتائج عما يأتي:-

وجود فروق دالة احصائيا في مستوى الطموح بين الطلبة السودانيين مرتفعي الابداع ومنخفضي الابداع وكانت الفروق لصالح مرتفعي الابداع.

عدم وجود فروق دالة احصائيا في مستوى الطموح بين الطلبة الفلسطينيين ومنخفضي الابداع ويعود ذلك الى الظروف الصعبة التي يمر فيها المجتمع الفلسطيني منذ عقود فأثرت على مستويات الطموح عند الفلسطينيين.

ثالثاً: موازنة الدراسات السابقة:**استراتيجية ليمن:-**

كان الهدف الرئيس لاستراتيجية المشاركة والمزاوجة (ليمن) الى معرفة اثرها في اكتساب المفاهيم البيولوجية لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في دراسة المحاميد (2008) ومعرفة اثرها في تنمية التفكير المنطقي لدى طلبة الصف الثامن الاساسي في دراسة ابو غالي (2010)، وبلغ عدد عينة البحث (90) طالبة في دراسة المحاميد (2008) و(161) مابين طالب وطالبة للمجموعتين التجريبية والضابطة في دراسة ابو غالي (2010) اما فيما يتعلق بالنتائج فقد اسفرت دراساتي المحاميد (2008) وابو غالي (2010) الى وجود فروق ذات دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية وفقاً لاستراتيجية ليمن.

مستوى الطموح:

كان الهدف الرئيس لدراسة ابراهيم (1996) الى معرفة العلاقة بين مؤشرات مستوى الطموح والتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية أما دراسة ابو زايد (1999) هدفت الى بحث العلاقة بين مستوى الطموح والقدرات الابداعية.

وقد اختلف مكان اجراء الدراستين ففي دراسة ابراهيم (1996) اجريت على عينة من طلبة قسم علم النفس بجامعة عين شمس أما دراسة ابو زايد (1999) فقد اجريت على عينة من الطلبة السودانيين والفلسطينيين، وقد اعد الباحث في دراسة ابراهيم (1996) استبياناً لمستوى الطموح ومعالجة بياناته احصائياً باستخدام الاختبار التائي ومعامل الارتباط، أما في دراسة ابو زايد (1999) فقد اعتمد الباحث استبياناً لمستوى الطموح للراشدين لكاملية عبد الفتاح وكذلك استخدم اختبار تورانس للتفكير الابداعي، أما نتائج الدراستين فقد توصلت دراسة ابراهيم (1996) الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بالنسبة لمستوى الطموح لمتغيرات الدراسة (قبل وبعد خبرة الطلاب للمواد الدراسية ومهنة الاب)، كما توجد علاقة سالبة لمستوى الطموح مع متغيرات الدراسة (العمر واستعداد الطالب للمادة قبل الخبرة).

أما في دراسة ابو زايد (1999) فقد اظهرت وجود فروق في مستوى الطموح بين الطلبة السودانيين ومرتفعي الابداع ومنخفضي الابداع ولصالح مرتفعي الابداع وعدم وجود فروق بين الطلبة الفلسطينيين ومنخفضي الابداع بسبب الظروف التي يمر بها الشعب الفلسطيني.

أما الدراسة الحالية فقد اتفقت مع دراستي المحاميد (2008) وابو غالي (2010) في معرفة مدى توظيف استراتيجية ليان في العملية التعليمية وفي نتائج الدراسة بان تكون لصالح المجموعة التجريبية واتفقت مع دراستي الشكري والكعبي (2005) في استخدام متغير التحصيل ومكان اجرائها واتفقت مع دراستي ابراهيم (1996) وابو زايد (1999) في استخدام متغير مستوى الطموح.

وقد اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بتطبيق التجربة على عينة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي البالغ عددها (80) تلميذة وباستخدامها لاختبارين الاول تحصيلي والمكون من (30) فقرة والثاني لمستوى الطموح والمكون من (30) فقرة. واتفقت مع بعض الدراسات السابقة باستخدامها لبعض الوسائل الاحصائية كالاختبار التائي ومربع كاي ومعامل الارتباط.

جوانب الافادة من الدراسات السابقة

أفادت الباحثة من إطلاعها على الدراسات السابقة، ويمكن تحديد هذه الإفادة بالنقاط الآتية:

- 1- تحديد مشكلة الدراسة الحالية ومروها.
 - 2- الإطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية.
 - 3- إجراءات التكافؤ الإحصائي بين تلميذات مجموعتي الدراسة في بعض المتغيرات.
- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات الدراسة الحالية.
- تحليل نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها.

الفصل الثالث (إجراءات البحث)

اعتمدت الباحثة تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي ملائماً لظروف البحث الحالي فجاء التصميم على الشكل الآتي:

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	استراتيجية (فكر - زوج - شارك)	مستوى الطموح
الضابطة	الطريقة الاعتيادية	

ثانياً / مجتمع البحث وعينته:

من متطلبات البحث الحالي اختيار احدى المدارس الابتدائية في مركز محافظة بابل، واختارت الباحثة قصدياً مدرسة المهج الابتدائية للبنات من بين مدارس مديرية تربية بابل لتتمكن الباحثة من اداء التجربة بنفسها.

وتتضمن شعبتين للصف الخامس الابتدائي للعام الدراسي 2014 / 2015 وبطريقة السحب العشوائي اختيرت شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي سيتعرض تلميذاتها الى المتغير المستقل (استراتيجية فكر - زوج - شارك) عند تدريس

مادة الجغرافية، في حين مثلت شعبة (ب) المجموعة الضابطة التي ستدرس تلميذاتها المادة نفسها من دون التعرض للمتغير المستقل.

بلغ عدد تلميذات الشعبتين (80) تلميذة بواقع (40) تلميذة في شعبة (أ) و (40) تلميذة في شعبة (ب)، وبعد استبعاد التلميذات الراسبات البالغ عددهن (4) تلميذات، أصبح عدد أفراد العينة النهائي (76) تلميذة، بواقع (38) تلميذة في المجموعة التجريبية و (38) تلميذة في المجموعة الضابطة. والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1) عدد تلميذات مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد التلميذات قبل الاستبعاد	عدد التلميذات الراسبين	عدد التلميذات بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	40	2	38
الضابطة	ب	40	2	38
المجموع		80	4	76

ثالثاً / تكافؤ مجموعتي البحث:

حرصت الباحثة قبل الشروع ببدء التجربة على تكافؤ تلميذات مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها قد تؤثر في سلامة التجربة على الرغم من أن تلميذات العينة من مناطق سكنية متقاربة ومتشابهة، ويدرسن في مدرسة واحدة، ومن الجنس نفسه وهذه المتغيرات هي:

العمر الزمني للتلميذات محسوباً بالشهور.

1. التحصيل الدراسي للآباء.
2. التحصيل الدراسي للأمهات.
3. درجات مادة الجغرافية النهائية للعام الدراسي السابق.
4. مستوى الذكاء.
5. مقياس الطموح.

وقد حصلت الباحثة على البيانات عن المتغيرات المذكورة آنفاً من البطاقة المدرسية، وسجل درجات المدرسة بالتعاون مع إدارتها، وفيما يأتي توضيح لعمليات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات بين مجموعتي البحث:

1- العمر الزمني محسوباً بالشهور:

بلغ متوسط أعمار تلميذات المجموعة التجريبية (122.263) شهراً، وبلغ متوسط أعمار تلميذات المجموعة الضابطة (125.552) شهراً. وعند استعمال الاختبار التائي (t - test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (1.548) أصغر من القيمة التائية الجدولية (1.99) وبدرجة حرية (74). وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني. والجدول (2) يوضح ذلك:

الجدول (2) نتائج الاختبار التائي للعمر الزمني لتلميذات مجموعتي البحث محسوباً بالشهور

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	38	122.263	7.066	49.928	74	1.548	1.99	ليس بذي دلالة
الضابطة	38	125.552	11.034	121.749				

2- التحصيل الدراسي للاب:

يبدو من الجدول (3) أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للاب

مستوى الدلالة	قيمة كا 2		درجة الحرية	بكلوريوس فما فوق	إعدادية أو معهد	متوسطة	ابتدائية	يقرأ ويكتب	حجم العينة	التحصيل المجموع
	الجدولية	المحسوبة								
0,05										
ليس بذي دلالة	9,49	1,71	4	7	4	7	8	12	38	التجريبية
				11	6	5	6	10	38	الضابطة

3- التحصيل الدراسي للأمهات:

يبدو من الجدول (4) تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات تلميذات مجموعتي البحث وقيمة (كا 2) المحسوبة والجدولية،

الجدول (4) تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات تلميذات مجموعتي البحث

مستوى الدلالة	قيمة كا 2		درجة الحرية	بكلوريوس فما فوق	إعدادية أو معهد	متوسطة	ابتدائية	تقرأ وتكتب	حجم العينة	التحصيل المجموع
	الجدولية	المحسوبة								
0,05										
ليس بذي دلالة	9,49	0,217	4	6	10	4	6	12	38	التجريبية
				4	11	6	5	12	38	الضابطة

4- درجات مادة الجغرافية النهائية للعام الدراسي السابق: أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في درجات مادة الجغرافية للعام السابق والجدول (5) يوضح ذلك.

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	التباين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموع
	الجدولية	المحسوبة						
0,05								
ليس بذي دلالة	1,99	0,576	74	0.811	0.961	6.315	38	التجريبية
				1.117	1.057	6.447	38	الضابطة

5- مستوى الذكاء:

طبقت الباحثة اختبار رافن للمصفوفات الملون على تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في الأسبوع الأول من التجربة ويبدو ان مجموعتي البحث متكافئتان باختبار الذكاء وجدول (6) يوضح ذلك

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	التباين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموع
	الجدولية	المحسوبة						
0,05								
ليس بذي دلالة احصائية	1,99	1,34	74	20	4.472	21	38	التجريبية
				15.5	3.93	19.7	38	الضابطة

6- مقياس الطموح:

أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في درجات مقياس الطموح. والجدول (7) يوضح ذلك.

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	التباين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموع
	الجدولية	المحسوبة						
0,05								
ليس بذي دلالة احصائية	1,99	1,01	74	74.33		65.23	38	التجريبية
				81.11		63.2	38	الضابطة

رابعا / ضبط المتغيرات الدخيلة

تم التأكد من السلامة الداخلية من اجراء التكافؤ بين تلميذات مجموعتي البحث في (العمر بالأشهر ودرجات الامتحانات النهائية للعام السابق في مادة العلوم العامة والتحصيل الدراسي للوالدين ومستوى الذكاء ومقياس الطموح)، وتم التأكد من السلامة الخارجية لمتغيرات البحث وكما يأتي:

لضبط تأثير الخبرة التدريسية قامت الباحثة بنفسها بتدريس مجموعتي البحث طيلة فترة التجربة.

تم تطبيق اداتي البحث الاختبار التحصيلي ومستوى الطموح تحت اجراءات وظروف متشابهة.

تم تنظيم جدول الدروس الاسبوعي لمجموعتي البحث لضمان تكافؤ الوقت المخصص لكل الدروس.

لم تتعرض مجموعتي البحث الى حوادث مصاحبة، اندثار تجريبي وعامل النضج التي تعرقل سير التجربة وتؤثر في المتغيرات التابعة.

5- مدة التجربة: كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لتلميذات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة إذ بدأت يوم 2014/9/22، وأنهيت يوم 2015/11/21.

خامسا / تحديد المادة العلمية// والجدول (8) يوضح موضوعات التجربة

الموضوع	ت
موقع العراق	1
الظواهر الطبيعية في العراق	2
عناصر المناخ	3
النبات الطبيعي	4
الموارد المائية	5
الزراعة والثروة الحيوانية	6
النفط والصناعة	7
وسائط النقل والسياحة	8

سادسا / صياغة الأهداف السلوكية:

تعد الاهداف السلوكية أمراً في غاية الأهمية في عملية التدريس فهي تعد الاساس في كل خطوة أو فعالية من فعاليات التدريس فبها يعرف المعلم لماذا يُعلّم وماذا يُعلّم وكيف يُعلّم؟

تم صياغة الاهداف السلوكية لمحتوى الوحدة الاولى وقد بلغ عددها (100) هدفاً سلوكياً، حسب تصنيف بلوم للمستويات الثلاثة الاولى (تذكر وفهم وتطبيق) وكان عددها (55) هدفاً في مستوى التذكر، (35) هدفاً في مستوى الفهم، (10) في مستوى التطبيق، كما في (ملحق 2)، للتأكد من صلاحية هذه الاهداف وسلامة صياغتها وشمولها للمحتوى، عرضت على عدد من الخبراء(ملحق 1) واجريت بعض التعديلات البسيطة في ضوء آرائهم ومقترحاتهم بإعتماد نسبة اتفاق تراوحت بين(80%- 100%).

سابعا / اعداد الخطط التدريسية:

ولما كان إعداد الخطط التدريسية يعد واحداً من متطلبات التدريس الناجح أعدت الباحثة خططا تدريسية لموضوعات مادة الجغرافية التي ستدرس في التجربة، في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية المصوغة، وعلى وفق استراتيجية (فكر - زواج - شارك) بالنسبة الى تلميذات المجموعة التجريبية، وعلى وفق الطريقة الاعتيادية بالنسبة الى تلميذات المجموعة الضابطة، وعرضت الباحثة نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس والعلوم النفسية والتربوية (الملحق 1) لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة تلك الخطط، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجريت التعديلات اللازمة عليها، وأصبحت جاهزة للتنفيذ (الملحق 3).

ثامنا / اداة البحث:

اعدت الباحثة خريطة اختبارية للموضوعات التي ستدرس في التجربة والأهداف السلوكية لمستويات المجال المعرفي من تصنيف بلوم. وقد حسبت أوزان محتوى الموضوعات في ضوء مفاهيمها التي كانت متساوية، وحسبت أوزان مستويات الأهداف اعتماداً على عدد الأهداف السلوكية في كل مستوى بحسب أهداف كل موضوع إلى العدد الكلي للأهداف، وحدد عدد فقرات الاختبار بـ (30) فقرة موضوعية وزعت على خلايا مصفوفة (جدول الموصفات) الخريطة الاختبارية. والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9) // يوضح الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات) لاختبار التحصيل

الموضوع	عدد الحصص	الاهمية النسبية	الاهداف			الفقرات			العدد الكلي
			معرفة %55	فهم %35	تطبيق %10	معرفة	فهم	تطبيق	
الفصل الاول	6	30	7	9	4	5	3	1	9
الفصل الثاني	14	70	48	26	6	12	7	2	21
المجموع	20	%100	55	35	10				30

1- صياغة فقرات الاختبار:

صاغت الباحثة (30) فقرة موزعة على الموضوعات المقرر تدريسها من نوع الاختبارات الموضوعية (ملحق 4) التي توصف بأنها شائعة الاستعمال وتكون أكثر صدقا وثباتا، فضلا عن سهولة تحليل نتائجها إحصائيا، وقدرتها على الحد من اثر الحدس والتخمين.

يعد الصدق من مواصفات الاختبار الجيد، وبغية التثبت من صدق الاختبار الذي أعدته الباحثة عرض على عدد من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس، وفي العلوم التربوية والنفسية (الملحق 1) لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في صلاحية الفقرات من عدم صلاحيتها في قياس ما وضعت لاجل قياسه. وبعد أن حصلت الباحثة على ملاحظات الخبراء وآرائهم عدلت بعض الفقرات، وأعيدت صياغة بعضها الآخر، وحذف عدد من الفقرات لأنها لم تحصل على نسبة الموافقة التي حددها الباحث بـ(80%) من مجموع الخبراء الكلي، فاصبح الاختبار يتكون من (30) فقرة موزعة الموضوعات المقرر تدريسها.

4- التجربة الاستطلاعية:

لغرض معرفة المدة التي تستغرقها الإجابة على الاختبار، ووضوح فقراته، وكشف الغامض منها، طبقت الباحثة على عينة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي ولها مواصفات عينة البحث نفسها كان عددها (20) تلميذا، فاتضح ان الفقرات كانت واضحة وغير غامضة لدى التلميذات، وان متوسط الوقت المستغرق في الإجابة هو (40) دقيقة.

التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

أ- مستوى صعوبة الفقرات:

بعد أن حسبت الباحثة معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجدتها بين (0,32) و(0,65)، ويرى (ايبل) أن الفقرات الاختبارية تعد مقبولة إذا كان معدل صعوبتها بين (0,20) و(0,80) وهذا يعني إن فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة (66: Bloom, 1971, p: 66).

ب- قوة تمييز الفقرات:

بعد أن حسبت الباحثة القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وجدتها بين (0,42) و(0,63)، والأدبيات تشير إلى ان الفقرة التي يقل معامل قوتها التمييزية عن (20%) يستحسن حذفها أو تعديلها. (ملحم، 2000، ص 100) لذا أبقت الباحثة على الفقرات جميعها دون حذف أو تعديل.

ج- فعالية البدائل الخاطئة:

عندما يكون الاختبار من نوع الاختيار من متعدد يفترض أن تكون البدائل الخاطئة جذابة للتثبت من أنها تؤدي الدور الموكل إليها في تشتيت انتباه الطلبة الذين لا يعرفون الإجابة الصحيحة، وعدم الاتكال على الصدفة. (ملحم، 2000، ص 101)

وبعد أن أجرت الباحثة العمليات الإحصائية اللازمة لذلك، ظهر لديها ان البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختبار البعدي قد تراوحت ما بين (1⁻ - 34⁻).

ثبات الاختبار:

اختارت الباحثة طريقة إعادة الاختبار لحساب الثبات، إذ اعتمدت درجات عينة التحليل الإحصائي نفسها، وبعد أسبوعين أعاد تطبيق الاختبار على العينة نفسها، وبعد تصحيح الإجابات ووضع الدرجات واستعمال معادلة ارتباط بيرسون (Pearson) بلغ معامل الثبات (80%) وهو معامل ثبات مقبول بالنسبة إلى الاختبارات غير المقننة.

7- الصورة النهائية للاختبار:

بعد إنهاء الإجراءات الإحصائية المتعلقة بالاختبار وفقراته، أصبح الاختبار بصورته النهائية يتكون من (30) فقرات موزعة على الموضوعات المقرر تدريسها (الملحق 4).

أ- مقياس مستوى الطموح:

قامت الباحثة بأعداد مقياس مستوى الطموح ليتناسب مع الفئة العمرية لعينة البحث وعلى غرار المقاييس التي اطلعت عليها ومن خلال هذه المقاييس كونت الباحثة مقياس بصورته الأولية مكونة من 38 فقرة ومقابل 4 بدائل لكل فقرة (دائماً، كثيراً، أحياناً، نادراً)، وبعد الحذف والتعديل أصبح عدد فقرات المقياس (30) فقرة.

أ - صدق المقياس:

وذلك من خلال اعتماد الصدق لظاهري بعد عرض فقرات المقياس على الخبراء في مجال التربية وعلم النفس وتم الاتفاق على اعتماد نسبة 80% فاكثراً لقبول الفقرات وتم حذف 8 فقرات لم تصل إلى هذا المستوى.

ب - التطبيق الأولي للمقياس:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس بصيغته الأولية، على عينة عشوائية من (20) تلميذة من غير عينة البحث وذلك للتأكد من مدى وضوح عبارات المقياس وسهولتها وتحديد مقدار الوقت المستغرق للإجابة على فقرات المقياس، وقد تبين أن جميع الفقرات واضحة ومفهومة، وأن الزمن المستغرق في الإجابة على فقرات المقياس ما بين (20 و 40) دقيقة وبمتوسط مقداره (30) دقيقة، وترى الباحثة أن هذا الوقت مناسب ويمكن إختبار مستوى الطموح بتطبيق المقياس خلال حصة دراسية واحدة، كما في الملحق (5).

ج - ثبات المقياس:

لغرض إيجاد ثبات مقياس الطموح المعد فقد اعتمدت الباحثة طريقة إعادة الاختبار، على نفس المجموعة بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول ثم وجدت معامل ارتباط بيرسون يبين التطبيقين وبلغ (0,83) وهذا يمثل معامل الارتباط.

6- طريقة إعادة الاختبار:

تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية مكونة من (20) تلميذة تم اختيارها عشوائياً من تلميذات ابتدائية المهج للبنات، ثم صححت الإجابات واستخرجت الدرجات للتطبيقين ثم استخرجت معامل الارتباط منها فوجدت أنه (0,77) وهو معامل ثبات يمكن الاعتماد عليه، وبذلك يكون المقياس جاهز للتطبيق النهائي و(30) فقرة وأعطيت الأوزان (دائماً=4، كثيراً=3، أحياناً=2، نادراً=1)، وبذلك تكون حدود درجات المقياس من 30-120 درجة والمتوسط الفرضي=75 درجة وتكون النسبة المئوية للوسط الفرضي 62.5%

تاسعاً / تطبيق التجربة:

اتبعت الباحثة في أثناء تطبيق التجربة ما يأتي:

- 1- باشرت بتطبيق التجربة على تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة يوم 2014/9/22 بتدريس ثلاثة حصص لكل اسبوع ولكل مجموعة، إذ أنهيت التجربة يوم 2015/11/21 بإجراء الاختبار التحصيلي لمعرفة مدى الاستفادة من استراتيجية (فكر - زوج - شارك).

عاشراً / الوسائل الإحصائية:

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات بحثها وتحليل نتائجها:

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

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي وفي تحليل النتائج.

2-اختبار (كا2) مربع كاي:

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي في متغيري التحصيل الدراسي للآباء والأمهات.

3-معامل ارتباط بيرسون (Pearson):-

استعملت هذه الوسيلة لحساب ثبات الاختبار:

4- معامل الصعوبة:

استعملت هذه الوسيلة لحساب معاملات صعوبة فقرات الاختبار:

5- معامل قوة التمييز:-

استعملت هذه الوسيلة لحساب معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبار.

6- فعالية البدائل الخاطئة:

استعملت هذه الوسيلة لإيجاد فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات السؤال الاول في الاختبار التحصيلي البعدي.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج:

للوصول الى هدف البحث والتحقق من الفرضية الصفرية الاولى التي تنص على (ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تحصيل التلميذات اللاتي يدرسن باستخدام استراتيجية (فكر - زوج - شارك)، ومتوسط درجات تحصيل التلميذات اللاتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية في مادة الجغرافية. استخدمت الباحثة الاختبار التائي (T- test) لعينتين مستقلتين، لاختبار الدلالة الاحصائية للفرق بين متوسطين حسابيين لدرجات تلميذات المجموعتين في الاختبار التحصيلي البعدي. والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للاختبار التحصيلي البعدي

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	التباين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد افراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة						
دالة احصائية عند مستوى 0.05	1,99	2.181	74	20.133	4.487	17.394	38	التجريبية
				20.757	4.556	15.131	38	الضابطة

الفرضية الثانية: التي تنص: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات مقياس مستوى الطموح لتلميذات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن باستراتيجية (فكر - زوج - شارك) وبين المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية.

للتأكد من مدى تحقق هذا الهدف طبقت الباحثة مقياس مستوى الطموح على عيني البحث (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) بعد الانتهاء من التجربة والجدول (11) يوضح النتائج التي توصل لها.

جدول (11)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار مقياس الطموح (التطبيق البعدي)

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	38	75.32	68.61	47	2.181	1.99	دالة احصائية عند مستوى 0.05
الضابطة	38	70.54	35.9				

ثانياً: تفسير النتائج:

اظهرت النتائج تفوق تلميذات المجموعة التجريبية على تلميذات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي الذي تم اجراؤه بعد انتهاء مدة التجربة.

وهذا التفوق يعزى على وفق رأي الباحثة الى واحد او اكثر من الاسباب الاتية:

- 1- استراتيجية (فكر - زوج - شارك) تساعد على جعل المعلومات منظمة ومتسلسلة مما يدفع التلاميذ الى تذكر الموضوعات.
- 2- استراتيجية (فكر - زوج - شارك) تسهم بشكل فعال في تحديد العلاقات القائمة بين الافكار وتحديد النقاط البارزة والتمييز بين النقاط والافكار الرئيسة والثانوية وقد كان له الاثر البالغ في استيعاب المعلومات وفهمها.
- 3- ان استخدام استراتيجية (فكر - زوج - شارك) اسهم وبشكل واضح في تحسين تحصيل التلميذات في مادة الجغرافية، وترى الباحثة ان تقسيم الطالبات الى مجموعات وتنفيذهن للمهام عندما تم طرح السؤال من قبل المعلمة وتفكير التلميذة مع نفسها في ايجاد حل للمشكلة يهيء لها الفرصة للمناقشة مع زميلتها في الخطوة التالية وهذا ما يجعل مشاركتها مع تلميذات الصف يكون اكثر فاعلية مما اسهم في تحسين تحصيلهن وانعكس ذلك في الاختبار التحصيلي.

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الباحثة يمكن استنتاج ما يأتي:

- 1- استراتيجية (فكر - زوج - شارك) لها اثر ايجابي في زيادة تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة الجغرافية اكثر من الطريقة الاعتيادية.
- 2- ان استراتيجية (فكر - زوج - شارك) تعمل على ترسيخ المعلومات وتسهيل التعلم لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة الجغرافية.
- 3- قيام مديرية الإعداد والتدريب في وزارة التربية بحث معلمي ومعلمات مادة العلوم على اعتماد استراتيجية (فكر - زوج - شارك) لدورها الايجابي في تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة الجغرافية، فضلاً عن نمو مستوى طموحهن.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي:

- ضرورة اهتمام معلمي مادة الجغرافية ومعلماتها باستخدام استراتيجية (فكر - زوج - شارك) لكل موضوع من موضوعات الكتب المنهجية المقررة، بحيث تلائم القدرات العقلية والمعرفية للتلميذات ولاسيما الخصوص تلميذات الصف الخامس الابتدائي.
- استمرارية اقامة دورات تدريبية للمعلمين لتزويدهم باحدث الاساليب والطرائق التدريسية.

ثالثاً: المقترحات:

- استكمالاً لما توصلت اليه هذه الدراسة، نقترح الباحثة اجراء دراسة مماثلة لها:
- مراحل ومواد دراسية اخرى.
 - الموازنة على وفق متغير الجنس.
 - دراسة جوانب غير التحصيل، مثل اكتساب المهارات او الاتجاهات نحو مادة الجغرافية.

المصادر

- 1- ابراهيم، علي(1996) معرفة العلاقة بين مؤشرات مستوى الطموح والتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، قسم علم النفس، (رسالة ماجستير) جامعة عين شمس، القاهرة.
2. أبو زايد، أحمد عبد الله عودة (1999). دراسة مستوى الطموح وعلاقته بالقدرات الابتكارية لدى طلاب المرحلة الثانوية في السودان وفلسطين " رسالة ماجستير غير منشورة، السودان - جامعة السودان.
3. ابو سرحان، عطية عودة (2000) دراسات في اساليب التربية الاجتماعية، ط1، دار الخليج للنشر، عمان.
4. ابو غالي، سليم محمد(2010)، اثر توظيف استراتيجية (فكر- زواج - شارك) على تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الاساسي، (رسالة ماجستير غير منشورة)الجامعة الاسلامية، كلية التربية، غزة.
5. ابو الكشك، محمد نايف (2000) الدور الجديد للمعلم العربي في مواجهة التحديات في القرن الحادي والعشرين، ملخصات بحوث المؤتمر الفكري السابع لاتحاد التربويين العرب (5 - 8) شباط.
6. احمد، سماح عبد الحميد (2006)، اثر استخدام استراتيجية (فكر -زواج- شارك) في تنمية التفكير النقد في الرياضيات وفي مواقف حياتية لطلاب المرحلة الاعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس.
7. الاسدي، سعيد جاسم، محمد حميد المسعودي(2015)، استراتيجيات وطرائق تدريس حديثة في الجغرافيا، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، الاردن.
8. بدوي، رمضان مسعد (2010)، التعلم النشط، دار الفكر، ط1، عمان، الاردن.
9. جابر، عبد الحميد(1982)، التعلم وتكنولوجيا التعليم، ط1، دار النهضة العربية القاهرة.
10. جامل، عبد الرحمن عبد السلام(2000)، طرائق تدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط2، دار المناهج للنشر والتوزيع، الاردن.
- 11- الحبيب، مصدق جميل (1981)، التعليم والتنمية الاقتصادية، دار الرشيد للطباعة، بغداد.
- 12 دروزه، افنان نظير(2000)، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق، عمان، الاردن.
- 13- دسوقي، كمال محمد، (1988)، ذخيرة علوم النفس تعريف مصطلحات اعلام علوم النفس، مكتبة الدار الدولية، للنشر والتوزيع، القاهرة.
- 14- ريان، فكري حسن (1979) التدريس، اهدافه، اسسه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، ط2، عالم الكتب، القاهرة.
- 15- سليمان، نايف، وآخرون(1996) الجامع في اللغة العربية، ط4، دار صفاء للنشر، عمان.
- 16— الشرقاوي، انور(1983)، حول صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الكويت، جامعة الكويت، بحوث التربية والتعليم، تحرير حامد عبد العزيز الفقي، منشورات مجلة دراسات الخليج العربي والجزيرة العربية.
- 17- الشلش، علي حسين(1979)، الكرة الأرضية من الوسائل المساعدة في تدريس الجغرافية، منشورات جامعة البصرة.
- 18- الطيطي، محمد حمد (2002) الدراسات الاجتماعية، طبيعتها أهدافها طرائق تدريسها، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 19- عبد الله، أحمد(2003)، طرق تدريس الجغرافية، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- 20- عبد الفتاح، كاميليا (1984). مستوى الطموح والشخصية، القاهرة، مصر.
- 21- عبد الوهاب، سيد عبد العظيم، (1992 م)، دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض القدرات العقلية والسمات الانفعالية للشخصية خلال بعض مراحل النمو"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر
- 22- عبود، سهاد عبد الامير (2007) " اثر أنموذج رايجلوث في اكتساب المفاهيم الكيميائية واسبقائها وتنمية حب الاستطلاع العلمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط "، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية - ابن الهيثم، جامعة بغداد، بغداد، العراق.
- 23- عطيه، ابراهيم(1995)، المعاملة الوالدية للابناء وعلاقتها بمستوى الطموح دراسة مقارنة بين تلاميذ المرحلة الاعدادية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- 24- علي، محمد النوبي محمد(2010)، مقياس مستوى الطموح لذوي الاعاقة السمعية والعادين، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، الاردن.
- 25- علام، صلاح الدين محمود (2000)، القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 26- قطامي، يوسف وعائضة القطامي(1998). نماذج التدريب الصفي، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
- 27- كوجك، كوثر حسين وآخرون (2008). تنوع التدريس في الفصل (دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، مكتب اليونسكو الاقليمي، بيروت.
28. المحاميد، هاشم هزاع (2008)، اثر نموذجين تدريسيين الى حل المشكلات وفق المزاوجة والمشاركة ووقت الانتظار في اكتساب المفاهيم البيولوجية لدى طلبة المرحلة الاساسية، مجلة التربية العلمية، المجلد الحادي عشر، العدد الثالث، ص 43- 68، القاهرة.
29. المسعودي وآخرون، محمد حميد (2015) تطبيق تدريس الجغرافيا التربوي، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، الاردن.
- 30- ملحم، سامي محمد (2000). _القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
- 31- النعيمي، طارق اسماعيل خليل(2001)، اثر ثلاثة استراتيجيات قبلية لتدريس المطالعة في الاستيعاب القرائي والاداء التعبيري لدى طلبة الصف الرابع الاعدادي العام، اطروحة دكتوراه - منشورة، كلية التربية /ابن رشد، جامعة بغداد.
- 32- وزارة التربية والتعليم (1996)، التقرير الوطني لدولة قطر حول تطوير التربية والتعليم، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، الدوحة.
- 33- الوائلي، سعاد عبد الكريم (1996). اثر اسلوب السندة في تحصيل طالبات الصف الخامس الاعدادي في مادة الادب والنصوص، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بغداد.
- 34- يحيى، حسن بن عايل(2005)، الجغرافية التربوية، مطبعة اليازوري العلمية للنشر والتوزيع - عمان.
- 35- ينس، اريلد هولت(1998)، الجغرافيا تاريخها ومفاهيمها، ترجمة الدكتور عوض يوسف الحداد وابو القاسم عمر اشتيوي، منشورات جامعة فارينوس ط1، ليبيا.
- 36 Allen,D.& Tanner,k.(2002).Approaches in cell Biology Teaching.cell Biology Education Features valume ,spring/summer.
- 37 Bloom , B. S. (1971) Hand book on Formative and Summative Evaluation of Student Learning ,New York, McGraw- Hill Book Com.
- 38 _Good, V.C.(1973) Dictionary of Education.3rd ,Ed.. Mc. Grow hill. New York

ملحق رقم (1)

قائمة اسماء السادة الخبراء

ت	الاسم واللقب العلمي	الاختصاص	مكان العمل	الاهداف السلوكية	الخطط التدريسية	الاختبار التحصيلي	مقياس الطموح
1	ا.د حسين ربيع	علم النفس التربوي	جامعة بابل/كلية التربية	*	*	*	*
2	ا.د فاهم الطريحي	قياس وتقويم	جامعة بابل/كلية التربية	*	*	*	*
3	ا.د عبد السلام جود ت	قياس وتقويم	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية	*	*	*	*
4	ا.دعماد حسين المرشدي	علم النفس التربوي	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية	*	*	*	*
5	ا.م.د محمد حميد المسعودي	طرائق تدريس العلوم الاجتماعية	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية	*	*	*	*
6	أ.م.د. حمدان مهدي الجبوري	طرائق تدريس العلوم الاجتماعية	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية	*	*	*	*
7	م.د. مهدي جادر	طرائق تدريس العلوم الاجتماعية	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية	*	*	*	*
8	أ.م.د. جنان مرزة حمزة	طرائق تدريس العلوم الاجتماعية	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية	*	*	*	*

ملحق رقم (2)

جامعة بابل

كلية التربية الأساسية

قسم الدراسات العليا / الماجستير

طرائق تدريس الاجتماعيات

م/ استبانة الاهداف السلوكية

الأستاذ الدكتور الفاضل..... المحترم / المحترمة

تحية طيبة:-

تروم الباحثة دراستها الموسومة عن ((اثر استخدام استراتيجية ليتمان في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي ومستوى طموحهن في مادة الجغرافية)) وقد أعدت الباحثة أهدافا سلوكية للوحدة الاولى من كتاب الجغرافية وفقا للمستويات الثلاثة الأولى (تذكر، استيعاب، تطبيق) من تصنيف بلوم في المجال المعرفي ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية ومكانة علمية فان الباحثة يسعد بها ان تكونوا من بين السادة الخبراء الذين يقررون صلاحية الأهداف وعدم صلاحيتها. يرجى تفضلكم بالاطلاع ووضع علامة () في الحقل المناسب وحذف أو إضافة أو تعديل ما ترونه مناسباً. مع خالص الشكر والامتنان

الباحثة: م.م. سجي عبد مسرهد

الاهداف السلوكية الخاصة بمحتوى الوحدة الاولى (جغرافية وطننا العراق) من كتاب الاجتماعيات للصف الخامس الابتدائي

ت	الاهداف السلوكية	المستوى	الهدف السلوكي		
			صالح	غير صالح	يحتاج الى تعديل
	الفصل الاول: موقع العراق				
	جعل التلميذة قادرة على أن:				
1	تؤشر على الخريطة موقع العراق من الوطن العربي	تطبيق			
2	تؤشر على الخريطة موقع الدول العربية المجاورة للعراق	تطبيق			
3	تؤشر على الخريطة موقع العراق من العالم	تطبيق			
4	تبين اهمية موقع العراق	فهم			
5	تذكر اسم القارة التي يقع فيها العراق	تذكر			
6	تذكر اسم المنفذ البحري الذي يطل عليه العراق من جهة الجنوب من الوطن العربي	تذكر			
7	تعرف مفهوم المحافظة بأسلوبها الخاص	فهم			
8	تذكر عدد محافظات العراق	معرفة			
9	تذكر اسم المحافظة التي تسكن فيها	معرفة			
10	تؤشر على الخريطة السماء المحافظة التي تسكن فيها	تطبيق			
11	تذكر المحافظات التي تجاور المحافظة التي تسكن فيها	معرفة			
12	تعرف مفهوم القضاء	معرفة			
13	تعرف مفهوم الناحية	معرفة			
14	تذكر اصغر وحدة في التنظيم الاداري	معرفة			
15	تعرف خطوط الطول	معرفة			
16	تعرف دوائر العرض	معرفة			
17	تقارن بين خطوط الطول ودوائر العرض	فهم			
18	تبين أي خطي طول يمتد العراق	فهم			
19	تحدد دائرتي العرض اللتين ينحصر بينهما العراق	فهم			

الفصل الثاني: الظواهر الطبيعية والبشرية في العراق					
اولاً: الظواهر الطبيعية(السطح، المناخ، النبات الطبيعي، الموارد المائية)					
جعل التلميذة قادرة على أن:					
20	تعدد اهم الظواهر التضاريسية الموجودة في العراق	معرفة			
21	تعلم تنوع ظواهر السطح في العراق	فهم			
22	تعلم تنوع النشاط الاقتصادي والثروات الطبيعية والمناطق السياحية في العراق	فهم			
23	تذكر الجهة التي تقع فيها المنطقة الجبلية في العراق	معرفة			
24	تذكر مساحة المنطقة الجبلية من العراق	معرفة			
25	تذكر اعلى سلسلة جبلية في العراق	معرفة			
26	تذكر اعلى قمة جبلية في العراق	معرفة			
27	تعدد اشهر السهول الموجودة في المنطقة الجبلية في العراق	معرفة			
28	تذكر مساحة المنطقة المتموجة في العراق	معرفة			
29	تذكر الجهة التي تقع فيها المنطقة المتموجة من العراق	معرفة			

30	تعدد ابرز المرتفعات الموجودة في المنطقة المتموجة من العراق	معرفة		
31	تذكر ابرز السهول الموجودة في المنطقة المتموجة من المنطقة الجبلية.	معرفة		
32	تذكر الهضبة التي تقع في المنطقة المتموجة	معرفة		
33	تذكر مساحة منطقة السهل الرسوبي في العراق	معرفة		
34	تذكر الجهة التي تقع فيها منطقة السهل الرسوبي من العراق.	معرفة		
35	تبين اهمية منطقة السهل الرسوبي	فهم		
36	تعدد اهم الموارد الاقتصادية الموجودة في منطقة السهل الرسوبي	معرفة		
37	تذكر مساحة منطقة الهضبة الغربية في العراق	معرفة		
38	تبين اهم ظاهرة طبيعية تتميز بها منطقة الهضبة الغربية	فهم		
39	تذكر الجهة التي تقع فيها منطقة الهضبة الغربية من العراق	معرفة		
40	تعدد اهم الثروات الاقتصادية التي توجد في المنطقة الغربية	معرفة		
41	تؤشر على خريطة العراق المناطق التي يوجد فيها الفوسفات	تطبيق		
42	تعلل اختلاف مناخ وطقس العراق	فهم		
43	تعرف درجة الحرارة	معرفة		
44	تعلل اعتدال درجة الحرارة في فصل الصيف بالمناطق الجبلية مقارنة بالمناطق الجنوبية	فهم		
45	تعدد اهم الاقاليم المناخية الموجودة في العراق	معرفة		
46	تعرف النبات الطبيعي	معرفة		
47	تعلل تنوع النبات الطبيعي في العراق	فهم		
48	تعدد اقسام النبات الطبيعي في العراق	معرفة		
49	تعلل ان كثافة المناطق الجبلية اكثر انباتاً	فهم		
50	تعدد اهم نباتات المنطقة الجبلية	معرفة		
51	تعلل ان المناطق الشرقية للسهل الرسوبي اهم مناطق الرعي	فهم		
52	تذكر اهم نباتات ضفاف الانهار	معرفة		
53	تعلل ان نباتات المنطقة الصحراوية قادرة على تحمل الظروف القاسية كالجفاف	فهم		
54	تعدد اهم نباتات المنطقة الصحراوية	معرفة		
55	توضح اهمية النبات الطبيعي في العراق	فهم		
56	تعدد مصادر المياه في العراق	معرفة		
57	تذكر الاقسام التي يكثر فيها سقوط الامطار في العراق.	معرفة		
58	تذكر اهم الموارد المائية في العراق	معرفة		
59	تذكر المرتفعات التي ينبع منها نهر دجلة	معرفة		
60	تعدد اهم روافد نهر دجلة	معرفة		
61	تذكر المرتفعات التي تنبع منها نهر الفرات	معرفة		
62	تعرف شط العرب	معرفة		
63	تبين اهم المشاكل التي تعاني منها مصارد المياه في العراق	فهم		
64	توضح الحلول الواجب اتباعها في المحافظة المياه	فهم		
	ثانياً: الظواهر البشرية(السكان، الزراعة، الثروة الحيوانية، النفط والموارد المعدنية، الصناعة، وسائل النقل، السياحة والاصطياف)			
65	تعدد العوامل المؤثرة على توزيع السكان في العراق	معرفة		
66	تذكر المنطقة التي يتركز فيه توزيع السكان في العراق	معرفة		

67	تعلل تركيز توزيع السكان في مناطق السهل الرسوبي	فهم		
68	تعلل ان الزراعة تحتل مساحة واسعة في العراق	فهم		
69	تذكر اهم محصول زراعي في العراق	معرفة		
70	تؤشر على الخريطة الجهة التي يكثر فيها زراعة التمور في العراق؟	تطبيق		
71	تذكر المناطق التي توجد فيها الثروات الحيوانية من العراق.	معرفة		
72	تبين اهمية الثروة الحيوانية في العراق	فهم		
73	تذكر اهم مصدر معدني موجود في العراق	معرفة		
74	تذكر اهم الحقول النفطية الموجودة في العراق	معرفة		
75	تعدد اهم الحقول الشمالية للنفط في العراق	معرفة		
76	تعدد اهم الحقول الجنوبية للنفط في العراق	معرفة		
77	تعدد اهم الحقول الوسطى للنفط في العراق	معرفة		
78	تذكر اهم الصناعات التي يدخل فيها الغاز الطبيعي	معرفة		
79	تذكر اهم الصناعات التي يدخل فيها الكبريت	معرفة		
80	تذكر اهم حقول الكبريت	معرفة		
81	تذكر اهم الصناعات التي يدخل فيها الفوسفات	معرفة		
82	تذكر المنطقة التي تنتج الاسمدة الفوسفاتية	معرفة		
83	تعلل تنوع الصناعات في العراق	فهم		
84	تذكر اهم الصناعات التي يشتهر بها العراق	معرفة		
85	تعدد اهم وسائل النقل في العراق	معرفة		
86	تذكر اهم الطرق البرية في العراق	معرفة		
87	تذكر اهم الطرق المائية الداخلية في العراق	معرفة		
88	تذكر اهم الطرق الجوية في العراق	معرفة		
89	تبين اهمية النقل المائية الخارجية في العراق	فهم		
90	تؤشر على الخريطة اهم الموانئ الموجودة في جنوب العراق	تطبيق		
91	تعلل انشاء العديد من المطارات في مدن العراق	فهم		
92	تذكر اهم المطارات الموجودة في جنوب العراق	معرفة		
93	تذكر اهم المطارات الموجودة في وسط العراق	معرفة		
94	تؤشر على الخريطة اهم المطارات التي توجد في شمال العراق	تطبيق		
95	تذكر المحافظة التي توجد فيها الاثار التاريخية في وسط العراق	معرفة		
97	تعلل تنوع الاثار التاريخية في مدن العراق	فهم		
98	تعلل وجود المصايف في شمال العراق	فهم		
99	تؤشر على الخريطة اهم المصايف الموجودة في شمال العراق	تطبيق		
100	تذكر اهم العتبات المقدسة الموجودة في وسط العراق	معرفة		

ملحق رقم (3)

خطوات تدريس (المادة) باستخدام استراتيجية لي مان (فكر - زوج - شارك)

المادة: الجغرافية

الصف: الخامس (ب) التاريخ:

أولاً:- الأهداف الخاصة:-

مساعدة التلميذات على اكتساب ما يأتي:-

1-التعميمات العلمية:

1-1: النباتات الطبيعية كثيرة ومتنوعة.

1-2: النباتات الطبيعية مختلفة في المناطق التي توجد فيها.

المهارات:-

1-2: تدريب التلميذات على رسم خريطة العراق لتوزيع النبات الطبيعي.

2-2: تشجيع التلميذات على جلب صور للنبات الطبيعي.

3-الاتجاهات:-

1-3: غرس الاتجاه نحو مادة الجغرافية.

2-3: الرغبة في معرفة المعلومات الجغرافية في الصحف والمجلات والنشرات المدرسية.

3-3: الرغبة في العمل الجماعي والتعاون مع الآخرين.

4-3: الرغبة في الاستفسار والتساؤل.

ثانياً:- الأغراض السلوكية:-

جعل التلميذة قادرة على أن:-

1-2: تعرف النبات الطبيعي.

2-2: تبين انواع النبات الطبيعي الذي يوجد في العراق.

3-2: تعطي مثلاً غير ماورد في الكتاب للنبات الطبيعي.

ثالثاً:- الوسائل التعليمية:-

- الكتاب- خريطة العراق لتوزيع النبات الطبيعي - صور من الكتاب المدرسي.

التمهيد:

يتصف النبات الطبيعي في وطننا العراق بتنوعه نتيجة تنوع مناخه فضلاً عن التنوع في مظاهر سطحه، فمنه ماهو مثمر وغير مثمر مثل الاشجار والحشائش والشجيرات ومنه ما يتحمل العطش وقلة المياه، ومنه ما يكون غذاء للإنسان او لاغراض صناعية، فما المقصود بالنبات الطبيعي؟ وما علاقة انواع النبات الطبيعي بالصفات التي يتحلى بها النبات الطبيعي؟ وماهي اوجه الاختلاف الذي يوجد بين انواع النبات الطبيعي؟ تلك التساؤلات محور درسنا لهذا اليوم.

العرض:

تبدأ المعلمة بطرح السؤال وتعطي فترة زمنية للتفكير في الاجابة من قبل التلميذة كلاً بمفردها ومن ثم المشاركة الزوجية لكل تلميذتين لايجاد الحل للسؤال المطروح ومن ثم المشاركة الجماعية للوصول الى الاجابة المنطقية وكالاتي:

المعلمة: مالمقصود بالنبات الطبيعي

تلميذة اولى: هو الذي ينمو دون تدخل الانسان في انباته.

تلميذة ثانية: يحتاج الى ظروف مناخية مثل درجة الحرارة والامطار.

- المعلمة: احسنتن فالنبات الطبيعي هو الذي ينمو دون تدخل الانسان في انباته ويحتاج الى ظروف مناخية مثل درجة الحرارة والامطار .

المعلمة: لماذا تعد النباتات الاتية(البلوط، الحشائش القصيرة، البردي، العاقول) من النباتات الطبيعية؟
البلوط:

تلميذة اولى: ينمو دون تدخل الانسان في انباته

تلميذة ثانية: ويحتاج الى ظروف مناخية مثل درجة الحرارة والامطار .

الحشائش القصيرة:

تلميذة اولى: تنمو دون تدخل الانسان في انباته

تلميذة ثانية: تحتاج الى ظروف مناخية مثل درجة الحرارة والامطار .

: البردي:

تلميذة اولى: ينمو دون تدخل الانسان في انباته

تلميذة ثانية: يحتاج الى ظروف مناخية مثل درجة الحرارة والامطار .

: العاقول:

تلميذة اولى: ينمو دون تدخل الانسان في انباته

تلميذة ثانية: يحتاج الى ظروف مناخية مثل درجة الحرارة والامطار .

المعلمة: بماذا تتشابه انواع النباتات الطبيعية اعلاه؟

تلميذة اولى: تنمو دون تدخل الانسان في انباته

تلميذة ثانية: وتحتاج الى ظروف مناخية مثل درجة الحرارة والامطار .

المعلمة: فما اوجه الاختلاف بين انواع النباتات الطبيعية اعلاه؟

تلميذة اولى: البلوط ينمو في المنطقة الجبلية.

تلميذة ثانية: الحشائش القصيرة تنمو في المنطقة المتموجة.

تلميذة اولى: البردي ينمو على ضفاف الانهار .

تلميذة ثانية: العاقول ينمو في المنطقة الصحراوية.

تطلب المعلمة من الازواج الكف من المحاورة والمشاركة الجماعية باشراف المعلمة ومن ثم كتابة ما تم التوصل اليه من قبل الازواج الثنائية في ملخص سبوري.

المعلمة: فالنبات الطبيعي هو الذي ينمو دون تدخل الانسان في انباته ويحتاج الى ظروف مناخية مثل درجة الحرارة والامطار .

فالبلوط والحشائش القصيرة والبردي والعاقول جميعها نباتات طبيعية تنمو دون تدخل الانسان في انباته وتحتاج الى ظروف مناخية مثل درجة الحرارة والامطار ، لكنها تختلف فيما بينها في المناطق التي توجد فيها فمنها ما توجد في المنطقة الجبلية ومنها ما يوجد في المنطقة المتموجة ومنها ما يوجد على ضفاف الانهار ومنها ما يوجد في المنطقة الصحراوية.

التقويم:

س/ ما هو تعريف النبات الطبيعي؟

س/ هل تعتبر الحشائش القصيرة من النباتات الطبيعي؟

س/ هل تختلف النباتات الطبيعية فيما بينها؟

الواجب البيتي:-

- اهم الموارد المائية في العراق

- بالمشاكل التي تعاني منها الموارد المائية في العراق والحلول الواجب اتباعها للمحافظة عليها.

خطوات تدريس (المادة) باستخدام الطريقة الاعتيادية

المدرسة: المادة: الجغرافية

الصف: الخامس (ب) التاريخ:

أولاً:- الأهداف الخاصة:-

مساعدة التلميذات على اكتساب ما يأتي:-

1- التعميمات العلمية:

1-1: النباتات الطبيعية كثيرة ومتنوعة.

1-2: النباتات الطبيعية مختلفة في المناطق التي توجد فيها.

المهارات:-

1-2: تدريب التلميذات على رسم خريطة العراق لتوزيع النبات الطبيعي.

2-2: تشجيع التلميذات على جلب صور للنبات الطبيعي.

3- الاتجاهات:-

1-3: غرس الاتجاه نحو مادة الجغرافية

2-3: الرغبة في معرفة المعلومات الجغرافية في الصحف والمجلات والنشرات المدرسية.

3-3: الرغبة في العمل الجماعي والتعاون مع الآخرين.

4-3: الرغبة في الاستفسار والتساؤل.

ثانياً:- الأغراض السلوكية:-

جعل التلميذة قادرة على أن:-

1-2: تعرف النبات الطبيعي.

2-2: تبين انواع النبات الطبيعي الذي يوجد في العراق.

3-2: تعطي مثلاً غير ما ورد في الكتاب للنبات الطبيعي.

ثالثاً:- الوسائل التعليمية:-

- الكتاب- خريطة العراق لتوزيع النبات الطبيعي - صور من الكتاب المدرسي.

التمهيد:

يتصف النبات الطبيعي في وطننا العراق بتنوعه نتيجة تنوع مناخه فضلاً عن التنوع في مظاهر سطحه، فمنه ما هو مثمر وغير مثمر مثل الاشجار والحشائش والشجيرات ومنه ما يتحمل العطش وقلة المياه، ومنه ما يكون غذاء للإنسان او لاغراض صناعية، فما المقصود بالنبات الطبيعي؟ وما علاقة انواع النبات الطبيعي بالصفات التي يتحلى بها النبات الطبيعي؟ وماهي اوجه الاختلاف الذي يوجد بين انواع النبات الطبيعي؟ تلك التساؤلات محور درسنا لهذا اليوم.

العرض:

المعلمة: ماالمقصود بالنبات الطبيعي

تلميذة: هو الذي ينمو دون تدخل الانسان في انباته

تلميذة: ويحتاج الى ظروف مناخية مثل درجة الحرارة والامطار.

- المعلمة: احسنن فالنبات الطبيعي هو الذي ينمو دون تدخل الانسان في انباته ويحتاج الى ظروف مناخية مثل درجة الحرارة والامطار.

المعلمة: لماذا تعد النباتات الاتية (البلوط، الحشائش القصيرة، البردي، العاقول) من النباتات الطبيعية؟
البلوط:

تلميذة: لأنها تنمو دون تدخل الانسان في انباته ويحتاج الى ظروف مناخية مثل درجة الحرارة والامطار.

المعلمة: بماذا تتشابه انواع النباتات الطبيعية اعلاه؟

تلميذة: تنمو دون تدخل الانسان في انباته وتحتاج الى ظروف مناخية مثل درجة الحرارة والامطار.

المعلمة: فما اوجه الاختلاف بين انواع النباتات الطبيعية اعلاه؟

تلميذة: البلوط ينمو في المنطقة الجبلية.

تلميذة: الحشائش القصيرة تنمو في المنطقة المتموجة.

تلميذة: البردي ينمو على ضفاف الانهار.

تلميذة: العاقول ينمو في المنطقة الصحراوية.

المعلمة: فالنبات الطبيعي هو الذي ينمو دون تدخل الانسان في انباته ويحتاج الى ظروف مناخية مثل درجة الحرارة والامطار.

فالبلوط والحشائش القصيرة والبردي والعاقول جميعها نباتات طبيعية تنمو دون تدخل الانسان في انباته وتحتاج الى ظروف مناخية مثل درجة الحرارة والامطار، لكنها تختلف فيما بينها في المناطق التي توجد فيها فمنها ما توجد في المنطقة الجبلية ومنها ما يوجد في المنطقة المتموجة ومنها ما يوجد على ضفاف الانهار ومنها ما يوجد في المنطقة الصحراوية.

التقويم:

س/ ما هو تعريف النبات الطبيعي؟

س/ هل تعتبر الحشائش القصيرة من النبات الطبيعي؟

س/ هل تختلف النباتات الطبيعية فيما بينها؟

الواجب ألبيتي:-

- اهم الموارد المائية في العراق.

- مالمشاكل التي تعاني منها الموارد المائية في العراق والحلول الواجب اتباعها للمحافظة عليها

ملحق رقم (4)

الاختبار التحصيلي البعدي

أختر البديل المناسب لكل من العبارات التالية، وذلك بوضع علامة (✓) في المكان المخصص في ورقة الاجابة:-

1. يجاور العراق من جهة الغرب الدول التالية:

أ) سوريا ب) تركيا ج) اليمن د) السعودية

2. يقع العراق في قارة:

أ) اوربا ب) افريقيا ج) اسيا د) استراليا

3. عدد محافظات العراق هي:

أ) 15 ب) 18 ج) 20 د) 16

4. اصغر وحدة في التنظيم الاداري هي

أ) الناحية ب) المحافظة ج) العاصمة د) القضاء

5. يقع العراق بين خطي طول:

أ) (39، 48) شرقاً ب) (30، 40) شرقاً ج) (25، 30) شرقاً د) (30، 50) شرقاً

6. تذكر مساحة مساحة المنطقة الجبلية في العراق:

- أ) 4% ب) 5% ج) 7% د) 6%
7. أعلى قمة جبلية في العراق هي:
- أ) السندي ب) رانية ج) شهرزود د) هلكرد
8. تشغل مساحة المنطقة المتموجة في العراق هي:
- أ) 15% ب) 20% ج) 10% د) 5%
9. أهم المرتفعات الموجودة في المنطقة المتموجة هي:
- أ) حميرين ب) حصاروست ج) هلكرد د) كركوك
10. تبلغ مساحة منطقة البسهل الرسوبي
- أ) 20% ب) 30% ج) 15% د) 24%
11. الطابع الصحراوي من أهم الظواهر الطبيعية التي توجد في:
- أ) المنطقة الجبلية ب) المنطقة المتموجة ج) الهضبة الغربية د) السهل الرسوبي
12. يوجد الفوسفات في المناطق:
- أ) المنطقة المتموجة ب) السهل الرسوبي ج) الهضبة الغربية د) المنطقة الجبلية
13. الأقاليم المناخية الموجودة في العراق هي:
- أ) البحر الأحمر ب) البحر المتوسط ج) البحر الميت د) البحر الأسود
14. النباتات الموجودة في المناطق الجبلية هي:
- أ) الصفصاف ب) الشوك ج) الجوزد د) البردي
15. النباتات التي تتحمل الظروف القاسية كالجفاف هي:
- أ) الشوكية ب) الحشائش القصيرة ج) ضفاف الأنهار د) الحشائش الطويلة
16. تكثر أمطار العراق في الجزء:
- أ) الشمالي الغربي ب) الشمال والشمالي الشرقي ج) الجنوبي الغربي د) الجنوب الشرقي
17. يعد نهري دجلة والفرات من أهم الموارد:
- أ) الجوفية ب) البحرية ج) الأهوار د) السطحية
18. ينبع نهر الفرات من المرتفعات الواقعة في:
- أ) جنوب تركيا ب) شمال تركيا ج) شرق تركيا د) غرب تركيا
19. يتركز أكثر سكان العراق في:
- أ) المنطقة الجبلية ب) السهل الرسوبي ج) الهضبة الغربية د) المنطقة المتموجة
20. أهم محصول زراعي موجود في العراق هو:
- أ) القطن ب) قصب السكر ج) التمرور د) التبغ
21. تنتشر الثروة الحيوانية في:
- أ) شمال العراق ب) جنوب العراق ج) وسط العراق د) في جميع أنحاء العراق
22. أهم مصدر معدني موجود في العراق هو:
- النفط ب) الكبريت ج) الفوسفات د) الغاز الطبيعي
23. من أهم الحقول النفطية الموجودة في شمال العراق هي:
- الزبير ب) بابا كركر ج) الاحدب د) الفكة
24. من أهم حقول الكبريت الموجودة في العراق هي:

- أ) (المشرق ب) (الاحدب ج) (باي حسن د) (مجنون
25. يعتبر ميناء ام قصر من اهم الموانئ الموجودة في
العمارة ب) (البصرة ج) (الديوانية د) (الناصرية
26. من طرق النقل التي تعد لها اهمية كبيرة في التجارة بالعراق هي الطرق:
أ) (الجوية ب) (النقل المائية الداخلية ج) (البرية د) (النقل المائية الخارجية
27. اهم المطارات الموجودة في العراق هو مطار:
أ) (بابل ب) (كربلاء ج) (النجف د) (الديوانية
28. يعود تنوع الاثار التاريخية الموجودة في العراق الى:
أ) (موقع العراق ب) (تنوع مناخه وتضاريسه ج) (مساحة العراق د) (تطوره التاريخي
29. يوجد مصيف شقلاوة في:
أ) (اربيل ب) (سليمانية ج) (ديالى د) (دهوك
30. اهم العتبات المقدسة موجودة في:
أ) (شمال العراق ب) (وسط العراق ج) (غرب العراق د) (جنوب العراق

ملحق (5) مقياس الطموح

الاسم:

الشعبة:

يهدف هذا المقياس إلى معرفة موافقتك أو معارضتك لبعض العبارات المرتبطة بطموحك الشخصي، ولا يتعلق بالنجاح أو الرسوب.

يتكون المقياس من (٣٦) عبارة لكل منها أربع استجابات هي: (دائماً – كثيراً – أحياناً – نادراً).
لا توجد عبارة لها استجابة صحيحة أو خاطئة ولكن أفضل استجابة هي التي تعكس إحساسك الصادق.
اقرأ كل عبارة جيداً ثم ضع علامة (□) تحت لإجابة التي تعبر عن رأيك، ولا تترك أي عبارة دون الاستجابة عليها، تأكدي أن استجابتك تعكس رأيك الشخصي، وستكون المعلومات موضع السرية التام

ت	العبارة	أؤيد العبارة			
		دائماً	كثيراً	أحياناً	نادراً
1	أسعي لتحقيق أعلى الدرجات في مادة الجغرافية.				
2	أشعر بالرضا عن حياتي الدراسية.				
3	أتطلع لمستقبلي الدراسي				
4	أستطيع التغلب على ما يواجهني من صعوبات.				
5	أجد ثقتي عالية في دراستي				
6	يساعدني ذكائي على التفوق على زملائي.				
7	لدى الحماس الذي يساعدني على تحمل المسؤولية.				
8	أتطلع لان احصل مكانة علمية واجتماعية في المستقبل.				
9	أقتنع بقدراتي وشعوري بالفخر بانجازاتي.				
10	اشعر اني استطيع بالاعتماد على نفسي في حل مشاكلي				
11	اشعر بالملل لعدم وجود طريقة تدريس تثير التشويق.				

12	تزعجني الواجبات التي تحتاج إلى جهد وتفكير كبير.				
13	أتمنى أن أكون شخص ذو أهمية في المجتمع				
14	اعتقد ان غياب الاسرة يؤدي الى الفشل في الدراسة.				
15	أنجح في عمل واجباتي المدرسية.				
16	ارغب ان اصبح قدوة لزملائي في المدرسة.				
17	احب الحصول على الجوائز لتفوقي في المدرسة				
18	لااحب المعاملة القاسية لمعلمة الصف مع التلاميذ.				
19	أسعى إلى الحصول على معلومات جغرافية جديدة.				
20	أحب بالبرامج الجغرافية التي تعرض بالتلفزيون.				
21	أشعر ان مستواي العلمي افضل من زملائي.				
22	ينتابني الشعور بالياس من النجاح.				
23	انجح في تكوين صداقات مع الآخرين.				
24	اشعر بأنني مرغوب عند الآخرين.				
25	احب الاشتراك في المسابقات المدرسية.				
26	ارغب في الاطلاع على كل ما هو جديد ومثير .				
27	استطيع القيام بالاعمال التي تكلفني فيها ادارة المدرسة.				
28	تعودت ان ادرس بمساعدة الآخرين.				
29	اشعر بأنني اعلى مكانة من زملائي.				
30	اعتقد ان طول هذه الدراسة يؤدي الى الفشل.				

اثر استعمال إستراتيجية التفكير المزدوج في تحصيل مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول المتوسط

م.م. محمد فاضل خيال

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

الملخص

يرمي البحث الحالي تعرّف "أثر إستراتيجية التفكير المزدوج في تحصيل مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول المتوسط". ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث على تصميم تجريبيّ ذي الضبط الجزئي، وهو تصميم المجموعة الضابطة ذات اختبار بعدي فقط. واختار الباحث عينة بلغت (58) طالب من طلاب الصف الأول المتوسط في متوسطة صفي الدين الحلي التابعة إلى المديرية العامة لتربية بابل، وقد وزعوا عشوائياً على مجموعتين بواقع (28) طالب في المجموعة التجريبية، و(30) طالب في المجموعة الضابطة، درّس الباحث المجموعة التجريبية بإستراتيجية التفكير المزدوج، والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وكافأ الباحث بين طلاب مجموعتي البحث في أربعة متغيرات (العمر الزمني محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي للآباء وللمهات، واختبار الذكاء).

ويعد أن حُدِثَتِ المادة العلمية التي تضمنت موضوعات من كتاب التاريخ المقرر تدريسه لطلاب الصف الأول المتوسط البالغ عددها (ثلاثة) فصول، صاغ الباحث الأهداف السلوكية للموضوعات، وكان عددها (130) هدفاً سلوكياً، وأعدّ دروساً أنموذجية لكل موضوع من الموضوعات المحددة للتجربة، ولقياس التحصيل لطلاب مجموعتي البحث في الموضوعات المحددة، أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً موضوعياً، تألف من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وثبتت من صدقه وثباته ومن القوة التمييزية لفقراته ومعامل صعوبتها وفاعلية بدائله الخاطئة.

وباستعمال اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين في معالجة البيانات، ظهر فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين تحصيل طلاب مجموعتي البحث ولمصلحة المجموعة التجريبية التي درّست بإستراتيجية التفكير المزدوج.

وفي ضوء نتيجة البحث أوصى الباحث بضرورة استعمال إستراتيجية التفكير المزدوج في تدريس مادة التاريخ، واقترح إجراء دراسات ترمي تعرف اثر إستراتيجية التفكير المزدوج في متغيرات أخرى كتتمية الاتجاه العلمي. الكلمات الدلالية: الأثر، إستراتيجية التفكير المزدوج، التحصيل، التاريخ.

الفصل الأول: التعريف بالبحث

أولاً:- مشكلة البحث (problem of the research)

أن الصفة الغالبة على التعليم في الوقت الحاضر والتي توارثها الجيل الحالي عن سلفه، هي تميزه بأسلوب روتيني غلب عليه طابع الحفظ والاستظهار وسارت الأوساط التعليمية على هذا النهج من طرق تدريس تقليدية، ويعد الانخفاض في التحصيل وخاصة في مادة التاريخ واحد من مشاكل التعليم الرئيسة، كما أشارت إلى ذلك دراسات عراقية عديدة منها دراسة محمد (2007) ودراسة الحساني (2009) ودراسة الموسوي (2012)، (كريم، 2014: 2).

ويرى بعض التربويين ان من ابرز المشاكل التي تواجه المؤسسات التربوية هي انخفاض مستوى التحصيل ويرون ان هناك عوامل متعددة وراء هذا الانخفاض منها الطرائق التقليدية التي تبث الرتابة في نفوس المتعلمين لاعتمادها على الحفظ والتلقين (العاني، 1988: 38)

فاعتماد اغلب طرق التدريس التقليدية على الحفظ والاستظهار لا تؤدي إلى انخفاض التحصيل فحسب بل إلى عدم احتفاظ الطلاب بالتعلم المكتسب إلى فترة طويلة، وهذا ابرز الحاجة إلى التفكير في أساليب وطرائق تعليمية غير الطرائق التقليدية المألوفة يزود بها المدرس، ليؤدي الى تحقيق تعليم أفضل وأجود مردود بإمكانيات مالية ومادية قليلة، يمكن بها تصميم التعليم تصميم نضامياً يؤدي إلى تكيف العملية التعليمية - التعلمية لتتناسب واحتياجات المتعلمين وقدراتهم

ومبولهم، لذا سعى الباحث إلى التحقق تجريبياً من فاعلية استخدام إستراتيجية التفكير المزدوج كإستراتيجية حديثة في تدريس مادة التاريخ، لذلك تبرز مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الآتي:

ما أثر استعمال إستراتيجية التفكير المزدوج في تحصيل مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟

ثانياً:- أهمية البحث (Importance of the Research)

ان العصر الذي نعيشه اليوم يشهد تطوراً علمياً يشمل مجالات الحياة جميعها مما يعد بحق ثورة العصر العلمية والتكنولوجية، إذ أصبحت هذه التغيرات السريعة سمة مميزة للعصر الحالي مما فرض وضعاً جديداً على التربية بضرورة مراجعة أهدافها وبرامجها وتنظيم مؤسساتها وإساليب عملها وتشخيص النواحي التي تتطلب تغييراً أو تطويراً، واقتراح البدائل في الطرائق والإساليب المستخدمة على وفق القواعد العلمية التي هي جزء من عملها وطبيعة أدائها (عطية، 2010، 247).

اذ أصبحت التربية أداة مهمة من أدوات البناء الحضاري وعملاً فعالاً في أحداث التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في العالم فهي تعد الفرد للحياة كي يسهم في بناء مجتمعه والنهوض به في ميادينه كافة من خلال توفير فرص ملائمة لنموه نمواً متكاملماً في جميع نواحي شخصيته، لذا فالتربية تعد حجر الأساس في اعداد المتعلمين لان مهما اختلفت طرائق تنظيمها وتنوعت اساليبها، فانها تتوجه نحو زيادة مهارة المتعلم وكفاءته (عبد العزيز، 1977: 21).

ويعد المعلم من اهم العناصر حتماً في تطوير العملية التعليمية، لان دوره لا يقتصر على جدران الصف، بل يتعدى ذلك الى ميادين الحياة العامة بوصفه قدوة ينظر اليه التلاميذ على انه معيار للكمال، فالمعلم هو عماد العملية التعليمية والتربوية فلا جدوى من افضل المناهج حين يتولاها معلم غير محب لمهنته وغير مدرك لخطورتها وعلى العكس من ذلك فأن المنهج يؤتي ثماره اذا تولاه معلم كفوء (ابو دية، 2011: 17).

ويرى معظم المختصين المعاصرين في المناهج ان المفهوم الحديث للمنهج التربوي هو مجموع الخبرات والانشطة التي تقدمها المدرسة تحت اشرافها للطلبة بقصد تفاعلهم معها ومن نتائج هذا التفاعل يحدث تعلم او تعديل في سلوكهم، ويؤدي هذا الى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي هو الهدف الاسمي للتربية (الخطيب، 2010: 20).

وان الهدف الرئيس من تدريس المواد الاجتماعية هو الاسهام في تفهم الطلاب ان الحضارة العالمية التي يعيش في ظلها البشر اليوم، ما هي إلا نتيجة لجهود الشعوب وان لكل شعب نصيبه في بناء هذه الحضارة بحسب قابليته وكفاءته، وتفهم التلاميذ للأحداث الجارية ومشكلات الساعة سواء في الوطن العربي او في العالم ومعرفة اهم ظواهرها فضلاً عن ذلك تنمية روح البحث العلمي والتحليل التاريخي عند التلاميذ لمعرفة اسباب الحوادث ونتائجها واستخلاص العبر والدروس منها لان دراسة التاريخ هي دراسة الماضي لمعرفة الحاضر ورسم المستقبل (سعد، 1990: 90-91).

وتعد دراسة التاريخ من أهم الوسائل المؤدية إلى تنمية التفكير العلمي من خلال تفسير الحوادث التاريخية وتعليمها بشكل صحيح وربط الأسباب والنتائج. وتدريب الطلبة على جمع المعلومات ونقدها والتأليف فيما بينها ثم عرضها. (سليمان، 2000، ص239-255)

كما تكمن أهمية التاريخ من خلال تأثيره في تماسك الأمة، لأنه الحضارة وتطورها والإنسانية وتقدمها، والعلاقات البشرية ومسيرتها، فضلاً عن ان دراسته تشتمل على جوانب اقتصادية وسياسية واجتماعية (بر وعلي، 1973: 15-16)، وفوق ذلك فالتاريخ يزرع فينا الحس الاجتماعي الوطني ويعلمنا الحكمة والتدقيق والتمحيص لتقويم المعوج، ويبصرنا بالطريق السوي، ويصور لنا واقع الأمة وتقدمها ويعرفنا مثلها وعاداتها وتقاليدها والعوامل التي ادت الى استقرارها ومعرفة حياتها، وان مجموع هذه الجوانب يكون الحجر الأساس في كل أمة، فعلى مدرس التاريخ تقع مسؤولية تغيير المواقف وتصحيح المسارات في محيطه وتوعية المواطنين من طلاب ومتقنين ومهنيين، فدور المدرس في التوعية وتغيير المواقف يؤدي الى تغيير في السلوك لدى سائر المواطنين (اديب، 1974: 325).

وان طرائق التدريس التي يتبعها المعلم تؤثر تأثيراً كبيراً في عملية تعلم الطلاب في المواد الدراسية المختلفة، فقد تؤدي الطريقة التقليدية الى سلبية التلاميذ والتجانب الى استظهار المعلومة، وقد تراعي الطريقة مستوى نمو التلاميذ وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم وخبراتهم السابقة وتعتمد على نشاطهم الفردي والجماعي المتنوع الذي يشمل جميع المعلومات من اكثر من مصدر.

وأحسن طرائق التدريس هي التي تحمل الطالب على التفكير الذاتي وتنمي فيه روح الإقدام والثقة بالنفس، وتعوده على طرائق وأساليب التعلم والبحث، لذا فالعملية التعليمية تتوقف الى حد كبير على ملائمة المادة الدراسية وطريقة التدريس لخصائص الطلاب (عبد الحميد وآخرون، 1985: 88).

في ضوء ما تقدم يمكن القول ان اهمية البحث الحالي تتمثل بالنقاط الآتية:

- 1- تناول إحدى الاستراتيجيات التدريسية وهي إستراتيجية التفكير المزدوج في تحصيل مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول المتوسط.
- 2- إمكانية الاستفادة من نتائج البحث الحالي في تطوير طرائق واستراتيجيات التدريس لمادة التاريخ، وفي اعداد المعلمين وتدريبهم على الطرائق والاستراتيجيات الفعالة.
- 3- قد يفيد البحث الحالي المشرفين الاختصاصيين والتربويين في توجيه المعلمين للأخذ بإستراتيجية التفكير المزدوج في تدريس مادة التاريخ في حالة تبيان اثر فاعليتها.
- 4- يعد هذا البحث مهماً للتطبيق في المرحلة المتوسطة لأنها بداية مرحلة المراهقة، اذ تصاحبها تغيرات نفسية جسمية للطلاب ويحتاج الطالب الى رعاية كاملة نظراً لوجود مشكلات مصاحبة لهذه المرحلة.

ثالثاً: هدف البحث: - (objectives of the research)

يهدف البحث الحالي الى التعرف على (اثر استعمال استراتيجية التفكير المزدوج في تحصيل مادة تاريخ الحضارات القديمة لدى طلاب الصف الاول المتوسط).

رابعاً: فرضية البحث: - (hypotheses of the research)

(لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط تحصيل الطلاب في المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق (استراتيجية التفكير المزدوج) ومتوسط تحصيل الطلاب في المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية).

خامساً: حدود البحث: - (Limitation of the research)

يقتصر البحث الحالي على:

- 1- الحد البشري: - طلاب الصف الأول المتوسط.
- 2- الحد الزمني: - الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2013 - 2014).
- 3- الحد المكاني: - المدارس المتوسطة (الدراسة النهارية) الخاصة بالبنين في مركز محافظة بابل (مدينة الحلة).
- 4- الحد المعرفي: - الفصول الثلاثة الأخيرة (الفصل الرابع، الفصل الخامس، الفصل السادس) من كتاب تاريخ الحضارات القديمة المقرر تدريسه للصف الأول المتوسط من قبل وزارة التربية، ط4، لسنة (2013 - 2014)

سادساً: تحديد المصطلحات: - (Defimition of the terms)

أولاً: الأثر: - Effect

1- الزبيدي (2007) بأنه:

الأثر: محرّكة بقيّة الشيء جمع أثار وأنتثر: أتبع أثره وفي بعض الأصول تتبع أثره، وأثر فيه تأثيراً: ترك فيه أثراً، والتأثير إبقاء الأثر في الشيء، والأثر بضمّ الناء: رجل يستأثر على أصحابه في القسم، أي يختار لنفسه أشياء حسنة، والأثرة بالضم: الجذب والحال غير المرضية (الزبيدي، 2007: 10).

اما التعريف الاجرائي Operational Definition

فهو معرفة هل هناك تأثير في استخدام استراتيجية التفكير المزدوج مقارنة بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) في تحصيل مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

ثانياً: إستراتيجية التفكير المزدوج (Think Pair – share):

1- الزعبي (2005) بأنها:

طريقة تدريسية تقوم على العمل الجماعي من اجل التفاعل الفكري والحصول على تغذية راجعة بين الطلبة وتدريبهم على مهارات المناقشة والتي تتمثل في:

- طرح السؤال: مواجهة الطلاب لحدث أو موقف وطرح أسئلة عليّة.
- التفكير الفردي: يمنح المعلم الطلاب وقتاً قليلاً للتفكير في الإجابة.
- المناقشة الجماعية: حيث يكلف المعلم كل طالب مناقشة إجابته مع زميلة للوصول إلى جواب محدد متفق عليه.
- مشاطرة الطلاب إجاباتهم مع جميع طلاب الصف (الزعبي، 2005: 77).

اما التعريف الإجرائي Operational Definition

إستراتيجية تدريسية يعتمد عليها الباحث في تدريس موضوعات التاريخ، يشترك طلاب (المجموعة التجريبية) فيها على شكل مجاميع تعاونية ومن خلال مراحل متتابعة لتعلم تلك الموضوعات تبدأ بطرح الأسئلة من قبل المعلم ثم التفكير المشترك من قبل الطلاب وصولاً للأجوبة المناسبة لتحقيق الاهداف التعليمية.

ثالثاً: التحصيل: - achievement**1- علام (2000) بأنه:-**

درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحرزها أو يصل اليه في مادة دراسية أو مجال تدريسي معين (علام، 2000:35).

اما التعريف الإجرائي Operational Definition

الدرجات التي يحصل عليها طلاب الصف الأول المتوسط (عينة البحث) في الاختبار التحصيلي البعدي الذي أعده الباحث وفقاً للمحتوى المعرفي للفصول (الرابع والخامس والسادس) من كتاب تاريخ الحضارات القديمة للصف الأول المتوسط في جمهورية العراق، ط4، لسنة (2013 – 2014).

رابعاً: التأريخ: - History**1- باقر (1973) بأنه:-**

علم من علوم البحث والتقدم واقرّب ما يكون الى البيولوجيا كونه يبحث في بقايا الماضي وآثاره ليستعين بها على معرفة الحاضر وله غرض وموضوع، وموضوعه البحث في اعمال البشر التي وقعت في الماضي ودراسة المجتمعات البشرية في المكان والزمان (باقر، 1973:95).

اما التعريف الاجرائي Operational Definition

هو المحتوى المعرفي من الحقائق والافكار والمفاهيم والمعلومات التاريخية التي تتضمنها الفصول (الرابع والخامس والسادس) من كتاب تاريخ الحضارات القديمة المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية في جمهورية العراق للعام الدراسي (2013-2014) لطلاب الصف الأول المتوسط

خامساً: الصف الاول المتوسط:

وهو الصف الاول في المرحلة المتوسطة التي تلي المرحلة الابتدائية ويكون عمر الطالب فيه (13 سنة) ويدرس فيه المواد والموضوعات العلمية والأدبية.

الفصل الثاني خلفية نظرية ودراسات سابقة

أولاً: إستراتيجية التفكير المزدوج : (Think Pair – share)

أول من اقترح إستراتيجية التفكير المزدوج هو الباحث ليمان (Lyman) وفي هذه الإستراتيجية يطرح المعلم سؤالاً مفتوح الإجابة، ويعطي الطلبة نصف دقيقة إلى دقيقة واحدة للتفكير بشأن السؤال المطروح - وهذا يعطي الطلبة فرصة للبدء بصياغة الإجابات باسترجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد - وبعدها يقترن الطلبة على شكل أزواج واحد مع آخر ويناقشون أفكارهم بشأن السؤال لبضع دقائق، ثم يجمع المدرس تعليقات الطلبة، فيكون الطلبة أكثر رغبة واستعداداً للإجابة بعد أن أتيحت لهم فرصة مناقشة أفكارهم مع زملائهم، لأنه إذا كانت الإجابة خاطئة فإن الإحراج تتم مشاطرته ولا يقع على واحد معين بذاته. كما أن الإجابات المتلقاة عادة ما تكون دقيقة ووجيزة فكرياً لأنه أتيحت للطلبة فرصة تأمل ومراجعة أفكارهم، كما تعزز مهارات الاتصال الشفوي لدى الطلبة خلال مناقشتهم لأفكارهم مع بعض لبعض (1981، Lyman)

ويعتبر هذا النمط من التفكير أسلوباً ذا فوائد جمة ومنها:

1. زيادة مشاركة الطلبة في الموقف التعليمي، وتحسين احتفاظهم للمعلومات في الذهن.
2. تركيز هذه الإستراتيجية على التعليم الجماعي المشترك وتبادل الخبرات بين الطلبة.
3. تكسب هذه الإستراتيجية الطلبة مهارات النقاش والحوار البناء.
4. تكون المسؤولية الفردية أقل إذا كانت الإجابة خطأ لأنهم تشاركوا في إظهارها وبيانها جميعاً.
5. الحصول على تغذية راجعة من الشركاء بالمجموعة حيث كل واحد منهم له خبرات تعليمية عن الموقف من خلال تبادل الآراء والتفاعل الاجتماعي بين الطلبة.
6. يصبح الطلبة منخرطين بنشاط في التفكير بشأن المفاهيم المطروحة في الدرس.

إجراءات التفكير المزدوج:

تتم عملية التفكير المزدوج من خلال الخطوات الأربعة التالية:

1. طرح السؤال:

- تبدأ عملية التفكير المزدوج عندما يطرح المعلم سؤاله حول الموقف التعليمي، ويشترط أن يتصف السؤال بالموصفات التالية:
- أن يكون السؤال محفزاً للتفكير سواء أكان هذا السؤال بطريقة مباشرة أم غير مباشرة.
 - يجب أن يكون السؤال ذا مستوى عالٍ، ويجب عليه تجنب الأسئلة ذات المستوى المتدني.
 - يجب أن يكون للسؤال أكثر من إجابة واحدة صحيحة.
 - أن يتناسب السؤال مع قدرة ومهارات الطلبة، فيجب أن يتضمن السؤال مشكلات ومعضلات يكون الطلبة قادرين على حلها.
 - يجب أن يفرز السؤال التفكير الأصيل لدى الطلبة، وذلك حتى تظهر أفكاراً أصيلة في الخطوات اللاحقة.

2. التفكير الفردي:

يمنح المعلم الطلبة وقتاً محدداً للتفكير في السؤال المطروح بشكل فردي، ويجب أن يحدد المعلم الوقت بالاستناد على معرفته بالطلاب وقدراتهم الفردية وطبيعة السؤال المطروح، وينبه المعلم الطلاب إلى أنه قد تكون هنالك أكثر من إجابة واحدة صحيحة السؤال، فالمهم أن يخلص كل واحد إلى إجابة منطقية ومعقولة

3. المناقشة الجماعية للسؤال المطروح:

بعد انتهاء وقت مرحلة التفكير الفردي يكلف المعلم كل طالب بمناقشة أجابته مع زميله من أجل الوصول إلى تصور واحد للإجابة، وبذلك يكون هنالك لكل طالب فرصة لتجريب الاحتمالات. وربما تمضي العملية خطوة أخرى للأمام

بأن يطلب المعلم من الطلبة التجمع على شكل أربعيات من أجل المزيد من تعديل وإنتاج الأفكار قبل مشاركتها مع المجموعة ككل.

4. مشاطرة الطلبة أجابتهم مع جميع طلبة الصف:

يمكن في الخطوة الأخيرة للطلبة أن يطرحوا حلولاً فردية، أو تعاونية جماعية للصف كمجموعة كاملة، وعند عرض الإجابات من قبل كل مجموعة فإن في مقدور كل فرد في المجموعات أن يحصل على رصيد من المعلومات. وقام الباحث بتنفيذ هذه الإستراتيجية حسب الخطوات السابقة في دراسته، ويتمخض عن هذه الإستراتيجية عدة فوائد هي:

أ - التعبير عن المفهوم الواحد بعدة طرق وأساليب مختلفة.

ب - عرض المفاهيم المتضمنة بالإجابات بلغة المتعلمين لا بلغة المعلم أو الكتاب.

ج - نجاح التفكير المزدوج يعتمد على جودة السؤال في الخطوة الأولى (الزعبي، 2005: 73-74).

ثانياً: دراسات سابقة

1- دراسة (الزعبي، 2005)

أجريت هذه الدراسة في الأردن وهدفت إلى التعرف على اثر استخدام إستراتيجية التفكير المزدوج في التحصيل المباشر والمؤجل في تدريس وحدة الفقه لدى طلبة الصف العاشر الأساسي

تكونت عينة الدراسة من (101 طالباً وطالبة)، وقد استعمل الباحث التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي واستغرقت مدة التجربة (12 أسبوعاً) وقد تكونت أداة البحث من الاختبار التحصيلي

وقد عولجت البيانات إحصائياً باستعمال برنامج (SPSS) الإحصائي المتمثل بمعادلة الاختبار التائي (T.test) لعينتين مستقلتين غير متساويتين في العدد، ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة معامل الصعوبة، وقوة التمييز، وفاعلية البدائل، ومعادلة الفاكرونباخ).

وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق إستراتيجية التفكير المزدوج على أقرانهم في المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية.

وفي ضوء النتائج أوصى الباحث باستخدام استراتيجية التفكير المزدوج في التحصيل المباشر والمؤجل في تدريس وحدة الفقه لدى طلبة الصف العاشر الاساسي. (الزعبي، 2005: ث-ح).

2- دراسة (كريم، 2014)

أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت إلى التعرف على اثر استخدام إستراتيجية التخيل الموجهة في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط

تكونت عينة الدراسة من (68 طالباً)، وبواقع (34 طالب) تمثل المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التخيل الموجهة و(34 طالب) تمثلت المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، وقد استعمل الباحث التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي واستغرقت مدة التجربة (10 اسابيع) وقد تكونت أداة البحث من الاختبار التحصيلي

وقد عولجت البيانات إحصائياً باستعمال برنامج (SPSS) الإحصائي المتمثل بمعادلة الاختبار التائي (T.test) لعينتين مستقلتين غير متساويتين في العدد، ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة معامل الصعوبة، وقوة التمييز، وفاعلية البدائل، ومعادلة الفاكرونباخ).

وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق إستراتيجية التخيل الموجهة على أقرانهم في المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية.

وفي ضوء النتائج أوصى الباحث باستخدام استراتيجية التخيل الموجهة في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط (كريم، 2014: 1-200).

4- دراسة بيرد (Perd; 1991)

أجريت هذه الدراسة في ألاسكا بالولايات المتحدة الأمريكية، وكانت تهدف إلى معرفة أثر استعمال استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل التلاميذ في تعلم العلوم والاجتماعيات.

اعتمد الباحث على التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي لمجموعتين تجريبية وضابطة، ثم اختيرت عينة عشوائية مكونة من (291) تلميذا وتلميذة من المرحلة الخامسة من (6) مدارس ابتدائية، قسمت عشوائيا على مجموعتين تجريبية وضابطة كما يأتي:

✻ المجموعة التجريبية / التي درست بوساطة التعلم التعاوني.

✻ المجموعة الضابطة/ التي درست بالطريقة التقليدية.

وعند الانتهاء من التجربة طبق الباحث اختبارات تحصيلية، ومن خلال تحليل النتائج باستعمال تحليل التباين لمعرفة الفروق بين المجموعتين، واستعمل الباحث معادلة توكي التي اختبر بوساطتها فرضيات البحث عند مستوى دلالة (0.05) وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

❖ وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية (Perd; 1988:p159)

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

. منهج البحث:

اعتمد الباحث على المنهج التجريبي لتحقيق هدف بحثه، لأنه منهج ملائم لإجراءات هذا البحث والتوصل إلى النتائج، والمقصود من مصطلح "تجريبي" تغيير شيء وملاحظة أثر التغيير في شيء آخر. (أبو حويج، 2002، 59) ويتميز البحث التجريبي عن أنواع البحوث الأخرى في أن الباحث يحدث تغيير مقصود في الموقف ضمن شروط محددة، ويتابع التغيير الذي قد ينتج عن هذه الشروط (عباس وآخرون، 2009، 80)، ويتضمن هذا المنهج الخطوات الآتية:

أولاً: التصميم التجريبي Experimental Design

التصميم التجريبي مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة، ويُعدّ التصميم التجريبي أولى الخطوات التي ينفذها الباحث، فلا بدّ من أن يكون لكل بحث تجريبي تصميم خاص به، لضمان سلامته، ودقة نتائجه (عبد الرحمن وعدنان، 2007، 487)

لذلك اعتمد الباحث على تصميم تجريبي ذي ضبط جزئي ملائم لظروف هذا البحث فجاء التصميم على ما في الشكل (1).

شكل (1)

التصميم التجريبي المعتمد في هذا البحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار
التجريبية	إستراتيجية التفكير المزدوج	التحصيل	بعدي
الضابطة	—		

ثانياً: مجتمع البحث وعيّنته:

أ. مجتمع البحث:

ويقصد به الأفراد أو الأشياء كافة الذين لهم خصائص معينة يمكن ملاحظتها، والمحك الوحيد للمجتمع هو وجود خاصية مشتركة بين أفرادها، ويطلق على خصائص المجتمع التي يمكن ملاحظتها "معالم المجتمع". (أبو حويج، 2002، 44)

تألف مجتمع هذا البحث من طلاب الصف الأول المتوسط في المدارس الإعدادية والمتوسطة النهارية للبنين في محافظة بابل.

ب. عينة البحث:

إن اختيار عينة الدراسة من أبرز خطوات البحث، ذلك أن الباحث عندما يريد أن يجمع البيانات عن مجتمع كامل فإنه لا يستطيع أن يشمل أفراد المجتمع كافة بل يلجأ إلى عينة من هذا المجتمع يستعين بها في جمع بياناته (أبو حويج، 2002، ص45)

وبالأسلوب العشوائي البسيط اختيرت مدرسة (متوسطة صفي الدين الحلي) لتكون عينة البحث الحالي ومجالاً لتطبيق التجربة، فوجد أن المدرسة ضمت شعبتين للصف الأول المتوسط، واختار الباحث بطريقة عشوائية إحدى الشعب وهي شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس طلابها مادة التاريخ باستراتيجية التفكير المزدوج، وقد بلغ عدد طلاب المجموعة (28) طالبة، والشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة التي ستدرس طلابها مادة التاريخ بالطريقة التقليدية من غير التعرض للمتغير المستقل، وقد بلغ عدد طلاب المجموعة (30) طالب. علماً أنه لا يوجد طلاب راسبين في مجموعتي البحث وجدول (1) يوضح ذلك

جدول (1)

عدد طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب
التجريبية	ب	28
الضابطة	أ	30
المجموع		58

. تكافؤ مجموعتي البحث:

حرص الباحث قبل الشروع بالتجربة على تكافؤ طلاب مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في سلامة التجربة ودقة نتائجها، وهذه المتغيرات هي

- العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور، التحصيل الدراسي للآباء، التحصيل الدراسي للأمهات، درجات اختبار الذكاء.

1- العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور:

بلغ متوسط رتب اعمار طلاب المجموعة التجريبية (14,30) شهراً، ومجموع رتب اعمارهم (844)، أما متوسط رتب اعمار طلاب المجموعة الضابطة فبلغ (90,28)، ومجموع رتب اعمارهم (867). وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين باستعمال اختبار (مان- وتني) للمجموعات الكبيرة، اتضح أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية، إذ بلغت قيمة مان وتني المحسوبة (402) و(القيمة الزائفة المعيارية) (281، -) وهي اصغر من القيمة الزائفة الجدولية البالغة (96,1)، وهذا يعني أن مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير. وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول(2)

متوسط الرتب، ومجموع الرتب، وقيمة مان وتني المحسوبة والجدولية لأعمار طلاب مجموعتي البحث

المجموعة	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	القيمة الزائفة		مستوى الدلالة عند (0,05)
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	28	14,30	844	-281	96,1	غير دالة إحصائياً
الضابطة	30	90,28	867			

2. التحصيل الدراسي للآباء:

حصل الباحث على المعلومات التي تتعلق بالتحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث من مصدرين الأول: البطاقات المدرسية، والثاني من الطلاب أنفسهم بواسطة استمارة معلومات وزعت عليهم، وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول(3)*

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث، وقيمتي (كا2) (المحسوبة والجدولية)، ودرجة الحرية، ومستوى الدلالة

المجموعة	حجم العينة	التحصيل الدراسي					قيمة (كا2)		درجة الحرية
		إبتدائية	متوسطة	إعدادية	فما فوق	كلية	المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	28	3	5	6	7	7	326,1	82,7	3
الضابطة	30	0	10	8	4	8			
المجموع	58	3	15	14	11	15			

يتضح من الجدول (3) أنَّ قيمة (كا2) المحسوبة (326,1) وهي اصغر من قيمة (كا2) الجدولية (82,7)، أي إنَّها غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (05,0) ودرجة حرية (3) وهذا يعني أنَّ مجموعتي البحث متكافئتان في متغير التحصيل الدراسي للآباء.

3- التحصيل الدراسي للأمهات:

حصل الباحث على المعلومات المتعلقة بالتحصيل الدراسي للأمهات بالطريقة نفسها المتبعة في المتغير السابق (التحصيل الدراسي للآباء)، وجدول (4) يوضح ذلك.

* دمجت الخلايا (إبتدائية) و (متوسطة) في خلية واحدة، لكون التكرار المتوقع اقل من (5)،، وبذلك أصبح عدد الخلايا (4) ودرجة الحرية (3)

جدول (4) *

تكرارات التحصيل الدراسي لأهميات طلاب مجموعتي البحث، وقيمة مربع كاي (المحسوبة والجدولية)، ودرجة الحرية، ومستوى الدلالة

المجموعة	حجم العينة	التحصيل الدراسي					درجة الحرية	قيمة (كا2)		مستوى الدلالة عند (0.05)
		إجابة	متوسطة	جواب	كلية فما فوق			المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	28	4	9	7	3	5	2	0.369	99,5	غير دالة إحصائياً
الضابطة	30	1	11	3	8	7				
المجموع	58	5	20	10	11	12				

يتضح من الجدول (4) أن قيمة (كا2) المحسوبة (369,0) وهي اصغر من قيمة (كا2) الجدولية (99,5)، أي أنها غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (05,0) ودرجة حرية (2) وهذا يعني أن مجموعتي البحث متكافئتان في متغير التحصيل الدراسي للأهميات.

4- درجات اختبار الذكاء:

استعمل الباحث اختبار (رافن Raven) لسهولة تطبيقه وسبق استعماله من كثير من الباحثين ولما يمتلكه من صدق وثبات ولكونه من الاختبارات التي جرى تقنينها على البيئة العراقية، زيادة على استشارة بعض الخبراء والمتخصصين في ذلك، ويتكون الاختبار من (60) فقرة مقسمة على خمس مجموعات (أ، ب، ج، د، هـ) يشمل كل قسم (12) بنداً ويتكون كل بند من شكل أصلي اقتطع منه جزء معين وتحت سته أو ثمانية أجزاء يختار المفحوص من بينها الجزء الذي يمكن أن يكمل الشكل الأصلي. (الدباغ وآخرون، 1983، 27-60)، وقد أعد الباحث استمارة خاصة للإجابة عن المصفوفات وزعت على طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وتألفت من ستين سؤالاً وصححت بواقع درجة واحدة لكل سؤال، لذا فإن الدرجة القصوى للاختبار (60) درجة.

وبعد تطبيق الاختبار والحصول على رتب درجات الذكاء لطلاب مجموعتي البحث، وباستعمال اختبار (مان-وتني) للمجموعات الكبيرة، ظهر عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث؛ إذ أن قيمة مان-وتني المحسوبة بلغت (500,369) والقيمة الزائفة المعيارية (787، -) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (96,1) عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني أن مجموعتي البحث متكافئتان في متغير الذكاء، وجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

متوسط الرتب، ومجموع الرتب، وقيمة مان وتني المحسوبة والجدولية لدرجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار الذكاء

المجموعة	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	القيمة الزائفة		مستوى الدلالة عند (05,0)
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	28	30,31	50,876	-787	96,1	غير دالة إحصائياً
الضابطة	30	82,27	50,834			

ثالثاً: ضبط المتغيرات الدخيلة: Independent Variables:

* دمجت الخلايا (إبتدائية) و (متوسطة) في خلية واحدة، لكون التكرار المتوقع اقل من (5)، وكذلك دمجت الخلايا (اعدادية) و (معهد) في خلية واحدة، لكون التكرار المتوقع اقل من (5)، وبذلك أصبح عدد الخلايا (3) ودرجة الحرية (2)

زيادة على ما تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اربعة متغيرات قد يكون لتداخلها تأثير مشترك مع المتغير المستقل في المتغير التابع، حاول الباحث قدر الإمكان تقادي أثر عدد من المتغيرات الدخيلة في سير التجربة، ومن ثم في نتائجها، وفيما يأتي إجراءات ضبط بعض هذه المتغيرات:

1. ظروف التجربة والحوادث المصاحبة:

يقصد بالحوادث المصاحبة الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في أثناء التجربة (الكوارث والفيضانات والأعاصير والحوادث الأخر كالحروب والاضطرابات وغيرها مما يُعرقل سير التجربة)، ولم تتعرض تجربة هذا البحث إلى أي ظرف طارئ أو حادث يُعرقل سيرها، ويؤثر في المتغير التابع بجانب أثر المتغير المستقل، لذا يمكن القول: إن أي أثر لهذا العامل أمكن تفاديه.

2. الاندثار التجريبي:

يقصد بالاندثار التجريبي الأثر الناجم من ترك عدد من الطلاب (عينة البحث)، أو انقطاعهم في أثناء التجربة، مما يؤثر في النتائج. (عبد الرحمن وعدنان، 2007، 479) ولم يتعرض البحث لهذه الحالات سواء أكانت تسرياً أم انقطاعاً، أم تركاً باستثناء حالات الغيابات الفردية التي تعرضت لها مجموعتا البحث، وبنسبة ضئيلة جداً، ومتساوية تقريباً في المجموعتين، في أثناء تطبيق التجربة، ولكنهم حضروا في أثناء تطبيق الاختبار.

3. العمليات المتعلقة بالنضج:

ويقصد بها التغيرات البيولوجية والفسولوجية والسيكولوجية التي تحدث في بنية الكائن البشري، وهذا التغيير يحدث عند معظم الأفراد في العمر نفسه. (ملحم، 2000، 398) ولم يكن لهذه العمليات أثر في البحث إذ بدأت التجربة يوم (الأثنين) الموافق 15 / 2 / 2014، وانتهت في يوم (الأثنين) الموافق 16 / 4 / 2014، وإذا حدث نمو في الجانبين النفسي والبيولوجي فإن هذا النمو تتساوى فيه طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة.

4. الفروق في اختيار المجموعتين (الانحدار الاحصائي):

وفيما يخص هذا البحث، لم يتعرض طلاب العينة لأثر هذا العامل، بفعل الطريقة التي اتبعها الباحث في اختيار عينة البحث، زيادة على التكافؤ الإحصائي الذي أجراه الباحث بين طلاب مجموعتي البحث في اربعة متغيرات، يمكن أن يكون لتداخلها مع المتغير المستقل أثر في المتغير التابع.

5. أداة القياس:

استعمل الباحث أداة موحدة لقياس تحصيل مادة التاريخ عند طلاب مجموعتي البحث، إذ أعد اختباراً تحصيلياً موحداً لأغراض بحثه ليطبق على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في نهاية التجربة.

6. أثر الإجراءات التجريبية:

أ. سرية البحث:

حرص الباحث على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطلاب بطبيعة البحث وهدفه، كي لا يتغير نشاطهم أو تعاملهم مع التجربة، مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها.

ب. الوسائل التعليمية:

عادة ما تقاس جودة المادة التعليمية بمقدار ما تقدمه من وسائل تعليمية تُعين على التعلم وتساعد على فاعليته، وبمقدار ما تسمح للمتعلم باستعمال هذه الوسائل. (دندش، 2003، 41)، لذلك كانت الوسائل التعليمية للمجموعتين التجريبية والضابطة متشابهة مثل، السبورة، والطباشير الأبيض والملون.

ج. مدة التجربة:

كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لطلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة إذ بدأت يوم (الأثنين) الموافق 2014/2/15، وانتهت في يوم (الأثنين) الموافق 2014/4/16.

د. إجراء التجربة:

فيما يتعلق باحتمال تداخل تأثير هذا العامل في نتائج التجربة، فقد درّس الباحث طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة نفسها لتلافي أثر هذا المتغير، وهذا يضيف على نتائج التجربة درجة من الدقة والموضوعية.

هـ. توزيع الدروس:

ضبط الباحث هذا العامل من طريق التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)**توزيع دروس مادة التاريخ بين طلاب مجموعتي البحث**

المجموعة	اليوم	الدرس	الساعة	اليوم	الدرس	الساعة
التجريبية	الاثنين	الأول	8.00	الثلاثاء	الثاني	8.45
الضابطة		الثاني	8.45		الأول	8.00

رابعاً: مستلزمات البحث: The Requirements of the study**1- تحديد المادة العلمية:**

قبل بدء التجربة حدد الباحث المادة العلمية التي سيدرسها أثناء التجربة وكانت ثلاثة فصول من كتاب تاريخ الحضارات القديمة وهي الفصل الرابع (حضارة بلاد النيل) والفصل الخامس (حضارات شبه الجزيرة العربية القديمة) والفصل السادس (الحضارات القديمة المجاورة للبلاد العربية) وهي فصول مخططة للدراسة في الفصل الثاني من السنة الدراسية (2013-2014) وجدول (8) يوضح ذلك

جدول (8)

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	
38	4	22	12	الفصل الرابع (حضارة بلاد النيل)
50	10	19	21	الفصل الخامس (حضارات شبه الجزيرة العربية القديمة)
42	9	15	18	الفصل السادس (الحضارات القديمة المجاورة للبلاد العربية)
130	23	56	51	المجموع

2- صياغة الأهداف السلوكية:

يعرف الهدف السلوكي بأنه عبارة محددة تصف سلوكاً معيناً يمكن ملاحظته وقياسه، ويتوقع من الطالب ان يكون قادراً على ادائه بعد الانتهاء من نشاط تعليمي معين (قطامي، 1989: 95).

وبعد اطلاع الباحث على الاهداف العامة لتدريس مادة تاريخ الحضارات القديمة للصف الاول المتوسط اعد الباحث اهدافاً سلوكية بلغ عددها (134) هدف سلوكي موزعة على المستويات المعرفية الثلاثة من تصنيف بلوم للأهداف وهي (التذكر، الفهم، التطبيق) التي اعتمدها الباحث لأنها تلائم الطلاب في هذه المرحلة الدراسية وتلائم مستوى نضجهم ولبيان

صلاحيتها وسلامة صياغتها ومدى تغطيتها للمادة العلمية المقررة (الفصول الثلاثة الاخيرة) عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين، واعتمد الباحثان نسبة (80%) من آرائهم معياراً لصلاحيتها ومدى ملائمتها وفي ضوء ملاحظاتهم تم حذف اربعة اهداف وتعديل بعض الاهداف الاخرى حتى اصبحت يشكلها النهائي (130) هدفا سلوكي بواقع (51) هدفا سلوكيا لمستوى المعرفة، و(56) هدفا سلوكيا لمستوى الفهم، و(23) هدفا سلوكيا لمستوى التطبيق وجدول (8) يبين ذلك.

3- اعداد الخطط النموذجية:

ولما كان تخطيط الدرس اليومي من واجبات التدريس المهمة وواحداً من متطلبات التدريس الناجع فقد أعدّ الباحث دروساً نموذجية للموضوعات التي سيتم تدريسها خلال مدة التجربة من كتاب التاريخ للصف الاول المتوسط المقرر للعام الدراسي 2013-2014، في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية المصاغة لتدريس مادة التاريخ لطلاب مجموعتي البحث، على وفق إستراتيجية (التفكير المزدوج) فيما يخص طلاب المجموعة التجريبية، وعلى وفق الطريقة التقليدية فيما يخص طلاب المجموعة الضابطة. وقد عرض الباحث أنموذجين من هذه الدروس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في التاريخ وطرائق تدريسها، لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لتحسين صياغة تلك الدروس، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجريت بعض التعديلات اللازمة عليها، وأصبحت جاهزة للتنفيذ.

خامساً / أداة البحث: Instrument of the study

الاختبار التحصيلي "طريقة منظمة، لتحديد مستوى تحصيل المتعلم لمعلومات، ومهارات في مادة دراسية تعلمت مسبقاً، وذلك من إجابات المتعلم عن عينة من الأسئلة، أو الفقرات التي تمثل المحتوى الدراسي". (الخالدة ويحيى، 2001، 367)

وقد أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً معتمداً على المحتوى التعليمي للمادة الدراسية، والأهداف السلوكية المحددة، متسماً بالصدق، والثبات، والموضوعية، وقد مرّ هذا الاختبار في مرحلة بنائه بخطوات، أبرزها:

أ _ تحديد الأهداف السلوكية:

إنّ أول خطوة في بناء الاختبار التحصيلي هي معرفة الأهداف التعليمية للمادة الدراسية المراد وضع أسئلة الاختبار لها من طريق وصف دقيق للسلوك، الذي يتوقع من الطلاب -عينة البحث- أن يكونوا قادرين على أن يؤدونه بعد الانتهاء من عملية التعليم. (العزاوي، 2008، 63)

ب - اعداد جدول المواصفات: Preparing the table of specifications

اعد الباحث (جدول المواصفات) لمحتوى الفصول الثلاثة الاخيرة التي درسها للطلاب في مدة التجربة والمستويات المعرفية الثلاثة الاولى من تصنيف بلوم (المعرفة، الفهم، التطبيق) وقد تم حساب الاهمية النسبية لكل فصل من المادة الدراسية استنادا الى عدد الحصص الكلي المقررة لكل فصل على وفق القانون الاتي:

وتم استخراج اهمية نسبة المحتوى والنسب المئوية وعدد فقرات الاختبار في الخريطة الاختبارية كالآتي

$$أ - \text{نسبة أهمية المحتوى} = \frac{\text{زمن تدريس كل فصل}}{100 \times \text{الزمن الكلي}}$$

$$\text{ب- النسبة المئوية لكل مستوى} = \frac{\text{مجموع الاهداف لكل مستوى}}{100 \times \text{مجموع الاهداف الكلي}}$$

$$\text{ج- عدد الفقرات لكل مستوى} = \text{الوزن النسبي} \times \text{عدد الفقرات الكلي}$$

$$\text{د - عدد الفقرات لكل مبحث} = \text{عدد الفقرات الكلي} \times \text{نسبة اهمية المحتوى}$$

$$\text{عدد الفقرات لكل خانة} = \text{عدد الاسئلة في كل فصل} \times \text{الاهمية النسبية لكل هدف} / 100 \text{ (صفوت، 1980: 83).}$$

جدول (9)

جدول المواصفات (الخريطة الاختبارية)

المحتوى	عدد الحصر	زمن بال دقائق	نسبة المحتوى %	مستوى الاهداف السلوكية			فقرات الاختبار ألبعدي	المجموع %100
				معرفة %39	فهم %43	تطبيق %18		
معرفة	فهم	تطبيق	معرفة	فهم	تطبيق	معرفة	فهم	تطبيق
الفصل الرابع	4	160	28	12	22	4	5	2
الفصل الخامس	5	200	36	21	19	10	6	3
الفصل السادس	5	200	36	18	15	9	6	2
المجموع	14	560	100	51	56	23	17	7

ج - تحديد نوع فقرات الاختبار:

وأعدَّ الباحث فقرات الاختبار التحصيلي لموضوعات التاريخ من نوع الاختبارات الموضوعية، فهي الأكثر شيوعاً في الوقت الحاضر، والأكثر استعمالاً من التربويين، وما يمتاز فيه هذا النوع من الاختبارات، قلَّ ما نجده في أنواع أخرى من الاختبارات، فهي موضوعية في التصحيح ولا تتأثر بالخصائص الذاتية للمصحح، وتتسم بالصدق، والثبات، والشمولية إذا بنيت على أسس علمية، وإنَّها تمكَّن واضعها من تغطية أجزاء المادة الدراسية وأهدافها. (خلف الله، 2002، 32-33).

د - صياغة فقرات الاختبار: Formulation of the test items:

ولأجل الابتعاد عن الأحكام الذاتية في التصحيح، زيادة على كون هذا النوع من الاختبارات يقل فيه عامل التخمين لكثرة بدائله. (الزويبي وآخرون، 1981، 170)، فبلغ عدد فقرات الاختبار التحصيلي الكلي (40) فقرةً، وزعت على الفصول الثلاثة المحددة للتجربة على وفق جدول المواصفات، وتركزت في قياس المستويات الثلاثة الأولى (المعرفة، والفهم، والتطبيق) من المجال المعرفي، وقد أعدَّ الباحث فقرات الاختبار في صيغة استبانة لعرضها على الخبراء والمتخصصين لاستخراج صدقها.

هـ - صدق الاختبار: Validity of the test

يمثل صدق الاختبار إحدى الوسائل المهمة في الحكم على صلاحيته، وهو المعيار الأول لحسن بناء أداة التقويم، زيادة على الموضوعية، والثبات، ويقصد بالاختبار الصادق "هو الاختبار الذي يقيس ما أعدَّ لقياسه" (النهان، 2004، 272)، وللتحقق من صدق الاختبار وجعله محققاً للأهداف التي أعدَّ من أجلها فقد عرض الباحث فقرات الاختبار التحصيلي والخريطة الاختبارية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرائق التدريس وفي مادة القياس والتقويم، لإبداء ملاحظاتهم في مدى صدق قياس فقرات الاختبار للأهداف السلوكية وتغطيتها لمحتوى الفصول الثلاثة من الكتاب المقرر.

و - التطبيق الاستطلاعي للاختبار التحصيلي:

للتثبت من وضوح فقرات الاختبار وصلاحيته، والوقت المستغرق في الإجابة عنه، طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية تألفت من (100) طالب من طلاب الصف الأول المتوسط من مجتمع البحث نفسه في متوسطة (الحكيم للبنين)، وقد اتضح أنَّ الفقرات الاختبارية كانت واضحة وغير غامضة. أما فيما يخص الوقت المستغرق في الإجابة عنه، فقد توصل الباحث إلى متوسط زمن الإجابة عن فقرات الاختبار من طريق حساب متوسط زمن الطلاب، وذلك بتسجيل الوقت على ورقة إجابة كلِّ طالب عند انتهائه من الإجابة، واستعمل الباحث المعادلة الآتية* في استخراج زمن الإجابة، فكان متوسط زمن الإجابة عن فقرات الاختبار التحصيلي (45) دقيقة.

* متوسط زمن الإجابة = زمن الطالب الأول + زمن الطالب الثانية + زمن الطالب الثالث + ... الخ العدد الكلي

ز - التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار: Analysis statistical of The test items

ولتحليل فقرات الاختبار إحصائياً والتثبت من ثباته، طبق الباحث الاختبار يوم الاربعاء الموافق 2014/4/11م على عينة مماثلة لعينة البحث تكونت من (100) طالب من طلاب الصف الاول المتوسط في متوسطة الحكيم للبنين، وبعد تطبيق الاختبار، وتصحيح إجابات الطلاب، ولتسهيل الإجراءات الإحصائية رتب الباحث درجاتهم تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ومن ثم قسمت أوراق الإجابة على فئتين (علياً، ودنياً)، واختار نسبة (27%) من إجابات الطلاب من المجموعة العليا، والمجموعة الدنيا؛ لأنَّ هذه النسبة يمكنها أن تقدم لنا مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتباين (الكبيسي، 2007، 171)، وفيما يأتي توضيح لاجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

1- صعوبة فقرات الاختبار : Difficulty test items

بعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من الفقرات الاختبارية، اتضح أنَّها تتراوح بين (0,33 - 0,74)، إذ تشير الأدبيات إلى أنَّ الاختبار الجيد هو الذي يضم فقرات تتراوح نسبة صعوبتها بين (0,20 - 0,80). (الكبيسي، 2007، 170) ويستدل الباحث من هذا أنَّ الفقرات الاختبارية جميعها، تُعدُّ مقبولةً وصالحةً للتطبيق.

2- حساب تمييز فقرات الاختبار : Discrimination of test items

وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار، وجدت الباحث أنَّها تتراوح بين (0,32) و(58,0)، ويرى (Ebel) أن فقرات الاختبار تعد جيدة إذا كانت قوة تمييزها (0,30) فأكثر. (Ebel، 1972، p:406)، لذا قبلت فقرات الاختبار جميعها.

3- فعالية البدائل المخطوءة: the attraction power of the alternatives

يعد البديل فعالاً عندما يكون عدد الطلاب الذين اختاروه في المجموعة العليا أكبر من عدد الطلاب الذين اختاروا البديل نفسه في المجموعة الدنيا. (الظاهر وآخرون، 1999، 131) وعند حساب فعالية البدائل الخاطئة لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي وجد الباحث أنَّها كانت بين (-4,0) و(-33,0)، أي أنَّ البدائل المخطوءة لفقرات الاختبار التحصيلي قد جذبت عدداً من طلاب المجموعة الدنيا اكبر من طلاب المجموعة العليا ؛ وبناء على ذلك أبقى الباحث البدائل دون تغيير.

ل- ثبات الاختبار : Reliability of the test

ويقصد فيه: "أنَّ يعطي الاختبار النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم في الظروف نفسها". (العزاوي، 2008، 97)

ويمكن التحقق من ثبات الاختبار بطرائق عدة، منها طريقة إعادة الاختبار، وطريقة الصور المتكافئة، وطريقة التجزئة النصفية، وطريقة تحليل التباين. (العجيلي، 2001، 80-82)، وقد استعمل الباحث طريقة تحليل التباين، إذ تعد من أكثر الطرائق شيوعاً في حساب معامل ثبات المقاييس النفسية والتربوية، والتي يتم فيها إجراء الاختبار مرة واحدة على عينة ممثلة من الأفراد ثم تحسب البيانات بين الأفراد وبين الفقرات، لذا تسمى أحياناً معامل الارتباط بمعامل تجانس المفردات، أي اتساق اداء الفرد عبر جميع مفردات الاختبار. (علام، 2000، 161)

أنَّ هناك معادلات رياضية عدة يعتمد عليها في حساب الثبات بطريقة تحليل التباين أهمها:

1- معادلتا كيودر . ريتشارد سون (20-21)

2- معادلة الفا . كرونباخ Alpha-Cronbach

قد استعمل الباحث معادلة (الفا . كرونباخ Alpha Cronbach)، وتعطي طريقة ألفا الحد الأدنى للقيمة التقديرية لمعامل ثبات درجات الاختبار، فإذا كانت قيمة معامل ألفا مرتفعة، فهذا يدل بالفعل على ثبات الاختبار، أما إذا كانت قيمة ألفا منخفضة، فربما يدل على أنَّ الثبات يمكن أن تكون قيمته أعلى باستعمال الطرائق الأخرى. (النبهان، 2004، 248)

وقد اعتمد الباحث في حساب الثبات على عينة التحليل الاحصائي نفسها، فبلغ معامل الثبات (0,97)، وهو معامل ثبات عالٍ جداً، إذ يُعدُّ معامل الثبات جيداً إذا بلغ (0,67) فأكثر. (النبهان، 2004، 237)

سادساً / تطبيق التجربة: Application of The study

أ- شرع الباحث بتطبيق التجربة على طلاب مجموعتي البحث في (متوسطة صفي الدين الحلي) يوم الاربعاء الموافق 2014/2/15م ولغاية يوم الاثنين الموافق 2014/4/16م.

ب- طبق الباحث الاختبار التحصيلي البعدي على طلاب مجموعتي البحث يوم الثلاثاء الموافق 2014/4/16م، وقد حدد الباحث لهم موعد إجراء الاختبار قبل أسبوع من موعد إجرائه، ليكون لدى الطلاب الوقت الكافي لمراجعة المادة، وأُجري الاختبار في قاعتين متجاورتين، ومتشابهتين، وأشرف الباحث نفسها على الاختبار، مستعيناً بعددٍ من مدرسي المادة في المدرسة نفسها، ولم يطرأ على الاختبار ما يؤثر في سيره.

ج- صَحَّحَ الباحث إجابات الطلاب بنفسه على وفق المعيار المستعمل في تصحيح إجابات العينة الاستطلاعية - المذكورة سابقاً- (بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة المغلوطة، والفقرة التي لم يثبت لها إجابة أو ثبتت لها أكثر من إجابة تعامل معاملة الإجابة المغلوطة بإعطاء الفقرة صفراً)، وفي ضوءه فإنَّ الدرجة العليا للاختبار هي (40) درجة، والدرجة الدنيا هي (صفر)، وبعد تصحيح إجابات الطلاب أفرغت الدرجات لمعالجتها إحصائياً وتهيئتها لاستخراج النتائج النهائية.

سابعاً: الوسائل الإحصائية: Statistical equations

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات بحثها وتحليل نتيجته:

1- اختبار (مان - وتني) لعينتين مستقلتين: (Mann-Whitney U Test)

استعمل الباحث اختبار (مان - وتني) في تكافؤ المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في العمر الزمني واختبار رافن لقياس الذكاء وكذلك استعمل في الاختبار التحصيلي.

$$Z = \frac{1 \times 2n - \frac{1 \times 2n \times (1 + 2n + 1)}{12}}{\sqrt{\frac{1 \times 2n \times (1 + 2n + 1)}{12}}}$$

حيث ان:

Z = القيمة الزائفة لاختبار (مان - وتني) لعينتين مستقلتين (حجم كلا العينتين أكثر من 20)

و = قيمة مان وتني الصغرى

n_1 = عدد افراد العينة الاولى

n_2 = عدد افراد العينة الثانية

R_1 = مجموع رتب درجات افراد العينة الاولى

R_2 = مجموع رتب افراد العينة الثانية. (القرشي، 2007، 163)

2. مربع (كا²): (Chi Square - X²)

استعمل الباحث مربع كأي في تكافؤ المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التحصيل الدراسي للآباء والأمهات:

(ن - ق) 2

$$كا = \frac{\text{مج}}{\text{ق}}$$

ق

إذ تمثل:

ن: التكرار الملاحظ.

ق: التكرار المتوقع.

(عطية، 2001، 284)

3- معامل الصعوبة Item difficulty

استعمل في حساب صعوبة كل فقرّة من فقرات الاختبار التحصيلي.

$$\text{ص ع} + \text{ص د}$$

ص =

ك

إذ تمثل:

ص: معامل صعوبة الفقرة.

ص ع: مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا.

ص د: مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا.

ك: عدد الأفراد في المجموعتين العليا والدنيا. (ملحم، 2000، 234)

4- معامل تمييز الفقرة: Item discrimination

استعمل في حساب قوة تمييز كل فقرّة من فقرات الاختبار التحصيلي:

$$\text{ص ع} - \text{ص د}$$

ت =

2/1 ك

إذ تمثل:

ت: قوة تمييز الفقرة.

ص ع: مجموعة الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا.

ص د: مجموعة الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا.

2/1 ك: نصف مجموع عدد الأفراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا. (ملحم، 2000، 236)

5- فعالية البدائل المخطوءة : Effectiveness Of Distracters

استعمل الباحث هذه الوسيلة لقياس فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختبار التحصيلي.

$$(\text{ن ع م}) + (\text{ن د م})$$

فعالية البدائل المخطوءة =

ن

اذ تمثل:

ن ع م = عدد الطلاب الذين اختاروا البديل غير الصحيح من المجموعة العليا.

ن د م = عدد الطلاب الذين اختاروا البديل غير الصحيح من المجموعة الدنيا.

ن = عدد طلاب المجموعتين. (الظاهر، 1999، 91)

6- معادلة ألفا - كرونباخ: Alpha-Cronbach Equation

استعمل الباحث هذه الوسيلة لحساب ثبات فقرات الاختبار التحصيلي.

$$\text{معامل (a)} = \frac{\text{ن مج}^2}{\text{ن} - 1} [1 - \frac{\text{ع2ك}}{\text{ع2ع}}]$$

إذ تمثل:-

a = معامل الثبات

ن = العدد الكلي لفقرات الاختبار .

مج ع2 = مجموع تباينات درجات كل فقرة من فقرات الاختبار (ه).

ع2ك = تباين الدرجات الكلية في الاختبار . (علام، 2006، 100)

الفصل الرابع

أولاً: عرض نتائج التحصيل الدراسي:

لغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستعمال إستراتيجية التفكير المزدوج ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في التحصيل.

بعد تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي على طلاب مجموعتي البحث، وتصحيح الإجابات، تم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات طلاب المجموعتين، وباستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين ثم إيجاد القيمة التائية. فأتضح أن الفرق دال إحصائياً ولصالح المجموعة التجريبية، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (2,351) أكبر من القيمة التائية الجدولية (1,96) عند مستوى دلالة (0,05)، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

الاختبار التائي لمجموعي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	28	35.78	2.90	8.41	56	2.351	1.96	دالة إحصائية
الضابطة	30	19.90	4.59	21.06				

وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستعمال إستراتيجية التفكير المزدوج على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية.

ثانياً: تفسير نتائج التحصيل الدراسي:

أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في (التحصيل) حيث كان لاستخدام إستراتيجية التفكير المزدوج الأثر الإيجابي في رفع مستوى تحصيل الطلاب وقد يعزى سبب ذلك إلى:

1. جعل الطالب محور العملية التعليمية ودور المدرس التوجيه والإرشاد نحو الهدف التربوي المقصود باستعمال إستراتيجية التفكير المزدوج، اتفق مع ما تنادي به بعض الأدبيات.
 2. يعزى تفوق طلاب المجموعة التجريبية لكونهم أكثر تقبلاً وميلاً إلى الأساليب الحديثة في عملية التدريس لأن فضولهم قد يدفعهم إلى تقصي جوانب الأسلوب الجديد الذي يدرسون فيه مادة التاريخ، ويشوقهم لمتابعة الدرس مما يزيد في فهمهم أكثر من الأسلوب التقليدي الذي اعتادوا عليه في سني دراستهم الماضية.
- ثالثاً: الاستنتاجات: في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث يمكن استنتاج الآتي:-

1- ان استخدام إستراتيجية التفكير المزدوج تجعل المتعلم نشطا وفاعلا في أثناء التدريس وهذا يؤدي الى التركيز في أثناء التعلم، مما يؤدي إلى الإقبال على المادة وحبها مما يؤدي الى زيادة التحصيل.

2- ان إتاحة الفرصة للمتعلم في ظل إستراتيجية التفكير المزدوج بالمشاركة الفاعلة بالدرس قد زاد من رسوخ المعلومة في ذهنه.

3- ان استعمال إستراتيجية التفكير المزدوج يتماشى مع التأكيد على الدور الايجابي للمتعلم لأنه المحور الأساسي في العملية التربوية الذي تدعو إليه التربية الحديثة من خلال المشاركة الفاعلة للجميع في هذه الإستراتيجية.

رابعا: التوصيات: في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يوصي الباحث بما يأتي:-

1- ضرورة إدخال مدرسي مادة التاريخ في المرحلة المتوسطة في دورات تدريبية لغرض تدريبهم على كيفية استخدام إستراتيجية التفكير المزدوج أثناء تدريسهم مادة التاريخ.

2- ضرورة استخدام مدرسي مادة التاريخ في المرحلة المتوسطة لطريقة لإستراتيجية التفكير المزدوج في التدريس لدورها الفاعل في زيادة التحصيل الدراسي للطلاب لأنها تتناسب مع المستوى الدراسي والنضج العقلي لهم.

3- التنوع في استخدام الطرائق والاستراتيجيات المختلفة في تدريس مادة التاريخ بما يتناسب مع المحتوى الدراسي، ومستوى المتعلمين، وطبيعة الأهداف.

خامسا: المقترحات: استكمالا لما توصل اليه البحث الحالي وتطويرا له يقترح الباحث الآتي:

1- دراسة اثر استخدام إستراتيجية التفكير المزدوج في متغيرات أخرى مثل تنمية الاتجاه العلمي، التفكير الابتكاري.

2- دراسة فاعلية إستراتيجية التفكير المزدوج في تدريس مواد دراسية أخرى غير مادة التاريخ ولمراحل تعليمية مختلفة.

3- إجراء دراسة تحليلية لتعرف الطرائق التدريسية المفضل استخدامها في تدريس مادة التاريخ من وجهة نظر طلاب المرحلة المتوسطة ومدرسيها.

اثر استعمال منشطات الإدراك في تنمية التفكير الناقد
لدى طالبات معهد إعداد المعلمات في مادة الجغرافية
م. م. فاطمة محمد علاوي

الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية

**Effect of doping perception in the development of critical thinking among
students set up the parameters in the geographical material Institute**

Assistant Lecturer. Fatima Mohammed Allawi

Mustansiriya University / College of Basic Education

Abstrat

The recent research aims to identify (The effect of using conscious activators to develop the critical thinking on female students of teachers institute in geography material).

To verify the aims and the hypotheses of the research, The sample was chosen from female students of teachers institute / directorate general of education / Al – Resafh. The researcher has chosen two sections from third class students as contral and eaperimental groups. The sample consists of (90) students divided in to (45) for both groups.

The researcher has equalized the variables (the marks of geography in the previous academic year, intelligent level, the mark of pre – test of critical thinking).

The researcher has used the statistical tools as t – test for two spreated groups in order to verify the equalization between the contral and experimental groups in the marks of pre – test and the total averge and also intelligent level. as well as find the difference between the students in the pre and post – test of critical thinking test the researcher has also used the difficulty level to calculate it in each items of critical thinking items, the discrimination coefficient has been used to calculate it in each items of critical thinking test. the researcher has also used person correlation to get the reliability of the items of critical thinking test.

الملخص

رمى البحث الحالي إلى معرفة (أثر استعمال منشطات الإدراك في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات معهد إعداد المعلمات في مادة الجغرافية) وللتحقق من هدف البحث وفرضياته تم اختيار عينة من طالبات معهد إعداد المعلمات التابع إلى المديرية العامة للتربية / الرصافة الثانية وتم اختيار شعبتين من طالبات الصف الثالث تجريبية وضابطة. بلغت عينة البحث (90) طالبة بواقع (45) طالبة في المجموعة التجريبية و(45) طالبة في المجموعة الضابطة، وأجرت الباحثة بينهما تكافؤاً في المتغيرات (درجات مادة الجغرافية للعام الدراسي السابق، مستوى الذكاء، درجات الاختبار القبلي للتفكير الناقد).

وقد استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية منها الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للثبوت من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات الاختبار القبلي ودرجات المعدل العام ومستوى الذكاء وإيجاد الفرق بين الطالبات في الاختبار القبلي والبعدي في اختبار التفكير الناقد، ومعامل الصعوبة استعمل في حساب صعوبة كل فقرة من فقرات اختبار التفكير الناقد، ومعامل تمييز الفقرة استعمل في حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات اختبار التفكير الناقد، ومعامل ارتباط بيرسون استعمل لاستخراج ثبات التصحيح بالنسبة لفقرات الاختبار للتفكير الناقد.

المقدمة:

يتصف عالمنا المعاصر بالتغير السريع نتيجة التحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في شتى الميادين العلمية وربما كان النجاح في مواجهة هذه التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي بقدر ما يعتمد على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقها وعليه فالنتيجة الحتمية فرضت على المربين التربويين التعامل مع التربية والتعليم كعملية لا يحددها زمان أو مكان وتستمر مع الطالب كحاجة وضرورة لتسهيل تكيفه مع المستجدات وهذا يستدعي استعمال منشطات الإدراك

لتوظيف المعرفة في مواقف جديدة فالوصول إلى هذه الغاية لابد من الاهتمام بطرائق وأساليب التدريس فاستخدام منشطات الإدراك قد يسهم في نقل الطالب من الدور السلبي المستقبل للمعلومات إلى الدور الإيجابي الذي يسعى إلى تحصيل المعلومات ومعالجتها من خلال توظيف عملياته العقلية وتنميتها.

لذا رمى البحث الحالي إلى معرفة (أثر استعمال منشطات الإدراك في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات معهد إعداد المعلمات في مادة الجغرافية) وقد تضمن البحث أربع فصول قسمت على النحو الآتي:

الفصل الأول تضمن مشكلة البحث وأهميته وهدف البحث وحدود البحث وتحديد المصطلحات أما **الفصل الثاني** فتضمن الخلفية النظرية والدراسات السابقة أما **الفصل الثالث** فتضمن منهجية البحث والتصميم التجريبي ومجتمع البحث وعينة وتكافؤ مجموعتي البحث ومتطلبات البحث وأداة البحث والوسائل الإحصائية أما **الفصل الرابع** فتضمن عرض النتائج وتفسيرها وأيضاً الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات واحتوى البحث على أهم المصادر المستخدمة في البحث والملاحق. وفي ضوء نتائج البحث توصلت الباحثة إلى الاستنتاجات الآتية:

1- أن استعمال (المنشطات الإدراكية) في تدريس مادة الجغرافية لدى طالبات معهد إعداد المعلمات يسهم في تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات.

2- تأكيد صحة ما تذهب إليه الأدبيات على أن تفعيل دور الطالب لتعليم نفسه بنفسه.

3- بالرغم من تأكيد استعمال (المنشطات الإدراكية) في التدريس لكن هذا لا يلغي دور المدرس في إدارة الصف والإشراف على هذه العملية التعليمية وما يقوم به من دور فعال في تحضير أسئلة متعلقة بموضوع الدرس نتناول الأفكار والمفاهيم الرئيسية والحقائق فيه من أجل مقارنتها مع ما يطرحه الطلاب من أسئلة.

(الفصل الأول)

أولاً: مشكلة البحث (Problem of The Research):

أن التوسع الحاصل في المعارف والمعلومات نتيجة للتطور العلمي والتكنولوجي وتبعاً لانتشار التعليم وتطور مؤسساته واختلاف مستوياته وتنوع أهدافه يفرض علينا إيجاد طريقة جديدة تنشط فكر الطالب ليكون فاعلاً بالعملية التربوية ولاسيما دراسة المواد الاجتماعية بما فيها الجغرافية والتي هي أكثر المواد صلة وارتباطاً بواقع المجتمع، فلابد من إعداد طالب قادراً على حل مشكلاته بنفسه ووعياً بها، ولديه القدرة الكافية على التفكير الناقد واتخاذ القرار المناسب. (الحصري، 2000، ص22).

وعلى الرغم من الجهود المبذولة من قبل الباحثين والمشرفين وأصحاب القرار والاختصاص في مؤسسات الدولة في تطوير نوعية التعليم عن طريق إعداد المعلم ذي الكفايات المهنية المطلوبة، والذي يؤثر في سلوكيات المتعلمين وأخلاقهم وعقولهم وشخصياتهم، إلا أنها لم تحقق النتائج المرجوة، فلا زالت مدارسنا بعيدة نوعاً ما بل ولم تقترب بشكل جدي من هدف تزايد تعلم جميع متعلميها وذلك بسبب اعتمادها على النظم التدريجية التي تقدم تعليماً موحداً في وقت واحد من دون مراعاتها لخصائص المتعلمين ومستوياتهم العقلية والذهنية التي تساعد على التغلب على الصعوبات التي تواجه تعلمهم عن طريق تقبلهم وتعاملهم مع متطلبات الحياة بسياقاتها المختلفة ليكونوا متعلمين ناقدين ومبدعين ومنتجين ومربين مؤهلين وقادرين على الإسهام في دفع عجلة التنمية في جميع مجالات الحياة. (الجلبي، 1998، ص2).

وعليه فقد أصبحت تنمية القدرات العقلية الهدف الرئيس للعملية التربوية في جميع دول العالم إذ يقاس تقدم الدول بمقدار قدرتها على تنمية عقول أبنائها. (الحيلة، 2001، ص161).

ومن هنا اهتمت التربية الحديثة بموضوع تنمية التفكير لدى المتعلمين وجعلته هدفاً أساسياً من أهداف التربية والتعليم. (عبد الهادي، 2000، ص149) وهو أحد الأهداف الرئيسة التي تسعى إليها المواد الاجتماعية، عن طريق

تعليمهم تنظيم الأفكار والمعلومات بطريقة ما، أو إعادة تركيب خبرة ومن أشكال متعددة ويعمل على حل المشكلات، ومن أشكاله التفكير المنقار، والمتباعد، والناقد، والإبداعي، والتحليلي، والتركيب. (القاعد، 1996، ص167).

ولما كانت مادة الجغرافية تحتوي على عدد كبير من المفاهيم المجردة والجديدة على مسامع الطلاب إضافة الى أنها تعمل على تنمية قدرة الطلاب على الملاحظة الدقيقة ومساعدتهم على استكشاف وتحليل الظواهر الجغرافية كذلك تنمية قدرة الطلاب على اكتساب مهارات إدراك العلاقات والاستنباط بين الظواهر، فإن الاعتماد على أساليب التلقين وحدها لتوصيل هذه المفاهيم الى الطلاب بشكل دقيق وواضح غير ممكن فلا بد أن يدرسوا هذه المادة باستعمال منشطات إدراكية تعمل على إثارة تفكير الطالب ودفعه الى معالجة المعلومات عن طريق البحث والتقصي والتلخيص والاستنتاج، فمشكلة البحث الحالي جاءت للوقوف على مدى تأثير منشطات الإدراك في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات معهد إعداد المعلمات في مادة الجغرافية.

ثانياً: أهمية البحث (Need of The Research):

يواجه العالم اليوم ثورة علمية وتكنولوجية وتغيرات سريعة وتطورات هائلة في المعرفة العلمية وتطبيقاتها التي أصبحت سمة مميزة بالعصر الحالي، وبات تقدم أية أمة من الأمم وتطورها في مختلف مجالات الحياة مرتبطاً الى حد بعيد بمدى التطور العلمي والتكنولوجي الذي تحرزه تلك الأمم (جرادات، ب، ت، ص108).

فبرزت وظيفة التربية في مساعدة الفرد على التعلم بوصفها عطاءً إنسانياً تحقق للأفراد والمجتمع التطور والارتقاء الى مستويات أفضل، فهي موقع اهتمام المؤسسات وأطراف عدة، إذ هي الوسيلة الوحيدة التي يعتمد عليها في النمو العقلي للإنسان، وذلك بطريقة متطورة تتناسب مع التقدم العلمي والتقني الذي يشهده العالم اليوم. (الحيلة، 1999، ص29).

فهي العملية المنظمة التي تتضمن الأفعال والإجراءات التي تحدث بالتبادل بين المدرس والطالب، وعملية مقصودة لا تحدث على نمو عشوائي بل تحتاج الى تخطيط علمي منظم، ويكون هذا التخطيط في أعلى أشكال التنظيم في المؤسسات العلمية التربوية، لأن هدفها هو إحداث تغيير مرغوب في سلوك الطلبة وإعداد الطالب للعيش في مجتمع سريع التغيير من خلال إتاحة الفرصة أمامه وتدريبه على حل المشكلات التي تواجهه بنفسه. (عدس، 1998، ص11 - 12).

أن التفجر العلمي والمعرفي الراهن يفرض على الطالب أن يتعلم كيفية الحصول على المعلومات وكيفية معالجتها وكيفية تنمية أساليب تفكيره، إذ يذكر (زيتون) أن كيفية الحصول على المعلومات وكيفية معالجتها لا تقل أهمية عن الحصول على المعلومات ذاتها. (زيتون، 1999، ص17 - 18).

لذلك يرى التربويون أن مساعدة الطالب على كيفية التعلم يعد هدفاً أساسياً للتعلم يكتسب الطالب من خلالها مهارات معرفية وقدرة على معالجة الموضوعات، إذ تظهر كل يوم معطيات جديدة تحتاج الى فكر جديد وخبرات متميزة ومهارات تتصف بالجودة لكي تتعامل مع هذه المعطيات كذلك أعطت التربية أهمية كبيرة للطرائق التدريسية لما لها من دور في تحقيق أهدافها وترجمة أهداف المنهج المدرسي الى المفاهيم والاتجاهات والميول التي تنطلق المدرسة الى تحقيقها وفي تحديد نوع التعلم ودرجة الصعوبة والسهولة التي يتم فيها. (الأمين، 1983، ص94).

وطريقة التدريس من الأدوات الفعالة والمهمة في العملية التربوية ولا تؤدي دوراً أساسياً في تنظيم الحصة الدراسية وفي تناول المادة العلمية ومن دون الطريقة التدريسية لا يمكن تحقيق الأهداف العامة والخاصة. (الأحمد، 2001، ص55) فحسن اختيار الطريقة يؤدي الى مزيد من المتعة والإثارة الفعلية والمعرفية، وأن المتعلمين يصبحون أكثر دافعية وأكثر ارتباطاً بالمادة الدراسية التي يجدون فيها إثارة ليفكروا. (حبيب، 2003، ص32).

فعملية اختيار الطرائق التدريسية الفعالة من الأسس العامة المهمة في التعليم إذ يكشف مفهومها الحديث من كونها عملية مرنة متكاملة الأطراف يتظافر فيها جهداً المدرس والطالب في إطار المواقف التعليمية. (سعيد، 1990، ص121).

فلابد من تطوير طرائق التدريس المتبعة لتجعل الطالب عنصراً فاعلاً وهذا يتطلب من الجهات التربوية التي تتولى عملية نقل المعرفة الى الطالب من تعويده على الاعتماد على نفسه بدرجة كبيرة في عملية اكتساب المعارف والمعلومات ويتم ذلك من خلال تحفيزه وتنمية تفكيره واستنباط المعلومة عن طريق التدريب على بعض الاستراتيجيات والأنشطة ومنها المنشطات الإدراكية. (مرعي وآخرون، 1993، ص47).

ان استعمال منشطات الإدراك قد يسهم في نقل الطالب من الدور السلبي المستقبل للمعلومات الى الدور الإيجابي الذي يسعى الى تحصيل المعلومات ومعالجتها من خلال توظيف عملياته الفعلية وتنميتها، أن استعمال برامج وطرائق تدريس حديثة تساعد الطالب على إدراك المفاهيم الجغرافية واستيعابها فضلاً عن المعينات التربوية الأخرى ومنها المنشطات في معالجة المعلومات وحل المشكلات التي تواجهه. (علي، 1998، ص53).

ومن أبرز أهداف التربية والتعليم هو تنمية التفكير عند المتعلمين ليصلوا الى التمكن من ممارسة عمليات التفكير المجرد والتفكير العلمي، كما يعرفه التربويون بأنه " استعمال معرفتنا السابقة في حل المشكلات التي تواجهنا " وبناءً على هذا التعريف فإن الفرد يحتاج الى المعرفة حتى يستطيع أن يفكر جيداً ويتعامل بطريقة صحيحة مع المشكلات. (الحارثي، 1999، ص2).

فالإنسان يحتاج على نحو أو بآخر الى استخدام نوع من أنواع التفكير المنتج القادر على حل المشكلات الغامضة والمستعصية ليسهم في ديمومة الحياة ونموها دائماً نحو الأحسن (Al – Katib, 1972, P: 1) ويعد التفكير الناقد أحد أنواع التفكير الفعال الذي هو اختبار للحلول والمشكلات والتفسيرات وتقييمها (Moore, 1955, p: 5) والتفكير الناقد هدف تربوي مهم يتخلل كل الأهداف التربوية الأخرى ويدعمها فهو رئيسي ينبغي أن تعيه المدرسة إذا ما أرادت أن تحقق مهامها. (ريان، 1999، ص397).

ويعد التفكير الناقد أحد أنواع التفكير الفعال لما له من أهمية وله وقعة في الإسماع فهو يدور في عمليات تفكيرية معقدة تضم أكثر من مجرد استدعاء للمعلومات أو أفكار من الذاكرة بل إيجاد العلاقة بين الأفكار المتنوعة أو الربط بين الأسباب والمسببات وبين النتائج والأحداث أو تحليل الأفكار وتركيبها ولا يشمل مجالاً معيناً وإنما في مواقف الحياة العامة. (عدس، 1998، ص189).

وطرائق تدريس المواد الاجتماعية تتمتع بأهمية مستمدة من مكانتها لأنها مواد حياتية تتصل بحياة الطلاب ووطنهم وتسهم بدور بارز في عملية تنشئتهم. (بارا، 1986، ص14).

وتبرز أهمية تدريس مادة الجغرافية كونها من المواد الدراسية التي لها مكانتها وأهدافها التربوية البالغة الأهمية التي تسهم في تنمية شخصية الطلاب، فالتدريس الهادف والفعال لهذه المادة يمكن أن ينمي العديد من الأفكار والقدرات العقلية وتنشيطها لدى الطلاب فالجغرافية هي مفتاح المواد الاجتماعية وهي تسهم في زيادة التفاهم المتبادل بين الشعوب من خلال سعيها لإبراز المشكلات الحقيقية في العالم والسعي المتواصل لتلمس الحلول لها، لذا فإن الجغرافية تعد من أكثر حقول المعرفة الإنسانية صلة بحياة الفرد والمجتمع. (اللقاني، 1989، ص68).

يتضح مما سبق أن خصوصية منشطات استراتيجيات الإدراك تكمن في توظيف المتعلم المهارات العقلية من خلال المواقف التعليمية – التعليمية لذا فإن استخدام منشطات استراتيجيات الإدراك لها أهمية في العملية التعليمية – التعليمية يمكن إيجازها في الجوانب الآتية:

- 1- أن دراسة منشطات الإدراك تمثل إحدى العمليات العقلية المعرفية التي تشكل جانباً مهماً في شخصية الطالب.
- 2- تعد مادة الجغرافية من المواد الدراسية التي لها طبيعة خاصة وأهداف تربوية ذات أهمية كبيرة، وتلك الأهداف لا يمكن إنجازها وتنفيذها إلا بإتقان طرائق وأساليب تدريسية تتلاءم مع موضوعات الجغرافية وأهدافها.
- 3- أن استخدام منشطات استراتيجيات الإدراك قد يؤدي الى تحقيق مستويات أعلى من الأهداف المعرفية دون الاقتصاد على مستوى التذكر والاستيعاب وهذا يمكن أن يرفع مستوى المتعلم الى التحليل والتركيب والتقييم.

- 4- يشير واقعنا الدراسي الى أن كثيراً من المتعلمين لا يتلقون استراتيجيات إدراكهم ووسائلها أي أنهم لا يعرفون كيف يتعلمون. (الظاهر، 1999، ص13). فاستخدام منشطات استراتيجيات الإدراك يمكن أن يؤدي الى إكساب المتعلمين قدرات على استراتيجيات قدرات مما يزيد من التعلم الذاتي والاعتماد على النفس في عملية التعلم وهذا يؤدي بدوره الى التعلم المستمر مدى الحياة إذ أن حث الطالبات على توظيف المهارات العقلية خلال المواقف التعليمية - التعليمية يجعلهن محوراً فاعلاً نشطاً في العملية التعليمية - التعليمية.
- 5- تساعد عملية التفكير الناقد على تجسيد العملية التعليمية بأشكالها المختلفة في إمكانية التحكم فيها من قبل المدرس والطالب ومحاكاة المواقف التعليمية، وتهيئة فرص البحث أمام الطلبة.

ثالثاً: هدف البحث (Research Aims):

يهدف البحث الحالي الى التعرف على:

"أثر استعمال منشطات الإدراك في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات معهد إعداد المعلمات في مادة الجغرافية".

رابعاً: فرضيات البحث:

وللتحقق من هدف البحث وصفت الباحثة الفرضيات الصفية الآتية:-

- 1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات اختبار التفكير الناقد لكل من طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة جغرافية الوطن العربي باستخدام (منشطات الإدراك) وطالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن المادة نفسها باستخدام الطريقة الاعتيادية (التقليدية).
- 2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات التفكير الناقد لدى طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة جغرافية الوطن العربي باستخدام (منشطات الإدراك) وبين الاختبار القبلي والبعدي للتفكير الناقد.
- 3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات التفكير الناقد لدى طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن مادة جغرافية الوطن العربي على وفق الطريقة الاعتيادية وبين الاختبار القبلي والبعدي للتفكير الناقد.

خامساً: حدود البحث (Himitation of The Research):

اقتصر البحث الحالي على:-

- 1- عينة من طالبات الصف الثالث في معهد إعداد المعلمات في مدينة بغداد / الدراسة الصباحية للعام الدراسي (2011 - 2012).
- 2- فصول كتاب جغرافية الوطن العربي، تأليف الدكتور نافع ناصر القصاب وآخرون، ط5، 2006، المقرر تدريسه لطالبات الصف الثالث معهد إعداد المعلمات للعام الدراسي (2011 - 2012م).
- 3- المنشطات الإدراكية المتضمنة.
- 4- الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2011 - 2012م.

سادساً: تحديد المصطلحات (Determination of terms):

1- منشطات الإدراك: Cognitive Actvators:

عرفها كل من:

إبراهيم (1982) بأنها:-

" الأنشطة التي يقوم بها المدرس أو الطالب أو كلاهما معاً بقصد تدريس أو دراسة العلوم سواء كانت هذه

الأنشطة داخل المدرسة أو خارجها ". (إبراهيم، 1982، ص194).

جابر (1999) بأنها:

" استراتيجيات يتعلم فيها المتعلمون الى أن يصلوا الى أفكاراً أو موضوعات معينة من خلال معالجة المواد المعقدة ". (جابر، 1999، ص325).

وعرفت الباحثة إجرائياً بأنها:-

(مجموعة خطوات تدريسية تستعمل أثناء تدريس مادة الجغرافية لطالبات الصف الثالث / معهد إعداد المعلمات تساعد على ممارسة عمليات عقلية بمساعدة المدرسة لمعالجة المعلومات واسترجاعها).

2- التفكير الناقد: (Critical Thinking):

عرفه كل من:

العتوم وآخرون (2007) بأنه:-

"هو تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل يمارس فيه الأفراد الافتراضات والتفسير وتقييم المناقشات والاستنباط والاستنتاج". (العتوم وآخرون، 2007، ص133).

الخليلي (1996) بأنه:-

" تفكير تأملي يقوم على اتخاذ قرار مما يتوجب الاعتقاد به أو العمل به فهو نشاط عقلي يقوم به الفرد عندما يواجه موقفاً يتطلب إصدار حكم أو إبداء رأي ". (الخليلي، 1996، ص200).

وتعرفه الباحثة إجرائياً:-

(هو قدرة الطالبات عينة البحث على الاستجابة الصحيحة لمواقف الاختبار الذي أعدته الباحثة معبرة عنها بالدرجات التي تحصل عليها الطالبات في الاختبارات الفرعية وهي:-

* **الاستنتاج:** وهي استخلاص نتيجة من مقدمات عدة أو حقائق أو بيانات.

* **الافتراضات أو المسلمات:** وتعني التمييز بين الحقيقة والرأي.

* **الاستنباط:** وتشير الى قدرة الطالبات (عينة البحث) على تحديد النتائج المترتبة على أساس مقدمات معينة.

* **التفسير:** وتعني تعرف الطالبات (عينة البحث) على التعرف على التفسيرات المنطقية.

* **تقويم الحجج:** وتعني قدرة الطالبات (عينة البحث) على تقويم الفكرة وقبولها أو رفضها.

3- معهد إعداد المعلمات:

عرفته وزارة التربية (1987) بأنه:-

"مؤسسة تعليمية مهمتها إعداد معلم أو معلمة للمرحلة الابتدائية، تكون مدة الدراسة فيها خمس أعوام يقبل فيها الطلبة خريجو الدراسة المتوسطة مع الأخذ بالحسبان رغبة الطلبة فضلاً عن إجراء الاختبار الشخصي لهم". (وزارة التربية، 1987، ص4).

4- الجغرافية:

عرفها كل من:-

1- شواقفة (1985) بأنها:-

"دراسة الإنسان في الحاضر والماضي من حيث علاقتها بالبيئة التي يعيش فيها كما تدرس المشكلات التي نشأت عن تلك العلاقات".

(شواقفة، 1985، ص22).

الهييتي وآخرون (1989) بأنها:-

"العلم الذي يختص بدراسة جميع الظواهر (الطبيعية والبشرية) وكل ما هو موجود على سطح الأرض". (الهييتي وآخرون، 1989، ص5).

وعرفت الباحثة إجرائياً:-

(مادة علمية يدرسها طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في الصف الثالث، وتدرس بحصتين في الأسبوع ويحتوي الكتاب على بابين، الباب الأول خاص بدراسة جغرافية الوطن العربي، والباب الثاني خاص بدراسة جغرافية العراق، ويحتوي كل باب على ستة فصول).

الفصل الثاني

المحور الأول:

خلفية نظرية:

أولاً: استراتيجية منشطات الإدراك:

أ- منشطات الإدراك:-

أن منشطات الإدراك هي وسائل إدراكية معينة تحث المتعلم على استخدام استراتيجية تعلم مناسبة في أثناء تعلمه أو تترك له حرية اختيار استراتيجية تعلم مناسبة تؤدي الى الفهم والاستيعاب ومن ثم التعلم. (دروزة، 1997، ص23).

أن منشطات استراتيجيات الإدراك كما يراها (فتحي، 1999) هي نشاطات تعليمية - تعليمية لتنمية المهارات العقلية وهي نشاطات تختلف عن النشاطات الصفية الشائعة، إذ تحث المتعلمين على التفكير المتشعب وتطلب استخدام واحدة أو أكثر من الوظائف العقلية من خلال الربط بين الخبرات السابقة والجديدة مع التركيز على توليد المتعلمين للأفكار (فتحي، 1999، ص151)، وغالباً ما تكون منشطات استراتيجيات الإدراك من جنس العمليات العقلية نفسها التي يوظفها المتعلم، مثلاً إذا كانت العملية العقلية التي يوظفها هي التنظيم فالمنشطة الأمثل لهذه العملية هي منظومة المعلومات (دروزة، 1995، ص12).

وحتى تحقق الفائدة المرجوة من برنامج تنمية وتطوير المهارات العقلية يجب على المدرس أن يراعي القواعد الآتية عند اختيار النشاطات الملائمة:-

1- ملائمة النشاط لمستوى قدرات واستعدادات وخبرات المتعلمين:

أن النشاط الذي يلقي استجابة من متعلمين هو ذلك النشاط الذي يراعي في اختياره ملائمة مستوى صعوبته وتحريره والخلفية المعرفية اللازمة لتنفيذه.

2- علاقة النشاط بالمناهج التي يدرسها المتعلمون:

لابد أن تكون هناك علاقة وثيقة الصلة بين نشاط المهارات العقلية بمضمون المنهج الذي يدرسه المتعلمون لكي يؤدي الى فهم وإدراك اعمق لموضوع الدرس ومن ثم يقود الى تنمية المهارات العقلية وتطويرها.

3- وضوح أهداف النشاط:

على المدرس أن يحدد أهداف النشاط بوضوح على شكل نتائج تعليمية ملموسة يمكن قياسها والتحقق منها. (فتحي، 1999، ص152).

والمعرفة المتعلقة باستراتيجيات الإدراك تقسم الى ثلاثة أنواع هي:-

1- المعرفة التقديرية:

وهي المعرفة التي يمتلكها الطالب في مجال معين أي امتلاك المهارات والاستراتيجيات والمصادر اللازمة لانجاز المهمة وهي تجيب عن سؤال ماذا ؟ أو ماذا أعرف عن ؟

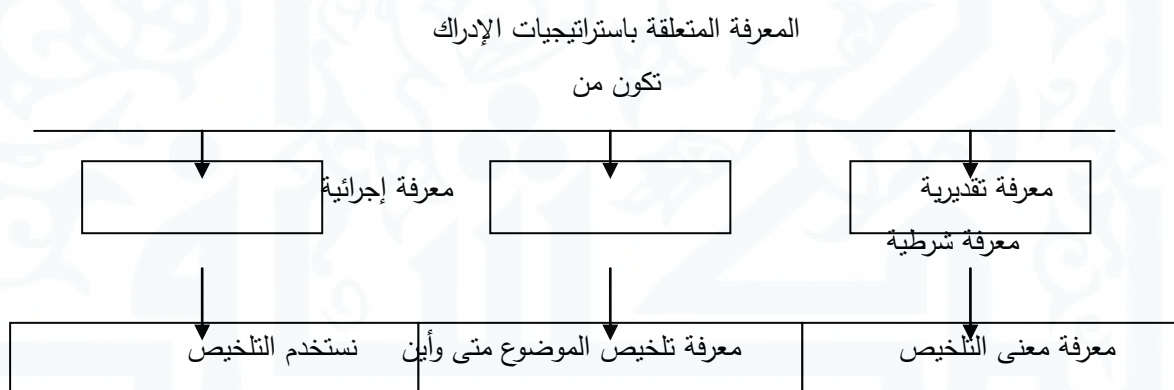
2- المعرفة الإجرائية:

وهي معرفة الطالب عن كيفية عمل شيء ما أي كيف نفذ استراتيجية معينة وتتعلق بالإجراءات المختلفة التي تؤدي الى تحقيق المهمة وهي تجيب عن سؤال كيف استخلص معلومات غير واردة في النص.

3- المعرفة الشرطية:

وهي معرفة الطالب لماذا اختار استراتيجية معينة ولم يستخدم أخرى لتنفيذ مهمة معينة كما أنها تجيب عن سؤال متى، أي متى يمكن ان استخدم استراتيجية ما لتحقيق هدف معين. (جابر، 1999، ص312).

والمخطط الآتي يوضح المعرفة المتعلقة باستراتيجيات الإدراك:-

**مكونات استراتيجيات الإدراك**

(مسلم، 1993، ص197).

ب- أساليب تقديم منشطات استراتيجيات الإدراك:

ترى (دروزة، 1995) أن منشطات استراتيجية الإدراك هي الوسائل الإدراكية المعينة التي تحت المتعلم على توظيف العمليات العقلية المناسبة في أثناء تعلمه، أو تترك له حرية توظيف ما يشاء من العمليات التي تؤدي به الى الفهم والاستيعاب ومن ثم الى تعلم أفضل، إذ يمكن القول أن اشتقاق منشطات استراتيجية الإدراك ينبثق من مصدرين المعلم والمتعلم وبناءً على ذلك هناك أسلوبان تعليميان يستخدمان في تقديم منشطات استراتيجية الإدراك هما:-

أولاً: أسلوب استراتيجية الإدراك المتضمنة:-

وهو الأسلوب التعليمي الذي يعتمد على المعلم أو واضع المنهاج أو المصمم التعليمي ويضع على كاهله المسؤولية الكبرى في مساعدة المتعلم على تحقيق الأهداف المنشودة.

أو تقديم المنشطات في هذا الأسلوب يأتي عن طريق اختيار المعلم (أو واضع المنهاج أو المصمم التعليمي) المنشطة العقلية التي يراها مناسبة وتجهيزها وتقديمها للمتعلم، ثم حثه على دراستها وتوظيفها في الموقف التعليمي، مثال: يعطي المعلم (أسئلة تعليمية) للمتعلم ويطلب منه أن يجيب عنها كي تساعد على تعلم الموضوع الدراسي بطريقة أفضل، فالأسئلة التعليمية من وضع المعلم أو الخبير المختص وليس المتعلم.

ثانياً: أسلوب استراتيجية الإدراك المنفصلة:-

يعرف بأنه ذلك النظام الذي يعتمد على الطالب ويلقي على كاهله المسؤولية الكبرى في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، ويتفرع هذا النظام الى فرعين:-

أ- النظام الذي يحث الطالب على التفكير في اشتقاق المنشطة العقلية التي يقترحها المدرس مثال: كأن يطلب المدرس من الطالب أن يفكر في صياغة أسئلة تعليمية خلال قراءته للنص التعليمي والإجابة عنها لكي تساعد على ما يقرأ واستيعابه بطريقة أفضل.

ب- النظام الذي يترك للطالب حرية توظيف المنشطة العقلية التي يعتقد أنها مناسبة من دون تحديد مسبق لها من قبل المدرس مثال: كأن يطلب من الطالب أن يستخدم ما يشاء من المنشطات العقلية أو طرق دراسية يراها مناسبة تساعد على فهم النص التعليمي بطريقة أفضل. (دروزة، 2000، ص238).

ج/ أولاً: شروط استعمال المنشطات كاستراتيجية إدراك متضمنة:-

حددت (دروزة) الشروط بما يلي:-

- 1- تستعمل الاستراتيجية مع الطلاب من ذوي القدرات المتوسطة والمنخفضة.
 - 2- تستعمل مع الطلاب الذين يتصفون بالانكالية والاعتماد على سواهم.
 - 3- تستعمل مع محتوى تعليمي يتصف بالتنظيم والتسلسل المنطقي.
 - 4- تستعمل مع محتوى بسيط وغير معقد ويكون مألوفاً لدى الطلاب.
 - 5- تنمي هذه الاستراتيجية المستويات الدنيا في التعلم كالذكر والمتوسطة كالفهم.
- ثانياً: شروط استعمال المنشطات كاستراتيجية إدراك منفصلة:-
- 1- تستعمل مع الطلاب ذوي القدرات العليا.
 - 2- تستعمل مع الطلاب الذين يتصفون باستقلالية التفكير وعدم الاعتماد على المدرس.
 - 3- تستعمل لدى معالجة محتوى تعليمي يفترق الى التنظيم ؟
 - 4- تستعمل لدى التعامل مع محتوى تعليمي على درجة من الصعوبة وغير مألوف للطلاب.
 - 5- تنمي المستويات الدنيا والمتوسطة والعليا أي المستويات كافة التي تكلم عنها بلوم. (دروزة، 2004، ص310 - 311).

ثانياً: التفكير الناقد:-

وهو شكل من أشكال التفكير يلجأ اليه الفرد لتقييم الأشياء واتخاذ القرارات المناسبة والتفكير الناقد هدف تربوي يتخلل كل الأهداف التربوية الأخرى ويدعمها.

(ريان، 1984، ص439).

يتألف التفكير الناقد من خمس مهارات هي:-

- الاستنتاج.

- معرفة المسلمات أو الافتراضات.

- الاستنباط.

- التمييز.

- تقويم الحجج.

ويمكن تنمية التفكير الناقد من خلال تدريس مقرر يتضمن وحدات تتناول كل منها جانباً من جوانب هذا النوع من التفكير بالإضافة الى تزويد المتعلمين بكتب عن موضوع التفكير الناقد لتتوافر لديهم خلفية مناسبة عن المعلومات وبأمثلة لتوضيح هذه الجوانب من التفكير لتلاميذهم. (الزيود وآخرون، 1989، ص121).

ما افتراضات التفكير الناقد ؟

1- أنه نشاط عقلي يؤدي الى فهم أعمق.

2- التفكير الناقد يمكن أن يعلم ويدرب عليه.

3- التفكير الناقد يعني مراقبة التفكير وضبطه.

4- للتفكير الناقد صفة الشمولية والتنوع ولا يرتبط بمظهر أو سياق واحد.

5- ينمو التفكير الناقد في البيئة الديمقراطية. (قطامي وقطامي، 2000، ص408).

ولقد قام جلارز بوضع ثمان وحدات تتناول كل واحدة منها جانباً معيناً من التفكير الناقد وفيما يلي عناوين هذه الوحدات:-

1- إدراك الحاجة للتعريف والتحديد.

2- المنطق ووزن الدليل أو الشاهد.

3- طبيعة الدليل أو الشاهد.

4- الاستنباط القياسي والاستقرائي.

5- المنطق والطريقة العلمية وبعض خصائص الاتجاه العلمي.

6- التمييز كعامل يؤدي للتفكير الملنوي المعوج.

7- القيم والمنطق.

8- الدعاية والتفكير المعوج. (جابر، 1989، ص146).

خصائص المفكر الناقد:-

1- متفتح على الأفكار الجديدة.

2- يفرق بين الرأي والحقيقة.

3- يعرف متى يحتاج الى معلومات جديدة بشأن شيء ما.

4- يعتمد الطريقة المنظمة في التعامل مع المشكلات.

5- يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في استدلاله للأمور.

6- يأخذ جوانب المدقق جميعها بنفس القدر من الأهمية. (جروان، 1999، ص63 - 64).

جوانب التفكير الناقد:-

هناك جانبان أساسيان يشكلان القدرة على التفكير الناقد هما:-

الجانب الإيجابي: يتمثل بالعوامل التي تساعد الطالب على ممارسة هذا النوع من التفكير مثل الدقة في الملاحظة الواقعية وتقويم المناقشة واستخدام المنطق.

الجانب السلبي: ويتمثل بالعوامل التي تعطل الطالب عن ممارسة هذا النوع من التفكير مثل العوامل العاطفية والانصياع للآراء الشائعة والقفز الى النتائج من خلال الوصول الى نتائج من دون أدلة أو براهين كافية ومنطقية. (محمد، 2004، ص236).

المحور الثاني:- دراسات سابقة تناولت:-

أولاً: استراتيجيات منشطات الإدراك:-

1- دراسة جودت وآخرون (1988):

- أجريت هذه الدراسة في مصر وهدفت الى معرفة أثر تدوين الملاحظات والمعلومات في تحصيل الدراسي لطلبة الجامعة في مادة المناهج.

- بلغت عينة الدراسة (84) طالباً وطالبة، وزعوا عشوائياً الى ثلاثة مجموعات كانت الأولى والثانية تجريبيتين درست على وفق الطريقة الاعتيادية من دون تدوين الملاحظات.

- أداة البحث: اختبار تحصيلي بعدي.

- الوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسة: تحليل التباين الأحادي.

- نتائج الدراسة: وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التحصيل بين متوسط درجات المجموعتين التجريبيتين اللتين دونتا الملاحظات ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي لم تدون الملاحظات ولصالح المجموعتين التجريبيتين. (جودت وآخرون، 1988، ص 89 - 111).

2- دراسة الأحبابي (2006):

- أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت الى معرفة أثر الاستراتيجيتين الإدراكية المنفصلة في تحصيل واستبقاء الرياضيات لدى طالبات معهد إعداد المعلمات.

- بلغت عينة الدراسة (52) طالبة وزعوا عشوائياً على مجموعتين تجريبيتين بالتساوي لكل مجموعة (26) طالبة.

- أداة البحث: اختبار تحصيلي من (50) فقرة من نوع الاختيار من متعدد. وإعادة الاختبار نفسه لقياس الاستبقاء لدى الطالبات.

- الوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسة: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين في العدد.

- نتائج الدراسة: أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية (المنفصلة) على المجموعة التجريبية (المتضمنة) في الاختبار التحصيلي النهائي وتفوق المجموعة التجريبية (المنفصلة) على المجموعة التجريبية (المتضمنة) في اختبار الاستبقاء. (الأحابي، 2006، ص 54).

ثانياً: التفكير الناقد:-

1- دراسة التميمي (1995):

- أجريت هذه الدراسة في العراق بكلية التربية / جامعة بغداد وهدفت الى التعرف على أثر استخدام طريقة الاستكشاف الموجه في التحصيل وفي تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس الثانوي في مادة الجغرافية.

- بلغت عينة الدراسة (114) طالباً موزعين على مجموعتين.

- أداة البحث: اختبار تحصيلي ومقياس لقياس التفكير الناقد.

- الوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسة: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين.

- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة الى وجود دلالة إيجابية لصالح الطريقة في زيادة التحصيل وتنمية التفكير الناقد. (التميمي، 1995، ص 56).

2- دراسة خديجة (2005):

- أجريت هذه الدراسة في العراق بكلية التربية / الجامعة المستنصرية وهدفت الى التعرف على علاقة التفكير الناقد ببعض المتغيرات (الجنس، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي، ومكان السكن).

- بلغت عينة الدراسة (635) طالب وطالبة من المرحلتين الأولى والرابعة لست كليات علمية وإنسانية في الجامعة المستنصرية.

- أداة البحث: اختبار واطسن.

- الوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسة: مقياس التفكير الناقد.

- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة الى:-

* أن الطلبة يتمتعون بمستوى عال من التفكير الناقد.

* ظهور فروق ذات دلالة على وفق متغير الدراسي لصالح التخصص العلمي.

* ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيري الجنس والمستوى الدراسي ومكان السكن. (خديجة، 2005، ص 66).

ثالثاً: الاستفادة من الدراسات السابقة:-

1- اختيار عينة البحث.

2- توضيح مشكلة البحث وأهميته.

- 3- بناء أداة البحث وتطبيقها.
- 4- الإطلاع على المصادر والأدبيات ذات العلاقة بالبحث الحالي.
- 5- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات البحث.
- 6- كيفية عرض نتائج البحث وتفسيرها.
- 7- الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهجية البحث:

اتبعت الباحثة المنهج التجريبي لتحقيق هدف بحثها، لأنه منهج ملائم لإجراءات البحث والتوصل الى النتائج، والمقصود من مصطلح " تجريبي " تغير شيء وملاحظة أثر التغيير في شيء آخر. (عبد الرحمن وزنكنة، 2007، ص474).

ثانياً: التصميم التجريبي:

عبارة عن مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ ذلك العمل (داود وعبد الرحمن، 1990، ص56)، ويعد المفهوم الذي يرشد الى الأسس التجريبية التي تحدد معالم التجربة، وأن من المهم اختيار التصميم التجريبي الذي يعد من أولى الخطوات التي تقع على عاتق الباحث والتي ينبغي تنفيذها، لأن الاختيار السليم يضمن الوصول الى نتائج دقيقة وسليمة ويعتمد تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة الموضوع وعلى ظروف العينة وينبغي الإشارة الى أنه لا يوجد هناك تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال وذلك لأن المتغيرات أمر بالغ الصعوبة، بحكم طبيعة الظواهر التربوية المعقدة. (الزويجي، 1981، ص128).

لذلك اختارت الباحثة تصميماً تجريبياً يقع في حقل التصميم التجريبية ذات الضبط الجزئي الذي يتناسب وظروف البحث كما هو موضح في جدول (1).

جدول (1)

التصميم التجريبي للبحث تضمن مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة

المجموعة	الاختبار	المتغير المستقل	المتغير التابع
تجريبية	اختبار قبلي للتفكير الناقد	أنشطة إدراكية متضمنة	اختبار بعدي للتفكير الناقد
ضابطة	اختبار قبلي للتفكير الناقد	طريقة اعتيادية (تقليدية)	اختبار بعدي للتفكير الناقد

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته:

أ- مجتمع البحث:-

تألفت مجتمع البحث الحالي من معاهد إعداد المعلمات التابعة للمديريات العامة لتربية بغداد كما في جدول (2).

جدول (2)

معاهد إعداد المعلمات في بغداد

ت	المعهد	الموقع	التربية
1-	معهد إعداد المعلمات/المستتصرية.	حي المستتصرية	الرصافة الأولى
2-	معهد إعداد المعلمات/بغداد الجديدة.	حي الخليج	الرصافة الثانية
3-	معهد إعداد المعلمات/حي الأمانة.	مدينة الصدر	الرصافة الثالثة
4-	معهد إعداد المعلمات/المنصور.	المنصور	الكرخ الأولى
5-	معهد إعداد المعلمات/البياع.	البياع	الكرخ الثانية
6-	معهد إعداد المعلمات/المحمودية.	حي الوركاء	الكرخ الثالثة

ب- عينة البحث:

أن عينة البحث تمثل جزءاً من مجتمع معين يمثل خصائص ذلك المجتمع وتستعمل اختصاراً للزمن والجهد والمال (عبود، 2009، ص263) ومن بين معاهد المعلومات التابعة للمديريات العامة للتربية في بغداد، اختارت الباحثة قصدياً معهد إعداد المعلمين التابع الى المديرية العامة للتربية / الرصافة الثانية، وذلك لتعاون إدارة المعهد مع الباحثة، فضلاً عن قربها من سكن الباحثة مما سهل عملية الانتقال منه واليه إضافة الى توافر الأمور الأخرى وهي:-

1- موقع المعهد داخل حدود مدينة بغداد.

2- عدد الشعب للمرحلة الثالثة في المعهد أكثر من شعبتين.

3- دوام المعهد نهائياً.

بعد أن حدد المعهد الذي ستطبق فيه التجربة، تم اختيار شعبتين عشوائياً من بين (5) شعب للصف الثالث وهي (ب، ج) إذ تم عشوائياً اختيار شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس مادة الجغرافية على وفق استراتيجية (المنشطات الإدراكية المتضمنة) وشعبة (ج) لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية (التقليدية).

وكان عدد طالبات المجموعة التجريبية (45) طالبة بينما عدد طالبات المجموعة الضابطة (45) وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)**توزيع طالبات عينة البحث على مجموعتي البحث**

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات
التجريبية	ب	45
الضابطة	ج	45
المجموع	-	90

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

حرصت الباحثة قبل الشروع بالتدريس الفعلي على تكافؤ طالبات مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها قد تؤثر في سلامة التجربة ودقة نتائجها، وهذه المتغيرات هي:-

1- درجات مادة الجغرافية للعام الدراسي السابق:-

حصلت الباحثة على درجات طالبات مجموعتي البحث من إدارة المعهد سجل الدرجات وقد بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (46 و 76) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (71,72) عند مستوى دلالة (0,05) وباستخدام الاختبار التائي (T - test) ظهر أنه ليس هناك فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين المجموعتين إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (1,036) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,99) وبدرجة حرية (88) مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث كما هو موضح في جدول (4).

جدول (4)**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية****لدرجات مادة الجغرافية للسنة السابقة لطالبات مجموعتي البحث**

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	45	76,46	18,60	88	1,036	1,99	غير دالة إحصائياً
الضابطة	45	72,71	15,64				

2- مستوى الذكاء:

لأجل قياس هذا المتغير قامت الباحثة باختبار (رافن) للمصفوفات المتتابعة الذي أعده العالم النفسي (Raven) الملائم للبيئة العراقية المتسمة بالصدق والثبات والموضوعية وعدم تأثره باللغة كونه اختبار غير لفظي وملائمة للفئة العمرية لعينة البحث إضافة أنه لا يجلب الملل والإرهاق ويعطي للطالبة حرية ذهنية في التصرف. (رافن، 1983، ص37).

وبعد إجراء التكافؤ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية (43,80) في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (43,24) عند مستوى دلالة (0,05) وجد أن القيمة التائية المحسوبة (0,313) وهي أقل من الجدولية البالغة (1,99) وبدرجة حرية (88) وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان في متغير الذكاء وجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات الذكاء لمجموعتي البحث

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	45	43,80	8,31	88	0,313	1,99	غير دالة إحصائياً
الضابطة	45	43,24	8,52				

3- درجات الاختبار القبلي للتفكير الناقد:

طبقت الباحثة اختبار التفكير الناقد على طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) يوم الأحد الموافق 2011/10/9 وعند إجراء الموازنات بين متوسط درجات المجموعتين وجد أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية بلغ (67,22) بانحراف معياري (6,29) في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (68,06) بانحراف معياري (8,21) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T - test) للمجموعة التجريبية والضابطة لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين ظهر أن ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0,547) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,99) وبدرجة حرية (88) وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير وجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية في درجات الاختبار القبلي في التفكير الناقد

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	45	67,22	6,29	88	0,547	1,99	غير دالة إحصائياً
الضابطة	45	68,06	8,21				

خامساً: متطلبات البحث:

1- تحديد المادة العلمية:-

حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرسها في أثناء مدة التجربة بعد أن استشارت مجموعة من مدرسي ومدرسات المادة، والاطلاع على خططهم السنوية واليومية وملاحظاتهم عن عدد من الموضوعات التي يمكن أن تدرس في مدة التجربة، وقد حددت الموضوعات التي ستدرس على وفق مفردات المنهاج وتسلسلها الزمني في كتاب جغرافية الوطن العربي، المقرر تدريسه للصف الثالث في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات للعام الدراسي (2011-2012).

2- صياغة الأهداف السلوكية:-

تمت صياغة (60) هدفاً سلوكياً موزعة على مستويات بلوم الست (التذكر والاستيعاب والتطبيق والتحليل والتركيب والتقييم) ثم عرضت هذه الأهداف مع محتوى المادة التعليمية على مجموعة من الخبراء للتحقق من تغطيتها للمستوى ودقة صياغتها واعتمدت جميع هذه الأهداف لأنها حصلت على موافقة 80% فأكثر من آراء الخبراء. ملحق (1).

3- إعداد الخطط التدريسية:-

ولما كان إعداد الخطط التدريسية واحداً من مستلزمات التدريس الناجح لذا لجأت الباحثة الى وضع خطط يومية أنموذجية للموضوعات المشمولة بتجربة البحث من كتاب (جغرافية الوطن العربي) للصف الثالث / لمعاهد إعداد المعلمات للعام الدراسي (2011 - 2012) المقرر تدريسه أثناء مدة التجربة وفي ضوء الأهداف العامة لتدريس مادة الجغرافية ملحق (2). وضعت الباحثة خططاً بواقع (22) خطة (11) خطة للمجموعة التجريبية و(11) خطة للمجموعة الضابطة وعرضت الباحثة أنموذجاً منها على مجموعة من الخبراء والمختصين في مادة الجغرافية وطرائق تدريسها والتربية وعلم النفس ومدرسي الجغرافية ملحق (1) لبيان آرائهم في صياغتها.

سادساً: أداة البحث (اختبار التفكير الناقد):

1- إعداد الاختبار:

أطلعت الباحثة على عدد من الاختبارات التي بنيت في التفكير الناقد من باحثين سبقوها في هذا الميدان، مسترشدة في ذلك على اختبار (واطسن كلاس) للتفكير الناقد وعلى بعض الأدبيات والدراسات المتعلقة بهذا الموضوع كدراسة (التميمي 1995) ودراسة (خديجة، 2005) فاستطاعت أن تبني اختباراً في التفكير الناقد وقد تكون من خمسة اختبارات فرعية يضم كل منها عدداً من المواقف وعلى ما يأتي:-

* **الاختبار الأول (الاستنتاج):** ويضم ست مواقف لكل منها ثلاث فقرات وضعت أمامها ثلاثة بدائل (صحيحة، بيانات ناقصة، غير صحيحة) وبذلك يكون عدد الفقرات في هذا الاختبار (18) فقرة.

* **الاختبار الثاني (معرفة الافتراضات والمسلمات):** ويضم ست مواقف لكل منها ثلاث فقرات وضع أمامها بديلين (وارد، غير وارد) وبذلك يكون عدد الفقرات في هذا الاختبار (18) فقرة.

* **الاختبار الثالث (الاستنباط):** ويضم ست مواقف لكل منها ثلاث فقرات وضع أمامها بديلين (مرتبة، غير مرتبة) وبذلك يكون عدد الفقرات في هذا الاختبار (18) فقرة.

* **الاختبار الرابع (التفسير):** ويضم ست مواقف لكل منها ثلاث فقرات وضع أمامها بديلين (صحيح، غير صحيح) وبذلك يكون عدد الفقرات في هذا الاختبار (18) فقرة.

* **الاختبار الخامس (تقويم الحجج):** ويضم ست مواقف لكل منها ثلاث فقرات وضع أمامها بديلين (قوية، ضعيفة) وبذلك يكون عدد الفقرات في هذا الاختبار (18) فقرة.

2- صدق الاختبار:-

يعد الصدق من مواصفات الاختبار الجيد ويكون الاختبار صادقاً إذا كان يقيس ما أعد لأجل قياسه (العزاوي، 2008، ص129) وبغية التثبت من صدق الاختبار الذي أعدته الباحثة عرض على عدد من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس وفي العلوم التربوية والنفسية ملحق (1) بعد أن أوضحت لهم معنى كل اختبار وإعطاء أمثلة توضيحية له وبعد أن حصلت الباحثة على ملاحظات الخبراء وآرائهم عدلت بعض الفقرات، وأعيدت صياغة بعضها الآخر، وحذفت بعض الفقرات جدول (7).

جدول (7)

عدد مواقف الاختبار وفقراته قبل عرضها على الخبراء وبعده

ت	الاختبار	عدد المواقف قبل عرضها على الخبراء	عدد الفقرات قبل عرضها على الخبراء	عدد المواقف بعد عرضها على الخبراء	عدد الفقرات بعد عرضها على الخبراء
1-	الاستنتاج	6	18	5	15
2-	معرفة الافتراضات أو المسلمات	6	18	5	15
3-	الاستنباط	6	18	5	15
4-	التفسير	6	18	5	15
5-	تقويم الحجج	6	18	5	15
	المجموع	30	90	25	75

3- تعليمات الاختبار:-

وضعت الباحثة تعليمات عامة للاختبار ككل ثم تعليمات لكل اختبار فرعي مع مثال توضيحي لكل منها فضلاً عن تعليمات التصحيح إذ حددت الدرجة الكلية بعدد الفقرات الكلي وهو (75).

4- التجربة الاستطلاعية:-

لغرض معرفة المدة التي تستغرقها الإجابة على الاختبار ووضوح مواقفه وفقراته وكشف الغامض منها، طبقت الباحثة على عينة من طالبات الصف الثالث في معهد إعداد المعلمين التابع الى المديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة الثانية من مجتمع البحث نفسه ولها مواصفات عينة البحث نفسها فأتضح أن المواقف والفقرات كانت واضحة وغير غامضة وأن متوسط الوقت المستغرق في الإجابة هو (50)^(*) دقيقة.

5- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:-

أن الغرض من تحليل فقرات الاختبار التثبت من صلاحية كل فقرة، وتحسين نوعيتها من خلال اكتشاف الفقرات الضعيفة جداً أو الصعبة جداً أو غير المميزة واستبعاد غير الصالح منها، لذلك طبقت الباحثة الاختبار على عينة مماثلة لعينة البحث تكونت من (100) طالبة من طالبات الصف الثالث في معهد إعداد المعلمين التابع الى المديرية العامة لتربية / الرصافة الثانية ولتسهيل الإجراءات الإحصائية فقد رتب الدرجات تنازلياً من أعلى درجة الى أدنى درجة، ثم اختيرت العينتان المتطرفتان العليا والدنيا بنسبة (27%) بوصفهما أفضل مجموعتين لتمثيل العينة كلها.

وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:-

أ- مستوى صعوبة الفقرات:-

يقصد بصعوبة الفقرة نسبة الطالبات اللواتي يجبن عن الفقرة إجابة صحيحة (عودة، 1998، ص289) وبعد أن حسبت الباحثة معامل ثبات كل فقرة من فقرات الاختبار وجدتها تتراوح بين (0,33) و(0,71) ويرى (Ebel) أن الفقرات الاختبارية تعد مقبولة إذا كان معدل صعوبتها بين (0,20 و 0,80). (Ebel, 1972, P:66).

وهذا يعني أن فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة.

ب- قوة تمييز الفقرات:-

يقصد بتمييز الفقرة: قدرتها على التمييز بين الطالبات ذوات المستويات العليا والطالبات ذوات المستويات الدنيا فيما يخص الصفة أو القدرة التي يقيسها الاختبار. (العزاوي، 2007، ص78)، وبعد أن حسبت الباحثة القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات اختبار التفكير الناقد وجدتها تتراوح بين (0,36 و 0) و(0,70 و 0) وتشير الأدبيات والدراسات الى أن الفقرة التي

(*) زمن الطالبة أو الطالبة الأولى + زمن الطالبة أو الطالبة الثانية + ... الخ
متوسط زمن الإجابة =
العدد الكلي

يقبل معامل قوتها التمييزية عن (20%) يستحسن حذفها أو تعديلها (امطانيوس، 2001، ص100). لذا أبقت الباحثة على الفقرات جميعها دون حذف أو تعديل.

ج- ثبات الاختبار:-

ويقصد فيه:- أن يعطي الاختبار النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم في الظروف نفسها (العزاوي، 2007، ص97) واختارت الباحثة طريقة إعادة الاختبار لحساب ثبات اختبار التفكير الناقد إذ اعتمدت درجات عينة التحليل الإحصائي نفسها وبعد أسبوعين أعادت تطبيق الاختبار على العينة نفسها وبعد تصحيح الإجابات ووضع الدرجات واستعمال معادلة ارتباط بيرسون بلغ معامل الثبات (0,80، %) وهو معامل ثبات جيد إذ يعد معامل الثبات جيداً إذا بلغ (0,67، 0) فأكثر. (النبهان، 2004، ص237).

6- الصورة النهائية للاختبار:-

بعد إنهاء الإجراءات الإحصائية المتعلقة بالاختبار وفقراته، أصبح الاختبار بصورته النهائية من خمسة اختبارات فرعية لكل منها خمسة مواقف يضم كل موقف ثلاث فقرات اختبارية.

7- التطبيق النهائي لاختبار التفكير الناقد:-

طبقت الباحثة اختبار التفكير الناقد على طالبات المجموعتين (التجريبيتين والضابطة) عقب انتهائهما من تدريس الموضوعات المحددة، وذلك يوم الخميس 24 / 11 / 2011 وقد حددت الباحثة لهم موعد إجراء الاختبار قبل أسبوع من موعد إجرائه ليكون لديهم الوقت الكافي لمراجعة المادة، وهنا تكون الباحثة قد كافأت في تهيئة مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) لاختبار التفكير الناقد وأجري الاختبار في قاعتين متجاورتين متشابهتين في المعهد وقد أشرفت الباحثة بنفسها على الاختبار مستعينة بعدد من التدريسيات لمراقبة الطالبات في أثناء الاختبار ولم يطرأ على الاختبار ما يؤثر في سيره أو في أثناء أدائه.

سابعاً: الوسائل الإحصائية:-

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية:-

أ- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين T-test :-

استعملت الباحثة الاختبار التائي للثبوت من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات الاختبار القبلي ودرجات المعدل العام ومستوى الذكاء وإيجاد الفرق بين الطالبات في الاختبار القبلي والبعدي في اختبار التفكير الناقد.

ب- معامل الصعوبة I ten difficulty :

استعمل في حساب صعوبة كل فقرة من فقرات اختبار التفكير الناقد.

ج- معامل تمييز الفقرة I tem discrimination :

استعمل في حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات اختبار التفكير الناقد.

د- معامل ارتباط بيرسون Pearson:

استعمل لاستخراج ثبات التصحيح بالنسبة لفقرات الاختبار للتفكير الناقد. (ملحم، 2000، ص236).

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وتفسيراً لها، لمعرفة أثر استعمال منشطات الإدراك في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث في معاهد إعداد المعلمات في مادة جغرافية الوطن العربي ومعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين متوسطي درجات البحث للثبوت من فرضيات البحث وعلى النحو الآتي:-

أولاً: عرض النتائج:-

1- الفرضية الصفرية الأولى:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات اختبار التفكير الناقد لكل من طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة جغرافية الوطن العربي باستخدام (منشطات الإدراك) وطالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن المادة نفسها باستخدام الطريقة الاعتيادية (التقليدية).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية حسبت درجات طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد، فكان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (74,11) في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (69,93) ويلاحظ أن هناك فرقاً بين المتوسطين لصالح المجموعة التجريبية وقياس دلالة الفرق بين المتوسطين، استعملت الباحثة الاختبار التائي (T – test) لعينتين مستقلتين إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (2,66) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,99) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (88) وهذا يعني وجود فرق ذا دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية كما موضح في جدول (8) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الأولى.

جدول (8)

نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	45	74,11	7,37	88	2,66	1,99	دال إحصائياً
الضابطة	45	69,93	7,50				

الفرضية الثانية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات التفكير الناقد لدى طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة جغرافية الوطن العربي باستخدام (منشطات الإدراك) بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للتفكير الناقد.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، حسبت الدرجات القبلي والبعدي في اختبار التفكير الناقد لطالبات المجموعة التجريبية، فكان متوسط الدرجات البعدي في اختبار التفكير الناقد لطالبات المجموعة التجريبية (74,11) في حين بلغ متوسط الدرجات القبلي في اختبار التفكير الناقد لطالبات المجموعة التجريبية (67,22) يلاحظ أن هناك فرقاً بين المتوسطين لصالح الدرجات البعدي ولبحث دلالة الفرق بين المتوسطين استعملت الباحثة الاختبار التائي (T – test) لعينتين مترابطتين إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (4,96) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,021) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (44) كما موضح في جدول (9) وهذا يعني تفوق أداء طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة جغرافية الوطن العربي على وفق (المنشطات الإدراكية) في الاختبار البعدي للتفكير الناقد على أداؤهم في الاختبار القبلي وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية.

جدول (9)

نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي

المجموعة التجريبية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
قبلي	45	67,22	6,29	44	4,96	2,021	دال إحصائياً
بعدي	45	74,11	7,37				

الفرضية الثالثة:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات التفكير الناقد لدى طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسّن مادة جغرافية الوطن العربي على وفق الطريقة الاعتيادية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للتفكير الناقد.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية حسبت الدرجات القبليّة والبعديّة في اختبار التفكير الناقد لطالبات المجموعة الضابطة، فكان متوسط الدرجات البعديّة في اختبار التفكير الناقد لطالبات المجموعة الضابطة (69,93) في حين بلغ متوسط الدرجات القبليّة في اختبار التفكير الناقد لطالبات المجموعة الضابطة (68,06) ويلاحظ أن هناك فرقاً بين المتوسطين لصالح الدرجات البعديّة ولبحث دلالة الفرق بين المتوسطين استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مترابطتين إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (1,703) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,02) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (44) كما موضح في جدول (10) وهذا يعني عدم وجود فرق بين أداء طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسّن وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبارين البعدي والقبلي للتفكير الناقد، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الثالثة.

جدول (10)

نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسطي الدرجات القبليّة والبعديّة في اختبار التفكير الناقد للمجموعة الضابطة

المجموعة الضابطة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
قبلي	45	68,06	8,21	44	1,703	2,02	غير دال إحصائياً
بعدي	45	69,93	7,50				

ثانياً: تفسير النتائج:-

1- تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسّن على (المنشطات الإدراكية) على طالبات المجموعة الضابطة اللوائي درسّن على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الناقد والمبينة في جدول (8).

وتعزو الباحثة سبب ذلك الى:-

* أن التدريس باستعمال المنشطات الإدراكية جعل دور الطالبة أكثر إيجابية ونشاطاً إذ يتطلب من الطالبة الإطلاع الجاد على المادة ثم إعداد أسئلة عن الموضوع ثم إعادة صياغتها بشكل ملائم، وهذا يتطلب استعمال عمليات عقلية عليا.

* أن طرح الأسئلة من قبل الطالبات وإعادة صياغة ووضع خطوط تحت الأفكار الرئيسة للموضوع يتطلب تحليل المادة وأن هذا التحليل يجعل المادة أكثر ترابطاً وأسهل فهماً وأكثر تركيزاً.

* أن استعمال (المنشطات الإدراكية) في تدريس مادة جغرافية الوطن العربي عزز اشتراك الطالبات في توليد الأفكار ومناقشتها مما فتح أمامهنّ السبيل الى الفهم العميق والاحتفاظ بالمعلومات مما يقلل من عملية النسيان وبالتالي يزيد من تحصيل الطالبات.

* أن تدريس مادة الجغرافية باستعمال (منشطات الإدراك) يبعث الحياة والحركة في أوصال المواقف التعليمية ويجعل التعليم مليئاً بالجد والحيوية التي تحتاج اليها عملية تدريس تلك المادة مما أثر إيجابياً في تفكير الطالبات.

2- تفوق طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد على التطبيق القبلي لنفس المجموعة ولنفس الاختبار كما هو مبين في جدول (9) ويمكن أن يعزى سبب ذلك الى ما يأتي:-

* أن التدريس على وفق (المنشطات الإدراكية) تجعل من الطالبة باحثة ومفكرة وناقدة للآراء التي تطرح في الدرس وتزيد من مستوى التفاعل الصفي وهذا ينمي لديهنّ الأفكار الأكثر حداثة وأصاله.

* تنمية المهارات اللغوية وتحسين القدرة لدى الطالبات على التعبير كل ذلك يخلق تفاعل منظم في التفكير.

3- لا يوجد فرق بين درجات التطبيقين البعدي والقبلي لاختبار التفكير الناقد لطالبات المجموعة الضابطة كما مبين في جدول (10) ويمكن أن يعزى سبب ذلك الى:-

أن الطريقة الاعتيادية تخلق جواً من الرتابة والملل على دروس الجغرافية بالإضافة الى أنها تجعل من المدرس محوراً للعملية التعليمية فهو العنصر الفاعل والطالب متلقي فقط للمعلومات وبذلك أهملت الطريقة الاعتيادية التي درست بها المجموعة الضابطة عملية انتاج الأفكار وتنوعها وحداتها وبالتالي أثر ذلك سلباً على تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المجموعة الضابطة.

ثالثاً: الاستنتاجات:-

1- أن استعمال (المنشطات الإدراكية) في تدريس مادة الجغرافية لدى طالبات معهد إعداد المعلمات يسهم في تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات.

2- تأكيد صحة ما تذهب إليه الأدبيات على أن تفعيل دور الطالب لتعليم نفسه بنفسه.

3- بالرغم من تأكيد استعمال (المنشطات الإدراكية) في التدريس لكن هذا لا يلغي دور المدرس في إدارة الصف والإشراف على هذه العملية التعليمية وما يقوم به من دور فعال في تحضير أسئلة متعلقة بموضوع الدرس نتناول الأفكار والمفاهيم الرئيسية والحقائق فيه من أجل مقارنتها مع ما يطرحه الطلاب من أسئلة.

رابعاً: التوصيات:- في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي توصي الباحثة بما يأتي:-

1- ضرورة التدريس وفقاً (للمنشطات الإدراكية) في الاعداديات والثانويات لما لها من دور فعال وآثار إيجابية في تحقيق أهداف تدريس الجغرافية.

2- تبني الخطط التدريسية المعدة على وفق (المنشطات الإدراكية) في تدريس طالبات الصف الثالث في معاهد إعداد المعلمات لما له من أثر في تنمية التفكير الناقد.

3- قيام وزارة التربية بفتح دورات لتدريب المدرسين والمدرسات على كيفية استعمال (المنشطات الإدراكية) فضلاً عن تدريسهم الاستراتيجيات التي أثبتت فعاليتها في التدريس لاسيما تدريس الجغرافية.

خامساً: المقترحات: وفي ضوء نتائج البحث الحالي واستكمالاً له تقترح الباحثة إجراء البحوث والدراسات الآتية:

1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تبحث في أثر (المنشطات الإدراكية) في تنمية التفكير الاستدلالي والتفكير الإبداعي.

2- إجراء دراسة مماثلة لمعرفة أثر أنواع أخرى من المنشطات الإدراكية.

3- بناء برنامج تعليمي في تدريس الجغرافية على وفق (المنشطات الإدراكية) وتجربته عبر المراحل الدراسية.

4- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مواد دراسية أخرى.

المصادر العربية:-

1- إبراهيم، عميرة وفتحي الديب، (1982)، تدريس العلوم والتربية العلمية، ط7، القاهرة، دار المعارف.

2- الأحبابي، نوري صالح، (2006)، " أثر الاستراتيجيتين الإدراكية المنفصلة والإدراكية المتضمنة في تحصيل واستبقاء مادة الرياضيات لدى طالبات معهد إعداد المعلمات "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، (ابن الهيثم)، جامعة بغداد.

3- الأحمد، ردينة عثمان ويوسف، حزام عثمان، (2001)، طرائق التدريس، منهج، أسلوب، وسيلة، ط2، دار المناهج للنشر، عمان.

4- امطانيوس، ميخائيل، (2001)، القياس والتقويم في التربية الحديثة، منشورات جامعة دمشق، سوريا.

- 5- الأمين، شاكر محمود وآخرون، (1983)، أصول تدريس المواد الاجتماعية للصفوف الثانية لمعاهد المعلمين، ط5، مطبعة وزارة التربية، بغداد.
- 6- بارا، روبرت وآخرون، (1986)، طبيعة المواد الاجتماعية، ترجمة فاطمة إبراهيم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- 7- النميمي، كريم مهدي إبراهيم، (1995)، " اثر استخدام طريقة الاستكشاف الموجه في التحصيل وفي تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس الثانوي في مادة الجغرافية "، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، (ابن رشد).
- 8- جابر، عبد الحميد جابر، (1999)، استراتيجيات التدريس والتعلم، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
- 9- ——— وآخرون، (1989)، علم النفس التربوي، دار النهضة، القاهرة.
- 10- جرادات عزت، (ب، ت)، التدريس الفعال، ط4، عمان، مكتبة دار الكتب للنشر والتوزيع.
- 11- جروان، فتحي، (1999)، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، دولة الإمارات العربية المتحدة.
- 12- الجلي، فايزة عبد القادر، (1998)، " تصميم أنموذج تعليمي - تعليمي في الرياضيات وأثره في تحصيل طالبات معهد إعداد المعلمات "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، (ابن الهيثم)، جامعة بغداد.
- 13- جودت، احمد سعادة وآخرون، (1988)، " اختبار أثر تدوين الملاحظات أثناء المحاضرة في تحصيل واحتفاظ طلبة الجامعة في موضوع أسس المنهج المدرسي وتخطيطه، المجلة التربوية، العدد (26).
- 14- الحارثي، إبراهيم بن احمد مسلم، (1999)، تعليم التفكير، مدارس الرواد، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- 15- حبيب، مجدي عبد الكريم، (2003)، اتجاهات حديثة في تعليم التفكير، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 16- الحصري، علي منير، (2000)، طرق التدريس العامة، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- 17- الحيلة، محمد محمود، (2001)، طرائق التدريس واستراتيجياته، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- 18- ———، (1999)، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 19- خديجة، (2005)، " علاقة التفكير الناقد ببعض المتغيرات (الجنس، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي ومكان السكن) "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- 20- الخليلي، خليل يوسف وآخرون، (1996)، تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، ط1، دار القلم، دولة الإمارات.
- 21- داود، عزيز حنا وآخرون، (1990)، مناهج البحث التربوي، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
- 22- دروزة، أفنان نظير، (2004)، أساسيات علم النفس التربوي، ط2، دار الشروق للنشر، عمان.
- 23- ———، (2000)، النظرية في التدريس وترجمتها عملياً، دار الشروق للنشر، عمان.
- 24- ———، (1997)، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، ط2، نابلس، جامعة النجاح الوطنية.
- 25- ———، (1995)، استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم، ط1، نابلس، جامعة النجاح الوطنية.
- 26- رافن، ج، س، (1983)، اختبار المصفوفات المتتابعة المقننة، ترجمة فخري الدباغ وآخرون، مطبعة جامعة الموصل.
- 27- ريان، فكري حسن، (1999)، التدريس، أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقاته، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
- 28- ———، (1984)، تخطيط المناهج التربوية وتطويرها، مكتبة الفلاح، الكويت.
- 29- الزوبعي، عبد الجليل وآخرون، (1981)، مناهج البحث في التربية، ط1، مطبعة جامعة بغداد، بغداد.
- 30- زيتون، عدنان سليمان، (1999)، التعلم الذاتي استراتيجية تربوية معاصرة، ط1، دمشق، ألف باء الأديب.

- 31- الزبيد، وآخرون، (1989)، التعلم والتعليم الصفي، ط1، دار الفكر للنشر، عمان.
- 32- سعيد أبو طالب محمد، (1990)، علم التربية في التعليم العالي، ج1، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مطبعة جامعة بغداد.
- 33- شواقفة، سعود، (1985)، رأي في طريقة تدريس جغرافية الصف الأول الإعدادي، مجلة رسالة المعلم، المجلد السادس والعشرون، العدد (2)، عمان، الأردن.
- 34- الظاهر، محمد زكريا وآخرون، (1999)، مبادئ القياس والتقويم في التربية، عمان، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 35- عبد الرحمن، أنور حسين وزنكنة، (2007)، الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية، شركة الوفاق، بغداد.
- 36- عبد الهادي، نبيل أحمد، (2000)، نماذج تربوية تعليمية معاصرة، ط1، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- 37- عبود، محمد سالم، (2009)، الاتجاهات الحديثة في أصول البحث العلمي، ط1، دار الدكتور للعلوم، العراق.
- 38- العتوم، عدنان يوسف وآخرون، (2007)، تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- 39- عدس، عبد الرحمن، (1998)، تعليم القراءة بين المدرسة والبيت، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 40- عدس، عبد الرحيم، (1998)، علم النفس التربوي - نظرة معاصرة، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- 41- العزاوي، رحيب يونس كرو، (2008)، مقدمة في منهج البحث العلمي، ط1، دار دجلة ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
- 42- _____، (2007)، مقدمة في البحث العلمي، دار دجلة للطباعة، عمان.
- 43- علي، حسن ياس وآخرون، (1998)، أساليب التعلم لدى طلبة جامعة قار يونس، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (33).
- 44- عودة، أحمد سليمان وآخرون، (1998)، الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- 45- فتحي، جروان، (1999)، الموهبة والتفوق والإبداع، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية.
- 46- القاعود، إبراهيم وآخرون، (1996)، طرائق تدريس عامة وتنمية التفكير، ط1، الأردن.
- 47- قطامي وآخرون، (2000)، تصميم التدريس، ط1، دار الفكر للنشر، عمان.
- 48- اللقاني، أحمد حسين، (1989)، تدريس المواد الاجتماعية، ط3، عالم الكتب، القاهرة.
- 49- محمد، جاسم محمد، (2004)، علم النفس التجريبي، ط1، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 50- مرعي، توفيق، (1993)، تصميم المنهاج، وزارة التربية والتعليم اليمنية، اليمن.
- 51- مسلم، أحمد إبراهيم، (1993)، الجديد في أساليب التدريس (حل المشكلات، تنمية الإبداع، تسريع التفكير العلمي)، ط1، دار البشير للنشر والتوزيع، مرج الحمام.
- 52- ملحم، سامي محمد، (2000)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- 53- النبهان، موسى، (2004)، أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 54- الهيتي، صبري فارس وآخرون، (1989)، الجغرافية العامة للصف الرابع العام، ط1، المطبعة المركزية، العراق.
- 55- وزارة التربية، (1987)، كراس صادر عن المديرية العامة للإعداد والتدريب، مطبعة وزارة التربية، ط1، بغداد.

المصادر الأجنبية:-

- 1- Ebel, Robert, (1972), " Essentials of Education Measurement ", 2nd, ed, Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall.
- 2- Al – Katib, A, A (1972): Performance criteria for teachers Developing critical thinking in pupils, Unpublished Doctoral Dissertation, Teachers College, Colombia University.
- 3- Moor, W – E – and McCombs, H, or McCombs, J (1955), Creative and critical thinking, 2nd ER. New Jersey, Houghton Mifflin company, objectives, Hand book 1: Cognitive Domains.

ملحق (1)

**أسماء الأساتذة الخبراء والمختصين الذين تم الاستعانة بخبراتهم
في إجراءات البحث وحسب الحروف الهجائية**

ت	الاسم	اللقب العلمي	التخصص
1-	د. بسام عبد الرحمن عبيد.	أستاذ مساعد	جغرافية
2-	د. جبار خلف الحارثي.	أستاذ مساعد	طرائق تدريس التاريخ
3-	د. حيدر خزل نزال.	أستاذ مساعد	طرائق تدريس التاريخ
4-	د. صبحي ناجي عبد الله الجبوري.	أستاذ	طرائق تدريس الجغرافية
5-	د. عبد الزهرة شلش العتابي.	أستاذ مساعد	جغرافية
6-	د. قاسم يوسف شتيت.	أستاذ مساعد	جغرافية
7-	د. لطيف ماجد إبراهيم.	أستاذ مساعد	جغرافية
8-	د. محمد علي مرزة.	أستاذ مساعد	جغرافية
9-	د. هناء رجب الدليمي.	أستاذ	قياس وتقويم
10-	د. ياس خضر أحمد الكسار.	مدرس	طرائق تدريس الجغرافية

ملحق (2)

الأهداف العامة لمادة جغرافية الوطن العربي المقرر تدريسها لطلبة الصف الثالث / معاهد إعداد المعلمين والمعلمات

للعام الدراسي 2011 – 2012م

- 1- مواصلة تنمية استعدادات الطلبة العقلية وتوظيفها بالسلوك الإيجابي.
- 2- تنمية القدرة على التفكير العلمي لدى الطلبة واستخدام ذلك في أحكامهم وحل المشكلات التي تواجههم.
- 3- تعزيز الطلبة على المطالعة الحرة والتنقيب الذاتي وممارسة هواياتهم النافعة مما يساعد على تقويم عادات قرائية سليمة في إطار التعليم المستمر.
- 4- تهيئة فرص متنوعة لمراعاة الفروق الفردية عند الطلبة في الجانبين الفكري والجسمي.
- 5- غرس الاتجاهات والعواطف الإيجابية في نفوس الطلبة وتنمية القيم السامية بذواتهم ومهنتهم ووطنهم ومجتمعهم.
- 6- غرس الثقة بالنفس لدى الطلبة وتنمية قدرتهم على اتخاذ القرار.
- 7- إكساب الطلبة المعلومات والمعارف والخبرات العلمية والعملية العامة في مجال اختصاصهم بما يساعد على أداء أدوارهم بوصفهم معلمين.
- 8- تشجيع التعلم الذاتي المستمر والإطلاع على كل ما هو جديد في اختصاصهم. (وزارة التربية، 1987، ص 21 – 22).

أثر القصص القرآني في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التعبير

م.م. آمال صباح ردام الطائي

جامعة القاسم الخضراء

Effect of the Quranic Stories in Acquiring Composition for the Female Students of the Fifth Preparatory Class\ the Literary Branch

Asst. Lect. Amal Sabah Radam Al-Ta'i
University of Al-Kassim Al-Kadra

Abstract

This study aims at evaluating the effect of the Quranic stories in acquiring composition for the Female Students of the Fifth Preparatory Class / the Literary Branch. The study took place in Babylon Governorate - Iraq. The sample of the study consists of (51) female students in the fifth preparatory class of the literary branch in Al-Kansa' high school. The study shows that the experimental group surpasses the controlling group at (0.05) level. According to the results, the study presents some recommendations and suggestions.

الملخص

هدف البحث الحالي تعرف "أثر القصص القرآني في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التعبير"، أجريت الدراسة في العراق - محافظة بابل. واعتمدت تصميمًا تجريبيًا ذو ضبط جزئي على وفق المنهج التجريبي. وكان مجتمع البحث طالبات الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية في مركز مدينة الحلة. واختارت الباحثة عينة مكونة من شعبتين دراسيتين للصف الخامس الأدبي في إعدادية الخنساء للبنات بلغ عددها (51) طالبة. كافتت الباحثة بين أفراد العينة وكانت النتيجة أن المجموعتين متكافئتين إحصائيًا. واستعملت الباحثة الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات البحث وهي (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي، والمعادلات الإحصائية المناسبة لإجراءات البحث)، وأظهرت نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة وبدلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05). وخرجت الباحثة على ضوء نتائج البحث بمجموعة استنتاجات وتوصيات ومقترحات مكملة للبحث الحالي.

الفصل الأول: التعريف بالبحث:

أولاً: مشكلة البحث:

لم تعد قضية ضعف الطلبة في مادة التعبير من القضايا المخفية إذ تعد مشكلة تدريس التعبير من المشكلات العvisية التي تحتاج الكثير من المتابعة.

من المشكلات الصعبة في تدريس اللغة العربية هي مشكلة تدريس التعبير، ويمكن أن تُعد بحق مشكلة المشاكل بكل ما يتصل بتدريس هذه المادة من اختيار وإعداد وتحرير وتصحيح، فقد كشفت العديد من الدراسات والأبحاث عن ضعف التلامذة في التعبير الشفهي والتحريري في مراحل الدراسة كلها، ويولد هذا الضعف في نفوسهم الشعور بالخوف والحيرة ويُبعد بينهم وبين اللغة التي يتعلمونها، وهذا الضعف يؤدي إلى نفور التلامذة من اللغة وانصرافهم عنها ويأسهم من إتقانها (الجشعمي، 1995، ص 12).

إذ أن مشكلة تدريس التعبير مشكلة قديمة مزمنة، أدركها مدرسو اللغة العربية منذ أن جعل التعبير درساً في المدارس، وتحدث عنها هؤلاء المدرسون ووارثوهم على تتابع الأجيال، وتعاقب الزمن، وما كان حديثهم إلا أننا وشكوى، ثم تخفت أصواتهم في صبر وتسليم بما كان، وبأس مما ينبغي أن يكون. (إبراهيم، 2007، ص 169). ولم تُعد قضية ضعف الطلبة في مادة التعبير في مراحل التعليم كلها من القضايا المستترة، فالمتخصص في إجابات الطلبة يرى تردي المستوى العام

لإجاباتهم، فيلمس كيف يخونهم التعبير وإن جالت الأفكار الصحيحة في الذهن، فيخرجها جملاً منقطعةً وعباراتٍ متعثرةً، فضلاً عن الإخلال بأوليات قواعد النحو (معروف، 1985، ص201). وهناك مشكلات يقع فيها الطلبة والتي تتعلق بالنواحي الفكرية واللغوية والأسلوبية التي تمثل حجر الزاوية في التعبير ومن تلك المشكلات: الضحالة في الأسلوب والفقر الثقافي والفكري والتناقض في طرح الأفكار واضطرابها وافتقارها إلى الترابط والترتيب والخروج عن دائرة الموضوع وعدم الدقة في اختيار الكلمات وغير ذلك (الشنطي، 2003، ص212-213).

ومما لاشك فيه أن التعبير يواجه مشكلات جمة في مدارسنا يمكن تلخيصها على النحو الآتي:

1- مشكلات تتعلق بالمدرس:

فهناك من يدرس اللغة العربية وهو غير متخصص فيها ومنهم من لا يراعي الأسس النفسية و التربوية و اللغوية التي يستند إليها التعبير.

2- مشكلات إدارية وتربوية:

وتتضح في عدم تهيئة مدير المدرسة أو المشرفين أو المسؤولين في التعليم الخدمات والظروف الإدارية والفنية، والأجواء الصفية المناسبة للتعبير.

3- مشكلات بيئية واجتماعية:

وتعود في مجملها إلى الأسرة التي لا تهتم بشراء الكتب والمجلات والقصص لأولادها بل تتنافس فيما بينها وبين الأسر الأخرى في شراء الكماليات وما إلى ذلك من أمور. فضلاً عن انتشار اللهجات العامية مما يعيق التعبير في خارج أسوار المدرسة (توفيق وآخرون، 1991، ص85)

ان الإحساس بمشكلة تدريس التعبير وما يتعرض له من صعوبات يقتضي التفكير بالبحث عن أسلوب جديد لتدريسه في المرحلة الإعدادية يتفق مع ما تؤكد الأساليب الحديثة في مشاركة الطلبة وتشجيعهم على تحالول في دراستها الحالية تجريب تعدد الموضوعات والتعبير الحر لتعرف الأثر في الأداء التعبيري عند تدريس طلبة المرحلة الإعدادية مادة التعبير. النقد، والتحليل، والاستقراء وتدريبهم على ذلك والاعتماد على أنفسهم في تقويم الظواهر والحكم عليها. وتعتقد الباحثة ان هذا العمل قد يسهم في تذليل بعض صعوبات تدريس التعبير ومعالجة بعض مشكلاته.

أهمية البحث:

"إنَّ العربية لغة العقيدة، لغة القرآن الكريم، اللغة التي أختارها الله تعالى وهو يخاطب بها أهل الأرض، فهي لغة تتناسب و قدسية العقيدة التي تستوعبها وتبلغها الناس" (الهاشمي، 1972، ص10) واللغة العربية وهي أعظم دعائم القومية العربية التي نعتز بها (السعدي وآخرون، 1992: ص6)، والوعاء الذي يمثل تراث أمتنا الفكرية والحضارية ويربط بين ماضيها وحاضرها ومستقبلها وهي عنوان الشخصية العربية ودليل وجودها ورمز كيانها ومبعث قوتها واستمراريتها وأنها الركيزة الكبرى لوحدة هذه الأمة وبقائها (الكنعان، 1998: ص232).

وقد شرفها الله سبحانه وتعالى بأن جعلها لغة قرآنه الكريم الذي نزل بلسان عربي مبين ((إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ)) (سورة يوسف: الآية2)، وبفضله صارت أبعد اللغات مدى وأوسعها أفقا وأقدرها على النهوض ببيتها الحضارية عبر التطور الدائم الذي تعيشه الإنسانية، واستطاعت في ظل الإسلام والحضارة الإسلامية أن تتسع لتحيط بأبعد انطلاقات الفكر، وترفع حتى تصل إلى أدق اختلاجات النفس (سمك، 1979، ص30).

وبدأت العناية باللغة العربية وتعلمها منذ نزول أول آية من القرآن الكريم على الرسول {صلى الله عليه وآله وسلم} فقد نزلت بالخط على القراءة والكتابة وطلب العلم (خليفة: 1988، ص27)، إذ قال سبحانه وتعالى: "اقرأ باسم ربك الذي خلق. خلق الإنسان من علق. اقرأ وربك الأكرم. الذي علم بالقلم. علم الإنسان ما لم يعلم" *، ولكي يصل الناس إلى أعلى المراتب عليهم أن يتقنوا العربية ولا يتم ذلك إلا بمعرفة ألفاظها وتركيبها ومعانيها والبلاغة إحدى السبل التي توصل إلى هذه الغايات وتخدمها (مطلوب وكامل: 1999، ص16).

والقصة أنواع منها القصة القصيرة (الأقصوصة) ويعالج الكاتب فيها جانباً أو قطاعاً من الحياة، يقتصر فيها على حادثة أو بضع حوادث يتألف منها موضوع مستقل بشخصياته ومقوماته، والقصة الطويلة تتوسط بين الأقصوصة والرواية وفيها يعالج الكاتب جوانب الرحب مما يعالجه في الأولى وفيها يطول الزمن وتمتد الحوادث ويتوالى تطورها شيء من التشابك أما النوع الثالث فهو الرواية ويعالج فيها الكاتب موضوعاً كاملاً أو أكثر زائراً بحياة تامة واحدة أو أكثر (سلام، 1970، ص4).

لم يعد غرض القصة تزيجية الفراغ أو مجرد المتعة والسمر لطرد الملل وجلب المسرة للنفس بل أصبحت فناً له مكانته في الأدب المعاصر ويرى (والترالن) أن القصة أكثر الأنواع الأدبية فعالية بالنسبة للوعي الأخلاقي لأنها تجذب الفرد وتدمجه في الحياة إلى جانب أنها تهب من المعرفة ما لا يقدر على هبته أي نوع أدبي سواها وتبسط أمامه الحياة الإنسانية في سعة وامتداد وعمق وتنوع (سلام، 1970: 1-2) فضلاً عن ذلك فأنها تزوده بالعديد من النصائح والمعلومات فتحقق العديد من الأهداف بطريقة غير مباشرة (رضوان ونجيب، 2000، ص27) فتتكمّل بذلك شخصيته في جميع جوانبها العقلية والنفسية والاجتماعية (عبد الكافي، 2002، ص54).

وبسبب ما تتطوي عليه القصة من جاذبية أصبحت اليوم وسيلة من وسائل نشر الثقافات والمعارف والعلوم والفلسفات لكونها من أشد ألوان الأدب تأثيراً بالنفوس حتى أن كثيراً من القيم والمفاهيم والنظريات كانت القصة السبب الأول في ذبوعها وانتشارها (الهييتي، 1986، ص132).

القصص في القرآن الكريم:

القرآن الكريم حافل بالقصص العظيمة المتضمنة جميل العبر وصدق الأخبار. وهي تحتل مساحة واسعة من السور والآيات القرآنية فتشغل ما لا يقل عن الربع وربما يزيد قليلاً (مساعدة، 2001: 180) والقصة القرآنية ليست عملاً فنياً مستقلاً في موضوعه وطريقته عرضه وإدارة حوادثه كما هو الشأن في القصة الفنية التي ترمي إلى أداء فني طليق وإنما هي وسيلة من وسائل القرآن الكثيرة حيث نجد الأهداف التربوية واضحة فيها (شحاتة، والكندري: 1993، ص178).

يقول محمد قطب (1988): "وقد كان أمراً طبيعياً أن تكون القصة في القرآن الكريم موجهة خاضعة للأغراض الدينية التي جاءت لتحقيقها، فليس القرآن الكريم كتاب قصص في أصله وإنما هو كتاب تربية وتوجيه ولكن الدقة في الأداء ومراعاة القواعد الفنية فيه يجعل القصة مع خضوعها للغرض الديني طليقة من الوجهة الفنية ويجعل استخدام القصص للتربية على إطلاقها جزءاً من منهج التربية الإسلامية (قطب، 1988، ص196).

لذلك فقد أدرك الإسلام ميل الإنسان الفطري إلى القصة وما بها من تأثير ساحر على النفوس والقلوب فاستخدمها لتكون وسيلة من وسائل التربية والتقويم (احمد، 1989، ص24).

وللقرآن الكريم طريقته في سرد القصص فهو يسرد القصة الواحدة بطرق مختلفة بما يتناسب مع الموقف الذي سيقت من أجله حتى يؤدي الهدف منها، فنجد قصة يوسف تحتل سورة كاملة وفي سورة الكهف تأتي أكثر من قصة مفصلة ومنفصلة وقد نجد القصة في بعض السور مقتصرة على بعض المشاهد دون ذكر التفاصيل (احمد، 1989، ص25)

ويمكن تقسيم القصص القرآني إلى ثلاثة أنواع هي:

أ. قصص الأنبياء والأمم السابقة:

وهذا النوع وقعت أحداثه في عهد النبوات قبل بعثته {صلى الله عليه وآله وسلم} ابتداءً من قصة (خلق آدم وقصة سيدنا إبراهيم ونوح وعيسى وموسى ويوسف ...) ومن الأنبياء من قصصهم الله تعالى ومنهم من لم يقصصهم فقال تعالى: ﴿وَرُسُلًا قَدْ قَصَصْنَاهُمْ عَلَيْكَ مِنْ قَبْلُ وَرُسُلًا لَمْ نَقْصُصْهُمْ عَلَيْكَ وَكَلَّمَ اللَّهُ مُوسَى تَكْلِيمًا﴾ (*).

(* سورة النساء/ آية (164).

ب. قصص غير الأنبياء من الأمم السابقة:

مثل قصة أصحاب الكهف ومنه قوله تعالى: ﴿ نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ نَبَأَهُم بِالْحَقِّ إِنَّهُمْ فِتْنَةٌ آمَنُوا بِرَبِّهِمْ وَزِدْنَاهُمْ هُدًى (*) . وكذلك قصة أصحاب الأخدود قال تعالى: ﴿ قَتَلَ أَصْحَابُ الْأَخْدُودِ النَّارِ ذَاتِ الْوُفُودِ ﴾ (**) وقصة أصحاب الفيل، قال تعالى: ﴿ أَلَمْ تَرَ كَيْفَ فَعَلَ رَبُّكَ بِأَصْحَابِ الْفِيلِ ﴾ (***)

ت. قصص ما بعد البعثة:

التي وقعت أحداثها في عهد النبي {صلى الله عليه وآله وسلم} (مساعدة، 2001، ص181). كقصة هجرة النبي الى المدينة ومنه قوله تعالى: ﴿ إِلَّا تَنْصُرُوهُ فَقَدْ نَصَرَهُ اللَّهُ إِذْ أَخْرَجَهُ الَّذِينَ كَفَرُوا ثَانِيَ اثْنَيْنِ إِذْ هُمَا فِي الْغَارِ إِذْ يَقُولُ لِصَاحِبِهِ لَا تَحْزَنْ إِنَّ اللَّهَ مَعَنَا ﴾ (****).

فالقران الكريم وهو يروي قصص السابقين من الأمم والأقوام وقصص الأنبياء والرسل كان هدفه تسليية قلب الرسول وتثبيت فؤاده ولتكون عبرة وليستفيد منها دروسا كي يتعامل عن طريقها مع قومه المنصرفين عنه (أبو الهيجاء، 2001: 50). قال تعالى ﴿ وَكُلًّا نَقُصُّ عَلَيْكَ مِنْ أَنْبَاءِ الرُّسُلِ مَا نُثَبِّتُ بِهِ فُؤَادَكَ وَجَاءَكَ فِي هَذِهِ الْحَقُّ وَمَوْعِظَةٌ وَذِكْرَى لِلْمُؤْمِنِينَ ﴾ (*****). فالقصة هنا تثبيت للفؤاد وعظة وذكرى. ومن اغراض القصص القراني ايضا قال تعالى ﴿ نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَذَا الْقُرْآنَ وَإِنْ كُنْتَ مِنْ قَبْلِهِ لَمِنَ الْغَافِلِينَ ﴾ (*****). فالقصة هنا تسهم في التنبيه واليقظة من الغفلة.

وقال تعالى ﴿ قَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لَأُولِي الْأَلْبَابِ مَا كَانَ حَدِيثًا يُفْتَرَى وَلَكِنْ تَصْدِيقَ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ كُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ ﴾ (*****). فالقصة هنا تقدم العبرة لأصحاب العقول الراجحة، وقال تعالى ﴿ فَأَقْصُصْ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ ﴾ (*****). فالقصة هنا تقدم سبل التفكير. وبذلك فالقصة القرآنية موعظة وذكرى ومنبه ومثير للتفكير: (احمد، 1989، ص24-25).

اما السنة النبوية الشريفة فقد اهتمت بأسلوب القصة بوصفها وسيلة تربوية فعالة في التوجيه والإرشاد وركزت على القصص ذات التأثير الروحي والخلقي والاجتماعي والإنساني (طه وآخرون، 1992، ص49) حيث كان الرسول {صلى الله عليه وآله وسلم} وهو يروي قصصه يستخدم وسائل التشويق والتوضيح والتصوير لما لها من اثر في النفوس وامكانية التعليم والعظة وتثبيت القلوب وزجرها (عبد اللطيف، 1979: 55-56) لكونها قادرة على تزكية الروح وترقية الوجدان من خلال تركيزها على الجوانب الخلقية والروحية (طه وآخرون، 1992، ص49) وخصوصا انه عليه الصلاة والسلام كان يروي قصصه لسامعين تتنوع ظروفهم ومشاكلهم واخلاقهم فهو يروي ما يناسب هذه الأحوال ويعالجها فضلا عن أنها متنوعة ترسم شخصياتها وأحداثها لتلائم أحوال الناس المختلفة (عبد اللطيف، 1979: 57-59) وهذه القصص بأحداثها وأشخاصها تمثل نموذجا بشريا من الدعاة إلى الحق والدعاة إلى الباطل وهذا النموذج من كلا الطرفين يتكرر في كل زمان ويظهر في كل مكان وقد تحققت جميع القيم التربوية التي أرادها الله تعالى ان تتمثل في شخص النبي {صلى الله عليه وآله وسلم} من خلال توجيهات القران الكريم المختلفة (مساعدة، 2001، ص184-185). ومن القصص التي كان يرويها الرسول {صلى الله عليه وآله وسلم} (الرجل الذي غفر الله له ذنبه بشرية ماء سقاها لكلب يلهث عطشا) وكذلك قصة (الثلاثة الذين دخلوا الغار فوقعت صخرة كبيرة وسدت باب الغار ولم يستطيعوا الخروج الا بصالح اعمالهم وصدق نيتهم مع الله سبحانه وتعالى).

(*) سورة الكهف/ آية (13).

(**) سورة البروج / آية (7)

(***) سورة الفيل / آية (1)

(****) سورة هود / آية (120)

(*****) سورة يوسف/ آية (111)

(*****) سورة الاعراف/ آية (76)

واستعمل القرآن الكريم الأسلوب القصصي، في سوق الأدلة العقلية. قال تعالى في قوم لوط: ﴿إِنَّا مُنْزِلُونَ عَلَىٰ أَهْلِ هَذِهِ الْقَرْيَةِ رِجْزًا مِّنَ السَّمَاءِ بِمَا كَانُوا يَفْسُقُونَ وَلَقَدْ تَرَكْنَا مِنْهَا آيَةً بَيِّنَةً لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ (العنكبوت: 34-35) ومن الأدلة العقلية في أسلوب القصص القرآني القياس الواضح بالمثل، كما في قوله تعالى ﴿إِنَّ مَثَلَ عِيسَىٰ عِندَ اللَّهِ كَمَثَلِ آدَمَ خَلَقَهُ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ قَالَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾ (آل عمران: 59). وإن القصص السماوي عامة، والقصص القرآني خاصة، جعل لحياة الإنسان معنى لا يزول، وجعله متصلاً في حياة الكون في أوسع مداه، وبصلاح العقيدة تصلح الاخلاق، ويستقيم النظر الى الحياة، إذ ان العقيدة الدينية قوة تحرك السلوك وتوجهه، ويستمد منها الانسان في شتى ظروف الحياة فيما تتخاذه من دونه النزوات والاهواء. وما يكون له عوناً على البت فيما يعرض له من قضايا يغشاها الصراع النفسي بين الدوافع المختلفة. (راجع: 1957، ص140-142)

1- خطوات تدريس القصة:

1. التمهيد: وتبين فيه أهمية دراسة القصص القرآني، وقسم من الأهداف والأغراض من دراستها، ويربط بين حوادث السيرة وحال البشرية عندما بعث رسول الإنسانية محمد (صلى الله عليه واله وسلم)، ويبين ان الأوضاع الراهنة والأحداث الجارية لا بد لها من تقديم حلول مناسبة، ويؤكد ان التاريخ يعيد نفسه، وان جاهلية اليوم لا تختلف عن جاهلية ذلك العصر وانه لا بد من الاصلاح للتربية والفرد والمجتمع.
2. العرض: وذلك بعرض القصص القرآني عن طريق القصة، ويراعى فيها التشويق والتسلسل وحسن التعليل ودقة العرض والتفاعل مع أحداث القصة، واحكام المفاجئات فيها لجذب الانتباه، مع الايماء بالمغزى والهدف من ذلك، وان عجز عن تحقيق الهدف بالإيماء فلا بد من التصريح به واطهاره للطلاب ويجب على المدرس ان يجعل من القصص القرآني صورا واقعية حية، كانها تشاهد بالعين او تسمع بالأذن بما يضيف عليها من مشاعره وعواطفه وانفعالاته، وما يحضره من وسائل الايضاح المختلفة. كل هذا يجعل من درس السيرة درساً للتوجيه والارشاد، وغرس الفضائل والقيم الاسلامية التي غرسها النبي الاكرم محمد (صلى الله عليه واله وسلم) في نفوس صحابته.
- ويعاين نجاح المعلم في الأسلوب القصصي بإبداء قدرته على اثارة عنصر التشويق والاستماع، واثارة العواطف، والتوجيه نحو الهدف والمغزى المقصود من درس السيرة.
3. المناقشة: وبعد ان ينتهي المدرس من عرض الافكار يتوجه الى الطلاب بالأسئلة التي تدور حول أحداث القصة واخبارها، وما يتعلق بها او يرتبط فيها، وهنا يستطيع المدرس ان يضيف عددا من المقارنات مع سير الانبياء والعظماء وان ينبه على خصائص السيرة وميزاتها، كما يقارن مع بقية الانبياء الجانب الايجابي، ولا بد من الاعتماد على المصادر الموثوقة الصحيحة للبعد عن الخرافات والاساطير والاهوام والاسرائيليات التي تلصق اخبارا باطلة بالانبياء والمرسلين. ويبين ان الزعماء والمصلحين في العالم، قد اقتصر نبوغهم وشهرتهم على جانب واحد في حياتهم، في حين بقية تنمة الجوانب الأخرى أما مظلمة لم يطلع عليها احد، أو اطلعوا عليها، وكلها كانت مشينة وسيئة يندى لها الجبين، ولا تصدر عن انسان اعتيادي.
4. الخاتمة: وتكون الخاتمة بخلاصة عن الموضوع وتسجل على السبورة أو تنقل على الدفاتر الخاصة، وتكون الخاتمة بإعطاء وظيفة بيتية، ولا مانع أن تكون بقراءة كتاب أو تلخيص فصل منه. (الزحيلي: 1996، ص420-424) ويرى الجلال ان خطوات التدريس بأسلوب القصة تتمثل في (التمهيد، والعرض، والتقويم، والإغلاق) (الجلاد، 2004، ص391-394)

ويرى شحاته أن خطوات التدريس في هذا الأسلوب تتمثل في الآتي:

1. التمهيد بالأسئلة
2. إلقاء السيرة على صورة قصة.
3. كتابة الأعلام المهمة التي ترد في ذكر القصة على الجانب الأيسر من السبورة.

4. توجيه أسئلة الى الطلبة في المرحلة التي تم إلقائها.

5. الربط بين القصة والحياة الحاضرة.

6. اختبار مدى تأثر الطلبة بالمواقف المختلفة من القصة وذلك بتوجيه الأسئلة إليهم.

7. إشراك الطلبة في استنباط مواطن العظة والعبرة من القصة وتدوين ذلك على السبورة باختصار شديد. (شحاته، وعبد

المنعم، 1993، ص315-316)

ونظرا لما تمتع به هذه القصص من أهمية كبيرة حيث يمكن استخدامها في توجيه التلاميذ إلى ما ترشد إليه من الفضائل والأخلاق لكونها تمد الفرد والجماعة بالبادئ القويمة والأخلاق الفاضلة فضلا عما تحتويه من معارف وحقائق تفيدهم في مسيرة حياتهم اليومية في تعاملهم مع الآخرين لما فيها من عبرة وعظة يستنتجها الأطفال بأنفسهم حسب قابلياتهم ومدركاتهم العقلية والحسية ولكون شخصيات هذه القصص واقعية فهي قياسية لكل عصر، فالمربي الجيد هو الذي يمكن ان يستغل هذه المواقف والشخصيات في تحقيق أهداف التربية الإسلامية شرط ان تكون متناسبة مع قدرات التلاميذ وقابلياتهم وضرورة الانتباه إلى نوع هذه القصص لان القرآن الكريم يحتوي على قصص تكون في مستوى عال لا يستطيع التلاميذ الصغار فهمها واستيعابها مما يجعل عملية فهمهم لها وإدراكهم لمحتواها في غاية الصعوبة وكذلك القصص النبوية الشريفة إلا إذا قام المعلم بسردها بأسلوب مبسط وقصص القرآن بوجهه الخالد، وصدق المبين، وحواره المتقن والموجه لكل العصور، ولكل البشر، يعطي وهو يعلو ويشرق عطاء الرشد للإنسان، ويجدد وينمي حياة الإيمان لأمة المسلمين في كل زمان ومكان.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي تعرف " اثر القصص القرآني في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التعبير"، ولتحقيق هذا الهدف صاغت الباحثة الفرضية الآتية:

الفرضية الصفريّة:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التعبير اللائي يدرس التعبير بأسلوب القصص القرآني (المجموعة التجريبية)، وبين تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي اللائي يدرس التعبير بالطريقة الاعتيادية (المجموعة الضابطة).

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ:

1- مجموعة قصص مستلة من القرآن الكريم تتضمن آيات قرآنية وتفسيرات مختلفة للآيات القرآنية مع شروح وافية لكل قصة منها.

2- طالبات الصف الخامس الأدبي.

3- المدارس الإعدادية ضمن المديرية العامة للتربية في محافظة بابل.

4- العام الدراسي 2014-2015م.

مصطلحات البحث:

1- القصص القرآني:

أ- عرفها (العزام، 1994م) بأنها: "سير الأمم الماضية وأحداث وقعت مع الأنبياء السابقين والصالحين، ووقائع وقعت زمن البعثة المحمدية، ذكرتها السور القرآنية، بأسلوب محبب للنفس، للعبرة والعظة". (العزام، 1994م، ص141)
ب- عرفت (دورزة، 2000م) بأنها: "وسيلة إدراكية شيقة، يستخدمها المدرس لتصوير الأحداث أو تجسيد المبادئ، أو قد تستخدم لتعليم اتجاه حسن، أو خلق قويم". (دورزة، 2000م، ص188)

ج- عرفها (الحصري، ويوسف، 2000م) بأنها: "شكل من أشكال الإلقاء يتميز بالجاذبية، تقدم بوساطته المعلومات الحقيقة عن ظاهرة أو حادثة أو سيرة معينة، فتساعد على انتباه المتعلمين، وتثير عنصر التشويق، لديهم، وتدفعهم لمتابعة مجريات الدرس". (الحصري، ويوسف، 2000م، ص73)

د- عرفها (الخالدة، ويحيى 2001م) بأنها: "أسلوب تربوي فعال في بناء القيم والاتجاهات، وفي اكتساب الخبرة والمعرفة". (الخالدة، ويحيى، 2001م، ص271)

التعريف الإجرائي: هي قصص تسمعها الطالبات ويتعلمنها في درس التعبير بالشرح والتفسير والتأويل بالاستعانة بالمدرسة التي توظف القرآن والحديث النبوي والتفاسير المختلفة مع كتب القصص القرآني.

2- التحصيل الدراسي:

أ- عرفه الحفني بأنه: "مقدار ما يحصله الفرد من معرفة أو خبرة". (الحفني، 1994، ص10)

ب- علام (2000): "انه درجة الاكتساب التي يحققها المتعلم او مستوى النجاح الذي يحزره او يصل إليه في مادة دراسية او مجال دراسي معين". (علام، 2000، ص305)

ت- عرفه ملحم بأنه: "المعلومات والمهارات التي يكتسبها الفرد إلى جانب الاتجاهات والميول والقيم ويتحدد في هذه الطريقة مقدار التحصيل الذي يتم انجازه في وحدة زمنية معينة والذي يشير إلى ما تم تعلمه من قبل الفرد". (ملحم، 2006، ص69).

ث- عرفه سماره بأنه: "المعلومات والمهارات المكتسبة من قبل المتعلمين كنتيجة لدراسة موضوع أو وحدة دراسية محدودة". (سمارة، 2008، ص52)

التعريف الإجرائي: هو الإمكانية التحصيلية التي تمتلكها الطالبات بالتعبير عن القصص القرآني التي تعلمتها الطالبات في درس التعبير.

3- التعبير:

أ- عرفه اللقاني وعلي بأنه: "ترجمة للأفكار والمشاعر الكامنة بداخل الفرد تحدثاً وكتابةً بطريقة منظمة ومنطقية مصحوبة بالأدلة والبراهين التي تؤكد أفكاره وآراءه تجاه موضوع معين أو مشكلة معينة". (اللقاني وعلي، 1996، ص68).

ب- عرفه عطا بأنه: "قدرة الإنسان على أن يتحدث في طلاقة وانسياب ووضوح، أو يكتب في قوة، ووضوح، ودقة، وحسن عرض عما يجول بفرقه وخطره، وما يدور بمشاعره وأحاسيسه، كل ذلك في تسلسل وتلازم وانسجام وترابط في الفكرة والأسلوب". (عطا، 2006، ص218).

ج- عطية بأنه: "وسيلة من وسائل الإفهام واتصال الفرد بغيره وبناء روابطه الفكرية والاجتماعية مع الآخرين" (عطية، 2006، ص204).

د- الهاشمي بأنه: "إقدار التلاميذ على الكتابة المعبرة عن الأفكار والمشاعر، بعبارات سليمة، خالية من الأخطاء، تتناسب ومستواهم اللغوي" (الهاشمي، 2006، ص437).

التعريف الإجرائي: هو إمكانية الطالبات للتعبير عن القصص القرآني في أقوالهن أو كتاباتهن وبأسلوبهن الخاص بالاعتماد على سماعهن للقصة القرآنية.

الفصل الثاني: دراسات سابقة:

1- دراسة حسين (2000م)

"أثر توظيف الأحداث الجارية في الأداء التعبيري لطالبات المرحلة الإعدادية"

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد، كلية التربية، ورمت تعرف أثر توظيف الأحداث الجارية في الأداء التعبيري لطالبات المرحلة الإعدادية.

اختارت الباحثة بالأسلوب المرحلي العشوائي المديرية العامة لتربية بغداد. الكرخ الأولى ومنها اختارت وحدة المنصور ومن ثم اختيرت ثانوية الفردوس للبنات التي تضم شعبتين للصف الخامس الأدبي. بلغت عينة البحث (49) طالبة بواقع (25) طالبة في المجموعة الضابطة و(24) طالبة في المجموعة التجريبية.

كافأت الباحثة إحصائياً في المتغيرات بعضها: وهي العمر الزمني والتحصيل الدراسي للآباء والتحصيل الدراسي للأهملات ودرجات اللغة العربية النهائية في الصف الرابع العام ودرجات الاختبار القبلي في مادة التعبير، ودرجات اختبار الذكاء، ولم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05).

اعتمدت الباحثة معيار تصحيح الهاشمي لقياس أداء الطالبات في التعبير التحريري. وبعد أن كتبت طالبات مجموعتي البحث في خمسة موضوعات مختارة درستها الباحثة خلال مدة التجربة التي استمرت أحد عشر أسبوعاً، وتصحيح الباحثة لها، واستخراج المتوسطات.

استعملت الباحثة الاختبار التائي (T.Test) لتعرف دلالة الفرق بين المجموعتين. توصلت الباحثة إلى أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0,001) إذ تفوقت طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن التعبير بالطريقة التقليدية مع الأحداث الجارية على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن التعبير بالطريقة التقليدية.

أوصت الباحثة اعتماد الأحداث الجارية في تدريس التعبير لطالبات الصف الخامس الأدبي، وتأكيداها في أثناء الدورات التدريبية لمدرسي اللغة العربية، ومدرساتها، واقتترحت إجراء دراسة لاحقة امتداداً لهذه الدراسة وإكمالاً لها. (حسين، 2000 ص3-4).

2- دراسة البرقعاوي (2002م)

(أثر المطالعة الخارجية في الأداء التعبيري لدى طالبات المرحلة الثانوية)

أجريت هذه الدراسة في جامعة بابل . كلية المعلمين (التربية الأساسية حالياً) ورمت تعرف (أثر المطالعة الخارجية في الأداء التعبيري لدى طالبات المرحلة الثانوية).

أختار الباحث بطريقة عشوائية إعدادية الخنساء للبنات، وبالطريقة نفسها أختار شعبتين منها لتكون إحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، بلغت عينة البحث (53) طالبة بواقع (24) طالبة مثلت المجموعة التجريبية، و(29) طالبة مثلت المجموعة الضابطة، كافأ الباحث بين المجموعتين في العمر الزمني والتحصيل الدراسي للوالدين، ودرجات اللغة العربية للعام السابق، ودرجات الاختبار القبلي.

أما أداة البحث فكانت اختباراً بعدياً في موضوع موحد لكلا المجموعتين صححه الباحث على وفق معيار الهاشمي. واستعمل الباحث وسائل إحصائية منها الاختبار التائي، مربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون.

أظهرت الدراسة تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست التعبير مقروناً بالمطالعة الخارجية على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن التعبير بالطريقة التقليدية.

أوصى الباحث بضرورة اعتماد طريقة المطالعة الخارجية في تدريس التعبير التحريري واعتماد النصوص الأدبية عند تدريس التعبير لأنها من أحسن الوسائل للتدريب على التعبير بأشكاله جميعها.

وقدّم مقترحات عدّة منها: إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الذكور في صفوف و مراحل دراسية أخرى. (البرقعاوي، 2002، ص19-66)

3- دراسة العبادي (2005م).

(أثر تقديم موضوعات إنشائية جاهزة في الأداء التعبيري لطالبات الصف الخامس الأدبي).

أجريت هذه الدراسة في جامعة القادسية . كلية التربية وكانت تروم تعرف أثر تقديم موضوعات إنشائية جاهزة في الأداء التعبيري لطالبات الصف الخامس الأدبي.

إختارت الباحثة عشوائياً إعدادية دمشق للبنات من المدارس الثانوية والإعدادية في مركز محافظة القادسية، وبالطريقة نفسها اختارت شعبتين منها لتكون إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة بلغت عينة البحث (49) طالبة بواقع (24) طالبة مثلت المجموعة التجريبية التي درست التعبير بطريقة الموضوعات الإنشائية الجاهزة، و(25) طالبة مثلت المجموعة الضابطة التي درست التعبير بالطريقة التقليدية.

كافأت الباحثة بين أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) إحصائياً باستعمال الاختبار التائي (T.Test) في العمر الزمني ودرجات اختبار الذكاء ودرجات اختبار القدرة اللغوية ودرجات الاختبار القبلي واستعملت معادلة مربع كاي في التحصيل الدراسي للوالدين، ولم تكن الفروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05). استمرت التجربة (12) أسبوعاً درست الباحثة نفسها المجموعتين، وفي نهاية التجربة أجرت اختباراً بعدياً في موضوع موحد لكلا المجموعتين.

وقد تمخضت الدراسة في حدودها عن نتيجة رئيسة قدّمت دليلاً تجريبياً مفاده: أنّ تقديم موضوعات إنشائية جاهزة أثبتت بدلالة إحصائية فاعليته في تدريس التعبير لطالبات الصف الخامس الأدبي.

وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بضرورة العناية بالموضوعات الإنشائية الجاهزة و تقديمها للطالبات لأنها قدّمت دليلاً على تحسّن المستوى الأدائي للطالبات في التعبير.

واقترحت الباحثة إجراء دراسة مماثلة تجري على الطلاب وفي مراحل دراسية أخرى. (العبادي، 2005، ص4542).

موازنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية:

وستكون الموازنة على المحاور الآتية:

1. الأهداف:

تباينت الدراسات السابقة في أهدافها فقد هدفت دراسة حسين (2002) لتعرف (أثر توظيف الأحداث الجارية في الأداء التعبيري لطالبات المرحلة الإعدادية) وهدفت دراسة البرقعواي (2002) لتعرف (أثر المطالعة الخارجية في الأداء التعبيري لدى طالبات المرحلة الثانوية)، وهدفت دراسة العبادي (2005) لتعرف (أثر تقديم موضوعات إنشائية جاهزة في الأداء التعبيري لطالبات الصف الخامس الأدبي). في حين هدفت الدراسة الحالية تعرف "اثر القصص القرآني في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التعبير"

2. العينة:

تراوح حجم العينة بين الدراسات السابقة فمثلاً دراسة حسين (2002) كانت عينتها (49) طالبة وكذلك دراسة العبادي (2005)، ودراسة البرقعواي (2002) عينتها (53) طالبة. أما الدراسة الحالية فكانت عينتها (51) طالبة.

3. التصميم التجريبي:

استعملت الدراسات السابقة جميعاً التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة، وهذا الامر يتفق مع الدراسة الحالية.

4. المواد التعليمية:

أجريت الدراسات السابقة جميعاً على مادة التعبير، وهذا الأمر يتفق مع الدراسة الحالية إذ أجريت على التعبير أيضاً.

5. التكافؤ:

اختلفت الدراسات السابقة من حيث إجراء عمليات التكافؤ بين أفراد مجموعاتها، فإن أغلب هذه الدراسات أجرتها، وذلك تحسباً لما يتركه عدم هذا الإجراء من آثار سلبية على نتائجها، ولكنها اختلفت في طبيعة استعمالها لنوع وعدد المتغيرات في دراساتهما، ويعتقد الباحث ان مثل هذا الاجراء ضروري وتعد أمراً محسوماً في الدراسات التجريبية، بقصد التثبت من السلامة الداخلية والخارجية، إذ تتوقف عليه دقة النتائج، لذا أجرى الباحث عمليات التكافؤ بين مجموعتي البحث للدراسة الحالية في متغيرات العمر الزمني ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسي للأبوين.

6. متغير الجنس:

كان جنس الطلبة في الدراسات السابقة جميعاً هو الطالبات (اناث)، اما الدراسة الحالية فقد اتفقت مع الدراسات السابقة في ان جنس الطلبة كان طالبات (اناثاً).

7. القائم بالتدريس:

الذي قام بالتدريس هو الباحث نفسه في الدراسات السابقة جميعاً، وفي هذه الدراسة نفذ التجربة المدرسة الاساس بدلا عن الباحثة لأسباب منها ان المدرسة يعرفونها الطالبات وتدرسهن منذ بداية العام الدراسي، كما انه يدرس الفروع الاخرى للمادة دون فصل.

8. الوسائل الإحصائية:

تباينت الدراسات السابقة في استعمال الوسائل الإحصائية فقد استعملت دراسة حسين (2002) الاختبار التائي (T.Test)، واستعملت دراسة البرقعاوي (2002) الاختبار التائي ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، واستعملت دراسة العبادي (2005) الاختبار التائي.

أما الدراسة الحالية فقد استعملت الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون ومربع كاي.

9. جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

حصلت الباحثة على فوائد عدة من خلال العودة للدراسات السابقة في جوانب منها:

- 1- المنهجية وخطوات البحث.
- 2- تحديد عينة البحث.
- 3- المساعدة في صياغة فروض وهدف الدراسة
- 4- صياغة الأهداف السلوكية وبناء برنامج الدراسة.
- 5- إعداد خطط تدريسية أنموذجية.
- 6- الوسائل الإحصائية المطلوبة في البحث.
- 7- عرض النتائج وتفسيرها.

الفصل الثالث:**منهجية البحث وإجراءاته**

لتحقيق مرمى البحث اتبع الباحث إجراءات المنهج التجريبي التي تتضمن اختيار التصميم التجريبي المناسب واختيار عينة البحث وإجراءات التكافؤ ثم إعداد مستلزمات البحث وتطبيق التجربة وأخيراً إعداد الأداة واستعمال الوسائل الإحصائية وفيما يأتي عرضاً لهذه الإجراءات. وقد اختارت الباحثة المنهج التجريبي "إذ إنَّ الباحث يقوم بتطويع واحدٍ أو أكثر من المتغيرات المستقلة الموجودة في مشكلة البحث وفرضياته، بغرض معرفة تأثيرها في المتغيرات التابعة ومن ثم قياس تلك التأثيرات" (قنديلجي والسامرائي، 2009، ص196).

ويقوم المنهج التجريبي على أساس إجراء تغيير متعمد بشروط معينة في العوامل التي يمكن أن تؤثر في الظاهرة موضوع الدراسة، وملاحظة آثار هذا التغيير وتفسيرها والوصول إلى العلاقات الموجودة بين الأسباب والنتائج. (عطية، 2010، ص175)، ويقوم المنهج التجريبي على معالجة المتغير المستقل وملاحظة أثر هذه المعالجة في المتغير التابع، أو ما يسمى بالنتيجة (الشايب، 2012: 28).

أولاً: التصميم التجريبي:

المقصود بالتصميم التجريبي هو مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة (داود وأثور، 1990، ص256)، وتعتمد دقة النتائج على نوع التصميم المختار التي تجلى فائدته بكونه يعطي ضماناً من أجل تذليل الصعوبات والعقبات التي تواجه الباحث عند إجراء عمليات التحليل الإحصائي للبيانات التي يحصل عليها بعد إجراء التجربة (فان دالين، 1985، ص96). ولما كان للبحث الحالي متغير مستقل وآخر تابع، فقد اختارت الباحثة أحد التصاميم التجريبية ذات الضبط الجزئي ذات الاختبار البعدي فقط الذي يتناسب وظروف بحثها:

المجموعة	المتغير المستقل	الاختبار
تجريبية	توظيف القصص القرآني في الأداء التعبيري	اختبار بعدي
ضابطة	الطريقة الاعتيادية	اختبار بعدي

(أبو علام، 1999، ص220)

ثانياً: مجتمع البحث وعينه:

يعد توصيف المجتمع وعينة من الأمور الأساسية في البحوث التجريبية ذلك أن وصف الباحث للجماعة أو الأفراد الذين تنطبق عليهم نتائج التجربة قبل إجرائها، يوفر مراعاة شروط السلامة الخارجية وبذلك تتاح له الفرصة لتأمين نتائج بحثه على المجتمع الأصلي (الزويبي، ومحمد، 1981، ص99). ومن متطلبات البحث الحالي اختيار مدرسة من بين المدارس الإعدادية والثانوية النهارية، في مركز مدينة الحلة، وقد كانت (25) مدرسة؛ كلها مدارس بنات كما في الجدول الآتي:

جدول (1)**اسماء مدارس الإعدادية والثانوية مجتمع البحث وعدد الطالبات والشعب وأماكنها**

التسلسل	اسم المدرسة	عدد طالبات الصف الخامس	مكانها
1.	ع. الثورة	55	حي 17 تموز
2.	ث. الحلة	48	حي الجمهوري
3.	ث. التحرير	46	حي الخسروية
4.	ث. فلسطين	34	قرية عنانة
5.	ث. الحلة للمتميزات	24	حي بابل
6.	ع. الطليعة	50	حي المرتضى
7.	ع. الخنساء	60	حي مصطفى راغب/شارع 40
8.	ع. الزرقاء	36	حي شبر
9.	ع. الحوراء	50	شارع 60 /حي الأساتذة
10.	ث. الجنائن	25	قرية الطهمازية
11.	ث. شط العرب	50	حي الجزائر
12.	ع. ام البنين	40	شارع 60 العمارات السكنية
13.	ع. بنت الهدى	34	حي البكرلي
14.	ث. دجلة	62	قرية وردية خارج
15.	ع. سكيية بنت الحسين	46	حي العسكري
16.	ع. طليطلة	67	حي نادر/2
17.	ع. خديجة الكبرى	65	حي الاكرمين
18.	ث. الفضائل	24	حي الشهداء
19.	ث. الوائلي	35	حي الخسروية
20.	ث. الشمس	35	حي الضباط
21.	ث. النجوم	48	حي المهندسين /1

22.	ث. الباقر	20	قرية كويخات
23.	ث. الزاكيات	16	قرية سنجار
24.	ث. الشهيد عبد الصاحب	35	الحي العسكري/شارع 30
25.	ع. الرحاب المسائية	23	حي الكرامة/شارع 40

عينة البحث:

العينة جزء من المجتمع تتوافر فيه خصائص المجتمع نفسها (الجابري، 2011: 245)، واختارت الباحثة عينة كما

يأتي:

أ- عينة المدارس:

اختارت الباحثة إعدادية الخنساء للبنات وكانت تضم شعبتين للصف الخامس الأدبي وكان الاختيار قصدياً لوجد مدرسة بمستوى جيد تعمل فيها، كما انها متعاونة مع الباحثة في تنفيذ التجربة والمدرسة هي (تغريد عبد اللطيف عبد المحسن).

ب- عينة الطلبة:

بعد تحديد المدرسة عينة البحث تم اختيار شعبة (أ) عشوائياً لتمثل المجموعة الضابطة، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية، إذ كان توظيف القصص القرآني في الأداء التعبيري من نصيب المجموعة التجريبية وكان عدد طالباتها (25) طالبة وكانت شعبة (أ) من نصيبها الطريقة الاعتيادية إذ بلغ عدد طالباتها (26) طالبة، بعد استبعاد الطالبات الراسبات والبالغ عددهن (9) طالبات.

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

حرصت الباحثة قبل الشروع بتطبيق التجربة على تكافؤ مجموعتي البحث الحالي في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة، علماً إن أفراد العينة من وسط اجتماعي واقتصادي وثقافي واحد لأنهن من مدرسة واحدة، ومن سكة منطقة واحدة، ومن جنس واحد.

رابعاً: ضبط المتغيرات الدخيلة في التجربة:

وهي المتغيرات التي تؤثر بطريقة ما في سلامة التجربة، ولا تخضع لسيطرة الباحث، ورغم تطور العلوم التربوية والنفسية ومحاولتها للحاق بالعلوم الطبيعية في دقة الإجراءات، وفي كثرة استعمالات المتخصصين في هذا المجال (المنهج التجريبي) أدرك هؤلاء الصعاب التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها أو ضبطها، لان الظواهر السلوكية غير مادية ومعقدة تتداخل فيها العوامل وتتشابك. (همام، 1984، ص 203-204)

وفضلاً عما تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي لبحث (التجريبية والضابطة) كان على الباحثة تحديد المتغيرات الدخيلة في سير التجربة، ومحاولة عزلها وثبوت أثرها في المجموعتين وهي:

1- الحوادث المصاحبة:

لم يتعرض طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) لأي طارئ أو حادث خلال مدة التجربة وكانت الظروف التجريبية تسير بنشابه تام في المجموعتين.

2- النضج:

يقصد به التغيرات البيولوجية والفسولوجية التي تحدث في بنية الكائن العضوي، وهذا التغير لدى معظم الأفراد من العمر نفسه، والنضج عملية منظمة ومستمرة (أبو حطب، 1980، ص 95)، فلم يكن لهذا العامل أي أثر في نتائج التجربة، لأن مدة تطبيق التجربة واحدة للمجموعتين فضلاً عن أن النمو المصاحب لهذه المدة هو نمو طبيعي لأفراد تلك المجموعتين ولا سيما أنهن من فئة عمرية متقاربة.

3- الاندثار التجريبي:

ويقصد به هو الأثر المتولد من ترك أو انقطاع عدد من طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) مما قد يؤثر في متوسط تحصيلهم. (العزاوي، 1984، ص70)

هذا ولم تتعرض التجربة طيلة مدة إجرائها الى ترك أو انقطاع أحد أفرادها أو الانتقال من المدرسة وإليها، أو حدوث حالات تغيب.

4- الفروق في اختيار العينة:

استطاع الباحث التغلب على هذا العامل من خلال إجراءات عمليات التكافؤ في العمر الزمني محسوباً بالشهور، ودرجات اللغة العربية للعام السابق والتحصيل الدراسي للأبوين فضلاً عن انتماء طالبات مجموعتي البحث لبيئة اجتماعية واقتصادية وثقافية متشابهة مما يدل على عدم وجود أثر لهذا المتغير في التجربة.

5- أداة القياس:

استعملت الباحثة أداة قياس موحدة لمجموعتي البحث للتوصل الى نتائج البحث، إذ أعدت اختباراً تحصيلياً لأغراض البحث الحالي، طبقته على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في وقت واحد.

6- أثر الإجراءات التجريبية:

عملت الباحثة للحد من أثر هذا المتغير في أثناء سير التجربة من خلال:

أ- تحديد المادة الدراسية: - كانت المادة الدراسية موحدة بين مجموعتي البحث وهي عدد من دروس مادة التعبير للصف الخامس الأدبي.

ب- سرية البحث: حرصت الباحثة على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطالبات بطبيعة البحث وهدفه كي لا يتغير نشاطهم أو تعاملهم مع التجربة مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها، كما ان مدرسة المادة هو نفسها.

ج- الوسائل التعليمية: كانت الوسائل التعليمية متشابهة لطالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) مثل السبورات البيضاء، وإقلام الكتابة الملونة، وغير ذلك.

د- مدة التجربة: كانت مدة التجربة متساوية للمجموعتين (التجريبية والضابطة)، اذ بدأت في الاثنين الموافق 2015/3/9 وانتهت في الاثنين الموافق 2015/5/11.

هـ- التدريس: درست المدرسة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) لكي لا يكون لهذا العامل اثر في النتائج وهذا يضيف درجة من درجات الدقة والموضوعية على نتائج التجربة، علما ان الباحثة عمدت الى تدريب المدرسة على تدريس القصص القرآني وتوظيفه في التعبير.

و- توزيع الحصص: حصلت السيطرة على هذا العامل من خلال التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، إذ كان المدرسة تدرس حصّة واحدة اسبوعياً لكل مجموعة على وفق منهج وزارة التربية لفروع اللغة العربية للصف الخامس الأدبي، إذ اتفقت الباحثة مع إدارة المدرسة على تنظيم جدول توزيع الحصص بحيث تكون مادة التعبير في يوم الاثنين، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2)**توزيع الحصص لمادة التعبير للتجريبية والضابطة**

المدرسة	المادة	المجموعة	اليوم	الوقت
إعدادية الخنساء للبنات	التعبير	الضابطة	الاثنين	9,50
		التجريبية	الاثنين	10,35

ز- بناية المدرسة: طبقت الباحثة التجربة في مدرسة واحدة وفي صف واحد، لان المدرسة تعمل بنظام القاعات، وبهذا لم يكن هناك اثر لهذا المتغير.

خامساً: أسلوب إجراء التجربة:

من الإجراءات التي سبقت تطبيق التجربة ما يأتي:

1- تحديد المادة العلمية.

2- إعداد الخطط التدريسية.

3- اعداد الاهداف السلوكية

1- تحديد المادة العلمية:

كما هو معروف فان درس التعبير لا يحتوي على كتاب منهجي مقرر يضم مفردات دراسية للتعبير كبقية فروع اللغة العربية، بل كانت هناك توجيهات وأهداف عامة وخاصة وضعتها وزارة التربية تؤكد أهمية التعبير للارتقاء بمستوى الطالبات فيه، لذا كان على الباحثة أن تحدد المادة العلمية التي تنوي القيام بتدريسها خلال مدة التجربة مراعية في اختيارها الواقع الاجتماعي والأسس النفسية ومتطلبات البيئة المحيطة بالطالبات وغنى المادة بالجوانب الإرشادية والأخلاقية التي تثير اهتمام الطالبات.

وتم اختيار الموضوعات التي كتبت فيها طالبات مجموعتي البحث على وفق استبانات وزعت على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها ملحق (1) ولاختيار أفضل ثمانية موضوعات لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، علما ان الموضوعات الثمانية المختارة كانت تتحدث عن (القصص المختلفة التي ورد ذكرها في القرآن الكريم).

علما أن الباحثة اختارت المواضيع التي سيدرسنها الطالبات في درس التعبير فيما يخص القصص القرآني والتي اقرها الخبراء ملحق (1) و(2).

2- إعداد الخطط التدريسية:

العملية التدريسية عملية منظمة ومخطط لها ؛لذا يتوجب إعداد خطط تدريسية، لما لها من أهمية في ميدان التربية والتعليم، فيها يستطيع المدرس السير بالدرس بصورة جيدة، وهي توجهه لما يجب عمله قبل الدرس وفي أثناءه والذي يميز الخطة هو وجود غاية محددة ووجود وسائل محددة أيضاً للوصول إلى تلك الغاية، (أبو سل، 1988، ص18). وقد أعدت الباحثة خططاً تدريسية للمجموعات في الموضوعات التي سيدرسها خلال مدة التجربة التي استمرت فصلاً دراسياً كاملاً، وعرضت أنموذجاً من هذه الخطط على نخبة من الخبراء المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها ملحق (1). للثبوت من سلامة الخطط وصلاحياتها للتدريس.

3- اعداد الاهداف السلوكية:

تنقسم الأهداف إلى أهداف عامة، وأخرى سلوكية، فأما الأهداف العامة فهي تلك الأهداف التي تحتاج إلى وقت طويل لتحقيقها قد يصل إلى شهر أو فصل دراسي، أو عام كامل، أما الأهداف السلوكية فهي تلك الأهداف المشتقة، وهي تلك الأهداف القصيرة التي يمكن تحقيقها في درس واحد، (لافي، 2008: 89) وهي عبارات تصف المخرجات او النواتج التربوية المرغوبة والتي يتوقع ان تتحقق لدى المتعلم وتظهر في سلوكه(الجعفرية، 2014: 199)، وقد صاغت الباحثة (74) هدفا سلوكية غطت المادة الدراسية المحددة ضمن مدة التجربة.

4. أسلوب إجراء التجربة:

بعد ضبط المتغيرات التي مر ذكرها، بدأت المدرسة بتنفيذ التجربة يوم الاثنين 2014/3/3، وقد هيأت الباحثة موضوعات التعبير الكتابي للمجموعات التجريبية وذلك على شكل كراس يحوي القصص القرآني التي سيدرسنها الطالبات في درس التعبير، ودرست المدرسة الموضوعات المحددة سابقاً، إذ درست المجموعة التجريبية شعبة (ب) بأسلوب القصص القرآني، ودرست المجموعة الضابطة شعبة (أ) بالطريقة الاعتيادية، وقد درست المدرسة الموضوعات موضوعاً تلو الآخر في حصص التعبير وبحسب طبيعة الخطة لكل موضوع.

سادسا: أداة البحث:

من متطلبات البحث الحالي تقديم موضوع تعبيرى مناسب يكون إختباراً بعدياً يستعمله الباحث أداة يختبر بها مجموعتي البحث في الأداء التعبيري، وتعرّف دلالة الفرق إحصائياً بين أداء المجموعتين.

1- صدق الأداة:

الصدق يعني انواعاً من العمليات والاجراءات التي يتخذها الباحث للحصول على نوع أو اكثر من الصدق (الجابري، 2011: 171)

إذ حصلت الباحثة على صدق الأداة الظاهري من خلال عرض مجموعة من الموضوعات (القصص القرآني) التي ستختبر بها الطالبات وحصل الاتفاق على موضوع (قصة النبي يوسف(عليه السلام))

2- ثبات الأداة:

الاختبار الثابت هو الذي يعطي نتائج متقاربة أو النتائج أنفسها، إذا طُبّق أكثر من مرة في ظروف متماثلة. (الزيود، 2005، ص145) والاختبار الثابت هو الاختبار الدقيق الذي يتم الاعتماد عليه في القياس أو الاتساق، ولا يوجد تناقض في نتائجه ويتم التعبير عنه رقمياً في صياغة معامل ارتباط (الجابري، 2011: 172). ولكي تثبت الباحثة من مناسبة الموضوع لطالبات الصف الخامس الأدبي ارتأت تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (36) طالباً في (ثانوية الزرقاء للبنات) وبعد أن كتبت الطالبات في الموضوع ذاته، جُمعت الأوراق وصُححت من الباحثة باستعمال نوعين من الاتفاق في التصحيح هما:

أ. الاتفاق عبر الزمن. ب. الاتفاق مع مصحح آخر

صححت الباحثة الاختبار بعد عشرة أيام من تصحيحه للمرة الأولى، وطلبت من باحث آخر أن يصحح الأوراق المسحوبة، وباستعمال مُعامل ارتباط (بيرسون) وجد أن معامل ثبات التصحيح عبر الزمن كان (0,91) وبين الباحثة ومصحح آخر كان (0,89).

سابعا: تطبيق الاختبار : طبّقت الباحثة الاختبار يوم الاثنين 2014/5/12 م بعد أن تم اختيار الموضوع من الخبراء والمتخصصين باللغة العربية وطرائق تدريسها و الموضوع هو: قصة النبي يوسف (عليه السلام)

ثامنا: تصحيح الاختبار: بعد أن فرغت مجموعتي البحث من كتابة الموضوع، جمعت المدرسة الأوراق وصححتها الباحثة على وفق المعايير المتبعة في تصحيح التعبير. وللتثبت من موضوعية التصحيح اخذت الباحثة الأوراق وصُححت دون وضع أية إشارة أو رمز أو درجة بل كانت الدرجات توضع على ورقة خارجية. إذ اعتمدوا في الاتفاق نوعين: إتفاق الباحثة مع نفسها عبر الزمن، واتفاقها مع مصحح آخر، إذ صحح الأوراق مرتين بفواصل زمني مقداره عشرة أيام فكان ثبات التصحيح (0,91)، أما ثبات التصحيح مع مصحح آخر فبلغ (0,89) وهذه الأرقام تدل على أن الثبات عالٍ ومقبول.

تاسعا: الوسائل الإحصائية:

1. الاختبار التائي (T -Test) ذا النهايتين لعينتين مستقلتين

$$(s_1^2 - s_2^2)$$

$$t = \frac{\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right) \frac{s_1^2 (n_1 - 1) + s_2^2 (n_2 - 1)}{n_1 + n_2 - 2}}{\sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$$

إذ أن: -

(س₁): المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى (المجموعة التجريبية)

(س²): المتوسط الحسابي للمجموعة الثانية (المجموعة الضابطة)

(ن¹): عدد أفراد المجموعة الأولى

(ن²): عدد أفراد المجموعة الثانية

(ع¹): تباين المجموعة الأولى

(ع²): تباين المجموعة الثانية

(ميخائيل، 1997، ص120)، (الشايب، 2012: 281-284).

2. معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات الاختبار:

ن مج س ص - (مج س) (مج ص)

$$[\text{ن مج س}^2 - (\text{مج س})^2] [\text{ن مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]$$

= ر

إذ تمثل:

(ر): معامل ارتباط بيرسون.

(ن): عدد أفراد العينة.

(س): درجات المجموعة التجريبية.

(ص): درجات المجموعة الضابطة.

(توفيق وآخرون، 2000، ص72)، (بدر، وعماد، 2010: 156)

3. مربع كاي (Chi square test): استخدم في تكافؤ المجموعتين، والمعادلة هي:

$$\frac{(ل - ق)^2}{ق}$$

كا = 2 مج

ق

(البياتي واثناسيوس، 195، 1977-1973)، (أبو صالح، وعدنان، 2012: 323).

الفصل الرابع: عرض النتيجة وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث التي توصلت إليها الباحثة وتفسيرها على ما يأتي:

أولاً: عرض النتيجة

لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث في الاختبار البعدي استعملت الباحثة معادلة

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين فكانت النتائج على النحو المبين في جدول (3):

جدول (3)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية)

والدلالة الإحصائية لدرجات طالبات مجموعتي البحث في الاختبار البعدي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة التائية		درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية		
الضابطة	26	49.115	6.368	40.6 01	8.052	2.021	49	دالة إحصائية
التجريبية	25	68.04	8.901	79.236				

يتضح من جدول (3) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا التعبير باستعمال القصص القرآني

بلغ (68.04) بتباين مقداره (79.236) في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة الذين درسوا التعبير

بالطريقة التقليدية (49,115) بتباين مقداره (6.4001) وان القيمة التائية المحسوبة (8,052) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,021) وعليه فان هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية لمصلحة المجموعة التجريبية، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي تنص: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التعبير اللائي يدرسن التعبير بأسلوب القصص القرآني (المجموعة التجريبية)، وبين تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي اللائي يدرسن التعبير بالطريقة الاعتيادية (المجموعة الضابطة)).

ثانياً : تفسير النتيجة:

إنَّ القصة القرآنية رغم الإيجاز في الكثير منها إلا أنها تؤثر في نفوس الذين يقرؤونها وقد يكون التأثير أكبر إذا صاحب القراءة شيئاً من التدبّر والتفكّر وتصور الأحداث.

وان القصص القرآني التي عرضت على الطلاب بالسرد والشرح والتفسير قد أفادت منها الطالبات كثيرا وصرن يستعملن ألفاظ القصة أو الأساليب التي جاءت بها القصة القرآنية في تعبيرهن الخاص بهن في مادة التعبير، وهذا الأمر يعود الى تأثير القصص القرآني بكونه جاء من كتاب مقدس والكلام فيه هو كلام الله سبحانه و تعالى.

الفصل الخامس: الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات.

من خلال النتائج التي أظهرها البحث الحالي يمكن استنتاج الأتي:

- 1- إن للقصص القرآني تأثير واضح على نفوس الطالبات من خلال تعبيرهم وكتابتهم عن القصة القرآنية.
- 2- تحب الطالبات الاستماع الى القصص القرآني ومعرفة الأسرار والمعجزات التي جاء بها القرآن الكريم على شكل قصة.
- 3- يميل الكثير من الطالبات الى اكتشاف الأساليب والطرائق التعبيرية من بلاغة ونظم وسرد وشخصيات وغيرها الكثير في القصص القرآني.

ثانياً: التوصيات.

توصي الباحثة ومن خلال ما جاء به البحث الحالي من نتائج بالاتي:

- 1- إصدار كراس يحوي على القصص القرآني ليتسنى للمدرسات والمعلمات قراءتها وتعليمها للطالبات في درس التعبير.
- 2- إعطاء أهمية حقيقية للقرآن الكريم في درس التعبير وعدم الاقتصار على جانب أو جوانب قليلة منه لان كل ما في القرآن هو معجز وفيه معانٍ ودلائل كبيرة.

ثالثاً: المقترحات.

من خلال نتائج البحث يقترح الباحث مجموعة مقترحات منها:

- 1- إجراء دراسة متممة للدراسة الحالية لتعرف اثر القصص القرآني لدى الطلاب والطالبات في التعبير للمرحلة الإعدادية.
- 2- إجراء دراسة لتعرف اثر القصص القرآني في التعبير الشفهي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.
- 3- إجراء دراسة لتعرف اثر القصص القرآني في التعبير وتأليف القصة لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

المصادر:

القرآن الكريم.

- 1- إبراهيم، عبد العليم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط8، دار المعارف، القاهرة، 2007م.
- 2- أبو الهيجاء، فؤاد: طرق تدريس القرآنيات والإسلاميات وإعدادها بالأهداف السلوكية، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2001.
- 3- أبو حطب، فؤاد و آخرون: التقويم النفسي و التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1980م.
- 4- أبو سل، محمد عبد الكريم: أساسيات البحث العلمي والثقافي، دار الفكر، عمان، 1988م.
- 5- ابو صالح، محمد صبحي، وعدنان محمد عوض. مقدمة في الاحصاء، ط6، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان -2012م.
- 6- أبو علام، رجاء محمود: مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط2، دار النشر للجامعات، مصر، 1999م.
- 7- احمد، محمد عبد القادر: الجديد في تدريس التربية الإسلامية، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، 1989.
- 8- بدر، سالم عيسى، وعماذ غصاب عبابنة: مبادئ الاحصاء الوصفي والاستدلالي، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010م.
- 9- البرقعاوي، جلال عزيز فرمان: اثر المطالعة الخارجية في الأداء التعبيري لدى طالبات المرحلة الثانوية. جامعة بابل، كلية المعلمين، 2002م. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- 10- البياتي، عبد الجبار و زكريا أثناسيوس: الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، بغداد، جامعة المستنصرية، 1977م.
- 11- توفيق، عبد الجبار وآخرون: مبادئ البحث التربوي لمعاهد إعداد المعلمين، ط11، مطبعة تونس، بغداد، 2000م.
- 12- الجابري، كاظم كريم رضا: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط1، مكتبة النعيمي للطباعة والاستنساخ، بغداد، 2011م.
- 13- الجشعمي، مثنى علوان: أثر استخدام الأفلام التعليمية في الأداء التعبيري لدى طلبة المرحلة الإعدادية، جامعة بغداد، كلية التربية/ابن رشد، 1995 (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
- 14- الجعافرة، عبد السلام يوسف: تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين/ الامارات العربية المتحدة، 2014م.
- 15- الجلال، ماجد زكي: تدريس التربية الإسلامية، الأسس النظرية والأساليب العلمية، كلية التربية، جامعة اليرموك، عمان، 2004م.
- 16- حسين، صبا حامد: اثر توظيف الإحداث الجارية في الأداء التعبيري لطالبات المرحلة الإعدادية. جامعة بغداد، كلية التربية/ابن رشد، 2000م (رسالة ماجستير غير منشورة).
- 17- الحصري، علي نير، ويوسف العنيزي: طرائق التدريس العامة، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت، 2000م.
- 18- الحفني، عبد المنعم: موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط3، دار العودة، بيروت، 1994م.
- 19- خليفة، عبد الكريم: اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث، ط2، عمان، 1988م.
- 20- الخوالدة، ناصر احمد، ويحيى إسماعيل عبد: طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية، مكتبة الفلاح، عمان، 2001م.
- 21- داود، عزيز، وأنور حسين: مناهج البحث التربوي. وزارة التعليم العالي، جامعة بغداد، 1990م.
- 22- دروزة، أفنان نظير: التربية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2000م.
- 23- راجح، احمد عزة: أصول علم النفس، الإسكندرية، 1957م.

- 24- رضوان، محمد محمود واحمد نجيب: ادب الأطفال مبادئه ومقوماته الأساسية، مطابع الهيئة العامة للسياحة، 2000.
- 25- الزحيلي، محمد مصطفى: طرائق تدريس التربية الإسلامية، منشورات جامعة دمشق، دمشق، 1996م.
- 26- الزويبي، عبد الجليل إبراهيم، ومحمد أحمد الغنام: مناهج البحث في التربية. مطبعة جامعة بغداد، 1981م.
- 27- الزبود، نادر فهمي، وهشام عامر عليان: القياس والتقويم في التربية ط3، دار الفكر، عمان، 2005م.
- 28- السعدي، عماد توفيق وآخرون: أساليب تدريس اللغة العربية ط 1، دارالأمل للنشر والتوزيع، اريد، الأردن، 1992م.
- 29- السعدي عماد توفيق وآخرون: أساليب تدريس اللغة العربية ط1، دار الأمل للنشر والتوزيع، أريد، الأردن 1992م
- 30- سلام، محمد زغلول: القصة في الأدب السوداني الحديث، معهد البحوث والدراسات العربية، 1970.
- 31- سمارة، عزيز: مبادئ القياس والتقويم في التربية ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 2008م.
- 32- سمك، محمد صالح: فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، مكتبة الأنجلو المصرية، 1979م.
- 33- الشايب، عبد الحافظ قاسم: اسس البحث التربوي ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2012م.
- 34- شحاته، حسن، وعبد المنعم الكندري: تعليم التربية الإسلامية في العالم الإسلامي، مكتبة الفلاح، الكويت، 1993م.
- 35- الشنطي، محمد صالح: المهارات اللغوية ط5، دار الأندلس، السعودية، 2003م.
- 36- طه، تيسير وآخرون: أساليب تدريس التربية الإسلامية ط1، دار الفكر لنشر والتوزيع، عمان، 1992.
- 37- العبادي، صفاء وديع عبد السادة: اثر تقديم موضوعات إنشائية جاهزة في الأداء التعبيري لطالبات الصف الخامس الأدبي جامعة القادسية، كلية التربية، 2005م.
- 38- عبد الكافي، إسماعيل عبد الفتاح: القراءة للأطفال الصغار بواسطة الكبار، مجلة الطفولة والتنمية، مج2، ع5، المجلس الأعلى للطفولة والتنمية، ص49-78، 2002م.
- 39- عبد اللطيف، مصطفى. "قصص في الحديث النبوي الشريف"، مجلة كلية التربية، جامعة البصرة، ع1، ص55-71، 1979م.
- 40- العزام، إبراهيم أحمد حسن. التربية الإسلامية وأساليب تدريسها على ضوء القرآن والسنة ط1، (د.ن)، (د.م)، 1414هـ - 1994م.
- 41- العزاوي، حسن علي فرحان. (أثر بعض الطرائق التدريسية في تحصيل المرحلة الإعدادية في قواعد اللغة العربية). (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة بغداد: كلية التربية - ابن رشد. 1984
- 42- عطا، إبراهيم محمد. المرجع في تدريس اللغة العربية ط2، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، 2006م.
- 43- عطية، محسن علي. الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2006م.
- 44- عطية، محسن علي. استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.
- 45- علام، صلاح الدين محمود. القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتوجيهاته ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م.
- 46- فان دالين، ديوبولد ب. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة: محمد نبيل نوفل وآخرين، ط3، مكتبة الأنجلو المصرية، 1985م.
- 47- قطب، محمد: منهج التربية الإسلامية ط1، دار الشروق، القاهرة، 1988.
- 48- قنديلجي، عامر وإيمان السامرائي: البحث العلمي تقنيات الكمي والنوعي د ط، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.

- 49- كنعان، احمد علي: تدريس اللغة العربية لغير المختصين واقعاً وطموحاً، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، العدد(33)، الأردن، ص223-262، 1998م.
- 50- لافي، سعيد عبد الله. الترابطات اللغوية: استراتيجية بنائية لتنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس العدد (133)، ص61-113، 2008م.
- 51- اللقاني، أحمد حسين وعلي الجمل: معجم المصطلحات التربوية المُعرّفة في المناهج وطرق التدريس، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1996م.
- 52- مساعدة، وليد: الأهداف التربوية للقصص القرآني في حياة النبي (صلى الله عليه وسلم) الدعوية، مجلة دراسات، مج28، ع1، الجامعة الأردنية، ص179-196، 2001م.
- 53- مطلوب، احمد، وكامل حسين البصير: البلاغة والتطبيق، ط2، دار الكتب للطباعة والنشر الموصل، العراق، 1999م.
- 54- معروف، نايف محمود: خصائص العربية وطرائق تدريسها، ط1، دار النفائس، بيروت، 1985م.
- 55- ملح، سامي محمد: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط6، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010م
- 56- ميخائيل، انطانيوس: القياس والتقويم في التربية الحديثة، ط1، جامعة دمشق، 1997م
- 57- الهاشمي، عابد توفيق: طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت، 2006م.
- 58- الهاشمي، عابد توفيق: الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية، مطبعة الارشاد، بغداد، 1972.
- 59- همام، يحيى حامد، وجابر عبد الحميد جابر: المناهج أسسها، تخطيطها، تقويمها، ط2، دار النهضة المصرية، القاهرة، 1984.
- 60- الهيتي، نعمان: أدب الأطفال، فلسفته، فنونه، وسائله، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1986.

الملاحق

ملحق (1)

أسماء الخبراء الذين استعانت بهم الباحثة في اجراءات البحث

ت	الاسم واللقب العلمي	التخصص	مكان العمل
1.	أ.د. جمعة رشيد كضاؤ الربيعي	ط.ت. اللغة العربية	كلية التربية الاساسية / الجامعة المستنصرية
2.	أ.د. حسين ربيع حمادي	علم النفس	كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة بابل
3.	أ.د. حمزة عبد الواحد حمادي	ط.ت. اللغة العربية	كلية التربية الاساسية / جامعة بابل
4.	أ.د. سعد علي زاير	ط.ت. اللغة العربية	كلية التربية - ابن رشد / جامعة بغداد
5.	أ.د. عمران جاسم حمد	ط.ت. اللغة العربية	كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة بابل
6.	أ.د. فاضل ناهي عبد عون	ط.ت. اللغة العربية	كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة القادسية
7.	أ.د. مثنى علوان الجشعمي	ط.ت. اللغة العربية	كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة ديالى
8.	أ.م.د. حمزة هاشم السلطاني	ط.ت. اللغة العربية	كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة بابل
9.	أ.م.د. رغد سلمان علوان	ط.ت. اللغة العربية	كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة بابل
10.	أ.م.د. ضياء عويد العرنوسي	ط.ت. اللغة العربية	كلية التربية الاساسية / جامعة بابل
11.	أ.م.د. عماد حسين المرشدي	علم النفس	كلية التربية الاساسية / جامعة بابل
12.	أ.م.د. كريم فخري هلال	علم النفس	كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة بابل

13.	أ.م. جؤذر حمزة الجبوري	ط.ت. اللغة العربية	كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة بابل
14.	أ.م. سيف طارق حسين	ط.ت. اللغة العربية	كلية التربية الاساسية / جامعة بابل

ملحق(2)

خطة انموذجية لدرس يومي في مادة التعبير للمجموعة التجريبية بالقصص القرآني.

جامعة القاسم الخضراء

صلاحية الخطة الدراسية

الأستاذ الفاضل..... المحترم

الأستاذة الفاضلة..... المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة ب(أثر القصص القرآني في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التعبير) ومن متطلبات هذه الدراسة تصميم دروس للمجموعتين التجريبية والضابطة، ولما نتوسمه فيكم من خبرة، ودراية علمية، أرجو التفضل بإبداء آرائكم السديدة في صلاحية الخطة المرفقة.

ولكم شكر الباحثة وامتنانها

خطة أنموذجية لتدريس التعبير بالقصص القرآنية(قصة الخضر(ع))

اليوم: المادة: التعبير

التاريخ : الموضوع: قصة قرآنية(قصة الخضر(ع))

الدرس: الصف: الخامس الأدبي

الأهداف العامة

- 1- تنمية قدرة الطلاب على سلسلة الأفكار بعضها على بعض مترابطة منطقياً.
- 2-إعانة الطلاب على دقة التعبير بجمال سهلة وواضحة.
- 3-زيادة قدرة الطلاب ولا سيما الموهوبين منهم على مجاوزة التعبير المباشر الى التعبير الفني المباشر.
- 4-تتمى ذوقهم الأدبي لأدراك بعض نواحي الجمال في اللغة.
- 5-تنمية ذخيرة الطلاب اللغوية.
- 6 - تمرينهم على انتقاء الألفاظ الجديدة.
- 7-تمكين الطلاب من الجهر بالرأي أمام الآخرين وإكسابهم الجرأة وحسن الأداء وآداب الحديث.
- 8-تنمية قدرة الطلاب على التعبير عن المعاني والأفكار بألفاظ فصيحة وتراكيب سليمة.
- 9-تمكين الطلاب من صحة إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة⁽¹⁾

الأهداف السلوكية:

جعل الطالبة بعد نهاية الدرس قادرة على أن:

- 1- تبين أهمية القصة القرآنية.
- 2- تحدد الدور الذي اتخذ الخضر (عليه السلام) في القصة.
- 3- توضح الأسلوب الذي اتبعه نبي الله موسى(عليه السلام) في القصة.
- 4- تفسر سبب اصرار النبي موسى(عليه السلام) في الوصول الى العبد الصالح.
- 5- تحدد الاسباب لتصرفات العبد الصالح مع الناس في اثناء تعلم النبي موسى.

(1) منهج الدراسة الإعدادية، ط1، مطبعة وزارة التربية، 1990م.

- 6- تبين طريقة الوصول الى العبد الصالح واصرار موسى عليه السلام.
- 7- تعطي تفسيراً لتواضع موسى وهو النبي الى العبد الصالح وهو المعلم.
- 8- تذكر الايات القرآنية التي شرحت مجريات القصة بين الخضر وموسى (عليهما السلام).
- 9- تلخص الدروس من القصة القرآنية لنبي الله موسى والخضر (عليهما السلام).

وسائل الإيضاح:

- 1- السبورة لكتابة المفاهيم والمصطلحات الجديدة والمهمة.
- 2- أقلام الكتابة على السبورة بألوان مختلفة.
- 3- قصة قرآنية (قصة الخضر (عليه السلام)).

أولاً: التمهيد: (5 دقائق)

المدرسة: بعد التحية والترحيب بالطالبات، سنعرض عليكن قصة قرآنية لها العديد من المعاني والعبر التي يجب ان نتعلم منها، لان القصص القرآنية جاءت تعليمية لنا لنتعلم ونتعلم ادارة امور الحياة، وهذه القصة تتحدث عن الصبر والحكمة والدراية العالية والتعاون وغيرها من الامور التي سنتعلمها من دراستنا لهذه القصة.

ثانياً: عرض القصة (قصة الخضر (ع)):

موقع القصة في القرآن الكريم:

ورد ذكر القصة في سورة الكهف الآيات 60-82.

القصة:

قال تعالى:

وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِقَتَاهُ لَا أَبْرَحُ حَتَّىٰ أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا (60) (الكهف)

كان لموسى -عليه السلام- هدف من رحلته هذه التي اعتزمها، وأنه كان يقصد من ورائها امراً، فهو يعلن عن تصميمه على بلوغ مجمع البحرين مهما تكن المشقة، ومهما يكن الزمن الذي ينفه في الوصول. فيعبر عن هذا التصميم قائلاً (أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا).

نرى أن القرآن الكريم لا يحدد لنا المكان الذي وقت فيه الحادث، ولا يحدد لنا التاريخ، كما أنه لم يصرح بالأسماء. ولم يبين ماهية العبد الصالح الذي التقاه موسى، هل هو نبي أو رسول؟ أم عالم؟ أم ولي؟

اختلف المفسرون في تحديد المكان، فقول إنه بحر فارس والروم، وقيل بل بحر الأردن أو القلزم، وقيل عند طنجة، وقيل في أفريقيا، وقيل هو بحر الأندلس.. ولا يقوم الدليل على صحة مكان من هذه الأمكنة، ولو كان تحديد المكان مطلوباً لحدده الله تعالى.. وإنما أبهم السياق القرآني المكان، كما أبهم تحديد الزمان، كما ضيبت أسماء الأشخاص لحكمة عليا.

إن القصة تتعلق بعلم ليس هو علمنا القائم على الأسباب.. وليس هو علم الأنبياء القائم على الوحي.. إنما نحن أمام علم من طبيعة غامضة أشد الغموض.. علم القدر الأعلى، وذلك علم أسدلت عليه الأستار الكثيفة.. مكان اللقاء مجهول كما رأينا.. وزمان اللقاء غير معروف هو الآخر.. لا نعرف متى تم لقاء موسى بهذا العبد.

وهكذا تمضي القصة بغير أن تحدد لك سطورها مكان وقوع الأحداث، ولا زمانه، يخفي السياق القرآني أيضاً اسم أهم أبطالها.. يشير إليه الحق تبارك وتعالى بقوله: (عَبْدًا مِّنْ عِبَادِنَا آتَيْنَاهُ رَحْمَةً مِّنْ عِنْدِنَا وَعَلَّمْنَاهُ مِن لَّدُنَّا عِلْمًا) هو عبد أخفى السياق القرآني اسمه.. هذا العبد هو الذي يبحث عنه موسى ليتعلم منه.

لقد خص الله تعالى نبيه الكريم موسى -عليه السلام- بأمور كثيرة. فهو كليم الله عز وجل، وأحد أولى العزم من الرسل، وصاحب معجزة العصا واليد، والنبي الذي أنزلت عليه التوراة دون واسطة، وإنما كلمه الله تكليماً.. هذا النبي العظيم يتحول في القصة إلى طالب علم متواضع يحتمل أستاذه ليتعلم.. ومن يكون معلمه غير هذا العبد الذي يتجاوز السياق

القرآني اسمه، وإن حدثتنا السنة المطهرة أنه هو الخضر -عليه السلام- كما حدثتنا أن الفتى هو يوشع بن نون، ويسير موسى مع العبد الذي يتلقى علمه من الله بغير أسباب التلقي التي نعرفها.

ومع منزلة موسى العظيمة إلا أن الخضر يرفض صحبة موسى.. يفهمه أنه لن يستطيع معه صبرا.. ثم يوافق على صحبته بشرط.. ألا يسأله موسى عن شيء حتى يحدثه الخضر عنه.

والخضر هو الصمت المبهم ذاته، إنه لا يتحدث، وتصرفاته تثير دهشة موسى العميقة.. إن هناك تصرفات يأتيها الخضر وترتفع أمام عيني موسى حتى لتصل إلى مرتبة الجرائم والكوارث.. وهناك تصرفات تبدو لموسى بلا معنى.. وتثير تصرفات الخضر دهشة موسى ومعارضته.. ورغم علم موسى ومرتبته، فإنه يجد نفسه في حيرة عميقة من تصرفات هذا العبد الذي آتاه الله من لدنه علما.

