

Assessing the Performance of Iraqi EFL University Students in Using Marginal Prepositions

Ban Abdul Wahab Munji

المشاكل التي تواجه طلبة الجامعات العراقية

الدارسين للغات الأجنبية في استخدام حروف الجر الهامشية

الباحثة. بان عبد الوهاب منجي

الخلاصة

حروف الجر الهامشية هي كلمات لها شكل الصفات أو الأفعال لكنها تعمل عمل حروف الجر. الهدف من البحث هو معرفة المشاكل التي تواجه طلبة الجامعة الدارسين للغة الإنكليزية لغة أجنبية في استخدام حروف الجر الهامشية حيث أن الطلبة يستخدمون هذه الحروف كأفعال أو صفات وفشلوا في وضعها في جملة مفيدة و استخدامها استخداما صحيحا.

Abstract

Marginal prepositions are words function as prepositions but their form is that of words belong to other word classes such as verbs or adjectives.

The problem of this study rises when the Iraqi EFL university students fail to recognize the **marginal prepositions**, in the same time, they fail to recognize which **marginal preposition** should be used in a certain context for they are unfamiliar to most of this type of prepositions. For the same reason, students fail to use these prepositions in meaningful sentences and they tend to use them as verbs or adjectives influenced by their forms.

Therefore, it is hypothesized that:

- 1- Iraqi EFL university students are expected to face difficulty in recognizing marginal prepositions.
- 2- Such learners are expected to face more difficulty in using the suitable marginal preposition in certain sentences.
- 3- The same learners are expected to be influenced by the form of the marginal prepositions when they use such prepositions in sentences.

A diagnostic test has been designed and applied on a sample of one hundred Iraqi EFL university students at third year Department of English, College of Education for Human sciences, University of Babylon, (2014-2015). Data analysis has revealed that:

- 1- EFL University students have failed to recognize marginal prepositions as the rate of the incorrect responses is (59.75%) whereas that of the correct ones is (40.25%).
- 2- The same learners have failed to use the correct marginal prepositions to complete the meaning of the given sentences and they fail to produce meaningful and grammatical sentences that include the given marginal prepositions. Accordingly, the rate of the incorrect responses at the production level is (63.15%) while that of the correct ones is (36.85%).
- 3- The results of the test reveal that EFL university students are facing difficulty in using marginal prepositions.

Keywords: Marginal prepositions, prepositions, adjectives, verbs.

1.Prepositions

According to Quirk et al. (1985:657), a preposition "expresses a relation between two entities, on being that represented by the prepositional complement, the other by another part of the sentence". In other words prepositions have a connecting function. The prepositional complement can be a noun phrase, a nominal wh-clause, or a nominal ing-clause.

(1) The people **on the bus** were singing. (ibid)

(2) He was surprised **at what he saw**. (ibid)

(3) I'm looking forward **at meeting you**. (ibid)

The criteria of prepositions, according to Quirk et al. (ibid), are:

The complement of the preposition should not be

- i) a that clause.
- ii) an infinitive clause.
- iii) a subjective case form of a personal noun.

The prepositions that consist of one word are called, according to James (2010: 153), simple prepositions like **in, on, for**. While the prepositions that consist of more than one word are called complex prepositions such as **except for, a head of, close to**. In addition to these types there is the **marginal prepositions** which are the subject of the research at hand.

1.1 Marginal Prepositions

Marginal prepositions, According to Quirk et al. (1985:667), are words which behave like prepositions but they have the form of words belong to other word classes such as verbs or adjectives. These prepositions are:

Bar, barring, excepting, excluding, save, concerning, considering, regarding, respecting, touching, failing, wanting, following, pending, given, granted, including.

There are other **marginal prepositions** which are used with numerals:

Less, minus, plus, times, over (Quirk et al., 1985:667)

Quirk et al. (ibid:661) mention that **in stead of** is also considered as a **marginal preposition** as it fulfills the third criteria for prepositions. Swan (2005:302) denotes that **in stead of** gives the meaning that a thing, a person, or an action replaces another.

(4) I propose you **in stead of** me. (ibid)

The **marginal prepositions excepting, excluding, save, bar** and **barring** are used to denote **exception** (Quirk et al., 1985: 707)

(5) All **excepting** the captain were rescued. (ibid)

(6) The aircraft carries 461 people **excluding** the crew and cabin staff.

(www.dictionary.cambridge.org)

Bar and **barring** sometimes may substitute **except** and **excepting** (James,2010:153). The **marginal preposition save** "is a preposition means **but** or **except for**" www.dictionary.cambridge.org.

(7) This is the most versatile microcomputer on the market, **bar** none.

(Quirk et al., 1985: 708)

(8) **Barring** accidents, we'll be there on time. (ibid)

(9) They found all the lost documents **save** one. (www.dictionary.cambridge.org)

Some marginal prepositions denote **respect**. These are: **concerning, considering, regarding, touching, and respecting** (Quirk et. al.,1985:706).

(10) **Concerning** the assignment, it was very demanding for most of us.

www.usingenglish.com

Considering, according to Quirk et al. (1985:707) means "taking into consideration". Also the **marginal preposition given** means, according to Oxford Student's Dictionary of English (2001:s.v. given prep.), "taking into consideration". Hunston and Francis (2000: 196) say that **granted** also means "taking into consideration". Swan (2005:138) says that **regarding** is used when the speaker wants to focus on what he is going to say. Both the **marginal prepositions Touching** and **respecting** mean "about" (www.merriamwebster.com).

(11) **Considering** the job situation, there were surprisingly few application this year. (Quirk et al., 1985:707)

(12) **Given** the present condition, I think she's done rather well. (ibid: 660)

(13) **Granted** his obsequious manner, I still think he's ambitious enough to do the job. (Quirk et al., 1985:667)

(14) **Regarding** those sales figures, more explanation is coming after the brake. (www.ucl.ac.uk)

(15) There has been an objection **touching** the last of the proposed new laws.

(www.meriamwebester.com).

(16) **Respecting** your earlier question, I'd like to make an additional comment. (ibid)

Failing means, according to www.meriamwebester.com, "lacking" or "in the absence of" while **following** means, as James (2010:153) mentions, "next" or "subsequent". **Pending** denote time and it is mostly used in legal style and it means "until" or "during" or "while waiting for" Quirk et al. (1985: 961). The **marginal preposition including** means "as well as"

www.khoaanh.hemup.edu.vn.

(17) **Failing** that, any plain cookie crumbs will do. (www.yourdictionary.com)

(18) **Following** his resignation, the minister moved to the country. (James, 2010:153)

(19) The discussion must wait **pending** his trial. (until). (Quirk et al.,1985: 961)

(20) **Pending** negotiations, the two parties should stop further action. (during). (ibid)

(21) The whole team was there, **including** John. www.khoaanh.hemup.edu.vn.

The **marginal prepositions less, minus, plus, times, and over** are used with numerals. For example the following equation:

(17 -3 +65/5)- (4*3)=15

Is read as : seventeen **minus** three, **plus** sixty-five **over** five, **over** five, **minus** four **times** three equals fifteen (Quirk et al., 1985:667).

James (2010:153) agrees with Quirk et al. (1985:667) that **minus**, and **plus** may be used in non numerical contexts. Leech and Svartivik (1992:99) say that **over** is used in metaphors. Thomson and Martinet (2001:99) denote that **over** is used with meals, food, and drink.

(22) I hope he come **minus** his wife. (Quirk et al., 1985:667)

(23) She's had mumps **plus** measles. (ibid)

(24) The king had absolute power **over** his subjects. (Leech and Svartivik,1992:99)

(25) He doesn't take long **over** lunch. (Thomson and Martinet, 2001:99)

Quirk et al. (1985:667) and Hunston and Francis (2000: 196) agree that **worth, after, and across** are **marginal prepositions** that do not have the verbal form.

(26) Two gold-hilted swords, each **worth** 10000 pounds, were also sold at Sotheby's last Monday. (Quirk et al., 1985:667)

(27) The day **after** his visit was Thursday. (Fuster and Sanchez, 2008: 115)

(28) He walked **across** the road. (ibid)

2.The Test

2.1 Test Design

The test consists of four questions. Questions 1 and 2 measure the subject's responses at the recognition level. Each question includes ten items. The subjects are asked in Question 1 to underline the marginal prepositions in the given sentences. In Question 2, the subjects are asked to choose the correct marginal preposition. Questions 3 and 4 measure the subject's responses at the production level. They include ten items each. In Questions 3, the subjects are requested to use the suitable marginal preposition to complete the sentence. In Question 4, the subjects are required to use ten marginal prepositions in sentences (see Appendix I).

2.2 The Subjects

The sample of the test consists of one hundred subjects of the third academic year (2014-2015) of the Dept. of English at the College of Education for Human Sciences, University of Babylon.

2.3 The Results of the Test

2.3.1 Subjects' Performance at the Recognition Level

2.3.1.1 The Results of Question 1

The results obtained in each item are presented in Table (1)

Table (1)
The Number and Rate of Subjects' Performance in
Question 1: The Recognition Level

Item	No.of correct answers	% of correct answers	No. of incorrect answers	% of incorrect answers
1	76	76	24	24
2	7	7	93	93
3	93	93	7	7
4	45	45	55	55
5	0	0	100	100
6	12	12	88	88
7	12	12	88	88
8	34	34	66	66
9	36	36	64	64
10	0	0	100	100
Total	315	31.5	685	68.5

Table (1) shows that the total number and percentage of the correct responses at Question 1: the recognition level are (315, 31.5%) while those of the incorrect ones are (685, 68.5%).

Item (3) has the highest number of correct responses (93, 93%) because the subjects are familiar with the marginal preposition **instead of** unlike the items (5) and (10) where the number and rate of the correct responses are (0, 0%) for the marginal prepositions **barring** and **bar** are not well known to the subjects.

2.3.1.2 The results of Question 2

The results of each item are shown in Table (2)

Table (2)
The Number and Rate of Subjects' Performance in
Question 2: The Recognition Level

Item	No.of correct answers	% of correct answers	No. of incorrect answers	% of incorrect answers
1	45	45	55	55
2	23	23	77	77
3	95	95	5	5
4	56	56	44	44
5	72	72	28	28
6	8	8	92	92
7	65	65	35	35
8	60	60	40	40
9	12	12	88	88
10	54	54	46	46
total	490	49	510	51

The number and rate of the correct responses of item (3) is (95, 95%). The item gives a simple mathematical equation so that the majority of the subjects has answered it correctly. The lowest correct responses are those of item (6). The correct answer is the choice (d) **touching**. Most of the subjects are unfamiliar with such a marginal preposition and they incorrectly think it gives the meaning to touch something while it means (about). The same problem faces the subjects in items (1, 2, 9) as the correct responses for these items respectively are: (a) considering, (a) following, and (c) save. These items reflect that the subjects are unfamiliar with the correct meaning of these marginal prepositions that each one of them does not have the same meaning of the verb that they related to.

The total results of the recognition level are given in Table (3)

Table (3)
The Number and Rate of Subjects' Performance at
The Recognition Level

Question	No.of correct answers	% of correct answers	No. of incorrect answers	% of incorrect answers
Q1	315	31.5	685	68.5
Q2	490	49	510	51
Total	805	40.25	1195	59.75

Table (3) shows that the total number and the percentage of the correct responses are (805,40.25%) while those of the incorrect ones are (1195, 59.75%) which reflects that the subjects face difficulty at the recognition level.

2.3.2 The Subjects' Performance at the Production Level

Both Questions 3 and 4 measure the subjects' performance at the production level

2.3.2.1 The Results of Question 3

The results obtained in Question 3 are presented in Table (4)

Table (4)
The Number and Rate of Subjects' Performance in
Question 3: The production Level

Item	No.of correct answers	% of correct answers	No. of incorrect answers	% of incorrect answers
1	76	76	24	24
2	65	65	35	35
3	43	43	57	57
4	66	66	34	34
5	23	23	77	77
6	45	45	55	55
7	44	44	56	56
8	12	12	88	88
9	33	33	67	67
10	2	2	98	98
Total	409	40.9	591	59.1

The highest number of correct responses is that of item (1). The correct answer to this item is **after**. The subjects are familiar with this marginal preposition. The item that has the lowest number of correct responses is item (10). The correct answer is **respecting** but the majority of the students has used about. The number of the erroneous responses of item (5) is (77). The correct response **given**. The number of the incorrect responses of items (8) and (9) are (12, 33) respectively. The correct answer of item (8) is **plus** whereas the majority of the subjects has used (and). The correct answer of item (9) is **considering** but most of the erroneous responses have been (in).

2.3.2.2 The Results of Question 4

The results obtained in Question 4 are presented in Table (5)

Table (5)
The Number and Rate of Subjects' Performance in
Question 4: The Production Level

Item	No.of correct answers	% of correct answers	No. of incorrect answers	% of incorrect answers
1	46	46	54	54
2	21	21	79	79
3	10	10	90	90
4	21	21	79	79
5	13	13	87	87
6	7	7	93	93
7	15	15	85	85
8	19	19	81	81

9	89	89	11	11
10	87	87	13	13
Total	328	32.8	672	67.2

Table (5) shows that the highest number of the correct responses are those of items (9) and (10) respectively. Item (9) requires to use the marginal proposition **plus** in a sentence. The majority of the subjects have written simple mathematical equations but none of the correct answers have used **plus** in non numerical context. Item (10) requires to use the marginal preposition **including** in a sentence. There are (87) correct sentences as the subjects are familiar to this marginal preposition. Items (3,4,5,6,7, and 8) have been used as verbs in most of the subjects' answers although they have been told in the question that these are marginal prepositions. Item (2), the marginal preposition **less** is used in most of the subjects' responses as a pronoun.

The total results of the production level are given in Table (6)

Table (6)
The Number and Rate of Subjects' Performance at
The Production Level

Question	No. of correct answers	% of correct answers	No. of incorrect answers	% of incorrect answers
Q3	409	40.9	591	59.1
Q4	328	32.8	672	67.2
Total	737	36.85	1263	63.15

Table (6) presents that the total number and rate of the correct responses at the production level are (737, 36.85%) and those of the incorrect responses are (1263, 63.15%). The results of the whole test are shown in Table (7):

Table (7)
The Number and Rate of Subjects' Performance in the Test

level	No. of correct answers	% of correct answers	No. of incorrect answers	% of incorrect answers
Recognition	805	40.25	1195	59.75
Production	737	36.85	1263	63.15
Total	1542	38.55	2458	61.45

Table (7) demonstrates that the number and percentage of the incorrect responses are (2458, 61.45%) which reflect that the subjects face difficulty in using marginal prepositions.

3. Conclusion

1- **Questions (1) and (2) measure the recognition level:** the number and rate of the correct responses of question (1) are (315, 31.5%) whereas those of the incorrect ones are (685, 68.5%) which reflects that the subjects face difficulty in recognizing the marginal prepositions. In items (5) and (10) the subjects have underlined the preposition (on). In item (7), (to) of the infinitive has been underlined by the majority of the subjects. Most of the subjects has underlined (by) in item (8). The rest of the items, the subjects render to guessing.

The number and percentage of the correct responses of Question (2) are (490, 49%) while those of the incorrect ones are (510, 51%). The subjects fail to choose the correct choices because they are unfamiliar with marginal prepositions and they fail to choose the correct answers as they do not understand the meaning of some marginal prepositions as in item (2) where the correct answer is the choice (a) **following**, which means that the minister has moved to the country after his resignation but the majority of the subjects have chosen (b) given. They may interpret it that the minister has given his resignation and

moved to the country the rate of the incorrect responses of this item is (77). The correct answer of item (6) is (d) touching which means "about", the (92%) of the subjects has failed to choose the correct answer as they are unfamiliar to this marginal proposition. So That the majority of the subjects have chosen choice (a) **after**. The correct answer of item (9) is (c) **save** which means "except" but the majority of the subjects have chosen the choice (d) **concerning**. The percentage of the incorrect responses of this item is (88%).

The frequency and percentage of the incorrect responses at the recognition level are (59.75%) which reveals that the subjects face difficulty at the recognition level.

- 2- **Questions (3) and (4) measure the production level.** The number and rate of Question (3) are (409, 40.9%) whereas those of the incorrect ones are (591, 59.1%). In this question the subjects are asked to full the blanks with the suitable marginal proposition. In items (3, 5, 6, 7, 8, 9, and 10) the subjects have used words other than marginal prepositions to complete the meaning, mostly are simple prepositions like (**in**) as in items (9 and 10). Or they have used **and** or **but** as in items (8 and 3). Some of them have used **not** as in items (3, 6, 7, 8).

Question 4 requires the subjects to use some marginal propositions in sentences. The majority of the subjects have used these marginal propositions as verbs as in items (3, 4, 5, 6, 7, and 8). Item (7) **following** is also used as an adjective in some instances The marginal proposition **less** is mostly used as a pronoun. The number and rate of the incorrect responses are (672, 67.2%) which reveals that the subjects face difficulty in using the marginal propositions correctly in sentences and the subjects are influenced by the forms of these marginal propositions and use them as verbs, adjectives or pronouns.

- 3- **The results of the whole test:** the frequency and percentage of the correct responses are (1542, 38.55%) while those of the incorrect ones are (2458, 61.45%) which reveal that the subjects face difficulty in using marginal prepositions.
- 4- It is recommended that more attention should be paid to teaching marginal prepositions.

References

- Fuster, M. and A. Sanchez. 2008. **Working with Words: An Introduction to English Linguistics**. Valencia: De esta edicion. Universtat.
- James, M. 2010. **Just Right English Grammar for Everyone**. Bloomington: Bloomington Universe.
- Leech, G. and J.Svartvik. 1994. **A Communicative Grammar of English**. Essex: Longman.
- Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech, and J, Svartvik. 1985. **A Comprehensive Grammar of the English Language**. London: Longman.
- Swan, M. 2005. **Practical English Usage**. Oxford: Oxford University Press.
- Thomson, A.J. and A.V. Martinet. 2001. **A practical English Grammar**. Oxford: Oxford University Press.
- www.dictionary.cambridge.org
- www.khoaanh.hemup.edu.vn
- www.meriamwebester.com
- www.usingenglish.com
- www.ucl.ac.uk
- www.yourdictionary.com

اتجاهات وآراء المدرسين والإداريين في التعليم العام نحو إدماج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العادية في منطقة الخليل

د. عبد الناصر السويطي

كلية التربية/ جامعة الخليل/ فلسطين

Views and Opinions of Teachers and Administrators in the General Education Towards Enrolling of the Abnormal Children in the Ordinary Primary School in Al-Kaleel Region

Dr. Abdel Nasir Al-Suwaiti

College of Education / University of Al-Kaleel / Palestine

Abstract

The study aims at identifying the (Views and Opinions of Teachers and Administrators in the General Education Towards Enrolling of the Abnormal Children in the Ordinary Primary School in the Education Directorate of South Al-Kaleel. The sample consists of (110) teachers and administrators. The study has employed the tool of questionnaire which involves (26) items divided into three groups. The study indicates that the most acceptable disability in the public schools is the light and the middle and that the opinions of teachers towards enrolling are positive. There is also no variation among teachers and administrators towards mixing the handicapped with the normal students. There is no variations attributed to the gender or experience of the teacher or the administrator concerning mixing.

الملخص

هدفت الدراسة الى معرفة اتجاهات وارهاء مدرسي وإداري المرحلة الابتدائية حول دمج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العامة في مديرية تربية جنوب الخليل حيث تكونت عينة الدراسة من (110) معلما وإداريا، وقد استخدمت الدراسة اداة الاستبانة والتي شملت (26) فقرة موزعة على ثلاثة ابعاد، وقد توصلت الدراسة الى ان اكثر الاعاقات قبولا في المدارس العامة هي الاعاقات الخفيفة والبسيطة، وان اتجاهات المعلمين نحو الادماج بشكل عام كانت ايجابية، وانه لا توجد فروق بين المعلمين والاداريين نحو ادماج المعوقين مع الطلبة العاديين، كذلك اشارت النتائج الى عدم وجود فروق تعزى لجنس المعلم او الاداري فيما يتعلق بالادماج، كذلك اشارت النتائج الى عدم وجود فروق تعزى لسنوات الخبرة حيث تبين انه كلما ازدادت سنوات الخبرة زادت عملية التقبل.

تراث البحث

مرت النظرة تجاه المعاقين وما صاحبها من خدمات في عدة مراحل كتغيرات أساسية على مر العصور المعاق على أنه شيطان يستحق القتل أو يحمل روحا شريرة مكانها السجن أو فرد لا أمل يرجى من ورائه وذلك في القرون القديمة. (سامي، 2005)

نجد اليوم ومع تقدم الفكر الإنساني ان هذه الفئة بدأت تأخذ وضعها الصحيح في الكثير من المجتمعات. فمنذ القرن الماضي بدأ الاتجاه نحو العناية بالمعاق من خلال وضعه بمؤسسات تعليمية خاصة وذلك في أغلب المجتمعات الغربية بما فيها الولايات المتحدة الأمريكية ، وان كانت البداية الفعلية هي في بريطانيا في القرن الثامن عشر في عقد التسعينيات ، حيث تأسست أول مدرسة للصم، ورغم ان الكثير من السلبات كانت خطوة في الاتجاه الصحيح تظهر الاهتمام بتلك الفئة التي طالما هضمت حقوقها البسيطة والأساسية. (pritchard1963)

وفي بداية النصف الثاني من هذا القرن ومع تطور الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية ، بدأت هذه الفئة تحقق المزيد من المكاسب الإنسانية بما في ذلك الحقوق التربوية والتي من أبرزها فك العزلة التربوية المتمثلة في المدارس

الخاصة والتي غالبا ما يترتب عليها وجود حواجز نفسية بين المعاقين وأقرانهم العاديين مما يؤدي الى صعوبة تقبل كلا الطرفين لبعضهما البعض وخاصة بعد تخرجهم من المدرسة ودخولهم المجتمع.

ولقد بدأ التفكير الجاد في البحث عن أساليب تربوية أخرى تحد من هذه الظاهرة وتهيئ لهم فرصا شبيهة ومتساوية للفرص التي يتمتع بها أقرانهم العاديين والتي من شأنها ان تقربهم من أسلوب الحياة العامة في جميع جوانبها , وبذلك يمكن تحويل هذه الطاقة البشرية المعطلة الى قوى منتجة تساهم مساهمة فعالة في عملية البناء فكانت فكرة الإدماج Mainstreaming- (المصطلح الأمريكي) أو التكامل Integration- (المصطلح البريطاني) وهو اتجاه جديد وفلسفة تربوية للأطفال ذوي الحاجات التربوية الخاصة مفادها ان المدرسة العامة هي مكان لتعلم كل التلاميذ وان ثنائية النظام التربوي الذي يخصص تعليمًا عاديًا للغالبية من التلاميذ وتعليمًا خاصًا للأقلية تحمل في طياتها إغفالا لحق فئة من التلاميذ في ان ينتظموا مثل أقرانهم العاديين على المقاعد الدراسية في المدارس القريبة من منازلهم لا بمعزل عنهم في مراكز خاصة. (SERUGGEST,M.1996)

وقد دعم هذا الاتجاه بقوانين تكفل ذلك الحق للمعاق في عدد من الدول , فقد صدر القانون العام الأمريكي "التربية لجميع الأطفال المعاقين " في عام 1975 ليؤكد على ان المعاق له الحق في ان يتلقى التعليم العام المناسب المجاني من خلال برنامج تربوي فردي يقدم له في بيئة تربوية بعيدة ما أمكن عن القيد والعزلة المتوفرة في المؤسسات الخاصة وفي بريطانيا أصدر المكتب الاجتماعي للديوان الملكي قانونا تربويا , تضمن فصلا عن المعاقين يدعو المناطق التعليمية في إنجلترا وويلز إلى أن كل من هو بحاجة إلى خدمات تربوية خاصة بمن فيهم المعاقين ان يتلقوها في المكان المناسب الذي تقرر له لجان متخصصة تضم ولى أمر الطفل المعاق. (عميره،2003م)

وقد انتشر هذا الاتجاه في الكثير من المجتمعات المتقدمة مثل الدول الأوروبية والولايات المتحدة وكندا وكذلك في بعض دول العالم الثالث مثل ماليزيا والهند. وفي الوقت الذي تتزايد فيه كذلك أعداد من هم بحاجة الى هذا النوع من التربية , حيث تشير تقديرات منظمة الصحة العالمية (WHO) الى انه في عام 1975 كان هناك 10% من تعداد سكان العالم يعانون من عجز أو أعاقة فهم بحاجة إلى خدمات تربوية خاصة لفترة من الزمن قد تطول او تقصر , وان هذه النسبة سترتفع لتصل (15%) في عام (2010). (NOBEL,1991)

وهناك العديد من الدراسات التجريبية أظهرت نتائج مختلفة تدعم فكرة الإدماج كاتجاه وفلسفة تربوية ناجحة وذلك من خلال ملاحظة أداء الطلبة المعوقين في المجال الأكاديمي والسلوكي والاجتماعي داخل الفصول العامة ومقارنة ذلك مع أدائهم لها داخل الفصول الخاصة. (BUDOFF,1999)

وحيث ان درجة الإعاقة وتنوعها ما بين مجموع الأطفال غير العاديين متفاوتة ومتعددة مما ينتج عن ذلك شيء من التفصيل في نتائج الدراسات السابقة ,إلا ان الخلاصة العامة لتلك الدراسات هي أن المعاقين بدرجات خفيفة يستفيدون استفادة أكبر من وجودهم في الفصول العادية ويحققون نجاحا في مجال التحصيل الدراسي والتوافق الشخصي والاجتماعي مقارنة مع من يعاني من إعاقات متوسطة وعميقة إلا ان ذلك لا يعني ان العزم التام هو الأفضل للإعاقات الأخيرة (المتوسطة والعميقة), بل لابد من إيجاد أساليب وطرق تهيئ فرصا لالتقاء الفريقين في أنشطة مختلفة ولتكن أنشطة غير أكاديمية. (عبد العزيز الشخص,1987)

ومن خلال مسح الأدبيات المتعلقة بالموضوع فقد توفر للباحث العديد من الدراسات تناقش موضوع الإدماج كفكرة من حيث أنها مناسبة أو غير مناسبة , إيجابية أو سلبية مما يشير الى ان الباحثين في مجال التربية الخاصة قد تخطوا هذه المرحلة الى مرحلة أخرى أصبح الإدماج فيها واقعا يفرض نفسه.

وأن ما يناقش اليوم في هذا المجال هو كيف يمكن تحقيق أكبر نسبة من الإدماج لكل طفل من الأطفال المعاقين ,وهو ما أكدته بيتر ميتلر (1988) في ورقته المقدمة للمؤتمر العالمي الأول للتربية الخاصة المنعقد في بكين في تلك السنة

, في ان هناك أدلة متزايدة على الالتزام بتعليم الأطفال المعوقين في مدارس عامة. وقد وصل الى هذه النتيجة من خلال المسوحات الميدانية في عدد من البلدان المتقدمة والنامية والتي أظهرت كذلك ان الإدماج ليس مقصورا على الأطفال ذوي الإعاقات الخفيفة فحسب , بل كذلك هناك تجارب ناجحة مع هؤلاء الذين يانون من إعاقات شديدة. (ولي، 2004م) والإدماج هو البديل عن العزل , ولا ينحصر بصورة واحدة , بل يشمل عدة صور ومجالات تقدم من خلالها الخدمات التربوية المختلفة. وقد لخص هيجارتي ورفاقه (HEGATY, ET AL 1985) مجالات الخدمات التربوية التي تقدم للطفل غير العادي على نحو يبدأ بفصل عادي في مدرسة عامة وينتهي بمدرسة خاصة بدوام كامل وبينهما ست صورا أخرى للتعامل مع المعاق العادي (بدون مساعدة من قبل المتخصصين , لكن معلم الفصل يتولى مسؤولية تربيته). (المطر، 2003م)

وتوضح مجالات الإدماج أعلاه ان نظام العزل والذي كان سائدا وما زالت بعض المجتمعات تتمسك به كنظام وحيد او شبه وحيد , أصبح اليوم صورة من الصور المتعددة التي يمكن ان تقدم من خلالها الخدمات التربوية للمعاقين وتسعى بعض المجتمعات لتطبيق الإدماج استجابة لضغوط متعددة مثل الضغوط المالية , حيث ان الإدماج يمكن ان يخفف العبء على ميزانية التربية باعتبار أن تكلفة الطالب في المدارس الخاصة تفوق تكلفته بالمدارس العامة أو استجابة لغيرها من الضغوط القانونية والاجتماعية مما قد يؤدي الى فشل سياسة الإدماج. (LARRIVEE, 1989)

الدراسات السابقة:

ان نجاح عملية الإدماج مرهون بتقبل واقتناع بالفكرة أولا ومن ثم السعي للوصول الى كل ما يعين على تحقيق هذه الفكرة. وأبرز ما يعين على تحقيقها هو تقبل المعلمين لفكرة إدماج الأطفال غير العاديين بشكل عام , (وذلك باعتبار ان المعلم العادي هو المنفذ المباشر لعملية الإدماج , ومن ثم فهو مفتاح النجاح لهذه العملية) (RINGLABEN AND PRICE, 1981)

لقد شرعت العديد من الدول بتطبيق الإدماج في مدارسها العامة إيماناً منها بأنه حق من حقوق الأطفال ذوي الحاجات التربوية الخاصة. وأجريت على أثر هذا التطبيق العديد من الدراسات التقييمية للإدماج هدفها معرفة اتجاهات القائمين على عملية الإدماج وخاصة المعلمين منهم , وفيما يلي عرضا لبعض الدراسات:

فقد اشارت دراسة هاراسمي وهورن (HARASYMIW AND (HORNE, 1976 الى ان المعلمين اظهروا اتجاهات إيجابية نحو برنامج ادماج الأطفال غير العاديين المنتمين لذلك البرنامج , بينما أظهرت نتائج دراسة برادفيلد (BRADFIELD, 1973) وآخرون نتائج سلبية تجاه ذلك. وأشار كلا من جيكلينج وثيريالد (GICKLING AND THEODALB, 1975) الى ان هناك فروقا ما بين اتجاهات الإداريين والمعلمين في المدارس العامة تجاه برنامج الإدماج , حيث أظهر الإداريون في تلك المدارس اتجاهها إيجابيا نحو الإدماج , بينما أظهر المعلمون اتجاهها سلبيا نحوه. كما أشارت دراسة أخرى الى أن مواقف المعلمين تجاه الإدماج بشكل عام تتأثر ببعض المتغيرات مثل الجنس والعمر والمرحلة التعليمية وسنوات الخبرة والدورات التدريبية في مجال التربية الخاصة (HARASYMIW, 1976).

وفي دراسة قام بها كلا من سكرجس وماسترو وبيري (SCRUGGES AND MASTROPIERI 1996)) تم خلالها مراجعة 28 بحثا وتحقيقا تعلق موضوعاتها بمعرفة اتجاهات المعلمين العاديين يدعمون فكرة الإدماج الشامل داخل الفصل العادي (وهي مرحلة متقدمة من درجات الإدماج) وأن الأغلبية البسيطة من المعلمين راغبون ومستعدون للعمل مع المعاقين داخل فصولهم العامة , إلا أن الاستجابات في ذلك أظهرت اختلافا فيما يتعلق بحالة المعاق من حيث درجة إعاقته و استعدادته , بالإضافة الى طبيعة الواجب المطلوب من المعلم تجاه المعاق وان هذه المتغيرات تؤثر على مدى تقبل المدرس العادي للمعاق داخل الفصل الدراسي العادي. كما أشارت الدراسة الى أنه بالرغم من أن الغالبية من المعلمين العاديين شعروا بفائدة الإدماج للطفل المعاق , إلا أنه في المقابل , أظهرت نسبة تصل الى 30% منهم أن سياسة الإدماج الشامل داخل المدرسة العامة تتطلب وقتا كافيا وتدريباً ومصادر اضافية.

فعن تجربة الإدماج في الأردن كشفت دراسة زكريا (1994) والتي أجريت في الأردن الى ان هناك شعورا عاما ومتزايد بين المربين بضرورة الاهتمام بهذه الفئة من الطلبة , وان المكان الطبيعي لهم هو المدرسة العامة النظامية مع أقرانهم العاديين وليس في مراكز التربية الخاصة التي تفرض عليهم حالة من العزلة الاجتماعية. فلقد جاء ذلك من خلال دراسة ست مدارس ومؤسسات تربوية عادية تناولت مراحل تعليمية مختلفة تعتني بالأطفال غير العاديين , وذوي الاحتياجات التربوية الخاصة كجزء من اهتمامها. وأشار الباحث الى ان وزارة التربية والتعليم في الأردن كان لها دور في دعم هذا التوجه وذلك من خلال قرار اتخذته باستحداث وحدة إدارية لشئون الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة , وما تبع ذلك من خطط لتدريب كوادر تربوية وتعليمية من أوساط معلمي المدارس العامة من أجل تحسين أدائهم في التعامل مع هؤلاء الطلبة في المدارس العامة. إلا أنه في الوقت ذاته اتفق المربون الذين تمت استجابتهم على ان هناك بعض العوائق أو التحديات ما زالت تواجه الإدماج , فما تقوم به المدرسة العامة من فعاليات وأنشطة تربوية لا يبلى بشكل مرض احتياجات هذه الفئة , فضلا عن كونه لا يتسم بالمرونة الكافية التي تجعل الطفل غير العادي متكيفا معها.

أما عن تجربة الإدماج في الولايات المتحدة الأمريكية أجريت دراسة لجنى وزملائه (JANNY, ET AL, 1995) في الولايات المتحدة أفادت النتائج بأن هناك تغيرات في العملية التربوية الخاصة بالأطفال غير العاديين , وأنها تسير نحو تحقيق المزيد من المكتسبات لهذه الفئة من الأطفال , ليس هذا فقط , بل ان الدراسة ؟ اكتشفت ان وعى التربويين أصبح في تنام نحو قبولهم لفكرة الإدماج وتقليل رفضهم لها. جاء ذلك من خلال دراسة ميدانية في ولاية فرجينيا الأمريكية شملت آراء إداريين ومدرسين لعشر مدارس في خمس محافظات تعليمية لدمج أطفال معاقين من الدرجة المتوسطة والعفيفة داخل مدارسها العامة.

وفي دراسة مسحية لاختبار نجاح الإدماج في بريطانيا , أشار كل من بينيت وكاس (BENNETT AND CASS, 1989) الى ان تقرير وارنك (WARNOCK) وما تبعه من القانون التربوي (1981) جعل الإدماج في بريطانيا هو القضية المركزية للتربية الخاصة حيث استبدل التصنيفات القديمة الجديد "ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة. The Special Educational Needs لتكون مظلة تشمل جميع الأطفال الذين هم بحاجة الى خدمات تربوية خاصة في أي فترة من عمرهم (ثم أعطيت الصلاحية الى السلطات التربوية المحلية (LEAS) لتضمن هذه الخدمات لهؤلاء الأطفال داخل المدرسة وخاصة المدرسة العامة. كما أكد الباحثان في دراستهما التي اعتمدت على تتبع تقويم خمس حالات من الأطفال تم نقلهم من المدارس الخاصة الى المدارس العامة , ان فلسفة الإدماج في بريطانيا أصبحت أكثر إحكاما وإتقانا من ذي قبل , كذلك أصبحت هناك ممارسات ناجحة للإدماج في مدارس بريطانيا المختلفة. وبشكل علم أصبح إدماج المعاق في المدرسة العامة من الأهداف المقبولة التي لا جدل فيها.

وفي دراسة وليم (willims, 1980) والتي هدفت الى دمج الأطفال المعاقين حركيا في لوس انجلوس في الولايات المتحدة الأمريكية , وأجريت الدراسة على عينة مؤلفة من (97) معلما من الذكور , (48) مديرا و(76) معلمة , حيث استخدمت الدراسة أداة الاستبانة , وبعد تحليل الاستبانات أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة بين معلمي التربية الخاصة وبين معلمي ومدراء المدارس العامة نحو دمج الأطفال المعاقين حركيا , ولم يكن هناك فروق فيما يتعلق بالجنس (ذكر وأنثى) كذلك لم تختلف اتجاهات المعلمين باختلاف المؤهلات العلمية (دكتوراه, ماجستير, بكالوريوس) بينما وجدت علاقة بين اتجاهات المعلمين وبين سنوات خبرتهم تتراوح ما بين (سنة -وسبع سنوات) كانوا أكثر إيجابية نحو دمج الأطفال المعاقين حركيا حتى المعلمين الذين لديهم خبرة أكبر.

وفي دراسة أخرى أجراها كل من هولي وبيتر (Houle & peter, 1984) حيث هدفت الدراسة الى معرفة اتجاهات مدراء ومعلمي المرحلة الابتدائية نحو دمج الطلبة المعاقين حركيا وانفعاليا وسمعيًا في اليونان , وكانت عينة الدراسة مكونة من (105) من المدراء والمعلمين , وقد أشارت نتائج الدراسة بعد تحليل النتائج إلى دعم وتأييد دمج الطلبة المعاقين والمنفصلين, واحتلت فئة الإعاقة الحركية المرتبة الأولى من حيث التأييد , وجاءت بعدها فئة الإعاقة الانفعالية أما الفئة

الثالثة فجاءت فئة الإعاقة السمعية في الترتيب وقد لخصا النتائج بأن سبب عدم دمجهم في المدارس العامة هو صعوبة التواصل بينهم وبين باقي الطلبة والمعلمين ، وفي إجابة المدرء على السؤال المفتوح أشار المدرء إلى عدم تقبل المعلمين للطلبة المعاقين داخل المدارس العامة، وهذا يؤثر بشكل سلبي على برنامج دمج الطلبة المعاقين في المدارس العامة.

وفي دراسة لتقييم مشروع الدمج في اسبانيا والذي بدأ تطبيق في عام 1985م ، أشار مارشيس (marchesi,1995) إلى أن المشروع هدف إلى السماح للطلبة الذين يلتحقون بالمدارس الخاصة ليكونوا مندمجين ضمن المدارس العامة ومساعدتهم في تطوير قدراتهم التعليمية، إضافة إلى تمكين المدارس العامة من خلال المساعدة والتسهيلات الإضافية من تنفيذ المشروع والتعامل مع المشكلات التي قد يعاني منها ما نسبته 15_20% من الطلبة فيها، وقد شملت الدراسة عددا كبيرا من المعلمين والمعلمات ممن شاركوا في تربية الأطفال داخل المدرسة العامة وكان عددهم (2193) معلم ومعلمة ومن خلال استبان وزعت عليهم أجاب 51.1% منهم بأن اتجاهاتهم نحو الدمج تحسنت خلال الثلاث سنوات الأولى من التطبيق كما أكدت أن نجاح المشروع مرهون باستمرار الإدارة السياسية في تنفيذ المشروع وتوفير المصادر المالية الضرورية وقدرة السلطات التربوية على حفز واستشارة المعلمين وتدريبهم.

كما هدفت دراسة (السرطاوي،1995م) الى معرفة اتجاهات المعلمين والتلاميذ نحو دمج المعاقين في القاهرة ومعرفة أي فئات الاعاقة أكثر تقبلا للدمج في الصفوف العادية، وقد بينت نتائج الدراسة ان اتجاهات المعلمين والتلاميذ نحو برنامج الدمج تنسم بالسلبية، كما اوضحت نتائج الدراسة ان أكثر الاعاقات تقبلا للدمج هي الاعاقات البسيطة يليها الاعاقات الحسية ثم الاعاقات الناتجة عن الاضطرابات السلوكية.

كما كشفت دراسة فتيحه (1998) التي اجريت حول اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام في الاردن، ومعرفة النتائج المترتبة عن عملية الدمج بان النتائج كانت ايجابية وعدم وجود فروق دالة احصائيا بين اتجاهات المعلمين الذكور والاناث نحو دمج المعاقين بانواعهم.

كما هدفت دراسة (عبد الله،1998م) الى التعرف على اتجاهات معلمي المدارس الأساسية، وقد بينت نتائج الدراسة ان اتجاهات معلمي المدارس الاساسية ومديريها نحو دمج المعاقين جاءت ايجابية بصورة عامة كما اظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة احصائيا بين المعلمين والمديرين، نحو الدمج تعزى لعوامل الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

وكشفت دراسة (كاشف، الصبور،1998م) حول تجربة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع اقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام في محافظة الشرقية، حيث اشارت النتائج الى ان اهم العوامل الايجابية للتجربة هو تشجيع اولياء امور المعاقين على الحاق ابنائهم بالمدرسة العادية وعدم عزلهم عن المجتمع.وان العوامل السلبية كانت متمثلة في قلة عدد المتخصصين في مجال التربية الخاصة والى القائمين على العملية التربوية.

وفي دراسة أخرى أجراها ساكس (saks,1987) هدفت الى معرفة اتجاهات المعلمين نحو الدمج وأثر عوامل مثل سنوات الخبرة والمؤهل العلمي وذلك على عينة مكونة من (76) معلما ومعلمة، وأشارت النتائج إلى أثر متغير المؤهل العلمي على الاتجاهات إذا أظهر المعلمون الأكثر تأهيلا اتجاهات إيجابية نحو الدمج

وقد هدفت الدراسة التي أجراها زيتو (zito,1997) إلى دراسة فعالية برنامج دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المدرسة العادية الابتدائية حيث تم دمج صفين من صفوف الأطفال المعاقين عقليا على شكل صفوف خاصة ملحقة بالمدرسة العادية، حيث لوحظ أداء الأطفال العاديين والمعوقين قبل وبعد إجراء الدراسة ، وأشارت النتائج إلى المواقف الايجابية للطلبة العاديين نحو الطلبة المعوقين عقليا والمتمثلة في الابتعاد عن العدوان اللفظي بل أظهرت النتائج أيضا نموا متزايدا في التفاعل الاجتماعي للطلبة المعاقين عقليا مقارنة مع الأطفال الذين لم يلتحقوا ببرامج الدمج وبقوا في مراكز التربية الخاصة النهارية.

وفي دراسة لابردى وزملائه (larrivee,b.and cook, L.(1982) والتي هدفت إلى معرفة مدى التغير في اتجاهات المعلمين المتدربين نحو برامج الدمج، إذ شملت عينة الدراسة (40) طالبا من طلبة كلية التربية، حيث قسمت

العينة إل مجموعتين, ضابطة وتجريبية, وتلقت المجموعة التجريبية معلومات مفصلة حول مفهوم الدمج والقانون العام المعروف باسم التربية لكل الأطفال المعوقين والمعروف برقم (The Handicapped Children The Education ALL 192/42),

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية متمثلة في تبني مواقف إيجابية نحو برامج الدمج.

كما قام كل من ستيفنز وبروان (stephens&Braun,1980) بدراسة هدفت إلى قياس اتجاهات معلمي الصفوف العادية نحو الأطفال المعوقين, حيث شملت العينة (1430) معلما ومعلمة, وقد تم التعرف إلى اتجاهات معلمي الصفوف العادية نحو الأطفال المعوقين باستخدام مقياس مؤلف من 20 فقرة, وأشارت النتائج إلى 61% من المعلمين يؤيدون الدمج للطلبة المعاقين في الصفوف العادية, في حين أشارت النتائج إلى أن 39% من المعلمين يرفضون فكرة الدمج.

كما أجرى ستين باك وزملاؤه (Stainback etal, 1985) دراسة هدفت إلى فعالية برامج الدمج , ومدى نجاحها, حيث أشاروا إلى نجاح برامج دمج المعوقين إعاقه بسيطة يمكن أن تعتمد على تمكن معلمي المدرسة العادية من تعديل أساليب تدريسهم بحيث تخدم حاجات الأطفال المعوقين , وإن أسباب فشل برامج الدمج تكمن في صعوبة تعديل المعلمين لأساليب تدريسهم.

وقد كشفت دراسة (sloper & knussen,1990) والتي أجريت في مانشيستر والتي شملت 117 طفلا ممن لديهم إعاقات مختلفة أن الأطفال في المدارس النظامية لديهم الفرصة للحصول على أعلى مستوى أكاديمي في القراءة والكتابة ومعرفة الأعداد بالمقارنة بمن يدرسون في فصول خاصة في مدارس نظامية وبمن يدرسون في مدارس لتعليم ذوي الحاجات وبمن يدرسون في مدارس خاصة للمعاقين.

كما قام عبد الله (1987) بدراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات المدراء والمعلمين نحو دمج الطلبة المعاقين حركيا وبصريا وسمعيا وعقليا في المدارس الابتدائية العامة في المملكة العربية السعودية , أجريت الدراسة على عينة مكونة من 150 مديرا ومديرة و 445 معلما ومشرفا في المدارس الحكومية وبعد جمع وتحليل البيانات أشارت النتائج إلى أن اتجاهات المدراء والمعلمين نحو الطلبة المعاقين عقليا في المدارس كان سلبيا وإن وجهة نظر المعلمين كانت أفضل من وجهة نظر المدراء, كما تبين أيضا أن اتجاهات المدراء والمعلمين نحو الطلبة المعاقين بشكل عام كانت إيجابية وأن وجهة نظر المعلمين كانت أكثر إيجابية, في حين أشارت النتائج إلى أن اتجاهات المعلمين والمدراء نحو دمج الطلبة المعاقين عقليا كانت سلبية من قبل المعلمين والمدراء على حد سواء, فلم تظهر فوارق ذات دلالة إحصائية في ذلك. كما تبين إن اتجاهات المدراء والمعلمين كانت سلبية نحو الطلبة المعاقين بصريا وسمعيا في المدارس العامة وإن وجهة النظر السلبية تزداد بازدياد شدة الإعاقة حتى تصل للرفض القاطع في حالة الإعاقة التامة.

وقد أجرت الهنيني (1989) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات مديري ومعلمي المرحلة الابتدائية في محافظة الزرقاء في الأردن نحو دمج الطلبة المعاقين حركيا في المدارس العادية , وأثر كل من متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ونمط الوظيفة, حيث بلغت عينة الدراسة (234) معلما ومعلمة و (66) مديرا ومديرة. وقد جمعت البيانات اللازمة عن اتجاهات عينة الدراسة باستخدام مقياس قامت الباحثة ببنائه والمكونة من 50 فقرة. وقد حلت البيانات الناتجة عن عملية التطبيق باستخدام أسلوب تحليل التباين الرباعي , وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود اثر لمتغير الجنس ونمط الوظيفة على اتجاهات مديري ومعلمي المدارس الابتدائية نحو دمج الطلبة المعاقين حركيا في المدارس العادية.

وقد أجرى حسين (1988) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين والمعلمات في مديرية تربية اردن في الأردن نحو دمج المعوقين حركيا, وأثر بعض المتغيرات مثل الجنس والعمر والمؤهل العلمي ونوع التخصص ووجود فرد معوق في الأسرة على تكوين الاتجاهات نحو الأفراد المعاقين حركيا , حيث تكونت عينة الدراسة من (450) فردا يمثلون

(230) معلما و(220) معلمة وقد جمعت البيانات اللازمة عن اتجاهات عينة الدراسة نحو المعاقين حركيا باستخدام استبيان طوره الباحث تضمن أربعة مجالات هي المجال المعرفي والاجتماعي والنفسي والجسمي الحركي , وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الاتجاهات تعزى لتغير الجنس لصالح الإناث والعمر والمستوى التعليمي ولم تظهر الدراسة أثر لباقي المتغيرات على مقياس الاتجاهات.

وفي دراسة أخرى أجراها عبد الغفور (1996) هدفت الدراسة إلى معرفة آراء واتجاهات مدرسي وإداري المرحلة الابتدائية حول إدماج الطفل غير العادي في تلك المرحلة في دولة الكويت , حيث تكونت العينة من 447 مدرسا وإداريا, بحيث شملت جميع المحافظات التعليمية الخمس في الكويت إذ كان نصيب كل محافظة أربع مدارس اثنتين منها للذكور الأخرى للبنات, حيث استخدمت الدراسة أداة الإستانبه والتي كانت عباراتها موزعة على ثلاثة مجالات ولقد توصلت الدراسة إلى أن الإدماج يغير من الاتجاهات التربوية الجديدة التي تخدم الأطفال غير العاديين , بحيث تهيئ لهم فرصا للتفاعل الإيجابي مع الأطفال العاديين داخل المدرسة, وإن هناك عدم قبول للإدماج بشكل عام من قبل أفراد العينة , كما أظهرت النتائج أن الإعاقات , الحركية والبصرية نالت درجة من القبول بشكل أفضل من الإعاقات السمعية والعقلية نحو إدماجهم في المدرسة العادية, بالإضافة أن الإعاقات ذات الدرجة الخفيفة والمتوسطة لاقت قبولا نحو إدماجها في المدرسة العادية بشكل يفوق الإعاقات ذات الدرجة العميقة, وإن هنا عوائق تحول دون تطبيق أو قبول الدمج في المدرسة العادية في الكويت, وهي مرتبة حسب عمق هذه المشكلة: الخدمات الطبية المناسبة للمعاق, المنهج ومرونته , المدرس وأعداده للتعامل مع الطفل المعاق ثم الوسائل التعليمية الخاصة بالمعاق, وأوضحت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بعضا عند مستوى 0.05 والبعض الآخر عند مستوى 0.01 فيما يتعلق بالجنس والوظيفة ومن سبق لهم التعامل مع المعاق تجاه الإدماج , حيث تبين أن الذكور الإداريين والذين سبق لهم التعامل مع المعاق أكثر قبولا للإدماج من الإناث والمدرسين الذين لم يسبق لهم التعامل مع المعاق.

مشكلة الدراسة:

لما كانت وزارة التربية في مناطق السلطة الوطنية الفلسطينية تهدف عندما وفرت التعليم العام الى أن يكون تعليمًا يحقق فرصا متساوية لجميع الأطفال بغض النظر عن فئاتهم , فقد ارتأى الباحث ضرورة مناقشة وبحث العقبات التي تحول دون تطبيق الإدماج للأطفال المعاقين في المرحلة الابتدائية للتعليم العام وذلك من خلال دراسة اتجاهات المعلمين والإداريين العاملين في تلك المرحلة.

وتجدر الإشارة إلى أن درجة الإعاقة التي تتعامل معها الدراسة هي ذاتها الدرجة التي تقبلها وزارة التربية في مدارس التربية الخاصة التابعة لها , وهي في الغالب من الدرجة الخفيفة والمتوسطة في الإعاقات الحركية والسمعية البصرية ومن الدرجة الخفيفة من الإعاقة العقلية. لذلك فإن هذه الدراسة تحدد هدفها في التعرف على اتجاهات المعلمين و الإداريين للتعليم العام نحو ادماج الأطفال غير العاديين ذوي الحاجات التربوية الخاصة والمعاقين بشكل خاص في المدارس الابتدائية العامة في الخليل.

أهداف الدراسة:

يعد التعرف على اتجاهات الأفراد نحو البرامج التي يساهمون فيها أمرا بالغ الأهمية بالنسبة للمسؤولين والمختصين في تخطيط هذه البرامج وتنفيذها , ومن ثم تنشأ الحاجة إلى التعرف على طبيعة الإتجاهات وعلى التغيرات التي يمكن أن تساهم في تدعيمها أو تعديلها لتحقيق عائد أفضل لتلك البرامج. وإذا كان هؤلاء الأفراد يمثلون هدفا إنمائيا تهتم الدولة بالحفاظ على كيانه والاستفادة منهم في بناء مناخ مناسب فان دراسة اتجاهاتهم نحو تلك البرامج يعطينا دلالة لا يستهان بها في تحديد فاعليته وتهدف الدراسة الحالية الى:

1. التعرف على اتجاهات المعلمين والإداريين في التعليم العام نحو سياسة إدماج التلاميذ المعاقين في الفصول العادية , في المرحلة الابتدائية.

2. تحديد المتغيرات التي يمكن ان تسهم في تدعيم هذه الاتجاهات أو تعديلها.

3. طرح توصيات عملية تتعلق بتوفير الدعم النفسي لسياسة الإدماج.

أهمية الدراسة:

- تتعلق هذه الدراسة بمجال أساسي يشكل محورا هاما في رسم السياسات التربوية , وهو اتجاهات القائمين على تنفيذ السياسات. وتمثل هذه الاتجاهات بعدا أساسيا في برمجة أي مشروع وبالتالي تجنب الفاقد الذي يمكن أن يترتب على تجاهل هذا الامر. كما أن اتجاهات الأفراد نحو ما يقومون به , مرتبط بالمسؤولية التربوية , وإغفالها يمثل جانبا سلبيا يؤثر على تقبلها والاستمرارية فيها.
- تعد دراسة اتجاهات القائمين بالتنفيذ من أولويات بناء أي برنامج مناسب في إطار الإستفادة من الواقع الإنساني في رفع مستوى الفائدة من الواقع المادي والتعرف على اتجاهات المعلمين نحو برامج الإدماج يمثل جانبا هاما في طرح هذه البرامج, وتحديد مسار الإجراءات التنفيذية على المستوى التمهيدي والتدريبي.
- استثارة الحس التربوي تجاه موضوعات تتعلق بالتجديد في الممارسات التربوية والالتزام باستمراريتها من خلال توأمة عملية التقويم وعمليتي التخطيط والتنفيذ.

أسئلة الدراسة:-

يسعى البحث الى الإجابة عن التساؤلات التالية:

أ- ما مدى تقبل المعلمين والإداريين في التعلم لإدماج الأطفال المعاقين وغير العاديين بشكل عام داخل المدرسة الابتدائية العامة؟

ب- ما الإعاقات الأكثر قبولا والأكثر رفضا تجاه إدماجهم في المدارس لدى أفراد العينة؟

ج- ما أبرز المشكلات التي تحول دون إدماج الأطفال المعاقين في المدارس الابتدائية العامة؟

فرضيات الدراسة:

- 1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والأنثى من أفراد العينة في اتجاهاتهم نحو إدماج المعاق في المدارس العامة.
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والإداريين من أفراد العينة في اتجاهاتهم نحو إدماج المعاق في المدارس العامة.
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين من سبق له التعامل مع الاطفال (التلاميذ) المعاقين ومن لم يتعامل معهم من قبل، في اتجاهاتهم نحو إدماج المعاق في المدارس العامة.

حدود الدراسة:

يتعلق هذا الجانب بالجوانب الزمانية والمكانية والمنهجية:

- من حيث الحدود الزمانية فالنتائج المترتبة عن هذه الدراسة ارتبطت بمرحلة سابقة على التنفيذ , بمعنى ان ما أظهره افراد العينة من اتجاهات لم يكن ناتجا عن خبرة متكررة مع سياسة الإدماج وإنما كان ناجما عن تصور مستقبلي لها , ومن ثم فمن الممكن ان تتغير هذه النتائج بعد ممارسة العمل في ظل هذه السياسة.
- ترتبط نتائج هذه الدراسة بالمرحلة الابتدائية في دولة فلسطين ومن المتوقع أن اختلاف المرحلة وما يعنيه ذلك من تبدل في خصائص النمو وأساليب الرعاية وطرق التدريس يمكن ان يمثل عنصر التباين عند محاولة تعميم هذه النتائج.

ولذا نحتاج في هذه الدراسة الى متاليات بحثية تتناول جوانب متعددة تمهد لتبني السياسة التربوية المتمثلة في إدماج الأطفال المعاقين في تيار التعليم العام بدولة فلسطين.

مصطلحات الدراسة:

التربية الخاصة: يقصد بها الأنشطة والخدمات التربوية التي تقدم الى الطفل غير العادي سواء كانت داخل المدرسة العامة أو الخاصة. (العوالمة،2003)

الطفل غير العادي(أو ذو الإحتياجات التربوية الخاصة): هم جميع الأطفال الذين تتوافر فيهم حالات تعتبر انحرافا واضحا عن المتوسط الذي يحدده المجتمع في القدرات والإمكانات العقلية او العلمية او الانفعالية او الاجتماعية أو الحسية أو الجسمية أو الصحية بحيث يترتب على هذا الانحراف نوع خاص من التربية وطابع خاص من الخدمات حتى يتمكن هؤلاء الأفراد من تحقيق وإظهار أقصى ما عندهم من قدرات. على ضوء ذلك التحديد يمكن ان نقسم الأطفال غير العاديين الى قسمين , الأول أطفال منحرفين عن الاتجاه العام سلبيا (كالمعاقين)والآخر أطفال منحرفين عن الاتجاه العام إيجابيا (كالموهوبين), وسوف تركز الدراسة على القسم الأول دون الآخر. (عيد،2001)

الطفل المعاق: هو جزء من التعريف السابق يمكن تحديده على انه ذلك الطفل الذي لا يستطيع الاستفادة من التربية الاعتيادية بسبب قصور في قدراته أو مهاراته أو سلوكه أو ملامح جسمه. (المطر،2003)

الإدماج: هو أسلوب تربوي يتم من خلاله إلحاق الطفل المعاق مع الطفل العادي بالمدارس العامة التي يمارس من خلالها مختلف الأنشطة التربوية بما فيها التعليمية والاجتماعية. (الاشقر،203)

منهج الدراسة:

اتباع الباحث في هذا المنهج الاسلوب المسحي و الذي يعتمد على استعراض الأساس النظري والدراسات السابقة للموضوع ,ثم انطلقا الى الدراسة الميدانية والتي اعتمدت على انتقاء عينة من المعلمين والاداريين موضوع الدراسة , وبناء أداة لجمع البيانات الميدانية من العينة تمهيدا للتحليل الاحصائي رغبة في الوصول الى نتائج يمكن الاستفادة منها على صعيد المجتمع الفلسطيني.

مجتمع الدراسة

تم تحديد مجتمع الدراسة الاصلي من المعلمين والاداريين الموظفين في المدارس الابتدائية الحكومية والتي تتبع مديرية تربية جنوب الخليل وقد بلغ عددهم حسب احصائية سنة (2015/2014) (3000) معلما ومعلمة موزعين على (119) مدرسة في مديرية تربية جنوب الخليل.

عينة الدراسة

شملت عينة الدراسة (110) معلما واداريا من مجتمع الدراسة منهم (38) معلما و(36) معلمة و (36) اداريا نصفهم من الذكور والنصف الاخر من الاناث وقد تم اختيارهم بعد ان قام الباحث بمسح المدارس في تربية جنوب الخليل ومن ثم التعرف على المدارس التي يوجد بها طلاب معاقين من مختلف الاعاقات ويقوم هؤلاء المعلمون بتدريسهم حيث استخدمت العينة الطبقية العشوائية في ذلك.

والجدول رقم (1) يبين توزيع افراد عينة الدراسة في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.

جدول رقم (1) لافراد عينة الدراسة

اسم المدرسة	العدد	النسبة المئوية	اسم المدرسة	العدد	النسبة المئوية
بنات شهداء دورا الاساسية	8	0,07	ذكور بيت عوا الاساسية	8	0,07
بنات الاندلس الاساسية	7	0,06	ذكور ضرار بن الازو الاساسية	8	0,07
بنات بطا الاساسية	5	0,05	ذكور الفاروق الاساسية	8	0,07
بنات سكيانة الاساسية	7	0,06	ذكور دير سامت الاساسية	6	0,05
بنات الريحية الاساسية	4	0,04	ذكور الامين الاساسية	4	0,04
بنات الظاهرية الاساسية	6	0,05	ذكور عثمان بن عفان الاساسية	7	0,06
بنات مؤتة الاساسية	6	0,05	ذكور دوما الاساسية	5	0,05

بنات رقة الاساسية	8	0,07	ذكور المأمون الاساسية	4	0,04
بنات امريش الاساسية	3	0,03	ذكور السموع الاساسية	7	0,06
المجموع	54			56	

جدول رقم (2): يبين خصائص العينة الديمغرافية

خصائص العينة الديمغرافية

المتغيرات	العدد	النسبة المئوية
الوظيفة	74	67.3
معلم	36	32.7
إداري	28	25.5
عدد سنوات الخبرة	30	27.3
أقل من 5 سنوات	52	47.3
من 5-10 سنوات	56	50.9
الجنس	54	49.1
ذكر		
أنثى		

يتضح لنا من الجدول رقم (2) أن 67.3% من إجمالي عينة الدراسة كانوا من المعلمين في حين شكل الإداريين ما نسبته 32.7%، ولقد شكل الذكور 50.9% مقابل 49.1% من الإناث، أخيراً فيما يتعلق بسنوات الخبرة فقد 25.5% منهم أن سنوات خبرتهم دون 5 سنوات، 27.3% سنوات خبرتهم من 5-10 سنوات، أخيراً أكد 47.3% منهم أن سنوات خبرتهم فوق 10 سنوات

إداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية أسلوب المسح بالعينة و الاستبانة كأداة لجمع البيانات فبالرجوع الى الأدب التربوي والدراسات السابقة ولمعرفة اتجاهات المعلمين نحو دمج الاطفال المعاقين في المدارس الابتدائية في التعليم العام، قام الباحث بتطوير استبانته تكونت من قسمين، اشتمل القسم الاول على معلومات عامه ضمت متغيرات الدراسة وهي الجنس ومسمى الوظيفة وسنوات خبره ونوع الاعاقه التي يتعامل معها، في حين اشتمل القسم الثاني على (26) فقره موزعه على ثلاثة مجالات، المجال الاول وهو الاعاقه البصريه والحركيه والسمعيه والعقليه حيث يحتوي على (8) فقرات، ويشمل المجال الثاني على عوائق الادماج ويشتمل على (6) فقرات في حيث يشمل المجال الثالث وهو الادماج بشكل عام على (12) فقره

صدق الاداه:

الصدق المنطقي

اعتمد في صدق الأداة على الصدق المنطقي حيث قام الباحث بعرض الاداة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم عشرة من المتخصصين في التربية و علم النفس تتراوح رتبته العلمية ما بين أستاذ مشارك و أستاذ في ثلاث جامعات فلسطينية هي جامعة الخليل وجامعة بيت لحم و جامعة القدس وقد ابدوا بعض الاقتراحات والآراء حولها، وقد تم تعديل بعض البنود في ضوء اقتراحاتهم و آرائهم. ليصبح عدد بنود الاستبانة كالآتي

جدول رقم (3) يبين مجالات الدراسة

المجال الاول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجموع الكلي
8	6	12	26

كما تحقق الباحث من صدق الأداة بحساب مصفوفة الارتباط بيرسون (pearson corlation) حيث بلغ معامل الارتباط 86%.

ثبات الأداة:

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة قام الباحث بفحص الاتساق الداخلي لمجالات الأداة الثلاثة والدرجة الكلية وذلك بحساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) فقد قام الباحث باستخدام طريقة إعادة الاختبار (Test Retest) على عينة استطلاعية مكونة من (35) معلما ومعلمة من مدارس التربية في جنوب الخليل لم يدخلوا في العينة الأساسية لهذه الدراسة، وقد بلغت قيمة الثبات لابعاد الاداة والدرجة الكلية كما يلي

جدول رقم (4) مصفوفة معاملات الثبات لمجالات الدراسة والدرجة الكلية

المجال	عدد الفقرات	قيمة ألفا
دمج الاعاقات البصرية والحركية والسمعية والعقلية	8	0.74
عوائق الإدماج	6	0.77
الإدماج بشكل عام	12	0.65
الدرجة الكلية	26	0.91

يتضح لنا من الجدول رقم (2) أن درجة معاملات الثبات لمجالات الدراسة والدرجة الكلية حسب معادلة الثبات كرونباخ قد بلغت 0.91، فقد بلغ البعد الخاص بإدماج الإعاقة البصرية والحركية والسمعية 0.74 والبعد الخاص بالإدماج 0.77، وأخيرا بلغ بعد الإدماج بشكل عام 0.65.

الاتساق الداخلي:

كما قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لفقرات الدراسة مع الدرجة الكلية والجدول رقم (5) يبين ذلك.

جدول رقم (5) مصفوفة معاملات الارتباط لفقرات الدراسة مع الدرجة الكلية لكل محور من محاور الدراسة

إدماج الإعاقة		عوائق الإدماج		الاتجاهات نحو الإدماج	
رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط
1	.469	1	.481	1	.496
2	.638	2	.565	2	.503
3	.534	3	.691	3	.688
4	.594	4	.683	4	.491
5	.566	5	.630	5	.412
6	.491	6	.511	6	.516
7	.461			7	.513
8	.356			8	.217
				9	-.059
				10	.143
				11	.236
				12	.506

يتضح لنا من الجدول رقم (5) ان جميع فقرات أداة الدراسة على ارتباط دال إحصائيا مع درجتها الكلية، مما يشير إلى صدق أداة القياس.

المعالجة الإحصائية:

تمت المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات باستخراج الأعداد، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية ونتائج اختبارات ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ونتائج اختبار توكي، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا، ونتائج اختبار بيرسون، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (spss).

عرض نتائج الدراسة:

أسئلة الدراسة:

- السؤال الأول:

ما مدى تقبل المعلمين والإداريين في التعليم العام لإدماج الأطفال المعاقين وغير المعاقين داخل المدرسة الابتدائية العامة بشكل عام ؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك كما هو واضح من الجدول رقم (6):

جدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقبل المعلمين والإداريين في التعليم العام لإدماج

الأطفال المعاقين وغير المعاقين داخل المدرسة الابتدائية العامة

رقم الفقرة	مدى تقبل المعلمين والإداريين في التعليم العام لإدماج الأطفال المعاقين وغير المعاقين داخل المدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
7	الادماج يهيئ فرصا للتفاعل الاجتماعي مما ينمي بشكل أفضل التوافق الاجتماعي عند الأطفال غير العاديين	2.40	.67
9	الادماج يهيئ فرصا للتنافس العلمي مما ينمي بشكل أفضل الجانب الأكاديمي عند الأطفال الغير عاديين.	2.38	.69
8	ادماج الأطفال غير العاديين في المدرسة العامة يؤدي الى تقبل الاختلافات ما بين الأطفال جميعا.	2.32	.66
6	الادماج يقلل من احساس الطفل غير العادي بالاعاقة مما ينمي التوافق الشخصي لديه.	2.22	.63
4	الادماج يتطلب تغيرات جوهرية في كل ما له علاقة بالمنهج داخل الفصول العامة.	2.20	.62
3	من المرجح ان يكون للادماج اثار سلبية على النمو العاطفي للطفل غير العادي.	2.20	.78
10	من حق الأطفال غير العاديين ان يتلقوا التعليم مع اقرانهم العاديين في المدرسة العام	2.13	.69
1	الأطفال غير العاديين سوف يستهلكون معظم وقت المعلم مما يؤثر سلبا على اهتمامه بالأطفال العاديين.	2.12	.63
5	الطفل غير العادي سوف يعزل اجتماعيا من قبل الأطفال داخل المدرسة العامة.	2.05	.69
12	بشكل عام الادماج يعد مماسة تربوية مرغوبة	1.99	.57
2	من المرجح ان يزداد ارتباك الطفل غير العادي داخل الفصول العادية.	1.95	.62
11	كثيرا من الأنشطة التربوية التي يقوم بها مدرس المرحلة الابتدائية مع الأطفال غير العاديين تصح للأطفال غير العاديين.	1.82	.72
	الدرجة الكلية	2.15	.26

تشير المعطيات الواردة في الجدول (6) أن درجة تقبل المعلمين والإداريين في التعليم العام لإدماج الأطفال المعاقين وغير المعاقين داخل المدرسة كانت فوق المتوسط حيث بلغت هذه الدرجة (2.15) ومن ابرز الاستجابات نحو ذلك أن الإدماج يقلل من إحساس الطفل غير العادي بالإعاقة مما ينمي التوافق الشخصي لديه بمتوسط حسابي 2.40 تلاها أن الأطفال غير العاديين يستهلكون معظم وقت المعلم مما يؤثر سلبا على اهتمامه بالأطفال العاديين بمتوسط حسابي 2.38 تلاها الإدماج يتطلب تغييرات جوهرية في كل ما له علاقة بالمنهاج داخل الصفوف بمتوسط حسابي 2.32 تلاها الإدماج يهيئ فرصا للتفاعل الجماعي بين الأطفال العاديين وغير العاديين بمتوسط حسابي 2.22.

السؤال الثاني:

ما الإعاقات الأكثر قبولا والأكثر رفضا تجاه ادماجهم في المدارس لدى أفراد العينة، وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك كما هو واضح من الجدول (7).

جدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإعاقات الأكثر قبولا والأكثر رفضا تجاه ادماجهم في

المدارس لدى أفراد العينة

رقم الفقرة	الإعاقات الأكثر قبولا والأكثر رفضا تجاه ادماجهم في المدارس لدى أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
2	الطلبة المعاقون حركيا القادرون على المشي يمكن ان يتلقوا التعليم في المدارس العامة	2.39	.68
1	ضعاف البصر الذين بإمكانهم قراءة المطبوعات الواضحة يمكن ان يتلقوا التعليم في المدارس العامة	2.38	.54
3	ضعاف السمع الذين يمكنهم السمع بواسطة أجهزة خاصة يمكن ان يتلقوا التعليم بالمدارس العامة.	2.15	.70
4	الطلبة المعاقون حركيا القادرون على استخدام الكرسي المتحرك يمكن ان يتلقوا التعليم في المدارس العامة.	1.95	.85
5	المعاقون عقليا بدرجة خفيفة يمكن ان يتلقوا التعليم بالمدارس العامة	1.46	.66
8	انه امر مقبول ان يدرس الطفل العادي والطفل المتخلف عقليا في نفس الفصل.	1.25	.50
6	الطلبة المكفوفون الذين ليس بإمكانهم قراءة المطبوعات يمكن ان يتلقوا التعليم في المدارس العامة.	1.22	.52
7	الطلبة الصم يمكن ان يتلقوا التعليم في المدارس العامة	1.17	.43
	الدرجة الكلية	1.75	.33

يتضح لنا من الجدول رقم (7) ان أكثر الإعاقات قبولا لدى أفراد العينة هم الطلبة المعاقون حركيا ويمكنهم المشي بمتوسط حسابي 2.39 تلاها ضعاف البصر الذين بإمكانهم قراءة المطبوعات الواضحة بمتوسط حسابي 2.38 تلاها ضعاف السمع الذين يمكنهم السمع بواسطة أجهزة خاصة بمتوسط حسابي 2.15، أخيرا الطلبة المعاقون حركيا القادرون على استخدام الكرسي المتحرك بمتوسط حسابي 1.95.

في المقابل كانت أكثر الإعاقات رفضا لعملية الدمج هم الطلبة الصم بمتوسط حسابي 1.17 ثم الطلبة المكفوفين الذين ليس بإمكانهم قراءة المطبوعات بمتوسط حسابي 1.22 تلاها الطفل المتخلف عقليا في نفس الفصل بمتوسط حسابي 1.25 أخيرا المعاقون عقليا بدرجة خفيفة بمتوسط حسابي 1.46.

السؤال الثالث:

ما ابرز المشكلات التي تحول دون إدماج الأطفال المعاقين في المدارس الابتدائية العامة، وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك كما هو واضح من الجدول (8)

جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات لأبرز المشكلات التي تحول دون إدماج الأطفال المعاقين في المدارس الابتدائية العامة

الرقم	المشكلات التي تحول دون إدماج الأطفال المعاقين في المدارس الابتدائية العامة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	عدم توفير الخدمات الطبية المساعدة للمعاق داخل المدرسة العامة	2.49	.67
3	عدم تأهيل المعلم العادي للتعامل مع الطفل المعاق داخل الفصل العادي	2.48	.66
4	عدم توفير الامكانيات والوسائل التعليمية المناسبة للمعاق داخل المدرسة العامة.	2.45	.69
2	عدم مرونة المنهج في المدرسة العامة مما يؤدي الى ضعف استجابته لاحتياجات المعاق التربوية.	2.40	.65
5	نظرة المجتمع السلبية تجاه المعاق.	2.19	.77
6	رفض اولياء الامور ان يحتك اطفالهم العاديون بالاطفال المعاقين.	1.98	.69
	الدرجة الكلية	2.33	.40

يتضح لنا من الجدول رقم (8) أن أبرز المشكلات التي تحول دون إدماج الأطفال المعاقين في المدارس الابتدائية العامة كانت عدم توفير الخدمات الطبية المساعدة للمعاق داخل المدرسة بمتوسط حسابي 2.49 تلاها عدم تأهيل المعلم العادي للتعامل مع المعاق داخل الصف بمتوسط حسابي 2.48 تلاها عدم توفير الإمكانيات والوسائل التعليمية المناسبة للمعاق داخل المدرسة العامة بمتوسط حسابي 2.45، وأخيراً عدم مرونة المنهج في المدرسة العامة بمتوسط حسابي 2.40.

فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والإداريين في اتجاهاتهم نحو دمج المعاقين في المدارس العامة، وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبارات وذلك كما هو واضح من الجدول رقم (9).

جدول رقم (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين اتجاهات المعلمين والإداريين نحو دمج المعاقين في المدارس العامة بشكل عام

الوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
معلم	74	2.15	.26	73	.229	.819
إداري	36	2.14	.25	35		

يتضح لنا من الجدول رقم (9) أن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى 0.05 بين اتجاهات المعلمين والإداريين نحو دمج المعاقين في المدارس العامة بشكل عام.

حيث كانت الدلالة الإحصائية $0.05 <$ وهي غير دالة إحصائياً حيث بلغت متوسط اتجاهات المعلمين نحو ذلك 2.15 مقابل 2.14 لدى الإداريين.

الفرضية الثانية: هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والإداريين في اتجاهاتهم نحو دمج المعاقين في المدارس العامة تعزى لعدد سنوات الخبرة، وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبارات وذلك كما هو واضح من الجدول رقم (10).

جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين اتجاهات المعلمين والإداريين نحو دمج المعاقين في المدارس العامة تعزى لعدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	28	2.12	.26
من 5-10 سنوات	30	2.13	.27
10 سنوات فما فوق	52	2.22	.21
المجموع	110	2.15	.26

عند ملاحظة استجابات المعلمين والإداريين نحو دمج المعاقين في المدارس العامة تعزى لعدد سنوات الخبرة فقد كانت هذه الاتجاهات أعلى شيء لدى المعلمين والإداريين الذين كانت سنوات خبرتهم أكثر من 10 سنوات بمتوسط حسابي 2.22 تلاها المعلمين والإداريين الذين سنوات خبرتهم من 5-10 سنوات بمتوسط حسابي 2.13، وأخيرا المعلمين والإداريين الذين سنوات خبرتهم أقل من 5 سنوات بمتوسط حسابي 2.12، ولمعرفة مصدر الفروق تم استخراج نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وذلك كما هو واضح من الجدول رقم (11)

جدول رقم (11)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق اتجاهات المعلمين والإداريين نحو دمج المعاقين في المدارس العامة تعزى لعدد سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
داخل المجموعات	.198	2	.099	1.511	.225
المجموع	7.018	107	.066		
بين المجموعات	7.216	109			

يتضح لنا من الجدول رقم (11) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى 0.05 اتجاهات المعلمين والإداريين نحو دمج المعاقين في المدارس العامة تعزى إلى سنوات الخبرة حيث كانت الدلالة الإحصائية < 0.05 وهي غير دالة إحصائية.

الفرضية الثالثة: هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والإداريين في اتجاهاتهم نحو دمج المعاقين في المدارس العامة تعزى للجنس، وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت وذلك كما هو واضح من الجدول رقم (12).

جدول رقم (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للفروق اتجاهات المعلمين والإداريين نحو دمج المعاقين في المدارس العامة تعزى لعدد سنوات الخبرة

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
ذكر	56	2.19	.23	55	1.726	.087
أنثى	54	2.10	.28	53		

يتضح لنا من الجدول رقم (12) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى 0.05 بين اتجاهات المعلمين والإداريين نحو دمج المعاقين في المدارس العامة تعزى للجنس. حيث كانت الدلالة الإحصائية < 0.05 وهي غير دالة إحصائية حيث بلغت حيث بلغت متوسط اتجاهات الذكور نحو ذلك 2.19 مقابل 2.10 لدى الإناث.

مناقشة النتائج:

هدفت هذه الدراسة الى معرفة آراء واتجاهات معلمي وإداريي المرحلة الابتدائية حول ادماج الاطفال المعاقين في تلك المرحلة، وذلك من خلال الاجابة عن أسئلتها، وسنقدم فيما يلي مناقشة وتعليقا على النتائج التي توصلت اليها الدراسة:

لقد دلت النتائج على ان هناك قبول للاندماج بشكل عام من قبل افراد العينة، حيث ان الاتجاه الحديث في مجال تربية المعاقين يشير الى ان ادماج هؤلاء الطلاب المعاقين في المدارس العامة سيحقق التفاعل الايجابي بينهم وبين الاطفال العاديين، وفي اشار (JANNY,1995) في الدراسات السابقة الى ان النظرة نحو الادماج دائما تبدأ بقبول عدد قليل لها ثم يتنامى ذلك العدد بعد التطبيق للفكرة، لتصبح امرا مرغوبا في المجتمع، لذلك يمكن ان تفسر نتائج هذا الجزء على ان موضوع الادماج يعد جديدا في المجتمع الفلسطيني، وهذا ما عبرت عنه العينة من قبول هذا المفهوم الجديد ومن ثم تطبيقه، بالاضافة الى ذلك فان الأمر لا يخلو من ضعف في الوعي لدى البعض تجاه طبيعة الاعاقة والمعاق وحقوقه التربوية حيث ان النتائج بما في ذلك المقابلات التي تمت مع بعض المعلمين وهي نسبة قليلة دلت الى ان المعلم في المدرسة العامة لديه انطباع انه ليس معنيا بالطفل المعاق بدرجة كبيرة.

وبالنظر الى بنود الاستبانة يتضح ان قبول فكرة الدمج من عدمها لدى افراد العينة لم يكن لذاته بل مرتبط بامرين اساسيين: الاول، نوع الاعاقة ودرجتها، والثاني العوائق التي تحول دون قبول هذه الفكرة.

وفيما يتعلق بادماج الاعاقات (البصرية والسمعية والعقلية والحركية): أكدت النتائج في هذا الجزء من الاستبانة ان المعاقين ليسوا على درجة واحدة من الرفض او القبول لاندماجهم في المدرسة العامة، إنما ذلك يعتمد اعتمادا كبيرا على: أولا: نوع الاعاقة (حسية، عقلية، حركية، بصرية، سمعية)، فقد نالت الاعاقة العقلية والمكفوفين كليا والصم درجة من عدم القبول تفوق الاعاقات الحركية والبصرية والسمعية الخفيفة وهي نتائج شبيهة بنتائج دراسة قام بها سجنندل (SCHINDEL,1986). اشار فيها الى ان هناك نظرة سلبية يبيدها كثير من المعلمين تجاه المعاقين مما يسبب عدم قبولهم في الفصول العادية، الا ان ذلك لا ينطبق على كل المعاقين.

وفيما يتعلق بالاعاقات الاخرى فقد نالت الاعاقات الخفيفة (ما عدا العقلية) درجة من القبول تفوق الاعاقات المتوسطة وان هذا شيء طبيعي، حيث انه كلما زادت درجة الاعاقة كلما احتاج الطفل المعاق خدمات اكثر (ربما يصعب توفيرها في المدرسة العامة).

ويعكس ترتيب الاعاقات الصورة المختلفة التي يجب ان يكون عليها الاندماج. فالاندماج ليس صورة واحدة، وانما هو عدة مجالات يمكن تطبيقها على المعاقين كل حسب استعداداته وقدراته داخل المدرسة العامة (HEJARTY,1981) فالأكثر قبولا من المعاقين لدى افراد العينة من المفترض ان يحظى بدرجة اكبر من الاندماج والعكس صحيح، وليس المطلوب هو اندماج جميع المعاقين بصورة واحدة من الاندماج.

وفيما يتعلق بعوائق الاندماج: أكدت النتائج على ان المدرسة الابتدائية العامة في فلسطين ليست مهيأة لاستقبال الاطفال غير العاديين الا بعد اجراء نوع من التعديل والتغيير والاضافة عليها. بمعنى ان هناك عوائق تحول دون تحقيق ادماج ناجح للطفل غير العادي. وفي مقدمة هذه العوائق البنود المتعلقة بوزارة التربية، حيث نالت اعلى متوسطات، مما يعني ضرورة ايجاد بيئة مناسبة لهؤلاء الاطفال، والعوائق هي بالتحديد الخدمات الطبية بمتوسط (2,49) ثم تلاها عدم تاهيل المعلم العادي للتعامل مع المعاقين بمتوسط (2,48) ثم تلاها عدم توفير الامكانيات والوسائل التعليمية بمتوسط (2,45) واخيرا عدم مرونة المنهاج بمتوسط (2,40)

وبالرغم من ان التربية الخاصة ليست تربية منفصلة عن التربية العامة بل هي جزء منها وتتفق معها في الاساسيات فكل منها يهتم بالفرد ويسعى الى تنمية قدراته واستعداداته الى اقصى حد يمكن ان يصل اليه الفرد ليكون قادرا على خدمة المجتمع بكفاءة وذلك من خلال توفير الظروف المناسبة الا ان ذلك لا يمنع من ان تتفرد التربية الخاصة ببعض ما يميزها ويتناسب مع طبيعة شخصية الفرد الذي تتعامل معه، حيث يؤكد (فاروق الروسان 1989) على ان هناك اهدافا

للتربية الخاصة تضاف على الاهداف المرجو تحقيقها مع الطفل العادي، منها على سبيل المثال: التعرف على الأطفال غيرالعاديين من خلال اساليب موضوعية وتشخيصية ومن ثم اعداد طرائق تدريس تختلف عن الطرائق العامة كلغة الإشارة للصم.بالاضافة الى ذلك تبنى وسائل تعليمية مناسبة لكل اعاقه كالوسائل المجسمة للاعاقه البصرية وجهاز النطق للصم. والسبب الرئيسي في هذا الاختلاف او بصورة ادق في هذا التنوع، هو ان يتم تعويض ما افتقده ذلك الطفل المعاق من قدرة اساسية سواء فيما يتعلق بالبصر او الحركة او السمع او العقل او غيرها من القدرات الضرورية لعملية التعلم.

وفيما يتعلق بعدم وجود فروق بين الجنسين من المعلمين والاداريين فقد يعزوها الباحث الى الدرجة التي يتمتع بها المعلمون والمعلمات من سمات وكفاءات واهتمامات واستعدادات للعمل واتقان التفوق والترقي في مجالات عملهم وتحمل مسؤولياتهم، حيث تؤكد جميع القيم والمعايير الاجتماعية والدينية في فلسطين على التعامل الجيد مع هؤلاء المعاقين خاصة اذا كان المعاقين يتمتعون بكامل القوى العقلية وقادرين على التعلم والانتاج حيث يدرك هؤلاء المعلمون داخل المجتمع الفلسطيني ان من حق هؤلاء المعاقين ان ينالوا الرعاية والتعليم كما يناله غيرهم من الأسوياء على اساس العدل والمساواة وتكافؤ الفرص مع علمهم وایمانهم ان المعاق لا يختلف عن غيره من الاسوياء في جميع النواحي بل يختلف عنهم فقط من الناحية التي يقع فيها العجز والاعاقه وربما يكون تشابهه مع غيره من العاديين الاسوياء اكثر من اختلافه عنهم بالاضافة الى دورات التدريب التي يخضع لها المعلمون والمعلمات في فترات متعددة في الفصول الدراسية في كيفية التعامل مع الاطفال ذوي الحاجات الخاصة.

واخيرا فيما يتعلق بالمعلمين والمعلمات الذين سبق لهم التعامل مع المعاق من افراد العينة لم يكن هناك فروق بينهم حيث تبين انه كلما زادت عدد سنوات الخبرة كانت اتجاهات المعلمين اقوى وافضل من قبل.

التوصيات التربوية:

بناء على ما ظهر من نتائج، فاننا نقترح التوصيات التالية:

- (1) تهيئة المدارس التي سيتم فيه الاندماج والعمل على توعية جميع العاملين فيه، وفي مقدمتهم المعلمين لقبول فكرة الاندماج بصورة افضل وكل ما يتعلق بنجاحها.
- (2) تهيئة الاطفال العاديين ومساعدتهم على تكوين وبناء اتجاهات صحيحة وایجابية تجاه الاطفال غير العاديين.
- (3) التاكيد على مسئولية وزارة التربية في المدارس العامة وإزالة جميع العوائق التي تحول دون تطبيق الاندماج والتي جاءت في الدراسة على النحو التالي: ايجاد الخدمات الطبية، ايجاد نوع من المرونة في المنهج، اعداد المعلم للتعامل مع الاطفال غير العاديين داخل الفصل العادي.
- (4) التدرج في تطبيق الاندماج بصورة المبسطة، ولتكن البداية في مرحلة رياض الطفل وابتدائي ثم بعد ذلك تنتقل الى المرحلة التالية.
- (5) اصدار التشريعات التربوية الخاصة بحقوق الاطفال غير العاديين في الحصول على الخدمات التربوية المناسبة مع توفير لتمويل اللازم لتطبيق هذه التشريعات.

المراجع العربية:

1. الأشقر، مريم، (2003). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع، المركز الثقافي الاجتماعي بالجمعية القطرية لتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، الدوحة.
2. آل حمدان، سعيد بن علي، (2003) تطبيق نظرية تداخل المحتوى وتدريب الدمج وأثرها على تعلم المهارة الحركية لذوي التخلف العقلي البسيط، رسالة ماجستير منشورة جامعة ام القرى.
- 3- العوالمة، حابس، (2003)0 سيكولوجية الاطفال غير العاديين، ط2 عمان، الاهلية للنشر والتوزيع.

4. السرطاوي، زياد، (1995). اتجاهات المعلمين والطلاب نحو دمج الاطفال المعاقين في الصفوف العادية، مجلة التربية المعاصرة، العدد (38)، القاهرة.
5. السرطاوي، زيدان، الشخص، عبد العزيز، (2000). الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة مفهومه وخلفيته النظرية، العين، الامارات، مكتبة دار الكتاب الجامعي.
6. الهنيني، عائشة، (1989). اتجاهات مديري ومعلمي المرحلة الابتدائية نحو دمج الطلبة المعاقين حركياً في المدارس العادية في مديرية تربية محافظة الزرقاء، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية. 1989
- 7-المطر، عبد الحكيم، (2003)، اثر دمج مستخدمي الكراسي المتحركة في اتجاهات الاطفال العادين نحو التربية البدنية، مجلة الطفولة العربية، الكويت.
- 8- المطر، عبد الحكيم، (2002). دمج الاطفال ذوي التخلف العقلي وأثره في أدائهم الحركي، مجلة الطفولة العربية، الكويت.
9. حسين، محمد، (1988). اتجاهات المعلمين والمعلمات في مديرية تربية اريد نحو المعوقين حركياً، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الاردن
10. زكريا، زهير، (1994). مدارس لاتستثنى أحداً من الطلبة، التربية الجديدة، عدد4، عمان، دار الشروق.
11. سامي، عوض، (2005). اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو دمج الاطفال غير العاديين في المدارس العادية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة، غزة.
- 12- عبد الغفور، محمد، (1996). دراسة استطلاعية لاتجاهات المدرسين والمديرين في التعليم العام نحو ادماج الأطفال غير العاديين في المدارس العامة، مجلة البحوث التربوية، العدد (15)، جامعة قطر.
- 13- عبد الله عثمان (1998). اتجاهات معلمي المدارس الأساسية ومديريها نحو ادماج المعاقين سمعياً في التعليم العام في الاردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
- 14- عميرة، صلاح، (2003). الدمج التربوي للمعاقين عقلياً بين التأييد والمعارضة، الملتقى الثاني للجمعية الخليجية للاعاقة.
- 15- عيد، ماجدة، (2001). مناهج واساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصة، ط5، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- 16- الروسان، فاروق، (1989). قضايا ومشكلات في التربية الخاصة، عمان، دار الفكر للنشر والطباعة والتوزيع.
- 17- فتيحة، احمد، (1998). اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في برنامج التعليم العام في عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت.
- 18- كاشف، ايمان، عبد الصبور، محمد (1998). دراسة تقييمية لتجربة ادماج الاطفال ذوي الحاجات الخاصة مع اقرانهم العاديين في محافظة الشرقية، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- 19- ولي، باسم (2004). علم النفس الاجتماعي، ط1، عمان، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

المرجع الأجنبية:

- 1- Bennet, N. and cass, A. (1989). Form special to ordinary schools: Case studies in integration, England: cassell Education.
- 2- Blalock, G. (1991). paraprofessionals: Critical deam members in our special education programs, Intervention in school and Clinic 26, 200214.
- 3- Block, Z. (1996). "Including students with Disabilities In Regularl Physicl Education: Effects on Non Disabled Ch-illdern "Adapted physical Activity Quarterly. Voll. Humaninetics Publishers inc.
- 4-Bradfield, H. and stavnard, R. (1973). The special child in the Regular class room. Exceptional children, 39, 90-384.
- 5- Budoff, M. and Gottlieb, J. (1976). Special -Class EMR Children Mnstreamed. Amrican Journal Of Mental Deficiency, 18, 1-11.

- 6- Cindy, L. (2003).Attitudes of elementary school principles do ward the inclusion of students with disabelidies ,(owncil for Excepatonal Childern ,(69(2),15-145.
- 7- Dupoux, E.(2005).International Journal of Disability ,Developing and Education.52(1),43-58.
- 8- Gickling,E.and Theobald, j.(1975).Mainstreaming:Affect of effect,journal of special Education ,9(3),317-328.
- 9- Harasymiw,s,and home,m.(1976). Teacher Attitudes towards handicapped children and regular class integreation.journal of special education ,10,393-400.
- 10- Hegarty,s,(1985).integreation and teaching some lessons from practice Educational research ,27(1),9-10.
- 11- Holule & peter. (1984).Merging children with motor and hearing disability in public schools , journal of Development and psyhsicel Disabilities , 18,6,114-132.
- 12-janny,R. (1995).Integreating students with mperdate and sever Disabilities into general education classes,exceptional children 61(5)425-433.
- 13-Larrivee,b and cook ,L.(1979).mainstreaming ,a study of the variable Affecting teacher attiture.The hpurnal of special Education ,13(3),315-324.
- 14-Marchesi,A. (1995).Poject for Integratin of pupils with Special Needs in Spain.European Journal of Special Needs Educaion,1(2),125-133.
- 15-Nobel,J.(1991).Social inequity in the prevalence of disability,Assignment children 53,23-3.
- 16-Pritchard,D.(1963).Education and Handicapped 1760-1950,london:Routledge&Kegan Paul.
- 17-Ringlaben,R. and price,j.(1981). regular classroom.teacgers perceptions of mainstreaming effects.exceptional children,47-302,304.
- 18-Saks,N. (1987). Correlates of Teachers Attitudes Toward Maintreaming ,Diss Abstracts Inter 27,8.
- 19-Scugges,t,and mastropieri,m.(1996).Teacher perceptions of mainstreaming inclusions. Aresearch synthesis exceptional children,63(1)59-74.
- 20-Sloper & Knssen.(1990). Effectivenes of the mentally retarded children merging programmes in public elementry schools,journal of Autism & Devlopmental Disorders,19, 8, 87-112.
- 21-Stainback,w.(1985).Facitating Mainstreaming by Modifying the Mainstream "Exceptional children ,52-144-152.
- 23-Willim. (1980).Identification of the public Elementry schools Pricipals & teachers attitudes toward merging children wih motor disability, journal of Special Education , 9,4,213-235.
- 24-Sephens & Broun. (1980).Measurement of the teachers attitudes towards the merging of the children with disability , American journal of Mental Dificincy,25,6,235-257.
- 25-Zittel,M. (1996). " Effect of Integreated physical Ed-ucation Setting on Motor performance of personal children with Development Delays."Adapted ophysical Activity Quarterly ,Vol Human kinetics Publishers inc.
- 26- Zito,R. and Bardon,J.(1997)Achievement Motivation among Negro Adolescents in Regular and Special Education Programs.American Journal of Mental Deficiency,74,20-26.

أثر استراتيجيتي خرائط التفكير وحدائق الأفكار

في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص

م.د. هدى محمود شاكر م.د. منتهى فهد بريس

كلية التربية للبنات/ جامعة بغداد المديرية العامة للمناهج/ وزارة التربية

The Effect of the Strategies of Maps of Thinking and Gardens of Ideas in the Achievement of the Female Students of the Fifth Literary Grade In Literature

Lect.Dr. Huda Mahmood Shakir\ College of Education for Female Students\ University Of Baghdad

Lect.Dr. Muntaha Fahad Breesam\ Directory of Curriculum/ Ministry of Education

muntahafahd@yahoo.com

Abstract

The aim of the study is to assessing the the effect of the strategies of maps of thinking and gardens of ideas in the achievement of the female students of the fifth literary grade in literature. To fulfill the aims of the study, an achievement test has been conducted and applied to a sample of (60) students of Badr Al-Kubra school for female students in Baghdad for the academic year (2014-2015).

الملخص

يرمي البحث تعرف أثر استراتيجيتي خرائط التفكير وحدائق الأفكار في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص، ولتحقيق مرمى البحث أعدت الباحثتان اختباراً تحصيلياً، نقيسان به تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص واختارت الباحثتان عينة مكونة من (60) طالبة من طالبات مدرسة بدر الكبرى للبنات في بغداد للعام الدراسي (2014 - 2015)، ولغرض تطبيق التجربة، طبقت الباحثتان الاختبار على عينة استطلاعية، تألفت من (30) طالبة من مجتمع البحث نفسه، كما قامتا بتدريس مجموعات البحث الثلاث بأنفسهما، وبعد تحليل البيانات باستعمال معامل ارتباط بيرسون، ومعامل الصعوبة، وقوة التميز، وفي ضوء ذلك توصلت الباحثتان إلى النتائج الآتية:

1- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى، اللاتي درسن بإستراتيجية خرائط التفكير على طالبات المجموعة

التجريبية الثانية اللاتي درسن على وفق استراتيجية حدائق الأفكار في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي.

2- تفوق طالبات المجموعتين التجريبيتين الأولى، اللاتي درسن بإستراتيجية خرائط التفكير والثانية التي درست على

وفق استراتيجية حدائق الأفكار على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في تحصيل طالبات

الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص.

وفي ضوء نتائج البحث خرجت الباحثتان بعدد من الاستنتاجات منها: أفضلية استراتيجيتي خرائط التفكير

وحدائق الأفكار وتفوقهما على الطريقة التقليدية في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص.

وفي ضوء النتائج أوصت الباحثتان بعدد من التوصيات، منها: إقامة دورات تدريبية وندوات للمدرسين على كيفية

استعمال استراتيجيتي خرائط التفكير وحدائق الأفكار على وفق الظروف المتاحة في تدريس المقرر الدراسي.

اقترحت الباحثتان عدة اقتراحات، منها: إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لطالبات المراحل الأخرى غير المرحلة

الإعدادية.

الكلمات المفتاحية: خرائط التفكير، دائق التفكير، استراتيجية، الأدب والنصوص، الخامس الأدبي.

أولاً: مشكلة البحث:

إنَّ الإحساس بصعوبة مادة الأدب والنصوص ليس وليد عصرنا، وإنما له جذوره فمنذ سنوات مضت تعالت وتوالت الأصوات هنا وهناك تشكو من ضعف الطلاب في مادة الأدب والنصوص وابتعادهم عنها، وهذه الأصوات تشير إلى المادة وصعوبتها أو المدرس وإعداده للمادة أو الطرائق والأساليب التدريسية المتبعة في تدريسها وعدم فاعليتها لهذه المادة، وتبقى مشكلة الأدب والنصوص في تدريسها فرعاً يسهم في توسيع مشكلة اللغة العربية وزيادة حدتها بل يضاعف من تأثيرها، ومن خلال زيارة الباحثان الميدانية لعدد من المدارس ولقائهما بعددٍ من مدرسات اللغة العربية وعددٍ من الطالبات، تبين إن سبب هذا الضعف هو ابتعادهم عن مادة الأدب والنصوص و يعود ذلك إلى بعض تلك النصوص المختارة؛ لذلك إذ لا بدَّ من أن تتوافر في تلك النصوص جمال الفكرة والعاطفة والخيال والأسلوب الموسيقي وسهولة اللفظ وكل هذا يخلق عنصر المواءمة بين قلب الطالب والنصوص المختارة، ومن الدراسات التي أثبتت وجود مشكلات في مادة الأدب والنصوص وأشارت إلى تدني مستوى الطلاب في هذه المادة كدراسة (الوائلي، 1996) و (جبر، 2006) و (العابدي، 2007)... الخ من الدراسات، والتي أثبتت أيضاً أن هذه المشكلة تعود إلى الطريقة أو الأسلوب في التدريس، ولما كان لازماً على كل من يهمه شأن اللغة العربية وطرائق تدريسها أن يبحث عن الطرائق والأساليب التدريسية الحديثة التي من شأنها أن تحبب مادة الأدب والنصوص للطلاب وتقربهم منها ولمعالجة مشكلة البحث الحالي أو التقليل من حدتها، فعمدت الباحثتان إلى استخدام إستراتيجيتي خرائط التفكير وحدائق الأفكار في مادة الأدب والنصوص بشكل تخطيطي منظم وبسيط يساعد في استيعاب الطالبات للمادة وأثر كل منهما في تحصيلهن وفي ضوء ما تقدم تتجلى مشكلة البحث الحالي بما يلي:

1. صعوبة مادة الأدب والنصوص وجفافها، إذ تضم بعض النصوص أبياتاً غريبة لم يسبق الاطلاع عليها وسماعها، فضلاً عن غياب عنصر التشويق والإثارة. 2. قد تكون طريقة التدريس غير مجدية، تعتمد في أسلوبها على المحاضرة أو المناقشة من قبل المدرس، فالطريقة لها الدور الأساسي في نجاح الدرس وهذا ما أكدته الدراسات الحديثة. 3. سرد بعض المدرسين أو المدرسات للمادة، وهذا ما يجعل دور الطلبة سلبياً لا يعتمدون في ذلك على التفكير العلمي السليم بالفهم والإدراك والاستنتاج.

ثانياً: أهمية البحث:

يُعدُّ الأدب سيد الفنون جميعاً ففيه الجانب الموسيقي وجانب الرسم وفيه جوانب أخرى من بعض الفنون، ولذا فقد تعددت مناحيه من حكمه وشعر وقصة... الخ، تعددت العلوم التي تتصل به وتقدم له قوانينها وقواعدها كالبلاغة وتأريخ الأدب والنقد (الحلاق، 2010، ص 328)؛ فضلاً عن ذلك تبرز أهمية الأدب والنصوص من أهمية اللغة العربية، لأن اللغة العربية علاقة وثيقة بالأدب خلال أن اللغة قوام الأدب ومجاله الذي يعمل فيه عمله مع أنه لا يأخذ اللغة مأخذ المادة المصنوعة، لذا يجب أن تكون من غراض دراسة اللغة دراسة الأدب من أجل أن تتكون لدى الطالب رغبة في الاطلاع على ما في الكتب الأدبية من ثروة تنمي الذوق وتربي الشعور وترقي الوجدان والعاطفة والخيال (الابراشي، 1976م، ص 283) إذ إنَّ الأساس الذي تقوم عليه النصوص هو تمكين الطلاب من تذوقها فنياً يستند إلى التعمق، والشمولية و التحليل، والاستنباط، والنقد، والتأمل واكتشاف جمالية عناصر الأدب (الفكرة، والخيال، والعاطفة، والأسلوب) (زاير ورائد، 2012، ص 141)، أما النصوص الأدبية هي وعاء التراث الأدبي الجيد قديمه وحديثه ومادته التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الطلاب اللغوية والفكرية والتعبيرية والتذوقية (طعيمة، ومناع، 2000، ص 20)، وعليه ترى الباحثتان من الضروري استعمال الطرق و الأساليب والاستراتيجيات الحديثة في التدريس، لتنمية قدرات ومهارات الطلبة اما إستراتيجية حدائق الأفكار تساعد في تنمية التفكير العلمي وهي تطلب إجراءات عديدة تساعد في تهيئة العقول على إنضاج ثمار الأفكار وتتطلب قدرة على استيعاب كل الأفكار الجديدة حتى ولو كانت غامضة لتفتح ذهن، وحدائق الأفكار تقتضي طرفين أحدهما يتحدى الآخر وهما المشكلة المطروحة وذهن المتعلم فالمشكلة تمثل تحدياً للعقل يستثار للإطاحة بالمشكلة واقتحامها والتوصل إلى حلها، وهذا يفسح المجال أمام المتعلمين لمزيد من المشاركة الفعالة في إنجاز أهداف الدرس وذلك

بإثارتهم وحفز مواهبهم وتعزيز قدراتهم الذهنية. (محسن، 2008، ص219) وتكمن أهمية استخدام إستراتيجية حقائق الأفكار في تدريس مادة الادب والنصوص من خلال توليد الأفكار الجديدة لحل المشكلات ووضع الذهن في حالة إثارة وتفكير في أكثر من اتجاه، وذلك بإثارة اهتمام الطلاب واستعدادهم وحفز مواهبهم وتعزيز قدراتهم على التصور والابتكار والإقلال من الخمول الفكري لديهم. (الظاهر، 1999، ص50)

وفي ضوء ما تقدم يمكن تلخيص أهمية هذا البحث في الآتي:

1. أهمية اللغة العربية التي اختارها الله سبحانه وتعالى في كتابه الخالد لتكون خالدة بخلوده بوصفها لغة القرآن الكريم.
2. أهمية مادة الأدب والنصوص بوصفها المادة التي عن طريقها يتزود الطالب بثقافة مجتمعه والمجتمعات الأخرى بما يحمله من قيم إنسانية وسمات أخلاقية.
3. أهمية إستراتيجيتي (خرائط التفكير وحقائق الأفكار) في ترسيخ المعلومات الادبية في ذهن الطالبات.
4. أهمية المرحلة الإعدادية بوصفها المرحلة التي ينتهيها الطلاب فيها للتعليم الجامعي.
5. تنمية التفكير العلمي لدى الطالبات بوصفه هدفاً أساسياً من أهداف تدريس مادة الأدب والنصوص.
6. الإفادة من نتائج هذه الدراسة لمساعدة مدرسي ومدرسات اللغة العربية في مادة الادب والنصوص في المدارس الثانوية لتنويع استراتيجيات التدريس.

ثالثاً: هدف البحث: يهدف هذا البحث للتعرف على (اثر استراتيجيتي خرائط التفكير وحقائق الافكار في تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي في مادة الادب والنصوص).

رابعاً: فرضيات البحث:

1. ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) وبين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي درسن مادة الادب والنصوص على وفق استراتيجية خرائط التفكير ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس على وفق استراتيجية حقائق الافكار.
2. ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) و بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللاتي درسن مادة الادب والنصوص على وفق إستراتيجية خرائط التفكير، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في مادة الادب والنصوص.
3. ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) و بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسن مادة الادب والنصوص على وفق إستراتيجية حقائق الأفكار، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في مادة الادب والنصوص.

خامساً: حدود البحث: يقتصر هذا البحث على:

1. طالبات الصف الخامس الأدبي في المدارس الاعدادية والثانوية النهارية في مدينة بغداد.
2. عدد موضوعات كتاب الادب والنصوص المقرر تدريسه في العراق لطالبات الصف الخامس الادبي لعام الدراسي (2014 - 2015).

سادساً: تحديد المصطلحات:

أولاً: الأثر:

أ - لغة: الأثر: بقية الشيء، والجمع آثار و آثور، وخرجت في إثره وفي أثر بعده وانتثرته: تنبعت أثره (ابن منظور، د - ت)، ص19).

ب - اصطلاحاً عُرِفَ بأنه: " النتيجة التي تترتب على حادثة، أو ظاهرة في علاقة سببية" (عبد، 2010، ص16).

ج - التعريف الأجرائي: هو النتيجة التي يتوقع ان تغير مستوى التحصيل الدراسي لطالبات الصف الخامس الادبي (المجموعتين التجريبيتين) في مادة الادب والنصوص بعد استعمال إستراتيجيتي خرائط التفكير وحقائق الافكار.

ثانياً: الإستراتيجية: عرفها كل من:

1. (خوالدة) بأنها: "مجموعة من الإجراءات التطبيقية التي يختارها المدرس في ضوء المبادئ والفرضيات بما يتلاءم مع بنية المادة العلمية وحاجات الطلاب لتحقيق الأهداف التربوية المقصودة في زمن محدد". (الخوالدة، 2003، ص25)
 2. (شبر وآخرون) بأنها: "مجموعة من الإجراءات والوسائل التي تستخدم من المدرس لتمكين المتعلمين من الاستفادة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة". (شبر وآخرون، 2005، ص21)
- التعريف الإجرائي:** هو مجموعة من الإجراءات المتمثلة بخطوات تدريسية تقوم بها الباحثة بنحو متسلسل لتحقيق أهداف الدرس على طالبات الصف الخامس الادبي (المجموعتين التجريبيتين).

ثالثاً: خرائط التفكير: عرفها كل من:

1. (Hyerle) بأنها: هي ثمانية أشكال (مخططات) للتعلم البصري اللفظي، يقوم كل شكل على استعمال عمليات تفكير أساسية لإظهار العلاقات بين مكونات كل شكل. (الباز، 2007، ص5)
2. (خليل) بأنها: ((تنظيمات لرسوم خطية تحمل المحتوى المعرفي وتعكس مستويات التفكير وتعزز التعلم عن طريق البصر وتتكون من ثمانية أشكال من الخرائط التخطيطية البصرية التي تمثل لغة بصرية مشتركة يستخدمها كل من المعلم والتلميذ في التدريس والتعلم)). (خليل، 2008، ص72)

رابعاً: **حدائق الأفكار:** عرفها كل من:

1. (الظاهر) بأنها: ((إستراتيجية لتوليد الأفكار الجديدة لحل المشكلات من خلال وضع الذهن في حالة إثارة وتفكير في أكثر من اتجاه وذلك بإثارة اهتمام الطلاب واستعدادهم وحفز مواهبهم وتعزيز قدراتهم على التصور والابتكار والإقلال من الخمول الفكري لديهم وتشجيع أكبر عدد منهم على إيجاد أفكار جديدة (الظاهر، 1999، ص50).
2. (صلاح الدين) بأنها ((مجال لصناعة الأفكار ودراسة تفاصيلها وتقييمها ومعرفة مدى ملائمتها في وقت واحد. (صلاح الدين، 2006، ص424)

التعريف الإجرائي: "هي إحدى الإستراتيجيات التي تقوم على المناقشة الجماعية لمشكلات علمية تتعلق بالمادة المقرر تدريسها لكتاب الادب والنصوص للصف الخامس الأدبي وتهدف الى توليد مجموعة من الأفكار العريضة يتم تفصيلها وتقسيما لتكون حلاً للمشكلة المطروحة.

خامساً: التحصيل: عرفها (ابو جادوا): "بأنه محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مرور مدة زمنية محددة ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار تحصيلي وذلك لمعرفة مدى نجاح الإستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المدرس لتحقيق أهدافه وما يصل اليه الطالب من معرفة تترجم إلى درجات". (أبو جادو، 2008، ص425)

التعريف الأجرائي: "هو مقدار ما تحصل عليه طالبات عينة البحث من معلومات في مادة الادب والنصوص قيد البحث مقاساً بالدرجات التي تحصل عليها الطالبات في الاختبار التحصيلي".

سادساً: الخامس الادبي: هو الصف الثاني في الترتيب في المرحلة الإعدادية في المدارس العراقية التي تتكون مراحلها من ثلاثة صفوف بعد الصف الرابع وقبل الصف السادس (جمهورية العراق، وزارة التربية، 1984).

سابعاً: الأدب:

أ - لغة: الأدب: الذي يتأدب به الأديب من الناس، سمي أدباً لأنه يتأدب الناس إلى المحامد وينهاهم عن المقابح وأصل الأدب الدعاء (ابن منظور، د - ت، ص33).

ب- اصطلاحاً: عُرّفه كل من:

- 1- (طعيمة ومناع) "بأنه لون من ألوان التعبير اللغوي الجميل يمتاز بالصنعة والجمال الفني والتأنق في العبارة والسمو في المعنى ويتمثل في المأثور من الشعر والنثر الفني على مدى العصور" (طعيمة، ومناع، 2000، ص19).

2- (الهاشمي): "بأنه الفكرة الجميلة في العبارة الجميلة والتي تحدث في نفس قائلها أو سامعها لذة فنية وأيضاً ما أثره عن الشعراء والكتاب والخطاب والحكماء من بدائع القول المشتمل على تصوير الأخيصة الرقيقة، والمعاني الرقيقة مما يهذب النفس ويرهف الحس ويتقف اللسان " (الهاشمي، 2006، ص 213).

ج - إجرائياً: "بأنه الكلام الجميل المعبر عن تجربة شعورية صادقة تتفق مع تصوير الأمة والكون والإنسان والحياة المتمثلة بخلصة تجربة الأديب وبيعت في نفس القارئ المتعة واللذة الفنية و الذي يتضمنه كتاب الأدب والنصوص المقرر تدريسه لطالبات الصف الخامس الأدبي

ثامناً: النصوص:

أ - لغة: النصوص: رفعك الشيء، نص المتاع نصاً: جعل بعضه على بعض وأصل النص: أقصى الشيء وغايته، والنص: الإسناد إلى الرئيس الأكبر و النص والتوقيف التعيين على شيء ما، ونص الامر شدته (أبن منظور، 1997، ص 196-197).

ب- اصطلاحاً: عرّفه كل من:

1. (الحلاق): " بأنها قطع مختارة من التراث الأدبي القومي، نثره وشعره، تمثل مسيرة هذا التراث وتطلع القارئ على تطور أشكال الاداء الفني فيه وقد لا تقتصر على التراث الأدبي القومي بل تتعداه إلى تقديم ألوان مختارة من الآثار الأدبية العالمية " (الحلاق، 2010، ص 338).

2. (زاير ويونس): " بأنها مقطوعات أدبية من الشعر والنثر يتوافر لها حظ من الجمال الفني وتعرض على الطلاب فكرة متكاملة أو أفكار مترابطة عادة ويمكن اتخاذها أساساً لتدريب الطلاب على التدقيق الجمالي وكذلك يمكن الانطلاق منها للتدريب على إطلاق الأحكام النقدية والأدبية " (زاير ويونس، 2012، ص 141).

ج - إجرائياً: "مجموعة النصوص المختارة من الموروث الأدبي شعراً ونثراً والموضوعة في الكتاب المقرر تدريسه لطالبات الصف الخامس الأدبي (عينة البحث) ويتطلب حفظها وفهمها وتحليلها وتحتوي على قدر كبير من الجمال الفني.

د- التعريف الإجرائي لمادة الأدب والنصوص: " بأنها الموضوعات التي تشمل الشعر والنثر ومادة تشمل المنظوم والمنثور من الكلام الذي تعبر فيه طالبات الصف الخامس الأدبي عن الأحاسيس والمشاعر ومواقف الحياة المختلفة التي مر بها الشعراء والكتاب والتي يتضمنها كتاب مادة الأدب والنصوص.

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

أولاً/ الجوانب النظرية:

أولاً: خرائط التفكير:

يُعَدّ التعليم من أجل التفكير هدفاً رئيساً من أهداف التربية لتنمية قدرات المتعلم على التفكير واستخدام طرائق ووسائل متعددة للوصول للمعرفة العلمية والتعامل مع المعلومات المتاحة ولما كان تنمية التفكير لدى المتعلم وتحسين قدراته من أبرز أهداف التربية فقد تعددت الأساليب لمساعدة المتعلم على توظيف مايقدم اليه من معلومات في حل ما يواجهه من مشكلات في جميع المواد الدراسية المختلفة. (الباز، 2007، ص1)، وتمثل خرائط التفكير الجيل الثالث من أدوات التعلم البصرية والتي بدأت بمخططات العصف الذهني في حقبة السبعينيات ثم المنظمات البيانية خلال حقبة الثمانينيات ورغم أن خرائط التفكير امتداد للجيلين السابقين إلا أنها تختلف عن المنظمات البيانية في عدة أبعاد منها: -

1. تقوم خرائط التفكير على مهارات أساسية للتفكير في حين تقوم المنظمات البيانية على مهام منفصلة.
2. تتسق خرائط التفكير في لغة بيانية بين المدرسين في حين تختلف المنظمات من صف إلى آخر.
3. لخرائط التفكير أشكال متعددة ومرنة أما المنظمات البيانية فغالباً ماتكون ثابتة الأشكال.