وقد اختلف العلماء في الخضر: فيهم من يعتبره وليا من أولياء الله، وفيهم من يعتبره نبيا.. وقد نسجت الأساطير نفسها حول حياته ووجوده، فقيل إنه لا يزال حيا إلى يوم القيامة، وهي قضية لم ترد بها نصوص أو آثار يوثق فيها، فلا نقول فيها إلا أنه مات كما يموت عباد الله.. وتبقى قضية ولايته، أو نبوته.. وسنرجئ الحديث في هذه القضية حتى ننظر في قصته كما أوردها القرآن الكريم.

قام موسى خطيبا في بني إسرائيل، يدعوهم إلى الله ويحدثهم عن الحق، ويبدو أن حديثه جاء جامعا مانعا رائعا.. بعد أن انتهى من خطابه سأله أحد المستمعين من بني إسرائيل: هل على وجه الأرض أحد اعلم منك يا نبي الله؟ قال موسى مندفعاً: لا..

وساق الله تعالى عتابه لموسى حين لم يرد العلم إليه، فبعث إليه جبريل يسأله: يا موسى ما يدريك أين يضع الله علمه؟

أدرك موسى أنه تسرع.. وعاد جبريل، عليه السلام، يقول له: إن الله عبداً بمجمع البحرين هو أعلم منك. تأقت نفس موسى الكريمة إلى زيادة العلم، وانعقدت نيته على الرحيل لمصاحبة هذا العبد العالم.. سأل كيف السبيل إليه.. فأمر أن يرحل، وأن يحمل معه حوتا في مكنل، أي سمكة في سلة.. وفي هذا المكان الذي ترتد فيه الحياة لهذا الحوت ويتسرب في البحر، سجد العبد العالم.. انطلق موسى -طالب العلم- ومعه فتاه.. وقد حمل الفتى حوتا في سلة.. انطلقا بحثا عن العبد الصالح العالم.. وليست لديهم أي علامة على المكان الذي يوجد فيه إلا معجزة ارتداد الحياة للسمكة القابعة في السلة وتسربها إلى البحر.

ويظهر عزم موسى -عليه السلام- على العثور على هذا العبد العالم ولو اضطره الأمر إلى أن يسير أحقابا وأحقابا. قيل أن الحقب عام، وقيل ثمانون عاما. على أية حال فهو تعبير عن التصميم، لا عن المدة على وجه التحديد. وصل الاثنان إلى صخرة جوار البحر.. رقد موسى واستسلم للنعاس، وبقي الفتى ساهرا.. وألقت الرياح إحدى الأمواج على الشاطئ فأصاب الحوت رذاذ فدبت فيه الحياة وقفز إلى البحر.. (فَاتَّخَذَ سَبِيلَهُ فِي الْبَحْرِ سَرَبًا) وكان تسرب الحوت إلى البحر علامة أعلم الله بها موسى لتحديد مكان لقائه بالرجل الحكيم الذي جاء موسى يتعلم منه.

نهض موسى من نومه فلم يلاحظ أن الحوت تسرب إلى البحر.. ونسي فتاه الذي يصحبه أن يحدثه عما وقع للحوت.. وسار موسى مع فتاه بقية يومهما وليلتها وقد نسيا حوتهما.. ثم تذكر موسى غداه وحل عليه التعب.. (قَالَ لِفَتَاهُ آتِنَا غَدَاءًا لَقَدْ لَقِينَا مِنْ سَفَرِنَا هَذَا نَصَبًا) ولمع في ذهن الفتى ما وقع.

ساعتئذ تذكر الفتى كيف تسرب الحوت إلى البحر هناك.. وأخبر موسى بما وقع، واعتذر إليه بأن الشيطان أنساه أن يذكر له ما وقع، رغم غرابية ما وقع، فقد اتخذ الحوت (سَبِيلَهُ فِي الْبَحْرِ عَجَبًا).. كان أمرا عجيبا ما رآه يوشع بن نون، لقد رأى الحوت يشق الماء فيترك علامة وكأنه طير يتلوى على الرمال.

سعد موسى من مروق الحوت إلى البحر و(قَالَ ذَلِكَ مَا كُنَّا نَبْغُ).. هذا ما كنا نريده.. إن تسرب الحوت يحدد المكان الذي سنلتقي فيه بالرجل العالم.. ويرتد موسى وفتاه يقصان أثرهما عائدين.. انظر إلى بداية القصة، وكيف تجيء غامضة أشد الغموض، مبهمة أعظم الإبهام.

أخيرا وصل موسى إلى المكان الذي تسرب منه الحوت.. وصلا إلى الصخرة التي ناما عندها، وتسرب عندها الحوت من السلة إلى البحر.. وهناك وجدا رجلا.

يقول البخاري إن موسى وفتاه وجدا الخضر مسجى بثوبه.. وقد جعل طرفه تحت رجله وطرف تحت رأسه.

فسلم عليه موسى، فكشف عن وجهه وقال: هل بأرضك سلام؟.. من أنت؟

قال موسى: أنا موسى.

قال الخضر: موسى بني إسرائيل.. عليك السلام يا نبي إسرائيل.

قال موسى: وما أدراك بي..؟

قال الخضر: الذي أدراك بي وذلك علي.. ماذا تريد يا موسى..؟

قال موسى ملاطفا مبالغا في التوقير: (هَلْ أَتَيْكَ عَلَى أَنْ تُعَلِّمَ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا).

قال الخضر: أما يكفيك أن التوراة بيديك.. وأن الوحي يأتيك..؟ يا موسى (إِنَّكَ لَنْ تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا).

نريد أن نتوقف لحظة لنلاحظ الفرق بين سؤال موسى الملائم المغالي في الأدب.. ورد الخضر الحاسم، الذي يفهم موسى أن علمه لا ينبغي لموسى أن يعرفه، كما أن علم موسى هو علم لا يعرفه الخضر.. يقول المفسرون إن الخضر قال لموسى: إن علمي أنت تجهله.. ولن تطيق عليه صبرا، لأن الظواهر التي ستحكم بها على علمي لن تشفي قلبك ولن تعطيك تفسيراً، وربما رأيت في تصرفاتي ما لا تفهم له سببا أو تدري له علة.. وإذن لن تصبر على علمي يا موسى.

احتمل موسى كلمات الصد القاسية وعاد يرجوه أن يسمح له بمصاحبته والتعلم منه. وقال له موسى فيما قال إنه سيجده إن شاء الله صابرا ولا يعصي له أمرا.

تأمل كيف يتواضع كريم الله ويؤكد للعبد المدثر بالخفاء أنه لن يعصي له أمرا.

قال الخضر لموسى -عليهما السلام- إن هناك شرطا يشترطه لقبول أن يصاحبه موسى ويتعلم منه هو ألا يسأله عن شيء حتى يحدثه هو عنه.. فوافق موسى على الشرط وانطلقا..

انطلق موسى مع الخضر يمشيان على ساحل البحر.. مرت سفينة، فطلب الخضر وموسى من أصحابها أن يحملوهما، وعرف أصحاب السفينة الخضر فحملوه وحملوا موسى بدون أجر، إكراما للخضر، وفوجئ موسى حين رست السفينة وغادرها أصحابها وركابها.. فوجئ بأن الخضر يتخلف فيها، لم يكد أصحابها يبتعدون حتى بدأ الخضر يخرق السفينة.. اقتلع لوحا من ألواحها وألقاه في البحر فحملته الأمواج بعيدا.

فاستكر موسى فعلة الخضر. لقد حملنا أصحاب السفينة بغير أجر.. أكرمونا.. وها هو ذا يخرق سفينتهم ويفسدها.. كان التصرف من وجهة نظر موسى معيبا.. وغلبت طبيعة موسى المندفعة عليه، كما حركته غيخته على الحق، فاندفع يحدث أستاذه ومعلمه وقد نسي شرطه الذي اشترطه عليه: (قَالَ أَحْرَقْتَهَا لِتُغْرَقَ أَهْلُهَا لَقَدْ جِئْتَ شَيْئًا إِمْرًا).

وهنا يلتفت العبد الرباني نظر موسى إلى عبث محاولة التعليم منه، لأنه لن يستطيع الصبر عليه (قَالَ أَلَمْ أَقُلْ إِنَّكَ لَنْ تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا)، ويعتذر موسى بالنسيان ويرجوه ألا يؤاخذه وألا يرهقه (قَالَ لَا تُؤَاخِذْنِي بِمَا نَسِيتُ وَلَا تُرْهِقْنِي مِنْ أَمْرِي عُسْرًا).

سارا معا.. فمرا على حديقة يلعب فيها الصبيان.. حتى إذا تعبوا من اللعب انتحى كل واحد منهم ناحية واستسلم للنعاس.. فوجئ موسى بأن العبد الرباني يقتل غلاما.. ويثور موسى سائلا عن الجريمة التي ارتكبها هذا الصبي ليقتله هكذا.. يعاود العبد الرباني تذكيره بأنه أفهمه أنه لن يستطيع الصبر عليه (قَالَ أَلَمْ أَقُلْ لَكَ إِنَّكَ لَنْ تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا).. ويعتذر موسى

بأنه نسي ولن يعاود الأسئلة وإذا سأله مرة أخرى سيكون من حقه أن يفارقه (قَالَ إِنْ سَأَلْتُكَ عَنْ شَيْءٍ بَعْدَهَا فَلَا تُصَاحِبْنِي قَدْ بَلَغْتَ مِنْ لَدُنِّي عُذْرًا).

ومضى موسى مع الخضر.. فدخلوا قرية بخيلة.. لا يعرف موسى لماذا ذهبوا إلى القرية، ولا يعرف لماذا يبيتان فيها، نفذ ما معهما من الطعام، فاستطعما أهل القرية فأبوا أن يضيفوهما.. وجاء عليهما المساء، وأوى الاثنان إلى خلاء فيه جدار يريد أن ينقض.. جدار يتهاوى ويكاد يهجم بالسقوط.. وفجئ موسى بأن الرجل العابد ينهض ليقضي الليل كله في إصلاح الجدار وينائه من جديد.. ويندهش موسى من تصرف رفيقه ومعلمه، إن القرية بخيلة، لا يستحق من فيها هذا العمل المجاني (قَالَ لَوْ شِئْتُ لَاتَّخَذْتُ عَلَيْهِ أَجْرًا).. انتهى الأمر بهذه العبارة.. قال عبد الله لموسى: (هَذَا فِرَاقُ بَيْنِي وَبَيْنِكَ).

لقد حذر العبد الرباني موسى من مغبة السؤال. وجاء دور التفسير الآن..

إن كل تصرفات العبد الرباني التي أثارت موسى وحيرته لم يكن حين فعلها تصدر عن أمره.. كان ينفذ إرادة عليا.. وكانت لهذه الإرادة العليا حكمتها الخافية، وكانت التصرفات تشي بالقسوة الظاهرة، بينما تخفي حقيقتها رحمة حانية.. وهكذا تخفي الكوارث أحيانا في الدنيا جوهر الرحمة، وترتدي النعم ثياب المصائب وتجيد التتكر، وهكذا يتناقض ظاهر الأمر وباطنه، ولا يعلم موسى، رغم علمه الهائل غير قطرة من علم العبد الرباني، ولا يعلم العبد الرباني من علم الله إلا بمقدار ما يأخذ العصفور الذي يبلل منقاره في البحر، من ماء البحر..

كشف العبد الرباني لموسى شيئين في الوقت نفسه.. كشف له أن علمه -أي علم موسى- محدود.. كما كشف له أن كثيرا من المصائب التي تقع على الأرض تخفي في رداءها الأسود الكثيب رحمة عظمى.

إن أصحاب السفينة سيعتبرون خرق سفينتهم مصيبة جاعتهم، بينما هي نعمة تتخفي في زي المصيبة.. نعمة لن تكشف النقاب عن وجهها إلا بعد أن تنتشب الحرب ويصادر الملك كل السفن الموجودة غصبا، ثم يفلت هذه السفينة التالفة المعيبة.. وبذلك يبقى مصدر رزق الأسرة عندهم كما هو، فلا يموتون جوعا.

أيضا سيعتبر والد الطفل المقتول وأمه أن كارثة قد دهمتهما لقتل وحيدهما الصغير البريء.. غير أن موته يمثل بالنسبة لهما رحمة عظمى، فإن الله سيعطيها بدلا منه غلاما يرعاها في شيخوختها ولا يرهقها طغيانا وكفرا كالغلام المقتول.

وهكذا تختفي النعمة في ثياب المحنة، وترتدي الرحمة قناع الكارثة، ويختلف ظاهر الأشياء عن باطنها حتى ليحتج نبي الله موسى إلى تصرف يجري أمامه، ثم يستلفته عبد من عباد الله إلى حكمة التصرف ومغزاه ورحمة الله الكلية التي تخفي نفسها وراء أفتنة عديدة.

أما الجدار الذي أتعب نفسه بإقامته، من غير أن يطلب أجرا من أهل القرية، كان يخبي تحتها كنزا لغلادين يتيمين ضعيفين في المدينة، ولو ترك الجدار ينقض لظهر من تحته الكنز فلم يستطع الصغيران أن يدفعاه عنه.. ولما كان أبوهما صالحا فقد نفعهما الله بصلاحه في طفولتهما وضعفهما، فأراد أن يكبرا ويشد عودهما ويستخرجا كنزهما وهما قادران على حمايته.

ثم ينفذ الرجل يده من الأمر، فهي رحمة الله التي اقتضت هذا التصرف. وهو أمر الله لا أمره، فقد أطلعه على الغيب في هذه المسألة وفيما قبلها، ووجهه إلى التصرف فيها وفق ما أطلعه عليه من غيبه.

واختفى هذا العبد الصالح.. لقد مضى في المجهول كما خرج من المجهول.. إلا أن موسى تعلم من صحبته

درسين مهمين:

تعلم ألا يغتر بعلمه في الشريعة، فهناك علم الحقيقة.

وتعلم ألا يتجهم قلبه لمصائب البشر، فربما تكون يد الرحمة الخالقة تخفي سرها من اللطف والإنقاذ، والإيناس وراء

أفتنة الحزن والآلام والموت.

هذه هي الدروس التي تعلمها موسى كليم الله عز وجل ورسوله من هذا العبد المدثر بالخفاء..

والآن من يكون صاحب هذا العلم إذن..؟ أهو ولي أم نبي..؟

يرى كثير من العلماء أن هذا العبد الرياني ولي من أولياء الله تعالى، أطلعه الله على جزء من علمه اللدني بغير أسباب انتقال العلم المعروفة.. ويرى بعض العلماء أن هذا العبد الصالح كان نبيا.. ويحتج أصحاب هذا الرأي بأن سياق القصة يدل على نبوته من وجوه:

1. أحدها قوله تعالى:

فَوَجَدَا عَبْدًا مِّنْ عِبَادِنَا آتَيْنَاهُ رَحْمَةً مِّنْ عِنْدِنَا وَعَلَّمْنَاهُ مِن لَّدُنَّا عِلْمًا (65) (الكهف)

2. والثاني قول موسى له:

قَالَ لَهُ مُوسَى: هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَى أَنْ تُعَلِّمَنِي مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا (66) قَالَ إِنَّكَ لَنْ تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا (67) وَكَيْفَ تَصْبِرُ عَلَى مَا لَمْ تُحِطْ بِهِ خُبْرًا (68) قَالَ سَتَجِدُنِي إِن شَاءَ اللَّهُ صَابِرًا وَلَا أَعْصِي لَكَ أَمْرًا (69) قَالَ فَإِنِ اتَّبَعْتَنِي فَلَا تَسْأَلْنِي عَنْ شَيْءٍ حَتَّى أُحْدِثَ لَكَ مِنْهُ ذِكْرًا (70) (الكهف)

فلو كان وليا ولم يكن نبي، لم يخاطبه موسى بهذه المخاطبة، ولم يرد على موسى هذا الرد، ولو أنه كان غير نبي، لكان هذا معناه أنه ليس معصوما، ولم يكن هناك دافع لموسى، وهو النبي العظيم، وصاحب العصمة، أن يلتبس علما من ولي غير واجب العصمة.

3. والثالث أن الخضر أقدم على قتل ذلك الغلام بوحى من الله وأمر منه.. وهذا دليل مستقل على نبوته، وبرهان ظاهر على عصمته، لأن الولي لا يجوز له الإقدام على قتل النفوس بمجرد ما يلقي في خلد، لأن خاطره ليس بواجب العصمة.. إذ يجوز عليه الخطأ بالاتفاق.. وإذن ففي إقدام الخضر على قتل الغلام دليل نبوته.

4. والرابع قول الخضر لموسى: "رَحْمَةً مِّن رَّبِّكَ وَمَا فَعَلْتُهُ عَنْ أَمْرِي"

يعني أن ما فعلته لم أفعله من تلقاء نفسي، بل أمر أمرت به من الله وأوحى إلي فيه.

فراى العلماء أن الخضر نبيا، أما العباد والصوفية رأوا أنه وليا من أولياء الله.

ومن كلمات الخضر التي أوردها الصوفية عنه.. قول وهب بن منبه: قال الخضر: يا موسى إن الناس معذبون في الدنيا على قدر همومهم بها. وقول بشر بن الحارث الحافي.. قال موسى للخضر: أوصني.. قال الخضر: يسر الله عليك طاعته. ونميل إلى اعتباره نبيا لعلمه اللدني، غير أننا لا نجد نصا في سياق القرآن على نبوته، ولا نجد نصا مانعا من اعتباره وليا آتاه الله بعض علمه اللدني.. ولعل هذا الغموض حول شخصه الكريم جاء متعمدا، ليقدم الهدف الأصلي للقصة.. ولسوف نلزم مكاننا فلا نتعداه ونختصم حول نبوته أو ولايته.. وإن أوردناه في سياق أنبياء الله، لكونه معلما لموسى.. وأستاذًا له فترة من الزمن.

ثالثاً: مناقشة القصة:

يتم في هذه الخطوة مناقشة القصة التي تم عرضها بأسلوب علمي يعتمد المناقشة العلمية التي تصب في مصلحة الطالبات.

رابعاً: الخاتمة:

سنتكتب عن الموضوع في الدرس القادم، وكل ما أريده منكم هو دراسة القصة وتهيئة الموضوع بشكل وافٍ وواضح.

الواجب البيتي:

على الطالبات جميعا التحضير للدرس القادم بالقراءة والمطالعة المستمرة عن الموضوع من اجل كتابته في الدرس

القادم ان شاء الله.

التصحيح:

يجري التصحيح خارج الصف من المدرسة وتعاد الدفاتر مصححة في الحصة القادمة، ويتم التصحيح بإشراف الباحثة.

اثر انموذج ستيبانز في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها

لدى طلاب الصف الاول المتوسط

أ.د. قيس حاتم هاني الجنابي أ.م. رياض كاظم عزوز الكريطي

الباحث. محمد علي حسين

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

The Effect of Stepan's Model in the acquisition and Reservation of the Historical Concepts for the First Intermediate Students**Prof. Dr. Qais Hatem Hani Al-Janabi****Asst. Prof. Riyadh Kadhim Azzooz Al-Kuraiti****Researcher. Mohammad Ali Hussein****College of Basic Education / University of Babylon****Abstract**

The study aims at identifying the Effect of Stepan's Model in the acquisition and Reservation of the Historical Concepts for the First Intermediate Students. To investigate this, the two researchers have formulated the following two hypotheses:

1. There is no differences with a statistical indication at the level (0.05) between the marks averages of the students studying history by Stepan's model and the marks averages of the students studying history by the traditional method concerning the acquisition of the historical conceptions.
2. There is no difference with a statistical indication at the level (0.05) between the marks averages of the students studying history by Stepan's model and the marks averages of the students studying history by the traditional method concerning the reservation of the historical conceptions.

الخلاصة

يهدف هذا البحث الى التعرف على (اثر انموذج ستيبانز في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طلاب الصف الأول المتوسط) ومن اجل التحقق من ذلك صاغ الباحث الفرضيتين الآتيتين:

1- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة التاريخ بأنموذج ستيبانز ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم التاريخية.

2- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة التاريخ وفق انموذج ستيبانز ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في استبقاء المفاهيم التاريخية.

وللتحقق من ذلك اختار الباحث تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي، وكان الاختيار عشوائيًا فوق الاختيار على ثانوية الجامعة للبنين مركز محافظة بابل لتكون عينة للبحث، إذ بلغ عدد طلابها (64) طالب، وبواقع (32) طالب في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة.

وأجرى الباحث تكافؤاً بين طلاب مجموعتي البحث في متغيرات عدة وهي (العمر الزمني محسوباً بالأشهر، ودرجات مادة التاريخ في اختبار الفصل الاول للعام الدراسي السابق 2014-2015، واختبار الذكاء واختبار المعلومات السابقة والتحصيل الدراسي للأباء والتحصيل الدراسي

وبعد تحديد المادة العلمية، المتمثلة بالفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب تاريخ الحضارات القديمة للصف الأول المتوسط الذي أقر من قبل وزارة التربية العراقية للعام الدراسي 2014-2015 حدد الباحث (20) مفهوماً تاريخياً، و(60)

هدفا سلوكيا للفصول الثلاثة الأخيرة، واعد خطط لتدريس مجموعتي البحث، وعرض بعض النماذج على مجموعة من الخبراء والمختصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم وعلم النفس والتاريخ.

وأعد الباحث اختباراً مفاهيمياً لبيان مدى اكتساب الطلاب للمفاهيم التاريخية، إذ يتكون الاختبار من (60) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد، وتأكد الباحث من صدقه من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين، وتحقق من ثباته بتطبيقه على عينة استطلاعية من طلاب متوسطة جابر الانصاري في مركز محافظة بابل، باستعمال معامل ارتباط بيرسون فكانت قيمة الارتباط 0،072 وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان - براون 4.

قام الباحث بتدريس مجموعتي البحث بنفسه في مدة التجربة، التي استمرت من يوم الاثنين الموافق 2015/2/16 وانتهت يوم الثلاثاء الموافق 2015/5/3، وفي نهاية التجربة طبق الباحث اختبار اكتساب المفاهيم على طلاب مجموعتي البحث وبعد مرور أسبوعين طبق الباحث الاختبار مرة أخرى على مجموعتي البحث لقياس مدى استبقاء المفاهيم لدى الطلاب.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق نموذج ستيانز ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في نتائج الاختبار البعدي لاكتساب المفاهيم التاريخية ولصالح المجموعة التجريبية.

هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة تاريخ الحضارات القديمة على وفق نموذج ستيانز ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في استبقاء مفاهيم تاريخ الحضارات القديمة ولصالح المجموعة التجريبية.

في ضوء تلك النتائج خرج الباحث باستنتاجات عدة، منها اعتماد نموذج ستيانز في تدريس مادة التاريخ، وأوصى الباحث بضرورة اتباع الأساليب والاستراتيجيات الحديثة في التدريس لاسيما مادة التاريخ، واقترح الباحث مقترحات عدة منها إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تتناول نموذج ستيانز في مواد ومراحل دراسية مختلفة.

الفصل الاول:

مشكلة البحث

تعد دراسة مادة التاريخ ا لدعامة الرئيسة في تربية الناشئة واعاداهم للحياة والمواطنة السليمة، فكلما احست الامم خلا في مواطنة ابنائها تطلب ذلك تدخلا من خلال زيادة الاهتمام بالتاريخ وطرائق واستراتيجيات ونماذج تدريسه (الكريطي، 2016: 26) ورغم ذلك تتصف الطرائق التدريسية المستعملة في مدارسنا بانها ذات طبيعة إلقائية تلقينية تعتمد على الحفظ والاستظهار في اغلب المواد الدراسية ولاسيما مادة التاريخ، اذ يقع على عاتق الطالب مهمة حفظ المعلومات والحقائق واستدعائها عندما يطلب منه ذلك، وهذا ما يتنافى مع النظرية الحديثة للتربية التي تؤكد على تنمية المهارات العقلية للطلبة، فأصبحت هذه الطرائق مبتعدة عن اهدافها المنشودة، ومن هذا المنطلق وقع على كاهل مدرس التاريخ مسؤولية النهوض بالواقع التعليمي من خلال استعمال كل ما هو حديث من طرائق ونماذج تدريسية ووضعها موضع التنفيذ في خدمة الطالب، والعمل الجاد لمواكبة التطور المعرفي واللاحق بركب التطور العلمي والتكنولوجي (عطية، 2008: 24) والاستبانة* التي وجهها الباحث الى عدد من مدرسي المادة اظهرت انهم يستعملون الطرائق التقليدية في التدريس وعزوا ذلك الى سهولتها وقلة توافر الإمكانيات المناسبة لاستعمال الطرائق والنماذج الحديثة وعدم ادخالهم في دورات تدريبية تطور قابلياتهم واقتصار الدورات المعقودة على محاضرات في الطرائق التقليدية زيادة على الاعداد الكبيرة من الطلاب في الصفوف الذي يعيق استعمال الطرائق الحديثة في التدريس. فشعر الباحث بوجود مشكلة في تدريس مادة التاريخ وضرورة العمل على معالجتها عن طريق استعمال الطرائق والاساليب والنماذج الحديثة التي تجعل الطلاب محور العملية التعليمية

ومنها (انموذج ستيانز) الذي نسعى تطبيقه في تدريس التاريخ ومساعدتهم على بناء مفاهيمهم التاريخية. ويمكن تلخيص مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما اثر أنموذج ستيانز في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طلاب الصف الاول المتوسط؟

اهمية البحث

ان العصر المعلوماتي بمعطياته الحاضرة وامكانياته المستقبلية يمثل تحديات تمس عصب المشروع التربوي فيما يتعلق بأهدافه واستراتيجياته ونظمه التي تشمل المدخلات والعمليات والمخرجات، مما يفرض ضغوطا متزايدة لتغيير اولويات هذا المشروع (الريعي، 2012)، وتبوء التربية الحديثة مكانة بالغة الاهمية لبناء الشخصية الانسانية بناءً متكاملًا في النواحي العقلية والنفسية والجسمية والاجتماعية الى اعلى درجة تسمح بها امكانيات الفرد واستعداداته وقدراته ليصبح شخصية منتجة ومتطورة ومؤثرة في المجتمع الذي يعيش فيه (الخرزاعلة، 2010: 37)، ويعد التعليم برنامج التربية في تحقيق أهدافها بتوفير الشروط المادية والنفسية التي تساعد الطالب على التفاعل النشط مع عناصر البيئة التعليمية واكتساب الخبرة والمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يحتاجها الطالب بأبسط الطرائق الممكنة ويتم ذلك عن طريق تفاعل العناصر المهمة بالعملية التربوية من اداريين ومدرسين والجهات المتعددة الراغبة بتطوير التعليم (الريعي، 2012، ص163) وتكمن اهمية طرائق التدريس في التأثير المتبادل بينها وبين مكونات المنهج الاخرى، فلكل موضوع طرائقه المناسبة لأهدافه ولمحتواه التعليمي فعلى المدرس اختيار الطريقة المثلى لتمكين الطالب من اكتساب المفاهيم والمعارف في خطوات متسلسلة ومتراصة لتحقيق الاهداف التعليمية المرجوة من خلال استعمال النماذج التدريسية الحديثة (العجروش، 2014: 13).

ومن النماذج التدريسية التي انبثقت من النظرية البنائية (انموذج ستيانز) الذي يتكون من ست مراحل اذ تهدف المرحلة أو الخطوة الأولى الى ادراك الطلاب لتفكيرهم أو معتقداتهم وتأتي اهمية هذه الخطوة انهم يصبحون واعين لأفكارهم الخاصة، اما المرحلة الثانية تقوم على عرض الطلاب لمعتقداتهم في مجموعات والاستماع الى آراء الآخرين من الطلاب، وتكون المرحلة الثالثة من المراحل المهمة وتعمل هذه الخطوة على توفير الخبرة للطلاب وجعلهم قادرين على تميز الامثلة المنتمية وغير المنتمية للمفهوم اذ يقوم المدرس بعرض هذه الامثلة وتدوينها على السبورة والطلب منهم تمييز المثال المنتمي وغير المنتمي اما الخطوة الرابعة فهي تمثل المفهوم اذ يقوم الطالب بدمج التعلم الجديد بالبنية المعرفية التي يمتلكها وتكوين معرفة جديدة واعطاء تعريف أو تفسير للمفهوم من طريق الخطوات السابقة والافادة من المعلومات التي يملكها الطلاب الآخرين والخطوة الخامسة فهي تؤكد على توسيع المفهوم من طريق توضيح المتعلق بالمفهوم في المادة التي تتم دراستها وامكانية تطبيقه في حياتهم اليومية فيقوم الطلاب بتوضيح افكارهم وعمل الروابط مع حالات اخرى من العالم الحقيقي اما الخطوة السادسة تركز على التوسع والتعلم اكثر حول المفهوم وهذا يشجعهم للاستفسار والسؤال عن الموضوع والتفكير في الحصول على المصادر التي تعينهم في اغناء معارفهم (زيتون 2007: 500).

ويمكن تلخيص اهمية البحث في الجوانب الآتية:

- 1- اهمية التربية الحديثة في تطور المجتمعات ومواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي الحاصل في العالم، والاهتمام بالعملية التعليمية.
- 2- اهمية المناهج الدراسية كونها المحور الاساس لكل عملية تربوية ويجب ان تكون هذه المناهج موازية للتطورات التي يشهدها العالم في الوقت
- 3- اهمية المواد الاجتماعية ولاسيما مادة التاريخ التي تساعد الطلبة على فهم الماضي والتعرف على الحضارات العريقة والتعرف على احوال الحاضر والتخطيط للمستقبل.
- 4- اهمية طرائق التدريس الحديثة من نماذج حديثة بوصفها البناء الرئيسي للمنهج.
- 5- اهمية المفاهيم كونها وسيلة تستعمل في تنظيم محتوى المادة الدراسية.

6- أهمية النموذج ستيبانز كونه نموذج تدريس حديث.

7- أهمية المرحلة المتوسطة كونها مرحلة انتقالية من مرحلة الطفولة الى مرحلة الرشد والنضج

8- عدم وجود دراسة عراقية أو عربية تناولت أنموذج ستيبانز في اكتساب المفاهيم التاريخية في المرحلة الثانوية على حد علم الباحث ما دفعه للبحث فيه.

هدف البحث: يهدف البحث الى التعرف على:

1- اثر انموذج ستيبانز في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

2- اثر انموذج ستيبانز في استبقاء المفاهيم التاريخية لطلاب الصف الأول المتوسط.

فرضيتا البحث:

1- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات اكتساب الطلاب الذين يدرسون مادة تاريخ الحضارات القديمة للصف الأول المتوسط باستعمال انموذج ستيبانز (المجموعة التجريبية) وبين متوسط درجات اكتساب الطلاب الذين يدرسون المادة نفسها باستعمال الطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة).

2- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات استبقاء المفاهيم التاريخية الذين يدرسون مادة تاريخ الحضارات القديمة باستعمال انموذج ستيبانز (المجموعة التجريبية) وبين متوسط درجات استبقاء المفاهيم للطلاب الذين يدرسون المادة نفسها باستعمال الطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة).

حدود البحث:

يقتصر البحث على:

1 - عينة من طلاب الصف الأول المتوسط الذين يدرسون في المدارس النهارية في مركز محافظة بابل.

2- الفصول الثلاثة الاخيرة من كتاب تاريخ الحضارات القديمة المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية (تأليف لجنة في وزارة التربية، 2014 ط2).

3- الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2014-2015).

تحديد المصطلحات:

أولاً: الانموذج (عرفه - دروزة 1995) تلك الطرق التي تبحث في كيفية تركيب وتجميع اجزاء المعرفة والتسلسل في عرضها جزءا جزءا، وخطوة خطوة، وفق مبدأ أو قانون معين، من ثم بيان العلاقات الداخلية التي تربط اجزائها، والعلاقات الخارجية التي تربطها مع موضوعات اخرى ذات علاقة بالموضوع (دروزة، 1995: 71).

وعرفه الباحث اجرائيا: (مجموعة من الخطوات التعليمية المتناسقة التي يقوم الباحث في اتباعها اثناء تدريس المادة لطلاب المجموعة التجريبية بهدف اكسابهم المفاهيم التاريخية التي تتضمنها المادة المقررة في تاريخ الحضارات القديمة للصف الاول المتوسط).

ثانياً: انموذج ستيبانز:

عرفه الباحث اجرائيا: مجموعة من الخطوات المتكاملة يستعملها المدرس اثناء تدريسه المفاهيم التاريخية الواردة في كتاب تاريخ الحضارات القديمة للصف الأول المتوسط لطلاب المجموعة التجريبية بهدف اكسابهم لها))

ثالثاً: الاكتساب: (زيتون، 2007): بانه (المرحلة التي يكون فيها الطالب قد تمكن من استرجاع دلالة المفهوم وعدد من خواصه بشكل دقيق (زيتون، 2007، ص500)

وعرفه الباحث اجرائيا: بانه تمكن طلاب الصف الأول المتوسط من (تعريف، تميز، تطبيق) المفاهيم التي درسوها في كتاب تاريخ الحضارات القديمة للصف الأول المتوسط بعد اجابتهم على اختبار المفاهيم التاريخية المعد لهذا الغرض)

رابعاً: المفهوم: عرفته بأنه (مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الاهداف الخاصة التي تم تجميعها معا على اساس الخصائص المشتركة والتي يمكن الدلالة عليها باسم أو رمز معين بحيث يستطيع الفرد من تكوين صورة ذهنية عن موضوع معين حتى وان لم يتصل به مباشرة (عبد الصاحب، 2012: 33)

وعرفه الباحث اجرائياً: بأنه (التعلم الناتج من تفاعل حقيقي بين الطلاب وبين مواضيع الفصول الخاضعة للبحث من كتاب تاريخ الحضارات القديمة للصف الأول المتوسط وتقوم على درجة استجابة الطلاب لمجموعة من المثيرات وتميزها وتصنيفها بحسب الخصائص المشتركة).

سادساً: المفاهيم التاريخية: عرفه -حميدة (2000) بأنه تصورات عقلية تجمع بين مجموعة عناصر واشياء يمكن تصنيفها اعتماداً على خصائص مشتركة فيما بينها وعلى درجة كبيرة من التجريد والتطور المستمر (حميدة وآخرون، 2000: 50).

الأول المتوسط: عرفته وزارة التربية وهي المرحلة الاولى من مراحل المتوسطة التي تلي المرحلة الابتدائية وتكون مدة الدراسة فيها ثلاثة سنوات وتشمل ثلاثة صفوف (الأول، الثاني، الثالث)(وزارة التربية، 1996: 7).

الفصل الثاني: اطار نظري

ان نظريات التعلم تهتم بأداء المتعلم وما يظهر على سلوكه من تغيرات في الاتجاه الايجابي، فتعددت اراء المنظرين في تفسير عملية التعلم حسب المدارس التي ينتمون اليها، وهي

أ- النظرية السلوكية:

فقد فسر السلوكيون التعلم على اساس العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة وأشاروا الى اهمية التعزيز في تقويتها، وينبغي تهيئة الظروف البيئية المناسبة حتى تحدث عملية الاستجابة للمثير، إ ما وجهة نظرهم في تعلم الإنسان هو ما يمكن ملاحظته فقط اي السلوك الملاحظ (عطية، 2015: 35)

ب- النظرية المعرفية:

انها بداية الانتقال من التأكيد على السلوك الخارجي للمتعلم الى الاهتمام بالعمليات العقلية الداخلية التي تكون وراء سلوكه اذ تخاطب العمليات العقلية المكونة للمعرفة تشفيرها وتمثيلها وتخزين المعلومات واسترجاعها وادخالها وتكاملها مع المعارف الجديدة الى المجرد (عبيد، 2009: 83).

النظرية البنائية:

تعد البنائية من المذاهب الفكرية التي شكلت ثورة في البحث والتطبيق داخل اطار الدراسات الانسانية لاسيما الاجتماعية وطرق التعامل مع المعرفة واكتسابها، وقد نالت التربية من تأثيرها الكثير اذ اصبحت منهجاً فكرياً ونشاطاً تربوياً ومدخلاً مهماً للتدريس اذ تشدد على البعد الاجتماعي في احداث تطور في التعلم بتأكيداها على ان يبني الطالب معرفته في مناخ اجتماعي ومادي حقيقي يسمح باكتسابه المفاهيم عن طريق نشاطه وممارسته الذاتية ودمجها مع بنيته المعرفية (عطية، 2015: 88)

النماذج التدريسية:

تستعمل نماذج التدريس من اجل تنظيم عمل المدرس ومهامه في الصف الدراسي وتوظيف خبرات تدريسية واستثمار الظروف البيئية التي تضم عناصر واجزاء مترابطة ومتكاملة كالمحتوى والمهارات والادوات التعليمية والعلاقات الاجتماعية والتسهيلات المادية التي تتفاعل فيما بينها لتحديد سلوك المتعلمين والمعلمين (قطامي وآخرون، 2008: 155).

معايير اختيار النموذج التدريسي:

ان اختيار النموذج التدريسي يتم وفق معايير وشروط لعل منها:-

- 1- الأهمية: تتحدد أهمية النموذج بالأهداف التي يمكن تحقيقها بدقة وسهولة، وإمكانية استعماله وتوظيفه في مواقف محددة تساعد على تحقيق نواتج مرغوب فيها،
- 2- الدقة والوضوح: يتصف النموذج بالدقة والوضوح اذ توفرت فيه الخصائص الاتية:
 - * الفهم والوضوح وسهولة استيعاب خطواته وافتراضاته ومسلماته ومفاهيمه.
 - * الخلو من اللبس والغموض..
- 3- الشمول: يتصف بالشمول والاحاطة اذ توفرت مجموعة من العناصر المكونة له في علاقة.

(قطامي واخرون، 2008: 156-157).

أنموذج ستيبانز (Stepans. 1994):

مقدمة

صاحب هذا النموذج هو جوزيف ستيبانز كما مبينة صورته هذه، وهو أستاذ في الرياضيات في جامعة ويامنك الأمريكية - كلية التربية، وقد حصل هذا البروفسور في الرابع من نيسان سنة 2011 م، من جامعة ويامنك- كلية التربية على جائزة من المنظمة العلمية للمعلمين، وان هذا التكريم قد بين أدائه المتميز وإسهاماته وان هذا النموذج من النماذج التي انبثقت من افكار النظرية البنائية واستعملت في التربية والتعليم في مجال التغير المفاهيمي لا نمط الفهم الخاطئ لدى الطلاب اذ قام العالم الأمريكي الجنسية جوزيف ستيبانز بتصميم انموذج ضمن التغير المفاهيمي اطلق عليه اسم (انموذج ستيبانز) الذي يهدف الى وضع الطلاب في بيئة تعليمية -تعليمية تشجعهم على مواجهة معتقداتهم السابقة وحل الاشكال المعرفي من خلال التعاون المشترك باستعمال عدة بيانات بطريقة تشجعهم على مواجهه المفاهيم التي يحملونها مسبقا، والعمل باتجاه تكيف مفهوم جديد وتطوير مهارات ميتا معرفية (ما بعد المعرفية) وضع الطلاب في بيئة تعليمية تعليمية تشجعهم على مواجهة معتقداتهم السابقة ثم الحل والتغير المفاهيمي ويتكون النموذج من ست مراحل هي:

الاولى: ادراك الطلاب لمفاهيمهم السابقة. الخطوة الثانية: عرض الطلاب افكارهم او معتقداتهم
الخطوة الثالثة: مواجهة معتقدات الطلاب من خلال قيام المدرس بتقديم الامثلة المنتمية وغير المنتمية للمفهوم الخطوة الرابعة: تمثل المفهوم حل الاختلاف الذهني من خلال تبني المفهوم الجديد واستيعابه ومواءمته. الخطوة الخامسة: توسيع المفهوم الخطوة السادسة: الذهاب وراء المفهوم (زيتون 2007: 502).

اهمية انموذج ستيبانز

- أ- انه يعزز حماس الطلبة للتعلم.
- ب- يعطي الطلبة الفرصة للمشاركة والتعلم من بعضهم بعضاً.
- ت- يشجع المشاركة من قبل الطلبة ذوي أنماط التعلم المختلفة.
- ث- يقدم فرصاً فورية للطلبة لمعالجة خبرات التعلم. (زيتون، 2007، ص500-501)

الفصل الثالث: منهجية البحث واجراءاته:**اولا: منهج البحث Research Methodology**

اذ يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهجية البحث المتمثلة في المنهج التجريبي حيث تم اختيار التصميم التجريبي المناسب، وتحديد مجتمع البحث، واختيار عينته، واجراء التكافؤ بين المجموعتين وعرضاً لأداة البحث، وكيفية بنائها وتطبيقها والوسائل الاحصائية المستعملة لتحليل البيانات وفيما يأتي عرضاً لهذه الاجراءات وعلى النحو الاتي:

ثانياً: التصميم التجريبي (Experimental Design)

ويقصد به خطة العمل التي يعتمد عليها الباحث من أجل اختبار صحة الفروض ودراسة اثر المتغير المستقل في المتغيرين التابعين بغية التأكد من مدى صحة معلومات معينة او محاولة التوصل الى التعميمات التي تحكم سلوك المتغير التابع (عطوي، 2004: 195) ويعد اختيار التصميم التجريبي من اولى الخطوات التي يقوم بها الباحث وتم اعتماد تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ذا الضبط الجزئي وكما موضح في جدول (1)

جدول (1): تصميم الضبط الجزئي

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية
التجريبية	أنموذج ستيانز	1-اكتساب المفاهيم التاريخية	
الضابطة	التقليدية	2-استبقاء المفاهيم التاريخية	

ثالثاً: مجتمع البحث وعينه Studying Population**1- مجتمع البحث:**

مجتمع البحث ويقصد به كل الافراد الذين يحملون بيانات الظاهرة التي تتناولها الدراسة (الدليمي، 2014: 74) يتكون مجتمع البحث الحالي من طلاب المدارس المتوسطة والثانوية للبنين في مركز محافظة بابل التابعة للمديرية العامة لتربية بابل في العام الدراسي 2014-2015، ومن أجل ذلك زار الباحث هذه المديرية بموجب الكتاب الصادر من جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية/ قسم الدراسات العليا، ملحق (1) لمعرفة عدد المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنين التي تقع في مركز محافظة بابل فكان عدد المدارس (30) مدرسة.

2- عينة البحث:

ونقصد بعينة البحث هو اختيار جزء من مجموعة كلية او مجتمع كلي على وفق قواعد وطرائق واجراءات علمية بحيث تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً، ويعد اختيار العينة الممثلة للمجتمع الاصلي من ابرز خطوات البحث، اذ يتوقف على الاختيار كل نتيجة او قياس يتوصل اليه الباحث، وكانت طريقة اختيار عينة البحث الحالي على النحو الاتي:

أ- عينة المدارس

من متطلبات البحث اختيار مدرسة واحدة من بين مدارس مركز محافظة بابل المذكورة اعلاه ومن جنس الذكور حصراً لتحقيق اهداف البحث الذي يتطلب ذلك، ولما كان من الصعب اختيار مدرسة من بين هذه المدارس لأجراء التجربة فيها، تم استعمال الطريقة العشوائية* في اختيار عينة البحث كونها الطريقة الافضل التي تبعد الانحياز الى مدرسة معينة، وبعد اجراء السحب العشوائي افرزت القرعة (ثانوية الجامعة للبنين) الواقعة في حي الجامعة مركز قضاء الحلة لتكون مركزاً لأجراء التجربة.

ب- عينة الطلاب:

بعد تحديد المدرسة بالطريقة العشوائية البسيطة التي سوف يتم تطبيق التجربة فيها (ثانوية الجامعة للبنين) قام الباحث بزيارتها اعتماداً على كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة لتربية بابل (ملحق2)، وجد الباحث ان المدرسة تضم (3) شعب للصف الاول المتوسط (أ، ب، ج) وتم اختيار شعبتين بطريقة السحب العشوائي البسيط هما (ب، ج) لتكون مجموعتي البحث وقد بلغ عدد طلاب مجموعتي البحث (69) طالباً، منهم (35) طالباً في شعبة (ج) و(34) طالب في شعبة (د)، وبعد استبعاد الطلاب الراسبين احصائياً البالغ عددهم (5) منهم (3) في شعبة (ج) و(2) في شعبة (ب) وتبقى (64) طالب منهم (32) في شعب (ج) و(32) في شعب (ب)، وبالطريقة ذاتها تم اختيار شعبة (ج) لتصبح المجموعة التجريبية التي تدرس وفق انموذج (ستيانز) وشعبة (ب) مجموعة ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية.

تكافؤ مجموعتي البحث:

قبل الشروع في تنفيذ إجراء البحث، حرص الباحث على تكافؤ المجموعتين احصائيا في بعض المتغيرات التي تؤثر في نتائج التجربة متمثلة ب:

- 1- العمر الزمني للطلاب محسوبا بالشهور.
- 2- المعلومات التاريخية السابقة. -تحصيل الطلاب في مادة التاريخ للفصل الاول للصف الاول المتوسط للعام الدراسي 2014-2015 بعد الغاء امتحانات نصف السنة لهذا العام.
- 3- للذكاء.
- 4 -التحصيل الدراسي للاب-التحصيل الدراسي للام.

وفيما يأتي توضيحا لعمليات التكافؤ الاحصائي في المتغيرات الانفة الذكر بين مجموعتي البحث وعلى النحو الاتي:-

1- العمر الزمني (بالشهور)

اجرى الباحث تكافؤا احصائيا بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني محسوبا بالأشهر، وقد حصل الباحث على أعمار الطلاب من البطاقة المدرسية بالإضافة الى الاستمارة التي تضم معلومات تخص البحث(اسم الطالب، تاريخ الولادة، تحصيل الوالدين الدراسي) ويكون عمر الطالب لغاية 16-2-2015 ملحق (3) وبعد حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لمجموعتي البحث باستعمال الاختبار التائي لعينيتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط أعمار طلاب مجموعتي البحث وجد الباحث انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط أعمار طلاب المجموعتين عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (62) وجدول (2) يبين ذلك.

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمتان التائيتان 1 لمحسوبة والجدولية للعمر الزمني محسوبا بالأشهر لطلاب مجموعتي البحث

جدول (2)

ت	المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
1	التجريبية	32	152,75	5,29	27,99	0,816	2	غير دالة احصائيا
2	الضابطة	32	151,68	5,12	26,22			

يتضح من الجدول (2) ان المتوسط الحسابي لكل من المجموعتين التجريبية (152,75) والضابطة (151,68) باستعمال الاختبار التائي لعينيتين مستقلتين (t-test) لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين وبلغت القيمة التائية المحسوبة (0,268) وهي اقل من الجدولية البالغة (2) وهذا يدل على ان المجموعتين متكافئتان احصائيا وليس هناك فروق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) في العمر الزمني وملحق (6) يبين اعمار طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) محسوبا بالأشهر.

2- المعلومات التاريخية السابقة:

اعد الباحث اختبار للمعلومات التاريخية السابقة للتعرف على ما يملكه طلاب مجموعتي البحث من معلومات في مادة تاريخ الحضارات القديمة، وتالف الاختبار من (20) فقرة اختبارية ملحق (5) وعرض الباحث هذا الاختبار على مجموعة من الخبراء والمحكمين في اختصاص التاريخ وتم تطبيقه يوم الاحد بتاريخ 2015/1/25 في وقت واحد، وبعد تصحيح اوراق الاختبار تم إيجاد المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والتباين لمجموعتي البحث باستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينيتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات طلاب البحث، وجد الباحث انه ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية وجدول (3) يوضح

جدول (3)

ت	المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى 0,05
						المحسوبة	الجدولية	
1	التجريبية	32	11,46	2,38	5,67	0,105	2	غير دالة احصائيا
2	الضابطة	32	11,40	2,39	5,73			

يتضح من الجدول (3) ان المتوسط الحسابي لكل من المجموعة التجريبية (11,46) والضابطة (11,40) وبلغت القيمة التائية المحسوبة (0,105) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (2) وهذا يدل على ان المجموعتين متكافئتان احصائيا في المعلومات التاريخية، وملحق (7) يوضح درجات عينة البحث في اختبار المعرفة السابقة.

3-درجات مادة التاريخ للفصل الأول:

بعد قرار وزارة التربية المتضمن الغاء امتحانات نصف السنة للعام الدراسي 2014-2015 اعتمد الباحث الدرجات التي حصل عليها طلاب مجموعتي البحث في الفصل الاول من خلال السجلات الرسمية في المدرسة، وعند تحليل درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) وجد ان متوسط درجات المجموعة التجريبية بلغ (58,15) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة بلغ (59,259) باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين ظهر انه ليس هناك فروق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) اذا كانت القيمة التائية المحسوبة (0,268) وهي اصغر من الجدولية البالغة (2) وبدرجة حرية (62) وهذا يدل على ان مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير و جدول (4) يوضح

تكافؤ طلاب مجموعتي البحث في متغير درجات الفصل الأول

جدول رقم (4)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف	التباين	القيمتان التائيتان		درجة الحرية	الدلالة الاحصائية عند مستوى 0,05
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	32	58,15	16,32	266,58	0,268	2	62	
الضابطة	32	59,25	16,32	266,65				

4-الذكاء

تهدف اختبارات الذكاء الكشف عن المهارات العقلية للأفراد من خلال أدائه لمهارات عقلية معينة ينطوي عليها مفهوم الذكاء (ميخائيل، 1999: 245)

وان اختبار رافن من الاختبارات الملائمة للبيئة العراقية، وانه اختبار غير لغوي، اذ يمكن تطبيقه على اعداد كبيرة من الطلاب في وقت واحد، ويتكون هذا الاختبار من خمس مجموعات (أ-ب-ج-د-هـ) وفي كل مجموعة (12) فقرة ولكل منها (6-8) بدائل اذ تم

تطبيق الاختبار على طلاب البحث قبل بداية التجربة وذلك يوم الاثنين الموافق 2015/1/26 وكانت اجوبتهم على استمارة الاجابة ملحق () التي وزعت عليهم قبل بداية الاختبار، وبعد تصحيح الإجابات بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية (21,84) وتباين (55,55) وانحراف (7,45) والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (22,21) وتباين (37,14) وانحراف (6,09) وعند استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفرق بين درجات ذكاء طلاب مجموعتي البحث اتضح ان الفرق ليس بذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0,22) اصغر من الجدولية البالغة (2) وبدرجة حرية (62) مما يدل على أن المجموعتين متكافئتان في متغير الذكاء والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (6)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف	القيمتان التائيتان		درجة الحرية	الدالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	32	21,84		7,45	0,22	2	62	غير دالة
الضابطة	32	22,21		6,09				احصائيا

5-التحصيل الدراسي للوالدين:

أ-التحصيل الدراسي للآباء:

أجرى الباحث تكافؤ بين مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للآباء عن طريق استمارة معلومات وزعت على الطلاب، ملحق (3)، بالإضافة للبطاقة المدرسية تم جمع البيانات عن تحصيل الاب لمجموعتي البحث فكانت مستويات التحصيل هي (ابتدائية فاقل، متوسطة، إعدادية، معهد وأكثر) وكانت الأعداد لكل مستوى من هذه المستويات هي كما مبين في جدول (7)، ولمعرفة التكافؤ بين طلاب في مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في التحصيل الدراسي للأب استعمل الباحث معادلة مربع كاي (كا2) اتضح الفرق لم يكن ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) أذ بلغت قيمة كاي (كا2) المحسوبة (1,153) وهي اقل من قيمة كاي الجدولية البالغة (7,82) وبدرجة حرية (3) مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في تحصيل الاب الدراسي. جدول (6)

جدول رقم (6)

المجموعة	عدد العينة	تحصيل الأب				قيمة مربع كاي		درجة الحرية	الدالة الاحصائية
		ابتدائية	متوسطة	اعدادية	معهد فاكثر	المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	32	10	6	10	6	1,153	7,82	3	غير دالة احصائيا
الضابطة	32	7	8	9	8				
المجموع	64								

ب- التحصيل الدراسي للأمهات:

حصل الباحث على المعلومات المتعلقة بهذا المتغير بالطريقة ذاتها المتبعة في المتغير السابق (التحصيل الدراسي للآباء)، وبعد جمع البيانات عن تحصيل الأمهات لمجموعتي البحث، كانت مستويات التحصيل هي (ابتدائية فاقل، متوسطة، اعدادية، معهد فاكثر) ويتضح من جدول (7) ان طلاب مجموعتي البحث متكافئة احصائيا في التحصيل الدراسي للأمهات، اذ اظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي (كا2) أن قيمة كاي المحسوبة البالغة (1,850) اقل من قيمة كاي (كا2) الجدولية البالغة (7,82) وبدرجة حرية (3) عند مستوى دلالة (0,05) وجدول (7) يوضح ذلك

جدول رقم (7)

المجموعة	عدد العينة	تحصيل الأمهات				قيمة مربع كاي		درجة الحرية	الدالة الاحصائية
		ابتدائية	متوسطة	اعدادية	معهد فاكثر	المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	32	8	6	12	6	1,850	7,82	3	غير دالة احصائيا
الضابطة	32	9	10	8	5				
المجموع	64								

ان ضبط التجربة يتمثل بضبط المتغيرات والسيطرة عليها التي قد تحدث تأثير في المتغير التابع سواء أكان يتصل منها بأفراد التجربة أم بالظروف المحيطة بالتجربة (الزويبي، 1981: 91).

وقد سعى الباحث الى التخلص من تأثير هذه المتغيرات في سير التجربة ونتائجها قدر المستطاع، وفيما يأتي توضيح لكيفية ضبط هذه المتغيرات:

- 1- **الفروق في اختيار المجموعتين (اختيار العينة):** ولتلافي اثر هذه الفروق بين طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة اختار الباحث عينة البحث عشوائيا وتم التكافؤ بينهما في متغيرات (الاعمار، المعرفة السابقة، الذكاء، ...)
- 2- **النضج:** يشمل عامل النضج جميع التغيرات البيولوجية او النفسية او العقلية التي تطرأ على الفرد الذي يخضع للمعالجة أثناء تنفيذ الدراسة اذ يؤثر ذلك سلباً او ايجابياً على سير التجربة (ملحم، 2000: 424) وان التجربة لم تتأثر في هذا العامل بسبب قصر مدتها اذ بدأت بتاريخ 2015/4/16 وانتهت بتاريخ 2015/5/13.
- 3- **الاندثار التجريبي:** ونعني بذلك التسرب الذي يحدث على افراد احد المجموعتين مثل ترك بعض عناصر المجموعة الدراسة أو سفرها أو فقدانها لأسباب خارجة عن إرادة الباحث (النعمي، 2009: 224) ولم تتعرض التجربة إلى هكذا نوع من هذه المتغيرات سواء كانت تسرباً أو انقطاع أو ترك الدراسة ماعدا بعض حالات الغياب الفردية البسيطة التي تعرضت لها مجموعتا البحث وهي غير مؤثرة.
- 4- **أداة القياس:** تم تقادي اثر هذا المتغير على نتائج التجربة اذ استعمل الباحث الاختبار نفسه عند قياس اكتساب المفاهيم التاريخية لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة
- 5- **ظروف التجربة والعوامل المصاحبة:** أن بعض المؤثرات الخارجية التي تطرأ على العمل التجريبي اثر على دقة النتائج مثل (العصيان المدني، الفيضانات، الزلازل، الحروب) لم تتعرض التجربة إلى أي نوع من هذه الحوادث
- 6- **إجراءات تطبيق التجربة:** استطاع الباحث من السيطرة على اثر هذا العامل من خلال الاتي:
 - أ- سرية البحث: من اجل الحد من اثر هذا المتغير اتفق الباحث مع ادارة المدرسة على عدم أخبار الطلبة بطبيعة البحث، لضمان سير التجربة بالشكل الذي يحقق نتائج موضوعية.
 - ب- التدريس: قام الباحث بتدريس مجموعتي البحث اذ يعطي التجربة درجة من الدقة، وذلك لان تخصيص أكثر من مدرس يجعل من الصعب رد النتائج الى المتغير المستقل، فقد يعزى ذلك الى تمكن المدرس من مادته وطريقته في ايصال المادة.
 - ت- مدة التجربة: كانت مدة التجربة متساوية لمجموعتي البحث، اذ بدأت يوم الاثنين 2015/2/16 وانتهت يوم 2015/4/30.
 - ث- توزيع الحصص: تم اعتماد جدول الدروس الاسبوعي المعد من قبل ادارة المدرسة اذ قام الباحث بتدريس اربع حصص في الاسبوع بواقع (2) حصة لكل مجموع والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول رقم (8)

اليوم	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
الاحد	الدرس الخامس	الدرس الرابع
الاثنين	الدرس الرابع	الدرس الخامس

- ج- المادة الدراسية: حدد الباحث المادة العلمية التي سيدرسها أثناء التجربة والمتمثلة بالموضوعات التي تتضمنها الفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب تاريخ الحضارات القديمة المقرر للصف الأول المتوسط للعام الدراسي 2014-2015م، ط5، تأليف لجنة من وزارة التربية 2013م.

مستلزمات البحث:**1- تحديد المادة العلمية:**

حدد الباحث المادة العلمية التي سيتم تدريسها لمجموعتي البحث، وتضمنت الفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب تاريخ الحضارات القديمة المقرر من قبل وزارة التربية الى طلاب الصف الأول المتوسط للعام الدراسي 2014-2015.

2- تحديد المفاهيم التاريخية:

بعد تحديد الباحث المادة العلمية الخاضعة للتجربة قام بتحليل الموضوعات وحدد المفاهيم التي تضمنتها هذه المادة، من اجل تحقيق هدف البحث اعتمادا على العمليات الثلاث التي تنبأها (تعريف المفهوم، تميزه، تطبيقه) كمعايير ينبغي توافرها لتحليل المحتوى مفاهيمياً، ثم أعدد الأهداف السلوكية التي يراد إكسابها، وبناء الاختبار المناسب مع تلك العمليات للتحقق عن مدى اكتسابها من قبل طلاب مجموعتي البحث لتلك المفاهيم، وقد تأكد الباحث من الصدق الظاهري من خلا ل عرض المفاهيم التاريخية جميعها البالغة (20) مفهوماً تاريخياً على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال طرائق تدريس العلوم الاجتماعية والتاريخ بلغ عددهم (20) خبيراً، لبيان آراءهم وملاحظاتهم في صلاحية المفاهيم التاريخية، وقد اعتمد نسبة (80%) فاكثراً من الاتفاق بين الخبراء كحد أدنى لقبول المفهوم، فقد حصلت المفاهيم التاريخية جميعها على النسبة المطلوبة لذا تم إبقائها جميعها ولم يتم حذف أي منها.

3- صياغة الأهداف السلوكية:

فالهدف السلوكي هو عبارة مكتوبة تصف النتائج النهائي لعملية التدريس وإمكانية قياسه وملاحظته، اذ يتوقع من الطالب ان يكون قادراً على أدائه بعد الانتهاء من دراسة موضوع معين (محمود، 2005: 161). وبعد اطلاع الباحث على أهداف دراسة مادة التاريخ وجد أنها تتصف بالشمولية والعمومية وعدم إمكانية قياسها، لذلك شرع الباحث بصياغة الأهداف السلوكية معتمداً المفاهيم التاريخية التي تم تحديدها من فصول الكتاب موضوع الدراسة في الفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب تاريخ الحضارات القديمة، وكان عدد المفاهيم (20) مفهوم في محتوى المادة المقررة وصاغ الباحث (60) هدف سلوكي، ويهدف التحقق من سلامة صياغة الأهداف السلوكية، وما يقابلها من مفاهيم ومستوى اكتساب كل مفهوم، فقد تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في طرائق تدريس العلوم الاجتماعية والتاريخ، وعدل الباحث عدداً منها بعد الأخذ بملاحظات الخبراء وأعاد صياغة أهداف أخرى.

4- اعداد الخطط التدريسية:

هي عبارة عن مجموعة الاجراءات المنظمة المطلوبة لتحديد محتوى المادة الدراسية ووجه النشاط والوسائل التعليمية المتاحة واستخدامها يؤدي الى تحقيق الأهداف التربوية الموضوعية (عليان، 2010: 213) وقد اعد الباحث مجموعة من الخطط التدريسية لطلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في ضوء محتوى الفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب تاريخ الحضارات القديمة للصف الاول المتوسط للعام الدراسي (2014-2015) والأهداف السلوكية، بواقع خطة تدريسية لكل درس، اذ اصبح عدد الخطط التدريسية بالصورة النهائية (16) خطة للمجموعة التجريبية التي درست وفق انموذج ستيانز و(16) للمجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية، وتم عرض نماذج من الخطط على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال طرائق تدريس العلوم الاجتماعية والتاريخ، لبيان آرائهم بشأنها وفي ضوء ملاحظات وآراءهم تم اجراء بعض التعديلات، اذ اصبحت جاهزة للتطبيق ملحق (14).

اداء الاختبار:**اولاً: اعداد الاختبار**

وهو قياس قدرة الفرد على اداء عمل معين وفق ضوابط وصيغ علمية دقيقة، اذ تعد من الوسائل المهمة التي يعول عليها في قياس قدرات الطلاب ومعرفة مستواهم ومدى تحقيق الأهداف السلوكية (المشهداني، 2013: 215) وبما ان البحث يحتاج الى بناء اختبار في اكتساب المفاهيم لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ولمعرفة اثر المتغير المستقل

(انموذج ستيبانز) في المتغير التابع (اكتساب المفاهيم) قام الباحث ببناء اختباراً معتمداً على المفاهيم التي تم تحديدها والاهداف السلوكية التي تمت صياغتها، وبناء على ذلك اتبع الباحث خطوات عدة في اعداده وتطبيقه ومنها:

أ-تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار المصمم الى قياس اكتساب طلاب الصف الاول المتوسط للمفاهيم التاريخية الواردة في الفصول الثلاثة الاخيرة من موضوعات كتاب تاريخ الحضارات القديمة المقرر من قبل وزارة التربية للعام الدراسي (2014-2015)

ب-صياغة فقرات الاختبار:

الاختبار من متعدد يتسم بانه اكثر الاختبارات موضوعية وسهل التصحيح وعنصر التخمين فيه ضعيف وشموليته للمادة العلمية وامكانية تحليل نتائجه بسهولة (زغول، 2011: 322).

واتبع الباحث عند وضع البدائل ما يأتي:

- 1- ان تكون البدائل متجانسة في محتواها.
- 2- التوزيع المتوازن لمواقع الاجابة الصحيحة (ابو جادو، 2009: 421).

ثانيا: صياغة تعليمات الاختبار:

قام الباحث بأعداد مجموعة من تعليمات الاجابة هي: اختيار بديل واحد لكل فقرة. ضع دائرة حول الحرف الذي يسبق الاجابة الصحيحة، وتخصيص درجة واحدة للإجابة الصحيحة. واعطاء (صفر) للإجابة الخاطئة.

ثالثا: صدق الاختبار:

يعد الصدق من صفات الاختبار الجيد، فالاختبار الصادق هو القادر على قياس ما وضع من اجله او السمة المراد قياسها فالاختبار الذي يقيس قياسا متسقا لما هو موائم يعد صادقا (مجيد، 2010: 40). ومن اجل التأكد من صدق الاختبار اعتمد الباحث على نوعين من الصدق هما:

1- الصدق الظاهري

من الاهمية ان يكون الاختبار صادقا من الناحية الظاهرية والشكلية لأن الطالب يدرك اغراض الاختبار المرتبطة بالوظيفة التي تقيسها ويشجعه ذلك على الاستجابة والحماسة في اجابته على فقراته المختلفة (الجوري، 2013: 168)، وأفضل وسيلة للتأكد من الصدق الظاهري للاختبار هو ان يتم عرضه على عدد من المختصين والخبراء لتقدير مدى تحقيق فقراته للصفة المقاسة.

وقد عدت الفقرات صادقة اذ حصلت على نسبة اتفاق 80%، وفي ضوء اراء وملاحظات الخبراء أعيدت صياغة بعض الفقرات والتي لم تحصل على نسبة اتفاق (80%) من مجموع الخبراء، فأصبح الاختبار جاهزا للتطبيق بفقراته البالغة (60) ملحق (13).

صدق المحتوى: يصمم الباحث اختبارا يغطي المادة التي درسها طلبة صف معين، ويغطي كذلك اهداف تدريس المادة التي ينبغي على الطلبة ان يحققوها اي عندما تكون الاسئلة الموضوعية ممثلة تمثيلا صادقا لمختلف اجزاء المادة والاهداف وبعبارة اخرى يتصف الاختبار بصدق المحتوى اذا كانت اسئلته عينة ممثلة تمثيلا صادقا لمختلف اهداف المادة المتعلمة واجزائها (ابو جادو، 2003: 400).

رابعا: تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية:

لغرض معرفة وضوح فقرات الاختبار ومستوى صعوبتها، وقوة تميزها، وفعالية البدائل الخاطئة، ومعامل الثبات، والوقت المستغرق في الاجابة عليها، طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية من طلاب الصف الاول المتوسط في مدرسة (14 تميز للبنين) بلغت (40) طالب وبعد انتهاء تطبيق الاختبار اتضح ان الوقت المستغرق في الاجابة عن جميع الفقرات كان (45)، وتم حساب الوقت بالمعادلة الاتية زمن اسرع طالب + زمن ابطأ طالب زمن الاختبار = 45+35=2/45 دقيقة

خامسا: التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

ان الهدف من عملية تحليل فقرات الاختبار احصائيا لتحسين الاختبار والكشف عن الفقرات الضعيفة وإعادة صياغتها واستبعاد غير صالحة منها (النبهان.2004، 188)، بعد التأكد من وضوح فقرات وتعليمات الاختبار تم تطبيقه على عينة (استطلاعية) المكونة من (100) طالب تم اختيارهم قصديا من طلاب الصف الاول المتوسط في مدرسة (جابر الانصاري) في يوم الثلاثاء 2015/4/7 وبعد تصحيح الباحث اجابات الطلاب العينة الاستطلاعية رتبته درجات الطلاب من اعلى درجة الى ادنى درجة، وقسمت الدرجات الى مجموعتين عليا ودنيا وبلغ اعداد طلاب كل مجموعة (27) طالب ثم تم حساب مجموع الاجابات الصحيحة والخاطئة لكل فقرة من فقرات الاختبار للمجموعتين (العليا والدنيا) ثم حساب متوسط الصعوبة، وقوة التميز وفاعلية البدائل الخاطئة لكل فقرة من فقرات الاختبار وحساب معامل الثبات.

1- معامل صعوبة وسهولة الفقرة:

ان الهدف من عملية تحليل فقرات الاختبار احصائيا لتحسين الاختبار والكشف عن الفقرات الضعيفة وإعادة صياغتها واستبعاد غير صالحة منها (النبهان.2004، 188)، بعد التأكد من وضوح فقرات وتعليمات الاختبار تم تطبيقه على عينة (استطلاعية) المكونة من (100) طالب تم اختيارهم قصديا من طلاب الصف الاول المتوسط في مدرسة (جابر الانصاري) في يوم الثلاثاء 2015/4/7 وبعد تصحيح الباحث اجابات الطلاب العينة الاستطلاعية رتبته درجات الطلاب من اعلى درجة الى ادنى درجة، وقسمت الدرجات الى مجموعتين عليا ودنيا وبلغ اعداد طلاب كل مجموعة (27) طالب ثم تم حساب مجموع الاجابات الصحيحة والخاطئة لكل فقرة من فقرات الاختبار للمجموعتين (العليا والدنيا) ثم حساب متوسط الصعوبة، وقوة التميز وفاعلية البدائل الخاطئة لكل فقرة من فقرات الاختبار وحساب معامل الثبات.

ان صعوبة الفقرة يقصد بها التعرف على نسبة الطلاب الذين اجابوا بصورة صحيحة والذين اجابوا بصورة خاطئة وطريقة توزيع كل منهما (الامام، 1990: 107) وبعد ان حسب الباحث معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار، وجد انها تتراوح بين (0,30) و(0,68) ويرى بلوم ان الفقرات الاختبارية تعد مقبولة اذا كان معدل صعوبتها بين (0,20 و0,80) (بلوم، 1971، 66)، لذلك يعد معامل صعوبة وسهولة فقرات البحث الحالي مقبولة.

2- تمييز الفقرة:

يقصد بها، قدرتها على التمييز بين الفروق الفردية بين الطلاب الذين يعرفون الاجابة الصحيحة، والذين لا يعرفونها، اي قدرتها على التمييز بين المستويات العليا والمستويات الدنيا وبعد حساب قوة التميز لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد الباحث انها تنحصر بين (0,33) و(0,57)، وان الفقرة الجيدة ينبغي ان يكون معامل تمييزها (0,30) فأكثر (الجلالي، 2011: 44).

3- فاعلية البدائل الخاطئة:

الموهو الجيد الفعال الذي يتمتع بمعامل جاذبية سالب كبير اذ يضلل او يشتت انتباهه الطلاب عن الجواب الصحيح، ويجب استبدال البديل الذي لا يختاره اي طالب من الممتحنين أي الذي تكون جاذبيته صفر (ابو لبدة، 2008: 317).

وقد جذبت الاختبارات البديلة عددا كبيرا من طلاب المجموعة الدنيا، مقارنة بالمجموعة العليا، ولذلك ابقى الباحث البدائل الخاطئة كما هي.

4- ثبات الاختبار:

يعرف الثبات بانه درجة الاتساق او التجانس بين نتائج مقياسين في تحديد صفة وأسلوب معين (حبيب، 2013: 195)، وتوجد العديد من الطرائق لقياس ثبات الاختبار اهمها اعادة الاختبار والصور المتكافئة والتجزئة النصفية واعتمد الباحث على طريقة التجزئة النصفية كونها من اكثر طرائق حساب ثبات الاختبار استعمالا بسبب انها تتلافى عيوب الطرق الاخرى، وتعتمد هذه الطريقة بأجراء الاختبار لمرة واحدة على عينة ممثلة للمجتمع قيد الدراسة ومن ثم ايجاد معامل

الارتباط بين درجات الطلاب المجيبين على الاختبار بتقسيمه الى نصفين متساويين النصف الاول يشمل الاسئلة الفردية والنصف الاخر يشمل الاسئلة الزوجية (الامام، 2011، 119) واعتمد الباحث عينة التحليل الاحصائي بعد ان جزأ الدرجات الى نصفين، النصف الاول يضم درجات الفقرات الفردية والنصف الثاني يضم درجات الفقرات الزوجية وتم حساب الثبات باستعمال معامل ارتباط بيرسون فبلغ (0,72) وعند استخدام معادلة سبيرمان ن-براون لتصحيح معامل الثبات فبلغت قيمته بعد التصحيح (0,84)، ما يدل على ان الاداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الاختبار بصيغته النهائية:-

بعد انتهاء الباحث من اجراءات التجربة والتأكد من صدق الاختبار وثباته وخصائصه السكو مترية جميعها، اصبح اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية بالصيغة النهائية مؤلفاً من (60) فقرة اختبارية ملحق (21) وتم توزيعها على ثلاث مستويات (تعريف، تمييز، تطبيق) ونوع الاختبار (الاختبار من متعدد) لكل فقرة اربعة بدائل، موزعة بالتساوي على المستويات الثلاث (20 فقرة) لمستوى التعريف و(20) لمستوى التمييز و(20) لمستوى التطبيق.

تطبيق الاختبار

بعد الانتهاء من تدريس المادة المقرر تدريسها لمجموعتي البحث تم تطبيق اختبار اكتساب المفاهيم عليهم يوم الاربعاء المصادف 2015/4/15 اذ قام الباحث بأخبار الطلاب في موعد الاختبار قبل اسبوع من اجرائه، وبعد الانتهاء من تطبيقه تم تحليل نتائج الاختبار لمعرفة نتائجه النهائية وبعد مرور اسبوعين على اجراء الاختبار الاول تم اعادته في يوم الاحد المصادف 2015/5/3م، لقياس استبقاء المفاهيم على عينة البحث دون اخبارهم بموعد الاختبار، يمثل الدرجات التي حصل عليها طلاب المجموعتين في اختبار اكتساب واستبقاء المفاهيم التاريخية.

الوسائل الاحصائية: استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الاتية:

ت	الوسيلة الإحصائية	الغاية من الاستعمال
1	الاختبار التائي ((T-Test	لإجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في متغيرات (الذكاء، التحصيل الدراسي السابق، العمر الزمني بالشهور، واختبار اكتساب المفاهيم والاستبقاء)
2	مربع كاي (كا2) (Chi Square)	لإيجاد التكافؤ بين مجموعتي البحث في مستوى التحصيل الدراسي للإباء والأمهات
3	معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation Coefficient)	لحساب معامل الثبات
4	معادلة سبيرمان - براون (Spearman- Brown)	لتصحيح معامل الثبات
5	معادلة معامل الصعوبة (Item Difficulty)	حساب صعوبة كل فقرة من فقرات اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية
6	معادلة معامل التمييز (Item Discrimination)	حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية
7	فعالية البدائل الخاطئة (Effectiveness of Distraction)	لحساب معامل فعالية البدائل الخاطئة لكل فقرات الاختبار

الفصل الرابع:

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي توصل اليها الباحث في ضوء فرضيتين وتفسير تلك النتائج وعلى النحو الآتي:

أولاً: عرض النتائج:

أ- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: تنص على أنه ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05)، بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة تاريخ الحضارات القديمة للصف الأول المتوسط على وفق نموذج ستيانز ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم التاريخية، وتم التحقق من الفرضية الأولى من خلال استخراج المتوسط الحسابي والتباين لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية، باستعمال الاختبار التائي لعينيتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين (t-test) وكانت النتائج على ما مبين في جدول أدناه.

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الاحصائية لدرجات مجموعتي البحث في اختبار اكتساب المفاهيم البعدي

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	المحسوبة	الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	32	41,25	8,95	80,25	62	2,74	2	دالة احصائية
الضابطة	32	34,68	10,11	102,28				

يتضح من الجدول أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التاريخ وفق نموذج (ستيانز) بلغ (41,25) درجة، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية بلغ (34,68) وان القيمة التائية المحسوبة البالغة (2,74) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2) عند مستوى (0,05) ودرجة حرية (62) وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه (يوجد فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق نموذج ستيانز ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في نتائج اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية ونقبل الفرضية البديلة.

2-التحقق من صحة الفرضية الثانية التي تنص على أنه:

ليس هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,05) في متوسط درجات استبقاء المادة بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاستبقاء إذ أظهرت المعالجة الاحصائية لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في استبقاء المفاهيم التاريخية فبلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست مادة التاريخ وفقاً لنموذج ستيانز بلغ (40,68) وانحراف معياري مقداره (8,47) وتباين (71,83) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية بلغ (31,40) وانحراف معياري مقداره (9,49) وتباين (90,11) ولمعرفة دلالة الفرق الاحصائي استعمل الباحث الاختبار التائي لعينيتين مستقلتين (t-test) والجدول يوضح ذلك.

ت	المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
							المحسوبة	الجدولية	
1	التجريبية	32	40,68		71,83	62	4,126	2	دالة احصائية
2	الضابطة	32	31,40		90,11				

ويتضح من الجدول أن القيمة التائية المحسوبة (4,126) وهي أكبر من الجدولية البالغة (2) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (62)، وهذا يعني أنه يوجد فرق ذو دلالة احصائية، ولذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل البديلة.

ثانياً: تفسير النتائج

تفوق المجموعة التجريبية التي درست مادة التاريخ وفق انموذج ستيانز على طلاب المجموعة الضابطة التي درست لمادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار اكتساب واستبقاء المفاهيم التاريخية.

ويمكن ان نعزي هذه النتيجة الى:

- 1- تر كيز الانموذج على تدريس المفهوم بخطوات متكاملة ومتعددة وشاملة يكمل احدها الاخر، اذ توضح المفهوم لدى الطلاب بسهولة ويسر ما زاد من قدرة الطلاب على تعريف وتمييز وتطبيق المفهوم واكتسابهم لهم.
- 2- تفاعل الطلاب الايجابي مع خطوات الانموذج ومشاركتهم الواسعة في المناقشات الجماعية التي تجري اثناء سير الدرس.

3- حداثة الانموذج حث الطلاب على دراسة مادة التاريخ وزادت من رغبتهم في معرفة مفاهيمه.

4- ان الانموذج ساهم في تسهيل عملية التعلم من خلال تقليل المعلومات والحقائق الهائلة التي يحتوي عليها منهج التاريخ من خلال التركيز على دراسة المفاهيم.

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث يستنتج الباحث الاتي:

- 1- إن أنموذج ستيانز أكثر فاعلية في اكتساب المفاهيم التاريخية من الطريقة الاعتيادية.
- 2- استعمال أنموذج ستيانز ساعد على رفع مستوى اكتساب المفاهيم التاريخية وتنظيم عملية تدريسها بطريقة متسلسلة ومتربطة ومتكاملة عند طلاب الصف الأول المتوسط.
- 3- إن أنموذج ستيانز يجعل من الطلاب محوراً أساسياً في عملية التعليم، إذ يؤدي إلى التفاعل الايجابي بين الطلاب والمشاركة الفعالة طوال مدة التجربة.
- 4- اسهم أنموذج ستيانز في استبقاء المفاهيم التاريخية عند طلاب الصف الأول المتوسط أكثر من الطريقة الاعتيادية.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث فيما يأتي:

- 1- الاستفادة من أنموذج ستيانز في عملية التدريس لإيصال المواد الدراسية إلى أذهان الطلاب.
- 2- الاستفادة من اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية الموجود في هذه الدراسة.
- 3- ضرورة حث مدرسي التاريخ ومدرساته على الاهتمام بإبراز المفاهيم التاريخية، بدلاً من الحفظ والتلقين لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

المقترحات:

استكمالاً لهذا البحث يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

- 1- تطبيق أنموذج ستيانز في مواد دراسية أخرى.
- 2- معرفة أثر أنموذج ستيانز في متغيرات أخرى مثل التحصيل والتفكير الاستدلالي والتفكير الناقد3- دراسة اثر هذا الانموذج في مراحل دراسية اخرى.

المصادر:

- 1- ابو جادو، صالح محمد علي (2003م)، علم النفس التربوي، ط7، دار المسيرة للنشر، عمان.
- 2- الامام، مصطفى محمود، وآخرون، التقويم والقياس، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار الحكمة، بغداد.
- 3- الجبوري، حسين محمد جواد (2013م)، منهجية البحث العلمي، مدخل لبناء المهارات البحثية، دار صفاء، عمان.
- 4- الزغلول، عماد عبدالرحيم (2010م)، نظريات التعلم، دار الشروق، عمان.
- 5- جامع، حسن (2010م)، تصميم التعليم، دار الفكر، عمان.
- 6- حميدة، أمام مختار وآخرون (2000م)، تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام، ج1، مكتبة الشرق، القاهرة.
- 7- الخزايلة، محمد سلمان وآخرون (2011م)، طرق التدريس الفعال، دار المسيرة، عمان.
- 8- الربيعي، محمود داود (2012م)، التعلم والتعليم في التربية البدنية والرياضة، دار الكتب العلمية، بيروت.
- 9- زيتون (2007م)، النظرية البائية واستراتيجيات تدريس العلوم، 2007، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- 10- الدليمي، عصام حسن، وعلي عبد الرحيم صالح (2014م)، البحث التربوي، اسسه ومنهجه، دار الرضوان، عمان.
- 11- عبد الصاحب، اقبال مطشر، واشواق نصيف جاسم (2012م)، ماهية المفاهيم واساليب تصحيح المفاهيم المخطوطة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- 12- عبيد، وليم (2009م)، استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة، اطر مفاهيمية، نماذج تطبيقية، دار المسيرة، عمان.
- 13- العجرش، حيدر حاتم (2014م)، استراتيجيات وطرق معاصرة في تدريس التاريخ، دار الرضوان، عمان.
- 14- عطوي، جودت عزت (2004م)، اساليب البحث العلمي، مفاهيمه، ادواته، طرقه الاحصائية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- 15- عطية، محسن علي، (2015م)، البنائية وتطبيقاتها -استراتيجيات تدريس حديثة، الدار المنهجية للنشر، عمان.
- 16- عليان، شاهر ربحي (2010م)، مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها (النظرية والتطبيق)، دار المسيرة، عمان.
- 17- قطامي، يوسف وآخرون (2008م)، تصميم التدريس، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- 18- قطامي، يوسف، (2010م)، تعلم التفكير والتعلم الصفي، دار المسيرة، عمان.
- 19- الكريطي، رياض كاظم (2016)، التقنيات المعاصرة في تدريس التاريخين الحاجة اليها ومتطلبات نجاحها، دار صفاء، عمان.
- 20- مجيد، سوسن شاكر، الاختبارات النفسية (نماذج)، دار صفاء، عمان.
- 21- ملحم، سامي محمد (2000م)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس دار المسيرة، عمان.
- 22- المنشداوي، مريم ياسر كاظم (2014م)، اثر نموذج ستيانز في تعديل المفاهيم النحوية الخاطئة لدى طالبات معهد اعداد المعلمين في ميسان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية.
- 23- النعيمي، محمد عبد العال، وآخرون (2009م)، طرق ومناهج البحث العلمي، دار الوراق، عمان.
- 24- النبهان، موسى (2004م)، اساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشروق، عمان.
- 25- النمري، منى فريح عيد (2011م)، اثر نموذج ستيانز في التغير المفاهيمي في تعديل المفاهيم الحياتية البديلة واكتساب مهارات العلم لدى طلبة المرحلة الاساسية في ضوء النمو العقلي لهم، اطروحة دكتوراه غير منشورة كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية.

أثر قرينة الإسناد في التوجيه النحوي عند الجرجاني في مصنفه المقتصد في شرح الإيضاح

أ.د. سعد حسن عليوي الباحثة. عفراء محمد علي عبد الجبار

جامعة بابل/ كلية التربية العلوم الإنسانية

The Effect of Reference in the Grammar of Al-Jurjani in his Book (Al-Muqtasid fi Sharh Al-Idhah)

Prof. Dr. Saad Hasan Ulaiwi

Researcher. Afra' Mohammad Ali Abdel Jabbar

University of Babylon / College of Education for Human Sciences

Abstract

It is undeniable that the modern linguistic studies have made the sentence a starting point to clarify the linguistic structures and relations to achieve the sound linguistic communication. This has motivated me to study verbal and nominal sentence so the research has come to be titled (The Effect of Reference in the Grammar of Al-Jurjani in his Book (Al-Muqtasid fi Sharh Al-Idhah).

المقدمة

لا يخفى أنّ الدراسات اللغوية الحديثة قد اتخذت الجملة محوراً منطلقاً للكشف عن العلاقات والتركيب اللغوية؛ بغية تحقيق التواصل اللغوي السليم. فكان هذا دافعاً لي لدراسة قرينة من القرائن المعنوية التي تؤكد أهمية الجملة الاسمية والفعلية، فكان بحثي (أثر قرينة الإسناد في التوجيه النحوي عند الجرجاني في مصنفه المقتصد في شرح الإيضاح). فالإسناد أخذ حيزاً واسعاً من تفكير النحويين وعنايتهم، فتعرضوا لذكره في مصنفاتهم، ليبيّنوا أهميته ضمن النسيج الجملي. لذا حصرت بحثي عند عالم كبير في العربية هو عبد القاهر الجرجاني (ت 471هـ)، وتحدثت عن كيفية توجيهه النحوي لهذه القرينة.

المبحث الأول

قرينة الإسناد لغة واصطلاحاً

تعد هذه القرينة الأصل من بين القرائن فهي التي تركز عليها التركيب النحوية المختلفة. وقد اعتنى العلماء العرب بهذه القرينة عناية كبيرة للتمييز أو للتعريف بين المسند إليه والمسند في الكلام. وهي قرينة معنوية نحوية مجردة من القرائن اللفظية وتتألف من عنصرين هما: المسند إليه والمسند وتتمثل في علاقة المبتدأ والخبر والفعل والفاعل والفعل بنائب الفاعل والوصف المعتمد بفاعله أو نائبه.

الإسناد لغة:

عرف الإسناد أحمد بن فارس قال: ((السين والنون والدال أصل واحد يدل على انضمام الشيء إلى الشيء... والسناد: الناقة اللغوية كأنها أسندت من ظهرها إلى شيء قوي، والمسند: الدهر، لأن بعضه متضام...))¹ وهو أيضاً ((ما ارتفع من الأرض في قبل جبل، أو واد، وكل شيء أسندت إليه شيئاً فهو مسند، والكلام سند ومسند، كقولك: عبد الله رجل صالح، فعبد الله سند، ورجل صالح مسند إليه... والمسند الدهر لأن الأشياء تسند إليه، ونقول: كان كذا في زمان كذا))²

1 معجم مقاييس اللغة: 3 / 105 (مادة سند).

2 معجم العين: 7 / 228 – 229 (مادة سند).

((والسناد: أن يسلم شعر غيره فيسند به إلى نفسه فيدعيه أنه من شعره))¹ وكل شيء أسندت إليه شيئاً فهو مسند وما يسند إليه يسمى مسنداً ومسنداً وجمعه المساند، والإسناد: إسناد الراحلة في سيرها وهو سير بين الذميل والهملجة² أما اصطلاحاً:

فقد عرّفه صاحب كتاب شرح تلخيص مفتاح العلوم بأنه: ((نسبة تامة بين طرفين قائمة في نفس المتكلم))³، أو هو: ((ضم كلمة أو ما يجري مجراها إلى أخرى بحيث يفيد الحكم بأن مفهوم إحداها ثابت لمفهوم الأخرى أو منفي عنه. وصدقه مطابقة للواقع وكذبه عدمها، وقيل صدقه مطابقته للاعتقاد وكذبه عدمها))⁴ ولقد أشار سيبويه إلى قرينة الإسناد عندما أفرد باباً في كتابه سماه (باب المسند والمسند إليه)، وقال: ((وهما مما لا يغني واحد منهما عن الآخر ولا يجد المتكلم منه بدا. فمن ذلك الاسم المبتدأ والمبني عليه))⁵. وعرفه ابن مالك: ((هو عبارة عن تعليق خبر بمخبر عنه أو طلب بمطلوب عنه))⁶.

أما عبد القاهر الجرجاني فعرفه في مصنفه المقتصد: ((بأنه إضافة الشيء إلى شيء وإمالته إليه وجعله متصلاً وملابساً))⁷، وبين الجرجاني القيمة الخلاقية بين الإسناد والإخبار بقوله: ((اعلم أن الإسناد مجراه مجرى الإخبار فكأنه قال: وما الفعل في كان خبراً عن شيء ولم يكن مخبراً عنه، غير أن في الإسناد فائدة ليست في الإخبار وهي أن من الأفعال ما لا يصح إطلاق الإخبار عليه كفعل الأمر نحو: ليضرب زيد، إذ الأمر لا يكون من حيث إن الخبر ما دخله الصدق والكذب))⁸ ومعنى كلامه أن فعل الأمر (ليضرب) مسند إلى زيد ومتعلق به ومتصل وبالتالي يصح أن يطلق عليه إسناد، والإسناد يصلح لما يصلح له الإخبار، والإخبار لا يصلح لكل ما يصلح له الإسناد. والسبب أن الإسناد أعم من الإخبار؛ لأن ((الإسناد يشمل الخبر وغيره من الأمر والنهي والاستفهام. فكل خبر مسند وليس كل مسند خبراً وإن كان مرجع الجميع إلى الخبر من جهة المعنى، ألا ترى أن معنى قولنا: قم، أطلب قيامك، وكذلك الاستفهام والنهي فاعرفه))⁹

وبين الجرجاني بأن شرط الإسناد أن تتم الفائدة فيه وهو بهذا يزيد كلامه وضوحاً ودقةً وبياناً بأن الجزء الواحد في الكلام لا يفيد يقول: ((واعلم أن معنى الائتلاف الإفادة وذلك لا يكون إلا بين الاسم والاسم كقولك: زيد أخوك، فزيد مبتدأ وأخوك خبره، وكل واحد منهما اسم، أو بين فعل واسم كقولك: خرج زيد، وسرّ بكر، وانطلق عبد الله، فهذه أفعال وما بعدها مخبر عنه))¹⁰.

وهذا هو مفهوم الائتلاف عند الجرجاني فهو ينطوي على المعنى العميق الذي يقوم في النفس ولا يمكن تجسيده إلا من خلال توظيف الكلمات حسب الوظائف النحوية المناط بها أسماء كانت أو أفعالا أو حتى ظروفها فهي التي تنظم عقد الجملة في النص وبها يوقف على المعنى المراد من التركيب. والكلام لا يخلو من جملتين: إحداها: الجملة الاسمية كقولك: زيد أخوك وهي جملة من المبتدأ والخبر. والأخرى: الجملة الفعلية كقولك: خرج زيد وتسمى جملة من فعل وفاعل¹¹.

والجملة الاسمية يكون الجزء الأول اسماً والجملة الفعلية يكون الجزء الأول منها فعلاً. فالفاعل في الجملة الفعلية يضارع المبتدأ في الجملة الاسمية لأن كليهما مسنداً إليه، وإن الفعل في الجملة الفعلية يضارع الخبر في الجملة الاسمية لأن كليهما مسند. وهذا ما ذكره ابن السراج في مصنفه (الأصول في النحو) يقول: ((إن الفاعل مبتدأ بالحديث قبله، ألا

1 المصدر نفسه: 221 / 7 - 203.

2 لسان العرب: 221 / 3 (مادة سند).

3 شرح تلخيص مفتاح العلوم: 207 - 208.

4 التعريفات: 27، وينظر: معجم المصطلحات البلاغية: 201 - 202، والقرينة وأثرها في توجيه المعنى عند ابن يعيش: 209.

5 الكتاب: 23/1، وينظر أثر القرينة في توجيه المعنى عند الفراء: 9.

6 التنزيل والتكميل في شرح كتاب التسهيل: 32-33 / 1.

7 المقتصد في شرح الإيضاح: 77 / 1.

8 المصدر نفسه: 76 - 77.

9 شرح المفصل: 20 / 1.

10 ينظر: المقتصد في شرح الإيضاح: 79 / 1 - 93.

11 المقتصد في شرح الإيضاح: 93 / 1.

تري أنك إذا قلت: زيد منطلق فإنما بدأت (زيد) وهو الذي حدثت عنه بالانطلاق والحديث عنه بعده، وإذا قلت: ينطلق زيد، فقد بدأ بالحديث وهو انطلاقه، ثم ذكرت زيداً المحدث عنه بالانطلاق بعد أن ذكرت الحديث¹.

المبحث الثاني

الإسناد في الجملة الفعلية

أ - قرينة الإسناد في تركيب الفعل والفاعل:

يكون المسند في هذه الحالة فعلاً أو ما أشبه الفعل:

يقصد بإسناد الفعل بناء نسق منتظم من كلمتين أحدهما تنتمي إلى مبني الأفعال والأخرى تنتمي إلى مبني الأسماء تربطها رابطة معنوية تهبي الأولى لتبنى عليها الثانية ذات دلالة اصطلاح عليها بـ (الجملة الفعلية) ولها في البناء صورتان هما:

1- الفعل مبني للمعلوم مع المبني عليه اسم مرفوع هو: الفاعل.

2- الفعل مبني للمجهول مع المبني عليه اسم مرفوع هو: نائب الفاعل².

والجملة الفعلية: ((هي التي صدرها فعل كقولك: قام زيد، وضرب اللص، وكان زيد قائماً، وظننته قائماً، ويقوم زيد، وفُتِّم³، عرف ابن الحاجب الفاعل: ((وهو ما اسند إليه الفعل أو شبهه وقدم عليه على جهة قيامه به مثل: قام زيد، وزيد قام أبوه⁴، وذكر الجرجاني بأن الرفع للفاعل هو الأصل وكونه في الابتداء فرع على ذلك؛ لأن أصول الكلام على ثلاثة معان هي الفاعلية والمفعولية والإضافة، فالرفع للفاعل... والمبتدأ والخبر داخلان على الفاعل، والدليل على ذلك أن المبتدأ إنما يؤتى به ليخبر عنه، والفعل هو الأصل في الإخبار، وهذا دليل على أن الفاعل هو قبل المبتدأ في الرتبة، والفعل قبل الاسم في الإخبار لان خبر المبتدأ لا يكون إلا نكرة أو ما يتضمن ضرباً من التكرير⁵.

وخص الرفع للفاعل دون النصب لأن الرفع أثقل من النصب والفاعل أقل من المفعول بدليل أن الفعل يكون له عدة مفعولات ولا يكون له إلا فاعل واحد. فكان الأولى أن يخص الفاعل بالثقل وهو الرفع والمفعول بالأضعف وهو النصب لتكون قلة الفاعل موازية لثقل الرفع وخفة النصب موازية لكثرة المفعول⁶.

وقبل أن نتكلم أو ندون قضية رتبة الفاعل والفعل سنقف عند عامل الرفع في الفعل المضارع:

اختلف النحاة في عامل رفع الفعل المضارع على مذاهب متنوعة منها:

إن عامل الرفع هو تجرده من الناصب والجازم وهذا رأي الكوفيين⁷

وينسب إلى الاخفش، والزجاج⁸ من البصريين، لكن هذا الرأي لم يسلم من الرد، وهو أن التجرد عدم والعدم لا يكون

عاملاً⁹، وبما أن المضارع أشبه المبتدأ بتجرده فقد وقع موقع الاسم¹⁰ وهذا واضح بأن العامل في المضارع هو عامل معنوي وهو تجرده من الناصب والجازم.

أما الرأي الآخر فهو أن العامل هو وقوعه موقع الاسم وهو رأي البصريين¹ وكذلك رد هذا الرأي بأنه ينتقض بنحو

(هلا تفعل) و(سوف تفعل) فالمضارع هنا لم يقع موقع الاسم، والاسم لا يقع بعد حرف تحضيض أو تنفيس² ولو كان

1 الأصول في النحو: 58 / 1 - 59.

2 ينظر: أثر القرائن في التوجيه النحوي في كتاب سيبويه: 36.

3 مغني اللبيب عن كتب الأعاريب: 2 / 420.

4 شرح الرضي على الكافية: 1 / 185.

5 ينظر: المقتصد في شرح الإيضاح: 1 / 210.

6 ينظر: المصدر نفسه: 1 / 326.

7 ينظر: شرح الأشموني: 3 / 547.

8 ينظر: شرح التصريح: 2 / 356.

9 ينظر: المصدر نفسه: 2 / 357.

10 ينظر: اللباب: 451.

مرفوعاً لوقوعه موقع الاسم لكان ينبغي أن ينصب أو يجر في مواقع نصب الاسم وجره³ وكذا ينتقض بالفعل الماضي الذي لا يرتفع والماضي مبني لا يستحق الإعراب بخلاف المضارع⁴، أما الرأي الثالث فيذهب إلى أن العامل في رفع المضارع هي الزوائد التي تكون في أوله وهذا رأي الكسائي⁵، ورد عليه بأن لو كانت هذه الزوائد عاملة لما دخلته عوامل النصب والجزم والعوامل لا تدخل على العوامل⁶، والزوائد هي جزء من الفعل والجزء لا يعمل في نفسه⁷، أما الرأي الأخير: فهو أن العامل هو المضارعة وهو عامل معنوي وهو رأي ثعلب⁸.

وبعد أن عرفنا أن عامل الرفع في الفعل المضارع هو عامل المضارعة، نأتي إلى قضية الرتبة، وكما هو المعروف أنه لا بد للفعل من اسم وما كان بمنزلة الاسم كالضمير أو المصدر، قال الجرجاني: ((إن الفعل لا يعرى من الفاعل فإذا لم يكن مظهرًا كان مضمرًا))⁹، وكذا ذكر ابن يعيش: ((لا يكون فرق بين إسناد الفعل إلى الفاعل الظاهر وبين إسناده إلى المضمر من جهة حصول الفائدة، واشتغال الفعل بالفاعل المضمر كاشتغاله بالظاهر إلا أنك إذا أسندت إلى ظاهر كان مرفوعاً وظهر الإعراب فيه، وإذا أسندته إلى مضمر لم يظهر الإعراب فيه، لأنه مبني وإنما يحكم على محله بالرفع، فإذا قلت: ضربت، كانت التاء في محل مرفوع لأنها الفاعل))¹⁰.

فمرتبة الفعل هي التقدم ورتبة الفاعل هي التأخر عن فعله هذا عند عموم النحويين، قال الجرجاني: ((أن يسند الفعل إليه مقدماً عليه نحو: خرج زيد، وطاب الخير... وسواء أحدث شيئاً أو لم يحدث))¹¹، قال ابن يعيش ((وكانت رتبة العامل أن تكون قبل المعمول))¹² ويذكر أحد الباحثين أن قول النحاة (الفاعل يتأخر على خبره) بجانب الصواب لأنه يفتقر إلى الدقة وذلك أن هؤلاء النحاة جعلوا في الكلام لبساً واضحاً في تسمية الخبر بالفعل في ضوء أن علة تقديم الفعل لأنه خبر فقط وليس غير ذلك، وهذا وهم من جانبيين:

الجانب الأول: إن الفعل يكون عاملاً في الفاعل فلا بد من تقدم العامل على المعمول كما ذكرنا.

والجانب الآخر: أنك لو قدمت الفاعل فقلت: (زيد قام) فقام هنا خبر إلى الذي يجب أن يتقدم ومحال أن يتأخر على عامله بحسب قول النحاة، ولكن ذلك ورد من كلام العرب ولم يبق عندئذ فاعلاً وإنما صار مبتدأ، والخبر جملة فعلية من قام وفاعلها¹³، وهذا جل ما ذكره الجرجاني في المقتصد بأن الفاعل جزء من الفعل ولم يجز تقديمه عليه نحو: الزيدان ضرب، فتقدم الزيدان على ضرب، ويذكر أنه مثل بالمتنى دون المفرد لأن من لا يحقق يظن أنه لا فصل بين قولك: زيد ضرب، ضرب زيد حتى كأنه يرفع زيدا بضرب مقدماً ومؤخراً¹⁴، فالجرجاني بكلامه هذا وافق البصريين بأن الفاعل حكمه أن يلي رافعه ولا يجوز تقدمه عليه قال الجرجاني: ((ومما يدل على اتصال الفاعل بالفعل أنهم قالوا: ضربتُ، فأسكنوا لام الفعل لئلا يجتمع أربع متحركات وهم يجتنبون توليها في كلمة واحدة، فلا يبنون مثل جعفر بتحريك الحروف كلها))¹⁵، وهذا ما أكدته الرضي في شرحه على الكافية مراراً وتكراراً، مؤكداً على أهمية قرينة الفعل والفاعل ونظامهما معاً وكونهما كالكلمة الواحدة¹⁶، والدليل على ذلك جاز إلحاق علامة التأنيث بالمسند مع إن المؤنث هو المسند إليه دون المسند

1 ينظر: علل النحو: 153.

2 ينظر: المصدر نفسه: 265.

3 ينظر: الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين: البصريين والكوفيين: 438.

4 ينظر: المصدر نفسه: 438-439.

5 ينظر: المصدر نفسه: 2/ 551.

6 ينظر: المصدر نفسه: 2/ 553.

7 ينظر: المصدر نفسه: 2/ 553.

8 ينظر: شرح التصريح: 2/ 220.

9 المقتصد في شرح الإيضاح: 1/ 337.

10 شرح المفصل: 1/ 76.

11 المقتصد في شرح الإيضاح: 1/ 327.

12 شرح المفصل: 1/ 74.

13 ينظر: القرينة وأثرها في توجيه المعنى عند ابن يعيش: 212.

14 ينظر: المقتصد في شرح الإيضاح: 1/ 327.

15 المصدر نفسه: 1/ 328.

16 ينظر: القرينة في شرح الرضي على الكافية: 41.

للاتصال الذي بين الفعل وهو الأصل في الإسناد وبين الفاعل، وذلك الاتصال من جهة احتياجه إلى الفاعل، وكون الفاعل جزء من أجزاء الفعل حتى يسكن اللام من نحو: ضربت لئلا يتوالى أربع حركات فيما هو كالكلمة الواحدة¹.

وهذا الكلام عند عموم النحويين المتقدمين والمتأخرين، وعند أغلب المحدثين ولكن ابن مضاء له رأي شذ فيه عن جميع الآراء فقد جوز تقديم الفاعل على الفعل: ((إذا قيل: زيد قام ودل لفظ (قام) على الفاعل دلالة قصد فلا يحتاج إلى أن يضم شيء، لأنه زيادة لا فائدة فيها))² أي أجاز تقدمه بدون إضمار أي شيء. ولكن نرد عليه بكلام الجرجاني: ((إذا قلنا أن الفاعل لا يجوز تقديمه، أخذ يناقض بهذا ويقول: زيد ضرب (أحسن الكلام)، ولا يدري أن زيدا إذا قدم كان مرفوعا بالابتداء، وكان الفاعل ضميره المستكن في ضرب بدلالة ما ذكرنا من أنهم لا يقولون: الزيدان ضرب، فلو كان زيد في قولك: زيد ضرب مرفوعا بضرب وكان ضرب فارعا من ذكر يعود إليه لوجب أن يجوز: الزيدان ضرب، فلما لم يقولوا إلا ضربا، علمت أن الزيدان رُفِعَهما بالابتداء والفاعل هو الألف في ضربا. فإذا تقرر هذا من طريق المشاهدة وجب اعتقاده فيما لا يتضح لفظا وهو قولك: زيد ضرب، فتقطع بأن زيدا مرفوعا بالابتداء، وان في ضرب ضميرا له))³.

ب- الإسناد في تركيب البناء للمفعول الذي لم يسم فاعله

قد يحذف الفاعل ويقام المفعول مقامه ويعطي إعرابه والفعل الذي يبنى للمفعول به سمي فعلا متعديا ويكون يضم الصدر منه إذا كان حرفا يثبت في الوصل والابتداء وذلك قولك: ضرب زيد، وأكرم خالد، أما إذا كان في أول الفعل همزة وصل كان الضم في أول المتحركين منه: استخرجت الدراهم تقول: استخرجت الدراهم، لان الهمزة لا تثبت في الإدراج وإنما تكون في الابتداء فقط، ولهذا يبنى الفعل للمفعول به لدلالة على هذا التغير وإخبار بأن الفعل لما أريد إسناده إلى المفعول بني بناءً مخصوصاً⁴ فالعملية الاسنادية في الفعل والفاعل باقية كما هي، وكل ما في الأمر إن الفاعل استغني عنه لغرض بلاغي⁵.

فالجرجاني بالغ في المساواة بين الفاعل ونائبه حتى جعل كلا منها فاعلا في الاصطلاح يقول: ((فلا فصل بين ضرب زيد، وضرب زيد، في جواز تسمية كل واحد منهما فاعلاً...))⁶، وهذا الانتقال من والمفعولية إلى الفاعلية هو انتقال أو تحول حدث بواسطة النسخ والزحزحة والإنقاص، إذ أن تحول المفعول إلى محل الفاعل يمكن أن ينقص مفعولا واحدا من المفاعيل وكما يلاحظ فإن القرينة الإعرابية ليست وحدها أو بمفردها مفيدة في الفصل بين الفاعل أو نائب الفاعل بل هناك قرائن متعلقة أخرى ستساعد على الفصل وهي متعلقة بالتحويل وبالصيغة والتركيب⁷، وهذا ما أشار إليه الجرجاني: ((وبناء الفعل للمفعول به يجعل المفعول فاعلا ويسقط الفاعل الأصلي، وإذا كان كذلك زاد لا محالة ثم مفعول ونقص هنا مفعول))⁸. إلا أن أحد الباحثين رفض إجماع النحاة على التفريق بين الفاعل ونائبه، وإقرار كل منها في باب خاص به، لأن هذا التفريق ((قائم على فهم خاص لمعنى الفاعل: وهو المؤثر في إيجاد الشيء أو إعدامه وذلك أمر لم يسلم لهم، لأنهم أدركوا الفرق بين فاعل مؤثر وفاعل متأثر بالفعل وواقع عليه، كما في (مات زيد، وانكسر الإناء)، وإذا كانت التفرقة قائمة على أساس شكلي ناتجة من اختلاف شكل الفعل فذلك أمر غير مقبول، لأنهم لم يسيروا في كل قواعدهم على الناحية الشكلية، وإذا كان الفاعل النحوي هو من قام بالفعل على جهة التأثير في الإيجاد والعدم، أو اتصف به على جهة التأثير لم يبق إذن ما يوجب التفرقة بين البابين بحال من الأحوال))⁹ وهذا ما بينه الجرجاني بقوله: ((وإذا جاز أن يسمى نحو: مات زيد فاعلا مع أنه عار من الفعل ومفعول في المعنى من حيث إن الله تعالى أماته، جاز أن يسمى زيد في قولك

1 ينظر: شرح الرضي على الكافية: 76 / 1

2 الرد على النحاة: 105.

3 المقتصد في شرح الإيضاح: 328 / 1.

4 ينظر: المصدر نفسه: 345 / 1.

5 ينظر: حاشية الصبان على شرح الأشموني: 549 / 2.

6 المقتصد في شرح الإيضاح: 346 / 1.

7 ينظر: المصطلح النحوي وتفكير النحاة العرب: 198.

8 المقتصد في شرح الإيضاح: 349 / 1.

9 التضام في النحو العربي: 63 ، وينظر القرينة في شرح الرضي على الكافية: 47.

ضَرْبَ زَيْدٍ فاعلاً، وإن كان قد وقع عليه الفعل في المعنى. وذلك لما ذكرنا من أن الاعتبار بأن يكون الفعل مسنداً إليه مقدماً عليه¹، فالباحثة تتفق مع رأي الدكتور دوهان الجبوري بأن هناك تقارب بين البابين وبخاصة في الجانب اللفظي أو الشكلي، إلا إن هذا التقارب لا يسوّغ دمج البابين في باب واحد. لأن التباين في المعنى واضح ولأن المفعول الذي أدى وظيفة تعويض الأداة الاسنادية بعد غياب الفاعل ما زال مفعولاً به في المعنى باتفاق النحاة وإن زدنا في قولنا: ضَرْبَ زَيْدٍ هو المضروب لا الضارب².

أجاز عبد القاهر الجرجاني قيام المصدر والجار والمجرور والظرف مقام الفاعل إذا عُري الكلام مما هو أحق بالفعل وهو الفاعل يقول: ((فإن عُرِيَ الكلام من ذلك ووجدت فيه مصدراً ومجروراً أو ظرفاً كنت بالخيار في إقامة أي ذلك شئت مقام الفاعل وذلك قولك: سِرْتُ بزيدٍ يوم الجمعة فرسخين سيراً شديداً، فإذا حذف الفاعل قلت: سِرَّ بزيدٍ يوم الجمعة... فوصفت بزيدٍ موضع الفاعل... وجملة هذه الأشياء متساوية في استحقاق محل الفاعل، لعدم التفاضل بينهما...))³

إذن المعنى هو الحاكم في إسناد هذه الأشياء ولم تكن أبدًا متساوية في استحقاق محل الفاعل كما يرى الجرجاني، لأنه إذا وجد في الكلام مما هو أحق بالفعل أي الفاعل أسقطت هذه الأربعة ومنعها أن تقوم مقام الفاعل: ((إلا أنه إذا وجد في الكلام أسقط هذه الأربعة ومنعها أن تتال محل الفاعل))⁴.

وذكر الدكتور فاضل السامرائي بأنه يجوز أن ينوب عن الفاعل ما كان أهم وأدخل في عناية المتكلم، فإذا كان المجزور هو المهم أنيب، وإذا كان المصدر هو المهم أنيب، وإذا كان الظرف هو المهم أنيب، وإيضاح هذا الأمر أنّ المتكلم قد يُعَيِّنُه ذكر الحدث مع ما ارتبط به من مجرور أو ظرف دون أن يُعَيِّنَه ما وراء ذلك فيقتصر عليه، فيقول مثلاً: جُلسَ فِي الدَّارِ، وكما في قوله تعالى ﴿أَبْ بَ بَ بَ بَ بَ بَ بَ بَ بَ بَ بَ بَ بَ بَ بَ﴾⁵، فهنا المهم هو المجرور، وكذا الأمر مع المصدر والظرف، أو يُعَيِّنُكَ ذَكَرَ أَحَدِ الْمَفْعُولَيْنِ دُونَ الْآخَرِ وَلَا يُعَيِّنُكَ ذَكَرَ الْفَاعِلِ، وهكذا فَإِنَّ الْمَعْنَى هُوَ الْحَاكِمُ.⁶

فقريته الإسناد العقلي التي نحن في غورها لا تكفي وحدها فلا بد من تضافر قرائن معنوية وأخرى لفظية لتبرز المعنى المقالى وظيفيا ودلاليا⁷.

المبحث الثالث

الإسناد في الجملة الاسمية

أ- الإسناد في المبتدأ والخبر:

هذا التركيب الثاني في أنواع الإسناد في الكلام وهو إسناد اسم إلى اسم آخر أو جملة، وقد عرض الجرجاني لهذا التركيب مباحث طويلة تخدم الغاية التعليمية المراد توصيلها وتعلمها يقول الجرجاني: ((الاسم له وجهان من التصرف في باب الإسناد؛ لأنه يكون خبراً ومخبراً عنه... والفعل له حيز واحد، لأنه يكون مسنداً إلى غيره البتة))⁸.

إن الإسناد في الاسم يكون أعم وأوسع من الإسناد في الفعل بينما الفعل في الإخبار يكون أخص من الاسم، لأنه وكما ذكر الجرجاني يكون مسنداً إلى غيره ولا يسند غيره إليه. فالإسناد يدخل فيه الأمر والنهي والاستفهام إذ لا يتوقف على التصديق والتكذيب وأما الإخبار فيحتمل التصديق والتكذيب¹.

1 المقتصد في شرح الإيضاح: 1/ 346.

2 ينظر: القرينة في شرح الرضی علی الكافية: 47.

3 المقتصد في شرح الإيضاح: 1/ 352-353.

4 المقتصد في شرح الإيضاح: 353 / 1.

5 الزمر: من الآية: 68.

6 معاني النحو: 71-72.

7 ينظر: اللغة العربية معناها ومبناها: 191 - 192.

8 المقتصد في شرح الإيضاح: 1 / 82.

((الابتداء وصف في الاسم المبتدأ يرتفع به، وصفة المبتدأ أن يكون معرراً من العوامل الظاهرة ومسند إليه شيء، مثال ذلك: زيدٌ منطلق... فزيد ارتفع لتعريه من العوامل الظاهرة))² فيؤكد الجرجاني بأن المبتدأ يرفع بالتعريه من العوامل اللفظية مثل (زيدٌ منطلق) ارتفع لتعريه من العوامل الظاهرة، وإسناد الانطلاق والذهاب إليه، لأن الاسم لا يعري من العوامل اللفظية إلا لأن يخبر عنه، وهذا التعري هو معنى³، وهي ((مسألة قد اختلف فيها العلماء))⁴ إلا أن الجرجاني يرى أن المبتدأ مرفوع بعامل معنوي وهو الابتداء، أي وقوعه في أول الجملة، وبعدها يقول: ((فلما كان التعري من العوامل لا يحصل إلا مع إسناد الخبر... فلا يجب أن يظن أن الخبر يعمل الرفع في المبتدأ كما قال البغداديون، لأنهم زعموا أنهما يترافعان أي يعمل كل واحد منهما الرفع في الآخر ولأن الإسناد عامل غير التعري... إذ قد علم أن التعري لا يكون إلا مع الإسناد لما ذكرت وأن الاسم لا يلفظ به مفرداً))⁵، وكلامه هذا يتفق مع كلام البصريين الذين يرون أن المبتدأ مرفوع بعامل معنوي هو الابتداء⁶. أما إذا حصل أن ذكر الاسم ابتدئ به دون ذكر الخبر مظهراً أو مضمراً لم يكن مبتدأ بل كان بمنزلة أن تصوت صوتاً وذلك لا يكون له إعراب وإثما نقول: زيدٌ، ونسكت⁷، فالعملية الاسنادية قائمة على الترابط الوثيق بين المبتدأ والخبر، لتتم الفائدة منهما.

فالمبتدأ إذن هو: ((كل اسم جرد من العوامل اللفظية لإسناد خبر إليه أو لإسناده إلى فاعله، والخبر كل اسم جرد عن العوامل اللفظية لإسناده إلى المخبر عنه))⁸ هذا عند سيبويه⁹، والمبرد¹⁰، والبصريين¹¹، وعند الجرجاني¹²، أما عند الزجاج¹³ فهو يرتفع بما في النفس من معنى الإخبار عنه، وعند بعض المتأخرين يرتفع بإسناد الخبر إليه وذلك الارتفاع والإسناد حصل ودار مع كل واحد منهما وجوداً وعدماً¹⁴.

أما الكسائي والفراء فعندهما أنهما يترافعان، وكل واحد منهما يرفع صاحبه¹⁵، وبعض الكوفيين ذهبوا إلى أن الرفع للمبتدأ هو العائد من الخبر، لأنه يشترط عندهم تحمله للضمير¹⁶، وهناك من ذهبوا إلى أنهما محمولان على الفاعل في الرفع ورأي آخر أن الرفع أصل في جميع العمدة وليس واحد منهما محمولاً على الآخر فيه¹⁷.

وخلاصة هذا الخلاف أن النحاة أجمعوا على أن رفع المبتدأ والخبر ما لم تدخل عليهما عوامل من نحو كان وأخواتها أو إن وأخواتها والرفع هنا بالإسناد، لأن المعنى قد تتوالاه تتوالاً واحداً من حيث إن الإسناد لا يتأتى بدون طرفين مسند ومسند إليه¹⁸، ورفعهما كان من جهة أنهما تنزلاً منزلة واحدة لا يستغني أحدهما عن الآخر، ثم إن الرفع كان أيضاً لاهتمامك بالاسم وجعلك إياه أولاً لثان يكون خبراً عنه والأولية معنى قائم به يكسبه قوة إذا كان غيره متعلقاً به وكانت رتبته متقدمة على غيره¹⁹.

- 1 ينظر: المغني في النحو: 2 / 251.
- 2 المقتصد في شرح الإيضاح: 1 / 213.
- 3 ينظر: المصدر نفسه: 1 / 214.
- 4 شرح المفصل: 1 / 84.
- 5 المقتصد في شرح الإيضاح: 1 / 214.
- 6 ينظر: الجملة الاسمية عند ابن هشام الأنصاري: 15.
- 7 ينظر: المقتصد في شرح الإيضاح: 1 / 213.
- 8 المغني في النحو: 2 / 249 - 250.
- 9 ينظر: الكتاب: 1 / 126 - 127.
- 10 ينظر: المقتضب: 2 / 49.
- 11 ينظر: الإنصاف في مسائل الخلاف: 44.
- 12 ينظر: المقتصد في شرح الإيضاح: 1 / 214.
- 13 ينظر: علل النحو: 1 / 263، والمغني في النحو: 2 / 253.
- 14 ينظر: المقتصد في شرح الإيضاح: 2 / 254.
- 15 ينظر: المغني في النحو: 2 / 254.
- 16 ينظر: المصدر نفسه: 2 / 254.
- 17 ينظر: دلالة الإعراب لدى النحاة القدماء: 108.
- 18 ينظر: الأحكام النحوية بين النحاة وعلماء الدلالة: 383.
- 19 ينظر: المصدر نفسه: 383، والمقتصد في شرح الإيضاح: 1 / 215.

عامل الرفع في الخبر

الخبر هو الجزء متمم الفائدة والمخبر عن المبتدأ هذا ما اتفق عليه النحاة في حدّه. فالمبتدأ يرتفع لتعريه من العوامل اللفظية (زيدٌ ضاربٌ) فالتعري ومعموله (زيد) يعملان الرفع في خبره وهو (ضارب) هذا مذهب صاحب الكتاب وجميع المحققين¹.

والتعري كما وضع الجرجاني يعمل الرفع في المبتدأ والخبر إلا أنه يعمل في الخبر بواسطة المبتدأ وبعد أن يعمل فيه من حيث إنّ الخبر لا يكون إلا بعد حصول المبتدأ والتعري من العوامل لا يتم إلا بعد الإتيان بالخبر².

كما أنّ الشرط والجزاء لا يتمان إلا بعد حصول الجزأين جميعاً كذلك المبتدأ والخبر قال الجرجاني: ((فلما كان الابتداء لا يستقل إلا بعد حصول الجزأين جميعاً جاز أن يعمل في كلّ واحدٍ منهما... إنّ الابتداء والمبتدأ ليسا شيئين يفارق أحدهما صاحبه، فإذا كان كذلك وجب أن يقال أنّ المبتدأ كالشريك للابتداء...))³، يقول سيبويه: ((فالذي يبنى على الابتداء بمنزلة الابتداء، ألا ترى أنّك تقول زيدٌ أخوك ؟ فارتقاعه كارتقاع زيد أبداً))⁴.

أما الكوفيون فقد بالغوا في بيان الترابط بين المبتدأ والخبر إلى قيام كلّ واحدٍ منهما العمل مثل عمل صاحبه ((قالوا: ولا يمتنع الشيء أن يكون عاملاً ومعمولاً في حالٍ واحدة))⁵.

إلا أنّ الجرجاني رفض ما ذهب إليه الكوفيون يقول: ((وإنما لم يجز أن يقع المعمول حيث لا يقع العامل، لأجل أنّ المعمول تبع للعامل فلا يكون له تصرف لا يكون لعامله...))⁶، وبعدها مثل بأمثلة ليبين ما أصله النحويون يقول: ((إن هذا الذي أصله النحويون ينتقض بأشياء نحو أن تقول ضرب زيدٌ، ضرب الزيدان، فلا يجوز أن يقع المعمول حيث يقع العامل، لأجل أنّ (الزيدان) معمول (ضرب)، وهو مع ذلك لا يقع في موقعه إذ لا تقول: الزيدان ضرب، فتقدّم الفاعل على الفعل، وهذا سهو ظاهرٌ، لأن قلنا: إن المعمول لا يقع إلا حيث العامل ومعنى هذه العبارة أن المعمول يجوز وقوعه حيث يقع العامل وإذا كان كذلك لم يلزمنا ما ذكره وإنّ ما يلزم من يقول إن المعمول يجب وقوعه حيث يقع العامل⁷.

ونذكر أنّ للسيد من الرتبة ما لا يكون للعبد فالعامل فوق المعمول في الرتبة فيختص بمواضع لا يقع فيها المعمول فإذا لم تفرق بين الجواز والوجوب دفعت إلى ضروب من التخليط⁸، وبعدها بين الجرجاني أن علامة خبر المبتدأ هي الرفع لمشابهته للفاعل يقول: ((قال الشيخ أبو الحسين خبر المبتدأ جزء من الجملة مفتقر إليه فشابه الفاعل وقوى ذلك بأنه الجزء الثاني من الجملة كما أن الفاعل كذلك ألا ترى أن مرتبة (منطلق) بعد (زيد) في قولك: (زيد منطلق)، كما أن رتبة الفاعل بعد الفعل... فالذي أوجب أن يكون مرفوعاً غير الذي عمل الرفع فيه وذلك أن مشابهته للفاعل أوجب أن تكون علامة الرفع بعامل ثم كان ذلك العامل ما وصفناه من الابتداء والمبتدأ))⁹.

ونذكر الجرجاني عاملاً معنوياً ثالثاً في الصفة ويجعله العامل في الموصوف يقول: ((إذا قال مررت بزيد الطريف، ورأيت زيدا الطريف وجاعني زيد الطريف فإنه يجز الطريف بكونه صفة المجرور ويرفعه بكونه صفة المرفوع، وينصبه بكونه صفة المنصوب))¹⁰.

يجيء المبتدأ والخبر معرفتين أو نكرتين أو يكون أحد الجزأين معرفة والآخر نكرة إلا أن مجيء المبتدأ نكرة فهي قاعدة مغايرة وهي أصل غير مستقيم، وإذا وجدت فلا بد أن نخصص لتحصل الإفادة في الكلام يقول الجرجاني: ((الإخبار

1 ينظر: المقتصد في شرح الإيضاح: 1 / 256.

2 ينظر: المصدر نفسه: 1 / 257.

3 المقتصد في شرح الإيضاح: 1 / 257.

4 الكتاب: 1 / 366.

5 شرح المفصل: 1 / 84، وينظر: القرينة وأثرها في توجيه المعنى عند ابن يعيش: 56.

6 المقتصد في شرح الإيضاح: 1 / 304.

7 ينظر: المصدر نفسه: 1 / 304.

8 ينظر: المصدر نفسه: 1 / 305.

9 المصدر نفسه: 1 / 257.

10 المصدر نفسه: 1 / 97.

بالنكرة عن النكرة غير مستقيم في الأصل، إذ إسناد المجهول لا نصيب له في الإفادة وإنما تأتي النكرات إذا وجد تخصيص فعلت في تخصيصك رجلاً يقول من قبيلة كذا... فتصفه من تلك القبيلة وتحصل الفائدة¹)).

فالنحاة والجرجاني منعوا الابتداء بالنكرة، لأنه صادر عن مجهول ولا بد أن يكون المبتدأ معروفاً وهو الأصل ويجب أن يخبر السامع عما لا يعرفه أو يجهله وإذا ابتدأت الجملة بالنكرة فيجب أن تخصص يقول الجرجاني: ((الإخبار عما يعرف بما يعرف لا يفيد وإنما الإفادة بالإخبار عما يعرف بما لا يعرف... والإخبار بما أحاط علمه به خارج عن الصواب²)).

والخبر يأتي مفرد ويأتي جملة فالخبر المفرد: ((وهو الجزء الواحد³))، ويكمل مع المبتدأ جملة أسمية وتحصل الفائدة من الكلام ويأتي على نوعين كما ذكر الجرجاني في مصنفه (المقتصد):

- 1- أن يكون أسماً محضاً غير صفة: كأخوك وغلارك وزيد وعمر.
- 2- أن يكون صفة: نحو ضارب حسن وشديد وكريم⁴. وهو المحتمل للضمير يعود على المبتدأ وعلل الجرجاني تضمينه للضمير لأنه بمنزلة الفعل واصل احتمال الضمير للفعل لأنه ليس بسمة لشيء يستقل بنفسه فلا بد أن يسند إلى غيره، فلا يكون هناك فائدة بدون إسناده، هذا الضمير يحتمل من الأسماء التي بمنزلة الفعل متضمنة معناه كاسم الفاعل واسم المفعول والصفة المشبهة⁵. وهذا ما نادى به البصريون⁶. ويشترط في الخبر المفرد مطابقتها للمخبر عنه في الضمير إن كان غائباً فغائب وإن كان متكلماً فمتكلماً ومخاطباً فمخاطب ومطابقتها في الأفراد والتثنية والجمع⁷.
- أما الخبر الجملة فهو على أربعة أنواع: أن يكون جملة مركبة من فعل وفاعل (خرج أبوه)، أو يكون من المبتدأ والخبر (زيد منطلق)، أو من الشرط والجزاء (إن تضربه يضربك) أو جملة من الظرف (في الدار، خلفك، يوم الجمعة)⁸.
- واختلف النحاة في تقسيمها فمنهم قسمها ثلاثة أقسام ومنهم إلى أربعة أقسام المحققون فرفضوا أن يأتي الخبر جملة بل يجب ولا بد أن يكون مفرداً وعللوا ذلك بقولهم: ((لأن الخبر هو القول المقتضي يشبه أمر إلى أمر بالنفي أو بالإثبات والخبر إنما يكون واحداً إذا كانت النسبة واحدة والنسبة إنما تكون واحدة إذا كان كل واحد من المنسوب والمنسوب إليه واحداً⁹)). أما الجرجاني فالخبر الجملة عنده أربعة أقسام كما ذكرنا في السطور أعلاه.

نأتي إلى محور آخر وهو (الحذف):

المعروف أن اللغة العربية لغة تميل إلى الإيجاز والاختصار في الكلام وما الحذف إلا ضرب من ضروب الإيجاز، قال الجرجاني: ((هو باب دقيق المسلك لطيف المأخذ عجيب الأمر شبيه بالسحر، فإنك ترى به ترك الذكر أفصح من الذكر والصمت عن الإفادة أزيد للإفادة¹⁰)). يحذف المبتدأ في كلام العرب ولا يكون حذفه إلا مفرداً، أما الخبر فالأحسن حذف الخبر، لأن الخبر يأتي في بعض الأحيان جملة¹¹. يحذف المبتدأ ويكثر حذفه بعد جواب الاستفهام نحو قوله تعالى ﴿يَرْجُحُ الْحُجُجُ نَمْنَمُ نِي﴾¹²، حذف المبتدأ وتقديره (هي النار) والنار خبره¹³.

1 المقتصد في شرح الإيضاح: 308 / 1.

2 المصدر نفسه: 306 - 307.

3 المصدر نفسه: 258 / 1.

4 ينظر: المصدر نفسه: 258-259.

5 ينظر: المصدر نفسه: 258 / 1.

6 ينظر: المغني في النحو: 281 / 2.

7 ينظر: المغني في النحو: 286-285 / 2.

8 ينظر: المقتصد في شرح الإيضاح: 274 / 1.

9 المغني في النحو: 288 / 2.

10 دلائل الإعجاز: 131.

11 ينظر: شرح التسهيل: 253.

12 الحج: من الآية: 72.

13 ينظر مغني اللبيب عن كتب الأعاريب: 255 / 2.

وأضاف الجرجاني أن قوله تعالى أعلاه يكون على وجهين: أحدهما: أن يكون التقدير (هي النار) ويكون وعد الله كلاماً مستأنفاً. والثاني: أن يكون النار مبتدأ وعد الله خبراً يكون كلاماً تاماً¹.

ويحذف جوازاً أيضاً بعد فاء جواب الشرط ومنه قوله تعالى: ﴿تَمَّ تَيَّ ثَجَّمْ﴾²، أي فصلاحه لنفسه³. أما حذفه وجوباً مع المدح والذم ويكون مخبراً عنه بنعت مقطوع نحو: الحمد لله الحميد أي هو الحميد، ومررت بزيد الفاسق أي أعني الفاسق. وذكر صاحب شرح التسهيل أنما التزم هنا الإضمار؛ لأنهم قصدوا إنشاء المدح والذم ولو أظهروه؛ لأوهم الإخبار⁴.

يحذف الخبر كما يحذف المبتدأ وجوباً وجوازاً:

يحذف جوازاً لقريئة أي إذا دلّ عليه دليل كقولك: (زيد) لمن قال: من في الدار ؟ ويحذف بعد إذا الفجائية لكنه قليل: خرجت فإذا السبع⁵.

أما وجوباً فيكثر حذفه بعد (لولا) نحو قولك: لولا زيدٌ لخرج عمر، والتقدير: لولا زيدٌ موجودٌ⁶. ويحذف في القسم الصريح ووجب حذفه لكونه معلوماً نحو: يمين الله، والتقدير: قسمي يمين الله⁷، وبعد واو المصاحبة الصريحة نحو: كلُّ رجلٍ وضيعته، فالخبر محذوف لدلالة الواو وما بعدها على المصحوبية وهذا الحذف واجب لقيام الواو مقام (مع)⁸.

ب- إسناد النواسخ:

ذكر الجرجاني أن العوامل الداخلة على المبتدأ والخبر من شأنها أن تعمل كلّ على مذهب مخصوص، فباب (كان) يرفع المبتدأ وينصب الخبر، وباب (إن) ينصب المبتدأ ويرفع الخبر، وباب (ظنّ) ينصبهما معاً⁹.

• كان وأخواتها:

تعمل كان وأخواتها برفع المبتدأ ونصب الخبر وأحكامها أحكام الجملة الاسمية نفسها فكما أنّ المبتدأ لا بدّ له من خبر، كذا لا بدّ من ذكر اسم كان وخبرها معاً، لأن كان ويكون يدلّ على الزمان فقط، فلا تحصل الفائدة إلا بعد الإتيان بالخبر لأنها سلبت الدلالة على الحدث فهي أفعال غير حقيقية، ولذلك سميت بالناقصة¹⁰، وبمجرد حذف أو إبعاد كان من التركيب يرجع التركيب إلى صورته الأصلية وهي المكوّنة من المبتدأ والخبر.

واختلف في تسميتها إلا أن الجرجاني أسماها أفعالاً غير حقيقية أو ناقصة، وكذا ذهب كلّ من المبرد وابن السراج والفارسي وابن جني وابن برهان إلى هذه التسمية، لأنها لا تدلّ على الحدث بل تدلّ على زمان فقط وهو ظاهر مذهب سيويوه¹¹. أما ابن خروف وابن عصفور فقد ذهبا إلى أنها مشتقة من أحداثٍ لم ينطق بها¹².

وإنّ أخوات كان لها أحكام كان نفسها، فمثلاً صار ومعناه الانتقال من شيء إلى شيء وكذا أصبح وأمسى ويراد بهما الصباح والمساء، وإنما يدلان على معنى قريب من معنى صار، وأيضاً ظلّ وباب وما زال وما دام وما برح وما فتى وما انفك، فجميع أخواتها يجريان حكمها¹³. لكن ليس تأتي مرة فعلاً تاماً ومرة فعلاً ناقصاً، فمجيئها تامة كقوله تعالى ﴿

1 ينظر: المقتصد في شرح الإيضاح: 301 / 1 - 302، والمغني في النحو: 342 / 2.

2 فصلت: من الآية: 46.

3 ينظر: شرح التسهيل للمراي: 253.

4 ينظر: المصدر نفسه: 253، والنحو المصفي: 186.

5 ينظر: شرح التسهيل للمراي: 246.

6 ينظر: المقتصد في شرح الإيضاح: 299 / 1.

7 ينظر: شرح التسهيل: 247.

8 ينظر: المصدر نفسه: 247.

9 ينظر: المقتصد في شرح الإيضاح: 398 / 1.

10 ينظر: المصدر نفسه: 398 / 1.

11 ينظر: شرح التسهيل: 289، وهمع الهوامع: 418 / 1.

12 ينظر: شرح التسهيل: 289.

13 ينظر: المقتصد في شرح الإيضاح: 401 / 1 - 402.

* البقرة: من الآية: 280.

د ن ا * أي إذا أريد بها معنى وقع وحدث، وكذا: أمسى وأصبح إذا أُجريتَا مجرى صار كانتا ناقصتين فلا تدلان على الصباح والمساء، وإذا أُجريتَا مجرى استيقظوا وناموا فهما تامتان لأنهما يدلان على حدث وهو الدخول في الوقت¹. فأحكام كان وأخواتها وكما ذكر أحكام المبتدأ والخبر نفسها إن كانا معرفة أو نكرة مع الحفاظ على خصوصية النسخ.

• إن وأخواتها:

تدخل إن وأخواتها على الجملة الاسمية لتضفي عليها معاني دلالية كالتأكيد والترجي والتمني والتشبيه والاستدراك². قال الجرجاني: ((اعلم أن هذه الحروف الستة شَبَّهت الفعل فجعل لها منصوب ومرفوع كما يكون ذلك في الفعل))³. إلا أنها لم تلتزم الترتيب المعهود بتقديم المرفوع وتأخير المنصوب إنما شَبَّهت في نمطها التركيبي ما يتقدم منصوبه على مرفوعه لئلا يلتبس بتركيبها مع تركيب (كان) الناقصة⁴.

يقول الجرجاني: ((وكان تقديم المنصوب أولى ليكون ابعده من مشابهة الفعل إذ الأصل أن يكون الفاعل بجنبه، فإذا أخر المرفوع هنا حصل مخالفة هذه الحروف للفعل وانحطاطها عن رتبته))⁵، وبعدها وضح بأن الحرف ليس له حظ في العمل وإنما هو محمول على الفعل وفرع عليه لذا وجب أن يلزم طريقة واحدة ولا يجوز الوجهان، لئلا يجري مجرى الفعل⁶. وهذا التوجيه من الجرجاني يقوي القرينة الإسنادية في (أن وأخواتها) مما لو عوملت معاملة المفعول به.

أما حكم خبر (إن) فهو باق على حالة أي على رفعه، هذا ما قاله الكوفيون أما الجرجاني فيقول: ((وذلك فاسد لأجل أنه لو جاز أن يكون الخبر باقياً على سنته لكان الاسم المبتدأ أولى بذلك، فلما نصب المبتدأ بأن وجب أن يكون رفع الخبر أيضاً، وليس في كلام العرب شيء يعمل النصب في الأسماء ولا يعمل الرفع، ومن المحال ترك القياس ومخالفة الأصول بغير فائدة))⁷.

أما أحكامه الأخرى ((من كونه متحدا ومتعددا ومثبثا ومحذوفا وغير ذلك، وفي شرائطه من أنه إذا كان جملة فلا بد من الضمير ولا يحذف إلا إذا علم))⁸.

أما في مسألة تقديم الخبر، فلا يجوز تقديمه لأن هذا الحرف جامد فلا يتصرف تصرف الفعل كما لم يتصرف تصرف (ليس)، كان ظرفا جاز تقديمه كقولك: إن في الدار زيدا، لأن الظرف يجيء فيها من التوسع مالا يجيء في غيرها⁹.

إلا أن عمل (إن) يلغى ويعاد إلى أصله الإسنادي وذلك إذا لحقه (ما) الكافة فتصبح الجملة مكونة من المبتدأ والخبر. قال الجرجاني: ((أعلم أن (ما) تدخل على هذه الحروف الخمسة فتكفها عن العمل وتهيئها لأن يقع بعدها المبتدأ والخبر والفعل والفاعل تقول: أن زيدا منطلق... فإذا ضمنت إليها (ما) منعتها عن العمل وقلت: إنما زيد منطلق))¹⁰.

((وما الكافة أثر معنوي كذلك يتمثل في الدلالة على تأكيد المعنى العام المستفاد من الأداة التي تلحق بها فتقيد مع (إن) و (أن) تقوية التأكيد مع إفادة الحصر ومع (كأن) تأكيد التشبيه أو التقريب أو النفي أو الإنكار على وفق ما هو مستفاد من معنى الأداة في السياق ومع (لكن) تأكيد الاستدراك ومع (ليت) تأكيد التمني ومع (لعل) تأكيد الترجي أو الإشفاق))¹¹.

1 ينظر: المقتصد في شرح الإيضاح: 401-402.

2 ينظر: أثر القرائن في التوجيه النحوي عند سيبويه: 65.

3 المقتصد في شرح الإيضاح: 443 / 1.

4 ينظر: أثر القرائن في التوجيه النحوي عند سيبويه: 65.

5 المقتصد في شرح الإيضاح: 443 / 1.

6 ينظر: المصدر نفسه: 444 / 1.

7 المقتصد في شرح الإيضاح: 445 / 1.

8 شرح الرضي على الكافية: 289.

9 ينظر: المقتصد في شرح الإيضاح: 447 / 1.

10 المصدر نفسه: 468 / 1.

11 ينظر: الجملة الاسمية: 144 ، وينظر: القرينة في شرح الرضي على الكافية: 68.

أما مسألة العطف على اسم (إن) جاز الرفع والنصب سواء: قال الجرجاني: ((فإن عطفت على أن وما عملت فيه اسما نحو: إن زيدا منطلق وعمره كان في عمرو الرفع والنصب، فالرفع جوازه في وجهين: أحدهما: مستحسن وهو أن تعطف على موضع أن وما عملت فيه (أن) موضعها رفع ولم يتغير معنى الابتداء عما كان عليه قبل. والآخر: أن نعطفه على الضمير المرفوع الذي في اسم الفاعل فإن حمل على هذا الوجه وجب أن يؤكد فيقال: أن زيدا منطلق هو وعمره، كما جاء (اسكن أنت وزوجك الجنة)... والنصب أن تحمله على لفظ ما عمل فيه أن دون موضعها))¹ وكذا الأمر بالنسبة ل(لكن) فإنه يجوز فيه العمل على الموضع نحو أن تقول: ما خرج زيد لكن أخاك خارج وعمره².

• ظن وأخواتها:

هذا باب آخر يدخل على المبتدأ والخبر كباب (كان وإن) إلا أن هذه الأمثال تغير إعراب الابتداء لفظاً ومعنى ويكون النصب في كل واحد من الجزئين بخلاف (كان وإن) جزء واحد منهم.

وذكر الجرجاني أن هذا الباب هو دليل على فساد من يقول أن اسم كان وخبر إن باقياً على الرفع الأصلي دون أن يكون رفعهما بكان أو إن، فإذا ثبت أن ما يدخل على المبتدأ والخبر يعمل فيهما معا دل على صحة ما ذهب إليه أصحابنا³. وبعدها أكد على الترابط بين المفعولين يقول: ((أن كل واحد من الجزئين لا يتم إلا بصاحبه والابتداء قد استولى على الجزء الأول والفعل على الثاني فهما كشيء مشترك بينهما لهذا أن يأخذه أخذ ذلك حذو النعل بالنعل))⁴.

((فكما لا بد للمبتدأ من الخبر والخبر من المبتدأ كذلك لا يستغنى واحد من المفعولين عن صاحبه))⁵. وهذه الأفعال تلغى إذا توسطت أو تأخرت، أما إذا تقدمت فهي تعمل وكذلك من خصائصها الأخرى هو التعلق نحو: علمت لزيد منطلق، وإذا تعدت إلى أحد المفعولين تعدت إلى الثاني فلا يجوز أن نقول: ظننت منطلقاً من غير زيد كما تقول: أعطيت درهماً لأنه وكما ذكرنا لا يستغنى أحد المفعولين عن صاحبه⁶.

فهذه المظاهر الطارئة على بنية تراكيب (ظن وأخواتها) كالإلغاء وهو ترك العمل لفظاً ومعنى لغير مانع من الوسائل التركيبية الملاحظة والدالة على أصل الجملة التي تدخل عليها هذه الأفعال⁷.

ونستنتج مما تقدم أن الابتداء هو جعل الاسم الأول للثاني مما يجعلها جملة منتظمة في اللفظ والمعنى ومما يؤدي إلى الوصول للمعنى المقصود، وهذه القرينة (الإسناد) تعتمد على هذين الجزئين ولا يمكن استغناء أحدهما عن الآخر حتى يكمل معناه وهذا ما وضعه الجرجاني وبيناه بأن شرط الائتلاف هو حصول الفائدة وهذا الائتلاف يتجسد في الأسماء والأفعال والحروف ليكون عضد الجملة في النص وبها يوقف على المعنى المقصود في التركيب.

الخاتمة

بعد أن تمت رحلتنا بفضل الله ورعايته، فلا بد من أن نسجل بعض النتائج:

- 1- ابتدأ البحث بتعريف الإسناد لغة واصطلاحاً، بوصفه الأصل الذي يعتمد عليه التركيب.
- 2- ظهور مصطلح الإسناد عند النحاة القدامى ومنم سيبويه والمبرد والفراء وغيرهم.
- 3- إن معرفة قرينة الإسناد والوظيفة التي تؤديها ضرورية لإنتاج التراكيب اللغوية السليمة والواضحة والخالية من اللبس.
- 4- وضع النحاة قاعدة انموذجية قياسية للجملة العربية مكونة من مسند ومسند إليه سواء أكانت الجملة اسمية أم فعلية، وإذا ما حُذف أحد ركنيها، ذهبوا إلى التقدير والتأويل تحقيقاً للقاعدة التي وضعوها معتمدين على الرتبة وعلى المعنى العام للجملة.

1 المقتصد في شرح الإيضاح : 1 / 448.

2 ينظر: المصدر نفسه: 1 / 451 - 452.

3 ينظر: المصدر نفسه: 1 / 494.

4 المصدر نفسه: 1 / 497.

5 المصدر نفسه: 1 / 499.

6 ينظر: المصدر نفسه: 1 / 496 - 497 - 498 - 499.

7 ينظر: أثر القرائن عند سيبويه: 65.

- 5- تناول البحث أنواع الإسناد في الجملة الاسمية موضحاً عامل الرفع في المبتدأ والخبر، وآراء النحاة فيه، والإسناد في النواسخ.
- 6- تناولت في البحث الإسناد في الجملة الفعلية موضحة الإسناد في الجملة الفعلية في الفعل والفاعل وعامل الرفع فيهما، وفي الفعل الذي لم يسم فاعله.
- 7- أكد البحث على أمن اللبس في الكلام، وقرينة الإسناد بمفردها لا تكفي لتحقيق هذا الهدف فلا بد من وجود قرائن لفضية وأخرى معنوية تتضافر معاً للوصول إلى المعنى السليم والمقصود.

استراتيجية التوسع والأطماع للولايات المتحدة الأمريكية على البحر الكاريبي 1898-1916م

م.م. عبير خليل ابراهيم المسعودي

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

The Strategy of Expansion of the United States of America over the Caribbean Sea (1898-1916)

Asst. Lect. Abeer Kaleel Ibraheem Al-Masoodi
College of Basic Education / University of Babylon
aabeershuhbazyahoo.com

Abstract

The United States of America has the strategy of expansion and economic, political and even intellectual control although it adopts the democratic and liberal thinking, calls for the independence of other countries and follows the principle of neutralism. But it has the ambition to rule the world so it begins to apply its imperialistic plan.

الملخص

لعل من ابرز الصفات التي تتسم بها الولايات المتحدة الأمريكية هي استراتيجية التوسع والسيطرة الاقتصادية والسياسية وحتى الفكرية، على الرغم من تبنيها الفكر الديمقراطي والتحرري ورفعها شعار تحقيق الاستقلال لكل بلدان العالم، واتباعها مبادئ الحياد وعدم الانحياز والتكتل، الا أنها اتبعت سبل تحقيق أطماعها والشروع في تحقيق حلمها بتكوين أعظم دولة تحكم العالم، وهذا ما تسنى لها حينما بدأت تطبق سياستها التوسعية على حساب الدول المستعمرة منهية بذلك دول طالما كان لها باع في السيطرة والاستغلال ومنها إسبانيا وفرنسا، بل أنها أول من استعمرت القارتين الأمريكية الشمالية والجنوبية.

وبعد شروع الولايات المتحدة الأمريكية بسياسة التوسع والسيطرة، وغزوها للأراضي المكسيكية القديمة خلال النصف الأول من القرن التاسع عشر، تنافست مع الدول الاستعمارية على المستعمرات، فقد خاضت حرباً عام 1898 مع إسبانيا لتحرير المستعمرات الأمريكية التي كانت ضمن السيطرة الإسبانية، وبعد انتصارها في الحرب أخذت بسياسة التمدد والتوسع وكانت منطقة البحر الكاريبي أول أهدافها.

وبعد أن حددت الولايات المتحدة الأمريكية منطقة البحر الكاريبي هدفاً أولاً لتوسعاتها، جاء في المرتبة الثانية، المحيط الهادي، إذ وجدت في المناطق التي تضم مستعمرات إسبانية وفرنسية ذات قيمة كبيرة مثل كوبا وبورتوريكو وبما وهابيتي والدومنيكان على البحر الكاريبي والفلبين وجزر كارولين الماريان في المحيط الهادي، والتي أصبحت سهلة المنال بسبب الأزمات السياسية والاضطرابات الداخلية، التي عانت منها الدول المستعمرة آن ذاك، من جراء سيطرة الدول الاستعمارية والمتمثلة بإسبانيا وفرنسا.

المقدمة:

ان أثر الحرب التي نشبت بين الولايات المتحدة الأمريكية وإسبانيا في عام 1898، والتي أدت إلى سلسلة من الهزائم الإسبانية، نتج عنها تحول الولايات المتحدة الأمريكية إلى دولة استعمارية كبرى وقوة عالمية بعد أن كانت قوة أمريكية إقليمية، وخسارة إسبانيا لمستعمراتها في أمريكا والمحيط الهادي وتحولها إلى قوة من الدرجة الثانية. حدثت هذه الحرب حين كان براكيديس ماثيو ساغاستا رئيساً للحكومة الإسبانية، وويليام ماكينلي رئيساً للولايات المتحدة الأمريكية، وبطلق على هذا الصراع بشكل شائع في إسبانيا حرب كوبا أو كارثة 1898، أما في كوبا فيطلق عليه الحرب الإسبانية - الكوبية، ويسمى خطأ بالحرب الإسبانية الأمريكية تأثراً بالطريقة التي يعرف بها هذا الصراع في أمريكا.

وكانت من نتائجها الأولية من الطرف الإسباني فقدان جزيرة كوبا، التي نودي بها جمهورية مستقلة، لكنها بقيت تحت وصاية الولايات المتحدة الأمريكية، وتبني الإدارة الأمريكية مشروع بنما وغزو بورتوريكو واحتلال هايتي والدومنيكان، ولعل من نتائجها أيضاً احتلال أمريكا للفلبين على أثر اندلاع الحرب الفلبينية - الأمريكية عام 1899 - 1902. وعليه فقد تسنى لنا البحث في هذا الموضوع المهم والذي يسلط الضوء على التوسعات الأمريكية في البحر الكاريبي خلال الفترة 1898 - 1916، والمتمثلة في تدخلات الإدارة الأمريكية في جزيرة كوبا وأحكام السيطرة عليها، ومساوماتها في بنما عندما طرحت مشروع إنشاء قناة في أمريكا الوسطى على الحكومة الكولمبية عام 1913، والتي رفضت المشروع مما دفع بالولايات المتحدة الأمريكية على الاعتراف بتحرر بنما عن كولومبيا ودعمها، وعلى اثر ذلك استطاعت شراء المنطقة المحددة للقناة التي باشرت بأعمال الملاحة البحرية فيها عام 1914، وبحثنا في غزوها بورتوريكو وثم احتلالها لهايتي عام 1915 وصولاً لاحتلالها للدومنيكان عام 1916.

المبحث الأول - التوجهات الأمريكية نحو البحر الكاريبي

دور الإدارة الأمريكية في حرب تحرير كوبا عام 1898

بعد استقلال أمريكا وقيام الولايات المتحدة الأمريكية، خطت الحكومة الأمريكية لنفسها، استراتيجية التوسع والهيمنة العالمية على حساب الدول التي كان لها باع طويل في السيطرة وامتلاك المستعمرات أمثال أسبانيا وفرنسا، فقد أخذت منذ بداية القرن التاسع عشر تنمي وتطور مقدراتها الاقتصادية ومنها توسيع أملاكها والحيلولة دون القضاء على الوجود الأوربي الدولي في القارة الأمريكية الشمالية والجنوبية، وحماية سواحلها التي تعتبرها الخط الفاصل وثرغها الغير قابل للمساومة عليه، وكان البحر الكاريبي من أول أهدافها الاستراتيجية الرامية للقضاء على التواجد الأسباني واسترداد المناطق التي كانت قد فرضت عليها سيطرتها "1".

والبحر الكاريبي مسطح مائي أستوائي، وهو أحد أكبر البحار المالحة في العالم، أذ تبلغ مساحته حوالي 2,754,000 كم، أعماق مناطق الكاريبي هي حوض كايمان بين كوبا وجامايكا ويزيد عمقها عن 7,500 متر تحت سطح البحر، يتفرع من الكاريبي العديد من الخلجان كخليج فنزويلا وخليج دارين وخليج هندوراس، ويتصل بالبحر الكاريبي بالمحيط الهادي عن طريق قناة بنما في أمريكا الوسطى "2".

ويعد البحر الكاريبي أحد أفرع المحيط الأطلسي جنوب غرب خليج المكسيك، يحد البحر من الجنوب أمريكا الجنوبية ومن الغرب أمريكا الوسطى وتحده من الشمال جزر الأنثيل المكونة من جزر الأنثيل الكبرى وهي كوبا وجامايكا وهسبانيولا وبورتوريكو بينما تحده جزر الأنثيل الصغرى من الشرق "3".

وضمن أتباع الولايات المتحدة الأمريكية استراتيجيتها التوسعية في البحر الكاريبي فقد أستغلت الأوضاع التي كانت تعاني منها كوبا، فقد كانت مستعمرة إسبانية، شهدت نضال واسع من أجل الاستقلال خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر، وكانت للإدارة الأمريكية مقدمات مهدت الطريق أمامها في التدخل بالشؤون الكوبية، أذ استثمرت ملايين الدولارات في مزارع السكر الكوبية وكان المستثمرون الأمريكيون يرغبون بحماية مصالحهم الإقتصادية ولهذا شجعوا الإدارة الأمريكية في شن حرب ضد إسبانيا، ويضاف إلى هؤلاء كبار العسكريين الأمريكيين الذين كانوا يطمحون إلى السيطرة على المواقع الاستراتيجية الخاضعة لإسبانيا في كل من البحر الكاريبي والمحيط الهادي، وفي ذلك الوقت كانت كوبا تعيش أجواء من الهيجان العام الذي ارتقى ليكون انتفاضة عامة منذ بداية عام 1898، والتي بدورها حاولت الحكومة الإسبانية للحيلولة دون القضاء عليه "4".

- 1 : ستيفن فنسنت بنيه، أمريكا، ترجمة: عبد العزيز عبد المجيد، (القاهرة، 1945)، ص 50 - 56 .
- 2 : فرحات زيارة، أبراهيم فريجي، تاريخ الشعب الأمريكي، (القاهرة، مطبعة برستون، 1946)، ص 30 - 50 .
- 3 : محمد محمود النيرب، المدخل في تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية، ج1، الإسكندرية، بلا، ص 98 .
- 4 : عبد العزيز سليمان النور، محمود محمد جمال الدين، تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية، (القاهرة، دار الفكر العربي، 1999)، ص 70 .

أرادت الولايات المتحدة الأمريكية أن يكون لها ذريعة وحجة دامغة للشروع في الحرب ضد إسبانيا، وكان لها ذلك حينما وقع أنفجار في البارجة الأمريكية "ميان" التي كانت راسية في ميناء هافانا، وقد أسفر الانفجار إلى مقتل 260 أمريكي كانوا يستقلونها، كان لهذا الحادث أجواء غامضة ولا يعرف السبب الحقيقي الذي أدى إلى انفجار البارجة إلى يومنا هذا، ولكن إستفادة الولايات المتحدة الأمريكية من الحادثة يجعل الشكوك تحوم في أن يكون يد أمريكية وراء الانفجار، وعلى أثر ذلك أعلنت الإدارة الأمريكية على شروعها في حرب ضد إسبانيا التي قدمت شتى التنازلات لتجنب الحرب، غير أن الرغبة الأمريكية كانت هي الأقوى في حسم الأمور "1".

تم إنشاء لجنتي تحقيق حول أسباب الانفجار، واحدة أمريكية وأخرى إسبانية، فقد رفضت الإدارة الأمريكية إنشاء لجنة مشتركة للتحقيق، كان تقرير اللجنة الإسبانية بأن الانفجار داخلي، بينما أصررت الإدارة الأمريكية بأن الانفجار خارجي ومتعمد، وكانت التبريرات الإسبانية تدل على عدم التعمد إذ لم يرتفع أي عامود ماء، ولو كان لغماً لما اشتعلت مخازن الذخيرة، ولتم إيجاد أسماك ميتة في الميناء "هافانا"، وهو أمر طبيعي في حالة وجود انفجار خارجي، وبعض الدراسات الحالية عزت السبب إلى أنفجار عرضي نتج عن ارتفاع درجة الحواجز التي تفصلها عن الفحم المجاور والذي يكون مشتعلًا في لحظات كهذه، ونظراً للأضرار الناجمة عن الانفجار بينت بعض الدراسات الحديثة أنه لو كان الانفجار خارجي لتسبب بارتفاع السفينة عن سطح الماء "2".

أتهمت الإدارة الأمريكية أسبانيا بإغراق البارجة وأصدرت إنذاراً نهائياً لها بالانسحاب من كوبا، ثم بدأت بإرسال منطوعين قبل الحصول على رد من الجانب الإسباني، ومع إصرار الولايات المتحدة الأمريكية، رفضت الحكومة الإسبانية من جانبها محاولات اتهامها كما رفضت الانصياع للإنذار معلنة الحرب في حال دخلت الولايات المتحدة الأمريكية إلى أراضيها، ودون إنذار وجدت كوبا نفسها محاصرة من قبل الأسطول الأمريكي "3".

وعلى أثر التطورات العسكرية والسياسية لكلا الطرفين، طالب الرئيس الأمريكي "ماكيني" الكونكرس السماح له "بأنهاء الحرب الأهلية في كوبا" كان ذلك في الحادي عشر من نيسان عام 1898، وبعد مضي ثمانية أيام اتخذ الكونكرس الأمريكي ثلاث قرارات مهمة أولها أن تعترف الولايات المتحدة الأمريكية باستقلال كوبا، وثانيها أن تطالب الإسبان بانسحابهم من الجزيرة، وثالثها أن تمنح الرئيس الأمريكي حق استخدام القوات المسلحة الأمريكية لتنفيذ القرارين السابقين، وكان ردة الفعل الإسبانية بقطع علاقاتها الدبلوماسية مع الولايات المتحدة الأمريكية احتجاجاً على تلك القرارات، وعلى أثر ذلك أعلن الكونكرس الأمريكي في الخامس والعشرين من الشهر نفسه بالحرب على أسبانيا في منطقة الكاريبي والمحيط الهادئ "4".

وصلت الجيوش الأمريكية بسرعة إلى كوبا وقام بتدمير أسطولين إسبانيين في معركة "كافيتيه" في الفلبين، ومعركة بحرية في سانتياغودي كوبا، حاول خلالها الأسطول الإسباني الهرب بسرعة إلى منطقة بحرية مفتوحة، ثم طلبت الحكومة الإسبانية في تموز الدخول في مفاوضات سلام.

توقفت العمليات العسكرية في أب وفق أحكام بروتوكولية بعد أن حققت القوات الأمريكية انتصارات بحرية، وقد نصت الأحكام على تخلي إسبانيا عن كوبا، وتسليم الولايات المتحدة الأمريكية "بويرتو ريكو" وإحدى جزر الماريانا، وتم توقيع معاهدة السلام في العاشر من كانون الثاني عام 1898 في باريس، ولقد أقامت الولايات المتحدة الأمريكية إدارة عسكرية مؤقتة في كوبا، فلم تمنح الجزيرة استقلالها حتى عام 1902، وبعد أذخال تعديلات متعددة على الدستور الكوبي تعطي الولايات المتحدة حق التدخل في الجزيرة وإقامة قواعد بحرية فيها ويعود التواجد الأمريكي في قاعد غوانتنامو إلى ذلك التاريخ "5".

1: ستيفن فنسنت بنيه، المصدر السابق، ص ص 57 - 70 - 84 .

2: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، موسوعة السياسة، الطبعة الثالثة، 1990، الجزء الثاني، ص 170 - 180 .

3: عبد العزيز سليمان النور، محمود محمد جمال الدين، المصدر السابق، ص ص 99 - 100 - 107 .

4: steven m gillon، cathy d. matson، the American experiments، ny 1998 .p. 209 .

5: فرحات زياره، ابراهيم فريجي، المصدر السابق، ص ص 87 - 98 .

الا أن حصول الولايات المتحدة الأمريكية على هذه الاراضي قد اوجد انقساماً في الرأي داخل الولايات المتحدة حول مصيرها، وطبيعة علاقاتها المستقبلية معها، فبعض اعضاء الكونكرس الأمريكي (المحافظين) رأيت في الاستيلاء على المستعمرات الإسبانية محاولة لجعل الولايات المتحدة دولة مستعمرة، وهذا يخالف مبادئ الأمة الاساسية في الحرية، كما أنه يعرض الولايات المتحدة في المستقبل لخلافات مع الدول الأوروبية ذات المصالح الاستعمارية¹.

المبحث الثاني - المساومات الأمريكية حول مشروع قناة بنما 1898

السيطرة الأمريكية على قناة بنما

تعتبر منطقة البحر الكاريبي والقارة اللاتينية المجال الحيوي الرئيس للمصالح الأمريكية منذ أوائل القرن التاسع عشر، فعندما كانت الولايات المتحدة الأمريكية تأخذ بسياسة العزلة التقليدية التي اتبعتها منذ عهد جورج واشنطن (1789-1797)، لم يمنعها من الاهتمام برعاية مصالحها في المنطقة ذاتها، وقد عبر عن هذا الاهتمام "مبدأ مونرو" الذي أصدره الرئيس الأمريكي مونرو عام 1823، ورغم أن الحرب الإسبانية - الأمريكية 1898، تعتبر مؤشراً لتحول الولايات المتحدة الأمريكية إلى دولة عالمية، ومن ثم امتداد مصالحها الى منطقة البحر الكاريبي تحتل مكانة متميزة من السياسة الخارجية الأمريكية، وظل تنظيم العلاقات بين الولايات المتحدة ودول القارة اللاتينية يتم أساساً في إطار ثنائي، رغم إنشاء (مكتب الجمهوريات الأمريكية) في 1889، والذي تغير اسمه إلى (الاتحاد الأمريكي) في عام 1910، لأجل توطيد العلاقات بين دول الأعضاء².

تقوم فكرة مشروع بناء قناة بنما على اىصال المحيط الأطلسي بالمحيط الهادئ، وتعد هذه القناة من أعظم الإنجازات الهندسية في العالم، ولم يكن مشروع بناء قناة بنما مشروعاً أمريكياً الفكرة، بل ظهر أول مرة في بعض المراسلات التي جرت بين الملوك الإسبان في القرن السادس عشر، من أجل اختصار المسافة بين إسبانيا ومستعمراتها المطلة على المحيط الهادئ، عبر بناء قناة الفصل بين المحيط الأطلسي والمحيط الهادئ، لتجنب السفن الإسبانية الالتفاف حول قارة أمريكا الجنوبية، وفي عام 1889، منحت كولومبيا نابليون بنابرت، الحق في شق قناة عبر بنما، وبدوره كلف ماري لسييس الذي أشرف على بناء قناة السويس ببنائها، وتداركت الولايات المتحدة الأمريكية الأمر فبدأت بمساومات حول شراء حق البناء من الشركات الفرنسية، فكان لها ذلك عندما عجزت تلك الشركات من إتمام المشروع على الرغم من قطعها شوطاً في بنائه³.

وفي عام 1898 واثاء الحرب الإسبانية الأمريكية أرسلت قيادة الأسطول البحري في الولايات المتحدة الأمريكية السفينة الحربية "أوريكون" من سان فرانسيسكو بكاليفورنيا إلى كوبا، بغرض تعزيز أسطولها في المحيط الأطلسي، ولحساب الفائدة من وراء هذه القناة أذا عولم أن المسافة التي تقطعها هذه السفينة حوالي 20,900 كم إذا أرادت الوصول إلى البحر الكاريبي، ولا تتجاوز 7,400 كم لو تمت عبر قناة بنما، وبهذا أقتنع الكونكرس الأمريكي بأن شق قناة بنما يعد أمراً مهماً لأغراض الدفاع الوطني، ومن أجل دعم نموها الاقتصادي الداخلي، فصوت عام 1902 على إعطاء تيودور روزفلت الرئيس الأمريكي إنشاً، على بنائها على أثر التوصل إلى التسوية المالية مع الشركة الفرنسية المالكة لحقوق المشروع، في وقت كانت تعيش فيه بنما مخاض الاستقلال من كولومبيا الكبرى، مما دفع الإدارة الأمريكية على تشجيع البنميون بالثورة ضد كولومبيا، فأعلنوا استقلالهم، وبدورها أعلنت الولايات المتحدة الأمريكية الاعتراف رسمياً بجمهورية بنما عام 1903⁴.

احتفظت الولايات المتحدة الأمريكية بالسيطرة على قناة بنما والمناطق العازلة التي كانت تضم أربعة عشر قاعدة عسكرية أستعمل بعضها لاختبار الأسلحة الجديدة، وقد خلف ذلك استياء كبيراً لدى البنميين الذين كان يمنع عليهم الاقتراب

1: عبد العزيز سليمان، عبد المجيد نعنعي، تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية الحديث، (دار النهضة العربية، لبنان، 1973)، ص 145 .

2 : حنا خباز، المعارك الفاصلة في التاريخ، (بيروت، بلا)، ص 113 - 118 .

3 : جوزيف ميتشل، المعارك الحاسمة في الثورة الأمريكية، ترجمة : محمد عبد الفتاح ابراهيم (القاهرة، 1965)، ص 155 .

4 : دان ليس، الثورة الأمريكية (دوافعها ومغزاها)، ترجمة : سامي ناشد، ج2، (القاهرة، 1966)، ص 44 - 51 .

كلياً من مشروع القناة، أو الانتقال من شرق البلد الى غربه دون تصريح بالمرور فوق ارض بنمية لكونها خاضعة للسيادة الأمريكية، وهو الاستثناء الذي تحول إلى مواجهات دامية، فتم توقيع معاهدة هاي بونوفاريا 1903 بين وزير خارجية الولايات المتحدة جون هاي مع ممثل كولومبي يدعى توماس هيران، والذي حصلت بموجبها الولايات المتحدة الأمريكية على حقوق القناة لمدى الحياة، وهذا ما دفع البنميون بممارسة النضال ضد الوجود الأمريكي حتى عام 1999 عندما استعادت السيادة عليها¹.

المبحث الثالث - الغزوات الأمريكية لجزر البحر الكاريبي

أولاً - غزو بورتوريكو عام 1898

هو إقليم من جزر الكاريبي يقع في شمال شرق البحر الكاريبي، اكتشف عام 1492 من قبل الإسبان الذين أحتلوه واجبروا شعبه على أعمال السخرة، ولكثرة ما اصابهم من أوبئة اضطرت السلطات الإسبانية على استيراد أفارقة عبيد لاستخدامهم في أعمال السخرة في مجالي الصناعة والأعمال الزراعية².

بعد أن أحكمت الولايات المتحدة الأمريكية قبضتها على كوبا، توجهت نحو جزيرة بورتوريكو وهي إحدى جزر الكاريبي والتي حصلت إسبانيا عام 1897 على حق إنشاء مجلسين للشعب تحت إشراف حاكم عام، فقد قامت أمريكا بغزوها وسرعان ما نصبت الولايات المتحدة في الجزيرة حكومة عسكرية إلا أن سيطرتها الاقتصادية كانت جلية للعيان فقد استولت الشركات الأمريكية الكبرى على المرافق الاقتصادية الأساسية في الجزيرة، والتنوع الذي كان يميز بورتوريكو قبل بداية القرن التاسع عشر وخاصة في الصناعة الغذائية المزدهرة مثل القهوة وصناعة السكر دفع المستثمرون الأمريكيون من الدخول إلى بورتوريكو وجعله سوق مفتوحة والتي عادت بأرباح غنية للشركات المتعددة الجنسيات، أما تعامل الإدارة الأمريكية مع سكان الجزيرة فقد أجبرتهم على استيراد الغذاء منها بنسبة 50%، وإيضاً استيراد عدد كبير من المنتجات المصنعة يدوياً، أما طبيعة الحكم فقد جعلته أمريكا حكماً ذاتياً إلا أنه كان مرتبط بأسعار السكر التي كانت تصعد أو تهبط بقدر انصياعهم لقرارات واشنطن ولمزاجها، وأما الميزان التجاري فكان يميل بشكل واضح لصالح الولايات المتحدة الأمريكية، ونتج عن عدم التوازن هذا اضطرابات اجتماعية، فقد نمت وتطورت تجارة المخدرات وأعمال العنف والخطف بشكل لم يكن له مثيل في السابق، وفي عام 1917 أعلنت بورتوريكو أرضاً أمريكية حسب قانون "جونز" لسكانها حق المواطنة الأمريكية³.

ثانياً - الاحتلال الأمريكي لهاييتي عام 1915

تقع هاييتي في إحدى جزر الأنتيل على البحر الكاريبي وهي جزيرة هسبانيولا وتنقسم هذه الجزيرة إلى دولتين هما جمهورية الدومنيكان وهاييتي، تأسست في الأول من كانون الثاني عام 1804، بعد ثورة العبيد، بعد أن احتلها الإسبان عام 1492، ثم سيطر عليها الافرنسيون عام 1625-1789، وعاشت البلاد بفوضى سياسية حتى عام 1911 وبعد ذلك عاشت فترة سياسية مضطربة حتى احتلالها من قبل الولايات المتحدة الأمريكية عام 1915⁴.

حاولت الإدارة الأمريكية تحقيق استراتيجيتها التوسعية من خلال رؤى متعددة وكانت اغراق البلدان النامية بالديون، وهاييتي كانت من تلك الدول التي تدان للولايات المتحدة الأمريكية بعد ربطها بالاقتصاد الأمريكي، في عام 1915، قدم الرئيس الأمريكي ويلسن شكوى من البنوك الأمريكية إلى هاييتي التي كانت مدانة للبنوك الأمريكية، وعلى إثر تعذر ايفاء الديون من قبل هاييتي أقدمت الولايات المتحدة الأمريكية على احتلال هاييتي، من قبل قوات المارينز الأمريكية، وسرعان

1: جوزيف ميتشل، المصدر السابق، ص 134 .

2 : دان ليس، المصدر السابق، صص 177 – 188 .

3 : warren. Merc، histore of the rice progress and termination of the American revolution، ny، 1805، p. 136 .

4 : كلود جوليان، الأمبراطورية الأمريكية، ترجمة : ناجي ابو خليل، فؤاد شاهين، (دار الحقيقة، بيروت، 1970)، ص 88 .

ما قامت الإدارة الأمريكية ببسط نفوذها على الجزيرة بعد بناء قواعد عسكرية وفتح ابواب الاستثمار أمام الشركات الأمريكية.

اتسم الاحتلال الأمريكي لهاييتي بالوحشية والقساوة من احتلال الدومنيكان على الرغم من تقارب فترتهما، فقد قامت القوات الأمريكية بالتدمير وإعادة العبودية علنياً وهدم النظام الدستوري، وغيرها من الممارسات المتمثلة بنزع الملكية الفلاحية مع استيلاء الشركات الأمريكية على المؤسسات الحيوية في البلاد، ولم يشمل العنف على الاحتلال فقط بل في الرد الأمريكي على المقاومة التي نشبت لدى الشعب الهاييتي، إذ استخدمت القوات الأمريكية السلاح الجوي ضد فلول المقاومة عندما قصفت اوكارهم من قبل الطائرات الأمريكية، ومن ناحية أخرى أسست الإدارة الأمريكية دستور جديد في البلاد بعد أن حلت الجمعية الوطنية لرفضها إقرار الدستور، وقد اعترفت الإدارة الأمريكية بأنها استخدمت طرقاً استبدادية لجعل الشعب الهاييتي يقبل بالدستور الجديد.

استولت الولايات المتحدة الأمريكية على الاقتصاد الهاييتي، عندما أنشأت نظام المزارع الكبيرة بعد الغاء المزارع الصغيرة الفردية، واستخدام فلاحيتها بأعمال السخرة، وكان من نتائج الاحتلال الأمريكي لهاييتي انخفاض الدخل السنوي للفرد الهاييتي، وكان معدل الوفيات مرتفعاً بشكل مذهل وتعرضت البلاد بشكل عان إلى كوارث بيئية وسكانية¹.

ثالثاً - الاحتلال الأمريكي للدومنيكان عام 1916

تقع دولة الدومنيكان في جزيرة "هيسبانيولا" في أرخبيل التابعة لجزر الأنثيل الكبرى في منطقة البحر الكاريبي، وتعد ثاني أكبر دولة في منطقة البحر الكاريبي، بعد "كوبا"، حكمها الإسبان ثلاثة قرون، ثم حصلت على استقلالها عام 1492، وسرعان ما عاد لها الحكم الإسباني على أثر اضطرابات حدثت في البلاد، تخللها سيطرة فرنسية لم تستمر طويلاً، وبعد ذلك أحتلت من قبل الولايات المتحدة الأمريكية عام 1916، تمتلك الدومنيكان ثاني أكبر اقتصاد في منطقة البحر الكاريبي، ولعل وقوعها على البحر الكاريبي وقربها من بنما، إضافة إلى اقتصادها العاشر قد شجع الولايات المتحدة الأمريكية من التدخل في شؤونها ومن ثم احتلالها عام².

ارادت الإدارة الأمريكية برئاسة تيودور روزفلت، أن يضع حداً للتدخلات الأوربية في الدومنيكان بصورة خاصة والبحر الكاريبي بصورة عامه، وذلك بحجة حماية طرق الملاحة المؤدية الى بنما والتي كانت قد بدأت تمارس عملها البحري، ثم أجاز الكونكرس الأمريكي التدخل العسكري في الدومنيكان، وأعلن استنتاج روزفلت الشهير المبني على مبدأ مونرو. وحصل عام 1905، على موافقة الدومنيكان في إدارة الولايات المتحدة الأمريكية لجباية جماركها، والتي تمثل مصدر الدخل الرئيسي لحكومة الدومنيكان، وبعد ذلك تم الاتفاق عام 1906 على استمرار هذا الوضع لمدة خمس سنوات عام، وافقت الولايات المتحدة على استخدام جزء من عائدات الجمارك لسد الديون الخارجية للدومنيكان، وبهذا أصبحت الولايات المتحدة الأمريكية هي المسؤولة عن سداد الديون.

الا أن الأمور لم تسري بهدوء وسلاسة، فقد نشبت اضطرابات سياسية في الدومنيكان عكرت صفو السيطرة الأمريكية الاقتصادية عليها، وما لبثت أن تطورت الأمور حتى توجت بحرب أهلية عام 1911، حاولت الإدارة الأمريكية من التدخل للحيلولة لفض النزاع، إذ توسط الرئيس الأمريكي ويلسن لوقف الحرب لفترة قصيرة، ولكن لم يفرج الوضع العام الا بعد أن أصدر "ويلسن" تحذيراً للدومنيكان يقضي باختيار رئيساً والا فرضت الولايات المتحدة الأمريكية رئيساً عليهم، وعلى أثر ذلك تم اختيار رئيس مؤقت وجرت انتخابات، لكن ذلك لم يحقق السلم للدومنيكان بسبب الخلافات حول الرئاسة³.

وهذا ما دفع الرئيس الأمريكي "ويلسن" إلى إصدار أوامره باحتلال الدومنيكان، أذ نزلت قوات المارينز على شواطئ الدومنيكان في السادس عشر من حزيران لعام 1916، فقد استطاعت من بسط سيطرتها العسكرية خلال شهرين، قاوم

1 : نعوم تشومسكي، الغزو المستمر، ط2 ترجمة : مي النبهان، (دار المدى للثقافة والنشر، 1999)، ص ص 54-50-107.

2 : كلود جوليان، المصدر السابق، ص 83 - 90.

3 : عبد الفتاح حسن ابو عليه، تاريخ الأمريكيين والتكوين السياسي للولايات المتحدة الأمريكية، (الرياض، دار المريخ بلا)، ص 57.

الدومنيكان الوجود العسكري الأمريكي ورفض الحكومة العسكرية الأمريكية التي انشأها الأمريكيون بقيادة الأميرال "هاري شيبارد ناب"، لكن الأمريكيان فرضوا سيطرتهم العسكرية والاقتصادية والإعلامية، على الرغم من الرفض الشعبي لها، قدمت الولايات الأمريكية خلال فترة احتلالها للدومنيكان خدمات فقد تحقق السلم بشكل عام واعد إحياء الاقتصاد، وسدد الديون الخارجية فضلاً عن بناء البنى التحتية للبلاد، حتى خروجها من الدومنيكان عام 1924 بعد أن أجريت انتخابات على أسس ديمقراطية¹.

الخاتمة

بعد البحث في موضوع استراتيجية التوسع والأطماع للولايات المتحدة الأمريكية على البحر الكاريبي من عام 1898 وحتى عام 1916، تسنى لنا من خلال البحث في هذا الموضوع من معرفة طبيعة السياسة الأمريكية وتوجهاتها التوسعية على حساب الشعوب والدول المستعمرة، وهي بذلك قد نسفت ما تبنته من مبادئ تحقيق المصير والحياد وعدم الانحياز "مبادئ ولسن ومبادئ مونرو" والتي نادى بها منذ تحقيق الاستقلال الأمريكي عام 1776، على الرغم من ادعائها التنفيذ قبيل الحرب العالمية الأولى، فقد وجدنا أثناء البحث أن الإدارة الأمريكية تسعى وراء تنمية الولايات المتحدة الأمريكية اقتصادياً وسياسياً على حساب ومعاناة الشعوب المستضعفة، وقد مارست سياستها هذه من خلال أستنادها على حجج تحقيق المصير وتحرير الشعوب من المستعمرين، وهذا ما فعلته مع كوبا عندما وقفت مع الثورة التحريرية الكوبية واقدمت على الاعتراف باستقلال كوبا من أجل فرض السيطرة الاقتصادية والسياسية عليها فيما بعد، وتوصلنا في البحث إلى دواعي تبنيها مشروع بناء قناة بنما المهم على البحر الكاريبي والذي يربط المحيط الأطلسي بالمحيط الهادئ، وتعرفنا على الأهداف الأمريكية الواقعة وراء غزوها لجزيرة بورتوريكو عام 1898، واحتلالها لهاييتي عام 1915، والدومنيكان عام 1916، من خلال إغراق تلك البلدان بالديون وربط اقتصادها باقتصاد الولايات المتحدة الأمريكية، وجعل الحاجة للوجود الأمريكي ضرورة ملحة لها، الأ أن سياسة الولايات المتحدة الأمريكية التي أتبعها في كل من مر ذكره للجزر الواقعة على البحر الكاريبي، لم تكن خالية من الفوائد للشعوب والبلدان التي توسعت على حسابها وأن كانت دون المستوى المطلوب فقد تحققت بعض مستويات التنمية وتوصلت بعض تلك البلدان لنيل استقلالها التام، وقد تبني هذا الرأي عدد من الباحثين والكتاب، ولكن السيطرة والاستغلال وسوء التعامل والإدارة كانت السمة البارزة للاحتلال الأمريكي لتلك الجزر، أما فيما يخص استراتيجيتها التوسعية على حساب الدول فقد استمرت على تحقيقها حتى نهاية الحرب العالمية الأولى عام 1918، ومازالت تسير وفق استراتيجيتها إلى يومنا هذا.

المصادر

أولاً - الكتب العربية

- 1- حنا خباز: المعارك الفاصلة في التاريخ، مطبعة بيروت، لبنان، بلا.
- 2- عبد العزيز سليمان النور، محمود محمد جمال الدين، تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية القاهرة، دار الفكر العربي، 1999.
- 3- عبد العزيز سليمان، عبد المجيد نعنعي، تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية الحديث، دار النهضة العربية، لبنان، 1973.
- 4- عبد الفتاح حسن ابو عليه، تاريخ الأمريكيين والتكوين السياسي للولايات المتحدة الأمريكية، دار المريح، الرياض، بلا.
- 5- فرحات زيارة، ابراهيم فريجي، تاريخ الشعب الأمريكي، مطبعة برستون، القاهرة، 1946.
- 6- محمود محمد النيرب، المدخل في تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية، ج1، الأسكندرية، مصر.

ثانيا - الكتب المعربة

- 1 - جوزيف ميتشيل، المعارك في الثورة الأمريكية: ترجمة: محمد عبد الفتاح إبراهيم، القاهرة، 1965.
- 2 - دان ليس، الثورة الأمريكية (دوافعها ومغزاها): ترجمة: سامي ناشد، ج2، القاهرة، 1966.
- 3 - ستيفن فنسنت بنيه، أمريكا: ترجمة: عبد العزيز عبد المجيد، القاهرة، 1945.
- 4 - كلود جوليان، الإمبراطورية الأمريكية: ترجمة: ناجي ابو خليل، فؤاد شاهين، دار الحقيقة، بيروت، 1970.

ثالثا - الكتب الأجنبية

- 1 Steven M Gillon، Cathy D. Matson، the American expeniment، Ny. 1998.
- 2 W arren Menc history of the nice P rogress and thm lnation of American. revolution، Ny 1805.

رابعا - الموسوعات

المؤسسة العربية للدراسات والنشر، موسوعة السياسة، ط3، ج2، 1990.

أفكار الشباب لمشاهدة الأفلام السينمائية المفضلة لديهم

-دراسة مسحية تحليلية-

أ.م.د. ماجدة هليل العلي

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية/ قسم العلوم التربوية والنفسية

Ideas of the Youth Concerning Their Favorite Movies

Analytic Study

Asst. Prof. Dr. Majda Hlail Al-Ali

Dept. of Educational and Psychological Sciences/ College of Education/

Al-Mustansiriya University

Abstract

The research aims at studying the thoughts of the youth which are related to the kind of movies they prefer whether they are realistic or nonrealistic, deep or shallow. The sample of the study consisted of (500) male and female students who have been chosen randomly from different colleges of Al-Mustansiriya university. Suspense and romance movies have the highest percentage then social, historical, horror, rivalry, mystery, myths, comedy, and revenge movies respectively.

الملخص

استهدف البحث تعرف أفكار الشباب الجامعي لمشاهدتهم أنواع معينة من الأفلام السينمائية المفضلة لديهم، والكشف عن طبيعة تلك الأفكار في كونها: واقعية-غير واقعية، سوية-لا سوية، عميقة-سطحية. وقد تطلب ذلك بدءاً بأجراء دراسة مسحية لتعرف أنواع الأفلام المفضلة للمشاهدة. أختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة من الذكور والإناث في أغلب الأقسام ومن جميع المراحل الدراسية عدا المرحلة الأخيرة من كلية التربية/ الجامعة المستنصرية، للعام 2013م، بلغ عددهم (500) طالباً وطالبة. وأهم ما أسفرت عنه نتائج البحث، أن طلبة الجامعة يشاهدون الأفلام بشتى أنواعها، إلا أن هناك تفضيلات متفاوتة في نسبتها بين تلك الأفلام. وقد احتلت أفلام السينما المتضمنة موضوعات الإثارة المرتبة الأولى في التفضيل، بينما جاءت الأفلام الأخرى بالمرتبة الثانية. واحتلت الأفلام ذات المضمون العاطفي المرتبة الأولى، تليها الأفلام الاجتماعية، والتاريخية، والدينية. وقد احتلت الأفلام المتضمنة للإثارة المرتبة الأولى بالعموم، وجاءت متقاربة لكلا الجنسين، كذلك أفلام الرعب، والمنافسة، والغموض، وقصص الخرافة والخيال، والكوميديا، والانتقام. أما التفضيل لأفلام القتال والعنف والخيال العلمي والجنس، فجاءت بالأولوية عند الذكور. أما الأفلام ذات مضامين الإثارة، فقد احتلت المرتبة الأولى بالنسبة لعينة الطلبة في العلوم الطبيعية، وفي مراتب متقاربة للأفلام ذات مضامين الرعب، والقتال، والمنافسة، والغموض، والخيال العلمي، والانتقام.

وجاءت أفلام البطل المثالي والكوميديا بالمراتب المتقدمة بالنسبة لعينة الطلبة في الأقسام العلمية، بينما أفلام الرعب والبطل المثالي جاءت بالمراتب الأولى بالنسبة لتفضيلات الطلبة في التخصصات الإنسانية، وقد استخلصت الباحثة عدداً من أفكار عينة البحث لمشاهدة الأفلام السينمائية المفضلة لديهم. ومن بينها أن: -أفلام الكوميديا تبعث على المرح والبهجة-أفلام الكوميديا تنسي الإنسان واقعه المؤلم-أفلام الكوميديا تثير الضحك-أفلام الرعب مشوقة وتثير الحماس-أفلام الرعب محببة إلى النفس" السبب غير واضح"-أفلام المغامرة فيها تحد يثير الحماس-أفلام البطل المثالي محببة " السبب غير واضح"-أفلام العنف محببة " السبب غير واضح".

وفيما يخص تحليل تلك الأفكار، تبين أن أغلب تفسيرات ومبررات الطلبة لما يفضلون مشاهدته إتمتت بالواقعية، ومنها ما يحمل معان غير واضحة، أو غير مكتملة. ندرت العبارات التي يمكن الوقوف عندها كفكرة واعية. وغلبت الأحكام المظهرية السطحية التي يرون فيها ما يحبون. كانت هناك بعض الأفكار الواعية، إلا أنها قليلة، أو نادرة من بين استجابات الطلبة. ومن بين ما أوصت به الباحثة: توعية الشباب حول ما يشاهدون من أفلام، بالكشف عن مضامينها،

ونشر الوعي الثقافي الديني والاخلاقي والوطني، والنهوض بالإعلام في بلادنا لمواجهة ما يطرح في بعض الأفلام من موضوعات زائفة مخربة، والأفلام العربية الهابطة والمقلدة لها، واخضاع الأفلام للمناقشة والتحليل والنقد على مستوى واع ومن على شاشات التلفاز قبل عرضها أو بعده، وإشراك المشاهدين، والشباب خاصة في برامج تلفزيونية معدة لتحقيق هذه الأهداف. التوسع في برامج التعلم واكتساب المعرفة وبرامج تعليم التفكير العلمي التحليلي والناقد، والتفكير الإستنتاجي، تفعيل دور الإرشاد والتوجيه، لا سيما في الجامعات، بغرض تبصير الطلبة، وحثهم على تغليب العقل على الأهواء، والمحاولات الجادة لتلبية حاجاتهم بطرق مشروعة ومقبولة. وقد اقترحت الباحثة إجراء دراسات أخرى على عينات مختلفة.

مشكلة البحث:

هنالك العديد مما يشغل الشباب في مجتمعنا فيما يتعلق بحياتهم الشخصية ومتطلباتها، ويتطلعون لتحقيق رغباتهم وما يفضلون بما يتاح لهم من فرص ووسائل، وتسهم وسائل الإعلام المتعددة والمتنوعة إلى حد بعيد في تحقيق ذلك، بما تطرحه من موضوعات تشد المشاهد من خلال البرامج والأفلام عبر وسائلها وقنواتها الإعلامية. والمشاهد عادة هو المتلقي الذي ينتقي منها ما يتوافق وحاجته، ويستمر بمتابعة ما يؤثر في نفسه بشكل مباشر أو غير مباشر مما يعرض فيها وي طرح من موضوعات، فيما يتعلق بمشاهدة الأفلام السينمائية التي أصبحت صناعتها ورواجها أسرع وأيسر، فهي تعرض اليوم عبر وسائل إعلامية متعددة فضلاً عن صالات السينما، بعد أن انتشرت وتطورت في عصرنا وسائل الإتصال والإعلام، فالحياسة الواسعة للتلفزيون، والإنتشار الواسع لشبكات (الإنترنت) وقنواتها التي أصبحت في متناول يد الغالبية، وصارت تستقطب جمهور المشاهدين عموماً، والشباب خاصة، ينتقون منها ما يشاؤون، ويتبع ذلك الأفكار التي يكونونها حول أنواع معينة من الأفلام يفضلونها. إن كانت مضامين تلك الأفكار إيجابية بناءة تتوافق مع طبيعة مجتمعهم ومحيطهم، فلا شك ستكون عوامل وموجهات مهمة في تنمية العقول، وتوليد الأفكار السوية البناءة، أما إذا كانت تتقاطع مع المعايير الدينية والأخلاقية والاجتماعية، أو ما هو متعارف عليه في مجتمعنا، فإن ذلك ينذر بمشكلة ثقافية كبيرة، فضلاً عن كارثة أخلاقية نحن في غنى عنها.

إن مشاهدة الأفلام قد يمثل مطلب حضاري، فالإنسان ليس مفصلاً عن محيطه وما يحدث فيه من متغيرات، والإبتعاد عن تلك المتغيرات قد يمثل حالة شاذة من بين ما هو مألوف. إلا أن هناك ما يمكن أن يميزه العقل الواعي في تفضيله لما هو أصلح ومناسب للفرد نفسه ولمجتمعه. وبالعكس ذلك، فقد لا يعي الفرد ما يعرض عليه، ولا يتمكن من إدراك الفحوى منه، ويجد نفسه منقاداً له، فيبني أفكاراً خاصة به تعزز مشاهداته ذاتياً، فضلاً عن المعززات التي تتضمنها تلك العروض في تحقيقها ما لا يستطيع المشاهد تحقيقه في الواقع، فليس كل ما يبث إيجابي في محتواه، أو ضروري للمشاهدة، ذلك يتبع معايير معينة تحددها مراجع معينة ذات التأثير المباشر وغير المباشر في حياة الإنسان، فقد نواجه مشكلة حقيقية في بعض الإعلام الحاث والداعم للانحراف والفساد بما يعرض دون رقيب، أو بقليل من النقد ودون توجيه وتوعية، وبشكل خاص ما يصدر إلينا من الغرب، وما يحاكيه بقصد أو عبث وعشوائية في إعلامنا، ما يجعل من الصعب على الفرد والأسرة وعموم المشاهدين التمييز بين الصالح والطالح منها. تلك القنوات الإعلامية قد تبث ما تشاء وتعيد وتكرر بلا رقيب أو رادع، أو دون رد مقابل بنفس المستوى لتلافي الآثار السلبية لها في تسببها في إحداث الشروخ والتناقضات في العقائد والأفكار، والتأسيس لشرعنة السلوكات المنحرفة. كثير من تلك العروض السينمائية والتلفزيونية. لا تراعي فلسفاتنا التربوية قيمنا الأخلاقية والدينية. بل على العكس من ذلك، فمنها ما وضعت له أهداف محددة تماماً بقصد مسخ تلك الإعتبارات، وحتى الطموحات والتطلعات على المستوى الشخصي والاجتماعي للإنسان في بلادنا والانحراف بها بعيداً، وكثير من تلك العروض واضحة الأهداف في الحث على الفساد والإفساد بما يتضمنه من أحداث مسيئة، ومواقف وعبارات لا أخلاقية، وما يحط من حياة الشعوب والبلدان بأخذها بالانتقاد اللاذع أو الإنكار والتجاهل. وبالتالي، قد يحدث أن المشاهد وبالتدريج يسمي ناكراً لذاته محتقراً لها، ممسوخ الهوية بتطلعه إلى الآخر الذي ينبذه بشكل أو بآخر، ومستهجناً أصوله وتاريخه وعاداته وتقاليده ودينه. ومؤكد أن هنالك من يقف وراء تلك التوجهات من المؤسسات والمنظمات والعالمية،

ذات الأهداف الاستراتيجية في هدم الأفكار والأخلاق والسيطرة على البلدان والشعوب، مستغلة شيوخ وسائل الإعلام السريعة والسهلة التداول. وكثير يجهل تلك الحقائق. هناك استعمال لطرق وأساليب ذكية إيحائية مؤثرة لا يكاد المشاهد يدرك ما ترمي إليه، فيجد نفسه بالتدريج وقد انجرف إليها، وإذا بها تغدو الموجه الأساسي والأكثر جذباً للمشاهد، ويصبح الفرد أداة طيعة لكل ما يغرس فيه من قيم ومعتقدات واتجاهات. والفرد في مجتمعنا غالباً، خاضع لما هو متاح، وقد يعتاد عليه طالما أن لا بدائل أخرى متاحة أكثر إيجابية وقبول، لا سيما أن مجتمعاتنا اعتادت، وبلا موضوعية على المبالغة في المنع لما له ضرورة ومشروعية، وما لا ضرورة له ولا مشروعية على حد سواء بلا مبررات حقيقية تذكر، مفقورة للوعي الثقافي في إصدار الأحكام حول ما هو مباح أو غير مباح.

للفرد له غرائزه ونزعاته، وأنه يسعى لتحقيقها عن طريق الاتصال بمختلف عناصر البيئة المادية والاجتماعية. ويحتمل عند قيامه بهذا أن يلقي الموانع من غيره من الناس. (القوصي، 1978:401) فيضع المجتمع تقييداً على اختيار الموضوعات وعلى موضوعات معينة بالذات وعندما يفشل المجتمع في استبدال موضوعات مناسبة، نجد أن الأفراد يميلون إلى المحرمات بطريقة ما. (هول، 1988:93) وقد يتحمس الفرد لبعض القيم الأخلاقية ويؤمن بها، ولكن هل إيمانه بتلك المثل يكفل له بالتأكيد القضاء على ما جبل عليه من غرائز؟ (أسعد، بلا: 73) والإجابة على هذا التساؤل نسبية. والشباب بطبيعة الحال، لديهم من المتطلبات والحاجات الجسمية والنفسية والاجتماعية الملحة. ويسعون لتحقيق غاياتهم ورغباتهم بالطرق المتاحة، وربما عن طريق الوسائل التي تتميز بالإثارة والتشويق من وسائل الإعلام وغيرها، وكثير منها لا يخضع لرقابة المؤسسات المعنية على مستوى الأسرة أو الدولة. لذا هنالك مخاطر في كثير من تلك المشاهدات، والتي قد تصل حد الإدمان، فتتولد لديهم أفكارهم الذاتية المقبولة لديهم، ولكن قد تكون ذات مضامين لا أخلاقية في حقيقتها، ولا يرون في ذلك حرجاً ولا عيباً عندما تتغلب الأهواء، فيقعون أنفسهم بواقعيتهما وعقلانيتهما، وبأنها عادية في تفضيلهم مشاهدة تلك الأفلام ومتابعة الجديد منها، بينما قد تضيي على حياتهم منهجية جديدة لا علاقة لها حقاً بواقعهم الشخصي أو الدراسي أو المهني، ولا على أي صعيد أو مجال في حياتهم وتقصّلهم عنه، وإذا ما كانت تلك الأفلام منحرفة في مضامينها، فما تؤدي إليه هو الانحراف عن السواء. وبهذا الشأن، تباينت الآراء ونتائج الدراسات حول تأثير ما يعرض من مواقف عنف وإجرام في الأفلام بمسمياتها وأنواعها المختلفة، كذلك في الرسوم المتحركة، ذهب البعض بالمبالغة في تأثيراتها السلبية، في القول (إذا كان السجن بالنسبة للمراهقين هو الكلية التي يتعلمون فيها الجريمة، فإن التلفاز هو المدرسة المتوسطة للانحراف) ويشير البعض إلى التأثير الإيجابي لما يبث من على التلفاز. ربما له أثر في إيجاد متنفس يليق دوافع المشاهدين ويشبع نزعاتهم العدوانية، إذ تشكل بديلاً عن قيامهم بالعدوان. وأخرى ترى أن لها تأثيراً ثانوياً، إذ تساعد على بلورة بعض الميول المنحرفة، وثالثة ترى أنها تحصن الأطفال من الانسياق نحو الانحراف. (الهيتي، 1988:136-137)

وتدل الشواهد الميدانية على أن العديد من المنحرفين كانوا وقد ولجوا باب الانحراف لأسباب شتى، منها الأفلام المبتوثة في التلفاز أو السينما واحداً من الأسباب المهمة. فتتكفل العديد من الأفلام والبرامج التلفزيونية بالتهوؤ بالأهداف التي تسعى إلى زعزعة إيمان الإنسان بدينه ووطنه وتراثه الحضاري، وما يتعلق به من قيم إنسانية. لتحل محلها الإباحية والحرية المتحللة من أي قيد، والتمرد على الأسرة. وسعيها لتبرير الانحراف، والحث على إيجاد أسهل الطرق لجمع المال واستخدام مختلف الطرق للاحتيال والسطو، مع تمجيد لحيازة الأسلحة والانتماء إلى عصابات. (علي، 1999:194) ومؤسف أن أساليب التربية في بلادنا تسهم في تعزيز الميول نحو تقليد الغرب، عندما توظّر بأطر براقّة. إن بعض أساليب التربية لا تزال حتى اليوم تتخذ في حياتنا اليومية أنماطاً ونماذج للعمل والفكر لمجرد أنها أوروبية أو أميركية، ما يشعر الأبناء بالنقص تجاه تلك النماذج، ومحاولات السعي وراءها وتقليدها. (خوري، 1996: 175) مجتمعنا اليوم هو متلق مستهلك أكثر من كونه منتج في كثير من الجوانب، ومن أهم ما نتلقاه هو المعرفة. ويقصد علماء الاجتماع بالمعرفة من الخارج بأنها المعرفة في الزمان والمكان، المعرفة الآتية إلينا من ماضينا، والمعرفة الآتية من خارج مجتمعاتنا. (ابراهيم، 2010:279) وعندما تصبح مصادر معرفتنا من خارج مجتمعنا، وإذا ما عرفنا أن الإعلام العالمي بوسائله ليس

بأيد أمينة، ولا يمكن الوثوق به فيما يبث وينتج من مواد إعلامية، لادركنا المخاطر الناجمة عن كثير من تلك المشاهدات. لا بد لنا أن نعرف أن الإعلام العالمي ليس حيادياً ولا متاح له تقديم أو إنتاج ما ترتأيه الحكومات لمجتمعاتها، الإعلام العالمي تسيطر عليه المنظمات العالمية المتنفذة، ذات المآرب الخاصة. وما يصل إلينا من مواد إعلامية هو ضمن مخطط عالمي مدروس ويدخل ضمن ما يعرف بالعولمة والغزو الثقافي للأمم والشعوب، خاصة تلك التي تتسم بالضعف والوهن في سياساتها وأنظمتها بالعموم. اليوم، ومنذ عقود عديدة، وُضعت بلادنا تحت دائرة من الإعلام الغربي والإعلام المعادي الموجه، والذي أحكم حصاره على العقل العربي والإسلامي إلا لما يراد له، حتى أمست الشخصية العربية والمسلمة وقد ضللت هويتها، وصارت لا تجد لها ضالة حقيقية.

والغزو الثقافي مصطلح يطلق أحياناً للدلالة على التبعية الثقافية أو الاحتلال الثقافي. ولا يمكن للغزو الثقافي أن ينجح إلا إذا وجد الاستعداد والقابلية للغزو في المجتمع، ومعنى ذلك أن المجتمع يعاني من ضعف كبير في مجالات الحياة المختلفة، إلى جانب وجود إيمان عدد لا يستهان به من الرموز الثقافية بالثقافة الأجنبية وعلاقتها بها كـتبعية وليس كتواصل أو تلاقح، وسيادة نوع من الاحتقار للثقافة الوطنية، كازدراء اللغة الوطنية. وتقليد البرامج الأجنبية واستنساخها وعرض مسلسلاتها. (شاوي، 2012: 66-68) وفي إطار الحديث عن التلقي والتأثر، فليس من العار أن نتخلى عن بعض عاداتنا وتقاليدنا وسلوكنا، وعن بعض قيمنا، إذا استبدلناها بما هو أصح منها. بل عندما نتحول إلى تابعين للآخرين. (زيادة، 1878:58)

لا بد من الإشارة إلى أن تأثير الأفلام السينمائية على الأفكار قد يأتي كنتيجة لأحد أهم وسائل الحرب النفسية. في الحرب النفسية تضعف الروح المعنوية، فتكون الجماهير أكثر تقبلاً للإيحاء. (الحفني، 2003:295-296) وتأثر الفكر بالآخر قد يعطل العقل. إذ يفقد الفرد استقلاله الفكرية. وفي ذلك دلالة على مستوى ضعيف من نضوج الوعي (عويضة، 1996: 59-60) وقد تستغل حالة السأم والبحث عن الإثارة، فالسأم يبدو شعور بشري مميز، وربما يكون أكبر القوى المحركة للسلوك البشري تجاه البحث عن الإثارة والتسلية. وأحد أساليب غسيل المخ التي تستهدف تغيير قناعات الفرد أو الجماعة وفق منهج وأساليب علمية معقدة تؤدي بالنتيجة إلى إعادة تكوين القناعات والأفكار والمزاج النفسي للأفراد بما يخدم مصلحة الجهة التي تقوم بهذا العمل. (شاوي، 2012: 61-65) ويهم كل داعية أن يسيطر على وسائل الدعاية الفعالة والمؤثرة. والدعاية والإعلام والتعليم قد يتشابهون من حيث أنهم جميعاً يعتمدون على التأثير في السلوك والاتجاهات والقيم والمعايير. وحتى في أعنى الديموقراطيات، فإنها تسن من التشريعات ما يمكنها من مراقبة هذه الوسائل والحد من التأثيرات الداعية التي تضر بالمجتمع وتقوض تماسك الجماعة. (الحفني، 2003: 289-290)

والخوض في هذا، يقودنا إلى التنكير بأن الصهيونية العالمية هي المسيطر الأكبر على الإعلام العالمي ووسائله. فقد سيطرت الصهيونية على "ستوديوهات هوليوود" الكبرى وانتجت مئات الأفلام التي تعرض انتماءات صانعيها بصورة جميلة أخاذة، وهي متخمة في الوقت نفسه بالمواد الدسمة التي تناسب وتدعم المخططات الصهيونية، بتركيزها على المحرمات في أفلام الجنس. والجريمة. مثلاً بقصد هدم الأخلاق والنظام الأسري، كما زيفت الكثير من الحقائق التاريخية. وهي تتعرض بالطعن والتزوير لتاريخ الأنبياء والرسول عليهم السلام، وتحرف في سيرهم. (فهيم، بلا: 228 و 229) كما واستطاعت الولايات الأمريكية المتحدة منذ الخمسينيات والستينيات من القرن العشرين أن تطور صناعة ثقافية واسعة عبر التلفزيون والسينما والموسيقى الأمريكية الموجهة إلى الشباب والاحداث الذين لا توجد لديهم اهتمامات وحاجات اقتصادية ملحة. فحولتهم إلى مستهلكين مثاليين، ومسوقين ناجحين للمنتج الثقافي الأمريكي الساقط. ما حققته أفلام الغرب من تأثير على شباب العالم والعالم العربي على وجه الخصوص يعطيها أفضلية في التأثير على ثقافتهم والتحكم في أمزجتهم منذ طفولتهم، وجني ثمار هذا التأثير عندما يكبرون ويتولون مناصب قيادية في بلدانهم. هنالك تحذير عالمي من الأفلام الواردة من أمريكا في دول الغرب كبريطانيا وفرنسا. وفي دراسة مسحية أجرتها هيئة الإذاعة المستقلة في بريطانيا بين مشاهدي التلفزيون لتحديد الأفلام والمسلسلات التي تتضمن أكثر من غيرها مشاهد عنيفة مختلفة، وتبين أن سبعة من الأفلام التسعة

الأكثر عنفاً هي أفلام أمريكية وهي أكثرها شعبية عند المشاهد البريطاني (حات، 2003: 95، 107-109) وغيرها التي تتخر في كثير من المجتمعات لا سيما في مجتمعاتنا وفي الآونة الأخيرة..، وكما نعتقد، هي عملية استراتيجية خطيرة لتعبئة عالمية واسعة تقودها تلك المنظمات المشبوهة، مشجعة على الانخراط في سياق فلسفاتها ودعواتها المشكوك في أهدافها ظاهرها وباطنها، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وتمثل أفلام السينما الميدان الأهم والأخطر فيها لتحقيق ذلك. يعمل صانعو تلك الأفلام على صياغة حبكة بطريقة أخاذة مؤثرة، وتجند لها الدعايات بشتى صورها، والشركات التجارية ذات الاهتمامات المادية الصرفة، فتتسع مصانع الدمى والملابس وغيرها لتحمل الصور الدالة على أبطالها، فتنتشر ويتمثلها الأطفال والمراهقون، حتى يجد أولياء الأمور أنفسهم مضطرين لتوفير رموزها لأبنائهم الذين تأثروا بها، وتصير لعبتهم، فيحاكوا ويقلدوا حركاتهم دون وعي بما ترمز أو ترمي إليه، وما ستتركه من آثار في تكوين شخصياتهم مستقبلاً. مثال ذلك أفلام الإثارة والعنف والانتقام، وأخرى عن المنافسات البعيدة عن النزاهة، وعلى حساب القيم الأخلاقية العامة، وأخرى شخصيات مضللة، فأفلام الرجل الخارق الـ Super man على سبيل المثال، بصفاته وزيه وألوانه. والرجل العنكبوت Spider man الأكثر رواجاً في الآونة الأخيرة، وغيرها، فإلى جنب كونها شخصيات افتراضية لبست بأدوار البطولة، ما هي إلا رموز للقوى الدولية التي تعتقد بعظمتها، أو قدرتها على التحكم بالعالم، ورغبتها في السيطرة والهيمنة عليه، متمثلة بالمنظمات العالمية ذات المرامي المشبوهة، والممتدة كشبكة العنكبوت للتحكم بالسياسات العالمية، والتأثير بفلسفاتها، وأفكارها ومعتقداتها، فتصوغ أعمالها من خلال أدواتها الإعلامية تلك بطريقة جذابة محببة للصغار والكبار على حد سواء. غلفت هذه الشخصيات بمظاهر من السلوك البطولي المحبب، والمشاعر المرهفة الطيبة. ما يجذب المشاهد. ومثل ذلك، فلا تخلو كثير من الأفلام المتحركة "الكارتون" Cartoon من المحتوى المنافي للأخلاق، لينشأ عليها الأطفال منذ نعومة أظفارهم، فما يعودوا يعتقدون ولا يعتنقون إلا ما تريد لهم تلك المنظمات العالمية الخطيرة في مراميها. نشاهد المكر والخديعة والمساكسات العنيفة في كثير من أفلام الكارتون التي باتت محببة لجمهور واسع من الصغار والكبار، كـ "توم وجيري" وغيرها. ومؤخراً موضوعات كثيرة ذات المضامين المريبة للطفل في الأفلام الرقمية "الديجتال" والشخصيات "المتحولة" وأخرى ذات الأشكال الغريبة التي لا يتسع عقل الطفل لإدراك المغزى منها، فقط تقليدها والاعتقاد عليها دون وعي. كل ذلك يتلقاه المشاهد في بلادنا إذ صار أمراً واقعاً يصعب على المتلقي العادي التمييز بين الصالح منه والطالح، ولكن لا راد له فعلياً ولا مقابل مما يردعه، أو من يبين الحقيقة وراء صناعة تلك الأفلام، وأسرار شخصياتها المفترضة وما بنيت عليه، ولا ما يهيئ أجيالنا الحاضرة والقادمة جدياً لاستقبال التغيرات المحتملة في الواقع وللمرحلة الجديدة من حياة الإنسانية التي تتسم بالانفتاح العالمي، والتطور العلمي. والتوقعات المستقبلية التي يعمل صانعو تلك الأفلام على تشويهاها وتحريفها أو المبالغة فيها.

إن أجيال اليوم بحاجة لتصبح ما يطرح عليهم من أفكار في مثل تلك الأفلام وغيرها، وللتعامل مع التوقعات والمعطيات الجديدة بواقعية وموضوعية لفهم ما يدور حولهم، والتعاطي معها بحذر وتفاؤل وإنسانية بنفس الوقت، بعد أن صارت واقعا، ومشاهدتها بات أمراً يصعب تلافيه في خضم هذا الكم الكبير من الإنتاج السينمائي والمساحات الإعلامية الهائلة التي تخصص له، بل محاولة ذلك قد يتسبب في عزلة حضارية تحجب الجمهور عن عالمه، ومن ثم السقوط في مغبات الجهل بالواقع ومستحدثاته. إن أكثر الأعمال السينمائية وغيرها التي تنتجها السينما في بلادنا العربية والإسلامية لا توازي ما يرد إلينا في قوة الفكرة، أو في الأداء، نجد الكثير منها هابطاً يفتقر إلى المضمون والرؤية الموضوعية البعيدة والهادفة، بل محاكاة، ونسخ رديئة مقلدة لما يرد من السينما العالمية، مما يمكن أن يعرب عن ضعف فكري، وشعور بالنقص تجاه الغرب ومحاولات تملقه، ويسهم إلى حد كبير في خلق صورة مشوهة للمواطن العربي والمسلم، ويعزز سلبية الغرب تجاه بلادنا. هو انفتاح من جانب واحد على الغرب بكل ايجابياته وسلبياته، متعمد وغير متعمد، لخدمة مصالح الغرب في بلادنا. كل ذلك لا يدع ضمانات لما قد يحمله المشاهد من أفكار، ومدى وعيه وإدراكه لما تتطوي عليه تلك الأفلام، ومدى خطورتها على سلامة بناءه النفسي والفكري والعقائدي.

رأى عالم الاجتماع (جولدمان) Goldman في تفسيره أهمية الوعي بالواقع والوعي بالممكن، أن من الضروري معرفة أية معلومات مراد نقلها، وكيف يمكن هذا، وأنها سيتعرض للتحريف عند استقباله، وأنها يصعب استقباله في ظروف نوعية محددة. ونبه إلى خطورة أساليب الاتصال الجماهيري الإعلامي، التي قد تحدث وعياً بالواقع، قاصراً ومحدوداً، يصعب التعامل معه من وجهة نظر مستقبلية. (عبد المعطي، 1981: 215، 214). واليوم، ونحن نعيش في عالم قد بسطت تلك المؤسسات الإعلامية سيطرتها ونفوذها في كل العالم، وصار للفلم السينمائي قوة كبيرة مؤثرة في المشاهد، وفي ظروف كالتى يعيشها الشباب في بلدنا، توافرت فيها كل العوامل التي قد تجعل من إندفاعهم نحو تلك الوسيلة بما تعرضه أمراً واضحاً، فلا بد أن تطرأ العديد من التساؤلات حول ما يدور في أذهان الشباب، فيما يتعلق بأرائهم، وميولهم. وما يدفعهم لمشاهدة أنواع معينة من الأفلام السينمائية، يفضلونها، ويستمتعون في طلبها ومشاهدتها دون غيرها. وتتساءل الدراسة الحالية تحديداً عما هية الأفكار التي يحملها الشباب الجامعي لمشاهدة الأفلام السينمائية المفضلة لديهم.

أهمية البحث

تكمن أهمية الأفكار في كونها تحدد وتوجه السلوك بشكل دقيق للتعامل مع مواقف الحياة المختلفة على الصعيدين الشخصي والاجتماعي. ولا يخفى أن مرحلة الشباب تتميز بخصائص مميزة تتمثل في التطلع نحو المستقبل والعمل على تحقيق الطموحات الشخصية في إثبات الذات كوجود له أهميته وقيمه، وفي تحقيق مطالب الجسد والعقل التي تصل في هذه المرحلة أوجها من حاجات النمو، ولا شك يتأثر الشباب بتلك الفرص المتاحة لتحقيقها، ويسعون وراءها، وربما يجدون ضاللتهم في إشباع تلك المطالب في أي مصدر يعرض عما لا يتاح في واقعهم، وتنشكّل لديهم الأفكار كأسس ومنطلقات لتحديد ما هو صواب أو خطأ، وما هو سليم أو غير سليم في كل ما يفكرون ويسلكون، وقد تتأثر قدرات الشباب على التفكير بحدود السطحية إذا ما افترضوا لمستوى مناسب من الوعي يمكنهم من النظرة العميقة للتفاصيل المعقدة لما يعرض ويطرح عليهم من مصادر ووسائل عديدة. ان الشباب الواعي لديهم نظرة موضوعية فاحصة ناقدة، يستنبطون منها أفكارهم، وينطلقون منها في الاختيار والتفضيل والسلوك عموماً. والشباب الجامعي عليهم التزامات وواجبات جسام، وتقع عليهم مسؤولية عظيمة، كونهم الفئة المعول عليها أكثر في البناء والتقدم، وفي حفاظهم على تراث أمتهم ومعتقداتهم السليمة الأصيلة ونقلها إلى الاجيال القادمة بقناعات تامة غير منحرفة ولا مهزوزة. عليهم أن يحملوا من الأفكار أصوبها، ومن الخلق أسماها، ومن المعتقدات أصلحها، مما يضيف تميزاً على سماتهم الشخصية. فما يحمله الفرد من أفكار له علاقة بالعديد من متغيرات أو مكونات الشخصية، ويمكن الحكم من خلالها على سلوكه، خاصة فيما يتعلق بالسواء أو الانحراف. فإن كانت تلك الأفكار موجهة للسلوك بشكل إيجابي مقبول اجتماعياً، وإذا ما اتسمت بالموضوعية والسواء، فلا تشكل خطراً على الفرد أو المجتمع، في حين أن الأفكار المنحرفة، وغير الواقعية أو غير المنطقية، تتسبب بزج الشخصية في مآهات الخيارات غير المسؤولة، وينسحب ذلك على المحيط الاجتماعي للفرد بكل تبعاتها وعواقبها.

إن الفكرة السوية تدفع بصاحبها للسلوك الذي يتماثل معها، وقد تتطلب بعض الأفكار المنحرفة علاجاً. وبهذا الصدد تشير الأدبيات إلى أن سلوك الأفراد عندما يميل إلى الامتثال بالمعايير الاجتماعية السائدة، أو عندما تلاحظ سلوكيات معينة بصورة متكررة، فإنه من المرجح الا يقع هؤلاء ضمن اهتمام اختصاصي نفسي، لكن حين يصبح سلوك الفرد منحرفاً بشكل واضح أو فاضح، ومتجاوزاً للحدود، أو غير ممثل بطريقة أو بأخرى، عندها يمكن أن يوصف ذلك الشخص بأنه "شاذ" أو غير سوي". (ترول، 2007: 205)

لأفكار علاقة باتجاهات الفرد، إذ تعمل الأفكار على تحديد إتجاهات الفرد نحو الأشياء والأشخاص. ويعبر الفرد عن اتجاهاته لفظاً وعملاً بالقبول التام أو الرفض التام، أو على أية نقطة في العد المستمر بين نقطتين يمثلان الموافقة التامة أو الرفض التام. فالإتجاه استجابة قبول أو رفض لفكرة أو موضوع أو موقف. فيصل الفرد إلى مستويات أو معايير للسلوك، فيقرر نوع الفرد الذي يريد أن يكون عليه في المستقبل، ويتأكد من أي الأشياء والأمور هو الذي يستحق الاهتمام به. (صالح، بلا: 317)

وفكرة الإنسان عن شيء ما ترتبط بنشاطه العقلي في التفكير والوصول لحل للمشكلات. فالمشكلات تشكل حوافز للتفكير، للوصول إلى فكرة تؤلف جواباً أو حسماً لموقف. (الهيدي، 1988: 91) الإنسان ما هو إلا مجموعة من الأفكار النفسية التي من الممكن أن يستفيد منها، وتتوقف خبراته على محصلة الاستفادة منها في محيط حياته. (<https://ar.wikipedia.org/wiki/>) والناس يتفاوتون في تجاربهم النفسية، ليس في عمق هذه التجارب وتشعب نواحيها واختلاف أسبابها ومصادرها فحسب، بل هم يتفاوتون أيضاً في مقدرتهم على التحسس بهذه التجارب، وفي إدراك قيمتها الفعالة في حياتهم النفسية. (كمال، 1988: 31-32)

وللأفكار التي يحملها الفرد علاقة بطريقة ونمط تفكيره، ولصاحب الفكرة الدقيقة والعميقة نظرة ناقدة، فالتفكير الناقد يتسم بالوضوح وقابلية الفهم الدقيق والدقة والعمق في معالجة المشكلة أو الظاهرة بدرجة عالية من وضوح التفكير والتفسير والتنبؤ لتخرج الظاهرة من المستوى السطحي من المعالجة. كما يتسم بالمنطق. (العتوم وآخرون، 2009: 76) والأفكار السطحية كما يصفها اينشتاين هي التي تتصل بالمعطيات الحسية. وهو عالم المؤلف، أما العالم العلمي فإنه يتكون من استحداث الأفكار التي يكونها العالم في سبيل فهم العالم المؤلف، ويصبح "المفهوم" فكرة يكونها العقل الإنساني في سبيل فهم العالم. والأفكار العميقة هي تلك التي ارتقت عن التفكير بالمحسوسات، لتصل إلى المستوى التجريدي. (المعيني، 2009: 272-274) وبهذا المعنى، يتضمن هذا المستوى عمليات عقلية عليا، وكلما ارتقى تفكير الفرد، كان أكثر وعياً في إدراكه للمعطيات، وقدرة على فهمها وتفسيرها التفسير العلمي الموضوعي، وأفكاره أكثر عمقا وواقعية، وبالتالي فمستوى الأفكار من حيث عمقها أو سطحيته يرتبط بمستوى الفهم والعلم.

إن عمق الفكرة ينم عن مدى وعينا وتأثرنا بها، ويجعل من السهل أن يتبناها الفرد ويسلك أزماءها والدفاع عنها. وبهذا، فالذات الواعية المتمثلة بالادراك والإرادة والقدرة على التمييز وحساب النتائج السلوكية، والموازنة بين الربح والخسارة في كل عمل يقدم عليه الإنسان، قادرة على أن تكون هي الأساس في توجيه السلوك وردود فعل الأجهزة الجسمية والنفسية على المثيرات الخارجية أو الداخلية. (مؤسسة البلاغ، 1997: 134)

وبناء على ما تقدم يمكن تصنيف الأفكار بعدة تصنيفات أو تسميات، ومنها، سوية أو لا سوية، واقعية أو غير واقعية. كما يمكن أن تتصف بكونها عميقة أو سطحية. وكل يتبع طريقة التفكير، ومستوى الوعي، وعوامل أخرى اجتماعية ونفسية وغيرها. والأفكار بمختلفها وتنوعها هي نتاج للخبرات التي يمر بها الإنسان حول ذلك الشيء أو الموضوع، يوطن بها نفسه، ويتخذها منطقاً لسلوكه، وتوفر له مصادر لتفسير أو تبرير ذلك السلوك، ولا شك أن أكثر الخبرات تأثيراً هي تلك التي تمثل ثقافة المجتمع الذي ينشأ فيه، وتعد مصدراً غنياً لجعل الأفكار واضحة في التعبير عنها قولاً وعملاً.

إن الثقافة التي ينشأ الفرد في إطارها تؤثر في شخصيته، وتطبعه بطابعها. وتحدد سلوكياته ومعاييرها، ويتعلم منها أدوارها المختلفة. وهناك ثقافات مفتوحة Opened Cultures وثقافات مغلقة Closed Cultures جامدة. وللثقافة أجهزة ومؤسسات تربوية واجتماعية وقانونية ودينية بالإضافة إلى وسائل الإعلام. وتشارك جميعها في عملية تعليم الفرد ثقافياً بدرجات متفاوتة. إلا أن من الممكن أن تتعارض تأثيراتها فيه فتجعل له اتجاهات متصارعة. (الحفني، 2003: 189) لقد لوحظ إنه كلما تعرض أفراد المجتمع إلى مؤثرات ثقافية متعددة، وغير موجهة، أو ذات تعارض مع معالم الثقافة الأساسية والتقليدية لذلك المجتمع، كلما كانت نسبة الأمراض النفسية في ذلك المجتمع أكثر وضوحاً وارتفاعاً. خاصة بين فئات المثقفين من المعلمين والطلبة الجامعيين. (كمال، 1988: 44).

وتعد سائل الإعلام من أهم الوسائل وأخطرها في تشكيل أفكار الفرد وكل ما يتعلق بحياته الشخصية والاجتماعية، واليوم قد انتشرت واتسع نطاقها، وتعد منافذها، فصار الإنسان يتعلم ويتطبع من خلالها وما يبث عبرها من معتقدات وأفكار، ويجد فيها ما يحقق رغباته وأهواءه، ومن ثم يتشكل سلوكه بحسب ما أرتأت مصادر الإعلام تلك.

يقوم الاعلام أساساً على نشر وتقديم المعلومات. هو عملية إتصال تنتقل بواسطتها الرسالة الإعلامية (في شكل رموز لغوية مصورة) من طرف الى آخر، ويقوم الجهاز العصبي بالدور الرئيسي في استيعاب الرسالة الاعلامية باعتبارها

مثيراً يستجيب له الافراد أو الجماعات. والاستجابة للرسالة الإعلامية تتوقف على ما اذا كانت بسيطة أم مركبة، مباشرة أو غير مباشرة، كافية أم غير كافية، واضحة أم غير واضحة. ويمكن عد التلفزيون والسينما من تلك الوسائل الأكثر تأثيراً في النفوس. فمن أقوى مميزات التلفزيون جمعه بين مميزات الوسائل السمعية والبصرية في وقت واحد في تقديم المعلومات والبرامج المختلفة، التعليمية والدعائية وغيرها. أما الإعلام السينمائي فيجمع بين الإعلام والتعليم والتسلية، فيتضمن الأفلام التسجيلية، والأفلام التعليمية والأفلام التوجيهية، وأفلام المعلومات. ويدخل في هذا الصدد الصور المتحركة Carton. والشرائح المصورة Slides مع المؤثرات الصوتية. (زهرا، 1984: 337، 347، 348) و(المعاينة، 2010: 242، 246)

وضمن إطار تكنولوجيا التعليم، ظهور نظرية متكاملة، أو علم قائم بذاته ينظم الأسس التي تستخدم على أساسها وسائل الإعلام والتعليم (علي، 1989:220) فصار الإعلام علم وفن له خبراؤه وأجهزته والمختصون به، فهو يقوم على أساس التخطيط وتجديد العلوم والمعارف كعلم النفس والاجتماع والأدب والفن وعلم الجمال والفيزياء. لتحقيق أهدافه بالوصول إلى أعماق الإنسان، وتبليغ رسالته التي يحملها اليه. لقد أصبح الإنسان يعيش في ظل العمل الإعلامي طوال يقظته وحركته اليومية. فوسائل الإعلام. ومنها السينما. تعمل على توجيه فكر ومشاعر وتكوين شخصيته واقناعه بما يخطط ويراد من فكر وسلوك وثقافة وقناعة. والعمل الإعلامي نشاط فكري ينطلق من أسس عقيدية ونظرية سياسية. لذا يشكل الإعلام بأجهزته المختلفة أحد أبرز المؤسسات التربوية والتوجيهية في المجتمع، بل وربما تفوق تأثيره على تأثير الأسرة والمدرسة والمؤسسات الأخرى. (مؤسسة البلاغ، 1997:127) فيتأثر المتلقي بما تطرحه موضوعات الأفلام..، فيعجب المراهقون بأبطالهم، يقلدونهم، يفعلون ذلك كما لو كانوا يمتصون حركاتهم وعاداتهم دون تمييز. وقد يعجب المتلقي بسلوكهم كما لو كان للمؤثر سلطان عليه لا يقوى على مقاومة تأثيره. (القوصي: 215-216) لذا، فلإعلام بمختلف وسائله وسبله دور مهم وخطير في تشكيل أفكار المتلقين وشخصياتهم. كلما ارتبطوا بها بالمتابعة والاهتمام على المدى البعيد والأوسع.

ومما تقدم، تبدو أهمية البحث الحالي في الآتي:

- أن الشباب الجامعي فئة تمر بمرحلة عمرية مهمة، لما لها من خصائص بايولوجية ونفسية لها متطلباتها وحاجاتها، وتمثل مشاهدة الأفلام السينمائية نوعاً من السبل المتاحة لتحقيق تلك المتطلبات. وفي حالة النقص أو القصور في نموهم ونضجهم العقلي أو النفسي أو الانفعالي أو الاجتماعي، قد لا يتمكنون من إصدار احكامهم السوية الواقعية والعميقة، أو قد يفقدون للنظرة الدقيقة الناقدة لما يعرض عليهم من أفلام سينمائية، وبالتالي قد يصبحون أداة طيعة في إنقيادهم وتأثرهم بالآخر دون وعي وإدراك للغايات والنوايا، وهو أخطر ما يكون خاصة في المرحلة الراهنة التي يعيشها بلدنا، إذ يواجه تحديات فكرية وعقائدية خطيرة، يلعب الإعلام وبخاصة في ميدان صناعة الأفلام السينمائية دوراً مؤثراً فيها، مقابل القصور في الإعلام المحلي، بل التخلف والسذاجة فيما يتم صياغته وطرحه إعلامياً، بحسب وجهة نظر الباحثة.
- إن الاحكام والقرارات التي يتخذها الشباب نابعة مما يتشكل لديهم من أفكار حول الموضوعات المختلفة، ومن ضمنها تفضيلهم لما يشاهدون من أفلام ومن مصادر مختلفة. وتمثل تلك الأفكار موجهاً لسلوكهم قد يتطور ويستمر. ويأتي دور الإعلام الموجه في بلورة أفكار الشباب، خاصة عندما يقدم بصورة مشوقة ويحاكي رغبات وميول وحاجات الشباب.
- إن الدراسة الحالية تهتم بفئة الشباب الجامعي على وجه الخصوص، وهم من لهم دور مهم في الحياة، فهم من يعول عليهم في البناء والتغيير والإصلاح. ولا بد لهذا الشباب أن يتسم تفكيرهم بالسواء والموضوعية، لذا فالدراسة الحالية محاولة للكشف عن طبيعة ما يحمله الشباب الجامعي من أفكار توجههم لمشاهدة أفلام السينما، وبالتالي تفيد هذه الدراسة في إعطاء صورة عن شبابنا عما يشاهدون من أفلام، إذ ينعكس على اختياراتهم وتفضيلاتهم في الموضوعات ومجالات الحياة المختلفة، وربما يسهم في تهيأتهم لأداء دورهم التربوي مستقبلاً. إذ تعتقد الباحثة أن المعرفة بتبريرات وقناعات الشباب حول مشاهدة الأفلام السينمائية، يعطينا تصوراً عن مدى وعيهم، بمعنى أن نعرف بماذا يفكر الشباب

حيال موضوع ما، معرفتنا بمستوى تفكيرهم، بمدى واقعيته وعمقه وصلاحه. وبحسب علم الباحثة لا توجد دراسة سابقة مماثلة.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

- 1- تعرف أنواع الأفلام السينمائية التي يفضل الشباب الجامعي مشاهدتها.
- 2- تعرف أنواع الأفلام السينمائية التي يفضل الشباب الجامعي مشاهدتها على وفق متغيري نوع الجنس (ذكور- إناث) ونوع التخصص الدراسي (علوم إنسانية-علوم طبيعية).
- 3- الكشف عن أفكار الشباب الجامعي لمشاهدة أنواع معينة من الأفلام المفضلة لديهم.
- 4- الكشف عن طبيعة أفكار الشباب الجامعي لمشاهدة أنواع معينة من الأفلام السينمائية المفضلة لديهم في كونها: واقعية-غير واقعية، سوية-لا سوية، عميقة-سطحية.

- تحديد المصطلحات:

- الأفكار في اللغة: جمع فكرة، والفكرى على وزن فعلى إسم وهي قليلة.
- (إبن منظور، 2003 /Wiki.dorar-aliraq.net/lisan-alarab/)
- الأفكار أو الفكر اصطلاحاً: هي الخواطر، وهي جمع فكرة، وهي الصورة الذهنية لأمر ما، رأي، نظرة، إنطباع.
- (معجم المعاني والعجم الوسيط) WWW.Almaamil.com/ar/dict/ar-ar
- الفكرة هي كل ما يخطر في العقل البشري من أشياء أو حلول أو اقتراحات مستحدثة، أو تحليلات للواقع والأحداث.
- الفكرة هي نتاج التفكير. والأفكار هي ما يولد المصطلحات التي تشكل أساس أي نوع من أنواع المعرفة.
- هي مجموع للعوامل التي يكتسبها الفرد في حياته، من الحياة نفسها طالما أنه ما زال على قيد الحياة، والانسان ما هو الا مجموعة من سلسلة أفكار تتحول لسلوك انساني. <https://ar.wikipedia.org/wiki/> -خلاصة تعريف ويبستر، webster: الفكرة هي رأي، أو صورة،. تتشكل في الذهن عما يظنه الفرد حول تفاصيل شيء ما. هي استنتاج عقلي، أو رؤية محددة عن وقت، مكان، جماعة، أو فرد. www.merriam-webster.com>dictionary
- وقد عرفت الباحثة الأفكار نظرياً بأنها: التصورات العقلية الذاتية للفرد عن موضوع ما، تمثل قناعاته الشخصية، يسلك على وفقها، وقد تكون أفكار واقعية أو غير واقعية، سوية أو لا سوية، عميقة أو سطحية.
- أما أفكار الشباب لمشاهدة الأفلام المفضلة لديهم فعرفت الباحثة نظرياً بأنها: التصورات العقلية الذاتية عما يفضل الشباب مشاهدته من الأفلام السينمائية، وتمثل قناعاتهم الشخصية، يعبرون عنها ويسلكون على وفقها بطريقة ما، وقد تكون أفكار واقعية أو غير واقعية، سوية أو لا سوية، عميقة أو سطحية.
- التعريف الإجرائي للأفكار: هي الدرجات التي يحصل عليها المستجيبون على أداة البحث المسحية، بحساب التكرارات لاختيار نوع الأفلام المفضلة. ونتائج تحليل مضمون الإجابات في ضوء أفكارهم المستخلصة لمشاهدة نوع الأفلام المفضلة لديهم.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الشباب من طلبة كلية التربية في الجامعة المستنصرية ومن كلا الجنسين (ذكور-إناث) في أغلب الأقسام العلمية (العلوم الإنسانية-العلوم الطبيعية)، 2013م.

أدبيات وخلفية نظرية:

-الأفكار واكتسابها في القرآن الكريم.

القرآن الكريم كتاب المسلمين، المرجع الأساسي لكل ما يتبنون من أفكار ومعتقدات، وما يوجههم عقلاً ووجداناً وأداءً. يبين الله تعالى في كتابه المجيد مصادر معارف الناس التي عليهم تقصيها، ويخاطبهم والمؤمنين خاصة، فيعلمهم عز وجل التفكير والتدبر، حتى يصل المؤمن لليقين الذي يحدد له وجهته الثابتة في الحياة، ويعرف طريق الحق والهدى، بقوله تعالى (وَمَا يَذْكُرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ) (البقرة:269) لا بد لحياة المؤمن في كل أبعادها ومقوماتها وسبلها أن تكون مستندة إلى قاعدة عريضة وقوية ورصينة تجنبه الوقوع في مغبات الأحداث التي لا دليل فيها، ونقيه ما يمكن أن يسوقه للانحراف. لقد حث الله تعالى عباده أن تكون أفكارهم ومعتقداتهم الصحيحة راسخة، عميقة في أهدافها وما ترمي إليه، تتيح للإنسان الحياة بما وهب له من النعم واقعا، سوية معتدلة بلا إسراف، فلا إفراط ولا تفريط. هكذا يكون المسلم المؤمن قد بني على أساس قوي في حجته وبرهانه، محصن النفس والجسد من سيطرة الأهواء.

لقد أمر الله تعالى عباده المؤمنين في كتابه المجيد بالتفكير والتفكر في أنفسهم وما يحيطهم، وأن لا يؤمنوا ولا يتبعوا إلا ما حضي بالدليل، فلا ينجرافوا وراء الزيف والأوهام، وأن يختاروا من بين ما يرون ويسمعون الأفضل والأصلح، وهو دليل على وعي المؤمن ونصحه وفطنته. فعلمنا أن في القصص الصادقة الحقة خير العبر وخير ما نتعلم منه ونبني أفكارنا ومنطلقاتنا عليه في قوله تعالى (نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَذَا الْقُرْآنَ وَأَنْ كُنْتَ مِنْ قَبْلِهِ لَمِنَ الْغَافِلِينَ) (يوسف:3) أن يعي الإنسان ما يتلقى من معارف معلومات ويتقصى حقائقها، فلا يقع في الفتنة المظلمة، فيخسر نفسه، ويخسر دينه ودنياه وآخرته. كما وحذرننا تعالى مما يمكن أن يجند لبني البشر من المضللات والفتن من عمل الشيطان واتباعه ووسائله التي تتنوع وتتشكل في كل عصر وزمان (وَاسْتَغْزِزْ مَنْ اسْتَطَاعَتْ مِنْهُمْ بِصَوْتِكَ وَأَجْلَبَ عَلَيْهِمْ بَخِيلُكَ وَرَجُلُكَ) (الإسراء:64) (فَلَا تَغُرُّكُمْ الْحَيَاةُ الدُّنْيَا وَلَا يَغُرُّكُمْ بِاللَّهِ الْغُرُورُ) (لقمان:33) فذلك هو عمل المضللين لينحرفوا بفكر الإنسان المؤمن إلى ما لا تحمد عاقبته في الدنيا والآخرة (وَاللَّهُ يُرِيدُ أَنْ يَتُوبَ عَلَيْكُمْ وَيُرِيدُ الَّذِينَ اتَّبَعُوا الشَّهَوَاتِ أَنْ تَمِيلُوا مِيلًا عَظِيمًا) (النساء:27) فلا يتمكن الإنسان حينها من التمييز بين ما هو خير أو شر، إذ يكون قد غفل واقعه، وغض بصره عن الحقائق وعما هو لصالحه، واتباع سبل الضلال، وتكبر على من أراد له الخير ونصح، فلا يكون قد استحق الهدى من بعد (سَأَصْرِفُ عَنْ آيَاتِي الَّذِينَ يَتَكَبَّرُونَ فِي الْأَرْضِ بِغَيْرِ الْحَقِّ وَإِنْ يَرَوْا كُلَّ آيَةٍ لَا يُؤْمِنُوا بِهَا وَإِنْ يَرَوْا سَبِيلَ الرُّشْدِ لَا يَتَّخِذُوهُ سَبِيلًا وَإِنْ يَرَوْا سَبِيلَ الْعِجْرِ يَتَّخِذُوهُ سَبِيلًا ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ كَذَبُوا بآيَاتِنَا وَكَانُوا عَنْهَا غَافِلِينَ) (الأعراف:146) كما وأمرنا تعالى أن نوطن النفس على قناعات راسخة من الإيمان والتحدي لكل ما من شأنه أن يحرف وجهة الإنسان نحو الخير، بعيداً عن الشر ومصادره وأشكاله. وحذرننا من المهالك التي تأتي بالاختيار المنحرف، وعلمنا الإحسان في الاختيار والعمل (وَلَا تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ وَأَحْسِنُوا أَنْ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ) (البقرة:195) واختيار الأحسن دليل الحكمة والتعلل، خير ما يمكن أن يرزق به الإنسان (وَمَنْ يُوْتِ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا) (البقر:269) كما وبعلمنا تعالى فيما نبث وندعو ونعمل أن تكون أعمالنا ذات أهداف صالحة خيرة بقوله تعالى (وَلَنْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ أُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ) (آل عمران:104) وما الأنبياء والرسل في تبليغ رسالات الله تعالى إلا مثل على الأمانة في نقل الحقيقة والرسالة كما شاء وأراد لها مرسلها عز وجل، فلا يزيد عليها ولا ينقص (فَهَلْ عَلَى الرُّسُلِ إِلَّا الْبَلْغُ الْمُبِينُ) (النحل:35) وإذا ما واجه تحدياً في عقيدته كان مسؤولاً لينذر ويوعي (وَلْيُنْذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ) (التوبة:122)

ومعارف الإنسان المؤمن لا بد أن تكون جليلة في وضوحها وصدقها، وسبل قناعاته المكتسبة تتسم بالحكمة، فبقوله تعالى (ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ) (النحل:125) فلا يتخذ من أهوائه مبررات لما يريد القيام به، فيعد عند الله من الضالين، ممن لا يرجى فيهم خيراً بقوله تعالى (أَرَأَيْتَ مَنْ اتَّخَذَ إِلَهَهُ هَوَاهُ أَفَأَنْتَ تَكُونُ عَلَيْهِ وَكِيلًا) (الفرقان:43) أولئك يتبعون ما هو زائف ومحرف (سَمْعُونَ لِلْكَذِبِ سَمْعُونَ لِقَوْمٍ آخَرِينَ لَمْ يَأْتُوكَ

يُحْرِفُونَ الْكَلِمَ مِنْ بَعْدِ مَوَاضِعِهِ)(المائدة:41) وإذا ما عرفوا الحق قلن يعقلوه، إذ استحوذت عليهم أفكارهم، ولا يعون ما لصالحهم، فوصفهم الباري بأنهم كالبهائم لا عقل لها (إِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِنْدَ اللَّهِ الصُّمُّ الْبُكْمُ الَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ)(الأنفال:22) وميز تعالى لنا بين من يعي ما يتلقى، ومن هو بلا وعي بقوله تعالى (قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الْأَعْمَى وَالْبَصِيرُ أَمْ هَلْ تَسْتَوِي الظُّلُمُتُ وَالنُّورُ)(الرعد:16) (قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُوا الْأَلْبَابِ)(الزمر:9)

مما تقدم، يمكن أن نخرج بعدد من التعاليم الدينية الإسلامية في تكوين الأفكار ومصادرها وأهدافها حول أي موضوع، وحول ما ينقل إلينا من معارف. فديننا يأمر المسلم المؤمن بأن:

-يتبع المصادر التي لا شائبة فيها في تحقيق مراميه، وتلبية حاجاته ومطالبه، ويتبين الخبيث من الطيب في كل ما يختار. فينتقي الطيب الأصلح، وينبذ الخبيث.

-يتوخى العقل والمنطق، فلا يتبع أهواءه في تكوين فكرته عن أي شيء في حياته مهما بلغت حاجته ومبتغاه، ومهما أعيقت مطالبه عن التحقيق. فالفكرة المبنية على الإهواء لا تدوم، وقد توقع صاحبها في الفتنة أو الانحراف عن السواء. -يتخذ من التفكير والتدبر فيما خلق الله تعالى منهجا، والتحقق فيما يسمع ويرى وما ينقل إليه دأبا. فيتحسس ويدرك ويفهم، ومن ثم يصدر أحكامه الدقيقة مما لا لبس فيه بالبرهان والدليل.

-يجعل من أفكاره ومعتقداته سلوكاً واقعياً حياً. فلا تتناقض أفكاره مع سلوكياته ولا تتعارض أحكامه الشخصية مع تعامله مع الآخر. فهكذا يتميز عن غيره بتكوين شخصي متناغم متوافق مع ذاته ومحيطه.

-يتصف بالقوة والتحدي والتصدي لما يمكن أن يزعزع إيمانه بفكرته القوية الراسخة. فلا يخوض مع الخائضين بغير هدى. -يتصف بالصدق والوضوح في أقواله وأفعاله، صريحاً مع الآخرين، مواجهاً شجاعاً ومتصدٍ قوي لما يبث من معلومات شائبة مخربة. فلا يكون مطية سهلة الإنسياق، ولا تابعاً ذليلاً يملأ عليه فكره واعتقاده.

-لا تتنافى أفكاره التي يصرح بها مع الأعراف القويمة والعادات والتقاليد الطيبة السائدة في مجتمعه، فلا يشذ سلوكه عن الأخلاق والآداب العامة بل إلا بما يرضي الله.

-يجعل من ذاته مؤثرة فاعلة في نفسه والآخرين، ويبتغي الأصلح في كل شيء ولكل شيء.

2- الأفكار في بعض النظريات النفسية:

لقد شغل المربون والمهتمون بالبحث في النفس البشرية وتكوينها وسلوكها، وما يمكن أن يصدر عنها في كل حين وموقف، وقد تباينت آراؤهم حول كيفية تكوين الأفكار، طبيعتها، اكتسابها وتعلمها، والعوامل المؤثرة فيها.

بالنسبة لعلم النفس التحليلي، فيقوم على مبدأ التحليل العملي للأفكار النفسية والمكتسبة في الحدث النفسي والصدمي والذي من خلاله يتم التعرف على تلك الفكرة المولدة للتوتر النفسي، والذي يتم به العلاج النفسي. (<https://ar.wikipedia.org/wiki/>). وبحسب نظرية التحليل النفسي لفرويد Freud أن الإنسان محكوم بأنظمة شخصيته المتصارعة، فهي تعمل كقوى محركة لسلوكه يحاول أن يجد التوازن بينها. فالأفكار أيا كان حكمها أو نوعها فهي ترتبط بسيطرة أحد تلك الأنظمة على تفكير الفرد وسلوكه ومدى قدرته التعبير عنها. والخبرات التي يمر بها الفرد تلعب دوراً مهماً في تكوين أفكاره ومعتقداته.

رأى فرويد أن خبرات الطفولة الحسية المبكرة تساعد على أن يكون الفرد لنفسه فكرة عن نفسه متميزة عن فكرته عن العالم الواقعي المحيط به. وبتكرار التفاعل بين الفرد والأشخاص الآخرين ينمو الجانب الاجتماعي "للأنا" فتنتميز عن الطاقة الحيوية الغريزية بعد اتصاله بعالم الواقع. ثم تنمو الأنا العليا، فكأن الإنسان ينصب من نفسه سلطاناً على نفسه. ويعبر عنه فرويد بأنه مركب لا شعوري أو "الضمير اللا شعوري". ومهمة الأنا أن تحصل على حالة اتزان بين مجموعات القوى الثلاث، فعليها أن تعبر عن نزعاتها ودوافعها الغريزية تعبيراً يتفق مع ما في المجتمع من تقاليد ونظم بغير أن تثير سخط الذات العليا، فلا تثير في الإنسان تأنيباً داخلياً أو شعوراً بالخطيئة والاثم، وكذلك ان يتم الرد على الاعتداء، والذي يمثل حاجة ملحة "لهي" أن يتم بالصورة التي تقبلها النظم الموضوعية، والتي ترضى عنها الأنا العليا. (القوصي، 1978: 332-333)

336) وكلما عجزت " الأنا" عن التوفيق، كلما اضطربت الشخصية (عويضة، 1996: 105) إن الأفكار السوية والواقعية وفق هذه النظرية، هي تلك التي تصدر عن نظام أو قوة الأنا والتي تمتاز بالعقلانية والموضوعية، وعدا ذلك فهي أفكار وسلوكيات متطرفة غير سوية، لا تحاكي الواقع.

أكد فرويد على الخبرات اللا شعورية، ويرى أنها هي التي تتحكم في رغباتنا وسلوكنا، فقد يسلم الإنسان دونما معرفة للأسباب، وقد يعطي رأيا لا يتمكن من تفسيره، وقد يبني فكرة لا على أساس خبرة شعورية واقعية، بل إن الكثير من أفكارنا حول الموضوعات المختلفة بما لا يمكننا تفسيره أو معرفة أسبابه، وحدها خبرات اللا شعور مسؤولة عنها. وفي ذلك أكد فرويد، أن هناك علاقة بين السلوك واللا شعور. فيرى أن سلوكنا يكشف عن رغباتنا المكبوتة، والعمل الكاشف يضع الإنسان تجاه التفريغ البسيط لميل لا شعوري. (دالبيير، 1984: 21-28). وعندما لا يتمكن الإنسان من تفسير سلوكه أو أفكاره، وعندما تكون تلك الأفكار لا تتسجم مع واقعه، يجد نفسه أمام خيارات لا شعورية أيضا.

وفي هذا الصدد، قد يجد الإنسان خلال مراحل حياته معرضاً للتهديد بطرائق مختلفة، ولكي يحمي نفسه من هذا التهديد، فإنه يلجأ إلى ميكانزمات دفاعية بطرائق مختلفة مثل التبرير، والإسقاط والتعويض. وهدفه المحافظة على كيانه وأمانه النفسي. (العناني، 2005: 63)

وعلى العكس من فكرة فرويد، رأى أدلر Adler بأننا غير مساقين بقوى لا نستطيع رؤيتها أو السيطرة عليها. نحن أنفسنا نكون القوى ونستعملها بطريقتنا الخلاقة لبناء أسلوب حياة فريدة. وأن أسلوب الحياة "النفس" يبدعه الفرد نفسه. فالتجارب نفسها ليست مهمة كأهمية نظرة الفرد إليها. وبهذا الشأن، كتب أدلر " بأن الفرد " وبالطريقة التي تجرب بها تأثيرات البيئة والوراثة (التفسيرات التي يستنبطها الفرد من تلك التجارب) تكون الأسس للبناء الخلاق لاتجاهاتنا نحو الحياة. (شلتز، 1983: 88، 77) ومن هذا المنطلق لأدلر، يمكن للإنسان أن يبني أفكاره وتصورات على وفق ما يعيش من خبرات متجددة ومستمرة، ويكون إنطباعات تجعله قادر صياغة أفكاره الخاصة وبلورتها.

وقبل يونغ Gung وجهة نظر فرويد في أن العقل الواعي جزء من النفس الإنسانية، ويشمل المشاعر الواعية والأفكار. (عويضة، 1996: 57) إلا أن له وجهة نظر أخرى، إذ جاء بمفهوم القناع ليفسر لنا الكثير مما يحمله الفرد من أفكار وما يعكسه من سلوك. فهناك قناع يرتديه الشخص لمطالب المقتضيات الاجتماعية والتقاليد واستجابة لمطالب الشخص الناجمة عن الحاجات. وعد الطاقة النفسية قابلة للإزاحة، أي أن من الممكن تحويلها عن إحدى العمليات في نظام معين إلى عملية أخرى في نفس النظام أو نظام مختلف، ويتم وفق المبادئ الدينامية الأساسية للتعاقل والانتقال، عندما يعاق تفريغ الطاقة. والطاقة المكبوتة لا تستطيع أن تختفي فحسب بل عليها أن تسري إلى مكان ما على حسب مبدأ بقاء الطاقة. (هول وليندزي، 1978: 116، 127).

أما موراي Murray فاقترح أن الميول السلوكية ينبغي أن توصف من خلال الموجهات التي تمثل بدورها اتجاهات النشاط الفيزيقي أو السايكولوجي الرحبة، وتتكون الموجهات من الرفض والاستقبال والاستحواذ والإبقاء والتعبير والانتقال والطرء والتدمير والدفاع والتحاشي. (هول وليندزي، 1978: 247)

ورأى آلپورت Alport أن الأفكار الواعية لها علاقة بالنضج، وبقدرة الفرد على إدراك الواقع والتفكير بطريقة مرنة تتفق مع المتطلبات الواقعية للموقف. ويتطلب ذلك قدرات عقلية معينة. كما يرتبط بالقدرة على التفكير بموضوعية. وقد وجد أن الناس الموضوعيين ذوو نكاء أعلى. (الشمسي، 2011: 175-177)

أما علماء النفس من السلوكيين الذين استبعدوا دراسة العقل البشري، وما يقوم به من وظائف، على أساس أن العمليات العقلية غير مرئية. فركزوا على السلوك الظاهر، من خلاله يمكن الحكم على ما يوجه الإنسان. لذا فالأفكار بالنسبة لهم ما هي إلا عادات يكتسبها الفرد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية.

رأى أصحاب هذه النظرية القديمة، أن الإنسان لديه قدرات ايجابية وسلبية وصيغ حسب البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها. وسلوك الإنسان ما هو الا نتيجة للعوامل البيئية والوراثية. فنلاحظ أن هذه النظريات قد جعلت من الإنسان كائناً

ضعيفاً حدد كلية بالبيئة الاجتماعية والوراثية، إلا أن المحدثين أمثال سكر Skinner فيؤمنون بأن السلوك هو نتيجة اختيار الفرد، حيث أنه قادر على صنع القرارات واختيار سلوكيات معينة. وبحسب هذه النظريات، فالسلوك الظاهر هو الحكم على ما يحمل الفرد من أفكار، ومن حيث أنها سوية أو لا سوية. ومعايير التمييز بين السلوك السوي والشاذ، فهي تختلف من بيئة إلى أخرى ومن ثقافة إلى أخرى. ويتأثر سلوك الفرد بمعتقداته ومفهومه عن ذاته. أما معايير التمييز فهي:

- 1- تكرار السلوك: كلما زاد تكرار السلوك عن الحد عد شاذاً.
- 2- مدة حدوث السلوك: كثرة الغضب التي تستمر لفترة طويلة.
- 3- شدة السلوك: مثال أن يفقد الفرد صوابه لاتفه الأسباب. النوم بعمق لحد 16 ساعة
- 4- كمون السلوك: كتأخير الاستجابة للمثير لفترة زمنية طويلة (أبو أسعد، 2011: 18-25)

وتهتم هذه النظريات بالتدعيم الاجتماعي، وترى أنه سلاح ذو حدين، قد يستخدم في أغراض لا إنسانية كالتلاعب بالبشر، والتحكم اللا أخلاقي في سلوكهم. وقد يدعم أشكالاً من السلوك السوي أو الشاذ. إن البيئة الاجتماعية تستجيب لتصرفات الناس بأشكال مختلفة من التقبل أو الرفض، وإذا كانت استجابة البيئة بالتقبل، فإن هذا يؤدي إلى تدعيم التصرف أو السلوك موضوع التقبل. ويكون التدعيم البيئي ايجابياً إذا أدى إلى زيادة في شيوع السلوك السليم والسوي. وقد يقدم المجتمع تدعماً ثقافياً، فيشيع الروح العلمية، والأفكار المنطقية المعقولة. (عبد الستار، 1990: 176-179)

وقد ذهبت نظريات علم النفس السلوكية إلى الحتمية الثقافية الاجتماعية في تأكيد دور البيئة في سلوك الإنسان، حيث رأى أصحاب هذه التوجه أنهم قادرون على التحكم بسلوك الكائن البشريين والأفراد، بل في تعليمه سلوكاً جديداً عن طريق قوانين التعلم والتثبيث، المكافأة والعقاب، التجربة، والخطأ. وذهبوا بعيداً في محاولاتهم للتحكم في السلوك البشري أفراداً وجماعات عن طريق تبني نظريات وايدوجيات سياسية واقتصادية واجتماعية وسيكولوجية ويعرضوها على المجتمعات والأفراد بعد قناعتهم بجدواها وبصوابها على أنها الأنسب والأكثر توافقاً مع الطبيعة البشرية. (شمس الدين 252-254)

واتفق أصحاب نظريات التعلم الاجتماعي باندور ووالترز Bandura & Walters مع السلوكيين على أهمية التعزيز. ويعدون سلوك الفرد هو تعلم اجتماعي. والعامل الأساسي جداً الذي هو غاية في الأهمية والتأثير في التعلم الاجتماعي إنما هو التعزيز. ويتأثر الفرد بما يحيطه من نماذج متعددة يقلدها. ويتأثر التقليد بتكرار التعزيز، فكما زادت مشاهدة النموذج المقلد زاد حصول التقليد. وتحدد هذه النظرية نماذج أساسية يتأثر بها الطفل منذ نشأته وهي نماذج الحياة الحقيقية كالوالدين، والمعلمين، وأبطال الأفلام، وأبطال الرياضة. والنماذج الرمزية، كالمعرضة في الصور المتحركة والتلفزيون والكتب والمجلات. وهناك ميل إلى استعمال مستويات من التعزيز النفسي تتناسب ومستويات النماذج التي تعرض. ومن بينها التعزيز النفسي الذاتي Self-Reinforcement. (الجبوري، بلا: 89) فبحسب روتر وبانديورا Rotter & Bandura أن التعلم عملية نشطة لا سلبية. أي أن هنالك مجموعة من الخصائص الشخصية والمعرفية التي تؤثر على السلوك، وأحياناً تكون مستقلة عن المثيرات أو المواقف أو المعززات. (ترول، 2997: 646)

ومن وجهة نظر أبرز المنظرين في هذا المجال ألبورت إليز Ellis فمن بين تصورات، أن الإنسان حيوان عاقل متفرد في نوعه يفكر ويسلك بطريقة إما بطريقة عقلانية أو بطريقة غير عقلانية. وأن التفكير غير المنطقي يؤدي إلى السلوك العصابي، كما ويرى أن التفكير العقلاني يرجع في أصله ونشأته إلى التعلم المبكر غير المنطقي. فالفرد لديه استعداداً لذلك التعلم بيولوجياً، كما أنه يكتسب من والديه بصفة خاصة ومن الثقافة التي يعيش بينها. وقد أوضح إليز إحدى عشرة فكرة أساسية أو قيمة غير عقلانية أو خرافية وغير ذات معنى، ولكنها رغم ذلك شائعة في المجتمع الغربي، يرى فيها الفرد معياراً للصواب أو الخطأ. كما وبين أن الأفكار السوية مرتبطة بالاضطراب والمرض النفسي، فيرى أن الناس يضطربون ليس بسبب الأشياء، لكن بسبب وجهات نظرهم التي يكونونها عن هذه الأشياء، مما يستدعي العلاج النفسي العقلي الإنفعالي. (باترسون، 1992: 175-177) وذكر إليز أن معتقدات الشخص حول الأحداث المثيرة أو

المواقف هي التي تحدد النواتج أو الآثار الانفعالية لسلوك. وعلى هذا، يركز التقييم المعرفي - السلوكي على الافتراض بأن مدركات الفرد وأفكاره (من صورة الذات إلى الاحاديث الذاتية) تلعب دوراً هاماً في السلوك. (ترول: 2007: 429، 648).

نلاحظ أن هذه النظرية تربط بين ما يحمله الفرد من أفكار سوية أو لا سوية، وبين سلوكه السوي أو اللا سوي. وأن الأفكار السوية هي الأفكار العقلانية الواقعية والمنطقية، أما الأفكار اللاسوية فهي تلك التي ينحصر وجودها عند الفرد وحده وهي أفكار بعيدة عن الواقع.

وقد حدد إليز عدداً من الأساليب لدحض لأفكار اللا عقلانية والمعتقدات اللا منطقية ذلك بالإقناع المنطقي، والتعبير عن الذات، والحوار، والمناقشة، ولعب الدور، والدعاية المضادة، والتشجيع، والتلقين والإيحاء، والتعزيز، وغيرها. (العناني، 2005: 172، 173).

أما بالنسبة للنظريات الإنسانية، فرأى كل من مازلو - ميدلتون Maslow - Medelton أن معيار السواء واللا سواء في السلوك فيتحدد بعدة عوامل مهمة ملخصة في شعور الفرد بالأمان، والصالح في تقييم الفرد لنفسه من وجهة نظر إيجابية أو سلبية، وهل أن نظريته ثابتة، والصالح في إدراك الإنسان لنفسه ببصيرة، فهل يفهم اتجاهاته ودوافعه. وما يمتلكه من كفاية للإحتكاك والتفاعل مع الواقع. وهل تعليقه ممرز حول نفسه أو حول العالم فقط. هل لديه رغبات جسمية صالحة وطرق لإشباعها في حالة قبول إجتماعي، والمرونة الذهنية في تغيير ما الحلول السابقة لما هو أصلح. الأهداف الصالحة للحياة، وفلسفة واضحة وصحيحة لها، مقدار ما لديه من الفلسفة الإجتماعية الإنسانية، بمعنى هل يفكر بإنسانية (بضمير حي)، قدرته على الإتصال والتفاعل مع الآخرين، لديه درجة من الإستقلالية في تفكيره وعمله، لديه القدرة على الإستفادة من التجارب السابقة. (الكيال، 1972: 14-16) وعلى هذا الاساس فإن أفكار الفرد من حيث سوائها وواقعيتها وعمقها ترتبط بشكل واضح ومباشر بصحته النفسية والعقلية والجسدية.

وتناول روجرز Rogers الأفكار من حيث واقعيتها والسواء من جانب آخر، مؤكداً دور الإدراك والتصور في ذلك. فقد اندرجت تحت مسميات أخرى في نظريته في الذات. فالذات هي الجزء المتمايز من المجال الظاهري وتتكون من نمط للإدراكات والقيم الشعورية بالنسبة لـ (أنا). عندما يسلك الفرد فهو يسلك بأساليب تتسق مع الذات، والخبرات التي لا تتسق مع الذات بوصفها تهديدات. وقد تتغير الذات نتيجة للنضج والتعلم. ويعترف روجرز أن الشخص يميل إلى أن يراجع خبراته بالعالم على العالم كما هو بالفعل، ويمده اختبار الواقع هذا بمعرفة موثوق بها عن العالم بحيث يستطيع أن يسلك سلوكاً واقعياً. ومع ذلك فإن بعض المدركات تظل غير مختبره أو تختبر اختباراً غير كاف، وتتسبب في أن يسلك المرء سلوكاً غير واقعي يصل إلى حد الأذى. ومن الواضح أن لكل شخص بالضرورة تصور لمعيار خارجي أو لا شخصي للواقع. وبدون هذا المعيار يصبح عاجزاً عن مراجعة صورته الداخلية الخاصة عن الواقع " الموضوعي". (هول وليندزي، 1978: 612-613) كذلك رأى روجرز أن أفضل وسيلة لفهم الفرد، هي في فهم إطاره المرجعي الداخلي له. أي فهم سلوكه من وجهة نظره هو نفسه، وطريقة نظريته إلى الأشياء، وطريقة إدراكه للعالم من حوله، وطريقة إتخاذ قراراته، لأن هنالك عالماً مختلفاً لكل فرد، عالم خاص للفرد وإطار مرجعي شخصي. (زهران، بلا: 287)

وبالنسبة لأبرز النظريات المعرفية، فقد تناول بياجيه Piaget الأفكار من حيث ارتباطها بالمعرفة واكتساب المفاهيم وتطورها، وطريقة تنظيمها في مخططات عقلية منتظمة. وقد تناول مفهوم التمثل والمواءمة Assimilation and Accommodation كعمليتين مترابطتين لتكيف الطفل معرفياً. وترتبط هاتان العمليتان بحالة التوازن فيما بين هاتين العمليتين، والتي أطلق عليها بياجيه مصطلح التوازن Equilibration. ثم تحدث عن نزعة بايولوجية أطلق عليها اسم التنظيم Organization يظهر من خلالها كيفية تعديل الطفل لمخططاته. ذلك بإعادة ترتيب أو ربط أو دمج لمخططاته منتجاً نظام معرفي مترابط. (أبو غزال، 2005: 137-138) وخلال هذه العمليات وتفاعل الطفل مع بيئته تتطور مدركاته العقلية وينمو لديه التفكير المجرد أو التفكير الشكلي. وتتميز بخاصية الاستدلال المنطقي في تقييم منطقية المقترحات حول

مسألة معينة دون الرجوع والاستناد إلى ظروف الواقع الحقيقية. (المصدر السابق 155-156) وبالاستناد إلى نظرية بياجيه، فإن قدرة الفرد على إنتاج الأفكار المجردة الواقعية والمستقلة تقع في أعلى مستويات التفكير والتي يصل إليها الفرد في مرحلة متقدمة.

أما كيلي Kelly فيحسب نظريته في الإدراك، فإن أغلب سلوك الإنسان متأثر بالتفكير والحكم والحدس. وقد نظر إلى الإنسان كونه عالماً مفكراً.. أو أن كل إنسان قادر على أن يكون عالماً، وقد بين نظريته الخاصة مؤكداً على العقلانية Rationality أو الإدراك. ورأى أن تركيب الفرد في تفسير حادثة وموقف، والمجتمع الإنساني على أنه التأثير الأول في السلوك. والشخص يمارس الأحداث ويفسرها، فهو يضع تفسيراً ومعنى للإحداث. وكلما تنوعت خبرات الفرد وزادت، كلما تعقد وتنقي جهاز تنسيقاته. (الجبوري، بلا: 74-76).

يتضح مما تقدم، أن للفرد قدرة على أن يحدد أفكاره الخاصة، أو يتبناها مما يكتسبه من خلال خبراته الشخصية، وعملية التفاعل الاجتماعي، ويتمكن من التعبير عنها كخبرات شعورية أو لا شعورية سواءً تقريراً أو أداء، وإصدار الأحكام عنها بحسب ما يرى ويعتقد. ويقترن التعبير عن الأفكار بالحالة الوجدانية التي يعيشها الفرد، ويمكن ملاحظة ذلك من خلال ما يظهر من انفعالات كمظاهر الحماسة، أو الغضب، أو غيرها. وقد يعبر الفرد عن أفكاره بسهولة من خلال ما يضره من عبارات الرفض أو القبول، التفضيل. وأحياناً، هنالك ما يعيق، أو يجعل التعبير عن الأفكار صعباً وإن كانت واضحة ومفهومة لصاحبها. كما قد يتمكن من تفسير وتبرير سلوكه، وأحياناً لا يتمكن، ويتدخل عامل النضج والتكامل في الشخصية، ومستوى تطورها ونمائها في ما يتبنى الفرد، أو ما ينتجه من أفكار، وشدة تعلقه بها وثباتها. وتلعب عوامل مهمة في تكوين أفكار الفرد وإنمائها، ومن أهمها الوسط البيئي والثقافي الذي ينشأ فيه، ووسائل الإعلام المتعددة. وتتفق وجهات النظر على أن الأفكار تتخذ توجهات معينة بحسب الاستعداد لتوليدها أو اكتسابها وتبنيها، وهي إما أن تكون أفكار واقعية أو لا واقعية، سوية أو لا سوية، وفي كل الأحوال فهي ترتبط إلى حد كبير بمستوى الصحة النفسية للفرد. كما قد تكون الأفكار عميقة أو سطحية. وترتبط الأفكار العميقة بمستويات عليا من التفكير، أعلاها التفكير المنطقي الموضوعي، أما التفكير السطحي أو البسيط فبمستوى أدنى، هو تفكير يفقر إلى النظرة الموضوعية، وإلى القدرة على تحليل الموضوعات المعقدة، ويفتقر إلى الرؤية البعيدة لما ترمي إليه الموضوعات الموهمة، أو تلك تستعمل فيها الإيحاءات. والحكم على مدى واقعية الأفكار وسوائها وعمقها لا يتحدد بمعيار واحد، بل تعددت المعايير لتعدد مناشئها وما تستند إليه، والدوافع الكامنة وراءها، وما يسهل عملية الحكم باعتماد ما أصطلح أو تعارف عليه اجتماعياً، وما يمكن قبوله أو رفضه على أساس الأحكام والمعايير الدينية والأخلاقية، والأسس التربوية والنفسية الموضوعية.

إجراءات البحث:

-مجتمع البحث وعينه:

يتألف مجتمع البحث من طلبة الدراسات الأولية في الجامعة المستنصرية-كلية التربية من الذكور والإناث في جميع الأقسام والمراحل الدراسية، والبالغ عددهم (4298) بحسب إحصائية العام 2013م. أما عينة البحث فقد أختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة من الذكور والإناث في أغلب الأقسام ومن جميع المراحل الدراسية عدا المرحلة الأخيرة. وقد بلغ عددهم (500) طالبا وطالبة. ويمثلون تقريباً ما نسبته 12% من المجتمع الكلي. وقد راعت الباحثة في نسب العينات من الذكور والإناث ومن التخصصات في العلوم الإنسانية والطبيعية على وفق أعدادهم في المجتمع. وتتوزع أعدادهم كما في الجدول-1 في أدناه.

جدول-1-

توزيع أعداد عينة البحث على وفق نوع الجنس والتخصص الدراسي

ت	الأقسام/علوم إنسانية	ذكور	إناث	المجموع
1	التاريخ	45	40	85
2	الجغرافية	40	30	70
3	اللغة العربية	35	40	75
4	علوم القرآن	40	20	60
	المجموع	150	130	280
ت	الأقسام/ علوم طبيعية	ذكور	إناث	المجموع
5	الفيزياء	25	40	65
6	الرياضيات	40	50	90
7	الحاسبات	35	40	75
	المجموع	90	130	220
	مجموع الكل	240	260	500

-أداتا البحث:

تطلب تحقيق أهداف البحث إعداد أداة مسحية للحصول على نوعين من البيانات، الأول، بيانات عن أنواع الأفلام السينمائية التي يفضل الشباب مشاهدتها، والثاني عن ماهية الأفكار التي يحملها الطلبة من عينة البحث، والتي تفسر تفضيلهم لما يشاهدون من أفلام سينمائية. وقد اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

1- إعداد أداة البحث المسحية:

أ- يتطلب تحقيق هدف البحث الأساسي مسبقاً القيام بدراسة استطلاعية لأنواع الأفلام السينمائية التي تعرض من على شاشات السينما والتلفاز وعبر القنوات الفضائية المختلفة. وتمكنت من تحديد نوعين من الأفلام سائدة العرض وهي (أفلام الإثارة Action) وأفلام أخرى مختلفة. وتتضمن أفلام الإثارة بدورها أنواع أخرى من الأفلام ذات مضامين مختلفة وهي: (الرعب-القتال أو الحرب-العنف-البطل المثالي-الغموض-الجنس-الانتقام-وغيرها يذكرها المستجيب) أما الأفلام الأخرى فذات المضامين: (الاجتماعية-العاطفية-الدينية-السياسية-التاريخية-تراجيديا "مأساة" -وغيرها يذكرها المستجيب).

ب- صياغة استبانة كأداة مسحية لتعرف نوع الأفلام التي يفضل الشباب الجامعي مشاهدتها. وقد حددت الباحثة في هذه الاستبانة نوعين أو صنفين أساسيين من الأفلام وهي (أفلام إثارة-أفلام أخرى) وأخرى فرعية لكل نوع. يطلب من المستجيب اختيار ما يفضلها منها بالتأشير على أحدها أو على الاختيارين معاً، وبنفس الوقت التأشير على الاختيارات الأخرى مما ينطوي عليه الخيارين الأساسيين للأفلام. كذلك يتطلب أن يذكر المستجيب عنوان الفيلم المفضل لديه، وأن يعبر عن فكرته الخاصة التي تكمن وراء تفضيله مشاهدة أفلام سينمائية معينة فيما يتعلق بمضمونها، وللمستجيب أن لا يتحدد بعدد معين من عناوين الأفلام، وأن يعبر عن فكرته بحرية وبالصيغة التي تناسبه.

ت- حددت الباحثة ثلاث تصنيفات لطبيعة أفكار الشباب لمشاهداتهم للأفلام المفضلة، وهي: (واقعية-غير واقعية، سوية -لا سوية وعميقة-سطحية). استندت الباحثة في هذا التصنيف إلى ما تطرقت إليه في الأدبيات السابقة الدينية والتربوية والاجتماعية والنظريات النفسية.

-الصدق والثبات:

إن عملية التحليل هي بشكل أساسي عملية منطقية تعتمد على الاجتهاد الشخصي، يشار إليها في بعض الأحيان بالصدق المنطقي. ويمكن أن يكون يكون الاهتمام بعمليات تتعلق بمهارات من نوع تنظيم الأفكار في تسلسل منطقي، أو كتابة جمل تعبر عن وحدة في التفكير، أو اختيار الكلمة المناسبة لتدل على المعنى المقصود. (ثورندايك وهيجن، 1989:56) وفي الدراسات المسحية والتحليلية المماثلة لا يمكن اعتماد الاستشارة أو التحكيم، لأن كل من أداتي البحث أساساً تعتمدان على إستجابات العينة على السؤال المتعلق بالأفلام التي يفضلون مشاهدتها، وآخر عن أفكارهم التي تكمن وراء تفضيلهم لمشاهدة أنواع معينة من الأفلام. وإن استجابات عينة البحث قد تتشابه وتتقارب، أو تتباين بقدر حول مضمون الفكرة، اتجاهها وطبيعتها، ذلك أنها تمثل تعبيراً عن خبرات خاصة بكل فرد من أفراد العينة، يعبر عنها من خلال الاستجابة على الأسئلة المفتوحة، لذا تتعدد الإستجابات، وبالتالي فالأفكار التي يتم التوصل إليها، هي المستخلصة من مجموع الاستجابات المتعددة.

أما بالنسبة للثبات، فقد تم استخراجه للأداة المسحية فيما يتعلق بالإختيارات فقط. باستعمال طريقة التجزئة النصفية لاستجابات عينة البحث، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون. وقد بلغت درجة الثبات (0.92) وعند التصحيح بمعادلة سبيرمان-براون بلغت درجة الثبات (0.95)

تصحيح أداتي البحث:**1-أداة البحث المسحية:**

ويتم تصحيحها بحساب التكرارات لكل اختيار على حدة (أفلام الإثارة-أخرى) ولكل نوع مما ينطوي عليه هذان الاختياران أيضاً على حدة. ثم تحسب النسب المئوية لكل اختيار.

2-تحليل مضمون استجابات عينة البحث:

ولغرض تحليل مضمون استجابات عينة البحث، والحكم على طبيعة أفكارهم لمشاهدة أنواع معينة من الأفلام المفضلة لديهم في كونها (واقعية-غير واقعية) و(سوية-لا سوية) و(عميقة-سطحية) فقد استندت الباحثة إلى ما جاء في الأدبيات والنظريات النفسية التي تم التطرق إليها في البحث الحالي، واعتمدتها كمعايير لتحقيق هذا الهدف. وخلصت إلى أن:

1-الفكرة ذات المضمون المعروف أو السائد، والتي لا تثير الاستغراب، هي فكرة واقعية.

2-الفكرة ذات المضمون السليم من الناحية الأخلاقية والنفسية، هي فكرة سوية.

3-الفكرة ذات البعد التحليلي، والتصور المنطقي الموضوعي، هي فكرة عميقة

عرض وتفسير نتائج البحث:

- فيما يتعلق بتحقيق هدفي البحث الأول والثاني، وقد نصا على:

1- تعرف أنواع الأفلام السينمائية التي يفضل الشباب الجامعي مشاهدتها.

2- تعرف أنواع الأفلام السينمائية التي يفضل الشباب الجامعي مشاهدتها على وفق متغيري نوع الجنس (ذكور-إناث) ونوع التخصص (علوم إنسانية-علوم طبيعية). قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

- حساب التكرارات والنسب المئوية لكل اختيار من اختيارات العينة ككل، كذلك لكل عينة على حدة على وفق نوع الجنس

(ذكور-إناث) ونوع التخصص الدراسي (علوم إنسانية-علوم طبيعية) فكانت النتائج كما مبين في الجدول-2- في أدناه:

جدول-2-

التكرارات والنسب المئوية التي حصلت عليها اختيارات عينات البحث على الأداة المسحية للأفلام المفضلة لديهم.

ت	نوع ومضمون الفلم	عدد العينة									
		الكل		الذكور		الإناث		علوم انسانية		علوم طبيعية	
		500		240		260		220		280	
		التكرارات ونسب التفضيل									
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
أ	الإثارة	347	69%	141	59%	206	79%	184	82%	163	58%
1	الربعب	90	18%	28	12%	62	24%	37	17%	53	19%
2	القتال-الحرب	71	14%	50	21%	21	9%	28	13%	43	15%
3	العنف	24	4%	16	7%	8	3%	10	4%	14	5%
4	المنافسة، المغامرة.	84	16%	37	15%	47	18%	39	17%	45	16%
5	البطل المثالي	109	12%	53	22%	56	21%	40	18%	69	25%
6	الغموض	54	11%	17	7%	37	14%	23	10%	31	11%
7	الخيال العلمي	37	7%	18	7%	19	7%	13	6%	24	8%
8	الخرافة، الاسطورة	45	9%	15	6%	30	11%	24	11%	21	7%
9	الجنس	26	5%	20	8%	6	2%	18	8%	8	3%
10	الكوميديا	148	29%	53	22%	95	36%	73	11%	75	27%
11	الانتقام	35	7%	16	7%	19	7%	14	6%	21	7%
ب	أفلام أخرى	331	66%	129	53%	202	78%	175	79%	156	56%
1	اجتماعي	148	29%	46	19%	102	39%	67	30%	81	29%
2	عاطفي	200	40%	66	27%	134	51%	97	44%	103	37%
3	ديني	89	17%	39	16%	50	19%	47	21%	42	15%
4	سياسي	51	10%	25	10%	26	1%	16	7%	35	12%
5	تاريخي	111	22%	49	20%	62	24%	53	24%	58	21%
6	مأساة	29	5%	14	6%	15	6%	10	4%	19	7%

- تحديد المراتب التي حصلت عليها الأفلام السينمائية بحسب التكرارات والنسب المئوية التي حصلت عليها في التفضيل. وهي كما مبين في الجدول-3- في أدناه:

جدول-3-

المراتب التي حصلت عليها الأفلام السينمائية في التفضيل على وفق متغيري نوع الجنس والتخصص الدراسي

ت	نوع ومضمون الفلم	المرتبة بحسب العينة				
		الكل	ذكور	إناث	علوم إنسانية	علوم طبيعية
		المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة
أ	الإثارة	أولى	الأولى	الأولى	الأولى	الأولى
1	الربيع	الثانية	الرابعة	الثانية	الثانية	الثالثة
2	القتال-الحرب	الرابعة	الثانية	السابعة	الرابعة	الخامسة
3	العنف	الحادية عشرة	السادسة	العاشرة	الحادية عشرة	التاسعة
4	المنافسة، المغامرة.	الثالثة	الثالثة	الرابعة	الثالثة	الرابعة
5	البطل المثالي	الخامسة	الأولى	الثالثة	الأولى	الثانية

6	الغموض	السادسة	السادسة	الخامسة	السابعة	السادسة
7	الخيال العلمي	الثامنة	السادسة	التاسعة	التاسعة	السابعة
8	الخرافة، الاسطورة	السابعة	السابعة	السادسة	الخامسة	الثامنة
9	الجنس	العاشرة	الخامسة	الحادية عشرة	الثامنة	العاشرة
10	الكوميديا	أولى	الأولى	الأولى	السادسة	الأولى
11	الانتقام	التاسعة	السادسة	الثامنة	العاشرة	الثامنة
ب	أفلام أخرى	الثانية	الثانية	الثانية	الثانية	الثانية
1	اجتماعي	الثانية	الثانية	الثانية	الثانية	الثانية
2	عاطفي	الأولى	الأولى	الأولى	الأولى	الأولى
3	ديني	الرابعة	الرابعة	الرابعة	الرابعة	الرابعة
4	سياسي	الخامسة	الخامسة	الخامسة	الخامسة	الخامسة
5	تاريخي	الثالثة	الثالثة	الثالثة	الثالثة	الثالثة
6	مأساة	السادسة	السادسة	السادسة	السادسة	السادسة

وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية:

1- بالنسبة لاستجابات عينة البحث الكلية:

ملاحظة عامة، أن الشباب يشاهدون الأفلام بشتى أنواعها، ولم يكن هناك إتجاه عام موحد بصورة كبيرة في تفضيل صنف أو نوع معين منها. إلا أن هناك تفضيلات متفاوتة في نسبتها بين تلك الأفلام. وكما يأتي:

-احتلت أفلام السينما المتضمنة موضوعات الإثارة المرتبة الأولى في التفضيل، بينما جاءت الأفلام الأخرى بالمرتبة الثانية.

-احتلت أفلام السينما المتضمنة موضوعات الكوميديا من بين أفلام الإثارة الأولى في التفضيل، تليها أفلام الرعب، ثم المنافسة، فالقتال، والبطل المثالي، ثم الغموض.

يمكن عزو توجهات الشباب نحو أفلام الإثارة من الكوميديا والرعب وغيرها وتفضيلها، لطبيعة المرحلة العمرية التي يمرون بها، لما تتسم به من خصائص تجعل منها مرحلة مميزة بالحركة والانفتاح وحج الاستطلاع وغيرها من الخصائص. وتوفر الأفلام الكوميدية لهم متنفساً. ومن بين العديد من أفلام الكوميديا، هناك ما تتضمن موضوعات ناقدة وساخرة لها طابع فكاهي، مما يعطي تلك الأفلام خصوصية في شموليتها، وهو ما يفضلها المشاهد في العموم. وتمثل موضوعات أفلام الرعب تحد من نوع خاص، فهي تسترعي المشاهد للمتابعة والمراقبة لما تثيره من تشويق، كما تثير النزعة لمواجهة الخوف. أما أفلام الإثارة المتضمنة للمنافسة والمغامرة، فهي تمثل موضوعات عن التحدي والشجاعة، وكلها تحاكي روح الشباب. فما يشغل الشباب في هذه المرحلة أن يثبتوا ذواتهم، لديهم تطلعات في أن يروا أنفسهم وهم يحققون فوزاً ما طالما أن لا مجالات متوفرة وبشكل جدي للمنافسة في عالمهم الواقعي، فيجدون في مشاهدتها ما يعوض تلك النزعات ويحقق تلك الرغبات، ويعززها فيهم. وتأتي أفلام البطل المثالي لتحقيق لهم في عالم الخيال أحلامهم وطموحاتهم في أن يكونوا نماذج قادرة على أن تثير الإنتباه أو تحدث التغيير. فالأفلام تمثل صور عن أحلام اليقظة بالنسبة للشباب ممكنة التحقيق والمشاهدة. أما أفلام الغموض فتشبع حاجة مهمة بالعموم وللشباب على وجه الخصوص، فالغموض يدفع الإنسان للفضول في الكشف عن المستور، وعندها يرى في ذلك إنجازاً إذا ما تابع المشاهد وحاول حل اللغز بنفسه. وقد يجد المشاهد في مثل هذه الأفلام نوعاً من التشويق فيتابع الأحداث، ويسعد عندما تأتي النهاية متوقعة. وهذا ما يجعل مثل تلك الأفلام مفضلة.

- رغم أن أفلام الإثارة بالعموم جاءت بالمرتبة الأولى من التفضيل، إلا أن بعضها قد لا يحظى بأولوية المشاهدة. فبالنسبة للأفلام التي جاءت بالمراتب الأدنى هي على التوالي: الخيال العلمي، والخرافة، والعنف، والانتقام، والجنس. وترى الباحثة أن هنالك قاسم مشترك بين أفلام الخيال العلمي وأفلام الخرافة، في كونها بعيدة عن واقعنا على الأقل، فكثير من موضوعات أفلام الخيال العلمي لها رؤية مستقبلية. ومشاهدة هذه الأفلام قد ينتج للمشاهد التفكير بتلك الرؤية

أو النظرة المستقبلية. أما أفلام العنف والانتقام، فهي تتناقض مع أفكار الشباب وعواظهم الجياشة. وربما أن كثير من العنف من حولنا، قد جعل الشباب لا يحبذون هذه الأفلام. والجنس حاجة أكثر ما تشغل الشباب، إلا أن أكثرهم لا يفضلون مشاهدة الأفلام المتضمنة للجنس، أو يتحفظون تجاه مشاهدتها وتفضيلها، ربما يرون أن هناك تعارض بين المباح مما يرغبون، وبين ما هو محصور ومحرم. ومن الشباب من وضع معياره الديني والأخلاقي نصب عينيه. -احتلت الأفلام ذات المضمون العاطفي المرتبة الأولى، تليها الأفلام الاجتماعية، والتاريخية، والدينية، فالسياسية، وأخيراً أفلام المأساة.

والمرجح في هذه النتيجة أن هناك ميزة مهمة يتسم بها شبابنا، في إحساسهم العالي والمرهف، وسرعة التأثر بالمواقف ذات الطابع الوجداني. فطبيعة التنشئة في بلادنا والتي كثيراً ما تركز على الجانب الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية، التي تعزز الناحية العاطفية بشكل قد يكون مبالغ فيه في بعض الأحيان، كما أن شبابنا ليس متاح لهم كثيراً التعبير عن حاجاتهم أو مشكلاتهم النفسية العاطفية. ونلاحظ ذلك كثيراً في طرق وأساليب تعاطي الشباب في علاقاتهم بالجنس الآخر التي تتسم بالخلج أحياناً، والتحفظ، والإدعاء أو التقمص. كذلك علاقاتهم الأسرية مع الوالدين والأخوة والأخوات. ومع الأصدقاء، هذا فضلاً عن الكثير من المعاناة في جوانب الحياة من الضغوط والمشكلات العديدة التي يواجهها أفراد مجتمعنا بالعموم، جعلت الشباب يجد في مشاهدة الأفلام العاطفية والاجتماعية عالماً قريباً منهم يحسنونه، ويتعاطفون معه. ومن ضمن طبيعة التربية التي تلقاها شبابنا، فهناك التقديس للمحرمات والرموز التاريخية والاجتماعية، والتي تعد نماذج معتبرة، عندما تشخص في أفلام سينمائية، تنثير الفضول ويتشوق الشباب للتعرف عليها أكثر. ما يجعلهم يهتمون بالأفلام الدينية والتاريخية. أما الأفلام ذات المضمون السياسي، فلا يعيرها الشباب اهتماماً كبيراً، وربما أدرك الشباب أن كثير مما تتناوله هذه الأفلام موضوعات مزيفة للحقائق ومثيرة للجدل وللقلق بنفس الوقت.

2-وبالنسبة لاستجابات عينة البحث على وفق متغير نوع الجنس (ذكور-إناث) فكما مبين في جدول مراتب التفضيلات، نلاحظ أن المراتب الأولى قد احتلتها الأفلام المتضمنة للإثارة بالعموم، وجاءت متقاربة لكل من الجنسين، كذلك أفلام الرعب، والمنافسة، والغموض، وقصص الخرافة والخيال، والكوميديا، والانتقام. أما التفضيل لأفلام القتال والعنف والخيال العلمي والجنس، فجاءت بالأولوية عند الذكور. تحظى هذه الأفلام بالتفضيل لدى الذكور لما هو متاح لهم من المشاهدة، إذ تمثل في مجتمعنا بالرغم من وجود معالم للإفتتاح، جانباً ذكورياً حصراً، وما زالت ممثلة برغبات الشباب دون الإناث، وإن كان هناك تفضيل لهذه الأفلام من قبل الإناث، فيبقى هناك تحفظ، ربما لتجنب أن يجابهن بالانتقاص من أنوثتهن أو التشبه بالذكور، أو حكماً بالسلوك اللا أخلاقي.

كما ونلاحظ حصول الأفلام الأخرى بالعموم وبجميع مضامينها على نفس المراتب لكل من الجنسين. ويبدو أن الإتجاه العاطفي والاجتماعي قد غلب على الشباب عموماً، فالمعاناة واحدة والمشكلات تتسحب على الجميع، فضلاً عن التشابه الكبير في طرق التربية والتطبيع.

3-أما بالنسبة لاستجابات عينة البحث على وفق متغير التخصص نوع الدراسي (علوم إنسانية-علوم طبيعية) فالأفلام ذات مضامين الإثارة قد احتلت المرتبة الأولى بالنسبة لعينة الطلبة في العلوم الطبيعية، وفي مراتب متقاربة للأفلام ذات مضامين الرعب، والقتال، والمنافسة، والغموض، والخيال العلمي، والانتقام. وجاءت أفلام البطل المثالي والكوميديا بالمراتب المتقدمة بالنسبة لعينة الطلبة في الاقسام العلمية، بينما أفلام الرعب والبطل المثالي جاءت بالمراتب الأولى بالنسبة لتفضيلات الطلبة في التخصصات الإنسانية. ويمكن عزو تفضيل الطلبة في التخصصات العلمية لأفلام الكوميديا إلى عوامل نفسية محددة، فهم عادة ما يتسمون بالصفة العلمية العملية أكثر، وقد تتجسد روح الحركة والتعبير عنها من خلال مشاهدة تلك الأفلام، كما أنها تحقق نوعاً من الترفيه الذي يحتاجه هؤلاء الطلبة في العموم. أما تفضيل الطلبة في التخصصات الإنسانية لأفلام الرعب فتوضح الحاجة للحركة وما يضيف نوعاً من التشويق في عالمهم الرتيب عادة إذا ما ربط بطبيعة الدراسة وطرائق التدريس السائدة. كما وحصلت الأفلام الأخرى على المرتبة الثانية في التفضيل

عند الطلبة في التخصصين، إلا أنها مفضلة أكثر عند الطلبة في التخصصات الإنسانية بالعموم. وجاءت الأفلام ذات المضامين الاجتماعية، والسياسية، والتاريخية، والمأساة بمراتب مقاربة لكل من العينيين. أما الأفلام ذات المضامين العاطفية والدينية فهي في المراتب الأقرب بالنسبة لعينة الطلبة في التخصصات الإنسانية. وتشير هذه النتيجة إلى التوجهات الأدبية والدينية لهذه العينة من الطلبة، وهي الأقرب إلى ميولهم وسماتهم الشخصية، التي عادة ما تكون السبب وراء إلى اختيارهم تخصصاتهم الإنسانية.

3- فيما يتعلق بتحقيق هدف البحث الثالث، والذي نص على " الكشف عن أفكار الشباب الجامعي لمشاهدة الأفلام السينمائية المفضلة لديهم".

توصلت الباحثة إلى استخلاص عدد من الأفكار أو التصورات هي الأكثر شيوعاً من بين استجابات الطلبة المتعددة، والتي عبروا عنها بأسلوب تقرير، أو عبارة قصيرة. وهي: إن.

1- مشاهدة أفلام الكوميديا، مفيد، فهي تروح عن النفس، وتبعث على المتعة.

2- أفلام الكوميديا تثير الضحك.

3- مشاهدة أفلام الكوميديا تنسي الإنسان واقعه المؤلم.

4- أفلام الكوميديا تبعث على المرح والبهجة.

5- أفلام الكوميديا ملهية ومسلية.

6- أفلام الرعب مشوقة وتثير الحماس.

7- أفلام الرعب محبة إلى النفس " السبب غير واضح".*

8- أفلام المغامرة فيها تحد يثير الحماسة.

9- أفلام البطل المثالي محبة " السبب غير واضح".

10- أفلام الغموض، مشوقة، وتدفع للتفكير بالحلول.

11- أفلام العنف محبة " السبب غير واضح".

12- أفلام الحرب تعني القوة.

13- أفلام البطل المثالي تحقق ما أحبه.

14- أفلام البطل تثير الحماس.

15- أفلام الخيال العلمي مفيدة " السبب غير واضح".

16- أفلام الخيال العلمي فيها تقنية عالية تثير الإعجاب.

17- أفلام القصص الخرافية ساحرة.

18- أفلام القصص الخرافية مسلية.

19- أفلام الجنس واقعية.

20- أفلام الجنس غير محبة " السبب غير واضح".

21- أفلام الإنتقام تثير الحماسة، فهي تمثل انتصاراً على الظلم.

22- أفلام العاطفة جميلة " السبب غير واضح".

23- أفلام العاطفة تحكي قصصاً جميلة عن الحب.

24- الأفلام الاجتماعية مفيدة وضرورية، فهي تعالج موضوعات واقعية.

25- الأفلام الاجتماعية مفيدة " السبب غير واضح"

26- الأفلام الدينية تعلم الدين.

27- الأفلام الدينية مفيدة، فهي تحكي قصصاً عن الشخصيات الدينية.

- 28- الأفلام التاريخية مهمة، فهي تطلعننا على تاريخ الشخصيات.
- 29- الأفلام الدينية ضرورية، فهي تعزز الدين والإيمان في النفوس.
- 30- الأفلام التاريخية واقعية.
- 31- الأفلام السياسية تبين الحقائق.
- 32- أفلام المأساة محبذة، فهي تبين الواقع المؤلم.
- 33- أفلام المأساة تتناول قصصاً حزينة.
- * العبارة عامة ومبهمة أو غير دقيقة، يستدل منها على أن المستجيب ليست لديه فكرة واضحة وراء مشاهدته سينمائية لأفلام معينة.
- 4- فيما يتعلق بتحقيق هدف البحث الرابع، والذي نص على: "الكشف عن طبيعة أفكار الشباب الجامعي لمشاهدة الأفلام السينمائية المفضلة لديهم. في كونها: واقعية-غير واقعية، سوية-لا سوية، عميقة-سطحية". فأهم ما توصلت نتائج تحليل الإستجابات هو الآتي:
- إن أغلب الأفكار المستخلصة من استجابات عينة البحث لها تفسيرات أو أسباب واقعية. هي الواقعية التي تحدت فيما يكنه الطلبة من مشاعر تعبر عن حاجات ومطالب حقيقية ترافق المرحلة العمرية التي يمرون بها. ومن الطبيعي أن يجدوا في مشاهدة هذه الأفلام نوعاً من التفرغ والتعبير عن الذات، خاصة أنها قد تكون المنافذ الأكثر توفراً وإتاحة في مجتمعنا. كما وتبين نتائج الدراسة مدى حاجة الشباب للمرح والترويح عن النفس. إن ظروف الحياة بعمومها في بلدنا لا تتيح للفرد أن يمارس الحياة الطبيعية، فلا فسحة تذكر للعب أو المرح.
- إن تلك المشاهدات تعد وسيلة عادية صار مجتمعنا يقبلها مع تطور الحياة ودخول التكنولوجيا ووسائلها في حياتنا، إذ أصبحت أمراً واقعاً يمثل جانباً مهماً من حياة كل فرد ومجتمع. فتكررت عبارات " الترويح عن النفس، مسلية، تنسي الواقع، تنير الحماس." مما يدل بوضوح على روح الشباب والتي غالباً لا تجد متنفساً طبيعياً في واقعنا. والترويح عن النفس بطرق مشروعة وصحية هو ضرورة، وإلا فتجاهلها كحاجات، أو كبتها قد ينجم عنه الصراع النفسي بين متطلبات النفس أو حاجاتها، وبين ما يمنعها، وربما يختاروا أن يسلكوا بطرق منحرفة. وفي هذا الجانب رأى فرويد، أن الصراع بين الغرائز والمجتمع صراع عام وموجود في كل زمان ومكان، وهذا يفرض على الفرد أن يكبح جماح نفسه وأن يتحكم في غرائزه حفاظاً على المعايير الاجتماعية.(زهران، بلا: 228) فوجود المعوقات بأشكالها المتعددة فيما يفرضه المجتمع من قيود أحياناً تتنافى مع واقع ما يحتاجه الإنسان بفطرته، أو لا تأخذ بنظر الاعتبار حقوقه الشرعية، وربما تضفي على من يخالفها صفة اللا سواء طالما أنها تتعارض مع المحرمات الاجتماعية. وبالتالي، قد ينشأ نوع من القلق الأخلاقي الذي يمثل الخوف من السلطة العليا عندما يشعر الفرد بأنه قد تجاوز الحرمات، وأن ليس له الحق في بعض الممارسات. وبحسب فرويد، فقد يعاني الفرد القلق الأخلاقي بسبب الشعور بالاثم أو الخجل في الذات (هول، 1988: 78) لذا، فمشاهدة هذه الأفلام يشكل خياراً مناسباً يتيح نوعاً من التوازن بالنسبة لعينة البحث.
- إن استجابات الطلبة في كثير من المواطن لم تفصح بالضبط عما يشعرون به حيال مشاهدتهم للأفلام المفضلة. عدد من الأفكار الكامنة وراء التفضيل لم تكن واضحة، أو لم يعبر عنها المستجيبون بدقة، أكثر العبارات كانت قصيرة، وبعض العبارات كانت غير مكتملة. ويبدو أن هنالك ما يعيق الإستجابة الكاملة الواضحة، فيما يتعلق بالخبرات الشعورية، فالافتقار للمفردات المناسبة، أو القدرة اللغوية، وصعوبة ترتيب الأفكار بتسلسل منطقي، والافتقار للجرأة الأدبية. وغيرها. ويمكن للمعتقدات الاجتماعية والدينية والأعراف السائدة أن تتيح لبعض الأفكار أن تظهر، أو على العكس، فقد تحد منها، فلا يعبر الفرد عنها صراحة، أو يجد لنفسه مبررات في تفسير أفكاره وسلوكه كآليات دفاعية للحفاظ عليها، مع تأمين شعوره بالأمن النفسي. وتتدخل الخبرات اللاشعورية في أن تكون الأفكار غير واضحة. يحدث ذلك عندما يكون الفرد غير مدرك لما يشعر به حقيقة تجاه موقف ما، فقد يميل إلى أو عن شيء أو شخص أو موضوع

ما.. يكره أو يبغض. دون سبب محدد يفهمه، مما يشير إلى مكونات شخصية عميقة. يبدو ذلك في تكرار المفردات مثل لا أعرف لماذا، إنها مفيدة، إنها جميلة، إنها محببة. فهذه العبارات تحتل معان عديدة، أو غامضة، لا تفصح عن مغزى واضح، كما في تفضيل مشاهد الجنس والعنف والإنقسام. ومثل تلك الاستجابات القاصرة يمكن الإستدلال منها على أن المشاهد لا يعرف السبب الحقيقي وراء ما يشعر به، وربما يقع ضمن تلبية الحاجات وتحقيق المشاعر المكبوتة، وهنا عودة للمحرمات الاجتماعية. إن عدم الإفصاح عن الفكرة، أو التحفظ على أسباب التفضيل التي تبيينها لأفلام الجنس يرتبط إلى حد كبير بطبيعة التربية التي تلقاها الأبناء في مجتمعنا، وكثير من الأمور والقضايا التي تتعلق بحياة الطفل ونموه عند العوائل في مجتمعنا تحاط بالسرية والخوف والكتمان الشديد، فيصبح موضوع الجنس محوطاً بالسرية (خوري، 1996: 176) وحتى يصلوا إلى مرحلة الشباب كانوا قد اكتسبوا تلك المخاوف من التطرق إليها، وبالتالي إحاطة مشاعرهم أو أفكارهم السرية. أي كانت الأسباب وراء الأفكار المبهمة، سواء فيما يتعلق بالخبرات الشعورية أو اللا شعورية، فلا تمنع الفرد من التعبير عنها بتحفظ ذلك بأن يعتمد إلى تحويل عباراته أو تركها ناقصة كأساليب دفاعية يتخلص عن طريقها من القلق الذي يصاحب الاستجابة نحو موقف ما. ورغم أن هذه الوسائل الدفاعية تستخدم من قبيل إنكار الحقيقة أو تشويهها، إلا أنها تعد إطاعة لصوت الضمير للتخلص من القلق، وهي مهمة في صوغ الشخصية (جابر، 1990: 36) و (هول، 1988: 84-85) ولما للإنسان من مرونة وذكاء في مجتمع خصيب بالقوانين والنظم والقيم ومختلف الامكانيات. (القوسي، 1978: 322). إذ، يمكن القول أن التحفظ في ذكر الفكرة الواضحة كاستجابة يمكن عده سلوكاً ذكياً، وإحساساً بالمسؤولية الاجتماعية، عندما يرتبط، التحفظ أو عدم التصريح بها بالحرص على الخلق العام، والحفاظ على الخصوصية، والتحفظ دون التصريح بما يعد حراماً، أو إخلالاً بالأداب العامة. وبالتالي يتضح إن تلك الأفكار في غالبها تقع ضمن حدود السواء، سواء كانت دوافعها شعورية أو لا شعورية. ويؤكد إيلز على أن الأفكار السوية هي الأفكار العقلانية، والأفكار العقلانية تستند إلى معيار للصواب والخطأ. (باترسون، 1992: 178) فالأفكار والسلوكيات إذا ما كانت ضمن الإطار العام السائد، ونتائج ليست سلبية على الأقل فيما هو بين في الحاضر، فهي أفكار سوية طبيعية. وهذا ما يستدل عليه من أغلب استجابات الطلبة، فأفكارهم حول موضوعات الأفلام المفضلة لديهم مقبولة طالما أنها لا تبدي انحرافاً ظاهراً، وطالما أن السواء يعني الاعتدال واللا خروج عن الحد الطبيعي المألوف عندما يفكر الشباب في متطلباتهم لهذه المرحلة، ويوجهوا سلوكهم باتجاه ما هو مألوف لا يتعارض مع المعايير السائدة.

- تنفقر استجابات الطلبة إلى البعد التحليلي والنظرة الموضوعية في غالبيتها لما تتضمنه تلك الأفلام. وبشكل خاص عندما تكون الفكرة قاصرة، أو غير مصرح بها، وأسباب التفضيل للمشاهد أو الأفلام السينمائية غير معروفة، هي لا تعطي صورة واضحة عما يفكر به المستجيب حقيقة. فالأفكار تحدد لنا الفلسفة التي يتبعها الفرد في منهجه وسلوكه عموماً، أو في مواقف معينة ضمن اختيارات معينة. لقد كان نادراً من بين استجابات الطلبة أن ترد فكرة مستقرة، أو تصور واضح ذا بعد تحليلي، إنما هي استجابات تعبر عن حالات وجدانية آنية، ولا يعرف لها الطلبة تفسيراً محدداً. بمعنى أن يعتمد المشاهد إلى أن يفهم ما وراء تلك المشاهد والغاية التي تريد أن تصل إليها، كما لا يفوته أن يعرف مصادر تلك الأفلام والأهداف التي تكمن وراءها. لقد ندرت العبارات التي يمكن الوقوف عندها كفكرة واعية تتم عن إدراك عميق لمحتوى المشاهدات، لم تركز أغلب استجابات عينة البحث على مضامين الأفلام التي يفضلون مشاهدتها من ناحية الموضوع أو الفكرة وما ترمي إليه في أكثر الاختيارات، فعلى سبيل المثال ضمن اختيار أفلام " الكوميديا" نلاحظ ذلك في ورود المفردات والعبارات كـ " أنها مضحكة، تجعلنا نضحك"، وفضلاً عن الأفكار المستخلصة التي وردت، كانت بعض الاستجابات تقف عند الإعجاب بشكل ممثل أو حركاته فحسب، أو بمشهد ما دون سبب يذكر. إن الفكرة وراء المشاهدات لا يشير إلى مستوى متقدم من التفكير، والذي من المفترض والطبيعي أن يكون الشباب قد وصلوا إليه في هذه المرحلة. لقد غلبت الأفكار السطحية، يعبرون من خلالها عما يحبون، وما يثير إعجابهم، ويعوض لديهم ما ينقصهم من حاجات، بدلاً من الأفكار الواعية العميقة للتفضيل وأسبابه. وتجدر الإشارة إلى أن هذا الحكم بالتأكيد ليس

حتمياً، ولا يقلل من أهمية الإستجابة لما تحويه من ميول واهتمامات، فقد تكون هناك عوامل أخرى في سطحية الأفكار، ربما يتدخل العامل اللغوي مرة أخرى في ضعف القدرة على صياغة العبارات بشكل معبر عن الوجدان والمشاعر الحقيقة، وغيرها. ولا يمكن التغافل عن بعض الأفكار التي وردت نلمس فيها عمقاً ووعياً، إلا أنها كانت قليلة أو نادرة من بين استجابات الطلبة.

الاستنتاجات:

إن تعرف أفكار الشباب يعني بالتالي تعرف ما تنسم به شخصياتهم، والسمات العقلية والمعرفية السائدة عند الشباب في بلادنا والطلبة على وجه الخصوص. فالأفكار إنعكاسات لتوجهاتهم وقيمهم وأخلاقهم وآرائهم وأساليب تفكيرهم. وقد أفادت هذه الدراسة في تعرف جانب مهم من جوانب الشخصية لدى طلبة الجامعة وهم يمثلون شريحة مهمة من الشباب، إن أفكارهم التي تكمن وراء مشاهدتهم الأفلام السينمائية التي يفضلونها، تميل إلى الواقعية والسواء، وهذا مدعاة للتفاؤل حول أخلاق الشباب ومستقبلهم الذي نرقبه. إلا أن سطحية الأفكار قد تتبى بظاهرة لها أبعادها وتأثيراتها الحالية والمستقبلية تكمن في ضعف الوعي حول ما يشاهدون من أفلام، قد تتسع دائرته إذا لم تتخذ التدابير الكفيلة المناسبة للإرتقاء به، هي مؤشرات لإمكانية وسهولة التأثر بالطروحات التي تتضمنها الأفلام، والإنقياد وراءها دون وعي. لذا فنحن أمام مسؤولية مهمة وخطيرة، في كيفية التعامل والتعاطي معهم في كل مجال من مجالات الحياة. والعمل على تطوير مستوياتهم الثقافية والفكرية والإرتقاء بها.

التوصيات:

قال تعالى (إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ) (الرعد:11)

وفي ضوء ما تقدم توصي الباحثة بما يأتي:

- توعية الشباب عموماً، وطلبة الجامعة خاصة بأهمية وخطورة المرحلة الراهنة التي تعيشها بلادنا، في بث الوعي الثقافي الديني والاخلاقي والوطني. للتصدي للتحديات الفكرية التي تواجهها، باستخدام أعضائها شتى السبل والوسائل، وتسخيرهم كل الإمكانيات لتحقيق أهدافهم وأطماعهم، والتعاطي الحذر والواعي مع ما يبث ويعرض من أفلام بجميع قنوات الإعلام ووسائله المسموعة والمقروءة. لمواجهة أنواع القائمة الحروب ضد بلادنا.
- توعية الشباب حول صناعة الأفلام السينمائية، أهدافها وموضوعاتها، والجهات التي تقف وراء صناعتها.
- النهوض بالإعلام في بلادنا لمواجهة ما تطرحه كثير من أفلام الغرب من موضوعات زائفة مخربة، والأفلام العربية الهابطة التي تحاكي موضوعاتها، والمقلدة لها دون وعي.
- اخضاع أفلام السينما المطروحة للعرض للمناقشة والتحليل والنقد على مستوى واع من على شاشات التلفاز قبل عرضها أو بعده، والاطلاع على مضامينها الخافية وأهدافها الغائبة. وليتسنى اختيار الأصلح منها لمشاهدته. كذلك لتعويد المشاهد على استعمال أساليب التفكير العلمية والأخلاقية في تقرير ما يختار من تلك الأفلام، وكل ما له علاقة بما تطرحه وسائل الإعلام. ويمكن إشراك مجاميع من الشباب، وفئات عمرية أخرى في مناقشة الأهداف الكامنة وراء الافلام المعروضة، والأفكار التي تطرحها، وللخروج باستنتاجات تفيد في توجيههم اخلاقياً، وتوعيتهم فكرياً، وأخذ العبرة النافعة مما صلح منها. ويمكن ذلك من خلال برامج تلفزيونية معدة لتحقيق هذه الأهداف يمكن أن تعمم مشاهدتها ليتاح لجميع فئات المجتمع مشاهدتها والإستفادة منها.
- التوسع في برامج التعلم واكتساب المعرفة، وبرامج تعليم التفكير. ولتتضمن تعليم طلبة الجامعة طرق التفكير العلمي المتضمن للتحليل والنقد والإستنتاج والاستقراء، والإستدلال. ما يمكنهم من النظرة الموضوعية للأمور.
- حث الأسر والمؤسسات التربوية الأخرى ومن خلال وسائل الإعلام المختلفة والمؤسسات التربوية والدينية المتعددة، على عدم التعاطي مع ما يبث من دعايات حول أفلام السينما المسمومة والهادفة إلى تخريب العقول وتشجيع الانحراف،

وتوعية الأبناء منذ نعومة أظفارهم للاستفادة مما يحبون مشاهدته من أفلام بأخذ العبرة الطيبة من أحداثها ونبذ السيئ منها، مما ينمي لديهم مستقبلاً الوعي في الاختيار السليم لما يشاهدون من أفلام.

- تفعيل دور الإرشاد والتوجيه للطلبة، لا سيما في الجامعات، وكذلك من خلال برامج التلفزيون، بغرض تنويرهم، وتوعيتهم لتغليب العقل على الأهواء، ومحاولات تلبية حاجاتهم بطرق مشروعة ومقبولة، وتبصيرهم بمغبات السعي وراء الأوهام التي ترد في بعض أفلام السينما ذات الموضوعات المضلة، والتي لا تهدف إلا إلى ضياع الوقت وإفساد الأخلاق. وتحذيرهم مما يغيب عقولهم عن واقعهم، وما يغرس فيهم قيما غريبة لا علاقة لها بمجتمعهم ودينهم وتراثهم. في حثهم على التدقيق والنظرة التحليلية الفاحصة لكل ما يحبون الإطلاع عليه عبر وسائل الإعلام، النقصي عن مصادرها ويكشفون عن أهدافها، ليتجنبوا عوامل الإيحاء والاستهواء فيها دون وعي.

المقترحات:

تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

- برنامج معرفي لتصحيح بعض أفكار الشباب لمشاهدة الأفلام السينمائية المفضلة لديهم.
- برنامج معرفي في تنمية الوعي الإعلامي لدى الشباب، المراهقين، الأطفال.
- أفكار الشباب لمشاهدة برامج الواقع -مسحية وتحليلية-.
- أفكار الشباب لمشاهدة برامج المواهب -مسحية وتحليلية-.
- تأثير أفلام السينما في الأحكام الأخلاقية للشباب، المراهقين، الأطفال.

مراجع ومصادر البحث

- القرآن الكريم
- إبراهيم، عبد الستار (1990): العلاج النفسي الحديث. قوة الإنسان. سلسلة عالم المعرفة، ع 27، الكويت.
- إبراهيم، عبد الله (2010) علم الاجتماع (السوسيولوجيا). ط3، المركز الثقافي العربي- الدار البيضاء-المغرب.
- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2011): تعديل السلوك الانساني. ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- أبو غزال، معاوية محمود (2006): نظريات التطور الإنساني وتطبيقاتها التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- ابن منظور، أبو الفضل، جمال الدين محمد بن مكرم (2003): المكتبة الإسلامية، كتب اللغة-Wiki.dorar
- (aliraq.net/lisan-alarab/)
- أسعد، يوسف ميخائيل (2001): الشباب والتوتر النفسي. دار غريب للطباعة والنشر-القاهرة.
- باترسون، س.ه. (1992): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. ط2، ترجمة حامد عبد العزيز الفقي. الكويت-دار القلم.
- ترول، ثيموثي ج. (2007): علم النفس الأكلينيكي. ط1، ترجمة فوزي شاكر طعيمة وحنان لطفي زين الدين، دائرة الانتاج-دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- ثورندايك، روبرت واليزابيث هيجن (1989): القياس والتقويم في علم النفس والتربية. ترجمة عبد الله زيد الاكيلاني وعبد الرحمن عدس، مركز الكتب الاردني.
- جابر، جابر عبد الحميد (1990): نظريات الشخصية. دار النهضة العربية للطباعة والنشر، القاهرة.
- الجبوري، محمد محمود عبد الجبار (بلا): الشخصية في ضوء علم النفس. وزارة التعلم العالي والبحث العلمي-جامعة صلاح الدين-كلية التربية.
- الحفني، عبد المنعم (2003): الموسوعة النفسية، علم النفس والطب النفسي. ط2، مكتبة مدبولي-القاهرة.
- حوات، محمد علي (2004): المخاوف العلمية من الامركة الإعلامية والثقافية، الوسائط الإعلامية اهم وسائل الاحتراف. سلسلة الآداب والعلوم السياسية. جامعة تعز، ع4، دار جامعة عدن للطباعة والنشر.

- خوري، توما جورج (1996): الشخصية. مقوماتها، سلوكها، وعلاقتها بالتعلم. ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.
- الدلبير، رولان (1984): طريقة التحليل النفسي والعقيدة الفرويدية. ط2، ترجمة حافظ الجمالي، نشر وتوزيع المكتبة العالمية-بغداد.
- راجح، أحمد عزت (بلا): أصول علم النفس. المكتب المصري الحديث.
- زهران، حامد عبد السلام (بلا): الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط2، عالم الكتب-القاهرة.
- ----- (1984): علم النفس الاجتماعي. ط5، عالم الكتب-القاهرة.
- زيادة، معن (1987): معالم على طريق تحديث الفكر العربي. سلسلة عالم المعرفة، ع115، الكويت.
- شاوي، برهان (2012): الدعاية والاتصال الجماهيري عبر التاريخ. ج1، دار الفارابي-بيروت.
- شلتزن دوان (1983): نظريات الشخصية. ترجمة حمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القيسي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، مطبعة جامعة بغداد.
- الشمسي، عبد الأمير عبود (2011): مدخل في علم النفس العام. ط1، دار الكتب والوثائق-بغداد.
- صالح، أحمد زكي (بلا): علم النفس التربوي. ط3، مكتبة النهضة المصرية-القاهرة.
- عبد المعطي، عبد الباسط (1981) إتجاهات نظرية في علم الاجتماع. سلسلة عالم المعرفة، الكويت.
- العتوم، عدنان يوسف والجراح، عبد الناصر ذياب وبشارة، موفق (2009): تنمية مهارات التفكير، نماذج نظرية وتطبيقات عملية. ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة-عمان.
- العناني، حنان عبد الرحمن (2005): الصحة النفسية. ط3، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- عويضة، الشيخ كامل محمد محمد (1996): علم نفس الشخصية. ط1، سلسلة علم النفس، ع14، مراجعة محمد رجب البيومي، دار الكتب العلمية-بيروت.
- ----- (1996): علم النفس بين الشخصية والفكر. سلسلة علم النفس، ع17، مراجعة محمد رجب البيومي، دار الكتب العلمية-بيروت.
- فهمي، النجار (بلا): الحرب النفسية (أضواء إسلامية). سلسلة الرسائل الجامعية، دار الفضيلة، الرياض-السعودية.
- القوصي، عبد العزيز (1978): علم النفس. أسسه وتطبيقاته التربوية. مكتبة النهضة المصرية-القاهرة.
- كمال، علي (1988): النفس، إنفعالاتها وأمراضها وعلاجها. ط4، دار واسط للطباعة والنشر والتوزيع.
- الكيال، دحام (1972): الصحة النفسية والنمو. ط1.
- المعاينة، خليل عبد الرحمن (2010): علم النفس الاجتماعي. ط3، المملكة الأردنية الهاشمية-عمان، دار لفكر.
- المعيني، صباح حمودي (2009): نظرية المعرفة في الفكر العربي المعاصر (مصر والعراق) ط1، بغداد-دار الحكمة.
- مؤسسة البلاغ (1997): المعالم الأساسية للمنهج التربوي في الاسلام. مفاهيم اسلامية. ط1، ايران.
- هول، كافين، وليندزي، جاردنر (1978): نظريات الشخصية. ط2، ترجمة فرج احمد فرج وقدري حفني ولطفي فطيم، القاهرة-الكويت-أمستردام.
- هول، كالفن. س (1988): مبادئ علم النفس الفرويدي. ط3، مكتبة دار المتنبي-بغداد.
- الهيئي، هادي نعمان (1988): ثقافة الإطفال. سلسلة عالم المعرفة، ع123، الكويت.

<https://ar.wikipedia.org/wiki/>

WWW.AlmaamiL.com/ar/dict/ar-ar

www.merriam-webster.com>dictionary

الاحتمال الصرفي في أبنية المصادر في تفسير البحر المحيط

لأبي حيّان الأندلسي (ت 745هـ)

الباحثة. عفاف هادي شريف

أ.د. شعلان عبد علي سلطان

**The Morphological Probability of the Infinitives
in the Explanation of Ibn Hayan's Book Al-Bahr Al-Muheet (Great Ocean)****Prof. Dr. Shalan Abid Ali Sultan****Afaf Hadi Shareef****Abstract**

The grammatical probability is one of the most important subjects in Arabic language as it deals with grammatical probabilities that may be in the words in the Holy Quran. Morphology is one of the important levels of Arabic language.

المُلخَص:

يتناول هذا البحث (الاحتمال الصرفي في أبنية المصادر في تفسير البحر المحيط)، إذ يعدّ موضوع (الاحتمال الصرفي) من الموضوعات المهمة في اللغة العربية، فهو يتناول الاحتمالات الصرفية التي تحتلها المفردة القرآنية، إذ تحتل اللفظة أكثر من وزن صرفي، فقد تحتل الصيغة الصرفية أكثر من معنى صرفي، والمستوى الصرفي من المستويات ذات الأهمية الكبيرة في اللغة العربية فهو لا يقلُّ أهمية عن باقي المستويات الأخرى، وكان هذا البحث في تفسير من التفسيرات القرآنية المهمة وهو تفسير (البحر المحيط)، فكان عنوان البحث (الاحتمال الصرفي في أبنية المصادر في تفسير البحر المحيط).

الكلمات المفتاحية:

المصدر لغةً وإصطلاحاً، الاحتمال في فعل المصدر أم الثلاثي أم الرباعي؟، احتمال البناء الصرفي المصدر الميمي واسم المصدر، احتمال البناء الصرفي المصدر العام ومصدر الهيئة، احتمال البناء الصرفي المصدر العام والاسم. المصدر لغةً وإصطلاحاً:

يُعدُّ المصدر من الصيغ الاسمية التي تُشكّل نسبة كبيرة من أقسام الكلام وله أهمية كبيرة في العربية. فالمصدر في اللغة: ذكر الجوهري (ت 393هـ) أن: "صدر كل شيء أوله، وصدر السهم: ما جاز من وسطه إلى مُستدقّه وسُمّي بذلك لأنّه المتقدّم إذا رُمي (...) والصدرة من الانسان ما أشرف من أعلى صدره (...) والموضع مصدر، ومنه مصادر الأفعال"⁽¹⁾.

أمّا في الاصطلاح: فإنّ من أقدم الأقوال التي قيلت في المصدر هو قول الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175 هـ) إذ يقول: "إنّ المصدر هو أصل الكلمة الذي تصدر عنه الأفعال"⁽²⁾.

وقد ذكر أبو سعيد المؤدب (ت 338 هـ) أنّ الخليل أول من سمّى المصدر مصدراً⁽³⁾.

والمصدر: هو اللفظ الدال على الحدث مجرداً من الارتباط بأي قيد آخر كالزمان والمكان والذات⁽⁴⁾.

وعرّفه ابن سيده (ت 458هـ) بأنّه: "سم الحدث الذي تُصَرّف منه الأفعال (...) والمصدر للفعل كالمادة المشتركة ولذلك سمّته الأوائل مثلاً وسمّوا ما اشتقّ منها تصاريّف ونظائر"⁽⁵⁾.

وقد استعمل القدماء للدلالة على المصدر مسمّيات مُتعدّدة فسيبويه (ت 180 هـ) لم يُسمّه مصدراً وإنما كان يُطلق عليه تسميات أخرى منها: الحدث، الأحداث، اسم الحدثان⁽⁶⁾.

ومن مسمّياته الأخرى: "أحداث الاسماء، اسم الحدث، الاسم الفعلي، اسم المعنى، الحدث الجاري على الفعل"⁽⁷⁾.

ويُعدُّ موضوع أصالة المصدر من الموضوعات التي دارت حولها الأقوال والأبحاث عند القدماء فهو عند

البصريين الأصل للفعل ولبقية المشتقات والفعل والوصف مُشتقان منه⁽⁸⁾، وقد أشار أبو البركات بن الأنباري (ت 577هـ)

إلى ذلك بقوله: "الدليل على أن المصدر هو الأصل تسميته مصدراً، فإنَّ المصدر هو الموضع الذي يُصدر عنه، ولهذا قيل للموضع الذي تصدر عنه الإبل مصدراً فلماً سُمِّي مصدراً دلَّ على أنَّ الفعل قد صدر عنه"⁽⁹⁾.

أمَّا الكوفيون فشاع لديهم أنَّ الفعل هو الأصل للمصدر والمصدر مشتق منه قالوا: "سُمي المصدر مصدراً لصدوره عن الفعل الماضي ولأنَّه متوسط في الصرف مكان الصدر من الجسد"⁽¹⁰⁾.

وقدَّم كلُّ فريق من الفريقين أي: البصريين والكوفيين، أدلةً استدلوا بها على صحة مذهبهم، وقد ذكرها أبو البركات بن الأنباري في المسألة التاسعة والعشرين خلَّص فيها إلى رُحان رأي البصريين في أنَّ المصدر هو الأصل⁽¹¹⁾.

والمصادر أنواع متعددة هي: "المصدر الأصلي، والمصدر الميمي، واسم المصدر، والمصدر الصناعي، واسم المرة، واسم الهيئة"⁽¹²⁾.

في حين لم يذكر الدكتور ابراهيم الفيفي اسم المصدر من ضمن أنواع المصدر وإنما يرى أنَّ للمصدر أنواعاً خمسة فقط هي: "الأصلي، واسم المرة، واسم الهيئة، والمصدر الميمي، والمصدر الصناعي"⁽¹³⁾.

وإنَّما أطلق على جميع هذه الأنواع المصدر، ودخلت تحت عنوان المصدر، لأنَّها تشترك في خصائص وسمات أبرزها السمة التجريدية وهي: "أنَّها جميعاً أسماء جامدة تدلُّ على مجرد، غير أنَّها تختلف في حقيقة ذلك المجرد ففي حين يدل المصدر الأصلي ذهاباً، كتابةً، والمصدر الميمي مذهباً ومكتباً على الحدث المجرد من الزمان، والفاعل، والشكل والنوع، (...) فإنَّ المصدر الصناعي يُصاغ للدلالة على مفهوم مجرد يدلُّ على خصائص وسمات يشتمل عليها الاسم الذي صيغ منه مثل: قومية المصوغ من قوم (...)، بينما يدل المصدران الآخريان، مصدرا الهيئة والمرة، على هيئة الحدث أو نوعه نحو: وقفة من وقف (...)، وعلى عدد مرات وقوعه نحو: - ثلاث وقفات (...)"⁽¹⁴⁾.

وسأتناول في هذا الفصل ما احتمل من الأبنية المصدرية أكثر من وجه صرفي وذلك بتتبُّع الاحتمالات الصرفية للمصادر في تفسير البحر المحيط، وسوف أقسِّمها على النحو الآتي:

أولاً: الاحتمال في فعل المصدر:

ذكر أبو حيان في البحر المحيط مصادر في القرآن الكريم اختُلف في فعلها أهو ثلاثي أم مزيد؟ ومن ذلك ما ذكره ﴿وَأَنْفِقُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَلَا تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ وَأَحْسِنُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾ (البقرة: 195)، ذكر أبو حيان أنَّ لفظة (تهلُّكة) تحتل وجهين: أحدهما: أنَّ لفظة تهلُّكة هي مصدر على وزن (تفعُّلة) بضم العين للفعل (هَلَك) المُخَفَّف اللام، ومجيء المصدر على هذا الوزن قليل وغير مقيس⁽¹⁵⁾. وهو ما ذهب إليه القرطبي (ت 671هـ)، والشوكاني (ت 1250هـ)⁽¹⁶⁾. وذكر ابن خالويه (ت 370هـ) أنَّه ليس في كلام العرب مصدر على هذا الوزن بضم اللام إلَّا لفظة (تهلُّكة) وهو ما ادَّعاه السيوطي (ت 911هـ) أيضاً⁽¹⁷⁾.

غير أنَّ سيبويه حكى ألفاظاً جاءت على هذا الوزن أي (تفعُّلة) بضم العين إذ قال في باب مالحقته الزوائد من بنات الثلاثة من غير الفعل في زيادة التاء: "وأما التاء فتلحق أولاً فيكون الحرف على (تفعُّل) في الاسماء، نحو: تتضُّب، وتتقل، والتضرُّة، والتسرُّة"⁽¹⁸⁾.

الآخر: أنَّ تكون لفظة (تهلُّكة) مصدراً للفعل (هَلَك) المُضَعَّف اللام. وهو قول للزمخشري (ت 538هـ) والذي يرى فيه أنَّ أصل (تهلُّكة) هو (تهلُّكة) بكسر اللام،

مثل: التجربة والتبصرة، ثم أبدلت الكسرة ضمة كما جاء الجوار في الجوار⁽¹⁹⁾.

ويبدو لي أنَّ القراءة المنسوبة إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي تؤيِّد ما ذكره الزمخشري، إذ قرأ الخليل (تهلُّكة) بكسر اللام⁽²⁰⁾، ولاشكَّ في أنَّ القراءة هي الحُجَّة للتفسير وتأييد الوجه الراجح وهو مبدأ عمد المفسرون على إعتماده في ترجيح آرائهم.

وقد رجَّح أبو حيان الاحتمال الأول في أنَّ لفظة (تهلُّكة) مصدر للفعل (هَلَك) المُخَفَّف اللام وتُقرأ بضم اللام مُحْتَجاً بأنَّ سيبويه ذكر مصادر أخر على هذا الوزن رافضاً الاحتمال الآخر: "لأنَّ فيها حملاً على شاذ، ودعوى إبدال لا

دليل عليه أمّا الحمل على الشاذ فحمله على أنّ اصل (تفعلة) ذات الضم على (تفعلة) ذات الكسر، وجعل التهكلة مصدراً لهلك المُشَدَّد اللام⁽²¹⁾.

فقياس (فعل) المُضَعَّف أن يكون مصدره (تفعيل) لا (تفعلة)، أي: أن الأصل في مصدر (هَلَك) المُضَعَّف أن يكون (تهليك) لا (تهلكة)، إذ يقول سيبويه: "أمّا فَعَلْتُ فالمصدر منه على تفعيل، جعلوا التاء التي في أوله بدلاً من العين الزائدة في فَعَلْتُ وجعلوا التاء التي في أوله بمنزلة ألف الإفعال، فغيروا أوله، كما غيروا آخره، وذلك قولك: كسرتَه تكسيراً وعذبتَه تعذيباً"⁽²²⁾.

وأمّا (تفعلة) بكسر العين فالأكثر فيها أن تأتي مصدراً لما كان معتل بالياء والواو، نحو: عزَّيْتَه تعزية وقوَّيْتَه تقوية⁽²³⁾.

وقيل: إنَّ قياس مصدر (فعل) بالتشديد إذا كان صحيح اللام هو (التفعيل) كالتسليم من سلم والتطهير من طهر وكذلك أيضاً الفعل المعتل القياس في مصدره أن يأتي على (التفعيل) ولكن ياء التفعيل تُحذف ويُعوَّض عنها بتاء في الآخر فيكون على (تفعلة)، نحو: وصَّى توصية، وصَّى تسمية⁽²⁴⁾.

وتأتي أيضاً (التفعلة) مصدراً لما كان مهموز اللام نحو: خطَّاً تخطئة وجرَّاً تجزئة ويجوز في المهموز أيضاً أن يكون مصدره على (التفعيل) نحو: تخطبنا وتجزينا وهو الأكثر فيه⁽²⁵⁾.

وذهب ابن عاشور (ت 1393هـ) إلى أن (تهلكة) بضم اللام اسم مصدر بمعنى الهلاك مُعلَّلاً ذلك بأنَّه: "لم يُعهد في المصادر وزن التفعلة بضم العين وإنما في المصادر التفعلة بكسر العين، لكنَّه مصدر مضاعف العين المعتل اللام كزكى وغطى والمهموز اللام كجرَّاً وهياً"⁽²⁶⁾.

والذي يترجَّح عندي هو رأي أبي حيان في أن (تهلكة) هي مصدر للفعل (هَلَك) بتخفيف اللام وإن كانت من نواذر المصادر لكنَّ تخريج أبي حيان أقلَّ تعسفاً وأبعد عن التكليف وإرتكاب التأويل من الوجه الآخر وأنَّ دعوى الزمخشري في إبدال الكسرة ضمة لا دليل عليها كما ذكر ذلك أبو حيان.

ثانياً: احتمال البناء الصرفي المصدر العام و الاسم:

قد يرُدُّ في كتب التفسير لا سيما عند أبي حيان في البحر المحيط ألفاظاً تحتمل أن تكون مصدراً واسماً ويراد بالاسم ما كان دالاً على الذات مُجرَّداً من الحدث. فالاسم: هو ما دلَّ على المسمى مُجرَّداً من الإرتباط بأي شيء آخر كالزمان والحدث وغيره وذلك المسمى أمّا أن يكون له معنى، مثل: رجل، عمر، زيد. فإنَّها أسماء أشخاص أو يكون اسم عين، مثل: يوم، ليل، ساعة فإنَّها أسماء تخلو من الذات⁽²⁷⁾.

ولا يُردُّ بالاسم هنا ما يُذكر عند النحويين مُقابلاً للفعل والحرف، وهو: "ما دلَّ على معنى في نفسه غير مقترن بأحد الأزمنة"⁽²⁸⁾.

فهذا المصطلح تتَّبع دلالاته لتشمل المصدر أيضاً، إنَّما المُراد بالاسم هنا ما كان خالياً من الحدث ليقابل المصدر الذي يدلُّ على الحدث خالياً من الذات.

وقد ورد في البحر المحيط مجموعة من الألفاظ التي احتملت صيغتها أن تكون مصدراً أو اسماً ومنها لفظة (رزق) وقد وردت هذه اللفظة في موضعين من القرآن مُحتملة الاحتمالين، الموضع الأول: في قوله تعالى: ﴿وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يُنْمِ الرِّضَاعَةَ وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ لَا تُكَلَّفُ نَفْسٌ إِلَّا وُسْعَهَا لَا تُضَارَّ وَالِدَةٌ بِوَلَدِهَا وَلَا مَوْلُودٌ لَهُ بِوَلَدِهِ وَعَلَى الْوَارِثِ مِثْلُ ذَلِكَ فَإِنْ أَرَادَا فِصَالًا عَنْ تَرَاضٍ مِنْهُمَا وَتَشَاوُرٍ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا وَإِنْ أَرَدْتُمْ أَنْ تَسْتَرْضِعُوا أَوْلَادَكُمْ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ إِذَا سَلَّمْتُمْ مَا آتَيْتُمْ بِالْمَعْرُوفِ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ﴾، (البقرة: من الآية 233)، فقد ذكر أبو حيان أن لفظة (رزق) في هذا الموضع تحتمل احتمالين: أحدهما: أنَّها اسم للمرزوق، أي: ذات المرزوق، والآخر: أنَّها مصدر من الفعل الثلاثي رزق يرزق أي: تدلُّ على فعل الرزق وحدثه⁽²⁹⁾.

ولم يرجح أبو حيان أيّاً من الاحتمالين المذكورين وذهب مذهبه في ذكر الاحتمالين من المفسرين السمين الحلبي وابن عادل مقدّمين معنى المصدر على الاسم⁽³⁰⁾.

أمّا الشوكاني فلم يذكر إلاّ احتمالاً واحداً وهو أنّها تحتل معنى الاسم⁽³¹⁾.

والموضع الآخر الذي وردت فيه لفظة (رزق) محتملة الوجهين قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا تَعْبُدُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ أَوْثَانًا وَتَخْلُقُونَ إِفْكًا إِنَّ الَّذِينَ تَعْبُدُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ لَا يَمْلِكُونَ لَكُمْ رِزْقًا فَابْتَغُوا عِنْدَ اللَّهِ الرِّزْقَ وَاعْبُدُوهُ وَاشْكُرُوا لَهُ إِلَيْهِ تُرْجَعُونَ﴾ (العنكبوت: من الآية 17)، ذكر أبو حيان في هذا الموضع أيضاً ما ذكره في الموضع السابق ولم يرجح أيضاً أيّاً من الوجهين على الآخر⁽³²⁾.

وذهب مذهبه في ذكر الاحتمالين من دون ترجيح أيضاً كلا من السمين الحلبي، وابن عادل، والآلوسي⁽³³⁾.

وذكر ابن منظور أنّ المصدر الحقيقي ليس بكسر الراء وإنّما هو بفتحها، أي: (رزق) وأمّا (الرزق) بالكسرة فإنّه الاسم ويجوز أن يوضع موضع المصدر⁽³⁴⁾.

لفظة (رزق) في الموضعين جاءت على صيغة (فعل)، وهذه الصيغة تأتي مصدراً من باب (ضرب يضرب) نحو عدل يعدل وفسق يفسق وتأتي أيضاً من الفعل الثلاثي المجرد المتعدي⁽³⁵⁾، كما تأتي أيضاً اسماً، نحو: جذع، وعدل، وسدر وزير، وعلم، وغيرها⁽³⁶⁾.

ويبدو أنّ السياق القرآني يستوعب الاحتمالين بل إنّ إحداهما يستدعي المعنى الآخر، إذ لا رزق بلا جدّ لإحداث الرزق، ففي الآية الأولى يكون المعنى أنّ إحداث الرزق والجد والعمل هو تكليف الوالد وكذلك الرزق هو تكليفه، أمّا الآية الثانية فهي نفي عن الآلهة المدّعاة إحداث الرزق أو الرزق لهم.

ثالثاً: احتمال البناء الصرفي المصدر العام ومصدر الهيئة:

يختلف مصدر الهيئة عن المصدر العام بكونه يُقيّد الحدث ببيان الهيئة، فإنّه يدلّ على هيئة الفعل عند وقوعه⁽³⁷⁾، وله صيغة مُحدّدة هي صيغة (فعل) وإن كان بناء المصدر العام عليها جيء معها بوصف أو قرينة أخرى تدلّ عليها، نحو: نشد الضالة نشدة عظيمة⁽³⁸⁾.

ولمصدر الهيئة مسميات أخرى منها: "المصدر النوعي، ومصدر النوع، واسم الهيئة، واسم النوع، واسم الضرب، والفعل، واسم الحالة"⁽³⁹⁾.

وقد يأتي السياق القرآني مُحتملاً للمصدر الأصلي ومصدر الهيئة إذا كانت اللفظة على زنة (فعل)، ومن ذلك ما ورد في البحر المحيط من ألفاظٍ احتملت أن تكون مصدراً عاماً أو مصدراً للهيئة، ومن هذه الألفاظ لفظة (حطّة) في قوله تعالى: ﴿فَبَدَّلَ الَّذِينَ ظَلَمُوا قَوْلًا غَيْرَ الَّذِي قِيلَ لَهُمْ فَأَنْزَلْنَا عَلَى الَّذِينَ ظَلَمُوا رِجْزًا مِنَ السَّمَاءِ بِمَا كَانُوا يَفْسُقُونَ﴾ (البقرة: 58)، ذكر أبو حيان أنّ لفظة حطة تحتل وجهين: أحدهما: أنّها مصدر من الفعل الثلاثي (حطّ) جاء على زنة (فعل) بكسر الفاء فهو مصدرٌ كالحطّ، والآخر: أنّها مصدر للهيئة جاءت على صيغتها الأصلية، نحو: الجلسة والقعدة⁽⁴⁰⁾.

وقد رجّح أبو حيان أن تكون مصدراً عاماً جاء على بناء فعل.

وذهب مجموعة من المفسرين ممن سبق أبا حيان ومن لحقه إلى أنّها تحتل أن تكون اسم هيئة كالجلسة والقعدة⁽⁴¹⁾.

ويبدو أنّ الاحتمالين منشأهما تجاذب السياق القرآني والصيغة التي جاءت عليها المفردة (حطّة)، فالسياق القرآني يستدعي معنى المصدرية، إذ المعنى: "حطّ عنا ذنوبنا"، وهذا المصدر نائب مناب فعله، لكنّه جاء على صيغة لم تُعهد لهذا الفعل (حطّ) مصدراً إذ مصدره هو (الحطّ) والمعهود أنّه وزن لمصدر الهيئة، لذا يقول ابن عاشور: "وأصل الصيغة أن تدلّ على الهيئة ولكنّها هنا مُراد بها مطلق المصدر"⁽⁴²⁾، وكأنّه يُشير إلى أنّ السياق القرآني يُقرّب المصدر العام على الهيئة.

رابعاً: احتمال البناء الصرفي المصدر الميمي واسم المصدر:

يتفق المصدر الميمي واسم المصدر في دلالتهما على الحدث فهما من الأبنية المصدرية التي يُشترط فيها الدلالة على الحدث ويختلفان في أنَّ المصدر الميمي مبدوء بميم زائدة، على غير مفاعلة، وهذه الميم الزائدة هي التي أخذ اسمه منها⁽⁴³⁾، ويُسمى تسميات متعددة: "المصدر، واسم الشيء المُعدُّ للفعل، والمصدر المعتمد، (...)"⁽⁴⁴⁾. أما اسم المصدر فهو يختلف عن المصدر بخلوه من بعض أحرفه⁽⁴⁵⁾.

وقد اختلفت آراء العلماء في الفرق بين المصدر واسم المصدر، فيرى بعضهم أنَّ المصدر واسمه متساويان من حيث الدلالة فقد ذكر ابن مالك (ت 672 هـ) ذلك بقوله: "إنَّ اسم المصدر هو ما ساوى المصدر في الدلالة على معناه وخالفه بخلوه لفظاً أو تقديراً من بعض مافي فعله دون تعويض"⁽⁴⁶⁾. وأيده بقوله هذا ولده بدر الدين بن النازم (ت 686هـ)⁽⁴⁷⁾.

أمَّا ابن القيم (ت 751 هـ) فقد أوجد فرقين بين المصدر واسمه هما لفظي ومعنوي فقال: "أمَّا الفرق اللفظي في أنَّ المصدر هو الجاري على فعله كالتسليم والتكليم (...)"، أمَّا اسم المصدر فليس بجارٍ على فعله مثل السلام والكلام (...) وأمَّا الفرق المعنوي بين المصدر واسمه فهو: أنَّ المصدر دالٌّ على الحدث وفاعله فإذا قلت تسليم وتكليم دلَّ على الحدث ومن قام به (...) أمَّا اسم المصدر فإنَّما يدلُّ على الحدث وحده فالسلام والكلام لا يدلُّ لفظه على المُسلم ولا المُكلم أي جُرد اسم المصدر للدلالة على الحدث وحده"⁽⁴⁸⁾.

فابن القيم يرى أنَّ اسم المصدر يدلُّ على حدث، في حين يدلُّ المصدر على حدث مرتبط بذات هو الفاعل القائم بالفعل.

وهذا ما أشار إليه الأصوليون حين أعطوا المصدر دلالة الانتساب إلى ذات وأعطوا اسم المصدر دلالة الحدث الساذج، فالمصدر عندهم هو نسبة تقيدية ناقصة بينما اسم المصدر هو نفس المادة الدالة على الحدث دون اعتبار النسبة ولا عدمها⁽⁴⁹⁾.

فالفرق عندهم أيضاً هو فرق معنوي كما ذهب إلى ذلك ابن القيم فقد أعطوا المصدر دلالة الذات بالإضافة إلى دلالة الحدث. وجعلوا اسمه دالاً على حدث فقط من دون الانتساب إلى ذات تُقَيِّده. أمَّا من جهة اللفظ فلم يُفرِّقوا بينهما. بينما يرى خالد الأزهرى أنَّ هناك فرقاً في الدلالة فقط بين المصدر واسمه إذ يقول: "مدلول المصدر هو الحدث ومدلول اسم المصدر لفظ المصدر الدال على الحدث"⁽⁵⁰⁾.

ويرى الدكتور أحمد حسن كحيل: "أنَّ هذه التفرقة بين المصدر واسمه إنَّما هي في اصطلاح المتأخرين من النحاة أمَّا المتقدمين أمثال سيبويه واللغويين ليس عندهم فرق بين المصدر واسمه فكل ما دلَّ على الحدث هو مصدر"⁽⁵¹⁾.

وقد وردت في البحر المحيط لفظة احتملت أنَّ تكون مصدراً ميمياً واسم مصدرهي لفظة (ميثاق) في قوله تعالى: ﴿الَّذِينَ يَنْفُضُونَ عَهْدَ اللَّهِ مِنْ بَعْدِ مِيثَاقِهِ وَيَقْطَعُونَ مَا أَمَرَ اللَّهُ بِهِ أَنْ يُوصَلَ وَيُفْسِدُونَ فِي الْأَرْضِ أُولَئِكَ هُمُ الْخَاسِرُونَ﴾ (البقرة: من الآية 27). ذكر أبو حيان في لفظة (ميثاق) احتمالين ذكرهما من سبقه من المفسرين قائلًا: "الميثاق مفعول من الوثاق، وهو الشدُّ في العقد (...)"، قال أبو محمد بن عطية: هو اسم في موضع المصدر (...)"، ولا يتعيَّن ما ذكر، بل قد أجاز الزمخشري أن يكون بعد التوثقة، كما أنَّ الميعاد بمعنى الوعد، والميلاد بمعنى الولادة، وظاهرُ كلام الزمخشري أنَّ يكون مصدرًا، والأصل في مفعال أن يكون وصفًا نحو: مطعم ومِسقام ومِنكَّار، وقد طالعت كلام أبي العباس بن الحاج، وكلام أبي عبد الله بن مالك، وهما من أوعب الناس لأبنية المصادر، فلم يذكرا مفعلاً في أبنية المصادر⁽⁵²⁾.

"والميثاق: اسم لما يقع به الوثاق وهي الاستحكام، والمراد به ما وثقَّ الله به عهده من الآيات والكتب، أو ما وثَّقوه به من الإلتزام والقبول، ويُحتمل أن يكون بمعنى المصدر"⁽⁵³⁾.

وتتبعُ آراء المفسرين فوجدتها متفاوتة، فمنهم من اكتفى بذكر وجه واحد فقط، فذكر بعضهم أنَّها اسم في موضع المصدر⁽⁵⁴⁾، وذكر الآخرون الاحتمال الآخر وهو احتمال المصدر الميمي⁽⁵⁵⁾، ونحا آخرون منحاً الاحتمالين المصدر الميمي واسم المصدر ولم يرجحوا أيّاً من الاحتمالين على الآخر⁽⁵⁶⁾.

ويبدو أنَّ قول أبي حيان أنَّ هذا الوزن لا يأتي مصدراً فيه نظر إذ ذكر سيويوه: "ليس في الكلام مفعال ولا فاعل و (...) إلا مصدراً"⁽⁵⁷⁾.

وهذا الوزن (مفعال) يأتي صيغة مبالغة، نحو: مطعام، واسم آلة، نحو: ميزان، واسم، نحو: مصباح، وقد يأتي مصدراً ميمياً أيضاً، والأصل في (ميثاق) هو (مؤثاق) بالواو ولكنَّ الواو ساكنة وقبلها كسرة والعرب تستثقل السكون، فقلبت الواو ياء لتجانس الكسرة فأصبحت (ميثاق) وهي مصدر كالميلاد والميعاد بمعنى الولادة والوعد، والجمع فيه (موثيق) على الأصل⁽⁵⁸⁾.

إنَّ هذا الوزن (مفعال) باحتمالاته المتعددة التي يأتي لها فقد ذكرت آراء حول لفظة (ميثاق)، فقيل: "إنَّ ميثاق هي مصدر بمعنى الإيثاق من الفعل أوثق الثلاثي بالهمزة"⁽⁵⁹⁾. وقيل: هو اسم آلة، واسم الآلة يأتي كثيراً على (مفعال)، نحو: محراث، مِرْقاة، مِرْآة⁽⁶⁰⁾.

وذهب أحد الباحثين إلى أنَّ (ميثاق) هي مصدر ميمي من الفعل (أوثق) المزيد بالهمزة إذ الأصل فيه (مُوثِق) بضم الميم وفتح الثاء على زنة اسم المفعول. وبما أنَّ الثاء مُتَحَرِّكة بالفتح فتُحْطَل الفتحة لتُصْبِح ألفاً، أي: (مُوثِق) وبما أنَّ الميم مضمومة والواو عبارة عن ضمة طويلة وهما من مخرج واحد فتُحوَّل الضمة إلى كسرة، أي: (مُوثِق) والواو ساكنة وقد سُبِقَتْ بكسرة تُقْلَب إلى ياء لتجانس الكسرة فتُصْبِح (ميثاق) وبما أنَّها مصدر للفعل (أوثق) وهذا الفعل القياس في مصدره (الإفعال) تُستبدل الهمزة بالميم فتُصْبِح (ميثاق) فيُصْبِح لهذا الفعل مصدران هما (إيثاق) على زنة (إفعال) وهو المصدر العام. والآخر (ميثاق) على زنة (مفعال) وهو المصدر الميمي⁽⁶¹⁾.

ويبدو لي أنَّ سياق الآية الكريمة يتطلب معنى المصدرية، إذ المعنى: "ولاتتقضوا عهد الله بعد التوثقة"، أي: حدث التوثقة، وهو معنى متوفر في الاحتمالين اسم المصدر والمصدر الميمي.

الخاتمة:

لقد خلُص البحث إلى النتائج الآتية:

- 1- أنَّ الإشتراك في الصيغة الصرفية واقع في اللغة العربية، والصيغ المشتركة كثيرة، وقد وقعت في باب المصادر، فالصيغ المشتركة جاءت بين المصدر الميمي واسم المصدر، وبين المصدر العام ومصدر الهيئة، وبين المصدر العام والاسم.
- 2- بعدُ التوسُّع في المعنى من أهم ما أفضت إليه ظاهرة الاحتمال الصرفي، إذ أنَّ الصيغة الصرفية الواحدة يُمكن أن تُفْضِي إلى احتمالات متنوعة.
- 3- لم يكن مصطلح المصدر يُعرف بهذا الاسم سابقاً، وإنَّما كان العلماء يُطلقون عليه تسميات أخرى، ك (الحدث، الأحداث، اسم الحدثان).
- 4- للسياق القرآني دورٌ بارزٌ في ترجيح معنى من المعاني على الآخر، فالسياق قد يستدعي أحد المعاني الصرفية ولا يستدعي المعنى الآخر، وأحياناً يستوعب السياق القرآني الاحتمالين لأنَّ إحداها قد يستدعي الآخر.

الهوامش:

- (1) تاج اللغة وصحاح العربية: 709/2-710، مادة (صدر).
- (2) العين: 96/7، مادة (صدر).
- (3) ينظر: دقائق التصريف: 60.
- (4) ينظر: اللمع في العربية: 44، الكافية: 4، شرح المقدمة الكافية: 3/825.
- (5) ينظر: المخصص، 14/127.
- (6) ينظر: كتاب سيبويه، 1/34، 12، معجم الأوزان الصرفية: 11.
- (7) المعجم المفصل في علم الصرف: 372.
- (8) ينظر: الإيضاح في علل النحو: 56، الإنصاف في مسائل الخلاف: 2/192 مسألة (29)
- (9) الإنصاف في مسائل الخلاف: 193 مسألة (29).
- (10) دقائق التصريف: 60
- (11) ينظر: الإنصاف في مسائل الخلاف: 192 مسألة (29).
- (12) الصرف الكافي: 145، الصيغ الصرفية في العربية: 79.
- (13) الخلاصة الصرفية: 69.
- (14) تصريف الأفعال والمصادر والمشتقات: 171.
- (15) ينظر: البحر المحيط: 2/67.
- (16) ينظر: الجامع لأحكام القرآن: 2/363، فتح القدير: 1/222.
- (17) ينظر: ليس في كلام العرب: 61، المزهر في علوم اللغة وأنواعها: 2/82.
- (18) كتاب سيبويه: 4/270.
- (19) ينظر: الكشف: 1/238.
- (20) ينظر: الشوارد: 91، المحرر الوجيز: 1/265.
- (21) البحر المحيط: 2/67.
- (22) كتاب سيبويه: 4/79، ينظر: الجمل: 375، التكملة: 525.
- (23) ينظر: أدب الكاتب: 128، توضيح المقاصد والمسالك: 3/865.
- (24) ينظر: أوضح المسالك: 3/238. شرح ابن عقيل: 3/128، شذا العرف: 116.
- (25) ينظر: المساعد على تسهيل الفوائد: 2/626.
- (26) التحرير والتنوير: 2/214.
- (27) ينظر: الأصول في النحو: 1/36، المفردات: 123، شرح جمل الزجاجي: 1/253، التوضيحات الجلية في شرح
الاجرومية: 27.
- (28) شرح شذور الذهب: 35.
- (29) ينظر: البحر المحيط: 2/224.
- (30) ينظر: الدر المصون: 2/465، اللباب في علوم الكتاب: 4/173.
- (31) ينظر: فتح القدير: 7/141.
- (32) ينظر: البحر المحيط: 7/141.
- (33) ينظر: الدر المصون: 9/15، اللباب في علوم الكتاب: 15/328، روح المعاني: 10/349-350.
- (34) ينظر: لسان العرب: 10/115، مادة (رَزَقَ).

- (35) ينظر: كتاب سيبويه: 6/4، شرح المفصل: 47/4، عنقود الزواهر في الصرف: 359، فتح الأقفال وحل الإشكال: 177.
- (36) ينظر: كتاب سيبويه: 242/4، الممتع في التصريف: 31، الصيغ الثلاثية مجردة ومزيدة: 93.
- (37) ينظر: دراسات في علم الصرف: 76، الأبنية الصرفية في ديوان امرئ القيس: 134.
- (38) ينظر: أوضح المسالك: 241/3، معجم القواعد العربية في النحو والتصريف: 48.
- (39) المعجم المفصل في علم الصرف: 348.
- (40) ينظر: البحر المحيط: 378/1.
- (41) ينظر: الكشف: 142/1، تفسير النسفي: 91/1، الدر المصون: 375/1، اللباب في علوم الكتاب: 95/2، غرائب القرآن وרגائب الفرقان: 293/1، روح المعاني: 266/1.
- (42) التحرير والتنوير: 515/1.
- (43) ينظر: شرح شذور الذهب: 420، القواعد الأساسية للغة العربية: 304.
- (44) المعجم المفصل في علم الصرف: 383.
- (45) ينظر: تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد: 142.
- (46) تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد: 142، شرح التسهيل: ابن مالك، 448/2، وينظر: القواعد الأساسية للغة العربية: 306، شرح ألفية ابن مالك: 289.
- (47) ينظر: شرح ابن الناظم: 298.
- (48) بدائع الفوائد: 606/2، وينظر: اسم المصدر دراسة في المعايير الشكلية والموضوعية في التفريق بينه وبين المصدر: 17.
- (49) ينظر: البحث النحوي عند الأصوليين: 98.
- (50) شرح التصريح على التوضيح: 3/2، وينظر: تصريف الاسماء: 45.
- (51) التبيان في تصريف الاسماء: 31.
- (52) البحر المحيط: 272/1، ينظر: الكشف: 120/1، المحرر الوجيز: 113/1.
- (53) أنوار التنزيل: 64-65.
- (54) ينظر: جامع البيان: 114/1، إعراب القرآن: 41/1، مشكل إعراب القرآن: 330/1، تفسير الراغب الأصفهاني: 131/1، تفسير المنار: 203/1.
- (55) ينظر: الكشف والبيان: الثعلبي، 173/1، الجامع لأحكام القرآن: 247/1.
- (56) ينظر: الدر المصون: 235/1، اللباب في علوم الكتاب: 477/1.
- (57) كتاب سيبويه: 257/4.
- (58) ينظر: سر صناعة الإعراب: 732/2، لسان العرب: 371/10، مادة (أوثق). (59) التبيان في إعراب القرآن: 44/1.
- (60) ينظر: روح المعاني: 213/1، التحرير والتنوير: 371/1.
- (61) ينظر: أبنية المصدر في الشعر الجاهلي: 255.

مصادر البحث ومراجعته:

- القرآن الكريم.
- أبنية المصدر في الشعر الجاهلي، د. وسمية المنصور، مطبوعات جامعة الكويت . الكويت، ط1، 1404هـ - 1984م.
- الأبنية الصرفية في ديوان امرئ القيس، د. صباح عباس السالم، القاهرة، 1398هـ - 1978م.
- الأصول في النحو، أبو بكر بن السراج (ت 316هـ)، تح: د. عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة . بيروت، ط3، 1417هـ - 1996م.
- أدب الكاتب، ابن قتيبة (ت 276هـ)، تح: محمد الدالي، مؤسسة الرسالة . بيروت.
- أسرار العربية، أبو البركات بن الأنباري (ت 577هـ)، تح: محمد بهجة البيطار، مطبوعات المجمع العلمي العربي . دمشق.
- اسم المصدر دراسة في المعايير الشكلية في التفريق بينه وبين المصدر، د. حبيب مشخول و د. حيدر مصطفى هجر، مجلة آداب جامعة ذي قار، العدد1، المجلد1، 2010م.
- إعراب القرآن، أبو جعفر النحاس (ت 338هـ)، تح: عبد المنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية . بيروت، ط1، 1421هـ.
- الإنصاف في مسائل الخلاف، أبو البركات بن الانباري، تح: د. جودة مبروك محمد مبروك، مراجعة: د. رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي . القاهرة، ط1.
- أنوار التنزيل وأسرار التأويل، ناصر الدين أبو سعيد البضاوي (ت 685هـ)، تح: محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار إحياء التراث العربي . بيروت، ط1، 1418هـ.
- أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ابن هشام الأنصاري (ت 761هـ)، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، منشورات المكتبة العصرية . بيروت.
- الإيضاح في علل النحو، أبو القاسم الزجاجي، تح: د. مازن المبارك، دار النفائس . بيروت، ط3، 1399هـ - 1979م.
- البحث النحوي عند الأصوليين، مصطفى جمال الدين، منشورات دار الهجرة . إيران، ط2، 1405هـ.
- البحر المحيط، أبو حيان الأندلسي، تح: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود وآخرون، دار الكتب العلمية . بيروت، ط2، 1428هـ - 2007م.
- بدائع الفوائد، ابن القيم الجوزية (ت 751هـ)، تح: علي بن محمد العمران، دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع . مكة المكرمة.
- تاج اللغة وصحاح العربية، إسماعيل بن حماد الجوهري (ت 393هـ)، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين . بيروت، ط2، 1399هـ - 1979م.
- التبيان في إعراب القرآن، أبو البقاء العكبري (ت 616هـ)، تح: د. علي محمد البجاوي، الناشر: علي البابي الحلبي وشركاه . مصر.
- التبيان في تصريف الاسماء، أحمد حسن كحيل، ط6.
- التحرير والتنوير، محمد الطاهر بن عاشور (ت 1393هـ)، الدار التونسية للنشر . تونس، 1984م.
- تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، محمد بن مالك، تح: محمد كامل بركات، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر . بيروت، 1387هـ - 1967م.
- تصريف الاسماء، محمد طنطاوي، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة . المدينة المنورة، ط6، 1408هـ.
- تصريف الأفعال والمصادر والمشتقات، د. صالح سليم الفاخري، عصمي للنشر والتوزيع . القاهرة، 1996م.
- تفسير الراغب الأصفهاني، الراغب الأصفهاني، تح: د. عادل بن علي الشدي و د. محمد عبد العزيز بسيوني، دار الوطن . الرياض و كلية الآداب . جامعة طنطا، ط1، 1420هـ - 1999م.

- تفسير المنار، محمد رشيد القلموني الحسيني (ت 1354هـ)، الهيئة المصرية العامة للكتاب . مصر، 1999م.
- تفسير النسفي (مدارك التنزيل وحقائق التأويل)، أبو البركات عبد الله النسفي (ت 710هـ)، تح: يوسف علي بديوي، مراجعة: محيي الدين ديب مستو، دار الكلم الطيب . بيروت، ط1، 1419هـ - 1998م.
- التكملة، أبو علي الفارسي (ت 377)، تح: د. كاظم بحر المرجان، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع . بيروت، ط2، 1419هـ - 1999م.
- التوضيحات الجلية في شرح الآجرومية، محمد الهاشمي، تح: حايك النبهان، دار الظاهرية للنشر والتوزيع . الكويت، ط1، 1432هـ - 2011م.
- توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، المرادي المعروف بابن أم قاسم (ت 749هـ)، تح: د. عبد الرحمن علي سليمان، دار الفكر العربي . القاهرة، ط1، 1422هـ - 2001م.
- جامع البيان في تأويل القرآن، أبو جعفر الطبري (ت 310هـ)، تح: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة . بيروت، ط1، 1420هـ - 2000م.
- الجامع لأحكام القرآن، شمس الدين القرطبي (ت 671هـ)، تح: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية . القاهرة، ط2، 1384هـ - 1964م.
- الجدول في إعراب القرآن الكريم، محمود بن عبد الرحيم صافي (ت 1376هـ)، دار الرشيد . دمشق و مؤسسة الإيمان . بيروت، ط4، 1418هـ.
- الجمل، أبو القاسم الزجاجي، تح: ابن أبي شنب، مطبعة جول كريونل . الجزائر، 1926هـ.
- الخلاصة الصرفية، إبراهيم حسين ضيف الله الفيحي.
- الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، السمين الحلبي (ت 756هـ)، تح: د. أحمد محمد الخراط، دار القلم . دمشق.
- دراسات في علم الصرف، عبد الله درويش، مكتبة الطالب الجامعي . مكة المكرمة، ط3، 1408هـ - 1987م.
- دقائق التصريف، أبو القاسم بن محمد بن سعيد المؤدّب (ت 338هـ)، تح: أ. د. حاتم الضامن، دار البشائر للطباعة والنشر والتوزيع . دمشق، ط1، 1425هـ - 2004م.
- روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، أبو الثناء الآلوسي (ت 1270هـ)، تح: علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية . بيروت، ط1، 1415هـ.
- سر صناعة الإعراب، أبو الفتح عثمان بن جني، تح: د. حسن هنداي.
- شذا العرف في فن الصرف، الشيخ أحمد الحملاوي (ت 1315هـ)، تح: د. محمد بن عبد المعطي، دار الكيان للطباعة والنشر والتوزيع . الرياض.
- شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك، بدر الدين بن الناظم (ت 686هـ)، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية . بيروت، ط1، 1420هـ - 2000م.
- شرح ألفية ابن مالك، أبو فارس الدحداح، مكتبة العبيكان . الرياض، ط1، 1425هـ - 2004م.
- شرح التسهيل، محمد بن مالك، تح: د. عبد الرحمن السيد و د. محمد بدوي المختون، هجر للطباعة والنشر . القاهرة.
- شرح المقدمة الكافية في علم الإعراب، ابن الحاجب، تح: جمال عبد العاطي مخيمر أحمد، مكتبة نزار مصطفى الباز . مكة المكرمة، ط1، 1418هـ - 1997م.
- شرح جمل الزجاجي، ابن عصفور الإشبيلي، تح: سلوى محمد عمر عرب، جامعة أم القرى . مكة المكرمة، 1418هـ.
- شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، ابن هشام الأنصاري، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الطلائع للنشر والتوزيع والتصدير . القاهرة.

- الشوارد، الحسن بن محمد الصغاني (ت 650هـ)، تح: مصطفى حجازي، مراجعة: د. محمد مهدي علّام، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية . القاهرة، ط1، 1403هـ - 1983م.
- الصرف الكافي، أيمن أمين عبد الغني، مراجعة: أ.د. عبده الراجحي وآخرون، دار ابن خلدون . الإسكندرية، ط1، 1999م.
- الصيغ الثلاثية مجردة ومزيدة، د. ناصر حسين، المطبعة التعاونية . دمشق، 1409هـ - 1989م.
- الصيغ الصرفية في العربية في ضوء علم اللغة المعاصر، د. رمضان عبد الله، مكتبة بستان المعرفة . الإسكندرية، ط1، 2006م.
- العين مرتباً على حروف المعجم، الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175هـ)، تح: د. عبد الحميد هندواوي، دار الكتب العلمية . بيروت، ط1، 1424هـ - 2003م.
- عنقود الزواهر في الصرف، علاء الدين القوشجي (ت 879هـ)، تح: أ.د. أحمد عفيفي دار الكتب المصرية - القاهرة، ط1، 1421هـ - 2001م.
- غرائب القرآن و رغائب الفرقان، الحسن بن محمد النيسابوري (ت 850هـ)، تح: الشيخ زكريا عميرات، دار الكتب العلمية . بيروت، 1416هـ.
- فتح الأقفال وحل الإشكال بشرح لامية الأفعال، جمال الدين محمد بن عمر المعروف ببخرق (ت 930هـ)، تح: د. مصطفى نحاس، كلية الآداب . جامعة الكويت، 1414هـ - 1993م.
- فتح القدير، محمد بن علي الشوكاني (ت 1250هـ)، دار ابن كثير . دمشق و دار الكلم الطيب . بيروت، ط1، 1414هـ.
- القواعد الأساسية للغة العربية، السيد أحمد الهاشمي (ت 1943م)، دار الكتب العلمية ودار الفكر . بيروت.
- الكافية في علم النحو، ابن الحاجب، تح: د. صالح عبد العظيم الشاعر، مكتبة الآداب . القاهرة.
- كتاب سيوييه، أبو بشر عثمان بن قنبر (ت 180هـ)، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي . القاهرة، ط3، 1408هـ - 1988م.
- الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، جار الله محمود الزمخشري، دار الكتاب العربي . بيروت، ط3، 1407هـ.
- الكشف والبيان، أبو إسحاق الثعلبي (ت 427هـ)، تح: الإمام أبو محمد بن عاشور، مراجعة: أ. نظير الساعدي، دار إحياء التراث العربي . بيروت، ط1، 1422هـ - 2002م.
- اللباب في علل البناء والإعراب، أبو البقاء العكبري، تح: غازي مختار طليمات، دار الفكر المعاصر . بيروت ودار الفكر . دمشق، ط1، 1416هـ - 1995م.
- اللباب في علوم الكتاب، عمر بن عادل النعماني (ت 775هـ)، تح: عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمد عوض، دار الكتب العلمية . بيروت، ط1، 1419هـ - 1998م.
- لسان العرب، ابن منظور (ت 711هـ)، دار صادر . بيروت.
- اللمع في العربية، أبو الفتح عثمان بن جني، تح: د. سميح أبو مغلي، دار مجدلاوي للنشر . عمان، 1988م.
- ليس في كلام العرب، ابن خالويه، تح: أحمد عبد الغفور عطار، مكة المكرمة، ط2، 1399هـ - 1979م.
- المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، أبو محمد بن عطية الأندلسي (ت 542هـ)، تح: عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية . بيروت، ط1، 1422هـ.
- المخصص، ابن سيده الأندلسي (ت 458هـ)، دار الكتب العلمية . بيروت.
- المزهر في علوم اللغة وأنواعها، جلال الدين السيوطي (ت 911هـ)، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم وآخرون، دار التراث . القاهرة، ط3.

- المساعد على تسهيل الفوائد، بهاء الدين بن عقيل (ت 769هـ)، تح: محمد كامل بركات، جامعة أم القرى، ط2، 1422هـ - 2001م.
- مشكل إعراب القرآن، مكي بن أبي طالب القيسي، تح: ياسين محمد السوَّاس، دار المأمون للتراث . دمشق، ط2.
- معجم الأوزان الصرفية، د. إميل بديع يعقوب، عالم الكتب . بيروت، ط1، 1413هـ - 1993م.
- المعجم المفصل في علم الصرف، أ. راجي الأسمر، مراجعة: د. إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية . بيروت، ط1، 1413هـ - 1993م.
- معجم القواعد العربية في النحو والتصريف، عبد الغني الدقر، دار القلم . دمشق، ط1، 1406هـ - 1986م.
- المفردات في غريب القرآن، الراغب الأصفهاني (ت 502هـ)، تح: مركز الدراسات والبحوث بمكتبة نزار مصطفى الباز، مكتبة نزار مصطفى الباز . المملكة العربية السعودية.
- الممتع في التصريف، ابن عصفور الإشبيلي، تح: السيد أحمد عزُّو عناية وعلي محمد مصطفى، دار إحياء التراث العربي . بيروت، ط1، 1432هـ - 2011م.

الاعمش سليمان بن مهران ودوره في رواية علم الحديث (61هـ-148هـ)

د. عباس علاوي

م.م. فالح ظاهر عبد غنام الربيعي

Al-Amash Suleiman bin Mahran and his Role in the Narration of the Holy Hadith (61-148 Hegira)

Dr. Abbas Allawi

Asst. Lecturer. Falih Dhahir Abd Gannam Al-Rubai'i

Abstract

Suleiman bin Mahran Al-Amash is one of the great figures of the second century of hegira in the narration of the holy hadith and preservation of the Holy Quran. He was born in 61 hegira and lived in Kufa. He was a servant of Beni Kahil. His father was one of the Dailam captives who was brought to Kufa. He was the master of the Quoran readers and the hadith narrators. He was one of the followers of the Prophet's household (peace be upon them) so he narrated the hadith from Al-Imam Al-Bakir, Al-Sajjad, and Al-Sadiq (peace be upon them).

الملخص

سليمان بن مهران الاعمش هو من اعلام القرن الثاني الهجري احد اعلام رواية الحديث ومن حفاظ القرآن. ولد سنة 61هـ وكان نزول الكوفة. كان مولى لبني كاهل لبني اسد وكان ابوه من سبي الديلم جاء به الى الكوفة وكان سيد القراء في زمانه وسيد المحدثين لدى السنة. شيعي كان محبا ومواليا لأهل البيت عليهم السلام حيث روى الحديث عن الامام الباقر والسجاد والامام جعفر الصادق عليه السلام. كان يمتلك قوة شخصية وامتاز بعلمه ونبوغه وحجته قوي البرهان كان قارئاً ومحدثاً واهتم بالفرائض. توفي سنة 148هـ.

المقدمة

تناولنا في دراستنا شخصية شيعية فهي كانت موسوعية في علم الحديث والفرائض والقران هو الاعمش سليمان بن مهران من بني كاهل بالولاء لبني سعد نزول الكوفة. يعد من اعلام القرن الثاني الهجري، وكان اصله من طبرستان احدى قرى الري تدعى ديناوند. ثم ارتحاله الى بغداد وسكن الكوفة ويقال ان ولادته في الكوفة سنة 61هـ في يوم مقتل الامام الحسين عليه السلام وكان متقلدا بين المدن الاسلامية في خراسان وبغداد وواسط ومكة والمدينة والكوفة واصبحت له حلقات دراسية وعاصر كل من سفيان الثوري وعامر الشعبي وكان من محبي شيعة اهل البيت عليهم السلام. حيث قسم الباحث بحثه الى فقرات جانبية في البحث وتحدث عن كل فقرة سيرته الاتية وولادته واصله ونسبه وشخصيته ونبوغه وبلغه وبالعلم ورحلاته العلمية ثم تناول ايضا عصره السياسي حيث عاصر الامويين والعباسيين وما عاناه من ظلم وجور من بعض الحكام الامويين وتحمل المشاق والصبر وسار على خطى اهل البيت ثم تناول ايضا من الناحية الاجتماعية والناحية الثقافية وبين الباحث مكانة مسجد الكوفة العلمية باعتباره يعد اكبر معهد للدراسات الإسلامية ومجمعاً علمياً لتعليم القران والحديث النبوي الشريف وغيره من العلوم الاخرى لذا فان الاعمش هو من سكنة الكوفة حيث تتلمذ على يد الامام الباقر عليه السلام والامام الصادق عليه السلام ثم بين الباحث دور الاعمش في رواية علم الحديث حيث روى الحديث عن الامام الباقر والامام الصادق وكميل بن زياد النخعي وابراهيم النخعي وروى عنه ابو حنيفة والاوزاعي والثوري ثم تناول سنة وفاته سنة 148 هـ الارجح حسب ما اشارت اليه المصادر التاريخية وكتب ومن دواعي اختياري لهذا الموضوع هو حبي وشغفي للبحث عن جذور هذه الشخصية الشيعية التي كان لها الدور البارز في حفظ القران وفي رواية علم الحديث والامام بها بكل جوانبها. اما الصعوبات التي واجهت الباحث هو اختلاف الروايات حسب ما ذكرت المصادر وبعثرتها والطعون والتجريح الذي تعرض اليه الاعمش من قبل علماء عصره لكونه شخصية القربة الموالية لأهل البيت عليهم السلام.

أولاً: اسمه ونسبه:

هو سليمان بن مهران الاسدي الكاهلي مولى بني كاهل بن اسد بن خزيمه المقرئ والمحدث الاعمش يكنى ابو محمد. وكان احد الائمة النقاة عداده من صغار التابعين وكان نزيل الكوفة واحد الاعلام الحفاظ والقراء⁽¹⁾
ثانياً: اصله:

كان يسكن طبرستان احدى القرى يقال لها ديناوند من رستاق الري جاء به هابوه حميلا الى الكوفة فاشتره رجل من بني اسد فاعته⁽²⁾.

ثالثاً: ولادته:

ذكرت لنا المصادر التاريخية وكتب التراجم بان ولادت الاعمش سنة 61 للهجرة يوم قتل الامام الحسين عليه السلام. وكان ثقة حافظا عارفا بالقراءات ورع شيعي تابعي من اهل الكوفة⁽³⁾.

رابعاً: رحلاته العلمية:

تميز عصر الاعمش سليمان بن مهران الاسدي الكاهلي الكوفي برحلاته العلمية من خلال انه كان يسكن في طبرستان الاصل ثم انتقل الى بغداد ومن بغداد الى واسط التقى بمالك بن انس وعمر بن دينار بالمدينة ثم عاد مع والده الى الكوفة⁽⁴⁾ حيث صحب سفيان الثوري وابو حنيفة النعمان وغيرهم. ويبدو من ذلك ان تجواله وتنقله من مدينة الى مدينة هذا مايعطي انطباع ان كانت لديه حلقات دراسية حيث تقرب العلماء من حوله ويؤيد صحة قولنا ماذهب اليه ابن سعد بقوله (كان يحضر مصحفا له كان اص تلك المصاحف فيصلون على ما فيه ايضا وكان يقرأ القرآن على طريقة عبد الله بن مسعود)⁽⁵⁾، وكان علم من اعلام الاسلام وصاحب سنة وكان يسموه سيد المحدثين⁽⁶⁾.

خامساً: عصر الاعمش سليمان بن مهران من الناحية السياسية:

من الضروري دراسة البيئة التي يعيشها الاعمش كان لها الاثر الكبير في حياته لتكوين شخصيته العلمية. وان المصادر التاريخية ذكرت سنة ولادته وكان من سكنة الكوفة التي كانت عاصمة الخلافة في العصر الراشدي. وعند مجئ الامويين تعاقب ولاه بني امية على الكوفة. وقد استخدموا اساليب العنف والقسوة والظلم ومطاردة الفقهاء والعلماء حيث عاصر الامويين والعباسيين ولقي حتفه سنة 148هـ. وتنقل بين المدن الاسلامية بين بغداد والكوفة وواسط والمدينة كما ان الاعمش شاهد الخليفة ابو العباس السفاح وابو جعفر المنصور. وانه شاهد افول شمس الدولة الاموية والدولة العباسية التي قضى حياته خلالها قارناً وحافظاً ومحدثاً⁽⁷⁾. والحقيقة ان موقف بعض الخلفاء الامويين مثل هشام بن عبد الملك والخلفاء العباسيين لاينفي اهتمامهم بالدين وعنايتهم بالتشريع وتكريمهم اهل العلم. لذا ازدهرت الحياة الفكرية وعلم القراءات وعلم الحديث في عهدهم واثمرت اطيب الثمرات بسبب رعايتهم للعلم والفقهاء وكان الاعمش من رواة الحديث ومن حفاظ القرآن طبطبا وعدلا دون تلحين ويحفظ الناس ويعلمهم حفظ القرآن ويفتيهم في امورهم بالحق والعدل⁽⁸⁾.

سادساً: عصر الاعمش سليمان بن مهران من الناحية الاجتماعية:

ان المجتمع الاسلامي في القرن الثاني الهجري يجد فيه مؤلفاً من عناصر متباينة من حيث الجنس والعقيدة، لانه يضم جميع الشعوب التي انتشر فيها الاسلام في تلك البلاد المفتوحة المترامية الاطراف، وهناك من الموالي لان الاعمش كان مولى لبني اسد بن خزيمه بن كاهل الذين اظلم الاسلام بظله وعاشوا تحت لوائه وهم اخلاط من عناصر مختلفة منها الفارسي والرومي والتركي من سائر الاجناس التي دخلت الاسلام⁽⁹⁾. وقد استطاع الاسلام ان يذيب تلك الفوارق لكن الامويين لم يخلصوا تماماً لمواريتهم الفعلية الاجتماعية التي كانت قبل الاسلام يتفاخرون باحسابهم وكانت النزعة نتيجة سياسة بعض الحكام الامويين عملوا على تمزيق وحدة هذه الامة وتمزيق شملها وخاصة الحرب الدائمة بين المضريين واليمنيين وبين العرب والموالي وحرمانهم من الحقوق والامتيازات وتهجيرهم بسبب سياسة الولاة وبعض الحكام الامويين⁽¹⁰⁾ وكانت هناك طبقة غنية مترفة تعيش في العواصم والمدن الكبرى وتشمل الخلفاء والامراء والوزراء والتجار يصنعون لهذه الطبقة ما تحتاج اليه من انصار الامويين ومؤيديهم⁽¹¹⁾.

سابعاً: عصر الاعمش سليمان بن مهران من الناحية الثقافية:

تميزت الحياة الفكرية في العصر الأموي بشكل بدائي ولكنها كانت أكثر وضوحاً في العصر العباسي الأول وقوية ومزدهرة، ويعد العراق من أهم مراكز الحياة العقلية في فروع العلم المختلفة من تفسير وفقه ولغة ونحو وصرف وترجمة لكتب فلسفية من مذاهب كلامية وعلوم طبية ورياضية⁽¹²⁾. ويؤيد صحة القول حيث ذكر المقدسي وقال عن هذا الاقليم (هذا اقليم الظرفاء ومنبع العلماء، لطيف الماء عجيب الهواء، مختار الخلفاء، اخرج ابا حنيفة فقيه الفقهاء، وسفيان سيد القراء، ومنه كان ابو عبيدة والقراء، وابو عمرو صاحب المقرأ، وحمزة الكسائي وكل فقه ومقرئ واديب وسري وحكيم وداة وزاهد ونجيب وظريف ولييب أليس به البصرة التي قوبلت بالدنيا وبغداد الممدوحة في الوري والكوفة الجليلة وسامرا)⁽¹³⁾.

ثامناً: علمه ونبوغته:

تميز الاعمش سليمان بن مهران كثير العلم متفوقاً في معارفه قويا في حجته تعددت فيه نواحي العبقرية والنبوغ، فهو عالم من علماء الاسلام بالحديث وكان حافظاً قارئاً للقران وكان من النساك محافظاً على صلاة الجماعة ويسموه سيد المحدثين⁽¹⁴⁾.

تاسعاً: شخصيته:

كان المحدث الاعمش سليمان بن مهران الكاهلي الكوفي يتمتع بشخصية فذة يعترف له الناس بالفضل والعلم والنبوغ والتفوق وفطنه وذكاء وكان معروفاً باحد الائمة النقاة. عدلاً صادقاً يحسن الظن بمن يحدثه ويروي عنه. كان محبا لاهل البيت عليهم السلام منقطعاً اليهم مجاهرة برغم قسوة الظروف وجور الحكام في القول بفضلهم⁽¹⁵⁾.

عاشراً: مكانة مسجد الكوفة العلمية:

كان مسجد الكوفة اكبر معهد للدراسات الاسلامية، ومجمعاً علمياً لتعليم القران الكريم والحديث النبوي الشريف، وغيرها من العلوم اذ قصده الكثير من طلاب العلم ورواد الفضيلة، من مختلف البلدان الاسلامية حتى اصبح مرجعاً لعلماء الاسلام في الرواية والاسناد⁽¹⁶⁾ ومن رواة الحديث الكوفيين الذين صحبوا الامام الصادق عليه السلام الذي سيأتي ذكرهم. هم النتاج المعرفي التي انتجته مدرسة الكوفة الحديثية وما افرزته من مخرجات تعليمية حديثية ان يتحفوا بكتب الرواية بروايات كانت مدار العلماء والفقهاء منهم ابان بن تغلب - ابراهيم بن يزيد النخعي - ادم بن بياح اللؤلؤ الكوفي - سليمان بن مهران الكاهلي الاعمش... وغيرهم⁽¹⁷⁾.

احد عشر: دور سليمان بن مهران الاعمش في رواية علم الحديث:

تميز سليمان بن مهران الاعمش دوراً مهماً في قراءة القران وكان حافظاً للقران وللحديث حيث ذكر المزي بقوله (راى الاعمش انس بن مالك وابى بكر الثقفي واخذ له الركاب. وما منعني ان اسمع منه الا استغنائى باصحابي وانه حفظ العلم على امة محمد صلى الله عليه واله وسلم سنة فلاله مكة عمرو بن دينار ولاهل المدينة بن شهاب الزهري ولاهل الكوفة ابو اسحاق السبيعي وسليمان بن مهران الاعمش وكان فقير الحال ومن النساك محافظاً على صلاة الجماعة وعلم من اعلام الاسلام وكان يسموه سيد المحدثين)⁽¹⁸⁾ ويرى الباحث ان الاعمش صحب انس بن مالك وابو بكر الثقفي وعلي المدائني والتقى بهؤلاء العلماء فقد تآثر بهم وتأثروا به واخذ من علمهم واخذوا من علمه وكان من ابرز المحدثين في الكوفة. حيث روى الحديث عن الامام الباقر والامام الصادق وكميل بن زياد النخعي وابراهيم النخعي وروى عنه ابو حنيفة والاوزاعي والثوري وابان بن تغلب وانس بن مالك روى عنه خمسين حديثاً الا انه لم يسمع عنه الا احرفاً معدودة⁽¹⁹⁾ وقد روى الاعمش بسنده عن عبد الله بن مسعود عن النبي محمد صلى الله عليه واله وسلم قال (النظر الى وجه علي عبادة)⁽²⁰⁾، في حين جرحه الذهبي وقال عنه (احد الائمة النقاة عداة في صغار التابعين وانقموا عليه الا التدليس وانه افسد حديث اهل الكوفة ابو اسحاق والاعمش)⁽²¹⁾

ويضيف الترمذي بقوله (كان ثقة حافظاً عارفاً بالقراءات ورع لكنه يدلس)⁽²²⁾ عده من الطبقة الخامسة⁽²³⁾. اما العجلي قال عنه (ثقة كوفي وكان كثير الحديث عالماً بالقران راساً فيه وكان فصيحاً لايلحن حرف عالماً بالفرائض وكان

فيه سوء خلق ولم يكن في زمانه من طبقته أكثر حديثاً منه وكان فيه تشيع⁽²⁴⁾ فقد اورد الفسوي رواية بقوله (لم يسمع الاعمش من ابراهيم حديث الاعمى الذي وقع في البشر فامر النبي صلى الله عليه واله وسلم من ضحك ان يتوضا)⁽²⁵⁾ وكان الناس يعتمدون في الحديث على سفيان الثوري والاعمش الا اتهموا بالتدليس.

اثني عشر: سنة وفاته:

انفرد كل من بن داوود⁽²⁶⁾ والترمذي⁽²⁷⁾ حول سنة وفاة الاعمش وقالوا ان وفاته سنة 147هـ. والباحث يرجح ان وفاة الاعمش سنة 148هـ حسب مذكرته كتب الطبقات والتراجم⁽²⁸⁾

الخاتمة

توصل الباحث الى مجموعة من النتائج وهي:

- ان الاعمش سليمان بن مهران بن كاهل مولى لبني كاهل بالولاء وكان من سكنة الكوفة احد اعلام القرن الثاني الهجري لعب دورا مهما في حفظ القرآن وكان من قراءه وفي الفرائض وفي رواية علم الحديث
- امتاز الاعمش بقوة ذكائه ونبوغه في العلم فهو كان موسوعي وبيان قوة شخصيته قوي الحجة واضح البراهان.
- روى الاعمش احاديث بسند عن طريق عبد الله بن مسعود عن النبي محمد صلى الله عليه واله وسلم ومناقب عثمان وروى عن الائمة الاطهار الباقر عليه السلام والامام الصادق عليه السلام. وانه تتلمذ على مدرسة الامام الصادق عليه السلام في الكوفة وعاصر كل من العلماء سفيان الثوري وعامر بن شراحيب الشعبي وابو اسحاق السبيعي.
- كان الاعمش كثير التنقل باحثا عن العلم في طبرستان الذي كان اصله منها ومكة والمدينة وواسط وبغداد ثم جاء الى الكوفة ولازم انس بن مالك وعمر بن دينار وتأثر بهم وتأثروا به واخذ العلم منهم وكان يلقبوه بسيد المحدثي.
- تعرض الاعمش سليمان بن مهران الى الطعن والتجريح بان وسط العلماء حيث اتهموه بالتدليس لانه كان شيعيا مواليا لاهل البيت عليهم السلام محبا اليهم سائرا على خطاهم في التضحية والفداء
- اختلف المؤرخان في سنة وفاته سنة 147هـ والارجح هو سنة 148هـ حسب ما اشارت اليه المصادر وكتب التراجم.

الهوامش:

- 1- ابن سعد، محمد بن منيع، ت230هـ، الطبقات الكبرى، ط1، تحقيق رياض عبد الله عبد الهادي، دار احياء التراث العربي (بيروت - 1995م)، ج6، ص527-528؛ المزي، جمال الدين بن يوسف، ت742هـ، تهذيب الكمال في اسماء الرجال، ط1، تحقيق عمرو سيد شوكت، منشورات محمد علي بيضون (بيروت - 2004م)، مج1، ص418-423؛ ابن حجر، شهاب الدين، احمد بن علي الكفاني، ت852هـ، لسان الميزان، ط3، منشورات الاعمى (بيروت - 1986م)، ج7، ص238.
- 2- ابن خلكان، ابو العباس احمد بن ابراهيم، ت681هـ، وفيات الاعيان وانباء الزمان، ط2، تحقيق يوسف الطويل ومريم قاسم علي، دار الكتب العلمية (بيروت - بلا.ت)، مج1، ص336-337.
- 3- ابن سعد، الطبقات الكبرى، ج6، ص527-528؛ الترمذي، ابو عيسى محمد بن عيسى ابن سودة، ت297هـ، سنن الترمذي، ط2، تحقيق محمود محمد ومحمود حسن نصار، دار الكتب العلمية (بيروت - 2007م)، مج5، ص375؛ ابن خلكان، وفيات الاعيان وانباء الزمان، مج1، ص336-337.
- 4- المزي، تهذيب الكمال في اسماء الرجال، مج4، ص418 - 423؛ الحلو، مضر، موسوعة اعلام الكوفة تعني بتراجم اعلام الكوفة منذ تاسيسها 17 هجرية حتى نهاية القرن الرابع الهجري، ط1، دار المؤرخ العربي (بيروت - 2014م)، مج3، ص187-188.
- 5- ابن سعد، الطبقات الكبرى، ج6، ص527-528.
- 6- العجلي، احمد بن عبد علي، ت361هـ، كتاب الثقات، ط2، دار الكتب العلمية، (بيروت - 1997م)، ص103.
- 7- حامد، عبد الستار، الحسن بن زياد وفقه بين فقهاء عصره، درا الحرية للطباعة والنشر (بغداد - 1998م)، ص100.

- 8- النجار، محمد الطيب، الموالي في العصر الاموي، ط1، دار النيل للطباعة والنشر (القاهرة-1949م)، ص38.
- 9- النجار، محمد الطيب، الموالي في العصر الاموي، ص40.
- 10- الراوي، ثابت اسماعيل العراق في العصر الاموي في الناحية السياسية والادارية والاجتماعية، ط2، مطبعة الزهراء (الموصل - 1966م) ص245.
- 11- بالنور، ايمان علي، دور الموالي في سقوط الدولة الاموية، من 41هـ-132هـ، ط1، دار الكتب الوطنية بنغازي (ليبيا - 2008م) ص205.
- 12- امين، احمد، ضحى الاسلام، ط2، مطبعة التاليف والترجمة، (القاهرة - 1941م) ج2، ص77-78.
- 13- شمس الدين، ابي عبد الله محمد بن احمد، ت 380 هـ، احسن التقاسيم في معرفة الاقاليم، ط1، تحقيق محمد امين الضناوي، دار الكتب العلمية (بيروت- 2002م) ص106.
- 14- المزي، تهذيب الكمال في اسماء الرجال، مج 4، ص418-423؛ الذهبي، احمد بن محمد بن عثمان، ت748هـ، ميزان الاعتدال في نقد الرجال، ط2، تحقيق علي محمد معوض وعلاء احمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية (بيروت - 2008م)، مج3، ص 315-316.
- 15- الذهبي، ميزان الاعتدال في نقد الرجال، مج3، ص 315-316؛ مضر، الحلو، اعلام الكوفة موسوعة تراجم الكوفة منذ تاسيسها من 17هـ حتى نهاية القرن الرابع الهجري، مج3، ص 187-188.
- 16- الطريحي، محمد سعيد، العتبات المقدسة في الكوفة، ط2، دار الكندي للطباعة والنشر (بيروت-1986م)، ص47.
- 17- خوير، هناء حسين علوان، مدرسة الكوفة الحديثية خلال القرنين الاول والثاني الهجريين، رسالة ماجستير، كلية الفقه، الجامعة الاسلامية، العدد 18 (النجف - 2012م)، ص 92-95.
- 18- المزي، تهذيب الكال في اسماء الرجال، مج4، ص 418-423.
- 19- مضر، الحلو، اعلام الكوفة موسوعة بتراجم الكوفة منذ تاسيسها سنة 17 هـ حتى نهاية القرن الرابع الهجري، مج3، ص 187-188.
- 20- الترمذي، الجامع الصحيح، سنن الترمذي، مج2، ص 220.
- 21- ميزان الاعتدال في نقد الرجال، مج3، ص 315-316.
- 22- الجامع الصحيح سنن الترمذي، مج2، ص 377.
- 23- الطبقة الخامسة: وهي طبقة شملت الرواة المحدثين التابعين الذين رووا الحديث في الكوفة. ينظر: ابن سعد، الطبقات الكبير، ج8، ص480.
- 24- كتاب الثقة، ص 103.
- 25- يعقوب بن سفيان (ت 277هـ)، كتاب المعرفة والتاريخ، ط2، تحقيق خليل المنصور ودار الكتب العلمية (بيروت - 1995م) ج2، ص 152.
- 26- احمد بن داوود، ت 275، سنن ابن داوود، ط2، تحقيق مصطفى عبد القادر عطا دار الكتب العلمية (بيروت- 2008م)، ج2، ص110.
- 27- جامع الصحيح، سنن الترمذي، مج5، ص 377.
- 28- ابن سعد، الطبقات الكبرى، ج8، ص523-528؛ البخاري، ابو عبد الله محمد بن اسماعيل، ت256هـ، التاريخ الكبير، ط1، تحقيق مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية (بيروت - 2008م)، مج4، ص51؛ المزي، تهذيب الكمال في اسماء الرجال، مج4، ص 418-423؛ الذهبي، ميزان الاعتدال في نقد الرجال، مج3، ص315-316؛ مضر الحلو، اعلام الكوفة موسوعة تعني بتراجم الكوفة منذ تاسيسها سنة 17هـ حتى نهاية القرن الرابع الهجري، مج3، ص 187-188.

المصادر والمراجع:

- 1- البخاري، ابو عبد الله محمد بن اسماعيل، ت 256هـ، التاريخ الكبير، ط2، تحقيق مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية (بيروت - 1995م).
 - 2- الترمذي، ابو عيسى محمد بن عيسى بن سوده، ت 297هـ، الجامع الصحيح - سنن الترمذي، ط2، تحقيق محمود محمد، محمود حسن نصار، دار الكتب العلمية (بيروت - 2007م).
 - 3- ابن حجر، شهاب الدين احمد علي الكفاني، ت 852هـ، لسان الميزان، ط3، منشورات الاعلمي، (بيروت-1986م).
 - 4- ابن خلكان، ابو العباس احمد بن ابراهيم، ت 681هـ، وفيات الاعيان وانباء الزمان، ط2، تحقيق يوسف الطويل، مريم قاسم علي، دار الكتب العلمية (بيروت- بلا. ت).
 - 5- ابن داوود، احمد، ت 275هـ، سنن ابن داوود، ط2، تحقيق مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر (بيروت-2008م).
 - 6- الذهبي، احمد بن محمد بن عثمان، ت 748هـ، ميزان الاعتدال في نقد الرجال، ط1، تحقيق علي محمد المعوض، علاء احمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية (بيروت-2008م).
 - 7- ابن سعد، محمد بن منيع، ت 230هـ، الطبقات الكبرى، ط1، تحقيق رياض عبد الله الهادي، دار احياء التراث العربي (بيروت-1995م).
 - 8- العجلي، احمد بن عبد علي، ت 361هـ، الثقات، ط2، دار الكتب العلمية (بيروت-1997م).
 - 9- الفسوي، يعقوب بن سفيان، ت 277هـ، المعرفة والتاريخ، ط2، تحقيق علي خليل، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر (بيروت - 1995م).
 - 10- المزي، جمال الدين بن يوسف، ت 742هـ، تهذيب الكمال في اسماء الرجال، ط1، تحقيق عمرو سيد شوكت، منشورات محمد علي بيضون (بيروت - 2004م).
 - 11- المقدسي، شمس الدين محمد بن احمد، ت 380هـ، احسن التقاسيم في معرفة الاقاليم، ط1، تحقيق محمد علاء جاسم الضناوي، دار الكتب العلمية (بيروت - 2002م).
- المراجع:-**
- 12- امين، احمد، ضحى الاسلام، ط2، مطبعة التاليف والترجمة (القاهرة - 1944م).
 - 13- بالنور، ايمان علي، دور الموالي في سقوط الدولة الاموية من 41هـ الى 132هـ، ط1، دار الكتب الوطنية بنغازي (ليبيا-2008م).
 - 14- حامد، عبد الستار، الحسن بن زياد وفقه بين فقهاء عصره، دار الحرية للطباعة والنشر (بغداد - 1998م).
 - 15- خوير، هناء حسين علوان، مدرسة الكوفة الحديثة خلال القرنين الاول والثاني الهجريين، رسالة ماجستير كلية الفقه الجامعة الاسلامية، العدد 18، (النجف - 2012م).
 - 16- الراوي، ثابت اسماعيل، العراق في العصر الاموي في الناحية السياسية والادارية والاجتماعية، ط1، مطبعة الزهراء (الموصل - 1969م).
 - 17- الطريحي، محمد سعيد، العتبات المقدسة في الكوفة، ط2، دار الكندي للطباعة والنشر (بيروت - 1986م).
 - 18- مضر، الحلو، اعلام الكوفة موسوعة تعني بتراجم اعلام الكوفة منذ تاسيسها سنة 17هـ حتى نهاية القرن الرابع الهجري، ط1، دار المؤرخ العربي (بيروت - 2014م).
 - النجار، محمد الطيب، الموالي في العصر الاموي، ط1، دار النيل للطباعة والنشر (القاهرة - 1949م).

البنية الصوتية في الأحاديث النبوية الشريفة في المرأة

أ.م.د. زينة غني عبد الحسين الخفاجي

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

Voice Construction of the Prophet's Holy Hadith For the Woman

Asst. Lect. Zeena Ghani Abdul Hussain Al-Kafaji

College of Basic Education / University of Babylon

dr.zena.ghani@gmail.com

Abstract

The prophet's holy hadiths have great importance and they came immediately after the Holy Quran in rank. This study deals with the holy hadiths of the prophet which are directed especially to women and how they honored women and the things she must not do. The voice construction of the holy hadith affects the purpose of the hadith.

المقدمة:

فالنص النبوي الشريف له من الأهمية بعد النص القرآني الكريم في بيان الشريعة الإسلامية موجهها ومحصا ومثبنا للقوانين ومرسباً للقواعد الأخلاقية والإنسانية، ونحن إذ اخترنا الأحاديث التي وجهت إلى المرأة من الرسول الأعظم محمد (ص) إنما حاولنا إلقاء النظرة السريعة على بعض التوجيهات في تكريم المرأة والنهي عن بعض الأمور وزجرها عن بعضها وتقرير بعضها والتأكيد والإلزام والتشريع والتحذير وغيرها، وقد كان لهندسة النص الشريف من حيث البنية الصوتية أثره في توجيه النص إلى هذه الموضوعات التي عالجها الحديث الشريف لما له من وقع على أذن السامع فيؤثر في السمع والمعنى لان الحديث المرسل على لسان خاتم النبيين لا يمكن ان يأتي اعتباطاً دون أي ملح اسلوبي ينماز بالمعنى العميق. وعلى وفق ذلك فقد حاولنا تقسيم البحث على ثلاثة عناصر رئيسة هي:

أولاً: التكرار بأنواعه، فقد وردت في الحديث الشريف من التكرارات ما شكل ملمحاً أساسياً في النص ومنه تكرار الفعل بأنواعه بين الماضي والمضارع والامر، وتكرار الجملة الاسمية.

ثانياً: اخترنا ان نبحت في التوازي التركيبي لما له من اثر في المبنى والمعنى للحديث النبوي الشريف.

ثالثاً: لا نستطيع ان ننهي البحث من دون الإشارة الى الجنس ومقدار وروده في الحديث النبوي الشريف الخاص بالمرأة.

توطئة:

لكل جنس من الاجناس الادبية سمات وخصائص اسلوبية تميزه عن غيره والحد الفاصل بينهما هو مقدار الاختيار من الكلمات والتأليف لجعل هذا النص قادراً على التواصل بين الناس، والنص النبوي الشريف واحد من هذه النصوص الغنية بالملاحم الاسلوبية التي تحدث اثراً في المتلقي وخاصة اذا ما وقفنا على اثر البنية الصوتية التي تحقق وسيلة تواصلية لها من القوة والتأثير ما استعملت في البناء الفردي والجماعي في المجتمع الاسلامي.

فالإنسان اول ما عبر عن مشاعره وافكاره بالأصوات وهذا "التعبير الصوتي يتضمن المفهوم المعنوي فظهرت اللغة وحملت كل لغة حياة الانسان المعنوية والمادية"⁽¹⁾، وكلام الرسول محمد (ص) بعد كلام الله سبحانه وتعالى وفوق كلام المخلوق "فلم ينطق الا عن ميراث حكمة، ولم يتكلم الا بكلام قد حُفَّ بالعصمة وشيّد بالتأييد، ويُسرّ بالتوفيق"⁽²⁾، وللغة الرسول الكريم (ص) مع المرأة مميزات انماز بها الحديث النبوي الشريف ففيها الوضوح في الكلام والبعد والقرب في المعنى، وقوة الإقناع بالأدلة والبراهين وكل هذه الصفات إنما انماز بها كلام الرسول قبلاً فقد كَلَمَ قومه بما أَلْفَوْه ووجدوه من طرائق ولغة التكلم والتفهيم الموجودة قبلاً⁽³⁾، وبذلك فان للأثر الصوتي الترجيعي في لغة الكلام ميزة مهمة في معالجة

(1) الموسيقى فلسفتها تأثيرها، حافظ لطف الله، ص 61.

(2) البيان والتبيين، الجاحظ، 17/2.

(3) ينظر: البيان في تفسير القرآن، ابو القاسم الخوئي، ص 263.

قضايا المرأة التي شدد عليها الحديث النبوي الشريف لكونها بنية إنسانية لا تقل أهمية عن بنية الرجل وكيونته فكان يجب أن نقف على تقنيات خاصة في البنية الصوتية وهي التكرار والتوازي والجناس.

التكرار:

التكرار واحد من البنى البلاغية في الخطاب الأدبي التي تحقق تماثلاً لفظياً ومعنوياً في سياق يحمل في طياته معنى تأثيرياً في نفس المستمع "تكرار كلمات بعينها عند كاتب ما يعني أنها ذات رنين عنده، وإنها ذات قوة إبداعية ملموسة أقوى كثيراً من الاستعمال الجاري"⁽¹⁾، وبذلك فالصوت والموسيقى يعطيان انطباعات وإحاسيس تحقق قدراً من حساب التوقع الذي تنتجه علاقة المتقبل باللغة واستثناسه بسياقها وإساليبها فهو يفعل لذلك التناغم ويتلذذ به⁽²⁾، وهذا ما يحدد لنا الأغراض المجازية التي يمكن أن يخرج إليها التكرار في التقرير أو التوبيخ أو التشويق أو التفعج أو الهجاء أو التهديد أو التأكيد أو للتعليم أو لشد الانتباه أو للنصح والارشاد⁽³⁾، وهذه الأغراض منوطة بما يخرج إليه الحديث النبوي الشريف، لأن العقائد والتعاليم الدينية لا توصل إلى الناس جبراً وإنما بما يحدثه تكرار النص من إقناع لدى المتلقي فإنك "إذا كررت فقد قررت المؤكد وما علق به في نفس السامع ومكنته في قلبه وامطت شبيهه بما خالجه"⁽⁴⁾.

وفي الحديث النبوي الشريف تطبيق واضح لهذه البنية الصوتية، ومن ذلك قول الرسول (ص) "خيرُ نساكم التي إذا خلَّتْ مع زوجها خلعت له درع الحياء، وإذا لبست لبست معه درع الحياء"⁽⁵⁾.

في الحديث الشريف توجيه إلى مكانة المرأة داخل البيت وحسن تصرفها مع الزوج، مع حفظ كرامتها في الوقت نفسه، وتكرار الأفعال الماضية في النص يشير إلى فكرة تقرير هذا التوجيه الديني والثقافي في نفس المتلقي فقد كرر الرسول الأعظم لفظ (لبست، لبست) مرتين وعلى مدى متجاور مكاني متلازم، ثم اقتران فعل اللبس بالاستعارة المكنية (لبست معه درع الحياء) لإثبات صفة الزوجة المطيعة التي يجب أن تكون على مر العصور والازمنة، ثم أن تكرار الفعل الماضي الآخر في (خلت و خلعت) على سبيل الجناس زاد من تقرير هذه الفكرة وتغليب الفعل الماضي هنا لكونه ادل على الوقوع باعتبار لفظه⁽⁶⁾.

وقول الرسول (ص) في موضع آخر "انكحوا الأكفاء وانكحوا فيههم واختاروا لنطفكم"⁽⁷⁾.

لقد خرج تكرار فعل الأمر هنا إلى إثبات فعل النصيحة، بفعل القرائن المتوفرة في سياق النص (اختاروا)، ثم تكرار الفعل أدى إلى تكرار صوت (الكاف) أربع مرات وفي هذا تأكيد شدة الخطاب الموجه إلى المتلقي ثم ادامة هذا الخطاب لكل عصر وزمان ومكان وهو من باب "الأمر بالاستمرار على ما هو حاصل، وطلب الثبات والمداومة عليه"⁽⁸⁾، وقد كانت الركيزة الأساسية في النص تأكيد لفظ (الأكفاء) وهو ما يعني به النظر والمساوي والمثل لغيره.

وقول الرسول (ص) في موطن آخر موصياً بالنساء: "من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فلا يؤذي جاره واستوصوا بالنساء خيراً، فإنهن خلقن من ضلع، وإن أعوج شيء في الضلع أعلاه، فإن ذهبت تقيمه كسرته وإن تركته لم يزل أعوج واستوصوا بالنساء خيراً"⁽⁹⁾.

أن تكرار فعل الأمر (استوصوا) فيه دلالة أخرى على الحث والتنبيه والتأكيد على فضل رعاية النساء، وقد سبق هذا المعنى بدلالة قرينة (الضلع) في (خلقن من ضلع) و(أعوج شيء في الضلع) و(كسر الضلع)⁽¹⁰⁾ على سبيل التشبيه

(1) الاتجاه الأسلوبى في النقد الأدبي، د. شفيع السيد ن ص 170.

(2) ينظر: التصوير بالفاصلة القرآنية، د. أياد الحمداني، مجلة المهرة ع 3 لسنة 2005 م، ص 67.

(3) ينظر: العمدة: 2 / 73-80.

(4) فقه اللغة، د. علي عبد الواحد وافي، ص 236.

(5) الفروع من الكافي: 5 / 324 حديث (2).

(6) ينظر: معاني النحو 4 / 455.

(7) الفروع في الكافي: 5 / 332.

(8) معاني النحو: 3 / 414.

(9) صحيح البخاري 954، والفروع من الكافي: 5 / 513.

(10) قيل "المراد بكسر الضلع هنا الطلاق" ينظر: فتح الباري شرح صحيح البخاري 9 / 219، ورياض الصالحين، النووي ص 184.

الضماني فقد شبهت النساء هنا (بالضلع)، وتأكيداً فقد جاء التكرار في بداية الحديث النبوي الشريف (استوصوا بالنساء خيراً) وفي نهايته (استوصوا بالنساء خيراً)، فتعدى التكرار مستوى المفردة الى مستوى الجملة، زيادة في التنبيه.

ويتحدث الرسول الاعظم عن المرأة قائلاً: "انما مثل المرأة الصالحة مثل الغراب الاعصم الذي لا يكاد يقدر عليه قيل وما الغراب الاعصم الذي لا يكاد يقدر عليه؟ قال: الابيض في احدى رجليه"⁽¹⁾

كُرر في النص النبوي الشريف الفعل المضارع المسبوق بلا النافية غير العاملة (لا يكاد) على سبيل الاستفهام (وما الغراب ... لا يكاد) وارتبطا بدلالة التشبيه المتحققة في النص والتي استهل بها النص وهي (المرأة الصالحة) وارتباطها (بالغراب) على اختلاف وتباعد الجنسين بين الانسان والحيوان، ولكن الرابط بينهما هو الندرة، فندرة المرأة الصالحة كندرة هذا الغراب (الابيض في احدى رجليه) على ما تعارف عليه من ان لون الغراب هو الاسود، وفي هذا التكرار تقرير ورفع للابهام الذي سيبقى لو لم يكرر الفعل.

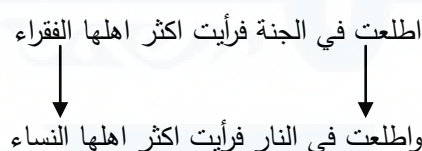
ويقف الرسول الاعظم مكرراً في موضع اخر قائلاً: "الا كلكم راع ومسؤول عن رعيته، فالامام الذي على الناس راع وهو مسؤول عن رعيته، والرجل راع على اهل بيته وهو مسؤول عن رعيته، والمرأة راعية على اهل بيت زوجها وولده وهي مسؤولة عنهم، وعبد الرجل راع على مال سيده وهو مسؤول عنه، الا فكلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته"⁽²⁾

من الملاحظ ان البنية التركيبية للنص قائمة على تكرار الاسم (راع) في توزيع هندسي للمهام والادارة التي يجب ان يقوم بها اصحاب المسؤولية في توجيه المجتمع مبتدئاً من الاعلى وهو (الامام) منتهياً (بالعبد)، وبين الاثنين فالمسؤولية مقسمة على (الرجل والمرأة)، وتكرار الخبر (راع) على مدى الخمس مرات في النص انما هو تأكيد وتثبيت لهذه الخصيصة على اهمية توزيع هذه الادوار لتمام تناسب وتناسق المجتمع مع بعضه البعض "التكرار يعد وسيلة تربوية من وسائل التقرير"⁽³⁾، ثم ان ورود الراعي على سبيل الاستعارة هنا انسجم انسجاماً تاماً مع النص فالراعي في الحديث الشريف ليس مطلوباً "وانما استعير هنا لحفظ ما استرعاه المالك، فينبغي ان لا يتصرف الا بما اذن الشارع"⁽⁴⁾، والملاحظ ان النص الشريف قد اكد اهمية المرأة في مسؤولية الراعي اذ نسب اليها (اهل بيت زوجها وولده) ثم انه خصها بان ميزها عندما جمع المسؤولية عليها بقوله (مسؤولة عنهم).

التوازي:

اذا ما عُرّف السجع بأنه "اعتدال مقاطعه وجريه على اسلوب متفق، لان الاعتدال مقصد من مقاصد العقلاء يميل اليه الطبع وتتشوق اليه النفس"⁽⁵⁾، فان التوازي هو نوع من انواع السجع اذ عرّفه العسكري قائلاً "هو ان يكون الجزآن متوازنين متعادلين، لا يزيد احدهما على الاخر مع اتفاق الفواصل على حرف بعينه"⁽⁶⁾، والذي يبدو من حديث العسكري "ان مفهوم التوازن صار الخصيصة الحاسمة المميزة للسجع، وان قضية اتحاد الحرف في المقطع قد صارت حلية السجع وليست جوهرًا..."⁽⁷⁾. ومن ذلك قول الرسول (ص): "اطلعت في الجنة فرايت اكثر اهلها الفقراء، واطلعت في النار فرايت اكثر اهلها النساء"⁽⁸⁾.

الملاحظ ان الرسول الاعظم قد احدث توازياً تركيبياً على مستوى النص والمعنى معاً. اذ جاء على نحو واحد في:



(1) الفروع من الكافي 5 / 515.

(2) صحيح البخاري: 1261.

(3) التكرار بين المثير والتأثير، د. عز الدين السيد، ص 82.

(4) عمدة القارئ، 100/3.

(5) الطراز 408 / 3.

(6) كتاب الصناعتين ص 262، وينظر: كتاب التعريفات ص 118، والايضاح ص 303.

(7) الموازنات الصوتية في الرؤية البلاغية ص 8.

(8) صحيح البخاري: 1071.

فتمائل النصين على هذه الوحدة حمل الجملة بصوتها ووزنها دلالة خاصة بها، وذلك باقتران اللفظة بما يناسبها وبين المراد فيها فقد طابق بين (الجنة والنار) وبين (الفقراء والنساء) والمطابقة بين الفقراء والنساء جاءت من العموم الى الخصوص، اذ من الفقراء قد يوجد الرجال والنساء، وهذا هو العموم، اما في الفاصلة الثانية وهي (النساء) فقد كان التخصيص ادق بان "النص فيه تحريض للنساء على المحافظة على امر الدين، لئلا يدخلن النار"⁽¹⁾، ثم ان الخبر الذي ورد في النص اشتمل على الالفاظ الماضية (اطلعت ورايت) وكان ذلك ابلغ في التقرير والتحقيق، ويتحقق التوازي التقفوي والتركيبي اصبح التأكيد على الفكرة امرا مهما يصل الى القارئ بل ويثبت في ذهنه فهو يتجاوز "حدود التعليم والتنشيت والتكميل، ليلبغ مستوى السيطرة على الموضوع في جميع جوانبه وفي ادخال معانيه في حوزة القارئ"⁽²⁾.

وفي موضع اخر يجيب فيه الرسول الاعظم عن سؤال امرأة سألته عن حق المرأة من الرجل فقال (ص): "يكسوها من العري، ويطعمها من الجوع، واذا اذنبت غفر لها"⁽³⁾

حدث التوازي التركيبي في مستهل الحديث بين الفعل والمفعول به ومتعلقات الجملة في:



يكسوها من العري

ويطعمها من الجوع اذا اذنبت غفر لها

فالواقع الموسيقي لهذا التركيب من المستهل له اثره في اذن السامع، وله سلاسة في الخطاب، ثم انه ليقرر هذه الفكرة جاء بالفعل المضارع لانه يدل على الدوام والاستمرار والتجدد في الطلب ولان هذا الطلب يبقى مستمرا مادامت العلاقة الزوجية قائمة بين الطرفين، وسبب هذا التوازي التركيبي كان مقرونا بالشرط انها اذا اذنبت غفر لها، وهذا التدرج في التركيب صاحبه تدرج في المعنى لان (الاكساء والاطعام) الاصل ثم بعد تواجد هذين الشرطين انها اذا اذنبت مع توفر الشرطين يجب ان يغفر لها.

وفي موضع اخر يوجه الرسول خطابا فيه نهى شديد اللهجة للسيدة فاطمة (عليها السلام): "اذا نامت فلا تخمشي علي وجهها ولا تتشري علي شعرا، ولا تنادي بالويل ولا تقيمي علي نائحة"⁽⁴⁾.

يقف النبي محمد (ص) محذرا لا بل وناهيا عن سلوك قد يكون عاما لبعض النساء وهو مرفوض رفضا تاما، واول من يحذر هنا يحذر اهل بيته السيدة فاطمة (عليها السلام) بجمل متوازية توازيا تركيبيا تاما متنوعة، القافية تنوعا تاما، مقترنة بالشرط والجزاء:

فلا تخمشي علي وجهاً

إذا نامت ولا تشري علي شعراً

والتقدير إذا أنا مت ولا تنادي بالويل

ولا تقيمي علي نائحة

فورود التركيب على هذا التوازي يبقي في الاذان وقع محدد يحتاج القارئ فيه الى ان يتمتع في الصوت والتنبيه الى اكمال المعنى معاً، فالنص يقف على لا الناهية المقترنة بالفعل المضارع الذي يحتمل المستقبلية، فهذه الصفات منهي عنها متى ما استمرت الحياة، وفي ذلك قدرة على التأثير والاقناع ارتبط بنوعية الموقف والقدرة العقلية المتباعدة للمخاطبين.

ويرد هذا الزجر والتهديد في موطن اخر محذرا للنساء من هذه الافعال ولكن بصيغة اشد قائلًا: "لا تلطمن خدا، ولا تخمشن وجهها، ولا تتنفن شعرا، ولا تشققن جيها، ولا تسودن ثوبا، ولا تدعين بويل"⁽⁵⁾، فتأكيد النهي كان اشد ووقع على النساء اذ اخذت الجمل المتوازية تركيبيا حيزا اكبر في قول الرسول الاعظم:

(1) تحفة الاحوذى 7 / 276.

(2) تحاليل اسلوبية، محمد هادي الطرابلسي ص 169.

(3) الفروع من الكافي 511/5.

(4) الفروع في الكافي 527/5.

(5) المصدر نفسه 527/5.

لا تلطمن خدا
لا تخمشن وجها
لا تتنفن شعرا
لا تشققن جييا
لا تسودن ثوبا
لا تدعين بويل

المتكونة من (لا) الناهية + الفعل المنهي + الفاعل ضمير متصل + المفعول به

قد جاء على وتيرة واحدة في التشديد على ترك هذه الأفعال والتأدب بأخلاق الرسول وما ينهى عنه، فتلازم المعاني المرافقة ل لا الناهية كان ذا معيارية دقيقة للرسول الأعظم فقد ابتدأ من الأهم وهو لطم الخدود ثم الوجه ثم الشعر ثم شق الجيب ثم لبس السواد ثم الصراخ، "فالتشكيل النحوي هنا يؤدي وظيفتين مهمتين إذ يخدم البعد الإيقاعي بتكرار التراكيب وانتظامها من جانب ويهدف من جانب آخر إلى تبليغ رسالة ما"⁽¹⁾، وهذه الصورة كثيرة الاستحضار في مجتمعنا.

الجناس:

وهو عند البلاغيين "أن تتفق اللفظتان في وجه من الوجوه ويختلف معناهما"⁽²⁾ سواء كان الاتفاق تاماً أم ناقصاً بزيادة أحد الحروف أو نقصانها مما يعطي الكلام حلاوة صوتية من خلال "جرس الكلمة وتاليف حروفها وانسجام هذا التاليف في النطق"⁽³⁾ وعلى هذا الأساس فالجناس يخلق لنا "جوين مترابطين على أساس التناصب حيناً والمخالفة حيناً آخر"⁽⁴⁾.

وقد قسم علماء البلاغة الجناس على قسمين، الأول: التام منه وهو "ما اتفق ركناه لفظاً واختلفاً معنى بلا تفاوت في تركيبها ولا اختلاف في حركاتهما، والاتفاق يشمل أربعة أنواع: نوع الحروف، عدد الحروف، هيئة الحروف، ترتيب الحروف"⁽⁵⁾ ووجوده يكاد يكون معدوماً في الظاهرة التي يصف بها الرسول الأعظم النساء هنا. أما النوع الثاني وهو الجناس الناقص فقد عرفه العسكري قائلاً: "أن تأتي بكلمتين متجانستين الحروف، إلا أن في حروفها تقدماً وتأخيراً ... أو بزيادة حرف أو نقصانها..."⁽⁶⁾ والجناس "يحسن إذا قل وأتى في الكلام عفواً من غير كد ولا استكراه"⁽⁷⁾.

وقد جاء في الحديث الشريف عفو الخاطر غير متكلف فيه، مناسباً به حال المتلقي كخطاب موجه إلى النساء، ولذلك كانت نسبة وروده قليلة النصوص المختارة متناسباً مع حال المرأة والموضوع الذي ذكر فيه. ومن الجناس أن جبريل (ع) أتى إلى النبي (ص) "فقال: يا رسول الله، هذه خديجة قد أتت، معها إناء فيه إدام أو طعام أو شراب، فإذا هي أتتك فأقرأ عليها السلام من ربها ومني وبشرها ببيت في الجنة من قصب لا صخب فيه ولا نصب"⁽⁸⁾.

أما الجناس الشريف بين (قصب وصخب ونصب) وهو من الجناس المزدوج وذلك "إذا تتابعت الكلمتان المتجانستان من أي نوع الجناس سمي جناساً مزدوجاً أو مكرراً أو مردداً"⁽⁹⁾ وقد اطبقت الجناسات على حرف الباء فقط مما يؤكد فيه على التصاق هذه الصفات التي ذكرها الرسول (ص) في خديجة زوجة الرسول الأعظم بالقصب لؤلؤ مجوف

(1) التوازي وأثره في الإيقاع والدلالة، سامح الرواشدة مجلة أبحاث اليرموك م 16 ع 2 1998 ص 19.

(2) الطراز 2/ 356.

(3) بلاغة أرسطو بين العرب واليونان دراسة تحليلية ص 116.

(4) البديع بين الصنعة والخيال ص 35.

(5) البلاغة العربية قراءة أخرى ص 272.

(6) كتاب الصناعتين 340-341.

(7) خزانة الأدب 1/ 55.

(8) صحيح البخاري 675.

(9) علم البديع دراسة تاريخية وفنية لاصول البلاغة ومسائل البديع، د. بسيموني عبد الفتاح بسيوني ص 243.

ويريد به هنا اعطائها بيتا من لؤلؤ واسع، لا يوجد فيه (صخب) أي الصوت العالي، ولا فيه (نصب) والنصب هنا الاعياء والتعب، وقد ادى تلازم صوت (الصاد مع الباء) غرضه في دلالة النص فالصاد حرف مهموس والباء صوت شفوي مطبق⁽¹⁾، اذ ان توالي هذه الاصوات على هذه "الهندسة التركيبية الواحدة يعطي دورا لسمع المتلقي بان يضغط على اصوات هذه الكلمات"⁽²⁾، وبذلك تؤدي دورها الدلالي.

ومن ذلك قول الرسول (ص) "النساء اربع: جامع مجمع وربيع مربع وخرقاء مقمع وغل قمل"⁽³⁾

قسم الرسول الاعظم النساء على صنفين، في كل صنف نوعان، فالصنفان هما الجميلة والقييحة، وكلها صفات معنوية هنا. فالجميلة نوعان جامع مجمع وهي كثيرة الخير، والربيع المربع الولودة، والقييحة نوعان ايضا الخرقاء المقمع سيئة الخلق مع زوجها، وغل قمل وهي التي عند زوجها كالغل القمل وهو مثل يضرب للمرأة سيئة الخلق مع زوجها للكثيرة المهر ولا يجد زوجها منها مخلصا.

وقد اكد الرسول الاعظم الصفات الحميدة في حديثه على نوع من الجناس اطلق عليه البلاغيون جناس الاشتقاق وهو "ان يرجع اللفظان الى اصل واحد في اللغة"⁽⁴⁾ وفيه من الحلاوة اذ سيطرت واستقرت الصفات الجميلة لهذه المرأة في نفوس السامعين من خلال تكرار صوتي العين والراء، وتركيبية جناس الاشتقاق لم تستمر في النوع الثاني المنبذ اذ ابتعد تركيب اللفظة الجناسي كل الابتعاد مما له الاثر في عدم التأكيد على هذه الصفات والنهي عنها.

الخاتمة:

كان لزاما بعد الخوض في الحديث النبوي الشريف أن يخرج البحث ببعض النتائج التي توصلنا إليها فاختيار موضوع المرأة حصرا موضوعا للحديث النبوي الشريف لم يكن مانعا من عدم ذكر الرجل في البحث وكيف وهو المكمل الثاني لها وبدون ذكره لا يمكن ان تأخذ التشريعات في الحديث الشريف وجهها الصحيح.

وقد جاء التأكيد على البنية الصوتية التي جاءت كبديل عن عناصر القافية والوزن في الشعر وفي ذلك تأكيد على ان النص الشريف يحمل من العناصر الاسلوبية من الالهمية التي يجب ان نقف عليها ،ولذلك اخترنا التكرار والتوازي والجناس.

لقد كانت نسبة ورود التكرار في هذه الظاهرة اكثر من غيرها كونه ترديدا يساعد على جذب الانتباه للمتلقي والتأكيد على المعنى المراد ايصاله، ثم جاء بالمرتبة الثانية (التوازي) تركيبيا ولا نقول انه اقل اهمية ولكنه احدث ملمحا اسلوبيا ساعد في التركيز على عنصري السمع والمعنى معا، ثم جاء الجناس بالمرتبة الثالثة فقد كان حضوره قليلا في النص الشريف وبالأخص الجناس التام مركزا على ترديد وقلب التكرارات الموجودة فيه.

المصادر والمراجع:

- الاتجاه الاسلوبي في النقد الادبي، د. شفيع السيد، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1986.
- الايضاح في علوم البلاغة، جلال الدين بن محمد بن عبد الرحمن القزويني، طبعته بالافسيت مكتبة المتنبي، بغداد، د.ت.
- البديع بين الصنعة والخيال، عبد القادر الرباعي، جامعة اليرموك، وزارة الثقافة، ط1، 1985
- بلاغة ارسطو بين العرب واليونان، ابراهيم سلامة، مكتبة الانجلو مصرية، 1952.
- البلاغة العربية قراءة اخرى، د. محمد عبد المطلب، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، ط1، 1997م.
- البيان في تفسير القرآن، الامام ابو القاسم الخوئي، مؤسسة الاعلمي، بيروت، ط3، 1394 هـ - 1974م.

(1) ينظر: مخارج الحروف وصفاتها، ابن الطحان ص 87-90.

(2) الرسائل الفنية في العصر العباسي حتى نهاية القرن الرابع الهجري دراسة اسلوبية ص 92.

(3) الفروع من الكافي، 322/5.

(4) علم البديع ص 244.

- البيان والتبيين، لابي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، تحقيق: عبد الاسلام محمد هارون، مؤسسة الخانجي، القاهرة، ط3، 1968م.
- تحاليل اسلوبية، د. محمد الهادي الطرابلسي، دار الجنوب للنشر، تونس، (د.ت)(د.ط).
- تحفة الاحوذى بشرح جامع الترمذي، الامام محمد بن عبد الرحمن بن عبد الرحيم المباركفوري، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1995م.
- التصوير بالفاصلة القرآنية
- التكرير بين المثير والتأثير، د. عز الدين علي السيد، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط2، 1986م.
- خزانة الادب وغاية الارب، ابن حجة تقي الدين ابو بكر بن علي الحموي، تحقيق: عصام شعيتو، دار ومكتبة الهلال، ط1، 1987م.
- الرسائل الفنية في العصر العباسي حتى نهاية القرن الرابع الهجري، د. زينة عبد الجبار المسعودي، بغداد، ديوان الوقف السني، ط1، 2009م.
- رياض الصالحين من حديث سيد المرسلين، الامام يحيى بن شرف النووي، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، ط2، 1411هـ-1991م.
- صحيح البخاري، عبد الله بن اسماعيل البخاري (ت256هـ) دار احياء التراث العربي، بيروت، ط1، 2001م.
- الطراز المتضمن لاسرار البلاغة وعلوم حقائق الاعجاز، يحيى بن حمزة العلوي، مراجعة وتدقيق: محمد عبد السلام شاهين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1415هـ-1995م.
- علم البديع دراسة تاريخية وفنية لاصول البلاغة ومسائل البديع، د. بسيوني عبد الفتاح بسيوني، ط1، 1987م.
- العمدة في محاسن الشعر وادابه ونقده، ابو علي الحسن بن رشيق القيرواني، حققه: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، (د.ط)(د.ت).
- عمدة القاري شرح صحيح البخاري، بدر الدين محمود بن احمد العيني، دار احياء التراث العربي، بيروت، (د.ط)(د.ت).
- فتح الباري شرح صحيح البخاري: الامام الحافظ شهاب الدين بن حجر العسقلاني، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2، (د.ت).
- الفروع من الكافي، ثقة الاسلام ابو جعفر محمد بن يعقوب بن اسحاق الكليني الرازي، (ت328-329هـ) دار الكتب الاسلامية، ط4، 1375هـ.
- فقه اللغة، د.علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر للطبع والنشر، ط7، د.ت.
- كتاب التعريفات، علي بن محمد بن علي الجرجاني، تحقيق: ابراهيم الابياري، دار الكتاب العربي، بيروت، 2002.
- كتاب الصناعتين (الكتابة والشعر) لابي هلال بن عبد الله العسكري، تحقيق: علي محمد البجاوي ومحمد ابو الفضل، مطبعة عيسى البابي الحلبي، القاهرة، 1952م.
- مخارج الحروف وصفاتها، الامام ابو الاصبع السماني الاشبيلي المعروف بابن الطحان، تحقيق: د. محمد يعقوب تركستاني، ط1، 1984م.
- معاني النحو، د. فاضل السامرائي، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، بغداد، 1987م.
- الموازنات الصوتية في الرؤية البلاغية، د.محمد العمري، منشورات دراسات سال، الدار البيضاء، ط1، 1991م.
- الموسيقى فلسفتها وتأثيرها، حافظ لطف الله، مجلة الاداب، بيروت، ع4، 1953م.

الثنائيات في النقد البنيوي دراسة نظرية تطبيقية

م.م. إيمان عبد الحسن علي

كلية الدراسات القرآنية/ جامعة بابل

Dualities in the Constructionist Criticism / An Applied Theoretical Study

Asst. Lect. Iman Abdul Hussian Ali

College of the Quranic Studies/ University of Babylon

Abstract

The present study aims at assessing the constructionist criticism that evaluates texts of criticism which depend on dualities and how it is applied in poetry and verse.

المخلص

يروم هذا البحث الوقوف على النقد البنيوي في ضوء القراءة الوصفية التحليلية التي تسعى إلى تقحُّص النصوص النقدية التي اشتغلت على المنهج البنيوي وخاصة فيما يتعلق بمرتكزاته المتمثلة في الثنائيات التي تعدُّ في الوقت نفسه من أبرز الآليات الإجرائية لمقاربة النصوص وبيان مدى استثمارها وتوظيفها من قبل النقد المعاصر على مختلف النصوص الشعرية منها والنثرية. وقد خلص البحث إلى عدد من النتائج أهمها:

- تناول النقد المعاصر الثنائيات بوصفها مرتكزاً أساسياً من مرتكزات النقد البنيوي استناداً إلى رؤى العالم الانثروبولوجي ليفي شتراوس.
- شكَّلت الثنائيات آلية من الآليات الإجرائية لمقاربة النصوص الشعرية والنثرية على حدٍّ سواء، إذ نهض تطبيق النقد المعاصر باختيار نصٍّ شعريٍّ قديم ونصٍّ روائيٍّ حديث.
- على الرغم من أهمية الثنائيات في النقد البنيوي ومدى مساهمتها في الوصول إلى البنى المهيمنة في النصِّ إلا أنَّها من وجهة نظر المؤلفات المعاصرة غير كافية في تفسير جميع جهات النصوص الأدبية.

الثنائيات في النقد البنيوي: مدخل نظري

تُعدُّ الثنائيات مرتكزاً أساسياً من مرتكزات التحليل البنائي النقدي للنصوص الأدبية، يؤدي الكشف عنها للوصول إلى البنية المتحكمة في النصِّ.

إذ لا تتم معرفة الأشياء في ضوء معرفة خصائصها الأساسية فقط، وإنما يتم ذلك في ضوء تمايزها، فالكلمة ليست لها معنى في ذاتها، بل معناها يكمن في وجود ضدها⁽¹⁾، الأمر الذي جعل سوسير ينظر إلى اللغة على أنَّها نظام من الاختلافات، وهذا التصوُّر انطلقت منه البنائية، إذ أخذت في ضوئه تنظر إلى العالم على أنَّه ((مجموعة من الثنائيات المتشابهة والمتقابلة، تنعكس على شبكة العلاقات، فتحيلها إلى مجموعة من الثنائيات الخالصة))⁽²⁾.

وقد تناول النقد المعاصر في معطياته النظرية مفهوم الثنائيات بوصفه مفهوماً بنائياً في التحليل، بالارتكاز على دراسات كلود ليفي شتراوس حول الأساطير، متمثلة بالثنائيات المتعارضة والمتكاملة في الوقت نفسه، ويتمثل التحليل البنائي في سعيه تفسير العمل الأدبي - شعراً كان أم نثراً - إلى الوحدات الثنائية، والعمل على رصدها ثم تصنيفها بضمِّ المتشابه منها في قوائم معينة بحيث يسمح في النهاية إلى قراءة جديدة وفقاً لترتيب وحداته الدلالية⁽³⁾، ويُشير النقد إلى أنَّ تحليل شتراوس هو من أشهر التحليلات التي توصل إليها والقائم على أساس استخلاص الوحدات الثنائية من العمل الأدبي⁽⁴⁾.

(1) يُنظر: الخطيئة والكفير: عبد الله الغدامي: 30، ولغة التضاد في شعر أمل دنقل، عاصم محمد أمين: 43.

(2) بناء الأسلوب في شعر الحداثة، محمد عبد المطلب: 149.

(3) ينظر: نقد الرواية: 59.

(4) ينظر: م، ن: 58.

وعلى الرغم من اشتغال النقد على تحليل شتراوس وتوظيف الثنائيات المتمظهرة في النص؛ إلا أنه يقر بأن هذا التحليل غير كافٍ لدراسة الأبنية الأدبية، إذ لا يفسر جوانب العمل الأدبي كلها⁽¹⁾، فعناصر البنية النصية اللغوية وحدها غير كافية في تفسير النصوص.

وإذا حاولنا رصد اشتغال النقد المعاصر على الثنائيات، فإننا نجد أنفسنا إزاء ثنائيات متنوعة، فمنها ثنائيات متقابلة بالتوافق كثنائية الزواج/ الصيف، وثنائية الثورة/ الربيع⁽²⁾، فالعلاقة بينهما قائمة على أساس المشابهة في حين تظهر ثنائيات متقابلة بالتضاد كثنائية (صنت// يدنس، تماسكت// زعزعت)⁽³⁾، فالعلاقة بينهما قائمة على أساس الاختلاف. والسؤال المطروح هنا هل كان اشتغال المنجز النقدي على الثنائيات المتحققة في النص والاكتفاء بها، أم أنه ربط بين النص والسياق؟ وهذا ما سنبيّنه في المستوى الإجرائي.

الثنائيات في المستوى الإجرائي:

يجتهد النقد المعاصر في تحليله البنائي للنصوص الأدبية في استخراج الثنائيات المتحققة فيها والتي تخلق نظاماً متكاملًا، يُجسد تواجدها توحّد الاختلافات والتناقضات والتقابلات.

وبعد توظيفه - أي النقد - لآلية التصنيف في إيجاد العلاقات، يستمر في التحليل لرصد الثنائيات المتحققة فيه فالثنائية ((وسيلة تصنيفية تجعل الفهم ممكنًا))⁽⁴⁾، فنجد الثنائيات الضدية والمتكاملة والمتعارضة. ومن أبرز الثنائيات التي يبرزها التحليل هي:

ثنائية المغلق/ المفتوح:

حينما عالج النقد بنية المكان في دراساته للثلاثية وجد أن ثنائية المغلق/ المفتوح هي التي تتحكم فيها ويبين أن ((انغلاق المكان قد أكسب الثنائية مناخًا من الألفة والتكديس والإحساس بعدم الانفراد بالنفس قد يفسر القوقعة الصلبة التي بنتها كل شخصية حول نفسها لئلا يمكنها من أن تتعايش في هذا الحيز الضيق الذي أغلق عليها مع الآخرين، مع احتفاظها ببعض خصوصيتها وتقربها في عالمها الخاص))⁽⁵⁾، فيقف عند المكان موضعًا أن النص كان يميل إلى توظيف الأماكن المغلقة ((فالأحياء في الثلاثية تنفد الرحابة والاتساع وتنقلص إلى حيز محدود لا يتجاوز البيت))⁽⁶⁾، وحتى في الأطر المكانية الواسعة فإن الكاتب يضع الشخصيات في مكان مغلق، وحتى لو اتسع يذهب النقد إلى أنه ((لم تصاحبه حركة بالنسبة للشخصيات بل ظلت ثابتة في المكان ولم يحدث تطور في معالجة المكان، ولم يكن اتساع المكان سوى افساح لاستيعاب الشخصيات الجديدة))⁽⁷⁾، والملاحظ أنه لم يوضح بدقة ما يعنيه بالمكان المعزول في النص، عدا إشارته إلى أن المكان ظل محدودًا⁽⁸⁾. وفي واقع الأمر أن انكماش بعض أفراد الأسرة في غرفة واحدة أحيانًا لا يكشف إلا عن طبيعة البيت العربي في المرحلة التي تناولتها الرواية، وقد انشغل النقد بمسألة انعزال المكان على الرغم من إشارته إلى تعدد الأماكن التي يرتادها أحمد عبد الجواد، مع العلم أنه يدرك بأنه متغير ومختلف فهو في بيت أسرته غيره في الدكان وغيره في بيت زبيدة، إلا أنه لا يشير إلى التأثير المكاني لهذا التغير، وإنما يهمله مع الشخصيات الأخرى التي ظهرت في الرواية متغيرة بفعل المكان حولها، وإن تصطبغ بصبغته طوال تواجدها فيه⁽⁹⁾.

إذا الانغلاق سمة بارزة في النص الروائي، على عكس الانفتاح الذي يتحقق بصورة قليلة جدًا فالرواية ((لا تعرف المساحة المترامية الأطراف التي تتميز بالاتساع والرحابة، فعندما تجتمع شخصياته حديقة آل شداد يضعها في الكشك

(1) ينظر: م، ن: 60.

(2) ينظر: بناء الرواية: 50.

(3) ينظر: نقد الرواية: 60.

(4) البنيوية والتفكيك تطورات النقد الأدبي: 55.

(5) بناء الرواية: 121.

(6) م، ن: 123.

(7) بناء الرواية: 123.

(8) ينظر: م، ن: 123.

(9) ينظر: التحليل البنيوي للرواية العربية: 250-251.

الخشبي ليحتويها مكان محدد مغلق، وهذا الانغلاق لا يفتح على العالم الخارجي إلا من خلال الأبواب الموارية والمشربيات التي تمثل التوافد التي تنظر من خلالها شخصياته على العوالم المجاورة لتتعرف عليها⁽¹⁾، فهذه الثنائية تشكل منطقة اشتغال النقد؛ لأنها ثنائية مهيمنة في النص الروائي، فضلاً عن تأكيدها على كيفية توظيف النص لبنية المكان التي ظهرت في هذه الثنائية.

ثنائية الساكن والمتحرك:

تشكل هذه الثنائية امتداداً طبيعياً لثنائية المغلق/ المفتوح؛ لأنها تناقش أثر المكان على الشخصية، ويشغل النقد عليها في ضوء دراسته التحليلية وخاصة فيما يتعلق بعرضه لموضوع وصف الأشياء في النص الروائي إذ إنه ((أسقط وصف الأشياء الساكنة وركز على جانب آخر هو الأفعال المتحركة، فإن الثنائية تركز على الحركة والإيماء على أنها تعبير عما يختلج في نفس الشخصية من مشاعر وصراعات وأحاسيس، والحركة الظاهرة هي مفتاح لما يدور في النفس، فبينما لا يصف محفوظ دكان السيد أحمد عبد الجواد في تفصيلاته، فإنه يصفه في نشاطاته المختلفة من مراجعة للذفات ومراقبة للمارة واستقبال الزبائن⁽²⁾، مشيراً إلى التأثير بأسلوب الجاحظ في الوصف فهو ((ينضوي تحت لواء الجاحظ وتقاليده النثر العربي في الحكيم⁽³⁾، ومما تجدر الإشارة إليه أن النقد لا يتوانى عن ذكر اسم المؤلف مما لا ينسجم مع آليات المنهج البنوي المتبع في الدراسة، إذ يؤكد أن الجاحظ كان يلجأ إلى التصوير السردى؛ ((لأنه كان يصور السلوك، والسلوك يتمثل في الفعل لا في الأسماء في الحركة لا في السكون⁽⁴⁾.

فتنائية الساكن والمتحرك انعكست على الشخصيات في النص الروائي.

ثنائية الذات والموضوع:

ظهرت هذه الثنائية في النقد في ضوء تحليله قصيدة بشر بن عوانة، إذ عمد الشاعر إلى تصوير الواقع، وعبر عن طموحه في تحقيق ما يصبو إليه والتغلب على الصعوبات التي تقف أمام تحقيق رغباته، إذ يقف النقد مشيراً إلى أن الشاعر بدأ قصيدته ((بحس جمالي مكثف يشير في حدة إلى موضوع الصراع بين الذات والموضوع، أي بين واقعه الداخلي وواقعه الخارجي⁽⁵⁾، فالذات هنا الشاعر، والموضوع هنا المجتمع، مما ينم عن علاقة تبادل بين الشاعر والمجتمع الرافض له.

إن هذه الثنائية إنما تعبر عن الواقع الاجتماعي الذي كان يعيشه الشاعر، محاولاً إبراز تناقضاته كلها، وبعد أن بلغ الصراع حدّه في ضوء اللقاء بينهما كان النصر حليفاً للذات أمام المجتمع الذي ((يقف بتقاليده وعاداته البالية عائفاً دون تحقيق كيانه ووجوده بوصفه إنساناً له إرادة⁽⁶⁾، إن ما يلح عليه النص هو المقابلة بين الواقع وبين الذات إذ يتحطم الإنسان تحت ضربات موجّهة من الواقع، ولكنه يصارع وينهض من جديد وينتصر⁽⁷⁾، وكأنما يشير إلى الصورة المكتملة في قوله⁽⁸⁾:

فَحَرَّ مُجَدَّلاً بِدَمٍ كَأَنِّي هَدَمْتُ بِهِ بِنَاءً مُشْمَخَرًا

إن موضوع الصراع قد شكّل ثنائية رئيسة في بناء النص الشعري؛ لأنها شكّلت النواة التي تركّزت حولها البيانات الصغرى المشكلة للنص. وهذا إن دلّ على شيء فإنما يدلّ على انضواء التحليل إلى المنهج البنوي التكويني.

(1) بناء الرواية: 122.

(2) بناء الرواية: 116.

(3) م، ن: 116-117.

(4) م، ن: 116.

(5) بناء الرواية: 16.

(6) بناء الرواية: 16.

(7) ينظر: البني الأسلوبية: حسن ناظم: 203-204.

(8) مقامات بديع الزمان الهمذاني: 462.

ثنائية الإيجاب والسلب

يرى النقد أن عالم الثلاثية المقام يحمل في طياته القيمة وضدها في عالم واحد، أي الموجب والسالب في صورة صراع دائم من ناحية المستوى الأخلاقي⁽¹⁾.

إن تناول النقد لهذه الثنائية واشتغاله عليها جاء في ضوء معالجته للمنظور، وأوضح أن النص لم يتحيز لأية منظومة قيم لأي من الشخصيات وترك تقرير مصيرها للقارئ هو الذي يحدده، فوجد ثنائيات كثيرة تتصوي تحت لواء الإيجاب والسلب كالخير والشر، والجزاء والعقوبة، والفضيلة والرذيلة، والاستقامة والانحراف⁽²⁾.

أما على المستوى الاجتماعي فإن نظرة النص كما يتوصل إليه النقد كانت محايدة أيضاً ((فإن نظرة إلى جيل الإحفاد (رضوان وأحمد وعبد المنعم) مقارناً بجيل الأبناء (ياسين وفهمي وكمال) لا تظهر فضل أي من الجيلين على الآخر وتساوي خط الجيلين - دون تطابق مفتعل - من جوانب الإيجاب والسلب والقوة والضعف، المثالية والواقعية))⁽³⁾.

إذا البنية الضدية في الثنائيات تعمل على شحن النص بالحركة التي تستوعب في صلبها مفارقات الحياة وكل ما يؤدي إلى الإيحاء بحركة الجدل في الواقع⁽⁴⁾.

فالوقوف على هذه الثنائية قد شكل جانبا مهما من النص وساهم في إبراز الجدل بصورة فنية، فهي قائمة على أساس التقابل بين الشيء وضده.

ثنائية الحياة والموت:

إن حقيقة الحياة والموت تأتي في مقدمة الحقائق التي تواجه الإنسان وتشغله، فإن حقيقة أحدهما أو كليهما يشكلها ما يراه الإنسان ويدركه من تعرض أو تضاد أو مفارقة⁽⁵⁾.

وتبرز هذه الثنائية بشكل واضح في تحليل النقد للنص الروائي خصوصاً في مسألة بناء الزمن الكوني والذي يقصد به إيقاع الزمن في الطبيعية، ويتميز بالتكرار واللانهاية، وتُشير الناقدة إلى أن هذا المفهوم يسود الأساطير ومنها أساطير الخطب والتي ترمز إلى أبدية الحياة وتجديدها، ودائرة الحياة تربط بين أجزاء الثلاثية كما موضح في الشكل الآتي⁽⁶⁾:

نهاية بين القصيرين وفاة فهمي

ميلاد نعيمة

نهاية قصر الشوق وفاة ابني عائشة

ميلاد كريمة

نهاية السكرية وفاة أمينة

ميلاد ابن كريمة

ويرجع النقد أن سبب اختيار إيقاع النص الروائي إيقاع فلكي لكي يحتفظ النص بملامح النظرة، الشعبية إلى الزمن في إطار الدائرة الدائمة التجدد، مما أضفى على عمله طابعاً متفانلاً، إذ إنه يتنبأ بانتصار الحياة على الموت، فضلاً على إدخاله العنصر الأسطوري والذي تمثل في شخصية الخضر، فهو يذكر بأنه شخص مسن، ولكنه لم يذكر وفاته ولم يُعرف مصيره، وهذا دليل على ترك الشيخ على قيد الحياة؛ لأنه إلى الأبدية أبدية الحياة⁽⁷⁾.

فالثنائيات كثيرة مثل الحياة والموت، والوفاة والميلاد، والانتصار والهزيمة، والليل والنهار، وكلها عُولجت في موضوع الزمن في النص الروائي.

(1) يُنظر: بناء الرواية: 139.

(2) يُنظر: بناء الرواية: 138-139.

(3) بناء الرواية: 139.

(4) يُنظر: بنية القصيدة في شعر عز الدين المناصرة: فيصل القيصري: 146.

(5) يُنظر: في قراءة النص، قاسم المومني: 200.

(6) يُنظر: بناء الرواية: 50.

(7) يُنظر: م، ن: 51.

فضلاً عن أنَّ الرِّبط بين أجزاء النَّصِّ جاء في ضوء التشابه القائم على نظام الثَّنَائِيَّات في نهاية كلِّ جزءٍ، ممَّا يُنبئ عن نظامٍ بنائيٍّ متكاملٍ.

ثنائية الواقع والمثال:

تعدُّ ثنائية الواقع والمثال من الثَّنَائِيَّات المتعارضة والقائمة على أساس الاختلاف، وتظهر بشكلٍ واضحٍ في تحليل النقد لقصيدة البحتريِّ السَّيْنِيَّة ((فلو أخذنا... البيتين الأولين على الأقلَّ من سينيَّة البحتريِّ لوجدنا حقاً أنَّ هذا التَّعارض يتمثَّل في وضوح))⁽¹⁾ في قول البحتريِّ⁽²⁾:

صُنْتُ نَفْسِي عَمَّا يُدْنَسُ نَفْسِي وَتَرَفَعْتُ عَنْ جَدَا كُلِّ جَبَسٍ
وَتَمَاسَكْتُ حِينَ زَعَزَعَنِي الدَّهْرُ الرِّمَاسَا مِنْهُ لَتَعْسِي، وَنَعْسِي

يوضِّح النَّقَابِلَ انما يَنَمُّ بَيْنَ (صُنْتُ// يُدْنَسُ، تَرَفَعْتُ// جَبَسٍ، تَمَاسَكْتُ// زَعَزَعَنِي)⁽³⁾.

فعندما لجأ النَّقْدُ إلى تطبيق الثَّنَائِيَّات المتعارضة وجد أنَّها لا تُشير إلَّا إلى موضوع الصِّراع بين الواقع والمثال وهي غير قادرة على تفسير جوانب مهمَّة في القصيدة⁽⁴⁾. ليصل إلى نتيجة مهمَّة ألا وهي أنَّ هذا التَّحليل غير كافٍ لدراسة الأبنية الأدبيَّة⁽⁵⁾، ممَّا يعني أنَّ عناصر البيئة اللُّغويَّة غير كافية، وهي لا يستطيع التَّخلُّص من مسألة ربط النَّصِّ بمحيطه الخارجيّ، وهذا ممَّا اعتمدته أصحاب البنيويَّة التَّكوينيَّة، بمعنى لا يُمكن الاكتفاء بمعاني النَّصِّ أي البنية السطحيَّة استناداً إلى علاقاته الدَّاخليَّة، بل يجب أن يتَّسع التَّحليل ليشمل المعاني الخارجيّة التي يحيل إليها الواقع، وهذا ما أثبتته النَّقْدُ في مجال دراسته للنصوص الأدبيَّة، وتبناه مما يؤكد لنا على أنَّ اتجاه الثَّنَائِيَّات في التَّحليل لا يكشف عن معاني النَّصِّ.

المصادر والمراجع

- ✓ بناء الأسلوب في شعر الحداثة، محمَّد عبد المطلب، منشورات عالم الكتب، إريد، 2020م.
- ✓ بناء الرواية، دراسة مقارنة لثلاثية نجيب محفوظ، سيزا قاسم، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1984م.
- ✓ البنى الأسلوبية دراسة في أنشودة المطر للسياب، حسن ناظم، منشورات الدار البيضاء، 2002م.
- ✓ بنية القصيدة في شعر عزَّ الدين المناصرة، فيصل القيصريُّ، دار بيروت، 2011م.
- ✓ البنيويَّة والتَّفكيك تطوُّرات النقد الأدبي، س رافيندران، ترجمة: خالدة حامد، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 2002م.
- ✓ التَّحليل البنيويُّ للرواية العربيَّة، فوزية لعيوس غازي الجابري، دار صفاء للنشر والتوزيع - عمان، 2011م.
- ✓ الخطيئة والتَّكفير من البنيوية إلى التَّشريحية قراءة نقدية لنموذج انساني معاصر، عبد الله محمد الغدامي، منشورات النادي الأدبي الثقافي، السعودية، 1985م.
- ✓ ديوان البحتري، تحقيق: حسن كامل الصيرفي، منشورات دار المعارف - مصر، الطبعة الثالثة.
- ✓ في قراءة النَّصِّ، قاسم المومني، دار الفارس للنشر والتوزيع، عمان، 1999م.
- ✓ لغة التَّضاد في شعر أمل دنقل، عاصم محمَّد أمين، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2005م.
- ✓ مقامات بديع الزَّمان الهمداني (ت398هـ)، تح: محمد عبده، منشورات دار الكتب العلميَّة، بيروت، ط3، 2005م.
- ✓ نقد الرواية من وجهة نظر الدراسات اللغوية الحديثة، نبيلة إبراهيم، منشورات النادي الأدبي، الرياض، 1980م.

(1) نقد الرواية: 51.

(2) ديوانه: تحقيق حسن الصيرفي، المجلد الثاني: 470.

(3) ينظر: نقد الرواية: 60.

(4) ينظر: م، ن: 60.

(5) ينظر: م، ن: 60.

السلوك التوكيدي وعلاقته بالتكيف الاجتماعي المدرسي لدى طالبات المرحلة الإعدادية

م.م. فردوس خضير عباس

المديرية العامة لتربية القادسية

Assertive Behavior and its Relation to Social Adaptation of the Female Students in the Preparatory Stage

Asst. Lect. Fardos Kudair Abbass

The General Directorate of Education in Al-Qadisiya

Abstract

The present study aims at studying the assertive behavior and its relation to social adaptation of the female students in the preparatory stage. The sample of the study consists of (100) female students of Deewanya city. A questionnaire has been given randomly. The result of the study is that there is a relation between the assertive behavior and the social adaptation. This relation is about (40%) which means that if one increases the other will increase too.

الملخص

يهدف البحث الحالي بالتعرف على السلوك التوكيدي وعلاقته بالتكيف الاجتماعي المدرسي لدى طالبات المرحلة الإعدادية وتكونت عينة البحث من (100) من طالبات المرحلة الإعدادية في مركز مدينة الديوانية إذ تبنت الباحثة مقياس للسلوك التوكيدي المكون من (27) فقرة والثاني مقياس للتكيف الاجتماعي المكون من (51) فقرة واستخرج لهما الصدق والثبات، وقد تم توزيع (100) استمارة لكل استبيان بطريقة عشوائية بالأسلوب المتناسب وقد تم الاعتماد الوسائل الاحصائية وهي الاختبار التائي لعينة واحدة، ومعامل ارتباط بيرسون، وبعد تحليل النتائج اتضح ان هناك علاقة ارتباطية بلغت (0,40) وهذا يشير الى ان الزيادة في درجة السلوك التوكيدي توازيها زيادة في درجات التكيف الاجتماعي المدرسي وخرج البحث بجملة من التوصيات والمقترحات من بينها، التوجه نحو الدراسات التي تتعرف على طبيعة التكيف المدرسي للطلبة.

الفصل الاول

التعريف بالبحث:

مشكلة البحث:

من خلال عمل الباحثة في المدارس كمرشدة تربوية لاحظت أن مشكلة انخفاض مستوى السلوك التوكيدي عند الطلبة متمثلة في: عدم رفض المطالب الغير معقولة ومجاملة الآخرين وعدم التعبير عن المشاعر السلبية من أبرز المشاكل. إن الفرد الذي يعجز عن التصرف بصورة مؤكدة في المواقف التي تتطلب ذلك، سيدفع ثمن عجزه من صحته النفسية، ومن شأن انخفاض التوكيد أن يزيد من احتمال تورط الفرد في أداء أنواع من السلوك، نتيجة لخضوعه لمحاولات فرض وجهات نظر الآخرين عليه، وعجزه عن قول كلمة (لا) لأقرانه الذين يحاولون إغراءه بالتورط في أنشطة مخالفة، أو سلوكيات لا يرغبها، ومن ثم فإن الفرد يكون في موقف يكون فيه عاجزاً عن مواجهة مشكلاته، أو الأشخاص الذين يؤذونه، ومن ثم يتصاعد التوتر عنده. (شوقي، ١٩٩٨م ص23) من هنا يأتي دور المدرسة في مساعدة طلابها إذ ان الطلبة كغيرهم من افراد المجتمع لهم دوافعهم وحاجاتهم الجسمية والنفسية والاجتماعية التي يسعون الى اشباعها، ويتوقف مدى تكيفهم على درجة هذا الاشباع (الشيباني، 1973، ص12)

لذلك يجب على المدرسة ان تأخذ دورها في مساعدتهم من اجل الوصول الى مستوى افضل من التكيف الاجتماعي المدرسي وارتفاع مستوى توكيد الفرد على الصعيد الشخصي والاجتماعي وان عدم تمكنها من اشباع هذه الحاجات تؤدي الى نتائج سلبية اهمها فشلهم في التكيف مع المدرسة، كما أوضحت دراسة (مبروك، 2002، ص12) ان التعليم ظل

اهتمامه لفترات طويلة يركز على دراسة التحصيل الدراسي وكأنه يرتبط فقط بالجانب العقلي للطلبة، ولكن الدراسات الحديثة أشارت إلى أهمية الجوانب النفسية في التحصيل، ومن هذه الجوانب مدى تكيف الطالب ضمن المدرسة، وقد أثبتت هذه الدراسات أن الطلبة المتفوقين دراسياً يمتازون من حيث مستوى إحساسهم بالأمن النفسي والاجتماعي، كما يمتازون بالثقة بالنفس والتكيف الاجتماعي السوي مع الآخرين. (كركة، 1999، ص33).

أن المهارات الاجتماعية لها دور هام في مدى نجاح الفرد في إقامة تفاعل اجتماعي كفاء مع الآخرين ومدى قدرته على مواصلة هذا التفاعل وانخفاض هذه المهارات يفسر الاخفاق الذي يعانيه بعض الأفراد في مواقف الحياة العملية على الرغم من ارتفاع ما لديهم من قدرات عقلية بل الأمر لا يقف في كثير من الأحيان عند حدود سوء التفاعل الاجتماعي وانخفاض الكفاءة الاجتماعية، ونقص الفاعلية في المحيط الاجتماعي للأفراد الذين يعانون من انخفاض مهاراتهم الاجتماعية بحيث يقعون فريسة للمرض النفسي بمختلف أشكاله ودرجاته. (مبروك، 2002، ص23). فالفرد الذي تعالج مشكلاته ولا تشبع حاجاته الأساسية المشروعة، لا يمكن ان يبدع ومن ثم لا يمكن الافادة من طاقاته وقد يصبح عبئاً على مجتمعه اذ يكون مهتماً بهوموم الذاتية على عداها فينعكس ذلك سلباً على اسلوب تفكيره ومشاعره وردود افعاله اتجاه الحياة والمجتمع. (الجماعي، 2007، ص13). وبما ان البحث الحالي يأخذ جانب المرحلة الاعدادية والتي هي امتداد للمرحلة المتوسطة والتي تتركز فيها مرحلة المراهقة تنسم بالتغيرات الجسمية والنفسية التي تفرض نوعاً متميزاً من السلوك، غالباً ما يترتب عليه الكثير من المشكلات التي تؤثر في مجمل حياتهم اليومية في البيئة المدرسية، وترى (داي هونش) ان كلا من مشكلة علاقة المراهق مع الآخرين وتكيفه مع مدرسيه، وقضائه وقت الفراغ، تعد من المشكلات الشائعة في هذه المرحلة (معوض، ميخائيل، 1971، ص341) وقد اظهرت دراسة (شهاب) ان مشكلات الحيات المدرسية تحتل المرتبة الاولى بين المشكلات التي يعاني منها المراهقون في المدارس الثانوية، حيث

يعاني الطلبة من عدم توفر الوقت الكافي للمذاكرة والخوف من الرسوب، وعدم الميل لبعض الدروس، وخشية من الامتحان. (معوض، ميخائيل، ص346) ولما كانت المدرسة هي البيئة التي يقضي المراهق معظم اوقاته فيها، لذلك تكتسب العلاقة بين الطالب والمدرسة اهمية كبيرة لما للمدرس من تأثير في تهيئة الجو (النفسي) الاجتماعي المريح داخل الصف والمدرسة عن طريق اشراك الطلاب بالنشاطات الاجتماعية المدرسية المختلفة واشاعة العلاقات الحميمة مع الطلاب انفسهم من جهة وبين الطلاب ومدرسيهم والادارة من جهة اخرى. وقد احتلت المشكلات المتعلقة بالنواحي الدراسية مركز الصدارة فقد وجد (فيلدز) ان المشكلات التي تتعلق بالدراسة والعمل اكثر شيوعاً عند المراهقين من غيرهم. وترى دراسة (داي هونش) ان كلا من مشكلة علاقة المراهق مع الآخرين وتكيفه مع مدرسيه، وقضائه وقت الفراغ، تعد من المشكلات الشائعة في هذه المرحلة (معوض، خليل، 1971، ص92) وتتجسد مشكلة البحث الحالي بالتساؤل عن

1- تحديد مفهوم السلوك التوكيدي والتكيف الاجتماعي المدرسي

2- قوة واتجاه العلاقة الارتباطية بين السلوك التوكيدي والتكيف الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الاعدادية

أهمية البحث

تأتي أهمية البحث الحالي من كونه من الأبحاث التي تتناول موضوعاً من المواضيع الهامة في حياة الطالب المدرسية وعلاقته بمؤثرات البيئة المدرسية إذ يسלט الضوء على اثر السلوك التوكيدي والتكيف الاجتماع المدرسي على الطالب، فالطالب يدخل إلى المدرسة لا ليوسع معارفه العلمية فقط وإنما ليطور نفسه ويشعب علاقاته الاجتماعية مع الطلبة والمدرسين والإداريين. وهذا كله يبلور شخصيته ويصقلها ويؤثر على إنتاجه مستقبلاً، مما يكون له الأثر على تقدم المجتمع وتطوره عن طريق رفده بأفراد صالحين لأبنائه. ويتفق علماء النفس والتربية والاجتماع على ان بناء شخصية الفرد وتكوين قدراته العقلية وتحديد سماته النفسية تتأثر الى حد كبير بعلاقة الفرد بالواقع الثقافي والاجتماعي الذي يعيشه (الخالدي، وخلف، 1990 ص69)، وبالرغم من تعدد الدراسات والبحوث العلمية التي تناولت التكيف الاجتماعي المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، إلا أن موضوع التكيف المدرسي الخاص (أي فيما يخص مادة دراسية فقط: معلم هذه المادة،

تفاعل الزملاء أثناء الحصة الدراسية التي تخص هذه المادة، مساهمة الإدارة في حل المشكلات التي تعترض الطالب في دراسة هذه المادة...) وعلاقته بالتكيف المدرسي العام (أي فيما يخص جميع المواد: جميع المعلمين القائمين على العملية التعليمية، علاقة الزملاء بين بعضهم داخل الصف وخارجه، مساهمة الإدارة في حل الصعوبات التي تعترض الطالب في الصف والمدرسة وربما في المنزل...) لم يحظَ (على حد علم الباحثة) باهتمام على المستوى المحلي والمستوى العربي. يعد السلوك التوكيدي والتكيف الاجتماعي المدرسي من الأمور الرئيسة التي تسعى العملية التربوية إلى تحقيقها لدى الطلبة، لكونهما من المظاهر الشخصية الاجتماعية المهمة في المجتمع. ان الفرد المتوافق نفسياً واجتماعياً والقادر على تأكيد ذاته والوائق من نفسه والذي يستطيع الدفاع عن وجهة نظره، ويتابع عمله في اطار ودي من العلاقات مع الآخرين هو الفرد الصالح الذي يسهم في بناء المجتمع ويكون عضواً نافعا فيه، وهو النموذج الذي يسعى التعليم بصورة عامة الوصول اليه، وعلى النقيض من ذلك الفرد المتوجس (الهابس) الذي يكبله التردد فيلتزم الصمت ويحتمي بالسلبيه في الانعزال عن الآخرين من حوله، فان مثل هذا الفرد يتجنب اتخاذ القرارات تجنباً لتحمل المسؤولية فيكون بذلك شخصا سلبيا (سكران، 1989: ص216-217) ولعل التكيف الاجتماعي المدرسي والسلوك التوكيدي من الموضوعات التي أثارت اهتمام الباحثة، لأهميتهما من حيث تأثيرهما في تكوين الشخصية الاجتماعية للطلبة.

ويمكن القول ان مرحلة الاعدادية هي الجزء الاخير من سنوات المراهقة وبشكل عام تتراوح بين (15-19) عاما، ولأنها مرحلة تتميز بحدوث تغيرات جسمية ونفسية تفرض نوعاً متميزاً من السلوك (crow1956,p3) ومن بعض مظاهر هذا السلوك، ان المراهق يبدو وكأنه قليل التركيز ولانتباه كثير السرحان مضطرب، لا يشعر بالأمان والطمأنينة، كما تتولد لدى المراهق الرغبة في التحرر من السيطرة العائلية لاكتشاف الذات المستقلة الى الاكتفاء الذاتي، وقد تقوم في هذه المرحلة صراعات داخلية عندما يحاول تحديد حقوقه ومسؤولياته بالنسبة لعلاقاته مع الآخرين وقد تنعكس هذه الصراعات على تصرفاته احيانا ويؤثر في سلوكه اليومي سلبا او ايجابا (crow1956,p5)، كما اكدت دراسة (ليستر والس كسرو) ان من بين المشكلات العديدة التي تتعلق بالحياة المدرسية وما تفرضه هذه الحياة من ضرورة خلق تكيفات جديدة مع المحيط المدرسي واقامة علاقات مع اقرانه من الطلاب او مع المدرسين وتكون هذه العلاقات اكثر نضجا مما كانت عليه في المراحل الاخرى (crow1956,p226)،، فضلاً على ان المؤسسات التربوية تأتي بدرجة من الاهمية بعد الاسرة في تكوين شخصيات الطلبة وتوجيههم وارشادهم ويكون هذا الدور اكبر في بعض الحالات التي تفقر فيها الاسرة الى الوسائل العملية والتربوية.(سليمان، 1987، ص62).

وتتلخص اهمية البحث الحالي في:

- 1- التعرف على مدى وجود ارتباط لمفهوم السلوك التوكيدي والتكيف الاجتماعي المدرسي على الطالب
- 2- تتجسد أهمية هذا البحث في رصد المكتبات المحلية بمرجع يفيد المهتمين بهذه الفئة وبمشكلاتهم النفسية والمدرسية والاجتماعية التي يعانون منها، والتي تؤثر على السلوك التوكيدي والتكيف الاجتماعي المدرسي
- 3- التعرف على العلاقة بين درجات عينة البحث وعلى مقياس التكيف المدرسي
- 4- يعد هذا البحث بحثاً نفسياً اجتماعياً يتناول شريحة هامة من شرائح المجتمع، ومن شريحة طلاب مرحلة الاعدادية التي ستكون مستقبل المجتمع، مما يعطي البحث أهمية خاصة تحمل في طياتها قيمة ثقافية واجتماعية.

ثالثاً: اهداف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف الى:

- 1- مستوى السلوك التوكيدي لدى طالبات المرحلة الاعدادية.
- 2- مستوى لتكيف الاجتماعي المدرسي لدى طالبات المرحلة الاعدادية.
- 3- العلاقة الارتباطية بين السلوك التوكيدي والتكيف الاجتماعي المدرسي لدى طالبات المرحلة الاعدادية

رابعاً: حدود البحث.

يتحدد البحث الحالي بطالبات الصف الرابع الاعدادي للفرع الادبي في مركز محافظة الديوانية وللعام الدراسي (2014-2015) للدراسة الصباحية والمدارس الحكومية فقط.

خامساً: تحديد المصطلحات: -

اسلوك التوكيدي Assertiveness behavior

1. النقشبندي (2005)

"قدرة الفرد للتعبير الذاتي والملائم (لفظاً وسلوكاً) للمشاعر والافكار والآراء تجاه الاشخاص والمواقف من حوله والمطالبة بحقوقه الشخصية المختلفة من دون التعدي على حقوق ومشاعر الآخرين" (النقشبندي، 2005، ص33)

2. الخطيب 1995

الدفاع عن النفس والتعبير عن الذات بطريقة تخلو من الاكراه وعبارة اخرى، هو جهد تكيفي وتعايش نشط مع البيئة ومحاولة تحقيق الاهداف الشخصية بوجود ضبط مضاد (الخطيب، 1995: ص223)

التعريف النظري

بما ان الباحثة قد استخدمت مقياس السلوك التوكيدي المعد من قبل (محمد موحان، 2011) فسوف تتبنى التعريف النظري والاجرائي الذي بنى المقياس على اساسه وهما:

هو قدرة الفرد على تحمل المسؤولية والمطالبة بالحقوق الشخصية. والتعبير الصريح والصادق عن الافكار والمشاعر مع الاخذ بالاعتبار حقوق ومشاعر الآخرين والقيم الاجتماعية (موحان 1911ص12)

التعريف الاجرائي

هي الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة على مقياس السلوك التوكيدي المستخدم في البحث الحالي.

تعريف التكيف الاجتماعي المدرسي

بما ان الباحثة قد استخدمت مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي المعد من قبل (رؤوف، 1974) فسوف تتبنى التعريف النظري والاجرائي الذي بنى المقياس على اساسه وهما:

أ - التعريف النظري

قدرة الطالب على تحقيق حاجاته الاجتماعية من خلال علاقاته مع زملائه، ومع مدرسته، ومع المدرسة وادارتها، ومن خلال مساهمته في اللون النشاط الاجتماعي المدرسي بشكل يؤثر في صحته النفسية وفي تكامله الاجتماعي (رؤوف، 1974)

ب - التعريف الاجرائي:

يمكن ان يتمثل في حد ذاته في المحكات المتضمنة في مجال المقياس والتي اعتبرت مظاهر للتكيف الاجتماعي في المدرسة. (رؤوف، 1974)

فالتكيف الاجتماعي المدرسي هو ما يقيسه مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي.

الفصل الثاني**أطار نظري ودراسات سابقة:****المنظور النفسي للسلوك التوكيدي:**

ازداد اهتمام العلماء والمختصين في مجال الصحة النفسية والعلاج النفسي بمفهوم السلوك التوكيدي منذ ظهور كتاب (سالتر Salter) الذي كان استاذاً في جامعة نيويورك، والذي كان تحت عنوان (العلاج بالانعكاس الشرطي) وكان معتمداً فيه على مفاهيم نظرية (بافلوف Pavlov) حيث يشير فيه الى ان الفرد يتعلم مفاهيم كثيرة من السلوك بطريقة

شرطية من بيئته ومن غير ارادته فإذا ما كانت الكثير من افعاله تقابل بالرفض فإنه سيكيف انفعالاته وينسحب الى نفسه. (ابراهيم، 1980، ص129).

اما (ولبي، 1980) فقد وسع مفهوم السلوك المثير، وهو يؤكد على ان السلوك التوكيدي يمثل التعبير عن المشاعر الملائمة واردة السلوك التوكيدي والمعقول، والذي لم يجر اعاقته عن طريق القلق فقد وصف السلوك التوكيدي والقلق بترتيب متبادل، حيث يرى ان استجابات القلق تكف الاستجابة التوكيدية. وان الفرد السلبي هو الذي يتم اعاقته من اداء السلوكيات التوكيدية عن طريق القلق المانع، وكلما كانت استجابة القلق ضعيفة كلما كان احتمال زيادة اداء السلوك التوكيدي. (ابراهيم، 2004، ص1) ثم جاء (ولبي) ليستخدم مصطلح التوكيدية، وذلك مستفيدا مما قدمه سالتز، وكان يقصد بالتوكيدية في بداية الأمر: السلوك العدواني، ولكنه عدل عن رأيه بعد ذلك، فيرى أن التوكيد لا يشير فقط إلى السلوك العدواني بل إلى التعبير عن المشاعر الودية، والحب، والعاطفة (ولبي، 1980) محدّدات السلوك التوكيدي:

هناك متغيرات متعددة تمارس تأثيراً في تفسير السلوك التوكيدي، وهذه المتغيرات تشمل عدة فئات تحتوي كلا منها على مجموعة من المتغيرات التي يجمعها عنصر معين، وذلك من أجل الوصول إلى معرفة طبيعتها ودورها، حيث إن محدّدات السلوك التوكيدي تنظم في فئات أربع.

أولاً- خصائص الفرد:

وتعتبر خصائص الفرد أحد مكونات السياق التفاعلي الذي يحدث من خلاله السلوك التوكيدي، والذي يحتوي بدوره على عددٍ من المتغيرات، وهي:

أ -متغيرات ديموغرافية:

فالخصال العامة للفرد - كنوعه، وعمره، وسلطته، ومستوى تعليمه، وحالته الاجتماعية، والاقتصادية - تسهم بطريقة مباشرة، أو غير مباشرة في تحديد درجة السلوك التوكيدي. فإذا أخذنا "النوع" وأثره في تشكيل طبيعة السلوك التوكيدي، فإننا نجد أنه يلعب دوراً مهماً، خصوصاً في ثقافتنا العربية، حيث يسهم في تحديد توقعات المجتمعات ومعاييرها، لما هو مؤكد لدى كل من الذكور والإناث، والتي تؤثر بدورها في إدراك الأفراد لسلوك كل نوع، وتقويمهم لهذا السلوك، ففي دراسة أجراها" روز وتروين Rose & Tryon " على مبحثين وصفوا ببعض السلوكيات - مثل نقد المرأة لزوجها أمام الآخرين - على أنها عدوانية، حين صدرت عن إناث، أما حين قام ذكور بأدائها فقد رأوا أنها تعبر عن سلوك مؤكد للذات (Hersen, 1973, p238) ويعتبر "العمر" أيضاً وعاءاً للخبرات التي يكتسبها الفرد عبر المراحل المتتابعة، فضلاً عن أنه يشكل الإطار الزمني الذي يُمارَس ويُتدرب فيه على المهارات التوكيدية في حالة واعيها بأثرها الشخصي، وفعاليتها الاجتماعية، بالإضافة إلى أن العمر يضع الفرد في فئة نمطية تحدد أسلوب الآخرين في التعامل معه، وتقويم سلوكياته، مما يشجعه أو يكفه عن التصرف بطريقة مؤكدة. (شوقي، 1998: 101ص) وتعتبر "السلطة" من حيث قوة الفرد المستمد من سلطاته، وصلاحياته المخولة له بحكم الموقع الذي يشغله، ذات تأثير مهم في تشكيل سلوكه التوكيدي في مواقف التفاعل التي يواجهها، سواء في سياق عمله، أو في سياقات أخرى، فالسلطة يتوقع أن تحدد للفرد طبيعة سلوكه التوكيدي، حيث إنها تشجع الفرد على ممارسة السلوك التوكيدي حين يشغل موقعاً رئاسياً في عمله، أو في مجتمعه، وقد يسلك الفرد سلوكاً توكيدياً أقل حينما يشغل موقعاً ذا سلطة منخفضة، وأيضاً فإن السلطة تحدد للفرد طبيعة مفهومه عن ذاته، مما يؤثر على سلوكه التوكيدي بطريقة غير مباشرة. (شوقي، 1998: 101ص)

ب -متغيرات نفسية:

تتعدد المتغيرات النفسية التي لها ارتباط وتأثير في السلوك التوكيدي، ومن هذه المتغيرات كل من القلق العام، والقلق الاجتماعي، والتي يعتبرها المنظرون في السلوك التوكيدي إحدى الركائز الأساسية لتفسير نشوئه.

1/ القلق العام:

حيث يأخذ الدور الذي يؤديه القلق في حدوث التوكيد، أهمية تاريخية من خلال الأعمال "ولبه" ونموذجه في الكف المتبادل، الذي يقوم - جزئياً - على جهود "بافلوف". "سالتر"، ويفترض وجود علاقة تبادلية بين القلق والتوكيد، حيث إن القلق المرتفع يؤدي كـف السلوك التوكيدي، وبالمثل فإن التوكيد المرتفع يقلل من القلق، ويحدث ذلك من خلال مبدأ الكف التبادلي، والذي يشير إلى أنه إذا أمكن حدوث الاستجابة التي تكف القلق (التوكيد) في وجود المنبهات التي تستثيره، فإن الرابطة بينهما ستضعف. (Patterson, 1973) وهناك دراسات متعددة تقدم دعماً واقعياً للدور الذي يفترضه "ولبه" للقلق في تحديد مستوى السلوك التوكيدي، حيث تشير نتائج "بنتز Pentz" إلى أن منخفضي القلق أكثر توكيداً: (1981: 449-457 pentz.p457) ويوجد ما يثبت تصور "ولبه"، ومفاده أنه إذا كان القلق يرتبط بالسلوك التوكيدي المنخفض، فمن المتوقع في حالة ارتفاع السلوك التوكيدي للفرد نتيجة التدريب أن ينخفض مستوى القلق، وبالفعل أشارت عدة دراسات إلى هذه النتيجة (Hartsook, 1976.p322-326).

2/ القلق الاجتماعي:

وهذا النوع من القلق يتصل بموقف التفاعل الاجتماعي، وخاصة المواقف التي يكون الفرد فيها عرضة للتقييم من الآخرين، وبعد ذلك النوع من القلق ذا أهمية خاصة في مجال السلوك التوكيدي، نظراً لأن السلوك التوكيدي يحدث عادة في سياق التفاعل الاجتماعي. وينطوي القلق الاجتماعي على عنصرين، هما:

-القلق أثناء التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين.

-التوجس من تقييم الآخرين للفرد، وتوقع أن يكون هذا التقييم سلبياً - (Watson, 1969.p44) وارتفاع مستوى القلق على هذين الجانبين من شأنه أن يجعل سلوك الفرد منخفض التوكيد، وهذا ما قد يؤدي فيما بعد إلى ارتفاع مستوى قلق الفرد؛ نتيجة للتفاعل المتبادل بين التوكيد والقلق. (Stefanek , 1983: p277-278)

ج - المتغيرات المعرفية:

بدأ الاهتمام بدور المتغيرات المعرفية، ودورها في فهم السلوك التوكيدي في نهاية السبعينيات والتي تتوسط بين الموقف الذي يستثير الاستجابة المؤكدة، وبين السلوك التوكيدي (Stefanek.1983.p25) والمسلمة الأساسية لهذا التوجه أن انخفاض السلوك التوكيدي ينبع من قصور معرفي، وليس من العجز عن أداء المهارات المناسبة. - (Lee, 1983.p13) وقد أسهمت الجوانب المعرفية في تفسير السلوك الاجتماعي بدرجة كبيرة، وبالتالي في تطوير علم النفس، وجعله أكثر اقتراباً من فهم السلوك بصورة واقعية، حيث يتمحور اهتمام الجوانب المعرفية على كيفية توظيف منحنى معالجة المعلومات في تفسير السلوك، والتعرف على الطريقة التي تتشكل بها المشاعر والانفعالات من خلال المعنى الذي يضفيه الفرد عليها، وكيف أن الأحداث يتم إدراكها وتفسيرها في ضوء تصورات الفرد، ومعارفه الاجتماعية حولها (Strauman 1994.p45-458). وتتعدد المتغيرات المعرفية التي تساعد في معرفة وفهم كيفية حدوث السلوك التوكيدي، وتتمثل هذه المتغيرات في التالي:

1/ الحوار الذاتي:

يشير الحوار الذاتي إلى الأفكار التي يحدث بها الفرد نفسه، وينقسم الحوار الذاتي إلى قسمين:

- حوار سلبي: وهو مجموعة الأفكار ذات الطابع السلبي التي يحدث الفرد بها نفسه

- حوار إيجابي: وهو ما يحدث به الفرد نفسه من مجموعة من الأفكار ذات الطابع الإيجابي.

ويدور الحوار الذاتي في ذهن الفرد أثناء مواجهته لموقف يتطلب إصدار استجابة تتطلب سلوكاً توكيدياً، وذلك من شأنه أن يكف الاستجابة التوكيدية إذا كانت ذات طابع سلبي، أو يسهل صدور الاستجابة التوكيدية إذا كانت ذات طابع إيجابي. (شوقي، ١٩٩٨: ص162)

٢/ توقع العواقب:

حيث يعرف على أنه: قدرة الفرد على الاستبصار بما سيحدث، كنتيجة مباشرة لتنفيذ فعل معين ولذلك فإن الفرد يزن العواقب التي يتوقع أن تنتج عن سلوكه، ويختار السلوكيات ذات العواقب الأفضل، قبل أن يتصرف إما على نحو أكثر أو أقل توكيداً، وإنه يزن في الوقت نفسه آثار الأفعال البديلة، ويصل إلى حل يحفظ حقوقه وحاجاته. ويسهم كلٌّ من إدراك الفرد لعائد السلوك المؤكد - سواء الذي أصدره هو أو الآخرون وكذلك مستوى القدرات الاستدلالية للفرد، تسهم في تحديد مدى كفاءة وتوقعات الفرد لعواقب السلوك التوكيدي. (شوقي، ١٩٩٨: ص166)

٣/ مفهوم الذات:

يشير هذا المفهوم إلى مجموعة اتجاهات وتصورات الفرد عن ذاته ويعرف أيضاً: بأنه ذلك التنظيم من الخصال التي يعزوها الفرد لنفسه. (رضوان، ١٩٨٦) فالشخص غير المؤكد لذاته يفترض أن يكون مفهومه عن ذاته سلبياً، وأما الفرد المؤكد لذاته فإنه يتبنى مفهوماً إيجابياً عن الذات.

فالتوكيد قد يكون محاولة للترجمة الفعلية للتصورات الإيجابية أو السلبية عن الذات، فمن يدرك ذاته على أنه خجول، قد يلجأ إلى أن يسلك على نحو منخفض التوكيد أثناء التفاعل في مواقف المواجهة. (رضوان، ١٩٨٦)

ثانياً - خصائص الطرف الآخر:

قد تلعب المتغيرات المتصلة بالطرف الآخر دوراً في تشكيل السلوك التوكيدي للفرد، ومن هذه المتغيرات:

أ- نوع الطرف الآخر: حيث إن إدراك الفرد وتقويمه للسلوك التوكيدي لنوع الطرف الآخر الذي يصدر هذا السلوك، من شأنه أن يوجه استجابة الفرد اللاحقة، كما أن نوع الطرف الآخر يؤثر في طبيعة استجابة الفرد في المواقف التي يتفاعل معه فيها.

ب. سلطة الطرف الآخر: حيث تمارس سلطة الطرف الآخر دوراً مهماً في تحديد السلوك التوكيدي للفرد، خصوصاً حين يكون الفرد الآخر ممن يتعامل معه بصورة مباشرة ومتكرر.

ثالثاً - خصائص الموقف التفاعلي

تتعدد المتغيرات التي تؤثر على مستوى السلوك التوكيدي في موقف التفاعل، حيث إن هذه المتغيرات تسهم في التأثير على ارتفاع وانخفاض مستوى السلوك التوكيدي. فنجد أن لطبيعة الموقف من حيث مستوى الصعوبة تأثير على مستوى السلوك التوكيدي، فالمواقف الصعبة تؤدي إلى استجابة منخفضة التوكيد، والمواقف السهلة تيسر صدور استجابة مرتفعة التوكيد. ويرى "بروش" أن قدرة الشخص على الاستجابة المؤكدة قد تتباين بسبب صعوبة الموقف. (Bruch, 1981)

الرابع - الخصائص الثقافية للتفاعل:

تتفاعل مكونات الثقافة، وتتعدد، وتمارس تأثيراً إيجابياً على السلوك التوكيدي متمثلاً في أنها مسؤولة عن الفروق في التعبير عن السلوك التوكيدي عبر النوع والعرق والدين، وعن درجة تحمل السلوك المؤكد من الآخر، وإدراك ما هو سلوك توكيدي، وتشكيل السلوك التوكيدي للأقليات، ودرجة الفهم، أو سوء الفهم المتبادل عبر الثقافات. فتمارس الثقافة دورها في تشكيل مستوى السلوك التوكيدي، من خلال أطراف متعددة، كالأسرة، والمدرسة، والجماعة المرجعية، والنظام السياسي والمؤسسة الدينية، حيث تقوم هذه المؤسسات بمهمتها في التنشئة التوكيدية. (شوقي، ١٩٩٨: ١٨٩)

نظريات التكيف (في علم النفس):

النظريات المفسرة للتكيف: يختلف تفسير التكيف باختلاف المدارس النفسية ونظرة كل منها إلى الإنسان والحياة وطبيعة العلاقات الإنسانية، وظهرت عدة نظريات تناولت التكيف الإنساني ومنها:

أولاً- التكيف من منظور مدرسة التحليل النفسي:

يرى "سيجموند فرويد" مؤسس هذه النظرية أن الفرد يولد مزودا بغرائز ودوافع، وأن الحياة عبارة عن سلسلة من الصراعات يعقبها إشباع للحاجات أو إحباطات، وعليه فإن الفرد في صراع بين دوافعه الشخصية التي لا يقبلها المجتمع من جهة، والمطالب الاجتماعية من جهة أخرى، وعليه فلا يتم التكيف إلا إذا استطاعت (الأنا) التي تعمل وفق مبدأ الواقع على تحقيق التوازن بين متطلبات (الهو وتحذيرات) (الأنا الأعلى) ومقتضيات الواقع، أي حل الصراع بين (الهو) و (الأنا الأعلى) (السنبل، 2004 ص12)

ثانياً- التكيف من منظور المدرسة السلوكية:

ينظر الاتجاه السلوكي لمفهوم التكيف من خلال ارتباطات بين متغيرات حسية واستجابات جسمية وعقلية وانفعالية واجتماعية، والاتجاه السلوكي ينظر إلى شخصية الفرد وكأنها آلة ذاتية الحركية توجهها ضغوط بيئته وحوافز متغيرة واستجابات توافقية، ويتمثل مفهوم العادة مركزاً أساساً في النظرية السلوكية باعتبار أن العادة مفهوم يعبر عن رابطة بين مثير واستجابة وبما أن العادات متعلمة ومكتسبة لهذا يمكن استبدال العادات غير التكيفية بعادات تكيفية). دسوقي، (1988، ص18) ومن وجهة نظر السلوكية فإن التكيف يتحقق من خلال:

أ- زيادة إدراك الفرد لجميع الظروف التي تؤدي إلى حدوث السلوك الشاذ، أو التي تمنع السلوك المطلوب من أن يحدث.

ب- الطالب من الفرد معالجة كل من السلوك والظروف ذات العلاقة وتسجيلها وذلك لتقدير البديل المهم.

ت- مكافأة السلوك الناجح والتوصل إلى معلومات جديدة حول الحاجات الأخرى (المجالي، 2006، ص45)

ثالثاً- التكيف من منظور المدرسة الإنسانية:

بعد مفهوم الذات مفهومين محورياً في بناء الشخصية وكذا في التكيف النفسي، ومفهوم الذات الإيجابي يعبر عن الصحة النفسية والتكيف النفسي، وأن تقبل الذات يرتبط موجبا بتقبل وقبول الآخرين، ويعد تقبل الذات عاملاً أساسياً في تحقيق التكيف، في حين أن مفهوم الذات السلبي يعبر عن عدم التكيف لدى الفرد، كما أن تطابق مفهوم الذات الواقعية مع مفهوم الذات المثالية لدى الفرد يؤدي إلى التكيف فالصحة النفسية، وعدم التطابق يؤدي إلى القلق والتوتر وسوء الكيف النفسي (Spencer Jeffrey , 1980.P186) وفي ضوء وجهة نظر "ماسلو" (maslow) فإن الشخص المحقق لذاته قد يكون أنجز، مستوى عالياً من التكيف الشخصي، ويستطيع أن يصدر أحكاماً جيدة ويمتلك القدرة على النمو الشخصي، وأن هؤلاء الأفراد يحصلون على المصدر الرئيسي للرضا من خلال نموهم وتطورهم الفردي، وأن هؤلاء الأشخاص لا يعانون من التهديد والقلق والصراعات. والتوتر (المجالي، 2006، ص45)

رابعاً- التكيف من منظور نظرية التعلم الاجتماعي:

فتشير إلى أن التكيف السوي يتضمن كفاية الفرد ومهارته في التعامل بنجاح مع البيئة، وأن الأفراد يقللون من صراعاتهم الداخلية المتعلمة عن طريق تغيير سلوكهم الاجتماعي، وعن طريق تعلم استخدام مدى واسع من المتغيرات المعرفية مثل مهارات حل المشكلات والتعزيز الذاتي. (المجالي، 2006)

خامساً- التكيف من منظور النظرية المعرفية:

فيما يتعلق بهذه النظرية فإنها لم تعرف موضوع التكيف، ولكن يشير "أليس" (alis, 1979) إلى أن الأفراد الذين يتصفون بالتكيف السوي هم الذين يفكرون بطريقة منطقية وعقلانية وعلمية تمنع ظهور الاضطرابات النفسية (المجالي، 2006، ص 46) نستنتج من ذلك أن التكيف يعني العلاقة المنسجمة مع البيئة، والتي تمثل القدرة على إشباع أغلب الحاجات وتلبية المتطلبات سواء الفسيولوجية أو الاجتماعية، أو هو التغير الضروري في أنماط السلوك لأجل إشباع الحاجات وتلبية المتطلبات، فإذا عجز الفرد عن التكيف مع البيئة تماماً، فيصبح في حالة عدم التكيف وقد يكون في ذلك

هلاكه، ولكن في الغالب يحقق الفرد تكيفاً ناجحاً، أو على الأقل يحقق شيئاً من التكيف، وحيث يكون الفرد غير قادر على التوفيق بينه وبين بيئته الطبيعية والاجتماعية وذلك في حالات معينة فسيؤثر ذلك على حياته الانفعالية، وسلوكه ويولد أنواعاً مختلفة من الصراع النفسي.

عوامل لتكيف المدرسي:

1- الطالب:

فقدرات الطالب وصفاته الشخصية الخاصة، كالحالة الصحية، والجنس، والسن، ومستوى التعليم، والسمات المزاجية، والعادات الشخصية، ومستوى طموحه، وعوامل التنشئة الاجتماعية والخبرات التي يمر بها من خلال انتمائه إلى جماعات متعددة، كلها عوامل تهدف إلى إيجاد التوافق بين حاجاته الشخصية ومطالب المجتمع، وإلى إيجاد نوع من السلوك يحقق رغبات الأفراد ويرضى عنه الآخرون (صالح، 1996: ص 62)، كما أن حضوره المنتظم في المدرسة، وقدرته على التواصل الإيجابي مع المدرسين، وتحصيله الدراسي الجيد، وحبه للمدرسة، وطموحاته المستقبلية، وثقته بنفسه، والمشاركة في النشاطات المدرسية، وعدم وجود مشكلات أسرية مدرسية. كل ذلك يؤدي إلى تكيف مدرسي سليم له. أما الطلبة الذين لم يتمتعوا بقدر وافٍ من المعاملة الحسنة من قبل الوالدين، والذين يتعرضون للنقد المستمر من مدرسيهم، ويتعرضون لإحباطات متكررة... كل ذلك يؤدي إلى سوء التكيف المدرسي لديه.

2- الزملاء أو جماعة الأقران:

تبدأ عملية تحول الطفل من علاقاته الاجتماعية الأسرية إلى العلاقات الاجتماعية الخارجية والارتباط بالقرناء في فترة مبكرة من حياته على شكل زيارات خاطفة للأقارب أو زيارات يومية عابرة يتحرر فيها من قيود الأسرة، إلا أن هذا التحول يأخذ فعلياً عندما يلتحق الطفل بالمدرسة ويبدأ هذا التحول بالتطور مع مرور الزمن، حيث يكون أفراد البيئة المدرسية أكبر عدداً من أعضاء الأسرة مما يستدعي بذل الكثير من الجهد من قبل الطالب نتيجة المنافسة وبغية تحقيق التكيف مع أكبر عدد من الزملاء، وإثبات الجدارة في تحقيق المكانة الاجتماعية. يشير قاموس كولنيز **Collins** في علم الاجتماع إلى أن جماعة الأقران هي "جماعة من الأفراد الذين يشغلون مكانة متساوية"، (لطف، 2000: ص 12). ويرى هنسليين **J.M.Henslin** أن "جماعة الأقران تتكون من مجموعة من الأفراد في المرحلة العمرية نفسها ولديهم اهتمامات مشتركة"، (لطف، 2000: ص 13). ويلعب الزملاء دوراً مهماً في الإنجاز المدرسي خلال فترة المراهقة، ونراهم يميلون إلى اختيار أصدقائهم من البيئة الاجتماعية نفسها حيث التقاليد والقيم الاجتماعية المشتركة. لذلك نرى أن مجموعات صغيرة تتألف داخل الصف، ولكل مجموعة قيمها وتصرفاتها الخاصة بما يتعلق بالإنجاز المدرسي، فمنها ما يعطي أهمية بالغة للدرجات المرتفعة، حيث يتنافس الزملاء بشكل غير مباشر على التفوق، ومن المجموعات من لا يهتم كثيراً لهذه الناحية، بل بالناحية الاجتماعية (مرهج، 2003: ص 4). وتشير بعض الدراسات إلى عدد من المؤشرات الخاصة بديناميات الجماعة المدرسية، ومنها:

- التحصيل الدراسي يرتبط إيجابياً بكفاءة ونوع العلاقات بين الأفراد.
 - جماعة الصف تحقق وتشبع حاجات الطلبة.
 - القلق الناتج عن الصراع بين أفراد الجماعة قد يعمل على إعاقه دافع الطلبة للتعلم والاكساب.
 - يعالج الأسلوب الديمقراطي المتبع في إدارة الصف المدرسي كثيراً من التوتر والقلق والصراع.
 - مشاعر وانفعالات جماعة الصف تؤثر في العملية التعليمية، وفي التخطيط لها.
 - تستفيد جماعة الصف الصغيرة في العدد أكثر من الجماعة كبيرة العدد (درويش وآخرون، 1994: ص 196).
- وتعتبر علاقة الطالب بزملائه من العلاقات الهامة في المحيط المدرسي، وقد يكون لجماعة الرفاق تأثير في سلوك الطالب أكثر من تأثير الأسرة والمدرسين والمربين وسواهم، ذلك أن الطالب حين ينضم إلى هذه الجماعات فإنه يشترك مع أعضائها في الاهتمامات والأفكار، وتشبع رغبات معينة لديه، وتحقق له مصالح معينة، كما أن الجماعة مجال رحب

للمصادقة والزمالة يشعر فيها الطلبة بكيانه وأهميته ووضعه الاجتماعي، فهو يتعاطف مع الآخرين ويتعاطف الآخرون معه، كما يجد فيها من يقدم له النصيح والإرشاد ويوجهه لتفادي أخطائه، كما أن الجماعة مصدر للمعلومات التي يريد أن يعرفها. والجماعة بالإضافة إلى ما سبق تشبع رغبة الطالب في المنافسة أو التعاون وتعطيه الفرصة ليثبت قدراته ويشغل طاقاته ويحصل على احترام الآخرين.

3- المدرسة:

تواجه المؤسسات التربوية ومنها المدرسة اليوم تحديات عديدة أفرزتها متغيرات متعددة في عالم سريع التغير، وفي الحقيقة فإن دور المدرسة ووظيفتها في التغيير السليم ليس هو في حد ذاته ما يقصد به التغيير الحاصل في المناهج وأساليب التعلم ومؤهلات العاملين والمبنى المدرسي الجديد بقدر ما يكون العمل على إكساب العادات والقيم الفكرية والاجتماعية، ومدى التغيير الذي تتجح في تحقيقه في سلوك الأفراد ومعلوماتهم الثقافية والاجتماعية والعلمية والأخلاقية بما يساعدهم على التكيف الصحيح وتفاعلهم معه بل ويساعدهم على التقدم في هذا المجتمع (العويسي، 2003: ص1) وليست المدرسة مكاناً يتجمع فيه الطلبة للحصول الدراسي فقط، بل هي مجتمع صغير يتفاعلون فيه "يتأثرون ويؤثرون" حيث يتم اتصال بعضهم ببعض الآخر، ويشعرون بانتماء بعضهم إلى البعض، ويهتمون بأهداف مشتركة لمدرستهم، كل ذلك يؤدي إلى خلق الروح المدرسية عندهم، لنموهم الفردي والاجتماعي.

كما أن المدرسة ليست مجتمعاً مغلقاً يتفاعل الطلبة داخله بمعزل عن المجتمع الذي أنشأ هذه المدرسة، بل هي تعمل على تقوية ارتباط الطلبة بمجتمعهم وبيئتهم، وتنمية الشعور بالمسؤولية تجاه هذا المجتمع وتلك البيئة (الغامدي، 2003: ص1).

وتعتبر العلاقة بين الطلبة والمدرسين من العلاقات الهامة فيما يتعلق بالتكيف المدرسي ومن خلال هذه العلاقة تتجح أو تقل العملية التعليمية، كما تلعب هذه العلاقة دوراً رئيسياً في حل كثير من المشكلات التعليمية والنفسية والاجتماعية، ذلك أن طلبة المرحلة الثانوية، بحكم سنهم، يمرون بكثير من المشكلات الناتجة عن خصائص المرحلة التي يمرون بها، فضلاً عما تضعه الدراسة نفسها من ضغوط على الطلبة وما تمارسه الأسرة من ضغوط بشأن توقعاتها منه ويرى (صالح، 2004) أن "العديد من البحوث ركزت على أهمية العلاقة بين الطالب والمدرس، فقد ذكر معظم الطلبة أن أهم الصفات التي يحبون أن يتصف بها المدرس هي أن يقوم تجاههم بدور المرشد والأب والإنسان والمعلم، وأن يظهر في علاقته مع الطلبة الود والصدقة والتعاطف، ويهتم بمستقبلهم وحل مشكلاتهم ويشاركهم أنشطتهم" (الصالح، 1996: ص73).

ثانياً: - دراسات سابقة.

يعد الاطلاع على الدراسات السابقة من المتطلبات الأساسية لأي بحث كونه يعطي رؤية للباحث عن الدراسات التي أجريت في مجال بحثه وكيفية الاستفادة منها في بعض إجراءات بحثه أو عند تفسير نتائجه، لذلك حاول الباحث الاطلاع على أكبر قدر ممكن من الدراسات السابقة التي أجريت على السلوك التوكيدي، والتكيف الاجتماعي المدرسي وفيما يلي عرض لها بحسب تسلسلها الزمني وهي:

الدراسات المتعلقة بالسلوك التوكيدي Studied of the Assertiveness behavior:

1-دراسة عبد الرحمن وهانم (1998):

المهارات الاجتماعية للسلوك التوكيدي والقلق الاجتماعي مع علاقتهما بالتوجه نحو مساعدة الآخرين لدى طلبة الجامعة" أهداف الدراسة هدفت الدراسة الى التعرف على دور بعض المتغيرات النفسية المتمثلة في المهارات الاجتماعية والسلوك التوكيدي والقلق الاجتماعي في سلوك الايثار والتوجه نحو مساعدة الآخرين. شملت الدراسة الطلاب السعوديين في الجامعات السعودية لكلا الجنسين وللمراحل الدراسية الاربعة ولل تخصصات العلمية والانسانية للعام الدراسي (1997-1998). بلغت العينة (142) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة في المملكة العربية السعودية. استخدم مقياس القلق

الاجتماعي المعد من قبل (لاري، 1983). وتستخدم في الوسائل الاحصائية معامل ارتباط بيرسون لإيجاد الثبات للمقياس المستخدمة في البحث والاختبار التائي، وكانت نتائج الدراسة وجود علاقة ايجابية بين القلق الاجتماعي والسلوك التوكيدي، وجود علاقة غير دالة بين المهارات الاجتماعية والقلق المنخفض، ووجود علاقة بين التوجه لمساعدة الآخرين والقلق الاجتماعي. (عبد الرحمن وهانم، 1998، ص25)

2- دراسة أمام وفؤاده (2006):

"السلوك التوكيدي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية في ضوء بعض المتغيرات الاجتماعية" وهدفت الدراسة الى التعرف على الفروق بين الطلاب والطالبات في متوسط درجة السلوك التوكيدي، وهل توجد هنالك علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين السن والسلوك التوكيدي، وهل يختلف متوسط درجات السلوك التوكيدي باختلاف كل من المستويات الوظيفية للإباء والمستويات الوظيفية للأمهات والمستويات التعليمية للإباء والمستويات التعليمية للامها وقد شملت عينة الدراسة على (271) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الاعدادية وتم اختيارهم من مدرستي كاطمه اغا الاعدادية للبنات والجامعة الاسلامية للبنين بمنطقة الزيتون بمحافظة القاهرة وقد تراوحت اعمارهم (11-17) سنة. وقامت الباحثان ببناء مقياس السلوك التوكيدي واستخدمت تحليل التباين المادي للفروق بين المجموعات. ومعامل ارتباط بيرسون. (أمام وفؤاده، 2006) الدراسات المتعلقة بالتكيف الاجتماعي المدرسي

1- دراسة صابر أبو طالب (1979):

والتي تناولت أنماط التكيف الأكاديمي عند طلبة الكلية العربية بعمان ككلية جامعية متوسطة. هدفت الدراسة إلى قياس ستة جوانب محددة من التكيف هي: التكيف المنهجي - نضج الأهداف - مستوى الطموح - الصحة النفسية - الفعالية الشخصية في التخطيط واستغلال الوقت -العلاقات الشخصية والاجتماعية مع الرفاق والمدرسين.

وكانت عينة دراسته (900) طالباً وطالبة. استخدم الباحث " قائمة التكيف الأكاديمي الجامعية" لهنري بورو Henry Borough المؤلفة من 90 عبارة استقصائية، وقد قام بتعريب هذه القائمة وتعديلها حسب البيئة الأردنية وتأكد من صدقها وثباتها.

والنتائج التي توصل إليها الباحث كانت كما يلي:

1- بالنسبة لعلاقة التكيف الأكاديمي بنوعية التخصصات الدراسية المختلفة في الكلية فقد تبين أن طلبة تخصص المهن الهندسية أكثر تكيفاً ثم طلبة تخصص المهن التجارية.

2- لم يتضح فرق ذي دلالة، بين المتفرغين كلياً للدراسة، وبين المتفرغين جزئياً لها من حيث تكيفهم العام.

3- أما بالنسبة لمتغير الجنس فلم تظهر فروق دالة بين أداء الذكور والإناث، ولكن الإناث كن أكثر تكيفاً فيما يتصل بمقياس التكيف المهني والتنظيم الشخصي للدراسة، بينما كان الذكور أكثر تكيفاً فيما يتصل بمقياس نضج الأهداف، ومستوى الطموح والصحة النفسية (النيال، 2002: 125ص).

2-دراسة موسى عبد الخالق جبريل (1983):

التي تناولت تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى الطلبة الذكور.

والتي كانت تهدف إلى بيان العلاقة بين تقدير الذات لدى الطلبة والتكيف الاجتماعي، وهو من (مقاييس التكيف الدراسي) لدى الطلبة.

وقد شملت عينة الدراسة 3% من طلبة المدارس الثانوية العامة والمهنية في الأردن من خمس محافظات هي: إربد، البلقاء، عمان، الكرك، معان. وشملت أدوات الدراسة أداتين رئيسيتين هما:

1- اختبار تقدير الذات، بُني من قِبل الباحث.

2- اختبار التكيف المدرسي الذي بني أيضاً من قِبل الباحث.

استخدم في تحليل النتائج:

- 1- معادلة سبيرمان براون للتصحيح.
- 2- معادلة بيرسون.
- 3- تحليل التباين الأحادي، وهو أسلوب يستخدم للمقارنة بين ثلاث مجموعات أو أكثر في معالجة عدة متوسطات في الوقت نفسه.

وتوصلت النتائج الى أنَّ التكيف الاجتماعي وبالتالي التكيف الدراسي لدى طلبة التخصص العلمي أعلى مما لدى طلبة التخصصات الأدبية، ويصبح أكثر إيجابية بالتقدم نحو صف أعلى (جيريل، 1983).

3- دراسة موفق خليفة السقار (1989):

والتي درست العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي والتكيف الاجتماعي المدرسي لدى تلامذة المرحلة الإعدادية في مدينة الرمثا.

والتي هدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي للطلاب وصفه من جهة، وبين تكيفه الاجتماعي المدرسي من جهة ثانية.

تكونت عينة الدراسة من (350) تلميذاً من الصفين الأول الإعدادي، والثالث الإعدادي من مدارس مدينة الرمثا الحكومية اختيروا بطريقة عشوائية، وقام الباحث بتطبيق مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي، الذي قام بتعديله ليناسب البيئة الأردنية.

كما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء تلاميذ الصفين الأول الإعدادي والثالث الإعدادي على مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي، تعزى إلى التفاعل بين مستوى التحصيل الدراسي، ومستوى الصف الدراسي. وبيّنت النتائج وجود علاقة إيجابية بين التحصيل الدراسي للتلاميذ وتكيفهم الاجتماعي المدرسي (السقار، 1989) مناقشة عامة للدراسات السابقة:

بعد تحليل الدراسات والبحوث السابقة يمكن الخروج بالاتي

1. الاهداف:

تنوعت اهداف الدراسات السابقة ويمكن حصر هذا التنوع في واحدة او اكثر من الاهداف الاتية: -
دراسات تناولت السلوك التوكيدي، التوجه نحو مساعدة الاخرين. في ضوء بعض المتغيرات الاجتماعية. التعرف على الفروق بين الطلاب والطالبات في متوسط درجة السلوك التوكيدي، وهل توجد هناك علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين السن والسلوك التوكيدي وهل يختلف متوسط درجات السلوك التوكيدي باختلاف كل من المستويات الوظيفية للأبناء والمستويات الوظيفية للأمهات والمستويات التعليمية للأبناء والمستويات التعليمية للامها. اما الدراسات التي تناولت التكيف الاجتماعي المدرسي، معرفة تقدير الذات وعلاقته بالتكيف الاجتماعي المدرسي. قياس ستة جوانب من التكيف (التكيف المهني، مستوى الطموح، الصحة النفسية)، هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء تلاميذ الصفين الأول، الإعدادي والثالث الإعدادي على مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي. هدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي للطلاب وصفه من جهة، وبين تكيفه الاجتماعي المدرسي من جهة ثانية.

2. اماكن اجراءها: -

- أ- المملكة العربية السعودية
- ب- منطقة الزيتون في مدينة القاهرة
- ت- عمان الاردن
- ث- الاردن (ايرد، البلقاء، عمان، الكرك، معان)
- ج- مدينة الرمثا في الاردن

3. المراحل الدراسية: -

أ- الطلاب السعوديين في الجامعات السعودية

ب- طلاب المرحلة الإعدادية للبنات والجامعة الإسلامية

ت- طلاب المرحلة الثانوية العامة والمهنية

ث- من صفين الأول الإعدادي والثالث الإعدادي

4. العينة:

اعتمدت الدراسات السابقة على عينات مختلفة من حيث الفئة العمرية ومن حيث الحجم، فمثلاً كانت دراسة (عبد الرحمن وهانم، 1998) التي بلغت عينتها (142) طالب وطالبة من طلاب الجامعة. أما دراسة (أمام وفؤادة، 2006) التي بلغت عينتها (271) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة.

أما دراسة (صابر) فقد بلغت عينتها (900) طالبا وطالبة وكذلك دراسة (موسى) كانت عينتها (3%) من طلبة المدارس الثانوية العامة والمهنية، أما دراسة (موفق) التي بلغت عينتها (350) تلميذاً.

5. الاداة:

لقد تنوعت الادوات المستعملة في دراسة السلوك التوكيدي. فهناك من استخدم اداة اعددها الباحث كما في دراسة (أمام وفؤادة، 2006) ودراسة (عبد الرحمن وهانم، 1998). أما في دراسات التكيف الاجتماعي المدرسي. فدراسة (صابر) استخدم (قائمة التكيف الأكاديمي الجامعي) لهنري بور والمؤلفة من (90) عبارة استقصائية، أما دراسة (موسى) قام ببناء اختبار تقدير الذات والتكيف المدرسي، أما دراسة (موفق) فقد طبق مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي.

6. الوسائل الإحصائية:

أشارت معظم الدراسات الى نوع الوسائل الإحصائية المستخدمة في معالجة بياناتها في حين لم يشر عدد منها الى تلك الوسائل وكانت أبرز الوسائل المستخدمة هي:

1. معامل ارتباط بيرسون.
2. الاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين.
3. النسب المئوية.
4. تحليل التباين المادي للفرق بين مجموعتين.
5. معادلة سيبرمان براون

من خلال التعرف على الوسائل الإحصائية المستعملة في هذه الدراسات استطاعت الباحثة تشخيص الوسائل الإحصائية المناسبة والتي سوف تستخدمها في معالجة بيانات البحث والتي ستحقق أهداف البحث

النتائج:

1- تباينت الدراسات السابقة التي اعتمدتها الباحثة فيما توصلت اليه من نتائج قد يعود هذا التباين الى اختلاف عيناتها وأهدافها وطبيعة متغيراتها، ولكنها بشكل عام وجدت علاقة بين السلوك التوكيدي والمتغيرات المستقلة، وكذلك وجدت الباحثة ان طلبة التخصص المهن الهندسية أكثر تكيفا من المهن التجارية التكيف الاجتماعي المدرسي للفرع العلمي اعلى من الفرع الادبي وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اداء الطلبة على مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي.

الاستفادة من الدراسات السابقة

لقد افادت الباحثة من الدراسات السابقة في:

- أ- تحديد متغيرات البحث الحالي اذ عد متغير السلوك التوكيدي متغيرا مستقلا والتكيف الاجتماعي المدرسي متغيرا تابع
- ب- تحديد الاداة

ت- تحديد مشكلة البحث وإبراز أهميته

ث- الاعتماد على الوسائل الإحصائية المناسبة

ج- الاستعانة في مناقشة نتائج البحث ببعض الدراسات السابقة

الفصل الثالث منهجية البحث وإجراءاته: -

لا تخلو أي دراسة علمية من الاعتماد على منهج من أجل القيام بدراسة وفق قواعد وأسس. لذلك اعتمد في هذا البحث على المنهج الوصفي لأنه المنهج المناسب لها الذي يبحث في العلاقة بين السلوك التوكيدي وعلاقته بالتكيف والذي نعتمد فيه على وصف وتحليل ظاهرة الدراسة بدقة وموضوعية، كما يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الظواهر التي تبدو وكأنها في طريق النمو والتطور.

مجتمع البحث

لغرض اختيار عينة البحث تم تحديد مجتمع البحث المتمثل بطالبات المرحلة الإعدادية من الصفوف الرابع الابتدائي للعام الدراسي (2014-2015) في مركز محافظة القادسية وقد بلغ عدد المدارس الممثلة لمجتمع البحث (15) مدرسه ثانويه وإعداديه في (مركز المحافظة) وقد بلغ حجم مجتمع البحث من الطالبات (617) طالبة للفرع الادبي موزعه على هذه المدارس. كما مبين بالجدول (1)

جدول (1)

افراد مجتمع البحث (حسب المدرسة)

ت	اسم المدرسة	الصف الرابع
1	ثانوية الفاضلات	36
2	ثانوية السنبلة	13
3	اعدادية دمشق	41
4	اعدادية صنعاء	33
5	اعدادية الطليعة	58
6	اعدادية ميسلون	69
7	اعداديه الفردوس	49
8	اعداديه الديوانية للبنات	24
9	اعدادية الكوثر	25
10	اعدادية الحوراء	49
11	اعدادية امير المؤمنين	31
12	اعدادية النور	38
13	ثانوية الديوانية المسائي للبنات	30
14	ثانوية الرياب	65
15	ثانوية بلقيس	46
	المجموع	617

عينة البحث

بعد الحصول على أدوات جمع البيانات، والمتمثلة في مقياس السلوك التوكيدي الذي صممه محمد موحان ومقياس التكيف الاجتماعي المدرسي الذي صممه طارق محمود رمزي تم توزيع الاستبيان للعينة المتمثلة في طالبات الصف الرابع الاعدادي كان قوامها (100) طالبة وبنسبة (16%) اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، لأنها تتناسب مع دراستنا، حيث قمنا بحصر كل أفراد مجتمع العينة وقمنا بكتابة أسمائهم على قصاصات ثم قمنا بعملية سحب الأسماء حتى استوفينا العدد

الذي كنا نرغب في دراسته، وتعرف العينة العشوائية البسيطة على أنها "العينة التي تتساوى فيها الفرص لكل أفراد مجتمع البحث في التمثيل بالعينة." (عبد المؤمن، 2008، ص193) وبأسلوب المتناسب وكما مبين بالجدول رقم (2).

جدول (2)

اسماء المدارس واعداد الطالبات

ت	اسماء المدارس	اعداد الطالبات	العينة النهائية بالتقريب
1	ثانوية الفاضلات	36	5
2	ثانوية السميله	13	2
3	اعدادية دمشق	41	7
4	اعدادية صنعاء	33	7
5	اعدادية الطليعة	58	9
6	اعدادية ميسلون	69	11
7	اعدادية الفردوس	49	8
8	اعدادية الديوانية للبنات	24	4
9	اعدادية الكوثر	25	4
10	اعدادية الحوراء	49	8
11	اعدادية امير المؤمنين	31	5
12	اعدادية النور	38	6
13	ثانوية الديوانية المسائي للبنات	30	5
14	ثانوية الرباب	65	11
15	ثانوية بلقيس	46	7
	المجموع	617	100

ملاحظة: - تم الحصول على هذه المعلومات من خلال كتاب تسهيل مهمه الى دائرة المديرية العامة لتربية القادسية قسم الاحصاء. [رقم الكتاب (4537 - 2014/2/5)]

ثانياً: - ادوات البحث

بعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة التي درست هذا الموضوع ومن اجل تحقيق اهداف البحث الحالي لابد من وجود اداتين لقياس متغيرات البحث احدهما يقيس السلوك التوكيدي المعد من قبل (محمد موحان 2011) لدى طالبات الإعدادية والثاني يقيس التكيف الاجتماعي المدرسي لدى طالبات لإعداديه المعد من قبل (طارق محمود رمزي، 1974) والمعدل من قبل (عبد العزيز، 1980) للأسباب التالية: -

1. كون المقياسين عراقيين مطبقين في البيئة العراقية المحلية واستخدما اكثر من مره
2. كون مفردات كلا المقياسين مناسبين للفئات العمرية في البحث الحالي.

مقياس السلوك التوكيدي

ولأجل قياس السلوك التوكيدي قامت الباحثة بتبني مقياس (محمد موحان 2011) ويتألف المقياس من (36) فقره موزعة في اربعة مجالات وبواقع (9) فقرات لكل مجال: -

- 1- مجال القيادة والتوجيه: وهي القدرة على تحمل المسؤولية.
- 2- المجال الاجتماعي: ويتفاعل الفرد مع زملائه.
- 3- مجال الاستقلالية: وهي الحرية في اختيار وعدم الاتكال على الاخرين.
- 4- مجال الدفاع عن الحقوق والمشاعر: وهي القدرة على التعبير عن المشاعر والحقوق المعقولة.

ولأجل الاطمئنان قامت الباحثة باستخدام الخصائص السايكومتريه لهما وعلى وفق الخطوات التالية.

الصدق:

يعد الصدق من الخصائص المهمة في بناء المقاييس والاختبارات النفسية لأنه يتعلق بما يقيسه الاختبار أو المقياس (ابو حطب، ص95) حيث يشير الى المدى الذي يستطيع المقياس قياس ما وضع فعلاً لقياسه (Thorndike, 1954, p, 108) وقد قامت الباحثة بتحقيق الصدق الظاهري له.

الصدق الظاهري

يشير (ايبل) ان افضل طريقة في استخدام الصدق الظاهري هي عرض فقرات المقياس على مجموعه من الخبراء للحكم على صلاحيتها او في قياس الخاصية المراد قياسها. (ebl,1972,p,55) وقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي من خلال عرض فقرات المقياس المتكون من (36) فقره على عشرة من الخبراء ملحق (1) في العلوم التربوية والنفسية للاستشارة بأرائهم في مدى قياس الفقرات الظاهرة في موضوع الدراسة لقياس الخاصية المراد قياسها وفي ضوء اراء الخبراء والمناقشات التي اجريت على المستويين الفردي والجماعي تم حذف (9) فقرات لعدم حصولها على الاتفاق المطلوب حيث تم استبقاء على الفقرات التي حصلت 80% فأكثر وبناءً على ذلك اصبح عدد الفقرات الصالحة (27) فقره يفترض من الناحية الموضوعية ان يقيس السلوك التوكيدي كما في جدول (3) يوضح الفقرات التي حذفت

جدول (3)**الفقرات التي حذفت في ضوء اراء الخبراء لمقياس السلوك التوكيدي**

ت	الفقرة	تسلسلها في المجال	المجال
1-	احاول ارضاء من يحيطون بي حتى وان ذلك على حساب نفسي	1	الاجتماعي
2-	استخدام اسلوب التهديد في فرض رأيي على الآخرين	5	الدفاع عن الحقوق والمشاعر
3-	اتصرف بطريقة تحترم حقوق الآخرين	16	القيادة والتوجيه
4-	اقوم بتقليد زملائي في جميع سلوكياتهم	23	الاجتماعي
5-	اعجز عن رفض طلبات الاصدقاء التي تضرني	24	الاجتماعي
6-	امدح الآخرين على افعالهم	25	الاجتماعي
7-	اشرك زملائي في حل مشكلاتهم التي تواجهني	28	القيادة والتوجيه
8-	عندما يتكلم زملائي بصوت يشغلني عن المحاضرة اطب منهم خفض اصواتهم	31	الدفاع عن الحقوق والمشاعر
9-	احاول معرفة التفاصيل عندما يطلب مني القيام بعمل ما	22	الدفاع عن الحقوق والمشاعر

تعليمات المقياس

تعد تعليمات المقياس بمثابة الدليل يسترشد به المبحوث اثناء استجابته لفقرات المقياس الذي روعي عند اعدادها ان يكون متسم بالبساطة والوضوح كما تم التأكيد على سريته الاستجابات لذا لم يطلب من المبحوث ذكر اسمه مع مثال يوضح كيفية الإجابة على فقرات المقياس.

التجربة الاستطلاعية

الهدف من هذه الدراسة هو مدى وضوح التعليمات والفقرات من حيث الصياغة والمعنى ومدى فهم المبحوثين لفقرات المقياس وبدائل الاستجابة والتعرف على الصعوبات التي تواجه التطبيق. والتعرف على متوسط الوقت اللازم للإجابة على فقرات المقياس لذلك طبق المقياس على عينة عشوائية من طالبات الصف الرابع الاعدادي قوامها (40) طالبة وحسب ما موضح في جدول (4)

جدول (4)

يوضح عينه عشوائية من طالبات الصف الرابع الاعدادي

المجموع	مجتمع العينة	المحافظة	المدارس
40	20	القادسية	اعدادية دمشق
	20		اعدادية ميسلون

ومن خلال التطبيق اوضحت افراد العينة ان التعليمات كانت واضحة ومفهومة اما متوسط الوقت المستغرق للاستجابة فقد بلغ (20) دقيقة

تصحيح المقياس

بما ان مقياس (السلوك التوكيدي) يشتمل على ثلاث بدائل وضعت امامها ما يقابلها من اوزان. فإذا كان محتوى الفقرة ايجابيا يعطي الوزن (3) للبدل (ينطبق علي كثيرا) و (2) للبدل (ينطبق علي احيانا) و (1) للبدل (ينطبق عليه) وبالعكس اذا كان محتوى الفقرات سلبيا وبذلك تكون الدرجة الكلية للمقياس (81) وادنى درجة محتملة هي (27) والمتوسط الفرضي هو (54) وحسب الجدول (5)

جدول (5)

يوضح توزيع درجات مقياس السلوك التوكيدي

بدائل السلوك التوكيدي الوزن الرقمي	تنطبق عليه كثيرا	تنطبق عليه احيانا	لا تنطبق
الفقرة الإيجابية	3	2	1
الفقرة السلبية	1	2	3

النتائج :-

من الخصائص الأساسية الأخرى للمقاييس النفسية هو الثبات ويقصد به الاستقرار في إجراءات اداة المقياس. فالمقياس الثابت هو الذي يعطي النتيجة نفسها اذا طبقت على الافراد انفسهم تحت الشروط والظروف نفسها (lewin,1977,p,77) اي الاتساق في نتائج الاختبار (marshall,1972,p,104). قامت الباحثة بتطبيق طريقة اعادة الاختبار في احتساب ثبات المقياس وذلك بتطبيق المقياس على عينه قوامها (20) طالبة اختيرت بالطريقة العشوائية ثم تطبيقها على نفس العينة بعد مرور اسبوعين من التطبيق الاول للمقياس اذ يرى (أدمز) ان اعادة تطبيق المقياس للتعرف على ثباتها يجب ان لا تقل عن هذه المدة (adams,1960,p,58) فظهر ان معامل الارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين (85,.) ويعد معامل ثبات عالي بعد ان اختبر دلالاته الإحصائية مقارنة بدراسة (عبد الرحمن وهانم)

2- مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي

- ولا جل قياس التكيف الاجتماعي المدرسي قامت الباحثة بتبني مقياس (طارق محمود رمزي) والمعدل من قبل (عبد العزيز حيدر) يتألف المقياس من (76) فقرة موزعة في اربعة مجالات :-
- 1- مجال موقف الطالب من المدرسة وعلاقته بإدارتها (بواقع 20 فقرة)
 - 2- مجال علاقة الطالب بزملائه (بواقع 20 فقرة)
 - 3- مجال علاقة الطالب بالمدرسين (بواقع 16 فقرة)
 - 4- مجال موقف الطالب من النشاطات الاجتماعية المدرسية (بواقع 20 فقرة)

الصدق:

يعد الصدق من الخصائص المهمة في بناء المقاييس والاختبارات النفسية لأنه يتعلق بما يقيسه الاختبار أو المقياس (ابو حطب، ص95) حيث يشير الى المدى الذي يستطيع المقياس قياس ما وضع فعلا لقياسه (Thorndike, 1954, p, 108) وقامت الباحثة بتحقيق الصدق الظاهري له

الصدق الظاهري

لأجل الحصول على الصدق الظاهري للمقياس تم عرض فقرات المقياس وصورته الأولية المتكون من (76) فقره على عشرة من الخبراء ملحق (1) للتحقق من مدى صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها وفي ضوء اراء الخبراء والمناقشات التي اجريت على المستويين الفردي والجماعي تم حذف (25) فقرة لعدم حصولها على الاتفاق المطلوب حيث استبقا على الفقرات التي حصلت 80% فأكثر وبناءً على ذلك اصبح عدد الفقرات الصالحة (51) فقره يفترض من الناحية الموضوعية ان يقيس التكيف الاجتماعي المدرسي. كما موضح في جدول (6).

الجدول (6)

الفقرات التي حذفت في ضوء اراء الخبراء لمقياس التكيف الاجتماعي المدرسي

ت	الفقرة	تسلسلها في المجال	المجال
1	اكره الطلاب اللذين يسخرون من زملائهم	4	علاقة الطلاب بالزملاء
2	كثيرا ما اخرج شعور زملائي دون قصد مني	40	علاقة الطلاب بالزملاء
3	يطيب لي ان استهزئ من بعض الطلاب كلما سنحت لي الفرصة	43	علاقة الطلاب بالزملاء
4	كثيرا ما يحصل خصام بيني وبين الطلاب في المدارس	63	علاقة الطلاب بالزملاء
5	اجد صعوبة في الانسجام مع زملائي اثناء القيام بعمل مشترك معهم	65	علاقة الطلاب بالزملاء
6	اشعر ان زملائي يتحدثون عني بسوء من وراء ظهري	69	علاقة الطلاب بالزملاء
7	اشعر بانني مقدر من جانب زملائي في المدرسة	86	علاقة الطلاب بالزملاء
8	اقدر المدرسين ولو صدر منهم ما يضايقني احيانا	74	علاقة الطلاب بالمدرسين
9	اشعر بان المدرسين في المدرسة يقسون علي	77	علاقة الطلاب بالمدرسين
10	اجد صعوبة في كسب حب وتقدير الدرسين لي	7	علاقة الطلاب بالمدرسين
11	يعجبني احيانا اثاره المشاكل في المباريات الرياضية في المدرسة	17	موقف الطلاب من النشاطات الاجتماعية المدرسية
12	لا يهمني فوز مدرستي في مختلف السباقات	20	موقف الطلاب من النشاطات الاجتماعية المدرسية
13	اشعر بالمتعة عندما اشاهد المباريات التي تقام في المدرسة	26	موقف الطلاب من النشاطات الاجتماعية المدرسية
14	اشترك بقسط كبير في بعض النشاطات المدرسية	34	موقف الطلاب من النشاطات الاجتماعية المدرسية
15	اجد ان اكثر النشاطات المدرسية في المدرسة غير محببة عندي	58	موقف الطلاب من النشاطات الاجتماعية المدرسية
16	اذا حصلت على كاس في فعالية ما (سباق مثلا) افضل ان يبقى ملكا للمدرسة	67	موقف الطلاب من النشاطات الاجتماعية المدرسية
17	يصعب علي اختيار ما يناسبني من النشاطات الموجودة في المدرسة	78	موقف الطلاب من النشاطات الاجتماعية المدرسية
18	يطيب لي احيانا ان اكتب ما يخطر ببالي على الجدران في المدرسة	1	موقف الطالب من المدرسة وعلاقته بإدارتها

19	احب مدرستي رغم العيوب الموجودة فيها	36	موقف الطالب من المدرسة وعلاقته بإدارتها
20	اترك المدرسة بدون اجازة كلما اتيج لي المجال	46	موقف الطالب من المدرسة وعلاقته بإدارتها
21	اشعر بعدم الارتياح عندما اكون في المدرسة	50	موقف الطالب من المدرسة وعلاقته بإدارتها
22	اشعر بالحسرة عند انتهاء العطلة الصيفية	80	موقف الطالب من المدرسة وعلاقته بإدارتها
23	كثيرا ما اثور غضبا في المدرسة	81	موقف الطالب من المدرسة وعلاقته بإدارتها
24	اشعر ان مدرستي ذات سمعة حسنة في منطقتي	83	موقف الطالب من المدرسة وعلاقته بإدارتها
25	يزعجني الطالب الذي يسئ الى سمعة مدرستي مهما كان السبب	85	موقف الطالب من المدرسة وعلاقته بإدارتها

تعليمات المقياس: -

تعد تعليمات المقياس بمثابة الدليل يسترشد به المبحوث اثناء استجابته لفقرات المقياس الذي روعيه عند اعداده ان يكون متمسك بالبساطة والوضوح كما تم التأكيد على سريته الاستجابات لذا لم يطلب من المبحوث ذكر اسمه مع مثال يوضح كيفية الإجابة على فقرات المقياس

التجربة الاستطلاعية: -

للتأكد من وضوح التعليمات وفقرات المقياس وبدائلها والتعرف على متوسط الوقت الذي يستغرقه المجيب في استجابته للفقرات قامت الباحثة بتطبيقه على عينة قوامها 32 طالبا من طالبات المرحلة الرابع الاعدادي كما موضح في الجدول (7)

جدول (7)

يوضح عينة التجربة الاستطلاعية من طالبات الرابع الاعدادي

المجموع	مجتمع العينة	المحافظة	المدارس
32	16	القادسية	اعدادية دمشق
	16		اعدادية ميسلون

تبين ان التعليمات والفقرات كانت واضحة امام متوسط الوقت فبلغ (35) دقيقة

تصحيح المقياس: -

كان لمقياس (التكيف الاجتماعي المدرسي) يشتمل على ثلاث بدائل وضعت امامها ما يقابلها من اوزان فقد اعطيت للفقرة الإيجابية من (3-1) اما الفقرات السلبية فقد اعطيت اوزان من (1-3). وبذلك تكون الدرجة النهائية للمقياس (153) ادنى درجة محتملة هي (51) والمتوسط الفرضي (102) وحسب ما موضح بالجدول (8)

جدول رقم (8)

يوضح الاوزان التي اعطيت لبدائل مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي

بدائل السلوك التوكيدي الوزن الرقمي	تنطبق عليه كثيرا	تنطبق عليه احيانا	لا تنطبق
الفقرة الإيجابية	3	2	1
الفقرة السلبية	1	2	3

الوثبات: -

طبقت الباحثة مقياس (التكيف الاجتماعي المدرسي) بطريقة اعادة الاختبار على عينة قوامها (25) طالبه ثم اعيد تطبيق المقياس على نفس العينة بعد مرور اسبوعين من التطبيق الاول حيث تبين ان معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الاول والتطبيق الثاني (0,91).

إجراءات التطبيق النهائي

بعد استخراج الصفات الساكو متريه للأداتين واصبحتا متهيئتين للتطبيق قامت الباحثة بنفسها بتطبيقهما على عينة البحث الأساسية المكونة من (100) طالبه اذ تم الالتقاء بالطالبات وطلبت منهن الإجابة على جميع فقرات المقياس واختيار بديل واحد للإجابة بعد ان وضحت لهن ان الهدف من الدراسة هو لأغراض علميه لكي نظمن صدق استجابتهن. وبعد ان وزعت استمارات البحث تبين ان هناك عدد من الاستمارات لم تكن اجاباتها كامله فقامت الباحثة بحذف (2) استمارات من عينة البحث وبذلك اصبح عدد عينة البحث (98) طالبة.

الوسائل الإحصائية:

لأجل تحقيق اهداف البحث استخدمت الباحثة

1- الاختبار التائي لعينة واحدة **T. test one sample** (hayslett,1979,p,14) لمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط المتحقق والمتوسط الفرضي لمتغيرات البحث.

2- معامل ارتباط بيرسون **Pearson correlation coefficient**: لإيجاد العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، ومعامل الثبات بطريقة اعادة الاختبار، والعلاقة بين السلوك التوكيدي والتكيف الاجتماعي المدرسي.

الفصل الرابع عرض النتائج وتفسيرها:

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج وتفسيرها والتي تم الوصول اليها بنتيجة التحليل الاحصائي لاستجابات افراد عينة البحث على فقرات مقياس (السلوك التوكيدي، ومقياس التكيف الاجتماعي المدرسي) للطالبات على وفق الاهداف والمتغيرات الأساسية وكما يلي:

الهدف الاول: -

التعرف على السلوك التوكيدي لدى طالبات المرحلة الاعدادية للفرع الادبي

جداول (9)

يوضح المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي والقيمة التائية للسلوك التوكيدي لدى الطالبات

المجموع	العدد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T المحسوبة	قيمة T الجدولية	درجة الحرية	الدلالة (0,05)
طالبات المرحلة الإعدادية الرابع الادبي	98	54	55,34	5,19	2,57	1,98	257	داله

ولأجل تحقيق هذا الهدف قامت الباحثة باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات افراد عينة البحث على فقرات المقياس حيث بلغ المتوسط الحسابي (55,34) وانحراف معياري قدره (5,19) وبعد مقارنه هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي الذي كان (54) نجد ان متوسط العينة اعلى من المتوسط الفرضي بعد ان اختبرت دلالتة بالاختبار التائي لعينه واحده حيث تبين ان القيمة لتائية المحسوبة بلغت (2,57) وهي اعلى من القيمة الجدولية البالغة (1,98) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (257)، ((مما يشير الى ارتفاع مستوى السلوك التوكيدي لدى طالبات الرابع الاعدادية)) ويمكن ان نعزي ذلك الى مجموعه من الاسباب من اهمها: -

1- الوعي الثقافي عند الوالدين نتيجة للتطورات العلمية والثقافية.

2- التطورات التي حدثت في العولمة.

3- وعي الطالب في معرفة حقوقه وواجباته اتجاه نفسه ووطنه.

وتتفق هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة (محمد موحدان 2011) ودراسة (امام وفؤادة، 2006)

الهدف الثاني:

التعرف على التكيف الاجتماعي المدرسي لدى طالبات المرحلة الإعدادية الرابع الادبي ولأجل تحقيق هذا الأهداف فقد ظهرت نتائج الدراسة ان متوسط التكيف الاجتماعي المدرسي كان (122,55) وبانحراف معياري (9,6) وباستخدام الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسط عينة واحدة مستقلة أظهرت النتائج ان القيمة التائية (21,39) وبمقارنتها بالقيمة الجدولية (1,98) تبين ان القيمة التائية المحسوبة بلغت اعلى من القيمة الجدولية.

مما يشير الى ارتفاع مستوى التكيف الاجتماعي المدرسي لدى الطالبات كما موضح في الجدول الاتي

جدول (10)

يوضح المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي والقيمة التائية للتكيف الاجتماعي المدرسي

المجموع	العدد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T المحسوبة	قيمة T الجدولية	درجة الحرية	الدلالة (0,05)
طالبات المرحلة الإعدادية الرابع الادبي	98	102	122,55	9,6	21,39	1,98	257	داله معنوياً

ويمكن ان نعزي ذلك الى مجموعه من الاسباب من اهمها: -

1. وجود الثقة بالنفس عند الطالب نتيجة الوعي العلمي والثقافي وجود فكرة الديمقراطية.
2. التأثير الواضح للتطورات التي حدثت اخيرا في العولمة على الطالب.
3. تتفق هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة (صابر) ودراسة (موسى) ودراسة (موفق).

الهدف الثالث

معرفة العلاقة الارتباطية بين السلوك التوكيدي والتكيف الاجتماعي المدرسي لدى طالبات المرحلة الاعدادية لتحقيق هذا الهدف استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بين درجات المتغيرين واتضح ان القيمة المحسوبة هي (0,32) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية الحرجة لمعامل الارتباط (0,11) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حربه (98) تبين انها دالة احصائيا اي ان العلاقة الارتباطية طردية.

((وهذا يشير الى ان الزيادة في درجات السلوك التوكيدي توازيها زيادة في درجات التكيف الاجتماعي وبالعكس.))

النتائج:

- أ- مما يشير الى ارتفاع مستوى السلوك التوكيدي لدى طالبات الرابع الاعدادى
- ب- مما يشير الى ارتفاع مستوى التكيف الاجتماعي المدرسي لدى الطالبات
- ت- وهذا يشير الى ان الزيادة في درجات السلوك التوكيدي توازيها زيادة في درجات التكيف الاجتماعي وبالعكس.

التوصيات:

- أ- التوجه نحو الدراسات التي تتعرف على طبيعة التكيف المدرسي للطلبة وتحدد مستوى هذا التكيف للمدارس، لما لهذا العامل من أهمية بالغة في مساعدة الطلبة على الاستفادة من الخبرات التعليمية التي تقدم لهم في المدرسة.
- ب- العمل على تطوير مقاييس للتكيف المدرسي بحيث تتناول عدة أبعاد تغطي كافة نواحي حياة الطالب في المدرسة.

المقترحات

- أ- دراسة السلوك التوكيدي في رياض الاطفال.
- ب- دراسة الضغط المدرسي وعلاقته بالتكيف الاجتماعي للمرحلة الاعدادية.
- ت- دراسة السلوك التوكيدي وعلاقته بمستوى الطموح في المرحلة المتوسطة.
- ث- تقديم خدمات إرشادية للتلاميذ خاصة في المرحلة الثانوية بشكل مستمر.
- ج- توعية أولياء الامور والمربين بالمواقف التي تشكل ضغوطات لأولادهم.

المصادر العربية

1. ابراهيم، عبد الستار (2004): العلاج النفسي: تدريب الثقة وتأکید حرية التعبير عن الاجتماعي المدرسي لطلاب المرحلة الثانوية في بغداد: جامعة بغداد، (رسالة ماجستير).
2. ابراهيم، عبد الستار، 1980: العلاج النفسي الحديث، ط1، الكويت.
3. امام، الهامي عبد العزيز وفؤاده محمد علي هدية (2006): السلوك التوكيدي لدى تلاميذ لمرحلة الاعدادية، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
4. جبريل، موسى عبد الخالق (1983): تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى الطلبة الذكور، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية، الدارالدولية للنشر والتوزيع، مصر.
5. الجماع، صلاح الدين احمد (2007): الاغتراب النفسي والاجتماعي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي، سكة مدبولي، القاهرة دار غريب.
6. الخطيب، رائد سعد الدين (1995): اثر برامج تدريب لمهارات الادراك والتفاعل والمعلومات والحس في تنمية التفكير الابداعي لدى طلبة الصف التاسع الاساسي في عينة اردنية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الاردنية، كلية الدراسات العليا.
7. الخالدي، اديب محمد علي، وخلف، ياسين محمد (1990). العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي واتجاهات الالباء في التنشئة لدى طالبة المرحلة المتوسطة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، اعدد (15)، بغداد درويش، زين العابدين وآخرون (1994): علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته، مركز النشر لجامعة القاهرة، القاهرة، مصر، ط3.
8. رضوان، شعبان (١٩٨٦ م). بعض جوانب صورة الذات لدى العصائيين والذهنيين والوظيفيين، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب، جامعة الزقازيق.
9. رؤوف، طارق محمود رمزي(1974): دراسة تجريبية لبناء مقياس للتكيف، سعود، الامارات العربية المتحدة، السنة العشرين (20)، العدد 22.
10. السقار، موفق خليفة (1989): دراسة العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي والتكيف الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اريد، الأردن.
11. سكران، محمد (1989) موقف طلاب الجامعة في مصر من بعض القضايا المعاصرة، دراسة تربوية، المجلد الرابع، ج16، يناير.
12. سليمان، محمد صديق حمادة (1987): الوعي التربوي للمعلم والعوامل المؤثرة فيه، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 21.
13. الشباني، عمر محمد (1985): الاسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب، ط1، دار القلم، الكويت.
14. شوقي، طريف (١٩٩٨). توكيد الذات: مدخل لتنمية الكفاءة الشخصية. القاهرة: دار غريب.
15. صالح، محمد الحاج (2004): التوثيق والمعلومات ودورها في التربية والتعليم ما قبل الجامعي، مجلة "المعرفة السورية"، العدد 491، السنة 43.

16. صابر، ابو طالب (1979): (انماط التكيف الاكاديمي عند طلبة الكلية العربية في عمان) رسالة ماجستير، الجامعة الاردنية، قسم التربية.
17. الصالح، مصلح أحمد (1996): التكيف الاجتماعي والتحصيل الدراسي، دار الفیصل الثقافية، الرياض.
18. عبد الرحمن، محمد السيد، وهانم عبد المقصود (1998): المهارات الاجتماعية والسلوك التوكيدي والقلق الاجتماعي وعلاقتها بالتوجه نحو مساعدة الاخرين لدى طلبة الجامعة، دراسات في الصحة النفسية، ط2، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة.
19. عبد المؤمن، علي معمر، 2008، البحث في العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة 7 أكتوبر، ليبيا، طبعة السنبل.
20. عبد العزيز بن عبد الله (2004): تقنين مقياس مدى التكيف لدى الدارسين، في مركز محو الامية وتعلم الكبار في مدينة الرياض) مجلة التربية، جامعة ملك سعود، الامارات العربية المتحدة، السنة العشرين، العدد 22.
21. المجالي، عرين عبد القادر باجس(2006): العلاقة بين الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وبين كل من العزو السبي التحصيلي والتكيف النفسي والاجتماعي والاكاديمي للطلبة الموهوبين والمتفوقين بدولة الامارات اطروحة دكتوراه، جامعة عمان، كلية العلوم التربوية، تخصص تربية خاصة
22. مبروك، عزة عبدالكريم، 2002: محددات المهارات الاجتماعية لدى كبار السن محددات المهارات الاجتماعية لدى كبار السن دراسة لحجم ووجهة التأثير. المجلة المصرية للدراسات النفسية. العدد(41) المجلد (13).
23. العويسي رجب بن علي بن عبيد: مدير المدرسة وتحديات العولمة، تاريخ الدخول: 11/ك/2003/1. Available at: www.moe.gov.om
24. الغامدي، عبد الله: النشاط الطلابي، تاريخ الدخول 11/ك/2003/1. available at: www.alharith.sch.sa
25. كركه، أحمد حمدي (1999): المراهقة والتكيف في المرحلة الثانوية، مجلة المعلم العربي المجلد (52) العدد(3).
26. كمال دسوقي (1988): ذخيرة تعريفات ومصطلحات واعلام علم النفس، مجلد 1.
27. لطفي، طلعت ابراهيم (2000): جماعة الأقران ومشكلة التغيب عن الدراسة، مجلة "شؤون اجتماعية"، العدد (67)، 45-9.
28. مرهج، ريتا (2003): التطور الذهني عند المراهقين، (عن كتاب أولادنا). available at: www.falasteen.com
29. معوض، خليل: ميخائيل (دراسة مقارنة في مشكلات المراهقين في المدن والريف، القاهرة: دار المعارف، 1971)
30. موحان، محمد ياسر، (2011): السلوك التوكيدي وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة معهد اعداد المعلمين في محافظة كربلاء، رسالة ماجستير، جامعة كربلاء، العراق.
31. النقشبندي، بشرى عثمان احمد (2005): السلوك التوكيدي وعلاقته بالتوجس من الاتصال وتفسيرات الذات، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد.
32. النبال، مایسة (1987) التنشئة الاجتماعية - مبحث في علم النفس الاجتماعي - دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، ط1.
33. ولبي (١٩٨٠): العلاج النفسي عن طريق الكف بالنقيض. ترجمة سامية قطان وحسام عرب، القاهرة: الأنجلو.

المصادر الاجنبية:

1. Addams's.(1960).Measurement and Evaluation in Education psychology And
2. Ales ,M.J. and Yam, W.M. (1979). introduction to measurement theory
3. Bruch ,M.A., Heister ,B.D., & canary ,C.G. (1981) Effects of Conceptual complexity on ace – rtive behavior. Journal of counseling psychology. California: Brook/Cole.
4. Crow, Lester D.and Alice crow,1956. Adolescent development Adjustment.new Yourk: Mc Graw-Hill Book Company.

5. Ebel ,R.L.(1972).Essentials of educations measurement.New Jersey.
6. Hartsook, J. E. Olch ,D. R., & Wolf, V. A.(1976). Personality characteristic s of woman's assertiveness training group participants.Journal of counseling psychology.
7. Hayslett ,H.T.MS.(1979).A statistics made simple ,London. Hersen, M,J.& Bellack, A.S. (1983). Behavioral assessment. New York: perganon press.
8. Lee, C. (1983). Sell efficacy and behavior as predictors of subsequent behavior in an assertiveness training program me, Behave. Res. Their.
9. Lewin,N.(1977).Understanding psycholyical. Research .John Willey & son in U.S.N.
10. Mershall ,Dou ,C.(1972). Esnti.
11. Patterson ,C,H.(1973): Theory of Counseling and Psycho Therapy, New York.
12. Pentz, M. A. (1981). The contribution of individual differences to assertio training outcome in adolescents. Journal of counseling psychology
13. Stefanek, M. E. & Eisler. R. M. (1983). The current status of cognitive varibes in assertiveness training. In Hersen, M.
14. Strauman, T. J (1994) Introduction – social cognition, psychodynamic psychology, and the representation and processing of emotionally significant information, journal of personality, decembes
15. Spencer (A.) et Jeffrey (S.) (1986): « Adjustment and growth: the Challenges of life », Rinehart and Winston, New York.
16. Thomdike ,R.L. and Elizabeth ,P.H,(1954)Measurement and Evaluation in psychology and Education.John Wiley ,New York.
17. Watson, D. & Friend, r. (1969). Measurement of social: Evaluative anxiety. Journal of counseling and clinical psychology

ملحق رقم (1)

اسماء السادة الخبراء

ت	اللقب العلمي	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	أ.د.	عبد العزيز حيدر	علم النفس	كلية التربية/ جامعة القادسية
2	أ. د.	هادي كطفان الشون	مناهج	كلية التربية/ جامعة القادسية
3	أ.م.د.	علي صكر جابر	علم النفس	كلية التربية/ جامعة القادسية
4	أ.م.د.	عبد الكريم بلاسم	طرق تدريس	كلية التربية/ جامعة القادسية
5	أ.م.د.	علي رحيم الزبيدي	طرق تدريس	كلية التربية/ جامعة القادسية
6	أ.م.د.	عباس رمضان الجبوري	ارشاد نفسي	كلية التربية/ جامعة القادسية
7	د	عباس الشمري	ارشاد نفسي	مديرية التربية
8	م	ارتقاء محمد حسين	علم النفس التربوي	كلية التربية/ جامعة القادسية

ملحق رقم (2)

مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي في صيغته النهائية

عزيزتي الطالبة.....

تحية طيبة:

تضع الباحثة بين يديك مجموعة من الفقرات التي تعبر عن ردود فعلك تجاه عدد من المواقف المختلفة، راجية منك قراءة كل عبارة بدقة والاجابة عنها بوضع علامة (√) تحت احد البدائل الثلاث الموجودة امام كل فقرة والذي ترى انه ينطبق عليك، لا سيما ان الاجابة سوف تكون سرية ولن يطلع عليها احد، ولن تستخدم الا لأغراض البحث العلمي.... ولا حاجة لذكر الاسم. مع التقدير

ملحق رقم (3)

مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي في صيغته النهائية

ت	الفقرة	تتطبق علي كثيرا	تتطبق علي احياناً	لا تتطبق علي
1.	اكرة مدرستي اذا كثرت النشاطات المدرسية فيها			
2.	اجد صعوبة عادة في الخضوع للنظام المدرسي			
3.	لو اتيح لي المجال لاشتركت في اكثر من لجنة مدرسية			
4.	احرص على الوصول الى المدرسة قبل بدء الدوام مراعاة للنظام			
5.	اشعر ان عندي كثيرا من الاصدقاء في المدرسة			
6.	اشعر ان علاقتي بالمدرسين طيبة جدا			
7.	54 احب مدرستي رغم العيوب الموجودة فيها			
8.	اتردد بالاشتراك في مناقشة مدير المدرسة			
9.	اشعر احيانا بان الزملاء في المدرسة لا يحبوني			
10.	اشعر بالسرور عندما اتحدث مع المدرسين			
11.	اتمنى ان تكثر النشاطات المدرسية في المدرسة			
12.	لا باس من مخالفة بعض انظمة المدرسة لتحقيق رغباتي			
13.	اشعر ان نجاح زملائي في مدرستي هو نجاح لي			
14.	اشعر احيانا برغبة في مشاكسة المدرسين			
15.	اشعر ان الكثير من النشاطات الاجتماعية في المدرسة تضيق وقت الطالب			
16.	يسعدني ان اقضي اكبر وقت ممكن في المدرسة			
17.	اشعر ان زملائي يهملون ارائي ولا يهتمون بها			
18.	اجد صعوبة في التحدث مع المدرسين حول ما يشغل بالي			
19.	يهمني ان احقق رغباتي اثناء النشاط المدرسي وان خالفت الطلاب			
20.	اقدر المدير والمعاونين في المدرسة ولو صدر منهم ما يضايقي احياناً			
21.	اشعر بانني وحيد حتى ولو كنت مع الطلاب في المدرسة			
22.	اجد متعة في عرقلة عمل المدرسين واثارة المشاكل لهم			
23.	يسرنني القيام باي عمل اكلف به في سبيل انجاح النشاط المدرسي			
24.	كثيراً ما اجد عذرا لترك مدرستي			
25.	اشعر بالخجل عندما يوجه الزملاء بعض الاسئلة الي			
26.	57 اشعر بعدم الارتياح عندما اكون في المدرسة			
27.	ابذل كل جهودي لتنظيم وانجاح السهرة المدرسية			
28.	يسرنني الانقطاع عن المدرسة في الايام السابقة لامتحان بحجة التحضير له			
29.	اسخر عادة من الطالب الذي يهتم بالمحافظة على جمال الصف			
30.	اشعر ان المدرسين لا يثقون بي			
31.	اتضايق من مراقبة زملائي لي اثناء قيامي بعمل ما في المدرسة			
32.	ارتاح احياناً عندما تتعرض بعض ممثلات الطلاب للعبث أو التخريب			
33.	اشعر بان اصدقائي يهتمون بالأشياء التي اهتم بها			
34.	كثير ما يتضايق مني المدرسون بدون سبب			
35.	اتردد في الاشتراك في النشاطات المدرسية خوفا من الفشل			
36.	اشعر انني اعامل في المدرسة معاملة انسانية			
37.	اقضي وقتاً ممتعاً مع طلاب صفي بصورة عامة			

38.	حبي واحترامي للمدرسين لا ينتج عن الخوف منه		
39.	اشعر بعدم الاهتمام بأعمال الطلاب في الفعاليات المختلفة كالرسم والالعاب الرياضية		
40.	اتمنى ان يساهم الطلاب في تجميل مدرستهم في اوقات فراغهم		
41.	اجد نفسي غير راغب في مساعدة الطلاب ومعاونتهم		
42.	اشعر ان المدرسين في المدرسة راضون عني		
43.	عند عمل نشرة مدرسية افضل القيام بها لوحدي وحتى تظهر جهودي		
44.	اجد صعوبة عادة في الخضوع للنظام المدرسي		
45.	يعجبني ان اثير المشاكل بين الطلاب في الصف بين الحين والآخر		
46.	خجلي الشديد من المدرسين يمنعني من التحدث بحرية معهم		
47.	يسعدني ان اضحي وبوقتي وراحتي حتى تفوز مدرستي في نشاط المدرسة		
48.	استطيع ان اكون صداقات بسهولة في المدرسة		
49.	يؤلمني ان اسمع كلاماً سيئاً عن المدرسين		
50.	اتحايلاً احياناً على المدرسين لأتخلص من العقاب		
51.	يزعجني الطالب الذي يسئ الى سمعة مدرستي مهما كان السبب		

ملحق رقم (4)

مقياس السلوك التوكيدي في صيغته النهائية

عزيزتي الطالبة.....

تحية طيبة:

تضع الباحثة بين يديك مجموعة من الفقرات التي تعبر عن ردود فعلك تجاه عدد من المواقف المختلفة، راجية منك قراءة كل عبارة بدقة والاجابة عنها بوضع علامة (√) تحت احد البدائل الثلاث الموجودة امام كل فقرة والذي ترى انه ينطبق عليك، لا سيما ان الاجابة سوف تكون سرية ولن يطلع عليها احد، ولن تستخدم الا لأغراض البحث العلمي.... ولا حاجة لذكر الاسم.

مع التقدير

الباحثة

فردوس خضير

ملحق (5)

مقياس السلوك التوكيدي في صيغته النهائية

ت	الفقرة	تتطبق علي كثيرا	تتطبق علي احيانا	لا تتطبق علي
1	اجد صعوبة في اتخاذ القرارات			
2	اقدم على حل المشكلات			
3	ارفض الطلبات غير المناسبة لزملائي			
4	اتكلم بصوت عالي مع زملائي			
5	احرك يدي في اثناء الحديث			
6	اقترب من زملائي عندما احادثهم			
7	اذا نصحت اخي الاصغر بعدم تكرار سلوك ما وقام ب تكراره فاني اكنم غضبي			

8	اصحح المعلومات الخاطئة في احاديث زملائي		
9	اشعر بان زملائي يعتبروني قائد فيهم		
10	احاول تجنب النقاشات مع زملائي الطلبة		
11	ارتبك في اثناء تواجدي مع الاخرين		
12	لا اتحدث حتى يتحدث معي الاخرون		
13	اشعر بعدم الاستمتاع مع الاخرين واتظاهر بانني مستمتع		
14	اتحاشى النظر في وجه الاخرين اثناء الحديث		
15	اجد صعوبة في ان سائل شخصا في الشارع عن عنوان موقع ما		
16	اخجل من مقابلة الموظفين عندما اتابع معاملة تخصصني		
17	ارتبك عندما اقوم بفعل ما كالأكل او الكلام والناس ينظرون الي		
18	اشعر بالحرج اذا تحدثت مع افراد من الجنس الاخر		
19	اعبر عن وجهة نظري بكل صراحة		
20	احرج عندما ادخل الى محل ولم اشترى اي شيء منه		
21	اوافق الاخرين حتى وان كنت من خطاهم		
22	اشعر بان قدرتي ضعيفة في الدفاع عن نفسي		
23	اصمت عندما تجرح مشاعري		
24	اسعى لمقابلة الشخص الذي يتهمني ويكذب علي بأقرب وقت		
25	اعاتب زميلي اذا حاول خداعي		
26	اشعر بان زملائي لديهم اكثر مني		
27	اعبر عن رأيي وأن كان كل زملائي لا يتفقون معي		

ملحق رقم (6)

مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي في صيغته الاولى

لا تتطبق علي	تتطبق علي أحياناً	تتطبق علي كثيراً	الفقرات	
			اشعر ان علاقتي بالمدرسين طيبة جدا	1
			يطيب لي احيانا ان اكتب ما يخطر ببالي على الجدران في المدرسة	2
			اكره المدرسة اذا كثرت النشاطات المدرسية فيها	3
			احب مدرستي رغم العيوب الموجودة فيها	4
			لو اتيح لي المجال لاشتركت في اكثر من لجنة مدرسية	5
			اترك المدرسة بدون اجازة كلما اتيح لي المجال	6
			احرص على الوصول الى المدرسة قبل بدء الدوام مراعاة للنظام	7
			اشعر ان عندي كثيرا من الاصدقاء في المدرسة	8
			اشعر ان مدرستي ذات سمعة طيبة في منطقتي	9
			اشعر ان علاقتي بالمدرسين طيبة جدا	10
			اكره الطلاب الذين يسخرون من زملائهم	11
			اتردد بالاشتراك في مناقشة مدير المدرسة	12
			اشعر احيانا بان زملاء في المدرسة لا يحبونني	13
			اشعر بالسرور عندما اتحدث مع المدرسين	14
			اتمنى ان تكثر النشاطات المدرسية في المدرسة	15
			لا باس من مخالفة بعض انضمت المدرسة لتحقيق رغباتي	16

17	اشعر ان نجاح زملائي في مدرستي هو نجاح لي		
18	اترك المدرسة بدون اجازة كلما اتح لي المجال		
19	اشعر احيانا برغبة في مشاكسة المدرسين		
20	اشعر ان الكثير من النشاطات الاجتماعية في المدرسة تضيق وقت الطالب		
21	اشعر بعدم الارتياح عندما اكون في المدرسة		
22	يسعدني ان اقضي اكبر وقت ممكن في المدرسة		
23	يزعجني الطالب الذي يسئ الى سمعة مدرستي مهما كان السبب		
24	اشعر ان زملائي يهتمون ارائي ولا يهتمون بها		
25	اجد صعوبة في التحدث مع المدرسين حول ما يشغل بالي		
26	يهمني ان احقق رغباتي اثناء النشاط المدرسي وان خالفت الطلاب		
27	اجد صعوبة في التعبير عما في نفسي امام الطلاب		
28	اقدر المدير والمعاونين في المدرسة ولو صدر منهم ما يضايقتني احياناً		
29	اشعر بانني وحيد حتى ولو كنت مع الطلاب في المدرسة		
30	اجد متعة في عرقلة عمل المدرسين واثارة المشاكل لهم		
31	كثيراً ما اجرح شعور زملائي دون قصد مني		
32	يسرني القيام باي عمل اكلف به في سبيل انجاح النشاط المدرسي		
33	كثيراً ما اجد عذراً لترك مدرستي		
34	اشعر بالخجل عندما يوجه الزملاء بعض الاسئلة الي		
35	اشعر بالخجل عندما يوجه لي المدرسون اي سؤال		
36	اجد نفسي غير راغب في مساعدة الطلاب ومعاونتهم		
37	يطيب لي ان استهزئ من بعض الطلاب كلما سنحت لي الفرصة		
38	ابذل كل جهودي لتنظيم وانجاح السهرة المدرسية		
39	يسرني الانقطاع عن المدرسة في الايام السابقة لامتحان بحجة التحضير له		
40	اسخر عادة من الطالب الذي يهتم بالمحافظة على جمال الصف		
41	اشعر ان المدرسين لا يتقون بي		
42	كثيراً ما يحصل لي خصام بيني وبين الطلاب في المدرسة		
43	اتضايق من مراقبة زملائي لي اثناء قيامي بعمل ما في المدرسة		
44	ارتاح احياناً عندما تتعرض بعض ممتلكات الطلاب للعبث أو التخريب		
45	يعجبني ان اثير المشاكل بين الطلاب في الصف بين الحن والآخر		
46	اشعر بان اصدقائي يهتمون بالأشياء التي اهتم بها		
47	كثير ما يتضايق مني المدرسون بدون سبب		
48	اتردد في الاشتراك في النشاطات المدرسية خوفاً من الفشل		
49	اشعر بانني مقدرة من جانب زملائي في المدرسة		
50	اشعر انني اعامل في المدرسة معاملة انسانية		
51	اقضي وقتاً ممتعاً مع طلاب صفي بصورة عامة		
52	اقدر المدرسين ولو صدره منهم ما يضايقتني احياناً		
53	اشعر ان المدرسين في المدرسة يقسون علي		
54	حبي واحترامي للمدرسين لا ينتج عن الخوف منه		
55	اكره المدرسة اذا كثرتا لنشاطات المدرسية فيها		
56	اشعر بعدم الاهتمام بأعمال الطلاب في الفعاليات المختلفة كالرسم والالعاب الرياضية		
57	اتمنى ان يساهم الطلاب في تجميل مدرستهم في اوقات فراغهم		
58	لا يهمني فوز مدرستي في مختلف السياقات		

59	اجد نفسي غير راغب في مساعدة الطلاب ومعاونتهم		
60	اشعر ان المدرسين في المدرسة راضون عني		
61	عند عمل نشرة مدرسية افضل القيام بها لوحدي وحتى تظهر جهودي		
62	اجد صعوبة عادة في الخضوع للنظام المدرسي		
63	يعجبني ان اثير المشاكل بي الطلاب في الصف بين الحين والآخر		
64	خجلي الشديد من المدرسين يمنعي من التحدث بحرية معهم		
65	يعجبني احيانا ان اثير المشاكل في المباريات الرياضية في المدرسة		
66	يسعدني ان اضحي ويوقتي وراحتي حتى تفوز مدرستي في نشاط المدرسة		
67	اشترك بقسط كبير في بعض النشاطات المدرسية اجد ان اكثر النشاطات المدرسية في المدرسة غير محبوبة عندي		
68	استطيع ان اكون صداقات بسهولة في المدرسة		
69	يؤلمني ان اسمع كلاماً سيئاً عن المدرسين		
70	لا يهمني التعب عندما اعمل في لجنة من الجان المدرسة		
71	اتحاي احيانا على المدرسين لأتخلص من العقاب		
72	اشعر بالمتعة عندما اشاهد المباريات التي تقام في المدرسة		
73	اشعر بعدم الاهتمام بأعمال الطلاب في الفعاليات المختلفة كالرسم والالعاب الرياضية		
74	اشعر بالحسرة عند انتهاء العطلة الصيفية		
75	كثيرا ما اثار غضبا في المدرسة		
76	يزعجني الطالب الذي يسئ الى سمعة مدرستي مهما كان السبب		

ملحق رقم (7)

مقياس السلوك التوكيدي الاولى

ت	الفقرة	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي احيانا	الا تنطبق علي
1	اجد صعوبة في اتخاذ القرارات			
2	اقدم على حل المشكلات			
3	ارفض الطالبات غير المناسبة لزملائي			
4	اتكلم بصوت عالي مع زملائي			
5	احرك يدي في اثناء الحديث			
6	اقترب من زملائي عندما احادثهم			
7	اذا نصحت اخي الاصغر بعدم تكرار سلوك ما وقام بتكراره فاني اكنم غضبي			
8	اصحح المعلومات الخاطئة في احاديث زملائي			
9	اشعر بان زملائي يعتبروني قائد فيهم			
10	احاول تجنب النقاشات مع زملائي الطلبة			
11	ارتبك في اثناء تواجدي مع الآخرين			
12	لا اتحدث حتى يتحدث معي الآخرون			
13	اشعر بعدم الاستمتاع مع الآخرين واتظاهر بانني مستمتع			
14	اتحاشى النظر في وجه الآخرين اثناء الحديث			
15	اجد صعوبة في ان سائل شخصا في الشارع عن عنوان موقع ما			
16	اخجل من مقابلة الموظفين عندما اتابع معاملة تخصني			
17	ارتبك عندما اقوم بفعل ما كالأكل او الكلام والناس ينظرون الي			

18	اشعر بالحرج اذا تحدثت مع افراد من الجنس الاخر		
19	اعبر عن وجهة نظري بكل صراحة		
20	احرج عندما ادخل الى محل ولم اشترى اي شيء منه		
21	وافق الاخرين حتى وان كنت من خطاهم		
22	اشعر بان قدرتي ضعيفة في الدفاع عن نفسي		
23	اصمت عندما تجرح مشاعري		
24	اسعى لمقابلة الشخص الذي يتهمني ويكذب علي بأقرب وقت		
25	اعاتب زميلي اذا حاول خداعي		
26	اشعر بان زملائي لديهم اكثر مني		
27	اعبر عن رأيي وأن كان كل زملائي لا يتفقون معي		
28	احاول ارضاء من يحيطون بي حتى وان كان ذلك على حساب نفسي		
29	استخدام اسلوب التهديد في فرض رأيي على الاخرين		
30	اتصرف بطريقة تحترم حقوق الاخرين		
31	اقوم بنقل زملائي في جميع سلوكياتهم		
32	اعجز عن رفض طلبات الاصدقاء التي تضرنني		
33	امدح الاخرين على افعالهم		
34	اشرك زملائي في حل المشكلات التي تواجهني		
35	عندما يتكلم زملائي بصوت يشغلني عن المحاضرة اطلب منهم خفض اصواتهم		
36	احول معرفة التفاصيل عندما يطلب مني القيام بعمل ما		

السياسة المائية التركية في حوض نهر دجلة

أ.م.د. حسين وحيد عزيز

الباحثة. رفل حسين نجم

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

Turkish Aquatic Policy in Tigris River

Asst. Prof. Dr. Hussein Waheed Aziz

College of Basic Education / University of Babylon

Researcher Rafal Hussein Najim

College of Education for Human Sciences / University of Babylon

Abstract

Iraq depends in its aquatic resources on the Tigris which is an international river which in turn causes a geopolitical problem because international rivers create certain situations. Such cases may bring benefits to the country or become tools for good political relations and economic cooperation; accordingly there must be some arrangements to invest the water stream or it will be a source of many political problems.

الملخص

يعتمد العراق في موارده المائية على نهر دجلة الدولي فقد اوجد ذلك بعدا جيوبوليتيكا لمشكلة المياه في العراق وذلك لان طبيعة الأنهار الدولية توجد حالة خاصة بين الدول التي تمر بها تلك الأنهار إذ يمكن أن توظف لخدمة مصالح دول المنبع على حساب دولة المصب أو قد تكون أداة لتحقيق تقارب سياسي وتعاون اقتصادي بين دول المجرى وكلا الاحتمالين يأتيان ضمن اهتمامات الجغرافية السياسية والدراسات الجيوبوليتيكية لما يترتب عليه من ضرورة الاتفاق بين دول المجرى المائي لتنظيم استثماره وبخلاف ذلك فان المتوقع نشوب الخلافات والمشاكل السياسية بين دول المنبع والمصب وهذا يدل على أن الأزمات المقبلة سياسيا وعسكريا في منطقة الشرق الأوسط على وجه العموم والعراق على وجه الخصوص ستكون بسبب السياسة المائية المتبعة

المقدمة:-

تعتبر السياسة المائية التركية من اخطر ما يواجهه عرض المياه في العراق فعلى الرغم من أن تركيا لا تسهم سوى بـ(35%) من حوض الزاب الكبير إلا إن برامج سياستها المائية ستمكنها من التحكم بنحو (26,6%) من مياه نهر دجلة من خلال إقامة السدود والخزانات على النهر المذكور وهي تسعى باستمرار لتحقيق هذا الهدف الذي يعد من أولويات سياستها المائية. ومن هنا جاءت أهمية البحث بمجموعة من التساؤلات تحددت بمشكلة البحث بحقيقة مفادها هل ان السياسة المائية التركية ستؤثر على حجم الوارد المائي الواصل الى العراق من نهر دجلة وماهي اهداف تركيا السياسية. أما فرضية البحث فقد تحددت في وجود تراجع كبير في حجم الوارد المائي الواصل الى العراق من نهر دجلة جراء السياسة المائية المتبعة من قبل تركيا من خلال مشاريعها العملاقة المنفذة على النهر، أما اهدافها السياسية فتتمثل بأهداف اقتصادية وسياسية وداخلية. وبخصوص حدود منطقة الدراسة والتي تعد من أهم مايميز الدراسات الجغرافية حيث تحدد مكانياً بمنطقة حوض نهر دجلة التي تمتد بين دائرتي عرض (30° 75) في الجزء الأدنى الى (38° 8) في جزئه الأعلى وهو بذلك يشمل حوالي (5° 80) درجة عرضية. تعتمد الدراسة على المنهج الاقليمي فينتبعها لنهر دجلة. وفي إطار هدف البحث ومنهجيته فقد اشتمل هيكل البحث على مناقشة وتحليل الجوانب الآتية: -

1. موقع العراق وحقوقه التاريخية من مياه نهر دجلة.
2. المشاريع المائية التركية المقامة على النهر.
3. الآثار السلبية المتوقعة على العراق بعد أكمال المشاريع المائية التركية.
4. أهداف تركيا السياسية.

تعتبر تركيا نهر دجلة نهرًا عابرًا للحدود الدولية وليس نهرًا دوليًا فهو يمر بالعراق وسوريا فقط وهي بذلك تحرمه من صفة النهر الدولي الذي يمر بأكثر من دولة مستغلة بذلك موقعها الجغرافي كدولة منبع وكان من الطبيعي أن يتأثر العراق بسياسة تركيا المائية التي لا تراعي حقوقه التاريخية في مياه نهر دجلة وذلك بكونها دولة مصب رغم أن القوانين والمواثيق الدولية تقر هذه الحقوق وقد وقعت تركيا نفسها على أكثر من ثلاث عشرة معاهدة وبروتوكول وبيان مشترك مع كل من سوريا والعراق ابتداءً من معاهدة لوزان عام 1920 وانتهاءً بالبيان المشترك الموقع مع سوريا عام 1993⁽¹⁾ ومع ذلك نجد أن تركيا تتجاهل كل ما وقعته مع الدول المتشاطئة معها وتستمر بتنفيذ سياستها المائية التي أدت إلى مشكلات متعددة لا تقتصر على إمدادات المياه والتحكم بوارد نهر دجلة وإنما على تردي نوعية وصلاحية هذا الوارد للاستخدام نتيجة لارتفاع نسبة الأملاح الذائبة فيه بسبب عمليات الخزن الكبيرة التي تقوم بها تركيا في مشاريعها التي نفذتها والمستمرة في تنفيذها ضمن ما يسمى بمشروع ألكاب (gap)⁽²⁾ وكان لسياسة تركيا المائية أثر كبير على إمكانية تنمية الزراعة العربية وخاصة في العراق بسبب عدم استقرار معدلات الوارد السنوي لنهر دجلة وانخفاضه في السنوات الأخيرة وارتفاع ملوحة المياه التي أدت إلى تفاقم مشكلة تملح التربة في جنوب العراق وإزاء كل ذلك فقد أستنتج العراق موقفه مستندا إلى مبادئ القانون الدولي وعلاقات حسن الجوار ومصالحه الوطنية وحقوقه التاريخية في مياه النهر (دجلة) على النحو الآتي:

- 1- إن نهر دجلة نهر دولي وفق مختلف القواعد والمبادئ القانونية الدولية وعليه يجب أن تكون السيادة مشتركة بين الدول الثلاث على مياه النهر، لذا فإن تأكيد تركيا على اعتبار النهر عابرًا للحدود وعدم اعترافها بكونه نهرًا دوليًا وإضفاء الصفة التركية والسيادة على نهر دجلة يعد مخالفة لقواعد القانون الدولي وللأعراف الدولية.
 - 2- ضرورة التوصل إلى اتفاق ثلاثي يحدد الحصص المائية لكل بلد على أسس عادلة ومنصفة تقوم على قواعد القانون الدولي ومبادئ التعامل بين الدول في مجال استغلال مياه الأنهار الدولية وفي هذا الصدد قدم العراق مقترحات تهدف إلى قسمة عادلة وفق أسس محددة لمياه نهر دجلة إلا إن تركيا اتخذت مسارا آخر يشير إلى تنصلها من التزاماتها عن تحديد الحصص المائية. حيث تشكلت لجنة مشتركة ومنذ عام 1980 تهدف إلى الوصول إلى اتفاق بشأن الحصص المائية وبعد عدة اجتماعات فشلت اللجنة في تحقيق ذلك.
 - 3- إن تحديد الحصص المائية يجب أن تأخذ بالاعتبار الحقوق المكتسبة والحاجات الاجتماعية والاقتصادية لملايين المزارعين العراقيين الذين يعيشون على الزراعة في حوض دجلة إذ إن نقص مليار م³ يؤدي إلى خروج (260) ألف دونم من الأراضي الزراعية وتحويلها إلى صحراء قاحلة.
 - 4- إن نهر دجلة نهر منفصل عن نهر الفرات وقائم بحد ذاته وهذا ما تؤكد الظروف الجغرافية فكل نهر حوضه ومساره ومنطقته، فهما نهرا مستقلان بكل المقاييس والاعتبارات الفنية والجغرافية والتاريخية والقانونية ولا يشكلان رافدين لنهر شط العرب حسب الادعاء التركي.
 - 5- ظروف التشاور والالتزام المسبق بين دول المجرى المائي عند تنفيذ المشاريع الأروائية على النهرين التي تؤثر على الدول المتشاطئة وإن العراق يبدي مخاوفه بسبب ما لحقه من إضرار جسيمة جراء مشروع (ألكاب) من نقص الوارد المائي إلى (9) مليار م³ وتردي نوعية المياه وارتفاع نسبة الملوحة فيها ويرى العراق أن استمرار تركيا بإنشائها السدود والمشاريع العملاقة دون اعتبار لمصالح الدول المتشاطئة تترتب عليه أثار وكوارث، لذا يجب إن تكون العملية كلها ذات فائدة لجميع الأطراف.
 - 6- إن قاعدة الاستخدام الأمثل للموارد المائية تعني ضرورة قيام كل دولة بتخطيط استخدام المياه للاستفادة منها بأقصى صورة، من خلال تحسين كفاءة الأراضي واستصلاحها والسيطرة على مياه الفيضانات والأمطار ويجب ان يتعارض ذلك ابدأ مع قسمة المياه قسمة عادلة بشكل يؤمن الحاجات الاجتماعية والتمتع بالحقوق المكتسبة تاريخيا.
- لذا ترى الدراسة أن على العراق العمل للتوصل إلى اتفاق لتحديد الحصص المائية من المياه المشتركة لتكون عاملا مساعدا في تقوية العلاقات وفتح آفاق جديدة للتعاون وعلاقات حسن الجوار بعيدا عن استغلال قضية المياه لتحقيق أهداف

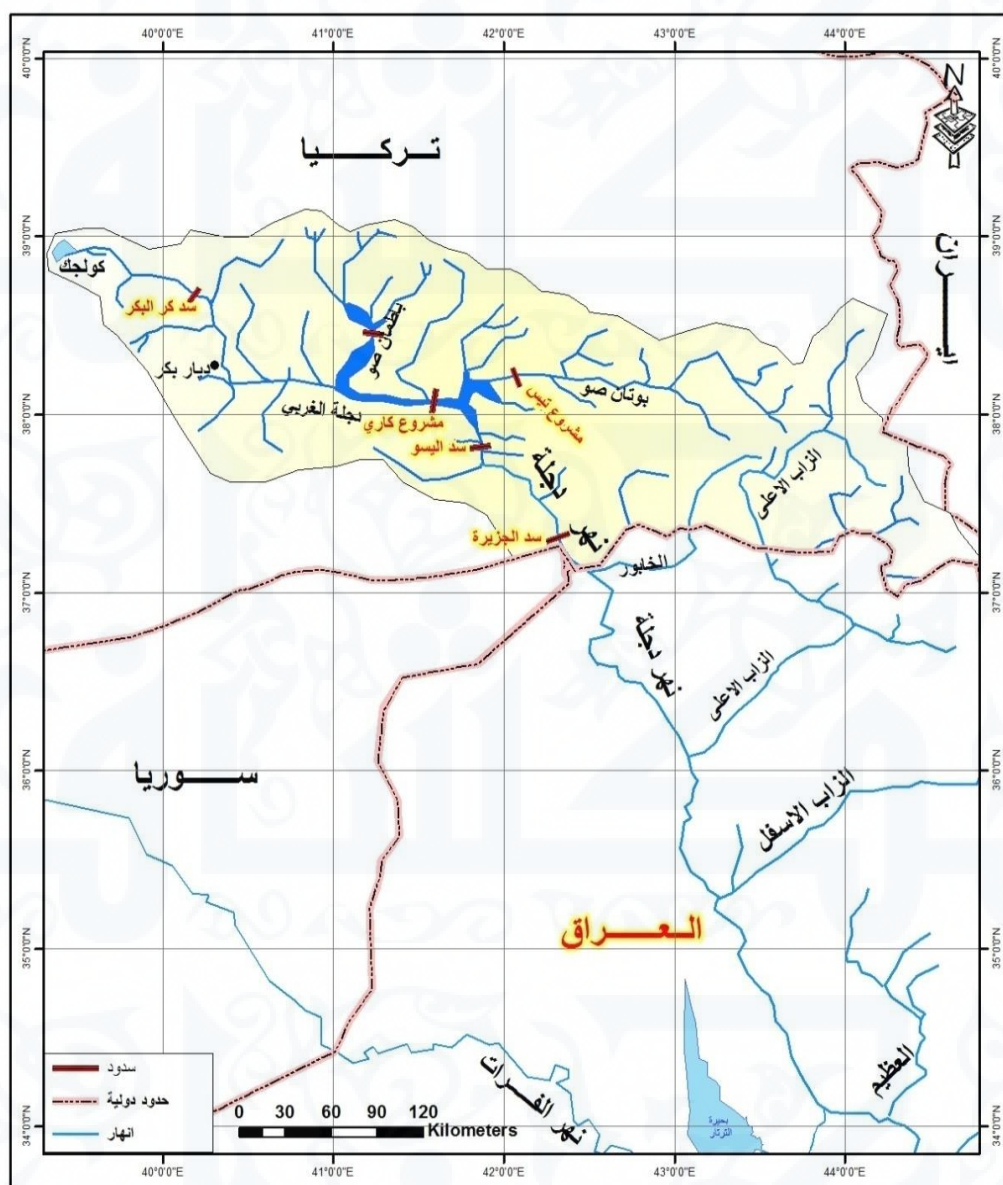
سياسية ومواقف اقتصادية ومحاولة الضغط على الدول المتشاطئة لتحقيق منافع ذاتية، لان هذا مخالف لأسس التعاون الدولي ولا يضع حلا عادلا ومعقولا للمشكلة.

المشاريع المائية التركية المقامة على نهر دجلة:

بالرغم من صعوبة استغلال مياه نهر دجلة في تركيا، وذلك لكون القسم الأعظم من أراضي الحوض تقع في مناطق جبلية وعرة متمثلة بجبال طوروس التي يتراوح ارتفاعها بين (3000-4000م) عن مستوى سطح البحر، حيث تشمل السفوح الجنوبية لهذه المرتفعات منابع نهر دجلة وبعض روافده⁽³⁾ ألا إن الحكومات التركية حاولت بشتى الطرق والوسائل وبدعم خارجي استغلال مياه نهر دجلة والعمل على تطوير حوضه وبشكل خاص الأراضي السهلية الواقعة بين الهضاب والسلاسل الجبلية العالية المحيطة بحوض النهر، والخريطة (1) توضح ابرز المشاريع التركية المنجزة، والمزمع انجازها في حوض نهر دجلة ضمن مشروع الكاب وهي ما يأتي:

خريطة (1)

السدود والمشاريع التركية ضمن مشروع الكاب



المصدر: علي تانغلو وآخرون، اطلس الجمهورية التركية، جامعة اسطنبول، ١٩٦١

مشروع سد باطمان:

يقع على رافد باطمان في ولايتي سيرت وديار بكر ويخزن هذا السد مقداراً من المياه تقدر ب(1,1) مليار³ وقيمت عليه محطة كهرومائية وتفرعت منه مشاريع فرعية ويهدف إلى إنتاج (483) ميكا واط/ساعة فضلاً عن ري (37744) هكتار سيحاً وضخاً منها (18758) تقع على الجانب الأيسر على طول القناة الرئيسية للمشروع البالغ طولها حوالي (305) كم وقد بوشر بتنفيذه سنة 1986 وأنجز سنة 1992.

مشروع باطمان-سيلوان:

يقع في ولاية ديار بكر ويهدف إلى إرواء (213) ألف هكتار من الأراضي الواقعة يسار نهر دجلة العليا وإنتاج (1,5) الف ميكا واط/ساعة/ من الطاقة الكهربائية

مشروع دجلة-كرالكزي:

يضم هذا المشروع سدي كراكزي ودجلة ومحطتيهما الكهرومائيتين اللتين تبلغ طاقتهما التخزينية نحو(2,5) مليار³ ويقع ضمن ولاية امل حيث يهدف هذا المشروع إلى إنتاج (60) ميكا واط/ ساعة⁽⁴⁾ من الطاقة فضلاً عن ري (12680) هكتار) من أراضي الضفة اليمنى لنهر دجلة فيها (52027) هكتار تروى سيحاً و(74047) هكتار تروى بالضخ.

مشروع الجزيرة: وهو مشروع متعدد الأغراض ويتألف من:

أ- مشروع سد الجزيرة:

يقع هذا المشروع على نهر دجلة جنوب سد اليسو بمسافة تصل الى حوالي (35) كم و(4) كم شمال مدينة الجزيرة قرب الحدود التركية-السورية كما موضح في الخريطة (1) ويعمل هذا المشروع على إنتاج الطاقة الكهربائية وإرواء الأراضي الزراعية و يبلغ حجم التخزين الكلي للسد (201) مليون م³ بينما تبلغ قدرة المحطة الكهرومائية نحو (1200) ميكا واط/ساعة) كمعدل⁽⁵⁾.

ب- مشروع ري سلوبي:

يعد هذا المشروع جزءاً مهماً من مشروع الجزيرة حيث يقع في الجانب الأيسر من نهر دجلة جنوب مدينة جزيرة بين دجلة ورافده هيزل ب(40) كم وسيتم تجهيز المياه للمشروع من سدي قرك وهيزل اللذين سينشأان لإغراض الري وتوليد الطاقة على رافد الهيلول مستقبلاً وتبلغ مساحة الأراضي التي سيروىها المشروع حوالي (32) ألف هكتار⁽⁶⁾

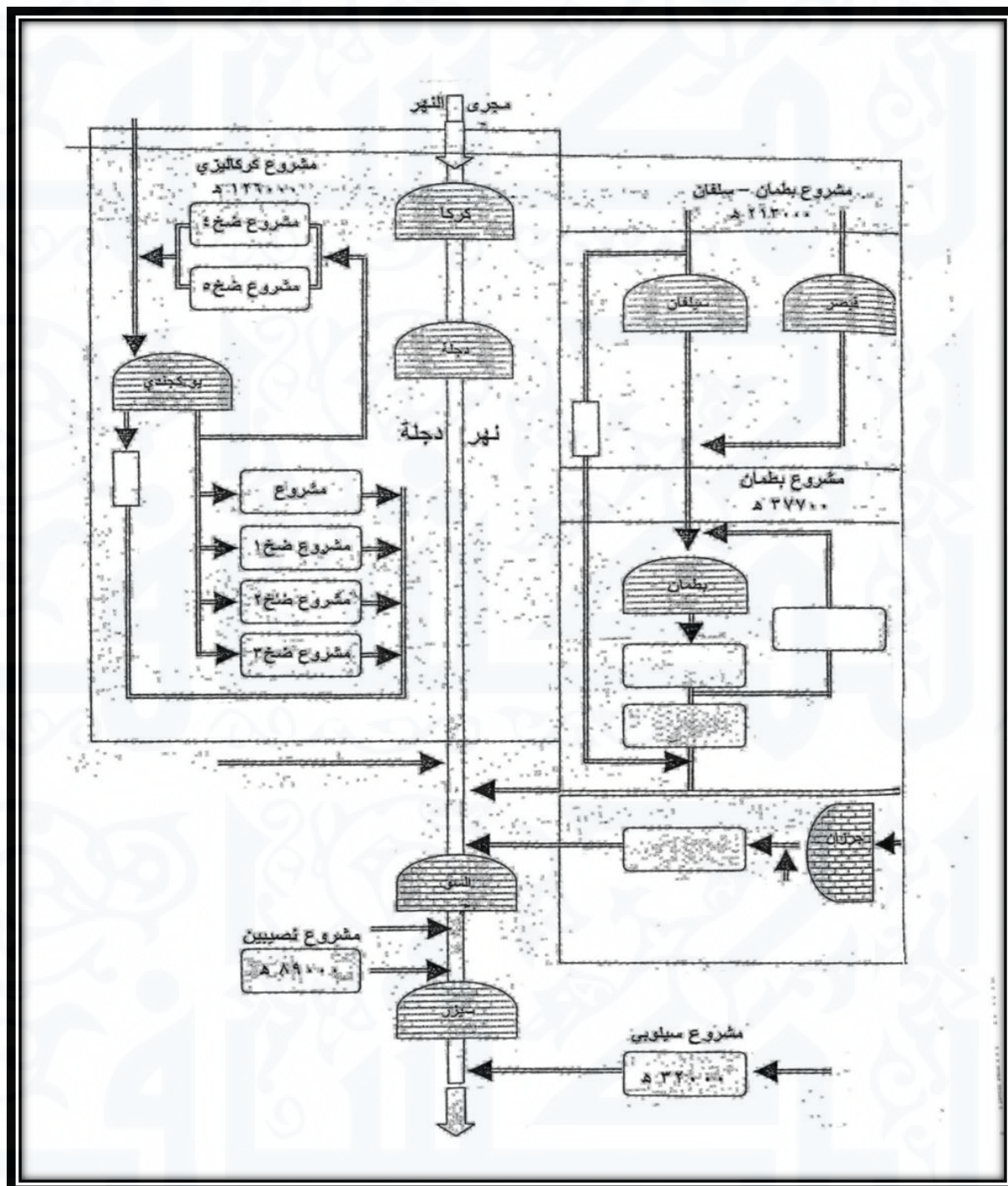
مشروع كارزان:

يقع في حوض كارزان قرب حوض باطمان في ولايتي سيرت وبتليس ويوفر المياه لري (60) ألف هكتار من الأراضي الزراعية في الحوض المذكور مع توليد طاقة بمقدار (315) ميكا واط/ساعة). من محطة السد، الذي يبلغ ارتفاعه حوالي (170) م وان نحو نصف مساحة الأراضي المروية تروى موسمياً وتروى البقية عن طريق محطات الضخ ويتوقع ري أراضي إضافية تقدر مساحتها ب(4100) هكتار⁽⁷⁾. (انظر الشكل 1).