4. خرائط التفكير سهلة التفكير والتعميم بين المواد أما المنظمات البيانية فصعبة التعميم.
5. عند استخدام خرائط التفكير يكون الطالب مركز التعلم في حين يكون التعلم متمركزاً حول الكتاب والمعلم عند استخدام المنظمات البيانية. (الباز ، 2007، ص7-8)

إنَّ خرائط التفكير تنتمي الى خرائط عمليات التفكير وهي أدوات تفكر بصرية ولغة هامة في تخطيط الأفكار وتنظيمها وسهولة تذكرها فضلاً عن توضيح ما بينها من علاقات وروابط تساعد المتعلم في استيعابه لمجرد النظر ويتم ذلك من خلال مجموعة من الخرائط التفكيرية والتي تنمي العديد من مهارات التفكير . (مصطفى، 2011، ص102)

أنواع خرائط التفكير: كل خريطة من أنواع خرائط التفكير تعتمد على مهارة أساسية من مهارات التفكير وتعمل على تسهيل فهم المادة من قبل الطالب والمعلم وهناك عدة أنواع من الخرائط، وهي:

 1. الخريطة الدائرية (Circle Map): تتألف من خريطين مركزيتين تضع في وسط الدائرة الداخلية الأفكار الرئيسية وفي الدائرة الخارجية نضع كل ما نعرفه عن تلك الفكرة، أي أنها تشبه السلسلة التي تجمع الكلمات أو الأفكار وهذه الكلمات أو الأفكار ليست دائماً مترابطة.
 2. الخريطة الفقاعية (bubble map): تتكون هذه الخريطة من دائرة مركزية وعدد من الدوائر حولها، يكتب في الدائرة المركزية الكلمة أو الشيء المراد وصفه أو تحديد صفاته وخواصه وتكتب في الدوائر الخارجية أهم الصفات أو الخواص لهذا الشيء أو الكلمة وتستخدم هذه الخرائط لوصف الأشياء المحسوسة والخواص المنطقية لها. (صادق، 2008، ص89)
 3. الخريطة الفقاعية المزدوجة (Double bobbie): تتكون هذه الخريطة من دائرتين مركزيتين متجاورتين يوضع بينهما عناصر المقارنة ويوجد بينهما دائرتان أو أكثر يوضع فيها الصفات المشتركة بين عناصر المقارنة وحول كل من الدائرتين المركزيتين يوجد مجموعة من الدوائر يوضع فيها خواص كل عنصر من عناصر المقارنة على حده أي لا تكون مشتركة بين عناصر المقارنة. (صادق، 2008، ص89).
 4. الخريطة الشجرية (Tree map): لعمل هذه الخريطة يحدد في الخط الأعلى اسم المجموعة وتحتها تكتب المجموعات الفرعية وتحت كل منها تتحدد أسماء أو أعداد أو مجموعات فرعية تنتمي إليها وقد تنقسم إلى عدة مجموعات فرعية. (الباز ، 2007، ص8).
 5. الخريطة التدفقية (المتسلسلة/ المتتابعة) (Flow map): يتم تحديد مستطيل خارجي يكتب داخله اسم الحدث أو العملية، تتبعها عدة مستطيلات تمثل الخطوات من البداية إلى النهاية يتم فيها تسلسل أو تتابع الأحداث فيها توضح فيها ترتيب وتتابع العمليات أو الأحداث وتحدد العلاقات بين المراحل والخطوات. (الباز، 2007، ص9)
 6. الخريطة الدعامية: (Braee map): وتسمى أيضاً خريطة المشبك، وهي تشبه مشبك الورق إذ يكتب اسم الشيء أو المفهوم على اليمين وعلى جهة اليسار الأجزاء الرئيسية لهذا المفهوم وعلى يمين الأجزاء الرئيسية ترسم مشابك فرعية تمثل المكونات الفرعية للأجزاء وهكذا. (الباز ، 2007، ص9)
 7. الخريطة التدفقية المتعددة أو المتتابعة المتعددة (Multi –Flowmap): وتمثل علاقات السبب والنتيجة وتوضح عملية تتابع الأسباب التي تؤدي إلى أحداث أو نتائج أو آثار حيث تمثل الظاهرة أو الحدث داخل مستطيل والأسباب المؤدية له بمستطيلات ترتبط بأسهم تتجه نحو مستطيل الحدث. (الباز، 2007، ص96)
 8. الخريطة الجسرية (القنطرة) (Bridqe map): حيث تمثل الأشياء المرتبطة على جانبي خط أفقي ثم تشبه بأشياء أخرى مرتبطة على نفس الخط الأفقي ويفصل بينهما بقنطرة مع مراعاة أن تجمع الأشياء المرتبطة على يمين ويسار القنطرة العلاقة نفسها. (الباز، 2007، ص9)

أهمية خرائط التفكير: تتعدد أهمية خرائط التفكير إذ تؤدي دوراً مهماً في فعالية عملية التعلم وتنمية الجوانب المعرفية المختلفة للطلاب لأنها تكون لغة بصرية مشتركة بين المعلمين والطلاب من شأنها تحسين عملية التعلم والتواصل بينهما،

كما تحسن مهارة تخزين المعلومات للطلاب وتزيد من قدراتهم على تنظيم تفكيرهم وزيادة فهم وتنظيم المعلومات، ومن ناحية أخرى تساهم خرائط التفكير في تنمية مستويات عليا من التفكير لدى الطلاب كالتطبيق والتقييم والتفكير العلمي والإبداعي، وفهم عمليات التفكير، والعلاقات بين المتغيرات المختلفة وتكوين صورة ذهنية عميقة عن المفاهيم (عبد الوهاب 2007، ص22-23)

ومما سبق تتضح أهمية خرائط التفكير في أنها:

1. تساعد في تنمية الفهم العميق للمادة العلمية وتنمية القدرة على استدعاء المعلومات.
2. تساعد في تنمية بعض المهارات الاجتماعية كالتعاون والتواصل الجيد بين المعلمين والطلاب واستخدام لغة بصرية مشتركة بينهما وبين الطلبة مع بعضهم.

3. يمكن استعمالها في تقييم تعلم الطلاب ومقارنة تعلمهم السابق بالحالي.

ثانياً / حقائق الأفكار: حقائق الأفكار من الأساليب الجيدة في تنمية الفكر حيث أن جميع الكائنات الحية تمثل ثمرة لأربعة مقومات ضرورية للحياة وهي (الهواء، الماء، الشمس، التربة) وأن أكثر الكائنات الحية تأثرت بتلك العوامل هي النباتات فتتأثر بتلك العوامل سلباً وإيجاباً، والأفكار البشرية في اختلافها وتنوعها - أشبه بالكائنات الحية فبعض الأفكار في نوعية معينة من العقول تعيش أفضل من بعض الكائنات في بيئات فقيرة، وحديقة الأفكار هي محصلة الأفكار الجميلة التي تطرحها العقول النيرة المتوهجة والتي تتطلب منا المحافظة عليها ودعمها، وعوامل الخصوبة في حديقة الأفكار هي محصل الالتقاء (العقل المتفتح) بالقدرة الابتكارية التي تؤدي لنشأة الأفكار والقدرة على إثارة الأسئلة أو الاحتمالات القريبة للفشل في الفكرة المحددة وإيجاد أفكار بديلة، وهناك إجراءات عديدة تساعد في تهيئة العقول على إنضاج ثمار الأفكار منها: -

1. **الأفكار العريضة:** ويتطلب ذلك قدرة على استيعاب كل الأفكار المتنوعة حتى ولو كانت غامضة، ويفضل في ذلك أن تكون تلك الأفكار غير محددة أو مقيدة كأن تقول، أريد أفضل صورة للمدرسة، على سبورة لتظل على شكل موجه لتصح مسار عملية التفكير باستمرار.

2. **الأفكار التفصيلية:** في هذه المرحلة تلتقط كل فكرة تفصيلية لفكرة عريضة وهي هنا تشبه الشمس للنبات، وكلما كانت الفكرة مفصلة كان فهمها أفضل من المتعلمين كمجموعة، وهنا يستطيع المعلم أن يسجل الأفكار وبدائلها من خلال التعايش مع المجموعة.

3. **تقدير العقبات:** هنا يقوم المعلم بتشجيع الأفكار المثيرة للتساؤلات والمحاذير، مع الاستمرار في ذلك تتولد قائمة أفكار طويلة لكل منها سلبيات ومعوقات تدفع المجموعة للتعايش في إيجاد البدائل لتلك السلبيات والمعوقات.

4. **التنوع:** الهدف من خلال استخدام أسلوب حقائق الأفكار هو توليد كل فكرة مثارة بتفاصيلها التي تقود الى أفكار جديدة، ويتطلب من المدرس عند ملاحظة فكرة معينة لالتقي قبولاً من الطلاب أن يحاول توجيه طلاب للبحث عن فكرة العيوب والمعوقات، والتفكر في بدائل تجعلها مقبولة لدى الجميع، ومن أبرز خصائص أسلوب حقائق الأفكار هو أنها تسير بطريق متوازية ومتزامنة، ويمكن تلخيص خصائص حقائق الأفكار بـ:

1. تمثل أسلوباً جيداً لدراسة الأفكار ومعالجتها.
2. تتطلب عقلاً ناضجاً ومتفتحاً.
3. تتطلب قدرة على الابتكار في التعامل مع الأفكار.
4. عملية بناء حديقة الأفكار عملية متكاملة تتم كوحدة واحدة وفي وقت واحد دون الفصل بين مقوماتها وقدراتها ومراحلها. (صلاح الدين، 2006، ص422-424)

ثالثاً / التحصيل: تهتم المؤسسات التربوية بالتحصيل، لأنه مؤشر على مدى تقدمها نحو الاهداف التربوية، وهو يرتبط بمفهوم التعليم ارتباطاً وثيقاً، إلا ان مفهوم التعليم أكثر شمولاً واتساعاً فهو يشمل نواتج التعليم كافة المرغوب وغير المرغوب فيها، بينما يكون التحصيل أكثر ارتباطاً بالنواتج المرغوبة في التعليم، وقد حظي التحصيل باهتمام المعنيين بالتعليم لأهميته

الكبيرة في حياة الطلبة نظراً لما يترتب على نتائجه من قرارات تربوية حاسمة، فالاختبارات التحصيلية وسيلة منظمة تهدف الى قياس كمية المعلومات التي يحفظها الطالب في اي مجال من مجالات المعرفة ؛ وتزداد دافعية الطالب الى التحصيل عندما يتوقع ان انجازه سوف يقيم في ضوء معايير التفوق بالمقارنة مع الطلاب الآخرين، فالاختبار التحصيلي يقيس تحصيل الطلبة في موضوعات معينة ومدى افادتهم في التعليم والخبرة بالنسبة الى الآخرين من زملائهم وفي بعض الاحيان يهدف الى تشخيص نواحي النقص في هذه الموضوعات، او بعض المهارات الاساسية. (حمدان ، 2006، ص38)

رابعاً/ الأدب والنصوص: مفهوم الأدب: لقد تعددت الآراء حول تحديد مفهوم الأدب، لأن كلمة أدب شأنها شأن كثير من الألفاظ التي تغيرت مدلولاتها عبر العصور المختلفة تبعاً لتغير البيئات، و اختلاف العصور، وتبعاً لحياة الأمة وانتقالها من دور البداوة الى دور المدينة والحضارة، (احمد، 2001، ص9)، وإذا أردنا معرفة الأدب وفنونه ماتعرض له ابن خلدون* (732هـ- 808هـ) في مقدمته لدراسة الأدب بقوله: ثم إنهم إذا أرادوا حد هذا الفن قالوا: الأدب هو حفظ أشعار العرب وأخبارها والأخذ من كل علم بطرف، وفي عصر النهضة حملت الكلمة معنى متأثراً بالمفهوم الغربي للكلمة الذي يعرف الأدب بأنه ((الأنيق من الكلام المنظوم والمنشور)). (الجبيلي، 2009، ص 166)

أهمية الأدب: إن نشأة الأدب كانت ثمرة لحاجة الإنسان الى التعبير عن عقله وحاجاته، وفي ذلك يشبه بقية العلوم كالرسم والموسيقى، والغناء، وإن الأدب يجمع أكثر خواص هذه الفنون ويزيد عليها الإقصاد، وسهولة التناول والشيوع، فضلاً عن إنه يمتاز بإيصال المعارف الى المتلقين في كل مكان، وعلى هذا القول لا نستطيع أن نفهم الحياة من جوانبها جميعها بدون أدب، وإن أعقد ألوان النشاط الإنساني وأشدها غموضاً النشاط الأدبي، فالنص الأدبي نسيج من الإبداع والمنسق تنسيقاً جمالياً. (الجبوري وحزمة، 2013، ص249)

إن كل نص أدبي يشمل على زاد ثقافي يوسع خبرات الطالب ويفتح ذهنه، ويزيد فهمه للحياة، فهو يساعد الطلبة على جودة النطق، وحسن الأداء، وحسن استخلاص المعارف، وتنمية الثروة اللغوية. (إبراهيم 1973، ص273)

إن أهمية الأدب تظهر في دفاعه عن حقوق المجتمع والحقوق الفردية في العصور جميعها، فعندما يكون هناك خرق لحقوق الإنسان في عصر ما ترى إن الأدب يجسد تلك الخروقات والانتهاكات للحقوق والقوانين وينادي بها، وبحق طبقات المجتمع في الحصول عليها فالأدب مفردة أساسية من المفردات التي تشكل هوية الأمة وتحدد ملامحها الفكرية والحضارية في إطار الحقبة التاريخية التي تظل قادرة على ضخ المعطى المشترك الذي تقرره الأمة وتفننها الحضاري عبر تاريخها المتجدد، وقد أدى الأدب العربي هذه المهمة في فعاليتها الحضارية. (إبراهيم، 1973، ص251)

النصوص الأدبية: النصوص الأدبية هي محور لدراسة الأدب إذ إن الأساس الذي تقوم عليه النصوص هو تمكين الطلبة من تذوقها فنياً، فيستند على التعمق والشمولية، والتحليل والاستنباط، والنقد، والتأمل، واكتشاف جمالية عناصر الأدب (الفكرة، والخيال، والعاطفة، والأسلوب)، فضلاً عن أهميتها في تدريب الطلبة على حسن الأداء، وتنمية الاحساس الجمالي في نفوسهم ليصبحوا مواطنين صالحين. (الجبوري، وحزمة، 2012، ص253)

وتعدّ النصوص الأدبية من فروع اللغة العربية المهمة، لأنها تعكس أعلى مستويات الاتقان لمهارات اللغة، فالشعر والنثر يتميزان بالألفاظ المنقاة، والعبارات الرصينة، والرؤية الأصيلة للأشياء والموجودات، والنصوص الأدبية يمكن من طريقها تنمية مهارات الطالب الفكرية واللغوية والتعبيرية والتذوقية، وتبصر الطلبة بالحق والخير والجمال، وتسمو بأذواقهم ومشاعرهم، وتفتح المجال أمام عقولهم للفهم والتفكير والتخيل. (إبراهيم، 1973، ص251)

دراسات سابقة

1. **دراسة (عبدالخالق، 2011):** أجريت هذه الدراسة في العراق – بغداد وهدفت إلى معرفة أثر خرائط التفكير في تحصيل مادة علم الأحياء ومهارات التفكير العلمي لطالبات الثاني المتوسط، وتم تطبيق البحث على طالبات الصف

*ابن خلدون: هو عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، المؤرخ الشهير ورائد علم الاجتماع الحديث، ولد في تونس سنة (732 هـ - 1332 م) وتوفي سنة (808 هـ - 1406 م)

الثاني المتوسط في متوسطة السناء للبنات التابعة لمديرية تربية بغداد/ الرصافة الثانية التي اختيرت قصدياً لتمثل مجتمعاً للتجربة، وتكونت عينة البحث من (53) طالبة، وبالتعيين العشوائي تم اختيار شعبة (ج) المجموعة التجريبية التي درست على وفق خرائط التفكير، وتكونت من (26) طالبة، والشعبة (ب) المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية، وتكونت من (27) طالبة وكوفئت المجموعتان في متغيرات (العمر الزمني، الذكاء، درجات العلوم للصف الأول المتوسط، اختبار المعلومات السابقة في مادة العلوم، واختبار مهارات التفكير العلمي). وقامت الباحثة بتدريس مجموعتي البحث بعد تحديد المادة العلمية وشملت الفصول الثلاثة الأخيرة (السابع، الثامن، التاسع) من كتاب الأحياء للصف الثاني المتوسط، ثم حددت الأهداف السلوكية الخاصة بالفصول الثلاثة، فبلغت (236) هدفاً سلوكياً، واعتمدت الخطط التدريسية لمجموعتي البحث التجريبية من قبل الباحثة باعتماد خرائط التفكير والطريقة الاعتيادية وتم إعداد خارطة اختبارية للاختبار التحصيلي بواسطتها ثم إعداد فقرات الاختبار على وفق المستويات الأربعة من تصنيف بلوم وهي (التذكر، الاستيعاب، التطبيق والتحليل) بالاعتماد على تحديد عدد الاسئلة الكلية وهو (50) فقرة من نوع الاختبار من متعدد ذي أربعة بدائل، وللتحقق من صدق فقرات الاختبار التحصيلي (الظاهري) عرض على مجموعة من الخبراء وصدق المحتوى باستعمال الخارطة الاختبارية، وقد جرى تطبيقه على عينتين استطلاعتين إحداها لغرض معرفة مدى وضوح فقرات الاختبار وزمن الإجابة والأخرى لغرض تحليل الاختبار احصائياً عن طريق استخراج معامل الصعوبة والقوة التمييزية كذلك فعالية البدائل الخاطئة فضلاً عن استخراج ثبات الاختبار باعتماد (معادلة كيبودر - رينشاردسون-20) إذ بلغ (0.92)، وتبينت الباحثة اختبار مهارات التفكير العلمي الذي أعدته العيساوي (2010) المتضمن (30) فقرة اختبارية لمهارات (الملاحظة والتصنيف والتفسير والتنبؤ والتعميم) من نوع الاختبار من متعدد. وللتحقق من صدق فقراته (الظاهري) تم عرضه على مجموعة من الخبراء، وبعد تطبيقه على عينة استطلاعية تم استخراج معامل الصعوبة ومعامل فعالية البدائل، ولحساب ثبات الاختبار اعتمدت معادلة (كيبودر رينشاردسون-20) أذ بلغ (0.9 %) وطبقت تجربة البحث في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2010-2011) إذ استغرقت فصلاً دراسياً كاملاً وبعد الانتهاء من التجربة طبق الاختبار التحصيلي واختبار مهارات التفكير العلمي على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، وبعد تصحيح اجابات الطالبات ومعالجتها إحصائياً باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين غير متساويتين أظهرت النتائج: .

- تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي.
 - وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات اختبار مهارات التفكير العلمي لصالح المجموعة التجريبية.
- (عبدالخالق، 2011، ص56-81).

2. **دراسة (علي، 2011):** أجريت هذه الدراسة في بغداد- للعام الدراسي (2010-2011) وكانت تهدف الى معرفة فاعلية العصف الذهني وحدائق الأفكار في تحصيل مادة الأحياء وتنمية التفكير الناقد والذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الخامس العلمي، وتألفت عينة البحث من (93) طالبة من طالبات الصف الخامس العلمي ووزعت بصورة عشوائية على ثلاث شعب (مجموعات) وبواقع (31) طالبة لكل مجموعة، و كافأ الباحث بين المجموعات الثلاث في متغيرات (العمر الزمني بالأشهر، الذكاء، التحصيل الدراسي السابق، المعلومات الإحصائية السابقة، الاختبار القبلي للتفكير الناقد، الاختبار القبلي للذكاءات المتعددة)، و تم تدريس المجموعات البحثية الثلاث بالأسلوب والطريقة المحددة لكل منهم وقام الباحث بتدريس المجموعات بنفسه بواقع ثلاث حصص أسبوعياً لكل مجموعة، واعتمد الباحث الوسائل الاحصائية الآتية: (تحليل التباين الأحادي لإجراء التكافؤ بين مجموعات البحث الثلاث وتحليل النتائج - معاملات الصعوبة والسهولة والقوة التمييزية وفعالية البدائل الخاطئة للكشف عن عيوب ونقاط ضعف الاختبار التحصيلي- معامل الفاكر ونباخ - معامل توكي للمقارنات البعدية)، وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

1. تفوق مجموعتي العصف الذهني وحدائق الأفكار على المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل.

2. تفوق مجموعة حدائق الأفكار على مجموعة العصف الذهني في التحصيل.
3. تفوق مجموعتي العصف الذهني وحدائق الأفكار على المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد.

الفصل الثالث منهجية البحث وإجراءاته

أعتمد البحث على المنهج التجريبي الذي يتضمن الإجراءات الآتية:

- 1- **التصميم التجريبي:** لقد اختارت الباحثتان تصميم المجموعات المتكافئة ذات الضبط الجزئي، وهو التصميم ذو المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار البعدي فقط، من نوع الاختبار التحصيلي، فقد تم اختيار مجموعتين تجريبيتين، أحدهما تدرس باستعمال استراتيجية خرائط التفكير والأخرى باستعمال استراتيجية حدائق الأفكار، ومجموعة ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية، وكما موضح في جدول (1)

جدول (1)

الشكل الآتي يوضح التصميم التجريبي الذي اتبع في البحث الحالي

المجموعات	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية الأولى	خرائط التفكير	التحصيل	اختبار بعدي
التجريبية الثانية	حدائق الأفكار		
الضابطة	الطريقة التقليدية		

ثانياً: مجتمع البحث: من بين المديريات العامة الست في محافظة بغداد، اختارت الباحثتان المديرية العامة لتربية الرصافة الثانية بنحو قصدي، ووزعت مدارسها على ستة قطاعات، واختارت منها بنحو قصدي قطاع حي المثني، وقد بلغ عدد المدارس الإعدادية والثانوية للبنات التي تضم الصف الخامس الأدبي في هذا القطاع خمس مدارس.

ثالثاً: عينة البحث: لغرض تطبيق التجربة، اختارت الباحثتان ثانوية بدر الكبرى للبنات لتطبيق دراستهما التي تضم ثلاث شعب للصف الخامس الأدبي هما (أ - ب - ج)، وتكونت عينة البحث الحالي من طالبات الصف الخامس الأدبي والبالغ عددهن (60) طالبة، وتم اختيار شعبة (أ) لتمثيل المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس بإستراتيجية خرائط التفكير في مادة الادب والنصوص وعدد طالباتها (20) طالبة، في حين مثلت شعبة (ب) المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس حدائق الأفكار في مادة الادب والنصوص، وعدد طالباتها (20) طالبة، في حين مثلت شعبة (ج) المجموعة الضابطة التي تدرس مادة الادب والنصوص بالطريقة التقليدية، وعدد طالباتها (20) طالبة، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

طالبات عينة البحث

المجموعات	عدد الطالبات	عدد الطالبات الراسيات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية الأولى	20	_____	20
التجريبية الثانية	20	_____	20
الضابطة	20	_____	20
المجموع	60	_____	60

رابعاً: تكافؤ مجموعات البحث: على الرغم من الاختيار العشوائي لعينة البحث، إلا أن الباحثتان عملتا قبل البدء بتجربتهما على الحد من تأثير بعض المتغيرات التي تعتقدان بأنها تؤثر في نتائج التجربة، وهذه المتغيرات هي: 1. درجات اللغة العربية النهائية للعام الدراسي (2012- 2014). 2. العمر الزمني محسوباً بالشهور. 3. التحصيل الدراسي للآباء. 4. التحصيل الدراسي للأمهات. 5. متغير الذكاء.

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة:

- أ. اختيار أفراد العينة: حاولت الباحثتان الحد من المتغيرات الدخيلة باختيار طالبات كل مجموعة من المجموعات عشوائياً ومن طريق المعالجة الاحصائية بين طالبات المجموعة.
- ب. النضج: قد تحدث متغيرات بيولوجية أو نفسية، أو عقلية على الفرد نفسه الذي يخضع للتجربة في اثناء مدة التجربة، إذ تؤثر ايجابياً أو سلبياً في نتائج التجربة، مما لا يفسح المجال لعزو نتائج الزيارة الى التجربة فقط نحو التعب والنمو. (ملحم، 2000، ص326).
- ج. الحوادث المصاحبة: لم يعترض سير التجربة أي طارئ أو حادث من الظروف يعرقل سيرها أو يؤثر في المتغيرين لذا ضبط هذا المتغير.
- د. الاندثار التجريبي: لم تتعرض الطالبات لمثل هذه الظروف عدا حالات الغيابات الفردية الاعتيادية التي تعرضت لها مجموعات البحث. (الزويبي، 1981، ص95).
- و. أثر الإجراءات التجريبية: ويمثل ذلك فيما يأتي:
- أ- سرية التجربة: حرصت الباحثتان على سرية التجربة بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطالبات بطبيعة البحث وهدفه.
- ج- الوسائل التعليمية: حرصت الباحثتان على استعمال وسائل تعليمية بشكل متساوي لمجموعات البحث الثلاث، إذ كانت تتمثل في استعمال الأفلام الملونة والسبورة والخارطة.
- د- مدة التجربة: كانت مدة التجربة موحدة لطالبات المجموعات الثلاث، إذ بدأت يوم الاثنين الموافق 2014/10/27، وانتهت في يوم الاثنين الموافق 2015/1/26.
- و. توزيع الحصص: ضبطت الباحثتان هذا العامل من طريق التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعات البحث، وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

توزيع حصص مادة الأدب والنصوص بين طالبات مجموعة البحث

المجموعات	اليوم	الدرس	الساعة	اليوم	الدرس	الساعة
التجريبية الاولى	الاثنين	الاول	8.00	اربعاء	الثالث	9.45
التجريبية الثانية		الثاني	8.45		الثاني	8.45
الضابطة		الثالث	9.45		الاول	8.00

سادساً: إعداد مستلزمات البحث:

- اعداد الدروس أو الخطط النموذجية: اعدت الباحثتان دروساً نموذجية للموضوعات التي سيتم تدريسها في اثناء مدة التجربة في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية المصاغة وعلى وفق استراتيجية خرائط الأفكار للمجموعة التجريبية الاولى، وعلى وفق حقائق التفكير للمجموعة التجريبية الثانية، وعلى وفق الطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة.
- سابعاً: أداة البحث: أعدت الباحثتان اختباراً تحصيلياً معتمداً على المحتوى التعليمي للموضوعات الدراسية في مادة الأدب والنصوص والأهداف السلوكية المحددة، وقد مر هذا الاختبار في مرحلة إعداده بخطوات أبرزها:
- أ. تحديد الاهداف السلوكي: إن أول خطوة في بناء الاختبار التحصيلي هي معرفة الاهداف التعليمية للمادة الدراسية المراد وضع اسئلة الاختبار لها من طريق وصف دقيق للسلوك.
- ب. اعداد جدول المواصفات: اعدت الباحثتان جدول مواصفات للموضوعات التي ستدرس في اثناء مدة التجربة والأهداف السلوكية للمستويات الثلاثة الاولى من تصنيف بلوم، وحددت الباحثة فقرات الاختبار (40) فقرة موضوعية وزعت على (جدول المواصفات)

ج. إعداد فقرات اختبار: أعدت الباحثتان فقرات الاختبار التحصيلي لموضوعات مادة الادب والنصوص للصف الخامس الادبي، من نوع الاختبارات الموضوعية.

ت. تحديد نوع الاختبار: اختارت الباحثتان فقرات الاختبارات الموضوعية، لأنها أكثر مرونة ويمكن ان تصاغ بطرائق كثيرة، وإنها تصلح لقياس نواحي كثيرة، منها نواحي التعلم والفهم والتطبيقات العملية.

ث. التطبيق الاستطلاعية: للتحقق من وضوح فقرات الاختبار وصلاحيته، والوقت المستغرق في الإجابة عنه، طُبّق الاختبار على عينة استطلاعية تألفت من (30) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي من مجتمع البحث نفسه في مدرسة (ثانوية الانفال للبنات)، وقد اتضح أن الفقرات الاختبارية كانت واضحة وغير غامضة، أما فيما يخص الوقت المستغرق في الإجابة عنه، فقد توصلت الباحثتان إلى متوسط زمن الإجابة عن فقرات الاختبار من طريق حساب متوسط زمن الطالبات وذلك بتسجيل الوقت على ورقة إجابة كل طالبة عند انتهائهم من الإجابة واستعملت الباحثتان المعادلة الآتية في استخراج زمن الإجابة فكان متوسط زمن الإجابة عن فقرات الاختبار التحصيلي (43) دقيقة¹.

ج. صدق الاختبار: صدق الاختبار هو قدرة قياس السمة المراد قياسها ولا يقيس شيئاً آخر بدلاً منها أو شاركاً لها. (خضر، 2004، ص 375)

ح. التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار: قامت الباحثتان بعد تصحيح إجابات طالبات العينة الاستطلاعية البالغ عددها (100) طالبة بترتيب درجاتهن بشكل متسلسل وتنازلي من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ثم اختيرت نسبة من تلك العينة مقدارها (27%) منها تمثل الطالبات اللاتي حصلن على أعلى الدرجات (مجموعة العليا) و (27%) منها تمثل الطالبات اللاتي حصلن على أدنى الدرجات (المجموعة الدنيا) بوصفها أفضل نسبة للموازنة بين مجموعتين متباينتين من مجموعة العينة الكلية لدراسة الخصائص السايكومترية الإحصائية.

1. معامل صعوبة الفقرات: بعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار اتضح، أنها تتراوح بين (0,33 - 0,77)، إذ تشير الى أن الاختبار جيد.

2. معامل التمييز: بعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار وجد انها تتراوح بين (0,32) درجة و (0,58) درجة.

3. فعالية البدائل المخطوءة: يعد البديل فعالاً عندما يجذب إليه العدد الأكبر من طلبة المجموعة الدنيا بالمقارنة إلى عدد الذين اجتذبوا إليه من طلبة المجموعة العليا.

4. ثبات الاختبار: اختارت الباحثتان طريقة التجزئة النصفية، فهي تعد من أكثر الطرائق استعمالاً لثبات الاختبار لأنها تتلافى عيوب الطرائق الأخرى، فضلاً عن أنها أرخص وأسرع

ثامناً: إجراءات تطبيق التجربة: بعد تاريخ انتهاء التجربة طبقت الباحثتان الاختبار التحصيلي البعدي يوم الخميس الموافق 29-1-2015، وحددت الباحثتان اجابات الطالبات بأنفسهما بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة المغلوطة، والفقرة التي لم يثبت لها اجابة او متروكة تعامل معامل الاجابة المغلوطة.

تاسع: الوسائل الإحصائية: اعتمدت الباحثتان الوسائل الإحصائية التالية: (مربع كاي - معامل التمييز - معامل الصعوبة - فعالية البدائل الخاطئة-معامل ارتباط بيرسون (عطية، 2001، ص 215).

1- زمن أسرع طالبة+ زمن أبطأ طالبة 30+40

زمن الاختبار =

= 35 دقيقة. 2 2

الفصل الرابع

1- عرض النتائج: تعرض الباحثان هنا النتائج التي توصلتا إليها بالبحث وتحليلها في ضوء الإطار النظري، والدراسات السابقة والأدبيات التربوية، وتنص فرضية البحث الأولى على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس وفق استراتيجية خرائط التفكير ومتوسط درجات المجموعة التقليدية، وقد أظهرت النتائج أن متوسط درجات الطالبات عينة البحث كان للمجموعة التجريبية الأولى (30,65)، وللمجموعة التقليدية الثانية (26,69)، وعند استعمال الفرق الاحصائي بين متوسط درجات المجموعتين اتضح القيمة التائية المحسوبة (2,61) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية عند درجة الحرية (38) والجدول (4) يوضح ذلك.

(الجدول 4)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في الاختبار البعدي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الاولى	20	30,65	38	2,61	2	0,05
التجريبية الثانية	20	26,69				

وتعزو الباحثان السبب في ذلك إلى أحد الأسباب الآتية:

1. إنَّ التدريس باستعمال خرائط التفكير يشخص بعض المشكلات التي تعاني منها الطالبات، وهذا ما أثر في نشاط الطالبات، ممَّا أدى الى زيادة في تحصيلهن.
2. إنَّ التدريس باستعمال إستراتيجية خرائط التفكير جعل التواصل جيد بين المدرسة والطالبات فيصبح المتعلم رائداً للتعلم، وليس متلقياً فقط.

أ- للتحقق من صحة الفرضية الثانية التي نصت على أنه ليست هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس على وفق إستراتيجية خرائط التفكير ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية، صحت الباحثان اوراق الاختبار، وحللنا النتائج فكان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى (30,65) درجة، في حين كان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (20,61) درجة، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الاحصائية بين متوسط درجات المجموعتين، اتضح أن الفرق دال احصائياً عند مستوى (0,05) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (2,61) وهي اكبر من الجدولية البالغة (2) وبدرجة حرية (38)، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى وطالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى	20	30,65	38	2,61	2	عند مستوى 0,05
الضابطة	20	20,61				

ج- للتحقق من صحة الفرضية الثالثة التي نصت على أن ليس هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي يدرسن على وفق استراتيجية خرائط الافكار، ومتوسط طالبات المجموعة الضابطة التي

تدرس بالطريقة التقليدية، صححت الباحثتان أوراق الاختبار، وحللتا النتائج ؛ فكان متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية (26,69) درجة، في حين كان متوسط درجات المجموعة الضابطة (20,61)، درجة، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الاحصائي بين متوسط درجات المجموعتين، اتضح ان فرق الدلالة عند مستوى (0,05)، اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (2,61)، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2) وبدرجة حرية (38)، والجدول (6)، يوضح ذلك.

(جدول 6)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات والقيمة التائية المحسوبة، والجدولية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية، وطالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				الحسوبة	الجدولية	
التجريبية الثانية	20	26,69	38	2,61	2	عند مستوى 0,05
	20	20,61				

وقد تعزو الباحثتان السبب في ذلك إلى أحد الأسباب الآتية: 1. إنَّ استراتيجيات حقائق الأفكار اعتمدت على المتعلم من خلال تنمية التفكير، وتعتقد الباحثتان أن طرح المعلومات الأدبية على الطالبات بشكل مشكلة ومطالبة الطالبات باقتراح بحل المشكلة وتدوين ذلك على السبورة يجعلهن يفكرن بالموضوع ويفتح ذهنهن ويبعد الخمول عنهن ثم يأتي دور المدرسة من خلال مناقشة وتصنيف الحلول المقترحة التي قامت بتدوينها على السبورة واختيار أفضل الحلول، فالتفكير في حل المشكلة والمشاركة في النقاش بين الطالبات من جهة وبين الطالبات والمدرس من جهة أخرى زاد من الانسجام والترابط مع الدرس.

2. إنَّ إستراتيجية حقائق الأفكار توجب على المتعلمين ممارسة ما يتوقع منهم، كما ينبغي تعزيز استجاباتهم الصحيحة حتى يتمكن المتعلمون من القيام بالأداء مع توافر الأنشطة في أثناء الحصص الصفية.

الفصل الخامس

الاستنتاجات: في ضوء نتائج البحث الحالي توصلت الباحثتان الى: -

1. وجود أثر إيجابي لخرائط التفكير وحدائق الأفكار في رفع التحصيل الدراسي للطالبات بالمقارنة مع الطريقة التقليدية.
 2. كان لإستراتيجيتي خرائط التفكير وحدائق الأفكار دور كبير في تنمية التفكير العلمي قياساً بالطريقة التقليدية.
- التوصيات: في ضوء نتائج البحث توصي الباحثتان بما يأتي:
1. عمل دورات تدريبية مستمرة لمدرسي ومدرسات اللغة العربية لتدريبهم على كيفية استعمال النماذج والطرائق الحديثة في التدريس بضمنها خرائط التفكير وحدائق الأفكار .
 2. الاهتمام بالأنشطة التي تساعد على تنمية التفكير لدى الطالبات.
 3. امكانية استخدام خرائط التفكير وحدائق الأفكار في تدريس المواد الاخرى التابعة للغة العربية في ضوء الامكانيات المتاحة.

المقترحات: استكمالاً للبحث الحالي نقترح الباحثتان إجراء الدراسات الآتية:

1. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلبة وطالبات المرحلة المتوسطة وفي متغيرات أخرى.
2. -إجراء دراسات مماثلة لهذا البحث للمقارنة بين الذكور والإناث.

المصادر

أولاً: مصادر عربية:

1. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، مج13، دار صادر، بيروت، ط2، د.ت.
2. ابو جادو، صالح محمد علي، "علم النفس التربوي"، ط3، الاردن، 2003م.
3. احمد، محمد عبد القادر: "دراسات في أدب ونصوص الشعر الجاهلي"، ط2، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، 2001م.
4. احمد، محمد عبد القادر، طرق التعليم، مكتبة النهضة المصرية ن القاهرة، 2011م.
5. الأمين، شاكر محمود وآخرون 1992، أصول تدريس المواد الاجتماعية، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
6. بدوي، رمضان مسعد 2010، التعلم النشط، ط1، دارالفكر، عمان.
7. الجبوري، عمران جاسم، وحمزة هاشم السلطاني: "المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية"، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، 2012م.
8. الجبيلي، سجيح: "مهارات القراءة والفهم والتذوق الأدبي"، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2009م.
9. جمهورية العراق، وزارة التربية: "منهج الدراسة الاعدادية"، مطبعة وزارة التربية، 2013م.
10. حنفي، عبلة عثمان: "مزيد من الحاجة نحو توضيح سيكولوجية الفن"، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية للكتاب، العدد (14)، القاهرة، 1990م.
11. الحيلة، محمد محمود، طرائق التدريس، استراتيجياته، دار العربي، عمان، الاردن. 2001م.
12. خضر، فخري رشيد: "طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية"، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2004.
13. خاطر، أيمن صبحي ناصر، تأثير استخدام خرائط التفكير المحسوبة وغير المحسوبة في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في التربية الإسلامية وفياتجاهاتهم وفي تنمية مهارات التفكير العليا لديهم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا. 2007م.
14. خليل، نوال عبدالفتاح، أثر استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل والفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الحادي عشر، العدد الرابع. 2008م.
15. الخوالدة، محمد محمود، طرائق التدريس العامة، ط1، وزارة التربية والتعليم، تعز، اليمن. 2003م.
16. زاير ورائد، سعد زاير ورائد رسم، اللغة العربية، مناهجها، وطرائق تدريسها، بغداد، 2012م.
17. صلاح الدين، عرفة محمود تفكير بلا حدود، رؤى تربوية معاصرة، ط1، عالم الكتب للنشر، مصر، 2006.
18. صادق، منير موسى، التفاعل بين خرائط التفكير والنمو العقلي في تحصيل العلوم والتفكير الابتكاري واتخاذ القرار لتلاميذ الصف الثالث اعدادي، مجلة التربية العلمية، العدد 2، المجلد الحادي عشر، 2008.
19. الظاهر، زكريا محمد، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط1، مكتبة الناشر، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان. 1999م.
20. عطية، السيد عبد الحميد، التحليل الإحصائي وتطبيقاته في دراسات الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 2001م.
21. عبد الوهاب، فاطمة محمد، فاعلية استخدام خرائط التفكير في تحصيل الكيمياء وتنمية بعض مهارات التفكير وعادات العقل لدى الطالبات للصف الحادي عشر، سلطنة عمان، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مجلد (1)، العدد (2)، سلطنة عمان. 2007م.

22. علي , سليم توفيق, فاعلية العصف الذهني وجدائق الأفكار في تحصيل مادة الاحياء وتنمية التفكير الناقد والذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الخامس العلمي , اطروحة دكتوراه غير منشورة ,جامعة بغداد , كلية التربية – ابن الهيثم.2011م.
23. عبد الخالق، تمارا ميثم، أثر خرائط التفكير في تحصيل مادة علم الأحياء ومهارات التفكير العلمي لطالبات الثاني المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – ابن الهيثم/جامعة بغداد.2011م.
24. كاظم، علي مهدي: القياس والتقويم في التعليم والتعلم، دار الكتب للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2002م
25. ملحم، سامي محمد، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.2000م.
26. محسن علي عطية، استراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2007م.
27. مصطفى، نمر مصطفى، استراتيجيات تعليم التفكير، ط1/ دار البداية، عمان، 2011م.
28. النبهان، موسى، أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط1، دار الشروق، عمان، 2004م.
29. نوفل، محمد بكر، محمد قاسم سعيان دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي، ط1، دار المسيرة، عمان، 2011م.

أثر استعمال الرسوم الكاريكاتيرية في الميل نحو مادة العلوم

لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي

أ.م.د. رائد بابيش الركابي أ. عدي صبري عبد الرزاق

الباحثة. زينب كاظم عبد الرضا

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

The Effect of Using the Caricature in Teaching Sciences For the Female Students of the Fifth Primary Class**Prof. Udai Sabri Abdul RAzaq Asst. Prof. PhD. Ra'ad Bayish Al-Rikabi****Researcher Zaynab Kadim Abdul Ridah****College of Basic Education/ University of Babylon****dr.raed alrikabe@gmail.com****Abstract**

The aim of the study is to evaluate the use of the caricature in teaching sciences for the female students of the fifth year of intermediate school. To fulfill the aim of the study, a sample of fifth year female students of the fifth year of intermediate school has been chosen to teach them sciences by using the caricature.

الملخص

يهدف البحث الى: أثر استعمال الرسوم الكاريكاتيرية في الميل نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي. **وللتحقق من هدف البحث صيغت الفرضية الصفرية الاتية:**

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بمستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تلميذات (المجموعة التجريبية) اللاتي يدرسن بالرسوم الكاريكاتيرية، وبين متوسط درجات تلميذات (المجموعة الضابطة) اللاتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية، في مقياس الميل نحو مادة العلوم

منهج البحث: اعتمدت التصميم التجريبي (نو الضبط الجزئي) للمجموعات المتكافئة الذي يتضمن مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)

تحديد مجتمع البحث واختيار عينة: أقتصر البحث على تلميذات الصف الخامس الابتدائي في المدارس الابتدائية للبنات لمركز المحافظة التابعة للمديرية العامة لتربية بابل للعام الدراسي (2014-2015) عينة البحث عشوائياً (الكيس المثالي) إحدى المدارس الابتدائية التابعة لمديرية

تربية بابل (مدرسة نزهان الجبوري للبنات)، والبالغ عدد تلميذاتها (80) تلميذة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي بواقع (40) تلميذة لشعبة أ و (40) تلميذة لشعبة ب، اختيرت شعبة أ عشوائياً (الكيس المثالي) لتمثل المجموعة التجريبية تم تكافؤ مجموعتي البحث بمتغيرات: (العمر الزمني بالأشهر، التحصيل الدراسي للآباء، والتحصيل الدراسي للأمهات، ودرجات العلوم للصف الرابع، اختبار المعلومات السابقة، مقياس الميل نحو مادة العلوم)

إعداد أداة البحث: تم بناء مقياس الميل نحو مادة العلوم: يضم (30) فقرة مناسبة للمرحلة الدراسية تم التأكد من صدقه من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين والمختصين في القياس والتقييم وعلم النفس وطرائق تدريس العلوم حيث بلغ نسبة الاتفاق على فقراته (80%-85%)، وتم استعمال معادلة الفا -كرونباخ لحساب معامل الثبات حيث بلغ (0,85) بدأ التجربة في يوم الاثنين الموافق (2015/2/23) وانتهت التجربة يوم الخميس الموافق (2015/4/30) تم معالجة البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار التائي (t -Test) لعينتين مستقلتين، فأظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية اللاتي دُرسن وفقاً للرسوم الكاريكاتيرية ومتوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة أ للاثي دُرسن وفقاً للطريقة الاعتيادية في متغير الميل نحو مادة العلوم

لصالح المجموعة التجريبية وقد اوصى الباحثون من اقامة دورات تدريبية للكوادر التعليمية من معلمي ومعلمات وذلك لغرض زيادة خلفيتهم المعرفية بالطرائق التدريس الحديثة التي لها اثر في دفع العملية التعليمية - التعلمية نحو الامام لأن المتعلم المحور الاساسي في العملية التعليمية، وان يحتوي الكتاب المدرسي بعض الرسوم الكاريكاتيرية تتضمن المحتوى العلمي بشكل فكاهي ومسلّي، واقترح الباحثون إجراء دراسات اخرى مماثلة على مراحل دراسية ومواد دراسية اخرى وكذلك إجراء دراسات بإدخال متغيرات تابعة اخرى مثل الذكاءات المتعددة، التنور العلمي، الاتجاه، المهارات العقلية).

الكلمات المفتاحية: الرسوم الكاريكاتيرية **cartoons**، الميل **interest**، التحصيل **collection**، العلوم **science**

الفصل الاول

اولاً/ مشكلة البحث: نظراً للتطور التكنولوجي الذي طرأ في القرن العشرين قرن الاختراعات والعلم والتقدم التكنولوجي والذي شمل جميع مجالات الحياة، فقد أثرت هذه الاختراعات والتقدم التكنولوجي في تغير متطلبات المجتمع وظروفه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية، ولمواكبة هذه التطورات والتحولات السريعة في شتى مجالات الحياة عملت التربية سريعاً في تغير وتطوير أهدافها وغاياتها التعليمية، ادى ذلك كله الى إعادة التفكير والتنظيم والبناء في المناهج الدراسية (زيتون، 19: 2007). إلا ان مادة العلوم اليوم في ازمة حقيقة في اسلوب تدريسها إذ إن تدريسها يعتمد على الحفظ والتذكر بشكل اساسي وقد وجدت الباحثة من خلال الاستبانة الاستطلاعية التي قدمتها الى معلمات مادة العلوم للمرحلة الابتدائية وجود انخفاض في تحصيل التلميذات ادى الى عدم وجود الرغبة او الميل نحو المادة حيث بلغت نسبة 85% من المعلمات يرين أن أسباب الانخفاض قد تعود إلى قلة استعمال الوسائل التعليمية و شيوع استعمال طريقة الاعتيادية ونسبة 15% من المعلمات يرين أن أسباب الانخفاض قد تعود الى اعتبار مادة العلوم مادة ثانوية فلا يتم التركيز عليها من قبل اولياء الامور، واستناداً لما سبق يمكن تلخيص مشكلة البحث في السؤال الاتي: "ما أثر استعمال الرسوم الكاريكاتيرية في الميل نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي؟"

ثانياً/ اهمية البحث: إن التطور العلمي و التكنولوجي في عصرنا الحاضر أثر بدرجة كبيرة جداً في تطور معظم الدول وفي جوانب الحياة كافة، إذ أضافت الحضارة البشرية حصيلة ضخمة من المعرفة في مجالات كثيرة، والعصر الذي نعيشه اليوم يختلف عن العصور السابقة من حيث سرعة التغيير في المجالات كافة، مما أدى إلى أن يحتاج معاصروه الى تربية خاصة تتلاءم وطبيعة التغيرات التي تحدث فيه (اشتية وريحى، 11: 2010) والتربية ليست بمعزل عن التطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة، تسعى دائماً إلى توفير الحياة الأفضل لكل الأفراد من خلال أنظمتها ومجالاتها المتعددة، لقد تأثرت بالتطور التكنولوجي والمعرفي التي اتسمت بها العقود الأخيرة من القرن السابق و السنوات الأولى من القرن الحالي مما دعا إلى أمكانية احداث تطور ملموس في أهدافها و إن التربية مؤسسة من مؤسسات المجتمع تستمد اهدافها من اهدافه ولها دور بارز في تكوين مدركات الفرد وقيمه واتجاهاته نحو ذاته ومجتمعه، من اجل ان تحقق التربية اهدافها لابد من وجود بيئة تعليمية تترجم فلسفة التربية وأهدافها، أن المدرسة هي الوحدة الاجرائية العلمية التي تترجم فلسفة التربية وأهدافها الى تطبيقات عملية فهي المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تؤدي وظيفة التربية وتوفر الظروف المناسبة لتحقيق أهداف المجتمع (الشمري، 2013: 15-16)، علاوة على هذا تعمل المدرسة على تهذيب الغرائز الطبيعية وتقويتها، حتى تدفع بالطفل في مستقبل حياته إلى الوجهة العملية الطبيعية له مع المحافظة على صحة جسمه وتقويته، لابساً عات يقضيها في التمرين الرياضي فقط بل بتعليمه ماذا يعمل، ولماذا ينتهج هذه الطريقة دون غيرها (عمر، 13: 2010). ولأن التربية تعتمد على المدرسة في تحقيق اهدافها إذاً لا بد من وجود محور يدور حوله نظامها التربوي ألا وهو المنهج الذي يعد المحور الأساسي للنظام التربوي، وقد زاد الاهتمام بالمنهج في السنوات الاخيرة من حيث تخطيطه وتطويره وتنظيمه بازدياد نظرة التربويين للدور المناط به في إعداد وتنشئة الاجيال الصاعدة المنهج المدرسي يوصف بأنه خطة شاملة متكاملة يتم عن طريقها تزويد المتعلمين

الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق اهداف عريضة مرتبطة بأهداف خاصة مفصلة يجري تحقيقها في ميدان علمي معين تحت إشراف هيئة علمية مسؤولة ولكل خطة في بناء المنهج مكونات، وتجمع الابداعات التربوية على أن المنهج يتكون من اربع ركائز أساسية هي (الاهداف، المحتوى، طرائق التدريس، ووسائل التقويم)(الطويل، 7: 2012). تشهد التربية العلمية اليوم اهتماماً كبيراً وتطوراً مستمراً ينبغي ان لا ننظر إليها كأنها ثابتة بل هي عملية مستمرة ومتطورة تتأثر بالتغيرات الاجتماعية والثقافية والسياسية فهي ضرورية في تعليم الفرد وتكوين شخصيته وتربيته على الاعتماد على الذات وزيادة ثقته بنفسه، وشعوره بالمسؤولية والانجاز، وزيادة مستوى طموحه، وتنمية مواهبه وميوله واتجاهاته ليكون في النهاية مواطناً صالحاً مسؤولاً ومبادراً وفاعلاً في علمه وعمله (زيتون، 1999: 5-6) أن ميول المتعلمين واحتياجاتهم تحتل مكاناً بارزاً في بناء المنهج وتنفيذه، وأصبح نشاط المتعلم وإيجابيته هي المحور الذي تركز عليه طرائق التدريس (ناجي 16، 2002). تُعد طرائق التدريس من الموضوعات المهمة التي جلبت انتباه التربويين عبر العصور المختلفة ونالت قسطاً لا بأس به من الدراسات والأبحاث التربوية، ولعل الاهتمام بطرائق التدريس ينبثق من الاهتمام بتنمية المتعلمين عقلياً وجسدياً وروحياً واجتماعياً وأخلاقياً وإعدادهم وتأهيلهم للدور المتوقع منهم مستقبلاً (علوان وآخرون، 112: 2011). إن المهمة الأولى التي يسعى إليها تدريس العلوم هي تعميق فهم طبيعة العلم، التي تعكس لكل من المعلم والمتعلم فهم الهدف الأساسي من أهداف تدريس العلوم وهو وصف الظواهر الطبيعية في العالم الذي يحيط بنا وتفسيره(عطا الله، 17: 2002). لقد حظيت مناهج العلوم في المرحلة الابتدائية بشيء من الاهتمام، فأحدث تغير في الكتب المدرسية وطورت الموضوعات العلمية المقررة، فأخذت تتناول الظواهر الطبيعية في بيئة المتعلم المحلية وما يتطلبه ذلك من موضوعات علمية حديثة تساعده في فهم ما يحدث من حوله. كما ظهرت اتجاهات جديدة وعديدة كاتجاه (تنظيم تدريس العلوم) بحيث يرتبط بجوانب الحياة المختلفة، كالصحة والمهنة والمواطنة واستغلال أوقات الفراغ، والدعوة إلى اعتبار التدريب على التفكير العلمي الهدف الاساسي لتدريس العلوم، والسعي لربط تدريس العلوم بحاجات التلاميذ وميولهم، وأن استخدام الوسائل التعليمية بطريقة فاعلة تعمل على حل الكثير من المشكلات التعليمية وقد أثبتت الأبحاث عظم الإمكانات التي توفرها الوسائل التعليمية للمدرسة ومدى فعاليتها في عملية التعليم والتعلم. واستعمال الوسائل التعليمية في العملية التعليمية يترك من الآثار الإيجابية التي تنعكس في نوعية المخرجات التعليمية واكتساب المهارات والخبرات والمعارف بشكل اكثر فاعلية وتطوراً ومن تلك الوسائل التعليمية الرسوم الكاريكاتيرية (الخطيب، 8: 2000) تعد الرسوم الكاريكاتيرية واحدة من الوسائل التعليمية البارزة التي تتميز بقدرتها على جذب الانتباه والتأثير في السلوك والاتجاهات وتتميز بعدة خصائص منها حد أدنى في التفصيل وانماط مقبولة ومكررة يمكن التعرف إليها وفهمها بسرعة وتؤدي الى تكوين فكرة واضحة وكبيرة (العفون، 198: 2012). ويأتي استخدام الرسوم بجميع أنواعها وأشكالها في تدريس العلوم تطبيق مفهوم الشراكة بين العلم والفن(البلوشي وعبدالله، 637: 2011).

ثالثاً/ هدف البحث: يهدف البحث الى تعرّف اثر الرسوم الكاريكاتيرية في الميل نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الخامس.

رابعاً/ فرضية البحث: من اجل تحقيق هدف البحث صيغة الفرضية الصفرية الاتية: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بمستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تلميذات (المجموعة التجريبية) اللاتي يدرسن بالرسوم الكاريكاتيرية، وبين متوسط درجات تلميذات (المجموعة الضابطة) اللاتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية، في الميل نحو مادة العلوم.

- **خامساً/ حدود البحث:** (الحد البشري) تلميذات الصف الخامس الابتدائي
- (الحد المكاني) إحدى المدارس الابتدائية للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة بابل في مركز مدينة الحلة.
- (الحد الزمني) للعام الدراسي (2014-2015)م.

- (الحد المادي) مادة العلوم للصف الخامس الابتدائي الوجدتين (الخامسة، والسادسة) من المقرر الدراسي، الطبعة السابعة "2014م"
- سادساً/ تحديد المصطلحات
- 1- الرسوم الكاريكاتيرية **Cartoons** عرفها كل من:
- (أشيتوة ورحي، 2010) "رسوم توضيحية تعبر عن عملية أو حادثة أو مفهوم بذاتها بمرافقة جملة أو شبه جملة تعبيرية وجيزة" (أشيتوة ورحي، 149: 2010).
- (العفون، 2012) "هي واحدة من وسائل الاتصال التعليمية البارزة فهي تتميز بقدرتها على جذب الانتباه والتأثير في السلوك والاتجاهات" (العفون، 198: 2012).
- (الشمري، 2013) "هي رسوم توضيحية التي تمثل المواضيع الأصلية بشكل مسل بالعادة تعبر عن حادثة أو مفهوم بذاتها وبشكل فكاهي" (الشمري، 63: 2013)
- التعريف الاجرائي (النظري) تبنى الباحثون تعريف (العفون، 2012)
- التعريف الاجرائي:** هي الوسائل التي تساعد المعلم بتبسيط الرسالة التي يقدمها لتلاميذه وتشويقهم لتقبلها بغية الوصول الى تحقيق الاهداف المنشودة.
- **الميل Interest** عرفه كل من:
- (oxford,2000) "الميل يعني الاهتمام أو الرغبة بشيء ما، أو القيام بعمل ما أو انجاز شيء ما" (, Oxford 40 , p. 2000).
- (عدنان، 2005) "نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة نحو الاشخاص أو الافكار أو حوادث أو موضوعات" (عدنان، 157: 2005).
- (عمر وآخرون، 2010) "نزعة سلوكية عامة لدى الفرد للانجذاب نحو نوع معين من الانشطة" (عمر وآخرون، 308: 2010).
- التعريف الاجرائي (النظري) تبنى الباحثون تعريف (oxford'2000).
- التعريف الاجرائي: هو استعداد تلميذات الصف الخامس الابتدائي يدفعهن الى الانتباه باستمرار الى اشياء معينة أو اوجه نشاط معينة تثير وجدانهم نحو مادة العلوم مقاساً بالدرجة الكلية التي تحصلن عليها في المقياس المعد من قبل الباحثة لهذا الغرض.
- **العلوم science**
- تشكل العلوم الرافد الرئيس في تطوير الامم وتقدمها -علمياً واقتصادياً وحضارياً، والعلوم كلمة شاملة لجميع الفروع العلمية مثل علم الفيزياء والكيمياء وعلم الاحياء والارض... وغيرها (جاسم وآخران، 3: 2011).

الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة

لقد اولى المربون اهتماماً كبيراً بعملية التعلم و التعليم على مر العصور ومحاولاتهم لتحسينها، لذا توجهت أنظارهم نحو الوسائل التعليمية لما لها من اثر في تحسين هذه العملية الامر الذي ادى الى اجماع المربين على فائدتها، واثرها الواضح في إثراء عملية التعليم ولقد تدرج المربون في تسمية الوسائل فكان لها أسماء متعددة منها، وسائل الايضاح والوسائل المعينة والوسائل البصرية والوسائل التعليمية والوسائل السمعية والبصرية وآخر تسمياتها تكنولوجيا التعليم، درج هذا المصطلح لاسيما في القرن العشرين قرن الاختراعات والعلم والتقدم التكنولوجي لقد اثرت هذه الاختراعات في العملية التعليمية بما قدمته للمربين من وسائل واجهزة تساعد على اختزال وقت التعلم وجعل التعليم اكثر عمقاً وأثراً، لذا درج مصطلح تكنولوجيا التعليم في معظم دول العالم المتقدم (عبيد، 20: 2011). تكمن أهمية الوسائل التعليمية وفائدتها من

خلال تأثيرها في العناصر الرئيسية الثلاثة من عناصر العملية التعليمية: المعلم، والمتعلم، والمادة التعليمية (الحيلة: 1999، ص114). إذ تستخدم في تعليم أكبر عدد ممكن من التلاميذ وتزويدهم بالمعلومات اللازمة الضرورية واكتسابهم المهارات واستخدام الأجهزة ومحاولة إثارة مشاعرهم وتكوين اتجاهات لديهم (العبادي، 2004: 32). وتنتضح أهمية الوسائل التعليمية في ترسيخ المفاهيم مدة أطول في أذهان المتعلمين نتيجة اشتراك أكثر من حاسة واحدة في عملية التعلم وتحفز دافع المتعلم نحو إدراك الحقائق والمعلومات العلمية عن طريق استخدام التفكير المترابط والمتسلسل، وتشجع التلاميذ على النقاش والحوار من خلال إثارة أسئلة حول النقاط التي تواجه التلميذ في عملية التعلم أثناء عرض مادة الدرس، الرسوم التعليمية هي إحدى أنواع الوسائل التعليمية، وأكثرها استخداماً لسهولة الحصول عليها وتوفيرها من حولنا و سهولة اعدادها والتعامل معها، تعد الرسوم التعليمية ضرورية في حالة استخدامها لتمثيل أشياء يصعب إحضارها الى غرفة الصف او تصويرها بألة التصوير العادية، كما هو الحال في أعضاء الجسم الداخلية كالقلب والمعدة وما شاكل، وهذا ما يجعل ال الرسوم الكاريكاتيرية واحدة من وسائل الاتصال التعليمية البارزة وهي تتميز بقدرتها على جذب الانتباه والتأثير في السلوك والاتجاهات، والكاريكاتير من أفضل طرق عرض المعلومات تقبلاً عند الافراد، حيث يعد من الموضوعات الثابتة التي تظهر يومياً في كثير من الصحف والدوريات والمراجع، وهو يتراوح بين الترفيه واثارة القضايا الاجتماعية والسياسية والثقافية (الحيلة، 171: 2007).

دور الكاريكاتير في العملية التعليمية:

تمتلك الوسائل التعليمية مكانة مرموقة بين المدخلات التربوية لتعدد فوائدها، ولما لها من أهمية بالغة لدى المعلمين والمخططين التربويين، إذ أنها تؤدي الى اثارة عناية المتعلم واشباع حاجاته للتعلم فلا شك ان للوسائل التعليمية أثر في تقديم خبرات تعليمية متنوعة، تعد الرسوم إحدى هذه الوسائل (الشمري، 36: 2013).

الرسوم الكاريكاتيرية في تدريس العلوم

تعد الرسوم الكاريكاتيرية من اساليب التدريس التي يمكن استعمالها في تدريس العلوم وبالرغم من ان البعض يرى انها من الاشياء الادبية الا ان وجودها في ثقافة المجتمع يبرر استعمالها في التدريس، ويأتي استعمال الرسوم بجميع أنواعها وأشكالها تطبيق لمفهوم (الشراكة بين العلم والفن) فالعلم في هذه الطريقة يستخدم الرسوم للتعبير عن الظواهر العلمية، (قد وصل الامر الى القول: أن العلوم نفسها رغم ما لها من أهمية لا يمكن ان تعود بالنفع إلا إذا تحولت الى فنون إي تطبيق نتائج العلوم بأساليب فنية (الهندي، 133: 2009). لذا فان التكامل بين المواد الدراسية المختلفة اصبح من الضرورييات في وقتنا الحاضر ولا ينبغي ان تكون المواد بمعزل عن بعضها البعض (امبو سعيدي وسليمان، 637: 2011).

2- الميل Interest

مفهوم الميل

ينظر كثير من علماء النفس الى الميول على انها سمة من سمات الشخصية وقد ورد الكثير من التعاريف للميول منها:

تعريف الزعبي، 2013 بأنه "نزعة سلوكية عامة لدى الفرد تجعله يجذب نحو فئة معينة من فئات النشاط والميل يختلف عن الدافع في انه اكثر استقرارا وقوة (الزعبي، 126: 2013). يبدأ ظهور الميول ووضوحها بين تلاميذ العاشرة والرابعة عشر من العمر، بناء على ذلك يمكن القول بان مهمة الكشف عن الميول لدى التلاميذ يجب ان تبدأ من المرحلة الابتدائية الاساسية، وهناك العديد من الوسائل والاساليب التي يمكن بواسطتها التعرف على الميول منها البطاقات وملاحظات المعلمين والاستبيانات (البغدادي، 150: 2003).

ينبغي ان يعمل المعلم على تنمية الميول المناسبة لدى التلاميذ وتكوين ميول جديدة، وان يوفر فرص النجاح امام التلاميذ في تكوين الميول، وأن يتذكر المعلم ان الميول التي يكونها التلاميذ نحو مادة ما تتأثر بشخصيته والعلاقات التي

تربطه بتلاميذه (العزاوي، 2009: 81). وأن من أهداف تدريس العلوم هو البحث عن ميول التلاميذ واكتشافها لأنها تساعد في توجيه التلاميذ نحو التخصص المناسب في التعلم كلاً وفق ميوله واستعداداته، والمويل سواء كانت فطرية أم مكتسبة فهي عامل قوة ودافع للإنسان نحو أي جهد أو نشاط يبذله ويتوقف عليه نجاح التعليم، والتعليم لا يعطي ثماره ما لم ينتج عنه تعلم، والتعلم لا يكون إلا إذا كانت هناك استجابة من جانب المتعلم أي هناك دافع يدفع إليه. ونقلًا عن (المسعودي 2002) يؤكد (نادر وآخرون، 1992) بأن "الاهتمام بميول التلاميذ هدف رئيسي من أهداف تدريس العلوم وخاصة في المرحلة الابتدائية، إذ يمكن أن تستمر هذه الميول معهم في دراستهم القادمة وتخصصاتهم المهنية في المستقبل، وذلك لأن الميول من شأنها أن تكون حافزاً أو دافعاً للتعلم، ويؤكد المسعودي، 2002 بأنه "ينبغي أن يعلم معلم العلوم أن الميل يبني على أسس متينة من المعرفة العلمية الدقيقة، ولا بد أن يساعد التلاميذ على أن لا تكون ميولهم عرضية تزول بسرعة، بل لابد أن يدعم تلك الميول بالمعرفة (المسعودي، 2002: 41-43).

دراسات سابقة: وتتضمن محورين

المحور الأول: دراسات تناولت استعمال الرسوم الكاريكاتيرية

المحور الثاني: دراسات تناول الميل نحو مادة العلوم

المحور الأول: دراسات تناولت استعمال الرسوم الكاريكاتيرية

1- (دراسة عبد الكريم، 2006): (برنامج تعليمي بأسلوب الكاريكاتير لتدريس عناصر وأسس التصميم وأثره في التفكير الابتكاري)

أجريت هذه الدراسة في العراق جامعة ديالى وهدفت الى معرفة (برنامج تعليمي بأسلوب كاريكاتير لتدريس عناصر وأسس التصميم وأثره في التفكير الابتكاري) يتضمن مجتمع البحث كلية الفنون الجميلة/ جامعة بغداد اختارت الباحثة عينة البحث بصورة عشوائية حيث بلغ حجم العينة (20 طالباً وطالبة) تمثل المجموعة التجريبية بواقع (10) والمجموعة الضابطة بواقع (10)، كافأ الباحث بين المجموعتين العمر الزمني والجنس والخلفية العلمية، استمرت مدة التجربة (7 أسابيع)، استخدمت الباحثة التصميم التجريبي المجموعات المتكافئة ذات الاختبار القبلي والبعدي) واعدت الاختبار التحصيلي من نوع الاختبار الأدائي واستخدمت الوسائل الاحصائية منه الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، فكانت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست عناصر وأسس التصميم على وفق البرنامج التعليمي على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في أدائهم المهاري بعدياً لقياس مستوى التفكير الابتكاري (الطلاقة، المرونة، الأصالة، القدرة الكلية) على وفق اختبار جلفورد (عبد الكريم، 2006: 57-70).

2- دراسة (أكرم، 2011): (فاعلية استعمال استراتيجية رسوم الكاريكاتير في تدريس التربية الأسرية على تنمية التحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي)

اجريت الدراسة بالمملكة العربية السعودية وهدفت الى معرفة (فاعلية استعمال استراتيجية رسوم الكاريكاتير في تدريس التربية الأسرية على تنمية التحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي) اقتصرت الدراسة على تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة، بلغ حجم افراد العينة (41) تلميذة بواقع (21) تلميذة للمجموعة التجريبية و(20) تلميذة، اما أداة الدراسة تمثلت واختبار تحصيلي طبقتها الباحثة على افراد العينة في اختبار قبلي وبعدي، وتم التحليل الاحصائي باستعمال برنامج (SPSS) لمعرفة المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، واختبار تحليل التباين للمقارنة بين متوسطات درجات الاختبار البعدي للمجموعتين وتم استعمال مربع آيتا لقياس حجم الأثر ومعامل الاتساق الداخلي ومعامل الفاكرونباخ للثبات ومعامل التجزئة النصفية للثبات، ومعامل السهولة والصعوبة، وتم التوصل الى النتائج التالية: تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لاختبار التحصيل المعرفي بعد ضبط اثر الاختبار القبلي على المجموعة الضابطة، عند مستوى دلالة (0,05) (أكرم، 2011: 41).

3- دراسة (الشمري، 2013): (أثر توظيف الرسوم الكاريكاتورية في الأداء التعبيري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي)

أجريت هذه الدراسة في العراق جامعة بابل وهدفت الى معرفة (اثر توظيف الرسوم الكاريكاتورية في الأداء التعبيري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي) وقد اختار الباحث مدرسة الفاطمية الابتدائية للبنين في حي بابل بصورة عشوائية بلغ حجم العينة (54 تلميذ) المجموعة التجريبية بواقع (26 تلميذ) والمجموعة الضابطة بواقع (28 تلميذ)، كافأ الباحث بين المجموعتين العمر الزمني محسوباً بالشهور والتحصيل الدراسي للآباء وللأمهات ودرجات نصف السنة لمادة اللغة العربية، أستمرت مدة التجربة (9 أسابيع)، قام الباحث بتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة طوال مدة التجربة، وقد اعتمد المنهج التجريبي واستعمل الوسائل الاحصائية منه الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وبدرجة حرية (52) فكانت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستعمال الرسوم الكاريكاتيرية على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية بالأداء التعبيري (الشمري، 2013: 61-75).

المحور الثاني: دراسات تناولت الميل نحو مادة العلوم

4- دراسة (المحمداوي، 2011): (فاعلية الوسائط المتعددة في تحصيل مادة العلوم لتلميذات الخامس الابتدائي وعلى ميولهن نحوها)

أجريت هذه الدراسة في العراق جامعة بغداد -كلية التربية/ ابن الهيثم وهدفت الى معرفة (فاعلية الوسائط المتعددة في تحصيل مادة العلوم لتلميذات الخامس الابتدائي وعلى ميولهن نحوها "

وقد اختارت الباحثة عينة الدراسة قصدياً أحدى المدارس الابتدائية لمديرية تربية بغداد/ الرصافة الثالثة، بلغ حجم العينة (56 تلميذة) المجموعة التجريبية بواقع (28 تلميذة) والمجموعة الضابطة بواقع (28 تلميذة)، كافأت الباحثة بين المجموعتين (بالعمر الزمني محسوباً بالشهور والتحصيل الدراسي للوالدين، ودرجات العلوم الصف الرابع، واختبار المعلومات السابقة ومقياس ميل نحو مادة العلوم)، أستمرت مدة التجربة (9 أسابيع)، قام الباحث بتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة طوال مدة التجربة، وقد اعتمدت المنهج التجريبي ذات الضبط الجزئي والاختبار البعدي لمجموعتين مستقلتين، واستعملت الوسائل الاحصائية منها الاختبار التائي لعينتين مستقلتين.

وبعد تصحيح الإجابات تم معالجة البيانات إحصائياً باستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS أظهرت النتائج: وجود فرق دال احصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل الدراسي لمادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فرق دال احصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الميل نحو مادة العلوم (المحمداوي، 2011: 50-72).

5- دراسة (المسعودي 2011): (أثر استراتيجيات تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في التحصيل والميل نحو مادة العلوم لتلميذات الخامس الابتدائي)

أجريت الدراسة في العراق -جامعة بغداد/ كلية التربية -أبن الهيثم وهدفت الى معرفة أثر استراتيجيات تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في التحصيل والميل نحو مادة العلوم لتلميذات الخامس الابتدائي) وقد اختارت الباحثة عينة الدراسة قصدياً أحدى المدارس الابتدائية لمديرية تربية بغداد/ الكرخ الثانية، بلغ حجم العينة (52 تلميذة) المجموعة التجريبية بواقع (26 تلميذة) والمجموعة الضابطة بواقع (26 تلميذة)، كافأت الباحثة بين المجموعتين (بالعمر الزمني محسوباً بالشهور والتحصيل الدراسي للوالدين، ودرجات العلوم الصف الرابع، واختبار المعلومات السابقة)، بدأ التجربة يوم الثلاثاء الموافق (2011/3/1) وانتهت يوم الثلاثاء الموافق (2011/4/26)، قام الباحث بتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة طوال مدة التجربة، وقد اعتمدت المنهج التجريبي ذات الضبط الجزئي والاختبار البعدي لمجموعتين مستقلتين، واستعملت الوسائل الاحصائية منها الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين، ومعادلات السهولة والصعوبة، وقوة تميز الفقرات،

وفعالية البدائل الخاطئة، ومعادلة الفا -كروناخ، وبعد تصحيح الاجابات أظهرت النتائج: تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل والميل نحو مادة العلوم (المسعودي، 2011: 60-70).

موازنة الدراسات السابقة

من خلال عرض الدراسات السابقة أتضح ما يأتي:

1. تباينت الدراسات السابقة من حيث الهدف ويأتي ذلك تبعاً لمتغيراتها والمرحلة الدراسية التي تناولتها وطبيعة مشكلتها، وقد اختلفت الدراسات السابقة عن مجريات البحث الحال من حيث الهدف فقد هدف البحث الى معرفة أثر استعمال الرسوم الكاريكاتيرية في الميل نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي.
2. أن معظم الدراسات السابقة التي تم عرضها أجريت في العراق تتفق مع البحث الحالي ما عدا (دراسة أكرم، 2011) قد أجريت في السعودية.
3. تشابهت الدراسات السابقة في التصميم التجريبي المستعمل فيها، إذ أن جميعها استعملت التصميم التجريبي المتسم بالضبط الجزئي ذي الاختبار البعدي.
4. أغلب الدراسات صاغت أهدافها على شكل فرضيات والبحث الحالي يتفق مع الدراسات السابقة، إذ صاغت هدفها البحث على شكل فرضيتين.
5. تباينت حجم العينات للدراسات السابقة، إذ تراوحت ما بين (20 طالباً) كدراسة (عبد الكريم، 2006)، و (54 تلميذ، كدراسة الشمري، 2013) أما حجم عينة البحث (80 تلميذة).
6. معظم الدراسات السابقة شملت المرحلة الابتدائية وهي بذلك تتفق مع البحث الحالي، إلا بعض الدراسات شملت المرحلة الجامعية مثل (دراسة عبد الكريم، 2006).
8. تباينت الدراسات السابقة من حيث المواد الدراسية إلا أن معظمها تناولت مادة العلوم وهي بذلك تتفق مع البحث الحالي مثل دراسة (المحمودي، 2011) ودراسة (المسعودي، 2011)، إلا أن بعض الدراسات تناولت مواد دراسية مختلفة مثل دراسة (الشمري، 2013) في اللغة العربية، ودراسة (أكرم، 2011) في التربية الاسرية أما (دراسة عبد الكريم، 2006) كانت في التربية الفنية.
9. أغلب الدراسات السابقة أجرت عمليات التكافؤ بين المجموعات، وقد تباينت المتغيرات التي تناولتها هذه الدراسات وكان التكافؤ بين المجموعتين بالتحصيل الدراسي للوالدين، والعمر الزمني محسوباً بالأشهر، واختبار المعلومات السابقة، والميل، ودرجات العلوم لسنة السابقة كدراسة (المحمداوي، 2011) ودراسة (المسعودي، 2011) وهي بذلك تتفق مع البحث الحالي، فقد كافأت الباحثة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بعض المتغيرات منها (العمر الزمني محسوباً بالأشهر، والتحصيل الدراسي للوالدين، واختبار للمعلومات السابقة، ودرجات العلوم للسنة السابقة (2013-2014)، والميل نحو مادة العلوم.
10. تباينت الدراسات السابقة في استخدام الوسائل الإحصائية، فقد اعتمدت في تحليل بياناتها وسائل إحصائية مختلفة منها الاختبار التائي (t-Tese) لعينتين مستقلتين ذو ربط جزئي، ومعامل ارتباط بيرسون ومربع كاي، ومعادلة معامل الصعوبة ومعامل تميز الفقرة، وفعالية البدائل الخاطئة، ومعادلة الفا -كروناخ. أما البحث الحالي فقد اعتمدت وسائل إحصائية مختلفة منها الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون لحساب معامل ثبات الاختبار، ومعادلة سبيرمان-براون، ومربع كاي، ومعادلة معامل صعوبة الفقرة، ومعادلة معامل تميز الفقرة وفعالية البدائل الخاطئة.

11. أما نتائج الدراسات السابقة والبحث فسيتم مناقشتها في الفصل الرابع.

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة

بعد اطلاع الباحثين على الدراسات السابقة تم الإفادة منها في جوانب عديدة هي:

- تحديد هدف البحث.
- اعتماد التصميم التجريبي المناسب لظروف البحث الحالي.
- تحديد حجم العينة وأسلوب اختيارها.
- بناء أداتا البحث (الاختبار التحصيلي ومقياس الميل).
- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لطبيعة البحث.
- تحليل نتائج البحث وتفسيرها

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث وتصميمه

يُعد التصميم التجريبي من الأمور الأساسية التي ينبغي على الباحث القيام بها قبل إجراء البحث هو اختيار التصميم التجريبي الملائم لاختيار صحة النتائج المستنبطة من فرضيات البحث. ويقصد بالتصميم التجريبي ((تخطيط الظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة التي ندرسها بطريقة معينة وملاحظة ما يحدث))، (البابي واحمد، 105: 2013) تم اختيار التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي والاختبار البعدي لمجموعتين مستقلتين تمثل احدهما: المجموعة التجريبية والاخرى المجموعة الضابطة.

شكل

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	- العمر الزمني بالأشهر. - تحصيل الوالدين.	الرسوم الكاريكاتيرية مع الطريقة الاعتيادية	- الميل نحو مادة العلوم
الضابطة	- التحصيل لمادة العلوم للسنة السابقة. - المعلومات السابقة في مادة العلوم. - الميل نحو مادة العلوم.	الطريقة الاعتيادية	

مجتمع البحث وعينته: يقصد بمجتمع البحث "جميع الافراد او الاشياء او الاشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث، او جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى إليها الباحث ان يعمم عليها نتائج الدراسة" (عباس وآخرون، 2011: 217)، تمثل مجتمع البحث المدارس الابتدائية للبنات في مركز المحافظة التابعة لمديرية تربية بابل) للعام الدراسي (2014-2015م).

(ب) اختبار عينة البحث

بلغ عدد المدارس الابتدائية للبنات في مركز محافظة بابل (60) مدرسة وتم اختيار مدرسة نزهان الجبوري عينة للتجربة بصورة عشوائية* من بين المدارس المذكورة،
تكافؤ مجموعتي البحث: ويتم ذلك بإجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات التي تؤثر في المتغير التابع، ورغم ان التوزيع العشوائي يضمن تكافؤ مجموعتي البحث إلا أن الباحثين وزيادة بالحرص على السلامة الداخلية أجروا تكافؤ بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة لضبط بعض المتغيرات التي لها علاقة بمتغيرات البحث) ومنها:
 ❖ العمر الزمني للتلميذات محسوباً بالأشهر.
 ❖ التحصيل الدراسي للآباء.

* أجرت الباحثة الاختبار العشوائي وذلك بكتابة أسماء المدارس في قصاصات ورقية ووضعتها داخل كيس ثم سحبت قصاصة بصورة عشوائية فكانت مدرسة نزهان الجبوري.

- ❖ التحصيل الدراسي للأهميات.
- ❖ التحصيل الدراسي السابق في مادة العلوم للصف الرابع الابتدائي.
- ❖ المعلومات السابقة في مادة العلوم.
- ❖ درجات مقياس الميل نحو مادة العلوم.

اعداد مستلزمات البحث

1- **تحديد المادة العلمية:** حددت المادة العلمية التي ستدرس في اثناء التجربة والمتمثلة بالموضوعات التي تضمنتها الودعتين الأخيرتين من كتاب العلوم المقرر تدريسه لتلميذات الصف الخامس الابتدائي للعام الدراسي (2014-2015م)

2- **تحديد الاهداف السلوكية المعرفية ومستوياتها وصياغاتها:** يعرف الهدف السلوكي بأنه "جملة او عبارة او صيغة تصف التغير المطلوب احداثه في سلوك الطالب نتيجة للخبرة التعليمية، ويمكن ملاحظته وقياسه وتقويمه" تم صياغة (129) هدفاً سلوكي صنف حسب المستويات الثلاثة لتصنيف بلوم (Bloom) في المجال المعرفي وهي (التذكر، الفهم، التطبيق).

3- **اعداد الخطط التدريسية اليومية:** تُعرف الخطة التدريسية "بأنها عبارة عن مجموعة الإجراءات التنظيمية المكتوبة التي يضعها معلم العلوم ضماناً لنجاح العملية التعليمية وتحقيقاً للأهداف المدرسية التعليمية وهي مرنة وليست جامدة لأنها تعد وسيلة وليس غاية في حد ذاتها وقابلة الى التعديل والتغيير والتطوير" (زيتون، 303: 1999).

اعداد الرسوم الكاريكاتيرية: حيث استعان الباحثين برسام كاريكاتيري* لإعداد الرسوم بشكل كاريكاتيري.

بناء اداة البحث: اعتمد الباحثون الخطوات الاتية

- 1- الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة
- 2- توجيه استبانة مفتوحة
- 3- عرض مقياس الميل بصيغته الاولى على مجموعة من الخبراء المختصين في التربية وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم وذلك للتأكد من: (سلامة صوغ الفقرات وشمولها ومدى وضوحها) وتعديل ما يلزم من الفقرات سواء بالحذف او الاضافة او التعديل.

التطبيق الاستطلاعي الأول للمقياس:

1- طبق المقياس على عينة عشوائية من تلميذات الخامس الابتدائي (من غير عينة البحث) بلغ عددها (30) تلميذة من مدرسة أبن طاووس الابتدائية للبنات التابعة لمديرية تربية بابل يوم الخميس بتاريخ 2015/1/22، وذلك لتحديد زمن المستغرق للإجابة على فقرات المقياس و للكشف عن صعوبة الفقرات

التطبيق الاستطلاعي الثاني للمقياس:

2- إن التحليل الاحصائي يفيد في مراجعة الفقرات فنياً وتحسينها اذ تسهم اسهاماً ايجابياً في ما تقيسه، ويساعد القائمين بإعداد المقياس في تعريف جوانب الضعف التي ربما تجعل بعض الفقرات غير صالحة، والعمل على إعادة صوغها أو حذفها أو الإبقاء على الفقرات الصالحة فيه (علام، 2000: ص267)، ومن أجل تحقيق ذلك تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية ثانية من تلميذات الصف الخامس الابتدائي بلغ عددها (100) تلميذة من مدرسة الفرات الابتدائية للبنات/ الواقعة في حي البكرلي والتابعة لمديرية تربية بابل يوم الاحد الموافق (2015/1/25)

3- الخصائص السايكومترية للمقياس:

*الرسام الاستاذ سمير يوسف (دبلوم فنون جميلة، 1969)

1 - (صدق البناء): يقصد بصدق البناء مدى قياس الاختبار للسمة المقاسة، وهناك عدة طرق يمكن من خلالها الوصول الى صدق البناء، ومنها إيجاد العلاقة بين درجة كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية للمقياس، على اعتبار ان الدرجة الكلية للمقياس معياراً لصدق الاختبار (مجيد، 44: 2010)

2- ثبات المقياس: يعد الاختبار ثابتاً اذا اعطى النتائج نفسها عندما يعاد تطبيقه على الافراد انفسهم اكثر من مرة في الظروف نفسها ويقصد بالثبات، دقة المقياس في القياس واتساقه في ما يزودنا به من معلومات عن سلوك الفرد (البابي واحمد، 129: 2013).

اعتمدت الباحثون معادلة (الفا كرونباخ) لحساب ثبات المقياس:

وهي من المعادلات الشهيرة لحساب ثبات الاختبار معادلة (الفا -كرونباخ) وتستخدم لتقدير ثبات الاختبار عندما يكون تباين النصفين ليس متساوياً (ربيع، 99: 2013)، تم احتساب معامل الثبات للمقياس من درجات العينة الاستطلاعية إذ بلغ (0,85)، وهو معامل ثبات عال، ومؤشر جيد على ثبات المقياس (البابي واحمد، 129: 2013) وبهذا يكون المقياس جاهزاً للاختبار بفقراته (30)
سادساً: تطبيق التجربة:

1) طبقت التجربة مع بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2014-2015م) يوم الاثنين الموافق 2015/2/23 وانتهت يوم الخميس الموافق 2015/4/30
2) طبق مقياس الميل يوم الخميس الموافق 2011/4/30 وقد تم تصحيح اجابات التلميذات وفقاً لطريقة التصحيح المعتمدة.

سابعاً: الوسائل الاحصائية: معادلة الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين استعملت لإجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات (العمر الزمني محسوباً بالأشهر، المعلومات السابقة والتحصيل الدراسي العام السابق، مقياس الميل نحو مادة العلوم). (البياتي، 202: 2008)

- اختبار مربع كاي: للتكافؤ أستخدم هذا القانون لمعرفة دلالة الفرق بين مجموعتي البحث عند تكافؤ الاحصائي في متغيري التحصيل الدراسي للآباء والتحصيل الدراسي للأمهات ونسبة صلاحية الاهداف السلوكية (البياتي، 223: 2008) معاملة قوة تمييز الفقرات الموضوعية: ان الهدف من إيجاد القدرة او القوة التمييزية هو الإبقاء على الفقرات ذات التميز العالي والجيدة.

استخدم معامل ارتباط بيرسون وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية وعلاقة الفقرة بالمكون وعلاقة المكون بالدرجة الكلية:

- معادلة حجم الاثر (d)

أستخدم لاستخراج التأثير للمتغير المستقل في المتغيرين التابعين لعينتين مستقلتين (Kiess,1995;448)

حيث ان استخدمت معادلة الفا - كرونباخ لحساب معامل الثبات لمقياس الميل.

(المحاسنة وعبد الحكيم، 229: 2013)

الفصل الرابع

أولاً: عرض النتائج وتفسيرها

"لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن باستعمال الرسوم الكاريكاتيرية ومتوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن على وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الميل نحو مادة العلوم".

تم حساب درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الميل نحو مادة العلوم وظهرت النتائج الاحصائية ان متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية (74.95) وانحرافها المعياري (10.38) بينما بلغ

متوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة (68.63) وانحرافها المعياري (12.18) يلاحظ ان هناك فرقاً بين المتوسطين لصالح المجموعة التجريبية ولبحث دلالة الفرق بين المتوسطين تم استعمال الاختبار التائي t-Test لعينتين مستقلتين كانت القيمة التائية المحسوبة (2.432) وهي اكبر من قيمتها الجدولية البالغة (2.000) بمستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (74)، وهذا يعني ان الفرق دال احصائياً، أي ان تلميذات المجموعة التجريبية اللاتي درسن على وفق استعمال الرسوم الكاريكاتيرية قد تفوقن في ميولهن نحو مادة العلوم على تلميذات المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية كما مبين في جدول (1).

جدول (1)

المتوسط الحسابي والقيمة التائية لدرجات مقياس الميل نحو مادة العلوم لتلميذات مجموعتي البحث

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	38	74.95	10.38	2.432	2.000	غير دالة
الضابطة	38	68.63	12.18			

ولبيان حجم التأثير للمتغير المستقل (الرسوم الكاريكاتيرية) في المتغير التابع الميل نحو المادة استعملت الباحثة معادلة حجم الأثر (d) حيث وجد ان حجم الاثر للمتغير المستقل (الرسوم الكاريكاتيرية) بلغ (0.565) في متغير الميل نحو المادة وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم التأثير كما مبين في الجدول الذي اقترحه (Kiess) كما موضح في جدول (2)

جدول (2)

قيم حجم الأثر ومقدار التأثير

قيم (d) حجم الأثر	قيمة مربع إيتا	مقدار التأثير
0,2	0,01	صغير
0,505	0,06	متوسط
0,84	0,15	كبير
1	0,20	كبير جداً

(مراد، 248: 2011)

ثانياً: تفسير النتائج الخاصة بالفرضية:

- 2- اظهرت النتائج ان هناك أثراً للرسوم الكاريكاتيرية أثر في ميل التلميذات نحو مادة العلوم يعزى الباحثون سبب ذلك الى:
- 1- ان التفاعل الايجابي بين المتعلم والمادة من جهة وبين المتعلم والمعلم من جهة كان له الاثر من زيادة الميل والدافعية عند المتعلم.
- 2 - بث روح المرح والتسلية عند المتعلم زاد من ميله ورغبته في التعلم.
- 3 - استعمال وسائل محببة ومرغوبة عند المتعلمين له الأثر من زيادة رغبته في التعلم والميل نحو المادة.
- 4- ساعدت الرسوم الكاريكاتيرية من زيادة مستوى المشاركة وتفاعل التلميذات مع الموقف التعليمي، نظراً للأسلوب غير المألوف الذي تعودن عليه.
- 5- ساهمت الرسوم الكاريكاتيرية على زيادة جذب انتباه التلميذات عينة البحث من خلال مخاطبة اكثر من حاسة في عملية التعلم.

ثالثاً/ الاستنتاجات: أن الرسوم الكاريكاتيرية أثرت في زيادة الميل نحو مادة العلوم لتلميذات.

رابعاً/ التوصيات: تدريب معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية على كيفية اعداد وتصميم الوسائل التعليمية الحديثة.

تشجيع المعلمين على استعمال الطرائق والوسائل الحديثة في العملية(التعليمية _التعلمية) من خلال اقامة دورات تدريبية للكوادر التعليمية لغرض زيادة خلفيتهم المعرفية بطرائق التدريس الحديثة

خامساً/ المقترحات: اجراء دراسة للتعرف على أثر الرسوم الكاريكاتيرية في مادة العلوم في متغيرات اخرى مثل (الذكاءات المتعددة، والتطور العلمي، التفكير الابداعي، الاتجاه).

اجراء دراسة حول معوقات استعمال الرسوم الكاريكاتيرية في المرحلة الابتدائية في مادة العلوم من وجهة نظر معلمها وسبل معالجتها

ملحق

مقياس الميل نحو مادة العلوم بالصيغة النهائية

ت	الفقرات	نعم	لا أدري	كلا
1.	اشعر ان مادة العلوم اساسية ومهمة ضمن المواد الدراسية.			
2.	أرى ان مادة العلوم لها اهمية في مجالات الحياة كافة.			
3.	احرص على قراءة القصص العلمية.			
4.	أرغب بمشاهدة دروس العلوم في البرامج العلمية			
5.	يعجبني درس العلوم.			
6.	اهتم وأفكر بالأسئلة الصعبة التي تثيرها معلمة العلوم.			
7.	احب ان اكون من المتفوقات في درس العلوم.			
8.	اشعر بالارتياح عند سماع كلمة العلوم.			
9.	اهتم بمساعدة معلمة العلوم في اجراء التجارب العلمية.			
10.	اكتفي بقراءة المواضيع في كتاب العلوم فقط.			
11.	احب ان اساهم بعمل نشرة جداريه تخص العلوم.			
12.	يسعدني ان اكون معلمة علوم في المستقبل.			
13.	يعجبني المشاركة في المسابقات العلمية.			
14.	ارغب باستعمال الوسائل التعليمية في درس العلوم.			
15.	اتمنى لو تقل حصص العلوم.			
16.	اهتم بدرس العلوم بغض النظر عن الدرجات التي احصل عليها.			
17.	اشعر ان مادة العلوم مادة صعبة.			
18.	اتعلم من خلال دراستي للعلوم انجازات علماء أمتي.			
19.	اعتمد على نفسي في حل الواجبات البيتية المتعلقة بمادة العلوم			
20.	يعجبني زيارة المتاحف العلمية.			
21.	ارى ان درس العلوم يساعدني على اتقان المهارات اليدوية كرسم النماذج وعمل المجسمات للحيوانات والنباتات			
22.	أنتبه باستمرار في درس العلوم.			
23.	اشعر بالمتعة في درس العلوم.			
24.	يعجبني مطالعة كتب العلوم لغرض الفهم والاستفادة.			
25.	اشعر أن دراسة العلوم تزيد من الاهتمام بالبيئة و المحافظة عليها			
26.	إشارك مع زميلاتي في مناقشة موضوعات العلوم.			
27.	احرص على المشاركة في الرحلات العلمية			
28.	يعجبني جمع عينات مختلفة مثل بذور النباتات وغيرها.			
29.	اشعر بفخر عندما يوجه لي سؤال بمادة العلوم.			
30.	يعجبني زيارة المؤسسات ذات الصلة بالعلوم.			

المصادر:

- 1- أشتيوة، فوزي فايز وربي مصطفى، 2010، تكنولوجيا التعليم النظرية والممارسة، ط1، دار صفاء، عمان.
- 2- أكرم، حسناء بنت احمد محمد سعيد، 2011، فاعلية استخدام استراتيجية رسوم الكاريكاتير في تدريس التربية الأسرية على تنمية التحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، جامعة مكة المكرمة، (رسالة غير منشورة).
- 3- امبو سعدي، عبدالله وسليمان البلوشي، 2011، طرائق تدريس العلوم، ط 2، دار المسيرة، عمان.
- 4- الباوي، ماجدة ابراهيم وأحمد عبيد، 2013، فاعلية برنامج مقترح في التحصيل وتنمية الوعي العلمي والاخلاقي والتفكير العلمي، ط1، دار صفاء، عمان.
- 5- البغدادي، محمد رضا، 2003، تاريخ العلوم وفلسفة التربية العلمية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 6- البلوشي، سليمان بن محمد وعبدالله بن خميس، 2011، طرائق تدريس العلوم، ط2، دار المسيرة، عمان.
- 7- البياتي، عبد الجبار توفيق، 2008، الاحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية، ط1، دار اثراء لنشر والتوزيع، عمان.
- 8- الحيلة، محمد محمود (1999): التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ط1، دار المسيرة، عمان.
- 9- _____، محمد محمود، 2007، تصميم وإنتاج الوسائل.
- 10- الخطيب، هشام، 2000، الصحة النفسية للطفل، ط1، الدار العلمية - الدولية، عمان، التعليمية - التعليمية، ط4، ط5، ط7، دار المسيرة، عمان.
- 11- ربيع، شحاتة، 2013، قياس الشخصية، ط4، دار المسيرة، عمان.
- 12- الزعبي، أحمد محمد، 2013، سيكولوجية الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية، ط1، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان.
- 13- زيتون، عايش محمود، 1999، اساليب تدريس العلوم، ط2، دار المسيرة، عمان.
- 14- ----، عايش محمود، 2007، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ط1، دار الشروق، عمان.
- 15- الشمري، أحمد اسكندر سلمان، 2013، أثر توظيف الرسوم الكاريكاتيرية في الأداء التعبيري لدى تلميذ الصف الخامس الابتدائي، جامعة بابل - كلية التربية الأساسية.
- 16- الطويل، شيماء حسين محمد سعيد، 2012، فاعلية التدريس باستعمال التغذية الراجعة الفورية والمؤجلة في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة الجغرافية، جامعة بابل - كلية التربية الأساسية.
- 17- العبادي، هيفاء عبد الرحمن أبراهيم، 2004، أثر استخدام الرسوم التوضيحية في السلوك لتلاميذ التربية الخاصة وتحصيلهم في مادة العلوم العامة، جامعة الموصل - كلية التربية.
- 18- عباس، محمد خليل ومحمد بكر ومحمد مصطفى ورفيال محمد، 2011، مدخل الى مناهج البحث وعلم النفس، ط3، دار المسيرة، عمان.
- 19- عبد الكريم، صبا محمد، 2006، برنامج تعليمي بأسلوب الكاريكاتير لتدريس عناصر وأسس التصميم في التفكير الابتكاري، كلية التربية الاساسية/ جامعة ديالى.
- 20- عبيد، ماجدة السيد، 2011، الوسائل التعليمية وإنتاجها، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- 21- عدنان، رانيا، 2005، علم النفس المدرسي، ط1، دار البداية، عمان.
- 22- العزاوي، علياء محسن عبد الحسين محمد، 2009، اثر التعلم التعاوني في تحصيل طلبة معاهد الفنون الجميلة في مادة تاريخ الفن، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة بغداد، كلية الفنون الجميلة.
- 23- العفون، نادية حسين يونس، 2012، الاتجاهات الحديثة في التدريس تنمية التفكير، ط1، دار الصفاء، عمان.

- 24- علام، صلاح الدين محمود، 2000، القياس والتقويم التربوي والنفسي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 25- علوان، عامر ابراهيم ومنير فخري واكرم جاسم وعياد حسين، 2011، الكفايات التدريسية وتقنيات التدريس، ط1، دار اليازوري، عمان.
- 26- عمر، محمود أحمد وحصة عبد الرحمن وتركبي السبيعي وأمنة عبدالله، 2010، القياس النفسي والتربوي، ط1، دار المسيرة، عمان.
- 27- عمر، إيمان محمد، 2010، طرق التدريس، ط1، المكتبة الوطنية، عمان.
- 28- عطا الله، ميشيل كامل، 2002، طرائق واساليب تدريس العلوم، ط2، دار المسيرة، عمان.
- 29- مجيد، سوسن شاكر، 2010، الاختبارات النفسية، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- 30- المحاسنة، ابراهيم محمد وعبد الله المحمداوي، شيماء خيون مشنت، 2011، فاعلية الوسائط المتعددة في تحصيل مادة العلوم لتلميذات الخامس الابتدائي وعلى ميولهن نحوها، جامعة بغداد -كلية التربية/ ابن الهيثم.
- 31- مراد، صلاح احمد، 2011، الاساليب الاحصائية، الانجلو المصرية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- 32- المحمداوي، شيماء خيون مشنت، 2011، فاعلية الوسائط المتعددة في تحصيل مادة العلوم لتلميذات الخامس الابتدائي وعلى ميولهن نحوها، جامعة بغداد -كلية التربية/ ابن الهيثم.
- 33- المسعودي، ختام حامد ابراهيم حمادي، 2011، أثر استراتيجيات تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في التحصيل والميل نحو مادة العلوم لتلميذات الخامس الابتدائي، جامعة بغداد -كلية التربية / ابن الهيثم.
- 34- الموسوي، نجم عبدالله غالي، 2014، النظرية البنائية، ط1، عمان.
- 35- مصطفى، سعيد احمد، 2011، أثر الذكاءات المتعددة، ط1، دار العلم والإيمان، مصر.
- 36- ناجي، حسين جدوع مظلوم، 2002، أثر أسلوب التعلم التعاوني في تنمية ميول طلبة الصف الخامس الادبي نحو مادة التاريخ، جامعة القادسية - كلية التربية.
- 37- الهندي، منال عبد الفتاح، 2009، مدخل الى سيكولوجية رسوم الأطفال، ط1، دار المسيرة، عمان.
- 38- Oxford , word power dictionary. Third Edition by Miranda steel. University press, 2000.
- 39- Kiess, H.O, (1996): Statistical concepts for Behavioral scienet, London , sidny, Toronyo, Allyn.

أثر الخريطة الدلالية في تحصيل مادة التاريخ لدى طالبات الاول المتوسط

أ.د. قيس حاتم هاني أ.د. فرحان عبيد عبيس

الباحثة. سكيئة صبحي حمزة

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

Effect of the Reference Map in the Acquisition of History for the First Intermediate Female-students**Prof. Dr. Qais Hatem Hani Prof. Dr. Farhan Ubaid Ubais****Researcher. Sukaina Subhi****College of Basic Education / University of Babylon****Abstract**

The research aims at identifying the (Effect of the Reference Map in the Acquisition of History for the First Intermediate Female-students). To achieve the aim, the researcher has put the following hypothesis: There is no variations with a statistical indication at the level (0.05) between the mean of the marks of the female students of the experimental group who study history using the reference map and the mean of the marks of the female students of the control group who study history using the ordinary method.

الملخص

يهدف البحث الحالي التعرف على أثر استعمال الخريطة الدلالية في تحصيل مادة التاريخ لدى طالبات الاول المتوسط ولتحقيق هدف البحث وضعت الباحثة الفرضية الاتية: لا توجد فروق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة التاريخ باستعمال الخريطة الدلالية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة التاريخ وفق الطريقة الاعتيادية.

وللتحقق من ذلك اختار الباحثون التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) واختارت عشوائياً ثانوية الشهيد عبد الصاحب للبنات من بين المدارس المتوسطة والثانوية النهارية في مركز محافظة بابل (مدينة الحلة) وقد بلغ حجم العينة (63) طالبة للعام الدراسي (2014-2015) وبالطريقة نفسها اختارت شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي تطبق عليها الخريطة الدلالية وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية وقد استبعدت طالبة واحدة من المجموعة التجريبية وطالبة من المجموعة الضابطة لكونهما راسبتين من العام الماضي في مادة التاريخ وهما يمتلكان خبرة قد تؤثر في نتائج البحث، وكافاً إحصائياً بين أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في المتغيرات الاتية: العمر الزمني محسوباً بالشهور، اختبار المعرفة السابقة، تحصيل الوالدين، اختبار الذكاء. وبعد ان حدد الباحثون المادة العلمية التي تمثلت بالفصول الثلاثة الرابع والخامس والسادس من كتاب تاريخ الحضارات القديمة للصف الاول المتوسط صاغوا (130) هدفاً سلوكياً في ضوء المستويات الثلاثة الاولى من تصنيف (بلوم) وقد اعد خطأً تدريسية للموضوعات التي تدرس في أثناء مدة التجربة، وعرضوا بعض منها على عدد من الخبراء والمحكمين والمتخصصين من اجل معرفة مدى صدقها وملائمتها.

وقد طبقا في نهاية التجربة اختباراً تحصيلياً تألف من (40) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد على طالبات عينة البحث بعد التأكد من صدقه وثباته ومعامل صعوبة الفقرات وقوة تمييزها اي خصائصه السيكمترية. وفي ضوء هذه النتيجة أوصى الباحثون بالتأكيد على استعمال الاستراتيجيات الحديثة في التدريس ولاسيما استراتيجية الخريطة الدلالية في تدريس مادة التاريخ لما لها من دور كبير في رفع مستوى التحصيل وتدريب المدرسين والمدرسات على استعمال هذه الاستراتيجية الحديثة واقترحت إجراء دراسات مماثلة على مراحل ومواد دراسية أخرى ولكلا الجنسين ومتغيرات تابعة أخرى مثل تعديل المفاهيم والاتجاه نحو المادة في تدريس مادة التاريخ.

الفصل الاول

مشكلة البحث:

ان التعليم محط اهتمام الشعوب والأمم ويعد العنصر الأساس في تطويرها ورفقها، اذ وفرت الدول له الامكانيات المتاحة من اجل النهوض والتطور والتقدم في هذا الميدان واحتل التعليم في المراحل كافة اهتمام التربويين لدوره البارز في بناء شخصيات الطلبة السليمة والاهتمام بالجانب المعرفي مما يدفع بمخططي المناهج الى أخذ هذه الظاهرة بنظر الاعتبار والعمل على التقليل من حجم تلك المواد وجعلها أكثر ملائمة لتطلعات الطلبة وامكانياتهم الفردية، كما ان الطرائق التدريسية المتبعة في تدريس المواد الاجتماعية تقتصر على حفظ المعلومات واسترجاعها فهي قاصرة وغير فعالة، لانها تركز على محتوى المادة العلمية أكثر من تركيزها على دور الطلبة الذي يكون على الاغلب سلبيًا، كما ان دور المدرس يقتصر على عرض المادة كما عرضت بالكتاب المدرسي، وبذلك تكونت لدى الباحثون فكرة تجريب استعمال طريقة تدريس حديثة وهي (استراتيجية الخريطة الدلالية) لعلها تساهم في تحصيل مستوى الطالبات.

اهمية البحث:

ان التربية هي عملية نمو فردي وجماعي وانساني وهي عملية ذكية واعية تتجه نحو تحقيق اهداف الفرد والجماعة، فهي ليست عملية تلقين او تقبل طرف من الاطراف لما يلقي عليه دون فهم وقناعة (عاقل، 1987، ص49) ودراسة التاريخ تعد من الوسائل المهمة المؤدية الى تنمية الفكر العلمي من خلال الحوادث التاريخية والربط بين الاسباب والنتائج. (سليمان، 2000، ص241)

والتاريخ ذلك الفرع من المعرفة الذي يستهدف جمع المعلومات عن الماضي والتحقق منها وتحليلها وتفسيرها فهو يسجل أحداث الماضي في تسلسلها وتعاقبها ولكنه لا يقف عند مجرد تسجيل هذه الاحداث وانما يحاول عن طريق عملية التحليل ابراز الترابط بين هذه الاحداث وتوضيح العلاقة السببية بينها وان يفسر التطور الذي طرأ على حياة الامم والمجتمعات والحضارات المختلفة وان يبين كيف حدث هذا التطور ولماذا حدث. (العجروش، 2013، ص33) ومهنة التدريس الحديثة يتطلب من يمارسها ان يطلع على استراتيجيات التدريس الحديثة لكي يكون صانعاً للتغيير في المجتمع، وفي السنوات الاخيرة ظهرت استراتيجيات حديثة نقلت العملية التعليمية من المادة الدراسية والاعتماد على المدرس الى عملية تعليمية اهتمت بالطالب الذي يعد في هذه الحالة مركزاً للفعاليات المنظمة التي تهدف الى اهداف العملية التعليمية ومنها التعليم الذاتي.(ملحم، 2010، ص245) والخريطة الدلالية بوصفها احدى الاستراتيجيات الحديثة في التدريس والتي يمكن ان تؤدي الى رفع المستوى التحصيلي للطلبة وتساعد على العمل الجماعي من خلال تنمية روح التعاون والاحترام المتبادل بين المدرس وتهيئتهم للفهم والمحاكاة وتقويم المعلومات التي يقرؤونها تمكنهم من الإلمام بالمعلومات وتساعد على ادراك الموضوع. (الخليفة، 1997، ص115)

ان استراتيجية الخريطة الدلالية من استراتيجيات ما وراء المعرفة وهي استراتيجية مفتوحة لتنظيم المعلومات بيانياً عن طريق عرض العلاقات بين المفاهيم والكلمات العامة وتفاصيلها الجزئية باعتبارها لا ترتبط بشكل معين أو ثابت، بل متغير ومرن، حيث كلما كثرت مناقشات المدرس وتنوعت في استثارة الخبرات السابقة للطلبة ومعلومات النصوص ازدادت المعلومات التي تحتويها الخريطة الدلالية، وتكمن أهمية هذه الاستراتيجية في اعادة تنظيم معلومات النص في اطار تصنيفي مشاهد يربط الكلمات الجديدة مع المعلومات المخزنة في عقل القارئ، مما يساعد على وضع المفاهيم والمعلومات التفصيلية تحت مفاهيم وأفكار عامة على شكل علاقات متبادلة (المسعودي، 2013، ص99)

والتحصيل بمفهومه الحديث هو الإشارة الى درجة او مستوى النجاح الذي يحرزها الطلبة في مجال دراسي عام او متخصص فهو يمثل اكتساب المعارف والمهارات والقدرات على استعمالها في مواقف حالية او مستقبلية وبعد التحصيل الناتج النهائي للتعليم، ويتأثر مستوى التحصيل والاداء بعوامل متعددة منها وقت التعلم، ويكون لها تأثير وسيط مابين التعلم واستعمالات نواتجه، ويستعمل المدرسون مفهوم التحصيل للإشارة الى قدرة الطلبة على تحقيق الاهداف التعليمية للمواد

الدراسية، على الرغم من ان هذا يعد استعمالاً محدوداً للمفهوم، إذ يمكن ان ينطبق على مختلف مجالات السلوك الانساني الفاعل، (علام، 2006 ص122) والتحصيل يساعد المدرسون على اصدار احكام موضوعية عن مدى نجاح اساليب التدريس التي استعملها في تنظيم العملية التعليمية والتعلمية. (ابو جادو، 2003، ص 41)

هدف البحث:

يهدف البحث الى معرفة:

أثر الخريطة الدلالية في تحصيل مادة التاريخ لدى طالبات الأول المتوسط.

ولتحقيق هدف البحث وضع الباحثون الفرضية الصفرية الآتية:

لا توجد فروق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة التاريخ باستعمال الخريطة الدلالية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة التاريخ وفق الطريقة الاعتيادية.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

1- المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل (مركز مدينة الحلة)

2- عينة من طالبات الصف الأول المتوسط

3- موضوعات الفصول الثلاثة الأخيرة (الفصل الرابع حضارة بلاد النيل)، (الفصل الخامس حضارات شبه الجزيرة العربية القديمة)، (الفصل السادس الحضارات القديمة والمجاورة للبلاد العربية) من كتاب تاريخ الحضارات القديمة المقرر تدريسه للصف الأول المتوسط من قبل وزارة التربية جمهورية العراق، ط6، لسنة 2014.

4- الفصل الدراسي الثاني للعام 2014-2015

تحديد المصطلحات:

أولاً: الأثر:-

عرفه (شحاتة والنجار، 2003) بأنه:

" محصلة تغيير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعلم." (شحاتة والنجار، 2003، ص32).

ويعرف الباحثون الأثر اجرائياً بأنه:

ذلك التغيير الذي يطرأ على طالبات الصف الأول المتوسط بعد نهاية اجراء التجربة لمادة تاريخ الحضارات القديمة.

ثانياً: الخريطة الدلالية:-

عرفها (chia 2001) بأنها:

استراتيجية تدريسية تقوم على تنظيم وترتيب المفردات المفهومة التي تظهر مافهم الطلاب حول الموضوع، وتزودهم

بقاعدة على اساسها يستطيعون انشاء معلومات جديدة متعلمة من الموضوع (chia 2001, p.39)

التعريف الاجرائي:

استراتيجية تدريسية يتبعها الباحثون مع طالبات الاول المتوسط المجموعة التجريبية) عند تدريس مادة تاريخ

الحضارات القديمة تستند الى تصنيف النص على شكل مخططات بصرية متنوعة تفصل فيها المعلومات.

ثانياً: التحصيل:

عرفه (البابوي، 2013) بأنه:

"مدى استيعاب الطلبة لما تعلموه من خبرات معينة في موضوع معين مقاسا بالدرجات التي يحصلون عليها في

الاختبار التحصيلي". (البابوي، 2013، ص349)

ويعرف الباحثون التحصيل اجرائيا بأنه:

هو ما تحصل عليه طالبات (عينة البحث) من المعلومات والخبرات في مادة تاريخ الحضارات القديمة للصف الأول المتوسط مقاسة بالدرجات التي يحصلن عليها من خلال الاختبار التحصيلي البعدي الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.
رابعاً: التاريخ:

عرفه (الجمال، 2005) بأنه:

" كل شيء حدث في الماضي، فهو علم يتناول النشاط الإنساني كافة في الأزمنة المختلفة مما جعله علم ذات صلة بكل العلوم" (الجمال، 2005، ص7)
ويعرف الباحثون التاريخ اجرائيا بأنه:

المحتوى المعرفي من المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار المتضمنة في الفصول (الرابع، الخامس، السادس) من كتاب تاريخ الحضارات القديمة المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية جمهورية العراق لطالبات الصف الأول المتوسط.
رابعاً: المرحلة المتوسطة:

"هي المرحلة الدراسية التي تلي المرحلة الابتدائية ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات وتشمل الصفوف (الأول والثاني والثالث) المتوسط ووظيفة هذه المرحلة اعداد الطلبة الى مرحلة دراسية أعلى هي المرحلة الاعدادية ". (جمهورية العراق، 1996، ص4)

خامساً: التعريف الاجرائي للصف الأول المتوسط

وهو الصف الأول في المرحلة المتوسطة التي تلي المرحلة الابتدائية وتسبق المرحلة الاعدادية ويكون عمر الطالب فيها (13 سنة) ويدرس فيها المواد والموضوعات العلمية والادبية.

الفصل الثاني

يتضمن هذا الفصل خلفية نظرية ودراسات سابقة وهي كالآتي:

أولاً: خلفية نظرية:

1- النظرية البنائية

مقدمة: -

تعد النظرية البنائية من النظريات الحديثة التي تعالج التعلم والتعليم والعلاقة بين هذه البنى، ويشكل أكثر تحدياً فأنها تفسر الافتراضات والمبادئ للبنائية، وتفرض لخصائص مختلفة بصورة أساسية عن النماذج التعليمية الأخرى، وكيف يمكن لعملية التعلم ان توجه الترتيبات الحقيقية في مواقف صافية أكثر فاعلية. (الخزاعلة، 2011، ص215)
ان جذور البنائية ليست وليدة اليوم وانما تعود الى عهد سقراط وافلاطون وارسطو وبالإمكان ملاحظة مظاهرها في كتابات اوغسطيس فقد ذكر في منتصف العهد الثالث بعد الميلاد (انه يتوجب على الناس عند بحثهم عن الحقيقة ان يعتمدوا على الخبرة الحسية). (قطامي، 2013، ص752)، وقد تبلورت النظرية البنائية في صيغتها الحالية على ضوء نظريات وأفكار كثير من المنظرين المعاصرين الذين اسهموا في بناء هذه النظرية ومنهم:

1- الفيلسوف الايطالي (جيامبيتسا فيكو الذي عبر في اطروحته سنة 1710 م عن بناء المعرفة والتي عبر فيها عن فكرة ان عقل الانسان يبني المعرفة وانه لا يعرف الا ما يبينه بنفسه.

2- جان بياجيه وهو الذي قدم للبنائية افضل اشكالها حول كيفية اكتساب المعرفة. (زيتون وكمال، 2003، ص27-28)

2- استراتيجية الخريطة الدلالية

ورد في ستولر الذي دفع الى تطوير الحقل الدلالي، خريطة دلالية، أو استراتيجيات الشبكة الدلالية التي ترد كلمات جديدة وتنظيم من حيث الخرائط أو شبكات من المعاني المعجمية مترابطة رسم الخرائط الدلالية باعتبارها واحدة من التقنيات الأكثر شعبية، وتمت مناقشته بشكل مكثف فيما يتعلق بالتطبيقات الفعالة في التدريس المفردات. (1986؛p.84، Heimlich Pittelman &)

تعد هانف (Hanf) اول من طورت الاجراء الخريطي، الذي صمم لتحسين مهارات الدراسة (Hanf, 1971, p.88) كما اكدت ان خارطة المعلومات الدلالية تأتي على شكل مقدمة وعرض وخاتمة وتكون الافكار والمفاهيم الرئيسية في وسط الخريطة ثم تحيط به الافكار والمفاهيم الثانوية فضلاً عن ذلك فإن المادة التعليمية لا يمكن فهمها بالشكل الصحيح الا اذا صورت اجزائها في خريطة تكون دليلاً للطلبة يسير عليها في اثناء دراسته، وهي بهذا المعنى او المفهوم تكون بمثابة الشيفرة التي بواسطتها يمكن استرجاع كثير من المعلومات والمفاهيم في وقت قصير نسبياً دون الحاجة الى الرجوع للكتاب المدرسي، اما في حالة عدم القدرة على رسم الخريطة الدلالية فيجب التدريب عليها الى ان يتقنها. (المسعودي، 2013، ص126) والخريطة الدلالية استراتيجية معرفية تستوجب تنظيم الموضوع في شكل مرئي أي انها تعني تنظيم الموضوع المطروق في صورة مرئية يبين العلاقات والافكار والمفاهيم الواردة في الموضوع وبين المعرفة السابقة للقارئ. ([http/](http://www.Academy.Moe.Gov.eg) www Academy. Moe. Gov. eg)

يستند استعمال الخريطة الدلالية على نظريتين اساسيتين هما:

1- **نظرية المخطط العقلي:** ان هذه النظرية تؤمن بأن عقل الانسان مكون من أبنية افتراضية فيما هو معروف، وما يتعلم من معلومات، وهذه الأبنية تكون شبكات من المعرفة، وكل شبكة تمثل مجالاً معيناً من مجالات المعرفة، وتسمى مخططات أو شبكات أو أطر داخلية. (المسعودي، 2013، ص110)

2- **نظرية دلالات الالفاظ:** تستند هذه النظرية الى افتراض مؤداه: ان مفردات اللغة ومعانيها لا تتكون من مفردات قائمة عشوائية من الكلمات، بل تربط الكثير من قوائم الكلمات التي تربط مع بعضها البعض بعلاقات معقدة ومتشابهة. (Channell, 1981, p.17)

خطوات بناء الخريطة الدلالية

توجد اجراءات عامة ينبغي مراعاتها عند بناء الخريطة الدلالية وقد تمثلت بالخطوات الآتية:

الخطوة الاولى: جلسة العصف الذهني:

يبدأ المدرس باختبار الطلبة بالبحث عن ماهية الظاهرة أو الشيء وهذه الجلسة لها من المميزات في مجال التدريس منها:

1- سهولة التطبيق ولا تحتاج الى الوقت طويل من قبل مستعملها.

2- اقتصادية لا تتطلب أكثر من مكان مناسب وسبورة وبعض الاوراق والاقلام.

الخطوة الثانية: التجمع الفني:

يقوم المدرس بمناقشة الطلبة في المعلومات المقترحة لتصنيفها في مجموعات متشابهة.

الخطوة الثالثة: اعادة التجمع:

يحدد المدرس بمشاركة الطلبة المجموعات المتشابهة. (المسعودي، 2013، ص101)

الخطوة الرابعة:

ربط المجموعات مع بعضها ببعض في مجموعات عامة. (Mmihogic , Vincent, 1990 , P P. 464-465)

ثانياً: دراسات سابقة:

أولاً: دراسات عربية وهي الآتي

1- دراسة السلطاني، 2011 م:

أثر استعمال الخريطة الدلالية في التحصيل والاستبقاء لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم العامة. أجريت هذه الدراسة في العراق - جامعة بابل - كلية التربية الأساسية وهدفت الى معرفة اثر استعمال الخريطة الدلالية في التحصيل والاستبقاء لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم العامة، من خلال تقسيم عينة البحث الى مجموعتين احدهما التجريبية تدرس بأستعمال الخريطة الدلالية، والاخرى الضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية، وتم اختيارهن عشوائياً، اعد الباحثون اختباراً تحصيلياً تكون من (32) فقرة من نوع الاختبار من متعدد، واستعملت الوسائل الاحصائية الآتية: الاختبار (z)، الاختبار (كا2) مربع كاي، معامل بيرسون، معامل سبيرمان. وتوصلت الباحثة الى النتائج الآتية: ان استعمال استراتيجيات الخريطة الدلالية لها اثر ايجابي في تفوق طالبات المجموعة التجريبية في التحصيل على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية. (السلطاني، 2011، ص65)

2- دراسة السويدي، 2013 م

أثر الخريطة الدلالية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط وتنمية الميل نحو مادة الجغرافية.

أجريت هذه الدراسة في العراق - جامعة بابل كلية التربية الأساسية وهدفت الى معرفة أثر الخريطة الدلالية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط وتنمية الميل نحو مادة الجغرافية، ولتحقيق هدف الدراسة اختار الباحث عشوائياً مدرسة القمم للبنين من بين مدارس قضاء المحاول، بلغت عينة الدراسة (60) طالباً تم تقسيمهم على مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (30) في كل مجموعة، وأعد الباحث اختباراً تحصيلياً تكون من (50) فقرة من نوع الاختبار من متعدد واستعمل الباحث الوسائل الاحصائية الآتية: الاختبار التائي، والاختبار (كا2) مربع كاي، ومعامل بيرسون، ومعامل سبيرمان، وتوصل الباحث الى النتائج الآتية: تفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، كما لا يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الميل نحو مادة الجغرافية. (السويدي، 2013، ص89)

الفصل الثالث

يتضمن هذا الفصل منهجية البحث واجراءاته

أولاً / منهج البحث:

اختار الباحثون المنهج التجريبي ذا الضبط الجزئي لتحقيق هدف بحثها، لانه أكثر المناهج ملائمة لطبيعة البحث، فضلاً عن ان المنهج التجريبي يبنى على الاسلوب العلمي الذي يبدأ بمشكلة ما تواجه الباحثين. (داود وانور، 1990، ص247)

ثانياً / اختيار التصميم التجريبي:

ان اولى الخطوات التي ينفذها الباحثون هو اختيار التصميم التجريبي، لان الاختيار السليم يضمن الوصول الى نتائج دقيقة وسليمة وان دقة النتائج في البحوث التربوية تتوقف على التصميم التجريبي المناسب للبحث. (الزويبي واخرون، 1981، ص58)

لذلك اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي الملائم لظروف البحث الحالي فجاء التصميم على وفق المخطط (1)

المخطط (1) التصميم التجريبي

ت	المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	اداة البحث
-1	التجريبية	الخريطة الدلالية	التحصيل	الاختبار البعدي
-2	الضابطة	الطريقة الاعتيادية		

ثالثاً / مجتمع البحث وعينته

مجتمع البحث

ونعني به الافراد أو الاشخاص جميعهم الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث والذين يمكن ان تعمم عليهم النتائج لذلك يجب على الباحثة ان تحدد المجتمع تحديداً دقيقاً وان تقتصر نتائجه على المجتمع الذي اختيرت منه العينة. (عباس وآخرون، 2009، ص217)، ويتكون مجتمع البحث الحالي من المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل (مدينة الحلة) للعام الدراسي (2014 – 2015) ولغرض التعرف على اعداد المدارس زار الباحثون المديرية العامة للتربية في محافظة بابل بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر من جامعة بابل – كلية التربية الاساسية (ملحق1).

ب- اختيار عينة البحث: ان دراسة مجتمع البحث الاصلي يتطلب وقتاً وجهداً شاقاً وتكاليف مادية مرتفعة، ويكفي ان يختار الباحثون عينة ممثلة للمجتمع بحيث تحقق اهداف البحث وتساعد على انجاز مهمتها. (ملحم، 2000، ص125) وقد قسم الباحثون عينة البحث على قسمين هما:

1- عينة المدارس

اختارت الباحثة عشوائياً ثانوية الشهيد عبد الصاحب للبنات الواقعة في حي العسكري في مركز محافظة بابل لتطبيق التجربة، وكانت تضم اربعة شعب للصف الاول المتوسط.

2- عينة الطالبات:

بعد ان حدد الباحثون المدرسة لتطبيق التجربة فيها، قامت بزيارة مدرسة الشهيد عبد الصاحب للبنات يوم الاثنين الموافق 2015 /2/16، بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة للتربية في محافظة بابل ملحق (2) فوجدوها تحتوي على أربعة شعب للصف الاول المتوسط وهي (أ- ب -ج -د) وبطريقة السحب العشوائي* اختار الباحثون شعبتي (أ) و (ب) لتكون مجموعتي البحث، وبالطريقة نفسها اختار الباحثون شعبة (أ) لتكون المجموعة التجريبية والتي تدرس على وفق استراتيجية الخريطة الدلالية، وقد بلغ عدد الطالبات فيها (33) طالبة، وشعبة (ب) لتكون المجموعة الضابطة والتي تدرس وفق الطريقة الاعتيادية، وبلغ العدد النهائي للمجموعتين طالبات (63) طالبة.

رابعاً/ تكافؤ مجموعتي البحث: حرص الباحثون قبل بدء التجربة على تكافؤ طالبات مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات التي يعتقد انها تؤثر في نتائج التجربة وهذه المتغيرات هي:

1- العمر الزمني محسوباً بالشهور:

حصل الباحثون على اعمار الطالبات من الطالبات انفسهن بواسطة استمارة معلومات وزعوها عليهن وطبقوها مع المعلومات الموجودة في البطاقة المدرسية للتأكد من دقة المعلومات وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين هذه المتوسطات، اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دالة احصائية

2- التحصيل الدراسي للأباء:

حصل الباحثون على البيانات المطلوبة وجرى تكافؤاً بين مجموعتي البحث في هذا المتغير وتبين ان مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتين احصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للأباء، اذ اظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي.

3- التحصيل الدراسي للأُمهات:

حصل الباحثون على البيانات المطلوبة وجرى تكافؤاً بين مجموعتي البحث في هذا المتغيرين ان مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتين احصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للأُمهات، اذ اظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي.

4- اختبار المعرفة السابقة:

لغرض التحقق من تكافؤ الطالبات في مايمتلكنه من معلومات تتصل بالموضوعات التاريخية التي سوف يدرسنها أثناء التجربة اعد الباحثون اختبار المعرفة السابقة، تألف من (30) فقرة موزعة على ثلاث اسئلة، وبعد تصحيح اجابات الطالبات وحساب درجاتهن، وبعد التحليل الاحصائي لهذه الفروق ظهر انها ليست بذى دلالة احصائية.

5- اختبار الذكاء:

اعتمد الباحثون على اختبار المصفوفات لرافن (Ravin) لغرض معرفة تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة ف متغير الذكاء. (أبو حماد، 2007، ص248)، وبعد تطبيق اختبار الذكاء على طالبات مجموعتي البحث وباستخدام الاختبار التائي (t-test)) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات طالبات مجموعتي مجموعتي البحث في اختبار الذكاء اظهرت النتائج ان الفروق ليست بذى دلالة.

خامساً: ضبط المتغيرات:

لقد تم تحديد متغيرات البحث بالشكل الآتي:

1- ظروف التجربة والحوادث المصاحبة لها:

ويقصد بالحوادث المصاحبة الكوارث الطبيعية والحوادث الاخرى التي يمكن حدوثها اثناء التجربة، بأستثناء العطل الرسمية خلال مدة التجربة.

2- اختيار العينة

ان العينة اذا اختيرت اختياراً ممثلاً للمجتمع الاصلي الذي اخذت منه فانها لابد ان تكون ممثلة لمجتمع البحث، فالعينة الممثلة لمجتمع الدراسة هي التي تتوافق خصائص مفرداتها مجتمعة من حيث التنوع والتناسب مع خصائص افراد المجتمع الاصلي الذي سحبت منه (عباس، وآخرون، 2009، ص 218)

3- اداة القياس

استعمل الباحثون اداة قياس موحدة لقياس التحصيل لدى طالبات مجموعتي البحث، اذ اعد اختباراً تحصيلياً لأغراض البحث الحالي، وجرى الاختبار على المجموعتين في وقت واحد.

سادساً:- أثر الاجراءات التجريبية: عمل الباحثون للحد من أثر هذا العامل في سير التجربة فيما يأتي:

أ- سرية التجربة:

حرص الباحثون على سرية التجربة وذلك عن طريق الاتفاق مع ادارة المدرسة، على ان لا تبلغ الطالبات بطبيعة البحث وأهدافه.

ب- القائم بالتدريس:

قام الباحثون بأنفسهم بتدريس طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) تجنباً للأثر الناجم من اختلاف مدرسة المادة مما يعطي النتائج دقة وموضوعية.

ج- مدة التجربة:

ان مدة التجربة كانت واحدة لمجموعتي البحث كليهما اذ كانت شهرين كاملين.

د- توزيع الحصص:

اعتمد الباحثون الجدول المدرسي الاسبوعي المقرر في توزيع الحصص، اذ درس الباحثون أربع حصص في الاسبوع، بواقع حصتان اسبوعياً لكل مجموعة من مجموعتي البحث.

سابعاً: متطلبات البحث:

1- تحديد المادة العلمية:

قبل البدء بالتجربة حددت الباحثون المادة العلمية التي سيدرسونها اثناء التجربة وكانت ثلاثة فصول من كتاب تاريخ الحضارات القديمة المقرر تدريسها للصف الاول المتوسط للعام الدراسي (2014- 2015).

2- الاهداف العامة:

اطلع الباحثون على الاهداف العامة لتدريس مادة التاريخ في المرحلة المتوسطة، التي اعدتها لجنة في وزارة التربية في جمهورية العراق.

3- الاهداف السلوكية: لصياغة الاهداف العامة اطلع الباحثون على الاهداف العامة لتدريس مادة التاريخ في المرحلة المتوسطة، التي اعدتها لجنة في وزارة التربية في جمهورية العراق وقد صاغ الباحثون (130) هدفاً سلوكياً معتمدة على محتوى المادة العلمية التي ستدرس في التجربة، موزعة على ثلاثة مستويات من تصنيف بلوم المعرفي التذكر، والفهم، والتطبيق.

4- اعداد الخرائط الدلالية -

بعد اطلاع الباحثون على محتويات المادة المقرر تدريسها فقد اعد الباحثون بأنفسهم مجموعة من الخرائط الدلالية بلغ عددها (16) خريطة التي تخص مادة التاريخ للصف الاول المتوسط بعد ان عرضت على السادة الخبراء للتأكد من سلامتها واجراءاتها.

ثامناً: - اداة البحث:

أعداد الاختبار التحصيلي

يتطلب البحث الحالي اعداد اختبار تحصيلي، كأداة لقياس التحصيل الدراسي لعينة البحث بعد انتهاء مدة التجربة في مادة تاريخ الحضارات القديمة، لمعرفة أثر المتغير المستقل التابع الاول (التحصيل) لذلك اتبع الباحثون الخطوات الآتية في اعداد الاختبار:

1- اعداد جدول المواصفات

اعد الباحثون خريطة اختبارية للموضوعات التي ستدرس في التجربة المقرر تدريسها لطالبات الصف الاول المتوسط محددة عدد الصفحات لكل موضوع والاهمية النسبية لمحتوى والاهمية النسبية للاهداف السلوكية وعدد الفقرات في الخارطة الاختبارية ومجموع الاسئلة الكلي في الاختبار التحصيلي، تحديد نسبة اهمية المحتوى لكل موضوع في المادة الدراسية، والذي يتوقف على عدد الصفحات للموضوع وبحسب المعادلة الآتية:-

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

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

(العجيلي واخرون، 2001، ص25)

ج- عدد الفقرات لكل مستوى = الوزن النسبي × عدد الفقرات الكلي

د- عدد الفقرات لكل مبحث = عدد الفقرات الكلي × نسبة أهمية المحتوى

(صفوت، 1980، ص83)

2- صياغة فقرات الاختبار

اعتمد الباحثون في صياغة فقرات الاختبار التحصيلي فقرات الاختبار من متعدد، لكونه أكثر الاختبارات فاعلية وشيوعاً ويتكون الاختبار من (40) فقرة مكون من اصل الفقرة واربعة بدائل شملت المستويات الاولى من تصنيف بلوم.

1-تعليمات الاختبار

وضع الباحثون تعليمات للاختبار التحصيلي متضمنة الهدف من الاختبار وطريقة الاجابة عن فقراته.

2- صدق الاختبار: عمد الباحثون الى التحقق من نوعين من انواع الصدق هما:الصدق الظاهري وصدق المحتوى.

أ- الصدق الظاهري

تم التحقق من الصدق الظاهري بعرض فقرات الاختبار التحصيلي على مجموعة من الخبراء والمحكمين التخصصيين في طرائق تدريس الاجتماعيات والعلوم التربوية والنفسية، والتاريخ، للتأكد من سلامة الفقرات وملائمتها للأغراض المحددة ووضوح صياغتها وموضوعية البدائل وجاذبيتها.

ب- صدق المحتوى

يتعلق هذا النوع من الصدق بالحكم على مدى كفاية مفردات الاختبار المعد، كعينة ممثلة لنطاق محتوى او اهداف يفترض ان يقيسها الاختبار.(علام، 2006، ص107)

ويمكن التحقق من صدق المحتوى من خلال اعداد (جدول المواصفات)، وهكذا يعد الاختبار صادقاً من حيث المحتوى.

- التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

بعد التحقق من صدق الاختبار التحصيلي تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية لغرض التحقق من الامور الآتية:

1- وضوح مدى تعليماته.

2- مدى وضوح فقراته.

3- حساب الزمن المناسب للأجابة عن فقرات الاختبار.

ولهذا تم تطبيق الاختبار على عينة تكونت من (20) طالبة من طالبات الاول المتوسط في متوسطة صفية بنت عبد المطلب للبنات، وذلك في يوم الاربعاء الموافق 8 /4/2015:

حسب الباحثون متوسط الزمن التقريبي المستغرق في الاجابة اذ بلغ (45) دقيقة، وفق المعادلة الآتية:

$$\frac{1572}{35} = \frac{\text{زمن الطالبة الاولى} + \text{زمن الطالبة الثانية}.....\text{الخ}}{35} = \text{زمن الاختبار}$$

$$= 44.9 = 45 \text{ دقيقة}$$

8- التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار:

ان التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار هي عملية اختبار استجابات الافراد على فقرات الاختبار، وتتضمن هذه العملية معرفة مدى صعوبة كل فقرة او سهولتها ومدى قدرتها على التمييز. (العجيلي واخرون، 2001، ص 67) وفيما يأتي توضيح هذه الاجراءات:

أ- معامل صعوبة الفقرات:

يشير معامل صعوبة الفقرة الى النسبة المئوية للاجابات الصحيحة على تلك الفقرة، فاذا كانت النسبة عالية فانها تدل على سهولة الفقرة اما اذا كانت منخفضة فانها تدل على صعوبتها والهدف من حساب معامل صعوبة الفقرة هو معرفة

الفقرات ذات الصعوبة والسهولة المناسبين، والابقاء عليها وحذف الفقرات ذات الصعوبة والسهولة البالغتين. (جلال، 2001، ص45)

ب- القوة التمييزية للفقرات:

التمييز :- هو مؤشر يدل على قدرة السؤال الاختباري على الوقوف على الفروق الفردية بين مستوى الكفايات. (النور، 2007، ص228)، ويرتبط معامل التمييز الى درجة كبيرة بمعامل الصعوبة، وعند حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار، وجدت الباحثة انها كانت تتراوح بين (0.33 - 0.52)

ج- فعالية البدائل الخاطئة:

في الاختبارات التي تحتوي على فقرات من نوع الاختيار من متعدد، يحتاج مصمم الاختبار ان يقوم بفحص اجابات الطلبة على كل بديل من بدائل الفقرة، وهنا نتبع نفس الطريقة التي وضحتها في ايجاد قوة تمييز الفقرة، وباستخدام نفس المعادلة المذكورة هناك. (الكبيسي، 2007، ص178-184)

- ثبات الاختبار:

يقصد بثبات الاختبار انه لو اعيد استعمال الاختبار عدة مرات فأنها تعطينا النتائج نفسها تقريباً. (حمادات، 2009، ص212)

- اجراءات تطبيق التجربة:

بدأت التجربة في 2015/2/16 وانتهت يوم الخميس 2015/4/16 وقبل انتهاء التجربة باسبوع اخبر الباحثون الطالبات ان هناك اختباراً شاملاً سيجري في الفصول الثلاثة وطبق الاختبار على مجموعتي البحث المكونة من (100) طالبة من طالبات الصف الاول المتوسط في ثانوية الشهيد عبد الصاحب للبنات يوم 2015/4/8 الساعة الثامنة صباحاً بعد ان هيا قاعة الاختبار بالاتفاق مع ادارة المدرسة واشرف الباحثون بأنفسهم على عملية تطبيق الاختبار وبمساعدة بعض مدرسات المدرسة من اجل المحافظة على سلامة التجربة.

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج وتفسيرها وكما يأتي:

أولاً:- عرض النتائج:

للتحقق من الفرضية الصفرية التي تنص على انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن المادة على وفق استراتيجية الخريطة الدلالية وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة اللواتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية.

وبعد تصحيح اجابات طالبات المجموعتين للاختبار التحصيلي البعدي ومعالجة البيانات احصائياً حيث بلغ الوسط الحسابي والتباين لدرجات طالبات المجموعتين وباستعمال الاختبار التائي (T- Test) لعيتين مستقلتين أوجدت القيمة التائية المحسوبة (3.782) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000).

ثانياً:- تفسير النتائج:

اظهرت نتائج البحث المعروضة في جدول (11) والتي اسفرت عن تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن على وفق استراتيجية الخريطة الدلالية على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن المادة على وفق الطريقة الاعتيادية في تحصيل مادة التاريخ، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (السلطاني، 2011) ودراسة (السويدي، 2013) والتي اظهرت ان استراتيجية الخريطة الدلالية اكثر فاعلية في التحصيل مقارنة بالطريقة الاعتيادية ويرجع السبب بحسب اعتقاد الباحثة الى:

- 1- ان الخريطة الدلالية تلبي حاجات الطالبات في اظهار قدراتهن التعليمية، اذ كانت الطالبات يمارسن الشرح والمناقشة، وانها ادت الى اثارة اهتمامهن وتشوقهن لمادة التاريخ، وزاد من رغبتهن في معرفة المادة الدراسية وتحضيرهن لها، واندماجهن مع بعضهن مما ادى الى زيادة تحصيلهن في المادة.
- 2- ان استراتيجية الخريطة الدلالية تؤدي الى زيادة التوافق النفسي بين طالبات المجموعة التجريبية، وتقلل من القلق والتوتر بينهما مما يؤدي الى زيادة في درجاتهن في التحصيل.

المصادر

- 1- أبو جادو، صالح محمد علي، (2003)، علم النفس التربوي، ط3، دار الميسرة، عمان - الاردن.
- 2- أبو حماد، ناصر الدين، (2007 م)، اختبارات الذكاء ومقاييس الشخصية (تطبيق ميداني)، عالم الكتب الحديث، عمان - الاردن.
- 3- الباوي، ماجدة ابراهيم وأحمد عبيد حسن، (2013م)، فاعلية برنامج مقترح في التحصيل وتنمية الوعي العلمي الاخلاقي والتفكير الناقد، ط1، دار صفاء، عمان - الاردن.
- 4- جلال، سعد (2001 م)، القياس النفسي للمقاييس والاختبارات، ط1، دار الفكر العربي للنشر، القاهرة، مصر.
- 5- الجمل، أحمد، (2005 م)، طرائق تدريس التاريخ، دار الكتاب العربي، القاهرة.
- 6- جمهورية العراق، وزارة التربية (1996 م)، (التقرير الوطني للجمهورية العراقية) اللجنة الوطنية العراقية للتربية والثقافة والعلوم، الدورة (45) مطبعة وزارة التربية، بغداد.
- 7- حمادات، محمد محسن، (2009 م)، المناهج التربوية، نظرياتها مفهوما - اسسها - عناصرها - تخطيطها - تقويمها، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان - الاردن.
- 8- الخزاعلة، محمد سلمان فياض وآخرون، (2011م)، طرائق التدريس الفعال، ط1، دار صفاء، عمان - الاردن.
- 9- الخلفي، حصة خميس، (1997 م)، تعليم مهارات القراءة، آفاق تربوية، العدد العاشر، يناير، عدد خاص عن القراءة في العربية والانكليزية، الرياض - السعودية.
- 10- داوود، عزيز حنا وأنور حسين، (1990م) مناهج البحث التربوي، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
- 11- الزوبعي وآخرون، (1981 م)، الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل - العراق.
- 12- زيتون، حسن حسين وكمال عبد الحميد، (2003 م)، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان - الاردن.
- 13- السلطاني، نسرین حمزة، (2011 م)، أثر استخدام الخريطة الدلالية في التحصيل والاستبقاء لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم العامة 14- سليمان، جمال، (2000 م)، دراسة تحليلية للأسئلة المتوفرة في كتب التاريخ للمرحلة الاعدادية في الجمهورية العربية السورية، مجلة جامعة دمشق للعلوم الإنسانية والتربوية، مجلد (16) العدد3.
- 15- السويدي، عباس فاضل، (2013 م)، أثر الخريطة الدلالية في تحصيل طلاب الثاني المتوسط وتنمية الميل نحو مادة الجغرافية، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، (رسالة ماجستير غير منشورة)، بابل - العراق.
- 16- شحاتة، حسن وزينب النجار، (2003 م)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية، القاهرة، مصر.
- 17- صفوت، فرج، (1980 م)، القياس النفسي، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة - مصر.
- 18- عاقل، فاخر، (1987م)، معالم التربية، (دراسات في التربية العامة والتربية العربية)، دار العلم، بيروت.
- 19- عباس، محمد خليل وآخرون (2009 م)، مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، دار الميسرة للطباعة والنشر، عمان - الاردن.

- 20- العجرش، حيدر حاتم، (2013م)، استراتيجيات وطرائق معاصرة في تدريس التاريخ، ط1، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان - الاردن.
- 21- العجيلي، صباح حسن وآخرون، (2001 م)، مبادئ القياس والتقويم التربوي، مكتب احمد الدباغ، بغداد.
- 22- علام، صلاح الدين محمود، (2006 م)، الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، ط1، دارالفكر، عمان - الاردن.
- 23- قطامي، يوسف محمود وآخرون (2013م)، النظرية المعرفية في التعلم، ط1، دار الميسرة، عمان - الاردن.
- 24- الكبيسي، عبد الواحد، (2007 م)، القياس والتقويم تجديديات ومناقشات، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان - الاردن.
- 25- المسعودي، محمد حميد، (2007 م)، (تدريس المفاهيم والخرائط المفاهيمية في الجغرافية، ط1 ، دار رضوان، عمان - الاردن.
- 26- ملحم، سامي محمد، (2000 م)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1، دار الميسرة، عمان - الاردن.
- 27- ———، (2010م)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط6، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان - الاردن.
- 28- النور، احمد يعقوب، (2007)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- 29-Channel , Joanna (1981). **Applying semantic_theory to vocabulary teaching** , English language teaching – journal.
- 30-Chia,h.l,2001,**Reading activities for effective topdown Proeessing** , Forum.
- 31-Mmihogic , Vincent ,1990, **constructing a semantic map for text- book** , journal of reading
- 32-Hanf.(1971). " **Mapping: Atechnique for tran slating reading in to thinking** " Journal of reading , vol. 14.
- 33-Heimlich ,J & .Pittelman ,S. 1986 **Semantic mapping classroom** Dell Newark International Reading Association communication and technology (or land p.16

موقع الانترنت

<http://www.Academy.moe.gov.eg>,2012.

أثر أنموذج جوردن في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية
 أ.م. هاشم راضي جثير العوادي الباحثة. نهاد جواد كاظم الخفاجي
 جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

**The Effect of Jordan's Model in the Achievement of the Female Students of
 the Second year of Intermediate School In Arabic Grammar
 Asst.Prof. Hashim Radhi Chitheer Al-Awadi
 Researcher Nihad Jwad Kazim Al-Kafaji
 College of Basic Education/ University of Babylon**

Abstract

The researcher has tried Jordan's model to assess the achievement of the female students of the second year of the intermediate school in Arabic grammar. The sample of the study has been divided into two groups the experimental group and the controlling one.

الملخص

حاولت الباحثة في بحثها الحالي تجريب (أثر أنموذج جوردن في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية)

ولتحقيق هدف البحث وضعت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية:

ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية على وفق أنموذج جوردن ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية، وللتحقق من ذلك اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي، للمجموعتين المتكافئتين التجريبية والضابطة، واختارت بطريقة عشوائية متوسطة السيدة زينب (ع) للبنات في مركز محافظة بابل لتكون عينة للبحث وبالطريقة نفسها اختارت الباحثة شعبة (أ) تمثل المجموعة التجريبية وعدد طالباتها (29) طالبة، وشعبة (ب) تمثل المجموعة الضابطة وعدد طالباتها (28) طالبة.

كافأت الباحثة بين طالبات مجموعتي البحث في متغيرات عدة هي: (العمر الزمني لطالبات مجموعتي البحث محسوباً بالشهور، التحصيل الدراسي للوالدين، درجات الفصل الدراسي الأول في مادة قواعد اللغة العربية للعام الدراسي 2014-2015، اختبار الذكاء).

صاغت أهدافاً سلوكية بلغت (64) هدفاً سلوكياً وأعدت خططاً تدريسية أنموذجية للموضوعات المقرر تدريسها في مدة التجربة، وأعدت اختباراً تحصيلياً موضوعياً تألف من (30) فقرة، (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، و(10) فقرات من نوع التكميل، تثبتت الباحثة من صدقه وثباته ومن القوة التمييزية لفقراته، ومعامل الصعوبة وفاعلية البدائل الخاطئة.

وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في معالجة البيانات، ظهر فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين تحصيل طالبات مجموعتي البحث وكان لمصلحة المجموعة التجريبية التي درّست على وفق أنموذج جوردن، واستكمالاً لجوانب البحث الحالي تقترح الباحثة:

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على عينة من الطلاب.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلبة المرحلة الإعدادية.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية وفي متغيرات تابعة أخرى مثل (الاكتساب، الدافعية، والاتجاه نحو المادة).

الكلمات المفتاحية: (أنموذج جوردن، اللغة العربية، القواعد، التحصيل، الصف الثاني المتوسط).

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث

إذا أُثيرت مشكلة صعوبة اللغة تبادر إلى الذهن صعوبة النحو فلم يكن الشعور بصعوبة المادة النحوية وليد عصرنا، وإنما له في التاريخ جذور عميقة فالنحو في من المشكلات التربوية المعقدة، إذ هو من الموضوعات التي يشتد نفور المتعلمين منها، ويضيقون ذرعاً بها، ويقاسون في سبيل تعلمها، ففي معظم حالات نفور المتعلم سببها عدم مهارة المدرس في إتباع الطريقة الناجحة لتوصيل القواعد إلى أذهان المتعلمين (زاير، وعائز، 137: 2010).

ولعل ظاهرة الضعف في القواعد النحوية تكاد تكون من أعقد المشكلات التي تواجه القائمين على تدريس اللغة العربية وقد يرجع هذا الضعف إلى كثرة القواعد النحوية والصرفية وتشعبها، وكثرة تفصيلاتها، وعدم تحقق مبدأ الوظيفة من تدريس تلك القواعد وعدم تتابع أبواب منهج القواعد النحوية وتسلسلها بصورة منطقية ونفسية (إسماعيل، 106: 2013). فلا بدّ من إيجاد طرائق تدريسية فاعلة تتسم بالحدثة وتزيد من دافعية الطلبة نحو الدرس، فاختارت الباحثة أنموذج جوردن عله يسهم في معالجة بعض جوانب المشكلة أو يخفف من حدتها.

اهمية البحث:

ان اللغة أداة التعليم والتعلم ولولاها لما أمكن للعملية التعليمية التعلّمية أن تتم والّا انقطعت الصلة بين المعلم والمتعلم، إذن لابد أن تكون هذه الوسيلة ميسرة متينة ترتبط بواقع الحياة، وذلك لأننا نواجه اليوم تطوراً خطيراً في حياتنا الفكرية، فنحتاج إلى اللغة السليمة القادرة على وصل الأفكار بعضها ببعض ونقل المعرفة على وجه الدقة والإتقان (شحاته، 68: 2000). كما أنها وسيلته في التعبير عن آلام الإنسان وعواطفه، وعمّا يخالجه النفس من الميول والانفعالات والخواطر، تعد من أظهر الفوارق بين الإنسان وغيره من الأحياء، وانطلاقاً من الدور الذي تؤديه اللغة اهتمت الأمم بلغاتها منذ أقدم العصور، وحري بنا أن نهتم بلغتنا العربية أيما اهتمام0 فهي لغة نامية، لارتكازها على عوامل جديدة للنمو والتطور والازدهار، تحتل مكانة بارزة بين اللغات العالمية، فبدونها لا ينمو المجتمع نمواً يواكب العصر وتحدياته0 وتعد القواعد النحوية من أهم فروع اللغة لأنها تقوم اللسان والقلم وتجعل الطالب قادراً على الاستماع والقراءة بطريقة صحيحة، وتنمي الشخصية اللغوية بجميع جوانبها ولاسيما إذا وظفت بشكل متميز في تطوير المهارات الأساسية من: تحدث، وكتابة، واستماع، وقراءة (الهاشمي، وآخرون، 21: 2011).

اصطلح على دروس النحو والصرف في المدارس المتوسطة والثانوية مصطلح القواعد ولما كانت اللغة نظاماً عرفياً، فإن هذا النظام يخضع إلى قوانين وضعها أهل اللغة لتحكم اللغة وتكون معياراً تعرض عليه التراكيب اللغوية لتبيان صحتها من فاسدها فالنحو هو ميزان اللغة والقاموس الذي يحكمها، وموقعه منها موقع القلب من الجسم، به يتضح الكلام ويُزال اللبس.

وقواعد اللغة العربية هي العمود الفقري لفروع اللغة، فالإنشاء والمطالعة والأدب والبلاغة والنقد تظل عاجزة عن أداء رسالتها، ما لم تُقرأ وتُكتب بلغة سليمة خالية من الأخطاء النحوية، أن للقواعد أهمية كبيرة، إذ إنها تجنّب الطلبة الخطأ في الكلام والكتابة وتعودهم على استعمال المفردات سليمة وصحيحة، فضلاً عن صقلها الذوق الأدبي لدى الطلبة، وتعودهم صحة الحكم ودقة الملاحظة ونقد التراكيب (الدليمي، والوائلي، 193: 2009).

إن لتدريس قواعد اللغة العربية طرائق وأساليب متنوعة، وسبب هذا التنوع يعزو إلى تنوع الموضوعات واختلاف بعضها عن الآخر من حيث طبيعتها ووعورتها وتناولها في التدريس (أبو مغلي، 59: 1979)0 فلا بدّ من البحث عن الطرائق المثلى والأساليب الفضلى التي يمكن أن تحقق الأهداف المنشودة.

وقد أولت الدراسات الحديثة الطريقة التدريسية أهمية كبيرة وعدتها حجر الزاوية في العملية التدريسية لأهميتها في ترجمة أهداف المنهج إلى القيم والمفاهيم التي تسعى إلى تحقيقها، فهي أسلوب ترجمة المنهج المدرسي وأحد العوامل

الرئيسية في بلوغ أهدافه، وهي جزء من صميم المنهج المدرسي، وليست مجرد إضافة آلية، أو نشاطاً يجري بجواره، وأن نجاح العملية التربوية وإن تهيأت كل الإمكانيات يظل مشكوكاً ما لم يهيأ لها طريقة تدريسية توجهها التوجيه الصحيح، وتستطيع الطريقة الناجحة أن تعالج كثيراً من فساد المنهج وضعف الطلبة وصعوبة الكتاب المدرسي، وغير ذلك من مشكلات التعليم (عبد عون، 28: 2013).

وتبرز أهمية استخدام النماذج في تطوير التدريس ورفع فاعلية الأداء إلى إسهامات عدة منها: أنها تساعد الطلبة على فهم أنفسهم وبيئتهم في إطار تشكله بنية النموذج، ويحدده الهدف من تصميمه (وتساعد المعلم على تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لأهدافه التدريسية، كما تسهم نماذج التدريس في تطوير المناهج الدراسية باعتبارها أدلة عمل استرشادية (العنوان، والحوامدة، 165: 2011).

وتلخص الباحثة أن لتدريس قواعد اللغة العربية طرائق وأساليب متنوعة وعلى المدرس أن يجعل التدريس شيئاً مختلفاً عن المؤلف وأن يكون فيه شيء جديد يبعث على المتعة ويجلب الانتباه وأن يختار ما يتلاءم وحاجات الطلبة وقدراتهم وإمكاناتهم ويزيد من التفاعل بين المدرس وطلابه (إن إعداد الإنسان القادر على الخلق والإبداع والتفكير البناء، هو هدف تسعى لتحقيقه معظم أنظمة التربية والتعليم في العالم، وذلك لإدراك العاملين في تلك الأنظمة بدور الإنسان المبدع في خلق الثروة والتغيير والسعادة، وإيمانهم الذي لا يدانيه أدنى شك، في أن مبدعي الأمة ومفكرها هم الثروة الحقيقية للأمة، ويعد أنموذج جوردين هو أحد الأساليب المهمة الذي يسهم في إعداد الإنسان المبدع المحقق لذاته (زيد، 139: 2011).

ويعتمد هذا الأنموذج على المدخل الاستعاري فباستخدام الاستعارة (وسيلة فعالة لتوليد الأفكار) يمكن تنمية التفكير الإبداعي لدى الأفراد، وذلك عن طريق ربط ما هو جديد بما يعرفوه بالفعل، أو لكي يستوعبوه فهم يربطوه بأنموذج أو صورة موجودة داخل عقولهم فالاستعارة تخلق مسافة كافية بين الشخص والمشكلة، أي أنها تشتت تفكيرهم بالطرق المألوفة بجعلهم يفكرون في الشيء المؤلف بطرق جديدة، أو العكس بتحويل الشيء اللامألوف إلى شيء مألوف، أي أن الاستعارة تنمي قدرات التفكير لدى الأفراد وتستثيرهم لخلق صور ذهنية فعالة تربط بين مفهوم معين والخبرات التعليمية السابقة لهم (الزيات، 185: 2009).

ويُعد من النماذج المهمة، إذ يمثل مركز الثقل فيه استخدام أشكال الاستعارة والمجاز والتمثيل بصورة منظمة للوصول إلى الحلول المبتكرة للمشكلات المختلفة (أبوجادو، ونوفل، 2010: 198).

هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى تعرف: أثر أنموذج جوردين في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية.

فرضية البحث

وضعت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية:

ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية على وفق أنموذج جوردين، ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية بالطريقة التقليدية.

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على:

1. مدرسة واحدة من المدارس المتوسطة أو الثانوية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل على أن يكون الصف الثاني المتوسط فيها مكوناً من شعبتين فأكثر.
2. عينة من طالبات الصف الثاني المتوسط.

3. عدد من موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه في الصف الثاني المتوسط و للفصل الدراسي الثاني للعام (2014-2015).

تحديد المصطلحات

أولاً: الأنموذج:

الأنموذج لغةً: الأنموذج: المثال الذي يُعمل عليه الشيء كالأنموذج والجمع نماذج (مصطفى، وآخرون، د ت، ج31: 1).
الأنموذج اصطلاحاً:

- أ- عرفاه (الزغول والمحاميد) بأنه: خطة محكمة ومعدّة بعناية لتصميم منهاج معيّن وتدريسه في غرفة الصف وفي الأوضاع التعليمية الأخرى (الزغول، والمحاميد، 111: 2010).
- ب- عرفاه (العدوان والحوامة) بأنه: طريقة للتفكير تسمح بالتكامل بين النظرية والتطبيق، وأنه تمثيل تخطيطي تسكن به الأحداث والعمليات والإجراءات بصورة منطقية قابلة للفهم والتفسير (العدوان، والحوامة، 163: 2011).
- ج- عرفه (طلافة) بأنه: تمثيل مبسط للمنهاج له وظائف عدّة ويقوم بالمساعدة على فهم المنهج ويكون على شكل مخطط ويبين الفلسفة التي يعبر عنها (طلافة، 225: 2013).

ثانياً: أنموذج جوردن

اصطلاحاً:

- أ- عرفه (القواسمة وأبو غزالة) بأنه: أسلوب يعتمد استخدام الأشكال المختلفة للاستعارة والتمثيل للوصول إلى الحلول الإبداعية للمشكلات وذلك لأن بعض المشكلات تكمن بصعوبتها الشديدة بها، فعند استخدام أسلوب الاستعارة والتمثيل لمثل هذه المشكلات، فهذا يتيح فرصة للفرد لرؤية المشكلة بصورة جيدة بحيث تمكنه من الوصول إلى الحل الإبداعي لها (القواسمة، وأبو غزالة، 191: 2013).
 - ب- عرفته (الزيات) بأنه: أسلوب يهدف إلى مساعدة الفرد على استخدام كل العناصر الذهنية وغير العقلانية في التفكير للوصول إلى استبصارات جديدة تساعد في حل المشكلة (الزيات، 182: 2009).
 - ج- عرفاه (أبو جادو، ونوفل) بأنه: أسلوب يمثل مركز النقل فيه استخدام أشكال الاستعارة والمجاز والتمثيل بصورة منظمة للوصول إلى الحلول المبتكرة للمشكلات المختلفة (أبو جادو، ونوفل، 199: 2010).
- التعريف الإجرائي لأنموذج جوردن:** هو أسلوب تستخدمه الباحثة يهدف إلى زيادة فهم طالبات المجموعة التجريبية للمادة الدراسية عن طريق استعمال أشكال الاستعارة والمجاز والتشبيه.

ثالثاً: التحصيل:

التحصيل لغةً:

حصل: الحاصل من كل شيء: ما بقي وثبت وذهب سواه، يكون من الحساب والأعمال ونحوها، وحصل الشيء يحصل حصولاً والتحصيل: تمييز ما يحصل، والاسم الحصيلة (ابن منظور، 245: 2006).

2- التحصيل اصطلاحاً:

- أ- عرفه (الجلاد) بأنه: اكتساب أو تعلم المعلومات والخبرات الجديدة وتكوين انطباعات عنها في شكل تصورات تعرف بآثار الذاكرة (الجلاد، 272: 2004).
- ب- عرفه (السبيعي) بأنه: المعرفة، والفهم، والمهارات التي اكتسبها المتعلم نتيجة خبرات تربوية محددة (السبيعي، 87: 2009).
- ج- عرفته (الجلالي) بأنه: مفهوم يتحدد من خلال مستوى الأداء الفعلي للفرد في المجال الأكاديمي الناتج عن عملية النشاط العقلي المعرفي للطالب ويستدل عليه من خلال إجاباته على مجموعة من الاختبارات (الجلالي، 25: 2011).

التعريف الإجرائي للتحصيل: هو ما تحصل عليه طالبات عينة البحث من درجات في الاختبار التحصيلي لمادة قواعد اللغة العربية في الصف الثاني المتوسط0

رابعاً: الصف الثاني المتوسط: هو ثاني صفوف المرحلة المتوسطة التي تتألف من الصف الأول والثاني والثالث، والتي تقع بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية.

خامساً: قواعد اللغة العربية:

القواعد لغة: " القَاعِدَةُ: أصلُ الأسِّ ، والقَوَاعِدُ الأساسُ ، وقَوَاعِدُ البَيْتِ أساسُهُ، وفي التنزيل ﴿وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ....﴾ (البقرة ، آية 127)، (ابن منظور ، 150: 2006)0

القواعد (اصطلاحاً): عرفها كل من:

(إبراهيم) بأنها: وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة وليست غاية مقصودة لذاتها (إبراهيم، 203: 1973).
(مطر) بأنها العلم الذي يبحث في الجملة وأجزائها وأنواعها ونظام ترتيبها وأثر كل جزء منها في الآخر وعلاقته به وأدوات الربط بينهم (مطر، 75: 1985).

ج- (سليمان) بأنها: علم أصول تعرف به أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء (سليمان، 11: 2000).
التعريف الإجرائي لقواعد اللغة العربية: هي القواعد النحوية التي ستدرس لطالبات الصف الثاني المتوسط أثناء مدة التجربة للعام الدراسي (2014-2015).

الفصل الثاني

مدخل نظري

تُعد النظرية البنائية من النظريات الحديثة التي تعالج التعلم والتعليم والعلاقة بين هذه البنى، وتطرح أن المعرفة لا يتم تلقيها بصورة سلبية من العالم أو من المصادر السلطوية ولكن يتم بناؤها من الأفراد أو المجتمعات بحيث تجعل من خبراتهم في العالم أمراً معقولاً، وترى النظرية البنائية أن التعلم ليس نتيجة للتطور فالتعلم هو التطور ويتطلب الإبداع والتنظيم الذاتي من جانب الدارس، وعلى المدرسين السماح للدارسين بطرح أسئلتهم الخاصة وتوليد فرضياتهم ونماذجهم كاحتمالات والقيام باختيارها لمعرفة حيويتها (الخزاعلة، وآخرون، 207: 2011).

وعرّفت بأنها عملية استقبال تقوم على إعادة بناء المتعلمين لمعاني جديدة داخل سياق معرفتهم الآتية مع خبراتهم السابقة وبيئة التعلم (Appleton, 1976, p303).

تُعد المعرفة المسبقة من أهم العوامل المؤثرة في تعلم المتعلمين المفاهيم بصورة صحيحة وهذه هي النقطة الرئيسية في الفلسفة البنائية إذ يرى البنائيون أن معرفة المتعلم القبلية (المبسطة) شرطاً أساساً لبناء المعنى، والمتعلمون في ظل الأنموذج البنائي يبنون لأنفسهم منظومات معرفية يستخدمونها في تفسير ظواهر وأحداث البيئة التي يعيشون فيها، تلك المنظومات تبنى على مرّ الوقت وتتأثر بالعديد من العوامل وأهمها خبرات المتعلم والثقافة السائدة في مجتمعه، والتفاعل بين معرفة المتعلم الجديدة ومعرفته المسبقة يعد أحد المكونات المهمة في عملية التعلم (الموسوي، 68: 2015).

أنموذج جوردن

أطلقت على أنموذج جوردن تسميات عدة منها: (أنموذج السينكثك، استراتيجيات المتشابهات، استراتيجية المترابطات، استراتيجية تآلف الأشتات) (Gordon, 1961, p.6).

وقصد به ربط العناصر المختلفة والتي لا ترتبط بعلاقة واضحة، وقد ظهر هذا المصطلح ضمن أنموذج تفكير إبداعي في كتاب ألفه وليم جوردن بالتعاون مع أعضاء هيئة التدريس من زملائه في جامعة كامبرج الأمريكية وكان ذلك عام 1944، وهدفه مساعدة الفرد على التركيز الذهني في الموضوع، والتأمل والتفكير في عمل يتصف بخصائص إبداعية، والتوفيق بين العمليات الذهنية التقليدية والعمليات الإبداعية0 يعدّ النشاط المجازي ضرورياً للإبداع لضرورته

لتنمية الخيال والتصور الإبداعي وتوليد الأفكار الإبداعية وتجاوز المنطق والتقليد المؤطر للتفكير، والتحرر من الواقع والحقيقة، والتخلص من الألفة والتعود (قطامي واللوزي 11: 2008-13).

ويرمي الأنموذج إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- 1- تطوير وحل المشكلات حلاً إبداعياً.
- 2- مساعدة الفرد على التركيز الذهني في الموضوع.
- 3- التأمل والتفكير في عمل يتصف بخصائص إبداعية.
- 4- التوفيق بين العمليات الذهنية التقليدية والعمليات الإبداعية (قطامي، واللوزي، 11: 2008).
- 5- تعميق فهم الطلبة للمعلومات وذلك باستخدام النشاطات المجازية إذ إنّ هذه النشاطات تساعد الطلبة على أن يكونوا أكثر مرونة تجاه مفردات المنهج التي يدرسونها، ومواقف الحياة مستقبلاً والمرونة هي إحدى سمات العقل المبدع الأساسية.

وقد قدّم جوردن التقنيات الإجرائية الآتية لاستخدامها في توجيه سير المناقشات والأفكار لحل المشكلات ومن شأن هذه التقنيات أن تسهم في تطوير مستوى الأفكار المطروحة والحالة النفسية للمشاركين من حيث الاقتراب من المشكلة والابتعاد عنها أو من حيث الواقعية والجموح في الخيال بالنسبة للأفكار المطروحة:

1- تقنية التمثيل المباشر:

يقصد بها التشبيه العادي حيث تتم مقارنة بسيطة لشيئين أو مفهومين، ولا يشترط أن تكون المطابقة في كل النواحي، حيث أنّ وظيفتها هي ببساطة تغيير شروط الموضوع الحقيقي أو الموقف المشكل إلى موقف آخر لكي يقدم الفرد فكرة جديدة لحل المشكلة، وهذا يتضمن التطابق مع شخص أو نبات أو حيوان أو جماد، وهي أكثر التقنيات المستخدمة وضوحاً، وتؤدي إلى إنتاج أفكار جديدة بصورة سريعة (الكناني، 347: 2005).

2- تقنية التناظر الشخصي:

يقصد بالتناظر الشخصي أن يتخيل الفرد نفسه مكان الشيء أو الأداة أو الموضوع المطروح للمناقشة، ومن الواضح أن الشخص الصارم أو المنغلق أو المنطوي يجد صعوبة في ممارسة هذه التقنية لأنها تثير قدراً كبيراً من القلق وعدم الشعور بالأمن وبالتالي فإن استخدام هذه التقنية بفاعلية يتطلب من الفرد أن يكون قادراً على نسيان نفسه أو التحليق فوقها ليتحول ذهنياً إلى شيء آخر.

3- تقنية التناظر الخيالي:

ترتبط هذه التقنية بما يسمى التفكير القائم على الرغبات أو التمني، كما أنها تؤكد أهمية القدرة على التخيل في العملية الإبداعية، ان ممارسة الأفراد لهذه التقنية ليس مجرد رياضة عقلية أو نزهة ذهنية ترفيهية ولكنها عملية هادفة لتحفيز قوى الفرد العقلية والعاطفية في مواجهة المشكلة التي يراد حلها بطرق إبداعية (جروان، 220: 2009-223).

خطوات الأنموذج:

تتكون الخطوات من سبع مراحل تهدف إلى زيادة فهم الطلبة للمادة العلمية وكشف الجوانب غير المألوفة فيها عبر آليات الأنموذج، وخطوات الأنموذج تتضمن ما يأتي:

- 1- عرض المعلومات الأساسية: وفيها يقدم المدرس لطلابه معلومات مختصرة حول المفهوم الجديد.
- 2- التماثل المباشر: وفيها يقترح المدرس تشبيهاً أو تماثلاً أو نظيراً أو نظائر للمفهوم.
- 1- التماثل الشخصي: يطلب المدرس من طلابه أن يفكروا في الأشياء أو التشبيهات غير الحية التي يمكن مقارنتها مع المفهوم الجديد.
- 3- مقارنة التماثلات المتشابهة: وفيها يطلب المدرس من طلابه توضيح نقاط الالتقاء المتشابهة بين المعلومات التي ذُكرت.

- 4- مقارنة التماثلات المختلفة: في هذه الخطوة يطلب المدرس من طلبته توضيح التماثلات المختلفة التي ذكرت والتي لا تصلح للتشبيه بينها وبين المفهوم، وبهاتين الخطوتين (5، 4) يدرك المدرس مدى فهم طلابه للموضوع.
- 5- العودة إلى الموضوع الأصلي: يطلب المدرس من طلابه، التفكير مرة أخرى بموضوعهم الأصلي والتعبير عنه بمفرداتهم الخاصة.
- 6- توليد تماثلات جديدة: في هذه الخطوة يقدم الطلاب تماثلات مباشرة شخصية وجديدة، واكتشاف النقاط المشتركة والمختلفة في تماثلاتهم والموضوع الأصلي (قطامي، واللوزي: 54: 2008-56).

ثانياً: دراسات سابقة

المحور الأول: دراسات تناولت أنموذج جوردين

1- دراسة آل كريم (2006)

أجريت الدراسة في كلية التربية- ابن رشد، جامعة بغداد في العراق، ورمت إلى معرفة أثر استعمال أنموذجي (جوردين وبرسلي) في استراتيجيات تعلم ودراسة طلاب الصف الثاني المتوسط وتحصيلهم في مادة التاريخ، تكونت عينة البحث من (90) طالباً ورَّعوا بالتساوي على ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى درست باستعمال أنموذج برسلي، المجموعة التجريبية الثانية درست باستعمال أنموذج جوردين، المجموعة الثالثة هي الضابطة درست بالطريقة التقليدية، كافاً الباحث بين المجموعات الثلاث في المتغيرات الآتية: (الذكاء، درجة مادة التاريخ لامتحان نصف السنة، استراتيجيات التعلم والدراسة، وفر الباحث أداتين لقياس المتغيرين التابعين (استراتيجيات التعلم والدراسة والتحصيل) ولتوفير هاتين الأداتين اعتمد الباحث الإجراءات الآتية:

- 1- مقياس استراتيجيات التعلم والدراسة، يحتوي هذا المقياس على (53) فقرة، موزعة على (8) مجالات.
 - 2- الاختبار التحصيلي، أعدَّ الباحث اختباراً تحصيلياً تتكوّن من (60) فقرة تم التأكد من صدقه وثباته.
- أما الوسائل الإحصائية التي اعتمدها الباحث فهي: (تحليل التباين الأحادي، معادلة شيفيه، معامل ارتباط بيرسون، معامل (كروناخ ألفا)، معادلة (G.cooppeR)، ومعادلة صعوبة الفقرة ومعادلة تمييز الفقرة، وقد أسفرت النتائج عن:
- 1- تفوق المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في مقياس استراتيجيات التعلم والدراسة وفي التحصيل الدراسي.
 - 2- تكافؤ المجموعة التجريبية الثانية مع المجموعة الضابطة في مقياس استراتيجيات التعلم والدراسة وفي التحصيل الدراسي.

2- دراسة الأغا (2007):

أجريت الدراسة في كلية التربية بالجامعة الإسلامية في فلسطين، ورمت إلى معرفة (أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في اكتساب المفاهيم العلمية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف التاسع الأساسي).

اتبعت الباحثة منهج البحث التجريبي، تكونت عينة البحث من (80) طالبة للعام الدراسي (2005-2006) تم اختيار المجموعتين التجريبية والضابطة بشكل عشوائي، تألفت المجموعة التجريبية من (40) طالبة وكذلك المجموعة الضابطة، كافأت الباحثة بين مجموعتي الدراسة في متغيرات: (العمر الزمني، التحصيل، الاختبار القبلي)، أعدت الباحثة اختبار المفاهيم العلمية، تم تطبيق الاختبار قبل التجريب على مجموعتي الدراسة وبعد تطبيق الدراسة، اعتمدت الباحثة عدد من الوسائل الإحصائية منها: (اختبار (T-test)، واختبار مان وتني وطريقة التجزئة النصفية، ومعادلة ألفا كرونباخ، وقد أسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستعمال استراتيجية المتشابهات على المجموعة الضابطة (الأغا، 2007: ذ- ز).

المحور الثاني: دراسات تناولت التحصيل**1- دراسة السعيد (2000)**

أجريت الدراسة في كلية التربية - ابن رشد بجامعة بغداد في العراق، ورمت إلى معرفة أثر طريقة الاستكشاف الموجه في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية، اختارت الباحثة عينة الدراسة عشوائياً وتكونت من (70) طالبة وزعن عشوائياً على مجموعتين: الأولى تجريبية تتكون من (35) طالبة درست بطريقة الاستكشاف الموجه والثانية ضابطة تكونت من (35) طالبة أيضاً درست بالطريقة التقليدية (الاستقرائية) وأعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً، واستعملت الاختبار التائي للموازنة بين متوسطي تحصيل المجموعتين، وكانت نتيجة الدراسة تقدم المجموعة التجريبية التي درست بطريقة الاستكشاف الموجه على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التحصيل، وكان الفرق دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) (السعيد، 28: 2000-62).

2- دراسة (المولى) 2003

أجريت الدراسة في كلية التربية بجامعة الموصل في العراق، ورمت الدراسة إلى معرفة (أثر استخدام استراتيجية التعلم للتمكن في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها) تكونت عينة البحث من (56) طالباً، اختار الباحث بطريقة قصدية مدرستين واختار من كل مدرسة شعبة واحدة، مثلت إحداهما المجموعة التجريبية وكان عدد أفرادها (27) طالباً، ومثلت الأخرى المجموعة الضابطة وعدد أفرادها (29) طالباً أجرى الباحث تكافؤاً إحصائياً بين طلاب المجموعتين في متغيرات: (اختبار الذكاء، العمر الزمني محسوباً بالشهور، التحصيل الدراسي للآباء والأمهات، درجات مادة اللغة العربية للصف الأول المتوسط)، واعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين أعد الباحث ثلاثة اختبارات تكوينية واختباراً نهائياً تكون الاختبار من (33) فقرة، وقياس اتجاهات طلاب المجموعتين نحو قواعد اللغة العربية استفاد الباحث من أداة قياس الاتجاهات التي أعدتها عائشة الكلاك عام (2001).

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين في التكافؤ ومتوسط التحصيل في الاختبار النهائي، معامل ارتباط بيرسون لقياس ثبات أداة الاتجاهات، معادلتين صعبة الفقرات وقوة التمييز، معادلة كودر-ريتشارد ديسون (20) لقياس ثبات الاختبار التحصيلي. وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية الذين درسوا قواعد اللغة العربية باستخدام التعلم للتمكن، على طلاب المجموعة الضابطة، وعدم وجود فرق بين اتجاهات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة نحو المادة (المولى، 52: 2003).

منهج البحث وإجراءاته**منهج البحث:**

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي، لأنه يتلاءم وطبيعة بحثها، ويتميز من غيره من المناهج بدور متعاضد للباحث لا يقتصر فقط على وصف الوضع الراهن للحدث أو الظاهرة بل يتعداه إلى تدخل واضح ومقصود من لدن الباحث بهدف إعادة تشكيل واقع الظاهرة أو الحدث من خلال استخدام إجراءات أو إحداث تغييرات معينة ومن ثم ملاحظة النتائج بدقة وتحليلها وتفسيرها، وهو بهذا المعنى يشمل استقصاء العلاقات السببية بين المتغيرات المسؤولة عن تشكيل الظاهرة أو الحدث أو التأثير فيهما بشكل مباشر أو غير مباشر وذلك بهدف التعرف على أثر كل متغير من هذه المتغيرات في هذا المجال (عليان، 80: 2013).

إجراءات البحث:**أولاً: التصميم التجريبي**

يتوقف نوع التصميم التجريبي على طبيعة مشكلة البحث ومتغيراتها وظروف العينة، لذلك اعتمدت الباحثة واحداً من التصميمات التجريبية ذات الضبط الجزئي كونه ملائماً للبحث الحالي فجاء التصميم على ما هو مبين في الشكل (1).

الشكل (1)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية	أنموذج جوردين	التحصيل	اختبار في التحصيل
الضابطة	-----	التحصيل	اختبار في التحصيل

المجموعة التجريبية هي المجموعة التي ستدرس طالباتها مادة قواعد اللغة العربية على وفق أنموذج جوردين، أما المجموعة الضابطة، فهي المجموعة التي ستدرس طالباتها مادة قواعد اللغة العربية على وفق الطريقة التقليدية أما اختبار التحصيل فهو اختبار تعدّه الباحثة ويتم إجراؤه في نهاية التجربة على المجموعتين التجريبية والضابطة لقياس تحصيل المجموعتين.

ثانياً: مجتمع البحث وعينه:

1- مجتمع البحث:

أما مجتمع البحث الحالي فيشمل المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2014-2015)، ولما كان البحث الحالي يتطلب تحديد إحدى المدارس لتكون ميداناً لتجربة البحث، زارت الباحثة المديرية العامة لتربية محافظة بابل بموجب الكتاب الصادر عن كلية التربية الأساسية – الدراسات العليا، لمعرفة عدد المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنات في مركز المحافظة والتي تحتوي على شعبتين فأكثر.

2- عينة البحث:

أ- عينة المدارس

اختارت الباحثة بطريقة عشوائية متوسطة السيدة زينب (ع) النهارية للبنات الواقعة في حي الإسكان لإجراء بحثها فيها.

ب- عينة الطالبات

زارت الباحثة المدرسة بموجب الكتاب الصادر عن المديرية العامة لتربية محافظة بابل لتسهيل مهمتها، فوجدت فيها ثلاث شعب للصف الثاني وهي (أ، ب، ج) وبطريقة عشوائية اختارت الباحثة شعبتي (أ، ب) لتكونا مجموعتي البحث، فكانت الشعبة (أ) هي المجموعة التجريبية التي تُدرس طالباتها باستعمال أنموذج جوردين وعدد طالباتها (32) طالبة، والشعبة (ب) هي المجموعة الضابطة التي تُدرس طالباتها بالطريقة التقليدية وعدد طالباتها (30) طالبة، وقد بلغ المجموع الكلي لطالبات المجموعتين (62) طالبة، وبعد استبعاد الطالبات المخفقات البالغ عددهن (5) طالبات، (3) طالبات من المجموعة التجريبية، و (2) طالبة من المجموعة الضابطة، أصبح المجموع النهائي (57) طالبة بواقع (29) طالبة في المجموعة التجريبية، و (28) طالبة في المجموعة الضابطة.

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

قبل البدء بالتجربة حرصت الباحثة على تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً في المتغيرات التي ترى أنها قد تؤثر في نتائج التجربة، وهذه المتغيرات هي:

- 1- العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور.
- 2- التحصيل الدراسي للآباء.
- 3- التحصيل الدراسي للأمهات.
- 4- درجات الفصل الدراسي الأول في مادة قواعد اللغة العربية للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (2014-2015).
- 5- درجات اختبار الذكاء.

حصلت الباحثة على البيانات عن تلك المتغيرات من الطالبات مباشرة، إذ أعدت استمارة لذلك ومن سجل درجات المدرسة، أما درجات اختبار الذكاء فقد حصلت عليها الباحثة من تطبيق اختبار الذكاء على مجموعتي البحث. رابعاً: ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية)

يعني عزل وتقليل تأثير المتغيرات الخارجية في التجربة والاقتصار على تأثير المتغير المستقل الأصلي المراد بحثه (النعمي، وآخرون، 2009: 225) ويعني استبعاد أثرها حتى لا تؤثر على نتائج البحث.

سادساً: متطلبات البحث:

1- تحديد المادة العلمية:

حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرس لطالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في أثناء مدة التجربة وهي عدد من موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطلبة الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي 2014-2015) وقد حددت الباحثة الموضوعات بعد أن اطلعت على الخطط السنوية واليومية مستشيرة بذلك عدداً من المدرسات آخذة بملاحظاتهن حول عدد الموضوعات التي يمكن أن تدرس خلال مدة التجربة، وجدول (9) يبين ذلك:

جدول (9)

الموضوعات المقرر تدريسها في أثناء مدة التجربة

ت	الموضوع	الصفحة
1	الحال	98 - 104
2	النداء	105 - 110
3	النعت	111 - 117
4	العطف	118 - 126
5	البدل	127 - 133
6	التوكيد	134 - 141

2- صياغة الأهداف السلوكية: 0

وبعد اطلاع الباحثة على الأهداف العامة لتدريس مادة قواعد اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، اشتقت أهدافاً سلوكية وعددها (68) هدفاً في ضوء الأهداف العامة و محتوى المادة المقرر تدريسها في أثناء مدة التجربة موزعة على مستويات المجال المعرفي الثلاثة في تصنيف بلوم (التذكر، الفهم، التطبيق) وقد عرضت الباحثة قائمة الأهداف السلوكية على نخبة من الخبراء والمتخصصين في اللغة وطرائق تدريسها، وفي العلوم التربوية للأخذ بأرائهم ومقترحاتهم فيما يتعلق بسلامة صياغة الأهداف ومدى تمثلها لموضوعات المحتوى الدراسي الذي تشمله التجربة، وقد تم تعديل تلك الأهداف في ضوء ملاحظاتهم فحذفت منها أربعة أهداف، فأصبح عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي (64) هدفاً.

3- إعداد الخطط التدريسية:

لما كانت العملية التدريسية لا يمكن أن تسير بنجاح إلا بالتخطيط المسبق للدرس فقد أعدت الباحثة الخطط التدريسية الملائمة لموضوعات قواعد اللغة العربية التي ستدرس في التجربة وفي ضوء المحتوى التعليمي والأهداف السلوكية للمادة الدراسية وفقاً لأنموذج جوردن لطالبات المجموعة التجريبية، والطريقة التقليدية لطالبات المجموعة الضابطة، وقد عرضت الباحثة خطتين أنموذجيتين من تلك الخطط على مجموعة من الخبراء المتخصصين في طرائق التدريس لاستطلاع آرائهم ومقترحاتهم، وفي ضوء ما أبداه الخبراء من ملاحظات أجرت الباحثة التعديلات اللازمة عليها حتى أصبحت جاهزة للتطبيق.

سابعاً: أداة البحث:**إعداد الاختبار التحصيلي:**

ولما كان البحث الحالي يتطلب إعداد اختبار تحصيلي لقياس تحصيل طالبات مجموعتي البحث لمعرفة تأثير المتغير المستقل (نموذج جوردين) في المتغير التابع (التحصيل) أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً للموضوعات التي درستها في أثناء مدة التجربة مراعية فيه الصدق والثبات والشمول والموضوعية.

صياغة فقرات الاختبار صاغت الباحثة (30) فقرة موزعة على سؤالين، الأول يتكون من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، والثاني تكون من (10) فقرات من نوع التكميل، شملت الفقرات الموضوعات الست التي درستها الباحثة وفي ضوء الأهداف السلوكية المعدّة.

العينة الاستطلاعية:

لغرض معرفة صلاحية الاختبار والتأكد من وضوح فقراته وصعوبتها وقوة تمييزها، ولمعرفة الوقت الذي تستغرقه الإجابة عنه، طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية اختيرت قصدياً مؤلفة من (100) طالبة من مدرسة (متوسطة فضة النهارية للبنات) في مركز محافظة بابل، درّس المادة العلمية التي درستها الباحثة لطالبات مجموعتي البحث وكانت

الباحثة ترمي من ذلك إلى معرفة:

- 1- تحديد الزمن المستغرق للإجابة.
- 2- تحليل فقرات الاختبار وحساب:
 - أ- مستوى صعوبة الفقرات.
 - ب- قوة تمييز الفقرات.
 - ج- فاعلية البدائل.
 - د- حساب معامل الثبات.

الوسائل الإحصائية:

استعملت الباحثة عدداً من الوسائل الإحصائية منها:

1-الاختبار التائي لعينتين مستقلتين:

استعملت الباحثة الاختبار التائي ذا النهايتين لعينتين مستقلتين في التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في

بعض المتغيرات

- 2- مربع كاي (كا²): استعمل في تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للوالدين.
- 3- معامل ارتباط بيرسون: استعمل لحساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية.
- 4- معادلة صعوبة الفقرة: استعملت الباحثة لحساب معامل صعوبة فقرات اختبار التحصيل.
- 5- معادلة تمييز الفقرة.
- 6- معادلة فاعلية البدائل غير الصحيحة.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث عن طريق الموازنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التحصيل، ثم تفسير النتائج، وعلى النحو الآتي:

أولاً: عرض النتائج:

بعد تطبيق الاختبار التحصيلي على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة وتصحيح إجابات الطالبات، أظهرت النتيجة أنَّ متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية بلغ (20.93)، والانحراف المعياري (4.68)، أمَّا متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة فقد بلغ (17.96)، والانحراف المعياري (4.12)، ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، استعملت الباحثة الاختبار التائي (T-test) ذا النهايتين لعينتين مستقلتين، ظهر أنَّ القيمة التائية المحسوبة بلغت (2.535) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (55)، وكانت هذه القيمة أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000)، وقد دل هذا على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن قواعد اللغة العربية باستعمال أنموذج جوردين، على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية، لهذا ترفض الفرضية الصفرية التي نصت على أنَّ: ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة قواعد اللغة العربية باستعمال أنموذج جوردين، ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية والجدول (11) يبين ذلك.

جدول (11)

نتائج الاختبار التائي لطالبات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	التباين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة						
دالة إحصائية عند مستوى (0.05)	2.000	2.535	55	21.90	4.68	20.93	29	التجريبية
				16.97	4.14	17.96	28	الضابطة

تفسير النتائج:

يتضح من النتائج التي تم عرضها أنَّ أنموذج جوردين قد أفاد طالبات المجموعة التجريبية، إذ تفوقن على طالبات المجموعة الضابطة، وترجع الباحثة سبب ذلك إلى:

- 1- قد يعود سبب تفوق طالبات المجموعة التجريبية إلى أن أنموذج جوردين من النماذج الجديدة وغير المألوفة في تدريس قواعد اللغة العربية في مدارسنا لذا فمن غير المستبعد أن يلاقي نجاحاً عند تطبيقه.
- 2- دور الأنموذج في توليد استجابات إبداعية لحل المشكلات، و كسر الجمود الذهني لدى الطالبات، وجعل المعلومات المجردة أكثر حسية، ساهم في تفوق طالبات المجموعة التجريبية (جروان، 2009: 231).
- 3- قد تكون الموضوعات التي درُست في أثناء مدة التجربة من الموضوعات التي يصلح تدريسها على وفق أنموذج جوردين.
- 4- إنَّ التدريس وفق أنموذج جوردين أوجد درساً مليئاً بالنشاط والتفاعل بين المدرِّسة وطالباتها، فأثر ذلك في تحصيلهن.
- 5- التشبيهاً المتنوعة التي قدمتها الباحثة والتشبيهاً التي اقترحت من قبل الطالبات أعطت الدرس شيئاً من المتعة وبالتالي انعكس ذلك على تحصيلهن.
- 6- إنَّ استثمار البنى المعرفية السابقة في بناء التعلم الجديد، والاستفادة من الخبرات السابقة في اكتساب الخبرات الجديدة، منح طالبات المجموعة التجريبية فرصة للتفوق على طالبات المجموعة الضابطة (عطية، 2015: 381).

7-7- قبول التشبيهات المجازية التي قدمتها الطالبات دون مواجهتها بنقد أو رفض ساعد في التخلص من الخوف والخلج، مما أثر إيجاباً في التحصيل.

الاستنتاجات:

- 1- إنَّ لأنموذج جوردن فاعلية في التدريس، في زيادة نسبة التحصيل الدراسي للطالبات في مادة قواعد اللغة العربية موازنة بالطريقة التقليدية.
- 2- إنَّ استعمال أنموذج جوردن في تدريس مادة قواعد اللغة العربية يساعد على تنمية التفكير لدى الطالبات، وهذا قد يؤدي مستقبلاً إلى اعتماد الطالبات على أنفسهن في حل المشكلات التي تواجههن.
- 3- ساعد الأنموذج على نقل الطالبة من دور المستمعة المتلقية للمعلومات إلى دور المشاركة الفعالة المعتمدة على نشاطها الذاتي، أي جعلها محور العملية التعليمية.
- 4- أتاح الأنموذج فرصة للطالبات في الإبداع وزيادة مساحة خيالهن في التشبيه.
- 5- ساعد الأنموذج الطالبات على التحرر من الرتابة والتعود، ودفع بهن إلى التأمل وتجاوز التقليد المؤطر للتفكير.

التوصيات:

- 1- تعريف مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بأنموذج جوردن وذلك عن طريق إقامة دورات تدريبية ليتسنى الإفادة منه في تدريس فروع اللغة العربية الأخر.
- 2- استخدام أساليب وطرائق متنوعة وحديثة في تدريس قواعد اللغة العربية لإبعاد الملل عن نفوس الطلبة.
- 3- العمل على تزويد المكتبات المدرسية بالكتب التي تتضمن النماذج والاستراتيجيات الحديثة في مجال طرائق التدريس التي يحتاج إليها المعلمون والمدرسون في إثراء الخدمة.

المقترحات:

- استكمالاً لهذه الدراسة تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:
- دراسة مماثلة للدراسة الحالية على عينة من الطلاب.
- دراسة مماثلة للدراسة الحالية في متغيرات أخر مثل (الاكتساب، الدافعية، الميل نحو المادة).

المصادر

- (1) إبراهيم، عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط17، دار المعارف، مصر، 1973م.
- (2) ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم المصري، لسان العرب، ج6، ط1، دار نوبليس للنشر والتوزيع، بيروت، 2006م.
- (3) أبو جادو، صالح محمد، ومحمد بكر نوفل، تعليم التفكير، النظرية والتطبيق، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.
- (4) أبو مغلي، سميح، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ط1، دار مجدلاوي، عمان، 1979م.
- (5) أبو الهيجاء، فؤاد حسن، أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية، ط3، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2007م.
- (6) إسماعيل، بليغ حمدي، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، أطر نظرية وتطبيقات عملية، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2013م.
- (7) الأغا، إيمان إسحاق، أثر استخدام استراتيجيات المتشابهات في اكتساب المفاهيم العلمية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف التاسع الأساسي جامعة غزة، فلسطين، 2007م.

- (8) آل كريم، فارس خلف جاسم، أثر استعمال أنموذجي (جوردن ويرسلي) في استراتيجيات تعلم ودراسة طلاب الصف الثاني المتوسط وتحصيلهم في مادة التاريخ، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، 2006م.
- (9) جروان، فتحي عبد الرحمن، الإبداع، مفهومه، معايير، نظرياته، قياسه، تدريبه، ط2، دار الفكر، عمان، 2009م.
- (10) الجلال، ماجد زكي، تدريس التربية الإسلامية، الأسس النظرية والأساليب العلمية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2004م.
- (11) الجلاي، لمعان مصطفى، التحصيل الدراسي، ط1، دار المسيرة، عمان، 2011م.
- (12) حراشة، إبراهيم محمد علي، المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2013م.
- (13) الخزاعلة، محمد سلمان، وعبدالله بن جمعة الشقصي، وحسين عبد الرحمن السخني، وعساف عبد ربه 0نظريات في التربية، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2011م.
- (14) الدليمي، طه علي حسين، وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، 2009م.
- (15) زاير، سعد علي، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط1، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، 2011م.
- (16) الزغول، عماد عبد الرحيم، وشاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفّي، ط2، دار المسيرة، عمان، 2010م.
- (17) الزيات، فاطمة محمود، علم النفس الإبداعي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
- (18) السبيعي، معيوف، تعليم التفكير في مناهج التربية الإسلامية، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
- (19) السلخي، محمود جمال، التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة به، ط1، الرضوان، عمان، 2013م.
- (20) سليمان، نايف، مستويات اللغة العربية (الثقافة العامة)، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2000م.
- (21) شحاته، حسن، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط4، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2000م.
- (22) طلافحة، حامد عبد الله، المناهج، تخطيطها، تطويرها، تنفيذها، ط1، الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، 2013م.
- (23) عبد عون، فاضل ناهي، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2013م.
- (24) العدوان، زيد سليمان، ومحمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2011م.
- (25) عطية، محسن علي، البحث العلمي في التربية، مناهجه، أدواته، وسائله الإحصائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.
- (26) عليان، رحي مصطفى وعثمان محمد غنيم، أساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق، ط5، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2013م.
- (27) قطامي، يوسف، ومريم موسى اللوزي، الكتابة الإبداعية للموهوبين، النموذج والتطبيق، ط1، وائل نشر والتوزيع، عمان، 2008م.
- (28) القواسمة، احمد حسن، ومحمد احمد أبو غزالة، تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث، ط1، دار صفاء للنشر، عمان، 2013م.
- (29) الكنان، ممدوح عبد المنعم، سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته، ط1، دار المسيرة، عمان، 2005م.
- (30) مطر، عبد العزيز، علم اللغة وفقه اللغة (تحديد وتوضيح)، دار قطري، قطر، 1985م.

- (31) الموسوي، نجم عبد الله غالي، النظرية البنائية واستراتيجيات ما وراء المعرفة، استراتيجية الجدول الذاتي (k.w.l) نموذجا، ط1، دار الرضوان للنشر و التوزيع، عمان، 2015م.
- (32) المولى، عبد الله فتحي محمد حمزة، أثر استخدام استراتيجيات التعلم للتمكن في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها، جامعة الموصل كلية التربية، 2003م.
- (33) النعيمي، محمد عبد العال، وعبد الجبار توفيق البياتي، وغازي جمال خليفة، طرق ومناهج البحث العلمي، ط1، الوراق، عمان، 2009م.
- (34) الهاشمي، عبد الرحمن، ومحسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، رؤية نظرية وتطبيقية، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، 2009م.
- (35) الهاشمي، عبد الرحمن، واحمد إبراهيم صومان، وفائزة محمد العزاوي مفاهيم لغوية وصرفية، مؤسسة الوراق للنشر، عمان، 2011م.

المصادر الانكليزية

- 36) Appleton ,Susana Urbian Psychological 36 Testing, Prentice–Hallinc New jersey.1976.
- 37) David R.shffer: Development psychology childhood and Adalescene ,wadsworth, University of Georgia Georgia 2002. 38–Gorden,wiliam, Syneics: The Development of creative Capacity.har perand B ,others–publishers ,new york 1961.

أثر انموذج كيس CASE في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط

وميلهن نحو مادة الفيزياء

أ.م. د. أميرة ابراهيم عباس أ.م. د. عبد الامير خلف عرط الباحثة. نوروز حسين سلمان

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

The Effect of CASE's Model in the Achievement of the Female Students in Physics of the Second Year Intermediate School

Asst.Prof.Dr. Ameera Ibram Abbas Asst.Prof.Dr. Abdul Ameer Kalaf Art

Researcher Nawrooz Hussain Salman

College of Basic Education/ University of Babylon

Abstract

The aim of the present study is to assess the effect of CASE's Model in the achievement of the female students in physics of the second year intermediate school. The experimental study began on Sunday (16th-2-2016), tow lectures a week to each group, the experimental and the controlling, and ended on Tuesday (5th-5-2015).

الملخص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر أنموذج كيس CASE في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وميلهن نحو مادة الفيزياء، اذ بدأت التجربة يوم الأحد الموافق (2015/2/16) بواقع حصتان في الاسبوع لكل مجموعة، وكان تدريس مجموعتي البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام (2014-2015)، وانتهت التجربة يوم الثلاثاء الموافق (2015/5/5م)، وقد تم اختيار عينة البحث عشوائياً والتي تمثلت بـ (متوسطة الاعتماد للبنات) في مركز محافظة بابل إذ بلغ حجم العينة (93) طالبة و اختير التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي لمجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة، التجريبية وعددها (47) طالبة تدرس وفق أنموذج كيس (CASE) وضابطة عددها (46) طالبة تدرس على وفق الطريقة التقليدية، كوفئت مجموعتا البحث إحصائياً في بعض المتغيرات كالعمر الزمني والذكاء والتحصيل السابق و المعلومات السابقة و تحصيل الوالدين ومقياس الميل القبلي، أما بخصوص الأهداف السلوكية فقد تم صياغة (159) هدفاً سلوكياً للمادة التعليمية والتي اشتملت على الفصول الأربعة الأخيرة السادس والسابع والثامن والتاسع من كتاب علم الفيزياء للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي 2014-2015، كما تم إعداد (20) خطة دراسية وتم بناء أدوات البحث والمتمثلة باختبار التحصيل المكون من (50) فقرة اختبارية وهو من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل، طبق الاختبار على مجموعتي البحث، أما الاداة الثانية والمتمثلة بمقياس الميل وعولجت النتائج إحصائياً وأظهرت تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن وفق أنموذج كيس CASE على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن وفق الطريقة التقليدية. وفي ضوء النتائج نوصي بضرورة إطلاع مدرسي الفيزياء ومدرساتها على الطرائق والأساليب الحديثة واستخدامها في التدريس وتضمن مفردات مادة طرائق التدريس في كليات التربية والتربية الأساسية بالنماذج والاساليب الحديثة في التدريس.

الفصل الأول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث Research Problem

إن تدريس العلوم مازال في مدارسنا مقتصرأ على الاستماع والتلقي وإن الطرائق التدريسية المستخدمة في التدريس لا تنمي التفكير بل تقوم على الحفظ والتسميع والتلقي وهذا ما أكدته الكثير من الدراسات المحلية التي أجريت في العراق كدراسة (الربيعي، 2008) ودراسة (رحمن، 2010) ودراسة (محمد، 2011) ودراسة (الجباوي، 2015)، ولما كان التفكير العلمية أحد أهداف تدريس العلوم وإن تحقيق هذا الهدف يتطلب طرائق تدريسية مناسبة تضمن سلامة المعلومات العلمية إذ أكد الكثير من الباحثين والمهتمين بتدريس العلوم ضرورة استخدام طرائق تدريس تعطي دوراً للمتعلم كي يزاول عمليات

معرفة خصائص الأشياء ومحاولة التمييز بينها وتفسيرها في ضوء معلوماتها عنها. وعلى هذا الأساس عقدت الكثير من المؤتمرات والندوات العلمية في الجامعات العراقية للنهوض في الواقع التربوي إذا أوصت البحوث المشاركة بضرورة استخدام طرائق تدريس حديثة تجعل التعليم أكثر فاعلية من خلال الانتقال بالمتعلم من منهج الذاكرة والحفظ إلى منهج التفكير (جامعة بابل، 2012: 181-230). فضلاً على ذلك فقد قدمت استبانة لعدد من مدرسات الفيزياء تضمنت سؤالاً عن أسباب انخفاض مستوى طالبات الصف الثاني المتوسط في التحصيل العلمية وتوظيفها في الحياة العملية وكانت أكثر الإجابات تشير إلى إن السبب الرئيسي يكمن في اعتماد أغلب طرائق التدريس والأساليب المستخدمة في التعلم كأسلوب الحفظ والتلقين التي قد تؤدي إلى النسيان واعتماد أكثر المدرسات على طريقة المحاضرة وندرة إشراك جميع الطالبات في موضوع الدرس وعدم مراعاة الفروق الفردية بينهن ومن هذا تبين أن المشكلة تتعلق بطرائق التدريس لذا لابد من التفكير بجدية في حل هذه المشكلة من خلال البحث عن أساليب واستراتيجيات ونماذج تدريسية حديثة مناسبة ومنها أنموذج كيس (CASE) لذا فمشكلة البحث الحالي تكمن في الإجابة عن السؤال التالي ما أثر أنموذج كيس (CASE) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وميلهن نحو مادة الفيزياء؟

أهمية البحث: Importance Of The Research

يشهد العالم اليوم متغيرات كثيرة واسعة، يأتي في مقدمتها ثورة المعرفة والمعلومات التي انطلقت بخطى متسارعة، وثورة التقدم العلمي والتكنولوجي، وبناءً على ذلك فإن المجتمعات المعاصرة تواجه تحدياً صعباً في الميدان التربوي، يتمثل في تطوير قدرة النظم التربوية لهذه المجتمعات على تنمية أفرادها، وإعداد الأجيال الجديدة منها لمواجهة التحديات الناجمة عن هذه المتغيرات، فضلاً عن شمول التعليم جميع أبناء المجتمع، ليتمكنوا من استيعاب الأساليب التكنولوجية الحديثة، إذ أن معرفة المفاهيم التربوية المعاصرة من قبل المعلم والمتعلم من شأنه أن يدعم العملية التربوية (أبو شعيرة وغباري، 2010: 9). ويتجلى دور التربية في تنمية الكائن البشري وترقيته ليصل إلى درجة الكمال الممكن جسدياً وروحياً وعقلياً واجتماعياً (الحري، 2010: 19). من خلال مساعدة الفرد على الإلمام بالتكنولوجيا وأسرارها من خلال تعليم الأفراد لبعضهم البعض لأن تعليمهم ينعكس على تطور المجتمع وتقدمه، وتؤكد التربية على نقل العلم من جيل لآخر من خلال اكتساب الأفراد للمعلومات والمعارف والخبرات فكل هذه الأمور تتم عن طريق التربية فلولاها لاندثر العلم (خزاعلة، 2012: 14). ونظراً لكون مادة الفيزياء تبنى على المعلومات العلمية وهي مفتاح المعرفة لدى العديد من التربويين لذا فهي بحاجة إلى التوضيح والدقة في تدريسها، ونتيجة لذلك تلقى على عاتق مدرسي علم الفيزياء مهمات جسيمة في اختيار الطرائق والأساليب التدريسية التي يتوخى منها الوصول إلى الهدف المراد تحقيقه في البرامج التعليمية (عبد الحفيظ وباهي، 2000: 52). وهذا بدوره أدى إلى ظهور فلسفات واتجاهات حديثة ساهمت في تغيير أدوار كل من المدرس والطلبة في الموقف التعليمي، فأصبح المتعلم محور العملية التعليمية والمدرس موجهاً ومرشداً لها، ومن هذه الفلسفات (الفلسفة البنائية) التي تقوم على الملاحظة، والدراسة العلمية لكيفية تعلم الأفراد بأنفسهم (عبد السلام، 2001: 217-220). من بين الأساليب والاستراتيجيات الحديثة المنبثقة عن الفلسفة البنائية والاجتماعية، هو أنموذج كيس CASE صمم هذا المشروع في كلية لتعلم العلوم والرياضيات في بريطانيا من لدن فريق تحت قيادة الاستاذ مايكل شاير، يهتم الانموذج بالتفكير المجرد ومسارعه وتطوره بالتدرج من الملاحظة الى الاستنتاج والاستدلال وتكوين العلاقات (Adey, 2001:11). ويهدف إلى مساعدة الطلبة على بناء معرفتهم بأنفسهم وتكوين بنائهم المفاهيمي وإثارة دافعيتهم نحو التعلم وجعله ذو معنى وذلك من خلال تقديم لغز أو مشكلة محيرة لخلق صراع معرفي بين ما يمتلكه الطلبة من مفاهيم سابقة وتصورات حول المفهوم الجديد مما يثير فضولهم و دافعيتهم للتعلم فيؤدون دور العالم الصغير لحل هذا الصراع وإحداث التكيف والمواءمة للوصول إلى المبادئ العلمية الكامنة وراءها.

وبناءً على ما سبق فإن أهمية البحث الحالي تنبثق من الآتي:

1. أهمية التربية الحديثة في تطور المجتمعات ومواكبة التقدم التكنولوجي الحاصل، إضافة إلى اهتمامها بالمتعلم والعملية التعليمية.
2. أهمية المناهج الدراسية كونها المحور الأساس لكل عملية تربوية ويجب أن تكون هذه المناهج مواكبة للتطور الذي يشهده العالم اليوم.
3. أهمية المواد العلمية ولاسيما مادة الفيزياء ذات الصلة الوثيقة بحياتهم اليومية.
4. أهمية طرائق التدريس الحديثة من نماذج واستراتيجيات وأساليب تدريسية بوصفها الأساس لكل منهج دراسي.
5. أهمية أنموذج كيس CASE كونها استراتيجية حديثة يمكن من خلالها تحسين المستوى العلمي للطلّابات، إضافة إلى أنها توفر مجموعة كافية من المعلومات التي يمكن من خلالها أن يستفاد مشرفي ومدرسي مادة الفيزياء لتطوير طرائق تدريس المواد العلمية.
6. أهمية المرحلة المتوسطة كونها المرحلة الممهدة للطلّابات للمراحل الإعدادية اللاحقة التي يمرن فيها.

هدف البحث Objectives Of The Research

يهدف البحث الحالي التعرف على:

- 1- أثر أنموذج كيس CASE في التحصيل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء.
- 2- أثر أنموذج كيس CASE في ميل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء.

فرضيات البحث Hypotheses Of The Research

لغرض التحقق من هدفي البحث تم صياغة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة الفيزياء وفق أنموذج كيس CASE وبين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها وفق الطريقة التقليدية.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات ميل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة الفيزياء وفق أنموذج كيس CASE وبين متوسط درجات ميل طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها وفق الطريقة التقليدية.

حدود البحث Limitation Of The Research

يقتصر البحث الحالي على:

1. الحد البشري: طالبات الصف الثاني المتوسط.
2. الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2014-2015م).
3. الحد المكاني: المدارس المتوسطة والثانوية (الدراسة الصباحية) الخاصة للبنات في مركز محافظة بابل.
4. الحد المعرفي: الفصول الأربعة الأخيرة (السادس والسابع والثامن والتاسع) من كتاب علم الفيزياء المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط من قبل وزارة التربية العراقية، ط5، للعام الدراسي (2014-2015م).

تحديد المصطلحات Definition Of The Terms

أولاً: الأثر: Effect:

عرفه كل من:

1. ألحنفي (1991) أنه: " مقدار التغير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعرضه لتأثير المتغير المستقل " (الربيعي، 2013: 17).
2. إبراهيم (2009) أنه: " قدرة العامل موضوع الدراسة على تحقيق نتيجة ايجابية ولكن اذا انتفت هذه النتيجة ولم تتحقق فان العامل قد يكون من الاسباب المباشرة لحدوث تداعيات سلبية " (إبراهيم، 2009: 30).

التعريف الإجرائي Operational Definition

مقدار التغير الذي يتركه تدريس مادة علم الفيزياء بأنموذج كيس CASE في تحصيل المعلومات الفيزيائية لدى طالبات الصف الثاني متوسط.

ثانياً: الانموذج: Model:

عرفها كل من:

1. ابو جادو (2000): "مجموعة من الاجراءات التي يمارسها المدرس في الوضع التعليمي ويتضمن المادة واساليب تقديمها ومعالجتها" (ابو جادو، 2000: 349).
2. جامع (2010): "بانه مخطط يحتوي على عناصر المنهج ويركز على ابراز العلاقات التبادلية والمسارات والعمليات الخاصة بتلك العناصر" (جامع، 2010: 208).

التعريف الإجرائي Operational Definition

مجموعة الخطوات المتسلسلة والمتولدة التي تقوم بها الباحثة اثناء التدريس لهدف مساعدة المتعلمين واثارة الانتباه لدى طالبات الصف الثاني المتوسط مع اختيار انسب الوسائل وافضلها.

ثالثاً: كيس (CASE)

عرفه كل من:

- 1- (Adey, 2005): "أنموذج مستخلص من نظرية بياجيه ونظرية فيجوتسكي يهدف الى الارتقاء بمستوى الطلبة وتطوير قدراتهم لمعالجة المعلومات بسرعة ودقة فضلا عن انجازهم للأنشطة" (Adey, 2005: 3).
- 2- (Hudson, 2008): "أنموذج يقود الى طريقة خاصة بالتفكير يتم تسريع السرعة الطبيعية للتفكير للحصول على افكار جديدة وخالقة، والتفكير بحلول جديدة للتوصل الى القرارات" (Hudson, 2008: 15).

التعريف الإجرائي Operational Definition

أنموذج تعليمي لتدريس المفاهيم الفيزيائية لطالبات عينة البحث الحالي ويتضمن الخطوات الاجرائية القائمة على مراحل الانموذج، وهي التحضير الحسي الملموس والصراع الذهني وبناء المفهوم والادراك فوق المعرفي والتجسير فضلا عن النشاطات المعدة من لدن الباحثة.

رابعاً: التحصيل Achievement:

عرفها كل من:

1. زيتون (2001): "بانه مدى ما حققه الطلبة من نتائج التعلم، نتيجة مرورهم بخبرة تدريسية معينة الامر الذي يكشف لنا عن مدى تقدم الطلبة تجاه اهداف معينة" (زيتون، 2001: 479).
2. عبادة (2001): "بانه المستوى الذي وصل اليه الطالب في تحصيله للمواد الدراسية" (عبادة، 2001: 146). **التعريف**

الإجرائي Operational Definition

المعلومات والمعارف التي اكتسبتها طالبات الصف الثاني المتوسط خلال دراستهم للفصول الاربعة الاخيرة من كتاب مادة الفيزياء ويستدل عليها من درجات الطالبات على الاختبار التحصيلي.

خامساً: الميل Tendency

عرفه كل من:

1. زيتون (1994): "بأنه الدوافع النفسية المكتسبة التي نكتسبها عن طريق البيئة التي تحيط بنا والخبرات التي نمر بها" (زيتون، 1994: 75).
2. عطا الله (2010): "بانه اهتمامات تعبر عن شعور الفرد من فعاليات ونشاطات تولد الميل وعن طريق ملاحظة هذه الاهتمامات يمكن قياسها (عطا الله، 2010: 101).

التعريف الإجرائي Operational Definition

الشعور بالارتياح والرغبة في تدريس مادة الفيزياء لطالبات الصف الثاني المتوسط خلال دراستهم للفصول الأربعة الأخيرة ويستدل على ذلك من خلال الاهتمام المتزايد بالمادة.

الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة

المحور الأول: خلفية نظرية:

أولاً: أنموذج كيس CASE:

المقصود بأنموذج كيس CASE مختصر لمصطلح (Cognitive Acceleration Science Education) أي تعليم العلوم خلال التسريع المعرفي أو تسريع التفكير، صمم هذا الانموذج من لدن شار Shyer في بريطانيا وبدأ بالتفكير به منذ عام 1970م لغرض التطوير المعرفي نتيجة لضعف كبير في مستوى التحصيل الدراسي المعرفي لدى الطلبة، يقوم هذا الانموذج على أساس نظريتي بياجة في الارتقاء المعرفي ونظرية فيجوتسكي في التطور الثقافي الاجتماعي، وثبت نجاح الانموذج بصورة فاعلة (Gough, 2007:213).

مراحل أنموذج CASE:

- 1- التحضير الحسي: يتضمن مقدمة عن الموضوع والبدء بتقديم مفردات الموضوع الجديد، وهي مأخوذة من نظريتي بياجة وفيجوتسكي.
2. الصراع المعرفي: يقوم على أساس إثارة التحدي والملاحظة غير المتوقعة وقد اخذ عن نظرية بياجة في التطور المعرفي.
3. بناء المفاهيم: ويسمى أيضاً التفاعل الاجتماعي يتم في هذه المرحلة بناء المفاهيم فضلاً عن تشكيل مجاميع صغيرة لمناقشة النشاطات المعدة من قبل المدرس وقد اخذ عن نظريتي فيجوتسكي وبياجة، وأوضح أن التعلم يحدث بصورة كبيرة بين الطلبة أثناء عملهم سوياً.
4. الإدراك فوق المعرفي: هو معرفة الطالب بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى، وهو أن يفكر الطلبة في المفاهيم والنشاطات المعطاة ويتناقشوا ويتم إظهار ذلك التفكير من خلال توجيه الأسئلة من لدن المدرس أو من إجابات الطلبة على أوراق العمل، واشتق من نظرية فيجوتسكي.
5. التجسير: يقوم الطلبة بعمل ارتباطات بين موضوع الدرس الحالي وبين مفردات أخرى من المنهج، أو من الحياة اليومية، أو من التجارب العملية السابقة، اخذ من نظرية فيجوتسكي فضلاً عن الأنشطة المعدة من المدرس (2010:897 Adey & Shayer).

المحور الثاني: دراسات سابقة:

وتتضمن الدراسات العربية والاجنبية التي تخص موضوع البحث

أولاً: الدراسات العربية:

1. دراسة ابو حجلة (2007):

(أثر نموذج تسريع العلوم على التحصيل ودافع الانجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقيلية).

أجريت هذه الدراسة في فلسطين- جامعة النجاح وهدفت إلى معرفة أثر نموذج تسريع العلوم على التحصيل ودافع الانجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع، وتكونت عينة الدراسة من (137) طالب وطالبة تم تقسيمهم إلى أربع مجاميع مجموعتين تجريبية بلغ عددهم (56) طالب وطالبة ومجموعتين ضابطة بلغ عددهم (81) طالب وطالبة واتبعت الباحثة المنهج التجريبي، أما أدوات الدراسة فقد أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً ومقياس لدافع الانجاز

ومفهوم الذات واستعملت الباحثة وسيلة إحصائية هي اختبار (t-test) وأظهرت نتائج الدراسة تفوق التجريبية على الضابطة بالمقارنة مع الطريقة التقليدية في التدريس.

ثانياً: دراسات أجنبية:

1. (Adey & Shayer, 1994):

(أثر مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات في المتغيرات الآتية الجنس، والنمو المعرفي، والتحصيل العلمي في كوريا).

أجريت هذه الدراسة في كوريا، وهدفت إلى معرفة فاعلية مشروع تسريع التفكير من خلال العلوم والرياضيات لمتغير الجنس والنمو المعرفي والتحصيل العلمي، طبق المشروع في كوريا بشكل مكثف في سنة واحدة في مدرستين على طلبة الصف السادس والمدرسة الثانية على طلبة الصف الخامس والسادس. أما أدوات الاختبار فقد طبقت قبلًا وبعديًا على المجموعتين التجريبية والضابطة، وأظهرت نتائج المشروع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الذكور لصالح المجموعة التجريبية.

2. دراسة شاير (Shayer 1997):

(أثر مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات على تحصيل الطلبة على المدى البعيد) أجريت هذه الدراسة في بريطانيا، وهدف المشروع إلى معرفة أثر مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات على تحصيل الطلبة على المدى البعيد، وتكونت عينة الدراسة من (4500) طالب وطالبة، (17) مدرسة مشاركة في المشروع المذكور على التحصيل بعيد المدى في امتحان الدراسة الثانوية في بريطانيا وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- 1- أدى استعمال مشروع تحفيز التفكير الذهني من خلال تدريس العلوم والرياضيات إلى رفع متوسط درجات العلوم والرياضيات من 43% - 57% سنة 1995، ومن 44% - 63% سنة 1996.
- 2- أدى استعمال مشروع تحفيز التفكير الذهني من خلال تدريس العلوم والرياضيات إلى تحسن في تحصيل اللغة الانكليزية.

❖ جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

أفاد البحث من الدراسات السابقة أمور عدة منها:

1. وضع أهداف البحث وصياغة فرضياته.
2. الاستفادة من الدراسات في تحديد مشكلة البحث وبيان أهميته.
3. الاستفادة منها في كيفية تحديد حجم اثر الانتثار بالتجربة.
4. الاستفادة من اختيار التصميم التجريبي المناسب للبحث وكيفية اختيار العينة وتحديد حجمها وجنسها.
5. الاستفادة من إجراءات الدراسات السابقة، في إعداد أداة البحث وبناءها ومنها اختبار التحصيل.
6. الاستفادة من الوسائل الإحصائية التي عولجت بها البيانات في إيجاد نتائج البحث.
7. إجراء التكافؤ بين طالبات مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات.
8. الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي والتي تناولت المتغير المستقل والمتغير التابع وكيفية ضبط المتغيرات الدخيلة.
9. مقارنة نتائج البحث الحالي مع نتائج الدراسات السابقة وبيان أوجه الاتفاق والاختلاف بينهما.
10. التعرف على إجراءات البحث وتفسير النتائج والإفادة من مقترحات وتوصيات الدراسات السابقة في إجراء البحث الحالي في الفيزياء.

الفصل الثالث: منهج البحث وأدواته

أولاً: المنهج التجريبي:

اعتمد هذا البحث منهج البحث التجريبي وهو الطريقة التي يقوم بها الباحث بتحديد مختلف الظروف والمتغيرات التي تظهر في التحري عن المعلومات التي تخص ظاهرة ما وكذلك السيطرة على مثل تلك الظروف والمتغيرات والتحكم فيها، والباحث وفقاً لهذا المنهج لا يقف عند مجرد وصف الموقف أو الأنشطة أو الظواهر أو تحديد حالة (الجبوري، 2013: 194-195). اعتمدا التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي بمجموعتين متكافئتين (تجريبية تدرس على وفق أنموذج كيس CASE وضابطة تُدرس على وفق الطريقة التقليدية) وجدول (1) يوضح ذلك

جدول (1) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار
التجريبية	أنموذج كيس	التحصيل	اختبار التحصيل
الضابطة	الطريقة التقليدية	الميل	اختبار مقياس الميل

ثانياً: مجتمع البحث وعينه Population & Sample of the research

1. مجتمع البحث Research Population

ويشمل مجتمع البحث الحالي جميع طالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية الحكومية للبنات ضمن حدود مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2014-2015).

2. عينة البحث Research Sample

اختارت الباحثة عشوائياً متوسطة الاعتماد للبنات واختارت منها عشوائياً شعبة (ج) لتمثل المجموعة التجريبية والتي بلغ عدد طالباتها (49)، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة والتي بلغ عدد طالباتها (49) وبذلك يكون العدد الكلي لعينة البحث (98) طالبة على نحو أولي وبعد استبعاد الطالبات الراسبات من المجموعتين، إذ بلغ عددهن (5) طالبة (2) منهن في المجموعة التجريبية و(3) في المجموعة الضابطة مع ضمان بقائهن في صفوفهن حفاظاً على نظام المدرسة واستمرار تدريسهن، ويعود سبب استبعادهن لامتلاكهن خبرات سابقة في الموضوعات التي تدرس في غضون مدة التجربة التي قد يكون لها اثر في المتغيرات التابعة وبذلك أصبح العدد النهائي لعينة البحث (93) بواقع (47) طالبة في المجموعة التجريبية و(46) طالبة في المجموعة الضابطة وجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2)

توزيع طالبات عينة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل استبعاد الراسبات وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الراسبات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية	ج	49	2	47
الضابطة	ب	49	3	46
المجموع	2	98	5	93

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث Equivalent of The Groups Research على الرغم من اختيار المجموعتين بالسحب العشوائي إلا أن احتمالية عدم تكافؤهما أمر وارد، إذ إن تحقيق التكافؤ بين طالبات مجموعتي البحث يعد أمراً مهماً قبل إجراء التجربة، لذلك حرصت الباحثة قبل البدء بتطبيق التجربة على تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في المتغيرات التابعة للبحث وجدول (3) يوضح هذه المتغيرات: جدول (3) المتغيرات التي تم تناولها لغرض تكافؤ مجموعتي البحث.

المجموعة	التكافؤ	القيمة الثانية المحسوبة	القيمة الثانية الجدولية
التجريبية و الضابطة	1. العمر للطلقات محسوباً بالشهور.	1,05	2,00
	2. اختبار الذكاء.	0,70	2,00
	3. التحصيل السابق في مادة علم الفيزياء (درجات السنة الماضية).	0,10	2,00
	4. اختبار المعلومات السابقة.	0,87	2,00
	5- اختبار الميل القبلي	1,27	2,00
	6. التحصيل الدراسي للأب.	1,23	7,815
	7. التحصيل الدراسي للأم.	0,60	7,815

رابعاً: ضبط المتغيرات الدخيلة Control Of The Internal Variables

يعد ضبط المتغيرات الدخيلة واحدة من الإجراءات المهمة في البحث التجريبي من أجل توفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي، وحتى يتمكن الباحث من أن يعزو معظم التباين في المتغير التابع إلى المتغير المستقل في الدراسة وليس إلى متغيرات أخرى (ملحم، 2010: 73). وعليه تم ضبط المتغيرات غير التجريبية التي تؤثر في سلامة التجربة وعلى النحو الآتي:

1. الحوادث المصاحبة للتجربة Accidents associated with the experiment

2. الاندثار التجريبي Experimental Mentality

3. اختيار العينة Sample selection

4. النضج Maturation

5. أداة القياس Measurement tool

6. أثر الإجراءات التجريبية Experimental Performances Effect

خامساً: مستلزمات البحث Research Requirements

لإتمام مستلزمات البحث، قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

1. تحديد المادة العلمية The material determine

حددت المادة العلمية لموضوعات البحث ب: الفصول الأربعة الأخيرة من كتاب علم الفيزياء للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (2014-2015).

2. صياغة الأهداف السلوكية Formation Of Behavioral Objectives

إن أول عمل يجب على الباحث القيام به عند بناء الاختبار هو صياغة الأهداف السلوكية (قطامي وآخرون، 2003: 99). جدول (5) عدد الأهداف السلوكية وفقاً لتصنيف بلوم موزعة على الفصول الأربعة للمادة الدراسية:

جدول (5)

الفصل	معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	المجموع
السادس	16	11	13	3	43
السابع	16	10	10	2	38
الثامن	14	22	4	3	43
التاسع	15	6	11	3	35
المجموع	61	49	38	11	159

4. إعداد الخطط التدريسية Preparing daily instructional plans

التخطيط يعني استعداد المدرس لموقف سيواجهه مما يتطلب منه رؤية بعيدة النظر عن طريق إلمامه بالموضوع الدراسي المراد تدريسه (العفون والفتلاوي، 2011: 237). وقد قامت الباحثة بإعداد (20) خطة تدريسية لكل مجموعة (التجريبية والضابطة) بواقع حصتان في الأسبوع.

سادساً: أدوات البحث Research Tool

❖ إعداد اختبار التحصيل:

يعرف الاختبار بأنه إجراء منظم لتحديد ما تعلمه الطلاب (ملحم، 2002: 194)، ولما كان البحث الحالي يتطلب بناء اختبار يقيس المعلومات الفيزيائية، فقد قامت الباحثة بإعداد هذا الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، وبذلك بلغ عدد فقرات الاختبار (50) فقرة اختبارية.

سابعاً: إجراءات تطبيق التجربة Application Procedures of the Experiment

بعد أن تحققت الباحثة من التكافؤ بين المجموعتين قبل تطبيق التجربة قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

1. تم الاتفاق مع مديرة متوسطة الاعتماد على أن تتولى الباحثة تدريس مادة الفيزياء بنفسها للصف الثاني المتوسط.
2. بدأت الباحثة التجربة وشاركت بتدريس المجموعة التجريبية على وفق نموذج (كيس CASE)، والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، في يوم الأحد الموافق (2015/2/16م) بواقع حصتان في الأسبوع لكل مجموعة، وكان تدريس مجموعتي البحث في الفصل الدراسي الثاني لعام (2014-2015 م)، وانتهت التجربة يوم الثلاثاء الموافق (2015/5/5م).
3. قامت الباحثة بتطبيق الخطط التدريسية المعدة وفق نموذج (كيس CASE)، على طالبات المجموعة التجريبية.
4. تم تطبيق الاختبار على عيّنتين استطلاعتين الأولى كانت من طالبات متوسطة النصر للبنات بلغ عددها (30) طالبة حيث تم استخراج الوقت اللازم للاختبار ومدى وضوح الفقرات منها، أما الثانية فتمت على طالبات متوسطة الفرات للبنات حيث بلغ عدد طالباتها (100) طالبة وتم استخراج الخصائص السايكومترية من خلالها ومعرفة مدى صدق الاختبار وثباته.
4. بعد الانتهاء من تدريس مفردات المادة التدريسية المحددة، تم إخبار طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بأن هناك اختباراً سيجري لهن في الفصول الأربعة الأخيرة (السادس، السابع، الثامن، التاسع) التي تم دراستها خلال الفصل الدراسي الثاني وتم تطبيق اختبار التحصيل البعدي لمجموعتي البحث في يوم الخميس الموافق (2015/4/23م)، وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبار قامت الباحثة بتصحيح أوراق الإجابات وبذلك تم الحصول على درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار التحصيل.
5. تم تطبيق الاختبار بقياس الميل على عيّنتين استطلاعتين الأولى كان عددها (40) طالبة حيث تم استخراج الوقت ولمعرفة مدى وضوح تعليماته، أما الثانية فبلغ عددها (100) طالبة وتم استخراج الخصائص السايكومترية من خلالها وصدق الاختبار وثباته.

ثامناً: الوسائل الإحصائية Statistical Tools

تم تحليل النتائج ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (Microsoft Excel – 2010)

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج Presentation Of The Results

1. نتائج التحصيل:

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الأولى عَمَدَت الباحثة إلى حساب المتوسط الحسابي والقيمة التائية باستخدام الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6) نتائج الاختبار التائي لدرجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار التحصيل

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	47	40,19	53,88	7,34	91	2,53	2,00	دال إحصائياً
الضابطة	46	36,43	48,86	6,99				

يتضح من الجدول (6) أعلاه، أن المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية يساوي (40,19) بانحراف معياري مقداره (7,34)، بينما المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة يساوي (36,43) بانحراف معياري مقداره (6,99)، وأن القيمة التائية المحسوبة بلغت (2,53) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,00) عند درجة حرية (91) ومستوى دلالة (0,05)، وهذا يدل وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الأولى وتقبل الفرضية الثانية البديلة، وهذه النتيجة تدل تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن وفق أنموذج كيس CASE على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن وفق الطريقة التقليدية في اختبار التحصيل.

2. نتائج الميل:

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الثانية عمّدت الباحثة إلى حساب المتوسط الحسابي والقيمة التائية باستخدام الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار الميل، والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7) نتائج الاختبار التائي لدرجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار الميل

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	47	71,06	88,36	9,4	91	2,724	2,00	دال إحصائياً
الضابطة	46	65,33	118,16	10,87				

يتضح من الجدول (7) أعلاه، أن المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية يساوي (71,06) بانحراف معياري مقداره (9,4)، بينما المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة يساوي (65,33) بانحراف معياري مقداره (10,87)، وأن القيمة التائية المحسوبة بلغت (2,724) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,00) عند درجة حرية (91) ومستوى دلالة (0,05)، وهذا يدل على وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في اختبار الميل، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية وتقبل الفرضية الثانية البديلة، وهذه النتيجة تدل تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن وفق أنموذج كيس CASE على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن وفق الطريقة التقليدية في اختبار الميل.