مشروع سد اليسو:

ظهرت فكرة بناء هذا المشروع لأول مرة في تركيا عام 1954 عندما بدأت المؤسسات الحكومية المختصة إجراء المسوحات في عام 1971، حيث اكملت الدراسات ثم بعد ذلك بوشر بإعداد التصاميم الفنية للمشروع عام 1982 بتمويل أسرائلي وأوربي ودول مانحة أخرى وبدأ التفكير الجدي لإقامته أواخر التسعينيات في القرن الماضي. وقد وضع رئيس الوزراء التركي رجب طيب اردوغان حجر الأساس له في أيار عام (2006) والذي يعد من اكبر السدود التي ستقيمها تركيا على نهر دجلة (8)

شكل (1)



المصدر: احمد عمر الراوي، مشكلات المياه في العراق في ظل السياسة المائية التركية وتأثيراتها في الامن الغذائي، اطروحة دكتوراة (غير منشورة)، كلية الادارة والاقتصاد، جامعة بغداد، 1999، ص74.

مشروع نصيبين - جزيرة - أيدل:

يقع على طول الضفة الغربية اليمنى من نهر دجلة في ولاية ماردين، وهو مشروع إروائي يروي مساحة تقدر بحوالي (89) ألف هكتار، وسيؤمن ري (70) ألف هكتار من مياه خزان جزيرة والبقية من رافد جغ جغ⁽⁹⁾. وعند تنفيذ كافة المشاريع سوف تبلغ مساحة الأراضي الزراعية ضمن مشروع (gap) في حوض نهر دجلة (2,4) مليون دونم وإنتاج طاقة كهربائية بمقدار (7658 ميكا واط/ساعة سنوياً) (انظر الجدول 1).

جدول(1)

الوحدات الرئيسية لمشروع الكاب في حوض نهر دجلة

اسم المشروع	الطاقة التخزينية (مليار/م ³)	تاريخ الانجاز	المساحة المقرر ريهها (هكتار)	الطاقة الكهرومائية المولدة (الف ميكا واط)	الموقع
مشروع باطمان	1,1	1992	37744	0,483	ديار بكر-سيرت
مشروع باطمان - سليوان	-	1998	213000	1,5	ديار بكر
مشروع دجلة - كرا ليكزي	2,5	1997	126080	0,260	ديار بكر
مشروع كارزان	-	قيد التنفيذ	60000	0,315	بتيلس-سيرت
مشروع سد اليسو	11,4	قيد التنفيذ	500000	3,900	ماردين
سد الجزيرة	0,201	قيد التنفيذ	-	1,200	ماردين
مشروع ري سلوبي	-	1994	32000	--	ماردين
مشروع نصيبين-جزيرة-إيدل	-	قيد التنفيذ	89000	-	ماردين
مجموع شبه النهائي لحوض نهر دجلة	15,20	-	1057824	7,658	

المصدر (1) اقبال عبد الحسين ابو جري، الآثار البيئية لتجفيف الاهوار في جنوب العراق، اطروحة دكتوراه، (غير

منشورة)، مقدمة الى كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، 2007، ص56.

إن كل ما سبق يشير إلى أن عرض المياه في العراق سيشهد انخفاضاً حاداً بسبب استمرار تركيا في مشاريعها وأن أخطر ما يواجهه هذا العرض في المستقبل القريب هو الآثار المترتبة بعد إكمال سد(اليسو) على نهر دجلة عام (2013)م، إذ أن من المتوقع أن ينخفض تصريف نهر دجلة عند الحدود العراقية التركية من (20,94مليارم³/سنة) الى (9,7 مليار م³/سنة)⁽¹⁰⁾ فضلاً عن تردي نوعية المياه القادمة وهذا يشكل تهديداً خطيراً للأمن العراقي، إذ أن نقص كل مليار مكعب من المياه سيؤدي إلى فقدان أو تجميد مساحات زراعية تقدر بـ(250 ألف دونم)، فكيف إذا كان الانخفاض بمقدار (10مليارم³) ومن الواضح أن العراق سيواجه آثاراً اقتصادية وبيئية خطيرة ناشئة عن التأثيرات التركية على عرض المياه لديه.

مشروع جنوب شرق الأناضول (الكاب):

يعد مشروع ألكاب التركي من أهم المشاريع التركية المقامة على نهري دجلة والفرات وهو أضخم مشروع في العالم من حيث المساحة، يتألف من 22 سداً و 19 محطة كهربائية فضلاً عن مشروعات أخرى متنوعة تمتد في منطقة جنوب شرق تركيا المجاورة للعراق

مشروع سدلي-صو:

وهو من المشاريع الضخمة جداً على نهر دجلة في ولايتي ماردين وسيرت بدأ التخطيط لإنشاء هذا السد منذ العام 1999 وفي 15 آب 2006 وضع الحجر الأساس لسد أيلي-صو جنوب منطقة دراغيتجيب وعلى بعد 45 كم من الحدود السورية والسد من نوع السدود الإملائية يبنى بطريقة الردم بالأحجار مثل سد أتاتورك على نهر الفرات.

ومن الآثار السلبية المتوقعة على العراق بعد إكمال المشاريع المائية التركية هي ما يأتي:

- 1- انخفاض مساحة الأراضي الزراعية بسبب انخفاض واردات المياه حيث تبلغ مساحة الأراضي الزراعية التي سوف تعاني من نقص المياه حوالي (696,000) دونم وهي من أجود الأراضي الزراعية التي يعتمد عليها العراق والممتدة من أقصى الشمال حتى جنوب ضفاف نهر دجلة وخاصة بعد انخفاض إمدادات المياه لنهر دجلة التي أثرت على الأراضي الزراعية في غرب العراق والفرات الأوسط وازدياد معدلات الملوحة في التربة التي تعاني أصلاً من مشاكل الملوحة المزمنة⁽¹¹⁾.

- 2- الإضرار البيئية التي تنتج عن تقلص رقعة الأراضي الخضراء والمراعي الطبيعية وزحف الصحراء نحو مناطق كانت في منأى هذه الحالة التي سوف تنعكس على الطقس في العراق التكرار العواصف الرملية.
- 3- سيؤدي انخفاض مناسيب نهر دجلة إلى توقف العمل في منظومات الطاقة الكهرومائية المقامة على طول نهر دجلة (سد الموصل، سد سامراء) الأمر الذي يؤثر على النشاط الصناعي والبنى التحتية التي تعتمد على الطاقة الكهرومائية في أداء عملها⁽¹²⁾ ويؤدي إلى انخفاض مناسيب الخزانات الطبيعية التي يعتمد العراق عليها في عملية خزن المياه والاستفادة منها في موسم الجفاف مثل بحيرة الثرثار، الحبانية وبالتالي يجعل العراق في عوز مائي خطير⁽¹³⁾
- 4- تغيير نمط معيشة السكان حيث إن انخفاض موارد المياه تدفع المزارعين إلى ترك مهنة الزراعة والهجرة نحو المدن والتجمعات السكانية حيث إن هذه الهجرة تؤدي إلى تغيير انماط العمل الاقتصادي إلى انماط غير منتجة من العمل الاقتصادي تؤدي أيضا إلى تدهور المراعي الطبيعية⁽¹⁴⁾

اهداف تركيا السياسية:

يلاحظ من السياسة المائية التركية بأنها ليست مجرد مشروعات لتنظيم تصاريح نهر دجلة والحد من مخاطر الفيضانات كما تدعي تركيا بذلك وإنما هي بالاساس مشروعات اقتصادية سياسية تتيح لتركيا القدرة في التحكم بالمياه التي تطلقها إلى كل من العراق وسوريا وبذلك تحرمها من التصاريح الطبيعية للنهر المذكور والتأثير على معدل الوارد السنوي مستخدمة قدرة التحكم بالتصاريح ورقة ضغط سياسية لتمرير مخططات واهداف تملئها عليها برامج التعاون المشتركة بينها وبين الدول الغربية واسرائيل والحد من القدرات الزراعية العربية في كل من سوريا والعراق وتهديد امنهما الغذائي وبذلك تهدف تركيا من سياستها المائية وكما ترى الباحثة تحقيق جملة من الاهداف يمكن اجمالها بما يأتي:

أ- اهداف اقتصادية:

ان الهدف الاساسي لتركيا من وراء سياستها المائية في منطقة جنوب شرق الاناضول هي تنمية هذه المنطقة من تركيا والعمل على استغلال الموارد المائية المتوفرة في تلك المنطقة على حساب الدول المشاركة في هذه الموارد، حيث كانت تركيا تسعى منذ زمن بعيد إلى تحقيق الاكتفاء الذاتي من المواد الغذائية فهي تحلم أن تكون سلة الغذاء في منطقة الشرق الاوسط مما يضعها بين الدول العشر الكبرى المنتجة للغذاء في العالم. وتسعى تركيا أيضا إلى التصدير حيث أولت اهتماما كبيرا القطاع الزراعي الذي يشكل الركيزة الأساسية في سياستها الاقتصادية مع الإشارة إلى ان الزراعة في تركيا تمثل الحرفة الرئيسة فقد وصلت نسبة العاملين بالقطاع الزراعي إلى حوالي (41%) من مجموع العاملين بمختلف القطاعات لقد عملت تركيا على تنمية الزراعة في منطقة (الكاب) من خلال زيادة المساحة المروية في حوض دجلة من (0,28) ألف دونم إلى نحو (2,23) مليون دونم بحلول عام 2020م بعد استكمال كل المشروعات الاروائية⁽¹⁵⁾ فمساحة الاراضي الزراعية فيها بحوالي (30%) من مساحتها الكلية ويشكل الدخل الزراعي حوالي (72%) من الدخل الوطني و (93%) من صادرات تركيا وصادرات زراعية ويحتل القمح موقع الصدارة بين المحاصيل التي تنتج كما ويشغل حوالي (53%) من المساحة المزروعة وقد شهدت السنوات الاخيرة زيادة كبيرة في انتاج القمح في تركيا فبعد ان كانت دولة مستوردة له أصبحت دولة مصدرة، وازدهرت فيها زراعة القطن أيضا عندما وصلت مساحة الاراضي الخاصة بزراعته إلى أكثر من (2,5) مليون دونم⁽¹⁶⁾.

ويمكن القول ان النشاط الزراعي في تركيا يعبر عن جوانب قوة الدولة بالنسبة إليها خاصة وانه يقوم على ركائز اقتصادية واضحة المعالم ومضمونة بشكل اكبر مما هو عليه في دول الجوار المتشاطئة، فضلا عن دول المنطقة نتيجة لتوافر الموارد المائية الكافية لضمان انتاج زراعي مزدهر حيث يعمل هذا النشاط الزراعي بين طياته مقومات العلاقة الجيوپوليتيكية مع دول المنطقة خاصة بعد التغيرات الاقليمية التي حصلت فيها وبعد تفكك الاتحاد السوفيتي عام 1990، اذ لاحظت تركيا في تلك التغيرات الفرصة المناسبة لها لتوسع دائرة علاقاتها الاقتصادية مع دول الشرق الاوسط والجمهوريات المنفصلة عن الاتحاد السوفيتي حيث اشار وزير الزراعة والارياق والغابات التركي ان الهدف الاول من اقامة

مشروع الكاب هو تحويل المنطقة من جرداء الى منطقة تصديرية تعمل على انتاج وتجهيز السكان بالمواد الغذائية والمنتجات الزراعية⁽¹⁷⁾ فضلاً عن توسيع قاعدة التعاون الاقتصادي مع الكيان الصهيوني (الحليف الاستراتيجي) من اجل انشاء محور استراتيجي مهم لتحقيق مصالحهما في المنطقة وتهدف السياسة المائية التركية في حوض نهر دجلة الى الاهتمام بانتاج الطاقة الكهربائية باعتبارها جزءاً مهماً من مشاكلها الاقتصادية حيث تعمل على انشاء نحو (17) محطة لتوليد الطاقة الكهربائية أي انتاج نحو (26127) ميكا واط/ساعة سنوياً" اذ يتوقع ان يكون هناك فائض من الطاقة الكهربائية بعد ان شهدت تركيا عام 1973 ازمة كبيرة في انتاجها وهذه الازمة نجمت عن عدم اتخاذ تركيا الاحتياطات اللازمة في وقتها لمواجهة ازمة النفط العالمية التي ظهرت في ذلك العام حيث اضطرت الحكومة التركية الى استيراد الكهرباء من الخارج لسد العجز الكبير في استهلاك الطاقة. لقد وقعت تركيا عدداً من الاتفاقيات بشأن الطاقة الكهربائية فقد وقعت في عام 1974 اتفاقية مع بلغاريا تنص على تزويد تركيا بالكهرباء بمعدل يتراوح ما بين (55-100) ميكاواط/ساعة سنوياً" وذلك لغرض تغطية منطقة ادرنة بالكهرباء اما في عام 1976 فقد وقعت تركيا اتفاقية مع الاتحاد السوفيتي السابق وكانت مدتها (5) سنوات قابلة للتجديد نصت على تزويد تركيا بـ(590) ميكاواط/ساعة سنوياً" وذلك لسد احتياجات هضبة الاناضول من الطاقة الكهربائية⁽¹⁸⁾. ان عزم تركيا على استكمال مشروعاتها المائية ما هو الا تطبيق لما تخطط له معتبرة أن مياه نهر دجلة مورد تركي طبيعي يجب ان تستغله لصالحها وتعرض مقايضة هذا المورد الحيوي بالنفط العربي وبالفعل بعد ان تقدمت اعمال بناء السدود ومحطات توليد الطاقة الكهربائية التابعة لمشروع الكاب اصبحت تركيا غنية بانتاج الطاقة الكهربائية حيث وصلت نسبة إنتاجها خلال الفترة من (1985-1990) حوالي (60%) الا ان هذه الزيادة في الانتاج رافقتها ايضاً "زيادة في الاستهلاك.

وبذلك يمكن القول ان تكثيف تركيا لجهودها في بناء هذا العدد الكبير من السدود والخزانات والمحطات الكهربائية سيوفر الطاقة اللازمة لها وتصدير الفائض عن حاجتها الى دول المنطقة مستفيدة بذلك من المردودات المالية لتطويع اقتصادها نحو الافضل فضلاً" عن تحقيق التقارب السياسي للدخول في الاتحاد الاوربي. وبالطبع ان تركيا سوف تعمل لتحقيق ذلك على سحب كمية كبيرة من مياه نهر دجلة الامر الذي سيؤثر سلباً على حصة العراق المائية من نهر دجلة.

ب- اهداف سياسية مباشرة:-

يعد المياه مورداً ذا ابعاد سياسية واقتصادية حيث تكتسب اهمية كبيرة في العالم بشكل عام والاقطار التي تعاني من شحة هذا المورد بشكل خاص وخاصة الاقطار العربية. لذا فقد تم الاعتماد على عدد من الاتفاقيات والقوانين الدولية من اجل تنظيم استغلال هذا المورد بشكل يضمن الحقوق للدول المتشاطئة في الانهر الدولية منها القانون الدولي الخاص باستخدام المجاري المائية في الاغراض غير الملاحية والذي اقرته الامم المتحدة عام 1997 تركيا لم تعترض بكل هذه القوانين الدولية معتبرة مياه نهر دجلة مياهاً تركية وان كل مايرد الى العراق هو عبارة عن مياه عابرة للحدود⁽¹⁹⁾.

تعد تركيا ومن خلال موقعها الجغرافي الذي تحتل به جيوسياسياً" نقطة التقاء اوربا بالشرق الاوسط وجمهوريات اسيا الوسطى منطقة حساسة ومهمة ستراتيجياً" في المنظور السياسي العالمي بوصفها تمثل احدى مناطق العالم الحيوية. نجد تركيا تسعى من خلال سياستها المائية تحقيق اهداف سياسية عديدة تأتي في مقدمتها استخدام ورقة المياه للضغط على الاطراف العربية (العراق- سوريا) وتهديد العرب بهذه الورقة التي باتت تقلق الجميع. وقد استخدمت تركيا عنصر المياه ورقة ضغط لاثارة عدد من المشاكل الخارجية مع دول الجوار وسعت الى ربطها في مسألة المياه ومن اهم المشكلات التي سعت تركيا في ادخالها في قضية المياه للمساومة هي مشكلة الاكراد ومشكلة معادلة المياه بالنفط وباستخدام تركيا لهذه الورقة في العلاقات الدولية تمكنت من الحصول على دور بارز ومهم في ترتيبات المنطقة السياسية بطرح مشاريع تمكّنها من المشاركة في رسم الخارطة السياسية تحت ما يسمى مشاريع السلام ومحاولة بيع المياه العذبة لدول المنطقة وتسعى تركيا من خلال سياستها المائية المماثلة في التوصل الى اتفاق حول تقسيم المياه مع العراق وسوريا الى ترك ورقة المياه مفتوحة حتى القرن الحالي للمساومة بها لتحقيق مصالحها وبالاخص ان كل التوقعات تشير الى ان اهم أزمات القرن

الحالي هي ازمة المياه في الشرق الاوسط ويتضح مما تقدم ان مشكلة المياه بين العراق وتركيا متعلقة باكثر من قضية سياسية مع الاشارة الى ان سياسة تركيا المائية لم تعد تحركها اهدافها ومخططاتها الوطنية الضيقة وانما امتدت لتشمل مخططات السياسة الامريكية لربط قضية المياه بالمنطقة بقضية النفط ومفاوضات التسوية مع الكيان الصهيوني وهذا يعني ان احتمالية اثاره تلك المشاكل تبدو راجحة في المستقبل وبهذا سوف يهدد الخطر الامن المائي.

ج- الاهداف الداخلية:-

من الاهداف الاخرى التي تسعى تركيا الى تحقيقها من خلال سياستها المائية هي حل المشاكل الداخلية المستعصية التي تشكل مصدر القلق والاضطراب وعدم الاستقرار الداخلي وهي بذلك ترى ان المشاريع التي رسمت لها وسيلة لحل كل تلك المشاكل وانهاؤها، وان قيام تركيا بتنفيذ مشروع جنوب شرق الاناضول والذي خصصت له مبالغ كبيرة. والذي يشغل كل المناطق الجنوبية الشرقية من تركيا التي تشهد منذ وقت طويل اضطرابات مسلحة لاسباب داخلية تعود الى طبيعة نظرة الاتراك وتعاملهم الفوقي مع القوميات الاخرى كالأكرد والارمن وعرب الاسكندرونة⁽²⁰⁾. ويحتج الاتراك بان افضل السبل للقضاء على الاضطرابات في المناطق الكردية هي تنمية تلك المناطق الى الحدود التي تدفع الاكراد بشكل خاص الى التوطن والاستقرار الذي يمكن ان يؤدي بالنهاية الى عزوفهم عن اية مطالب انفصالية او قومية.

الاستنتاجات:-

1. تتعامل تركيا (ضمن سياستها المائية) مع دجلة باعتباره من المجاري المائية العابرة للحدود وتنتزع منه الصفة الدولية.
2. تعتبر تركيا نهر دجلة مع نهر الفرات شبكة مائية واحدة، وبموجب ذلك تستثمر مواردها المائية السطحية في اطار مشروع جنوب شرق الاناضول (G.A.P) لتحقيق مجموعة غير محدودة من الاهداف تنتهي بخدمة المصالح التركية، سواء كان على المستوى الداخلي او الاقليمي او الدولي.
3. لدى تركيا موارد مائية كثيرة يمكنها الاستفادة منها في تنفيذ اهدافها التنموية دون ان تلحق الاضرار بالعراق وسوريا.
4. يعاني العراق حالياً عجزاً مائياً من المتوقع ان يستمر خلال السنوات اللاحقة، في حين تعاني تركيا تخمة مائية يفوق فيها ما متاح من المياه لاحتياجاتها المختلفة.

الهوامش:-

1. المركز العربي للمناطق الجافة والفاحلة والاتفاقيات الدولية التي تنظم الاستفادة من الموارد المائية، المؤتمر الوزاري لوزراء الزراعة والري، القاهرة، 1997، ص63.
2. صباح محمود محمد ووليد محمود ابو سليم، الامن المائي العربي، دار الكندي للنشر والتوزيع، اربد، الاردن، 1998، ص22.
3. علي هارون، جغرافية الدول الاسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2005، ص447.
4. موسوعة النهرين، خبر منشور عن انشاء المشاريع التركية على شبكة المعلومات العالمية الانترنت www.nahrain.com
5. ترتول، مشروع جنوب شرق الاناضول(الكاب) في تركيا، ترجمة جميل محمود الخاور، وزارة الري/1996/ص17.
6. نوار جليل هاشم، سيناريوهات الصراع والتعاون على المياه بين العراق وتركيا بعد انشاء سد اليسو التركي على نهر دجلة، مجلة المستقبل العربي، العدد359، بيروت، 2009، ص31
7. نوار جليل هاشم، سيناريوهات الصراع والتعاون على المياه بين العراق وتركيا بعد انشاء سد اليسو التركي على نهر دجلة، مصدر سابق ص 35
8. حسون جاسم العبيدي، اثر المياه في العلاقات العراقية-التركية، مجلة قضايا سياسية، كلية العلوم السياسية، جامعة النهرين، بغداد، العدد 16، 2009، ص67

9. عبد الملك محمود، حرب بلا رصاص، ضوء على أزمة المياه في العراق، مجلة الرائد، العدد (31)، 2008، ص23
10. محمود وهيب السيد، أزمة مياه دجلة والفرات، أزمة ذات اطراف واتجاهات متعددة، مجلة المستقبل العربي، العدد231، 1998، ص41.
11. نبيل محمد سليم، الابعاد السياسية لمشاريع تركيا المائية، بحث مقدم الى مركز الدراسات التركية، جامعة الموصل، ندوة المياه، 1993، ص146
12. سامح غرابية ويحيى فرحان، المدخل الى العلوم البيئية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 1987، ص119.
13. مرتضى جمعة حسن، موارد المياه والسياسة والصراعات الدولية، بحث منشور في مجلة الاتحاد، العدد12، 2006، ص13.
14. وزارة الري، قسم الموازنة المائية، توقعات عن التطوير الشامل للاراضي الزراعية في تركيا، تقرير غير منشور، 1996.
15. ماهر اسماعيل ابراهيم الجبوري، تركيا ودول الجوار، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، 2006، ص23.
16. علي عبد الهادي، المجال الحيوي للاقتصاد التركي وأثاره وانعكاساته اقليميا" مع التركيز على الانعكاسات الخاصة بالعراق، أطروحة دكتوراه، (غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية الادارة والاقتصاد، 1997، ص193.
17. استبرق كاظم سبوت المسعودي، العلاقات التركية - الاسرائيلية وابعادها المستقبلية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، 2005، ص123.
18. ثائر محي الدين الصالحي، الطاقة في تركيا، رسالة ماجستير، (غير منشورة)، مقدمة الى معهد الدراسات الاسيوية والافريقية، الجامعة المستنصرية، 1989، ص79.
19. عبد القادر بودقة، أزمة الطاقة في تركيا، مركز الدراسات التركية، (الارشيف والتوثيق)، حلقات اقتصادية، جامعة الموصل، رقم الملفات 17، ص13
20. حبيب راضي طلفاح الدليمي، توزيع السكان في تركيا، رسالة ماجستير، (غير منشورة) مقدمة الى معهد الدراسات الاسيوية والافريقية (الملغى)، الجامعة المستنصرية، 1988، ص5.

المصادر:-

1. استبرق كاظم سبوت المسعودي، العلاقات التركية - الاسرائيلية وابعادها المستقبلية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، 2005.
2. ترتول، مشروع جنوب شرق الاناضول(الكاب) في تركيا، ترجمة جميل محمود الخاور، وزارة الري/1996/.
3. ثائر محي الدين الصالحي، الطاقة في تركيا، رسالة ماجستير، (غير منشورة)، مقدمة الى معهد الدراسات الاسيوية والافريقية، الجامعة المستنصرية، 1989.
4. حبيب راضي طلفاح الدليمي، توزيع السكان في تركيا، رسالة ماجستير، (غير منشورة) مقدمة الى معهد الدراسات الاسيوية والافريقية (الملغى)، الجامعة المستنصرية، 1988.
5. حسون جاسم العبيدي، اثر المياه في العلاقات العراقية-التركية، مجلة قضايا سياسية، كلية العلوم السياسية، جامعة النهرين، بغداد، العدد 16، 2009.
6. سامح غرابية ويحيى فرحان، المدخل الى العلوم البيئية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 1987.
7. صباح محمود محمد ووليد محمود ابو سليم، الامن المائي العربي، دار الكندي للنشر والتوزيع، اربد، الاردن، 1998.
8. عبد القادر بودقة، أزمة الطاقة في تركيا، مركز الدراسات التركية، (الارشيف والتوثيق)، حلقات اقتصادية، جامعة الموصل، رقم الملفات 17.

9. عبد الملك محمود، حرب بلا رصاص، ضوء على أزمة المياه في العراق، مجلة الرائد، العدد (31)، 2008.
10. علي عبد الهادي، المجال الحيوي للاقتصاد التركي وأثاره وانعكاساته اقليميا" مع التركيز على الانعكاسات الخاصة بالعراق، أطروحة دكتوراه، (غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية الادارة والاقتصاد، 1997.
11. علي هارون، جغرافية الدول الاسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2005.
12. ماهر اسماعيل ابراهيم الجبوري، تركيا ودول الجوار، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، 2006.
13. محمود وهيب السيد، أزمة مياه دجلة والفرات، أزمة ذات اطراف واتجاهات متعددة، مجلة المستقبل العربي، العدد 231، 1998.
14. مرتضى جمعة حسن، موارد المياه والسياسة والصراعات الدولية، بحث منشور في مجلة الاتحاد، العدد 12، 2006.
15. المركز العربي للمناطق الجافة والقاحلة والاتفاقيات الدولية التي تنظم الاستفادة من الموارد المائية، المؤتمر الوزاري لوزراء الزراعة والري، القاهرة، 1997.
16. موسوعة النهرين، خبر منشور عن انشاء المشاريع التركية على شبكة المعلومات العالمية الانترنت www.nahrain.com.
17. نبيل محمد سليم، الابعاد السياسية لمشاريع تركيا المائية، بحث مقدم الى مركز الدراسات التركية، جامعة الموصل، ندوة المياه، 1993.
18. نوار جليل هاشم، سيناريوهات الصراع والتعاون على المياه بين العراق وتركيا بعد انشاء سد اليسو التركي على نهر دجلة، مجلة المستقبل العربي، العدد 359، بيروت، 2009.
19. نوار جليل هاشم، سيناريوهات الصراع والتعاون على المياه بين العراق وتركيا بعد انشاء سد اليسو التركي على نهر دجلة، مصدر سابق.
20. وزارة الري، قسم الموازنة المائية، توقعات عن التطوير الشامل للاراضي الزراعية في تركيا، تقرير غير منشور، 1996.

الفكر التربوي عند الكواكبي

أ.م.د. سامي شهيد مشكور م. مهند علي نعمه

جامعة الكوفة/ كلية الآداب

The Educational Thinking of Al-Kawakibi

Asst. Prof. Dr. Sami Shaheed Mashkoor

Lect. Muhannad Ali Ni'ma

Al-Kufa University/ College of Arts

Abstract

Al-Kawakibi is one of the pioneers in Education. He performed teaching Arabic language. He also put some foundations in the field of education and he called for fighting illiteracy and he asked for teaching women. He was one of the Arabic philosophers who fought illiteracy in the Islamic world.

مقدمة

يعتبر الكواكبي رائداً من رواد التعليم، حيث دعا إلى إصلاح تعليم اللغة العربية والعلوم الدينية وتسهيل تحصيلها والجد وراء توحيد أصول التعليم وكتب التدريس، وقدم الكثير من الأسس لاعتمادها في مجال التربية والتعليم، ودعا إلى فتح باب محو الأمية، وبين دور الدارسين في إصلاح المجتمع كما ركز على أهمية تعليم المرأة كي تجيد رسالتها في الحياة. وكان واحداً من المفكرين العرب الذين كشفوا عن أسباب التخلف الذي خيم على العالم الإسلامي، وقرن ذلك بحالة التقدم التي وصل إليها الأوروبيون في العصر الحديث.

تعد السياسة وشؤونها أبرز المجالات التي استقطبت اهتمام الكواكبي وذلك بحكم علاقات، واتجاهات، وممارسة، لازمت الإنسان، فرداً وعائلة وجماعة وأمة، وهي حافز قوي دفع الكثير من أعلام الإصلاح بهذا الاتجاه لإنهاء البلاد. إن أفكار الكواكبي ومساعدية الاجتماعية تتلخص في مكافحة فكرة الاستبداد، والاستناد إلى الدين والعلم والأخلاق، والتأكيد على منزلة العقل، والدعوة إلى حكومة دستورية تحترم حرية الفرد، وإلى ربط العلم بالعمل، واهتمامه بالقضايا الاجتماعية يأتي في سياق اهتمامه بالقضايا السياسية والاقتصادية والدينية.

المبحث الأول

الاستبداد وعلاقته بالتربية عند الكواكبي (*)

الاستبداد في اللغة: ((يعني الانفراد به مستقلاً واستبد الأمر بفلان غلبه فلم يقدر على أن يضبطه، والمستبد من يأخذ في شأن ولا يتركه إلا بعد إتمامه))⁽¹⁾. أما في الاصطلاح: فهو النظام السياسي الذي تكون فيه القوانين تابعة لإرادة رجل واحد، فإذا تولى الحكم بنفسه، ولم يكن عليه رقيب سمي حاكماً بأمره بخلاف الحكم الجماعي الذي تكون فيه القوانين

(*) ولد عبد الرحمن الكواكبي عام 1854م في مدينة حلب، في بيت من بيوت العلم المشهورة، وكان والده السيد أحمد بهاء عالماً تقياً موصوفاً بالنجدة والورع، شغل عضوية مجلس إدارة الولاية وأمانة الفتوى، ما والدته فهي السيدة عفيفة بنت مسعود النقيب وكان أبوها مفتي أنطاكية. ولم يكد يبلغ السادسة من عمره حتى فقد بموت والدته أغزر فيض للحنان، فعهد به والده إلى خالته السيدة صفية في مدينة أنطاكية، وكانت من فاضلات النساء على قسط من الثقافة والفطنة، فأنزلته من نفسها مكان الولد، ونشأ تحت جناح رحمته أقوى ما يكون عوداً واشد ما يكون ذكاء. ولما بلغ سن الشباب كان قد أتقن العربية والتركية والفارسية، وأصاب حظاً من العلوم الدينية. ولكن ثقافته الحقيقية استمدتها من مطالعته الشخصية للكتب والمجلات العلمية والاجتماعية والأبحاث الكثيرة المترجمة عن الأعلام الغربية. عمل في الصحافة لنشر أفكاره على صفحاتها وكانت تصدر في مدينة حلب جريدة باسم (فرات) تحرر باللغتين العربية والتركية، ثم أنشأ الكواكبي صحيفة باسم (الشهباء) أول جريدة صدرت في حلب باللغة العربية وحدها ووقف قلم الكواكبي على كل قضية وطنية ودعوة إصلاحية ينتقد الحكام، ويهاجم الولاة، والحق أن تلك الصحيفة قد أدخلت نوراً جديداً على حياة الناس، وخوفاً لاهباً على قلوب الحكام إلا أن والي حلب أمر بإغلاق الصحيفة، وبعدها بادر إلى إصدار جريدة باللغتين العربية والتركية باسم (الاعتدال)، احتل عدداً من المناصب الإدارية والاقتصادية المهمة في الولاية، واحترف التجارة فترة من الزمن، وكان مرحباً للمحاماة في القانون، دخل السجن متهماً بمحاولة اغتيال والي التركي ثم برأته محكمة (بيروت)، هاجر سراً إلى مصر سنة 1899م، أهم مؤلفاته (أم القرى طابع الاستبداد) نشرها في مصر باسم مستعار (الرحالة ك) قام برحلة إلى الشرق، توفي عام 1902م دفن في مقابر باب الوزير وكتب على قبره (الشهيد)، للمزيد ينظر: الحلبي، محمد راغب الطباخ، أعلام النبلاء بتاريخ حلب الشهباء، ط 2، دار القلم العربي، دمشق، 1988م، ص 473 - 476، وكذلك ينظر: الكواكبي، سعد زغول، عبد الرحمن الكواكبي السيرة الذاتية، ط 1، بيسان للنشر والتوزيع، بيروت، 1998م، ص 15-21.

(1) معلوف، لويس: المنجد في اللغة، ط 35، انتشارات إسلام، طهران، 1965م، ص 28.

تابعة لإرادة جماعة من الناس، فإذا كانت هذه الجماعة مؤلفة من عدد محدد من الأفراد سمي نظام الحكم الأوليغاري، وإذا كانت مؤلفة من مجالس الشعب، أو من ممثليه المنتخبين انتخاباً حراً سمي نظام الحكم بالديمقراطي⁽¹⁾. والمستبد كلمة مشتقة من الكلمة ديسبوتيس التي تعني رب الأسرة، أو سيد المنزل، أو السيد على عبده، ثم خرجت من هذا النطاق الأسري، إلى عالم السياسة لكي تطلق على نمط من أنماط الحكم الملكي المطلق⁽²⁾. تتبين آثار الاستبداد في السيطرة والتسلط على إرادة المجتمع أفراداً أو جماعات، ولا يسمح لهم بممارسة حرية التعليم بالمفاهيم الجوهرية لمعناها، إلا بقدر ما تخدم حكوماتهم وسلطاتهم، فيذكر الكواكبي في إثر ممارسة الاستبداد وأفعاله أن ((المستبد يتحكم في شؤون الناس بإرادته لا بإرادتهم بهواه لا بشريعتهم ويعلم من نفسه أنه الغاصب المتعدي فيضع كعب رجله على أفواه الملايين من الناس يسدها عن النطق بالحق والتداعي لمطالبته))⁽³⁾. والاستبداد عند الكواكبي هو: ((صفة للحكومة المطلقة العنان، فعلاً أو حكماً التي تتصرف في شؤون الرعية كما تشاء بلا خشية حساب ولا عقاب محققين))⁽⁴⁾. هذه هي صفة الحكومة المستبدة بحسب ما رآها الكواكبي منذ أكثر من قرن، بل أنه زاد على ما رآه تفصيلاً بأنه قد يكون هناك قانون مقيد للحكومة لكنها، أي الحكومة المستبدة تملك بنفوذها إبطال قوة القيد بما تهوى وكيف تشاء. ويرى الكواكبي أن أعلى مراتب الاستبداد تلك ((التي يتعوز بها الشيطان، هي حكومة الفرد المطلق للعرش، القائد للجيش، الحائز على سلطة دينية))⁽⁵⁾. واكتوى الكواكبي بنار الاستبداد وشعر بألمه، فوضع له مراتب، وكان أشدها التورث المتدرج بالدين. ويبين أن دعائم الحكم المستبد جهل الأمة وجند الحاكم وجيشه⁽⁶⁾. ولكن الكواكبي يستنتي الحكومات البدوية التي يعيشها أبنائها بحرية والانتقال من مكان إلى آخر، تكاد لا تعرف الاستبداد إلا في فترات قليلة وفي هذا يقول الكواكبي: ((أما الحكومات البدوية التي تتألف رعيته كلها أو أكثر من عشائر يقطنون البادية ويسهل عليهم الرحيل والتفرق متى مست حكومتهم حريتهم الشخصية وسامتهم ضيماً ولم يقووا على الاستصاف، فهذه الحكومات قلما اندفعت إلى الاستبداد))⁽⁷⁾. ويدين الكواكبي المجتمع البشري بصورة عامة بخضوعه إلى الاستبداد وعدّ الخضوع أمراً غير طبيعي بسبب الجهل وفقدان الاهتمام بالتربية والتعليم واستبداد النفس على العقل وفي هذا يقول: ((أن الله خلق الإنسان حراً قائده العقل، وأبى إلا أن يكون عبداً قائده الجهل، خلقه وسخر له أمماً وأباً يقومون بأوده إلى أن يبلغ أشده، ثم جعل له الأرض أما والعمل أبا، فكفر وما رضى إلا أن تكون حكومته أمه وحاكمه أباه، وما استطاب إلا الارتباط في أرض محدودة سماها الوطن، وتشابك بالناس ما استطاع اشتباك تظالم لا اشتباك تعاون))⁽⁸⁾. نلاحظ من كلام الكواكبي أن لديه نظرة تشاؤم، ومحاسبة للمجتمع البشري لاختيار المواطنين الخروج من حالة الطبيعية، وهي الحالة فوضى وحرب دائمة إلى حالة استقرار وتمدن في مجتمعات تحكمها سلطة، وهي نتيجة تعاقد بين المواطنين والحاكم بتنازل الأفراد عن جزء من حقوقهم الطبيعية مقابل التمتع بمميزات المجتمع السياسي فالفرد قد اتفق بمحض إرادته في سبيل الحصول على المنافع التي تنجم عن التعاون الاجتماعي مع الآخرين، ولعل الظروف النفسية للكواكبي ومعاشته لواقع الدولة العثمانية، وما أصابها من انحطاط وتدهور دفعه إلى ذلك الاعتقاد. ولقد أدرك الكواكبي الدور الذي تمثله الدولة، وعليها أن تؤديه في تنظيم المجتمع، بل عدّ لاحقاً أن كل ما يجري بحثه في هذا الإطار أو ذلك لا يتعدى البحث في مسألة الدولة. وأن المسألة في أساسها مسألة سياسية تتعلق بشكل تنظيم المجتمع. فهي ليست حكماً بل إدارة شؤون الحياة حتى في التفاصيل. وهذا يقودنا لملاحظات منها تأكيد دور الحكومة في التربية والتعليم، وهو ليس شيئاً جديداً. لقد أكد الكواكبي هذا الدور في ميادين مختلفة، الحكومة ترعى الأخلاق، والحكومة ترعى الاقتصاد وتؤمن نمط الحياة في

(1) صليبا، جميل: المعجم الفلسفي، ج 1، ط 1، منشورات ذوي القربى، سليمان نزاده، قم، 1385هـ، ص 490-491.

(2) ينظر: أمام، عيد الفتح أمام: الطاغية دراسة فلسفية لصور الاستبداد السياسي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1994 م، ص 44.

(3) كريم، طالب محمد: جدل الاستقلال الفلسفي في الفكر العربي المعاصر، ط 1، مكتبة عدنان، بغداد، 2011 م، ص 124.

(4) الكواكبي، عبد الرحمن: طبائع الاستبداد ومصارع الاستبداد، ط 2، تحقيق محمد عمارة، دار الشروق، القاهرة، 2009م، ص 23-24.

(5) المصدر نفسه، ص 24.

(6) ينظر: برح، محمد عبد الرحمن: عبد الرحمن الكواكبي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، بلا، ص 140.

(7) الكواكبي، عبد الرحمن: الأعمال الكاملة، ط 1، دراسة وتحقيق محمد عمارة، دار الشروق، القاهرة، 2007م، ص 191-192.

(8) الكواكبي، عبد الرحمن: الأعمال الكاملة، ص 191 - 192.

الاشتراك العمومي. وتؤدي في توجيه الدين دورها وتمنع الشعوذة وتوقف المتاجرة به.⁽¹⁾ ومن الناحية النظرية الصرفة لا يخرج هذا الدور عن إطار التفكير السياسي الممتد من جمهورية أفلاطون حيث تتولى الحكومة كل التربية إلى مدينة الفارابي وسياساته المدنية حيث دور الحكومة الذي لا يقل مجاله عما يفترض الكواكبي، مروراً بتراث غزير يحسب للحكومة، بصفتها الهيئة المسؤولة عن توجيه الأمور وتصريفها فدورها يعد الأول في هذا التوجيه.⁽²⁾ وقد أوكل الكواكبي مهمة التربية بالسلطة، فالحكومات المنتظمة تعنى بتربية الأمة من وقت تكوين الجنين، بل قبله، بسن قوانين للزواج الصالح، ثم العناية بالقابلات والأطباء، ثم فتح بيوت اللقطاء، ثم إنشاء المكاتب والمدارس للتعليم الابتدائي الجبري إلى أعلى مراتب، ثم تسهيل الاجتماعات، والإشراف على المسارح، ثم تشجيع النوادي وإنشاء المكتبات، والإعلان عن النواصب بإقامة النصب ونحوها لهم، ثم تنمية المواهب القوية بشتى أنواعها⁽³⁾. وفي اهتمام الدولة بالمواطنين وحقوقهم والمدارس والشؤون العامة يقول الكواكبي: ((أمين على السلامة في جسمه وحياته بحراسة الحكومة التي لا تغفل عن محافظته بكل قوتها في حضره وسفره، أمين على الملذات الجسمية والفكرية باعتناء الحكومة في الشؤون العامة، المتعلقة بالترويضات الجسمية والنظرية والعقلية حتى ان الطرقات والتزيينات البلدية والمتنزهات، والمنتديات، والمدارس، والمجامع ونحو ذلك، قد وجدت كلها لأجل ملذاته))⁽⁴⁾. والمستبد يحارب التربية والحرية والعدل؛ لأنهما أصل حياة الشعوب ومنطلقها، والناس بسطاء غافلون لا يدركون من أمرهم شيئاً، أما العلماء فهم الرجال الناصحون لهم فإذا نبهوهم ثاروا على واقعهم. ويتحدث الكواكبي عن الحرية حيث يقول: ((وعندي أن البلية فقدنا الحرية، وما أدانا ما الحرية، هي ما حرمانا معناه حتى نسيناه وحرماننا علينا لفظه حتى أستوحشناه))⁽⁵⁾. ويضع الكواكبي في فكرة الحرية المعنى السياسي والاجتماعي في كل واحد منهما، ومن ثم تضمينه إياها أبعاداً اجتماعية وثقافية وتربوية، فهو لم يتحدث عن حرية الأمة الإسلامية في العيش المستقل، بل ((وما يسميه فروعها في تساوي الحقوق ومحاسبة الحكام باعتبارهم وكلاء الأمة، وحرية التعليم والخطابة والمطبوعات والمباحث العلمية والأمن على الدين والأرواح والشرف، والأمن على العلم واستثماره))⁽⁶⁾.

وقد وضع الكواكبي يده على أهم غاية تسعى إليها السلطة، وهي أن يبقى الشعب جاهلاً بلا تعلم، فيبقى بالتالي خاضعاً لأمرائه الجاهلين الذين يتشدقون بالإصلاح السياسي، ويبطنون الإصرار والعناد على ما هم عليه من فساد دينهم ودنياهم، فالأمراء هم لفيف منا، وهم أمثالنا من كل وجه، وقد قيل كما تكونون يولى عليكم قلو لم نكن مرضى لم يكن أمراًؤنا مرضى⁽⁷⁾. ونلاحظ أننا أمام باحث موضوعي واسع الأفق، إذ لا يرى العيب في الأمراء وإنما يراه أيضاً في أبناء الشعب، الذين يغرقون في عالم الجهل، إلى درجة ألفوا معها الذل، حتى أنهم لشدة جهلهم يقلبون الحقائق، فيرون في طالبي الإصلاح مارقين عن الدين لمجرد أن الأمير مسلم، على الرغم من أنه يخرب البلاد بظلمه⁽⁸⁾.

إذاً فإن الاستبداد في أوضح صورة هو استبداد سياسي لا يولي أي اهتمام بالتربية، حيث تدور المعارك بين الحاكمين والمحكومين، بين مواطنين يملكون زمام السلطة وأجهزة الإكراه الاجتماعي، ومواطنين يخضعون لتلك السلطة ويتحركون كدمى متأثرين بوخر أجهزتها من دون أن يكون في إمكانهم مقاومتها، فالمستبد يوحد المجتمع في شخصه بحيث يبدو قراره شعبياً، وأنه يملك المجتمع وبالتالي يملك قراراته أيضاً، وكان ملك فرنسا (لويس الرابع عشر) يقول: (الدولة هي أنا)، وهكذا تعتقد الحكومة المستبدة بأن وجودها ضروري ولا بديل عنه⁽⁹⁾. ويقرر الكواكبي أن موطن الاستبداد، الأمم

(1) ينظر: كتوره، جورج: طبائع الكواكبي في طبائع الاستبداد، دراسة تحليلية، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1987م، ص 109.

(2) المصدر نفسه، ص 109.

(3) الكواكبي، عبد الرحمن: طبائع الاستبداد ومصارع الاستبداد، ص 92.

(4) الكواكبي، عبد الرحمن: الأعمال الكاملة، ص 288.

(5) الكواكبي، عبد الرحمن: أم القرى، ط 2، دار الرائد العربي، بيروت، 1982 م، ص 31-32.

(6) الكواكبي، عبد الرحمن: الأعمال الكاملة، ص 32.

(7) ينظر: حمود، ماجدة: عبد الرحمن الكواكبي فارس النهضة والأدب، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2001 م، ص 26.

(8) ينظر: المصدر نفسه، ص 26.

(9) ينظر: طحان، محمد جمال: الاستبداد وبدائله في فكر الكواكبي، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1992م، ص 241.

الجاهلة الغافلة عما يحاك لها في الخفاء من قبل الحكام الظالمين ويحمل على الجندية حملة شعواء ويراها مضیعة للجهد البشري وحرقة مخربة، فقال: ((أن جهالة الأمة والجندية المنظمة هما أكبر مصائب الأمم وأهم معايب الإنسانية))⁽¹⁾. إن الاستبداد سبب في جهلنا ونتيجة له في أن واحد لعدم اهتمامه بالتربية، فهو يسهم في محاربة بعض العلوم التي تحفز الناس للوقوف في وجهه، ويسعى إلى توظيف بعضها الآخر كي يستمر ويسود ويبرز نفسه، وهو نتيجة أن الناس لا تعي حقوقها ودورها، أما الجندية المنظمة، فهي تجنيد الأفراد وتطويعهم إلى الجيش الخاضع للحاكم المستبد، الذي ينفذ أوامره، مما يشيع الرعب في نفوس الرعية، والباحث لا يفتق مع الكواكبي، فيما ذكره عن الجندية في كلامه المتقدم، لأن امتلاك دولة ما لجيش يحميها أمر طبيعي يفرضه الواقع. إن ثورة الكواكبي في رفضه الاستبداد متعلقة وهادئة، وهذا يتناسب وواقع عصره، فهو يؤكد أهمية التربية والتطور قبل القيام بأية ثورة؛ لأن فساد السياسية من فساد التربية، لذلك عدّ إصلاح التربية طريقاً موصلاً إلى إصلاح الوضع السياسي، ورأى أن تكوين الرأي العام وتقديمه هما أساس تغيير القانون ومنقذه، بل انه طالب بالتغيير التدريجي المؤسس على قاعدة صلبة تستخدم العقل في طريقها إلى الثورة، فيعم البحث وتتسع دائرة المتعاملين بالعلم السياسي⁽²⁾.

ويعتقد الكواكبي أن رئيس وزراء المستبد ورئيس قواده أو علماء الدين هم أقدر الناس على الإيقاع به⁽³⁾. والكواكبي لا يؤيد أي تصرف عنيف اتجاه المستبد، خشية من الفتن التي تؤدي الى تقاثل المسلمين فيما بينهم، وهذا أن دل على شيء فإنما يدل على عمق تفكيره وبعد نظره واعتداله، وأن المنطق يفرض ارتباط الظروف الموضوعية المتمثلة بالإعداد الشخصي للمصلح، وإعداد الرأي العام بالتحسيس والتعليم، إلا أن الكواكبي ربط الظروف الموضوعية بعوامل خارجية طارئة قد تحدث أو لا، زيادة على الفترة الطويلة في العمل والتنسيق لقلب الأوضاع. وأهتم الكواكبي بشكل الحكومة التي سوف يستبدل بها الاستبداد، ولكن من غير أن يحدد هذا الشكل الذي يراه مناسباً، وإن هدفه هو إزاحة المستبد عن السلطة، وأن الإطاحة بالمستبد لا يكفي للتخلص من الاستبداد، فقد يسقط مستبد ويأتي بعده مستبد أكثر من الأول طغياناً وتجبراً، وبذلك نستبدل مرضاً بمرض مزمن. فالاستبداد آفة سياسية لا تنقش إلا في محيط الجهل والتخلف، وكلاهما يتغذى من الفقر وقلة الوعيين السياسي والاجتماعي⁽⁴⁾. إن الإصلاح الذي نادى به وانطلق من خلاله قبل أي شيء إصلاح تربوي وسياسي فإذا تم، فإن الدين يتكفل بتحقيق الجوانب المختلفة للفرد والمجتمع بحسب رأي الكواكبي.

المبحث الثاني

مفهوم التربية وأهميته عند الكواكبي

أن ميدان التربية، بحسب ما يراه الكواكبي أهم الميادين التي يصوب إليها المستبد سهام ظلمه واستبداده، ولذلك أعطاها الكواكبي قسطاً من الاهتمام، فنأدى بالتربية الهادفة، التي يضمن صاحبها ثماره الناضجة، تلك الثمار، التي لا بد وأن تفك العقول الأسيرة، وتحرر الإنسان من رقة العبودية⁽⁵⁾. ويعرف الكواكبي التربية بأنها ((ملكة تحصيل بالتعليم والتمرين والقوة والاعتدال، فأهم أصولها وجود المرين، وأهم فروعها وجود الدين))⁽⁶⁾. وتقيد كلمة التربية عند الكواكبي مقصدين، أحدهما التربية العامة وتشمل كبار الأمة وصغارها، وهي التي تتكفل بتهديب الصفات القومية وتوفير عُدّة الأمة

(1) قلعي، قنري: عبد الرحمن الكواكبي، ط 1، دار الشرق الجديد، بيروت، 1963 م، ص 52.

(2) ينظر: طحان، محمد جمال: الاستبداد وبدائله في فكر الكواكبي، ص 496.

(3) ينظر: الدهان، سامي: عبد الرحمن الكواكبي، دار المعارف، مصر، بلا، ص 52.

(4) ينظر: بن قينة، عمر: الرؤية الفكرية في الحاكم والرعية لدى ابن المقفع وابن العنابي والكواكبي، دار اسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2000م، ص 73.

(5) ينظر: عمارة، محمد: مسلمون ثوار، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت 1974م ص 217.

(6) الكواكبي، عبد الرحمن: الرحالة كاف طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد، ط2، دراسة وتحقيق محمد جمال طحان، دار صفحات للدراسات والنشر، دمشق، 2007م، ص 154.

من الأخلاق، والعادات جيلاً بعد جيل. والآخر تربية الناشئين في المدارس ومعاهد التعليم وتزويدهم بما ينفعهم وينفع أمتهم في أعمالهم الخاصة والمشاركة⁽¹⁾.

والتربية قبل كل شيء ضرورة لا بد منها، وأنها حاجة كحاجة الغصن للعناية والشجرة للتعهد لتنمو مستقيمة قوية، من هذا المنظار يعد البيت المدرسة الأولى في التربية، ويتعهد الأهل الطفل القابل للفساد أو للإصلاح بفطرته وتبعاً لميولهم وأهوائهم يصنعون منه جسماً وعقلاً يميل للفساد أو للخير بحسب ميولهم لأبنائهم في السنوات الأولى بصورة خاصة، لأن الطفل متى شب وقسا عوده استقر على محصول السنوات الأولى⁽²⁾. فالخير والشر موجودان في فطرة الإنسان والتربية هي الفصيل في ذلك وفي هذا يقول الكواكبي: ((خلق الله في الإنسان استعداداً للصالح واستعداداً للفساد، فأبواه يصلحانه، وأبواه يفسدانه، أي أن التربية تربو باستعداده جسماً ونفساً وعقلاً أن خيراً فخير وأن شراً فشر))⁽³⁾.

يقسم الكواكبي التربية على مراحل هي:

تربية الجسم وتدوم سنتين وتقوم بها الأم وحدها، وتربية النفس وتدوم إلى سن السابعة ويقوم بها الأبوان خاصة والعائلة عموماً، ثم تربية العقل وتستمر حتى البلوغ، وهي وظيفة المعلمين والمدارس، وتربية القدوة بالأقربين والخطاء وتدوم حتى الزواج وهي موكولة إلى الصدفة، ثم التربية المقارنة وهي مرتبطة بالزوجين وتنتهي بالموت⁽⁴⁾. ويتضح من تقسيم الكواكبي لمراحل التربية عن عمق ثقافته التربوية، وإطلاعه على الفكر التربوي الحديث؛ لأن مثل هذه التقسيمات نجدها عند الفيلسوف الفرنسي (جان جاك روسو)^(*)، وإن اختلفت تقسيماته عن تقسيمات الكواكبي، ويرى الباحث أن هنالك أشكالا على تقسيمات التربية عند الكواكبي حيث أن التربية عملية متكاملة، فلا يمكن أن تحدد في تقسيمه، أن الفترة من الولادة إلى سنتين، هي تربية جسمية؛ لأن هذا يعني أن المراحل التالية لا تتم فيها تربية جسمية، وقد تتضمن هذه المرحلة نمواً عقلياً، كاللغة والانفعال، ونمو اجتماعياً، ولا يمكن تحديد المرحلة الثانية بالتربية النفسية حيث أن عملية التربية تسير مع متطلبات النمو واحتياجاته، وتعدد جوانب الشخصية على وفق لمتطلبات المرحلة العمرية. والتربية عند الكواكبي لا تحدد في مؤسسة تربوية بعد البلوغ بل تشاركها في ذلك مؤسسات أخرى وفي ذلك يقول: ((لا بد أن تصحب التربية من بعد البلوغ وتربية الظروف المحيطة، وتربية الهيئة الاجتماعية وتربية القانون، وتربية الإنسان نفسه))⁽⁵⁾.

يتبين من كلام الكواكبي أن هنالك عوامل لا تقل أهمية عن التربية، وهي الظروف المحيطة، والقانون، ولقد ربط الكواكبي وبصورة حقيقية رائعة، بأن التربية هي حاصل كل تلك العوامل، وأن الإنسان ابن بيئته ومحيطه الذي يعيش فيه، فلا يمكن إسناد الدور إلى المنزل أو المدرسة، وإغفال دور المجتمع. ولأن تقييد التربية بالمجتمع شيء أساسي وضرورة، ولكن الكواكبي قد ربط ذلك كله بأوضاع سياسية اجتماعية منتظمة، فالتربية مع استمرار الاستبداد عملية عقيمة لا تؤدي نتائجها⁽⁶⁾. فالاستبداد وباء مهمته قتل الحس بالكرامة عند المتجدين، ودفع من سواهم من أبناء المجتمع إلى الخمول، أو اليأس، ولذلك ترى من يعيش في ظل حكم مستبد غير أبه بما يحصل حوله، ولا تعنيه حياته بشيء، بخلاف الإنسان المتحرر الذي يمتاز بالجد والعزيمة، فنظرة بسيطة على واقع المجتمعات تجعلنا برأي الكواكبي نرى أن الإنسان الذي يعيش ((في ظل العدالة والحرية نشيطاً على العمل بياض نهاره، أما أسير الاستبداد فيعيش خاملاً خامداً ضائع القصد، حائر لا يدرى كيف يميت ساعاته وأوقاته ويدرج أيامه وأعوامه، وكأنه حريص على بلوغ أجله ليستتر تحت

(1) ينظر: العقاد، عباس محمود: عبد الرحمن الكواكبي الرحالة (ك)، ط1، منشورات المكتبة العصرية، 1983م، ص 146.

(2) ينظر: كتوره، جورج: طبائع الكواكبي في طبائع الاستبداد دراسة تحليلية، ص 106-107.

(3) الكواكبي، عبد الرحمن: الأعمال الكاملة، ص 256.

(4) ينظر: المسعودي، حمادي: البعد الاجتماعي في تفكير الكواكبي النهضوي ومجلة آداب القيروان، ألفا للنشر، تونس، 1997م، ص 77-78. (* يقسم (روسو) التربية على مراحل هي مرحلة الطفولة الأولى، التي تمتد من الولادة إلى السنة الخامسة، ويجب الاهتمام في نظره بالتربية الجسمية والتربية النفسية، ثم المرحلة الثانية، التي تمتد من الخامسة إلى الثانية عشرة وهي بدء الاهتمام بصورة أوسع بتكوين الصفات الخلقية، حتى إذا ما جاءت المرحلة الثالثة التي تمتد من الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة بدأت التربية العقلية أما المرحلة الأخيرة وهي التي تمتد من الخامسة عشرة إلى العشرين، فيبدأ الاهتمام بتربية العاطفة والضمير الديني والذوق الاجتماعي عنده. للمزيد ينظر: الشيباني، عمر محمد التومي، تطور النظريات والأفكار التربوية، ط3، الدار العربية للكتاب، تونس، 1982م، ص 177-178.

(5) الكواكبي، عبد الرحمن: الأعمال الكاملة، ص 258.

(6) ينظر: كتوره، جورج: طبائع الكواكبي في طبائع الاستبداد دراسة تحليلية، ص 108.

التراب⁽¹⁾). وفي زمن الاستبداد تتغير طباع الناس وفي هذا يقول الكواكبي: ((الاستبداد يضطر الناس إلى استباحة الكذب والتحيل والخداع والنفاق والتذلل وإلى مراغة الحس وإماتة النفس ونبذ الجد وترك العمل⁽²⁾)).

وبين الكواكبي في كلامه أن الأمة التي تكون خاضعة للسلطة الاستبدادية تحمل صفات مذمومة مثل الكذب، والنفاق وغيرها، لا لأنها تريد ذلك، بل السلطة، وإن هذه الصفات أو الخصال تتوافق مع طباع السلطة ونفوذها، بل تساعد في استمرار ذلك النفوذ وتعزيزه، وبذلك تنحرف التربية عن دورها في غرس الخلق القويم، وبناء إنسان فاعل في الحياة. ويرى الكواكبي أن على الدولة أن تفرض نوعاً من الرقابة والتوجيه لأبناء الشعب بحيث لا تكون مباشرة حتى لا تتدخل الحكومة بحرية الأشخاص فتحددها وتقلل من فرض الاستقلال الشخصي وفرص بناء الفرد لذاته بناءً ذاتياً حراً وفي هذا يقول: ((على الحكومة إن تلاحظ كل شؤون المرء ولكن من بعيد كي لا تخل بحريته واستقلاله الشخصي فلا تقرب منه إلا إذا جنى جرماً لتعاقبه، أو مات لتواريه⁽³⁾)).

ويؤكد الكواكبي أن الفقراء أبعد الناس عن طلب العلم والمعرفة، بسبب الأوضاع السياسية والاجتماعية الصعبة، التي يعيشها أبناء المجتمع في زمان الاستبداد وفي هذا يقول: ((للسعة والفقر أيضاً دخل كبير في تسهيل التربية، وأين الإسراء من السعة؟! كما أن لانتظام المعيشة، ولو مع الفقر، علاقة قوية في التربية، ومعيشة الإسراء، أغنياء كانوا أو معدمين، كلها خلل في خلل، وضيق في ضيق⁽⁴⁾)).

واضح من نص الكواكبي أن حظ الفقير في التربية قليل إلى حد الانعدام، فالفقير تراه مشغولاً في أغلب أوقاته لتوفير لقمة العيش له ولأسرته، أما الأغنياء فهم يعانون أيضاً لكن معاناتهم وقتية ونفسية، بخلاف معاناة الفقير فإنها يومية، وهناك تشابه بين فكرتي الكواكبي والطهطاوي ألا أنهما اختلفا في المراحل فقد قصر الطهطاوي التعليم العالي على الأغنياء فقط. ويؤكد الكواكبي أن الاستبداد يقضي على العملية التربوية، وفي هذا يقول: ((التربية علم وعمل. وليس من شأن الأمم المملوكة شؤونها، أن يوجد فيها من يعلم التربية ولا من يعلمها، حتى أن الباحث لا يرى عند الأمراء علماً في التربية مدفوناً في الكتب فضلاً عن الأذهان، أما العمل فكيف يتصور وجوده بلا سبق عزم وهو بلا سبق يقين، وهو بلا سبق علم، بناء عليه ما أبعد الناس المغصوبة أرادتهم، المغلولة أيديهم، عن توجيه الفكر إلى مقصد مفيد كالتربية⁽⁵⁾)). يستنتج من حديث الكواكبي في أعلاه بأنه لا يمكن أن ينشأ توافق بين التربية والاستبداد فكل ما تبنيه التربية على الرغم من ضعفها يهدمه الاستبداد ويقضي عليها بقوته، ولا سيما في الشرق الذي يعاني الظلم والقهر والحرمان، فالأمل الوحيد أن يزول وبذلك تنتور العقول، وبعد ذلك يمكن السعي من أجل إرساء قواعد للتربية على وفق أسس سليمة. والتربية الصحيحة لن تجد لها أرضاً لتنمو فيها في ظل الاستبداد، وفي هذا يقول الكواكبي: ((التربية غير مقصودة ولا مقدورة في ظلال الاستبداد، إلا ما يكون بالتخويف من القوة القاهرة، وهذا النوع يستلزم انخلاع القلوب لا تركية النفوس، وقد اجمع علماء الاجتماع والأخلاق والتربية على أن الإقناع خير من الترغيب فضلاً عن التهيب، وإن التعليم مع الحرية بين المعلم والمتعلم، أفضل من التعليم مع الوفاق، وإن التعليم عن رغبة في التكمّل أرسخ من العلم الحاصل طمعاً في المكافأة، أو غيره من الإقناع⁽⁶⁾)).

إن وجهة الكواكبي في كلامه أعلاه، تلتقي مع أهم الإنجازات الحديثة للتربية، التي تجعل من الحرية والترغيب والإقناع أساس تلقي المعرفة، وترفض أي أسلوب في التعليم يعتمد على التهيب والضرب، والإقناع يقوم على الحرية بين المعلم والمتعلم فتتمو الرغبة عند المتعلم لطلب العلم، الذي يجب أن يكون خالصاً مجرداً من كل طمع في منفعة مادية. إذاً يريد الكواكبي إعادة بناء الإنسان، الذي شوهه الاستبداد، على أسس قيّمة، لهذا يدلّه على الطريق الصحيح الذي يحقق له

(1) السحمراني، اسعد: الاستبداد والاستعمار وطرق مواجهتهما عند الكواكبي والإبراهيمي، ط1، دار النفائس، بيروت، 1984م، ص69-70.

(2) الكواكبي، عبد الرحمن: طبائع الاستبداد ومصارع الاستبعاد، ص95.

(3) كتوره، جورج: طبائع الكواكبي في طبائع الاستبداد دراسة تحليلية، ص110.

(4) الكواكبي، عبد الرحمن: الأعمال الكاملة، ص263.

(5) الخليلي، أحمد بن عدي: الاستبداد مظاهره ومواجهته، ط1، مكتبة الضامري، سلطنة عمان، 2013م، ص388.

(6) الكواكبي، عبد الرحمن: الأعمال الكاملة، ص266 - 267.

إنسانيته المفقودة، فيشجعه على طلب العلم من أجل رفعة لا من أجل إحساس بالتفوق على الآخرين⁽¹⁾. فالتربية التي أرادها الكواكبي لأبناء أمته تربية منتظمة وفي هذا يقول: ((والتربية المطلوبة هي التربية المرتبة على إعداد العقل للتميز، ثم على حسن التفهم والإقناع، ثم على تقوية الهمة والعزيمة، ثم على التمرين والتعويد، ثم على حسن القدوة والمثال، ثم على المواظبة والإتقان، ثم على التوسط والاعتدال، وإن تكون تربية العقل مصحوبة بتربية الجسم، لأنهما متصاحبان صحة واعتدالاً))⁽²⁾. ومن آراء الكواكبي في التربية أن يكون للطالب أكثر من مدرس ومصدر وقد أعطى مثلاً على ذلك، أن المسلم الذي يريد تطبيق الشريعة لا عليه من ذنب إذا أخذ من جميع المجتهدين ليطبقها بأبسط صورة وفي هذا يقول: ((ما المانع على هذا الاعتبار للمسلم المقلد أن يتعلم كل مسألة من الطهارة والغسل والوضوء والصلاة من مجتهد أو فقيه تابع لمجتهد، فإذا اغتسل بماء دون قلنتين لحقته قطرة خمر واعتبره طاهراً كما علمه عالم مالكي، غسلاً بدون ذلك كما علمه عالم حنفي، وبعد حدث موجب توضاً ومسح شعرات الرأس كما علمه عالم شافعي، وصلى بعد خروج دم قليل منه كما علمه عالم حنبلي، صلاة الصبح طلوع الشمس كما علمه عالم زيدي، ووصل الفرض بصلاة أخرى بدون خروج من الأولى كما علمه عالم جعفري))⁽³⁾.

ووضح من كلام الكواكبي في أعلاه بأنه يطالب بعدم التعصب بمذهب معين، فهو يضع يده على عوامل ضعفنا وتفرقنا فيقدم لنا العلاج، مبيناً أن علينا ترك الخلافات المذهبية التي نتبعها تقليداً، وأن نعتمد الكتاب والسنة وثابت الإجماع، لكيلا تفرقنا الآراء أما ما لم يرد فيه نص أو أجماع، فنأخذ ما يناسب من أي مذهب، فهو بذلك يريد التوفيق بين المذاهب حلاً للخلاف بينها وتوحيد للمسلمين. ثم يوجه الكواكبي اهتمامه إلى ما يتصل بالجسم من إرشادات، إذ يقول: ((تربية العقل مصحوبة بتربية الجسم، لأنهما متصاحبان صحة واعتدالاً، فإنه يقتضي تعويد الجسم على النظافة وعلى تحمل المشاق، والمهارة في الحركات، والتوقيت في النوم والغذاء والعبادة، والترتيب في العمل وفي الرياضة والراحة))⁽⁴⁾. وعدّ الكواكبي تعليم اللغة العربية، وتوحيد تدريسها من الإجراءات الإصلاحية المهمة في مجال التربية حيث يقول: ((إصلاح أصول تعليم اللغة العربية والجد وراء توحيد أصول التعليم وكتب التدريس))⁽⁵⁾. واهتمام الكواكبي باللغة العربية وطريقة تدريسها، يشابه ما أعطاه الطهطاوي من الاهتمام الكافي بعد معابنته للطرائق المنهجية التي يتم بها تعليم اللغات، ومنها اللغة العربية، وذلك رعايته للمدارس ومدارس الترجمة التي أنشأها مثل مدرسة الألسن. ويتناول الكواكبي قضية التخصص، بمعنى التدرج والتمايز على أساس من تدرج مراتب المعلمين والمتعلمين وهي:

1. العامة: ومعلموها أئمة المساجد والجوامع الصغيرة.
2. المهبزون: ومعلموها مدرسو المدارس العمومية، والجوامع الكبيرة.
3. العلماء: ومعلموهم مدرسو المدارس المختصة بالعلوم العالية.
4. النابغون: ومعلموهم الأفاضل المتخصصون⁽⁶⁾.

ويذهب الكواكبي إلى أبعد من ذلك حين دعا إلى ضرورة وجود التخصص الدقيق حيث يقول: ((تخصيص كل من المدارس والمدرسين لنوع واحد أو نوعين من العلوم والفنون ليوحد في الأمة أفراد نابغون متخصصون))⁽⁷⁾. فالتخصص هو علاج نافع لشفاء الأمة وفي موضع آخر، قال: ((أن الكياسة لا تتحقق في الإنسان إلا في فن واحد فقط يتولع فيه فيثبته حق الإتقان، فالعاقل من يتخصص بعمل واحد ثم يجاوب نفسه عن كل شيء غيره لا ادري ولا اقدر))⁽⁸⁾. ويعد التخصص وتقسيم العمل من المفاهيم التي أوجدها الإسلام، وقد أخذ المسلمون بها في تعاملاتهم وفي تنظيم شؤون حياتهم

(1) ينظر: حمود، ماجدة: عبد الرحمن الكواكبي فارس النهضة والأدب، ص 64.

(2) الكواكبي، عبد الرحمن: الأعمال الكاملة، ص 267.

(3) الكواكبي، عبد الرحمن: أم القرى، ص 152.

(4) الكواكبي، عبد الرحمن: طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد، ص 101.

(5) الكواكبي، عبد الرحمن: أم القرى، ص 204.

(6) ينظر: عمارة، محمد: عبد الرحمن الكواكبي شهيد الحرية ومجدد الإسلام، ص 134.

(7) الكواكبي، عبد الرحمن: أم القرى، ص 204.

(8) المصدر نفسه، ص 176.

الدينية والاجتماعية والتربوية والاقتصادية والتخصص يجعل من المدرس مقتدراً من المادة التي أختص بها عارفاً بأبسط الأمور وأصعبها. وقد أعطى الكواكبي أيضاً التعليم المهني عناية خاصة، فدعا للاهتمام بهذا الفرع حتى تتقدم الصنائع والفنون⁽¹⁾. فالتربية عند الكواكبي نهضة مفتوحة العينين تمضي على بصيرة وثقة ولا تستسلم للإعجاب الذليل ولا للمحاكاة العمياء، وأنها ملكة ((تحصيل بالتعليم والتمرين والقُدوة والاقتباس، أهم أصولها وجود المربين واهم فروعها وجود الدين))⁽²⁾. وما من أمة تأخذ بأسباب هذه التربية بعينها من دون أن تدرك الغاية من نفعها، وأول هذه الأسباب صدق الرجاء في إدراك تلك الغاية حيث يقول الكواكبي: ((فلا يهولنا ما ينبسط في جمعيتنا من قال أننا أمة ميتة فلا ترجى حياتنا، كما لا إصابة في قول من قال إذا انزل الضعف في دولة أو أمة فلا ترتفع فهذه الرومان واليونان والأمريكان والطيالان واليابان وغيرها كلها أمم أمثالنا استرجعت نشأتها بعد تمام الضعف وفقد كل اللوازم الأدبية للحياة السياسية))⁽³⁾. وواضح من كلام الكواكبي أن السبيل الوحيد إلى النهضة هو قلب ذلك الواقع الفاسد والفنور البالغ في المجتمع العربي، كي نتجنب اليأس والقيود أو الاستسلام للرأي الخطير بأننا أمة ميتة، ونقعد منبهرين بمدينة الغرب ومنقادين لها. والتربية المطلوبة هي إعداد العقل للتمييز والمحكمة، وحث الناس على تقوية الإرادة وإتقان الأعمال، وهي تربية تشمل العقل والنفس والجسم، فتقوى الأجسام وتحيي العلوم وتنمي الأخلاق وتربي النفس على معرفة خالقها ومراقبته والخوف منه⁽⁴⁾.

وينصح الكواكبي في جميع الخطوات الثقافية التي يوصي بها بإتباع طرائق تربوية محددة من جهة البساطة، ويعطي أهمية كبيرة لمراجع التعليم بواسطة كتيبات مختصرة بسيطة وواضحة، حتى أنه يذهب إلى حد الإشادة بحماس بالطريقة التي يعرف بها المستشرقون الغربيون اللغة العربية، وذلك بقوله: ((وقد سمعت المفتي يقول انه اجتمع بكثير من المستشرقين فوجدهم كلها يحسنون العربية أكثر من علماء الإسلام غير العرب مع أنهم يشتغلون في علوم اللغة عمرهم كله، وما ذلك إلا ظفر مدارس اللغات الشرقية إلا فرنجية بأصول التعليم العربية أسهل من الأصول المعروفة عندنا))⁽⁵⁾. وبحسب هذا يرى الكواكبي أن أحد أسباب إعراض الناس عن تعلم اللغة العربية هو سوء الكتب الموضوعية لهذا الغرض، المحشوة بأشياء صعبة على المبتدئ في تعلم هذه اللغة⁽⁶⁾. وهناك قضية يتحدث عنها المهتمون بالتوسع الأفقي في ميدان التربية والتعليم، والذين يخططون لمحو الأمية وتنقيف جماهير العمال الفلاحين، التي قيل أن الصين قد قامت بتنفيذها عندما وضعت الكتب الثقافية المبسطة ذات الثمن الزهيد، التي تباع في الأسواق الريفية وفي مراكز العمل والإنتاج، هذه القضية قد تحدث عنها الكواكبي بوصفها مهمة من مهام جمعيته، التي يجب أن ((تقوم بوضع مؤلفات اللغة، وسطي عربية، وجعلها لغة لبعض الجرائد ومؤلفات الأخلاق ونحوها مما يهم نشره بين العوام فقط))⁽⁷⁾. وعنده أن التنقيف والتربية هي أدوات الإصلاح، وهذه مرحلة جديدة تطور فيها أسلوب العمل بعد أن كان في رأي بعض المصلحين هو العمل السياسي القائم على التأجيج العاطفي وحده، والكواكبي في هذا المنهج الثقافي العلمي يشترك مع معاصره (محمد عبده)⁽⁸⁾ ويلتقي معه في أسلوب العمل⁽⁸⁾.

(1) ينظر: كتوره، جورج: طبائع الكواكبي في طبائع الاستبداد دراسة تحليلية، ص 114.

(2) العفاد، عباس محمود: عبد الرحمن الكواكبي الرحالة (ك)، ص 150.

(3) المصدر نفسه، ص 150.

(4) ينظر: طحان، محمد جمال: الاستبداد وبدائله في فكر الكواكبي، ص 404.

(5) تايبيرو، نوربير: الكواكبي المفكر الثائر، ترجمة علي سلامة، منشورات دار الاداب، بيروت، بلا، ص 129.

(6) ينظر: برج، عبد الرحمن: مصر والحركة العربية، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1992م، ص 87.

(7) عمارة، محمد: عبد الرحمن الكواكبي شهيد الحرية ومجدد الإسلام، ط2، دار الشروق، بيروت، 1998م، ص 141.

(*) ولد الشيخ محمد عبده حسن خير الله في قرية (نصر) من أعمال مديرية محافظة البحيرة عام 1849م من أسرة تعزت بكثرة رجالها، ومقاومتهم لظلم الحكام، وتحملهم في سبيل ذلك العديد من التضحيات، تلقى تعليمه الأولي للقراءة والكتابة وحفظ القرآن الكريم وبدأ ذلك وهو في السابعة من عمره، بدأ في عام 1864م يتلقى أول دروسه الأزهرية، لكن أساليب التدريس الفقهية قد صدته عن قبول الدروس، زار الأفغاني مصر للمرة الثانية، واتصل به محمد عبده ولازم مجلسه: كتب (مقدمة لرسالة الواردات الفلسفية)، وفي عام 1878م عين مدرسا للتاريخ بمدرسة دار العلوم، وألف لهم كتاباً ضاعت أصوله، هو (علم الاجتماع والعمران) توفي عام 1905م. للمزيد ينظر: عمارة، محمد، الأمام محمد عبده مجدد الدنيا بتجديد الدين، ط2، دار الشروق، القاهرة، 1988م، ص 24-30.

(8) ينظر: الجندي، أنور: بقعة الفكر العربي في مواجهة الاستعمار، مطبعة الرسالة، القاهرة، 1971م، ص 181.

ثم يوجه الكواكبي انتقاداً لوجه من النشاط الاجتماعي، وهو تقليد الناشئة للغرب وإهمالهم قضاياهم الدينية والقومية وفي هذا يقول: ((ومن أقبح هذا الخور نظرهم الكمال في الأجانب كما ينظر الصبيان الكمال في آبائهم ومعلميهم، فيندفعون لتقليد الأجانب وإتباعهم فيما يظنون رقة وظرافة وتمدناً وينخدعون لهم فيما يغشونهم به كاستحسان ترك التعصب في الدين والافتخار به، فمنهن من يستحي من الصلاة في غير الخلوات، وكإهمال التمسك بالعادات القومية))⁽¹⁾. ومرض آخر عانى منه المسلم وما يزال، وهو التفرنج وذلك حين يظن الكمال في الغرب فيندفع الى تقليدهم مهملاً واجباته الدينية وعاداته القومية التي تعطيها هوية خاصة به ولذلك يرى الكواكبي من الواجب محاربة هؤلاء بكل وسيلة، بل نجده يدعو الأدباء الى ممارسة دورهم في التوعية، وذلك بوضع الأناشيد بعبارات بسيطة محلاة بالنكتة، كي تنتشر على ألسنة العامة، فيتم القضاء على هؤلاء الوهنة، ونشر قيم أصيلة بين العامة، إذ يبين عبر هذه اللفظة (الوهنة) بالمرض الشامل للعقل والجسد وهو يصيب أولئك الذين يرون الأجنبي مثلاً أعلى لهم، ثم يحدد سمات الوهنة، أنهم أناس أذلاء يائسون فاشلون عديمو الشخصية أمام المستبد حين يرضخون له، وهم كذلك أمام الأجنبي حين يقدونهم، والباحث يتفق مع الكواكبي فيما ذهب إليه. لقد عم الفساد والنشوة حتى شمل المفاهيم التربوية التي ينشأ عليها الإنسان وفي هذا يقول الكواكبي: ((وهؤلاء الوهنة، فأنهم منذ نعومة أظافرهم تعلموا الأدب مع الكبير، يقبلون يده أو ذيله أو رجله، وألفوا الاحترام فلا يدوسوا الكبير ولو داس رقابهم. وألفوا الثبات ثبات الأوتاد تحت المطارق. وألفوا الانقياد ولو إلى المهالك))⁽²⁾.

ويبين الكواكبي في كلامه أن المفاهيم التربوية، التي يتربى عليها الإنسان قد تبدلت فبات احترام الكبير انسحاقاً أمامه، على الرغم من أن هذا الكبير لا يستحق الاحترام، فيقبلون يده أم ذيله أو رجله، نلاحظ هنا اللغة الساخرة التي تشمل الإنسان المشبوه سواء أكان سيدياً له ذيل أو عبداً يرضى بأن يقبل حتى الذيل، بذلك سلخت التربية الخاطئة والمشوهة سماتهم الإنسانية حين قبل أحدهم الذل والثاني حين رضي أن يكون مستبداً مذلاً للناس، فاندحرت بذلك الحياة الإنسانية إلى مهاوي الحياة اللانسانية. ويؤكد الكواكبي عدم اهتمام الإسرائ بتعليم أولادهم لكي لا يجنوا عليهم حيث قال: ((وبناء عليه ما أبعد الإسرائ عن النشاط للتربية لماذا يتحملون مشاق التربية، وهم أن نوروا أولادهم جنوا عليهم بتقوية إحساسهم، فيزيدونهم شقاء، ويزيدونهم بلاء، ولهذا لا غرو أن يختار الإسرائ، الذين فيهم بقية من الإدراك، ترك أولادهم تجرفهم البلاءة إلى حيث تشاء))⁽³⁾. من كلام الكواكبي في أعلاه نستنتج تناقضاً واضحاً في أفكاره التربوية، فبعد أن كان ينادي بأن الاستبداد لا يقاوم إلا بالتربية التي تسهم في إعداد الإنسان الجديد الثائر، ويكون ذلك بالتدرج والحكمة، وترقي في الإدراك عند أبناء المجتمع، ويستند ذلك إلى تقوية روح المقاومة وبذلك تصبح التربية معولاً يقوض الاستبداد، نراه يغير أفكاره، بما لا يتناسب مع آرائه على وجه العموم، فهو يطلب من الآباء الذين يعيشون تحت وطأة الاستبداد (الإسرائ) بحسب ما يسميهم الكواكبي إلا يعلموا أولادهم حتى لا تزداد حساسيتهم ويتألمون ويزداد شقاؤهم، وهي حجة ضعيفة، لا يمكن أن تصدر من مفكر مثل الكواكبي إلا في لحظة ضعف، وشعوره بوطئة الاستبداد وصعوبة الوضع الذي كان يعيشه المجتمع. ويقدم الكواكبي صورة صعبة لنشأة الأسير وتربيته في البيت الفقير بشكل خاص، فالأسير ((يلقح به وفي الغالب أبواه متأكدان متشاكسان ثم إذا تحرك جنينا حرك شراسة أمه، أو زاد الأم حياتها فضرته. فإذا ما نما ضيق عليه بطنها لأفتها الانحناء خمولاً والتصر صغاراً، والتخلص لضيق فراش الفقر. ومتى ولدته ضغطت عليه بالقمط، اقتصاداً أو جهلاً، فإذا تألم وبكى سدت فمه بثديها أو قطعت نفسه خضاً أو بدوار السرير فشتمته، أو سقته مخدرات عجزاً عن نفقة الطبيب. فإذا ما فطم، يأتيه الغذاء الفاسد يضيق معدته ويفسد مزاجه، فإن كان قوي البنية طويل العمر وترعرع، يمنع من رياضة اللعب لضيق البيت))⁽⁴⁾.

(1) الكواكبي، عبد الرحمن: أم القرى، ص 182.

(2) المصدر نفسه، ص 182 – 183.

(3) الكواكبي، عبد الرحمن: طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد، ص 97.

(4) الكواكبي، عبد الرحمن: الرحالة كاف طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد، ص 163.

وبعد أن يجسد لنا الكواكبي وطأة الظروف الاجتماعية والسياسية وانعكاساتها على التربية والإحجاف الذي يلحق بأسير الاستبداد في مجتمعه الذي يعيش فيه، يطرح البديل، ولم يكن هذا البديل سوى تغيير هذا الواقع حيث يقول الدكتور محمود فهمي جدعان في تعقيبه على ذلك: إن هذا الوضع، أو هذه الأوضاع تنتج لدى الأسير قوانين غريبة في مقاومة الفناء وقوانين هي مقتضيات الشؤون المحيطة به، تضطره إلى أن يطبق إحساساته عليها، ويدير نفسه على موجبها، فيقابل على سبيل المثال التجبر بالتثلل والتصاغر، ويتعامى عن زلات المستبد ويتظاهر بفقد الحس ويعزو كل خير إلى المستبد، ويسند الشرور إلى الاستحقاق، ويطالب بالحقوق بصفة الاستعطاف، وبكلمة يصبح منافقاً لا تستطيع التربية إصلاحه إلا إذا أزيل المانع الأصلي عن الإصلاح، وهو مانع الاستبداد⁽¹⁾.

فإصلاح النظام التربوي وغرس القيم الفاضلة والإعداد السليم للنشء، كي ينهضوا لخدمة الأمة والوطن، شرط استيعابهم للتراث والتاريخ وعلوم العصر، فهم خلف لسلف قاد الأمم إلى الخير والصلاح. على أن يدركوا علة العلل، والاستبداد السياسي الذي متى ما عولج، عادت الحياة إلى الجسم الفاتر والعليل ببعثه من جديد بعد فتور ألف عام⁽²⁾. ثم ينتقل الكواكبي إلى المربين أو العلماء، حيث يطلب بداية أن تؤمن جميع احتياجاتهم، حتى لا يأتون بما ينقص من قدرهم بوصفهم مربين، وأنه ليس من حق أي إنسان أن يمارس التعليم في كتاب أو مدرسة على هواه، وكيف ما يريد، بل لابد من تنظيم هذه المهنة، مهنة التدريس، ومراقبة لها وفي سير عملياتها لذلك طالب الكواكبي ((بالسعي لدى أمراء الأمة بمعاملة كافة العلماء معاملة الأطباء، أي بالحجر رسمياً على من يتصدر للتدريس والإفتاء والوعظ والإرشاد ما لم يكن مجازاً من قبل هيئة امتحانية رسمية موثوق بها تقام في العواصم))⁽³⁾. ولم يكن الكواكبي يرى في المدارس والمعاهد الدور الوحيد والكفيل بتحقيق ما يريد في هذا الباب، بل أنه بحس المناضل الثائر، أبصر الدور الفاعل للصحافة في ميدان التربية، وكانت يومئذ السبيل الوحيد الموجود من سبل الإعلام⁽⁴⁾.

ويؤمن الكواكبي بتنظيم النسل وعدم الانجراف في الشهوات الجنسية المنبعث عن الجهل وضيق الأفق، وفي هذا يقول: ((في الحقيقة أن الأولاد في عهد الاستبداد سلاسل حديد يرتبط بها الآباء على أوتاد الظلم والهوان والخوف والتضييق. فالتولد، من حيث هو، زمن الاستبداد حمق، والاعتناء بالتربية حمق مضاعف، وغالب الإسراء لا يدفعهم للزواج قصد التولد، إنما يدفعهم إليه الجهل المظلم، وإنهم، حتى الأغنياء منهم، محرومون من كل الملذات الحقيقية كلذة العلم وتعليمه، ولذة المجد والحماية، إلى غيره من الملذات الروحية))⁽⁵⁾. فالتربية عند الكواكبي عملية مستمرة ولها خصوصيتها، ولا تقصر على تنمية جانب واحد من جوانب الشخصية، بل تشمل الجوانب كافة، وبهذا يكون مفهوم التربية الذي جاء به الكواكبي مفهوماً شاملاً متكاملاً، يهدف إلى تكوين شخصية متكاملة مسايرة لروح العصر ومتطلباته، وفي الوقت نفسه محافظة على أصالتها، ومن مبادئ الكواكبي التربوية الإرشاد التربوي وفي هذا قال: ((وعلى ذكر اللوم الإرشادي، لاح لي أن أصور الرقي والانحطاط في النفس، وكيف ينبغي للإنسان العاقل أن يعاني أيقاظ قومه، وكيف يرشدهم إلى أنهم خلقوا لغير ما هم عليه من الصبر على الذل والسفالة، فيذكرهم ويحرك قلوبهم ويناجيهم وينذرهم))⁽⁶⁾.

(1) ينظر: جدعان، محمود فهمي: أسس التقدم عند مفكري الإسلام في العالم العربي الحديث، ط3، دار الشروق، القاهرة، 1988 م، ص 301 – 302.

(2) ينظر: الجابري، علي حسين: فلسفة التاريخ في الفكر العربي المعاصر، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1993 م، ص 293.

(3) الكواكبي، عبد الرحمن: أم القرى، ص 204 – 205.

(4) ينظر: عمارة، محمد: عبد الرحمن الكواكبي شهيد الحرية ومجدد الإسلام، ص 141.

(5) الكواكبي، عبد الرحمن: الأعمال الكاملة، ص 261 – 262.

(6) الكواكبي، عبد الرحمن: الأعمال الكاملة، ص 274.

المبحث الثالث

العلم والتعليم وأهميتهما عند الكواكبي

العلم وأهميته:

الجدل الذي يثور حول ضرورة اشتراك العلماء في تقرير مصير الإنسانية، ووجوب تحملهم مسؤولية الأعمال التي يقدمها بين يدي الإنسانية، وهذا الجدل حول هذه الضرورة أو عدمها، أخذ الكواكبي منه موقفاً، فهو لا يرى ضرورة مشاركة العلماء في خضم الحياة فحسب، ولا يبعد فقط مسؤوليتهم تجاه مكتشفاتهم وأبحاثهم عندما توضع في التطبيق، ولكنه أكثر من ذلك يضع العلماء، ويطلب منهم، أن يكونوا في مقدمة صفوف المناضلين دفاعاً عن الحرية، وضد الاستبداد والمستبدين، والكواكبي يحدد مكان العلماء من معركة الإنسان ضد أعداء التقدم والحرية والرخاء حيث يقول: ((المستبد عاشق للخيانة والعلماء عواذله))⁽¹⁾.

ويعرف الكواكبي العلم بأنه: ((قبسة من نور الله وقد خلق الله النور كشافاً مبصراً ولاداً للحرارة والقوة، وجعل العلم مثله وضاحاً للخير فاضحاً للشر ويولد في النفوس حرارة وفي الرؤوس شهامة. العلم نور والظلم ظلام ومن طبيعة النور تبديد الظلام، والمتأمل في حالة كل رئيس ومرؤوس يرى كل سلطة الرئاسة تقوى وتضعف بنسبة نقصان علم المرؤوس وزيادته))⁽²⁾. يتضح من تعريف الكواكبي للعلم أن الشريعة تؤكد العلم، وأن العلم من الله تعالى وأن العلم يوضح الحقيقة ويكشف كل زيف، وأن هنالك ارتباطاً بين العلم والقدرة على مقاومة الاستبداد والتخلص منه. ثم يبين أن الحاكم المستبد يخشى العلم لأن العلم نور، وهو يريد أن تعيش الرعية في الظلام؛ لأن الجهل يمكنه من بسط سلطانه، وروى أن حاكماً مستبداً شرقياً كان له مربي سويسري، فقال له يوماً بعد أن تأمر: ((ليناك تعتنى بتربية الشعب وتعليمه "فقال الأمير" كلا أي أن علمته صعب علي حكمه))⁽³⁾. لذلك ليس من مصلحة المستبد أن ينشر العلم حتى لا ينحسر سلطان استبداده، فهو يبغيض العلم من حيث نتائجه؛ لأن العلم ينير الدروب ويعلم طريق الحرية⁽⁴⁾. فالجهل هو الحالة الوحيدة التي تناسب الاستبداد، إذ كلما كانت الرعية في ظلام الجهل، استفاد المستبد في اصطلياد أفئدة أبناء رعيته وعقولهم، فالجهل هو المناخ المناسب لقيام الاستبداد واستمراره ولزيادة تعسفه وانتشاره، ولا شك أن الجهل وحده ليس مناخاً كافياً إلا باعتبار ما يرافقه، ورفيق الجهل الدائم ليس سوى الخوف، الذي يولد القهر والمذلة والضعف والاستسلام لجلادي المستبد وأعدائه⁽⁵⁾. ويشبه الكواكبي المستبد بالوصي الخائن: ((ما أشبه المستبد في نسبته إلى رعيته بالوصي الخائن القوي، يتصرف في أموال الأيتام وأنفسهم كما يهوى ما داموا ضعافاً قاصرين، فكما أنه ليس من صالح الوصي أن يبلغ الأيتام رشدهم وكذلك ليس من غرض المستبد أن تنتثر الرعية بالعلم))⁽⁶⁾.

والعلم عند الكواكبي نوعان، علم لا يهتم المستبد بمقاومته؛ لأنه لا يرى فيه ضرراً على جبروته وصروح طغيانه، أو يراه في خدمة هذا الجبروت وذلك الطغيان وعلم آخر يرى فيه المستبد، كما يرى الشعب، قوى مادية تتحرك، وترحف لتضع حداً ونهاية لهذا الجبروت وذلك الطغيان⁽⁷⁾. والعلوم التي لا يخشاها المستبد بحسب رأي الكواكبي علوم اللغة، المقومة للسان بل كل شيء لا يتصف بالحكمة، حتى المسائل الغيبية، ألا أنه يخاف من علوم الحياة مثل الحكمة النظرية والفلسفة العقلية وحقوق الأمم والسياسة المدنية والتاريخ المفصل والخطاب وغيرها⁽⁸⁾.

(1) عمارة، محمد: مسلمون ثوار، ص 219.

(2) الكواكبي، عبد الرحمن: الأعمال الكاملة، ص 210.

(3) أمين، أحمد: زعماء الإصلاح في العصر الحديث، دار الكتاب، بيروت، بلا، ص 257.

(4) ينظر: الطحان، محمد جمال: الاستبداد وبدائله في فكر الكواكبي، ص 182.

(5) ينظر: كتوره، جورج: طبائع الكواكبي في طبائع الاستبداد دراسة تحليلية، ص 69.

(6) الكواكبي، عبد الرحمن: الأعمال الكاملة، ص 210.

(7) ينظر: عمارة، محمد: مسلمون ثوار، ص 219.

(8) ينظر: كاظم، عادل عبد الهادي: النزعة التوفيقية في الفكر العربي المعاصر، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، 2004م، ص 44.

يؤكد الكواكبي في كلامه أن المستبد قد يسمح بوجود بعض أنواع العلوم التي لا تهدد استبداده في شيء بل هناك علوم يسعى المستبد نفسه إلى نشرها وتشجيع أهلها وتقريبهم وحتى مكافأتهم، ومثل هذه العلوم إذا أولت وحرفت وهو ما يقوم به العلماء الفاسدون فإنها لا تقرب من الواقع شيئاً وتقدم المفاهيم المغلوطة التي تركز واقع الاستبداد وتنمية وتصوره بأنه قضاء من السماء لا يمكن رده إلا بالصبر. ولا يخاف المستبد من ((العلوم الصناعية، لأن أهلها يكونون مسالمين صغار النفوس، صغار الهمم، يشتريهم المستبد بقليل من المال والإعزاز))⁽¹⁾. ويعلق الدكتور صلاح الجابري على نص الكواكبي أعلاه تعليقاً واقعياً، فلا يوافق على ما ذكره في نصه، فما علاقة العلوم الصناعية بتدني المستوى الأخلاقي للإنسان، فشراء الذمم بالمال ليس نتيجة لدراسة العلوم الصناعية أبداً، بل هي سمة أخلاقية لبعض البشر بمختلف ثقافتهم، والصحيح أن موضوع العلوم الصناعية ليس الوعي البشري سواء الفردي أم الاجتماعي، فليس من مهامها تشخيص عوائق الوعي الاجتماعي وتنبية الوعي الفردي على حقوقه الطبيعية، بل تتعلق بموضوعات تقع خارج ذات الإنسان⁽²⁾.

أما العلوم التي يخشاها المستبد بحسب ما يقول الكواكبي إنما ((ترتد فرائض المستبد، طبائع الاجتماع، والخطابة الأدبية، نحو ذلك من العلوم التي تكبر النفوس وتوسع العقول وتعرف الإنسان ما حقوقه، وكم هو مغبون وكيف الطلب، وكيف النوال، وكيف الحفظ، وأخوف ما يخاف المستبد من أصحاب هذه العلوم المندفعين منهم لتعليم الناس بالخطابة أو الكتابة))⁽³⁾. ويوضح الكواكبي بكلامه، أن العلوم التي تساعد على النهضة والتحرر، وتجعل الفرد محيطاً إحاطة شاملة بمشكلات واقعة، وتساعد على تفهم قواعد الإصلاح وأأسسه، وتعرفه بحقوقه وكيف يطالب بها، وتملأ النفس عزاً وشموخاً، يخشاها المستبد ويجند لها الوسائل التي يمتلكها كي لا تسمع بها رعيته أبداً إلا بصورة مشوهة. ثم يصنف الكواكبي العلماء على صنفين، صنف يخافه المستبد والثاني لا يخافه ويكون خاضعاً له وفي هذا قال: ((المستبد يخاف من هؤلاء العلماء العاملين الراشدين المرشدين، لا من العلماء المنافقين أو الذين حشوا رؤوسهم محفوظات كثيرة كأنها مكتبات مقلدة))⁽⁴⁾.

ويبين الكواكبي في كلامه، أن هنالك بعضاً من العلماء المتتورين يشرع للاستبداد، وفي ذلك بالغ الإساءة للعلم وللعالم نفسه، ومن هؤلاء يستمد المستبد قوته، وقد أعطاها الكواكبي اسماً هو (العلماء المنافقين)، وهم كذلك، ويستحيل لأي إنسان عاقل يدافع عن الاستبداد ويسوغه، إلا إذا كان من ذلك الوضع مستفيداً، ويبقى الاستبداد طالما استمر هؤلاء العلماء بالفاق. والكواكبي لم يكن فقط نصيراً لحرية الفكر والعلماء، بالمعنى الذي لا يتعدى مفهوم الحرية الفردية الضيقة، فلقد كان يبصر قيمة العلم في ضوء فاعليته في المجتمع وبالتالي في ضوء مدى انتشار حقائقه وقضايا وسط أوسع الكتل الشعبية والفئات والطبقات فهو يرى أن المستبد في جانب. والعلماء في جانب آخر، وبينهما صراع على قيادة الجماهير، ويقدر نجاح العلماء في قيادة الشعب يكون خطرهم وخطر عملهم على الاستبداد والمستبد فكامناً كان يرفع شعار اليوم، وهو العلم للملايين، حيث يقول: ((يسعى العلماء في نشر العلم ويجتهد المستبد في إطفاء نوره، والطرفان يتجاذبان العوام، ومن هم العوام؟ هم أولئك الذين إذا جهلوا خافوا، وإذا خافوا استسلموا وهم الذين متى علموا قالوا، ومتى قالوا فعلوا))⁽⁵⁾.

والمستبد كما يبغض العلم لنتائجه يبغضه لذاته، لأن للعلم سلطاناً أقوى من كل سلطان فلا بد للمستبد من أن يحتقر نفسه كلما وقعت عينه على من هو أرقى منه علماً، لذلك لا يحب المستبد أن يرى وجه عالم ذكي، فإذا اضطّر لمثل الطبيب والمهندس يختار المتصاغر المتملق⁽⁶⁾. وعلى الرغم من مطاردة المستبد لهم، سعياً منه للتكيل بهم وإسكاتهم عن بيان فساد إدارته وهو إذ يفعل ذلك فإنه يستبدل بهم المتعاليين ويمنحهم الألقاب العلمية الرفيعة ليظل الناس عن حقيقتهم يتبعوهم من دون العلماء الحقيقيين. يصور الكواكبي ذلك وهو يطلق زفرة حسرة وأسى: ((قاتل الله الاستبداد الذي

(1) الكواكبي، عبد الرحمن: طبائع الاستبداد ومصارع الاستبداد، ص 45.

(2) ينظر: الجابري، صلاح: حفريات في الاستبداد دراسة تحليلية نقدية، ط1، المعارف للطبوعات، بيروت، 2010 م، ص 43.

(3) الكواكبي، عبد الرحمن: الأعمال الكاملة، ص 211-212.

(4) المصدر نفسه، ص 212.

(5) عمارة، محمد: مسلمون ثوار، ص 220.

(6) ينظر: خوري، رفيف: العربي الحديث أثر الثورة الفرنسية في توجيهه السياسي والاجتماعي، ط3، منشورات وزارة الثقافة، دمشق،

1993م، ص 207.

استهان بالعلم حتى جعله كالسلعة يعطى ويمنح للاميين ولا يجرؤ احد على الاعتراض⁽¹⁾. لقد جعل الكواكبي إهمال العلم والعلماء من الأسباب السياسية التي تسهم في ضعف الأمة، حيث يقول: ((وعندي أن السبب العام للداء هو أن علماءنا كانوا اقتصروا على العلوم الدينية وأهملوا باقي العلوم الرياضية والطبيعية التي كانت آنذاك ليست بذات بال ولا تفيد سوى الجمال والكمال، ففقد أهلها من بين المسلمين واندرست كتبها وانقطعت علاقتها فصارت منفوراً منها، بل صار المتطلع إليها منهم يفسق ويرمي بالزيف والزندقة على حين أخذت هذه العلوم تنمو في الغرب وعلى كد القرن ترقّت وظهر لها ثمرات عظيمة في كافة الشؤون المادية والأدبية حتى صارت كالشمس ولا حياة لذي حياة إلا بنورها، فأصبح المسلمون مع شاسع بعدهم عنها محتاجين إليها لمجاراة جيرانهم، احتياجاً يعم الجزئيات والكلّيات من تربية الطفل إلى سياسية الممالك ومن استنبتت الأرض إلى استمطار السماء⁽²⁾). واضح من كلام الكواكبي، انه يربط النهوض السياسي بالنهوض التعليمي، فيبرز كيف أساء الحكام إلى الأمة حين أهملوا العلم وأفقروا العلماء، ومن أسباب ضعف الدولة اقتصارها على العلوم الدينية وإهمال العلوم الرياضية والطبيعية، وهو يلفت النظر إلى أن هذه العلوم أخذت في النمو عند الأوروبيين، وقد بين الكواكبي أن علاج هذا التخلف يكمن في إدخال هذه العلوم العقلية النافعة إلى بلاد المسلمين والاستفادة منها. ويرى الكواكبي أن أهم أسباب الاستبداد هو الخوف والجهل وفي هذا يقول: ((أن العوام يذبحون أنفسهم بأيديهم بسبب الخوف الناشئ عن الجهل والغاوة، فإذا ارتفع الجهل وتطور العقل زال الخوف، وأصبح الناس لا يتعادون طبعاً لغير منافعهم، كما قيل: العاقل لا يخدم غير نفسه، وعند ذلك لابد للمستبد من الاعتزال أو الاعتدال⁽³⁾). وربما الغرب انتصر على الخوف من مواجهة الحاكم بالعلم، فان خوف الشرقي لا يمكن مواجهته إلا بالعلم بحسب ما يقرر الكواكبي. ولا شك في أن أهم الأسباب التي أدت الى تفهقر المسلمين كان يكمن في الخوف الذي أدى دوراً كبيراً في إعلاء شأن المستبد، وتقليل قيمة الرعاية لعدولها عن المقاومة، فالخوف يولد اليأس والقنوط، ويقلل من القدرة على المواجهة⁽⁴⁾.

ثم يصف الكواكبي خوف المستبد من رعيته ويقارنه بخوف الشعب منه، وأشد ما يخاف تعرضاً لبطشه، وفي هذا يقول: ((كلما ازداد المستبد ظلاماً وأعتسافاً زاد خوفه من رعيته وحتى من حاشيته ومن هواجسه ومن خيالاته، وأكثر ما تحتم حياة المستبد بالجنون التام، قلت التام لان المستبد لا يخلو من الحمق قط لنفوذه من البحث عن الحقائق⁽⁵⁾). وقد حاول الكواكبي التوفيق بين العلم والدين، وعدّ أن مصالحتها شرط من شروط النهضة، مبيناً وظائف كل منها ودوره في الإصلاح الاجتماعي، فوظيفة الدين هي توحيد الناس على الإيمان بوجود الله ووحدانيته، والسعي للعمل بما أمر به، والانتهاز عما نهى عنه، لتصلح العلاقات وتسمو الأخلاق. أما وظيفة العلم فهي تبصير الناس بحقوقهم، وتوعيتهم والسعي للانتقال بهم، من خلالهم، من طور معاناة التخلف إلى طور التمتع بمعطيات التقدم⁽⁶⁾.

ويوفق الكواكبي بين العلم والدين انطلاقاً من الإنسان نفسه، من حاجاته وإمكاناته، لذلك فإن الثورة التي يطالب بها إنما هي ثورة داخلية أكثر منها ثورة خارجية. والتوفيق عنده ليس تلقياً في صالح أحدهما، ولكنه تركيب معقد يحتل فيه العقل مساحة واسعة في تفسير كل منهما، مما يجعل من الممكن تصالحهما، وذلك بمحاولة إزالة ظاهرة تعارضهما وصولاً إلى ما هو جوهرى في اتفاقهما على غاية واحدة هي صلاح الإنسان وتقدمه، وبقدر إزالة ظاهر تعارضهما يتحقق التقدم وتتحقق مصلحة الإنسان، بعد أن لاحظ الكواكبي أن الجهل والتفرق والضعف والفقر هي مجليات الاستبداد⁽⁷⁾. وقد ظهرت في أيام الكواكبي دعوات التشكيك في مضامين القرآن ومناهج الإسلام حول الكشوف العلمية وكانت الدعوة التفرقية تحمل القول بأن الإسلام لا يلائم روح العصر الحديث وقد أثبت أن الإسلام داعية العلم وفتاح صدره له، وذكر أن كل ما كشف

(1) طحان، محمد جمال: الاستبداد وبدائله في فكر الكواكبي، ص 184.

(2) الكواكبي، عبد الرحمن: أم القرى، ص 53 – 54.

(3) الكواكبي، عبد الرحمن: الأعمال الكاملة، ص 213.

(4) ينظر: أمين، نضر علي: عبد الرحمن الكواكبي، دراسة سياسية – فكرية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب، 1996م، ص 199.

(5) قلججي، قدرى: عبد الرحمن الكواكبي، ص 55.

(6) ينظر: طحان، محمد جمال: الاستبداد وبدائله في فكر الكواكبي، ص 519.

(7) ينظر: المصدر نفسه، ص 519.

عنه العلم الحديث من مجهول له جذور في القرآن الكريم⁽¹⁾. فلا تضاد بين العلم والدين الإسلامي وفي ذلك يقول الكواكبي: ((لا شك أن المسلمين أصبحوا بعد الاكتشافات الجديدة، يستفيدون من العلوم الطبيعية والحكمية فوائد عظيمة جداً، بالنظر إلى كشفها بعض أسرار كتاب الله وبالحكمة المنطوية فيه، مما كان مستوراً إلى الآن، وقد خبط فيه المفسدون خبط عشواء، كظهور حياة الجمادات بماء التبلور، وازدواج النباتات عامة))⁽²⁾.

أما المستبدون الشرقيون فأفندتهم هواء ترتجف من صولة العلم كأن العلم نار وأجسامهم من بارود، والمستبدون يخافون العلم حتى من علم الناس معنى كلمة لا اله إلا الله⁽³⁾. أبرز لنا الكواكبي، كيف حضر الإسلام على رفض العبودية لغير الله تعالى، فأكد بذلك حق الإنسان في الحرية والعدالة والمساواة، ولا شك أن الإنسان لن يستطيع حماية حقوقه هذه إلا إذا كان متعلماً، لذلك يرى الكواكبي أن الإسلام أول دين حض على العلم، وخير دليل على ذلك أن أول كلمة أنزلت على رسوله (ﷺ)، مشكلة أول أمر إلهي في القرآن الكريم هي ﴿اقرأ باسم ربك الذي خلق﴾⁽⁴⁾. فشكلت بداية حياة جديدة، وقد جاء أمر الله تعالى بالقراءة مكرراً دليلاً على كونه أمراً ملحاً ذا أهمية قصوى، وقد أدى هذا الأمر لدى السلف الصالح إلى وجوب تعلم القراءة والكتابة، وبذلك صار العلم في الأمة مباحاً للكل، غير مقتصر على رجال الدين أو الإشراف كما كان في الأمم السابقة، فانتشر العلم في سائر الأمم أخذاً عن المسلمين⁽⁵⁾، إجمالاً فأخوف ما يخافه المستبد من العلم، العلم الذي يعلم أن الحرية أفضل من الحياة، والشرف أعز من المنصب والمال، والحقوق وكيف تحفظ، والظلم وكيف يرفع، والإنسانية وقيمتها، والعبودية وضررها⁽⁶⁾. وإذا كان النظام الاستبدادي يحارب العلم وبخافه، فما بالك بعلم ينشر، وجمعية تنظم الطاقات، فالمواجهة أمر محسوب، ليس هذا فحسب، ولكن يزداد على ذلك عدم توفر الوعي من قبل كل الناس لاحتضان هكذا عمل ورعايته ودعمه، وعلى الرغم من ذلك كله لا بد من أن تبدأ مسيرة الألف ميل بالخطوة الأولى من دون تردد⁽⁷⁾. وفي إطار اهتمام الكواكبي بالعلم، دعا إلى ((الترغيب في العلوم والفنون النافعة التي هي من قبيل الصنائع مع تسهيل تعليمها وتلقيها))⁽⁸⁾. لذلك دعا الكواكبي إلى ((فتح باب العلوم والفنون النافعة ولو عن المجوس، وسد باب إضاعة الأوقات بالعبث، ونحو ذلك من أمهات المنجيات والمهالك))⁽⁹⁾.

ويستعمل الكواكبي مصطلح العلماء أو الحكماء عوضاً عن مصطلح المنقف الذي نستخدمه اليوم، ومن الملاحظ أن المصطلح الأول ذو دلالة دينية في تراثنا الإسلامي، أما المصطلح الثاني فذو دلالة دنيوية. ويسعى العلماء، الذين ينبتون في مضائق صخور الاستبداد جهدهم لتتوير عقول الناس بوسائل مباشرة عن طريق الخطابة في الجوامع والتدريس أو بوسائل غير مباشرة عن طريق الكتابة، لذلك نجدهم يستحقون تعريف القرآن الكريم لهم بالصالحين والمصلحين⁽¹⁰⁾.

تعليم المرأة:

في بداية عصر النهضة العربية، أدرك النهضويون العرب أن التخلف والانحطاط الذي آلت إليه شعوبنا لا يمكن الخروج منه من دون تحرير نصف المجتمع الذي تحول من بشر أسوياء إلى أدوات صماء، فانطلقت أصواتهم منادية بتحرير المرأة.

كونت علاقة الرجل بالمرأة بوصفها المجتمع الأصغر دافعاً لدى الكواكبي لدراسة العلاقات الاجتماعية، فقد لاحظ أن المجتمع الإنساني ينقسم على قسمين غير متساويين في الواقع العلمي حيث يقول: ((أقسمت النساء مع الذكور أعمال

(1) بنظر: الجندي، أنور: بقطة الفكر العربي في مواجهة الاستعمار، مطبعة الرسالة، القاهرة، 1971م، ص 177.

(2) الكواكبي، عبد الرحمن: أم القرى، ص 54 – 55.

(3) قلنجي، قدري: عبد الرحمن الكواكبي، ص 55 – 56.

(4) سورة العلق: الآية (1).

(5) بنظر: حمود، ماجدة: عبد الرحمن الكواكبي فارس النهضة والأدب، ص 73.

(6) بنظر: أمين، احمد: زعماء الإصلاح في العصر الحديث، ص 258.

(7) بنظر: السحمراني، أسعد: الاستبداد والاستعمار وطرق معالجتها عند الكواكبي والإبراهيمي، ص 80.

(8) الكواكبي، عبد الرحمن: أم القرى، ص 203.

(9) المصدر نفسه، ص 237.

(10) بنظر: حمود، ماجدة: عبد الرحمن الكواكبي فارس النهضة والأدب، ص 74.

الحياة قسمة ضيزى^(*))).⁽¹⁾ هذا الكلام غير معقول ولا مقبول لاسيما إذا صدر عن شخص عارف بالدين كالمفكر الكبير الكواكبي، فالإسلام دين الفطرة، وما قرره الشريعة من اقتسام أعمال الزوجية بين الرجل والمرأة هو مقتضى هذه الفطرة، فقد فضل الله تعالى الرجل في خلقته بقوة الجسم وكان بها أقدر على الكسب والحماية الخاص بالأسرة ومن ثم فرض عليه النفقة، وبهذا كان الرجال قوامين على النساء يتولون الرياسة العامة وعليهم جميع الأعمال الخارجية ومن مقتضى الفطرة أيضاً اختصاص المرأة بأمر الحمل والرضاعة وحضانة الأطفال وتربيتهم وتدبير المنزل بجميع شؤونه، وإن الأفضلية للرجال، والأنوثة ضعف طبيعي، ومحسوس ومشاهد لجميع العقلاء. قال تعالى: ﴿الرجال قوامون على النساء بما فضل الله بعضهم على بعض وبما أنفقوا من أموالهم فالصالحات قانتات حافظات للغيب بما حفظ الله﴾⁽²⁾. وقال عز وجل: ﴿وللرجال عليهن درجة والله عزيز حكيم﴾⁽³⁾.

ويرى الكواكبي إن النساء قد سنن قانون ينص على أن هين الأعمال للنساء وفي هذا يقول: ((إن النساء تحكمن بسن قانون عام به جعلن نصيبهن هين الأشغال بدعوى الضعف، وجعلن نوعهن يهن ولا يهان، ويظلم فيعان، حتى أنهن جعلن الذكور يتوهمون أنهن أجمل منهم صورة))⁽⁴⁾. ويعود الكواكبي مرة ثانية ويتحامل على المرأة ويرى بأنها هي من وضع هذا القانون، والباحث يختلف مع الكواكبي فيما ذهب إليه وذكرنا سابقاً بأنها من عوامل الفطرة، وإذا افترضنا وهو افتراض غير منطقي، أن هذا القانون إنساني، فلماذا لا يكون الرجل هو من وضعه، ومن ثم غيره بعد أن رأى أن في ذلك مصلحة له، وذلك بخروج المرأة إلى العمل لمساعدته في الأمور الاقتصادية. وتستمر طروحات الكواكبي الظالمة بخصوص طبيعة المرأة، بل أنه يقم الشريعة لكي يضيفي على أفكاره الصواب حيث يقول: ((وما قدر دهاء النساء مثل الشريعة الإسلامية، حيث أمرت بالحجب والحجر الشرعيين حصراً لسلطتهن ووفرغهن لتدبير المنزل، فأمرت باحتجابهن احتجاباً محدوداً بعدم إبداء الزينة للرجال الأجانب، وعدم الاجتماع بهم في خلوة أو لغير لزوم، وأمرت باستقرارهن في البيوت إلا لحاجة. ولا شك أنه ما وراء هذه الحدود إلا فتح باب الفجور، وما هذا التحديد إلا مرحمة بالرجال وتوزيعاً لوظائف الحياة⁽⁵⁾). وليس من الصحيح أن تكون الشريعة الإسلامية قد أذنت بوجوب ستر النساء وتقيد اختلاطهن مع الأغراب من واقع الدهاء في النساء، فذلك حكم غير عادل ولا يمكن للشريعة أن تقوم بإطلاقه. وقد أكد الله تعالى عدم اختلافهن عن الذكور بقوله عز وجل: ﴿يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله اتقاكم إن الله عليم خبير﴾⁽⁶⁾. وبيّن تعالى عدم التقريب بينهن وبين الرجال في الحساب فقال تعالى: ﴿ومن يعمل من الصالحات من ذكر أو أنثى وهو مؤمن فأولئك يدخلون الجنة ولا يظلمون شيئاً﴾⁽⁷⁾.

وحين بحث الكواكبي في أمر الزواج رأى أهمية رعاية الكفاءة بين الزوجين وضرورة الاهتمام بأصول النسب في مسألة الزواج فيقول: ((أن الشريعة الإسلامية أمرت برعاية الكفاءة في الزواج، وذلك أيضاً مرحمة بالرجال، وأكثر الأئمة المجتهدين قالوا بلزوم تحري الكفاءة في جانب المرأة للرجل، وأوجبوا على أن يكون هو فقط كفؤ لها، لا تهلكه بفخارها وتحكمها، وضرورة تخير النسل لأن التساهل في ذلك دخل عظيم في انحلال الأخلاق، لان التزوج بمجهولات الأصول أو الأخلاق، أو بسافلات الطباع والعادات، أو بالغربيات جنساً، أو الرقيقات، مفسد شتى، في الوقت الذي ينجر طوعاً أو كرهاً لأخلاق زوجته))⁽⁸⁾. وعدّ الكواكبي عدم مراعاة الكفاءة في المرأة السبب في انحلال أخلاق الأمراء المسلمين، قال: ((وربما كان أكبر مسبب لانحلال أخلاق الأمراء من المسلمين أتاهم من جهة الأمهات والزوجات السافلات، إذ كيف يرجى

(*) ضاز في الحكم وضازه حقه نقصه ونجسه، وقسمة ضيزى اي جائرة. ينظر: الرازي، محمد بن أبي بكر، مختار الصحاح، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان- طرابلس، بلا، ص 329.

(1) الكواكبي، عبد الرحمن: الأعمال الكاملة، ص 232.

(2) سورة النساء: من الآية 34.

(3) سورة البقرة: من الآية 228.

(4) الكواكبي، عبد الرحمن: الأعمال الكاملة، ص 232.

(5) الكواكبي، عبد الرحمن: أم القرى، ص 179 – 180.

(6) سورة الحجرات: من الآية 13.

(7) سورة النساء: الآية 124.

(8) سالم، أحمد محمد: المرأة في الفكر العربي الحديث، مكتبة الأسرة، القاهرة، 2012م، ص 258.

من امرأة نشأت سافلة رقيقة ذليلة أن تترك بعلمها، وهو في الغالب أطوع لها من خلخالها، أن يجيب داعي شهامة أو مروءة. أو أن تعرس في رؤوس صبيبتها أميلاً سامية، أو تحمسهم على أعمال خطرة، كلا لن تفعل ذلك أبداً. إنما تفعله الشريكات اللاتي تجدن في أنفسهن عزة وشهامة⁽¹⁾. وفي الوقت الذي نتفق فيه مع الكواكبي بضرورة أخذ مسألة الكفاءة للرجل، إلا أن في خطابه تشدداً، وجمع بين فئات من النساء يصعب الجمع بينهن، وهن السافلات الطباع والعادات، الغريبات جنساً أو الرقيقات معداً الزواج منهن جميعهن مفاصد شتى وفي هذا بحسب رأي الباحث ابتعاد عن الصواب. في الواقع كان الاهتمام بتعليم المرأة يؤلف ركناً رئيساً من أركان إصلاح المجتمع في نظر الكواكبي الذي ربط تطوره وتقدمه بتقدمها في ميدان التعليم، وقد أدرك الكواكبي أن شيوع الجهل وانتشاره بين النساء هو الذي يقف وراء مثل ذلك الانحلال، الذي أصاب أخلاق الأمة وفي هذا يقول: ((أن انحلال أخلاقنا سبباً مهماً آخر أيضاً يتعلق بالنساء، وهو تركهن جاهلات على خلاف ما كان عليه أسلافنا))⁽²⁾.

ويرى الكواكبي ضرورة تعليم المرأة، وأن عدم تعليمها سبباً من أسباب انحلال الأخلاق المتفشى في المجتمع، وأن الأمثلة التي يسوقها دليل قاطع وحجة دامغة للذين يزعمون أن جهل النساء أحفظ لعفتن، مثل عائشة (رض) وكثير من الصحابيات والتابعيات، روايات الحديث، والشاعرات، اللواتي اشتهرن بالمعارف والأدب. ويرفض الرأي القائل بأن العلم يدعو المرأة للفجور، والجهل للعفة فيقول الكواكبي: ((نعم، ربما كانت عالمة اقدر على الفجور من الجاهلة، ولكن الجاهلة أجسر عليه من العالمة))⁽³⁾. وأن ترك المرأة من دون تعليم بدعوى أن تعليمها يؤدي إلى الفجور، دعوى باطلة، وبطريقة غير مباشرة يرد الكواكبي على أولئك الرافضين لتعليم المرأة، فيبين أن التعليم يزيدها وعياً وإحساساً بالكرامة، على نقيض المرأة الجاهلة التي لا تستطيع أن تفكر بأبعاد تصرفاتها، وهذا هو واقع المرأة الجاهلة وسلبياتها على نفسها وأسررتها. ويمضي الكواكبي إلى حد ما إلى ما هو أعمق، وهو مضار أمومة المرأة الجاهلة. ومغبة ذلك على الأبناء الذين تقوم بتربيتهم وتنشئتهم، فيكشف لنا عن ضرره، المسوق إلى الأزواج فضلاً عن الأبناء ((ضرر جهل النساء وسوء تأثيره في أخلاق البنين والبنات أمر واضح غني عن البيان، فإن سوء تأثيره على أخلاق الأزواج فيه بعض خفاء يستلزم البحث، فأقول: أن الرجال ميالون بالطبع إلى زوجاتهم، والمرأة اقدر مطلقاً من الرجل في ميدان التجاذب للأخلاق. ولا يتوهم عكس ذلك إلا من استحکم فيه تغدير زوجته له بأنها ضعيفة مسكينة مسخرة لإرادته، حال كون حقيقة الأمر أنها قابضة على زمامه تسوقه كيف شاءت))⁽⁴⁾.

ويواصل الكواكبي تنظيراته بصورة فردية لا يسندها أساس علمي موضوعي، حين يرى أن القيادة هي بيد المرأة وقد تكون مستمدة من الثقافة الشعبية في بعض مقولاتها الشائعة، التي تصور المرأة كائناً مروغاً ومحتالاً ومسكوناً بالدهاء، وهذا ما يختلف الباحث به مع الكواكبي. وينظر الكواكبي نظرة سلبية إلى طبيعة المرأة فيرى أنها تميل إلى الانحراف بطبعها، ولهذا فإن احتجاب المرأة سابق على الإسلام فيقول: ((والصينيون هم أقدم البشر في المدينة التزموا تصفير رجل البنات بالضغط عليها لأجل أن يعسر عليهن المشي والسعي في افساد الحياة الشريفة، ذاك الذي هو أهم مقاصد الشرقيين بخلاف الغربيين الذين لا يهتمهم غير التوسع في الماديات))⁽⁵⁾. وتعكس بعض أقوال الكواكبي نظرة سلبية إلى المرأة بصورة عامة، ويبدو أنه مؤيد لعمل المرأة، ومشاطرتها الرجل أعباء الحياة، ليس لدواع تتعلق بتحرير المرأة، ولكن بأسباب تتعلق بإنصاف الرجل، لكن الكواكبي لا يوضح دور الرجل والمجتمع في تحويل النساء إلى النصف المضر، ولا يشرح الأسباب الاجتماعية التي أدت إلى ذلك، ويكتفي بتحميل النساء مسؤولية هذا القانون في أقسام أعباء الحياة، والغريب أنه يعيب على

(1) الكواكبي، عبد الرحمن: أم القرى، ص 181.

(2) المحافظة، علي: الاتجاهات الفكرية عند العرب في عصر النهضة (1798م - 1914م)، الأهلية للنشر والتوزيع، بيروت، 1987م، ص 186 - 187.

(3) ياسين، بوعلي: حقوق المرأة في الكتابة العربية منذ عصر النهضة، دار الطليعة الجديدة، دمشق، 1998م، ص 31-32.

(4) الساعدي، محمد جاسم: عبد الرحمن الكواكبي، ط 1، المجمع العالمي للتقريب بين المذاهب، طهران، 2008 م، ص 131.

(5) سالم، أحمد محمد: المرأة في الفكر العربي الحديث، ص 94.

المدينة الغربية التي تمتعت فيها المرأة بدرجة أعلى في المشاركة في الحياة العامة وفي هذا يقول: ((وما اصدق بالمدينة الحاضرة في أوربا تسمى المدينة لان الرجال فيها صاروا أنعاماً للنساء))⁽¹⁾.

والكواكبي في الوقت نفسه وعى حق المرأة في التعليم وعدّه مسألة ضرورية لإحراز التقدم في المجتمع، والكواكبي لم يسافر إلى أوربا ولم يعاين المرأة عن قرب، فيعرف موقعها في المجتمع، ولو سافر لغير نظريته إلى المرأة كما فعل الطهطاوي.

خاتمة

- (1) أنفرد الكواكبي من بين مفكري النهضة والإصلاح بتأكيد مخاطر الاستبداد، وعدّه أصل كل داء وبلاء يصيب الأمة، لذلك دعا إلى فصل السلطات في داخل جهاز الدولة لتجنب أن تتحول السلطات إذا اجتمعت بيد فرد، مصدر استبداد، كذلك تحدث عن الحرية التي هي أعز شيء عند الفرد بعد حياته، وأعلى قيمة، والموت خير للمستعبد من حياة الذل، وأكد ضرورة مراقبة الشعب لعمل حكومته ومحاسبتها إذا خرجت عن المسار الذي حددها القانون لها.
- (2) أن للاستبداد بينه مثلث هو الجهل، وعدو الشورى الحرية، لذلك طالب بالحكومة الدستورية التي تحكم الشعب بقانون، وهو المرجع للحاكم ورعيته، وأهتم الكواكبي بفكرة العروبة، وعنده العرب أسمى الأمم، ومن حقهم قيادة الأمة الإسلامية.
- (3) طالب المسلمين بنقد الخرافات والبدع، والرجوع بالدين إلى ينابيعه الأولى، ويرى أن تعقيد الدين يردّ إلى العلماء المدلسين، الذين أولوا الآيات القرآنية بما يخدم مصالحهم، ولا يتفق مع مبادئ القرآن الكريم السامية، ومن جهود الكواكبي المتفانية محاولته في التوفيق بين العلم والدين، في فترات ظهرت دعوات تحاول التشكيك في مضامين القرآن حول الكشف العلمية، التي ترى بأن الإسلام لا يلائم العصر الحديث، فأثبت الكواكبي بأن الإسلام يدعو للعلم والمعرفة، وإن كل ما كشف عنه العلم الحديث له جنود بالقرآن الكريم.
- (4) عدّ الكواكبي تعليم المرأة ركناً رئيساً من أركان إصلاح المجتمع وربط تقدمه بتعليمها، ورفض الرأي القائل بأن العلم يدعو المرأة إلى الفجور، وأكد مسألة مهمة في المجتمع، هي مراعاة الكفاءة بين الزوجين.
- (5) أن التربية التي كان يؤمن بها الكواكبي هي التربية المنشدة إلى تعاليم الدين الإسلامي والسنة النبوية وسنة آل البيت سلام الله عليهم أجمعين، والصحابة رضي الله عنهم، وهدفها سعادة الناس ورفقته، وآمن بديمقراطية التعليم، الذي هو حق مكفول لجميع أبنائه، زيادة على دعواته بأن تشرف الدولة على التعليم وعلى أزمائته، وقسم التربية بحسب المراحل العمرية، وأكد حرية الطفل، والإرشاد التربوي، وبَيَّن أهمية المحيط على المتعلم.
- (6) دعا إلى أفضلية الثواب على العقاب، ومن أهداف الكواكبي في التربية إيجاد طرائق جديدة في تعليم اللغة العربية لكي تكون سهلة وسلسة على المتعلمين، واعتماد أسلوب الحوار والمناقشة، وحث الشباب على عدم الانبهار بالغرب وتقليدهم.
- (7) آمن الكواكبي إيماناً لا حدود له بقيمة العلم ودوره في تطور وتقدم الأمم.
- (8) وضح الكواكبي أن الحاكم المستبد يخشى العلم لأن العلم نور وإنه يريد أن تعيش الرعية في الظلام والجهل فيستطيع بسط نفوذه، والعلم ينير الدروب ويعلم الإنسان طريق الحرية.
- (9) بين الكواكبي العلوم التي يخشاها المستبد وهي الحكمة النظرية، والفلسفة العقلية وحقوق الإنسان، والسياسة المدنية، والتاريخ المفصل والخطابة الأدبية، هذه العلوم تكبر النفوس وتوسع العقول وتعرف الناس كيف يدافعون عن حقوقهم.

(1) الكواكبي، عبد الرحمن: الأعمال الكاملة، ص 232.

المصادر

1. أمام، عبد الفتاح أمام: الطاغية دراسة فلسفية لصور الاستبداد السياسي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1994م.
2. أمين، احمد: زعماء الإصلاح في العصر الحديث، دار الكتاب، بيروت، بلا.
3. أمين، نضر علي: عبد الرحمن الكواكبي، دراسة سياسية - فكرية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب، 1996م.
4. برج، عبد الرحمن: مصر والحركة العربية، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1992م.
5. برج، محمد عبد الرحمن: عبد الرحمن الكواكبي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، بلا.
6. بن قينة، عمر: الرؤية الفكرية في الحاكم والرعية لدى ابن المقفع وابن العنابي والكواكبي، دار اسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2000م.
7. تابيرو، نوريير: الكواكبي المفكر الثائر، ترجمة علي سلامة، منشورات دار الآداب، بيروت، بلا.
8. الجابري، صلاح: حفريات في الاستبداد دراسة تحليلية نقدية، ط1، العارف للمطبوعات، بيروت، 2010م.
9. الجابري، علي حسين: فلسفة التاريخ في الفكر العربي المعاصر، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1993م.
10. جدعان، محمود فهمي: أسس التقدم عند مفكري الإسلام في العالم العربي الحديث، ط3، دار الشروق، القاهرة، 1988م.
11. الجندي، أنور: يقظة الفكر العربي في مواجهة الاستعمار، مطبعة الرسالة، القاهرة، 1971م.
12. الحلبي، محمد راغب الطباخ، أعلام النبلاء بتاريخ حلب الشهباء، ط2، دار القلم العربي، دمشق، 1988م.
13. حمود، ماجدة: عبد الرحمن الكواكبي فارس النهضة والأدب، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2001م.
14. الخليلي، احمد بن عدي: الاستبداد مظاهره ومواجهته، ط1، مكتبة الضامري، سلطنة عمان، 2013م.
15. خوري، رثيف: العربي الحديث أثر الثورة الفرنسية في توجيهه السياسي والاجتماعي، ط3، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، 1993م.
16. الدهان، سامي: عبد الرحمن الكواكبي، دار المعارف، مصر، بلا.
17. الرازي، محمد بن أبي بكر، مختار الصحاح، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان - طرابلس، بلا.
18. الساعدي، محمد جاسم: عبد الرحمن الكواكبي، ط1، المجمع العالمي للتقريب بين المذاهب، طهران، 2008م.
19. سالم، أحمد محمد: المرأة في الفكر العربي الحديث، مكتبة الأسرة، القاهرة، 2012م. المحافظة، علي: الاتجاهات الفكرية عند العرب في عصر النهضة (1798م-1914م)، الأهلية للنشر والتوزيع، بيروت، 1987م.
20. السحمراني، اسعد: الاستبداد والاستعمار وطرق مواجهتهما عند الكواكبي والإبراهيمي، دار النفائس، بيروت، 1984م.
21. الشيباني، عمر محمد التومي، تطور النظريات والأفكار التربوية، ط3، الدار العربية للكتاب، تونس، 1982م.
22. صليبيا، جميل: المعجم الفلسفي، ج1، ط1، منشورات ذوي القربى، سليمان نزاده، قم، 1385هـ.
23. طحان، محمد جمال: الاستبداد وبذائله في فكر الكواكبي، منشورات اتحاد الكتاب العربي، دمشق، 1992م.
24. العقاد، عباس محمود: عبد الرحمن الكواكبي الرحالة (ك)، ط1، منشورات المكتبة العصرية، 1983م.
25. عمارة، محمد: عبد الرحمن الكواكبي شهيد الحرية ومجدد الإسلام، ط2، دار الشروق، بيروت، 1998م.
26. عمارة، محمد: مسلمون ثوار، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1974م.
27. عمارة، محمد، الأمام محمد عبده مجدد الدنيا بتجديد الدين، ط2، دار الشروق، القاهرة، 1988م.
28. قلنجي، قدری: عبد الرحمن الكواكبي، ط1، دار الشرق الجديد، بيروت، 1963م.
29. كاظم، عادل عبد الهادي: النزعة التوفيقية في الفكر العربي المعاصر، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، 2004م.

30. كتوره، جورج: طبائع الكواكبي في طبائع الاستبداد، دراسة تحليلية، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1987م.
31. كريم، طالب محمد: جدل الاستقلال الفلسفي في الفكر العربي المعاصر، ط1، مكتبة عدنان، بغداد، 2011م.
32. الكواكبي، عبد الرحمن: الأعمال الكاملة، ط1، دراسة وتحقيق محمد عمارة، دار الشروق، القاهرة، 2007م.
33. الكواكبي، عبد الرحمن: الرحالة كاف طبائع الاستبداد ومصارح الاستعباد، ط2، دراسة وتحقيق محمد جمال طحان، دار صفحات للدراسات والنشر، دمشق، 2007م.
34. الكواكبي، عبد الرحمن: أم القرى، ط2، دار الرائد العربي، بيروت، 1982م.
35. الكواكبي، عبد الرحمن: طبائع الاستبداد ومصارح الاستعباد، ط2، تحقيق محمد عمارة، دار الشروق، القاهرة، 2009م.
36. الكواكبي، سعد زغلول، عبد الرحمن الكواكبي السيرة الذاتية، ط1، بيسان للنشر والتوزيع، بيروت، 1998م.
37. المسعودي، حمادي: البعد الاجتماعي في تفكير الكواكبي النهضوي ومجلة آداب القبروان، ألفا للنشر، تونس، 1997م.
38. معلوف، لويس: المنجد في اللغة، ط35، انتشارات إسلام، طهران، 1965م.
39. ياسين، بوعلي: حقوق المرأة في الكتابة العربية منذ عصر النهضة، ط1، دار الطليعة الجديدة، دمشق، 1998م.

المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلبة المعلمين أنفسهم

د. سعود فرحان العنزي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

كلية التربية/ جامعة شقراء/ الأردن

The Problems Facing the Students of the Practical Education in the University of Shakra' from the Point of View of the Student-Teachers Themselves

Dr. Su'ood Farhan Al-Anzi

Asst. Prof. of Methodology

College of Education / University of Shakra' / Jordan

Abstract

The study aims at identifying the Problems Facing the Students of the Practical Education in the University of Shakra' from the Point of View of the Student-Teachers Themselves and identifying the varieties of these problems which differ according to specialization, gender, and academic average. To achieve the aim, the researcher has prepared a survey composing of (43) items divided into five fields which are the educational supervisor, the cooperative teacher, the school administration, the nature of the program, and the school students. The sample contains (136) student-teachers of the second term 2013-2014. Suitable statistical methods have been used to analyze the data. It has been concluded that most of the problems facing the student-teachers are administrative, then the nature of the program, and the school students. The study has also concluded that there is no differences with a statistical indication for the specialization and gender variables but there are such differences for the cumulative average variable.

Key words: Problems of practical education, the student, the teacher, University of Shakra'.

الملخص

تهدف الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلبة المعلمين أنفسهم، والتعرف على مدى اختلاف هذه المشكلات باختلاف التخصص والجنس والمعدل الأكاديمي، ولتحقيق هذا الهدف صمم الباحث استبانة شملت على (43) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي المشرف التربوي، والمعلم المتعاون والإدارة المدرسية، وطبيعة البرنامج، وطلبة المدرسة. تكونت عينة الدراسة من (136) من الطلبة المعلمين. للفصل الدراسي الثاني 2013-2014 م واستخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أكثر المشكلات التي يواجهها الطلاب المعلمون هي المشكلات الإدارية، ثم طبيعة البرنامج وطلبة المدرسة، كما وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيري التخصص والجنس، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المعدل التراكمي.

الكلمات المفتاحية: مشكلات التربية العملية، الطالب، المعلم، جامعة شقراء.

المقدمة:

يلعب التعليم دور أساسي في تقدم الأمم والشعوب، حيث أسهم هذا التقدم في تغيير شامل ومستمر في مختلف جوانب الحياة. وبما أن التربية هي عماد التغيير، حظي المعلم في دول العالم كافة بالاهتمام والتقدير كونه اللاعب الأساسي ومفتاح العملية التربوية و أحد مكونات المنظومة التعليمية والمصدر الفعال والمؤثر في العملية التعليمية. والقادر على إعداد جيل صالح قادراً على التكيف في مجتمع متغير. لذا وجب على الجامعات الاهتمام بالمعلم وتدريبه وتأهيله من خلال برامج التربية العملية.

وتعد التربية العملية في الكليات التربوية العمود الفقري و القاعدة الاساسية في بناء معلم المستقبل، والتي يتم من خلالها الاعداد المهني والاكاديمي للطلبة المعلمين، كما أنها تتيح للطلاب ممارسة عمله الحقيقي في الميدان، وتطبيق ما تعلمه نظرياً في المساقات الدراسية المختلفة إلى إجراءات تطبيقية، (صبري وأبو دقه، 2004).

وتحتل التربية العملية مكانة متميزة في برنامج إعداد المعلمين، كونها مقررراً من المقررات الرئيسية في كلية التربية، إذ أنها تعمل لبناء الشخصية المتميزة للطلاب للمعلم، كما أنها تكسب الطلبة المتدربين المهارات التربوية اللازمة والجادة لمهنة التدريس عن طريق الممارسة المستمرة لمواجهة المشكلات وتطبيق الخبرات خلال فترة الاعداد المهني للمهنة (كنعان، 2000م).

ويؤكد أبو جادو (2001) أن التربية تكسب الطالب المعلم كثير من الخبرات والمهارات في مجال مهنته المستقبلية، من خلال تفاعله واحتكاكه المباشر مع طلبه، كما انه تعمل صقل وتكوين شخصيته من خلال المواقف التي يعيشها والمشكلات التي يمر بها أثناء قيامه بمهنته.

وتشير كثير من البحوث والدراسات الخاصة بإعداد المعلمين أن الممارسات والخبرات الميدانية في المحيط الاجتماعي تستطيع فهم أعمق للنظرية والتطبيق العملي ما قبل الخدمة مما يقلل الفجوة بين التعليم النظري والممارسة العملية. كما أنه تهئ الطالب المعلم لمهنة التعليم من جميع النواحي النفسية والعملية والفنية (كوفي Coffey, 2010) ونظراً لأهمية التدريب الميداني للطالب المعلم فقد أولت برامج التربية العملية بكلية التربية بجامعة شقراء اهتماماً كبير بهذا المقرر، حيث أعد كمقرر إجباري في نهاية المستوى الثامن للطلبة الكلية ويحتوى على (12) ساعة تدريسية، تتيح الطالب المعلم ممارسة تطبيق المفاهيم والنظريات التربوية، والتي اكتسابه طوال فترة الاعداد التربوي والنظري. والتي تمكنه من القيام في المستقبل بوظائفه التعليمية، وتمنحه الاستقلالية وتحمل المسؤولية.

وفي هذه الحالة يقوم الطالب المعلم بتطبيق المعلومات النظرية والمبادئ والمفاهيم التربوية التي اكتسبها في الكلية على أرض الواقع في مدرسة التدريب، ويربط النظرية بالتطبيق مما يمنحه الفرصة الكافية للتقويم والتطوير، كما تمنحه الثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرارات التعليمية (نصر الله، 2001).

وتمثل التربية العملية الخبرة التدريسية الجديدة التي يكسبها الطالب المعلم أثناء وجوده بالمدرسة وفيها تتشكل العلاقة الوطيدة بين الكليات التربوية المسؤولة عن الطالب المعلم وبين المدارس التي يتم فيها التدريب الميداني ففي هذه الفترة يكسب الطالب المعلم على كثير من الكفايات التعليمية المناسبة من استراتيجيات تعليمية وطرائق تدريس متنوعة، كما انه يتعرف على أنظمة المدرسة والاشراف المدرسي والتي تساعد ليكون معلماً ناجحاً في المستقبل. (جروان علوه 2008) وتؤكد (يوسف، 2008) أن التدريب الميداني للطلبة المعلمين داخل المدارس من أهم عناصر الاعداد والتأهيل للمعلم، وفيه تتح الفرصة للطالب المعلم أن يمارس جميع مهارات التدريس من تخطيط وتنفيذ وتقويم.

كما يؤكد ماتسون وآخرون (Mattsson others.2011) أن من أهم المواضيع الرئيسية في التربية العملية مناقشة القضايا المهنية بين الطلبة المعلمين والمعلمين ذوي الخبرة، وتعزيز الممارسة والتدريب من أجل تطوير التعليم، وأبدأ وجهات نظر الطلبة المعلمين حول المواضيع الخاصة بالتعلم والتدريب.

ويذكر ديرانني (1995) أن البرامج التربوية الفعالة هي التي تعمل على تطوير الممارسات التربوية والأنشطة التعليمية داخل المدرسة لتحقيق أهدافها بكفاءة عالية، وكذلك في الكشف عن المشكلات والتحديات التي تواجه الطلبة المعلمين والتي قد تؤثر على ممارساتهم والعمل على حلها والتصدي لها. وكذلك تمدهم بالمبادئ والقيم اللازمة التي يحتاجونها. و تمنحهم الفرصة الكافية للتقويم والتطوير، كما تمنحهم الثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرارات التعليمية.

ويشير عطية والهاشمي (2007) أن التربية العملية تتيح للطالب المعلم التعرف على العناصر الاساسية للموقف التعليمي، كما أنها تساعد على اكتساب مجموعة من الكفايات والمهارات المطلوبة في مهنة التدريس، كذلك كيفية استخدام البيئة التعليمية ومصادر التعلم.

ويؤكد الكثير من التربويين أن نجاح التربية العملية يعتمد على مجموعة من العناصر المتفاعلة والمتأزمة أثناء فترة التدريب من مشرف تربوي و معلم متعاون و مدير مدرسة.

ويعرف الرشيدة (2008م) التربية العملية بأنها البرامج التي تعدها كليات التربية لتقديم خبرات التدريس للطلاب المعلم قبل الخدمة بحيث تشتمل برامجها على خبرات متنوعة تخططها مؤسسات الإعداد وتشرف على تنفيذها. لذا فالتربية العملية هي مجموعة الأنشطة التي يقوم بها الطلبة المعلمون من خلال احتكاكهم بتلاميذ المدرسة لغرض اكتسابهم المهارات والخبرات اللازمة للنجاح في عملية التدريس. وكذلك تعد وسيلة تطبيقية للنظريات والطرائق التربوية المختلفة لتدريب لطلبة المعلمين على اكتساب الخبرات الأساسية المرتبطة بالتدريس الفعال في المدارس (صبري،2003)

ويشير (الخليفة، 2011، ويوسف 2008) إلى أن أهم أهداف التربية العملية تتركز في التالي :

- إعداد الطالب المعلم نفسياً وتربوياً للقيام بمسؤولياته المهنية بعد التخرج.
- اكتساب الطالب المعلم المهارات اللازمة للتدريس مثل الإعداد والعرض والمناقشة.
- إتاحة الفرصة للطالب المعلم لممارسة التطبيق العملي للمبادئ والأسس النظرية التي درسها في مقررات الإعداد التربوي.
- اكتساب الطالب المعلم مهارات النقد وعمليات والتقويم الذاتي.
- تعويد الطالب المعلم على الجو المدرسي و أنماط العمل الميداني واكتساب مهارات إدارة الصف وتنظيمه.
- مساعدة الطالب المعلم على التكيف في مواجهة المشكلات الطارئة التي تحتاج إلى الدراسة والتصرف المناسب لحلها.
- إتاحة الفرصة للطالب المعلم لاكتشاف قدراته وإمكاناته التدريسية.
- تهيئة المناخ المدرسي الذي يتيح للطالب المعلم الإحساس بالمسؤولية الكاملة.
- إكساب الطالب المعلم صفات شخصية وعلاقات اجتماعية من خلال تفاعله واحتكاكه مع إدارة المدرسة والمشرف التربوي، وزملائه المعلمين.
- ويمر التدريب الميداني بعدة مراحل:
- مرحلة المشاهدة: ويتاح فيها للطالب مشاهدة الأنشطة والفعاليات داخل المدرسة.
- مرحلة المشاركة: وتكون المشاركة جزئية، وتكون بشكل مستقل أو بمساعدة المعلم المتعاون.
- مرحلة الممارسة: وهنا يمارس الطالب المعلم الموقف التعليمي بشكل فعلي، ودون إشراف أو تدخل من المعلم المتعاون.

مشكلة الدراسة:

تمثل التربية العملية جانباً هاماً في إعداد وتأهيل المعلم للتدريس في المراحل التعليمية المختلفة، لكي يكون قادراً وواعين بإبعاد ومضامين مسؤوليته، وهي المحك الذي يختبر مدى نجاح الكلية في إعداد الطالب كي يصبح معلماً، ونظراً لأهمية التربية العملية تسعى كلية التربية بجامعة شقراء الي تطوير برامجها وتجويدها بما يحقق ذلك الهدف. وبما أن الباحث عضو هيئة تدريس بقسم المناهج وطرق التدريس، ومشرف على تلك البرامج رأى ضرورة إجراء هذه الدراسة للتعرف على أهم المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في كلية التربية بشقراء والعمل على تلفيها بطرق علمية سليمة ولتجاوز السليبات التي قد تفاجئ الطلبة أثناء عملية التدريب الميداني في جميع المجالات المختلفة. وبناء على ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالإجابة على التساؤلات التالية:

1- ما المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة شقراء في أثناء تطبيق التربية العملية؟

- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha=0.05$) في تحديد المشكلات تواجه الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة شقراء أثناء تطبيق التربية العملية تعزى إلى التخصص؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha=50.0$) في تحديد المشكلات تواجه الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة شقراء في أثناء تطبيق التربية العملية تعزى إلى المعدل التراكمي؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha=50.0$) في تحديد المشكلات تواجه الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة شقراء في أثناء تطبيق التربية العملية تعزى إلى جنس الطالب المعلم؟
- أهمية الدراسة:**

تكمن أهمية الدراسة في أنها تساعد للتعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في برنامج التدريب الميداني في كلية التربية في جامعة شقراء. وقد تسهم نتائج هذه الدراسة في تطوير برنامج التدريب الميداني في كلية في جامعة شقراء، حتى يحقق الأهداف المنشودة. كما تفيد القائمين على هذه البرامج على الحد من تلك المشكلات وتلافيها. وتعتبر هذه الدراسة هي الدراسة الأولى حد علم الباحث والتي تناولت هذه المشكلات في كلية التربية بجامعة شقراء.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة التعرف إلى المشكلات التي تواجه طلبة كلية التربية بجامعة شقراء أثناء التطبيق الميداني. والعمل على الحد منها، من خلال نتائج الدراسة.

التعريفات الإجرائية للدراسة:

الطالب المعلم: هو الطالب الذي يدرس في كلية التربية بجامعة شقراء والمسجل في برنامج التربية العملية، ليتدرب على التدريس من خلال تطبيقه في مدارس وزارة التربية والتعليم، ولمدة فصل دراسي كامل بعد إنهائه المواد الأكاديمية والتربوية من أجل الحصول على درجة البكالوريوس.

المشرف التربوي للتدريب الميداني: هو من يقوم بالإشراف التربوي الفني للطالب المعلم، وهو أحد أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة شقراء.

المعلم المتعاون: هو المعلم الذي يقوم بالتدريس في المدرسة المتعاونة، والذي يعطي الطالب المعلم حصصاً من جدولته الخاص، والذي يساعد مشرف الكلية في الإشراف على الطالب المعلم أثناء فترة التدريب.

التربية العملية: هي التي يتم من خلالها تدريب طلبة كلية التربية على التدريس في الصفوف الدراسية، تحت إشراف عضو هيئة تدريس لكسب المهارات التدريسية. وتطبيق المبادئ والنظريات التربوية بطريقة عملية مهنية وفي ميدانها الطبيعي داخل المدرسة.

المدرسة المتعاونة: هي المدرسة التي يقضي فيها الطالب المعلم فترة تدريبية بها، والمتعاونة مع الكلية.

مشكلات التربية العلمية: هي المعوقات التي تقف عائقاً أمام الطالب المعلم أثناء فترة التطبيق الميداني وتؤثر بصورة سلبية على أدائه العام.

محددات الدراسة:

تحددت هذه الدراسة بالحدود التالية:

- الحدود الموضوعية:** المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة شقراء. من حيث الجوانب التي ترتبط بالطالب المعلم ارتباطاً مباشراً (المشرف التربوي - المعلم المتعاون - الإدارة المدرسية - برنامج التربية العملية)
- الحدود المكانية:** كلية التربية بالدوامي بجامعة شقراء.
- الحدود البشرية:** تقتصر الدراسة على الطلبة المسجلين ببرنامج التربية العملية في محافظة الدوامي.
- الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني - للعام الجامعي 1435-1436هـ.

الدراسات السابقة:

قام الهويل والصعوب (2013) بدراسة هدفت الى معرفة المعوقات التي تواجه طلبة التدريب الميداني في جامعة مؤتة. وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة في نهاية الفصل الثاني للعام الدراسي 2010 / 2011 م وأظهرت نتائج الدراسة الي أن أعلى المعوقات في المناهج والكتب المدرسية، ثم الادارة المدرسية ثم التقويم واستراتيجيات التدريس، كما أظهرت نتائج الدراسة الي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين تعزى إلى النوع الاجتماعي ولصالح الذكور. كما أظهرت نتائج الدراسة الي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين تعزى إلى نوع المدرسة وتبين أنها لصالح المدارس الخاصة.

وأجرى منصور والحربي (2011) دراسة هدفت الي معرفة المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة حائل أثناء التربية العملية، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثان استفتاء مكون من (52) عبارة، موزعة على أربعة مجالات هي الإدارة المدرسية، والمعلم المتعاون، والمشرف الاكاديمي، وطبيعة برنامج التربية العملية. وتكونت عينة الدراسة من (75) طالباً معلماً في نهاية الفصل الاول للعام الدراسي 1430-1431هـ. وأظهرت نتائج الدراسة أن طبيعة برنامج التربية العملية حصل على أعلى نسبة بين المجالات من حيث المشكلات، في حين أن مجال المعلم المتعاون حصل على أدني نسبة كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين تعزى إلى المعدل التراكمي والتخصص.

وقام العاجز وحلس (2011) هدفت الدراسة التعرف إلى واقع التربية الميدانية بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، وسبل تحسينها و دور كل من كلية التربية والمشرف التربوي، والمعلم المتعاون ومديري المدرسة في تحسين التدريب الميداني لدى الطلبة المعلمين، بالإضافة للتعرف إلى أهم المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين، واتباع الباحثين المنهج الوصفي التحليلي وأعدا استبانة تضمنت (72) فقرة، وبعد التأكد من صدقها وثباتها تم توزيعها على عينة بلغت (183) طالباً وطالبة وبعد المعالجة الإحصائية توصلت الدراسة إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدور كل من الكلية والمشرف التربوي والمعلم المتعاون ومدير المدرسة وكذلك بالنسبة لمعدل الطلبة بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص، وذلك لصالح أقسام العلوم الإنسانية. بينت الدراسة أن أهم المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين قلة توافر الوسائل التعليمية المعينة في مدارس التدريب، والمشكلة الثانية قلة الاهتمام بالطالب المعلم من قبل إدارة المدرسة.

وأجرى الخرشاء والشرعة والنعيمي (2010) بدراسة هدفت للتعرف على الصعوبات التي يواجهها طلبة التربية العملية في الجامعة الهاشمية وجامعة الإسراء الخاصة وتكونت عينة الدراسة من (133) طالباً وطالبة موزعين على: (73) طالباً وطالبة في الجامعة الهاشمية، و(60) طالباً وطالبة في جامعة الإسراء الخاصة من الفصل التدريسي الأول 2007/2008. ولغايات تحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة اشتملت على (26) صعوبة موزعة على خمسة مجالات: المدرسة المتعانة، وبرنامج التربية العملية، والطالب المعلم، والمعلم المتعاون، والمشرف الأكاديمي. وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم الصعوبات التي تواجه الطلبة المعلمين هي على الترتيب: ازدحام الصفوف الدراسية، زيادة العبء الدراسي للطالب المعلم في أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية. بعد المدارس المتعانة عن مناطق سكن الطلبة المعلمين. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات صعوبات التربية العملية تعزى لنوع الجامعة ولصالح الجامعات الخاصة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات صعوبات التربية العملية تعزى إلى الجنس والتخصص.

وأما شاهين (2010) فأجرى دراسة بعنوان التعرف على مشكلات التطبيق الميداني التي يواجهها الدارسون في جامعة القدس المفتوحة أثناء فترة التدريب وعلاقتها ببعض المتغيرات النوعية (الجنس، والتخصص)، والتفاعل بينهما. وتحققاً لذلك طور الباحث أداة للدراسة، تضمنت (40) فقرة موزعة على أربعة مجالات، طبقت على عينة طبقية عشوائية حجمها (246) دارساً ودارسة، أخذت من خمس مناطق تعليمية بطريقة المعاينة العنقودية. وأظهرت النتائج أن

ترتيب المشكلات التي يواجهها الدارسون أثناء التطبيق الميداني في المجالات الأربعة التي اشتملت عليها أداة الدراسة، مرتبة حسب أهميتها من وجهة نظر الدارسين كالآتي: مجال دور المشرف الأكاديمي، فمجال المدرسة المتعاونة، ثم مجال خطة التدريس، وأخيراً طلبة المدرسة المتعاونة. كما أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائية بين الجنسين من حيث المشكلات التي تواجههم في التطبيق العملي؛ إذ تعاني الإناث من هذه المشكلات بدرجة أعلى من الذكور في كافة المجالات. وكانت معاناة الدارسين ضمن تخصصي الرياضيات واللغة العربية أعمق منها في التخصصات الأخرى. ولم تظهر النتائج أثرا دالا للتفاعل بين الجنس والتخصص على المشكلات التي يواجهها الدارسون أثناء التطبيق الميداني.

وأجرى سعيد حرب (2009) بعنوان: مشكلات التربية العملية لدى الطلبة المتدربين. وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى المشكلات التي تواجه الطالب المعلم من وجهة نظره، واقتراح بعض الحلول لتلك المشكلات. وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة من محافظة رفح، ومن جميع الجامعات الفلسطينية في غزة، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم استبانة لرصد المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء التدريب الميداني مكونة من (36) فقرة موزعة على أبعاد ثلاثة هي: (مشكلات ناتجة عن المشرف التربوي- مشكلات ناتجة عن المعلم المتعاون- مشكلات ناتجة عن مدرسة التدريب). ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن المشكلات المتعلقة بالمشرف التربوي هي أعلى النسب (71.75%) يليها المتعلقة بمدرسة التدريب (64.64%) ثم المتعلقة بالجامعة (56.17%) وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بأساليب الإشراف التربوي المعمول بها، وحث الجامعات بوضع معايير كافية لاختيار المشرف التربوي للتدريب الميداني.

وقام يوکار (Ucar 2012) بدراسة هدفت إلى أثر برنامج تدريب الطلبة المعلمين نحو تدريس العلم والتعليم قبل الخدمة، وتضم برامج التعليم طرق التدريس والمحتوي التعليمي والتقييم، وقد تكونت عينة الدراسة من (145) من المعلمين، واستخدم الباحث ثلاثة أدوات مختلفة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن لبرامج التدريب أثر على الطلبة المعلمين بدرجات متفاوتة.

وأجرى سوبن ووكوسميل (Supin Koosimile 2011) بدراسة هدفت إلى معرفة قضايا ومشكلات معلمين ما قبل الخدمة في جامعة بوتسوانا، وقد تكونت عينة الدراسة من ثلاثة أفواج مختلفة، من معلمين ما قبل الخدمة وكانت من أهم القضايا التي تم مناقشتها التعلم التفاعلي والتشاركي، وطبيعة المناقشات الطلابية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة المعلمين يترددون في مناقشة القضايا التي يواجهونها، ولديهم مشاكل في التعبير اللغوي أثناء المناقشة. وأن مناقشتهم تفقر التفكير الناقد والحر، والتحليل والتدقيق.

وقام أهمت وإيبان (Ahmat Aypan, 2009) بعنوان المعلمون قبل الخدمة، وهدفت إلى تقييم برامج التدريب الميداني للطلبة المعلمين وتكونت عينة الدراسة من (228) معلماً ومعلمة، في كلية التربية بمرمرة في تركيا. واستخدم الباحثان استبانة شملت على مجموعة من المتغيرات، وقد أشارت النتائج أن التدريب الذي تلقته العينة كان جيداً، وقد أحدث تطور مهني لديهم، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الممارسة الفعلية في التربية العملية والمساقات التربوية النظرية التي يدرسها الطالب المعلم، وكذلك وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الجانب النظري للتربية العملية والجانب العملي التطبيقي لها.

وسعت دراسة واليلين وفانتون (Walelign & Fantahun, 2006) إلى استقص المشكلات التي تواجه معلمي الصف المتدربين أثناء فترة التطبيق الميداني الذي ينفذ خلال العام الجامعي الأخير للطلبة، ووضع بعض المقترحات والتوصيات التي قد تساعد في تحسين عملية التطبيق للطلبة المتدربين في إثيوبيا. وقد تكونت عينة الدراسة من (285) طالبا وطالبة من كافة التخصصات، إضافة إلى (7) مشرفين من الطاقم الأكاديمي الذي يتابع تدريب هؤلاء الطلبة في جامعة جيمما "Jimma"، استطلعت آراءهم من خلال الاستبانة للطلبة والمقابلة المباشرة مع المشرفين لجمع بيانات

الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي ينفذ بدرجة ملائمة، لكن النقص في التسهيلات الضرورية والخدمات هو أكثر مشكلة جدية يواجهها الطلبة أثناء فترة التطبيق العملي، وأن نظام الإدارة للبرنامج التدريبي لا يعطي اهتماماً كافياً لتحقيق الاحتياجات للمتدربين، ولا يراعي اهتماماتهم. وأشارت النتائج إلى أن معظم الطلبة (58.3%) راضون عن سياسة التدريب العملي.

وقد قام بيجني ومارتنز (Begeny Martains;2006) بدراسة بعنوان فعالية برنامج التربية العملية في تدريب الطلبة المعلمين على الممارسات السلوكية التعليمية الصحيحة، في أمريكا، وقد تكونت عينة الدراسة من (110) من الطلبة المعلمين من (6) جامعات في ولاية شمال كارولينا، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة تلقوا القليل جداً من التدريب في ممارسات التعليم السلوكية، وحصلوا على أقل قدر من التدريب في الاستراتيجيات الأكاديمية وتقييم البرامج التعليمية. الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات نظراً لملائمته لطبيعة واهداف الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة التدريب الميداني لكلية التربية بالدوامي بجامعة شقراء والذين سجلوا لمساق التدريب الميداني للفصل الدراسي الثاني 2013-2014، والبالغ عددهم (136) منهم 36 طالباً، و(101) طالبة حسب الجدول رقم (1).

جدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص

التخصص الجنس	لغة عربية	تربية خاصة	الكلية
ذكر	7	29	36
أنثى	33	68	101
الكلية	40	97	136

أداة البحث:

قام الباحث بإعداد أداة البحث (الاستبانة) وتطويرها بنفسه بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات ذات العلاقة، وبناء على المعلومات المتوفرة استخدم هذه الاستبانة في جمع البيانات الضرورية للتوصل إلى النتائج، وقد بلغ عدد الفقرات فيها (43) فقرة وقد روعي في بناء الاستبانة مدى مناسبتها للعينة من حيث الصياغة اللغوية، ووضوح ما تسأل عنه الفقرات

معاملات الثبات لمجالات استبيان مشكلات التدريب الميداني

الرقم	المجال	معامل الثبات
1	المشرف التربوي	0.95
2	الإدارة المدرسية	0.89
3	المعلم المتعاون	0.90
4	طبيعة البرنامج	0.88
5	طلبة المدرسة	0.84
الكلية	الكلية	0.97

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير الطلاب المعلمين للمشكلات التي تواجههم أثناء التطبيق العملي لاستبيان ككل وللمجالات الفرعية ولكل فقرة من فقرات الاستبيان، وللإجابة عن السؤالين الثاني والرابع تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقاً لمتغيري التخصص والجنس كما تم استخدام اختبار ت للحكم على دلالة الفروق بين طلاب تخصص التربية الخاصة واللغة العربية وبين الذكور والإناث، أما فيما يتعلق بالسؤال الثالث فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير الطلاب والطالبات للمشكلات التي يواجهونها أثناء التطبيق الميداني للمجالات الفرعية وللاستبيان ككل وفقاً لمتغير المعدل التراكمي كما تم استخدام تحليل التباين واختبار LSD للمقارنات البعدية للحكم على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية

1- ما المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة شقراء في أثناء تطبيق التربية العملية؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير الطلاب المعلمين للمشكلات التي تواجههم أثناء التطبيق العملي لاستبيان ككل وللمجالات الفرعية ولكل فقرة من فقرات الاستبيان وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول رقم 1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير الطلاب المعلمين للمشكلات التي يواجهونها أثناء

التطبيق العملي

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المشكلات
2	الإدارة المدرسية	3.79	0.94	مرتفع
4	طبيعة البرنامج	3.76	0.79	مرتفع
5	طلبة المدرسة	3.74	0.81	مرتفع
3	المعلم المتعاون	3.66	0.79	متوسط
1	المشرف التربوي	3.47	0.94	متوسط
الكلي	الكلي	3.65	0.76	متوسط

يتضح من الجدول رقم (1) أن تقدير الطلاب المعلمين للمشكلات التي تواجههم بشكل عام كان متوسطاً بمتوسط حسابي (3.65) وانحراف معياري (0.76)، أما فيما يتعلق بالمجالات الفرعية فقد كان تقدير الطلاب المعلمين للمشكلات مرتفعاً في ثلاث مجالات ومتوسطاً في مجالين حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات بين (3.47-3.79)، ولقد كان المشكلات الإدارية أكثر المشكلات التي يواجهها الطلاب المعلمين بمتوسط حسابي (3.79) وانحراف معياري (0.94)، ثم المشكلات المتعلقة بطبيعة البرنامج بمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (0.79)، ثم المشكلات المتعلقة بطلبة المدارس (3.74) وانحراف معياري (0.81)، فالمشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون بمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (0.79)، وأخير المشكلات المتعلقة بالمشرف التربوي بمتوسط حسابي (3.47) وانحراف معياري (0.94). وفيما يلي عرض للنتائج المتعلقة بفقرات كل مجال من مجالات الاستبيان:

أ- المشرف التربوي

جدول 2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الإشراف التربوي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المشكلات
13	ضعف التواصل بين الطالب المعلم والمشرف	3.72	1.22	مرتفع
14	عدم التزام المشرف بالساعات المكتبية	3.64	1.22	متوسط
1	عدم مواظبة المشرف على زيادة الطالب المعلم خلال فترة التدريب العملي	3.56	1.21	متوسط
9	عدم إبلاغ المشرف للطالب المعلم بوقت الزيارة	3.53	1.24	متوسط
4	عدم قيام المشرف بحل المعوقات التي يواجهها الطالب المعلم	3.50	1.18	متوسط

5	عدم تزويد المشرف الطالب المعلم لمعايير التقويم في التربية العملية	3.47	1.25	متوسط
11	عدم تقبل المشرف لآراء الطالب المعلم وملاحظاته	3.47	1.19	متوسط
10	الحكم على مستوى الطالب المعلم من خلال زيارة واحدة أو زيارتين	3.45	1.19	متوسط
3	تعارض ملاحظات المشرف مع ملاحظات المعلم المتعاون	3.42	1.23	متوسط
12	عدم تعزيز المشرف للموافق الايجابية للطالب المعلم والتركيز على السلبيات	3.42	1.23	متوسط
8	عدم تمكن المشرف التعليمي من المادة التعليمية التي يشرف عليها	3.41	1.22	متوسط
2	لا يقدم المشرف التغذية الراجعة التطورية للطالب المعلم أثناء التدريب الميداني	3.36	1.20	متوسط
6	يكلف المشرف الطالب المعلم بواجبات إضافية خارج نطاق التربية العملية	3.34	1.25	متوسط
7	صعوبة تطبيق ارشادات المشرف بشكل عملي في الميدان	3.31	1.34	متوسط

يتضح من الجدول رقم (2) أن تقدير الطلاب للمشكلات المتعلقة بالمشرف التربوي كان متوسطا في جميع الفقرات باستثناء فقرة واحدة كان تقدير الطلاب المعلمين للمشكلة فيها مرتفعا، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.31-3.72)، وقد كانت أكثر المشكلات المتعلقة بالإشراف التربوي ممثلة بالفقرة التي نصها (ضعف التواصل بين الطالب المعلم والمشرف) بمتوسط حسابي (3.72) وانحراف معياري (1.22)، ويعزو الباحث ذلك إلى عدم وجود برنامج ورؤية واضحة تحدد الادوار المطلوبة لكل من الطالب المعلم والمشرف. والفقرة التي نصها (عدم التزام المشرف بالساعات المكتبية) بمتوسط حسابي (3.64) وانحراف معياري (1.22) ويعزو الباحث ذلك إلى ضيق الوقت وكثرة الأعمال الأكاديمية والإدارية الملقاة على عاتق بالإضافة إلى الاجتماعات واللقاءات التي تأخذ كثير من وقته، أما أقل المشكلات المتعلقة بالإشراف التربوي فقد كانت الفقرة التي نصها (صعوبة تطبيق ارشادات المشرف بشكل عملي في الميدان) بمتوسط حسابي (3.31) وانحراف معياري (1.25)، والفقرة التي نصها (يكلف المشرف الطالب المعلم بواجبات إضافية خارج نطاق التربية العملية) بمتوسط حسابي (3.34) وانحراف معياري (1.25). وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الشرعة والنجمي (2010). واختلفت هذه الدراسة مع دراسة العاجز وحلس (2011) والهويل (2012)

ب- الإدارة المدرسية

جدول 3. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الإدارة المدرسية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المشكلات
18	عدم توفير أجرة المدرسة للأدوات والوسائل التعليمية التي يحتاجها الطالب المعلم	3.99	1.06	مرتفع
19	ضعف ثقة إدارة المدرسة بقدرات الطالب المعلم	3.90	1.09	مرتفع
17	عدم اطلاع إدارة المدرسة على تعليمات ومتطلبات التربية العملية للطالب المعلم	3.85	1.20	مرتفع
16	عدم قيام إدارة المدرسة بدور كاف لتعريف الطالب المعلم بأنظمة المدرسة	3.77	1.12	مرتفع
15	تكليف إدارة المدرسة للطالب المعلم القيام بأعمال خارج إطار مهامه	3.64	1.26	متوسط
20	يحضر مدير المدرسة بعض الحصص للطالب المعلم ويقدم التغذية الراجعة المناسبة	3.62	1.21	متوسط

يتضح من الجدول رقم (3) أن تقدير الطلاب للمشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية كان مرتفعا في أربع فقرات ومتوسطا في فقرتين حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.62-3.99)، وقد كانت أكثر المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية ممثلة بالفقرة التي نصها (عدم توفير أجرة المدرسة للأدوات والوسائل التعليمية التي يحتاجها الطالب المعلم) بمتوسط حسابي (3.99) وانحراف معياري (1.06) ويعزو الباحث ذلك إلى خوف إدارة المدرسة على تلك العهد وعدم تقنهم بالمحافظة عليها من قبل الطلبة المتدربين وخوفا من المسؤوليات التعليمية والإدارية اتجاه تلك العهد، أو ربما عدم استلام إدارة المدرسة للوسائل التعليمية من قبل الإدارة التعليمية، والفقرة التي نصها (ضعف ثقة إدارة المدرسة بقدرات الطالب المعلم) بمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري (1.09)، ويعزو الباحث ذلك لنقص الخبرة التي يمتلكها الطالب المعلم وأن مستواه لا يضاهي المعلم الخبير. أما أقل المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية فقد كانت الفقرة التي نصها

(يحضر مدير المدرسة بعض الحصص للطلاب المعلم ويقدم التغذية الراجعة المناسبة) بمتوسط حسابي (3.62) وانحراف معياري (1.21)، والفقرة التي نصها (تكليف إدارة المدرسة للطلاب المعلم القيام بأعمال خارج إطار مهامه) بمتوسط حسابي (3.64) وانحراف معياري (1.26). واتفقت هذه الدراسة مع دراسة العاجز وحلس (2011) ودراسة الشرعة والنعيمة (2010)، والهويل (2012)

ج- المعلم المتعاون

جدول 4. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المعلم المتعاون

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المشكلات
23	شعور الطالب المعلم بالارتباك عند دخول المعلم المتعاون لحضور حصته	3.81	0.99	مرتفع
26	ضعف مساهمة المعلم المتعاون في تطوير خبرات الطالب المعلم في التخطيط للتدريس	3.77	1.05	مرتفع
21	قلة خبرة المعلم المتعاون بأهداف برنامج التربية العملية ومراحلها المختلفة.	3.73	1.03	مرتفع
22	ضعف حماس المعلم المتعاون للإشراف على الطالب المعلم	3.66	0.94	متوسط
24	عدم تعاون المعلم المتعاون مع الطالب المعلم أثناء تطبيق التربية العملية	3.66	1.08	متوسط
28	يلزم المعلم المتعاون الطالب المعلم بطرق معينة غي تحضير الدروس	3.66	1.13	متوسط
29	عدم تشجيع المعلم المتعاون للطلاب المعلم	3.58	1.10	متوسط
27	عدم المام المعلم المتعاون بالمادة التي يقوم بتدريسها مما يؤثر سلبا في أداء الطالب المعلم.	3.55	1.10	متوسط
25	تدخل المعلم المتعاون في مجريات الموقف التعليمي في أثناء تنفيذ الطالب المعلم له	3.49	1.02	متوسط

يتضح من الجدول رقم (4) أن تقدير الطلاب للمشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون كان مرتفعاً في ثلاث فقرات ومتوسطاً في ست فقرات حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.49-3.81)، وقد كانت أكثر المشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون ممثلة بالفقرة التي نصها (شعور الطالب المعلم بالارتباك عند دخول المعلم المتعاون لحضور حصته) بمتوسط حسابي (3.81) وانحراف معياري (0.99) ويعزو الباحث ذلك ضعف العلاقات بين المعلم المتعاون والطلاب المعلم وربما يؤدي ذلك لفقدان الثقة لدى الطالب المعلم بنفسه، أو ربما يعود ذلك لعدم تمكن الطالب المعلم من المادة العلمية التي يقوم بتدريسها، ولذلك لا بد من عقد دورات للطلبة المعلمين وتدريبهم لكسر حواجز الرهبة وخلق جو من الألفة والود، والفقرة التي نصها (ضعف مساهمة المعلم المتعاون في تطوير خبرات الطالب المعلم في التخطيط للتدريس) بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (1.05) ويعزو الباحث ذلك تدني المستوى الفني والمهني لكثير من المعلمين المتعاونين، وربما قلة خبرة المعلم المتعاون نفسه وأنه حديث التخرج ولا يملك المهارات الكافية، أما أقل المشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون فقد كانت الفقرة التي نصها (تدخل المعلم المتعاون في مجريات الموقف التعليمي في أثناء تنفيذ الطالب المعلم له) بمتوسط حسابي (3.49) وانحراف معياري (1.02)، والفقرة التي نصها (عدم المام المعلم المتعاون بالمادة التي يقوم بتدريسها مما يؤثر سلباً في أداء الطالب المعلم). بمتوسط حسابي (3.55) وانحراف معياري (1.10). واختلفت هذه الدراسة مع دراسة العاجز وحلس (2011)، واتفقت مع دراسة الشرعة والنعيمة (2010)

د- طبيعة البرنامج

جدول 5. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال طبيعة البرنامج

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المشكلات
37	البدء في التدريس دون تقديم مواقف تعليمية في برنامج التدريس المصغر	3.81	1.10	مرتفع
33	عدم وضوح تعليمات برنامج التربية العملية	3.80	1.12	مرتفع
36	توزيع الطلاب المعلمين لا يتوافق مع الواقع الجغرافي لأماكن سكنهم	3.80	0.99	مرتفع
34	قلة توافر المدارس المتعاونة مما يؤدي إلى وجود عدد من الطلاب المعلم في مدرسة واحدة	3.78	1.04	مرتفع
32	وجود فجوة بين ما تعلمه الطالب في الجامعة وبين ما هو موجود في المدارس	3.77	1.08	مرتفع

30	عدم امتلاك الطالب المعلم للمهارات التدريسية المناسبة للتعاون مع الموقف الصعبة أثناء التدريس	3.73	1.08	مرتفع
31	عدم توفر الكتب وأدلة المعلم ذات العلاقة بتدريس المواد	3.72	1.13	مرتفع
35	طول المدة الزمنية لبرنامج التربية العملية	3.70	1.10	مرتفع

يتضح من الجدول رقم (5) أن تقدير الطلاب للمشكلات المتعلقة بطبيعة البرنامج كان مرتفعاً في جميع الفقرات، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.70-3.81)، وقد كانت أكثر المشكلات المتعلقة بطبيعة البرنامج ممثلة بالفقرة التي نصها (البدء في التدريس دون تقديم مواقف تعليمية في برنامج التدريس المصغر) بمتوسط حسابي (3.81) وانحراف معياري (1.10) ويعزو الباحث ذلك إلى ضيق الوقت و زيادة أعداد الطلبة المتدربين في الكلية، ولذا يكفي بقيام بعض الطلبة بتنفيذ المواقف بينما باقي الطلبة متابعين و مراقبين، والفقرة التي نصها (عدم وضوح تعليمات برنامج التربية العملية) بمتوسط حسابي (3.80) وانحراف معياري (1.12) ويعزو الباحث ذلك إلى ضعف التنسيق بين كلية التربية والمدارس الحاضنة للطلبة المعلمين، وكذلك عدم توفر أدلة توضح أهداف ومهام وواجبات كل من الأطراف المشاركة، أما أقل المشكلات المتعلقة بطبيعة البرنامج فقد كانت الفقرة التي نصها (طول المدة الزمنية لبرنامج التربية العملية) بمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (1.10)، والفقرة التي نصها (عدم توفر الكتب وأدلة المعلم ذات العلاقة بتدريس المواد) بمتوسط حسابي (3.72) وانحراف معياري (1.13).

هـ- طلبة البرنامج

جدول 6. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال طلبة المدرسة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المشكلات
43	كثرة عدد الطلاب في الصف الواحد	3.87	1.17	مرتفع
40	عدم تجاوب الطلبة ايجابيا مع الطالب المعلم	3.80	1.12	مرتفع
42	عدم إلمام الطلبة بالخبرات السابقة والمفترض تعلمها في المراحل الدراسية السابقة	3.79	1.09	مرتفع
38	عدم الانضباط لدى طلبة المدرسة في أثناء الحصة	3.74	0.97	مرتفع
41	عدم ثقة الطلبة لأساليب الطالب المعلم في أثناء التدريس	3.64	1.12	متوسط
39	عدم التزام طلبة المدارس بتنفيذ الواجبات التي يكلفهم بها الطالب المعلم	3.63	1.09	متوسط

يتضح من الجدول رقم (6) أن تقدير الطلاب للمشكلات المتعلقة بطلبة البرنامج كان مرتفعاً في أربع فقرات ومتوسطاً في فترتين فقط، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.63-3.87)، وقد كانت أكثر المشكلات المتعلقة بطلبة البرنامج ممثلة بالفقرة التي نصها (كثرة عدد الطلاب في الصف الواحد) بمتوسط حسابي (3.87) وانحراف معياري (1.17) ويعزو الباحث ذلك إلى زيادة في النمو السكاني يقابلها نقص وعدم نمو في المباني المدرسية، والفقرة التي نصها (عدم تجاوب الطلبة ايجابيا مع الطالب المعلم) بمتوسط حسابي (3.80) وانحراف معياري (1.12)، ويعزو الباحث ذلك أنهم طلبة متدربين وأنهم غير قادرين على اتخاذ أي قرار اتجاههم، أما أقل المشكلات المتعلقة بطلبة البرنامج فقد كانت الفقرة التي نصها (عدم التزام طلبة المدارس بتنفيذ الواجبات التي يكلفهم بها الطالب المعلم) بمتوسط حسابي (3.63) وانحراف معياري (1.09)، والفقرة التي نصها (عدم ثقة الطلبة لأساليب الطالب المعلم في أثناء التدريس) بمتوسط حسابي (3.64) وانحراف معياري (1.12). وانفقت مع دراسة الشريعة والنعيمة (2010)

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha=0.05$) في تحديد المشكلات تواجه الطلبة المعلمين في

كلية التربية بجامعة شقراء أثناء تطبيق التربية العملية تعزى إلى التخصص؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير الطلاب للمشكلات التي يواجهونها أثناء التطبيق الميداني لمجالات الفرعية وللاستبيان ككل وفقاً لمتغير التخصص كما تم استخدام اختبارات للحكم على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

دول 9. نتائج اختبارات لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقدير الطلاب للمشكلات التي يواجهونها وفقا لمتغير

التخصص

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المشرف التربوي	تربية خاصة	97	3.39	1.01	-1.62	135	0.107
	لغة عربية	40	3.67	0.72	-1.86	101	0.066
الادارة المدرسية	تربية خاصة	97	3.75	0.96	-0.78	135	0.438
	لغة عربية	40	3.89	0.88	-0.81	79	0.423
المعلم المتعاون	تربية خاصة	97	3.62	0.83	-0.87	135	0.387
	لغة عربية	40	3.75	0.68	-0.94	87	0.350
طبيعة البرنامج	تربية خاصة	97	3.75	0.77	-0.41	135	0.686
	لغة عربية	40	3.81	0.83	-0.39	68	0.695
طلبة المدرسة	تربية خاصة	97	3.70	0.81	-0.96	135	0.340
	لغة عربية	40	3.85	0.82	-0.95	72	0.343
الكلية	تربية خاصة	97	3.60	0.80	-1.20	135	0.234
	لغة عربية	40	3.77	0.65	-1.30	89	0.197

يتضح من الجدول رقم (7) عدم وجود فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزي لمتغير التخصص في تقدير الطلاب والطالبات للمشكلات التي يواجهونها أثناء التطبيق العملي في كافة مجالات الاستبيان وفي الدرجة الكلية على الاستبيان، ويعزو الباحث ذلك إلى طبيعة وبرنامج الخطة التدريسية والتدريب المناسب لجميع التخصصات. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة العاجز وحلس (2011) وشاهين (2010)

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha=0.05$) في تحديد المشكلات تواجه الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة شقراء في أثناء تطبيق التربية العملية تعزي إلى المعدل التراكمي؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير الطلاب والطالبات للمشكلات التي يواجهونها أثناء التطبيق الميداني للمجالات الفرعية وللاستبيان ككل وفقا لمتغير المعدل التراكمي كما تم استخدام تحليل التباين واختبار LSD للمقارنات البعدية للحكم على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول 8. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير الطلاب والطالبات للمشكلات التي يواجهونها وفقا لمتغير

المعدل التراكمي

المجال	المعدل التراكمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية
المشرف التربوي	2 - 3.5	46	3.90	0.61
	3.6 - 4	59	3.55	0.82
	4.1 - 5	32	2.70	1.09
	الكلية	137	3.47	0.94
الادارة المدرسية	2 - 3.5	46	4.21	0.55
	3.6 - 4	59	3.82	0.79
	4.1 - 5	32	3.15	1.25
	الكلية	137	3.79	0.94
المعلم المتعاون	2 - 3.5	46	3.91	0.67
	3.6 - 4	59	3.72	0.64

0.98	3.17	32	5 - 4.1	طبيعة البرنامج
0.79	3.66	137	الكلية	
0.56	4.05	46	3.5- 2	
0.70	3.80	59	4-3.6	
0.99	3.27	32	5 - 4.1	
0.79	3.76	137	الكلية	
0.71	4.08	46	3.5- 2	طلبة المدرسة
0.70	3.76	59	4-3.6	
0.90	3.22	32	5 - 4.1	
0.81	3.74	137	الكلية	
0.51	4.00	46	3.5- 2	الكلية
0.63	3.70	59	4-3.6	
0.92	3.04	32	5 - 4.1	
0.76	3.65	137	الكلية	

يتضح من الجدول رقم (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقدير الطلاب للمشكلات التي يواجهونها وفقاً لمتغير المعدل التراكمي، ولتحديد فيما إذا كانت هذه الفروق دالة احصائياً تم استخدام تحليل لتباين وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول 9. نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقدير الطلاب للمشكلات التي يواجهونها وفقاً لمتغير المعدل التراكمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المشرف التربوي	المعدل التراكمي	27.89	2	13.95	20.22	0.000
	الخطأ	92.44	134	0.69		
	الكلية	120.33	136			
الادارة المدرسية	المعدل التراكمي	21.33	2	10.66	14.51	0.000
	الخطأ	98.46	134	0.73		
	الكلية	119.79	136			
المعلم المتعاون	المعدل التراكمي	10.95	2	5.48	9.98	0.000
	الخطأ	73.54	134	0.55		
	الكلية	84.49	136			
طبيعة البرنامج	المعدل التراكمي	11.67	2	5.83	10.76	0.000
	الخطأ	72.67	134	0.54		
	الكلية	84.33	136			
طلبة المدرسة	المعدل التراكمي	13.85	2	6.93	12.15	0.000
	الخطأ	76.37	134	0.57		
	الكلية	90.22	136			
الكلية	المعدل التراكمي	17.69	2	8.85	19.47	0.000
	الخطأ	60.88	134	0.45		
	الكلية	78.57	136			

- يتضح من الجدول رقم (9) وجود فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة تعزى لمتغير المعدل التراكمي في تقدير الطلاب والطالبات للمشكلات التي يواجهونها أثناء التطبيق العملي في جميع مجالات المقياس وهي
- المشرف التربوي، حيث كانت قيمة ف(20.22)، وهي دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).
 - الادارة المدرسية، حيث كانت قيمة ف(14.51)، وهي دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).
 - المعلم المتعاون، حيث كانت قيمة ف(9.98)، وهي دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).
 - طبيعة البرنامج، حيث كانت قيمة ف(10.76)، وهي دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).
 - طلبة المدارس، حيث كانت قيمة ف(12.15)، وهي دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).
 - الدرجة الكلية، حيث كانت قيمة ف(19.47)، وهي دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).
 - ولتحديد بين أي من مستويات المعدل التراكمي وجدت هذه الفروق تم اجراء تحليل اختبار LSD للمقارنات البعدية، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول 10. نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية وفقا لمتغير المعدل التراكمي

المجال	المعدل التراكمي	3.5- 2	4-3.6
المشرف التربوي	4-3.6	*0.35	
	5 - 4.1	*1.20	*0.85
الادارة المدرسية	4-3.6	*0.38	
	5 - 4.1	*1.06	*0.68
المعلم المتعاون	4-3.6	*0.19	
	5 - 4.1	*0.75	*0.55
طبيعة البرنامج	4-3.6	*0.25	
	5 - 4.1	*0.78	*0.53
طلبة المدرسة	4-3.6	*0.32	
	5 - 4.1	*0.86	*0.54
الكلي	4-3.6	*0.30	
	5 - 4.1	*0.96	*0.66

• دال احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

يتضح من الجدول رقم (10) أن تقدير الطلاب للمشكلات التي تواجههم يزيد كلما قل المعدل التراكمي في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية على الاستبيان حيث أن المشكلات عند الطلبة الذين تراوح معدلهم التراكمي بين 3.5- 2 كانت أكثر من الطلبة الذين تتراوح معدلاتهم التراكمية بين 4-3.6 وبين 5-4.1، كما ان المشكلات لدى الطلاب الذين تتراوح معدلاتهم التراكمية بين 4-3.6 كانت اعلى من الطلبة الذين تتراوح معدلاتهم التراكمية بين 5-4.1. ويعزو الباحث ذلك أن الطلبة ذو المعدلات المرتفعة والعالية أكثر إحساس بالمسؤولية وتفاعل مع مهنة التدريس من الطلبة ذو المعدلات المنخفضة. واختلفت هذه الدراسة مع دراسة العاجز وحلس (2011)

- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha=50.0$) في تحديد المشكلات تواجه الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة شقراء في أثناء تطبيق التربية العملية تعزى إلى جنس الطالب المعلم؟
- للإجابة عن السؤال الرابع تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير الطلاب للمشكلات التي يواجهونها أثناء التطبيق الميداني لمجالات الفرعية وللاستبيان ككل وفقا لمتغير الجنس كما تم استخدام اختبار ت للحكم على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول 11. نتائج اختبارات لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقدير الطلاب للمشكلات التي يواجهونها وفقاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المشرف التربوي	ذكر	36	3.32	1.07	-1.12	135	0.266
	أنثى	101	3.52	0.89			
الإدارة المدرسية	ذكر	36	3.81	0.77	0.08	135	0.934
	أنثى	101	3.79	1.00			
المعلم المتعاون	ذكر	36	3.74	0.57	0.78	135	0.439
	أنثى	101	3.62	0.85			
طبيعة البرنامج	ذكر	36	3.76	0.57	-0.06	135	0.953
	أنثى	101	3.77	0.85			
طلبة المدرسة	ذكر	36	3.69	0.56	-0.41	135	0.684
	أنثى	101	3.76	0.89			
الكلية	ذكر	36	3.61	0.66	-0.34	135	0.736
	أنثى	101	3.66	0.79			

يتضح من الجدول رقم (11) عدم وجود فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزي لمتغير الجنس في تقدير الطلاب والطالبات للمشكلات التي يواجهونها أثناء التطبيق العملي في كافة مجالات الاستبيان وفي الدرجة الكلية على الاستبيان. ويفسر الباحث ذلك بأن كل من الجنسين سوء الذكور أو الإناث في كلية واحدة درسوا نفس المفاهيم والمقررات التربوية، ويتبعون نظاماً واحد من حيث المواد الدراسية ومدة الدراسة، ويعيشون في مجتمع واحد وثقافة واحدة. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة العاجز وحلس (2011) ودراسة الشرعة والنعمي (2010) واختلفت مع دراسة الهويل (2013) التي أظهرت الفروق لصالح الذكور، ودراسة شاهين (2010) التي أظهرت الفروق لصالح الإناث.

التوصيات

- 1- التنسيق بين الأطراف المشاركة في عملية التطبيق الميداني من أجل توضيح الأدوار وذلك من خلال ورش العمل المشتركة.
- 2- توزيع دليل التربية العملية على الطلبة المعلمين لتوضيح المهام والأعمال.
- 3- تطوير كفاءات المشرفين الأكاديميين المتابعين لبرامج التربية العملية.
- 4- اختيار المدارس المتعاونة وفق شروط ومعايير توفر للمعلمين الطلاب أفضل الأجواء التربوية المناسبة للتدريب.
- 5- عقد اللقاءات لمناقشة المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها.
- 6- العمل على تعزيز الثقة بالنفس عند الطالب المعلم أثناء التربية العملية.
- 7- تمكين الطلبة المعلمين من مناقشة قضايا الطلبة، والإشراف على الأنشطة.

المراجع

1. أبو جادو، صالح محمد (2001). اتجاهات حديثة في التربية العملية، الأونروا، معهد التربية، عمان، الأردن.
2. جروان، علي، علوه، زهير (2008) المشكلات التي تواجه طلبة التربية المهنية في كلية الحصن الجامعية أثناء فترة التربية العملية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، المؤتمر الثالث لكلية العلوم التربوية، جامعة الزرقاء الخاصة، 25 27 آذار، المجلد الاول 307-346.

3. حرب، سعيد (2009م) مشكلات التربية العملية لدى الطلبة المتدربين ورقة عمل مقدمة لليوم الدراسي المنعقد في كلية التربية- الجامعة الإسلامية، بعنوان: التدريب الميداني بين أداء الطالب المعلم وتوجيهات المشرف التربوي والإدارة المدرسية.
4. الخريشا، سعود؛ الشرعة، ممدوح ؛ النعيمي، عزالدين (2010) الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية في الجامعة الهاشمية وجامعة الإسراء الخاصة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية - المجلد 24، الإصدار 7،
5. الخليفة، حسن جعفر. (٢٠١١م). مدخل الي المناهج وطرق التدريس. الرياض: مكتبة الرشد، الطبعة الخامسة.
6. ديراني، عيد (1995) "درجة التزام المشرف التربوي في الأردن بأصول الزيارة الصفية كما يراها المعلمون والمشرفون" مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 29.
7. الرشيدة، محمد صبيح (2008). التربية العملية بين النظرية والتطبيق، ط1. عمان: دار يافا العلمية.
8. شاهين، محمد أحمد. (2010) مشكلات التطبيق الميداني لمقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين. المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بُعد - فلسطين ، مج 2، ع 4 ، ص ص 45 - 74.
9. صبري، خولة شخشير وأبو دقة، سنه، إبراهيم (٢٠٠٤). دراسة تقييمية لواقع التربية العملية في كليات التربية والجامعات الفلسطينية. مجلة الجامعة الإسلامية - العلوم الإنسانية، م12 ع ١.
10. صبري، داوود عبد السلام، (2003) تقويم مناهج الاعداد المهني في معاهد اعداد المعلمين والمعلمات من وجهة نظر المدرسين والطلبة في العراق، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية-ابن رشد، جامعة بغداد.
11. العاجز، فؤاد علي ؛ حلس، داود درويش. (2011) واقع التربية الميدانية بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة وسبل تحسينها. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد التاسع عشر، العدد الثاني، ص1-ص46
12. عطيه، محسن علي، والهاشمي، عبدالرحمن (2007). التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، ط1، عمان، الأردن. دار المناهج للنشر والتوزيع.
13. كنعان، أحمد. (2000) التربية العملية دليل المشرف والطالب. كلية التربية. جامعة دمشق. سوريا
14. منصور، عثمان ناصر؛ الحربي، عبد الله بن طارش. المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة حائل أثناء تطبيق التربية العملية. رسالة التربية وعلم النفس -السعودية ، ع 36، (2011)، ص ص 179 - 214
15. نصر الله، عمر عبد الرحيم (2001) أساسيات في التربية العملية (ط1) عمان، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.
16. الهويل، عمر؛ الصعوب، ماجد. المعوقات التي تواجه طلبة التدريب الميداني في جامعة مؤتة. مجلة كلية التربية، عين شمس مصر، ع 36، ج 3، (2012)، ص ص 239-266.
17. يوسف، فادية (2008) التدريس المصغر، دليل التدريب الميداني الجزء الثاني، ط 2
18. Aypan, Ahmet. (2009). **Teachers Evaluation of their Pre-Service. Education Sciences: Theory & Practice Service Teacher Training. 3. Vol.9/ 1113-1123.p.11**
19. Based field experiences in teacher education. Vol26. Lssue 2. P335342

20. Begeny, C. John: Marten, K. Brian. (2006). Teachers' Training in Behavioral Instruction Practices, School Psychology Quarterly. 3. Vol 21, /262-285.p23.
21. Coffey. Heather (2010) They taughtme. The benefits of early community-
22. Koosimile, T. Anthony; Suping, M. Shamash. (2011). Pre-service teachers' attempts at debating comtemporany issues in science education: International Journal of Educational Development, Vol 31 /458-464.p.6
23. Mattsson, Matt; Eilertsen, Tor, Rorrison, Doreen. 2011, Practicum Turn in Teacher Education. 6th Edition. Netherlands. Sense Publishers. <https://www.sensepublishers.com/media/25-a-practicum-turn-in-teacher-education.pdf>.
24. Ucar, Sedat (2012) *How Do Pre-Service Science Teachers' Views on Science, Scientists, and Science Teaching Change Over Time in a Science Teacher Training Program*, Journal of Science Education & Technology, 2. Vol. 21/255-266. 2013-6-26 https://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ959344&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ959344
25. Walelign, T. and Fantahun, M. (2006). Assessment on problems of the new pre-service teachers training program in Jimma University, **Ethiopian Journal of Education and science**, 2(2), 63-72.

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الطالب المعلم / عزيزتي الطالبة المعلمة.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة علمية بعنوان " المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلبة المعلمين أنفسهم " وذلك للكشف عن المشكلات التي تعترض الطلبة المعلمين خلال فترة التربية الميدانية، ولتحقيق غرض الدراسة تم بناء الاستبانة مكونة من (43) فقرة، وبما أنك تمارس عملية التدريب الميداني في المدارس، راجياً التكرم بالإجابة عن جميع فقرات أجزاء الاستبانة بكل صدق وموضوعية ممكنة بوضع إشارة (✓) في المربع الذي يناسبك علماً بأن الإجابة التي ستعطيها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

معلومات عامة:

يرجع وضع إشارة (✓) في المكان المناسب:

أولاً : المعلومات الشخصية :

• الجنس : ☐ ذكر ☐ انثى

• التخصص : ☐ تربية خاصة ☐ لغة عربية

• المعدل التراكمي : ☐ من ☐ من ☐ من ☐ من

شاكر لكم حسن تعاونكم،

الباحث/ د سعود فرحان العنزي

المجال	رقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المشرف التربوي	1	عدم مواظبة المشرف على زيارة الطالب المعلم خلال فترة التدريب العملي.					
	2	لا يقدم المشرف التغذية الراجعة التطويرية للطالب المعلم في أثناء التدريب الميداني.					
	3	تعارض ملاحظات المشرف مع ملاحظات المعلم المتعاون					
	4	عدم قيام المشرف بحل المعوقات التي يواجهها الطالب المعلم.					
	5	عدم تزويد المشرف الطالب المعلم بمعايير التقويم في التربية العملية					
	6	يكلف المشرف الطالب المعلم بواجبات إضافية خارج نطاق التربية العملية.					
	7	صعوبة تطبيق إرشادات المشرف بشكل عملي في الميدان					
	8	عدم تمكن المشرف من المادة التعليمية التي يشرف عليها					
	9	عدم إبلاغ المشرف للطالب المعلم بوقت الزيارة					
	10	الحكم على مستوى الطالب المعلم من خلال زيارة واحدة أو زيارتين					
	11	عدم تقبل المشرف لآراء الطالب المعلم وملاحظاته					
	12	عدم تعزيز المشرف للموافق الإيجابية للطالب المعلم والتركيز على السلبيات					
	13	ضعف التواصل بين الطالب المعلم والمشرف					
	14	عدم التزام المشرف بالساعات المكتبية					
الإدارة المدرسية	15	تكليف إدارة المدرسة للطالب المعلم القيام بأعمال خارج إطار مهامه					
	16	عدم قيام إدارة المدرسة بدور كاف لتعريف الطالب المعلم بأنظمة المدرسة					
	17	عدم اطلاع إدارة المدرسة على تعليمات ومتطلبات التربية العملية للطالب المعلم					
	18	عدم توفير إدارة المدرسة للأدوات والوسائل التعليمية التي يحتاجها الطالب المعلم					
	19	ضعف ثقة إدارة المدرسة بقدرات الطالب المعلم					
	20	يحضر مدير المدرسة بعض الحصص للطالب المعلم ويقدم التغذية الراجعة المناسبة.					
المعلم المتعاون	21	قلة خبرة المعلم المتعاون بأهداف برنامج التربية العملية ومراحلها المختلفة.					
	22	ضعف حماس المعلم المتعاون للإشراف على الطالب المعلم					
	23	شعور الطالب المعلم بالارتباك عند دخول المعلم المتعاون لحضور حصته					
	24	عدم تعاون المعلم المتعاون مع الطالب المعلم أثناء تطبيق التربية العملية					
	25	تدخل المعلم المتعاون في مجريات الموقف التعليمي في أثناء تنفيذ الطالب المعلم له					
	26	ضعف مساهمة المعلم المتعاون في تطوير خبرات الطالب المعلم في التخطيط للتدريس					
	27	عدم إمام المعلم المتعاون بالمادة التي يقوم بتدريسها مما يؤثر سلباً في أداء الطالب المعلم.					

					يُلزم المعلم المتعاون الطالب المعلم بطرق معينة في تحضير الدروس.	28	
					عدم تشجيع المعلم المتعاون للطالب المعلم.	29	
					عدم امتلاك الطالب المعلم المهارات التدريسية المناسبة للتعامل مع المواقف الصعبة أثناء التدريس	30	طبيعة البرنامج
					عدم توفر الكتب وأدلة المعلم ذات العلاقة بتدريس المواد.	31	
					وجود فجوة بين ما تعلمه الطالب في الجامعة وبين ما هو موجود في المدارس.	32	
					عدم وضوح تعليمات برنامج التربية العملية.	33	
					قلة توفر المدارس المتعاونة مما يؤدي إلى وجود عدد من الطلاب المعلمين في مدرسة واحدة.	34	
					طول المدة الزمنية لبرنامج التربية العلمية.	35	
					توزيع الطلاب المعلمين لا يتوافق مع الواقع الجغرافي لأماكن سكنهم.	36	
					البدء في التدريس دون تقديم مواقف تعليمية في برنامج التدريس المصغر.	37	طبيعة المدرسة
					عدم الانضباط لدى طلبة المدرسة في أثناء الحصة	38	
					عدم التزام طلبة المدرسة بتنفيذ الواجبات التي يكلفهم بها الطالب المعلم.	39	
					عدم تجاوب الطلبة ايجابياً مع الطالب المعلم.	40	
					عدم ثقة الطلبة لأساليب الطالب المعلم في أثناء التدريس.	41	
					عدم إلمام الطلبة بالخبرات السابقة والمفترض تعلمها في المراحل الدراسية السابقة.	42	
					كثرة عدد الطلاب في الصف الواحد.	43	

الهرمينوطيقا والتشكل المعرفي

أ.م.د. جاسم حميد جودة الباحثة. هبة محمد رحيم

جامعة بابل

الملخص

الهرمينوطيقا كلمة أغريقية الأصل ارتبطت في التراث الاغريقي بأسطورة هرمس، حددها الأصل الاغريقي بعملية الافهام، فمن أقدم التحديدات لها انها نظرية تعنى بتفسير الكتاب المقدس، حيث يعد اللاهوت والنص المقدس حاضنتين لبلورة الهرمينوطيقا، لذا تعرف بأنها مصطلح مدرسي لاهوتي يشير الى مجموع القواعد والمعايير التي يجب أن ينبعها المفسر لفهم النص الديني، فهي نظرية ذات أصول دينية محضة فقد اقترنت نشأتها بدائرة الدراسات اللاهوتية، غير ان مجالها قد اتسع في القرن التاسع عشر ليطال التأويل النصي قاطبة وللغلاسفة والألمان (شلايرماخر، دلتاي، هوسرل) الاسهام الأكبر في نقل الهرمينوطيقا من دائرة المقدس الى دائرة العلوم الانسانية فقد تضافرت جهود الثلاثة في الانشاء المعرفي لها حتى صارت منهاجاً للعلوم الانسانية باعتبارها علوماً تأويلية تتأسس على الفهم وجعلها نظرية تأويلية متكاملة تمتلك مقومات النظرية العملية المتمثلة ب(السؤال والاجراء والهدف) وجعل الفهم ميزة لها.

أولاً: الهرمينوطيقا

1. الأصل الاشتقاقي والنشأة:

جاءت كلمة الهرمينوطيقا من اللفظ الإغريقي hermenia⁽¹⁾ ومنه اشتقت الكلمة الإنجليزية hermeneutics التي درج الباحثون على ترجمتها الهرمينوطيقا⁽²⁾ وارتبطت في التراث الإغريقي بدور الوسيط (المترجم أو المؤول والمفسر) ممثلاً بهرمس⁽³⁾.

فاللفظ hermeneuein والاسم hermeneia يشيران إلى الإله المجنح hermes ((ويبدو أن كليهما يتعلّق لغوياً بالإله هرمس))⁽⁴⁾ الذي يأخذ موقعاً في أصل كلمة هرمينوطيقا hermeneutics⁽⁵⁾ ويتضح أن كلمة هرمينوطيقا وثيقة الصلة بكلمة هرمتيك hermetiques أو هرمسية * hermetisme. ((فضلاً عن أن هذه الكلمة تتطوي على دلالة اشتقاقية ميثولوجية مرتبطة بأسطورة هرمس))⁽⁶⁾، ووفقاً للأسطورة اليونانية فقد كان هرمس يتميز بسرعه ورشاقته وكان عمله هو أن ينقل إلى الناس رسائل وأسرار آلهة أوليمبوس olympys⁽⁷⁾ ويعدّ في الأساطير اليونانية القديمة الواسطة بين الآلهة والبشر ورسول الحكمة التي تنفذ إلى أعماق الوعي، فضلاً عن ذلك فهو إله الفصاحة ورمز للتعدد التأويلي والمعرفة الآتية من كل أصقاع الكون⁽⁸⁾. فاسم هرمس مرتبط بوظيفة محددة، هي ترجمة ما يجاوز الفهم الإنساني إلى شكل أو صورة يمكن للعقل الإنساني إدراكها وتجسير الفجوة بين العالمين (الإلهي والبشري) والقيام بعملية تحويل ما هو خارج الفهم إلى مجال الفهم، ولديه القدرة على صياغة كلمات مفهومة تعمل على إزاحة الغموض القابع وراء القدرة البشرية على التعبير.

إن الأصل الإغريقي للهرمينوطيقا تحدد بعملية الإفهام ويتمثل ذلك في جعل عملية التواصل ممكنة عبر وسيط لغوي مفهوم وواضح ((فاللفظ اليوناني hermeneia الذي يعني (تفسير، تأويل) رسماً منذ البداية نطاق المعنى الذي سنتخذ الهرمينوطيقا فيما بعد))⁽⁹⁾ إذا اقترنت بقراءة النصوص لا سيما النص المقدس ويعد اللاهوت والنص المقدس، حاضنتين لبلورة الهرمينوطيقا⁽¹⁰⁾ وإن النقاشات التي جرت بين الكنيستين الكاثوليكية والبروتستانتية عمن يملك الكفاءة لتأويل النص المقدس تشكل المهاد النظري لها.

فارتبطت الممارسة الهرمينوطيقة بدائرة الدراسات اللاهوتية التي سارت عليها الكنيسة في تفسير الكتاب المقدس ((حيث ظهرت الحاجة إلى فهم الكتاب المقدس وتأويل ما غمض من معانيه))⁽¹¹⁾.

وهذه النشأة جعلتها تشير إلى مجموع القواعد والمعايير التي يجب أن يتبعها المفسر لفهم النص الديني ((الكتاب المقدس))⁽¹²⁾ وصارت الهرمينوطيقا تدل في علم اللاهوت (الثيولوجيا) على فن التأويل وترجمة الكتب المقدسة بدقة وتدّل وعند (علماء اللاهوت على تفسير الكتب المقدسة تفسيراً رمزياً أو مجازياً يكشف عن معانيها الخفية))⁽¹³⁾.

2. المصطلح والدلالة:

الهرمينوطيقا مصطلح مدرسي لاهوتي⁽¹⁴⁾ ومن أقدم التحديدات لها هو أنها نظرية لتفسير الكتاب المقدس، إذ يتمحور العمل الهرمينوطيقي حول فهم النصوص الدينية الذي واستخراج المعنى ((والحق أن هذا المصطلح في أصله لا صلة له بالنص الأدبي وإنما هو مصطلح لتأويل النصوص الدينية والفلسفية بعامة ونصوص التوراة بخاصة حتى قبل التأويل المقدس))⁽¹⁵⁾ غير أن مجال الهرمينوطيقا قد اتسع فبعد ما كان مقتصرًا على تأويل الكتاب المقدس فقد توسع مجاله في القرن التاسع عشر ليطال التأويل النصي ويعدّ المفكران الألمانيان شلاير ماخر وديلثي هما من أخرجا التأويل من دائرة المقدس إلى النص الأدبي إذا أنتقل معهما⁽¹⁶⁾ إلى دوائر أكثر اتساعًا شملت العلوم الإنسانية كافة⁽¹⁷⁾، ومن ثم استقرت الهرمينوطيقا للدلالة على ذلك الحيز من الفلسفة الحديثة الذي يعنى بنظرية الفهم⁽¹⁸⁾ "وغدا مصطلح التأويل من أشد المصطلحات إثارة لما اتسم به من تنوع في الدلالات وغزارة في الاستعمال في مختلف ضروب المعرفة فقد دخل مجالات معرفية وثقافية متنوعة، وأضحى حلبة للقراءة بعد أن كان الممارسة المعبرة عن الفهم"⁽¹⁹⁾ فاتسعت مباحثه واتجاهاته لتدخل ميادين المناهج النقدية الحديثة وقد سلكت التأويلية مسارين في تحديد أسلوبها النقدي التحليلي: الأول، التأويلية بوصفها منهجًا نقديًا مع الظاهرية، والثاني: بوصفها آلية نقدية مع المناهج النقدية الحديثة⁽²⁰⁾ فالتطور والانتقال الذي لحق بكلمة هرمينوطيقا (من دائرة الدراسات اللاهوتية إلى دائرة الدراسات الإنسانية والجمالية) انعكس على معنى المصطلح (الهرمينوطيقا) وأكسبها دلالة جديدة فصارت تعني ((فن القراءة))⁽²¹⁾، بمعنى أنها تأمل فلسفي وتفكير فينومولوجي حول نشاط علمي⁽²²⁾ فالتأويل الذي بدأ كأسلوب نقدي مع تفسير النصوص المقدسة ومن ثم أصبح فعالية أدبية وفكرية ينهض بها المتلقي بعد القراءة الدقيقة للنص⁽²³⁾ للكشف عما تختزله النصوص من دلالات⁽²⁴⁾ وبناءً على ما سبق فالمعنى الحديث لمصطلح التأويل هو: أنه قراءة وتلق للنصوص فهناك ملازمة بين التأويل والقراءة إذ يشغل التأويل بمعنية القراءة فلا تأويل بدون قراءة ولا قراءة بدون تلق⁽²⁵⁾. والهدف من التأويل هو البحث عن المعنى⁽²⁶⁾ عبر كشف العلاقة بين معنيين أحدهما ظاهر والآخر خفي ودور المؤول يكمن في الكشف عن المعنى الثاني لأنه الذي يحتوي على القصيدة الحقيقة وبذلك يكون التأويل فعالية الفهم التي توفر المعنى وتقدم معرفة⁽²⁷⁾ إذ يعمل على فك شفرة العمل الأدبي مبتدئًا بالمعنى الظاهر للنص لينتهي إلى معناه الباطن⁽²⁸⁾ أي عبور من ظاهر النص إلى باطنه وتكون المسافة بين الظاهر والباطن هي المسافة المؤولة فيها تكمن الفجوات والفراغات والفضاءات⁽²⁹⁾ فالتأويل فيما نرى كل فعل قرائي يروم بناء معنى⁽³⁰⁾ أو إنشاء نص جديد يستند في مرجعيته إلى النص الأصلي والنص الجديد ناتج من فاعلية النص وفاعلية القراءة.

ثانيًا: التشكل المعرفي

1. شلر ماخر*:

لم تبرز الهرمينوطيقا بوصفها نظامًا فلسفيًا مستقلًا يتجاوز حدود النص الديني إلا في القرن التاسع عشر بفعل التغييرات العميقة التي شملت الطرح الفلسفي والذي أسهم بجعل الهرمينوطيقا أحد التيارات الأساسية في الفكر الفلسفي المعاصر، وللمفكرين الألمان اليد الطولي في نقلها إلى مرتبة الحيز الفكري القائم بذاته، ومن ثمّ تطویرها انطلاقاً من صياغة مجموعة من الإجراءات والمبادئ اللازمة لجعلها نظرية تفسير عامة تمتلك الأسس التي يمكن من خلالها ((التوصل إلى معاني كل النصوص المكتوبة))⁽³¹⁾ مما أدى إلى اتساع أفاقها وأتاح لها ذلك أن تخترق ما يسميه الألمان بعلوم الروح (العلوم الإنسانية) وأكسبها ذلك التحول معنى التركيز ((على تمييز مستويات القصيدة الدالة أقل من حرصها على تحديد صيغة مقارنة خصوصية المعنى))⁽³²⁾.

إنّ التأويلية المعاصرة تشكلت في داخل الفلسفة الألمانية متمثلة بجهود شلاير وديلثي وهوسرل وسنعمل على متابعة خط التطور لهذا الاتجاه (الهرمينوطيقا) بالتركيز على مغزاه من خلال بيان جهود وإسهام الفلاسفة الألمان الثلاث (شلاير وديلثي وهوسرل) في جعلها اتجاهًا فلسفيًا يحتل مكانًا بارزًا في الفلسفة المعاصرة:

1. فريدريك شلير ماخر: يعد عالم اللاهوت الألماني فريدريك شلرماخر (1767-1834) مؤسساً لنظرية التأويل الحديثة فمعه صارت التأويلية، فن الفهم لكافة النصوص بعد أن كانت محصورة في تفسير الكتاب المقدس وذلك في سلسلة محاضرات ألقاها في العام 1819 التي بينت الخطوط العامة للتأويلية الحديثة⁽³³⁾ وقد مكنته ثقافته الفيلولوجية وكفافته الفلسفية المكتسبة من المدرسة المثالية ولا سيما في أفقها الكانطي من ممارسة قراءة نقدية للهرمينوطيقا اللاهوتية⁽³⁴⁾ وقد أسفرت قراءته النقدية عن إحداث قطيعة ابستمولوجية بين التأويلية القديمة في نسختها اللاهوتية والتأويلية الجديدة بإخراج التأويل إلى الدائرة العلمية التي تتأسس على قواعد مضبوطة تكسبها صفة المنهجية ((فكان صنيعه تحولاً متميزاً في مسار النظرية التأويلية تمثل في نقله الاهتمام من تفسير النصوص بحثاً عن المعنى إلى التركيز على عملية الفهم في حد ذاتها والبحث عن القواعد والشروط التي بها يتم تحقيق هذا الفهم في النصوص))⁽³⁵⁾ وتعد لحظة شلاير ماخر بالنسبة للهرمينوطيقا الحديثة من أهم المراحل التاريخية بالنسبة للسانيات الحديثة إذ معه استطاعت الهرمينوطيقا أن تحدد موضوعها وأدواتها وغاياتها⁽³⁶⁾. فعلى يديه ولدت الهرمينوطيقا بوصفها ميداناً جديداً⁽³⁷⁾ وبوصفها نظرية متكاملة لفهم النصوص تبحث في القواعد العامة التي تجعل من الفهم فناً وعلماً ممكناً.

((انطلق شلر ماخر في مشروعه بتقديم تصور جديد للهرمينوطيقا يتأسس على مقوله الفهم))⁽³⁸⁾ تُمثل بوضع أسس الفهم الصحيح وجعل قاعدة سوء الفهم، المبدأ الذي ينطلق منه المفسر أو المؤول لفهم النص بغية الوصول إلى الفهم الصحيح فضلاً عن ذلك فقد أدى انتقال الهرمينوطيقا من الدائرة اللاهوتية إلى الدائرة العلمية إلى تغيير سؤال الهرمينوطيقا من معنى النص في الهرمينوطيقا التقليدية إلى سؤال ما هو الفهم ومن هنا فإن الهرمينوطيقا عند شلاير تعني الفهم وهدفها تجنب الفهم الخاطئ.

لقد عمد شلر ماخر على صياغة الإجراء الذي رآه ينسجم مع المنطلقات التأسيسية للتأويلية الحديثة انطلاقاً من رؤيته، أن كل نص هو إنجاز فردي يقوم به المؤلف وينتهي إلى نظام لغوي⁽³⁹⁾. وفي ضوء تلك الرؤية يقسم النص إلى بعدين:

1. البعد اللغوي (التأويل النحوي): يهتم بدراسة النص من خلال اللغة التي كتب بها النص أي فهم خصائصها وأبنيتها المعجمية والنحوية.

2. البعد الذاتي (التأويل الذاتي): يبحث في النص ويفهمه باعتباره جهداً فردياً يرتبط بالموهبة والعبقرية الذاتية التي أبدعته⁽⁴⁰⁾.

والملاحظ أن المستويين (النحوي والذاتي) يشيران إلى تجربة المؤلف التي يسعى القارئ إلى إعادة بنائها بغية فهم المؤلف ومن ثم فهم النص.

فشلر ماخر جعل فهم المؤلف وتجربته يؤدي إلى فهم النص، وذلك من خلال رؤيته أن النص بجانبه (النحوي والذاتي) هو من إنتاج المؤلف (فاللغة التي كتب بها النص هي لغته والفكرة التي يحملها النص أو التجربة هي تجربته) فسيكون من البديهي بفهم المؤلف يفهم النص.

ويترك شلر ماخر الخيار للقارئ في البدء من أي مستوى شاء ما دام كل منهما يؤدي إلى فهم الآخر وكلاهما صالح لفهم النص عنده بشرط تلازمهما وعلى الرغم من تسوية شلر ماخر بين البعدين (اللغوي والذاتي) من حيث صلاحيتهما بوصفهما نقطتي بداية لفهم النص فإنه يعود ليلمح إلى أن البدء بالبعد اللغوي (التحليل اللغوي) هو البداية الطبيعية وتسويغ ذلك عنده بأنه: ((لا يمكن الشروع في التفسير بدون تحليل نحوي يتغلغل في قدرات المؤلف التعبيرية وهذا ما قاده إلى مفهوم الدائرة التأويلية))⁽⁴¹⁾ التي تعني أن عملية فهم النص وضعية تفاعلية مستمرة بين أجزاء النص الخاصة وبين كليته الكاملة فحين نقرأ الجزء نبدأ ببناء صورة عن الكل ثم نعيد اختيار تلك الصورة الكلية عن طريق الرجوع من جديد إلى الادعاءات الكامنة في العناصر الخاصة والجزئية في الكتابة⁽⁴²⁾ ومن الإجراءات الأخرى التي نادى بها شلر ماخر لفهم النص هو مفهوم التخمين أو التنبؤ الذي بموجبه يكون القارئ أو المؤول للنص مطالب بالتماهي التام مع

المؤلف من خلال دراسة أثره المنتج أي: يعيش على المستوى الذهني والخيالي تجارب المؤلف وأفكاره التي أنتجت هذا الأثر الأدبي فيحقق تبعاً لذلك معرفة مباشرة وشاملة لعملية الإبداع لديه. والذي يفهم من مفهوم التنبؤ أو التخمين في نظرية شلر ماخر بأنها تؤدي إلى أن، النص = المؤلف.

فهم النص يتحقق بفهم الكاتب باعتباره ذاتاً منتجة ومبدعة للنص وبالمقابل يكون القارئ مطالباً بـ((الابتعاد عن الذات وعن الأفق التاريخي الراهن له أي أن يساوي نفسه بالمؤلف ويحل مكانه من خلال النص))⁽⁴³⁾ وعلى الرغم من أن دعوة شلر ماخر إلى أن يستوطن القارئ تجربة المؤلف ويحقق فهم مساوٍ لفهم المؤلف ويرغم الصرامة المنهجية في نظريته في التعامل مع النص إلا أنه لم يكن صارماً مع القارئ إلى درجة الانغلاق التام والذي يؤكد قولنا هو إصرار ((شلر على أن يفهم المفسر النص كما يفهم مؤلفه ثم بعد ذلك أن يفهمه بشكل أفضل من المؤلف في جملة مشهورة له يقول فيها: إذا كنا هرمينوطيقيين حزينين علينا أن نعرف الأشياء التي لم يكن المؤلف على وعي أو علم بها لكونها قريبة جداً منه))⁽⁴⁴⁾ ولم يقصد بقوله السابق أن مهمة المؤول تقتصر فقط على مجرد إرجاع ما كان لدى الكاتب غير واعٍ (لحظة الخلق والإبداع) إلى صورة الوعي (لحظة القراءة والفهم) فحسب، وإنما في متابعة النص وإثرائه المستمر عبر الفهم والتأويل⁽⁴⁵⁾ والمسألة الأخيرة التي أكد عليها شلر في نظريته هي فعل (القراءة) إذ إنه أول هرمينوطيقي أصرّ على أنّ القراءة فن وأن على قارئ النص أن يكون فناناً بنفس القدر الذي يكون عليه مؤلف النص، فالقراءة فعل إبداعي كما هي الكتابة وعلى القارئ حين يحاول أن يفهم عليه أن يتحلى خلال عملية القراءة بالانضباط وأن يكون صاحب مزاج وحس فنيين، ويشير إلى استمرارية فعل القراءة، حين يذكر أن القارئ حين يصل إلى استنتاجات نهائية لا تكون علامة على انتهاء عملية القراءة بل على العكس من ذلك فإنّ "مهمة الهرمينوطيقا تتغير باستمرار والتفسيرات كلها تحضّ على السعي لتحصيل رؤى جديدة وعلى الدخول في محادثات جديدة"⁽⁴⁶⁾.

وخلاصة القول أصبحت الهرمينوطيقا على يده صرحاً من القواعد ارتبطت أجزاؤه معاً لتحقيق التفسير وتمثل إجراء في تقسيم النص إلى بعد نحوي وبعد ذاتي وجمالي، وبلور القواعد التي وفقاً لها تقوم هذه العلمية بوظيفتها، فمشروعه تميز بتحديد برنامجه التأويلي وجهازه المفاهيمي الذي تنتظم فيه المقولات والمفاهيم التي انطلق منها في بناء نظرية تأويلية متماسكة تمتلك مقومات النظرية العلمية المتمثلة بـ(السؤال والإجراء والهدف والغاية) لذا يعدّ أباً للهرمينوطيقا الحديثة وللمفكرين الذين جاءوا بعده سواء بدأوا من الاتفاق معه أو الاختلاف فنظريته تعد حجر الأساس لكل ما جاء بعدها من النظريات الحديثة المعاصرة.

2. دلتاي * (1833-1911)

حاول دلتاي فك الارتباط بين العلوم الطبيعية عن العلوم الإنسانية بعد تصاعد الدعوات إلى وجوب تبعية العلوم الإنسانية للعلوم الطبيعية، فسعى إلى مواجهة هذه المشكلة ببناء أساس علمي يمنح فيه العلوم الإنسانية صفة الاختلاف عن العلوم الطبيعية فالأولى تهدف إلى الفهم لكونها تجسد طرق التعامل مع التجارب الحية، أي إنها وسيلة التعامل مع التجربة المعاشة بينما الأخيرة تهدف إلى مجرد توضيح وشرح الظاهرة بالاعتماد على التصنيفات الاختزالية الثابتة القارة فغاية دلتاي تأسيس نظرية عامة للإدراك والفهم في العلوم الإنسانية لكونها علوماً بشرية وتتم معرفتها عن طريق الفهم.

يعدّ ما أثاره شلر ماخر من أسئلة حول الفهم والتفسير ولاسيما الطريقة التي بواسطتها ينتقل المفسر من الكلمة المطبوعة إلى الفكرة التي يعبر عنها (المؤلف) خطوة للتقدم نحو الفهم الدقيق ويتضح ذلك فيما حققته هذه الرؤية من إجراء بين جانبي النص (النفس/ اللغوي) ممهداً لدلتاي في صياغة نظريته الهادفة إلى جعل مبدأ الفهم أساساً للعلوم الإنسانية مقابل مبدأ الشرح للعلوم الطبيعية وبصف دلتاي شلر بقوله: ((إنّ شلر إنسان مفكر بصورة عميقة لقد حول اتجاهه الفلسفي إلى صورة الفهم وحاول أن يستوعب ما هو محوري بالنسبة لكل مجال من مجالات الحياة حتى بدا أنّه يشعّ نوراً واضحاً أضاء كل صور الحياة))⁽⁴⁷⁾ فهذا الوصف من دلتاي يكشف التأثير بشلر ماخر ونظريته وستتضح نسبة التوافق بينهما في الطرح والتناول.

فإذا كانت هرمينوطيقا شلاير تأسيسية من الناحية التاريخية تبحث في القواعد والمعايير المنهجية العامة التي تجعل من الفهم فناً أو علماً ممكناً فقد طورها دلتاي لتصبح المنهاج العام للفهم في العلوم الإنسانية بوصفه (الفهم) ميزة لها⁽⁴⁸⁾. ويرى دلتاي أنّ فعل الفهم هو محاولة لإعادة بناء تجربة الكاتب⁽⁴⁹⁾ فكلاهما تعامل مع موضوع الفهم تعاملًا منهجيًا إلا أنّ الفرق بينهما أنّ شلاير كان منشغلاً بوضع قواعد الفهم الصحيح في حين دلتاي تعامل مع الفهم بوصفه المادة الرئيسة التي تميز منهاج العلوم الإنسانية من منهاج العلوم الطبيعية والنقلة المهمة التي أحدثها دلتاي في ميدان النظرية الهرمينوطيقية هو أنّه جعل الذات القطب الأهم في حدوث الفهم فدلتاي ((بدأ بالذات العارفة وتساءل ما الذي يجعلها قادرة على الفهم))⁽⁵⁰⁾.

فعملية الفهم عنده تقوم على نوع من الحوار بين تجربة الذات وتجربة الآخر المتجلية في الأدب وتتسم عملية الفهم بمعايشة التجربة التي يعبر عنها النص الأدبي بمعنى آخر، أنّ الفهم الحقيقي للأدب والنصوص الإنسانية يتأسس على استعادة الحياة الداخلية للآخر التي يعبر عنها النص⁽⁵¹⁾ فهناك علاقة بين الفهم والتعاطف فلكي نفهم يجب أن نعرف ما يعايشه شخص ما، عن طريق إعادة معايشة تجربته فالصورة العليا للفهم يمثلها مبدأ التعاطف أو التعايش الذي يعني إسقاط حياتنا الباطنية على الموضوعات التي حولنا حتى نصل إلى فهمها، فليس المهم عنده أن نعرف أنّه هناك تجربة معينة ولكن المهم وجوب الشعور بانعكاس هذه التجربة فينا وإعادة تأليفها بصورة خيالية أو معايشتها كأن على سبيل المثال نبتهج معه في سروره وننتحب معه في أحزانه ويلخص دلتاي ذلك بقوله: ((إننا لا نعرف في شخص آخر شعوراً ما لم نعايشه نحن))⁽⁵²⁾ فما ((يريد دلتاي أن يقرره هو أننا لا نستطيع أن نفهم بدون أن تعاطف ومشاركة وجدانية، سواء أكان الشخص الذي نفهمه شخصاً حقيقياً أو شخصية مسرحية أو في رواية))⁽⁵³⁾ فدلتاي يعمم طريقته في الفهم على كل جوانب الحياة ويستند في جعل مبدأ التعاطف والتعايش شرطاً مهماً في عملية الفهم إلى الآتي:

1. أنّ كل شخص يملك بناء عقلياً يشبه به بناء الشخص الآخر.
2. الخبرات الفعلية عند الشخص موجودة بالقوة عند الآخر. وبالتالي نستطيع أن نفهم المؤلف وهو يعبر عن أفكاره وانفعالاته لأنّها موجودة فينا بالقوة ويتم فهمها عن طريق إعادة تأليفها (بالتعاطف أو التعايش) مع تجربته (المؤلف). ويحتل التعبير مكاناً مهماً في نظرية دلتاي فهو الأساس الذي تبنى عليه معرفتنا لذاتنا، فالتعبير عنده هو الذي ((يمنح الكيان الموضوعي المتميز للتجربة الإنسانية ويحولها من خصوصية الحالة الداخلية للمبدع إلى حالة خارجية موضوعية يمكن لأي إنسان أن يشارك فيها))⁽⁵⁴⁾ فالتعبير يعطي الأحداث النفسية السريعة الحصول في الذوات صفة الظهور والسكون وأنّه الواسطة التي عن طريقها تعرف العقول الأخرى، فالحياة العقلية للآخرين تثقل إلينا عن طريق التعبيرات التي يمكننا فهمها وإدراكها ويلخص دلتاي المسألة كلها في عبارته ((أن ما هو معطى باستمرار تعبيرات الحياة ولأنّها تظهر في عالم الحواس فإنها تكون باستمرار تعبيرات عن عقل تساعدنا على فهمه))⁽⁵⁵⁾.

ويؤكد دلتاي في نظريته على موضوعة التفسير فهو يقر أن التفسير الصحيح يمكن أن يستنبط الفهم وأنّ هناك علاقة وثيقة بين الفهم والتفسير فإذا أردنا أن نفهم شخصاً من الأشخاص يجب علينا أن نفسّر أفعاله وكتاباتاته في عملية واحدة متجانسة والملاحظ أنّه يسعى إلى وصف الشروط الضرورية لعملية الفهم مثله مثل شلر⁽⁵⁶⁾. ويستكمل شروطه بإعطاء إجراء آخر يطلق عليه اسم الدائرة التأويلية وهو إجراء كان قد وضعه شلر سابقاً وهو كالاتي ((إذا أردنا أن نفهم المعاني المحددة لإجراء أية وحدة لغوية أو لسانية فيجب أن نقرب من هذه الوحدة بشكل تعني فيه أساساً بالمعنى دون معرفة المعاني الجزئية التي يتكون منها الكل))⁽⁵⁷⁾.

وخلاصة القول إنّ الفهم في فلسفة الحياة عند دلتاي لعب دوراً مهماً وارتبط بالتعبير والتعاطف والمشاركة الوجدانية وبالتفسير والتكهن، واتضح لنا إسهام دلتاي في الهرمينوطيقا بجعلها نظرية في الفهم والإدراك بسحبها إياها إلى منطقة العلوم الإنسانية خدمة لهدفه الأساس وهو جعل الفهم مختص بالعلوم الإنسانية لكونها تختص بالموجودات البشرية وبالتالي تميزها من العلوم الطبيعية.

وفي نهاية القرن التاسع عشر عرفت (الهرمينوطيقا) تحولاً صارت بمقتضاه منهجاً للعلوم الإنسانية بوصفها علوماً تأويلية تتأسس على الفهم وتختلف تبعاً لذلك عن العلوم الطبيعية.

3. هوسرل* (1859-1938)

بعد آدموند هوسرل مؤسساً للفلسفة الظاهرية التي جاءت بوصفها رد فعل على النزعتين المادية والمثالية. فقد رفض هوسرل أن تكون نقطة انطلاقه أيّاً البعدين (المادي والمثالي) وأراد أن يجمع الاتجاهين معاً في وحدة متكاملة⁽⁵⁸⁾ لأن المعرفة وإن تبدو يقينية بحسب رؤية الاتجاهين إلا أنها معرفة ناقصة لكونها متحصلة من جانب واحد وتمثلت محاولته التوفيقية الظاهرية التي تبحث عن المنطقة الوسطى التي يتصالح فيها الاتجاهان بتحديد نقطة انطلاق جديدة للفلسفة وكانت هذه النقطة هي الارتداد إلى الشعور لإدراك الأشياء في ماهيتها⁽⁵⁹⁾ فالظاهراتية بوصفها اتجاهاً فلسفياً تقوم على مبدأ فهم الخبرة الإنسانية بتجاوز القسمة الثنائية (ذات في مقابل موضوع)⁽⁶⁰⁾.

والمقولة الأساسية التي استند إليها هوسرل هي القصدية بوصفها الصفة المركزية لكل شعور والفكرة الرئيسية التي تقصص عنها القصدية هو أنّ ((كل وعي هو وعي بشيء أو موضوع ما))⁽⁶¹⁾ وبهذه الفكرة حدّ هوسرل فعل الشعور بالاتجاه نحو شيء ما وتغلب على الفجوة الحاصلة بين الاتجاه المادي والاتجاه المثالي⁽⁶²⁾ فالنقطة الكبرى التي أحدثها هوسرل في ميدان التفكير الفلسفي هو تجاوز "الثنائية الأزلية (الذات والموضوع) محاولة منه لتحقيق اتصالنا بالعالم الخارجي وإقامة جسر يربط بيننا وبين العالم"⁽⁶³⁾ عبر الوعي الذي لا يكون مستقلاً أبداً عن الأشياء، وتعني القصدية أنّ الوعي والعالم موجودان في وقت واحد وأنّ المعرفة معناها أن نتجه نحو شيء ما وأول شرط على العقل تحقيقه هو أن يرتبط الوعي بموضوعه⁽⁶⁴⁾.

فالوعي ليس سوى توجه نحو عالم الأشياء أو الموضوعات إذ يصبح الوعي هو الموضوع والموضوع هو الوعي فلا يكون هناك أي تمايز بين (الذات والموضوع) وهذه الصفة (صفة فطرية) متأصلة في الوعي إذ إنّه بطبيعته الوجودية متجهاً نحو العالم وقاصداً له فالوعي دائماً قصدي⁽⁶⁵⁾.

تضع الظاهراتية النص الأدبي بين قوسين متجاهلة السياق التاريخي والمؤلف وشروط الإنتاج هادفة إلى قراءة محايدة لا تتأثر بشيء لا يند عن النص الذي جرى اختصاره في تجسيد محض لوعي المؤلف⁽⁶⁶⁾ بمعنى آخر يرى المنهج الظاهراتي أن النص الأدبي ظاهرة، وفهم هذه الظاهرة (النص الأدبي) توضع بين قوسين متجاهلاً كل ما ليس له صلة بالنص وتختزل الظاهرة (النص) إلى محتويات وعينا وحده ((والاختزال الظاهراتي يعني كل ما هو غير محايث للوعي يجب إقصاؤه))⁽⁶⁷⁾ وانطلاقاً من شعار الظاهراتية الشهير العودة إلى الأشياء ذاتها يكون النظر إلى النص الأدبي ذاته بعيداً عن كل ما هو خارجه حتى يتم فهمه من زاوية الوعي الخالص الذي يتجه صوبه أثناء فعل القراءة، وهذا يحيل إلى أنّ الظاهراتية، تقيم قراءة محايدة تماماً للنص لا تتأثر مطلقاً بأي شيء خارجه، وأما بالنسبة لوعي المؤلف في النص فإنّ معرفته لا تتطلب الرجوع ((إلى ما يعرف عنه في كتب التراجم ومذكرات معاصريه، إذ يكتفي النظر في الأوجه التي تتجلى من وعيه في النص في هيئة أبنية عميقة أو ثيمات أو نماذج متكررة من التخيل للإمسك بذلك الشيء الذي نتوخاه))⁽⁶⁸⁾، أي إنّ معرفة عقل مؤلف النص لا تتم إلا من خلال فهمنا لأشكال تجليات وعيه داخل النص فالظاهراتية لا تنظر إلى "النص باعتباره حالة اجتماعية أو نفسية أو كونه نتاج ظروف بل تنظر إليه على أساس كونه وحدات معنى"⁽⁶⁹⁾ وهذه النظرة تحقق التحليل الدقيق للنص بعيداً عن كل الميول حيث يجعل المؤول النص ملكاً له، ويجتزئه من محيطه الخارجي إلى وعيه وحده.

ويمكننا أن نلاحظ الاختلاف الذي أحدثه الفيلسوف الألماني آدموند هوسرل بفلسفته الظاهراتية في حقل الهرمينوطيقا، فقد اختلف عن شلر ماخر ودلتاي بالآتي:

1. مجاوزة ثنائية الذات والموضوع في بناء نظريته وجعل مبدأ القصدية الصيغة الجامعة لهما ومنطلق المعرفة لديه.

2. مغادرة القواعد القياسية والإجراءات المنهجية في فهم النص إلى التأكيد على الوعي والعودة إلى الأشياء في ذاتها (من خلال العالم المعاش والاختزال الظاهراتي) في عملية الفهم.

الهوامش

1. ينظر: الفهم والنص: بومدين بوزيد، الدار العربية - الجزائر، ط1، 2008: 13.
2. ينظر: منهجية التأويل عند ابن رشد واختلافها عن المناهج التأويلية الغربية المعاصرة، سامي محمود إبراهيم، دراسات فلسفية، بيت الحكمة - بغداد، ع: 26 لسنة 2001، 106.
- هرمس شخصية وجدت في الألف الثالثة أو الرابعة قبل الميلاد واختلف في موطنه فالفرس يدعون أنه قد وُلد في فارس وادعت بابل نسبه إليها ومصر واليمن التي عدته من أجدادها ويعده اليونانيون واحداً من آلهتهم وكذلك الرومان واليهود وإن لم يعدوه من أنبيائهم فإنهم أحاطوه بتقديس كبير كذلك لدى المسيحية فهرمس شخصية ارتبطت بحضارات مختلفة وقامت العديد من الدراسات حول هذه الشخصية (هرمس) في مختلف لغات العالم وتقول بعض هذه الدراسات عن هرمس أنه عرف بعدة تسميات فقد سمّاه الفرس (انجهد) وسمّاه اليهود (أنوس، أنوخ، خنوخ) وسمّاه الصابئة (بوذا سيف) وسمّاه المسلمون (إدريس النبي) وهناك أسماء أخرى عديدة: ينظر: هرمس مثلث العظمة، لويس مينار، ترجمة: عبد الهادي عباس، دار الحصاد - سوريا، ط1، 1998، 5-6.
3. ينظر: الرمينوطيقا والفلسفة، عبد الغني بارة، الدار العربية (منشورات الاختلاف) - الجزائر، ط1، 2008: 13.
4. فهم الفهم مدخل إلى الهرمينوطيقا، عادل مصطفى، رؤية - القاهرة، ط1، 2007، 24.
5. ينظر: موسوعة كمبريدج في النقد الأدبي (من الشكلائية إلى ما بعد البنيوية)، رمان سلدن، مراجعة: ماري تريز عبد المسيح، المجلس الأعلى للثقافة - القاهرة، ط1، 2006، 399/8.
- هرمسية: فلسفة تطلق على مجموعة عقائد يظن أنها ترجع إلى الكتب المصرية المسماة كتب toth المثلث العظمة، هذه العقائد معروضة في نصوص يونانية يحوم الشك حول تاريخها وأصلها: الموسوعة الفلسفية، لا لاند، تعريب: أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت، ط2، 2001، المجلد الثاني: 556.
6. ما ورائية التأويل الغربي: محمود خليف خضير الحياي، دار الأمان - الجزائر، ط1، 2013، 39.
7. ينظر: من نظرية المعرفة إلى الهرمينوطيقا، مجدي عزالدين، دار نيبور - بغداد، ط1، 2013، 36.
8. ينظر: التأويل بين السيميائيات والتفكيكية، امبرتو إيكو، ترجمة: سعيد بنكراد، الدار البيضاء . المغرب، 2000: 338.
9. موسوعة كمبريدج في النقد الأدبي: رمان سلدن: 399/8.
10. جماليات الشعرية، خليل موسى، اتحاد الكتاب العربي - دمشق، د.ط، 2008، 338.
11. ينظر: من نظرية المعرفة إلى الهرمينوطيقا: مجدي عزالدين حسن: 41.
1. ينظر: الأصول الفلسفية لنظرية المعنى: عبد الأمير عباس بطي، جامعة الكوفة - كلية الاداب، أطروحة دكتوراه، 2009: 185.
12. المعجم الفلسفي، جميل صليبا، ذوي القربى، مصر، ط1، 1385، 234/1.
13. ينظر: في ماهية اللغة وفلسفة التأويل، سعيد توفيق، مجد - بيروت، ط1، 2002: 86، وينظر: إشكاليات القراءة وآليات التأويل، نصر حامد أبو زيد، الدار البيضاء . المغرب، ط6، 2001: 13.
14. في ماهية اللغة وفلسفة التأويل: 45.
15. ينظر: نظرية الأدب، تيري ايغلتن، ترجمة: نائر ديب، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، د.ط، 1995: 111.
16. ينظر: تأويل النص الشكسبيرري، بان جبار خلف، وزارة الثقافة /دمشق، د.ط، 2008: 6.
17. ينظر: الهرمونوطيقا الحديثة وفهم النص، مجموعة مؤلفين، بيروت، ط1، 2011: 45.
18. في القراءة وفن التأويل، صابر محمود الحباشي، عالم الكتب /الأردن، ط1، 2011: 10.

19. الأسس الفلسفية، محمد سالم سعد الله، دار الحوار، سوريا، ط1، 2007:337
20. مسارات النقد مدارات ما بعد الحداثة، حفناوي رشيد بعلي، دروب، عمان، ط1، 2022:110
21. ينظر: يورجين هابرمس، التواصل والأخلاق، أبو النور حمدي، أبو النور حسن، دار التنوير، د.ط، 2009:165
22. ينظر: اتجاهات التأويل، محمد عزام، وزارة الثقافة، دمشق، ط1، 2008:21
23. ينظر: القراءة التأويلية، مصطفى شميعة، عالم الكتب، الأردن، ط1، 2013:157
24. بنظر: النص بين القراءة والتأويل، ادريس مقبول، يحيى رمضان، عالم الكتب الحديث، الأردن، د.ط، 2010:76
25. ينظر: شعرية القراءة والتأويل في الرواية الحديثة: فتحي بو خالفة، عالم الكتب الحديث. الاردن، ط1، 2010: 32.
26. ينظر: نصيَّات بين الهرمونطيقيا والتفكيكية، هيو سلفر مان، ترجمة:حسن ناظم وعلي حاكم، الدار البضاء/المغرب، 2002: 62
27. ينظر: التلقي والتأويل: محمد عزام، دار البناييع - دمشق، ط1، 2007، 193.
28. ينظر: إشكالة التبعية والابستمولوجية للتأويل الأدبي: عباس عيد جاسم، الموقف الثقافي، دار الشؤون الثقافية العامة - بغداد، ع: 21، لسنة 1999:95.
29. ينظر: التأويلية العربية، محمد بازي، الاختلاف - الجزائر، ط1، 2010: 21.
- شلر ماخر: فيلسوف ألماني عاش في النصف الثاني من القرن الثامن عشر والنصف الأول من القرن التاسع عشر في برلين قرب أستاذه (فريدك شلجل) وشغل كرسي اللاهوت في جامعة برلين 1810-1834 حتى عدّ مؤسس علم اللاهوت البروتستانتي ويكاد يكون مجهولاً كعالم جمال قبل أن يعيد الفيلسوف الإيطالي المعاصر كروتشه اكتشاف مذهبه عام 1901 وكانت أولى محاضراته في علم الجمال عام 1819 ثم في عام 1825 ومرة أخرى في 1832-1833 ونشرت هذه المحاضرات من خلال مسودة أحد الطلاب عام 1842 ويحظى اليوم بشهرة واسعة بفضل أعماله عن التأويل فهو كعالم جمال ظل بدون تأثير أما تأثيره فكان في علم التأويل وخاصة نظريته الهرمونطيقية التي أثرت بشكل عميق على دلتاي الذي طوّرها في أنسجة متطورة في التأمل المنهجي. ينظر: تأويل النص الشكسيري: بان جبار خلف: 247. 248 وتاريخ النقد الادبي الحديث: رينه ويليك، ترجمة: مجاهد عبد المنعم مجاهد، المجلس الاعلى للثقافة، 2001، 2: 595.
30. دليل الناقد الأدبي، ميجان الرويلي - سعد البازعي، الدار البيضاء -المغرب، ط3، 2002: 89.
31. بحوث في القراءة والتلقي، محمد خير البقاعي، مركز الإنماء - حلب، ط1، 1998: 14.
32. ينظر: التفسير والتأويل: أم. أتش ابرامز، ترجمة: باقر جاسم محمد، الثقافة الأجنبية، دار الشؤون الثقافية العامة - بغداد، ع: 1، لسنة 2009، 7.
2. ينظر: مفهوم الهرمونطيقا الأصول الغربية والثقافة العربية: الحبيب بو عبد الله، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة، ع: 65 لسنة 2004 - 2005: 168.
33. الهرمونطيقا والفلسفة، عبد الغني بارة: 176.
34. ينظر: هرمينوطيقا الشعر العربي، يوسف اسكندر، دار الكتب العلمية - بيروت، 1971: 17.
35. تأويلية الشعر العربي نحو نظرية في الشعرية، يوسف محمد اسكندر، جامعة بغداد/ كلية الآداب، أطروحة دكتوراه، 2005: 6.
36. مفهوم الهرمونطيقا الأصول الغربية والثقافة العربية: الحبيب بو عبد الله: 168.
37. ينظر: أطلس الفلسفة ببيرونزمان، فرانزبيتروركاردر، ترجمة: جورج كتورة، المكتبة الشرقية - لبنان، ط3، 2012: 149.
38. ينظر: الهرمونطيقا والفلسفة: عبد الغني بارة: 179 - 180.

39. المذاهب النقدية الحديثة، محمد شبل الكومي مدخل فلسفي، تقديم: محمد عناني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2004: 299.
40. ينظر: مقدمة في الهرمينوطيقا، دايفد جاسبر، ترجمة: وجيه قانصو، الدار العربية - لبنان، ط1، 2007: 121-122.
41. تأويل النص الشكسيري: بان جبار خلف: 30.
42. مقدمة في الهرمينوطيقا دايفد جاسبر: 121.
43. ينظر: مفهوم الهرمينوطيقا الأصول الغربية والثقافة العربية: 170.
44. مقدمة في الهرمينوطيقا: 119.
- دلتاي: فيلسوف تاريخ وحضارة ومؤرخ للفلسفة، ألماني ولد في مدينة بيرش سنة 1833 كان أبوه قسيساً على مذهب الكنيسة البروتستانتية درس اللاهوت واهتم بالتاريخ الفلسفة وكانت لأبحاثه التاريخية تأثيرات عظيمة في فهم وضع الإنسان في العالم وتنوع تجاربه واتساع معنى الحياة فأبحاثه شملت كل ما يصدر عن الإنسان من نظم وقوانين وإنتاج عقلي وقد سعى في فلسفته إلى إحداث ثورة كوبرنيكية في علوم الروح (العلوم الإنسانية) وذلك بتأسيس علم تجريبي بالظواهر الروحية العقلية فاهتمامه تركّز على فهم العقول البشرية الذي أدّى إلى اهتمامه بعلم النفس والهرمنوتيك، توفي سنة 1911 ومن أهم كتبه (العالم الروحي) الذي ترجم ريكمان وهودجز أجزاء كثيرة منه إلى الإنجليزية وترجم إلى الفرنسية ومن كتبه الأخرى (جهل نظر العالم، المعنى في التاريخ، الخبرة والشعر، مدخل إلى العلوم الإنسانية، بناء العالم التاريخي) ينظر: الموسوعة الفلسفية: عبد الرحمن بدوي، ذوي القربى، ط1، 1427: 475/2.
45. دلتاي وفلسفة الحياة: محمود سيد أحمد، دار التنوير - بيروت، 2008: 24.
46. ينظر: تأويلية الشعر العربي نحو نظرية تأويلية في الشعرية: يوسف محمد جابر اسكندر: 12.
47. ينظر: مقدمة في الهرمينوطيقا: دايفد جاسبر: 133.
48. دلتاي وفلسفة الحياة، محمود سيد أحمد: 11.
49. ينظر: دليل الناقد الأدبي، ميجان الريلي، سعد البازعي: 91.
50. دلتاي وفلسفة الحياة، محمود سيد أحمد: 37-38.
51. م. ن: 38.
52. المذاهب النقدية الحديثة، محمد شبل الكومي: 301.
53. دلتاي وفلسفة الحياة، محمود سيد أحمد: 31.
54. ينظر: المصدر السابق: 40 - 41.
55. التفسير والتأويل، ام. انتش ابرامز، ترجمة: باقر جاسم محمد: 8.
- هوسرل: فيلسوف ألماني مؤسس المنهج الظاهراتي ولد سنة 1859 في إقليم مورافيا من أسرة يهودية اعتنق المسيحية البروتستانتية في سنة 1887 بدأ بدراسة الرياضيات في ألمانيا على يد الرياضي الألماني العظيم (فايرشتراس) ثم واصل دراسته في جامعة فينا ووقع تحت تأثير أستاذه فرانز برنتانو الذي وجهه إلى دراسة الفلسفة وعنه أخذ فكرة القصدية وسحبها من الدراسة النفسية إلى الدراسة الإنسانية، توفي سنة 1938 في مدينة فرايبورج جنوب غربي ألمانيا وقد خلف بعد وفاته قدراً هائلاً من الصفحات المخطوطة التي لم ينشرها إلا أن حياته بلغت أكثر من 45000 صفحة والكثير منها معدّ للنشر والباقي غير مكتمل وهذه المخطوطات محفوظة في مركز محفوظات أنشئ في مدينة لوفان وأنشئ مركز محفوظات آخر في كولونيا بجامعة كولونيا بألمانيا سنة 1951.
- وترك لنا هوسرل إنتاجاً فلسفياً ضخماً لعل أهمه (فلسفة الحساب، مباحث منطقية، مدخل عام إلى علم ظواهر خالص، ظواهر الوعي الباطن بالزمان، المنطق الصوري والمنطق الترנסدنتالي، التأملات الديكارتية، التجربة والحكم) ولهوسرل دراسات ومقالات أخرى عديدة لم يتم نشرها حتى الآن وإن كان معهد الدراسات الهوسرلية بجامعة لوفان قد أخذ على

عانتها مهمة طبعها ونشرها ضمن مجموعة مؤلفات هوسرل الكاملة ينظر: الموسوعة الفلسفية: عبد الرحمن: 538/2.

539 ودراسات في الفلسفة المعاصرة: زكريا ابراهيم، مكتبة مصر، مصر: 317. 318.

56. ينظر: الفينومينولوجيا عند هوسرل، سماح رافع محمد، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ط1، 1991: 188.

57. ينظر: الظاهراتية والرمز، جاسم حميد جودة، الدار المنهجية - عمان، ط1، 2016: 27-28.

58. ينظر: الخبرة الجمالية (دراسة في فلسفة الجمال الظاهراتية)، سعيد توفيق، المؤسسة الجامعية - بيروت، 1992: 30.

59. في ماهية اللغة وفلسفة التأويل، سعيد توفيق: 143.

60. ينظر: الظاهراتية والرمز، جاسم حميد جودة: 29.

61. الخبرة الجمالية، سعيد توفيق: 30.

62. ينظر: استراتيجية التأويل عند أدونيس، آمال منصور، عالم الكتب - عمان، ط1، 2012: 22.

63. ينظر: الظاهراتية والرمز، جاسم حميد جودة: 30.

64. ينظر: في نظرية الأدب وعلم النص، إبراهيم خليل، منشورات الاختلاف - الجزائر، ط1، 2010: 71-72.

65. نظرية الأدب، تيري ايغلتن، ترجمة: ثائر ديب، وزارة الثقافة السورية - دمشق، 1995: 95.

66. في نظرية الأدب وعلم النص، إبراهيم خليل: 72.

67. ينظر: القراءة التأويلية، مصطفى شميعة: 13.

المصادر

1. اتجاهات التأويل، محمد عزام، وزارة الثقافة، دمشق، ط1، 2008.

2. استراتيجية التأويل عند أدونيس، آمال منصور، عالم الكتب - عمان، ط1، 2012.

3. الأسس الفلسفية، محمد سالم سعد الله، دار الحوار، سوريا، ط1، 2007.

4. إشكالية التبعية والاستمولوجية للتأويل الأدبي: عباس عيد جاسم، الموقف الثقافي، دار الشؤون الثقافية العامة - بغداد، ع: 21، لسنة 1999.

5. إشكاليات القراءة وآليات التأويل، نصر حامد أبو زيد، الدار البيضاء . المغرب، ط6، 2001.

6. الأصول الفلسفية لنظرية المعنى: عبد الأمير عباس بطي، جامعة الكوفة - كلية الاداب، أطروحة دكتوراه، 2009.

7. أطلس الفلسفة ببيتركونزمان، فرانزبيتروركاردر، ترجمة: جورج كتورة، المكتبة الشرقية - لبنان، ط3، 2012.

8. بحوث في القراءة والتلقي، محمد خير البقاعي، مركز الإنماء - حلب، ط1، 1998.

9. تاريخ النقد الأدبي الحديث: رينه ويليك، ترجمة: مجاهد عبد المنعم مجاهد، المجلس الاعلى للثقافة، 2001.

10. تأويل النص الشكسبير، بان جبار خلف، وزارة الثقافة /دمشق، د.ط، 2008.

11. التأويل بين السيميائيات والتفكيكية، امبرتو ايكو، ترجمة: سعيد بنكراد، الدار البيضاء . المغرب، ط1، 2000.

12. تأويلية الشعر العربي نحو نظرية في الشعرية، يوسف محمد اسكندر، جامعة بغداد/ كلية الآداب، أطروحة دكتوراه، 2005.

13. التأويلية العربية، محمد بازي، الاختلاف - الجزائر، ط1، 2010.

14. التفسير والتأويل: أم. أنس ابرامز، ترجمة: باقر جاسم محمد، الثقافة الأجنبية، دار الشؤون الثقافية العامة - بغداد، ع: 1، لسنة 2009.

15. التلقي والتأويل: محمد عزام، دار الينابيع - دمشق، ط1، 2007.

16. جماليات الشعرية، خليل موسى، اتحاد الكتاب العربي - دمشق، د.ط، 2008، 338.

17. الخبرة الجمالية (دراسة في فلسفة الجمال الظاهراتية)، سعيد توفيق، المؤسسة الجامعية - بيروت، 1992.

18. دراسات في الفلسفة المعاصرة: زكريا ابراهيم، مكتبة مصر، مصر.

19. دلّاتي وفلسفة الحياة: محمود سيد أحمد، دار التنوير - بيروت، 2008.

20. دليل الناقد الأدبي، ميجان الرويلي - سعد البازعي، الدار البيضاء -المغرب، ط3، 2002.
21. شعرية القراءة والتأويل في الرواية الحديثة: فتحي بو خالفة، عالم الكتب الحديث . الاردن، ط1، 2010.
22. الظاهرانية والرمز، جاسم حميد جودة، الدار المنهجية - عمان، ط1، 2016.
23. فهم الفهم مدخل إلى الهرمينوطيقا، عادل مصطفى، رؤية - القاهرة، ط1، 2007.
24. الفهم والنص: بومدين بوزيد، الدار العربية - الجزائر، ط1، 2008.
25. في القراءة وفن التأويل، صابر محمود الحباشي، عالم الكتب /الأردن، ط1، 2011.
26. في ماهية اللغة وفلسفة التأويل، سعيد توفيق، مجد - بيروت، ط1، 2002.
27. في نظرية الأدب وعلم النص، إبراهيم خليل، منشورات الاختلاف - الجزائر، ط1، 2010.
28. الفينومينولوجيا عند هوسرل، سماح رافع محمد، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ط1، 1991.
29. القراءة التأويلية، مصطفى شميعة، عالم الكتب، الأردن، ط1، 2013.
30. ما ورائية التأويل الغربي: محمود خليف خضير الحياي، دار الأمان - الجزائر، ط1، 2013.
31. المذاهب النقدية الحديثة، محمد شبل الكومي مدخل فلسفي، تقديم: محمد عناني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2004.
32. مسارات النقد مدارات ما بعد الحداثة، حفناوي رشيد بعلي، دروب، عمان، ط1، 3022.
33. المعجم الفلسفي، جميل صليبا، ذوي القربى، مصر، ط1، 1385.
34. مفهوم الهرمينوطيقا الأصول الغربية والثقافة العربية: الحبيب بو عبد الله، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة، ع:65 لسنة 2004-2005.
35. مقدمة في الهرمينوطيقا، دايفد جاسبر، ترجمة: وجيه قانصو، الدار العربية - لبنان، ط1، 2007.
36. من نظرية المعرفة إلى الهرمينوطيقا، مجدي عزالدين، دار نيبور - بغداد، ط1، 2013.
37. منهجية التأويل عند ابن رشد واختلافها عن المناهج التأويلية الغربية المعاصرة، سامي محمود إبراهيم، دراسات فلسفية، بيت الحكمة - بغداد، ع:26 لسنة 2001.
38. الموسوعة الفلسفية، لالاند، تعريب: أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت، ط2، 2001، المجلد الثاني.
39. الموسوعة الفلسفية: عبد الرحمن بدوي، ذوي القربى، ط1، 1427.
40. موسوعة كمبريدج في النقد الأدبي (من الشكليات إلى ما بعد البنوية)، رمان سلدن، مراجعة: ماري تيريز عبد المسيح، المجلس الأعلى للثقافة - القاهرة، ط1، 2006.
41. النص بين القراءة والتأويل، ادريس مقبول، يحيى رمضان، عالم الكتب الحديث، الأردن، د.ط، 2010.
42. نصيات بين الهرمونوطيقا والتفكيكية، هيو سلفر مان، ترجمة: حسن ناظم وعلي حاكم، الدار البيضاء/ المغرب، 2002.
43. نظرية الأدب، تيري ايغلتن، ترجمة: ثائر ديب، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، د.ط، 1995.
44. هرمس مثلث العظمة، لويس مينار، ترجمة: عبد الهادي عباس، دار الحصاد - سوريا، ط1، 1998.
45. الهرمونوطيقا الحديثة وفهم النص، مجموعة مؤلفين، بيروت، ط1، 2011.
46. هرمينوطيقا الشعر العربي، يوسف اسكندر، دار الكتب العلمية - بيروت، 1971.
47. الهرمينوطيقا والفلسفة، عبد الغني بارة، الدار العربية (منشورات الاختلاف) - الجزائر، ط1، 2008.
48. يورجين هابرمس، التواصل والأخلاق، أبو النور حمدي، أبو النور حسن، دار التنوير، د.ط، 2009.

انواع مجالس الخلفاء والأمراء العباسيين (132-334 هـ)

أ.م.د. يوسف كاظم جفيل الشمري الباحث. عدي سهر عباس

كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل

Types of Assemblies of Abbasid Caliphs and Princes (132-334 H)

Asst. Prof. Dr. Yossif Kadim Al-Shimari Researcher Uday Sahar

Abbass

College of Education for Human Sciences / University of Babylon

Abstract

The present study deals with types of assemblies of Abbasid caliphs and princes (132-334 H). The importance of the study comes from the holiness the society gives to the caliph and the prince. Accordingly this research presents a clear picture of how these caliphs and princes live inside their palaces.

المقدمة:

لا يمكن لأي فرد في المجتمع ان ينتقد حياة الترف أو يحاول ان يحاربها مطلقاً فكل إنسان بفطرته يبحث عن وسائل الراحة التي تحقق له المتعة والكرامة في الحياة، وبالمقابل فان انغماس الفرد في حياة النعيم والرفاهية يؤدي إلى خلق الكثير من مشاكل اقلها ان يذهب بعيداً في اللهو غير آبه بمسؤولياته لاه غير مكترث لها ولعل هذا ما أكدته حديث الرسول الكريم محمد (ﷺ) "والله ما الفقر اخاف عليكم ولكن اخاف عليكم ان تبسط عليكم الدنيا كما بسطت على من كان قبلكم فتتنافسوها كما تنافسوها فتهلككم كما أهلكتهم".

تدور هذه الدراسة حول انواع مجالس الخلفاء والأمراء العباسيين (132-334 هـ/749-945م)، كدراسة تاريخية لها أهميتها في تاريخ القرنين الثاني والرابع الهجري، خصوصاً وفي تاريخ الإسلام السياسي والحضاري عموماً. تعد مجالس الخلفاء والأمراء العباسيين من المواضيع المهمة والحساسة في الوقت نفسه بسبب نظرة القداسة التي ينظر إليها المجتمع إلى شخص الخليفة وأرباب الدولة، فجاء هذا البحث ليعطي صورة واضحة عن الحياة التي يعيشها الخلفاء والأمراء العباسيين في قصورهم ومجتمعاتهم الضيقة.

ومما دفعني إلى الكتابة عن موضوع انواع مجالس الخلفاء والأمراء العباسيين عدة أسباب منها:

- 1- لعدم تطرق الباحثين لهذا الجانب بشكل مفصل من الناحية التاريخية.
- 2- يشكل موضوع مجالس الخلفاء والأمراء العباسيين جانباً مهماً كونه أحد مظاهر الحياة الحضارية التي تعكس طبيعة الحياة الرسمية للخلفاء والأمراء العباسيين.
- 3- ان الحياة التي كان يحيها الخلفاء وأرباب الدولة كانت تزخر بظواهر الترف والأبهة تحتاج إلى من يبرزها ويوضحها.

4- كان من دوافع اهتمامي البحث في هذا الموضوع لأنه يعد من المواضيع الشيقة والممتعة.

قسم البحث إلى مقدمة وتمهيد ومبحثين وخاتمة تضمنت ابرز النتائج التي توصل إليها الباحث، تناول المبحث الأول الذي حمل عنوان شكل مجالس الخلفاء والأمراء العباسيين والأثاث الذي زينته به تلك المجالس، أما المبحث الثاني الذي خصص لدراسة أنواع مجالس الخلفاء والأمراء العباسيين وعالجنا فيه مجالس الأدب والغناء وإغداقهم بالأموال على الشعراء وتقريبهم اليهم.

اعتمد الباحث لإنجاز هذا البحث على مجموعة من المصادر والمراجع شكلت الأسس التي قامت عليها ويمكن الاطلاع عليها من خلال قائمة المصادر والمراجع.

التمهيد:

المجلس لغة: من الفعل جلس يجلس جلوساً ومجلساً والمجلس موضعه⁽¹⁾، والجلسة بالكسر الحالة أو الهيئة التي تكون عليها المجالس⁽²⁾، ورجل جالسته فهو جلي وجليسي، وتجالسوا في المجلس⁽³⁾، وكلمة المجالس تفيد معنى النادي⁽⁴⁾، وممتدى القوم مكان محدثهم⁽⁵⁾.

أما المجالس اصطلاحاً: المكان الذي يجتمع فيه عدد من الأشخاص يسمون بـ: (الجلساء)⁽⁶⁾، أو هو المكان الذي يجلس فيه جماعة معينة للنظر في شأن من الشؤون⁽⁷⁾.

كانت بيوت الخلفاء الراشدين تتسم بالبساطة، وهي لا تختلف عن بيوت عامة الناس وكانت في الأغلب متشابهة في هندستها وتصميمها⁽⁸⁾.

اتخذ المسجد في عصر الرسول (ﷺ) مركزاً لممارسة مسؤولياتهم السياسية والاقتصادية لإدارة شؤون الدولة، واتخذوا من بيوتهم البسيطة مجالساً لاستقبال العامة، فلم يقلدوا ملوك الفرس والروم في أبهة مجالسهم وما تحويه من مظاهر البذخ والترف، فالهدف من بناء المسلم لبيوت ما يستره من مطر الشتاء وحرارة الصيف، كان همهم الأول هو مرضاة الله سبحانه وتعالى والزهدي في الدنيا، ونشر الدين الإسلامي في أرجاء المعمورة⁽⁹⁾.

إلا أن الأمر قد اختلف في العصر الأموي بعد انتقال الخلافة إلى بني أمية واتخاذهم من دمشق عاصمة لهم، لاسيما بعد اتساع مساحة الدولة نتيجة للفتوحات الإسلامية حيث تعرف العرب المسلمون على حضارة الفرس والروم وما كان لهم من توع ورخاء اقتصادي، فأدى ذلك إلى تأثر العرب بحضارة تلك البلدان وامتزاج العادات والتقاليد بسنن الشعوب والأمم التي ضمتها دولة العرب المسلمين⁽¹⁰⁾.

انطلق العرب إلى حياة الترف وحياة الدنيا واستبدلوا دورهم القديمة الساذجة قصوراً فخمة غاية في الأبهة زينت جدرانها بالفسيفسا⁽¹¹⁾ فأصبحت قصورهم أشبه بالمدن لكثرة ما فيها من الأبنية وارتفاع أسوارها وأبوابها العديدة تشمل أبهاء⁽¹²⁾ واسعة وقاعات للجلوس ذات أعمدة عرفت باسم إيوان⁽¹³⁾ ودهاليز ودور خاصة للخلفاء وأخرى لعائلاتهم ومستخدميهم⁽¹⁴⁾.

أخذ الخلفاء الأمويين بداخلها الغرف الفاخرة المنسوجة بخيوط الذهب، واستعمل السجاد الفاخر والحصير الثمين ذكر الأصفهاني⁽¹⁵⁾ أن مجلس هشام بن عبد الملك (105-125هـ/723-742م) قد فرش بالرخام، وبين كل رخمتين قضيب ذهب وهشام بن عبد الملك جالس على بساط أحمر وعليه ثياب حمراء، وكانت هيئة المجلس تختلف في الصيف عنها في الشتاء ففي الشتاء توجد مواقد للنار.

شغف العرب في العصر الأموي بفني الغناء والموسيقى بعد أن أثروا بسبب تدفق الأموال عليهم بعد الفتوحات الإسلامية، ولما كان الفراغ والجاه من مقومات حياة الترف فقد انصرفوا إلى سماع الغناء واقتناء الرقيق لملاً فراغهم، وفي

(1) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، 205/2.

(2) ابن سيده، المخصص، 85/12؛ الزبيدي، تاج العروس، 121/4.

(3) الجوهرى، الصحاح، 419/3.

(4) الشريف المرتضى، أمالي المرتضى، 248.

(5) القالي، الأمالي، 9/2.

(6) الجوهرى، الصحاح، 914/3؛ ابن منظور، لسان العرب، 473/1.

(7) الجوهرى، الصحاح، 121/4-122؛ ابن منظور، لسان العرب، 39/6، 41.

(8) كرد، خطط الشام، 188/5.

(9) اليعقوبي، تاريخ اليعقوبي، 153-2.

(10) الخربوطلي، الحياة الاجتماعية، 62.

(11) الفسيفساء: قطع ملونة من الرخام أو من الخزف، يؤلف بعضها إلى بعض يزين بها أرضية البيوت وجدرانه من الداخل. ينظر:

الفراهيدي، العين، 23/7؛ ابن سيده، المخصص، 71/5؛ الزبيدي، تاج العروس، 319/8.

(12) أبهاء: مفرد بهو وهو البيت المقدم أمام البيوت. ينظر: ابن سيده، المخصص، 152/1.

(13) إيوان: صفة تطلق على لبناء العظيم أي إذا اضطرب أو تحرك حركة سمع لها صوت كالازج. ينظر: ابن منظور، لسان العرب، 95/6؛

الفيروزآبادي، القاموس المحيط، 700/4.

(14) ابن عساکر، تاريخ دمشق، 134-133/2.

(15) الأغاني، 76/6.

ذلك قال ابن خلدون⁽¹⁾: "فلما جاءهم الترف وغلب عليهم الرفه بما حصل لهم من غنائم الأمم، صاروا إلى العيش ورقة الحاشية واستعلاء الفراغ".

المبحث الأول

شكل مجالس الخلفاء والأمراء العباسيين

اعتنى خلفاء بني العباس في بناء القصور والدور التي أصبحت مضرب الأمثال في عظمة البناء وجماله، وبلغت حدًا كبيراً من الزخرفة والتنسيق بين الحقائق الجميلة والمتناسقة الأشجار، والتي تسر بجمالها الناظرين⁽²⁾. واتخذ الخلفاء بداخلها المجالس والقاعات التي خصصت لمجالس الغناء، والموسيقى والشراب، وكل ما من شأنه إدخال المتعة والسرور في قلوب أصحابها⁽³⁾، فالملك يحتاج إلى الزامر والمطرب، كما يحتاج إلى المضحك والعالم، والواعظ وغيره⁽⁴⁾، فالترف ضرورة من ضروريات الملك ومكمل لمظهرها؛ لذا عقدت له المجالس، وكانت هذه المجالس تفرش بأفخر الفرش، وتزخرف بروائع التحف⁽⁵⁾، وكان الخليفة يتخذ مكانه في صدر إيوان قصره وبين يديه مائة من صفوة العرس في أثواب زاهية⁽⁶⁾.

كانت مجالس الخلفاء العباسيين أول الأمر بسيطة؛ ويرجع سبب ذلك إلى انشغال خلفاء بني العباس في قتال أعدائهم والقضاء على الفتن وتقوية دولتهم خاصة في عهد السفاح والمنصور هذا من جهة، ومن جهة أخرى حرص الخلفاء العباسيين على إظهار حالة من النقش والزهد، وهو اتجاه عام تحاول الدولة العباسية إظهاره منذ بداية تأسيسها لينسجم مع مدعائها كونها ترفع شعار الدعوة لآل محمد⁽⁷⁾؛ لذلك كانت مجالس المنصور متواضعة وأقرب إلى البساطة والابتعاد عن الترف، وقد وصف أحد الأشخاص مجلسه قائلاً: "فأدخلت مدخلاً من القصر لم أدخله قط، ثم صرت إلى حجرة صغيرة وفيها بيت واحد وقد سدل على وجهه الرواق بوازي كما يصنع بالمساجد..."⁽⁸⁾.

غير أن هذه المراسم البسيطة والمتواضعة لم تستمر طويلاً، إذ سرعان ما أدخلت الحضارة في المجتمع العباسي مظاهر دخيلة، خاصة مع تداخلهم واختلاطهم بأمم أخرى خاصة الفرس والروم مما أثر كثيراً على مجالس الخلفاء فأصبحوا يجلسون مجلساً للحكم وآخر للمنادمة أو المناظرة وغيرها⁽⁹⁾، فأصبحت قصورهم تموج بالرياش والأثاث الفخم، وأنواع العطور والزهور، فكان كل من يزور قصورهم يصاب بالعجب والاندھاش مما يراه من مفاخر الحياة وملذاتها وهذا مظهر واضح من مظاهر الترف الذي عم قصور خلفاء وأمراء دولة بني العباس⁽¹⁰⁾.

ولقد امتلأت كتب التراث العربي بالكثير حول مجالس بني العباس وأسهبوا في وصف فخامتها وأبهتها، فالمهدي أول من فرش قصره بالطبري، إضافة إلى ما كان يحويه من البسط والنمارق الأرمينية⁽¹¹⁾، وعندما حج هارون الرشيد، صنع له مراحل ففرشت له بالبسط، وأقيم له مجلس خاص داخل مظلة بالظلال والرواقات الكثيفة⁽¹²⁾.

ويمكن ان تتجلى مظاهر الترف من خلال رواية اشارت الى محمل للخليفة هارون ومفادها هذه الرواية ان الخليفة هارون الرشيد في سنة (193هـ/808م) جلس مجلساً أمام أعين الناس بطوس⁽¹⁾، وكان مجلسه مفروش بخز أسود استدارته

(1) المقدمة، 765/1.

(2) الكروي، طبقات مجتمع بغداد، 47.

(3) عاشور، دراسات في تاريخ الحضارة العربية، 21.

(4) الجاحظ، التاج، 31.

(5) الكروي، طبقات مجتمع، 47؛ عاشور، دراسات في تاريخ الحضارة العربية، 215.

(6) حسن، تاريخ الإسلام، 408/2.

(7) ابن الجوزي، المنتظم، 270/7؛ ابن خلدون، المقدمة، 117/3.

(8) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 366/4.

(9) زيدان، تاريخ التمدن، 667/2.

(10) قط، مجالس الأدب، 51.

(11) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 400/6؛ المسعودي، مروج الذهب، 323/3.

(12) ابن قتيبة، الإمامة والسياسة، 207/2.

استدارته أربع مئة ذراع، وفي أركان مجلسه أربع قباب مغطاة بغز أسود أعمدتها سوداء وتحتة أحد عشر فراشاً خز أسود مع الوسائد والمخاد⁽²⁾.

ووصف ابن المعتز⁽³⁾ (ت:256هـ/869م) أبهة وفخامة مجلس الخليفة محمد الأمين بقوله: "بني للمخلوع مجلس لم تر العرب والعجم مثله قد صور فيه التصاوير، وذهب سقفه وحيطانه وأبوابه، وعلقت على أبوابه ستور مذهبة، وفرش بمثل ذلك من الفرش..."

وكانت مفروشات تلك المجالس تختلف وتتوعد بحسب فصول السنة فللشتاء فرشاه الخاص، وللصيف كذلك بما هو مناسب له، وفي ذلك قال الجاحظ⁽⁴⁾: "وزين مجلس الخلفاء في الصيف القطن وفي الشتاء فرشاه الصوف، وترى أن ذلك أجزل وأكمل وأفخم وأقبل"، فكانت فرش المأمون مهياً ليتلائم مع حرارة الفصول، فكان البرد تكسي مجلسه في الشتاء والحر في الصيف⁽⁵⁾، وحينما اقترن المأمون ببوران بنت الحسن بن سهل فرش حصيراً منسوجاً بالذهب ومكلاً بالدر والياقوت وفرش مزينة بالجواهر والذهب الخالص⁽⁶⁾.

ورغم أن هذا الحدث كان خاصاً وله طابع مميز ألا وهو زواج المأمون، فأنا بذات الوقت نستطيع تعميم الكلام، لأن مجالس بني العباس عامة كانت على مستوى عالٍ من الترف، ومنها مجالس المعتصم، والواثق والمتوكل وغيرهما، فالمعتصم، احتفل ببناء أحد قصوره بجمع أهل بيته وأصحابه وأمرهم أن يلبسوا الديباج، فجلس على سريريه في الإيوان المنقوش بالفسيخاء وكان السرير من الذهب مرصع بأنواع الجواهر⁽⁷⁾، ونفس هذه المظاهر البراقة المتميزة بترفها وأبهتها نجدها في مجلس الواثق، فكان يجلس في قصره الهاروني⁽⁸⁾ في قبة مرتفعة يتوسط ساج منقوش مقش باللازورد والذهب⁽⁹⁾، وعندما عزم المتوكل على ختان المعتز فرش له بساطاً عرضه ثلاثون ذراع وطوله مائة ذراع، وكان من الأبريسم المذهب ووضع سرير الخليفة في صدر المجلس ومد بين يديه أربعة آلاف مرفع ذهب مرصعة بالجواهر فيها تماثيل من العنبر والسند والكافور المعمول بهيئة الصور⁽¹⁰⁾.

وكثيراً ما تحوي هذه المفروشات على صور مختلفة⁽¹¹⁾، أو أبيات من الشعر أما الحيطان فقد تلبس بالوشي المنسوج بالذهب⁽¹²⁾.

ونسحب ترف مجالس الخلفاء العباسيين هذا على مجالس وزرائهم أيضاً، فللوزير الفضل بن الربيع (ت:208هـ/824م) مجلس كبير مفروش كله بغرس واحد⁽¹³⁾، ثمين جداً⁽¹⁴⁾، وتميز مجلس الوزير أبن الفرات (ت:312هـ/924م) بجمال هيأته وكثرة الطنافس⁽¹⁵⁾ والوسائد لتحقيق الراحة النفسية والجسدية لجلسائه لاعتقاده بأنها من آيات التقدير والاحترام لهم⁽¹⁶⁾.

- (1) طوس: وهي مدينة معروفة، من كبرى مدن خراسان، تقع بين الري ونيسابور، تشتمل على بلدين يقال لأحدهما الطابران والأخرى نوقان. ينظر: الحموي، معجم البلدان، 233/1.
- (2) الجهنياري، الوزراء والكتاب، 273-274.
- (3) طبقات الشعراء، 214.
- (4) البيان والتبيين، 60/2.
- (5) ابن طيفور، تاريخ بغداد، 30.
- (6) الشاشتي، الديارات، 58؛ ابن الطقطقي، الفخري في الآداب السلطانية، 154.
- (7) المرزباني، الموشح في مأخذ العلماء، 461؛ ابن العمري، الأنباء في تاريخ الخلفاء، 104؛ علي، مختصر تاريخ العرب، 377.
- (8) الهاروني: قصر بناء الواثق على شط دجلة وجعل منه دار سكن له، يقع القصر في الموضع المعروف عند الأهالي (بالكوبر) على شاطئ دجلة الشرقي، وشمال سامراء. ينظر: البلاذري، فتوح البلدان، 418؛ يعقوبي، تاريخ يعقوبي، 206/3؛ عبد الباقي، سامراء عاصمة الدولة العربية، 97/1.
- (9) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 115/9.
- (10) الشاشتي، الديارات، 151-152.
- (11) المسعودي، مروج الذهب، 130/4.
- (12) الأصفهاني، الأغاني، 116/4، 340/5.
- (13) الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، 254-255؛ ابن الجوزي، المنتظم، 196/6.
- (14) الحموي، معجم الأدباء، 158/19؛ ابن خلكان، وفيات الأعيان، 236/5.
- (15) الطنافس: البسط والثياب والحصير من سعف. ينظر: الفيروز آبادي، القاموس المحيط، 227/2.
- (16) ابن الطقطقي، الفخري في الآداب السلطانية، 194.

المبحث الثاني

أنواع مجالس الخلفاء والأمراء العباسيين

أ- مجالس الطرب والغناء عند الخلفاء والأمراء العباسيين

اتخذ العباسيون نظام مجالس الطرب والغناء التي بدورها انتشرت في عهدهم ويعتقد أنهم عرفوها واكتسبوا عن الفرس والروم الذين دخلوا الإسلام بعد حركة الفتوح العربية وأصبحوا موالى في الدولة الإسلامية، وكان كثير منهم متقفاً ثقافة واسعة في الغناء والموسيقى، فاسمع العرب تلحينهم فلحنوا عليها الأشعار⁽¹⁾، قال المسعودي⁽²⁾: "لم تكن أمة من الأمم بعد الفرس أولع بالملاهي والطرب من العرب".

تميزت حياة القصور في بغداد وبقية المدن بالاحتفالات المتعددة الأنواع فاشتهرت مجالس الغناء والطرب، والتي كانت تعقد في مناسبات معينة كتولية خليفة أو الأعياد، وفي حفلات الزواج والختان وغيرها من الغناء واللهو والتي كان يجتمع فيها من المغنين والموسيقيين، هذا فضلاً عن الجواني اللاتي اشتهرن بالغناء والعزف⁽³⁾.

وكان يراعى في هذه المجالس أن يجلس الندماء حسب مراتبهم وكان لطبقة المغنين ترتيب خاص في الجلوس، وكانت الجواني المغنيات يجلسن خلف الستارة، ولا يظهرن لأحد ويقف على الستارة رجل يسمى بـ: (صاحب الستارة)⁽⁴⁾، يشرف على تقديم المغنيين والمغنيات ويكون الواسطة بين رغبات الخليفة والمغنيين⁽⁵⁾، إلى جانب هذه المجالس كان الغناء شبه متصل في القصر بما فيه من العديد من الجواني والمغنيات اللاتي كن يرفهن عن الخليفة في أوقات فرحه أو حزنه، وقد اختلف في اهتمامهم بالغناء والترف، فكان أبو العباس السفاح يسمع لهم من وراء ستار وكان يقول: "العجب ممن يفرح إنساناً فيتعجل السرور، ويجعل الصواب من سره تسويفاً"⁽⁶⁾، وكان لا يصرف أحداً من مطربيه إلا بصلة من المال أو كسوة، ويقول: "لا يكون سرورنا معجلاً مكافأة لمن سرنا ولا طربنا مؤجلاً"⁽⁷⁾.

أما أخاه المنصور فكان لا يميل إلى اللهو ويكره ضياع الوقت، وكان يعرف عنه جده وصرامته، ولم يُرَ في داره لهو ولا شيء يشبه اللهو واللعب والعبث إلا مرة واحدة عنه أحد الحرس الخاص به⁽⁸⁾، أنه سمع يوماً جلبة في قصره فسألني: ما هذا؟ فذهبت استقصي الأمر فإذا خادم قد جلس وحوله الجواني وهو يطرب بالطنبور وهن يضحكن فجئت فأخبرته، فقال: وأي شيء الطنبور، فوصفته له فقال لي: أمش أليهن، فلما رأوه تفرقن، فأمر بإحضار الخادم فضرب رأسه بالطنبور حتى تكسر عليه، وأمر بإخراجه من القصر⁽⁹⁾.

وكان إذا حضر مجلساً في مناسبة هامة لا يظهر نفسه، فإذا غناه مغني فأطربه حركت الستارة بعض الجواني ويخرج إليه الخادم صاحب الستارة فيقول: "قل له أحسنت بارك الله فيك"⁽¹⁰⁾.

ومن عادة المنصور أن لا يعطي أحد من المغنيين شيئاً، فقد روى عن مسلم الحادي⁽¹¹⁾ (ت: 208هـ/823م) وكان ممن يجيدون فن الحدا⁽¹²⁾، قد حدا للمنصور حداً فأطربه حتى ضرب برجله المحمل ثم قال لحاجبه: "أعطه نصف درهم فقال مسلم: يا أمير المؤمنين والله لقد حدوت لهشام { يقصد الخليفة الأموي هشام بن عبد الملك } (71-125هـ/

(1) ابن خلدون، المقدمة، 30/1.

(2) مروج الذهب، 160/4.

(3) أيوب، التاريخ العباسي السياسي والحضاري، 258.

(4) ابن العماد الحنبلي، شذرات الذهب، 196/1.

(5) الجاحظ، التاج، 76-77؛ سرور، تاريخ الحضارة الإسلامية، 195؛ منتر، الحضارة الإسلامية، 244/2.

(6) ابن العماد الحنبلي، شذرات الذهب، 164/2.

(7) المسعودي، مروج الذهب، 279/3.

(8) ابن الأثير، الكامل، 320/4؛ النويري، نهاية الإرب، 607/22.

(9) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 63/8؛ ابن الجوزي، المنتظم، 346/7.

(10) الكروي، طبقات المجتمع في بغداد، 49.

(11) مسلم الحادي: وهو مسلم بن الوليد الأنصاري، شاعر غزلي، اتصل بعدد من خلفاء بني أمية وبني العباس، اشتهر بشعر الحدا. ينظر: الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، 97/13؛ ابن الجوزي، المنتظم، 194-195.

(12) الحدا: ضرب من الغناء كانت العرب تنشده لتسريع حركة الإبل في المسير. ينظر: ابن منظور، لسان العرب، 36/6؛ الفيروز آبادي، القاموس المحيط، 132/1.

691-743م) فأمر لي بثلاثين ألف درهم، فقال المنصور: "أخذ من بيت مال المسلمين ثلاثين ألف درهم من أجل الحداء؟ يا حبيبي أوكل به من يستخلص منه هذا المال، فقال: الحاجب: فما زلت أمشي بينهما وأرض المنصور، فما سكت حتى قيل مسلم على نفسه أن يحد للمنصور في ذهابه وإيابه بغير مؤونة⁽¹⁾.

وبذلك لم يعط المنصور أحد من ندمائه أو غيرهم درهم واحداً، ولم يقطع أحد ممن كان ينتسب إلى ملهيه أو مضحكه موضع قدم من الأرض⁽²⁾.

وما أن تولى المهدي حتى أباح اللهو والطرب وعقد المجالس، وسرعان ما حاكاه في هذه بقية طبقات المجتمع، وأصبح قصره مجمع للمغنيين والموسيقيين، ويبدو أنه بالغ في ذلك حتى أصبح شائعاً في البلاد، ويقال أنه غلب عليه أمران الغناء والطرب، ويعقوب بن داود (187-803)⁽³⁾، وقد عبر عن ذلك بشار بن برد⁽⁴⁾ (ت: 167هـ/784م) بقوله:

ضاعت خلافتكم يا قوم فالتمسوا خليفة الله بلين الناعي والعود⁽⁵⁾

وقال الجاحظ⁽⁶⁾ عنه: "أنه كان يحب القيان والسماع، وكان معجباً بجارية يقال لها (حسنة) وكان له العديد من الجواري والمغنيات".

وانتشر الغناء والترف أبعد مما كان يتصور المهدي بدليل: أشعار الغزل لبشار وغيره، وقد اتصف المهدي بالكرم لإسرافه ما اختزنه المنصور من أموال، داعياً إلى اللهو⁽⁷⁾، وعلى أثر ذلك برع ولده إبراهيم بن المهدي (ت: 224هـ/838م) بالغناء وأخته عليّة، وكانا من أولاد جواري المغنيات⁽⁸⁾. وكان الخليفة الهادي يحب الغناء ويطلب له ويكثر العطاء للمغنيين، فكان إذا طرب أجزل العطاء حتى يظن أنه لا يعطيه مرة أخرى فتمر الأيام ثم يعطيه مثل عطيته الأولى⁽⁹⁾، وكانت مجالس الهادي تغص بالمغنيين والمغنيات ومنهم جاريته (غادر) التي لم يكن في عصرها أجمل منها ولا أطيب غناء ولا أحذق صنعة⁽¹⁰⁾.

أما في عهد الرشيد فقد ازداد الترف والغناء واللهو بفضل تشجيع الخليفة وازدهار الغناء والموسيقى، ولشدة ميل الرشيد إلى الغناء أنه عندما غناه مخارق فأطربه رفع الستار وأجلسه معه وأجزل له المال وسأله عن حاجته فطلب منه مخارق أن يعتقه ويشرف بولائه، فأعتقه وأعاد له الغناء⁽¹¹⁾، حيث جعل الرشيد للمغنيين مراتب وطبقات على نحو ما وضعهم أكاسرة الفرس وعلى قدر ذلك كانت تخرج جوائزهم وهباتهم وإذا أجاد أحد المغنيين والموسيقيين الأداء أمر الخليفة بترقيته إلى المرتبة التي تعلو مرتبته الأولى⁽¹²⁾.

وكانت مجالس الرشيد تغص بالجواري المغنيات فقد روى أنه اجتمع لديه ألفي جارية كان لكل جارية ميزة خاصة فممن العازفات ما بين جنكية وعودية وقانونية وراقصة، ومغنية، حيث أشارت عليّة بنت المهدي بجمع جواريتها فاجتمع لها

(1) الأشيهي، المستطرف، 289/1.

(2) شلبي، التاريخ الإسلامي، 80/3؛ محمود، العالم الإسلامي في العصر العباسي، 221.

(3) مجهول، العيون والحدائق، 276/2.

(4) بشار بن برد: وهو بشار بن برد بن برجوخ العقيلي، شاعر مشهور أكثر الشعر وأجاد القول، قدم بغداد وقدم الملوك وحضر مجالس الخلفاء، اتهمه المهدي بالزندقة فقتله. ينظر: ابن كثير، البداية والنهاية، 160/10؛ ابن خلكان، وفيات الأعيان، 271/1؛ الصفدي، الوافي بالوفيات، 84/10.

(5) الكروي، طبقات مجتمع بغداد، 50.

(6) البيان والتبيين، 370/3؛ ينظر: كحالة، أعلام النساء، 224/1.

(7) أمين، ضحى الإسلام، 107/1.

(8) النويري، نهاية الإرب، 231/4؛ كحالة، أعلام النساء، 354/1؛ أمين، ضحى الإسلام، 108/1؛ عبد الرؤوف، الحواضر الإسلامية، 190-191.

(9) الجاحظ، التاج، 35.

(10) الاتليدي، أعلام الناس، 60؛ الكروي، طبقات مجتمع بغداد، 51.

(11) الأصفهاني، الأغاني، 67/3؛ أمين ضحى الإسلام، 142/1.

(12) حسن، تاريخ الإسلام، 341-340/2.

ألقي جاريه في نفس اليوم فغنين واستمع إليهن الرشيد فطرب في هذا اليوم⁽¹⁾، فأجزل لهن العطاء فحصلت كل منهن على ثلاثة آلاف درهم⁽²⁾.

ولا أدل على حب الرشيد لغناء الجواني والتجديد أن خرج في منتصف الليل وسار إلى بيت إسحاق الموصلي للسمع من جواريه⁽³⁾، حتى أن زبيدة زوجته هيأت في مقرها ما يشبه أن يكون معهداً موسيقياً فيه مائة جارية حيث كن يتحركن عشي في صوت واحد وبأيديهن العيذان⁽⁴⁾.