ثانياً: تفسير النتائج: Explanation Of The Results

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيل المعلومات الفيزيائية، وهذا يعني تفوق التدريس وفق أنموذج كيس CASE على التدريس بالطريقة التقليدية وفي ضوء تلك النتائج التي تم التوصل إليها تعزي الباحثة سبب ذلك إلى النقاط الآتية:

1. حداثة الإستراتيجية وما تتمتع به من أهمية كبيرة في التفكير من خلال خلق صراع معرفي بين ما تملكه الطالبة من معلومات سابقة وربطها بالموضوع الجديد مما يثير فضولها ودافعتها للتعلم لتكوين جسر بين الموضوع السابق وموضوع الدرس الحالي فيصبح التعلم ذو معنى ومغزى.
2. استخدام أنموذج كيس CASE يؤكد على إيجابية الطالبة وقدرتها على بناء معرفتها بنفسها وتكوين أو تشكيل المفهوم (قنديل، 2008: 148).
3. استخدام أنموذج كيس CASE له دوراً مهماً في تنمية اتجاهات إيجابية نحو العلوم بصورة عامة والفيزياء بصورة خاصة.
4. استخدام أنموذج كيس CASE ينمي قدرة الطالبة على التفكير وتوظيف بنيتها في مواقف جديدة مما يساعد على الرغبة والاهتمام أكثر في مادة الفيزياء.

الفصل الخامس: الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات: **Conclusions**

في ضوء النتائج التي أظهرها البحث الحالي تمكنت الباحثة من استنتاج ما يأتي:

1. فاعلية أنموذج كيس CASE في زيادة مستوى تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط إذ أنهم تفوقن على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة التقليدية.
2. إن تدريس طالبات الصف الثاني المتوسط وفق أنموذج كيس CASE لمادة الفيزياء يجعلهن منتبهات في الدرس يقظات لما حولهن، وهذا ما لمستته الباحثة طيلة فترة التجربة.
3. يسهم هذا الانموذج في جعل الطالبات مشاركات فاعلات في الدرس من خلال المناقشة والإجابة عن الأسئلة التي تثار في أثناء الدرس.
4. يجعل هذا الانموذج الطالبات محور العملية التربوية فلهن الدور الأكبر في المناقشة والاستفسار وفي البحث عن الإجابات والحلول واستنباط الأفكار الأكثر إبداعية وتوظيفها بصورة صحيحة.

ثانياً: التوصيات **Recommendations**

في ضوء النتيجة التي تم التوصل إليها يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

1. التأكيد على ضرورة التدريس بأنموذج كيس CASE في تدريس الفيزياء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.
2. ضرورة اطلاع مدرسي مادة الفيزياء ومدرساتها على الطرائق والأساليب الحديثة في التدريس، ولاسيما استراتيجية أنموذج كيس CASE، وذلك من خلال عقد الدورات أو الندوات التربوية والنشرات الخاصة.
3. تهيئة الصفوف والقاعات الدراسية والأثاث والأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة لمساعدة المدرسين على التدريس وفق الاستراتيجيات الحديثة ولاسيما أنموذج كيس CASE.
4. تضمين مفردات مادة طرائق التدريس في كليات التربية والتربية الأساسية طرائق تدريسية حديثة منها أنموذج كيس CASE.
5. ضرورة استخدام أنموذج كيس CASE في تدريس العلوم عامة والفيزياء خاصة كأحد أساليب التعلم الفعالة التي تساهم في تحقيق أهداف تدريس العلوم.
6. تضمين دليل للمدرس يوضح كيفية استعمال أنموذج كيس CASE، وكذلك اهم الاساليب والنماذج التي ثبت نجاحها من خلال البحوث والدراسات.

ثالثاً: المقترحات **Suggestions**

استكمالاً للنتيجة التي توصل إليها البحث تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

1. دراسة أثر توظيف أنموذج كيس CASE في تنمية مهارات التفكير بأنواعها المختلفة.
2. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلبة الصف الثاني المتوسط (الذكور).
3. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية أخرى ولاسيما المرحلة الإعدادية.
4. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية وعلى متغيرات أخرى مثل التفكير الإبداعي وتعديل المفاهيم الفيزيائية والاتجاه نحو المادة.
5. إجراء دراسة للمقارنة بين أنموذج كيس CASE واستراتيجيات حديثة أخرى في تدريس الفيزياء.

المصادر العربية **Arabic References**

- 1- أبراهيم، مجدي عزيز (2009). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، ط1، عالم الكتب، القاهرة .
- 2- أبو جادو، صالح محمد علي (2000). علم النفس التربوي، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 3- أبو حجلة أمل احمد شريف (2007). أثر نموذج تسريع العلوم على التحصيل ودافع الانجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقيلية، أطروحة ماجستير .
- 4- أبو شعيرة، خالد محمد وغباري، ثائر أحمد (2010). نحو مفاهيم تربوية معاصرة في الألفية الثالثة، ط 1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان.

- 5- جامع، حسن (2010). تصميم التعلم، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- 6- الجبوري، حسين محمد جواد (2013). منهجية البحث العلمي (مدخل لبناء المهارات البحثية)، ط1، دار صفاء، مؤسسة دار الصادق الثقافية، عمان.
- 7- جامعة بابل /كلية التربية الأساسية (2012). المؤتمر العلمي الدولي الخامس للفترة من (13-14) تشرين الثاني.
- 8- الحريري، رافدة عمر (2010). طرائق التدريس بين التقليد والتجديد، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- 9- خزاعلة، محمد سلمان فياض (2012). مبادئ في علم التربية، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- 10- الربيعي، ضياء حامد كاظم (2013). أثر مخططات الجدول الذاتي (K-W-L-H) في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء، رسالة ماجستير، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل.
- 11- زيتون، عايش محمود (1994). إساليب تدريس العلوم، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان.
- 12- ----- (2001). تصميم التدريس (رؤية منظومية)، ط2، عالم الكتب، بيروت.
- 13- عبادة، احمد (2001). قدرات التفكير الابتكاري والذكاء والتحصيل الدراسي في مرحلة التعليم الاعداي، ط1، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة.
- 14- عبد الحفيظ، أخلص محمد وباهي، مصطفى حسين (2000). طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية، مركز الكتاب للنشر، مصر.
- 15- عبد السلام، مصطفى (2001). الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، د. ت، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 16- عطا الله، ميشيل كامل (2010). طرق واساليب تدريس العلوم، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 17- العفون، نادية حسين، والفتلاوي، فاطمة عبد الأمير (2011). مناهج وطرائق تدريس العلوم، مكتبة التربية الأساسية، بغداد.
- 18- قطامي، يوسف، وآخرون (2003). أساسيات تصميم التدريس، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- 19- قنديل، أحمد إبراهيم (2008) العلوم في تدريس العلوم، مصر العربية للنشر والتوزيع
- 20- ملحم، سامي محمد، (2002). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- 21- ----- (2010). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط6، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

المصادر الأجنبية English References

- 22- Adey , (2001): **Thinking Science Students and Teachers Materials for The Case Intervention.** (3rd edition) London.
- 23- Adey ,p & Shayer , (1994) "Acceleration The Development of Formal Thinking in Middle and High School Student. IV, Three Years aftwrt Two Years Intervebtion ", **journal of research in science teaching** ,30 (4) ,351- 366.
- 24- Addey ,P(2005)"Issues Arising from The Long- Term Evaluation of Cognitive Acceleration Programs , **Research in Science Education.**
- 25-Addey ,P ,& Shayer , M(2010) The Effects of Cognitive Acceleration –and speculation about causes of these effects , **Kingis College London.**
- 26 – Gough, d(2007)"Weight of Evidence framework for The Appraisal of The Quality and Relevance.**Research Papers in Education** ,22 (2)213-228.
- 27- http: \ \ www.Kcl.uk \sop\ departments \ education \research \ crested \ CogAcc \files \The Effects of Cognitive Acceleration.pdf. 27- Hudson , Ken (2008) (**The lade Accelerator – How to solve Problems faster Using speed Thinking** , Allen & Unwind –McPhersons printing group.

أثر مهارات استنتاج النص في التحصيل والتذوق الأدبي

لمادة الأدب والنصوص لدى طالبات الخامس العلمي

أ.م. جلال عزيز فرمان الباحثة. مرسل عبد الحميد عودة الحسناوي

The Effects of Inquesting the Text in the Achievement Of Literature for the Female Students of the Scientific Fifth Year

Asst. Prof. Jalal Aziz Farman

Researcher. Mirsal Abdul Hameen Oda Al-Hasnawi

College of Basic Education/ University of Babylon

Ahmed.ros13@yahoo.com

Abstract

The research aims at assessing the effects of inquesting the text in the achievement of Literature of the female students of the scientific fifth year. The fulfill the aim of the study, two groups of scientific fifth year female students join the study and they have been divided into two groups, the experimental group and the controlling one.

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى معرفة (أثر مهارات استنتاج النص في التحصيل والتذوق الأدبي لمادة الأدب والنصوص لدى طالبات الخامس العلمي).

ولتحقيق ذلك اعتمد الباحثان تصميماً تجريبياً يقع في حقل التصاميم التجريبية ذات الضبط الجزئي، واختبارين نهائيين لمجموعتي البحث، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

اختار الباحثان قصدياً (إعدادية الفواطم للبنات) الواقعة في قضاء الهندية، التابع لمحافظة كربلاء المقدسة، وبالطريقة العشوائية اختارا شعبة (ج) لتمثل المجموعة التجريبية البالغ عدد طالباتها (38) ثمان وثلاثين طالبة، وشعبة (د) لتمثل المجموعة الضابطة البالغ عدد طالباتها (39) تسع وثلاثين طالبة.

أجرى الباحثان تكافؤاً بين طالبات المجموعتين في المتغيرات الآتية: (درجات اختبار الذكاء، العمر الزمني محسوباً بالشهور، التحصيل الدراسي للوالدين، درجات مادة اللغة العربية في سعي الفصل الأول للعام الدراسي 2014-2015م، وكذلك درجات مادة الأدب والنصوص).

صاغ الباحثان أربعة وتسعين هدفاً سلوكياً، للموضوعات التي ستدرس أثناء مدة التجربة، وأعداً خططاً يومية؛ لتدريس مجموعتي البحث، وعرضا اثنتين منها على نخبة من الخبراء والمتخصصين؛ لمعرفة صلاحيتها وملاءمتها لطالبات الصف الخامس العلمي.

أما أداتا البحث فقد أعداً اختباراً تحصيلياً، وآخرًا للتذوق الأدبي.

طبق الباحثان الأداتين على مجموعتي البحث، بعد انتهاء مدة التجربة التي استمرت سبعة أسابيع، إذ بدأت في يوم الاثنين الموافق 2015/2/16، وانتهت في يوم الخميس الموافق 2015/4/16، درس أحد الباحثين مجموعتي البحث.

استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي (كا²)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان - براون التصحيحية، ومعادلة معامل الصعوبة والتمييز، ومعادلة فاعلية البدائل غير الصحيحة، وبعد تحليل النتائج إحصائياً توصل الباحثان إلى: تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست مادة الأدب والنصوص باستعمال مهارات استنتاج النص، على طالبات المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية المتبعة في التحصيل والتذوق الأدبي.

وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحثان بمجموعة من التوصيات منها:

- 1- اعتماد مهارات استنتاج النّص في تدريس مادة الأدب والنّصوص للصف الخامس العلمي.
- 2- ضرورة تشجيع مدرّسي اللغة العربيّة، على استعمال مهارات استنتاج النّص بشكل فاعل في تدريس مادة الأدب والنّصوص.
- 3- تدريب مدرّسي اللغة العربية على استعمال مهارات استنتاج النّص، وعدم الاقتصار على الطرائق التدريسية التي تعتمد الحفظ والتلقين.

واقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية:

- 1- إجراء بحث يتناول أثر مهارات استنتاج النّص مع نماذج تعليمية أخرى في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلبة كليات التربية - أقسام اللغة العربيّة.
 - 2- إجراء بحث مماثل للبحث الحالي في فروع اللغة العربية الأخرى، كالتعبير أو البلاغة أو النقد الأدبي.
 - 3- إجراء بحث يتناول أثر مهارات استنتاج النّص، في اتجاهات الطلبة وميولهم نحو مادة البلاغة، أو التعبير، أو النقد الأدبي.
- الكلمات المفتاحية: اللغة، اللغة العربية، استنتاج النّص، التحصيل، التذوق الأدبي، الأدب والنصوص.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً/ مشكلة البحث:

تنبّهت الدول والمجتمعات إلى ما يعترض للغة من اختراق وعشوائية وسوء استعمال، وتهديد يتفاوت في مدى خطورته التي قد تصل إلى تقويض اللغة وانحسار استعمالها، أو حتّى انقراضها. وقد عملت هذه الدول والمجتمعات التي تحرص على سلامة لغاتها، وتسعى إلى الحفاظ عليها، بإتباع سياسة عُرفت بـ"السياسة اللغوية" (العتّابي، 2014: ص11-15)، وللأسف الشديد الأمر منعكس مع لغتنا العربيّة ! وخصوصاً في الوقت الحاضر، فلا سياسة لغوية ولا تخطيطاً يُنمّيها ويحافظ عليها، فهي تتعرّض لصعوبات لا يمكن تجاهلها، منها صعوبات جوهريّة مثلاً: تعدد صورة حروفها باختلاف مواقعها من الكلمة، ومنها صعوبات طارئة: تتأتّى في مزاحمة العاميّة وقوة نفوذها في المجتمع والمدرسة على حدّ سواء (الوائلي، 2004: ص 22).

وقد أشارت الأدبيات إلى أنّ انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة ناتج عن شعورهم بالملل وعدم الدافعية لديهم إلى التعلم؛ بسبب استعمال الطرائق الاعتيادية في التدريس التي تتجاهل الاهتمام بخبرات الطلبة، وانعكس هذا الضعف على فروعها بأجمعها كالنحو والأدب والبلاغة والتعبير والمطالعة (عبد عون، 2013: ص32، 33)، وهناك مشكلة كثيراً ما يعاني منها مدرسو اللغة العربية في تدريس مادة الأدب والنصوص، وهي انصراف الطلبة عن فهم وحفظ وتذوق تلك النصوص وزهدهم عنها، إذ نجدهم يعدّونها من الواجبات الثقيلة، ولا يولونها إلا اهتماماً قليلاً؛ والسبب في وجود هذه الظاهرة، قد يرجع إلى أنّ أغلبهم يعدّون الحفظ من أصعب العمليات الذهنيّة، أو أنّ يكون النّص الأدبي المطلوب حفظه منهم جافاً صعباً، وذلك يؤدي إلى غياب عنصر مهم من العناصر التي تعين الطلّبة على الفهم والحفظ والتذوق وهو عنصر (التشويق) (الوائلي، 2004: ص44).

ويرى الباحث أنّ الضعف في تدريس واستعمال اللغة العربية وفروعها بوجه عام، والأدب والنصوص بوجه خاص، يتأتّى من محنتها في شاربها العربي؛ إذ تجد أغلب المدرّسين في المدارس، والأساتذة في الجامعات يدرّسون ويحاضرون باللغة العاميّة، فإذا ما سألت أحدهم: لماذا لا تدرّس بالعربيّة الفصيحة ؟ يكون جواب عربي التخصّص: ندماً على تقصيره، ويعدّ بالمحاولة مستقبلاً، وجواب غير المتخصّص: ما أهميّة ذلك ؟ أنا لست متخصصّاً بالعربيّة !

وأكد الصعوبة ذاتها مجموعة من المدرسين والطلبة بعد مقابلة أجراها الباحث معهم¹، إذ عزا المدرسون الأمر لطرائق التدريس الاعتيادية المتبعة التي لا تجدي نفعاً، فتحوّلت طرائقهم إلى عادات رتيبة ما إن تركوها استوحشوا لها، وأكدوا أنّ التقصير لا يتحملوه لوحدهم؛ كون أنّ الطرائق الحديثة وأساليبها تحتاج إلى تدريب وممارسة، ضمن برامج، أو ندوات، ومحاضرات تطويرية معدة من قبل مديريات التربية أو الوزارة، وهذا ما تفقده مراكز الإعداد والتدريب في المؤسسات أنفة الذكر.

ثانياً: أهمية البحث:

تعدّ اللغة من أهم ما وصل إليه الإنسان من وسائل التفاهم، كما أنّها وسيلة المجتمع الأولى لصبغ أعضائه بالصيغة الاجتماعية، وتلعب دوراً حيوياً في اندماجه مع مجتمعه، بل اكتسابها وإتقانها يؤثّران في سلوكه وإحساسه وتفكيره وباللغة كرم الله - سبحانه وتعالى - الإنسان وميّزه عن سائر المخلوقات، قال تعالى: ((خلق الإنسان * علمه البيان)) { الرحمن، 3، 4}. ويُنظر إليها على أنّها من أهم الظواهر التي استأثرت باهتمام الباحثين والمفكرين منذ أقدم العصور، فبحثوا في نشأتها واكتسابها؛ كونها وسيلة الفكر وأداته، وبذلك يمكن وصفها بأنّها قدرة ذهنية تتكوّن من مجموع المعارف اللغوية بما فيها المعاني والمفردات، والأصوات، والقواعد التي تنظّمها جميعاً؛ لذلك فإنّ بنية اللغة تبدأ في الذهن بالوقوف على المعاني وترتيبها (البرقعاوي، 2012: ص52)، فلم تُخلق اللغة دفعة واحدة، ولم يأخذها الخلف عن السلف كاملة، إنّما تخلق في أول أمرهم ألفاظاً على قدر حاجاتهم، فإذا ظهرت أشياء جديدة، خلقوا لها ألفاظاً جديدة، وإذا اندثرت أشياء قد تتدثر ألفاظها، وهكذا هي في حياة وموت مستمرين، فاللغة كائن حيّ يتعرّض إلى عوامل التكوين والتحليل والتجدد والاندثار، وسائر العوامل التي تخضع لها الأحياء (عبد عون، 2013: ص 16).

وكلّ ما تقدّم ينطبق على اللغة العربية التي امتازت من بين لغات العالم بتاريخها الطويل المتّصل، وثروتها الفكرية، والأدبية، وحضارتها التي أوصلت قديم الإنسانية بحديثها، فهي لغة الوحي المنزل بخاتم الرسالات على خاتم الرسل والأنبياء محمد (صلى الله عليه وآله وسلّم)، وكان نزول القرآن الكريم بها حدثاً جليلاً امتازت به على أخواتها من اللغات الجزرية (عبد عون، 2013: ص20)، إذ قال تعالى: ﴿وَإِنَّهُ لَنَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ * نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ * عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ * بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾ {الشعراء، 192-195}.

فعلى لسانها يقول حافظ إبراهيم:

وسِعَتْ كِتَابَ اللَّهِ لَفْظاً وَغَايَةً وَمَا ضِيقَتْ عَنْ آيٍ بِهِ وَعِظَاتٍ

فكيف أضيق اليوم عن وصف آله وتنسيق أسماء لمخترعات؟

(إبراهيم، 1957: ص 253).

وما اختارها من الله - عزّ وجلّ - لتكون لغة آخر رسالة سماوية لبني البشر إلّا دليل على رجحانها، وقدرتها على حمل المعاني الإلهية، وتوصيلها إلى بني آدم بلسان عربي وصفه الله تعالى بالإبانة، إذ قال - سبحانه - في موضع آخر من كتابه العزيز: ﴿لِسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِي * وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ﴾ {النحل، 103}.

ويرى الباحثان أنّ التعرف على اللغة العربية واتقان معانيها ومبانيها، وسريان استعمالها بين أهلها، يتأتّى من مدى اطلاعهم ومعرفتهم على مادة الأدب وتحليله واستنطاقه؛ لأنّ فيه تهذيب النفوس، وإرهاق الحسّ، وإنماء الذوق، وإثراء اللغة، وتوجيه السلوك، وتنمية القيم الفاضلة، فهو مادة تعليمية، ومادة لغوية، وثقافة إنسانية؛ كونه رأس الفنون.

ومن هنا نرى أنّ الأدب مرآة الأمة، ورنّتها التي تنتفّس بها؛ لأنّه يحكي تاريخها وحياتها، ويعبّر عن آمالها وطموحاتها، فيسمو بسموها ويخبو بخبوها، فالأدب هو الإنسان بكلّ ما لكلمة إنسان من معنى؛ لأنّه يصدر عنه، ويعود إليه، ويتحدّث عن همومه وشؤونه ومشاغله (بطرس، 2005: ص9)، وتعدّ النصوص الأدبية محوراً لدراسة الأدب، إذ أنّ

¹ - مقابلة أجراها الباحث بتاريخ 2015/1/18 مع بعض مدرسي اللغة العربية والطلبة في كلّ من المدارس الإعدادية: الهندية للبنين، الفواطم للبنات، أم غمارة للبنات.

الأساس الذي تقوم عليه هو تمكين الطلبة من تذوقها فنياً، يستند على التعمق والشمولية، والتحليل، والاستنباط، والنقد، والتأمل، واكتشاف جمالية عناصر الأدب - الفكرة، والخيال، والعاطفة، والأسلوب - فضلاً عن أهميتها في تدريب الطلبة على حسن الأداء، وزيادة خبراتهم اللغوية والفنية والثقافية والأخلاقية (زاير، 2011: ص348)، ويتم ذلك كله عن طريق تنمية تذوقهم الأدبي، الذي يعتمد على جانبي التحليل والنقد، فتحليل العناصر ليس كافياً دون اللجوء إلى عملية نقد النص الأدبي على وفق أسس معينة مثل: عقد الموازنات بين أسلوب الأديب نفسه في أكثر من نص، وبينه وبين غيره (إسماعيل، 2005: ص261، 262).

وربما سائل يسأل: كيف لنا أن ننمي قدرات الطلبة على فهم وتذوق النصوص الأدبية؟ ونستطيع إجابته بالآتي: هنالك خطوات يجب علينا إتباعها ومراعاتها والسير فيها قديماً منها: اختيار أفضل الأساليب والطرائق التدريسية المخصصة لتدريس هذه المادة، وتوفير الوسائل التعليمية المناسبة لكل نص أدبي، شعراً كان أم نثراً، قصة أو رواية أو مسرحية.. الخ، ومن هذه الأساليب والطرائق، استعمال طريقة تدريسية تتضمن استعمال أساليب مهارات استنتاج النص الأدبي -مثلاً- في تدريس الأدب العربي ونصوصه المختلفة، علماً أن استنتاج النص يُقصد به: التغيرات المستمرة في الحوار بين النص والمتلقي (المكري، 2010: ص84)، فالمهارات أمرٌ بالغ الأهمية؛ لأنها مجموعة القدرات التي تمثل الإمكانيات على تنفيذ مهمة معينة، أو محددة بدرجة إتقان عالية، فصار لازماً على من يريد استعمال مهارة ما، في أي عمل يشاء أن يتقن جانبين اثنين هما:

الأول: الإلمام النظري بهذه المهارة، ويقصد بذلك أن يكون لدى المتعلم الإلمام الكافي والأسس العامة لكيفية إتقانها. الآخر: التدريب العملي المرتبط بالناحية النظرية، وهنا يُعد ارتباط الناحية العملية بالنظرية أمراً مهماً في تشكيل المهارات، ويتطلب ذلك التدريب والتقييم المستمرين لهذه المهارة؛ كي تصل إلى درجة عالية من الإتقان (عبد الهادي وآخرون، 2005: ص24، 25)، ولأهمية مهارات استنتاج النص الأدبي في تدريس الأدب والنصوص، تم اختيارها من قبل الباحث؛ لتكون متغيراً مستقلاً في بحثه، وحسب علمه وإطلاعه لم يسبق لأي باحث آخر أن تطرق إليها ببحث تجريبي.

فطريقة التدريس التي تستعمل في تنمية التذوق الأدبي، والإحساس بالجمال ينبغي أن يتضح من خلالها أن التذوق الأدبي لا يُعلم كالقواعد، وإنما نبلغه ونصل إليه بالممارسة والمحاولة المتكررة؛ لننتلّس مواطن الجمال، ولا يدرك الجمال في النص، إلا إذا عاشناه وألفناه، بمعاودة القراءات والنظر، وتقليب الفكر، وإدراك المعاني؛ حتى نتصور صورته، ونركب خياله (الجبوري، 2015: ص291).

وعلياً أن لا ننسى أن المرحلة الإعدادية، هي مرحلة الإعداد لحيل وإحاطة متفهم مدرك لمستقبل أبهى، وواقع أفضل وأجمل، وهذه الأهمية إذا أدركناها، صار لازماً علينا الاهتمام بهذه المرحلة؛ لأنها الأساس في إعداد الطلبة لإكمال دراستهم الجامعية، والدخول في معترك الحياة العلمية، فيتلقى فيها الطلبة معارف ومعلومات غالباً ما تكون مفيدة لهم؛ كي يمارسوا تخصصهم الذي يرغبون فيه في دراستهم الجامعية.

ثالثاً/ هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى معرفة (أثر مهارات استنتاج النص في التحصيل والتذوق الأدبي لمادة الأدب والنصوص لدى طالبات الخامس العلمي).

رابعاً/ فرضيتا البحث

1- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0، 05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة الأدب والنصوص وفق مهارات استنتاج النص وبين متوسط درجات الطالبات اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية المتبعة في التحصيل.

2- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0، 05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة الأدب والنصوص وفق مهارات استنتاج النص وبين متوسط درجات الطالبات اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية المتبعة في التدوق الأدبي.

خامساً/ حدود البحث: يتحدّد البحث الحالي بـ:

- 1- المدارس الثانوية والإعدادية النهارية التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة كربلاء المقدسة/فرع الهندية.
- 2- طالبات المدارس الثانوية والإعدادية النهارية التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة كربلاء المقدسة/فرع الهندية.
- 3- موضوعات من كتاب الأدب والنصوص للصف الخامس العلمي وهي: الأبيوردي، القاضي الفاضل، الأدب العربي في الأندلس، ابن زيدون، حمدونة بنت زياد، ابن شكيل الأندلسي، الموشحات/لسان الدين بن الخطيب.
- 4- بعض مهارات استنتاج النص الأدبي، التي حددها الخبراء والمتخصصون، من طريق الاستبانات التي وجهها الباحث إليهم.

5- الفصل الدراسي الثاني، من العام الدراسي 2014 - 2015م.

سادساً/ تحديد المصطلحات:

*: الأثر -

- 1- الأثر لغة: ما بقي من رسم الشيء، والتأثير، إبقاء الأثر في الشيء (ابن منظور، 2005، 52/1)، وهو بقية الشيء، وأثر فيه تأثيراً ترك فيه أثراً (الشيرازي، د.ت، 362/1).
- 2- الأثر اصطلاحاً: عرّفه شحاته وآخران بأنه: "محصلة تغيير مرغوب أو غير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعليم المقصود" (شحاته وآخران، 2003: ص22).
- 3- الأثر إجرائياً: هو التغيير المعرفي أو النفسي أو الحركي المقصود، الذي يحدث عند طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، من الخامس العلمي في إعدادية الفواطم للبنات، اللتان تدرسان مادة الأدب والنصوص وفق مهارات استنتاج النص، والطريقة الاعتيادية المتبعة، وسيتم التعرف عليه من طريق الاختبارين البعديين.

** : المهارة -

- 1- المهارة لغة: المهارة عند الماهر، والماهر، الحاذق بكل عمل، والسابح المجيد (الشيرازي، د.ت، 137/2).
- 2- المهارة اصطلاحاً: عرّفها عاقل بأنها: "حداقة تُتمى بالتعلم وهي إما كلامية أو كتابية أو كلاهما" (عاقل، 1971: ص105).
- 3- المهارة إجرائياً: هي قدرة طالبات الصف الخامس العلمي - عينة البحث - على الأداء الجيد وفق مهارات استنتاج النص الأدبي في تحصيلهن الدراسي، وفهم النصوص وتدوقها من طريق الاختبارين البعديين.

*** : الاستنتاج -

- 1- الاستنتاج لغة: أنطقه الله، واستنطقه، أي كلمه وناطقه (ابن منظور، 2005، 289/4)، وينطق نطقاً ومنطقاً ونطقاً، تكلم بصوت وحروف تُعرف بها المعاني، وأنطقه الله تعالى واستنطقه (الشيرازي، د.ت، 285/3).
- 2- الاستنتاج اصطلاحاً: عرّفه موسى بأنه: "إن استنتاج النص يعني مساعلته وافترض الإجابة" (موسى، 1994: ص21).
- 3- الاستنتاج إجرائياً: هو قدرة طالبات الخامس العلمي - عينة البحث - على التحقيق مع النص الأدبي، ومساعلته، ومحاورته؛ بغية البحث عما يمكن أن يقوله بالفعل، ممّا هو غير متاح على سطحه، ومما لا تُعطيه بنيته اللفظية للقراءة الأولى، رغم وجوده بالقوة ضمن جوهره المخنفي وراء ظاهره.

*****: النصوص -

- 1- النصوص لغة: نصّ الحديث إليه رفعه، والعروض أقعدها على المنصّة بالكسر وهي ما تُرفع عليه فانتصت (الشيرازي، د.ت، 319/2، 320).
- 2- النصوص اصطلاحاً: عرّفها الطاهر بأنها: "مختارات من الشعر والنثر تُقرأ إنشاداً أو إلقاءً، وتُفهم وتُتذوق وتُحفظ عادةً لجمال سبكها وبهاء أفكارها واحتفاظاً بها على أنها من التراث الخالد" (الطاهر، 1969: ص 60).
- 3- النصوص إجرائياً: هي مجموعة مختارة من القصائد الشعرية، والمقطوعات النثرية، التي تضمّنوها كتاب الأدب والنصوص المقرر للصف الخامس العلمي، تقدّم لطالبات عينة البحث، التي سيدرسها الباحث في أثناء مدة التجربة للعام الدراسي (2014-2015).

*****: التحصيل -

- 1- التحصيل لغة: الحاصل، من كلّ شيء ما بقي وثبت، وذهب ما سواه، حصل حصولاً ومحصولاً، والتحصيل تمييز ما يحصل (الشيرازي، د.ت، 357/3).
- 2- التحصيل اصطلاحاً: عرّفه علامّ بأنه: "درجة أو مستوى النجاح الذي يحرزه الطالب في مجال دراسي واحد، فهو يمثل اكتساب المعارف والمهارات والقدرة على استخدامها في مواقف حالية أو مستقبلية وهو الناتج النهائي للتعلم" (علامّ، 2006: ص 123).
- 3- التحصيل إجرائياً: "هو المستوى أو الناتج النهائي الذي تصل إليه طالبات الخامس العلمي - عينة البحث - في مادة الأدب والنصوص في الاختبار التحصيلي المعد لهذه الدراسة، ويعبّر عنه بالدرجات".

*****: التذوق الأدبي -

- 1- التذوق الأدبي لغة: من الدوّق، وهو مصدر (ذاق) الشيء، بذوّقه ذوقاً وذواقاً ومذاقاً، فالذّوق والمذاق يكونان مصدريّن، ويكونان طعماً، كما تقول: ذواقه ومذاقه طيّب، وتذوّقه أي ذقته شيئاً بعد شيء، والذوق يكون فيما يُكره ويُحمد (ابن منظور، 2005، 52/6).
- 2- التذوق الأدبي اصطلاحاً: عرّفه البجة بأنه: "الموهبة التي يستطيع المتعلم بها تقدير الأدب الإنساني والمفاضلة بين شواهد ونصوصه، أو تلك الحاسة الفنية التي يهتدي بها من العمل الأدبي وعرض عيوبه أو مزاياه" (البجة، 2003: ص 181).
- 3- التذوق الأدبي إجرائياً: قدرة طالبات الخامس العلمي - عينة البحث - على إدراك الخصائص الفنية للنص الأدبي وفهمها الأفكار والمعاني التي تضمنها، وتمكّنها من الحكم عليه، عند إجابتهن عن الاختبار المعد لهذا الغرض.

*****: الأدب -

- 1- الأدب لغة: الأدب الذي يتأدّب به الأديب من الناس، سُمّي أدباً؛ لأنّه يأدّب الناس إلى المحامد، وينهاهم عن المقابح، وأصل الأدب الدعاء، ومنه قيل للصنّيع يدعى إليه الناس: مدعاة ومأدبة (ابن منظور، 2005، 70/1).
- 2- الأدب اصطلاحاً: عرّفه مذكور بأنه: "الأدب بمعناه العام هو: الإنتاج الفكري العام للأمة، فأدب أمة معينة يعني كل ما أنتجته هذه الأمة في شتى ضروب العلم والمعرفة. والأدب بمعناه الخاص: تعبير موح عن تجربة شعورية صادقة تتسق مع تصور الأمة للإلهية والكون والإنسان والحياة" (مذكور، 2007: ص 197).
- 3- الأدب إجرائياً: هو الكلام الجميل المرتب والمعبر عن مشاعر الأديب وأحاسيسه ويبعث في نفس القارئ المتعة والسرور سواء أكان شعراً أم نثراً، وينعكس بهذا المضمون على طالبات مجموعتي البحث.

*****: الخامس العلمي -

هو الترتيب الخامس في صفوف المرحلة الثانوية؛ لذلك سُمي الخامس (العلمي أو الأدبي)، والترتيب الثاني في صفوف المرحلة الإعدادية، التي تكون فيها مدة الدراسة في العراق ثلاث سنوات بعد المرحلة المتوسطة، ووظيفتها الإعداد للحياة العملية أو للدراسة الجامعية (وزارة التربية، 1990: ص4)، وهو القسم الثاني للفرع الأدبي فيها.

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

المحور الأول: جوانب نظرية:

ترجع مهارات استنتاج النص الأدبي إلى نظرية التلقي التي تستند إليها، والتي تفسر حدوث الاستنتاج لدى الفرد، وفي ما يأتي تعريفاً بها:

أولاً: نظرية التلقي (نبذة موجزة):

نظرية نقدية قديمة في تأريخها وأصولها، حديثة بمصطلحاتها، وآلياتها، وتأويلاتها، ومنظريها (القعود، 1997: ص 181)، كان الاهتمام منصباً على المؤلف بعده خالفاً منشأاً للنص ومبدعاً، فدرست النصوص بعيون مؤلفيها، وبقيت تدور في أفلاكهم، ثم انتقل هذا الاهتمام من المؤلف إلى النص بعده أصل العملية الإبداعية، فغُزلت النصوص عنهم، ودرست بناءً على ما تحتويه من خصائص لغوية، وفكرية. فيظهر أن دور المتلقي في بداياته كان هامشياً بطريقة ما، ثم انتقل الاهتمام إلى القارئ بعده متلقي النص الأدبي، فدرست من خلاله متأثرة بأفكاره، وتأويلاته، واستجاباته، لما هو مثير له في النص، فتعددت القراءات وتتوَّعت التأويلات؛ وذلك لأن مثيراته تختلف لدى القراء باختلاف أذواقهم واستجاباتهم، وأفكارهم حوله، ومكوناته، ومكوناته (إبراهيم، 2008: ص18).

وتدعو هذه النظرية إلى تجاوز الأدب الكلاسيكي، وإعادة بناء الأدب على أسس منهجية جديدة منطلقة من القارئ صاحب الدور المركزي في تشكّل العمل الأدبي، على أنها عدت القراءة فعلاً مركباً (شرشار، 2001: ص58)، اهتمت نظرية التلقي بالذات المتلقية، وأدخلتها في فضاء التحليل، وأعادت إليها اعتبارها، كأحد أبرز عناصر الإرسال والتواصل الأدبي، بعد أن أمنت بأن الظاهرة الأدبية ليست إلا علاقة جدلية بين النص والمتلقي، وإن النص لا قيمة له ما دام حروفاً على الورق، حتى يعطيه القارئ الحياة من خلال التفاعل معه (صالح، 2001: ص43).

فالنص بلا قارئ متلق يُصبح غريباً؛ لذا يكون حرياً بنا أن نقف عند "الاستنتاج"، الذي يجعل من النص رموزاً تسير بالقارئ إلى المألوف من المنطوق أو المقروء وإلى الأغوار النفسية لصاحب النص، فيستنطق الكلام انطلاقاً من الأصوات والصيغ والتراكيب، الحالة الشعورية للناس، وهو في هذه النظرية يمارس دوراً أساسياً وفاعلاً في الكشف عما لم يبيح به النص، وذلك من طريق تأويلاته، وتفاعلاته مع النص، وملء فراغاته (إيكو، 2000: ص15).

ونجد الجاحظ (ت 255 هـ) يبيّن العلاقة بين التلقي والاستنتاج إذ يقول: "مدار الأمر على البيان والتبيين، وعلى الإفهام والفهم، وكلما كان اللسان أبين كان أحمد، كما أنه كلما كان القلب أشد استبانة كان أحمد، والمفهم لك والمتفهم عنك شريكان في الفضل" (الجاحظ، د.ت: 11/1)،

وهكذا يمكننا أن نستنتج أن ظاهرة التلقي بدت في الإرث البلاغي والنقدي وكأنها إجابة عن سؤال، فالنص رحم " تنمو فيه المعاني وتتناسل المؤثرات، والمتلقي يؤلّد ظلالاً من المعاني بل يسهم بقسط غير قليل في صياغة الأسئلة الجمالية والقيمية التي سيجيب عليها، حتى لكأنه السائل والمجيب في آن واحد " (القعود، 1997: ص191، 192).

نُخْلَصُ مِمَّا تَقَدَّمَ أَنَّ الاستنتاج هو "حوار بين النَّصِّ والمُتَلَقِّي"، وإذا ما انتقلنا إلى الغرب وفَتَشْنَا في آرائهم فنجد أَنَّ الفيلسوف الفرنسي (التوسير¹) قد استحدث مصطلح استنتاج النَّصِّ؛ لوصف آليّة تتشكّل بها الذات البشريّة، تُشَيِّدُ بواسطة بنى أو نصوصٍ سابقة لها مواقف بُنيويّة، حيث أعلن -في موقف شهير له- أَنَّ " منظومة العلاقات الحقيقيّة ليست هي الّتي تتحكّم بوجود الأفراد، إنّما العلاقة المُتَخَيَّلَة لهؤلاء الأفراد بالعلاقات الحقيقيّة الّتي يعيشون فيها، ويتحوّل الأفراد إلى ذات من خلال الآليّة الأيديولوجيّة الّتي يسمّيها الاستنتاج " (درويش، 2014: ص4).

ثانياً: مهارات استنتاج النَّصِّ الأدبي:

يضع الباحثان هنا بعض مهارات استنتاج النَّصِّ الأدبي، بحسب ما أشار لها المتخصّصون، والّتي قام أحدهما بتعليمها لطالبات المجموعة التجريبيّة، وتطبيقها _ بمشاركتهم _ على نصوص التجربة، والمهارات هي:

- 1- دلالة العنوان على المفهوم العام للنّص.
- 2- تحديد زمان ومكان ولادة النّص.
- 3- التمييز بين المعنى الظاهري والباطني في النّص الأدبي.
- 4- البحث عن السياق الثقافي المشترك ما بين البنية الاجتماعيّة للمتلقّي والبنية المعرفيّة للنّص.
- 5- تأثير الصور الأدبيّة في تصوير خطوط الشخصية التي يتبادلها الأديب.
- 6- الانسجام المشترك بين الجانب الموضوعي والجانب الذاتي في النّص الأدبي.
- 7- الموازنة بين نصّين أدبيين في موضوع واحد.
- 8- تحديد الأفكار الفرعيّة والولوج منها إلى الفكرة الرئيسيّة أو العكس.
- 9- معرفة تأثيرات النّص الأدبي المختلفة في أوقات مختلفة.
- 10- التعبير عن الانطباع الذي يشعر به المتلقّي بعد تناوله للنّص الأدبي.
- 11- التفاعل بين القارئ والنّص الأدبي.
- 12- فهم درجة الارتباط أو التوأمة بين تجربة المتلقّي الحياتيّة والتجربة التي يحملها النّص الأدبي.
- 13- مدى تلاؤم الكلمة بين الفكرة والصياغة.

ثالثاً: مفهوم التحصيل الدراسي:

يعدُّ التحصيل الدراسي من المفاهيم التي شاع استعمالها في ميدان التربية وعلم النفس التربوي بصفة خاصّة، ذلك لما يمثّله من أهميّة في تقويم الأداء الدراسي للطالب، حيث يُنظر إليه على أنّه محكُّ أساسيّ يمكن في ضوئه ومن خلاله تحديد المستوى الأكاديمي للطالب، والحكم على حجم الإنتاج التربوي كمّاً ونوعاً.

رابعاً: مفهوم التدنوق الأدبي:

سلوك يُعبّر به القارئ عن فهمه للفكرة التي يرمي إليها النّص الأدبي، وتأثره بالصورة البيانيّة التي يحتويها، وإحساسه بالواقع الموسيقي لألفاظه وتراكيبه وتقطّنه لعباراته المبتكرة، وقدرته على التّمييز بين جيّد وريئه " (شحاتة، 1993: ص 194) و(شليبي، 2000: ص 269).

وبعبارة موجزة إنّ التّدنوق هو " الفهم الدقيق لعناصر النّص الأدبي ".

¹ - التوسير: يعد "لوي ألتوسير" واحد من كبار الفلاسفة والمفكرين الفرنسيين الذين بصم حضورهم الفكري حقل الصراعات الإيديولوجية والفلسفية والسياسية للقرن العشرين، بقوة التدخل المثير للجدل إلى حد جعلت منه ظاهرة ثقافية فريدة وجديرة بالمتابعة وإعادة القراءة في ضوء تحول وتجدد رهانات الصراع الفكري المفتوح على تغييرات الحياة المعاصرة.

ب - الدراسات السابقة:

أولاً: دراستان عربيتان:

1- دراسة المفرجي (2003):

(أثر تلخيص موضوعات الأدب والنصوص في التذوق الأدبي والأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العام). أجريت هذه الدراسة في العراق - محافظة التأميم، على عينة من طلاب الصف الرابع العام، وهدفت إلى معرفة أثر تلخيص موضوعات الأدب والنصوص في التذوق الأدبي والأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العام. بلغت عينة البحث (48) ثمانية وأربعين طالباً اختيروا عشوائياً بواقع (24) أربعة وعشرين طالباً للمجموعة التجريبية و(24) أربعة وعشرين طالباً للمجموعة الضابطة. كافأ الباحث بين مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية: العمر الزمني، وتحصيل الطلاب في مادة اللغة العربية للصف الثالث المتوسط، ودرجات اختبار الذكاء ودرجات اختبار القدرة اللغوية، ودرجات الاختبار القبلي للتذوق الأدبي والتعبير والتحصيل الدراسي للوالدين. طبق الباحث مقياساً جاهزاً؛ لقياس التذوق الأدبي هو مقياس حنّورة (1984) المقتن، الذي يتكون من (25) خمس وعشرين فقرة لكل فقرة أربعة بدائل من نوع الاختيار من متعدد، قد اتسم الاختبار بالصدق الظاهري بعد عرضه على مجموعة من الخبراء المتخصصين، واكتفى الباحث بـ (21) فقرة في ضوء اتفاق (80%) من آراء المحكمين على هذه الفقرات.

طبق الباحث المقياس على مجموعتي البحث قبل التجربة وبعدها، أما بالنسبة للأداء التعبيري فقد اختار الباحث موضوعاً ليكون أداة الاختبار القبلي والبعدي بعد أن تحقق الباحث من صدقه وثباته. استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، وبعد تحليل النتائج إحصائياً تم التوصل إلى النتائج الآتية:

أ- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة عند مستوى (0,05) في متغير التذوق الأدبي ولصالح المجموعة التجريبية.

ب- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة عند مستوى (0,05) في متغير الأداء التعبيري ولصالح المجموعة التجريبية. (المفرجي، 2003: ص 69-99).

2- دراسة السلطاني (2011):

(أثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في التحصيل والتذوق الأدبي في مادة الأدب والنصوص لدى طلاب المرحلة الإعدادية).

أجريت هذه الدراسة في العراق - محافظة بابل - على عينة من طلاب الصف الخامس العلمي، وهدفت إلى معرفة أثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في التحصيل والتذوق الأدبي في مادة الأدب والنصوص لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

بلغت عينة البحث (40) أربعين طالباً اختيروا عشوائياً بواقع (20) عشرين طالباً للمجموعة التجريبية، و(20) عشرين طالباً للمجموعة الضابطة.

كافأ الباحث بين مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية: العمر الزمني، التحصيل الدراسي للأبوين، درجات اللغة العربية في اختبار نصف السنة، درجات الأدب والنصوص في اختبار نصف السنة، أداة مسح الذكاءات المتعددة، درجات الاختبارين (التحصيلي والتذوق الأدبي).

طبق الباحث مقياسين اثنين في مادة الأدب والنصوص: الأول تحصيلي، أعدّه بنفسه بعد إعداد خارطة اختبارية شملت الموضوعات التي درّست في أثناء التجربة، يتكون من (30) ثلاثين فقرة موضوعية، والآخر في التذوق الأدبي، تبنّاه

الباحث جاهزاً وهو مقياس العابدي (2007) في التذوق الأدبي، والاختباران يتصفان بالصدق والثبات والموضوعية بعد عرضهما على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، وإجراء التحليل الإحصائي على فقراتهما، علماً أنّ الاختبارين بعديان. استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، مربع كاي، معامل ارتباط بيرسون، معادلة معامل الصعوبة، معادلة قوة تمييز الفقرة، معادلة فاعلية البدائل الخطأ، قانون حجم الأثر، مربع معامل ايتا، وبعد تحليل النتائج إحصائياً تمّ التوصل إلى النتائج الآتية:

- أ- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة عند مستوى (0,05) في متغير التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية.
- ب- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة عند مستوى (0,05) في متغير التذوق الأدبي ولصالح المجموعة التجريبية. (السلطاني، 2012: ص 95-140).
- ثانياً: موازنة الدراسات السابقة مع البحث الحالي:

بعد استعراض الدراسات السابقة يحاول الباحثان الكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الدراسات من جهة، وبينها وبين البحث الحالي من جهة أخرى، وعلى النحو الآتي:

- 1- **المنهجية:** تشابهت الدراسات السابقة من حيث منهجيتها، فقد اعتمدت دراسة المفرجي (2003)، ودراسة السلطاني (2011) المنهج التجريبي، أما البحث الحالي فمناهجه تجريبي أيضاً.
- 2- **الهدف:** تباينت أهداف الدراسات السابقة بتباين مشكلاتها، فهدفت دراسة المفرجي (2003) إلى معرفة أثر تلخيص موضوعات الأدب والنصوص في التذوق الأدبي والأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العام، وهدفت دراسة السلطاني (2011) إلى معرفة أثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في التحصيل والتذوق الأدبي في مادة الأدب والنصوص لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وهدف البحث الحالي إلى معرفة أثر مهارات استنتاج النص في التحصيل والتذوق الأدبي لمادة الأدب والنصوص لدى طالبات الخامس العلمي.
- 3- **العينة:** تباينت أعداد العينات في الدراسات السابقة، فكانت (48) ثمانية وأربعين طالباً في دراسة المفرجي (2003)، و(40) أربعين طالباً في دراسة السلطاني (2011)، أما البحث الحالي فتكوّنت عيّنته من (77) سبع وسبعين طالبة.
- 4- **الجنس:** تشابهت الدراسات السابقة من حيث الجنس (طلاب، طالبات) فقد أُجريت كلّ من دراسة المفرجي (2003)، ودراسة السلطاني (2011) على الطّلاب، وأما البحث الحالي فأجري على الطلاب.
- 5- **المادة الدراسية:** تشابهت الدراسات السابقة والبحث الحالي، من حيث المادة الدراسية التي أُجريت فيها التجربة، فكانت جميعها في مادة الأدب والنصوص.
- 6- **المكان:** تشابهت الدراسات السابقة والبحث الحالي في مكان إجرائها، إذ أُجريت جميعها في العراق.
- 7- **المرحلة:** تشابهت الدراسات السابقة والبحث الحالي من حيث المراحل التي أُجريت فيها، فقد أُجريت جميعها على المرحلة الإعدادية، لكنّها اختلفت من حيث الفرع والصف، فدراسة المفرجي (2003) طُبِّقت على الصف الرابع العام، ودراسة السلطاني (2011) طُبِّقت على الصف الخامس العلمي، والبحث الحالي طُبِّق على الصف الخامس العلمي.
- 8- **المتغير التابع:** تباينت الدراسات السابقة من حيث المتغير التابع فقد كان في دراسة المفرجي (2003) التذوق الأدبي والأداء التعبيري، أما دراسة السلطاني (2011) ففي التحصيل والتذوق الأدبي، وبذلك فقد تشابه البحث الحالي مع دراسة السلطاني (2011) من حيث المتغيرين التابعين.
- 9- **الوسائل الإحصائية:** تشابهت بعض من الدراسات السابقة في استعمالها الوسائل الإحصائية، فقد استعملت دراسة المفرجي (2003)، واختلفت معها دراسة السلطاني (2011)، أما البحث الحالي فقد استعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان- براون التصحيحية، ومعادلة معامل الصعوبة، ومعادلة معامل قوة التمييز، ومعادلة البدائل المغلوطة.

10-النتائج: توصلت الدراسات السابقة جميعها إلى تفوق المجموعات التجريبية على المجموعات الضابطة، وكانت متغيراتها المستقلة تختلف مع المتغير المستقل للبحث الحالي، وحسب علم الباحث لا توجد دراسة مشابهة لبحثه هذا من حيث متغيره المستقل؛ لذلك ارتأى الباحث أن يُلخص بعضاً من الدراسات التي شابته بحثه من حيث متغيراتها التابعة، وأدوات قياسها، ومتطلبات بحثها، والبحث الحالي توصل أيضاً إلى تفوق المجموعة التجريبية التي دُرست وفق أساليب مهارات استنتاج النص على المجموعة الضابطة التي دُرست بالطريقة الاعتيادية المُتبعة.

ثالثاً: أفاد الباحثان من الدراسات السابقة في أمور عدة منها:

- أ- تحديد مشكلة البحث وهدفه.
- ب- صياغة فرضيتي البحث.
- ت- اختيار التصميم التجريبي المناسب.
- ث- إجراءات التكافؤ الإحصائي.
- ج- صياغة الخطط التجريبية.
- ح- إعداد وتبني أداتي البحث.
- خ- صياغة الأهداف السلوكية.
- د- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات البحث.
- ذ- النتائج التي توصل اليها البحث وإليها وكيفية عرضها وتفسيرها.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً- التصميم التجريبي:

وهو برنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة ويشتمل على الخطوات التي يتبناها الباحث في اختبار فروض بحثه والتوصل إلى نتائج مفيدة في تفسير العلاقات بين المتغيرات المستقلة والتابعة، ونوع المتغيرات المستعملة في الدراسة التجريبية. والظروف التي يتم في إطارها إجراء الدراسة التجريبية (منسي، 2003: ص 233، 234).

جدول (1): التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	أداة البحث
التجريبية	مهارات استنتاج النص الأدبي	التحصيل والتذوق	اختباران: الأول في التحصيل والآخر في التذوق الأدبي
الضابطة	—	الأدبي	

يُتضح من هذا التصميم، أنّ الباحثين استعملوا مجموعتين، إحداها تجريبية تتعرض للمتغير المستقل (مهارات استنتاج النص الأدبي)، والأخرى ضابطة لا تتعرض له، ومن ثم يجري الباحثان اختباراً نهائياً للمجموعتين في التحصيل، والتذوق الأدبي، وبحسب الفرق بين نتائج المجموعتين.

ثانياً: مجتمع البحث وعيّنته:

1- مجتمع البحث:

يشتمل مجتمع البحث الحالي على المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنات ضمن حدود مركز قضاء الهندية التابع لمحافظة كربلاء المقدسة للعام الدراسي (2014-2015).

2- عينة البحث: يتطلب البحث الحالي اختيار مدرسة واحدة من المدارس الإعدادية والثانوية للبنات ضمن حدود مركز قضاء الهندية، التابعة لمحافظة كربلاء المقدسة على أن لا يقل عدد شعب الصف الخامس العلمي فيها عن شعبتين.

وتحقيقاً لذلك استعان الباحثان بقسم الإحصاء في المديرية العامة لتربية كربلاء لتحديد المدارس الإعدادية والثانوية النهارية للبنات التي تضمن شعبتين أو أكثر للصف الخامس العلمي وكان عدد المدارس (5). اختار الباحثان إعدادية الفواطم للبنات بطريقة قصدية لإجراء بحثهما فيها.

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة:

حرص الباحثان قبل الشروع ببدء التجربة على تكافؤ طالبات مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي يُعتقد أنها قد تؤثر على سلامة التجربة، ودقة نتائجها وهذه المتغيرات (العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور، التحصيل الدراسي للآباء، التحصيل الدراسي للأمهات، درجات مادة اللغة العربية في سعي الفصل الأول (2014-2015) درجات مادة الأدب والنصوص في سعي الفصل الأول (2014-2015)، اختبار الذكاء).

رابعاً: تحديد المادة العلمية:

حدّد الباحثان المادة العلمية التي ستدرّس لطالبات مجموعتي البحث في أثناء التجربة وهي: سبعة موضوعات من موضوعات الأدب المقرر تدريسه لطالبات الصف الخامس العلمي للعام الدراسي 2014-2015.

خامساً: صياغة الأهداف السلوكية:

صاغ الباحثان (100) مائة هدفٍ سلوكيٍّ اعتماداً على الأهداف العامة، ومحتوى موضوعات الأدب التي ستدرس في التجربة، موزعة بين المستويات الستة في المجال المعرفي لتصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم) وأصبح عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي (94) هدفاً سلوكياً، بواقع (24) هدفاً سلوكياً لمستوى المعرفة، و(22) هدفاً سلوكياً لمستوى الفهم، و(18) هدفاً سلوكياً لمستوى التطبيق، و(12) هدفاً سلوكياً لمستوى التحليل، و(10) أهداف سلوكية لمستوى التركيب، و(8) أهداف سلوكية لمستوى التقويم.

2- تحديد مهارات استنتاج النص الأدبي:

إنّ من متطلبات البحث الحالي تحديد مهارات لاستنتاج النص الأدبي (شعراً كان أم نثراً)، احتاج الباحثان عدة من مهارات استنتاج النص، فالتجأ الباحثان إلى توجيه استبانتين لأهل الخبرة والدراية، وأعدّا المهارات في استبانة ثالثة وأخيرة وكان عددها (27) مهارة، ووجّهاها إلى الخبراء والمتخصصين من أساتذة الجامعات ومدرّسي اللغة العربية، فأصبح عدد مهارات استنتاج النص النهائي (14) مهارة، اعتمدها أحد الباحثين في تدريس موضوعات مادة الأدب والنصوص المقررة في أثناء التجربة، للمجموعة التجريبية، بواقع مهارتين في تدريس كلّ موضوع.

2- إعداد الخطط التدريسية:

وبما أنّ إعداد الخطط التدريسية يُعدّ واحداً من متطلبات التدريس الناجح فقد أعدّ الباحثان خططاً تدريسية لتدريس مادة الأدب والنصوص لطالبات مجموعتي البحث على وفق (مهارات استنتاج النص الأدبي) فيما يخصّ المجموعة التجريبية وخططاً آخر فيما يخصّ طالبات المجموعة الضابطة.

فعرض الباحثان خطّتين من الخطط التدريسية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، في اللغة العربية وآدابها، وطرائق تدريسها؛ لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم، ولغرض تحسين صياغة الخطّتين، وجعلهما سليمتين، وفي ضوء ما أبداه الخبراء تم إجراء بعض التعديلات اللازمة عليهما وأصبحتا جاهزتين للتنفيذ.

سابعاً - إجراء التجربة:

بعد أن انتهى الباحثان من متطلبات إجراء التجربة، باشرا بتطبيق التجربة يوم الاثنين الموافق 2015/2/16، فباشر أحد الباحثين من الحصة الأولى بتدريس المجموعة التجريبية باستعمال مهارات استنتاج النص الأدبي، في حين درّس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية وقد انتهت التجربة يوم الخميس الموافق 2015/4/16 م، وطبق الباحثان الاختبار التحصيلي يوم الخميس الموافق 2015/4/23، وطبق اختبار التذوق الأدبي يوم الخميس الموافق 2015/4/30.

ثامناً: الوسائل الإحصائية:

- 1- الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين: أستخدم هذه الوسيلة؛ لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث وفي تحليل النتائج.
- 2- مربع كاي (كا2): أستخدم الباحث هذه الوسيلة؛ لمعرفة دلالات الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للآباء والأمهات.
- 3- معادلة الصعوبة: أستخدمت هذه المعادلة؛ لحساب صعوبة الفقرة الاختبارية.
- 4- معامل تمييز الفقرة: أستخدمت هذه المعادلة؛ لحساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي.
- 5- معادلة البدائل المغلوطة: أستخدمت هذه المعادلة؛ لمعرفة فعالية البدائل الثلاثة المغلوطة. 6- معامل ارتباط بيرسون: أستخدمت هذه المعادلة؛ لاستخراج ثبات الاختبار بالنسبة لفقرات الاختبار التحصيلي.
- 7- معادلة سبيرمان - براون التصحيحية: أستخدمت هذه المعادلة؛ لتصحيح معامل الثبات بعد استخراجها بمعامل ارتباط بيرسون.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث التي توصل إليها الباحثان بعد الانتهاء من إجراء التجربة لمعرفة (أثر مهارات استنتاج النص في التحصيل والتفوق الأدبي لمادة الأدب والنصوص لدى طالبات الخامس العلمي)، وعلى وفق إجراءات البحث وفرضيته، ومعرفة دلالة الفرق إحصائياً بين المتوسطات للتحقق من فرضيتي البحث. أولاً/عرض النتائج:

1- عرض فرضية البحث المتعلقة بمهارات استنتاج النص في اختبار التحصيل:

لمعرفة دلالة الفرق بين درجات اختبار التحصيل للمجموعتين (التجريبية والضابطة) نصت الفرضية الصفرية (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، اللاتي يدرسن مادة الأدب والنصوص وفق مهارات استنتاج النص وبين متوسط درجات الطالبات، اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في التحصيل)، وللتحقق من صحة الفرضية السابقة استخرج الباحثان المتوسط الحسابي والتباين لطالبات المجموعة التجريبية، والمتوسط الحسابي والتباين لطالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل، فظهر أنّ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن بمهارات استنتاج النص يفوق متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة، ويلحظ من الجدول (1) أنّ هنالك فرق ذو دلالة إحصائية، إذ بلغت قيمة (ت المحسوبة) (4,763)، وهي أعلى من قيمة (ت الجدولية) البالغة (2)، وبدرجة حرية (75)، وهذا الفرق لمنفعة المجموعة التجريبية، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية، وهذا يعني تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في التحصيل.

جدول (1): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) لطالبات

مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي:

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		مستوى الدلالة عند 0,05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	38	23,21	5,66	2,38	75	4,763	2	دالة إحصائياً
الضابطة	39	20,44	7,34	2,71				

2- نتائج فرضية البحث المتعلقة بمهارات استنتاج النص في اختبار التدوق الأدبي:

لمعرفة دلالة الفرق بين درجات اختبار التدوق الأدبي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) نصت الفرضية الصفرية (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، اللاتي يدرسن مادة الأدب والنصوص وفق مهارات استنتاج النص وبين متوسط درجات الطالبات، اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في التدوق الأدبي)، وللتحقق من صحة الفرضية السابقة استخرج الباحثان المتوسط الحسابي والتباين لطالبات المجموعة التجريبية، والمتوسط الحسابي والتباين لطالبات المجموعة الضابطة في اختبار التدوق الأدبي، فظهر أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن بمهارات استنتاج النص يفوق متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة، ويلحظ من الجدول (2) أن هنالك فرق ذو دلالة إحصائية، إذ بلغت قيمة (ت المحسوبة) (4,948)، وهي أعلى من قيمة (ت الجدولية) البالغة (2)، وبدرجة حرية (75)، وهذا الفرق لمنفعة المجموعة التجريبية، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية، وهذا يعني تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في التدوق الأدبي.

جدول (2): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة

الإحصائية لدرجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار التدوق الأدبي:

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		مستوى الدلالة عند 0,05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	38	17,32	12,6	3,55	75	4,948	2	دالة إحصائياً
الضابطة	39	13,56	9,55	3,09				

ثانياً: تفسير النتائج:

في ضوء النتائج التي تم عرضها، يعتقد الباحثان أن سبب تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستعمال مهارات استنتاج النص على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية المنبئة يعود إلى:

- 1- إن استعمال مهارات استنتاج النص نمى لدى الطالبات القدرة على تحليل النص الأدبي.
- 2- اعتماد تلك المهارات، جعلت الطالبات محوراً للعملية التعليمية، ومنحهن الحرية في التعبير عن آرائهن.
- 3- إن استعمال هذه الأساليب في التدريس شجع الطالبات على المشاركة في تحليل النصوص الأدبية، كذلك سرعة الحفظ.
- 4- إن استعمال مهارات استنتاج النص، أتاح للطالبات فرصة اكتشاف الأفكار ومراجعتها وتقويمها.
- 5- إن مهارات استنتاج النص زاد من انتباه، ووعي طالبات المجموعة التجريبية.
- 6- إن التدريس بمهارات استنتاج النص، أوجد درساً مليئاً بالحيوية والنشاط بين المدرس وطالباته.
- 7- إن اعتماد مهارات استنتاج النص، مكّن طالبات المجموعة التجريبية من فهم وحفظ النصوص وتدويعها.

الفصل الخامس

أولاً/ الاستنتاجات: في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحثان في هذا البحث، يمكن استنتاج الآتي:

- 1- يتطلب استعمال مهارات استنتاج النص مهارةً، وجهداً، ووقتاً من المدرسين أكثر مما هو مطلوب منهم عند استعمالهم الطرائق والأساليب الاعتيادية المنبئة.
- 2- هيأت مهارات استنتاج النص فرصةً لطالبات المجموعة التجريبية، لممارسة أساليب بديلة للتعلّم المدرسي، وبذلك يتحقق الوصول إلى الأهداف التربوية العلمية.
- 3- إن التدريس وفق مهارات استنتاج النص، فتح أفقاً رصينة بين المتلقي (طالبات المجموعة التجريبية) وبين الأديب ونصّه، من طريق التعمق في التحقيق في أغواره، وبذلك أزيل الغموض الذي يكتنف بعض النصوص، وحلّ بدلاً عنه الفهم والتحليل؛ مما زاد في تحصيل الطالبات وتدويعهنّ الأدبي.

- 4- فاعلية مهارات استنتاج النّص في التحصيل والتّدقّق الأدبي.
- ثانياً/ **التوصيات:** استناداً إلى النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، يوصي الباحثان بما يأتي:
- 1- اعتماد مهارات استنتاج النّص في تدريس مادة الأدب والنّصوص للصف الخامس العلمي.
 - 2- ضرورة تشجيع مدرّسي اللغة العربيّة، على استعمال مهارات استنتاج النّص بشكل فاعل في تدريس مادة الأدب والنّصوص.
 - 3- تدريب مدرّسي اللغة العربيّة على استعمال مهارات استنتاج النّص وعدم الاقتصار على الطرائق التدريسية التي تعتمد التلقين والحفظ.
 - 4- ضرورة استعمال الاستراتيجيات، والطرائق، والأساليب الحديثة في تدريس اللغة العربيّة عامّة، واستعمال مهارات استنتاج النّص خاصة في تدريس مادة الأدب والنّصوص؛ لما لها من دور فاعل في رفع كفاية تحصيل الطلبة وتذوّقهم الأدبي.
- ثالثاً/ **المقترحات:** استكمالاً لنتائج البحث الحالي، يضع الباحثان المقترحات الآتية لدراسات لاحقة:
- 1- إجراء بحث مماثل للبحث الحالي على الطّلاب في مادة الأدب والنّصوص.
 - 2- إجراء بحث مماثل للبحث الحالي على طلبة المرحلة الثانويّة، أو المتوسطة، وفي صفوفٍ وفروعٍ أُخرٍ، في مادة الأدب والنّصوص.
 - 3- إجراء بحث يتناول أثر مهارات استنتاج النّص مع نماذج تعليمية أخرى في اكتساب المفاهيم البلاغيّة لدى طلبة كليّات التربية - أقسام اللغة العربيّة.
 - 4- إجراء بحث مماثل للبحث الحالي في فروع اللغة العربيّة الأخرى، كالنّعبير أو البلاغة أو النقد الأدبي.
 - 5- إجراء بحث يتناول أثر مهارات استنتاج النّص، في اتجاهات الطلبة وميولهم نحو مادة البلاغة، أو النّعبير، أو النقد الأدبي.

المصادر

القرآن الكريم.

1. إبراهيم، حافظ، **ديوان حافظ إبراهيم**، تحقيق: أحمد أمين وأحمد الزين وإبراهيم الأبياري، د.ط، مطبعة الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، مصر، 1957م.
2. إبراهيم، نوال مصطفى، **المتوقع واللامتوقع في شعر المتنبي مقارنة نصيّة في ضوء نظريّة التلقّي والتأويل**، ط1، دار جرير، عمّان، 2008م.
3. ابن منظور (ت 711هـ)، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، **لسان العرب**، ط4، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، 2005م.
4. إسماعيل، زكريا، **طرق تدريس اللغة العربيّة**، د.ط، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، 2005م.
5. إيكو، أمبرتو، **التأويل بين السيميائيات والتفكيكية**، ط1، ترجمة: سعيد بنكراد، الدار البيضاء - المركز الثقافي العربي، المغرب، 2000م.
6. البجّة، عبد الفتّاح حسن، **أصول تدريس اللغة العربيّة بين النظرية والممارسة**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمّان، 2003م.
7. البرقعاوي، جلال عزيز فرمان، **التفكير الناقد والإبداع**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، 2012م.
8. بطرس، أنطونيوس، **الأدب - تعريفه - أنواعه - مذهب**، د.ط، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس - لبنان، 2005م.
9. الثعالبي (ت 429 هـ)، أبو منصور إسماعيل، **فقه اللغة وسر العربيّة**، ط2، تحقيق: مصطفى السقا وآخرين، مكتبة ومطبعة مصطفى الحلبي وأولاده، مصر، 1954م.

10. الجاحظ(ت 255 هـ)، أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام هارون، د.ت.
11. الجبوري، فلاح صالح حسين، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، ط1، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، 2015م.
12. درويش، محمد، استنطاق النص، ط1، دار المأمون للطباعة والنشر، بغداد، 2012م.
13. زاير، سعد علي، وإيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط1، مطبعة ناثر جعفر العصامي للطباعة الفنية الحديثة، بيروت، 2011م.
14. السلطاني، حمزة هاشم محميد، أثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في التحصيل والتذوق الأدبي في مادة الأدب والنصوص لدى طلاب المرحلة الإعدادية، إطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية - جامعة بابل، 2011م.
15. شحاتة، حسن، أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، ط1، الدار المصرية اللبنانية، 1993م.
16. ———، وآخرون، معجم المصطلحات والنفسية عربي - انكليزي، انكليزي - عربي، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003م.
17. شرشار، عبد القادر، نظرية القراءة وتلقي النص الأدبي، مجلة الموقف الأدبي، اتحاد الكتاب العرب، العدد 367، تشرين الأول 2001م.
18. شلبي، مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية، ط3، دار الشمس، القاهرة، 2000م.
19. الشيرازي (ت 817 هـ)، مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، د.ط، عالم الكتب، بيروت، د.ت.
20. صالح، بشرى موسى، نظرية التلقي أصول وتطبيقات، ط1، المركز الثقافي العربي، المغرب، 2001م.
21. الطاهر، علي جواد، تدريس اللغة العربية في مدارس المتوسطة والثانوية، د.ط، مطبعة النعمان، النجف، 1969م.
22. عاقل، فاخر، علم النفس التربوي، د.ط، دار العلم للملايين، بيروت، 1971م.
23. عبد الهادي، نبيل، وآخرون، مهارات في اللغة والتفكير، ط2، دار المسيرة، عمان، 2005م.
24. عبد عون، فاضل ناهي، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2013م.
25. العتّابي، أحمد جواد، السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي وأثرهما في الحفاظ على سلامة اللغة العربية، مجلة دواة - المجلد الأول - العدد التجريبي - السنة الأولى (رجب - 1435هـ) - (آيار - 2014م) تصدر عن الأمانة العامة للعتبة الحسينية المقدسة - قسم الإعلام، دار الوارث للنشر والطباعة.
26. علام، صلاح الدين محمود، الاختبارات والمقاييس التربوية، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 2006م.
27. القعود، عبد الرحمن، في الإبداع والتلقي، مجلة عالم الفكر الكويتية، العدد 4، 1997م.
28. الماكري، محمد، الشكل والخطاب - تنظير وممارسة، د.ط، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، 2010م.
29. مذكور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، ط 2، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002م.
30. المفرجي، منصور جاسم محمد داود، أثر تلخيص موضوعات الأدب والنصوص في التذوق الأدبي والأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العام، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية - ابن رشد - جامعة بغداد، 2003م.
31. منسي، محمود عبد الحليم، مناهج البحث العلمي، د.ط، مركز الإسكندرية للكتاب، 2003م.
32. موسى، منيف، شجرة النقد - دراسات نقدية، د.ط، منشورات مريم، بيروت، 1994م.
33. الوائلي، سعاد عبد الكريم عباس، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2004م.
34. وزارة التربية، جمهورية العراق، منهج الدراسة الإعدادية، ط1، مطبعة وزارة التربية، 1990م.

استدعاء الشخصيات والأحداث التاريخية في أشعار أحمد مطر

د. شاكر عامري م.م. صديقه اسدي مجره

كلية الآداب/ جامعة سمنان (إيران)

أ.م.د. علي صياداني

كلية الآداب/ جامعة الشهيد مدني بأذربيجان (إيران)

Call the characters and historical events in the poetry of Ahmad Matar

Dr. Shakir Ameri

Ass.Luc. Sideqa Asadi majaraa

Faculty of Arts / University of Semnan (Iran)

Asst. Prof. Dr. Ali Sayadani

College of Arts\ University of the Martyr Madani in Azerbaijan

a.sayadani@azaruniv.edu

Abstract

Ahmad Matar is one of the most prominent poets of contemporary politicians. It is best to call the characters and events mentioned in his hair. The case dates back to inform deep poet of the heritage and talk. Ahmed Matar different personalities and events may be invoked in a different time, linked to what is happening at the present time. Poet tries linked to the Arab reality. Ahmad Matar raises political issues that have taken place in the Arab and Muslim countries since ancient times until now, it puts Martyrs heritage and contemporary in through his poems to compares them with what is happening on the ground in Arab societies or leaves the reader to have left such a comparison.

Key words: Ahmed Matar, Biography, political events.

المخلص

أحمد مطر هو من أبرز الشعراء السياسيين المعاصرين. هو أحسن استدعاء الشخصيات وذكر الأحداث في شعره. وهذه القضية يعود إلى اطلاع العميق للشاعر على التراث والحديث. قد استحضّر أحمد مطر شخصيات وأحداث مختلفة في مجال زمن مختلفة، ويربطها بما يحدث في الزمن الحاضر. الشاعر يحاول ربطها بالواقع العربي. أحمد مطر يطرح القضايا السياسية التي حدثت في البلاد العربية والإسلامية منذ القدم حتى الآن، وي طرح الشخصيات التراثية والمعاصر في خلال أشعاره ليقارن بينها وبين ما يحدث على الأرض في المجتمعات العربية أو يترك القارئ ليقم بتلك المقارنة.

كلمات مفتاحية: أحمد مطر، الشخصيات، الأحداث السياسي.

المقدمة

الأحداث التاريخية والشخصيات التاريخية ليست مجرد ظواهر كونية عابرة، تنتهي انتهاء وجودها الواقعي، فإن لها إلى جانب ذلك دلالتها الشمولية الباقية (زايد، 1997: 120). دلالات الشخصيات يمكن أن تتغير عند الاستدعاء، فدلالاتها غير ثابتة، ويدل على هذا إمكان استدعاء مبدع واحد لشخصية تراثية معينة، في سياقات مختلفة، للدلالة على معان متعددة (مجاهد، 1998: 191).

استدعاء الشخصيات هو أحد عناصر التراث ومعطى من معطياته، وتقنية استدعاء الشخصيات التراثية تعد إحدى الوسائل التعبيرية التي يلجأ إليها الشاعر المعاصر؛ لتحديث بنية القصيدة العربية قصد الوصول إلى تشكيل رؤاه للعالم وللكون والتعبير عما يحس به من معاناة أمته العربية وأزمته، الأمر الذي يدل على مآزق الإنسان العربي في عالمنا المعاصر (حمدان، 2006: 3). استدعاء الشخصيات بالنسبة للشاعر ليس مجرد ذكر للشخصية أو الإخبار عنها فحسب،

بل المعرفة الواعية بملامح تلك الشخصيات وأبعادها الدلالية ومن ثم المقابلة بين تلك الملامح والقضايا، التي يعيشها الشاعر في واقعه ثم التعبير عن هذا الواقع من خلال الشخصية المستدعاة بطرق تعبيرية مختلفة تبعد كثيراً عن مجرد ذكر الشخصية، أو سرد أحداثها، كما وردت في كتب التاريخ والتراث (السويكت، 2008: 3).

توظيف التراث عند الشعراء يتخذ أشكالاً متعددة، فمنهم من يوظفه بدواعي المناسبات التي لها صلة بقضايا الوطن؛ وذلك لشحن الهمم على التمرّد لتغيير هذا الواقع الأليم. ولكي يؤكدوا روح السيادة والحرية في ضمير أبناء وطنهم، راحوا يذكرونهم بأجدادهم كيف حكموا، وكيف قدّموا للحضارة أفضل مقوماتها، وكيف كانوا سادة الدنيا وقادتها. ومنهم من استلهم التراث ووظفه في شعره للتكسب والتقرب إلى الشخصيات المهمة، وبلوغ المراتب الرفيعة، يضاف إلى ذلك تعود الشعراء استلهم التراث تلبيةً للذوق السائد، أو حباً للتقليد (مكنّا، 2002: 128). يقصد الشاعر باستدعاء الشخصيات التراثية استخدامها تعبيراً لحمل بعد من أبعاد تجربة الشاعر المعاصر، أي تصبح وسيلة تعبير وإحياء في يد الشاعر، يعبر من خلالها أدبها عن رؤياه المعاصر (زايد، 1997: 15).

خلفية البحث

كُتِبَ حول أحمد مطر، الكتب والمقالات المتعددة، منها: «عناصر الإبداع الفني في شعر أحمد مطر» لكمال أحمد غنيم، حيث تناول الكتاب حياة الشاعر وبعض الموضوعات الهامة من شعره السياسي والاجتماعي كالحديث عن الحرية والظلم وغيرها. وكتاب «رغيف النار والحنطة» لشاكر النابلسي، الذي نقد شخصية الشاعر وقد تناول الكتاب، كذلك، نقد عدد من الشعراء الآخرين. وأيضاً هناك بعض المقالات الصحفية التي تناولت الشاعر وشعره، منها: «لقاء مع أحمد مطر» في مجلة «العالم»، العدد 185، و«أحمد مطر وقضايا شعره السياسي» لمهين حاجي زاده، في مجلة آفاق الحضارة الإسلامية العالمية، العدد 23، حيث تناولت المقالة أهم القضايا التي توجد في شعره السياسي كالحرية، الثورة، فلسطين وغيرها. و«حوار مع أحمد مطر» لعلي المسعودي في مجلة «الحدث»، العدد 24، وغير ذلك من المقالات. والملاحظ من عناوين الدراسات السابقة حول الشاعر أنها لم تدرس بالشخصيات والأحداث التاريخية في شعر أحمد مطر لأجل عدم وجود دراسة سابقة لهذه الظاهرة من قبل، تسعى هذه الدراسة لتسليط الضوء على الجانب الذي تناساه الدارسون.

الشخصيات في شعر أحمد مطر

توظيف الشخصيات التراثية في الشعر العربي المعاصر يعني استخداماً تعبيرياً حاملة بعداً من أبعاد تجربة الشاعر المعاصر، هي وسيلة تعبير عن رؤياه المعاصرة. يذكر أحمد مطر أسماء بعض الشخصيات والأبطال العرب. وهذه الشخصيات بعضها ذو بعد إيجابي وبعضها الآخر ذو بعد سلبي. يعتمد الشاعر إلى توظيف الشخصيات التاريخية، لتكون تعبيراً عن مواقف يريدها، أو ليحاكم العصر و نقائصه من خلالها، وهو في ذلك يختار الشخصيات التي تتلاءم بمضمون تجربته، و تكون استلهماته التاريخية صورة لقضايا الأمة، و يترسم أحمد مطر فيها فكره و خطوط رأيه.

- صلاح الدين الأيوبي

قد استحضر الشاعر العديد من الشخصيات التاريخية في رسم صورة الفنية، منها صلاح الدين الأيوبي. «تعتبر شخصية صلاح الدين من الشخصيات النادرة في التاريخ الإنساني عامة، وفي تاريخ العرب والمسلمين خاصة، ولم تكن شخصيته تعتمد على ناحية واحدة باعتباره قائداً حروباً، وسياسياً بارعاً فحسب، بل إنها تعتمد على جوانب متعددة متكاملة. وقد احتفظ الناس جميعاً لهذا الرجل بصورة البطل، وارتسمت في أذهانهم مقرونة بأعظم آيات الإجلال والتقدير والإعجاب» (بكري 1980م:ص29) هو يستدعي تلك الشخصية العظيمة التي لا ينساه التاريخ على مرّ الأزمان:

دارتِ الأدوارُ فوقَ أوجهِ قاسيةٍ

تَعْدِلُها من تحكّم لُيُونَةٍ

فكلّما نامَ العدوُّ بينكمْ

رحنمُ نَقَرَعُونَهُ

لكنكم تُجرون ألف فُرعة

لمن ينأى دونه !

وغاية الخشونة

أن تندبوا:

فم يا صلاح الدين فم

حتى اشتكى مرقدَه من حوله العفونة.

كم مرة على جدار الجبن تجلدونه؟

أطلب الأحياء من أمواتهم معونة؟!

دعوا صلاح الدين في ثرابه

واحترموا سكونه

لأنه لو قام حقاً بينكم

فسوف تقتلونه ! (مطر، لافتات 1، ص 88-89)

لقد تقلبت الأمور على حالات قاسية شديدة (الحروب) قابلها الحكام العرب بليونيه واستلام، وهم يُظهرون عداوتهم في الظاهر ويلومون عدوهم ولكن أحداً منهم لا يجرو أن ينأى دون عدوه، وهو العدو الحقيقي للشعوب والظاهري للحكام الذي يحميهم في الواقع، وجميع الدول العربية تعتمد على دعم أمريكا لها وأمريكا، في الواقع، عدوة الشعوب. وإذا أراد الحكام العرب أن يظهروا خشونة وقسوة فإنهم ينادون صلاح الدين الأيوبي الذي دمر الصليبيين، وذلك لجبن الحكام ولجوتهم إلى الصراخ دون العمل، فهل يطلب الأحياء ومعونة من موتاهم؟ ثم يطلب الشاعر من الحكام ألا يتذرعوا بصلاح الدين كذباً وزوراً لأنه لو قام صلاح الدين من قبره لقام الحكام بقتله لأنهم لا يريدون المخلصين لعقيدتهم ودينهم وقضيتهم. إن سيطرة موجة من الظلم والتعذيب والكبت على البلدان العربية إلى الحد الذي يجعل الشعوب العربية يتوسمون لحل هذه المعضلة تلجئ الشعب العربي إلى أبطال الماضيين كصلاح الدين الأيوبي، شخصية صلاح الدين هي صورة جزئية من النص، فهي شخصية مساعدة لتعريض بهؤلاء الذين ينتظرون من الأموات نصراً.

- الخليل بن أحمد الفراهيدي

«هو من أئمة اللغة والأدب، وواضع علم العروض، أخذه من الموسيقى وكان عارفاً بها، هو أستاذ سيبويه النحوي» (الزركلي، د.ت: ص 314). استدعى الشاعر شخصية ذات بعد إيجابي، قضى عمره في سبيل العلم ويعتبر من كبار العلماء:

وَصَّعِي عَلَى رَذْفِكَ أَوْزَانَ الْخَلِيلِ

وَحَلَّخِي نَهْدِيكَ بِاللَّحْنِ الْجَمِيلِ

ومدِّي ساقيك في البحر الطويل (مطر، لافتات 3، ص 144).

يقول مطر بإحدى الرقصات تعمل على أوزان الخليل وهزك باللحن الجميلة وأطل يدان في البحر الطويل أي في زمن الرقص يفتح يدان تماماً. الخلخلة التي يقصدها الشاعر هنا هي أن تهز الراقصه نهديها كما تفعل من يرقصن ما يسمي الشرقي. يوجه الشاعر خطابه إلى إحدى الراقصات، وذكر الخليل هنا إشارة إلى عروضه، وهي الأوزان والإيقاعات، والرقص لا يكون دون إيقاع.

- السَّفَّاح وَصَدَّام:

نماذج أخرى من الشخصيات التي قد ذكرها الشاعر، في قصيدة «قصة مدينة» هما السَّفَّاح وَصَدَّام من أشهر الحكام شراسة وظلماً. السَّفَّاح هو من الحكام الظالمين في العصر العباسي الذي قتل كثيراً من الناس. وأيضاً صَدَّام حسين

عبد المجيد التكريتي، رئيس جمهورية العراق سابقا. ولد في أسرة مسكينة وفقيرة، هو بوصفه رئيس الجمهورية استطاع أن يخلق نوعاً من العبادة الشخصية الشاملة بين الناس:

في وَطَنِي مَدِينَةٍ.. ظَلَّتْ لِأَلْفِ عامٍ
تُحِيطُهَا سِلْسِلَةٌ مِنْ أَشْرَسِ الحُكَّامِ.
مَا طاحَ فِيهَا سَافِلٌ.. إِلَّا وَوَعْدٌ قَامَ!
جَمَلَهَا (السَّفَاحُ) فِي ابْتِدَائِهَا..
وَ زَانَهَا فِي الْمُنْتَهَى (صَدَّام)
وَاسْتَوْعَبَ القَّوْسَانِ مَا بَيْنَهُمَا
عِبَارَةً مِنْ عِبَرَاتٍ وَدَمٍ

يدعوئها: الأيام (مطر، لافتات 6، ص 66)!

يتحدث الشاعر عن المدينة التي تحكم فيها الحكام الهمجية في مدة ألف عام وحينما يفني أحد من هذه الحكام يأخذ مكانه حاكم أسفل منه. ويقول الشاعر أحاطت بوطني سلسلة من أشرس الحكام وفي ابتدائها السفاح زينته ففي المنتهى صدام، ويجري بين القوسين عبارة من العبرات والدموع أي ظلمهم يجري عبرات ودماء كثيرة في بلدي وهذه العبارة تسمي الأيام. يشير الشاعر إلى الحكام الذين يحكمون الناس بالجور ويضطهدون أبناء العرب إذ إن الحكام منذ زمن العباسيين إلى الزمن المعاصر كلهم ظالمون.

- جُهيمان العتيبي

يستدعي الشاعر في قصيدة «حصار» شخصية ذات بعد إيجابي هو جهيمان العتيبي الذي كان قائد حركة التمرد في الحرم المكي الشريف في كانون أول 1979 وهو من الأبطال والمناضلين السياسيين، يتمتع بالشجاعة والجرأة. وهذا البطل وقع شهيدا وواجه الموت بإرادته وقد قتل في سبيل المثل العليا أي المقاومة:

صباحَ يوم عيدٍ
يَخْضَبُ الكعبةَ بالدماءِ من جديدٍ.
إني أري مُصَفَّحاتٍ حَوْلَهَا
تَقْدِفُهَا بالنارِ والحديدِ.
وطائراتٍ فوقها
تَقْدِفُ بالمزيدِ.
هذا (جُهيمانُ)
يسوّي رأسَهُ الدامي
ويدعو للعلا صَحْبَهُ
يقسِمُ بالكعبةِ

أن يترك الكلمة رُعباً خالداً

للملك السعيد (مطر، الساعة، ص 20)!

يقول أحمد مطر في يوم العيد واجهت الكعبة الحربَ ومثلت بالدماء وقذفت المصفحات في الكعبة بالنار والطائرات أيضاً أطلقت النار عليها وجُهيمان هو الذي قام أمامهم ودعا للعلا. جهيمان هو الذي نهض ضد الظلم الذي رآه. المنافع السياسية لا تراعي حرمة لأحد من الناس أو الأماكن المقدسة حتى المسجد الحرام والذي هو المكان الآمن الذي حُرّم فيه سفك الدماء وقد قتلوا جهيمان في هذا المكان المقدس.

- خبير:

«استدعى [أحمد مطر] شخصية قبيلة «خبير» اليهودية، واعتمد على ما يضره المتلقي في وجدانه حولها- فهي القبيلة التي غدرت بالنبي (ص) ونقضت عهوده، فحاربها واستأصل شأفة اليهود فيها، وكانت المعركة معها نهاية المطاف لليهود في المدينة، حيث لم يدخلوها من ذلك الوقت- ثم يمنح هذه الشخصية المعبرة عن اليهود ملامحهم في هذا العصر وواقعهم السياسي القائم ليس على الانتصار وحسب، بل على الغطرسة وقمة التفوق والانتصار» (غني، 292)، يقول الشاعر:

قالتُ خبير:

شيران.. ولا تطلب أكثر

لا تطمع في وطن أكبر

هذا يكفي

الشرطة في الشبر الأيمن

والمسلح في الشبر الأيسر

إننا أعطيناك «المخفر»!

فتفرغ لحماسٍ وانحر

إن النحر على يدك سيغدو أيسر! (مطر، لافتات 5، ص75)

يتكلم مطر بلسان خبير ويقول: في المجتمع الحالي توجد قطعتان صغيرتان وتأمّر خبير (أي إسرائيل) أن لا يطلب الفلسطينيون أكثر منهما وهذا كافٍ لهم، إلا فالشرطة والمسلخ. فإسرائيل هي الحاكمة في فلسطين وتجبر الفلسطينيين على القبول بحكمها بالقوة فإذا تمرّدت منظمة حماس فإنها تقابلها بالقصف والقتل وذلك بتفويض من أمريكا.

يلاحظ هذا التناقض بين الملامح الحقيقية المضمرة لصورة اليهود في معركة خبير، والصورة المعاصرة، ومن خلال التفاعل بين الصورتين تبدو المفارقة عميقة مؤلمة، فهذا الواقع المشرق للأمة الإسلامية في الماضي يكشف مرارة الواقع المعاصر والسقوط المأساوي الذي وصلت إليه، وما كانت هذه المرارة الفظيعة لتظهر واضحة بجلاء، لولا المفارقة البارعة، التي مزج فيها الشاعر ملامح الأمس بملامح اليوم (غني، 293).

أحداث وقصص التاريخية في شعر أحمد مطر

لقد جاء هذا النوع من الصور لاستحضار أحداث و شخصيات بصمات واضحة في مجرى التاريخ، وقد شايع بين الناس وغدت متداولة بين الشعراء خاصة في شعرهم.

إن أحمد مطر يشير إلى الحوادث التاريخية، إشارات معينة ولا يوردها سرداً في شعره، بل يحاول ربطها بالواقع العربي. أحمد مطر يطرح القضايا السياسية التي حدثت في البلاد العربية والإسلامية منذ القدم حتى الآن، ويرسم بعض هذه الأحداث في أشعاره ليقارن بينها وبين ما يحدث على الأرض في المجتمعات العربية أو يترك القارئ ليقم بتلك المقارنة.

- هجرة الرسول (ص) من مكة إلى المدينة:

يقول الشاعر في قصيدة «قف ورتّل على رأس الوثن»:

سترى غاراً فلا تمش أمامه

ذلك الغار كمينٌ

يختفي حين تقوت

وترى لُعماً على شكلِ حمامة

وترى آلة تسجيلٍ

على هَيْئَةِ بَيْتِ العنكبوت
تَلْقُطُ الكَلِمَةَ حَتَّى فِي السَّكُوتِ
إِبْتَعَدَ عَنْهُ وَلَا تَدْخُلْ ... وَلَا سَتَمُوتُ
قَبْلَ أَنْ يُلْقِيَ عَلَيْكَ الْقَبْضُ
فَرَسَانُ الْعَشَائِرِ! (مطر، لافتات 1، ص158)

يقول الشاعر ناصحاً القارئ بأنه إذا رأى غاراً فعليه الابتعاد عنه لأنَّ هذا الغار ليس مأوى وملجأ وهو كمين والحمامة التي تراها على باب الغار هي لغم وبيت العنكبوت هو آلة تسجيل كلامك حتى في السكوت، ولاتذهب داخله لأنَّ دخولك فيه يساوي موتك. يريد الشاعر أن يقول الغار، والحمامة، وبيت العنكبوت كلها تكون بضرر الإنسان العربي والحكام هم الذين يضعونها أمام الشعب.

اعتبر كمال أحمد غنيم هذه القصيدة إشارة لحادثة هجرة الرسول (ص) من مكة إلى المدينة، حيث يقول: «ولما كانت الهجرة في هذا العصر مستحيلة الحدوث، لأنَّ الغدر قد عَشَّشَ في كلِّ مكان، فالهجرة هنا ليست هجرة الشاعر الذي يواجه آلة الحرب العصرية بإمكاناتها، كما واجه النبي (ص) من يناصره ولا يغدر به، ووجد في الصحراء متسعاً للفرار والإختباء، وقدموه أحد الرعاة على أعدائه بخطوات قطيعه الذي أزال آثار خطاه، واستقبله الأنصار ونساؤهم بالغناء والترحيب، وتلقف المؤمنون آيات الله من فمه، يحفظونها في صدورهم، ويطبقونها في معاملاتهم، وكان قد وجد الفدائي علي بن أبي طالب لينام في فراشه، وأباهر الصديق رقيقاً في هجرته، ورجالاً مثل عمارين ياسر يرفضون النيل منه، على الرغم من صنوف العذاب، إلا بعد إكراه شديد وتعذيب لا يحتمل، ووجد العون من الله متمثلاً في حكاية الغار والحمامة وبيت العنكبوت والرمال التي تتلع أقدام متبعيه، لكنَّ الشاعر هنا قد انقلبت عليه هذه الأمور فغدر به الجميع، وطعنه الأصدقاء، وخانتة الصحراء ورمالها، والغار والعنكبوت والحمامة، ولم يجد أنصاراً وإنما وجد جوارى يتغنين بهجاءه، ورُفضت قصائده وحوريت، فلم يجروا على طباعتها ناشر، وخانه من نام في فراشه، ومن رافقه في طريقه، واعترف عليه أصحابه دون ضغط وإكراه، و لهذا كانت الهجرة خياراً مرفوضاً لدى الشاعر، فلا خيار أمامه سوى الثورة على الواقع ونسف أصنام العصر بكميات لا نهاية لها من البارود والقنابل» (غنيم، ص295).

- مقتل هابيل

يشير الشاعر في قصيدة أخرى إلى حادثة قتل هابيل ابن آدم (ع) بيد قابيل أخيه، والحادثة كما يشرحها عبد الحسين الشبستري هي كما يلي: «أوحى الله إلى آدم (ع) أن يدفع ميراث النبوّة والعلم إلى هابيل، فدفعه إليه، فلمّا علم قابيل بذلك غضب وأخذ الحسد على أخيه، فعاتب أباه على ذلك، فقال آدم (ع): إنّ الله قد أمره بذلك وفضله عليه، واقترح عليه أن أراد التأكد من ذلك فليقدّم قرباناً إلى الله سبحانه، فمن قبل قربانه هو المفضل لدى ربّ العزّة، فقدم قابيل قمحاً رديئاً، وقرب هابيل كبشاً سميناً، فنزلت النار وأحرقت القمح ولم تتعرض للكبش، فازداد حسدُه على أخيه وقرّر قتله، وذلك بتشجيع من إبليس، فقتله خنقاً وعضاً. ويقال: ضربه بحديدة أو صخرة على رأسه حتى مات، ثم حفر حفيرة ودفنه فيها» (الشبستري، 1379: ص 1001) وبلغت الشاعر الأنظار إلى الوضع المؤسف لمجتمعه وسعة الفتنة والفوضى بين أبناء

العرب بسبب دسائس إسرائيل الخفية:

إِثْنَانِ لَا سَوَاكِمَا، وَالْأَرْضُ مِلْكُ لَكُمَا
لَوْ سَارَ كُلُّ مَنكُمَا بِخَطْوِهِ الطَّوِيلِ
لَمَا تَنَقَّتْ خُطَاكُمَا إِلَّا خِلَالَ جِيلٍ.

فكيف ضاقتْ بِكُمَا فَكُنْتُمَا الْقَاتِلَ وَالْقَتِيلَ ؟

قابيل.. يا قابيل

لَوْ لَمْ يَجِيءْ ذِكْرُكُمَا فِي مُحْكَمِ التَّنْزِيلِ

لَقُلْتُ: مُسْتَحِيلٌ!

مَنْ زَرَعَ الْفِتْنَةَ مَا بَيْنَكُمَا

وَلَمْ تَكُنْ فِي الْأَرْضِ إِسْرَائِيلَ؟! (أحمد مطر، لافتات 6، ص 15)

يقول أحمد مطر هابيل وقابيل هما شخصان وكانا يملكان الأرض وهذه الأرض واسعة النطاق كيف ضاقت بكما ولماذا صرتما عدوين وأحد كما صار قاتل أخيه. اعترف الشاعر أن هذه الواقعة ليست مقبولة عندنا وإن لم تذكر هذه الواقعة في القرآن لم يصدق أحد من الناس هذا، فعامل الفتنة بينكما ليس أحد إلا إسرائيل. يريد الشاعر أن يقول إسرائيل هي سبب رئيسي للفتنة بين المسلمين. وهنا التفاتة لطيفة من الشاعر، حيث استبدل الشيطان الذي أغرى قابيل بقتل أخيه بإسرائيل التي اعتبرها سبباً لكل الفتن والمؤامرات في البلاد العربية والبلاد الإسلامية.

- أصحاب الكهف

«في أحد الأيام أخبروه [الملك دقيانوس] بأن جيوشاً من بلاد فارس متوجهة إلى بلاده تريد الهجوم على أقسوس، فأخذ الرعب والفرع، فأخذته الرعدة وسقط تاجه من رأسه، فجلب ذلك نظر وزيره تملixa، وأخذ يفكر ويسأل نفسه إن كان الملك إلهاً بحق - كما يدعي - فلماذا يجزع من سماع خبر؟ فأخذ يناقش نفسه بنفسه، فتوصل إلى أن زعم الملك الألوهية مجرد ادعاء لا أساس له من الحقيقة والواقع. ومن ثم أخبر تملixa أصحابه -الوزراء الخمسة- بما توصل إليه من كذب ادعاءات الملك بالألوهية والريوية، وأثبت لهم بأن الخليفة له خالق ومدبر غير الملك، وهو الله وحده لا شريك له. لما سمع أصحابه أقواله صدقوه، وجعلوا أنفسهم تحت أوامره، ورهن إشارته. قرر الفتان الستة الهروب من أقسوس، فامتطوا خيوطاً وغادروها هائمين على وجوههم في الصحراء، وفي طريقهم مرّوا براح يرعي غنمه، فأخبروه بأمرهم وفرارهم من ذلك الملك الكافر الجبار، فلما سمع الراعي كلامهم اهتدي هو بدوره، وآمن بالله وبأنبيائه، فترك غنمه والتحق بهم يصحبه كلب له يدعى قطمير. جدّ السبعة في السير وثامنهم قطمير حتّى وصلوا إلى كهف يدعى «انجلوس»، فدخلوه، وبقي الكلب عند باب الكهف يحرسهم، ولم يلبثوا طويلاً حتّى أرسل الله ملك الموت وقبض أرواحهم. افتقد الملك الوزراء الستة، فأخبروه بفرارهم، فأصدر أوامره بتتبع آثارهم، وأخيراً وصل إلى الكهف الذي هم فيه، فلما رآهم أمواتاً أمر ببناء باب الكهف وسدّه عليهم. مكثوا في الكهف ثلثمائة وتسع سنين وهم أموات، وبعد تلك المدة الطويلة أحياهم الله» (الشبستري، 1379: ص131-130):

ولما أوى الفتية المؤمنون

إلى كهفهم

كان في الكهف من قبلهم مخبرون !

ظننّهم، إذن، أننا غافلون؟

كذلك ظنّ الذين أتوا قبلكم

فاستجبنا...

ولو تعلمون

بما قد أعدّ لهم من قواوير

كانت قواوير منصوبة

فوقها يقعدون (مطر، لافتات 4، ص158).

أخذ الشاعر تلك القصة التاريخية ليوظفها توظيفاً عسرياً ليدلّ على وخامة الأوضاع الأمنية المزرية في البلاد العربية، الكهف المعروف بمكان الأمن لكن في عصرنا حينما يلجأ المؤمنون إلى الكهف يكون لهم كميناً لأنّ المخبرين يرصدون تحركاتهم يزعمون بأننا غافلون نحن نمهدّ لهم القواوير المنصوبة فالكهف هنا ليس مأوى وملجأ آمناً لأنّ المخبرين وقوات الأمن يكمنون فيه لأجل القبض على أصحاب الكهف.

- محاولة أبرهة الحبشي هدم الكعبة

كان أبرهة مسيحياً، فأمر ببناء كنيسة ضخمة في صنعاء، وأمر الناس بالحج إليها. في أحد الأيام قام رجل من بني مالك بن كنانة بالتغوط في تلك الكنيسة، فلما علم أبرهة بعمل الكناني صمم على هدم الكعبة؛ لتنفيذ انتقامه. قدم أبرهة إلى مكة على رأس جيش وهو يمتطي فيلاً ضخماً يسير في مقدمة العساكر، فلما دخلت العساكر الغازية مكة امتنع فيل أبرهة من التقدم نحو الكعبة، وجثي على الأرض، فتوقف الجيش عن الزحف، وفي الأثناء فوجيء أبرهة وجيشه بطيور تحوم عليهم في الجو، وهي تحمل حصيات في مناقيرها وأرجلها، فأخذت ترميها عليهم كالشهاب الثاقب أو أشد منه، فأهلكتهم بأجمعهم، ولم ينج منهم إلا أبرهة نفسه، فهرب باتجاه اليمن، ولكن عذاب الله لاحقه في الطريق بصورة مفاجئة (الشبستري، 1379: ص 124-125):

الذلُّ بساحتنا يسعي

فلماذا نرفض أن نحبو؟

ولماذا نُدخلُ «أبرهة» في كعبتنا

وَنُؤدِّنُ: للكعبة ربُّ؟

نحنُ نفوسُ

يأنفُ منها العارُ

ويَجَلُّ منها العيبُ (مطر، لافتات 1، ص 100).

يقول أحمد مطر الذل والهوان يسير بسرعة لكن نحن نحبو أي نتحرّك بهدوء وببطء ونحن نقدّم الكعبة إلى أبرهة و ندخله فيها ونحن النفوس التي يخل منها العيب والعار أي نفوسنا ذليلة. يريد الشاعر أن يقول نحن في مركز الهوان مع هذا لا نعمل عملاً مفيداً ولا نسعى لنجاة أنفسنا من هذا الوضع المرير والزمن لا نستطيع أن نتخلص الكعبة من الضرر ولكن نمهد المجال لأبرهة كي يخربها وأبرهة هنا هو مصداق للأمور التي تقع في بلادنا في العصر الراهن، يتخاذل العرب أمام الظلم فلا يقاومون الحكام الظلمة، بل يتركون قضيتهم يقوم الله بالدفاع عنها كما دافع عن الكعبة بواسطة الطيور الأبايل التي أرسلها على جيش أبرهة. أبرهة قد قام بالتدمير، الإحتلال، ومصادرة الحريات.

- صبرا وشاتيلا

في القصيدة التالية، يشير الشاعر إلى حادثة صبرا وشاتيلا، حيث «تبدأ قصة المجزرة بعد ساعات قليلة من دخول جيش الاحتلال الإسرائيلي للبنان برفقة الحليف الذي كان هذه المرة ليس كغيرها من المرات عربياً لبنانياً يتمثل بحزب الكتائب. بدأت عملية الإبادة يوم الخميس في 16 أيلول 1982. ذبحوا الأطفال، بالرصاص أعدموا من حاول الفرار وقتلوا الرضيع في حضن أمه، بتروا أوصال الضحايا بعد قتلها، حطموا رؤوسها، قتلوا الأطباء في مستشفى عكا. عذبوا الممرضات قبل قتلهن. أعدموا المسنين بلا رحمة زرعوا جثث الأطفال، النساء، الرجال، والشيوخ في كل حي من أحياء مخيمي صبرا وشاتيلا» (www.fatehmedia.org/showthread.php?t=6):

وبعد الصَّبْرِ

أَلْقَيْنَا الْعِدَا قَدْ حَطَّمُوا الْجِسْرَا

فَقُمْنَا نَطْلُبُ الثَّأْرَا

وَلَكِنْ قَامَ عَبْدُ الذَّاتِ

يَدْعُو قَائِلًا: صَبْرَا

فَأَلْقَيْنَا بِبَابِ الصَّبْرِ آلَافًا مِنَ الْقَتْلَى

وَأَلَافًا مِنَ الْجُرْحَى

وَأَلَافًا مِنَ الْأَسْرَى

وَهَذَا الْجَمْلُ رَحِمَ الصَّبْرَ
 حَتَّى لَمْ يُطَقْ صَبْرًا
 فَأَنْجَبَ صَبْرُنَا: صَبْرًا!
 وَعَبْدُ الذَاتِ
 لَمْ يُرْجَعْ لَنَا مِنْ أَرْضِنَا شَيْرًا.
 وَلَمْ يَضْمَنْ لِقَتْلَانَا بِهَا قَبْرًا.
 وَلَمْ يُلْقِ الْعِدَا فِي الْبَحْرِ
 بَلْ أَلْقَى دِمَانًا وَامْتَنَى الْبَحْرًا.
 فَسُبْحَانَ الَّذِي أَسْرَى
 بِعَبْدِ الذَاتِ
 مِنْ صَبْرًا إِلَى مَصْرًا
 وَ مَا أَسْرَى بِهِ لِلضَّفَّةِ الْآخَرَى (مطر، لافتات 1، ص 61-62) !

هذه الحادثة المؤسفة المؤلمة المزعجة لأيّ إنسان مسلم، يهاجم فيها الشاعر عبد الذات على تقاعسه وتخاذله عن الثورة الفلسطينية ولمواقفه التي جرت على الفلسطينيين مآسي ونكبات. في حين كان أبناء العرب يطلبون الثأر من إسرائيل، يدعو عبد الذات أي الحاكم العربي إلى الصبر وبدلاً من تدمير وقتل الإسرائيليين، وخلف هذا العصر نرى آلاف من القتلى والأسرى، والحاكم لا يعيد للعرب من أرضهم حتى قطعة صغيرة ولا مكاناً لدفن أمواتهم. ويكون سبباً لقتل أبناء بلده. ويرى أن القادة يخدعون هذا الشعب الفلسطيني المجاهد، الذي قدم التضحيات المتواصلة آلافاً من الجرحى والقتلى.

- كعب ديفيد

وصور الشاعر في هذه القطعة قضية كعب ديفيد في سنة 1979 والحصار الإقتصادي لنظام مصر من جانب الدول الأخرى ويتحدث فيها عن موقف الدول العربية من معاهدة السلام التي وقّعها السادات مع العدو الصهيوني ومن ثم هرولة العالم العربي خلفه لإلحاق هذه الأنظمة بالكعب المزيف:

النورُ فَرَّ من حَظِيرَةِ الْبَقَرِ
 النورُ فَرَّ
 فَتَارَتِ الْعَجُولُ فِي الْحَظِيرَةِ
 تَبْكِي فِرَارَ قَائِدِ الْمَسِيرَةِ.
 وَشَكَلَتْ عَلَى الْأَثَرِ
 مَحْكَمَةً.. وَمُؤْتَمَرًا.
 فَقَائِلُ قَالَ: قَضَاءٌ وَقَدَرُ.
 وَقَائِلُ: لَقَدْ كَفَرُ.
 وَقَائِلُ: إِلَى سَقَرُ.
 وَبَعْضُهُمْ قَالَ: اْمْنَحُوهُ فِرْصَةً أُخِيرَهُ
 لَعَلَّهُ يَعُودُ لِلْحَظِيرَةِ.
 وَفِي خَتَامِ الْمُؤْتَمَرِ
 تَقَاسَمُوا مَرِيطَةً.. وَ جَمَدُوا شَعِيرَةً.

وبعد عام، وَقَعَتْ حادثة مثيرة

لم يرجع الثور

ولكن

ذَهَبَتْ وراءَهُ الحظيرة! (أحمد مطر، لافتات 1، ص 44)

يقول أحمد مطر إنّ رئيس الثيران قد فرّ من الحظيرة فاعترضت العجول على ذلك العمل وقامت بتشكيل محكمة لمحاكمة الثور الهارب وعقدت مؤتمراً على الفور وقررت في النهاية مصادرة مربطه وتجميد شعيره. وبعد عام من تلك الحادثة حدثت حادثة خطيرة، وهي أنّ الحظيرة كلّها ذهبت خلف الثور الهارب. أحمد مطر يذكر هذه الحادثة يشير إلى التناقض الذي يعيشه الحكام العرب بين دعاوهم معاداة إسرائيل في الظاهر وسعيهم للصلح معها في الواقع.

الخاتمة

أحمد مطر هو، الشاعر الذي تجاوزت شهرته حدود وطنه. هو رجل واسع الثقافة، مرموق الشخصية، ذائع الصيت، وشاعر جماهيري. وهو شاعر السياسة والثورة والتمرد والتحريض، هو كالتائر الذي مازال يطير في البلدان العربية الممتدة من المحيط الأطلسي إلى الخليج الفارسي، و يعيش دوماً في الغربة، لأنّه الشاعر الذي ثار بوجه الحكام المزيّفين والظلم والاستعمار، وعلى أيّ شيء هو غلط في مجتمعه.

الشاعر قد تطرّق الشاعر إلى ذكر بعض الأبطال والشجعان العرب والمناضلين السياسيين الذين يموتون في سبيل شعبهم وحرية بلدانهم. وقد ذكر الأحداث السياسية الهامة التي تجري في البلدان العربية. قد استحضر أحمد مطر شخصيات و أحداث مختلفة في مجال زمن مختلفة، و يربطها بما يحدث في الزمن الحاضر. الشاعر يحاول ربطها بالواقع العربي. تصوّر لنا واقع حياة الشعب العربي السياسية ومعاناته وفداحة الألم الذي أصابه، وقد انعكست تلك المعاناة على نطاق واسع في أشعاره.

مراجع ومآخذ

1. بكري، شيخ أمين، 1980، مطالعات في الشعر المملوكي والعثماني، الطبعة الثالثة، بيروت، منشورات دار الآفاق الجديدة.
2. حمدان، عبد الرحيم، 2007م، استدعاء الشخصيات الوطنية والجهادية والتراثية في ديوان حديث النفس للشاعر الشهيد عبد العزيز الرنتيسي، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد الخامس العشر، العدد الأول.
3. زايد، علي عشري، 1997، استدعاء الشخصيات التراثية، القاهرة- مصر، دار الفكر العربي.
4. الزركلي، خير الدين، د.ت، الأعلام قاموس التراجم، بيروت- لبنان، المجلد الثاني، دارالعلم للملإيين.
5. السكويّ، عبدالله بن خليفة بن دخيل، 2008م، استدعاء الشخصيات التراثية في الشعر السعودي من عام 1351هـ إلى نهاية 1426هـ، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في الأدب العربي، بإشراف الدكتور حسين علي محمد، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، كلية اللغة العربية قسم الأدب.
6. الشبستري، عبدالحسين، 1379، أعلام القرآن، الطبعة الأولى، حوزة علميه قم، مركز انتشارات دفتر تبليغات اسلامي.
7. غنيم، كمال أحمد، 1425هـ-2004م، عناصر الإبداع الفني في شعر أحمد مطر. الطبعة الأولى. المطبعة ستاره، منشورات ناظرين.
8. مجاهد، أحمد، 1998م، أشكال التناس، مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
9. مطر، أحمد، 1987م، لافتات 1. الطبعة الثانية، لندن.

10. —، 1989م، لافتات 3، الطبعة الأولى، لندن.
11. —، 2001م، لافتات 5، الطبعة الثانية، لندن.
12. —، 2001م، لافتات 6، الطبعة الثانية، لندن.
13. مجمع اللغة العربية، 1425هـ - 2004م، المعجم الوسيط، ط4، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية.
14. سمكنا، محمد عيسى، 2002م، الصورة الفنية في شعر رواد الرابطة القلمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، دمشق.
15. — www.fatehmedia.org/showthread.php?t=6 page20 /9/2:25.1430.

اعتراضات ابن الحاجب (ت 646هـ) على النحويين في كتابه

شرح المقدمة الكافية في علم الإعراب

الباحث. محمد رزاق عيدان

أ.م.د. هاشم جعفر الموسوي

The Objections of Ibn Al-Hajib to Grammarians in his Book Sharih Al-

Mukadama Al-Kafya fi Elm Al-I'irab

Asst. Prof.Dr. Hashim Ja'afar Al-Musawi

Researcher Muhammad Razaq Idan

okmohmed@gmail.com

Abstract

Ibn Al-Hajib is a scientist who studies jurisdiction and Arabic language. He is considered an encyclopedic scientist. His book Sharih Al-Mukadama Al-Kafya fi Elm Al-I'irab is considered one of the most important books in Arabic Grammar. The present study focuses on Ibn Al-Hajib's objections to other grammarians.

المُلخَص

إن ابن الحاجب واحدٌ من العلماء الذين برزوا في علومٍ عديدةٍ، منها الأصول والفقه وعلم العربية والعروض، فجاءت مصنفاته موسوعةً من تلك العلوم، ومن هذه المصنفات كتابه (شرح المقدمة الكافية في علم الإعراب)، وهو شرحٌ على متن الكافية في النحو، وتبرز أهميته أن المتن والشرح كليهما للمصنف، وقد بث فيه ابن الحاجب آراءه النحوية، ومواقفه من النحويين الذين سبقوه، ومن مواضع تلك المواقف اعتراضاته على آرائهم، ومناقشتها، وبيان وجه فسادها، ولذا حاولت في هذا البحث أن أسلط الضوء على تلك الاعتراضات، والوقوف على الفكر النحوي عند ابن الحاجب، وبيان مدى موضوعيته، وحياديته. وقد جاءت مسائل الاعتراض في هذا البحث مقسمةً بحسب تقسيم الكتاب إلى أسماء، وأفعال، وحروف، مرتبةً بحسب ورودها في الشرح، ثم جعلت عنواناً لكل مسألة، ثم وازنت في كل مسألة بين رأي ابن الحاجب، والرأي المُعترض عليه، وذلك بعرض الحجج النقلية والعقلية لكل رأي، وما يتصل بذلك من أمور تعين على الترجيح، كالمعنى وموافقته له، وأحكام الكلام وجريانه على قواعد العرب في كلامهم، وقد اعتمد البحث على أمات المصادر القديمة والحديثة، وكتب الخلاف النحوي، ثم الخاتمة التي تضمنت أهم النتائج التي خلص إليها البحث، فقائمة المصادر والمراجع.