وكان صخب تلك المجالس الشراب، وقد بالغ الرشيد في حياة الترف كما صورها لنا أبو الفرج الأصفهاني⁽⁵⁾ الذي تناول جوانب تلك الحياة، في حين يرى أين خلدون⁽⁶⁾ أن الرشيد لم يسمع ولم يشرب إلا نبيذ التمر، وكان يصلي ويحج ويغزو، ونعتقد أن الرشيد قد جمع بين الترف والجد كلاً في وقته.

وما أن تولى الأمين حتى طلب المغنيين والمغنيات وفاق من سبقه من الخلفاء في تهتكه وشغفه بالغناء واللهو، وأجزل العطاء لهم والأرزاق حتى أنه أجاز مرة في غناء بملء زورقه ذهباً⁽⁷⁾.

وقد انتشرت في عهد الأمين ضروب جديدة من اللهو وهي عبارة عن حفلات رقص الجواني يقال أنه كان يديرها بنفسه في الابهاء⁽⁸⁾، وكانت كل حفلة تتألف من مائة من أرشق المغنيات اللاتي يلبسن أجمل الثياب، وكن يرقصن على أنغام الموسيقى بحركات إيقاعية، وكن بارعات في فنون الرقص والغناء⁽⁹⁾.

ومما يدل على انغماس الأمين في اللهو وحفلات الرقص ما وصفه الطبري⁽¹⁰⁾ في مجلس رقص له فقال: "وإذا محمد الأمين في كرج⁽¹¹⁾ والدار مملوءة وصانف وخدم وإذا بلاعبين يلعبون ومحمد وسطهم في الكرج بصحن القصر وكانوا يغنون على الطبول والكل في شيء واحد".

واستمر الأمين على هذا حتى لحظة انهيار عرشه والخطر محقق به وهو في مجلس غناء مع جواريه⁽¹²⁾. أما المأمون فكان قليل اللهو أقام بعد قدومه بغداد عشرين شهراً، لم يسمع الغناء ثم أخذ يسمعه من وراء حجاب تشبهاً بأبيه ثم ظهر للندماء والمغنيين⁽¹³⁾، ومن أشهر جواريه عريب المأمونية والتي قيل عنها أنها كانت ذات حضوة لديه ويشيرها في كثير من أمور الغناء ويرجع إليها ويحكمها في خلافه مع أحد رجاله على صوت⁽¹⁴⁾، كإسحاق الموصلي الذي اختص به، ويبدو أن الجواني المغنيات كانت لهن نوبات غناء بقصر الخلافة، وقد يكن من غير جواني القصر⁽¹⁵⁾.

وكثيراً ما كان المأمون يجلس بين جواريه بدون ستارة، يروى أنه جلس يوماً وعن يمينه عشرة من الجواني ومن يساره عشرة في أيديهن العيذان⁽¹⁶⁾، وفي مجلس آخر جلست عشرون جارية وهن يلبسن أنواع الديباج الرومي فقيل فيهن الشعر فلم يزل يشرب والوصائف ترقص بين يديه أنواع الرقص حتى سكر فأمر بنثر المال عليهن⁽¹⁷⁾، ومال المأمون إلى

(1) الأصفهاني، الأغاني، 182/10.

(2) ابن كثير، البداية والنهاية، 220/10.

(3) نخلة، حضارة الإسلام، 166.

(4) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 242/8.

(5) الأغاني، 183/10.

(6) المقدمة، 18-17/1.

(7) السيوطي، تاريخ الخلفاء، 481.

(8) الابهاء: جمع بهو وهو المكان الواسع المخصص لاستقبال الضيوف. ينظر: ابن منظور، لسان العرب، 97/14.

(9) ضيف، العصر العباسي الأول، 63/1.

(10) تاريخ الرسل والملوك، 524/8.

(11) الكرج: وهو تمثال من خشب يلعب عليه الأطفال، جمعها كراج. ينظر: ابن سيده، المخصص، 210/4.

(12) الجاحظ، التاج، 43.

(13) ابن عبد ربه، العقد الفريد، 29/7.

(14) الكروي، طبقات مجتمعات بغداد، 57.

(15) الأصفهاني، الأغاني، 388/5.

(16) ابن طيفور، تاريخ بغداد، 105؛ الأغاني، 257/5؛ النويري، نهاية الإرب، 2/5.

(17) الأصفهاني، الأغاني، 218-217/22.

الترف والشراب رغم دفاع ابن خلدون⁽¹⁾ عنه كما دافع عن الرشيد، وأن نرى عدم مغالاة المأمون في الترف مثل البعض من الخلفاء.

أما المعتصم فلم يكن يخلو عهده من مجالس الطرب خاصة بعد انتقاله إلى عاصمته الجديدة سامراء، ويقال كان لكل من المعتصم والمأمون يوماً يخلو كل منهم فيه مع الجوّاري⁽²⁾.

كان الخليفة الواثق (227-232هـ/ 841-846م) يتقن الغناء اتقاناً لم يسبقه إليه خليفة ولا ابن خليفة⁽³⁾، وكان يصنع الألحان ويغني بها شعره وشعر غيره⁽⁴⁾، وبهذا الخصوص قال القرمانى⁽⁵⁾: "وكان الواثق أعلم الخلفاء بالغناء وله أصوات وألحان عملها نحو مائة صوت وكان خارقاً بضرب العود وكان راوية للأشعار والأخبار".

وقد تميز قصر المتوكل على الله بانتشار حياة اللهو والترف، ولما نهى المتوكل الناس من الخوض في الجدل الديني كثر الانصراف إلى الترف واللهو والأدب والشعر والغناء، واتخاذ الجوّاري الأدبيات والمغنيات في البلاط العباسي نفسه⁽⁶⁾، حيث عقد المتوكل في قصره المجالس والحفلات الغنائية في المناسبات مثل يوم ختان المعتز الذي اجتمع فيه أربعمائة راقصة عليهن أنواع الثياب وحملن في أيديهن أنواع الزهور والرياحين ونثرها على الرؤوس⁽⁷⁾.

وسار على نهج هؤلاء الخلفاء ومن أتى من بعدهم كالمنتصر (247-248هـ/ 861-862م) الذي أجاد الغناء، وكذلك المستعين (248-252هـ/ 862-866م) ولاسيما أنهم وقعوا تحت السيطرة التركية فخالفوا إلى اللهو والترف وتركوا أمور الدولة للأمرء الأتراك⁽⁸⁾.

ومع ذلك ظهر من بين الخلفاء من حرم الغناء واللهو والترف فقد أمر المهتدي بالله (256-257هـ/ 869-870م) بنفي القيان والمغنين من سامراء إلى بغداد وأمر بإبطال الملاهي وإراقة الخمر⁽⁹⁾.

أما في عهد المعتضد (279-289هـ/ 892-901م) والمكتفي (289-296هـ/ 901-908م) فقد ساروا على خطى من سبقهم من الخلفاء في الانشغال باللهو والترف والإنفاق على الجوّاري حتى أن الجارية شارية⁽¹⁰⁾ غنت للمعتد بشعر مولاها إبراهيم بن المهدي (ت: 224هـ/ 838م) فأجزل لها العطاء حيث أمر لها بألف ثوب من جميع الأصناف حتى قيل أنه لم يبلغ إن أمر خليفة لمغنية بمثل ما أمر به المعتد ذلك اليوم لشارية⁽¹¹⁾.

وانغمس المعتز بالله (295-320هـ/ 907-932م) في حياة الترف واللهو حتى أنه كان يجلس مع الجوّاري خلف الستارة التي تفصله عن المغنين⁽¹²⁾، وأعطاهم أنفس الجواهر والأموال من خلال حفلات اللهو التي كان يقيمها في بيوت الجوّاري⁽¹³⁾.

أما القاهر بالله (320-323هـ/ 932-934م) فقد أمر بتحريم الخمر والقبض على القيان ونفى من كان يعرف بذلك إلى البصرة والكوفة، وأمر بببيع الجوّاري والمغنيات على أنهن سواذج في بادئ الأمر من خلافته، ثم ما لبث أن طلب من يشتري له كل حاذق في الغناء، فاشترى منهن ما أراد بأرخص الأثمان وكان مشتهراً بالغناء والسماع، قال ابن كثير⁽¹⁴⁾: "وإنما فعل ذلك لأنه كان محباً للغناء فأراد أن يشتريهن برخص الأثمان".

(1) المقدمة، 125/1.

(2) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 122/9؛ الأصفهاني، الأغاني، 326/15.

(3) الأصفهاني، الأغاني، 201/19؛ حسن، تاريخ الإسلام، 349/2.

(4) الأبيشي، المستطرف، 191/2.

(5) أخبار الدول وأثار الدول، 157؛ ينظر: النويري، نهاية الإرب، 222-221.

(6) جواد، سيدات البلاط، 82-83.

(7) القاضي الرشيد، الذخائر والتحف، 117.

(8) النويري، نهاية الإرب، 223/4.

(9) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 406/9؛ ابن الطقطقي، الفخري في الأدب، 183؛ السيوطي، تاريخ الخلفاء، 577.

(10) شارية: مغنية، مولدة من مولدات البصرة، اشترتها امرأة من بني هاشم فأدبتها وعلمتها الغناء، أعجب بغنائها إبراهيم بن المهدي فاشترها وعلمها الغناء. ينظر: الأصفهاني، الأغاني، 271/16.

(11) النويري، نهاية الإرب، 86/5.

(12) المسعودي، مروج الذهب، 132/4؛ التتوخي، الفرج بعد الشدة، 128/1.

(13) الأصفهاني، الأغاني، 202/5.

(14) البداية والنهاية، 195/11.

واستمر إقبال الخلفاء على اللهو والغناء وإفراط العطاء للمغنيين والمغنيات فذكر المسعودي⁽¹⁾ أن الخليفة الراضي (322-329هـ/ 933-940م) أمر في ليلة المهرجان بإحضار الجلساء في مجلس بقصر التاج فأجاز الدنانير والخلع وأنواع الطيب فرحاً بهذا اليوم.

يتبين لنا مما تقدم أن المجالس الغنائية كانت إحدى وسائل الجوّاري في نشر أو الإعلام من الوافد الترفيهي الجديد من أخلاق وعادات، وكذلك امتلاك قلوب وعقول الخلفاء من خلال هذه المجالس، وبذلك قال الجاحظ⁽²⁾: "فلو لم يكن لإبليس شرك يقتل به، ولا علم يدعو إليه، ولا فتنة يستهوي بها إلا القيان لكفاه".

كما أن المجالس الغنائية في القصور قد تطورت نتيجة لكثرة الجوّاري والتنافس بينهم من جهة ونتيجة لتأثر العباسيين بالغناء والجوّاري المغنيات من جهة أخرى⁽³⁾. ولم تقتصر مجالس الترف واللهو والغناء على الخلفاء بل جاراهم في ذلك الأمراء والوزراء وزوجات الخلفاء وغيرهم من كبار رجال الدولة، فقد كانت هذه الطبقة تمتلك المغنيات، فيخيل للإنسان أنه لم يبق في بغداد أو في أمصار العراق ثري إلا عمل على اقتناء جوّاري أو قيان لتأمين جواً من المرح واللهو والراحة في داره⁽⁴⁾، وكانوا يتبادلون الجوّاري بين بعضهم لتجديد الأصوات وعدم الملل من صوت واحد أو صوتين⁽⁵⁾.

وكان الأغنياء يتخذون في بيوتهم أماكن واسعة توضع فيها الأرائك فيجلسون عليها لسماع الغناء⁽⁶⁾، وكثرت مجالس الغناء عند هؤلاء منها مجالس البرامكة الذين تميزوا بالكرم والبذخ للمغنيين، فقد جمعوا بمنزلهم أكثر من مائة جارية يغنين أحسن الغناء وإذا زارهم الرشيد أخرجهم إلى البساتين فاصطفقن أمامه مثل العساكر على الجانبين، وكانوا يلبسون في هذه المجالس الثياب المصبغة منها الحمر، والصفرة، والخضر⁽⁷⁾، وجاراهم في ذلك القاسم بن عبد الله⁽⁸⁾ (258-291هـ/ 782-904م) وزير المعتضد⁽⁹⁾.

ومن الذين اشتهروا بإقامة المجالس الغنائية علي بن هشام⁽¹⁰⁾ (217هـ/ 832م) قائد المأمون العباسي الذي اجتمع لديه العديد من الجوّاري والمغنيات أشهرهم متيم الهاشمية⁽¹¹⁾، التي كان يدعو إليها الخليفة والأمراء⁽¹²⁾، وروى أن علي بن الفرات (312هـ/ 924م) وزير المقتدر العباسي وجماعة من كتابه قد حضروا حفلاً للشرب اجتمع في هذا الحفل من المغنيات ما لا يحصى عدده⁽¹³⁾.

ب - مجالس الأدب والسمر عند الخلفاء والأمراء العباسيين:

حفلت مجالس الخلفاء بالعلماء والأدباء والشعراء والندماء⁽¹⁴⁾، وكان الندماء يقصون النوادر الأدبية ويدخلون البهجة على قلوب الخلفاء ويشرحون صدورهم ويخففون عنهم أعباء الحياة، وبعضهم مغنين يقولون الأشعار أمثال إسحق بن إبراهيم الموصلي⁽¹⁵⁾.

- (1) مروج الذهب، 262/4.
- (2) رسائل الجاحظ، 175/2.
- (3) القرماني، أخبار الدول وآثار الأول، 169.
- (4) ضيف، العصر العباسي الأول، 62/1.
- (5) الأصفهاني، الأغاني، 64/23؛ التنوخي، الفرج بعد الشدة، 414/2؛ أمين ضحى الإسلام، 94/1.
- (6) سرور، الحياة الاجتماعية في بغداد، 32.
- (7) الأصفهاني، الأغاني، 64/4؛ الأقلبي، أعلام النساء، 187/2؛ نخلة، حضارة الإسلام، 122.
- (8) القاسم بن عبد الله: وهو القاسم بن عبيد الله بن سليمان بن وهب الحارثي، وزير المعتضد، وكان حاذقاً بأمور السياسة، نهض بأعباء الأمور عند وفاة المعتضد. ينظر: الصفي، الوافي بالوفيات، 187/22.
- (9) التنوخي، الفرج بعد الشدة، 108/1.
- (10) علي بن هشام: وهو علي بن هشام بن خسرو، أحد قواد المأمون العباسي وندمائه، وكان فاضلاً شاعراً، عقد له المأمون إقليم الجبال وأرمينية، أظهر شجاعة فائقة في محاربة الفرمية. ينظر: الصفي، الوافي بالوفيات، 87/2.
- (11) متيم الهاشمية: مولدة من مولدات البصرة، اشتراها علي بن هشام كانت تجيد الغناء، أعجب بها المأمون وطلب من علي أن يهبها له، كانت تقول الشعر أيضاً. ينظر: السيوطي، المستطرف من أخبار الجوّاري، 62-63.
- (12) الأصفهاني، الأغاني، 328/11.
- (13) سرور، تاريخ الحضارة، 196؛ متز، الحضارة الإسلامية، 244/2.
- (14) حسن، تاريخ الإسلام، 4/2.
- (15) العمري، أبو بكر الصولي، 112.

كان الخلفاء يروّحون عن أنفسهم بهذه المجالس التي كانت راحة للنفوس إذا تعبت وكَلَّت، وكان لابد لهم من تجديد النشاط حتى يزاولوا أعمالهم بجد ونشاط، وقد اختلفت مجالس الخلفاء العباسيين باختلاف شخصياتهم وميولهم وكان لكل خليفة منهم مجلسه الخاص الذي يأنس به⁽¹⁾ وكان لكل منهم نديمه الخاص أو ندماءه الخصوصيون، فقد اتخذ أبو العباس السفاح له ندماء وكان يظهر لهم، ثم احتجب عنهم لمدة سنة⁽²⁾، ومن أشهر ندمائه الذين كان يستشيرهم في أمور دولته أبو بكر الهذلي (ت: 159هـ/775م)⁽³⁾ الذي كان دائم القول عنه: "ما رأيت رجلاً أغزر علماً من أبي بكر الهذلي، ولم يعد علي حديثاً قط"⁽⁴⁾.

أما أخاه المنصور فقد اتخذ له ندماء ولكنه لم يظهر للندماء قط، وكان بينه وبين الندماء ستارة ذرعها عشرون ذراعاً وبين الستارة والندماء مثلها⁽⁵⁾.

وكان للمنصور نظام يومي يسير عليه في حياته لا يكاد يحيد عنه فكان ينظر في صدر النهار إلى أمور الرعية والدولة، وإذا صلى العصر جلس مع أهل بيته، فإذا صلى العشاء نظر فيما يرد عليه من كتب الولايات والثغور، ثم يجلس بسُماره في الثلث الأول من الليل، ثم يقوم إلى أهله ويخلد إلى النوم حتى الثلث الآخر من الليل، ثم يقوم إلى وضوئه وصلاته حتى فجر الصباح⁽⁶⁾.

ومن أشهر ندماء المنصور الذين حظوا عنده بأبو يعقوب المورياني⁽⁷⁾ (ت: 154هـ/770م) كان المنصور لا يصبر عن مجالسته ولا يحتمل ذلك حتى قيل أنه سحره، وبلغ شغفه به أن زوجة المنصور عندما اتخذت لزوجها مجلساً في الصيف وجعلت فيه الرياحين والتلج وسائر الطيب، فلما صار إليه أعجب ببرده وحسنه، ثم قال لها: "ما انتفع بما أنا فيه، قالت: ولم يا أمير المؤمنين؟ قال: أنه ليس معي أبو أيوب فيحدثني ويؤنسني"⁽⁸⁾.

وكان له ندماء عرفوا بالعلم والأدب أمثال الشرفي بن القحطان الكلي⁽⁹⁾ (ت: 167هـ/783م) الذي اتخذ مؤدباً لأبنه المهدي، وسميراً ومحدثاً في مجالسه⁽¹⁰⁾.

وكان المهدي في أول الأمر يحتجب عن الندماء تشبهاً بالمنصور، ولم يكن يشرب النبيذ، وظل على ذلك لمدة سنة، ثم ظهر لهم فأشار إليه أحد خواصه بخلاف ذلك، فقال المهدي: "إليك يا جاهل إنما اللذة في مشاهدة السرور في الدنو ممن سرتي"⁽¹¹⁾، وكان المهدي محباً للمنادمة والندماء، وقد أثاب الندماء أموال كثيرة على عكس أبيه المنصور⁽¹²⁾، ومن أشهر ندماء هو: المهدي إبراهيم الموصلي (ت: 188هـ/804م) وكان من أكثر الندماء المقربين إلى المهدي، وهو أول من غنى للمهدي أشعاراً ونادمه⁽¹³⁾، كما استدعى خالد بن برمك⁽¹⁴⁾ (ت: 163هـ/780م) ليحدثه ويجالسه لعلمه ببعض الأخبار، فمهد بهذا العمل أمام البرامكة للاتصال بالبلاط العباسي⁽¹⁵⁾.

- (1) ابن الجوزي، المنتظم، 230/8؛ الخربوطلي، الحضارة العربية، 8.
- (2) ابن العماد الحنبلي، شذرات الذهب، 196/1؛ شلبي، التاريخ الإسلامي، 65.
- (3) أبو بكر الهذلي: وهو سلمى بن عبد الله بن سلمى، كان أخبارياً علامة من أصحاب الأدب والعلم. ينظر: الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، 222/9؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 677/9.
- (4) النويري، ناهية الإرب، 149/6. كان له ندماء عرفوا بالعلم والأدب أمثال خالد بن صفوان (ت: 133هـ/751م) وعبد الله بن شبرمة بن حسان الضبي (ت: 144هـ/761م) وغيرهم. ينظر: اليعقوبي، تاريخ اليعقوبي، 101/3؛ البلاذري، أنساب الأشراف، 160/3.
- (5) الجاحظ، التاج، 34؛ الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 64/8؛ حسن، تاريخ الإسلام، 38/2.
- (6) ابن كثير، البداية والنهاية، 123/5؛ ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، 34/2.
- (7) أبو أيوب المورياني: وهو سليمان بن أبي سليمان الخوزي، من ذوي العلم والأدب وكان سمحاً جواداً عالماً بالفلسفة والحساب والكيمياء والسحر والنجوم. ينظر: الذهبي، تاريخ الإسلام، 675/9.
- (8) الجهشيار، الوزراء والكتاب، 97-98.
- (9) الشرفي بن القحطان الكلي: وهو شرفي بن القحطان بن الصين الكلي، من أهل الكياسة كان عالماً باللغة والشعر والأدب. ينظر: الصفدي، الوافي بالوفيات، 677/16.
- (10) المسعودي، مروج الذهب، 329/3-330.
- (11) الجاحظ، التاج، 34-35؛ أمين، ضحى الإسلام، 28/1؛ شلبي، موسوعة التاريخ الإسلامي، 121.
- (12) النواجي، حلبة الكميت، 76؛ شلبي، موسوعة التاريخ الإسلامي، 122.
- (13) أمين، ضحى الإسلام، 127/3.
- (14) خالد بن برمك: وهو خالد بن برمك بن جاماس بن يتستاسف، أبو البرامكة، من أصول فارسية كان سخيّاً، سرياً، عاقداً، لم يبلغ أحداً من ولده في جوده وراييه وبأسه وعلمه. ينظر: ابن خلكان، وفيات الأعيان، 321/1؛ الصفدي، الوافي بالوفيات، 121/11.
- (15) الجهشيار، الوزراء والكتاب، 151.

حفلت مجالسه الأدبية بعلماء كبار كالكسائي⁽¹⁾ (ت:189هـ/805م) واليزيدي⁽²⁾ (ت:202هـ/818م) وجعل لمجلسه قواعد وأسس وخصص لكل لون من ألوان الأدب يوم، فيوم خصص للشعر ومن أبرز أعلامه بشار بن برد⁽³⁾ (ت:167هـ/783م) وأبو العتاهية (ت:211هـ/826م)، ويوم للرواة كالمفضل الضبي⁽⁴⁾، ويوم لمناظرة الندماء بعضهم لبعض مثل مناظرة الكسائي الكوفي لليزيدي البصري⁽⁵⁾.

أما موسى الهادي فكان يحب اللهو والشراب والأدب وسماع التاريخ⁽⁶⁾، وقد خطى خطوة جديدة في تاريخ المنادمة حيث سمح للندماء بالشراب على مائدته وفي حضرته، وهذه الظاهرة أول من عمل بها، ولم يعمل بها أحد من الخلفاء الذين سبقوه إذ لم يسمح أبو جعفر المنصور بالشراب على مائدته⁽⁷⁾.

وكان للهادي نديم لا يستطيع البعد عنه ومفارقته إلا عند الضرورة وهو: عيسى بن يزيد الليثي⁽⁸⁾ (ت:171هـ/787م)، الذي يعد من أشهر ندمائه، وكان من رواة الأخبار والأشعار، وكان يأكل على مائدته وهو الوحيد الذي يغسل يديه بحضرة الهادي ويخلل أسنانه⁽⁹⁾، وقد حظي عيسى بمكانة هامة في حياة الهادي، وكان يدعو له بمتكاً ويقول له: "يا عيسى ما استطعت بك يوماً ولا ليلة ولا غبت عني إلا ظننت أنني لا أرى غيرك"⁽¹⁰⁾.

ويرجع السيوطي⁽¹¹⁾ سبب وفاة الهادي إلى أحد ندمائه الذي كان يلهو معه ويداعبه وأنه دفعه من جرف على قصب قد قطع فتعلق النديم به فوق فدخلت قصبه في منخره فمات.

أما بالنسبة إلى هارون الرشيد فلم تحظ شخصية من خلفاء الدولة العباسية بما حظى به من الشهرة ولكن تضاربت المصادر حوله، فبعضها تصوره بأنه ورع وتقي يصلي في اليوم مائة ركعة، ويتصدق كل يوم من حر ماله بمبلغ ألف درهم غير عطاياه وهباته⁽¹²⁾، والأخرى تصوره بأنه لا هم له إلا الترف وإشباع الملذات⁽¹³⁾، وربما يكون هارون الرشيد يجمع بين الرغبتين الورع والتقوى، وبين الترف والاستمتاع بالحياة، وقد اجتمع عند الرشيد من الشعراء والجواري والندماء ما لم يجتمع عند أحد غيره من الخلفاء، وكانت مجالس الرشيد مساحة واسعة للثقافة واللهو من جهة أخرى⁽¹⁴⁾.

وقد حول الرشيد مجالسه في دار الخلافة ببغداد ورجالاته فجالسهم أهل اللغة والندماء⁽¹⁵⁾، فقد عرف بحبه الجم للأدب ورجالاته، فجالسهم ونامموه، كما شجع أبنائه على حب العلم والأدب والشعر، وأوكل مهمة ذلك إلى الأصمعي (ت:213هـ/925م)، والكسائي (ت:189هـ/805م)⁽¹⁶⁾، فكانت مجالسه ملتقى الأدباء والشعراء والعلماء تدور في أروقتها

(1) الكسائي: وهو علي بن حمزة بن عبد الله بن بهمن الكسائي، إمام النحو واللغة، اتصل بخلفاء بني العباس وأوكل إليه بتأديب بعض أولادهم. ينظر: ابن النديم، الفهرست، 32؛ الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، 402/11؛ القفطي، أنباء الرواة، 257/2؛ الجلال، فهرست التراث، 192/1.

(2) اليزيدي: وهو يحيى بن المبارك بن المغيرة اليزيدي، عالم بالعربية والأدب، اتصل بخلفاء بني العباس كالمهدي أو الرشيد الذي عهد إليه بتأديب المأمون. ينظر: الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، 146/14-148؛ الحموي، معجم الأدباء، 30/20؛ البغدادي، خزنة الأدب، 77/11.

(3) بشار بن برد: من الشعراء المخضرمين في عصره، أدرك الدولتين الأموية والعباسية، اشتهر بالهجاء والمدح. ينظر: ابن المعتز، طبقات الشعراء، 22/21؛ الأصفهاني، الأغاني، 103/3.

(4) المفضل الضبي: وهو محمد بن يعلى بن عامر الكوفي، أديب لغوي، علامة بالشعر وأيام العرب. ينظر: ابن النديم، الفهرست، 57؛ الزركلي، الأعلام، 204/8.

(5) النواجي، حلبة الكميت، 76، مؤلف مجهول، مجاني الأدب، 312/2.

(6) الجهشيار، الوزراء والكتاب، 154.

(7) شلبي، موسوعة التاريخ الإسلامي، 634/3.

(8) عيسى بن يزيد الليثي: وهو عيسى بن يزيد الليثي، خطيب، شاعر، عالم بالأنساب، اتصل بالهادي العباسي حتى أصبح من خواصه ومقربيه. ينظر: الحموي، معجم الأدباء، 16، 252.

(9) منز، الحضارة الإسلامية، 173/2.

(10) المسعودي، مروج الذهب، 335/3.

(11) تاريخ الخلفاء، 35.

(12) ينظر: الزمخشري، ربيع الأبرار، 167/2؛ ابن الجوزي، المنتظم، 326/8؛ ابن الأثير، الكامل في التاريخ، 217/6؛ ابن العبري، تاريخ مختصر الدول، 130؛ ابن خلدون، المقدمة، 17/1.

(13) ابن قتيبة، عيون الأخبار، 204/2؛ الأصفهاني، الأغاني، 105/4؛ ابن العماد الحنبلي، شذرات الذهب، 334/1.

(14) لوبون، حضارة العرب، 55.

(15) الدينوري، الأخبار الطوال، 389.

(16) اليعقوبي، تاريخ اليعقوبي، 257/3.

المحاورات والمندامات حتى ضرب المثل بمجالسه العامة⁽¹⁾، وكان يغدق على الندماء والمنح والهبات من بيت يسمى: (بيت مال السرور) والذي أنشأه خصيصاً للندماء⁽²⁾.

ويعتبر الأصمعي من أشهر ندماء هارون الرشيد، وقد دخل يوماً على الرشيد وكان مجلسه حافلاً فقال: "يا أصمعي ما أغفلك عنا وأجفاك لحضرتنا؟ قال: الأصمعي "والله يا أمير المؤمنين أنه بعد بلادك ولذي أتيتك... فأمرني بالجلوس وقد فتحت لي أبواب المجالس وأبواب السمر والمؤانسة حين تسمع الحرية في الحديث، وتنعدم التكاليف وترفع القيود، وتفرق المنح والهبات من بيت مال السرور"⁽³⁾.

ومن ندماء الرشيد ابن أبي مريم المديني (ت: 191هـ/816م) وكان مضحكاً ومحدثاً له لا ووصل الحال بالرشيد عدم القدرة على مفارقتة ولا يمل محادثته لحسن نواذره ومجونته، فكان الرشيد يضحك لفكاهته حتى يكاد ينقطع نفسه، وقد جمع بين أخبار أهل الحجاز وبين ألقاب الأشراف، فبلغ من خاصة الرشيد وأسكنه في قصره⁽⁴⁾.

كما حظي إسحق الموصلي (ت: 188هـ/803م) بمكانة مرموقة من الرشيد ويعتبر من جملة سماره وندمائه، وكان بارعاً في صناعة الغناء⁽⁵⁾، كما خص الرشيد أبا العتاهية الشاعر (ت: 261هـ/826م) وقربه إليه، وكان الرشيد لا يقدر على مفارقتة واصطحبه في أسفاره وخصص له كل سنة خمسين ألف درهم⁽⁶⁾.

وقد فاق الأمين (193-198هـ/ 809-814م) والده الرشيد بل فاق كل الخلفاء العباسيين في حبه لمجالس المندامة والشعر، وكان يكثر العطايا والهبات للشعراء والندماء، فأغدق على الشعراء الأموال ومنحهم عطايا جزيلة تفوق كل وصف⁽⁷⁾، وقد ذكر إسحاق الموصلي أن الأمين قال: "لو كان بيني وبين ندمائي حجاب لفرقتهم كله وألقيته عن وجهي حتى أقعد حيث قدوا"⁽⁸⁾.

ومن أشهر ندماء الأمين أبو نؤاس الشاعر (ت: 199هـ/813م) وكان من أقرب المقربين إليه، وكان في بداية الأمر أحد الشعراء لديه، ثم ما لبث أن تقرب إليه إلى أن وصل إلى مرتبة المندامة وكانت كل الظروف تساعد على ذلك، واستطاع أن يجمع بين الشعر والمندامة وذلك لظرفه وجمال شعره وقد نال أبو نؤاس الجوائز السنوية من الأمين فقد وصله في إحدى المرات بعشرة آلاف درهم⁽⁹⁾.

وهكذا كان الأمين يقضي جل أوقاته في اللهو عاكفاً على الشراب، وهذا ما ذكره ابن الجوزي⁽¹⁰⁾ نقلاً عن الصولي أن الأمين تشاغل باللهو تاركاً أمور الدولة فجلس وأمضى بالأمور وقال لجليسه: "أتراني لا أعرف الإصدار والإيراد ولكن شراب كأس من غير نعاس أحب إلي من مداراة الناس".

أما بالنسبة لأخيه المأمون فكان قليل اللهو يتميز بحسن المحاضرة ولطف المسامرة، ضمت مجالسه العلماء بشتى اختصاصاتهم العلمية والأدبية إضافة إلى تشجيعه على إحياء العلوم القديمة وترجمتها إلى اللغة العربية⁽¹¹⁾، وكان كآبيه الرشيد يغدق عليهم بالجوائز والهدايا السنوية⁽¹²⁾، وكانت مجالسته في كثير من الأحيان تحوي على أكثر من صنف من صنوف العلوم في آن واحدة⁽¹³⁾، ولشدة اهتمامه بالشعر فقد حظي الأصمعي (ت: 213هـ/925م) بمنزلة عالية عنده فكان

(1) الرفاعي، عصر المأمون، 1/135.

(2) الدينوري، الأخبار الطوال، 389.

(3) ابن خلكان، وفيات الأعيان، 70/3؛ الجومرد، الأصمعي، 181-182.

(4) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 6/531.

(5) لوبون، حضارة الإسلام، 221.

(6) الأصفهاني، 63/4.

(7) ابن الساعي البغدادي، مختصر أخبار الخلفاء، 35.

(8) الجاحظ، التاج، 42؛ شلبي، موسوعة التاريخ الإسلامي، 3/199.

(9) ابن منظور، أبو نؤاس، 53.

(10) المنتظم، 9/224.

(11) ابن العبراني، الأنباء في تاريخ الخلفاء، 96-97.

(12) بن دحية الكلبي، النبerras في تاريخ خلفاء بني العباس، 48.

(13) ابن طيفور، تاريخ بغداد، 151.

يجله ويقدره⁽¹⁾، وكسابقه من الخلفاء فقد كانت له مجالس خاصة لتعليم أبنائه وتأديبهم فأوكل مهمة ذلك إلى أبي الفراء⁽²⁾ (ت:207هـ/822م).

وكان للمعتصم منذ شبابه المبكر ندماء كثيرون وعندما تولى الخلافة ازداد عددهم، وكان يجلس معهم ويفتح لهم أبواب المسامرة ويأنس بهم طوال الليل، ولم يكن يستطيع أن يصبر عن الحسين نديمه المشهور بن الضحاك (ت:250هـ/864م) نديمه المشهور إلا عند الضرورة القصوى، وكان يصحبه معه في رحلات الصيد ورحلات النزهة⁽³⁾. كما اختص المعتصم بإسحاق الموصلي وقربه إليه وأمر له بجوائز سنوية فكان يطرب له طرباً شديداً، بدليل مقولة المعتصم بالموصلي: "ما غنائي إسحاق بن إبراهيم لخيلى لي أنه قد زيد في ملكي"⁽⁴⁾. كما حظي أبي العيناء (ت:283هـ/896م) برضى المعتصم وأثنى على شعره فأجزل له العطاء وبالغ في إكرامه، فأمر له بعشر بدر ووصيفة وفرساً ومملوكاً وخمسين ثوباً⁽⁵⁾.

أما الواثق بالله فقد اختلفت المصادر حول شخصيته فبعض المصادر ذكرت أنه تخلق بالقرآن وقام بتقريب العلماء والاهتمام بالعلم ورجاله وكان من أفاضل خلفاء بني العباس⁽⁶⁾.

وقد ورد أنه كان للواثق ندماء، وكان من أهمهم إسحاق الموصلي، وكان إسحاق من أشهر ندماء الخلفاء، وقد تفرد بهما في عصره، وكان من العلماء العارفين بعلم اللغة والشعر وأخبار الشعراء وأيام الناس⁽⁷⁾. كما اهتم الواثق بالمجالس الأدبية والعلمية ولاسيما فيما يخص الشعر، وحضر مجالسه الشاعر العلامة المازني⁽⁸⁾ (ت:203هـ/818م)، الذي علمه بنفسه الأدب والخط وقراءة القرآن، ولقب الواثق بالمأمون الصغير⁽⁹⁾.

وعرف عن المتوكل حبه وشغفه بمجالس المنادمة والشعر والغناء، وكان يكثر العطايا والهبات للمغنين والشعراء ولدرجة عنايته بندمائه خصص لهم حُجراً ملحقة بقصره، وكان نديمه الأول الذي لا يكاد يغيب عن ناظره، ولا يصبر عن فراقه هو: الفتح بن خاقان (ت:247هـ/860م)، الذي قتل معه في إحدى مجالس أنسه⁽¹⁰⁾.

والى جانب مجالس الأدب أظهر المتوكل في مجالسه اللعب والمضاحك والهزل، فأحضر أصحاب السماجة⁽¹¹⁾، واستأنس بحركاتهم، وبهذا الصدد قال المسعودي: "لم يكن أحد من سبقه من خلفاء بني العباس ظهر في مجلسه اللعب والمضاحك والهزل، فإنه السابق إلى ذلك".

وقد دأب الخلفاء الآخرون على الاهتمام بالمجالس الأدبية والشعرية فيما روى عن مجالس المنتصر⁽¹²⁾ (247-248هـ/861-682م) قد أولاها بأخبار الحب والعشق⁽¹³⁾، ومن الأدباء الذين كان المنتصر ينادمهم الأديب الضرير أبو العيناء (ت:283هـ/896م)⁽¹⁴⁾.

- (1) أبي الفداء: وهو زكريا يحيى بن زياد من علماء اللغة والنحو، من آثاره كتاب في معاني القرآن. ينظر: ابن النديم، الفهرست، 73؛ ابن خلكان، وفیات الأعيان، 177-176/6.
- (2) العاملي، الكشكول، 380/2.
- (3) الشابشتي، الديارات، 37-36؛ الأصفهاني، الأغاني، 194-193/7.
- (4) مؤلف مجهول، روض الأخبار، 197؛ الكروي، طبقات مجتمع بغداد، 68.
- (5) البيهقي، المحاسن والمساوئ، 239.
- (6) الثعالبي، البلغاء والحكماء، 382؛ مؤلف مجهول، روض الأخبار، 203؛ ابن العماد الحنبلي، شذرات الذهب، 95/3.
- (7) أفندي، تحفة أهل الفكاهة، 18.
- (8) المازني: وهو النضر بن شعيل المازني، كان عالم باللغة والأدب من بلغاء الناس وعلمهم بأيام العرب. ينظر: ابن خلكان، وفیات الأعيان، 402/5؛ المزني، تهذيب الكمال، 364/23؛ ابن حجر، تهذيب التهذيب، 390/10.
- (9) ابن العمراني، الأنباء في تاريخ خلفاء بني العباس، 111؛ العيني، السيف المهند في سيرة الملك المؤيد، 147؛ ابن النديم، الفهرست، 65.
- (10) المسعودي، مروج الذهب، 87-86/4.
- (11) السماجة: كانت السماجة تشبه ما يعرف اليوم بـ "التمثيل الهزلي" فأصحاب السماجة قوم يحاكون حركات لبعض الناس ويمثلونهم في أصواتهم ويظهرون مظاهر مضحكة إيناساً للناس. ينظر: الشابشتي، الديارات، 39-40؛ وقد اشتهر من هؤلاء أبو العير، وكان يحضر مجالس الخلفاء منذ أيام الأمين. ينظر: ابن عبد ربه، العقد الفريد، 431-430/6.
- (12) مروج الذهب، 86/4.
- (13) السيوطي، تاريخ الخلفاء، 138.
- (14) أبو العيناء: وهو محمد بن القاسم بن خالد بن ياسر الهاشمي، مؤرخ جغرافي، اشتهر بنوادره ولطائفه. ينظر: الصفدي، الوافي بالوفيات، 357/19.

وعن مجالس المستعين فكان يتابع أخبار العرب وأيامهم ويأس بأخبار أهل الحب العذري والمتيمين، وطالما حاور واستوضح عن العذريين، وكان الحديث عن شاعرية عمرو بن حرام (ت:32هـ/652م) من بين أكثر الأحاديث تحاوراً⁽¹⁾، ومن أشهر ندماء المستعين أبا جعفر يحيى بن جابر البلاذري (279هـ/892م)⁽²⁾.

وظهر في القرن الرابع الهجري/ العاشر الميلادي، الرازي بالله كأشهر الخلفاء الذين قربوا الجلساء والندماء، ويعتبر الصولي⁽³⁾ (ت:335هـ/946م) أشهر ندمائه، ولقد نظم الرازي حضور الجلساء والندماء فجعل لهم نوبات يحضرون فيها مجالسه⁽⁴⁾، ولم يكن يصرف عنه أحد من ندمائه في أي يوم إلا بصلة أو خلة أو طيب⁽⁵⁾.

ولم تقتصر مجالس المنادمة على الخلفاء فقط، بل جازهم في ذلك الأمراء والوزراء، فكان لجعفر بن يحيى البرمكي ندماء يجلس معهم ويأس بهم، وكان لهم ثيابهم الخاصة، ولم تكن هذه المجالس تخلو من النوادر والظرائف التي تملؤها البهجة والسرور، وعندما رأى الرشيد ندماء جعفر اقتسمهم معه⁽⁶⁾.

ومن الولاة الذين كان لهم ندماء عبد الله بن طاهر بن الحسين الذي تولى الإمارة على خراسان سنة (213-231هـ/828-844م) في عهد الخليفة المأمون، وكان له نديم يسمى: عون بن ملحم⁽⁷⁾ الشاعر، وكان عون منذ البداية من ندماء أبيه طاهر بن الحسين، فلما توفي طاهر تمسك به عبد الله بن طاهر، وأخذ معه عندما خرج من العراق يريد خراسان يسامره ويحادثه⁽⁸⁾.

الخاتمة:

من خلال استعراضنا لموضوع (مظاهر البذخ والترف في مجالس الخلفاء والأمراء العباسيين 132-334هـ/749-945م) تبين لنا ما يأتي:

- 1- بناء القصور الفخمة وإن كلفت الدولة أموالاً كثيرة إلا أنها تعد مظهراً من مظاهر تقدم العمران والفنون، فالقصور التي بناها الخلفاء والأمراء العباسيين تعد دليلاً على مدى تقدم فن العمارة.
- 2- من مظاهر التمتع والترف في المجتمع العباسي ظاهرة اقتناء القيان المغنيات، ففي بادئ الأمر كان الأرقاء يقومون بالخدمة في القصور غير أن ذلك لم يدم طويلاً، فقد بالغ الخلفاء والأمراء في اقتناء الرقيق مجارة لملوك الشعوب الأخرى ومن أجناس مختلفة كالحبشي والسندي والرومي وكان أثرهم واضحاً على الحياة الاجتماعية.
- 3- وفي خضم هذا المجتمع اللاهي شاع التغزل بالغلان، فقد دأب الكثير من غير الأسوياء إلى مسامرة القيان ومعاشرته المراد، وقد نتج عن هذا الفساد الخلقي الذي كان شيعه القيان، والجواري في هذا العصر إلى انتشار المجون واللهو والتحلل الخلقي والعادات والأخلاق الذميمة واختلال المعايير الاجتماعية.

المصادر والمراجع

📖 ابن الاثير، أبو الحسن علي بن ابي الكرم محمد بن عبد الكريم بن عبد الواحد الشيباني الجزري، (ت:630هـ/1230م).

1. الكامل في التاريخ، دار صادر، (بيروت، 1966م).

📖 ابن الساعي، تاج الدين أبو طالب علي البغدادي، (ت: 674هـ/1275م).

- (1) المسعودي، مروج الذهب، 156/42.
- (2) أبو جعفر البلاذري: وهو أحمد بن يحيى بن جابر البلاذري، مؤرخ جغرافي، كان عالماً فاضلاً راوية له تصانيف، جالس المتوكل، توفي في عهد المعتمد. ينظر: الصفي، الوافي بالوفيات، 155/8.
- (3) الصولي: وهو محمد بن يحيى بن عبد الله بن العباس بن صول، أحد الأدباء الفضلاء يعرف بالشطرنجي، وكان من أمهر اللاعبين فيه، له التصانيف المشهورة منها كتاب الوزراء، نادم الرازي، ثم المقتدر. ينظر: ابن خلكان، وفيات الأعيان، 356/4.
- (4) الصولي، أخبار الرازي، 27، 56، 137.
- (5) المسعودي، مروج الذهب، 244/4.
- (6) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 299/8.
- (7) عون بن ملحم: وهو عوف بن ملحم اخباري علامة كان عبد الله بن طاهر يقدمه ويكرمه، وكان أبوه طاهر لا يكاد يفارقه. ينظر: الذهبي، تاريخ الإسلام، 330/15.
- (8) ابن العماد الحنبلي، شذرات الذهب، 65/3، 166.

2. مختصر أخبار الخلفاء، المطبعة الأميرية، (القاهرة، 1892م).
- 📖 ابن النديم البغدادي، ابو الفرج محمد بن أبي يعقوب اسحق المعروف بالوراق، (ت: 385هـ/995م).
3. الفهرست، تحقيق رضا تجدد، (القاهرة، د.ت).
- 📖 الأبيشي، شهاب الدين محمد بن احمد (ت: 850هـ/1446م).
4. المستطرف في كل فن مستظرف، تحقيق صلاح الدين الهواري، دار ومكتبة الهلال، (بيروت، 2000م).
- 📖 البغدادي، إسماعيل باشا، (ت: 1339هـ/1920م).
5. هدية العارفين، دار إحياء التراث العربي، (بيروت، د.ت).
- 📖 البلاذري، احمد بن يحيى بن جابر، (ت: 279هـ/892م).
6. فتوح البلدان، تحقيق محمد حسين الزبيدي، دار ومكتبة الهلال، (بيروت، 1988م).
- 📖 التنوخي، القاضي أبو علي المحسن بن علي بن محمد بن أبي الفهم، (384هـ/994م).
7. نشوار المحاضرة واخبار المذاكرة أو جامع التواريخ، تحقيق عبود الشالجي المحامي، (بيروت، 1973م).
- 📖 الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، (ت: 255هـ/869م).
8. التاج في أخلاق الملوك، تحقيق أحمد زكين باشا، المطبعة الأميرية، (القاهرة، 1914م).
9. البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط2، (القاهرة 1966م).
10. مجموعة رسائل الجاحظ، تحقيق محمد طه الحاجري، دار النهضة العربية، (بيروت، 1982م).
11. الفرج بعد الشدة، ط2، منشورات الشريف الرضي، (قم، د.ت).
- 📖 ابن الجوزي، جمال الدين عبد الرحمن بن علي بن محمد، (ت: 597هـ/1200م).
12. المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، تحقيق محمد عبد القادر عطا ومصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1992م).
- 📖 الجوهري، إسماعيل بن حماد، (ت: 293هـ/905م).
13. الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفور عطا، ط4، دار العلم للملايين، (بيروت، 1986م).
- 📖 الجهشيار، أبو عبدالله محمد بن عبدوس، (ت: 331هـ/942م).
14. كتاب الوزراء والكتاب، تحقيق مصطفى السقا وإبراهيم الابياري، (القاهرة، 1938م).
15. الاتليدي، محمد دياب، (ت: 1100هـ/1688م).
16. أعلام الناس بما وقع للبرامكة مع بني العباس، (القاهرة، 1862م).
17. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، (ت: 808هـ/1405م).
18. مقدمة ابن خلدون، دار الاعلمي للمطبوعات، (بيروت، 1991م).
19. الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي، (ت: 463هـ/1070م).
20. تاريخ بغداد أو مدينة السلام، تحقيق مصطفى عبد القادر عطا، ط1، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1997م).
21. ابن خلكان ، شمس الدين احمد بن محمد، (ت: 681هـ/1282م).
22. وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق إحسان عباس، دار الثقافة، (بيروت، د.ت).
23. ابن دحية الكلبي، أبو الخطاب عمر بن الشيخ أبو علي حسن بن علي، (ت: 633هـ/1235م).
24. كتاب النبراس في تاريخ خلفاء بني العباس، صححه عباس العزاوي، مطبعة المعارف، (بغداد، 1946م).
- 📖 الدينوري، أحمد بن داود، (ت: 282هـ/895م).
25. الأخبار الطوال، تحقيق عبد المنعم عامر، مراجعة جمال الدين الشيال، دار إحياء الكتب العربي، (القاهرة، 1960م).
- 📖 الذهبي، شمس الدين أبو عبدالله محمد بن أحمد، (ت: 748هـ/1347م).

26. تاريخ الإسلام، تحقيق عمر عبد السلام تدمري، ط11، دار الكتاب العربي، (بيروت، 1987م).
- 📖 الزبيدي، محيي الدين أبي فيض محمد مرتضى الحسني، (ت: 1205هـ/ 1790م).
27. تاج العروس، تحقيق علي شيري، دار الفكر، (بيروت، 1994م).
- 📖 الزمخشري، أبي القاسم محمود عمر، (ت: 538هـ/ 1143م).
28. ربيع الأبرار ونصوص الأخبار، تحقيق عبد الأمير مهان، دار الأعلمي للطبوعات، (بيروت، 1992م).
- 📖 ابن الساعي، تاج الدين أبو طالب علي البغدادي، (ت: 674هـ/ 1275م).
29. نساء الخلفاء المسمى جهات الأئمة الخلفاء من الحرائر والإماء، تحقيق مصطفى جواد، دار المعارف، (مصر، د.ت).
30. مختصر أخبار الخلفاء، المطبعة الأميرية، (القاهرة، 1892م).
31. الأنساب، تحقيق عبدالله عمر البارودي، دار اجنان للطباعة والنشر، (بيروت، 1988م).
- 📖 ابن سيده، أبي الحسن علي بن إسماعيل الأندلسي، (ت: 458هـ/ 1065م).
32. المخصص، دار إحياء التراث العربي، (بيروت، د.ت).
- 📖 السيوطي، جلال الدين عبد الرضي، (ت: 911هـ/ 1505م).
33. تاريخ الخلفاء، تحقيق لجنة من الأدباء، مطبعة معتوق أخوان، (بيروت، د.ت).
34. المستظرف من أخبار الجواني، تحقيق صلاح الدين المنجد، دار الكتب الجديدة، (بيروت، 1963م).
- 📖 الشابشتي، أبو الحسن علي بن محمد، (ت: 388هـ/ 998م).
35. الديارات، تحقيق كوركيس عواد، ط2، مطبعة المعارف، (بغداد، 1966م).
- 📖 الشريف المرتضى، علي بن الحسين الموسوي، (ت: 436هـ/ 1044م).
36. أمالي المرتضى، تحقيق محمد بد الدين الحلبي، (القاهرة، 1907م).
- 📖 الصابي، أبو الحسن هلال بن المحسن، (ت: 448هـ/ 1056م).
37. رسوم دار الخلافة، تحقيق ميخائيل عواد، مطبعة العاني، (بغداد، 1964م).
- 📖 الصفدي، صلاح الدين خليل بن ايبك، (ت: 764هـ/ 1363م).
38. الوافي بالوفيات، تحقيق احمد الأرنؤوط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث، (بيروت، 2000م).
- 📖 الاصفهاني، ابو الفرج علي بن الحسن بن محمد بن احمد (ت356هـ/ 966م).
39. الأغاني، تحقيق: عبد الستار الفراج، (بيروت، 1982م).
- 📖 الصولي، أبي بكر محمد بن يحيى، (ت: 335هـ/ 946م).
40. أخبار الراضي بالله والمتقي بالله، أو تاريخ الدولة العباسية، من كتاب الأوراق، عني بنشره ج. هيروث، (بيروت، 1983م).
- 📖 الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير، (ت: 310هـ/ 922م).
41. تاريخ الرسل والملوك، مؤسسة الاعلمي للطبوعات، ط2، (بيروت، 2012م).
- 📖 ابن الطقطقا، محمد بن علي بن طباطبا، (ت: 709هـ/ 1309م).
42. الفخري في الآداب السلطانية والدولة الإسلامية، مطبعة الموسوعات، (القاهرة، 1899م).
- 📖 ابن طيفور، ابو الفضل أحمد بن ظاهر الكاتب، (ت: 280هـ/ 893م).
43. بغداد في تاريخ الخلافة العباسية، صححه محمد زاهد الكوثري، مراجعة ونشر أصيل عزت العطار، (القاهرة، 1941م).
- 📖 ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم، (ت: 711هـ/ 1311م).
44. لسان العرب، دار الحوزة، (قم، 1984م).

- العالمي، بهاد الدين محمد الحسين، (ت: 1031هـ/1621م).
45. الكشكول لخاتمة الأدباء وكمية الظرفاء، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، (بيروت، 1983م).
- ابن عبد ربه، أبو عمر أحمد بن محمد، (ت: 328هـ/939م).
46. العقد الفريد، تقديم خليل شرف الدين، (بيروت، 1986م).
- ابن العماد الحنبلي، أبي الفلاح عبد الحي، (ت: 1089هـ/1678م).
47. شذرات الذهب في أخبار من ذهب، دار احياء التراث العربي، (بيروت، د.ت).
- ابن العمراني، محمد بن علي بن محمد، (ت: 580هـ/1174م).
48. الأنباء في تاريخ الخلفاء، تحقيق قاسم السيد السامرائي، نشرات المعهد الهولندي للآثار المصرية والبحوث العربية، (القاهرة، 1973م).
- الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، (ت: 817هـ/1414م).
49. القاموس المحيط، دار الفكر، (بيروت، د.ت).
- ابن قتيبة، أبو محمد عبدالله بن مسلم، (ت: 276هـ/889م).
50. الإمامة والسياسة، تحقيق طه محمد الزيني، مطبعة سجل العرب، (القاهرة، 1967م).
51. عيون الأخبار، ط3، دار الكتب العلمية، (بيروت، 2003م).
- القرماني، أحمد بن يوسف، (ت: 1019هـ/1610م).
52. أخبار الدول وآثار الأول في التاريخ، تحقيق أحمد حطيط، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1992م).
- ابن كثير، أبو الفداء الدمشقي، (ت: 774هـ/1372م).
53. البداية والنهاية، تحقيق علي شيري، دار احياء التراث العربي، (بيروت، 1988م).
- المسعودي، أبو الحسن علي بن الحسين، (ت: 346هـ/957م).
54. مروج الذهب ومعادن الجوهر، ط2، دار الهجرة، (قم، 1984م).
- النويري، شهاب الدين أحمد بن محمد، (ت: 732هـ/1331م).
55. نهاية الإرب في فنون الأدب، دار الكتب العلمية، (القاهرة، د.ت).
- مؤلف مجهول.
56. العيون والحداث في أخبار الحقائق، تحقيق نبيلة عبد المنعم داود، مطبعة النعمان، (النجف، 1972م).
- ياقوت، شهاب الدين بن عبدالله الرومي البغدادي، (ت: 626هـ/1228م).
57. معجم البلدان، دار احياء التراث العربي، (بيروت، 1979م).

ثانياً-المراجع

- حسن، حسن إبراهيم.
1. تاريخ الإسلام السياسي والديني والثقافي والاجتماعي، مطبعة السعادة، (القاهرة، 1960م).
- زيدان، جرجي.
2. تاريخ التمدن الإسلامي، مراجعة: حسين مؤنس، دار الهلال، (القاهرة، 1968م).
3. العباسية أخت الرشيد، دار الهلال، (القاهرة، د.ت).
- الزركلي، خير الدين محمد بن محمد بن فارس، (ت: 1396هـ/1986م).
4. الأعلام لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين الأعلام، ط5، دار العلم للملايين، (بيروت، 1980م).
- سرور، محمد جمال الدين.

5. تاريخ الحضارة الإسلامية في المشرق من عهد نفوذ الأتراك إلى منتصف القرن الخامس الهجري، ط2، دار الفكر العربي، (القاهرة، 1990م).
- 📖 سعد، محمد أفندي.
6. تحفة أهل الفكاهة في المنادمة والنزاهة، طبعة مصر، (القاهرة، 1890م).
- 📖 شلبي، أحمد.
7. التاريخ الإسلامي، والحضارة الإسلامية، ط2، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، (القاهرة، 1966م).
- 📖 ضيف، شوقي.
8. تاريخ الأدب العربي - العصر العباسي الثاني، دار المعارف، (القاهرة، 1989م).
- 📖 القط، مصطفى البشير.
9. مجالس الأدب في قور الخلفاء العباسيين، دار اليازوي العلمية للنشر والتوزي، (عمان، 2009م).
- 📖 كحالة، عمر رضا.
10. أعلام النساء في عالمي العرب والإسلام، ط2، المطبعة الهاشمية، (دمشق، 1959م).
- 📖 الكروي، إبراهيم سلمان.
11. طبقات مجتمع بغداد في العصر العباسي، مركز الإسكندرية للكتاب، (الإسكندرية، 2008م).
- 📖 العمروسي، فايد.
12. الجواري المغنيات، دار المعارف، (القاهرة، 1961م).
- 📖 العمري، أحمد جمال.
13. أبو بكر الصولي حياته وأدبه -ديوانه، دار المعارف، (القاهرة، د.ت.).
- 📖 علي سيد أمير
14. مختصر تاريخ العرب، نقله إلى العربية منير البعلبكي، ط1، دار العلم، (بيروت، 1961).
15. عاشور، سعيد عبد الفتاح وآخرون.
16. دراسات في تاريخ الحضارة العربية الإسلامية، ط2، دار السلاسل، (الكويت، 1986).
- 📖 غوستاف، لوبون
17. حضارة العرب عند لوبون، ترجمة: عادل زغير، (القاهرة، 1986م).
- 📖 متز، آدم.
18. الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري، أو عصر النهضة في الإسلام، ترجمة محمد عبد الهادي أبو ريده، دار الكتاب العربي، (بيروت، 1967م).
- 📖 محمود، حسن أحمد.
19. العالم الإسلامي في العصر العباسي، دار الفكر العربي، (القاهرة، د.ت.).

بناء برنامج تدريبي وفقا لاستراتيجيات التعليم البصري للطلبة-المعلمين في قسم العلوم العامة واثره في ادائهم التدريسي

أ.د. حازم سليمان الناصر أ.م.د. نادية حسين يونس العفون

كلية التربية للعلوم الصرفة- ابن الهيثم/ جامعة بغداد

م. غاده شريف عبد الحمزة

كلية التربية الاساسية/ جامعة بابل

ملخص البحث: هدف البحث الى تحقيق الاهداف الاتية:

1- بناء برنامج تدريبي وفقاً لإستراتيجيات التعليم البصري للطلاب /المعلم في كلية التربية الأساسية.

2- معرفة أثر البرنامج التدريبي في الأداء التدريسي للطلاب /المعلم في قسم العلوم العامة

ولأجل تحقيق هدف البحث تم صياغة الفرضية الآتية: -

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات الطلبة-المعلمين في المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي ومتوسط درجات الطلبة -المعلمين في المجموعة الضابطة الذين لم يخضعوا للبرنامج التدريبي في مقياس الاداء التدريسي.

اعتمدت الباحثون التصميم التجريبي لمجموعتين احدهما تجريبية والاخرى ضابطة ذات الضبط الجزئي والاختبار البعدي للأداء التدريسي للطلبة-المعلمين والتفكير البصري لتلامذتهم، اذ تخضع المجموعة التجريبية (الطلبة-المعلمين) للبرنامج التدريبي في حين لا تخضع المجموعة الضابطة (الطلبة-المعلمين) للبرنامج التدريبي.

اقتصر البحث في حدوده على الطلبة-المعلمين في المرحلة الرابعة في قسم العلوم-فرع علوم الحياة في كلية التربية الاساسية / جامعة بابل، اذ بلغ مجتمع البحث (42) طالبا-معلما وطالبة-معلمة، اختارت الباحثة عشوائيا (بطريقة السحب العشوائي البسيط) (20) طالبا-معلما وطالبة-معلمة كمجموعة تجريبية يتم تطبيق البرنامج التدريبي عليهم و(20) طالبا-معلما وطالبة-معلمة كمجموعة ضابطة لم يخضعوا لأي برنامج تدريبي وبذلك تألفت عينة البحث من (40) طالبا-معلما وطالبة-معلمة من طلبة المرحلة الرابعة في قسم العلوم العامة -فرع علوم الحياة، اما عينة التلامذة فيتم اختيار (10) تلامذة لكل طالب-معلم من عينة البحث بصورة عشوائية وبذلك بلغ عدد تلامذة الطلبة-المعلمين في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة (200) تلميذ وتلميذة في كل منهما وبذلك بلغت عينة تلامذة الطلبة-المعلمين في المجموعتين التجريبية والضابطة (400) تلميذ وتلميذة من تلامذة الصف الخامس الابتدائي في مدارس محافظة بابل جميعها التي تم تطبيق الطلبة- المعلمين فيها. كوفئت مجموعتا البحث من الطلبة- المعلمين في متغيرات (العمر الزمني، التحصيل الدراسي العام في مادة طرائق تدريس العلوم ومادة المشاهدة في المرحلة الثالثة، والمعلومات السابقة)، تم تبني بطاقة ملاحظة الاداء التدريسي، وتم تغيير (10) فقرات منها لتتلاءم مع استراتيجيات التعليم البصري، جرى التأكد من صدقها بعرضها على مجموعة من الخبراء واستخرج معامل الثبات لها والبالغ (0، 85)، وبذلك اصبحت بصورتها النهائية (53) فقرة.

تم تطبيق البرنامج التدريبي على الطلبة-المعلمين في المجموعة التجريبية في الفصل الدراسي الاول وجرى تطبيق بطاقة ملاحظة الاداء التدريسي للطلبة-المعلمين في مجموعتي البحث واختبار التفكير البصري لتلامذتهم في الفصل الدراسي الثاني وبعد معالجة البيانات احصائيا تم التوصل الى النتائج الاتية:

1- تفوق الطلبة-المعلمين في المجموعة التجريبية على الطلبة- لمعلمين في المجموعة الضابطة على وفق بطاقة ملاحظة الاداء التدريسي.

وفي ضوء ذلك خرجت الباحثون بعدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

مشكلة البحث: ان دور المعلم في التربية المعاصرة لا يكمن في تعليم الطلبة بقدر ما يكمن في اعانتهم على التعلم الذاتي وتنشيط عملية التفكير، ذلك ان الطلبة ليسوا بحاجة الى تجميع المعارف وتكديسها بمقدار ما هم بحاجة الى اجادة الاستعمال الامثل للمعارف التي تعلموها، ولكن الفرق ما بين ما نقول اننا نريد تحقيقه في تعليمنا وبين النتائج الفعلية لهذا التعليم، ما تعكسها خبرات المتعلمين في مختلف المرحل الدراسية كبير للغاية، كما تشير الوقائع اننا نخرج اعدادا هائلة من المتعلمين الذين تتجلى خبراتهم بصورة اساسية في تذكر المعلومات واستدعائها، بينما يفكرون بشكل كبير الى القدرة على استعمال تلك المعلومات للتعامل مع الحياة بطريقة سليمة.

تتصف برامج اعداد المعلمين بعدد من السلبيات منها، اهمال استراتيجيات التعليم الحديثة وانماط التفكير واهمال الجوانب التطبيقية وانها تعاني من عملية انقسام نتيجة اهتمامها بالجوانب الفلسفية والنظرية على حساب الممارسات الادائية والاجرائية والعملية التي يحتاجها المتعلم في مواقع العمل التي تنتظره، وهذا ما اكدته نتائج الاستبانة ملحق (1) التي قامت الباحثة بتوزيعها على الطلبة-المعلمين في قسم العلوم العامة/ فرع علم الاحياء البالغ عددهم (38) خلال ادائهم التطبيق المدرسي وتوصلت الباحثة الى ما يأتي:

- ان 100% من الطلبة -المعلمين لم تكن لديهم معرفة مسبقة باستراتيجيات التعليم البصري.

-ان 100% لم يمارسوا اعداد الخطط التدريسية وتطبيقها (التدريس المصغر).

-ان 100% من الطلبة -المعلمين لم يدرّبوا على مهارات التدريس الفعال.

ان الطلبة-المعلمين هم معلمو الاجيال القادمة فهم يشكلون النقطة الأساس وحجر الزاوية في تحقيق أي تغيير وتطوير علمي وتربوي للنهوض بعملية التعليم ومستوى المتعلمين أو تدنيهما تبعاً للأداء التدريسي للمعلم لذلك تكمن مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن التساؤل الآتي: - ما أثر بناء برنامج تدريبي وفقاً لإستراتيجيات التعليم البصري للطلبة - المعلمين في قسم العلوم العامة في ادائهم التدريسي.

اهمية البحث: تعبر التربية اليوم عن حركة المجتمعات وانعكاس لايديولوجيتها بها تتقدم الامم وترتقي بوسائلها تعد القوى البشرية وتستثمر طاقات الانسان وهي استثمارا له عائد ضخم وما من دولة حرصت على التقدم الا وكانت التربية وسيلتها ولتزايد الاهتمام بالتربية اصبحت تمثل اهتماما قوميا لكل الحكومات فالتربية تتحمل مسؤولية تقدم المجتمع وتطويرة من خلال اعداد فرد واعي مستقل لمواجهة متطلبات القرن الحادي والعشرين وتحدياته المستقبلية من هنا ينبغي ان لا ينظر الى التربية على انها عملية ثابتة بل هي عملية متغيرة تتأثر بالتغيرات المتعددة في الحياة ولأن العصر الحالي يكاد يوسم بالجودة العلمية وهذا الكم الهائل من المعلومات والتطور التقني في نواحي الحياة كافة جعل اهمية التركيز على جودة المعلومة والاداء والمنتج ضرورة تقتضيها روح العصر ولكي تكون التربية وسيلة لصنع الانسان الجديد فان عليها ان تتطور وتتجدد باستمرار في اهدافها ومحتواها واستراتيجياتها واضعة في اهتمامها التحولات المستمرة التي يفرضها منطق العصر، والتعليم هو الاداة التي يمكن من خلالها بناء المجتمع وتطويرة فهو المقياس الحقيقي لحضارة الامة وهو الخيار الاوحد في عالم المتغيرات المتسارع، ومن خلاله نستطيع رسم صورة المستقبل الذي نريد، ولا يكون ذلك الا من خلال تنفيذ برامج منظمة ومخططة يخضع فيها المعلم لبرامج تدريبية متنوعة وغنية بالتطبيقات العملية تجعله قادرا على توظيف استراتيجيات التعليم الفعال الامر الذي ينعكس ايجابيا على تحصيل المتعلمين من جانب وعلى تحسين اداء المعلم من جانب اخر (الاسدي، 2014، ص375-460) ان التطورات العلمية الحديثة التي بدأت تؤثر بشكل مباشر في العملية التعليمية عملت على جعل دول العالم تعمل على تطوير عملية التعلم وتغيير اهدافها من خلال الكشف عن اتجاهات جديدة تتصل بطبيعة الفرد وعملية نموه، لذا انشغلت معظم دول العالم بايجاد احداث استراتيجيات واساليب التعليم لمواطنيها واكثرها تطورا بهدف اعدادهم للقرن الحادي والعشرين (الزويني واخرون، 2013، ص18) ونتيجة لتضاعف المعرفة العلمية بشكل سريع في عالمنا اليوم فرض على الانسان ان يهتم بالتربية العلمية ليثبت جدواه امام تضاعف المعرفة والتغلب عليها وذلك لا يتأتى الا من خلال حياة معرفية شاملة وان يمتلك المعلومات كمعرفة تمكنه من حل ما يصادفه من مشكلات وبذل المزيد من

العمليات العقلية لا دراكها وهذا يتم من خلال توفير بيئات تعليمية غنية بالخبرات والمثيرات ومحفزة لممارسة المهارات العقلية (علوان، 2012، ص9).

تؤدي التربية العلمية دورا مؤثرا في بناء المجتمعات البشرية من خلال تكوين الفرد تكوينا متسقا بحيث لا يغدو أكثر علما ومعرفة فحسب، بل أكثر نضجا ونموا ومتفتحا ذهنيا ليكون أقدر على التفكير (الحريري، 2011، ص86)، إذ تعد التربية العلمية معنية بأعداد متعلم يمتلك قدرا من المعرفة والوعي بأمر علمية عامة تتعلق بشتى مجالات الحياة وجوانبها لينتمكن من مواجهة ما يعترضه من مواقف في مجتمع دائم التغيير في مناحي الحياة جميعها وتكامل شخصيته في مختلف جوانبها، ويتحقق ذلك من خلال ضرورة تكامل التربية العلمية مع التربية العملية لأعداد معلم مؤهل علميا ومهنيًا لتدريس العلوم (علي، 2009، ص19-20).

تأخذ أنشطة التربية العملية مكانة مهمة في مناهج اعداد المعلمين في الدول كافة نظرا للدور المهم الذي تؤديه في تأهيلهم كونها البوابة التي تصب فيها المعلومات والمهارات المكتسبة في مختلف المقررات الأكاديمية والتربوية والنفسية ومن خلالها يتاح للطلاب-المعلم تطوير مهاراته التعليمية والاطلاع على مشكلات الميدان التربوية وهناك العديد من التجارب العالمية في التربية العملية ففي ألمانيا يخضع الطلبة -المعلمون سواء أكانوا يعدون للتعليم الابتدائي أم الثانوي لنظام تدريب لمدة عامين في مدارس متعاونة ومؤهلة لتدريب المعلمين عمليا وفي الولايات المتحدة الأمريكية يعد تنفيذ اجراءات التربية العملية من أكثر عناصر المناهج تأثيرا في السلوك التعليمي للطلبة -المعلمين تصمم بطريقة تمكن الطالب-المعلم من التعرف التدريجي على عملية التعليم ثم التدرج في تولي التدريس الفعلي وتنفذ أنشطة التربية العملية في ثلاث مراحل هي:

- أنشطة المشاهدة تستغرق حوالي (60) ساعة
- أنشطة التطبيق الجزئي تستغرق حوالي (200-250) ساعة
- أنشطة التطبيق المكثف وتستغرق حوالي (400-500) ساعة

أما في فرنسا فتتظم أنشطة التربية العملية في أربع مراحل الأولى مرحلة التحسس والمرحلتان الثانية والثالثة يتدرب الطالب بمراقبة المشرف وفي المرحلة الرابعة يتحمل الطالب مسؤولية التعليم، تبين لنا هذه التجارب أهمية أنشطة التربية العملية من حيث التصميم والتنفيذ للطلاب/المعلم، لذا أصبح من البديهي أن نعي أسباب اعتلاء هذه الدول منصة التقدم فقد أولت اهتماما كبيرا بأعداد وتأهيل الطلاب/المعلم لأن المعلم المؤهل هو أداتها في التنافس على التقدم (طالبة، 2009، ص25-27)، لذلك لابد من الاهتمام بأنشطة التربية العملية (المشاهدة والتطبيق) وضرورة تنظيمها والتدريب العملي عليها كونها الأساس في اعداد المعلم في كليات التربية الأساسية.

يعد التدريب واجبا وظيفيا ومتجددا لكل العاملين والتدريب في جوهره جهد نظامي متكامل ومستمر بهدف إثراء وتنمية معرفة ومهارة وسلوك الفرد لأداء عمله بدرجة عالية من الكفاءة والفاعلية وبذلك فالتدريب مهارة الفرد وقدرته على العمل وتنمية قيم واتجاهات ايجابية نحوه (سلطان وضحي، 2010، ص23-24)

يستند التدريب على العديد من الاسس والمبادئ التي تهدف الى الارتقاء بالمندربين الى مستويات اعلى من التأهيل وعملية التدريب ضرورية للمجتمعات المتقدمة إذ تعد مجالا للتسابق بين قطاعات المجتمع ومنها قطاع التربية والتعليم (الزند، 2004، ص474)

يكون التدريب ناجحا في علاج المشكلات والعوائق في المؤسسة التعليمية الناشئة عن نقص في معلومات الطالب/المعلم عن العمل أو نقص في مهاراته وقدرته على تأدية العمل، أو عدم تناسب مفاهيمه وسلوكه مع متطلبات العمل، وإن برامج التدريب الأكثر فعالية هي التي تركز على اطار أو أنموذج نظري للتدريب كإطار مرجعي لتوجيه النشاطات والممارسات التدريبية في البرامج فضلا عن استعمال استراتيجيات نتيح للطلاب / المعلم الفرصة لكي يتفاعل مع المادة التدريبية مع الأخذ بالحسبان قدراته المختلفة كفرد الأمر الذي يحفز على العمل ويحسن ادائه ويزيد من إنتاجيته وقد ذكر

أحد الخبراء بأنه نتذكر 10% مما نقرأ و 20% مما نسمعه و 30% مما نراه و 50% مما نراه ونسمعه و 90% مما نقوله ونفعله في ان واحد (الخطيب ورداح، 2013، ص23-217)

تؤدي استراتيجيات التعليم الحديثة دورا كبيرا في تحقيق اهداف التربية، فالمعلم الناجح لا يعلم بالمادة العلمية فحسب وانما يعلم بما يعتمد من استراتيجيات وطرائق واساليب في اصال المعارف والمعلومات للمتعلمين بأيسر السبل وهذا هو النجاح الحقيقي في عمله التربوي والتعليمي (فرج، 2009، ص19)، ان اعتماد استراتيجيات التعليم الحديثة تنشط دور المتعلم وتجعله محورا للعملية التعليمية وبذلك تعد اجيالا متعلمة لا متلقن للمعلومات، وكذلك مكتسبة للمهارات العقلية واليدوية والاجتماعية والقيم والاتجاهات الايجابية (دعس، 2009، ص100-101).

تعد العلوم من المواد الدراسية التي تسهم في اعداد المتعلمين القادرين مستقبلا على تحقيق تقدم امهم وتطورها، كون مادة العلوم تعتمد بشكل كبير اشراك التلاميذ في النشاطات العلمية، لذا فان طبيعة مادة العلوم تحتم على معلم العلوم استعمال استراتيجيات وطرائق حديثة ومتنوعة (ابو سعيدي وسليمان، 2011، ص75-77) كما ان تعليم العلوم لا يتوقف على تدريس المعرفة العلمية (نواتج العلم الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات العلمية) بل يشتمل على هدف اهم واوسع هو تنمية وتنشيط التفكير عند الطلبة كونه سمه انسانية وتطوير التفكير ضرورة لكل مواطن في العالم الحديث (عطا الله، 2010، ص180).

يرى كثير من التربويين ان العقل البشري كالعضلات ينمو ويتطور بكثرة التمرينات فكلما زودته بمثيرات التفكير وتحديثه تزداد قدرته على معالجة المعلومات لذا لابد من الدعوة لتنشيط التفكير في عقل الانسان بنصفه الايمن واليسر (الخزاعلة وآخرون، 2012، ص346).

بعد عدم اعتماد استراتيجيات تكامل نصفي الدماغ في العملية التعليمية من اهم ما يعاب عليه التعليم في الوقت الحالي فعملية التدريس تقتصر بشكل كبير الى اشراك حاسة البصر وتتم عن طريق استخدام الاستراتيجيات والاساليب والمواد التعليمية التي يركز معظمها على النصف الايسر وسيادة النشاط اللغوي واللفظي على الانشطة الاخرى ولان الدماغ يتذكر الصور والالوان (النصف الايمن) قبل تذكر الكلمات والارقام (النصف الايسر) لذا فالتعلم المبني على استخدام النصف الايسر من الدماغ ليس كافيا لحدوث عملية التعلم (ابو سعيدي وباسمة، 2008، ص30) لذلك لابد من التأكيد على ضرورة التكامل بين نصفي الدماغ في استراتيجيات واساليب العملية التعليمية وفي تعليم العلوم كضرورة لتفعيل النشاط العقلي للطلبة.

تعد نظرية النصفين الكرويين للدماغ للعالم روجر سبيري (Roger Sperry) من النظريات العلمية التجريبية التي حظيت بالاهتمام الكبير في مجال التفكير حيث اكتشف (Sperry) أن لكل جانب من جانبي الدماغ وظائف مختلفة فقد بين أن الجانب الأيسر تحليلي يتعلق بمعالجة المعلومات اللفظية وفك رموزها أما الجانب الأيمن فهو تركيبى يتعرف على العلاقات بين الأجزاء المفضلة والقدرة على الاختراع والإبداع للمشكلات والقضايا وهو أكثر ما يكون فاعلاً في الأمور ذات الطبيعة البصرية والمكانية (نوفل ومحمد، 2011، ص26-29).

يؤدي النصف الايسر من الدماغ دورا رئيسا في انتاج الكلام كما ان مهارات القراءة والحساب تعتمد بقوة على نصف الدماغ الايسر وخلافا لذلك يكون نصف الدماغ الايمن اكثر هيمنة في المهام البصرية والمكانية مثل ادراك الاشكال وتحديد مواضع الاشياء في الفراغ والمعالجة العقلية للصور الفعلية والبصرية وتفسير لغة اجساد الناس والرسم والتصوير وبصورة عامة يكون نصف الدماغ الايسر اكثر عرضة لمعالجة التفاصيل بينما يكون نصف الدماغ الايمن اكثر مناسبة لدمج هذه التفاصيل من اجل رؤية الصورة الاكبر، ان الصورة تساوي الالف الكلمات بالتعليم البصري اي تكوين صور عقلية تجسد المعالم المادية لما نراه فعلا او نشاهده والتعليم البصري يمكن ان يكون اداة شديدة القوة في تخزين المعلومات بالذاكرة طويلة المدى بالنسبة لمعظمنا، ان ذاكرتنا للمعلومات البصرية تكون افضل بكثير من ذاكرتنا للمعلومات اللفظية

ونحن نؤدي بشكل افضل عندما نحصل على المعلومات من كل من الشكليات البصري واللفظي افضل من شكل واحد من دون الآخر (هاشم، 2013، ص29-94).

ان استراتيجيات التعليم البصري تجسر الهوية ما بين ابحاث الدماغ والصف المدرسي فهي تمثيل بصري لكيفية تنظيم الدماغ للمعلومات وان التعلم يكون اكثر فاعلية عندما يستثار نصف الدماغ معا فعندما تعرض المعلومات على الطلبة سمعيا وبصريا فان كلا من نصفي الدماغ يقوم بمعالجة تلك المعلومات بشكل متزامن مما يجعل الطلبة اكثر تخيلا وانتاجا للمفاهيم، فقد اظهرت البحوث اهمية حاسة البصر في معالجة التعلم والاحتفاظ به، اذ تصل نسبة الاحتفاظ بالتعلم الى (85%) في حين تصل اهمية حاسة السمع الى (10%) فقط، اما الحواس الاخرى فتصل اهميتها حوالي (5%) (العجروش، 2013، ص 106-107) وبناء على ذلك فان المعلمين الذين يستطيعون ان يدعموا تدريسهم للطلبة من خلال الرموز الصورية والمخططات البيانية يبلغون مدى اوسع من المتعلمين (نوفل، 2010، ص223).

يبدأ الإدراك البصري بمشاهدة الصورة وتسجيلها في الدماغ والتعبير عنها بأشكال ووسائل متعددة ويمتلك كل انسان امكانات بصرية هائلة يمكن استغلالها فاذا ما اكتشف المعلمون هذه الامكانات الهائلة فان تطورا مهما سوف يدخل الى اساليبهم اذن المعلمون يستطيعون اذا ما دربوا ان يمارسوا استراتيجيات التعليم البصري ومنها: الرسم، والتخطيط او المنظمات التخطيطية والخرائط المعرفية والذهنية والصور الحسية وخط الزمن. (عبيدات وسهيلة، 2009، ص188-191).

تعد حاسة البصر اهم نافذة من نوافذ التعلم عند الانسان، فالتعليم البصري يكسب الانسان خبرة حسية واقعية او قريبة من الواقع والخبرة الحسية تكون ادعى للفهم والثبات في الذهن واكثر قدرة على مقاومة النسيان والواقع الحياتي مليء بالصور الحسية التي يمكن ادراكها من طريق حاسة البصر واذا كان البصر وسيلة تعلم فعال فان الخبرة التي تكتسب من طريقها هي خبرة بصرية يمكن التعبير عنها باللغة والرسوم ايضا وعلى هذا الاساس فان استراتيجيات التعليم البصري تحسن الفهم وتثبت التعلم في ذهن المتعلم وتستجيب لمواد تعليمية كثيرة وقطاع واسع من المتعلمين وتعالج عيبا كبيرا من عيوب التعلم اللفظي، كما ان استراتيجيات التعليم البصري تلائم البصريين وذوي الذكاءات البصرية الذين يفضلون تحصيل خبراتهم ومعارفهم عن طريق الصور والمخططات والمشاهد الحية وجمع المعلومات بصريا (عطية (ا)، 2009، ص329-330).

ان المنظور المعاصر في تعليم العلوم يبني على ان المعرفة لا يمكن ان تنقل ولكن يجب ان يكون بناؤها من خلال النشاط العقلي للطلبة لتحقيق التعلم ذي المعنى اي يبني الطالب المعنى من المعلومات القديمة والنماذج التي لديه ومن المعلومات الجديدة التي تحصل عليها من طريق ربط المعلومات الجديدة بتلك التي يعرفها من طريق صنع روابط متعددة بين المعلومات الجديدة ومخزون المعلومات الحالية وهذه المعلومات والمعنى يتم تجميعها في تمثيلات عقلية كما ان طبيعة المعرفة العلمية في محتوى كتب العلوم تفقد نفسها الى تنظيم هرمي للأفكار وتتطلب من الطلبة ان يكونوا قادرين على التعامل مع الظواهر (بدوي، 2010، ص200-210).

يسعى المعلمون والتربويون الى تحقيق التعلم ذي المعنى عند الطلبة وابعادهم عن التعلم اللفظي (الصمي)، وهذا يحتاج الى استعمال استراتيجيات تعليم نشطة مثل المخططات والخرائط وغيرها من استراتيجيات التعليم التي تسهل على الطلبة الاقبال على انجاز المهام اليومية المسندة اليهم، فاستعمال المعلم لاستراتيجيات التعليم الملائمة يجنبه الحاجة الى سياسة المجابهة مع الطلبة بهدف دفعهم الى التعلم كما ان هذه الاستراتيجيات تعمل على جذب انتباه الطلبة بشكل طبيعي للتعلم وتحفزهم للمشاركة الفاعلة، وان هذه الاستراتيجيات التي نبتناها في تحقيق اهداف تدريس العلوم تتسجم مع التوجهات الحديثة لمبادئ نظريات التعلم الحديثة والتي تؤكد على مشاركة المتعلم مشاركة عملية فعالة (عياش وعبد الحكيم، 2007، ص94-132) فالهدف الرئيس للعملية التعليمية-التعلمية هو توجيه انتباه المتعلمين المفكرين الى جوانب معينة من الظاهرة موضوع الدراسة ومساعدتهم على تحديد خصائصها المهمة وذلك باستعمال لغة واضحة تناسب البنى المعرفية

لهؤلاء المتعلمين وحض دافعيتهم من طريق الفهم والتعزيز الذاتي والمحافظة على استمرار تعلمهم ودمجهم في مواقف التعلم من خلال استخدام المخططات البيانية ومخططات التفكير (قطامي، 2013، ص194).

يعد المعلم المحرك الأهم للتنمية الفكرية للأجيال، من هنا نرى ان المعلم استثمار رابحاً في التنمية، وانها تبدأ من عمل المعلم الذي يبني بالتعليم-التعلم لدى الاجيال قدرات ومهارات فكرية في العقول ومواقف تتبع من القلوب (عواضة، 2008، ص19)، وتأسيساً على أهمية المعلم وادواره في العملية التعليمية توجهت الانتظار الى العناية ببرامج اعداد المعلمين فظهرت اتجاهات حديثة في اعداد المعلمين كان ابرزها الاتجاه القائم على اساس ان مهمة التعليم تتكون من الكثير من المهمات الفرعية التي لا يمكن النجاح في أداء مهماته ما لم يتمكن من اتقان هذه المهمات والتمكن منها وبموجب هذا الاتجاه فإن المعلم المؤهل هو المعلم الذي يمتلك المهارة والفاعلية لأداء مهماته التعليمية لذلك انتقلت النظرة الى المعلم المؤهل من معلم يمتلك المعلومات التعليمية والتربوية الى معلم يمتلك القدرة على اداء مهارات التعليم المختلفة وإذا ما اريد للمعلم النجاح في اداء مهمة التدريس لابد من اكتساب المهارات اللازمة لأدائها ويعد مفهوم الاداء في اعداد المعلم وتدريبه من المفاهيم المهمة التي نالت اهتمام المعنيين بالتعلم لكونه يؤدي الى تحسين فاعلية المعلمين ويحدث تغييراً ايجابياً في ادائهم ومما يؤكد أهمية هذا الاتجاه ما أقرته استراتيجية تطوير التربية العربية حول ضرورة تجديد برامج اعداد وتدريب المعلمين ولاسيما معلمو العلوم بحيث تؤدي الى الارتقاء بقدراتهم المهنية والادائية (عطية (ب)، 2009، ص11-24)

يتوقف نجاح تدريس العلوم على معلم علوم معد اعداداً متميزاً علمياً ومهنياً وثقافياً يوجه العملية التعليمية-التعليمية ويرشدها ويقودها بشكل صحيح في اثنى ما تملكه الدول وهو (الانسان) الذي يعد اساس التنمية الشاملة في المجتمعات البشرية وغايتها ولتحقيق دور فاعل ومميز لمعلم العلوم في تدريس العلوم فإن ذلك يتطلب اعداده اعداداً جيداً قبل واثناء الخدمة لمواجهة الواقع التعليمي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي من جهة والتحديات المستقبلية في هذا العصر والقرن الحادي والعشرين (زينتون، 2004، ص222).

يتطلب برنامج اعداد معلمي علوم المرحلة الابتدائية خبرة اساسية كافية في دراسة طرائق تدريس العلوم في المرحلة الابتدائية ومن الضروري ان يتزود معلمو علوم المرحلة الابتدائية قبل الخدمة بالخبرات والمواد التعليمية والمهارات التي تمكنهم من فهم الطرائق التي يتعلم بها التلاميذ الصغار العلوم واستعمال استراتيجيات التدريس والمواد التعليمية المتنوعة وتزويد المتعلمين الصغار بأنشطة تشغيل اليدين (Hands-on) التي تقود الى تطور العمليات العلمية ومهارات التفكير الابداعي وتقنيات ادارة الصف لتأسيس بيئة تقود الى تعلم العلوم واستعمال اساليب وادوات لتقييم نتائج تعلم التلاميذ ومواءمتها مع التدريس وانسجامها مع غايات التعليم المعاصر (زينتون، 2007، ص300-301).

ان طبيعة المسؤولية في اعداد المعلمين تقوم على مبدأ المؤازرة والتعاون بين مؤسسة اعداد المعلمين بوصفها الجهة التي تعد مخرجات الاعداد وادارة التعليم بوصفها المستفيد النهائي من مخرجات الاعداد وذلك لضمان توفير مخرجات قادرة على تلبية الحاجة بطريقة تفوق المتوقع من ادارات المدارس (عطية وعبد الرحمن، 2008، ص239-252).

ان عملية التدريس تتضمن ممارسة واتقان مهارات التدريس الفعال والتي تتألف من ثلاث مهارات تدريس رئيسية هي (التخطيط، التنفيذ، التقويم) تتطوي تحت لوائها العديد من المهارات الفرعية الاخرى (التمهيد للدرس، التهيئة الحافزة، اثارة الاسئلة، عرض الدرس، ادارة الصف والتعزيز، والتلخيص والغلق) وعلى المعلم الفعال ان يتمكن من ممارسة هذه المهارات لتحسين ادائه التدريسي حتى يصبح معلم اكاديمي تربوي مخطط ومصحح ومنفذ ومقوم قادر على ايجاد بيئة تعلم نشطة يتفاعل فيها المتعلم بقدراته وامكاناته كلها (الحيلة، 2007، ص15) ويتضمن سلوك التدريس مجموعة من الافعال التواصلية والقرارات التي تم استثمارها وتوظيفها بكيفية مقصودة تعليمية، فهو نشاط تواصل يهدف الى اثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه (الحيلة، 2008، ص29) وإذا كان المعلم متمكن في هذه السلوكيات جميعها فإنه يستطيع القيام بمسؤوليته

التربوية على اكمل وجه سواء فيما يتعلق بالمادة الدراسية او بالتلميذ او بيئة التعلم وعليه ان يتبع نهج العالم ونظرة الفيلسوف. ومشاعر الفنان، واخلاق الرسول (بودي ومحمد، 2012، ص241).

يعد الطالب-المعلم المفصل الرئيس في كليات التربية الاساسية وغايتها المبتغاة فهي المصنع الذي يرفد المجتمع بالمعلمين المؤهلين والفعالين فهي الكليات المتخصصة في اعداد وتأهيل وتخريج المعلمين، انطلاقا من اهمية الطالب-المعلم لابد من الاهتمام بإعداده علميا ومهنيا كون هذه الشريحة هي سلاحنا في صنع المستقبل الذي نطمح اليه.

مما تقدم تبرز اهمية البحث الحالي بالاتي:

1- يمثل البحث استجابة لاتجاهات التربية الحديثة التي تؤكد اقامة البرامج والدورات التدريبية مسايرة لمتطلبات المجتمع الحديث.

2- تعد دراسة حديثة كونها تناولت تدريب الطالب- المعلم وفقا لاستراتيجيات التعليم البصري وهي دراسة غير مسبقة في العراق (على حد علم الباحثة).

3- جذب اهتمام القائمين على التربية العملية نحو هذا الدرس كونه ركنا اساسيا في اعداد المعلمين.

4- يمكن ان يسهم البحث في اكساب الطلبة- المعلمين بعض مهارات التدريس التي تعينهم على تنمية التفكير البصري عند تلامذتهم.

5- الكشف عن اثر البرنامج التدريبي في الاداء التدريسي للطلاب- المعلم والتفكير البصري لتلامذة الصف الخامس الابتدائي.

ثالثا: هدف البحث: يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الاتي: -

1- بناء برنامج تدريبي وفقاً لاستراتيجيات التعليم البصري للطلاب -المعلم في كلية التربية الأساسية.

2- معرفة أثر البرنامج التدريبي في الأداء التدريسي للطلاب -المعلم في قسم العلوم العامة

رابعا: فرضية البحث: لأجل تحقيق هدف البحث فإن صاغ الباحثون الفرضية الاتية:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات الطلبة-المعلمين في المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي ومتوسط درجات الطلبة-المعلمين في المجموعة الضابطة الذين لم يخضعوا للبرنامج التدريبي في مقياس الاداء التدريسي.

خامسا: حدود البحث: يتحدد البحث بالآتي:

1. الطلبة-المعلمين في المرحلة الرابعة في قسم العلوم-فرع علوم الحياة في كلية التربية الأساسية / جامعة بابل.

2. الفصل الدراسي الاول والثاني للعام الدراسي 2014-2015 م.

3- استراتيجيات التعليم البصري وبعتماد الاستراتيجيات الاتية:

أ- استراتيجية المنظمات التخطيطية وتشمل: المنظمات التخطيطية الهرمية بأنواعها،

- المنظمات التخطيطية المفاهيم بأنواعها، المنظمات التخطيطية المتسلسلة بأنواعها

- المنظمات التخطيطية الدائرية (الحلقية)

ب- استراتيجية التخييل التعليمي

ج- استراتيجية خرائط التفكير بأنواعها

د- استراتيجية الرسم لبيكال هاوسن.

سادسا: تحديد المصطلحات:

أولاً: البرنامج التدريبي عرفه كل من:

- العفون وحسين (2012) بأنه "الأداة التي تربط الاحتياجات التدريبية والاهداف المطلوب تحقيقها من البرنامج والمواد والاساليب والموضوعات التدريبية بعضها مع بعض بطريقة علائقية منظمة بهدف تنمية القوى البشرية لتحقيق اهداف المنظمة"(العفون وحسين، 2012، ص32).
- التعريف النظري للبرنامج التدريبي "عملية منظمة ومخططة بشكل منهجي وعلمي تتضمن مجموعة من الاستراتيجيات والمهارات والانشطة بهدف تطوير معارف وخبرات المتدربين واكسابهم مهارات تعليمية وادائية للاضطلاع بأدوارهم بفعالية".
- التعريف الاجرائي للبرنامج التدريبي بانه: "عملية منظمة ومخططة تتضمن مجموعة من الاستراتيجيات والممارسات والتطبيقات العملية التي تستهدف الطلبة-المعلمين في قسم العلوم العامة- فرع علوم الحياة لغرض تعريفهم باستراتيجيات التعليم البصري ومهارات التدريس وتدريبهم عليها في جلسات تدريبية لرفع كفاءتهم في العملية التعليمية وتحسين ادائهم التدريسي وتنشيط التفكير البصري عند تلامذتهم خلال مدة التطبيق المدرسي".

ثانياً: الاستراتيجية عرفها كل من:

- الاسدي ومحمد(2015) بانها "سلسلة من الاجراءات المقننة والمخططة تعمل على تحقيق هدف عام او مجموعة من الاهداف الخاصة"(الاسدي ومحمد، 2015، ص19).
- التعريف النظري تبني الباحثون تعريف الاسدي ومحمد(2015).
- التعريف الاجرائي بانها: "مجموعة الاجراءات التي تضم الاساليب والوسائل التي تخطط لها الباحثة من اجل تحقيق اهداف تربوية معينة مسبقا لتدريب الطلبة / المعلمين في ضوء الامكانيات المتاحة لتحقيقها "

ثالثاً: التعليم البصري عرفه كل من:

- بدوي(2008) بانه "التعلم من خلال المعالجات البصرية بمعنى ادخال الكثير من البيانات لانتاج نظرة عميقة للمعلومة يستحيل الحصول على تلك النظرة من خلال اللغة وحدها"(بدوي، 2008، ص128).
- التعريف النظري : "مجموعة من الادوات البصرية تستعمل في تنظيم المعلومات بشكل يبين ما بينها من علاقات وتتخذ اشكالا مختلفة حسب ما تحتويه من معلومات وتعتمد في تعليم محتوى معين".
- التعريف الاجرائي : "مجموعة من الاستراتيجيات البصرية يتم تدريب الطلبة-المعلمين في قسم العلوم- فرع علوم الحياة (المجموعة التجريبية) عليها في ضوء اطار نظري وخطط تدريسية متكاملة وفقا لاستراتيجية المنظمات التخطيطية والخريطة الذهنية وخرائط التفكير والتخيل التعليمي واستراتيجية الرسم لبيكال هاوسن وتقاس فاعليتها بالأثر المترتب عليها".

رابعاً: الاداء التدريسي عرفه كل من:

- ربيع وطارق (2009) "ترجمة ما يقوم به المعلم من افعال واستراتيجيات في التدريس او في ادارة الفصل او اسهامه في الانشطة المدرسية وغيرها من الاعمال التي تسهم في تحقيق تقدم في تعلم الطلبة. (ربيع وطارق، 2009، ص181).
- التعريف النظري هو: " مجموعة من المهارات التدريسية التي تصدر عن المعلم في الموقف التعليمي الصفي والتي يعبر عنها من خلال سلوكياته التدريسية وتسهم في تحقيق الاهداف التعليمية المنشودة".
- التعريف الاجرائي " الممارسات الادائية وانماط السلوك التدريسي جميعها التي يقوم بها المعلم- الطالب داخل غرفة الصف والتي تكون قابلة للملاحظة والقياس على وفق استمارة الملاحظة المعدة لهذا الغرض".

الإطار النظري للبحث

- مفهوم التعليم البصري: تعد الثقافة البصرية اليوم مكونا أساسيا لمادة العلوم على وجه الخصوص فهي جانب مهم من جوانب التعليم الذي تجاهله المعلمون نسبيا، واحد اسباب التجاهل ان المعلمين يفترضون ان الادوات البصرية ذاتية التفسير اي توضح نفسها وتعمل دائما على تسهيل موضوعاتها، لكن فهم الادوات البصرية المتخصصة والمستعملة في ميادين المعرفة يحتاج الى مهارات أبعد من تلك المطلوبة في حياتنا اليومية، ولكي يخاطب المعلمون هذا الجانب المهم من مهارات قراءة الادوات البصرية والاشكال البصرية في العلوم يتعين عليهم معرفة باستراتيجيات التعليم التي تعينهم على تدريس تلك المخططات والصور والرسوم التوضيحية (رزوقي وسهي، 2013، ص131)

يقوم التعليم البصري اساسا على الملاحظة اذ تمثل الخطوة الاولى فيه لذا يجب ان تكون دقيقة وموجهة وهادفة لان الملاحظة غير الدقيقة وغير الموجهة نحو هدف معين لا تقود الى التعليم المطلوب، كما ان الملاحظة الدقيقة تتطلب تدريسا كافيا وتوجيها نحو ما ينبغي ملاحظته والتركيز عليه في الموقف التعليمي كذلك تتطلب مناخا يسمح بالتركيز على الاشياء المطلوب ملاحظتها خاليا من المشتتات التي قد تصرف الملاحظة عن اهدافها، ويتطلب ذلك تنظيم بيئة التعلم وتهيئة المحسوسات المراد ملاحظتها او الاشياء المطلوب ادراك تمثيلاتها (عطية (ا)، 2009، ص330).

ان توجيه التدريس والمناقشات باتجاه الانشطة البصرية يمكن ان تنمي مهارة الملاحظة لدى المتعلم وحين يكتسب هذه المهارة تصبح الملاحظة آلية لديه وتزداد قدرته على الملاحظة المقصودة وغير المقصودة (عبيدات وسهيلة، 2009، ص191).

يشير التعليم البصري الى تأثير الادوات البصرية في تحقيق اهداف تعليمية محددة، اي التعليم من خلال الصور والمخططات والوسائل البصرية المختلفة، ويقوم التعليم البصري على فكرة ان استعمال المواد البصرية يجعل الافكار المجردة التي يتم تدريسها محسوسة بدرجة اكبر، اي ان التعليم البصري يرتبط بقدرة الفرد على قراءة الرموز والمثيرات التي يتلقاها عن طريق عينيهِ والافادة منها في فهم واكتساب المعلومات وتكوينها والتفاعل معها لأحداث تغييرات سلوكية ونوعية. ولزيادة فاعلية التعليم البصري يجب ان تتنوع النشاطات على وفق تسلسل نمائي على النحو الآتي: -

- 1- نشاطات ملاحظة التشابهات والاختلافات في الاشكال والاشياء والرموز والكلمات.
- 2- نشاطات التوافق للاشكال والاشياء والرموز في الفئة نفسها او فئة من فئات مختلفة.
- 3- نشاطات لترتيب الاشكال والاشياء والرموز والاحداث والخبرات.
- 4- نشاطات لربط وتجميع الاشكال والرموز والاشياء ضمن فئاتها الكبرى او استعمالاتها.
- 5- نشاطات لتمييز الجزء الناقص في الاشكال والرموز بوجود او بعدم وجود مثير كلي واضح.
- 6- نشاطات تتطلب دمج العناصر الواضحة للاشكال والاشياء والرموز الى شكل متكامل.

(رزوقي، وسهي، 2013، ص286-336)

- دور المعلم والمتعلم في التعليم البصري

يتجلى دور المعلم في التعليم البصري في الآتي: -

- 1- تهيئة المادة البصرية وتجهيزها للعرض.
- 2- توجيه المتعلم الى ما يجب ملاحظته والتشديد عليه.
- 3- منح المتعلم فرصة كافية للملاحظة وجمع المعلومات.
- 4- مناقشة المتعلم فيما لاحظته وسجله من ملاحظات.
- 5- مطالبة المتعلم بتقديم مستخلص حول ما شاهده.
- 6- تكليف المتعلم بأنشطة بصرية لتأكيد التعليم البصري.

(عطية (ا)، 2009، ص332)

اما دور المتعلم في التعليم البصري فقد استنتج الباحثون من خلال قراءتهم ان للمتعلم دورا في عملية التعليم البصري يتجلى في الملاحظة المنظمة والمقصودة وذلك من خلال ما يأتي: -

1- يسأل المتعلم ذاته عن المادة البصرية المعروضة امامه وما هو الشيء الذي يجب ملاحظته والمعلومات التي يجب التركيز عليها في المادة البصرية وما الهدف من عرضها وما الافكار التي يفصح عنها الشكل البصري المعروض وما صلته بالموضوع الدراسي المراد تعلمه.

2- يبدأ المتعلم بالبحث عن المعلومات الموجودة في الشكل البصري او المادة البصرية المعروضة لتكون بمثابة اجابة عن تساؤلاته حول الشكل البصري ويقوم بربط هذه المعلومات بخبراته السابقة التي لها علاقة بهذه المعلومات.

3- يقوم المتعلم بترتيب افكاره وتنظيمها من خلال تحديد الفكرة الرئيسة والافكار الفرعية المرتبطة الموجودة في المادة البصرية المعروضة وربطها بالموضوع الدراسي المراد تعلمه.

4- القيام بأنشطة بصرية اضافية لترسيخ الفهم والتعلم.

- مفهوم الاداء التدريسي

تحتل مهنة التعليم مكانة سامية ورفيعة بين المهن منذ اقدم العصور وتحوطها المجتمعات كلها بالاحلال والتقدير، فرسالة التعليم من رسالة الانبياء والرسائل الذين بعثهم الله- سبحانه وتعالى ليعلموا الناس امور دينهم ودنياهم، من هنا عالجت الديانات كافة مسألة التعليم على انها اهم واقدس المهن التي يمكن ان يضطلع بها الانسان فها هي الاناجيل جميعا تنقل عن نبي الله عيسى (عليه السلام) بأنه لم يكن الا معلما يعلمهم كيف يخلص أرواحهم من الشر ويحبون الخير، وان كليم الله موسى (عليه السلام) قد أكد في وصاياه لأخيه هارون على ان يكون معلما للناس قبل ان يكون مخلصا لهم (البشري، 2011، ص67)، أما في ديننا الاسلامي الحنيف يقول الرسول الاعظم محمد (ص) "انما بعثت معلما" كما يقول رسولنا الكريم محمد صلى الله عليه وعلى اله وسلم: "شرار امتي معلمو صبيانهم _ اقلهم رحمة بهم... اغلظهم عليهم" وللمعلم في التراث الاسلامي والعربي مكانة مرموقة ومحترمة تعبر عن عظيم التقدير مستند من العقائد والقيم الانسانية والحضارية (العفون وحسين، 2012، ص149).

لذلك فإن مهنة التعليم هي من اشرف المهن وافضلها، ولان المستقبل لأي امة رهن بأيدي المعلمين ومهامه التدريسية من حيث التقدم والتطور وفي بناء اجيال الامة، وتشير عملية التدريس الى عمل فني راق يتطلب نوعا من القدرة والكفاية التي يمكن تحقيقها من طريق اعداد مهني خاص، يشتمل على اعداد أكاديمي معرفي واعداد مسلكي منظم ومعزز بالتدريب العملي، ولان المعلم هو من يتولى تعليم اجزاء من انفسنا ولبناء مجتمعنا القادم من طريق نقل المعرفة واكتسابهم المهارات فإن عليه ادراك اهمية ومحورية دوره وقداسته ومهنته وانطلاقا من الدور المهني الذي يختص به المعلم كونه حجر الرchy في العملية التعليمية التعلمية كان لابد ان تتوفر فيه مجموعة من الخصائص والكفايات المتخصصة التي لها قيمتها واهميتها ودورها في تمكين المعلم من أداء مهامه التدريسية بكفاءة وفاعلية (البشري، 2011، ص66-67)، ولذا فإن ممارسة عملية التدريس تتطلب من صاحبها ان يكتب ويقتن المعارف والمهارات المتخصصة التي تتكون منها الكفايات التعليمية المساندة لعملية التدريس، فالاعداد المهني والمسلكي المنظم يعد من المحددات الاساسية لعملية التدريس وان النجاح والانتاجية في العملية التدريسية يتطلب مواكبة لمستجداتها وتطوراتها ونموا مهنيا مستمرا قبل واثاء الخدمة وينبغي ان توفر الادارات التربوية للمعلمين الفرص الممكنة جميعها لتزويدهم بأحدث ما يصل اليه البحث والعلم في ميدان تخصصاتهم العلمية وفي الميدان المهني المسلكي، اذ اصبح المعلم اليوم مريبا بكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى فهو احد مصادر الخبرة والمعرفة للمتعلم ومنظم لعمليات التعلم وميسر له ومرشد وموجه ومقوم وهو فني في تقنيات التعليم وقائد تربوي (ابو شعيره، 2008، ص146-147).

يعد التدريس عملية متعمدة لتشكيل بيئة التعلم بصورة تمكنه من تعلم ممارسة سلوك محدد او الاشتراك في سلوك محدد وذلك وفق شروط محددة تمثل المتطلبات التي ينبغي توافرها في الموقف لكي يحدث التعلم المنشود، كما يعد التدريس

مجموعة من الاحداث المتتالية التي تسير على وفق ازمان محددة لما يتم تنفيذه من أنشطة، وان التدريس يضم مجموعة من الاحداث الخارجية التي صممت من اجل دعم العمليات الداخلية للتعلم، وان الموضوع الاساس للتدريس هو دراسة الظروف المحيطة بمواقف التعلم ومختلف الشروط التي توضع امام المتعلم لتسهيل ظهور التمثيلات الذهنية لديه وتوظيفها او ابعادها او وضعها موضع تغيير ومراجعة لادباع تصورات وتمثيلات جديدة ويتضمن سلوك التدريس مجموعة من الافعال التواصلية والقرارات التي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من المعلم الذي يعمل كوسيط في اطار موقف تربوي-تعليمي ويفترض التربويين ان التدريس علم يمكن ان يكون دراسة عملية بطرائق التدريس وتقنياته ولاشكال تنظيم مواقف التعلم التي يتفاعل معها المتعلمين بغية تحقيق اهداف منشودة ويبحث علم التدريس في التفاعل بين المعلم والمتعلم والمحتوى الدراسي ويهدف الى انشاء معايير للتطبيق ومعايير فعالة من اجل تخطيط وتنظيم نشاط لكل من المعلم والمتعلم، وان تخطيط التدريس وتنظيمه كنشاط يمر في مراحل ثلاث: -

- 1- التخطيط والاعداد وصياغة الاهداف.
- 2- تنفيذ وتطبيق ما تم تخطيطه انشادا الى تقنيات ووسائل تربوية.
- 3- التقييم التكويني والشامل والتغذية الراجعة والحكم على فاعلية النشاط التدريسي. (جابر وآخرون، 2009، ص81-83).
- 3-3- الامور التي ينبغي على المعلم مراعاتها اثناء الاعداد للموقف الصفي**
- 1- ان يكون التخطيط للدرس متكاملًا قائمًا على اهداف سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.
- 2- طرح الموضوع بقدرة ولباقة وبأسلوب ملائم للمحتوى ومستوى التلميذ المعرفي ولعمره العقلي.
- 3- العناية بالتهيئة الحافزة بحيث تكون ملائمة للموضوع ومشوقة وحافزة.
- 4- يبين التوازن بين الكلام المباشر وغير المباشر.
- 5- تنويع الأنشطة واسناد الدور الاكبر للمتعلم.
- 6- اختيار الوسائل المعينة التي تخدم محتوى الدرس وملاءمته لمستوى المتعلم ومراعاة استعمال التقنيات الحديثة.
- 7- توظيف أدوات التقييم المتنوعة والمتدرجة الشفهية منها والتحريرية.
- 8- المحافظة على النظام والهدوء ومواجهة المشاكل الطارئة بحكمة.
- 9- الانتقال من الاهداف المعرفية الى الوجدانية والمهارية بكفاءة عالية ومتكاملة.
- 10- توظيف وسائل التعزيز المادية والمعنوية الملائمة لمستويات التلاميذ والتي تبث الحماس والحيوية في نفوس المتعلمين.
- 11- طرح الاسئلة بلغة سهلة وواضحة وبزمن مناسب. (نبهان، 2012، ص119-120).
- **ادوار المعلم الحديثة**

ويرى(بودي الخزاعلة، 2012) ان ادوار المعلم ونشاطاته التدريسية يمكن ان تقع في ثلاث وظائف تصف ما يمكنه عمله ليحدث التعلم المرغوب فيه ويغير من سلوك المتعلمين ويعزز تقدمهم وتطورهم وتلك الوظائف هي: -

- 1- **خبير متخصص Instructional expert** : ان دور المعلم البارز يتمثل في كونه متخصصا او خبيرا تعليميا، اي هو الشخص الذي يخطط التعلم ويرشده ويقومه، وهذا الدور يعد دورا جوهريا له. كما يجب عليك كخبير او متخصص تعليمي-أن تضع قرارا مسبقا تحدد فيه ماذا تتعلم؟ وما المواد التعليمية المستخدمة واللائمة لعملية التدريس التي تناسب المحتوى المختار وكيف يمكنك تقويم مدخلات التعليم؟
- 2- **القائد (الاداري-القيم) Manager** : الوظيفة الثانية والمهمة للمعلم هي انشاء بيئة التعلم وادارتها. ومشمولات هذا الدور تتمثل في القرارات التي تعيق تنفيذ السيطرة في حجرة الدراسة، مثل وضع القوانين والاجراءات لبيئة التعليم. وتقع على عاتق المعلم مسؤولية تنظيم حجرة الدراسة، من مقاعد واعلانات ولوحة بيانات ولوحة اقتراحات وكتب اضافية وخارجية وتشجيع الاطلاع.

3- المرشد (الناصح) Counselor: ينبغي أن يكون المعلم حساسا للسلوك الانساني، ويجب أن يعد للمسؤولية التشديدية وبناء العقول، ولاسيما عندما تعترض المشكلات السلوكية طريق المتعلمين ونموهم، فينبغي على المعلم أن يدرك أنه يتعامل مع بشر من متعلمين وأباء وموجهين وزملاء، لذا ينبغي أن يملك مهارات تكوين علاقات انسانية طيبة ومهياة للعمل مع تلك المجموعات في كافة الظروف، وهذا يتطلب منه فهما حقيقيا عن نفسه ودوافعه واماله ورغباته، من ناحية، وفهما للآخرين من ناحية اخرى. (بودي الخزاعلة، 2012، ص239)

منهجية وإجراءات البحث

أولاً: - التصميم التجريبي: اعتمدت التصميم التجريبي لمجموعتين عشوائيتين تجريبية وضابطة ذي الضبط الجزئي والاختبار البعدي للأداء التدريسي للطلبة المعلمين والتفكير البصري لتلامذتهم، اذ تخضع المجموعة التجريبية (الطلبة - المعلمين) للبرنامج التدريبي في حين لا تخضع المجموعة الضابطة (الطلبة - المعلمين) للبرنامج التدريبي فجاء التصميم التجريبي للبحث كما مبين في المخطط الاتي: -

التصميم التجريبي لمجموعتي البحث

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	(الطلبة - المعلمين) - العمر الزمني	برنامج تدريبي للطلبة/المعلمين وفقا لاستراتيجيات التعليم البصري	- الاداء التدريبي
الضابطة	- التحصيل الدراسي في مادة طرائق التدريس للمرحلة الثالثة - التحصيل الدراسي في مادة المشاهدة للمرحلة الثالثة - اختبار المعلومات السابقة	لم يخضعوا لأي برنامج تدريبي	الطلبة - المعلمين

مجتمع البحث وعينته: اقتصر هذا البحث في حدوده على الطلبة-المعلمين في المرحلة الرابعة في قسم العلوم-فرع علوم الحياة في كلية التربية الاساسية / جامعة بابل، اذ تم الحصول على كتاب تسهيل مهمة من الكلية المعنية والبالغ عددهم (46) طالبا وطالبة. تم استبعاد الطلبة من خريجي معاهد اعداد المعلمين والبالغ عددهم (4) طلاب، وبذلك بلغ مجتمع البحث (42) طالب وطالبة، اختارت الباحثة عشوائيا (بطريقة السحب العشوائي البسيط) (20) طالب وطالبة كمجموعة تجريبية يتم تطبيق البرنامج التدريبي عليهم و(20) طالب وطالبة كمجموعة ضابطة لم يخضعوا لأي برنامج تدريبي وبذلك تألفت عينة البحث من (40) طالب-معلم وطالبة-معلمة من طلبة المرحلة الرابعة في قسم العلوم العامة فرع علوم الحياة، اما عينة التلامذة فيتم اختيار (10) تلامذة لكل طالب-معلم وطالبة-معلمة من عينة البحث بصورة عشوائية من غير التلامذة الراسيين في صفهم الدراسي لتطبيق اختبار التفكير البصري في مادة مبادئ العلوم للصف الخامس الابتدائي عليهم بعد تطبيق البرنامج التدريبي على الطلبة-المعلمين وانتهاء مدة التطبيق التربوي في نهاية الفصل الدراسي الثاني، وبذلك بلغ عدد تلامذة الطلبة-المعلمين في المجموعة التجريبية (200) تلميذ وتلميذة وعدد تلامذة الطلبة-المعلمين في المجموعة الضابطة (200) تلميذ وتلميذة وبذلك بلغت عينة تلامذة الطلبة-المعلمين في المجموعتين التجريبية والضابطة (400) تلميذ وتلميذة من تلامذة الصف الخامس الابتدائي، كما موضح في جدول (1).

جدول (1) عدد افراد عينة البحث من الطلبة-المعلمين وتلامذتهم

المجموعة	عينة الطلبة-المعلمين	عينة التلامذة
التجريبية	20	200
الضابطة	20	200
المجموع	40	400

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث وضبط المتغيرات الدخيلة: حرصت الباحثة قبل البدء بتنفيذ البرنامج التدريبي على تكافؤ مجموعتي البحث احصائياً في عدد من المتغيرات التي تعتقد انها قد تؤثر في سلامة البرنامج التدريبي ودقة نتائجه على الرغم من اختيار مجموعتي البحث بطريق التعيين العشوائي البسيط وهي كالآتي: -

1- العمر الزمني: لغرض التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث في العمر الزمني، تم الحصول على المعلومات الخاصة بالطلبة-المعلمين في المجموعتين التجريبية والضابطة من قسم التسجيل في كلية التربية الاساسية، وقد تبين انهم يقعون ضمن الفئة العمرية من (21- 24) سنة للعمر بالاشهر وبعد معالجة القيم احصائياً، بلغت قيمة (t-test) لعينتين مستقلتين لعمر الطلبة-المعلمين في المجموعتين (0, 426) عند مستوى دلالة (0, 05) وهي اصغر من القيمة الجدولية والبالغة (2,02) وهذا يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة وانهما يتكافآن احصائياً في متغير العمر الزمني:

جدول (2) نتائج الاختبار التائي لمجموعتي البحث في العمر الزمني

المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	20	275,2	834,168	38	0,426	2,02	غير دالة احصائياً
الضابطة	20	272,15	193,081				

2- التحصيل العام في مادة طرائق تدريس العلوم العامة للمرحلة الثالثة: لغرض التحقق من تكافؤ الطلبة-المعلمين في مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التحصيل العام في مادة طرائق تدريس العلوم العامة للمرحلة الثالثة للعام الدراسي (2013-2014) تم الحصول على درجات مادة طرائق تدريس العلوم العامة الخاصة بالطلبة-المعلمين في مجموعتي البحث التجريبية والضابطة من خلال السجل العام للدرجات في قسم العلوم العامة في كلية التربية الاساسية، وبعد معالجة القيم احصائياً بلغت قيمة (t-test) لعينتين مستقلتين لدرجات طلبة المجموعتين في مادة طرائق تدريس العلوم (1,386) عند مستوى دلالة (0,05) وهي اصغر من القيمة الجدولية والبالغة (2,02) وهذا يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة وانهما متكافئتان في متغير التحصيل العام في مادة طرائق تدريس العلوم العامة.

جدول (3) نتائج الاختبار التائي لمجموعتي البحث في التحصيل العام مادة طرائق تدريس العلوم

المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	20	70,700	80,221	38	1,386	2,02	غير دالة احصائياً
الضابطة	20	65,900	159,673				

3- التحصيل العام في مادة المشاهدة للمرحلة الثالثة: لأجل التحقق من تكافؤ الطلبة-المعلمين في مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التحصيل العام في مادة المشاهدة في المرحلة الثالثة للعام الدراسي (2013-2014)، تم الحصول على درجات مادة المشاهدة للطلبة-المعلمين في مجموعتي البحث التجريبية والضابطة من خلال السجل العام للدرجات في قسم العلوم العامة في كلية التربية الاساسية، وبعد معالجة القيم احصائياً بلغت قيمة (t-test) لعينتين مستقلتين لدرجات الطلبة-المعلمين في المجموعتين في مادة المشاهدة (0,355) عند مستوى دلالة (0,05) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (2,02) وهذا يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة وانهما متكافئتان في متغير التحصيل العام في مادة المشاهدة.

جدول (4) نتائج الاختبار التائي لمجموعتي البحث في مادة المشاهدة

المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	النتائين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	20	69,5	178,157	38	0,355	2,02	غير دالة احصائيا
الضابطة	20	67,25	139,986				

4- المعلومات السابقة لمادة طرائق تدريس العلوم: لأجل التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث في المعلومات السابقة في مادة طرائق تدريس العلوم في المرحلة الثالثة، أعدت اختباراً مؤلفاً من (25) فقرة موضوعية من نوع (الاختبار من متعدد) تم بناء فقراته اعتماداً على محاضرات مادة طرائق تدريس العلوم العامة للمرحلة الثالثة للعام الدراسي (2013-2014) وبعد عرضه على مجموعة من الخبراء المتخصصين في طرائق تدريس العلوم وعلم النفس ملحق (4)، للتأكد من سلامته وصلاحيته فقراته، تمت الموافقة على فقراته جميعها مع بعض التعديلات. تم تطبيق الاختبار على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة يوم الاثنين (2014/10/13)، صحح الباحثون اجابات الطلبة للحصول على درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة.

اعتمدت الاختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لمعالجة القيم احصائياً، اذ بلغت قيمة (t-test) لعينتين مستقلتين لدرجات مجموعتي البحث في اختبار المعلومات السابقة (1,687) عند مستوى دلالة (0,05) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (2,02) وهذا يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة وانهما متكافئتان في متغير المعلومات السابقة، جدول (5): -

جدول (5) نتائج الاختبار التائي لمجموعتي البحث في المعلومات السابقة في مادة طرائق تدريس العلوم

المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	النتائين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	20	17,000	13,894	38	1,687	2,02	غير دالة احصائيا
الضابطة	20	14,950	15,628				

رابعاً- بناء البرنامج التدريبي: تتضمن عملية بناء البرنامج التدريبي مجموعة من الخطوات والتدابير التي اتبعتها الباحثون لأجل تحقيق الاهداف المنشودة عند الطلبة-المعلمين وهم الفئة المستهدفة من البرنامج التدريبي المقترح، لذا قام الباحثون قبل البدء بأعداد البرنامج التدريبي بمراجعة الكتب والمصادر الخاصة بتصميم البرامج التدريسية والاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بهذا المجال، من هذه التدابير، تم العمل بوضع ثلاث مراحل من اجل بناء البرنامج التدريبي للطلبة-المعلمين وهي: -

اولاً: مرحلة تخطيط (تصميم) البرنامج التدريبي وتشمل الاجراءات الاتية: -

1- تحديد عنوان البرنامج التدريبي.

2- تحديد الحاجات التدريبية.

3- تحديد خصائص المتدربين.

ثانياً: مرحلة تنفيذ البرنامج التدريبي وتشمل الاجراءات الاتية: -

1- تحديد الهدف العام للبرنامج

2- تحديد الاهداف التعليمية

3- تقدير السقف الزمني لتنفيذ البرنامج

4- تحديد محتوى البرنامج التدريبي

5- اختيار الاساليب وتصميم الانشطة التدريبية والتقنية والخطط التدريبية

6- تحديد الامكانات المادية والمعنوية والخدمات المساندة

ثالثاً: - مرحلة تقويم البرنامج التدريبي وتشمل الاجراءات الاتية: -

1- عرض البرنامج على مجموعة من الخبراء

2- المراجعة واعادة التقويم

- **اداة البحث 0 بطاقة الملاحظة):** للتعرف على اثر البرنامج التدريبي المعد على وفق استراتيجيات التعليم البصري في الاداء التدريسي للطلبة-المعلمين، تبنى الباحثون بطاقة الملاحظة في (العفون وحسين، 2012) وذلك لما تتمتع به من صدق وثبات عاليين وملاءمتها لقياس الاداء التدريسي للطلبة-المعلمين في هذا البحث، تتألف من (53) فقرة موزعة في ثلاثة مجالات هي (التخطيط، التنفيذ، التقويم) ذو التقدير الخماسي اذ وضع امام كل فقرة خمسة بدائل (ضعيف، مقبول، وسط، جيد، جيد جدا) اما وزن كل بديل فهو (4، 3، 2، 1، 0) على التوالي، أجرت الباحثون بعض التعديلات على (10) فقرات من بطاقة الملاحظة وهي الفقرات (7، 5) في مجال التخطيط والفقرات (29، 20، 8، 7، 5) في مجال التنفيذ والفقرات (7، 3، 1) في مجال التقويم لتتلاءم مع استراتيجيات التعليم البصري.

أ- **صدق بطاقة الملاحظة:** للتأكد من الصدق الظاهري لفقرات بطاقة الملاحظة (الاداء التدريسي) المتبنية من (العفون وحسين، 2012) تم عرض بطاقة الملاحظة مع جدول يضم الفقرات قبل التعديل وبعد التعديل مع تسلسل كل فقرة والمجال الذي تنتمي اليه في بطاقة الملاحظة على مجموعة من الخبراء، وبعد الاخذ بملاحظاتهم، تم اجراء تعديلات بسيطة على بعض الفقرات، مع الحفاظ على عدد الفقرات لتكون بصورتها النهائية مؤلفة من (53) فقرة موزعة بين مجالاتها الثلاث،

جدول (6)

جدول (6) مجالات بطاقة ملاحظة الاداء التدريسي وعدد الفقرات والنسبة المئوية لكل مجال

ت	مجالات الاداء التدريسي	عدد الفقرات	النسبة المئوية
1	التخطيط	10	19%
2	التنفيذ	35	66%
3	التقويم	8	15%
	المجموع	53	100%

ب- **ثبات بطاقة الملاحظة:** لغرض استخراج ثبات بطاقة ملاحظة الاداء، تم الاستعانة بتدريسين (*)، من تدريسي قسم العلوم العامة في الكلية المعنية بتخصص طرائق تدريس العلوم ممن لديهم خبرة كافية في مجال تخصصهم، تم الاتفاق بين الباحثة الثالثة والتدريسين حول المعنى المقصود لكل عبارة من عبارات بطاقة الملاحظة، بعد ذلك جرى ملاحظة اثنين من الطلبة-المعلمين من غير العينة الاساسية خلال التطبيق المدرسي من لدن التدريسين (الملاحظين) والباحثة الثالثة وتسجيل ملاحظاتهم بأستعمال بطاقة الملاحظة الخاصة بكل منهم بأعتماد معامل ارتباط بيرسون، اذ بلغ معدل الارتباط العام (0,85) وهذا يدل على ان هناك نسبة اتفاق عالية بين الباحثة والتدريسين (الملاحظين) وبذلك اصبحت بطاقة الملاحظة جاهزة للتطبيق بصورتها النهائية جدول (7)

جدول (7) معامل الارتباط بين الباحثة الثالثة والتدريسين (الملاحظين)

معاملات ارتباط بيرسون						
الطالب	مجال البطاقة	الباحثة مع الملاحظ الاول	الباحثة مع الملاحظ الثاني	الملاحظ الاول مع الملاحظ الثاني	الباحثة مع نفسها بعد اسبوعين	معدل الارتباطات
الاول	التخطيط	0.84	0.88	0.85	0.89	0.86
	التنفيذ	0.87	0.86	0.88	0.92	0.88
	التقويم	0.88	0.83	0.89	0.91	0.87
	معدل الارتباط	0.86	0.85	0.87	0.90	0.87
الثاني	التخطيط	0.85	0.82	0.79	0.90	0.84
	التنفيذ	0.83	0.80	0.82	0.88	0.83
	التقويم	0.89	0.87	0.85	0.88	0.87
	معدل الارتباط	0.85	0.83	0.82	0.88	0.84
المعدل العام		0.85	0.84	0.84	0.89	0.85

سابعاً- الوسائل الاحصائية: تم استعمال الوسائل الاحصائية الآتية: -

1- معادلة الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، استعملت للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) من الطلبة-المعلمين وتلامذتهم، فضلاً عن معرفة دلالة الفرق بين المتوسطات الحسابية لدرجات مجموعتي البحث من الطلبة-المعلمين في الاداء التدريسي وتلامذتهم في اختبار التفكير البصري. (البياتي، 2008، ص202)

2- مربع (كا2) استعملت في التحقق من تكافؤ تلامذة الطلبة-المعلمين في تحصيل الوالدين. (شحادة، 2011، ص345).

3- معامل ارتباط بيرسون وذلك لحساب معامل الثبات لبطاقة الملاحظة واختبار التفكير البصري. (ابو علام، 2013، ص289).

4- معادلة سبيرمان-براون استعمل لتصحيح معامل ارتباط بيرسون. (ابو زينة، 1998، ص71)

عرض النتائج: تم عرض النتائج في ضوء هدف البحث وكما يأتي:

1- تم التأكد من تحقيق الهدف الاول للبحث المتمثل ب "بناء برنامج تدريبي وفقاً لاستراتيجيات التعليم البصري للطلّاب-المعلم في كلية التربية الأساسية" من خلال البرنامج التدريبي باعتماد مراحل بناء البرامج التدريبية انفة الذكر، اذ تم بناؤه وفقاً للاستراتيجيات الحديثة في التعليم البصري.

2- تم التأكد من تحقيق الهدف الثاني والمتمثل ب "معرفة أثر البرنامج التدريبي في الاداء التدريسي للطلّاب-المعلم في قسم العلوم العامة" من خلال التحقق من وكما يأتي: -

تم التأكد من تحقيق الفرضية الصفرية التي نصت على "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات الطلبة-المعلمين في المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي ومتوسط درجات الطلبة-المعلمين في المجموعة الضابطة الذين لم يخضعوا للبرنامج التدريبي في مقياس الاداء التدريسي" من خلال المعالجة الاحصائية لقيم الاداء التدريسي للطلّاب-المعلمين في مجموعتي البحث، اذ بلغ المتوسط الحسابي لقيم الاداء التدريسي للطلّاب-المعلمين في المجموعة التجريبية (197,150) في حين بلغ المتوسط الحسابي لقيم الاداء التدريسي للطلّاب-المعلمين في المجموعة الضابطة (175,6000). باستعمال اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، وجد ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (6,026) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2، 02) عند درجة حرية (38)، لذا ترفض الفرضية الصفرية لوجود فرق ذي دلالة

احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين المجموعتين التجريبية والضابطة من الطلبة-المعلمين في الاداء التدريسي ولمصلحة المجموعة التجريبية. جدول (8).

جدول (8) نتائج الاختبار التائي لمجموعتي البحث من الطلبة- المعلمين في الاداء التدريسي

مستوى الدلالة عند 0.05	القيمة التائية		درجة الحرية	التباين	المتوسط الحسابي	عدد الطلبة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
دالة احصائيا	2.02	6.026	38	64.8711	197.150	20	التجريبية
				190.8843	175.6000	20	الضابطة

ولأجل ايجاد حجم الاثر للمتغير المستقل (البرنامج التدريبي) في الاداء التدريسي، واستعملت الباحثون معادلة حجم الاثر، اذ كانت قيمة حجم الاثر للمتغير المستقل (1,90). جدول (9)

جدول (9) قيمة حجم الاثر (d) للبرنامج التدريبي في الاداء التدريسي

المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري الموزون	(d) حجم الاثر
التجريبية	20	197,150	64,8711	11,3083	1,90
الضابطة	20	175,6000	19,8843		

وهو حجم تأثير عال جدا لتدريب طلبة المجموعة التجريبية على البرنامج التدريبي حسب معيار (Cohen) المشار اليه في (Heiman، 2011، p287)، جدول (10).

جدول (10) قيم حجم الاثر (d) حسب معيار (Cohen) ومقدار التأثير

حجم التأثير	قيمة d
صغير	0, 2
متوسط	0, 5
كبير	0, 8

ثانيا: تفسير النتائج: يتضح من خلال النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية تفوق الطلبة-المعلمين في المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي على الطلبة-المعلمين في المجموعة الضابطة الذين لم يخضعوا للبرنامج التدريبي في ادائهم التدريسي، بعد ان تم قياسه باستعمال بطاقة الملاحظة وتعزو الباحثة هذه النتيجة، الى ان البرنامج التدريبي تم تصميمه وتحديد محتواه وتنظيمه على وفق الحاجات التدريبية للطلبة-المعلمين، فكانت خياراته مطابقة مع بيئة التعليم الحقيقية التي يحتاجها الطلبة-المعلمين خلال مدة التطبيق المدرسي، اذ تضمن فهما وعمليا نظريا لألية التعلم والتعليم من خلال تضمنه لمهارات التدريس الفعال وعملية التخطيط التدريسي وانواعه وعناصره فضلا عن كيفية اعداد خطة دراسية متكاملة على وفق الاتجاهات والاستراتيجيات الحديثة في التدريس والتي تضمنها البرنامج التدريبي الحالي (استراتيجيات التعليم البصري)، مما ادى الى اكسابهم المهارات المهنية التي يحتاجونها في مواقع العمل والمرتبطة بعملية التدريس، كما ان الاساليب والانشطة التدريبية التي تم اعتمادها في البرنامج التدريبي أكدت مبادئ المشاركة والخبرة والتعلم الذاتي والممارسة وهذا خلق لدى الطلبة-المعلمين الدافعية والرغبة الحقيقية للتعلم فضلا عن استعمال الوسائط الحديثة في التدريب، واختيار وسائل التقويم الملائمة ولاسيما فيما يتعلق بتصحيح مسار الطلبة-المعلمين في اعداد وتنفيذ الخطط الدراسية خلال مدة التدريب، كما ان هذه العوامل مجتمعة كانت اهم اسباب نجاح البرنامج التدريبي.

ثالثاً- الاستنتاجات: بالاعتماد على البحث تم التوصل الى الاستنتاجات الآتية: -

- 1- ان البرامج التدريبية المعدة وفقاً للاستراتيجيات التعليمية الحديثة تؤدي دوراً كبيراً في تلبية الحاجات التدريبية للطلبة-المعلمين.
- 2- تضمن البرامج التدريبية استراتيجيات التعليم البصري وتنظيم المحتوى وتصميم الأنشطة وفقاً لها يؤدي الى التفاعل بين المدرب والمتدربين .
- 3- تضمن البرامج التدريبية بالأطر النظرية والأنشطة العملية على وفق تخطيط مسبق يؤدي الى رفع كفاءتها في تحقيق الاهداف المنشودة في كليات التربية الأساسية..

رابعاً: التوصيات: في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثون بما يأتي: -

- 1- اعتماد البرنامج التدريبي المعد وفقاً لاستراتيجيات التعليم البصري ككتاب منهجي يتم تدريسه لطلبة المرحلة الثالثة في قسم العلوم العامة بفروعه كافة خلال مادة المشاهدة.
- 2- اعادة النظر في مفردات مادة طرائق تدريس العلوم بما ينسجم مع الخبرات الحديثة في مجال التخطيط الدراسي ومهارات التدريس والاستراتيجيات التدريسية..

خامساً: المقترحات: استكمالاً لهذه الدراسة تقترح الباحثون ما يأتي: -

- 1- اجراء دراسات تدريبية مماثلة للطلبة-المعلمين في اقسام علمية اخرى في كلية التربية الأساسية.
- 2- اجراء دراسات تدريبية وفقاً لاستراتيجيات التعليم البصري وتتبع اثرها في متغيرات جديدة وفي كليات التربية الأساسية في جامعات اخرى.

أولاً: المصادر: -

- أبو زينة، فريد كامل (1998): أساسيات القياس والتقويم في التربية، ط2، مكتبة الفلاح، الكويت.
- أبوعلام، رجا محمود (2013): **مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- ابو شعيرة، خالد محمد (2013): **التربية المهنية الفاعلة ومعلم الصف**، ط1، مكتبة المجتمع العربي، عمان.
- الاسدي، سعيد جاسم (2014): **فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي**، ط1، دار الصفاء، عمان.
- الاسدي، سعيد جاسم، ومحمد حميد (2015): **استراتيجيات وطرائق تدريس الجغرافية**، ط1، دار الصفاء، عمان.
- امبو سعدي، عبد الله بن خميس وباسمة بنت عبد العزيز (2008): **المنظمات المعرفية التخطيطية، مفاهيم وتطبيقات**، مكتبة الفلاح، الكويت.
- امبو سعدي، عبد الله بن خميس وسليمان محمد البلوشي (2011): **طرائق تدريس العلوم، مفاهيم- تطبيقات عملية**، ط1، دار المسيرة، عمان.
- بدوي، رمضان مسعد (2008): **تضمن التفكير الرياضي في برامج الرياضيات المدرسية**، ط1، دار الفكر، عمان.
- بدوي، رمضان مسعد (2010): **التعلم النشط**، ط1، دار الفكر، عمان.
- البشري، قدريه محمد (2011): **اخلاقيات مهنة التعليم**، ط1، دار الخليج، عمان.
- بودي، زكي بن عبد العزيز ومحمد سلمان الخزاعي (2012): **استراتيجيات التدريس**، ط1، زمزم، عمان.
- البياتي، عبد الجبار توفيق (2008): **الاحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية**، اثناء النشر والتوزيع، عمان.
- الحريري، رافدة (2011): **الجودة الشاملة في المناهج وطرائق التدريس**، ط1، دار المسيرة، عمان.
- الحيلة، محمد محمود (2007): **مهارات التدريس الصفّي**، دار الميسرة، ط2، عمان.
- الحيلة، محمد محمود (2008): **التصميم التعليمي النظرية والممارسة**، ط1، دار الميسرة، عمان.
- الخزاولة، محمد سلمان واخرون (2012): **ادارة الصف والمخرجات التربوية**، ط1، دار الصفاء، عمان.
- الخطيب، احمد ورداح الخطيب (2013): **التدريب المبني على المعرفة**، ط1، مؤسسة الوراق، عمان.

- دمعس، مصطفى نمر (2009): اعداد وتأهيل المعلم، ط1، دار عالم الثقافة، عمان.
- ربيع، هادي مشعان وطارق عبد الدليمي(2009): معلم القرن الحادي والعشرون، اسس اعداده وتأهيله، ط1، مكتبة المجتمع العربي، عمان.
- رزوقي، رعد مهدي وسهى ابراهيم(2013): التفكير وانواعه، ط1، مكتبة الكلية للطباعة، بغداد.
- الزند، وليد خضر(2004): التصاميم التعليمية، مطابع اكااديمية التربية الخاصة، الرياض.
- الزويني، ابتسام صاحب واخرون(2013): المناهج وتحليل الكتب، ط1، دار الصفاء، عمان.
- زيتون، عايش(2004): اساليب تدريس العلوم، ط1، دار الشروق، عمان.
- زيتون، محمود عايش (2007): النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ط1 دار الشروق، عمان.
- طوالبه، هادي محمد(2009): تطبيقات عملية في التربية العملية، ط1، دار الميسرة، عمان.
- عبيدات، ذوقان وسهيله ابو السميد(2009): استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، ط 2، دار المسيرة، عمان.
- عطا الله، ميشيل كامل (2010): طرق وأساليب تدريس العلوم، ط1، دار الميسرة، عمان
- عطية، محسن علي (2009) (١): الجودة الشاملة والجديد في التدريس، ط1، دار الصفاء، عمان.
- عطية، محسن علي وعبد الرحمن الهاشم (2008): التربية العملية وتطبيقاتها في اعداد معلم المستقبل، دار المناهج، عمان.
- العفون، نادية حسين وحسين سالم مكاون(2012): تدريب معلمي العلوم، ط1، دار المسيرة، عمان.
- علوان، عامر ابراهيم(2012): تربية الدماغ البشري وتعليم التفكير، ط1، دار الصفاء، عمان.
- علي، محمد السيد(2009): التربية العلمية وتدريس العلوم، ط3دار المسيرة، عمان.
- عواضة، هاشم(2008): تطوير اداء المعلم، ط1، دار العلم، بيروت.
- فرج، عبد اللطيف بن حسين(2009): التدريس الفعال، ط1، دار الثقافة، عمان،
- نبهان، يحيى محمد(2012): الاساليب الحديثة في التعليم والتعلم، ط1، دار اليازوري، عمان.
- نوفل، محمد بكر، محمد قاسم سعيان (2011): دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي، ط1، دار الميسرة، عمان.
- نوفل، محمد بكر(2010): الذكاء المتعدد في غرفة الصف، النظرية والتطبيق، ط2، دار الميسرة، عمان.
- هاشم، احمد اسماعيل(2013): عقولنا وذاكرتنا، تقوية التفكير والتعلم في كل الاعمار، ط1، دار الفكر، عمان.

تجاهل العارف - قراءة تداولية

أ.م.د. اسماء سعود ادهام

جامعة الموصل/ كلية الآداب

Awareness-Ignorance / A Pragmatic Reading

Asst. Prof. Asma' Suood Idham

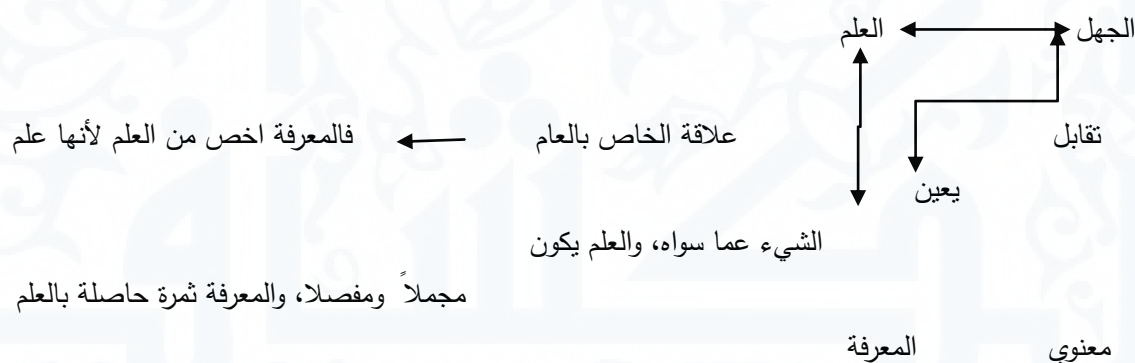
University of Al-Mosul / College of Arts

Abstract

Focusing on the title represents the starting point for the awareness because our relation with the text begins with its title to comprehend the meaning of the text. The title of the research (Awareness-Ignorance) which is formed as contradictory duality because (ignorance) is the opposite of (awareness) so the relation between the text and the receiver is dual.

مدخل إلى العنوان:

يمثل الوقوف على العنوان نقطة انطلاق للوعي به، إذ تبدأ صلتنا بالنص من عنوانه وبعدنا دارسين تتطلق قراءتنا للنفاذ إلى مقولة النص من لدن عنوانه تمهيدا لتأمله ودرسه، والعنوان الرئيس للبحث (تجاهل العارف) الذي جاء على شكل ثنائية متقابلة بين (تجاهل) و (العارف) وبضدها تعرف الأشياء، والضحك يبرز حسنه الضد، ومن هنا أصبح تواصل المتلقي مع التقابل ذا طبيعة ثنائية لا أحادية، وهي طبيعة تعنى بالنظر الموازن بين الطرفين، بما يبلور الدلالة داخل النص، وتمكنها من إحداث التأثير المرجو في رحاب جماليات التلقي، ف (الجهل) نقيص العلم وقد جهله فلان جهلا وجهالة وجهل عليه، وتجاهل أظهر الجهل... أي أرى الجهل في نفسه وليس به⁽¹⁾، والعارف: العرفان العلم... وهو ضد الجهل... وعلم الشيء بمعنى عرفته وخبرته⁽²⁾، والعلم والمعرفة ينفصلان إذ ثمة فرق بينهما، فالمعرفة متوجهة إلى ذات المسمى والعلم متوجه إلى أحوال المسمى فإذا قلت: عرفت زيدا فالمراد شخصه وإذا قلت علمت زيدا فالمراد به العلم بأحواله من فضل ونقص⁽³⁾، فالمعرفة هي أدراك الشيء بتفكير وتدبر فهي اخص من العلم لأنها علم يعين الشيء مفصلا عما سواه، وتستعمل في العلم القاصر المتوصل إليه بتفكير، والعلم يكون مجملا ومفصلا⁽⁴⁾، وبضاده العلم الجهل إذن أماننا ثنائية قائمة على التقابل المعنوي بين المعرفة والجهل:



ولهذا يقال في الباري عز وجل (يعلم) ولا يقال (يعرف) ولا (عارف) لا اسما ولا خبرا فلا يقال إن الله عارف لأن المعرفة تكون في العلم وتكون بالظن، وأيضا يقولون في المعرفة بالنسبة لوصف الله بها (استكشاف ما بعد اللبس) والله - سبحانه وتعالى لم يتقدم علمه لبس ولهذا لا يطلق على الله عارف وإنما يقال عالم وهذه احد الأسباب التي دفعت السكاكي

1 - ينظر: لسان العرب، ابن منظور: 5 / 290 (مادة جهل)

2 - ينظر: م. ن: 184/18 (مادة عرف)

3 - ينظر: الجامع لأحكام القرآن، القرطبي: 353/1

4 - ينظر: الفروق اللغوية، العسكري / 81

إلى تسمية هذا الفن في القرآن الكريم بـ (سوق المعلوم مساق غيره) رغبة منه في عدم المساس بالشاهد القرآني من ذكر هذه الصفات، أما الجزء الثاني من العنوان فنسوضه في الفقرات القادمة.

تجاهل العارف مقارنة اصطلاحية:

إن تجاهل العارف فن بلاغي بديعي طويل التاريخ تعددت مصطلحاته واختلفت مفاهيمه في البلاغة قديماً ولغرض المقارنة والتوضيح والتعرف على العناصر المشتركة التي تتمثل في تلك التعريفات يمكننا استرجاع مجموعة مختارة منها في الجدول الآتي: التعريفات يمكننا استرجاع مجموعة مختارة منها في الجدول الآتي:

المؤلف	المصطلح	التعريف	الكتاب والصفحة
ابن المعتز (296هـ)		عده من محاسن الكلام دون أن يذكر له تعريفاً مكتفياً بالتمثيل له بشواهد	البديع /162
العسكري (395هـ)	تجاهل العارف ومزج الشك باليقين	هو إخراج ما يعرف صحته مخرج ما يشك فيه ليزيد بذلك تأكيداً	الصناعتين / 412
ابن رشيقي (463هـ)	التشكك	وهو من ملح الشعر وطرف الكلام وله في النفس حلاوة وحسن موقع بخلاف اللغو والإغراق وفانته الدالة على قرب الشبهين حتى لا يفرق بينهما ولا يميز أحدهما عن الآخر	العمدة: 2 / 66
السجلماسي (بعد 600)	التجاهل، إرخاء العنان، تجاهل العارف	هو جنس متوسط تحته نوعان: الأول التشكيك والثاني: التجاهل وقال في الثاني ويسمى أيضاً بتجاهل العارف وإرخاء العنان والتجاهل مقول على هذا النوع من جهة أن فيه ضربان التغاضي والمسامحة والمجاملة، وقول جوهره هو إخراج القول مخرج الجهل وإبراده مورد التشكك في اللفظ دون الحقيقة لضرب من المسامحة وحسم العناد	المنزع البديع / 277
المؤلف	المصطلح	التعريف	الكتاب
السكاكي (627هـ)	سوق المعلوم مساق غيره	قال ولا أحب تسميته بالتجاهل وتحدث عنه في تنكير المسند إليه إذ قال وباب التجاهل في البلاغة.....	مفتاح العلوم / 537 و 287
ابن أبي الإصبع المصري (654هـ)	تجاهل العارف	وهو سؤال المتكلم عما يعلمه حقيقة تجاهل منه ليخرج كلامه مخرج المدح والذم أو ليدل على شدة التدله في الحب أو لقصد التعجب أو التقرير	تحرير التحبير /135
العلوي (656هـ)	تجاهل العارف	إن الشاعر أو الناثر يسأل عن شيء يعرفه سؤال من لا يعرفه ليعلم إن شدة الشبه بالمشبه قد أحدثت عنده ذلك	نضرة الاغريض /192
العلوي (749هـ)	التجاهل	وهو أن تسأل عن شيء تعلمه موهما أنك لا تعرفه وإنما خالك فيه الشك والريبة وشبهة عرضت بين المذكورين وهو مقصد من مقاصد لاستعارة يبلغ فيه الكلام الذروة العليا....	الطراز: 3/45

وكما هو ملاحظ لا يصعب من خلال هذا الجدول إيجاد عناصر مشتركة بين تعريفات ومفاهيم تجاهل العارف الدارجة من عالم إلى آخر والخالية من أية إضافة مفيدة أو توضيح ولكن يمكن أن نصل إلى مقارنة اصطلاحية بين وجوه التشابه والاختلاف فيها لما يلخص لنا من خصائص متعددة للتجاهل نجملها بالاتي:

- 1- لم يذكر ابن المعتز تعريفاً لتجاهل العارف واكتفى بالتمثيل له
- 2- تدخل مفهوم تجاهل العارف مع الإعانات و التشكيك، فقد ذكر الحلبي إن لهذا الفن تسميتين أحدهما: (تجاهل العارف) والأخرى (الإعانات)، ولكن الإعانات هو أول مصطلحات (اللزوم) ظهوراً، ذكره ابن المعتز وعده من محاسن الكلام. وسماه إعاناتاً لأن الشاعر يشق عليه التزامه فيه على غير ما عهد من نظم، ولذلك قال: "ومن إعانات الشاعر نفسه في القوافي وتكلفه من ذلك ما ليس له، قول الشاعر:

عَصَانِي قَوْمِي فِي الرِّشَادِ الَّذِي بِهِ
أَمَرْتُ وَمَنْ يَعْصِ الْمُجَرَّبَ يَنْدَمُ
فَصَبْرًا بَنِي بَكْرٍ عَلَى الْمَوْتِ أَنْتَنِي
أَرَى عَارِضًا يَنْهَلُ بِالْمَوْتِ وَالْدَمِّ (1)

ويظهر فيه اللزوم بمجيء حرف الدال قبل حرف الروي الميم، فالشاعر يكلف نفسه بالتزام حالة معينة في النظم. ولكنه أي-الإعانات- لم يتردد كثيراً في كتب البلاغة، أما لتعلقه بالشعر دون النثر. أو أنه أهمل لئلا يوصف به الشاهد القرآني (2)، أما في ما يخص مصطلح التشكيك فإن هذا اللون البيدي مما اخترعه المصري الذي يرى فيه أن المتكلم يرى شيئاً شبيهاً بشيء فشكك نفسه فيه لقصد تقريب المشبه من المشبه به ثم يعود عن المجاز إلى الحقيقة فيزيل ذلك التشكيك فإن لم يعد إلى الحقيقة فهو تجاهل العارف وإن عاد فهو التشكيك المحض. فتجاهل العارف والتشكيك متقاربان إلا أن التشكيك فيه عودة إلى الحقيقة أما تجاهل العارف فليس فيه عودة إليها.

- 3- تعدد تسميات هذا الفن ما بين تجاهل العارف والتجاهل وسوق المعلوم مساق غيره وإرخاء العنان ومزج الشك باليقين والتشكيك، فقد سماه العسكري تجاهل العارف ومزج الشك باليقين ثم تكررت تسميته عند اغلب البلاغيين كما هو مبين في الجدول، واكتفى البعض الآخر بتسميته بالتجاهل بترك المضاف إليه العارف، وذكره السجلماسي باسم (إرخاء العنان) وربما أراد بذلك أن إتياع هذا الفن يظهر جانباً من المسامحة وحسن العناد وهذا ما لاح في كلامه، أما القبرواني فقد أطلق عليه التشكيك وهو عنده من ملح الشعر وطرف الكلام وهذا يقودنا إلى مسألة مهمة تتعلق بارتباط تجاهل العارف بالمفارقة اللغوية التي يتم من خلالها إدراك انتاج معنى المفارقة والانحراف الدلالي، من خلال نسيج اللغة، والتوجهات المتعددة لمقاصد المفارقة، أي ما تنتجه دوال اللغة من تناقضات متولدة عن تعارضها، وهي تتوفر في الآلية التركيبية لتجاهل العارف التي يمكن وصفها جماليات لفظية تؤدي إلى حصول التناقض والتضاد في بنية القول وتغيير منطق المعنى عن وجهه المعتاد من أجل التشويش على المتلقي، أو حثه على التفكير وتحفيز حواسه الإدراكية ليتم استدراجه وإقامة الحجة عليه، ومن هذا المنطلق تمثل آلية تجاهل العارف قوانين لإنتاج البنية المفارقة، فالمعنى في تجاهل العارف يتحقق عبر رسالتين مفارقتين الأولى تتمثل بالمعنى الحرفي الذي يتلقاه المتلقي والقائم على الاستفهام، وهناك المعنى الحقيقي الذي يمثل مقصدية المتكلم، وهذه المقصدية لا يدركها المتلقي إلا بعد فك شفرة الرسالة الحرفية وتفسيرها، فإذا توقف عند المعنى الحرفي فالمتلقي يغدو غير مدرك للمعنى، وإذا ما تجاوز المعنى الحرفي إلى المعنى المقصدي فإنه يغدو فاهماً لمعنى المفارقة الناتج من تجاهل العارف ولكن فهمه هذا جاء بعد تمثل ذهني وتفسيري لسياق النص.

1 - ينظر: البديع / 75

2 - ينظر: إشكالية المصطلح البلاغي دراسة تطبيقية في مصطلحات علم البديع، ماجدة المنخوري، رسالة ماجستير/ 79

فتصبح بنية الخطاب متشكلة من:

$$\left\{ \begin{array}{l} \text{المخاطب} \longrightarrow \text{الرسالة} \longrightarrow \text{المخاطب} \\ \text{= متلقي للمفارقة - تجاهل العارف} \\ \text{- ويكون مضطر إلى ممارسة قراءة تعاقبية كي يدرك المعنى} \\ \text{الذي قد يحصل على مستوى الجملة} \end{array} \right.$$

فالإرسال يحدث من طرف واحد أما المتلقي فهو رقم مفتوح غير خاضع للحصر فتتعدد المفاهيم بتعدد القراءات لأن المعنى من الصعب إدراكه.

4- جاءت صيغة تجاهل على (تفاعل) وهي صيغة موضوعة لتري المخاطب الفاعل على صفة ليس هو عليها كقولنا تعامى عن الحق وما به عى وتجاهل وما به جهل هذا ما تقيده باعتبار وضعها.

5- ارتباط تجاهل العارف بعلم المعاني والبيان مع أنه من فنون علم البديع فقد بحثه السكاكي في تنكير المسند إليه وذكر التجاهل في البلاغة، وهناك من عده من علم البيان بعده مقصداً من مقاصد الاستعارة أو قائماً على التشكك بين الشبيهين، ولما كان تجاهل العارف صفة المتكلم دون الكلام، باسم ما هو صفة المتكلم به فكان من محسناته فنقل إلى علم البديع، وعليه نستطيع القول إن تجاهل العارف وإن كانت بنيته التركيبية قائمة على الاستفهام إلا أن سياقاته البيانية تخرج الاستفهام إلى معان تحددها مقصدية المتكلم، فتعرض الأفكار والمعاني في صورة فنية تعتمد في بنائها على أساليب علم المعاني وفنون علم البيان.

البلاغة والتداولية والاتصال:

إن من أبرز معطيات البحث البلاغي عند العرب ما قام على اشتراط موافقة الكلام لمقتضى الحال ويستدعي ذلك توجيه العناية إلى كيفية تشكيل السياق الخطابي استناداً إلى جميع الأوضاع المؤثرة في توجيه هذا السياق وجعله في مستوى المقام المحيط به، إذ يكون لوضع المخاطب الاجتماعي والفكري والنفسي والثقافي أثر كبير في تصرف المخاطب في تشكيله خطابه ليصل إلى درجة تحقيق الانسجام والتوافق الذهني والموقف، أي أن البلاغة تتجلى في إيصال البنية الدلالية إلى المخاطب عبر هيئات لغوية بليغة تتوفر فيها السمات التعبيرية البلاغية، الأمر الذي يتمحور على الجانب العقلي المسؤول عن تكوين الهيئة الدلالية والجانب اللساني الذي ينحدر من الجانب العقلي أيضاً، وحينما يتوفر في الكلام هذان المبدآن تتحقق فيه الصبغة البلاغية التي تجعله مختلفاً عن الكلام العادي وهذا ما يؤدي إلى أن يكون لهذا الكلام اثر قوي في المخاطب.

فكل من المقام والمخاطب والمخاطب يمثل العملية التواصلية إذ لا يمكن للدلالة أن تتضح إلا بوجود عناصر الخطاب، وهذا ما وضحه تمام حسان عندما قدم قراءة للمصطلح البلاغي القديم في ضوء البلاغة الحديثة إذ يقول ((وعندي أن المعنى البلاغي للفظ البلاغة على معنى الإبلاغ أو التواصل الذي هو موضوع من موضوعات علم الاتصال))⁽¹⁾، فإذا ما كانت البلاغة تشكل الوصول للتداولية تعنى بـ((العلاقة بين بنية النص وعناصر الموقف التواصلية المرتبطة به بشكل منتظم، مما يطلق عليه سياق النص، ويأتي هذا ليغطي بطريقة منهجية منظمة المساحة التي يشار إليها في البلاغة بعبارة (مقتضى الحال) التي أنتجت المقولة الشهيرة لكل مقام مقال))⁽²⁾، فالمقام يشتمل على واقع فعلي أو تخيلي، ومتلق حقيقي أو اعتباري

أي المقام = السياق الخارجي + المتلقي⁽³⁾

على اعتبار أن المقام هو الأمر الداعي إلى إبراد الكلام مكيفاً بكيفية ما سواء كان ذلك الأمر الداعي ثابتاً في الواقع، أو كان ثبوته بالنظر لما عند المتكلم.

فكل مقام يقتضي بناء لغوي مناسباً له، وكل مقام له خصوصية في الصورة التي يورد عليها الكلام (مقال)

1 - المصطلح البلاغي القديم في ضوء البلاغة الحديثة، بحث / 87

2 - بلاغة الخطاب وعلم النص، صلاح فضل / 98

3 - انغلاق البنية وانفتاحها في البنيوية والتداولية والبلاغة العربية، أسامة البحيري، بحث / 778-779

وبهذا تدخل الرسالة في مفهوم المقام، ويدخل فيه المخاطب ضمناً فأصبح:

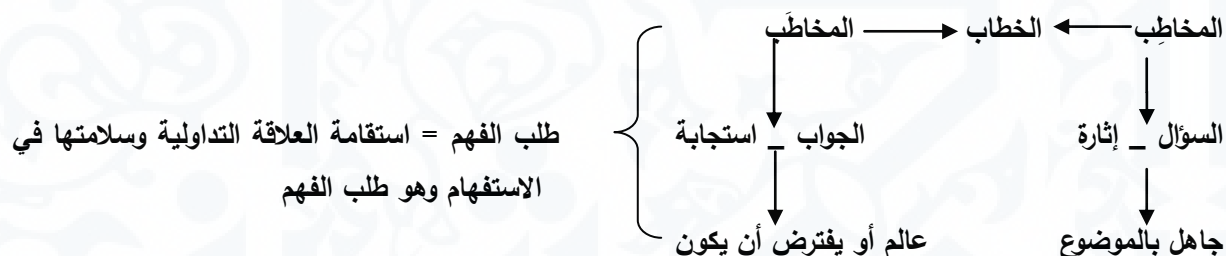
المقام = السياق الخارجي + المتلقي + الرسالة

إن لكل مقام مقال = السياق الخارجي + المتلقي + الرسالة + المرسل⁽⁴⁾

و من البدهي أنه لابد أن يكون بين المبدع - المخاطب والمتلقي - المخاطب شفرة لغوية متفق عليها، وقناة اتصال معلومة، والتداولية والبلاغة كلاهما يركزان على التشكيل اللغوي الذي يكون الموقف المعين فتتفقان في اعتمادهما على اللغة أداة لممارسة الفعل على المتلقي على أساس أن النص اللغوي في جملته إنما هو نص في موقف فكل رسالة لها قصدها وموقفها وظروف تلقيها⁽⁵⁾، وعليه ف ((البلاغة تداولية في صميمها إذ إنها ممارسة الاتصال بين المتكلم والسامع بحيث يحلان إشكالية علاقتهما مستخدمين وسائل محددة للتأثير على بعضهما))⁽¹⁾ فالهدف من النص هو الإيصال والتواصل، ومادامت العلاقة بين المخاطب والمخاطب تقوم على مسألة البيان والتبيين، فالبيان يتعلق بالأول والتبيين يتعلق بالثاني،

البعد التداولي لتجاهل العارف:

إن اللغة لا تدرس تداولياً بوصفها نظاماً من العلاقات النحوية الشكلية بل بوصفها معاني ووظائف يستعملها الباحث للتعبير عن المغزى الكلامي الذي يحدده العرف ومقاصد المتكلم، وتجاهل العارف فن قائم على الخطاب الاستفهامي الذي إطاره الدلالي قائم على أن المخاطب ((يريد من المخاطب أمراً لم يستقر عند السائل))⁽²⁾، ويستمد هذا الخطاب من معين الخطاب الإخباري بجعل الاستفهام استخباراً⁽³⁾، لاحتضان الخطاب الإخباري معلومات ومضامين زمانية أو مكانية أو حالية..... يبحث التركيب الاستفهامي عن كشفها واستظهارها بتقنياته الخاصة بهذه المعلومات الدلالية ولذلك عد التركيب الإخباري جملة حاضنة للشيء الذي تستخدم هذه الأدوات في السؤال عنه، وسان الخطاب الاستفهامي شأن أنواع الخطاب الأخرى في تأدية الوظيفة التعبيرية والإدراكية الناجمة عن تداعيات السياق الاستفهامي القاضي بتكوين حلقة كلامية ديناميكية متواصلة بين طرفي الخطاب بفعل عمليتي الإثارة والاستجابة⁽⁴⁾ المتبادلتين بينهما، مما يمد فعل السؤال والجواب بوظيفة ثنائية (تعبيرية وإدراكية) ويمكن توضيح ذلك بالمعادلة الآتية:



إذن الناتج من هذه المعادلة طلب الفهم، وإذا ما انتفت هذه الخاصية تحول الاستفهام إلى انجازات أخرى يتحول بموجبها التركيب من استفهام حقيقي إلى تجاهل العارف الذي لا يهدف إلى الحصول على إجابة وإنما يستفهم لنكتة بلاغية يكشف عنها السياق وتدل عليها قرائن الأحوال، فيهدف إلى تحقيق أفعال إنجازية وهذا يقتضي من المخاطب أن لا يقوم بقراءة حرفية للمفوض أو على الأقل لا يكتفي بتلك القراءة، ونتيجة لذلك تظهر القوة الانجازية الاستفهامية للسؤال البلاغي ضعيفة لتحل محلها قوة انجازية أخرى كالتقرير والتوبيخ والإرشاد والتعجب ... الخ، فعملية التواصل في (تجاهل العارف) تكون كالتالي:

4 - ينظر: م. ن / 779

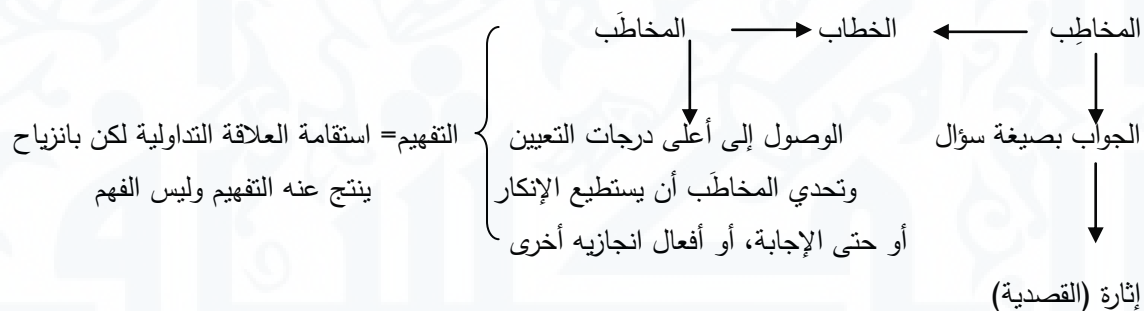
5 - بلاغة الخطاب وعلم النص / 97-98

1 - علم لغة النص ن سعيد البحري / 23

2 - الكتاب، سبيويه: 99/1

3 - ينظر: م. ن: 129/2

4 - ينظر: علم الدلالة، احمد مختار عمر / 60-61



فالعُدول الحاصل في البنية الاستفهامية إلى بنية تجاهل العارف تعد علاقة دالة على بلاغة المخاطب، وفنية الخطاب، لأنها تكسب النص غموضاً فنياً يدخله في دائرة الاحتمالات، ويكتف قيمته الدلالية والجمالية، فالمخاطب يريد توجيه السؤال لعلمه بمضمون الحدث وإرادة التأثير في المخاطب ودفعه إلى الإقرار بما فعله أو إثبات شدة إنكار المخاطب أو توبيخه أو غيرها من الانجازات التي تدل على أن المخاطب فعل فعلاً يستلزم التوجيه فيه، والواقع أن تقسيم الكلام على هذه المعاني والمقاصد -الأغراض قائم على الأحوال المختلفة للكلام بحسب المتكلم ومقصوده، والسامع وتأويله، والمقام وسياقاته، وهذه كلها شروط تداولية الخطاب.

إذن هناك صلة وثيقة بين تجاهل العارف والاتصال بالتداولية تعني بثلاثة معطيات كما ذكرنا لما لها من دور فعال في توجيه التبادل الكلامي وهي (المخاطب والمخاطب والسياق - الحال والمقام) وهذه العناصر متوفرة في الآلية التركيبية لتجاهل العارف الذي هو كما قلنا (سؤال المخاطب) لـ (المخاطب) عن شيء يعلمه ليخرج الكلام إلى (القصدية) المرادة من المخاطب ليحقق الإفادة لدى (المخاطب)، وتعد القصدية أساس عملية التواصل والإبلاغ، وبها وحدها يمكن عد المتكلم متكلماً، وقد قادت هذه الفكرة البلاغيين العرب إلى عرض مفهوم رائد للفعل، فميزوا بين كون المتكلم حاكياً أو واصفاً للكلام ويميز المتكلم بحسب أحواله من قصده وإرادته واعتقاده وغير ذلك من الأمور الراجعة إليه حقيقة أو تقديرًا. وهذا مذهب فريد في التفكير البلاغي العربي إذ لا فرق بينه وبين ما يعرضه أوستن بداية تأسيسه لنظرية أفعال الكلام بافتراضه قسماً جديداً سماه الأفعال الإنجازية⁽¹⁾، التي هي الغرض والقصد الذي يبتغيه المخاطب من الخطاب والفائدة التي يرجو إبلاغها للمخاطب الذي يؤول المعنى ويفهمه استناداً إلى فعل إنجازي وهذا ما يشمل ((دراسة مقاصد المتكلم وأدائه اللغوي والايعازي (الفعل الداخلي في القول) والفعل الحاصل بالقول))⁽²⁾، فعند قول القائل: أطرباً و أنت قُسرِي؟ (فأطرباً؟) فعل لفظي ينتظم في تركيب نحوي صحيح ينتج عنه معنى محدد هو المعنى الأصلي (الاستفهام)، لكن المتكلم على علم بأن المخاطب قد طرب، فالمتكلم لم يرد توجيه السؤال لعلمه بمضمون الحدث بل أراد التأثير بالمخاطب، فالفعل الغرضي أو الإنجازي لكلامه هو (التوبيخ والتنبيه)، أما الفعل التأثيري فهو امتثال المخاطب لأمره، فحال المخاطب مختلفة عن حال المتكلم فالمخاطب يعلم ما هو فيه من حال مناقضة لطبيعة الأحوال المتصلة به، ولكنه ساه أو كالمساهي، وأنه غير واع تمام الوعي بما يكتنفه من أحوال ولو كان واعياً لغير من تلك الحال، أما حال المتكلم فهي حال علم بحال المخاطب وعلم بطبيعة الأحوال المتصلة به، ووعي بما بينهما من تناقض لذلك كان قصده إلى توبيخه وتنبيهه، لكن المتكلم لم يتخذ لبلوغ ذلك القصد الألفاظ الموضوعية للتوبيخ والتنبيه، فيكون توبيخه مسلطاً تسليطاً فظاً ولفظه مباشر، بل عمد إلى تجاهل العارف لتزجية المخاطب وسوقه وحمله على الإقرار بنفسه بما كان فيه من مناقضة لطبيعة الأحوال فالفعل الكلامي نواة مركزية في التداولية وفحواه أن كل ملفوظ ينهض على نظام شكلي ودلالي وإنجازي وتأثيري ونحوي يتوسل أفعالاً قولية لتحقيق أغراض إنجازية كالعود والتهديدات والتأكيدات والأسئلة والطلبات والأوامر⁽¹⁾، فأى ملفوظ ينطوي على افتراضات ومعلومات مضمرة، من شأنها أن تؤثر في تلقي النص وربما يتطلب ذلك أن يتشارك فيها المتحاورون _ المرسل

1- ينظر: التداولية من أوستن إلى غوفمان، فيليب بلانشيه 53 وما بعدها

2 - ينظر: النظرية النقدية التواصلية، حسن مصدق /126

1 - ينظر: التداولية عند العرب، مسعود صحرابي / 40

والمثلي⁽²⁾، و((ينهض كل فعل كلامي على مفهوم القصديّة التي يتحرى عنها عن طريق الربط بين التراكيب اللغوية ومراعاة غرض المتكلم والمقصد العام من الخطاب، ولا يتحقق المقصد التداولي إلا عندما يتوافر لدى كل من المتكلم والمخاطب معطيات وافتراضات معترف بها، ومتفق عليها بينهم يطلق عليها الافتراضات المسبقة أو المضمرات التداولية وهي محتواه ضمن السياقات والتراكيب اللغوي⁽³⁾))، و تجاهل العارف يدخل في نطاق التداولية التواصلية أي كلام مرسل يحمل قصدا ومعنى وفائدة يريد المتكلم إيصالها إلى المثلي، فيكون الاستفهام فعل كلامي مباشر، وما يخرج إليه يعد فعلا كلاميا غير مباشر، لا يتحدد إلا بمعرفة المقام المعين ومختلف الملابس المرتبطة بعلاقة المخاطب بالمخاطب وعلاقة الحدث بسائر الأوضاع الخاصة أو العامة التي تكتنفه، فأفعال الكلام تعد أهم مفهوم من مفاهيم التداولية التي تبين أهمية الإجراء الإخباري، لأنه يؤسس علاقة خاصة بين المتخاطبين، إذ التخاطب ينبني على أساس تأدية المتخاطبين لا أفعال الكلام التي تتعدد بتعدد الوظيفة الخطابية لها⁽⁴⁾.

نستطيع القول إن تجاهل العارف من انجاز المتكلم - فالفعل الإنجازي يرتبط ارتباطا وثيقا بمقصده - ومرتبطة أساسا بالمثلي أو السامع الذي عليه أن يبذل الجهد الكافي للوصول إلى هذا المقصد لأنه متوقف عليه ف ((السامع هو من ينشأ الخطاب ومن أجله وهو مشارك في إنتاج الخطاب مشاركة فعالة وإن لم تكن مباشرة، فالمتكلم حين يراعي مقام الخطاب، وأحوال السامع وأشكال إلقاء الخبر إليه وأنماط الطلب ... وما إلى ذلك من ظروف الحديث المختلفة، فهو إنما يستحضر السامع في كل عملية أبلغية...))⁽⁵⁾، وهذا ما وضحه الرازي في كلامه حين قال: ((إننا إذا تكلمنا بكلام نقصد منه تفهيم الغير، عقلنا معاني تلك الكلمات ثم لما عقلناها أردنا تعريف غيرنا تلك المعاني، ولما حصلت هذه الإرادة في قلوبنا، حاولنا إدخال تلك الحروف والأصوات في الوجود لننتقل بها إلى تعريف غيرنا تلك المعاني))⁽¹⁾، لهذا يقوم مفهوم قصد المتكلم الذي يعبر عنه بالإنجاز بدور مركزي في نظرية الفعل الكلامي.

وخلاصة ما تقدم نقول: إن من أهم اهتمامات البلاغة العربية ومجالاتها الإيصال والإبلاغ وتتناول خلال ذلك كثيرا من شروط هذا الاتصال وظروف أدائه، من أحوال مختلفة للمتكلمين، إلى كل ما يرتبط بالمعنى وملابساته، إلى معرفة أقدار السامعين ومنازلهم ... ولها لهذا المفهوم مجالات مشتركة مع ما تتناوله اللسانيات التداولية وتحمل كثيرا من القيم التداولية في اللغة.

نماذج تطبيقية:

- إن للانزياح الرتبي وهو ما أطلق عليه سيرل بـ (وسائل الإشارة للفعل الإنجازي)⁽²⁾ دورا بارزا في الآلية التركيبية لتجاهل العارف سوق المعلوم مساق غيره لأن سياقات التقديم تدور على اعتبارات يعود بعضها إلى المبدع وحركته الذهنية، ويعود بعضها إلى المثلي واحتياجاته الدلالية ويلخص الثالث للصياغة ذاتها⁽³⁾، وهذا يدل على أن الانزياح الرتبي متوقف على العناصر التداولية مما يؤدي إلى اقترابه من الوجهة التداولية، فكلما زادت العلاقة بين المخاطب والمخاطب في موقف خطابي واحد برزت المعطيات التداولية وأصبحت علاقة الخطاب ايجابية، وكلما اضمحلت العلاقة بين المخاطب والمخاطب في موقف خطابي واحد ابتعد عن الوجهة التداولية وأصبحت علاقة سلبية، فضلا عن أن المبادئ التداولية تقوم على قصد المتكلم وغرضه ومن تحليل الخطاب على وفق مستخدميه، وهذا ما يلحظ في قوله تعالى: ((أأنت فعلت هذا بالهتتا يا إبراهيم، قال بل فعله كبيرهم فأسالوه ...)) سورة الأنبياء 62

2- ينظر: التداولية محاولة لضبط الدرس اللساني تجريبيًا، فالح حسن، بحث /15

3 - محاولة في مقارنة تداولية قراءة في قصيدة (من أوراق أبو نواس) لأمل دنقل، عبد الستار جبر، بحث /37

4 - ينظر: الحركة التواصلية في الخطاب الصوفي، أمانة بلعلي / 68

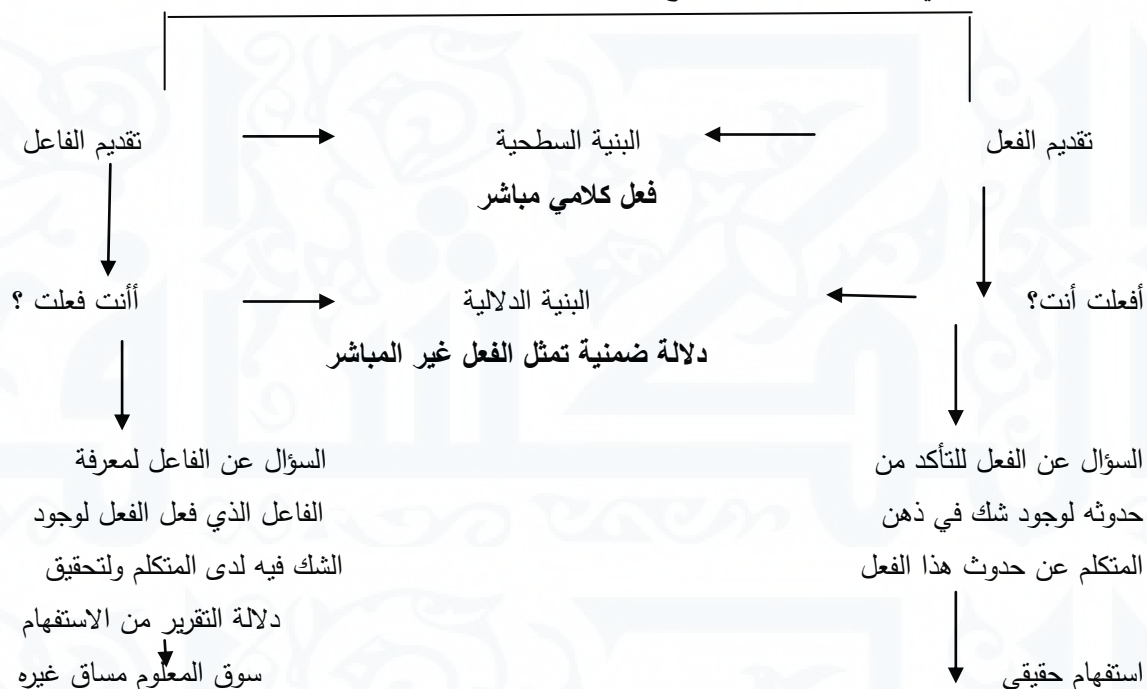
5 - نحو منظور تداولي لدراسة البلاغة العربية مشروع لربط البلاغة بالاتصال، خليفة بو حادي، بحث /725-726

1 - التفسير الكبير: 21 / 48

2 - ينظر: علم لغة النص النظرية والتطبيق، عزة شبل /30

3 - ينظر: البلاغة العربية قراءة أخرى، محمد عبد المطلب / 238

فقوم إبراهيم عليه السلام لم يقولوا له ذلك وهم يريدون أن يقر بكسر الأصنام قد كان، ولكن أن يقر بأنه منه كان وكيف؟ وقد أشاروا إلى الفعل في قولهم: أنت فعلت هذا؟ وقال هو عليه السلام في الجواب بل فعله كبيرهم هذا، ف(بل) إبطال لأن يكون هو الفاعل وجاء الخبر بعدها مستعمل في معنى التشكيك أي لعله فعله كبيرهم إذ لم يقصد إبراهيم عليه السلام نسبة التحطيم إلى الصنم الأكبر لأنه لم يدع أنه شاهد ذلك ولكنه جاء بكلام يفيد ظنه بذلك إذ لم يبق صحيحاً من الأصنام إلا الكبير⁽¹⁾، فاستبعاد إبراهيم عليه السلام الإجابة عن هكذا سؤال بما هو متعارف عليه ب(نعم) أو (لا)، وقوله (بل فعله كبيرهم) إنكاراً منه أنه الفاعل، وإلزاماً بالحجة على انتفاء إلهوية الأصنام المحطمة، ((فلو كان التقرير بالفعل لكان الجواب (فعلت) أو لم تفعل.... فانه إذا قال (أفعلت؟) فهو يقره بالفعل من غير أن يردده بينه وبين غيره..... وإذا قال انت فعلت؟ كان قد ردد الفعل بينه وبين غيره ولم يكن منه في نفس الفعل تردد))⁽²⁾ فدلالة النص لم تنجح إلا باستحضار جميع العناصر المشاركة في تأليف الخطاب وتوجيه مساره الدلالي، فتقديم أحد جزأي التركيب وهو (الفاعل) على الآخر وهو (الفعل) يشكل حالة بلاغية تعمل على توجيه البنية الاسنادية بمسارات مقصدية يحددها وضع المخاطب والمقام، ف((لا يقدم عنصر من عناصر الخطاب أو يؤخر إلا حين يكون ذلك مترتباً عن شروط تداولية أعمق تتكفل مسؤولية مطابقة المقال للمقام، ليستوعب المخاطب الموقف الخطابي))⁽³⁾ إذ الاستفهام في الآية (أنت فعلت) يفيد التقرير الذي يحمل المخاطب على الاعتراف بموضوع قد استقر عنده في شك المتكلم ولذلك أوتي بذكر الشيء الذي يراد التقرير عنه أو به بعد الهمزة، فالتقرير للمخاطب لذا جاء بلفظة تشير إليه (أنت) بعد الهمزة، وقد استعملت الهمزة في هذا النمط من الاستفهام لأن الفعل الواقع بعد الاسم يخصصه ويحقق نسبة الفعل إلى الاسم ويؤكداه، فالجمل في هذا النمط تتضمن جانبين الأول: معنى تقوية المسند إلى المسند إليه والثاني: معنى الاستفهام يطرح مسألة تحقق النسبة أو عدم تحققها، فالاستفهام معنى نحوي أولي أما التقرير المتحصل منه فهو معنى تداولي لم يتحدد إلا بعد معرفة حقيقة المقام المعين ومختلف الملابسات المرتبطة بعلاقة المخاطب بالمخاطب وعلاقة الحدث بسائر الأحداث والأوضاع الخاصة أو العامة التي اكتتفتها، وهذا ما سيوضح بالخطاطة الآتية:



1 - ينظر: التحرير والتنوير، الطاهر بن عاشور: 100-101

2 - دلائل الإعجاز، الجرجاني/113-114

3 - الانزياحات الخطابية والبيانية في كتاب دلائل الإعجاز لعبد القاهر الجرجاني في ضوء المنهج التداولي، مهباب هاشم، رسالة ماجستير 32/

فقصده إبراهيم عليه السلام لم يكن إلى أن ينسب الفعل الصادر عنه إلى الصنم وإنما قصد تقريره لنفسه وإثباته لها في أسلوب تعريضي يبلغ فيه غرضه من إلزامهم بالحجة وتبكيتهم فوق السؤال عن الفاعل لا عن الفعل ومع ذلك صدر الجواب بالفعل بالرغم من أنهم لم يستفهموا عن كسر الأصنام بل كان عن الشخص الكاسر لها.

ومنه قوله تعالى أيضا: ((عانت قلت للناس اتخذوني وأمي الهين)) سورة المائدة 116

فهذا سؤال من الله سبحانه إلى عيسى عليه السلام وليس باستفهام والفرق بينهما واضح، فالحق سبحانه يعلم الظاهر وما يخفى في الصدور لذا قال أبو عبيدة: ((هذا باب تفهيم وليس باستفهام عن جهل ليعلمه وهو يخرج مخرج الاستفهام وإنما يراد به النهي عن ذلك ويتهده به وقد علم قائله أكان ذلك أم لم يكن ويقول الرجل لبعده أفعلت كذا؟ وهو يعلم أنه لم يفعل ولكن يحذره))⁽¹⁾، وقد قدم المسند إليه (أنت) في الإسناد على الخبر الفعلي في قوله: ((أأنت قلت للناس)) لا أن يقر بعدم قوله بل للتأكيد عليه بعدم قوله أي (لا تقل) فجاء الاستفهام متوجه إلى تخصيصه بالخبر دون غيره مع أن الخبر حاصل لا محالة فقول القائلين: اتخذوا عيسى وأمه الهين واقع وإنما القي الاستفهام لعيسى هو الذي قال لهم ذلك وعيدا يتوجه عقوبة ذلك إلى من قال هذا القول أنهم المراد بذلك⁽²⁾، فأما ما أفعال كلام غير مباشرة خرج إليها الاستفهام: - التأكيد: ينتمي إلى التقارير التي يكون الغرض منها تحمل المتكلم مسؤولية القضية المعبر عنها⁽³²⁾، ويكون القول فيها مطابقا للوقائع والأحداث فكون عيسى لم يقل هذا الكلام أمر ثابت في المشيئة الإلهية عبر عنه في الآية الكريمة لذا نجد القول جاء مطابقا للواقع.

- الوعيد: ينتمي إلى التعهدات والغرض منها التزام المتكلم القيام بالعمل في الزمان المستقبل، ويكون قادرا على أداء ما يلزم به نفسه⁽³⁾، فالأثر المنجز في القول التعهد بعدم إخلاف الباري عز وجل لوعده، فالتأكيد يعد غرضا تواصليا استعمل من قبل المخاطب لتثبيت الأمر في نفس المخاطب وإزالة ما علق من بها من شكوك بكون عيسى هو قائل هذا الكلام أي للتأكيد أن عيسى عليه السلام لم يقل هذا الكلام، أما الوعيد ففعل الكلام المنجز للآية المصنف ضمن التعهدات بالرغم من أن البناء الشكلي للآية هو بنية الاستفهام الأمر الذي ينم على وجود قوة انجازه لأفعال الكلام لا ترتبط دائما... بالصيغة النحوية التي تحملها، فالفعل اللغوي في اللغة العربية يتكون من مكونين، من الجزء الإنجازي يسم نمط الفعل الكلامي - الاستفهام والجزء القضوي الذي يشتمل على مضمون الفعل مثل مضمون الوعيد في الآية، والثاني مرتين بقصدية صاحب الخطاب فالقصد قرينة تمييزية تكسب التحليل أساسا تداوليا صريحا، أي أن القصد لم يكن عن سؤال عيسى عليه السلام عن القول أو مقولة القول وإنما الوعيد بتوجيه عقوبة إلى من قال هذا القول.

- ومما يلحظ في تجاهل العارف خضوع الاستفهام فيه إلى التصور الذي هو إدراك المفرد أي تعيينه⁽¹⁾، ويكون ذلك عند التردد في تعيين أحد الشئيين وتحديد المختص منها بالأمر الذي يعرفه المتكلم ويسأل عن صاحبه الحقيقي ليعرفه على وجه اليقين⁽²⁾ كقول الشاعر:

بالله يا ظبيات القاع قلن لنا ليلاي منكن أم ليلي من البشر

فالسائل يعلم بحصول أو وقوع النسبة بين المسند والمسند إليه وإنما هو يطلب التعيين والدليل على ذلك أن الجواب لا يكون بالنفي أو الإيجاب وإنما بتعيين ما يسأل عنه فالعلم بحصول النسبة أو وقوعها بين المسند والمسند إليه يكون مدخلا أساسيا للسؤال عن أحد الشئيين وتحديد المختص منهما بالأمر الذي يعرفه السائل ويسأل صاحبه ليعين له المخاطب أحد الأمرين تعيينا جازما قاطعا ويكون ذلك الأمر إذا وقعت (أم) بين شئيين وقبلهما همزة الاستفهام التي يريد السائل بها وب(أم) تحديد أحد الشئيين وتعيينه لينحصر المعنى عليه وينسب إليه دون غيره.

1 - مجاز القرآن: 183-184

2 - ينظر: التحرير والتنوير: 3/ 113

3 - ينظر: الخطاب القرآني دراسة في البعد التداولي، مؤيد ال صنوانيت / 102

1 - ينظر: معجم المصطلحات البلاغية، احمد مطلوب: 1/ 182

2 - ينظر: النحو الوافي، عباس حسن: 3/ 589-590

فالشاعر لا يميز بين الأمرين هل ليلاه من الإنس أم من الوحش، وهنا توسعت الرقعة الدلالية لمورفيم الاستفهام (أ) بانصرافها من دلالتها الاستخبارية إلى دلالة الشك والتسوية، فالتنائية التركيبية بين الهمزة المحذوفة المعادلة بأم المتصلة أفادت دلالة (أيهما) التي يريد المخاطب تفسيرها بشأن أمرين غديا سواء في طلب الفهم، فالشاعر أراد أن يخبر أنه قد علم أيهما ثم أراد أن يسوي علم المخاطب فيهما كما استوي علمه في المسألة حين قال: ليلاي منكن أم ليلى من البشر، فالفعل الكلامي التداولي عند الشاعر هو الشك والتسوية وهو فعل غير مباشر جاء على صيغة الاستفهام، فالمخاطب يستعمل أكثر من آلية لإنجاز فعله اللغوي غير المباشر ذلك باستثمار المعطيات اللغوية والمعرفة المشتركة ليستطيع المخاطب أن يفهم قصد المخاطب عند تأويل الخطاب وهي المعاني التي تعارف عليها بالقصدية.

وختاما يمكننا القول:

إن البلاغة تمتاز بالإفادة وقوة التأثير التي تجعل النص اللغوي مثير ومؤثر وممتع، لأن عملية التأثير تضيف على وظيفة الكلام وظيفة تأثيرية جمالية مقنعة لكونها تعمل على جذب فكر المخاطب إلى المخاطب لتتواصل عملية التبادل الفكري، فالخطاب البليغ ((بممتلك وظيفة تأثيرية فعندما نفكر حسب المفاهيم البلاغية فإننا ننظر مبدئيا إلى النص من زاوية نظر المستمع والقارئ ونجعله تابعا لمقصدية الأثر))⁽¹⁾ فغدت التداولية في تجاهل العارف قاسما مشتركا بين أبنية الاتصال النحوية والدلالية والبلاغية لعنايتها بالشروط والقواعد اللازمة للملائمة بين أفعال القول ومقتضيات المواقف.

ثبت المصادر والمراجع

- 1- إشكالية المصطلح البلاغي دراسة تطبيقية في مصطلحات علم البديع، رسالة ماجستير، بإشراف أ.د. حسن الخفاجي، للطالبة ماجدة المذخوري، الجامعة المستنصرية، كلية الآداب بغداد، 2004م.
- 2- الانزياحات الخطابية والبيانبة في كتاب دلائل الإعجاز لعبد القاهر الجرجاني في ضوء المنهج التداولي، رسالة ماجستير، بإشراف: د. دلخوش جار الله، للطالبة مهاباد هاشم، جامعة صلاح الدين، كلية اللغات، اربيل، 2006م.
- 3- انغلاق البنية وانفتاحها في البنيوية والتداولية والبلاغة العربية، د. أسامة البحيري، من أعمال ندوة البلاغة العربية الواقع والمأمول، المملكة العربية السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1432هـ.
- 4- البديع، ابن المعتز، اهتم بنشره اغناطيوس كراتشوفسكي، لندن، 1935م.
- 5- بلاغة الخطاب وعلم النص، د. صلاح فضل، الكويت، 1992م.
- 6- البلاغة العربية قراءة أخرى، د. محمد عبد المطلب، ط1، مصر، 1997م.
- 7- البلاغة والأسلوبية (نحو نموذج سيميائي لتحليل النص) هنريش بليث، ترجمة وتقديم وتعليق: د. محمد العمري، بيروت، 1999م.
- 8- تاريخ الفلسفة اليونانية، يوسف كرم، بيروت، د. ت، د. ط.
- 9- تحرير التعبير في صناعة الشعر والنثر وبيان إعجاز القرآن، تقديم وتحقيق: د. حفني محمد شرف، مصر.
- 10- التحرير والتتوير، الطاهر بن عاشور، تونس، 1997م.
- 11- التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، مسعود صحراوي، ط1، بيروت، 2005م.
- 12- التداولية محاولة لضبط الدرس اللساني تجريبيا، فالح حسن، مجلة الاقلام، دار الشؤون الثقافية، ع5، 2008م.
- 13- التداولية من أوستن إلى غوفمان، فيليب بلانشيه، ترجمة: صابر الحباشة، ط1، سوريا، 2007م.
- 14- التفسير الكبير أو مفاتيح الغيب، فخر الدين الرازي، ط3، لبنان، 2009م.
- 15- الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، ط1، القاهرة، 2005م.
- 16- الحركية التواصلية في الخطاب الصوفي من القرن الثالث الى القرن السابع الهجريين، آمنة بلعي، دمشق، 2001م.

- 17- الخطاب القراني دراسة في البعد التداولي، مؤيد ال صوينت، ط1، بيروت، 2010 م.
- 18- دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، تحقيق: محمود محمد شاكر، مصر، 1984م.
- 19- الطراز، العلوي، تحقيق: عبد الحميد الهنداوي، بيروت
- 20- علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، سعيد حسن البحيري، ط1، القاهرة، 1997م.
- 21- علم الدلالة، احمد مختار عمر، الكويت، 1982.
- 22- العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده: أبو علي الحسن ابن رشيق القيرواني تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، ط4، بيروت، 1972م.
- 23- الفروق اللغوية، العسكري، تحقيق: أبي عمرو عماد الباروي، مصر، د. ط، د. ت.
- 24- كتاب سيبويه، أبو بشر عمرو، تحقيق: عبد السلام هارون، ط3، بيروت، م.
- 25- كتاب الصناعتين (الكتابة والشعر): العسكري، تحقيق: علي محمد البجاوي، ومحمد أبو الفضل إبراهيم، (د.ت).
- 26- مجاز القرآن، أبو عبيدة، تحقيق: محمد فؤاد سزكين، ط2، بيروت، 1981م.
- 27- محاولة في مقارنة تداولية قراءة في قصيدة من أوراق ابو نؤاس لأمل دنقل، عبد الستار جبر، مجلة أقلام ن دار الشؤون الثقافية، العراق، ع5، 2008م.
- 28- المصطلح البلاغي القديم في ضوء البلاغة الحديثة، تمام حسان، مجلة فصول، مج 7، ع3 و4، 1987م.
- 29- معجم المصطلحات البلاغية، د. احمد مطلوب، المجمع العلمي العراقي، 1983م.
- 30- مفتاح العلوم، السكاكي، حققه وقدم له وفهرسه: د0 عبد الحميد الهنداوي، ط2، بيروت.
- 31- المنزع البديع في تجنيس أساليب البديع، السجلماسي، تقديم وتحقيق: علال الغازي، الرباط، 1980م.
- 32- نحو منظور تداولي لدراسة البلاغة العربية مشروع لربط البلاغة بالاتصال، د. خليفة بو حادي، من أعمال ندوة البلاغة العربية الواقع والمأمول، المملكة العربية السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1432هـ.
- 33- النحو الوافي، عباس حسن، ط5، مصر، 1975م.
- 34- نضرة الغريض في نصره القريض، المظفر العلوي، تحقيق: نهى عارف الحسن، دمشق.
- 35- النظرية النقدية التواصلية (يورغن هابرماس ومدرسة فرانكفورت) حسن مصدق، المغرب، بيروت، ط1، 2005م.

تقويم أداء تدريسي قسم التاريخ في كلية التربية في ضوء المهارات التعليمية (دراسة مقارنة)

م.م. كريم عبيس

جامعة المثنى/ كلية التربية

Calendar teaching history department at the College of Education's performance in the light of the educational skills (A comparative study)

Assistant Lecturer. Kreem Obayes

Muthanna University / College of Education

Abstract

The educational process is a field that basis and assumptions Which Would help to understand as well as explain what is happening in to, Also it helps to predicate what would happen so as to control the educational process and guide it be better,

The teaching process considered as an elegant art since part of it depends on the teacher personally in which the experience of the teacher plays a central role so that the teachers are varied in their way of teaching according to the learning opportunities and their skills in preparing an adequate atmosphere to pay the attention of the students as well as motivate them to participate in the different activities. The teacher plays variable roles in the educational process like guiding the educational process, planning for the lessons, preparing the educational activities, and control the procedures of the learning process in order to have an organized framework containing all the measurements, plans, preparation, gaudiness, assess the learning process, and achieving the objectives behind this process.

The present study focuses on assessing the instructors of the department of History in the College of Education for Humanities University of Al-Muthana because of the importance of the historical subjects in recalling the past, analyzing it, and understand it to face the future in a better way.

In this way, the research followed some procedures in order to get some result that would help to overcome some difficulties and problem.

الملخص

إن العملية التدريسية علم له أصوله وقواعده التي تساعد على فهم وتفسير ما يحدث في بيئة التعليم والتنبؤ بما يحدث فيها تمهيدا للسيطرة على مجريات هذه العملية وتوجيهها نحو الأفضل.

وتعد عملية التدريس فنا راقيا لأن بعض مظاهرها ذات طابع فردي أو شخصي تلعب فيه خبرة المدرس وقيمه وعاداته ومفهومة عن التدريس دورا مركزيا ولذلك يختلف المدرسون مع مواقف التعليم المتنوعة وبراعتهم في تهيئة المناخ الذي يجذب انتباه الطلبة ويدفعهم للمشاركة في النشاطات المختلفة للعملية التعليمية بحيث يأخذ المدرس في عملية التدريس أدوار متعددة منها القيادة التربوية للعملية التدريسية وكذلك التخطيط المسبق للدرس وتهيئة الأنشطة والممارسات التدريسية المختلفة إضافة إلى ضبط إجراءات تلك الأنشطة حتى يصل إلى تصميم منظم ومتكامل يحوي كافة المعايير من التخطيط والتهيئة والتمهيد والقيادة إلى عرض ومناقشة وتقويم العملية التدريسية وصولا إلى تحقيق الأهداف المرجوة من تلك العملية.

لذا تركّز البحث الحالي على تقويم تدريسي قسم التاريخ في كلية التربية جامعة المثنى نظرا لأهمية المواد التاريخية في استحضار الماضي وتحليله استداركا لما قد يحدث في المستقبل بهدف التفاعل مع متغيرات المرحلة الراهنة ومن ثم التواصل مع الثروة المعلوماتية الحديثة والتكنولوجية المتجددة

على هذا الأساس سار البحث على وفق إجراءات متسلسلة ووصل إلى مجموعه من النتائج كانت إفرازات لمرحلة عسيرة عسى أن يذلل من الصعوبات والإخفاقات التي حدثت.

الكلمات الافتتاحية للبحث: (تقويم، أداء، تدريسي، قسم التاريخ، كلية التربية)

الفصل الاول

(1) مشكلة البحث:

من المعروف أن مادة التأريخ تزودنا بالأحداث التاريخية الماضية بحسب بعدها الزماني وموقعها المكاني بشكل متسلسل لذلك نحتاج دائماً إلى عملية تفسير ونقد لتلك الأحداث قبل تدريسها إلى طلبتنا. وهذه العملية تتطلب قدر من المهارات الفعالة التي يجب أن يمتلكها التدريسي أثناء قيامه بعملية التدريس وتنمية قدرته على التخطيط الجيد لدرسه فضلاً عن التمهيد المسبق مع إدارة تراعي الميول والاتجاهات لدى الطلبة إلى جانب تبني المعايير الفعالة في مجال عرض الموضوع المدرس ومناقشته ومن ثم اختيار معايير فعالة للتقويم.

على هذا الأساس اهتم المختصون في ميدان العلوم الاجتماعية بصورة عامة ومادة التأريخ بصورة خاصة بالسعي الدائم وراء كل جديد يمكن أن يزيد من فعاليتها بما يحقق الأهداف المرغوب فيها (الفاني-1974-ص5). ونظراً لقصور في امتلاك تلك المهارات لدى التدريسيين من خلال ما لمسها الباحث باعتباره أحد التدريسيين في العلوم الاجتماعية إذ يرى أن ذلك يشكل مشكلة في عملية التدريس ومبررات تلك المشكلة ما يأتي:

- 1- السلوكيات غير التربوية لدى الكثير من طلبتنا في المرحلة الجامعية البعيدة عن الاستقامة والاعتدال والخلق والمجافية للقيم والعادات أضافه إلى سوء التحصيل وعدم التمكن من المواد التاريخية.
- 2- ضآلة توظيف محتوى المناهج الدراسية لكي تخدم الطلبة في الحياة العملية.
- 3- التعتالي والصرامة للكثير من التدريسيين بحيث يجعل من عمله المهني وسيلة للتسلط لغرض تعويض قلة المهارات التي تؤهله للتمكن من تدريس اختصاصه.
- 4- كذلك يرى الباحث ان كلية التربية في جامعة المثنى هي كلية فتيحة وكادرها التدريسي معظمهم حديثي العهد بمهنة التدريس لذلك قد تكون قلة الخبرة سببا في هذه المشكلة.

كل تلك المبررات موضع تساؤل دعت الباحث إلى القيام بأجراء هذا البحث توافقا مع آراء الكثير من التربويين ودعوتهم إلى ضرورة تشخيص ونقد النظم التربوية وإعادة بنائها على أسس جديدة الأمر الذي يجعل من التدريسي قادرا على تحديد تلك المهارات التي يجب ان يكتسبها الطالب في دراسته لتلك المواد (وزارة التربية-1984-ص125) وهذا ما أكد عليه مؤتمر التقويم الشامل المنعقد في بغداد عام(1990) والذي أكد على ضرورة تقويم أداء التدريسيين بشكل مستمر في كافة المراحل الدراسية لغرض الارتقاء بالتعليم في العراق(الجمعية العراقية-1993-ص195-196)

(2) أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث عبر قيام التربية بإعادة تجديد مجتمعاتها حيث من المؤكد أن المجتمع الناجح يولد من رحم تربية ناجحة تحفظ كيان ذلك المجتمع وتبني حضارته من خلال خلق أفراد قادرين على القيام بوظائف اجتماعية من شأنها الإبقاء على ثقافة ذلك المجتمع وإصلاح عيوبها بما تنمي قدرة الفرد ومهارته واستعداداته (القرشي-2000-ص5).

وبما ان التعليم هو وسيلة التربية في تحقيق أهدافها في صنع الشخصية الإنسانية التي تجعل من التربية فاعلة ومزدهرة لذلك تولي المؤسسات التربوية أهمية كبيرة في الارتقاء بذلك التعليم بما يفعله عمل التربية وينمي (وزارة التربية-1975-ص242). وعلى هذا الأساس نعتبر المناهج المناخ الخصب لتنمية الميول والاتجاهات التربوية المرغوب فيها لدى الطلبة بما يوفر فرص النمو العقلي في الفهم والمهارات والقدرات التي يحتاجها الإنسان في مواقف الحياة المختلفة بما يفيد في توجيه التغيير التربوي بالنسبة للمادة الدراسية وأنشطتها (ريان-1972-ص36-37).

وهذا ينتج من التدريس الجيد القائم على الطرق التدريسية التي تلائم الدارس عندما تتفاعل قدرات الطلبة مع المادة التعليمية ومهارات المدرس في التدريس وهذا ينتج من التدريس الجيد الذي يحاول إيجاد طرائق تدريس تلائم الدارس بحيث تتفاعل قدراته مع المادة التعليمية ومهارات المدرس في التدريس (بلوم-1983-ص82-83) ويتم ذلك عن طريق تزويدهم بالمهارات المختلفة وتحسين أسلوب تفكيرهم وتنمية ميولهم وتزويدهم بالاتجاهات اللازمة لنجاحهم في عملهم كمدرسين (مهدي-1980-ص27-28) لان المهارات تؤدي إلى كسب ميول ايجابية نحو التعلم، فضلا على ان العلاقة بين المهارة والميل علاقة تبادلية.اذ يؤدي الميل إلى إكساب المهارة الجديدة وهذه المهارة التي تم الحصول عليها تؤدي الى إكساب ميول جديدة (الفاني-1974-ص44).

إن التدريس نوع من المهارات العلمية يكتسب بالمران والممارسة والتدريب لذا تعتبر المقومات الأساسية للتدريس هي مهارات تظهر في موقف المدرس وحسن اتصاله بطلابه وحديثه إليهم واستماعه لهم وبراعته في جذبهم اليه (الخطيب-1982-ص16-17) لذلك تعتبر المهارات التي يكتسبها المدرس بمثابة طاقة جديدة يولد من خلالها كل يوم ولادة جديدة ويساير بموجبها احتياجات طلابه المتجددة ويجعلها ممرا لدروسه وإطارا لنشاطه ونشاط طلابه (الجبوري-1988-ص19).

ويؤكد ولفورد بان للمهارات ثلاثة أوجه هي كالآتي:

1-ان المهارات تنطوي على تكوين تنظيم وممارسة لمجموعة من اوجه النشاطات المنسقة والخاصة بشيء او موقف معين وتشمل سلسلة من الأحاسيس والحركات اللازمة للأداء.

2-ان المهارات تكون متعلمة بمعنى ان فهم الشيء المقصود او المدقق الذي يواجه الفرد وطريقة الاداء تأتي على شكل خبرات متكررة وبطريقة تدريجية.

3-ان المهارات تكون متسلسلة بمعنى ان تتبع نسقا معيناً وان طريقة الأداء تكون منسقة ومتتابعة بشكل منظم (القذافي-1990-ص142) لذلك يعد التقويم احد العناصر الأساسية للعملية التعليمية لما له من تأثير في الأهداف التعليمية والمحتوى والأساليب والأنشطة.

فالتقويم ينير الطريق أمام المدرس والطالب للوقوف على نقاط الضعف ومعالجتها ونقاط القوة وتدعيمها فضلاً عن كونه عملية تشخيصية علاجية القصد منها تعديل المسار للوصول الى المستويات الفضلى والممكنة لتحقيق فاعلية قصوى بالنسبة للعملية التعليمية (كرمة-2001-ص14)، لذلك فان الأنشطة التعليمية كافة تحتاج الى عملية تقويم تعتمد على القياس لمدى تحقيق الأهداف المنشودة (كرمة-2001-ص10).

كذلك ان للتقويم دوراً جوهرياً في التدريس وبما إن المدرس هو صاحب القرار الرئيسي داخل الصف لذلك يعد المسؤول الأول عن وضع الأهداف التربوية وعن اختيار الوسائل والأساليب التدريسية التي تمكن الطالب من تحقيقها ومساعدة المدرس على تقويم انعكاسات قدرات طلبته التعليمية والتي تعد من أهم وظائف التقويم (الربيعي-2000-ص66).

ويستفيد المدرس من نتائج التقويم كذلك في توجيه تدريسه وتعديله المستمر من حيث المعلومات والأنشطة والمهارات وطرق التعلم والاستجابة.

ويرى الباحث ان تقويم أداء المدرسين يعد خطوة أساسية في التوجيه العلمي الحالي والتوجيه في المستقبل فهي تؤكد على فعالية التدريس وأثره بحيث تجعلنا نشكك في قيمة المناهج التعليمية والمواد الدراسية والوسائل التعليمية مما قد يدفعنا إلى إتباعها بالتعديل والمراجعة او ان نرفضها بوصفها عديمة الجدوى لذلك نأمل من البحث الحالي ان يساهم في تحقيق ما يأتي:

1-التعرف على المهارات التدريسية لتدريسي قسم التاريخ كلية التربية-جامعة المثنى.

2-الإسهام في تحسين تدريسي قسم التاريخ في كلية التربية عن طريق التوصل الى تحديد المهارات الأساسية واللازمة لهم وتقويم أدائهم في ضوء تلك المهارات.

3-تقديم بعض التوصيات والمقترحات في ضوء ما يظهره البحث الحالي من نتائج في ظل تقويم الأداء مما قد يساهم في تطوير العملية التربوية بما يواكب المناهج الحديثة.

(3) هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى تحديد مستوى أداء تدريسي قسم التاريخ في تدريسهم للمواد التي يدرسونها في ضوء الكفايات الأدائية اللازمة من خلال الإجابة على السؤالين التاليين:

أ-ما الكفايات اللازمة لأداء تدريسي قسم التاريخ في تدريسهم للمواد التاريخية التي بمعيتهم؟.

ب-ما مستوى أداء تدريسي قسم التاريخ في تدريسهم للمواد التاريخية التي بمعيتهم؟.

(4) حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على عينة من تدريسي قسم التاريخ في كلية التربية-جامعة المثنى للعام الدراسي (2010-2011).

(5) تحديد المصطلحات 1-التقويم:

أ-التقويم لغة: ورد في لسان العرب ((أتمت الشيء قومته، فقام بمعنى استقام واعتدل)) (ابن منظور-689هـ-ص400).

ب-التقويم اصطلاحاً:

عرفه الأمام ((بأنه توفير المعلومات والمستلزمات والوسائل التي تمكن المقوم من إصدار الحكم)) (الأمام-1990-ص94).

عرفه (pigge 1992)) ((بأنه جمع المعلومات واستعمالها لإصدار حكم بشأن التعليم)).

ج-التقويم اجرائياً ((عرفه الباحث وفقاً لإغراض البحث الحالي على انه عملية وصف المعلومات

والبيانات التي تخص اداء تدريسي قسم التاريخ في كلية التربية لتدريس مواد قسم التاريخ وإصدار الأحكام بشأنهم)

2-التقويم ادائياً

أ-عرفه العجيلي ((بأنه العملية التي يتم من خلالها تحديد كفاية العاملين في المجال التدريسي ومدى إسهامهم في انجاز المهام

الموكلة اليهم)) (العجيلي-2001-ص85).

ب-التعريف الإجرائي للأداء:

عرفه الباحث ((هو ما ينجزه تدريسي قسم التاريخ في كلية التربية عند تدريسهم للمواد التي بمعيثهم في ضوء الكفايات

التعليمية اللازمة لذلك والمحددة في استمارة الملاحظة).

3-تقويم الأداء:

أ-عرفه عجيلي ((بأنه عملية يتم من خلالها تقدير جهود العاملين بشكل عادل بالاستناد إلى عناصر يتم على أساسها مقارنة أدائهم بها

لتحديد مستوى كفاءتهم)) (عجيلي-1976-ص9).

ب-التعريف الاجرائي لتقويم الاداء:

عرفه الباحث ((بانه العملية التي يحدد بها مستوى انجاز تدريسي قسم التاريخ في كلية التربية إزاء المواد التي بمعيثهم في ضوء

المهارات اللازمة والمحددة في استمارة الملاحظة التي ستبنى في هذا البحث.

4-تدريسيوا قسم التاريخ:

وهم التدريسيين الذين يولفون مجتمع البحث في كلية التربية-جامعة المثنى.

5-كلية التربية:

وهي الكلية الأم في جامعة المثنى اذ كانت نواة جامعة المثنى اذ تأسست عام 2006 وتحتوي الأقسام العلمية الآتية (التاريخ-

الجغرافية-اللغة العربية).

جامعة المثنى:

وهي إحدى الجامعات التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتحتوي عدد من الكليات متخصصة في العلوم الطبيعية

والإنسانية مثل (الطب-الهندسة-العلوم-الإدارة والاقتصاد-الزراعة-التربية) وتؤهل الكفاءات العلمية في تلك التخصصات بعد منحهم

شهادة البكالوريوس في تخصصاتهم.

الفصل الثاني**الدراسات السابقة**

يتضمن الفصل الثاني مجموعة من الدراسات العربية والاجنبية التي يستند الباحث اليها في منهجية بحثه وهي كالآتي:

أ- الدراسات العربية**1-دراسة (عبد المجيد-البحرين-1985):**

((تقويم اداء معلمي التاريخ باستخدام بعض الوسائل التعليمية في الصف الثاني الاعدادي في البحرين)).

أجريت هذه الدراسة في البحرين وهدفت الى تقويم اداء معلمي التاريخ في استخدام بعض الوسائل التعليمية في الصف الثاني

الاعدادي في البحرين من خلال معرفة جوانب الاداء اللازم توافرها لدى معلمي مادة التاريخ من حيث استخدام الوسائل التعليمية من

خلال الاجابة على الاسئلة الآتية:

1-ما نواحي القوة والضعف في اداء المعلم عند استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مادة التاريخ في الصف الثاني الاعدادي.

2-ماهي جوانب الاداء التي يجب ان يتمكن منها معلم التاريخ عند استخدام بعض الوسائل التعليمية في التدريس.

ولتحقيق اهداف البحث قام الباحث باختيار الوسائل التعليمية الآتية:

(الخرائط التاريخية-الخرائط الزمنية-الخرائط الصماء-الشفافيات-الشرائح) وحدد الباحث جوانب الاداء في تدريس مادة التاريخ عبر الاطلاع على الدراسات السابقة والبحوث في مجال استخدام الوسائل التعليمية ودراسة طبيعة الوسائل التعليمية المختلفة بتدريس التاريخ، وقام الباحث بتحليل منهج التاريخ للصف الثاني الاعدادي في البحرين للعام الدراسي (1984-1985).
تكونت عينة البحث من (23) معلماً، طبق الباحث عليها بطاقة ملاحظة لتقدير اداء كل معلم وتوصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

- 1- انخفاض مستوى اداء معلمي التاريخ في استخدام الوسائل التعليمية خلال التدريس.
 - 2- بلغ مستوى الاداء اقل انخفاض في استخدام الخرائط الزمنية.
 - 3- ارتفاع نسبي في اداء المعلمين عند استخدام الوسائل التعليمية للشرائح والشفافيات والخرائط التاريخية الصماء (عبد المجيد-1985 ص101-102).
- 2-دراسة (الجبوري-العراق-1998)
- تقويم اداء معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في ضوء المهارات التدريسية وبناء برنامج لتنميتها).
- اجريت هذه الاطروحة في جامعة بغداد-كلية التربية (ابن رشد) وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه وهدفت الدراسة الى:
- 1- تحديد المهارات التدريسية اللازمة لمعلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية.
 - 2- التعرف على مستوى اداء معلمي المواد الاجتماعية في تلك المهارات التدريسية.
 - 3- بناء برنامج لتنمية اداء معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في ضوء المهارات التدريسية اللازمة.
- وحددت الدراسة محافظة بابل مكانا للدراسة تألفت عينة البحث من (80) معلماً ومعلمة من معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية ولتحقيق اهداف البحث اعد الباحث استمارة ملاحظة تضمنت (60) مهارة تدريسية موزعة على ستة مجالات اعدت من خلال الدراسة الاستطلاعية والدراسات السابقة والادبيات ذات الصلة بالبحث والمقابلات الشخصية لبعض المعلمين والتدريسين والمشرفين التربويين المتخصصين في المواد الاجتماعية وقام الباحث بالتحقق من صدق الاداة بعرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء واستخرج ثباتها عن طريق الملاحظين بالاتفاق مع ملاحظ ثاني واستخدم الباحث الوسائل الاحصائية المناسبة التي منها معامل ارتباط بيرسون والوسط المرجع والوزن المؤي واختبار مربع كاي (كا²).
- وقد انجز الباحث برنامجاً لتنمية المهارات التدريسية لمعلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية وقد اظهرت الدراسة النتائج الاتية:

- 1- ان معدل اداء معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة الدراسة الابتدائية في جميع المهارات التدريسية كان اداء مقبول، اذ تجاوز وسط المقياس المبني.
- 2- تبين ان عدد المهارات التدريسية التي اداها معلمو المواد الاجتماعية في مرحلة الدراسة الابتدائية اداء مقبولا ب(40) مهارة تدريسية بينما كان عدد المهارات التدريسية التي لم يؤديها معلمو المواد الاجتماعية اداء مقبولا ب(20) مهارة تدريسية (الجبوري-1998-ج، ح، ط).

ب-الدراسات الاجنبية

1-دراسة بيج وكرين U.S.A 1978 (Pigge and Green)

(كفاءات المدرس، الحاجة اليها، القدرة على الاداء، تطوير الاداء).

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية، وكان هدفها تقويم الاداء التدريسي للمدرسين المتخرجين في جامعة (بولنك كرين) كانت اداة البحث استبانة مكونة من جزئين تضمن الاول (26) فقرة تمثل كفايات تدريسية مستمدة من اهداف تدريس المواد التربوية المطلوبة من الجامعة نفسها والخبرات التي يدرسها الطلبة في اثناء مدة الاعداد، واعد هذا الجزء قسم التربية الذي يتولى تدريس تلك المواد.

واما الجزء الثاني من الاستبانة فقد تضمن (31) فقرة تمثل كفايات تدريسية في مواضيع علمية معينة في اعداد المدرسين مثل (علوم الحياة-الرياضيات-التربية الفنية) واعدت فقرات هذا الجزء الاقسام الاكاديمية التي تقوم بإعطاء المواد التخصصية ضمن الاطار الرئيسي لتخصص الطلبة، وتضمنت اداة البحث استبانة اخرى مكونة من (16) فقرة تشابه الى حد كبير الاستبانة الاولى.

عرضت الاستبانة الاولى على عينة من المدرسين المتخرجين وعرضت الاستبانة الثانية على مديرهم، وقد استعملت (770) استمارة من قبل المدرسين من مجموع (2400) استمارة و(851) استمارة من قبل المدرسين.

وقد استخدم معامل ارتباط بيرسون، والوسط الحسابي، والنسبة المئوية وسائل احصائية لتحليل النتائج، وتوصلت الدراسة الى ما يلي:

اولاً: حاجة المدرسين الكبيرة الى الكفايات الاتية:

- 1- الحفاظ على النظام في قاعة الدرس.
- 2- جعل التعليم فردياً (تفريد التعليم).
- 3- الافادة من الوسائل السمعية والبصرية.

ثانياً: وجود علاقة قوية بين حاجة المدرسين للكفاية ومهاراتهم الفعلية في ممارستها.

ثالثاً: اثرت الاستبانة الخاصة في المديرين، ان من اهم حاجات المدرسين ان تضمن الكفايات الاتية:

- 1- اظهار موقف ايجابي نحو الطلبة والتعليم.
- 2- الحفاظ على النظام في النشاطات الصفية.
- 3- توجيه التعليم توجيهها فردياً.

رابعاً: وجود ارتباط بين ترتيب المديرين وترتيب المدرسين للكفايات التدريسية المطلوبة.

خامساً: وجود ميل واضح لإعطاء الخبرة العلمية، افضلية لتطوير الكفايات اللازمة مع اهمية تطابقها مع الكفايات ذات الصلة بالتدريس. (Pigge and Green 1978: P:70-76)

2-دراسة هاتي واخرين Hattie And Others 1982

(تقويم المدرسين المشرفين للطلبة المطبقين)

اجريت هذه الدراسة في استراليا في جامعة نيونكلاند، وكان هدف الدراسة تقويم الكفاية المهنية للطلبة المطبقين في مستوى التعليم الابتدائي والثانوي في تلك الجامعات وذلك في عاملين رئيسيين هما التحضير والاعداد للدرس والعرض والتقديم للدرس. استعمل الباحثون استمارة معيارية اداة للبحث اعدتها المشرفون على التطبيق، وتضمنت (20) فقرة بصيغة اسئلة استهدفت الفقرة الاولى معرفة التقويم العام للنمو المهني لكل طالب في مرحلة الاعداد ويتم تقديرها وفق مقياس متدرج (فوق الوسط-مقبول-دون الوسط-يحتاج الى مساعدة اكثر) واما الفقرات الاخر فقد اعدت بحيث يتم تقديرها وفق مقياس (فوق الوسط-مقبول-دون الوسط) وتضمنت الاستمارة حقولا تتيح للمشرفين تسجيل ملاحظاتهم حول جوانب القوة والضعف التي يلاحظونها عند الطلبة شملت عينة الدراسة الطلبة الذين يحصلون على دبلوم تربية، بعد اكمالهم التطبيق العملي لسنتين دراسيتين، وكان عدد الطلبة المشمولين بالدراسة (756) طالبا منهم (304) يعدون لمرحلة التعليم الابتدائي و(425) يعدون لمرحلة التعليم الثانوي.

اظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين سنتي التطبيق ووجود فروق بين المطبقين للمرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية، اذ تميز المطبقون في المرحلة الابتدائية بانهم اكثر مرونة ولديهم قدرة اوسع على ادارة الصف، اما المطبقون في المرحلة الثانوية فقد تميزو بحسن الاعداد للدرس والتهيئة له لانهم يمتلكون مهارات جيدة في مجال اختيار المادة التي تناسب قدرات المتعلمين واثارة انتباههم. (Hattie and Others 1982 P:118-185)

مناقشة الدراسات السابقة:

يحاول الباحث هنا عرض اوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسات الحالية، ويمكن اجمال اوجه نقاط الشبه والاختلاف فيما يأتي:

- 1- كل الدراسات التي تناولها الباحث دراسات وصفية تقويمية اهدافها تقويم الاداء وكذلك الدراسة الحالية.
- 2- اختلفت الدراسات السابقة في الادوات التي استخدمتها في عملية التقويم اذ استخدم بعضها (استمارة ملاحظة) اداة لعملية التقويم كما في دراسة الجبوري (1998) ومنها استخدم الوسائل التعليمية كما في دراسة عبد المجيد (1985) ومنها ما استخدم استبانة مثل دراسة Pigge and Green 1978 ودراسة Hattie and Others 1982
- 3- تشابهت الدراسات التي تناولت المدرسين في تدريس مشروع المواد الاجتماعية لحد ما يخص المجالات والفقرات والتوصيف كذلك الدراسة الحالية فقد تكونت من ستة مجالات هي التخطيط والاعداد لتعليم المواد التاريخية والتمهيد وعرض الموضوع

ومناقشة الموضوع وتحديد الافكار الرئيسية فيه وتقويم المواد التاريخية وإدارة الصف، ويرى الباحث ان المجالات التي اعتمدت في البحث قد امت بالجوانب المطلوبة في الاداء التعليمي لتدريسي المواد التاريخية الذين يقومون بتدريس هذه المواد في كليات التربية.

4- الدراسات السابقة تباينت بين الاستبانة واستمارة الملاحظة كما الحال في دراسة عبد المجيد (1985) ودراسة بيج وكرين 1978 Pigge and Green واعتمدت الاختبار كأداة رئيسية بعد ان قام ببناء برنامج كما في دراسة الجبوري (1998) وبعضها استخدم استمارة معيارية كما في دراسة هاني وآخرون 1982 Hattie and Others.

5- تفاوتت حجم العينات السابقة فكانت احجامها بين (1721) مدرسا كما في دراسة Pigge And Green 1978 و(23) معلما في دراسة عبد المجيد (1985) اما الدراسة الحالية فقد بلغ حجم عينتها (16) تدريسي ويرى الباحث انه كلما كان حجم العينة كبيرا كانت النتائج البحث اكثر دقة.

6- تباينت الدراسات السابقة في المراحل الدراسية التي طبقت عليها فمنها ما طبق في المرحلة الابتدائية كما في دراسة الجبوري (1998) ومنها ما طبق في المرحلة الثانوية كما في دراسة عبد المجيد (1985) ومنها ما طبق في المرحلة الجامعية كما في دراسة Pigge and Green 1978 ودراسة Hattie AND Others 1982 في حين ان الدراسة الحالية طبقت على تدريسي كلية التربية (المرحلة الجامعية).

7- تباينت الدراسات السابقة من حيث المادة الدراسية المراد تقويم اداء المدرس منها ما تناول تقويم اداء معلمي التاريخ كما في دراسة عبد المجيد (1985) واداء معلمي المواد الاجتماعية كما في دراسة الجبوري (1998) ومنها ما تناول تقويم اداء التدريسين المتخرجين في المواد التربوية ومنها ما تناول تقويم الكفاية المهنية للطلبة المطبقين في مستوى التعليم الابتدائي والثانوي من قبل المشرفين في الجامعة لغرض الاعداد المهني 1978 pigge and Green و Hattie and others 1982.

بينما كانت المادة الدراسية للدراسة الحالية تستخدم المواد التاريخية لغرض تقويم التدريسين.

8- تشابهت الدراسات السابقة وكذلك الدراسة الحالية في الادوات الاحصائية المستخدمة.

9- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في جوانب عدة منها:

أ- تحديد مجالات الاستبانة وفقراتها في تقويم اداء التدريسين.

ب- اختبار الوسائل الاحصائية المناسبة لتحقيق اهداف البحث.

ت- في اختيار العينة بعد تحديد مجتمع البحث -في تحليل النتائج وتفسيرها.

الفصل الثالث

يتضمن هذا الفصل اجراءات البحث من حيث اختيار التصميم المناسب مع تحديد مجتمع البحث وكيفية اختيار عينته اضافة الى تحديد الادوات والوسائل الاحصائية المعتمدة لغرض الوصول الى اهداف البحث وعلى النحو التالي.

1- منهج البحث واجراءاته:

يتحدد منهج البحث على وفق الابعاد التي يهتم بها وقد يستخدم الباحث اثناء عمله في منهجه البحثي اكثر من منهج حسب مقتضيات واهداف ذلك البحث (الشمري، 2002، ص44) وبما ان البحث الحالي يهدف الى تقويم اداء تدريسي قسم التاريخ في كلية التربية جامعة المثنى لذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي والذي يقوم على متابعة دقيقة لظاهرة معينة وحصرها بطريقة كمية او نوعية لمرحلة زمنية او عدة مراحل لغرض التعرف على الظاهرة من خلال المحتوى والمفهوم وصولا الى نتائج وتعميمات تساعد 2- مجتمع البحث: في فهم الواقع وتطويره (القرشي /2000، ص43).

من الاجراءات المسلم بها لأي بحث هو تحديد المجتمع الاصلي لذلك البحث (جابر، 1996، ص293) وبما ان البحث الحالي يهدف الى تقويم اداء تدريسي قسم التاريخ في كلية التربية جامعة المثنى لذلك يتكون مجتمع البحث من تدريسي قسم التاريخ للعام الدراسي (2010-2011) في كلية التربية جامعة المثنى في اختصاصات (التاريخ الحديث والاسلامي والقديم وطرائق تدريس التاريخ) والبالغ عددهم (32) تدريسي ينظر جدول (1)

جدول رقم (1) يمثل مجتمع البحث

ت	الاختصاص	التدريسيين		المجموع
		إناث	ذكور	
1	التاريخ القديم	1	2	3
2	التاريخ الاسلامي	2	8	10
3	التاريخ الحديث	2	13	15
4	طرائق تدريس التاريخ	1	3	4
	المجموع	6	26	32

4- عينة البحث:

يقصد بالعينة انها جزء من مجتمع البحث يتم اختيارها على وفق قواعد وأسس علمية لتمثيل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (داود، 1990، ص 67)

اختار الباحث عشوائياً (16) تدريسي من مختلف الاختصاصات ليمثلون عينة البحث بواقع (12) تدريسي ذكور و(4) تدريسيات اناث وهذا العدد يوفر (16) مشاهد بحيث يكون نصيب كل تدريسي مشاهدة واحدة في تدريسه للمادة التاريخية التي تكون في مجال اختصاصه ينظر جدول (2).

جدول (2) يوضح عينة البحث

ت	الاختصاص	التدريسيين		المجموع
		إناث	ذكور	
1	التاريخ القديم	1	1	2
2	التاريخ الإسلامي	1	4	5
3	التاريخ الحديث	1	6	7
4	طرائق تدريس التاريخ	1	1	2
	المجموع	4	12	16

4-توزيع عينة البحث:

تم توزيع عينة البحث على اساس متغير الخدمة اذ قسمت عينة البحث على ثلاث مستويات وعلى النحو الآتي:

- 1- المستوى الأول ضم التدريسيين الذين لديهم خدمة من (1-----5 سنة).
- 2- المستوى الثاني ضم التدريسيين الذين لديهم خدمة من (5-----10 سنة).
- 3- المستوى الثالث ضم التدريسيين الذين لديهم خدمة من (10-----الى اكثر من 10 سنة)

وكما في الجدول (3):

جدول (3) يوضح تقسيم عينة البحث على شكل مستويات تبعاً لمتغير العمر

المستوى	التدريسيين		المجموع	السنين ؟؟؟؟
	ذكور	إناث		
المستوى الاول	3	2	5	من 1 إلى 5 سنة
المستوى الثاني	6	1	7	من 5 إلى 10 سنة
المستوى الثالث	3	1	4	من 10 إلى أكثر
المجموع	12	4	16	

5-تحديد الكفايات التعليمية⁽¹⁾:

بما ان البحث الحالي يهدف الى تقويم اداء تدريسي قسم التاريخ كلية التربية جامعة المثنى في ضوء الكفايات التعليمية اللازمة لذلك الاداء ونظرا لعدم وجود قائمة بالكفايات معدة لهذا البحث، لذلك قام الباحث بإعداد قائمة بالكفايات التعليمية اللازمة بحيث تحقق اهداف عامة يفترض وجودها في مواد التاريخ معتمدا على الاجراءات التالية:

- 1- ملاحظة عدد من التدريسيين في اثناء التدريس في الجامعة وكذلك المدرسين في المرحلة الثانوية.
 - 2- الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث مثل دراسة (الشمري-2002) ودراسة (المسعودي-2002).
 - 3- الاطلاع على الادبيات التي تعنى بتدريس المواد التاريخية.
 - 4- الاستعانة بتوجيهات وراء اساتذة التربية وعلم النفس والمتخصصين في الادبيات التاريخية.
- لذلك جمع الباحث وفقا للنقاط أعلاه عددا من الكفايات التعليمية بلغت (25) كفاية تعليمية جعلها في استبانة اولية.
- (على مختصين في التربية وعلم النفس وخبراء المادة) وتم وضع امام كل كفاية ثلاث بدائل هي (صالحة--غير صالحة-- تحتاج الى تعديل) ينظر ملحق (2) اذ نالت معظم الكفايات نسبة مقدارها 90% من اراء الخبراء وبذلك اصبحت بشكلها النهائي تساوي (25) كفاية موزعة على (6) مجالات هي:

1. مجال التخطيط (4 كفاية)
2. مجال التمهيد (4 كفاية)
3. مجال عرض الموضوع (4 كفاية)
4. مجال مناقشة الموضوع (4 كفاية)
5. مجال تقويم الموضوع (5 كفاية)
6. مجال ادارة الصف (4 كفاية)

ولغرض تحديد ذاتية تقدير الملاحظ لأداء تدريسي التاريخ في تدريس المواد التي بمعيتهم وجعل الملاحظة موضوعية تتصف بالدقة والصدق قدم الباحث وصفاً لمستويات الاداء لكل كفاية من الكفايات التعليمية في استمارة الملاحظة لأجل ان تكون مرجع يعود الية الملاحظ عندما يقدر درجة التدريسي واعتمد في وصف الاداء على ما يأتي:

- 1- الاستئارة بتوجيهات المختصين في طرائق تدريس المواد الاجتماعية⁽²⁾.
- 2- الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة والتي لها علاقة بموضوع البحث ومنها دراسة (الشمري-2002) ودراسة (المسعودي-2002).
- 3- زيارة عدد من التدريسيين في صفوفهم اثناء تدريسهم للمواد التي بمعيتهم للاطلاع على ادائهم في اثناء تأديتهم لكل كفاية ومن خلال هذه الاجراءات، اعد الباحث وصفاً لمستويات المقياس من الاداء المحتمل لكل كفاية حيث يقابل كل وصف بديل من بدائل المقياس الذي تضمنته استمارة الملاحظة والتي تبدأ بالمستوى (جيد جدا) تقابله الدرجة (5) وتنتهي بالبديل ضعيف تقابله الدرجة (1).

6-أداة البحث:

اعتمد الباحث الملاحظة كأداة بحثية في بحثه والتي تعرف بانها (المشاهدة الدقيقة التي تحدد السلوك وتسجل الملاحظات عنها) (الشمري، 2002، ص172) لذلك استخدم الباحث استمارة ملاحظة لتقويم اداء التدريسيين في مادة التاريخ، كذلك اعتمد الباحث

⁽¹⁾ الكفاية: هي القدرة على ممارسة الاعمال التي تتطلبها وظيفة من الوظائف (الشمري-ص14).

⁽²⁾

- 1- أ.م.د. حسين جدوع-كلية التربية-جامعة القادسية.
- 2- م.د. علي صكر-علم النفس كلية التربية-جامعة القادسية.
- 3- أ.م.د. حسين ربيع-علم النفس-كلية التربية-جامعة بابل.
- 4- أ.م.د. فرحان عبيد عبيس-طرائق تدريس المواد الاجتماعية-كلية التربية-جامعة بابل.
- 5- أ.م.د. محمد ضايح-التاريخ الاسلامي-كلية التربية الأساسية-جامعة بابل.
- 6- م.د. احمد يونس-التاريخ الحديث-كلية التربية-جامعة بابل.
- 7- م.م. عباس فضل-التاريخ القديم-كلية التربية-جامعة المثنى.
- 8- م. ثامر نجم-طرائق تدريس اللغة العربية-كلية التربية-جامعة المثنى.
- 9- م.م. لوي خزل-علم النفس-كلية التربية-جامعة المثنى.
- 10- م.م. محمد كاظم-طرائق تدريس المواد الاجتماعية-كلية التربية-جامعة المثنى.

المقابلة لتقويم اداء التدريسيين والتي تعرف (بانها لقاء يتم بين الشخص المقابل (الباحث او من ينوب عنه) والذي يقوم بطرح مجموعه من الأسئلة على الاشخاص المستجيبين وجها لوجه ويقوم الباحث او المقابل بتسجيل الاجابات على الاستمارات)(عليان وآخرون-2008ص104).

استفاد الباحث من مقياس ليكرت (Likrt) الشائع في الابحاث التربوية والذي يعطي نتائج ثبات عالية (الشمري، 2002، ص51) علما ان مقياس ليكرت يتضمن بدائل عديده هي (جيد جدا-جيد-متوسط-دون المتوسط-ضعيف).

7-صدق الاداة:

المقصود بالصدق هو ان تتمتع الاداة بصحة قياس ما يراد لها ان تقيس (عودة، 1999، ص374) ولغرض التحقق من صدق الاداة (الكفايات التعليمية) التي تضمنتها استمارة الملاحظة عرضها على مجموعة من المتخصصين من التربية وعلم النفس فنالت رضاهم بنسبة 90% لذلك تعد الاداة صادقة يكون الاختبار او الاداة صادقة اذا كانت معامل صدقها تتجاوز 80% (عيسوي-1974ص56).

8-ثبات الاداة:

المقصود بالثبات ان الاداة تعطي النتائج نفسها اذا ما اعيد تطبيقها ثانية على الافراد في نفس الظروف (الروسان-1995-ص93) ولأجل حساب الثبات قام الباحث واحد زملائه التدريسيين المختصين في طرائق تدريس المواد الاجتماعية بزيارة احد تدريسي عينة البحث في محاضراته وقاموا بتسجيل الدرجة التي يروها مناسبة لكل واحد منهم ثم قام الباحث بحساب الثبات بين الدرجات باستخدام معادلة بيرسون وكان معامل الثبات يساوي 0.82 وعدل بمعادلة سبيرمان براون فكان 0.90 وهو معامل ثبات جيد اذ يرى عيسوي ان معامل الثبات اذا تجاوز 0.80 يعتبر معامل ثبات جيد (عيسوي-1974ص58).

9-تطبيق اداة البحث:

بعد ان تحقق الباحث من صدق الاداة قام بتطبيقها على عينة البحث بتاريخ 2010/12/20 وانتهى من تطبيقها بتاريخ 2011/1/9 وتضمنت المشاهدات ما يأتي:

- أ- مواجهة تدريسي قسم التاريخ في قاعاتهم وتعريفهم بأهداف البحث وانه لأغراض البحث العلمي لكي يكون ادائهم اعتيادي.
- ب- الاطلاع على دفاتر الملاحظات والخطط لأفراد عينة البحث لتدوين البيانات الخاصة في المجالات.
- ج- وزعت الزيارات بحيث تكون حصة كل فرد زيارتين مستخدما استمارة الملاحظة المخصصة واضعا علامة (صح) في الحقل المناسب لأداء تدريسي عينة البحث في كل كفاية التي تضمنتها استمارة الملاحظة.
- د- كانت اعلى درجة يحصل عليها التدريسي هي (125) وهي حاصل ضرب عدد الكفايات 5×1 اما ادنى درجة يحصل عليها التدريسي هي (25) وهو حاصل ضرب عدد الكفايات 1×1 .

10-الوسائل الاحصائية:

استخدم الباحث الادوات الاحصائية الاتية:

- أ- الوسط الحسابي لإيجاد متوسط الاداء العام.
- ب- معادلة ارتباط بيرسون (pearson) لإيجاد الثبات ومعادلة سبيرمان براون لتصحيحه.
- ت- معادلة الوسط المرجح لترتيب المجالات التعليمية بحسب اداء تدريسي عينة البحث والفصل بين الاداء المتحقق وغير المتحقق.
- ث- النسبة المئوية (الشمري-2004ص56)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

اولا: تحديد مستوى الاداء العام لتدريسي قسم التاريخ:

بعد ان انتهى الباحث من تطبيق اداة بحثه شرع بجمع الدرجات التي حصل عليها تدريسي التاريخ في كل كفاية بموجب المقياس الخماسي الذي تضمنته استمارة الملاحظة وعرضها في توزيع تكراري محسوب من (100) مستخدما وسطها الحسابي ومن خلال هذا الاجراء تبين ان درجات الاساتذة محصورة بين (64) كحد اعلى و(20) كحد ادنى ونلاحظ ان الدرجة الدنيا تقع ضمن

المستوى الرابع (متوسط) والدرجة العليا تقع ضمن مستوى الثاني (جيد) وجدول (4) يبين التوزيع التكراري لدرجات التدريسيين والوسط الحسابي والوزن المئوي.

جدول (4) يوضح التوزيع التكراري لدرجات التدريسيين والوسط الحسابي.

ت	الفئة	عدد التدريسيين	نسبهم المئوية	الوسط الحسابي
1	24-20	1	6.25	40
2	29-25	1	6.25	
3	34-30	1	6.25	
4	39-35	2	12.5	
5	44-40	3	18.75	
6	49-45	4	25	
7	54-50	1	6.25	
8	59-55	1	6.25	
9	64-60	2	12.5	
المجموع		16	100	

اذ نلاحظ عبر جدول (4) ان معظم درجات التدريسيين تنحصر بين الفئة (40-49) اذ كان عدد التدريسيين التي وقعت درجاتهم في هذه الفئة مقدارها (7) تدريسيين ونسبه مئوي مقدارها (5ر43%) من مجموع عينة البحث ويلاحظ ان (8) تدريسين كانت درجاتهم دون الوسط الحسابي مشكلين نسبة مئوية مقدارها (50%) من مجموع عينة البحث في حين بلغ عدد التدريسيين الذين تجاوزت درجاتهم الوسط الحسابي (4) استنادا الى استمارة الملاحظة بحيث يشكلون نسبة مقدارها (25%) من عينة البحث عبر مقارنة الوسط الحسابي وسط المقياس البالغ (60) يتبين ان هناك (3) من التدريسيين فقط تجاوزت درجاتهم درجات هذا المحك وعُد ادائهم مقبول وبما ان الوسط الحسابي لدرجات التدريسيين هو اقل من الوسط الحسابي للمقياس لذلك عُد اداء التدريسيين في مواد التاريخ في كلية التربية ليس بالمستوى المطلوب مقارنة بالمقياس الحالي وعند مقارنة هذه النتيجة بما توصلت اليه الدراسات السابقة يظهر انها تتفق مع دراسة (عبد المجيد 1985) ودراسة (Pigge and Green 1978) وتفسيرا لهذه النتيجة يرى الباحث ما يأتي:

- 1- قلة تدريب الكثير من تدريسي قسم التاريخ لغرض اكسابهم الاجراءات والمهارات الضرورية لعملية التدريس.
- 2- بعض تدريسي قسم التاريخ هم خريجو كليات الآداب التي تتعدم فيها الاجراءات والاساليب الخاصة بطرائق التدريس والتي تكسبهم الخبرة والمهارة لتحقيق اهداف العملية التدريسية.
- 3- عدم وجود الكثير من المواد التربوية مثل (الاداة التعليمية وعلم نفس النمو) في الكثير من الكليات التي تخرج منها الكثير من التدريسيين في دراستهم الاولى البكالوريوس والذي قد يكون سببا في هذا التذني.
- 4- قلة الندوات التربوية والحلقات النقاشية والدروس العملية والتي تعتبر ضرورية لتأهيل هؤلاء التدريسيين واكسابهم الخبرة.

الوسط الحسابي للمقياس: هو حاصل ضرب متوسط المقياس $\times$ عدد الكفايات التعليمية

$$75 = 25 \times 3 \text{ اذ ان متوسط المقياس هو (3)}$$

$$\text{اعلى درجة في المقياس} = \text{عدد الكفايات} \times 5$$

$$125 = 25 \times 5$$

الوسط الحالي

$$\text{اذن وسط المقياس} = \frac{100}{\text{الدرجة العليا}}$$

الدرجة العليا

$$75$$

$$\text{وسط المقياس} = \frac{60}{100} \times 100$$

$$125$$

ثانياً: تحديد مستوى اداء تدريسي قسم التاريخ في كل مجال من مجالات المقياس: من خلال جدول (5) نلاحظ ان مجموع المجالات التي تحوي الكفايات التعليمية هو (6) مجالات تنحصر اوساطها المرجحة بين (4.09) كحد اعلى و(2.23) كحد أدنى واستنادا الى ذلك سيعرض الباحث نتائج بحثه على النحو الاتي:

جدول (5) يوضح الوسط المرجح والوزن المثوي وادنى واعلى درجة لكل مجال.

الترسل ضمن المجال	الترسل الحالي	المجال	الوسط المرجح	الوزن المثوي	ادنى درجة	اعلى درجة
3	1	مجال عرض الموضوع	4.03	52.08	20	60
6	2	مجال ادارة الصف	3.43	50.83	20	80
2	3	مجال التمهيد للموضوع المدرس	3.06	48.75	20	67
5	4	مجال تقويم الموضوع المدرس	2.98	45.66	20	90
1	5	مجال التخطيط للموضوع المدرس	2.56	44.58	20	74
4	6	مجال مناقشة الموضوع المدرس	2.23	32.082	20	65

1-مجال عرض الموضوع:

نال هذا المجال وسطا مرجحا قدرة (4.03) ووزنا مثويا قدرة (52.08) وكانت اعلى درجة في هذا المجال (60) وادنى درجة هي (20) واستنادا الى ذلك يمكن القول ان اداء التدريسيين في هذا المجال لم يرتقي الى المستوى المطلوب، ويرى الباحث ان سبب ذلك يعود الى قلة المهارات التدريسية لدى بعض التدريسيين والتي يمكن ان تساعدهم في توظيف الطرق والاساليب المناسبة اضافة الى عدم وجود الاجراءات السليمة والوسائل الحديثة التي تستخدم في تحقيق اهداف الموضوع المدرس وهذه النتيجة تعارض نتائج دراسة (الجبوري-1998) ودراسة (Httie and others-1982).

2-مجال ادارة الصف:

نال هذا المجال وسطا مرجحا مقداره (3.43) ووزنا مثويا مقداره (50.83) وكانت اعلى درجة في هذا المجال هي (80) وادنى درجة هي (20) وهذا يدل على وجود خلل في عملية ادارة الصف بسبب ابتعاد التدريسي عن الاساليب الحديثة في التعامل مع الطلبة والتي تؤكد على الشفافية والمرونة الموجبة والابتعاد عن التسلط، اضافة الى عدم اطلاع التدريسيين على الكثير من مفردات الادارة التعليمية الناجحة والتي كانت لا تدرس في مناهج الكثير من الكليات سابقا (أي ايام دراستهم الاولية البكالوريوس) الامر الذي يجعل بعض التدريسيين قليلي الخبرة مما يقلل الثقة بالنفس لديهم

3-مجال التمهيد للموضوع المدرس:

نال هذا المجال وسطا مرجحا قدرة (3.06) ووزنا مثويا قدره (48.75) وكانت اعلى درجة في هذا المجال هي (67) وأدنى درجة هي (20) واستنادا الى ذلك يمكن القول ان اداء التدريسيين في هذا المجال لم يرتق إلى المستوى المطلوب، ويرى الباحث ان سبب ذلك يرجع الى قلة الاطلاع على الادبيات التي تطور مهارات التدريسيين في هذا المجال اضافة الى محدودية امتلاك المهارات في هذا الجانب وهذا يتفق مع دراسة (عبد المجيد 1985) ودراسة (Pigge and Green 1978).

4-مجال تقويم الموضوع المدرس:

نال هذا المجال وسطا مرجحا قدرة (2.98) ووزنا مثويا قدره (45.66) وكانت اعلى درجة في هذا المجال هي (90) وأدنى درجة هي (20) وهذا يشير الى ضعف لدى التدريسيين في تقويمهم لأهداف الموضوعات المدرسة تحت إشرافهم وهذا يتفق مع دراسة (عبد المجيد 1985) ودراسة (Pigge and Green 1978) ويرى الباحث ان سبب هذا الضعف يعود الى فقدان المعايير التي يجب ان تحتويها المناهج لتكون مرجع للتدريسي في تقويمه لدوره ولطلابه فضلاً عن عدم ابراز المعايير التي يجب على التدريسي ان يحتفظ بها في خطته لتكون مرجع الية في عملية التقويم.

5-مجال التخطيط للموضوع:

نال هذا المجال وسطا مرجحا مقداره (2.56) ووزنا مثويا مقداره (44.58) وكانت اعلى درجة في هذا المجال هي (74) وادنى درجة هي (20) واستنادا الى ذلك يمكن القول ان اداء التدريسيين في هذا المجال لم يرتقي الى المستوى المطلوب، ويرى الباحث ان سبب ذلك يرجع الى عدم اهتمام التدريسيين بمحاولة الاطلاع على الاساليب الحديثة لتحقيق اهداف الموضوع المدرس سائرين على النمط التقليدي الذي يكون فيه التدريسي متبنيا للأساليب التقليدية التي عفا عنها الزمن مبتعدا عن التكنولوجيا الحديثة.

6- مجال مناقشة الموضوع المدرس:

نال هذا المجال وسطا مرجحا قدرة (2.23) ووزنا مؤويا قدرة (32.082) وكانت اعلى درجة هي (65) وادنى درجة هي (20) وهذا يعكس ضعف في اداء التدريسيين، ويرى الباحث ان سبب ذلك يعود الى ابتعاد بعض التدريسيين عن اساليب الحوار الصحيحة وقلة مهارة صياغة الاسئلة اضافة الى ضعف الثقة بالنفس والتي تحفز على ادارة النقاش الجيد وهذا يتفق مع دراسة (pigge and Green 1978).

ثالثاً: تحديد مستوى اداء التدريسيين في كل كفاية تعليمية لكل مجال من المجالات

جدول (6) يوضح الكفايات التعليمية في مجال التخطيط مرتبه تنازليا بحسب الوسط المرجح والوزن المؤي

الترتيب السابق في المجال	الترتيب الحالي	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المؤي
4	1	يوازن بين مفردات الموضوع المدرس والوقت المحدد	3	100
3	2	يحدد الوسائل التعليمية التي تحدد اهداف الموضوع المدرس	2.81	33.33
2	3	يكتب خطة سنوية يوزع فيها المواضيع على اشهر السنة	2.56	25
1	4	يكتب خطة يومية للموضوع المدرس	1.87	20

1. مجال التخطيط:

يلاحظ من خلال الجدول (6) ان عدد الكفايات في هذا المجال هو اربع كفايات بلغ عدد الكفايات المتحققة كفاية واحدة هي (يوازن بين مفردات الموضوع المدرس والوقت المحدد) حيث نالت وسطا مرجحا مقداره (3) ووزن مؤوي مقداره (100) وتتفق هذه النتيجة مع الادبيات التي تؤكد على اعطاء الوقت المناسب لتحقيق اهداف الموضوع.

اما كفاية (يحدد الوسائل التعليمية التي تحدد اهداف الموضوع المدرس) فقد نالت وسطا مرجحا قدرة (2.81) ووزنا مؤويا قدرة (33.33) وتنعكس هذه النتيجة قصوراً في اداء التدريسيين لان تحديد الوسائل التعليمية المناسبة للموضوع المدرس بحيث تناسب مستوى نُصح الطلبة سوف تعود بالإيجابية عليهم (جامل-2007-ص75)، اما كفاية (يكتب خطة سنوية يوزع فيها المواضيع على اشهر السنة) نالت وسطا مرجحا قدرة (2.56) ووزنا مؤويا قدرة (25) وهذا يعكس قصور في اداء التدريسيين، لأنه يخالف الادبيات التي تؤكد على ضرورة اعداد خطة سنوية تكون مرجعاً للتدريسي لمعرفة مفردات منهجه (عبد العليم-1973-ص38).

اما كفاية (يكتب خطة يومية للموضوع المدرس) فقد نالت وسطا مرجحا مقداره (1.87) ووزنا مؤويا قدرة (20) وهذا يعكس قصور واضح في اداء التدريسيين ويعود ذلك الى قلة الرقابة من المعنيين لرفع الكفاءة العلمية للتدريسيين من خلال الدورات والندوات والاطلاع على اجراءات التخطيط الجيد والفعال وهذه النتيجة تعارض الادبيات التي تؤكد على توجيه وتنظيم عملية التعليم من خلال التخطيط الجيد لتحقيق تربية حقيقية تؤدي الى نتائج مرغوبة (كومي-1971-ص127)

الجدول (7) يوضح الكفايات التعليمية اللازمة في مجال التمهيد مرتبة تنازليا بحسب الوسط المرجح والوزن المؤي

الترتيب السابق للمجال	الترتيب الحالي	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المؤي
4	1	الالتزام بالوقت المحدد لموضوع الدرس	4	100
3	2	ينبه الطلبة الى الاجراءات التي يتبناها في تحقيق اهداف الموضوع للمدرس	3.06	50
2	3	يهيئ الموضوع للمدرس بشكل مسبق	2.93	25
1	4	يمهد لموضوع المدرس بربطة بالموضوع الذي يسبقه	2.25	20

2. مجال التمهيد:

نلاحظ من الجدول (7) ان هذا المجال يحتوي على اربع كفايات تعليمية حيث نالت كفاية (الالتزام بالوقت المحدد لموضوع المدرس) وسطا مرجحا قدرة (4) ووزنا مؤويا قدرة (100) اذ يعد ذلك الاداء مقبول بحسب المقياس الموجود وهذه النتيجة تتفق مع الادبيات التي تؤكد على مراعاة الوقت المخصص لكل فقرة من فقرات الموضوع (ريان-1984-ص342).

اما فقرة (ينبه الطلبة الى الاجراءات التي يتبناها في تحقيق اهداف الموضوع المدرس) فقد نالت وسطا مرجحا قدرة (3.06) ووزنا مؤويا قدرة (50) وهذا يعكس قصوراً في اداء التدريسيين ويرى الباحث ان سبب ذلك يرجع الى ضعف ثقة التدريسي بإجراءاته

التي يتبناها في دراسة وعدم اقتناعه بفاعليتها وهذا لا يتفق مع الأدبيات التي تؤكد على اعتماد الاجراءات التي تحقق اهداف الموضوع المدرس (ابراهيم-1973-ص100).

اما كفاية (يهيئ الموضوع المدرس بشكل مسبق) فقد نالت وسطا مرجحا قدره (2.93) ووزنا مؤويا قدرة (25) وهذا يعكس قصوراً في أداء التدريسيين ويرى الباحث ان سبب ذلك يرجع الى اعتقاد التدريسي بانه متمكن من المادة ولا حاجة لتهيئتها وهذا يعتبر نوع من التطاول على المهنة التي يمتنها اضافة الى ان لكل موضوع اجراءاته وادواته واهدافه التي تختلف عن اجراءات واهداف الموضوع الذي يليه لذلك علي التهيؤ للموضوع ومن ثم تهيئته لطلبته، اما كفاية (يمهد للموضوع المدرس بربطة بالموضوع الذ يسبقه) فقد نالت وسطا مرجحا قدرة (2.25) ووزنا مؤويا قدرة (20) وهذا يعكس قصور في اداء التدريسيين وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (الجبوري 1998) ودراسة (عبد المجيد 1985).

جدول (8) يوضح الكفايات التعليمية اللازمة لمجال عرض الموضوع مرتبة تنازليا بحسب الوسط المرجح والوزن المؤوي

الترتيب السابق في المجال	الترتيب الحالي	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المؤوي
3	1	يشجع طلبته على الاشتراك بالحوار اثناء عرض الموضوع المدرس.	5	100
4	2	يحسن الربط بين عناصر الموضوع المدرس والعلاقات الاجتماعية.	4.56	50
2	3	يحدد الاسئلة التي تقيس اهداف الموضوع المدرس.	3.56	33.33
1	4	يشرح الموضوع المدرس لطلبته بدقة.	3	25

3. مجال عرض الموضوع:

من خلال جدول (8) نلاحظ ان هذا المجال يحتوي على اربعة كفايات تعليمية حيث ثالث كفاية (يشجع طلبته على الاشتراك بالحوار اثناء عرض الموضوع المدرس) وسطا مرجحا قدرة (5) ووزنا مؤويا قدرة (100) ويعد ذلك مقبولا بحسب المقياس الموجود وهذه النتيجة تتفق مع الادبيات التي تؤكد على الحوارات الشفوية والتي تقوي الاتصال والتواصل مع الطلبة (طواليه وآخرون 2010-ص186).

اما كفاية (يحسن الربط بين عناصر الموضوع المدرس والعلاقات الاجتماعية) فقد نالت وسطا مرجحا قدرة (4.56) ووزنا مؤويا قدرة (50) وهذا يعكس قصور في اداء التدريسيين في هذه الكفاية لأنه يتعارض مع ما جاء في الادبيات التي تؤكد على بناء الموضوع وتسلسله على هيئة حوار مستتب من حياة الطلبة وواقعهم الاجتماعي (ابراهيم-1973-ص127).

اما كفاية (يحلل الاسئلة التي تقيس اهداف الموضوع المدرس) فقد نالت وسطا مرجحا قدرة (3.56) ووزنا مؤويا قدرة (33.33) وهذا يعكس قصوراً في اداء التدريسيين في هذه الكفاية ويرى الباحث ان سبب ذلك يعود الى عدم اكتساب هذه المهارة بسبب قلة الاطلاع على المواد التربوية التي تحتوي على الاجراءات التي تحقق تلك الكفاية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Hattie and others 1982).

اما كفاية (يشرح الموضوع المدرس لطلبته بدقة فقد نالت وسطا مرجحا قدرة (3) ووزنا مؤويا قدره (25) وهذا يعكس قصور في اداء التدريسيين في هذه الكفاية وهذه النتيجة تتعارض مع الادبيات التي تلزم التدريسي في الدقة اثناء عرض موضوعه بحيث يضع حساباته من حيث الزمن والاجراءات لكل خطوة من خطوات الموضوع المدرس (سمك-1986-ص79).

جدول(9) يوضح الكفايات التعليمية لمجال مناقشة الموضوع مرتبة تنازليا بحسب الوسط المرجح والوزن المؤوي.

الترتيب السابق في المجال	الترتيب الحالي	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المؤوي
4	1	يكمل اجوبة الطلبة الناقصة.	3.06	50
3	2	يعالج ظاهرة الخجل والتهيب لدى الطلبة بالثناء والتشجيع.	2.62	33.33
2	3	يحدد المحاور الرئيسية والفرعية للموضوع المدرس.	1.75	25
1	4	يتكلم بشكل مفصل عن الموضوع المدرس.	1.5	20

4. مجال مناقشة الموضوع:

من خلال الجدول (9) نلاحظ ان هذا المجال يحتوي على اربعة كفايات حيث نالت كفاية (يكمل اجوبة الطلبة الناقصة) وسطا مرجحا قدرة (3.06) ووزنا مؤثيا قدرة (50) وهذا يعكس قصور في اداء التدريسيين في هذه الكفاية ويرى الباحث ان سبب ذلك هو اعتماد التدريسي على خبرته المهنية وعدم الاطلاع على مفردات الموضوع لغرض تهيئتها ومن ثم الاحاطة بكل جوانبها الامر الذي يمكنه من الرد واكمال اجوبة الطلبة الناقصة وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (pigge and Green 1978).

اما كفاية (يعالج ظاهرة الخجل والتهيب لدى الطلبة بالتشجيع والثاء) فقد نالت وسطا مرجحا قدرة (2.62) ووزنا مؤثيا قدرة (33.33) وهذا يعكس قصوراً في اداء التدريسيين في هذه الكفاية وهذا يتعارض مع الادبيات التي ترى وجوب معالجة الخجل بالتشجيع والثاء وان تكون المعاملة مبنية على الانفتاح والشفافية (ابراهيم-1973-ص148).

اما كفاية (يحدد المحاور الفرعية والرئيسية للموضوع المدرس) فقد نالت وسطا مرجحا قدره (1.75) ووزنا مؤثيا قدرة (25) وهذا يعكس قصور في اداء التدريسيين لأنه يتعارض مع الادبيات التي ترى ان على التدريسي ان يعمل على الاقل ملخص سبوري لعناصر الموضوع المدرس ليسهل على طلبته معرفة محاور الموضوع بمحاورها الاساسية والفرعية (جامل-2007-ص103).

اما كفاية (يتكلم بشكل مفصل عن الموضوع المدرس) فقد نالت وسطا مرجحا قدرة (1.5) ووزنا مؤثيا قدرة (20) وهذا يعكس كذلك قصور في اداء التدريسيين بما يخالف الادبيات التي تؤكد على التوسع والغور في اعماق الموضوع المدرس (السيد-ب-ت-ص87).

جدول(10) يوضح الكفايات التعليمية في مجال تقويم الموضوع مرتبة تنازليا بحسب الوسط المرجح والوزن المؤثي

الترتيب السابق في المجال	الترتيب الحالي	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المؤثي
4	1	يدون في سجل خاص ملاحظاته عن طلبته.	5	100
5	2	يحدد المعايير التي يقوم في ضوءها اجابات الطلبة.	18ر3	50
1	3	يقوم اجابات الطلبة وتعابيرهم شفويا.	3	33ر33
3	4	يثني على اجابات الطلبة المتميزين.	9ر1	25
2	5	يقوم طلبته باستخدام الاسئلة التي تقيس اهداف الموضوع السلوكية.	1ر8	20

5. تقويم الموضوع:

من خلال الجدول (10) نلاحظ ان هذا المجال يحتوي على خمسة كفايات حيث نالت كفاية (يدون في سجل خاص ملاحظاته عن طلبته) وسطا مرجحا قدرة (5) ووزنا مؤثيا قدرة (100) وبعد ذلك الاداء مقبولا، ويرى الباحث ان سبب ذلك يعود الى النظرة العلمية للتدريسي اتجاه طلبته بحيث يدون الملاحظات التي من شأنها ان تعزز من قبلة بالإيجاب من اجل زيادة ثقة الطلبة بأنفسهم وبالتالي ينعكس على تحقيق الاهداف التربوية المطلوبة (الدوسري-2009-ص220).

اما كفاية (يحدد المعايير التي يقوم في ضوءها اجابات الطلبة) فقد نالت وسطا مرجحا قدره (3.18) ووزنا مؤثيا قدرة (50) وهذا يعكس قصور في اداء التدريسيين ويرى الباحث ان سبب ذلك يعود الى عدم اطلاع التدريسيين على قواعد واساليب ومعايير التقويم التي تعتبر بمثابة تغذية راجعة للتدريسي والطالب معا (الدوسري-2009-ص225).

اما كفاية (يقوم اجابات الطلبة وتعابيرهم شفويا) فقد نالت وسطا مرجحا قدرة (3) ووزنا مؤثيا قدرة (33.33) وهذا يعكس قصور في اداء التدريسيين في هذه الكفاية وهذه النتيجة تعارض الادبيات التي تؤكد على قيام التدريسي بالإرشاد والتوجيه لإرشاد طلبته الى الاهداف المرسومة للموضوع المدرس (جامل-2007-ص104).

اما كفاية (يثني على اجابات الطلبة المتميزين) فقد نالت وسطا مرجحا قدرة (3) ووزنا مؤثيا قدرة (33.33) وهذه النتيجة تعكس قصور في اداء التدريسيين في هذه الكفاية وهذه النتيجة تعارض الادبيات التي تؤكد على ضرورة تشجيع الطلبة للتفاعل مع المواقف المختلفة التي تحدث في العملية التدريسية (العدوان-2008-ص163).

اما كفاية (يقوم طلبته باستخدام الاسئلة التي تقيس اهداف الموضوع السلوكية) فقد نالت وسطا مرجحا قدرة (1.93) ووزنا مؤثيا قدرة (25) وهذا المستوى من الاداء لم يصل الى المستوى المطلوب، ويرى الباحث ان سبب ذلك يعود الى عدم اهتمام بعض التدريسيين بتهيئة اسئلة تعين الاهداف السلوكية للموضوع المدرس بحيث تقيس مدى تحقق تلك الاهداف اضافة الى قلة خبرة بعض التدريسيين مهنيا. جدول (11) يوضح الكفايات التعليمية في مجال ادارة الصف مرتبة تنازليا بحسب الوسط المرجح والوزن المؤثي.

الترتيب السابق في المجال	الترتيب الحالي	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
3	1	لدية مخزون انضباط فعال يستطيع جذب انتباه الطلبة في أي وقت.	5	100
4	2	يطور الانضباط الذاتي لدى الطلبة بما ينمي ثقتهم بأنفسهم.	3.5	50
1	3	يظهر عدل واهتمام واحترام لجميع الطلبة وينمي علاقات طيبة معهم.	2.81	33.33
2	4	يعلن عن القواعد والضوابط التي يتبناها في القاعة.	2.43	20

6. مجال ادارة الصف:

وبوساطة جدول (11) نلاحظ ان هذا المجال يحتوي على اربعة كفايات تعليمية نالت كفاية (لدية مخزون انضباط فعال يستطيع جذب انتباه الطلبة في أي وقت) ووساطة مرجحا قدرة (5) ووزنا مئويا قدرة (100) وتعد هذه النتيجة مقبولة وذلك لتوافقها مع الاديبيات التي تدعو الى التواصل في فرض التوقعات الفعالة عن ادارة الصف (الدوسري-2009-ص239).

اما (يطور الانضباط الذاتي لدى الطلبة بما ينمي ثقتهم بأنفسهم) فقد نالت وسطا مرجحا قدرة (3.5) ووزنا مئويا قدره (50) وهذا يعكس قصوراً في اداء التدريسيين في هذه الكفاية وهذه النتيجة تتعارض مع الاديبيات التي تؤكد بان يكون للتدريسي قدرة على جعل الطلبة مسؤولين عن اعمالهم وسلوكياتهم بما يطور الانضباط الذاتي لديهم (الدوسري-2009-ص240).

واما كفاية (يظهر عدل واهتمام واحترام لجميع الطلبة وينمي علاقات طيبة معهم) فقد نالت وسطا مرجحا قدرة (2.81) ووزنا مئويا قدرة (33.33) وهذا يعكس قصور في اداء التدريسيين في هذه الكفاءة لأنه يتعارض مع الاديبيات التي تؤكد على التعاون بين المجموعات العاملة ودعم العلاقات فيما بينها لغرض تحقيق الاهداف المتوخاة (العنوسي واخرون-2008-ص13).

وأما كفاية (يعلن عن القواعد والضوابط التي يتبناها في القاعة) فقد نالت وسطا مرجحا قدرة (2.43) ووزنا مئويا قدره (20) وهذا يعكس قصور في اداء التدريسيين في هذه الكفاية لأنها تتعارض مع الاديبيات التي تؤكد بان يكون للتدريسي معايير علمية لغرض التوقعات التي يتعامل بها مع الطلبة بحيث ينمي لديهم الشعور بالمسؤولية في تحقيق الاهداف المطلوبة في غرفة الدرس (الدوسري-2009-ص239).

رابعاً: تحديد مستوى التقدير وتحديد مستوى التكرارات للأداء.

جدول (12) يوضح مستوى التقدير ومجموع تكرارات الاداء في كل مستوى والنسبة المئوية

المستوى	جيد جدا	جيد	متوسط	دون المتوسط	ضعيف	المجموع
مجموع التكرارات	60	73	126	73	86	418
النسبة المئوية	14.35	17.46	30.14	17.46	20.57	100

نلاحظ من جدول (12) ان المستوى متوسط نال نسبة مقدارها (30.14%) من مجموع التكرارات في اداء التدريسيين اما المستوى ضعيف فقد نالت نسبة مقدارها (20.57%) من مستوى اداء التدريسيين اما مستويات دون المتوسط والمتوسط والمستوى جيد فكانت نسبتهما متساوية من مجموع تكرارات في اداء التدريسيين اذ حصلوا على نسبة قدرها (17.46%) من اداء التدريسيين فيما حصلت مستوى جيد جدا على نسبة قدرها (14.35%) من مستوى اداء التدريسيين ويمكن تفسير هذه النتائج وفق ما يلي استنادا للمعايير الموضوعية (الكفايات التعليمية):

- 1- النسبة (14.35%) والتي تمثل المستوى جيد جدا، كانت تؤلف مجموعة قليلة من عينة البحث لا تتعدى (4-5) تدريسيين والذين هم يشكلون معظمهم التدريسيين الذين لديهم خبرة طويلة في التدريس استنادا الى الخدمة التي لديهم اذ كانت خدمتهم تتجاوز (عشر سنوات بكثير) وهذه الخدمة اعطتهم هذا التفوق.
- 2- اما نسبة (17.46) شغلت نسبة من عينة البحث تنتهج الاسلوب العلمي وعلى الرغم من تحقيقها لهذه النسبة لا زالت هناك هفوات تحتاج للدورات والتدريبات لكي تتضح لديها الخبرة وتكتمل حول مجالات التدريس الناجح وهي تؤلف التدريسيين الذين يشغلون عينة البحث والتي تزيد خدمتهم (على خمس سنوات)، إما النسبة (متوسط التي تشغل الحيز الأكبر من عينة البحث والتي كانت تقل نسبة قدرها (30.14) وتضم التدريسيين الذين تقل خدمتهم على خمس سنوات، لذا لا زالوا في بداية الطريق في مجال التدريس لذلك من الطبيعي ان تكون هناك هفوات لذا يجب عليهم وعلى الجهات المسؤولة في الكلية ان تعمل الدورات التدريبية في مجال (طرائق التدريس) لإكسابهم الخبرات والتقنيات المتطورة في أساليب وطرائق التدريس.

إما المستويان (دون المتوسط-ضعيف) فشغلا نسب (17.46%-20.57%) فكانا من المستويات الضعيفة جدا والتي شغلت عينة البحث حيث كانت خدمتهم اقل من خمس سنوات وهم من حديثي العهد بالتدريس لذا يجب عليهم الاطلاع على مناهج وطرائق التدريس الحديثة وعلى نظريات التخطيط وفي كيفية التعامل مع مناهجهم ومقرراتهم الدراسية بنوع من الدافعية والعلمية.

الفصل الخامس

الاستنتاجات-والتوصيات-والفتوحات

بعد ان تم اكمال البحث الحالي وتحليل النتائج، يعرض الباحث نتائج بحثه التي توصل اليها ويقدم بعض التوصيات في مجال تقويم اداء تدريسي قسم التاريخ التي قد تساعد في رفع ادائهم ويعرض الباحث مقترحات لبحوث اخرى لاستكمال ما جاء في البحث الحالي.

اولا: الاستنتاجات:

عبر نتائج البحث الحالي افضت نتائج البحث ما يأتي:

- 1- قلة اهتمام اساتذة قسم التاريخ بالخطط التدريسية سواء اكانت يومية ام سنوية وهذا يؤدي الى انحراف الموضوع المدرس عن هدفه الاساسي اضافة الى ابتعاد اذهان الطلبة عن الهدف المقرر المبتغى عن الموضوع المدرس فضلا عن انحراف الموضوع المدرس من التدريسي عن مسارة بسبب ابتعاد الهدف الذي يبتغيه.
- 2- ابتعاد التدريسين بشكل واضح عن اتباع اساليب التدريس وطرائقها الحديثة التي تعتبر اداة واضحة وفعالة في تحقيق الموضوع المدرس.
- 3- تسلط بعض التدريسين وعدم اتصافهم بالشفافية والمرونة مع طلبتهم وهذا يرجع الى قلة الخبرة وضعف الاعداد المهني لبعضهم.
- 4- ضعف الادارة الصفية لبعض التدريسين الذي يؤدي الى حدوث فوضى وضياح للوقت الذي يكون على حساب وقت الموضوع المدرس.
- 5- قلة امتلاك المهارات التعليمية لبعض التدريسين في مجال تهيئة الموضوع الامر الذي يجعل اهداف الموضوع المدرس قاصرة.
- 6- عدم وجود معايير تقويمية لأغلب التدريسين لأهداف المواضيع التي يدرسونها.

ثانيا: التوصيات:

استنادا الى النتائج التي توصل اليها البحث يوصي الباحث بما يأتي:

- 1-اعتماد الكفايات التعليمية سواء كانت في هذا البحث أم في البحوث المماثلة له من قبل التدريسين لتقويم أدائهم في مادة التاريخ.
- 2-استخدام طرائق التدريس الحديثة مثل الحوار والمناقشة وحل المشكلات وغيرها في اثناء التدريس والتي تؤدي الى زيادة الثقة بالنفس من خلال الجرأة والنقاش فيها والاجراءات المتبعة في التهيئة والتخطيط.
- 3-تدريب الأساتذة في إنشاء الخدمة عبر دورات في طرائق التدريس والإدارة التعليمية والتي تجعل التدريسي ذا خلفية علمية في مجال إدارة الصف والتخطيط والتهيئة وإعداد الموضوع المدرس بشكل جيد.
- 4-تمكين التدريسين من تقويم دروسهم وعرضها ومناقشتها بعد تخطيطها وتهيئتها التي يجب ان تربط بالإدارة الصفية الناجحة، ويتم ذلك من خلال الكفايات التعليمية المعدة لهذا الغرض من خلال اطلاع التدريسين على تلك الكفايات والتمكن منها.
- 5-تشكيل لجنة علمية في القسم من تدريسي القسم في جانبها العلمي والتربوي لمتابعة الاجراءات التي يستخدمها التدريسي في عملة المهني.

ثالثا: الاقتراحات:

اعتماداً على نتائج البحث يقترح الباحث ما يأتي:

- 1- اجراء الكثير من البحوث التي تتناول تقويم اداء تدريسي قسم التاريخ في كليات التربية والآداب في الجامعات الاخرى ولكافة المراحل الدراسية في هذه الكليات.

- 2- اجراء بحث مماثل للبحث الحالي لتقويم اداء التدريسين في اقسام كلية التربية الاخرى مثل (الجغرافية-اللغة العربية-...الخ).
- 3- اجراء بحث مماثل للبحث الحالي في المرحلة الاعدادية لغرض اعداد المدرسين في تلك المراحل التي تعتبر اساس للتدريسي في المرحلة الجامعية.
- 4- اجراء بحث يتناول الصعوبات التي تعترض التدريسين في إنشاء عملية التدريس وفي استخدام طرائق التدريس الحديثة.
- 5- التأكيد على الندوات والدورات التي تتناول اساليب القيادة والادارة الصفية الناجحة.

المصادر:

- 1- إبراهيم، عبد العليم، الموجه الفني المدرسي لمدرسي اللغة العربية، ط7، دار المعارف، مصر 1973 م.
- 2- الامام، مصطفى محمود وآخرون، التقويم والقياس في كلية التربية، جامعة بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1990م.
- 3- بلوم، بنامين وآخرون، تقييم تعلم الطالب الجامعي والتكوين، ترجمة محمد امين المفتي وآخرون، تقديم كوثر حسين كوجك، دار ماكجر وهيجل للنشر، مطابع المكتب المصري الحديث، القاهرة، الاسكندرية، 1983م.
- 4- البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا اثنايوس، الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة مؤسسة الثقافة العالمية، بغداد، 1977.
- 5- جابر، جابر عبد الحميد مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة، 1996م.
- 6- جامل، عبد الرحمن عبد السلام، طرائق تدريس المواد الاجتماعية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2007م.
- 7- الجبوري، حمدان مهدي عباس، تقويم أداء معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في ضوء المهارات اللازمة وبناء برنامج لتنميته، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد (أطروحة دكتوراه غير منشورة) 1998.
- 8- الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية (المؤتمر الفكري الخامس لاتحاد التربويين العرب حول التربية في الوطن العربي في بدايات القرن الحادي والعشرين المنعقد في بغداد (24-26-اب) وزارة التربية، 1993.
- 9- الخطيب، احمد التعليم المصغر تقنية متطورة للتدريب، مطابع دار الشعب، عمان، الاردن، 1982م.
- 10- داود، عزيز حنا وأنور حسين، مناهج البحث التربوي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر، 1990م.
- 11- الدوسري، راشد حماد، تقويم المعلم، مقاربات جديدة وأساليب حديثة، دار كيوان للطباعة والنشر، دمشق، سورية، 2009.
- 12- الربيعي، محمود داود سلمان، دور التقويم في تطوير العملية التربوية، مجلة الافاق، العدد الثالث، السنة الاولى، 2000م.
- 13- الروسان، سليم سلامة وآخرون، مبادئ القياس والتقويم وتطبيقاته التربوية الإنسانية، عمان، جمعية عمان للمطابع التعاونية، 1995.
- 14- ريان، فكري حسن-المناهج الدراسية، الناشر، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1972.
- 15- ريان، فكري حسن، التدريس، ط3، عالم الكتب، القاهرة، 1984.
- 16- سمك، محمد صالح، فن التدريس للغة العربية المسلكية وأنماطها العلمية، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة-1986.
- 17- السيد، محمود احمد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية، دار العودة-بيروت، ب ت.
- 18- الشمري، ثامر نجم، تقويم اداء معلمي اللغة العربية في تعليم مادة المحادثة في المرحلة الابتدائية، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية 2002.
- 19- طوالية وآخرون، طرائق التدريس، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2010.
- 20- عبد المجيد، محمد، تقويم أداء معلمي التاريخ في استخدام بعض الوسائل التعليمية للصف الثاني الإعدادي في البحرين، جامعة عين شمس، كلية التربية، (رسالة ماجستير غير منشورة) 1985م.
- 21- العجيلي، صباح حسين وآخرون، مبادئ القياس والتقويم التربوي، دار الكتب والوثائق، مكتب الدباغ للطباعة، بغداد، 2001م.

- 22- العدوان، زيد سلمان، ومحمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس، مطبعة عالم الكتب، اربد، الاردن، 2008.
- 23- العراق، وزارة التربية، الوثيقة (2) في مجال الأهداف المقدسة للندوة الخاصة بالأهداف التربوية للمراحل الدراسية المنعقدة للفترة (5-6 شباط)، 1984.
- 24- العراق، وزارة التربية، في سبيل تنظيم جهود وزارة التربية لتنفيذ قانون (142) لسنة 1974، بغداد، 1975.
- 25- العرنوسي، ضياء عويد حربي وآخرون، الادارة والاشراف التربوي، بابل، العراق، 2006.
- 26- عقيلي، عمر صفى، تقييم اداء المعلمين في الجهاز الحكومي، المنظمة العربية للعلوم الإدارية، القاهرة، 1976م.
- 27- عليان رحي مصطفى وآخرون، أساليب البحث العلمي وتطبيقاته في التخطيط والإدارة، عمان، دار صفاء، 2008.
- 28- عيسوي، عبد الرحمن محمد، القياس والتجريب في علم التربية والنفس، دار النهضة المصرية للطباعة والنشر، بيروت، 1974م.
- 29- الغريب، رمزية، التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكنه الانجلو مصرية، القاهرة، 1978م.
- 30- القذافي، رمضان، علم النفس التربوي، ط1، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، مصرانة، ليبيا، 1990.
- 31- القرشي-عائدة مخلف مهدي، بناء النموذج لتقويم المناهج الدراسية لمادة الجغرافية في مرحلة المتوسطة، جامعة بغداد (ابن رشد)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، 2000.
- 32- كرمه، صفاء طارق حبيب ومحمد أنور السامرائي، أراء التدريسيين حول الممارسات الفعلية لأساليب التقويم التربوي، مجلة جامعة القادسية، المجلد(1)، العدد(3)، العراق، 2001م.
- 33- المسعودي، محمد حامد، تقويم اداء مدرسي الجغرافية للمرحلة الثانوية في ضوء المهارات الجغرافية اللازمة لذلك، جامعة بابل، كلية التربية، 2002.
- 34- pigge, fred, and Bowling Green teacher competencies Neel proficieney and where proficient was developed johrnal of teacher Education, vol, xxix, no, 1978 .
- 35- Hattie john, et al Assessment of student teacher by super vising teacher's journal of Educational Psychology vol, 1u, no, 5, 1982.

الملاحق

الملحق رقم (1)

التوزيع التكراري لدرجات التدريسيين في مجال التخطيط بحسب مستويات المقياس

ت	فقرات المقياس	5	4	3	2	1	%	الوسط المرجح	الوزن المثوي
1	يكتب خطة سنوية يوزع فيها المواضيع على اشهر السنة.	1	6.25	2	12.5	2	12.5	11	68.75
2	يكتب خطة يومية للموضوع المدرس تتضمن اهداف الموضوع.	1	6.25	1	6.25	2	12.5	3	18.75
3	يحدد الوسائل التعليمية التي تحدد اهداف الموضوع المدرس.	4	25	5	31.25	7	43.75		
4	يوازن بين مفردات الموضوع المدرس والوقت المحدد.			16	100			3	100
	المجموع	2	7	25	21	9		2.56	44.58

التوزيع التكراري لدرجات التدريسيين في مجال التمهيد بحسب مستويات المقياس

ت	فقرات المقياس	5	4	3	2	1	%	الوسط المرجح	الوزن المثوي
1	يهيئ الموضوع المدرس بشكل مسبق.	1	3	6	6		37.5	2.93	25
2	يمهد للموضوع المدرس بربطه بالموضوع الذي يسبقه.	2	2	2	2	8	12.5	2.25	20
3	ينبه الطلبة بالاجراءات التي يتبناها في تحقيق اهداف الموضوع.		1	15			93.75	3.06	50
4	الالتزام بالوقت المحدد للموضوع المدرس.		16	100				4	100
المجموع		3	22	23	8	8		3.06	48.75

التوزيع التكراري لدرجات التدريسيين في مجال عرض الموضوع بحسب مستويات المقياس

ت	فقرات المقياس	5	4	3	2	1	%	الوسط المرجح	الوزن المثوي
1	يشرح الموضوع لطلبة بدقة ووضوح.	2	3	4	7		43.75	3	25
2	يحدد الاسئلة المهمة التي تقيس اهداف الموضوع.	1	7	8			50	3.56	33.33
3	يشرح طلبته على الاشتراك في الحوار اثناء عرض الموضوع.	16		43.75				5	100
4	يحسن الربط بين عناصر الموضوع المدرس والعلاقات الاجتماعية.	9	7					4.56	50
المجموع		28	17	12	7			4.03	52.08

التوزيع التكراري لدرجات التدريسيين في مجال مناقشة الموضوع بحسب مستويات المقياس

ت	فقرات المقياس	5	4	3	2	1	%	الوسط المرجح	الوزن المثوي
1	يتكلم بشكل كامل ومفصل عن موضوع المدرس.	1	1	1	3	10	18.75	1.5	20
2	يعالج ظاهرة الخجل والتهيب لدى الطلبة بالتشجيع والثناء.		2	4	11		68.75	2.62	33.3
3	يحدد المحاور الرئيسية والفرعية		2	2	2		12.5		3
4			1	15		10	93.75	1.75	25

50	3.06											لموضوع المدرس. يكمل اجوبة الطلبة الناقصة.
	32.082	2.23		20		16		22		6	1	المجموع

التوزيع التكراري لدرجات التدريسيين في مجال تقويم الموضوع بحسب مستويات المقياس

ت	فقرات المقياس	5	%	4	%	3	%	2	%	1	%	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	يقوم اجابات الطلبة وتعابيرهم شفويا.			3	18.75		62.5	3	18.75			3	33.33
2	يقوم طلبته باستخدام الاسئلة التي تقيس اهداف الموضوع السلوكية.	1	6.25	1	6.25	2	12.5	2	12.5	10	6.25	1.81	20
3	يثنى على اجابات الطلبة المميزة.			1	6.25	4	25	4	25	7	43.75	1.93	25
4	يدون في سجل خاص ملاحظاته عند طلبته.											5	100
5	يحدد المعايير التي يقوم بموجبها اجابات طلبه.	16		3	18.75	13	81.25					3.18	50
	المجموع	17	8	19	9	17	2.98	45.665					

التوزيع التكراري لدرجات التدريسيين في مجال ادارة الصف بحسب مستويات المقياس

ت	فقرات المقياس	5	%	4	%	3	%	2	%	1	%	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	يظهر اهتمام وعدل واحترام لجميع الطلبة ويبني			4	25	5	31.25	7	43.75			2.81	33.33
2	علاقات طيبة معهم.	2	12.5	2	12.5	2	12.5	5	31.25	5	31.25	2.43	20
3	يعلم عن القواعد والعقوبات التي يتبناها في القاعة.	16	1000									5	100
4	لديه مخزون انضباط فعال جدا يستطيع جذب انتباه الطلبة في أي وقت. يطور الانضباط الذاتي لدى الطلبة بما ينمي الثقة بالنفس لهم.			8	50	8	50					3.5	50
	المجموع	18	14	15	12	5	3.43	50.83					

الملحق رقم(2) يوضح توصيف مجالات المقياس

ت	المجال	ت	فقرات المجال	جيد جدا 5	جيد 4	متوسط 3	دون المتوسط 2	ضعيف 1	صلاحية الوصف			
1	التخطيط	1	يكتب خطة سنوية يوزع فيها المواضيع على اشهر السنة.	يكتب خطة سنوية واسعة يوزع فيها موضوعات المنهج موزعة على اشهر السنة.	يكتب خطة سنوية يوزع فيها الموضوعات المهمة فقط للمنهج المقرر على اشهر السنة.	يكتب خطة سنوية بسيطة ومختصرة يوزع فيها الموضوعات المنهج على اشهر السنة.	يكتب خطة سنوية مختصرة يوزع فيها بعض موضوعات المنهج على اشهر السنة.	لا يكتب خطه سنوية لموضوعات المنهج.	صالح	غير صالح	يحتاج الى تعديل	
		2	يكتب خطة يومية للموضوع الذي يدرسه.	يكتب خطة يومية واسعة لكل مفردات الموضوع الدرس.	يكتب خطة يومية لبعض مفردات الموضوع.	يكتب خطة يومية بسيطة ومختصرة للموضوع المدرس.	لا يكتب خطة يومية.					
		3	يحدد الوسائل التعليمية التي تحقق اهداف الموضوع.	يحدد الوسائل التعليمية التي تساعد في تحقيق اهداف الموضوع للمدرس بشكل جيد.	يحدد الوسائل التعليمية التي تساعد في تحقيق اهداف الموضوع للمدرس بشكل جيد.	يحدد الوسائل التعليمية التي تساعد في تحقيق اهداف الموضوع للمدرس بشكل جيد.	لا يحدد وسائل تعليمية في خطته.					
		4	يوازن بين مفردات الموضوع المدرس والوقت المحدد.	يلتزم بالوقت المحدد للوقت المحدد.	يلتزم بالوقت المحدد للوقت المحدد.	يلتزم بالوقت المحدد للوقت المحدد.	لا يراعي الوقت المحدد مطلقا.					

ت	المجال	ت	فقرات المجال	جيد جدا 5	جيد 4	متوسط 3	دون المتوسط 2	ضعيف 1	صلاحية الوصف		
2	التمهيد	1	يهيئ الموضوع للمدرس بشكل مسبق.	يهيئ الموضوع تهيئة جيدة ويلفت انتباه طلبته لذلك الموضوع.	يهيئ الموضوع تهيئة جيدة دون الفات انتباه الطلبة لذلك الموضوع.	يهيئ الموضوع تهيئة بسيطة دون الفات انتباه الطلبة له.	يهيئ الموضوع تهيئة عشوائية غير مكتملة.	لا يمهّد الموضوع المدرس.	صالحة	غير صالحة	يحتاج الى تعديل
		2	يمهّد للموضوع المدرس بربطة بالموضوع الذي يسبقه.	يمهّد للموضوع المدرس تمهيدا جيدا ويربطه بالموضوع الذي يسبقه.	يمهّد للموضوع المدرس ولا يربطه بالموضوع الذي يسبقه.	يمهّد للموضوع المدرس بسيط ويربط بالموضوع الذي يسبقه.	لا يمهّد للموضوع المدرس ولا يربطه بالموضوع الذي يسبقه.				
		3	ينبه الطلبة الى الاجراءات التي يتبناها في تحقيق اهداف الموضوع.	ينبه الطلبة تنبيهها جيدا الى التي يتبناها في تحقيق اهداف التي يتبناها في تحقيق اهداف الموضوع.	ينبه الطلبة تنبيهها بسيط الى إجراءات التي يتبناها في تحقيق اهداف التي يتبناها في تحقيق اهداف الموضوع.	ينبه الطلبة الى عناصر الموضوع دون الاشارة الى الاجراءات التي يمكن ان يتبناها في تحقيق اهداف الموضوع.	لا يمهّد للموضوع المدرس ولا يربطه بالموضوع الذي يسبقه.				
		4	يحدد عناصر الموضوع الرئيسية بشكل جيد ويكتبها على السبورة.	يحدد عناصر الموضوع الرئيسية بشكل جيد ويكتبها على السبورة.	يحدد عناصر الموضوع الرئيسية بشكل جيد ويكتبها على السبورة.	يحدد عناصر الموضوع الرئيسية بشكل جيد ويكتبها على السبورة.	يحدد عناصر الموضوع الرئيسية بشكل جيد ويكتبها على السبورة.				

ت	المجال	ت	فقرات	جيد جدا 5	جيد 4	متوسط 3	دون المتوسط	ضعيف 1	صلاحية الوصف

			المجال				2			
3	عرض الموضوع	1	يشرح الموضوع لطلابه بدقة ووضوح.	يشرح محاور الموضوع المدرس بدقة ووضوح.	يشرح كل محاور الموضوع المدرس ويوضحها بإيجاز.	يشرح بعض محاور الموضوع المدرس بشكل دقيق ووضوح.	يشرح بعض محاور الموضوع المدرس بإيجاز.	لا يشرح الموضوع المدرس.	غير صالح	يحتاج الى تعديل
		2	يحدد الاسئلة التي تحقق اهداف الموضوع المدرس.	يحدد كل الاسئلة المهمة التي تحقق اهداف الموضوع المدرس بشكل كامل.	يحدد كل الاسئلة المهمة التي تحقق اهداف الموضوع المدرس بشكل موجز.	يحدد بعض الاسئلة المهمة التي تحقق اهداف الموضوع المدرس بشكل موجز.	يحدد بعض الاسئلة المهمة التي تحقق اهداف الموضوع المدرس بشكل موجز.	لا يحدد الاسئلة التي تقيس اهداف الموضوع المدرس.	صالح	
		3	يشجع طلبته على الاشتراك في الحوار اثناء عرض الموضوع.	يشجع الطلبة على الاشتراك مع استخدام كافة الايحاءات والاشارات غير اللفظية بشكل جيد.	يشجع كل الطلاب على الاشتراك والحوار ولا يطلب استخدام الاشارات غير اللفظية.	يشجع بعض الطلبة على الاشتراك في الحوار مع استخدام الايحاءات والاشارات اللفظية.	يشجع بعض الطلبة على الاشتراك في الحوار ولا يطلب استخدام الايحاءات والاشارات اللفظية.	لا يشجع طلبته على الحوار مطلقاً.		