الكلمات المفتاحية: اعتراض، ابن الحاجب، النحويون، توهم، استدلال، احتج

key words: Object to, Ibn – Al Hajeb, The Grammarians, illusion, infer, Grouse

أولاً: الأسماء

المسألة الأولى: تقدير الخبر في (ضربي زيداً قائماً)

ذكر ابن الحاجب اختلاف البصريين والكوفيين في تقدير الخبر في نحو: (ضربي زيداً قائماً)، وعرض دليل كلٍّ منهما، فقال في رأي البصريين: ((وأصله عند البصريين: ضربي زيداً حاصلٌ إذا كان قائماً، حُذف (حاصلٌ) كما تُحذف متعلقات الظروف العامة، فبقي: إذا كان قائماً، ثم حُذف الظرف لدلالة الحال عليه، فبقي: ضربي زيداً قائماً، فكان الخبر مُلتزماً حذفه لما ذكرناه من الأمرين، الدلالة على خصوصية المحذوف، واللفظ الواقع موقعه))⁽¹⁾.

وتفصيل رأي البصريين أن (قائماً) حال من معمول المصدر معنًى لا لفظاً والعامل في الحال محذوف وهو الخبر، وتقديره: ضربي زيداً حاصلٌ إذا كان قائماً – إن اردت المستقبل – أو إذ كان قائماً – إن اردت الماضي⁽²⁾.

واشترطوا للخبر المحذوف وجوباً شرطيين⁽³⁾:

أحدهما: أن يدلّ عليه دليل، إذ لا حذف إلا بدليل.

والآخر: أن يقع لفظ ما موقع المحذوف.

وإنما قُدِّرَ الظرف المتعلِّق بالمحذوف المقدر (حاصلٌ) ظرف زمان؛ لأنَّ الإخبار به يختص بالأحداث، وقد أُضيف إلى الفعل والفاعل، الذي هو (كان) والضمير الذي فيه و(كان) هذه تامة لا ناقصة؛ وعلَّلوا ذلك بأنَّ خبر (كان) الناقصة يأتي نكرة ومعرفة، و(قائماً) في (ضري زيداً قائماً) لا يأتي إلا نكرة، فحُذِفَ الفعل (كان) وفاعله وأقيم الظرف مقامه، ثم حُذِفَ الظرف لدلالة الحال عليه، فصار إلى (ضري زيداً قائماً)⁽⁴⁾.

ثم نقل ابن الحاجب رأي الكوفيين في تقدير الخبر فقال: ((فإنَّه عندهم معمول لـ(ضري) والخبر المقدر بعده، أي: ضري زيداً قائماً حاصلٌ))⁽⁵⁾، وهذا الذي ذكره ابن الحاجب هو أحد قولين نُقِلَا عن الكوفيين في هذه المسألة⁽⁶⁾. وتفصيله أنَّهم ذهبوا إلى أنَّ (قائماً) حال من معمول المصدر لفظاً ومعنى، وأنَّ العامل فيه المصدر الذي هو المبتدأ، وخبر المبتدأ مقدرٌ بعد الحال وجوباً، أي: ضري زيداً قائماً حاصلٌ. ونُقِلَ عنهم أيضاً، أنَّ الحال بنفسها هي الخبر لا سادة مسدَّة، أو أنَّه مقدرٌ بعدها، على خلاف بينهم في ذلك، إذ رأى الكسائي أنَّ الحال إذا وقعت خبراً للمصدر كان فيها ضميران مرفوعان، أحدهما من صاحب الحال، والآخر من المصدر، وإنَّما احتاجوا إلى ذلك؛ لأنَّ الحال لا بُدَّ لها من ضميرٍ يعود على ذي الحال، وهي ضميرٌ، والخبر عندهم لا بُدَّ من ضميرٍ يعود على المبتدأ. أمَّا الفراء فذهب إلى أنَّ الحال إذا وقعت خبراً للمصدر، فلا ضمير فيها من المصدر؛ لجريانها على صاحبها في إفراده وتثنيته وجمعه؛ ولتعرُّبها من ضمير المصدر للزومها مذهب الشرط، والشرط بعد المصدر لا يحتمل ضمير المصدر. أمَّا ابن كيسان فذهب إلى أنَّ الحال أغنت عن الخبر لشبهها بالظرف. وقد اعترض ابن الحاجب على رأي الكوفيين الأول، فقال: ((وهو فاسدٌ لفظاً ومعنى، أمَّا اللفظ فهو أنَّ كلَّ موضعٍ أُلْتِزِمَ فيه حذف الخبر فلا بُدَّ فيه من واقعٍ موقعه، وتأويلهم: أن يجعل (قائماً) من تنمة المبتدأ، ومعمولاً له، فلم يقع في موضع الخبر لفظٌ يقوم مقامه))⁽⁷⁾.

ويُفهم من نصِّه أنَّ الكوفيين لما جعلوا الحال من تنمة المبتدأ (ضري)، وأنَّها حالٌ من (زيداً)، كان العامل في الحال المصدر الذي هو (ضري)؛ لأنَّ العامل في الحال هو العامل في صاحب الحال، ولو كان المصدر عاملاً في الحال لكان من صلتها، وإذا كان من صلتها لم يصحَّ أن يسدَّ مسدَّ الخبر، لأنَّ السادَّ مسدَّ الخبر يكون حكمه حكم الخبر، فكما أنَّ الخبر كان جزءاً غير الأول، فكذلك ما سدَّ مسدَّه ينبغي أن يكون غير الأول، فإن كان ذلك كان العامل فيه فعلاً مقدَّراً فيه ضمير فاعلٍ يعود إلى (زيداً) وهو صاحب الحال⁽⁸⁾.

أمَّا اعتراض ابن الحاجب على رأي الكوفيين من حيث المعنى فوضَّحه بقوله: ((إنَّ المفهوم من (ضري زيداً قائماً): الحكم على كلِّ ضربٍ منِّي لزيدٍ فإنَّه في حال القيام. وإذا جعلنا (قائماً) معمولاً لـ(ضري) خرج عن ذلك العموم، وبقي خاصاً بضربٍ منِّي واقعاً على زيدٍ في حال القيام محكوم عليه بالحصول، وهو معنى آخر مخالفٌ لذلك المعنى من حيث العموم والخصوص، والمفهوم منه العموم، ولا يستقيم إلَّا على تأويل البصريين، فوجب القول به))⁽⁹⁾.

إنَّ رأي البصريين الذي أيدهم فيه ابن الحاجب عدَّه بعض النحويين تكلفاً لا موجب له؛ لما فيه من حذف متعلِّق الظرف وهو الخبر، ثم حذف (إذا) أو (إذ) مع الجملة المضافة إليها وهذا الحذف كما يقول الرضي: ((لم يثبت في غير هذا المكان))⁽¹⁰⁾، فضلاً عما فيه من العدول عن ظاهر معنى (كان) الناقصة إلى معنى التامة، ومن قيام الحال مقام الظرف وهو ممَّا لا نظير له⁽¹¹⁾، وفي ذلك كله إطالة للكلام المقدر وتعدد المحذوفات والمقدَّرات. وعلَّل الرضي هذه التكاليف بالتزام النحويين بقيود صنعتهم، ومنها: وجوب اتحاد العامل في الحال وصاحبها، بلا دليل دلَّهم على ذلك ولا موجب اقتضاه، ثم يقرِّر: ((والحق أنَّه يجوز اختلاف العاملين))⁽¹²⁾، وهذا الذي ذهب إليه الرضي، اختاره بعض المحدثين رافضاً ما في مذهب البصريين من التكلف الكثير، يقول الدكتور عباس حسن: ((ولا علينا أن نعرب الحال في الأمثلة السالفة ونظائرها (حالا) مستقلة بنفسها ليست قائمة مقام الخبر - كما قلنا - وأنَّ الخبر هو الظرف بمتعلقه، أو: هو لفظٌ غير الظرف يصلح خبراً وقد حُذِفَ بسبب العلم به، وأنَّ صاحب الحال هو معمول المصدر مباشرة، وليس الضمير العائد على ذلك المعمول))⁽¹³⁾.

وذهب الدكتور عبد الرحمن أيوب إلى فساد تقديرات النحويين في مثل هذه الجمل، مستنداً لذلك بوجود نوع من الجمل الإنشائية في العربية ذات ركن واحد وهي تامة المعنى⁽¹⁴⁾.

والباحث يركن إلى هذا الرأي، إذ إنَّ المعنى في (ضربي زيداً قائماً) تام ليس به حاجة إلى تلك التأويلات لتقدير الخبر، والتي ما كانت لولا اعتداد النحويين بقيود صنعتهم ومنها: - أن كل مبتدأ لا بد له من خبر ظاهراً أو مقدراً 0 فإن كانت مجاراتهم في قيودهم لازمة، فليكن الخبر محذوفاً سدت الحال مسدده من دون أن يكون هناك تقدير لخبر لم يكن في ذلك الموضع ظاهراً حتى نعرف كنهه.

المسألة الثانية: الإضافة في نحو: (لا أبا لك ولا غلامي لك)

نقل النحويون عن العرب قولهم: (لا أبا لك ولا غلامي لك) واختلفوا في تخريجه، فذهب سيبويه وجمهور النحويين إلى أن الاسم الذي بعد (لا) مضافاً إلى الاسم الذي بعد (اللام)، وتكون (اللام) زائدة مؤكدة للإضافة، ويكون لفظ الاسم الأول كلفظ الاسم المضاف، بدليل ثبوت الألف في (أبا)، وحذف النون في (غلامي)، ولا يستعمل (أبا) تاماً إلا في حال الإضافة، في نحو قولك (هذا أبوك) و(رأيت أباك) و(مررت بأبيك)، وكذلك النون في التنثية لا تسقط إلا في حال الإضافة فحذفها دليل للإضافة⁽¹⁵⁾، وعلى هذا يكون مُعرباً، واختلفوا في جر الاسم الواقع بعد (اللام) هل هو بـ(اللام) أو بالإضافة، فذهب أكثر النحويين إلى أنه مجرور بـ(اللام)؛ لأنها حرف جر وحرف الجر لا يُعَلَّقُ عن العمل⁽¹⁶⁾، وقد ذكروا أن إقحام (اللام) هنا بين المضاف والمضاف إليه ورد شاذاً على غير قياس⁽¹⁷⁾، وإنما أقمحت لتهيئة دخول (لا) على المعرفة؛ لأنَّ (لا) لا تعمل إلا في النكرات، فلما أتوا بـ(اللام) منعوا الإضافة لفظاً فيكون الاسم على هذا معرف لإضافته إلى ما بعد (اللام) معنىً فكأنه نكرة⁽¹⁸⁾، وإنما خُصَّت (اللام) بتأكيد الإضافة، دون غيرها من حروف الجر، فلا يُقال: لا أبا فيها؛ لأنَّ الإضافة هاهنا بمعنى (اللام)، فـ(أباك) بمعنى (أبا لك)، فهي وإن لم تكن موجودة بمنزلة الموجودة⁽¹⁹⁾.

أما ابن الحاجب فقد خالف سيبويه وجمهور النحويين، فذهب إلى أنَّ (لا أبا لك) و(لا غلامي لك) مشبّهة بالمضاف وليس مضافاً، وعَلَّ ذلك بقوله: ((وإنما شبه بالمضاف في هذه اللغة القليلة لمشاركتها المضاف في أصل معناها؛ لأنَّ معنى قولك (أبوك): أب لك، فقد اشتركا في هذا المعنى وهو نسبة الأبوة إلى المذكور بعد اللام مثلها في الإضافة، فلما اشتركا في أصل معنى الإضافة حُمِلَ على المضاف فأجري مجراه، فلذلك قيل: لا أبا له، ولا غلامي له))⁽²⁰⁾. وذكر أن الذي يوضح كون (لا أبا له) و(لا غلامي له) مشبّهة بالمضاف، أن العرب لا تقول: لا أبا فيها، ولا رقيباً عليها؛ لأنَّ الإضافة لا تكون بهذا المعنى، ولكنها بمعنى اللام⁽²¹⁾. ثم اعترض ابن الحاجب على سيبويه القائل بأنَّ (أبا) و(غلامي) مضاف إلى ما بعد (اللام)، فيبد أن ذكر رأي سيبويه قال: ((وإنما غره من ذلك وجود أحكام الإضافة فظنَّ أنه مضاف وليس بمستقيم لأمرين: أحدهما: أننا نقطع بأن قولهم: (لا أبا لك) بمعنى: لا أب لك، ولا خلاف في أن: (لا أب لك) غير مضاف، فوجب أن يكون مثله. والوجه الثاني: أن (لا) هذه لا تدخل إلا على النكرات، ولو كان مضافاً لكان معرفة، وحينئذٍ يمتنع دخول (لا) عليه، وصحة دخولها دليل على أنه غير مضاف))⁽²²⁾. ويعد أن ذكر وجه فساد سيبويه قال: ((فقد وضح أن الحق ما قدّمناه من أنه إنما أُعطي هذا الحكم لشبهه بالمضاف لا لكونه مضافاً في التحقيق))⁽²³⁾. ونُسب ما ذهب إليه ابن الحاجب إلى هشام وابن كيسان واختاره ابن مالك⁽²⁴⁾.

وقد ردَّ بعض النحويين على ما ذهب إليه ابن الحاجب من وجهين⁽²⁵⁾:

أحدهما: أنَّ حمل (لا أبا لك) على (لا أب لك) في المعنى ضعيف؛ لأنَّ الأول نكرة، والثاني فيه ما يدل على الإضافة، وهو الألف في (أبا) فلو سَوَّينا بينهما لكانت الزيادة لا مسوّج لوجودها ولكانت بتقدير العدم، فكان حمل (لا أبا) على الإضافة أولى؛ لصيانة الكلام من الزيادة.

والآخر: أنَّ رأيه بأنَّ (لا) لا تدخل إلا على النكرات، ولو كان مضافاً لكان معرفة، يرده أن اسم (لا) نكرة في المعنى، كما في قول الشاعر⁽²⁶⁾ (من الرجز): لا هيئتم الليلة للمطي

والتقدير: (لا مثل هيثم). والذي يراه الباحث أنَّ ما ذهب إليه ابن الحاجب أولى من مذهب سيبويه والجمهور؛ لثلاثة أمور:

1- ذكرنا أنَّ أكثر النحويين ذهبوا إلى أنَّ (اللام) في هذا الباب هي العاملة في المجرور، وإذا كانت كذلك لم يعمل المضاف في المضاف إليه، وهذا يعني أنَّ الإضافة غير حقيقية⁽²⁷⁾، فلما جُمع بين كون الاسم بعد (لا) مضافاً؛ لوجود (الألف) في (أبا)، وحذف النون في (غلامي)، وبين جرَّ المضاف إليه بـ(اللام) كان (أبا) و(غلامي)، شبيهين بالمضاف لا مضافين.

2- ما ذكره ابن مالك من ضعف قول الجمهور من أنَّ الأسماء المشار إليها مضافة، قولهم: (لا أبا لي) و(لا أبا لي) فلو كانوا قاصدين الإضافة لقالوا: (لا أب لي) و(لا أخ لي)، فيكسرون الباء والهاء؛ إشعاراً بأنَّها متصلة بالياء تقديراً، فإنَّ (اللام) لا اعتداد بها على ذلك التقدير، ولما لم يفعلوا ذلك دلَّ على أنَّهم لم يقصدوا الإضافة، ولكنَّهم قصدوا إعطاء الأسماء المذكورة حكم المضاف⁽²⁸⁾.

3- ما رأينا من كثرة التأويلات والتفسيحات عند سيبويه والجمهور والتعقيد اللفظي الذي أجروه على (لا أبا لك) و(لا غلامي لك)؛ ليجروه على قواعدهم من زيادة اللام لتوكيد الإضافة وأنها بمنزلة العدم، والمضاف (أبا وغلامي) مضاف إلى ما بعد اللام، فإذا كان كذلك فإنه مضاف إلى معرفة ولا معنى لوجود اللام، ثم إنَّا ذكرنا أنَّ أكثرهم قالوا: إنَّ المجرور قد عملت فيه اللام دون المضاف، فإذا كان كذلك فكيف يكون مضاف إليه وهو مجرور باللام، ولهذا اخترنا مذهب ابن الحاجب؛ لخلوه من جميع هذه التأويلات والتكلفات، فإنه لما رأى (أبا) أُجريت مجرى الإضافة، وأنَّ ما بعد (اللام) مجرور بها جعله شبيه بالمضاف وأعطى أحكام الإضافة دون تكلف أو تأويل.

المسألة الثالثة: اشتراط وقوع النعت مشتقاً

ذهب جمهور النحويين إلى أنَّ من شروط النعت أن يكون مشتقاً أو متأولاً بالمشتق⁽²⁹⁾، بل ذهب بعضهم إلى حدَّ النعت بأنَّه ((المقصود بالاشتقاق وصفاً أو تأويلاً))⁽³⁰⁾، فجعلوا الاشتقاق سمةً للنعت تميزه عن غيره من التوابع، وعلَّ النحويون ذلك، بأنَّه لما كان الغرض من النعت التقريب بين المشتركين في الاسم بأمرٍ عارضٍ، فإنَّ هذا الفرق لا يحصل إلاَّ بالمعاني القائمة في الأعيان التي تدلُّ عليها الأسماء المشتقة⁽³¹⁾.

وجعل النحويون المشتقات الثلاثة: اسم الفاعل، واسم المفعول، والصفة المشبهة، هي الأصل في الصفات؛ لأنَّها تدلُّ على ذات باعتبار معنى هو المقصود⁽³²⁾، كما في نحو: رأيتُ زيداً العاقلَ، وقرأتُ القصيدةَ المكتوبةَ، ومررتُ بزيدٍ الطويلِ. أمَّا ما ورد من الأسماء الجامدة نعتاً، فقد أولوه بالمشتق، كما في المنسوب في نحو: هاشمي، أي: منسوب إلى هاشم، واسم الإشارة نحو: مررتُ بزيدٍ هذا، أي: المشار إليه أو الحاضر، و(ذو) في نحو: هذا رجلٌ ذو مالٍ، أي: صاحب مالٍ، وكذلك المصدر، والاسم الموصول، و(كلّ، وجد، وحق)، وغيرها⁽³³⁾. وهذه جميعها مؤولةٌ بالمشتق، وعلَّ ابن الناظم ذلك بقوله: ((لأنَّ الجوامد لا دلالة لها بوضعها على معانٍ، منسوبةً إلى غيرها))⁽³⁴⁾.

ولذلك ضعف سيبويه قولهم: (مررتُ برجلٍ أسدٍ)، بقوله: ((وتقول: مررتُ برجلٍ أسدٍ شدةً وجراً، إنَّما تريد مثل أسدٍ، وهذا ضعيفٌ قبيح؛ لأنَّه اسمٌ لم يجعل صفةً، وإنَّما قاله النحويون، شبه بقولهم: مررتُ بزيدٍ أسداً شدةً))⁽³⁵⁾.

أمَّا ابن الحاجب فقد ذهب إلى أنَّه لا فرق في النعت بين أن يكون مشتقاً أو غيره⁽³⁶⁾، واعتراض على النحويين بقوله: ((ولكن لما كان الأكثر في هذا المقصود وضع المشتق، توهم كثيرٌ من النحويين أنَّ الاشتقاق شرطٌ، حتَّى تأولوا غير المشتق بالمشتق))⁽³⁷⁾.

فهو يرى أنَّ كلَّ ما دلَّ على معنى في متبوعه فهو نعت، سواءً مشتقاً كان ذلك أم غير مشتق، فالاعتبار في النعت هو المعنى. إلاَّ أنَّ النحويين قد فرَّقوا بين الاسم المشتق والاسم الجامد المنعوت بهما، وإنَّ اتفاقاً في المعنى، بأنَّ النعت جزءٌ من المنعوت، ومكملٌ له حتَّى يكونا كالاسم الواحد⁽³⁸⁾، ولا يكونا كالاسم الواحد إلاَّ إذا كان بينهما رابطٌ، وهو الضمير المستتر في المشتق العائد على ما قبله⁽³⁹⁾. وذلك في قولنا: (مررتُ بزيدٍ الشجاعِ)، ف(الشجاع) نعتٌ يتكون من ذات تعود

على المنعوت، ومعنى يشتركان به، ولذا نستطيع أن نقول: زيدٌ هو الشجاع، أمّا إذا قلنا: (مررتُ بزيدِ الأسدِ)، فد(الأسد) اسم جنسٍ ليس له رابطٌ بالمنعوت (زيدٍ)، ولذلك لا يمكن أن نقول: زيدٌ هو الأسد، بل الأسد هو الموصوف بالشجاعة في التحقيق فقدّرناها لزيدٍ فأصبح الأسد مؤوِّلاً بالمشقّق المنعوت به زيدٌ⁽⁴⁰⁾.

ومن هذا يتّضح أنّ ما ذهب إليه جمهور النحويين أولى بالقبول ممّا ذهب إليه ابن الحاجب.

المسألة الرابعة: حكم (زيدٌ) الثاني في (يا زيدُ زيدُ)

ذكر النحويون في باب توابع المنادى أنّه إذا كان تابع المنادى بدلاً أو عطف نسقٍ خالياً من الألف واللام فحكمه كالمنادى المستقل⁽⁴¹⁾؛ لأنّه في حكم تكرير العامل؛ ولأنّه مهياً لدخول (يا) عليه فكأنّه المنادى⁽⁴²⁾، فما كان منهم مفرداً ضمّ كما يُضمّ لو وقع بعد حرف النداء، وما كان فيها مضافاً فيُنصب كما يُنصب لو وقع بعد حرف النداء⁽⁴³⁾.

وقد مثّل بعض النحويين للبدل بقولهم: (يا زيدُ زيدُ)⁽⁴⁴⁾، وقد نسب ابن الحاجب إلى الزمخشري، فقد مثّل به الزمخشري للبدل بقوله: ((إلاّ البدل ونحو: زيدٌ وعمرو من المعطوفات، فإنّ حكمهما حكم المنادى بعينه، تقول: يا زيدُ زيدُ، ويا زيدُ وعمرو، بالضم لا غير))⁽⁴⁵⁾.

واعترض عليه ابن الحاجب بقوله: ((وقد وقع في كلام الزمخشري وغيره في مثل: يا زيدُ زيدُ، أنّه بدل، وليس بمستقيم؛ لأنّه يخرم قاعدة باب التأكيد اللفظي؛ لأنّه لو كان بدلاً لكان (جاءني زيدُ زيدُ) بدلاً، وأيضاً فإنّه لا معنى للبدلية فيه))⁽⁴⁶⁾.

وبذلك جاء اعتراض ابن الحاجب من وجهين:

أحدهما: أنّ القول (يا زيدُ زيدُ) بدلٌ، هو خرمٌ لقاعدة التأكيد اللفظي التي تنص على تكرير اللفظ؛ لتقرير أصل النسبة، وتمكين المعنى في نفس المخاطب، وإزالة الغلط في التأويل⁽⁴⁷⁾. والآخر: انتفاء معنى البدلية فيه، فمعنى البدلية البيان وإزالة توهم إذا كان للشخص اسمان أو أسماء، ويشتهر ببعضها عند قومٍ، وبعضها الآخر عند آخرين، فإذا ذُكر أحد الاسمين، خاف ألاّ يكون ذلك الاسم مشتهراً عند المخاطب، فيذكر الاسم الآخر على سبيل بدل أحدهما من الآخر؛ للبيان وإزالة ذلك التوهم⁽⁴⁸⁾. وإذا عرفنا معنى التوكيد والبدل، يتّضح أنّ التأكيد اللفظي إعادة اللفظ الأول بعينه، دلالةً على التأكيد والتمكين في ذهن السامع، وأنّ البدل إعادة معنى اللفظ الأول بلفظٍ ثانٍ يشتهر به، خوفاً أنّ يكون اللفظ الأول غير مشتهر عند السامع، ولهذا فالأولى أن يكون (زيدٌ) تأكيداً لا بدلاً، وبذلك يتّضح اعتراض ابن الحاجب، وأنّ ما ذهب إليه أولى من مذهب الزمخشري ومن تبعه؛ لأنّ حقّ البدل أن يغيّر المبدل منه بوجهٍ ما، إذ لا معنى لإبدال الشيء من نفسه⁽⁴⁹⁾.

إلاّ أنّ ما ذهب إليه ابن الحاجب عليه جملة ملاحظات هي:

الأولى: أنّ الزمخشري لم يكن أوّل من قال بما نسبته ابن الحاجب إليه، بل سبقه إليه الفارسي⁽⁵⁰⁾، وقد ذكر ذلك ابن الحاجب نفسه في شرحه على المفصل⁽⁵¹⁾.

الثانية: أنّه جاء في اعتراض ابن الحاجب قوله: ((لأنّه لو كان بدلاً لكان (جاءني زيدُ زيدُ) بدلاً))، وكأنّه يمنع كون (زيدٌ) الثاني بدلاً، إلاّ أنّه في شرحه للمفصل في باب التأكيد قال: ((وقد يُجعل الصريح إذا كان اسماً بدلاً في كلامه وكلام غيره من النحويين، وهو غير بعيد؛ نظراً إلى أنّ المقصود بالمدلول هل هو الأول أو الثاني؟ فإن كان المقصود هو الأول فالثاني توكيدٌ، وإلاّ فهو بدلٌ))⁽⁵²⁾. وهذا قولٌ ثانٍ لابن الحاجب يجوز فيه كون الاسم الثاني بدلاً أو تأكيداً لفظياً.

الرابعة: أنّ ما ذهب إليه ابن الحاجب في كون (يا زيدُ زيدُ) تأكيداً لا بدلاً، وإن كان أولى ممّا ذهب إليه الفارسي والزمخشري، إلاّ أنّ الباحث يميل إلى ما ذهب إليه سيبويه من كون (يا زيدُ زيدُ) على ندائين والتقدير: يازيدُ يازيدُ، فحذف حرف النداء، وبقي المنادى على ما كان عليه⁽⁵³⁾.

ثانياً: الأفعال

المسألة الأولى: تأصيل صيغة التعجب (أَفْعِلْ بِهِ)

ذهب سيبويه وجمهور النحويين إلى أَنَّ (أَفْعِلْ) في نحو: (أَحْسِنْ بَرِيدٍ) لفظه لفظ الأمر ومعناه معنى الخبر، وهو في الأصل فعل ماضٍ على صيغة (أَفْعَلْ) وهمزته للصيرورة، بمعنى (أَحْسِنْ بَرِيدٍ) أَحْسَنَ زَيْدٌ، أي: صار ذا حسنٍ، كأَعَدَ البعير، أي: صار ذا غُدَّةٍ، وأَبْقَلَتِ الأرض، أي: صارت ذات بَقْلٍ، ثم غُيِّرَتِ الصَّيْغَةُ من الماضي إلى الأمر، فصار (أَحْسِنْ زَيْدٌ) بالرفع، ولَمَّا قُبِحَ إسناد صيغة الأمر إلى الاسم الظاهر، زِيدَتْ (الباء) في الفاعل؛ ليصير على صورة المفعول به، كما في نحو: أَمَرُ بَرِيدٍ، والجار والمجرور (بَرِيدٍ) في موضع رفع على أَنَّهُ فاعل، كما في قولهم: كفى بالله، وما جاعني من أحد (54).

وذهب بعض النحويين إلى أَنَّ صيغة (أَفْعِلْ) فعلٌ أمرٌ لفظاً ومعنى، وفيه ضميرٌ مستترٌ وجوبا على أَنَّهُ فاعلٌ كجميع أفعال الأمر، واختلفوا في الضمير فبعضهم ذهب إلى أَنَّ الضمير يعود على مصدر (أَحْسِنْ) وهو الحُسن، كأنَّه قال: أَحْسِنُ يَأْخُسُ زَيْدًا، ولذلك كان الضمير مفرداً على كل حال في المفرد والمثنى والجمع، وقال الآخرون الضمير يعود للمخاطب، وإِنَّمَا أُلْتَزِمَ أفرادُه؛ لِأَنَّهُ كَلَامٌ جَرَى مجرى المثل، والمجرور بالباء مفعول به والباء الداخلة عليه للتعدية، ونُسِبَ هذا القول إلى الفراء وابن كيسان والزجاج وتابعهم الزمخشري (55)، ونسبه ابن الحاجب إلى الأخفش، واستدلَّ هؤلاء على كون المجرور مفعول به وليس فاعلاً، بحذفه في قول الشاعر (56) (من الطويل):

فَذَلِكَ إِنْ يَلْقَ الْمَنِيَّةَ يَلْقَاهَا وَإِنْ يَسْتَعْنِ يَوْمًا فَأَجْدِرْ

والأصل (فَأَجْدِرْ بِهِ) (57)، وقوله تعالى: ﴿أَسْمِعْ بِهِمْ وَأَبْصِرْ﴾ (58)، والأصل (وَأَبْصِرْ بِهِمْ) (59).

وقد أشكل ابن الحاجب على سيبويه في ما ذهب إليه فقال: ((أَمَّا (أَحْسِنْ بَرِيدٍ) فأصله: أَحْسَنَ زَيْدٌ - عند سيبويه - وفيه شذوذان: أحدهما: استعمال الأمر بمعنى الماضي، والآخر: زيادة الباء في الفاعل ولا ضمير عنده في (أَفْعِلْ)؛ لِأَنَّ (بَرِيدٍ) عنده هو الفاعل)) (60).

وقد ردَّ ابن يعيش (ت643هـ) على ما اعترض به ابن الحاجب على سيبويه من وجهين (61): أحدهما: أَنَّ وجه استعمال لفظ الأمر بدل الماضي: للتوسع في العبارة والمبالغة في المعنى؛ لِأَنَّ تأدية المعنى بلفظين أوسع من قصره على لفظٍ واحدٍ.

والآخر: أَنَّ دخول الباء على الفاعل للدلالة على التعجب، إذ لو أُريدَ الأمر، لكان كسائر الأفعال، ويتعدى بما تتعدى به تلك الأفعال، فكنت تقول في (أَحْسِنْ بَرِيدٍ): (أَحْسِنْ إِلَى زَيْدٍ)؛ لِأَنَّكَ تقول (أَحْسِنْتُ إِلَى زَيْدٍ)، ولا تقول: (أَحْسِنْتُ بَرِيدٍ) وعلى ما ذكر ابن الحاجب من آراء المذهبين ثلاثة أمور:

الأول: قد رأينا اعتراض ابن الحاجب على سيبويه دون غيره من النحويين، إِلَّا إِنِّي لم أعثر على نصٍّ في كتاب سيبويه يشير إلى ما نسبته ابن الحاجب إليه، والذي ذكره سيبويه في كتابه قوله: ((وَمَا لَمْ يَكُنْ فِيهِ مَا أَفْعَلْ، لَمْ يَكُنْ فِيهِ أَفْعِلْ بِهِ رَجُلًا، وَلَا هُوَ أَفْعَلُ مِنْهُ؛ لِأَنَّكَ تُرِيدُ أَنْ تُرَفِّعَهُ مِنْ غَايَةِ دُونَ، كَمَا أَنَّكَ إِذَا قُلْتَ مَا أَفْعَلَهُ فَأَنْتَ تُرِيدُ أَنْ تُرَفِّعَهُ عَنِ الْغَايَةِ الدُّنْيَا، وَالْمَعْنَى فِي أَفْعِلْ بِهِ وَمَا أَفْعَلَهُ وَاحِدٌ، وَكَذَلِكَ أَفْعَلُ مِنْهُ)) (62).

الثاني: نسب ابن الحاجب المذهب الثاني الذي اختاره إلى الأخفش، وقد وجدت في معاني القرآن للأخفش أَنَّهُ يذهب مذهب سيبويه والجمهور، ففي تفسير قوله تعالى: ﴿أَبْصِرْ بِهِ وَأَسْمِعْ﴾ (63)، يقول الأخفش: ((أَي: مَا أَبْصَرَهُ وَأَسْمَعَهُ، كَمَا تقول: (أَكْرَمَ بِهِ)، أَي: مَا أَكْرَمَهُ، وَذَلِكَ أَنَّ الْعَرَبَ تقول: (يَا أَمَّةَ اللَّهِ أَكْرِمُ بَرِيدٍ)، فهذا معنى: مَا أَكْرَمَهُ، وَلَوْ كَانَ بِأَمْرِهِ أَنْ تَفْعَلَ لَقَالَ: (أَكْرِمِي زَيْدًا))) (64).

الثالث: يظهر التكلّف والتأويل واضحاً في ما سبق من الآراء، ويمكن ردَّ جميع تلك التقديرات والتأويلات بما ذكره الدكتور تَمَامُ حَسَّان، بقوله: ((ولكن هذه الصيغة في تركيبها الجديد أصبحت مسكوكةً، لا تقبل الدخول في جدول إسنادي كما تدخل الأفعال، ولا في جدول تصريفي كما تدخل الأفعال والصفات، ولا في جدول إلصاق كما يدخل هذان ومعهما

الأسماء⁽⁶⁵⁾. وأن صيغة (أفعل به) هي ((صيغة متحوّلة عن صيغة أخرى لا توزن بالمعايير النمطية للجملة العامة، وليس من اليسير توجيهها بحسب ما هو مطّرد من جمل الخبر أو الإنشاء؛ لأنّها جاوزت في تركيبها جميع الصيغ التقليدية المعروفة⁽⁶⁶⁾، وإذا كان ولا بدّ من مجازاة القدماء في ما ذهبوا إليه، فإنّ الباحث يختار ما ذهب إليه ابن الحاجب، وأنّ صيغة (أفعل) هي صيغة أمر تعجبي، جيء بها بلفظ الأمر ومعنى التعجب دون أن يكون هناك تأويل بالماضي أو أنّ يكون الفاعل هو المجرور بالياء، بل لعلّ ذلك لا يفهم من المعنى، ولمّ لم تُجعل هذه الصيغة أمرً للمخاطب للتعجب من زيد على وجه المجاز ؟ والمعنى أنّه لشدة تعجبي أطلب من المخاطب أن يتعجب من زيد⁽⁶⁷⁾.

المسألة الثانية: تعريف فاعل (نعم و بئس)

اشتراط النحويون أن يكون فاعل (نعم) و (بئس) معرفاً باللام، أو مضافاً إلى المعرف بها، أو مضمراً مميّزاً بنكرة منصوبة. واختلفوا في اللام الداخلة على الفاعل، فذهب جمهور النحويين إلى أنّها لتعريف الجنس⁽⁶⁸⁾، واختلفوا في الجنسية فذهب قوم منهم إلى أنّها للجنس حقيقة، فالجنس كلّ ممدوح أو مذموم، والمخصوص مندرج تحته؛ لأنّه فرد من أفرادها، يقول سيوييه: ((لأنك أردت أن تجعلهم من جماعات ومن أمم كلّهم صالح⁽⁶⁹⁾). وذهب الآخرون إلى أنّها للجنس مجازاً؛ لأنك لم تقصد إلّا مدح معين ولكنك جعلته جميع الجنس مبالغة⁽⁷⁰⁾. وذهب بعض النحويين إلى أنّ (اللام) للعهد واختلفوا فقيل: المعهود ذهني كما إذا قيل: (اشترى اللحم) ولا تريد الجنس، ولا معهود تقدم، وأراد بذلك أن يقع إبهام ثم يأتي التفسير بعده تفخيماً للأمر، وقيل: المعهود هو الشخص الممدوح، فإذا قلت: (زيد نعم الرجل) فكأنك قلت: زيد نعم هو، وهو مذهب ابن ملكون (ت584هـ)، وأبي منصور الجواليقي (ت540هـ)⁽⁷¹⁾.

واختار ابن الحاجب المذهب الثاني وهو أنّ اللام للعهد، وأنّها لتعريف المعهود في الذهن، يقول: ((ليس التعريف في فاعله بتعريف واحد معهود، وإنّما هو لتعريف المعهود في الذهن، وذلك مبهم⁽⁷²⁾).

ثم اعترض ابن الحاجب على القائلين بالجنسية، وأنّ اللام للعموم، إذ قال: ((ومن ثمّ توهم كثير من النحويين أنّه للعموم، وليس الأمر على ذلك، إذ لا يُفسّر العموم بالواحد، ولا يُنتى ولا يُجمع، ولما فسّر هنا بالواحد وتنتى وجمع دلّ على أنّه ليس للعموم، والمضاف إلى المعرف باللام كذلك⁽⁷³⁾).

وهذا الذي اعترض به ابن الحاجب قد ردّه العكبري (ت616هـ) من قبل، وذلك من وجهين⁽⁷⁴⁾: أحدهما: إنّما تُنتى وجمع على معنى: أنّ الممدوح يفضل هذا الجنس إذا مُيزوا رجلين رجلين، أو رجلاً رجلاً 0 والثاني: إنّما تُنتى وجمع ليكون على وفاق المخصوص بالمدح والذم في التنثية.

وزاد العكبري وابن يعيش حججاً أخرى لدعم كون فاعل (نعم) و (بئس) جنساً معرفاً باللام⁽⁷⁵⁾:

الأولى: أنّ (نعم) لما كانت للمدح العامّ جعل فاعلها مطابقاً لمعناه.

الثانية: أنّ الجنس يذكر تنبيهاً على أنّ المخصوص بالمدح أفضل جنسه.

الثالثة: أنّ الجنس ذكر للإعلام بأنّ كلّ فضيلة وكلّ رذيلة افرقت في جميع الجنس مجتمعة في المخصوص بالمدح والذمّ.

الرابعة: أنّهم جعلوه جنساً؛ ليدلّ أنّ الممدوح والمذموم مستحق للمدح والذمّ في ذلك الجنس، فإذا قلت: (نعم الرجل زيد) أعلمت أنّ زيدا الممدوح في الرجال من أجل الرجولية، وكذلك حكم الذمّ.

والذي يراه الباحث أنّ ما اختاره ابن الحاجب أقرب للمعنى ففي قولنا: (نعم الرجل زيد) فإنّنا لا نقصد جنس الرجل، ولكن نقصد الرجل المعروف في أذهاننا المراد مدحه الذي اكتملت فيه معاني الرجولة وهو زيد دون غيره، ولهذا فإنّ اللام هي لام العهد الذهني.

ثالثاً: الحروف

المسألة الأولى: (إنَّ) بمعنى (نعم)

ذهب جمهور النحويين إلى مجيء (إنَّ) بمعنى (نعم)، وألحقوا بها (هَاء) في الوقف لبيان الحركة فقالوا: (إنَّه) يريدون (إنَّ) ومعناه أجل⁽⁷⁶⁾. يقول سيبويه: ((وأما قول العرب في الجواب (إنَّه)، فهو بمنزلة أَجَلٍ، وإذا وصلت قلت: إنَّ يا فتى، وهي التي بمنزلة أَجَلٍ))⁽⁷⁷⁾.

واستدل سيبويه وأكثر النحويين على مجيء (إنَّ) بمعنى (نعم) بقول الشاعر عبيد الله بن قيس الرقيّات⁽⁷⁸⁾ (من مجزوء الكامل):

وَيَقُلْنَ شَيْبٌ قَدْ عَلَا كَ وَقد كَبُرَتْ فَقُلْتُ إِنَّهُ

واعترض ابن الحاجب على استدلال النحويين بهذا البيت بقوله: ((وأما استدلالهم على أَنَّ (إنَّ) بمعنى (نعم) في قوله:

وَيَقُلْنَ شَيْبٌ قَدْ عَلَا كَ وَقد كَبُرَتْ فَقُلْتُ إِنَّهُ

فلا يقوى؛ لاحتمال أن تكون (إنَّ) الابتدائية، وقد حذفوا الخبر للعلم به، كأنه قال: إِنَّهُ كذلك))⁽⁷⁹⁾.

إلا أَنَّ بعض النحويين يرفضون كون الهاء في (إنَّه) هاء الإضمار، معلّين ذلك بأنَّ (الهاء) لو كانت هاء الإضمار لثبتت في الوصل كما تثبت في الوقف، ولكنها لم تثبت، ولذا نقول في الوصل (إنَّ يافتي) بحذف الهاء، ولو كانت للإضمار لم تحذف⁽⁸⁰⁾، واستدلوا بالبيت الذي ذكرناه سابقاً. وهذا ضعيف لكون الهاء في قول الشاعر تحتل الأمرين فقد لا تحذف إذا أريد بها الإضمار والوصل فيكون التقدير: إِنَّهُ كذلك يافتي، ويجوز أَنَّ نحذفها إذا أردنا معنى (نعم)، وما كان محتملاً للأمرين لا يمكن أن يُستدلَّ به على أحدهما، وهو ما ذهب إليه ابن الحاجب، ويرجحه الباحث؛ لظهور ما استدلل به في أصول الصنعة النحوية.

المسألة الثانية: التنوين في جمع المؤنث السالم

ذكر النحويون أنواعاً للتنوين ومن هذه الأنواع (تنوين المقابلة) وعرفه بعضهم بأنَّه (التنوين اللاحق لما جُمع بألفٍ وتاءٍ مزيدتين)⁽⁸¹⁾.

وذهب جمهور النحويين إلى أَنَّ التنوين في جمع المؤنث السالم هو في مقابلة النون في جمع المذكر السالم في نحو: مسلمين⁽⁸²⁾.

وذهب بعض النحويين إلى أَنَّ التنوين في جمع المؤنث السالم هو تنوين التمكين، ونسب الجمهور هذا المذهب إلى الرّبيعي⁽⁸³⁾، ونسبه الرضي إلى الرّبيعي والزمخشري وتابعهم في ذلك⁽⁸⁴⁾. فالزمخشري لم يذكر تنوين المقابلة في أنواع التنوين⁽⁸⁵⁾، وجعل الصرف في (عرفاتٍ) من قوله تعالى: ﴿فَإِذَا أَقْضَيْتُمْ مِنْ عَرَفَاتٍ﴾⁽⁸⁶⁾، للتمكين⁽⁸⁷⁾. وردَّ ابن الحاجب ما ذهب إليه الرّبيعي والزمخشري معترضاً عليهما بقوله: ((وأما تَوَهُمٌ من تَوَهُمٍ أَنَّهُ تنوين التمكين فمردودٌ بما لو سُميت به امرأة، فإنَّ فيه العلميّة والتأنيث، ولا ثبات لتنوين التمكين معهما، ولمَّا ثبت دلٌّ على أَنَّهُ ليس تنوين تمكين))⁽⁸⁸⁾.

وتوضيح ذلك أَنَّ جمع المؤنث إذا سُمي به علماً مؤنثاً أصبح فيه العلميّة والتأنيث، وإذا كان كذلك مُنَع من الصرف، وإذا مُنَع من الصرف ذهب عنه التنوين، إلاَّ أَنَّ بعض جموع التأنيث المسمى بها لحقها التنوين وهي غير مصروفة، فدلَّ على أَنَّ التنوين ليس للتمكين؛ لكون الاسم ممنوع من الصرف، وممَّا يعضد رأي ابن الحاجب قوله تعالى: ﴿فَإِذَا أَقْضَيْتُمْ مِنْ عَرَفَاتٍ﴾، ففي (عرفاتٍ) التعريف لكونها علم لموضع، وامتناع دخول لام التعريف عليها، وكذلك نصب الحال عنها كما في قولهم: (هذه عرفاتٌ مباركاً فيها)⁽⁸⁹⁾، وفيها التأنيث؛ لأنها كلمة زائدة على ثلاثة أحرف موضوعة على مؤنث، فاعتُبر فيها التأنيث قياساً على دمشق وما شاكلها⁽⁹⁰⁾، ولأنَّ المقصود التأنيث، والتاء تدل عليه، ولا يقدح في ذلك كونها في الأصل للجمع؛ لأنَّ المقصود حصول التأنيث، وهو حاصل بها⁽⁹¹⁾. ولمَّا لم يكن التنوين للتمكين؛ لكونه ممنوعاً من الصرف، ولم يكن للتذكير؛ لأنَّه علم ولم يعوّض منه شيء افتراض النحويون أَنَّ التنوين في جمع المؤنث السالم هو في

مقابلة النون في جمع المذكر السالم؛ لأنَّ النون في جمع المذكر قائم مقام التنوين الذي في الواحد، وهو كونه علامة تمام الاسم، فكَذلك التنوين الذي في جمع المؤنث السالم علامة لتمام الاسم⁽⁹²⁾.

ومنع الزمخشري كون (عرفاتٍ) ممنوعة من الصرف للتعريف والتأنيث، لأنَّ التأنيث فيها ضعيف، ذلك أنَّ التاء التي كانت فيها لمحض التأنيث سقطت، والتاء التي فيها هي علامة لجمع المؤنث لا علامة للتأنيث⁽⁹³⁾. ورُدَّ هذا القول بأنَّ (عرفاتٍ) مؤنث بدليل عود الضمير إليها مؤنثاً ولذلك قالوا: هذه عرفاتٌ مباركاٌ فيها، ولا يجوز: مباركاٌ فيه⁽⁹⁴⁾.

وذهب من المحدثين الدكتور عبد الرحمن أيوب إلى أنَّ ما ذهب إليه جمهور النحويين من أنَّ التنوين في جمع المؤنث السالم في مقابلة نون جمع المذكر السالم هو افتراض لا مسوغ له، وتساؤل لماذا يتحتم وجود نون في صيغة جمع المذكر السالم لوجود تنوين في صيغة المفرد؟ وإذا كان وجود هذه النون ضرورياً لهذا السبب، فأين هي في جموع الكثرة؟ ثم لماذا توسط جمع المذكر السالم هنا؟ فلا تقول بأنَّ التنوين في جمع المؤنث السالم لمقابلة التنوين في المفرد؟ ثم يرد على السؤال الأخير بأنَّ مفرد جمع المؤنث السالم يكون ممنوعاً من الصرف في أغلب الأحوال، فلم يكن من المستساغ لدى النحويين افتراض أنَّ التنوين في جمع المؤنث السالم، غير التنوين الذي يأتي في الأسماء المنصرفة، ولذا انتحل النحاة - كما يقول الدكتور أيوب - نوعاً جديداً للتنوين، هو الذي سمّوه تنوين المقابلة⁽⁹⁵⁾.

ولعلَّ الباحث يوافق الدكتور عبد الرحمن أيوب في أنَّ تنوين جمع المؤنث السالم في مقابلة نون جمع المذكر السالم هو افتراض وتكلف لا مسوغ له، إلاَّ أنَّ هذا التنوين ليس للصرف والتمكين؛ لما في جمع المؤنث السالم من العلمية والتأنيث، فيمنع ذلك من الصرف، ولم يكن للتكثير؛ لأنَّه علمٌ، ولم يعوض منه شيء، إلاَّ إننا نستطيع أن نجعل هذا التنوين نوعاً مستقلاً، وهو التنوين اللاحق لجمع المؤنث السالم دون أن يقابل نون جمع المذكر السالم.

الخاتمة:

أهم النتائج التي خلص إليها البحث:

- 1- كشف البحث عن مخالفة ابن الحاجب في مسائل عديدة أكثر النحويين، وربما تفرّد في بعضها، فضلاً عن اعتراضه على آراء أئمة النحو ومؤسسيه - وإن لم يسمهم في بعضها - أمثال سيبويه وأبو علي الفارسي والزمخشري وغيرهم.
- 2- اعتمد ابن الحاجب في أغلب اعتراضاته على المعنى النحوي، فكان المعنى هو الأصل في ردّ آراء النحويين، والاعتراض عليهم.
- 3- أظهر البحث ميل ابن الحاجب إلى البصريين، بالرغم من اعتراضه على نحاتهم لكنّه لم يخرج عن مذهبهم.
- 4- كان ابن الحاجب مُقلِّداً في الاستدلال بالشواهد النحوية لدعم حجّته، وتقوية اعتراضه.
- 5- استعمل ابن الحاجب ألفاظاً مختلفة في التصريح باعتراضه منها (وهو فاسدٌ، وقد وهم، لا حجة فيه، وليس بمستقيم، و فيه شذوذ، وليس بواضح).
- 6- لم يعتنِ ابن الحاجب بنسبة الآراء إلى أصحابها، وربما وهم في نسبة بعضها.

الهوامش:

- 1- شرح المقدمة الكافية: 2/ 377.
- 2- ينظر: شرح التسهيل: 1/ 268، والمغني في النحو: 2/ 701، وشرح الرضي: 1/ 277.
- 3- ينظر: شرح المقدمة الكافية 1/ 377، والمغني في النحو: 2/ 702، والبسيط في شرح الكافية 1/ 354.
- 4- ينظر: كتاب سيبويه: 1/ 400، واللباب في علل البناء والإعراب: 1/ 145، وشرح المفصل: 1/ 243 - 244، والمغني في النحو: 2/ 701، والأشباه والنظائر: 4/ 335.
- 5- شرح المقدمة الكافية: 2/ 377.

- 6- ينظر: شرح التسهيل: 270/1، والمغني في النحو: 701/2، وشرح الرضي: 277/1، والتعليقة على المقرب: 161، والأشباه والنظائر: 332/4.
- 7- شرح المقدمة الكافية: 377/1.
- 8- ينظر: شرح المفصل: 243/1، والمغني في النحو: 701/2، والأشباه والنظائر: 335/4.
- 9- شرح المقدمة الكافية: 378/1.
- 10- شرح الرضي: 280/1.
- 11- ينظر: المصدر نفسه: 280/1.
- 12- المصدر نفسه: 280/1.
- 13- النحو الوافي: 524/1 الهامش.
- 14- ينظر: دراسات نقدية في النحو العربي: 160.
- 15- ينظر: الكتاب: 276/2، والمقتضب: 373/4 - 376، والأصول في النحو: 389/1، واللامات للزجاجي: 100، وشرح الكتاب للسيرافي: 23/3 - 24، والإيضاح العضدي: 243/1، والمفصل في صنعة الإعراب: 107، وشرح المفصل لابن يعيش: 101/2 - 104.
- 16- ينظر: الخصائص: 106/3، والغرة لابن الدهان: 293، وشرح ألفية ابن معطي: 942/2، وجمع الهوامع: 205/4، ومغني اللبيب: 286.
- 17- ينظر: شرح كتاب سيبويه للسيرافي: 23/3، وشرح المفصل: 103/2.
- 18- ينظر: شرح المفصل: 104/2، والمغني في النحو: 1028/2، والأشباه والنظائر: 153/2.
- 19- ينظر: شرح المفصل: 103/2، والمغني في النحو: 1028/2، والتعليق على المقرب: 291.
- 20- شرح المقدمة الكافية: 579/2.
- 21- ينظر: المصدر نفسه: 580/2.
- 22- شرح المقدمة الكافية: 580/2 - 581.
- 23- المصدر نفسه: 581/2.
- 24- ينظر: شرح التسهيل: 443/1، وارتشاف الضرب: 1302/3، وجمع الهوامع: 197/2.
- 25- ينظر: المغني في النحو: 1029/3 - 1030.
- 26- البيت من الرجز، لم يُعرف قائله، وهو من شواهد سيبويه: ينظر: كتاب سيبويه: 296/2، والمقتضب: 362/4، والأصول في النحو: 382/1، والمفصل في صنعة الإعراب: 106، وشرح المفصل: 97/2.
- 27- ينظر: التعليقة على المقرب: 291.
- 28- ينظر: شرح التسهيل: 443/1.
- 29- ينظر: كتاب سيبويه: 434/1، والأصول في النحو: 23/2 - 29، واللمع في العربية: 65، وشرح الجمل لابن بابشاذ: 45، والمفصل في صنعة الإعراب: 149، والفصول في العربية: 35، ونتائج الفكر: 162، والمقدمة الجزولية في النحو: 56، وشرح جمل الزجاجي لابن خروف: 301، واللباب في علل البناء والإعراب: 404/1.
- 30- ينظر: ارتشاف الضرب: 1907/4، وشرح شذور الذهب: 222، وشفاء العليل: 747/2.
- 31- ينظر: اللباب في علل البناء والإعراب: 404/1، وشرح ألفية ابن معطي: 745/1، وتوجيه اللمع: 260، والصفوة الصفية: 707/1.
- 32- ينظر: الأشباه والنظائر: 224/2.
- 33- ينظر: الأصول في النحو: 29-23/2، وشرح الرضي: 290/2 - 292، وشرح المفصل: 234-237.

- 34- شرح ابن الناظم: 350.
- 35- كتاب سيبويه: 434/1.
- 36- ينظر: شرح المقدمة الكافية: 626/2.
- 37- المصدر نفسه: 626 /2.
- 38- ينظر: كتاب سيبويه: 422/1، ونتائج الفكر: 162، وتمهيد القواعد: 3331/7.
- 39- ينظر: نتائج الفكر: 162، والبديع في علم العربية: 313/2.
- 40- ينظر: الارشاد في علم الإعراب: 365.
- 41- ينظر: الأصول في النحو: 334-336/1، والإيضاح العضدي: 231-233/1، والبديع في علم العربية: 405/1، وشرح جمل الزجّاجي لابن عصفور: 191/2، وشرح الرضي: 360/1، وشرح ابن الناظم: 409.
- 42- ينظر: الإرشاد إلى علم الإعراب: 277.
- 43- ينظر: شرح ابن الناظم: 409.
- 44- ينظر: الإيضاح العضدي: 231/1، والبديع في علم العربية: 405/1، والمفصل في صناعة الإعراب: 62.
- 45- المفصل في صناعة الإعراب: 62.
- 46- شرح المقدمة الكافية: 652/2.
- 47- ينظر: شرح المفصل: 221/2.
- 48- ينظر: شرح المفصل: 258/2.
- 49- ينظر: شرح التسهيل: 261 /3.
- 50- ينظر: الإيضاح العضدي: 231/1.
- 51- ينظر: الإيضاح في شرح المفصل: 231/1.
- 52- المصدر نفسه: 411/1.
- 53- ينظر: كتاب سيبويه: 185/2، وشرح التسهيل: 260/3.
- 54- ينظر: الأصول في النحو: 101/1، والإيضاح العضدي: 91-92، واللمع في العربية: 97، وأسرار العربية: 123، والبديع في علم العربية: 498/1، واللمحة في شرح الملحة: 509 /1، وشرح التصريح: 60/2.
- 55- ينظر: المفصل في صناعة الإعراب: 367، وشرح جمل الزجّاجي لابن عصفور: 50/2، وارتشاف الضرب: 2067/3، وأوضح المسالك: 255/3.
- 56- البيت للشاعر: عروة بن الورد، في ديوانه: 69.
- 57- ينظر: شرح جمل الزجّاجي لابن خروف: 584، وشرح ابن عقيل: 153/3.
- 58- سورة مريم: من الآية /38.
- 59- ينظر: شرح جمل الزجّاجي لابن خروف: 584، وشرح ابن عقيل: 152/3.
- 60- شرح المقدمة الكافية: 928/3.
- 61- ينظر: شرح المفصل: 420/4.
- 62- كتاب سيبويه: 97/4.
- 63- سورة الكهف: 26.
- 64- معاني القرآن للأخفش: 429 - 430.
- 65- اللغة العربية معناها ومبناها: 114.
- 66- دراسات في نظرية النحو العربي وتطبيقاتها: 83.

- 67- ينظر: شرح الرضي: 235/4.
- 68- ينظر: المقتضب: 139/2، والأصول في النحو: 111/1، والتبصرة والتذكرة: 274/1، واللمع في العربية: 98، والمقتصد في شرح الإيضاح: 363، والبدیع في علم العربية: 488/2، والمقدمة الجزولية في النحو: 160، والمصباح في علم النحو: 116.
- 69- كتاب سيبويه: 176/2.
- 70- ينظر: شرح الأشموني: 372-373.
- 71- ينظر: ارتشاف الضرب: 2043/4، وشرح الأشموني: 273/2، وجمع الهوامع: 30/5.
- 72- شرح المقدمة الكافية: 930/3.
- 73- المصدر نفسه: 930/3.
- 74- ينظر: اللباب في علل البناء والإعراب: 184/1.
- 75- ينظر: اللباب في علل البناء والإعراب: 183-184/1، وشرح المفصل: 394/4.
- 76- ينظر: كتاب سيبويه: 151/3، والأصول في النحو: 383/2، واللمع في العربية: 41، وحروف المعاني والصفات: 56، ومعاني الحروف: 110، والأزهية في علم الحروف: 257-258، والمفصل في صناعة الإعراب: 397، وشرح المفصل: 358/2.
- 77- كتاب سيبويه: 151/3.
- 78- ديوانه: 212.
- 79- شرح المقدمة الكافية: 989/3.
- 80- ينظر: شرح المفصل: 57/5.
- 81- ينظر: شرح جمل الزجاجي لابن عصفور: 37/1، وشرح الكافية الشافية: 1426/3.
- 82- ينظر: كتاب سيبويه: 18/1، والمقتضب: 331/1، وسر صناعة الإعراب: 495/2، والتبيين عن مذاهب النحويين: 215، وشرح المفصل: 159/5، وشرح الرضي: 45/1، وشرح التصريح: 25/1، والموضح المبين لأقسام التنوين: 54.
- 83- ينظر: التبيين عن مذاهب النحويين: 215، والجنى الداني: 145، وتوضيح المقاصد: 277/1، وشرح الأشموني: 13/1.
- 84- ينظر: شرح الرضي: 46/1.
- 85- ينظر: المفصل في صناعة الإعراب: 455.
- 86- سورة البقرة: من الآية / 198.
- 87- ينظر: الكشف: 410/1.
- 88- شرح المقدمة الكافية: 1010/3.
- 89- ينظر: كتاب سيبويه: 233/3.
- 90- ينظر: المذكر والمؤنث لابن الأنباري: 29/2.
- 91- ينظر المغني في النحو: 422/2.
- 92- ينظر: شرح الرضي: 46/1، وشرح التصريح: 25/1، وحاشية الصبان: 79/1.
- 93- ينظر: الكشف: 410/1.
- 94- ينظر: شرح الرضي: 46/1.
- 95- ينظر: دراسات نقدية في النحو العربي: 170، وظاهرة التنوين في اللغة العربية: 95-96.

المصادر والمراجع:

📖 القرآن الكريم:

📖 ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيَّان الأندلسي (ت745هـ)، تحقيق: الدكتور رجب عثمان محمد، مراجعة: الدكتور رمضان عبد التَّوَّاب، مكتبة الخانجي، القاهرة.

📖 الإرشاد إلى علم الإعراب، شمس الدين محمد بن أحمد الكيشي (ت695هـ)، تحقيق:

الدكتور عبد الله علي الحسيني البركاتي، والدكتور محسن سالم العميري، جامعة أم القرى، مركز إحياء التراث الإسلامي.

📖 الأزهية في علم الحروف، علي بن محمد النحوي الهروي (ت415هـ)، تحقيق: عبد المعين المُلُوحِي، الطبعة الثانية، 1981م.

📖 أسرار العربية، أبو البركات عبد الرحمن بن محمد الأنباري (ت577هـ)، تحقيق: محمد بهجة البيطار، مطبوعات المجمع العلمي العربي بدمشق.

📖 الأشباه والنظائر في النحو، جلال الدين السيوطي (ت911هـ)، تحقيق: ج1 عبد الآله النبهان، وج2 غازي مختار طليمات، وج3 إبراهيم محمد عبد الله، وج4 أحمد مختار الشريف، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، 1987م.

📖 الأصول في النحو، أبو بكر محمد بن سهل بن السَّرَّاج (ت316هـ)، تحقيق: الدكتور عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الثالثة، 1996م.

📖 أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، جمال الدين عبد الله بن أحمد بن هشام الأنصاري (ت761هـ)، ومعه كتاب عدَّة السالك إلى تحقيق أوضح المسالك، محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت.

📖 الإيضاح العضدي، أبو علي الفارسي (ت377هـ)، حَقَّقَهُ وقَدَّمَ له: الدكتور حسن شانلي فرهود، الطبعة الأولى، الطبعة الأولى، 1969م.

📖 الإيضاح في شرح المفصل، أبو عمرو عثمان المعروف بابن الحاجب النحوي، تحقيق: إبراهيم محمد عبد الله، دار سعد الدين، دمشق، الطبعة الأولى، 2005.

📖 البديع في علم العربية، مجد الدين المبارك بن محمد ابن الأثير (ت606هـ)، تحقيق ج1: الدكتور فتحي أحمد علي الدين، وج2 الدكتور صالح حسن العايد، جامعة أم القرى، مركز إحياء التراث الإسلامي، الطبعة الأولى.

📖 البسيط في شرح الكافية، ركن الدين الحسن بن محمد الاسترابادي (ت715هـ)، تحقيق: الدكتور حازم سليمان الحلبي، المكتبة الأدبية المختصة، الطبعة الأولى، 1427هـ.

📖 التبصرة والتذكرة، أبو محمد عبد الله بن علي الصيمري (من نحاة القرن الرابع الهجري)، تحقيق الدكتور فتحي أحمد مصطفى علي الدين، دار الفكر، دمشق، الطبعة الأولى، 1980م.

📖 التبيين عن مذاهب النحويين البصريين والكوفيين، أبو البقاء العكبري (ت616هـ)، تحقيق: الدكتور عبد الرحمن بن سليمان العثيمين، دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة الأولى، 1986م.

📖 التعليقة على المقرب، شرح العلامة ابن النحاس على مقرب ابن عصفور في علم النحو، تحقيق: الدكتور جميل عبد الله عويضة، وزارة الثقافة، عمان، الطبعة الأولى، 2004م.

📖 توجيه اللمع شرح كتاب اللمع، أحمد بن الحسين بن الخبَّاز (ت639هـ)، دراسة وتحقيق: فايز زكي دياب، دار السلام، الطبعة الثانية، 2007م.

📖 توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، للمرادي المعروف بابن أم قاسم (ت749هـ)، تحقيق: الدكتور عبد الرحمن علي سليمان، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى، 2001م.

- 📖 الجنى الداني في حروف المعاني، الحسن بن قاسم المرادي (ت749هـ)، تحقيق: الدكتور فخر الدين قباوة، ومحمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1992م.
- 📖 حاشية الصبّان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، محمد بن علي الصبّان (ت1206هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1997م.
- 📖 حروف المعاني والصفات، عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجي (ت337هـ)، تحقيق: الدكتور علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى، 1984م.
- 📖 دراسات في نظرية النحو العربي وتطبيقاتها، الدكتور صاحب أبو جناح، دار الفكر، عمان، الطبعة الأولى، 1998م.
- 📖 دراسات نقدية في النحو العربي، الدكتور عبد الرحمن أيوب، مؤسسة الصباح، الكويت.
- 📖 ديوان عبيد بن قيس الرقيات، تحقيق: الدكتورة عزيزة فؤال بابتي، دار الجبل، بيروت، الطبعة الأولى، 1995م.
- 📖 ديوان عروة بن الورد أمير الصعاليك، تحقيق: أسماء أبويكر محمد، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998م.
- 📖 سر صناعة الإعراب، أبو الفتح عثمان بن جني (ت392هـ)، تحقيق: الدكتور حسن هنداي، دار القلم، دمشق، الطبعة الثانية، 1993م.
- 📖 شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، بهاء الدين عبد الله بن عقيل (ت769هـ)، ومعه كتاب منحة الجليل بتحقيق شرح ابن عقيل، محمد محيي الدين عبد الحميد، دار التراث، القاهرة، الطبعة العشرون، 1980م.
- 📖 شرح ابن الناطم على ألفية ابن مالك، بدر الدين محمد بن جمال الدين محمد بن مالك (ت686هـ)، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 2000م.
- 📖 شرح الأشموني على ألفية ابن مالك المسمى (منهج السالك إلى ألفية ابن مالك)، نور الدين علي بن محمد بن عيسى أبوحسن الأشموني (ت900هـ)، تحقيق: محيي الدين عبد الحميد، دار الكتاب العربي، بيروت، الطبعة الأولى، 1955م.
- 📖 شرح ألفية ابن معطي، عبد العزيز بن جمعة المعروف بابن القوّاس (ت696هـ)، تحقيق: الدكتور علي موسى الشمولي، مكتبة الخريجي، الرياض، الطبعة الأولى، 1985م.
- 📖 شرح التسهيل تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، جمال الدين محمد بن عبدالله بن مالك (ت672هـ)، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، وطارق فتحي السيد، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 2001م.
- 📖 شرح التسهيل المسمى تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد، محب الدين محمد بن يوسف المعروف بناظر الجيش (ت778هـ)، تحقيق: أ.د. علي محمد فاخر، وأ.د. جابر محمد البراجه، وأ.د. إبراهيم جمعة العجمي، وأ.د. جابر السيد مبارك، وأ.د. علي السنوسي محمد، وأ.د. محمد راغب نزال، دار السلام، القاهرة، الطبعة الأولى، 2007م.
- 📖 شرح التصريح على التوضيح، أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو، الشيخ خالد بن عبدالله الأزهري (ت905هـ)، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 2000م.
- 📖 شرح جمل الزجاجي، أبو الحسن علي بن محمد بن خروف (ت609هـ)، تحقيق: الدكتورة سلوى محمد عمر يعرب، جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، 1419هـ.
- 📖 شرح جمل الزجاجي، علي بن مؤمن ابن عصفور الإشبيلي (ت669هـ)، قدّم له ووضع هوامشه وفهارسه: فؤاز الشعار، إشراف: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1998م.
- 📖 شرح الرضي على الكافية، رضي الدين الإسترابادي (ت686هـ)، تصحيح وتعليق: يوسف حسن عمر، جامعة قاريونس، بنغازي، الطبعة الثانية، 1996م.

- شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، جمال الدين عبد الله بن يوسف بن هشام (ت761هـ)، اعتنى به: محمد أبو فضل عاشور، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الأولى، 2001م.
- شرح الكافية الشافية، جمال الدين محمد بن عبد الله بن مالك (ت672هـ)، تحقيق: الدكتور عبد المنعم أحمد هريري، دار المأمون للتراث، الطبعة الأولى، 1982م.
- شرح كتاب سيبويه، أبو سعيد الحسن بن عبد الله السيرافي (ت368هـ)، تحقيق: أحمد حسن مهدي، وعلي سيد علي، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 2008م.
- شرح المفصل، موفّق الدين بن يعّيش (ت643هـ)، قدّم له ووضع هوامشه وفهارسه الدكتور إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلميّة، بيروت، الطبعة الأولى، 2001م.
- شرح المقدّمة الكافية في علم الإعراب، أبو عمرو عثمان ابن الحاجب (ت646هـ)، تحقيق: جمال عبد العاطي مخيمر أحمد، مكتبة نزار مصطفى الباز، الرياض، الطبعة الأولى، 1997م.
- شفاء العليل في إيضاح التسهيل، أبو عبدالله محمد بن عيسى السلسلي (ت770هـ)، تحقيق: الدكتور الشريف عبدالله علي الحسيني البركاتي، المكتبة الفيصلية، مكة المكرمة.
- الصفوة الصفية في شرح الدرّة الألفية، إبراهيم بن الحسين المعروف بالنيلي (من علماء القرن السابع الهجري)، تحقيق: الدكتور محسن بن سالم العميري، جامعة أم القرى، معهد البحوث العلميّة مركز إحياء التراث الإسلامي، 1419هـ.
- ظاهرة التنوين في اللغة العربيّة، الدكتور عوض المرسي جهاوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ودار الرفاعي، الرياض.
- كتاب سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر (ت180هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الثالثة، 2004م.
- الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، جار الله محمود بن عمر الزمخشري (ت538هـ)، تحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، والشيخ علي محمد معوّض، وشارك في تحقيقه الدكتور فتحي عبد الرحمن أحمد حجازي، مكتبة العبيكان، الرياض، الطبعة الأولى، 1998م.
- اللامات، أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجي (ت337هـ)، تحقيق: مازن المبارك، دار الفكر، دمشق، الطبعة الثانية، 1985م.
- اللباب في علل البناء والإعراب، أبو البقاء عبد الله بن الحسين العُكبري (ت616هـ)، تحقيق غازي مختار طليمات، دار الفكر المعاصر، بيروت، ودار الفكر، دمشق، الطبعة الأولى، 1995م.
- اللغة العربيّة معناها ومبناها، الدكتور تمام حسان، دار الثقافة، طبعة 1994م.
- اللمحة في شرح الملحّة، محمد بن الحسن الصايغ (ت720هـ)، تحقيق: إبراهيم بن سالم الصّاعدي، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، الطبعة لأولى، 2004م.
- اللمع في العربية، أبو الفتح عثمان بن جني (ت392هـ)، تحقيق: الدكتور سميح أبو مغلي، دار مجدلاوي، عمان، 1988م.
- المذكّر والمؤنّث، أبو بكر بن الأنباري (ت328هـ)، تحقيق: محمد عبد الخالق عزيمة، لجنة إحياء التراث، مصر، الطبعة الأولى، ج1، 1981م، وج2، 1999م.
- المصباح في علم النحو، أبو الفتح ناصر الدين بن عبد السيد بن علي المطرزي (ت610هـ)، تحقيق: الدكتور عبد الحميد السيد طليب، مكتبة الشباب، الطبعة الأولى، د.ت.
- معاني القرآن، أبو الحسن سعيد بن مسعدة المعروف بالأخفش الأوسط (ت215هـ)، تحقيق: الدكتورة هدى محمود قراعة، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الأولى، 1990م.
- معاني النحو، الدكتور فاضل صالح السامرائي، شركة العاتك لصناعة الكتاب، القاهرة، الطبعة الثانية، 2003م.

- 📖 مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، جمال الدين بن هشام الأنصاري(ت761هـ)، تحقيق: الدكتور مازن المبارك، ومحمد علي حمد الله، دار الفكر، الطبعة السادسة، 1985م.
- 📖 المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى الشاطبي (ت790هـ)، تحقيق الدكتور عبد الرحمن العثيمين، جامعة أم القرى، الطبعة الأولى، 2007م.
- 📖 المقتصد في شرح الإيضاح، عبد القاهر الجرجاني(ت471هـ)، تحقيق: الدكتور كاظم بحر المرجان، وزارة الثقافة والإعلام، دار الرشيد، بغداد، 1982م.
- 📖 المقتضب، أبو العباس محمد بن يزيد المبرّد(ت285هـ)، تحقيق: محمد عبد الخالق عزيمة، القاهرة، 1994م.
- 📖 المقدمة الجزولية في النحو، أبو موسى عيسى بن عبد العزيز الجزولي (ت607هـ)، تحقيق: شعبان عبد الوهاب محمد، راجعه: الدكتور حامد أحمد نبيل، والدكتور فتحي محمد أحمد جمعة، مطبعة أم القرى.
- 📖 الموضح المبين لأقسام التتوين، محمد بن محمد العشائر(ت928هـ)، تحقيق: الدكتور محمد عامر أحمد حسن، 1988م.
- 📖 نتائج الفكر في النحو، أبو القاسم عبد الرحمن السهيلي (ت581هـ)، حققه وعلّق عليه: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، والشيخ علي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1992م.
- 📖 النحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف، مصر، الطبعة الثالثة.
- 📖 همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي(ت911هـ)، (ج1) تحقيق: عبد السلام هارون، وعبد العال سالم مكرم، وبقية الأجزاء تحقيق: عبد العال سالم مكرم، وناشر ج1، وج2، وج3، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1992م، وناشر ج4، وج5، 1979م، وج6، 1980م، دار البحوث العلمية، الكويت.
- الرسائل والأطاريح الجامعية:**
- 📖 ابن فلاح النحوي (ت680هـ) حياته وآراءه ومذهبه، مع تحقيق الجزء الأول من كتابه الموسوم بـ(المغني)، (أطروحة دكتوراه)، إعداد: عبد الرزاق عبد الرحمن أسعد السعدي، جامعة أم القرى، كلية اللغة العربية، 1984م.
- 📖 شرح الكافية في النحو، منصور بن فلاح اليمني(ت680هـ)، (أطروحة دكتوراه)، تحقيق: نصار بن محمد بن حسين حميد الدين، جامعة أم القرى، كلية اللغة العربية، 1422هـ.
- 📖 شرح كتاب الجمل للزجاجي، طاهر بن أحمد بن بابشاذ(ت469هـ)، دراسة وتحقيق: حسين علي لفته ياس السعدي، جامعة بغداد، كلية الآداب، 2003م.
- 📖 الفكر النحوي عند ابن الدهان (ت569هـ) مع تحقيق كتابه (الغرة في شرح اللّمع) (أطروحة دكتوراه)، إعداد: فريد بن عبد العزيز الزامل السليم، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية اللغة العربية، 1431هـ.

تقويم محتوى كتاب مبادئ الجغرافية العامة للصف الأول متوسط

في ضوء معايير ضمان جودة التعليم الأمريكية

أ.م.د. حيدر حاتم فالح العجرش الباحثة. عذراء باسم عبيس الربيعي

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

Assessing the Text Book of Geography of the First Year Intermediate School in the Light of the American Standards
Asst.Prof.Dr. Haidar Hatim Falih Al-Ijrish
Researcher. Adra'a Bassim Ubayis Al-Rubai'i
College of Basic Education/ University of Babylon

Abstract

The present research aims at assessing the text book of geography of the first year intermediate school in the light of the American standards. The research studies the text book of geography, the thirty second edition (2013) for the Academic year (2014-2015) but the (introduction, index, exercises, and pictures have been excluded from the study, accordingly, there are only (68) pages have been subjected to the study.

الملخص

البحث الحالي إلى (تقويم محتوى كتاب مبادئ الجغرافية العامة للصف الأول متوسط في ضوء معايير ضمان جودة التعليم الأمريكية)، وشمل مجتمع البحث محتوى مادة كتاب مبادئ الجغرافية العامة للصف الأول المتوسط في العراق الطبعة الثانية والثلاثون (2013) للعام الدراسي (2014_ 2015) وقد استبعدت الباحثة (المقدمة، والفهرست، والأسئلة، والصور) وبذلك أصبح عدد صفحات الكتاب الخاضعة للتحليل (68) صفحة.

اعتمدت الباحثة معايير الجودة لولاية أواهيو الصادرة في عام (2013) المتخصصة بمادة الجغرافية التي تدرس في الصف الأول متوسط بعد ان ترجمت تلك المعايير الى اللغة العربية وتأكدت من صدقها وتمثلت بأربع مجالات تضم 48 معيار. وحصلت على الثبات من خلال:

- الثبات عبر الزمن: حللت الباحثة المحتوى مرة أخرى بفارق زمني بين التحليلين (عشرون يوماً) وبلغ معامل الثبات بين التحليلين (95%)

- الثبات بين محللين: حللت الباحثة المادة نفسها مع محللة أخرى , وبلغ معامل الثبات بين التحليلين (89%)، وتم استعمال الفكرة كوحدة للتحليل والتكرار كوحدة للتعديل على وفق أسس وخطوات ثابتة.

استعملت الباحثة مربع كاي للحصول على الصدق ومعادلة هولستي للحصول على معامل الثبات والنسبة المئوية كوسيلة حسابية لحساب التكرارات.

اظهر هذا البحث في نتائج التحليل ان هنالك (840) فكرة في كتاب مبادئ الجغرافية العامة لا تتوافر فيها المعايير، و(160) فكرة تتوافر فيها المعايير، وهنالك (27) معيار تضمنها محتوى الكتاب و(21) معيار لم يتضمنها، وبلغت النسبة المئوية للمعايير التي تضمنها محتوى الكتاب (2,07%).

وقد أوصت الباحثة بعدد من التوصيات في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث منها:

- 1- الاستفادة من قائمة معايير الدراسة الحالية عند تطوير كتب الجغرافية.
 - 2- ضرورة تضمين كتاب الجغرافية الكتاب لوسائل الاتصالات الحديثة تماشياً مع توجهات الدول التعليمية.
- وقد خرجت الباحثة بعدد من المقترحات منها:

- 1- إجراء دراسة مماثلة في المرحلة الابتدائية في مادة الجغرافية.

مشكلة البحث:

ان التقدم الذي حصل في الدراسات التربوية أظهر حاجة إلى إعادة النظر في وضع محتوى المنهج الدراسي , مما يتطلب إعادة تشكيله أو تعديله وموازنته بمناهج وأنظمة أثبتت تقدمها ونجاحها (عطية, 2008: 344), عن طريق الاطلاع على نظم وتجارب الدول المتقدمة في التجديدات التربوية المختلفة. (عبد علي وسعد, 2012: 231)

ومما سبق ذكره فأن كتاب الجغرافية في الصف الأول المتوسط بحاجة إلى تقويم في ضوء معايير ضمان الجودة العالمية وبالتحديد معايير الولايات المتحدة الأمريكية التي تعد من أوائل الدول التي طبقت تلك المعايير وتميزت في التعليم لتبيان مدى توفر معايير ضمان الجودة العالمية فيه , فترى الباحثة ضرورة تقويم هذه الكتب وبيان موقعها من مستويات جودة التعليم في ضوء معايير عالمية ومنها معايير ولاية أوهايو ومما تقدم يمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما مدى توافر معايير ضمان جودة التعليم في محتوى كتاب مبادئ الجغرافية العامة للصف الأول المتوسط ؟

كلمات مفتاحية:**أهمية البحث:**

تعد التربية أداة النهوض بالأفراد والجماعات وأساسا في حفظ كيان الأمة، فالتربية تتصل اتصالا وثيقا بالحياة وهي عصب البناء الحضاري للأمة، فهي عملية تهدف إلى إيصال الفرد إلى درجة من الكمال بتمكينه من التكيف مع البيئة المحيطة به بما فيها الاجتماعية والطبيعية. (عطية, 2009: 17-29)

ويأتي الكتاب المدرسي التعبير الصادق عن المنهج، والمرجع الأول للمعلم والمتعلم، وله دور أساسي في عملية التعلم والتعليم، فهو ركيزة أساسية من ركائز التقدم والتطور في أي مجتمع ويشكل حلقة مهمة بين واضعي المناهج والطلاب (الهاشمي ومحسن, 2009: 17)

من المعلوم ان المحتوى هو العنصر الثاني من عناصر المنهج وبعد ان يتم تحديد أهداف المنهج يأتي اختيار المحتوى المناسب للطلاب في ضوء الأهداف التي تم وضعها، و محتوى المنهج لا يعمل بمعزل عن مكونات المنهج الأخرى (الأهداف، الوسائل التعليمية والأنشطة والتقويم) (الزبيدي, 2010: 53)

ومما سبق يمكن القول بأهمية تقويم كتب الجغرافية من خلال معرفة مدى تضمينها للمعايير العالمية، لما لهذه الكتب من أهمية في إعداد الطلبة.

تحديد المصطلحات:**أولاً: التقويم: وعرفه:**

(علام) بأنه: "عملية منهجية تتطلب جمع بيانات ومعلومات باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء مجموعة من الأهداف المحددة، بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة كافية يستند إليها في إصدار أحكام". (علام, 2009: 21)

ثانياً: المحتوى: وعرفه:

(ابو ختله) بأنه: " نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين سواء أكانت هذه المعارف مفاهيماً أم حقائق أم أفكار أساسية ". (ابو ختله , 2005: 76)

مادة الجغرافية:

وتعرف الباحثة الجغرافية إجرائياً: بأنها مجموعة الحقائق والمفاهيم والمبادئ الموجودة في الظواهر الطبيعية والبشرية الموجودة على سطح الأرض والتي توجد في كتاب مبادئ الجغرافية العامة للصف الأول المتوسط الطبعة الثانية والثلاثون (2013).

رابعاً: الصف الأول المتوسط:

وهو السنة الأولى من المرحلة المتوسطة المكونة من ثلاثة صفوف هي الأول والثاني والثالث المتوسط، وتشتمل الدراسة فيها على مواد إنسانية ومواد علمية. (جمهورية العراق, 1984: 88)

خامساً: معايير ضمان الجودة: وعرفها كل من:

1. (مجيد) بأنها: " عبارة عن موجّهات أو خطوط مرشدة متفق عليها من قبل خبراء التربية والمنظمات القومية، تعبر عن المستوى النوعي الذي يجب أن تكون عليه جميع مكونات العملية التعليمية". (مجيد، 2012: 169)

الفصل الثاني**أولاً: الإطار المفاهيمي:****1- التقويم:**

يمثل التقويم حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد تربوي يهدف إلى تحسين العملية التعليمية في أي مجتمع، ويساعد التقويم في معرفة درجة تحقق الأهداف الخاصة بعملية التعليم والتعلم، ويوفر قاعدة من المعلومات التي تلزم متخذي القرارات التربوية حول مدخلات وعمليات، ومخرجات المسيرة التعليمية التعلمية. (ربيع وإسماعيل، 2008: 159) ولا تنحصر عملية التقويم في أنها تشخيص للواقع بل هي أيضاً علاج لما به من عيوب فلا يكفي أن نحدد أوجه القصور وإنما يجب العمل على تلافيها والتغلب عليها، والتقويم عملية هامة ليس فقط في مجال التربية وإنما في جميع مجالات الحياة فطالما يقوم الإنسان بعمل ما فعليه أن يعرف نتيجة هذا العمل والأخطاء التي يقع فيها حتى لا تتكرر منه مرة ثانية وبذلك يتوصل إلى أداء أفضل وإنتاج أحسن (الوكيل ومحمد، 2012: 151).

أن التطور الذي حصل على مفهوم المنهج الحديث، أدى إلى تغيير النظرة إلى التقويم، إذ شمل جميع عناصر المنهج من أهداف ومحتوى وطرائق تدريس وأنشطة وبهذا أصبحت عملية التقويم تمثل توضيح مواطن الضعف والقوة في المنهج، فضلاً عن اقتراح البدائل والحلول المناسبة واتخاذ أفضل الوسائل الكفيلة لإصلاح المناهج الدراسية وجعلها أكثر تحقيقاً للأهداف ولنمو الفرد والمجتمع (زاير وإيمان، 2011: 271-272)

2- ضمان الجودة:

اجمع المعنيون في شؤون التربية والتعليم إلى اعتبار الجودة أداة قياسية وتقويمية متكاملة في إرساء مبدأ تحقيق الجودة المتمثل في تطوير مسار العملية التربوية وتفعيلها وتحقيق أهدافها بدرجة عالية من الكفاءة والفاعلية، وهنالك عدة عوامل لإتاحة وتفعيل الجودة في السياق التربوي، لعل من أهمها توفير ثقافة مجتمعية تثمن الجودة وتوفر لها إمكانات بلوغها (الاسدي، 2011: 91-98)، لذا قامت المؤسسات التربوية بوضع مستويات معيارية يتم في ضوءها تقييم وتطوير المؤسسات التعليمية وبرامجها، وأصبح الإصلاح القائم على المعايير بمثابة القوة الدافعة لكثير من المؤسسات التربوية التي تؤكد على ضرورة الارتقاء بمستوى الأداء لدى الطلاب، وتعد قضية ضمان الجودة والاعتماد من القضايا المهمة في الوقت الحاضر، لذلك أصبح إلزاماً على المؤسسات القيام بمراجعة برامجها بشكل دوري وضرورة إيجاد معايير اعتماد ومعايير جودة تعليمية تجعل من المؤسسات التعليمية مؤسسات شاملة وقادرة على المنافسة والاستمرارية والتميز، إذ أن العلاقة بين ضمان الجودة والاعتماد علاقة تبادلية، حيث يستهدف الاعتماد ضمان الجودة وتحقيقها في برامج المؤسسة التعليمية، إضافة إلى ضمان إعداد خريجين على مستوى عالي من المعرفة والكفاءة والمهارة، (مجيد، 2012: 135-138)

3- المعايير:

بدأت الكثير من المؤسسات التربوية تتجه إلى المعايير التربوية لتحقيق الموضوعية في حكمها على متعلميها، والتوصل إلى نتائج منطقية تضمن توفر منتج متميز، من منطلق تعاظم التحديات التي تواجه مجتمعاتنا، فقد زادت الحاجة إلى أن يمتلك كل فرد في المجتمع المهارات والمعارف التي يحتاج إليها من أجل تنمية ذاته والقيام بدوره في المجتمع، ومن ثم تزداد حاجة المجتمع لأفراد متعلمين بصورة أفضل، ومن أهم خطوات الوصول إلى متعلم أفضل هو وضع توقعات عالية لكل الطلاب، وانطلاقاً من هذه الرؤية ظهرت حركة المعايير التربوية التي تركز على الناتج التعليمي الذي يصاغ في صورة أداء يمكن ملاحظته بنهاية فترة تعليمية معينة (حسن والفرحاتي، 2007: 39)، إذ أصبحت المعايير في السنوات الأخيرة

جزءاً أساسياً ومقوماً رئيسياً من مقومات المنظمات المعاصرة حيث تحظى المعايير باهتمام بالغ في مختلف المجتمعات، وتعتبر المعايير حركة اصلاحية معاصرة مقترنة بالوصول الى الجودة في التعليم، حيث يؤدي تحقيق المعايير الى تحقيق الجودة، والجودة تتحقق في ضوء تفعيل المعايير بأفضل صورة ممكنة، وقد شهدت الساحة التربوية العديد من مشاريع تطوير المناهج الدراسية على المستويين العربي والعالمي في ضوء المعايير، وتعتبر محاولات المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بأمريكا (NCTM) من المحاولات السابقة في هذا المجال حيث كانت المحاولة الاولى عام(1980) حيث اصدر المجلس وثيقة معايير لتقييم مناهج الرياضيات المدرسية وقد اشتملت هذه الوثيقة على واحد وعشرين معياراً، ولم تتوقف عملية تطوير المعايير بل امتدت حيث تم تطوير وتقييم المعايير عدة مرات حتى انتهت بإصدار وثيقة مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية.(محمد وريم،2011: 18)

ثانياً: الدراسات السابقة:

دراسة النادي (2007)

(إثراء محتوى مقرر التكنولوجيا للصف السابع الأساسي في ضوء المعايير العالمية في فلسطين)

هدفت هذه الدراسة إلى إثراء محتوى مقرر التكنولوجيا للصف السابع الأساسي في ضوء المعايير العالمية ، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي من خلال أداة تحليل تم بناؤها بالاعتماد على المعايير العالمية لولاية اوهايو الامريكية ، وكذلك المنهج البنائي لإعداد المادة الاثرائية وذلك بالاعتماد على نتائج تحليل محتوى المقرر ، واشتملت على المعايير العالمية لمنهاج التكنولوجيا للصف السابع الأساسي كما وضعتها ولاية اوهايو الأمريكية وتكونت أداة التحليل من (7 محاور) رئيسة بمجالاتها الفرعية و(86 معياراً) واستخدمت الباحثة المعالجات الإحصائية من تكرارات ونسب مئوية كما استخدمت معادلة هولستي لحساب ثبات التحليل وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

تدني نسب توفر المعايير العالمية في محتوى مقرر التكنولوجيا للصف السابع الأساسي حيث كانت نسب توافر المحاور الرئيسة للمعايير كالتالي:-

محور طبيعة التكنولوجيا (9,18%) ، ومحور التكنولوجيا والمجتمع (46,15%) ، محور تطبيقات الإنتاج (24,41%) ، ومحور التكنولوجيا وتطبيقات الاتصالات (34,0%) ، محور التكنولوجيا والثقافة المعلوماتية (0%) ، محور التصميم (56,18%) ، ومحور العالم المصمم (5,5%). (النادي،2007: أ- ب)

دراسة ويلز Wiles (2005)

(تقويم مناهج الجغرافيا في اسكتلندا من خلال وجهة نظر المعلمين)

تناولت تقويم مناهج الجغرافيا في اسكتلندا من خلال وجهة نظر المعلمين واستخدم الباحث لهذا الغرض استبانة موجهة لمعلمي الجغرافية لمعرفة ما إذا كانت طرق التدريس الحالية تتلائم مع العصر والمناهج أم لا واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي حيث قام بتطبيق الأداة على عينة من معلمي الجغرافيا بلغ عدد العينة (145) معلماً تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدارس المرحلة الأساسية حيث أظهرت النتائج إن مناهج الجغرافيا الحالية لا تتلائم مع الواقع ولا مع الطلبة وأوصت الدراسة بضرورة تطوير مناهج الجغرافيا وطرق التدريس بحيث تتلائم مع الواقع الحالي.(Wiles,2005)

- موازنة الدراسات السابقة:

1- هدف الدراسات:

هدفت الدراسات السابقة الى اهداف متعددة منها تقييم كتب الدراسات الاجتماعية ركز على تقويم كتب الجغرافيا كدراسة (ويلز 2005)،بينما هدفت دراسة (النادي 2007) لإثراء محتوى التكنولوجيا في ضوء المعايير العالمية اما الدراسة الحالية تهدف الى تقويم محتوى كتاب مبادئ الجغرافية العامة للصف الأول المتوسط في ضوء معايير ضمان جودة التعليم الأمريكية.

3- مكان إجراء الدراسة:

تباينت أماكن إجراء الدراسات السابقة منها ما أجري في فلسطين كدراسة (النادي 2007)، بينما أجريت دراسة (ويلز) في اسكتلندا، بينما أجريت الدراسة الحالية في العراق.

4- منهج البحث:

استعملت الدراسات السابقة منهج البحث الوصفي (أسلوب تحليل المحتوى) والمنهج الوصفي التحليلي المسحي، والمنهج البنائي وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استعمال المنهج الوصفي.

5 - أدوات البحث:

استعملت الدراسات السابقة أدوات مختلفة مثل الاستبانة وأدوات القياس واستعمال وحدات التحليل اما الدراسة الحالية فأتبعت اداة تحليل المحتوى.

6- الوسائل الإحصائية:

لقد تباينت الوسائل الإحصائية وتعددت في الدراسات السابقة، منها التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية ومعادلات الثبات وهي بذلك تتفق مع الدراسة الحالية.

الفصل الثالث / منهج البحث وإجراءاته

أتبعت الباحثة المنهج الوصفي (طريقة تحليل المحتوى) كونه المنهج المناسب لهدف البحث الرامي إلى تقويم محتوى كتاب مبادئ الجغرافية العامة للصف الأول المتوسط في ضوء معايير ضمان جودة التعليم الأمريكية، كونه يقدم وصفاً كمياً وموضوعياً.

ثانياً: مجتمع البحث وعينه:

شمل مجتمع هذا البحث كتاب مبادئ الجغرافية العامة للصف الاول متوسط في العراق الطبعة الثانية والثلاثون (2013) الذي يدرس في العام الدراسي (2014-2015) وقد اتخذت الباحثة مجتمع البحث كله عينة لدراستها.

ثالثاً: أداة البحث:

ولابد أن تتضمن الأداة معايير ليتم على أساسها التحليل لذا اتبعت الباحثة الخطوات الآتية لبناء هذه الأداة:

1. الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة.
2. الحصول على معايير ولاية اوهايو للتعليم الجديد الدراسات الاجتماعية لمادة الجغرافية التي تظم المجالات (التفكير المكاني والمهارات - النظم البشرية - الاستيطان البشري - البيئة والمجتمع) وتتكون هذه المجالات من ثمانية واربعون معيار كمعايير للتعليم.
3. وللحصول على أداة تحقق هدف البحث قامت الباحثة بترجمة قائمة معايير (معايير ولاية اوهايو في الولايات المتحدة الأمريكية_ الدراسات الاجتماعية الجغرافية _2013) من اللغة الانكليزية إلى اللغة العربية وقد اشتملت القائمة على أربع مجالات تضم ثمانية وأربعون معياراً وهي عبارة عن مخرجات تعلم يجب أن يصل إليها الطالب عند نهاية دراسته مادة الجغرافية.

صدق الأداة

يعد الصدق من الشروط التي ينبغي توافرها في أداة البحث , ويعد الاختبار إذا كان يقيس ما اعد لقياسه فعلاً (الرشدي , 2000: 167)

واتبعت الباحثة الإجراءات الآتية:

- عرض المعايير المترجمة إلى اللغة العربية مع المعايير الانكليزية على مجموعة من المتخصصين باللغة الانكليزية , من اجل بيان مدى دقة الترجمة ووضوحها ملحق
- حساب نسبة اتفاهم على الفقرات باستعمال مربع كاي.

▪ عرض المعايير المترجمة إلى اللغة العربية على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في العلوم التربوية والجغرافية من أجل بيان مدى ملائمة المعايير للبيئة العراقية والتحقق من صدق الأداة، واتفق الخبراء والمتخصصين على ملائمة المعايير للبيئة العراقية، وبهذا تعدّ الأداة قادرة على قياس ما أعدت لقياسه فعلاً ملحق (1) حساب نسبة اتفاهم على الفقرات باستعمال مربع كاي.

رابعاً: التحليل:

خطوات التحليل:

تم إتباع خطوات متسلسلة في تحليل المحتوى وكما يأتي:

1. الحصول على قائمة المعايير معايير ولاية أوهايو الأمريكية (معايير التعلم الجديد - الدراسات الاجتماعية الجغرافية - 2013) وترجمتها.
2. قراءة كل موضوع بالكامل للتعرف على الأفكار التي يتضمنها الموضوع الواحد بصورة عامة
3. تفريغ نتائج التحليل في استمارة التحليل وإعطاء تكرار لكل مجال من المجالات ورقم المعيار الذي تشير إليه الفكرة الناتجة من التحليل.
4. حساب التكرارات لمدى توفر المعايير لكل مجال في محتوى كتاب الجغرافية.

خامساً: الثبات

1- الثبات عبر الزمن:

ويعني ان المحلل يصل الى النتائج نفسها عندما يطبق قواعد التحليل على نفس المحتوى المحلل في اوقات مختلفة. (Berlson,1959:541), وحللت الباحثة المحتوى مرة أخرى بفارق زمني قدره (عشرون يوماً)، وبلغ معامل الثبات بين التحليلين (95%) وهو معامل ثبات جيد , وتم استخدام معادلة هولستي لحساب الثبات.

2- الثبات بين محللين:

حللت الباحثة المادة نفسها مع محلة أخرى، بعد ان تم اتباع قواعد واجراءات التحليل نفسها وتم استخدام معادلة هولستي لإيجاد معامل الثبات، حيث بلغ الثبات بين الباحثة والمحللة (89%)، و الجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) نتائج ثبات التحليل

المحلل	معامل الثبات
الباحثة عبر الزمن	95%
الباحثة والمحللة الأخرى	89%

الفصل الرابع (نتائج البحث وتفسيرها)

- النتائج الكلية لتحليل محتوى كتاب مبادئ الجغرافية العامة للصف الأول المتوسط:

بعد تحليل كتاب الجغرافية للصف الأول المتوسط الذي يتكون من (88) صفحة لمعرفة إلى أي مدى يعكس محتوى الكتاب معايير ولاية أوهايو تعرض الباحثة فكر الكتاب التي كشف عنها التحليل والتي بلغت (1000) فكرة، منها (160) فكرة منها تتسجم مع معايير ولاية أوهايو، وان هناك (840) فكرة لا تتسجم مع معايير ولاية أوهايو، كما يتضح ذلك في جدول (2) ، وبلغ عدد المعايير التي تضمنها الكتاب (27) معيار بينما بلغ عدد المعايير التي لم يتضمنها الكتاب (21).

جدول (2) الأفكار التي تضمنها كتاب مبادئ الجغرافية العامة للصف الأول المتوسط ومدى توافر المعايير

نوع الأفكار	تكرارها	نسبتها المئوية	ترتيبها
أفكار لا تتوفر فيها المعايير	840	97,9	1
أفكار تتوفر فيها المعايير	160	2,07	2

تسلسل المجالات حسب تضمين الكتاب للمعايير:

- 1- المجال الرابع.
- 2- المجال الأول.
- 3- المجال الثاني.
- 4- المجال الثالث.

الفصل الخامس

1- الاستنتاجات:

- عبر النتائج التي عرضت في الفصل السابق توصلت الباحثة إلى الاستنتاجات الآتية:
1. ان نسبة الأفكار التي تضمنها محتوى كتاب مبادئ الجغرافية العامة للصف الأول المتوسط من معايير ضمان الجودة هو (2,07%) بينما نسبة الأفكار التي لا تتوافر فيها المعايير (97,9%).
 2. بلغ عدد المعايير التي تضمنها الكتاب (27) معيار بينما عدد المعايير التي لم يتضمنها الكتاب (21).

2- التوصيات:

- أوصت الباحثة بعدد من التوصيات وهي كالآتي:
1. إتاحة الفرصة للطالب بالاستعانة بمصادر أخرى للتعلم وتضمين اثر النقل والاتصالات في الانتشار الثقافي.
 2. ضرورة تضمين كتاب الجغرافية الكتاب لوسائل الاتصالات الحديثة تماشياً مع توجهات الدول التعليمية.

المقترحات:

- استكمالاً للبحث تقترح الباحثة ما يأتي:
1. إجراء دراسة مماثلة في الصفوف الاعدادية في مادة الجغرافية.
 2. إجراء دراسة مماثلة في المرحلة الابتدائية في مادة الجغرافية.

المصادر:

1. المصادر والمراجع العربية
- أبو خنلة , ايناس عمر محمد, **نظريات المناهج التربوية** , دار صفاء للنشر والتوزيع, عمان(2005).
- الأسدي , سعيد جاسم , **الطريق الى الجودة الشاملة في التعليم الجامعي والعالي**, دار الفكر للنشر والتوزيع , بغداد(2011).
- جمهورية العراق , **نظام المدارس الثانوية** , مطبعة وزارة التربية, بغداد (1984).
- حسن , أحلام الباز والفرحاتي السيد محمود , **المنتج التعليمي المعايير وتحقيق الجودة** , دار الجامعة الجديدة للنشر , الإسكندرية (2007).
- ربيع , هادي مشعان واسماعيل محمد بشير , **دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين** , مكتبة المجتمع العربي , عمان (2008).
- الرشدي بشير صالح , **مناهج البحث التربوي** , دار الكتاب الحديث , عمان (2000).
- زاير , سعد علي وايمان اسماعيل , **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها** , دار الكتب والوثائق, بغداد(2011).
- الزبيدي , صباح حسن , **مناهج المواد الاجتماعية وطرائق تدريسها**, دار المناهج للنشر والتوزيع , عمان (2010).
- عبد علي , محسن وسعد مطر عبود , **الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدراسية** , المؤسسة الحديثة للكتاب, لبنان(2012).

- عطية , محسن علي , الجودة الشاملة والمنهج , دار المناهج للنشر والتوزيع , عمان (2008).
 - — , الجودة الشاملة والجديد في التدريس , دار صفاء للنشر والتوزيع , عمان (2009)
 - علام , صلاح الدين القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية , دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان (2009).
 - مجيد , سوسن شاكر , الجودة في المؤسسات والبرامج الجامعية , دار صفاء للنشر والتوزيع عمان (2012).
 - محمد , وائل عبد الله وريم أحمد , تصميم المنهج الدراسي , دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان (2011).
 - النادي , عائدة خضر , اثناء محتوى مقرر التكنولوجيا للصف السابع الأساسي في ضوء المعايير العالمية , كلية التربية , الجامعة الإسلامية, غزة (رسالة ماجستير) (2007).
 - الهاشمي , عبد الرحمن ومحسن علي عطية , تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية , دار صفاء للنشر والتوزيع, عمان (2009).
 - وزارة التربية , كتاب مبادئ الجغرافية العامة للصف الأول متوسط, ط 32 , المديرية العامة للمناهج (2013).
 - الوكيل , حلمي أحمد ومحمد المفتي , أسس بناء المناهج وتنظيماتها , ط 5, دار المسيرة للنشر والتوزيع , عمان (2012).
- المصادر الأجنبية

- Berlson , bernard , content Analy sis in lindzed Gardner , Hand book of social Psychology vol.1 New York– Wesly (1959).

الانترنت

- wiles (2005) تقويم مناهج وطرق تدريس الجغرافيا في اسكتلندا من خلال وجهة نظر المعلمين , وثيقة من جامعة اليرموك , عمان.

ملحق (1)

اداة البحث

المجال الاول:: التفكير المكاني والمهارات	
ت	المعايير
1/1	يدرس العلاقات بين الناس والاماكن من خلال الرسوم البيانية.
2/1	يدرس العلاقات بين الناس والبيئات من خلال الرسوم البيانية.
3/1	يدرس العلاقات بين الناس والاماكن من خلال الخرائط.
4/1	يدرس العلاقات بين الناس والبيئات من خلال الخرائط.
5/1	يستخدم الخرائط لتتبع تطور الاستيطان البشري على مر الزمن.
6/1	يستخدم التمثيلات الجغرافية لتتبع تطور الاستيطان البشري على مر الزمن.
7/1	يستخدم الخرائط لظهار طرق التجارة بين المناطق والحدود السياسية.
8/1	يستخدم الخرائط لظهار شبكات النقل بين المناطق والحدود السياسية.
9/1	يوضح الاختلاف في الكثافة السكانية تبعا لنوع الارض.
10/1	يوضح الاختلاف في الكثافة السكانية تبعا للموارد المتوفرة.
11/1	يمكن استخدام خرائط وتمثيلات جغرافية اخرى لمعرفة تطور مستوطنات بشرية من الماضي الى الحاضر.
12/1	يستخدم الخرائط الحديثة لتحليل تأثير الاحداث التاريخية على توزيع الموارد الطبيعية.
13/1	يستخدم الخرائط الحديثة لتحليل تأثير الاحداث التاريخية على الموقع الجغرافي.
14/1	يستخدم الخرائط التاريخية لتحليل تأثير الاحداث التاريخية على توزيع الموارد الطبيعية.
15/1	يستخدم الصور الجوية لتحليل تأثير الاحداث التاريخية على توزيع الموارد الطبيعية.

يستخدم الخرائط التاريخية لتحليل تأثير الاحداث التاريخية على الموقع الجغرافي.	16/1
يستخدم الصور الجوية لتحليل تأثير الاحداث التاريخية على الموقع الجغرافي.	17/1
المجال الثاني: النظم البشرية	
المعايير	ت
يدرس طرق التجارة التي تربط افريقيا واروبا واسيا.	1/2
يدرس اهمية طرق التجارة في نشر الافكار الدينية.	2/2
يدرس توسع الاسلام عن طريق سفر التجار المسلمين على طول طريق الحرير.	3/2
يدرس توسع الاسلام عن طريق تبادل السلع.	4/2
يدرس انتشار المسيحية في اوربا من الشرق الاوسط عن طريق طرق التجارة الرومانية.	5/2
يفهم اثر التحسن في وسائل النقل على الانتشار الثقافي بين الشعوب في جميع انحاء العالم.	6/2
يفهم اثر التحسن في الاتصالات على الانتشار الثقافي بين الشعوب في جميع انحاء العالم.	7/2
يدرس تأثير موارد الغابات في نمو الصناعات.	8/2
يدرس اثر وفرة الاسماك في نمو الصناعات.	9/2
يدرس اثر حيوانات الفراء في نمو الصناعات.	10/2
يدرس تأثير الهجرة على البيئة.	11/2
يدرس اثر حركة الناس في بناء شبكات النقل.	12/2
يدرس اثر حركة المنتجات في بناء شبكات النقل.	13/2
المجال الثالث: الاستيطان البشري	
المعايير	ت
يستخدم الانترنت في توفير المزيد من المعلومات.	1/3
يستعين بمصادر خارجية.	2/3
يدرس تأثير الاتصالات العالمية في توزيع السلع.	3/3
يدرس تأثير الاتصالات العالمية في توزيع الخدمات.	4/3
يدرس تأثير الاتصالات العالمية في توزيع المعلومات.	5/3
المجال الرابع: البيئة والمجتمع	
المعايير	ت
يحلل انماط وعمليات حركة الناس.	1/4
يحلل انماط وعمليات حركة المنتجات.	2/4
يدرس تأثير الهجرات البشرية على النظم الطبيعية.	3/4
يدرس تأثير الهجرات البشرية على النظم البشرية.	4/4
يدرس انماط التجارة بين الدول في مناطق مختلفة.	5/4
يدرس الانشطة بين الدول في مناطق مختلفة.	6/4
يحلل الخصائص الثقافية التي تحدد المناطق.	7/4
يحلل الخصائص المادية التي تحدد المناطق.	8/4
يحلل الخصائص الاقتصادية التي تحدد المناطق.	9/4
يحلل الخصائص السياسية التي تحدد المناطق.	10/4
يصف الاسباب التي تؤدي الى تغير المناطق مع مرور الوقت.	11/4
يحلل التغيرات الجغرافية على النشاط البشري باستخدام الخرائط المناسبة.	12/4
يحلل التغيرات الجغرافية على النشاط البشري باستخدام البيانات الجغرافية.	13/4

تقويم مهارة قراءة الخريطة التاريخية لدى طلبة قسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الإنسانية

أ.م. شيماء حمزة كاظم

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

Evaluating the Skills of Reading the Historical Map
of the Students of History Department in the College of Education
for Human Sciences

Asst. Prof. Shayma'a Hamza Kadim

College of Education for Human Sciences/ University of Babylon

ghadeerhamza@yahoo.com

Abstract

The aim of this study is to develop the skills of reading the historical map of the students of the fourth year of History Department in the College of Education for Human Sciences/ University of Babylon. The sample of the study consists of (78) students (24) males and (54) females.

المخلص

هدف هذا البحث الى تقويم مهارة قراءة الخريطة التاريخية لدى طلبة المرحلة الرابعة قسم التاريخ/ كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل، بلغت عينة البحث (78) طالبا وطالبة في قسم التاريخ المرحلة الرابعة بواقع (24) ذكور و(54) اناث، أما اداة البحث فكانت عبارة عن استمارة ملاحظة تضمنت مهارات قراءة الخريطة التاريخية وتكونت من (15) فقرة امام كل فقرة خمس بدائل، وقد استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية:النسبة المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي لعينة واحدة. وبعد تحليل النتائج احصائيا استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية:النسبة المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي لعينة واحدة. وبعد تحليل النتائج احصائيا توصلت الباحثة الى ان طلبة قسم التاريخ المرحلة الرابعة في كلية التربية للعلوم الإنسانية يتمتعون بمهارات قراءة الخريطة التاريخية وينسب متفاوتة.

وفي ضوء نتائج البحث توصلت الباحثة الى بعض التوصيات منها: توجيه التدريسيات والتدريسيين في قسم التاريخ الى اعتماد طرائق تدريسية حديثة تعطي الطلبة دورا اساسيا في الدرس واشراكهم فيه، وضرورة ان يتضمن مقرر اعداد مدرسي المواد الاجتماعية في كليات التربية دروس تخص تعليم الخرائط ومهاراتها، وضرورة ان يتضمن مقرر اعداد مدرسي المواد الاجتماعية في كليات التربية دروس تخص تعليم الخرائط ومهاراتها وان يكون تدريسها ضمن برنامج الاعداد. وان يكون تدريسها ضمن برنامج الاعداد.

الكلمات المفتاحية: المواد الاجتماعية، المهارة، التقويم، الخريطة، الخريطة التاريخية، المكون المعرفي، المكون الوجداني، المكون الادائي.

الفصل الاول

التعريف بالبحث

1- مشكلة البحث

ترى الباحثة من خلال التدريس والاشراف الميداني على سير التطبيقات التدريسية الفعلية وعندما يطلب من (الطالب - المطبق) قراءة الخريطة ورموزها ودلالاتها ومقياسها والوانها وظلالها التي تمثل الظواهر الطبيعية والبشرية بانواعها وتفصيلها والاحداث التاريخية ومواقعها واثارها يواجه (الطلبة- المطبقين) ضعفا واضحا في قراءتها. وهناك ضعفا اخر في معرفة الاتجاهات الجغرافية الاصلية والفرعية وهي مهارة اساسية ولها اهمية كبيرة في عمليه تدريس ابناءنا الطلبة في المرحلة الثانوية. وجرى عدة دراسات سابقة في مجال المهارات أسفرت عن نتائج متباينة منها ايجابية وبعضها سلبية

كدراسة (النايف 1989) المهارات الجغرافية التي يكتسبها الطلبة في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات، التي جرت في كليه التربية - جامعة بغداد واسفرت عن وجود ضعف في مجال اكتساب المهارات المتصلة بمقياس الرسم، والضعف في مجال (المهارات المتصلة بتحديد الاتجاهات)، والضعف في مجال (المهارات المتصلة بتفسير الخريطة). (النايف، 1989: ص 127 - 130)

اسفرت دراسة (عبيس 1998) عن وجود ضعف في مجال المهارات المتعلقة باستعمال الخريطة وقد يعزى هذا الضعف الى استعمال طرائق تدريسية تقليدية واستعمال الخرائط في نطاق ضيق ودون التركيز على الفهم والتطبيق والممارسات على الخريطة والاعتماد على اساليب الحفظ والتلقي السلبي للمعلومات. (عبيس، 1998 ص 138 - 143) وتوصلت دراسة (الخاقاني 2006) الى أن هناك ضعفا في مجال (المهارات المتصلة بقراءة الخريطة وتفسيرها) لدى معلمي المواد الاجتماعية في مرحله الدراسة الابتدائية (الخاقاني، 2006: ص 103 - 104).

واظهرت نتائج دراسة (عبيس وكاظم 2008) على وجود تدني واضح في مهارة تطبيق بعض المصطلحات الجغرافية على خريطة العالم الصماء كما في مصطلحي (ايسلندا والسويد) وقد يرجع السبب الى عدم ممارسة (الطلبة - المطبقين) في قسم الجغرافية لهذه المصطلحات على الخارطة بشكل مستمر. (عبيس وكاظم، 2008: ص 200).

ولعدم وجود دراسة سابقة بحثت مشكلة ضعف طلبة الصف الرابع/ قسم التاريخ في مدى اكتسابهم مهارة قراءة الخريطة التاريخية ارتأت الباحثة اجراء مثل هذه الدراسة.

وتأسيسا على ما تقدم ذكره يمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤال الاتي:

هل يمتلك طلبة الصف الرابع - قسم التاريخ/ كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة بابل من مهارات قراءة الخريطة وتفسيرها؟

2- اهمية البحث:

تعد المواد الاجتماعية من المواد التي تسهم اسهاما فاعلا في تنمية الفرد وتنشيطه اجتماعيا، وذلك لصلتها المباشرة بحياته اليومية، فهي تهئ المجالات المختلفة التي تساعد على النمو العلمي والاجتماعي والعقلي والوجداني والنفسي الذي يهدف اليه المجتمع (ابراهيم، 1976، ص 17) زيادة على ذلك فهي تهدف الى تزويد الطلبة بالمعرفة الحقيقية عن مجتمعهم ومجتمعات المعمورة، وترسيخ المواطنة الصالحة من خلال امدادهم بالمفاهيم التي تجعلهم يسلكون سلوكا ايجابيا وفاعلا في مواجهة مشكلات مجتمعهم والعمل على حلها بفاعلية وأتقان.

(الجبر وسر، 1983، ص 18-20)

أضف الى ذلك ان المواد الاجتماعية تهتم بالقيم والانشطة الاقتصادية والسياسية في الماضي والحاضر، وتفاعل الانسان مع بيئته الاجتماعية والطبيعية ومشكلاتها وتوقعات المستقبل والتراث الثقافي وخصائصه الحيوية، لانها تعنى بدراسة كل شيء عن البشرية وبيئاتهم (شكرا لله، 1980، ص 78) فهي تتضمن الخبرات التي تعد الطلبة وتجعلهم نافعين مؤثرين في مجتمعهم سعيدين بحياتهم مفرين بجهد أسلافهم واعين لمشكلات حاضريهم ومثمنين لما تقوم به الدولة في سبيل حلها، ومستعدين للإسهام في ذلك بكل ما تسمح به قدراتهم وامكانياتهم مضحين من اجل وطنهم وأمتهم ومدركين لدورهم في تحقيق المستقبل المشرق (الغريب، 1977، ص 3 - 4).

وتعد مادة التاريخ من المواد الاجتماعية التي تدرس في مراحل تعليمية مختلفة، إذ أن الامم والدول تهتم بتدريسه لما له من أهمية بالغة في تثقيف الناشئة والمتعلمين وتعريفهم بتاريخ أمتهم والعالم وتقوية الروح الوطنية لديهم (فايد، 1986، ص 281) والتاريخ باعتباره أحد المواد الاجتماعية لا يتم النظر اليه على انه علم الماضي فحسب لكنه علم يربط الماضي بالحاضر بهدف توضيحه، وربط المستقبل بالحاضر لبيان اتجاهات التطور والتقدم وتوجيهها الوجهة الملائمة لذلك أنه يهدف الى جمع المعلومات من الماضي وتحقيقتها وتسجيلها وتفسيرها وابرار الترابط وتوضيح العلاقات السببية بما يلقي اضواء من الماضي على ما هو كائن في الحاضر من علاقات ومشكلات وسلوك وتفسير التطور الذي طرأ على حياة

الامم، ويبرز في كل ذلك ادوار البطولة والقيادة وجهاد الشعوب (ابو سرحان، 2000، ص 26) وبعبارة أخرى ان التاريخ يهتم بدراسة المجتمعات وتطورها وما طرأ عليها من تحولات في شتى نواحي الحياة فهو منهج للبحث وذاكرة للبشرية. فدراسته تختص بالماضي في أحداثه لبيان مدى تأثير ذلك الماضي في الحاضر كما انه يبرز انموذجات الصراع الذي خاضه الانسان تحت أحوال معينة فضلا عن توفر ما ترتب من نتائج يمكن ان يستفاد منها في معالجة الاحوال والقضايا المعاصرة. (الكلزة، 1987، ص70)

وتعد دراسة التاريخ من الوسائل المهمة المؤدية الى تنمية التفكير العلمي من خلال الحوادث التاريخية والربط بين الاسباب والنتائج. (سليمان، 2000، ص 241)

ويتمثل الهدف من تدريس المواد الاجتماعية ومنها مادة التاريخ في اكتساب الطلبة مجموعة من المهارات في أطار ما تهدف اليه التربية الحديثة في مختلف المجالات الدراسية، لذلك جاء التأكيد على المهارات التدريسية لأنها تحفز الطلبة على التعلم وتزيد من مستوى اتقان الاداء، وتجعل الفرد قادرا على توزيع نطاق علاقاته بالآخرين ومسايرة التطورات العلمية والتكنولوجية ومهارات التدريس الفعال في المواد الاجتماعية من العوامل المهمة التي تؤدي الى نجاح المدرس واتقانه للعملية التدريسية لأن ذلك يؤدي الى زيادة فاعلية الطلبة وجذب اهتمامهم ورفع مستواهم التحصيلي ولأنه ان هناك العديد من المهارات التدريسية الفعالة التي تعد قواسم مشتركة بين مختلف التخصصات الا ان هناك بعض التخصصات تنفرد بمهارات معينة دون غيرها فمن المهارات الاساسية التي يجب ان يتقنها مدرس المواد الاجتماعية استعمال الخرائط والتوظيف السليم لها اثناء الشرح اذ يؤكد (خضر، 2006) ان الخريطة تعد مصدرا مهما من مصادر الحصول على المعرفة ومن أهم المصادر التعليمية المستعملة في تدريس المواد الاجتماعية، لأنها تساعد في فهم الظواهر الطبيعية والبشرية وتعمل بذلك على تحقيق الاهداف التعليمية المنشودة التي لا تستطيع وسائل او مصادر آخر تحقيقها، لذا فأن أتقان مدرس المواد الاجتماعية لمهارات قراءة الخريطة وتفسيرها واستعمالها تعد من الكفايات الاساسية في اعداده. (خضر، 2006، ص 289-314)

وتعد قراءة الخرائط وتفسيرها وسيلة اتصال هامة ومهارة عقلية عالية واداء عملي راقى بين القارئ والمجردات التي تمثل الارض أو جزء منها بواسطة الرموز كالخطوط والنقط والالوان وغيرها لذا لا بد من تعلم هذه المهارات، على ان يكون ذلك التعلم بشكل منطقي يبدأ من البسيط الى المعقد ومن القراءة العادية البسيطة للخريطة ومحتوياتها الى تفسير تلك المحتويات والظواهر التي تبرزها الخريطة وبشكل دقيق. (يحيى، 1416، ص 2-3)

وتشير (سعادة) الى ان استعمال الخرائط في التدريس يحتاج الى اتقان مهارات معينة منها توجيه الخريطة وتحديد الجهات الجغرافية الاصلية منها والفرعية عليها واستعمال مقياس الرسم وفهم رموزها والوانها وضلالها، وتحديد الوقت عليها ومقارنتها بخرائط آخر ومن ثم التوصل الى العديد من الاستنتاجات. (سعادة، 1992، ص 41).

وتتخذ قراءة الخريطة والموازنة بين الخرائط المتصلة أساسا لدراسة النواحي الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي نشأت وتنشأ عن التفاعل بين الانسان وبيئاته المختلفة، أو لمعرفة كيف ان الظواهر البشرية المختلفة في الماضي والحاضر والمستقبل تتفاعل في كثير من نواحيها مع الظروف الطبيعية المحيطة وكيف أن الانسان أنشأ علاقات خاصة مع بيئته فعدل وغير واصبح من واجب مدرسي المواد الاجتماعية ان يهتموا بتدريس الخرائط حتى ينمي عند الطلبة ميولا نحوها، ومهارة في قراءتها او استعمالها، وينبغي على كل طالب الرجوع اليها كمصدر للمعرفة وأساس من اسس الدراسة (برهم، 2006، ص 76 - 81) لذلك ان القدرة على قراءة الخرائط ضرورة لنجاح عملية التعلم من جهة ولتسهيل الحياة اليومية من جهة أخرى (سعادة، 1992، ص 58) ويمكن تحقيق ذلك من خلال عملية التقويم الذي يعد لازمة في مجالات الحياة جميعها اذ انه يحدد نقاط القوة والضعف ويحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية (جامل، 2000، ص 170) أذ أن للتقويم أهمية بالغة في تطوير العلوم كافة، لذا أصبح سمة المجتمع العصري المتطور، اذا دخل مجالات العلوم جميعها العلمية منها والتربوية فهو العنصر الاساس في المنهج التعليمي، وهو بذلك احد مرتكزات تطوير التعليم فلا يمكن احداث

تطوير في اهداف المنهج التعليمي ومحتواه الا باعتماد نتائج التقويم، لأنه يسهم في تشخيص مواطن الضعف والقوة، وهو عملية تشخيصية وعلاجية وقائية في الوقت ذاته، وأن العملية التربوية لا يمكن أن تتقدم مالم يعهد المهتمون بها الى تقويم مهارة قراءة الخريطة التاريخية لدى الطلبة لمعرفة مدى نجاحها وما حققت من تغير في سلوك المتعلم.(المالكي، 1982، ص21) فعملية التقويم تنير لنا طريقة التعلم والتعليم ومن دونها لانعرف التقدم العلمي الذي احرزته المدرسة أو الكلية، ومدى التقدم الذي حققه التدريسي او الطلبة في داخل الصف أو في خارج المؤسسات التربوية، ومن دونه لانعرف مدى التوافق أو الصعوبات في العملية التعليمية (داود، 2001، ص 1-4) والتقويم التعليمي يتضمن تقويم مهارات المدرس والطلبة الذي يتم من خلال التخطيط المسبق ويحدد الغرض من التقويم وثم يحدد الاشخاص الذين سيقومون بأداء المهارات لتعديل النشاطات والممارسات للمهارات. (فيغر، 2001، ص259)

وعملية تقويم الطلبة تتم اثناء عملية التعليم والتعلم لتحديد أوجه القوة والضعف ومعرفة مدى تقدم الطلبة في دراستهم ويحتاج ذلك الى تكرار عمليات الاختيار والتشخيص والعلاج مع نهاية كل درس او جزء من المقرر ويتضمن هذا التقويم اختيار وتشخيص وتغذية مرتدة وتدعيم للتعلم (قنديل، 2006، ص240) والتقويم يستهدف الطلبة للتعرف على حصيلته تعلمهم ومعرفة مستويات تقدمهم في مقدار المعلومات والمفاهيم والمبادئ والمهارات والاتجاهات والقيم بمقارنة أنفسهم باقرانهم لتعديل مسارهم واصلاح الخلل ان وجد وتلافي القصور (ابو طالب، 2001، ص169) فضلا عن ذلك يهتم التقويم بحصول المدرس من الطلبة على التغذية الراجعة لتحديد مستوى أدائه وفاعلية تدريسه وتعليمه وقياس ما تحقق من نواتج التعلم للطلبة لتعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف لتحسين الممارسات التدريسية ورفع مستواها ونوعيتها (زيتون، 1999، ص 439) وفي هذا الميدان أكدت الكثير من الدراسات والبحوث التربوية على أهمية التقويم في المجالات المختلفة ولاسيما تقويم المهارات كدراسة (عبيس، 1998) ودراسة (حمادي، 2007) وبناءاً على ما سبق ذكره، وجدت الباحثة ان هناك حاجة ماسة لإجراء الدراسة الموسومة (تقويم مهارة قراءة الخريطة التاريخية لدى طلبة الصف الرابع قسم التاريخ/ كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل)

لكونه جزءاً من الاعداد والتي يمكن من خلالها التعرف على مستويات الاداء التطبيقي والمهاري وفعالية الوسائل التعليمية المستعملة في تنفيذ برنامج الاعداد وتأسيا على ما تقدم ذكره تتجلى أهمية البحث الحالي بالاتي:

- 1- أهمية عملية تقويم مهارة قراءة الخريطة التاريخية لدى طلبة المرحلة الرابعة قسم التاريخ كونها تبين جوانب القوة والضعف في اداءهم لهذه المهارة.
- 2- تتبثق أهمية عملية تقويم مهارة قراءة الخريطة التاريخية لدى طلبة المرحلة الجامعية اذ يدرس الطلبة فيها على مادة التخصص.
- 3- جاءت هذه الدراسة منسجمة مع التوجهات التربوية والتعليمية نحو اصلاح العملية التدريسية والتقويم المستمر لكل جوانب هذه العملية.
- 4- عدم وجود دراسة على حد علم الباحثة في مجال تقويم مهارة قراءة الخريطة التاريخية لدى طلبة المرحلة الرابعة قسم التاريخ.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى (تقويم مهارة قراءة الخريطة التاريخية لدى طلبة المرحلة الرابعة قسم التاريخ/ كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل).

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

- 1- حدود مكانية: جامعة بابل - كلية التربية للعلوم الإنسانية.
- 2- حدود بشرية: طلبة المرحلة الرابعة في قسم التاريخ.

3- حدود زمنية: العام الدراسي (2012 – 2013).

4- حدود علمية: مهارة قراءة الخرائط التاريخية.

تحديد المصطلحات:

أولاً: التقويم:

1- عرفه (كراجة، 1997): بأنه (عملية تقدير وقياس العملية التربوية التعليمية في مجال الحكم والنوع ليس بهدف المحاسبة في نهاية العمل ولكن بهدف التشخيص والعلاج). (كراجة، 1997، ص150).
التعريف الاجرائي: هو الاداء او الممارسات والنشاطات التي يقوم بها طلبة المرحلة الرابعة في تطبيق مهارة قراءة الخريطة التاريخية بشكل مناسب واصدار الحكم عليه.

ثانياً: المهارة

1- عرفها (زيتون، 1994) بأنها (قدرة مكتسبة تمكن الفرد من انجاز العمل بكفاءة واتقان). (زيتون، 1994، ص107).
أما التعريف الاجرائي هو:

القدرة الفعلية التي تمكن الطلبة المطبقين في المرحلة الرابعة/ قسم التاريخ من أداء عدد من الممارسات والانشطة التدريسية بدرجة متقنه وبجهد اقل وتقاس من خلال استمارة الملاحظة المعدة لهذا الغرض.

ثالثاً: الخريطة

1- عرفها (الكلزة واخرون، 1985): بأنها: "خليط من رموز واللوان ومعان تعطي للذهن قدرة على تخيل الواقع دون اللجوء الى استحضار الواقع ذاته، فهي أذن نوع من التغلب على الخبرات المباشرة بغير المباشرة دون أخلال بطبيعة الواقع وصورته وخصائصه الموجودة فيها" (الكلزة واخرون، 1985، ص170).

أما التعريف الاجرائي للخريطة: هي عبارة عن خطوط هندسية وفنية معبرة ورموز ونقاط واللوان وظلال مرسومة على ورق او لوح خشبي او معدني او نسيجي تمثل الظواهر الطبيعية بأنواعها واشكالها او البشرية بأصنافها المختلفة لمنطقة محددة او لبلد معين او لقارات العالم يستعملها التدريسي داخل قاعة المحاضرات لإيصال المعلومات والافكار الى اذهان الطلبة المطبقين واكسابهم المهارات والاتجاهات والميول الايجابية نحو مادة معينة.

رابعاً: الخريطة التاريخية:

1- عرفها (برهم، 2006) هي الخرائط التي تبين الحدود السياسية في فترة زمنية معينة او تبين المواقع العربية، أو تبين توزيع الاثار الهامة او تبين اتصالات خاصة بين الشعوب في زمن او ازمان معينة او غير ذلك. (برهم، 2006، ص80).

اما التعريف الاجرائي للخريطة التاريخية: هي عبارة عن خطوط هندسية وفنية معبرة ورموز ونقاط واللوان وظلال مرسومة على ورق او لوح خشبي او معدني او نسيجي تمثل الظواهر الطبيعية أو البشرية والمواقع الاثرية أو الحربية أو المقابر أو الشخوص العمرانية أو المدارس أو المعابد القديمة التي تعود لعصر من العصور التاريخية كالعصور القديمة أو عصر النهضة أو العصر الوسيط أو العصر الفرعوني أو العصر الحديث.... الخ. يستعملها التدريسي في قاعة المحاضرات في قسم التاريخ لإيصال وتوضيح العلاقة بين الاحداث التاريخية والظواهر الطبيعية في اقليم او بلد أو قارة معينة في عصر تاريخي معين.

خامساً: كلية التربية:

عرفتها الباحثة اجرائياً: هي احدى مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في العراق، وتتولى مسؤولية اعداد وتأهيل طلبتها ليكونوا مربين ومتخصصين تربوياً وعلمياً وتزودهم بالمعلومات والحقائق والمهارات التدريسية والاتجاهات للعمل في المؤسسات التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي ويوظفوا ما تعلموه في دراستهم مستقبلاً.

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

جوانب نظرية:

اولا: المهارة

- مفهوم المهارة.
- مكونات المهارة، الاسس التي تقوم عليها المهارة.
- انواع المهارة.
- تعليم المهارات.
- شروط اكتساب المهارة.

ثانيا: الخرائط

- مهارات استعمال الخرائط.
- عناصر الخرائط.
- انواع الخرائط.

اولا: المهارة

- مفهوم المهارة:

المهارة في اللغة تعني الحذف في الشيء. الماهر الحاذق بالعمل والجمع مهرة: تقول مهرت بهذا الأمر، أمهر به، اي صرت به حاذقا. قال ابن سيدة وقد مهر الشيء وفيه وبه يمهرا، ومهورا ومهارة ومهارة. (ابن منظور) أما في الاصطلاح فتعرف بانها قدرة على أداء عمل يتصل بتخطيط التدريس أو تنفيذه، أو تقديمه، وأن هذا العمل يمكن ان يحل الى مجموعة من الأداءات المعرفية والحركية والاجتماعية، ويقوم في ضوء معيار الاتقان والسرعة في الانجاز، والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة (عطيه، 2008، ص70)، والمهارة هي القدرة على عمل شيء ما بدقة واتقان وبجهد ووقت قليلين وبأقصى سرعة مع تحقيق الامان وتلافي الاضرار. ويرتبط مفهوم المهارة بالأداء ارتباطا عضويا لأن الأداء يشكل الصورة الملاحظة للسلوك في اثناء قيام الانسان بممارسة المهارة، ويحكم على الاداء من حيث سلامته واتقانه بالقدر الذي يلتزم فيه المؤدي بخطوات التنفيذ في ضوء المعايير المتفق عليها، ويتوقف اتقان المهارة على مستوى التناسق والتسلسل والتكامل بين الخطوات المكونة لها والزمن الذي يؤدي فيه. ويتوقف اتقان المهارة كذلك على قدرة الفرد على التنسيق بين المتطلبات المكانية والمتطلبات الزمانية في كل متكامل، وتتنوع المهارات التي يؤديها الناس بتنوع الادوار والمسؤوليات الموكلة الى كل منهم، ويقبل الانسان على تعلم المهارات بسبب حاجته الماسة اليها في اداء اعماله المختلفة الملقاة على عاتقه. وتتمثل وظيفة المدرس في توفير المناخ التعليمي الملائم الذي يستثير اهتمام المتعلم ويحفزه للقيام بالانشطات التي تؤهله الى تعلم المهارة واتقان ادائها ويعتمد على التغذية الراجعة في ضبط المهارة وتوجيهها. (خضر، 2006، ص 347).

- مكونات المهارة:

للمهارة اربع مكونات هي:

- 1- المكون المعرفي: ويتمثل في وعي الطالب للمهارة وادراكه لأهميتها وفائدتها والى المعلومات والحقائق المرتبطة بتعلمها.
- 2- المكون التنسيقي: اذ ترتب الخطوات المكونة للمهارة في نسق منتظم ييسر عملية تعلم المهارة في ضوء الصورة العقلية التي يكونها المتعلم لهذا النسق.
- 3- المكون الوجداني: ويتمثل في قدرة الطالب على التركيز، وضبط الاعصاب والثقة بالنفس.

4- المكون الادائي: ويتمثل في انجاز المهارة بأتقان.

- الأسس التي تقوم عليها المهارة:

- 1- الممارسة المنتظمة للعمل المراد، واكتساب المهارة في أداءه، وتوفير الأدوات اللازمة لذلك العمل.
- 2- فهم المتعلم للمهارة فهما تاما.
- 3- العناية بالمهارة باعتبارها وحدة كلية متكاملة.
- 4- الوعي بأهمية المهارة في الحياة العملية.
- 5- التغذية الراجعة البناءة. (خضر، 2006، ص 347-348).

- انواع المهارات:

تصنف المهارات الى الانواع الاتية:

- 1- المهارات المعرفية: وتعني الأداءات الذهنية او التي يغلب عليها الطابع الذهني التي يبديها الفرد عند مواجهة موقف أو مشكل به حاجة الى حل فأن ما يجري في ذهن المتعلم من عمليات ذهنية من أجل حل المشكل يطلق عليها المهارات المعرفية وهي مهارات يغلب عليها الاداء الذهني ومن أمثال هذه المهارات تلك العمليات التي يجريها المتعلم ذهنيا في الاجابة عن الأسئلة ذات الطبيعة الفكرية.
- 2- المهارات الاجتماعية ذات الطبيعة الوجدانية: وهي تلك الاستجابات المتعلقة بعلاقات الافراد في المجتمع الواحد افرادا واعضاء في مجموعات والموازنة بين المشاعر والحقائق والعواطف والافكار. (خضر، 2006، ص 349) و(عطية، 2008، ص 71).

- تعليم المهارات:

يتضمن التعلم المهاري ثلاث مراحل اساسية هي:

- أ- المرحلة المعرفية: وتشير الى فهم المهمة الحركية والتعرف الى خصائصها وشروط أدائها.
- ب- المرحلة الارتباطية: وتشير الى ارتباط الاستجابات الجزئية الضرورية فيما بينها، وإهمال الاستجابات غير الضرورية.
- ت- المرحلة الاستقلالية: وتشير الى التمكن من اداء المهارة على نحو متقن دون الخضوع لعمليات الضبط المعرفي والادراكي. (خضر، 2006، ص 350-351)

شروط اكتساب المهارات:

تتلخص أهم الشروط التي يجب ان تتوفر عند تعلم اكتساب المهارات فيما يلي:

- 1- الاقتران: يشار الى الاقتران في مجال التعلم النشط لاكتساب المهارة بمفاهيم سرعة التوقيت والتأزر والترتيب الصحيح. فلاشك ان عملية ترجمة المثير الحسي (او الإشارة) الى حركة عضلية يستغرق بعض الوقت، وهذا الوقت يختلف في ذاته عن الزمن الذي يستغرقه أداء الحركة ذاتها وهو ما يسمى زمن الرجوع.
- 2- التمرين المركز والتمرين الموزع.
- 3- معرفة النتائج والتغذية الراجعة:

بعض انواع التعلم لايمكن اكتسابها وخاصة المهارات الحركية. الا بمعرفة النتائج او بما يسمى التغذية الراجعة الإخبارية. (بدير، 2008، ص 171 - 172).

ثانيا: الخرائط:

- مفهوم الخريطة

الخريطة ليست صورة من الصور وإنما هي مزيج من الرموز او الظلال أو الألوان تساعد الذهن على تخيل الواقع دون اللجوء الى استحضار الواقع ذاته، ومن الرموز المستعملة في الخرائط، والخطوط المتصلة والنقط، والخطوط المتقطعة

والخطوط المستقيمة والمتعرجة واختلاف الالوان والدوائر والمستطيلات والمربعات الصغيرة بالإضافة الى رموز خاصة تبين منشآت معينة. (برهم، 2006، ص 74 - 75)

وتستعمل الخرائط في العملية التعليمية في جميع المراحل التعليمية، كما تستعمل في بعض مؤسسات المجتمع على نطاق واسع، وتعنى بدراسة موضوعات مختلفة مثل: سطح الكرة الأرضية وتوضيح العلاقات المختلفة بين المساحات والمواقع بين البلاد والمدن وتعرف مواقع انتاج الثروات الطبيعية والحيوانية وطرق المواصلات البرية والبحرية. ولتوضيح الخرائط وقراءتها قراءة صحيحة يتم استعمال الرسومات الخطية، والرموز، والالوان، ولكل خريطة مقياس رسم مناسب ودليل للخريطة يشرح مكوناتها المختلفة. وانتاج الخرائط من قبل المدرسين والطلبة أصبح سهلاً وميسوراً لتوافر خاماتها، وانخفاض أسعارها قياساً الى غيرها من الوسائل التعليمية الأخرى (لافي، 2006، ص 74 - 75)

لذلك فهي تعد مصدراً من مصادر الحصول على المعرفة، لأنها تساعد في فهم الظواهر الطبيعية والبشرية لذا فان اتقان مهارات قراءة الخرائط وتفسيرها والتوظيف السليم لها اثناء الشرح تعد من المهارات الأساسية لمدرس الدراسات الاجتماعية، وتعد الخرائط في مقدمة الوسائل المعنية لتدريس الدراسات الاجتماعية، وهي اما ان تكون خرائط جغرافية او خرائط تاريخية. (خضر، 2006، ص 289 - 290)

- مهارات استعمال الخرائط:

يمكن تصنيف مهارات استعمال الخرائط كما يلي:

- 1- مهارة رسم الخرائط.
- 2- مهارة قراءة الخريطة مثل: معرفة خطوط الطول، ودوائر العرض، ومقياس الرسم لتحديد المسافات.
- 3- مهارة تفسير الخريطة والتي تعتمد الرموز التي ينبغي تفسيرها وفهم معناها.
- 4- مهارة مقارنة الخرائط.
- 5- مهارة اختيار الخريطة المتصلة بموضوع الدرس والمناسبة لعمر الطلاب وقدراتهم المختلفة.
- 6- مهارة تقديم الخريطة بأسلوب يثير اهتمام الطلبة.
- 7- مهارة تناول الخريطة بحرص، والمحافظة على نظافتها ووضعها في المكان المناسب.
- 8- مهارة تحديد الاماكن باستعمال خطوط الطول ودوائر العرض.
- 9- مهارات تصغير الخرائط وتكبيرها.
- 10- مهارة تحديد الوقت. (خضر، 2006، ص 300 - 301).

- عناصر الخريطة:

أ- العنوان:

الذي يوضح نوع الخريطة للمتعلمين مثل تضاريس جمهورية مصر العربية أو الموارد الاقتصادية بها وهكذا.

ب- الرموز:

وهي عبارة عن أشكال هندسية كالمربعات والمثلثات والدوائر للدلالة على ما تتضمنه الخريطة من مدن وعواصم وموارد اقتصادية وبشرية وغير ذلك.

ج- البيانات المعلوماتية:

ويراعى فيها عدم ازدحام الخريطة بالمعلومات، ويكتفى بالقدر الذي يحقق الهدف منها ممثلاً في توصيل ما تتضمنه الخريطة من معلومات للمتعلمين.

د- الالوان:

وتستعمل بدرجاتها المختلفة للدلالة على الارتفاعات والانخفاضات والبحار والمحيطات وغير ذلك.

هـ- دليل الخريطة:

ويتضمن المصطلحات التي وردت في الخريطة ويكون هذا الدليل موجودا عادة بأحد أركان الخريطة.
(لافي، 2006، ص 78).

و- الاتجاهات:

- الجهة هي عبارة عن الخط المستقيم الواصل من نقطة ما الى أية نقطة أخرى معلومة. وهناك نوعان من الجهات:
- 1- الجهات الاصلية هي الشمال والجنوب والشرق والغرب. وهي التي تقع بالنسبة لموقع ما على زاوية قائمة تماما مقدارها (90 درجة).
 - 2- الجهات الفرعية تقع الجهات الفرعية بين الجهات الاصلية مثل الشمال الشرقي، والجنوب الشرقي، والشمال الغربي، والجنوب الغربي.
- على ان الجهات الاصلية والجهات الفرعية مكملتان لبعضهما، وان الجهات الاصلية تمثل متطلبا سابقا لتدريس الجهات الفرعية. (خضر، 2006، ص 293).

- انواع الخرائط:**1- الخرائط الطبيعية:**

تبين سطح المنطقة وما فيها من مرتفعات مثل الجبال والصحاري والوديان والانهار والبحيرات، وتستعمل فيها الالوان لبيان الارتفاعات والمياه وغير ذلك من المعالم الطبيعية.

2- الخرائط المناخية:

وتوضح اتجاهات الرياح ودرجة الحرارة والأمطار وأماكن الضغط المرتفع والمنخفض، وتقدم ايضا معلومات مفيدة عن الاحوال الجوية للمراكب في البحار والطائرات في الجو، وسائقي السيارات في الطرق البرية.

3- الخرائط الجيولوجية:

وتوضح الاماكن الصخرية وانواعها وتكويناتها بفعل الزلازل والبراكين، وتكشف عن عوامل التعرية وما يحدث من تغيرات في طبقات الارض.

4- الخرائط السياسية:

وتوضح التقسيم السياسي للدولة واماكن المحافظات والمدن المهمة والعواصم المختلفة للدول والموانئ البحرية والبرية والجوية. ويتم استعمال الالوان المتعددة في الخرائط السياسية لتمييز كل مقاطعة أو محافظة بلون خاص بها.

5- الخرائط الاقتصادية:

وتوضح الاقاليم الزراعية والثروات واماكن الانتاج والعلاقات التجارية بين دول العالم كاستيراد وتصدير المواد الخام والمنتجات الزراعية والثروات الحيوانية، والثروات المعدنية كالبترول والفحم والذهب.

6- الخرائط الفلكية:

وتظهر مواقع النجوم والكواكب والاجرام السماوية والاقمار والمذنبات ومساراتها. (لافي، 2006، ص 76-77).

7- الخرائط التصويرية:

يستعمل هذا النوع من الخرائط في صفوف المرحلة الدنيا من المرحلة الاساسية، وذلك لتوضيح بعض الظواهر الطبيعية او البشرية او كليهما معا.

8- خرائط المواصلات:

أهم هذه الخرائط على الاطلاق خرائط السكك الحديدية، وخرائط الطرق المعبدة وخرائط الطرق البحرية والجوية.

9- الخرائط الاجتماعية:

يبين هذا النوع من الخرائط توزيع الاجناس البشرية في العالم، وكما تبين الكثافة السكانية، وتوزيع السكان حسب اللغات والاديان أو مستوى الدخل أو العمر المتوقع.

10- الخرائط السياحية:

تبين الخريطة السياحية للسائح الاماكن الاثرية والتأريخية والدينية واماكن الاستراحات والفنادق وطرق المواصلات المؤدية الى هذه الاماكن.

11- الخرائط التنظيمية:

هي عبارة عن خطوط يمكن عن طريقها توضيح التنظيمات المختلفة للحكومات او الهيئات والمجالس المكونة لها والمتفرعة منها. وتقيد هذه الخريطة في توضيح العلاقات الوظيفية في شركة من الشركات او في وزارة من الوزارات.

12- الخرائط الزمنية:

تستعمل الخرائط الزمنية في تدريس التاريخ لأنها توضح مفاهيم قد يصعب على الطلبة فهمها. كما تساهم في توضيح كثير من الاحداث التاريخية المهمة في فترة زمنية محدودة او فترات متعاقبة. وتساعد هذه الخرائط على نمو الحاسة الزمنية اذ يتم تنظيم الاحداث والوقائع وترتيبها حسب زمن حدوثها.

13- الخرائط التاريخية:

وتظهر المعلومات التاريخية لدولة من الدول او حضارة من الحضارات والاماكن الاثرية فيها، ومن أمثلتها خريطة الدولة الاسلامية وفتوحاتها واماكنها واماكن المعارك والغزوات وخطوط سير الحملات والمواقع البرية والبحرية. (لافي، 2006، ص77)

تلعب الخريطة التاريخية دورا هاما في تدريس مادة التاريخ حيث انها تكمل الصورة التاريخية بتركيزها على البعد المكاني بما تمثله من سطح الارض او جزء منه في منطقة معينة، فالأحداث التاريخية لا يمكن تصورها بمعزل عن المكان الذي حدثت به تلك الاحداث ولأننا ندرس أحداث مضى عليها الزمن تختلف صورتها القديمة عن الواقع الحاضر او لتعذر الوصول الى المناطق التي شهدت هذه الاحداث فأن الخريطة خير معين لمساعدة المتعلم على تخيل الاحداث كما جرت. (العجروش، 2013، ص 146).

وبعبارة اخرى ان الخرائط التاريخية ترسم صورة التاريخ وتثبتها بذهن الطلبة بصورة واضحة وجلية وتساعد على عدم نسيان ما يدرسه بل تساعد على بناء وثبوت وترسيخ المادة التاريخية لمدة طويلة كما انها تقوي الحس الزمني عند الطلبة وتمكنهم من الانتقال بسهولة من مرحلة تأريخية الى اخرى، وكما تمكنهم من المقارنة بين الحاضر والماضي وتعمل الخرائط التاريخية على اثارة عناصر التشويق لدراسة التاريخ وكسر مادة الجمود ان وجدت في أحد المواضيع التاريخية. وان مدرس مادة التاريخ سوف يذلل الصعوبات التي قد يجدها في توصيل المعلومات الى اذهان الطلبة وذلك بواسطة الخرائط التاريخية وبهذه الطريقة يجعل التفاعل بين المدرس والطالب في عرض مادة التاريخ وتحبيبها الى نفوس الطلاب. (ابو دية، 2011، ص 194 - 195).

- الاهمية التعليمية للخريطة التاريخية:

للخريطة التاريخية اهمية كبيرة بالنسبة للمتعلم حيث انها تؤثر فيما يلي:

- 1- تقرب الى ذهن المتعلم مواقع الاحداث التاريخية.
- 2- توضح للمتعلم المفاهيم والحقائق بصورة افضل من الصورة اللفظية.
- 3- تثير قدرة المتعلم على تخيل الاحداث التاريخية.
- 4- تنمي في المتعلم بعض المهارات كالدقة في الرسم وقوة الملاحظة.
- 5- تساعد المتعلم على استخلاص الكثير من الحقائق التاريخية.

- المهارات التي يكتسبها المتعلم من التعامل مع الخريطة التاريخية.

- 1- قراءة وتحليل وتفسير الخرائط التاريخية.
 - 2- رسم الخرائط التاريخية والتوزيع عليها.
 - 3- استخلاص الافكار الرئيسية من الخريطة التاريخية.
 - دور المدرس في توظيف الخريطة التاريخية:
- حتى يتمكن المتعلم من تنمية المهارات التاريخية باستعمال الخرائط هناك قواعد لابد من أن يراعيها:
- 1- ان تخدم الخريطة الموضوع الذي وضعت من أجله فلا يجوز استعمال خريطة سياسية أو طبيعية في موضوع تاريخي لأنها في هذه الحالة تكون مشتتة للمتعلم.
 - 2- توظيف الخرائط الصماء في تدريس التاريخ حتى تبني بدقة ويتسلسل مع نمو الدرس.
 - 3- وضع الخريطة في مكان مناسب يمكن المتعلم من ملاحظتها.
 - 4- ألأم المعلم لمحتوى الخريطة قبل توظيفها في الدرس.
 - 5- توفير المعينات المساندة لموضوع الخريطة (الاطالس التاريخية، وخرائط أخرى لربط العلاقات).
 - المهارات اللازمة للمتعلم للتعامل مع الخريطة التاريخية:

- حتى يتمكن المتعلم من التعامل مع الخريطة التاريخية لابد ان يكون قادرا على ان:
- 1- يحدد الجهات الأصلية والفرعية.
 - 2- يوظف مفتاح الخريطة في قراءتها وتحليلها.
 - 3- يكتب الافكار الرئيسية من الخريطة.
 - 4- يكبر اجزاء الخريطة لابرار العلاقة بين طبيعة المكان ومجريات الأحداث التاريخية.
 - 5- يستعمل الاطالس التاريخي لمعرفة العلاقة بين المناطق المختلفة في نفس الفترة الزمنية.
 - 6- يعين بدقة المواقع التاريخية على الخرائط الصماء وخاصة الغير محددة على الخرائط التاريخية.
 - 7- معرفة الرموز تستعمل في الخرائط التاريخية (مايرمز للمعارك، وللمناطق الأثرية).
- (العجروش، 2013، ص 146 - 148).

- قراءة الخرائط واستعمالها:

بناء على قيمة الخرائط التي ذكرناها فقد أصبح من واجب المدرسين ان يهتموا بتدريس الخرائط حتى ينمي الطلبة ميولا نحوها، ومهارة في قراءتها او استعمالها، وحتى ينمي كل طالب عادة الالتجاء اليها كمصدر للمعرفة واساس من اسس الدراسة. وبما ان ذلك يحتاج الى عناية كبيرة ووقت طويل فقد أصبح من اللازم ان توضع له خطة خاصة وتحدد لهذه الخطة اوقات معينة في المناهج، فقد أصبح من الواجب قبل البدء في قراءة أبسط الخرائط ان يفهم الطلبة المبتدئين الجهات الاصلية والفرعية في الطبيعية ثم يفهموا معنى مواقع أشياء مختلفة بالنسبة لبعضها، فقد أصبح من الواجب أيضا قبل ان يبدأ الطلبة في قراءة الخريطة ان يكونوا فكرة واضحة عما تمثله رموزها في الطبيعة والا كانت هذه الرموز لامعنى لها عندهم. وهناك انواع كثيرة من التدريب وأوجه النشاط التي تساعد الطلبة على قراءة الخرائط وفهمها واستعمالها، وكلما تنوع هذا التدريب والنشاط وكثر فانه يحبب الطلبة في الخرائط ويكسبهم المهارة الخاصة بها، ويساعدهم على عادة الالتجاء اليها كمصدر للمعلومات. وبعد ان يتأكد المدرس من ان الطلبة قد اصبحوا يفهمون رموز الخرائط يقوم معهم ببعض التدريب على قراءة الخريطة وفهمها واستخلاص معلومات منها، وبعد ان تستعمل مثل هذه الطريقة اكثر من مرة في خرائط مختلفة، ينتقل المدرس الى تدريب آخر يتلخص في توجيه اسئلة الى الطلبة شفويا او تعطى لهم مكتوبة ليستخلصوا أجوبتها من خريطة او اكثر كي تزداد قدرتهم على قراءة الخرائط واستخلاص المعلومات منها وبخاصة ان تنميهم عادة الرجوع الى الخرائط للحصول على المعلومات يحتاج الى وقت غير قصير والى ممارسة طويلة، وان الطلبة لا يلجؤون الى الخرائط الا

إذا طلب منهم ذلك ووجهوا اليه، انهم يفضلون المعلومات السهلة الشفوية أو المكتوبة، ولكنهم اذا دربو التدريب الكافي ونمت عندهم المهارة الخاصة فأنهم سيجدون ان الالتجاء الى الخرائط أمر سهل ميسور ومفيد، وسيجعلون الخرائط مراجع هامة لهم. (برهم، 2006، ص 81 – 84).

دراسات سابقة

أولاً: دراستان عريبتان:

1- دراسة (عبيس، 1998)

(تقويم المهارات الجغرافية عند طلبة الصف الرابع العام وبناء برنامج لتنميتها).

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد/ كلية التربية – ابن رشد وهدفت الى تقويم المهارات الجغرافية عند طلبة الصف الرابع العام وبناء برنامج لتنميتها. وبلغ حجم عينة الدراسة (470) طالباً وطالبة وبواقع (210) طالباً و(260) طالبة، أما عينة المدارس فبلغ (16) مدرسة ثانوية واعدادية صباحية بواقع (8) مدارس للبنين و(8) مدارس للبنات. واستخدم الباحث اختبار نوع الاختيار من المتعدد يتكون من (86) فقرة بصيغته النهائية بعد ان تأكد من صدقه وثباته، واستخدم الباحث الاختبار التائي، ومربع كاي، والنسبة المئوية كوسائل احصائية. وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

1- تحديد قائمة المهارات الجغرافية التي ينبغي اكتسابها للطلبة بـ (86) مهارة مصنفة في (7 مجالات).

2- وجود ضعف عام في اكتساب المهارات عند طلبة الصف الرابع العام.

3- تفوق الاناث على الذكور في اكتسابهن للمهارات الجغرافية. (عبيس، 1998، ص 20 – 153)

2- دراسة (حمادي، 2007)

تقويم مهارات الموقع الجغرافي على الخارطة عند طلبة الثاني المتوسط في مادة الجغرافية.

أجريت هذه الدراسة في محافظة بابل وهدفت الدراسة الى تحديد وتقويم مهارات المواقع الجغرافية على الخارطة عند طلبة الصف الثاني المتوسط في مركز مدينة الحلة في محافظة بابل وبلغ حجم عينة الدراسة (174) طالب أختيروا بطريقة عشوائية واستخدم الباحث للتقويم استمارة الملاحظة المكونة من 10 مهارات بعد ان استخرج صدقها وثباتها، واستخدم الباحث مربع كاي والنسبة المئوية ومعامل ارتباط بيرسون والوسط المرجح والوزن المئوي كوسائل احصائية. ومن النتائج التي اظهرتها الدراسة هي:

1- حصلت (5) مهارات على مستوى جيد و(5) مهارات على مستوى ضعيف من أصل (10) مهارات.

2- وجود تباين في الاداء المهاري لدى جميع الطلبة (حمادي، 2007، ص 152 – 169).

ثانياً: دراسة اجنبية:

1- دراسة (كوكس 1977)

مهارة قراءة الخرائط عند الاطفال على مقياس كبير لخرائط المدن.

أجريت هذه الدراسة في جامعة سكونسن في الولايات المتحدة الامريكية وهدفت الى اختبار مهارة الاطفال في المرحلة الابتدائية على قراءة الخرائط ذات مقياس رسم كبير واختار الباحث نوعين من الخرائط هي الخرائط الجوية المصورة والخرائط المساحية وأعد الباحث اختباراً حول هذين النوعين من الخرائط وهو من نوع الاختيار من متعدد، وبلغ حجم عينة الدراسة (349) تلميذاً من الصفوف الثاني والرابع والسادس الابتدائية واستعمل الباحث مربع كاي والاختبار التائي وسائل احصائية واطهرت الدراسة ما يأتي:

1- ان تلاميذ الصف الرابع والسادس أفضل من تلاميذ الصف الثاني في قراءة الخرائط.

ان ضعف تلاميذ الصف الثاني يعود سببه الى عدم معرفتهم قراءة مفتاح الخرائط والى ضعف طرائق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية. واوصى الباحث الى اجراء ابحاث تهدف الى الوصول الى نظرية متطورة حول مهارات قراءة الخرائط للأطفال. (Cox، 1978، ص 555-556 p).

موازنة الدراسات السابقة:**- اهداف الدراسات السابقة:**

تباينت أهداف الدراسات السابقة بتباين موضوعاتها. فقد هدفت دراسة كل من (عبيس، 1998) الى تقويم المهارات الجغرافية عند طلبة الصف الرابع العام و(حمادي، 2007) الى تقويم مهارات الموقع الجغرافي على الخارطة عند طلبة الثاني المتوسط و(كوكس، 1977) التي هدفت الى معرفة مهارة قراءة الخريطة عند الاطفال، اما الدراسة الحالية فقد هدفت الى تقويم مهارة قراءة الخريطة التاريخية لدى طلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة بابل.

- مكان اجراء الدراسات السابقة:

اختلفت الدراسات السابقة في اماكن اجراءها، فقد أجريت دراسة (عبيس، 1998) ودراسة (حمادي، 2007) في العراق أما دراسة (كوكس، 1977) فقد أجريت في الولايات المتحدة الامريكية في حين أجريت الدراسة الحالية في العراق ايضاً جامعة بابل.

- المنهج المستعمل في الدراسات السابقة:

استعملت الدراسات السابقة جميعها المنهج الوصفي، وكذلك الدراسة الحالية.

- مجتمع الدراسات السابقة:

اختلفت الدراسات السابقة في طبيعة مجتمعاتها وعيناتها، فقد أجريت دراسة كل من (عبيس، 1998) على طلبة المرحلة الاعدادية ودراسة (حمادي، 2007) على طلبة المرحلة المتوسطة ودراسة (كوكس، 1977) على المرحلة الابتدائية، اما الدراسة الحالية فقد أجريت على طلبة المرحلة الجامعية.

- عينات الدراسات السابقة:

تباينت الدراسات السابقة في احجام عيناتها بحسب تباين الظواهر المدروسة فكانت (470) طالبا وطالبة في دراسة (عبيس، 1998) و(174) طالب في دراسة (حمادي، 2007) و(349) تلميذا في دراسة (كوكس، 1977)، اما الدراسة الحالية فقد بلغ حجم عينتها (78) طالبا وطالبة.

- الوسائل الاحصائية المستعملة:

استعملت الدراسات السابقة الوسائل الاحصائية كلا بحسب بياناتها واهدافها. فقد استعملت دراسة (عبيس، 1998) الاختبار التائي، مربع كاي والنسبة المئوية أما دراسة (حمادي، 2007) فقد استعملت مربع كاي ومعامل ارتباط بيرسون والوسط المرجح والوزن المئوي، ودراسة (كوكس، 1977) فقد استعملت مربع كاي والاختبار التائي. اما الدراسة الحالية فقد استعملت النسبة المئوية ومعامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينة واحدة.

- النتائج

تباينت الدراسات السابقة في النتائج التي توصلت اليها اما نتائج الدراسة الحالية فسيرد ذكرها في الفصل الرابع في عرض النتائج وتفسيرها.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل تحديد منهج البحث ومجتمعه واختيار العينة وإجراءات اعداد اداته وتطبيقها والوسائل الاحصائية التي استعملت في تحليل نتائجه.

اولاً: منهج البحث:

اعتمدت الباحثة منهج البحث الوصفي، وهو أحد اشكال البحوث التربوية الشائعة والتي اشتغل بها العديد من الباحثين، ويسعى الى تحديد الوضع الحالي لظاهرة معينة ومن ثم يعمل على وصفها، فهو يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً. (ملحم، 2010، ص369).

ثانياً: مجتمع البحث وعينه:

1- مجتمع البحث

ونعني بمجتمع البحث جميع مفردات الظاهرة التي يقوم الباحث بدراستها (ملحم، 2010، ص269)، والمجتمع الاصلي في البحث الحالي هو طلبة المرحلة الرابعة - قسم التاريخ - كلية التربية للعلوم الانسانية - جامعة بابل، والبالغ حجمه (98) طالب وطالبة بواقع (29) طالب و(69) طالبة للعام الدراسي 2012 _ 2013 وجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1)

طلبة المرحلة الرابعة في قسم التاريخ موزعين بحسب الشعب الدراسية.

الشعبة	عدد الطلاب	عدد الطالبات	المجموع
أ	10	35	45
ب	19	34	53
المجموع	29	69	98

يتضح من جدول (1) ان عدد طلبة قسم التاريخ/ المرحلة الرابعة في كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة بابل قد بلغ (98) طالب وطالبة منهم (45) طالباً وطالبة في شعبة (أ) بواقع (10) طالب و(35) طالبة، و(53) طالب وطالبة في شعبة (ب) بواقع (19) طالب و(34) طالبة.

2- عينة البحث:

بلغ حجم عينة البحث (78) طالب وطالبة في قسم التاريخ المرحلة الرابعة بواقع (24) ذكور و(54) اناث ليكونوا عينة التطبيق الاساسية للبحث وجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2)

يبين طلبة قسم التاريخ المرحلة الرابعة/ عينة البحث

الشعبة	عدد الطلاب	عدد الطالبات	المجموع
أ	8	27	35
ب	16	27	43
المجموع	24	54	78

يتضح من جدول (2) ان عدد طلبة عينة البحث (78) طالب وطالبة منهم (35) طالب وطالبة في شعبة (أ) بواقع (8) طالباً و(27) طالبة و(43) طالب وطالبة في شعبة (ب) بواقع (16) طالب و(27) طالبة.

3- أداة البحث:

يهدف البحث الى تقييم مهارة قراءة الخريطة التاريخية لدى طلبة المرحلة الرابعة/ قسم التاريخ/ كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة بابل.

حددت الباحثة قائمة مهارات قراءة الخريطة التاريخية ينظر ملحق (1)، عطا على ذلك تحديد استمارة ملاحظة أعدت لهذا الغرض تضمنت المهارة ومدى توافرها لدى طلبة عينة البحث، طالبة من كل طالب الاجابة عن كل سؤال في الاستبانة مستعينا بالخريطة التاريخية، اضافة الى تضمينها بدائل أمام كل فقرة (امتياز -جيد جدا- جيد - متوسط - ضعيف)، وقد تم اعطاء كل بديل درجة معينة، واصبحت الاداة جاهزة للتطبيق.

الصدق:

اعتمدت الباحثة الصدق الظاهري للتأكد من صدق الاداة، وقد اشار (Ebel) الى ان افضل وسيلة للتأكد من صدق الاداة هو عرضها على عدد من الخبراء والمختصين لتحديد صلاحية الفقرات او العبارات للصفة المراد قياسها (Ebel.1972:P33). ويقول (عدس) للتأكد من صدق الاداة يمكن عرضها على نخبة من المحكمين لإعطاء رأيهم حول شمولية البنود من ناحية وملاءمة الفقرات للبنود من ناحية اخرى (عدس، 1999، ص115).

عرضت الباحثة الاداة بصيغتها الاولى على عدد من الخبراء والمختصين في التاريخ وطرائق المواد الاجتماعية والعلوم التربوية والنفسية ملحق (2) لبيان مدى صلاحية فقرات الاداة البالغ حجمها (15) فقرة وفي ضوء ملاحظاتهم عدلت بعض الفقرات ولم تحذف اي فقرة من فقرات مهارات الاستبانة وبذلك اصبحت الاداة صالحة وجاهزة للتطبيق بصيغتها النهائية ينظر ملحق (1).

ثبات الاداة:

يعني الثبات ان فقرات الاداة ثابتة فيما تعطي من نتائج فاذا طبقت الاداة على نفس المجموعة من الافراد مرتين او عن طريق ملاحظين تكون النتائج متشابهة (العيسوي، 2007، ص35) وان الثبات يمكن ان يكون بأكثر من اسلوب بحسب طبيعة البحث لذا اتبعت الباحثة اسلوب الملاحظة المباشرة لأكثر من ملاحظ، وتعد طريقة اتفاق الملاحظين في حساب الثبات من اكثر الطرائق استعمالا في استمارة الملاحظة للبحث العلمي، واعتمدت الباحثة هذه الطريقة في حساب ثبات استمارة الملاحظة اذ استعانت بأحد تدريسي طرائق تدريس المواد الاجتماعية في كلية التربية للعلوم الإنسانية بوصفه ملاحظا ثانيا¹، وقد تمت ملاحظة (20) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الرابعة - قسم التاريخ أثناء أداء مهارات قراءة الخريطة التاريخية بعد ذلك تم تفرغ البيانات والمعلومات في جداول خاصة وتم حساب معامل الثبات بين الباحث والملاحظ الثاني باستعمال معامل ارتباط بيرسون وظهر ان معامل الثبات بلغ مقداره (82%) وهو معامل ثبات عال.

تطبيق الاداة:

بعد ان تأكدت الباحثة من صدق الاداة وثباتها، اصبحت جاهزة للتطبيق لتقويم مهارة قراءة الخريطة التاريخية لدى طلبة المرحلة الرابعة/ قسم التاريخ/ كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة بابل، وقد تم ملاحظة طلبة عينة البحث بواقع (5-10) طالب وطالبة في اليوم، وبدا التطبيق لأداة البحث (استمارة الملاحظة) على افراد عينة البحث البالغ (78) طالب وطالبة في 2012/12/10.

الوسائل الاحصائية:

استعمل الباحثان الوسائل الاحصائية الاتية:

الجزء

$$1- \text{النسبة المئوية} = \frac{100}{X} \text{ الكل}$$

2- معامل ارتباط بيرسون لحساب قيمة ثبات الاداة.

$$r = \frac{n \text{ مـج س ص} - (\text{مـج س}) (\text{مـج ص})}{\sqrt{[n \text{ مـج س}^2 - 2(\text{مـج س})^2] [n \text{ مـج ص}^2 - 2(\text{مـج ص})^2]}}$$

3- اختبار (ت) لعينة واحدة. (البياتي، 1977، ص183)

$$t = \frac{\bar{x} - \mu}{\frac{s}{\sqrt{n}}}$$

ن (البياتي، 1977، ص254)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج وتفسيرها وفقا لهدف البحث وعلى النحو الاتي:

اولا/ عرض النتائج:

فيما يتعلق بالنتائج المتصلة بمهارة قراءة الخريطة التاريخية: تحقيقا لهدف البحث. تم حساب الوسط الحسابي لدرجات عينة البحث البالغ عددها (78) طالبا وطالبة، وقد بلغ (57,77) درجة، وبانحراف معياري (10,469) وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة فقد وجد ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (10,772) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (77)، اي ان هناك فرقا ذا دلالة معنوية بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي للمقياس لصالح المتوسط الحسابي وجدول (3) يبين ذلك.

جدول(3)

الاختبار التائي لاختيار دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث والمتوسط المعياري للمقياس

حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
78	57,77	10,469	45	77	10,772	1,96	دالة

ثانيا/ تفسير النتائج:

في ضوء النتائج التي تم عرضها في جدول (3) تبين وجود مهارة قراءة الخريطة التاريخية لدى طلبة المرحلة الرابعة/ قسم التاريخ/ كلية التربية للعلوم الانسانية ويعود السبب في ذلك الى:

- 1- ان مهارة الخريطة تعد مقوما اساسيا من مقومات تدريس التاريخ الناجح واداة فاعلة في تدريسه، ينبغي على التدريسين الاهتمام بها في تمثيل ظاهرات سطح الارض او جزء منها وبمقياس رسم معين ورموز معينة اذ تعد صورة من صور المعرفة ومصدر من مصادرها يستعملها تدريسي التاريخ اثناء تدريسه لجذب انتباه الطلبة نحو موضوع الدرس ومتابعة التدريسي اثناء عرض المادة، كما انها تسهم في اكساب الطلبة الحقائق والمفاهيم التاريخية وتنمية العديد من مهارات التفكير لديهم. (الجمال، 2005، ص105)

- 2- أضف الى ذلك انها تمثل موقع جغرافي لحدث معركة في التاريخ او موقع حضارة معينة لقوم او امة معينة تعرضت هذه الحضارة لعدة عوامل في ازدهارها او اضمحلالها وزوالها من موقعها على الخريطة او موقع أثري بارز كأسد بابل الشهير او الجنائن المعلقة في بابل او الاهرامات في مصر.... الخ او متحف شهير او موطن شخصيات تاريخية او علمية او فنية او سياسية او اضرحة مقدسة لشخصيات دينية ضحت من أجل دينها وتركت اثار في نفوس المجتمع كالإمام علي (ع) واولاده الامام الحسين وأخيه العباس (عليهم السلام).
- 3- ترى الباحثة ان الطلبة قد تدربوا على مهارة قراءة الخريطة التاريخية اثناء الدرس.
- 4- اهتمام تدريسي قسم التاريخ في اكساب الطلبة مهارات استعمال وقراءة الخريطة التاريخية في اثناء دراستهم الجامعية مما اصقل لديهم هذه المهارات.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات

بعد استكمال إجراءات البحث استنتجت الباحثة ما يأتي:

- 1- إن طلبة قسم التاريخ المرحلة الرابعة في كلية التربية للعلوم الإنسانية يتمتعون بمهارات قراءة الخريطة التاريخية، وينسب متفاوتة.
- 2- تدريب الطلبة في المراحل السابقة للمرحلة الجامعية على استعمال الخرائط بعامة وخرائط التاريخ بخاصة.
- 3- هناك حاجة تعليمية لدى طلبة قسم التاريخ - كلية التربية للزيادة إثراء مناهج التاريخ بما يسهم في تنمية المهارات التاريخية لديهم.

ثانياً: التوصيات

توصي الباحثة بما يأتي:

- 1- توجيه التدريسيات والتدريسين في قسم التاريخ إلى اعتماد طرائق تدريسية حديثة تعطي الطلبة دوراً أساسياً في الدرس وإشراكهم فيه.
- 2- ضرورة ان يتضمن مقرر إعداد مدرسي المواد الاجتماعية في كليات التربية دروس تخص تعليم الخرائط ومهاراتها، وان يكون تدريسها ضمن برنامج الإعداد ويكون مقرر دراسي مستقل وتخصص له ساعات ضمن الجدول الأسبوعي.
- 3- العمل على تضمين الأسئلة الامتحانية مهارات قراءة ورسم الخرائط.
- 4- ضرورة استعمال طرائق وأساليب تدريسية حديثة من قبل التدريسين بهدف إكساب الطلبة مهارات قراءة الخرائط.
- 5- تصميم دليل خاص بمهارات قراءة الخرائط التي ينبغي إكسابها لطلبة المرحلة الرابعة - قسم التاريخ لكونهم حديثي العهد ويعدون لمهنة إنسانية وشاقة.

ثالثاً: المقترحات

بعد إن أكملت الباحثة إجراءات البحث تقترح ما يأتي:

- 1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لطلبة الصف الرابع - قسم الجغرافية.
- 2- إجراء دراسة عن الصعوبات التي تواجه تدريسي المواد الاجتماعية في استعمال مهارات قراءة الخرائط.
- 3- بناء برنامج تدريبي لتدريسي المواد الاجتماعية على استعمال مهارات قراءة الخرائط.
- 4- إجراء دراسة مماثلة على صفوف دراسية أخرى في المرحلة الجامعية

المصادر

أولاً: المصادر العربية

- 1- ابراهيم، عبد اللطيف فؤاد. المواد الاجتماعية وتدريسها الناجح، ط3، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1976.
- 2- ابن منظور، ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم: لسان العرب، تحقيق عبد الله علي الكبير، واخرين، دار المعارف للطباعة والنشر، بيروت، د.ت.
- 3- ابو دية، عدنان احمد. اساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، ط1، دار اسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2011.
- 4- ابو سرحان، عطية عودة. دراسات في اساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية، ط1، دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان، 2000.
- 5- ابو طالب، محمد سعيد، شرشاش انيس عبد الخالق. علم التربية التطبيقي ومناهج تكنولوجيا تدريسها وتقييمها، ط1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 2001.
- 6- بدير، كريم. التعلم النشط، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2008.
- 7- برهم، نضال عبد اللطيف. طرق تدريس الجغرافية، ط1، مكتبة المجمع العربي، عمان، 2006.
- 8- البياتي، عبد الجبار توفيق، زكريا زكي اثناسيوس. الاحصاء الوصفي والاستدالي في التربية وعلم النفس، بغداد، الجامعة المستنصرية، 1977.
- 9- جامل، عبد الرحمن عبد السلام. طرائق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط2، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2000.
- 10- الجبر، سلمان محمد، سر الختم عثمان. اتجاهات حديثة في تدريس المواد الاجتماعية، دار المريخ، الرياض. 1983.
- 11- الجمل، علي احمد. تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2005.
- 12- حمادي، عباس عبيد. تقويم مهارات الموقع الجغرافي على الخارطة عند طلبة الثاني متوسط في مادة الجغرافية، مجلة بابل للعلوم الإنسانية، جامعة بابل/ كلية التربية، عدد خاص، المجلد الثاني، الاجتماعيات، 2007.
- 13- الخاقاني، محمد عبيس. تقويم المهارات الجغرافية لدى معلمي المرحلة الابتدائية واقتراح برنامج تدريبي لتنميتها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الاساسية/ جامعة بابل، 2006.
- 14- خضر، فخرى رشيد. طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط1، دار المسيرة، عمان، 2006.
- 15- داود، سعيد بنوي عبد الفتاح. مفهوم التقويم وأساليبه، مدرسة القرطبي، 2001.
- 16- زيتون، عايش. اساليب تدريس العلوم، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 1994.
- 17- ----- . اساليب تدريس العلوم، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 1999.
- 18- سعادة، جودة احمد. تدريس مهارات الخرائط والكرة الارضية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1992.
- 19- سليمان، جمال. دراسة تحليلية للأسئلة المتوفرة في كتب التاريخ للمرحلة الاعدادية في الجمهورية العربية السورية، مجلة جامعة دمشق، للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، مجلد 16، العدد الثالث، 2000.
- 20- شكر الله، عبد الرضا عبد الله حاجي. المهارات في تعليم الجغرافية، ط1، مكتبة وكالة المطبوعات، الكويت، 1980.
- 21- عبيس، فرحان عبيد. تقويم المهارات الجغرافية عند طلبة الصف الرابع العام وبناء برنامج لتنميتها، اطروحة دكتوراه غير منشورة كلية التربية - ابن رشد - جامعة بغداد، 1998.
- 22- ----- وشيما حمزة كاظم. مهارة طلبة الصف الرابع/ قسم الجغرافية/ كلية التربية/ جامعة بابل في تطبيق المصطلحات الجغرافية على خريطة العالم الصماء، مجلة كلية التربية - بابل، المؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية للمدة من 9-10 اذار - 2008، المجلد الثاني، الاجتماعيات.

- 23-العجروش، حيدر حاتم. استراتيجيات وطرائق معاصرة في تدريس التاريخ، ط1، مؤسسة دار الصادق الثقافية، دار الرضوان للنشر والتوزيع، 2013.
- 24-عدس، عبد الرحمن. اساسيات البحث التربوي، ط3، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، 1999.
- 25-عطية، محسن علي. الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2008.
- 26-العيسوي، عبد الرحمن محمد. المنهج الكمي في دراسة الانسان، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 2007.
- 27-الغريب، رمزية. التقويم والقياس النفسي والتربوي، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، 1977.
- 28-فايد، عبد الحميد. التربية العامة واصول التدريس، بيروت، دار الكتاب، 1986.
- 29-فيغر، ايزابيل، وجين دنلاب. الاشراف التربوي على المعلمين (دليل لتحسين التدريس)، ترجمة محمد عبد ديراني، منشورات الجامعة الاردنية مجد لاي للنشر، ط3، عمان، 2001.
- 30-قنديل، احمد ابراهيم. التدريس بالتكنولوجيا الحديثة، ط1، عالم الكتب للنشر والطبع والتوزيع، القاهرة، مصر، 2006.
- 31-كراجة، عبد القادر. القياس والتقويم في عالم النفس رؤية جديدة، ط1، جامعة البيت، 1997.
- 32-الكلزة، رجب احمد. المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، ط1، مكتبة مكة المكرمة، مكتبة الطالب الجامعي، 1987.
- 33-الكلزة واخرون. المواد الاجتماعية بين التطوير والتطبيق، ط1، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، 1985.
- 34-لافي، سعيد عبد الله. التكامل بين التقنية واللغة، ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، 2006.
- 35-المالكي، جواد كاظم فهد. تقويم التعليم المختلط في الاعداديات الصناعية في العراق، جامعة بغداد، كلية التربية، 1982.
- 36-ملحم، سامي محمد. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010.
- 37-النايف، عزيز كريم. المهارات الجغرافية التي يكتسبها الطلبة في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المدرسين والمدارس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية -جامعة بغداد، 1989.
- 38-يحيى، حسين عايل. صعوبات تعليم مهارات الخرائط في المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية، كلية المعلمين بجدة، 1416هـ.
- المصادر الاجنبية:

- 1-Cox, c.w, "children's Mapreading Abilities with large scale Ur ban maps" Dissertation, A.I, A, Vol.38 No.1978.
- 2-Ebel, Robert." lessentials of Educational Measurment, Second Edition, prentice – Ha"Englewwood Cliffs, MnewJersy, 1972.

ملحق (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم التاريخ

م/ استبانة المهارات المتصلة بقراءة الخريطة

الاستاذ الفاضل..... المحترم.

تحية طيبة

تروم الباحثة اجراء بحثه الموسوم بـ(تقويم مهارة قراءة الخريطة التاريخية لدى طلبة قسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الانسانية)وبما ان البحث الحالي يتطلب تحديد مهارات قراءة الخريطة تروج من سيادتكم قراءة قائمة المهارات المعدة في ضوء البحوث والدراسات السابقة وما توافر للباحثة من كتابات وادبيات في هذا المجال، ثم التفضل بالاتي:

- 1-وضع علامة (صح) امام كل مهارة في الخانة المناسبة التي تعبر عن راكم.
 - 2-اذكر التعديل المناسب في رأي سيادتكم اذا احتاجت صياغة المهارة الى ذلك.
 - 3-اضافة ما ترونه مناسباً من مهارات اساسية قد اهملها القائمة وذلك في المكان المخصص لهذا الغرض.
- مع تقديم خالص شكرنا لحسن تعاونكم في انجاح هذا البحث.

الباحثة

المهارات المتصلة بقراءة الخريطة

ت	الفقرة	امتياز	جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف
1	القدرة على قراءة الرموزالممثلة للظواهر الطبيعية على الخريطة (الالوان - الظلال)					
2	القدرة على قراءة الرموز الممثلة للظواهر البشرية					
3	القدرة على قراءة مفتاح الخريطة					
4	القدرة على ادراك العلاقة بين الوان الخريطة					
5	القدرة على استنباط حقائق ومعلومات من ملاحظة وقراءة الخريطة					
6	توضيح العلاقة بين مقاييس الرسم والخريطة					
7	استعمال اكثر من مقياس من مقاييس الرسم في الخريطة الواحدة					
8	تحديد الجهات الاصلية (الشمال، الجنوب، الشرق، الغرب)					
9	تحديد الجهات الفرعية (الشمال الشرقي، الجنوب الغربي)					
10	تحديد موقع العراق النسبي بالنسبة للوطن العربي والعالم					
11	القدرة على تحديد موقع المدن والعواصم والدول على الخريطة					
12	قراءة مقياس الرسم (خطي - كسري - نسبي - كتابي - زمني)					
13	تمثيل المظاهر التضاريسية على الخريطة					
14	يكتب مقياس الرسم					
15	معرفة مقاييس الرسم والتميز بين انواع المقاييس					

ملحق (2)

اسماء الخبراء مرتبة اسمائهم بحسب الحروف الهجائية واللقب العلمي

ت	الاسم	الاختصاص	مكان العمل/ الكلية	الجامعة
1	أ.د. حسين ربيع حمادي	علم النفس التربوي	كلية التربية للعلوم الانسانية	بابل
2	أ.د. عمران جاسم حمد	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية للعلوم الانسانية	بابل
3	أ.د. فاهم حسين الطريحي	قياس وتقويم	كلية التربية للعلوم الانسانية	بابل
4	أ.د. فرحان عبيد عبيس	طرائق تدريس المواد الاجتماعية	كلية التربية للعلوم الانسانية	بابل
5	أ. عزيز كاظم الناييف	طرائق تدريس المواد الاجتماعية	كلية التربية للعلوم الانسانية	كربلاء
6	أ.م.د. حاتم جاسم عزيز	ادارة تربوية	كلية التربية الاساسية	ديالى
7	أ.م.د. حمدان مهدي الجبوري	طرائق تدريس المواد الاجتماعية	كلية التربية الاساسية	بابل
8	أ.م.د. حمزة هاشم محمد	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية للعلوم الانسانية	بابل
9	أ.م.د. رغد سلمان علوان	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية للعلوم الانسانية	بابل
10	أ.م.د. كريم فخري هلال	ادارة واشراف	كلية التربية للعلوم الانسانية	بابل

تقييم كفاية محاصيل الحبوب للاحتياجات الغذائية في محافظة بابل للمدة (2009-2014)

م.م. ندى محسن أمين الخفاجي

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

Evaluating the Efficiency of the Grains to the Needs Of Babylon Governorate for the period (2009-2014)

Asst. Lect. Nada Muhsin Ameen Al-Kafaji

College of Education for Human Sciences/ University of Babylon

Abstract

The grains like (wheat, barley, rice, and corns) are very important to the human body because they give (1918) calorie, (64.8) grams of proteins, and (9.2) grams of fats, accordingly, they are planted widely. The highest production of these grains was in 2014 as it was (8514) and (4632) Acres to wheat and barley respectively for the period between (2009-2014), while the highest production of rice and corns was in 2013 as it was (2828), and (7981) acres respectively. This amount of production appeared to be insufficient to the consumption because of the increase in population.

المخلص

نظرا لأهمية الحبوب المتمثلة ب(القمح الشعير - الرز - الذرة الصفراء) التي تزود الفرد بحوالي (1918) سعره حرارية و(8. 64) غم من البروتين و(2. 9) غم من الدهون خلال اليوم اتسعت المساحة المزروعة منها. ويتضح من خلال الدراسة إن المساحة المزروعة لمحاصيل الحبوب بلغت أعلاها عام 2014 بنحو (8514) و(4632) ألف دونما لمحصولي القمح والشعير على التوالي خلال المدة (2009-2014)، في حين سجلت المساحة المزروعة لمحصولي الرز والذرة الصفراء أعلى مستوى عام 2013 والبالغة (2828) و(7981) مئة دونما على التوالي وللمدة نف سها، وقد تبين إن كمية إنتاج محصولي القمح والرز في المنطقة خلال مدة الدراسة لا تكفي للطلب الاستهلاكي الموجه إليها لزيادة أعداد السكان وتبعاً لذلك تزداد نسبة العجز الغذائي للمحصولين إذ بلغت بنسبة الفجوة الغذائية لها نحو (5- 27%) و(8- 96%) على التوالي، يقابلها نسبة فائض غذائي يشكلها محصولي الشعير والذرة الصفراء، إذ بلغت نسبة الفائض لهما (6. 259%) و(8. 1159%) على التوالي.

المقدمة

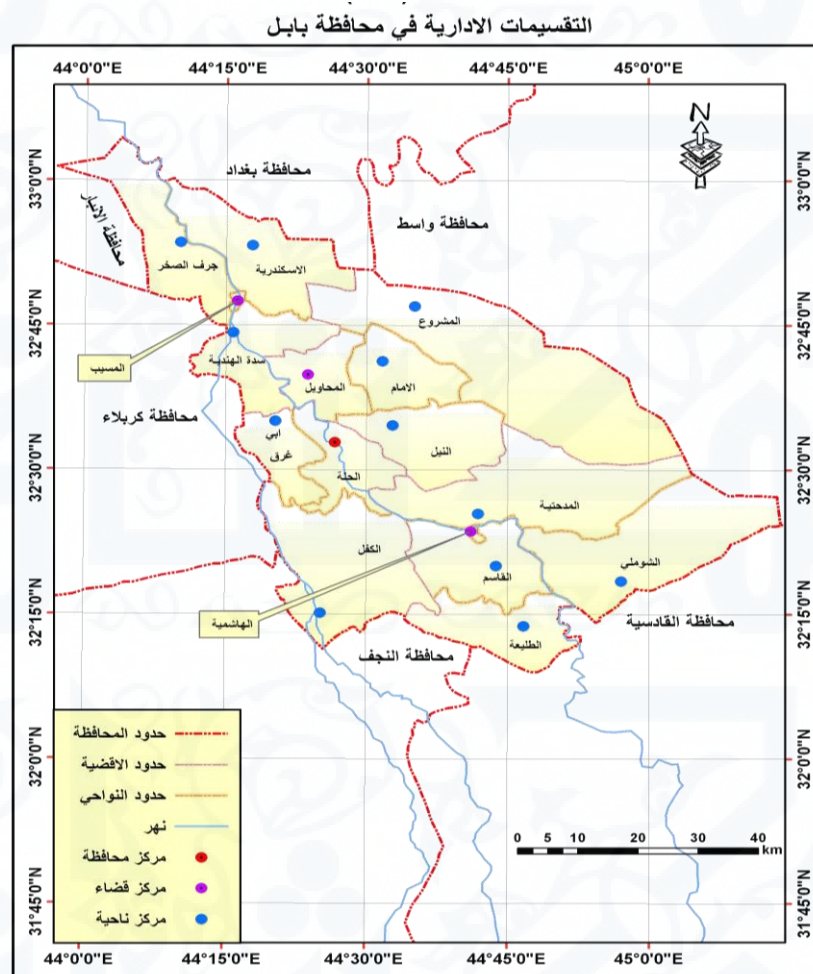
أن مشكلة الغذاء أصبحت من المشاكل الصعبة التي تواجه العراق ومنه منطقة الدراسة، حيث تتناقض الكميات المنتجة من المواد الغذائية الضرورية باستمرار يقابلها ازدياد حاجات الاستهلاك من تلك المواد بسبب الزيادة السنوية السريعة في عدد السكان، فضلاً عن ارتفاع معدل الدخل الفردي. وبالرغم من أن محاصيل الحبوب تعد من السلع الرئيسية في التركيب الهيكلي للسلع الغذائية إلا أن جزءاً كبيراً منها يوجه لأغراض الاستهلاك غير البشري مثل الغذاء الحيواني والتصنيع، وأن محاصيل الحبوب الرئيسية المتمثلة ب(القمح - الشعير - الرز - الذرة الصفراء) هي المسؤولة عن تهيئة 61 % من إجمالي ما يحصل عليه الفرد من السعرات الحرارية و70 % من البروتينات و6. 16 % من إجمالي الدهون التي يحصل عليها الفرد يومياً⁽¹⁾.

- مشكلة البحث: هل تحقق محاصيل الحبوب في محافظة بابل الاكتفاء الذاتي للسكان في المنطقة.
- فرضية البحث: من خلال التطرق إلى كميات إنتاج محاصيل الحبوب الرئيسية في منطقة الدراسة والمتمثلة ب(القمح والشعير والرز والذرة الصفراء) تم الوصول إلى تحديد حجم الفائض والعجز الغذائي في المنطقة.
- هدف البحث: تهدف الدراسة:

(1) عباس فاضل السعدي، الامن الغذائي في العراق، ط1، دار الكمة للطباعة والنشر، جامعة بغداد، 1990، ص18.

- أ- تحديد حجم الانتاج الفعلي لمحاصيل الحبوب (القمح - الشعير - الرز - الذرة الصفراء) في العراق بشكل عام ومنطقة الدراسة بشكل خاص، وهل يحقق الاكتفاء الذاتي لسكان المنطقة.
- ب- تحديد جملة الاستهلاك البشري من محاصيل الحبوب في المنطقة، وتسليط الضوء على الفجوة الغذائية (العجز الغذائي) والفائض من هذه المحاصيل.
- منهجية البحث: تم استخدام المنهج المحصولي والاقليمي في الدراسة إلى جانب الاحصاءات الكمية والمنشورات الحكومية الصادرة من الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات في العراق وبيانات مديرية الزراعة في بابل والاسلوب الكمي التحليلي.
- حدود البحث: تشمل حدود البحث المكانية (محافظة بابل) التي تقع فلكيا بين دائرتي عرض (7. 32 - 8. 33) شمالا، وبين خطي طول (42. 43 - 50. 45) شرقا، وتضم (4) أفضية و(12) ناحية موزعة بواقع (2) ناحية ضمن قضاء الحلة و(4) نواحٍ في قضاء الهاشمية، أما قضاء المحاويل والمسيب فيضم كل واحد منها (3) نواحٍ. أما حدود البحث الزمانية فتتمثل بالمدة (2009-2014). خريطة رقم (1).
- هيكلية البحث: تتضمن الدراسة المباحث الآتية:
- أ- الامكانيات الجغرافية في منطقة الدراسة.
- ب- انتاج محاصيل الحبوب في منطقة الدراسة.
- ت- واقع استهلاك الحبوب في منطقة الدراسة.
- ث- السكان والدخل في منطقة الدراسة.

خريطة (1)



المبحث الأول: الامكانيات الطبيعية في منطقة الدراسة.

1- الموقع الفلكي: تقع محافظة بابل في الجزء الاوسط من العراق ضمن منطقة السهل الرسوبي، وتمتد بين دائرتي عرض (32.7°) و (33.7°) شمالا وبين خطي طول (43.42°) و (45.50°) شرقا، تأخذ المحافظة شكلا قريبا من المثلث تكون قاعدته في الجنوب ثم تضيق مساحته المحافظة في قسمها الشمالي، وتأخذ رقعتها الجغرافية امتدادا طويلا من الشمال باتجاه الجنوب بمسافة نحو (120) كم ويعرض يتجاوز (91) كم، وتبلغ مساحة المحافظة (5119) كم وتشكل نسبة (2.1%) من إجمالي مساحة العراق. إذ تحدها محافظة بغداد من جهة الشمال وواسط من الشرق في حيث تحدها محافظتي كربلاء والانبار من جهة الغرب والنجف والقادسية من جهة الجنوب⁽¹⁾ أن لهذا الموقع أهمية كبيرة في جعل المنطقة سوقا استهلاكية للمنتجات الزراعية تنزود منه المحافظات المجاورة.

2- السطح: تتوزع اشكال السطح في منطقة الدراسة، فالمناطق القريبة من مجاري الانهار تمثل منطقة اكتاف الانهار التي تتوزع جغرافيا على جانب نهر الفرات وفرعيه (شطي الحلة والهندية) ويتراوح ارتفاعها عادة بين (2-3) م عن مستوى قيعان احواس الانهار⁽²⁾، وتكون هذه المنطقة اكثر وضوحا في الاقسام الشمالية والوسطى من المحافظة اكثر مما عليه في الاقسام الجنوبية، وقد تكونت هذه نتيجة لتراكم الرواسب النهرية عليها في اوقات الفيضان وتكون تربتها ذات ذرات ناعمة⁽³⁾ والمنطقة التالية بعدها هي منطقة سهول الانهار التي تشغل معظم مساحة المحافظة وتتصف بأنها عالية بالقرب من أكتاف الانهار وهي مكونة من ترسبات طينية رملية كما أن ذرات تربتها أكبر حجما، أما السهول البعيدة عن منطقة الاكتاف فتتصف بأنها منخفضة وتربتها ذات ذرات دقيقة وطينية وريئة التصريف⁽⁴⁾، وتتوزع هذه المنطقة إلى الشرق من شط الحلة والمنطقة المحصورة بين شطي الحلة والهندية⁽⁵⁾، وتظهر فيها مناطق منخفضة كما هو الحال بين مشروع المسيب شمالا وجدولي بابل والنيل جنوبا⁽⁶⁾، والمنطقة الأخرى هي منطقة الاهوار والمستنقعات مثل هور الشوك الذي كان واقعا جنوب غرب مدينة الحلة لمسافة (15) كم وهو ابن نجم الواقع في اقصى جنوب المحافظة بين شطي الحلة والهندية⁽⁷⁾، وتنتشر فوق أحواس الانهار منطقة الكثبان الرملية إلى الجنوب الشرقي من المحافظة وتمتد حتى تدخل حدود محافظة واسط⁽⁸⁾، إضافة الى ذلك وجود مجموعة من التلال التي تعرف باسم (ظهر المجصة) ترتفع عن الاراضي المجاورة (6-9) م تتمثل في المنطقة الواقعة إلى الشمال من جدول الاسكندرية⁽⁹⁾.

3- المناخ: يؤثر موقع منطقة الدراسة في جعلها تقع ضمن المناخ الصحراوي الحار مؤثرا بذلك على مختلف الخصائص المناخية فيها، إذ يتضح من جدول (1) ان المعدل السنوي لساعات السطوح الفعلي للمنطقة بلغ (6.8) ساعة خلال عام 2013، وتسجل اعلى قيم لها خلال الفصل الحار من السنة تصل إلى (4.11) ساعة في شهر تموز، في حين تقل خلال الفصل البارد منها حتى تصل إلى (9.5) ساعة في شهر كانون الثاني. أما بالنسبة للمعدل السنوي لدرجات الحرارة المسجلة خلال عام 2013 فقد بلغ (8.23) م° إذ سجلت اعلاها في شهر آب والبالغة (35) م° وادناها في شهر كانون الثاني حيث وصلت إلى (1.11) م° خلال العام المذكور. وهذين العنصرين أثرا بدورهما على سرعة الرياح في المنطقة حتى بلغ المعدل العام لها (7.1) م/ ثا وتزداد سرعة الرياح في شهر تموز إذ بلغت (6.2) م / ث. ويظهر من الجدول نفسه

(1) جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، المجموعة الإحصائية السنوية، 2007، ص3.

(2) عبد الاله رزوقي كربل، "تقويم لشبكة الري والصرف في محافظة بابل"، مجلة كلية الآداب، العدد (19)، ص137-160، 1981.

(3) علي صاحب الموسوي، دراسة جغرافية لمنظومة الري في محافظة بابل، رسالة ماجستير (غ.م)، كلية الآداب، جامعة البصرة، 1989، ص12

(4) جاسم محمد الخلف، جغرافية العراق الطبيعية والاقتصادية والبشرية، القاهرة، مطبعة دار المعرفة، 1959، ص44-46.

(5) علي صاحب الموسوي، المصدر السابق، ص14.

(6) صباح محمود محمد، مدينة الحلة وظائفها وعلاقاتها الإقليمية، ط1، بغداد، مكتبة المنار، 1974، ص23.

(7) عبد الاله رزوقي كربل، التباين المكاني لكفاية أنظمة الصرف (البزل) واستصلاح الارض في محافظة بابل، أطروحة دكتوراه (غ.م)، كلية

الآداب، جامعة بغداد، 2001، ص59.

(8) علي صاحب الموسوي، منيرة محمد مكي، "تحليل جغرافي للخصائص الجغرافية والطبيعية والبشرية في محافظات الفرات الاوسط وعلاقتها المكانية في التخصص "الاقليمي" مجلة البحوث الجغرافية، العدد (8)، ص25-56، 2007

(9) جاسم محمد الخلف، المصدر السابق، ص46.

ان المعدل السنوي للرطوبة النسبية يصل إلى (3. 49%)، إذ سجلت اعلى قيمة للرطوبة النسبية خلال شهر كانون الثاني والبالغة (0. 73%) خلال العام نفسه. أما المعدل السنوي لكميات الامطار الساقطة في منطقة الدراسة فقد بلغ (2. 11) ملم، تكاد تنعدم الامطار خلال الفصل الحار من السنة وتزداد في الفصل البارد منها إذ سجلت اعلاها في شهر تشرين الثاني حتى وصلت إلى (4. 22) ملم وتمتاز بالتذبذب الشهري والفصلي. وفيما يخص كميات التبخر فنجد ان معدلها يكون مرتفعاً نسبياً ويصل إلى (0. 189) ملم، وتتباين معدلات التبخر إذ تسجل اعلى قيم لها في شهر تموز نتيجة لأرتفاع درجات الحرارة وانخفاض الرطوبة النسبية إذ بلغت قيمتها نحو (351.4) ملم المعدل الشهري والسنوي لعناصر المناخ في محافظة بابل للمدة (1990-2013).

جدول (1)/ المعدل الشهري والسنوي لعناصر لمناخ في محافظة بابل للمدة (1990 – 2013)

الشهر	الاشعاع الشمسي/ ساعة	درجة الحرارة /م	كمية الامطار / ملم	الرطوبة النسبية / %	سرعة الرياح م/ث	التبخر ملم
كانون الثاني	5.9	11.1	18.9	73.0	1.3	53.2
شباط	7.0	13.6	11.4	63.5	1.8	78.2
آذار	7.7	18	9.9	9.52	2.1	136.7
نيسان	8.3	23.7	12.8	46.7	2.0	187.3
مايس	9.2	29.3	3.5	36.7	2.0	266.8
حزيران	11.3	33.2	0.0	31.4	2.4	332.8
تموز	11.4	34.1	0.0	31.6	2.6	351.4
آب	11.2	35	0.0	34.1	1.9	315.2
أيلول	9.9	31.3	0.2	38.5	1.4	244.3
تشرين الاول	8.2	26.1	3.0	48.1	1.1	161.9
تشرين الثاني	6.9	18.2	22.4	63.1	1.1	83.1
كانون الاول	6.0	12.6	18.5	71.4	1.2	57.4
المعدل السنوي	8.6	23.8	11.2	49.3	1.7	189.0

المصدر: جمهورية العراق، وزارة النقل والمواصلات، الهيئة العامة للأتواء الجوية العراقية، قسم المناخ، بيانات (غ.م)، 2014.

4- **الموارد المائية:** توجد ثلاثة مصادر للموارد المائية في منطقة الدراسة وهي الامطار والمياه الجارية السطحية (الانهار) والمياه الجوفية واغلبها المياه السطحية المتمثلة بنهر (الفرات) وتفرعاته فيعد المصدر الرئيس لمياه الري في منطقة الدراسة، إذ يدخل المنطقة من قسمها الشمالي الغربي ويتجه نحو جنوبها الشرقي بمجري واضح ومنظم⁽¹⁾، وينشطر إلى فرعين كبيرين هما (شط الحلة) و(شط الهندية) وتتفرع من نهر الفرات بعد دخوله محافظة بابل حتى شمال الهندية عدة جداول وتتمثل ب(جدول الاسكندرية، جدول المسيب الكبير، جدول الناصرية، جدول الرويعية، وشط الحلة الذي يتفرع منه (30) جدولاً على ضفتيه اليمنى واليسرى⁽²⁾).

5- **التربة:** هي من الموارد الطبيعية التي يعتمد عليها الإنسان في غذائه، ويسود في منطقة الدراسة عدة أنواع من الترب منها تربة اكتاف الانهار التي تمتد على طول جانبي نهر الفرات في القسم الشمالي من منطقة الدراسة وعلى جانب شط الحلة حتى الهاشمية وشط الهندية حتى الكفل، وتتميز بارتفاع نسبة المواد العضوية الملائمة لإنتاج مختلف المحاصيل الزراعية وتكون من الغرين الطيني المزيجي⁽³⁾ وتربة احواض الانهار التي تتوزع في الاجزاء المحصورة بين مشروع المسيب شمالاً وجنوباً بابل والنيل جنوباً، وترتفع فيها نسبة الطين من (50-70%) وتحتوي على نسبة عالية من الكلس⁽⁴⁾. وتربة

(1) صبري فارس الهيتي، مراكز الخدمات في محافظتي بابل وأربيل، ط1، بغداد، مكتبة المنار، 1974، ص23.

(2) مديرية الموارد المائية، شعبة المدلولات المائية، بيانات (غ.م)، 2009.

(3) عبد الاله رزوقي كربل، تقويم لشبكة الري والصرف في محافظة بابل"، المصدر السابق، ص126.

(4) نوري خليل البرازي، "التربة وأثرها في التطور الزراعي في سهل العراق الرسوبي"، مجلة الجمعية الجغرافية العراقية، المجلد (1)، ص111 – 130، ص1962.

الاحواض المظمورة بالغرين توجد في القسم الشرقي والشمال الشرقي من المحافظة كذلك القسم الجنوبي منها الواقع بين فرعي الفرات (شط الحلة والهندية) وتمتاز برداءة التصريف وارتفاع نسبة الاملاح.⁽¹⁾ وتربة منخفضات الانهار التي تمتاز بتماسك ذراتها وارتفاع مستوى الماء الباطني فيها، وتربة الاهوار والمستنقعات التي تمتاز بملوحتها وارتفاع مستوى المياه الباطنية فيها⁽²⁾، وتربة الكتبان الرملية حيث تتكون من رواسب الطين والغرين والرمل، وتتصف بكونها ذات مزجة رملية طينية مزيجية وتتراوح درجة نفاذيتها بين (5.5-6)⁽³⁾ م³/ثا والتربة الصحراوية الجبسية وتكون تربة رملية ذات نسجة خشنة وتتكون ذراتها من خليط من الكوارتز والجبيس وهي ذات مسامية عالية وانخفاض منسوب الماء الارضي وتفتقر إلى المواد العضوية.⁽⁴⁾

المبحث الثاني: الامكانيات الذاتية لإنتاج محاصيل الحبوب في العراق ومنطقة الدراسة.

1- تطور انتاج محاصيل الحبوب والمساحة المزروعة ومعدل الغلة للمدة (2009-2014) في العراق.
يلاحظ من جدول (2) ان معدل اجمالي المساحة المزروعة لمحصولي الحنطة والشعير في العراق للمدة (2009-2014) قد بلغ (6656) و (5357) ألف دونماً للمحصولين على التوالي، إذ سجلت أعلى مساحة خلال عام 2014 والبالغة (8528) و (4632) ألف دونماً.
أما كمية الانتاج فقد بلغ معدلها (3262) و (928) ألف دونماً للمحصولين وللمدة المذكورة نفسها، في حين كانت الانتاجية متذبذبة بين سنة واخرى خلال مدة الدراسة، إذ وصلت ادنى كمية لها نحو (7. 336) و (0. 178) كغم، دونم عام 2009 لمحصولي الحنطة والشعير على التوالي بينما أعلى كمية لهما.

جدول (2)

مقارنة المساحة المزروعة وكمية الانتاج ومتوسط الغلة لمحاصيل الحبوب في العراق للمدة (2009-2014).

التفاصيل	السنة	الحنطة	الشعير	الرز	الذرة الصفراء
إجمالي المساحة المزروعة الف دونم للحنطة والشعير / مئة دونم للرز والذرة الصفراء	2009	5050	2818	2197	4565
	2010	5544	4027	1919	4678
	2011	6543	3651	2638	5184
	2012	6914	2850	3188	6058
	2013	7376	3364	3838	7981
	2014	8514	4632	3136	3411
المجموع		39941	21342	16916	31877
المعدل		6656	3557	2819	5312
كمية الانتاج الف طن حنطة والشعير / مئة طن رز و ذرة صفراء 2014	2009	1700	502	1731	2381
	2010	2749	1137	1558	2667
	2011	2809	820	2351	3357
	2012	3062	832	3613	5034
	2013	4178	1003	4518	8313
	2014	5077	1283	40080	3025
	المجموع	19575	5577	14779	2433
	المعدل	3262	929	2463	4129

(1) عبد الاله رزوقي كربل، التباين المكاني لكفاية انظمة الصرف (اليزل) واستصلاح الارض في محافظة بابل، المصدر السابق، ص156.

(2) عبد الاله رزوقي كربل، تقويم لشبكة الري والصرف في محافظة بابل"، المصدر السابق، ص125-126.

(3) محمود بدر علي السميع، المقومات الجغرافية لإنتاج الألبان في محافظة بابل، أطروحة دكتوراه (غ، م)، كلية الآداب، جامعة البصرة، 1999، ص112.

(4) علي كريم محمد إبراهيم، خرائط الامكانيات البيئية لإنتاج محاصيل الحبوب في محافظة بابل باستعمال نظم المعلومات (GIS)، رسالة ماجستير (غ، م)، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2007، ص111.

2009	336 .7	178 .0	787 .6	521 .6
2010	495 .8	282 .4	812 .1	570 .1
2011	429 .3	224 .6	891 .2	647 .6
2012	44 9	292 .0	1133 .5	830 .9
2013	566 .5	298 .3	1178 .2	1041 .6
2014	597 .8	277 .1	1278 .1	886 .7
المجموع	2869	1552	6079	4498
المعدل	477 .1	258 .7	1013	749.7

متوسط الغلة كغم / دونم

المصدر: وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية الإحصاء الزراعي،

تقدير انتاج محاصيل الحبوب (الحنطة والشعير) و(الرز والذرة الصفراء)، للفترة (2009-2014)، جدول (1،2)، ص(4، 5).

بلغت (8. 597) كغم / دونم للحنطة عام 2014 في حين كانت (3. 298) كغم / دونم لمحصول الشعير عام 2013. وفيما يتعلق بمحصولي (الرز والذرة الصفراء) فيتضح من معطيات الجدول المذكور نفسه ان معدل المساحة المزروعة وكمية الانتاج والانتاجية يتباين من سنة لأخرى ايضا خلال المدة من (2009-2014) إذ أخذت المساحة المزروعة تزداد عام 2013 والبالغة (3838) مئة دونماً للعام نفسه، أما كمية الانتاج فبلغت أعلاها ايضا خلال عام 2013 لتصل إلى (4518) و(8313) مئة طناً للمحصولين على التوالي، وبإنتاجية قدرها (2.1177) و(6.1014) كغم/دونم للعام نفسه وللمحصولين على الترتيب. أما بالنسبة للتوزيع الجغرافي لمحاصيل الحبوب حسب محافظات العراق خلال عام 2014 فيتضح من جدول (3) ان إجمالي مساحة العراق المزروعة بمحصول الحنطة بلغت (8514) ألف دونماً، إذ احتلت محافظة نينوى المركز الاول من حيث المساحة المزروعة للمحصول والبالغة (293543) دونماً من إجمالي المساحة المزروعة في العراق وتزرع اعتمادا على مياه الامطار حسب الانماط الزراعية المتبعة في المنطقة، وبإنتاج قدره (1349390) طناً من اجمالي انتاج العراق البالغ (5077791) طناً، في حين بلغت الانتاجية (0. 501) كغم / دونم الواحد، وقد كانت المساحة المزروعة في منطقة الدراسة (347073) دونماً للمحصول نفسه خلال عام 2014 بسبب شحة الموارد المائية وتختلف اساليب الزراعة في المنطقة لأن اغلبها أراضي مروية، بينما بلغت كمية الانتاج (306746) طناً وبإنتاجية قدرها (8. 883) كغم / دونم للمحصول نفسه، اي ان الانتاجية جيدة وبالإمكان تحقيق انتاج عالي على مستوى المحافظة من خلال توفر الموارد المائية وغيرها. وفيما يتعلق بمحصول الشعير ومن خلال بيانات الجدول نفسه ان محافظة نينوى تصدرت المرتبة الاولى ايضا بمساحة محصول الشعير والبالغة (3154656) دونماً من إجمالي المساحة المزروعة في العراق عام 2014، بينما انخفضت في منطقة الدراسة لتصل إلى (101585) دونماً من إجمالي مساحة العراق البالغة (4632) ألف دونماً. من حيث بلغت كمية أنتاج الشعير نحو (719420) طناً في محافظة نينوى والتي تمثل أعلى كمية سجلت من إجمالي إنتاج العراق البالغ (102833) ألف طناً مقارنة بمنطقة الدراسة. التي بلغت كمية الإنتاج فيها (51058) طناً والسبب هو سوء توزيع الموارد المائية في القطر.

جدول (3)

المساحة المزروعة ومتوسط الغلة وكمية الإنتاج لمحصولي الحنطة والشعير حسب المحافظات لسنة 2014 في العراق

الحنطة			الشعير		
المحافظات	إجمالي المساحة المزروعة دونم	الإنتاج /طن	متوسط الغلة / كغم / دونم	إجمالي المساحة المزروعة /دونم	الإنتاج / طن
1- نينوى	2693543	1349390	501 .0	3154656	16712
2- كركوك	830300	602147	725 .2	42396	16712
3- ديالى	611665	536080	876 .4	127495	58360
4- الانبار	423013	166871	394 .5	37540	7580

5- بغداد	279389	182252	652 .3	41075	12386	301 .5
6- بابل	347073	306746	883 .8	101585	50158	503 .3
7- كربلاء	26307	15028	571 .6	8417	3234	384 .2
8- واسط	93288	657955	802 .7	153049	48809	318 .9
9- صلاح الدين	826580	495829	599 .9	15226	4427	290 .8
10- النجف	217244	75377	347 .0	13775	4666	338 .7
11- القادسية	444518	263489	592 .8	341797	151922	435 .6
12- المثنى	137937	46228	335 .1	151520	38924	256 .9
13- ذي قار	190551	88588	464 .9	221394	91996	415 .5
14- ميسان	409619	222334	542 .8	204296	71839	351 .6
15- البصرة	140062	69467	496 .0	11566	2514	217 .4
المجموع	8514089	5077791	597 .8	4632787	12833847	277 .1

المصدر: وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية الإحصاء الزراعي،

تقدير إنتاج الحنطة والشعير لعام 2014، جدول (10، 4)، ص(7، 14).

أما مستوى إنتاجية المحصول نفسه وصلت إلى (1. 228) كغم / دونم في محافظة نينوى لكنها ترتفع في منطقة الدراسة إلى (3. 503) كغم / دونم أي بزيادة قدرها (2. 275) كغم / دونم رغم الفارق الكبير من حيث المساحة والإنتاج. يتضح من بيانات جدول (4) التوزيع الجغرافي لمحصول الرز والذرة الصفراء في العراق حسب المحافظات، إذ بلغ إجمالي المساحة المزروعة بمحصول الرز في العراق نحو (313619) دونماً وجاءت محافظة النجف بالمرتبة الأولى من حيث إجمالي المساحة المزروعة البالغة (164559) دونماً ثم بعدها محافظة القادسية بالمرتبة الثانية انخفضت فيها المساحة المزروعة إلى (140100) دونماً بينما تنخفض المساحة كثيراً في منطقة الدراسة لتصل إلى (3172) دونماً للمحصول المذكور خلال عام 2014، أما كمية إنتاج محصول الرز في العراق بلغت (400811) طناً موزعة حسب المحافظات المذكورة إذ احتلت محافظة القادسية المركز الأول من حيث الإنتاج والذي بلغ (199769) طناً لمحصول الرز بينما ينخفض في منطقة الدراسة إلى (4030) طناً، في كانت الانتاجية اعلاها في محافظة القادسية أيضاً إذ بلغت (9. 1425) كغم / دونم للمحصول نفسه وفي منطقة الدراسة بلغت (4. 1270) كغم / دونم لمحصول الرز.

أما بالنسبة لمحصول الذرة الصفراء ومن معطيات الجدول نفسه ان إجمالي المساحة المزروعة بمحصول الذرة الصفراء في العراق بلغ (241155) دونماً وقد جاءت منطقة الدراسة بالمركز الأول من حيث المساحة والبالغة (167176) دونماً للمحصول المذكور خلال عام 2014، بينما بلغ الإنتاج (192093) طناً من إجمالي إنتاج العراق البالغ (302533) طناً وإنتاجية قدرها (1140) كغم / دونم خلال العام المذكور.

جدول (4) المساحة المزروعة وكمية الانتاج ومتوسط الغلة لمحصولي الشلب والذرة الصفراء في العراق حسب

المحافظات لعام 2014

الذرة الصفراء			الرز			
متوسط الغلة كغم / دونم	الإنتاج / طن	إجمالي المساحة المزروعة / دونم	متوسط الغلة كغم / دونم	الإنتاج / طن	إجمالي المساحة المزروعة / دونم	المحافظات
728 .7	2519	3457	-	-	-	1- ديالى
546 .4	50433	92297	-	-	-	2- بغداد
1140	192093	167176	1270 .4	4030	3172	3- بابل
556.6	6430	11553	500 .0	7	14	4- كربلاء
793 .7	43323	54584	-	-	-	5- واسط
688 .2	2297	3337	1176 .6	193616	174559	6- النجف
621 .4	5428	8751	1425 .9	199769	140100	7- القادسية

8- ذي قار	546	278	509.2	-	-
9- المثنى	5228	3111	595.1	-	-
المجموع	313619	400811	1278.0	341155	302533
				886.7	

المصدر: وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية الإحصاء الزراعي، تقدير إنتاج الرز والذرة الصفراء، جدول (4،3)، ص(7، 10) لعام 2014.

التوزيع الجغرافي للمساحة المزروعة وكمية الإنتاج ومتوسط الغلة في منطقة الدراسة عام 2014:

يتضح من جدول (5) أن إجمالي المساحة المزروعة بمحصول القمح بلغت (247072) دونماً في منطقة الدراسة لعام 2014 وهي لا تتوزع بشكل متكافئ بين الأفضية والنواحي فقد تصدر قضاء المحاول المرتبة الأولى من حيث المساحة المزروعة والبالغة (162555) دونماً، يليه قضاء الهاشمية بالمرتبة الثانية إذ بلغت مساحته (100980) دونماً للمحصول نفسه، وجاء قضاء المسيب بالمرتبة الثالثة لتبلغ المساحة فيه (53378) دونماً، ثم يأتي قضاء الحلة بالمرتبة الرابعة والاحيرة من حيث المساحة المزروعة بمحصول القمح والبالغة (92190) دونماً من بين نواحي منطقة الدراسة في حين جاءت ناحية النيل بالمركز الثاني لتبلغ المساحة فيها نحو (34418) دونماً، وتأتي ناحية الشوملي بالمركز الثالث من بين النواحي إذ بلغت المساحة فيها (24000) دونماً للمحصول نفسه وللعام المذكور.

أما كمية انتاج محصول القمح فيتضح من الجدول نفسه أن ناحية المشروع تصدرت باقي نواحي المنطقة ايضاً وبأنتاج قدره (82524) طناً، ثم بعدها ناحية الشوملي بالمرتبة الثانية من حيث كمية الإنتاج والتي وصلت إلى (32572) طناً الا ان كمية انتاج المحصول المذكور في ناحية النيل بلغت (30494) طناً.

وفيما يتعلق بانتاجية المحصول نفسه في منطقة الدراسة ورغم التفاوت ما بين حجم المساحات الزراعية وانتاجها فقد تصدرت ناحية الطليعة باقي نواحي منطقة الدراسة إذ بلغت انتاجية المحصول فيها نحو (1200) كغم / دونم الواحد ثم تأتي ناحية المدحتية وبانتاجية قدرها (975) كغم / دونم، أما ناحية الشوملي فقد احتلت المركز الثالث من حيث انتاجية المحصول المذكور والتي سجلت نحو (958) كغم / دونم أما بالنسبة للتوزيع الجغرافي للمساحة المزروعة بمحصول الشعير فيتضح من بيانات الجدول نفسه ان قضاء الهاشمية تصدر باقي أفضية منطقة الدراسة بمساحة الشعير البالغة (55983) دونماً من إجمالي مساحة المنطقة البالغة (101585) دونماً. في حين احتل قضاء المحاول المركز الثاني بمساحة زراعية قدرها (23225) دونماً، ثم بعده قضاء الحلة بالمركز الثالث إذ بلغت مساحته نحو (14859) دونماً، بينما يشكل قضاء المسيب المرتبة الاخيرة بين أفضية منطقة الدراسة بمساحة قدرها (7518) دونماً.

جدول رقم (5)/ المساحة المزروعة وكمية الإنتاج ومتوسط الغلة لمحصولي الحنطة والشعير في بابل حسب الوحدات

الإدارية لعام 2014

الحنطة			الشعير		
الوحدة الادارية	المساحة المزروعة دونم	الانتاج طن	الغلة كغم/دونم	المساحة المزروعة دونم	الانتاج طن
1.م.ق.الحلة	5000	3190	638	3000	999
2. الكفل	17093	16238	905	7532	3088
3. ابي غرق	7067	5399	764	4327	1492
المجموع	29160	24827	851.4	14859	5579
4.م.ق. المحاول	17450	14727	844	2776	1102
5.المشروع	92190	83524	906	255	104
6.الامام	19497	17586	902	3121	1282
7. النيل	34418	30494	886	17073	7221
المجموع	162555	146332	894.6	23225	9711
				420	

501	2004	4000	784	7840	10000	8.م.ق. الهاشمية
475	3075	17000	975	30225	31000	9. المدحتية
695	15290	22000	958	32572	34000	10. الشوملي
700	5283	7483	1200	16176	13480	11. الطليعة
493	2711	5500	780	9750	12500	12. القاسم
600	33318	55983	956.2	96563	100980	المجموع
254	502	1979	742	14132	19047	13. السدة
352	1316	3740	732	19643	26836	14. الاسكندرية
350	629	1799	700	5246	7495	15. جرف الصخر
330	2448	7518	731.0	39023	53378	المجموع
510	51058	101585	883	306746	347073	مجموع المحافظة

المصدر: مديرية زراعة بابل شعبة الاحصاء الزراعي، بيانات (غ.م) لعام 2014

أما على مستوى نواحي منطقة الدراسة فتتأني ناحية الشوملي بالمرتبة الاولى من حيث المساحة المزروعة بالشعير لعام 2014 والتي بلغت (22000) دونماً، بينما احتلت ناحية النيل المرتبة الثانية من حيث المساحة المزروعة بالشعير والبالغة (17073) دونماً، ثم بعدها جاءت ناحية المدحتية بالمرتبة الثالثة إذ بلغت المساحة فيها نحو (17000) دونماً. وبالنسبة لكمية إنتاج الشعير للعام نفسه فيتضح أن ناحية الشوملي تصدرت باقي النواحي في منطقة الدراسة ايضاً من حيث المساحة المزروعة بالشعير إذ بلغت (15290) طناً، ثم جاءت بعدها ناحية المدحتية بإنتاج قدره (8075) طناً ثم انخفض الإنتاج في ناحية النيل إلى (7221) طناً بالمركز الثالث كما بين جدول نفسه مقدار انتاجية محصول الشعير لعام 2014 إذ بلغت الإنتاجية نحو (700) كغم / دونم الواحد في ناحية الطليعة والتي تمثل اعلى كمية لإنتاجية الشعير في منطقة الدراسة، ثم جاءت ناحية الشوملي بالمركز الثاني بإنتاجية قدرها (695) كغم / دونم، ويأتي مركز قضاء الهاشمية بالمركز الثالث من حيث انتاجية الشعير والبالغة (501) كغم / دونم.

وفيما يتعلق بالتوزيع الجغرافي لمحصولي الذرة الصفراء والشلب حسب الوحدات الإدارية لمنطقة الدراسة ولعام 2014 إذ بلغ إجمالي المساحة المزروعة لمحصول الذرة الصفراء في المنطقة نحو (167176) دونماً للعام المذكور وهذا ما أكدته معطيات جدول (6)، وقد تصدرت ناحية المشروع باقي نواحي المنطقة من حيث المساحة المزروعة والبالغة (36465) دونماً، ثم جاءت ناحية المدحتية بالمركز الثاني من حيث المساحة المزروعة والتي بلغت (21000) دونماً في حين سجلت المساحة المزروعة للمحصول المذكور حوالي (20049) دونماً في ناحية الشوملي، وقد سجلت كمية الإنتاج لمحصول الذرة الصفراء في منطقة الدراسة نحو (192093) طناً إذ بلغت اعلاها في ناحية المشروع ايضاً وإنتاج قدره (46529) طناً، ثم جاءت بعدها ناحية المدحتية ايضاً بالمركز الثاني من حيث الإنتاج البالغ (23100) طناً، في حين احتلت ناحية الشوملي المركز الثالث بأنتاج محصول الذرة الصفراء والبالغ (21051) طناً.

وبالنسبة للإنتاجية فقد اتضح من الجدول نفسه للعام المذكور أن ناحية المشروع تصدرت المرتبة الأولى من حيث الانتاجية والبالغة (1276) كغم / دونم، أما المرتبة الثانية كانت من نصيب ناحية المدحتية إذ بلغت (1100) كغم / دونم في حين احتلت ناحية النيل المرتبة الثالثة وإنتاجية قدرها (1094) كغم / دونم للمحصول نفسه ولعام 2014.

أما معدل إجمالي محصول الشلب قد بلغ (3172) دونماً وهو ما تمثله ناحية الكفل في قضاء الحلة فقط لأن أراضي هذه المنطقة تكون منخفضة ومتعددة بالمياه اللازمة لنمو المحصول نفسه لذا تركز إنتاجه في هذه الناحية من المنطقة إذ بلغ الأنتاج فيها نحو (4030) طناً وإنتاجية قدرها (4. 1270) كغم / دونم.

جدول (6)

المساحة المزروعة وكمية الانتاج ومتوسط الغلة لمحصولي الذرة الصفراء والشلب في بابل حسب الوحدات الادارية لعام 2014

الشلب			لذرة الصفراء			
الغلة كغم / دونم	الإنتاج طن	المساحة المزروعة / دونم	الغلة كغم / دونم	الإنتاج طن	المساحة المزروعة دونم	الوحدة الإدارية
			929	5574	6000	1-م. ق. الحلة
1270 .4	4030	3172	950	7466	7895	2- الكفل
			831	5026	6049	3- ابي غرق
			903	18066	19980	المجموع
			1046	11461	10957	4- م. ق. المحاويل
			1276	46529	36465	5- المشروع
			1075	7733	7194	6- الأمام
			1094	12719	11627	7- النيل
			1123	78443	66243	المجموع
			972	4630	4736	8- م. ق. الهاشمية
			1100	23100	21000	9- المدحتية
			1050	21051	20049	10- الشوملي
			840	3670	4370	11- الطليعة
			942	6123	6500	12- القاسم
			981	58548	56655	المجموع
			1568	17193	10965	13- السدة
			1600	14080	80800	14- الاسكندرية
			1251	5760	4605	15- جرف الصخر
			1473	37033	24370	المجموع
127 .4	4030	3172	1140	19293	167176	مجموع المحافظة

المصدر: مديرية زراعة بابل، شعبة الاحصاء الزراعي، بيانات (غ. م)، لعام 2014.

المبحث الثالث: أولاً واقع استهلاك الحبوب في منطقة الدراسة للمدة (2009-2014)

تعد الحبوب من أهم مصادر السعرات الحرارية للإنسان والحيوان لاحتوائها على نسبة عالية من الكربوهيدرات قد تصل إلى أكثر من 80% في بعض انواعها لا سيما (القمح) ⁽¹⁾، الذي يزداد الاعتماد عليه لكونه الغذاء الرئيس للسكان، فمن رغيته يصنع الخبز والكثير من الحلويات التي يقبل عليها السكان مما أدى إلى زيادة الطلب عليه. ⁽²⁾

يمثل الاستهلاك مقدار الطلب على الغذاء الذي بدأ يزداد بسبب الزيادة السنوية في عدد السكان، إذ توجد علاقة واضحة بين عدد السكان وتزايد إعدادهم وبين تزايد احتياجاتهم من المواد الغذائية ⁽³⁾ أي أن أكثر العوامل تأثيراً في معدل نمو الطلب على الغذاء هما عنصران السكان والدخل ⁽⁴⁾ إذ بلغت الكميات المستهلكة من محصول القمح في العراق نحو (4533) ألف طناً لعام 2014 و(1165) ألف طناً من محصول الشعير أما الذرة الصفراء فقد بلغ استهلاكها في العراق نحو (315)

(1) أنعام يحيى حاج محمد، سالم توفيق النجفي، " الأمن الغذائي في أقطار الخليج العربي"، مجلة الخليج العربي، السنة التاسعة عشرة، المجلد (23)، العدد (2-1)، ص32-53، 1991.

(2) محمد علي الفراء، مشكلة انتاج الغذاء في الوطن العربي، ط1، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، 1979، 137.

(3) صبحي القاسم، مشكلة الغذاء في البلدان العربية، ط1، مؤسسة عبد الحميد شوفان، بيروت، 1982، ص11.

(4) عباس فاضل السعدي، التقييم الجغرافي لمشكلة الغذاء في العالم والوطن العربي، دائرة الشؤون الثقافية والنشر، بغداد، 1984، ص113.

ألف طناً للعام نفسه و(976) ألف طناً لمحصول الرز في العراق⁽¹⁾. إلا أن الاعتماد على نصيب الفرد الذي يتأثر بدوره بمجموعة من العوامل التي تتحكم في الكميات المتاحة من الغذاء ومنها العادات والتقاليد المتوارثة والخلفية الحضارية والمستوى الاقتصادي للبلد، ولما كانت هذه العوامل متغيرة باستمرار فأن احتياجات الفرد من الغذاء أيضاً متغيرة.⁽²⁾

1- نصيب الفرد من الاراضي الزراعية:

لا بد من الإشارة إلى متوسط نصيب الفرد من الاراضي المزروعة بمحاصيل الحبوب لتحديد حجم المساحة المزروعة المنتجة للسكان، فقد اتضح من بيانات جدول (7) ان معدل النمو السنوي للاراضي المزروعة بالقمح بلغ (69.4%) للمدة (2009-2014) نسبة إلى المعدل السنوي لنمو السكان في منطقة الدراسة والبالغ (65.2%) للمدة نفسها، هذا بدوره أدى إلى انخفاض من معدل نصيب الفرد من المساحة المزروعة بالقمح إلى (17.0%). للمدة المذكورة، أما معدل نمو الإنتاج السنوي للقمح نلاحظه يتباين من سنة لأخرى خلال مدة الدراسة ليبلغ اعلاه عام 2013 نحو (3.49%) وادناه (23.0%) عام 2014.

جدول (7) // متوسط نصيب الفرد ومعدل نمو السنوي للأراضي المزروعة (بالقمح) قياساً بمعدل نمو السكان في بابل للمدة (2009-2014).

السنة	مساحة الارض المزروعة بالقمح/ دونم	* معدل النمو السنوي للأرض %	عدد سكان بابل / نسمة	** معدل النمو السك ان السنوي في بابل %	*** نصيب الفرد من الارض المزروعة بالقمح / دونم	انتاج القمح (طن)	**** معدل نمو الانتاج السنوي %
2009	266419	17.75	7.129.666	5.75	0.15	138426	16.84
2010	313693	4.25	1.774.072	2.61	0.17	161733	13.88
2011	327017	2.73	1.820.263	2.64	0.17	184171	10.75
2012	335929	0.32	1.868.251	2.67	0.17	203636	0.89
2013	336980	3.00	1.917.998	2.69	0.17	205443	49.31
2014	347073	0.04	1.969.487	2.70	0.17	206746	0.23
المعدل		4.69 %		2.65 %	0.16		15.29 %

المصدر: 1- وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية الاحصاء الزراعي، تقدير إنتاج الحنطة للمدة (2009-2014).

2- وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية الاحصاء تقديرات سكان بابل للمدة (2009-2020).

(*) و(**) و(***) تم احتساب معدل النمو باستخدام المعادلة الآتية:

$$ك 1 - ك 0 \times 100$$

$$ز = \frac{\text{حيث ان ك 1 = حجم السكان في السنة التالية}}{ك 0}$$

ك. = حجم السكان في السنة السابقة

ز = نسبة الزيادة

المصدر: مجيد حميد شهاب، عامر راجح نصر، " انتاج الحبوب الاستراتيجية في العراق واثرها في تحقيق الامن الغذائي (القمح انموذجاً)، جملة كلية الآداب، المجلد (1)، العدد (11)، ص 86 ، 2012.

(1) عبد الله علي مضحي وآخرون، " الأكتفاء الذاتي والعجز الغذائي لمحاصيل الحبوب الرئيسية في بعض الأقطار العربية للمدة (2005-2015) مجلة العلوم الزراعية العراقية، العدد (1)، ص 130-146، 2012.

(2) مجيد حميد شهاب، عامر راجح نصر، " انتاج الحبوب الاستراتيجية في العراق واثرها في تحقيق الامن الغذائي (القمح انموذجاً) "، مجلة كلية الاداب، المجلد (1)، العدد (11)، ص (69-97) ، 2012.