ت	المجال	ت	فقرات المجال	جيد جدا 5	جيد 4	متوسط 3	دون المتوسط 2	ضعيف 1	صلاحية الوصف
4	مجال مناقشة الموضوع	1	يتكلم بشكل مفصل عن الموضوع المدرس. يعالج حالة الخجل والتهيب لدى الطلبة بالتشجيع والثناء	يتكلم بشكل مفصل عن بعض عناصر الموضوع المدرس.	يتكلم بشكل مفصل عن بعض عناصر الموضوع المدرس.	يتكلم بشكل شامل متناولا بعض عناصر الموضوع بإيجاز.	لا يشرح الموضوع المدرس بشكل مفصل.	صالح	يحتاج الى تعديل
		2	يشرك كل الطلبة المتهيبين ويشجعهم على الحديث عن موضوع	يشرك كل الطلبة المتهيبين في الحديث عن الموضوع	يشرك بعض الطلبة المتهيبين دون ان يشجعهم	يشرك بعض الطلبة المتهيبين في الحديث عن موضوع المدرس دون	لا يشرك الطلبة المتهيبين في الحديث عن الموضوع.	غير صالح	
		3							

				ان يشجعهم على الحديث عن موضوع المدرس.	المدرس دون ان يشجعهم على ذلك.	المدرس.	يحدد محاور الموضوع الرئيسية والفرعية.	4		
			لا يحدد المحاور الرئيسية والفرعية للموضوع المدرس.	يحدد بعض المحاور الرئيسية والفرعية للموضوع المدرس بالتفصيل.	يحدد المحاور الرئيسية والفرعية للموضوع المدرس فقط.	يحدد المحاور الرئيسية والفرعية للموضوع المدرس بالتفصيل.	يحدد المحاور الرئيسية والفرعية للموضوع المدرس بالتفصيل.			
			لا يكمل اجوبة الطلبة الناقصة.	يكمل الاجوبة الناقصة لبعض الطلبة بنوع من التضرع.	يكمل الاجوبة الناقصة لبعض الطلبة بنوع من المرونة.	يكمل الاجوبة الناقصة لجميع الطلبة بنوع من المرونة.	يكمل الاجوبة الناقصة لجميع الطلبة بنوع من المرونة.			

ت	المجال	ت	فقرات المجال	جيد جدا	جيد	وسط	دون المتوسط	ضعيف	مستويات الوصف		
5	مجال تقويم الموضوع	1	يقوم اجابات الطلبة وتعابيرهم شفويا.	يقوم اجابات جميع الطلبة ويشخص الاخطاء ولا يعالجها.	يقوم اجابات بعض الطلبة ويشخص الاخطاء ويعالجها.	يقوم اجابات بعض الطلبة ويشخص الاخطاء ولا يعالجها.	يقوم اجابات بعض الطلبة ويشخص الاخطاء ولا يعالجها.	لا يقوم اجابات طلبته ولا يشخص الاخطاء.	صالح	غير صالح	يحتاج الى تعديل
		2	يقوم طلبته باستخدام الاسئلة التي تقيس اهداف الموضوع السلوكية.	يقوم طلبته باستخدام الاسئلة التي تقيس اهداف السلوكية.	يقوم طلبته باستخدام الاسئلة التي تقيس اهداف السلوكية.	يقوم طلبته باستخدام الاسئلة التي تقيس اهداف السلوكية.	يقوم طلبته باستخدام الاسئلة التي تقيس اهداف السلوكية.	لا يقوم الطلبة باستخدام الاسئلة التي تقيس اهداف السلوكية.			
		3	يثني على اجابات الطلبة المتميزة.	يثني على كل اجابات الطلبة.	يثني على كل اجابات الطلبة.	يثني على كل اجابات الطلبة.	يثني على كل اجابات الطلبة.	لا يثني على كل اجابات الطلبة.			
		4	كل اجابات الطلبة المتميزين.	يضع لهم علامات في سجلة.	يضع لهم علامات في سجلة.	يضع لهم علامات في سجلة.	يضع لهم علامات في سجلة.	يضع لهم علامات في سجلة.			

[illegible]

تقويم كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والمشرفين الاختصاص.

أ.م.د. أميرة أبراهيم حربية أ.م.د. عبد الامير خلف عرط الباحث. نايف هادي علي
كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى تقويم كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والمشرفين الاختصاص من خلال تحقيق الهدفين الآتيين: أ- ما معايير جودة مجالات كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي (الإخراج الفني والمقدمة والمحتوى والأهداف والأنشطة التعليمية والوسائل وأسئلة الكتاب)؟ ب- ما مدى توفر معايير الجودة في مجالات الكتاب السبعة المذكورة؟ يقتصر هذا البحث على: 1- كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي الطبعة الرابعة (2013 م). 2- مدرسي كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي في المدارس النهارية التابعة الى المديرية العامة لتربية بابل. 3- المشرفين الاختصاص لمادة الفيزياء في المديرية العامة لتربية بابل. 4- العام الدراسي 2014. 2015م.

ولتحقيق ذلك قام الباحث ببناء اداة لمعايير الجودة الشاملة من خلال اطلاعه على الدراسات السابقة والادبيات التي تناولت مفهوم الجودة الشاملة اذ توصل الباحث الى اعداد اداة (أستبانة) بصورتها الاولية مكونة من (104) فقرة. ومن أجل التحقق من صدقها وصلاحيتها قام الباحث بعرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين والمختصين في علم الفيزياء وطرائق التدريس وعلم النفس البالغ عددهم (20) خبيراً ومحكماً من جامعات (بغداد والمستنصرية والقادسية وواسط والكوفة وبابل) والتي نالت موافقة (17) خبيراً ومحكماً وحقت نسبة اتفاق 85%، وهي نسبة عالية لتحقيق الصدق الظاهري للاستبانة، وللتأكد من ثبات الاداة قام الباحث بعرضها على عينة عشوائية (استطلاعية) من مجتمع البحث بلغ حجمها (27) مدرسا ومدرسة ومشرف اختصاص واحد. وبتطبيق الاداة على هذه العينة مرتين وبفارق زمني (14) يوما بين التطبيقين حصل الباحث على معامل ثبات للأداة (0.84) وهو معامل ثبات عال مقارنة بمعامل الثبات (0.67) الذي تعتمده الدراسات الاستطلاعية وبعد ان تحقق الباحث من صدق وثبات الاداة اصبحت جاهزة للتطبيق على عينة البحث. وتألف مجتمع البحث من جميع المدرسين والمدرسات والمشرفين الاختصاص في محافظة بابل الذين يدرسون كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي بطبعته الرابعة للعام الدراسي (2014/2015م) والبالغ عددهم (178) مدرسا ومدرسة والمشرفين الاختصاص.

أما عينة البحث فكانت طبقية وشكلت نسبة 70% من افراد المجتمع الاصلي وبلغ حجمها (126) مدرسا ومدرسة ومشرف اختصاص.

أما الوسائل الاحصائية المستخدمة لتحليل نتائج البحث فهي:

1. الوزن المئوي 2. الوسط المرجح 3. النسبة المئوية 4. معامل ارتباط بيرسن.
- وأظهرت النتائج: ان مجالات الكتاب محققة للجودة بدرجة عالية ماعدا مجالي (الاهداف) و(الانشطة) فكانت غير محققة للجودة.

أوصى الباحث بما يلي:

1. إعادة النظر في صياغة الأهداف.
 2. إعادة النظر في بناء الأنشطة التعليمية.
 3. إعادة النظر في موضوعات الكتاب واختصار الفصول (6-7-8-9) إلى فصلين وإدخال مواضيع حديثة.
- وأقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

1. دراسة مماثلة للدراسة الحالية لكتاب الفيزياء للصف الخامس العلمي.
2. دراسة تقييمية لمنهج مادة الفيزياء الذي يدرس لطلبة الماجستير في كلية التربية الاساسية/جامعة بابل؟

الفصل الاول

اولا: مشكلة البحث: (problem of the research)

ان الوضع الجديد وما يفرضه على الفرد من التزامات جديدة لكي يتمكن من مجاراته يفرض في نفس الوقت على التربية ضرورة تحولها من مجرد عملية تناول الإنسان بالإعداد في مرحله عمرية معينة ولمجتمع معين الى إستراتيجية تأخذ بعين الاعتبار ظاهرة التغيير بإبعادها ومؤثراتها على الفرد والمجتمع من ناحية ومن ناحية أخرى تستوعب الانسان في كل المراحل العمرية التي يمر بها. اي انه صار لزاما على التربية ان تتحول الى إستراتيجية لمواجهة التغيير تستند على القيم الأصيلة لمجتمعنا المستخلصة من الدين الاسلامي حيث يمكننا وفق هذه القيم ان نعد فردا متكامل الشخصية الذي يستطيع خدمة نفسه ومجتمعه من خلال قدرته على التجاوب الايجابي مع حالة التغيير والاستفادة المثلى منها وهذا لا يمكن ان يتم مالم تواكب التربية ما يحصل في العالم من تطور علمي وتكنولوجي كي لا يكون الفرد الخاضع لعملية التربية هذه متأخراً عن ركب الحضارة الحالية بكل ما تمثله من تطور في الافكار والادوات والوسائل التعليمية. (ربيع 2008:45)

ثانيا: اهمية البحث: (its importance)

يمكن القول ان الجودة في التربية هي جودة الخريج وجودة الخريج تنسم بالتغيير وعدم الثبات لان متطلبات الجودة غير ثابتة بل متغيرة بشكل مستمر، واذا ما استحققت العملية التربوية ان توسم بالجودة فان ذلك يعني صلاح الخدمات التربوية التي تقدمها المؤسسة التربوية وفعاليتها وكفايتها اذا ما قيست بالمعايير الدولية للجودة من جهة ومتطلبات البلد من جهة اخرى، وهذا يعني ان جودة التربية تتمثل في توظيف العمل التربوي من اجل تطوير الخدمات التربوية لكي يصل الى مستوى التحسين المطلوب الذي يراد منها وبالتالي فانها تعني جودة جميع عناصر النظام التعليمي من مدخلات وعمليات ومخرجات. (عطية، 2010:212)

ولما كان الكتاب المدرسي أداة يعتمد عليها المنهج في تحقيق اهدافه لما يوفره من خبرات متنوعة ويجعلها في متناول المتعلمين لذلك اولاه التربويون والمعنيون في مجال التعليم اهتماما كبيرا ليكون اداة فاعلة في عمليتي التعلم والتعليم ولذلك اصبح امر متابعته بشكل مستمر واخضاعه الى عملية تقويم مستمرة امرا في غاية الاهمية لمعرفة مدى صلاحية الكتاب المدرسي وجودته وملائمته لمتطلبات المتعلمين والمجتمع. (الهاشمي ومحسن 2009: 293-295)

وحيث ان المنهج يعد عماد العملية التربوية وعليه يتوقف تحقيق اهداف التربية وبما ان المنهج عملية منظمة لها اهدافها ووسائلها التي تتمثل بالمحتوى والانشطة واستراتيجيات التدريس والتقويم فان معرفة فعالية وسائل المنهج وعناصره في تحقيق اهدافه تقتضي اخضاعه الى عملية تقويم تشمل جميع عناصره وعمليات تخطيطه وتنفيذه فضلا عن تقويم فاعلية المنهج في مساعدة المتعلمين في الوصول الى الاهداف التي خطط لها.

لذا فان أهمية البحث تتجلى في الاتي:

1. أهمية الكتاب المدرسي ومنها كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي لدوره في تلبية متطلبات الطلبة والمدرسين.
2. أهمية التقويم الذي يعد الطريق الصحيح في كشف القصور ومواطن الضعف ومعالجتها ودعم مواطن القوة وتعزيزها لغرض تحسين العملية التربوية وتطويرها.
3. أهمية الصف الرابع العلمي كونه يمثل السنة الاولى من المرحلة الاعدادية كذلك فهو نقطة التحول وبداية التخصص للطلبة وفقا لميولهم العلمية ومعدل تحصيلهم الدراسي، كذلك ترجع اهمية الصف الرابع العلمي كون الطلبة في هذه المرحلة يعيشون مرحلة المراهقة التي تمتاز بتغيرات فسلجية سريعة وحالة من التوتر والقلق النفسي نتيجة لذلك.
4. عدم وجود دراسة سابقة تناولت تقويم كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي للعام الدراسي(2014,2015) وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والمشرفين الاختصاص. (على حد علم الباحث)

ثالثا: هدفا البحث (its aim)

يمكن ايجاز هدفا البحث في السؤالين الآتيين:

- 1- ما معايير جودة كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي؟
- 2- ما مدى توافر معايير الجودة في مجالات الكتاب (الاخراج الفني، مقدمة الكتاب، اهداف الكتاب، محتوى الكتاب، الانشطة والوسائل التعليمية، الصور والرسوم، اسئلة الكتاب)؟

رابعا: حدود البحث

يقتصر هذا البحث على:

1. كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي الطبعة الرابعة. 2013.
2. مدرسي كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي في المدارس النهارية التابعة الى المديرية العامة لتربية بابل.
3. المشرفين الاختصاص لمادة الفيزياء في المديرية العامة لتربية بابل.
4. العام الدراسي 2014. 2015م.

خامسا: تحديد المصطلحات (Definition of Terms)

التقويم (Evaluation) وعرفه كل من:

- . حمادات 2009: بانه عملية تحديد قيمة المنهج لتوجيه مسيرة تصحيحه ومسيرة تنفيذه ومسيرة تطويره وتوجيه عناصره واسسه نحو القدرة على تحقيق الاهداف المرجوة في ضوء معايير محددة سلفا. (حمادات، 2009:199)
- . محمد 2012: هو عملية تشخيص وعلاج جوانب التعلم او احد مواقفه او جوانب المنهج منعزلة او مجتمعة. (محمد، 2012:269)

الكتاب المدرسي (Text book) وعرفه كل من:

- . مرعي ومحمد 2009: هو نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشمل عدة عناصر: الاهداف والمحتوى والانشطة والتقويم ويهدف الى مساعدة المعلمين والمتعلمين في صف ما وفي مادة دراسية معينة على تحقيق الاهداف المتوخاة كما حددها. (مرعي ومحمد، 2000:251)
- . Good 1973: بانه كتاب يتناول مادة دراسية محددة وفق نسق خاص لغرض الانتفاع بها في مستوي تعليمي محدد تستخدم فيه كمصدر للمعلومات. (Good، 1973:51)
- . اما كتاب الفيزياء قيد البحث فهو: الكتاب المقرر تدريسه للصف الرابع العلمي للعام الدراسي 2014-2015م الطبعة الرابعة الصادرة عن المديرية العامة للمناهج في وزارة التربية العراقية ويحوي عشرة فصول وعدد صفحاته (236) صفحة.
- . الصف الرابع العلمي (Fourth grade science):

وهو الصف الاول في المرحلة الاعدادية التي مدتها ثلاث سنوات بعد الدراسة المتوسطة. (وزارة التربية، 1984)

المدرسون (Teachers) عرفهم كل من:

- . اندراوس وآخرون 2012: هم المحرك الاول لعجلة التربية والتعليم والقادرين على صياغة كل المعطيات لتصب في مصلحة الطلبة. (اندراس وآخرون، 2012:64)
- . ابو زينة 2011: المدرس هو الذي يقوم بالتدريس وينظم الخبرات التعليمية للطلبة ويعمل على حفز الطلبة واثارة دافعيتهم وما يتبع ذلك من تقويم للفعاليات التدريسية. (ابو زينة، 2011:13)

التعريف النظري

هم مدرسو كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي والذين يقومون بتدريسها في مدارس محافظة بابل للعام الدراسي (2014-2015م) النهارية فقط والحاصلين على شهادة البكالوريوس في علوم الفيزياء او مايزيد عليها.

. المشرفين الاختصاص (Educational Specialist) وعرفهم كل من:

-عبد الحي: هو خير معين في تحسين المستوى المهاري لأداء المدرسين وممارساتهم التي تنعكس بشكل ايجابي على مستوى نمو التلاميذ وتطورهم وهو المسهل لعملية تطوير المنهج فهو اول من يستشعر اوجه القصور في المنهج الدراسي من خلال متابعته للعديد من المدرسين والطلبة ورصد اثر المنهج في تطوير قدرات الطلبة واكسابهم المفاهيم والمهارات وتعديل الاتجاهات والميول. (عبد الحي، 2012:117)

-الطعاني: بانه موظف تربوي يعمل على تحسين اداء المدرسين باعتبارهم محور العملية الاشرافية والاهتمام بحاجاتهم مما ينعكس ايجابيا على تحسين العملية التعليمية-التعلمية. (الطعاني، 2005:19)

التعريف النظري

هو خبير فني وظيفته الرئيسية هي في مساعدة مدرسي كتاب الفيزياء على النمو المهني وحل المشكلات التي تواجههم بالإضافة الى تقديم الخدمات الفنية لتحسين اساليب التدريس وتوجيه العملية التربوية الوجهة الصحيحة.

معايير الجودة: وعرفها كل من:

. البيلالوي وآخرون 2010: هي بمثابة عقدا اجتماعيا ليس فقط بين المعلمين والسلطات التربوية بل ايضا بين الاباء والطلبة من جهة والسلطات التربوية والمعلمين من جهة اخرى. (البيلالوي وآخرون، 2010:23)

. Longman، 1980: بانها هي الاساس الذي يتم من خلاله الحكم على الاشياء. (Longman: 1980، 263).

الجودة (Quality) وعرفها كل من:

. الحريري 2011: بانها تمثل هدفا اساسيا، يجب ان يسعى الفرد الى تحقيقه سواء اكان هذا الفرد تلميذا يتعلم ام كان عالما يبحث مع مراعاة ان تحقيقها يتطلب جهودا مضمينة ومستمرة وهي تعمل على تحقيق مستويات رائعة من الأداءات. (الحريري، 2011:265)

الفصل الثاني

دراسات سابقة

اولا: دراسات عراقية وعربية

❖ دراسة (نور 2006) (تقويم كتاب الرياضيات للصف السادس العلمي على وفق معايير محددة). أجريت هذه الدراسة في العراق، جامعة بغداد كلية التربية (ابن الهيثم).

- هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة الى تقويم كتاب الرياضيات للصف السادس العلمي على وفق معايير محددة.
- عينة الدراسة: وبلغت عينة البحث (100) مدرسا ومدرسة و(13) مشرفا اختصاصيا.
- منهج الدراسة: اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي اسلوبا لجمع بياناتها.
- اداة الدراسة: اعتمدت الدراسة (الاستبانة) اداة لجمع المعلومات والبيانات.
- الوسائل الاحصائية المستخدمة: تم استخدام الوسائل الإحصائية وهي(الوسط المرجح والوزن المنوي ومعامل الفأكر ونيباخ).

• نتائج الدراسة:

- 1- مقدمة الكتاب لم تكن متضمنة أهداف تدريس الرياضيات
- 2- ان مادة الكتاب قد حققت بعض الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية بشكل جيد.
- 3- إن مادة الكتاب راعت الدقة العلمية وهي مناسبة لمستوى النمو والنضج العقلي للطلبة.
- 4- ان الصور والرسوم التوضيحية كانت كافية من حيث العدد ومناسبة لمستوى الطلبة.
- 5- اسئلة الكتاب كانت واضحة بالنسبة للطلبة الا ان معظمها من النوع المقال.
- 6- اخراج الكتاب جيد من حيث دقة التصميم ولكنه يخلو من قائمة المراجع والمصادر.

- ❖ **دراسة (المحنة 2014)** (تقويم كتاب مادة الفيزياء للصف السادس العلمي من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والمشرفين الاختصاص). اجريت هذه الدراسة في العراق جامعة بابل كلية التربية الاساسية.
- هدف الدراسة: الهدف من الدراسة هو تقويم كتاب مادة الفيزياء للصف السادس العلمي للطبعة الثانية 201.
 - عينة الدراسة: بلغ حجم عينة البحث 131 مدرسا ومدرسة مضاف اليها 7 من الاختصاصيين التربويين.
 - منهج الدراسة: اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي اسلوبا لجمع بياناتها.
 - اداة الدراسة اعتمدت الدراسة (الاستبانة) اداة لجمع المعلومات والبيانات.
 - الوسائل الاحصائية: معامل ارتباط بيرسن، الوسط المرجح، الوزن المؤوي، النسبة المئوية.
 - نتائج الدراسة:

1- مجال محتوى الكتاب يتوفر فيه الدقة العلمية ويحتوي على أنشطة متنوعة وان مادة الكتاب لمستوى النضج العقلي للطلبة وتخلو من الحشو والتكرار.

2- حجم الكتاب لا يتناسب مع عدد الحصص المقررة له للخطة السنوية

3- لا تتدرج مواضيعه بشكل منطقي من السهل الى الصعب ان معظم الأنشطة والوسائل مرتبطة بالمحتوى وتسهم في تنمية التفكير العلمي وكانت متنوعة من حيث الشكل والمضمون ولكنها لا توفر فرص المشاركة لجميع الطلبة.

- ❖ **دراسة الخفاجي (2014)** (تقويم كتاب الفيزياء للصف الاول المتوسط من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والمشرفين الاختصاص). اجريت هذه الدراسة في العراق جامعة بابل كلية التربية الاساسية.
- هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة الى تقويم كتاب الفيزياء للصف الاول المتوسط من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والمشرفين الاختصاص للعام الدراسي (2013 - 2014م).

- عينة الدراسة: بلغت عينة البحث (120) مدرسا ومدرسة بعد استبعاد العينة الاستطلاعية ومضافا اليها 5 من الاختصاصيين التربويين بعد استبعاد 2 من الاختصاصيين التربويين في العينة الاستطلاعية.
- منهجية الدراسة: اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي التحليلي اسلوبا لجمع بياناتها.
- اداة الدراسة: اتخذت هذه الدراسة (الاستبانة) اداة لها لجمع البيانات والمعلومات.
- الوسائل الاحصائية: معامل ارتباط بيرسن، الوسط المرجح، الوزن المؤوي، النسبة المئوية.
- نتائج الدراسة:

1- قصور في مقدمة الكتاب حيث لم تعط فكرة واضحة عن محتويات الكتاب

2- ان مادة الكتاب لم تحقق الأهداف الوجدانية المتمثلة بتنمية عظمة الخالق سبحانه وتعالى لدى الطلبة.

3- ان بعض الموضوعات أعلى من مستويات الطلبة العقلية.

4- ان بعض أسئلة الكتاب لم تغط جميع الأفكار الواردة في الكتاب.

- ❖ **دراسة (الموسوي 2011)** (تقويم كتب الجغرافية للمرحلة الاعدادية في ضوء معايير الجودة)، اجريت هذه الدراسة في العراق جامعة بغداد ابن رشد.

- هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة الى تقويم كتب الجغرافية للمرحلة الاعدادية في ضوء معايير الجودة.
- عينة الدراسة: بلغ عدد العينة 212 مدرس ومدرسة وقد استخدم الباحث العينة الطبقية العشوائية لاستخراج عينة بحثه لتكون ممثلة لمجتمع الدراسة خير تمثيل.
- منهجية الدراسة: اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي اسلوبا لجمع بياناتها.
- اداة الدراسة: اتخذت هذه الدراسة (الاستبانة) اداة لها لجمع البيانات والمعلومات.
- الوسائل الاحصائية: معامل ارتباط بيرسن، الوسط المرجح، الوزن المؤوي، النسبة المئوية.

• نتائج الدراسة:

- 1- ان كتاب أسس الجغرافية حقق نسبة 61، 6% من معيار الجودة وهذه اقل من نسبة المحك للجودة (80%) المعتمد في هذه الدراسة وهذا يعني لم يتحقق في الكتاب معيار الجودة.
 - 2- كتاب الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الادبي حقق نسبة 87% من معيار الجودة وبالتالي يعتبر الكتاب عالي الجودة.
 - 3- ان كتاب الجغرافية البشرية للصف السادس الأدبي حقق معيار الجودة وذلك بحصوله على نسبة 81% من معيار الجودة.
- ❖ **دراسة (احمد 2012):** (تقويم كتاب مبادئ الفلسفة وعلم النفس للصف الخامس الادبي في ضوء معايير الجودة الشاملة). اجريت هذه الدراسة في العراق جامعة بغداد كلية تربية ابن رشد.
- **هدف الدراسة:** هدفت هذه الدراسة الى تقويم كتاب مبادئ الفلسفة وعلم النفس للصف الخامس الادبي في ضوء معايير الجودة الشاملة.
 - **عينة الدراسة:** بلغت عينة الدراسة 200 مدرسا ومدرسة وقد استخدم العينة الطبقية العشوائية. منهج الدراسة: اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي اسلوبا لجمع بياناتها.
 - **اداة الدراسة:** اعتمدت هذه الدراسة (الاستبانة) اداة لها لجمع البيانات والمعلومات.
 - **الوسائل الاحصائية:** معامل ارتباط بيرسن، الوسط المرجح، الوزن المؤي، النسبة المئوية.
 - **نتائج الدراسة:** ان كتاب مبادئ الفلسفة وعلم النفس للصف الخامس الادبي حقق نسبة 82% من معايير الجودة وهذه النسبة هي اعلى من نسبة المحك المعتمد (75%) في هذه الدراسة. وهذا يعني توافر معايير الجودة في كتاب مبادئ الفلسفة وعلم النفس.
- ❖ **دراسة (محمد الحار 2013)** (تقويم كتاب التاريخ للصف الاول المتوسط في ضوء معايير الجودة). اجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة بابل كلية التربية للعلوم الانسانية.
- ❖ **هدف الدراسة:** هدفت هذه الدراسة الى: تقويم كتاب التاريخ للصف الاول المتوسط في ضوء معايير الجودة.
- ❖ **عينة الدراسة:** بلغت عينة الدراسة (62) مدرسا ومدرسة.
- ❖ **منهج الدراسة:** اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي اسلوبا لجمع بياناتها.
- ❖ **اداة الدراسة:** اعتمدت الدراسة (الاستبانة) اداة لجمع البيانات.
- ❖ **الوسائل الاحصائية:** مربع كاي - الرزم الاحصائية SPSS - الوسط المرجح - الوزن المؤي
- ❖ **نتائج الدراسة:**
- 1- مقدمة الكتاب تتصف بالجودة حيث حققت نسبة 80% وهي نسبة مساوية للمحك المعتمد في للتقويم.
 - 2- محتوى الكتاب يتصف بالجودة حيث حقق 83% هي نسبة اعلى من نسبة محك التقويم المعتمد.
 - 3- اسلوب عرض المادة لا يتصف بالجودة وذلك لانه حصل على نسبة 33% وهي النسبة الاقل من المحك المعتمد للتقويم.
 - 4- مجال الانشطة التعليمية يتصف بالجودة لانه حقق 92% وهي اعلى من محك التقويم المعتمد.
- ❖ **دراسة (الشباني 2012)** (تقويم كتب الاحياء للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة). اجريت هذه الدراسة في العراق.
- ❖ **هدف الدراسة:** هدفت هذه الدراسة الى تقويم كتب الاحياء للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة.
- ❖ **عينة الدراسة:** جميع كتب علم الاحياء للمرحلة الثانوية للعام الدراسي 2011 - 2012 والتي تدرس في المدارس النهارية فقط.

- ❖ **منهج الدراسة:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.
- ❖ **اداة الدراسة:** اعتمدت الدراسة (الاستبانة) اداة لجمع بياناتها.
- ❖ **الوسائل الاحصائية:** معادلة هولستي لحساب معامل الثبات والنسبة المئوية لحساب الصدق الظاهري للاستبانة.
- ❖ **نتائج الدراسة:** -
- 1- ان كتب علم الاحياء في المرحلة الثانوية اغلبها كانت بمستوى جيد مقارنة بالنسبة المحكية المعتمدة وهي 70%.
- 2- ان كتاب علم الاحياء للصف الثالث المتوسط هو الاكثر تحقيقا لمعايير الجودة الشاملة من كتب علم الاحياء الاخرى، اما كتاب مبادئ الاحياء للصف الاول المتوسط وكتاب علم الاحياء للصف الخامس العلمي فكانا الاقل تحقيقا للمعايير.
- ❖ **دراسة (المالكي 2014)** (تقويم كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة الشاملة). اجريت هذه الدراسة في العراق.
- **هدف الدراسة:** هدفت هذه الدراسة الى تقويم كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة الشاملة.
- **عينة البحث:** بلغت عينة البحث 113 مدرسا ومدرسة.
- **منهج الدراسة:** استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق اهداف دراستها.
- **اداة الدراسة:** استخدمت (الاستبانة) اداة لجمع البيانات.
- **الوسائل الاحصائية:** (الوسط المرجح، الوزن المئوي، معامل ارتباط بيرسن، معادلة هولستي).
- **نتائج الدراسة:**
- 1- ان كتاب الفيزياء للصف الاول المتوسط يمتاز بجودة عالية وحقق نسبة مئوية قدرها 93%.
- 2- ان كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط يمتاز بجودة عالية حيث حقق نسبة 92%.
- 3- ان كتاب الفيزياء للصف الثالث المتوسط يمتاز بجودة عالية حيث حقق نسبة 93%.
- ❖ **دراسة (قطيط 2002)** (: تقويم كتاب الفيزياء للصف الثاني الثانوي العلمي من وجهة نظر معلمي الفيزياء). اجريت هذه الدراسة في الاردن.
- **هدف الدراسة:** هدفت هذه الدراسة الى تقويم كتاب الفيزياء للصف الثاني ثانوي من وجهة نظر معلمي الفيزياء.
- **عينة الدراسة:** بلغ حجم العينة (50) معلم ومعلمة.
- **منهج الدراسة:** استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي منهاجا لدراسته.
- **اداة الدراسة:** اتبعت الدراسة (الاستبانة) اداة لجمع بياناتها.
- **الوسائل الاحصائية:** (الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، النسبة المئوية).
- **نتائج الدراسة:** ان كتاب الفيزياء كان متوسطا وبنسبة مئوية 66%.
- ❖ **دراسة (اللولو 2007)** (مستوى جودة موضوعات الفيزياء لكتب العلوم للمرحلة الاساسية الدنيا في ضوء المعايير العالمية). أجريت هذه الدراسة في فلسطين قطاع غزة.
- **هدف الدراسة:** هدفت هذه الدراسة الى معرفة مستوى جودة كتب العلوم للمرحلة الاساسية الدنيا في ضوء المعايير العالمية للجودة.
- **عينة الدراسة:** جميع كتب العلوم للمرحلة الاساسية الدنيا.
- **منهج الدراسة:** استخدمت المنهج الوصفي التحليلي منهاجا لهذه الدراسة.
- **اداة الدراسة:** استخدمت (الاستبانة) اداة لجمع البيانات.
- **الوسائل الاحصائية:** (الوسط المرجح، الوزن المئوي، النسبة المئوية، معامل ارتباط بيرسن والوسط الحسابي).

- نتائج الدراسة: ان كتاب العلوم للصف الرابع جاء بالمرتبة الاولى بنسبة 100% وكتاب العلوم للصف الثاني جاء بالمرتبة الثانية بنسبة 87% وكتاب العلوم للصف الثالث بالمرتبة الثالثة بنسبة 46% وكتاب العلوم للصف الاول جاء بالمرتبة الرابعة بنسبة 33%.

ثانيا: دراسات اجنبية

❖ **دراسة ونك (Wang 1998)** (تحليل كتب الفيزياء للمرحلة الثانوية لمعرفة مدى تضمينها لتاريخ العلم). أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية.

- هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة الى معرفة مدى تضمين كتب الفيزياء للمرحلة الثانوية لتاريخ العلم.
 - عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من أربعة كتب للفيزياء.
 - منهج الدراسة: استخدم المنهج الوصفي التحليلي منهجا لهذه الدراسة.
 - اداة الدراسة: استخدمت (الاستبانة) اداة لجمع المعلومات في هذه الدراسة.
 - نتائج الدراسة: ان الفقرات التي تتحدث عن تاريخ العلم في كتب الفيزياء الأربعة كانت متوافقة مع المعايير الأمريكية.
- ❖ موازنة الدراسات السابقة:

• انقسمت الدراسات السابقة الى ثلاثة اقسام من حيث تناولها لكتب مختلفة المواضيع وعلى النحو التالي: حيث تناولت (دراسة الموسوي 2011 ودراسة محمد الحار 2013) كتب الاجتماعيات بينما تناولت (دراسة احمد 2012) كتاب مبادئ الفلسفة وعلم النفس وتناولت (دراسة الشباني 2012 ودراسة المالكي 2014 ودراسة نور 2006 ودراسة المحنة 2014 ودراسة الخفاجي 2014 ودراسة قطيط 2002 ودراسة اللولو 2007 ودراسة ونك 1998) كتب العلوم الطبيعية وتتفق الدراسة الحالية مع القسم الاخير من هذه الدراسات.

- اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها من حيث الأهداف التي سعت الى تحقيقها وعلى النحو التالي:
- هدفت بعض الدراسات الى تقويم كتاب من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والمشرفين الاختصاص (كدراسة المحنة 2014 ودراسة الخفاجي 2014 ودراسة قطيط 2002).

- بينما هدفت (دراسة نور 2006) الى تقويم كتاب الرياضيات للصف السادس العلمي وفق معايير محددة.
- في حين هدفت (دراسة الشباني 2012 ودراسة اللولو 2007 ودراسة المالكي 2014 ودراسة محمد الحار 2013 ودراسة احمد 2012 ودراسة الموسوي 2011) الى تقويم كتب (او كتاب) في ضوء معايير الجودة الشاملة. وتتفق الدراسة الحالية مع هذه المجموعة في هدف البحث.

- اتفقت معظم الدراسات على اعتماد المنهج الوصفي المسحي اسلوبا لمنهجيتها (كدراسة الموسوي 2011 ودراسة احمد 2012 ودراسة محمد الحار 2013 ودراسة نور 2006 ودراسة المحنة 2014 ودراسة الخفاجي 2014 ودراسة قطيط 2002). وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في منهجية البحث.

اما (دراسة الشباني 2012 ودراسة المالكي 2014 ودراسة اللولو 2007 ودراسة ونك 1998) فقد اعتمدت المنهج

لوصفي التحليلي.

- استخدمت جميع الدراسات السابقة والدراسة الحالية الاستبانة اداة لجمع البيانات.
- تباينت الدراسات السابقة فيما بينها في اختيار نوع العينة وحجمها فهناك دراسات طبقت اداة بحثها على عينة من المدرسين والمدرسات والمشرفين الاختصاص (كدراسة الموسوي 2011 ودراسة احمد 2012 ودراسة محمد الحار 2013 ودراسة نور 2006 ودراسة المحنة 2014 ودراسة الخفاجي 2014 ودراسة قطيط 2002 ودراسة اللولو 2007). وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في اختيار نوع العينة.

اما (دراسة الشباني 2012 ودراسة المالكي 2014 ودراسة ونك 1998) فكانت عينة بحثها الكتب بالإضافة إلى

المدرسين والمدرسات.

أما بالنسبة لحجم العينات فقد اختلفت الدراسات السابقة في حجم عيناتها فبلغ حجم عينة (الدراسة للموسوي 2011) (212) مدرسا ومدرسة وهي الأكبر حجما في عينة الدراسات اما حجم عينة (الدراسة لقطييط 2002) فبلغ (50) مدرسا ومدرسة وهي الأصغر حجما من بقية الدراسات.

أما (دراسة المالكي 2014) فبلغ حجم عينتها ثلاث كتب بينما بلغ حجم عينة (دراسة ونك 1998) أربعة كتب وبلغ حجم العينة (لدراسة أشباني 2012) ستة كتب.

اما الدراسة الحالية فبلغ حجم العينة لها (126) مدرسا ومدرسة ومشرف اختصاص.

• اما فيما يتعلق بالوسائل الإحصائية التي اعتمدتها الدراسات السابقة فقد تشابهت بعض الدراسات واختلفت الاخرى ومن هذه الوسائل: (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الوسط المرجح، الوزن المثوي، النسبة المثوية، معامل ارتباط بيرسن، الفاكرونباخ) اما الدراسة الحالية فقد اعتمدت (معامل ارتباط بيرسن، والوسط المرجح، والوزن المثوي، والنسبة المثوية، والمتوسط الحسابي).

جوانب الافادة من الدراسات السابقة

افاد الباحث من الدراسات السابقة من خلال الاتي:

1- تحديد مشكلة البحث بصورة واضحة.

2- اختيار منهجية البحث الملائمة.

3- اعداد وبناء الاستبانة.

4- اختيار الوسائل الاحصائية المناسبة.

الفصل الثالث: منهجية البحث واجراءاته

منهجية البحث (Curriculum Of The Research)

ان المنهج المناسب لهذا البحث هو المنهج الوصفي (المسحي) حيث يستند اسلوب جمع البيانات والمعلومات فيه على الاستبانة.

مجتمع البحث (Research Population)

يتكون المجتمع الاصلي للبحث من جميع المشرفين الاختصاص ومدرسي كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي للعام الدراسي (2014- 2015 م) حيث بلغ مجموع افراد مجتمع البحث (178) منهم (7) مشرف اختصاص و(171) مدرسا ومدرسة. موزعين على جميع اقصية محافظة بابل.

عينة البحث (Research Samele)

اختار الباحث العينة الطبقة العشوائية لتكون ممثلة لجميع طبقات المجتمع (اقصية المحافظة) اذ بلغ حجم العينة الكلي بلغ (126) منها (50) فردا من مركز الحلة و(26) فردا في قضاء المحاويل و(26) فردا من قضاء الهاشمية و(24) فردا من قضاء المسيب.

أداة البحث (Research Tool)

قام الباحث ببناء أداة بحثه وتطويرها على شكل استبيان، ويعرف الاستبيان بأنه أداة تتضمن مجموعه من الفقرات او العبارات التقريرية حول مسألة ما تتطلب من الفرد الاجابة عنها بطريقة يحددها الباحث بحسب أغراض بحثه. وتكونت الاستبانة بصيغتها النهائية من (104) معيارا للجودة الشاملة.

تصحيح الاداة (مفتاح التصحيح) (Correction Tool)

ان اعطاء الدرجة للاستجابات التي يقدمها المفحوصون على كل فقره من فقرات المقياس، في ضوء البدائل المحددة لها يسمى بتصحيح المقياس، وقد اعتمد الباحث في تحديد بدائله على طريقة ليكرت (Likert) ذات البدائل الخمسة.

(متحققة بدرجة كبيرة جداً، متحققة بدرجة كبيرة، متحققة بدرجة متوسطة، متحققة بدرجة قليلة، غير متحققة)

صدق اداة البحث: (Validity of the Tool)

أن الوسيلة المفضلة للتأكد من الصدق الظاهري لأداة القياس، هي عرضها على مجموعة من الخبراء المختصين بتقييم صلاحية الفقرات لقياس السمة التي وضعت من أجلها. (Ebel 1972: 555). وبعد ان عرض الباحث الاستبانة على مجموعة من الخبراء والمحكمين في الاختصاصات التربوية وعلم النفس في عدد من جامعات العراق وكانوا (20) محكماً وخبيراً، اذ حصلت الاداة على موافقة (85%) من الخبراء والمحكمين. وهي نسبة عالية اذا ما قورنت بالدراسات التي تعتمد الاستبانة اداة لدراساتها.

ثبات اداة البحث (Reliability of the Tool)

وللتأكد من ثبات الاداة قام الباحث باختيار عينة استطلاعية عشوائية وخارج عينة البحث وبلغ حجمها (27) مدرسا ومدرسة ومشرف اختصاص واحد. حيث تم تطبيق الاداة مرتين على هذه العينة وبفارق زمني قدره (14) يوما بعدها تم حساب معامل الثبات للتطبيقات باستخدام معامل بيرسن حيث بلغ مقداره (0.84) وهو معامل ثبات عال. وبعد ان تأكد الباحث من صدق الاداة وثباتها عدت جاهزة للتطبيق على عينة البحث.

التطبيق النهائي للأداة (The Final Application Tool)

بعد ان تحقق الباحث من صدق وثبات الاداة (الاستبانة) بصيغتها النهائية قام بتطبيقها على عينة التطبيق الاساسية البالغ حجمها (126) مدرس ومدرسة ومشرف اختصاص وقد استمرت مدة التطبيق (من يوم الاحد 2015/3/8 ولغاية يوم الاثنين 2015/3/30 م) وقد قام الباحث بتوزيع الاستبيان بنفسه على عينة البحث. الوسائل الاحصائية: استخدم الباحث الوسائل الاحصائية التالية (معامل ارتباط بيرسن، الوسط المرجح، الوزن المؤتي، النسبة المئوية) لتحليل نتائج بحثه.

الفصل الرابع: عرض وتفسير النتائج

بعد الانتهاء من الإجراءات التي اتبعها الباحث في الفصل الثالث سيعرض في هذا الفصل النتائج التي توصل إليها من خلال الإجابة على أسئلة البحث وهي:

- ما معايير الجودة الشاملة لكتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي؟
- وللإجابة عن هذا التساؤل فقد قام الباحث ببناء اداة البحث وذلك من خلال اعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي وقد مر اعدادها بالمرحلة الآتية:
- مراجعة بعض الدراسات التي اعدت معايير للجودة الشاملة.
- الاطلاع على الادبيات التي تناولت مواضيع الجودة الشاملة.
- وفي ضوء ما سبق تم التوصل الى قائمة بمعايير الجودة الشاملة لكتاب الفيزياء في صورتها النهائية والمتكونة من (7) مجالات تضمنت (104) معياراً او فقرة.
- ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في مجالات الكتاب (الاخراج الفني، مقدمة الكتاب، أهداف الكتاب، محتوى الكتاب، الأنشطة التعليمية، الصور والرسوم، أسئلة الكتاب) في كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي؟

وللحكم على مدى توافر معايير الجودة الشاملة في كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي، وذلك من خلال قائمة المعايير التي أعدها الباحث والتي تتكون من (104) معياراً موزعة على مجالات البحث السبعة ملحق (4) فقد عمل الباحث على:

أ: إعطاء لكل معيار من معايير المجال الواحد درجة عليا ودرجة دنيا كما في مفتاح التصحيح جدول(5)، لتمثل درجة تقييمها من قبل المدرسين والمشرفين، وبما ان عدد فقرات كل مجال تختلف عن المجال الآخر فقد تم حساب جميع الدرجات العليا والدنيا على حدة لمعايير المجال وذلك لاستخراج الفرق بين أعلى وأقل درجة لكل مجال بحيث سُميت هذه القيمة بـ (المدى).

ب: تم تقسيم الفرق (المدى) إلى خمسة مستويات للتطبيق لتمثل كل منها فئة حكم: (ممتاز، جيد جداً، جيد، متوسط، ضعيف) بحيث ان الفرق بين مستوى وآخر يكون بمقدار طول الفئة، وذلك للحكم على جودة المجال، كما واختلفت طول الفئة من مجال إلى آخر باختلاف عدد المعايير في كل مجال.

ج: تم حساب الدرجة الكلية التي يحصل عليها كل مُقوم (مدرس او مشرف) على كل مجال من مجالات معيار الجودة الشاملة لكتب الفيزياء للصف الرابع العلمي، ثم أخذ المتوسط الحسابي لاستجابات الموقومين جميعاً، وكل مجال على حدة.

د: تم الحكم على كل مجال في ضوء الدرجة التي وقع ضمنها المتوسط الفعلي لاستجاباتهم (ممتاز، جيد جداً، جيد، متوسط، ضعيف) وتم اعتماد التقدير جيد جداً فما فوق معياراً للجودة. وكما موضح في الجدول (1)

جدول(1) تقسيم الدرجات على كل مجال من مجالات الكتاب وحكمها

ت	المجال	عدد الفقرات (المعايير)	أعلى درجة	أقل درجة	الفرق بين أعلى وأقل درجة (المدى)	طول الفئة	الفئات	مستوي التطبيق	المتوسط الفعلي للمجال	الحكم
1	أخراج فني	13	65	13	52	10.4	13 - 23.4 23.5 - 33.8 33.9 - 44.2 44.3 - 54.6 54.7 - 65	ضعيف متوسط جيد جيد جداً ممتاز	51.13	محقق للجودة
2	مقدمة الكتاب	7	35	7	28	5.6	7 - 12.6 12.7 - 18.2 18.3 - 23.8 23.9 - 29.4 29.5 - 35	ضعيف متوسط جيد جيد جداً ممتاز	24.73	محقق للجودة
3	اهداف الكتاب	19	95	19	76	15.2	19 - 34.2 34.3 - 49.4 49.5 - 64.6 64.7 - 79.8 79.9 - 95	ضعيف متوسط جيد جيد جداً ممتاز	62.71	غير محقق للجودة
4	محتوى الكتاب	29	145	29	116	23.2	29 - 52.2 52.3 - 75.4 75.5 - 98.6 98.7 - 121.8 121.9 - 145	ضعيف متوسط جيد جيد جداً ممتاز	101.2	محقق للجودة

5	الانشطة التعليمية	19	95	19	76	15.2	19 – 34.2 34.3 – 49.4 49.5 – 64.6 64.7 – 79.8 79.9 – 95	ضعيف متوسط جيد جيد جداً ممتاز	64.52	غير محقق للجودة
6	الصور والرسوم	9	45	9	36	7.2	9 – 16.2 16.3 – 23.4 23.5 – 30.6 30.7 – 37.8 37.9 – 45	ضعيف متوسط جيد جيد جداً ممتاز	32.29	محقق للجودة
7	أسئلة الكتاب	8	40	8	32	6.4	8 – 14.4 14.5 – 20.8 20.9 – 27.2 27.3 – 33.6 33.7 – 40	ضعيف متوسط جيد جيد جداً ممتاز	28.42	محقق للجودة

من ملاحظة الجدول (1) يتبين ان جميع مجالات معايير الجودة الشاملة لكتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي قد حصلت على التقييم جيد جدا ومحققة للجودة ما عدا مجالي (اهداف الكتاب والانشطة والوسائل) فانها قد حصلت على التقييم جيد ولم تحقق الجودة. ويمكن تفسير ذلك:

حصل مجال (الاخراج الفني للكتاب) على متوسط حسابي مقداره (51.13) ووقع في فئة حكم (44.3-54.6) وبمستوى تطبيق جيد جدا مما يدل على ان المجال قد امتاز بالجودة.

فيما حصل المجال السادس وهو مجال (الصور والرسوم التوضيحية) على متوسط حسابي مقداره (32.29) حيث وقع في فئة الحكم (30.7-37.8) وبمستوى تطبيق جيد جدا اي ان المجال قد حقق الجودة.

وكذلك حصل المجال السابع (اسئلة الكتاب) على متوسط حسابي (28.42) والذي يقع في فئة الحكم (27.3-33.6) وبمستوى تطبيق جيد جدا أي ان هذا المجال امتاز بالجودة ايضا.

وحصل المجال الثاني (مقدمة الكتاب) على متوسط حسابي (24، 73) والذي وقع في فئة الحكم (23.9-29.4) وبمستوى تطبيق جيد جدا أي ان هذا المجال محقق للجودة.

وحصل المجال الرابع (محتوى الكتاب) على متوسط حسابي (101.2) والذي وقع في فئة حكم (98.7-121.8) وهي فئة حكم وبمستوى تطبيق جيد جدا أي ان المجال قد حقق الجودة.

فيما حصل المجال الخامس (الانشطة التعليمية والوسائل) على متوسط حسابي (64.52) والذي وقع في فئة حكم (49.5-64.6) وبمستوى تطبيق جيد أي ان المجال لم يكن محققا للجودة.

كذلك المجال الثالث (اهداف الكتاب) الذي حصل على متوسط حسابي (62.71) حيث وقع في فئة حكم (49.5-64.6)

(64.6) وهي فئة حكم ضمن مستوى التطبيق الجيد أي ان هذا المجال لم يحقق الجودة ايضا.

الهدف الثاني: الكشف عن أي المعايير تحققاً أكثر من غيره في مجالات معايير الجودة الشاملة لكتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي:

للكشف عن أي المعايير تحققاً أكثر من غيره من معايير كل مجال من المجالات، فقد قام الباحث بالخطوات التالية:

- 1- حساب الوسط المرجح لكل فقرة (معياري)، ثم قام بترتيبها تنازلياً من أعلى فقرة إلى أدنى فقرة، ثم بعد ذلك تم حساب متوسط المتوسطات للأوساط المرجحة ولكل مجال على حدة.
- 2- تقسيم الاوساط المرجحة لكل مجال الى خمسة مستويات* كما في جدول (2) ثم استخراج المدى (أكبر قيمة لاوازن البدائل - اصغر قيمة) ويساوي في هذه الحالة (4) بعد ذلك تم استخراج طول الفئة حسب العلاقة:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{المدى}}{\text{عدد الفئات}} = \frac{5}{4} = 0.80$$
- 3- تم استخراج الوزن المئوي لكل مستوي من خلال المعادلة التالية:

$$\text{المدى} = (\text{أعلى قيمة في الوزن المئوي} - \text{أقل قيمة في الوزن المئوي}) = (100 - 20) = 80$$
ثم تم حساب طول الفئة احسب العلاقة التالية: $\text{طول الفئة} = \frac{\text{المدى}}{\text{عدد الفئات}} = \frac{5}{80} = 16$

والجدول (2) يوضح مستويات الاوساط المرجحة والاوزان المئوية ومستوى التطبيق ودرجة الحكم

المرتبّة	الاوساط المرجحة	الاوزان المئوية	مستوى التطبيق	الحكم
1	4.24 - 5	84.8-100	ممتاز	محقق للجودة بدرجة عالية جدا
2	3.43-4.23	68.6-84.6	جيد جدا	محقق للجودة بدرجة عالية
3	2.62-3.42	52.4-68.4	جيد	غير محقق للجودة
4	1.81-2.61	36.2-52.2	متوسط	غير محققة للجودة
5	1-1.8	20-36	ضعيف	غير محقق للجودة

حيث عد المعيار الذي حصل على وسط مرجح (4، 24) فما فوق ووزن مئوي (84.8%) فما فوق وبمستوى تطبيق ممتاز محقق للجودة وبدرجة عالية جدا، اما المعيار الذي حصل على وسط مرجح يتراوح بين (3.43-4.23) ووزن مئوي يتراوح بين (68.6-84.6) وبمستوى تطبيق جيد جدا محققا للجودة وبدرجة عالية، اما المعيار الذي حصل على وسط مرجح يتراوح بين (2.62-3.42) ووزن مئوي يتراوح بين (52.4-68.4) وبمستوى تطبيق جيد غير محقق للجودة كذلك المعيار الذي حصل على وسط مرجح (1.81) فما دون ووزن مئوي (36.2) فما دون يكون غير محقق للجودة.

استشار الباحث أ.م.د. حيدر حاتم عجرش - رئيس قسم التربية الخاصة -كلية التربية الاساسية جامعة بابل

وبعد ان حدد الباحث المعايير المحققة للجودة وغير المحققة للجودة في مجالات معايير الجودة الشاملة لكتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي قام بتفسير النتائج، وقد اعتمد في ذلك على نسبة 27% من الفقرات العليا والفقرات الدنيا.

أولاً- عرض وتفسير النتائج

المجال الاول: الاخراج الفني للكتاب

يتضمن هذا المجال (13) فقرة حيث تراوحت اوساطها المرجحة بين (3.06-4.6) واوزان مئوية تراوحت بين (61-92%) وبلغ متوسط الاوساط المرجحة للمجال (3.93) ومتوسط الاوزان المئوية للمجال نفسه بلغ (78.7%) وبلغ عدد الفقرات المحققة للجودة (12) فقرة وغير المحققة (1) فقرة. وكما موضح في جدول (3).

جدول رقم (3) معايير جودة الإخراج الفني للكتاب

ت	تسلسل الفقرة السابق	نص الفقرة	متحققة بدرجة كبيرة جداً	متحققة بدرجة كبيرة	متحققة بدرجة متوسطة	متحققة بدرجة ضعيفة	غير متحققة	الوسط المرجح للفقرة	الوزن المئوي للفقرة %
1	ف 7	يتضمن أسماء المؤلفين ودار النشر وسنة الطبع	71	31	2	1	1	4.60	92%
2	ف 9	تكتب العناوين الرئيسية بخط مميز يوضح الفرق بين العنوان الرئيسي والفرعي	46	47	12	1	0	4.30	86%
3	ف 5	يحتوي على فهرست لتعريف الطلبة بمحتوياته	47	46	8	5	0	4.27	85
4	ف 1	تتميز الطباعة بالوضوح والدقة	41	52	12	1	0	4.25	85
5	ف 6	يستخدم الألوان للإثارة والتشويق	37	46	20	3	0	4.10	82
6	ف 8	يشمل صور ورسوم وجداول حيث يضعها في مكانها المناسب	34	53	14	5	0	4.09	82
7	ف 2	تتميز فقرات الكتاب بوضوح الفواصل بينها	28	58	17	3	0	4.05	81
8	ف 4	يتميز ورق الكتاب بأنه من النوع الجيد من حيث اللون والوزن والقياس	30	48	21	6	1	3.94	79
9	ف 12	تمتاز موضوعاته العلمية بالسلامة اللغوية	22	54	25	3	2	3.86	77
10	ف 13	يكون ورق الكتاب من النوع الصقيل الناعم	20	42	31	10	3	3.62	72
11	ف 3	يخلو الكتاب من الأخطاء المطبعية والعلمية	14	47	29	13	3	3.53	71
12	ف 11	يتميز الغلاف بالقوة وجودة الطباعة	18	33	37	14	4	3.44	69
13	ف 10	ينتهي الفصل بخلاصة المفاهيم والمعلومات الجديدة والاسئلة	21	23	20	25	17	3.06	61
المتوسط الحسابي لجميع القيم								3.93	78.7

المجال الثاني: مقدمة الكتاب

يتضمن هذا المجال (7) فقرات حيث تراوحت الاوساط المرجحة بين (3، 33 - 3، 75) واوزان مئوية تتراوح بين (67% - 75%). وبلغ متوسط الاوساط المرجحة للمجال (3، 53) ومتوسط الاوزان المئوية للمجال (71%) وبلغ عدد الفقرات المحققة للجودة (4) وغير المحققة (3). وكما موضح في جدول (4)

جدول (4) معايير الجودة لمقدمة كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي

ت	تسلسل الفقرة السابق	نص الفقرة	متحققة بدرجة كبيرة جداً	متحققة بدرجة كبيرة	متحققة بدرجة متوسطة	متحققة بدرجة ضعيفة	غير متحققة	الوسط المرجح للفقرة	الوزن المئوي
14	ف 16	مصاغة بلغة واضحة وخالية من التعقيد	17	54	27	8	0	3.75	75
15	ف 14	تشير إلى الأهداف (المعرفية، الوجدانية، المهارية) الواجب تحقيقها	18	46	37	4	1	3.72	74

16	ف 17	تشير إلى المبادئ الأساسية التي روعيت في تأليف الكتاب وتنظيم محتواه	16	44	36	9	1	3.61	72
17	ف 15	تعطي مجملًا وملخصًا سريعًا لمحتويات الكتاب	16	40	33	14	3	3.49	70
18	ف 18	تثير دافعية المتعلم نحو الموضوع	13	34	45	13	1	3.42	68
19	ف 19	تشير إلى الكيفية التي يدرس بها الكتاب من قبل المدرسة	14	37	37	13	5	3.40	68
20	ف 20	تقترح استخدام طرائق التدريس المناسبة واستخدام بعض الوسائل التعليمية وأساليب التدريس المناسبة	21	27	30	22	6	3.33	67
المتوسط الحسابي للوسط المرجح								3.53	71

المجال الثالث: اهداف الكتاب

يحتوي هذا المجال على (19) فقرة تراوحت اوساطها المرجحة بين (3-3.65) واوزان مئوية تراوحت بين (60%-73%) والمتوسط الفعلي للأوساط المرجحة للمجال بلغ (3.3) ومتوسط الاوزان المئوية للمجال بلغ (66%) وبلغ عدد الفقرات المحققة للجودة (5) فقرة وبلغ عدد الفقرات غير المتحققة (14). وكما موضح في جدول (5).

جدول (5) معايير الجودة لأهداف الكتاب

ت	تسلسل الفقرة السابق	نص الفقرة	متحققة بدرجة كبيرة جداً	متحققة بدرجة متوسطة	متحققة بدرجة ضعيفة	غير متحققة	الوسط المرجح للفقرة	الوزن المئوي
21	ف 23	تنسجم مع محتوى المادة العلمية	11	54	36	3	3.65	73
22	ف 35	تتمي الشعور لدى الطالب بأهمية علم الفيزياء في الحياة اليومية	14	46	31	13	3.54	71
23	ف 24	تراعي الاهداف الفروق الفردية بين الطلبة	14	41	36	13	3.49	70
24	ف 28	تتمي المهارات الفيزيائية العلمية	13	39	41	12	3.48	70
25	ف 21	تتضمن الاهداف على كل جوانب نمو المتعلم (العقلية، المعرفية، الجسمية)	16	29	49	12	3.46	69
26	ف 25	تكون قابلة للملاحظة والقياس	11	35	50	8	3.42	68
27	ف 22	تتمي الاتجاهات العلمية لدى الطلبة	7	44	42	11	3.41	68
28	ف 29	تتمي المهارات الفيزيائية العملية	10	40	39	16	3.40	68
29	ف 33	تتمي عظمة الخالق سبحانه وتعالى لدى الطلبة	21	33	26	18	3.39	68
30	ف 30	تزيد من دافعية الطلبة نحو التعلم	7	34	51	10	3.28	66
31	ف 31	تتمي القدرات الإبداعية للطلبة	10	33	39	21	3.24	65
32	ف 27	تشجع على استخدام المختبر من قبل الطلبة	15	29	32	24	3.22	64
33	ف 39	تمكن الطلبة من توظيف المعلومة في حياته اليومية	12	33	34	19	3.21	64
34	ف 26	تتفق مع حاجات الطلبة الحالية	8	27	52	15	3.19	64

							والمستقبلية		
62	3.11	2	26	46	22	10	تتمي القيم والميول والاتجاهات الايجابية لدى الطلبة وتطويرها	38 ف	35
62	3.08	4	26	42	26	8	تشجع الطلبة على البحث والتقصي عن المعرفة أو المعلومات المختلفة	37 ف	36
61	3.05	12	14	43	31	6	تشتق من فلسفة وحاجات المجتمع	34 ف	37
60	3.01	4	36	31	25	10	تتمي الاسلوب الديمقراطي في التعامل مع الآخرين	36 ف	38
60	3.00	6	28	40	24	8	توازن بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع	32 ف	39
66	3.3						المتوسط الحسابي للقيم		

المجال الرابع: محتوى الكتاب

يتضمن هذا المجال (28) فقرة وكانت اوساطها المرجحة تتراوح بين (3.9-3.18) ووزن مئوي يتراوح بين (64%-78%) والمتوسط الفعلي للاوساط المرجحة للمجال كله (3.49) ومتوسط الاوزان المئوية (70%) وكان عدد الفقرات المحققة للجودة (18) فقرة والفقرات غير المحققة (10) فقرة. وكما موضح في الجدول (6).

جدول (6) معايير جودة محتوى الكتاب

ت	تسلسل الفقرة السابق	نص الفقرة	متحققة بدرجة كبيرة جداً	متحققة بدرجة متوسطة	متحققة بدرجة ضعيفة	غير متحققة	الوسط المرجح للفقرة	الوزن المئوي
40	64 ف	تسهم موضوعاته في نبذ الخرافة	28	44	30	3	3.90	78
41	40 ف	ترتبط موضوعاته بأهداف الكتاب الموضوعية	14	56	31	5	3.75	75
42	50 ف	تستخدم الاشكال التوضيحية والصور	21	44	34	7	3.75	75
43	52 ف	يتناسب مع نمو الطلبة وقدراتهم العقلية	12	60	25	8	3.70	74
44	41 ف	يتصف بالدقة والتنظيم في موضوعاته	15	41	42	7	3.58	72
45	42 ف	يراعي الحداثة والصدق في موضوعاته	19	38	36	12	3.58	72
46	59 ف	تجنب التكرار والإسهاب لموضوعات سابقة	16	47	30	9	3.58	72
47	47 ف	يتصف بالشمول والتنوع	15	42	40	7	3.58	72
48	63 ف	يراعي ترتيب المفاهيم من المحسوس إلى المجرد	15	45	32	13	3.57	71
49	44 ف	يحفز الطلبة لممارسة مهارات التفكير العلمي	18	34	43	10	3.55	71
50	43 ف	يشتمل على موضوعات مثيرة ومشوقة	15	39	41	10	3.54	71
51	53 ف	يتناسب مع اهتمامات الطلاب وميولهم	14	38	43	11	3.52	70
52	57 ف	يراعي المستوى الثقافي والاجتماعي للطلبة	14	41	37	13	3.51	70
53	66 ف	ارتباط موضوعاته بإستراتيجية العلم	14	36	46	10	3.51	70

							والتكنولوجيا والمجتمع		
54	ف 62	يراعي ترتيب الموضوعات من السهل الى الصعب	16	46	23	17	4	3.50	70
55	ف 55	يكون مرتبطا بالخبرات السابقة للطلبة ومؤسسا عليها	18	41	26	16	5	3.48	70
56	ف 56	يمكن الطلبة من اكتساب المهارات العملية	12	44	35	13	2	3.48	70
57	ف 58	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة	18	36	33	17	2	3.48	70
58	ف 45	يوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية	9	43	45	7	2	3.47	69
59	ف 49	تتضمن فصوله عمليات التقويم البنائي المستمر	9	38	46	12	1	3.40	68
60	ف 54	يسهم في اكساب الطلبة مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد	12	38	38	16	2	3.40	68
61	ف 67	يتناسب مع تطورات العصر (الاكتشافات العلمية، التقدم التكنولوجي، تقنية الاتصال	14	35	36	20	1	3.39	68
62	ف 68	يراعي تتابع موضوعاته في المراحل الدراسية المختلفة	12	36	42	12	4	3.38	68
63	ف 61	يعمل على زيادة دافعية الطالب والاتجاه نحو علم الفيزياء	8	40	42	14	2	3.36	67
64	ف 48	تتربط موضوعاته مع بعضها ترابطا منطقيا	13	39	31	18	5	3.35	67
65	ف 51	يوازن بين الانشطة الصفية واللاصفية	8	36	41	20	1	3.28	66
66	ف 46	يتكامل مع المواد الدراسية الأخرى في نفس المرحلة الدراسية	9	38	36	18	5	3.26	65
67	ف 65	يؤكد على دور العلماء العرب والمسلمين وإنجازاتهم في علم الفيزياء وتقدمه	19	27	31	15	14	3.21	64
68	ف 60	يحفز الطلبة على المطالعة الخارجية	9	36	34	19	8	3.18	64
		المتوسط الحسابي للوسط المرجح						3.49	70

المجال الخامس: الأنشطة والوسائل التعليمية

احتوى هذا المجال على (19) فقرة وكانت اوساطه المرجحة تتراوح بين (3.18-3.71) واوزان مئوية تتراوح بين (64%-74%) والمتوسط الفعلي للاوساط المرجحة للمجال كله (3.39) ومتوسط حسابي للاوزان المئوية للمجال كله (68%) وكان عدد الفقرات المحققة للجودة (7) فقرة والفقرات غير المحققة للجودة (12). وكما موضح في الجدول (7).

جدول رقم (7) معايير جودة الأنشطة والوسائل التعليمية

ت	تسلسل الفقرة السابق	نص الفقرة	متحققة بدرجة كبيرة جداً	متحققة بدرجة متوسطة	متحققة بدرجة ضعيفة	غير متحققة	الوسط المرجح للفقرة	الوزن المئوي
69	ف 70	تتلائم مع محتوى المادة العلمية	16	48	37	5	3.71	74
70	ف 69	تسهم في تحقيق الاهداف الموضوعية	18	41	39	7	3.64	73
71	ف 85	تسهم في توضيح المادة العلمية وتيسر فهمها للطلاب	11	48	32	13	3.50	70
72	ف 75	تعزز استبقاء المعلومات التي جرى طرحها خلال الوحدة التعليمية	15	34	45	8	3.45	69
73	ف 77	تساعد الطلبة على تطبيق ماتعلموه في مواقف جديدة	12	41	38	13	3.45	69
74	ف 82	تكسب الطلبة مهارات علمية وعملية	11	36	49	10	3.45	69
75	ف 81	تشجع على استخدام الادوات والاجهزة الكهربائية البسيطة	15	34	44	8	3.43	69
76	ف 87	تتسم بالشمول والتنوع	12	36	41	16	3.40	68
77	ف 74	تتلائم مع قدرات الطلبة المختلفة	13	28	54	9	3.39	68
78	ف 78	يسهل تنفيذها من قبل الطلبة	11	41	33	20	3.39	68
79	ف 86	تراعي الفروق الفردية بين الطلبة	10	37	44	12	3.37	67
80	ف 76	توفر للطلاب التغذية الراجعة الفورية	12	36	39	15	3.35	67
81	ف 71	تتصف بالجاذبية والتشويق	9	38	41	15	3.33	67
82	ف 84	تقدم للطلبة فرص للإبداع والابتكار	11	30	49	15	3.33	67
83	ف 83	تساعد الطلبة في الحفاظ على صحتهم وسلامتهم	12	34	38	19	3.31	66
84	ف 72	تساعد الطلبة على البحث والاكتشاف	11	30	46	18	3.30	66
85	ف 73	تساعد على التعلم الذاتي	12	29	46	17	3.30	66
86	ف 79	تتضمن نشاطات صفية ولا صفية وتوازن بينها	10	26	51	17	3.24	65
87	ف 80	تتبع حب العمل الجماعي	12	28	39	21	3.18	64
68		المتوسط الحسابي للوسط المرجح					3.39	

المجال السادس: الصور والرسوم والأشكال التوضيحية

احتوى هذا المجال على (9) فقرات تراوحت اوساطها المرجحة بين (3.42-3.80) واوزان مئوية تراوحت بين (68%-76%) والمتوسط الفعلي للاوساط المرجحة بلغ (3.59) والمتوسط العام للاوزان المئوية بلغ (72%) وبلغ عدد الفقرات المحققة للجودة (8) فقرة وغير المحققة (1) فقرة. وكما موضح في الجدول (8).

جدول (8) معايير جودة الصور والرسوم والاشكال التوضيحية

ت	تسلسل الفقرة السابق	نص الفقرة	متحققة بدرجة كبيرة جداً	متحققة بدرجة كبيرة	متحققة بدرجة متوسطة	متحققة بدرجة ضعيفة	غير متحققة	الوسط المرجح للفقرة	الوزن المئوي
88	ف 88	تكون هادفة وجاذبة وثيقة الصلة بالموضوع	24	50	20	11	1	3.80	76
89	ف 96	فيها تمثيل للمعلومة العلمية	20	44	30	8	4	3.64	73
90	ف 90	تسهم في إثراء الموضوع وزيادة فهمه من قبل الطلبة	22	40	29	13	2	3.63	73
91	ف 93	تتصف بالتنوع حسب موضوع الدرس	12	52	34	7	1	3.63	73
92	ف 89	تناسب النشاطات التعليمية	19	44	29	12	2	3.62	72
93	ف 94	تحفز تفكير الطلبة	14	46	34	11	1	3.58	72
94	ف 91	تسهم في إثارة دافعية الطلبة للتعلم	16	41	31	17	1	3.51	70
95	ف 95	تناسب نضج الطلبة وخبرتهم	13	40	37	14	2	3.45	69
96	ف 92	تساعد الطلبة على فهم الأفكار المجردة	14	38	36	15	3	3.42	68
72		المتوسط الحسابي للوسط المرجح						3.59	72

المجال السابع: أسئلة الكتاب (في نهاية كل فصل)

احتوى هذا المجال على (8) فقرة ومتوسطات مرجحة كما في الجدول (15) تراوحت بين (3.33-3.72) واوزان مئوية تراوحت بين (67%-74%) ومتوسط عام للاوساط المرجحة للمجال كله (3.55) ومتوسط عام للاوزان المئوية (71%) وكان عدد الفقرات المحققة للجودة (6) فقرة وغير المحققة للجودة (2) فقرة. وكما موضح في جدول (9).

جدول (9) معايير الجودة لاسئلة الكتاب

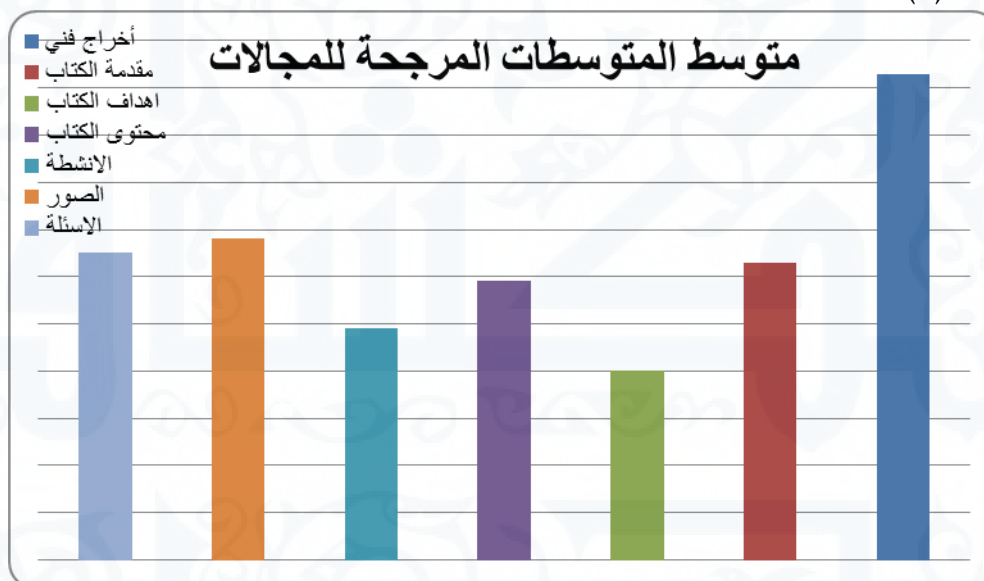
ت	تسلسل الفقرة السابق	نص الفقرة	متحققة بدرجة كبيرة جداً	متحققة بدرجة كبيرة	متحققة بدرجة متوسطة	متحققة بدرجة ضعيفة	غير متحققة	الوسط المرجح للفقرة	الوزن المئوي
97	ف 97	تتضمن على كافة مستويات بلوم المعرفية	17	49	34	5	1	3.72	74
98	ف 100	توزع حسب الأهمية النسبية لكل فصل	13	52	32	9	0	3.65	73
99	ف 98	تراعي الفروق الفردية بين الطلبة	18	43	33	12	0	3.63	73
100	ف 104	تعدد إشكالها وأنواعها (مقاله (وموضوعية	20	39	35	12	0	3.63	73
101	ف 99	(تغطي المقرر الدراسي (شاملة	13	50	35	6	2	3.62	72
102	ف 101	تكون الأسئلة مثيرة للتفكير الإبداعي والتفكير الناقد	14	37	42	12	1	3.48	70
103	ف 103	تتضمن فقرات استنتاجيه إي	13	30	46	15	2	3.35	67

							الإجابة ليست مباشرة من الكتاب	103	
67	3.33	2	12	52	29	11	تساهم في ربط الخبرات السابقة بالخبرات الحالية للوصول إلى حل المشكلات	ف 102	104
71.0	3.55								

الاستنتاجات (Conclusions)

توصل الباحث من خلال تحليل اجابات افراد عينة البحث الى ان هنالك تباين في جودة مجالات معايير الجودة الشاملة كما في الشكل (1) لكتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي وقد عمل على تفسير ذلك وحسب كل مجال وكالاتي:

الشكل (1) ترتيب مجالات معايير الجودة بحسب متوسط المتوسطات المرجحة لمجالات معايير الجودة للكتاب



1- مجال الاخراج الفني للكتاب:

حقق الاخراج الفني للكتاب على اعلى جودة لمجالات معايير الجودة لكتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي وحصل على اعلى معامل فعلي للاوساط المرجحة مقداره (3.93).

اذ انه كان يتضمن اسماء المؤلفين وسنة الطبع وكانت عناوينه الرئيسية واضحة ومميزة واحتوى على فهرست لمواضيعه وامتاز بالطباعة الجيدة وكان يستخدم الالوان للثارة والتشويق للطلبة وامتازت موضوعاته بالسلامة اللغوية، وذات ورق صقيل وناعم ويخلو من الاخطاء المطبعية.

2- مجال الصور والرسوم والاشكال التوضيحية:

حقق هذا المجال المرتبة الثانية في تحقيقه للجودة لمجالات معايير جودة كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي وحصل على معامل فعلي للاوساط المرجحة بلغ (3.58).

حيث كانت الصور والرسومات هادفة وجذابة وفيها تمثيل للمعلومة العلمية واسهمت في اثراء المواضيع واتصفت بالتنوع والشمول وكانت تحفز تفكير الطلبة وتسهم في اثارة دافعيتهم نحو التعلم.

3- مجال اسئلة الكتاب:

احتل مجال اسئلة الكتاب المرتبة الثالثة من ناحية الجودة بالنسبة لمجالات معايير جودة كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي وبلغ المعامل الفعلي للاوساط المرجحة له (3.55).

اذ كانت الاسئلة تتضمن على كافة مستويات بلوم المعرفية وراعت الفروق الفردية بين الطلاب وكانت متنوعة (مقالية وموضوعية) وشاملة غطت مواضيع الفصول للكتاب، وكان قسما منها مثير للتفكير الابداعي.

4- مجال مقدمة الكتاب:

احتل مجال مقدمة الكتاب المرتبة الرابعة من ناحية الجودة لمجالات معايير جودة كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي وبلغ المعامل الفعلي للاوساط المرجحة له (3.53). كانت المقدمة مصاغة بلغة واضحة وخالية من التعقيد وتشير الى الاهداف الواجب تحقيقها وتعطي مجملا وملخصا لمحتويات الكتاب.

5- مجال محتوى الكتاب:

احتل مجال محتوى الكتاب المرتبة الخامسة من ناحية الجودة لمجالات معايير جودة كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي وبلغ المعامل الفعلي للاوساط المرجحة له (3.49). حيث اسهمت موضوعاته في نبذ الخرافة وترابطها مع اهداف الكتاب وكان مناسباً لنمو الطلبة وقدراتهم العقلية واتصف بالدقة والتنظيم وراعى الحداثة والصدق في موضوعاته واتصف بالشمول والتنوع وتجنب التكرار والاسهاب لموضوعات سابقة وكان مراعي لترتيب المفاهيم وتردها من المحسوس الى المجرد ومحفزاً لمهارت التفكير العلمي للطلبة.

6- مجال الانشطة والوسائل التعليمية:

احتل مجال الانشطة والوسائل التعليمية المرتبة السادسة وذلك لعدم تحقيقه الجودة بالنسبة لمجالات معايير جودة كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي وبلغ المعامل الفعلي للاوساط المرجحة له (3.39). اذ انها كانت تتلائم مع محتوى المادة العلمية وتسهم في توضيح المادة العلمية وتيسر فهمها للطلاب وتعزز من استبقاء المعلومات التي جرى طرحها في الدرس وتكسب الطلبة مهارات علمية وعملية ومتلائمة مع قدراتهم المختلفة الا انها لا تساعد الطلبة على البحث والاكتشاف ولا تنمي حب العمل الجماعي لدى الطلبة.

7- مجال اهداف الكتاب:

احتل مجال اهداف الكتاب المرتبة السابعة وعدم تحقيقه للجودة بالنسبة لمجالات معايير جودة كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي وبلغ المعامل الفعلي للاوساط المرجحة له (3.3). حيث كانت اهداف الكتاب منسجمة مع محتواه وتعمل على تنمية الشعور لدى الطلبة باهمية علم الفيزياء بالحياة اليومية مراعية الفروق الفردية بين الطلاب وتشتمل على كافة جوانب نمو الطلبة المختلفة. الا انها لا تنمي المهارات العلمية لدى الطلبة ولا تشير الى عظمة الخالق سبحانه وتعالى خالق الكون ومسيره.

التوصيات (Recommendations)

في ضوء الاستنتاجات التي تم التوصل اليها ولأجل تطوير كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي يوصي الباحث بما يأتي:

- 1- ينبغي اعادة النظر في صياغة اهداف تدريس كتاب الفيزياء عند تأليفه اذ ان المحتوى يصاغ في ضوء الاهداف كما انه من الضروري ان توضع الاهداف في مقدمة الكتاب كي يعرف المدرسون الغاية والاسلوب المناسب في التدريس.
- 2- اعادة النظر بصياغة الانشطة وان توضع داخل كراس خاص (ملحق بالكتاب) اضافة الى تزويد المدارس بالمعدات والاجهزة المختبرية المناسبة والتاكيد على السفرات العلمية (اربع سفرات على الاقل في السنة).
- 3- اعادة النظر في موضوعات الكتاب للصف الرابع العلمي واختصار الفصول (6-7-8-9) الى فصلين وادخال موضوعات حديثة تمس حياة الطالب اليومية.
- 4- تضمين الكتاب على قائمة بالمراجع والمصادر ذات العلاقة بموضوعات الكتاب.
- 5- ضرورة التوجيه بتدريس كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي في المختبرات حصرا والعمل على تحديثها.

- 6- ضرورة اجراء دورات تطويرية حقيقية لمدرسي الفيزياء خلال العطلة الصيفية واطلاعهم على المستجدات العلمية.
- 7- ضرورة فتح دورات تربوية في طرائق التدريس للكوادر التدريسية في مختلف الاختصاصات ومنها الفيزياء لزيادة كفاءتهم في الاداء.

المقترحات (Suggestion)

يقترح الباحث اجراء الدراسات التالية:

- 1- دراسة مماثلة للدراسة الحالية لكتاب الفيزياء للصف الخامس العلمي.
- 2- دراسة تحليلية لكتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي وفق معايير الجودة الشاملة.
- 3- دراسة تقويمية لاسئلة الامتحانات الوزارية للسنوات الخمس الماضية لكتاب الفيزياء للصف السادس العلمي وفق معايير الجودة الشاملة.
- 4- دراسة تقويمية لاسئلة الامتحانات الوزارية للصف الثالث المتوسط لكتاب الفيزياء للسنوات الخمس الماضية وفق معايير الجودة الشاملة.

المصادر:

- 1- ابو زينة، فريد كامل، النموذج الاستقصائي في التدريس والبحث وحل المشكلات، ط1، دار وائل للنشر، عمان، 2011م.
- 2- اندراوس، رامي جمال وآخرون، الادارة التربوية الفاعلة ومدرسة المستقبل، ط1، عالم الكتب الحديث، عمان، 2012م.
- 3- البيلاوي، حسن حسين وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومايير الاعتماد الاسس والتطبيقات، ط3، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.
- 4- الحريري، رافدة، الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان 2011م.
- 5 -حمادات، محمد حسن، المناهج التربوية (نظرياتها، مفهوماها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها)، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
- 6- ربيع، هادي مشعان، الاتجاهات المعاصرة في التربية والتعليم، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، 2008م.
- 7- الشباني، رواء مروان فليح، تقويم كتب الإحياء للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة، جامعة القادسية، رسالة منشورة، كلية التربية، 2012م.
- 8- الطعاني، حسن احمد، الاشراف التربوي (مفاهيمه - اهدافه - اسسه - اساليبه)، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2005م.
- 9- عبد الحي، رمزي احمد، الاشراف التربوي مفهومه - اساليبه - وظائفه، ط1، دار الوراق للنشر والتوزيع، عمان، 2012م.
- 10- عطية، محسن علي، أسس التربية الحديثة ونظم التعليم، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.
- 11- قطيط، غسان يوسف، تقويم كتاب الفيزياء، للصف الثاني الثانوي العلمي من وجهة نظر معلمي الفيزياء، المؤتمر الوطني الاول للتطوير التربوي، عمان، 2002م.
- 12- المالكي، عبيد عباس حسن حسين، تقويم كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة الشاملة، جامعة القادسية، رسالة منشورة، كلية التربية، 2014م.
- 13- محمد، طاهر محمد الهادي، أسس المناهج المعاصرة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2012م.

- 14- محمد الحار، علي محسن جاسم، تقويم كتاب التاريخ للصف الاول المتوسط في ضوء معايير الجودة، جامعة بابل، رسالة منشورة، كلية التربية للعلوم الانسانية، 2013م.
- 15- المحنة، اكرام كامل، تقويم كتاب مادة الفيزياء للصف السادس العلمي من وجهة نظر المدرسين والمدارس والمشرفين الاختصاص، جامعة بابل، رسالة منشورة، كلية التربية الاساسية، 2014م.
- 16- مرعي، توفيق احمد ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة(مفاهيمها وعناصرها واسسها وعملياتها)، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2000م.
- 17- الموسوي، علي يوسف عيسى، تقويم كتب الجغرافية للمرحلة الاعدادية في ضوء معايير الجودة، جامعة بغداد، رسالة منشورة، كلية التربية ابن رشد، 2011م.
- 18- نور، انوار موسى محمد، تقويم كتاب الرياضيات للصف السادس العلمي على وفق معايير محددة، جامعة بغداد، رسالة منشورة، كلية التربية ابن الهيثم، 2006م.
- 19- الهاشمي، عبد الرحمن ومحسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
- 20- وزارة التربية، نظام المدارس الثانوية رقم 2 لسنة 1977م المعدل برقم 23 لسنة 1982م، مطبعة وزارة التربية، بغداد 1984، م.
- 21- اللولو، فتحية صبحي، مستوى جودة موضوعات الفيزياء بكتب العلوم للمرحلة الاساسية الدنيا في ضوء المعايير العالمية، المؤتمر التربوي الثالث الجودة في التعلم الفلسطيني مدخل للتميز المنعقد في الجامعة الاسلامية، غزة، 2007م.
- 22- احمد، رند طالب حسن، تقويم كتاب مبادئ الفلسفة وعلم النفس للصف الخامس الادبي في ضوء معايير الجودة الشاملة، جامعة بغداد، رسالة منشورة، كلية التربية ابن رشد، 2012.
- 23- الحريري، رافدة، الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس، ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان 2011م.
- 24- الخفاجي، رحمان مسلم حمزة، تقويم كتاب الفيزياء للصف الاول المتوسط من وجهة نظر المدرسين والمدارس والمشرفين الاختصاص، جامعة بابل، رسالة منشورة، كلية التربية الاساسية، 2014م.
- 25-Good, Carter. v., Dictionary of Education, 3rd Edition, McGraw Hill, Book Company, New york, 1973
- 26-Logman, 1980 ; dictionary of contemporary English, landan, longman G roup.
- 27-Wang, H: Acontent Analysis of Hostry of science in The National science Eeducation, standards Documents and Four secondary science text books ", (ERIC) Document Reproduction no ED43160, 1998

تقويم كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والمشرفين الاختصاص

أ.م.د. أميرة أبراهيم حربة أ.م.د. فاضل عمران عيسى الباحث. عباس حمزة مجيد
كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

Evaluating the Book of Chemistry of the Sixth Scientific Class According to the ISO Standards from the Point of View of Male and Female Teachers and the Specialized Supervisors

Asst. Prof. Dr. Ameera Ibraheem Harba

Asst. Prof. Dr. Fadhil Umran Esa

Researcher. Abbas Hamza

Majeed

College of Basic Education

Abstract

The research aims at (Evaluating the Book of Chemistry of the Sixth Scientific Class According to the ISO Standards from the Point of View of Male and Female Teachers and the Specialized Supervisors). The research involves 1. The book of Chemistry for sixth scientific class 2014. 2. Teachers of Chemistry of the sixth scientific class in the morning schools which are subordinated by the General Directorate of Education in Babylon 3. The specialized supervisors of chemistry 4. The Scholastic year 2014-2015.

الملخص

يهدف البحث الى (تقويم كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والمشرفين الاختصاص).

يقتصر البحث الحالي على: 1. كتاب الكيمياء للصف السادس علمي الطبعة الثالثة-2014م 2. مدرسي الكيمياء للصف السادس علمي في المدارس النهارية التابعة الى المديرية العامة لتربية بابل. 3. المشرفين الاختصاص لمادة الكيمياء في المديرية العامة لتربية بابل. 4. العام الدراسي 2014-2015م.

ويتكون المجتمع الاصلي للبحث من جميع الاختصاصيين التربويين وجميع المدرسين والمدرسات لمادة الكيمياء للصف السادس العلمي للعام الدراسي 2014-2015م في المديرية العامة لتربية محافظة بابل اذ بلغ مجموع افراد مجتمع البحث (5) افراد من الاختصاصيين التربويين و(163) مدرساً ومدرسة. اعتمد الباحث العينة الأصلية للمجتمع البحث والبالغ عددها (125) فرداً بعد استبعاد العينة الاستطلاعية في مركز المحافظة واقتصبتها، من مشرفين اختصاصيين ومدرسين ومدرسات، في كافة مدارس المحافظة والتي يدرس فيها السادس العلمي. واستخدم الباحث اداة اعدادها وطورها على شكل استبانة واحدة للمشرفين التربويين والمدرسين، وشملت على (129) فقرة من فقرات تقويم كتاب الكيمياء السادس العلمي وسبع مجالات هي (جودة مقدمة الكتاب، جودة الأهداف، جودة محتوى المادة التعليمية، جودة الأنشطة التعليمية، جودة الأشكال التوضيحية والرسوم والصور والمخططات البيانية، جودة اساليب تقويم التعلم والأسئلة الداخلة في التقويم، الأخراج والطباعة).

ومن اجل اكتساب الأداة سمة الصدق عرضت على مجموعة من الخبراء والمحكمين كان عددهم (35) خبيراً، واستخدم الباحث مربع كاي لحذف الفقرات أو تعديلها حسب اتفاق الخبراء، وكانت النتيجة الحصول على (129) فقرة بصيغتها النهائية، موزعة على المجالات السبعة، وبمعامل ثبات لكل المجالات (0.88)، وهذه النسبة جيدة مما يدل على ثبات الاستبيان.

وحلت النتائج باستخدام الفئات (المدى) لمعرفة تحقق مجالات الكتاب ومعدل الأوساط المرجحة ومعدل الأوزان المئوية كوسائل احصائية بالنسبة للفقرات، بعد تفريغ استجابات المدرسين والمدرسات والأخصائيين التربويين لكل فقرة من

الفقرات، وتوصل الباحث الى أن جميع مجالاته حصلت على درجة جيدة باستثناء مجال جودت الاخراج حصل على جيد جيداً.

وحجم الكتاب لايتناسب مع عدد الحصص المقررة في الخطة السنوية، وكذلك لا تكفي الحصة المقررة للأجراء الجانب العلمي، وعدم وجود مساعد مختبر كما هو معمول في البرامج التعليمية في الدول المتقدمة، ويجب الأهتمام بالكيمياء العضوية والحياتية، لما لهم من دور كبير جداً في الحياة اليومية، وفائدة كبير في توعية المجتمع بهذه العلوم المباشرة في حياة الناس، ومن التوصيات التي أوصى بها الباحث: يجب الأهتمام واعادة النظر في محتوى الفصل الثامن لانه من الفصول المهمة والمرتبطة بالحياة اليومية، وخلق دورات حقيقية لاعداد الكوادر التدريسية القادرة على تنفيذ المناهج المطورة وتدريبهم على تلك المناهج، وربط الاعداد والتدريب في مديريات التربية بكليات التربية في جامعاتنا (مراكز التعليم المستمر) واشراكهم في المحاضرات والمؤتمرات والمناقشات التي يعقدها قسم المناهج والتخطيط التربوي في تطوير كوادرننا ومناهجنا. ومما اقترحه الباحث الآتي: اجراء دراسة مقارنة بين مناهج المرحلة الاعدادية في العراق من جهة وأحد البلدان المتقدمة من جهة اخرى، وأجراء دراسة لتقويم الاسئلة الواردة في نهاية فصول كتب الكيمياء للمرحلة الاعدادية.

الفصل الأول

أولاً: مشكلة البحث: (Problem of the Research)

كان النظام التربوي في العراق قبل عام 1991م من أفضل الأنظمة التربوية الموجودة في المنطقة، نجد بعد هذه المدة يواجه العاملون في الميدان التربوي العديد من المشكلات في جميع الاتجاهات، ونتيجة التقدم العلمي والتزايد المعرفي والتكنولوجي الذي يشهده العالم حولنا من تغير متسارع في كافة المجالات والتي تخص التربية منها، وتعد المشكلات في جميع جوانب الحياة، لذا برزت الحاجة للتصدي لهذه المشكلات وأخضاعها للبحث والتجريب للوصول الى اقتراح الأليات التي تسهم في التغلب على ما يعيق تقدم العملية التربوية. لذا دعت الحاجة الى تنمية الشعور بالبحث العلمي عند طلبة الكليات التربوية في مختلف أقسامها العلمية، لتزويدهم بالكفايات والمهارات اللازمة لأجراء البحوث في هذا الميدان. ويتميز عصرنا الآن بتدفق معرفي هائل. الأمر الذي تبعه تطوير تكنولوجيا ضخم أصبح يمثل عبأ حقيقياً على المجتمعات خاصة تلك التي توصف بالمجتمعات النامية والمستهلكة لتلك التكنولوجيا.. لذا لابد للمناهج من ملاحقة التقدم العلمي والتكنولوجي المعاصر وتوظيفها للنهوض بالحياة نحو الأفضل لغرض استثمارها في خدمة المجتمع. وهذا ما أكدته المختصين والمتابعين لمناهجنا في العراق يجدها بحاجة ماسة لمراجعتها واعادة النظر فيها حتى يواجهوا المستحدثات والتطورات في بنيتها. (المؤتمر التربوي / بغداد: 2006: 14)

لذا عمد الباحث الى تقويم كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي على وفق معايير الجودة الشاملة، ومن جوانب عدة وهي (جودة المقدمة، جودة الأهداف، جودة محتوى المادة التعليمية، جودة الأنشطة التعليمية، جودة الأشكال التوضيحية والرسوم والصور والمخططات البيانية، جودة أساليب تقويم التعلم والأسئلة الداخلة في التقويم، جودة الأخراج والطباعة). وهذا ما دأبت عليه العديد من الدراسات مثل دراسة القيسي(2005)، والشباني(2012) والمحن (2014) والمالكي (2014)، وغيرها من الدراسات التي سبقتنا في هذا المجال. وهنا تلخص المشكلة في السؤال الآتي(ما مدى توافق كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي مع معايير الجودة الشاملة).

ثانياً: أهمية البحث (Its Importance)

المؤكد أن التربية تلعب دوراً رئيساً وهاماً في حياة الشعوب، لذا برزت أهمية التربية وقيمتها في تطوير الشعوب وتنميتها الاجتماعية والاقتصادية. وفي زيادة قدرتها الذاتية على مواجهة التحديات (الخالدي، 2008: 20)، وبذلك أصبحت التربية استراتيجية قومية كبرى لكل شعوب العالم، وأصبحت لا تقل من حيث الأولوية عن أولوية الدفاع والامن، ذلك أن رقي الشعوب وتقدمها وحضارتها تعتمد على نوعية الافراد وليس عددهم، ولتزايد أهمية التربية في حياة الشعوب أصبحت تمثل اهتماماً قومياً لكل الحكومات، ولا يمكن لأي حكومة أن تترك ميدان التربية لتتولاه الجهود المحلية دون

توجيه قومي من جانب الدولة، ومن هنا يتضح أن التربية أصبحت تمثل عصب الحياة للشعوب. (الخزاعلة، 26: 2010). ويتفق جميع التربويون على أن المنهج الحي والفعال والمتطور، هو ذلك الذي يخدم الطلبة في حياتهم العملية من خلال تركيزة على قضايا ذات صلة بحياتهم العامة، ويمكنهم من العيش في مجتمع متقدم تكنولوجياً ويتميز بسرعة التغير والتطور، حيث يواجه العالم حالياً مشكلات ويتطلب مهارات، ومعارف، تختلف تماماً عما كان سائداً من قبل (الينا، 174: 2009).

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول أن إدارة الجودة الشاملة في التعليم تمتد لتشمل كافة العناصر التي تمثل منظومة العمل التربوي المتكامل بما فيها من موارد بشرية وما يلزم لتنميتها وتطويرها، ومناهج مدرسية وأنشطة تعليمية، وأساليب تدريس وتقييم، وتحديث الهياكل التنظيمية على وفق متطلبات التجديد الذي تنتبئه المؤسسة التعليمية (عطية، 113: 2009). ولتقييم المنهج المدرسي سواء أكان على المستوى التنفيذي، ينبغي استطلاع آراء كل ما يعني بالمنهج من معلمين، ومتعلمين، وموجهين، ومديري المدارس، وخريجين، وخبراء متخصصين، وأولياء أمور، وشخصيات عامة (رجال فكر وتربية) حتى تكون الصورة واضحة عند اتخاذ القرار بشأن تطوير المنهج، أو الغائه، أو إبقائه واستمراره في التربية المدرسية (الكسباني، 203: 2010). ويعد الكتاب المدرسي من الوسائل الأساسية التي تعبر عن المنهج وتحقق أهدافه، وهو أداة مهمة للثقافة، إضافة أنه يشمل على كثير من وسائل التدريب والتمرين (الخزاعلة، 2010: 261)، ويشتمل الكتاب المدرسي عدة عناصر هي: الأهداف، المحتوى، الأنشطة، التقييم، ويهدف إلى مساعدة المعلمين والمتعلمين، في صف ما، وفي مادة ما، على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهاج. (حمادات، 2009: 224)، ويعد التقييم أحد العناصر الأساسية في تصميم الكتاب التعليمي، وحتى يكون التقييم عاملاً فاعلاً في عملية تعلم الكتاب من قبل المتعلمين. أن تكون اختبارات التقييم شاملة، بحيث تتناول تقييم نتائج التعلم عند المتعلم في المجال الإدراكي والمجال الوجداني والمجال النفس -حركي الأدائي. (الحوالدة، 2007: 321). أن التقييم في إدارة الجودة الشاملة يتسم بالشمول والاستمرارية ويهدف إلى التأكد من أن جميع الأعمال التعليمية والإدارية المؤثرة في الجودة تتم تأديتها بالكفاءة المطلوبة باستخدام تقنيات الجودة الشاملة. (عطية، 2008، 146)، ويرى (Loveridag 1970) أن من الأفضل إجراء عملية التقييم للكتب المدرسية المؤلفة حديثاً بعد عام أو عامين من تطبيقها، لأن استقصاء الرأي الفوري حول الكتاب المدرسي حديث الطبعة والتطبيق يعطي فكرة عامة عن تقبل مادة الكتاب بأجمعه أو أجزاء منه. (الشباني، 2012: 5). ويرى الباحث من خلال ما تقدم ضرورة تطبيق أساليب الجودة في المدارس لأن نظام إدارة الجودة ثبت فاعليته في كثير من الدول المتقدمة وأصبح الهدف الأساسي لهذه المدارس في تطبيق هذه النظم هي تجنب الأخطاء والمشاكل والعقبات التي تعيق العملية التربوية والتعليمية وتؤدي إلى رفع مستوى التعليم، والكتب المنهجية وتضمنها كل ما هو جديد والأجود. ان كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي الطبعة الثالثة (2014) بعد أن استكمل متطلبات الانجاز لا يستغني أبداً عن آراء المدرسين من ذوي الخبرة وأولياء أمور الطلبة والاختصاصيين وأساتذة الجامعة يرفد الطباعات اللاحقة بما يروونه ملائماً لاستمرار تطوير الكتاب وتحديثه وهذه هي سنة الحياة. (الدجيلي وآخرون، 2014: 8)

ومما سبق تظهر أهمية البحث الحالي في النقاط الآتية: 1. تقييم كتاب الكيمياء للصف السادس علمي على وفق معايير الجودة الشاملة والذي لم نجد عليه عملية تقييم سابقة (حسب علم الباحث). 2. أهمية تطبيق معايير الجودة الشاملة في تأليف الكتب المدرسية كونه مطلباً ملحا في المؤسسات التعليمية والتربوية. 3. نتيجة لقيام وزارة التربية بتطوير الكتب الدراسية ولما لعملية التقييم أهمية في تطوير المناهج وتحسينها وتقليل الفجوة بين الدول المتقدمة والدول النامية للاطلاع على نقاط القوة وتدعيمها والقضاء أو التعديل على نقاط الضعف.

ثالثاً: هدف البحث (Its aim): يهدف البحث الحالي إلى:

1. ما مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في محتوى كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي. 2. تقويم كتاب الكي مياء للصف السادس العلمي على وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والمشرفين الاختصاص في المجالات التالية (جودة مقدمة الكتاب، جودة الأهداف، جودة محتوى المادة التعليمية، جودة الأنشطة التعليمية، جودة الأشكال التوضيحية والرسوم والصو والمخططات البيانية، جودة اساليب تقويم التعلم والأسئلة الداخلة في التقويم، جودة الأخراج الفني والطباعة).

رابعاً: حدود البحث (Its Limits): يقتصر البحث الحالي على: 1. كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي الطبعة الثالثة-2014م 2. مدرسو الكيمياء للصف السادس العلمي في المدارس النهارية التابعة الى المديرية العامة لتربية بابل. 3. المشرفون الاختصاص لمادة الكيمياء في المديرية العامة لتربية بابل. 4. العام الدراسي 2014-2015م.

خامساً: تحديد المصطلحات: (Definition of Terms)

أولاً / التقويم (Evaluation)

- عن (علام 2007) عرف ألكين (Alkin) التقويم بأنه: عملية التحقق بالتجربة أو الاختبار من مجالات قرار معين موضع الاهتمام وانتقاء البيانات المناسبة، وجمع وتحليل هذه البيانات من أجل التوصل الى معلومات تلخيصية تفيد صانعي القرار في الاختيار بين البدائل. (علام 2007، 11-12)

- (حمادات، 2009): هو العملية التي يقوم بها الفرد او الجماعة لمعرفة النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج وكذلك نقاط القوة والضعف فيه حتى يتمكن من تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة (حمادات، 2009: 199).

- وعرفه الباحث:

نظرياً: هو عملية جمع المعلومات واصدار الاحكام على اسس معينة تؤدي الى تشخيص نقاط القوة وتدعيمها ونقاط الضعف وتنفيذها باستخدام معايير محددة لهذا الغرض وفق مفهوم الجودة الشاملة.

اجرائياً: هو عملية اصدار الاحكام بعد جمع البيانات وتفسيرها وفق معايير الجودة الشاملة على كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي.

ثانياً / الكتاب المدرسي (Text book) عرفه كل من:

- (Good، 1973) في قاموس التربية: "هو كتاب يتناول مادة دراسية محددة وفق نسق خاص لغرض الانتفاع بها في مستوى تعليمي محدد ويستخدم كمصدر أساسي للمعلومات" (Good، 1973، 51).

- (عبد الحق، 2009): مصدر من مصادر التعلم المقررة يشتمل بطريقة منظمة على الجانب المعرفي المنوي أكسابه للمتعلم، وعلى جوانب مساندة، ومساعدة في اكتساب المتعلم في هذا الجانب بأقل جهد ووقت وكلفة وبأعلى إنتاجية. (عبد الحق، 2009: 158).

- عرفه الباحث:

نظرياً: هو مصدر من مصادر التعلم يحوي بين دفتيه محتوى المادة العلمية المقررة من قبل وزارة التربية ويشتمل على جوانب معرفية ومهارية ووجدانية الغرض منه اكساب الطالب هذه المعلومات بأقل جهد وكلفة لتحقيق الاهداف التربوية.

اجرائياً: هو الكتاب المقرر للصف السادس العلمي للعام الدراسي 2014-2015 الطبعة الثالثة الصادر عن المديرية العامة للمناهج في وزارة التربية ويحوي على ثمانية فصول وعدد صفحاته (319) صفحة.

السادس العلمي: هو الصف الاخير في المرحلة الاعدادية التي مدتها ثلاث سنوات بعد الدراسة المتوسطة (وزارة التربية، 1984: 4)

ثالثاً / المعايير (Norms)

- (Weichel، 2003) محك يتخذ كأساس لأصدار حكم كمي ونوعي أو لأجراء مقارنة على برنامج معين. (Weichel، 2003، 27)
- (الكسباني، 2010): هي أعلى مستويات الاداء التي يطمح الانساء للوصول اليها ويتم في ضوءها تقويم مستويات الاداء المختلفة والحكم عليها. (الكسباني، 2010: 62)
- وعرفها الباحث:
- نظرياً: هي مجموعة من المحكات بأعلى المواصفات التي وضعتها جهة مسؤلة او معترف بها ومن خلالها يتم تقويم الاشياء باصدار الاحكام وايجاد الحلول.
- أجرائياً: بيان المستوى المتوقع لتلك المواصفات التي اعدت لتقويم كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي وفق معايير الجودة الشاملة ومعرفة وجهة نظر المبحوثين فيه.
- رابعاً / الجودة الشاملة TQM**
- (Fausto، 2003) "كل ما يتم عمله بحيث تكون قادرا على ارضاء المستفيد وموجهة احتياجاته، وأحتياجات العاملين في المؤسسة، وكذلك احتياجات المجتمع" (Fausto، 2003، 15)
- (أبراهيم، 2012) "عرف رودس Rhodes عملية استراتيجية أدارية تركز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي نتمكن في أطارها من توظيف مواهب العاملين وأستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم، (أبراهيم، 2012: 169).
- عرفها الباحث: نظرياً: الحصول على المنتج وفق المعايير العالمية بمواصفات الجودة الشاملة لارضاء الزبون باقل كلفة وجهد واختصار للوقت.
- اجرائياً: الاجراءات التي قام بها الباحث باعداد مجموعة من المعايير وفق المجالات السبعة التي اعددها (جودة المقدمة، جودة الأهداف، جودة المحتوى، جودة الأنشطة، جودة الأشكال، جودة الأسئلة، جودة الأخراج) والتي من خلالها تم تقويم كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

أولاً: دراسات عراقية وعربية

- ❖ **دراسة (القيسي 2005)** (تقويم كتاب منهج الكيمياء للصف الثاني متوسط على وفق معايير محددة) وأجريت هذه الدراسة في كلية التربية (ابن الهيثم) / جامعة بغداد. هدفت الدراسة الى تقويم كتاب منهج الكيمياء للصف الثاني متوسط في مختلف عناصر المنهج على وفق معايير محددة. بلغت عينة الدراسة (150) مدرساً ومدرسة و (9) أخصاصيين تربويين. أتبعته الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في أجراءاتها. أعتمدت الدراسة (الأستبانة) أداة لجمع المعلومات والبيانات. أستعملت الدراسة كل من (معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الوسط المرجح، والوزن المتوي، والوزن المتوي) لتحليل البيانات ونسب تحقق الفقرات. 1. ان مجال الأهداف يحتاج الى اعادة النظر فيه. 2. يوجد ضعف في مجال المحتوى وخاصة التطبيقية.
- ❖ **دراسة (حمودي 2011)** (تقويم محتوى كتاب مادة الكيمياء للصف الخامس العلمي على وفق معايير محددة) وأجريت هذه الدراسة في كلية التربية (ابن الهيثم) / جامعة بغداد. هدفت الدراسة الى تقويم محتوى كتاب الكيمياء للصف الخامس العلمي وفق معايير محددة. بلغت عينة الدراسة (110) مدرساً ومدرسة من مدرسي الكيمياء، و(10) أخصاصيين تربويين. أتبعته الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في أجراءاتها. أعتمدت الدراسة (الأستبانة) أداة لجمع المعلومات والبيانات. أستعملت الدراسة كل من (معادلة النسبة المتوية، معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الوسط المرجح، والوزن

المؤي) لتحليل البيانات ونسب تحقق الفقرات. توصلت الدراسة الى وجود ضعف في مرونة المادة العلمية في أستيعاب كل ما هو جديد في مجال المعلومة العلمية، وضعف في إمكانية استخدام التقنيات العلمية الحديثة التي تساهم في تيسير فهم المادة العلمية.

❖ **دراسة (الشباني 2012)** (تقويم كتب علم الأحياء للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة) وأجريت هذه الدراسة في كلية التربية / جامعة القادسية. هدفت الدراسة الى تقويم كتب علم الأحياء في المرحلة الثانوية وفق معايير الجودة الشاملة. بلغت عينة البحث (3) مشرفين، و (14) مدرساً ومدرساً حسب مامذكور في ملحق (4) من هذه الدراسة. أتبعته الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في إجراءاتها. أعتمدت الدراسة (الأستبانة) أداة لجمع المعلومات والبيانات. أستعملت الدراسة (معادلة هولستي) فقط لمعرفة نسب الاتفاق بين المحللين. 1. أن أغلب كتب الأحياء في المرحلة الثانوية كانت بمستوى جيد. 2. ان كتاب الأحياء للصف الثالث المتوسط أكثر تحقيقاً لمعايير الجودة الشاملة من كتب علم الأحياء الأخرى، أما كتب الاول المتوسط والخامس العلمي هي الاقل تحقيقاً لمعايير الجودة الشاملة

❖ **دراسة (المالكي 2014)** (تقويم كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المدرسين) وأجريت هذه الدراسة في كلية التربية / جامعة القادسية. هدف الدراسة: هدفت الدراسة الى تقويم كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المدرسين. بلغت عينة الدراسة (100) مدرساً ومدرسة من مدرسي الفيزياء. أتبعته الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في إجراءاتها. أعتمدت الدراسة (الأستبانة) أداة لجمع المعلومات والبيانات.

أستعملت الدراسة كل من (معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الوسط المرجح، والوزن المؤي) لتحليل البيانات ونسب تحقق الفقرات. أن كتب الفيزياء للصف الأول والثاني والثالث المتوسط تحققت فيه الجودة بنسبة (100% في مجال المحتوى والأنشطة والأسئلة والرسوم والأشكال التوضيحية)، بينما (مجال الأعداد والتأليف تحققت فيه الجودة بنسبة 50%).

❖ **دراسة المحنه (2014)** (تقويم كتاب مادة الفيزياء للصف السادس العلمي من وجهة نظر المدرسين والاختصاصيين التربويين) وأجريت هذه الدراسة في كلية التربية (الأساسية) / جامعة بابل. هدفت الى تقويم كتاب مادة الفيزياء للصف السادس العلمي من وجهة نظر المدرسين والاختصاصيين التربويين. بلغت عينة الدراسة (138) مدرساً ومدرسة من مدرسي الفيزياء، و (7) أختصاصيين تربويين. أتبعته الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في إجراءاتها. أعتمدت الدراسة (الأستبانة) أداة لجمع المعلومات والبيانات. أستعملت الدراسة كل من (معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الوسط المرجح، والوزن المؤي) لتحليل البيانات ونسب تحقق الفقرات. 1. تحققت الاهداف المرجوة من كل مجالات الدراسة ما عدا مجال 2. عدد الحصص لا يتناسب مع مقررات الخطة السنوية.

❖ **دراسة (بشارت 2000)** (تقويم كتاب الكيمياء للصف الاول الثانوي العلمي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي العلوم في مدارس شمال محافظات شمال فلسطين) وأجريت هذه الدراسة في كلية الدراسات العليا / جامعة النجاح الوطنية. الدراسة الى تقويم كتاب الكيمياء للصف الاول الثانوي العلمي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي العلوم في مدارس شمال محافظات شمال فلسطين. كانت عينة الدراسة (61.4) مدرساً ومدرسة، و (4) مشرفين. أتبعته الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في إجراءاتها وأعتمدت الدراسة (الاستبانة) أداة لجمع وتحليل البيانات. أستعملت الدراسة (الرمزة الحسابية spss، المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة كرومباخ ألفا) لتحليل البيانات. 1. كانت أجابات المشرفين والمعلمين متوسطة لجميع مجالات الاستبانة ما عدا مجال المظهر العام. 2. أظهرت ان درجة التقويم الكلية عند الذكور أفضل منها عند الاناث.

ثانياً: دراسات أجنبية:

1. دراسة اكرونكا اكومبا (Okoronka Ugwumba: 2011) في نيجيريا (تقويم محتويات منهج الفيزياء النيجيري ومناهج الفيزياء من اجل النجاح في اهداف تاريخ وفلسفة العلم)

هدفت الدراسة الى تطوير منهج الفيزياء لخمس مراحل أولية ثانوية، التي لم تطور مناهجها منذ خمسة وعشرون عام بالإضافة الى عدم المام المدرسين أنفسهم بالمادة الدراسية وطبيعة العلم وبالتالي لن يستطيعوا أن يدرسوا أصلاً. وكذلك البحث عن الأسس التاريخية لعلم الفيزياء في خمسة كتب منهجية.

النتائج: 46 موضوع كانت خارج المنهج. 8 مواضيع تحتوي القليل عن تاريخ الفيزياء. موضوعان كانا غير واضحين في الجمل في كيفية الوصول الى تاريخ الفيزياء. 20% فقط من المواضيع في هذه الكتب الخمسة مرتبطة بتاريخ الفيزياء. 80% فقط من هذه المواضيع ناقشت اغراض ضئيلة عن تاريخ علم الفيزياء وبصورة غير واضحة، وبذلك فأهداف المنهج غير متحققة ولا يتم الوصول اليها. (Okoronka Ugwumba: 2011)

2. دراسة جيورجس سبارلس (Georgios Tsapalis 2012) اليونان

(تقويم مقارن لمنهج الفيزياء الاولي في المدارس الثانوية ودور تعليم العلوم) هي عمل مقارنة بين كتاب الفيزياء (مقدمة لعلم الفيزياء والكيمياء) للصف السابع الاول ثانوي في اليونان مع كتاب الفيزياء (الفيزياء بالاكساب) الامريكي المستند على تجارب ونظريات واسئلة ومسائل للمؤلف الامريكي (L.C.Mc Dermott) وكانت العينة طلاب الصف السابع واستخدام برنامج spss الاحصائي وكانت النتائج: ان المنهج المعزز بالاثبات والحقائق والذي يتعلمه الطالب عن طريق الاكتساب يكون افضل في نتائجه وأختباراته، وسيكون هناك نتائج افضل للتعليم والاختبار اذا ما طبق هذا المبدأ مستقبلاً. (Georgios Tsapalis: 2012)

ثالثاً: موازنة الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

مكان الدراسة: أجريت دراسة (القيسي 2005)، ودراسة (حمودي 2011)، ودراسة (الشباني 2012)، ودراسة (المالكي 2014) ودراسة (المحنة 2014) في العراق، بينما أجريت دراسة (بشارت 2000) في فلسطين، في حين أجريت دراسة (اكرونكا اكومبا 2011) في نيجيريا، ودراسة (جيورجس سبارلس 2012) في اليونان. هدفت كل من دراسة (القيسي 2005) ودراسة (حمودي 2011) ودراسة (بشارت 2000) الى تقويم كتاب الكيمياء وهنا اتفقت هذه الدراسات مع الدراسة الحالية، في حين هدفت دراسة (اكرونكا اكومبا 2011) الى تطوير منهج الفيزياء لخمس مراحل أولية ثانوية، وهدفت دراسة (جيورجس سبارلس 2012) الى تقويم مقارن لمنهج الفيزياء الاولي في المدارس الثانوية ودور تعليم العلوم، وهدفت دراسة (الشباني 2012) الى تقويم كتاب الاحياء، وقد هدفت دراسة (المالكي 2014) ودراسة (المحنة 2014) الى تقويم كتاب الفيزياء. كانت العينة في دراسة (القيسي 2005) (150) مدرساً ومدرسة و(9) أخصاصيين تربويين، أما في دراسة (حمودي 2011) فبلغت (110) مدرساً ومدرسة و(10) أخصاصيين تربويين، في حين بلغت العينة في دراسة (الشباني 2012) (14) مدرساً ومدرسة و(3) أخصاصيين تربويين، وكانت العينة في دراسة (المالكي 2014) (100) مدرساً ومدرسة، أما دراسة (المحنة 2014) كانت عينتها (138) مدرساً ومدرسة و(7) أخصاصيين تربويين، بينما كانت عينة دراسة (بشارت 2000) (61) مدرساً ومدرسة و(4) أخصاصيين تربويين، وقد تفردت دراسة (اكرونكا اكومبا 2011) في عينتها أذ مثل الكتاب المدرسي مجتمع الدراسة وعينتها في آن واحد، وكانت العينة في دراسة (جيورجس سبارلس 2012) طلاب الصف السابع دون تحديد الحجم، بينما بلغت عينة الدراسة الحالية (121) مدرساً ومدرسة و(4) أخصاصيين تربويين. اعتمدت جميع الدراسات السابقة المنهج الوصفي المسحي في إجراءاتها وكذلك الدراسة الحالية استخدمت المنهج ذاته. اعتمدت جميع الدراسات السابقة (الاستبانة) أداة لجمع المعلومات، وكذلك الدراسة الحالية اتفقت معها في استخدام (الاستبانة) أداة لجمع المعلومات. اتفقت جميع الدراسات السابقة وكذلك الدراسة الحالية في استخدام (مربع كاي، معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعادلة الوسط المرجح، والوزن المؤي) لتحليل بياناتها.

رابعاً: جوانب الافادة من الدراسات السابقة

افاد الباحث من الدراسات السابقة الاتي:

1. بلورة مشكلة البحث وأهميته.
2. مراجعة الادبيات ذات العلاقة.
3. اختيار المصادر التي ترفد الدراسة بالمعلومات اللازمة.
4. اختيار منهج البحث واجراءاته.
5. بناء الاداة (الاستبانة).
6. اختيار الوسائل الاحصائية المناسبة.
6. عرض النتائج وتفسيرها.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته: يتضمن هذا الفصل وصفاً تفصيلياً دقيقاً لمنهجية البحث والإجراءات التي أعتمدها الباحث لإنجاز بحثه وتحقيق هدف البحث.

أولاً: منهجية البحث (Curriculum of the Research)

أعتمد الباحث المنهج الوصفي كونه يتناسب وطبيعة البحث وأهدافه، كونه طريقة منظمة لدراسة حقيقة راهنة مرتبطة بمواقف أو أحداث أو أوضاع معينة من أجل الوقوف على سماتها ومميزاتها وجمع المعلومات عنها بشكل جيد، والدراسات الوصفية لا تقف على مجرد جمع البيانات والحقائق فقط وإنما تسعى إلى تصنيف هذه البيانات وتحليلها وتفسيرها لغرض الوصول إلى الواقع الذي هي عليه كمياً وكيفياً لغرض التوصل إلى نتائج دقيقة يمكن تعميمها (ربيع، 2006: 62).

ثانياً: مجتمع البحث (Research Population)

أ / **مجتمع البحث:** هو جميع مفردات الظاهرة التي يقوم الباحث بدراستها (عبيدات وآخرون، 1992: 109)، ومجتمع البحث الحالي يتألف من المشرفين المتخصصين في الكيمياء ومدرسي مادة الكيمياء ومن كلا الجنسين الذين يدرسون الصف السادس العلمي في المدارس الإعدادية والثانوية التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة بابل للعام الدراسي (2014-2015). ولغرض تحديد المجتمع المستهدف بالبحث زار الباحث المديرية العامة للتربية في محافظة بابل قسم الإحصاء و التخطيط التربوي وحسب كتاب تسهيل المهمة ملحق(1)، لمعرفة عدد المدارس الإعدادية والثانوية كلاً حسب موقعها الجغرافي بالنسبة للمحافظة وأعداد المدرسين والمدارس الذين يدرسون مادة الكيمياء للصف السادس العلمي فقط، وبعد جمع البيانات وتبويبها توصل الباحث لما يأتي:

1. بلغ العدد الكلي لمدارس الإعدادية والثانوية التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة بابل (163) مدرسة¹ ولكلا الجنسين مقسمة بواقع (69) مدرسة في قضاء الحلة، و(30) مدرسة في قضاء المسيب، و(24) مدرسة في قضاء المحاول، و(40) مدرسة في قضاء الهاشمية، وكما موضح في جدول (1).

جدول (1)

يبين عدد المدارس موزعة حسب الموقع الجغرافي

عدد المدارس	الموقع الجغرافي
69	قضاء الحلة
30	قضاء المسيب
24	قضاء المحاول

1. أعتمد المدارس حسب الكتاب الرسمي لقسم الإحصاء والتخطيط التربوي مديرية تربية بابل.

قضاء الهاشمية	40
المجموع	163

2. بلغ العدد الكلي لمدرسي الكيمياء والذين يدرسون الصف السادس العلمي في المدارس الإعدادية والثانوية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة بابل (163) مدرس ومدرسة بواقع (88) مدرساً، و(75) مدرسة، وكما في جدول (2).

جدول (2)

إعداد مجتمع البحث من المدرسين والاختصاصيين التربويين

مجتمع البحث	ذكور	إناث	المجموع
عدد الاختصاصيين التربويين	4	1	5
عدد المدرسين	88	75	163
المجموع	92	76	168

3. أعتمد الباحث مجتمع البحث من مدرسين ومدرسات ومشرفي الاختصاص حسب الموقع الجغرافي لمحافظة بابل، وكما موضح في جدول (3).

جدول (3)

توزيع مجتمع البحث ضمن محافظة بابل

أفضية بابل	عدد المدرسين	عدد المدرسات	عدد الاختصاصيين التربويين	المجموع
قضاء الحلة	36	34	2	72
قضاء المحاويل	13	10	1	24
قضاء الهاشمية	23	17	1	41
قضاء المسيب	16	14	1	31
المجموع	88	75	5	168

عينة البحث (Research Sample)

ب / العينة: هي جزء أو جانب من المجتمع الأصلي الذي يريد الباحث أن يدرسه، يختارها الباحث بطريقة يراعى فيها قدر الإمكان تمثيل المجتمع بشكل صحيح حتى يمكن أن تعمم عليه وذلك لاستحالة دراسة جميع مفردات المجتمع (ملحم، 2010: 269)، ومجتمع الدراسة بالرغم من سعة انتشاره إلا أنه لا يشكل ذلك الحجم الكبير الذي يمكن إن يتم اختيار نسبة معينة منه مما حدا بالباحث إلى أتباع أسلوب العينة القصدية الخالية من الخطأ أو التحيز بسبب اعتماد جميع أفراد المجتمع¹ (الأسدي وفارس، 2015: 129).

1. العينة الاستطلاعية: بلغ حجم العينة الاستطلاعية (25) مدرساً ومدرسة من المجتمع الأصلي المكون من (168) مدرس ومدرسة ممن يدرسون الكيمياء للصف السادس العلمي بواقع (14) مدرساً، و(10) مدرسات، ومشرف (1) من ذات العينة والتي روعي في اختيارها الموقع الجغرافي.

2. العينة الأساسية: بعد أن استبعد الباحث العينة الاستطلاعية البالغ عددها (25) مدرساً ومدرسة ومشرف (1)، أصبح حجم المجتمع الأصلي (125) مدرساً ومدرسة ومشرفين اختصاصيين في الكيمياء، وموزعين على جميع مدارس محافظة بابل والتي تتبع إدارياً إلى المديرية العامة لتربية محافظة بابل، وقد أعتمد الباحث المجتمع المتبقي بأكمله وقد توزع بواقع (66) مدرساً، و(55) مدرسة و(4) مشرفين اختصاصيين، وكما في جدول (4).

1 بما أن جميع أفراد المجتمع تم اعتمادهم كعينة أساسية لم يترك الباحث مجال للخطأ ولم يتحيز كونه لم يختار جزء ويترك الآخر.

جدول (4)

حجم العينة المختارة من المجتمع الأصلي

الاقضية	عدد المدرسين	عدد المدرسات	النسبة المئوية %	عدد الاختصاصيين التربويين	المجموع
قضاء الحلة	28	25	43%	1	54
قضاء المحاول	10	8	15%	1	19
قضاء الهاشمية	16	12	23%	1	29
قضاء المسيب	12	10	19%	1	23
المجموع	66	55	100%	4	125

ثالثاً: خطوات إعداد قائمة المعايير

بما إن البحث يهدف إلى تقويم كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي حسب رأي المدرسين والمشرفين الاختصاصيين في ضوء معايير الجودة الشاملة، ونظراً للعدد الكبير الذي تشكله العينة وانتشارها في عدة مناطق متباعدة ولاختلاف نوع الدوام فيما بين المدارس، وجد الباحث أن الاستبانة هي أنسب الأدوات للحصول على البيانات المطلوبة، كونها أداة تبنى بشكل استمارة تحتوي على عدد من الأسئلة (المعايير) التي يترك للباحث الاختيار في ضوء عدد من الإجابات البديلة يتكون من عدد من الدرجات لكل معيار من معاييرها والمستجيب يحدد نسبة تحقق المعيار (غباري وأبو شعيرة، 2010: 286-287). وقد أعد الباحث أداة بحثه (الاستبانة) وفق الخطوات الآتية:

1. استشار الباحث عدد من الذين يعنيه الأمر ويمتلكون معلومات حول أساليب التقويم. 2. اطلع الباحث على الدراسات السابقة التي تناولت جودة الكتب المدرسية والجامعية وتقويمها في ضوء معايير الجو. 3. اطلع الباحث على المصادر والأدبيات التي تعنى بموضوع الجودة الشاملة.

وفي ضوء ما أطلع عليه الباحث تبلورت له رؤية خاصة لبناء الاستبانة بصيغتها الأولية والمتضمنة (7) مجالات. ملحق (2)، والتي تحتوي على (129) فقرة وقد وزعت هذه المعايير بالترتيب الآتي (10) فقرة في مجال جودة مقدمة الكتاب، و (21) فقرة في مجال جودة الأهداف، و (27) فقرة في مجال جودة محتوى المادة التعليمية، و (21) فقرة في مجال جودة الأنشطة التعليمية، و (15) فقرة في مجال جودة الإشكال التوضيحية والرسوم والصور والمخططات البيانية، و (18) فقرة في مجال جودة أساليب تقويم التعلم والأسئلة الداخلة في التقويم، و (17) فقرة في مجال جودة الإخراج والطباعة، كما في الجدول (5).

جدول (5)

عدد المعايير في كل مجال من مجالات أداة التقويم بشكلها النهائي ونسبتها المئوية

ت	المجالات	المعايير	النسبة المئوية
1	جودة المقدمة	10	7.75 %
2	جودة الأهداف	21	16.28 %
3	جودة المحتوى	27	20.93 %
4	جودة الأنشطة	21	16.28 %
5	جودة الإشكال	15	11.63 %
6	جودة الأسئلة	18	13.95 %
7	جودة الإخراج	17	13.13 %
	المجموع	129	100%

إن إعطاء الدرجة للاستجابات التي يقدمها المفحوصون على كل فقره من فقرات المقياس، في ضوء البدائل المحددة لها يسمى بتصحيح المقياس، وقد اعتمد الباحث في تحديد بدائله على طريقة ليكرت (Likert) ذات البدائل الخمسة (ممتاز، جيد جداً، جيد، متوسط، ضعيف) بوصفها الطريقة المتبعة في بناء المقاييس التربوية والنفسية، ولكون هذه الطريقة لها ميزات عدة منها:

- سهولة البناء والتصحيح. تسمح بأكبر تباين بين الأفراد فيها مرونة كبيرة من حيث أنها تعطي للمستجيب فرصة في اختيار درجة تحقق السمة التي يقيّمها. (عبد الرحمن، 1998: 139)، أما فيما يخص أوزان هذه البدائل، فهي من (5- 1) على التوالي، وجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

أوزان بدائل الإجابة على فقرات مقياس تقويم كتاب الكيمياء على وفق معايير الجودة الشاملة

ت	ممتاز	جيد جداً	جيد	متوسط	ضعيف
الفقرات	5	4	3	2	1

• إعداد تعليمات المقياس:

حرص الباحث على ضمان وفهم ومساعدة المستجيب (المدرسين) على كيفية الإجابة على فقرات المقياس، من خلال تعليمات واضحة، وسهلة الفهم، ومناسبة لمستوى المستجيبين، وللتغلب على عامل الميل والاستحسان وعدم الحرج طلب منه عدم ذكر الاسم، وإن الإجابات لا يطلع عليها سوى الباحث لطمأنة المستجيبين على سرية الإجابة، وتضمنت تعليمات المقياس مثلاً يوضح كيفية الإجابة على فقرات المقياس، ملحق (2).

إجراءات الصدق الظاهري (Validity OF the tool): ويعرفها عبد الرحمن الأداة القادرة على قياس ما وضعت من أجله والسمة المراد قياسها (عبد الرحمن وزنكنة، 2007: 69). وأن الوسيلة المفضلة للتأكد من الصدق الظاهري لأداة القياس، هي عرضها على مجموعة من الخبراء المختصين بتقييم صلاحية الفقرات لقياس السمة التي وضعت من أجلها. (Ebel 555: 1972) نقلاً عن (النجار وآخرون 2009: 371) ولتحقيق الصدق الظاهري لفقرات مقياس تقويم كتاب الكيمياء في ضوء معايير الجودة الشاملة، تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في طرائق تدريس الكيمياء وطرائق تدريس العلوم والقياس والتقويم التربوي وكان عددهم (35) خبيراً ليبيان رأيهم حول مواضيع المقياس والأفكار التي يحتويها، وكذلك إضافة أفكاراً جديدة ملحق (3)، وفي ضوء آرائهم أجرى الباحث التعديلات اللازمة التي تمت الإشارة إليها سواء على مجالات المقياس أو فقراته. ومن ثم أعيد تقديمه إلى المحكمين مرة ثانية، لبيان صلاحية فقراته البالغة (129) فقرة فكانت جميعها صالحة. والجدول (7) يبين درجة اتفاق المحكمين على الفقرات باستخدام مربع كاي. وبعد الأخذ بالملاحظات التي قدموها أصبح المقياس جاهزاً بصيغة النهائية ملحق (5).

جدول (7)

جدولاً استجابات المحكمين على فقرات المقياس وقيمة مربع كاي المحسوبة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية

(1) والبالغة (3.84)

المجالات	تسلسل الفقرة	كاي	قيمة مربع كاي المحسوبة	الدالة	القرار
جودة المقدمة	1، 2، 3، 4، 5، 7، 8	35	0	دالة	تبقى كما هي
	6، 9	34	1	دالة	تبقى كما هي
	10	33	2	دالة	تبقى كما هي
جودة الأهداف	11، 12، 13، 14، 15، 17، 20، 21، 22، 26، 30، 31	35	0	دالة	تبقى كما هي
	16، 18، 19	34	1	دالة	تبقى كما هي

التعليمية	27، 24، 23	33	2	27.46	دالة	تبقى كما هي
	29، 28، 25	32	3	24.02	دالة	تبقى بعد التعديل
جودة المحتوى التعليمي	33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 42، 43، 44، 49، 50، 51، 55، 56، 57، 58	35	0	35	دالة	تبقى كما هي
	32	34	1	31.11	دالة	تبقى كما هي
	45، 46	33	2	27.46	دالة	تبقى كما هي
	47، 48، 49، 52، 53، 54	32	3	24.02	دالة	تبقى بعد التعديل
مجال الأنشطة	59، 60، 61، 62، 63، 64، 65، 66، 67، 68، 69، 70، 71، 72، 74، 75، 76، 77، 78، 79	35	0	35	دالة	تبقى كما هي
جودة الإشكال التوضيحية	80، 81، 82، 83، 84، 85، 86، 87، 88، 89، 90، 91، 92، 93، 94	35	0	35	دالة	تبقى كما هي
جودة أساليب التقويم	95، 96، 97، 98، 99، 100، 101، 103، 104، 106، 108، 109، 110، 102، 99، 107، 105، 111، 112	35	0	35	دالة	تبقى كما هي
		31	4	20.82	دالة	تبقى بعد التعديل
		34	1	31.11	دالة	تبقى كما هي
		33	2	27.46	دالة	تبقى بعد التعديل
جودة الإخراج والطباعة	113، 114، 115، 116، 119، 120، 121، 122، 123، 124، 125، 126، 127، 128، 129	35	0	35	دالة	تبقى كما هي
	118	34	1	31.11	دالة	تبقى كما هي

التطبيق الاستطلاعي للمقياس (عينة وضوح التعليمات):

أعاد الباحث تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية نفسها بعد مرور (14) يوماً، إذ كان الاستطلاع الأول في يوم 2015/5/18 والاستطلاع الثاني في يوم 2015/3/4.

تحليل فقرات المقياس (القوة التمييزية):

لكون المقياس أداة استطلاعية لمعرفة آراء المدرسين وتقويمهم لكتب الكيمياء للصف السادس العلمي في ضوء معايير الجودة الشاملة، فهي في هذه الصفة مشابهة لمقاييس الصعوبات إذ لا تجرى لها الصعوبة والتمييز وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، لأن الفقرة التي تحصل على درجة ضعيفة جداً أو عالية جداً في هذا المقياس لا تعني أنها متطرفة وتحذف بل تعني أن تلك الصفة غير متوفرة في جودة الكتاب وهي هنا تمثل مشكلة قائمة بحاجة إلى حل ينبغي على القائمين بإعداد الكتاب المدرسي معالجتها وتلافيها، إذ أن مثل هذه الفقرة تكون من الأهداف الأساسية التي يسعى البحث الحالي الكشف عنها لا أن نقوم بحذفها، وقد أستاذ الباحث عدد من المختصين في طرائق تدريس العلوم والقياس والتقويم التربوي* في اعتماد هذا الإجراء.

النتائج: أعتمد الباحث الثبات بطريقة إعادة الاختبار على عينة مقدارها (25) مدرساً ومدرسة ومشرفاً تربوياً وهم أنفسهم الذين طبق المقياس عليهم في التطبيق الاستطلاعي الأول بعد مرور (14) يوماً (النعمي وعناب، 2011: 25)، فكانت قيمة الثبات بإعادة الاختبار لكل مجال من مجالاته وللمقياس ككل كما في الجدول (8).

*استشار الباحث الخبراء التالية أسمائهم

- أ.د. ماجدة إبراهيم البايوي جامعة بغداد/ كلية التربية – ابن الهيثم/ طرائق تدريس الفيزياء.
- أ.م.د. علي رحيم محمد جامعة القادسية/ كلية التربية/ طرائق تدريس علوم الحياة.
- أ.م.د. هادي كطفان الشون جامعة القادسية/ كلية التربية/ طرائق تدريس الفيزياء.
- أ.م.د. هشام هندواوي هويدي جامعة القادسية/ كلية التربية الرياضية (مؤلف كتاب الاحصاء الرياضي بين النظرية والتطبيق).

الجدول (8)

معاملات الثبات بإعادة الاختبار لمجالات معيار الجودة الشاملة لكتاب الكيمياء

المجال	قيمة الثبات بإعادة الاختبار	القرار
جودة المقدمة	0.86	جيد
جودة الأهداف	0.81	جيد
جودة المحتوى	0.84	جيد
جودة الأنشطة	0.79	جيد
جودة الإشكال	0.89	جيد
جودة الأسئلة	0.93	جيد
جودة الإخراج	0.91	جيد
المقياس الكلي	0.88	جيد

وبهذا يصبح المعيار جاهزاً للتطبيق النهائي.

تطبيق الأداة النهائية: (The final application tool)

طبق الباحث الأداة (الاستبيان) على العينة الأساسية البالغ عددها (125) مدرساً ومدرسة واختصاصياً تربوياً، وقد استمرت مدة التطبيق (25) يوم ابتداءً من يوم 22 / 3 / 2015 إلى يوم 16 / 4 / 2015 أذ أشرف الباحث بنفسه على توزيع الاستبيان على عينة البحث، بعد استبعاد المدارس في المناطق المتوترة (مدارس في جرف النصر) وعددها (7) مدارس. أذ تم توزيع (131) استمارة استبيان، استرجعت منها (121) استبانة فقط، وجميع استبانات المشرفين الاختصاصيين وعددها (4) استمارة استبيان، أصبح العدد الكلي للعينة الأساسية (125) مدرساً ومدرسة ومشرفاً اختصاص، كما في جدول (4).

الوسائل الإحصائية (The statistical means)

- 1 - معامل ارتباط بيرسون: (Pearson) استعمله الباحث لحساب قيمة معامل الثبات (توفيق وآخرون، 2000: 72). معادلة سبيرمان - براون التصحيحية (Spearman Brown) استعمله الباحث لتصحيح معامل الارتباط (ابو صالح، 2000: 256). النسبة المئوية استعملها الاح لإيجاد نسبة صلاحية فقرات الاستبانة على وفق أراء الخبراء (احمد، 1997: 46)
- 4 - معادلة فشر:

- لغرض وصف كل فقرة من فقرات الاستبانة ومعرفة قيمتها وترتيبها بالنسبة لفقرات الأخرى ضمن المجال الواحد لغرض تفسير النتائج (Fisher، 1956، p. 327)
- 5 - الوزن المنوي: (عبيدات، 1988: 80).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

- بعد الانتهاء من الإجراءات التي اتبعتها الباحث سيعرض في هذا الفصل النتائج التي توصل إليها والتي تهدف إلى "تقديم كتب الكيمياء للصف السادس العلمي في ضوء معايير الجودة الشاملة"
- من خلال الإجابة على أسئلة البحث وكما يأتي:
- ما معايير الجودة الشاملة لكتب الكيمياء للصف السادس العلمي ؟

للإجابة عن هذا التساؤل فقد قام الباحث ببناء معايير الجودة الشاملة حسب قواعد بناء المعايير والمقاييس المعتمدة، وذلك في الفصل الثالث من هذا البحث ينظر الصفحات (79-80).

- ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في مجالات البحث (جودة المقدمة، جودة الأهداف، جودة المحتوى، جودة الأنشطة، جودة الإشكال، جودة الأسئلة، جودة الإخراج) في كتب الكيمياء للصف السادس العلمي؟
- وللكشف عن أي المعايير أكثر تحققاً من غيره من المعايير لكل مجال من المجالات فقد قام الباحث بحساب الوسط المرجح لكل فقرة (معياري)، ثم قام بترتيبها تنازلياً من أعلى فقرة إلى أقل فقرة، وكما يلي:
- أولاً: جودة المقدمة:

يحتوي هذا المجال على (10) فقرات كما موضح في الجدول (10) حيث كانت الأوساط المرجحة للفقرات تتراوح بين (1.49 - 3.52) ومعدل أوساطها (2.81) وأوزانها المئوية بين (29.92-70.4) ومعدل أوساطها (56.32).

جدول (10)

يوضح معايير مجال جودة مقدمة الكتاب

ت	تسلسل المعايير (الفقرات) السابقة	نص الفقرة	١	٢	٣	٤	٥	الوسط المرجح للفقرة	الوزن المئوي
1	ف 1	تتضمن الأهداف العامة لمحتوى الكتاب	19	40	55	9	2	3.52	70.4
2	ف 4	تشير إلى كيفية توزيع المحتوى على فصول الكتاب	11	22	45	41	6	3.504	70.08
3	ف 5	تتضمن إرشادات لمساعدة المدرس والطالب على حسن استخدام المادة العلمية في الكتاب	25	41	36	18	5	3.336	66.72
4	ف 2	تثير دافعية الطالب نحو دراسة موضوعات الكتاب	17	41	43	15	9	3.168	63.36
5	ف 3	تعطي فكرة عامة عن محتوى الكتاب	14	39	33	32	7	2.928	58.56
6	ف 6	توافق الفلسفة التي بنى عليها الكتاب وفق معايير الجودة الشاملة	12	23	39	44	7	2.912	58.24
7	ف 7	تحقيق التوازن بين مجالات الأهداف (المعرفية، الانفعالية، النفسحركية)	8	19	53	35	10	2.84	56.8
8	ف 8	يدعم الكتاب دور العلماء العرب والمسلمين في الكيمياء	7	12	24	23	59	2.376	47.52
9	ف 9	يدعو إلى ترسيخ عظمة الخالق لدى الطلبة	8	18	28	30	41	2.08	41.6
10	ف 10	يحتوي على آيات قرآنية تعزز محتوى الكتاب	3	3	12	17	90	1.496	29.92
		المتوسط الحسابي للقيم						2.81	56.32

❖ فيما يأتي تفسير بعض المعايير التي تمثل مجال جودة مقدمة الكتاب: -

- 1.أحرزت فقرة (1) (تتضمن الأهداف العامة لمحتوى الكتاب) المرتبة الأولى ضمن المجال، وقد بلغ وسطها المرجح (3.52)، ووزنها المئوي (70.4%). كما في جدول (10)، إذ تشير هذه الفقرة إلى إن المقدمة راعت في عرضها الأهداف التي يراد تحقيقها من دراسة موضوعات الكتاب مما يعني إن المادة العلمية التي سيعرضها المدرس على الطلبة موجهة نحو غاية يدركها المدرس والطالب معاً.

2.نالت فقرة (4) (تشير إلى كيفية توزيع المحتوى على فصول الكتاب) المرتبة الثانية ضمن المجال، وقد بلغ وسطها المرجح (3.504) ووزنها المئوي (70.08%). كما في جدول (10)، ويتبين لنا من هذه الفقرة أن توزيع المحتوى روعي فيه الأهمية النسبية للموضوعات وترتيبها على مستوى فصول الكتاب.

ثانياً: جودة الأهداف: يحتوي هذا المجال على (21) فقرة كما موضح في الجدول (11) إذ كانت الأوساط المرجحة لل فقرات تتراوح بين (2.6 - 3.392) ومعدل أوساطها (3.02)، وأوزانها المئوية بين (52-67.84) ومعدل أوساطها (60.45).

جدول (11)

يوضح معايير مجال جودة الأهداف

ت	تسلسل المعايير (الفقرات) السابقة	نص الفقرة	ممتاز	جيد	مقبول	متوسط	ضعيف	الوسط المرجح للفقرة	الوزن المثوي للفقرة
1	ف 27	تنمي القدرة الإبداعية للمتعلمين	15	32	46	26	6	3.392	67.84
2	ف 13	تتكامل مع أهداف المواد الدراسية الأخرى	9	35	38	37	6	3.352	67.04
3	ف 12	تشمل الأهداف المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية	8	37	49	29	2	3.224	64.48
4	ف 14	تتناسب والتطور التقني والتكنولوجي	14	35	40	29	7	3.216	64.32
5	ف 21	تنمي قدرة المتعلم على التفكير العلمي	19	27	41	24	14	3.192	63.84
6	ف 19	تتناسب ونضج الطلبة	16	35	55	15	4	3.16	63.2
7	ف 17	تغطي مستويات المجال المعرفي بشكل متوازن	13	35	50	20	7	3.16	63.2
8	ف 11	تساعد المتعلمين على تذوق العلم وتقدير جهود العلماء	13	32	33	34	13	3.104	62.08
9	ف 28	تنمي روح العمل الجماعي أو التعاوني	14	41	41	17	12	3.096	61.92
10	ف 23	ترتبط بمتطلبات المجتمع المستقبلية	10	27	48	28	12	3.072	61.44
11	ف 16	تتسجم مع أهداف المرحلة التعليمية	26	34	36	21	8	3.032	60.64
12	ف 30	تتناسب معها الأنشطة التعليمية	19	16	48	28	13	3.032	60.64
13	ف 15	تصاغ بعبارات واضحة ومفهومة وسهلة القياس	11	23	39	34	18	2.984	59.68
14	ف 26	تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين	7	31	36	30	21	2.976	59.52
15	ف 29	تمثل المحتوى التعليمي وتشمله بالكامل	9	22	30	38	26	2.96	59.2
16	ف 31	توازن بين حاجات الفرد والمجتمع	12	37	38	19	19	2.84	56.8
17	ف 18	تخلو من التناقضات فيما بينها (كمفاهيم أو مبادئ)	17	31	35	28	14	2.8	56
18	ف 20	تتوافق وحاجات المتعلمين وميولهم	11	20	41	34	19	2.784	55.68
19	ف 24	تزيد من دافعية المتعلمين	10	33	48	27	7	2.76	55.2
20	ف 25	تتفق مع فلسفة التربية في البلد حالياً	9	26	41	34	15	2.744	54.88
21	ف 22	تمكن المتعلم من الإسهام في تنمية مجتمعة من الناحية العلمية	13	24	28	38	22	2.6	52
		المتوسط الحسابي للقيم						3.02	60.457

❖ فيما يأتي تفسير بعض المعايير التي تمثل محال حودة الأهداف: -

1. أحرزت فقرة (تنمي القدرة الإبداعية للمتعلمين) المرتبة الأولى ضمن المجال، وقد بلغ وسطها المرجح (3.392) ووزنها المئوي (67.84). كما في جدول (11)، إذ يتبلور لنا في ضوء هذا أن حصول رضا المدرسين والمشرفين عن هذا

المعيار يعني إن الأهداف واكبت التطور المعرفي الذي يركز على تحفيز العقل على الإبداع والابتكار ويشجع على نمو الفرد بمفرده أو كعضو في جماعته.

2. نالت فقرة (تتكامل مع أهداف المواد الدراسية الأخرى) المرتبة الثانية ضمن المجال، وقد بلغ وسطها المرجح (3.352) ووزنها المئوي (67.04). كما في جدول (11)، إذ يتضح لنا من هذه الفقرة أن أهداف الكتاب تتسم بالشمول والتكامل مع موضوعات الكيمياء للمراحل السابقة وكذلك مع موضوعات في مواد أخرى.

ثالثاً: **جودة المحتوى:** يحتوي هذا المجال على (27) فقرة كما موضح في الجدول (12) حيث كانت الأوساط المرجحة لل فقرات تتراوح بين (2.216 - 3.616) ومعدل أوساطها (2.97) وأوزانها المئوية بين (44.32-72.32) ومعدل أوساطها (59.69).

جدول (12)

يوضح معايير مجال جودة محتوى المادة التعليمية

ت	تسلسل المعايير (الفقرات السابقة)	نص الفقرة	م.1	م.2	م.3	المتوسط	المرتبة	الوسط المرجح للفقرة	الوزن المئوي للفقرة
1	ف 36	يستخدم الإشكال الإيضاحية الملونة والمتنوعة المثيرة للاهتمام والمحفزة للتعلم	16	33	39	26	11	3.616	72.32
2	ف 33	يتدرج في عرض المحتوى من البسيط إلى المعقد	16	49	34	16	10	3.36	67.2
3	ف 42	تؤكد موضوعاته على الربط بين الواقع الحالي والتطلع إلى المستقبل	12	35	48	24	5	3.328	66.56
4	ف 34	يراعي التتابع والتكامل في بناء المفاهيم العلمية والمبادئ الأساسية	27	53	21	18	6	3.256	65.12
5	ف 51	يعتمد في بناء المحتوى على مصادر موثوقة	23	37	23	33	9	3.176	63.52
6	ف 54	تتناسب مع مستوى نمو الطلبة وقدراتهم	6	34	29	29	27	3.168	63.36
7	ف 39	يتكامل مع المواد الدراسية الأخرى	7	27	45	37	9	3.152	63.04
8	ف 35	يهيئ الطلبة إلى الدراسة الجامعية بالمستقبل	12	35	47	22	9	3.136	62.72
9	ف 57	يحتوي على صور ورسوم ملونة وحديثة	8	29	48	26	14	3.112	62.24
10	ف 43	يحفز الطالب على التعلم الذاتي	13	33	51	18	10	3.096	61.92
11	ف 45	ترتبط موضوعاته بواقع المتعلمين الاجتماعي والثقافي	9	28	41	31	16	3.08	61.6
12	ف 38	تتضمن وحداته عمليات التقويم البنائي المستمر	10	23	47	31	14	3.072	61.44
13	ف 37	يوازن بين الأنشطة الصفية واللاصفية	8	26	43	36	12	3.048	60.96
14	ف 56	يتلائم مع عدد الحصص المقررة في الخطة الدراسية	7	23	44	37	14	2.992	59.84

15	ف 52	تجاري موضوعاته التغيرات و المستجدات في النواحي العلمية والتربوية	9	26	25	33	32	2.928	58.56
16	ف 44	تنمي لدى الطلبة الرغبة نحو دراسة مادة الكيمياء	8	19	43	30	25	2.912	58.24
17	ف 32	يوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية	13	28	33	34	17	2.888	57.76
18	ف 48	يشجع على اهتمامات المتعلمين وميولهم	9	37	41	30	8	2.888	57.76
19	ف 53	يتسم بالدقة والتنظيم في موضوعاته	9	28	46	27	15	2.872	57.44
20	ف 49	يساعد على معرفة أساليب وطرائق تدريس مختلفة	19	42	33	23	8	2.864	57.28
21	ف 55	يراعي مبدأ المرونة ويكون قابلاً للتغيير والتعديل	12	29	50	27	7	2.856	57.12
22	ف 58	تحتوي رسومات الكتاب على تأثيرات علمية دقيقة	11	30	48	30	6	2.776	55.52
23	ف 41	يشتمل نشاطات متنوعة تساعد على التفكير والاستقصاء	9	42	38	26	10	2.704	54.08
24	ف 46	يتوافق مع مفاهيم الثقافة الإسلامية والعربية	9	36	44	24	12	2.696	53.92
25	ف 50	ينمي سلوك الفرد العملي في الحياة العامة	6	19	21	29	50	2.64	52.8
26	ف 40	تؤكد على عملية الربط بين الجانب النظري والعملي	8	23	40	31	23	2.576	51.52
27	ف 47	تساعد المتعلم في تطوير مهارة كتابة البحوث واستخدام المكتبة	9	33	43	28	12	2.216	44.32
المتوسط الحسابي للقيم								2.97	59.69

❖ فيما يأتي تفسير بعض المعايير التي تمثل مجال جودة محتوى المادة التعليمية: -

1. أحرزت فقرة (يستخدم الإشكال الإيضاحية الملونة والمتنوعة المثيرة للاهتمام والمحفزة للتعلم) المرتبة الأولى ضمن المجال، وقد بلغ وسطها المرجح (3.616) ووزنها المؤوي (72.32). كما في جدول (12)، إذ تظهر لنا هذه الفقرة أن الإشكال الموجودة ضمن موضوعات الكتاب تجذب انتباه الطلبة كونها مرتبطة بالمادة العلمية وتمثل تغذية راجعة للطلاب تمكنه من الإلمام بكل تفاصيل الموضوع المعني بشكل سهل وواضح.
2. نالت فقرة (يتدرج في عرض المحتوى من البسيط إلى المعقد) المرتبة الثانية ضمن المجال، وقد بلغ وسطها المرجح (3.36) ووزنها المؤوي (67.2). كما في جدول (12)، إذ يتبين لنا في ضوء هذه الفقرة أن محتوى موضوعات الكتاب متسلسلة بشكل يمكن الطلبة على بناء المعلومات بشكل تراكمي يجعل استيعابها من قبل الطلبة بأقل جهد ووقت.
- رابعاً: جودة الأنشطة: يحتوي هذا المجال على (21) فقرة كما موضح في الجدول (13) حيث كانت الأوساط المرجحة لل فقرات تتراوح بين (2.016 - 3.104) ومعدل أوساطها (2.71) وأوزانها المؤوية بين (40.32 - 62.08) ومعدل أوساطها (54.45).

جدول (13)

يوضح معايير مجال جودة الأنشطة التعليمية

ت	تسلسل المعايير (الفقرات) السابقة	نص الفقرة	معايير	المتوسط	المرتبة	الوزن المئوي للفقرة
1	ف 63	تبسط المادة التعليمية وتفصلها	10	25	41	3.104
2	ف 65	تساعد على البحث والاكتشاف	10	27	35	3.072
3	ف 75	تقدم التغذية الراجعة للمتعلمين	11	23	38	2.912
4	ف 68	تكون النشاطات مكتملة للمادة التعليمية	3	21	38	2.896
5	ف 67	إمكانية تنفيذها من قبل الطلبة	4	17	15	2.896
6	ف 64	تتوافر لها الأجهزة و الأدوات المطلوبة في مختبر المدرسة	7	24	39	2.864
7	ف 79	تسهم في إيصال المعلومة للمخ أكثر من حاسة	6	18	29	2.84
8	ف 78	تساعد المتعلمين على استرجاع المعارف السابقة	7	26	43	2.84
9	ف 72	توازن بين الناحية الدراسية والترفيهية	6	19	27	2.816
10	ف 62	تشتمل على تعليمات دقيقة تضمن تنفيذ النشاط	5	23	34	2.816
11	ف 76	تساعد على مراعاة الفروق الفردية لدى المتعلمين	7	24	39	2.792
12	ف 77	تتوافق مع الزمن المخصص لها	6	24	48	2.784
13	ف 60	تنمي حب العمل التعاوني	8	22	57	2.768
14	ف 66	تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية	6	15	41	2.728
15	ف 74	تساهم في بناء شخصية المتعلمين من طريق مصادر التعلم المساعدة	9	25	52	2.64
16	ف 61	تقدم للمتعلمين فرص الإبداع	6	25	51	2.6
17	ف 69	تسهم في تحقيق أهداف النشاطات التعليمية من قبل الوزارة	5	28	50	2.512
18	ف 73	تشجع على التعلم الفعال	5	31	45	2.456
19	ف 70	تتلائم مع محتوى المادة التعليمية	11	26	36	2.44
20	ف 59	يسهل تنفيذها	10	33	49	2.272
21	ف 71	تنمي مهارات التفكير العلمي الأساسية للمتعلمين	12	31	51	2.016
		المتوسط الحسابي للقيم				2.71

❖ فيما يأتي تفسير بعض المعايير التي تمثل مجال جودة الأنشطة التعليمية:

1. أحرزت فقرة (تبسط المادة التعليمية وتفصلها) المرتبة الأولى ضمن المجال، وقد بلغ وسطها المرجح (3.104) ووزنها المئوي (62.08). كما في جدول (132)، إندشير هذه الفقرة حسب رأي الباحث إلى إن الأنشطة التعليمية المرافقة للموضوعات الدراسية تساعد على فهم المادة العلمية كونها تراعي مستويات المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم.

2. نالت فقر (تساعد على البحث والاكتشاف) المرتبة الثانية ضمن المجال، وقد بلغ وسطها المرجح (3.072) ووزنها المنوي (61.44). كما في جدول (13)، إذ يرى الباحث في ضوء ذلك إلى إن الأنشطة المصاحبة للموضوعات الدراسية تدفع الطلبة إلى الحيرة والتفكير في إيجاد حلول مناسبة لها مما يدفعهم إلى البحث والاستكشاف.

خامساً: جودة الأشكال: يحتوي هذا المجال على (15) فقرة كما موضح في الجدول (14) حيث كانت الأوساط المرجحة للفقرات تتراوح بين (2.56 – 3.192) ومعدل أوساطها (2.81) وأوزانها المنوية بين (51.2 – 63.84) ومعدل أوساطها (56.36).

جدول (14)

يوضح معايير جودة الإشكال التوضيحية والرسوم والصور والمخططات البيانية

ت	تسلسل المعايير (الفقرات) السابقة	نص الفقرة	ر	ا	ا	ا	الوسط المرجح للفقرة	الوزن المنوي للفقرة
1	ف 86	ترتبط مصادر التعلم في البيئة المحيطة	10	28	43	33	3.192	63.84
2	ف 85	تستجيب لرغبات المتعلمين و الفروق الفردية	10	27	43	37	3.016	60.32
3	ف 88	يمكن الحصول عليها بتكلفة مالية مناسبة	4	23	51	37	2.976	59.52
4	ف 81	تصمم بطريقة واضحة	7	24	41	36	2.952	59.04
5	ف 94	ترتبط ارتباطاً مباشراً بالمادة التعليمية	8	23	48	30	2.944	58.88
6	ف 93	يعتمد في إنتاجها على خامات البيئة المحيطة	5	15	49	45	2.848	56.96
7	ف 80	تتلائم مع الأهداف	7	15	44	34	2.816	56.32
8	ف 91	تعزز الاتجاهات الإيجابية للمتعلمين	7	26	42	26	2.792	55.84
9	ف 89	تناسب النشاطات التعليمية	7	25	35	36	2.752	55.04
10	ف 92	تكسب المتعلمين مهارات البحث والحصول على المعرفة	5	18	43	42	2.744	54.88
11	ف 82	تستخدم لأغراض تعليمية متنوعة	6	28	41	41	2.728	54.56
12	ف 87	تشتمل على مختلف مصادر التعلم كالصور والإحصائيات و المخططات والجداول والخرائط	13	24	46	36	2.672	53.44
13	ف 90	يتوافر في استخدامها شروط السلامة العامة	12	18	58	29	2.664	53.28
14	ف 83	تكسب المتعلمين مهارات حرفية ومهنية	10	23	43	24	2.616	52.32
15	ف 84	تثير اهتمام المتعلمين	17	30	45	26	2.56	51.2
		المتوسط الحسابي للقيم					2.81	56.36

❖ فيما يأتي تفسير بعض المعايير التي تمثل مجال جودة الإشكال التوضيحية والرسوم والصور والمخططات البيانية:

1. أحرزت فقرة (ترتبط مصادر التعلم في البيئة المحيطة) المرتبة الأولى ضمن المجال، وقد بلغ وسطها المرجح (3.192) ووزنها المنوي (63.84). كما في جدول (14)، إذ يتبين لنا من ذلك أن الإشكال والرسوم التي يتضمنها محتوى الكتاب توازن بين ما يجده ويراها الطالب في البيئة المحلية واقعياً وبين ما يدرسه ويطلع عليه في المدرسة لذا حققت المرتبة الأولى في المجال.
2. نالت فقرة (تستجيب لرغبات المتعلمين والفروق الفردية) المرتبة الثانية ضمن المجال، وقد بلغ وسطها المرجح (3.016) ووزنها المنوي (60.32). كما في جدول (14)، وهنا يرى الباحث إن إدراج الإشكال والرسوم التوضيحية والصور والمخططات روعي فيه التفاوت والتباين بين مستوى نضج المتعلمين وقدرتهم على الاستيعاب.

سادساً: جودة الأسئلة: يحتوي هذا المجال على (18) فقرة كما موضح في الجدول (15) حيث كانت الأوساط المرجحة لل فقرات تتراوح بين (2.28 – 3.632) ومعدل أوساطها (2.28) وأوزانها المئوية بين (52.16-72.64) ومعدل أوساطها (65.63).

جدول (15)

يوضح معايير جودة أساليب تقويم التعلم للأسئلة الداخلة في التقويم

ت	تسلسل المعايير (الفقرات) السابقة	نص الفقرة	١	٢	٣	٤	٥	الوسط المرجح للفقرة	الوزن المئوي للفقرة
1	ف 101	تشمل مستويات بلوم المعرفية الستة	25	43	39	16	2	3.632	72.64
2	ف 110	تتضمن أسئلة و تمارين وتدرجات خاصة بكل الموضوعات	19	48	37	17	4	3.584	71.68
3	ف 103	تنسجم مع الأهداف العامة والتربوية	10	46	47	19	3	3.568	71.36
4	ف 95	تشمل أسئلة و تمارين لتقويم المتعلمين ذاتياً	14	43	42	22	4	3.488	69.76
5	ف 105	توزع بعدالة على كل الفصول	16	40	49	14	6	3.472	69.44
6	ف 102	تغطي المقرر الدراسي	11	31	39	28	16	3.4	68
7	ف 111	تغطي جميع مكونات المعرفة	14	31	37	26	17	3.384	67.68
8	ف 109	تشمل أسئلة تطبيقية عامة بعد كل فصل دراسي	9	23	37	22	34	3.368	67.36
9	ف 96	تنمي قدرات المتعلم على التفكير العلمي والتحليلي	13	30	48	25	9	3.328	66.56
10	ف 108	تعالج الموضوعات الهامة بالفصول الدراسية	17	31	46	23	8	3.328	66.56
11	ف 104	تراعي الفروق الفردية بين الطلبة	15	34	39	25	12	3.272	65.44
12	ف 100	تشجع على زيادة أنشطة المتعلمين خارج سور المدرسة	23	38	38	16	10	3.272	65.44
13	ف 98	تشتمل على أنشطة تقويمية للدروس	16	34	47	24	4	3.208	64.16
14	ف 107	تشمل أساليب متنوعة	18	44	45	15	3	3.12	62.4
15	ف 99	يتضمن اختباراً تحصيلياً لكل وحدة دراسية	29	39	33	22	2	3.104	62.08
16	ف 112	تغطي جميع مستويات المعرفة	34	33	40	14	4	2.992	59.84
17	ف 106	استخدام النظام الإلكتروني في التقويم	20	29	47	23	6	2.944	58.88
18	ف 97	تشجع المتعلمين على البحث والتقصي	23	33	44	21	4	2.608	52.16
		المتوسط الحسابي للقيم						2.28	65.63

فيما يأتي تفسير بعض المعايير التي تمثل مجال جودة أساليب تقويم التعلم للأسئلة الداخلة في التقويم:

1. أحرزت فقرة (تشمل مستويات بلوم المعرفية الستة) المرتبة الأولى ضمن المجال، وقد بلغ وسطها المرجح (3.632) ووزنها المئوي (72.64). كما في جدول (15)، إذ يرى الباحث في ضوء ذلك أن الأسئلة الواردة في الكتاب هي متنوعة وشاملة تعتمد التسلسل المنطقي في تنمية قدرات المتعلمين وصياغة عقولهم بطريقة علمية تبدأ من المعرفة مروراً بالفهم ومن ثم التركيب والتحليل والتطبيق ثم التقويم وإبداء الرأي بالأشياء.
2. نالت فقرة (تتضمن أسئلة و تمارين وتدرجات خاصة بكل الموضوعات) المرتبة الثانية ضمن المجال، وقد بلغ وسطها المرجح (3.584) ووزنها المئوي (71.68). ينظر جدول (15)، وفي ضوء ما أحرزته الفقرة يرى الباحث أن محتوى

الكتاب حقق العمق اللازم من حيث الأسئلة والتمارين والتدريبات الخاصة كماً ونوعاً لأنها كانت ملائمة لمستويات الطلبة وتلزمهم بالعودة الى مراجعة موضوعات الكتاب.

سابعاً: جودة الإخراج: يحتوي هذا المجال على (17) فقرة كما موضح في الجدول (16) حيث كانت الأوساط المرجحة لل فقرات تتراوح بين (2.832- 3.72) ومعدل أوساطها (3.44) وأوزانها المئوية بين (56.64 – 74.4) ومعدل أوساطها (68.8).

جدول (16)

يوضح معايير مجال جودة الإخراج والطباعة

ت	تسلسل المعايير (الفقرات) السابقة	نص الفقرة	م ١٠	م ٩	م ٨	متوسط	الوزن المؤوي للفقرة	الوسط المرجح للفقرة	الوزن المؤوي للفقرة
1	ف121	يتضمن أسماء المؤلفين ودار النشر وسنته	30	39	34	18	4	3.72	74.4
2	ف118	تتناسب المسافة بين الكلمات وبين السطور	43	31	29	17	5	3.648	72.96
3	ف129	يخلو من الأخطاء المطبعية والعيوب	27	40	35	20	3	3.624	72.48
4	ف114	تزويد الكتاب بمقدمة للتعريف بأهداف الكتاب وموضوعاته وأهمية دراستها وفلسفته	29	31	38	18	9	3.584	71.68
5	ف122	يستخدم فيه حيل الإخراج والطباعة كالخطوط وينوطها الملائمة	32	41	30	17	5	3.576	71.52
6	ف128	يصمم بأسلوب منظم يشجع عملية التعلم	22	42	36	21	4	3.568	71.36
7	ف125	يحتوي فهرست لتعريف المتعلمين بمحتوياته	24	38	39	14	10	3.544	70.88
8	ف120	توضع الأفكار الرئيسية بخطوط لافتة للنظر	25	37	42	15	6	3.48	69.6
9	ف115	غلافه متينا وجذابا	28	42	41	11	3	3.456	69.12
10	ف117	حجم الحروف واضحة ومقروءة	20	41	35	25	4	3.424	68.48
11	ف113	توضح مقدمته فلسفته وطريقة استخدامه	21	39	36	20	9	3.416	68.32
12	ف123	يضم قائمة بالمصطلحات الضرورية والرسوم التوضيحية	18	35	30	22	20	3.408	68.16
13	ف126	يضع الإشكال والرسوم و الجداول في مواضعها المناسبة	33	36	34	14	8	3.4	68
14	ف116	يشتمل غلافه على إشكال معبرة لمحتواه	18	44	39	19	5	3.384	67.68
15	ف119	ينتهي بقائمة للمراجع مرتبة حسب الحروف الهجائية	24	39	33	21	8	3.344	66.88
16	ف127	يستخدم الألوان للإثارة والتشويق	14	34	23	25	29	3.072	61.44
17	ف124	يرزم الكتاب بطريقة متينة ويمنع تفككه	28	42	30	23	2	2.832	56.64
		المتوسط الحسابي للقيم						3.44	68.8

❖ فيما يأتي تفسير بعض المعايير التي تمثل مجال جودة الإخراج والطباعة:

- أحرزت فقرة (يتضمن أسماء المؤلفين ودار النشر وسنته) المرتبة الأولى ضمن المجال، وقد بلغ وسطها المرجح (3.72) ووزنها المؤوي (74.4). كما في جدول (16)، إذ يتضح من خلال ما حققته الفقرة أن إخراج الكتاب روعي فيه ركن أساس من أركان التأليف التي تعزز مقبولية المادة العلمية وفائدتها وهو الإشارة إلى أسماء المؤلفين كونه يبين مدى

ما يتمتعون به من علمية وكذلك دار النشر وموثوقيتها بالنسبة للمعنيين بالأمر فضلاً عن سنة الطباعة ودورها في تبيان حداثة المعلومات الواردة في الكتاب.

2. نالت فقرة (تناسب المسافة بين الكلمات وبين السطور) المرتبة الثانية ضمن المجال، وقد بلغ وسطها المرجح (3.648) ووزنها المؤوي (72.96). كما في جدول (16)، إذ يتضح من ذلك أن حجم الكتابة والمسافات سواء كانت بين الكلمات أو بين السطور مناسبة ومراعية للشروط المتعارف عليها في دور التأليف والنشر وإعداد الكتب المنهجية والمؤلفات العلمية.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

Conclusions and recommendations and suggestion

أولاً: الاستنتاجات: بعد تحليل استجابات افراد المجتمع من مدرسي ومدرسات ومشرفين الاختصاص في مادة الكيمياء للصف السادس العلمي في محافظة بابل توصل الباحث الى الاستنتاجات الآتية:

1. **جودة مقدمة الكتاب:** ان جودة مقدمة الكتاب لم تكن متضمنة الفكرة العامة عن محتواه ولا أهداف تدريسه وأهميتها إذ لم تكن واضحة لدى الطالب والمدرس اي لم تراعي معايير الجودة الشاملة في الكتاب بالشكل المطلوب.

2. **جودة الاهداف:** تضمنت مادة الكتاب معظم الاهداف التي تنمي شعور الطلبة بأهمية علم الكيمياء وعلاقته بالحياة اليومية.

3. **جودة محتوى المادة التعليمية:** تضمن محتوى مادة الكتاب عدة فصول كثيرة الفقرات والمفاهيم والمعلومات وتحتاج الى وقت أكثر من المقرر لفهمها ونرى ان يعاد النظر في ترتيب المواضيع كفصول او عناوين داخل الفصل الواحد.

4. **جودة الأنشطة:** نجد ان معظم الأنشطة والوسائل التعليمية ادت الغرض المطلوب لأرتباطها بمحتوى المادة كذلك كثرتها وتنوعها ساعدت الطالب على فهم المادة لكنها تفتقر الى عدم كفاية الوقت المخصص لها في وقت الحصة.

5. **جودة الاشكال:** الصور والرسوم التوضيحية والاشكال عرضت بشكل مناسب جداً لمستوى الطلبة والربط بينها وبين المادة مع نمو الرغبة لديهم في سهولة فهم المواضيع.

6. **جودة الاسئلة:** أن اجابات المبحوثين والمختصين من المشرفين وذوي العلاقة أظهرت رضا كبير عن طرح وعرض الاسئلة باشكالها المتعددة من خلال ماذا تعلم، والتمارين، والاسئلة في نهاية كل فصل من فصول الكتاب لكن ما يعاب عليها الارقام الحسابية الكبيرة والتي تأخذ وقتاً طويلاً في حلها.

7. **جودة الاخراج:** الاخراج كان جيداً من حيث تصميم الغلاف ولونه وحجم الاحرف المستخدمة في المسافات بين الاسطر والكلمات ووضوح عناوين موضوعات الكتاب وقلة الاخطاء المطبعية لكن رزمه لم يكن جيداً.

ثانياً: **التوصيات:** في ضوء النتائج التي توصل اليها الباحث في هذه الدراسة وضع التوصيات الآتية: 1. المنهج بحاجة الى ربط مفرداته بالحياة العامة (صناعياً، زراعياً، طبياً، بايولوجياً وغيرها). 2. يجب الاهتمام واعادة النظر في محتوى الفصل الثامن لانه من الفصول المهمة والمرتبطة بالحياة اليومية. 3. خلق دورات حقيقية باعداد الكوادر التدريسية القادرة على تنفيذ المناهج المطورة وتدريبهم على تلك المناهج. 4. من الضروري تعيين مساعد مدرس للمختبرات للتوفيق بين الجانبين النظري والعملية.

ثالثاً: **المقترحات:** 1. اجراء دراسة مقارنة بين مناهج المرحلة الاعدادية في العراق من جهة وأحد البلدان المتقدمة. 2. اجراء دراسة تحليلية لكتب الكيمياء في المرحلة المتوسطة. 3. اجراء دراسة لتقويم الاسئلة الواردة في نهاية فصول كتب الكيمياء للمرحلة الاعدادية.

المصادر:

1. الخالدي، مريم ارشيد، **نظام التربية والتعليم**، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2008.
2. الخزاعلة، محمد سلمان فياض، **النظام التربوي بين وزارتي التربية والتعليم العالي**، مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، عملن، 2010.
3. أبراهيم، لينا محمد وفا، **الجودة الشاملة في التعليم**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2012.
4. عطية، محسن علي، **الجودة الشاملة والجديد في التدريس**، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2009.
5. الكسباني، محمد السيد علي، **مصطلحات في المناهج وطرق التدريس**، ط1، مؤسسة حورس الدولية للنشر، الاسكندرية، مصر، 2010.
6. حمادات، محمد حسن، **المناهج التربوية، نظرياتها - مفاهيمها - اسسها - عناصرها - تخطيطها - تقويمها**، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2009.
7. الخوالدة، محمد محمود، **اسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، عمان، 2007.
8. عطية، محسن علي، **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان (2008)
9. الشباني، رواء مردان فليح، **تقويم كتب علم الاحياء للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة**، كلية التربية، جامعة القادسية، رسالة ماجستير، 2012.
10. الدجيلي، عمار هاني، وآخرون، **الكيمياء للصف السادس العلمي**، المديرية العامة للمناهج، ط3، اعراق، بغداد، 2014.
11. علام، صلاح الدين محمود، **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، دار المسيرة، ط1، عمان، 2007.
12. عبد الحق، كايد ابراهيم، **تخطيط المناهج وفق منهج التفريد والتعلم الذاتي**، دار الفكر، عمان، 2009.
13. القيسي، ليلى جاسم، **تقويم منهج الكيمياء للصف الثاني متوسط على وفق معايير محددة**، جامعة بغداد، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية-ابن الهيثم، 2005.
14. حمودي، ليلى جاسم، **تقويم محتوى كتاب مادة الكيمياء للصف الخامس العلمي على وفق معايير محددة**، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد 72، جامعة بغداد، ابن الهيثم، 2011.
15. المالكي، عبيد عباس حسن، **تقويم كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة الشاملة**، كلية التربية، جامعة القادسية، رسالة ماجستير، 2014.
16. المحنة، أكرام كامل، **تقويم كتاب مادة الفيزياء للصف السادس العلمي من وجهة نظر المدرسين والأخصائيين التربويين**، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، رسالة ماجستير، 2014.
17. بشارت، جميل احمد حامد، **تقويم كتاب الكيمياء للصف الأول ثانوي العلمي من وجهو نظر مشرفي ومعلمي العلوم لمدارس محافظات شمال فلسطين**، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، نابلس فلسطين، رسالة ماجستير، 2000.
18. ربيع، هادي مشعان، **طرق البحث التربوي**، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2006.
19. عبيدات، ذوقان، وآخرون، **البحث العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه**، ط4، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 1992.
20. ملحم، سامي محمد، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2010.
21. غباري، ثائر أحمد وخالد محمد أبو شعيرة، **مناهج البحث التربوي تطبيقات عملية**، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، 2009.

22. عبد الرحمن، أنور حسين وعدنان حقي زنكنة: الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية والتطبيقية، شركة الوفاق للطباعة، بغداد، (2007).
23. النجار، فايز جمعة و نبيل جمعة النجار و ماجد راضي الزعبي (2009): أساليب البحث العلمي منظور تطبيقي، دار الحامد، ط 1، عمان.
- 24.توفيق، عبد الجبار وآخرون، مبادئ البحث التربوي لمعاهد أعداد المعلمين، مطبعة تونس، بغداد، 2000.
25. أبو صالح، محمد صبحي، الطرائق الإحصائية، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، 2000.
26. أحمد، رند طالب حسن، تقويم كتاب مبادئ الفلسفة وعلم النفس للصف الخامس الأدبي في ضوء معايير الجودة الشاملة، كلية التربية-ابن رشد، جامعة بغداد، رسالة ماجستير، 2012
27. Ebel، (1972): **Essentials of educational Measurement** ،New Jersey ،Prentice Hall.
28. Fisher ،Eagene C.A. national survey of the Beginning Teacher ،Holt ،New York ،1956.
29. Good Carter ،V. Dictionary of Education ،3rd Edition ،MC Graw Book Company ،New York ،1973.

جيومورفية الجزر النهرية في شط الهندية**م.م. انتظار مهدي عمران****جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية****entidharm@gmail.com****The Geomorphology of the River Islands in Al-Hindia River****Asst. Lecturer. Intidhar Mahdi Umran****University of Babylon / College of Education for Human Sciences****Abstract**

This research deals with the River Islands in Al-Hindia River which flows in the two Governorates of Babylon and Kerbela and in the suburbs of Sadat Al-Hindia, Tuwaireej, and Al-Kifl. To clarify the various factors that led to their formation whether natural or human. It also tackles the geomorphology of the islands and their effects on the human activity concerning their utilization in agriculture, pasturing, and tourism.

الملخص:

تناول هذا البحث ظاهرة الجزر النهرية في مجرى شط الهندية الذي يجري ضمن محافظتي بابل وكربلاء، وضمن نواحي (سدة الهندية، طويريج، والكفل)، لغرض تحديد العوامل التي أدت إلى نشوئها وأنواعها، والعوامل المؤثرة في تكوينها سواء طبيعية وبشرية. وكذلك مورفولوجية الجزر النهرية وآثارها على النشاط البشري من ناحية استغلالها في الزراعة والرعي والسياحة. ويبلغ طول شط الهندية (65.18 كم)، وظهرت فيه (64) جزيرة، منها (34) جزيرة دائمية و(30) جزيرة ملتحمة.

المقدمة:

الأنهار عبارة عن جريانات مائية سطحية قنوية تنتمي إلى أحواض مائية محددة وذات خصائص متباينة مكانياً، وتمارس الانهار نشاطها الجيومورفي من حت ونقل وترسيب حيثما وجدت مع تباين حجم هذا النشاط حسب العوامل البيئية السائدة. وتعد الجزر النهرية احدى الأشكال الجيومورفية لعمليات الانهار ومنها الترسيب، وهي من الظواهر الجيومورفية المهمة لأي نهر. ولأرتباط الإنسان بالأنهار بصورة مباشرة، مما يؤثر على نشاط الإنسان وكيفية استغلاله.

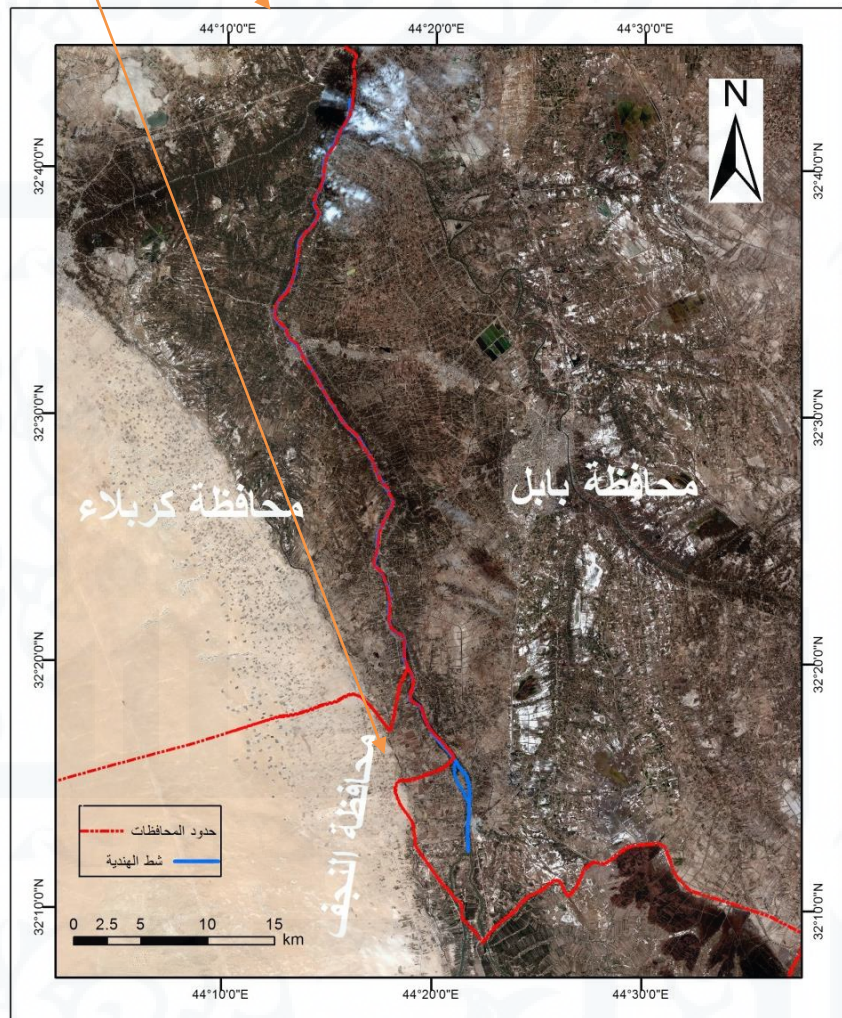
مشكلة البحث: ما أسباب تكون الجزر النهرية؟ والعوامل التي أدت إلى نشوئها؟ وما أثر الأنشطة البشرية في تطور واستغلال الجزر النهرية؟

فرضية البحث: تتباين الظروف في نشأة وتكوين الجزر منها الطبيعية والبشرية، وللنشاط البشري دور مهم في تطورها وايضاً استثمارها في الزراعة والرعي والسياحة.

أهداف البحث: دراسة الجزر كونها ظاهرة مهمة وملفتة للنظر، والكشف عن العوامل والعمليات التي أدت إلى نشوئها، وتحليل الخصائص المورفومترية، وتقييم استعمالات الأرض السائدة فيها.

حدود منطقة الدراسة: تقع ضمن مجرى شط الهندية، وضمن الحدود الإدارية لمحافظة (بابل وكربلاء)، وبين دائرتي عرض (32.45° - 32.14°) شمالاً وخطي طول (44.12° - 44.25°) شرقاً. خريطة (1).

خريطة (1) موقع منطقة الدراسة من العراق



المصدر: بالإعتماد على:

1 - الهيئة العامة للمساحة، خرائط طبوغرافية، مقياس 1:100000، بغداد، لسنة 1968.

2 - المرئية الفضائية، Land Sat 2007، باستخدام برنامج (Arc View GIS 9.3).

المبحث الأول: جيومورفية الجزر النهرية:**أولاً: الجزر النهرية: River Island**

هي حواجز تظهر في مجرى النهر تأخذ امتداداً طويلاً مع مجراه، وتتكون من مواد عجز النهر عن حملها، وتتباين في موقعها، فمنها ما تكون وسطية ومنها جانبية، وتظهر هذه الحواجز بهيئة جزر ترتفع قليلاً عن مستوى الماء وتكتسب ارتفاعاً طفيفاً بصورة تدريجية نتيجة حالة الترسيب حول هذه الحواجز أو على سطحها أثناء مدة الفيضانات الشديدة أو الشاذة⁽¹⁾.

ثانياً: خصائص حمولة النهر:

ينقل النهر حمولته من الرواسب بواسطة الحمل في جسم الماء بالنهر، والجزء المحمول من الرواسب يتحرك دائماً بسرعة منخفضة نسبياً عن حركة جسم الماء بالمجرى، ويقطع مسافات طويلة من منطقة النحت إلى نقطة بعيدة بالمجرى بالاتجاه نحو المصب⁽²⁾.

ينقل النهر حمولته بواسطة أربع عمليات هي⁽³⁾:

1- **الحمولة المتحركة:** الجزيئات الكبيرة مثل الصخور والجلاميد تتدحرج بالقرب من القاع بسبب كبر حجمها وثقل وزنها.

2- **الفقر:** الجزيئات الكبيرة مثل الحصى والرمل الخشن يرفعان وينخفضان على طول النهر.

3- **الحمولة العالقة:** إن المواد التي تنقل بطريقة التعلق تشكل الجزء الأعظم من الحمولة الكلية للنهر، وتتضمن هذه الحمولة الجزيئات الصغيرة مثل الطين والغرين والرمل الناعم، والتي تحمل بشكل مستمر على طول النهر بدون الاتصال بالقاع.

4- **الحمولة الذائبة:** الأيونات التي أضيفت إلى الماء بواسطة التجوية الكيميائية للصور، هذه الحمولة غير مرئية لان الأيونات مذابة بالماء.

ثالثاً: مراحل نشوء الجزر النهرية:

تسلك الأنهار سلوكاً واحداً في مراحل بناء جزرها، إذ لا تظهر هذه الجزر بشكلها النهائي والمعروف مرة واحدة، وإنما تحتاج عملية البناء إلى مراحل لاكتمال هذه الجزر في المجرى، إلا أن الغالب لهذه الجزر هي عملية بنائية تبدأ بشكل حواجز صغيرة داخل المجرى لتتطور وتنمو حتى تصبح جزراً بشكلها المعروف، أي أن عملية التضخم والتوسع هي الصفة الغالبة لكل مراحل تكوين هذه الجزر. لذلك يمكن تمييز ثلاث مراحل مهمة في عملية تكون الجزر وهي⁽⁴⁾:

1- مرحلة الحواجز الرملية الصغيرة:

تظهر عندما يبدأ النهر بترسيب حواجز صغيرة في مجراه تسمى (bars)، وتتصف هذه الحواجز بارتفاع نسبة المواد الخشنة فيها، لاسيما الحصى الناعم والرمل الخشن وغالباً ما تمتاز هذه الحواجز بشكلها الطولي الموازي لمجرى النهر الشكل، وتتخذ هذه الحواجز أماكن مختلفة فمنها ما يكون وسطياً أو بالقرب من أحد الضفاف. تعود نشأت الحواجز و الجزر النهرية إلى غنى القاع النهري بالرواسب و أثر التدفق المائي بين تجمع و إنفراج و تباعد، ثم علاقات حركة الموجة بين التركيز و معدل نقل رواسب قاع المجرى و من ثم تشتت الجهد.

2- مرحلة الجزر النهرية الصغيرة:

يقوم النهر في هذه المرحلة بإضافة المزيد من الترسبات إلى هذه الحواجز، والتي غالباً ما توجد في أماكن تتوافر فيها مقومات الترسيب، مما يساعد على نشوءها وتطورها إلى جزر صغيرة، ويلحظ في مقطع الجزيرة زيادة كبيرة في اتساع الجزيرة مع زيادة بسيطة في الطول. يعد الرمل أكثر الترسبات لهذه المرحلة، كما يلحظ حالة من انتفاخ مجرى النهر وذلك لضيق المجرى بعد اتساع عرض الجزيرة، إذ يلجأ النهر إلى نحت وتعرية جوانبه بنسب متفاوتة تتبع في ذلك موقع الجزيرة في المجرى.

3- مرحلة الجزر النهرية الثابتة:

تكتسب الجزيرة مرحلة مورفولوجية خاصة بها، أنها تزداد في مساحتها بشكل كبير، وتأتي هذه الزيادة من حالة الترسيب المستمرة، فضلاً عن تكون حواجز إلى جانب هذه الجزر سرعان ما تلتحم مع الجزيرة الأم مما يؤدي إلى زيادة مساحتها، على اعتبار أن أماكن وجود الجزر هي مواقع ملائمة لعملية الترسيب. تتكون رواسب هذه المرحلة من الغرين والطين والرمل الناعم ويشكل الرمل أعلى النسب ويعود ذلك إلى ارتفاع مستوى الجزيرة عن مستوى الماء في المجرى لاسيما في مدة انخفاض منسوب النهر.

رابعاً: أنواع الجزر النهرية:

وتنقسم الجزر النهرية بحسب طبيعتها على ما يأتي⁽⁵⁾:

1- الجزر النهرية الدائمة:

هي الجزر التي تحيط بها المياه من كل الجوانب وعلى مدار السنة، إذ إنها تكون مفصولة عن السهل الفيضي المجاور لها بمجارٍ دائمية الجريان. وهذه الجزر مغطاة بالنبات الطبيعي ويستمر وجودها في المجرى النهري مدة طويلة، وبعض منها مستوطن ومستغل بالزراعة كجزيرتي (المشراكة وجعفر) في ناحية الكفل. وبلغ عددها في شط الهندية (34) جزيرة.

2- الجزر النهرية الموسمية:

هي الجزر التي تظهر في فصل الصيف وتخفي عند ارتفاع مناسيب المياه في أوقات الفيضانات، وغالباً ما تتعرض لتغيرات كبيرة.

3- الجزر الملتحمة:

هي الجزر التي يطمر فرعها الجزري بالرواسب فتلتحم مع الضفة ليصبح هناك مجرى واحد رئيسي تتدفق فيه كل مياه النهر، ويستغرق الفرع الجزري وقتاً طويلاً حتى يتم أطمائه، إذ ينتقل من مرحلة الردم البطيء التي يتجزء فيها المجرى ويصبح عبارة عن سلسلة من المستنقعات الطولية أو الأخوار غير المتصلة والمتناثرة على نسق عام يحدد المسار القديم للمجرى المهجور (الفرع الجزري)، ثم ينتقل بعدها إلى مرحلة الاختفاء والتحام الجزيرة بالضفة⁽⁶⁾. وبلغ عددها (30) جزيرة في شط الهندية.

المبحث الثاني: العوامل المؤثرة في تكوين الجزر النهرية لشط الهندية:

أولاً: العوامل الطبيعية:

1- المنعطقات والالتواءات النهرية:

عبارة عن تقوسات أو انحناءات في مجرى النهر تعود إلى طبيعة تكوينات القاع والضفاف وعمليات التعرية والارساب التي تحدث في المجرى⁽⁷⁾. وتتكون المنعطقات عندما يرتطم التيار المائي في مساره نحو المصب بأحد الجوانب المحدبة عند مدخل أحد التعرجات النهرية، يرتد نحو الجانب المقعر منه ويتجه بعد ذلك إلى الجانب الآخر، أما الجانب المحدب فتقل عنده سرعة التيار مما يؤدي إلى الترسيب، فيزداد تحدبه نحو الداخل⁽⁸⁾. توجد في منطقة الدراسة عدة منعطقات ساعدت في تشكيل الجزر النهرية.

2- الانحدار:

يزداد الترسيب مع قلة انحدار مجرى النهر، إذ تمتاز منطقة الدراسة بقلة انحدارها وهذا الانحدار البسيط أدى إلى تقليل سرعة المياه وبالتالي ترسيب حمولة النهر على الضفاف أو داخل مجرى النهر، فتترسب الحبيبات الكبيرة مثل الحصى أولاً ثم الحبيبات الأصغر حجماً مما يساعد على تراكمها وتطور فيما بعد إلى الجزر النهرية.

3- المناخ:

يظهر أثر المناخ في كمية الأمطار الهاطلة عند منابع النهر مما يؤدي إلى تجوية الصخور ونقل المفتتات إلى أسفل النهر، وأيضاً الارتفاع في درجات الحرارة في مناطق نشوء الجزر النهرية يؤدي إلى تبخر المياه وبقاء المفتتات النهرية.

4- النبات الطبيعي:

تمتاز منطقة الدراسة بكثرة النبات الطبيعي ومن أهمها القصب والبردي مما يقلل من سرعة المياه داخل القناة النهرية ويؤدي إلى تكوين الجزر النهرية ومن ثم تثبيتها. صورة (1).

صورة (1) النبات الطبيعي على الضفة اليسرى لشط الهندية في قضاء طويريج



المصدر: الدراسة الميدانية بتاريخ 2015/6/5

ثانياً: العوامل البشرية:

- السدود والجسور:

يؤدي إنشاء السدود إلى تغير أنماط النحت والارساب التي تقوم بها المياه الجارية، فيؤدي إلى الارساب امام السد والتعرية خلف السد.

فانخفاض سرعة المياه يؤدي إلى ترسيب الحمولة النهرية أمام السد، وتزداد قدرة المياه الجارية خلف السد على النحت والتعرية لقاع المجرى وضافه نظراً لألقاء النهر حمولته أمام السد فتتحرر طاقة النهر لأعاده حالة التوازن بين عمليتي التعرية والترسيب⁽⁹⁾.

أما تأثير الجسور لا يقل أهمية في تكوين الجزر النهرية، إذ تشكل الأعمدة الكونكريتية الساندة لهذه الجسور التي غالباً ما تكون في مجرى النهر أماكن ملائمة للترسيب.

المبحث الثالث: مورفولوجية الجزر النهرية لشط الهندية:

أولاً: مساحات الجزر:

لدراسة مساحات الجزر النهرية أهمية في الكشف عن حجم الترسبات النهرية، ومن خلال تحليل المرئية الفضائية لمنطقة الدراسة نلاحظ تبايناً في مساحات الجزر، جدول (1)، حيث بلغ مجموع مساحات الجزر (4.81 كم²) وبمعدل

(0.75 كم²) للجزيرة الواحدة، وبلغت أكبر مساحة للجزر هي جزيرة (59) بمساحة (1.157 كم²) وأصغر الجزر هي جزيرة (51) بمساحة (0.0003 كم²).

جدول (1) مساحات الجزر النهرية وموقعها من شط الهندية

* رقم الجزيرة	المساحة كم ²	رقم الجزيرة	المساحة كم ²
1	0.049	33	0.036
2	0.048	34	0.0395
3	0.303	35	0.023
4	0.042	36	0.0096
5	0.057	37	0.044
6	0.153	38	0.047
7	0.0078	39	0.017
8	0.105	40	0.042
9	0.0174	41	0.052
10	0.135	42	0.172
11	0.0075	43	0.053
12	0.0105	44	0.033
13	0.0501	45	0.003
14	0.093	46	0.0155
15	0.016	47	0.083
16	0.0902	48	0.038
17	0.0135	49	0.0084
18	0.0198	50	0.001
19	0.0259	51	0.0003
20	0.0275	52	0.0004
21	0.0457	53	0.004
22	0.0563	54	0.028
23	0.0683	55	0.017
24	0.1317	56	0.023
25	0.0454	57	0.053
26	0.0059	58	0.81
27	0.0148	59	1.157
28	0.02	60	0.142
29	0.0649	61	0.0045
30	0.0173	62	0.038
31	0.0455	63	0.054
32	0.0433	64	0.035
المجموع	4.81	المعدل	0.75

المصدر: الباحثة بالاعتماد على المربئية الفضائية لسنة 2007.

* تم تسمية الجزر نسبةً إلى ترتيب موقعها من أسفل سدة الهندية إلى فرعي الشامية وبسبب أغلب الجزر لا اسماء لها.

ثانياً: ابعاد الجزر النهرية: (الطول والعرض)

تختلف أبعاد الجزر النهرية تبعاً لتفاوت خصائصها المورفولوجية، فهناك من الجزر ما يزيد طولها على عرضها وأخرى تنصف بعكس هذا أو يتساوى فيها الطول مع العرض، ويتباين اختلاف أبعادها من مدة لأخرى وفقاً لنشاط عمليتي النحت والارساب التي تحددها خصائص السنة المائية والمتغيرات التي تطرأ عليها⁽¹⁰⁾.

اختلفت اطوال الجزر النهرية في منطقة الدراسة، جدول (2) بلغ طول منها (41.1 م) جزيرة (52) وأطول الجزر ظهرت في ناحية الكفل بطول (3224.29 م) جزيرة (58).

جدول (2) أطوال ومعدل عرض الجزر النهرية في شط الهندية

رقم الجزيرة	العرض	الطول	رقم الجزيرة	العرض	الطول
1	148.7	476.2	33	66.7	264.3
2	111.2	440.7	34	69.5	553.8
3	180.7	1803.4	35	39.5	549.2
4	87.4	531.2	36	34.4	266.6
5	82.9	933.7	37	60.1	675.9
6	99.6	1627.5	38	73.1	629.9
7	23.8	232.8	39	29.9	553.1
8	108.5	968.5	40	62.2	698.9
9	38.7	402.3	41	49.3	1291.9
10	93.7	1538	42	137	1322.98
11	28.9	273.3	43	60.5	514.9
12	29.5	372	44	66.2	569.8
13	73.4	779.1	45	25.1	125.8
14	74.9	1313.3	46	43.7	337.1
15	44.1	367.8	47	100.3	898.7
16	74.7	1159.6	48	61.6	610.2
17	37.1	356.7	49	63.4	333
18	39.7	447.9	50	10.6	117.4
19	41.1	705.8	51	5.5	44.5
20	31.2	896.2	52	10.7	41.1
21	75.2	881.6	53	23.7	117.6
22	51.9	1055.1	54	56.1	570.8
23	69.4	986.9	55	29.7	563.3
24	115.7	1129.9	56	77.9	350.5
25	49.9	1123	57	80.3	666.7
26	57.1	298.5	58	286	3224.3
27	46.8	510.8	59	479.7	2663.2
28	37.5	518.1	60	111.98	1353.8
29	50.3	1183.9	61	47.1	121.8
30	30.8	665	62	37.36	829.56
31	46.9	983.9	63	76.59	721.26
32	51.7	709.2	64	34.97	936.03

المصدر: الباحثة بالاعتماد على المرئية الفضائية لسنة 2007.

ثالثاً: اشكال الجزر النهرية:

تتخذ الجزر النهرية أشكالاً مختلفة منها مستقيمة، متعرجة، تبعاً للشكل الذي تتخذه الجزيرة مع الضفة القريبة منها، وتختلف أشكال الجزر النهرية من جزء إلى آخر ضمن المجرى النهري في منطقة الدراسة، بالإضافة إلى تغير شكل الجزيرة نفسها من مدة لأخرى، فبعضها يتخذ شكلاً شريطياً وبعضها يتخذ شكلاً مستديراً وبين هذين الشكلين أشكال متنوعة

$$\text{أخرى، وللتعرف على شكل الجزيرة يستخدم قانون نسبة الاستدارة (11) } = \frac{\text{طول العرضي للمحور}}{\text{طول المحور الطولي}} \times 100$$

الذي يمكن من خلاله تمييز أشكال الجزر النهرية وفقاً لهذه النسبة⁽¹²⁾:

إذا كانت النتيجة أقل من (15%) فالجزيرة شريطية، وإذا كانت من (15-26%) فالجزيرة طولية، و بين (26 - 30%) تكون الجزيرة قوسية، و بين (30 - 45%) فالجزيرة غير المنتظمة الشكل، أما إذا كانت النتيجة بين (46 - 57%) فالجزيرة مستديرة، وإذا كانت بين (60 - 90%) فالجزيرة شبه منتظمة الشكل.

بعد اجراء القياس لجزر منطقة الدراسة ظهرت الأشكال التالية: يلاحظ جدول (3).

1- الجزر الشريطية:

هي جزر تمتاز بطولها المفرط مع ضآلة في عرضها، وبلغ عددها (53) جزيرة وهي الجزر المرقمة (3-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-27-28-29-30-31-32-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-46-47-48-50-51-53-54-55-57-58-60-62-63-64). والصورة الفضائية (2) توضح جزيرة (57).

2- الجزر الطولية:

هي جزر معتدلة في عرضها وطولها، يبلغ عددها (9) جزر وهي الجزر المرقمة (2-4-26-33-45-49-56-59)، والصورة الفضائية (3) توضح جزيرة (56).

3- الجزر القوسية:

وهي الجزر التي تتخذ من أحد جوانبها خطاً مستقيماً بينما يستدير الجانب الآخر، ويتفق وجودها مع الانحناءات الواضحة في المجرى والتجاويف الموجودة. لم تظهر هذه الجزر في منطقة الدراسة.

جدول (3) نسبة الاستدارة وأشكال الجزر النهرية في شط الهندية

رقم الجزيرة	نسبة الاستدارة	شكل الجزيرة	رقم الجزيرة	نسبة الاستدارة	شكل الجزيرة
1	31.23	غير منتظمة الشكل	33	25.2	طولية
2	25.22	طولية	34	12.6	شريطية
3	10	شريطية	35	7.2	شريطية
4	16.4	طولية	36	12.9	شريطية
5	8.9	شريطية	37	8.9	شريطية
6	6	شريطية	38	11.6	شريطية
7	10	شريطية	39	5.4	شريطية
8	11	شريطية	40	8.9	شريطية
9	9.6	شريطية	41	3.8	شريطية
10	6	شريطية	42	10.4	شريطية
11	10.6	شريطية	43	11.8	شريطية
12	7.9	شريطية	44	11.6	شريطية
13	9.4	شريطية	45	19.9	طولية
14	5.7	شريطية	46	12.9	شريطية
15	11.9	شريطية	47	11.2	شريطية

شريطية	10	48	شريطية	6.4	16
طولية	19	49	شريطية	10.4	17
شريطية	9	50	شريطية	8.9	18
شريطية	12.4	51	شريطية	5.8	19
طولية	26	52	شريطية	3.5	20
شريطية	13.3	53	شريطية	8.5	21
شريطية	9.8	54	شريطية	4.9	22
شريطية	5.3	55	شريطية	7	23
طولية	22	56	شريطية	10	24
شريطية	12	57	شريطية	4.4	25
شريطية	8.9	58	طولية	19	26
طولية	18	59	شريطية	9.2	27
شريطية	8.3	60	شريطية	7.2	28
غير منتظمة الشكل	38.6	61	شريطية	4.2	29
شريطية	4.5	62	شريطية	4.6	30
شريطية	10.6	63	شريطية	4.8	31
شريطية	3.7	64	شريطية	7.3	32

المصدر: الباحثة بالاعتماد على جدول (2)

صورة (2) تمثل جزيرة (57) الشريطية الشكل



المصدر: الباحثة بالاعتماد على المرئية الفضائية لسنة 2007.

صورة (3) تمثل جزيرة (56) الطولية الشكل



المصدر: الباحثة بالاعتماد على المرئية الفضائية لسنة 2007.

4- الجزر غير منتظمة الشكل:

هي جزر غير منتظمة في شكلها نتيجة الفارق في أبعادها. يبلغ عددها (2) وهي الجزر المرقمة (1- 61)، والصورة الفضائية (4) توضح الجزيرة (61).

صورة (4) تمثل جزيرة (61) غير منتظمة الشكل



المصدر: الباحثة بالاعتماد على المرئية الفضائية لسنة 2007.

5- الجزر مستديرة الشكل:

وهي جزر يقل فيها الطول بصورة واضحة بينما يزداد العرض فيها. ولم تظهر هذه الجزر في منطقة الدراسة.

6- الجزر شبه منتظمة:

وهي جزر تتخذ أشكالاً أقرب إلى المستطيل والمعين. ولم تظهر أيضاً في منطقة الدراسة.

رابعاً: معدل تركيز الجزر النهرية: * (كثافتها)

يمكن استخراج معدل تركيز الجزر في المجرى، وذلك لمعرفة مقدار تركيز الجزر في ضمن الكيلومتر الواحد، ويتم ذلك باستعمال مقياس معدل تركيز الجزر وكثافتها⁽¹³⁾:

$$\text{معدل تركيز الجزر النهرية} = \frac{\text{اجمالي طول الجزر}}{\text{طول المجرى الرئيسي}}$$

عند تطبيق المقياس على منطقة الدراسة بلغ مقدار كثافة الجزر في المجرى (0.34) أي ان الجزر تتركز بمقدار (34م) في الكيلومتر من مجرى النهر.

خامساً: التشعب النهرية:

قد يزداد تركيز الجزر النهرية وكثافتها في مجرى النهر لتصل إلى درجة التشعب التي تحدد ضمن مقياس دليل التشعب (التضفر)، والنهر المتشعب أو الضفائري (Braided Streams) هو أحد أنماط القنوات النهرية، الذي غالباً ما يحدث في مناطق أقدام الجبال والمناطق التي يحدث فيها انتقال في شدة الانحدار من انحدار شديد إلى انحدار قليل مسبباً القاء حمولته. ويقصد بالتشعب النهرية انقسام المجرى إلى قسمين أو أكثر نتيجة نمو الحواجز الرملية الناتجة من ضعف التيار عن نقل حمولته، فيعمل على ترسيبها ابتداءً من القاع وصولاً إلى السطح مسببة انقسام المجرى الرئيسي إلى عدة مجاري فرعية⁽¹⁴⁾.

$$\text{دليل التشعب} = \frac{\text{مجموع طول الجزر } 2x}{\text{طول المجرى الرئيسي}}$$

عند تطبيق المقياس على مجرى شط الهندية بلغت درجات التشعب (0.01)، وان هذه النتيجة تدل على أن شط الهندية هو نهر غير متشعب، اذ ان النتيجة للتشعب النهرية هي (1.5) فأكثر. ويعود عدم تشعب النهر في منطقة الدراسة إلى دخوله في مرحلة الشيخوخة التي يعمل فيها على صنع جزر ومنعطفات مركزة، أي قليلة العدد كبيرة الحجم، بينما يكون عكس ذلك في مرحلة النضج.

المبحث الرابع: آثار الجزر النهرية في شط الهندية على النشاط البشري:

توفر بيانات الترسيب للأنشطة البشرية عدة مزايا أهمها توفير أراض زراعية ذات تربة خصبة والاستيطان ومواقع جذب سياحي وفيما يلي آثار الجزر النهرية في المناطق التي يمر بها شط الهندية:

أولاً: الزراعة:

الزراعة هي الاستثمار السائد في بعض الجزر النهرية في منطقة الدراسة، وتعتمد زراعة الجزر على مساحة الجزيرة وقربها من تركيز السكان ونوعها، فكلما كانت مساحة الجزر كبيرة كلما زاد استثمارها في الزراعة، وقربها من اليد العاملة وأيضاً نوعها فالجزر الملتهمة تشغل بصورة أكبر من الجزر الوسطية نظراً لصعوبة ائصال المكائن والمعدات اللازمة للزراعة. ويزرع في بعض الجزر الحنطة والشعير وبعض أنواع الفاكهة، ان اكبر الجزر في منطقة الدراسة هي جزيرتي * (58-59)، اذ يزرع في جزيرة (المشراكة) الشلب والحنطة والشعير وبنسبة قليلة الجت والبرسيم. أما جزيرة (جعفر) فتشتهر بزراعة الفاكهة كالتين والزيتون والعنب والخضروات ودرجة أقل القمح والشعير⁽¹⁵⁾. يلاحظ صورة (5).

* يتم استثناء الجزر الملتهمة من اجمالي اطوال الجزر المستخدمة في قياس معدل تركيز الجزر ودليل التشعب، لأنها ليست داخل المجرى بل جزء من الضفاف.

* تسمى الجزر محلياً بجزيرة المشراكة (58) و جزيرة جعفر (59). وهما من أكبر جزر شط الهندية، وتقع في ناحية الكفل.

صورة (5) المحاصيل المزروعة في جزيرة جعفر

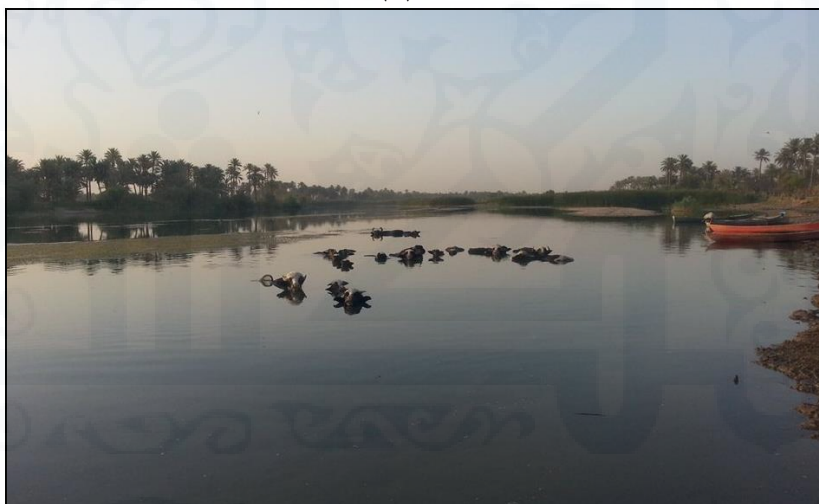


المصدر: الدراسة الميدانية بتاريخ 2015/6/11

ثانياً: الرعي:

ترتبط مهنة الرعي بالنشاط الزراعي في المناطق الوسطى من العراق، ويعد استغلال الجزر النهرية للرعي أحد جوانب الجذب الأساسية للمزارع، ويعد الجاموس والابقار من أهم الحيوانات التي ترعى نظراً لما تتطلبه من كميات كبيرة من الاعلاف وايضاً والاعنام، أما الدواجن والطيور المائية (البط) فتتواجد بأعداد أقل. صورة(6). كما ينشط صيد الاسماك قرب الجزر نظراً لركود المياه قريبا فتوفر بيئة مناسبة لتواجد الاسماك. صورة(7).

صورة (6) تربية الجاموس عند جزيرة مشاركه



المصدر: الدراسة الميدانية بتاريخ 2015/6/11

صورة (7) أقفاص الاسماك عند جزيرة جعفر



المصدر: الدراسة الميدانية بتاريخ 2015/6/11

ثالثاً: الاستيطان:

من خلال الدراسة الميدانية وجدت ان اغلب الجزر النهرية لم تسكن عدا جزيرتي (58- 59) نظراً لانتساع مساحتهما واستغلت هذه الجزر للسكن من قبل المزارعين فقط. يلاحظ صورة (8).

صورة (8) المساكن في جزيرة مشرابة



المصدر: الدراسة الميدانية بتاريخ 2015/6/11

رابعاً: السياحة:

استغلت الجزر في بعض المناطق السكنية للسياحة أو كأماكن ترفيهية في شط الهندية من قبل الحكومة المحلية في قضاء طويريج وخاصةً الجزر الملتحمة، صورة (9). اذ استغلت كمنتزهات وكازينوات. وتعمل الجهات الحكومية الآن على تفتيت الجزر الوسطية ونقل مفتاتها الى الضفاف للاستفادة من تربتها.

صورة (9) الكافتريات على الضفة اليسرى لشط الهندية في قضاء طويريج



المصدر: الدراسة الميدانية بتاريخ 2015/6/5

التوصيات:

- 1- دعم الاستثمار الزراعي في الجزر النهرية، لما لتربتها من خصوبة عالية وسهولة اوصول المياه اليها.
- 2- دعم الثروة الحيوانية من ابقار واغنام وزراعة الاعلاف لها، واستثمار الجزر الصغيرة لتربية الاسماك.
- 3- امكانية استثمار الجزر للسياحة، لما لها من مناظر طبيعية جميلة، وتوفير الخدمات فيها.

الهوامش:

- 1- خالد مرزوك رسن الخلفاوي، جزر نهر الفرات في العراق (دراسة جيومورفية)، اطروحة دكتوراه، (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، 2008 ص 63-64.
- 2- محمد صبري محسوب، محمود دياب راضي، العمليات الجيومورفولوجية، دار الثقافة للنشر، القاهرة، 1985، ص70.
- 3- سعد عجيل مبارك الدراجي، أساسيات علم شكل الأرض، دار كنوز المعرفة، الطبعة الأولى، 2010، ص 158.
- 4- خالد مرزوك رسن الخلفاوي، جزر نهر الفرات في العراق (دراسة جيومورفية)، اطروحة دكتوراه، (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، 2008، ص 101-103.
- 5- رؤى جعفر حسين الطاهري، ظاهرة التشعب النهري لمجرى نهر الفرات بفرعيه (الكوفة والعباسية) بين الكفل والشفافية، رسالة ماجستير، (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2011، ص99.
- 6- الشمري، أياد عبد علي سلمان، جيومورفولوجية الجزر النهرية في نهر دجلة بين الدبوني وسدة الكوت، اطروحة دكتوراه، (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2008، ص113.
- 7- خلف حسين الدليمي، التضاريس الأرضية دراسة جيومورفولوجية عملية تطبيقية، دار صفاء للنشر، عمان، الطبعة الأولى، 2009، ص 299.
- 8- عدنان باقر النقاش، مهدي محمد علي الصحاف، الجيومورفولوجي، بغداد، 1989، ص311.
- 9- تغلب جرجيس داود، علم أشكال سطح الأرض التطبيقي، الدار الجامعية للطباعة، مطبعة جامعة البصرة، 2002، ص118-119.
- 10- اياد عبد علي سلمان الشمري، مصدر سابق، ص123.

- 11- سحر طارق عبد الكريم الملا، جيومورفولوجية وادي شط العرب بمساعدة تقنيات التحسس النائي، اطروحة دكتوراه، (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة البصرة، 2005، ص153.
- 12- خالد مرزوك رسن الخليفاي، مصدر سابق، ص.
- 13- رؤى جعفر حسين الطاهري، مصدر سابق، ص107.
- 14- اياد عبد علي سلمان الشمري، مصدر سابق، ص126.
- 15- مقابلة شخصية مع أحد المزارعين في جزيرة مشراكه، (عبد جاسم عبد اليمه)، بتاريخ 2015/6/11.

المصادر:

- 1- جرجيس، تغلب جرجيس، علم أشكال سطح الأرض التطبيقي، الدار الجامعية للطباعة، مطبعة جامعة البصرة، 2002.
- 2- الخفاجي، سرحان نعيم طشطوش حسين، جيومورفولوجية نهر الفرات بفرعيه الرئيسين السوير والسموارة بين السماوة والدرابي، رسالة ماجستير، (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2003.
- 3- الخليفاي، خالد مرزوك رسن، جزر نهر الفرات في العراق (دراسة جيومورفية)، اطروحة دكتوراه، (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، 2008.
- 4- الدراجي، سعد عجيل مبارك، أساسيات علم شكل الأرض، دار كنوز المعرفة، الطبعة الأولى، 2010.
- 5- الدليمي، خلف حسين، التضاريس الأرضية دراسة جيومورفولوجية عملية تطبيقية، دار صفاء للنشر، عمان، الطبعة الأولى، 2009.
- 6- الشمري، أياد عبد علي سلمان، جيومورفولوجية الجزر النهرية في نهر دجلة بين الدبوني وسدة الكوت، اطروحة دكتوراه، (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2008.
- 7- الطاهري، رؤى جعفر حسين، ظاهرة التشعب النهرية لمجرى نهر الفرات بفرعيه (الكوفة والعباسية) بين الكفل والشنافية، رسالة ماجستير، (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2011.
- 8- محسوب، محمد صبري، محمود دياب راضي، العمليات الجيومورفولوجية، دار الثقافة للنشر، القاهرة، 1985.
- 9- الملا، سحر طارق عبد الكريم، جيومورفولوجية وادي شط العرب بمساعدة تقنيات التحسس النائي، اطروحة دكتوراه، (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة البصرة، 2005، ص153.
- 10- مقابلة شخصية مع أحد المزارعين في جزيرة مشراكه، (عبد جاسم عبد اليمه)، بتاريخ 2015/6/11.
- 11- وزارة الموارد المائية، مديرية الموارد المائية في محافظة بابل، شعبة GIS، مريئة فضائية 2007.

دور التربية والتعليم في تحصين عقول الناشئة من التطرف والارهاب

م.م. نسرين حمزة السلطاني

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

The Role of Education in Enforcing the Mentality of the Youth Against Terrorism and Extremism

Asst. Lect. Nisreen Hamzah Al-Sultani

College of Basic Education/ Dept. of General Science

nisreenhamza407@yahoo.com

Abstract

Terrorism becomes an international phenomenon. It does not relate to a certain region or culture or society or certain religious group. Terrorism is related to social, political factors resulted by the rapid progress. The early years of the twenty first century have witnessed growth of terrorism in Iraq. Many specialists think that this date represents a turning point in the history of terrorism. Actually, terrorism is not limited to western countries but it strikes all Arab counties especially Iraq.

ملخص البحث

الإرهاب أصبح ظاهرة عالمية أي أنها لا ترتبط بمنطقة أو ثقافة أو مجتمع أو جماعات دينية أو عرقية معينة وفي اعتقادي أن ظاهرة الإرهاب ترتبط بعوامل اجتماعية وثقافية وسياسية وتقنية أفرزتها التطورات السريعة والمتلاحقة في العصر الحديث فقد شهدت السنوات الأولى من القرن الواحد والعشرين الميلادية تصاعداً ملحوظاً في العمليات الإرهابية المتزايدة في قطرها العريض، ويرى الكثير من الكتاب والمفكرين والسياسيين أن التاريخ السابق يمثل علامة فارقة في تاريخ الإرهاب والأفكار المتطرفة وتحولاً بارزاً في طبيعة وأنماط التخطيط للأعمال الإرهابية وطرق ارتكابها، والحقيقة أن الإرهاب لم يقتصر على الدول الغربية فقط وإنما هبت رياحه على جميع الدول العربية ومنها بالخصوص العراق.

كل تلك التفجيرات تعكس فكراً متطرفاً لدى مجموعة من الشباب الذين يحملون فتاوى مستوردة من رموز فكرية خارجة عن تعاليم الدين الإسلامي التي تدعو إلى التسامح وقبول الآخر.

اذ أن الهاجس الأمني لم يعد مسؤولية رجال الأمن وحدهم وإنما أصبح الأمن قضية يجب أن تشارك فيها جميع مؤسسات المجتمع الرسمية وغير الرسمية وتمثل المدرسة الوسط الاجتماعي الثاني بعد الأسرة التي يتشرب فيها الناشئة القيم الاجتماعية والثقافية في المجتمع وإذا ما فشلت المدرسة في تشريب الناشئة تلك القيم فإن المجتمع يفقد خط الدفاع الثاني ضد الجريمة.

لذا فإن استعراض الدور الأمني للمؤسسات التعليمية في مقاومة الإرهاب والعنف والتطرف أصبح أمراً ضرورياً في الوقت الحاضر لما تمثله المدرسة من ثقل حيوي في بناء وثقافة المجتمع وبما يمثله ذلك الثقل من أهمية في البعد الأمني.

والبحث الحالي هو محاولة لاستعراض دور المدرسة في مقاومة الإرهاب والعنف والتطرف بأشكاله الحديثة التي أصبحت تهدد كل أفراد المجتمع على اختلاف أماكنهم ومسؤولياتهم.

ويمكن توضيح ذلك من خلال الاجابة عن السؤالين الآتيين:-

ما مفهوم العنف والإرهاب والتطرف؟

ما دور المدرسة الوقائي في مواجهة ظاهرة الإرهاب والعنف والتطرف؟

الفصل الاول

العنف والتطرف والارهاب وجودة التعليم

إنّ محاربة العنف والتطرف والإرهاب لا يكون إلّا بجودة التعليم، وعدالة التعليم، ومواكبة كلّ تطوّر في العملية التربوية بعد أن دخل العالم في طور القرية الكونية الواحدة مع ثورة الإتصالات والمعلومات، وإن لم يكن بناتنا وأبنائنا محصّنين بالعلم والمعرفة وبالثقة والعدالة فسيكونون حكماً هدفاً سهلاً للعنف والتطرف و الشبكة المدرسية آلية تحفيزية مستدامة لتحقيق العدالة التربوية لكلّ طلابنا في التعليم الرسمي والخاص، والحرص على التّجديد والتّطوير التربوي، وإنّا في كلّ عام نعتقد بأنّنا تقدّمنا خطوات إلى الأمام لنجد أنفسنا في العام الذي يليه بأنّنا لا نزال في بداية الطريق، وإنّ مسؤولية التّحفيز والتّجديد والتّطوير هي مسؤولية مشتركة من المجتمع بكلّ مكوّناته الإقتصادية والأهلية والحكومية، لأنّ هذه العملية تطال كلّ أسرة وكلّ فرد في هذا المجتمع، وإنّ هناك مفهوم شائع وخاطئ وهو تحميل العاملين في التربية كلّ المسؤولية عن تقدّم العملية التربوية أو تراجعها، في حين أنّ الحقيقة هي أنّ المسؤولية جامعة وشاملة لكلّ مكونات مجتمعنا الوطني الأهلي والحكومي والخاص، وإنّها عملية متكاملة تبدأ بالأسرة وتنتهي بسوق العمل.

"ان القيادة التربوية هي سرّ نجاح المؤسسات التربوية، وهي طريق إعداد الشباب لسلوك نهج الريادة والانطلاق في الحياة. وإنّ التطوير التربوي والتّجديد في المنظومة التربوية، والتعمّق في مكوّناتها، وتبادل الأفكار والخبرات العالمية لعلاج نقاط الضعف في هذه المنظومة التربوية، إنّما هي أمور أصبحت ملحّة، لأنّ المدرسة الرسمية في حاجة الى الكثير من الجهد والعمل كي ننجح بالنهوض بها.

أولاً:- مفهوم التطرف

1- التطرف في اللغة والاصطلاح:

التطرف في اللغة: هو الوقوف في الطرف، هو عكس التوسط والاعتدال ومن تم فقد يقصد به التسبب أو المغالاة، وإن شاع استخدامه في المغالاة والإفراط فقط، والتطرف كذلك يعني الغلو وهو ارتفاع الشيء ومجاوزة الحد فيه، أي غلا في الدين غلوا من باب تعد أي تعصب وتشدد حتى جاوز الحد. فالتطرف هو الميل عن المقصد الذي هو الطريق الميسر للسلوك فيه، والمتطرف هو الذي يميل إلى أحد الطرفين⁽¹⁾.

التطرف في الاصطلاح: يرتبط بأفكار بعيدة عن ما هو متعارف عليه سياسيا واجتماعيا ودينيا دون أن ترتبط تلك المعتقدات بسلوكيات مادية متطرفة أو عنيفة في مواجهة المجتمع أو الدولة. ويرى البعض أن التطرف يحمل في جوهره حركة في اتجاه القاعدة الاجتماعية أو القانونية أو الأخلاقية، يتجاوز مداها (أي الحركة) الحدود التي وصلت إليها القاعدة وارتضاها المجتمع.

وعلى هذا الأساس فإن التطرف هو مجموعة من المعتقدات والأفكار التي تتجاوز المنطق عليه سياسيا واجتماعيا ودينيا فالتطرف هو دائما يكون مرتبطا بما هو فكري بالأساس.

2- خصائص التطرف:

- تتعدد خصائص التطرف لتشمل كل تصرف يخرج عن حد الاعتدال وذلك في كافة صور السلوك ومنها:
- تعصب المتطرفين لرأي بحيث لا يتم السماح للآخرين بمجرد إبداء الرأي، أي الإيمان الراسخ بأنهم على صواب والآخرين في ضلال عن الحقيقة، لأنهم وحدهم على حق والآخرين في متهاتات وضلالات⁽²⁾.
 - النظرة التساؤمية والتقليل من أعمال الآخرين والاستهتار بها.
 - الاندفاع وعدم ضبط النفس.
 - الخروج عن القصد الحسن والتسيير المعتدل⁽³⁾.

ثانياً: الفرق بين الإرهاب والتطرف

إن التفريق بين الإرهاب والتطرف هو مسألة جد شائكة، وذلك لشيوع التطرف والإرهاب كوجهين لعملة واحدة، ومع ذلك فنفرقة ضرورية، ويمكن رسم أوجه الاختلاف بينهما من خلال النقاط التالية:

التطرف يرتبط بالفكر والإرهاب يرتبط بالفعل كيف ذلك؟

إن التطرف يرتبط بمعتقدات وأفكار بعيدة عما هو معتاد ومتعارف عليه سياسياً واجتماعياً ودينياً دون أن ترتبط تلك المعتقدات والأفكار بسلوكيات مادية عنيفة في مواجهة المجتمع أو الدولة، أما إذا ارتبط التطرف بالعنف المادي أو التهديد بالعنف فإنه يتحول إلى إرهاب، فالتطرف دائماً في دائرة الفكر أما عندما يتحول الفكر المتطرف إلى أنماط عنيفة من السلوك من اعتداءات على الحريات أو الممتلكات أو الأرواح أو تشكيل التنظيمات المسلحة التي تستخدم في مواجهة المجتمع والدولة فهو عندئذ يتحول إلى إرهاب⁽⁶⁾.

التطرف لا يعاقب عليه القانون ولا يعتبر جريمة بينما الإرهاب هو جريمة يعاقب عليها القانون، فالتطرف هو حركة اتجاه القاعدة الاجتماعية والقانونية ومن ثم يصعب تجريمه، فتطرف الفكر لا يعاقب عليه القانون باعتبار هذا الأخير لا يعاقب على النوايا والأفكار، في حين أن السلوك الإرهابي المجرم هو حركة عكس القاعدة القانونية ومن ثم يتم تجريمه.

- يختلف التطرف عن الإرهاب أيضاً من خلال طرق معالجته فالتطرف في الفكر، تكون وسيلة علاجه هي الفكر والحوار أما إذا تحول التطرف إلى تصادم فهو يخرج عن حدود الفكر إلى نطاق الجريمة مما يستلزم تغيير مدخل المعاملة وأسلوبها⁽⁷⁾.

الإرهاب: (Terrorism)

لغويا فإن الإرهاب من الرهبة أي الخوف أو بمعنى التخويف وإشاعة عدم الاطمئنان وبث الرعب والفرع والهدف منه خلق عدم استقرار لتحقيق غايات وأهداف معينة والإرهاب هو العنف المخيف المرعب الذي يستخدم ضد الإنسان وضد حقوقه الأساسية في الحياة، والنظريات الدكتاتورية التي تعني اضطهاد البشر وإساءة استخدام السلطة وممارسة العنف ومنها ما أقرن بالإرهاب مثل الفاشية التي نشأت في إيطاليا وارتبطت باسم (موسوليني) والنازية في ألمانيا كحركة عنصرية ارتبطت باسم (هتلر) وحيث لاتزال هذه الجماعات تمارس أعمال إرهابية في أوروبا وتثير الخوف والفرع وتهدد الأمن العام من خلال الأعمال الإجرامية كالتفجيرات والقتل والسرقة والتهديد لتنفيذ أهداف عنصرية⁽⁴⁾.

لقد انتشرت بعض الأفكار العنصرية في العديد من دول العالم بعد الحرب العالمية الثانية وانتقلت أيضاً إلى الأحزاب والحركات القومية العربية وإلى قسم من الأشخاص العرب اللذين طرحوا فكرة علوية الاصل أو العنصر العربي على جميع الأصول والأجناس الأخرى، بل إن هذه الفكرة دفعت بالكثير من الحكام العرب في الأنظمة الدكتاتورية إلى نشرها تحت طائلة الترغيب والترهيب وباستعمال القوة والحروب والتمجيد بانتصارات وهمية زائفة من الماضي ومحاولة تفسيرها بما يخدم الفكرة المذكورة وبالتالي ممارسة إرهاب الدولة ضد المواطنين واضطهاد القوميات الأخرى خلافاً لمواثيق والأعراف الدولية ولقيم السماء والإنسانية كما هو الحال في العراق منذ سنة 1968 الذي واجه الكثير من الظلم والاضطهاد وإرهاب الدولة كما وجدناها موثقة في العديد من النشرات والتقارير الصادرة عن منظمة العفو الدولية والمتمثلة بانتهاكات فظيعة لحقوق الإنسان العراقي وأخص منها الوثيقة الصادرة عام 1999 تحت عنوان ((العراق ضحايا القمع المنظم)).

وهنا لابد من القول إن مفهوم الإرهاب نسبي متطور يختلف من مكان لآخر ومن شخص لغيره ومن عقيدة أو فكرة لغيرها وحسب المتغيرات الظرفية والمكانية على الرغم من وجود قواسم مشتركة ولهذا فمن الصعب جداً أن نعتقد بوجود مفهوم محدد للإرهاب أو للجريمة السياسية يقبل به الجميع أو ينال الرضا التام، وهو إما محلي (داخلي) أو دولي كما حصل في أفريقيا من خلال تفجير السفارتين الأمريكيتين التي راح ضحيتها المئات من الأبرياء وفي الجزائر وأفغانستان والسودان والعراق وتركيا وكوسوفو والشيخان وروسيا وإيا كان الإرهاب فهو جريمة متعددة وخطيرة لأن فاعلها مجرم عادل لا يتمتع بأي حصانة وإن جرائم الإرهاب والتطهير العرقي التي ترتكب من قبل الدولة أو الجماعات والأفراد هي من الجرائم الإرهابية

لأنها تثير الخوف والفرع والرعب في النفس البشرية وهي مخالفة واضحة وصريحة لحقوق الإنسان، وجرائم الارهاب يمكن تحديدها بضرب المدنيين الابرياء والاهداف المدنية وحرق القرى ومصادر الرزق العام والخدمات وامكن العبادة المختلفة وهي ايضا جرائم دولية لا تسقط بسبب التقادم الزمني، ومن خلال ما طرحناه يمكن استنتاج العوامل والاسباب التي تؤدي الى مثل هذه السلوكيات الخطرة في المجتمعات وهي⁽⁵⁾:

- 1- الجهل بين الافراد والجماعات وحتى قيادة الدولة التي تمارس ارهاب الدولة.
- 2- الفقر والبطالة التي يعاني منها الناس واحيانا التعمد من قبل الدولة في خلق هذه الحالة بهدف ابادة الجنس البشري للتخلص من عرق او جماعة معينة غير موالية للنظام السياسي القائم.
- 3- الظلم والعدوان واستعمال القسوة ضد البشر وخصوصا في الانظمة الدكتاتورية التي تصادر حقوق الانسان الاساسية.

4- مطلب تحقيق المصير الذي يواجه دائما الرفض من قبل الانظمة السياسية المنغلقة.

5- فقدان النظام المؤسساتي في اساليب الحكم وغياب الطابع المدني.

وكذلك فان طرق المعالجة والمكافحة للتعصب والتطرف والارهاب تكمن في كل ما هو نقيض الفقرات الخمسة انفا يضاف اليها ضرورة وجود تعاون مجتمعي دولي واقامة اسس الحكم الديمقراطي وحكم الاغلبية من خلال مؤسسات دستورية وقياك دولة القانون اضافة الى احترام حقوق الانسان الاساسية وحمايتها وضمانتها، واشاعة حرية التفكير والوقوف ضد سياسية التمييز الطائفي وضرورة ايجاد قواعد للتداول السلمي للسلطة وفقا للدستور وطبقا للالتزامات الدولية⁽⁹⁾.

الفصل الثاني

أثر المدرسة في مقاومة الإرهاب والعنف والتطرف

إن السؤال الذي يجب أن نطرحه هنا قبل الخوض في أثر المدرسة في مقاومة الإرهاب والعنف والتطرف هو هل المدرسة معدة فعلاً لأداء هذا العمل؟ وبمعنى آخر هل المدرسة الآن في وضع يمكنها من أن تؤدي أثرها الفعال في تنفيذ إستراتيجية تقزيم الإرادة الإجرامية لدى أفرادها.

يمكن القول إن المدرسة يجب أن تتحمل الدور المناط بها في تقليل الإرادة الإجرامية لدى أفراد المجتمع حيث إن الأمن يرتبط ارتباطاً وثيقاً وجوهرياً بالتربية والتعليم إذ بقدر ما تنغرس القيم الأخلاقية النبيلة في نفوس أفراد المجتمع بقدر ما يسود ذلك المجتمع الأمن والاطمئنان والاستقرار ويمثل النسق التربوي أحد الأنساق الاجتماعية المهمة التي تؤدي عملاً حيويًا ومهمًا في المحافظة على بناء المجتمع واستقراره حيث يعتقد الموظفون أن للنظام التربوي وظيفة مهمة في بقاء وتجانس المجتمع من خلال ما يقوم به النظام التعليمي من نقل معايير وقيم المجتمع من جيل إلى آخر.

أن المجتمع يستطيع البقاء فقط إذا وجد بين أعضائه درجة من التجانس والتكامل والنظام التربوي في المجتمع متمثلاً في المدرسة يعد أحد الركائز المهمة في دعم واستقرار مثل هذا التجانس وذلك بغرسه في الطفل منذ البداية الأولى للمدرسة قيم ومعايير المجتمع الضرورية لإحداث عملية التكامل الاجتماعي داخل البناء الاجتماعي إذ أن مهمة النظام التربوي في المجتمع هي دمج الأفراد في المجتمع وهو ما يطلق عليه مفهوم التضامن الاجتماعي فإنه من خلال العملية التربوية فإن أفراد المجتمع يتشربون القيم الاجتماعية الإيجابية التي تعرس في نفوسهم قيم الانتماء الوطني ومشاعر الوحدة الوطنية التي تخلق التماثل الاجتماعي الضروري للمحافظة على بقاء الأمن والاستقرار في المجتمع.

ومما لا شك فيه أن التعليم يؤدي عملاً حيويًا ومهمًا في الحفاظ على تماسك المجتمع وخلق الانتماء الوطني ومشاعر الوحدة الوطنية بين أفراد المجتمع الضرورية للمحافظة على بقاء المجتمع وتكامله والتي تنعكس بالضرورة على مكتسبات الوطن الأمنية اليوسف هـ ومن هذا المنطلق فسوف يتم توضيح الدور الأمني للمدرسة في مكافحة سلوك العنف والإرهاب والتطرف

من خلال الدور الإيجابي الذي تؤديه المدرسة في تفعيل آليات الضبط في المجتمع إلا أن التغيرات الاجتماعية والثقافية التي يمر بها العالم والمجتمع العراقي في الوقت الحاضر أصبحت تفرض على النسق التربوي مسؤوليات مضاعفة تتجاوز حدود التعليم في نمطيته التقليدية وتفرض على النسق التربوي الاضطلاع بدور أكثر أهمية في تشريب الناشئة المعايير والقيم التي تحافظ على أمن واستقرار المجتمع إذ إن النسق التربوي في الوقت الحاضر أصبح يعاني من الكثير من الضغوط بسبب قصوره عن أداء بعض الأدوار المناطة به مما يتطلب إعادة النظر فيه بعقلية انفتاحية لا ترفض القديم كله ولا تقبل الجديد كله دون دراسة وتمحيص.

وترى الباحثة أن الرؤية المستقبلية للدور الأمني للمدرسة في مكافحة العنف والإرهاب والتطرف يجب أن تنطلق من الجوانب الآتية

- 1- في ظل تعدد الحياة وازدياد عدد سكان المدن أصبح ضبط السلوك والتحكم فيه عملية معقدة تحتاج إلى تضافر جهود كل أفراد المجتمع للوقاية من الجريمة وضبط السلوك المنحرف حيث إن رجل الأمن لا يستطيع وحده القيام بهذا الدور دون تضافر جهود جميع أفراد المجتمع لذا يصبح لازماً على المجتمع بجميع مؤسساته الرسمية وغير الرسمية تنشئة أفراده تنشئة أسرية واجتماعية ومعرفية وثقافية وحضارية تعزز وتدعم ضرورة التعاون مع رجال الأمن الذين يقومون على حماية حقوق أفراد المجتمع ولا يمكن الوصول إلى هذه التنشئة الأمنية إلا من خلال تعميق الحوار والانفتاح الفعال بين المؤسسات التربوية والمؤسسات الأمنية من خلال مناقشة المشكلات التي تواجه أفراد المجتمع ووضع تصورات وخطط وإستراتيجيات مشتركة بين المؤسسات التربوية والأمنية لمواجهة هذه التحديات.
- 2- إضافة مناهج جديدة حول الوقاية من الجريمة والانحراف توضح كيف يمكن للشباب تحصين أنفسهم من الجريمة ومعرفة السبل الناجحة للابتعاد عن مهاري الرذيلة والانحراف وذلك من خلال الاستفادة من التجارب الدولية حول دور مؤسسات التربية في الوقاية من الجريمة والانحراف ولعل من المستغرب انعدام أية برامج حول الوقاية من الجريمة حتى في الكليات العسكرية على رغم وجود كم هائل من برامج الوقاية المطبقة في الكثير من الدول.
- 3- ربط المدرسة بالمجتمع المحلي وتفعيل دورها في حماية أمن المجتمع المحلي وعدم قصر نشاطها داخل أروقة المدرسة فقط ويمكن تفعيل ذلك عن طريق إنشاء مجلس يسمى المجلس الأمني للوقاية من الجريمة والانحراف ويتكون هذا المجلس من عدد من أفراد المجتمع المحلي بالإضافة إلى مجموعة من أعضاء الجهاز الفني والإداري في المدرسة مع مجموعة من رجال الأمن وتكون مهمة هذا المجلس توعية أفراد المجتمع المحلي بمخاطر الجريمة والانحراف وعقد اللقاءات والندوات لمناقشة مشكلات الحي ومحاولة التعاون الفاعل للقضاء عليها وطرح الحلول التي يمكن أن تساهم في تقليصها ورفع التوصيات لصانعي القرار لتفعيلها.

المصادر

- 1- إمام حسنين عطا الله، الإرهاب البناني القانوني للجريمة، دار المطبوعات الجامعية 2004.
- 2- زكور يونس، الإرهاب مقارنة للمفهوم من خلال الفقه والقانون. مشروع نهاية الدراسة، تحت إشراف د. سعيد خمري، الكلية المتعددة التخصصات آسفي، 2006، الانترنت.
- 3- نفس المرجع السابق.
- 4- فرانسوا بورجا، ترجمة د. لورين زكري، الإسلام السياسي صوت الجنوب، مطبعة النجاح الجديدة ط1، 1994.
- 5- إمام حسنين عطا الله، مرجع سابق.
- 6- زكور يونس، مرجع سابق.
- 7- مهدي محمد عبد الله، جريدة الاتحاد، <http://www.alitthad.com/paper.php>
- 8- الدكتور خليل الحيدري، دور المدرسة في مكافحة الارهاب//الانترنت.
- 9- <file:///D:/arhab/> أكاديميون مؤسسات التعليم العالي تتحمل المسؤولية الأكبر في مواجهة التطرف جريدة الرأي.

شخصية المثقف الماركسي في الرواية العراقية

الباحثة. صبا علي كريم المعموري

**The Marxist Cultivated Person in the Iraqi Novel
Researcher. Saba Ali Kareem Al-Mamoori****Abstract**

The research deals with the development of the Marxist cultivated person in the Iraqi novel and his role in guiding the novel's protagonist towards the insurgence against the oppressive social and political systems. The narrator focuses on the intellectual features of this character and its role in waking the society from its lethargy.

Key words: cultivated, Marxism, the narrator.

الخلاصة:

يرصد البحث تطور شخصية المثقف الماركسي في الرواية العراقية ودور هذه الشخصية في توجيه بطل الرواية نحو التمرد على أنظمة القهر الاجتماعي والسياسي. وتركز الرواية على الملامح الفكرية لهذه الشخصية وأثرها في توعية المجتمع وانتشاله من سباته الفكري.

الكلمات المفتاحية: المثقف، الماركسية، الرواية

عتبة

لقد كان لإيمان الكتاب الماركسيين بضرورة الإصلاح الاجتماعي وتوعية الطبقات الكادحة لتقوم بمهمة الإصلاح السياسي وتحقيق العدالة والمساواة بين طبقات المجتمع، دوره في تقديم شخصية المثقف الماركسي في الرواية التي تمثل رؤية الكاتب الأيديولوجية وتشير إلى توجهه الفكري. لقد عني المنجز الروائي الماركسي بتقديم الشخصية التي تمتلك الثقافة السياسية والفكرية التي تمكنها من أداء دور الموجه الفكري للبطل بوصفه ممثلاً للطبقة الشعبية الكادحة التي يستند إليها الفكر الماركسي لإحداث التغيير الاجتماعي المطلوب.

وقد برزت هذه الشخصية في الرواية الستينية بعد أن اتخذ الصراع على السلطة طابعاً فكرياً تميز بتعدد التيارات الأيديولوجية وتنافسها لفرض رؤيتها الفكرية في المجتمع، لتقوم هذه الشخصية بتوعية الشعب سياسياً وفكرياً لمواجهة السلطة المستبدة وامتلاك رؤية ناضجة لما يدور في المجتمع من صراعات.

وتعنى الرواية بتقديم الجانب الفكري للشخصية بوصفه البنية الأكثر بروزاً بين مكونات الشخصية.

شخصية المثقف الماركسي

تقدم رواية (الأيام المضيئة)⁽¹⁾، شخصيتي (زكي) و(وهاب)، بوصفهما رمزين للمثقف الماركسي المنتمي للطبقات الشعبية في المجتمع، التي تعاني القهر والاضطهاد إضافة إلى الفقر الذي ينخر جسدها ويشل إرادتها ويحول دون تحقيقها لطموحاتها، ورغم عدم قدرة (زكي) و(وهاب) على إتمام دراستهما الجامعية بسبب تدني وضعهما المادي - واكتفائهما بوظيفة حكومية بسيطة، إلا إنهما كان يساهمان في توعية المجتمع فكرياً من خلال ما كان يكتب زكي في الصحف من مقالات سياسية أو قصائد ينشرها (وهاب) في جريدة الأهالي - المعروفة بميولها الماركسية -.

وتسهم الشخصيتان في توجيه البطل (محمود) إلى ضرورة أن يكون له هدف في الحياة يسعى إلى تحقيقه ليكون له دور واضح في بناء مجتمعه البناء الصحيح، وتأخذ كلمات (زكي) صداها في نفس (محمود) الذي يرمز لجيل الشباب الصاعد، فيتذكر تلك الكلمات وهو على أبواب حياة جديدة، يبدأ فيها وعيه الفكري والسياسي بالتفتح ليردد مع نفسه ما قاله صديقه (زكي): "إنسان بلا هدف معناه كائن حي فقط يعيش كما يعيش الفأر أو الفيل... الغاية... الهدف... الغاية والهدف... من لا يستعمل عقله يعيش ولكن كالفأر ضعفاً أو كالفيل قوة، ولكن لم يقل أحد أن الفيل أو الفأر يصنع

(1) الأيام المضيئة، شاعر جابر، مطبعة الجمهورية، بغداد، د.ت.

الحضارة الذي يقال هو أن أولئك الذين عاشوا لغاية سامية وهدف نبيل هم بناء الحضارة أولئك العمال الذين هندسوا بعقولهم وعملوا بكل قواهم لنقل قيمة الإنسان من الوحل إلى أعلى فأعلى".⁽¹⁾

ويبدو توجه الكاتب الماركسي واضحاً في هذا الخطاب، من خلال إشارته إلى دور الطبقة العاملة في النهوض بواقع المجتمع.

ولا يختلف (وهاب) عن (زكي) في المساهمة في انتشار المجتمع من سباته الفكري وتوعيته بحقوقه المسلوبة، فقد كان (وهاب): "يشترى الكتب رغم فداحة أثمانها ويعيرها لهذا أو ذاك لكل من يرغب".⁽²⁾

ورغم أن (زكي) بقي مطارداً من قبل الشرطة، وانتهى مصير (وهاب) إلى السجن إلا أن ذلك لا يعني انقطاع تأثيرهما في المجتمع، لأنهما غرسا روح التمرد والثورة في شخصية البطل (محمود) الذي بدأ يدرك قيمة أن يكون للإنسان هدف يسعى إلى تحقيقه وهو ما حمله على مشاركة زملائه من الطلبة التقدميين في المظاهرات والاحتجاجات ضد استبداد السلطة وتعسفها، وتقبله نبأ فصله من الكلية بكل شجاعة، ليكمل ما بدأه زميله (زكي) و(وهاب) من نضال.

وتقدم رواية (النخلة والجيران)⁽³⁾ شخصية (صاحب أبو البايסקلات) مثلاً للمثقف الماركسي، ورمزاً للطبقة الواعية، التي تحارب الجهل في المجتمع وتحاول إنقاذه من سباته الفكري.

وتظهر شخصية (صاحب) في الرواية من خلال مواقفه الفكرية الواعية، فيكون ظهورها في الأحداث مرتبطاً بالتوجيه الفكري لأبناء المحلة، أو لمواجهة وتحدي الشخصيات المستغلة والانتهازية في المجتمع.

ويعد ظهور الشخصية بشكل محدود في الرواية، واقتصار هذا الظهور على ما يمكن أن تقدمه من رؤية إصلاحية للوضع الاجتماعي وتصحيح المفاهيم الخاطئة مؤشراً على بداية تأثير الفكر الماركسي في المجتمع ليأخذ دوره في تغيير المفاهيم الاجتماعية والفكرية السائدة.

لقد قدمت الرواية صورة عن المجتمع العراقي أبان الحرب العالمية الثانية، وما تركته هذه الحرب من آثار اقتصادية وسياسية فاقمت من معاناة الطبقات الفقيرة وزادت من انسحاقها وبؤسها في ظل فوضى سياسية هيأت لظهور فئات انتهازية استغلت هذه الفوضى لتحقيق طموحاتها غير المشروعة مستغلة حالة الجهل والسذاجة التي تسيطر على طبقة واسعة من المجتمع، كما أن هذه الفوضى مكنت فئات أخرى من استغلال غياب القانون أو ضعفه لتقوم بابتزاز الطبقات الضعيفة وإخضاعها لسلطتها. ومقابل هذه الصورة القائمة للمشهد الاجتماعي والسياسي، تقدم الرواية الشخصية الشعبية الواعية التي تحمل فكراً تقدماً يسعى لتحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية عبر التوعية الفكرية.

وتتمثل هذه التوعية في محاولات (صاحب) المتكررة لحمل (حسين) الذي يمثل جيل الشباب المتمرد على مواصلة دراسته التي تركها بعد وفاة أبيه:

- أبو مهدي يا مستقبل؟ ... المستقبل راح من مات أبويه.
- لا، إذا دخلت المدرسة ما يروح.
- وإذا نسيت القراءة والكتابة؟ ... ست سنين مو قليلة.
- تذكر بالعجل.
- واش تريدني اطلع؟ محامي لو دختور؟
- على الأقل تدخل مدرسة الصنائع بعد ما تخلص سادس".⁽⁴⁾

(1) م.ن: 89.

(2) م.ن: 52.

(3) النخلة والجيران، غائب طعمة فرمان، دار المدى للثقافة والنشر، ط2، 2009.

(4) النخلة والجيران: 62.

ويشير الحوار السابق إلى إيمان (صاحب) بضرورة امتلاك جيل الشباب لسلح العلم الذي يمكنه من مواجهة كل أسباب الجهل والتخلف التي يعاني منها المجتمع، وإمكانية تجاوزها ليكون لجيل المستقبل - الذي يمثلته (حسين)- شخصيته المستقلة الواثقة من قدرتها على التغيير والنهوض.

ولا يقتصر دور (صاحب) بوصفه رمزاً فكرياً، على التنقيف والإصلاح، بل يمتد ليشمل تغيير المفاهيم الاجتماعية المتخلفة التي تمنع المجتمع من النهوض والتقدم، كاقتراحه بناء مدرسة للبنات، محل طولة الحاج (أحمد آغا):

"- اسكتوا عيني.. خل نشوف أش راح بينون بمكانها!

قال صاحب:

- مدرسة بنات

أهت رديفة وقالت:

- الدورة راح يخششون برأس البنات جني (ربما كانت تشير إلى أسطورة قديمة هي أن الطولة مسكونة بالأرواح).

هز صاحب ذراعه:

- الجني برأس الجاهل مثلج.. أنت عمرج شفتي جني؟".⁽¹⁾

ويقف (صاحب) بما يحمله من فكر تقدمي وطني في مواجهة الفئات الانتهازية المهادنة للحكم المستبد ومن خلفه الاستعمار البريطاني، لأن وجود هذه الفئات وديمومتها رهين ببقاء تلك السلطة العميلة والاستعمار الذي يدعمها، وتضع الرواية الفئتين الاجتماعيتين (صاحب) - الرمز التقدمي - و(مصطفى الدلال) -الرمز الانتهازي- وجهاً لوجه لبيان التوجه الفكري لكل فئة، إذ يقول مصطفى في محاوره مع صاحب حول بقاء الانكليز:

"- يا حرب راح تخلص.

- ربنا يخلصها، ويطلعون الكركة والسيخ والانكليز...

مص مصطفى نفساً عميقاً وقال:

- ياريت يطلعون بس شيطلهم.

- يعني شنو يعمرن؟

- ليش العثمانيين مبقوا اريعيت سنة؟

- وبعدين طلعا.

قال مصطفى بوقاحة:

- من طلهم؟ ... احنه...؟ ذاك مود شاهد.

- بس هالمره راح نطلعهم بيدينه... يرادلها رميته.

قال مصطفى:

- معلوم إذا ردنا نطلعهم.

فخرزه صاحب بنظرة حادة تراجع بعدها مصطفى:

- اقصد... بعدنا منعرف اشلون نطلعهم".⁽²⁾

ولا يكتفي (صاحب) بوصفه رمزاً فكرياً، بمواجهة التفسخ الاجتماعي، بل ينهض -بما يحمله من جرأة وتمرد- في مواجهة السلطة المستبدة التي تستغل ضعف الشعب واستكانته، لتمارس عليه ابتزازها واستغلالها، فيتصدى لتمادي (محمود ابن الحولة) -الذي يرمز للسلطة المتحللة- بعد أن عجز الجميع عن مواجهته وتحديه، ورغم شجاعة (صاحب) وتحديه

(1) م.ن: 107-108.
(2) النخلة والجيران: 180-181.

لـ(محمود أبن الحولة)، إلا أن غدر الأخير وتجرده عن القيم الإنسانية النبيلة من جهة، وضعف المجتمع أمام استبداد السلطة التي يمثلها (ابن الحولة)، مكنته من الانقضاض على (صاحب) وقتله، ليكون هذا الحدث محفزاً للبطل (حسين) للوقوف بوجه (ابن الحولة) الذي كان مصدر رعب لـ(حسين) فيما مضى، وليوقظ مقتل (صاحب) روح التمرد والرفض داخل (حسين) ليتخذ قراره بقتل (ابن الحولة)، في مؤشر على إمكانية جيل الشباب من مواجهة الأنظمة الفاسدة وإنهاء سيطرتها، ليكون مقتل (صاحب) مؤشراً على "انتصار قوى الخير على قوى الشر، والخلود المعنوي والأخلاقي والروحي على الموت الجسدي".⁽¹⁾

وتظهر شخصية المثقف الماركسي، بصفة المناضل السياسي المطارد، من خلال شخصية (حميد حيوزاوي) في رواية (شقة في شارع أبي النواس)⁽²⁾، ليكون رمزاً لنضال الشيوعيين ضد الحكم الملكي، واحتضانهم لثورة تموز 1958 ودفاعهم عن وجودها ومبادئها. ويقدم الكاتب بطله رمزاً لنضال الحزب الشيوعي وتضحياته التي قدمها في ثورة تموز 1958، لتخليص الشعب من جور السلطة الملكية. وتشير الرواية إلى مرحلة من أحلك مراحل العراق السياسية، وهي تسلم القوميين للحكم في عام 1963 وما رافق ذلك من صراعات دموية على السلطة، دفعتهم لاستعمال العنف والإرهاب في تصفية الخصوم السياسيين بهدف إقصائهم عن المشاركة في إدارة الحكم في البلاد.

فـ(حميد) الرمز الماركسي، ينقذ (نعيمه) رمز ثورة تموز، التي كانت وحيدة في الشارع من ضياعها وخوفها، ويجلبها معه إلى الشقة (رمز العراق)، التي يسكن فيها مع (عداي) الرمز القومي، و(سامي) الرمز البعثي. ويرمز الثلاثة لأبرز الاتجاهات الفكرية والسياسية في عراق الستينيات.

لكن غياب (حميد) القسري عن الشقة، بسبب وشاية (عداي) لأجهزة الأمن عن مكان اختبائه، عرض (نعيمه) لوحشية (عداي) وتجرده عن المبادئ والقيم الإنسانية، ليقوم بالاعتداء عليها واغتصابها، وتركها فريسة للانكسار النفسي الذي ولده هذا التصرف المهجي.

ويشير الكاتب إلى فظاعة التعذيب الذي تعرض له الشيوعيون في الستينيات على أيدي أجهزة القمع القومية، والتي حملت (حميد) على الاعتراف بانتمائه إلى الحزب الشيوعي والانكسار النفسي الذي رافق ذلك الاعتراف: "ولكنه مشوه الآن... مفصول... منهزم ويده اليمنى مشلولة"⁽³⁾. في دلالة على انكسار الشيوعيين في الستينيات بعد حملات المطاردة والاعتقال التي تعرضوا لها على أيدي القوميين، لشل قدرتهم على العمل السياسي وإبعادهم عن الحكم.

لكن الرواية لم تقدم صورة البطل المنكسر، المستسلم لقدره، بل قدمت صورة مغايرة تستند إلى نقاء المبادئ الوطنية التي يؤمن بها (حميد) التي مكنته من تجاوز انكساره وعودته للعمل السياسي مجدداً: "وهكذا يا حميد فمهما تكن يائساً مهزوماً أو كنت هارباً مطروداً ومهما تكن قذراً ملوثاً بالاعتراف أو تكن نابذاً تحمل عار نبذك فأنا جوهرك يبقى نقياً وهذا هو كسبك الذي لن يستطيعوا انتزاعه منك".⁽⁴⁾

وتستمر (رواية المخاض)⁽⁵⁾، بتقديم صورة المطاردة التي يتعرض لها المثقف الماركسي لإبعاده عن التأثير الحقيقي في المجتمع، وهو ما مثلته شخصية (مهدي عبد الصاحب) المثقف الماركسي، الذي يفصل من كليته في العهد الملكي بسبب نشاطه السياسي المناوئ للحكم، لكنه يعود للدراسة بعد ثورة تموز 1958، ليتخرج ويعمل مدرساً. ويحاول (مهدي) حث زميله القديم (كريم داود) الذي فصل هو الآخر من كليته بسبب انتمائه للحزب الشيوعي، على العودة إلى كليته وإتمام دراسته ليكون قادراً على أداء دوره في توعية المجتمع.

(1) الملحمية في الرواية العربية المعاصرة، د.سعد عبد الحسين العتاي، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 2001: 70.

(2) شقة في شارع أبي النواس، برهان الخطيب، دار العودة، بيروت، 1972.

(3) شقة في شارع أبي النواس: 134.

(4) م. ن: 161-162.

(5) المخاض، غائب طعمة فرمان، منشورات مكتبة التحرير، بغداد، 1974.

وتحاول الرواية تقديم صورة المشهد السياسي الغائم في الستينيات، وتصارع القوى السياسية التي كانت متحالفة بالأمس في القضاء على السلطة الملكية، لتتحول بعد ثورة تموز 1958، إلى فرق متناحرة فكرياً وسياسياً لا هم لها سوى الوصول إلى السلطة والتفرد بالحكم.

وتمثل المطاردة التي تعرض لها (مهدي) من قبل أخيه الأكبر، محاولات القوميين للقضاء على الفكر الماركسي، والاستحواذ على الثورة وإقصاء المخالفين، يقول مهدي:

"- إن أخي هذا أكبر مني. هو من الغلاة وذوي النعرات يقول أن عائلة عبد الصمد محافظة ونظيفة، ولا يمكن أن يكون فيها شيوعي، سأقتله وأنظف العائلة منه".⁽¹⁾

وتقدم الرواية عبر شخصية (مهدي)، رؤية الماركسيين لانحراف الثورة عن أهدافها التي نادى بها، عبر إقصائها للرموز الوطنية وتحولها نحو الحكم الفردي المطلق، يقول مهدي:

"- الحكم الفردي الذي يتحكم فيه رجل واحد. واشهد أننا لم نفعل ذلك عمداً. الظروف جعلته. الشعب المسحور بالكلمات الجديدة التي قالها. بسطاء الناس الذين يقبلونه، ويجدونهم قريباً من نفوسهم، البرجوازية الصغيرة التي يمثلها، الجزء الأكبر من المثقفين الذين رأوا في شخصه حرية العبث باسم الثورة، التحرر، تأجج النزعة إلى شيء جديد ثم لا تتسنى منطق الحرمان والكبت الذي عاناه الشعب العراقي. سني الجفاف والخنوع وفقدان الثقة بالنفس، سني تقسيم الناس إلى أسياد ومسودين، ثم هناك عامل قوي آخر، هو نفسه بنزعته التحكيمية، حب التسلط والانفراد بالسلطة".⁽²⁾

ويلخص الكاتب عبر شخصية (مهدي) ما تعرض له العراق بعد ثورة 1958 من تشطي فكري وتناحر سياسي لم يكن الغاية منه خدمة الجماهير، بل كانت الغاية الوصول إلى السلطة والتحكم بمصير الشعب.

لكن صورة المثقف الماركسي، لا تقدم دائماً بالنقاء نفسه الذي قدمته الروايات السابقة، فالتباس المشهد السياسي في العراق، وتعدد الأحزاب السياسية ذات الأيديولوجيات المختلفة، دفع بعض الفئات الممثلة للفكر الماركسي، التي تصدر قيادة المناضلين ضد السلطة، إلى انتهاج أساليب السلطة نفسها في التعامل مع أفرادها، لتضمن استمرار نفوذها، وتكسب عبر سياسة التهريب التي تستعملها ولاء هؤلاء الأفراد لقيادتها.

وهو ما قدمته رواية (القلعة الخامسة)⁽³⁾ من خلال شخصية (سلام عبد الله) المثقف الماركسي الذي يعتقل بسبب انتمائه للحزب الشيوعي، ومعارضته للسلطة، ويفرد في قيادته للمعتقلين داخل السجن.

ويساهم (سلام عبد الله) في التفتح الفكري للبطل (عزيز محمود سعيد) ويعجب البطل بثقافة (سلام) وصلابته، واحترام المعتقلين له، إذ يقول البطل: "كان الجميع ينصتون إليه برهبة واحترام. لا بد أنه مثقف سياسي كبير".⁽⁴⁾

ف(سلام) الذي كان دائم الحديث مع البطل والمعتقلين الآخرين "عن الثورة الطبقية التي لا هودة فيها"⁽⁵⁾. وعن الحرية التي ينشدها المناضلون من وراء تضحياتهم، وعن العدالة والمساواة التي يسعون لتحقيقها في المجتمع، يتحول إلى شخصية متسلطة تحاول فرض آرائها بالقوة على المعتقلين، وتستعمل أساليب القمع والتهريب ضد المعتقلين الرافضين لسياستها.

وتقدم الرواية أنموذجاً آخر للمثقف الماركسي وهو شخصية (منعم) الطالب الجامعي الذي اعتقل بسبب اشتراكه في مظاهرة مع الطلبة، والذي يعيش عالمه الخاص بعيداً عن المعتقلين، حالماً بتحقيق حلمه في "عالم آخر لا يقتل فيه الإنسان أو يهان"⁽⁶⁾، فهو ضد الجريمة وإراقة دماء الأبرياء بحجة الثورة وتغيير المجتمع، فهو يحلم "بثورة جميلة"⁽⁷⁾ لا أخطاء فيها.

(1) المخاض: 224.

(2) م.ن: 277.

(3) القلعة الخامسة، فاضل العزاوي، منشورات الجمل، كولونيا، ط1، 2000.

(4) م.ن: 290.

(5) م.ن: 135.

(6) م.ن: 57.

(7) م.ن: 57.

لكن مثل هذا الإنسان الحالم، الذي لا يعيش الواقع بكل تناقضاته، سرعان ما ينهار ويتخلى عن مبادئه، وقد لمس البطل التغير الفكري الذي طرأ على (منعم) بعد إطلاق سراحه، ليبرر (منعم) انتكاسته الفكرية بقوله: "إن جميع الكتب كاذبة ومضللة لم أعد أؤمن بشيء. أن كل ما نطمح إلى تحقيقه ليس سوى حلم. كل شيء ينتهي إلى بوابة مغلقة. لن يكون ثمة مستقبل".⁽¹⁾

إن شخصية (منعم) تمثل المثقفين الماركسيين الحالمين بواقع اجتماعي جديد يتحقق عبر تطبيق الفلسفات التي يؤمنون بها، دون تلويث ذلك الواقع المنشود بالدماء والتضحيات، لكنهم سرعان ما ينهارون أمام بشاعة الواقع الحقيقي وتناقضاته.

إن إيمان الماركسيين بضرورة توعية الشعب والدفاع عن حقوقه بكل صلابه من جهة، واعتقادهم بقوة تأثير الفكر الماركسي في الطبقات الشعبية، هو ما دفع إلى تقديم شخصية المثقف الماركسي، وامتداداً لشخصية (صاحب) في النخلة والجيران، تقدم (رواية القربان)⁽²⁾، شخصية (صباح) أنموذجاً للفكر التقدمي المفتوح، الذي يسعى لإنقاذ الشعب من اضطهاد السلطة وسلبها لحقوقه.

تعالج الرواية مرحلة تاريخية تمتد من العهد الملكي حتى وصول القوميين للحكم عام 1963، وتراقب عبر شخصية (مظلومة) التي ترمز للشعب المضطهد، محاولات الحكومات التي تعاقبت على حكم العراق في تلك المرحلة، إخضاع الشعب لأرادتها ومطاردة وإقصاء الأصوات الحرة.

وهنا تأتي شخصية (صباح) بما يحمله من فكر ماركسي، ليكون منفذاً للشعب من تسلط الحكومات المستبدة، من خلال توعيته لمظلومية رمز الشعب المقهور، ومساعدتها على الفكك من قيود (دبش) الشخصية الانتهازية ورمز العهد الملكي، والتمرد على محاولات (ياسر) رمز الحكم القاسمي، لمنعها من لقائه وعزلها عن المجتمع، ثم الإفلات من رقابة (عبد الله) رمز الحكم العارفي لتحقيق حريتها عبر علاقتها بصباح.

وتمثل شخصية (صباح) المثقف الجماهيري المنتمي للطبقات الكادحة في المجتمع إضافة إلى أنه رمز للطبقة العاملة الواعية، التي تحقق للشعب حريته وتدافع عن حقوقه، يقول (صباح) لـ(دبش)، عندما طلب إليه الزواج من مظلومة: "عمي دبش في يدي مهنة أنا ميكانيكي".⁽³⁾

وتظهر الرواية شخصية (صباح) بمظهر القوة والتحدى لجبروت السلطة، فهو يواجه (ياسر) رمز السلطة بكل جرأة، عندما منعه من لقاء مظلومة، إذ يقول: "نظراته الحادة لم تخفني ولو كان أطول من قامتي".⁽⁴⁾

ومثلما ساهم (صاحب) في رواية النخلة والجيران في توعية (حسين)، فإن صباح يُصر على تعليم مظلومة القراءة والكتابة وتوعيتها بحقوقها المسلوبة:

قالت مظلومة: "زنوبة. أتردين ماذا يريد صباح أن يعلمني؟

هزت رأسها

- القراءة والكتابة.

- ياه.

- يقول ماكو فرق بين الرجل والمرأة. ابنة أخت سلمان راح تتخرج محامية وتقف أمام المحاكم.

.....

- لازم الإنسان يكون شجاعاً.

.....

(1) م.ن: 157.

(2) القربان، غائب طعمة فرمان، مطبعة الأديب البغدادية، 1975.

(3) م.ن: 45.

(4) م. ن: 82.

- ولا يخاف من احد إذا كان على حق".⁽¹⁾

ورغم المطاردات المستمرة لصباح من قبل ياسر ومن بعده عبد الله، إلا أنه استطاع التواصل مع مظلومة، ليبقى الشخص المقرب منها، في دلالة على احتضان الشعب للأفكار التقدمية ودورها في توعيته وإنقاذه من واقعه البائس. ورغم تأكيد الخطاب الروائي، ضرورة انتماء الرمز الماركسي للطبقة الشعبية في المجتمع، إلا أنه من جانب آخر يشترط أن يمتلك هذا الرمز ثقافة فكرية وسياسية، تجعله قادراً على مواجهة متناقضات الواقع السياسية ومحاربة الفئات الانتهازية، والطبقات المستغلة في المجتمع، ومساعدة الشعب على استعادة حريته المسلوبة. وتقدم رواية (ضجة في الزقاق) شخصية المحامي (سعد الله)، رمزاً للمثقف الماركسي، الذي لا يكتفي بالثقافة النظرية من خلال قراءاته المختلفة وامتلاكه لمكتبة ضخمة، بل يوظف ثقافته لنشر أفكاره التقدمية في المجتمع، ويشارك في الإضرابات والمظاهرات ضد السلطة الملكية.

وتقابل الرواية بين شخصية (سعد الله) الرمز الماركسي، وشخصية (خليل) الرمز البرجوازي، لتقدم الأولى بصورة المجازفة في مواجهة السلطة والعمل على تقويض أركانها، والثانية بصورة التردد والتذبذب في المواقف تبعاً للمصلحة الشخصية، ولتتين عبر بطلها الماركسي تخاذل الطبقة البرجوازية وسعيها للحفاظ على موقعها الاجتماعي: "رائع... رائع أنت يا خليل لولا تحفظاتك البرجوازية... رائع لولا قوقعيتك وعدم تفهمك لطبيعة المرحلة التي تمر بها وحاجتنا إلى كل الوسائل التي توصلنا إلى مرحلة الثورة".⁽²⁾

ويتبين مما تقدم من نماذج ان الرواية المتأثرة بالفكر الماركسي في العراق سعت الى تأكيد ضرورة ان يأخذ الفكر الماركسي دوره في بناء المجتمع من خلال تقديمها لشخصية المثقف الماركسي الذي يمثل صوت الطبقة العاملة ويحمل هموم الواقع ويحاول التمرد والثورة على الاستبداد والظلم بكل اشكاله.

مصادر البحث

- الأيام المضيئة، شاكِر جابر، مطبعة الجمهورية، بغداد، د.ت.
- شقة في شارع أبي النواس، برهان الخطيب، دار العودة، بيروت، 1972.
- ضجة في الزقاق، غانم الدباغ، مطبعة الأديب البغدادية، 1972.
- القربان، غائب طعمة فرمان، مطبعة الأديب البغدادية، 1975.
- القلعة الخامسة، فاضل العزاوي، منشورات الجمل، كولونيا، ط1، 2000.
- المخاض، غائب طعمة فرمان، منشورات مكتبة التحرير، بغداد، 1974.
- الملحمية في الرواية العربية المعاصرة، د.سعد عبد الحسين العتايي، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 2001.
- النخلة والجيران، غائب طعمة فرمان، دار المدى للثقافة والنشر، ط2، 2009.

(1) القربان، غائب طعمة فرمان: 142.

(2) ضجة في الزقاق، غانم الدباغ، مطبعة الأديب البغدادية، 1972.

شعرية العنوان عند الرومانسيين بحسب الموضوعات الشعرية التأمل نموذجاً

أ.د. حسن دخيل الطائي

الباحثة. نهى محسن عبد الكاظم

Nuha. Mohsin90@gmail.com

الخلاصة

لقد عمد شعراء المدرسة الرومانسية الى افتتاح نصوصهم الشعرية، بعناوين تدل على موضوع التأمل واهتموا بذلك كثيراً من خلال استقراء دقيق، لما يربط العنوان بالمتن الشعري عموماً.

وقد اخذوا بالحسبان ذلك التطور الحاصل في الأساليب الشعرية، فاجتهدوا في عصرنة نصوصهم مع ما يماثلهم من نصوص في الأدب الغربي، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن معظم شعراء المدرسة الرومانسية قد أتقنوا عدة لغات إضافة إلى لغتهم العربية، فقرأوا مع المتن الشعري بكافة تفاصيله والمتن النقدي المتصدي لتحليل النصوص الشعرية، وفقاً للثقافة الغربية فوردت معظم نصوصهم متأثرة بذلك المنهج ومحاولة إيجاد مقارنة بين الأدب الغربي والأدب العربي، وإضفاء كل جديد على منهجهم الشعري بما يتلاءم والتطور الحاصل في مجال الأدب.

ومن هذا الفهم فإن متابعة العنوان الشعري، الذي يحيل إلى موضوع التأمل أو الشعر التأملي عند شعراء الرومانسية يعد مفتاحاً للدخول إلى مرحلة مهمة، من مراحل التجديد في أساليب الشعر العربي، الذي اختطته المدرسة الرومانسية وانطلاقاً من هذه الأهمية سأحاول جاهدة تعقب المراحل التطورية لهذا الأسلوب، من خلال رصد وتحليل عدد من النصوص الشعرية وتأويلاتها وارتباط عناوين تلك النصوص مع المتن، بما يشكل علاقة سيميائية دالة، على إن الشاعر الرومانسي قد جدد في تناول الظاهرة الحياتية ورصدها من حيث الزاوية التي يقف فيها على ما سنتناوله من نصوص يعد أمثلة يسيرة من مرحلة تجديدية مهمة في تاريخ الأدب العربي

المقدمة

يعد موضوع عنوانه القصائد الشعرية من الموضوعات الحديثة، فقد اقترن بالشعر العربي الحديث ((نتيجة لتلاقع الثقافات الذي ظهر بين الشرق والغرب، في اواخر القرن الماضي واولئ القرن الحالي))⁽¹⁾ وقبل هذا التاريخ كانت القصائد تعرف بحرف رويها او بمطلعها او الحادثة التي قبلت فيها، او المكان الذي نظمت فيه مثل روميات ابي فراس الحمداني، وحجازيات الشريف الرضي نسبتها الى من قبلت فيه مثل سيفيات المتنبي وكافورياته⁽²⁾.

وعني الشعراء الرومانسيون العرب منذ مطلع القرن العشرين بعناوين قصائدهم واختاروا لها العناوين الزاخرة بالشعرية، وهذا ينسجم مع مذهبهم الرومانسي الذي اعطى للخيال المرتبة الاولى وعنا بالتصوير واستعمال اللغة استعمالاً جديداً، ((فقد اصبح الشعر تعبيراً عن انفعال او عن التصوير في اعلى درجات ايقاعه اللغوي))⁽³⁾

لذلك نجد ان الشعراء الرومانسيين قد بذلوا جهداً في اختيار عناوين قصائدهم بحيث جاءت، معبرة عن الموضوعات التي تعالجها قصائدهم، فالعنوان عندهم علامة سيميائية يحيل الى مضمون القصيدة، فضلاً عن كثيراً من قصائدهم صيغت بلغة تثير الاهتمام بذاتها، وتصدّم المتلقي وتثير فضوله وتشجعه على تفكيك شفراتها، لكي يقف على ماتخبئه من معان ودلالات، فكان العنوان عندهم ((رسالة لغوية تعرف بتلك الهوية وتحدد مضمونها وتجذب القارئ اليها، وتغريه بقراءتها، وهو في الظاهر الذي يدل على باطن النص ومحتواه))⁽⁴⁾ والعنوان ((حمولة مكثفة للمضامين الاساسية من نص، وهو وجه النص مصغراً على صفحة الغلاف)) لذلك فان دائماً يعد نظاماً سيميائياً لابعاد دلالية واخرى رمزية، تعزي الباحث بمتبع دلالاته ومحاولة فك شفراته الرامزة⁽⁵⁾ ومن هذا المنطلق درسه العنوان عند الشعراء العرب الرومانسيون،

(1) العنوان في القصيدة العربية، عبد الرحمن اسماعيل، مجلة جامعة الملك سعود، م8، 1996: ص57

(2) المصدر نفسه: ص41

(3) دراسات في الادب العربي الحديث ومدارسه، د. محمد عبد المنعم الخفاجي دار الطباعة، القاهرة: 264

(4) قراءات في النص الشعري الحديث، بشرى البستاني، دار الكتاب العربي، الجزائر، ط1، 2000: 34

(5) علم العنوان، دراسة تطبيقية، عبد القادر رحيم، دار التكوين دمشق، 2010: 7

واختارت العناوين التي تدل على التأمل بوصفه من أبرز الموضوعات التي دار فيها الشاعر الرومانسي لان العنوان بوصفه ((العتبة الرئيسة التي تفرض على الدارس ان ينقحها ويستتطقها قبل الولوج في اعماق النص))⁽¹⁾

التأمل في اللغة العربية يذهب الى التثبت واسترجاع الخبرات الشخصية والمشاعر الباطنة، ومحاولة تحليلها على وفق اطار يتقبله المتلقي، ومن ابرز ابعاده هو الاستغراق في التفكير، لكون ان التفكير هو نشاط ذهني يتحرى استكشاف الصور الباطنة واطهارها بشكل واضح امام مجموع المتلقين، وليس لأحد أن يستغرق في التأمل ما لم يمتلك أولاً أوليات ذلك التأمل، التأمل في ابسط مفاهيمه هو التفكير والانصراف الى إيجاد الحكمة واطلاقها من خلال مرتكزات ذلك التأمل، وهو من الموضوعات التي شغلت المدرسة الرومانسية وقد عرف بأنه: ((البحث عن جوهر الاشياء محاولة التماس الحقائق بعيداً عن التعقيد وتقنيته لان الروح هي نقطة انطلاق التأمل اما العقل، فهو منارة، والمتأمل قد يكون فيلسوفاً او شاعراً يبحث عن رقة وشفافية في صياغة تلك الصورة التأملية))⁽²⁾.

فالتأمل هنا هو التركيز لإيجاد وصف دقيق وتفسير موضوعي لظاهرة معينة دون التوقف عند التقنيات والمحركات، التي تجعل من العملية عملية معقدة، فالتأمل يعني تيسير الفكرة وتبسيطها وسياقها بالشكل الذي يجلب انتباه المتلقي على أساس انها قد سقيت بأسلوب أدبي شفاف وبالفاظ سهلة على الفهم مع كشف واضح للأفكار وبهذا يكون الشاعر الرومانسي قد اجتهد في اصطبياد الفكرة ووضعها ضمن اطار لوجي أبداعى مما يشير المتأمل لها فيقف مصفقا لها حال اطلاعه عليها فإذن هي بعيدة كل البعد عن التعقيد والطمسمة لذا جاء شعر الرومانسيين واضحاً وشفافاً.

ويعرف هاملتون التأمل قائلاً: ((انه يتميز بالأعجاب ولكن الموقف التأملى ليس هو موقف الحكم وذلك ان الحكم يتضمن وجود وعي بالموضوع مميزاً عن الذات التي تمر بالتجربة غير ان التجربة التأملية في صورتها الخالصة المثالية لا تحدث الا بشكل منقطع وموضوع التأمل هو في مضمون الشعور ذلك المضمون الموحد الذي يتميز بدرجة كبيرة للتركيب والذي يظهر من خلال الموقف الذاتى المتطور للشخص المدرك))⁽³⁾.

وقد جاء شعر التأمل بصور تشاؤمية تعبر عن حيرة نفوس الشعراء وتمردهم على الحياة والمجتمع، وربما كان مبعث تأملهم هو ذلك القلق الاجتماعي وتمزقهم النفسى، فكان شعراء الرومانسية يكثرون الخلوة الى أنفسهم ويتأملون مع هداة الليل، فيتعاطون التفكير في الظواهر الكونية التي لا تسعها عقولهم وقد يكون سبب ذلك هو فضولهم العقلي ونظراتهم الفلسفية ازاء الخلق والطبيعة، وما يتصل بها من حياة أو موت⁽⁴⁾.

إلا أننا نستطيع أن نشير الى ان هذه الرؤية تتقاطع في بعض مؤدايتها مع فكرة الفصل، بين التأمل للشعر والتأمل للحكمة، لان كل جانب من هذه الجوانب يشتغل في فضاء مختلف عن فضاء الآخر، أي إن الفضاء الفلسفي هو بعيد كل البعد عن الفضاء الشعري التأملى، ولا يمكن لنا أن نؤمن بحقيقة أن الشعر هو الفلسفة أو الفلسفة، هي الشعر ذلك ان الشعر يعتمد على إطلاق المخيلة وأستكناه الماورائى اما الفلسفة فأنها تقف عند تفسير الظواهر وهنا يصبح البحث في مشتركات بين التفكير في ظواهر الطبيعة، والتفكير لسياقة فكرة شعرية هو أمر في غاية الصعوبة.

كما يعد شعر التأمل النفسى ظاهرة مهمة من ظواهر الشعر المهجري، إذ كانت الظروف الحياتية الصعبة وراء بروز هذا الاتجاه، ومن ابرز تلك الظروف هو الغربة عن البلاد والعوز المادي والأزمات النفسية التي تعترى المغترب والشعور بالحنين للوطن، والارتباط بذكرى الطفولة المحفوفة بالآلام والحرمان كل تلك شكلت موضع فقدان الثقة، بالحياة عند الشاعر الرومانسي فنزع نزوعاً كلياً نحو معرفة الظواهر والوقوف عند تحليلها وتفسير العلل التي تقف وراءها⁽⁵⁾.

(1) م، ن: 39

(2) ادب المهجر دراسة تحليلية لابعاد التجربة التأملية في الادب المهجري، صابر عبد الكريم الداين، دار المعارف، القاهرة، 1993: 34-35.

(3) م، ن: 35.

(4) ينظر: ادب المهجر، عيسى الناعوري، وزارة الثقافة، عمان، مطبعة السفير، 2011: 82 وينظر: الادب العربي الحديث دراسة في شعره ونثره، سالم الحمداني وفائق مصطفى، جامعة الموصل، 179-180.

(5) ينظر: الشعر العربي الحديث والمعاصر قراءة في المرجعيات وتحولات الاثر الفني، د. فرحان الحربي، دار الكتب والوثائق، بغداد 2009: 126-127.

أن أشكال الحرمان التي يشعر بها شعراء الرومانسية تعد مشكلات ذاتية ومن النوع النفسي، أي أنها تشكل عقدة عند الشاعر، تستحضر هذه العقدة كل التاريخ وتضع لمجرياته التحليل المنطقي والموضوعي، المنطلق من نفسية مأزومة وأشبه بالمنفصلة عن المحيط، فقد تأتي تلك الحلول والتفسيرات خارج نطاق الموضوعية، على أن كل ما يخرج عن نطاق الموضوعية يستدعي التوقف عنده، والاهتمام به ومعرفة دوافعه.

وقد انتظم بحثي هذا في تحليل لعدد من عناوين قصائد شعراء رومانسية، وهم إيليا أبو ماضي، علي محمود طه، إبراهيم ناجي، وقد تم انتقاء العناوين وتأويلها، وفقاً للمنهج السيميائي كمنهج أدبي تحليلي، ينظر إلى النصوص الشعرية بكونها وحدة متكاملة من العنوان وانتهاء بخاتمة النص معتمدة في ذلك على مصادر تصدت في هذا الموضوع في مقدمتها كتاب ادب المهجر عيسى الناعوري، وادب المهجر دراسة تحليلية لابعاد التجربة التاملية في الادب المهجري صابر عبد الكريم، والادب العربي الحديث سالم الحمداني، وعدد من المصادر التي عنت بسيميائية النص الأدبي، مثل طلاس إيليا أبي ماضي دراسة سيميائية عمار شلوي وسيميائيات التأويلية عبدالله بريمي، ومصادر أخرى سترد مفصلة في متن البحث وعلى أن هذه العلاقة بين العنوان والنص الأدبي قد استندت إلى أسس علمية أقرتها المدارس الأدبية الحديثة التي عنت بتأويلات النص بموجب ما استحدثته من أساليب وطرحته من أفكار

ومن الشعراء الرومانسيين الذين اشتغلوا في معظم نصوصهم على التأمل، هو إيليا أبو ماضي في واحدة من أبرز قصائده، والتي عنوانها ب(الطلاس) التي تعد محاولة واضحة، من الشاعر ((للإجابة عن أسرار الحياة والوجود التي جهلتها الإنسانية))⁽¹⁾

الطلاس:

لا بد لنا في تحليلنا لعنوان قصيدة إيليا أبي ماضي ((الطلاس)) من الرجوع إلى المعجم لمعرفة دلالاتها، والطلاس: هي جمع لمفردة طلسم ((طَلَسَ الرَّجُلُ: قَطَبَ وَجْهَهُ: اطَّرَقَ الطَّلَسُ والطَّلَسُ والسَّلَسُ: السر المكتوم نقوش تتقش على أجساد خاصة في ساعات مناسبة، بكيفيات ملائمة لحوائج معلومة))⁽²⁾

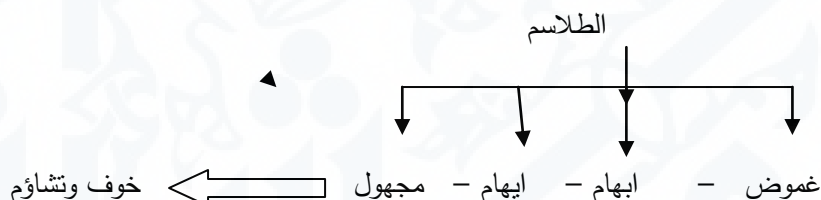
والطلسم إذن على وفق للتفسير المعجمي هو الغامض المبهم، الذي لا يستطيع فك شيفراته إلا من أدرك وأحاط بكل معانيه، ومقاصده والطلاس جمع طلسم وهذا يشير إلى أن ما هو غامض ومبهم، وملغز في هذه القصيدة ليس شيئاً واحداً، وإنما جاء بصيغة الجمع دلالة على الكثرة، فالشاعر تواجه الكثير من الطلاس في هذا الوجود، لا يفهم سرها والمراد منها أن تقاطع هذه الطلاس مع بعضها وتنوعها قد شكل نوعاً من أنواع السحر، الذي يسعى لاستخدامه السحرة في إيهاهم مريديهم على قدراتهم الخارقة، وغالباً ما نجد هناك تخطيطات عند الرومانسيين يفسرونها وفقاً لرؤيتهم على أنها نوع ابتكاري، يستطيعون بموجبه من خرق العادة والعرف.

وتختلف الطلاس ككلمة تشكلت وتحققت في النص الشعري، فالطلسم في نص شعري ما هو شكل معنوي يفسر ويوصف ويحلل ويمكن تأويله على أن الطلسم لابد أن يتمظهر في كل كلمة من كلمات النص، وفي كل جملة ومقطع ويحتمل أن يكون النص مليئاً بالمتناقضات بين معلوم ومجهول، وفي نص إيليا أبي ماضي اختلفت الطلاس، وتوزعت بين الأنا والهو وبين الأنا والأنثى، ولعل الغرائبية التي افتتح بها إيليا أبو ماضي قصيدته، هو أنه بدأها بتساؤل وهذا التساؤل وهو توضيح وطلسمه في آن واحد حول مجيء الإنسان ومضيه بين حاضرة ومستقبله⁽³⁾، وقد شكل عنوان الطلاس في القصيدة العلاقة التالية:

(1) الادب العربي الحديث، دراسة في شعره ونثره: 220

(2) معجم متن اللغة، مادة طلسم

(3) ينظر: طلاس إيليا أبي ماضي دراسة سيميائية، عمار شلوي، جامعة محمد خيضر بسكرة، الملتقى الوطني الثاني السيميائي والنص الأدبي: 54 وينظر: تطور الشعر في المهجر، د. ممدوح محمود حامد، دار جليس الزمان، عمان، ط1، 2011: 29 وينظر الاتجاه الوجداني في الشعر العربي: 345-349.



وبموجب هذا المخطط فإن الطلاسـم التي وردت في النص جاءت غامضة ومبهمة مرة وفي أخرى موهمة للمتلقي، نتج من كل هذا الغموض خوف وتشاؤم ونظرة سوداوية للحياة ومضبية وغير واضحة، ((فكان العنوان البؤرة التي نسج حولها النص، أو النواة التي خاط الشاعر عليها نسج النص))⁽¹⁾ فالنص يدور حول الغموض والإبهام، ويدل على ذلك المقطع الأول من القصيدة

وقد عبر عنوان النص تعبيراً ينطبق على المحتوى، بحيث كان العنوان نصاً موازياً لمتن القصيدة أساس مجهولية الأجابة وهذا ما يحقق دلالة الطلاسـم في الغموض يقول⁽²⁾.

جئت لأعلم من أين، ولكني أتيت
ولقد أبصرت قدّامي طريقاً فمشيت
وسأبقى ماشياً إن شئت هذا أم أبيت
كيف جئت؟ كيف أبصرت طريقي؟
لست ادري!

لقد جاء السياق العالم لهذا المقطع هو المجهولية التامة مع الأخذ بنظر الاعتبار ان هناك بعض الإجابات الموضوعية التي جاءت كنتيجة لادب من احتمالها ولا بد من القبول بها على أنها استنتاج طبيعي فلما يقول جئت فالفعل جاء فعل ماضٍ والتاء فاعل، والفعل والفاعل قد شكلا طلسماً ومجهولية فلم يوضح أصلاً من خلال سياق هذه الجملة عن مكان مجيئه، ثم يزيد الأمر طلسماً وابتعاداً عن موضع المكان من خلال قوله (لا اعلم من أين) وهنا جاءت الجملة الأولى من الفعل والفاعل، لتتواصل من حيث الطلسمات مع الجملة الأخرى، وهي عدم العلم لكن الحقيقة التي تعد توضيحاً بدرجة ما هو قوله بحتمية المجيء حينما يقول معترفاً بأنه أتى وتستمر في الأبيات الأخرى المجهولية وعدم الوضوح، مع أغراق الشاعر ببعض الأجابات الموضوعية، ثم يصل الى نهاية المقطع ليقول (لست ادري) ان عدم الدراية بالمجيء أو الذهاب، إلى أين والكيفية التي جاء بها يضع لها طلسماً جديداً معترفاً بالعجز عن وضع اجابة بقوله لست ادري.

وهنا يظهر عجز العقل في تلمس الإجابة الصحيحة، وما تتضمنه كل المقاطع بدءاً من العنوان وصولاً إلى الجملة التي يختم بها كل مقطع من المقاطع.⁽³⁾

وقد جمع إيليا في هذا النص بين بلاغة المفردة وبلاغة الصورة وحسن الربط السيميائي، بين العنوان وبين المتن والحفاظ على هذه العلاقة، طيلة مقاطع النص ومفرداته معبراً عن قدرة خيال الشاعر على التوظيف السيميائي بين اجزاء النص.⁽⁴⁾

وقد جاءت العلامة اللغوية منسجمة مع الصورة العقلية وتشكلت عمليات التواصل بين العنوان وبين المتن، على الرغم من ضبابية المدلول إلا أن العلاقة بقيت قائمة بين الصورة الصوتية، وبين المفهوم الذهني من خلال بعض الوقفات القصيدة للشاعر التي بين من خلالها حقائق قائمة على الموضوعية⁽⁵⁾، ويقول⁽⁶⁾:

(1) هوية العلامات في العتبات وبناء التأويل، شعيب حليفي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1 2005: 12

(2) ديوان إيليا أبي ماضي: 193.

(3) ينظر: تطور الشعر العربي في المهجر: 129.

(4) ينظر: السيميائيات بين قيمة المعرفة بين فن الاستدلال، عبد المجيد جرادات، مجلة ايقونات، ع3، الجزائر، 2011: 9.

(5) ينظر: م. ن: 8.

(6) ديوان إيليا أبي ماضي: 193

أجدد أم قديم إنا في هذا الوجود
هل أنا حرٌّ طليق أم أسيرٌ في قيود

...

أتمنى أنني ادري ولــــــكن...
لست ادري!

وهذه الصورة تمتزج مع ثمة المجهولات التي يسلم اليها بعدم الدراية، فكانه قد اجاب عن وجوده بأنه لا يدري عنه شيئاً في هذا الوجود، فالاجابة مهمة والتساؤل مهم الا ان العلاقة ظلت قائمة على المؤولات، ثم يعود الشاعر بمخيلته الى ما هو ابعد من الطلسمه من خلال غوصه في الماورائي، حيث يقول (1):

ليت شعري وأنا في عالم الغيب الأمين
أتراني كنت ادري أنني فيه دفين
وبأني سوف أبدو وبأني سأكــــون
أم تراني كنت لا أدرك شيئاً؟
لست ادري!

إنَّ ما يتبادر الى الذهن حول المجاهيل والمغيبات، هي الأحداث التي يخبئها المستقبل لكنما الماضي غالباً ما يكون مرّ، فادركناه والغرائبية التي خلقها ابو ماضي في بحثه اللامتناهي عن وجوده، هو يسبق التكوين بالنسبة له، فبحث في ما قبل الكينونة وهذا يعد شكلاً جديداً من الغرائبية، ولجه إيليا فأجاد في صياغات عبرت عن ادراكه لمفردات تلك الكينونة، الا انه جهلها وعمّاها في نظر المتلقي وبدا انه لا يعرف شيئاً عن قصة، خلقه وكيف تكون وفي أي عالم كان قبل التكوين وان ذهبت هذه الرؤية الشعرية الى ما هو فلسفي، الا انها بقيت مرتبطة بمخيلة الشاعر من خلال ايماءات وضعها على اساس تجهيل المجهول، فعبرت عن عمق ذلك التأمل الذي ولج عوالم تزيد من التجهيل، وهذا كله يشير الى العنوان الطلاسم التي تحيل الى الغموض والإبهام.