(***) تم استخراج متوسط نصيب الفرد من خلال قسمه المساحة المزروعة على عدد السكان. انظر. عباس فاضل السعدي، التقييم الجغرافي لمشكلة الغذاء في العالم والوطن العربي، دائرة الشؤون الثقافية والنشر، بغداد، 1984، ص93. أما بالنسبة لمحصول الشعير وحسب معطيات جدول (8) ان المعدل السنوي لنمو الاراضي المزروعة بمحصول الشعير بلغ (92.2%) يقابله معدل نمو سنوي قدره (2.65%) في منطقة الدراسة للمدة نفسها، ويتراوح معدل نصيب الفرد من المساحة المزروعة للمحصول بين (0.060%) لعام 2012 إلى (0.051%) عام 2011، في حين ينخفض معدل نمو الانتاج كثيرا عام 2010 والذي بلغ (-12.79%) ويرتفع عام 2011 نحو (62.87%) خلال مدة الدراسة. أن معدل نمو الاراضي المزروعة بالشلب يتباين من (-47.22%) عام 2010 ليرتفع نحو (63.159%) عام 2011 مقارنة بمعدل نمو السكان السنوي البالغ (2.65%) للمدة من (2009-2014) إذ سجل اعلى معدل سنوي لنمو السكان عام 2014 ليلبغ (2.70%) في حين يرتفع المعدل السنوي لنمو انتاج محصول الشلب إلى (32.46%) خلال المدة نفسها وقد سجل اعلى معدل نمو سنوي للانتاج عام 2011 ليلبغ (288.98%) وأدناه عام 2010 والذي بلغ (-57.74%) جدول (9).

جدول (8) // متوسط نصيب الفرد ومعدل النمو السنوي للأراضي المزروعة (بالشعير) قياسا بمعدل نمو السكان في بابل للمدة (2009-2014)

السنة	مساحة الارض المزروعة بالشعير / دونم	* معدل النمو السنوي للارض %	عدد سكان بابل / نسمة	** معدل نمو السكان السنوي في بابل %	*** نصيب الفرد من الاراضي المزروعة بالشعير	انتاج الشعير طن	**** معدل نمو الانتاج السنوي
2009	90691	8.97	1.729.666	2.57	0.052	26833	1474
2010	98820	4.97	1.774.072	2.61	0.055	30786	1279-
2011	93914	20.81	1.820.263	2.64	0.051	26850	87.62
2012	113458	1.06	1.868.251	2.67	0.060	50375	0.38
2013	114653	-11.40	1.917.998	2.69	0.059	50564	0.98-
2014	101585	3.01	1.969.487	2.70	0.051	51058	0.27
المعدل		2.92%		2.65%	0.054		15.20%

المصدر: 1- وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية الاحصاء الزراعي، تقدير انتاج الشعير للمدة (2009-2014).

2- وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية الاحصاء، تقديرات سكان بابل للمدة (2009-2020) (*) (**) (***) (****) تم توضيحها مسبقا.

يتضح من جدول (10) ان المعدل السنوي لنمو الاراضي المزروعة بالذرة الصفراء بلغ (9.01%) وقد ارتفعت ارتفاعا كبيرا عام 2011 إذ بلغت النسبة نحو (97.21%) بمعدل نمو سكاني قدره (2.64%) وهذا يمثل ارتفاعا ملحوظا في نسبة الاراضي للعام المذكور، أما المعدل السنوي لنمو الانتاج السنوي للذرة الصفراء بلغ (36.56%) لعام 2013. جدول (9) // متوسط نصيب الفرد ومعدل نمو الاراضي المزروعة (بالشلب) قياسا بمعدل نمو السكان في بابل للمدة

(2009-2014)

السنة	مساحة الارض المزروعة بالشلب / دونم	* معدل نمو الارض السنوي %	عدد سكان بابل / نسمة	** معدل نمو السكان %	*** نصيب الفرد من الاراضي المزروعة بالشلب / دونم	انتاج الشلب في بابل (طن)	**** معدل نمو الانتاج السنوي %
2009	2946	-40.91	1.729.666	2.57	0.001	2182	33.09-
2010	1741	-47.22	1.774.072	2.61	0.00	1460	57.74-
2011	919	159.63	1.820.263	2.64	0.00	617	288.98

2012	2386	24.98	1.868.251	2.67	0.001	2400	10.05-
2013	2982	6.38	1.917.998	2.69	0.001	2159	86.66
2014	3172	2.87-	1.969.487	2.70	0.001	4030	3.13
المعدل		%16.67		%2.65	0.0006		%46.32

المصدر: 1- وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية الإحصاء الزراعي، تقدير انتاج الشلب للمدة (2009-2014)

2- وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية الإحصاء تقدير سكان بابل للمدة (2009-2020). (**) (**) (**) (****) تم توضيحها مسبقاً.

جدول (10)

متوسط نصيب الفرد ومعدل نمو الأراضي المزروعة (بالذرة الصفراء) قياساً بمعدل نمو السكان في بابل للمدة (2009-2014)

السنة	مساحة الأرض المزروعة بالذرة/ دونم	*معدل نمو الأرض المزروعة %	عدد سكان بابل/ نسمة	**معدل نمو السكان %	***نصيب الفرد من الأراضي المزروعة بالذرة دونم	انتاج الذرة الصفراء في بابل (طن)	****معدل نمو الانتاج السنوي %
2009	102140	2.00	1.729.666	2.57	0.069	65390	3.22
2010	104180	12.71	1.774.072	2.61	0.058	67495	19.77
2011	117422	21.97	1.820.263	2.64	0.064	80835	27.53
2012	143220	5.67	1.868.251	2.67	0.076	103088	36.46
2013	151342	10.47	1.917.998	2.69	0.078	140673	36.56
2014	167176	1.19	1.969.487	2.70	0.084	192093	0.56
المعدل		%9.01		%2.65	0.071		%20.69

المصدر: 1- وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية الإحصاء الزراعي، تقدير انتاج الذرة الصفراء للمدة (2009-2014).

2- وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية الإحصاء تقدير سكان بابل للمدة (2009-2020). (**) (**) (**) (****) تم توضيحها مسبقاً.

وفيما يتعلق بمتوسط نصيب الفرد من المساحة المزروعة بمحصول الحنطة حسب الوحدات الإدارية لمنطقة الدراسة عام 2014، أن معدل نصيب الفرد من الأراضي المزروعة يرتفع ارتفاعاً ملحوظاً في ناحية المشروع إذ بلغ (0.72) % وينخفض إنخفاضاً كبيراً في مركز قضاء الحلة ليلبلغ (0.009) % من الأراضي المزروعة في العام نفسه ولمحصول الحنطة. في حين بلغ نصيب الفرد من المساحة المزروعة في ناحية النيل وأدناه في مركز قضاء الحلة أيضاً والبالغ (0.005) %.

كما يظهر أن الوحدات الإدارية في منطقة الدراسة تكاد تتعذر فيها زراعة محصول الشلب باستثناء ناحية الكفل لأنخفاض مستوى الأراضي فيها وتوفر المياه السطحية والجوفية التي تتطلبها زراعة المحصول إذ بلغ نصيب الفرد فيها (0.02) % من الأراضي المزروعة في حين ارتفع نصيب الفرد من الأراضي في ناحية المشروع أيضاً ليلبلغ (0.28) % من الأراضي المزروعة بمحصول الذرة الصفراء لعام 2014، جدول (11)

جدول (11)

متوسط نصيب الفرد من المساحة المزروعة بمحاصيل الحبوب حسب الوحدات الادارية في بابل لعام 2014

الوحدة الادارية	عدد السكان نسمة	الحنطة		الشعير		الرز		الذرة الصفراء	
		المساحة المزروعة بالقمح /دونم	*نصيب الفرد من المساحة المزروعة بالقمح دونم	المساحة المزروعة بالشعير /دونم	*نصيب الفرد من المساحة المزروعة بالشعير دونم	المساحة المزروعة بالرز/ دونم	*نصيب الفرد من المساحة المزروعة بالرز دونم	المساحة المزروعة بالذرة دونم	*نصيب الفرد من المساحة المزروعة بالذرة / دونم
1- م.ق. الحلة	547801	5000	0.009	3000	0.005			6000	0.01
2- الكفل	141302	17093	0.12	7532	0.052	3172	0.02	7859	0.05
3- ابي غرق	109138	7067	0.064	4327	0.039			6049	0.05
4- م.ق. المحاويل	117284	17450	0.14	2776	0.023			10957	0.09
5- المشروع	127548	92190	0.72	255	0.001			36465	0.28
6- الامام	36873	19497	0.52	3121	0.084			7194	0.19
7- النيل	59409	34418	0.57	1773	0.28			11627	0.19
8- م.ق. الهاشمية	34741	10000	0.28	4000	0.11			4736	0.13
9- المدحتية	135337	31000	0.22	17000	0.12			21000	0.15
10- الشوملي	78832	34000	0.38	22000	0.25			20049	0.22
11- الطليعة	39148	12480	0.34	7483	0.19			4370	0.11
12- القاسم	158179	12500	0.07	5500	0.034			6500	0.04
13- م.ق. المسيب	53441	---	---	---	---			---	---
14- السدة	116499	19047	0.16	1979	0.016			10965	0.09
15- الاسكندرية	157412	26836	0.17	3740	0.023			8800	0.05
16- جرف الصخر	47640	7459	0.15	1799	0.037			4605	0.09
مجموع المحافظة	1969488	347073		101585		3172		167176	

المصدر: مديرية زراعة بابل، شعبة الاحصاء الزراعي، بيانات (غ.م) لعام 2014.

* تم توضيحه مسبقاً

2- حجم الاستهلاك البشري من محاصيل الحبوب:

1- محصول القمح:

بلغ حجم الاستهلاك البشري للقمح في منطقة الدراسة للمدة (2009-2014) يتبين من جدول (12) ان نسبة مساهمة الانتاج المحلي للقمح من الطلب الاستهلاكي البشري تشكل (46.5%) عام 2009 أرتفعت نسبتها لتبلغ (5.90%) عام 2014 لزيادة كمية الانتاج البالغة (306746) طناً مقابل ارتفاع عدد سكان المنطقة إلى (1969487) نسمة للعام نفسه في حين بلغ إجمالي معدل مساهمة الانتاج المحلي للاستهلاك خلال مدة الدراسة بحدود (3.62%) وتبعاً لذلك فأق مقدار الفجوة الغذائية(*) والتي تمثل مقدار الحاجة من القمح التي ممكن ان تسد الطلب من هذا المحصول انخفضت من (4.53%) عام 2009 لتصبح (4.9%) عام 2014.

جدول (12)

حجم الاستهلاك البشري (للقمح) ومقدار الفجوة الغذائية في بابل للمدة (2009-2014).

السنة	عدد سكان بابل /نسمة	كمية الانتاج طن	*جملة الاستهلاك البشري للقمح (طن)	نسبة مساهمة الانتاج من الاستهلاك %	** حجم العجز طن	*** الفجوة بين الانتاج والاستهلاك %
2009	1.729.666	138426	297502	46.5	159076-	53.4-
2010	1.774.072	161733	305140	53.0	143407-	46.9-
2011	1.820.263	184171	313085	58.8	128914-	41.1-
2012	1.868.251	203636	321339	63.3	117703-	36.6-
2013	1.917.998	205443	329895	62.2	124452-	37.7-
2014	1.969.487	306746	338751	90.5	32005-	9.4-
المعدل، المجموع	11079737	1200155	1905712	%62.3		%37.5-

المصدر: 1- وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية الإحصاء الزراعي، تقدير انتاج القمح للمدة (2009-2014). 2- وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للأحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية الإحصاء تقديرات سكان بابل للمدة (2009-2020) (*) تم استخراج جملة الاستهلاك من خلال الاعتماد على معيار (172) كغم للفرد الواحد كمعدل استهلاك سنوي للقمح. وترى الباحثة بأن هذا المعيار غير كافياً للفرد سنوياً يمكن ان يكون (182) كغم. ينظر: عباس فاضل السعدي، الأمن الغذائي في العراق، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1990، ص 67.

(*) الفجوة الغذائية: تعبر عن مدى الكفاية الكمية لسلة غذائية معينة مقابل احتياجات سكان البلد، وكلما زادت هذه الفجوة دل ذلك على تراجع اوضاع الامن الغذائي في البلد.

(**) حجم العجز = إجمالي انتاج القمح - جملة الاستهلاك البشري.

(***) نسبة الفجوة بين الانتاج والاستهلاك = (حجم العجز ÷ جملة الاستهلاك) × 100.

ينظر: عبد الله علي مضحي وآخرون، " الاكتفاء الذاتي والعجز الغذائي لمحاصيل الحبوب الرئيسية في بعض الاقطار العربية للمدة (2005-2015)، مجلة العلوم الزراعية العراقية، العدد (1)، ص 130-146، 2012.

يتبين من ذلك ان مقدار الفجوة الغذائية لا يزال مرتفعاً في منطقة الدراسة للمدة من (2009-2014) أي أن حجم العجز الغذائي لمحصول القمح بلغ (- 159076) طناً عام 2009 بالرغم من دور كمية الانتاج البالغة (138426) طناً للعام نفسه الا انها لا تسد الحاجة المحلية للسكان من الطلب الاستهلاكي للقمح لزيادة عدد السكان بحدود (1729666) نسمة لعام 2009، وبذلك تعاني منطقة الدراسة من وجود عجز غذائي لمحصول (القمح) خلال مدة الدراسة لذا لا بد من زيادة الرقعة الزراعية وتحسين الانتاجية الزراعية لسد المتطلبات الاستهلاكية للسكان لتعدد الاستخدامات التغذوية لمحصول القمح في المنطقة.

2- محصول الشعير:

فيما يتعلق بمحصول الشعير نظراً لتعدد استخداماته الصناعية وقلة استخدامه الغذائي إذ ان المعيار المحدد للاستهلاك البشري هو (6. 4) كغم للفرد الواحد كمعدل استهلاك سنوي للشعير كما هو مبين في جدول (13) ان نسبة مساهمة الإنتاج المحلي للشعير من الطلب الاستهلاكي هي (6. 459%) خلال المدة الدراسية من (2009-2014) إذ يشكل أعلى نسبة منها خلال عام 2012 والبالغة (2. 586%) أي أن الإنتاج المحلي يسد حاجة الطلب الاستهلاكي لسكان منطقة الدراسة أي وجود فائض غذائي بدلاً من العجز الغذائي، كما أن مقدار الفجوة الغذائية للشعير والتي تمثل

مقدار الحاجة للاستيراد من الخارج لا تزال منخفضة وتمثل النسبة بين الإنتاج والاستهلاك إذ تشكل (6.259%) خلال مدة الدراسة، وهذا يعني أن كمية إنتاج الشعير تغطي حاجة الطلب الاستهلاكي للسكان خلال المدة المذكورة.

جدول (13) حجم الاستهلاك البشري (للشعير) ومقدار الفجوة الغذائية في بابل للمدة (2009 - 2014)

السنة	عدد سكان بابل/نسمة	كمية الانتاج طن	*جملة الاستهلاك البشري للشعير/ طن	نسبة مساهمة الانتاج من الاستهلاك %	**حجم الفائض/ طن	***نسبة الفجوة بين الانتاج والاستهلاك %
2009	1.729.666	260833	7956	337.2	18877+	237.2+
2010	1.774.072	30786	8160	337.2	22626+	277.2+
2011	1.820.263	26850	8373	320.6	18477+	220.6+
2012	1.868.251	50375	8593	586.2	41782+	486.2+
2013	1.917.998	50564	8822	573.1	41742+	473.1+
2014	1.969.487	51058	9059	563.6	41999+	463.6+
المعدل، المجموع	11079737	236466	50963	459.6		359.6%

المصدر: 1- وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية الإحصاء الزراعي، تقدير إنتاج الشعير للمدة (2009-2014) 2- وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية الإحصاء، تقديرات سكان بابل للمدة (2009-2020). (*) تم استخراج جملة الاستهلاك البشري من خلال الاعتماد على معيار (6.4) كغم للفرد الواحد كمعدل استهلاك سنوي للشعير. ينظر. عباس فاضل السعدي، الأمن الغذائي في العراق، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1990، ص 67.

3-محصول الرز:

يتضح من جدول (14) أن الكميات المستهلكة من محصول الرز بلغت (490947) طناً خلال المدة من (2009-2014) في منطقة الدراسة وأخذت بالزيادة إلى أن وصلت أعلاها عام 2014 إذ بلغت (72871) طناً تبعاً لزيادة السكان البالغة نسبتها (2.65%) خلال المدة المذكورة نفسها، أي ما يعادل (11079737) نسمة مقارنة بكمية الإنتاج البالغة (12848) طناً أي وجود فارق كبير وفجوة غذائية مرتفعة جداً وذلك لأن حجم الإنتاج لا يسد احتياجات السكان من محصول الرز، وذلك يتبين من خلال نسبة مساهمة الإنتاج المحلي من الطلب الاستهلاكي البشري والتي شكلت (0.9%) عام 2011 بعدها ارتفعت إلى نحو (5.5%) عام 2014 وبلغ إجمالي مساهمة الإنتاج المحلي من الاستهلاك خلال مدة الدراسة (2009-2014) بحدود (3.06%)، كما يتضح من الجدول نفسه أن مقدار الفجوة الغذائية بين الإنتاج والطلب عليه والتي تمثل مقدار الحاجة من الرز التي يجب أن تسد الطلبات لا تزال منخفضة جداً دون الصفر إذ انخفضت نسبتها من (-0.99%) عام 2011 لتصبح (-4.94%) عام 2014 بسبب شحة المياه وتدني المساحة المزروعة من المحصول، أي أنها لا تزال هنالك فجوة كبيرة جداً بين الإنتاج والاستهلاك لا يستطيع الإنتاج المحلي من أن يسد الاحتياجات الغذائية لسكان منطقة الدراسة، وهذا ما يشكل مخاطر شديدة أي أن الدولة تكون بحاجة إلى الاستيراد.

جدول (14) حجم الاستهلاك البشري (للرز) ومقدار الفجوة الغذائية في بابل للمدة (2009 - 2014)

السنة	عدد سكان بابل / نسمة	كمية الانتاج/ طن	* جملة الاستهلاك البشري للرز/ طن	نسبة مساهمة الانتاج من الاستهلاك %	** حجم العجز / طن	*** نسبة الفجوة بين الانتاج والاستهلاك %
2009	1.729.666	2182	63997	3.4	61815-	96.5-
2010	1.774.072	1460	65640	2.2	64180-	97.7-
2011	1.820.263	617	67349	0.9	66732-	99.0-
2012	1.868.251	2400	69125	3.4	66725-	96.5-
2013	1.917.998	2159	70965	3.0	68806-	96.9-

2014	1.969.487	4030	72871	5.5	68841-	94.4-
المعدل , المجموع	11079737	12848	490947	%3.06		%96.8-

المصدر: 1- وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية الإحصاء الزراعي، تقدير إنتاج الرز للمدة (2009-2014).

2- وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية الإحصاء تقديرات سكان بابل للمدة (2009-2020). (*) تم استخراج جملة الاستهلاك البشري من خلال الاعتماد على معيار (37) كغم للفرد الواحد كمعدل استهلاك سنوي للرز. ينظر: عبد الله علي مضحي وآخرون، "الاكتفاء الذاتي والعجز الغذائي لمحاصيل الحبوب الرئيسية في بعض الاقطار العربية للمدة (2005-2015)"، مجلة العلوم الزراعية العراقية، العدد (1)، ص 130-146، 201.

(**) حجم العجز = إجمالي إنتاج الرز - جملة الاستهلاك البشري

(***) نسبة الفجوة بين الإنتاج والاستهلاك = (حجم العجز ÷ جملة الاستهلاك) × 100.

4- محصول الذرة الصفراء:

أما محصول الذرة الصفراء ونظرا لتعدد استخداماته الصناعية وقلة الاستهلاك البشري للمحصول وهذا ما تم التوصل اليه من خلال المعيار الاستهلاكي المحدد للسكان بمقدار (0.7%) كغم للفرد الواحد كمعدل استهلاك سنوي للمحصول وهذا مبين في جدول (15) إذ يدل على وجود فائض غذائي في الطلب الاستهلاكي للمحصول إذ أن نسبة مساهمة الإنتاج المحلي من الطلب الاستهلاكي البشري تشكل (1.5404%) عام 2009 بعدها أخذت بالزيادة لتبلغ ذروتها عام 2014 إذ شكلت نحو (9.13939%) وتبعاً لذلك فأن مقدار الفجوة الغذائية يصل نحو (1.5304%) عام 2009 لترتفع إلى حوالي (9.13839%) عام 2014.

أي أن الإنتاج المحلي من محصول الذرة الصفراء له دورا كبيرا في سد حجم الفجوة الغذائية التي تكون بسيطة جدا وكافيا للاحتياجات الغذائية لسكان منطقة الدراسة لوجود فائض غذائي كبير وهذا ما أكدته النسب الغذائية اعلاه.

جدول (15)/ حجم الاستهلاك البشري (للذرة الصفراء) ومقدار الفجوة الغذائية في بابل للمدة (2009-2014).

السنة	عدد سكان بابل / نسمة	كمية الانتاج / طن	جملة * الاستهلاك البشري للذرة الصفراء / طن	نسبة مساهمة الانتاج من الاستهلاك %	** حجم الفائض / طن	*** نسبة الفجوة بين الانتاج والاستهلاك %
2009	1.729.666	65390	1210	5404.1	64180+	5304.1+
2010	1.774.072	67495	1241	5438.7	66254+	5338.7+
2011	1.820.263	80835	1274	6344.9	79561+	6244.9+
2012	1.868.251	103088	1307	7887.3	101781+	7787.3+
2013	1.917.998	140673	1342	10482.3	139331+	10660.3+
2014	1.969.487	192093	1378	13939.9	190715+	13839.9+
المعدل، المجموع	11079737	649574	7752	%8249.5		1195.8+

المصدر: 1- وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية الإحصاء الزراعي، تقدير إنتاج الذرة الصفراء للمدة (2009-2014)

2- وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية الإحصاء تقديرات سكان بابل للمدة (2009-2020)

(*) تم استخراج جملة الاستهلاك البشري من خلال الاعتماد على معيار (0.7%) كغم للفرد الواحد كمعدل استهلاك سنوي للذرة الصفراء. ينظر: عبد الله علي مضحي وآخرون "الاكتفاء الذاتي والعجز الغذائي لمحاصيل الحبوب الرئيسية في بعض الاقطار العربية للمدة (2005-2015)"، مجلة العلوم الزراعية العراقية، العدد (1)، ص 130-146، 2012.

(**) حجم الفائض = إجمالي إنتاج الذرة - جملة الاستهلاك البشري.

(***) نسبة الفجوة بين الإنتاج والاستهلاك = (حجم الفائض ÷ جملة الاستهلاك) × 100.

ثانياً: واقع استهلاك الحبوب حسب الوحدات الإدارية في منطقة الدراسة لعام 2014.

يتضح من جدول (16) ان هنالك تبايناً في كمية الإنتاج لمحصول القمح مقارنة بجملة الاستهلاك البشري حسب الوحدات الإدارية في منطقة الدراسة لعام 2014، إذ أن نسبة مساهمة الإنتاج المحلي من الطلب الاستهلاكي البشري للقمح بلغت ادناها في (مركز قضاء الحلة) ونسبة (3.3%) ثم أخذت بالارتفاع حسب الوحدات الإدارية إلى ان ارتفعت بشكل كبير في ناحية (المشروع) لتبلغ (7.38%).

كما تتباين الوحدات الإدارية في منطقة الدراسة من حيث حجم العجز والفائض الغذائي، ويبدو ان مركز قضاء الحلة يشهد أعلى كمية في العجز الغذائي من بين باقي نواحي منطقة الدراسة والبالغة (-91031) طناً لعام 2014 وذلك بأن كمية الانتاج لا تسد احتياجات السكان في مركز قضاء الحلة لازدياد جملة الاستهلاك البشري البالغة (94221) طناً.

جدول (16)

حجم الاستهلاك البشري (للقمح) ومقدار الفجوة الغذائية في منطقة الدراسة حسب الوحدات الإدارية لعام 2014

الوحدة الادارية	عدد السكان / نسمة	كمية انتاج القمح / طن	جملة الاستهلاك البشري للقمح / طن	نسبة مساهمة الانتاج من الاستهلاك %	حجم العجز والفائض من انتاج القمح / طن	*** نسبة الفجوة بين الانتاج والاستهلاك %
1- م.ق. الحلة	547801	3190	94221	3.3	-91031	-96.61
2-الكفل	141302	16338	24303	66.8	-8065	-33.18
3-ابي غرق	109138	5399	18771	28.7	-13372	-71.23
4-م.ق. المحاويل	117284	14727	20172	73.0	-5445	-26.99
5-المشروع	127548	83524	21938	380.7	61586+	280.72+
6-الامام	36873	17586	6342	227.2	11244+	177.29+
7-النيل	59409	30494	10218	298.4	20276+	198.43+
8-م.ق. الهاشمية	34741	7840	5975	131.2	1865+	31.21+
9- المدحتية	135337	30225	23277	129.8	6948+	29.84+
10-الشوملي	87732	32572	15089	215.8	17483+	115.86+
11- الطليعة	39148	16176	6733	240.2	9443+	140.24+
12-القاسم	158179	9750	27206	35.8	-17456	-64.16
13-م.ق. المسيب	53441	---	---	---	---	---
14- السدة	116499	14132	20037	70.5	-5905	-29.47
15-الاسكندرية	157412	19643	27074	72.5	-7431	-27.44
16-جرف الصخر	47640	5246	8194	64.0	-2948	-35.97
المجموع , المعدل	1969488	306746		135.8%		-90.58%

المصدر: 1- مديرية زراعة بابل، شعبة الإحصاء الزراعي ببيانات (غ.م)، 2014 - وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية الإحصاء تقديرات سكان بابل للمدة (2009-2020).

(*) تم استخراج جملة الاستهلاك من خلال الاعتماد على معيار (172) كغم للفرد الواحد كمعدل استهلاك سنوي للقمح. ينظر: عباس فاضل السعدي، الأمن الغذائي في العراق، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1990، ص67.

(**) حجم العجز والفائض = إجمالي الإنتاج - جملة الاستهلاك البشري، تشير إشارة (-) إلى وجود عجز غذائي، تشير إشارة (+) إلى وجود فائض غذائي.

(***) نسبة الفجوة بين الإنتاج والاستهلاك = (حجم العجز أو الفائض ÷ جملة الاستهلاك) × 100.

كما ان نسبة الفجوة بين الإنتاج والاستهلاك بلغت ادناها في مركز قضاء الحلة والتي بلغت (-96.61%) أي وجود فجوة غذائية كبيرة بين الإنتاج والاستهلاك لمحصول القمح في مركز القضاء.

ويتضح من الجدول نفسه أن ناحية المشروع اظهرت فائضا غذائية لمحصول القمح إذ بلغت نسبة مساهمة الإنتاج المحلي من الطلب الاستهلاكي البشري للقمح نحو (7.380%) إذ سجلت اعلى كمية من الفائض الغذائي والتي بلغت (61586) طنا لعام 2014.

أما نسبة الفجوة بين الإنتاج والاستهلاك تكون مرتفعة إذ بلغت (280.72%) في ناحية المشروع أي ان كمية الإنتاج المحلي للقمح تفوق كمية الاستهلاك البشري في الناحية المذكورة نفسها. يتضح من ذلك أن بعض النواحي الإدارية شهدت وجود عجز غذائي في كميات القمح المنتجة وبعضها شهدت فائض في الإنتاج وهذا لا يبرر بأن إنتاج ناحية المشروع يتوزع على سكانها فقط انما على باقي الوحدات الإدارية لسد النقص الحاصل في الإنتاج.

بما أن استخدامات محصول الشعير للأغراض الصناعية أكثر مما عليه من الاستخدامات الغذائية لذا يتضح ان هنالك فائض كبيرا من الإنتاج في أغلب نواحي منطقة الدراسة لعام 2014، وإذ يتضح من جدول (17) أن نسبة مساهمة الإنتاج المحلي من الطلب الاستهلاكي تشكل (7.17%) في ناحية المشروع والتي تمثل أقل نسبة للاستهلاك البشري من المحصول لترتفع في ناحية الشوملي إذ بلغت (3.3789%) والتي مثلت اعلى نسبة في منطقة الدراسة، كما بين الجدول نفسه ان هنالك نواحي إدارية شهدت عجزا في الإنتاج بلغ ذروته في مركز قضاء الحلة، إذ بلغ حجم العجز فيه من محصول الشعير نحو (-1520.8) طنا، ثم تليه ناحيتي المشروع والسدة إذ بلغ حجم العجز فيهما حوالي (-482.7) و(-33.8) طنا على التوالي، أي ان حجم الإنتاج في هذه النواحي لا يسد حاجة الطلب الاستهلاكي الموجه اليه، بينما تشهد بقية نواحي المنطقة وجود فائض غذائي من الشعير يتباين ارتفاعا وانخفاضا في حجم الفائض من الشعير لتشكل ناحية المدحتية اعلاها، إذ بلغ حجم الفائض فيها نحو (5.7452) طنا. أي ان الإنتاج المحلي يسد حاجة الطلب الاستهلاكي لأعداد السكان في المنطقة، وتبعاً لذلك فإن مقدار الفجوة الغذائية أنخفض كثيرا في ناحية المشروع ومركز قضاء الحلة وناحية السدة ليشكل ما نسبته (-2.82%) و(-3.60%) و(-2.6%) في هذه المناطق على التوالي والتي تمثل العجز الغذائي فيها، ثم ارتفع بعدها مقدار الفجوة ليلبغ ذروته في ناحية الشوملي بمقدار (3.3689%)، أي ان نسب النواحي التي تعاني العجز الغذائي تكون قليلة مقارنة ببقية النواحي التي يكون الإنتاج المحلي فيها فائضا عن حاجة السكان لقلّة الاستخدامات الغذائية من المحصول نفسه.

جدول (17)

حجم الاستهلاك البشري (الشعير) ومقدار الفجوة الغذائية في منطقة الدراسة حسب الوحدات الإدارية لعام 2014

الوحدة الادارية	عدد السكان / نسمة	كمية انتاج الشعير / طن	* جملة الاستهلاك البشري للشعير / طن	نسبة مساهمة الانتاج من الاستهلاك %	** حجم العجز والفائض من انتاج الشعير / طن	*** نسبة الفجوة بين الانتاج والاستهلاك %
1- م.ق. الحلة	547801	999	251908	-39.6	-1520.8	-60.3
2- الكفل	141302	3088	649.9	+475.1	+2438.1	+375.1
3- ابي غرق	109138	1492	502.0	+297.2	990	+197.2
4- م.ق. المحاويل	117284	1102	539.5	+204.2	+897.8	+166.4
5- المشروع	127548	104	586.7	-17.7	-482.7	-82.2
6- الامام	36873	1282	169.6	+755.8	+1112.4	+655.8
7- النيل	59409	7221	273.2	+2643.1	+6947.8	+2543.3
8- م.ق. الهاشمية	34741	2004	159.8	+1254.0	+1844.2	+1154.0
9- المدحتية	135337	8075	6225	+1297.1	+7452.5	+1197.1
10- الشوملي	87732	15290	403.5	+3789.3	+14886.5	+3689.3

2810+	5058	2910+	180.0	5238	39148	11- الطلبة
272.5+	1983.4	372.5+	727.6	2711	158179	12-القاسم
---	---	---	---	---	53441	13-م.ق. المسيب
6.3-	33.8-	93.6-	535.8	502	116499	14- السدة
81.7+	592+	181.7+	724.0	1316	157412	15-الاسكندرية
187.0+	409.9+	287.0+	219.1	629	47640	16-جرف الصخر
878.6		974.5	14415.5	51058	1969488	المجموع , المعدل

المصدر: 1- مديرية زراعة بابل، شعبة الإحصاء الزراعي، بيانات (غ.م)، 2014. 2- وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية الإحصاء تقديرات سكان بابل للمدة (2009-2020). (*) تم استخراج جملة الاستهلاك البشري من خلال الاعتماد على معيار (6.4) كغم للفرد الواحد كمعدل استهلاك سنوي للشعير. ينظر. عباس فاضل السعدي، الأمن الغذائي في العراق، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1990، ص 67.

(**) حجم العجز والفائض = إجمالي الإنتاج - جملة الاستهلاك البشري ، تشير اشارة (ـ) إلى وجود عجز غذائي و اشارة (+) فائض غذائي.

(***) نسبة الفجوة بين الإنتاج والاستهلاك = (حجم العجز أو الفائض ÷ جملة الاستهلاك) × 100.

أما بالنسبة لمحصول (الرز) حسب الوحدات الإدارية في منطقة الدراسة فيتضح من جدول (18) أن كمية الإنتاج تكاد تنعدم في نواحي المنطقة باستثناء ناحية (الكفل) التي بلغ الإنتاج فيها (4030) طناً، كما ان نسبة مساهمة الإنتاج المحلي من الطلب الاستهلاكي البشري يشكل (08.77%) عام 2014، ويظهر حجم العجز الغذائي حوالي (-1198) طناً أي ان كمية الإنتاج لا تسد حاجات السكان الاستهلاكية الموجهة اليها، ويظهر ان مقدار الفجوة الغذائية التي تمثل مقدار الحاجة من الرز بلغت (-9.22%) وهذا ما أكد ان منطقة الدراسة تشهد عجزاً غذائياً لمحصول الرز تبعاً لزيادة أعداد السكان البالغة (141302) نسمة حسب تعداد عام 2014 التي تفوق كمية الإنتاج البالغة (4030) طناً مقارنة مع جملة الاستهلاك البشري للرز البالغة (5228) طناً.

جدول (18)

حجم الاستهلاك البشري (الرز) ومقدار الفجوة الغذائية في منطقة الدراسة حسب الوحدات الإدارية لعام 2014.

الوحدة الادارية	عدد سكان بابل / نسمة	كمية انتاج الرز / طن	جملة * الاستهلاك البشري للرز / طن	نسبة مساهمة الانتاج من الاستهلاك %	** حجم العجز طن	*** نسبة مساهمة الانتاج من الاستهلاك %
1- م.ق. الحلة	547801					
2-الكفل	141302					
3-ابي غرق	109138					
4-م.ق. المحاويل	117284					
5-المشروع	127548					
6-الامام	36873					
7-النيل	59409					
8-م.ق. الهاشمية	34741					
9- المدحتية	135337					
10-الشوملي	87732					
11- الطليعة	39148					
12-القاسم	158179					
13-م.ق. المسيب	53441					
		4030	5228	77.08	1198-	22.9-

					116499	14- السدة
					157412	15- الاسكندرية
					47640	16-جرف الصخر
22.9-	1198-	77.08	5228	4030	1969488	المجموع , المعدل

المصدر: 1- مديرية زراعة بابل، شعبة الإحصاء الزراعي، بيانات (غ.م)، 2014.

2- وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية الإحصاء تقديرات سكان بابل للمدة (2009-2020).

(*) تم استخراج جملة الاستهلاك البشري من خلال الاعتماد على معيار (37) كغم للفرد الواحد كمعدل استهلاك سنوي للرز. ينظر: عبد الله علي مضحي وآخرون، " الاكتفاء الذاتي والعجز الغذائي لمحاصيل الحبوب الرئيسية في بعض الاقطار العربية للمدة (2005- 2015)، مجلة العلوم الزراعية العراقية، العدد (1)، ص 130-146، 2012.

(**) حجم العجز = إجمالي الإنتاج _ جملة الاستهلاك البشري

(***) نسبة الفجوة بين الإنتاج والاستهلاك = (حجم العجز ÷ جملة الاستهلاك) × 100.

يتضح من جدول (19) أن إجمالي الاستهلاك البشري لمحصول (الذرة الصفراء) بلغ (1334) طنا حسب الوحدات الإدارية لمنطقة الدراسة لعام 2014، وذلك لأن محصول الذرة الصفراء تتحدد استخداماته الصناعية وقلة الاستخدامات الغذائية في المنطقة، إذ تشكل نسبة مساهمة الإنتاج المحلي من الطلب الاستهلاكي البشري (3. 1455%) في مركز قضاء الحلة ارتفعت لتبلغ (7. 52279%) في ناحية المشروع، كما وبلغ إجمالي معدل مساهمة الإنتاج المحلي للاستهلاك في منطقة الدراسة (9. 19519%).

أما مقدار الفجوة بين الإنتاج والاستهلاك بلغ (3. 1355%) في مركز قضاء الحلة أيضا لترتفع نحو (8. 52134%) في ناحية المشروع أيضا وللعام نفسه.

يتضح مما تقدم ان محصول الذرة الصفراء يشكل فجوة غذائية بسيطة جدا أي وجود فائض غذائي في كافة نواحي منطقة الدراسة لقلة استخداماته الغذائية.

جدول (19)

حجم الاستهلاك البشري (للذرة الصفراء) ومقدار الفجوة الغذائية في منطقة الدراسة حسب الوحدات الإدارية لعام 2014.

الوحدة الادارية	عدد السكان بابل / نسمة	كمية انتاج الذرة الصفراء / طن	* جملة الاستهلاك البشري للذرة الصفراء/ طن	نسبة مساهمة الانتاج من الاستهلاك %	** حجم العجز والفائض من انتاج الذرة الصفراء/ طن	***نسبة الفجوة بين الانتاج والاستهلاك %
1- م.ق. الحلة	547801	5574	383	1455.3	5191+	1355.3+
2-الكفل	141302	7466	98	7618.3	3768+	7518.3+
3- ابي غرق	109138	5026	76	6613.1	4950+	6513.1+
4- م.ق. المحاويل	117284	11461	82	13976.8	11379+	13876.8+
5-المشروع	127548	46529	89	52279.7	46400+	52134.8+
6- الامام	36873	7733	25	30932	7708+	30832+
7- النيل	59409	12719	41	31021.9	12678+	30921.9+
8- م.ق. الهاشمية	34741	4603	24	19179.1	4579+	19079.1+
9- المدحتية	135337	23100	94	24574.4	23006+	24474.4+
10- الشوملي	87732	21051	61	34509.8	20990+	34409.8+
11- الطليعة	39148	3670	27	13592.5	3643+	13492.5+

12-القاسم	158179	6123	110	55663	6031+	5482.7+
13-م.ق. المسيب	53441	---	---	---	---	---
14- السدة	116499	17193	81	21225.9	17112+	21125.9+
15-الاسكندرية	157412	14080	110	12800	13970+	12700+
16-جرف الصخر	47640	5760	33	17454.5	5727+	17354.5+
المجموع , المعدل	1969488	192093	1334	19519.9		19418.0+

المصدر: 1- مديرية زراعة بابل، شعبة الإحصاء الزراعي، بيانات (غ.م)، 2014

2- وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية الإحصاء، تقديرات سكان بابل للمدة (2009-2020).

(*) تم استخراج جملة الاستهلاك البشري من خلال الاعتماد على معيار (0.7) كغم للفرد الواحد كمعدل استهلاك سنوي للذرة. ينظر: عبد الله علي مضحي وآخرون، " الأكتفاء الذاتي والعجز الغذائي لمحاصيل الحبوب الرئيسية في بعض الأقطار العربية للمدة (2005 - 2015)", مجلة العلوم الزراعية العراقية، العدد (1)، ص 130-146، 2012.

(**) حجم العجز أو الفائض = إجمالي الإنتاج - جملة الاستهلاك البشري

(***) نسبة الفجوة بين الإنتاج والاستهلاك = (حجم العجز أو الفائض ÷ جملة الاستهلاك) × 100.

المبحث الرابع: السكان والدخل في منطقة الدراسة:

يستخدم الدخل القومي بمثابة مقياس لإظهار العلاقة بين السكان والموارد، وجملة الدخل القومي لا تظهر مستويات المعيشة بين السكان، ولذلك تحسب على أساس قسمة مجموع الدخل القومي على عدد السكان لإظهار متوسط نصيب الفرد من هذا الدخل، وعلى هذا الأساس يعد دخل الفرد من المقاييس المهمة التي تربط بين الإنتاج وبين السكان بالرغم من أنه متوسط حسابي لا يظهر الفروق في المستويات الاقتصادية بين الأفراد ولكنه يعطي صورة عن مستوى المعيشة، وله أهمية كبيرة، إذ كلما زاد نصيب الفرد من الدخل القومي زادت قوة الفرد الشرائية، وفي نفس الوقت تزداد الفرصة للدخار وتراكم رأس المال الذي يمكن بواسطته تحقيق مزيد من التطور⁽¹⁾.

حيث يظهر من الجدول (20) التوزيع الجغرافي لمتوسط دخل الفرد الشهري حسب الوحدات الإدارية في منطقة الدراسة لعام 2014، إذ يمتلك الفرد في مركز قضاء الحلة أعلى متوسط لدخل الفرد الشهري بين باقي نواحي المنطقة الدراسة والبالغ (646) ألف ديناراً لعام 2014، بعدها تأتي ناحية الاسكندرية بالمرتبة الثانية من حيث دخل الفرد الشهري الذي بلغ (625) ألف ديناراً، بينما تجد ان ناحية جرف الصخر كانت أدنى مستوى لمتوسط دخل الفرد البالغ (342) ألف ديناراً.

جدول (20)

متوسط دخل الفرد الشهري حسب الوحدات الإدارية لمحافظة بابل لعام 2014.

الوحدة الإدارية	متوسط دخل الفرد / الف دينار
1- م. ق. الحلة.	646
2- الكفل	442
3-أبي غرق	390
4- م. ق. المحاويل	572
5- المشروع	466
6- الإمام	493
7- النيل	398

(1) عباس فاضل السعدي، التقييم الجغرافي لمشكلة الغذاء في العالم والوطن العربي، المصدر السابق، ص 119 - 120.

583	8- م.ق. الهاشمية
373	9- القاسم
449	10- المدحتية
380	11- الشوملي
383	12- الطليعة
537	13- م. ف. المسيب
472	14- السدة
342	15- جرف الصخر
625	16- الاسكندرية
472 / 7551	المجموع / المعدل

المصدر: الباحثة اعتمادا على استمارة الاستبيان لعام 2014

الاستنتاجات:

- 1- تتباين غلة الدونم الواحد من محاصيل الحبوب فقد سجلت ادناها عام 2009 والبالغة (7. 336) و(0. 178) كغم / دونم لمحصولي القمح والشعير على التوالي. و(6. 787)، (6. 521) كغم / دونم لمحصولي الرز والذرة الصفراء على التوالي خلال مدة الدراسة.
- 2- لقد وصلت المساحة المزروعة اعلى مستوى لها في ناحية المشروع والبالغة (92190) دونما من إجمالي المساحة المزروعة بالمحصول في منطقة الدراسة والتي وصلت إلى (347073) دونما في حين سجلت أدنى مستوى في مركز قضاء الحلة إذ بلغت المساحة فيه (5000) دونما لعام 2014. أما محصول الشعير فقد سجل اعلى مستوى للمساحة في ناحية الشوملي والتي بلغت (22000) دونما من إجمالي المساحة في منطقة الدراسة البالغة (101585) دونما وادنى مستوى في ناحية المشروع إذ بلغت المساحة فيها (255) دونما.
- 3- تصدرت ناحية المشروع المركز الاول في كمية إنتاج الذرة الصفراء البالغة (46529) طنا من بين باقي نواحي المحافظة، وأدنى كمية سجلت في ناحية الطليعة البالغة (3670) طنا للمحصول نفسه عام 2014، في حين تتفرد ناحية الكفل بأنتاج محصول الرز البالغ (4030) طنا وبإنتاجية قدرها (4. 1270) كغم / دونم.
- 4- تعاني منطقة الدراسة من الاكتضاظ السكاني خلال المدة (2009-2014) ولا سيما في عام 2014، إذ بلغ عدد السكان في المنطقة (1969487) نسمة أي بمعدل نمو سكاني سنوي قدره (2. 70%)
- 5- يتباين متوسط نصيب الفرد من الاراضي الزراعية لمحاصيل الحبوب في المنطقة فقد بلغ متوسط نصيب الفرد من الاراضي المزروعة بالقمح حوالي (16. 0%) في حين كان (0. 054%) لمحصول الشعير و(0. 0006%) لمحصول الشلب و(0. 071%) لمحصول الذرة الصفراء خلال المدة (2009-2014).
- 6- تعاني منطقة الدراسة من ازدياد نسبة العجز الغذائي بالنسبة لمحصولي (القمح والرز) بسبب تعدد الاستخدامات الغذائية للمحصولين وزيادة عدد السكان بمعدل نمو سنوي قدره (2. 70%)، بينما يشكل محصولي الذرة الصفراء والشعير فائض غذائي عن حاجة السكان وتعدد الاستخدامات الصناعية للمحصولين خلال عام 2014، لذا فأن نسبة الفجوة الغذائية بين الانتاج والاستهلاك تكون كبيرة بالنسبة لمحصولي القمح والرز إذ بلغت نحو (-5. 37%) و(-8. 96%) للمحصولين على التوالي خلال المدة (2009-2014) وهذا ما يدل على وجود عجز غذائي في المنطقة. أما الفجوة الغذائية بين الإنتاج والاستهلاك لمحصولي الشعير والذرة الصفراء فقد كانت قليلة وبنسبة (6. 359%) و(8. 1195%) للمحصولين على التوالي وهذا ما يدل على وجود فائض غذائي في المنطقة.
- 7- يبلغ متوسط دخل الفرد الشهري نحو (472) الف دينار في منطقة الدراسة واعلى متوسط سجل في مركز قضاء الحلة البالغ (646) الف دينار خلال عام 2014 مما يزيد من الطلب الاستهلاكي للفرد.

المصادر:

أ- الكتب:

- 1- الخلف، جاسم محمد، جغرافية العراق الطبيعية والاقتصادية والبشرية، القاهرة، مطبعة دار المعرفة، 1959.
- 2- السعدي، عباس فاضل، الأمن الغذائي في العراق (الواقع والطموح)، ط1، دار الحكمة للطباعة والنشر، جامعة بغداد، 1990.
- 3- السعدي، عباس فاضل، التقييم الجغرافي لمشكلة الغذاء في العالم والوطن العربي، دار الشؤون الثقافية والنشر، بغداد، 1984.
- 4- الفراء، محمد علي، مشكلة انتاج الغذاء في الوطن العربي، ط1، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، 1979.
- 5- القاسم، صبحي، مشكلة الغذاء في البلدان العربية، ط1، مؤسسة عبد الحميد شومان، بيروت، 1982.
- 6- الهيتي، صبري فارس، مراكز الخدمات في محافظتي، بابل واربيل، ط1، بغداد، مكتبة المنار، 1974.

ب- الرسائل والأطاريح:

- 7- ابراهيم، علي كريم محمد، خرائط الامكانيات البيئية لإنتاج محاصيل الحبوب في محافظة بابل باستعمال نظم المعلومات (GIS)، رسالة ماجستير (غ.م)، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2007.
- 8- السميع، محمود بدر علي، المقومات الجغرافية لإنتاج الألبان في محافظة بابل، أطروحة دكتوراه (غ.م)، كلية الآداب، جامعة البصرة، 1999.
- 9- كربل، عبد الله زروقي، التباين المكاني لكفاية انظمة الطرف (البزل) واستصلاح الارض في محافظة بابل، أطروحة دكتوراه (غ.م)، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2001.
- 10- الموسوي، علي صاحب، دراسة جغرافية لمنظومة الري في محافظة بابل، رسالة ماجستير (غ.م)، كلية الآداب، جامعة البصرة، 1989.

ج- المجلات (الدوريات):

- 11- البرازي، نوري خليل، " التربة واثرها في التطور الزراعي في سهل العراق الرسوبي"، مجلة الجمعية الجغرافية العراقية، المجلد (1)، 1962.
- 12- حاج محمد، انعام يحيى، سالم توفيق النجفي، " الأمن الغذائي في اقطار الخليج العربي"، مجلة الخليج العربي، السنة التاسعة عشرة، المجلد (23)، العدد (1-2)، 1991.
- 13- شهاب، مجيد حميد، عامر راجح نصر، " إنتاج الحبوب الاستراتيجية في العراق واثرها في تحقيق الأمن الغذائي (القمح انموذجاً)، مجلة كلية الآداب، المجلد (1)، العدد (11)، 2012.
- 14- كربل، عبد الله زروقي، " تقويم لشبكة الري والصرف في محافظة بابل"، مجلة كلية الآداب، العدد (19)، 1981.
- 15- مضحي، عبد الله علي وآخرون، " الاكتفاء الذاتي والعجز الغذائي لمحاصيل الحبوب الرئيسية في بعض الاقطار العربية للمدة (2005-2015)"، مجلة العلوم الزراعية العراقية، العدد (1)، 2012.
- 16- الموسوي، علي صاحب، منيرة محمد مكي، " تحليل جغرافي للخصائص الجغرافية الطبيعية والبشرية في محافظات الفرات الاوسط وعلاقتها المكانية في التخصص الاقليمي"، مجلة البحوث الجغرافية، العدد (8)، 2007.

ت- المطبوعات الحكومية:

- 17- جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، المجموعة الإحصائية السنوية، 2007.
- 18- جمهورية العراق، وزارة النقل والمواصلات، الهيئة العامة للأتواء الجوية العراقية، قسم المناخ، بيانات (غ.م)، 2014.

- 19- مديرية زراعة بابل، شعبة الإحصاء الزراعي، بيانات (غ.م)، 2014.
- 20- مديرية الموارد المائية، شعبة المدلولات المائية، بيانات (غ. م)، 2009.
- 21- وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية الإحصاء تقديرات سكان بابل للمدة (2010- 2020).
- 22- وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية الإحصاء الزراعي، قسم الإنتاج النباتي ، بيانات عام 2014.
- 23- وزارة الموارد المائية، مديرية المساحة العامة، الخريطة لمحافظة بابل، بمقياس 1:250.000، لعام 2010.

توجهات اهداف الانجاز وعلاقتها بالانفتاح على الخبرة لدى طلبة جامعة بابل والجامعة الاسلامية

م.د صادق كاظم جريو الشمري الباحثة. زينب خضر كاظم الجنابي

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

The Relation between the Goals of Achievements and the Encompassing of the Experience of Babylon University Students And the Students of the Islamic University

Lect.Dr. Sadiq KAdim Al-Shumari Researcher Zaynab Kidir Kadim Al-Janabi

College of Education for Human Sciences/ University of Babylon

zaniabkudur1991@gmail.com

Abstract

The aim of the study is to assess the relation between goals of achievements and the encompassing the experience of Babylon university students and the students of the Islamic University according to Costa and McCrae scale. The sample of the study consists of (350) students of Babylon university and the Islamic University.

الملخص

يسعى البحث الحالي إلى تعرف على العلاقة بين توجهات اهداف الانجاز والانفتاح على الخبرة لدى طلبة جامعة بابل والجامعة الاسلامية ولذلك قامت الباحثة بأعداد مقياس توجهات اهداف الانجاز وتبني مقياس الانفتاح على الخبرة لـ كوستا وماكرى ((Costa & McCrae, 1992)، ومن ثم قامت الباحثة بالتحقق من صدق وثبات هذين المقياسين وتحليل فقراتهما إحصائياً على عينة بلغت (350) طالب وطالبة من طلبة جامعة بابل والجامعة الاسلامية اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتناسب. وبعد استكمال إعداد أدوات البحث طبقت على عينة البحث البالغة (498) طالب وطالبة اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية. ويهدف تحليل نتائج البحث استعملت الباحثة مجموعة من الوسائل الإحصائية منها (الاختبار التائي لعينة مستقلة واحد، تحليل التباين الثلاثي لأوساط غير موزونه، الاختبار التائي الخاص بمعامل ارتباط بيرسون، معامل ارتباط بيرسون). قد توصلت الباحثة للنتائج الآتية:

1. يتمتع طلبة جامعة بابل والجامعة الاسلامية بتوجهات اهداف الانجاز (التمكن، الاداء- الاقدام) ولا يتمتعون بتوجهات اهداف الاداء- الاحجام.
 2. يتمتع طلبة جامعة بابل والجامعة الاسلامية بالانفتاح على الخبرة.
 - أ- ضعف العلاقة الارتباطية بين توجهات اهداف الانجاز التمكن والانفتاح على الخبرة.
 - ب- وجود علاقة ارتباطية بين توجهات اهداف الانجاز (الاداء- الاقدام) والانفتاح على الخبرة
 - ج- ضعف العلاقة الارتباطية بين توجهات اهداف الانجاز (الاداء- الاحجام) والانفتاح على الخبرة
- وبناءً على النتائج التي خرج بها البحث وضعت الباحثة مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي ستكمل البحث الحالي.

الكلمات المفتاحية: توجهات اهداف الانجاز، الانفتاح على الخبرة

الفصل الأول/ التعريف بالبحث

مشكلة البحث :Problem of Research

يعد متغير الانفتاح على الخبرة أساسيات العملية التعليمية اذا يقع الجهد الأكبر في العملية التعليمية على الطلبة الذين يتلقون خبرات مختلفة بهدف حصولهم على المعارف والمهارات والخبرات خاصة بعد تطور العلوم والمعارف والتكنولوجيا والتقدم في كافة المجالات مما ترك اثر واضحاً في زيادة المعلومات الى درجة العيش في عالم موحد وبعد تحسن المستوى المعيشي والاقتصادي لأفراد المجتمع أصبح من السهل الحصول على ما يريدونه من معارف مختلفة عن طريق شبكات التواصل الاجتماعي، اذ اثرت هذه الشبكات على استجابات الافراد اتجاه التغيرات الحادثة في العالم بإتاحتها الفرصة للحصول على مجموعة متنوعة من الخبرات وتزويدهم بالمعارف، التي تسهم في حل مشكلات المجتمع (41)، (Digman، 1990) وبنفس السياق نجد ان توجهات اهداف الانجاز ذات تأثير واضح في العملية التعليمية، ان قدرة الطالب على احرار التفوق الدراسي يعتمد بدرجة كبيرة على تحديد توجهات اهداف الانجاز قبل البدء بالمهمة التعليمية لذا يعد متغير توجهات اهداف الانجاز من المتغيرات التي تمتلك خاصية التأثير في الحياة اليومية وفي الدراسة الجامعية وفي كافة مجالات الحياة وبتبنى الطلبة اهدافاً مختلفة في اثناء دراستهم فقد يتوجهون نحو اهداف التمكن في المجال التعليمي يجعلهم يركزون على المهمة الدراسية ولديهم الرغبة في الاستغراق في عملية التعلم وان توجه الطلبة نحو هذا الهدف يعزز من تنمية القدرات عن طريق خوض المواقف الصعبة والمتحدية اما توجه الطلبة نحو الاقدام يجعلهم يركزون في القدرة على الاستحقاق الذاتي، وتتجلى القدرة لديهم بأداء الفرد المهمات بصورة افضل من غيرهم والرغبة في التفوق على المعايير القائمة او انجاز النجاح بجهد اقل من الآخرين، اما الطلبة الذي يتوجهون نحو الاحجام فانهم يحاولون تجنب الاحتمالات السالبة لحدوث عملية التعلم كتجنب عدم اكتساب المهارة، لذا نجد ان الاهتمام الرئيسي لدى المعلمين هو هل التوجه الذي يختاره الطلبة سوف يطور العلم والتعلم وهل يؤثر على دافعيتهم لمواصلة المهمة التعليمية وعليه فأن توجهات اهداف الانجاز تحدد المسافات التي يمكن تسجيلها في الفصول الدراسية. (بني مفرج، 2009، ص4).

ومن هنا نتحدد مشكلة البحث الحالي بالإجابة عن السؤال الآتي:

ما العلاقة الارتباطية بين الانفتاح على الخبرة وتوجهات اهداف الانجاز لدى طلبة جامعة بابل والجامعة الإسلامية؟

أهمية البحث :The Important of Research

تعد الجامعة مؤسسة علمية تربوية ذات مستوى رفيع، تتركز مهامها الأساسية في إعداد الكوادر المؤهلة لشغل مواقع هامة في مختلف مجالات الحياة، وإعداد البحوث الأساسية والتطبيقية التي تقتضيها عملية التقدم العلمي والتكنولوجي في المجتمع، لذا فهي تلعب دوراً هاماً وحيوياً وذلك من خلال مسؤولياتها في إدارة النهضة العلمية وتوسيع آفاق المعرفة ونشرها (جربو وهجرس، 1991، ص160-162) ولا يمكن تحقيق النهضة العلمية مالم تكن هناك دافعية تحرك افراد المجتمع من اجل النهوض به فالدافعية تمثل المحرك الرئيسي الذي يقف وراء السلوك الذي يصدر نتيجة لأهداف معينة، وهذه الاهداف تكون مرتبطة بحالة الكائن الحي الداخلية خلال فترة تكون هذا السلوك، هذا من جانب ومثيرات البيئة الخارجية من جانب آخر، مما يعني اننا لا نستطيع معرفة ما يفعله الفرد في العديد من المواقف التربوية اذا اقتصرنا معرفتنا على منبهات البيئة، لذا فان من المفترض ان نعرف شيئاً عن الحالة الداخلية للفرد، كأن نعرف حاجاته وميوله واتجاهاته وعلاقتها بالموقف فضلاً عن معرفة الاهداف التي يريد تحقيقها، وهذه العوامل مجتمعة يطلق عليها تسمية الدوافع(عدس وتوق، 1983، ص183).

لذا فان للدافعية اهمية بالغة في توضيح الكثير من جوانب السلوك البشري، فأداء الطالب واصراره على القيام بواجباته الاكاديمية يتوقف على ما لديه من دافعية، فدراسة الدافعية تسهم في فهم السلوك الانساني وتكون لدينا تصوراً واضحاً عن الاهداف التي يضعها الطالب لنفسه ويسعى الى تحقيقها، وبذلك يمكن الوصول الى فهم اكثر عمقا ودقة للسلوك الانساني عن طريق دراسة الدافعية وتوجه الدافعية الاهداف التي هي عبارة تمثيلات معرفية للغايات المراد الوصول

اليها وإنجازها أو النواتج السلبية التي يحاول الطالب تجنبها، ودافعية الطالب لتحقيق الهدف تحدد سلوكه وتسهم في تركيز انتباهه واختيار المهمات والأنشطة التي يمارسها وتوجيهه في اختيار استراتيجيات العمل فالأهداف تعد من المفاهيم الرئيسية في تحقيق جودة المنتج التعليمي وتنمية ثقة الطالب بذاته من منطلق أنها تذكرنا بالمهمة التي بين أيدينا، وتعمل على زيادة المثابرة وتسمح بإيجاد وتطوير استراتيجيات التعلم الجديدة عندما تكون الاستراتيجيات الحالية غير مجدية وتدفع الطلبة للعمل بجد لتقليل التناقض بين ما هم عليه وما يريدون تحقيقه ودفعهم إلى المشاركة في نشاطات الانجاز (الزغول، 2006، ص2) وهذا ما تمثله الدافعية من منظور توجهات أهداف الانجاز فهي التي توجه سلوك الطالب لتوظيف إمكاناته في التعامل مع البيئة بكفاءة وإيجابية لتحقيق النجاح وجودة الاداء في المواقف التربوية وتنمية ثقة الطالب بنفسه من منطلق التذكير بالمهمة الواجب ادائها وتنمية استراتيجيات التعلم ودفع الطلبة للجد في العمل وتقليل التباين بين ما هم عليه الان وما يريدون تحقيقه، ودفعهم إلى المشاركة في مختلف نشاطات الانجاز (Pintrich، 2000، p56) وبصفتنا متعلمون فإن هدفنا النهائي هو رعاية العلم والتعلم مدى الحياة الذي تحققه الجامعة، حيث تعد الأهداف واحدة من الركائز الأساسية لتحقيق ذلك، فمن دون الأهداف والتوجه نحو مواجهة التحدي لن يكون هناك تطور ونجاح في أي مفصل من مفصل الحياة، وبهذا فقد احتلت الأهداف مكانة مرموقة في العملية التعليمية كونها تعد حاجة ملموسة بالنسبة للمتعلمين، حيث يكون التركيز على المهمات والنشاطات الأكاديمية والرغبة في الاداء الجيد والكفاح من أجل النجاح في المواقف الأكاديمية والاستمتاع بالتعلم وحب الاستطلاع والمثابرة والتولد الداخلي للمهمة وتعلم التحدي في المهمات الصعبة، فهي مكونا من مكونات الدافعية، إذ يشعر الطالب بتحقيق ذاته عن طريق ما ينجزه من أهداف، ولهذا تلعب توجهات أهداف الانجاز دورا حيويا في إثارة رغبة المتعلم بالموضوعات الدراسية وتوجيه سلوكه التعليمي وتجعله أكثر نشاطا وحيويا وتفاعل في المواقف الصفية (Kahle, 1980, 39) حيث طورت توجهات أهداف الانجاز لتفسير الدافعية وسلوك الأفراد في مواقف الانجاز إذ يُعد موضوع الانفتاح على الخبرة ويعد أحد ابعاد العوامل الخمسة لميزات الشخصية، وهو بنية واسعة صعبة الفهم، حيث يتضمن البحث الجاد عن الخبرات وتدوقها، والتعامل معها بدرجة كبيرة من الحيوية، ويتكون الانفتاح على الخبرة من الخيال والمشاعر والأنشطة والأفكار والقيم التي يمتلكها الأفراد في وقت (هريدي، 2002، ص78)، ويبرز هذا العامل عن طريق ارتباطه بتفاوت الغموض (درجة الغموض) الذي يعني أن شخصا ما غير واضح، ويعني الانفتاح على الخبرة القدرة على استيعاب المعلومات، والتركيز على القدرة لاختبار الكثير من المشاعر والأفكار والدوافع في نفس الوقت، والنتيجة هي خبرات أكثر عمقا .

أهداف البحث Aims of Research:

يهدف البحث الحالي تعرف إلى:

- 1- توجهات أهداف الانجاز (التمكن)، (الاداء - الاقدام)، (الاداء - الاحجام) لدى طلبة جامعة بابل والجامعة الإسلامية.
- 2- الانفتاح على الخبرة لدى طلبة جامعة بابل والجامعة الإسلامية.
- 3- العلاقة الارتباطية بين توجهات أهداف الانجاز (التمكن)، (الاداء - الاقدام)، (الاداء - الاحجام) والانفتاح على الخبرة لدى طلبة جامعة بابل والجامعة الإسلامية

حدود البحث Limitations of Research:

يتحدد البحث الحالي بطلبة الدراسة الصباحية في جامعة بابل والجامعة الإسلامية (للتخصصات العلمية والإنسانية) من (الذكور والإناث) للعام الدراسي (2014 - 2015)

تحديد المصطلحات Definition of Terms:

توجهات اهداف الانجاز Orientations achievement goals

عرفه:

توجهات اهداف الانجاز

دويك (Dweck، 1999): معتقدات الطلبة حول اسباب النجاح والفشل في المهمات الاكاديمية ومشاركتهم واصرارهم على التعلم. (Dweck، 1999، p:184)

التعريف الإجرائي لتوجهات اهداف الانجاز: بانه توجه عام لمهمة تحتوي على عدد من المعتقدات المرتبطة بالأغراض والكفاية والنجاح والقدرة والجهد والاختفاء والمعايير

الانفتاح على الخبرة Openness to experience

عرفه:

كوستا وماكري (Costa & McCrae, 1992): سمة تعكس الفضول وحب الاطلاع على العالم الداخلي والخارجي على حد سواء ويكون صاحب هذه السمة غني بالخبرات وله رغبة في التفكير في اشياء مألوفة وقيم خارجة عن المؤلف ويجرب انفعالات إيجابية سلبية بدرجة اعلى من الفرد المنغلق. (Costa & McCrae, 1992)

التعريف النظري: تلتزم الباحثة بتعريف (Costa & McCrae, 1992) في البحث الحالي كونها تبنت مقياسه لقياس الانفتاح على الخبرة.

التعريف الإجرائي لتوجهات اهداف الانجاز: هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد من خلال إجابته على مقياس الانفتاح على الخبرة.

الفصل الثاني/ الإطار النظري ودراسات سابقة

توجهات اهداف الانجاز

تصنيف توجهات اهداف الانجاز

لقد اكد هاريكوايز وبارون وبنترش واليوت وتراش Harackiewicz & Barron pintrich & Elliot & Thrash (2002) الحاجة الى الفصل بين مكوني الاقدام والاحجام لأهداف الاداء ومحاولة تحديد الاثار الايجابية لأهداف الاداء- الاقدام، والاثار السلبية لأهداف الاداء- الاحجام ويسعى هذا التصنيف الى احداث تكامل بين التصنيف الثنائية والثلاثية لتوجهات اهداف الانجاز (Elliot & Church & 1997) وتصنف توجهات اهداف الانجاز الى ثلاثة اصناف هي:

1- اهداف التمكن: يركز الطلبة فيها على تحقيق الكفاية في ضوء المعايير الذاتية او معايير المهمة، وتوصف بانها موجبات دافعية إقداميه لاكتساب المعرفة والمهارات و الوصول الى مستوى اتقان المهمة او المادة التعليمية وتحقيق التعلم من اجل التعلم ذاته ويتصف الطلبة المتبنين لهذه الاهداف بالميل الى البحث عن المواقف التي تشكل تحديا بالنسبة لهم، كما انهم مثابرون عند مواجهة الصعوبات ولا يستسلمون بسرعة ولديهم انهماكا بالمهمة ويكونون اكثر عناية بإتقانها وغير مباليين بمقارنة اداءهم مع اداء الآخرين (Ormrod، 1995، p479)

2- اهداف الاداء- الأقدام: يركز الطالب فيها على حكم الآخرين عليه واحراز لنتيجة مثل العلامات الدراسية والظهور بمظهر الذكي ويحاول تجنب الفشل و تجنب صفه بانه غير مؤهل ولا يعتمد تقييم ادائه على ما قد تعلمه او على جهده المبذول ولكن على النتيجة النهائية، لذلك فأن هؤلاء الطلبة لديهم انهماكا بالذات لانهم اكثر انشغالا بأنفسهم (السيد، 2005، ص40) فهم يحاولون اظهار انفسهم على انهم اكثر ذكاء من الآخرين في الصف المدرسي ولديهم رغبة في عدم متابعة الاهداف التي تشكل تحديا لهم بل لديهم رغبة في تحقيق نجاح و سهل يؤدي الى حصولهم على الاطراء والمدح، ويفضلون المهمات القصيرة والسهلة.

(Mattern, 2005, p:17).

3- اهداف الاداء- الاحجام: يركز الطالب فيها على تجنب المعايير الخارجية وخاصة المقارنة مع الآخرين لعدم الكفاية والخوف من الظهور بمظهر العجز امام الآخرين، فهؤلاء الطلبة يسعون الى تجنب الظهور بمظهر انهم اقل قدرة على التعامل مع المهمة كي لا يبدون اغبياء امام الآخرين (الحسيني، 2001، ص44)

مجالات الانفتاح على الخبرة

1- الانفتاح على الخيال:

الخيال هو القدرة على تفسير الحقائق لتحسن واقع الحياة الحاضرة والمستقبلية، وهو عبارة عن نوع من التفكير تستعمل فيه الحقائق لحل مشكلات الحاضر والمستقبل استنادا لذلك النوع من الخيال المسمى بالخيال التكويني أو الانشائي وهذا النوع من الخيال هو خيال بناء، وهناك الخيال غير البناء أو ما يسمى بالهدام، وهذا النوع يساعد الفرد على حل مشكلاته الحاضرة والمستقبلية بشكل يلحق الضرر بالأفراد الآخرين أو المجتمع. ويبعد الانسان عن العالم الذي يعيش فيه الى عالم الاوهام والخرافات، بحيث يؤثر على حياته. (التوبجري، 2011، ص 325-326).

2- الانفتاح على الجماليات

في الوقت الذي يركز فيه الانفتاح على الأنشطة والأفكار والقيم على التفاعل بين الإدراك والأفعال، فإن الجوانب الأخرى المتبقية وهي الجماليات والخيال والمشاعر تركز على العوامل العاطفية، والانفتاح على الجماليات، وهو أولى الوجهات العاطفية الثلاثة، وتوصف على أنها تقييم مختلف أنماط الأدب في الوقت الذي يميل الأفراد المنفتحون كثيراً على الجماليات إلى الاستمتاع بالأدب (الفنون) وتقييمها.

3 -الانفتاح على المشاعر

من بين الجوانب الستة ، فإن الانفتاح على المشاعر تم تفسيره على أنه الأكثر تعقيداً فهو يتضمن المشاعر الداخلية للفرد والانفعالات وتقييم الانفعالات كجزء مهم في الحياة، والأفراد الذين يمتلكون هذا البعد لديهم خبرات عميقة وحالات انفعالية مميزة، ويشعرون بالسعادة أو عدم السعادة أكثر من الآخرين، وينتظرون في دقيق، بما في ذلك مشاعره هو، وتعني أيضاً أن الفرد يكون قادراً على تقبل الواقع ، وتمثل المشاعر جانباً مهماً من الانفتاح لأنها (أي المشاعر) تحمل قيمة الانسانية، والفرد الذي لا يستطيع أن يفتح على مشاعره، فإنه لن يفتح على تحقيق الامكانات. (هريدي، 2002، ص46-78).

الدراسات السابقة

1-دراسة رشوان (2006).

توجهات اهداف الانجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة. استهدفت الدراسة معرفة اختلاف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف توجهات اهداف الانجاز، ومعرفة امكانية التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من توجهات اهداف الانجاز وقد اجريت الدراسة على طلبة جامعة جنوب الوادي في مصر بلغت عينة الدراسة (300) طالبا وطالبة من السنة الثالثة بواقع (142) طالبا و (158). واستعمل الباحث المقاييس التي قام بأعدادها وهي مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومقياس توجهات اهداف الانجاز ومقياس الفاعلية الذاتية واستعان بالوسائل الاحصائية: معامل ارتباط وتحليل الانحدار المتعدد وتحليل التباين وتحليل التباين واختبار شيفيه للمقارنات البعدية وظهرت النتائج ما يأتي:

أ- ان استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تختلف باختلاف توجهات اهداف الانجاز (اهداف التمكن واهداف الاداء- الاقدام) بدرجة كبيرة واهداف (الاداء- الاحجام) بدرجة قليلة.

ب- تتبأت توجهات اهداف الانجاز (تمكن، اداء- اقدام، اداء- احجام) بدرجة كبيرة باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. (رشوان، 2006، ص2-7)

2- دراسة (Linnenbrink, et al., 1999):

توجهات اهداف الانجاز وعلاقتها بكفاية الذاكرة العاملة لدى طلبة الجامعة.

استهدفت الدراسة معرفة العلاقة الارتباطية بين توجهات اهداف الانجاز وكفاية الذاكرة لدى عينة من طلبة جامعة ميد ويستيرن في الولايات المتحدة الامريكية، وبلغ عدد عينة البحث (177) طالب وطالبة، واستعمل فيها مقياس توجهات اهداف الانجاز للكشف عن التوجهات الدافعية لدى عينة البحث وظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

- أ- ارتباط اهداف التمكن ايجابيا بكفاية الذاكرة العاملة.
- ب- لم تظهر نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين كفاية الذاكرة العاملة واهداف (الاداء - الاقدام).
- ج- وجود فروق ذات دلالة احصائية في اهداف (الاداء - الاقدام) بين الذكور والاناث لمصلحة الذكور.

(Linnenbrink, et al., 1999, 213)

المحور الثاني: دراسات تناولت الانفتاح على الخبرة.

1- دراسة الشناوي (1999):

التفضيل الجمالي لخصائص المثير المرئي وعلاقته بالانفتاح على الخبرة وبعض خصائص الاسلوب الادراكي.

استهدفت الدراسة معرفة العلاقة الارتباطية بين التفضيل الجمالي لخصائص المثير المرئي والانفتاح على الخبرة وبعض خصائص الاسلوب الادراكي، اذ بلغت عينة البحث (198) طالباً وطالبة من طلبة جامعة طنطا كلية الادب بواقع (100) طالب من الذكور و (98) طالبة من الاناث و استعمل الباحث مقياس كوستا وماكرا (1992) وكشفت نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطية بين الانفتاح على الافكار كأحد مظاهر الانفتاح على الخبرة، ودرجات تفضيلهم خصائص المثير المرئي المعقد.

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين (الذكور والاناث) ودرجاتهم على الانفتاح على الخبرة (مرتفعين - منخفضين) في تفضيل كل خاصية من خصائص المثير الجمالي المعقد والبسيط. (الشناوي، 1999، ص 86-117)

2- دراسة (Dollinger 1993):

(الانفتاح على الخبرة وعلاقتها بتفضيل الموسيقى لدى طلبة الجامعة).

استهدفت الدراسة معرفة العلاقة الارتباطية بين الانفتاح على الخبرة وتفضيل الموسيقى، واستعمل الباحث قائمة (NEO) للشخصية وقائمة التفضيل المختصرة لزيكرمان ولتل على عينة من طلاب الجامعة وبلغت عينة البحث (74) طالبا وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين الانفتاح على الخبرة وتفضيل الموسيقى. (Dollinger, 1993)

الفصل الثالث/ منهج البحث وإجراءاته:

اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج الوصفي إذ يعنى هذا المنهج بدراسة متغيرات البحث كما هي لدى أفراد العينة من دون أن يكون لدى الباحث دور في ضبط المتغيرات، وإيضاً تعنى في وصف الظاهرة وصفاً دقيقاً ويتم التعبير عنها تعبيراً كمياً وكيفياً، فالتعبير الكمي يعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الدرجات الأخرى، أما التعبير الكيفي فيصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها. (عبيدات وآخرون، 1996: 286)

ثانياً: مجتمع البحث Population of Research :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة بابل والجامعة الاسلامية وللدراسات الصباحية للعام الدراسي (2014 - 2015) والبالغ عددهم (24897) طالب وطالبة بعد استبعاد المرحلة الخامسة والسادسة من الكليات العلمية اذا بلغ عدد الطلبة في جامعة بابل (20492) طالب وطالبة اذا تشكل نسبة (307,82%) من نسبة (17, 69%) من مجتمع البحث الاصلي.

ثالثاً: عينة البحث

ثم تم اختيار (498) طالب وطالبة من طلبة جامعة بابل والجامعة الإسلامية بالطريقة الطبقيّة العشوائية ذات التوزيع المتناسب وهم يمثلون نسبة (2%) من المجتمع الأصلي للبحث الحالي، اذ بلغ عدد طلبة جامعة بابل (410) طالب وطالبة بواقع (154) طالب وطالبة من الكليات العلمية و (256) طالب وطالبة من الكليات الانسانية وبلغ مجموع الطلبة الذكور في الكليات العلمية (53)، وبلغ مجموع الطالبات (101) طالبة في الكليات العلمية وبلغ عدد الطلبة الذكور في الكليات الانسانية (113) بنسبة، وبلغ مجموع الطالبات (143) طالبة وبلغ عدد الطلبة في الجامعة الإسلامية (88) طالب وطالبة بواقع (18) طالب وطالبة من الكليات العلمية و (70) طالب وطالبة من الكليات الانسانية وبلغ مجموع الطلبة الذكور في الكليات العلمية (13)، وبلغ مجموع الطالبات (5) طالبة في الكليات العلمية وبلغ مجموع الطلبة الذكور في الكليات الانسانية (48) طالبا، وبلغ مجموع الطالبات (22) طالبة موزعين حسب الجنس والتخصص وجدول (1) يبين ذلك.

أداتا البحث: Instrument

لتحقيق أهداف البحث الحالي في قياس متغيراته لابد من توافر أداة لقياس توجهات اهداف الانجاز وأداة لقياس الانفتاح على الخبرة، اذ قامت الباحثة بأعداد مقياس توجهات اهداف الانجاز وتبني مقياس كوستا وماكرا الانفتاح على الخبرة (Costa & McCrae, 1992)

أ- مقياس توجهات اهداف الانجاز:

أ- تحديد مفهوم توجهات اهداف الانجاز

قامت الباحثة بتحديد مفهوم توجهات اهداف الانجاز بعد الإطلاع على الأدبيات السابقة، كما تمت الإشارة إلى ذلك في الاستبيان المقدم للخبراء ملحق (3)

ب- تحديد الأبعاد

ولأجل تحديد ابعاد مقياس توجهات اهداف الانجاز وبعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة تم تحديد ثلاثة ابعاد للمقياس وهي: (اهداف التمكن، اهداف الاداء- الاقدام، اهداف الاداء- الاحجام).

أ- اهداف التمكن: تشير الى ميل الطالب الى اتقان المهمة وتطوير قدراته ومهاراته وميله وسعيه الى المثابرة عند مواجهة الصعوبات وتركيزه على المهمة التي يقوم بها.

ب- اهداف (الاداء- الاقدام): سعي الطالب لاكتساب احكام وقرارت حسنة والابتعاد عما يقلل من قدراته، واهتمامه بإظهار تفوقه على الآخرين وتركيزه في الحصول على تقديرات جيدة في المهمات التعليمية.

ج- اهداف (الاداء- الاحجام): تتمثل في النشاطات التي يقوم بها الطالب لتجنب اظهار العجز او عدم القدرة على الاداء والانجاز والابتعاد عن العمل والفعل الذي يظهر قصوره في حضور الآخرين.

ت- تحديد الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس توجهات اهداف الانجاز بأبعاده الثلاثة لدى طلبة الجامعة.

ج- جمع وصياغة الفقرات

بعد تحديد مفهوم توجهات اهداف الانجاز والابعاد التي يتكون منها فضلا عن الهدف الأساس من بناء المقياس بعد الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة، وتوجيه سؤال إستطلاعي ملحق (1) على عينة مؤلفة من (40) طالبة وطالبة تمكنت الباحثة من صياغة (49) فقرة وزعت على ابعاده، فتضمن البعد الاول اهداف التمكن (15) فقرة، والبعد الثاني اهداف (الاداء- الاقدام) (15) فقرة، و أما البعد الثالث وتضمن البعد الثالث (19) فقرة، وقد وضعت أمام كل فقرة خمس بدائل هي (تنطبق عليّ كثيراً، تنطبق عليّ أحياناً، تنطبق عليّ إلى حد ما، تنطبق قليلاً، لا تنطبق عليّ مطلقاً). اعطي

البديل الأول خمس درجات و البديل الثاني أربع درجات و البديل الثالث ثلاث درجات، البديل الرابع درجتين و وأما البديل الخامس درجة واحدة.

التحليل المنطقي لفقرات المقياس:

تشير هذه العملية الى مدى تمثيل فقرات المقياس لقياس ما وضعت لأجله (الزويجي وآخرون، 1981: 34) , ويرى (Eble,1972) بهذا الخصوص إن أفضل وسيلة للتأكد من صلاحية الفقرات هي قيام عدد من الخبراء المتخصصين بتقدير صلاحيتها لقياس السمة التي وضعت من أجلها (Eble,1972:555).

إعداد تعليمات المقياس:

تعد صيغة التعليمات الخاصة في الاجابة عن المقياس هامه وضرورية في فهم المستجيب وطريقة اجابته على المقياس بما يحقق الهدف الاساس من المقياس، ولقد كتبت الباحثة تعليمات المقياس بشكل واضح ومفصل واعطت مثالا يوضح طريقة الإجابة، وأكدت على ضرورة اختيار المستجيب البديل الذي ينطبق عليه والإجابة عن جميع الفقرات من دون ترك اي فقرة بدون اجابه وطلبت الباحثة من المستجيب ذكر المعلومات المتضمنة (الكلية، والقسم، الجنس، التخصص) من دون ذكر الاسم.

6- وضوح الفقرات

لغرض التعرف على مدى وضوح فقرات مقياس توجهات اهداف الانجاز فضلا عن وضوح صياغة فقراته وسهولة قراءتها بالإضافة إلى وضوح تعليمات المقياس وبدائل الإجابة، قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة عشوائية مكونة من (40) طالب وطالبة، وتبين من التطبيق الاستطلاعي تبين ان تعليمات المقياس وفقراته واضحة للمفحوصين، وقد تراوح الوقت المستغرق للإجابة ما بين (14 - 19) دقيقة بمعدل (16.5) دقيقة.

فقرات مقياس توجهات اهداف الانجاز:

ان انتقاء فقرات عالية الجودة لقياس السمة النفسية قياساً دقيقاً عن طريق بعض الشروط التي تتحقق بالأساليب المنطقية و أحكام الخبراء (ميخائيل، 1999: 25)، إلا انه مهما بلغت دقة الأساليب المنطقية و أحكام الخبراء فإنها لا تغني عن التجريب الميداني للمقياس وتحليل فقراته باستعمال الأساليب الإحصائية. (علام، 2000: 267) وتعد هذه العملية خطوة اساسية في بناء أي مقياس للكشف عن الخصائص السايكومترية للفقرات لاختيار الفقرات الملائمة او استبعادها، وهذا الامر بدوره يؤدي إلى التحقق من صدق المقياس وثباته (Anastasi,1982:194).

عينة التحليل الإحصائي

تشير نانلي (Nunnaly) إلى أن حجم عينة التمييز يرتبط بعدد فقرات المقياس، إذ ينبغي أن يكون من (5-10) أمثال عدد الفقرات للحد من اثر الصدفة في التحليل الإحصائي (Nunnaly,1978:262) , وبما أن عدد فقرات مقياس توجهات اهداف الانجاز (49) فقرة، فقد اختارت الباحثة (350) طالب وطالبة كعينة للتحليل الإحصائي من مجتمع البحث بالطريقة العشوائية موزعين على وفق متغير الجنس (ذكر - أنثى) والتخصص (علمي - إنساني) ونوع التعليم (حكومي - اهلي) وجنول (1) يوضح ذلك.

تمييز فقرات مقياس توجهات اهداف الانجاز

يقصد بالقوى التمييزية للفقرات قدرتها على التمييز بين ذوي المستويات العليا وذوي المستويات الدنيا من الأفراد في السمة التي تقيسها الفقرات (Shaw,1967:97) , ويؤكد جيزلي (Chseli,1981) على ضرورة إبقاء الفقرات ذات القوى التمييزية في الصورة النهائية للمقياس واستبعاد الفقرات غير المميزة (Chseli,1981:434) , ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثة طريقة المقارنة الطرفية (أسلوب المجموعتين الطرفيتين).

جدول (1)

القوى التمييزية لابعاد مقياس توجهات أهداف الانجاز بأسلوب المجموعتين الطرفيتين.

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	القرار
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.74	0.47	2.56	1.46	7.70	مميزة
2	4.83	0.56	2.88	1.22	11.45	مميزة
3	4.64	0.70	2.77	1.42	9.39	مميزة
4	4.75	0.53	3.09	1.50	9.07	مميزة
5	4.68	0.73	2.91	1.21	12.75	مميزة
6	4.77	0.49	3.56	1.29	7.64	مميزة
7	4.87	0.36	3.13	1.42	7.97	مميزة
8	4.05	1.20	3.48	1.23	7.34	مميزة
9	4.52	0.67	2.56	1.46	7.70	مميزة
10	4.35	0.82	2.88	1.22	11.45	مميزة
11	4.63	0.70	2.77	1.42	9.39	مميزة
12	4.65	0.56	3.09	1.50	9.07	مميزة
13	4.71	0.70	2.91	1.21	12.75	مميزة
14	4.42	0.69	3.56	1.29	7.64	مميزة
15	4.56	0.73	3.13	1.42	7.97	مميزة
16	4.65	0.75	3.38	1.21	8.69	مميزة
17	4.88	0.35	3.91	1.27	7.23	مميزة
18	4.85	0.39	3.40	1.39	9.84	مميزة
19	4.66	0.69	3.27	1.32	9.10	مميزة
20	4.63	0.68	3.12	1.34	9.80	مميزة
21	4.49	0.73	2.82	1.34	10.67	مميزة
22	4.60	0.67	2.86	1.35	11.22	مميزة
23	4.75	0.65	3.16	1.34	10.40	مميزة
24	4.61	0.70	3.27	1.28	8.94	مميزة
25	4.23	0.95	3.31	1.32	5.55	مميزة
26	4.62	0.76	3.13	1.34	9.46	مميزة
27	4.68	0.79	3.58	1.42	6.64	مميزة
28	4.58	1.03	3.61	1.53	5.12	مميزة
29	4.76	0.60	3.95	1.23	5.77	مميزة
30	4.46	0.81	3.58	1.46	5.15	مميزة
13	3.43	1.52	4.82	0.48	8.49	مميزة
23	3.74	1.51	4.68	0.76	5.46	مميزة
33	3.21	1.54	4.64	0.65	8.33	مميزة
43	3.53	1.49	4.78	0.49	7.80	مميزة
53	3.66	1.39	4.83	0.40	7.88	مميزة
63	3.83	1.51	4.86	0.38	6.45	مميزة
73	3.35	1.44	4.64	0.78	7.69	مميزة
83	3.08	1.47	4.82	0.39	11.13	مميزة

93	2.91	1.37	4.72	0.72	11.39	مميزة
04	3.84	1.39	4.79	0.65	6.00	مميزة
14	2.78	1.39	4.47	0.78	10.38	مميزة
24	3.08	1.46	4.62	0.67	9.34	مميزة
34	3.09	1.44	4.33	0.97	6.92	مميزة
44	3.29	1.30	4.59	0.69	8.59	مميزة
54	3.20	1.56	4.55	0.87	7.34	مميزة
46	3.26	1.75	4.09	1.13	-3.89	غير مميزة
47	4.01	1.45	3.56	1.37	2.21	غير مميزة
48	3.79	1.52	3.36	1.52	1.96	غير مميزة
49	2.96	1.54	2.95	1.32	0.05	غير مميزة

ويتضح من جدول (1) ان فقرات ابعاد توجهات اهداف الانجاز (التمكن، الاداء- الاقدام) كانت مميزة للمجموعتين الطرفيتين عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (349) ماعدا بعد اهداف الاداء- الاحجام سقطت اربع فقرات هي (47،48،49،46).

ثانيا- طريقة ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

تتميز هذه الطريقة بأسلوب تقديمها فقرات متجانسة، لذلك فان اي فقرة من فقرات المقياس المتجانسة التي تم اعدادها تقيس ما وضعت لأجله (Anastasi، 2010، 184) واستعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات أفراد العينة في كل فقرة من فقرات مقياس توجهات اهداف الانجاز (اهداف التمكن، اهداف الاداء الاقدام، اهداف الاداء - الاحجام بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه وجدول يبين ذلك (2).

جدول (2)

ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه

1	0.394	9	0.556
2	0.504	10	0.486
3	0.430	11	0.498
4	0.513	12	0.558
5	0.395	13	0.408
6	0.489	14	0.418
7	0.534	15	0.338
16	0.407	24	0.459
17	0.406	25	0.305
18	0.548	26	0.466
19	0.446	27	0.355
20	0.498	28	0.286
21	0.567	29	0.306
22	0.549	30	0.286
31	0.470	41	0.449
32	0.362	42	0.458
33	0.412	43	0.374
34	0.426	44	0.371

0.421	45	0.490	35
0.355	46	0.417	36
0.497	47	0.452	37
0.463	48	0.524	38
0.352	49	0.530	39
		0.381	40

يتضح من الجدول (2) ان قيمة معامل الارتباط المحسوبة لجميع الفقرات ابعاد توجهات اهداف الانجاز (التمكن، الاداء- الاقدام) كانت اكبر من قيمة معامل الارتباط الجدولية والبالغة (0.113) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (349) ماعدا بعد اهداف الاداء- الاحجام سقطت اربع فقرات هي (47,48,49,46).

الخصائص السيكومترية لمقياس توجهات اهداف الانجاز:

اولا - الصدق:

يعد الصدق من العوامل المهمة التي يجب ان تتوفر في الاختبارات والمقاييس النفسية، ويقصد به ان يقيس المقياس فعلا ما وضع لقياسه (Anastasi, 2010, 133).

وتوجد الكثير من الطرق لحساب الصدق وتحققت الباحثة من صدق مقياس توجهات اهداف الانجاز بالطرق

التالية:

1- الصدق الظاهري Face Validity:

يعتمد هذا النوع من الصدق على الفحص المنطقي للشكل الظاهري للفقرات لتقدير مدى صلاحيتها ظاهريا لقياس ما اعدت لقياسه (Ebel:1972, 555)، وان افضل طريقة لاستخراج هذا النوع من الصدق هي عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء للحكم على مدى صلاحيتها لقياس ما وضعت لأجله.

2- صدق البناء Construct Validity:

هو المدى الذي يمكن أن نقرر بموجبه أن المقياس أو الاختبار يقيس بناء نظرياً محدداً أو سمة معينة (Anastasi, 1988, P. 153) وهناك الكثير من المؤشرات الدالة على صدق البناء وقد تحققت الباحثة من هذا النوع من الصدق عن طريق حساب القوة التمييزية لمقياس توجهات اهداف الانجاز (التمكن، اهداف الاداء- الاقدام، اهداف الاداء- الاحجام) بطريقة المجموعتين الطرفيتين.

ثانياً - الثبات:

يعني الثبات ضمان الحصول على نفس النتائج تقريبا اذا اعيد تطبيق الاختبار على نفس افراد المجموعة وب نفس الظروف (فرج، 1980، ص331)، ويعني ايضا ان يكون الاختبار على درجة عالية من الدقة والاتقان والاتساق والموضوعية والاطراد لما وضع لأجل قياسه، وتم حساب ثبات مقياس توجهات اهداف الانجاز: بطريقة اعادة الاختبار وطريقة الاتساق الداخلي.

1- طريقة إعادة الاختبار test. re-test:

وتحقت الباحثة من ثبات مقياس توجهات اهداف الانجاز بتطبيق المقياس على عينة مؤلفة من (40) طالب وطالبة بواقع (20) طالبا و(20) طالبة اذا تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ثم اعيد تطبيق المقياس للمرة الثانية وبمدة زمنية قدرها اسبوعان واستعمل معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة في التطبيقين، اذ بلغ معامل الثبات (0,79) لبعدها اهداف التمكن، وبلغ (0.83) لبعدها اهداف (الاداء- الاقدام)، وبلغ (0.81) لبعدها اهداف (الاداء- الاحجام) وهو ثبات جيد، إذ يعد معامل الثبات مقبولا إذا كان يتراوح بين (0.60-0.90) (بركات، 1983، ص147) وهذا يعني أن المقياس يتمتع باتساق داخلي جيد.

ب- مقياس الانفتاح على الخبرة:

قامت الباحثة بتكييف مقياس الانفتاح على الخبرة المعد من كوستا وماكري (Costa & McCrae, 1992) والمعرب من سليم (1999) للأسباب التالية:

1- لقد تم بناء مقياس الانفتاح على الخبرة على وفق نظرية كوستا وماكري وقد تبنت الباحثة النظرية بعدها إطاراً نظرياً للبحث الحالي.

2- استعمل المقياس في الكثير من الدراسات الأجنبية والعربية كدراسة (الانصاري وعبد الخالق، 1996) ودراسات (ويكنز وتروينيل) (Wiggins & Trupen II, 1997) ودراسة بتو (2005) ودراسة الشمري (2006) التي تناولت مفهوم الانفتاح على الخبرة وهذا يعني ان مقياس الانفتاح على الخبرة مقياس جيد وله قيمته التشخيصية.

3- ان المقياس الوحيد الملائم الذي عثرت عليه الباحثة لمقياس الانفتاح على الخبرة بعد اطلاعها على الادبيات والدراسات السابقة.

التحليل الاحصائي للفقرات

ويقصد بها قدرة المقياس في قياس الفروق بين الطلبة في سمة ما، فالمقياس المميز الذي يستجيب له الطلبة المختلفون له استجابات مميزة، ويعد أسلوب المجموعتين الطرفيتين والاتساق الداخلي (علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس) اجرائين مهمين في عملية تحليل الفقرات. (Ebel, 1972, P. 91)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الانفتاح على الخبرة:

لغرض إيجاد القوة التمييزية للفقرات بالطريقة المجموعتين الطرفيتين اتبعت الباحثة نفس الخطوات التي قامت بها في إيجاد القوة التمييزية لمقياس توجهات اهداف الانجاز، وكما موضح في الجدول (3) أدناه.

الجدول (3)

القوى التمييزية لفقرات مقياس الانفتاح على الخبرة بأسلوب المجموعتين الطرفيتين

رقم الفقرة	المجموعة العليا 95		المجموعة الدنيا 95		القيمة التائية المحسوبة	القرار
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	3.86	1.12	2.69	1.34	6.54	مميزة
2	2.88	1.30	2.89	1.32	-0.06	غير مميزة
3	3.41	1.29	2.31	1.20	6.10	مميزة
4	3.07	1.35	3.08	1.27	-0.06	غير مميزة
5	3.41	1.33	2.32	1.28	5.77	مميزة
6	2.87	1.22	3.22	1.39	-1.83	غير مميزة
7	3.41	1.23	3.34	1.37	0.39	غير مميزة
8	3.51	1.34	2.39	1.36	5.72	مميزة
9	3.66	1.32	3.13	1.42	2.71	مميزة
10	3.55	1.29	2.32	1.33	6.49	مميزة
11	3.40	1.39	3.13	1.38	1.36	غير مميزة
12	3.97	1.12	2.76	1.39	6.62	مميزة
13	3.83	1.29	3.20	1.38	3.26	مميزة
14	3.78	1.26	2.58	1.40	6.21	مميزة
15	3.24	1.48	2.28	1.22	4.88	مميزة
16	4.39	1.00	2.72	1.41	9.42	مميزة
17	4.44	0.88	2.27	1.28	13.62	مميزة
18	4.22	1.04	2.51	1.38	9.69	مميزة

19	4.57	0.74	2.60	1.41	12.05	مميزة
20	4.41	0.93	2.51	1.41	11.02	مميزة
21	4.34	0.97	2.37	1.33	11.64	مميزة
22	4.07	0.95	2.32	1.29	10.70	مميزة
23	4.48	0.74	2.96	1.41	9.32	مميزة
24	4.15	1.13	2.52	1.30	9.22	مميزة
25	3.01	1.35	2.51	1.20	2.73	مميزة
26	3.88	1.08	2.97	1.35	5.17	مميزة
27	3.22	1.42	2.44	1.26	4.01	مميزة
28	3.71	1.24	2.14	1.30	8.52	مميزة
29	3.22	1.35	2.62	1.09	3.37	مميزة
30	3.92	0.94	3.14	1.42	4.46	مميزة
31	2.93	1.21	3.20	1.40	-1.44	غير مميزة
32	3.73	1.05	2.68	1.27	6.19	مميزة
33	3.39	1.36	2.57	1.23	4.37	مميزة
34	3.49	1.23	2.66	1.33	4.47	مميزة
35	3.92	1.07	2.99	1.27	5.45	مميزة
36	3.12	1.20	3.36	1.32	-1.32	غير مميزة
37	4.02	1.13	2.76	1.31	7.12	مميزة
38	3.46	1.51	2.33	1.21	5.72	مميزة
39	4.25	1.04	2.82	1.33	8.27	مميزة
40	4.27	0.95	2.95	1.22	8.34	مميزة
41	3.93	1.27	2.56	1.27	7.42	مميزة
42	4.37	0.96	2.71	1.30	10.06	مميزة
43	4.35	1.07	3.11	1.42	6.82	مميزة
44	3.96	1.11	2.79	1.30	6.67	مميزة
45	2.91	1.25	2.87	1.30	0.17	غير مميزة
46	4.01	0.99	3.04	1.31	5.73	مميزة
47	3.01	1.53	2.49	1.28	2.52	مميزة
48	4.43	1.02	2.95	1.49	8.02	مميزة

يتضح من جدول (3) ان هناك ثمانية فقرات لم تكن مميزة للمجموعتين الطرفيتين هي الفقرات (2, 4, 6, 7, 11, 31, 36, 45) لان قيمتها التائية المحسوبة كانت اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (349) وبذلك بلغ عدد فقرات المقياس (40) فقرة فقط.

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الانفتاح على الخبرة:

اعتمدت الباحثة معامل ارتباط بيرسون في حساب ارتباط درجات كل فقرة من الفقرات في الدرجة الكلية للمقياس، وقد اخضعت (350) استمارة للتحليل الاحصائي، وهي نفس الاستمارات التي خضعت للتحليل في اسلوب المجموعتين الطرفيتين وجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4)

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الانفتاح على الخبرة

الفقرة	علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية	الفقرة	علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية	الفقرة	علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية
1	0.397	17	0.628	33	0.287
2	-0.046	18	0.587	34	0.292
3	0.376	19	0.616	35	0.337
4	-0.063	20	0.569	36	-0.066
5	0.315	21	0.614	37	0.416
6	-0.161	22	0.606	38	0.374
7	-0.002	23	0.520	39	0.471
8	0.315	24	0.495	40	0.495
9	0.122	25	0.219	41	0.400
10	0.327	26	0.363	42	0.529
11	0.112	27	0.270	43	0.414
12	0.370	28	0.421	44	0.383
13	0.143	29	0.266	45	-0.020
14	0.345	30	0.314	46	0.396
15	0.360	31	-0.124	47	0.208
16	0.517	32	0.311	48	0.439

يتبين من الجدول (4) ان جميع معاملات الارتباط كانت اعلى من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (349)، وبهذا لم تحذف اي فقرة من فقرات المقياس

الخصائص السايكومترية لمقياس الانفتاح على الخبرة

تم التحقق من الخصائص السايكومترية لمقياس الانفتاح على الخبرة، عن طريق المؤشرات الآتية:

أولاً- صدق المقياس:

تم التحقق من الصدق بالأساليب التالية:

أ - الصدق الظاهري Face Validity:

تم التحقق من هذا النوع من الصدق عن طريق عرض المقياس على عدد من المحكمين والمختصين في التربية وعلم النفس والأخذ بأرائهم حول مدى ملائمة الفقرات للمجال الذي تنتمي إليه وباستعمال قيمة..

ج - صدق البناء Construct Validity:

لقد تحققت الباحثة في هذا النوع من الصدق عن طريق من خلال المؤشرات التالية:

- 1- القوى التمييزية للفقرات والتي استخرجت بأسلوب المجموعتين الطرفيتين العليا والدنيا، وقد افترضت الباحثة إن فقرات المقياس ذات قدرة تمييزية بين المستجيبين الذين يمتلكون درجات عالية في الانفتاح على الخبرة والذين يمتلكون درجات منخفضة منه، وقد تم حذف ثمانية فقرات في هذا الاجراء هي الفقرات (2، 4، 6، 7، 11، 31، 36، 45) لان قيمتها التائية المحسوبة كانت اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (0.113) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (349) وبذلك بلغ عدد فقرات المقياس (40) فقرة فقط.

2- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية: تم حساب علاقة ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية ولم يتم حذف أي فقرة لمقياس الانفتاح على الخبرة باستعمال معامل ارتباط بيرسون تبين إن فقرات مقياس الانفتاح على الخبرة جميعها صادقة وبدلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (349).

3- علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس: تم استخراج علاقة درجة كل مجال بالدرجة الكلية للمقياس وذلك باستعمال معامل ارتباط بيرسون وأشارت النتائج إلى إن معاملات ارتباط كل مجال من مجالات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (349).

ثانياً- ثبات المقياس:

تحقق الثبات في المقياس الحالي من خلال الطرق الآتية:

أ. طريقة إعادة الاختبار Test. re-test:

لقد تم التحقق من ثبات المقياس باستعمال طريقة إعادة الاختبار وبفترة زمنية قدرها اسبوعان بين التطبيق الأول والثاني , على عينه مكونه من (40) طالباً وطالبة من مجتمع البحث, هي العينة نفسها التي طبق عليها مقياس (توجهات اهداف الانجاز) , وباستعمال معامل ارتباط بيرسون , وتبين ان معامل الارتباط بين التطبيقين كان يساوي (0,78) وهو ثبات جيد.

ب- التجزئة النصفية:

حسب ثبات مقياس الانفتاح على الخبرة بطريقة التجزئة النصفية التي تعتمد على تقسيم فقرات المقياس الى قسمين ومن ثم حساب معامل الارتباط بين درجات القسمين, وتصحيح معامل الارتباط بمعادلة (سبيرمان براون) لان معامل الارتباط بين القسمين من الدرجات يمثل ثبات نصف الاختبار, (Ebel:1972, 412) لذلك تم تقسيم المقياس الى قسمين يضم الفقرات الزوجية وقسم يضم الفقرات الفردية من درجة عينة الثبات البالغ حجمها (0,74).

الوسائل الإحصائية

استعانت الباحثة بالحقيبة الإحصائية (SPSS) لمعالجة البيانات وهي على النحو الآتي:

1- الاختبار التائي Independent- Samples T Test:

لعينيتين مستقلتين لإيجاد القوة التمييزية بطريقة المجموعتين الطرفيتين لفقرات المقياسين.

2- معامل ارتباط بيرسون person's correlation coefficient:

لإيجاد ما يلي:

أ- العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياسين.

ب- العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والمجال الذي تنتمي اليه لفقرات مقياس توجهات اهداف الانجاز.

ج- العلاقة الارتباطية بين درجة كل مجال والدرجة الكلية لفقرات مقياس الانفتاح على الخبرة.

ت- قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار للمقياسين.

ث- قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية الانفتاح على الخبرة.

3- معادلة سبيرمان - براون Spearman- Brown formula:

لتصحيح قيمة معامل ارتباط بيرسون للثبات المستخرج بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الانفتاح على الخبرة.

4- معامل الفا- كرونباخ Alpha -Cronbach Coefficient:

لإيجاد قيمة معامل الثبات لمقياس توجهات اهداف الانجاز.

5- الاختبار التائي One- Sample T- Test:

لعينة واحدة لقياس توجهات اهداف الانجاز والانفتاح على الخبرة.

6- الاختبار التائي لاختبار دلالة معامل ارتباط بيرسون.

الفصل الرابع / عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث في ضوء أهدافه وتفسير تلك النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ومن ثم الخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج وهي على النحو الآتي:

الهدف الاول: التعرف على توجهات اهداف الانجاز (التمكن، الاداء- الاقدام، الاداء - الاحجام) لدى طلبة جامعة بابل والجامعة الاسلامية:

للتحقق من هذا الهدف استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسطات الحسابية في (اهداف التمكن واهداف الاداء- الاقدام واهداف الاداء- الاحجام)، وكانت الفروق بين المتوسطات الحسابية والمتوسطات النظرية لأبعاد توجهات اهداف الانجاز (التمكن، الاداء- الاقدام) دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (497) ماعدا توجه هدف (الاداء- الاحجام) كان غير دال احصائياً وجدول يوضح ذلك.

جدول (5)

الاختبار التائي لتوجهات أهداف الإنجاز (التمكن، الاداء- الاقدام، الاداء - الاحجام) لدى طلبة جامعة بابل والجامعة الاسلامية

الجموعه	البعد	العدد	الوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t المحسوبة	قيمة t الجدولية	مستوى الدلالة
طلبة جامعة بابل والجامعة الاسلامية	أهداف التمكن	498	58.01	45	10.176	497	28.522	1.96	دالة
	اهداف الاداء الاقدام	498	60.65	45	10.847	497	32.204		دالة
	اهداف الاداء الاحجام	498	45.63	45	14.080	497	1.006		غير دالة

• إن طلبة جامعة بابل والجامعة الاسلامية لديهم توجه نحو هدف التمكن إذ بلغ المتوسط الحسابي (58.01) درجة اما المتوسط الفرضي للمقياس اهداف التمكن فقد كان (45) درجة، وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة الفروق تبين ان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطين، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (28.522) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (497) وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الحسيني (2001) ودراسة رشوان (2005) ودراسة محاسنة (2011) ودراسة سماوي (2011)، وهذا يعني ان عينة البحث لديها توجه نحو أهداف التمكن، اي ان طلبة الجامعة لديهم توجه نحو اكتساب المهارات الجديدة والمتنوعة ولديهم محاولات جادة لفهم عملهم وتحسين مستوى كفاياتهم وتفضيل المهمات المتحدية والاقرار بان الجهد والقيام بالمخاطر هما عنصران مهمان لتحقيق النجاح وهم يعتنون بالمقرر الدراسي اكثر من عنايتهم بمقارنة انفسهم مع الآخرين، كذلك هم يميلون الى الاستقلال في التعلم والاعتماد على انفسهم في حصولهم على المعارف والأنشطة التعليمية.

• إن طلبة جامعة بابل والجامعة الاسلامية لديهم توجه نحو هدف الاداء- الاقدام إذ بلغ المتوسط الحسابي (60.65) درجة اما المتوسط الفرضي لمقياس اهداف الاداء- الاقدام فقد كان (45) درجة، وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة الفروق تبين ان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطين، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (32.204) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (497)

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الحسيني (2001) ودراسة رشوان (2005) ودراسة سماوي (2011) واختلفت مع دراسة محاسنة (2011) ودراسة هسية (2008). وان هذا الفرق ذي دلالة إحصائية مما يعني ان لدى عينة البحث توجه نحو هدف (الاداء- الاقدام) وتفسير ذلك ان طلبة الجامعة يثابرون ويبدلون الجهد بهدف الحصول على درجات عالية ولديهم رغبة بالحصول على احكام ايجابية عن طريق مقارنة اداءهم مع اداء الآخرين ولديهم رغبة في الظهور بمظهر جيد امام الآخرين لتلقي الاستحسان والمدح وتجنب الظهور بمظهر المقصر والاقدام على المنافسة لاطهار القدرة الاكاديمية وادخال السرور على الالباء والمعلمين.

- كشفت نتائج البحث عن انخفاض اهداف (الاداء- الاحجام) لدى طلبة جامعة بابل والجامعة الاسلامية إذ بلغ المتوسط الحسابي (45.63) بينما كان المتوسط الفرضي اهداف (الاداء- الاحجام) (45) درجة، وللتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطين تبين باستعمال الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط لعينة واحدة، تبين ان القيمة التائية المحسوبة البالغة (1.006) هي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (497)، وهذا يشير إلى ان طلبة الجامعة لا يشع لديهم هدف (الاداء- الاحجام)، وهذه النتيجة تتفق مع مع دراسة رشوان (2005) ودراسة سماوي (2011) واختلفت مع دراسة الحسيني (2001) ودراسة المحاسنة (2011) ودراسة هسية (2008) مما يعني ان عينة البحث تفتقد الى اهداف (الاداء- الاحجام) وربما يرجع السبب الى ان الطلبة الذين لا يتبنون اهداف (الاداء- الاحجام) المنخفضة التي تظهرهم بمظهر العجز امام الآخرين وتظهرهم بانهم غير قادرين على اداء المهمات المطلوبة منهم، او انهم اقل قدرة من الآخرين او انهم اغبياء، ومن صعب يختارون مهمات التي لا تتصف بالسهولة.

الهدف الثاني - التعرف على الانفتاح على الخبرة لدى طلبة جامعة بابل والجامعة الاسلامية.

لغرض التحقق من الهدف الثالث الذي يرمي إلى التعرف على الانفتاح على الخبرة لدى طلبة جامعة بابل والجامعة الاسلامية على عينة البحث الرئيسية وجدت الباحثة ان الوسط الحسابي لعينة البحث (128.29) وبوسط فرضي قدره (120)، وعند مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي للمقياس البالغ (120)، وبعد اختبار دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام معادلة الاختبار التائية لعينة واحدة، ظهر ان هناك فرق بين المتوسطين، إذ أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (128.29)، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (497) توافقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الشناوي (1999) وراصة الشمري (2006) ودراسة هومان (2008) ودراسة زنزونج (2007) واختلفت مع دراسة عبد الستار (2003) وهذا يشير إلى ان طلبة الجامعة لديهم انفتاح على الخبرة، والجدول (6) يوضح ذلك

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t المحسوبة	قيمة t الجدولية	الدلالة
طلبة جامعة بابل والجامعة الاسلامية	498	128.29	120	14.697	497	13.492	1.96	دالة 0.05

يتوضح من الجدول (6) أن عينة البحث الحالي لديهم انفتاح على الخبرة ، وقد يعود ذلك إلى أن طلبة الجامعة يمتلكون قدرات التفكير المستمر ويحاولون للتصدي للكثير من المهمات المعرفية المعقدة التي قد تواجههم في اثناء دراستهم حيث تتطلب دراستهم الجامعية الحصول على الكثير من المعارف والمعلومات والاستمرار في البحث عن افكار جديدة ومتنوعة ومميزة من الناحية السلوكية أو المعرفية بما يعكس النضج العقلي والاهتمام بالثقافة وسعة الخيال والاستعداد للتعامل مع الافكار الجديدة والقيم غير التقليدية والتمتع بكفاءة الانفعالات هذا مما يتفق مع اراء (كوستا وما كيري) اذا اشار الى ان الانفتاح على الخبرة والذي يشير إلى الفضول وحب الاطلاع على العالم الداخلي والخارجي على حد سواء، ويكون

صاحبه غنياً بالخبرات وله رغبة في التفكير بأشياء غير مألوفة وقيم خارجة عن المألوف ويجرب انفعالات ايجابية وسلبية اعلى من الفرد المنغلق (Costa & McCrae, 1992, p.15).

الهدف الخامس: معرفة العلاقة الارتباطية بين توجهات اهداف الانجاز (التمكن، الاداء - الاقدام، الاداء- الاحجام) والانفتاح على الخبرة لدى طلبة جامعة بابل والجامعة الاسلامية.

ولتحقيق هذا الهدف طبقت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس توجهات اهداف الانجاز (تمكن، اداء- اقدام، اداء- احجام) ودرجاتهم على مقياس الانفتاح على الخبرة اظهرت النتائج ما يأتي:

أ: معرفة العلاقة الارتباطية بين أهداف التمكن والانفتاح على الخبرة لدى طلبة جامعة بابل والاسلامية.

للتحقق من الهدف الخامس المتضمن معرفة العلاقة الارتباطية بين توجهات اهداف التمكن والانفتاح على الخبرة، تم تحليل البيانات احصائياً باستعمال معامل ارتباط بيرسون اظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة احصائياً بين توجهات اهداف الانجاز التمكن والانفتاح على الخبرة، وجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

معامل الارتباط بين هدف التمكن والانفتاح على الخبرة

المتغير	قيمة معامل ارتباط بيرسون	حجم العينة	قيمة ت ر		درجة الحرية	مستوى الدلالة الاحصائية
			المحسوبة	الجدولية		
التمكن - الانفتاح على الخبرة	-0.048	498	-0.06	-1.96	496	0.05 غير دالة

لتحقيق هذا الهدف طبقت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس اهداف التمكن ودرجاتهم على مقياس الانفتاح على الخبرة، اذ بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.048) وبعد معالجة هذه النتيجة بالاختبار التائي لدالة معامل الارتباط تبين ان القيمة التائية المحسوبة البالغة (-0.06) هي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (-1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (496)، وهذا يعني عدم وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين توجهات اهداف التمكن والانفتاح على الخبرة لدى طلبة جامعة بابل والجامعة الاسلامية ويرجع السبب في ذلك الى ان الطلبة من ذوي اهداف التمكن الذي يسعون الى ادراك خبرات التعلم بوصفها فرصة لاكتساب المعارف واتقان المعلومات واختيار المهمات التعليمية التي تتصف بالتحدي وهذه الصفات ليس من الضروري انها ترتبط بسمات مثل الخيال والاحساس بالجمال والانفتاح على الافكار الجدية التي تتمثل بالانفتاح على الخبرة.

ب: معرفة العلاقة بين اهداف (الاداء - الاقدام) والانفتاح على الخبرة لدى طلبة جامعة بابل والجامعة الاسلامية:

للتحقق من الهدف الخامس المتضمن معرفة العلاقة الارتباطية بين توجهات اهداف (الاداء - الاقدام) والانفتاح على الخبرة، تم تحليل البيانات احصائياً باستعمال معامل ارتباط بيرسون اظهرت النتائج وجود علاقة دالة احصائياً بين توجهات اهداف الانجاز (الاداء - الاقدام) والانفتاح على الخبرة.