فلم يكتف إيليا بتفسير الظواهر، بل ذهب الى ابعد من ذلك من خلال محاكاة ظواهر، هي اصلاً تعاني من المجهولية، فاتباع تلك المجهولات بتساؤلات تكرر هذا التجهيل (2) يقول (3):

أيها البحر أتدري كم مضت ألف عليكا
وهل الشاطئ يدري أنّه جاث لديكــــا
وهل الأنهار تدري أنها منك إلــــيكا
ما الذي الأمواج قالت حين ثارت؟
لست ادري!

ان ظاهرة وجود المياه في البحار والمحيطات، هي ظاهرة قديمة قدم الكون والبحر هو مجهول من المجاهيل، التي لا يمكن لاحد مهما بذل من جهد ان يدرك كنهها، لان في البحر حياة لا يدركها من في الارض فمناجاته للبحر انما هي تأمل يحمل بعدين: الاول هو الظاهر من البحر ومن تلاطم موجه ومن اتجاهه وهذه الصورة هي تشكل وفقاً لما درسناه المعنى المباشر الذي يتضح عليه البحر. اما المعنى الآخر هو الأبعد فهو ذلك العالم المستقل بذاته والذي يحتوي على حيوات أخرى، اكتشف الانسان جزءاً منها ولازال الكثير من تلك الجوانب في طي الغموض ثم يصل من خلال محاكاته للبحر وتأملاته في ان يعرف ولا يعرف الموج او الأنهار او الشواطئ، إلا أن الأجابة النهائية والتفسير هو (لست ادري) تكريساً لمفهوم المجهولية وزيادة في الغموض والأبهام ويمر إيليا في هذا النص على معظم الظواهر الكونية،

(1) ظ.م. ن: 194.

(2) ينظر: البنيات الاسلوبية في فن الخطاب الشعري عند إيليا: 112.

(3) ديوان إيليا ابي ماضي: 195.

فمن البحر ينتقل الى السماء وما تضره للانسان، ثم الى الغابات والأشجار ويتضمن النص ايضا حادثة تاريخية عرض من خلالها لقصة مجنون ليلي، وقد اعطى الشاعر المعنى الظاهر ورمز للوجه الباطن من خلال قوله⁽¹⁾.

كم فتاة مثل ليلي وفتى كابن الملوح
انفقا الساعات في الشاطيء، تشكو وهو يشرح
كلما حدثت أصغرت وإذا قالت ترنح
أحيف المـــــــــــــــــوج سِرَ ضيغاه؟
لست ادري!

ان الخطاب الشعري في هذا المقطع حمل ظاهرة المرور على حادثة تاريخية تحاكي قصة مجنون ليلي، وتشرح ما كانت عليه مع ابن الملوح من خلال لقائهما الا انها تحمل بين طياتها اسئلة متوالية لمجهرات، ليس للشاعر القدرة على الأجابة عنها بل ان الصورة غائبة في الرمزية والابهام، فلا يعلم كم ساعة امضيا على الشاطيء، ولانوع الحديث الذي تحدثاه بل ان الاسرار التي سمعها البحر قد ضاعت وهو يجر بذلك الظاهر الى المجهول عنوة ولا يريد تفسير حتى مايعرفه عن تلك الحادثة ويكتفي باجابته المعتادة هو لا يدري.

ولعل المقطع الأخير من النص الطويل لإيليا يعكس حيرة الإنسان ورغبته في معرفة الحقيقة التي تعد من الأسرار وليس لأحد قدرة الامساك بها⁽²⁾ يقول⁽³⁾:

أنني جنت وامضي وأنا لا اعلم
أنا لغز.. وذهابي كمجبيء طلسم
والذي اوجد هذا اللغز لغز أعظم
لا تجادل ذا الحجا من قال إنني...

لست ادري!

يتوصل إيليا ابو ماضي في نهاية نصه الى حقيقة مفادها المجيء المتلازم مع المضي، وهي حقيقة واضحة، فكل مجيء مرتبط بالماضي ويفيد الشاعر بان هذا المجيء هو عبارة عن لغز والذهاب هو طلسم، وهذا ما يحيل اليه وهذا ما يجعل العنوان، ((بنية صغرى لا تعمل باستقلال تام عن البنية الكبرى التي تحتها، فالعنوان بهذه الكينونة بنية افتقار يقتضي ما يتصل من قصة، رواية، قصيدة، ويؤلف معها وحدة سردية عن مستوى الدلالي))⁽⁴⁾ وهذا كله يتواءم مع العنوان (الطلاس) العنوان يضيء النص ويدل على ان القصيدة تعالج شيئاً غامضاً فالعنوان يمثل إضاءة للنص ((فهو مفتاح دلالات النص الكلية التي يستخدمها القارئ الناقد مصباحاً يضيء به المناطق المعتمة في القصيدة))⁽⁵⁾ وهذا ينطبق على عنوان الطلاس الذي يشير الى الغموض والتفكير وهذا ما تدل عليه القصيدة

وراء الغمام

وهو عنوان ديوان للشاعر ابراهيم ناجي كذلك عنوان لاحدى قصائده وقد حمل هذا العنوان ترميزات دالة على التأمل، لان ما يبعثه العنوان في ذهنية المتلقي هو مهم مألوف سيختفي وراء ذلك الغمام، سوى مجهولات تفرض على المتلقي فك طلاسمها، وقبل الولوج فيما تضمنه وراء الغمام، لابد لنا من التعريف لغوياً بالعنوان، حيث نجد ان وراء هو تالي الشيء وخلفه وما وراءه والغمام من غم، غمامة وهي السحابة وجمعها غمام غمام⁽⁶⁾.

(1) م. ن: 196.

(2) ينظر: البنيات الاسلوبية: 13.

(3) ديوان إيليا ابي ماضي: 216.

(4) العنوان وسيموطيقا الاتصال الادبي: 45

(5) الاتجاه الاسلوبي البنيوي في نقد شعر العربي، عدنان حسين قاسم، دار العربية للنشر والتوزيع مصر، ط 2000: 29

(6) ينظر: لسان العرب: مادة غم

ولهايتين المفردتين بعد تأملّي ذو وجهة فلسفية يترك التأمل فيها للشاعر أولاً ثم، الى المتلقي ولعل ذلك الماوراء هو فضاء النص، الذي سيحمل الكثير من التأويلات التي تقترب او تبتعد عن مقصدية الشاعر وماوراء الغمام هو ماوراء المحسوس أي هو التخيل، وهنا يقف متخيل الشاعر عند نقطة انطلاق الى عالم منفتح وغير محدد ومطلق يعني الخيال والحس الذي يقود الى ماوراء المادة⁽¹⁾، وهذا الموضوع حفل باهتمام الشعراء الرومانسيين، الذين لم يعنوا بما هو محسوس بل كان جل اهتمامهم بالبحث عمّا وراء المحسوس من خلال احتقائهم، بالخيال فما وراء المحسوس، يصل اليه الشاعر عن طريق الخيال الذي اولاه شعراء ابولو ومنهم ابراهيم ناجي عناية كبيرة ويرجع السبب في ذلك، الى تاثرهم بابرز إعلام الرومانسية مثل كوليردج، الذي قال في تمجيد الخيال ((هذا الخيال وحده الذي يميز بين شعراء العباقرة والشعراء المتشاعرين))⁽²⁾ ويصبح الخيال في نظر وردزورث، (ذا مكانه تفوق قوى العقل الأخرى على شرط ان تكون الصور التي ينتجها منسقة متآزرة تتألف على تصوير الحقيقة)⁽³⁾

إن الكشف عن الأسرار هو عملية الوقوف عند نقطة معينة لا بد ان تكون فوق تلك الأسرار، أو بالقرب منها بقصد كشفها والدلالة عليها وان هذه الرؤية للأشياء انطلقت من المحسوس الى اللامحسوس، وهذا ما سار عليه شعراء الرومانسية، في تأمل الطبيعة وتأمل الذات وتأمل ما ليس يمكن استشعاره، أو الاحساس به إلا من خلال إطلاق العنان للذهن والمخيلة، يرسم لتلك الاشياء صورها المتخيلة وهذا يعني ان الشاعر الرومانسي، لاتعنيه بشيء المحسوسات بل هو يستهدف ما هو خيالي وما ورائي⁽⁴⁾.

ولابد من وجود علاقة قائمة بين (الوراء وبين الغمام) لتنتج مؤولات لفظية ومعنوية جديدة، تتوالد منها المعاني لتكتمل ابعاد الصورة المتخيلة منها، يصبح الوراء هو الخلف، الفضاء المبهم، الصور التي تختفي عن البصر، عكس الامام، التقاطع مع النظر... وعلى اية حال فان معنى الوراء هو (غير المدرك) ذلك ان الذي بالإمكان إدراكه هو عكس الوراء، يعني ان العين تبصر الامام ولا تبصر الوراء وعملية الكشف عن ذلك الوراء، هو بحاجة إلى آليات للكشف وهذا قصده الشاعر من مفردة الوراء، مثل هذا العنوان يعد ((نظام سيميائيًا ذا أبعاد دلالية وأخرى رمزية، تغري الباحث بتتبع دلالاته ومحاولة فك شفراته الرامزة))⁽⁵⁾.

ولعل العلاقة السيميائية بين عنونة الديوان وبين ما تضمنه من نصوص تتطلب الكشف عنها، من خلال الاطلاع على تلك النصوص، وإيجاد العلاقة السيميائية بين العنوان والمتن على أساس أن التعدد الدلالي للمفردة، يشكل قاعدة لإنتاج مزيد من الدلالات ويقبل التأويل من خلال خلق حوار وتواصل بين الإنسان وذاته الأمر، الذي يفسر لنا ثراء ذهنية الشاعر وتجليات شعرية من خلال أنتاج مدلولات متعددة، من المدلول الأساس⁽⁶⁾. لان ((العنوان مرتبط ارتباطاً عضوياً بالنص، الذي يعنونه فيكملة ولا يختلف معه ويعكسه بأمانة ودقة))⁽⁷⁾

ويبدو ان التأويلات المتعددة التي تنتج عن النص لا بد ان تكون مشروطة ومحددة بالنص ذاته، وان هذه القوانين التي يفرضها النص على مؤوله هي بمثابة قوانين⁽⁸⁾، وعليه أن العلاقة القائمة بين جملة (وراء الغمام) كعنوان للديوان يظل رهن ما تضمنه الديوان من عناوين داخلية وأيقونات تأسيسية، تشكل منها جسد النص الذي يمكن بموجبه إيجاد تلك التعالقات المعنوية أو الرمزية، بين العنوان الأساسي للديوان وبين المتن الواردة فيه⁽⁹⁾.

(1) ينظر الادب- تعريفه - انواعه - مذاهبه، انطونيوس بطرس، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2005: 306.

(2) فن الادب، المحاكاة، سهر القلماوي، مكتبة الجلي، القاهرة 1953: 19-20

(3) عبد الرحمن شكري ناقدا وشاعرا، د. عبد الفتاح عبد المحسن، دار قباء للطباعة، القاهرة 1999: 384

(4) ينظر: م. ن: 306.

(5) الادب تعريفه عنوانه: 306

(6) ينظر: السيميائيات التأويلية، عبد الله بريمي: 97.

(7) تحليل الخطاب السردى، عبد الملك مرتاض، ديوان المطبوعات الجامعية، ابن عكنون، الجزائر، ط1 1995: 277

(8) ينظر: م.ن: 125

(9) ينظر: السيميائيات التأويلية، عبد الله بريمي: 125

لقد كشف إبراهيم ناجي ومنذ بداية الديوان عن ذلك الغمام من خلال النص الأول، الذي وضعه تحت عنوان الإهداء، يقول⁽¹⁾:

أنت لحن الخلد والر حمة في أرض شقية
انت سر تعبت فيه له العقول البشرية
ان تكن اشجبتك اشعا ري وأتاتي الشجية
فتقبل طاقة بالد م والدمع نـديـة

حمل إبراهيم ناجي مناجاته إلى ذلك الغمام فوصفه، بالخلد في الأرض الشقية أي إنَّ سرَّ ذلك الغمام الذي لا يستطيع الكشف عنه إلا من استطاع أن ينفذ بنظره إلى ما وراء ذلك الغمام فيكشف اسراره وما خلفه ويعد ذلك الاستكشاف هو تأمل لا علاقة له بالمحسوسات، يستهدف رسم صورة متخيلة في كينونة ذلك الذي وراء الغمام وما يتضمنه ويعترف بأنه معجز للعقل الإنساني، لا يستطيع أن يسجل استكشافاته فيقول (انت سر) أي أنت في منتهى الغموض والإبهام، والتعريب ليس لأحد أن يدرك ماذا وراءك وان شحذ الانسان عقله فلا يستطيع اعطاء صورة دقيقة عن مكنوناتك لكنه أشار إلى حقيقة مفادها أن إدراك ما لا يمكن إدراكه، ليس على الانسان ان يدركها بسهولة، وهذا توافق مع رأي نوفاليس بقوله: ((ان الحقيقة العميقة لا يصل إليها الا ذو العاطفة العميقة وكل حقيقته هي نوع من الوحي))⁽²⁾. وعليه فان الكشف عن الغموض يعد نوعاً من انواع النبوءة اذا ما عرفنا أنَّ الكثيرين قد ذهب الى أنَّ الشعر هو نبوءة، وإنَّ الشاعر في تحديده لتلك الغوامض انما يغور بعيداً في اعماقها، فيكشف عنها بما لديه من العناصر المنطقية والعلمية وطغيان الشعور الفردي على تلك الرموزات⁽³⁾، وبناء على هذا فإنَّ مناجاة ابراهيم ناهي للغمام توحى بأنه قد خرق تلك الحواجز بينه وبين أسرار ذلك الذي يخفيه الغمام، وواصل اشعاره له، فقال⁽⁴⁾:

ان تكن قد اشجبتك أشعا ري وأتاتي الشجية

وكأن الشاعر يخاطب سمع ذلك المجهول متخيلاً أنَّه قد تأثر بشعريته، وسمع أناته لذا فإنه يقدم له الدم والدمع ندياً نتيجة لذلك الشعور به وبمشاعره ثم يقول في موضع آخر من النص⁽⁵⁾:

ان يكن قد شقي الما ضي فما أهنا البقية
في خيالات غوالا وأمان ذهبيـة
يطلع الصبح عليها مثلما تمضي العشيا

وقد ذكر تلك الخيالات وغلوها وما حملته من امنيات وتأملات ثمينة، وصفها بأنها ذهبية وقد اشتغل على المكان والزمان، بحيث جعل كل الازمان لديه تطلع على شقاء ذلك الماضي فيطلع الصبح على تلك الخيالات، ثم العشية أي إنَّ الزمن بين الصبح والعشية هو زمن مدرك لتلك التأملات، وعليه فقد جاء التركيب اللفظي لمعناه المباشر، واضحا لايحتاج إلى تأويل أما قصيدة الشاعر وما أراد وضعه وتوضيحه، من خلال هذه الألفاظ، هو غائر في المجهولية ومغمور في فضاءات تأملية بعيدة، فأصبح الترابط بين المعنى المباشر والمعنى المرمز، هو كشف للعلاقة السيمائية التي نتجت عن المؤول والغامض بين المباشر والمضمّر، لكن التجاور والتشابه السياقي احتفظ بالقانون والقاعدة القائمة على اساس ان يسند الظاهر الى المؤول⁽⁶⁾

(1) ديوان ابراهيم ناجي: 45.

(2) الرومانتيكية: 55

(3) ينظر: م.ن: 56

(4) ديوان ابراهيم ناجي: 45

(5) ينظر: م.ن: 45.

(6) ينظر: السيميائيات التأويلية: 82

وبهذا تكون الإحالات على الموضوع امتلكت الخصائص التي جعلها مرتبطة مع العنوان على شكل مبني على التكافؤ بينهما⁽¹⁾، فيصبح ((العنوان حمولة مكثفة للمضامين الأساسية وهو وجه النص مصغراً على صفحة الغلاف))⁽²⁾. ولم يبتعد إبراهيم ناجي في نصه عن بيان تلك الوشيجة، القائمة بينه وبين ذلك الذي يقع وراء الغمام، فالشاعر الرومانسي يبحث عن المجهول ويحاول ان يتعمق في الكون، كي يكشف اسراره لان واحداً من الأسباب التي جعلت الرومانسي شقياً، في هذه الحياة هو كونه يعيش في عالم يلفه الغموض ولا يعرف الرومانسي من أسرار هذا العالم، الا الشيء القليل وهذا ما جعله يشعر بالقلقل والخوف ما دفعه إلى البحث عن المجهول، وفي اكتشافه له يحقق المتعة النفسية التي تملأ فراغاً، طالما عمل جاهداً على ملئه فيقول⁽³⁾:

بت تسقيني فتنس يني اوجاعي العصية

فان ما يوفره له المجهول من متعة الكشف عن بعض اسراره، انما هو يشبه الخمرة التي تذهب ذلك الوجد الذي يشعر به، والحرمان الذي يقع تحت طائلته وبهذا فان العلاقة المتشكلة بين الشاعر والغمام، هي علاقة تكشف عن تأويلات متعددة منها ما هو ايجابي ومنها ما هو سلبي، وفقاً لما يستشعره ناجي، فمرة يكون الغمام عالم فسيح يغور من خلاله فيستخرج المعاني الجميلة منه، ومرة يكون مدعاة للحزن والالام والحرمان وفي صورة اخرى، يمكن القول ان الغمام هو تلك السحابة السوداء التي تعتمل في نفس الشاعر، أي انه الهم الذاتي لا يستطيع الانفكاك عنه، وبالإمكان ايجاد الكثير من العلاقات التأويلية بين الشاعر وبين الغمام.

ونقف هنا عند رأي د. احمد هيكل متضامين مع ما ذهب اليه، حيث يقول: ((ان الشاعر يخلق في سماوات الخيال فهو وراء غمام، من همومه الثقيلة القائمة والتي تتجم على صدره فلا يرى الاشياء على حقيقتها، بعد ان حال الغمام بينه وبين الاشياء⁽⁴⁾)).

وعلى هذا فان ما كونه الغمام في نفسية الشاعر قد تشكل كسد بينه وبين السعادة وينتظر ان يمطره هذا الغمام بالمزيد من المفاجآت والمزيد من المعاناة، فيزيد من الالام او قد يمطر هذا الغمام عليه ما يشعره بالسعادة.

الملاح التائه

هو عنوان ديوان للشاعر علي محمود طه، وقد وضع هذا العنوان بناء على ما تضمنه ديوانه من نصوص، كذلك هو عنوان احدى قصائده، وقبل الولوج في تأويل مقصدية العنوان لابد لنا من المرور على المعنى المعجمي التأملي، وأدراك أبعاده من الناحيتين اللغوية والمعنوية، فالملاح في المعجم: السفان الذي يوجه السفينة ويعمل فيها⁽⁵⁾، إما المعنى اللغوي لمفردة التائه فهي من التيه والته يعني الضلال وتاه في الارض ضل وذهب متحيراً فهو تائه واتاهه اضله⁽⁶⁾.

اكتنف هذا العنوان الكثير من الغموض والابهام، من خلال مجهوليته هل العنوان الملاح التائه يدل على محتوى القصيدة؟ ما علاقة هذه القصيدة بالملاحه والته؟ وهل الشاعر هو الملاح التائه؟ لماذا تم اختيار الملاحه ولم يختار غيرها؟ ما وهذا ما جعله عنواناً شعرياً والعنوان الشعري هو الذي ((يومئ الى امرٍ غائب على القارئ ان يبحث عنه لكشاف البيئة المولدة للدلالة والجديرة بأولية التحليل))⁽⁷⁾.

فالملاح مفردة تعد مشاعراً وغير محددة ولا تدل على من هو الملاح، وقد اضفى التيه على الملاح إيهاماً على ما بها من إيهام وتكامل المعنيين في دائرة وهمية للشاعر مبرراته الموضوعية في انتقائهما للوصول إلى معنى أراد الوصول إليه.

(1) ينظر: م. ن: 82.

(2) علم العنونة: 39

(3) ديوان إبراهيم ناجي: 45.

(4) ينظر: تطور الادب العربي الحديث: 352.

(5) ينظر: المعجم الوسيط: مادة ملح.

(6) ينظر: لسان العرب: مادة تيه.

(7) قراءات في النص الشعري الحديث: 32

والملاحة هي خوض غمار البحر وشق عبابه، وبالتأكيد فإن الملاح يجهل ما يخبئه له البحر، لأن الملاحة البحرية هي رهن متغيرات مناخية، الأمر الذي يجعلها مجهولة وقد وصلت الفكرة إلى ذهن المتلقي الحاذق في أن مفردة الملاح، تعني غموضاً ومجهولية وضرباً في الخيال ثم جاءت المفردة الثانية تزيد المعنى إبهاماً فالتائه، تعني من ضل طريقة وهكذا يمكن ان نستخرج المعاني التالية للمفردتين، على أساس ان للبحر في نفسية الشاعر وفي ذهنه معان كثيرة واسرار لا حصر لها⁽¹⁾.

فالملاح هو الذي يقود السفينة في البحر والبحر يتسم بالسعة والامتداد على مساحة قصية، وهذا ما يجعل البحر يكتنز بالرحلة المحفوفة بالمخاطر، ويمكن لهذا الملاح ان يتيه في أثناء رحلته ليكون هذا التيه سببا في ان تتقاذفه أمواج البحر وينتهي به الأمر الى الغرق والهلاك، فواحدة من العلامات التي يحيل اليها العنوان ان البحر هو رمز للحياة، لان البحر والحياة يفتنان بسمه مشتركة هي السعة فضلا عن الخطورة فالبحر يخشى من امواجه ان تغرق الملاح، وتؤدي به الى الهلاك والشاعر الرومانسي الذي عرف عنه انه غير متصالح مع مجتمعه، فهو يخشى ما تخبئه الايام والليالي من مشاكل يمكن ان تؤدي به الانكسار والتحطم فالامواج هي رمز لكل ما تفرزه الايام والليالي من صعوبات تعكر صفوة الرومانسي، وتعمل على تحطيمه بالحياة بعد ان تجهز على امانيه.

ومؤولات مفردات التيه القريبة هو الضلال والضياح، ولو اجتمعت المفردتين لاستطعنا ان نقف من خلال اجتماعهما على المعاني التي ضمنها علي محمود طه من العنوان، الذي حمل تلك العلاقة السيميائية بينه وبين المتن الذي سنأتي على استعراض لبعض تفصيلاته، ومدى تعالقها مع بعضها للتأسيس إلى صور خيالية، تشكل سمة من سمات الرومانسية الغائرة في التغريب، والطلسم والغوص في فضاءات الخيال والأتان بصور منتقاة، من عوالم اللامحسوس وهذا تأكيد على ان ما يستخدمه شعراء الرومانسية من ترميزات، هو عملية هروب من الواقع والخروج بالمتلقي من المحسوس الى الماورائي ليشكل هذا النشاط نوعاً من انواع الانفعال وتأكيداً على ما يشعر به الرومانسي⁽²⁾.

تعد عبارة الملاح التائه من سمات الشاب المتعطش، الى المجهول الذي تحفزه رغبات الحياة الحارة الي التهويم في كل وادٍ من وديان الحياة⁽³⁾، إذن عملية التهويم في المجهول هو التعطش لإدراك ما وراء ذلك المجهول، والركض خلف معانٍ تخبئها الحياة هي بأمس الحاجة إلى بذل جهد كبير من اجل ادراكها.

ولو اردنا مقارنة العنوان مع ما تضمنته عتبة الاهداء، بوصف هذه العتبات ((عناصر مساعدة على تعيين المعنى وتيسير التأويل، فهي اذا عتبات يقوم بعضها بدلا عن معاني النصوص، او محددا لدلالاتها))⁽⁴⁾ وهذا ما نجده في الاهداء في ديوان الملاح التائه، فقد اهدى ديوانه إلى ((أولئك الذين يستهويهم الحنين المجهول وإلى التائهين في بحر الحياة إلى رواد الشاطئ المهجور))⁽⁵⁾.

هكذا كان الإهداء وهو يشير بوضوح إلى الجهات المقصودة من وراء الملاح التائه، وهم الراغبين في اكتشاف تلك العوالم الغيبية، ولا بد ونحن نستعرض الإهداء، ان نسلط الضوء على نص الملاح التائه من خلال اخضاع مفرداته الى ذلك المجهول، الذي قصده من خلال رواد الشاطئ المهجور، يقول⁽⁶⁾:

ايها الملاح قم واطو الشراعا
لم نطوي لجة الليل سراحا
جَدِّفِ الآن بنا في هينة
وجهة الشاطئ سيرا واتباعا
فغداً يا صاحبي تأخذنا
موجة الأيام قذفاً واندفاعاً

(1) ينظر: الصومعة والشرقة الحمراء دراسة نقدية في شعر علي محمود طه، نازك الملائكة، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1979: 93 وينظر: الاتجاهات والحركات في الشعر العربي الحديث، د. سلمى الخضراء الجيوسي، تر: عبد الواحد لؤلؤة، مركز دراسات اللغة العربية، بيروت 2001: 415.

(2) ينظر: المذاهب الادبية لدى الغرب: 69.

(3) ينظر: الشعر المصري بعد شوقي، ج2، جماعة ابو لولو، د. محمد مندور، دار نهضة مصر، القاهرة، 119.

(4) السيميائيات والتأويل، د احمد عمار الداس، عالم كتب حديث، الاردن 2011: 60

(5) ديوان علي محمود طه: 7 وينظر: الملاح التائه، د. عبد الستار الحلواجي، الهيئة المصرية العامة، دار الكتاب العربي، 1970: 27-30.

(6) ديوان علي محمود طه: 19.

عبثاً تقفو خطى الماضي الذي خلت أن البحر واره ابتلاعا.

ان الملاح التائه إلى جانب دلالاته العامة على حب الشاعر للبحر، يملك معنى رمزياً خاصاً والدليل على ذلك ان علي محمود طه، لم يكن ملاحاً بالفعل فالملاحه والتيه والبحر في شعره رموز الى اتجاهات روحية وفكرية، ملأت قلبه وشغلت حياته، فالبهر في قوله (لجه الليل وموجة الايام) تشير إلى البحر الذي تاه فيه الملاح، علي محمود طه ليس البحر الحقيقي إنما هو بحر الحياة، لأن اللجة التي يخشاها هي موجة الايام والليل وعليه فإن هذه اللجج والامواج التي يمر فيها الملاح التائه، رمزية تدل على الحياة نفسها ولا صلة لها بالبحر(1).

لقد توجه علي محمود طه بالخطاب إلى ذلك الملاح طالباً منه ان يخوض لجة البحر والتي استعاض منها بلجة الليل وهنا قد وضع في حساباته، ان هناك علاقة معنوية قائمة بين الليل والبحر والمجهول، البحر والمجهول (كلاهما وجهان لعملة واحدة، اذن الملاح التائه هو الشاعر او الانسان الذي تاه في الحياة.

فللبحر أسرار كما لليل اسرار من استطاع ادراكها، قبل بالمنازلة ورغب في استكشاف المضمهر حتى يدركه، وهذا المعنى مرتبط بشكل مباشر بالعنوان فهو لم يتقصد إيقاف اهدائه الى العموم، بل خص به الراغبين في الاستكشاف، اذن لا يمكن ان يكون ذلك الاستكشاف مهيناً للجميع، بل انه متوقف على من اراده فقط لذا تواصل خطابه في نص الملاح التائه بمخاطبته، الملاح حصراً وقد أعطى لذلك الملاح علماً بأن موجة ما ستقفه الى المجهول وقد جاء هذا البيت بمثابة التحذير للملاح، بأن ليس بالإمكان الوقوف على حال واحدة لما يحيط بالحياة من مجهولات، وما تخبئ من أسرار لا يعد يسيراً للكشف عنها، من خلال بذل المزيد من الجهد.

ومما تجدر الاشارة إليه أن عنوان الملاح التائه، قد عمل الشاعر على اعادة انتاج عناصر جديدة من العنوان، وضمنها داخل النص سواء كان ذلك الانتاج مباشراً او غير مباشر، ليجعل من الدلالة الاولى قادرة على توليد دلالات أخرى، أي قادرة ان تنضوي تحت الاتساق لتنتج اتساقاً جديدة(2).

هذه الارض انتشت مما بها	فغفت تحلم بالخلد خدعا
قد طواها الليل حتى أوشكت	من عميق الصمت فيه أن تراعا
أنه الصمت الذي في طيه	أسفر المجهول والمستور ذاعا
سمعت فيه هتاف المنتهى	من وراء الغيب يُقريها الودعا

الليل والبحر كما اسلفنا كليهما يضمنان بين دفتيهما المزيد من الاسرار ويخبئان ما يحسب عند الآخرين سرا ومجهولاً، لا يمكن ادراكه او الكشف عما يخبئ لأحد إلا إذا قرر الكشف عن تلك الترميزات، والدلالة على ذلك المخفي. والليل بطبيعته علامة على المجهول كما هو البحر، لكن بالإمكان إنتاج دلالات متعددة، من المفردتين علامة على المجهول، كما هو البحر وتوالد معاني جديدة دالة على جزئيات تتدرج ضمن ما يخبئه الليل او البحر، فالليل هو عبارة عن بنية تستوعب كل تلك المستخرجات وبالإمكان ان تعزل العناصر الناتجة لتكون علامة مختلفة، كلها تؤدي إلى العلامة الرئيسية وهي (الليل والبحر)(3).

ان عملية اسفار المجهول أي وضوحه لم تأت بشكل اعتباطي، بل تم الكشف عنها بجهد متواصل حتى كشف المجهول عن وجهه، فصار معلوماً بعد ان كان مغيباً، وعند علي محمود طه بالإمكان ان يكون الحب كاشفاً عن اسرار لا حصر لها في مضمرة غير المحب، فالمعنى الآخر الذي يحيل اليه العنوان الملاح هو العاشق الرومانسي، وربما يكون الشاعر نفسه الذي تاه في بحر الحب وغرق فيه، يقول(4):

(1) ينظر: الصومعة والشرفة الحمراء: 96-97.

(2) ينظر: السيميائيات والتأويل: 118.

(3) ينظر السيميائيات والتأويل: 108.

(4) ديوان علي محمود طه: 19.

نفخ الحب بها في روحه وجلا من صور الحُسن لـ ورمى عن سرها الخافي القناعا عبقرياً لبق الفن صنّاعا

فأصبح بهذا المعنى الحب وسيلة للكشف عن المضمّر، وإداة لاسقاط الاقنعة بل هو ضوء يسלט على الزوايا المعتمّة في نفسية الإنسان، فيكشف عنها فرمى بالنتيجة (عن سرها الخافي القناعا) أي أن المجهول الذي كان خلف القناع قد أجهز الحب، عليه واسقط منه ذلك القناع فوضح وتكشف وفي موضع آخر، يشير إلى ذلك التائه المضلل فيقول⁽¹⁾:

أدرك التائه في بحر الهوى قيل ان يقتله الموج صراعاً وارع في الدنيا طريداً شارداً عنه ضاقت رقعة الارض اتساعاً

إن إدراك الملاح التائه أسرار البحر قد يأتي قبل ان يقسو عليه ذلك البحر، وهذا يعد مكسباً للملاح، أما إذا غلبه قبل أن يكتشف منه شيئاً، فقد شكل عند علي محمود طه ذلك الموقف هو ضياع الضياع، على ان المستكشف من قبل الملاح يشكل نصراً له، قبل ان تعدو عليه أمواج البحر فتصرعه لأنه لو حدث وان بقي ضالاً، وتائها وضاعت عليه رقعة للأرض، كما قال علي محمود طه، يبدو انه غرق في بحر الحياة، وكأنه يقول له رفقا به فهو يصور مشاعر عاشق رومانسي كاد الحب، ان يقتله والذي ضاع في بحر الحياة هو العاشق ان ((الملاح التائه يعبر عن روح النتيه والبحث عن الحقيقة وخوض غمار الحياة والفكر والخيال وهو يؤكد حب الشاعر للأسرار المبهمة المتمثلة بالبحار ومسافاتها واعماقها، مما يؤيد رأينا في ان البحر يرمز الى السر والمجهول، وهذا احد بنود الاهداء الذي صدر به الشاعر مجموعة الملاح التائه ونصه الى أولئك الذين يستهويهم الحنين، الى المجهول وذلك يوحي بان الملاح التائه يبحث عن الاسرار والخفايا، في بحر الحياة وعلي محمود مسمى نفسه بالملاح التائه لانه يحب هذه السباحة، الى المجهول فالتسمية تشخص اتاهاته الروحية والفكرية، مثل حب الاسرار والبحث عن الحقيقة والواقع بالاسفار⁽²⁾))، فالشاعر يشعر بانه ضائع في هذه الحياة، يتخبط في دياجيرها وان ما يؤلمه، انه يعيش في عالم يلفه الغموض فهو يبقى قلقاً في هذه الحياة، ضائعاً يبحث عما تخفيه الحياة نجد ان الملاح التائه، هو الشاعر نفسه الذي تاه في حياته لذلك، نجد ان الأمواج هي أمواج الأيام والليالي، من هنا نستدل ان البحر هو الحياة وما يحويه البحر من امواج، متلاطمة وهادئة فهو رمز للحياة التي تضطرب بالصراعات، وكل ما يعترض حياة الإنسان، من منغصات وأحداث تجعله يصطرع في اتونها، ((هو تائه اذا تنقذته أمواج الحب والهوى ويكاد يبتلعه اليم، قد أظلمت في وجهة الدنيا وضاعت عليه الأرض، بما رحبت فهو يكتوي مما يتأجج في أحشائه من نار الأسى، التي تذيب جسمه حسرة وتخلّف قلبه حطاماً فانياً⁽³⁾)).

واستخلاصاً لما تقدم نجد ان العنوان علامة تشير الى موضوع القصيدة، وهو ((مرجع يتضمن بداخله العلامة والرمز وتكتيف المعنى، بحيث يحاول المؤلف ان يثبت قصده برمته كلياً او جزئياً⁽⁴⁾)) وان قصيدة علي محمود طه من وراء وضع، هذا العنوان هو تماهيا مع ماخبئه الحب، من مجهولات تجعل المحب يعيش طقوساً من الحزن لا يتم الكشف عنها، الا من خلال ممارسة هذا الحب والاكتواء بناره وان الغموض الذي يحتكم عليه البحر، ومايكتنف الليل هو ذاته الغموض الذي يكتنف الحب، وهنا يتضح ان المعنى المباشر للملاح، هو ريان السفينة وان المعنى الدينامي هو الإنسان المخفق في الحب، وان المعنى النهائي هو الانسان الضائع في بحر الحياة.

فا الملاح هو الإنسان دائماً فمرة يضيعه البحر ومرة يضيع في مجهولات الليل واخرى يتيه في الحب، فالملاح دلالاته الثابتة هو الإنسان بيد ان المتغير هو نوع الضياع، فمر يضيع في مجمل الإنسان حبا أو يضع في محمل متغيرات الحياة، فيصبح فيها ضائعاً يعاني النتيه ويجهل طرقات الخلاص ومسالك النجاة فيقع ضحية لقسوتها وماكان الليل والبحر والحياة، ألان معان تقريبيه لتيه الإنسان في لجة الحياة وضياعه.

(1) م: 20.

(2) الصومعة والشرفة الحمراء: 99.

(3) مع الملاح التائه: 29.

(4) هوية العلامات بالعتبات ومنها التأويل، شعيب حليفي: 12

النتائج

- من خلال ما تقدم من صفحات البحث نستطيع القول ان المدرسة الرومانسية هي من المدارس الشعرية التي جددت في الأساليب والإفادة منها في مختلف المجالات وعلى النحو التالي:
- 1- مثلت الدراسات السيميائية للنص الأدبي مادة من المواد التي كرس الشعراء جهودهم لاختضاعها ومطابقتها مع متونهم الشعرية.
 - 2- احتل العنوان عند الشعراء مكانة كبيرة اذ وظفوه سيميائياً من خلال ايجاد المعادل بين العنوان والمتن على شكل علاقة لا انفصال فيها تجسدت في النصوص التي تمت الإشارة إليها متن البحث
 - 3- الرومانسيون هم اول من عملوا على عنونة القصائد وجعلوا من عتبة العنوان علامة دالة على متن القصيدة
 - 4- ما يميز العنوان في القصيدة الرومانسية شعرية فقد صيغ بلغة تثير الاهتمام بذاتها مما يجعلها تتسم بالغموض وتؤدي بها الى ان فك شفراتها وتشجعه على تحليلها لغرض الوقوف على ما يخبئه العنوان من دلالات
 - 5- معظم العنونات الرومانسية لدى شعراء المهجر ابولو تحيل إلى التأمل في الكون والنفس الإنسانية والبحث عن سر الخليفة وما ينتظر الإنسان من مصير وتجلي ذلك في قصائد إيليا أبو ماضي وإبراهيم ناجي وعلي محمود طه
 - 6- شغل شعر التأمل لدى شعراء الرومانسية حيزاً كبيراً فجاءت نصوصهم مليئة بصور الماورائي الذي لا يمكن مقارنته الأمن خلال دراسة متأنية وتطبيق علمي للنظريات النقدية الحديثة وخصوصاً جاد به فكر بيرس.
 - 7- توجه شعراء الرومانسية الى تركيز على الذاتي في شعرهم أكثر من توجههم إلى الموضوعي وقد قاد هذا الذاتي الشعراء ليكونوا عرابي نقد الظواهر السلبية في المجتمع وتمكنوا من خلال ايجاد هذه العلاقة من كسب المتلقي الى صنفهم. وعلى اية حال فان هذه الاستخلاصات التي تحصلنا عليها من خلال رحلة البحث قد تبدو لغيرنا من زاوية أخرى أكثر وضوحاً وأكثر انسجاماً في تطبيق قواعد التأويل للنص الأدبي على وفق المدارس النقدية الحديثة وفي مقدمتها تلك الجوانب المتعلقة بالعنونة وسيميائية النص على أن السياقات العامة للنص جاءت بشكل واضح للمتلقي الاعتيادي وكذلك للناقد الحاذق الذي يستطيع الإحاطة بعوالم النص وتثبيت أطره العامة وجزيئاته التي يعجز عن إدراكها المتلقي العادي. أمله أن أكون قد وفقت للإشارة إلى مكان القوة في فكر شعراء الرومانسية في ما يتعلق بجانب التأمل.

قائمة المصادر والمراجع

- الاتجاه الوجداني في الشعر العربي المعاصر، عبد القادر القطر، دار النهضة العربية، بيروت، ط3
- الاتجاهات والحركات في الشعر العربي الحديث، د. سلمى الخضراء الجيوسي، تر: عبد الواحد لؤلؤة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2001
- الادب- تعريفه - انواعه، مذهب انطونيوس بطرس المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2005.
- الادب العربي الحديث دراسة في شعره ونثره، سالم الحمداني وفائق مصطفى، جامعة الموصل.
- ادب المهجر دراسة تحليلية لابعاد التجربة التأملية في الادب المهجري، صابر عبد الكريم الداين، دار المعارف، القاهرة، 1993.
- ادب المهجر، عيسى الناعوري، وزارة الثقافة، عمان، مطبعة السفير، 2011
- البنات الاسلوبية في الخطاب الشعري عند إيليا أبي ماضي، قرفي السعيد، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجمهورية الجزائرية، 2009-2010
- تطور الشعر في المهجر، د. ممدوح محمود حامد، دار جليس الزمان، عمان، ط1.
- دراسات في الادب العربي الحديث ومدارسه، د. محمد عبد المنعم الخفاجي، دار الطباعة، القاهرة
- ديوان إبراهيم ناجي. دراسة وتقديم سمير بسيوني، مكتبة جزيرة الورد.

- ديوان إيليا ابي ماضي، شاعر المهجر الاكبر، زهير ميرزا، دار اليقظة العربية، ط2
- ديوان علي محمود طه، دراسة العودة بيروت 1988.
- الرومانتيكية، محمد غنيمي هلال، دار الثقافة، دار العودة، 1973.
- سيمياء العنوان، بسام قطوس، وزارة الثقافة، عمان، ط1، 2001
- السيميائيات بين قيمة المعرفة وبين فن الاستدلال، عبد المجيد جرادات، مجلة ايقونات، ع3، الجزائر، 2011.
- السيميائيات التأويلية، امتلاك الموضوع الثقافي، عبد الله بريمي، دار نيبور 2014، العراق، ط1
- السيميائيات والتأويل، مدخل السيميائيات ش.س بورس، سعيد بنكراد، المركز الثقافي العربي، ط1.
- الشعر العربي الحديث والمعاصر قراءة في المرجعيات وتحولات الاثر الفني، د. فرحان الحربي، دار الكتب والوثائق، بغداد 2009.
- الشعر المصري بعد شوقي، ج2، جماعة ابولو، د. محمد مندور، دار نهضة مصر، القاهرة.
- الصومعة والشرقة الحمراء دراسة نقدية في شعر علي محمود طه، نازك الملائكة، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1979.
- طلاس إيليا ابي ماضي دراسة سيميائية، عمار شلواي، جامعة محمد خيضر بسكرة، الملتقى الوطني الثاني السيميائية والنص الادبي.
- العنوان في القصيدة العربية، عبد الرحمن اسماعيل، مجلة جامعة الملك سعود، م (8) 1996
- العنوان وسيموطيقا الاتصال الادبي، محمد فكري الجزار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1988.
- علم العنونة، دراسة تطبيقية، عبد القادر رحيم، دار التكوين، دمشق، سوريا، 2010
- فن الادب، المحاكاة، سهير القلماوي، مكتبة الجلي، القاهرة 1953.
- قراءات في النص الشعري الحديث، بشرى البستاني، دار الكتاب العربي، الجزائر، 2000
- لسان العرب، ابن منظور، دار صادر بيروت
- المذاهب الادبية لدى الغرب، عبد الرزاق الاصغر، منشورات اتحاد الكتاب العرب، 1999
- معجم متن اللغة، شيخ احمد رضا، دار مكتبة الحياة، بيروت 1960
- المعجم الوسيط، احمد حسن الزيات وآخرون دار الدعوى، معجم اللغة العربية الادارة العامة للمجمعات واحياء التراث
- الملاح التائه، د. عبد الستار الحلواجي، الهيئة المصرية العامة، دار الكتاب العربي، 1970.

فاعلية أسلوب مدخل النظم في التحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات الرابع الادبي في مادة أسس الجغرافية وتقنياتها

م. علاء إبراهيم رزوقي

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

The Effectiveness of the Systems Method in the Acquisition and Development of the Contemplative Thinking of the Female Students in the Fourth Literary Class in the Basics of Geography and its Techniques Lecturer. Ala' Ibraheem Rzooki

University of Babylon / College of Basic Education

Abstract

Geography is a science studying the natural phenomena and the relation between man and his environment. It is one of the fundamentals of education that helps solving the problems of life through the development of the spacial dimension of the learners and the clarification of the relations between man and nature.

الفصل الأول

مشكلة البحث:

الجغرافية علم يدرس الظواهر الطبيعية وعلاقة الانسان بمحيطه وبيئته وهي مكون أساسي للتربية تساعد على حل المشكلات الحياتية من خلال تنمية البعد المكاني لدى المتعلمين وتوضيح العلاقات الموجودة بين الإنسان والطبيعية والبحث عن قواعد تنظيم حياة الإنسان واستغلاله لموارد محيطه واستفادته منها والحفاظ على بيئته (قطاوي، 2007، ص22).

من خلال زيارات الباحث الميدانية للمدارس الثانوية للبنات⁽¹⁾ الغرض التعرف على طرائق التدريس السائدة لاحظ ان معظم الطرائق والأساليب التدريسية المتبعة من قبل المدرسات هي الطرائق التقليدية في تدريس مقرر الجغرافية والتي لا تسهم برأي الباحث في تطوير وتنمية القدرات العقلية للطالبات وقد أشارت الكثير من الدراسات التي أجريت بهذا الخصوص الى أن الغالبية يحفظن المعلومات والحقائق دون فهم أو إدراك العلاقات فيما بينها لذلك تكون عملية استرجاع المعلومات عملية صعبة وهذا ما أكدته دراسة (العاني، 2007) ودراسة رزوقي، (2009)

ومن خلال اللقاء الباحث بمدرسات المقرر ومناقشته لهن حول اسباب اتباعهن الطرائق التقليدية في التدريس لاحظ ان معظمهن يعتقدن ان مقرر الجغرافية هو من العلوم الانسانية وهي بطبيعة الحال وكما تعودن منذ ان كن طالبات حتى اصبحن مدرسات ان العلوم الاجتماعية ومنها الجغرافية لا تتطلب أي عمليات عقلية سوى قراءة الموضوع عدة مرات حتى يتم حفظه ليتسنى للطالبة تذكره داخل القاعة الدراسية وأجابتها على أسئلة المدرسة دون زيادة او نقصان او ابداء رأي او مناقشة او تحليل للظواهر الجغرافية وتعتبر بعض المدرسات مهارات التفكير كالتحليل والتركيب والاستنتاج والاستنباط والربط بين الاسباب والنتائج وغيرها هي خاصة وحصرًا للمقررات العلمية كالرياضيات والهندسة والكيمياء والفيزياء لانها تتطلب مثل هكذا عمليات.

وعندما ناقش الباحث معظم تدريسيات المواد الاجتماعية ومنها الجغرافية في الاعداديات كان رأيهن (لو كانت طالبة الادبي قادرا على مثل هذه العمليات العقلية ومهارات التفكير فلماذا قدمت الى الفرع الادبي بديهيا لان عقلها لا يميل الى مثل هكذا عمليات فلماذا نرهق عقول طالبات الادبي بها، فهذه العمليات العقلية تتطلبها المقررات العلمية فقط)، وهذه نظرة وللأسف خاطئة لان القدرات والقابليات العقلية تقريبا متساوية لجميع الطلبة ولكن التفاوت يكمن في الرغبة وحب المقررات

1- زار الباحث المدارس بموجب كتاب تسهيل المهمة المرقم 3215 في 2011/11/21 الذي زودته به مديرية تربية بابل.

الادبية او العلمية ومستوى الطموح للطلبة والدليل على ذلك ان هناك الكثير من طلبة الادبي يحصلون على درجات عالية تصل الى خمس وتسعين في مقرر الرياضيات او الهندسة في الفرع الادبي، وهذا احد اسباب مشكلة البحث الحالي. وليس من الصحيح القول أن تنمية التفكير حكر على مواد العلمية مثل الفيزياء والكيمياء أو الرياضيات، أو علوم الحاسوب وما على شاكلتها، وإنما الأصوب أن التفكير الابداعي مائل في كل العلوم، وأن تنميته ينبغي أن تسهم فيه كل مادة دراسية وكل نظام من نظم المعرفة (الجمال، 2005، ص36)، لأن طلبة المستقبل سيحتاجون إلى أن تكون لديهم القدرة على التفكير، وليس القدرة على التذكر، ففي الوقت الذي يمكن أن تصبح فيه المعلومات التي يتعلمها الطلبة في المدارس عديمة الفائدة، لن تصبح القدرات على التفكير التي يكتسبونها كذلك (بافكي، 2005، ص334).

وبناءً على ما تقدم تتحدد مشكلة البحث الحالي بالاتي:

- 1- قصور طرائق وأساليب التدريس واستعمال الطريقة الإلقائية التقليدية من قبل المدرسات.
- 2- النظرة الخاطئة لبعض مدرسات مقرر الجغرافية بان مهارات التفكير خاصة وحصرها للمقررات العلمية وليس للمقررات الأدبية.

اهمية البحث:

ان الجغرافية تهتم بدراسة العلاقة بين السكان ومجالهم الجغرافي من حيث التباين والتنوع واساليب التنمية ودورهم ونشاطهم وتقنياتهم المتنوعة في استغلال المحيط وتهيئة الاقاليم، أي علاقتهم بالبيئة تائثرا وتأثرا (قطاوي، 2007، ص22).

ومن اهدافها المعرفية انها تزود الطلبة بمجموعة من الحقائق والمفاهيم الاساسية التي تسهم في تكوين الشخصية العلمية والثقافية وتساعد في فهم البيئة بمختلف مظاهرها الطبيعية والبشرية والاجتماعية والاقتصادية وفهم الكون باجزائه والنظريات التي تفسر تكوينه، والافكار العلمية الصحيحة حول شكل الارض وابعادها وعلاقتها بالكواكب الاخرى وبيان العلاقة بين الجغرافيا الطبيعية وسائر فروعها والتركيز على التفاعل القائم فيما بينها. (خضر، 2006، ص43).

وتعد مادة الجغرافية من اهم المواد الدراسية، اذ تتصل اتصالا مباشرا بالبيئة التي يعيش فيها الطلبة، وهي لذلك تكشف لهم عن طبيعة هذه البيئة بشقيها البشري والطبيعي. كما انها تهتم بدراسة كيفية استغلال الانسان للمصادر المتوفرة على سطح الارض، وبحث التباينات الموجودة بين مختلف المناطق والعلاقات المتبادلة فيما بينها، وبأختصار تهتم الجغرافية بدراسة التكامل بين الإنسان والبيئة التي يعيش فيها. (الرواضية، 2001، ص384)

ويرى الباحث انها أصبحت في عصرنا الحاضر علما مهما وذلك لانها تسهم في ابراز النواحي الاقتصادية للدول وطرائق استثمارها، وجهود الانسان التكنولوجية لتسخير البيئة من حوله والاستفادة منها، كما تسهم ايضا في ابراز المشاكل الحيوية والملحة ومنها التغير السليبي في المناخ وما يحدثه في العالم من كوارث تؤثر على الانسان والاسباب المؤدية اليها فاصبح لزاماً على الطلبة ان يقفوا متاملين امام هذا التغير وان يفكروا فيه بجدية وامعان ليتوصلوا الى اسبابه ومن ثم مواجهته والعمل على الحد من اضراره ومن هنا كان للجغرافية اهمية كبيرة من بين المواد الدراسية، وذلك لدورها الفعال في تنمية القدرات والمهارات العقلية للطلبة، كالتحليل والتفسير والمقارنة والقياس والاستنتاج من خلال دراسة الظواهر الطبيعية واسبابها والسبيل الى تكيف الانسان معها.

وتسعى الجغرافية في الوقت ذاته إلى تنمية ميول الطلبة واتجاهاتهم واستعدادهم وقدراتهم العقلية التي تساعد على نموهم الشامل في جميع جوانب الحياة وإحداث تغييرات إيجابية في سلوكهم أيضاً، لأن التربية الحديثة لم تعد تقتصر على تزويد الطلبة بالمعارف فحسب بل ترمي في الوقت ذاته إلى تنمية مهاراتهم العقلية فضلاً عن ذلك ينبغي أن يكون المنهج متكيفاً مع حاضريهم ومستقبلهم، وأن يكون مرناً بحيث يتيح للمدرسين القائمين على تنفيذه أن يوقفوا بين أفضل الطرائق والأساليب الحديثة في التدريس وبين خصائص نمو طلبتهم (مرعي والحيلة، 2008، ص31).

ان للطريقة التدريسية اهمية كبيرة عملية في نقل المعرفة وايصالها الى ذهن الطلبة بأيسر السبل من خلال الاعداد المدروس للخطوات اللازمة وذلك بتنظيم مواد التعلم والتعليم واستعمالها لاجل الارتقاء بمستواهم والوصول الى الأهداف التربوية المنشودة (الربيعي، 2006، ص47).

ويتفق الباحث مع رأي الربيعي أذ أن على التدريسيين إتباع استراتيجيات وأساليب وطرائق حديثة في التدريس، اذ لم يعد مقبولا التمسك بطريقة المحاضرة والإلقاء والتسميع لمجرد التعود عليها وذلك لانها لم تعد كافية لتلبية متطلبات العملية التعليمية والتربوية ولم تعد قادرة على الاستجابة لاهداف التربية والتعليم في الوقت الحاضر مع التسليم أنه لا توجد طريقة معينة يمكن أن نقول عليها أنها أفضل في جميع الأحوال حيث أن طريقة الإلقاء قد تكون صالحة ومثالية في أحد الدروس ولكنها ليست صالحة في الدرس الآخر، ويجب الإلمام بكل ما هو جديد في الطرائق لانها تعد من عوامل نجاح المقررات الدراسية ومن عوامل فشلها أيضاً والعمود الفقري في أي موقف تعليمي- تعلمي اذ يركز عليها المدرس في تحقيق الاهداف التعليمية المرغوبة في المراحل التعليمية المختلفة.

وفي هذا الصدد عقدت على المستوى المحلي العديد من المؤتمرات القطرية ومنها المؤتمر القطري الأول للعلوم التربوية الذي أقيم في رحاب الجامعة المستنصرية (2001)، والمؤتمر العلمي الرابع الذي عقد في رحاب جامعة ديالى(2002)، والعديد من الندوات والحلقات النقاشية الأخرى، والتي أكدت إعادة النظر في المناهج الدراسية، واستخدام استراتيجيات وطرائق تدريس واساليب حديثة (البزاز، 2003: ص7).

ان الطريقة هي اعم واشمل من الاسلوب وهي تعني الكيفية التي يستخدمها المدرس لتوصيل محتوى المادة الى الطلبة أما أسلوب التدريس هو جزء من الطريقة ويعني كيفية توظيف الطريقة في التدريس لخدمة اهداف الدرس وتوصيل محتواه ويمكن ان يكون لكل خطوة من خطوات الطريقة اكثر من اسلوب يختلف به المدرسون مع بعضهم حيث انه يرتبط بخصائصهم الشخصية ولكل مدرس اسلوبه في التدريس (عطية، 2009، ص41).

ان أسلوب التدريس هو الكيفية التي يتناول بها المدرس طريقة التدريس اثناء قيامه بعملية التدريس بصورة تميزه عن غيره من المدرسين الذين يستخدمون نفس الطريقة ومن ثم يرتبط بصورة اساسية بالخصائص الشخصية للمدرس (نهبان، 2008، ص15).

ويرى الباحث نتيجة لتأكيد التربية الحديثة على أهمية استخدام طرائق وأساليب تدريس حديثة في المدارس ومنها مدارس البنات يحتم على المدرسات استخدام مايجفز مهارات التفكير وتنميته ووضع موضع التنفيذ في مجال العمل التربوي لجميع المراحل والمواد الدراسية ومنها مادة الجغرافية وبما تفق مع التوجهات الحديثة في اختيار اساليب علمية ومن تلك الاساليب اسلوب مدخل النظم لمساعدة المدرسة على ايصال المعلومة الى ذهن الطالبة باقرب واسهل وحدث طريقة.

ان مدخل النظم يعني المنهج الفكري الذي يرشد على نحو نظامي او نسقي الى حل المشكلات وبعبارة اخرى فهو عملية تطبيق التفكير العلمي لحل للمشكلات المعقدة وبمعالجة نظامية وتحقيق فعالية تقوم على الاتقان وقلة الانفاق، وهو يقتضي الاخذ بالصورة الكلية للواقع بما يتضمنه ذلك الواقع من عناصر عديدة تتداخل فيما بينها تائراً وتأثيراً في ذلك لكل الذي يمثل النظام الكلي(عطية، 2009، ص285).

والهدف من استعماله في التدريس تطوير المهارات لتصميم المواد التعليمية. لاعداد انموذجا عمليا يمكن استعماله بسهولة فهو يركز على تحديد المهارات التي يحتاجها المتعلم وجمع البيانات لمراجعة التعليم وتكمن اهميته في انه يربط المفاهيم النظرية بالتوضيحات والتطبيقات العملية(قطامي وآخرون، 2000، ص243)، ويساعد كذلك على تنظيم المحتوى بصورة استقصائية من خلال مخططات مختصرة توفر بيئة غنية بالمشيرات الحسية مما يؤدي الى التفاعل النشط داخل الصف وممارسة الاستدلال الذي يؤدي الى تضمين المعرفة الجديدة داخل البنية المعرفية وربطها بالمعرفة السابقة ممايساعد على زيادة فاعلية التعلم ذي المعنى وبالتالي تحصيل المفاهيم واستيعابها بصورة اكثر ثبات واقل عرضة للنسيان(فهيم وجولاجوسكي، 2000، ص4).

ان مراحل التدريس على وفق مدخل النظم تشمل المراحل الاتية:

- 1- المرحلة الاولى (مرحلة تحليل النظام) وتتضمن تحديد الاهداف والعناصر من مدخلات ومخرجات وتقويم وتغذية راجعة.
 - 2- المرحلة الثانية (مرحلة التجميع النسقي) أي تجميع عناصر النظام وما بينها من علاقات في صورة مخطط اولي يعبر عن تصميم النظام.
 - 3- المرحلة الثالثة (مرحلة التقويم) وتتضمن تدقيق المخطط الاولي للتأكد من انه افضل تصميم ممكن لتحقيق الاهداف المرجوة.
 - 4- المرحلة الرابعة (مرحلة التغذية الراجعة) وتعني ادخال تعديلات وتحسينات على المخطط الاولي اذا تطلب الامر. لجعله افضل تصميم، وتنتهي عملية التصميم هذه بتحديد المخطط التنفيذي النهائي للنظام وهو الذي يسلم الى المنفذين لتنفيذه لتبدأ عملية التنفيذ ويسمى المخطط النهائي بالنموذج (زيتون، 2001، ص34).
- وهناك عدة عوامل مهدت لتبني مدخل النظم في التعليم ومنها:
- أ-تزايد الاهتمام بفكرة الفروق الفردية بين المتعلمين وضرورة تبني استراتيجيات تدريسية تتناسب وحاجة المتعلم وخصائصه العقلية.
- ب-تجنب الوقوع في الكثير من الفوضى والعشوائية والارتجالية والاعطاء.
- ج-ظهور حركة الاهداف السلوكية في مجال التعليم.
- د-حدوث تقدم هائل في مجال الاجهزة السمعية والبصرية(الوسائل التعليمية)
- هـ- محاولة التربويين تعليم وتحفيز مهارات التفكير باستخدام المخططات والرسوم فمن خلال أدراك وفهم وتفسير العلاقة التي تربط بين تفاصيل المخطط يتم تنمية مهارات التفكير(زيتون، 2001، ص58).
- ان التعلم وفق مدخل النظم يجعل للتعلم ذا معنى عند الطلبة وينمي قدراتهم على التفكير المنطومي ومهارات ما وراء المعرفة ويقدم منظومة متكاملة للمادة التي يتم تعلمها وينمي مهارات التفكير العليا(عطية، 2009، ص288)
- ان تعليم مهارات التفكير يعتبر ضرورة ملحة وحاجة اساسية من حاجات كل فرد داخل وخارج المؤسسة التربوية فهي تساعده على المشاركة في صنع القرار، وتحديد الاولويات والبدائل، والمشاركة في وجهات النظر عن طريق طرح الأفكار والآراء إثراء الحوار والمناقشة بطريقة علمية ومنطقية بحيث يتقبلها الآخرون بعقول منفتحة(مجيد، 2008، ص82).
- وهناك أسباب منطقية عديدة لأهمية تعليم وتطوير مهارات التفكير عند الطلبة منها:
- 1-التفكير يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة الى نشاط عقلي يؤدي الى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي وفهم فيما يتعلق في عملية التفكير
 - 2-التفكير يكسب القدرة تحليلات واستنتاجات صحيحة للموضوعات المطروحة داخل الصف او الجو الدراسي.
 - 3-اعطاء القدرة على النقاش داخل المدرسة وخارجها ومواجهة المشكلات الاجتماعية.
 - 4- مواجهة التغيرات الاجتماعية والانفجار المعرفي فضلاً عن التحديات التي تفرضها طبيعة العصر (عاشور، 2004، ص303).
- ويرى الباحث ان اهم غاية لتعليم مهارات التفكير هي جعل الطالبات قادرات على التكيف مع التغيرات الحاصلة في الحياة ومساعدتهن على السرعة في التفكير والاستقلال فيه وعلى استقبال افكار الآخرين وفهمها وتقبلها أو مناقشتها وعندما يتعرضن في حياتهن اليومية لمشكلة يقفن امامها ليتأملن في جميع جوانبها وفي جميع الحلول المطروحة ليخترن لها الحل المناسب، لذا كان من واجب التربية الحديثة تشجيعهن ليصبحن اكثر قدرة على حل المشكلات ومواجهة المواقف المتنوعة من خلال تنمية التفكير لديهن بصورة عامة والتفكير التأملي بصورة خاصة.
- أن التفكير التأملي هو أحد أنواع التفكير السليم الذي يبدأ عندما يشعر الإنسان بالارتباك أزاء مشكلة يواجهها أو مسألة يود حلها فيعمل على تحديد المشكلة وفرض الفروض ومحاولة اختبار صحة تلك الفروض، وله فائدة كبيرة من خلال ما

توصله المدرسة للطالبات من معلومات تساعدن على فهم العلاقات العامة، كما تساعدن في التعبير عن مضمون الموقف بلغتهن الخاصة وتصور المسألة تصورا ذهنيا (بحيري، 2001، إنترنت)، ان من الامور الهامة التي تؤدي الى استثارة دافعية التفكير التأملية اتباع طرق واساليب هامة في تفعيل هذا التفكير بصورة مباشرة، لذلك لابد من تحديد عدة اساليب لها اهمية في تشكيل التفكير التأملية منها اثاره دافعية التأمل لدى الطالب التفكير اطول فترة في مشكلة حلها بأنسب الطرب او التأمل في ظاهرة وهذا ليس غريباً على الانسان فالانسان بطبعه متأمل متفكر في ما حوله وقد قال الله تعالى في محكم كتابه الكريم ((ان في ذلك لآيات لقوم يتفكرون))⁽¹⁾ وقوله ((كذلك يبين الله لكم الآيات لعلكم تتفكرون))⁽¹⁾ ولهذا فان هذه الخاصية موجودة عند الانسان منذ القدم (عبد الهادي، 2009، ص243)، ويرى زغلون ان تطبيق برامج تنمية هذا النوع من التفكير تؤدي إلى تحسين مهارات حل المشكلة ويساعد على اكتشاف العلاقات القائمة في المواقف التعليمية فضلا عن تنظيم الخبرات التعليمية هذه على وفق مبادئ التنظيم الإدراكي. (زغلون، 2002، 148).

ويؤيد الباحث هذا الرأي اذ ان تعليم التفكير التأملية مطلب أساسي لأن كثير من المواقف في حياتنا اليومية تتطلب وقفة تأمل لادراكها ومن ثم حلها وانه اكثر أشكال السلوك الإنساني أهمية وتعليم الطالبات هذا النوع من التفكير يساعدن على اتخاذ قرارات سليمة أزاء المواقف والأحداث ويعمل على تحسين قدراتهن على مواجهة المشكلات وتمكينهن من التكيف السليم.

هدفاً للبحث:

يهدف البحث الحالي الى معرفة:

- 1- تعرف فاعلية اسلوب المدخل النظمي في التحصيل لدى طالبات الرابع الأدبي.
- 2- تعرف مدى تنمية التفكير التأملية لدى طالبات الرابع الأدبي.

فرضيات البحث:

ومن اجل تحقيق هدف البحث صاغ الباحث الفرضيتان الصفرية الآتيتان:

- 1- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة اسس الجغرافية وتقنياتها باسلوب المدخل النظمي والمجموعة الضابطة.
- 2- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تنمية التفكير التأملية بين طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة اسس الجغرافية وتقنياتها والمجموعة الضابطة.

حدود البحث: يقتصر البحث الحالي على:

- 1- طالبات الصف الرابع الادبي في اعدادية الخنساء للبنات في محافظة بابل.
- 2- الفصل الأول والثاني والثالث من كتاب اسس الجغرافية وتقنياتها، للصف الرابع الادبي، تأليف: أ.م.د. محسن عبد علي واخرون، ط3، وزارة التربية، العراق، بغداد، 2010م.
- للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2011 - 2012 م.

تحديد المصطلحات:

1-الاسلوب:

أ-عرفه (سمارة، 2008) بأنه:

(اجراءات خاصة يقوم بها المعلم ضمن الاجراءات العامة التي تجري في موقف تعليمي معين، فقد تكون طريقة المناقشة واحدة، ولكن يستخدمها المعلمون بأساليب متنوعة كالأسئلة والاجوبة و اعداد تقارير لمناقشتها(سمارة، 2008، ص33).

ب- وعرفه (عطية، 2009) بأنه:

(هو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس، أو هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في توظيف طريقة التدريس بفعالية تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون الطريقة نفسها) (عطية، 2009، ص 41)

ويعرفه الباحث إجرائياً:

(هو مجموعة الاجراءات والتدابير والمسار الذي يسلكه الباحث في التفاعل المتبادل بينه وبين طالبات الرابع الادبي وتهيئته لعناصر البيئة المختلفة لاكسابهن المعارف والخبرات والمعلومات والمهارات الخاصة بالمادة من خلال المخططات خلال الدرس).

2-مدخل النظم:**أ- عرفه (زيتون، 2001) بأنه:**

(منهج فكري يرشدنا على نحو نظامي او نسقي الى حل المشكلات، وبصورة اخرى فهو عملية تطبيق التفكير العلمي في حل المشكلات) (زيتون، 2001، ص 26).

ب- وعرفه (حمادات، 2009) بأنه:

(هو عملية يتم من خلالها اخذ جميع جوانب الموقف أو المشكلة في الاعتبار بهدف رئيسي وهو فهم النظام ككل أو هو مدخل كلي لحل المشكلات) (حمادات، 2009، ص 24).

ويعرفه الباحث إجرائياً: نمط من التفكير واسلوب معالجة متكامل، على شكل مخطط لتدريس عينة البحث التجريبية وله مراحل عمل هي تحديد الهدف او الاهداف وتحليل عناصر النظام وتنفيذ النظام والتقويم، والتغذية الراجعة والمتابعة.

3-التحصيل**أ-عرفه (سمارة، 2008) بأنه:**

(المعلومات والمهارات المكتسبة من قبل المتعلمين كنتيجة لدراسة موضوع او وحدة دراسية محددة) (سمارة، 2008، ص 52).

التعريف الإجرائي للتحصيل:

((مقدار ما يحصل عليه طالبات الصف الرابع ادبي في اعدادية الخنساء من درجات في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث)).

4-التنمية:**أ-عرفها (السيد، 2005) بأنها:**

((هي تطوير وتحسين أداء الطالب وتمكنه من إتقان جميع المهارات بدرجة منتظمة)) (السيد، 2005: ص 187).

-التعريف الإجرائي للتنمية:

(التغير الحاصل في درجات اختبار مقياس التفكير التأملّي للمجموعة التجريبية)

5-التفكير:**1- عرفه (ابراهيم، 2004) بأنه:**

(النشاط الذي يستخدمه الفرد في حل أي مشكلة تواجهه وقد يكون هذا النشاط تفكيراً معقداً او بسيطاً حسبما تكون طبيعة الموقف من حيث مدى اشكاليته وقوته) (ابراهيم، 2004، ص 691)

3-عرفه (جروان، 2010) بأنه:

(عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة) (جروان، 2010، ص 40)

6- التفكير التأملي:**1-عرفه (بحيري، 2001) على انه:**

"العملية التي يتأمل فيها الطالب الموقف الذي أمامه ويحلله إلى عناصره ويرسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج التي يتطلبها هذا الموقف ثم تقوم هذه النتائج في ضوء الخطط التي وضعت له" (بحيري، 2001، ص59).

2-عرفه (غانم 2004) على انه:

"ناتج متوقع ومنطقي لتعليم المفاهيم والمبادئ، وهو تعلم تراكمي يتكون من عمليات متتابعة ومتتالية تعتمد على المخزون اللازم من المعارف والمهارات التي تعدّه متطلبات ليتعلم ما هو أكثر تعقيداً أو صعوبة" (غانم، 2004، ص204)

3-عرفه (سمارة، 2008) بانه:

(قدرة المتعلم على التفكير في الموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره وإن يرسم الخطط اللازمة إلى فهمه، بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف، وتقييم النتائج في ضوء الخطط المرسومة) (سمارة، 2008، ص71)

التعريف الإجرائي للتفكير التأملي: (هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالبات من خلال اجابتهن على مقياس التفكير التأملي المعد لهذا الغرض).

7- الرابع الادبي:

وهو المستوى الرابع من المرحلة الثانوية المحددة بستة مستويات تأتي بعد الابتدائية، وتسبق المرحلة الجامعية حسب النظام الدراسي في جمهورية العراق ووظيفتها الاعداد للحياة العملية والدراسة الجامعية (وزارة التربية، 1984: ص4).

8-الجغرافية:**عرفها (علي، 2010) بانها:**

(علم المكان، ويقصد بالمكان الامتداد الذي تأخذه الظاهرة على سطح الارض) (علي، 2010، ص1)

التعريف الاجرائي للجغرافية

هي المعارف والموضوعات والمفاهيم والحقائق التي تضمنتها الفصول (الاول والثاني والثالث) من كتاب اسس الجغرافية وتقنياتها المقرر من وزارة التربية في العراق على طلبة الصف الرابع الادبي للسنة الدراسية (2010- 2011م).

- الفصل الثاني -

يتضمن هذا الفصل عرضاً للدراسات السابقة التي تمكن الباحث من الحصول عليها والتي تناولت:

اولاً: المدخل النظامي**ثانياً: التفكير التأملي(حل المشكلات):**

والتي يمكن الاستفادة منها من حيث أهدافها والأدوات المستخدمة فيها، وعيناتها المختلفة والوسائل الإحصائية وأهم نتائجها. وفي ما يلي عرض لهذه الدراسات على وفق تسلسلها الزمني:

اولاً: الدراسات التي تناولت المدخل النظامي:**5-دراسة (السراي، 2000)**

هدفت الدراسة الى معرفة (اثر برنامج تعليمي على وفق اسلوب النظم في تنمية بعض مهارات تدريس الرياضيات لدى (الطلبة - المطبقين) ومعرفة اثر متغير الجنس نتيجة تطبيق هذا البرنامج).

اجريت الدراسة في كلية التربية (ابن الهيثم) / جامعة بغداد. وتالف مجتمع الدراسة من (167) طالب، وطالبة من طلبة الصف الرابع / قسم الرياضيات وتكونت عينة الدراسة من شعبتين من الشعب الاربعة لمجتمع الدراسة اختيرت عشوائياً لتكون احداها مجموعة تجريبية وبلغ حجمها (37) طالب وطالبة والثانية مجموعة ضابطة بلغت (38) طالب وطالبة. واعدت الباحثة برنامجاً تعليمياً شمل وحدتين تعليميتين (التخطيط واهداف تدريس الرياضيات، واصناف المعرفة

الرياضية واستراتيجيات تدريسها). وتضمنت كل وحدة اهداف وانشطة وتدريبات واسئلة تقويم ذاتية، واختبارات بعديّة، ومصادر ومراجع واعتمدت في تصميمه مراحل اسلوب النظم الاربعة (التحليل - التصميم - التنفيذ والتطوير - التقويم). ولتقويم اداء افراد العينة للبرنامج صممت الباحثة بطاقة ملاحظة وتحققت من صدقها وثباتها، وحللت البيانات المستخلصة من البطاقة باستعمال اختبار كاي تربيع (X^2). واتضح وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط اداء المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية. واتضح ايضا عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط اداء (الطلبة - المطبقين) واداء (الطالبات - المطبقات) عند مستوى دلالة (0.05) (السراي، 2000).

2-دراسة (العبيدي، 2004)

(اثر المدخل النظمي واستمطار الافكار والتعمق التقدمي في تنمية التفكير الابتكاري لطلبة الجامعة)

وتكمن مشكلة البحث الحالي في الاجابة عن السؤال: - هل يمكن رفع مستوى تفكير الطلبة باستعمال اساليب حديثة كالمدخل النظمي، واستمطار الافكار، والتعمق التقدمي؟ وتحديد افضلية احدها على الاخر في تنمية قدرات التفكير الابتكاري للطلبة؟
فرضية البحث:

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في متوسط درجات التفكير الابتكاري البعدي بين مجموعات البحث الثلاث.

حدود البحث على:

- 1- طلبة الصف الثالث / قسم الجغرافية / كلية التربية (ابن رشد) / جامعة بغداد.
- 2- تدريس الفصول الاربعة الاولى من مادة الجغرافية الزراعية وخلال الفصل الدراسي الاول للسنة الدراسية (2002/2003).

اما اجراءات البحث فتتلخص بالاتي:

اخترت الباحثة واحدا من التصاميم ذا الضبط الجزئي ذا الاختبار (القبلي - البعدي) لثلاث مجموعات تجريبية متكافئة، تمثلت عينة البحث ب(150) طالب وطالبة اعدت الباحثة اختبار التفكير الابتكاري ونشبت الباحثة من الصدق الظاهري وصدق البناء للاختبار، وحسبت ثبات الاختبار وبلغ (0.82) باستعمال معادلة الفاكرونباخ، واعدت الخطط الدراسية على وفق الاساليب التدريسية المستعملة في البحث.
استعملت الباحثة الاختبار التائي (t-test) لعينتين مترابطتين وتبين وجود فرق ذي دلالة احصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي لمصلحة الاختبار البعدي ولمجموعات البحث الثلاث مما يشير الى حصول تنمية في التفكير الابتكاري نتيجة استعمال الاساليب التدريسية المذكورة سلفا.
اوصت الباحثة بضرورة اهتمام الجامعات بالأساليب المعاصرة وادخالها ضمن مناهج كليات التربية لتأهيل الطلبة لمهنة التدريس وبما يتفق وروح العصر
واقترحت الباحثة اجراء دراسات مماثلة على مراحل ومواد دراسية اخرى تقيس متغيرات نفسية كالميول والاتجاهات (العبيدي، 2004)

ثانياً: الدراسات التي تناولت التفكير التأملي (حل المشكلات):

1-دراسة داؤود (2000)

"أثر التدريب في مهارة حل المشكلات في خفض شدة المشكلات لدى طالبات الصفوف الخامس والسابع والثامن الأساسي في المدرسة الأردنية".
هدف البحث:

استهدفت الدراسة فاعلية برنامج إرشادي جمعي للتدريب على حل المشكلات فيخفض شدة المشكلات التي تعاني منها طالبات الصفوف الخامس والسابع والثامن في المدرسة الأردنية.

تألفت العينة من (16) طالبة من الصف الخامس و (16) طالبة من الصف السابع و(20) طالبة من الصف الثامن، وقد تم تقسيم الطالبات اللواتي وقع عليهن الاختبار من كل صف وبطريقة عشوائية على مجموعتين إحداها ضابطة والأخرى تجريبية.

تلقت المجموعات التجريبية الثلاث (كل على حدة) برنامجاً تدريبياً على مهارة حل المشكلات على شكل برنامج جمعي مكون من ثمان جلسات مدة الجلسة الواحدة (45) دقيقة بمعدل جلسة واحدة أسبوعياً لمدة ثمان أسابيع، أما المجاميع الضابطة فلم تتلق أي نوع من المعالجة.

أجري اختبار للحاجات الإرشادية للجميع بعد نهاية البرنامج للعينات التجريبية والضابطة.

وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجاميع الضابطة والتجريبية في الصفوف الخامس والسابع ولصالح المجموعة التجريبية بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة بالنسبة للصف الثامن، (داؤد، 2000، 97).

2-دراسة(الطائي، 2004)

"أثر برنامج تعليمي لتوسعة الإدراك والتنظيم والأداء في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الإعدادية" مشكلة البحث ما يأتي:

1. أثر البرنامج التعليمي لتوسعة الإدراك والتنظيم والأداء في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي.
 2. أثر البرنامج التعليمي لتوسعة الإدراك والتنظيم والأداء في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي على وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) للمجموعتين التجريبيتين.
- تم صياغة الفرضين الآتيين: .

1. لا توجد فروق دالة إحصائية في التفكير التأملي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تتعرض للبرنامج ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي لا تتعرض للبرنامج.
2. لا توجد فروق دالة إحصائية في التفكير التأملي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية من الذكور ومتوسط درجات المجموعة التجريبية من الإناث.

تألفت العينة من 100 طالب وطالبة من إعدادية بلفيس للبنات وإعدادية الكندي للبنين للعام الدراسي (2003 . 2004)، تم بناء اختبار التفكير التأملي والذي تكون من 21 موقفاً وقد تم التحقق من الصدق الظاهري بعرض الاختبار على مجموعة من الخبراء. تم اختيار التصميم التجريبي ذو الاختبار القبلي والبعدي، إذ تم تطبيق اختبار التفكير التأملي على المجموعات الأربعة قبلياً بعد مكافئتهم، ومن ثم طبق البرنامج وأجري بعده الاختبار البعدي، وقد أظهرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجاميع التجريبية والضابطة وباستخدام اختبار دنكن البعدي للتعرف على أثر البرنامج فقد تبين أن هناك فروقاً دالة لصالح المجموعتين التجريبيتين اللتين تعرضتا للبرنامج التعليمي، ولم تظهر النتائج أية فروق دالة إحصائية لمتغير الجن (ذكور، إناث) بين المجموعتين التجريبيتين.

وفي ضوء النتائج التي توصل إليها البحث أوصت الباحثة بضرورة الاستفادة من البرنامج التعليمي ومقياس التفكير التأملي وذلك بتطبيقه في المدارس الثانوية.

موازنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية:

من خلال عرض الدراسات السابقة وموازنتها بالدراسة الحالية من حيث المنهج وحجم وجنس العينة والوسائل الإحصائية اتضح للباحث ما يأتي:

- 1-تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اختيار منهج البحث التجريبي في إجراءاتها لأنه يتلاءم وطبيعة موضوع الدراسة وأهدافها.
- 2-أجريت جميع الدراسات السابقة وكذلك الدراسة الحالية في العراق ماعدا دراسة (داؤد، 2000) أجريت في الأردن.

- 3- بلغت أكبر عينة (150) طالب وطالبة في دراسة (العبيدي 2004)؛ وبلغت اصغر عينة (52) طالب وطالبة في دراسة (داوود، 2000) أما في الدراسة الحالية فقد بلغت العينة (64) طالبة.
- 4-تباينت الدراسات السابقة في اختيار جنس العينة إذ اعتمدت على عينة الإناث والذكور اما الدراسة الحالية اعتمدت عينة الإناث فقط أيضًا.
- 5-تباينت الدراسات السابقة في اختيار المرحلة الدراسية، فشملت مراحل التعليم المختلفة فدراسة (السراي، 2000) ودراسة (العبيدي 2004) كانت للمرحلة الجامعية اما دراسة (داوود، 2000) فكانت للصفوف الأساسية اما دراسة (الطائي، 2004) والدراسة الحالية فقد أجريت على المدارس الثانوية
- 6-تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الوسائل الإحصائية التي استعملتها ومنها الاختبار التائي ومعادلة سبيرمان -براون، ومربع كاي، ومعامل صعوبة الفقرة، وقوة تميز الفقرة، وفعالية البدائل الخاطئة.

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من اطلاعه على الدراسات السابقة ويمكن تحديد هذه الإفادة في الأمور الآتية:

- 1-الاطلاع على المصادر ذات العلاقة والإفادة منها في صياغة هدف البحث وفرضياته
- 2- صياغة الخطة التدريسية الملائمة
- 3-اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات البحث الحالي.
- 4-الاستفادة من مقاييس التفكير الاستدلالي في صياغة مقياس البحث.
- 5-تحليل نتائج البحث الحالي وتفسيره.

- الفصل الثالث -

- منهجية البحث وأجراءاته -

أولاً- منهج البحث:

يعد البحث التجريبي أحد انواع البحث وأكثرها دقة حيث يقوم الباحث بالتوصل الى ما سيكون تحت ظروف مضبوطة اذ تتم السيطرة على عوامل محددة في الموقف واطلاق عامل او عوامل لبيان مدى تأثيرها في متغير ما والوصول الى نتائج يتم حسابها بدقة لذلك يعرف البحث التجريبي بانه: تعديل مقصود مضبوط للظروف المحددة لحادثة من الحوادث وتفسير التغيرات التي تطرا في هذه الحادثة نتيجة ذلك (العزاوي، 2008، ص109)، كما موضح في الجدول رقم (1)

جدول رقم (1) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	الاختبار الاول	الاختبار الاخر
التجريبية	اسلوب المدخل النظمي	الاختبار	مقياس التفكير
الضابطة	-----	التحصيلي	التأملي

ثانياً: إجراءات البحث**مجتمع البحث:**

تحدد المجتمع الإحصائي للبحث بطالبات اعداديات البنات في مركز محافظة بابل للعام الدراسي 2011-2012 وقد زارها الباحث بموجب كتاب تربية محافظة بابل ملحق (1)

عينة البحث:

ومن اجل اختيار عينة البحث فقد قسمت العينة إلى قسمين:

1-عينة المدارس. 2-عينة الطالبات.

وفيما يأتي وصفا لإجراءات اختيار العينة:

1-عينة المدارس.

اختار الباحث المدرسة (الخنساء للبنات) عينة للبحث قصدياً للمبررات الآتية:

أ- قرب المدرسة من سكن الباحث.

ب- احتواء المدرسة على أكثر من شعبة للصف الرابع مما يتيح للباحث حرية اختيار عينته.

ج- إبداء إدارة المدرسة الرغبة في التعاون مع الباحث

- عينة الطالبات:

قام الباحث باختيار الصف الرابع الادبي لاجراء التجربة لوجود شعبتين أ-ب وبطريقة السحب العشوائي⁽¹⁾ البسيط للشعبتين في تحديد المجاميع التجريبية والضابطة, إذ اختيرت القاعة (أ) عشوائياً لتكون المجموعة التجريبية وعدد طالباتها (32), وتدرس باستعمال المدخل النظمي, وأصبحت قاعة (ب) مجموعة ضابطة وعدد طالباتها (32), تدرس باستعمال الطريقة الاعتيادية (التقليدية), جدول (2).

جدول (2) عينة البحث

ت	المجموعة	القاعة	عدد الطالبات الكلي
1	التجريبية	أ	32
2	الضابطة	ب	32
	المجموع		64

ثالثاً: - تكافؤ المجموعتين: قام الباحث بأجراء عملية التكافؤ لطالبات المجموعتين في المتغيرات:

1-العمر الزمني.

2-الدرجة النهائية في مادة الجغرافية للصف الثالث متوسط.

3- المستوى التعليمي للأب.

4- المستوى التعليمي للام

تم الحصول على المعلومات الخاصة للطالبات بالنسبة إلى المتغيرات السابقة عن طريق:

- تنظيم استمارة معلومات خاصة وزعت على الطالبات ملحق (2).

- الاستعانة بسجلات الدرجات الخاصة بإدارة المتوسطة.

- الاستعانة بالبطاقة المدرسية

1- العمر الزمني

حصل الباحث على العمر الزمني لأفراد المجموعتين من سجلات المدرسة، ثم قامت بتحويل الأعمار إلى اشهر لغاية

(1/ 10 /2011) الملحق (3).

1 - وضع الباحث اسماء القاعات بعد كتابتها على ورقة صغيرة في كيس ثم سحب واحدة لتكون التجريبية وأخرى مجموعة ضابطة

وللتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطي أعمار المجموعتين، وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية. فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (0,7) وهي أقل من الجدولية البالغة (2) لذا فهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) وتفسير ذلك أن أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان في متغير العمر الزمني الجدول (3).

الجدول (3) تكافؤ مجموعتي البحث في العمر الزمني بالأشهر

المجموعة	n	متوسط العمر بالأشهر	الانحراف المعياري	t _{ح.ج}	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	195,875	13.071	170,851	58	0,7	2	غير دالة
الضابطة	32	196,031	13.477	181,629				عند مستوى 0,05

2- التحصيل الدراسي للسنة السابقة:

وقد تم الحصول على الدرجات النهائية للمجموعتين التجريبية والضابطة في مادة الجغرافية في الامتحان الوزاري للصف الثالث المتوسط للعام الدراسي (2010-2011) من سجلات الدرجات الخاصة بإدارة المدرسة الملحق (4) وعند حساب متوسطي درجات طالبات المجموعتين وانحرافاتهما المعيارية، وباستخدام الاختبار التائي (t- test) ظهر أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0,68) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2) بدرجة حرية (58) وبذلك تعد مجموعتا البحث متكافئتين إحصائياً في التحصيل الدراسي للسنة السابقة الجدول (4).

الجدول (4) تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للسنة السابقة

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	75,406	10.064	101,284	58	0,68	2	غير دالة عند مستوى 0,05
الضابطة	32	76,312	10,187	103,774				

3- المستوى الدراسي للآباء:

قام الباحث بجمع البيانات المتعلقة بتحصيل الاب (أو ولي الأمر) لطالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة واستعمل مربع كاي (χ^2) في معاملة البيانات لمعرفة دلالة الفروق، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي، أن قيمة (كا) المحسوبة (3.830) اصغر من قيمة (كا) الجدولية (11.070) عند مستوى دلالة (0.05)، وبدرجة حرية (6) وبهذا تكون المجموعتان متكافئتين في متغير المستوى التعليمي للآب.

4- المستوى الدراسي للأمهات:

مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في تكرارات المستوى الدراسي للام، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي، إن قيمة (كا) المحسوبة (0.924) اصغر من قيمة (كا) الجدولية (11.070) عند مستوى دلالة (0.05)، وبدرجة حرية (5).

رابعا- إعداد الخطط التدريسية:

اعد الباحث الخطط التدريسية المتعلقة بتدريس المجموعة التجريبية التي درست مقرر اسس الجغرافية وتقنياتها باستخدام اسلوب المدخل النظامي ملحق (5)، واعد كذلك الخطط التدريسية المتعلقة بتدريس المجموعة الضابطة التي درست المقرر نفسه على وفق الطريقة الاعتيادية (التقليدية) وتم عرض نماذج من هذه الخطط على مجموعة من ذوي

الخبرة والاختصاص من المحكمين ملحق (7)، وجرى تعديلها على وفق ملاحظاتهم، إذ نظم الباحث توزيع الحصص بواقع درسين أسبوعياً.

خامساً- ضبط المتغيرات الدخيلة:

حاول الباحث الحد من تأثير هذه المتغيرات الدخيلة غير التجريبية التي قد تؤثر على سلامة التجربة التي تمثل: أ-اختيار افراد العينة: اختار الباحث افراد العينة بالاختيار العشوائي، زيادة على عمليات التكافؤ الاحصائي في المستوى التعليمي للاب والام ودرجات مادة الجغرافية للصف الثالث المتوسط والعمر الزمني اتضح تكافؤ الطالبات في هذه المتغيرات.

ب-الاندثار التجريبي (الترك في التجربة): ويقصد به الترك الذي يتعرض له بعض الطالبات الخاضعات للتجربة او الانقطاع عن المدرسة اثناء مدة التجربة، ولم يتعرضن لمثل هذا العامل.

ج-النضج: ان مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) يتعرضن إلى عمليات النمو، ولأن مدة التجربة ثلاثة اشهر وهي مدة قصيرة ومحددة بدأت يوم الاحد الموافق 2011/10/3 وانتهت يوم الاثنين الموافق 2012/1/3 لذلك لم يكن لهذا العامل من تأثير على التجربة.

د-اداة القياس: استعمل الباحث اداة قياس موحدة للمجموعتين (التجريبية والضابطة) وقد اتصفت الاداة بالصدق والثبات وهذا الاجراء قد حد من اثر هذا العامل.

هـ-اثر الاجراءات التجريبية: من اجل الحد من الاجراءات التجريبية التي تؤثر على المتغير التابع حاول الباحث الحد من تأثير هذه الاجراءات وذلك عن طريق التدريس وحفاظاً على سلامة التصميم التجريبي قام الباحث بنفسه بتدريس مجموعات البحث (التجريبية والضابطة) وذلك للحد من اختلاف اساليب التدريس للطالبات.

و-المادة الدراسية: قام الباحث بتدريس مجموعتي البحث بنفس الموضوعات الدراسية المقرر تدريسها لطلبة الصف الرابع الادي لمادة اسس الجغرافية وتقنياتها الفصل الدراسي الأول.

ز-المدرسة:

طبق الباحث التجربة في مدرسة واحدة وهي متشابهة من حيث مساحة الصفوف الدراسية والمقاعد والشبابيك والسبورات ومستلزمات اخرى غيرها.

ح-توزيع الحصص: بالاتفاق مع إدارة المدرسة تم تنظيم الحصص الأسبوعية فكانت أربع حصص خلال الأسبوع.

سادساً: اسلوب تطبيق التجربة:

بعد استكمال متطلبات التجربة باشر الباحث تطبيقها يوم (2011/10/2) وكان يوماً تدريسياً لان الباحث كان قد ذهب الى المدرسة بتاريخ (2011/9/27) وكان يوماً مخصصاً للتعارف مع الطالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) وقد اوضح الباحث للمجموعة التجريبية طبيعة الدراسة ومدى فائدتها في زيادة تحصيلهن ودرس الباحث هذه المجموعة في ضوء التصميم التجريبي للبحث الذي يعتمد المتغير المستقل (اسلوب المدخل النظامي)، وقد قام بشرح موضوع الدرس مع رسم مخطط لكل خطوة من خطوات الدرس وفي الدقائق الاخيرة من الدرس يطرح الباحث عدد من الاسئلة التقويمية لمعرفة مدى استيعاب الطالبات لهذه الموضوعات هذا فضلاً عن استعمال وسائل ايضاح تتناسب وموضوع الدرس، اما بالنسبة لطالبات المجموعة الضابطة فكان تدريسهن بالطريقة التقليدية.

خامساً- أدوات البحث: ولتحقيق هدف البحث الحالي قام الباحث بما يأتي:

1-تصميم أداة البحث الاولى (الاختبار التحصيلي) على النحو الآتي:

أ-تحديد المادة العلمية: حدد الباحث قبل بدء التجربة المادة العلمية التي ستدرسها مجموعتي البحث، وقد تضمنت الفصول (الأول، والثاني، والثالث) من كتاب اسس الجغرافية وتقنياتها للصف الرابع الادي المقرر تدريسه للعام الدراسي 2011/2012. وجدول (5) يوضح ذلك

جدول (5) المادة العلمية في مقرر اسس الجغرافية وتقنياتها للصف الرابع الادبي

ت	الفصل	عنوانه ومحتوياته
1	الأول	الجغرافية طبيعتها ومناهجها اولاً: مفهوم علم الجغرافية ثانياً: طبيعة الجغرافية
2	الثاني	المفاهيم المكانية الجغرافية
3	الثالث	مصادر البيانات الجغرافية وطرق عرضها البيانات الجغرافية مصادر البيانات المتغيرات الجغرافية الاعطاء في البيانات الجغرافية تبويب البيانات وعرضها

ب- الأهداف السلوكية:

في ضوء الأهداف العامة ومحتوى الفصلين المشموله بالبحث، صاغ الباحث أهدافاً سلوكية تقيس خمس من المستويات الستة من تصنيف بلوم للمجال المعرفي وهي (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم) حيث استبعد التقييم لأنه يقيس مستويات اعلى من مستوى عقل طالبة الاعدادية وواقع (40) هدف موزعة على الفصلين الاول والثاني والثالث من الكتاب المقرر، وتضمن الفصل الأول (10) اهداف سلوكية والفصل الثاني تضمن (15) اهداف سلوكية والفصل الثالث (15) هدف سلوكي ملحق (6)، وعرضت على لجنة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص ملحق (7) للثبوت من صحة صياغتها ومدى تمثيلها السلوك المراد تنميته لدى طالبات عينة البحث، وتحقق الباحث من مدى شمول هذه الأهداف لمحتوى المادة الدراسية.

ج- اعداد الخريطة الاختبارية

اعد الباحث خريطة اختبارية مشتملة على الأهمية النسبية لمادة الجغرافية الطبيعية والأهداف السلوكية وعدد الفقرات في كل مستوى وعدد الأسئلة في كل موضوع وتم استخراج النسب بإتباع القوانين الاحصائية وجدول رقم (6) يوضح ذلك.

جدول (6) يوضح الخريطة الاختبارية

ت	مجالات المحتوى	الأهمية النسبية	مستويات المجال المعرفي				المجموع
			معرفة 30%	فهم 25%	تطبيق	تحليل	
م1	الجغرافية طبيعتها ومناهجها	30%	4.05	3.375	2.7	1.6875	13.5
م2	المفاهيم المكانية الجغرافية	35%	4.725	3.9375	3.15	1.96875	15.75
م3	مصادر البيانات الجغرافية وطرق عرضها	35%	4.725	3.9375	3.15	1.96875	15.75
	المجموع	100%	13.5	11.25	9	5.625	45

د - أعداد فقرات الاختبار

أختار الباحث صيغة الاختبار من متعدد لأربعة بدائل لبناء الاختبار التحصيلي أستناداً الى ما يراه عدد من خبراء القياس والتقييم بأنه أفضل أنواع الاختبارات الموضوعية لأنه يقيس المستوى المعرفي لدى الطالبات، وفي ضوء مفردات الفصلين الاول والثاني لمادة اسس الجغرافية وتقنياتها للصف الرابع الادبي أعد الباحث اختباراً تحصيلياً يتكون من (45)

فقرة في ضوء الخريطة الاختبارية ملحق (8) وتم عرضه على الخبراء في التربية وعلم النفس وبلغ عددهم (8) مختص ملحق (7)

سادساً: صدق الاختبار

ومن اجل التحقق من صدق الاختبار عرض فقراته على عدد من الخبراء في العلوم التربوية والنفسية وذوي الاختصاص وبلغ عددهم (8) مختص ملحق (7) للتأكد من صلاحيتها حيث تم موافقة جميع الخبراء ومدرسات مقرر الجغرافية في المدرسة على الفقرات بعد اجراء التعديل على بعضها.

سابعاً: التطبيق الاستطلاعي للاختبار التحصيلي

قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية لغرض تعرف الزمن الذي يستغرقه الاختبار ومدى وضوح فقراته وتشخيص الفقرات الصعبة أو الغامضة بهدف إعادة صياغتها وترتيبها وقد طبق الاختبار على عينة استطلاعية من طالبات الصف الرابع الادبي عددهن (20) طالبة بواقع (10) طالبات من كل شعبة وقد تبين ان متوسط الزمن الذي تستغرقه الإجابة على الاختبار هو (25) دقيقة وذلك بعد ان قام الباحث بتسجيل أنتهاء اول طالبة أنهت الاختبار في الدقيقة (20) وأخر طالبة أنهت الاختبار في الدقيقة (30) وقد تبين ان فقرات الاختبار واضحة وسليمة وعدم وجود صعوبة في قراءتها والإجابة عليها وقد تم هذا الاختبار في يوم الثلاثاء المصادف 2011/12/20.

ثامناً: ثبات الاختبار

يقصد بثبات الاختبار أن تكون النتائج متماثلة أو متقاربة اذ ما تكرر استخدام ذلك الاختبار، وقد أختار الباحث طريقة التجزئة النصفية لحساب الثبات لكونها تتلاءم مع طبيعة بحثه وقد طبق الاختبار التحصيلي على (20) طالبة من طالبات الصف الرابع الادبي كعينة استطلاعية بتاريخ 2011/12/6 وبعد تصحيح إجابات العينة الاستطلاعية تم تقسيمها على مجموعتين تضم المجموعة الأولى درجات الفقرات الفردية وتضم المجموعة الثانية درجات الفقرات الزوجية وبأستخدام معامل ارتباط بيرسون أستخرج معامل الثبات بين المجموعتين أذ كان مقداره (0,76%) وتم تصحيحه بمعادلة سبيرمان - براون وذلك لان طريقة التجزئة النصفية تعطينا معامل ثبات لنصف الاختبار لذلك يتم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان - براون وذلك للحصول على معامل الاختبار كاملاً فأصبح معامل الثبات (0,86) وهو معامل ثبات جيداً وعالي، وبذلك أصبح الاختبار بصيغته النهائية يتسم بالصدق والثبات.

تاسعاً: تحليل فقرات الاختبار

من خلال تحليل الفقرات للاختبار التحصيلي يتم التعرف على مدى صعوبة او سهولة كل فقرة ومدى فاعليتها أو قدرتها على التميز في الفروق الفردية للصفة المراد قياسها، وبناءً على ذلك قام الباحث بتصحيح إجابات العينة الاستطلاعية بأعطاء (درجتين للإجابة الصحيحة) (*)

وصفراً للإجابة الخاطئة ومعاملة الفقرات المتروكة والتي وضعت لها أكثر من علامة معاملة الفقرات الخاطئة، وقد قسمت الدرجات الى مجموعتين متطرفتين عليا ودنيا وبنسبة (27%) للمجموعة العليا و(27%) للمجموعة الدنيا إذ أن هذه النسبة تجعل المجموعتين أفضل ما تكون في الحجم والتباين وحسب الخطوات الآتية:

أ-معامل صعوبة الفقرات

تحدد درجة صعوبة الفقرة بنسبة الطالبات اللاتي تكون أجابتهن على الفقرة إجابة صحيحة، وعند حساب الباحث لمعامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار أظهرت النتائج ان معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي أنحصرت بين (32%-70%) كما في ملحق (9) لذا فهي ذات معامل صعوبة مناسب أذ يرى بلوم (Bloom) أن الاختبارات تعد صالحة وجيدة للتطبيق أذ كان معامل صعوبتها يتراوح بين (20%-80%) (Bloom, 1971, p.40)

ب- قوة تمييز الفقرة

هو قدرة الفقرة على التمييز بين الطالبات اللاتي يتمتعن بقدر اكبر من المعلومات واللاتي اقل قدرة في مجال معين من المعارف (ملحم، 2000، ص236)، وبعد حساب الباحث لقوة تميز كل فقرة من فقرات الاختبار وجدها تتراوح بين (34%-62%) كما في ملحق (9) وهذا يعني ان فقرات الاختبار جميعها تعد جيدة.

ج-فعالية البدائل الخاطئة

يكون البديل فعالاً اذا كان عدد الطالبات الضعاف (المجموعة الدنيا) اللاتي يخترن البدائل أو الإجابات الخاطئة أكثر من عدد الطالبات الممتازات (المجموعة العليا) ويسعى مصممو الاختبارات التحصيلية إلى الحصول على قيم سالبة للبدائل الخاطئة لكي يكون البديل فعالاً، وعند حساب الباحث لفعالية البدائل الغير صحيحة وجدها تتراوح (-0,28-0,28) كما في ملحق (10) وهذا يعني أن البدائل غير الصحيحة قد جذبت انتباه عدد من طلاب المجموعة الدنيا لها اكبر من طلاب المجموعة العليا وبذلك تم الإبقاء على البدائل الغير صحيحة دون تغير.

التطبيق النهائي للاختبار

قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي على عينة التطبيق الأساسية البالغ حجمها (76) طالبة وقد تم التطبيق يوم الاحد 2011/12/25 وقد أشرف الباحث بنفسه على تطبيق الاختبار وقد حرص على تعليمات الاختبار وشرحها بصورة مفصلة وشرح الهدف من الاختبار للطالبات.

تصحيح الاختبار

أن الاجابة على هذا النوع من الأسئلة أما صح فينال الدرجة كاملة وأما خطأ فلا ينال درجة وهذا ما اعتمدته الباحث في تصحيح الاختبار

2-تصميم أداة البحث الثانية مقياس حل المشكلات (التفكير التأملي) على النحو الآتي:

استل الباحث المقياس من المصدر:

ابو حماد، ناصر الدين، أختبارات الذكاء ومقاييس الشخصية تطبيق ميداني، دار جدارا للكتاب العالمي وعالم الكتب الحديث، عمان، الاردن، 2007

وكان المقياس بواقع (40) فقرة وصيغت إجابات الفقرات على شكل اربع اختيارات هي: تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة بسيطة، لا تنطبق ابدأ- ملحق (11) وهذا الأسلوب يتمتع بالموضوعية وسهولة تحليل نتائجه إحصائياً ويساعد على قدرة الطالبات على مواجهة المشكلات.

ثانياً: التطبيق الاستطلاعي للمقياس

قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية لغرض تعرف الزمن الذي يستغرقه الاختبار ومدى وضوح فقراته وتشخيص الفقرات الصعبة أو الغامضة بهدف إعادة صياغتها وترتيبها وقد طبق الاختبار على عينة استطلاعية من طالبات الصف الرابع الادبي عددهن (20) طالبة بواقع (10) طالبات من كل شعبة وقد تبين ان متوسط الزمن الذي تستغرقه الإجابة على الاختبار هو (20) دقيقة وذلك بعد ان قام الباحث بتسجيل أنتهاء اول طالبة أنهت الاختبار في الدقيقة (15) وأخر طالبة أنهت الاختبار في الدقيقة (25)

الزمن الذي استغرقته أسرع طالبة + الزمن الذي استغرقته أبطأ طالبة

زمن الاختبار =

$$= \frac{25 + 15}{2} = \frac{40}{2} = 20 \text{ دقيقة}$$

وقد تبين ان فقرات الاختبار واضحة وسليمة وعدم وجود صعوبة في قراءتها والإجابة عليها وقد تم هذا الاختبار في يوم الثلاثاء المصادف 2011/12/27.

تصحيح المقياس

تم تصحيح المقياس بإعطاء الفقرة الوزن المناسب حسب تأثير المستجيب على سلم التقدير وبما ان الفقرات صيغت باتجاهين سلبي وإيجابي فقد أعطيت الأوزان للفقرات وحسب الجدول (7).

جدول (7) أوزان الفقرات بالاتجاهين السلبي والإيجابي

اتجاه الفقرة	بدائل الإجابة			
	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة بسيطة	لا تنطبق أبداً
سلبي	1	2	3	4
إيجابي	4	3	2	1

وبذلك فان اعلى درجة يمكن ان يحصل عليها المستجيب من كل مجال تساوي عدد الفقرات المكونة لكل مجال مضروبة $5 \times$ واقل درجة تساوي عدد الفقرات $1 \times$

تحليل فقرات الاختبار من خلال تحليل الفقرات مقياس حل المشكلات (التفكير التأملّي) يتم التعرف على مدى صعوبة او سهولة كل فقرة ومدى فاعليتها أو قدرتها على التميز في الفروق الفردية للصفة المراد قياسها، وبناءً على ذلك قام الباحث بتصحيح إجابات العينة الاستطلاعية بأعطاء (درجتين للإجابة الصحيحة) وصفرًا للإجابة الخاطئة ومعاملة الفقرات المتروكة والتي وضعت لها أكثر من علامة معاملة الفقرات الخاطئة، وقد قسمت الدرجات الى مجموعتين متطرفتين عليا ودنيا وبنسبة (27%) للمجموعة العليا و(27%) للمجموعة الدنيا إذ أن هذه النسبة تجعل المجموعتين أفضل ما تكون في الحجم والتباين وحسب الخطوات الآتية:

أ- معامل صعوبة الفقرات

عند حساب الباحث لمعامل صعوبة كل فقرة من فقرات المقياس فأظهرت النتائج ان معامل صعوبة فقرات مقياس لتفكير التأملّي انحصرت بين (35%-74%) كما في ملحق (12) ذا فهي ذات معامل صعوبة مناسب إذ يرى بلوم (Bloom) أن الاختبارات تعد صالحة وجيدة للتطبيق إذ كان معامل صعوبتها يتراوح بين (20%-80%) (p.40, Bloom, 1971)

ب- قوة تمييز الفقرة

لغرض الحصول على مؤشر إحصائي عن قدرة الفقرات على التمييز بين الطالبات اللواتي يتمتعن بقدرة عالية في التفكير والطالبات اللواتي يتمتعن بقدرة ضعيفة ، وبعد حساب الباحث لقوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار وجدها تتراوح بين (36%-65%) كما في ملحق (12) هذا يعني ان فقرات الاختبار جميعها تعد جيدة.

ج-فعالية البدائل الخاطئة

عند حساب الباحث لفعالية البدائل الغير صحيحة وجدها تتراوح (-0,26** - 0,2) كما في ملحق (13) هذا يعني أن البدائل غير الصحيحة قد جذبت انتباه عدد من طالبات المجموعة الدنيا لها اكبر من طالبات المجموعة العليا وبذلك تم الإبقاء على البدائل الغير صحيحة دون تغيير.

تطبيق المقياس:

طبق مقياس التفكير التأملّي يوم المصادف الثلاثاء 2012/1/3، حيث استعان الباحث بمدرسة وقد أشرف الباحث بنفسه على تطبيق الاختبار وقد حرص على تعليمات الاختبار وشرحها بصورة مفصلة وشرح الهدف من الاختبار للطالبات.

ثامنا- الوسائل الإحصائية:

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

1- اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين:

استعمل الباحث هذه الوسيلة لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين عند مقارنة متوسطاتها في درجات التكافؤ

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\left(\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2} \right) \frac{E_1^2 (N_1 - 1) + E_2^2 (N_2 - 1)}{(N_1 + N_2 - 2)}}}$$

إذ تمثل: س1: الوسط الحسابي للعينة الأولى.

س2: الوسط الحسابي للعينة الثانية.

ن1: عدد أفراد العينة الأولى.

ن2: عدد أفراد العينة الثانية.

ع1²: التباين للعينة الأولى.

ع2²: التباين للعينة الثانية.

(جابر، 1989، 327)

4 - مربع كاي:

استخدم الباحث مربع كاي لأجراء التكافؤ بين المجموعات في متغيري المستوى التعليمي للأب والأم.

$$\chi^2 = (N - C) \frac{C}{C^2}$$

ق

إذ أن: ن = التكرار الملاحظ

ق = التكرار

5- معامل ارتباط بيرسون (Pearson):

استخدم قانون معامل ارتباط بيرسون من أجل التعرف على ثبات الاختبار.

$$r = \frac{N \text{ مج س ص} - (\text{مج س}) (\text{مج ص})}{\sqrt{[N \text{ مج س}^2 - 2 (\text{مج س})^2] [N \text{ مج ص}^2 - 2 (\text{مج ص})^2]}}$$

ر =

إذ تمثل: ن = عدد أفراد العينة.

س = قيم المتغير الأول (الفقرات الفردية).

ص = قيم المتغير الثاني (الفقرات الزوجية). (داوود وأثور، 1990، ص149)

- الفصل الرابع -

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج المتعلقة بهدفي البحث وهما:

1- تعرف فاعلية اسلوب المدخل النظامي في التحصيل لدى طالبات الرابع الأدبي.

2- تعرف مدى تنمية التفكير التأملية لدى طالبات الرابع الأدبي.

عرض النتائج

للتحقق من الفرضية الاولى للبحث وهي:

- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة اسس الجغرافية وتقنياتها باسلوب المدخل النظامي والمجموعة الضابطة.

قام الباحث بمقارنة نتائج الاختبار التحصيلي للمجموعتين، وظهر أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية قد بلغ (44.745) وبانحراف معياري (6.015) في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (31.157) وبانحراف معياري (4.020)، وباستخدام اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين في معاملة النتائج إحصائياً لمعرفة دلالة الفروق بين هذين المتوسطين تبين وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى دلالة (0,05)، ولصالح المجموعة التجريبية، إذ بلغت قيمة (t-test) المحسوبة (10,87) وهي اكبر من القيمة الجدولية والبالغة (1,96) وعليه فقد رفضت الفرضية الصفرية وهذا يعني تفوق المجموعة التجريبية التي درست مع اسلوب مدخل النظم على المجموعة الضابطة التي درست بدونه، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	قيمة (t-test)		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	44.745	6.015	36,180	10,87	1.96	دالة عند مستوى 0.05
الضابطة	32	31.157	4.020	16,160			

للتحقق من الفرضية الثانية للبحث وهي:

لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تنمية التفكير التأملية بين طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة اسس الجغرافية وتقنياتها والمجموعة الضابطة.

قام الباحث بمقارنة نتائج مقياس التفكير التأملية للمجموعتين، ظهر أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية قد بلغ (118,12) وبانحراف معياري (20,77) في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (61,56) وبانحراف معياري (10,31)، وباستخدام اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين في معاملة النتائج إحصائياً لمعرفة دلالة الفروق بين هذين المتوسطين تبين وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى دلالة (0,05)، ولصالح المجموعة التجريبية، إذ بلغت القيمة المحسوبة (t-test) (14,10) وهي اكبر من القيمة الجدولية والبالغة (1,96) وعليه فقد رفضت الفرضية الصفرية. والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار مقياس التفكير التأملية

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	قيمة (t-test)		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	118,12	20,77	431,6	14,10	1,96	دالة عند مستوى 0.05
الضابطة	32	61,56	10,31	106,43			

ثانيا - تفسير النتائج:

يرى الباحث من خلال عرض النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي، ظهر تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستعمال أسلوب مدخل النظم على المجموعة الضابطة التي درست المادة بالطريقة التقليدية، وذلك باختبار دلالة الفروق. ويمكن أن يعزى ذلك إلى: -

1- أن الجغرافية من الموضوعات التي يصلح تدريسها على وفق أسلوب مدخل النظم لكونه يتطلب رسم مخططات توضح موضوعاته مما يؤدي إلى شد انتباه الطالبات وزيادة تركيزهن بوصفه أسلوباً تدريسياً حديثاً لم يعهدهن من قبل حيث يعتمد على المخططات مما يجعل المعلومات اثبت في ذهن الطالبات وذلك يتضح من خلال زيادة متوسطي درجات مقياس التفكير التأملي للمجموعة التجريبية والضابطة، إذ تفوقن على طالبات المجموعة الضابطة،

2- كما أن تنوع المخططات وسهولتها أدى إلى زيادة رغبة الطالبات في الدروس لأنها تزيد في ابداع الطالبات والتأمل لرسم افضل مخطط يجمع كل تفاصيل الموضوع وهذا يجعل الطالبات محور العملية التربوية والمدرسة موجهه ومرشدة ومهيئة وهذا ما تسعى التربية الحديثة إلى تحقيقه.

3- يعمل أسلوب مدخل النظم على تدريب الطالبات على بعض المهارات من خلال معرفة كل تفاصيل المشكلة والقدرة على استخلاص الأفكار المهمة والجديدة وتنظيم المعلومات وعرضها والتعبير عنها بصورة مخطط، كما أن لهذا الأسلوب اثر في تنمية قدرة الطالبات على التفكير والتأني والتأمل قبل الإجابة على الاسئلة، وهذا ما اكدته دراسة (العاني، 1998)

4- أن استعمال أسلوب مدخل النظم التي يتيح للطالبات مساحة أكبر في فهم وامتلاك مهارات التفكير المختلفة وخاصة التأملي، ونتيج التفكير والتأمل في المشكلات التي تواجهها الطالبات وهذا ما اكدته دراسة (السراي، 2000). على عكس الطريقة الاعتيادية في تدريس مقرر أسس الجغرافية وتقنياتها لا تثير دافعية الطالبات لتعلمه ومتابعة ومناقشة محتواه لأنها تؤكد على الحفظ واستظهار المعلومات، مما يمنع الطالبات من امتلاك مهارات التفكير التي تنتجها مساحة المقرر.

- الفصل الخامس -**- الاستنتاجات**

في ضوء النتائج التي اسفر عنها البحث الحالي استنتج الباحث: -

1- أن أسلوب مدخل النظم اظهر اثر واضحاً في رفع مستوى التفكير التأملي للطالبات وكان هذا واضحاً من خلال احصائيات البحث.

2- أن هذا الأسلوب عود الطالبات على معالجة المشكلات معالجة نظامية، من خلال النظر إليها وإلى جميع عناصرها نظرة كلية

3- أن قدرات التفكير التأملي تنمو، وتتطور بفعل التدريب والممارسة على اساليب، وطرائق تدريسية تعتمد على المخططات ومن شأنها تحفيز الدماغ على التفكير.

4- أن استعمال المدخل النظمي في التدريس يجعل المدرس يتسلح بالطرائق العلمية المنهجية المنظمة، وتزوده بكفايات تدريسية ضرورية ومهمة.

- التوصيات

في ضوء نتائج البحث أوصى الباحث: -

1- ضرورة استعمال الاساليب التدريسية الحديثة، او المعاصرة ومنها المدخل النظمي وغيرها من التقنيات التربوية والنفسية في المرحلة الدراسية كافة ، وضرورة ادخالها في مناهج الكليات لتأهيل الطلبة لمهنة التدريس وبما يناسب روح العصر.

- 2- ضرورة ان تحتوي مفردات مادة طرائق التدريس على استراتيجيات حل المشكلات، واساليب وتقنيات تنمية قدرات التفكير كالتفكير التأملي، والتفكير العلمي، والتفكير الابداعي والناقد.
- 3- الابتعاد عن الطرائق التقليدية في تدريس مادة اسس الجغرافية وتقنياتها للصف الرابع الاديبي 000 وقدّر الامكان الافادة من نتائج الدراسة الحالية.
- 4- ضرورة عناية مؤسسات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ومركز البحوث التربوية والنفسية باساليب تطوير التفكير، وتشجيع التدريسيين على استعمالها عن طريق دورات تدريبية مستمرة للأساتذة الجامعيين وفي التخصصات كافة لاطلاعهم على اهم المستجدات التربوية والنفسية وبما يخدم مسيرة العلم ورفع الكفايات التدريسية لديهم.

- المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث الآتي: -

- 1- دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الذكور.
- 2- دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مرحلة دراسية أخرى.
- 3- دراسة مماثلة للدراسة الحالية للتعرف على متغيرات تابعة أخرى مثل التفكير الإبداعي، والناقد، وغيرها.
- 4- إجراء دراسة مقارنة في اسلوب مدخل النظم بين طلبة الفرعين العلمي والأدبي.

- المصادر

- 1- أبراهيم، مجدي عزيز، موسوعة التدريس، دار المسيرة، عمان، 2004 0
- 2- ابو حماد، ناصر الدين، أختبارات الذكاء ومقاييس الشخصية تطبيق ميداني، دار جدارا للكتاب العالمي وعالم الكتب الحديث، عمان، الاردن، 2007
- 3- أبو غزالة، طلال، مهارات التفكير الإبداعي في حل المشكلات، مؤسسة طلال أبو غزالة للتدريب المهني، المملكة العربية السعودية، 2001.
- 4- بافكي، فورستو، ترجمة ميسون عبد الله، فن التدريس مستقبلك في مهنة التدريس، ط1، الإمارات، دار الكتاب الجامعي، 2005.
- 5- بحيري، السيد، أساليب التفكير السليم في الرياضيات، المملكة العربية السعودية (إنترنت)، 2001.
- 6- البزاز، هيفاء هاشم، استخدام أشكال (vee) وخرائط المفاهيم ضمن إطار التعليم التعاوني وأثرهما في تنمية التفكير العلمي واكتساب المفاهيم العلمية في مادة الحشرات العملي لدى طلبة الصف الثالث قسم علوم الحياة / كلية التربية، جامعة الموصل، كلية التربية، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، 2003.
- 7- جروان، فتحي عبدالرحمن، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر، الاردن، عمان، 2010
- 8- الجمل، محمد جهاد، تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية، ط1، العين-الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي، 2005.
- 9- الحصري، علي منير والعنيزي، يوسف، طرق التدريس العامة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، 2000.
- 10- حمادات، محمد حسن محمد، منظومة التعليم واساليب التدريس، دار حامد للطباعة والنشر، عمان، 2009
- 11- الخروصي، بدرية، الممارسة التأملية للتربويين. المكتب الفني للدراسات والتطوير، المملكة العربية السعودية (إنترنت)، 2001.
- 12- خضر، فخري رشيد، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2006.
- 13- داود، نسيم، اثر التدريب في مهارة حل المشكلات في خفض شدة المشكلات لطالبات الصفوف الخامس، السابع، الثامن الاساسي في المدرسة الاردنية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 16، 2000.

- 14- الربيعي، محمود داوود، طرائق واساليب التدريس المعاصرة، دار الكتب لحدیثة، اردن، الاردن، 2006
- 15-رزوقي، علاء ابراهيم(تقويم مستوى تحصيل طلبة أقسام التاريخ /كليات التربية الأساسية/الجامعات العراقية في مادة تاريخ الأندلس)(أطروحة ماجستير غير منشورة)، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، 2009
- 16-الرواضية، صالح محمد، اثر استخدام طريقة مورسن (الوحدات) في تحصيل طالبات الصف السابع الاساسي في الاردن واحتفاظهن بمادة الجغرافية مقارنة بالطريقة التقليدية، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 28، العدد (1)، الكرك، الاردن(2001)
- 17-زغلول، عماد عبد الرحيم، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط2، 2002.
- 18-زيتون، حسن حسين، تصميم التدريس(رؤية منظومية)، المجلد الاول، ط2، عالم الكتب، 2000.
- 19- السراي، ميعاد جاسم سلمان، اثر تصميم برنامج تعليمي وفق اسلوب النظم في تنمية بعض مهارات تدريس الرياضيات لدى(الطلبة – المطبقين)، كلية التربية(ابن الهيثم)، جامعة بغداد، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، 2000م.
- 20- سمارة، نواف احمد، وعبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن، 2008.
- 21-السيد، حسن أحمد، تنمية تعليم النحو في المدارس العربية باستخدام الحاسوب، سلسلة كتب المستقبل العربي، العدد 39، مركز دراسات الوحدة، لبنان، بيروت، 2005.
- 22- الطالب، هشام، دليل التدريب القيادي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، المملكة العربية السعودية، انترنت، 2001.
- 23- الطائي، ذكرى يوسف جميل، أثر برنامج تعليمي لتوسعة الإدراك والتنظيم والأداء في تنمية التفكير التأملية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، مجلس كلية التربية في جامعة الموصل، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، 2004
- 24- عاشور، راتب و أبو الهجاء عبد الرحيم، المنهج بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن، 2004.
- 25-العاني، بشائر مولود توفيق، أثر استعمال أساليب علاجية في تنمية التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو مادة التاريخ لطالبات الصف الثالث في معهد أعداد المعلمات، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، 2007.
- 26-العاني، انور نافع عبود، اثر برنامج تدريبي باستخدام بعض التقنيات التربوية على الكفايات التدريسية وفق اسلوب النظم، كلية التربية، جامعة الموصل.(اطروحة دكتوراه غير منشورة)، 1998.
- 27-عبد الهدي، نبيل ووليد عباد، استراتيجيات تعلم مهارات التفكير بين النظرية والتطبيق، دار وائل، عمان، 2009.
- 28-عبدعلي، محسن، وآخرون، اسس الجغرافية وتقنياتهاالصف الرابع الادبي، وزارة التربية، العراق، 2010م
- 29-العزاوي، رحيم يونس كرو، مقدمة في البحث العلمي، دار دجلة، عمان، 2008
- 30- عطية، محسن علي، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، دار صفاء للطباعة والنشر، عمان، 2009.
- 31-العبيدي، اشواق نصيف جاسم، (أثر المدخل النظامي واستمطار الافكار والتعمق التقدمي في تنمية التفكير الابتكاري لطلبة الجامعة)، الى مجلس كلية التربية (ابن رشد) في جامعة بغداد(اطروحة دكتوراه غير منشورة)، 2004.
- 32- غانم، محمود محمد، التفكير عند الاطفال. دار الثقافة للنشر والتوزيع ط1، عمان، الاردن. (2004).
- 33-فهمي، امين فاروق وجولا جوسكي، الاتجاه المنظومي في التدريس والتعلم للقرن الحادي والعشرين، المؤسسة العربية الحديثة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2000م
- 34- قطامي، يوسف وآخرون، تصميم التدريس، ط1، الاردن، دار الفكر للطباعة والنشر 2000.
- 35- قطاوي، محمد براهيم، طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الفكر، عمان، 2007.

- 36- مجيد، سوسن شاكر، تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد دار صفاء للطباعة والنشر، عمان، 2008.
- 37- مرعي، توفيق احمد والحيلة، محمد محمود، المنهاج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، ط6، عمان، دار المسيرة، 2008.
- 38- نبهان، يحي محمد، الاساليب الحديثة في التعلم والتعليم، دار اليازوري للطباعة والنشر، عمان، 2008م.

الملاحق

(أنموذج خطة يومية لتدريس المجموعة التجريبية (باستعمال اسلوب مدخل النظم)

اعدادية الخنساء للبنات المادة: اسس الجغرافية وتقنياتها.

الصف والشعبة: الرابع - أ- الموضوع: خطوات منهج البحث الجغرافي

التاريخ: / / 2010

أولاً: - الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أن: -

1-تعدد خطوات منهج البحث الجغرافي.

2-تعرف المشكلة.

3-توضح دورالفرضية في منهج البحث الجغرافي.

4-تعدد ادوات جمع المعلومات.

5-تذكر ادوات خزن المعلومات.

6-تبين كيفية تحليل المعلومات المنهجية.

7-تلخص بمخطط موضوع خطوات منهج البحث الجغرافي.

ثانياً: -الوسائل التعليمية

1- السبورة والاقلام الملونة

2- تحديد العناوين العامة والفرعية على شكل مخطط لنموذج المدخل النظمي في الموضوع 0

ثالثاً: طريقة التدريس

* اسلوب المدخل النظمي *المناقشة

رابعاً: - سير الدرس

أ: - التمهيد: إثارة دوافع الطالبات للدرس الجديد لمدة (5) وذلك من خلال إعطاء نبذة مختصرة عن موضوع الدرس،

موضوع درسنا لهذا اليوم هو خطوات منهج البحث الجغرافي

ب: -عرض المادة

بعد إثارة اهتمام الطالبات بالدرس الجديد يعتمد المدرس (الباحث) اسلوب المخل النظمي برسم مخطط لموضوع

الدرس و طريقة المناقشة لتوضيح تفاصيل الموضوع، إذ يبدأ بتسجيل النقاط الرئيسة للموضوع على السبورة ثم يتناولها

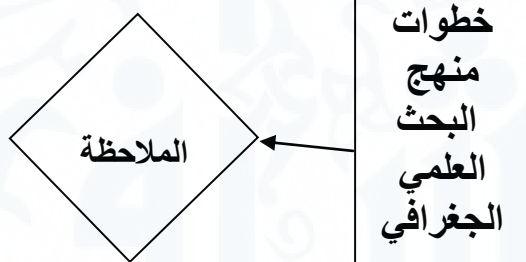
بالشرح وتخطيط نقطة بعد أخرى لمدة (30) دقيقة مع توجيه الأسئلة للطالبات وتلقي الإجابات وإعطاء التعزيز اللازم،

والتعليق على الإجابات على النحو الاتي: -

المدرس(الباحث): بعد ان ارسم مستطيل واكتب فيه العنوان العام ماهي اول خطوة من خطوات البحث الجغرافي؟

احدى الطالبات: نعم استاذ اول خطوة هي الملاحظة وهي المشاهدة الدقيقة للظاهرة.

المدرس: نعم احسنت اذن اول خطوة هي الملاحظة ارسم مربع واكتب فيه الملاحظة.



المدرس: من ممكن تعطينا مثال على هذه الظاهرة؟
احدى الطالبات: نعم استاذ ظاهرة ارتفاع درجات الحرارة على سطح الارض وكلنا لاحظنا هذا الارتفاع في السنوات الاخيرة.

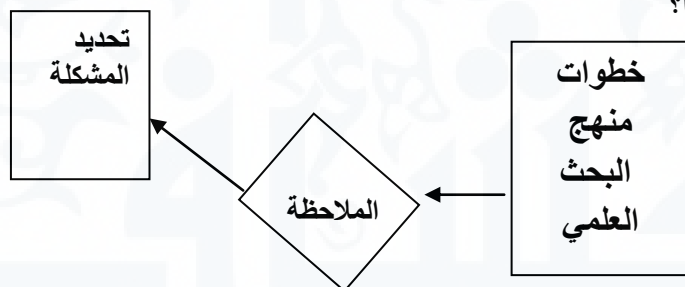
المدرس: نعم احسنت وما اسباب هذا الارتفاع في درجات الحرارة؟

احدى الطالبات: نعم استاذ بسبب ارتفاع نسبة ثاني أوكسيد الكربون في الجو.

المدرس: وما سبب ارتفاع نسبة ثاني وكسيد الكربون في الجو؟

الطالبة: بسبب عوادم السيارات والمولدات ودخان المصانع.

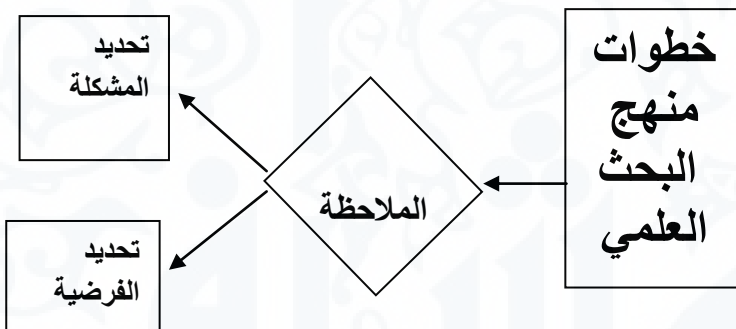
المدرس: احسنت اضافة الى ذلك ارتفاع الكثافة السكانية مما ادى الى استغلال الاراضي الزراعية وهي رئة المدن كمناطق سكنية، اذن من خلال هذه الاسئلة والاجوبة ماذا حددنا؟



احدى الطالبات: نعم استاذ تحديد المشكلة وهي الخطوة الثانية من خطوات البحث العلمي الجغرافي.
المدرس احسنت: أضيفي هذه المعلومة الى المخطط ويقوم المدرس بتعديل ماقد رسمته الطالبة
المدرس(الباحث): بعد تحديد المشكلة ماهي الخطوة الثالثة؟

احدى الطالبات: نعم استاذ الخطوة الثالثة هي نفرض حل لهذه المشكلة.

المدرس: احسنت صياغة فرضية تقدم حل معقول لهذه المشكلة ولابد ان يكون ممكن التطبيق. اذن ثالث خطوة هي تحديد



الفرضية اضيفي هذه المعلومة الى المخطط

المدرس: بعد ان قمنا بتحديد الفرضية ماهي الخطوة التالية؟

احدى الطالبات: نعم استاذ الخطوة التالية هي جمع المعلومات عن الظاهرة وهذا يساعدنا على فهم الظاهرة اكثر.

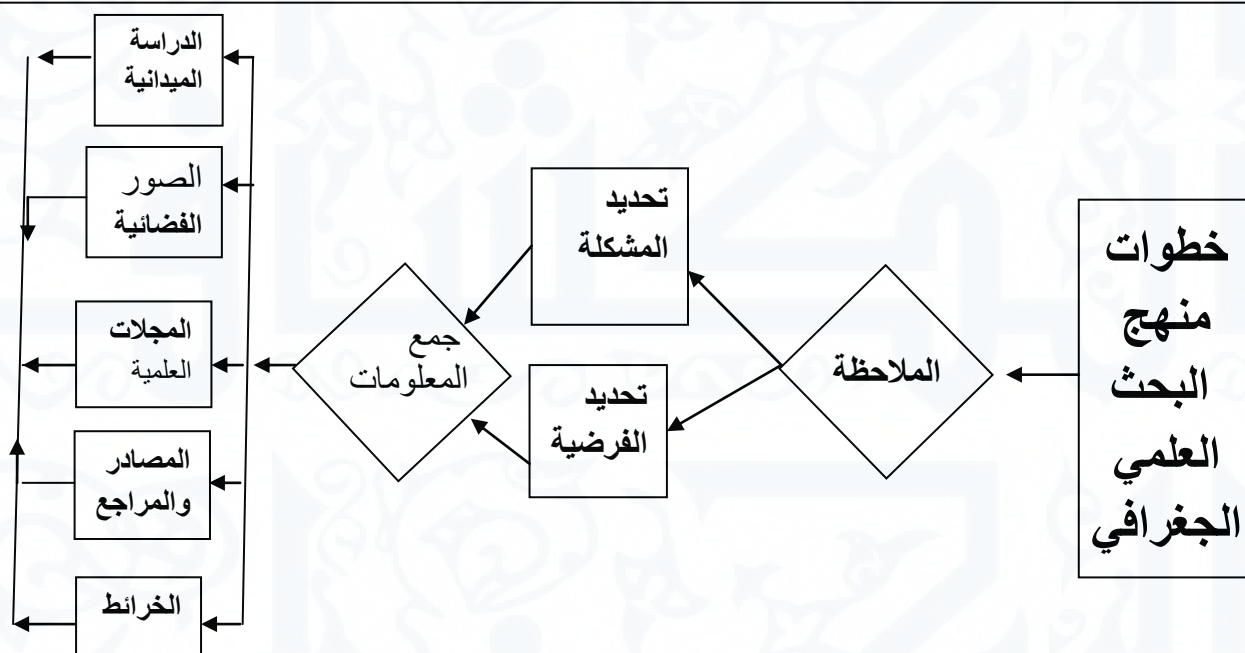
المدرس: احسنت ان جمع المعلومات يساعدنا على حصر جميع جوانب المشكلة وهذا يساعدنا على فهم المشكلة اكثر وعلى حلها بالشكل الامثل اضيفي هذه المعلومة الى المخطط ويقوم المدرس بتعديل ما قد رسمته الطالبة.

المدرس: كيف يمكننا جمع المعلومات؟

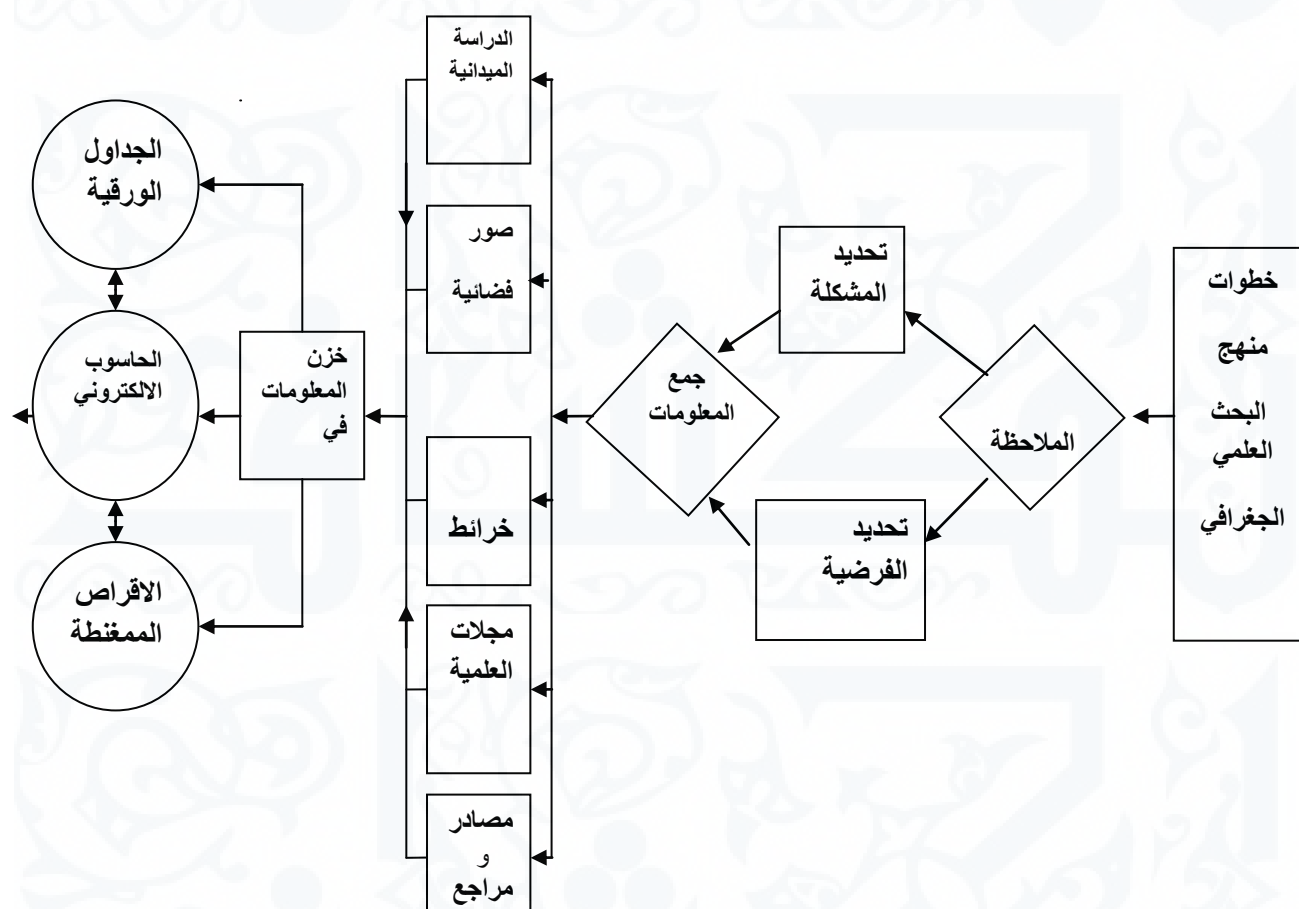
احدى الطالبات: نعم استاذ نجمع المعلومات عن طريق خمس ادوات هي:

- 1- الدراسة الميدانية
- 2- الصور الفضائية او الجوية
- 3- الخرائط
- 4- المجالات العلمية
- 5- المصادر والمراجع

المدرس: احسنت، واضيف الى المخطط عدة تفاصيل توضح ادوات جمع المعلومات



المدرس: بعد جمع المعلومات عن طريق هذه الادوات ماهي الخطوة التالية؟
 احدى الطالبات: نعم استاذ الخطوة التالية هي خزن هذه المعلومات في ثلاثة اماكن هي:
 1- الجداول الورقية 2- الحاسوب الالكتروني 3- الاقراص الممغنطة
 المدرس: أحسنت من ويقوم المدرس باضافة النقاط الثلاثة الى المخطط



المدرس: ما هي الخطوة التالية من خطوات منهج البحث الجغرافي؟

أحدى الطالبات: ان الخطوة التالية هي تحليل المعلومات المنهجية أي المعلومات التي جمعناها واختبار الفرضية التي افترضناها ويتم هذا التحليل عن طريق:

1- التحليل اللفظي 2- التحليل الكمي

3- استخدام الخرائط 4- الاشكال البيانية

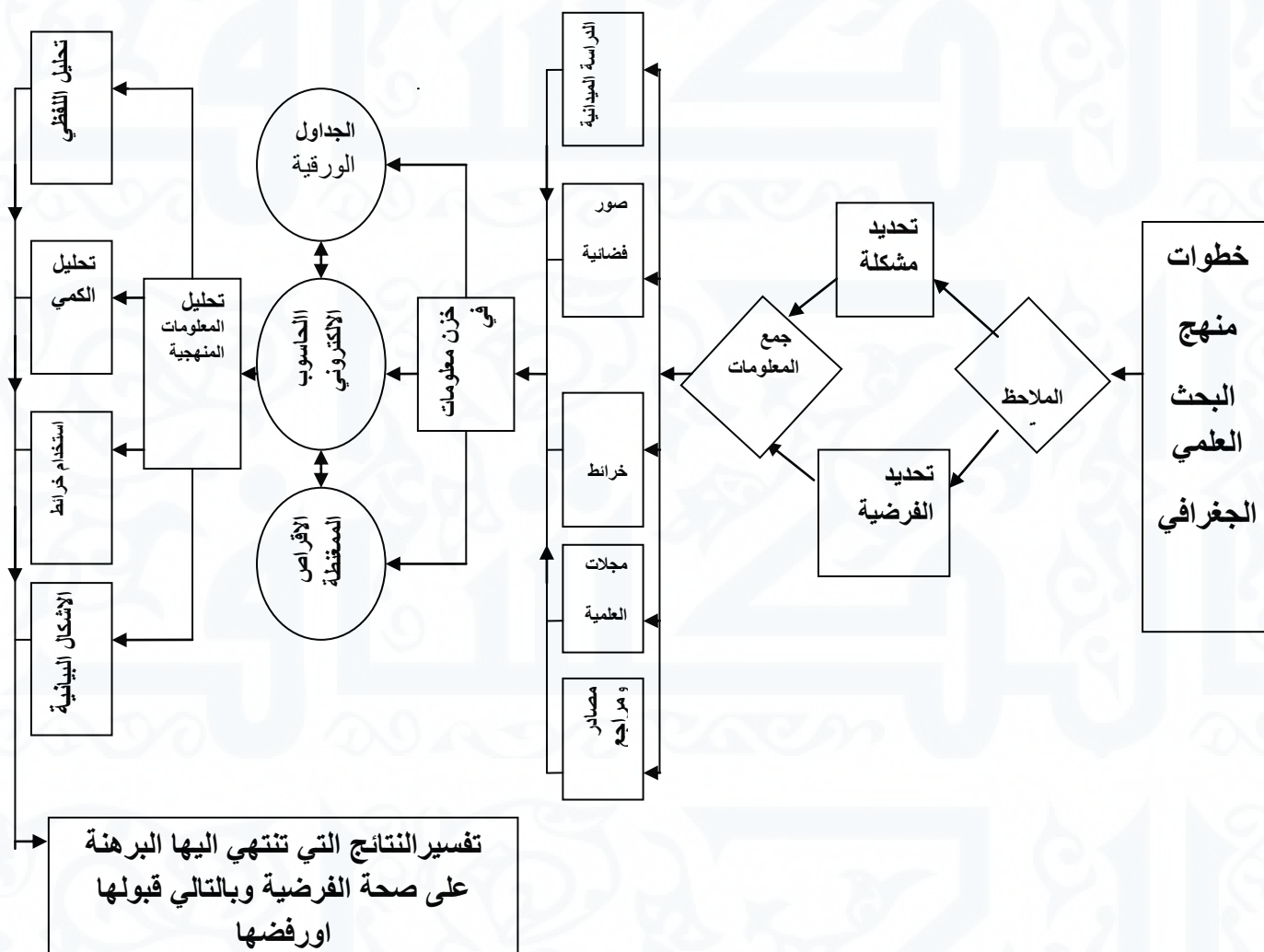
المدرس: احسنت فما هو التحليل اللفظي؟

أحدى الطالبات: هو المنطقي للظاهرة بواسطة الرموز اللفظية أي يتم التحليل بقوانين المنطق ويعبر عن النتائج بكلمات مصممة لايصال المعنى الى القارى.

المدرس: احسنت لذا يعتمد البحث الجغرافي الى حد كبير على قدرة الباحث في التحليل اللفظي. يقوم المدرس باضافة هذه الطرق الاربعة في التحليل الى المخطط.

المدرس: ماهي الخطوة الاخيرة في منهج البحث الجغرافي؟

أحدى الطالبات: نعم استاذ ان اخر خطوة هي تفسير النتائج التي توصلنا اليها البرهنة على صحة الفرضية التي افترضناها لمشكلة البحث وبالتالي قبولها او رفضها



خامساً: - التلخيص والتقويم

أحاول إعطاء الطالبات نبذة عامة وشاملة عن النقاط المهمة التي عرضت في المخطط (في 10 دقائق) معتمداً الإلقاء ثم أوجه بعض الأسئلة التي تخص النقاط الرئيسة التي طرحت في أثناء الدرس للتعرف على مدى فهم الطالبات واستيعابهن لتلخيص عناوين الدرس بمخطط واثارة التفكير التأملية لديهن والمشاركة منهن برسم عدة نماذج مقارنة للمخطط ومن هذه الأسئلة: -

- 1- من ممكن تستطيع رسم نموذج مقارب ؟
- 2- تعدد خطوات منهج البحث الجغرافي من خلال المخطط؟
- 3- ما تعريف الفرضية ؟
- 4- ما ادوات خزن المعلومات؟

سادساً: -الواجب البيتي

تحضير الدرس القادم من موضوع من (ص38- ص46).

فاعلية نموذج تسريع التفكير في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الأول المتوسط

أ.م.د. حمدان مهدي الجبوري أ.م.د. جاسم شعلان الغزالي

الباحث. عقيل موسى سعيد الخفاجي

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

Reliability of the Accelerating Thinking Model in Acquiring Geographical

Concepts of the First Intermediate Class

Asst. Prof. Dr. Hamdan Mahdi Al-Joburi

Asst. Prof. Dr.

Jasim Sha'alan Al-Gazali

Researcher Akeel Musa Saeed Al-Kafaji

College of Basic Education / University of Babylon

Abstract

The present study aims at assessing the reliability of the accelerating thinking in acquiring geographical concepts of the first year intermediate school. To fulfill the aims of the study, it is hypothesized: there is no effective difference at the (0.05) level between the degrees of acquiring geographical concepts of the students of the experimental school who study geography according to accelerating thinking and the average of acquiring geographical concepts of the controlling group who study geography traditionally. The study was applied in Al-Ibda'a Intermediate school in in Al-Mahaweel/ Babylon government. Section c represented the controlling group and section d represented the experimental.

الملخص

يهدف البحث الحالي الى التعرف على فاعلية نموذج تسريع التفكير في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

ولتحقيق ذلك وضع الباحث الفرضية الصفرية الاتية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة مبادئ الجغرافية العامة بأنموذج تسريع التفكير، ومتوسط درجات اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية.

وقد اعتمد الباحث تصميماً تجريبياً يقع في حقل التصميم التجريبية نوات الضبط الجزئي واختباراً نهائياً لمجموعتي البحث إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد اختار الباحث قصدياً (متوسطة الابداع) الواقعة في قضاء المحاويل، التابعة لمحافظة بابل، واختار عشوائياً شعبة (ج) لتمثل المجموعة الضابطة البالغ عدد طالباتها (32) طالبة، وشعبة (د) لتمثل المجموعة التجريبية البالغ عدد طالباتها (32) طالبة، أصبح العدد النهائي لعينة البحث (64 طالبة).

وكافأ الباحث إحصائياً بين طالبات مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في نتائج التجربة، وهذه المتغيرات هي: (العمر الزمني محسوباً بالشهور، درجات الطالبات في العام السابق لمادة الجغرافية، التحصيل الدراسي للوالدين، درجات الطالبات في اختبار المعلومات الجغرافية السابقة، اختبار الذكاء (رافن)).

وحدد الباحث (20) مفهوماً جغرافياً، وصاغ ثلاثة أهداف سلوكية لكل مفهوم في ضوء عمليات اكتساب المفاهيم التي تبناها (تعريف، تمييز، تطبيق) فبلغ عدد هذه الأهداف (60) هدفاً، وأعد اختباراً لقياس اكتساب الطالبات للمفاهيم الجغرافية المحددة، تم التحقق من صدقه وبلغ معامل ثباته بطريقة التجزئة النصفية (0,77) وتم تصحيحه باستعمال معادلة سبيرمان-براون فبلغ (0,87)، وضم هذا الاختبار (60) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، لكل فقرة أربعة بدائل إحداها صحيحة والأخرى خاطئة.

بدأت التجربة يوم الاحد الموافق 2014/11/2م، وانتهت يوم الأربعاء الموافق 2014/1/28، درّس الباحث بنفسه مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، وبعد انتهائها طُبّق اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية على طالبت مجموعتي البحث.

ولتحليل البيانات استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، مربع كاي(كا2)، ومعامل ارتباط بيرسون، معادلة سبيرمان-براون، معادلة صعوبة الفقرة، معادلة تمييز الفقرة، معادلة فاعلية البدائل الخاطئة). وبعد تحليل البيانات إحصائياً توصل الباحث إلى الآتي:

-تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية، وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث باستعمال النموذج تسريع التفكير في تدريس مادة مبادئ الجغرافية العامة للصف الاول المتوسط، لما له من أثر ايجابي في مساعدة الطالبات على اكتساب المفاهيم الجغرافية، وأقترح إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على مراحل ومواد دراسية أخرى، وفي متغيرات تابعة أخرى.

الفصل الأول

أولاً: مشكلة البحث:

أدت التغيرات والتطورات والتقدم العلمي الذي شهده العالم مؤخراً إلى اتساع الفجوة بين كافة احتياجات الطلبة التعليمية والتربوية وقدرات المدرسين المهنية، على مواكبة التغيرات الحضارية السريعة، وأصبح لا بد أن تتطور العملية التربوية وأن تواكب مناهجها وطرائق تدريسها هذه التغيرات عن طريق الأخذ بالفلسفات الحديثة لتدريس المواد الاجتماعية بشكل عام والجغرافية بشكل خاص، وأساليبها المستعملة وبلوغ الأهداف التعليمية التي تسهم في أعداد مواطنين واعين يفكر بطريقة علمية (السليتي، 2008، ص7).

ثانياً: أهمية البحث:

يتسم العصر الحاضر بالانفجار المعرفي في شتى المجالات وإزاء هذا التزايد المستمر في المعارف الإنسانية لم يعد مقبولاً أن تقتصر وظيفة المدرسة على تزويد الطلبة بقدر معين من الحقائق، وأصبح واضحاً أنه لا يمكن حصر المعرفة وحقائقها وتعليمها للطلبة في مدة محددة، لهذا ظهرت الحاجة إلى طلبة قادرين على تعليم أنفسهم بصفة دائمة استجابة لضرورات العصر ومتطلباته، واقتضى ذلك إعادة تنظيم المعارف والمعلومات في فئات محددة أو بمعنى آخر تبويبها إلى مفاهيم أساسية تمكن الطلبة في أي علم من العلوم بها إذ يبنى على أساسها ميدان دراستهم، وبهذا يستطيعون التحكم فيه والتقدم به عن طريق البحوث المرتبطة بهذه المفاهيم الأساسية وعلاقاتها (صالح، 2004، ص15-18).

وفي ظل هذا التطور تقع على عاتق المؤسسات التربوية مسؤولية مهمة هي مواكبة ذلك التطور الكبير عبر إعداد الملاكات البشرية القادرة على مواكبة التطور العلمي والتقني المتواصل ومسايرته، والقادرة على التكيف بنجاح مع التغيرات المتسارعة التي تفرض على المجتمع، والعمل على تنمية خبرات الطلاب، وتعديلها، وصقل مواهبهم، وإثارة دافعيتهم، وإثراء أفكارهم، وتستهدف إعداداً شاملاً متكاملًا ومتوازياً في الجانب الروحي، والعقلي، والجسدي، والاجتماعي، لكي لا يطغى جانب على آخر، ولكي يكونوا أعضاء نافعين لأنفسهم ومجتمعهم وسعداء في حياتهم (الحيلة، 2003، ص18). ويرى الباحث أن ظهور النماذج التعليمية في تدريس المفاهيم قد يؤدي إلى زيادة فاعلية تدريس المفاهيم واكتسابها لدى المتعلمين، كون المتعلم يصبح محور العملية التعليمية بدلاً من أن يكون متلقٍ للمعلومات والحقائق كما في الطريقة الاعتيادية.

وقد ظهرت مؤخراً مبادرات عدة واهتمام واسع بتدريس التفكير باعتبار أن هذا العمل سيثري وينمي الممارسات التربوية في الحياة اليومية، ومن أسباب هذه المبادرات هو أن الاقتصاد الجيد يتطلب طلبة أكثر قدرة على التفكير وحل المشكلات لكي تزداد انتاجيتهم (جابر، 2010، ص27).

ويعد أنموذج تسريع التفكير أحد 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 أعمارهم بين (11-14) سنة، اشتقت خطواته من نظرية النمو لبياجيه التي تترك الأطفال يكتشفون الأشياء والحوادث عن طريق خبراتهم الخاصة (قطامي، 1990، ص 296).

وتأسيساً على ما تقدم تتجلى أهمية البحث الحالي بالآتي:

- 1- إن البحث الحالي استجابة للتقدم العلمي والتطور التكنولوجي في العالم في المجالات جميعها ولاسيما في مجال طرائق واستراتيجيات ونماذج تدريس الجغرافية والتي تطورت بشكل كبير.
- 2- أهمية المرحلة المتوسطة للطلقات لأنها بداية مرحلة المراهقة إذ تصاحبها تغيرات نفسية جسمية وتحتاج الطالبة الى رعاية كاملة نظراً لوجود مشكلات مصاحبه لهذه المرحلة.
- 3- أهمية تدريس المفاهيم الجغرافية كونها تؤدي الى تنظيم المادة التعليمية.
- 4- يمكن الاستفادة من نتائج البحث في تطوير العملية التعليمية في العراق ومواكبة التطور العالمي في مجال استعمال أنموذج تسريع التفكير في التدريس.
- 5- عدم وجود دراسة عراقية أو عربية على حد علم الباحث تناولت (انموذج تسريع التفكير) في مادة الجغرافية.

ثالثاً: هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى التعرف على:

فاعلية انموذج تسريع التفكير في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الأول المتوسط.

رابعاً: فرضية البحث:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط درجات اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن الجغرافية باستخدام أنموذج تسريع التفكير ومتوسط درجات اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن الجغرافية باستخدام الطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية.

خامساً: حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

- 1- طالبات الصف الأول المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنات في قضاء المحاول - محافظة بابل للعام الدراسي (2014-2015).
- 2- المفاهيم الجغرافية الواردة ضمن محتوى الفصول (الأول والثاني والثالث والرابع) من كتاب مبادئ الجغرافية العامة المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية جمهورية العراق ط33، لسنة 2014.
- 3- العام الدراسي 2014-2015.

سادساً: تحديد المصطلحات:

أولاً: الفاعلية:

- 1- عطية (2008) بأنها: "تحقيق الهدف والقدرة على الانجاز وهي المقياس الذي نتعرف به على اداء المدرس وأداء المتعلم لدوريهما في عملية التعلم والتعليم" (عطية، 2008، ص 61).
- 2- التعريف الاجرائي: هي مستوى الانجاز الذي تبلغه طالبات المجموعة التجريبية في اكتساب المفاهيم الجغرافية نتيجة التدريس بأنموذج تسريع التفكير مقارنة مع طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة مبادئ الجغرافية العامة للصف الاول المتوسط بالطريقة الاعتيادية.

ثانياً: النموذج:

- 1- أبو جادو (2008) بأنه: "مجموعة من الإجراءات التي يمارسها المدرس في الوضع التعليمي التي تتضمن المادة وأساليب تقديمها وتقويمها" (أبو جادو، 2008، ص 317).
- 2- التعريف الاجرائي: مجموعة الخطوات التعليمية المتناسقة التي يتبعها الباحث في اثناء تدريسه المفاهيم الجغرافية لطالبات المجموعة التجريبية بهدف اكسابهن المفاهيم من خلال اعداد المادة التعليمية والاساليب التعليمية والانشطة المناسبة لهن.

ثالثاً: تسريع التفكير:

- 1- (الحارثي، 1999) بأنه: أنموذج يقوم على افتراض ضمني فحواء إذا استطعنا تنمية التفكير في مجال العلوم فأنا نستطيع تنميته في المجالات الأخرى، اي أن اي تحسن في مستوى تحصيل العلوم يؤدي الى تحسن مستوى التحصيل في المواد الأخرى والهدف منه تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة" (الحارثي، 1999، ص 23-24).
- 2- التعريف الاجرائي: هو مجموعه من الانشطة والخطوات المنظمة (التحضير الحسي، الصراع الذهني، تشكيل المفاهيم، التفكير ما وراء المعرفة، التجسير)، التي يستعملها الباحث مع طالبات المجموعة التجريبية من اجل تحقيق تسريع التفكير لديهن من دراستهن لموضوعات مبادئ الجغرافية العامة للصف الأول المتوسط.

رابعاً: الاكتساب:

- 1- دروزة (1995): "هي العملية التي يكتسب فيها الطالب المفهوم عبر قدرته على تعريفه وتطبيقه في مواقف تعليمية جديدة، وإعطاء أمثلة عليه" (دروزة، 1995، ص 14).
- 2- التعريف الاجرائي: قدرة طالبات عينة البحث على تعريف وتميز وتطبيق المفاهيم التي تتضمنها المادة الجغرافية الخاصة بتجربة البحث، وتقاس هذه القدرة بمجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبة في اختبار الاكتساب المعد لأغراض البحث الحالي ويطبق نهاية تجربة البحث.

خامساً: المفهوم:

- 1- المسعودي (2013) بانه: تصور عقلي مجرد يعطي صفة على ظاهرة جغرافية طبيعية أو بشرية ويتم تكوينه عن طريق تجميع الخصائص المشتركة" (المسعودي، 2013، ص 26).
- 2- التعريف الاجرائي: تصور عقلي مجرد يعطي اسماً أو لفظاً ليدل على مجموعة خصائص تتصف بها ظاهرة جغرافية طبيعية أو بشرية وتتضمنها المادة المشمولة بتجربة البحث وهي المفاهيم الرئيسية في الفصول الأربعة الأولى من كتاب مبادئ الجغرافية العامة للصف الاول المتوسط.

سادساً: الجغرافية:

- 1- (الهييتي) بانها: دراسة الظواهر الطبيعية والبشرية وما يوجد على سطح الارض من جهة تشابهها واختلافها والعوامل التي تفسر ذلك" (الهييتي، 2005، ص9).
- 2- التعريف الاجرائي: هي مجموعة الحقائق والمعلومات والمهارات التي يتضمنها كتاب مبادئ الجغرافية العامة للصف الأول المتوسط الذي قررت وزارة التربية تدريسه لهذه المرحلة للعام الدراسي (2014-2015).

سابعاً: المرحلة المتوسطة:

- 1- "وهي مرحلة دراسية تلي المرحلة الابتدائية وتسبق المرحلة الإعدادية ومدتها ثلاث سنوات وتشمل سنوات العمر (13-15) وهي مكملة لما يدرسه الطالب في المرحلة الابتدائية وتزوده معلومات أوسع مما درسه في المرحلة الابتدائية" (جمهورية العراق، 1996، ص7).

2- التعريف الاجرائي: هو أحد صفوف المرحلة المتوسطة في جمهورية العراق، اذ يتم فيه اكساب الطالبات مجموعة من المعارف والحقائق والقيم والاتجاهات، وتنمية ميولهم نحو التعلم من اجل جعلهم مواطنين صالحين، قادرين على خدمة مجتمعهم.

الفصل الثاني

المحور الأول/ التفكير:

خلق الله الإنسان وميزه عن الكائنات الحية الأخرى بنعم عديدة والتي منها نعمة التفكير الذي حظي باهتمام العديد من الباحثين والمربين والفلاسفة عبر التاريخ ولقد 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 او مناحي الحياة المختلفة من الجوانب الاجتماعية و الاقتصادية و التربوية و الأخلاقية و غيرها، وليس من شك في ان لكل فرد اسلوبه الخاص في التفكير والذي يتأثر بنمط تنشئته ودافعيته وقدراته ومستواه التعليمي وغيرها من الخصائص والسمات التي تميزه عن الآخرين، الامر الذي قاد الى غياب الرؤية الموحدة لدى العلماء بخصوص تعريف التفكير وماهيته ومستوياته وأشكاله، إذ تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين التربويين حول التعريف العام للتفكير، إذ قدموا تعريفات مختلفة استنادا الى اسس واتجاهات نظرية متعددة، فمنهم من يعرفه على انه *عملية سلوكية خارجية*، وآخرون يرون بأنه *عملية معرفية داخلية*، فالسلوكيون يرون انه يجب على علم النفس ان يتعامل مع سلوك الفرد الملحوظ بشكل تجريبي كأساس لمعلوماته، فالمعلومات الداخلية لا يمكن ملاحظتها مباشرة، اما المعرفيون فيقولون ان السلوك هو مجرد نتيجة التفكير كما ان التعلم هو نتيجة لمحاولة الفرد الجادة لفهم العالم المحيط عن طريق استخدام ادوات التفكير المتوافرة لديه، ولذلك يجب التركيز على عملية تكوين المعلومات التي تكون السلوك وكيفية تناولها (العتوم واخرون، 2009، ص 17).

المحور الثاني/ النماذج التدريسية:

نشأت فكرة بناء النماذج في البداية في علوم الهندسة، إذ يتجه المهندس المعماري أو الميكانيكي إلى إنشاء نموذج مجسم ومصغر يمثل المبنى الذي يرغب في بنائه أو الآلة التي يرغب في تصميمها، ويقوم باستعماله لإجراء الاختبارات المطلوبة مثل الانجاز النهائي أو أعمام النتائج على الآلة، وعند الانتقال من الآلة إلى الدراسات الإنسانية تعد صعوبة إجراء اختبارات عملية لدراسة آلية الأنظمة والمؤسسات هي الفكرة الأساسية، مما أدى إلى بناء أنموذج يعكس خواصها الأساسية، يتم اختباره وأعمام النتائج على النظام الحقيقي (الدرج، 2004، ص 30).

وأن نماذج التدريس هي نماذج معتمدة في اصولها على نظريات نفسية-تعليمية، وان الانموذج خطة تدريسية يمكن استعمالها في تنظيم عمل المدرس ومهامه من مواد وخبرات تعليمية وتدرسية (قطامي وآخرون، 2008، ص 155).

المحور الثالث/ انموذج تسريع التفكير:

ويعد انموذج تسريع التفكير من النماذج المهمة التي تسهم في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة وإيجاد الوعي الذاتي لديهم كما انه يسمح بالتفاعل الاجتماعي بينهم عن طريق العمل ضمن مجموعات (الحارثي، 1999، ص 33-38). ويقوم هذا الانموذج على عدة خطوات رئيسية وهي: (التحضير الحسي الملموس، الصراع الذهني، تشكيل المفاهيم، الادراك فوق المعرفي، التجسير) (الحارثي، 1999، ص 17-22) و (ابو حجلة، 2007، ص 28).

المحور الرابع/ المفاهيم:

تعد المفاهيم لبنة المعرفة، ولقد زادت أهميتها في الوقت الحاضر أكثر من أي وقت مضى، لانفجار المعرفة واتساع فروعها، ولصعوبة الإلمام بجوانب أي فرع منها، لذا أصبح هم المدرس هو مساعدة الطلبة على الفهم والوعي ببنية المادة المفاهيمية والمنطقية (مرعي والحيلة، 2002، ص 221).

وتوجد بعض الاختلافات بين المفاهيم والحقائق من جهة، وبينها (أي المفاهيم) والتعميمات من جهة ثانية، فالحقائق تُمثل مفردات أو جزئيات يتكون منها المفهوم، والمفهوم يكون بمثابة المجمع للحقائق (عطية، 2009، ص 179).

أولاً/ الدراسات السابقة

1- دراسة رحمن (2010):

(فاعلية انموذج تسريع التفكير في تحصيل وتنمية الدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء). أجريت هذه الدراسة في العراق جامعة القادسية/ وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير وهدفت الى معرفة فاعلية أنموذج تسريع التفكير في تحصيل وتنمية الدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء، وتكونت عينة الدراسة من (51) طالبة بواقع (26) طالبة للمجموعة التجريبية التي درست على وفق انموذج تسريع التفكير و(25) للمجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية وأجرت الباحثة تكافؤاً احصائياً بين طالبات المجموعتين قبل اجراء التجربة في عدد من المتغيرات (العمر الزمني بالأشهر، الذكاء المعرفة السابقة تحصيل الطالبات في امتحان نصف السنة، الدافعية للتعلم) واستعملت الباحثة الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين غير متساويتين لتحليل نتائج الدراسة ومن هذه النتائج استنتجت الباحثة ان لأنموذج تسريع التفكير اثرا ايجابيا في التحصيل وتنمية الدافعية لطالبات الصف الثاني المتوسط وقد وضعت الباحثة عددا من التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة (رحمن، 2010، ص3-31).

2- دراسة شاير وأدي (1996. shayer. & Adey)

(أثر مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات على متغيرات الجنس والنمو المعرفي والتحصيل العلمي في كوريا)

أجريت هذه الدراسة في كوريا وهدفت الى معرفة أثر مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات على متغيرات الجنس والنمو المعرفي والتحصيل العلمي، وقد طبق هذا المشروع على مدرستين هما مدرسة سويانغ ومدرسة انكهون على طلبة الصف السادس وتكونت عينة الدراسة من (100) طالبا وطالبة حيث بلغ عدد طلبة المجموعة التجريبية (50) طالبا وطالبة من مدرسة انكهون (Inchon) واستعملت شعبة من مدرسة سويانغ (so-yang) كمجموعة ضابطة وكان عدد طلابها (50) طالبة وطالبة وقد طبقت الادوات قبلية وبعديا على المجموعتين التجريبية والضابطة وهي (اختبار النمو المعرفي لباجيه، واختبار تحصيلي في العلوم، ومصفوفات رافن، والاختبار الكوري العام لمهارات العلوم)، وأظهرت التحليلات الاحصائية النتائج الآتية:

1- وجود فروق دالة إحصائية في درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبارات النمو المعرفي لباجيه، ومصفوفات رافن، والاختبار الكوري العام لصالح المجموعة التجريبية.

2- لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الذكور في المجموعتين التجريبية والضابطة (shayer & Adey.1996 ص35-30).

ثانياً/ موازنة بين البحث الحالي والدراسات السابقة:

1- الأهداف:

تباينت أهداف الدراسات السابقة بتباين مشكلاتها فهدفت دراسة (shayer & Adey .1996) الى معرفة أثر مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات على متغيرات الجنس والنمو المعرفي والتحصيل العلمي في كوريا، اما دراسة (رحمن، 2010) فقد هدفت (الى معرفة فاعلية أنموذج تسريع التفكير في التحصيل وتنمية الدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء،، البحث الحالي فيهدف الى(فاعلية انموذج تسريع التفكير في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الأول المتوسط).

2- مكان إجراء الدراسات:

تباينت الدراسات السابقة من حيث مكان أبحاثها: فقد أجريت دراسة (shayer&Adey.1996) في كوريا و(رحمن،2010) في العراق أما البحث الحالي فقد أجري في العراق.

3- المنهجية:

تكاد تكون الدراسات متشابهة في نوع التصميم التجريبي المستعمل، إذ إن أغليتها قد استعملت التصميم التجريبي المتسم بالضبط الجزئي، وجاء البحث الحالي متفق مع أغلب ما ذهبت إليه الدراسات السابقة في اتباعه المنهج التجريبي ذو الضبط الجزئي.

4- المرحلة الدراسية:

تناولت معظم الدراسات السابقة المراحل العمرية التي أكد عليها بياجي (11_14) سنة وهي الابتدائية والمتوسطة واتفق البحث الحالي مع أغلب الدراسات السابقة في تطبيق التجربة في المرحلة المتوسطة وتحديدًا طالبات الصف الأول المتوسط.

5- الجنس:

تباينت الدراسات السابقة في متغير الجنس فمنها ما ضم جنس الذكور والإناث معًا كدراسة (shayer&Adey.1996)، ومنها ما ضم جنس الإناث كدراسة (رحمن،2010)، أما البحث الحالي فقد اقتصر على جنس الإناث وبالتالي اتفق مع دراسة (رحمن،2010)،

6- حجم العينة:

تباينت الدراسات السابقة في حجم العينة التي طبقت عليها التجربة إذ تتراوح عدد أفراد العينات بين (50_100) حيث بلغ حجم العينة في دراسة (shayer&Adey.1996) (100) طالبا وطالبة، في حين بلغت عينة (رحمن،2010) (51) طالبة، أما البحث الحالي فبلغت عينة الدراسة (64) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط.

7- التكافؤ:

كافأ 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 محسوبا بالشهور، ودرجات المادة في اختبار العام السابق، ودرجات اختبار المعلومات السابقة، والتحصيل الدراسي للوالدين، الذكاء)، واتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة فقد كافأ الباحث في (العمر الزمني للطالبات محسوبا بالشهور، والتحصيل الدراسي للوالدين، واختبار الذكاء، ودرجات الجغرافية في اختبار نهاية السنة للعام الدراسي 2014-2015، ودرجات اختبار المعرفة السابقة).

8- أدوات البحث:

قام الباحثون في الدراسات السابقة بإعداد أدوات دراستهم بأنفسهم كدراسة (shayer&Adey.1996) إذ أعد اختبار النمو المعرفي واختبار تحصيلي ودراسة، بينما اعتمدت دراسة (رحمن،2010) اختبار التحصيل ومقياس الدافعية، أما أدوات البحث الحالي فقد تمثلت باختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية.

9- الوسائل الإحصائية:

اختلفت الوسائل الإحصائية التي استعملها الباحثون في الدراسات السابقة بحسب طبيعة الدراسة ومتطلباتها إذ استعمل الاختبار التائي T.test، وتحليل التباين، ومعادلة ألفا كرونباخ، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل الصعوبة، ومعامل التميز، والاتساق الداخلي، وفعالية البدائل الخاطئة، ومعامل سبيرمان-براون، وأما البحث الحالي فقد استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الاتية (الاختبار التائي، مربع كا²، معامل ارتباط بيرسون، معادلة سبيرمان-براون لثبات الاختبار، ومعادلتا الصعوبة والتميز).

10- النتائج:

أظهرت النتائج للدراسات السابقة تفوق المجموعات التجريبية التي استعملت أنموذج تسريع التفكير على المجموعات الضابطة التي استعملت الطريقة الاعتيادية اما البحث الحالي ستعرض نتائجه في الفصل الرابع.

ثالثاً: جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، ارتأى الباحث أن يبين أهمية هذه الدراسات بالنسبة للبحث الحالي وتأكيد جوانب الاستفادة منها، ويمكن تلخيصها على النحو الآتي:

- 1- ساعدت الدراسات السابقة على تحديد عنوان البحث الحالي.
- 2- تحديد مشكلة البحث وإبراز أهميته ورسم أهدافه بدقة.
- 3- اختيار التصميم التجريبي المناسب.
- 4- تحديد مجتمع البحث وأساليب اختيار العينة.
- 5- الاستفادة في إعداد الخطط التدريسية وتحديد الأهداف السلوكية وصياغتها.
- 6- إجراءات التكافؤ بين طلاب مجموعتي البحث في عدد المتغيرات.
- 7- الاستفادة من الوسائل الإحصائية المستعملة في الدراسات السابقة المشابهة للدراسة الحالية.
- 8- الاهتمام إلى بعض المصادر ذات الصلة بالبحث الحالي.

الفصل الثالث**1- منهج البحث:**

اتبع الباحث المنهج التجريبي لتحقيق هدف بحثه، لأنه يعد المنهج الملائم لإجراءات البحث، وأهم ما يميز المنهج التجريبي عن غيره، بأن عملية جمع البيانات تجري تحت ظروف ضبط مقننة الى حد ما تشمل التحكم الموجه بالظروف التي تؤدي إلى تغيرات أو وقائع وتقنين عمليات الملاحظة والتفسير لهذه التغيرات، ويعد البحث التجريبي من أدق أنواع البحوث حيث الباحث يقف موقفاً محايداً من الظاهرة ويستخدم التجربة بشكل أساسي في محاولة دراسة المشكلة (الكيلاني، 2007، ص 31).

2- إجراءات البحث:**أولاً: التصميم التجريبي:**

يقصد به مخططاً أو برنامج عمل لاختبار صحة الفروض، يعزل فيه الباحث المتغيرات الدخيلة ويدرس أثر المتغير المستقل على التابع بغية التأكد من مدى صحة معلومة معينة أو لمحاولة التوصل إلى التعميمات التي تحكم تأثير المتغير التابع (عطوي، 2004، ص 195).

لذلك اعتمد الباحث تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي لمجموعتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، لمناسبتها وأهداف البحث والشكل الاتي يوضح هذا التصميم.

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار
التجريبية	انموذج تسريع التفكير	اكتساب المفاهيم الجغرافية	الاختبار البعدي
الضابطة	—		

التصميم التجريبي للبحث

ثانياً: مجتمع البحث:

يعد تحديد مجتمع البحث من الخطوات المنهجية والاساسية في البحوث التربوية وهذه الخطوة تتطلب دقة بالغة في اختيارها، اذ يتوقف عليها اجراء البحث وتصميم ادواته وكفاية نتائجه (محمد، 2001، ص184).

ويشمل مجتمع البحث الحالي المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنات في قضاء المحاويل في محافظة بابل للعام الدراسي 2014م-2015م وتحقيقاً لذلك زار الباحث المديرية العامة لتربية بابل (شعبة الإحصاء) بموجب الكتاب الصادر من رئاسة جامعة بابل/ قسم الدراسات العليا ليتعرف على المدارس الثانوية والمتوسطة التي تقع في قضاء المحاويل.

ثالثاً: عينة البحث:

المقصود بعينة البحث هو اختيار جزء من مجموعة كلية أو مجتمع كلي على وفق قواعد وطرائق وإجراءات علمية بحيث تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً، وتكون هذه الإجراءات محددة في أفرادها وعددها (رؤوف، 2001، ص168). وقد قسم الباحث عينة البحث على قسمين هما: -

أ- عينة المدارس: اختار الباحث مدرسة (الابداع) بطريقة قصدية لأجراء بحثه فيها للأسباب الآتية:

1- ابداء رغبة إدارة المدرسة واستعدادها للتعاون مع الباحث في تطبيق التجربة.

2- قرب المدرسة من منطقة سكن الباحث.

3- احتواء المدرسة على كافة الظروف المناسبة لأجراء التجربة.

ب- عينة الطالبات: بعد أن حدد الباحث المدرسة (الابداع للبنات) التي زارها بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة للتربية في محافظة بابل فوجدها تحتوي على اربعة شعب للصف الاول المتوسط للعام الدراسي (2014-2015) وهي (أ - ب - ج - د) وبطريقة السحب العشوائي اختار الباحث شعبتي (ج) و(د) لتكون مجموعتي البحث، وبالطريقة نفسها اختار الباحث شعبة (ج) لتمثل المجموعة الضابطة وعدد طالباتها (35 طالبة) والتي تدرس بالطريقة الاعتيادية، ومثلت شعبة (د) المجموعة التجريبية وعدد طالباتها (34 طالبة) التي تدرس باستعمال انموذج (تسريع التفكير)، والجدول الآتي يوضح عينة البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة والشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات المستبعدات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
الضابطة (ج)	35	3	32
التجريبية (د)	34	2	32
المجموع	69	5	64

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

يجب على الباحث تحقيق عملية التكافؤ بين أفراد مجموعتي البحث قدر الإمكان في جميع العوامل التي قد تؤثر على المتغير التابع (اكتساب المفاهيم) ومعالجتها معالجة دقيقة، لذلك قام الباحث بتوزيع استمارة تحتوي على المعلومات المراد اجراء التكافؤ فيها، فضلاً عن الاعتماد على البطاقة المدرسية في الحصول على بعض المعلومات، إذ تمت عملية التكافؤ بين افراد مجموعتي البحث في بعض المتغيرات الآتية:

1- العمر الزمني للطالبات محسوبا بالشهور: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية)

لأعمار طالبات مجموعتي البحث محسوبا بالشهور

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	147.5	38.56	6.21	62	1.60	2.00	غير دالة
الضابطة	32	150.2	51.12	7.15				

2-التحصيل الدراسي للوالدين:

أ-التحصيل الدراسي للآباء: تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعتي البحث، ودرجة الحرية، وقيمتا (كا²) (المحسوبة والجدولية)، ومستوى الدلالة

المجموعة	العدد	يفراً ويكتب وابتدائية	متوسطة	إعدادية ومعهد	كلية فما فوق	قيمتا (كا ²)		درجة الحرية	مستوى الدلالة (0,05)
						المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	32	10	8	5	9	0,79	7,81	3	غير دالة
الضابطة	32	11	9	6	6				

ب-التحصيل الدراسي للأمهات: تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعتي البحث وقيمتا (كا²) المحسوبة والجدولية

المجموعة	العدد	يفراً ويكتب وابتدائية	متوسطة	اعدادية ومعهد	كلية فما فوق	قيمتا (كا ²)		درجة الحرية	مستوى الدلالة (0,05)
						المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	32	10	11	6	5	0,62	7,81	3	غير دالة
الضابطة	32	9	9	8	6				

3-درجات الطالبات في العام السابق لمادة الجغرافية: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لمجموعتي البحث في درجات العام السابق في مادة الجغرافية

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0,05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	76.66	140.7	11.86	62	1.09	2.00	غير دالة
الضابطة	32	73.53	119.5	10.93				

4-درجات الطالبات في اختبار المعلومات الجغرافية السابقة: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات طالبات مجموعتي البحث في الاختبار للمعلومات الجغرافية السابقة

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0,05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	67.97	69.06	8.31	62	1.57	2.00	غير دالة
الضابطة	32	64.06	128.1	11.32				

5-اختبار الذكاء (رافن): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لنتائج الاختبار التائي لدرجات الذكاء لطالبات مجموعتي البحث

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0,05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	36.56	35.05	5.92	62	0.38	2.00	غير دالة
الضابطة	32	36	31.7	5.63				

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة:

إنَّ ضبط التجربة لا يتمثل في مجرد أن يتحكم الباحث في أحد المتغيرات ليرى أثره في متغير ثانٍ، وإنما يجب أن يتمثل في ضبط الملاحظة، والتعرف، والسيطرة على المتغيرات الأخرى التي قد تؤثر في المتغير التابع سواء أكان يتصل منها بأفراد التجربة، أم بالظروف المحيطة بالتجربة (الزوبعي ومحمد، 1981، ص91). وعلى الرغم من إجراء التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث، حاول الباحث قدر الإمكان تقادي أثر بعض العوامل الدخيلة في سير التجربة.

سادساً: مستلزمات البحث:

1-تحديد المادة العلمية: حدد الباحث المادة العلمية التي سوف يدرسها لمجموعتي البحث أثناء مدة التجربة، والتي تضمنت الفصول الأربعة الأولى لكتاب مبادئ الجغرافية العامة المقرر تدريسه لطالبات الصف الأول المتوسط للعام الدراسي (2014-2015).

2-تحديد المفاهيم الجغرافية: بعد أن حدد الباحث المادة العلمية وقرأ محتواها وحدد المفاهيم الجغرافية الواردة ضمن هذا المحتوى مسترشداً بالعمليات الثلاث التي تنبأها (تعريف، تمييز، وتطبيق) بوصفها معايير ينبغي توافرها في كل مفهوم جغرافي، ثم عرض الباحث هذه المفاهيم البالغ عددها (20) مفهوماً على مجموعة من الخبراء المختصين بالجغرافية والعلوم التربوية والنفسية.

3-صياغة الأهداف السلوكية: بعد اطلاع الباحث على الأهداف العامة لتدريس مادة الجغرافية في الصف الأول المتوسط التي حددتها وزارة التربية، ومحتوى المادة الدراسية، وعمليات اكتساب المفهوم المشار إليها آنفاً، صاغ الباحث ثلاثة أهداف سلوكية لكل مفهوم جغرافي وبما أن عدد المفاهيم المشمولة في التجربة كان (20) مفهوماً وبلغ عدد الأهداف السلوكية (60) هدفاً.

4-إعداد الخطط التدريسية: أعد الباحث خططاً أنموذجية لمجموعتي البحث بلغ عددها (44) خطة بواقع (22) خطة لكل مجموعة وقد عرض نموذجاً من كل خطة على مجموعة من الخبراء (ملحق، 14) لبيان مدى صلاحيتها.

5-تطبيق التجربة: باشر الباحث بتطبيق التجربة على طالبات مجموعتي البحث يوم الاربعاء الموافق (12 / 11 / 2014) وانتهت التجربة (28 / 1 / 2015).

سابعاً: أداة البحث: للتعرف على فاعلية انموذج تسريع التفكير في اكتساب المفاهيم الجغرافية، قام الباحث ببناء أداة قياس هو (اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية).

ثامناً: الوسائل الإحصائية:

1-مربع كاي (كا²) استعمل هذا القانون في إجراء تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للآباء والأمهات.

$$\text{كا}^2 = \frac{(ل - ق)^2}{ق}$$

لـ إذ تمثل:

(ل) — التكرار الملاحظ. (ق) — التكرار المتوقع (شحادة، 2011، ص 345).

2-معادلة سبيرمان- براون (Spear man-Brown). استعمل الباحث المعادلة في تصحيح معامل الارتباط بين جزئي الاختبار (درجات الفقرات الفردية والزوجية) بعد أن استخرج بمعامل ارتباط بيرسون.

$$\text{رث ت} = \frac{2}{1 + \text{ر}}$$

لـ إذ تمثل: رث ت = معامل الثبات الكلي للاختبار. ر = معامل الثبات النصفى للاختبار. (علام، 2009، ص 235).

الفصل الرابع عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي تم التوصل إليها من قبل الباحث وفقاً للفرضية التي وضعها:

أولاً: عرض النتائج:

فرضية البحث: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن بأنموذج تسريع التفكير ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية "

وللتحقق من مدى صحة هذه الفرضية استعمل الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للتأكد من دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة حسب ما موضح بالجدول الاتي

الاختبار التائي لمجموعتي البحث في اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	التباين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة						
دالة عند مستوى 0,05	2.00	3.25	62	37.95	6.16	46.63	32	التجريبية
				50.41	7.1	41.22	32	الضابطة

يظهر من الجدول اعلاه ان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي درست (بأنموذج تسريع التفكير) بلغ (46.63) وتباينها (37.95) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة والتي درست (بالطريقة الاعتيادية) (41.22) وتباينها (50.41) وهذا يدل على وجود مؤشرات لفرق المتوسط الحسابي والتباين لدرجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية (ملحق -) الذي تم اجراؤه في نهاية التجربة وبعد المعالجة الإحصائية ظهر إن القيمة التائية المحسوبة (3.25) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.00) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (62) .

وبذلك ترفض الفرضية الصفرية لأن المجموعة التجريبية ظهرت متفوقة على المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية.

ثانياً: تفسير النتيجة:

تشير النتائج الى تفوق افراد المجموعة التجريبية التي درست المفاهيم باستعمال (انموذج تسريع التفكير) على افراد المجموعة الضابطة التي درست المفاهيم نفسها باستعمال الطريقة الاعتيادية ويمكن ان يرجع سبب في ذلك الى:

1. طبيعة عرض المادة العلمية بحسب أنموذج 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 الاعتيادية في التدريس، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع الدراسات السابقة كدراسة (رحمن،2010) التي أظهرت نتائجها تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن المادة على وفق أنموذج تسريع التفكير على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية وهذا ما يؤكد ضعف فاعلية الطريقة الاعتيادية مقارنة مع أنموذج تسريع التفكير .
2. ان مشاركة الطالبات جميعهن داخل غرفة الصف والأجوبة المطروحة حول الأسئلة زاد من نشاطهن وهذا بالتالي يزيد من رغبتهن في التعلم.
3. كانت الطالبات في المجموعة التجريبية محور العملية التعليمية مما يحتم عليهن الانتباه والمتابعة والاستنتاج فضلاً عن التفكير لإيجاد حلول لما يعرض عليهن من اسئلة وأنشطة تتطلب حلولاً منطقية بينما نلاحظ في الطريقة الاعتيادية ان المدرس هو محور العملية التعليمية.

ويعتقد الباحث ان التدريس بحسب أنموذج تسريع التفكير جعل الطالبات يربطن بين المعلومات والمعارف السابقة والمعلومات والمعارف الحالية مما أدى الى توسيع خبرة الطالبات وتوليد معلومات جديدة أكثر عمقا.

الفصل الخامس الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً/ الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية يمكن استنتاج ما يأتي:

- 1- إن انموذج تسريع التفكير قد أثر إيجابياً في رفع مستوى قدرة طالبات الصف الاول المتوسط على اكتساب المفاهيم الجغرافية، أكثر من الطريقة الاعتيادية، وذلك لما أظهرت به الدراسة الحالية من تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.
- 2- إن استعمال أنموذج تسريع التفكير في تدريس مادة الجغرافية يتماشى مع التأكيد على الدور الايجابي للمتعلمة لأنها المحور الاساس في العملية التربوية الذي تدعو اليه التربية الحديثة عن طريق المشاركة الفعالة لهذا الانموذج في الدروس.
- 3- صحة ما تذهب اليه معظم الادبيات في تأكيدها على جعل الطالبة محوراً للعملية التدريسية منها تبدأ، وبها تنتهي، مؤكدة مشاركة الطالبة في عملية التدريس، وهذا ما اكده انموذج تسريع التفكير.
- 4- تغير دور المدرس في التدريس بأنموذج تسريع التفكير، فلم يعد المدرس الملحق للمعلومات والحقائق والمفاهيم، فأصبح يحتل موقعا آخر فهو المرشد والموجه والمشخص والقائد لحاجات الطالبات الفردية.
- 5- إن استعمال انموذج تسريع التفكير في تدريس مادة الجغرافية ساعد الطالبات على سلسلة أفكارهن وعرضها بشكل منظم، زيادة على أنه أثار دافعيتهن، وشد انتباههن، وهذا ما أكدت عليه الاتجاهات الحديثة في التدريس.
- 6- إن التدريس على وفق انموذج تسريع التفكير يزيد من مستوى التفاعل الصفّي للطالبات، وقد ساهم في كسر الرتابة والجمود وإزالة الملل، وهذا ينمي لديهن إيراد أفكار أكثر حداثة وأصالة.

ثانياً/ التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث وانطلاقاً من أدراك الباحث بضرورة استعمال استراتيجيات ونماذج حديثة في التدريس، يوصي الباحث بما يأتي:

- 1- استعمال أنموذج تسريع التفكير كبديل عن طرائق التدريس الاعتيادية التي تجعل من الطالبة مجرد مستقبلية لما يلقي عليها من معلومات جغرافية أثناء الدرس وغير مكتسبة لها، والافادة من نتائج البحث الحالي التي تجعل من الطالبة محوراً للعملية التعليمية – التعلمية.
- 2- الاهتمام بمادة الجغرافية وذلك عن طريق إعادة النظر في مستوى المادة وتنظيمها وإغنائها بالصور والرسوم التوضيحية.
- 3- التأكيد على استعمال أنموذج تسريع التفكير في تدريس الجغرافية في المرحلة المتوسطة لما له من اهمية في رفع المستوى العلمي للمتعلّم.
- 4- أقامه دورات تدريبية للهيئات التدريسية في وزارة التربية للتعريف بالطرائق التدريسية والأساليب الحديثة المستعملة، وعدم الاقتصار على الطرائق التدريسية التي تعتمد التلقين والحفظ.
- 5- ضرورة التركيز على المفاهيم الجغرافية وتضمينها بصورة سليمة من قبل واضعي مناهج هذه المادة، والتقليل من المعلومات المجزأة وغير المرتبطة بالمفاهيم الجغرافية.
- 6- تهيئة القاعات الدراسية، والأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة لمساعدة المدرسين على التدريس وفق الطريقة التي تناسبهم.

ثالثاً/ المقترحات:

استكمالاً لهذه الدراسة يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

- 1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في متغيرات أخرى، كالتفكير الابتكاري.
- 2- إجراء دراسة أخرى مماثلة على مراحل دراسية ومواد دراسية أخرى.
- 3- إجراء دراسة عن معوقات تنمية المفاهيم الجغرافية لدى الطالبات.
- 4- إجراء دراسة للمقارنة بين انموذج تسريع التفكير ونماذج تدريسية أخرى.

المصادر

- 1- أبو جادو، صالح محمد. علم النفس التربوي. ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2008م.
- 2- أبو حجلة، أمل حمد شريف. أثر انموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الإنجاز ومفهوم الذات وقلق الاختيار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قتيقة، جامعة النجاح الوطنية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، قتيقة، فلسطين، 2007م.
- 3- جابر، جابر عبد الحميد. اظر التفكير ونظرياته. ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.
- 4- جمهورية العراق. المديرية العامة للمناهج. ورقة عمل منقحة من قبل مديرية المناهج، العراق، 1996م.
- 5- الحارثي، إبراهيم احمد مسلم. تعليم التفكير. دار الرواد، السعودية، 1999م.
- 6- الحيلة، محمد محمود. تصميم التعليم نظرية وممارسة. ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2003م.
- 7- دروزة، افنان نظير. إجراءات من تصميم المناهج. ط2، مركز التوثيق للنشر، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، 1995م.
- 8- الدريج، محمد. التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف الى نموذج التدريس بالكفايات. ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، 2004م.
- 9- رحمن، ايمان قاسم. فاعلية انموذج تسريع التفكير في التحصيل وتنمية الدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء. كلية التربية، جامعة القادسية، رسالة ماجستير غير منشورة، 2010م.
- 10- رؤوف، إبراهيم عبد الخالق. التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية. ط1، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، 2001م.
- 11- الزويبي، عبد الجليل ومحمد احمد الغنام. مناهج البحث في التربية. مطبعة جامعة بغداد، العراق، 1981م.
- 12- السليتي، فراس محمود مصطفى. استراتيجيات التعلم والتعليم - النظرية والتطبيق. عالم الكتب الحديث، اريد، عمان، 2008م.
- 13- شحادة، نعمان. التعلم والتقويم الأكاديمي. ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2011م.
- 14- صالح، ادريس سلطان. مستوى تمكن معلمي الجغرافيا قبل الخدمة من المفاهيم الجغرافية الأساسية وعلاقته بمستوى أدائهم التدريبي واتجاهاتهم نحو الجغرافية. (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة المينا، مصر، 2004م.
- 15- العتوم، عدنان يوسف وآخرون. تنمية مهارات التفكير. ط2، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
- 16- عطوي، جودت عزت. أساليب البحث العلمي (مفاهيمه-ادواته-طرقه الإحصائية). دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2004م.
- 17- عطية، محسن علي. الجودة الشاملة والجديد في التدريس. ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
- 18- _____. الجودة الشاملة والمنهج. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2008م.
- 19- علام، صلاح الدين محمود. القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. ط4، دار المسيرة، عمان، 2011م.

- 20-قطامي، يوسف وآخرون. تصميم التدريس. ط3، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 2008م.
- 21-قطامي، يوسف. تفكير الأطفال وتطوره وطرق تعليمه. المطبعة الاهلية للنشر والتوزيع، الجامعة الأردنية، 1990م.
- 22-الكيلاني، عبد الله زيد ونضال كامل الشريفيين. مدخل الى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية. ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007م.
- 23-محمد، سفيق. البحث العلمي والخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية. ط1، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2001م.
- 24-مرعي، توفيق احمد والحيلة محمد محمود. طرائق التدريس العامة. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2002م.
- 25-المسعودي، محمد حميد مهدي. طرائق تدريس الجغرافيا. ط1، دار رضوان، عمان، 2013م.
- 26-الهييتي، صبري فارس. الفكر الجغرافي نشأته ومناهجه. ط1، دار الصفا للنشر والتوزيع، عمان، 2005م.
- 27-Shayer, Adey. **Mental impact of the project thinking through science and mathematics education on the variables of gender and cognitive development and educational attainment in Korea.** 1996

قبيلة زناتة وأثرها في حركة الخوارج في المغرب العربي

أ.م.د. محمد عبد الله المعموري الباحث. أحمد جاسم محميد

المقدمة

يعد موضوع قبيلة زناتة ودورها في الأحداث السياسية بالمغرب العربي من المواضيع التاريخية المهمة التي لم تحظ بعناية الباحثين لأسباب متعددة لعل أكثرها أهمية هو قلة المادة التاريخية المتاحة أمام الباحث فضلاً عن تناثر المعلومات في بطون الكتب مما يتطلب جهداً مضاعفاً من أجل جمع هذه المعلومات وإعادة صياغتها وبما ينسجم مع أهداف هذا البحث.

تعد قبيلة زناتة من القبائل المغربية العريقة والتي كانت لها مساحة انتشار واسعة في المغرب العربي ابتداءً من المغرب الأدنى وانتهاءً بالمغرب الأقصى، مما جعل دورها بالأحداث السياسية دور كبير وفعال لاسيما موقفها من الصراع الأموي الفارسي إذ تنافست تطلعاتها السياسية مع توجهات الأمويين في المنطقة مما جعلها نداً عنيدا لتطلعات الفاطميين في المغرب العربي فضلاً عن ذلك فقد تبنت بعض فروع هذه القبيلة وعلى وجه التحديد بنو يفرن أفكار الخوارج في المنطقة من صوفية ونكارية وأسهمت بشكل فاعل في ترجيح كفة هذه الحركات لاسيما حركة مخلص بن كيداد النكاري التي هدفت كيان الدولة الفاطمية ونتيجة لعدم وجود دراسة أكاديمية متخصصة بموضوع قبيلة زناتة على حد علمنا فقد وجدنا الموضوع جدير بالدراسة وذلك لسد النقص في المكتبة المغربية بما يخص دراسة القبائل وأثرها بالأحداث السياسية.

المبحث الأول

التعريف بقبيلة زناتة

التسمية والأصل:

تعددت الروايات التاريخية عن أصل قبائل زناتة العريقة العهد في بلاد المغرب العربي، إلا أن هذه الروايات تختلف في نسب زناتة، فمنهم من يؤكد على أن نسب زناتة يعود إلى العرب وذهب بهذا الاتجاه كل من: الملوذي⁽¹⁾ وابن أبي زرع⁽²⁾ وصاحب كتاب الذخيرة السنية⁽³⁾ إذ أكدوا على أن قبيلة زناتة تعود بأصلها إلى بر بن قيس بن عيلان الذي نزح من نجد إلى ديار أخواله البربر⁽⁴⁾ في فلسطين وما جاورها من بلاد الشام ومصر وقد ذكر مؤرخو هذا الاتجاه قصة مفادها أن قيس بن عيلان كانت له زوجتين الأولى عربية من قبيلة ربيعة أنجبت له ثلاثة أولاد (عمر وحفص وسعد)، والزوجة الثانية بربرية من قبيلة مجدولة أنجبت له ولد اسمه (بر) والبنت اسمها (تماضر) وكانت لقيس ابنة أخ اسمها (البهاء) بنت دهمان رائعة الجمال مما حدا بأولاده الأربعة التنافس على الزواج منها لكنها اختارت بر لأنه الأصغر سناً والأحسن وجهاً مما أثار غيرة أخوته وعداءهم له، لذا هاجر إلى ديار أخواله البربر، وهناك أنجب بر ولدين هما (علوان ومادغيس)، أما الأول فمات صغيراً، والثاني عاش ولقب بالأبتر ومن ولده جميع قبائل زناتة⁽⁵⁾.

ويعد مقتل داود عم الملك البربري جالوت انتقلت زناتة مع البربر إلى بلاد المغرب حتى انتهوا إلى أقصى المغرب فتفرقوا هناك⁽⁶⁾ وهذا ما أورده المصادر الإسلامية⁽⁷⁾.

(1) أبو فارس عبد العزيز بن عبد الواحد، نظم السلوك في الأنبياء والخلفاء والملوك، المطبعة الملكية، (الرباط - 1963)، ص 67.
(2) الشيخ أبو الحسن علي بن عبيد الله، الأنيس المطرب بروض القرطاس في أخبار ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس، دبط، دار المنصور للطباعة، (الرباط-1972)، ج 2 ص 184.

(3) مؤلف مجهول، الذخيرة السنية في محاسن الدولة المرينية، دار المنصور للطباعة والوراقة، (الرباط-1972)، ص 16.

(4) الملوذي، نظم السلوك، ص 67؛ مجهول، الذخيرة السنية، ص 12-13؛ ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ج 2، ص 185.

(5) ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص 279؛ الإدريسي، أبو عبد الله محمد الشريف، وصف أفريقيا الشمالية والصحراوية، (الجزائر - 1957)، ص 35.

(6) الإدريسي، وصف أفريقيا الشمالية والصحراوية، ص 35.

(7) ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن خلدون الحضرمي، العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، ط 3، دار الكتب العلمية، (بيروت - 2006)، ج 7، ص 4.

أما القسم الآخر من المؤرخين كالبلاذري⁽¹⁾ وابن حزم⁽²⁾ وابن خلدون⁽³⁾ فقد أنكروا على زناتة نسبها العربي ونفوا أن يكون لقيس بن عيلان ولد اسمه بر وأكدوا أن نسب زناتة ينحدر إلى حام بن نوح وبالتالي فإن زناتة هي من القبائل الحامية الأفريقية.

لكن كثرة الأدلة والشواهد التي حملها لنا مؤرخوا الاتجاه الأول تنفي ماورد عند كل من البلاذري⁽⁴⁾ وابن حزم⁽⁵⁾، ومن هذه الشواهد التاريخية الوثيقة التي نفضت الغبار عن نسب قبائل زناتة وأثبتت عربيتهم تلك التي نقلها لنا مؤلف كتاب الذخيرة السنية عندما ذكر الخطاب الذي وجهه حسان بن نعمان الغساني⁽⁶⁾ إلى قبائل زناتة الذي يدعوهم فيها إلى دخول الإسلام إبان الفتح الإسلامي للمغرب بقوله ((يا معشر زناتة أنتم أخواننا في النسب، فلم تخالفونا وتعينون علينا أعدائنا؟ أليس أبوكم بر بن قيس بن عيلان؟ قالوا: بلى ولكنكم معشر العرب تنكرون لنا ذلك وتدفعوننا عنه، فإذا أقررتم بالحق ورجعتم إليه فاشهدوا لنا به على أنفسكم))⁽⁷⁾ فوافقوا على ذلك وكتبوا الوثيقة الآتية ((بسم الله الرحمن الرحيم، هذا ما شهد به أنجاد قيس لإخوانهم زناتة بن بر بن قيس بن عيلان، إنا أقررنا لكم وشهدنا على أنفسنا وعلى آبائنا وأجدادنا إنكم معشر زناتة من ولد بر بن قيس بن عيلان بن مضر بن نزار بن معد بن عدنان، فأنتم والحمد لله إخواننا نسباً واصلاً ترثوننا ونرثكم نجتمع في جد واحد، وهو قيس بن عيلان فلكم ما لنا وعليكم وما علينا))⁽⁸⁾.

ومن الأدلة الأخرى ما أورده ابن أبي زرع في رثاء تناصر بنت قيس أخاها بر بن قيس بن عيلان عند تركه بلده الأصلي الحجاز وانتقاله إلى ديار أخواله في فلسطين، بقولها:

وشطت ببر داره عن بلادنا وطوح بر نفسه حيث يما
وأزرت ببر لكنة أعجمية وما كان بر في الحجاز أعجما
وكأني وبراً لم نفر بحيادنا ينجو ولم نقسم نهاباً ومغتما
وأنشدت تقول أيضاً:

لنبتك كل باكية أخاها كما بكى على بر بن قيس
تحمل عن عشيرته فأضحى ودون لقائه انصاء عبس

واتضح اعتزاز زناتة بنسبها العربي على لسان شاعرها يزيد بن خالد الذي أنشد متفاخراً:

إليها السائل عن أحسابنا قيس بن عيلان بنو العز الأول
وبنو بر بن قيس من به تضرب الأمثال في كل أهل
ان نسبنا فبنو بر النداء طار الأزمة ناجر الإبل⁽⁹⁾

(1) أحمد بن يحيى، فتوح البلدان، تحقيق: رضوان محمد رضوان، (القاهرة- 1962)، ص226.

(2) أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد الظاهري، جهرة أنساب العرب، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، (بيروت- 2003)، ص495.

(3) العبر، ج7، ص4.

(4) فتوح البلدان، ص226.

(5) جبهة أنساب العرب، ص495.

(6) أحد قادة الفتح الإسلامي في بلاد المغرب العربي، تولى ولاية المغرب في زمن الخليفة الأموي عبد الملك بن مروان، توفي بعد عزله. ينظر: ابن عبد الحكم، عبد الرحمن بن حبيب، فتوح مصر والمغرب، تحقيق: عبد المنعم عامر، (القاهرة- 1961)، ص200؛ زغلول، د. سعد، عبد الحميد تاريخ المغرب العربي، (الإسكندرية- 1969)، ج1، ص214.

(7) مجهول، الذخيرة السنية، ص13-14.

(8) المصدر نفسه، ص16؛ ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص185.

(9) ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص280؛ الملوذي، نظم السلوك، ص98؛ ابن الأحمر، إسماعيل، روضة النسر في دولة بني مرين، مطبعة الملكية، (الرباط- 1962)، ص3.

ومن الجدير بالذكر أن رواة تاريخ المغرب يتأسفون لما طرأ على زناتة من تبدل لسانها من العربية إلى البربرية، فالشاعر الملزوزي وقف مدافعاً عن أصالة وعروية زناتة وتمسكها بالقيم والعادات والتقاليد العربية الأصيلة ونستشف من أرجوزته بهذا الخصوص أن ما طرأ على زناتة من تبدل لسانها إلى البربرية هو نتيجة تفاعلها اليومي مع البربر مع البربر وابتعادها عن القبائل العربية، فقال:

فجاورت زناتة البربرا فصيروا كلامهم كما ترى
وما بدل الدهر سوى أقوالهم ولم يبدل مقتضى أحوالهم

يتضح لنا من الروايات التاريخية التي أوردها الملزوزي⁽¹⁾ وابن أبي زرع⁽²⁾ وصاحب الذخيرة السنية⁽³⁾ تبدو مقبولة لتطابقها مع الدراسات الحديثة التي ربطت بين إنسان المشرق والمغرب من خلال عمليات الحفر والتنقيب في المواقع الأثرية والتي اظهرت تشابه بين الجماع البشرية التي عثر عليها في لبنان والجزائر وجماع اليمن وفلسطين التي يقدر عمرها آلاف السنين، كذلك التشابه بين الحفريات المستخرجة من المواقع الأثرية في الفيوم وفي مصر و مواقع إنسان العصر الحجري الحديث في المغرب⁽⁴⁾.

لذلك كان المغرب العربي كان هدفاً لهجرت القبائل العربية من المشرق التي كونت نسيجاً اجتماعياً متيناً مع سكان البلد الأصليين من البربر مما أدى الى صعوبة احتفاظ القبائل العربية المهاجرة من المغرب بلغتها وعاداتها وتقاليدها، وبقي الحال كما هو عليه حتى دخول الإسلام إلى بلاد المغرب الذي ساهم وبشكل كبير في استنهاض قوميتها وجعلها تفصح عن نسبها الأصلي وهو النسب العربي الذي خص الله سبحانه وتعالى به العرب⁽⁵⁾.

بطون زناتة:

أولاً: بنو يفرن

قسم المؤرخون البربر سكان المغرب إلى قسمين كبيرين: بربر البتر وبربر البرنس، كل منها يضم عدداً كبيراً من القبائل تنقسم بدورها على أفخاذ ويطون توزعت منازلهم على جميع أنحاء بلاد المغرب وبنو يفرن من أهم فروع قبيلة زناتة البترية⁽⁶⁾، فقد ذكر ابن حزم⁽⁷⁾ الأندلسي أن بني يفرن ينتسبون إلى يفرن بنو يصلتين بن مصر بن زاكيا بن ورسيك بن الديريت بن شانا (وهو جانا أوزانا الذي نسبت إليه قبيلة زناتة) وينقسم بنو يفرن بدورهم إلى بطون وأفخاذ عدة أشهرها: بنو واركوا ومرنجيسة⁽⁸⁾ وقد استقر بنو يفرن في مناطق عدة من بلاد المغرب فنزل قسم منهم في المنطقة الممتدة من غرب طرابلس حتى أفريقية وتعرف في المصادر العربية (بوطن زناتة)⁽⁹⁾ وهذه المنطقة يغلب عليها الطابع الجبلي، إذ توجد جبال دمر ونفوسة وغريان، كما تكثر الكهوف والمغاور في هذه الجبال⁽¹⁰⁾.

ويشير ابن خلدون⁽¹¹⁾ إلى منازلهم في هذه المنطقة بقوله: "وأما أفريقية كلها إلى طرابلس فبساط فتح، كانت ديار النفراوة وبني يفرن ونفوسة ومن لا يحصى من قبائل البربر".

(1) نظم السلوك، ص68.

(2) الأنيس المطرب، ص281.

(3) مجهول، ص15.

(4) السامرائي، خليل إبراهيم، وآخرون تاريخ المغرب العربي، (الموصل-1988)، ص15-16.

(5) ابن خرداذية، أبي القاسم عبيدالله، المسالك والممالك، دار إحياء التراث العربي، (بيروت-1988)، ص84؛ ابن الفقيه، أبي بكر أحمد بن محمد الحمداني، مختصر كتاب البلدان، دار إحياء التراث العربي، (بيروت-1988)، ص80.

(6) ابن عذاري، أبو العباس أحمد بن محمد، البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب، تحقيق: ج.س. كولان، ليفي بروفنسال، (بيروت-1980)، ج1، ص66؛ ابن خلدون، العبر، ج6، ص91.

(7) جمهرة أنساب العرب، ص498؛ ابن خلدون، العبر، ج7، ص5.

(8) ابن خلدون، العبر، ج6، ص103.

(9) ابن عبد الحكم، فتوح مصر والمغرب، ص232؛ ابن خلدون، العبر، ج7، ص2.

(10) مجهول، الاستبصار في عجائب الأمصار، تحقيق: د. سعد زغلول عبد الحميد، دار الشؤون الثقافية العامة، (بغداد-1986)، ص128.

(11) العبر، ج6، ص103.

واستقر بنو واركوا ومرنجيسة من بني يفرن في بلاد الجريد⁽¹⁾ وجبال الاوراس، كما استقرت طائفة من بني يفرن في منطقة الزاب وتوطنوا بها حتى أجلاهم العرب الهلالية عنها في القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي، فرحلوا إلى الصحراء الجنوبية، ونزلوا بواحة ورقلة (أو ورجلة أو ورجلان)، أما القسم الأعظم من بني يفرن فقد استقروا جنبا إلى جنب مع بقية قبائل زناتة في جنوبي وهران⁽²⁾ وتلمسان⁽³⁾ حتى جبل بني راشد من بلاد المغرب الأوسط وجاوروا قبائل مغراوة ومغيلة ومديونة وجراوة وكلها من زناتة⁽⁴⁾.

ضلاً عن ذلك استوطن قسم منهم في المغرب الأقصى وبالتحديد في منطقة سلا⁽⁵⁾ على المحيط الأطلسي وذلك في القرن الرابع الهجري وقد أقام بنو يفرن في مدينة سلا إمارة لهم كان لها شأن عظيم في بسط سيادة قبيلة يفرن في مناطق المغرب الأقصى، وكذلك في مناطق المغرب الأوسط في تلمسان ومناطق عدة من المغرب⁽⁶⁾.

ثانياً:- مغراوة

يعد المغرب الأوسط الموطن الأصلي لمغراوة وكانت هذه المنطقة تحت سيطرة قبيلة مغراوة الزناتية قبل مجيء الإسلام، كان زعيمها صولات بن وزمار ومن معه من أهل مغراوة قد أقروا بالولاء إلى الخليفة عثمان بن عفان الذي أقر حكم صولات على المناطق التي كان يسيطر عليها⁽⁷⁾، وازداد نفوذ زناتة بالمغرب الأوسط في عهد خزر بن حفص⁽⁸⁾ الذي استطاع أن يمد نفوذه إلى تاهرت وبلاد القبلة وبقي في المغرب تحت نفوذ وسيطرة مغراوة حتى نهاية العهد الأموي⁽⁹⁾. وقد شهد المغرب قيام كيانات مستقلة فيه في ظل الحكم العباسي وسيطرة الخوارج على مناطق عدة منه، بينما حافظت مغراوة على مناطق نفوذها بالمغرب الأوسط بالتعاون مع الدولة الرستمية للوقوف بوجه خطر الدولة العباسية وبقي الحال كما هو عليه حتى سقوط الدولة الرستمية في تاهرت⁽¹⁰⁾ سنة 297هـ، إذ برزت مغراوة كقوة لا يستهان بها وقفت ضد الدولة الفاطمية وظلت تقاومها لمدة ليست بالقصيرة وامتد نفوذ المغراويين في المغرب الأقصى في عهد بني خزر المغراويين⁽¹¹⁾. استطاعت ان تقيم كيان سياسي لها في مدينة فاس على حساب نفوذ الفاطميين.

- (1) بلاد الجريد: من خلال اطلاقنا على المصادر لم نجد مايشير الى تلك البلاد
- (2) وهران: مدينة ساحلية بالمغرب الاوسط على ضفة البحر بناها جماعة من الاندلسيين البحرين، وهي في غاية المناعة، عليها سور، وفيها بساتين وجنات عدة، وبها من الفواكة الكثيرة والثمار، وتعد فرضة الاندلس، ينظر: ابن حوقل، صورة الارض، ص79، البكري، المغرب، ص70_71، الادريسي، نزهة المشتاق، ج1، ص252، مؤلف مجهول، الاستبصار، ص133_134
- (3) تلمسان: مدينة وصفها الجغرافيون بانها قاعدة المغرب الاوسط وهي دار مملكة زناتة حيث يسكن حولها قبائل كثيرة من زناتة وغيرهم من البربر، وكانت كثيرة الخصب والرخاء. ينظر: البكري، أبو عبيد الله بن عبد العزيز، المغرب في ذكر بلاد أفريقيا والمغرب، نشر البارون دي سلان، (الجزائر - 1911)، ص142؛ الحميري، الروضة المعطار، ص135
- (4) البكري، المغرب، ص142؛ ابن خلدون، العبر، ج7، ص7؛ الملي، محمد، تاريخ الجزائر القديم والحديث، (الجزائر - 1963)، ج2، ص174.
- (5) سلا: مدينة أزلية تقع على ساحل البحر المحيط، وتبعد عن مراكش عدة أميال. ينظر: مجهول، الاستبصار، ص140-141؛ الحميري، أبو عبدالله محمد بن عبد المنعم السبتي، الروض المعطار في خبر الأقطار، تحقيق: د. احسان عباس، (بيروت - 1975)، ص219.
- (6) ابن عذارى، البيان المغرب، ج1، ص217.
- (7) ابن خلدون، العبر، ج7، ص29-30.
- (8) خزر بن حفص: هو خزر بن حفص بن صولات بن وزمار المغراوي وهو أمير مغراوة، حكم مدينة وهران ضمن سلطة الدولة الأموية في الاندلس. ينظر: ابن حزم، جمهرة أنساب العرب، ص496؛ ابن خلدون، العبر، ج5، ص19.
- (9) ابن الخطيب، لسان الدين بن محمد بن عبدالله التلمساني، تاريخ المغرب في العصر الوسيط، أعمال الأعلام، تحقيق: د. احمد مختار العبادي، (الدار البيضاء - 1964)، ص154-155؛ سوادى، عبد محمد، دراسات في تاريخ المغرب العربي، دط، (البصرة - 1989)، ص143 وما بعدها.
- (10) تاهرت: مدينة مغربية كانت عاصمة دولة الرستميين الخوارج، بناها مؤسس هذه الدولة عبد الرحمن بن رستم منتصف القرن الثاني الهجري/ الثامن الميلادي، وتعرف بتاهرت الجديدة أو السفلى تميزاً لتاهرت القديمة أو العليا التي كانت تبعد عنها خمسة أميال. ينظر: البكري، أبي عبد الله بن عبد العزيز، المسالك والممالك، تحقيق: جمال طلبة، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية (بيروت - 2003)، ج2، ص52.
- (11) المقرئزي، أحمد بن علي، اتعاظ الحنفا بأخبار الأئمة الفاطميين الخلفاء، تحقيق: محمد عبد القادر، منشورات محمد علي بيضون، (بيروت - 2001)، ص147.

ثالثاً: - بني خزرون:

بطن من بطون قبيلة مغراوة الزناتية، تركز سكنهم في مناطق المغرب الأوسط في تلمسان وغيرها من المناطق الأخرى⁽¹⁾، يعود أصلهم إلى جددهم الأعلى (وزمار بن صقلاب المغراوي)⁽²⁾ وبعد وفاته تولى من بعده حفص الزعامة، وكان من أعظم أمرائهم، وقد كان بني خزرون قد استوطنوا في سلجاسة عندما استولى خزرون بن فلفل على المدينة بعد إسقاط دولة بني مدرار⁽³⁾ المكناسيين وقتل آخر ملوكهم المعتز بالله سنة (367هـ/977م)⁽⁴⁾. ومنذ ذلك الحين أعطى بني خزرون المغراويين ولاءهم لبني أمية وساندوا الخلافة الأموية في الأندلس في عهد الخليفة هشام المؤيد سنة (366-399هـ/976-1008م)⁽⁵⁾ وحاجبه زيري بن عطية

إسلام زناتة:

بعد أن علم الخليفة الأموي عبد الملك بن مروان بخبر مقتل زهير بن القيس عظم عليه الأمر خاصة وإن الدولة الأموية كانت تشهد العديد من الثورات الداخلية ومنها ثورة ابن الزبير⁽⁶⁾، فأضاف للخلافة جرح نازف وأزمة أخرى مما يستوجب المبادرة لإيجاد حل لها وبعد مقتل ابن الزبير في مكة على يد الحجاج بن يوسف الثقفي رأى الخليفة أن يسير جيشاً إلى المغرب بقيادة حسان بن النعمان الغساني الذي كان بمصر عندما قتل زهير، وأمره عبد الملك بغزو إفريقية، فخرج في أربعين ألف مقاتل ولم يدخل أحداً من الأمراء قبله إفريقية بمثل هذا الجيش، فبدأ بالتضييق على قرطاجنة إلى أن تغلب عليها وتمكن من دخولها عنوة وهدمها حتى لا يتحصنون بها⁽⁷⁾. لم يبق لحسان بعد ذلك سوى التفرغ للقضاء على أقوى جيب للمقاومة في المغرب كله وهو جبل أوراس، وقد رأى أن التحالف بين قبائل الأوراس وبقايا الروم قد تعاضم هذا الحلف بعد مقتل عقبة بن نافع⁽⁸⁾. فلم ينتظر حسان طويلاً حتى سير جيشاً للقاء الكاهنة قد برر ابن الأثير⁽⁹⁾ سبب قيام هذه الحملة بانها رداً غضباً لقتل كسيلة ونظراً لما تتمتع به الكاهنة من قوة ونفوذ بين البربر فقد أدرك حسان ابن النعمان بان نفوذه في بلاد المغرب لا يستتب دون القضاء على نفوذ هذه المرأة لأن بمقتلها تضعف معنويات البربر وتنتهي أحلامهم بإقامة كيان سياسي لهم بالمنطقة⁽¹⁰⁾.

ولاشك أن حسان بن النعمان لم يغفل التجارب السابقة للفتاحين الذين سبقوه فقد علم باستشهاد عقبة وزهير على يد البربر والروم وأدرك حجم التحدي الذي يواجهه لذلك فقد توجه إلى أكبر قوة معادية تحول دون تمكين العرب من إرساء قواعد الفتح عندما سأل عن امرأة وعرف مكانتها بين قومها وخاصة البربر فأراد أن يجعلها مستقرة بجبل الأوراس علمت

- (1) مجهول، الاستبصار وعجائب الأمصار، ص110.
- (2) وزمار بن صقلاب المغراوي: أمير قبيلة مغراوة وسائر قبيلة زناتة وهو أول من أسلم من أمراء البربر حيث أسره الفاتح عبدالله بن أبي سرح وبعدما أسلم على يديه بعث به إلى المدينة لملاقاة الخليفة عثمان بن عفان فجدد إسلامه على يديه وقد عقد عثمان له الإمارة على قومه وبلاده وبقيت مدينة وهران تحت حكم أمراء مغراوة. ينظر: ابن خلدون، العبر، ج6، ص172.
- (3) دولة بني مدرار: وهي الدولة التي قامت في مدينة سلجاسة وبني مدرار من بين بطون مكناسة وكانوا قد حكموا سلجاسة بعد مقتل أول حاكم صفري، عيسى بن يزيد. ينظر: مجهول، الاستبصار في عجائب الأمصار، ص132؛ البكري، المغرب، ص138.
- (4) ابن الأثير، محمد بن محمد بن عبد الواحد الشيباني، الكامل في التاريخ، د. ط، دار صادر، (بيروت- 1966م)، ج7، ص361؛ ابن خلدون، العبر، ج6، ص158.
- (5) هشام المؤيد: حكم بين سنتي 366-403 هـ / وحجر عليه الحاجب المنصور لما استولى على مقاليد الحكم، ينظر: ابن حيان، أبو مروان حيان بن خلف بن حسين بن حيان محمد القرطبي، المقتبس من إبناء أهل الأندلس تحقيق: محمود علي مكي، لجنة إحياء التراث الإسلامي (القاهرة 1994) ص96، ابن عذاري، البيان المغرب، ج2، ص258-272.
- (6) ابن الزبير: هو عبدالله بن الزبير بن العوام بن خويلد من بني أسد كناه الرسول ﷺ باسم جده أبي بكر الصديق وسماه باسمه، أمه أسماء بنت أبي بكر كان أول مولود للمسلمين في المدينة، بويغ بالخلافة سنة أربع وستين أو خمس وستين، بعد موت معاوية بن يزيد واجتمع على طاعته الحجاز واليمن العراق وخراسان، قتل سنة ثلاث وسبعين في أيام عبد الملك وتم قتله على يد الحجاج بن يوسف الثقفي. ينظر: ابن خياط، أبو عمرو خليفة، تاريخ خليفة ابن خياط، تحقيق: أكرم العمري، (بغداد- 1967م)، ص406.
- (7) ابن الأثير، محمد بن محمد بن عبد الله بن أبي بكر القضاعي البلنسي، الحلة السيرة، تح: حسين مؤنس، ط2، دار المعارف، القاهرة، 1985، ج2، ص331؛ ابن خلدون، العبر، ج7، ص6.
- (8) عقبة بن نافع الفهري: عقبة بن نافع بن عبد القيس الفهري القرشي، ولد في أوائل الهجرة النبوية الشريفة، تولى ولاية إفريقية مرتين، الأولى: كانت بين سنة 50 هـ/670م إلى سنة 55هـ/674م، والثانية: من سنة 62-64 هـ/682-685م. ينظر: الطبري، اب جعفر محمد بن جرير، تاريخ الأمم والملوك، ط1، دار الكتب العلمية، (بيروت- 1986)، ج3، ص210؛ ابن عساكر، أبي القاسم علي ابن الحسن بن هبة الله الشافعي، تاريخ مدينة دمشق، تحقيق: محب الدين أبي سعيد العمري، دار الفكر، (بيروت- 1995)، ج4، ص535.
- (9) الحميري، روض المعطار في خبر الأقطار، ص65.
- (10) المصدر نفسه، ص65.

الكاينة بما كان حسان يريد ان يقوم به فزحفت إليه بقوات من جبل الأوراس ونزلت مدينة باغية فأخرجت من كان بداخلها وهدمت حصونها لما بلغ حسان خبر ما صنعت الكاينة سار إلى وادي مسكيانة⁽¹⁾ ودارت معركة بين الطرفين أدت إلى انهزام جيش حسان وتمكنت الكاينة من قتل الكثير من العرب المسلمين، وأسرت ثمانين رجلاً من أعيان المسلمين⁽²⁾، وأكرمتهم وأطلقت سراحهم إلا واحداً يدعى خالد بن يزيد القيسي⁽³⁾ الذي اتخذته ولداً ومستشاراً وسمي المكان بوادي العذاري⁽⁴⁾. وقد واصلت الكاينة ملاحقة العرب حتى أخرجتهم ولحق حسان ببرقة حيث مكث هناك في قصور سميت بعد ذلك بقصور حسان⁽⁵⁾ ثم كتب إلى عبد الملك بن مروان بما نزل من البلاد على المسلمين طالباً المشورة والمدد⁽⁶⁾، النف البربر حول الكاينة بعد الانتصار الذي أحرزته على العرب وكان اغلب الذين التقوا حولها من زناتة، ومجموعة من القبائل البربرية وبقياء الروم الذين استوطنوا المنطقة وامتلكوا إقطاعيات كبيرة ولذلك تقاطعت مصالح البربر والروم وبذلك بسطت الكاينة سيطرتها على المغرب كله بعد هزيمتها لحسان لذلك فقد كانت معاملتها للمسلمين الذين لم يغادروا حسنة وكذلك قامت الكاينة بتخريب افريقية حتى لا يعاود العرب الرجوع إلى المغرب وقد قالت لقومها " ان العرب إنما يطلبون من افريقية المدائن والذهب والفضة، ونحن إنما نريد المزارع والمراعي فلا نرى لكم إلا خراب بلاد افريقية كلها، حتى يئس العرب في أن يكون لهم رجوع إليها إلى آخر الدهر"⁽⁷⁾ فعمل أتباعها على تخريب العديد من المدن والحصون وقطع الأشجار، لذلك قام حسان باستغلال هذا الموقف ولم يتأخر بالاتصال بأسير الكاينة خالد بن يزيد القيسي من أجل جمع المعلومات لمعرفة مواطن القوة والضعف في جيش الكاينة، فقام حسان بإعداد حملة من أجل القضاء على الكاينة ومن معها من البربر لذلك قامت الكاينة بالانسحاب إلى جبل الأوراس للاحتماء به كما فعل من قبل كسيلة عندما واجه زهير إذ لجأ إلى منطقة الجبال بعدها منطقة حصينة يمكن للثوار الاحتماء بها ويذهب الرقيق⁽⁸⁾ إلى القول بأن الكاينة عندما بلغها قدوم حسان ((رحلت من جبل أوراس تريده في خلق عظيم))⁽⁹⁾ وقبل اللقاء الحاسم ادركت المرأة بفراستها ان نهايتها باتت وشيكة، ولاسيما عندما انقلب الروم والبربر عليها فأخبرت ولديها وخالد بن يزيد بأنها لاشك مقتولة، وأعلمتهم بأن رأسها رآته مقطوعاً بين يدي ملك العرب⁽¹⁰⁾ وهنا تتضح السياسة التي سلكتها الكاينة في تبني خالد عندما قالت لخالد: ((إلي إنما كنت تبينتك لمثل هذا اليوم، أنا مقتولة، فأوصيك بأخويك هذين خيراً))⁽¹¹⁾.

التحم الجيشان واشتد القتال بينهما وبعد طول صبر تمكن المسلمون من هزيمة البربر وتبع حسان الكاينة التي انسحبت حتى نزلت الموقع الذي قتلت فيه هي ومن معها من البربر، وبمقتل الكاينة انتهت كل مقاومة للبربر وأصبحت المنطقة كلها للمسلمين وسائر المناطق الأخرى، وكذلك اندفعت القبائل من البربر إلى اعتناق الإسلام، ثم تحول سكانها فيما بعد إلى مذهب الخوارج في المغرب الأقصى⁽¹²⁾.

يقول ابن خلدون⁽¹³⁾ بعد انتصار حسان على الكاينة: "استأمن إليه البربر على الإسلام والطاعة، على أن يكون منهم اثنا عشر ألف مجاهد معه، فأجابوه واسلموا وحسن وإسلامهم وعقد للكبير من ولد الكهانة على قومهم من جراوة

(1) مسكيانة: وهي قرية على نهر تقع في الطريق بين باغية ومجانة. ينظر: البكري، المسالك والممالك، ص145.

(2) ابن عذاري، البيان المغرب، ج1، ص36.

(3) خالد بن يزيد: هو احد المسلمين الذين وقعوا بأسر الكاينة من جيش حسان بن نعمان الغساني، فقامت بتبنيه ولداً لها، ينظر: ابن عبد الحكم، فتوح مصر والمغرب، ص228؛ ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج4، ص32.

(4) الرقيق القيرواني، أبو اسحاق إبراهيم بن القاسم، تاريخ افريقية والمغرب، تحقيق: المنجي الكعبي، (تونس- 1967)، ص25.

(5) البلاذري، فتوح البلدان، ص213؛ الوزان، الحسن بن محمد الفاسي، وصف أفريقيا، ترجمة: د.محمد حجي ومحمد الأخضر، ط1، مطبعة وراقة البلاد، (الرباط- 1982)، ج2، ص112.

(6) الحميري، الروض المعطار، ص65.

(7) ابن عذاري، البيان المغرب، ج1، ص36.

(8) تاريخ افريقية والمغرب، ص388.

(9) ابن عذاري، البيان المغرب، ج1، ص37؛ فروخ، عمر، العرب والإسلام في الحوض الغربي من البحر المتوسط، ط2، دار الكتاب العربي، (بيروت- 1981)، ص70-71.

(10) ابن عبد الحكم، فتوح مصر والمغرب، ص229.

(11) الرقيق القيرواني، تاريخ افريقية والمغرب، ص390.

(12) ابن خلدون العبر، ج6، ص129؛ المقرئ، تقي الدين أحمد بن علي، كتاب المقتفى الكبير، تحقيق: محمد اليعلاوي، ط1، دار الغرب الإسلامي، (بيروت- 1991)، ج3، ص288.

(13) العبر، ج6، ص128.

وعلى جبل الأوراس فقالوا: لزمننا الطاعة له سبقناها إليها وبايعناه عليها"، ومع هزيمة الكاهنة وخضوع تلك المناطق للمسلمين تبدأ القبائل البربرية مهمة جديدة تتمثل في مشاركتهم في نشر الإسلام في المغرب أسوة بالعرب الفاتحين بعدما حاربوه نيفاً وخمسون سنة، وبذلك كانت السياسة المعتدلة التي اتبعها حسان في المساواة بين البربر و العرب في الفء، وتحميلهم مسؤولية المشاركة في قيادة الجيوش الإسلامية قد أتت ثمارها في استقرار الإسلام ومنذ ذلك الوقت استقر العرب في مناطق المغرب كما بدأ الإسلام في اكتساب مؤمنين جدد، ولما استقام الأمر لحسان وخضعت له جموع قبائل زناتة ورجع إلى عبد الملك في دمشق⁽¹⁾ ثم عزل عن الولاية فخلفه موسى بن نصير الذي قام بتدعيم المكاسب التي حققها حسان بن النعمان، فقام بغارات عدة استهدفت القبائل مثل زناتة وكتامة وصنهاجة لمنعها من الرجوع إلى مقاومة المسلمين ولهذا فقد انتشر الإسلام في ربوع المغرب العربي.

المبحث الثاني

سياسة التعسف الأموية وأثرها في انتفاضة زناتة وانضمامها للخوارج الصفرية

لم يكن الوضع السياسي في المغرب العربي مرضياً للقبائل المغربية التي اعتادت على الاستقلال وعدم الخضوع لأي سلطة مركزية بحكم ان القبائل المغربية وبالتحديد القبائل البربرية البتيرية كانت قبائل بدوية متقلة لم تعتاد الخضوع لسلطة مركزية فضلاً عن ذلك فإن الدولة الأموية لم تستخدم سياسة تقوم على مدارات هذه القبائل لضمان ولائها بل لجأت بدل من ذلك الى استخدام سياسة التهيب ضدها من خلال إرهابها بالضرائب⁽²⁾.

لذلك تذر البربر من السياسة التعسفية للولاة الأمويون وأرادوا ان يطلعوا على حقيقة الامر لذلك ارسلوا وفداً الى العاصمة دمشق لمقابلة الخليفة هشام بن عبد الملك للاطلاع على حقيقة الامور لكن الخليفة رفض مقابلتهم إذ منعهم كاتبه وحاجبه (الأبرش)⁽³⁾ عند ذلك تركوا له شكوى من عدة نقاط يقدمها للخليفة⁽⁴⁾. ومن المؤكد أن الوفد كان بليغاً في التعبير عن الأوضاع التي آل إليها المغرب وعبر بطريقة واضحة عن مطالب أهله وخاطب أعضاؤه الحاجب الأبرش خطاباً يحمل الكثير من الأسى والألم من جراء ما اعتاد الولاة على اقترافه في حق المغاربة، ومما جاء في الشكوى التي قدمها الوفد: ((ابلق أمير المؤمنين أن أميرنا يغزو بنا وبجنده فإذا أصاب نقلهم دوننا وقل: هم أحق به فقلنا هو أخلص بجهادنا لأننا لا نأخذ منه شيئاً أن كان لنا فهم منه في حل وان لم يكن لنا لم نرده وقالوا: إذا حاصرنا مدينة قال: تقدموا وآخر جنده فقلنا: تقدموا فإنه ازدياد في الجهاد ومثلكم كفى إخوانه فوقيناهم بأنفسنا وكفييناهم، ثم انهم عمدوا إلى ماشيتنا فجعلوا يبقرونها على السخال يطلبون الفراء الأبيض لأمر المؤمنين فاحتملنا ذلك وخليناهم وذلك، ثم انهم ساومونا أن يأخذوا كل جميلة من بناتنا فقلنا: لم نجد هذا في كتاب ولا سنة ونحن مسلمون، فأجبنا أن نعلم عن رأي أمير المؤمنين⁽⁵⁾)).

وبذلك تولدت قناعة عند البربر من زناتة وغيرها ان ما يقوم به الولاة في المغرب هو بمباركة الخلافة الأموية في دمشق⁽⁶⁾، ومن الجدير بالذكر أن القبائل المغربية وعلى رأسها زناتة قد تأثرت بفكر الخوارج المناهض للدولة الأموية ومما زاد في تقبل هذه القبائل للفكر الخارجي هو انسجام هذا الفكر مع النزعة الاستقلالية للبربر، لاسيما إذ ما علمنا بأ الخوارج لا تؤمن بأحقية قريش بالخلافة وإنما الخليفة عندهم هو الشخص الاصلح ول كان عبداً حبشياً. وبذلك فإن رأي الخوارج بمسألة الخلافة يتماشى مع تطلعات البربر بالاستقلال واقامة كيانات سياسية خاصة بهم. وعندما نطلع بعين الموضوعية على السياسة التي اتبعتها الدولة الأموية بشكل خاص ومن بعدها الدولة العباسية في بلاد المغرب وهي السياسة التي ابتعدت كثيراً عن القيم الحقيقية والمبادئ النبيلة للدين الإسلامي، ومن خلال ملاحظة مجريات أحداث بلاد المغرب في هذه

(1) ابن عبد الحكم، فتوح مصر والمغرب، ص277؛ ابن عذارى، البيان المغرب، ج1، ص41.

(2) ابن عبد الحكم، فتوح افريقيا والأندلس، ص90.

(3) الأبرش: من خلال اطلعنا على المصادر التاريخية لم نجد اي معلومات سوى الاسم وليس هنا اي معلومة تخص الحاجب الأبرش.

(4) الفيلاي، عبد العزيز، العلاقات السياسية بين الدولة الأموية في الأندلس ودول المغرب، دار النشر والتوزيع، (القاهرة- 1975)، ص54.

(5) ابن خلدون، العبر، ج6، ص182؛ الفيلاي، عبد العزيز، العلاقات السياسية، ص54.

(6) ابن خلدون، العبر، ج6، ص182.

المدة وقبلها نكون قد أدركنا باليقين المطلق ان المغاربة لن يتركوا هذه الأحداث تمر من دون أن يعبروا عن رأيهم وموقفهم تعبيراً ثورياً إيجابياً كما كان شأنهم دائماً، فقد رأينا لمحات من ثوراتهم على تعسف البيزنطيين والرومان ثم ردهم على تجاوزات بعض قادة الفتح وهو الرد الذي عبر عنه كل من كسيلة و الكاهنة، أما في عصر الولاة فقد كانت بوادر الثورة تلوح في الأفق على أن الاندلاع الحقيقي للثورة كان في ولاية عبيد الله بن الحباب⁽¹⁾ نتيجة الضغط الكبير الذي مارسه هذا الوالي في سياسته تجاه المغاربة الذين ضاقوا من السياسة التي تكفل بها⁽²⁾.

ونتيجة لعدم استجابة الخليفة هشام بن عبد الملك لمطالبهم كانت انتفاضتهم سريعة وخاطفة استطاعوا من خلالها ان يحكموا قبضتهم على المنطقة في مدة زمنية محدودة وأزالوا مظاهر الحكم الاموي منها وبرز بذلك اسم ميسرة المطغري⁽³⁾ واصحابه في سماء المعارضة المسلحة ضد السلطة المركزية المتهمه بالظلم الجور وبذلك أعلن البربر وعلى رأسهم قبيلة زناتة الثورة بقيادة ميسرة المطغري على الدولة الأموية⁽⁴⁾.

زحف ميسرة بجموع من زناتة الى طنجة وقتل حاكمها عمر بن عبد الله المرادي⁽⁵⁾ وسيطروا على المدينة وتمت له السيطرة على المغرب الأقصى واقتطاعه عن نفوذ الدولة الاموية وقد بادر عبيد الله بن الحباب بمواجهة خطر الزناتيين فبعث بما لديه من جند بقيادة خالد بن حبيب الفهري ليحول دون وصول ميسرة الى القيروان كما اسرع في استدعاء حبيب بن أبي عبيدة وجيشه الذي كان قد بعثها الى صقلية⁽⁶⁾ ليشارك خالد بن حبيب الفهري في القضاء على المتمردين في طنجة وعندما سمع ميسرة خرج هو وأتباعه عن بالقرب من تاهرت واقتتل خالد و ميسرة قتالاً شديداً، بعد ذلك انسحب ميسرة إلى طنجة من دون أسباب والمرجح انه هزم في هذه المعركة ليقوم بعد ذلك أتباعه بعزله من منصبه بوصفه خليفة⁽⁷⁾. مما يدعم هذا الرأي هو تنصيبهم لخالد بن حميد الزناتي خليفة لهم بعده واسناد قيادة الجيش له⁽⁸⁾، فقام خالد بن حميد الزناتي بعد ذلك بتولي قيادة جموع زناتة وقد اخذ على عاتقه التصدي للدولة الاموية وجيشها فقسم جيشه قسمين واجه احدهما جيش خالد بن حبيب الفهري⁽⁹⁾ بينما قام القسم الاخر من الجيش بحركة التفاف من خلفه ليعوق اتصاله بجيش حبيب بن أبي عبيدة وبذلك منع جيش خالد بن حبيب الفهري من الهرب والذي لم يستطع الصمود وقتل مع عدد كبير من جيشه بغزوة الاشراف⁽¹⁰⁾ كما ان عامل الأندلس عقبة بن الحجاج أسرع بمساعدة والي المغرب بالقضاء على التمرد وذلك

(1) عبيد الله بن الحباب: هو مولى بني سلول، كان والياً على خراج مصر، تولى ولاية المغرب والأندلس سنة 116-123هـ/734-740م في عصر الخليفة هشام بن عبد الملك بن مروان. ينظر: ابن عبد الحكم، فتوح مصر وأخبارها، ص363؛ ابن القوطية، أبو بكر محمد بن عمر بن عبد العزيز القرطبي، تاريخ افتتاح الأندلس، تحقيق: عبدالله انيس الطباع، دار النشر للجامعية، (بيروت-1957)، ص40.

(2) ابن خلدون، العبر، ج6، ص128.

(3) ميسرة المطغري: اختلفت الروايات في اصله فقيل انه عربي ينتمي لقبيلة الازد، بينما اكدت مصادر اخرى انتماءه الى قبيلة مطغرة البربرية و التي تمتد مواطنها من جنوب سجماسة إلى تلمسان وهي بقرب زناتة، كما اختلف ايضاً حول لقب ميسرة فقيل ميسرة الحقيير او الفقير كما عرف عنه اشتغاله بسوق السقاية بالقيروان ينظر: الرقيق القيرواني، تاريخ أفريقيا والمغرب، ص112؛ ابن خلدون، العبر، ج7، ص184؛ ابن الخطيب، أعمال الأعلام، ج3، ص181.

(4) ابن خلدون، العبر، ج6، ص182؛ الفيلاي، عبد العزيز، العلاقات السياسية، ص54.

(5) عمر بن عبد الله المرادي: عامل على مدينة طنجة اساء السيرة وكان السبب في اعلان البربر الثورة وقيام ميسرة بالثورة ضد الحكم الاموي. ينظر: ابن الأبار، الحلة السيرة، ج2، ص332.

(6) صقلية: جزيرة تقع في حوض البحر المتوسط والى الجنوب من ايطاليا، اذ لا يفصلها عنها سوى مضيق صغير، تبعد عن افريقيا بنحو (165كم) وهي جزيرة مثلثة الاضلاع. ينظر: الادريسي، ابو عبد الله محمد الشريف السبتي، نزهة المشتاق في اختراق الافاق، تحقيق: مجموعة من العلماء، نشر: مكتبة الثقافة الدينية، (القاهرة- دت)، ج2، ص591؛ مجهول، الاستبصار، ص142.

(7) ابن عذارى، البيان المغرب، ج1، ص55.

(8) ابن عذارى، البيان المغرب، ج1، ص142؛ طه، عبد الواحد ذنون، الفتح والاستقرار العربي الإسلامي في شمال أفريقيا والأندلس، دار المدار الإسلامي، 2004، ص359.

(9) خالد بن حبيب الفهري: والي افريقيا من عام 127هـ وحتى وفاته عام 137هـ، ارسله عبيد الله بن الحباب لقتل الصفرية. ينظر: ابن عذارى، البيان المغرب، ج2، ص224؛ السلاوي، الاستقصا، ج1، ص53-54.

(10) غزوة الأشراف: معركة جرت في طنجة بين العرب المسلمين بقيادة عبيد الله بن الحباب والبربر بقيادة خالد بن حميد الزناتي سنة 123هـ/741م وانتهت بانتصار البربر. ينظر: ابن عبد الحكم، فتوح مصر وأفريقيا، ص217-218؛ ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج5، ص191؛ ابن عذارى، البيان المغرب، ج1، ص53؛ السلاوي، أبو الحسن أحمد بن خالد الناصري، الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى، الدار البيضاء، 1954، ص105-109.

بعد طلب منه⁽¹⁾، ولكن هذه الرواية بعيدة الاحتمال لان أحوال الأندلس آنذاك لم تكن أحسن من أحوال المغرب اذ شهدت استبدال الكثير من الولاة بسبب حالة عدم الاستقرار في البلاد المذكورة⁽²⁾.

بعد ذلك اصدر الخليفة هشام بن عبد الملك (105-125هـ/724-743م) قراراً بعزل عبدالله بن الحباب (123هـ/740م) وتعيين كلثوم بن عياض⁽³⁾ قائداً للجيش الضخم الذي توجه الى المغرب فإن قتل يتولى بلج بن بشر القشيري⁽⁴⁾ قيادة الجيش من بعده وفي أثناء مسيرته انضم إلى جيشه جند من مصر وأفريقية فسار بهم جميعاً إلى طنجة حيث التقاهم جموع الزناتيين عند قرية بقدورة الواقعة على نهر سبو فدارت معركة كبيرة قتل فيها القائد كلثوم وهزم الجيش العربي، اما بلج بن بشر فقد تمكن من الفرار بعد ذلك هو ومن بقي معه من الجيش نحو طنجة وعادت فلول الجيش المهزوم الى افريقية بعد هزيمته امام جموع زناتة⁽⁵⁾.

لم يقتصر دور زناتة على مساندة ثورة الخوارج الصفرية بقيادة ميسرة باشتراكهم بالمعارك فحسب فضلاً عن قيادة خالد بن حميد الزناتي للبربر بعد عزل ميسرة وتحقيقه النصر على ولاية الدولة الاموية وانما تعد الامر ايضاً الى الدور الكبير الذي لعبته قبيلة بنو يفرن الزناتية في مساندة ثورات الخوارج الصفرية في المغربي الاوسط والادنى بقيادة ابي قره اليفرن⁽⁶⁾، إذ من المرجح ان الزناتيين شاركوا إخوانهم صفرية المغرب الأقصى في ثوراتهم ضد السيادة الأموية، واشتركوا معهم في معركتي الأشراف (123هـ/740م) وبقدورة (124هـ/741م)، وعلى الرغم من ان المصادر لم تشر صراحة إلى اشتراك بني يفرن في هاتين المعركتين، إلا ان منطق الأحداث يدعونا إلى الاعتقاد بانضمامهم إلى جانب صفرية المغرب الأقصى حيث عملوا تحت قيادة خالد بن حميد الزناتي⁽⁷⁾، كما ان أبا قره اليفرني⁽⁸⁾ هو الذي تولى رئاسة صفرية زناتة عقب وفاة خالد بن حميد الزناتي، كذلك شارك أبو قره اليفرني إلى جانب عبد الواحد بن يزيد الهواري في حصار مدينة القيروان عام (125هـ/743م) وأسندت إليه قيادة الجيش في معركة الأصنام التي أوقع فيها حنظلة بن صفوان⁽⁹⁾ والي المغرب بالبربر الصفرية وهزمهم، فر على أثرها أبو قره اليفرني مع فلول أصحابه إلى تلمسان حيث أقام انتظارا لفرصة مواتية يشن فيها هجوماً على العرب، مما لا شك فيه ان وقعة الأصنام حسمت الموقف لصالح العرب وحالت دون سقوط افريقية في أيدي الخوارج الصفرية، ومع ذلك فقد بدا واضحاً ان هؤلاء الصفرية يشكلون خطراً كبيراً على السيادة العربية في المغرب ولهذا السبب حرص كل من تقلد ولاية افريقية على محاربتهم، بيد ان الظروف السياسية المضطربة التي مرت بها بلاد المغرب أبان الفترة الأخيرة من حكم الأمويين وبداية عصر العباسيين، هيأت المجال للبربر لمواصلة شن هجماتهم على العرب، فقد انتهز أبو قره اليفرني فرصة استيلاء عبد الرحمن بن حبيب الفهري (أحد أحفاد عقبة بن نافع الفهري) على القيروان عام (129هـ/746م)، وإقدامه على طرد حنظلة بن صفوان والي افريقية الشرعي، وثار ابو قره اليفرني وجموع بني يفرن الزناتيين في تلمسان ولم يتمكن عبد الرحمن بن حبيب من القضاء على هذه الثورة إلا عام (135هـ/752م).

(1) طه، الفتح والاستقرار، ص359.

(2) ابن عذارى، البيان المغرب، ج1، ص55.

(3) كلثوم بن عياض: هو قائد بالدولة الاموية ولي دمشق في عهد الخليفة هشام بن عبد الملك، كما ارسله الخليفة الاموي لقمع ثورة البربر بالمغرب وقتل سنة 123هـ. ينظر: ابن الابار، الحلة السيرة، ج2، ص224؛ ابن عذارى، البيان المغرب، ج1، ص124.

(4) بلج بن بشر القشيري: نسبة لقبيلة قشير من قبائل قيس عيلان، قام بقيادة الجيش الاموي بعد مقتل عمه كلثوم وانهزم الجيش الاموي على يد البربر. ينظر: ابن الاثير، الكامل في التاريخ، ج5، ص120؛ ابن عذارى، البيان المغرب، ج2، ص65.

(5) ابن عذارى، البيان المغرب، ج1، ص56؛ ابن الاثير، الكامل في التاريخ، ج5، ص193، ص250-251.

(6) ابن خلدون، العبر، ج7، ص12؛ إسماعيل، محمود، الخوارج في بلاد المغرب حتى منتصف القرن الرابع الهجري، القاهرة، 1986، ص77.

(7) خالد بن حميد الزناتي: وهو القائد الذي تولى امر البربر من قبيلة زناتة بعد مقتل ميسرة المطغري، وكان قد التقى جيش خالد بن حبيب واستطاع هزيمته هو وجيشه ومن ثم قتله في المعركة. ينظر: الرقيق القيرواني، تاريخ افريقية والمغرب، ج1، ص66؛ ابن عذارى البيان المغرب، ج1، ص56.

(8) ابو قره اليفرني: شيخ قبيلة بني يفرن البربرية، تولى امر الخوارج الصفرية سنة 86هـ/866م وعلنة نفسه اميرا على مدينة تلمسان، وكان قد هرب من امام الوالي العباسي على المغرب يزيد بن حاتم سنة 87هـ/870م، اذ تفرق جمعه. ينظر: الرقيق القيرواني، تاريخ افريقية و المغرب، ص105؛ ابن عبد الحكم، فتوح افريقية والاندلس، ص106.

(9) حنظلة بن صفوان: وهو العامل الذي ولاه الخليفة هشام بن عبد الملك على مصر في سنة تسع عشرة ومائة، قاد جموع قبائل البربر في المغرب وكان قد تغلب عليهم ورجع بعد ذلك إلى الشرق الإسلامي. ينظر: الرقيق القيرواني، تاريخ افريقية والمغرب، ص124؛ ابن الاثير، الكامل في التاريخ، ج5، ص118؛ ابن عذارى، البيان المغرب، ج1، ص62.

وعندما ألحق هزيمة ساحقة بأبي قرّة وجموع اليفرنيين⁽¹⁾، ولكن هذه الهزيمة لم تحل دون استمرار الزناتيين من بني يفرن في ثورتهم ضد العرب فتحالف عبد الملك بن أبي الجعد اليفرني أحد زعماء بني يفرن مع عاصم بن جميل⁽²⁾ زعيم قبيلة ورفجومة الصفرية واشتركوا سوياً في مهاجمة القيروان عام (139هـ/756م) وتمكنا من الاستيلاء عليها، ولما اضطر عاصم بن جميل الخروج بقواته لتتبع حبيب بن عبد الرحمن الفهري⁽³⁾ بنواحي قابس⁽⁴⁾ وجبل الاوراس استخلف على القيروان عبد الملك اليفرني، ثم تولى عبد الملك بن أبي الجعد اليفرني⁽⁵⁾ زعامة صفرية افريقية عقب مصرع عاصم بن جميل وفي مدة رئاسته للصفرية ارتكب العديد من الجرائم والفضائح ضد أهل القيروان الأمر الذي أثار سخط الخوارج الإباضية بطرابلس، وفي تلك الاثناء كان محمد بن الاشعث يوطد نفوذ الخلافة العباسية في افريقية حيث اسند إليه المنصور مهمة القضاء على ثورات الخوارج سواء من الصفرية أو الإباضية وذلك عام (144هـ/761م)، وعلى الرغم من النجاح الذي حققه ابن الاشعث الخزاعي⁽⁶⁾ في هذا المجال، إلا انه لم يمكث طويلاً بافريقية إذ ثار عليه بعض قواد جيشه وأرغم في نهاية الأمر على اعتزال الولاية وذلك عام (148هـ/765م)⁽⁷⁾.

استغل بنو يفرن الزناتيين فرصة اضطراب جند العباسيين بافريقية وانقسامهم وبايعوا أبا قرّة اليفرني إماماً عليهم عام (148هـ/765م) ثم خرجوا في حشود هائلة نحو القيروان في عام (150هـ/767م) بغية القضاء على الحكم العباسي وآثر الأغلب بني سالم التميمي والي افريقية الجديد ان يخرج بقواته لمواجهة هذا الخطر وزحف بهذه القوات إلى الزاب فاضطر أبو قرّة إلى الانسحاب غرباً إلى تلمسان وفي شهر صفر عام (141هـ/758م) دارت معركة ضارية على مقربة من القيروان بين الإباضية والصفرية، لقي فيها عبد الملك اليفرني مصرعه، وانتهت بانتصار ساحق أحرزه الإباضية على الصفرية وقتل عدد كبير منهم⁽⁸⁾.

نتيجة للهزيمة التي لحقت ببني يفرن الزناتيين والصفرية، اضطر أبو قرّة اليفرني إلى الاستقرار في موضع يقع قريباً من مدينة تلمسان⁽⁹⁾ أخذ في تمصيرها وتعميرها وحاطها بسور منيع⁽¹⁰⁾، واتخذ من هذا الموضع قاعدة لإمارة صفرية مستقلة في تلمسان اتسع نطاقها مع مضي الزمن، إذ تمكن من ضم صفرية المغرب الأدنى إلى جانبه بالإضافة إلى قبيلة مغيلة وكذلك الشريط الساحلي الغربي الممتد من المغرب الأوسط حتى المنطقة التي تلي تامسنا بالمغرب الأقصى⁽¹¹⁾.

وأثار قيام إمارة صفرية بالمغرب الأوسط قلق الخليفة العباسي أبي جعفر المنصور (136-145هـ/753-762م) الذي كان يدرك تماماً ان هؤلاء الصفرية يتأهبون لجولة تالية مع عرب افريقية، فأرسل جيشاً عدته أربعون ألف مقاتل وثمانية وعشرين قائداً يتقدمهم محمد بن الاشعث الخزاعي والذي اسند قيادة الجيش الى احد رجاله وهو الاغلب بن سالم

- (1) ابن خياط، تاريخ خليفة، ج2، ص411؛ ابن عذاري، البيان المغرب، ج1، ص61.
- (2) عاصم بن جميل: من الخوارج الصفرية، ادعى النبوة والكهانة، وزاد في الصلاة واسقط ذكر النبي محمد(ص) استولى على القيروان سنة 138هـ، ثم سار لقتال حبيب بن عبد الرحمن الفهري في جبل الاوراس فأنتصر عليه. انظر: الرقيق القيرواني، تاريخ افريقية والمغرب، ص124؛ ابن الاثير، الكامل في التاريخ، ج5، ص118؛ ابن عذاري، البيان المغرب، ج1، ص62.
- (3) حبيب بن عبد الرحمن الفهري: هو احد أبناء عبد الرحمن بن حبيب الفهري مؤسس إمارة الفهريين في افريقية، والتي دام سلطانها من عام 129هـ حتى عام 140هـ، ينظر: الرقيق القيرواني، تاريخ افريقية والمغرب، ص123؛ ابن الاثير، الكامل في التاريخ، ج5، ص116؛ ابن عذاري، البيان المغرب، ج1، ص60؛ زغلول، سعد، تاريخي المغرب العربي، ج1، ص313-339.
- (4) قابس: مدينة حصينة من بلاد الجريد في افريقية تمتاز بكثرة بساتينها وثمارها وتبعد عن البحر ثلاث أميال. ينظر: الحميري، الروض المعطار، ص416.
- (5) عبد الملك بن ابي الجعد اليفرني: وهو من الخوارج الصفرية ولي امرهم، قتل حبيب بن عبد الرحمن الفهري، وقامة بالاستيلاء على القيروان كما استولى على افريقية ايضا. انظر: ابن عبد الحكم، فتوح مصر واخبارها، ص364؛ ابن خلدون، العبر، ج6، ص114.
- (6) ابن الاشعث الخزاعي هو محمد بن الاشعث الخزاعي، والي عباسي تنقل بين الولايات الاسلامية، تولى مصر سنة 141هـ/759م، ارسله الخليفة العباسي ابو جعفر المنصور لولاية افريقية و المغرب سنة 144هـ/761م، لمحاربة الخوارج، توفية أثناء غزوه لبلاد الروم. انظر: ابن الاثير، الكامل في التاريخ، ج4، ص503؛ ابن عذاري، البيان المغرب، ج1، ص277؛ ابن الخطيب، اعمال الاعلام، ص7؛ الزركلي، خير الدين، الاعلام، ط2، دار العلم للملايين، (بيروت-1997م)، ج6، ص39.
- (7) ابن عذاري، البيان المغرب، ج1، ص73؛ ابن خلدون، العبر، ج6، ص114.
- (8) ابن عذاري، البيان المغرب، ج1، ص70-71؛ ابن خلدون، العبر، ج6، ص162.
- (9) تلمسان: مدينة وصفها الجغرافيون بأنها قاعدة المغرب الأوسط وهي دار مملكة زناتة حيث يسكن حولها قبائل كثيرة من زناتة وغيرهم من البربر، وكانت كثيرة الخصب والرخاء. ينظر: البكري، المغرب، ص76؛ الحميري، الروض المعطار، ص135.
- (10) البكري، المغرب، ص76-77.
- (11) مؤلف مجهول، مفاخر البربر، نشر ليفي بروفنسال، (الرباط-1934م)، ص49؛ إسماعيل، محمود، الخوارج في المغرب الإسلامي، ص77.

التميمي⁽¹⁾ لملاقاة أبي قرّة اليفرنّي، وكيفما كان الأمر فإن الأغلب أراد الاندفاع وراء أبي قرّة اليفرنّي بغية القضاء على الصفرية في عقر دارهم سواء في تلمسان أو في طنجة⁽²⁾، ولكن قادة جيشه اعترضوا على ذلك وقالوا له "قد هرب أبو قرّة الذي خرجنا إليه" وأخذوا يتسللون من معسكره عائدين إلى القيروان ولم يبق مع الأغلب إلا نفغر يسير فعاد أدراجه إلى القيروان حيث لقي مصرعه في نفس العام (150هـ)⁽³⁾.

أما أبو قرّة فقد أقام في تلمسان وبدأ يعدّ العدة لجولة تالية خلف الأغلب على إفريقية قائد عرف بشجاعته المفردة هو عمر بن حفص بن عثمان بن قبيصة (المهلب بن أبي صفرة) وعرف بشدة بأسه وشجاعته النادرة اختاره المنصور بالذات لقدراته العالية في قمع الحركات والثورات وتجاريه الموقفة مع الخوارج الازارقة في المشرق، وحرصه على نشر الأمن في كل أنحاء المغرب⁽⁴⁾، ومن الجدير بالملاحظة أن فرقتي الاباضية والصفرية في المغرب تضامنتا لإعلان الثورة على العباسيين في المغرب، فقد ثار من الاباضية كل من أبي حاتم يعقوب بن حبيب بن مدين (إمام الاباضية عقب وفاة إمامهم عبد الأعلى) بنواحي طرابلس⁽⁵⁾، وعاصم السدراي في ستة آلاف رجل⁽⁶⁾، وعبد الرحمن بن رستم في خمسة آلاف رجل⁽⁷⁾، والمسور بن هاني الزناتي في عشرة آلاف من الاباضية ومن الصفرية كل من عبد الملك بن سكرديد الصنهاجي، وجبر بن مسعود وأتباعه من قبيلة مديونة وأبي قرّة اليفرنّي في أربعين ألفاً من قومه وغيرهم، وقد اتجه هؤلاء الثوار جميعاً إلى مدينة طنبنة⁽⁸⁾ عاصمة الزاب وحاصروا عمر بن حفص الذي اتفق وجوده بها في هذه الآونة للإشراف على تحصيناتها وتفقد مصالحها وتعهدا بالعبادة بناء على أوامر تلقاها من الخليفة العباسي أبي جعفر المنصور الذي أراد أن يجعل من هذه المدينة وما حولها من حصون سداً منيعاً أمام أي عدوان يوجه إليها من المغرب الأوسط ولما كانت مدينة طنبنة تقع على الطريق الرئيسي المؤدي إلى تلمسان مقر إمارة بني يفرن الصفرية، فقد عدّ اليفرنيون الزناتيون أن ما يقوم به عمر بن حفص عملاً عدائياً موجهاً ضدهم لذلك قرر أبو قرّة أن يتحد مع الاباضية لمواجهة عدوهم المشترك⁽⁹⁾، واستغل الخوارج تفوقهم العددي على قوات عمر بن حفص التي لم تكن تتجاوز خمسة عشر ألفاً لتوجيه ضربتهم، وعندما أدرك عمر بن حفص أنه لا قبل له بكل الحشود، لذا قرر أن يستخدم سلاح المال للخروج من هذا المأزق الصعب الذي وجد نفسه فيه، لاسيما في هذه الظروف السياسية الحرجة التي سادت المغريين الأدنى والأوسط منذ سقوط الخلافة الأموية هذا الاضطراب السياسي انعكست آثاره على الناحية الاقتصادية في المغرب، فقد كثرت المجاعات، وعم القحط في البلاد، وعانى البربر كثيراً من ضروب البؤس والفقر⁽¹⁰⁾، ويذكر أن حفص بعث مع رجل من قبيلة مكناسة يدعى إسماعيل بن يعقوب أربعين ألف درهم وكسى كثيرة⁽¹¹⁾ إلى أبي قرّة اليفرنّي نظراً لكثرة أصحابه وخطورتهم مقابل أن ينسحب هو وقومه ومن انضم إليه

- (1) الاغلب بن سالم التميمي: هو الاغلب بن سالم بن عقّال بن خفاجة التميمي، امير من الشجعان القادة، هو جد الاغلبية ملوك افريقية، واول من وليها منهم، كان مع ابي مسلم الخرساني حين قيامه بالدعوة العباسية ولاه المنصور امارة افريقية سنة 148هـ، فاقام في القيروان ووطد الامور، وانصرف لقتال الصفرية. انظر: اليافعي، ابو محمد عبد الله بن احمد بن علي بن سليمان، مرآة الجنان وعبرة اليقظان، دار الكتاب الاسلامي، (القاهرة-1993م) ج1، ص361؛ ابن خلدون، العبر، ج6، ص112.
- (2) طنجة: مدينة ازلية تقع على جبل مطل على شاطئ بحر الزقاق(مضيق جبل طارق)، بينها وبين البحر ثلاثون ميلا، لها اسواق عامرة وصناع وفلة ومزارع وغلات، وسكانها من بربر صنهاجة. انظر: الإدريسي، نزهة المشتاق في اختراق الافاق، ط1، ج2، ص529؛ الحميري، الروض المعطار، ص396؛ البلاذري، فتوح البلدان، ص322.
- (3) ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج5، ص586؛ ابن الأبار، الحلة السيرة، ج1، ص70-71.
- (4) ابن الأبار، الحلة السيرة، ج1، ص72.
- (5) ابن خلدون، العبر، ج6، ص112.
- (6) ابن عذاري، البيان المغرب، ج1، ص75.
- (7) ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج5، ص599؛ ابن عذاري، البيان المغرب، ج1، ص75؛ ابن خلدون، العبر، ج6، ص112.
- (8) طنبنة: عاصمة بلاد الزاب ومقر الولاة، وتقع في وسط الزاب الممتد من جنوب قسنطينة في الجزائر، مدينة حسنة كثيرة الماء والبساتين والزرع وعليها سور من تراب وبها صنائع وتجارة ويعمل أهلها كذلك بالتجارة ويجنون من ورائها أموالاً طائلة. ينظر: الإدريسي، أبو عبد الله محمد الشريف السبتي، نزهة المشتاق في اختراق الافاق، تحقيق: مجموعة من العلماء، نشر مكتبة الثقافة الدينية، (القاهرة- دت)، ص263؛ البكري، المغرب، ص50؛ الحميري، الروض المعطار، ص387.
- (9) الحميري، الروض المعطار، ص386.
- (10) ابن خلدون، العبر، ج6، ص88؛ سالم، عبد العزيز، المغرب الكبير، (الإسكندرية-1966م)، ص352.
- (11) اختلف المؤرخون حول مقدار الرشوة التي عرضها عمر بن حفص على أبي قرّة اليفرنّي فالرقم ذكره عدة مؤرخين. انظر: ابن خلدون، العبر، ج7، ص12؛ النويري، شهاب الدين احمد بن عبد الوهاب، نهاية الارب في فنون الأدب، نشر: د. مصطفى أبو ضيف، (الدار البيضاء-1984م)، ج2، ص243؛ ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج5، ص599؛ ابن عذاري، البيان المغرب، ج1، ص76.

من الخوارج الصفرية والاباضية من مواقعهم أمام طبنة ولكن أبا قرّة كان قد اعتبر العرض السخي المقدم له من باب الرشوة، ورفض قبولها وقال لإسماعيل المكناسي: ((بعد ان سلم على بالخلافة أربعين سنة أبيع حركم بعرض قليل من الدنيا؟ لا حاجة لي به))⁽¹⁾.

وإزاء رفض أبي قرّة الأموال، عرض إسماعيل المكناسي أربعة آلاف درهم فقط على ابنه (وقيل أخيه) نظير انسحابه من موقعه أمام طبنة هو ومن معه من بني يفرن، ولم يتردد ابن أبي قرّة في الاستجابة لذلك وشرع من ليلته في إقناع بني يفرن بالانسحاب 'فلم يعلم أبو قرّة حتى انصرف عنه أكثر أهل العسكر فلم يجد بداً من أتباعهم'⁽²⁾.

أدى انسحاب اليفرنيين من مواقعهم أمام طبنة إلى أنقسام الخوارج وتفككهم وتفرق كلمتهم وتمكن عمر بن حفص من الخروج من طبنة بعد ان ترك عليها احد قادته وهو المهنا بن المخارق بن غفار الطائي بيد ان أبا قرّة لم يلبث ان عاود حصار طبنة من جديد بعد ان رحل عنها أبو حفص لمحاربة أبي حاتم الاباضي وأصحابه، ويشير الرقيق القيرواني⁽³⁾ إلى ان المهنا بن المخارق توسل بنفس الوسيلة التي اتبعها عمر بن حفص مع أبي قرّة وهي إغراء أبي قرّة بقدر كبير من المال، فأرسل إليه يطلب منه الانصراف عنه، فرد عليه أبو قرّة بقوله (نصيب منك ومن قبيلك أحرار، ولكن لا سبيل المعترك غنيمة المسلمين) واضطر المهنا بن المخارق إلى خوض معركة عنيفة مع اليفرنيين انتهت بانتصاره عليهم في عام (154هـ/771م) ولم تحل هزيمة اليفرنيين أمام طبنة عن مشاركتهم للخوارج الاباضية والصفرية في حصار عمر بن حفص بالقيروان⁽⁴⁾ فقد خرج أبو قرّة اليفرني على رأس أربعين ألف من بني يفرن متجهاً نحو القيروان، حيث انضم إلى جيوش الخوارج الأخرى، واحكم الجميع الحصار عليها وانتهى هذا الحصار بمصرع عمر بن حفص في منتصف ذي الحجة عام (154هـ/771م) وسقوط القيروان في يد أبي الخطاب الاباضي⁽⁵⁾.

ولكن سيطرة الخوارج على القيروان لم تستمر طويلاً فقد تمكن يزيد بن حاتم المهلب والي افرقية الجديد من إلحاق الهزيمة بهم في معركة شرسة قتل فيها أبو حاتم أمام الاباضية، ويذكر ان ابن خلدون⁽⁶⁾ أن أبا قرّة اضطر إلى العودة إلى موطنه بتلمسان بعد ان هزم في المعركة.

المبحث الثالث

أثر زناتة في أحداث الخوارج في المغرب الأدنى

خروج أبي يزيد مخلد بن كيداد على الفاطميين

واجه الزناتيون بعد زوال الخطر العباسي عنهم ومالقوه من ويلات على يد ولاتهم، قوة جديدة لا يستهان بها اخذت تبسط نفوذها على كامل المغرب العربي بعد ان استطاعت القضاء على دويلات الطائف القائمة هناك هذه القوة هي قوة الفاطميين الذين بدؤوا بالظهور على مسرح الاحداث السياسية في المغرب العربي سنة 296هـ⁽⁷⁾. وبفضل الدعم الكبير الذي تلقته هذه القوة من قبائل كتامة وصنهاجة، وبفضل هذه المساعدات تمكن الفاطميون من القضاء على الامارات القائمة بالمغرب العربي آنذاك الاغالبية والرستميين والمدرايين في سجلماسة وبذلك اصبحوا وجها لوجه مع زناتة التي تبنت اكثر بطونها الولاء للخوارج وقد تعزز العداء بين الطرفين نتيجة لاعتماد الفاطميين على كتامة وصنهاجة الاعداء التقليديين

(1) المقري، شهاب الدين أبو العباس أحمد بن محمد التلمساني، نفح الطيب في غصن الأندلس الرطيب، تحقيق: د. إحسان عباس، (بيروت- 1968)، ج2، ص132.

(2) الرقيق القيرواني، تاريخ افرقية والمغرب، ص143؛ ابن عذاري، البيان المغرب، ج1، ص76؛ النويري، نهاية الارب في فنون الأدب، ص234؛ إسماعيل، محمود، الخوارج، ص79-80.

(3) الرقيق القيرواني، تاريخ افرقية والمغرب، ص143.

(4) ابن عذاري، البيان المغرب، ج1، ص76؛ الرقيق القيرواني، تاريخ افرقية والمغرب، ص143؛ ابن خلدون، العبر، ج7، ص12؛ النويري، نهاية الارب، ص236.

(5) الرقيق القيرواني، تاريخ افرقية والمغرب، ص143؛ ابن عذاري، البيان المغرب، ج1، ص76؛ النويري، نهاية الارب في فنون الأدب، ص234؛ إسماعيل، محمود، الخوارج، ص79-80.

(6) ابن خلدون، العبر، ج6، ص88؛ سالم، عبد العزيز، المغرب الكبير، (الإسكندرية- 1966م)، ص352.

(7) ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج6، ص302؛ ابن خلدون، العبر ج7، ص16؛ إسماعيل، محمود، الخوارج، ص176.

لزناتة لذلك اخذت قبيلة زناتة بإيجاد تحالفات مع اموي الاندلس للوقوف بوجه الخطر الفاطمي الذي اخذ يهدد كيان زناتة في موطنها الاصلي بالمغرب الاوسط⁽¹⁾. وهذا ما سنتناوله في الفصل الثاني من الدراسة.

اما في المغرب الادنى معقل الدولة الفاطمية فقد سعى الزناتيون وخصوصا بنو يفرن الى تدعيم ثورة الخوارج النكارية ضد الفاطميين⁽²⁾ والتي كان يقودها مخلد بن كيداد⁽³⁾ استغل مخلد بن كيداد تدمير البربر من السياسة الاقتصادية التعسفية التي انتهجها الفاطميون بالمغرب العربي وبدأ يدعو الناس لقتال الدولة الفاطمية وكان ذلك سنة 321هـ عندما اقدم على اعلان الثورة ضد الفاطميين واجتمع الى ابي يزيد الخارجي القرابة وسائر الخوارج وبايعوه على قتال الفاطميين واتفقوا معه ان يصير الامر شوري بينهم ان تمكنوا من الاستيلاء على المهديّة والقيروان⁽⁴⁾.

انطلقت ثورة أبي يزيد سنة 322هـ/944م اذ لم يجد أبا يزيد صعوبة في إثارة القبائل الاوراسية ضد نظام الحكم بسبب تعودهم على حياة التقشف مما مكنه من إقناعهم بحجة الاستحواذ والنهب والحصول على الغنائم بصورة شرعية⁽⁵⁾، بدأت الثورة بتنظيم غارات على باغية اكنفى في بداية الأمر في ضواحيها بالحصول على الغنائم بنهب بعض القصور وبسبب الغنائم ازداد عدد المتمردين مما شجعهم على الزحف على باغية⁽⁶⁾ ولما تفاقم خطر الثوار على باغية تصدت القوات الكتامية المجندة في بعض النواحي لقبائل الزناتيين فجرت معارك استطاع خلالها أبو يزيد التصدي لعسكر كتامة مما أجبر المغيرين على باغية بالانسحاب فقرر أبو يزيد التخلي عن باغية والاتجاه باتجاه سبتة وبمساعدة قبائل بنو يفرن الزناتية فقام بالقضاء على الرجال وسبي النساء ووزع الغنائم على أتباعه توزيعاً شريعياً واحتفظ لنفسه بالخمس كأنه يريد تأكيد طموحه بالإمامة⁽⁷⁾ ثم استولى بعد ذلك على مرماجنة وفي هذه المدينة اهدي إليه حماراً أشهب فسمي صاحب الحمار ثم أثار الهلع بمدينة الارس القريبة من مرماجنة فأسرع الكتامين المقيمون بها إلى الاعتصام⁽⁸⁾، في حين لاذ عاملها إسحاق بن خليفة بالفرار ولكن رد فعل القائم على اندلاع الثورة لم يكن سريعاً⁽⁹⁾.

حيث اعتمد في أول الأمر على الكتامين للتصدي للثوار والوقوف بوجههم حول باغية ولكن سقوط الارس أيقظ القائم من غفلته وحثه على اتخاذ إجراءات عسكرية مستعجلة ورغم امتلاكه لجيش منظم لم يكن قادراً على إخماد الثورة بسبب سوء إدارته، بقي القائم بموقف الدفاع في الوقت الذي كانت حشود قبائل البربر تكتسح البلاد ففكر القائم بتطبيق خطة بتوزيع جنوده في مدن مختلفة لكن هذا التصرف أدى إلى تجزئة الجيوش، كتيبة بقيادة بشر الخادم وكتيبة أخرى بقيادة ميسور الخادم لما اطلع أبو يزيد على ما اتخذه القائم من استعدادات حربية أدرك الخطر المحدق به.

قام بمواجهة بشر في معركة هزم فيها بن كيداد، فركب حماره واخذ عصاه وهجم على الجيش فتمكن من دخول مدينة باجة، ثم قام أبو يزيد بدعوة كافة القبائل البربرية إلى الانضمام إليه مطلقاً لهم العنان في القتل والنهب والحرق وإثارة الرعب فتأثرت القيروان بالغ الاثر بهزيمة بشر الخادم وأصبحت مهددة من قبل البربر، لم تمتلك المدينة وسائل الدفاع القوية، أما صاحب الحمار فبدأ بالتوجه إلى القيروان وكان قد عهد للمنصور بن منصور الهواري بملاحقة جيش بشر

- (1) المقرئزي، تقي الدين احمد بن علي، اتعاظ الحنفا بذكر الأئمة الفاطميين الخلفاء، تج: جمال الدين الشيبان، (القاهرة- 1967م)، ج1، ص157.
- (2) ابن عذاري، البيان المغرب، ج1، ص216؛ ابن خلدون، العبر، ج7، ص26؛ الدجيني، أبو العباس احمد بن سعيد، طبقات المشايخ بالمغرب المعروف بطبقات الاباضية، تج: إبراهيم طلاي، قسطنطينية، 1974، ج1، ص96؛ سالم، عبد العزيز، المغرب الكبير، ج2، ص62.
- (3) مخلد بن كيداد: وهو من بني يفرن على المذهب الاباضي النكاري، ويعرف بصاحب الحمار تميز بالزهد والتصوف، وكان مؤيد للأمويين ضد الفاطميين، اذ دخل معهم في وقائع عدة وقتل منهم خلق كثير وفرق مدنهم حاصر المهديّة مرات عدة ولم يستطع الفاطميون مجاراته الا بعد الاستعانة بقبيلة صنهاجة. ينظر: ابن النديم، ابو الفرج محمد بن ابي يعقوب اسحاق بن محمد، الفهرست، دار المعرفة (بيروت- 1978) ج1، ص265؛ ابن عذاري، البيان المغرب، ج2، ص212.
- (4) ابن عذاري، البيان المغرب، ج2، ص211.
- (5) المصدر نفسه، ج2، ص216.
- (6) باغية: وهي حصن صخر قديم حوله ريبض كبير من ثلاث نواح. انظر: البكري، المغرب، ص78.
- (7) ابن خلدون، العبر، ج7، ص16؛ إسماعيل، محمود، الخوارج، ص177.
- (8) المقرئزي، اتعاظ الحنفا، ج1، ص75؛ الجنجاني، الحبيب، السياسة المالية للدولة الفاطمية في المغرب، وزارة الشؤون الدينية، (المغرب- 1977)، ص56.
- (9) ابن حوقل، أبي القاسم محمد البغدادي النصيبي، صورة الأرض، منشورات دار مكتبة الحياة، (بيروت- 1979)، ص234؛ ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج6، ص306-307.

والهجوم على مدينة تونس⁽¹⁾ والتي تمكن عاملها الحسن بن علي في أول الأمر من الانتصار على البربر لكن بعد ذلك خسر المدينة، ارتحل بعد ذلك الحسن بن علي⁽²⁾ وأخوه عمار وبشر إلى سوسة وعسكر بها استجابة إلى أمر القائم في هذه الأثناء اقترب أبو يزيد من القيروان، وقد تدهور الوضع بالقيروان ورغم إلحاح قاضي الجماعة أحمد بن بحر⁽³⁾ أصر حاكمها على البقاء في المدينة وعدم مقاتلة جيش أبي يزيد منتظراً نجدة ميسور الخادم الذي كان معسكراً في الأخوين بين القيروان والمهدية، لكن البربر تمكنوا من اقتحام القيروان مما اضطر حاكمها إلى ملاقاته أبي يزيد فقامت كتيبة بربرية بقيادة أيوب بن خيران من محاصرته بقصره واعتقاله ليقوم أبو يزيد بقتله بعد ذلك بعد أن استشار أبا عمار الأعمى⁽⁴⁾.

كان سقوط القيروان يمثل انتصار باهر بالنسبة إلى أبا يزيد لأن هذا الانتصار رغم أهميته لم يكن حاسماً وذلك لأن القوة الفاطمية التي ترعزت بصورة جدية نتيجة لثورة أبي يزيد مازالت قوية وذلك بسبب صمود المهدية وبناءً على ذلك فقد حرص أبو يزيد قبل شن المعركة النهائية باستقلال انتصاراته العسكرية في الداخل والخارج فوجه وفد إلى قرطبة برئاسة أحد فقهاء المالكية ليبلغ الخليفة الناصر بأنه دخل في طاعته وكان أبي يزيد يرمي من وراء التحالف مع الناصر لتدعيم نفوذهم بالمغرب لا سيما إذا ما علمنا أغلب سكان المغرب كانوا على المذهب المالكي الذي يدين به الخليفة الناصر⁽⁵⁾ وذلك أنه أدرك الفائدة التي يمكن أن يجنيها عبد الرحمن الثالث منه من خلال هذا الدعم يتمكن من بسط سلطانه على بلاد متمسكة بالمذهب المالكي وضمان تحالف المالكيين معه كما أن هذا التحالف له دور في حث القيروانيين على محاربة الفاطميين أما أبا يزيد فاستخلف ابنه فضل على رقادة بمساعدة أبا عمار واستعمل على القيروان عامله يدرس المزاوي وانطلق باتجاه ميسور الخادم⁽⁶⁾.

هجم أبو يزيد على ميسور الخادم مباغتاً إياه فركب على جسر بالقرب من موقع القتال فانهزمت ميسرة أبو يزيد فلما رأى أبو يزيد هزيمة ميسرته فذهب هو ومن معه إلى موضع ميسور، فهرب أتباع ميسور إلى المهدية وتمكن أبو يزيد من قتل ميسور ثم شرح جسمه وعلقه على شجرة زيتون وأمر أبو يزيد بتوجيهه إلى القيروان والمغرب والزاب، فقد أحرز أبو يزيد انتصاراً باهراً في المعركة⁽⁷⁾، فأصبح الطريق مفتوح نحو المهدية، وأصبح نحو (20ميل) من منطقة الأخوين وهناك نصب أبو يزيد معسكره، فأمر الخليفة الفاطمي القائم بحفر خندق حول المهدية ووجه رسائل إلى الكتائبين يأمرهم بالقدوم إلى المهدية وحثهم على الجهاد في هذه الأثناء ترك أبو يزيد رجاله يعيشون فساداً في سوسة، وارتحل أبو يزيد من معسكره وحط رحاله⁽⁸⁾ على بعد (15ميل) من المهدية، ثم التقى الجيش الفاطمي بعسكر أبو يزيد بقيادة ابنه الفضل، ودارت معركة في موضع يقال له الاشراف على بعد 8 أميال من المهدية قرب سوق الأحد، فقرر أبو يزيد بالاتجاه بنفسه نحو المهدية فوصل إلى مصلى العيد حيث هزم رجاله هناك وبعد أن وقف القتال لمدة أسبوع شن هجوماً آخر صد من قبل الفاطميين ليقوم بعد ذلك بحملة بعد شهر بمشاركة أهل القيروان⁽⁹⁾، وقبل هذا التاريخ اجتمع الفقهاء بجامع القيروان⁽¹⁰⁾ استغل أبو يزيد تعاطف المالكية معه فقام بمهاجمة مدينة القيروان التي ازمع فقهاؤها على مساندة حركته بسبب موقف المالكية المعادي للفاطميين إلا أن أبا يزيد لم يتمكن من دخول القيروان مما عرض فقهاؤها إلى انتقام الفاطميين، وتعرض أبو يزيد

(1) تونس: مدينة أزيلية عظيمة على ساحل البحر المحيط لها سور متقن من الطين، وفيها دار لصناعة السفن وهي قاعدة المغرب الأدنى. ينظر: ابن حوقل، صورة الأرض، ص75؛ مؤلف مجهول، الاستبصار، ص120-121.

(2) الحسن بن علي: وهو الحسن بن علي الكلبي، الذي ذاع صيته في صقلية. انظر: ابن الأبار، الحلة السيرة، ج1، ص74.

(3) أحمد بن بحر: قاضي القيروان وهو الذي سبقته القائد أبو يزيد مع القائد الفاطمي بن إسحاق. ينظر: ابن عذاري، البيان المغرب، ج1، ص245؛ ابن الأبار، الحلة السيرة، ج2، ص82؛ المقرئ، اتعاظ الحنفاء، ج1، ص214.

(4) ابن خلدون، العبر، ج7، ص17؛ ابن الأثير، الكامل، ج6، ص303.

(5) المقرئ، اتعاظ الحنفاء، ج1، ص75؛ إسماعيل، محمود، الخوارج، ص177.

(6) ابن عذاري، البيان المغرب، ج1، ص216؛ البكري، المغرب، ص31.

(7) ابن الأبار، الحلة السيرة، ص194؛ ابن الخطيب، أعمال الاعلام، ص141.

(8) السلاوي، الاستقصاء، ج1، ص207؛ العبادي، أحمد المختار، دراسات في تاريخ المغرب والأندلس، ص189.

(9) البكري، المغرب، ص151.

(10) ابن عذاري، البيان، ص219؛ البكري، المغرب، ص31.

الى هزيمة اخرى بالقيروان وازداد حماس الفاطميين بإمكانية تحقيق النصر⁽¹⁾، وكان القائم حرص جنوده من خلال الخطب المؤثرة التي قرأها عليهم⁽²⁾، فتمكنوا من هزيمة أبو يزيد مرة أخرى أمام المهديّة⁽³⁾.

شدد بعد ذلك ابو يزيد الحصار على المهديّة وزاد غلاء المعيشة حتى اكلوا الميتة والدواب ولكنهم لم يفتقروا إلى الماء والطعام لأن القائم بالله قد فتح المخازن الحاوية على مدخرات المقاتلين من الطعام والشراب وفي تلك الأثناء تفرقت العديد من القبائل البربرية المساندة لأبو يزيد لأنها لم تجد ما تنهيه انفصل عنه بنو مشير بناحية باغية والتحقوا بالفاطميين، فاضطر أبو يزيد من الرجوع إلى القيروان⁽⁴⁾، لكن هذه المرة لم يستقبله سوى الأطفال فخرج إليه أبا عمار ليؤخه على انحلال أخلاقه فظهر التوبة وليس الصوف وركب الحمار، إلا ان هذه الهزائم لم تثني عزم أبو يزيد عن مواصلة القتال فقد قام بنهب نواحي باجة وتونس⁽⁵⁾ وسبي النساء ورجع إلى القيروان محملاً بالغنائم تعرض بعد ذلك ابو يزيد الى محاولة اغتيال استطاع من احباطها بمساعدة ابنه فضل وكتب أهل افريقية إلى القائم الذي استمر بسياسة الدفاع يشكون ما حدث بهم من نهب وقتل⁽⁶⁾ فبعث إليهم الحسن بن علي ليلتقي بأصحاب أبو يزيد بوادي الرمل⁽⁷⁾ فقتلهم وأخذ ما معهم من أموال ومواشي وكان رد فعل أبو يزيد فوراً فأرسل ثلاث فرق عسكرية من القيروان بقيادة كل من يدرس المزاتي، موسى الصنهاجي، وأيوب الزويلي، فتوجه إليهم القائد الفاطمي الحسن بن علي فألحق بهم هزيمة شنعاء⁽⁸⁾، أما أيوب بن أبي يزيد قام بمهاجمة القائد الفاطمي الحسن بن علي فاقتتلا فولا أيوب مهزوماً راجعاً إلى القيروان عام 334هـ/945م⁽⁹⁾.

وهكذا لم يتحسن وضع أبو يزيد ولم يتمكن من فتح المهديّة أما القيروان التي استقبله أهلها في بداية الأمر أصبحوا ينتظرون اليوم الذي يتخلصون منه فوق اختياره على سوسة ولكن هذه المدينة كان ولاءها للفاطميين فرحف أبي يزيد بنفسه على سوسة في عز فصل الشتاء على رأس جيش عظيم محاصراً المدينة مستعملاً دبابات مصنوعة في القيروان ليتمكن رجاله من اقتحام السور ناصباً عليها المنجنقات وسلاسل بها كلاليب كانت تربط في حوائط السور ثم ترمى الكلاليب على الدبابات ليتمكن رجاله من السيطرة على المدينة وبقيت هذه المدينة محاصرة لمدة طويلة⁽¹⁰⁾.

أما المهديّة فقد مرض الخليفة القائم وأخذ يفكر فيمن يخلفه بعد موته وانقضت عدة شهور ومدينة سوسة في ذلك الحصار⁽¹¹⁾، وبذلك انتهت الجولة الأولى من الثورة أمام أسوار المهديّة بوفاة الخليفة الفاطمي القائم وستبدأ المرحلة الثانية بتولي إسماعيل الحكم بعد الخليفة القائم بأمر الله فلم تمضي سوا سبعة أيام على دفن القائم بأمر الله حتى أخذ ابنه إسماعيل بإجراء الاستعدادات اللازمة لقيادة العمليات الحربية ضد أبي يزيد ففي سنة (334هـ/946م) ذهب الخليفة إلى دار الصناعة بالمهديّة⁽¹²⁾، وأمر يعقوب بن إسحاق⁽¹³⁾ أن يشحن ستة مراكب بالرجال وان يسير بهم سراً إلى سوسة ثم أمر الكتاميين ان يوافوه بالسلاح والعدة بقرية بكة وتبعد ميلين عن المهديّة دون ان يخبرهم بنواياه الحقيقية ثم توجه الخليفة

(1) ابن عذاري، البيان، ص218؛ التجاني، أبو محمد عبدالله بن محمد، رحلة التجاني، نشر: حسن حسني عبد الوهاب، (تونس- 1958)، ص371.

(2) ابن قتيبة الدينوري، عبدالله بن مسلم، عيون الاخبار، تحقيق: السبلاوي، دار الكتب المصرية، (القاهرة- 1925)، ص311.

(3) ابن قتيبة الدينوري، عيون الاخبار، ص312.

(4) ابن عذاري، البيان المغرب، ص216؛ ابن قتيبة الدينوري، عيون الاخبار، ص313.

(5) باجة: من اقدم المدن الاندلسية بينها وبين قرطبة منه فرسخ. ينظر: الحميري، الروض المعطار، ص75. تونس: قام بخطها حسان بن النعمان عام 82هـ، وقد سميت تونس لوجود صومعة الراهب فقام حسان بحفر قناة تصل المدينة بالبحر لتكون ميناء بحري ومركز للأسطول الإسلامي. ينظر: ياقوت الحموي، شهاب الدين، معجم البلدان، دار صادر، (بيروت-1995م)، ج2 ص142؛ ابن قتيبة الدينوري، عيون الاخبار، ص317.

(6) البلاذري، فتوح البلدان، ص144؛ ابن عبد الحكم، فتوح مصر وافيقيها، ص228.

(7) وهو وادي واقع بين زغوان وبوفيشة واسمه اليوم وادي الحمام. ينظر: مجهول، الاستبصار، ص129.

(8) ابن قتيبة الدينوري، عيون الاخبار، ص332.

(9) ابن خلدون، العبر، ج6، ص32؛ ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج3، ص432.

(10) ابن قتيبة الدينوري، عيون الاخبار، ص334؛ عزيز، احمد، تاريخ صقلية الإسلامي، ترجمة: أمين توفيق الطيبي، الدار العربية للكتاب، (تونس- 1980م)، ص46.

(11) البكري، المغرب، ص35.

(12) دار الصناعة المهديّة: وهي الدار التي كانت تصنع بها سفن الجيش الفاطمي في مدينة المهديّة. ينظر: ابن قتيبة الدينوري، عيون الاخبار، ص349.

(13) يعقوب بن إسحاق: وهو اخو خليل الذي أسره أبو يزيد في القيروان وأعدمه. ينظر: ابن الابار، الحلة السيرة، ج1، ص138؛ ابن قتيبة الدينوري، عيون الاخبار، ص351.

إسماعيل بنفسه إلى سوسة بمجموعة من الكتامين ولما وصلت القافلة إلى المنطقة الواقعة في منتصف الطريق فنصحوه قادة الجيش بعدم قيادة الجيش بنفسه فعهد إلى كيون بن تصولا بقيادة كتيبة تضم (400) فارس لتتجه إلى مدينة سوسة ثم رجع هو وخدمه إلى المهديّة⁽¹⁾ فبقي بين كيون بن تصولا والعدو عشرة أميال، وبات يعقوب بن إسحاق بمراكبه في البحر عند مدينة سوسة فلما أصبح الصباح الصق مراكبه بالبر وانزل رجاله بالقرب من البوابة الشمالية لمدينة سوسة، وكان ذلك في يوم كثير الغمام مظلم الجو فلما ظهرت الشمس من الغمام ظهرت خيول الفاطميين للبربر فركب أبو يزيد بنفسه ونصبت أعلامه وضربت طبوله ووقف أهل سوسة مع الفاطميين وصاروا معسكراً واحداً مع الفاطميين فالتحم القتال واشتد الصراع فدخل الفاطميين من باب سوسة الجنوبي فالتقوا أبا يزيد وأشعلوا حطباً فاشتعلت النيران فتركها هارباً إلى القيروان وهرب اتباع أبو يزيد من كل جانب⁽²⁾، ما أن علم إسماعيل بالانتصار الذي حققه جيشه في سوسة حتى خرج بنفسه لمطاردة المتمردين فسلم إلى جوذر الحاجب مفاتيح الخزينة وفوض إليه جميع السلطات وجعله على رأس قصر الخلافة ثم ارتحل إلى سوسة فالتحق به زيادة الله بن عبدالله بن القديح وجماعة من الذين كانوا بالقيروان ملتجئين العفو منه فلما وصلوا القيروان وجد جماعة من أتباع أبي يزيد⁽³⁾ قام البربر بالتوافد مرة أخرى على القيروان تضامناً مع أبي يزيد، أما الخليفة إسماعيل فقد حفر خندقاً وأخذ ينتظر قدوم عدوه فاقترب أبو يزيد من القيروان ونصب معسكره بالقرب منها وحمل على الفاطميين بهجوم استطاعوا صدّه ثم عاود البربر بالهجوم على الفاطميين لاعتقادهم بإمكانية التغلب على الفاطميين إلا أن الخليفة الفاطمي ترك خيامه وحمل عليهم كالأسد واقبل على أبو يزيد فألقى الرعب في قلبه وجعله ينكص على عقبه⁽⁴⁾.

إما في المعسكر الفاطمي فقد كان الوضع حرجاً للغاية لكن الخليفة إسماعيل الذي كان مقداماً ومخططاً ماهراً رغم جهله بفنون الحرب، وحرص من ذلك الحين على التصدي لهجمات البربر المتكررة فتحصن وراء الخندق المستند إلى أسوار القيروان وكانت المؤنة تأتيه من المهديّة وسوسة وتمكن بذلك من تحطيم معنويات خصمه، ثم عاود مغلّ بالهجوم على الفاطميين مقترباً من القيروان⁽⁵⁾، أما إسماعيل فامتنع عن قتاله وكأنه في حالة حصار باقياً خلف أسوار القيروان فبذلك اتجه البربر إلى باب اصرم وكان إسماعيل قد جعل فيه المركوثين⁽⁶⁾.

فقام البربر بإشعال النار مما اضطر الفاطميين إلى الخوض بمعركة استمرت لعدة أيام ولم تسفر عن نتائج حاسمة بعد ذلك جاء جنود آخرون لتعزيز قوة الفاطميين فتمركزوا أمام باب تونس وجرّت معركة ضارية فأمر الخليفة بعض قادته بأخذ مئة فارس وبمهاجمة القيروان⁽⁷⁾، فولوا البربر مدبرين وتوافدت على الخليفة إسماعيل مساعدات عسكرية من سوسة ليقوم أبو يزيد بحملة أخرى على الفاطميين لم تجدي نفعاً فقام بتغيير خطته العسكرية بشن غارات على ضواحي سوسة والمهديّة لإثارة الخوف بالجنود الكتامين على مصير عائلاتهم ولكن جوذر تمكن من تهدئة روع العائلات الكتامية كما وجه إسماعيل جيشاً كبيراً إلى جزيرة جمة⁽⁸⁾ ليقوم أبو يزيد مرة أخرى بمهاجمة القيروان دون أن يحقق مبتغاه واقترح إيقاف القتال بالإفراج على النساء والعائلات البربرية المعتقلة في المهديّة لكن رجاله نصبوا كمين للجنود الفاطميين فاستأنف القتال مرة أخرى⁽⁹⁾، ودخل سنة 335هـ/947م دون أن تحسن المعركة لصالح أي من الطرفين بعد ذلك عزم إسماعيل على المجازفة فأخذ بزمّام المبادرة وشن الحرب التي وصفها الداعي إدريس وورد ذكرها في سيرة جوذر (معركة الجمعة) وانتهت

(1) المقرئزي، اتعاط الحنفاء، ص66؛ المقرئزي، كتاب المقفى الكبير، ص170.

(2) ابن قتيبة الدينوري، عيون الأخبار، ص357.

(3) ابن خلدون، العبر، ج7، ص17؛ ابن قتيبة الدينوري، عيون الأخبار، ص358.

(4) الطبري، محمد بن جرير، تاريخ الرسل والملوك، تحقيق: محمد أبو الفضل، دار المعارف، (القاهرة- 1977)، ج2، ص97؛ ابن قتيبة الدينوري، عيون الأخبار، ص362.

(5) البكري، المغرب، ص54؛ الفيلاي، العلاقات بين الدولة الأموية، ص182.

(6) وهم لاتينيون ينسبون إلى ماركوس. ينظر: ابن الأبار، الحلة السبراء، ص144؛ الحميري، الروض المعطار، ص284.

(7) ابن عذاري، البيان المغرب، ج2، ص124؛ ابن قتيبة الدينوري، عيون الأخبار، ص367.

(8) جمة: وهو الاسم القديم للمهديّة. ينظر: المقرئزي، اتعاط الحنفاء، ج1، ص158؛ ابن حيان، أبو مروان حيان بن خلف القرطبي، المقتبس في أخبار بلاد الأندلس، تحقيق: عبد الرحمن علي الحجي، (بيروت- 1965)، ص186.

(9) ابن عذاري، البيان المغرب، ج2، ص215؛ مؤلف مجهول، مفاخر البربر، نشر: ليفي بروفنسال، (الرباط- 1934م)، ص49.

بانتصار الجيش الفاطمي انتصاراً ساحقاً⁽¹⁾ وجرت عدة معارك ومناوشات بين الطرفين وبدأ أتباع أبي يزيد بالانهزام والفرار نتيجة لتكرار هزائم جيش أبي يزيد فاستولى الفاطميون على معسكر أبي يزيد واخذوا منها الغنائم والأموال وقد سحقوا الحشود البربرية وبذلك نجحت الدولة الفاطمية من الهلاك والسقوط على يد أبي يزيد، وما ان رجع إسماعيل إلى معسكره لقب بالمنصور بالله نتيجة لهذا الانتصار موجهاً إلى المهديّة ثلاثة من عبيده الذين شهدوا المعركة ليبلغوا جوهر النصر وأمر قاضيه محمد بن أبي المنظور⁽²⁾ لتوزيع الغنائم والأموال الكثيرة على فقراء القيروان وكلف جعفر الحاجب⁽³⁾ بإقامة صلاة الجمعة بجامع القيروان وإلقاء خطبته معلناً فيها عن نصر الخليفة وإسقاط الجباية من جميع الضرائب الشرعية والخاصة مما أدى إلى انتعاش الأنشطة الزراعية والتجارية التي عطلتها الحرب وهذا ما طمئن نفوس أهل القيروان⁽⁴⁾.

رغم النصر الذي حققه المنصور بمعركة القيروان إلا أنه أصّر على قتل مخلد وملاحقته لذلك قاد الجيش بنفسه عبر المناطق الجبلية في الأوراس والزاب وأن يطأ هو أيضاً مناطق حركة الخوارج التي لم تقتحم منذ مدة طويلة مخضعاً بقوة السلاح القبائل الزناتية من أتباع أبي يزيد، كما عمل الخليفة الفاطمي الثالث على بناء مدينة بموقع معسكره المحاطة بخندق وسماها المنصورية⁽⁵⁾.

وقام الخليفة الفاطمي بقطع الطريق على صاحب الحمار بأن ذهب قبله إلى باغية وأمر بتوزيع الأموال على أهلها فأثاء مبعوثان من قبل محمد بن خزر أمير مغراوة بطاعته فوافق المنصور وبلغهما بأنه سيعطيه عشرين حملاً من الذهب ان هو قبض على صاحب الحمار وسلمه حياً أو ميتاً⁽⁶⁾، وتوجه الجيش الفاطمي باتجاه مدينة الزاب ليستمر بمطاردة أبي يزيد الذي استمر بالهرب من المنصور، فقرر الخليفة الذهاب إلى المسيلة وقضى هناك أسبوعان بعدها ترك المسيلة متوجهاً إلى جبل سالات وعندما علم أبو يزيد بتوجه الخليفة الفاطمي هرب باتجاه الصحراء⁽⁷⁾.

وقد عانى الجنود الفاطميون من نفاذ المؤن وقد مات عدد من خيولهم بسبب قلة العلف ومات عدد من جنوده بخوضهم طرق لم يسلكها جيش قط ونظراً لذلك قرر المنصور ان يتجه إلى صنهاجة⁽⁸⁾، وعانى الجيش الفاطمي من البرد أثناء توجهه إلى صنهاجة وهناك دخل في طاعته زيري بن مناد الصنهاجي⁽⁹⁾ واستمر الخليفة بالسير وأصيب هناك بمرض نتيجة سوء الأحوال الجوية وأثناء فترة مرضه نشب نزاع بين أبي يزيد ومحمد بن خزر⁽¹⁰⁾ الذي كان قد دخل في طاعة المنصور فوجه إليه رسالة يعلمه بمكان صاحب الحمار⁽¹¹⁾ وذلك بعد ان قامت جماعة من القبائل البربرية بمهاجمة سوق تابع لهم⁽¹²⁾.

فقد اثر هذا الانضمام لقبائل مغراوة مع صنهاجة أثر بالغ في انتصار الخليفة الفاطمي على أبي يزيد مما اضطره إلى الاختباء في جبل سالات أو التوغل في الصحراء فاستأنف دعوته الدينية ضد الفاطميين مما أدى إلى استمالة عدد من القبائل البربرية مما دعاه إلى الخروج بالقرب من المسيلة والاستعداد لحصارها⁽¹³⁾.

- (1) ابن عذاري، البيان المغرب، ج1، ص76.
- (2) ولاء المنصور القضاء سنة 324 وتوفي في سنة 331هـ، ينظر: ابن خلكان، وفيات الأعيان، ص157.
- (3) ابن قتيبة الدينوري، عيون الأخبار، ص223.
- (4) ابن عذاري، البيان المغرب، ص280؛ ابن قتيبة الدينوري، عيون الأخبار، ص380.
- (5) ابن قتيبة الدينوري، عيون الأخبار، ص373؛ ابن عذاري، البيان المغرب، ص261.
- (6) الحميري، الروض المعطار، ص344؛ الفيلالي، العلاقات السياسية، ص221.
- (7) البكري، المغرب، ص172؛ ابن الخطيب، أعمال الأعلام، ص244.
- (8) المقدسي، شمس الدين أبو عبدالله محمد بن احمد، أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم، 2، مطبعة بريل، (لیدن- 1906)، ص216.
- (9) زيري بن مناد: ملك قبيلة صنهاجة، وهو جد المعز بن باديس، كان قد سيطر على مدينة تلمسان وتاهرت، بنى مدينة أشير وحصنها، كان قائماً بالدعوة العبيدية ومشهوراً بالشجاعة وحسن السيرة، قتل في حرب مع أموي الأندلس سنة (360هـ/970م)، حكم لمدة (26) سنة. ينظر: ابن عذاري، البيان المغرب، ج2، ص218.
- (10) ابن عذاري، البيان المغرب، ج1، ص62؛ أيوب، إبراهيم، التاريخ الفاطمي السياسية، ط1، الشركة العالمية للكتاب، (بيروت- د.ت)، ص29-30.
- (11) ان سبب النزاع يعود إلى المعارضة القديمة بين الاثنين. ينظر: ابن خلدون، العبر، ج7، ص14؛ الفيلالي، العلاقات السياسية، ص186.
- (12) مجهول، مفاخر العرب، ص16.
- (13) ابن قتيبة، عيون الأخبار، ص406؛ طقوش، تاريخ الفاطميين في شمال افريقية، ص141.

وفي هذه الأثناء أدرك المنصور بأن خصمه مخلد أصبح في متناوله وأدرك ضرورة الاستيلاء على الجبال وانتظر انقضاء فصل الشتاء ليستأنف عملياته العسكرية فخرج المنصور على رأس جيش يضم (400) فارس وخرج معه (500) صنهاجي) بقيادة زير بن مناد وهجم المنصور على أبي يزيد الذي حاول نصب الكمائن واحتدم القتال بينهم وأوشك صاحب الحمار السقوط بالمعركة وتمكن من الفرار مرة أخرى فأدركه من فرسان الفاطميين ومعه زيري بن مناد الصنهاجي فعقر الصنهاجي جواد أبي يزيد وقتل ابنه يونس وطعن أبي يزيد بوركه وكتفه فمال واحتضنه رجاله وتمكن من الفرار وأرسل في ذلك اليوم ألف وسبعون رأس توجهت إلى المهديّة وأشاد بهذا الانتصار جعفر بن حوشب الذي حضر من اليمن إلى هذه المعركة ونظم قصيدة قال فيها:

يهناً لك النصر فيما رمت من سبب يا سيد الخلق من عجم ومن عرب
في كل يوم يرينا الله معجزة من نصره لك، تجلو غمة الكرب
وانت في كل حال تبتني رتباً في المجد فازدد علا في المجد والرتب⁽¹⁾

وقد حثت الهزيمة أبو يزيد على الاعتصام بحصون جبل عقار الطبيعية وأوقف القتال الخليفة الفاطمي لمدة أسبوعين ثم استأنف الهجوم فسار من المسيلة يوم الجمعة غرة شهر رمضان (26 مارس 947م) وأصبحت المسافة بينه وبين أبي يزيد ستة أميال وارتدى الخليفة زي الحرب ومعه القبائل الموالية له قاصداً أبي يزيد سالكاً الجبال والطرق التي لا يسلكها الخيل ونزل راجلاً قاصداً أبي يزيد⁽²⁾، فدارت معركة بينهما حسمت أولاً لصالح المنصور اضطر بها مخلد إلى الهروب إلى قمم الجبال وانشغل الجنود الفاطميين بالسلب والنهب مما أزعج المنصور من سلوكهم واستفاد الخصم من تمرّكه بقمم الجبال فتفوقوا على خصومهم وأجبروهم على الانسحاب⁽³⁾.

وبذلك فقد فشل الخليفة الفاطمي من اقتحام الجبل المنيع الذي كان يتركز به جنود وقوات أبي يزيد، مما اضطره إلى إيقاف الحرب خلال شهر رمضان وبهذه الفترة أمر بعمل قفص من خشب محمول على بكرتين لغرض إدخال مخلداً فيه عند القبض عليه وإدخال قردين ذكر وأنثى معه⁽⁴⁾، ثم اتجه المنصور باتجاه كيانه وصلى هناك بعد أن بنى مصلى فيها بعد أن أقام شعائر صلاة العيد وأشار بخطبته إلى توليه الخلافة والإمامة بعد وفاة القائم⁽⁵⁾ ومن قلعة كيانه إلى المرحلة الأخيرة من مطاردة أبي كيداد وهنا قطع جميع الطرق المؤدية إلى القلعة وأمر بحفر الخندق وتمثل رد فعل أبي يزيد بشن غارات قصيرة المدى واستمرت الهجمات من كلا الجانبين إلى أن شن أتباع أبي يزيد هجوم على خندق المنصور مفترقين إلى ثلاثة فرق وهزمت الميسرة واليمينه وهرب أبي يزيد باتجاه الخندق⁽⁶⁾، وتعددت الحملات دون نتائج حاسمة وفي هذه الأثناء أرسل أبي يزيد ابنه فضل إلى ابن محمد بن خزر ليطلب نصرته فوافق لكن أبوه محمد بن خزر وأخوه أنكرا عليه ذلك لكنه لم يهتم وخرج لنصرة مخلد بن كيداد فاتفق المنصور مع زيري بن عطية على شن هجمة أخرى فتعرضوا إلى الحجارة وأرهقته الحرارة وبقي المنصور وحيداً وثار عجاج مظلم لكنه اقتحم القلعة واستولى على الجزء العلوي منها الواقع في أعلى جبل كيانه واضطر أبي يزيد إلى التحصن بأحد القصور الأثرية القديمة وعند ظلام الليل أمر المنصور بإشعال النار حول القصر وطلب من أتباع أبي يزيد الاستسلام وحملوا حملة واحدة وفي وسطهم أبي يزيد وصاحبه أبا عمار (الأعمى) اختلطوا معه وفي تلك المعركة سقط أبا عمار الأعمى صريعاً وجماعة من القوم وعثر على أبو يزيد عند طلوع الشمس ملقى على الأرض ومصاب بجراح خطيرة فأمر المنصور بمعالجته ووضع تحت حراسة مشددة

(1) ابن قتيبة، عيون الأخبار، ص409-411.

(2) ابن خلدون، العبر، ج6، ص27؛ طقوش، محمد سهيل، تاريخ الفاطميين في شمال افريقية ومصر وبلاد الشام، ط1، دار النفائس، (بيروت-2001)، ص140.

(3) المقرئ، المقفى الكبير، ص168؛ سالم، عبد العزيز، المغرب الكبير، ص507.

(4) ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج6، ص305؛ مجهول، الاستبصار في عجائب الأبصار، ص114.

(5) ابن قتيبة، عيون الأخبار، ص407؛ الداعي إدريس، عماد الدين القرشي، عيون الأخبار في فضائل الأئمة الأطهار، تحقيق: مصطفى غالب، دار الأندلس، (بيروت-1975)، ص172-173.

(6) ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج2، ص304.

لكي يستفسر منه عن غايته من التمرد إلا أن أبي يزيد توفي ليلة الخميس 28 محرم 19 أغسطس 336هـ متأثراً بجراحه لكن المنصور أمر بصلح جلده وحشي بالتبن بعد أن أخرجت أحشاءه وملح حتى ظهرت صورته كأنها ناطقة⁽¹⁾. وبعد انتهاء هذه المعركة وجه المنصور رسالة إلى قدام الثعلبي عامله على القيروان ليخبره بالانتصار وليعلن عند صلاة الظهر تولي المنصور الخلافة رسمياً وتلقبه أمير المؤمنين، لأن المنصور قد أخفى وفاة والده القائم بأمر الله لكي لا تتزعزع أركان الدولة الفاطمية.

الخاتمة

اتضح لنا مما تقدم بأن قبيلة زناتة بالمفهوم الواسع كان لها ثقل حضاري كبير وهام بكل ما في الكلمة من ثقل ومعنى، وهذا الثقل وجد في وقت كانت فيه البلاد المغربية محور من المحاور الأساسية الرائدة في العالم. ان لقبيلة زناتة واقع تاريخي لا محالة فهي ليست من نسيج خيال المشاعر، وان الدراسة المتواضعة لتلك القبيلة والتي امتدت من بدايات الفتح الإسلامي لمنطقة المغرب العربي الإسلامي وبعد استعراضنا لتلك الحقب التاريخية بما كان فيها من تغيرات وتقلبات ساهمت كثيراً أو قليلاً في إظهار شخصية قبيلة زناتة ودفعتها للمشاركة في صنع أحداث المغرب الأوسط وأفريقية وباقي مناطق المغرب، فكان تأثيره ظاهراً من خلال دعم قبيلة زناتة إلى حركات الخوارج ومواجهة الدولة الفاطمية في المغرب وفي خاتمة هذه الكلمة الموجزة أراني ملزماً بسوق بعض النتائج التي أرها هامة لبيان شخصية تلك القبيلة في تاريخ المغرب مما جعلها محط أنظار المؤرخين والسياسيين والباحثين ومن جملة تلك النتائج والاستنتاجات:

- 1- طول المدة التي استغرقها فتح بلاد المغرب بكل مناطقه من المغرب الأدنى والأوسط والأقصى والعائدة إلى النزعة الاستقلالية لقبائل زناتة والتي ظلت تطفو على السطح والتي غذتها التجارب السابقة مع الغزاة منذ العصور التي سبقت الإسلام فكانت الكاهنة وهي التي كانت تسعى لمنع العرب من الوصول إلى مناطق نفوذها بأن العرب لا يطلبون من تلك المناطق إلا الذهب والفضة والمدائن والشجر وبعض المطاعم الأخرى.
- 2- سهولة اعتناق قبيلة زناتة للمذهب الخارجي بمذهبيه الصفري والاباضي والسبب بذلك يعود إلى ردة فعل تلك القبائل تجاه ظلم ولاية بني أمية الذي ساوموا سكان المغرب بإرهاقهم بالضرائب والتحايل عليهم بأخذ كل نسائهم الجميلات ليتسلى بها رجال الدولة المتنفذين الطامعين فلم تنفع الشكوى التي رفعها البربر للخليفة هشام، إضافة إلى ما كان يبديه دعاة الخوارج من تدين وتوقف عند نصوص الشرعية.
- 3- قيام زناتة في الثورة ضد الحكم الفاطمي في المغرب بقيادة أبو يزيد كان بدافع العصبية القبلية والتي يمتاز بها الزناتيون ولما لحقهم من ظلم من وجهة نظر ابن كيداد والتي استغلها كذريعة لإعلان الثورة ضد حكم الفاطميين في المغرب.

المصادر:

1. ابن أبي زرع، الشيخ أبو الحسن علي بن عبدالله، الانيس المطرب بروض القرطاس في أخبار ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس، د.ط، دار المنصور للطباعة، (الرباط-1972).
2. ابن الابار، محمد بن عبدالله بن أبي بكر القضاعي البلنسي، الحلة السيرة، تح: حسين مؤنس، ط2، دار المعارف، القاهرة، 1985.
3. ابن الأثير، محمد بن محمد بن عبد الواحد الشيباني، الكامل في التاريخ، د.ط، دار صادر، (بيروت- 1966م).
4. ابن الأحمر، إسماعيل، روضة النسر في دولة بني مرين، مطبعة الملكية، (الرباط- 1962).
5. ابن الخطيب، لسان الدين بن محمد بن عبدالله التلمساني، تاريخ المغرب في العصر الوسيط، أعمال الأعلام، تحقيق: د. احمد مختار العبادي، (الدار البيضاء - 1964).
6. ابن الفقيه، أبي بكر أحمد بن محمد الحمداني، مختصر كتاب البلدان، دار إحياء التراث العربي، (بيروت- 1988).

(1) المقرئزي، المقفى الكبير، ص150 ؛ أيوب، إبراهيم، التاريخ الفاطمي السياسي، ط1، الشركة العالمية للكتاب، (بيروت)، ص29-30.

7. ابن القوطية، أبو بكر محمد بن عمر بن عبد العزيز القرطبي، تاريخ افتتاح الأندلس، تحقيق: عبدالله انيس الطباع، دار النشر للجامعية، (بيروت-1957).
8. ابن النديم، أبو الفرج محمد بن أبي يعقوب اسحاق بن محمد، الفهرست، دار المعرفة (بيروت -1978) ج1، ص265؛ ابن عذاري، البيان المغرب.
9. ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد الظاهري، جهرة أنساب العرب، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، (بيروت- 2003).
10. ابن حوقل، أبي القاسم محمد البغدادي النصيبي، صورة الأرض، منشورات دار مكتبة الحياة، (بيروت- 1979).
11. ابن حيان، أبو مروان حيان بن خلف القرطبي، المقتبس في أخبار بلاد الأندلس، تحقيق: عبد الرحمن علي الحجي، (بيروت-1965).
12. ابن حيان، أبو مروان حيان بن خلف بن حسين بن حيان محمد القرطبي، المقتبس من أبناء أهل الأندلس تحقيق: محمود علي مكي، لجنة إحياء التراث الإسلامي (القاهرة 1994).
13. ابن خرداذبة، أبي القاسم عبدالله، المسالك والممالك، دار إحياء التراث العربي، (بيروت- 1988).
14. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن خلدون الحضرمي، العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، ط3، دار الكتب العلمية، (بيروت- 2006).
15. ابن خياط، أبو عمرو خليفة، تاريخ خليفة ابن خياط، تحقيق: أكرم العمري، (بغداد- 1967م).
16. ابن عبد الحكم، عبد الرحمن بن حبيب، فتوح مصر والمغرب، تحقيق: عبد المنعم عامر، (القاهرة- 1961).
17. ابن عذاري، أبو العباس أحمد بن محمد، البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب، تحقيق: ج.س. كولان، ليفي بروفنسال، (بيروت- 1980).
18. ابن عساكر، أبي القاسم علي ابن الحسن بن هبة الله الشافعي، تاريخ مدينة دمشق، تحقيق: محب الدين أبي سعيد العمري، دار الفكر، (بيروت- 1995).
19. ابن قتيبة الدينوري، عبد الله بن مسلم، عيون الأخبار، تحقيق: السيلوي، دار الكتب المصرية، (القاهرة- 1925).
20. الإدريسي، أبو عبد الله محمد الشريف السبتي، نزهة المشتاق في اختراق الآفاق، تحقيق: مجموعة من العلماء، نشر: مكتبة الثقافة الدينية، (القاهرة- د.ت).
21. الإدريسي، أبو عبد الله محمد الشريف السبتي، نزهة المشتاق في اختراق الآفاق، تحقيق: مجموعة من العلماء، نشر: مكتبة الثقافة الدينية، (القاهرة- د.ت).
22. الإدريسي، أبو عبدالله محمد الشريف، وصف أفريقيا الشمالية والصحراوية، (الجزائر- 1957).
23. إسماعيل، محمود، الخوارج في بلاد المغرب حتى منتصف القرن الرابع الهجري، القاهرة، 1986.
24. أيوب، إبراهيم، التاريخ الفاطمي السياسي، ط1، الشركة العالمية للكتاب، (بيروت).
25. أيوب، إبراهيم، التاريخ الفاطمي السياسية، ط1، الشركة العالمية للكتاب، (بيروت- د.ت).
26. البكري، أبو عبيد الله بن عبد العزيز، المغرب في ذكر بلاد أفريقيا والمغرب، نشر البارون دي سلان، (الجزائر- 1911).
27. البكري، أبي عبد الله بن عبد العزيز، المسالك والممالك، تحقيق: جمال طلبة، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية (بيروت- 2003).
28. البلاذري، أحمد بن يحيى، فتوح البلدان، تحقيق: رضوان محمد رضوان، (القاهرة- 1962).
29. التجاني، أبو محمد عبدالله بن محمد، رحلة التجاني، نشر: حسن حسني عبد الوهاب، (تونس- 1958).
30. الجنجاني، الحبيب، السياسة المالية للدولة الفاطمية في المغرب، وزارة الشؤون الدينية، (المغرب- 1977).

31. الحميري، أبو عبدالله محمد بن عبد المنعم السبتي، الروض المعطار في خبر الأقطار، تحقيق: د. احسان عباس، (بيروت- 1975).
32. الداعي ادريس، عماد الدين القرشي، عيون الأخبار في فضائل الأئمة الأطهار، تحقيق: مصطفى غالب، دار الأندلس، (بيروت- 1975).
33. الدجيني، أبو العباس احمد بن سعيد، طبقات المشايخ بالمغرب المعروف بطبقات الاباضية، تح: إبراهيم طلاي، قسطنطينية.
34. الرقيق القيرواني، أبو اسحاق إبراهيم بن القاسم، تاريخ افريقية والمغرب، تحقيق: المنجي الكعبي، (تونس- 1967).
35. الزركلي، خير الدين، الاعلام، ط2، دار العلم للملايين، (بيروت-1997م).
36. زغلول، د. سعد، عبد الحميد تاريخ المغرب العربي، (الإسكندرية- 1969).
37. سالم، عبد العزيز، المغرب الكبير، (الإسكندرية- 1966م).
38. سالم، عبد العزيز، المغرب الكبير، (الإسكندرية- 1966م).
39. السامرائي، خليل إبراهيم، وآخرون تاريخ المغرب العربي، (الموصل- 1988).
40. السلاوي، أبو الحسن أحمد بن خالد الناصري، الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى، الدار البيضاء، 1954.
41. سوادى، عبد محمد، دراسات في تاريخ المغرب العربي، د.ط، (البصرة- 1989).
42. الطبري، اب جعفر محمد بن جرير، تاريخ الامم والملوك، ط1، دار الكتب العلمية، (بيروت-1986).
43. الطبري، محمد بن جرير، تاريخ الرسل والملوك، تحقيق: محمد أبو الفضل، دار المعارف، (القاهرة- 1977).
44. طقوش، محمد سهيل، تاريخ الفاطميين في شمال افريقية ومصر وبلاد الشام، ط1، دار النفائس، (بيروت-2001).
45. طه، عبد الواحد ذنون، الفتح والاستقرار العربي الإسلامي في شمال أفريقيا والأندلس، دار المدار الإسلامي، 2004.
46. عزيز، احمد، تاريخ صقلية الإسلامي، ترجمة: أمين توفيق الطيبي، الدار العربية للكتاب، (تونس- 1980م).
47. فروخ، عمر، العرب والإسلام في الحوض الغربي من البحر المتوسط، ط2، دار الكتاب العربي، (بيروت- 1981).
48. الفيلاي، عبد العزيز، العلاقات السياسية بين الدولة الأموية في الأندلس ودول المغرب، دار النشر والتوزيع، (القاهرة- 1975).
49. مجهول، الاستبصار في عجائب الأمصار، تحقيق: د. سعد زغلول عبد الحميد، دار الشؤون الثقافية العامة، (بغداد- 1986).
50. المقدسي، شمس الدين أبو عبدالله محمد بن احمد، أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم، ط2، مطبعة بريل، (لندن- 1906).
51. المقرئ، شهاب الدين أبو العباس أحمد بن محمد التلمساني، نفح الطيب في غصن الأندلس الرطيب، تحقيق: د. إحسان عباس، (بيروت- 1968).
52. المقرئ، أحمد بن علي، اتعاظ الحنفا بأخبار الأئمة الفاطميين الخلفاء، تحقيق: محمد عبد القادر، منشورات محمد علي بيضون، (بيروت- 2001).
53. المقرئ، تقي الدين احمد بن علي، اتعاظ الحنفا بذكر الأئمة الفاطميين الخلفاء، تح: جمال الدين الشيال، (القاهرة- 1967م).
54. المقرئ، تقي الدين أحمد بن علي، كتاب المقتفى الكبير، تحقيق: محمد اليعلاوي، ط1، دار الغرب الإسلامي، (بيروت- 1991).
55. الملزوي، أبو فارس عبد العزيز بن عبد الواحد، نظم السلوك في الأنبياء والخلفاء والملوك، المطبعة الملكية، (الرباط - 1963).

56. مؤلف مجهول، الذخيرة السننية في محاسن الدولة المرينية، دار المنصور للطباعة والوراقة، (الرباط- 1972).
57. مؤلف مجهول، مفاهر البربر، نشر: ليفي بروفنسال، (الرباط- 1934م).
58. الملي، محمد، تاريخ الجزائر القديم والحديث، (الجزائر- 1963).
59. النويري، شهاب الدين احمد بن عبد الوهاب، نهاية الارب في فنون الأدب، نشر: د.مصطفى أبو ضيف، (الدار البيضاء- 1984م).
60. الوزان، الحسن بن محمد الفاسي، وصف أفريقيا، ترجمة: د.محمد حجي ومحمد الأخضر، ط1، مطبعة وراقة البلاد، (الرباط- 1982).
61. اليافعي، ابو محمد عبد الله بن احمد بن علي بن سليمان، مرأة الجنان وعبرة اليقطان، دار الكتاب الاسلامي، (القاهرة-1993م).
62. ياقوت الحموي، شهاب الدين، معجم البلدان، دار صادر، (بيروت-1995م).

مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية المهنية مقارنة بالمعلمين العاديين في محافظة عجلون الاردنية

م. محمد عمر المومني/ ماجستير مناهج واساليب تدريس التربية المهنية/ الأردن

م. الهام محمود الربابعة/ ماجستير الارشاد النفسي والتربوي/ الأردن

م. ابتسام محمد المومني/ ماجستير الادارة التربوية/ وزارة التربية والتعليم الاردنية

Level of the Psychological Pressure of the Teachers of Professional Education Compared with the Ordinary Teachers in the Jordanian Governorate of Ajloun

Lecturer. Mohammad Omar Al-Momini / MA in Methodology of Professional Education / Jordan

Lecturer. Ilham Mahmood Al-Momini / MA in educational and Psychological Counseling / Jordan

Abstract

The aims at identifying Level of the Psychological Pressure of the Teachers of Professional Education Compared with the Ordinary Teachers in the Jordanian Governorate of Ajloun. The sample consists of (84) male and female teachers of which (44) belong to the professional education (21 males and 23 females) and (40) are ordinary teachers (22 males and 18 females) of the first term in 2014-2015. To achieve the aims of the study, the two researchers have prepared a tool which is a suitable scale of psychological pressure. After processing, the results indicate that there are differences with a statistical indication between the teachers of professional education and the ordinary teachers at the level of psychological pressure in favour of the teachers of professional education.

Key words: Psychological pressure, teachers of professional education.

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية المهنية مقارنة بالمعلمين العاديين في محافظة عجلون في المملكة الاردنية الهاشمية، حيث تكونت عينة الدراسة من (84) معلما ومعلمة منهم (44) من معلمي التربية المهنية (21 ذكور و 23 إناث) و (40) من المعلمين والمعلمات العاديين (22 ذكور و 18 إناث) وذلك للفصل الدراسي الاول من العام الدراسي 2014-2015، ولتحقيق اهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد اداة الدراسة وهو مقياس الاحتراق النفسي المناسب لغايات الدراسة، حيث توصلت نتائج الدراسة بعد اجراء المعالجة الاحصائية اللازمة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التربية المهنية والمعلمين العاديين في مستوى الاحتراق النفسي ولصالح معلمي التربية المهنية.

الكلمات المفتاحية: الاحتراق النفسي، معلمي التربية المهنية.

مقدمة:

يزداد الاهتمام في الوقت الحالي بموضوع التربية المهنية التي تسهم في تقديم الخدمات التعليمية والاجتماعية والاقتصادية للأفراد حيث ان هذا الاهتمام يساعد على تحقيق المبادئ المتعلقة بالتعليم للجميع وتساوي الفرص وحقوق الإنسان والمشاركة في حياة المجتمع والعدالة الاجتماعية وقد ساعدت على اكتساب مهارات كانت تعد فيما مضى غير قابلة للتحقيق.

ولكن مع كل هذا الاهتمام فلم تنال هذه الفئة تسليط الضوء عليها والاهتمام بها كباقي الفئات الاخرى وذلك من حيث الجانب النفسي والمشكلات والضغوط النفسية التي يتعرضون لها والتي ثبت من خلال الدراسات ان لها تاثير على

انجاز وكفاءة الفرد في المهن الحيوية في المجتمع كالتدريس مثلاً. حيث تركز الاهتمام بمعلمي التربية المهنية في مجال رفع مستوى كفاءاتهم باستمرار.

وبما ان المؤسسات التعليمية والمدرسة يعدون من أهم المرافق التعليمية نظراً للدور الكبير الذي تؤديه في استثمار الطاقات البشرية ويعد معلم التربية المهنية أهم ركائز هذه المؤسسة ولأسباب شتى تبرز معوقات تحول دون قيام المعلم بدوره كاملاً الأمر الذي يسهم في إحساسه بالعجز عن القيام بواجبه بالمستوى الذي يتوقعه منه الآخرون وإذا حدث ذلك فإن العلاقة التي تربط بين المعلم وتلميذه تأخذ بعداً سلبياً له آثار مدمرة في العملية التربوية كلها ويؤدي هذا الإحساس بالعجز مع استفاد الجهد الى حالة من الإنهاك والاحتراق النفسي. (البطايبة والجوارنة، 2004)

من هنا برزت الحاجة الى تسليط الضوء على موضوع الاحتراق النفسي الذي يعد إحدى نتائج الازمات النفسية الخطيرة على الكوادر البشرية العاملة في مؤسسات التعليم بشكل عام، والتي تؤثر سلبياً في الجانب الاجتماعي، والصحي، والنفسي للأفراد الذين يعانون منها و الذين يفترض فيهم القيام بعملهم بطرائق تتسم بالفاعلية. (الجمالي، 2003)

ان الضغوط النفسية كما يرى بعض الباحثين بشكل عام تعتبر سمة من سمات الحياة فهي في بعض مستوياتها قد تكون مطلوبة ان لم تكن ضرورية وذلك لحفز الفرد ودفعه الى الانجاز وتحقيق النجاح غير ان زيادتها عن الحد المناسب قد تقضي الى مشاكل يصعب حلها لما لها من آثار سلبية على الصحة العقلية والبدنية ذلك ان عدم الاهتمام بحالات الضغوط النفسية بشكل مناسب قد يؤدي الى تفاقم الوضع وحدث حالات الاحتراق النفسي ومن هذا المنطلق فإن الاحتراق النفسي ينظر إليه باعتباره المحصل النهائي للضغوط النفسية. (البтал، 1999)

مشكلة الدراسة:

تظهر في كثير من المهن ذات الطابع الإنساني والتعاوني معوقات وضغوط مختلفة تحول دون قيام الموظف بدوره المطلوب كما يتوقعه هو أو كما يتوقعه الآخرون وتعتبر ظاهرة الاحتراق النفسي من ابرز المعوقات التي قد تظهر في مجال العمل في تدريس مادة التربية المهنية ونظراً لقلة الدراسات المقارنة في حدود علم الباحثة التي أجريت على فئة معلمي التربية المهنية مقارنة بفئة المعلمين العاديين في مجال الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لديهم ارتأى الباحثان الى ضرورة البحث في هذه المشكلة التي تلعب دور مهم في مجال العمل في تدريس مادة التربية المهنية.

اهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي التربية المهنية مقارنة بالمعلمين العاديين في محافظة عجلون الاردنية.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الدور الذي يقوم به معلمو التربية المهنية فهم محور العملية التربوية في هذه المؤسسات التعليمية لذلك يجب الاهتمام بهم وإعطائهم كل عناية إذ إن معلم التربية المهنية إنسان له قدراته وحاجاته وهي قابله للنمو ولكنها قابله للتوقف أيضاً عندما تهمل وترتبط الحاجات بالقدرة والرغبة في العمل وانعدام التوتر والاحتراق النفسي ولا يمكن ضمان رضا العامل في العمل واستمرار مشاركته في المؤسسة وحفزة على زيادة إنتاجيته ما لم يتم تحديد ما يدركه كحاجات له وإيجاد الفرص لاشباعها وتحقيق الظروف المناسبة لتخفيف حدة الضغوط والاحتراق والقضاء على مسبباته.

كما تستمد هذه الدراسة أهميتها أيضاً من كونها الدراسة الاولى في حدود علم الباحثان والتي تتعرض لظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية المهنية مقارنة بالمعلمين العاديين في المملكة الاردنية الهاشمية.

يضاف الى ذلك انتتائج هذه الدراسة قد تخدم إدارات المدارس والمخططين للعملية التربوية ومتخذي القرار في مجال التعرف على مصادر الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية المهنية مما يمكنهم من اتخاذ القرارات المناسبة لمواجهة هذه الظاهرة والحد من انتشارها ومعالجة الاسباب الكامنة وراءها.

فروض الدراسة:

تقوم هذه الدراسة على الفروض التالية:

- 1- لا توجد دلالة احصائية لمستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية المهنية في محافظة عجلون.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الاحتراق النفسي بين معلمي التربية المهنية والمعلمين العاديين في محافظة عجلون.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية المهنية والمعلمين العاديين.

مصطلحات الدراسة**1- الاحتراق النفسي:**

ويعرفه عرفة ترش (Truch, 1980) بأنه التغيرات السلبية في العلاقات والاتجاهات نحو العمل ونحو الآخرين بسبب ضغوط العمل الزائدة مما ينعكس بشكل رئيسي بفقدان الاهتمام بالأشخاص الذين يتلقون الخدمات والتعامل معهم بشكل آلي (البتال، 1999)

وقد عرفه الباحثان بنيز وارونسون (Pines & Aronson 1983) بأنه حالة من الاجهاد البدني والذهني والعصبي والعاطفي وهي حالة تحدث نتيجة للعمل مع الناس والتعامل معهم لفترات طويلة وفي اوضاع تتطلب بذل مجهودات عاطفية مضاعفة (الزهراني، 2008)

وقد عرفه ايضا مكجير (Mcguire, 1979) بأنه حالة تتجم عن الشد والتوتر لدى ضحاياها كما يحدث الاحتراق النفسي من جراء المشاكل الشديدة والمتعددة التي تأخذ بتلابيب المعلمين فلا يجدون منها خلاصاً ولا يحصلون على ما يعينهم على مواجهتها والتعامل معها (في المرجع السابق)

ويعرفه سيدمان وزكر (Sedman & Zager, 1987) انه مظاهر سلبية من الاستجابات للضغط المصاحب للتدريس وعملياته والطلاب ونقص دعم الادارة (اليافعي، 2003)

وعرفه الباحثين جولد وروث (Gold & Roth, 1992) بأنه حالة تتسبب عن شعور الفرد بان احتياجاته لم تلب وتوقعاته لم تتحقق ويتصف بتطور خيبة الامل يرافقها اعراض نفسية وجسدية التي تؤدي الى تدني مفهوم الذات وينتظر الاحتراق النفسي تدريجياً مع مرور الوقت (Gold & Roth 1992)

وتعرفه كريستينا ماسلاش (Cristina Maslach, 1982) انه حاله من الانهك الجسدي والانفعالي والعقلي تظهر على شكل إعياء شديد وشعور بعدم الجدوى وفقدان الامل وتطور مفهوم ذات سلبي واتجاهات سلبية نحو العمل والحياة والناس (في المرجع السابق)

وتعرفه الشيوخ (2011) بأنه الدرجة العالية التي يتعرض لها الفرد نتيجة للضغوط المتغيرة والغير متوازنة التي تواجهه في عمله وحياته و التي تعوق عن أداء وظائفه بشكل طبيعي حينها يصل إلي زيادة الضغوط حتى تسبب له الانهيار والإرهاق الشديد الذي لا يستطيع التوازن فيها.

اما التعريف الاجرائي: فمن خلال الاطلاع على التعريفات السابقة توصل الباحثان الى أن الاحتراق النفسي هو حاله نفسيه داخليه يشعر بها الفرد نتيجة لضغوط العمل والأعباء الزائدة الملقاة على عاتقه فهي استجابة الفرد للتوتر النفسي والضغوط المهنية.

2- مستويات الاحتراق النفسي:

اما التعريف الإجرائي لمستويات الاحتراق النفسي فهي الدرجة التي يحصل عليها معلم التربية المهنية على شدة أبعاد مقياس ماسلاش وجاكسون للاحتراق النفسي الثلاثة المستخدم في هذه الدراسة وهذه الابعاد هي:

• الإجهاد الانفعالي:

شعور عام بالتعب الشديد ينتاب الفرد نتيجة لأعباء العمل والمسؤوليات الزائدة المطلوبة من الفرد. وسيتم قياسه وتقييمه من خلال مجموع الدرجات الفرعية الخاصة بهذا البعد في الدراسة. (الفرح، 1999)

• تبدل الشعور:

شعور يتولد لدى الفرد بسبب ضغط العمل الزائد وينطوي على اللامبالاة والتهكم وعدم الشعور بالقيمة الإنسانية للأشخاص الذين يعمل معهم. وسيتم قياسه وتقييمه من خلال مجموع الدرجات الفرعية الخاصة بهذا البعد في الدراسة. (في المرجع السابق)

• نقص الشعور بالإنجاز الشخصي:

ميل الفرد الى تقييم نفسه بطريقه سلبيه لا سيما في مجال العلاقات الاجتماعية. ويتضمن تدني الشعور بالسعادة والرضا عن الذات. (في المرجع السابق)

3- معلمي التربية المهنية:

هم جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون مادة التربية المهنية من الصف الأول الأساسي وحتى الصف العاشر الأساسي في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة عجلون للعام الدراسي 2014-2015م.

الإطار النظري:

من منطلق أن الضغوط النفسية مرحلة تسبق مرحلة الاحتراق النفسي كما يرى بعض الباحثين وتمهد له فلا بد إذن من الإلمام الجيد بموضوع الضغوط النفسية حتى يتسنى فهم مصطلح الاحتراق النفسي بشكل أفضل. (عسكر، 2000)

الضغوط النفسية

اول من بحث في موضوع الضغوط النفسية هو الطبيب الكندي هانز سيللي (Seley) والذي كان يسمى ابو الضغوط النفسية، حيث قدم هذا المفهوم الى الحياة العملية في مؤتمر ميونخ وقد وصفه بأنه نتيجة للحضارة التي لا يستطيع الانسان الآن تحملها او التكيف معها. (الحسيني، 2000)

بعض النظريات التي ساهمت في تفسير الضغوط النفسية:

اختلفت النظريات التي اهتمت بدراسة الضغوط طبقاً لاختلاف الأطر النظرية التي تبنتها وانطلقت منها على اسس فسيولوجية او نفسية او اجتماعية او تفاعلية وستعرض الباحثة فيما يلي بعض النظريات التي اهتمت بتفسير الضغوط النفسية:

أولاً:- من ناحية فسيولوجية (نظرية هانز سيللي):

كان لطبيعة تخصص سيللي تأثير كبير في صياغة نظريته في تفسير الضغوط النفسية فلقد تخصص في دراسة الفسيولوجيا والأعصاب، وظهر هذا التأثير من خلال اهتمامه باستجابات الجسم الفسيولوجية الناتجة عن الضغوط كما انه استخدم السم والصدمات الكهربائية على الحيوانات كضواغط.

ويرى سيللي إلى إن الاستجابة غير المحددة تكون مجموعة من الاعراض العامة لمحاولات التكيف مع المتطلبات الملحة موضحاً ان الشخص الذي يعجز عن حل مشكلة آنية او تقادي خطر وشيك يلجأ الى استخدام ميكانيزمات الدفاع لديه وهي عبارة عن اجراء دفاعي على هيئة نشاط ذهني يتم غالباً في العقل الباطن فيتيح امكانية التوصل الى حلول توفيقية للمشكلة الشخصية وتبرز هذه الاعراض على ثلاث مراحل هي:

1- مرحلة رد الفعل الانتباهي: وهي مرحلة رد الفعل الانتباهي والمتمثل في الانذار او الاحساس بوجود المشكلة يكون الجسم متيقظاً ومتحفزاً للحالة الوشيكة المفضية الى الضغوط النفسية.

2- مرحلة المقاومة: وهي مرحلة المقاومة او محاولة الاستجابة لدواعي التكيف مع المتطلبات الملحة يحاول الجسم استعادة توازنه والرجوع الى وضعه الطبيعي.

3- مرحلة استنفاد الطاقة البدنية والذهنية والعاطفية: وهي مرحلة الاجهاد التام والتعرض المستمر للضغوط النفسية فإنها تقتزن بعدم القدرة على التكيف وتكون أعراضها مشابهة تماماً لأعراض المرحلة الاولى وهكذا فإن الشخص سوف يعاني من الضغوط النفسية بالقدر الذي يحول دون تمكنه من التكيف مع المتطلبات الملحة. (الرشيدي، 1999)

ثانياً: - من ناحية اجتماعية (نظرية موراي):

يعتبر موراي ان مفهوم الحاجة ومفهوم الضغط مفهومان اساسيان على اعتبار ان مفهوم الحاجة يمثل المحددات الجوهرية للسلوك ومفهوم الضغط يمثل المحددات المؤثرة والجوهرية للسلوك في البيئة ويعرف الضغط بأنه صفة لموضوع بيئي أو لشخص تيسر أو تعوق جهود الفرد للوصول الى هدف معين ويميز موراي بين نوعين من الضغوط هما:

1- ضغط بيتا Beta Stress: ويشير الى دلالة الموضوعات البيئية والاشخاص كما يدركها الفرد.

2- ضغط ألفا Alpha Stress: ويشير الى خصائص الموضوعات ودلالاتها كما هي.

ويوضح موراي ان سلوك الفرد يرتبط بالنوع الاول ويؤكد على ان الفرد بخبرته يصل الى ربط موضوعات معينة بحاجة بعينها ويطلق على هذا مفهوم تكامل الحاجة اما عندما يحدث التفاعل بين الموقف الحافز والضغط والحاجة الناشطة فهذا ما يعبر عنه بمفهوم الفا. (الديري، 2005)

ثالثاً: - من ناحية ادراكية (نظرية الجشطت):

تمثل نظرية الجشطت اهمية كبيرة في عملية ادراك المثيرات الامر الذي يجعلنا نستفيد من هذه النظرية وتوظيفها في ادراك الضغوط النفسية، ويرى اصحاب هذه النظرية ان الادراك العام سابق على التحليل والتعرف على الاجزاء. ومن الاسئلة التي يحاول الاجابة عليها انصار نظرية الجشطت هو التساؤل التالي:

كيف يدرك الفرد الموقف الموجود فيه؟ وكيف يستجيب له في اطار معرفي؟

ويرى علماء نفس الجشطت ان ادراك الفرد للعناصر الموجودة في المجال الذي يوجد فيه وكذلك ادراكه للعلاقات التي تربط بين عناصر واجزاء المجال من شأنه ان يؤدي بالكائن الحي الى اعادة تنظيم المجال في كل او في صورة جديدة وهذا الكل او هذه الصورة هي ما يفسره اصحاب النظرية بالتعلم الذي ينشأ عملية الاستبصار والذي يتضمن عمليتين من اهم العمليات العقلية التي يمارسها الفرد في موقف التعلم وادراك العلاقات. (الشرقاوي، 1988)

والاستبصار عملية تتوقف على قدرة الفرد العقلية وعلى درجة نضوجه كما تحتاج الى قدر من الخبرة السابقة والتي تساعد على فهم الموقف وادراك عناصره كما ان اهم ما يميز عملية الاستبصار هو امكانية استخدام الحلول التي تعلمها الفرد عن طريق الاستبصار في مواجهة المواقف الجديدة. (العنزي، 2004)

ويمكن توظيف عملية الاستبصار في ادراك الضغوط النفسية وتحقيق ما يسمى الاستبصار بسمات الحدث الضاغط عن طريق محاولة الادراك الكلي للحدث الضاغط وما يتضمنه من عناصر او مكونات كادراك مسبباته وظروف وقوعه وادراك اهميته ودلالته ومعناه بالنسبة للفرد وما يتضمنه من تاثيرات ايجابية او سلبية وادراك الحلول الملائمة للتعامل معه، ويؤدي الادراك دوراً حيوياً في عملية ادراك الضغوط وحل المشكلات حيث تمثل وظيفة الادراك المدخل الاساسي والاطار الثابت الذي يؤدي الى حل المشكله او يؤخر حلها فالمفاهيم والمبادئ ما هي الا صيغ وجشطتات معرفية تعلن عن الوصول الى الحل الصحيح والطريق السليم لحل مشكله ما هو تحديد كيف يمكن ادراك هذه المشكله وفهم متطلباتها وعندئذ سوف نجد الحل سريعاً. (في المرجع السابق)

ولذلك فالمشكلات من وجهة نظر علماء الجشطت هي في الاساس مشكلات ادراكية تظهر الى الوجود عندما يحدث للفرد توتر او اجهاد نتيجة للتفاعل بين الادراك وعوامل التذكر عند التفكير بهدف حل مشكله او بهدف فحصها من زوايا مختلفة وعند تقليب الامور ازائها يبرز على السطح وفي لحظة ما اقرب للحظة الفجائية الحل الصحيح وفقاً لمبدأ الاستبصار. (في المرجع السابق)

رابعاً:- التمييز بين حالة القلق وسمة القلق (نظرية سبيليرجر):

اثبت سبيليرجر من خلال دراساته التي قام بها أن الضغوط تلعب دوراً هاماً في اثار الاختلافات على مستوى الدافع كل حسب ادراكه للضغط للأشخاص الذين يختلفون في ميلهم للقلق.

وقد صاغ نظريته على الضغط، القلق والتعلم وهو يرى ان النظرية الشاملة يجب ان تأخذ في اعتبارها العوامل والمتغيرات الاتية:

- 1- طبيعة وأهمية الضغوط في المواقف المختلفة.
- 2- قياس مستوى شدة القلق الناجمة عن الضغوط في المواقف المختلفة.
- 3- قياس الاختلافات الفردية في الميل للقلق.
- 4- توفر السلوك المناسب للتغلب على حالات القلق الناتجة عن الضغوط في مختلف المواقف.
- 5- توضيح تأثير الدفاعات السيكلوجية التي يستخدمها الافراد الذين تجرى عليهم تجارب التعلم للتخفيف من حالة القلق.

6- تحديد القوة النسبية للاستجابات الصحيحة والميول نحو الاخطاء التي تنتج عن التعليم.

7- قياس ذكاء الاشخاص الذين تجرى عليهم تجارب التعلم ومعرفة قدراتهم على التعلم.

لذلك نجد ان هذه النظرية تركز على المتغيرات المتعلقة بالمواقف الضاغطة وادراك الفرد لها. (الرشدي،1999)

خامساً: من ناحية تفاعلية(نظرية لا زاروس):

قدم هذه النظرية لازاروس Lazarus (1970). وقد نشأت هذه النظرية نتيجة للاهتمام الكبير بعملية الادراك والعلاج الحسي الادراكي ويعتمد تقييم الفرد للموقف على عدة عوامل منها: العوامل الشخصية والعوامل الخارجية الخاصة بالبيئة الاجتماعية والعوامل المتصلة بالموقف نفسه وتعرف هذه النظرية الضغوط بانها تنشأ عندما يوجد تناقض بين متطلبات الشخصية للفرد ويؤدي ذلك الى تقييم التهديد وادراكه في مرحلتين هما:

المرحلة الاولى:

وهي الخاصة بتحديد ومعرفة ان بعض الاحداث هي في حد ذاتها شيء يسبب الضغوط.

المرحلة الثانية:

وهي التي يحدد فيها الطرق التي تصلح للتغلب على المشكلات التي تظهر في الموقف. (الديري،2005)

الضغوط النفسية والاحتراق النفسي

هنالك شي من اللبس والغموض يكتنف الكتابات التي تطرقت لموضوع الاحتراق النفسي وعلاقته بالضغوط النفسية ويمكن ان يعزى ذلك الى التداخل في تعريف المصطلحين.

لقد تناول نيهاموس هذا الموضوع وميز بين الضغوط النفسية والاحتراق النفسي ملاحظاً أن الاحتراق النفسي هو انعكاس للضغوط النفسية الذي لا يقتصر عليها دون سواها ومن ابرز الخصائص المميزة للاحتراق النفسي التي توصل لها نيهاموس هي:

اولاً: ان الاحتراق النفسي يحدث نتيجة لضغوط العمل النفسية المتمثلة في تضارب الادوار وغموضها وازدياد حجم العمل وظروف العمل واحواله التي تتطوي على بعض المخاطر.

ثانياً: ان الاحتراق النفسي يحدث في معظم الاحيان لدى المعلمين الذين يلتحقون بالمهنة برؤية مثالية مؤداها انهم لابد ان ينجحوا في مهنتهم.

ثالثاً: هنالك صلة وثيقة وعلاقة تناسبية متبادلة بين الاحتراق النفسي والسعي الى تحقيق المهام التي يتعذر تحقيقها. (الرشدي،1999)

وقد رأى الكثير من الباحثين ان هناك علاقة متبادلة ووثيقة بين المصطلحين على الرغم من عدم تطابقهما فقد ذكر فاربر ان الضغوط النفسية يمكن ان تكون ايجابية او سلبية وبالمقابل فان الاحتراق النفسي يكون دائما وابدأ سلبياً كذلك يرى فاربر ان الاحتراق النفسي في احوال كثيرة لا يكون نتيجة للضغوط النفسية المحضة أي لمجرد حدوث الضغوط النفسية وانما يكون نتيجة للضغوط النفسية التي لا تحظى بالاهتمام ولا تجد المساندة الضرورية على الوجه الذي يؤدي الى تلطيف آثارها والحد من مضاعفاتها.(المرجع السابق)

الاحتراق النفسي:

يعتبر مفهوم الاحتراق النفسي من المفاهيم الحديثة نسبياً ويعتبر فرويدنبرجر اول من استخدام هذا المصطلح في اوائل السبعينات للإشارة الى الاستجابات الجسمية والانفعالية لضغوط العمل لدى العاملين في المهن الانسانية الذين يرهقون انفسهم في السعي لتحقيق اهداف صعبة.

وقد قام فرويدنبرجر مع مجموعة من زملائه بنشر عدد من المقالات التي تصف هذه الظاهرة التي شعر بها هو نفسه من خلال تجربته الشخصية أثناء العمل في مجال العلاج النفسي في ولاية نيويورك حيث وجد نفسه يعمل لساعات طويلة ويبدل الجهد الكبير لعلاج حالات الإدمان في ظروف مهنية صعبة الامر الذي جعله يشعر بأعراض هذه الظاهرة.

ويشير أرنولد وآخرون الى ان الفرد عندما يمر بمرحلة ضغوط شديدة، تنهار لديه وسائل التكيف، يصل عندها الى مرحلة الاستنزاف، او ما تسمى بمرحلة الاحتراق النفسي، كما يشير دونهام الى التسلسل المنطقي لتطور الضغوط لدى المعلم بقوله: تواجه المعلم ضغوط مختلفة تظهر على إثرها أعراض مبكرة كالقلق والاضطراب، ويؤدي ذلك بالمعلم إلى الضغط في التركيز، تلك صعوبة في اتخاذ القرارات، بعد ذلك يعاني المعلم من الإعياء، وتظهر عليه أعراض نفس جسميه، ومن ثم يشعر بالإرهاق والإنهاك الشديدين، وأخيراً يصل إلى مرحلة الاحتراق النفسي.(الجمالي،2003)

ويظهر مما سبق إن ضغوط العمل هي البداية المنطقية للاحتراق النفسي، حيث تبدأ مراحل ضغوط العمل بالمصادر والمسببات التي تؤدي إليها مما يسبب الإجهاد للأفراد من النواحي المعرفية والجسمية والسلوكية ولو استمر هذا الإجهاد لفترة أطول فإنه يؤدي إلى الاحتراق النفسي.(المرجع السابق)

اعراض الاحتراق النفسي:

توصل العديد من الباحثين الى مجموعة من الاعراض التي تساعدنا في الكشف عن حالة الاحتراق النفسي من ابرز هذه الاعراض هي:

- 1- اعراض سلوكية: وهي مجموعة السلوكيات التي يقوم بها الفرد في حياته اليومية.
- 2- اعراض انفعالية: وهي الاعراض التي تغلب على الحالة المزاجية للفرد.
- 3- اعراض فسيولوجية: وهي الاعراض التي تظهر في شكل اعراض جسمية مرضية.

جدول رقم (1) تصنيف اعراض الاحتراق النفسي

الباحثون	الاعراض	انواع الاعراض
البطاينة والجوارنة(2004)	- التغيب عن العمل	أعراض سلوكية
	- تدني مستوى الاداء	
مقابلة والرشدان(1997)	- الانسحاب والميل للعمل الكتابي اكثر من الميل الى الطلاب او اولياء امور الطلاب او الزملاء	
الفرح(1999)	- النظر الى الساعة بين الفينة والاخرى	
الشيخ(2002)	- يحسب باستمرارية لاياام العطل	
الزغلول (2003)	- لا يهتم بمظهره العام	
	- لا يأخذ قسطاً كافياً من النوم	
	- القلق المبالغ فيه حول طلابه ومشكلاتهم	
الجمالي (2001)		

الفرح(1999) عسكر(2000) آل مشرف(2002) مقابلة والرشدان(1997)	- سرعة الغضب - قلة المرونة في المعاملة - الشعور المتكرر بالاحباط - الاكثار من حيل الدفاع النفسي في التعامل مع الآخرين - الشعور بالاكنتاب - النظرة السلبية للذات - الاحساس باليأس والعجز والفشل - الخوف	اعراض انفعالية
يحيى ونجيب(2001) الزغول (2003) الجمالي(2001) عسكر (2000) الشيخ(2002)	- اضطرابات المعدة - ارتفاع ضغط الدم - التعب عند القيام باقل مجهود - زيادة ضربات القلب - النسيان الملل - اضطرابات في النوم	اعراض فسيولوجية

(الحر، 2006)

اسباب الاحتراق النفسي:

إن البحث عن اسباب الاحتراق النفسي لا يختلف عن البحث في اسباب الضغوط المهنية وذلك من منطلق تشابه الظروف والخلفية التي ينمو فيها كل منهما علما بان شعور الفرد بالضغوط المهنية او الضغوط النفسية في مجال العمل لا يعنى بالضرورة إصابته بالاحتراق النفسي ولكن إصابة الفرد بالاحتراق النفسي هو حتماً نتيجة لمعاناته من الضغوط النفسيه الناجمة عن ظروف العمل وهناك شبه اتفاق بين الباحثين في ظاهرة الاحتراق النفسي حول الاسباب المؤدية الى هذه الحالة والتي يوضحها الجدول التالي رقم (2):

جدول رقم (2) الاسباب المؤدية الى الاحتراق النفسي

المحاور	الأسباب	الباحثون
الظروف المتعلقة بالتلاميذ	- عدم التصنيف الجيد للتلاميذ داخل الصف بالنسبة لنوع الاعاقة ونسب الذكاء على سبيل المثال - اختلاف المستوى التعليمي لاسر التلاميذ - انخفاض دافعية التلاميذ	مقابلة وسلامة(1990) الجمالي(2001) الوابلي(1995) الفرح(1999) يحيى ونجيب(2001)
الظروف المتعلقة بالبيئة الصفية	- الاعداد غير السليم للصفوف بما يتناسب مع نوع الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة - الاعداد الكبيرة من الطلاب داخل الفصل الدراسي الواحد - غياب الشروط الصحية السليمة داخل الصفوف	عسكر (2000) البتال(1999) البطانية والجوارنة(2004) مقابلة والرشدان(1997) الفرح (1999) يحيى ونجيب(2001)
الظروف المتعلقة بالادارة المدرسية	- تدني مستوى التواصل بين المعلم والهيئة الادارية - غياب الدعم والمساندة على سبيل المثال المكافآت والحوافز التشجيعية - زيادة نصاب المعلم عن 12 حصة اسبوعياً - الاعمال الادارية والروتينية في المؤسسة	آل مشرف(2002) الوابلي(1995) البطانية والجوارنة(2004) الجمالي (2001) عسكر (2000) الشيخ(2002)
	- عدم وضوح الواجبات - عدم الحصول على قسط كاف للراحة - تعدد المهام المطلوبة	الوابلي(1995) البتال(1999) يحيى ونجيب(2001)

الجمالي(2001) الشيخ(2002) مقابلة والرشدان(1997) الزغول (2003)	- العمل لفترات طويلة - زيادة العمل الكتابي - تدني الراتب - غياب جانب الارشاد النفسي للمقبلين على مهنة تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة - عدم توفير الدورات التدريبية وورش العمل المتخصصة والتي ترفع من كفاءة المعلم	الظروف المتعلقة بالمهنة
مقابلة والرشدان(1997) الفرح(1999) يحيى ونجيب(2001) الجمالي (2001) آل مشرف(2002) الوابلي(1995) البطاينة والجوارنة(2004) الشيخ(2002) الزغول (2003) البتال(1999)	- الخصائص الشخصية للمعلم كالصبر والتقبل مثلاً - عدم الاحساس بالانتماء - عدم الالمام الجيد بالقواعد والانظمة المتبعة - فقدان الشعور بالتحكم على مخرجات العمل - عدم ادراك الموظفين لنجاحاتهم في العمل - قلة التفاعل واقامة العلاقات مع زملاء العمل	الظروف المتعلقة بالمعلم

(الحر، 2006)

لذلك فإن مواجهة الاحتياجات التعليمية والانفعالية الخاصة بمعلمي التربية المهنية، تجعل تعليمهم مهنة مسببة للضغط بل تتعدى ذلك الى الاحتراق النفسي، وتقلل من دافعية المعلم، ويمكن ان تكون لها تأثيرات سلبية ومؤذية للمعلم. (الزغول 2003)

وبعبارة اخرى يعتبر الاحتراق النفسي مؤشراً مميزاً للضغط المهنية والنتيجة النهائية لضغوط العمل المتراكمة والطلبات والتوقعات التي لا يستطيع الفرد التكيف معها بنجاح والضغط المهنية هي بمثابة "ضعف او عجز الفرد في التكيف مع ظروف ومتطلبات العمل بشكل فعال". (الشيخ، 2002)

الدراسات السابقة:

1- دراسة عسكر وآخرون (1986)

والتي هدفت الى التعرف على مدى تعرض معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت لظاهرة الاحتراق النفسي، حيث توصلت نتائج الدراسة الى ان درجة الاحتراق النفسي كانت عالية بين المعلمين الكويتيين، وخاصة ذوي الخبرة التدريسية من (5-9) سنوات. وان تعرض المعلمين الذكور اكثر من تعرض المعلمات الاناث لظاهرة الاحتراق النفسي، كذلك اظهرت النتائج ان تعرض المعلمين (ذكور - اناث) الكويتيين لظاهرة الاحتراق النفسي اكبر من تعرض المعلمين غير الكويتيين.

2- دراسته مقابلة وسلامة (1990)

والتي هدفت الى الكشف عن ظاهرة الاستفاد النفسي بين المعلمين الاردنيين في ضوء متغيرات الجنس وعدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية والموضوع الدراسي (مادة التدريس)، وقد اوضحت نتائج الدراسة ان درجات الاستفاد النفسي لدى المعلمات اعلى منها لدى المعلمين على بعد شدة الشعور بنقص الانجاز، ولم توجد فروق ذات دلالة بين مادة التدريس والمؤهل العلمي وظاهرة الاستفاد النفسي. ولكن وجدت اختلافات ذات دلالة بين مستويات المرحلة التعليمية على بعد تكرار الاجهاد الانفعالي وشدة، اذ تبين ان معلمي المرحلة الثانوية يعانون من الاجهاد الانفعالي بدرجة اعلى من الباقي. كما ظهرت فروق داله بين درجات الاحتراق النفسي الى المعلمين في مستويات الخبرة التعليمية.

3- دراسة الوابلي (1995)

والتي تناولت مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التعليم العام في مدينة مكة المكرمة في ضوء مقياس ماسلاش، حيث أظهرت نتائج الدراسة عن ان معلمي التعليم العام قد تعرضوا لظاهرة الاحتراق النفسي بدرجة متوسطة على مستوى التكرار والشدة في بعدي الاجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر نحو التلاميذ وبدرجة عالية في بعد نقص الشعور بالانجاز كما لم تظهر فروق بين الذكور والاناث في بعد الاجهاد الانفعالي ولم تظهر أي فروق بين فئات متغيرات السن والمؤهل التعليمي والمرحلة التعليمية والحالة الاجتماعية في بعد تبلد المشاعر ولكن أظهرت فروق دالة في المتغيرات السابقة في بعد الاجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالانجاز.

4- دراسة محمد (1995)

والتي هدفت لبحث اثر كل من سمات الشخصية والجنس ومدة الخبرة في درجة الاحتراق النفسي، حيث بينت النتائج ان المعلمين الاكثر خبرة هم اقل احتراقا من اقرانهم الاقل خبرة كما لم توجد فروق دالة بين المعلمين والمعلمات او للتفاعل بين الجنس ومدة الخبرة في درجة الاحتراق النفسي.

5- دراهه عيسى (1995)

والتي عنيبت بالتوفيق المهني وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الاطفال في دولة الكويت، حيث لم تظهر النتائج فروقا داله بين افراد العينه على مقياس الاحتراق النفسي وفقا لمتغير سنوات الخبرة، كما انه لم توجد علاقه بين الاحساس بالتوافق المهني والاحساس بالاحتراق النفسي.

6- دراهه السرطاوي (1997)

والتي هدفت الى الكشف عن مستويات ومصادر الاحتراق النفسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية وذلك على عينه من المعلمين في معاهد ومراكز التربية الخاصة التابعة لوزارة المعارف السعودية في مدينة الرياض، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات المعلمين المتخصصين وغير المتخصصين في التربية الخاصة على بعد الاجهاد الانفعالي وذلك لصالح المتخصصين في التربية الخاصة. ولم تكشف الدراسة عن وجود أية فروق داله إحصائيا وفق متغيري التخصص ونمط الخدمة وذلك على بعد تبلد المشاعر. في حين كشفت النتائج عن وجود فروق داله إحصائيا وفق نفس المتغيرين على بعد نقص الشعور بالانجاز وذلك لصالح المتخصصين في التربية الخاصة الذين يعانون من مشاعر نقص الشعور بالانجاز اكثر من غير المتخصصين. كما كشفت النتائج ايضا عن وجود فروق داله إحصائيا على بعد الاجهاد النفسي لصالح المعلمين الجدد الذين كانوا اثر الفئات احتراقا مقارنة بذوي الخبرات المختلفة. كما بينت الدراسة ان فئة المعلمين العاملين مع الاعاقات العقلية يتعرضون للإجهاد الانفعالي بدرجة داله مقارنة ببقية زملائهم العاملين مع فئات الاعاقات الاخرى.

7- دراسة فرح (1999)

والتي هدفت الى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية وباستخدام مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي حيث تبين ان درجة الاحتراق النفسي الكلية لدى افراد العينة كانت متوسطة وان الذكور العاملين مع ذوي الاحتياجات اكثر احساسا بنقص الشعور بالانجاز اما بالنسبة لغير القطريين العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة فكانوا اكثر تعرضا من القطريين للاحتراق النفسي، كما كشفت النتائج ان المتخصصين في علاج وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة هم اكثر احتراقا (نقص الشعور بالانجاز الاجهاد الانفعالي) من فئتي المعلمين والمتخصصين في مجال التربية الخاصة وان العاملين مع ذوي الاعاقات المتعددة يعانون من تبلد الشعور اكثر من فئتي العاملين مع الاعاقات العقلية والاعاقات الحسية الحركية ولم تظهر الدراسة اية فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المستوى التعليمي او لمتغير سنوات الخبرة بين متوسطات درجات افراد العينة سواء على الدرجة الكلية لاختبار الاحتراق النفسي او على ابعاده الفرعية الثلاثة.

8- دراسة القريوتي والخطيب (2006):

والتي هدفت الى تعرف الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الطلبة العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في الاردن، وذلك باختلاف فئة الطالب والجنس والدخل الشهري والحالة الاجتماعية والتخصص، حيث توصلت الدراسة الى عدم وجود فروق دالة احصائيا في درجة الاحتراق النفسي والتي تعزى للجنس والحالة الاجتماعية بالاضافة الى وجود فروق دالة احصائيا تعزى الى مستوى الدخل بالاضافة الى وجود فروق دالة احصائيا لمتغير تخصص المعلم.

9- دراسة الزهراني (2008)

والتي هدفت الى معرفة طبيعة العلاقة بين الاحتراق النفسي وبعض سمات الشخصية، حيث توصلت نتائج الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الاحتراق النفسي وبعض سمات الشخصية بالاضافة الى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين مرتفعات ومنخفضات الاحتراق النفسي.

10- دراسة الراعي والقضاة (2010):

والتي هدفت الى التعرف على مستويات الاحتراق النفسي لدى اعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين بأبها في ضوء متغيرات العمر والمؤهل العلمي والتخصص والخبرة في التدريس والجنسية والحالة الاجتماعية ومستوى الدخل وعدد الطلاب والنصاب التدريسي وقد توصلت نتائج الدراسة الى ان مستوى الاحتراق النفسي لدى هيئة التدريس كانت بدرجة متوسطة بالاضافة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية وفقا لمتغير النصاب التدريسي ولصالح النصاب التدريسي الاكثر بالاضافة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية وفقا للمتغيرات الاخرى.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح ما يلي:

- إن أكثر المقاييس المستخدمة في معظم الدراسات هو مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي.
- معظم العينات التي شاركت في دراسات الاحتراق النفسي أظهرت درجة متوسطة من الاحتراق النفسي.
- تضاربت نتائج الدراسات فيما يتعلق باختلاف الاحتراق النفسي باختلاف الجنس حيث اظهرت نتائج دراسته عسكر (1986) أن الرجال هم أكثر احتراقاً من النساء في حين اظهرت نتائج دراسة مقابلة وسلامه (1990) أن النساء أكثر عرضه للاحتراق النفسي من الرجال بينما كشفت نتائج دراسة محمد (1995) عن عدم وجود فروق داله في مستوى الاحتراق النفسي بين الذكور والإناث.
- لم تظهر الدراسات اتفاقاً على تأثير متغير المستوى التعليمي في مستوى الاحتراق النفسي.

منهج الدراسة:

يقوم اسلوب المنهج الوصفي المقارن على دراسة الظاهرة او السمة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها ويعبر عنها تعبيراً كفيماً وتعبيراً كمياً حيث ان التعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة او السمة المدروسة ويوضح خصائصها، اما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه السمة او حجمها، لذلك اعتمد الباحثان على هذا المنهج في الدراسة الحالية من خلال مقارنة مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية المهنية بمستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاديين في محافظة عجلون الاردنية.

حدود الدراسة:

شملت هذه الدراسة عينة من المعلمين العاديين وبعض معلمي التربية المهنية العاملين في مدارس وزارة التربية والتعليم الاردنية وتحديدا في مدارس محافظة عجلون.

مجتمع الدراسة:

بما ان الدراسة تهدف الى مقارنة مستوى الاحتراق النفسي بين المعلمين العاديين ومعلمي التربية المهنية لذلك فان مجتمع الدراسة هم المعلمين.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من بعض المعلمين العاديين وبعض من معلمي التربية المهنية العاملين في مدارس وزارة التربية والتعليم في محافظة عجلون حيث بلغ عدد المعلمين العاديين 40 معلماً ومعلمه و44 معلماً ومعلمة من معلمي التربية المهنية والجدول التالي رقم (3) يوضح توزيع افراد العينة.

شكل رقم (3) توزيع افراد العينة

الجنس	معلمين عاديين	معلمي التربية المهنية	المجموع الكلي
ذكور	22	21	43
اناث	18	23	41
المجموع الكلي	40	44	84

أداة الدراسة:

لقد استخدم في هذه الدراسة مقياس للاحتراق النفسي والذي قام باعداده الباحثان وذلك في ضوء اطلاعها على بعض الدراسات السابقة التي تحدثت في هذا المجال وكذلك على عدد من المقاييس التي اعدت في مجال الضغوط النفسية والاحتراق النفسي وكذلك تم الاستعانة بكثير من البنود التي ذكرت في مقياس ماسلاش الذي استخدم في كثير من الدراسات التي اجريت في مجال الاحتراق النفسي نظراً لان هذا المقياس يتميز بدرجة عالية من الصدق والثبات الا ان الباحثان عمدا الى تصميم مقياس آخر للاحتراق النفسي نظرا لان كثير من بنود هذا المقياس صياغتها غير ملائمة ولكن الباحثان قاما بتصميم مقياس يستند اساسا على الكثير من البنود التي ذكرت في مقياس ماسلاش و المقياس المستخدم في هذه الدراسة مقياس سباعي حيث يمثل (7) درجة قوية جداً و (1) يمثل درجة ضعيفة جداً، وللحصول على الدرجة الكلية للفرد على المقياس فانه يتم جمع درجاته على جميع بنود المقياس ويشتمل هذا المقياس على جزعين وهما:

(1) الجزء الاول ويتضمن معلومات عامة كالجنس والخبرة والمستوى التعليمي والمرحلة التعليمية التي يعمل بها وعدد الطلبة في الصف والتخصص.

(2) الجزء الثاني ويتضمن بنود المقياس وعددها 35 بند موزعة على كل من ثلاثة ابعاد تشكل في مجموعها الاحتراق النفسي هي:

- الإجهاد الانفعالي ويشمل البنود (1، 3، 6، 8، 13، 14، 16، 20، 23، 25، 26، 29، 32، 33، 35)
- تبدل المشاعر ويشمل البنود (2، 5، 10، 11، 15، 22، 24، 27، 28، 34)
- نقص الشعور بالانجاز ويشمل البنود (4، 7، 9، 12، 17، 18، 19، 21، 30، 31)

الصدق والثبات للاداء المستخدمه:**الصدق:**

لقد قام الباحثان بعرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على مجموعه من المحكمين عددهم عشرة محكمين من الاساتذة المختصين من قسمي المناهج والتدريس والقياس والتقويم وقد طلب من المحكمين إبداء رأيهم في سلامة كل عبارة من عبارات المقياس ومدى ملائمته للغرض الموضوع من اجله، وإجراء تعديل بالحذف أو الإضافة للعبارات التي تحتاج إلى ذلك، وكذلك إعطاء درجة سلامة المقياس، حيث تكون المقياس في صورته الاولى من 43 فقره حيث قام الباحثان بتعديل وحذف بعض الفقرات التي اجمع عليها 80% من نسبة المحكمين، حيث اصبح يتكون المقياس بصورته النهائية من 35 فقره.

الوثبات:

قام الباحثان بتطبيق المقياس قبل ساعة من نهاية الدوام المدرسي على عينه استطلاعية تكونت من عشرة أفراد بعد ذلك قاما بجمع درجاتهم ومن ثم وبعد مرور 15 يوم اعادا تطبيق المقياس على نفس الافراد وفي نفس الفترة الزمنية وبعد ذلك جمعت درجاتهم وذلك ليتأكد الباحثان من ثبات المقياس الذي تم حسابه بواسطة معادلة بيرسون حيث تميز المقياس بدرجة عالية من الوثبات حيث بلغت (97).

اجراءات التطبيق:

قام الباحثان بتطبيق اداة الدراسة على عينة الدراسة في اوقات متفرقة من الاسبوع واليوم الدراسي حيث تم تطبيق الاداة على بعض افراد العينة في الفترة الصباحية من بداية الدوام المدرسي والبعض الآخر في نهاية الدوام المدرسي حيث طلب الباحثان من افراد العينة قراءة التعليمات الخاصة بكيفية الاجابة عن فقرات الاداة بكل دقة ثم وضع إشارة (X) في المكان المناسب لكل فقرة، وقد قام بعض من المعلمين بالاستفسار عن بعض البنود، كذلك قد أبدى اغلب افراد العينة تجاوب مع الباحثان في الاجابة على بنود المقياس بعد ذلك قام الباحثان بجمع الاستبيانات بغرض تحليلها بصورة احصائية.

أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة:

قام الباحثان بمعالجة البيانات باستخدام برنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية spss عن طريق الحاسب الالى وذلك باستخدام الاساليب الاحصائية التالية:

1- المتوسطات والانحرافات المعيارية.

2- اختبار (ت) لقياس الفروق بين المتوسطات ودلالاتها.

3- اختبار (ت) للمجموعه الواحدة.

نتائج الدراسة:**1- نتائج الفرض الاول:**

لاختبار صحة الفرض الاول و الذي يتعلق بعدم وجود دلالة احصائية على مستوى الاحترق النفسي لدى معلمي التربية المهنية باستخدام اختبار (ت) لحساب دلالة مستوى الاحترق النفسي كما هو موضح في جدول رقم (3)

جدول رقم (3)**مستوى الاحترق النفسي لدى معلمي التربية المهنية**

التخصص	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
معلمي التربية المهنية	44	3.8773	،3419	213،75	0.000

يتبين من خلال الجدول السابق (3) والذي تشير النتائج الى وجود دلالة احصائية في مستوى الاحترق النفسي لدى معلمي التربية المهنية حيث تبين ان درجة الاحترق النفسي لدى معلمي التربية المهنية كانت متوسطة وهذه النتيجة اتفقت مع نتائج الكثير من الدراسات التي اجريت على معلمي التربية المهنية كدراسة عدنان الفرح (1999) ودراسة زيدان السراطوي (1997) ودراسة محمود الدبابسة (1993) وذلك قد يرجع الى ان هذه الدراسات اعتمدت على مقياس ماسلاش الذي تميز بدرجة عالية من الصدق والثبات وهو نفس المقياس الذي اعتمد عليه الباحثان في تصميم مقياس الدراسة الحاليه.

2- نتائج الفرض الثاني:

لاختبار صحة الفرض الثاني والذي يتعلق بعدم وجود فروق بين عینتي الدراسة على متغير الاحترق النفسي استخدم الباحثان اختبار (ت) لحساب الفروق بين العينة ودلالاتها كما هو موضح في الجدول رقم (4)

جدول رقم (4)

الفروق بين متوسطات عيني الدراسة على متغير مستوى الاحتراق النفسي

التخصص	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
المعلمين العاديين	40	2.7679	2289،	17.294	0.048
معلمي التربية المهنية	44	3.8773	3419،		

يتبين من الجدول (4) والذي تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التربية المهنية والمعلمين العاديين في مستوى الاحتراق النفسي حيث وجد أن متوسط معلمي التربية المهنية أعلى من متوسط المعلمين العاديين وكذلك فإن الانحراف المعياري لمعلمي التربية المهنية أعلى من الانحراف المعياري لدى المعلمين العاديين وهذه النتيجة تبين أن معلمي التربية المهنية يعانون من الاحتراق النفسي.

نتائج الفرض الثالث:

لاختبار صحة الفرض الثالث والذي يتعلق بالفروق بين عيني الدراسة على متغير الجنس استخدم الباحثان اختبار (ت) لحساب الفروق بين افراد العينتين ودلالاتها كما هو موضح في جدول رقم (5).

جدول رقم (5)

الفروق بين عيني الدراسة على متغير الجنس

التخصص	الجنس	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
المعلمين العاديين	ذكور	22	7442،2	22831	620	346
	اناث	18	7968،2	23271		
معلمي التربية المهنية	ذكور	21	8803،3	26903	117	055
	اناث	23	8745،3	40339		

يتبين من الجدول (5) والذي تشير النتائج الى عدم وجود فروق داله إحصائياً بين الجنسين في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية المهنية والمعلمين العاديين مما يدل على عدم تأثير الجنس في مستوى الاحتراق النفسي وهذه النتيجة لم يكن يتوقعها الباحثان نظرا للاستعداد النفسي لدى الاناث حيث اتفقت نتائج دراسته الحالية مع دراسة الوابلي (1995) ودراسة محمد (1995) في حين اختلفت نتائج دراسته الحالية مع نتائج الدراسة التي قام بها محمود الدبابسة (1993) ودراسة عسكر وآخرون (1986) الذين اظهرت نتائج دراساتهم الى ان المعلمين الذكور اكثر تعرض لظاهرة الاحتراق النفسي من الملمات بينما اظهرت نتائج دراسة مقابلة وسلامة (1990) وجود فروق داله في مستوى الاحتراق النفسي لصالح الملمات.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة السابقة فإن الباحثان يوصو بما يلي:

- 1- إجراء بعض الدراسات المسحية بهدف معرفة واستقصاء الأسباب والظروف التي تخلق الشعور بالاحتراق النفسي لدى معلمي التربية المهنية.
- 2- تدريب كوادر مهنية متخصصة تكون قادرة على تقديم الاستشارات اللازمة للتصدي لضغوط العمل والاحتراق النفسي.
- 3- ضرورة تصميم وتنفيذ بعض البرامج الوقائية التي تساعد العاملين في مجال التربية المهنية والتعليم المهني على تحقيق تكيف أفضل مع ظروف صعوبات العمل.

4- التأكد من مناسبة أعباء العمل والمهام الموكلة لقدرات ومؤهلات معلمي التربية المهنية والتعليم المهني لتجنب شعورهم بالعجز ونقص الشعور بالإنجاز.

المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- 1- البتال، زيد محمد (1999)، الاحتراق النفسي لدى معلم التربية الخاصة. بحث مقدم في ندوة الإرشاد النفسي والمهني من أجل نوعية أفضل لحياة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- 2- البطاينة، أسامة والجوارنة، المعتصم بالله (2004)، مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلماتها في محافظة اربد وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة اتحاد الجامعات العربية، المجلد (2) العدد (2)، ص 48-76.
- 3- الشيوخ، لميعه (2011)، الاحتراق النفسي لدى المعلمة وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة التعليم، شهادة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك، كلية الاداب والتربية.
- 4- الجمالي، فوزية عبد الباقي (2003)، مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، دراسات عربية في علم النفس، المجلد (2) العدد (1)، ص 151-211.
- 5- الحسيني، عبد العزيز بن عبد الله (2000)، ضغوط الحياة، أسبابها، الوقاية من آثارها، أساليب التعايش معها، الرياض، دار اشبيليا للنشر.
- 6- الخطيب، جمال والحديدي، منى (1997)، المدخل إلى التربية الخاصة، العين، الإمارات العربية المتحدة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- 7- الديري، محمود بن محمد إبراهيم (2005)، إدراك الضغوط النفسية وعلاقته ببعض سمات الشخصية وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من المعلمين، بمدينة الدمام، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البحرين.
- 8- الرشدان، مالك ومقابلة، نصر (1997)، الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية وعلاقته ببعض المتغيرات، أبحاث اليرموك-سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (13)، العدد (2)، ص 37-56.
- 9- الرشدي، هارون توفيق (1999)، الضغوط النفسية، طبيعتها، نظرياتها، برامج لمساعدة الذات في علاجها، مكتبة الانجلو المصرية.
- 10- الزغول، رافع (2003)، الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات وعلاقته بإدراكهم للنمط الكرك من وجهة نظر المعلمين، مؤتة للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (18)، العدد (6)، ص 243.
- 11- السرطاوي، زيدان (1997)، الاحتراق النفسي ومصادره لدى معلمي التربية الخاصة: دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس المجلد (21) العدد (1) ص 57-96.
- 12- سلامة، كايد ومقابلة، نصر (1990)، ظاهرة الاحتراق النفسي لدى المعلمين الأردنيين في ضوء عدد من المتغيرات، مجلة جامعة دمشق، المجلد (9)، العدد (33).
- 13- الشراقوي، أنور محمد (1988)، التعلم، نظريات، تطبيقات، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- 14- الشيخ، دعد (2002)، سيكولوجية العلاقة بين الرضا المهني والاحتراق النفسي، المجلة العربية للتربية، المجلد (22)، العدد (2)، ص 9.
- 15- الحمر، رائد (2006)، دراسة مستوى الاحتراق النفسي لمعلمي التربية الخاصة مقارنة بالمعلمين العاديين في مملكة البحرين، دراسة مشروع تخرج، كلية التربية، جامعة البحرين.

- 16- الطريحي، عبد الرحمن سليمان (1994)، الضغط النفسي، مفهومه، تشخيصه، طرق علاجه ومقاومته، الرياض، مكتبة العبيكان.
- 17- عثمان، فاروق السيد (2001)، القلق وإدارة الضغوط النفسية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- 18- عسكر، علي (1986)، مدى تعرض معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت لظاهرة الاحتراق النفسي، المجلة التربوية، الكويت، المجلد (3)، العدد (10)، ص 9.
- 19- عسكر، علي (2000)، ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها: الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق، دار الكتاب الحديث (الطبعة الثانية).
- 20- العنزي، عايش بن سمير معزي (2004)، علاقة الضغوط النفسية ببعض المتغيرات الشخصية لدى العاملين في المرور بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- 21- عيسى، محمد (1995)، التوافق المهني وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى معلمات الرياض، المجلة التربوية، المجلد (9)، العدد (34).
- 22- الفرح، عدنان (1999)، الاحتراق النفسي لدى العاملين مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة قطر، بحث مقدم في ندوة الإرشاد النفسي والمهني من أجل نوعية أفضل لحياة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- 23- القريوتي، ابراهيم والخطيب، فريد (2006)، الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بالأردن، مجلة كلية التربية، جامعة الامارات العربية المتحدة، السنة الحادية والعشرون، العدد (23).
- 24- الزهراني، نوال (2008)، الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى العاملات مع ذوي الاحتياجات الخاصة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى، السعودية.
- 25- الرافعي، يحيى والقضاء، محمد (2010)، مستويات الاحتراق النفسي لدى اعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين بأبها في ضوء بعض المتغيرات، مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الثاني، العدد الثاني.
- 26- آل مشرف، فريدة بنت عبد الوهاب (2002)، مصادر الاحتراق النفسي التي تتعرض لها عينة من عضوات هيئة التدريس بجامعة الملك سعود بالرياض، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، المجلد (28)، العدد (105)، ص 193.
- 27- محمد، يوسف عبد الفتاح (1999)، الضغوط النفسية لدى المعلمين وحاجاتهم الإرشادية، مجلة مركز البحوث التربوية، المجلد (8)، العدد (15)، ص 195.
- 28- نجيب، رنا ويحي، خوله (2001)، مصادر الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة المعوقين عقلياً في اليمن. مجلة مركز البحوث التربوية، المجلد (10)، العدد (20)، ص 97.
- 29- الوابلي، سليمان (1995)، الاحتراق النفسي ومستوياته لدى معلمي التعليم العام بمدينة مكة المكرمة في ضوء مقياس ماسلاش المعرب، مركز البحوث التربوية، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- 1- Gold, Y., Roth, R.A., Wrigth, C.R., Michael, W.B., & Chen, C.Y. (1992). The factorial validity of a teacher burnout measure (Educators Survey) administered to a sample of beginning teachers in elementary and secondary schools in California. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 761-768.

- 2- Freudenberger, H.J. (1975).The staff burnout syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy. Theory Research, and Practice*, 12, 73-83.
- 3- Aluja, A.Blanch, A.Garcia, L. (2005).Dimensionality of the maslach burnout inventory in school teachers: A Study of Several Proposals. *European journal of psychological Assessment*, 21, 1, 67-76.
- 4- Hatinen. M, Kinnunen. U, Pekkonen.M, Aro.A. (2004). Burnout Patterns in Rehabilitation Short-Term Changes in Job Conditions, Personal Resources, and Health. *Journal of Occupational Health Psychology*, 9, 3, 220-237.

معايير القوة في الصوت في كتاب الخصائص لابن جني (ت 392هـ)

أ.د. صباح عطوي عبود الزبيدي الباحث. محمد عبد الحسين عباس محمد الشمري

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

مدخل:

هذا البحث مستل من رسالة ماجستير في اللغة العربية - فرع اللغة، وهي بعنوان "معايير القوة في الخصائص لابن جني" ت392هـ، وقد تناولت فيه الأسس التي اعتمد عليها ابن جني في الحكم على قوة الصوت، ولا يتبادر إلى ذهن أن الأسس كانت واضحة عند ابن جني؛ فلم الصوت لم يصبح علماً مستقلاً بعد، إذ كان يتداخل مع النحو والصرف، فضلاً عن وجود بعض التفسيرات الفلسفية لقوة الصوت كما هو شأن غيره من علوم اللغة، فهو علم حديث.

قوة الصوت "المصطلح والمفهوم":

لم يكن هناك مصطلح محدد وثابت لمفهوم القوة الصوتية عند ابن جني في كتابه الخصائص، فقد استعمل مصطلحات متعددة إلى جانب مصطلح "القوة" مرادفة له، ومن هذه المصطلحات مصطلح "الثقل"؛ الذي أراد به كلفة النطق بالحرف؛ فكلما كان الصوت ثقیلاً كان أقوى. ونلاحظ أن هذا المصطلح يختلف مدلوله عند إطلاقه على أقسام الكلمة، "الاسم، الفعل، الحرف"، بل هو على النقيض، فأقسام الكلم كلما كان واحد منها ثقیلاً كان ذلك دليلاً على ضعفه، والعكس من ذلك صحيح. وهذا يرجع إلى الجهة المعتمد عليها في تفسير معنى الثقل، وكل من مصطلحي "القوة والثقل" قد استعمل في تفسير قوة الصوت من الناحية الصوتية والصرفية فهما يشتركان في الاستعمال، سواء أفسرت القوة على أساس صرفي، أم صوتي. ولم يكن ابن جني أول من استعمل هذين المصطلحين، بل نجدهما في كتب من سبقه، ومن لحقه⁽¹⁾، وهناك مصطلحات أخر استعملها ابن جني في الخصائص وهي خاصة بتفسير القوة على أساس صوتي فقط، أي: لا يمكن أن يُنظر معها إلى الجانب الصرفي، ومن تلك المصطلحات، "الجرس"⁽²⁾، ومنها أيضاً: "صلابة، والقطع، والاستعلاء، وغلظ، وأعلى، وسامية مُنصَّعة"⁽³⁾. وقسم من هذه المصطلحات قد ذكرها الخليل (ت175هـ) وذكر غيرها؛ فمن ذلك: "أمتن"⁽⁴⁾، ومنها أيضاً ما ذكره من المصطلحات⁽⁵⁾: "أطلق، وأضخم، وصلابة"، ومنها أيضاً "جرس"⁽⁶⁾؛ وبذلك لم يكن ابن جني هو أول من تطرق إلى قوة الصوت، هذا من ناحية المصطلح.

أمّا من ناحية المفهوم فهو كالمصطلح لم يكن محدداً وثابتاً أيضاً، وإنما توجد إشارات إلى ذلك، كما أنه لم يوجد منهج واضح، والسبب في ذلك - حسب رأي الباحث - أن لغويي العرب لم يكن همهم المنهج بقدر ما كان همهم جمع أشتات متفرقة من القضايا اللغوية وتفسيرها باتجاهات متعددة؛ ولذلك يقول الدكتور غانم قدوري الحمد: ((لا نجد في كلام متقدمي علماء العربية شيئاً واضحاً ومفصلاً عن موضوع قوة الصوت وضعفه، ويبدو أن علماء التجويد هم أول من بحث هذا الموضوع على نحو مفصل))⁽⁷⁾، وإذا كان المفهوم غير واضح عند اللغويين فيمكن تحديد الأسس العامة التي ساروا عليها في تفسير القوة، وهي:

- 1- التفسير على أساس فلسفي محض، وإنما قلنا فلسفياً؛ لأنه بعيد عن الواقع اللغوي، ويعتمد على الفكر المجرد وحسب.
- 2- التفسير على أساس صرفي.
- 3- التفسير على أساس صوتي، وهذا ما سيوضحه هذا البحث.

(1) يُنظر: كتاب العين: 91/8 (دد)، وكتاب سيبويه: 167/4، 349، 335-336، ومعاني القرآن للفراء: 13/2، وأسرار العربية: 37، 49، 53، 56، 61، 165، ونتائج الفكر: 190، 312، وشرح المفصل لابن يعيش: 102/1، 303، وشرح شافية ابن الحاجب: 119/1، 193، 22/2، 76/3، 103، وجمع الهوامع: 64/1، 221/3.

(2) يُنظر: الخصائص: 55/1، 323/2.

(3) يُنظر: الخصائص: 158-162، وهذا ما نجده فيما عقده من باب في الخصائص تحت عنوان "باب في إمساس الألفاظ أشباه المعاني".

(4) يُنظر: العين: 146/4 (بخ).

(5) يُنظر: السابق: 53/1-54 (مقدمة الكتاب).

(6) يُنظر: السابق: 53/1 (مقدمة الكتاب)، 146/4 (بخ)، 51/6 (جرس).

(7) الدراسات الصوتية عند علماء التجويد: 280.

هذا بالنسبة للغويين من غير علماء التجويد. أما علماء التجويد فقد كان المصطلح ثابتاً، وهو "القوة"، والمفهوم واضحاً أيضاً؛ لأنه يُنظر إليه من ناحية الصفة التي يمتلكها الصوت فقط، فهناك صفات قوية، وهناك صفات ضعيفة، وقد يمتلك الصوت أكثر من صفة قوية واحدة، وكذلك الضعيف قد يمتلك أكثر من صفة ضعيفة واحدة، وتكون قوته وضعفه على قدر ما يمتلكه منها؛ فالصوت الذي يمتلك أكثر عدد من الصفات القوية فهو أقوى الأصوات، والعكس من ذلك صحيح، وما اجتمعت فيه كلتاها فبحسب ما يضمه من كليتهما⁽¹⁾، وصفات القوة هي: ((الجهر والشدة والاستعلاء، والإطباق، والإصمات والضعيفة الخمس المقابلة وهي الهمس، والرخاوة، والاستفالة، والانفتاح، والذلق وأما السبع المفردة فكلها قوية إلا اللين))⁽²⁾.

أمّا عند المحدثين فالمصطلح محدد، وهو "القوة"، وأما المفهوم - عندهم - فيُنظر فيه إلى قوة الإسماع تارة، وأخرى إلى الجهد العضلي المبذول في نطقه، ولكن جانب الإسماع هو الغالب. والذي يظهر أنّ ((اهتمام المحدثين الكبير بالوضوح السمعي للأصوات يرجع إلى أثره في تحديد الأصوات المكونة لقسم المقاطع، المتميزة بقوة إسماعها، والأصوات المكونة لقواعد المقطع وحدوده مما تتصف بقوة إسماع واطئة))⁽³⁾. إذن هناك ثلاثة اتجاهات في تفسير قوة الصوت، هي:.

الاتجاه الأول: علماء العربية القدماء غير علماء التجويد، ولم يكن المصطلح والمفهوم واضحاً عند هؤلاء العلماء، وقد بينا سبب ذلك.

الاتجاه الثاني: علماء التجويد، وقد ثبت المصطلح لديهم، ووضح المفهوم؛ ولعل هذا يرجع إلى تخصصهم في هذا العلم، وهو "علم التجويد"، الذي يهتم بنطق الحرف بصورة صحيحة، من ناحيتي المخرج، والصفة؛ من أجل تلاوة القرآن بالصورة المطلوبة؛ لأن الإخلال بالمخرج أو الصفة قد يؤدي إلى تغيير المعنى، لذلك كان لابد من إعطاء هذا الجانب حقه من الرعاية والدقة والاهتمام.

الاتجاه الثالث: وهم المحدثون وهؤلاء قد ثبت المصطلح لديهم، أمّا المفهوم فقد أخذ جانبين، هما: جانب قوة الإسماع، وجانب الجهد العضلي، ولكنه لا يخرج عن حدود التفسير الصوتي؛ ويرجع السبب في تحديد المصطلح والمفهوم إلى التخصص في المجالات كافة، ومن ضمنها "الصوت" الذي أصبح علماً مستقلاً برأسه، وصار خاضعاً للتجربة، وله أدواته، وأجهزته الخاصة به.

معايير القوة الصوتية عند ابن جني في الخصائص

يمكن تقسيم الأسس التي سار عليها ابن جني في تفسير معنى القوة على النحو الآتي:.

أ. القوة على أساس حقيقة الصوت :

1- الحرف أقوى من الحركة.

قسم علماء العربية القدماء الأصوات اللغوية على حروف وحركات، والحرف هو ما يقابل "الساكن"، أو "الصامت" عند المحدثين، والحركة هي ما تقابل الصائت القصير عند المحدثين. ويرى ابن جني أنّ ((الحرف أقوى من الحركة))⁽⁴⁾، ولم يعطِ الدليل على ذلك، ولكن يمكن أن يكون المعيار في ذلك هو ما ذهب إليه ابن جني، وغيره من علماء العربية، من أن الحرف أصل، والحركة عرض⁽⁵⁾، قال ابن جني: ((الحرف كالمحلّ للحركة، وهي كالعرض فيه، فهي لذلك محتاجة إليه))⁽⁶⁾، فالحركات عنده زوائد، وهذا ما ذهب إليه الخليل وسيبويه قبله⁽¹⁾، وكذلك أبو علي الفارسي الذي استدلّ على

(1) يُنظر: الرعاية: 134-16، والكشف: 137/1-138، والتمهيد في علم التجويد: 97-100، 157، والمنح الفكرية: 19، وجهد المقل: 165-166.

(2) المنح الفكرية: 19، ويُنظر: الرعاية: 118-120، الكشف: 1/137، والتمهيد في علم التجويد: 98-99، ولطائف الإشارات: 197-198، وجهد المقل: 165-166.

(3) مفهوم القوة والضعف في أصوات العربية: 58-59.

(4) الخصائص: 310/1.

(5) يُنظر: نتائج الفكر: 66-68، والأشباه والنظائر: 73/2-74.

(6) سر صناعة الإعراب: 1/28 "مقدمة الكتاب".

مذهبه بكثرة حذفها وتغييرها في الأبنية بخلاف الحروف، قال: ((وهذه الحروف عند الخليل وسيبويه إنها زوائد في الاسم والفعل، فإن أصل الكلمة أن تكون بغيرها، وهو كما قالوا. والدليل على أن ذلك كذلك حذفك لها، وتغييرك إياها في اختلاف الأبنية، وعندما تصوغ الأمثلة))⁽²⁾.

وعلى الرغم من أن هذه الحركات - عندهم - هي حركات ثانوية، فإنهم أدركوا حقيقتها؛ فكلتا التسميتين - عندهم - إنما هي " أصوات"، ولكن التفريق بينهما في التسمية راجع إلى كون الحرف أعظم من الحركة⁽³⁾، بل إن الحركة هي حرف أيضاً، كما يرى الفارسي؛ إذ يقول: ((وهذا الذي يسميه أهل العربية حركة حقيقة إنه حرف، فالفتحه كالألف، والضمه كالواو، والكسرة كالباء، في أنهم حروف، كما أنهم حروف، إلا أن الصوت بهن أقل من الصوت بالألف وأختيها، وقلة الصوت بهن ليس يُخرجهن عن أن يكن حروفاً؛ لأن من الحروف ما هو أكثر صوتاً من حروف ك " الصاد" و " النون" الساكنة، فكما أن النون عندنا حرف، وإن كان أقل صوتاً من الصاد، كذلك يجب أن تكون هذه عندنا حروفاً، وإن كان الصوت بهن أقل من الصوت بما هن فيه))⁽⁴⁾.

وقد أشار إلى هذه الحقيقة الخليل وسيبويه وكذلك ابن جني⁽⁵⁾، لكنهم لم يصرحوا بكونها حروفاً، وهذا ينطبق تماماً مع الدرس الصوتي الحديث الذي أثبت أن الحركات هي أصوات أيضاً⁽⁶⁾، ولكن هذا عند القدماء ثابت من الناحية النظرية، أما عند تعاملهم معها فقد نظروا إليها نظرة ثانوية؛ ولعل هذا يرجع إلى الرسم الكتابي لها، قال أحد المحدثين: ((فالحركات إذن في نظرهم شيء فرعي أو ثانوي، ولعل من أسباب هذه النظرة عدم وجود رموز مستقلة للحركات، إذ كان الكلام خلوا مما يدل على حركات الأصوات الصامتة، وكان الناس يفهمون كما يقرؤون بالاعتماد على سياق الكلام وما يقتضيه المقام))⁽⁷⁾.

ومما يلاحظ أن المعيار هنا هو معيار فلسفي، فالحرف أصل والحركات عرض، وهي تابعة ومحتاجة إلى الحرف، وأن الحرف قد يستغني عنها، ف "الأصل والفرع، والعرض، وسمة الاحتياج"، كلها مصطلحات فلسفية ولا تمت إلى اللغة بشيء. كما يمكن أن يكون المعيار صوتياً؛ فقد قال ابن جني: ((الحرف أوفى صوتاً، وأقوى جرساً من الحركة))⁽⁸⁾؛ إذ إن المقصود بالجرس هو مقدار الضغط على المخرج، فالحرف كلما زيد الضغط على المخرج حال نطقه كان أقوى جرساً، أي: إن المقصود بالجرس: إنما هو المخرج، ولكن إطلاق هذه الصفة عليه إنما تكون عند الحديث عن مقدار الضغط على مخرج الصوت فقط، أي: إطلاق في حالة خاصة.

ويؤيد ذلك بعض النصوص، مثل قول الخليل عن الواو والألف والياء بأنها لا صوت لها ولا جرس⁽⁹⁾، وذهابه إلى أن هذه الحروف هوائية ولم ينسبها إلى مخرج معين⁽¹⁰⁾، ((إذ لا يعتمد اللسان عند النطق بها على موضع من الفم))⁽¹¹⁾ ومن خلال مقارنة رأيي الخليل في هذه الأحرف يتضح أن مقصوده من الجرس هو المخرج.

وقال ابن جني عن التاء واللام: ((إنك إذا دقتهما ساكتين، ووقفت عليهما وجدت الصوت ينقطع عند التاء بجرس قوي، ووجدته ينقطع عند الدال بجرس خفي، وذلك، قولك: " ات" و " اد"))⁽¹²⁾، ويلاحظ في هذا النص أن المقصود بالجرس هو مقدار الضغط على المخرج، لا قوة إسماعه؛ لأن الدال صوت مجهور، والتاء صوت مهموس، والمجهور عندهم أعلى

(1) يُنظر: كتاب سيبويه: 241-242، والأشباه والنظائر: 73-74.

(2) المسائل البغداديات: 489.

(3) يُنظر: شرح المفصل لابن يعيش: 204/5، والأشباه والنظائر: 77/2.

(4) المسائل البغداديات: 487-488، ويُنظر: المسائل العسكرية: 127.

(5) يُنظر: كتاب سيبويه: 242/4، 318، والخصائص: 121/3، وسر صناعة الإعراب: 17/1، 23.

(6) يُنظر: قوة الصوت عند القدماء في ضوء علم اللغة الحديث (بحث): 4.

(7) دراسات في علم اللغة: 85، ويُنظر: فصول في فقه العربية: 397، وفقه اللغة لـ "محمد المبارك": 154، وفي الأصوات اللغوية - دراسة في أصوات المد العربية: 109.

(8) الخصائص: 323/2.

(9) يُنظر: كتاب العين: 15/6 (جرس).

(10) يُنظر: كتاب العين: 57/1 (مقدمة الكتاب).

(11) الرعية: 127، ويُنظر: التمهيد: 102-103.

(12) سر صناعة الأعراب: 814/2، ويُنظر: الخصائص: 54-55.

إسماعا من المهموس⁽¹⁾، فمراد ابن جني كما يفهم من ظاهر النص من "الجرس" هو حبس الهواء عند المخرج، ورأيه ينطبق تماما مع ما أقره الدرس الصوتي الحديث من أن الصوامت الانفجارية المهموسة كـ "التاء" مثلا يكون حبس الهواء معها أحكم منه مع الصوامت الانفجارية المجهورة كـ "الدال" مثلا، فالأولى تحتاج إلى جهد عضلي أكثر من الأخرى⁽²⁾. ومن المحدثين من أشار إلى أن ابن جني كان يفرق بين مصطلحين، هما: "الجرس"، و"الصدى"، فهو يطلق لفظ "الجرس" على الصوامت؛ ليشير إلى الاحتكاك الذي فيها، ولفظ "الصدى" على حروف المد؛ ليشير إلى خاصيتها الإسماعية؛ قال: ((ابن جني قد فرّق تفرّقا واضحا بين ما يمكن أن يطلق عليه "القوة التصويتية" في الصوامت، و"القوة التصويتية" في أصوات المد، ولعلّه من أجل ذلك استعمل للدلالة على كل ضرب من هذه القوة التصويتية مصطلحا بعبء، فنراه يشير بمصطلح "جرس" إلى تلك القوة التصويتية التي في الصوامت، ويبدو أنّه قد فهم من هذا المصطلح أنّ القوة التصويتية في هذه الأصوات إنما يرجع إلى ظاهرة الاحتكاك، بل هو يشير إلى ذلك بشيء من الصراحة، إذ يذهب إلى أنّ أجراس الحروف تختلف باختلاف مقاطعها، أي: "أماكن إعاقة الهواء في أثناء نطقها"، ثمّ يشير إلى القوة التصويتية في أصوات المد بمصطلح "صدى" وهو كما أحسب مصطلح دقيق في التلميح إلى كون هذه القوة لم تنتج من جراء حدوث احتكاك⁽³⁾. وبذلك يكون المراد من قول ابن جني أنّ الحرف أقوى جرساً من الحركة هو أنّ مقدار الضغط على المخرج عند النطق بالحرف يكون أقوى منه عند نطق الحركة، أي: إنّ الحرف أثقل من الحركة، بمعنى آخر: إنّ الجهد العضلي المبذول لنطق الحرف أكثر منه عند النطق بالحركة، ((وما من شكّ في أنّ هذه الحروف عند نطقها أثقل بكثير من الحركات التي تمتاز بجهرها وسعة مخرجها، الأمر الذي يترتب عليه سهولة نطقها⁽⁴⁾). فيكون المعيار الذي يعتمد عليه في معرفة قوة الصوت هنا معياراً صوتياً، وهو الجهد العضلي المبذول عند النطق بالحرف.

2- المتحرك أقوى من الساكن..

لما كانت الحركة تابعة للحرف، عند النحاة القدماء، فالحرف إما أن يكون ساكناً، أي: لا تتبعه حركة، وإما أن يكون متحركاً، أي: متبوعاً بحركة قصيرة تقلقه ((وتجذبّه نحو الحروف التي هي أبعاضها⁽⁵⁾))؛ وهذا سبب تسميتها بالحركة كما يرى ابن جني⁽⁶⁾، وعنده أنّ الحرف المتحرك أقوى من الساكن، ورئياً يكون معياره في ذلك هو أنّ ما يصيب السواكن من الإعلال أكثر مما يصيب المتحركات، قال: ((والإعلال إلى السواكن لضعفها أسبق منه المتحركات لقوتها⁽⁷⁾). وقد ذكر ذلك النحويون عند حديثهم عن حروف العلة وما يصيبها من التغيير، وبينوا أنّ هذه الأحرف إذا تحركت قويت بالحركة، فلا يقع عليها التغيير⁽⁸⁾، يقول الرضي: ((وإنّما لم تقلب المتحركة التي ليست لاما ؛ لكسرة ما قبلها؛ لقوتها بالحركة...⁽⁹⁾))، وليس الحرف المتحرك وحده هو الذي يقوى بالحركة، بل ما يقع موقع الحرف المتحرك يكون قوياً أيضاً؛ قال ابن جني: ((ومن ذلك امتناعهم من الإلحاق بالألف إلا أنّ تقع آخرًا، نحو: أرطى، ومعزى... وذلك أنّها إذا وقعت طرفاً وقعت موقع حرف متحرك، فدلّ على قوتها عندهم⁽¹⁰⁾))؛ لأنّ ((الحرف الأخير موضع حركات الإعراب والبناء في الكلمات، وهذا يبرهن على قوته عند العرب⁽¹¹⁾)).

ولا ينحصر هذا الكلام في حروف العلة، بل يتعداه أيضاً إلى الحروف الصحيحة؛ إذ قال في معرض حديثه عن قلب الصاد زائياً في كلمة "يصدر" و"فُصد" بعد تسكين الصاد في "فُصد" للتخفيف قال: ((فلما سكنت الصاد... قلبوها إلى

(1) يُنظر: الحجة لأبي علي الفارسي: 514، والمحتسب: 59/1، والجوانب الصوتية في كتب الاحتجاج للقراءات: 68.

(2) ينظر: علم اللغة مقدمة للقارئ العربي: 152، والجوانب الصوتية في كتب الاحتجاج للقراءات: 320.

(3) في الأصوات اللغوية - دراسة في أصوات المد العربية: 86-87.

(4) قوة الصوت عند القدماء في ضوء علم اللغة الحديث (بحث): 4.

(5) سر صناعة الإعراب: 27/1.

(6) السابق: 26/1.

(7) الخصائص: 89/1.

(8) يُنظر: كتاب سيبويه: 335-336، و256، والتصريف الملوكي: 50، وشرح المفصل لابن يعيش: 222/5، 237، وشرح شافية ابن

الحاجب: 230/1، 300/2، 232/3.

(9) شرح شافية ابن الحاجب: 84/3.

(10) الخصائص: 319/1.

(11) الصيغ الثلاثية مجردة ومزيدة: 24.

أشبه الحروف بالدال من مخرج الصاد، وهي الزاي... فقالوا: "فُزْد"، فإن تحركت الصاد لم يجز فيها البدل؛ وذلك نحو: "صَدَر"، و"صدف" لا تقول فيه: "زدر"، و"زدف"؛ وذلك أنَّ الحركة قوت الحرف وحصنته، فأبعدته من الانقلاب⁽¹⁾.
وبلاحظ أنَّ المعيار المعتمد هنا هو معيار صرفي وليس له علاقة بالجانب الصوتي؛ لأنَّه إنَّ فُسِّر على أساس صوتي كان المتحرك هو الأولى بالتغيير؛ لأنَّه أثقل من الساكن.

ب. قوَّة الصوت على أساس موقعه:.

1- قوَّة الحرف الموقوف عليه:.

من المعلوم أنَّ الحرف عند القدماء لا يقع إلا ساكناً أو متحركاً، والساكن إما أن يكون حشواً أو آخرًا، وحاله من حيث إعطاؤه حقه يختلف باختلاف هذه الأحوال، فأقوى أحواله أن يكون ساكناً موقوفاً عليه، يلي ذلك أن يكون واقفاً في حشو الكلمة وهو ساكن، ثُمَّ وقوعه متحركاً ثالثاً؛ وعلل ابن جني ذلك بأنَّك تُتَّبِع الصوت إذا وقفت عليه صُوَيْتاً منتماً له، وهذا الصُوَيْت لا يمكن أن يتبع المتحرك، كما أنَّ الساكن الذي يقع حشواً يفقد جزءاً من ذلك الصوت؛ لتأهّبك لنطق الحرف الذي يليه⁽²⁾، ((ويزيد في بيان ذلك أنك تقول في الوقف: "النفْس"، فتجد السين أتم صوتاً من الفاء، فإنَّ قلبت، فقلت: النفس، وجدت الفاء أتم صوتاً⁽³⁾))، والسبب في إبتاع الصُوَيْت الحرف هو التلبُّث عليه، ولا يمكن ذلك في المتحرك، كما أنَّ الساكن الواقع حشواً يكون التلبُّث عليه أقل من التلبُّث على الساكن الواقع آخرًا؛ قال ابن جني: ((فأقوى أحوال ذلك الصوت عندك أن تقف عليه، فتقول: "اص"، فإنَّ أنت أدرجته انتقصت بعضه، فقلت: اصبر، فإنَّ أنت حرّكته اخترمت الصوت البتة، وذلك قولك: صَبَر⁽⁴⁾). وأشار سيبويه إلى هذا المعنى عندما تحدث عن الصوت الذي يتبع حروف الفقلقة، وما أطلق عليه "النفخة" الذي يتبع حروف الزاي، والصاد، والظاء، والذال، وجميع الحروف المهموسة؛ إذ قال: ((واعلم أن هذه الحروف التي يسمع معها الصوت والنفخة في الوقف، لا يكونان فيهن في الوصل إذا سكَّن؛ لأنَّك لا تنتظر أن ينبو لسانك؛ ولا يفتر الصوت حتى تبتدئ صوتاً، وكذلك المهموس، لأنَّك لا تدع صوت الفم يطول حتى تبتدئ صوتاً، وذلك قولك: أيقظ عميراً، وأخرج حاتمًا وأحرز مالا، وأفرش خالداً، وحرك عامراً. وإذا وقفت في المهموس، والأربعة، قلت: أفرش، وأحبس؛ فمددت، وسمعت النفخ، فتقطن. وكذلك: الفظ وخذ، فنفتحت فتقطن... ولا يكون شيء من هذه الأشياء في الوصل؛ نحو: أذهب زيداً؛ وخذهما واحرسهما؛ كما لا يكون في المضاعف في الحرف الأول إذا قلت: أهد؛ ودق؛ ورش⁽⁵⁾). كما أشار إلى ذلك المبرد عند حديثه عن الصوت الذي يتبع حروف الفقلقة في حال الوقف الذي أطلق عليه اسم "النبرة"، قال: ((فمنها القاف والكاف، إلّا أنَّها دون القاف؛ لأنَّ حصرَ القاف أشد. وإنما تظهر هذه النبرة في الوقف، فإن وصلت لم يكن؛ لأنَّك أخرجت اللسان عنها إلى صوت آخر، فحلت بينه وبين الاستقرار⁽⁶⁾). وهذان النصان نفهم منهما صحة ما ذهب إليه ابن جني من أنَّ التلبُّث على الحرف في حال الوقف يعطي الصوت حقه، أما في حال الوصل فلا يمكن التلبُّث على الحرف؛ مما يؤدي إلى أن يفقد جزءاً من حقه.

فالصوت الموقوف عليه آخرًا هو أكثر تمكُّناً، وتوفية من الساكن الواقع حشواً، ولكن يظهر في نص آخر لابن جني ما يدلُّ على عكس هذا، وهو أنَّ الحرف إذا وقع حشواً بَانَ، وإذا وقع آخرًا خَفِيَ، وقد ذكر ذلك عند حديثه عن السبب في إبتاع هاء السكت ألف الندبة، ويمكن حل هذا التناقض من خلال قراءة نصٍّ له وتفسيره من وجهة نظر جديدة، قال: ((هذا القدر من الصوت إمَّا هو متمم للحرف ومُوفٍّ له في الوقف، فإذا وصلت ذهب أو كاد، وإمَّا لحقه في الوقف؛ لأنَّ الوقف يُضعف الحرف ألا تراك تحتاج إلى بيانه فيه بالهاء، نحو: واغلاماه، ووازيداه، وواغلامهوه وواغلامهيه؛

(1) سر صناعة الإعراب: 51/1.

(2) يُنظر: الخصائص: 57/1-58، وسر صناعة الإعراب: 7/1 (المقدمة)، وشرح المفصل لابن يعيش: 215/5.

(3) الخصائص: 60/1.

(4) السابق: 58/1، ويُنظر: شرح المفصل لابن يعيش: 215/5.

(5) كتاب سيبويه: 175/4-176.

(6) المُقتضب: 332/1.

وذلك أنك لما أردت تمكين الصوت وتوفيته ليمتد ويقوى في السمع وكان الوقف يضعف الحرف ألحقت الهاء ليقع الحرف قبلها حشواً فيبين ولا يخفى⁽¹⁾.

فالصوت هو السبب في إعطاء الحرف حقه؛ والعلة في ذلك أن هذا الصوت كأنما جعل من الحرف الموقوف عليه حشواً، ولكنه - الصوت - ليس بغريب عن الحرف، وإنما هو داخل في تكوين الحرف، ومن حقيقته، وجنسه؛ لذلك لم يفقد الحرف ذلك الجزء من حقه، وهذا التفسير يمكن حمله على صوت "الألف"؛ بأن هاء السكت هي بمثابة الصوت الذي يتبع الحرف عند الوقف؛ لأن الألف إذا وقف عليها آخرًا ((خفيت، حتى ظن أن آخر الكلمة مفتوح... واختاروا أن يكون ذلك الحرف هاءً لمناسبتها بخفائها حرف اللين، فإذا جاءت ساكنة بعد الألف، فلا بد من تمكن مد الألف))⁽²⁾.

ويرى الباحث أن اختيار الهاء نيابة عن الصوت الذي يتبع الحرف دون غيره هو أنها تشبه الصوت الذي هو أشبه ما يكون بنفس يجري مع الصوت، فلولا الاحتكاك الخفيف في مخرجها لكانت مجرد هواء⁽³⁾، وهذا ما يمكن أن يحمل عليه نص ابن جني.

2- القوة في حروف ميزان الكلمة (الفاء، والعين، واللام).

التغير الذي يصيب حروف الكلمة من حيث الموقع لا يكون بمستوى واحد، وإنما يكون بنسبة متفاوتة، ومقدار التغير هذا هو الحاكم على قوة الحرف أو ضعفه، والعلاقة عكسية بين مقدار التغير وقوة الحرف؛ لذلك يرى ابن جني أن الفاء أقوى من العين، كما أن العين أقوى من اللام⁽⁴⁾، وقد أشار سيبويه إلى ذلك بقوله: ((اعلم أنهم لاماتٍ أشد اعتلالاً وأضعف، لأنهم حروف إعراب، وعليهم يقع التنوين، والإضافة إلى نفسك بالياء، والتنثية، والإضافة، نحو هني، فإنما ضعفت؛ لأنها اعتمد عليها بهذه الأشياء. وكلما بعدت من آخر الحرف كان أقوى لهما، فهما عينات أقوى، وهما فاءات أقوى منهما عينات ولا مات، وذلك نحو: غزوت، ورميت))⁽⁵⁾، وقد ذهب الفارسي إلى هذا أيضاً مردداً كلام سيبويه⁽⁶⁾، والذي يلاحظ من نص سيبويه، ومن ذهب مذهبه أنهم يعللون تلك القوة بالتقدم؛ لأن الحرف المتقدم يكون أقل عرضة للتغيير من بقية حروف الكلمة⁽⁷⁾، ولكننا نجد في موضع آخر لابن جني يرى فيه أن العين أقوى من الفاء واللام، وهذا يتناقض مع قوله السابق من أن الفاء أقوى من العين؛ قال: ((والعين أقوى من الفاء واللام وذلك لأنها واسطة لهما ومكنوفة بهما فصارا كأنهما سباح لها ومبذولان للعوارض دونها، ولذلك تجد الإعلال بالحذف فيهما دونها. فأما حذف الفاء ففي المصادر من باب وعد، نحو: العدة، والزينة، والطدة، والتدة، والهبة، والإبّة، وأما اللام، فنحو: اليد، والدم، والفم، والأب، والأخ، والسنة، والمائة، والفئة، وقلما تجد الحذف في العين))⁽⁸⁾، فالملاحظ أن هذا القول يتناقض مع قوله السابق من أن الفاء أقوى من العين، وعلى أية حال فإن هذا النص يؤخذ عليه أمران، هما:.

الأول: أنه عامل اللغة معاملة مادية حسية، وهذا بقوله: "فصارا كأنهما سباح لها ومبذولان للعوارض دونها"، واللغة بعيدة عن التفسيرات الحسية الملموسة؛ ورئياً ذهب إلى ذلك ليؤيد ما ذهب إليه من أن العين هي الدليل على قوة المعاني.

الثاني: ذكره الحذف فقط فيما يقع على الحرف من تغيير مع أنه ذكر أنواعاً كثيرة جداً من التغييرات عند إثباته أن اللام أضعف من العين، ولم يذكر الحذف فقط⁽⁹⁾، فالمعيار في قوة الحرف هو مقدار التغير الذي يناله، فالمعيار هنا صرفي.

• القوة في الحركات وأصوات المد.

(1) الخصائص: 328/2.
(2) شرح الرضي على الكافية: 4/498، ويُنظر: الخصائص: 129/3.
(3) ينظر: المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي: 59.
(4) ينظر: الخصائص: 1/392، 393، 2/48.
(5) كتاب سيبويه: 381/4.
(6) يُنظر: المسائل العسكرية: 128-129.
(7) ينظر: الأصول في النحو لابن السراج: 3/363، والتصريف الملوكي: 49، والخصائص: 2/485، وسر صناعة الإعراب: 2/788.
(8) الخصائص: 2/155.
(9) يُنظر: الخصائص: 2/487-484.

الحركات الرئيسة في اللغة العربية عند القدماء من علماء العربية ثلاث حركات، هي "الضمة والفتحة والكسرة"، وزاد عليها المحدثون أصوات المد الثلاثة "الألف والواو والياء" ويرى ابن جني أن الضمة أثقلها⁽¹⁾، وهذا ما ذهب إليه جميع علماء العربية⁽²⁾، وعللوا ذلك بأنها تحتاج إلى جهد أكثر من أختيها عند نطقها؛ فقد أورد السيوطي نصاً على لسان الخليل يشرح فيه سبب ثقل الضمة؛ جاء فيه: ((قال رجل للخليل: لا أجد بين الحركات فرقاً، فقال له الخليل: ما أقل من يميز أفعالها! اخبرني بأخف الأفعال عليك، فقال: لا أدري، قال: أخف الأفعال عليك السمع؛ لأنك لا تحتاج فيه إلى استعمال جارحة، إنما تسمعه من الصوت وأنت تتكلف في إخراج الضمة إلى تحريك الشفتين مع إخراج الصوت، وفي تحريك الفتحة إلى تحريك وسط الفم مع إخراج الصوت، فما عمل فيه عضوان أثقل مما عمل فيه عضو واحد))⁽³⁾، والمراد بالعضوين هو الشفة العليا والسفلى، وقد ذكر الشلوبيين مثل هذه العلة في ثقل الضمة⁽⁴⁾، ومع غض النظر عن إدراكهم ارتفاع أقصى اللسان عند النطق بالضمة فإنهم عرفوا السبب في ثقل الحرف، وهو الجهد المبذول في نطقه، وقال الفراء:

((فإنما يُستثقل الضمّ والكسر لأن لمُخرجيهما مؤونة على اللسان والشفَتين تتضمّ الرَفعة بهما فيثقل الضمّة ويُمال أحدُ الشَّدَقين إلى الكسرة فتري ذلك ثَقِيلاً، والفتحة تخرج من حَرْق الفم بلا كُلفة))⁽⁵⁾، وهذا النص يبين إدراك الفراء ارتفاع اللسان عند النطق بالضمة والكسرة، فضلاً عن تحريك الشفتين عند نطق الضمة، مما يؤدي إلى بذل جهد أكبر من أختيها عند نطقها؛ ولذلك كانت الضمة علامة للرفع في العُمد؛ لأنَّ العُمد أقوى من الفضلات فاختر لها أقوى الحركات⁽⁶⁾.

وقد فسّر ابن جني هذا الأمر تفسيراً صوتياً؛ إذ قال: ((إنما يقدّمون الأثقل ويؤخّرون الأخفّ من قِبَل أنَّ المتكلم في أوّل نطقه أقوى نفساً وأظهر نشاطاً، فقدّم أثقل الحرفين، وهو على أجمل الحالين، كما رفعوا المبتدأ لتقدّمه، فأعربوه بأثقل الحركات، وهي الضمة، وكما رفعوا الفاعل؛ لتقدّمه، ونصبوا المفعول؛ لتأخّره، فإنّ هذا أحدُ ما يحتجّ به في المبتدأ والفاعل، فهذا واضح كما تراه))⁽⁷⁾، أي: إنّ المتكلم في أوّل نطقه يكون أكثر نشاطاً فيختار أثقل الحركات نطقاً، وهي الضمة. ويبيّن ابن جني أنّ المراد من الثقل هنا هو قوة الضمة، قال: ((والضمة وإن كانت أثقل من الكسرة، فإنّها أقوى منها))⁽⁸⁾، يستشف من هذا النص أنّ الشائع عند إطلاق لفظ "الثقل" على شيء ما، فذلك دليل على ضعفه، ولكن الأمر يختلف، بل هو على العكس من ذلك، عند إطلاقه على الحركات، كما أن تعاقب مصطلحي "الأثقل" و"الأقوى" على الضمة عندهم⁽⁹⁾، يثبت ترادف المصطلحين، وما ذهب إليه علماء العربية مما للضمة من ثقل أثبتته الدرس الحديث، ف((الضمة هي التي تحتاج إلى جهد عضلي أكثر؛ لأنّها تتكون بتحريك أقصى اللسان، في حين أنّ الكسرة تتكون بتحريك أدنى اللسان، وتحرك أدنى اللسان أبسر من تحرك أقصاه))⁽¹⁰⁾.

هذا فيما يتعلق بالحركات "الصوائت القصيرة" أمّا أصوات المدّ "الصوائت الطويلة" فحكمها حكم الحركات؛ لأنّ حروف المدّ إنّما هي حركات طويلة، كما يرى ابن جني، قال: ((اعلم أنّ الحركات أبعاض حروف المدّ واللين، وهي: الألف، والياء، والواو، فكما أنّ هذه الحروف ثلاثة فكذلك الحركات ثلاث، وهي: الفتحة، والكسرة، والضمة، فالفتحة بعض الألف، والكسرة بعض الياء، والضمة بعض الواو... ويدلّك على أنّ الحركات أبعاض لهذه الحروف أنّك متى أشبعت واحدة منهن حدث بعدها الحرف الذي هي بعضه))⁽¹¹⁾، وللخليل وسيبويه سبق في ذلك⁽¹²⁾، وهذا ما يؤيده الدرس الصوتي

(1) السابق: 1/ 55، 68، 69، 378.

(2) يُنظر - مثلاً - : كتاب سيبويه: 4/ 115، 114، 113، وأسرار العربية: 37، 56، 165، ونتائج الفكر: 312، وشرح المفصل لابن يعيش: 210/1، وشرح شافية ابن الحاجب: 193/1، 3/ 166، والأشباه والنظائر: 2/ 64، 3/ 221.

(3) الأشباه والنظائر: 43/2.

(4) ينظر: شرح المقدمة الجزولية الكبير: 426/1.

(5) معاني القرآن للفراء: 2/ 13.

(6) يُنظر: شرح الرضي على الكافية: 1/ 62، وشرح التسهيل: 1/ 265.

(7) الخصائص: 1/ 55.

(8) السابق: 1/ 69.

(9) ينظر: أسرار العربية: 37، 56، 165، ونتائج الفكر: 312، وشرح المفصل لابن يعيش: 201/1، 202.

(10) في اللهجات العربية: 85.

(11) سر صناعة الإعراب: 1/ 17-18.

(12) يُنظر: كتاب سيبويه: 4/ 242، 318.

الحديث، فالمحدثون يرون أن لا فرق بين الحركات وحروف المدّ سوى في كمية الصوت⁽¹⁾؛ ولذلك يرى ابن جني وغيره أن الواو أثقل من الياء والألف⁽²⁾، قال سيبويه، مبيّناً العلة في ذلك: ((وإنما خفت الألف هذه الخفة لأنه ليس لها علاج على اللسان، ولا تحرك أبداً، فإنّما هي بمنزلة النفس، فمن ثم لم تتقلّ ثقل الواو عليهم ولا الياء، لما ذكرت لك من خفة مؤنّتها))⁽³⁾، وهذا يبين أن الواو والياء لهما علاج (جهد) على اللسان، الذي هو السبب في ثقلهما، وقد قيل: إنّ ((الواو أقوى من الألف؛ لأنّها أضيق مخرجاً))⁽⁴⁾، فضيق المخرج هو السبب في قوة الواو، لأن مخرج الحرف إذا ضاق احتاج إلى جهد عضلي أكثر لنطقه، فالمعيار هنا صوتي، وهو الجهد العضلي المبذول في نطق الصوت.

أمّا من ناحية قوة إسماعها فقد ذهب ابن جني إلى أن حروف المدّ قد اتسعت مخرجها وأوسعها حرف الألف⁽⁵⁾، وقد ذكر ذلك سيبويه قبله⁽⁶⁾، وتبعه علماء العربية، قال الرضي: ((وأوسعهنّ مخرجاً الألف، ثم الياء، ثم الواو))⁽⁷⁾.

ويرى المحدثون أن الصوت كلما قلت العوائق عند نطقه كان أقوى إسماعاً⁽⁸⁾؛ لذلك فإنّ أقوى الأصوات إسماعاً هي الحركات بنوعها؛ لسهولة نطقها، وأعلاهن صوتاً الألف، لكن القداء لم يشيروا إلى قوة إسماعها بصورة واضحة وصريحة، بل إنّنا نجد ما يشير إلى العكس من ذلك، ومن ذلك قول ابن جني عن السبب في إلحاق هاء السكت ألف الندبة: ((وذلك أنّك لما أردت تمكين الصوت وتوقيته ليمتد ويقوى في السمع وكان الوقف يضعف الحرف الحقت الهاء ليقع الحرف قبلها حشواً، فيبين ولا يخفى))⁽⁹⁾.

وهذا المعنى ذكره أغلب النحويين عند حديثهم عن إلحاق هاء السكت مدة الندبة، وبيّنوا علة ذلك أن الألف حرف خفي؛ فاحتيج إلى بيانه بهاء السكت⁽¹⁰⁾. ووصف ابن جني الواو بأنّها دون الهمزة صوتاً⁽¹¹⁾، وقال سيبويه: ((وهذه الثلاثة أخفى الحروف لاتساع مخرجها، وأخفاهن وأوسعهن مخرجاً الألف، ثم الياء، ثم الواو))⁽¹²⁾، غير أن المقصود من الخفاء في أغلب الظن - هو خفاء المخرج، لا خفاء الصوت وهناك من النصوص التي تقوي ذلك، قال ابن يعيش: ((الهمزة حرف خفي؛ لأنّه أدخل الحروف إلى الحلق، وكلما سفل الحرف خفي جرسه، وحروف اللين والمد أبين منها؛ لأنّها أقرب إلى الفم، فالواو من الشفتين، والياء من الفم، والألف وإن كان مبدؤها الحلق إلّا أنّها تمتد حتى تصل إلى الفم))⁽¹³⁾، وقوله: ((الألف خفية وهي أدخل في الحلق قريبة من الهمزة، والياء أبين منها؛ لأنّها من الفم، فكانت أخفى منها))⁽¹⁴⁾، وعلى هذا يتضح أن الحرف كلما اقترب من الحلق خفي مخرجه، وكلما اقترب من الفم وضّح مخرجه، ولا يمكن أن يكون مراده من الخفاء خفاء الصوت؛ لأنّ قوله "خفي جرسه" بمعنى: خفي مخرجه، كما أنّ بيانه لمخرج الواو والياء والألف يُثبت أن مراده هو بيان المخرج وخفاؤه لا غير.

وجاء في التذييل والتكميل كلام يوضح أن الضمة ((هي أظهر الحركات... لوجهين، أحدهما: أنّها من الواو، ومخرجها من الشفتين، وهو مخرج ظاهر، بخلاف الفتحة والكسرة فإنّهما من الألف والياء ومخرجاهما من باطن الفم، والثاني: أنّ الضمة يمكن الإشارة إليها بالإشمام))⁽¹⁵⁾.

(1) يُنظر: الأصوات اللغوية: 37، والمدخل إلى علم اللغة: 96-97.

(2) يُنظر: الخصائص: 3/ 18-19، وكتاب سيبويه: 4/ 167، وأسرار العربية: 53، وشرح شافية ابن الحاجب: 22/ 3، 76، 166.

(3) كتاب سيبويه: 336-335/4.

(4) شرح المفصل لابن يعيش: 201/1-202.

(5) ينظر: سر صناعة الإعراب: 1/ 8 (المقدمة).

(6) ينظر: كتاب سيبويه: 4/ 176.

(7) شرح شافية ابن الحاجب: 3/ 261.

(8) يُنظر: دراسة الصوت اللغوي: 288، وعلم الأصوات: 202.

(9) الخصائص: 2/ 328.

(10) يُنظر: كتاب سيبويه: 4/ 165، والمسائل المنثورة: 225، وأسرار العربية: 135، وشرح المفصل لابن يعيش: 1/ 350، وشرح

الرضي على الكافية: 4/ 498.

(11) يُنظر: الخصائص: 2/ 160.

(12) كتاب سيبويه: 4/ 436، ويُنظر: شرح شافية ابن الحاجب: 3/ 261.

(13) شرح المفصل لابن يعيش: 5/ 219.

(14) السابق: 5/ 225.

(15) التذييل والتكميل: 3/ 243.

والواضح من هذا النص أن المقصود بالظهور هو بيان المخرج، وجاء في لطائف الإشارات: ((الحروف الخفية، وهي أربعة: الهاء، وحروف المد الثلاثة؛ لخفائها في اللفظ، إذا اندرجت بعد حرف قبلها... والألف أخفى هذه الحروف؛ لأنه لا عمل للسان فيها، ولا مخرج تنسب إليه على الحقيقة، ولا تتغير))⁽¹⁾، فالألف خفية؛ لأنها ليس لها مخرج، وإن كان المقصود بالخفاء بالنسبة لهذه الأحرف هو خفاء المخرج عند علماء العربية، فينبغي التعرّيج هنا على إشاراتهم التي تدل على تنبهم لخاصية الإسماع التي تمتاز بها هذه الأحرف، ومن تلك الإشارات:.

❖ إطلاق ابن جني على هذه الأحرف لفظة "مصوتة" وهو لفظ قد أطلقه المبرّد عليها من قبله، وقال أحد المحدثين معلّقاً على هذه التسمية: ((المصوتات مفرداها "مصوت" وهو مصطلح مشهور عند اللغويين، وقد أشار إليه ابن جني في خصائصه... وأطلقه على حروف المد، أو الحركات الطويلة، وهو إطلاق بارع. كما ترى. لما تمتاز به هذه الحركات، أو "المصوتات" من قوة الوضوح السمعي... على ما هو معروف عند الدارسين المحدثين، ولا يختلف عنه في هذا النهج الدقيق من سمى هذه الحروف المدية بالحروف الصائتة، وجمعها "صوائت" إلا أنّ الأول مأخوذ من "صوّت" بتشديد الواو، والثاني "صات"، وكلاهما صحيح في الدلالة على المعنى المقصود))⁽²⁾.

❖ ما ذهب إليه ابن جني، وقبله الخليل وسيبويه، وغيرهم، من أنّ هذه الحروف قد اتسعت مخارجها أكثر من بقية الحروف؛ إذ يرى المحدثون أنّ الصوت كلما اتسع مخرجه زادت قوة إسماعه، ولكن القدماء لم يربطوا بين اتساع المخرج وقوة الإسماع.

❖ قال ابن جني مميّزاً الألف عن أختيها: ((فالألف... أمدهنّ صوتاً وأنداهنّ وأشدّهنّ إبعاداً "وأناهنّ"))⁽³⁾. وفي هذا النص إشارة إلى خفاء مخرجها، وكذلك إلى علو الصوت فيها أكثر من أختيها؛ لأنّ المعنى اللغوي للندي هو علو الصوت، قال الخليل: ((وَقُلَانْ أُنْدَى صَوْتًا مِنْ فُلَانٍ أَيْ أَبْعَدُ مَذْهَبًا وَأَرْفَعُ صَوْتًا))⁽⁴⁾ وعند ضم هذا النص مع القول باتساع مخرجها أكثر من أختيها نصل إلى أنّ الألف أعلى صوتاً من بقية الأصوات جميعاً، ومع وجود ما يدلّ على إدراكهم لقوة إسماعها، إلّا أنّنا لا نجدهم يصرحون تصريحاً واضحاً بذلك، وكذلك لم يشيروا إلى كونها أعلى من الأصوات الصحيحة إسماعاً.

ومن الضوابط التي وضعها ابن جني لبيان قوة بعض هذه الأحرف "أحرف العلة"، قوله: ((الحركة إنّما يحملها ويسوغ فيها من الحروف الأقوى لا الأضعف))⁽⁵⁾؛ لذلك يرى أنّ الواو والياء أقوى من الألف لقبولهما الحركة، أمّا الألف فلا تقبلها، وقبولهما للحركة مستثقل، لذا هما أضعف من الحروف الصحيحة التي يسهل تحريكها؛ قال: ((ولو لم يعلم تمكّن هذه الحروف في الضعف إلّا بتسميتهم إيّاها حروف العلة لكان كافياً... وذلك أن تحمّلها للحركة أشقّ منه في غيرها... يؤكد ذلك عندك أنّ أذهب الثلاث في الضعف والاعتلال الألف، ولمّا كانت كذلك لم يمكن تحريكها البتّة))⁽⁶⁾. وهذا الكلام لا يفهم منه أنّ الحرف يقوى بالحركة الذي تحدثنا عنه سابقاً، لأنّ الحكم على قوة الحرف هنا مسبقٌ بحسب استساغته للحركة، أمّا هناك فالحكم يكون بعد تحريك الحرف، فالمعيار في هذا الموضع صوتي، وفي الموضع السابق صرفي. إلّا أنّ كلام ابن جني يرفضه الدرس الصوتي الحديث جملةً وتفصيلاً؛ لأمرين اثنين:.

الأمر الأول:

أنّه عامل الواو والياء المتحركتين معاملة حروف العلة، لا معاملة الحروف الصحيحة، مع أنّهما عند المحدثين من الحروف الصحيحة "الصوامت"؛ إذ إنّهما ((يؤديان وظيفة الأصوات الصامتة بلا فرق، ولكن طريقة نطقهما تقربهما من الأصوات "الممتدة" حيث ينفذ الهواء محدثاً نوعاً خفيفاً من الاحتكاك، كما تقربهما من الحركات؛ بسبب مرور هوائهما

(1) لطائف الإشارات: 200، ويُنظر: الرعاية: 127، والتمهيد في علم التجويد: 103.

(2) علم الأصوات: 125-126.

(3) الخصائص: 155/1.

(4) العين: 78/8 (ندي).

(5) الخصائص: 291/2.

(6) السابق: 291/2.

بشيء من الحرية عند النطق بهما))⁽¹⁾؛ لذلك أطلقوا عليها أنصاف أصوات اللين، أو أنصاف الحركات، أو أنصاف الصوامت⁽²⁾، وقد تنبه ابن جني إلى ذلك؛ إذ قال: ((أَنَّ الياء والواو لما تحركتا قويتا بالحركة فلحقنا بالحروف الصحاح))⁽³⁾. وقد علق احد المحدثين على ذلك بقوله: ((فعدّه الواو والياء في هذه السياقات، ونحوها من الأصوات الصامتة، أو حكمه عليهما بأنهما يضارعان، أو يشبهان هذه الأصوات يتفق في أساسه مع ما وصل إليه الرأي في الحديث))⁽⁴⁾.

كما تنبه إلى ذلك سيبويه من قبل، فقد قال: ((وإذا قلت: أريد أن أعطيه حقه فنصبت الياء فليس إلا البيان والإثبات، لأنها لما تحركت خرجت من أن تكون حرف لين، وصارت مثل غير المعتل نحو باء ضربه))⁽⁵⁾. وهذا النص لا يثبت خروجها عن كونها حرف لين، فحسب، بل يبين كذلك كونها تشبه الحرف الصحيح من حيث الوظيفة، وهذا ينطبق تماما مع ما قرره الدرس الصوتي الحديث⁽⁶⁾.

الأمر الثاني:.

أَنَّ ابن جني عامل الألف معاملة الحرف ولم يعامله معاملة الحركة، والذي يراه الدرس الصوتي الحديث هو أن لا فرق بينه وبين الحركة سوى في كمية الهواء الخارج عند النطق بأحدهما قياساً بالآخر، فهي حركة طويلة، و((على الرغم من أَنَّ رجلاً كابن جني قد قرر "إِنَّ الحركات أبعاض حروف المد"، لكن هذه الملاحظة لم تؤت أثرها في مسلك القدماء حيال هذه الأصوات الطويلة وأجزائها، فالقاف من "قال"، والميم من "رمى"، كلا الحرفين محتمل لحركة تسبق الألف، وهو خلط لا تقبله الدراسة الحديثة؛ لأنَّ القاف متحركة بالفتحة الطويلة بعدها، وكذلك الميم))⁽⁷⁾. والسبب في هذا الخلط الذي وقع فيه القدماء يرجع إلى الرسم الكتابي للحروف والحركات، فالواو والياء المتحركتان "الاحتكاكيتان" تشبهان الواو، والياء المديتين "الحركة الطويلة" رسماً، لذلك عُوِّلت المعاملة نفسها؛ لأنَّ الحركة ذات القيمة الثانوية لا يمكن أن تُخرج حرف العلة من إعلاله إلى حيز الحروف الصحيحة، كما أَنَّ الألف تشبه الحروف الصحيحة رسماً؛ لذلك عُوِّلت معاملة الحروف، ولم تُعامل معاملة الحركات، قال أحدُ الباحثين المحدثين: ((وقد وقعوا في هذا الخطأ بسبب أَنَّ الخط العربي يرمز للحركات الطويلة برمز في داخل بنية الكلمة، بعكس الحركات القصيرة))⁽⁸⁾، ((وقد أدى هذا الازدواج في وظيفة الرموز الثلاثة "الألف، والواو، الياء" في الخط العربي - إلى أَنَّ عدهم اللغويين العرب، في حالة دلالتهم على الحركات الطويلة، في مثل "هابوني" - مثلاً أصواتاً صامتة، فهم ينظرون إلى الألف والواو والياء في هذا المثال نظرهم إلى الأصوات الصامتة تماماً، في حين أنَّها هنا علامات للحركات الطويلة))⁽⁹⁾.

الخاتمة

بعد إكمال البحث بحسن الله وتوفيقه توصلت إلى عدد من النتائج التي يمكن إيجاز أهمها فيما يأتي:

- 1- عدم وحدة المصطلح، فقد استخدم ابن جني مصطلحات مرادفة لمصطلح "القوة".
- 2- تنوع المعايير التي اعتمد عليها في الحكم على قوة الصوت، وقد أدى هذا عدم إمكانية وضع مفهوم محدد وواضح لمصطلح "قوة الصوت"؛ لأنَّ شرط الحد أن يكون جامعاً مانعاً.

(1) علم الأصوات: 202، ويُنظر: الأصوات اللغوية: 33_34، والمندخل إلى علم اللغة: 92_93، وفي الأصوات اللغوية - دراسة في أصوات المد العربية: 42.

(2) يُنظر: الأصوات اللغوية: 44، وعلم الأصوات: 368، وفي الأصوات اللغوية - دراسة في أصوات المد العربية: 42.

(3) سر صناعة الإعراب: 20 /1.

(4) علم الأصوات: 371.

(5) كتاب سيبويه: 4 /193.

(6) يُنظر: دراسة الصوت اللغوي: 330، وعلم الأصوات: 373، وفي الأصوات اللغوية - دراسة في أصوات المد العربية: 43.

(7) المنهج الصوتي للبنية العربية: 35، ويُنظر: الدراسات اللهجية والصوتية عند ابن جني: 330.

(8) فصول في فقه العربية: 398، ويُنظر: في الأصوات اللغوية - دراسة في أصوات المد العربية: 109.

(9) فصول في فقه العربية: 408، ويُنظر: في الأصوات اللغوية - دراسة في أصوات المد العربية: 109.

3- له بعض الآراء تتوافق مع ما وصل إليه علم اللغة الحديث، نحو:

أ - الضمة أثقل الحركات.

ب - حروف المد هي حركات مشبعة.

ت - الصوامت المهموسة الانفجارية تحتاج إلى جهد عضلي أكثر من الصوامت المجهورة الانفجارية.

4- إدراكه لحقيقة حروف المد لم يؤت أثره؛ فقد عاملها معاملة الحروف "الصوامت"؛ بسبب الرسم الكتابي.

5- المراد من "الجرس" عنده هو مقدار الضغط على المخرج، ويقابله عند المحدثين "حبس الهواء".

6- ثقل الصوت عنده مرادف لقوته؛ ويقصد به الجهد العضلي المبذول في نطق الحرف.

7 - ذكر بعض الصفات التي تتصف بها الصوائت، وهذه الصفات عند المحدثين هي دليل على قوة إسماعها.

روافد البحث

- أولاً: الكتب المطبوعة :

📖 أسرار العربية، لأبي البركات عبد الرحمن بن أبي سعيد الأنباري (577هـ)، بتحقيق الدكتور محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية. بيروت، ط1، 1418هـ - 1997م.

📖 الأشباه والنظائر في النحو، لجلال الدين السيوطي، بتحقيق الدكتور عبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة. بيروت، ط1، 1406هـ - 1985م.

📖 الأصوات اللغوية، للدكتور إبراهيم أنيس، مطبعة نهضة مصر، د.ط، د.ت.

📖 الأصول في النحو، لأبي بكر محمد بن سهل بن السراج البغدادي (ت316هـ)، بتحقيق الدكتور عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة. بيروت، لبنان، ط3، 1417هـ - 1996م.

📖 التذليل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، لأبي حيان الأندلسي، بتحقيق الدكتور حسن هنداي، دار القلم - دمشق، ج4، 1، د.ط، ج2: ط1، 1998م، ج3: ط1، 2000م، ج5، 6: ط1، 2002م.

📖 التصريف الملوكي، لأبي الفتح عثمان بن جني، بتحقيق الدكتور محمد سعيد بن مصطفى النعمان الحموي، مطبعة شركة التمدن الصناعية - مصر، ط1، د.

📖 التمهيد في علم التجويد، لشمس الدين أبي الخير محمد بن الجزري (ت833هـ)، بتحقيق الدكتور غانم قدوري الحمد، مؤسسة الرسالة، ط1، 1421هـ - 2001م.

📖 جهد المقل، لمحمد بن أبي بكر المرعشي الملقب بساجقلي زاده (ت1150هـ)، بتحقيق الدكتور غانم قدوري الحمد، ط2، 1429هـ - 2008م.

📖 الجوانب الصوتية في كتب الاحتجاج للقراءات، لعبد البديع النيرباني، ط1، 1427هـ - 2006م.

📖 الحجة للقراء السبعة، لأبي علي الحسن بن عبد الغفار الفارسي (ت377هـ). بتحقيق بدر الدين قهوجي وبشير حويجاتي، دار المأمون للتراث - دمشق، بيروت، ط1، 1404هـ - 1984م.

📖 الخصائص، لأبي الفتح عثمان بن جني، بتحقيق الدكتور محمد علي النجار (1966م)، دار الكتب المصرية، المكتبة العلمية، د. ط، د. ت.

📖 الدراسات الصوتية عند علماء التجويد، للدكتور غانم قدوري الحمد، ط2، 1428هـ - 2007م.

📖 دراسات في علم اللغة، للدكتور كمال محمد بشر، ط9، 1986م.

📖 الدراسات اللهجية والصوتية عند ابن جني، للدكتور حسام سعيد النعيمي، دار الطليعة - بيروت، 1980 م د.ط

📖 دراسة الصوت اللغوي، للدكتور أحمد مختار عمر، 1418هـ - 1997م د.ط.

- الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة، لأبي محمد مكي بن أبي طالب القيسي (ت437هـ)، بتحقيق الدكتور أحمد حسن فرحان، جمعية عمال المطابع التعاونية - الأردن، ط2، 1417هـ - 1996م.
- شرح التسهيل، لجمال الدين محمد بن عبد الله بن مالك الطائي الأندلسي (ت672هـ)، بتحقيق الدكتور عبد الرحمن السيد والدكتور محمد بدوي المختون، دار هجر، الجزيرة، ط1، 1410هـ - 1990م.
- شرح الرضي على الكافية، لمحمد بن الحسن الرضي الاسترآبادي (ت686هـ)، بتصحيح يوسف حسن عمر، جامعة قار يونس، بنغازي - ليبيا، ط2، 1996م.
- شرح شافية ابن الحاجب، للرضي الاسترآبادي، بتحقيق محمد نور الحسن، وآخرين، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، 1402هـ - 1982م، د.ط.
- شرح المفصل، لموفق الدين أبي البقاء يعيـش بن علي بن يعيـش الموصلي النحوي (ت643هـ)، بتحقيق: اميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية - بيروت، ط1، 1422هـ - 2001م.
- شرح المقدمة الجزولية الكبير، لأبي علي عمر بن محمد الشلوبين (ت562هـ)، بتحقيق، تركي بن سهوبن نزال العتيبي، مكتبة الخانجي - القاهرة، ط1، 1413هـ - 1993م.
- الصيغ الثلاثية مجردة ومزودة اشتقاقاً ودلالة، للدكتور ناصر حسين علي، المطبعة التعاونية - دمشق، 1409هـ - 1989م، د.ط.
- علم الأصوات، للدكتور كمال محمد بشر، دار غريب - القاهرة، 2000م، د.ط.
- علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، للدكتور محمود السعـران، دار النهضة العربية - بيروت، د.ط، د.ت.
- العين، لأبي عبد الرحمن خليل بن أحمد الفراهيدي (ت175هـ)، بتحقيق الدكتور مهدي المخزومي (1993م)، والدكتور إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال - بيروت، د.ط، د.ت.
- فصول في فقه العربية، للدكتور رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط6، 1420هـ - 1999م.
- في الأصوات اللغوية، - دراسة في أصوات المد العربية، للدكتور غالب فاضل المطلبي، دار الحرية - بغداد، د. ط، د. ت.
- في اللهجات العربية، للدكتور إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو - القاهرة، 2003م، د.ط.
- كتاب سيبويه، لأبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر (ت180هـ)، بشرح وتحقيق الدكتور عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي - القاهرة، ط3، 1408هـ - 1988م.
- الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها، لأبي محمد مكي بن أبي طالب القيسي (ت437هـ)، بتحقيق الدكتور محيي الدين رمضان، 1394هـ - 1974م، د.ط.
- لطائف الإشارات لفنون القراءات، لشهاب الدين القسطلاني (ت923هـ)، بتحقيق الدكتور عامر السيد عثمان، والدكتور عبد الصبور شاهين، مطابع الأهرام التجارية - مصر، 1392هـ - 1972م.
- المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، لأبي الفتح عثمان بن جني، بتحقيق الدكتور علي النجدي ناصف وآخرين، مطابع الأهرام، قليب - مصر، 1415هـ - 1994م، د.ط.
- المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، للدكتور رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1417هـ - 1997م.
- المسائل العسكرية في النحو العربي، لأبي علي الفارسي، بتحقيق ودراسة الدكتور علي جابر المنصوري، دار الثقافة، والدار العلمية الدولية - عمان، 2002م، د.ط.
- المسائل المشككة المعروفة بـ"البغداديات"، لأبي علي الفارسي، دراسة وتحقيق الدكتور صلاح الدين عبد الله السينكاوي، مطبعة العاني - بغداد، د.ط، د.ت.

- المسائل المنثورة، لأبي علي الفارسي، بتحقيق الدكتور شريف عبد الكريم النجار، ط1، 1424هـ - 2004م. 
- معاني القرآن، لأبي زكريا يحيى بن زياد الفراء (ت207هـ)، ج1، بتحقيق الدكتور أحمد يوسف نجاتي، والدكتور محمد علي النجار، وج2، بتحقيق الدكتور محمد علي النجار، وج3، بتحقيق الدكتور عبد الفتاح إسماعيل شلبي، دار السرور، د.ط، د.ت. 
- مفهوم القوة والضعف في أصوات العربية، لمحمد يحيى سالم الجبوري، دار الكتب العلمية - بيروت، ط1، 1427هـ - 2006م. 
- المنح الفكرية شرح المقدمة الجزرية، لملا علي بن سلطان القاري (ت1014هـ)، مطبعة البابي الحلبي وأولاده - مصر، الطبعة الأخيرة، 1367هـ - 1948م. 
- المنهج الصوتي للبنية العربية، للدكتور عبد الصبور شاهين، مؤسسة الرسالة - بيروت - لبنان، 1400هـ - 1980م، د.ط. 
- نتائج الفكر في النحو، لأبي القاسم عبد الرحمن بن عبد الله السهيلي (ت581هـ)، بتحقيق عادل أحمد عبد الموجود، وعلي أحمد معوض، دار الكتب العلمية - بيروت، ط1، 1412هـ - 1992م. 
- ثانيًا: البحوث المنشورة. 
- قوة الصوت عند القدماء في ضوء علم اللغة الحديث، للباحث الدكتور صباح عطوي عبود، جامعة بابل، كلية التربية، قسم اللغة العربية، 2011م. 

موقف بريطانيا من الانقلاب العسكري في اليونان 1967

أ.م.د. علي عبد الواحد حسون الصائغ الباحث. ناظم خليل حسن المعموري

مقدمة

في أعقاب الحرب الأهلية أصبحت اليونان تعتمد اقتصاديا على المساعدات الأمريكية بشكل كبير والدعم السياسي البريطاني، وهاجر حوالي 12% من السكان إلى الخارج، وحكمت اليونان الأحزاب المحافظة حتى عام 1964، وشهدت هذه الحقبة انقسام الشيوعيين فيما بينهم، وادت سياسة اقضاء ومكافحة الشيوعيين إلى التأثير المباشر في الجانب السياسي والاجتماعي وكانت الحكومة هي الجانب المناهض لهم بدعم من البريطانيين والأمريكيين، وفي عام 1964 تمكن باباندريو من الفوز بالانتخابات مدعوما من حزب الاتحاد وأصبح رئيسا للحكومة، وخلال مده قصيره سقطت حكومته في تموز 1965 مما أدى تشكيل حكومة ائتلافية من المحافظين والبراليين المتمردين فتسبب ذلك بعدم الاستقرار فيها الفرصة للجيش اليوناني التدخل والاستيلاء على السلطة عام 1967 وتسليم السلطة إلى احد ضباط الانقلاب جورج بابادوبولوس، واستمر حكمهم حتى عام 1974 شهدت اليونان خلاله اقصى انواع الاضطهاد والقمع، ومصادرة الحريات وانشاء المحاكم الخاصة وحل الأحزاب السياسية.

تمهيد

قبل الانتخابات التي من المقرر لها ان تجرى في 28 مايس 1967 كانت التوقعات تشير إلى فوز اتحاد الوسط، وحصول الحزب المحافظ (الاتحاد الراديكالي الوطني)، وكان السياسيون يخشون سياسات احزاب الوسط اليساري، فضلا عن اندرياس باباندريو، من شأنه ان يؤدي إلى أزمة دستورية وكان احد هؤلاء السياسيين جورج راليس (George Ralis) الذي اقترح في حالة وجود مثل هذا الشيء ينبغي على الملك ان يعلن الاحكام العرفية بموجب الدستور الملكي، وكان الملك قسطنطين اكثر تقبلا لهذه الفكرة⁽¹⁾.

مثل تصاعد شعبية رئيس الوزراء السابق باباندريو قلقاً كبيراً للولايات المتحدة وانها تحاول تحجيم دور ابنه اندرياس من العودة إلى السلطة لا سيما انه يشكل عقبة للمصالح الأمريكية في اليونان، فضلا عن الحد من تسلط الاتحاد السوفيتي من خلال نفوذ الحزب الشيوعي⁽²⁾ واعدت وكالة المخابرات الأمريكية CIA ملفاً كشف عنه المسؤول عن ملف اليونان جون بي اوزن (John P.Owens) وكشف فيه ان اندرياس متورط في اعمال فساد ومن محتوياته انه ((كان متورطاً في ممارسات فساد في فترة عضويته في حكومة ابيه، وانه كان يسارياً متطرفاً واخلاقياً ويستحق النقد والابعاد))⁽³⁾، من أبرز القضايا التي أدت إلى أزمة سياسية في اليونان هي قضية (اسبيدا)، فقد قدمت السلطات اليونانية ابان الاطاحة بحكم جورج باباندريو عام 1965، ضباط في الجيش اليوناني بلغ عددهم 28 إلى المحكمة العسكرية بتهمة (الخيانة) واتهمهم بتشكيل منظمة سرية داخل الجيش لغرض قلب النظام، وسحب اليونان من حلف الاطلسي، واقامة نظام اشتراكي، وتم توجيه الاتهام إلى البعض منهم (التآمر لاغتيال الميجر ميخائيل ارناتوليس) سكرتير الملك⁽⁴⁾، وكانت عناصر المخابرات الأمريكية تراقب مجموعة من الضباط العسكريين اليمينيين الذين كانوا متذمرين من النظام السياسي في اليونان، ويعملون منذ اكثر من عامين في الانقلاب لاسقاط الديمقراطية في حالة عدم تحسن الاوضاع كما يرغبون، وقامت هذه العناصر بتسليم تقاريرها إلى وكالة الاستخبارات تشير فيها إلى وقوع إنقلاب محتمل يقوم به مجموعة من الضباط⁽⁵⁾، فوضعت

1 -William Blum, Greece 1964 – 1974, ((Fuck your Parliament and your constitution)) said the president of the p.10

2 - F.R.U.S, 1965, VOL. XVI, DOC, Airgram from the Embassy in Greece to the Department of state, Athens, November, NO. 214, PP.451-454.

3 - John P.Owens, oral History Interview, foreign Affairs oral History collection (FAOHC), Laurence, stern, P.25.

4 - جريدة اخبار اليوم، العدد (1172)، القاهرة 1967/4/22.

5 - سليمة عبد الحسين عبطان السامر، سياسة الولايات المتحدة تجاه الحكم العسكري اليوناني، 1964 – 1967، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البصرة، 2010، ص69.

المخابرات الأمريكية الخطة المعروفة عالمياً (مخطط بريميثيوس) الذي نفذه قادة الجيش ببراعة ودقة ورسمت خطوته المخابرات الأمريكية وهو عبارة عن خطة امن سرية اعدتها منظمة حلف الاطلسي في حالة حدوث غزو او إنقلاب شيوعي في اليونان⁽¹⁾ وتوقعت واشنطن ان أياً من الاحزاب اليونانية لن يحصل على الاغلبية التي تمكنه من تشكيل حكومة، وكان توقع الولايات المتحدة بان حزب الوسط سوف يحرز تقدماً واضحاً في الانتخابات المقبلة في مايس 1967⁽²⁾.

بدأ الاقتصاد اليوناني يعاني من عدم الاستقرار السياسي، وحلول عام 1967، كانت الحكومات التي يتم تكليفها لا تستمر سوى اسبوع واكثر بقليل، والبلاد تغرق من التضخم الجامح، والبطالة في تزايد وتخرج عن نطاق السيطرة، وتراجع الاستثمار بسبب ارتفاع معدلات الفائدة⁽³⁾، وبحلول منتصف شهر اذار 1967، اصبح غالبية الشعب اليوناني بما فيهم الملك مقتنعين بفوز حزب الوسط في الانتخابات، ومن اجل فتح عودة باباندريو إلى السلطة نظمت مجموعة من الضباط في الجيش إنقلاباً في 21 نيسان 1967 لافشال الانتخابات التي من المقرر لها ان تجرى في 28 مايس⁽⁴⁾. لم يكن احد من ممثلي الكومنولث في وكالة المخابرات المركزية يتوقع حدوث إنقلاب وابلغ السير باتريك دين، سفير بريطانيا في الولايات المتحدة بلاده بانه ((كانت طبيعة الإنقلاب الذي حدث مختلفة تماماً عما تتوقعه وكالة الاستخبارات المركزية...)) ولم يكن لديهم اي تحذير من (تمرد العقلاء) كانوا لا يعرفون الا القليل عن الافراد المعنيين، او كيف تتمكن من الحفاظ على حزم من اشكال التنظيم التأميرية⁽⁵⁾.

يبدو ان الديمقراطية فشلت مرة اخرى في اليونان، وانقسم دعائها بين مؤيد للإنقلاب ومعارض له، وشهدت البلاد تراجعاً واضحاً في الاداب العامة وتدني الاقتصاد، وتزايد الخلاف بين السياسيين والاحتجاجات في الشوارع، وافرز ذلك مظاهر غير مألوفة مثل الكذب المؤسساتي وشيوع التهديدات بين كبار المسؤولين، ومشاكل كثيرة انشأها النظام الديمقراطي، جعلت الشعب اليوناني يتقبل الإنقلاب بترحيب وهتافات، وهو امر مألوف لمثل هذا النوع من الاحداث، في 20 نيسان 1967 سُنحت الفرصة لمجموعة الإنقلاب عندما عقد المجلس العسكري الاعلى الذي ضم تسعة من كبار الجنرالات في الجيش في اثينا لمناقشة مايمكن اتخاذه من خطوات ضد وقوع اعمال عنف محتملة في سالونيك، وجاء الاجتماع بناءً على دعوة من رئيس اركان الجيش غريغوس سبانديد اكييس (Gregarious spandidakis)⁽⁶⁾ وبدعم من الملك قسطنطين الثاني لخشيته من تنامي نفوذ اليسار لا سيما بعد احداث تموز 1965 وارتفاع المشاعر المعادية للقصر من قبل الجماهير، وتم ترقيته مع عدد من الضباط، وكان دوره بارزاً في احداث 21 نيسان 1967، وعين نائباً لرئيس الوزراء ووزير للدفاع الوطني⁽⁷⁾، واعلنت لندن في 22 نيسان 1967 ان الملك قسطنطين رفض توقيع مرسوم قدمه اليه الإنقلابيون، وهنالك ما يشير إلى ان الملك قد يوافق تحت الضغط باداء اليمين الدستورية امامه، وأكدت الصحف اللندنية الصادرة بعد يوم واحد من الإنقلاب ((ان الملك قد غامر بعرشه عندما ايد الإنقلابيين))⁽⁸⁾، وخرجت القوات المسلحة اليونانية في 21 نيسان وسيطرت على المراكز الرئيسية والمهمة في العاصمة وكل وسائل الاتصالات بين اثينا

- 1 - عواطف عبد الرحمن، اليونان بعد الانسحاب من مجلس اوربا، مجلة السياسة الدولية، العدد (20)، القاهرة 1970، ص127.
- 2 - C.L.Sulzberger, Greece under the colonels, op.cit, PP.301-302.
- 3 - Mathew Raphael Johnson, Greek Military Junta of 1967-1974, posted Greco at 5/1/2011, Labels Hellas, RusJournal heroes of Modernity, P.3.
- 4 - F.R.U.S, March 30, 1967, stern and Letter from the Ambassador to Greece (Talbot) to the country Director for Greece (Byewster), Athens, Document No.265.
- 5 - PRO: FCO, 9/125 telegram from sir P.Dean to fo, 26.4.67.
- 6 - غريغوس سبانديد اكييس: (1909 - 1996)، ولد في كريت، ودخل الاكاديمية العسكرية وتخرج برتبة ملازم في اب 1931، وجرح خلال الغزو الالمانى، وغادر اليونان خلال الاحتلال إلى القاهرة مع حكومة المنفى، وانضم إلى النخبة (الفرقة المقدسة) ورفي إلى رتبة ميگر 1946، ورفي إلى رتبة مارشال ثم كولونيل عام 1949، وعين رئيس اركان الجيش عام 1965، واصبح القوة الدافعة وراء خطط الجيش للاستيلاء على السلطة في ضوء الازمة السياسية في البلاد، عين في حكومة الإنقلاب نائباً لرئيس الوزراء ووزير الدفاع الوطني، اعتقل بعد سقوط المجلس العسكري 1974 وحكم عليه بالسجن المؤبد واطلق سراحه فيما بعد لسوء حالته الصحية، ينظر: Ντάργουιν προς Πάρσονς, Πρακτικό της 28ης Φεβρουαρίου 1964, PRO FO371/174762, C1193/39..
- 8 - جريدة الفجر الجديد، العدد (1575)، القاهرة، 23 نيسان 1967.

وخارجها، وقام بالسيطرة على محطة الاذاعة، ووضعت الصحف تحت الرقابة الشديدة واعلنت الاحكام العرفية وحالة الطوارئ، وتم القبض على الحكومة والمعارضة واكمال السيطرة على البلاد، إلى جانب اعتقال اعداد كبيرة من المواطنين واحتجازهم⁽¹⁾ في اثناء ذلك قاد حملة الانقلاب مجموعة من ضباط الجيش اليميني بقيادة العميد ستيليانوس باتاكوس (Styllanos Pattakos)⁽²⁾ الذي شغل منصب وزير الداخلية في الحكومة العسكرية والعقيد جورجولوس بابادوبولوس (Georgios papadopoulos)⁽³⁾ الذي كان على رأس الجيش اثناء الانقلاب في 21 نيسان، والعقيد نيكولاس مكارزوس (Nikolas Makarzos)⁽⁴⁾، وفي صباح يوم 21 نيسان اصبحت اليونان بكاملها تحت سلطة عقيد في الجيش، وتم اعتقال جميع السياسيين بما فيهم رئيس الوزراء كانييلوبولوس قبل الساعة السابعة صباحاً، وعلن قائد الانقلاب بابادوبولوس عن تعليق احد عشر مادة من الدستور اليوناني⁽⁵⁾، واعتقل رئيس الوزراء السابق جورج باباندريو في الليلة نفسها مع ابنه اندرياس باباندريو، إذ دخل عدد من الجنود دار اندرياس وهرب الا ان تهديد ابنه البالغ اربعة عشر عاماً⁽⁶⁾ منعه من الهروب ، كما اعتقل عدد من السياسيين الكبار مثل رئيس الوزراء باناغايوس كينلوبولوس (panagiotis kanellopoulos)، وقد بلغ عدد المعتقلين حتى فجر يوم 21 نيسان حوالي عشرة الاف معتقل، وفق اوامر عسكرية اصدرها العقيد اينوس لاداس (launnis Ladas)، مدير الشرطة العسكرية اليونانية، وفق خطة اسمها (الخطة الشيطانية البسيطة)⁽⁷⁾، وكانت حركة نيسان قد طبقت خطة برومئثس (plan Promethens) وهي خطة وضعها حلف الاطلسي لتطبيقها اذا ما هوجمت اليونان من قبل احد الدول الشيوعية من المعسكر الشرقي، لايلزم لتنفيذها موافقة الملك ومجلس الوزراء بل يتم ذلك من قائد القوات المسلحة وحده، وتمكن ضباط الانقلاب من القبض عليه، واصدار اوامر تنفيذ الخطة⁽⁸⁾.

أبدت بريطانيا موقفها من الانقلاب وألحت عناصر المخابرات البريطانية في اثينا على الملك بالاسراع باختيار رئيس للوزراء ومجلس الوزراء ممن ينالون ثقة الملك، ومن اجل ذلك كان يتسم تأجيل الانتخابات لمدة عام يتم خلاله دعم موقف الملك وضمان فوز حزب موالي للملك والحكم لاربع سنوات اخرى، ومع اتفاق وجهات النظر الامريكية والبريطانية بشأن السياسة المتبعة في اليونان، الا ان هناك ممثلية صراع خفي بين مخابرات الطرفين، وكانت بريطانيا تعتمد على الملك والجنرالات للسيطرة على الاوضاع السياسية في اليونان، واخذت بريطانيا موقفاً عدائياً من باباندريو، وهذا الصراع بين الامريكيين والبريطانيين لا ينفي ان خطة الانقلاب تمت صياغتها إلى الناتو⁽⁹⁾ كان هناك المئات من الضباط

1 - Encyclopedia Britannica, VOL.8, 1972, P.323.

2 - ستيليانوس باتاكوس: (1912 - 19) ولد في محافظة ريثمو (كريت)، درس في الاكاديمية العسكرية، رقي إلى رتبة عميد، كان من المخططين للانقلاب العسكري في نيسان 1967 لتفاقم الازمة السياسية وعين وزيراً للداخلية، بعد الانقلاب 1973، احيل إلى المحكمة العسكرية بتهمة الخيانة العظمى واطلق سراحه 1990 لسوء حالته الصحية، ينظر: James Edward miller, the united state and the making of modern Greece History and power, 1950, unvr of North carollan press, P.132.

3 - جورجولوس بابادوبولوس (1919 - 1999): عسكري يوناني ولد في محافظة اكايا في بيلوبونيز، بعد اكمال الثانوية دخل الاكاديمية العسكرية، وكان على رأس المجلس العسكري 1967، ودخل الحرب العالمية الثانية برتبة ملازم، غادر إلى المنفى في القاهرة، بمساعدة المخابرات البريطانية 1944 وشارك في تأسيس منظمة IDEA السرية، ورفي إلى رتبة عقيد في 1967، وألغى الملكية في اليونان في 1 حزيران 1973، وعلن نفسه رئيساً للجمهورية، وأطيح بحكمه على أثر إنتفاضة للطلبة في 25 تشرين الثاني 1973، وحكم عليه بالاعدام ثم خفف إلى السجن المؤبد حتى وفاته. ينظر: Άννα- Μαρία Σιχάνη Πανεπιστήμιο Αθηνών. "Θρυμματίζοντας το γύψο της Χούντας: ο λόγος κι η σιωπή στα Δεκαοχτώ Κείμενα .

5- نيكولاس مكارزوس (1919 - 2009) ولد في مقاطعة فوسيس، ودخل الاكاديمية العسكرية 1937 وتخرج 1940 برتبة ملازم في المدفعية شارك في الحرب العالمية ضد الاحتلال، ودرس في الاقتصاد والعلوم السياسية، وشارك في الإطاحة بحكومة كانييلوبولوس في انقلاب نيسان 1967، وشغل منصب وزير التنسيق حتى عام 1971 ثم نائب رئيس الوزراء حتى 1973، وبعد سقوط المجلس العسكري 1974 وضع تحت الإقامة الجبرية واحيل إلى المحكمة العسكرية بتهمة الخيانة وحكم عليه بالاعدام، وخفف الحكم إلى السجن المؤبد، اطلق سراحه 1990 لاسباب صحية، ينظر:

<http://en.wikipeddia.org/wiki/Nikolaos-Makarezos>.

5 - Daniele Ganser, Gladio and terrorism in western Europe, NATO armies of compidentiality, 2005, PP.220-223.

6 - ibid, op.cit, P.224.

7- John L.tomkinson(Athens under the Americans) ; 80 ; سليمة عبد الحسن عبطان السامر، المصدر السابق،

8 - Andreas, op.cit, PP.26-27.

9 - Colgg, Greece, OP.cit, P.4.

المتورطين في عملية الانقلاب ومعظمهم في التخصصات والعقائد في الجيش، ومن بينهم اثنا عشر عضواً من أعضاء مايسمي (المجلس الثوري - RC)⁽¹⁾.

أبلغ السفير البريطاني في أثينا كلاً من رئيس الوزراء اليوناني ووزير الخارجية البريطاني جورج براون قد أعجب به أثناء زيارته الأخيرة إلى لندن والتشاور معهم حول الأحداث الأخيرة في اليونان، التي يجب أن يكون لها تأثير على العلاقات المستقبلية، وفي الواضح أن اتصالات القنصلية البريطانية مع النظام الجديد جمدت بشكل كامل في جميع التعاملات المباشرة، وعلى سبيل المثال أن السفارة امتنعت من المشاركة باحتفالات عيد الفصح، وأجملت القيادة اليونانية الوضع بعبارة: ((يتميز الوضع الدبلوماسي بالبرود))⁽²⁾ واعتبر مسؤول في السفارة البريطانية يعمل على برنامج الاغاثة إلى اليونان أن الموقف البريطاني تجاه النظام الجديد ((واحدة من الاحتياطي الموقع))، وذكر أن السفير البريطاني في أثينا بناءً على تعليمات صادرة من حكومة بلاده، بعدم الاقتراب من مشاريع سياحية جديدة على الرغم من أن ضباط السفارة كان لهم اتصال (غير رسمي) مع المسؤولين الجدد في الحكومة اليونانية، إلى جانب أن الحكومة البريطانية قررت تجميد كل شيء ومنها تصدير الأسلحة إلى اليونان، وأعربت الحكومة البريطانية عن قلقها من استمرار البرلمان بتعاطفه مع الشعب اليوناني⁽³⁾، في الواقع أن المفاجأة التي شعر بها المسؤولون البريطانيون لا يمكن إنكارها، ليس في الانقلاب الفعلي، بل في توقيت الانقلاب، إذ إن الشكل والمنفذ يزيل الشبهات عن تدخل الحكومة البريطانية، فضلاً عن أن فرص التدخل البريطاني لم تؤخذ على محمل الجد، كما قلصت حكومة حزب العمال البريطاني في وقتها، التركيز على التدخل في السياسة الخارجية⁽⁴⁾، ورفض المشاركة في حرب فيتنام أثبت ذلك، إلا أن تحديد أولويات التعاون التي أثرت حول التواطؤ من قبل البريطانيين في الانقلاب هو الاتصالات من قبل مسؤولين بريطانيين مع منفي الانقلاب وهم على علم مسبق بالأحداث التي سوف يقوم بها العقلاء، وكثير من البيانات تؤكد الرأي القائل بأن الحكومة البريطانية لم تفعل شيئاً للتأثير على سقوط النظام بعد أن تولى السلطة⁽⁵⁾ وأعلن وزير الخارجية البريطاني جورج براون أمام مجلس العموم أن حكومته تلقت معلومات تنريث قبل الاعتراف بالنظام الجديد في اليونان⁽⁶⁾، وأذاع قسطنطين كاليوس بيان أذيع في المساء أن اليونانيين فقط هم الذين يقولون ((أنه من الآن فصاعداً لا يكون هناك يمين، أو وسط، أو يسار في اليونان))⁽⁷⁾، فصرح الملك قسطنطين خلال لقائه مع السفير البريطاني في 24 نيسان أنه غير راضٍ عن الانقلاب العسكري في اليونان، وأنه لم يكن له أي دور فيه، وأنه لا يرغب في إعطائه صيغة شرعية في الحكم الجديد، وأنه واجه ضغطاً لتوقيع مرسوم تشكيل الحكومة الجديدة⁽⁸⁾.

نظراً لرد الفعل السلبي الذي ساد الرأي العام الداخلي اليوناني والرأي العام الغربي لاسيما في بريطانيا، ضد تدخل العسكريين في الحكم والاعتداء على الديمقراطية، فقد أعلن أقطاب السلطة العسكرية أنه سيتم الإفراج عن العديد من المعتقلين السياسيين، وفي الواقع أن هذا الإعلان قُصد به فقط اقناع الرأي العام الداخلي والخارجي، بحسن نية الحكم

1 - المجلس الثوري (RC): هو المجلس الذي شكله قادة الانقلاب في 21 نيسان ويتكون من العقلاء الثلاثة بابادوبولوس رئيساً للوزراء و باتاكوس نائب رئيس الوزراء و ماكارليزوس وزير التنسيق، وهم اللجنة العليا أما الباقون فهم من المدنيين، من الأمناء العاميين والمشرفين والمراقبين في الوزارات الحكومية، ينظر:

F.R.U.S, 1969 – 1976, VOL. XXIX, Memorandum from the Deputy Assistant secretary of state for Near and south Asian Affairs (Davies) to the under secretary for political Affairs (Johnson) Washington MAY 17, 1971, P.783.

2 - New York times Gornal, 25 April, 1967, P.5.

3 - Telegram, London 8690, Bruce American Embassy in London to secretary of state, unclassified, priority, 22 April 1967, Department of state, central files, pol 23 – 9, Greece, NARA (there after).

4 - F.O 371/185677. NA.H.A.F.Hoheler (Foreign) to sir Ralph murray (British Embassy in Athens), confidential, 27 June 1966.

5 - Ibid, op.cit.

6 - جريدة الفجر الجديد، العدد (1577)، بغداد 1967/4/25.

7 - Richard clogg from A short History of modern Greece, (Cambridge university press), 1985, PP.186-187.

8 - جريدة الثورة، العدد (1578)، بغداد 26 نيسان 1967.

العسكري، وتهدة مشاعر الغضب ضد تدخلهم في السلطة، وإظهار صورة حسنة عن الحكم العسكري أمام الدول الأوروبية، وإقناعهم أن الحكم العسكري هو مؤقت حتى استتباب الأوضاع الأمنية في البلاد، فبعد أسبوع من تولي العسكريين السلطة في اليونان وخلال الأيام اللاحقة كانت السياسة البريطانية الخاصة في اليونان، هو التعامل مع الحكام الجدد بعلاقات رسمية مع تجنب اتخاذ إجراءات التي تفسر على أنها دلائل تشير إلى موافقة بريطانيا على الحكم العسكري ومن هذه الإجراءات هي (زيارة رئيس الوزراء البريطاني إلى اليونان) وأن التعامل مع الحكومة اليونانية الجديدة ضروري لحماية المصالح البريطانية على سبيل المثال (الرعايا البريطانيين المعتقلين)⁽¹⁾ فمن أجل الحفاظ على مصالحها قررت الحكومة البريطانية مواصلة (ممارسة أنشطة الأعمال كالمعتاد) مع النظام اليوناني، وإن كان ذلك على مضض بسبب تحفظات إيديولوجية تشكل التناقض من جانب حكومة حزب العمال الذي أعلن عن عميق أسفه ومن غالبية نواب الحكومة نفسها على سياسة الحكومة بالتعامل بالحكام العسكريين، وكان من أعضاء مجلس الوزراء (جورج براون) الذي كان يمثل للسيطرة الأمريكية وكان أكثر حرصاً على تطبيع العلاقات مع الحكم العسكري، وريتشارد كروسمان اللذين تم توجيه انتقادات لهما من النواب⁽²⁾.

في 26 نيسان أعلنت الولايات المتحدة أن برنامجها من المساعدات الاقتصادية والعسكرية إلى اليونان تحت المناقشة، ويبدو أن هناك معارضة سياسية داخل اليونان، ومع ذلك فإن المجلس العسكري مازال ثابتاً في مكانه فيما أكد رئيس الوزراء على إمكانية العودة إلى حكومة برلمانية في نهاية المطاف، وبعد شهر من الانقلاب تم إعلان أول البرامج الإصلاحية للمجلس العسكري تتمثل في تطبيع العلاقات مع العالم الخارجي وصرح بابادولوس في مؤتمر صحفي في 28 نيسان بقوله ((أن اليونان كمريض يتطلب إجراء عملية جراحية لانقاذ حياته، ويجب أن تكون مرتبطة بانخفاض خلال العملية، الأحداث الأولى من العلاج شملت إزالة حزب اليسار الديمقراطي، وإلغاء الحركات الشبابية السياسية))⁽³⁾، وفي المجال الدبلوماسي عين أعضاء الحكومة العسكرية سفراء اليونان الجدد في عواصم الدول الغربية من العسكريين، وأثار ذلك انطباعاً لدى الدول الأوروبية بأن السفراء يمثلون أساساً حكماً عسكرياً⁽⁴⁾.

يبدو أن تعيين السفراء اليونانيين لدى الدول الأوروبية من العسكريين لم يأت لإشعار الغرب بأن الحكم في اليونان هو حكم عسكري، ربما جاء لعدم وجود شخصيات مدنية متدربة تمثل اليونان ويكون ولاؤها الأساسي للسلطة العسكرية التي بدأ يتذمر منها غالبية الشعب اليوناني، لذا وجد الحكام العسكريون أن أفضل من يمثلهم هم اتباعهم العسكريون.

ومن الجدير بالذكر أن مجموعة الكولونيلات بزعامة جورج بابادولوس كانت تعمل بالتعاون مع منظمة (EDIA)، وكانت تسيطر على كل المراكز المهمة في القوات المسلحة، وكان تحت إشراف المخابرات المركزية والسفارة الأمريكية في اليونان⁽⁵⁾، وأكد اندرياس باباندريو أن زعيم الانقلاب بابادولوس كان ضابط اتصال في المخابرات المركزية اليونانية (KYP) ووكالة المخابرات المركزية الأمريكية (CIA) وأن حركته كانت أول حركة للـ (CIA) نجحت في إقامة نظام ديكتاتوري عسكري في القارة الأوروبية⁽⁶⁾.

مع بداية شهر مايس 1967 استأنفت كل من بريطانيا والولايات المتحدة وتركيا العلاقات مع أثينا، ولم تكن هناك حاجة، ولم يكن هناك مبرر لردة فعل من قبل الملك لأنه كان حاضراً عند أداء اليمين الدستورية للحكومة العسكرية إلى جانب أن وزير الخارجية براون تحدث في جلسة مجلس الوزراء في 27 نيسان بأنه من خلال جمع المعلومات التي وصلت

1 - FCO 9/ 277 / NA, May 1967, Guidance No. 96, foreign and com moun wealth office to cerain missions, confidential.

2 - Telegram Athens, 4797, Philips Talbot.

3 - Richard L-shurts, American policy, Towards, the kingdom and Republic of Greece 1967 – 1973, university of Washington 1974, P.29.

4 - Stockton PP.177 – 17.

5 - Andreas, op.cit, pp.26 – 27.

6 - Ibid, P.27K.; • Kaloudis, George Stergiou, Modern Greek Democracy: the end of a long journey?, Lanham: University Press of America, 2000,p78

لندن فانها ادت إلى استنتاج مفاده ان (النظام الجديد كان يسيطر على البلاد بحزم) ومن المرجح ان تظل كذلك، اكتفى المجلس العسكري بتطبيق المعيار الذي تريد بريطانيا تطبيقه (عند تقرير ما اذا كان الاعتراف بحكومة جديدة ام لا)⁽¹⁾. كشف وزير الخارجية الأمريكي دين راسك (Dean Rasik) في 2 مايس 1967 للسفير البريطاني في الولايات المتحدة السير باتريك دين (sir – Patrick Dean)⁽²⁾ عن رغبة الحكومة الأمريكية في جعل قادة الانقلاب معتدلين من دون اثاره ثورة مع الحكومة الجديدة، وعدم مساعدة اندرياس باباندريو في طموحاته لتجنب اثاره المشاكل الداخلية من اجل اعطاء المجال للحكومة الجديدة العمل باتجاه الديمقراطية واستخدام وسائل الضغط عليها ومنها برنامج المساعدات العسكرية (MAP)⁽³⁾، واجتمع في 26 مايس 1967 الملك في لارسا التي تبعد حوالي 350 كم عن العاصمة اثينا بأندرياس باباندريو وطلب من الملك التحرك للتخلص من الحكم العسكري⁽⁴⁾، واستمر المجلس العسكري في السعي لاحتواء الموقف المعادي من الدول الاوربية، والتخفيف من حدته من خلال عقد لقاءات مع المنظمات الاوربية بالاعتماد على دبلوماسيين قدامى من المؤيدين للحكم العسكري امثال ايكونومو (Ekonomou)، وبابانيلس (p.pipinellis) وكيرستوبولوس (christopulos)، الا ان جهودهم باءت بالفشل⁽⁵⁾.

وجراء فتر العلاقات مع بريطانيا وفرنسا اقدمت الحكومة العسكرية على تبديل سفرائها هناك من الجنرالات المتقاعدين⁽⁶⁾، وقدمت الحكومة البريطانية قرارها باستئناف العلاقات الطبيعية مع النظام اليوناني وفق المنظور الذي تراه الحكومة ان العلاقات الرسمية بين البلدين من اجل تقادي وقوع احتجاجات شعبية واسعة فضلاً عن ان العلاقات الرسمية تمكن بريطانيا من حماية مصالحها التي تمثل قلق الحكومة الاول، لكن قرار استئناف العلاقات يعني الموافقة على سياسات النظام العسكري⁽⁷⁾.

وفي 13 كانون الاول 1967 اعلن الملك من لارسا التي وصلها من العاصمة بياناً من اذاعتها بانهاء الحكم العسكري⁽⁸⁾ واهم ما تطرق اليه الملك في الخطاب هو أن الموقف الحرج والمصلحة القومية قد دفعاه إلى الطلب من الشعب اليوناني الوقوف صفاً واحداً لمواجهة الازمة الوطنية، وحين الوقت لتعلن بصراحة انه اضطر قبول ما حصل في 21 نيسان، وانه فضل الكتمان من اجل احتواء تفاقم الازمة واعادة البلاد إلى الشرعية بالطرق السلمية، الا انه شعر بان هنالك سلاحاً مسلطاً على شعبه، لذا فضل التحرك وانشاء حكومة جديدة بهدف استعادة النظام من القوات المسلحة التي قوضت خلال الانقلاب العسكري، ووقوف الجيش بجانبه⁽⁹⁾، وكانت الخطة تقتضي الاستيلاء على مدينة سالونيك شمال اليونان لتصيب حكومة بديلة للحكم العسكري، اما الاعتراف الدولي فان الملك كان يرى امكانية الحصول عليه من خلال الضغط الداخلي لاسيما ان اليونان تكون منقسمة إلى حكومتين وتكون غالبية الشعب تفضل حكومة الملك⁽¹⁰⁾، وانضم

1 - FRO: FCO 9/125 Cabinet: 27 April the New Greek Government, 27. 4.67.

2 - السير باتريك دين (1909 - 1994): سياسي بريطاني شغل منصب الممثل الدائم للمملكة المتحدة في الامم المتحدة من عام 1960 حتى عام 1964، ثم سفيراً للملكة لدى الولايات المتحدة من عام 1965 - 1969، وشغل منصب رئيس لجنة الاستخبارات المشتركة، ينظر:

<http://en.wikipedia.org/wiki/patrick-Dean>

3 - F.R.U.S, 1967, VOL.XVI, Does North Alantic treay organization and Eropean Regional organizations to the Depent of state, Doc NO.286, P.604.

4 - Mark moreosu, La Greece des colonels, P.77.

5 - Lne economist, July 3, 1982, op.cit, pp.8-9.

6 - Stockton, op.cit, P.180.

7 - parliamentary Debates, House of commons & House of lords, fifth series, VOL.283, cy,8, (Hmso, London), 7 June 1967.

8 - F.R.U.S, 1964 - 1968, Volume, XVI, Relations with the Greek military Junta and continuing Discuss ions on Cyprus letter from Ambassador to Greece (Talbot) Brewster 1,343 source Department state, Greek, lot 6, D.553.

9 - Aniro on, op.cit, P.270.

1. 46-STEPHEN MARKS, GREECE,THE JUNTA STUMBLES, *INTERNATIONAL SOCIALISM*, Mid-DECEMBER,1973.

2. 47-ANIRO ON,, OP.CIT, P.271

بجانب الملك في الانقلاب بعض العسكريين، إلا أن الحكم العسكري تمكن بواسطة أجهزة مخابراته المنتشرة، واتباعه داخل القوات المسلحة من افشال الانقلاب الذي قام به الملك.

أجرى السفير البريطاني في أثينا رالف موارى تقييم الوضع السياسي والاجتماعي وبعد أيام قليلة من إعلان الانقلاب أسفرت وجهة نظره عن قيام علاقات مع النظام العسكري ودفعهم إلى تطور سياسي مناسب، ووفقاً لوجهة نظره كان لبريطانيا ثلاثة أنواع من المصالح وهي:-

1. مصالح تجارية
2. مصالح سياسية تتمثل بحلف شمال الأطلسي .
3. مصالح إنسانية⁽¹⁾.

أخذت الحكومة الأمريكية في 14 كانون الأول 1967 تتوسط بين الملك وبين الضباط لاصلاح الأوضاع بينهم والحبولة دون اقامة الملك لحكومة في الخارج ومناشدة الدول الحليفة له بالتعاون معه لطرد الضباط الذين يهددون الديمقراطية والحرية في اليونان، واعتبرت الولايات المتحدة أن عودة الملك ورقة ضغط على الحكومة العسكرية وضمان لشرعية الحكم الجديد⁽²⁾ إلا أن الملك غادر إلى روما مع عائلته، ولم يتنازل عن عرشه رسمياً رغم وجوده خارج البلاد، وكان يدخل ويخرج إلى اليونان بحرية تامة، ولم يثر أي عمل مضاد للحكومة بعد كانون الثاني 1968⁽³⁾، لذا ترك سفر الملك إلى إيطاليا اليونان دون حكومة شرعية أو رئيس دولة ولم تكن لدى الملك رغبة في تشكيل حكومة في المنفى، فأصدر المجلس العسكري المكون من، باتاكوس، وبابادوبولوس، وماكيريزوس، بياناً تم فيه تعيين أحد أعضاء الإدارة العسكرية وصياً على العرش وهو الجنرال (جيورجيوس زويتاكس Georgios Zoitakis)⁽⁴⁾ وتم تثبيت موقف الوصي في دستور 1968 وبما أن الملك في المنفى لم يعترف به رسمياً وبالوصاية⁽⁵⁾.

ومضى السفير البريطاني قدماً في علاقة العمل العادية مع استخدام قوة المشاعر في بريطانيا حول الانقلاب، بوصف ذلك وسيلة لدفع العقداء في الاتجاه الصحيح، وعلق براون رسالة بريطانيا بقوله ((يمكن أن تكون مجتمعة مع الانطواء معين على سبيل المثال في عدم وجود زيارة لرئيس الوزراء البريطاني لليونان، حتى النظام العسكري قد تطور إلى أكثر احتراماً))⁽⁶⁾، وعلى الرغم من كتمان النفور في البداية الذي شعر به المسؤولون البريطانيون عن المجلس العسكري، والقادة في التبادلات الرسمية، فإنه كان واضحاً للغاية لاسيما داخل الدوائر الحكومية، ومع ذلك لم يدم هذا المناخ السلبي طويلاً خصوصاً على المستوى الرسمي، وعملت الاحداث الدولية والمحلية اللاحقة لصالح العقداء ومنها حرب الأيام الستة التي جاءت بعد أقل من خمسين يوماً من الانقلاب في اليونان، وأدت دوراً مهماً في تهدئة المخاوف الغربية وأهمها بريطانيا والولايات المتحدة وحلف شمال الأطلسي، وعبرت اليونان عن قلقها إزاء هذه التطورات واعترف وزير الدفاع البريطاني دينيس هيلي بأن جميع أعضاء الناتو غيرت ميلها نحو المجلس العسكري، بسبب أنها مجربة بشكل صحيح وهي الحليف الغربي الوحيد في المنطقة بغض النظر عن إسرائيل⁽⁷⁾.

1 - PRO:PREM 13/2140 Rcord of a meeting between the foreign secretary and H.M. AM bassador, Athens, 3.5.67.

2 - F.R.U.S, 14, 1967 VOL,XVI, DOC NO.348. Telegram form the Embassy in Greece to the Department of state, Athens, December, PP.711-713.

3 - F.R.U.S, 1968, VOL, XVI, DOC, NO.352, Letter from prime minister Papadopoulos to president Johnson, Athens, January 6/1968, PP.719-721.

4 - جورجيس زويتاكس: (1910 - 1996) جنرال في الجيش اليوناني، ولد في نافياتوكس وتخرج من الاكاديمية العسكرية 1932، وشارك في الحرب مع إيطاليا والتحق بمنظمة EDES، وعين وصياً على العرش اليوناني في 13 كانون الأول 1967 حتى 21 آذار 1972، وخلال مدة الحكم العسكري أُحيل على التقاعد برتبة جنرال، وحُكم مع أعضاء المجلس العسكري عام 1975 بالسجن المؤبد بتهمة الخيانة العظمى وبقي في السجن 13 عاماً، واطلق سراحه عام 1988 بعد سوء حالته الصحية، وتم رفض العفو عنه وبقي محتجزاً في بيته حتى وفاته 1996، ينظر:

<http://en.wikipedia.org/wiki/Georgios-zoitakis>.

5 - C.M.Woodhous, the Rise and Fall, Granada, (London, 1985), P.110.

6 - Ibid, op.cit, P.67.

7 - PRO: FCO 9/148 oral answer from mr.Healeyto mr.Gardner, 31.5.67, murtagh, the Rape, P.155.

جعلت المصالح الاستراتيجية في اليونان بريطانيا تأس من الحفاظ على جبهة مشتركة مع الأمريكيين بسبب الفوائد المرتبطة بها والسماح لتحديد مصالحها وفقاً للاحتياجات الأمريكية، والاهمية الحيوية للحفاظ على الاستقرار داخل الجناح الجنوبي لحلف الناتو لا سيما في ضوء التطورات التي تهدد اجتياح عدد من بلدان البحر المتوسط من قبل السوفييت، وهذه التطورات تجعل بريطانيا بازاء مسالة واحدة هي التعاون مع اليونان وهذا ما ينبغي وضعه في نظر الاعتبار دون غيره⁽¹⁾. عند مجيء العقءاء في اليونان إلى السلطة شهد عام 1967، العديد من منافسات الحرب الباردة في المناطق الجغرافية تتعلق بمواقفها من اليونان، وشهدت أحداث الحرب الباردة على حد سواء في القارة الاوربية وفي البحر المتوسط أحداث صراع عزز ثبات الاهمية الاستراتيجية للتحالف مع اليونان⁽²⁾، وبلغ الملك قسطنطين الثاني صحيفة صنداي تايمز انه هرب من اليونان حتى يحول دون بقاءه سجيناً لدى مجلس الثورة العسكري، وتجنب سفك الدماء، وقال انه لم ير مبرراً لإرسال النساء والاطفال من الاسرة المالكة إلى ايطاليا والبقاء وحده في اليونان بعد فشل خطة اقضاء العسكريين عن الحكم وقال ((لو انني خارج اليونان استطيع اتكلم بحرية اكثر للرأي العام)) ونفى الاشاعات ان زوجته الملكة (ان ماري) ربما عادت إلى والديها ملكي الدنمارك، وقال ((ان هذه انباء مغلوطة تماماً، ان الاسرة المالكة متضامنة اليوم اكثر من اي وقت مضى))⁽³⁾.

كانت الحكومة البريطانية تحاول ان تكون على علاقة جيدة مع اليونان⁽⁴⁾ ومن ثم فان البريطانيين يدركون تماماً انه اذا عارضوا النظام، فانهم غير قادرين على استخلاص اي مكاسب مالية، نشأ هذا الاعتقاد من حقيقة ان الدول الاسكندنافية رداً على موقفهم المعادي تجاه الحكم العسكري وتهديدها لهم، فان اليونان سوف تقوم (بقطع العلاقات التجارية معهم، الا اذا كانت تراجع سلوكها العدائي تجاه النظام الجديد)⁽⁵⁾، وعلاوة على ذلك ينبغي اثاره الجدل حول ما اذا كانت بريطانيا تتطلق من أسباب أيديولوجية لبيع الاسلحة إلى اليونان، واتسمت الرؤى البريطانية بان الحاجة إلى تخفيف ميزان الصادرات البريطانية وتجنب التحريض للعمل في الصناعات العسكرية، ان بريطانيا لا يمكنها ان تفرض حظراً كلياً على بيع الاسلحة لليونان، وبدلاً من ذلك قرر المسؤولون البريطانيون المراقبة عن كثب لمنع بيع الاسلحة التي يمكن استخدامها في هذا الوقت على المدنيين، فضلاً عن المسؤولين البريطانيين لا يرغبون مشاهدة تدهور العلاقات مع الحكومة العسكرية في اليونان⁽⁶⁾.

كانت الحكومة العسكرية مقتنعة بان النظام السياسي السابق لم يكن نزيهاً وهو ما افسد الحياة الديمقراطية وعملت على اعادة الشيوعية لتبؤ مراكز السلطة في البلاد، فذهبت الحكومة لتشكيل لجنة لاعداد دستور جديد، تضم مشرعين معروفين وعلماء واساتذة قانون⁽⁷⁾، وفي 29 كانون الأول 1968 اجري استفتاء عام للتصويت على الدستور في ظل الاحكام العرفية وقانون الطوارئ، والمراقبة على الصحف ومنع النشاط السياسي⁽⁸⁾، جاءت نسبة الاستفتاء بالموافقة عليه بنسبة 91,87% ورفض 7,76% ممن ادلوا باصواتهم، ووصف قائد الانقلاب بابادوبولوس الاستفتاء بأنه دليل على ان غالبية الشعب يؤيدون الثورة، وبذلك انتهى العمل بدستور 1952⁽⁹⁾.

جاء الاستفتاء بعد دعاية استمرت حوالي سنة ونصف متواصلة من قبل حكومة العقءاء، وبعد إنهاء اي نوع من المعارضة السياسية، وبعد الإعلان عن نتيجة الاستفتاء، طالب بابادوبولوس المواطنين الذين لم يذهبوا للادلاء باصواتهم

1 - Brief for the financial secretary, the situation in Greece, R.S.Symons to Hay, 5 June 1967, T 312 /1867, NA.

2 - Konstantina Maragkou, Journal of contemporary History January 2010, VOL 45, PP.162-180.

3 - جريدة النهار، العدد (9857)، بيروت 11 كانون الثاني 1968.

4 - FO, TO UK Ductor IMF/IBRD, Washington, 3 NOV 1967, T 312 / 1866, NA.

5 - The times, 4 September 1967, p.3.

6 - FO, R.W, James (Foreign office) to J.Luscombe (office of the minister without portfolio), Anglo - Greek relations, 4 August 1966, FCO 371/185666, CE 105215NA.

7 - LN Societe pan Hollonique dos officers on roserro, op.cit, P.33.

8 - Encyclopedia Britannica, VOL,8,1977,P.309.

9 - Michel Harlow, op.cit, P.9.

بالتوجه إلى مقرات الشرطة لاثبات سبب اقناعهم، وصرح في 30 كانون الأول 1968 بان الثورة دخلت مرحلة جديدة لتحكم البلاد في اطار دستور جديد، حتى الانتهاء من بناء المؤسسات الدستورية وان إيقاف أي من مواد الدستور سيكون مؤقتاً⁽¹⁾، وكان الهدف الأساس من إصدار الدستور الجديد للحصول على الشرعية في الحكم إلزاماً بما أعلنه العسكريون بعد الإنقلاب من النظام الديمقراطي هو دستور الحكم وأنه لابد من اجراء تعديل الدستور القديم الصادر عام 1952، والذي كانت بعض مواد غير واضحة ومحددة⁽²⁾، ان أهم ما جاء به الدستور هو تفسير أهمية صدره، وأنه وضع ليحقق المتطلبات الاجتماعية التي تشمل كل مجالات الحياة، وتحقيق متطلبات السكان واشباع حاجاتهم وتحقيق العدالة بينهم⁽³⁾.

دور بريطانيا من المساندة الامريكية للحكم العسكري:

أدى نقص التخطيط وضعف الدعاية السياسية وضعف اداء معاوني الحكم العسكري إلى جعل النظام بعيداً عن النظام المبسوط اليد، فضلاً عن ان النظام لم يحظ بتأييد شعبي، وكان تشييع جثمان الزعيم جورج بابانديرو عام 1968 قد اثار ذلك بعدما خرج اكثر من 800 ألف مواطن في مظاهرات ضد الحكم العسكري ورفعوا هتافاتهم التي تقول ((اليوم نصوت ونسقط الدكتاتورية وتحيا الديمقراطية)) أدت إلى وقوع اشتباكات بين المواطنين والشرطة أدت إلى القبض على العديد منهم⁽⁴⁾، وقدمت الدول الاسكندنافية في 25 ايس 1968 شكوى للمحكمة الاوربية لحقوق الانسان ضد الممارسات القمعية للمواطنين في اليونان، وفحوى الشكوى هي حماية حقوق الانسان الاساسية⁽⁵⁾، وكانت الاجراءات القمعية التي مارسها المجلس الثوري سريعة مصحوبة بحكم عرفي تقليدي واعتقالات وتعذيب وقتل، اذ وصل عدد الضحايا في ايام الإنقلاب الاولى إلى اكثر من 8 الاف شخص، اكثرهم من الشيوعيين والمعارضين السياسيين⁽⁶⁾ واصبحت وسائل التعذيب صورة عالقة في اذهان الشعب اليوناني تمارس من قبل القوات الحكومية بحيث بلغ عدد المعتقلين الذين مورست ضدهم ابعش انواع التعذيب حوالي 3500 شخص، بحسب مذكرته مصادر البعثة الخاصة بمنظمة العفو الدولية⁽⁷⁾.

وقد أوضحت بريطانيا موقفها من الحكم العسكري في اليونان، على الرغم من مشاعر الكراهية لدى الشعب البريطاني له، وذكرت التقارير الصادرة من السفارة البريطانية في اثينا إلى وزارة الخارجية البريطانية ان بريطانيا عرفت بإنقلاب يقوده ضباط من المراتب الصغيرة، وعلى الرغم أن السير رالف موري (sir,RalphMurray)⁽⁸⁾ السفير البريطاني في اليونان اعترف بان مجموعة من الضباط المتطرفين قرروا العمل سراً وقاموا بتدابير عسكرية لحل المشكلة السياسية، وتمثل وجهة نظره ان الضباط العسكريين لا يمثلون قطاعاً واسعاً من الجيش، وان تدابير الإنقلابيين لم تتم عن الخبرة وربما لن تبقى لمدة طويلة⁽⁹⁾ وكان السفير البريطاني محبطاً من تصرفات الحكومة البريطانية اثناء المدة التي حدث فيها الإنقلاب العسكري في نيسان 1967 بوجهة نظره المتضمنة امتلاك الحكومة البريطانية معرفة استخبارية مسبقة بالإنقلاب، ومن ردة فعلها غير المؤثرة⁽¹⁰⁾.

وحدثت ردة فعل سريعة في دول العالم الغربي لاسيما دول غرب اوربا تجاه ظهور نظام ديكتاتوري في المنطقة، وظهرت الدول الاسكندنافية (السويد والدنمارك والنرويج وهولندا) استياءها من تصريحات وبيانات المسؤولين واخذت

1 - Andreas papandery, op.cit, PP.324 – 325.

2 - Miniateroala residence duconsol Direction Generale de is fresco, traits fondas on taux de la mouvolla conatiution, Athens, 1967, P.9.

3 - Mianjatoros ala presidenco du conseil, op.cit, PP.9 – 10.

4 - Michael Hallow Events Greece, 1967 – 1974, P.3.

5 - Stockton, op.cit, P.153.

6 - Amnesty international, torture in Greece: the first tortures, 1975, (London, 1977), PP.94 – 96.

7 - James Becket, Barbarism in Greece.

8 - السير رالف موري (1908 - 1983): دبلوماسي بريطاني، تلقى تعليمه في مدرسة برنتفورد وسنت اوموند بأكسفورد، يتحدث لغات عديدة منها الايطالية والفرنسية والالمانية واليونانية، عمل قبل الحرب العالمية الثانية صحفياً لاذاعة BBC، ثم مديراً لقسم بحوث المعلومات المرتبطة بوكالة الخدمة السرية التي شكلت عام 1947، وعين مفوضاً في السفارة البريطانية في القاهرة 1956، وحصل على تكريم بوسام البطولة عام 1962 عندما كان سفيراً باليونان واستمر في منصبه حتى عام 1967 ثم استقال من الخدمة الدبلوماسية 1967 ينظر: http://en.wikipedia.org/wiki/Ralph_murray

9 - FRO, FCO 1967, NO, 1124, Telegram from sir Ralph murray of foreign office, April 1967.

10 - http://en.wikipedia.org/wiki/Ralph_murray

تعارض سياسة الحكم العسكري⁽¹⁾ واطلقوا على النظام العسكري في اليونان عبارة (الجنّتا) ومعناها حكومة العصابة او جماعة العسكريين الذين اسسوا خلية سرية واتحدوا بهدف التآمر لقلب نظام الحكم⁽²⁾، وزادت المعارضة الغربية عندما بدأت الحكومة العسكرية استخدام الوسائل القمعية ضد السكان وجميع المعارضة من اجل البقاء في السلطة عن طريق الاحكام العرفية واعتقال المعارضين والرقابة على الصحف، وعدم تنفيذ مواد الدستور وقدّمت هذه الدول شكوى ضد هذه الاعمال إلى اللجنة الاوربية لحقوق الانسان بالمجلس الاوربي⁽³⁾. وأجرى رئيس الحكومة البريطانية هارولد ولسون (Harold wilson)⁽⁴⁾ مشاورات مع الحكومة الامريكية، حول استئناف العلاقات مع العقدا، واعتبرت بريطانيا انها في موقع تحتاج فيه إلى تأسيس علاقات عملية مع قادة الانقلاب في اثينا لحماية مصالحها، لسلامة رعاياها ويمثل هذا اول دعم رسمي للانقلاب من قبل بريطانيا⁽⁵⁾

الخاتمة والاستنتاجات:

- 1- ان الديمقراطية فشلت مرة اخرى في اليونان، وانقسم دعايتها بين مؤيد للانقلاب ومعارض له، وشهدت البلاد تراجعاً واضحاً في الاداب العامة وتدني الاقتصاد، وتزايد الخلاف بين السياسيين والاحتجاجات في الشوارع، وافرز ذلك مظاهر غير مألوفة مثل الكذب المؤسسي وشيوع التهديدات بين كبار المسؤولين، ومشاكل كثيرة انشأها النظام الديمقراطي، جعلت الشعب اليوناني يتقبل الانقلاب بترحيب وهتافات، وهو امر مألوف لمثل هذا النوع من الاحداث
- 2- نظراً لرد الفعل السلبي الذي ساد الرأي العام الداخلي اليوناني والرأي العام الغربي لاسيما في بريطانيا، ضد تدخل العسكريين في الحكم والاعتداء على الديمقراطية، فقد اعلن اقطاب السلطة العسكرية انه سيتم الافراج عن العديد من المعتقلين السياسيين، وفي الواقع ان هذا الاعلان قُصد به فقط اقناع الرأي العام الداخلي والخارجي، بحسن نية الحكم العسكري، وتهذئة مشاعر الغضب ضد تدخلهم في السلطة، واطهار صورة حسنة عن الحكم العسكري امام الدول الاوربية، واقناعهم ان الحكم العسكري هو مؤقت حتى استتباب الاوضاع الامنية في البلاد، فبعد اسبوع من تولي العسكريين السلطة في اليونان وخلال الايام اللاحقة كانت السياسة البريطانية الخاصة في اليونان، هو التعامل مع الحكام الجدد بعلاقات رسمية مع تجنب اتخاذ اجراءات التي تفسر على انها دلائل تشير إلى موافقة بريطانيا على الحكم العسكري
- 3- كانت الحكومة العسكرية مقتنعة بان النظام السياسي السابق لم يكن نزيهاً وهو ما افسد الحياة الديمقراطية، وعملت على اعادة الشيوعية لتبوء مراكز السلطة في البلاد، فذهبت الحكومة لتشكيل لجنة لاعداد دستور جديد، تضم مشرعين معروفين وعلماء واساتذة قانون

1 - Athenian, op.cit, P.194.

2 - coloog, op.cit, P.195.

3 - the ministry of foreign affairs, the Greece case before the commission of human rights of the council of Europe, vol, 1, Athens, 1970, P.27.

4 - هارولد ولسون:(1916 – 1995) سياسي بريطاني من حزب العمال خلف السير ستافورد كريس كرئيس لمجلس التجارة (1947 – 1951) الا انه استقال عام 1951 احتجاجاً على التخفيضات في الانفاق على الخدمات الاجتماعية، وشارك في انتخابات رئاسة حزب العمال عام 1960 وخسر امام منافسه هيو جاميسيل وتسلم المنصب بعد وفاة هيو عام 1963، اصبح رئيساً للوزراء في تشرين الاول 1964 وترك السلطة بعد فوز حزب المحافظين، ينظر: عبد الوهاب الكيالي، الموسوعة السياسية، ص583.

5 - FRO, PCO, DOC NO, 9/125, 1967, Parliamentary Questions by lord Archibald, London, April 27, 1967.

المصادر:

الوثائق:

1. F.O 371/185677. NA.H.A.F.Hoheler (Foreign) to sir Ralph murray (British Embassy in Athens), confidential, 27 June 1966.
2. FRO, PCO, DOC NO, 9/125, 1967, Parliamentry Questions by lord Archibald, London, April 27, 1967.
3. FRO, FCO 1967, NO, 1124, Telegram from sir Ralph murray of foreign office, April 1967.
4. PRO: FCO 9/148 oral answer from mr.Healeyto mr.Gardner, 31.5.67, murtagh, the Rape.
5. PRO: FCO, 9/125 telegram from sir P.Dean to fo, 26.4.67.
6. PRO:PREM 13/2140 Rcord of a meeting between the foreign secretary and H.M. AM bassador, Athens, 3.5.67.
7. F.R.U.S, 14, 1967 VOL,XVI, DOC NO.348. Telegram form the Embassy in Greece to the Department of state, Athens, December.
8. F.R.U.S, 1964 – 1968, Volume, XVI, Relations with the Greek military Junta and continuing Discuss lons on Cyprus letter from Ambassador to Greece (Talbot) Brewster 1,343 source Department state, Greek, lot 6, D.553.
9. F.R.U.S, 1965, VOL. XVI, DOC, Airgram from the Embassy in Greece to the Department of state, Athens, November, NO. 214,
10. F.R.U.S, 1967, VOL.XVI, Does North Alantic treay organization and Eropean Regional organizations to the Depent of state, Doc NO.286, P.604.
11. F.R.U.S, 1968, VOL, XVI, DOC, NO.352, Letter from prime minister Papadopoulos to president Johnson, Athens, January 6/1968.
12. F.R.U.S, 1969 – 1976, VOL. XXIX, Memoradum from the Deputy Assistant secretary of state for Near and south Asian Affairs (Davies) to the under secretary for political Affairs (Johnson) Washington MAY 17, 1971,
13. F.R.U.S, March 30, 1967, stern and Letter from the Ambassador to Greece (Talbot) to the country Director for Greece (Byewster), Athens, Decument No.265.
14. FCO 9/ 277 / NA, May 1967, Guidance No. 96, foreign and com moun wealth office to cerain missions, confidential.
15. FO, R.W, James (Foreign office) tow.J.Luscombe (office of the minister without portfolio), Anglo – Greek relations, 4 August 1966, FCO 371/185666, CE 105215NA.
16. FO, TO UK Ductor IMF/IBRD, Washington, 3 NOV 1967, T 312 / 1866, NA. FRO: FCO 9/125 Cabinet: 27 April the New Greek Government, 27. 4.67.

المصادر العربية:-

- 1- جريدة اخبار اليوم، العدد (1172)، القاهرة 1967/4/22.
- 2 - جريدة الفجر الجديد، العدد (1575)، القاهرة، 23 نيسان 1967.
- 3 - جريدة الفجر الجديد، العدد (1577)، بغداد 1967./4/25
- 4 - جريدة الثورة، العدد (1578)، بغداد 26 نيسان 1967.
- 5- جريدة النهار، العدد (9857)، بيروت 11 كانون الثاني 1968.
- 6- سليمان عبد الحسين عبطان السامر، سياسة الولايات المتحدة الامريكية تجاه الحكم العسكري اليوناني، 1964 - 1967، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البصرة، 2010، ص.69
- 7- عواطف عبد الرحمن، اليونان بعد الانسحاب من مجلس اوربا، مجلة السياسة الدولية، العدد (20)، القاهرة 1970، ص.127
- 8- عبد الوهاب الكيالي، الموسوعة السياسية، الموسوعة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1974

المصادر الأجنبية:-

1. Amnesty international, torture in Greece: the first tortures, 1975, (London, 1977).
2. Brief for the financial secretary, the situation in Greece, R.S.Symons to Hay, 5 June 1967, T 312 /1867, NA.
3. C.L.Sulzberger, Greece under the colonels,
4. C.M.Woodhouse, the Rise and Fall, Granada, (London, 1985).
5. Daniele Ganser, Gladio and terrorism in western Europe, NATO armies of confidentiality, 2005.
6. Encyclopedia Britannica, VOL,8,1977.
7. Encyclopedia Britannica, VOL.8, 1972.
8. James Becket, Barbarism in Greece.
9. James Edward miller, the united state and the making of modern Greece History and power, 1950, unvr of North carollan press.
10. John L.tomkinson(Athens under the Americans).
11. John P.owens, oral History Interview, foreign Affairs oral History collection (FAOHC), Laurence, stern.
12. Kaloudis, George Stergiou, Modern Greek Democracy: the end of a long journey?, Lanham: University Press of America, 2000.
13. Konstantina Maragkou, Jounal of contempoary Hestory January 2010.
14. Mark moreosu, La Greece des colonels.
15. Mathew Raphael Johnson, Greek Military Junta of 1967-1974, posted Greco at 5/1/2011, Labels Hellas, RusJournal neroes of Modernity.
16. Michael Haclow Events Greece, 1967 – 1974, P.3.
17. Miniateroala presidence duconsol Direction Generale de is fresso, traits fondas on taux de la mouvolla conatiution, Athens, 1967.
18. New York times Gornal, 25 April, 1967, P.5.
19. parliamentary Debates, House of commons & House of lords, fifth series, VOL.283, cy,8, (Hmso, London), 7 June 1967.
20. Richard clogg from A short History of modern Greece, (Cambridge university press), 1985, PP.186-187.
21. Richard L-shurts, American policy, Towards, the kingdom and Republic of Greece 1967 – 1973, university of Washington 1974.
22. Stephen Marks, Greece,The Junta Stumbles, **International Socialism**, Mid-December,1973.
23. Telegram, London 8690, Bruce American Embassy in London to secretary of state, unclassified, priority, 22 April 1967, Department of state, central files, pol 23 – 9, Greece, NARA (there after).
24. Telegram Athens, 4797, Philips Talbot.
25. the ministry of foreign affairs, the Greece case before the commission of human rights of the council of Europe, vol, 1, Athens, 1970, P.27.
26. The timis, 4 September 1967, p.3.
27. William Blum, Greece 1964 – 1974, ((Fuck your Parliament and your constitution)) said the president of the united state.
28. Άννα- Μαρία Σιχάνη Πανεπιστήμιο Αθηνών. "Θρυμματίζοντας το γύψο της Χούντας: ο λόγος κι η σιωπή στα Δεκαοχτώ Κείμενα ; Robert Mcdonald, Pillar Btinder box, the Greece press AndiDictatarshilp, NewYork,MarlonBoyers,
29. Ντάργουνι προς Πάρσονς, *Πρακτικό* της 28^{ης} Φεβρουαρίου 1964, PRO FO371/174762,C1193/39.

مصادر الانترنت:-

1. <http://en.wikipeddia.org/wiki/Nikolaos-Makarezos>
2. <http://en.wikipedia.org/wiki/Georgios-zoitakis>.
3. <http://en.wikipidia.org/wiki/patrick-Dean>
4. http://en.wikipedia.org/wiki/Ralph_murray
5. http://en.wikipedia.org/wiki/Ralph_murray

نقد الوجه النحوي في إعراب القرآن الكريم - دراسة تأصيلية

د. حسن عبيد المعموري

كلية الدراسات القرآنية / جامعة بابل

Criticism of the Grammatical Aspect in the Parsing of the Holy Quran
– A Founding Study

Dr. Hasan Ubaid Al-Mamoori

College of Quranic Studies / University of Babylon

Abstract

This research titled (Criticism of the Grammatical Aspect in the Parsing of the Holy Quran – A Founding Study) reflects a phenomenon that is found in the books of parsing and meaning-finding in the Holy Quran which is called (criticism of the grammatical aspect). In these books, the reader finds many phrases and terms stated by the grammarians when they parse the holy verses. The research illustrates that there are many overlapping terms which have not received the due attention of the scholars of Arabic which are very important in disambiguating the controversy.

الملخص

يكشف هذا البحث الموسوم بـ (نقد الوجه النحوي في إعراب القرآن الكريم - دراسة تأصيلية) عن ظاهرة تشيع في هذه المدونة المتمثلة بكتب إعراب القرآن ومعانيه، وكتب التفسير التي تُعنى بالتحليل النحوي للنص القرآني، وهي ظاهرة (نقد الوجه النحوي)، إذ تطالع القارئ في هذه الكتب مصطلحات وعبارات كثيرة يُطلقها المعربون لنقد الوجوه النحوية التي تتعدد في إعراب تركيب معين، بل تكثر أحياناً.

بين البحث أنّ لنقد الوجه النحوي مصطلحات كثيرة متداخلة، وأنّ هذه المصطلحات لم تلق العناية اللازمة دراسةً وتبيناً عند علماء العربية القدماء والمحدثين على حدٍ سواء مثلاً لقيت المصطلحات والحدود النحوية عند الفريقين، فلو عُني الدارسون بمصطلحات النقد النحوي على نحوٍ كبير، لكُشِفَ الغموض عن كثير من تلك المصطلحات، ولأُزيل اللبس بينها.

يُوصَلُ البحثُ انتماء النقد النحوي لمنظومة التقويم في الفكر النحوي العربي، فهو ينطلق من المبدأ المعياري في البحث اللغوي الذي يتصل بالفكر الإسلامي الذي انبثقت منه كثير من العلوم التي تُعتمد فيها المعيارية سبيلاً للتعمق فيها وسبر أغوارها. وناقش هذا المبحث حجج المنكرين لمعيارية البحث النحوي وردّها مؤصلاً قيمتها وأقرها في تحليل اللغوي مؤكداً نجاعتها في المفاضلة بين وجوه الإعراب في تحليل النص القرآني نحويّاً.

أكد البحث الصلة بين نقد الوجه النحوي وتعدد الوجوه النحوية وكثرتها، إذ إنّ نقد الوجه النحوي مرتبط بالتعدد، إذ لو لم يُذكر لتركيب معين إلا وجه واحد لكان هذا الوجه لازماً، دون أن يُوصَفَ برجحان أو ضعف أو رفض أو غير ذلك من مصطلحات النقد النحوي، وإذا ما حصل تعدد في الوجوه النحوية فإنّ المفاضلة بين هذه الوجوه مما تشهده كتب تحليل النص القرآني نحويّاً، إذ يمارس النحويّ أو المفسر عملية نقد لهذه الوجوه، فيطلق على كلّ واحد منها حكماً نقدياً معيناً سواءً بترجيح أم بتضعيف، أم برفض.

يقدم هذا البحث رؤية تأصيلية لظاهرة النقد اللغوي عموماً، ولنقد الوجه النحوي في إعراب القرآن الكريم على وجه الخصوص، ويكشف عما يدور حول ذلك من قضايا معرفية طرحها الباحثون، ويناقشها نقاشاً علمياً رصيناً، على أمل أن يلقي عند القارئ الكريم قبولاً يورث نفعاً بمشيئة الله تعالى.

مقدمة

ما تزال المدونة اللغوية التي كُتبت عن النص القرآني تفسيراً وتحليلاً ميداناً رحباً لدراسات وبحوث تسبر أغوارها، وتكشف عما تكتنزه من معارف قيمة، كتبتها أقلام علماء العربية الأوائل من لغويين ونحويين ومفسرين، وهم يضعون الأسفار النفيسة في معاني القرآن وإعرابه وتفسيره.

ويكشف هذا البحث الموسوم بـ (نقد الوجه النحوي في إعراب القرآن الكريم - دراسة تأصيلية) عن ظاهرة تشيع في هذه المدونة المتمثلة بكتب إعراب القرآن ومعانيه، وكتب التفسير التي تُعنى بالتحليل النحوي للنص القرآني، وهي ظاهرة (نقد الوجه النحوي)، إذ تطالع القارئ في هذه الكتب مصطلحات وعبارات كثيرة يُطلقها المعربون لنقد الوجوه النحوية التي تتعدد في إعراب تركيب معين، بل تكثر أحياناً، وقد بُني البحث على توطئة ومبحثين، جاءت التوطئة بعنوان: (مصطلحات نقد الوجه النحوي بين الكثرة والغموض) لتبين أن نقد الوجه النحوي مصطلحات كثيرة متداخلة، وأن هذه المصطلحات لم تلق العناية اللازمة دراسةً وتبييناً عند علماء العربية القدماء والمحدثين على حد سواء مثلاً لقيت المصطلحات والحدود النحوية عند الفريفيين، فلو عُني الدارسون بمصطلحات النقد النحوي على نحو كبير، لكُشف الغموض عن كثير من تلك المصطلحات، ولأزيل اللبس بينها.

وسيق المبحث الأول - وهو بعنوان: صلة نقد الوجه النحوي بالتقويم النحوي - ليُوصَلَ انتماء النقد النحوي لمنظومة التقويم في الفكر النحوي العربي، فهو ينطلق من المبدأ المعياري في البحث اللغوي الذي يتصل بالفكر الإسلامي الذي انبثقت منه كثير من العلوم التي تُعتمد فيها المعيارية سبيلاً للتعَمُّق فيها وسبر أغوارها. وناقش هذا المبحث حجج المنكرين لمعيارية البحث النحوي وردّها مؤصلاً بقيمتها وأقرها في تحليل اللغوي مؤكداً نجاعتها في المفاضلة بين وجوه الإعراب في تحليل النص القرآني نحويًا.

وكشف المبحث الثاني عن: صلة نقد الوجه النحوي بتعدد الوجوه وكثرتها، وبين أن هذه الصلة وثيقة، إذ إن نقد الوجه النحوي مرتبط بالتعدد، إذ لو لم يُذكر لتركيب معين إلا وجه واحد لكان هذا الوجه لازماً، دون أن يُوصَفَ برجحان أو ضعف أو رفض أو غير ذلك من مصطلحات النقد النحوي، وإذا ما حصل تعدد في الوجوه النحوية فإن المفاضلة بين هذه الوجوه مما تشهده كتب تحليل النص القرآني نحويًا، إذ يمارس النحوي أو المفسر عملية نقد لهذه الوجوه، فيطلق على كل واحد منها حكماً نقدياً معيناً سواءً بترجيح أم بتضعيف، أم برفض.

وتعقّب المبحثين خاتمة تكفلت بسرد أهم ما رشح عن هذا البحث من نتائج واستنتاجات وردت فيه.

وأملني كبير في أن ينتفع الباحثون - ولا سيما من يشغلهم إعراب القرآن الكريم - بما أوردته في هذا البحث، مبتغيًا بذلك خدمة كتاب الله تعالى ولغته العظيمة وطلبة علومه القيمة، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبيّنا محمد وآله الطاهرين.

توطئة: مصطلحات نقد الوجه النحوي بين الكثرة والغموض

لا يكاد الناظر في كتب النحو والإعراب يقرأ صفحات منها حتى تملأ عينيه مصطلحات كثيرة يُطلقها النحويون والمعربون في تقديم الوجوه النحوية التي يذكرونها في ميدان التنظير النحوي أو التطبيق، ولا سيما ما يتمثل بتحليل النص القرآني نحويًا في كتب معاني القرآن وإعرابه، وفي خضم الكثرة الكاثرة من مصطلحات النقد النحوي لا تجد عند علماء العربية الأوائل حدوداً أو تعريفات لهذه المصطلحات التي يُطلقونها على الوجه النحوي في مختلف ميادين تحليلهم النحوي على غرار ما تجده في حدودهم الجامعة المانعة للمصطلحات النحوية، سواءً أكان ذلك في كتب النحو، أم في كتب الحدود النحوية التي أفردوها لهذا الغرض، فتجد حدوداً وتعريفات للأسم والفعل والحرف والفاعل والمفعول وغيرها من مصطلحات النحو الكثيرة، في حين لا ترى عندهم حدًا أو تعريفاً لقولهم: هذا وجه ضعيف، وهذا بعيد، وذلك متكلف، أو غير جيد، أو ممنوع، أو مرفوض، أو نادر، أو قوي، أو جيد، أو قريب، أو راجح، وغير ذلك مما يمكن أن يسمى بـ (مصطلحات نقد الوجه النحوي)، وهي تدخل فيما أحسب. ضمن ما يسميه الدكتور تمام حسان بـ (قواعد التوجيه) التي «لا يرد ذكرها إلا

لماذا؛ لأن النحاة لم يُعِنوا بجمعها وتصنيفها، وإنما كانوا يشيرون إليها كلما سنحت الفرصة لمثل هذه الإشارة، إما في معرض الشرح أو في معرض النقاش والمحاكاة⁽¹⁾، ولا سيما «أنها تحتاج بمجملها إلى درجة عالية من الإلمام والتعمق»⁽²⁾ فلم يُولوا تحديد هذه المصطلحات عنايتهم، وإنما كانت غايتهم بسط المفاهيم العامة لأغراض تعليمية، فتراهم يهتمون بالمعاني اللغوية لهذه الألفاظ من غير أن يحددوا مفاهيمها الاصطلاحية⁽³⁾، فضلاً عن أن هذه المفاهيم لم تُحدد عند النحاة تحديداً يمتنع معه الخلط في تناول الظواهر اللغوية والنحوية⁽⁴⁾.

ولعلّ وضوح المراد من هذه المصطلحات عندهم شغلهم عن تحديد مفاهيمها؛ لأنهم يستعملونها تلقائياً، من غير أن تكون هي محور حديثهم وغايتهم، وإنما ترد في معرض تحليلهم النحوي لمسائل وموضوعات معينة.

ولم يختلف المحدثون عن القدماء فيما يتعلق بهذا النوع من المصطلحات، فلا تجد عندهم سوى حديث مقتضب عن بعضها في الدراسات التي تخصّ بالبحث اختيارات نحويّ معين، أو اعتراضاته، فتحدث عما يرد عند هذا النحويّ منها⁽⁵⁾، ولو أنّ المحدثين عُنوا بدراسة هذه المصطلحات عنايتهم بدراسة المصطلحات النحوية والصرفية والبلاغية التي خصّصوا لها دراسات عدّة، ووضعوا فيها موسوعات ومعجمات، لقدّموا للدارسين خدمة كبيرة، ولكنهم عن جانب مهمّ من جوانب التحليل والنقد اللغويين لدى علماء العربية.

ونتيجة لعدم تحديد مفاهيم هذه المصطلحات نلاحظ أنّ مدلولات بعضها تتقارب وتتداخل مع بعضها الآخر، حتى إنّ غير واحد من الدارسين جعلها مجتمعة تدلّ على ما يدلّ عليه واحد منها، بناءً على ما نقله كلّ واحد منهم من ترادفها أو تقارب مدلولاتها عند النحاة، فالدكتور عبد الفتاح الدجني جعل مصطلح القليل والنادر والضعيف والقيح والمرفوض والمحال وغير الجائز وغيرها ضمن مصطلح الشذوذ الذي وسم به دراسته⁽⁶⁾، والدكتور محمود سليمان ياقوت حشد هذه المصطلحات وغيرها ضمن (ما يدلّ على غير الصحيح نحويّاً عند سيبويه)⁽⁷⁾، وجعل أحد الباحثين هذه المصطلحات منصوبة تحت مفهوم (الضعيف)، بل ذهب إلى أنّ من الضعيف ما هو جائز، ومنه ما هو ممتنع⁽⁸⁾.

ولست في مقام تخطئة هؤلاء الدارسين فيما ذهبوا إليه بقدر ما أريد الكشف عن الغموض الذي يكتنف هذه المصطلحات بوصفها أحكاماً نقدية تقويمية للوجه النحوي.

واحترز دارسون آخرون بما يكفل التفريق بين ما يدلّ على عدم الجواز أو المنع أو الردّ، وما يدلّ على الضعف أو القبح أو الشذوذ أو البعد من هذه المصطلحات، فمنهم من سمّى مصطلحات: الضعيف والقيح والشاذ والقليل والنادر والمكروه والضرورة مصطلحات متفاوتة⁽⁹⁾، أي: تفاوتت في دلالتها بين الجواز والمنع، ومنهم من سمّاها (تعبيرات اختلطت دلالتها بدلالة المنع)⁽¹⁰⁾، ومنهم من جعلها ممّا يدلّ على (المردود رداً غير قطعي)⁽¹¹⁾.

ويبدو أنّ صنيع هؤلاء الدارسين أكثر دقّة وسداداً من صنيع سابقهم، ولا سيما ممن يجعل هذه المصطلحات ضمن ما يعبر به عن منع الوجه النحويّ وعدّه غير صحيح، إذا ما علمنا أنّ المنع «حكم نحويّ يراد به رفض كلّ ما يُخلّ بمقتضيات الصحة وقواعدها؛ لعله مانعة من ذلك حالت بينه وبين الصواب»⁽¹²⁾.

(1) الأصول - دراسة إبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب: 190.

(2) القاعدة النحوية - تحليل ونقد، د.محمود حسن الجاسم: 49.

(3) ينظر: ظاهرة النيابة في العربية، (رسالة دكتوراه)، عبد الله صالح بابعير: 3.

(4) ينظر: أصول التفكير النحوي، د. علي أبو المكارم: 240.

(5) كتبت حديثاً - في عام 2010م - رسالة ماجستير بعنوان (الأحكام التقويمية في النحو العربي - دراسة تحليلية) عرّفت بعدد من هذه المصطلحات تعريفاً موجزاً، وقد طبع كتاباً ونشرت عام 2011م.

(6) ينظر: ظاهرة الشذوذ في النحو العربي: 152، 163، 170.

(7) ينظر: التراكم غير الصحيحة نحويّاً في الكتاب لسبويه، دراسة لغوية: 15-40.

(8) ينظر: الوجه الضعيف في النحو، (رسالة ماجستير)، كريم عبد الحسين الجعفري: 13، 143.

(9) ينظر: القياس في النحو العربي، د. سعيد جاسم الزبيدي: 154.

(10) ينظر: ظاهرة المنع في النحو العربي، (رسالة ماجستير)، مازن عبد الرسول الزبيدي: 50.

(11) ينظر: الأحكام التقويمية في النحو العربي - دراسة تحليلية، نزار بنيان الحميداني: 137.

(12) ظاهرة المنع في النحو العربي: 15.

ولعل من المفيد أن أذكر - بعد ما تقدّم - أن تحديد شيوخ مصطلحات نقد الوجه النحوي يرتبط ارتباطاً كبيراً بتعدّد أوجه التحليل النحوي، وهذا التعدّد الذي يعني تعدّد الاحتمالات أو الوجوه النحويّة لتركيّب معيّن⁽¹⁾ يتنوّع «بحسب موقف النحوي من الأوجه، أي: بحسب حكم القيمة الذي يطلقه الدارس على أوجه التعدّد، ومن ثمّ قد يكون تعدّداً جائزاً، والمراد هو أن يجيز النحويّ غير وجه في المسألة الواحدة، سواء أكان ما أجازهُ مرويّاً عن نحاة آخرين، أم من اجتهاده، وهذا الجائز نوعان: مطلق ومقيّد، فالمطلق ما أجاز فيه النحويّ أوجه التعدّد من غير تضعيف أو ترجيح كأن يقول: يجوز كذا ويجوز كذا، أمّا الجائز المقيّد فما وقع فيه تضعيف أو ترجيح كقولهم: يجوز في الجملة (كذا) الاعتراض، والراجح أن تكون حالتيه، وقد يكون تعدّداً مرفوضاً، وهو أن يكون في المسألة الواحدة أكثر من وجه فيرفضها الدارس جميعاً ما عدا وجهاً واحداً يعتمدهُ (...)، وربّما كان تعدّداً بين الجواز والرفض، وهو النمط الذي يجيز فيه النحويّ غير وجه، ويرفض وجهاً أو أكثر في الظاهرة الواحدة»⁽²⁾.

وأحسب أنّ التضعيف والترجيح متقابلان فيما يدلّان عليه⁽³⁾، فالترجيح يستلزم الحكم على الوجه النحويّ بكونه قوياً أو جيداً أو حسناً أو مختاراً أو راجحاً أو غير ذلك من عبارات الترجيح، ولكن من دون أن يكون ذلك الوجه واجباً، بمعنى أنّه يجوز، ولا يجوز غيره من الوجوه، والتضعيف يستلزم الحكم على الوجه النحويّ بكونه ضعيفاً أو بعيداً أو متكلّفاً أو غير جيد أو غير ذلك من عبارات التضعيف من دون أن يصل الأمر إلى كونه مرفوضاً أو ممنوعاً، أي: أنّه لا يجوز، ولا سيّما أنّ مفهوم التضعيف يقتضي أن يكون الوجه النحويّ على خلاف القوّة وليس على خلاف الصحّة، يقول ابن جني: «وكذلك عامّة ما يجوز فيه وجهان أو أوجه، ينبغي أن يكون جميع ذلك مجوّزاً فيه، ولا يمنعك قوّة القويّ من إجازة الضعيف أيضاً»⁽⁴⁾، فالتعدّد الجائز هو (ما يجوز فيه وجهان أو أوجه)، منها ما هو قويّ، أي: راجح، ومنها ما هو ضعيف، أما ما كان من الوجوه غير صحيح عند المعريين أو ممنوعاً أو مرفوضاً، فهو ما يقابل الجائز من الوجوه النحويّة.

المبحث الأول: صلة نقد الوجه النحويّ بالتقويم النحويّ

يمثّل النقد اللغويّ جانباً من جوانب عناية العرب بلغتهم، ووسيلة من وسائل بيان سحرها والحفاظ على سلامتها ونقائها، فتوسّعوا فيه، واهتموا به في مصنفاتهم⁽⁵⁾.

ومن مظاهر النقد اللغويّ عند علماء العربيّة ما يُعرف بـ (التقويم النحويّ) الذي شاع منذ نشأة الدراسات اللغويّة والنحويّة، والتقويم «يعني تحديد القيمة، وقيمة كلّ شيء بحسبه، فالكلام خطأ وصواب، وجيد ورديء، وكثير وقليل، وما أشبه ذلك»⁽⁶⁾، ويشتمل التراث النحويّ على مصطلحات تقويمية كثيرة، فقد زخر كتاب سيبويه بمصطلحات وعبارات تدلّ على اعتماده التقويم والمفاضلة أساساً في عمليّة التحليل اللغوي⁽⁷⁾، ومن أوضح مظاهر ذلك أنّ سيبويه عقد في بداية كتابه باباً بيّن فيه أنّ الكلام في نظمه مستويات متفاوتة، جاء فيه: «هذا باب الاستقامة من الكلام والإحالة، فمنه مستقيم حسن، ومحال، ومستقيم كذب، ومستقيم قبيح، وما هو محالّ كذب»⁽⁸⁾. إذ يكشف هذا النصّ عن رؤية نقدية تقويمية عامّة؛ لأنّ الكلام - أيّ كلام - لا يخرج عمّا ذكره سيبويه من تقسيمات من حيث الاستقامة والإحالة، ثم تأتي بعد ذلك دراسة كلّ قسم، وتحليل مكوناته اللغويّة وأحواله، وذلك يستلزم رؤية تقويمية أخصّ من سابقتها كما سيّضح.

وذكر الدكتور محمّد كاظم البكّاء أنّ في كتاب سيبويه اتجاهين من التقويم النحويّ، أحدهما: هو التقويم الوظيفي الذي يُعنى بالمعاني النحويّة الوظيفيّة وأحكامها لتقويم صحّة وجوه الكلام. والآخر: هو التقويم النوعي الكميّ الذي يُعنى

- (1) ينظر: نظرية النحو العربيّ في ضوء تعدّد أوجه التحليل النحويّ، د. وليد حسين: 37.
- (2) التعدّد المرفوض عند أبي حيّان، د. محمود حسن الجاسم، بحث منشور في مجلة الدراسات اللغويّة، المجلد السابع، العدد الثاني، جمادى الآخرة، لسنة 2005 م: 105-106.
- (3) لا أقصد هنا التقابل اللفظيّ الذي يقتضي أن ما يقابل (التضعيف) هو (التقوية)، وإنما أقصد أنهما متقابلان بوصفهما ظاهرتين تشيعان عند معريي القرآن الكريم، وهم يفاضلون بين الوجوه النحويّة المحتملة، فيضعفون بعضها ويرجحون بعضها.
- (4) الخصائص: 62/3.
- (5) ينظر: النقد اللغويّ عند العرب حتّى نهاية القرن السابع الهجريّ، د. نعمة رحيم العزاوي: 24.
- (6) منهج كتاب سيبويه في التقويم النحويّ، د. محمّد كاظم البكّاء: 20.
- (7) للاطلاع على جملة من هذه المصطلحات والعبارات، ينظر: التراكيّب غير الصحيحة نحوياً في الكتاب لسيبويه: 40-15.
- (8) كتاب سيبويه: 25/1.

بمستويات الكلام من حيث الجودة وكثرة الاستعمال، فمن مصطلحات التقويم النوعي قوله: جيد وجيد عربي وحسن وقبيح وضعيف وردي وخبيث، ومن مصطلحات التقويم الكمي قوله: كثير وأكثر وقليل وغير ذلك⁽¹⁾.

وبيّن شيوع هذه المصطلحات والعبارات أنّ سيبويه يصدر عن رؤية معيارية اعتمدها للكشف عن مستويات الكلام والمفاضلة فيما بينها والحكم لها أو عليها.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ عدداً من الباحثين ربطوا وجود هذه المصطلحات التقويمية في كتاب سيبويه خصوصاً، وفي الفكر النحويّ عموماً بما استقرّ عليه علم الحديث من مصطلحات الجرح والتعديل⁽²⁾، يقول أحدهم: «ولقد أفاد سيبويه من المحدثين؛ لأنّ لهم منهجاً يمكن تطبيقه في العلوم الأخرى، ومنها النحو، ويبدو أنّ تلك الفائدة قد ظهرت حين توقّف سيبويه أمام بعض التراكيب وحكم عليها بعدم الصّحة نحوياً»⁽³⁾. ولا يدور في خلدني أنّ ما ذهبوا إليه ليس دقيقاً، فقضية التأثير والتأثير موجودة بين العلوم العربية الإسلامية، ولكن على أنّ لا يفهم من ذلك أنّ علماء العربية لم يكونوا سوى ناقلين لهذه المصطلحات بمفاهيمها في علم الحديث، وقد أقحموها في الدرس اللغويّ والنحويّ، وإنّما يفهم من ذلك سعة اطلاعهم، وتبحّروهم في أكثر العلوم التي ازدهرت في عصرهم، وتوظيف ما تحصلوا عليه منها في التحليل والتقويم بما يحفظ لدراسة اللغة خصوصيتها من حيث المنهج وأدوات البحث.

ولم يتفق المحدثون حول جدوى شيوع مصطلحات التقويم في الفكر النحويّ وإطلاق النحاة لها على أنّها أحكام نقدية يفاضلون بها بين مستويات الكلام، فيرى الدكتور محمد عيد أنّ اللغة تخضع للوصف؛ لأنّها ظاهرة اجتماعية، وليس من واجب النحويّ الحكم عليها بالوجوب والجواز أو الصواب والخطأ، فالقاعدة التي يصل إليها النحويّ ينبغي لها أن تكون قاعدة عرفية تتفق مع الاستعمال، وليس قاعدة للتحكم في سلوك اللغة⁽⁴⁾.

ويُرجع الدكتور عبده الراجحيّ هذه الأحكام التقويمية إلى أنّ النحو التقليديّ لم يميّز بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة، ولذلك «قدّم قواعد اللغة على أساس معياري أو جمالي تقويمي، فهذا استعمال عالٍ وذاك استعمال متوسط، وذاك استعمال قبيح أو شاذ»⁽⁵⁾.

فهذه النظرة تستند إلى ما أشاعه بعض الدارسين من ضرورة اعتماد المنهج الوصفيّ، وليس المعياريّ في دراسة اللغة⁽⁶⁾، يقول الدكتور مهدي المخزوميّ: «ليس من وظيفة النحويّ الذي يريد أن يعالج نحواً للغة من اللغات أن يفرض على المتكلمين قاعدة، أو يُخطئ لهم أسلوباً؛ لأنّ النحو دراسة وصفية تطبيقية لا تتعدّى ذلك بحال»⁽⁷⁾.

في حين يرى الدكتور محمد خير الحلوانيّ أنّ «معياريّة النحو العربيّ تستند في جملتها إلى ركائز علمية تقوم في الدرجة الأولى على وعي المستويات اللغوية والمعايير التي تميّز جيد الكلام من رديئه»⁽⁸⁾. ويجعل الدكتور عبد العال سالم مكرم شيوع هذه الأحكام عند سيبويه دليلاً على نظره الثاقب وفكره الصائب وحسّه النقدي⁽⁹⁾.

ولتأكيد وجود المعيارية في الفكر النحويّ العربيّ والجدوى منها نذكر ما يأتي:
أولاً: إنّ المساحة التي يشغلها المنهج المعياريّ في الفكر النحويّ عند القدماء⁽¹⁰⁾ بلغت من السعة ما لا يمكن معه التكرار لاعتماد هذا المنهج في دراسة اللغة، وإذا ما علمنا أنّ أهمّ عوامل نشأة النحو هو الحفاظ على سلامة اللغة ودرء خطر

(1) ينظر: منهج كتاب سيبويه في التقويم النحويّ: 203-204.

(2) ينظر: ابن جني النحوي، د. فاضل السامرائي: 146، والحديث النبوي الشريف وأثره في الدراسات اللغوية والنحوية، د. محمد ضاري حمادي: 457-458، والأحكام التقويمية في النحو العربي: 13-15.

(3) التراكيب غير الصحيحة نحوياً في الكتاب لسيبويه: 44-45.

(4) ينظر: أصول النحو العربيّ في نظر النحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث: 63.

(5) النحو العربيّ والدرس الحديث: 47، وينظر: النحو العربيّ في مواجهة العصر، د. إبراهيم السامرائي: 24.

(6) ينظر: اللغة بين المعيارية والوصفية، د. تمام حسان: 26-27.

(7) في النحو العربيّ نقد وتوجيه: 22.

(8) المفصل في تاريخ النحو العربيّ: 220/1.

(9) ينظر: الحلقة المفقودة في تاريخ النحو العربيّ: 379-381.

(10) للإطلاع على سعة هذا المنهج عند القدماء والوقوف على نماذج وتطبيقات له في كتبهم، ينظر: منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث، د. علي زوين: 23-35.

اللحن وعصمة اللسان والقلم، وعلمنا أن المنهج المعياري يتجاوز في دراسته وصف ما هو كائن إلى دراسة ما ينبغي أن يكون⁽¹⁾ تبين لنا وجه الحكمة من معيارية القدماء في تعاملهم مع مستويات الكلام وتقييمهم لها والمفاضلة فيما بينها. يزداد على ذلك أن اللغة لا تقوم «ما لم تكن قد بُنيت على منطق وقياس، وإلا فإن الجمود على ما يُنقل أو يُسمع يؤدي إلى موت اللغة، وعدم قدرتها على مواكبة الحياة»⁽²⁾.

ثانياً: تكشف الأحكام النحوية التقويمية عن صلة النحو العميقة بالعلوم الإسلامية الأخرى التي لها أحكامها المعيارية والنقدية أيضاً، فالنحو ليس بدعاً من هذه العلوم، وأحكامه تدخل «في دائرة الأعمال الإنسانية المحكومة بسلطة القانون الإلهي، ولا غرابة في ذلك؛ لأن النحو نشأ في ظل الدراسات الأصولية والفقهية التي أثرت فيه»⁽³⁾.

ثالثاً: إن دعاء اعتماد المنهج الوصفي دون المعياري في الدرس النحوي لم يفرقوا في دعوتهم بين مهمة اللغوي ومهمة النحوي، والحال أن «اللغوي شأنه أن ينقل ما نطقت به العرب ولا يتعداه، وأمّا النحوي فشأنه أن يتصرف فيما ينقله اللغوي ويقيس عليه، ومثالهما المحدث والفقيه، فشأن المحدث نقل الحديث برمته، ثم إن الفقيه يتلقاه ويتصرف فيه، ويبسط فيه علله، ويقيس عليه الأمثال والأشباه»⁽⁴⁾، واستناداً إلى ذلك يظهر أن ما يدعو إليه الوصفون يدخل ضمن مهمة اللغوي، وأمّا النحوي فمهمته تقتضي أن يستفيد من المعيارية في دراسة اللغة.

رابعاً: إن ما شاع من الأحكام التقويمية في النحو مما كان محلّ اعتراض بعض المحدثين لم يكن جميعه فيما لا يرتضيه الوصفون في دراسة اللغة من المفاضلة بين مستويات الكلام، وإنما كان الكثير من هذه الأحكام مما يطلقه النحاة للمفاضلة بين أوجه التحليل أو التوجيه النحوي للكلام، كما سيوضح فيما سنمثل به من نصوص سيبويه والفرّاء.

ومن هذا النوع أغلب الأحكام النقدية التقويمية التي يُصدها معربو القرآن الكريم على الوجوه النحوية. ومن أمثلة التقويم في التحليل النحوي عند سيبويه ما ورد في قوله: «باب ما يكون محمولاً على (إن) فيشاركه فيه الاسم الذي وليها، ويكون محمولاً على الابتداء: فأما ما حمل على الابتداء فقولك: إن زيدا ظريفاً وعمرو، وإن زيدا منطلقاً وسعيداً، فعمرّو وسعيد يرتفعان على وجهين، فأحد الوجهين حسن والآخر ضعيف، فأما الوجه الحسن فإن يكون محمولاً على الابتداء؛ لأن معنى إن زيدا منطلق: زيد منطلق، و(إن) دخلت توكيداً، كأنه قال: زيد منطلق وعمرو، وفي القرآن مثله ((أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ))، وأمّا الوجه الآخر الضعيف فإن يكون محمولاً على الاسم المضمّر في المنطلق والظريف، فإذا أردت ذلك فأحسنه أن تقول: منطلق هو وعمرو، وإن زيدا ظريفاً هو وعمرو»⁽⁵⁾.

يكشف هذا النص عن كيفية تحليل سيبويه لتركيب نحوي واحد، فيذكر فيه وجهين، ثم يفاضل بينهما أي: يقيّمهما، فيصف أحدهما بالحسن والآخر بالضعيف، وذلك من مظاهر الرؤية النقدية الخاصة التي ألمعنا إليها من قبل.

ولمصطلحات النقد النحوي التي تفرزها عملية التقويم اللغوي حضور عند الفرّاء (ت: 207 هـ)، ولا سيما في تقويمه لوجوه القراءات التي يعرضها⁽⁶⁾، ومن ذلك ما ذكره في قراءة خفض (الأرحام) من قوله تعالى: ((وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ)) (سورة النساء، من الآية: 1)⁽⁷⁾، قال: «كقولهم بالله والرحم، وفيه قبح؛ لأن العرب لا تردّ مخفوضاً على مخفوض وقد كني عنه»⁽⁸⁾. فقوله (فيه قبح) عبارة نقد فيها توجيهاً نحوياً لاستعمال لغوي وهو عطف الظاهر على المضمّر من غير إعادة الخافض.

(1) ينظر: علم الدلالة العربي، د. فايز الداية: 97.

(2) العربية والبحث اللغوي المعاصر، د. رشيد العبيدي: 260، وينظر: ضوابط الفكر النحوي، د. محمد عبد الفتاح الخطيب: 91/1.

(3) الأحكام النحوية بين النحاة وعلماء الدلالة، د. دليلة مزور: 11.

(4) المزهر في علوم اللغة وأنواعها: 48/1-49.

(5) كتاب سيبويه: 144/2، والنص القرآني من (سورة التوبة، من الآية: 3).

(6) ينظر: معاني القرآن: 200/1، 261، 357، 71/2، 140، 366، 407، 153/3.

(7) قرأ حمزة (الأرحام) بالخفض، والباقون بالفتح، ينظر: كتاب السبعة في القراءات، ابن مجاهد: 226، والنشر في القراءات العشر، ابن الجزري: 2247.

(8) معاني القرآن: 252/1.

وقد يكون ما يعبر به الفراء عن نقده الوجه النحويّ خاصاً به، من ذلك ما ذكره في قراءة من قرأ قوله تعالى: ((وَإِنَّ كُلاًّ لَّمَّا لِيُوفِّيَهُمْ رَبِّكَ أَعْمَالَهُمْ)) (سورة هود، من الآية: 111) بنخفيف (إِنَّ)⁽¹⁾، قال: «وَأَمَّا الَّذِينَ خَفَوْا (إِنَّ) فَإِنَّهُمْ نَصَبُوا (كلاً) بـ(ليوفينهم) وقالوا: كأنا قلنا: وإن ليوفينهم كلاً، وهو وجه لا أشتيه»⁽²⁾ فعبارة (لا أشتيه) خاصة بالفراء، وهو كثيراً ما يستعملها⁽³⁾؛ لبيان رأيه في الوجه النحويّ، فهي من عباراته النقدية التي يحكم بها على الوجه النحويّ بالضعف. وتتابع كتب النحو وكتب معاني القرآن وإعرابه بعد سيبويه والفراء وهي تتضمن التقويم النحويّ الذي يقوم به مؤلفوها، وهم يحللون وجوه الكلام، ويصنّدون أحكامهم النقدية إزاءها.

المبحث الثاني: صلة نقد الوجه النحويّ بتعدد الوجوه وكثرتها

إذا كان التحليل النحويّ لنصّ معيّن يعني تجزئة نظامه التركيبيّ؛ لمعرفة عناصره التي يتشكّل منها، فإنّه غالباً ما يعكس تعدّداً في الوجوه النحويّة يتمثّل بتعدد الأحكام في تفسير أمر ما، ممّا يتناوله التحليل النحويّ⁽⁴⁾ ولنقد الوجه النحويّ في إعراب القرآن الكريم صلة وثيقة بتعدد الوجوه، فالناظر في كتب معاني القرآن وإعرابه وكتب التفسير التي تُعنى بجانب الإعراب، ويذكر الوجوه النحويّة نظراً تقتضي التسلسل الزمنيّ يلاحظ بوضوح أنّ كثرة الاحتمالات والوجوه النحويّة في إعراب تركيب معيّن تزداد كلّما تقدّم الزمن، فما تجده على سبيل التمثيل من تعدّد وجوه التحليل النحويّ عند مكّي بن أبي طالب القيسيّ (ت: 437هـ) في كتابه (مشكل إعراب القرآن) وعند أبي البركات الأنباريّ (ت: 577هـ) في كتابه (البيان في غريب إعراب القرآن) أكثر ممّا تجده عند الفراء أو الزجاج (ت: 311هـ) أو النحاس (ت: 338هـ) فيما كتبه عن إعراب القرآن، وما تجده عند العكبريّ في كتابه (البيان في إعراب القرآن) يفوق ما ذكره مكّي وأبو البركات، ويفوق هؤلاء جميعاً ما تراه من كثرة وجوه الإعراب والاحتمالات النحويّة عند أبي حيّان الأندلسيّ في كتابه (البحر المحيط) ثمّ عند تلميذه السمين الحلبيّ في كتابه (الدرّ المصون في علوم الكتاب المكنون) الذي يوحى عنوانه بأنّه كتاب تفسير لا يقتصر على جانب الإعراب، والحال أنّه يُولي تحليل النصّ القرآنيّ تحليلاً نحويّاً. ولا سيّما ما يحتمله من وجوه الإعراب. عنايته الفائقة التي قلّ معها احتفاله بما يشيع ذكره في كتب التفسير من معارف متنوعة.

وأحسب أنّ لهذه الكثرة التي تتزايد بمرور الزمن أسباباً، منها أنّ اللاحق من معرّبي القرآن الكريم ينقل آراء السابقين المختلفة في توجيه كثير من الآيات؛ لاختلاف مذاهبهم النحويّة، أو لاجتهاداتهم الشخصية، وقد لا يكفي اللاحق بتسطير ما ذكره السابقون من وجوه، وإنّما يزيد عليه ما يمليه نظره هو من وجوه الاحتمال النحويّ، وربّما يكون ذلك بدافع إثبات الذات وطلب المسوغ لوضع كتاب في إعراب القرآن، إذ لو اقتصر الأمر على إعادة ما ذكره السابقون من دون زيادة لانتفى الداعي إلى ذلك التأليف⁽⁵⁾.

ومن أسباب هذه الكثرة تطوّر الفكر النحويّ من الناحية النظرية؛ لأنّ النحاة المتأخّرين وعبّوا ما نظّره المتقدمون من فكر نحويّ، وسّعوا بحثهم فيه، وزادوا عليه، ومن مظاهر ذلك النشاط أنّهم كانوا يؤلّفون شروحاً على كتب القدماء، ثم يأتي من يكتب حاشية على الشرح، أو أنّهم يضعون استدركاكاً وتعقبات على مؤلّفات السابقين، ثم يأتي من ينتصر للسابق، ويناقش من استدرك عليه، زيادة على ما حوته كتب الخلاف النحويّ من نقاشات واستدلالات واستنتاجات من شأنها أن يتشعب معها البحث في المادّة النحويّة وتتعدّد مسالكه ومباحثه وتتعدّد تبعاً لذلك وجوه التحليل والتوجيه النحويّ.

هذا التطوّر الذي شهده الفكر النحويّ على الصعيد النظريّ ألقى بظلاله على الجانب التطبيقيّ الذي يُعدّ (إعراب القرآن الكريم) من أهمّ ميادينها، فالنحويّ الذي أحاط بجميع ما وصل إليه الفكر النحويّ من اختلاف وجهات النظر في

(1) قرأ الحرّميّان - نافع وابن كثير - وأبو بكر بالتخفيف، والباقيون بالتشديد، ينظر: كتاب الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها، مكّي بن أبي طالب القيسيّ: 536/1، وقد وجهها على غير ما ذكر الفراء، فحجّتها عنده أنّ (إِنَّ) عملت مخففة كما تعمل مثقلة، (فكلاً) منصوبة بها، وليس بـ(ليوفينهم).

(2) معاني القرآن: 29/2-30.

(3) ينظر: معاني القرآن: 265/1، 473، 223/2، 383.

(4) ينظر: تعدّد الأوجه في التحليل النحويّ، د. محمود حسن الجاسم: 22، 23.

(5) ينظر: درس النحوي في تفسير القرآن الكريم للسيد عبد الله شبر (رسالة ماجستير)، أمين عبيد جيجان: 70.

التحليل والتوجيه لا شك في أنه سيوظف ما استوعبه من هذه المعرفة النحوية وهو يعرب نصاً قرآنياً⁽¹⁾، فتراه يقلب هذا النص على ما يحتمله من وجوه بمعونة ما يمتلكه من أدوات التحليل النحوي التي تطورت وتشعبت بمرور الزمن، ولا ريب في أن توظيف ما يستند إلى تعدد الرؤى وكثرة الآراء في إعراب نص معين يؤدي بطبيعة الحال إلى تعدد وجوه الإعراب في ذلك النص. يُزاد على ذلك أن هذا التطور والتوسع الذي شهده البحث النحوي عبر الزمن . وهو ما أدى إلى كثرة الاختلافات وتعدد أوجه النظر . لم يكن خاصاً بعلم النحو، وإنما شمل أغلب علوم المعرفة الإسلامية، ولا سيما ما يتصل بسبب إلى كتاب الله تعالى مثل علم الأصول والفقه والكلام وعلوم البلاغة وغيرها، ومعربو القرآن الكريم لم يكونوا نحويين فحسب، وإنما كان لهم اطلاع واسع في مباحث هذه العلوم ومعارفها، فضلاً عن تعدد مذاهبهم ومدارسهم، ولا مرية في أن لهذا تأثيراً في تحليل النص القرآني نحويًا، مما يقتضي تعدد وجوه الإعراب فيه.

وتظهر مما مر صلة نقد الوجه النحوي في إعراب القرآن الكريم بكثرة الاحتمالات والوجوه التي ذكرها المعربون، ولا سيما المتأخرين منهم.

وتتضح معالم هذه الصلة من خلال أمرين:

الأول: أن هذه الكثرة كانت من أهم دواعي النظر في هذه الوجوه المتعددة ونقدتها وتقويمها وبيان ما هو قوي منها وما هو ضعيف أو مرفوض، وذلك عندما يستعرض المعرب الوجوه الكثيرة في إعراب تركيب معين، فتستدعيه كثرتها إلى بيان موقفه منها مختاراً أو راداً، مرجحاً أو مضعفاً.

والأمر الآخر: أن هذه الكثرة بحد ذاتها كانت محل انتقاد؛ لأنها في إعراب كتاب الله تعالى، بمعنى أن يكون النص القرآني محتماً لكل ما يسمح به التحليل النحوي من وجوه واحتمالات، ولذلك نجد أبا حيان يبين في مقدمة تفسيره منهجه في إعراب القرآن الكريم، فيعد بأن يكون «مُكَبِّاً في الإعراب عن الوجوه التي تنزه القرآن عنها، مبيناً أنها مما يجب أن يعدل عنه، وأنه ينبغي أن يُحمل على أحسن إعراب وأحسن تركيب، إذ كلام الله تعالى أفصح الكلام، فلا يجوز فيه جميع ما يجوز النحاة في شعر الشماخ والطرماح وغيرهما من سلوك التقادير البعيدة، والتراكيب القلقة، والمجازات المعقدة»⁽²⁾.

ويظهر من ذلك أن لإعراب القرآن الكريم خصوصيةً تُميزه من إعراب غيره من الكلام، هذه الخصوصية جعلت بعضاً مما يحتمله إعراب كلام البشر ضعيفاً أو بعيداً أو مرفوضاً إذا ما قيل في إعراب كلام الله تعالى، ولم يكتف أبو حيان بما ذكره في مقدمة كتابه لبيان منهجه في إعراب القرآن الكريم، بل أكد ذلك بقوله في بداية تفسيره لسورة البقرة: « وهكذا تكون عادتنا في إعراب القرآن، لا نسلك فيه إلا الحمل على أحسن الوجوه وأبعدها من التكلف وأسوغها في لسان العرب، ولسنا كمن جعل كلام الله تعالى كشعر امرئ القيس وشعر الأعشى يحمله جميع ما يحتمله اللفظ من وجوه الاحتمالات، فكما أن كلام الله أفصح الكلام فكذلك ينبغي إعرابه أن يحمل على أفصح الوجوه، هذا على أنما نذكر كثيراً مما ذكره لِنُنظر فيه، فربما يظهر لبعض المتأملين ترجيح شيء منه»⁽³⁾.

وفي هذا القول إشارة مهمة، وهي أن المعرب يذكر الوجوه الضعيفة بغية أن ينظر فيها اللاحق، فربما يقوده نظره إلى ترجيح وجه منها بمعنى أن الحكم بقوة الوجوه أو ضعفها يعود إلى الناظر فيها كما يعود إليه غالباً تعدد هذه الاحتمالات بناءً على تحليله النحوي للنص.

ومن أمثلة مراعاة خصوصية القرآن الكريم في الإعراب التي التزمها أبو حيان أنه بعد أن ذكر أن الضمير في (منه) من قوله تعالى: ((فَقُلْنَا اضْرِبْ بِعَصَاكَ الْحَجَرَ فَانفَجَرَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْنًا)) (سورة البقرة، من الآية: 160) يعود إلى (الحجر) قال: «ولو كان هذا التركيب في غير كلام الله تعالى لأمكن أن يعود الضمير إلى الضرب وهو المصدر المفهوم من الكلام قبله، وأن تكون (من) للسبب أي: فانفجرت بسبب الضرب، ولكن لا يجوز أن يرتكب مثل هذا في كلام الله

(1) ينظر في ذلك: القرآن الكريم وأثره في الدراسات النحوية، د. عبد العال سالم مكرم: 131-133، وأثر القرآن والقراءات في النحو العربي، د. محمد سمير اللبدي: 300-304.

(2) البحر المحيط: 103/1.

(3) البحر المحيط: 159/1.

تعالى؛ لأنه لا ينبغي أن يحمل إلا على أحسن الوجوه في التركيب وفي المعنى، إذ هو أفصح الكلام»⁽¹⁾، فخصوصية القرآن الكريم دعت أبا حيان إلى أن يجعل ما يحتمله كلام غير الله تعالى مما لا ينبغي أن يحمل عليه كلامه عز وجل. وقد أكد ابن القيم (ت:751هـ) هذه الخصوصية بضرورة أن يكون للقرآن عُرْفٌ خاصٌّ ومعانٍ معهودةٌ ينبغي أن يبنى الاحتمال النحوي عليها لا أن تبني هي عليه، وذكر أمثلة لضعف بعض الوجوه، وسأورد ما قاله بنصه على طوله؛ لأهميته في إيضاح ما نحن بصدد، يقول: «وينبغي أن يُتَقَنَّ ههنا لأمر لا بد منه، وهو أنه لا يجوز أن يُحمل كلام الله عز وجل ويُفسَّر بمجرد الاحتمال النحوي الإعرابي الذي يحتمله تركيب الكلام، ويكون الكلام به له معنى ما، فإن هذا مقام غلط فيه أكثر المعربين للقرآن، فإنهم يفسرون الآية ويعربونها بما يحتمله تركيب تلك الجملة، ويفهم من ذلك التركيب أي معنى اتفق، وهذا غلط عظيم يقطع السامع بأن مراد القرآن غيره، وإن احتمل ذلك التركيب هذا المعنى في سياق آخر وكلام آخر، فإنه لا يلزم أن يحتمله القرآن مثل قول بعضهم في قراءة من قرأ:

((وَالْأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا)) (بالجر: إنه قسم، ومثل قول بعضهم في قوله تعالى: ((وَصَدُّ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ وَكُفْرٌ بِهِ وَالْمَسْجِدِ الْحَرَامِ)): إن المسجد مجرور بالعطف على الضمير المجرور في (به)، ومثل قول بعضهم في قوله تعالى: ((لَكِنَّ الرَّاكِبِينَ فِي الْعِلْمِ مِنْهُمْ وَالْمُؤْمِنُونَ يُؤْمِنُونَ بِمَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ وَمَا أُنْزِلَ مِنْ قَبْلِكَ وَالْمُقِيمِينَ الصَّلَاةَ)): إن المقيمين مجرور بواو القسم، ونظائر ذلك أضعاف أضعاف ما ذكرنا وأوهى بكثير، بل للقرآن عُرْفٌ خاصٌّ ومعانٍ معهودةٌ لا يناسبه تفسيره بغيرها، ولا يجوز تفسيره بغير عرفه والمعهود من معانيه، فإن نسبة معانيه إلى المعاني كنسبة ألفاظه إلى الألفاظ، بل أعظم، فكما أن ألفاظه ملوك الألفاظ وأجلها وأفصحها، ولها من الفصاحة أعلى مراتبها التي يعجز عنها قدر العالمين، فكذلك معانيه أجل المعاني وأعظمها وأفخمها، فلا يجوز تفسيره بغيرها من المعاني التي لا تليق به، بل غيرها أعظم منها وأجل وأفخم، فلا يجوز حمله على المعاني القاصرة بمجرد الاحتمال النحوي الإعرابي فتدبر هذه القاعدة ولتكن منك على بال، فإنك تنتفع بها في معرفة ضعف كثير من أقوال المفسرين وزيفها، وتقطع أنها ليست مراد المتكلم تعالى بكلامه»⁽²⁾.

ويكشف هذا النص زيادة على خصوصية القرآن في التحليل النحوي عن كثرة الوجوه الضعيفة التي يذكرها معربو القرآن الكريم، وعن ضابط مهم من ضوابط إعراب القرآن الكريم، وهو مراعاة المعنى في ذكر الوجوه النحوية، غير أن جعل معانٍ معهودة للنص القرآني أمر نسبي. فيما أحسب. يختلف من معرب إلى آخر ومن مفسر إلى آخر، فلو عهد معرب معنى الآية التي يعربها لذكر من الوجوه ما يؤدي ذلك المعنى المعهود؛ لأن الإعراب فرع المعنى كما هو معروف، والحال أن احتراز المعربين من الجزم بمراد كلام الله تعالى يجعلهم يذكرون في الآية من الاحتمالات ما يسمح به تركيبها النحوي، وكل احتمال له معنى ربما يكون موافقاً لمراد النص الكريم، وبعد ذلك يأتي الترجيح والتضعيف والرد بملاحظة قرائن مختلفة، من أهمها المعنى.

يزاد على ذلك أن المعربين يختلفون في توجيه الآية بناءً على اختلافهم في معناها مما يؤكد نسبية أن يكون للقرآن الكريم معانٍ معهودة، وربما يكون الأمر أكثر عمومًا وأقل نسبية إذا كان المقصود بالمعاني المعهودة السياق العام الذي تأتي فيه الآية المعربة، فقد لا يكون ملائماً للسياق والمعنى العام أن تكون كلمة (الأرحام) و(المقيمين) مجرورة بواو القسم مثلاً.

وقد جعل ابن هشام الأنصاري (ت:761هـ) إعراب الكلام على الوجوه الضعيفة والبعيدة ضمن الجهات التي يدخل الاعتراض على المعرب من جهتها، ولا سيما في إعراب القرآن الكريم، جاء في مغني اللبيب: «الجهة الرابعة: أن يخرج على الأمور البعيدة والأوجه الضعيفة ويترك الوجه القريب والقوي، فإن كان لم يظهر له إلا ذاك فله عذر، وإن ذكر الجميع، فإن قصد بيان المحتمل أو تدريب الطالب فحسن، إلا في ألفاظ التنزيل، فلا يجوز أن يخرج إلا على ما يغلب على

(1) البحر المحيط: 390/1-391.

(2) بدائع الفوائد: 28-27/3.

الظن إرادته، فإن لم يغلب شيء، فليذكر الأوجه المحتملة من غير تعسف، وإن أراد مجرد الإغراب على الناس وتكثير الوجه فصعب شديد»⁽¹⁾.

ويعد هذا الكلام بمنزلة القاعدة التي ينبغي لمعرب القرآن الكريم أن يلتزمها⁽²⁾، ولكن ما يدعو إليه ابن هشام في قاعدته هذه أمر نسبي أيضاً، يختلف من معرب إلى آخر، كل بحسب أصوله المعرفية ومنهجه في التحليل النحوي ورؤيته في إعراب النص القرآني، إذ لا يُعقل أن معرباً للقرآن الكريم يخرج تركيباً معيناً فيه على الوجوه الضعيفة والبعيدة تاركاً عن قصد الوجه القريب أو القوي، ولا يُعقل أيضاً أن يُكثر المعرب الوجوه في إعراب القرآن الكريم لمجرد الإغراب على الناس، وإنما المعروف أن يذكر المعرب وجوهاً يرى أن النص القرآني يحتملها، وذلك بحسب ما يمليه عليه نظره النحوي في التوجيه والإعراب، وإذا ما رجح عنده وجه من الوجوه اختاره، وأبقى الوجوه الأخرى في دائرة الاحتمال، أو أخرجها عنها، وقد يذكر المعرب وجوهاً يسمها بالضعف، ولكن ليس بقصد إثارتها على الوجه القوي، وإنما يذكرها؛ لينظر فيها اللاحق، فربما يقوده الدليل إلى ترجيحها والأخذ بها كما ذكر أبو حيان، أو أنه يذكر الوجوه والاحتمالات الضعيفة تنبيهاً على ضعفها⁽³⁾، وقد تكون شهرة قائلها سبباً في ذكرها⁽⁴⁾، وقد تُذكر للاستدلال على ترجيح غيرها من الوجوه⁽⁵⁾.

هذه هي الأسباب التي تدعو المعرب إلى ذكر الوجوه الضعيفة وهو يُعرب النص القرآني، مع أنه لا يترك الأمر غفلاً، وإنما يحرص على أن يسم هذه الوجوه بميسم الضعف؛ ولذلك لا تصدق عليه جهة الاعتراض التي وضعها ابن هشام، أما إذا كان ابن هشام يرى ما ذكره سابقاً عليه من وجوه ضعيفة، فهنا تتحقق نسبية قاعدته وعدم عموميته؛ لأن ذلك خاضع لاختلاف وجهات النظر واختلاف منهج اللاحق وطريقته في الإعراب عن منهج السابق وطريقته، وهذا هو الغالب في مظاهر نقد الوجه النحوي في إعراب القرآن الكريم، وهو أن يضعف اللاحق من المعربين ما جعله السابق منهم محتملاً أو راجحاً، وذلك بحسب ما يمليه عليه نظره في آراء السابقين والوجوه التي ذكرها.

خاتمة بنتائج البحث

تتوَعَتِ المصطلحات والعبارات التي عبر بها معربو القرآن الكريم عن تقديم الوجه النحوي، وذلك لكثرة المعربين واختلاف مشاربهم الفكرية، واتجاهاتهم المعرفية، وتباين مناهجهم وآرائهم فيما يتصل بالتحليل النحوي للنص القرآني، واختلاف العصور التي عاشوا فيها، مما يؤدي بطبيعة الحال إلى اختلافهم فيما يعبرون به عن نقد الوجه النحوي، وهم يفاضلون بين الوجوه المحتملة لتركيب معين.

أوضح البحث أن الأحكام النقدية التقويمية التي تزخر بها كتب النحو وكتب الإعراب، لم تُحدّد مفاهيمها ومدلولاتها بدقة عند علماء العربية؛ إذ لا تجد عندهم حدوداً أو تعريفات لهذه الأحكام أو المصطلحات التي يطلقونها على الوجه النحوي في مختلف ميادين تحليلهم النحوي على غرار ما تجده في تراثهم من حدود وتعريفات وافية للمصطلحات النحوية التي درسوها.

يظهر أن (التضعيف) و(الترجيح) متقابلان فيما يدلان عليه، فالترجيح يستلزم الحكم على الوجه النحوي بكونه راجحاً أو قوياً أو مختاراً أو جيداً أو غير ذلك مما يعبر به عن ترجيح الوجه النحوي، من دون أن يكون هذا الوجه واجباً، بمعنى أنه يجوز، ولا يجوز غيره، والتضعيف يستلزم الحكم على الوجه النحوي بكونه ضعيفاً أو بعيداً أو متكلفاً أو غير جيد أو سوى ذلك مما يعبر به عن تضعيف الوجه النحوي، من دون أن يصل الأمر إلى كون هذا الوجه مرفوضاً أو ممنوعاً، أي: إنه لا يجوز.

(1) 710/2.

(2) ينظر: علم إعراب القرآن - تأصيل وبيان، د. يوسف بن خلف العيسوي: 267، والتحليل النحوي عند ابن هشام الأنصاري (رسالة دكتوراه)، وائل عبد الأمير خليل الحربي: 365.

(3) ينظر: الدر المصون: 279/4، 166/5، 89/9، 565/10.

(4) ينظر: البحر المحيط: 274/1، 144/5، والدر المصون: 422/4.

(5) ينظر: الدر المصون: 488/4، 208/5.

يرتبط (نقد الوجه النحوي) بالجانب المعياري عند النحاة، وقد بين البحث الجدوى من شيوع الأحكام التقويمية في الفكر النحوي، مخالفاً من ينتقد ذلك من الباحثين، مؤكداً أن مهمة النحوي تقتضي أن يستفيد من المعيارية في دراسة اللغة، وأن الأحكام النقدية التي يصدرها معربو القرآن الكريم على الوجوه النحوية المحتملة تدخل ضمن أحكام المفاضلة بين أوجه التحليل النحوي أو التوجيه النحوي للكلام، وليس ضمن أحكام المفاضلة بين مستويات اللغة، من حيث الجودة والرداءة، والقلّة والكثرة، وغير ذلك مما لا يرتضيه المنهج الوصفي.

يتخذ تعدد الوجوه النحوية التي يذكرها معربو القرآن الكريم أكثر من شكل، فتارةً يكتفي المعرب بتسطير الوجوه المحتملة في إعراب تركيب معين، وتارةً يذكرها مصرحاً باختياره واحداً منها أو أكثر في بعض الأحيان، وقد يكون التصريح برّد أحد الوجوه أو تضعيفها، وقد يجتمع الترجيح والتضعيف، أو الترجيح والرد، أو تجتمع جميع هذه الأحكام عند مناقشة الوجوه المحتملة في إعراب تركيب واحد، وتختلف هذه الأشكال باختلاف المواضع التي تتضمن تعدد الوجوه، وباختلاف المعربين، ولا سيما أن نقد الوجوه النحوية يحتاج إلى توافر ما يتفاوت في امتلاكه المعربون من أدوات التحليل النحوي واللغوي للنص القرآني.

لنقد الوجه النحوي في إعراب القرآن الكريم صلة وثيقة بتعدد الوجوه النحوية وكثرتها، وتتضح معالم هذه الصلة من خلال أمرين، أحدهما: أن هذه الكثرة كانت من أهم دواعي النظر في الوجوه المتعددة ونقدها وتقويمها وبيان ما هو قوي منها وما هو ضعيف أو مرفوض، وذلك عندما يستعرض المعرب الوجوه الكثيرة في إعراب تركيب معين، فتستدعيه كثرتها إلى بيان موقفه منها مختاراً أو مضعفاً أو رافضاً، والأمر الآخر: أن هذه الكثرة بحد ذاتها كانت محل انتقاد بعض المعربين؛ لأنها جاءت في إعراب كتاب الله تعالى، بمعنى أن يكون النص القرآني محتملاً لكل ما ينتج من التحليل النحوي من وجوه واحتمالات، وفي كلا الأمرين يجد نقد الوجه النحوي مكانه في تراث معربي النص القرآني في رحاب المفاضلة بين الوجوه النحوية.

ألمع البحث إلى أن لإعراب القرآن الكريم خصوصية تميزه من إعراب غيره من الكلام، هذه الخصوصية جعلت بعضاً مما يحتمله إعراب كلام البشر ضعيفاً أو مرفوضاً إذا ما قيل في إعراب كتاب الله تعالى بسبب من خصوصية منزلته وعظمته وقديسيته.

لذكر الوجوه النحوية التي يسميها المعربون بالضعف أسباب، من أهمها أن يذكرها المعرب؛ لينظر فيها اللاحق، فربما يقوده نظره إلى ترجيحها أو الأخذ بها، أو يذكرها تنبيهاً على ضعفها، أو استدلالاً على قوة غيرها من الوجوه، وقد تكون شهرة قائلها مدعاة إلى ذكرها حرصاً على مناقشتهم والرد عليهم.

مصادر البحث ومراجعته

1. ابن جني النحوي، الدكتور فاضل السامرائي، دار عمار للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الأولى، 2006م.
2. أثر القرآن والقراءات في النحو العربي، الدكتور محمد سمير اللبدي، دار الكتب الثقافية، الكويت، الطبعة الأولى، 1978م.
3. الأحكام التقويمية في النحو العربي. دراسة تحليلية، نزار بنیان الحميدوي، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 2011م.
4. الأحكام النحوية بين النحاة وعلماء الدلالة. دراسة تحليلية نقدية، الدكتورة دليلة مزور، عالم الكتب الحديث، الأردن، الطبعة الأولى، 2011م.
5. أصول التفكير النحوي، الدكتور علي أبو المكارم، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2006م.
6. الأصول. دراسة إبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، الدكتور تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، 2004م.
7. أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث، الدكتور محمد عيد، القاهرة، الطبعة الرابعة، 1989م.

8. البحر المحيط، أبو حيان الأندلسي (ت:745هـ)، دراسة وتحقيق وتعليق: عادل أحمد عبد الموجود، وعليّ محمد معوض، شارك في تحقيقه: الدكتور زكريا عبد المجيد النوتي، والدكتور أحمد النجوليّ الجمل، وضع فهرسه: أحمد شمس الدين، دار الكتب العلميّة، بيروت، الطبعة الثانية، 2007م.
9. بدائع الفوائد، ابن القيم الجوزية (ت:751هـ)، دار الكتاب العربي، بيروت، (د.ت.).
10. التحليل النحويّ عند ابن هشام الأنصاري، وائل عبد الأمير خليل الحربي، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بابل، 2007م.
11. التراكيب غير الصحيحة نحوياً في الكتاب لسيبويه . دراسة لغويّة، الدكتور محمود سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، (د.ت.).
12. تعدّد الأوجه في التحليل النحويّ، الدكتور محمود حسن الجاسم، دار النمير، دمشق، الطبعة الأولى، 2007م.
13. التعدد المرفوض عند أبي حيّان، الدكتور محمود حسن الجاسم، مجلّة الدراسات اللغويّة، المجلد السابع، العدد الثاني، جمادى الآخرة، 2005م.
14. الحديث النبويّ الشريف وأثره في الدراسات اللغويّة والنحويّة، الدكتور محمّد ضاري حمّادي، مؤسّسة المطبوعات العربيّة، بيروت، الطبعة الأولى، 1982م.
15. الحلقة المفقودة في تاريخ النحو العربيّ، الدكتور عبد العال سالم مكرم، مؤسّسة الرسالة، بيروت، الطبعة الثانية، 1993م.
16. الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جنيّ (ت:392هـ)، تحقيق: محمّد عليّ النجار، الهيئة المصريّة العامة للكتاب، مصر، الطبعة الرابعة، 1999م.
17. الدرس النحويّ في تفسير القرآن الكريم للسيد عبد الله شبر، أمين عبيد جيجان الدليمي، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة المستنصريّة، 2004م.
18. الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، شهاب الدين أحمد بن يوسف بن عبد الدائم المعروف بالسّمين الحلبيّ (ت:756هـ)، تحقيق: الدكتور أحمد محمّد الخراط، دار القلم، دمشق، الطبعة الأولى ، 1987م.
19. ضوابط الفكر النحويّ . دراسة تحليليّة للأسس الكلّيّة التي بنى عليها النحاة آراءهم، الدكتور محمّد عبد الفتاح الخطيب، دار البصائر، مصر، 2006م.
20. ظاهرة الشذوذ في النحو العربيّ، الدكتور فتحي عبد الفتاح الدجنيّ، وكالة المطبوعات، الكويت، الطبعة الأولى، 1974م.
21. ظاهرة المنع في النحو العربيّ، مازن عبد الرسول الزبيديّ، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة المستنصريّة، 2001م.
22. ظاهرة النيابة في العربيّة . دراسة وصفيّة تحليليّة، عبد الله صالح بابعير، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، الجامعة المستنصريّة، 1997م.
23. العربيّة والبحث اللغويّ المعاصر، الدكتور رشيد عبد الرحمن العبيديّ، مطبعة المجمع العلميّ العراقيّ، بغداد، 2004م.
24. علم إعراب القرآن . تأصيل وبيان، الدكتور يوسف بن خلف العيساويّ، دار الصميّع للنشر والتوزيع، الرياض، الطبعة الأولى، 2007م.
25. علم الدلالة العربيّ . النظرية والتطبيق دراسة تاريخيّة تأصيليّة نقدية، الدكتور فايز الداية، دار الفكر، دمشق، الطبعة الثانية، 1996م.
26. في النحو العربيّ . نقد وتوجيه، الدكتور مهديّ المخزوميّ، دار الشؤون الثقافيّة، بغداد، الطبعة الثانية، 2005م.

27. القاعدة النحوية . تحليل ونقد، الدكتور محمود حسن الجاسم، دار الفكر، دمشق، الطبعة الأولى، 2007م.
28. القرآن الكريم وأثره في الدراسات النحوية، الدكتور عبد العال سالم مكرم، دار المعارف، مصر، 1968م.
29. القياس في النحو العربي . نشأته وتطوره، الدكتور سعيد جاسم الزبيدي، دار الشروق، الأردن، الطبعة الأولى، 1997م.
30. كتاب السبعة في القراءات، أبو بكر بن مجاهد (ت:324 هـ)، تحقيق: الدكتور شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، 1988م.
31. كتاب سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان سيبويه (ت:180 هـ)، تحقيق ودراسة: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الثانية، 1982م.
32. كتاب الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها، مكّي بن أبي طالب القيسي (ت:437 هـ)، تحقيق: الدكتور محيي الدين رمضان، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، 1974م.
33. اللغة بين المعيارية والوصفية، الدكتور تمام حسان، عالم الكتب، مصر، الطبعة الرابعة، 2000م.
34. المزهري في علوم اللغة وأنواعها، جلال الدين السيوطي (ت:911 هـ)، تحقيق: فؤاد علي منصور، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1998م.
35. معاني القرآن، أبو زكريا يحيى بن زياد الفراء (ت:207 هـ)، تحقيق . الجزء الأول: أحمد يوسف نجاتي، محمد علي النجار، الجزء الثاني: محمد علي النجار، الجزء الثالث: الدكتور عبد الفتاح إسماعيل شلبي، مراجعة: علي النجدي ناصف، دار السورور، (د.م)، (د.ت).
36. المفصل في تاريخ النحو العربي، الدكتور محمد خير الحلواني، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى، 1979م.
37. منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث، الدكتور علي زوين، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، الطبعة الأولى، 1986م.
38. منهج كتاب سيبويه في التقويم النحوي، الدكتور محمد كاظم البكاء، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، الطبعة الأولى، 1989م.
39. النحو العربي في مواجهة العصر، الدكتور إبراهيم السامرائي، دار الجيل، بيروت، الطبعة الأولى، 1995م.
40. النحو العربي والدرس الحديث . بحث في المنهج، الدكتور عبده الراجحي، دار المعرفة الجامعية، مصر، الطبعة الأولى، 2008م.
41. النشر في القراءات العشر، شمس الدين بن الجزري (ت:833 هـ)، قدم له: علي محمد الضباع، خرّج آياته: زكريا عميرات، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الثانية، 2002م.
42. نظرية النحو العربي في ضوء تعدد أوجه التحليل النحوي، الدكتور وليد حسين، دار فضاءات للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، الطبعة الاولى، 2009م.
43. النقد اللغوي عند العرب حتى نهاية القرن السابع الهجري، الدكتور نعمة رحيم العزاوي، منشورات وزارة الثقافة والفنون، الجمهورية العراقية، 1978م.
- الوجه الضعيف في النحو، كريم عبد الحسين الجعفري، رسالة ماجستير، كلية التربية . ابن رشد، جامعة بغداد، 1999م.