جدول (7)

معامل الارتباط بين هدف الاداء - الاقدام والانفتاح على الخبرة

المتغير	قيمة معامل ارتباط بيرسون	حجم العينة	قيمة ت ر		درجة الحرية	مستوى الدلالة الاحصائية
			المحسوبة	الجدولية		
الاداء - الاقدام و الانفتاح على الخبرة	0.192	498	4.46	1.96	496	0.05 دالة علاقة ارتباطية قوية

لتحقيق هذا الهدف طبقت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس اهداف (الاداء - الاقدام) ودرجاتهم على مقياس الانفتاح على الخبرة اذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.192) وبعد معالجة هذه النتيجة بالاختبار التائي لدالة معامل الارتباط تبين ان القيمة التائية المحسوبة البالغة (4.46) هي اكبر من القيمة التائية الجدولية

البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (496)، وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين توجهات اهداف (الاداء- الاقدام) والانفتاح على الخبرة لدى طلبة جامعة بابل والجامعة الاسلامية مما يعني ان كلما زاد اهداف (الاداء- الاقدام) زاد الانفتاح على الخبرة لدى الطلبة ويرجع السبب في ذلك الى ان اهداف (الاداء- الاقدام) تعني ان الغرض من تحقيق الانجاز هو اظهار الكفاية وثباتها ويكونون الطلبة فيه مهتمون في الحصول على احكام ايجابية حول كفايتهم من الآخرين والظهور بمظهر التفوق والنجاح ومقارنة اداءهم بأداء الآخرين ولتحقيق ذلك لابد له من امتلاك سمات الانفتاح على الخبرة التي تساعده على تحقيق تلك الغاية.

ج: معرفة العلاقة بين اهداف الاداء الاحجام والانفتاح على الخبرة لدى طلبة جامعة بابل والجامعة الاسلامية:

للتحقق من الهدف الخامس المتضمن معرفة العلاقة الارتباطية بين توجهات اهداف (الاداء- الاحجام) والانفتاح على الخبرة، تم تحليل البيانات احصائياً باستعمال معامل ارتباط بيرسون اظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة احصائياً بين توجهات اهداف الانجاز (الاداء- الاحجام) والانفتاح على الخبرة.

جدول (8)

معامل الارتباط بين هدف الاداء- الاحجام والانفتاح على الخبرة

المتغير	قيمة معامل ارتباط بيرسون	حجم العينة	قيمة ت ر		درجة الحرية	مستوى الدلالة الاحصائية
			المحسوبة	الجدولية		
الاداء- الاحجام والانفتاح على الخبرة	-0.040	498	-0.90	-1.96	497	0.05 غير دالة

لتحقيق هذا الهدف طبقت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس هدف الاداء- الاحجام ودرجاتهم على مقياس الانفتاح على الخبرة، اذا بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.040) وبعد معالجة هذه النتيجة بالاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط تبين ان القيمة التائية المحسوبة البالغة (-0.90) هي اكبر من قيمة (1.96) الجدولية البالغة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (496)، وهذا يعني عدم وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين توجهات اهداف (الاداء- الاحجام) والانفتاح على الخبرة لدى طلبة جامعة بابل والجامعة الاسلامية ويرجع السبب في ذلك الى ان توجه الطلبة نحو اهداف (الاداء- الاحجام) حيث يعني تجنب ظهور الطالب بمظهر العجز والفشل امام الآخرين وبالتالي سوف يختار مهمات سهلة قد تكون دون مستواهم الاكاديمي وهذا الامر يتناقض مع الطالب المنفتح على الخبرة الذي يكونون واسعي الخيال، مرهفي الاحساس بالجمال، محبي الاطلاع، مفكرون مستقلون و لهم قابلية في الانفتاح على افكار جديدة.

الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث التي توصل اليها البحث الحالي، تستنتج الباحثة الاتي:

- 1- ان طلبة الجامعة يتوجهون اكثر من توجه من توجهات اهداف الانجاز في ذات الوقت.
- 3- التواصل الثقافي وثورة المعلومات ادت الى ارتفاع الانفتاح على الخبرة لدى الطلبة مما ادى الى زيادة انفتاحهم نحو الخبرة.

التوصيات:

بناءً على ما توصل إليه البحث من نتائج توصي الباحثة بالاتي:

- 1- حرص المعلمين في مختلف مراحل التعليم على لفت انتباه الطلبة الى التوجه نحو أهداف التمكن التي يتعلمون من اجلها، وبالتالي مساعدتهم التوجه نحو اهداف التمكن وذلك بان يتعلموا لأجل التعلم والحصول على المعرفة وليس من اجل الحصول على الدرجات، او تعزيز من الآخرين، او السعي الى التفوق على الآخرين.
- 2- التوجيه بضرورة الانفتاح المتوازن عن الغير لكي يكونوا اكثر قوة فكرية واجتماعية وحتى لا يكونوا تابعين أو منغلقيين.

المقترحات:

تقترح الباحثة اجراء دراسات استكمالاً للجوانب ذات العلاقة بموضوع البحث وكالاتي:

- 1- اجراء دراسات تتناول متغيرات البحث الحالي على طلبة المرحلة الثانوية.
- 2- اجراء دراسة العلاقة بين توجهات اهداف الانجاز بمتغيرات اخرى مثل (الحاجة الى المعرفة، قلق الاختبار، تنظيم الذات).

المصادر العربية

1. الحسيني، نادية (2001): علاقة توجهات اهداف الانجاز باستراتيجيات التعلم المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة وقلق الاختبار لدى الطلبة المتفوقين دراسيا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس، القاهرة.
2. بني مفرج، احمد يوسف (2009): توجهات اهداف الانجاز لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بكل من الفاعلية الذاتية والتعلم المنظم ذاتيا، رسالة ماجستير.
3. رشوان، ربيع عبده احمد (2006): التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات اهداف الانجاز، القاهرة، عالم الكتب
4. الزغول، رافع (2006): انماط الاهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها، المجلة الاردنية في العلوم التربوية العدد2، ص115- 127.
5. الزويبي، عبد الجليل إبراهيم، وآخرون، (1981): الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، العراق.
6. السيد، وليد شوقي شفيق (2005): النموذج البنائي للكفاية المدركة والتوجه الدافعي وطلب المساعدة الاكاديمية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، القاهرة.
7. شلتز، داون (1983): نظريات الشخصية، ترجمة: حمد دلي الكربولي، وعبد الرحمن القيسي، مطبعة جامعة بغداد.
8. الشمسي، عبد الأمير، عبود (2010): مدخل في علم النفس العام.
9. الشناوي، امينة ابراهيم (1999): التفضيل الجمالي لخصائص المنبر المرئي وعلاقته بالانفتاح على الخبرة وبعض خصائص الاسلوب الادراكي، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة طنطا، مصر.
10. عدس، عبد الرحمن وتوق، محي الدين (1983): المدخل إلى علم النفس، دار الفكر، عمان، منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، عمان.
11. علام، صلاح الدين، محمود (2009): مبادئ علم النفس التربوي، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، عمان.
12. فرج، صفوت (1980): القياس النفسي، القاهرة، دار الفكر العربي.
13. ميخائيل، امطانيوس، (1999): القياس والتقويم في التربية الحديثة، منشورات جامعة دمشق، سوريا.
14. هريدي، عادل محمد، فرج (2002): مصادر السعادة المدركة في ضوء العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتدين، وبعض المتغيرات الاخرى، مجلة علم النفس، يناير، فبراير، مارس، ص46-78.

المصادر الأجنبية

15. Digman. J.M. (1990). Personality structure emergence of the five factor model. Annual review of psychology, 41.
16. Pintrich, P. (2000): An achievement goal theory Perspective on issues in motivation terminology, theory and research, contemporary educational psychology, VO.25, no.1
17. Kahle, R-L. & Others (1980). low adolescent self- Esteem leas to multiple interpersonal problems: a test of social adaptation theory. Journal of personality & social psychology Vol.(39

- 18.Elliot,A.& Church,M. (1997): A Hierarchical modal of approach and avoidance achievement motivation Journal of personality and social psychologyVo.72, No.1.
- 19.Mattern, R. (2005):College students goal Orientation and achievement,international Journal of teaching and lea Anastasi, A.,(1976): Psychological Testing, New York, MaCmillan Publishing
- 20.rning in higher education,VO.17, No.1.
21. Chselli, E.E. (1981): theory of psychological measurement, M. Grawhill book CO., New York.

جيومورفولوجية أحواض ووديان الجزء الشرقي لبحيرة العظيم

أ.م.د. اياد علي فارس م. رحيم حايك كاظم السلطاني

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية

The Geomorphology of the Valleys of The East Side of Al-Idaim Lake

Asst. Prof. Ayad Ali Faris Lect. Raheem Haif Kadim Al-Sultani

College of Education/ Al-Mustansirya University

ameer.rahem@yahoo.com

Abstract

This study aims at the geomorphology of the area between the crosscut circles (34.350-34.500) north and longitudes (44.25-44.40) east as too many geomorphologic processes and the causes of these changes and the new earth forms after the changes took place. Also the research studies the effects of these changes in the present and the future. The study comes to a conclusion that the effects of the climate changes are the most important factor leads to the changes of the surface of the earth in that area.

Keywords: earth forms, hydrologic processes, valleys.

الملخص

جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على الظواهر الجيومورفولوجية في منطقة الدراسة الواقعة بين دائرتي عرض (34.350°-34.500°) شمالاً وخطي طول (44.25°-44.40°) شرقاً من خلال أثر العمليات الجيومورفولوجية عليها وبيان أسبابها ومسبباتها والأشكال الأرضية الناتجة عنها. تمثلت مشكلة البحث بتساؤلات محددة حول ماهية الظواهر الجيومورفولوجية في منطقة الدراسة وما هي علاقة الخصائص الطبيعية في نشوء تلك الظواهر. يهدف البحث الى بيان أثر العمليات الجيومورفولوجية القديمة والحالية في المنطقة وتحليلها وتحديد أسباب نشوئها وتوزيعها الجغرافي وتأثيراتها الحالية والمستقبلية في المنطقة، تضمنت الدراسة جملة من النتائج لعل أبرزها التأثيرات المناخية على المنطقة حيث كان لها الأثر البالغ في تعديل المظهر الخارجي للمظاهر التضاريسية فيها.

كلمات مفتاحية: الاشكال الارضية، العمليات الهيدرولوجية، المظاهر الارضية (التركيبية والتعرؤية والنهرية والريحية)،

الاحواض والوديان

المقدمة

تركز الدراسات الجيومورفولوجية المعاصرة على كيفية سير العمليات الجيومورفولوجية وتكوين التضاريس وتحديد شكلها , حيث تعد أهم دعائم الفهم الجيومورفولوجية لدراسة التضاريس, إذ لا يمكن فهم الشكل التضاريسي من دون معرفة ديناميكية العملية التي أثرت فيه. لذا تناول البحث دراسة الظواهر الجيومورفولوجية في منطقة الدراسة التي تقع في الجهة الشرقية من العراق ضمن محافظتي (صلاح الدين و ديالى). تعرضت منطقة الدراسة خلال تاريخها الجيولوجي إلى حركات أرضية وتغيرات مناخية أسهمت في تكوين الوحدات والظواهر الجيومورفولوجية في المنطقة , حيث تتواجد فيها الكثير من الظواهر والأشكال الأرضية التي تسهم في فهم وتوضيح العلاقة بين العوامل الطبيعية المؤثرة في رسم وتحديد أشكال المعالم الأرضية وتأثيرها في العمليات المنبثقة من تلك العوامل، التي تحمل على إحداث مجموعة تغيرات فيزيائية وكيميائية تعمل على تشكيل الخصائص الشكلية والتضاريسية لمنطقة الدراسة. يسعى البحث الى معرفة المظاهر الارضية وعمليات نشأتها والعوامل المؤثرة عليها وبيان اسبابها ومسبباتها والظواهر الجيومورفولوجية الناتجة عنها.

المبحث الأول/ منهجية البحث

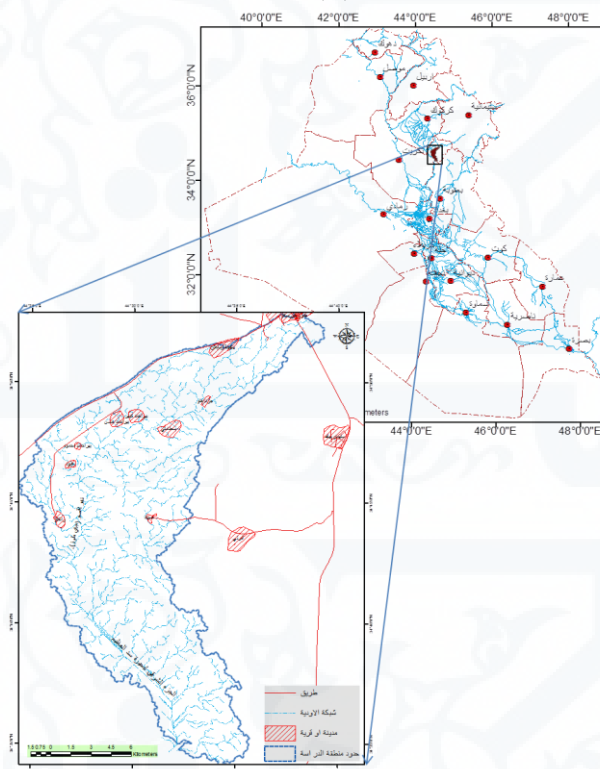
أولاً: مشكلة البحث: تمثلت مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

- أ: ما هي الظواهر الجيومورفولوجية في منطقة الدراسة؟ ب: ما علاقة الخصائص الطبيعية في نشوء الظواهر الجيومورفية؟
ج: ما تأثير المناخ في سير العمليات الجيومورفية ونشوء الظواهر؟ د: ما هي التأثيرات الجيومورفولوجية لمنطقة الدراسة؟
ثانياً: فرضيات البحث: أ: إن للظواهر الطبيعية دور كبير في نشوء المظاهر التضاريسية. ب: هناك ارتباط بين التغيرات المناخية في المنطقة وبين الظواهر الجيومورفولوجية. ج: العوامل المتمثلة بالبنية الجيولوجية (المناخ، النبات الطبيعي، وعوامل الانحدار) دور كبير في تكوين العمليات الجيومورفية. د: للاحكال الأرضية الناتجة عن العمليات الجيومورفية يمكن إن تتضمن مظاهر جيومورفية متباينة.

ثالثاً: اهداف البحث:

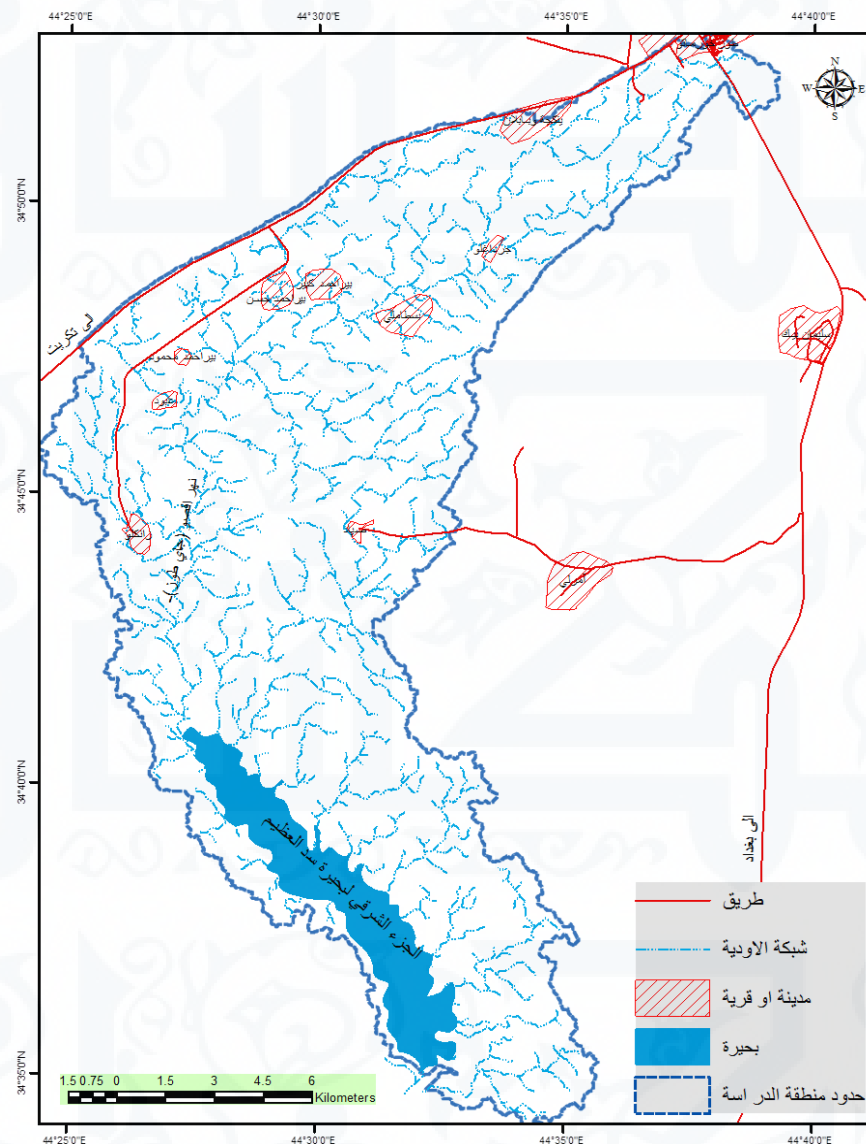
- أ: دراسة طبيعية العمليات الجيومورفية الحالية والقديمة. ب: دراسة الظواهر الجيومورفية وتحليلها وتحديد اسباب نشوئها.
ج: دراسة التوزيع الجغرافي للظواهر الجيومورفية. د: دراسة التأثيرات الجيومورفولوجية لمنطقة الدراسة.
رابعاً: منهج البحث: لقد اعتمدت الدراسة المنهج القائم على التحليل والتفسير والاستنتاج لمعرفة المظاهر التضاريسية في المنطقة ودور العمليات الجيومورفية في تكوينها وتأثيرات على منطقة الدراسة.
خامساً: موقع وحدود منطقة الدراسة: تم تحديد منطقة الدراسة بالاعتماد على حدود احواض شبكة الاودية التي تصب في الجانب الشرقي من بحيرة العظيم باستخدام نظم المعلومات الجغرافية. تقع منطقة الدراسة ضمن الحدود الادارية لمحافظة صلاح الدين في الجزء الشمالي الشرقي منها وتحديداً ضمن الحدود الادارية لقضاء طوز خورماتو- ناحيتي امرلي وينكجه، واجزاء قليلة منها تقع ضمن الحدود الادارية ناحية العظيم التابعة محافظة ديالى (شكل 1 و شكل 2). وطوبوغرافيا ضمن المنطقة المتموجة من العراق، وفلكياً بين دائرتي عرض (34° 53' - 34° 34') شمالاً و خطي طول (44° 39' - 44° 24') شرقاً، وتمتد على مساحة 307 كيلومتر مربع.

خارطة (1): موقع منطقة الدراسة



المصدر: وزارة الصناعة والمعادن، المنشأة العامة للمسح الجيولوجي والتعدين،، مقياس 1: 1000000، 1997، بغداد، (2). الدراسة الميدانية

خارطة (2): الوحدات الادارية في منطقة الدراسة



المصدر: وزارة الصناعة والمعادن، المنشأة العامة للمسح الجيولوجي والتعدين، مقياس 1: 1000000، 1997، بغداد،
(2). الدراسة الميدانية

المبحث الثاني

المظاهر الارضية وعمليات نشأتها

تصنف الأشكال الأرضية نسبة الى عوامل نشوئها الى قسمين الأول أشكال أرضية ذات أصل-حتي تتولد نتيجة فعل عوامل التجوية والتعرية المختلفة ويعتمد تولد هذه الاشكال على طبيعة الصخور ودرجة مقاومتها والمناخ والزمن والنشاط الحيوي. أما الاشكال الارضية البنائية هي الناتجة من عمليات الترسيب المختلفة من نواتج التجوية والتعرية او بسبب تأثيرات القوى تحت السطحية. ويصنف المعهد الدولي للمسح الجوي وعلوم الأرض (I.T.C)، الأشكال الأرضية إلى ثمانية أصناف رئيسة نسبة الى أصلها وهي (التركيبية والبركانية والتعروية والنهرية والبحرية والجليدية والريحية والاذابية. الطريقة التي تؤثر بها المعالم الطبيعية على حركة وجريان المياه، وكيف أن الهيدرولوجيا بدوره يؤثر كان شكل المعلم الارضي هي مدار بحث طويل تناولته البحوث الجيومورفولوجية، وإلى درجة أقل، الهيدرولوجية منها. التأثيرات

المتبادلة بين الهيدرولوجيا والاشكال الارضية قد تحدث على مديات زمنية مختلفة. غالبا ما يكمن الاهتمام في عمليات تكوين المعالم او الاشكال الارضية ومسبباتها على المدى الطويل والعمليات الهيدرولوجية على المدى القصير. فمن الواضح أن شكل المعلم الارضي يبدي أهمية حيوية في مدى تاثره واستجابته لحدوث العاصفة المطرية. شكل المعالم الارضية، هو بالفعل نتاج كل من العمليات الهيدرولوجية على مدى فترات طويلة، وانواع التربة والغطاء النباتي وأشكال المنحدرات ومورفولوجية شبكة الاودية في المنطقة. ان التفاعل بين الاشكال الارضية والهيدرولوجيا قد تحدث أيضا على مجموعة من المقاييس المكانية، اذ قد تمتد من النطاق الضيق لعمليات التعرية الى النطاق القاري الواسع نتيجة لتأثيرات كل من الامطار والنحت في السلاسل الجبل (Blöschl, and Merz, 2010,P:130).

تتنوع الأشكال الأرضية في المنطقة ما بين (التركيبية والتعريوية والنهرية والريحية)، (شكل 3)، وهي كالآتي:

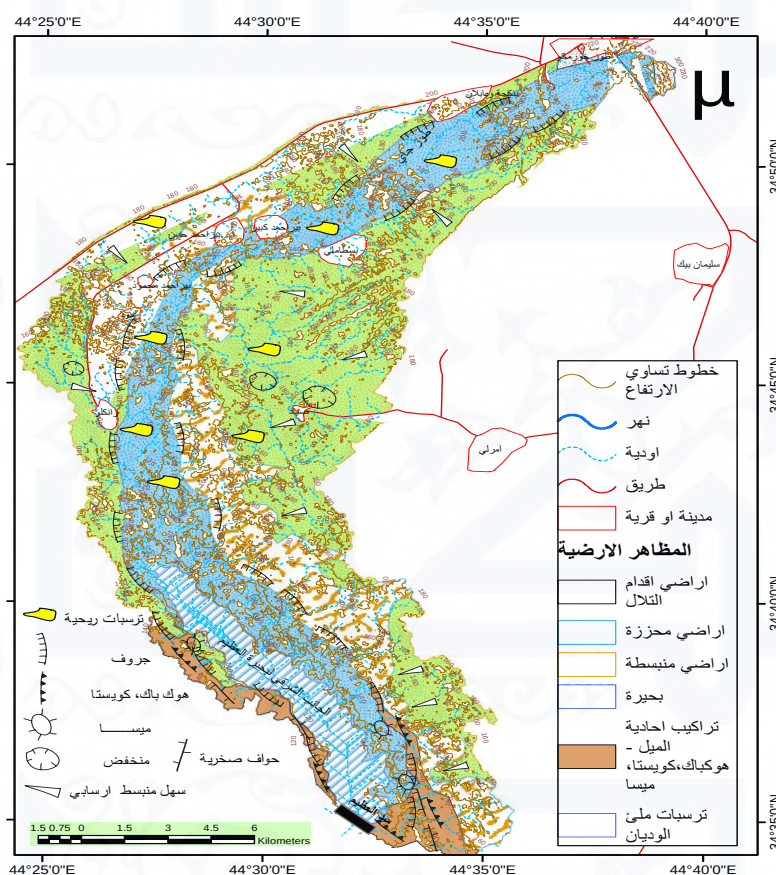
1. الوحدات والاشكال ذات الأصل التركيبي

تمثل هذه الوحدات جميع الاشكال الارضية التي تعكس تأثير العامل التركيبي والصخاري في نشأتها وتطورها، و يؤدي الى تشكل ظواهر جيومورفولوجية من أهمها:-

أ- الحواجز او الحواف الصخرية

توجد هذه الوحدة في اغلب الطيات الواطئة المحدبة في منطقة الدراسة، حيث تتكون في طبقات صخرية ذات ميل شديد أي قريب الى العمودي، أن طبيعة هذه الحواجز تكون على شكل

خارطة (3): جيومورفولوجية منطقة الدراسة



المصدر: (1). المنشأة العامة للمسح الجيولوجي والتعدين، خريطة العراق الجيومورفولوجية، مقياس 1: 1000000، (1997، بغداد، 2). الدراسة الميدانية

منحدرات ضيقة وحادة ومتناظرة وغير متناظرة، وقد تكون ملساء وغير منتظمة ينتشر فيها نمط تصريف متوازي تنشأ الحواجز التركيبية ذات الارتفاع العالي في الصخور الأكثر مقاومة للعوامل الحتية مثل الصخور الرملية (Caro and Nicolol , 2003).

حيث تخترق منطقة الدراسة الحواجز ذات الارتفاع الواطئ والتي تتكون من تعاقب صخور الجبس والحجر الجيري والصخور الطينية ومنها (طية حميرين) وهي في الواقع تلال قليلة الارتفاع تكون على شكل نطاق مستمر من التلال تمتد من شرق مدينة مندلي عند الحدود الشرقية من العراق باتجاه الشمال الغربي مخترقه منطقة الدراسة في وسطها حتى منطقة الفتحة عند نهر دجلة اذ يبلغ طولها حوالي 160 كم، اما ارتفاعها في منطقة الدراسة فيصل الى 400 متر فوق مستوى سطح البحر (الهاشمي، 1995، ص19)، وتكون اجزاءها الجنوبية الشرقية اكثر ارتفاع من الاجزاء الجنوبية الغربية وصخورها تحتوي على عدد من الفواصل مما يؤثر على الجريان السطحي لأحواض منطقة الدراسة، كما قد يحدث اثناء سقوط الزخات المطرية انفصال للمواد الرملية الدقيقة حيث تصبح قابلة للنقل والازاحة الى اسفل المنحدرات بواسطة الجريان المائي السطحي، صورة (1).

صورة 1: الحواجز الصخرية في منطقة الدراسة



التقطت الصورة بتاريخ 2015/7/1

ب- الحافات الصخرية (الكويستا، الهوك باك، الميسا) Cuesta, Hugback, mesa

تتواجد هذه المظاهر الارضية في المنطقة التي تتكون من تراكيب صخرية طباقية مختلفة الصلابة او مختلفة الصخور حيث احدهما سهلة التعرية. (Pavlopoulos, 2009)) تعد من الظواهر التركيبية النشأة التي أسهمت في إظهارها الاختلافات الصخرية نوعا ونظاما، فضلا عن عمليات خارجية أثرت في سطحها مثل التجوية والتعرية، وتشمل (الكويستا، والحواجز). يتضح من الخريطة الجيومورفولوجية في شكل رقم (2.2) ان ظاهرة الكويستا والهوك باك تتواجد في جنوب منطقة الدراسة الى الشرق والغرب من بحيرة العظيم حيث ارتبط وجودها بتكوين انجانه في هذه المنطقة وتعمل هذه التكوينات على اعاقا الجريان السطحي اثناء فترة سقوط

الامطار كذلك تساعد على نفاذ الماء الى باطن الأرض مما يزيد من تغذية المياه الجوفية فيها، أما ظاهرة الميسا (Mesa) والتي تعد من مظاهر سطح الأرض التركيبية، التي يتحكم بنشأتها التركيب الصخري ونظام بنية الطبقات، في حين تحدد مظهرها الخارجي عوامل التجوية المائية والتعرية الهوائية (Cliffolilicr lier , 1989). تنشأ الميسا في الطبقات الأفقية الميل ذات الصخور الضعيفة التركيب القابلة للتأثر بالحركات الأرضية (ابو العينين، 1979)، وتوجد الميسا في جنوب منطقة الدراسة الى الشرق والغرب من بحيرة العظيم (صورة 2.2).

أما ظاهرة الحواجز الصخرية فتتواجد في الاطراف الجنوبية من منطقة الدراسة وتفضل فيما بينها منخفضات ضحلة العمق تكون مواضع لتشكل المسيلات المائية وذلك تبعاً لتعاقب الطبقات الصخرية وتنتشر فيها الاودية الاخودية وتتألف من صخور رملية وطينية وهي معرضة للتعرية لذلك فأنها لا تصلح للزراعة بل قد تكون مراعي طبيعية.

صورة 2: ظاهرة الكويستا والهوك باك في منطقة الدراسة

(ب). الهوك باك والحواف الصخرية



(أ). ظاهرة الكويستا



(ج). ظاهرة الميسا



المصدر: التقطت الصورة بتاريخ 2014/1/23

2. الوحدات ذات الأصل التعريوي

هي أشكال ناتجة عن عمليات التجوية والتعرية المختلفة وتشمل الوحدات الآتية:-

أ- أراضي الرديئة (الحروز) Badland

هي عبارة عن اراضي رديئة وممزقة اثرت عليها التعرية المائية وحولتها الى اغوار عميقة وروابي صغيرة ومسيلات واودية مما جعل صعوبة السير عليها، وتعود نشأتها الى مجموعة من العمليات الجيومورفولوجية المتمثلة بالتعرية المائية كذلك تأثير عمليات التجوية الا ان لتأثير المياه دور كبير في تشكيلها في منطقة الدراسة، ويتضح من الصورة (3)، أنها

تتواجد على جانبي حوض الطوز جاي وخاصة الاجزاء الشرقية منه بالامتداد من وسط منطقة الدراسة الى جنوبها في حين يوجد قسم منها وسط المنطقة غرب حوض الطوز جاي وتبدو بشكل واضح عند انحدار المسيلات المائية من المناطق المرتفعة نحو المجاري الرئيسية والادوية الثانوية (صورة 3)، وتؤثر على حجم الجريان السطحي في منطقة الدراسة كذلك تساعد على تسرب المياه نحو باطن الارض، كذلك تمتاز بقلة الغطاء نباتي فيها (Moore , 1975).

صورة 3: اراضي رديئة في جنوب منطقة الدراسة شرق بحيرة العظيم.



التقطت الصورة بتاريخ 2015/7/1

ب- الأراضي المضرة

تعد التضاريس احد العوامل المهمة في التأثير على طبيعة جريان الماء من حيث السرعة وصولها الى منطقة المصب فضلاً عن توجيه السيول المطرية باتجاه المجرى الذي يحدد خطر الفيضان، وهي عبارة عن اراضي قطعتها عوامل التعرية المائية وشكلتها الى تلال وادوية عارية وعدد من الاغوار العميقة والروابي الصغيرة والمسيلات الرقيقة والاعمدة الترابية غير المنتظمة، وتتضافر جهود كل من عمليات التجوية (الفيزيائية والكيميائية) والرياح لمساعدة الانهار في تكوينها (David , 1997 , P:120)، اذا تؤثر هذه العمليات على اذابة المواد اللاحمة بالصخور وتشكيل مجموعة من الحفر والتشققات التي تسهل عملية انسياب المياه السطحية الى داخل هذه الصخور وبالتالي تزيد من منسوب الماء الجوفي فيها، فضلاً عن سقوط الامطار الفجائية الغزيرة مكوناً السيول، والغالب عليها انها اراضي محدبة (Yousif , 1987 , P:37)، وتظهر في منطقة الدراسة على شكل نطاق ضيق في الاجزاء الوسطى من حوض الطوز جاي الرئيس ضمن منطقة الدراسة، صورة (4).

صورة 4: ظاهرة الاراضي المضرة



التقطت الصورة بتاريخ 2015/7/1

ج- الكارست الكاذب Pseudo Karst

تنتشر في اجزاء كبيرة من منطقة الدراسة بسبب تواجد الظروف الطبيعية كالتربة الصخرية والامطار، وتنتشر على جانبي الاودية وخاصة العميقة بسبب الظروف المناخية التي مرت بها المنطقة، يرجع سبب نشوء الظواهر الكارستية الكاذبة في منطقة الدراسة الى وجود الصخور الرملية لتكوين انجانه (صورة 5)، حيث تعرضت الى نفاذ المياه و نشاط التجوية الكيميائية خاصة اثناء الموسم المطري حيث تحدث اذابة وتجوية وتعرية تفاضلية نتيجة اختلاف صلابة الصخور الرملية وقلة المواد السمنتية الرابطة بين الحبيبات تسهل من ذلك، فضلا عن التعرية الريحية تؤدي ايضا الى حدوث التجاويف الكارستية الكاذبة وهي حفر صغيرة متجاورة غير منتظمة يصل متوسط اقطارها عدة سنتيمترات وقد تتجاوز المتر بحسب سمك الطبقات الصخرية. توجد مجموعة من الاشكال الكارستية في أجزاء من منطقة الدراسة لاسيما في الجهات الجنوبية الشرقية خاصة فوق الصخور الرملية والاسطح الصخرية المكشوفة قليلة الانحدار التي تتميز بوجود الشقوق والفواصل وتعيق هذه الظاهرة من حجم الجريان السطحي اثناء حدوث الزخات المطرية كما انها تسمح بنفاذ الماء من خلال هذه الشقوق والفواصل الى باطن الارض.

صورة 5: الظواهر الكارستية في منطقة الدراسة



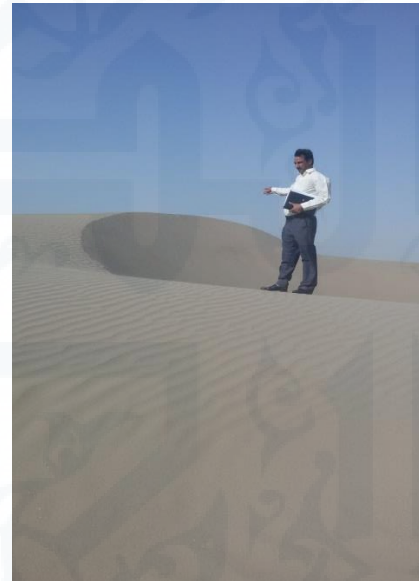
التقطت الصورة بتاريخ 2015/7/1

3. الوحدات ذات الأصل الريحي

وتشمل الكثبان الرملية والاشكال الرملية، ويتضح من خريطة (3) انها تقع وسط منطقة الدراسة بالقرب من الحوض الطوز جاي وخاصة بالاجزاء الشرقية منه، فالكثبان الرملية هي تجمعات رملية ذات احجام مختلفة ومن ميزاتنا أنها تتخذ أشكالاً متنوعة، فالشكل البارز في منطقة الدراسة هي من نوع الكثبان الهلالية والتي تظهر نتيجة لهبوب الرياح من اتجاه واحد فوق رصيف صحراوي صلب وتتكون عندما يبلغ الكثيب الهلالي مرحلة النضج، أما الاشكال الرملية فهي احزمة تتكون من مواد مزيجية رملية ناعمة ضمن ترسبات السهل الفيضي في المنطقة، تعد الرياح من أهم العوامل الجيومورفولوجية الرئيسية المشكلة للأشكال الرملية في منطقة الدراسة، بسبب ما تقوم به من عمليات نحت وتآكل ونقل الرواسب الرملية ثم عملية إرسابها (النقاش، والصحاف، 1985، ص98). ومن الأشكال الناجمة عن عملية الترسيب الريحي النبكات والفرشات الرملية تؤدي هذه النباتات دور هام في تقطيت الصخور وذلك من حيث امتداد جذورها وممارسة الضغط على الصخور التي تنتشر حولها بالتالي تؤثر على اعاقا الجريان السطحي في المنطقة مما يزيد من تسرب المياه الى باطن الارض ويزيد من منسوب المياه الجوفية فيها، (صورة 6).

صورة 6: الكثبان الرملية في منطقة الدراسة

(أ) كثبان رملية هلالية شرق حوض الطوز جاي (ب) ظاهرة النبكات في الاجزاء الغربية من منطقة الدراسة



المصدر: الدراسة الميدانية، التقطت الصورة بتاريخ 2014/1/24

4. الوحدات ذات الاصل النهري

هي من اكثر الاشكال الارضية على سطح الأرض حيث انها تتواجد في جميع الاقاليم الجافة وشبه الجافة لذلك كان للأشكال الارضية النهرية الحيز الكبير ضمن جيومورفولوجية المنطقة ولاسيما انه يخترق المنطقة نهر الطوز جاي، وقد تم الاعتماد على الدراسة الميدانية والصور الجوية والخرائط الطبوغرافية في تشخيص الظواهر الجيومورفولوجية النهرية الاصل واهم هذه الظواهر:

أ- رواسب بطون الاودية

هي وديان تتميز بامتلائها بترسبات خليط من القطع الصخرية والكلسية والحصى والرمل ويقل سمك هذه الترسبات كلما ابتعدنا من حوض طوز جاي ويتضح من خريطة (3)، أنها تتواجد على طول مجرى طوز جاي من شمال منطقة الدراسة الى جنوبها (صورة 7). حيث تلتقي العديد من الاودية في المجرى الاساسي لحوض الطوز جاي مكون جزرات صغيرة تظهر من خلالها سلسلة من الحواجز الرملية والحصى والتي تنتهي عند بداية السهل الفيضي وهي عبارة عن خليط من الحصى والرمل المتجمعة في بطون الاودية التي نقلتها السيول، ولهذه الرواسب اثر في ارتفاع مناسيب المياه الجوفية بسبب طبيعتها الصخرية المسامية والتي تسمح بتغلغل المياه الى داخل جوف الارض.

صورة 7: ترسبات حول مجرى نهر طوز جاي



التقطت الصورة بتاريخ 2015/7/1

ب- الالتواءات النهرية

هي ثنيات او تقوسات تحدث في المجرى النهرى, عندما يصل النهر الى مرحلتي النضج والشيخوخة ويرتبط تكوين هذه الالتواءات بسرعة الجريان, وكمية التصريف, ومدى انتظامه, وطبيعة انحدار المجرى, فضلا عن الاختلاف في كمية الرواسب وتتنوع أشكالها وأحجامها, واختلاف التكوينات الصخرية التي يجري خلالها النهر (توني، 1977، ص45)، وتوجد في منطقة الدراسة ضمن حوض الطوز جاي خاصة بالقرب من موقع سدة العظيم واعظم اتساع لها القسم الاوسط من منطقة الحوض، اذ تظهر كل الأنهار ميلا واضحا لتكوين الثنيات، إن هذا التغير الكبير في نمط النهر ضمن مسافة بسيطة يدل على استجابة النهر للتنشيط التكتوني الذي تتعرض له المنطقة التي يجتازها النهر، وتعيق الالتواءات النهرية من حجم الجريان السطحي كما أنها تسمح بنفاذ الماء الى باطن الأرض مما يزيد من وجود المياه الجوفية فيها.

ج- الجروف النهرية

هي عبارة عن جروف صخرية تطل على مجاري الوديان يرتبط وجودها في الطبقات الصخرية الصلبة وتقاوم عمليات الحت المائي الراسي حيث تقوم المياه الجارية في موسم سقوط الامطار بالتعرية الجانبية والذي يتكون من طبقات صخرية صلبة في الاعلى وفتاتيه وهشه بالاسفل وتكون أكثر استجابة لعمليات التجوية مما يؤدي الى تفكك الصخور ويجعلها أكثر استجابة لعوامل الحت المائي والريحي (Twidule , 1976)، يتضح من الشكل (3) انها توجد في منطقة الدراسة على شكل امتدادات طولية مستقيمة او متعرجة تحف مجرى الطوز جاي وجوانب بطون الاودية الثانوية خاصة في الاقسام الوسطى والجنوبية من المنطقة، صورة (8)، وتعيق الجروف النهرية من حجم الجريان السطحي وتسمح بتغلغل الماء الى جوف الارض مما يزيد من منسوب المياه الجوفية الباطنية.

صورة 8: الجروف الصخرية لمنطقة الدراسة

(ب). جروف ناتجة عن فيضان طوز جاي



(أ). جروف صخرية



النقطت الصورة بتاريخ 2015/7/1

5. الرواسب المنبسطة المتعددة الأصول

تتكون من رواسب غرينيه وطينية ورملية وتنتشر بشكل خاص جنوب مدينة الطوز ويلاحظ انتشارها في وسط منطقة الدراسة على جانبي حوض نهر طوز جاي وهي ترب رسوبية صالحة للاستغلال الزراعي، فضلاً عن أن المياه الجوفية فيها تستخدم لاغراض الشرب والري. تحتوي اهم خزانات المياه الجوفية، كما تضم بعض المنخفضات المحلية والتي بالامكان اقامة سدود مؤقتة على بعض الاودية للاستفادة من مياه الامطار لتغذية المياه الجوفية اثناء الموسم المطري، (صورة 9).

صورة 9: اراضي منبسطة في وسط منطقة الدراسة شرق حوض طوز جاي



الاستنتاجات والتوصيات

أولاً: الاستنتاجات

ظهر من خلال الدراسة جملة نتائج منها:

- 1- تقع منطقة الدراسة في الجزء الشرقي من العراق، بين دائرتي عرض $(34.350^{\circ}-34.500^{\circ})$ شمالاً وخطي طول $(44.25^{\circ}-44.40^{\circ})$ شرقاً.
- 2- تتنوع الاشكال الارضية في المنطقة ما بين التركيبية والتعروية والنهرية والريحية.
- 3- تمثلت الوحدات ذات الاصل التركيبي بالحواجر والحوافر الصخرية (الكويستا، الهوك باك، والميسا).
- 4- تعد الوحدات ذات الاصل النهرية من اكثر الاشكال الارضية على سطح الارض حيث انها تتواجد في جميع الاقليم الجافة وشبه الجافة ومنها رواسب بطون الاودية، الالتواءات النهرية، الجروف النهرية.
- 5- تتكون منطقة الدراسة من خمس فئات تضاريسية تتباين في طبيعتها الطبوغرافية والانحدارية والمناخية والنباتية، مما يؤدي ذلك الى تباين دور العمليات الجيومورفولوجية في تشكيل مظاهر سطح الأرض في منطقة الدراسة، كما يساعد ذلك في تحقيق تكامل اقتصادي واستيطاني يقوم على امكانية انتاج محاصيل زراعية متنوعة وتوفير مناخات سكنية متباينة.
- 6- نتج من الوحدات ذات الاصل التعروي اراضي (الحزوز، المضرسة، الكارست الكاذب).
- 7- تبين من الدراسة وجود تجمعات رملية ذات احجام مختلفة واشكال متنوعة شبيه بالكثبان الهلالية وخاصة في الاقسام الوسطى والجنوبية من منطقة الدراسة.

ثانياً: التوصيات

- 1- ضرورة إقامة دراسات جيومورفولوجية للمنطقة واتباع اساليب التطور الحديثة من أجل الاستفادة من طبيعة المنطقة وضرورة العمل على انشاء محطات مناخية والحرص على تسجيل بيانات منتظمة لجميع العناصر المناخية بهدف تحقيق فهم اكبر للطبيعة المناخية والهيدرولوجية لمنطقة الدراسة والإفادة منها بالدراسات القادمة.
- 2- إقامة محطات هيدرولوجية على الوديان (الكبيرة منها بصورة خاصة على الاقل) لمعرفة حجم التصريف الفصلي لهذه الوديان ومن ثم التخطيط لإستثمار هذه المياه.
- 3- اعتماد الجغرافيين تقنيات الـ GIS في مجالات الجغرافية كافة تضمن لهم التحليل الدقيق والسرعة واختصار الوقت والجهد.

4-تطوير النبات الطبيعي من خلال الحد من الرعي الجائر وإمكانية الاستفادة من النبات الطبيعي في المنطقة لأغراض العلاج مثل نباتات الشيح والقرنفل وغيرها.

قائمة المصادر

(1) المصادر العربية

1. أبو العينين، حسن سيد احمد، (1981). أصول الجيومورفولوجيا دراسة الأشكال التضاريسية لسطح الأرض، الدار الجامعية للطباعة والنشر، ط 6، بيروت.
2. توني، يوسف (1977). معجم المصطلحات الجغرافية، مكرم للطبع والنشر، دار الفكر العربي، بغداد.
3. النقاش، عدنان باقر و الصحاف، مهدي محمد علي (1985). الجيومورفولوجي، مطبعة جامعة بغداد، بغداد.
4. الهاشمي، وسام شاكر (1995). سد العظيم ونظامه الأروائي القديم في العراق، مجلد الجيولوجي العربي، العدد 3، بغداد.
5. وزارة الصناعة والمعادن (1997). المنشأة العامة للمسح الجيولوجي والتعدين، خريطة العراق الجيومورفولوجية، مقياس 1/1000000، بغداد. العراق.

(2) المصادر الاجنبية

1. Blöschl, G., and R. Merz, 2010, Landform–hydrology feedbacks, Landform-structure, evolution, process control, Springer, p. 117-126.
2. Caro. T. and Nicolol. Ground.D. (2003). Water research by Remote sensing. Amethodology , jica approach food and organization of the united nations.
3. Cliff , Oilier , 1989, weathering Longman , London.
4. Pavlopoulos, K., N. Evelpidou, and A. Vassilopoulos, 2009, Mapping geomorphological environments, Springer Science & Business Media.
5. Twidale. C. R ,1976, Analysis of Landforms , John wiley and sons.Inc. New York Chi Chester Toronto.
6. Yousif, Hekmat Subhi.1987, The applications of remote sensing to geomorphological neotectonic mapping in North Canterbury, New Zealand.

الأساليب النحوية غير المتصرفية في العربية

أ.د: صباح عطوي الزبيدي الباحث. جاسم عبد الزهرة مفتاح

The Non-Derivational Grammatical Structures in Arabic Language

Prof. PhD. Sabah Itiwi Al-Zubaidi

Researcher Jasim Abdul Zahra Miftah

jjj0001989@yahoo.com

Abstract

Arabic language has some non-derivational grammatical structures that deliver certain meaning such as interrogation, warning, praise, dispraise, exclamation, ...etc.

الملخص

أثر عن العرب أنماط من الأساليب النحوية ذات تراكيب مسكوكة ثابتة، وقولب غير متصرفية جامدة، وهيئات مخصوصة منتظمة، قصد منها إبلاغ المخاطب عما يستشعره المتكلم من معنى إفصاحي شعوري، استفهاماً كان، أو إغراءً، أو تحذيراً، أو مدحاً، أو ذمّاً، أو تعجباً، وما إلى ذلك، فهي جمل ذات تراكيب إنشائية صيغت لأغراض ومقاصد دلالية؛ لذا لا يعترضها ما يعترض التركيب الجملي من تغيير، بتقديم أو تأخير، أو زيادة أو حذف، أو استبدال؛ لأن في ذلك نقضاً لأغراضها، ومسحاً لمعانيها، وتغييراً لمقاصدها.

ويكاد يطبق الباحثون المحدثون على تسمية هذه المعاني بـ(الأساليب)، وأما القدماء فذكروا مصطلحاً آخر هو (معاني الكلام)⁽¹⁾، وهذه الأساليب منها ما هو إنشائي، طلبّي وغير طلبّي، ومنها ما هو خبري.

كلمات مفتاحية: غير المتصرف، دليل عدم التصرف، مظاهر عدم التصرف، أثر عدم التصرف، يتضح عدم التصرف.

أولاً: الأساليب الإنشائية الطلبية غير المتصرفية:

يضم هذا المبحث أسلوبين إنشائيين طلبيين، هما: (الاستفهام، والإغراء والتحذير)، وبناءً على ما اعتمدنا من معيار في التقسيم يمكن تناولهما على النحو الآتي:

أ- أسلوب الاستفهام:

إذا ما علم أن أسماء الاستفهام تلازم صدر الكلام ولا يمكن تغييرها بتأخيرها أو بتقديم ما كان في حيزها أو مجالها عليها أو أن يعمل ما قبلها فيما بعدها أو بالعكس لما في ذلك من نقض لغرضها ومسح لدلالاتها وتغيير لوجهتها - كما سيتضح ذلك من البحث - أقول: إذا ما علم ذلك أمكن أن يعد هذه الأسلوب غير متصرف، ما دام قد اتضح فيه مظهر من مظاهر عدم التصرف، وهو أن لا يتقدم على كلمة الصدر ركن من أركانها ولا ما هو من تمامها، إذ لا تقول مثلاً في الاستفهام: أنت كيف؟ في كيف أنت؟ ولا جاء أخوك كيف؟ في كيف جاء أخوك؟ ولا أكرمت من؟ في من أكرمت؟؛ وذلك أن تصدر الاستفهام لمعنى، وهو بمثابة قيد يمنع تصرفه، إذ لا يمكن أن يدل على الاستخبار بخلاف ذلك، قال أبو البركات الأنباري: ((والسر فيه هو أن الحرف إنما جاء لإفادة المعنى في الاسم والفعل، فينبغي، أن يأتي قبلهما لا بعدهما))⁽²⁾.

ولا ينحصر هذا الأمر في أسلوب الاستفهام وإنما يجري على كل ما له الصدر كحروف الشرط والنفي، ذلك أن: ((كل ما يغير معنى الكلام ويؤثر في مضمونه وكان حرفاً فمرتبته الصدر))⁽³⁾، وإلى ذلك أشار السيوطي أيضاً⁽⁴⁾، وبناءً على ذلك صار لا يمكن تقديم شيء مما في حيز الاستفهام عليه وقد بين ذلك أبو البركات قائلًا: ((ألا ترى أنك لو قلت في الاستفهام (زيداً أضربت لم يجز؛ لأنك تقدم ما هو متعلق بما بعد حرف الاستفهام عليه))⁽⁵⁾، وكفي في الاستفهام وسائر ما يقتضي صدر الكلام أن يقع صدر جملة من الجمل⁽⁶⁾، فلا فرق أفي أول الكلام يقع أم في وسطه، تقول: هل حضر زيد؟ فتكون هل في بداية الكلام، وتقول: زيد هل حضر؟ فتكون في وسطه⁽⁷⁾، إنما المهم من ذلك أن يقع متصداً في جملته لا يكاد يفارق موضعه، ولم يكن هذا التصدر على أساس العامل وإنما ليؤدّي معنى الاستخبار، قال ابن

الحاجب: ((وجب تقديم قولك من ضربت، لأمر عرض في وجوب تقديم المفعول وتأخير الفاعل))⁽⁸⁾، وإنما لزم هذا التصدر لئلا ينتقض غرض الاستفهام وهو الاستخبار بتأخيره.

وقد بين هذا المعنى غير واحد من النحويين ونجده واضحاً عند ابن الشجري قائلاً: ((وإنما لزم تصديره لأنك لو أخرته تناقض كلامك، فلو قلت: جلس زيد أين؟ محمد متى؟ جعلت أول كلامك جملة خبرية، ثم نقضت الخبر بالاستخبار، لذلك وجب أن تقدم الاستفهام فتقول: أين جلس زيد؟ ومتى خرج محمد؟))⁽⁹⁾، بمعنى أن الأمر يلتبس على المخاطب (السامع) إذ يتبادر إلى ذهنه في الوهلة الأولى أن المتكلم قصد الإخبار عن (محمد) في قوله (محمد متى)، وفي الوقت نفسه، يرى استفهاماً في الجملة فيقف حائرًا لا يعلم، أريد الإخبار أم الاستخبار؟ فيتشوش ذهنه، قال الرضي مؤكداً ذلك: ((وكل ما أثر في معنى الجملة من الاستفهام والعرض والتمني والتشبيه، ونحو ذلك فحقها صدر تلك الجملة خوفاً من أن يحمل السامع تلك الجملة على معناها قبل التغيير، فإذا جاء المغير في آخرها تشوش خاطره، لأنه يجوز رجوع معناه إلى ما قبله من الجملة مؤثراً فيها، ويجوز بقاء الجملة على حالها فيتربط جملة أخرى يؤثر ذلك المؤثر فيها))⁽¹⁰⁾.

يفهم من ذلك أنه إنما ((جعل الاستفهام في أول الكلام ليستقر معناه في النفس))⁽¹¹⁾، لذا فإن نفس المخاطب وإدراكه لا يستقران على معنى معين ما دام المغير متأخراً، فإذا قلنا: حضر من؟ مؤخرين الاستفهام عدّ هذا تركيباً غير فصيح واستعمالاً غير صحيح وذلك لتشوش ذهن المخاطب، فلا يدري هل يُراد من ذلك الاستخبار عن حضر، أو أن ثمة تنمة في الكلام، بأن تقول مثلاً: حضر من كنت أنتظره، بجعل (من) اسماً موصولاً، ويمكن أن يُزاد على ذلك وجهاً مُحتملاً ثالثاً وهو أنه قد يُقصد باسم الاستفهام المتأخر اسم ذات كأن يُقال: حضر متى؟ فيتبادر إلى الذهن أن (متى) اسم على ذات معينة.

وبذلك يتضح أنه يلزم تصدير المغير ليدل على الاستفهام حصراً، وكما يتبين للمخاطب (السامع) قصد المتكلم ولا يحتمل الكلام معنيين ينقض الثاني منهما الأول فيبقى المخاطب في حيرة.

والذي يدل على أن اسم الاستفهام غير متصرف، يلزم صدر الكلام، أنه لا يعمل فيه ما قبله، ولو كان متصرفاً لجاز ذلك، قال أبو البقاء العكبري موضحاً هذا المعنى معللاً عدم إمكان ذلك بفوت الغرض منه: ((ولا يعمل في الاستفهام ما قبله لأن أداة الاستفهام لها صدر الكلام إذ كانت تفيد في الجملة معنى لم يكن فلو عملت فيها ما قبلها لصارت وسطاً وذلك ممتنع كما يمتنع قولك لأضربن أزيداً في الدار))⁽¹²⁾، ففي قوله تعالى: {وسيعلم الذين ظلموا أي منقلب ينقلبون} [الشعراء: من الآية: 227]، ينتصب (أي) بـ(ينقلبون) الذي تأخر عنها ولم يكن الفعل الأول عاملاً فيها، ونقول: أما ترى أي برقي ههنا؟ برفع (أي) إذ ليس ثمة فعل متأخر عنه ينصبه، وإذا قلت: أما ترى أي برقي رأيت؟ كنت نصبت (أي) بـ(رأيت) المتأخر⁽¹³⁾.

وكذلك مما ينبؤك بعدم تصرفه أنه لا تدخله نواسخ الابتداء كـ(إن وأخواتها) ولا غير ذلك مما يؤثر في حالته الإعرابية فلا تقول: إن من عندك؟ وما إلى ذلك⁽¹⁴⁾، قال الفراء: ((وأكثر العرب تقول: وأيهم لم أضرب وأيهم إلا قد ضربت، رفعا للعلّة من الاستئناف من حروف الاستفهام وألا يسبقها شيء))⁽¹⁵⁾.

وقد أجمع النحويون على أنه لا يعمل فيه من العوامل إلا حروف الجر، قال ابن يعيش: ((لا يعمل في الاستفهام ما قبله من العوامل إلا حروف الجر))⁽¹⁶⁾، وإنما جاز أن يعمل حرف الجر في اسم الاستفهام ((لأنه لا يخرج عن الصدر في اللفظ))⁽¹⁷⁾، إذ إنها - أي حروف الجر - تنتزل مع ما دخلت عليه منزلة الجزء من الاسم، فلا يكون دخول العامل بناءً على ذلك تصرفاً ولا تغييراً في تركيبها طالما أنهما بمثابة شيء واحد، قال أبو جعفر النحاس: ((لأن حروف الخفض مع ما بعدها بمنزلة شيء واحد، ألا ترى أن قولك: نظرت إلى زيد، ونظرت زيدا بمعنى واحد؟))⁽¹⁸⁾، والذي اضطربهم إلى ذلك أنه لا يجوز انفصال الجار عن المجرور وقيامه بنفسه كما يجوز في الرفع والمرفوع والناصب والمنصوب⁽¹⁹⁾، قال الرضي: ((ولم يمكن تأخير الجار عنها فقدّم عليها وركّب معها حتى يصير المجموع ككلمة واحدة موضوعة للاستفهام فلا يسقط الاستفهام عن الصدر))⁽²⁰⁾.

ويرى بعض النحويين أنه لما كان حرف الجر غير داخل في حيز الاستفهام ولا يدخله معناه كدخوله الاسم، جاز أن يتقدم عليه، قال الجرجاني: ((وإذا لم يكن الشيء داخلًا في حيز الاستفهام جاز تقديمه على كلمته تقول (بمن مررت)؟ وفي أي مكان أنت؟ فتقدم (الباء)، و(في) على (من) و(أي) مع تضمنها الاستفهام؛ لأن الحرف لا يدخل في معنى الاستفهام كما يدخل في الاسم نحو (زيد وعمر))⁽²¹⁾.

وما يؤكد ما ذهبنا إليه أيضا أنه لا يمكن أن يتقدم ما بعدها على ما قبلها، قال ابن السراج: ((والحروف التي لها صدر الكلام لا يتقدم ما بعدها على ما قبلها))⁽²²⁾، وقد بين السمين الحلبي أن ما قبله لا يعمل فيما بعده عند إعرابه قوله تعالى: {أَتَمَّ إِذَا مَا وَقَعَ ءَامِنْتُمْ بِهِ الْآنَ} [يونس: من الآية: 51] بأن (الآن) على قراءة الجمهور بهمة استفهام داخله عليها لا يجوز أن يعمل فيه (آمنتُم) الظاهر⁽²³⁾.

ومن مظاهر عدم التصرف فيه أنه لا يعود إليه ضمير من الجملة التي هي خبره، ولا يؤكد لأنه أكثر من المنكر إبهامًا والنكرات لا تؤكد⁽²⁴⁾، وكذلك لا يجوز حذف أسماء الاستفهام وحروفه إلّا ضرورة، إذ لو جاز الحذف لجاز التأخير، وقد بينا عدم جواز التأخير، قال ابن الحاجب: ((حذف الهمة شاذٌ وإنما يقع للضرورة وسره أن الحروف التي تدل على الإنشاء لها صدر الكلام، فلو جاز حذفها لجاز تأخيرها ولم يجز حذفها، وللاستفهام صدر الكلام))⁽²⁵⁾، ولما كان دخول المضاف على الاستفهام لا يزيله عن صدارته وذلك بانتقال معنى الاستفهام إليه، جاز تقديمه عليه ولولا ذلك ما أمكن تقدمه، قال الرضي: ((وكذلك حكم المضاف إلى أداة الشرط والاستفهام يجب تصدّره نحو غلام من قام؟ وغلام من يقم أقم لأن معنى الشرط والاستفهام يسري إلى المضاف وإلّا لم يجز تقدمه على ما له الصدر))⁽²⁶⁾، بمعنى أن المضاف لما سرى إليه معنى الاستفهام صار مساويًا له في دلالة الاستخبار التي توجب تصدّره وأن يعمل فيه ما بعده، قال ابن مالك: ((والمضاف إلى المستفهم به مساوٍ له في استحقاق التصدر وتسلط ما بعده عليه))⁽²⁷⁾.

ب-: أسلوب التحذير والإغراء

واضح أن أسلوب التحذير والإغراء أسلوب خاص، يخضع لضوابط وقواعد وضعها النحاة، وهذه القواعد والضوابط ملزمة فيه ثابتة لا تتغير، فأشبه المثل في ثبات تركيبه، قال سيبويه: ((وحذفوا الفعل من إياك لكثرة استعمالهم إياه في الكلام فصار بدلًا من الفعل، وحذفوا كحذفهم (حينئذ الآن))⁽²⁸⁾.

وإذا علم أن قولهم: (حينئذ الآن) مما أجري مجرى المثل اتضح أن سيبويه شبه وجوب الإضمار في التحذير بلزومه فيما أجرى مجرى المثل، وهذا أدل دليل على عدم تصرف هذا الأسلوب، وما يؤيد ذلك أيضًا قول المرادي في تبين علة التزام الإضمار مع (إيا): ((علة التزامه مع (إيا) كثرة الاستعمال فشابهت بذلك الأمثال))⁽²⁹⁾.

والذي يدلنا على ثبات تركيبه أن صيغته مخصوصة، ففي التحذير لا يكون إلّا ب(إياك) وفروعها، وفي غير (إياك) يكون بعطف المحذر منه أو بتكراره، ناصبًا الاسم بعامل محذوف مع مرفوعه، أو من دون عطف أو تكرار وفي هذه الحال، يكون الإضمار جائزًا⁽³⁰⁾، ولا يكون التحذير بغير هذه الحالات المذكورة، وأما الإغراء فقد خصته العرب أيضًا بمجموعة من الظروف وهي (عندك وعليك ودونك)، قال ابن كيسان (ت299هـ): ((يُغرى بالشيء على جهة الأمر فتتصب وله حروف من الظروف وهي: على ودون وعندك قولك: عليك عمراً، ودونك زيداً وعندك خالداً، أي خذ عمراً وزيداً وخالداً))⁽³¹⁾، ولم يكن اختيار العرب لهذه الظروف اعتباطاً وإنما ((لأن الفعل لا يجوز أن يظهر إلّا أن يكون عليه الدليل من مشاهدة حال أو غير ذلك فلما كان (على) للاستعلاء، والمستعلي يرى ما تحته وكذلك (عندك) للحضرة ومن بحضرتك تراه، وكذلك (دون) للقرب فلما كانت هذه الظروف أخص من غيرها جاز فيها ذلك))⁽³²⁾، وقد يكون الإغراء بالمصادر كقولك ضرباً ضرباً، وبمصادر لا تتصرف نحو قولك: الحذر الحذر، ورويدك زيداً، وذلك في معنى الأمر⁽³³⁾.

ومما يبين أيضًا أنه غير متصرف أن التحذير والإغراء بصيغته - التي أوضحنا - لا يكون إلّا للمخاطب بمعنى أنه لا يجوز أن يحذر الغائب أو يُغرى، فلا تقول: عليه زيداً، أو دونه زيداً، وما ورد من ذلك فشاذ لا يُعتد به، ويقال أن يغري أو يحذر المتكلم نفسه، قال ابن مالك: ((والشائع في التحذير ما يراد به المخاطب، وقد يكون المتكلم كقول من قال:

(إياي وأن يحذف أحدكم الأرنب) أي نحني عن حذف الأرنب، ونحّ الأرنب عن حضرتي، وشدّ إرادة الغائب به في قول بعض العرب: ((إذا بلغ الرجل الستين فأياه، وإيا الشواب))⁽³⁴⁾، وعلة امتناع إغراء الغائب كما يرى بعض النحويين أنّ لفظ الإغراء فرع فعل أمر بغير لام، ولا يكون فاعل ما كان كذلك غائباً فلما لم يجز ذلك من الأصل فعدّم جوازه في الفرع أخرى⁽³⁵⁾.

والذي يؤكد ما ذهبنا إليه أيضاً، أنّه لا يجوز التغيير في تركيب الإغراء والتحذير بتقديم أو تأخير أو زيادة إذ المنصوب بالإغراء والتحذير متأخّر أبداً فلا يمكن لنا أن نقدم معموله عليه بأن نقول: زيداً عليك، ولا زيداً رويد⁽³⁶⁾، لأنه بذلك يحيد عن وضعه، فيذهب معناه وغرضه.

ويعد هذا الأسلوب مما انتصب على إضمار الفعل المتروك إظهاره⁽³⁷⁾، فإذا كان التحذير بـ(إيا) وفروعهما نصب هذا الضمير وجوباً بعامل محذوف مع مرفوعه، ولا يراعى في هذه الحال تكرار الضمير أو عطفه، وإن كان التحذير بغيرها فلا يلزم الإضمار إلّا بالعطف أو التكرار وذلك نحو قولك: الأسد الأسد، والشيطان وكيد⁽³⁸⁾، بمعنى أنّه لا يجوز إظهار العامل في (إياك) وفيما كان معطوفاً أو مكرراً في الأسماء، ووجه ذلك عند أغلب النحويين⁽³⁹⁾ أنّه إنّما كُثرت هذه الأسماء وكثر استعمالها صار أحد الاسمين عوضاً من الفعل المحذوف، قال الرماني: ((المحذوف الذي لا يجوز إظهاره هو الذي يكثر حتى يصير بمنزلة المذكور في فهم المعنى نحو إياك في التحذير))⁽⁴⁰⁾، وقد عدّ ابن يعيش ظهور العامل من الأصول المرفوضة قائلاً: ((وكثر ذلك محذوفاً حتى لزم الحذف وصار ظهور العامل من الأصول المرفوضة))⁽⁴¹⁾، وهذا يعني أنّه لا يجوز أن تقول احذر الأسد الأسد، أو خلّ الطريق الطريق، أو الزم أخاك أخاك لأن الاسم الأول عوض عن الفعل فيستغنى عن الفعل بذكره⁽⁴²⁾، والذي يدلّك على أنهم جعلوا أول الاسمين عوض عن الفعل أنّهم إذا اسقطوه أظهروا الفعل فيقولون احذر الأسد، فإذا كرر الاسم لم يظهر الفعل، ولما كانت رتبة الفعل قبل المفعول، فالعوض يكون عن الفعل الأول⁽⁴³⁾.

ويظهر أنّه لما لزم الإضمار في التحذير لغرض وهو حثّ المخاطب على الإسراع في إنقاذ نفسه من خطر محقّق بها ((لأنّ ذلك لا يقال إلّا إذا كانت البلية مشرفة والوقت ضيقاً فكأن القائل يرى أن الوقت أضيق من أن يُتكلم بمثل ذلك))⁽⁴⁴⁾، ولا شك أنّ ظهور الفعل يستغرق زمناً أطول مما لو حذف لذا يُقصد إلى الحذف ليقرّغ المتكلم سريعاً من لفظ التحذير حتى يأخذ المخاطب حذره من ذلك المحذور⁽⁴⁵⁾.

ووفقاً لذلك يمكن القول إنّ إظهار الفعل في تركيبه المخصوص فيما لو تصرف فيه، فقلت مثلاً: احذر الأسد الأسد، أو اتق الجدار الجدار، نقض لغرض الإسراع المقصود فيه، والجملة تكون عندئذٍ طويلة لا تتناسب مع ضيق الوقت ومشاركة الهلاك، بل ذهب أحد الباحثين المحدثين إلى أبعد من ذلك بأن يكون الفعل أحياناً متروكاً إظهاره في حالة الأفراد، وذلك في قولهم (السيارة)، لمن كان غافلاً وهي توشك أن تصدمه وعدّ ذكر الفعل معه في هذه الحال خروجاً عن أسلوب التحذير إلى أسلوب من الطلب يختلف عنه⁽⁴⁶⁾.

ويمكن أن يُزاد على ذلك أنه ربما لا يسمع منها المخاطب سوى الفعل (احذر)، ولا يعرف حينذاك ممّ حذر، أو قد يركز المحذر على المحذر منه ناطقاً الفعل سريعاً دون إظهار لحروفه، فيتعذر على المخاطب سماعها، فيكون إضمار الفعل على هذا أجدى سواءً أكرّر الاسم أم لم يُكرّر، ويغنيانا عن ذلك كلّهُ أنّ سياق الحال وملابسات الموقف، وأمارات الاهتمام البادية على وجه المحذر ممكّن أن يُكتفى بها استغناءً عن ذكر الفعل، ويبدو أنّ التكرار أنجع في إيصال معنى التحذير للمخاطب فيما لو قلت (احذر الأسد)؛ وذلك لما به من التركيز على المحذر منه بالتوكيد، وبهذا يمكن – فيما أتصور – أن يُدفع ما ذهب إليه أغلب النحويين من أن الاسم الأول في قولنا (الأسد الأسد) عوض عن الفعل؛ ذلك أنك لو أظهرت الفعل فقلت: احذر الأسد، لم يكن هذا التركيب من الأهمية في الأمر ما لو تكرر الاسم، وما يؤيد ذلك قول الخوارزمي: ((لأنّ التنبيه تدل على كون الأمر مهماً، وكونه مهماً يقتضي ترك العامل للمبادرة إلى التنبيه، ولأنّ في التنبيه يكون للتوهم حياة من الإنكار ونمط من الاستعجال لا يكون في حالة الأفراد، وتلك الهيئة وذلك النمط دليل على أنّ الوقت

أضيق من أن يُتلفظ بالفعل، وذلك الدليل مفقود في الإفراد⁽⁴⁷⁾، فحذف الفعل لغرض سياقي غايته رعاية المخاطب تحذيراً أو إغراءً.

ثانياً: الأساليب الخبرية غير المتصرفية:

أ- أسلوب الاستثناء:

يقترِبُ أسلوب الاستثناء ببعض أدواته وهي (عدا، وخلا، وحاشا، وليس، ولا يكون، وبيد) من مجموعة من الأفعال غير المتصرفية في أن امتناعه التصرف مرهونٌ بتضمن أدواته معنى الاستثناء، كما أن امتناع تصرف ما ورد من الأفعال في تراكيب مسموعة عن العرب مرتبطٌ بملازمة ذلك التركيب، وهذا يعني أنها إن لم تتضمن هذا المعنى تصرفت، وأعني بتصرفها، علاوة على مجيء بقية صيغ الأزمنة منها قبولها علامات التانيث والتنثية والجمع وغير ذلك من مظاهر التصرف في الفعل، كما سيتضح من البحث في (ليس، لا يكون).

أما (عدا، وخلا) ففعلان غير متصرفين بتضمينهما معنى الاستثناء مستعملين فيه، قال السيوطي: ((وهي جامدة قاصرة على لفظ الماضي فلا تنصرف بمضارع ولا أمر))⁽⁴⁸⁾، بمعنى أن جمودها طارئ وليس أصيلاً كأصالة جمود (ليس، وعسى) اللذين سبق ذكرهما في باب (كان وأخواتها)، فهما - أي عدا وخلا - متصرفان بحسب أصلهما، ولما كان ((المنع إنما هو في الجامد أصالة))⁽⁴⁹⁾، استثنيا من بقية الأفعال الجامدة فجاز أن توصل بهما بعض الموصولات الحرفية نظراً إلى أصلهما⁽⁵⁰⁾، وهما في رأى معظم النحويين يحتملان الفعلية والحرفية، وأنهما يتمحضان للفعلية الخالصة بدخول (ما) عليهما، قال سيبويه: ((فإذا قلت ما خلا فليس فيه إلا النصب لأن (ما) اسم ولا يكون صلتهما إلا الفعل هاهنا))⁽⁵¹⁾، وكذلك (عدا) إذا قلت (ماعدا) لم يكن إلا النصب⁽⁵²⁾، وهي في هذه الحال تكون جامدة على صيغة الماضي غير متصرفية، قال عباس حسن: ((فإن تقدمت على كل منها (ما) المصدرية وجب اعتبارها أفعلاً ماضية خالصة، ولا تكون هنا إلا ماضية جامدة، فهي جامدة في حالة استعمالها أدوات استثناء))⁽⁵³⁾.

أما (حاشا) فالأمر فيها مختلف، إذ لم ترد مسبوقة بـ(ما) على أرجح الآراء وهو ما عليه سيبويه وهي - عنده - حرف وليست باسم ولا فعل، قال: ((وأما حاشا فليس باسم، ولكنه حرف يجر ما بعده كما تجر حتى ما بعدها، وفيه معنى الاستثناء))⁽⁵⁴⁾، فليس دخول (ما) عنده عليها تركيبياً عربياً صحيحاً قال: ((ألا ترى أنك لو قلت: (ما حاشا زيداً) لم يكن كلاماً))⁽⁵⁵⁾.

وقد جَوَزَ بعضهم خلافاً للجمهور على قلّة أن تسبق (حاشا) بـ(ما)، قال ابن مالك: ((وربما قيل ما حاشي))⁽⁵⁶⁾، واستدل على ذلك بقول الشاعر وهو الأخطل التغلبي⁽⁵⁷⁾: [الوافر]

رَأَيْتُ النَّاسَ مَا حَاشَا فُرَيْشًا فَإِنَّا نَحْنُ أَفْضَلُهُمْ فِعَالًا

وبالحديث المنسوب⁽⁵⁸⁾ إلى رسول الله ﷺ: ((أسماء أحبُّ الناس إليَّ ما حاشا فاطمة))⁽⁵⁹⁾، ويظهر أنه إنما لم يجز عند سيبويه دخول (ما) عليها؛ لئلا يدخل الحرف على الحرف، وعلى هذا الأساس أوجب بعضهم أن تكون (ما) زائدة في (ماعدا، وخلا) إذا جاء جازين على قلّة⁽⁶⁰⁾، وقد أجاز آخرون النصب متمسكين بقول بعض العرب: ((اللهم اغفر لي ولمن يسمع، حاشا الشيطان وأبا الأصبغ))⁽⁶¹⁾.

ويظهر أثر عدم التصرف واضحاً في أنه لا يجوز إظهار الفاعل في (عدا، وخلا) مستعملين في الاستثناء بل يجب إضماره فيهما باتفاق النحويين، قال سيبويه: ((ولكن فيهما إضمار، كما كان في ليس ولا يكون، وهو إضمار قصته فيهما قصته في لا يكون وليس، وذلك قولك: ما أتاني أحدٌ خلا زيداً، وأتاني القوم عدا عمراً، كأنك قلت: جاوز بعضهم زيداً))⁽⁶²⁾، والفاعل المقدر - عند البصريين - عائدٌ على البعض المفهوم من الاستثناء في الكلام⁽⁶³⁾، فالتقدير في قولهم (قام القومُ عدا زيداً): عدا هو أي بعضهم زيداً، ويعود عند الكوفيين على المصدر المفهوم من الفعل⁽⁶⁴⁾، وهو في كلا التقديرين (العود على البعض أو على المصدر) مفردٌ مذكّرٌ أبداً لا يجيء على غير هذه الحال، إذ لا يُثنى ولا يُجمع ولا يُؤنث، قال ابن يعيش: ((وفاعلهما مضمّرٌ مستترٌ فيهما لا يظهر في تنثية ولا جمع فتقول: قام القوم خلا زيداً، وخلا

الزيدين، وخلا الزيدين، وكذلك في الجمع والفاعل المضمر المقدر بالبعض موحدٌ أبداً وإن كان المستثنى منه مثني أو مجموعاً؛ لأنَّ البعض يقع على الاثنين والجمع على حسب المستثنى منه⁽⁶⁵⁾، وعلة هذه الملازمة - كما يرى الأنباري - أنَّهما قاما مقام (إلا) وهي لا يتغير لفظها فجعلوهما على هذه الحال ليدلوا على ذلك⁽⁶⁶⁾.

والصيغتان الأخريان المستعملتان في الاستثناء الملازمتان لحالة واحدة لا يحددان عنها (ليس، ولا يكون)، فهذان الفعلان قد جمدا مستعملين في سياق الاستثناء فلا يمكن التصرف بهما البتة، والجدير بالملاحظة أن الكلام على (ليس) في هذا الموطن بلحاظ سياق الاستثناء وملابساته، فتكون (ليس) بذلك غير متصرفة في البنية والتركيب وأما صيغة (لا يكون) فلحقها عدم التصرف بتضمنها معنى الاستثناء ليس غير، وهو بذا يكون طارئاً عليها.

ودليل ثبات تركيب جملة الاستثناء المستعمل فيها هذان الفعلان وعدم إمكان التغير فيها امتناع إظهار اسميهما، قال سيبويه: ((فإذا جاءتا وفيهما معنى الاستثناء فإنَّ فيهما إضماراً، على هذا وقع فيهما معنى الاستثناء))⁽⁶⁷⁾، كقولك: جاعني القوم لا يكون زيداً وجاعني القوم ليس زيداً كأنك تقول: ليس بعضهم زيداً، ولا يكون بعضهم زيداً⁽⁶⁸⁾، يُستشف من قول سيبويه أنَّهما لا يدلان على معنى الاستثناء إذا ما برز الضمير، وليس من الممكن أن تقول: ليسوا، ولا يكونون في سياق الاستثناء.

وما بعدهما منصوب أيضاً ولا يأتي على غير ذلك من رفع أو جرَّ قال ابن جني: ((وأما ليس ولا يكون وعدا فما بعدهن منصوب أبداً تقول: قام القوم ليس زيداً، وانطلقوا لا يكون بكرًا، وذهبوا عدا جعفرًا))⁽⁶⁹⁾، ولا يقتصر الأمر على ما تقدم، فهاتان الصيغتان لا يمكن أن يُنثَّيا أو يُجمعا أو يؤنثَّا، فهما ثابتتان على حال الأفراد لا ينفكان عنها، قال المبرد: ((أعلم أنَّهما لا يكونان استثناءً إلا وفيهما ضميرٌ كما وصفتُ لك في عداً وخلاً وذلك قولك جاعني القوم لا يكون زيداً، وجاعني القوم ليس زيداً، كأنه قال ليس بعضهم، ولا يكون بعضهم، وكذلك أتاني النساء لا يكون فلانة، يُريد لا يكون بعضهم، إلا أنَّ هذا في معنى الاستثناء))⁽⁷⁰⁾.

يبدو أنه أراد بقوله ((إنَّ هذا في معنى الاستثناء)) أنَّ إظهار الاسم، وبروز الفعل، وكذلك التثنية والجمع كل ذلك جائز خارجاً عن معنى الاستثناء، فقولنا مثلاً: جاء القوم لا تكون فاطمة، أو ليست فاطمة، غير جائز، إذا أريد معنى الاستثناء، أما لو قلنا مثلاً: جاء القوم ليست فاطمة معهم جاز ذلك؛ لأنَّ (ليس) في هذه الحال لم تكن متضمنة معنى إلا. ولا يمكن لك أن تستعمل غير (لا) من حروف النفي في صيغة (لا يكون) بأن تقول مثلاً: جاء القوم ما يكون زيداً⁽⁷¹⁾، وكذلك لا يصح من حيث الاستعمال الإتيان في المستثنى منهما، فلا تقول في: (ما حضر الطلاب إلا سعيداً) (ما حضر الطلاب ليس سعيد) متبعاً، ولا تقول: ما مررت بالطلاب ليس سعيد، ولا يكون سعيد في (ما مررت بالطلاب إلا سعيداً)⁽⁷²⁾، ولا يمكن أيضاً أن يستعمل في الاستثناء المفرغ، إذ لا تقول: (ما حضر ليس محمد)، كما تقول مستعملاً (إلا): (ما حضر إلا محمد)، ولا تقول: (ما مررت ليس بزيد)، كما يجوز لك أن تقول: (ما مررت إلا بزيد)، وتقول: (ما جئت إلا لمساعدتك)، ولا تقول: (ما جئت ليس لمساعدتك)⁽⁷³⁾.

فضلاً عن ذلك أنه لا يجوز أن يُعطف عليهما بـ(الواو، ولا)، فلا يُقال: ضربت القوم ليس زيداً، ولا عمراً، وأكرمت المخلصين لا يكون خالدًا ولا بكرًا؛ وذلك لأنَّ العطف بهذين الحرفين المذكورين يكون بعد النفي، فلما تضمننا معنى (إلا) هاهنا وقاما مقامها حادا عن أصلهما في الدلالة على النفي فلم يجز عندئذٍ العطف عليهما⁽⁷⁴⁾.

أما (بيد) فهي اسم كـ(غير)، إلا أنَّها لا تتصرف فتتعدد وجوه إعرابها كتعدد (غير)، إذ إنَّ (غير) تأتي مرفوعةً، ومنصوبةً، ومجرورةً ولا يمكن في (بيد) إلا النصب على الاستثناء، فهي ملازمة للإضافة إلى المصدر المؤول من (أن والفعل)، قال أبو حيان: ((والمشهور أن بيد بمعنى (غير) والغالب أن يجيء بعدها أن... وهي لازمة النصب ولا تتصرف بوجوه الإعراب تصرف (غير))⁽⁷⁵⁾، وترتب على هذا الجمود أنَّها لا تقع صفة أو استثناءً متصلًا بل منقطعاً أبداً⁽⁷⁶⁾، وإذا ما جاءت داخلية على الفعل ضرورةً قُدرت (أن) بعدها مع ضمير الشأن⁽⁷⁷⁾ كما في قول الشاعر⁽⁷⁸⁾:

بيد لا يعثر بالرَّدْف ولا يسلمُ الحي إذا الحي طرد

ومن شواهد ما قوله ^{عليه السلام} : ((أنا أفصح من نطق بالضاد بيد أئني من قريش، واسترضعت في بني سعد))⁽⁷⁹⁾، ومنه الحديث: ((نحن الآخرون السابقون يوم القيامة بيد أنهم أوتوا الكتاب من قبلنا))⁽⁸⁰⁾.

والمشهور فيها كما ذكرنا أنها تكون بمعنى (غير)، وقيل إنها بمعنى (على) واستدلوا بالحديث: ((أنا أفصح...)) المذكور سابقاً، وقال آخرون أنها بمعنى (من أجل) وأنشدوا الحديث المذكور أيضاً، وقول الراجز وهو منظور بن مرثد⁽⁸¹⁾:
عمداً فعلت ذاك بيد أنني أخاف إن هلكت إن ترزني⁽⁸²⁾

وفي ما يتصل بدلالة (غير) على الاستثناء يرى بعضهم أنها ملحقه بأدوات الاستثناء فهي تدخل تركيباً شبه استثنائي؛ لأن معناها يشبه الاستدراك ودفع التوهم كتركيب الاستثناء المنقطع⁽⁸³⁾، ويظهر أن اختلاف النحويين في معناها كان بسبب من ذلك أي لكون تركيبها شبه استثنائي، ولو كان استثنائياً محضاً لآكفوا بالقول إنها بمعنى غير ولم يتعدد توجيه المعنى على نحو ما تقدم.

ب- أسلوب الاختصاص

لأسلوب الاختصاص من الثبات في تركيبه والخصوصية في نظمه ووضعيه، ما يدل على دقة العربية في استعمالها، وقصدية العربي في اختيار تراكيبها بما يتناسب والمعنى الانفعالي الذي يريد التعبير عنه، ويقصد إيصاله إلى المتلقي، وذلك الثبات وتلك الخصوصية كانا وراء إدراجي له ضمن هذا البحث عداً إياه غير متصرف، والناظر في هذا الأسلوب بالإطلاع على مظائنه المختلفة من كتب النحو، يلحظ أن تركيبه مكون من (ضمير متكلم، والمنصوب على الاختصاص، والخبر أو (النتمة)) ولا يجوز أن يأتي على غير هذه الصيغة إذ تلزم مكوناته مكانها، ولا تقبل أي نوع من أنواع التغيير، ففيما يخص الضمير الذي يتصدر هذا التركيب اشترط فيه أغلب النحويين⁽⁸⁴⁾ أن يكون اسماً بمعنى المنصوب على الاختصاص يتقدمه، والغالب في هذا الاسم أن يكون ضمير متكلم، قال خالد الأزهرى: ((إنه يشترط أن يكون المقدم عليه اسماً بمعناه في التكلم والخطاب والغالب كونه أي كون المتقدم على المخصوص ضمير متكلم يخصه أو يشارك فيه، فالأول نحو: أنا أفعل كذا أيها الرجل، والثاني نحو: اللهم اغفر لنا أيتها العصابة))⁽⁸⁵⁾.

ويقول أن يأتي المنصوب على الاختصاص بعد ضمير المخاطب كقول بعضهم: (بك الله نرجو الفضل) و(سبحانك الله العظيم) ولا يكون أيضاً بعد ضمير غائب وما جاء من ذلك عدداً شاملاً لا يمكن الأخذ به⁽⁸⁶⁾، ويرى السيوطي أنه في تأويل المخاطب أو الغائب، قال: ((وقل وقوع الاختصاص بعد ضمير المخاطب، نحو: بك الله نرجو الفضل وسبحانك الله العظيم، وبعد لفظ الغائب في تأويل المتكلم أو المخاطب، نحو: على المضارب الوضيعة أيها البائع، فالمضارب لفظ غيبة لأنه ظاهر لكنه في معنى علي أو عليك))⁽⁸⁷⁾.

ويتضح لك عدم التصرف جلياً في أنه لا يجوز أن تقيم الاسم الظاهر مقام الضمير قال الأزهرى: ((ولا يكون المتقدم ضمير غائب ولا اسماً ظاهراً، فلا يجوز: بهم معشر العرب خُتمت المكارم، ولا: بزيد العالم يقتدي الناس))⁽⁸⁸⁾، ويظهر أنه إنما لم يجز ذلك - فيما يرى الباحث - أن فيه نقضاً للغرض الذي اعتزمه في هذا الباب وذلك يخرج من باب الاختصاص إلى باب التوكيد اللفظي.

وكذلك يظهر امتناع التصرف في أن المنصوب على الاختصاص لا يمكن أن يتقدم على الضمير بأن تقول مثلاً: العرب نحن أقرى الناس للضيف، قال أبو حيان: ((والمنصوب على الاختصاص مما لا يجوز أن يتقدم على الضمير إنما يكون بعد الضمير حشواً بينه وبين ما نسب إليه أو أخيراً))⁽⁸⁹⁾، وذلك أن هذه الملازمة في التركيب المتمثلة في عدم جواز تقدم المخصوص أو النتمة على الضمير أو كليهما معاً، يُعدّ عنصراً دلالياً يقف عليه معنى الجملة، إذا إن التركيب كله يقوم بأداء المعنى الانفعالي الإفصاحي الذي يقصد المتكلم إيصاله⁽⁹⁰⁾، ولا يمكن على أساس من ذلك مخالفة هذا التركيب المقصود؛ لئلا يذهب المعنى المراد منه، فضلاً عن ذلك أن قولنا مثلاً: (العراقيين نحن ندافع عن أرضنا ومقدساتنا) بتأخر الضمير - فيما يبدو لي - يُعدّ تركيباً غير سليم؛ ذلك لأن الضمير لا يمكن أن يفسر الظاهر والعكس هو الأصل.

وثمة أمر آخر يثبت لنا أن التعبير مخصوص ثابت قد اختير كل مكون من مكوناته بعناية ودقة لا يمكن استبداله بآخر وهو أنه لا يجوز الإبهام بعد الضمير المتصدر بأن تأتي باسم إشارة أو نكرة ويجب أن يكون الاسم معروفاً؛ لأن الغرض توضيح الضمير المتصدر وتبيينه، فإذا جئت بالنكرة فقد جئت بما هو أعم وأوسع ولم تبين شيئاً، أو باسم إشارة فتكون قد زدت الضمير غموضاً، قال سيبويه: ((واعلم أنه لا يجوز لك أن تُبهم في هذا الباب فنقول: (إني هذا أفعل كذا وكذا) ولكن نقول: (إني زيداً أفعل) ولا يجوز أن تذكر إلا اسماً معروفاً لأن الأسماء إنما تذكر هنا توكيداً وتوضيحاً للمضمر وتذكيراً، فإذا أبهمت فقد جئت بما هو أشكل من المضمر، ولو جاز هذا لجازت النكرة فقلت: إنا قوماً، فليس هذا من مواضع النكرة والمبهم، ولكن هذا موضع بيان كما كانت الندبة موضع بيان، فقبح إذا ذكروا الأمر توكيداً لما يعظمون أمره أن يذكروه مبهماً))⁽⁹¹⁾، وإنما يجب أن يأتي بعد اسم معرفة؛ لما في الضمير المتصدر في جملة الاختصاص من عموم يخالطه إبهام، فمجيء الاسم الظاهر المعرفة، متفقاً مع الضمير في المدلول مختلفاً عنه بزيادة التحديد والوضوح تحقق الغرض⁽⁹²⁾، كما تحقق في قول الشاعر⁽⁹³⁾:

وأنا ابن الرياض والظل والماء ودادي ما زال خير وداد

إذ إن الضمير على هذه الحال لا يسلم من غموض يحتاج إلى اسم ظاهر معين واضح، يُذهب عنه عيب العموم والإبهام كأن يُقال: أنا - الشاعر - ابن الرياض، أو أنا - الشرقي - ابن الرياض⁽⁹⁴⁾.

ويبدو أن الإبهام في هذا الموضع يتناقض مع تصدر الضمير، إذا علمنا أنه إنما تصدر لغرض بيان ما اختص به مدلوله، قال الرضي: ((لغرض بيان اختصاص مدلول ذلك الضمير من بين أمثاله بما نُسب إليه))⁽⁹⁵⁾.

وأسلوب الاختصاص مما انتصب على إضمار الفعل المتروك إظهاره⁽⁹⁶⁾، فلا يمكن إظهار عامله قال سيبويه: ((وذلك قولنا إنا معشر العرب نفعل كذا وكذا، كأنه قال أعني، ولكنه فعل لا يظهر ولا يستعمل كما لم يكن ذلك في النداء))⁽⁹⁷⁾، وعمل ذلك سيبويه بأنهم اكتفوا بعلم المخاطب ولا يريدون حمل الكلام على أوله وما بعده محمولاً عليه⁽⁹⁸⁾، والإضمار كما يرى أحد الباحثين المحدثين مقصود فيه، ففي الجملة التي يضمّر العامل فيها من الإحساس بالافتخار والاعتزاز ما لا يستشعر في جملة أخرى قدر ذلك العامل فيها، قال خليل عايرة: ((وإنك إذا أظهرت هذا العامل فإنك (المتكلم) لا تحس بالفخر والاعتزاز الذي تجده عند عدم إظهار هذا الفعل المقدر، أنا أعني الجندي أحمي الديار، نحن نخص المسلمين أقوياء بالإيمان، ولا يجد السامع من معنى الفخر والتعالي ما يجده في الجملة في حالة عدم ذكر هذا العامل))⁽⁹⁹⁾.

وإذا كان جائزاً في أسلوب النداء أن تقول: أقبل يا زيد فليس لك أن تقدم الخبر على ضمير الاختصاص فنقول: كرماء - نحن - العراقيين، وذلك أنه - فيما يرى الباحث - إنما جيء بهذا الخبر لغرض الافتخار بصفة الكرم، فإذا قدم الخبر يصبح عندئذ التركيب باهتاً بارداً والافتخار يتطلب تركيباً قوياً يتحمل معنى الانفعال، وتركيب جملة الاختصاص المعهود (ضمير المتكلم + المنصوب على الاختصاص + خبر أو تنمة) يعطي هذا المعنى بطبيعته التي تقتضي أن يتقدم الضمير على المخصوص، ولا يخفى ما في تقدمه من جلب لذهن المخاطب فيبقى مشدوداً إلى المتكلم ينتظر منه ماذا سيقول، بمعنى أن هذا التركيب مقصود وفيه قوة انفعالية هائلة تناسب معنى الافتخار تُفقد لو قدم الخبر.

الخاتمة

بعد هذه الرقعة مع الأساليب النحوية غير المتصرفة، أعود لأقنطف ما أثمرته ساعات التأمل في قسّماتها، ولحظّات الاستئناس في تقلّب وجوها، وهو خلاصة ما توصلت إليه من نتائج، يمكن إجمالها على النحو الآتي:

- أظهر البحث أن مظاهر عدم التصرف لم تكن على وتيرة واحدة؛ فهي لا تنحصر في ثبات البنية أو ملازمة الموقع الإعرابي، بل تتجاوز ذلك إلى التركيب وما يترتب عليه من تغيير في الحكم النحوي، فالممتنع التصرف لا يجوز فيه ما يجوز في المتصرف، كالخضوع لتأثير العوامل، أو التقديم والتأخير، أو الحذف أو الزيادة، وكل ما يغير البنية أو التركيب عن وضعه وحالته المخصوصين.

- استطاع الباحث أن يثبت امتناع تصرّف كثير من الأساليب والتعابير بالقياس على نظائرها قياساً مشابهة، أو بشبهها المثل في ثبات تركيبها، كما لاحظنا ذلك في الاستفهام، والاستثناء وغيرهما كالاختصاص.
- اتضح من الدراسة دقّة العربية في نظم أساليبها وقصديتها في وضع أنماط تعابيرها، بحيث تكون تلك الأساليب والأنماط، ذات تراكيب ثابتة، وهيئات مخصوصة، لا يمكن التلاعب بها بأي نوع من أنواع التغيير؛ لما في ذلك من نقضٍ لأغراضها، التي خُصّت من أجل تأديتها، وفوت لمعانيها ودلالاتها، وذلك بأن تنتقل لمعنى آخر، أو تتداخل مع موضوعاتٍ أخرى، وقد لوحظ هذا المعنى في الاستفهام، من أنّ المخاطب يتشوش ذهنه إذا قلنا: حضر من، بتأخر اسم الاستفهام، وتقديم المستفهم منه عليه؛ لأنّه لا يدري، أريد الاستخبار عن حضر، أم أن ثمة تنمة في الكلام، أو أريد به الإشارة إلى اسم ذات، فإذا التزم الأصل بتصدير المغيّر، دلّ على الاستفهام حصراً، ففهم القصد واتضح المراد، ولم يحتمل الكلام أكثر من ذلك.
- رجّح البحث أنّ التكرار في أسلوب التحذير، كقولك: الأسدَ الأسدَ، أنجع في إيصال معنى التحذير للمخاطب فيما لو قلت: احذر الأسدَ؛ لما فيه من التركيز على المُحذّر منه بالتوكيد، وبهذا ردّ الباحث ما ذهب إليه أغلب النحويين، من أنّ الاسم الأول في قولك: الأسدَ الأسدَ، عوضاً عن الفعل؛ لأننا لو أظهرنا الفعل فقلنا: احذر الأسدَ، ما كان لهذه الجملة أو التركيب من الأهمية في الحدث على التحذير ما لو قلنا: الأسدَ الأسدَ.

الهوامش:

- (1) يُنظر: نظرية المعنى في الدراسات النحوية، كريم حسين ناصح الخالدي: 2 / 365.
- (2) الإنصاف في مسائل الخلاف: 1 / 129، [المسألة: 17].
- (3) شرح الرضي على الكافية: 4 / 336.
- (4) يُنظر: همع الهوامع: 1 / 481.
- (5) الإنصاف: 1 / 129، [المسألة: 17]، ويُنظر: شرح الرضي على الكافية: 259.
- (6) يُنظر: شرح الرضي على الكافية: 1 / 509.
- (7) يُنظر: المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
- (8) الإيضاح في شرح المفصل: 2 / 247.
- (9) أمالي ابن الشجري (ت542هـ): 1 / 402.
- (10) شرح الرضي على الكافية: 3 / 157.
- (11) مسائل خلافة في النحو: 97.
- (12) اللباب في علل البناء والإعراب: 2 / 132.
- (13) يُنظر: الجملة العربية تأليفها وأقسامها، فاضل السامرائي: 70.
- (14) يُنظر: المصدر نفسه: 70، 112.
- (15) معاني القرآن: 1 / 139.
- (16) شرح المفصل: 9 / 7.
- (17) منازل الحروف، أبو الحسن الرّماني (ت384هـ): 1 / 43، ويُنظر: شرح المفصل: 9 / 7.
- (18) إعراب القرآن: 5 / 78.
- (19) علل النحو: 1 / 404.
- (20) شرح الرضي على الكافية: 3 / 50.
- (21) المقتصد في شرح الإيضاح: 1 / 225.

- (22) الأصول في النحو: 2 / 222، ويُنظر: شرح شذور الذهب، الجوجري(ت889هـ): 2 / 754.
- (23) يُنظر: الدر المصون: 6 / 217.
- (24) يُنظر: شرح الرضي على الكافية: 2 / 467.
- (25) شرح المفصل: 2 / 240.
- (26) شرح الرضي على الكافية: 1 / 257.
- (27) شرح التسهيل: 2 / 91.
- (28) كتاب سيبويه: 1 / 274.
- (29) توضيح المقاصد: 3 / 1154.
- (30) يُنظر: أوضح المسالك: 4 / 74.
- (31) الموقفي في النحو: 121، ويُنظر: علل النحو: 1 / 356، واللمحة في شرح الملح: 2 / 27، واللباب في علل البناء والإعراب: 1 / 459.
- (32) علل النحو: 1 / 356.
- (33) يُنظر: الموقفي في النحو: 121.
- (34) شرح الكافية الشافية: 3 / 1378، ويُنظر: اللمحة في شرح الملح: 1 / 527 - 532، والأشباه والنظائر: 2 / 502.
- (35) يُنظر: شرح الجمل، الفخار (ت816هـ): 1060.
- (36) يُنظر: اللمحة في شرح الملح: 2 / 527، ارتشاف الضرب: 5 / 2311، والأشباه والنظائر: 2 / 502.
- (37) يُنظر: كتاب سيبويه: 1 / 273، وشرح المفصل: 2 / 82.
- (38) يُنظر: شرح الكافية الشافية: 3 / 1377، أوضح المسالك: 4 / 74، وارتشاف الضرب: 3 / 1479.
- (39) يُنظر: كتاب سيبويه: 1 / 273 - 274، وعلل النحو: 1 / 298، ورسالة الحدود: 1 / 77، وشرح المفصل: 2 / 28، وشرح الكافية الشافية: 3 / 1377، والتبصرة والتذكرة: 1 / 262 - 263.
- (40) رسالة الحدود: 1 / 77.
- (41) شرح المفصل: 2 / 25.
- (42) يُنظر: اللامات: 1 / 70، والتبصرة والتذكرة: 1 / 262 - 263.
- (43) يُنظر: علل النحو: 1 / 298، واللباب في علل البناء والإعراب: 1 / 463.
- (44) التخمير: 1 / 375.
- (45) يُنظر: شرح الرضي على الكافية: 1 / 4830.
- (46) يُنظر: في النحو العربي نقد وتوجيه: 213.
- (47) التخمير: 1 / 382.
- (48) همع الهوامع: 2 / 278، ويُنظر: النحو الوافي: 2 / 354.
- (49) أوضح المسالك: 2 / 247.
- (50) يُنظر: النحو الوافي: 1 / 408.
- (51) كتاب سيبويه: 2 / 349، ويُنظر: المقتضب: 4 / 426، والأصول في النحو: 1 / 287.
- (52) يُنظر: المقتضب: 4 / 426.
- (53) النحو الوافي: 2 / 355.
- (54) كتاب سيبويه: 2 / 349.

- (55) يُنظر: المصدر نفسه: 2 / 350.
- (56) شرح التسهيل: 2 / 306
- (57) ديوانه: 164.
- (58) تجدر بنا الإشارة إلى أن الاستدلال بهذا الحديث باطلٌ عند ابن هشام؛ ذلك أن جملة (ما حاشا فاطمة) – فيما يرى – من كلام الراوي وليست من الحديث، أي أن الراوي أضاف هذه العبارة تعقيباً على كلام رسول الله ﷺ، بمعنى أن (ما) عنده في هذا الموضع نافية لا مصدرية، والفعل متعدّ متصرف بمعنى استثنى، وأراد بذلك أن رسول الله (صلى الله عليه وآله) لم يستثنِ فاطمة، ويظهر أن ما ذهب إليه صحيح؛ إذ ورد الحديث في مسند أحمد على النحو الآتي: ((أسماءُ أحبُّ الناس إليَّ)) ما حاشا فاطمة ولا غيرها، فجملة (ما حاشا فاطمة ولا غيرها) مُخرجة عن النص كما هو واضح، وما يؤيد ذلك ويؤكد أيضاً ما ورد في السنن الكبرى: ((قال سالم: فما سمعتُ عبدَ الله بن عمر يُحدِّثُ هذا الحديث قطُّ إلّا قال: ما حاشا فاطمة))، السنن الكبرى، أبو عبد الرحمن السَّائِي (ت303هـ): 7 / 324.
- (59) مسند أحمد بن حنبل (ت241هـ): 9 / 518.
- (60) يُنظر: أوضح المسالك: 2 / 247.
- (61) يُنظر: المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
- (62) كتاب سيبويه: 2 / 348، ويُنظر: المقتضب: 4 / 426، الأصول في النحو: 1 / 287، الإيضاح، أبو علي الفارسي: 348 – 349.
- (63) يُنظر: شرح الرضي على الكافية: 3 / 1536.
- (64) يُنظر: همع الهوامع: 2 / 278.
- (65) شرح المفصل: 2 / 77، ويُنظر: شرح الرضي على الكافية: 3 / 1536.
- (66) يُنظر: أسرار العربية: 121.
- (67) كتاب سيبويه: 2 / 357، ويُنظر: الأصول في النحو: 1 / 287، والإيضاح: 2 / 350، والإيضاح في شرح المفصل: 1 / 364، والتخمين: 1 / 459.
- (68) يُنظر: المقتضب: 4 / 428.
- (69) اللمع في العربية: 1 / 69.
- (70) المقتضب: 4 / 426.
- (71) يُنظر: معاني النحو: 2 / 33.
- (72) المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
- (73) يُنظر: معاني النحو: 2 / 33.
- (74) يُنظر: أسرار العربية: 121.
- (75) ارتشاف الضرب: 3 / 1546.
- (76) يُنظر: شرح الرضي على الكافية: 2 / 127، مغني اللبيب: 1 / 155.
- (77) يُنظر: المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
- (78) لم أعر على قائله بالرغم من التحري الشديد عنه، وقد ورد في: ارتشاف الضرب: 3 / 1546، ولم أجده في أغلب ما اطلعتُ عليه من مصادر.
- (79) شرح السنّة، البغوي (ت516هـ): 4 / 202، والحديث فيه بروايةٍ مختلفة إذ سقطت منه كلمة (من نطق بالضاد) وبلغظ (ميد) لا (بيد).

- (80) صحيح البخاري: 2 / 2، (باب فرض الجمعة)، وتمام الحديث: ((نحنُ الآخرون السابقون يوم القيامة، بيد أنهم أوتوا الكتاب من قبلنا، ثم هذا يومهم الذي فرض عليهم فاختلفوا فيه، فهدانا الله، فالناس لنا فيه تبع، ليهودُ غداً، والنصارى بعد غدٍ)).
- (81) ورد البيت منسوباً له في: تاج العروس مادة (رنن): 35 / 116، وبلا نسبة في: إصلاح المنطق: 1 / 25، تهذيب اللغة، مادة (ب، ي، د): 14 / 15، ولسان العرب، مادة (بيد): 13 / 99.
- (82) يُنظر: ارتشاف الضرب: 3 / 1546، مغني اللبيب: 1 / 156.
- (83) يُنظر: الموجز في قواعد اللغة العربية: 1 / 316.
- (84) يُنظر: شرح الكافية الشافية: 3 / 1373، ومغني اللبيب: 1 / 714، وتوضيح المقاصد: 3 / 1152، وشرح الأشموني: 3 / 283.
- (85) شرح التصريح: 2 / 270.
- (86) يُنظر: توضيح المقاصد: 3 / 1152، وشرح الأشموني: 3 / 83.
- (87) همع الهوامع: 2 / 31.
- (88) شرح التصريح: 2 / 271.
- (89) ارتشاف الضرب: 5 / 2249، ويُنظر: همع الهوامع: 2 / 28.
- (90) يُنظر: أساليب نحوية جرت مجرى المثل: 290.
- (91) كتاب سيبويه: 1 / 328.
- (92) يُنظر: النحو الوافي: 4 / 118 – 119.
- (93) لم تذكره أغلب المصادر التي اطلعت عليها سوى النحو الوافي، ولم يعزّه مؤلفه لقائلٍ معيّن، ويبدو أنّه لشاعرٍ محدّث.
- (94) المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
- (95) شرح الرضي على الكافية: 1 / 431.
- (96) يُنظر: كتاب سيبويه: 2 / 233.
- (97) المصدر نفسه: 1 / 327، ويُنظر: شرح شذور الذهب: 1 / 283.
- (98) يُنظر: كتاب سيبويه: 1 / 327.
- (99) في نحو اللغة وتراكيبها: 166.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

أولاً: الكتب المطبوعة

- 📖 ارتشاف الضرب من لسان العرب: أبو حيان، محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين الأندلسي (ت745هـ) تحقيق وشرح ودراسة: رجب عثمان محمد، مراجعة: د. رمضان عبد التواب، ط1، مكتبة الخانجي - القاهرة، 1418هـ - 1998م.
- 📖 أساليب نحوية جرت مجرى المثل (دراسة تركيبية دلالية)، خلود صالح عثمان الصالح، ط1، مكتبة الملك فهد الوطنية - جامعة أم القرى - مكة المكرمة، 1425هـ.
- 📖 أسرار العربية: أبو البركات، عبد الرحمن بن محمد بن عبد الله الأنصاري، كمال الدين الأنباري (ت577هـ)، ط1، دار الأرقم بن أبي الأرقم، 1420 - 1999م.

- 📖 الأشباه والنظائر في النحو: عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (ت911هـ)، تح: إبراهيم محمد عبد الله، د.ط، مجمع اللغة العربية - دمشق، د.ت.
- 📖 إصلاح المنطق: ابن السكيت، أبو يوسف يعقوب بن إسحاق (ت244هـ)، تح: محمد مرعب، ط1، دار إحياء التراث العربي - بيروت، 1423 - 2002م.
- 📖 الأصول في النحو: أبو بكر، محمد بن السري بن سهل المعروف بابن السراج (ت316هـ)، تح: د. عبد الحسين الفتلي، د.ط، مؤسسة الرسالة - بيروت، د.ت.
- 📖 إعراب القرآن: أبو جعفر، أحمد بن محمد بن إسماعيل النحاس (ت338هـ)، وضع حواشيه وعلق عليه: عبد المنعم خليل إبراهيم، ط1، دار الكتب العلمية - بيروت، 1421هـ.
- 📖 أمالي ابن الشجري: أبو السعادات، ضياء الدين هبة الله بن علي بن حمزة المعروف بابن الشجري (ت542هـ)، تح: د. محمود محمد الطناحي، ط1، مكتبة الخانجي - القاهرة، 1413 - 1991م.
- 📖 الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين: البصريين والكوفيين: أبو البركات، كمال الدين عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله الأنباري الأنصاري (ت577هـ)، ط1، المكتبة العصرية، 1424هـ - 2003م.
- 📖 أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك: أبو محمد، عبد الله يوسف بن أحمد بن عبد الله بن يوسف، جمال الدين بن هشام (ت761هـ)، تح: يوسف الشيخ محمد البقاعي، د.ط، دار الفكر - بيروت، د.ت.
- 📖 الإيضاح في شرح المفصل: أبو عمرو، عثمان بن عمرو المعروف بابن الحاجب النحوي (ت646هـ)، تحقيق وتقديم: موسى بناي العلي، د.ط، إحياء التراث الإسلامي - وزارة الأوقاف والشؤون الدينية - الجمهورية العراقية ، د.ت.
- 📖 تاج العروس من جواهر القاموس: أبو الفيض، محمد بن محمد عبد الرزاق الحسيني، الملقب بمرتضى الزبيدي (ت1205هـ)، تح: مجموعة من المحققين، د.ط، دار الهداية، د.ت.
- 📖 التبصرة والتنكرة: أبو محمد، عبد الله بن علي بن إسحاق الصيمري (من نحا: ق4)، تح: فتحي أحمد مصطفى علي الدين، ط1، دار الفكر - دمشق، 1402هـ - 1982م.
- 📖 تهذيب اللغة: أبو منصور، محمد بن أحمد الأزهرى الهروي (ت370هـ)، تح: محمد عوض مرعب، ط1، دار إحياء التراث العربي - بيروت، 2001م.
- 📖 توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك: أبو محمد، بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن علي المرادي المصري المالكي (ت749هـ)، تح: عبد الرحمن علي سليمان، ط1، دار الفكر العربي - القاهرة، 1428هـ - 2008م.
- 📖 الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه = صحيح البخاري: أبو عبد الله، محمد بن إسماعيل البخاري الجعفي، تح: محمد زهير بن ناصر الناصر، ط1، دار طوق النجاة، 1422هـ.
- 📖 الجملة العربية تأليفها وأقسامها: د. فاضل صالح السامرائي، ط2، دار الفكر - عمان، 1427هـ - 2007م.
- 📖 الدر المصون في علوم الكتاب المكنون: أبو العباس، شهاب الدين أحمد بن يوسف بن عبد الدائم المعروف بالسمين الحلبي (ت756هـ)، تح: أحمد محمد الخراط، د.ط، دار القلم - دمشق، د.ت.
- 📖 ديوان الأخطل التغلبي: شرح وتقديم: مهدي محمد ناصر الدين، ط2، دار الكتب العلمية - بيروت، 1414هـ - 1994م.
- 📖 رسالة الحدود: أبو الحسن، علي بن عيسى بن علي بن عبد الله الرماني المعتزلي (ت384هـ)، تح: إبراهيم السامرائي، د.ط، دار الفكر - عمان، د.ت.

- 📖 رسالة منازل الحروف: أبو الحسن، علي بن عيسى بن علي بن عبد الله الرماني المعتزلي، تح: إبراهيم السامرائي، د.ط، دار الفكر - عمان، د.ت.
- 📖 شرح الأشموني على ألفية ابن مالك: أبو الحسن نور الدين، علي بن محمد بن عيسى الأشموني الشافعي (ت900هـ)، قدم له ووضع هوامشه وفهارسه: حسن حمد، إشراف: د. إميل بديع يعقوب، ط1، دار الكتب العلمية - بيروت، 1419هـ - 1998م.
- 📖 شرح التسهيل: أبو عبد الله، جمال الدين محمد بن عبد الله بن مالك الطائي الجبائي، تح: د. عبد الرحمن السيد، ود. محمد بدوي المختون، ط1، دار هجر، 1410هـ - 1990م.
- 📖 شرح التصريح على التوضيح، أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو: زين الدين، خالد بن عبد الله بن أبي بكر بن محمد الجرجاوي الأزهرى المصري (ت905هـ)، ط1، دار الكتب العلمية - بيروت، 1421هـ - 2000م.
- 📖 شرح الجمل: أبو عبد الله الفخار، تح: حماد بن محمد حامد الثمالي، د.ط، جامعة أم القرى - مكة المكرمة، 1410هـ.
- 📖 شرح الرضي على كافية ابن الحاجب: رضى الدين، محمد بن الحسن الاسترأبادي النحوي (ت686هـ)، تحقيق وتصحيح وتعليق: أ. د. يوسف حسن عمر، د.ط، جامعة قار يونس - ليبيا، 1395هـ - 1975م.
- 📖 شرح السنة: محيي السنة أبو محمد، الحسن بن مسعود بن محمد بن الفراء البغوي الشافعي (ت516هـ)، تح: شعيب الأرناؤوط، ومحمد زهير الشاويش، ط2، المكتب الإسلامي - دمشق، 1403هـ - 1983م.
- 📖 شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب: شمس الدين، محمد بن عبد المنعم بن محمد الجوزي القاهري الشافعي (ت889هـ)، تح: نواف بن جزاء الحارثي، ط1، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية - المدينة المنورة، 1423هـ، 2002م.
- 📖 شرح الكافية الشافية: أبو عبد الله، جمال الدين محمد بن عبد الله بن مالك الطائي الجبائي، تح: عبد المنعم أحمد هريدي، ط1، جامعة أم القرى - مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي - كلية الشريعة والدراسات الإسلامية - مكة المكرمة، د. ت.
- 📖 شرح المفصل: موفق الدين، يعيش بن علي بن يعيش النحوي (ت643هـ)، صُحِّحَ وَعُلِّقَ عليه بعد مراجعة مشيخة الأزهر، ط1، إدارة الطباعة المنيرية - الأزهر - القاهرة، د.ت.
- 📖 شرح المفصل في صنعة الإعراب الموسوم بالتخمير: صدر الأفاضل القاسم بن الحسين الخوارزمي (ت617هـ)، تح: د. عبد الرحمن بن سليمان العثيمين، د. ط، دار الغرب الإسلامي، د. ت.
- 📖 علل النحو: أبو الحسن، محمد بن عبد الله بن العباس، ابن الوراق (ت381هـ)، تح: محمود جاسم محمد الدرويش، ط1، مكتبة الرشد - الرياض، 1420هـ - 1999م.
- 📖 في النحو العربي نقد وتوجيه: د. مهدي المخزومي، ط2، دار الرائد العربي - بيروت، 1406هـ - 1986م.
- 📖 في نحو اللغة وتراكيبها منهج وتطبيق: د. خليل أحمد عمارة، ط1، عالم المعرفة - جدة، 1404هـ - 1984م.
- 📖 كتاب الإيضاح: أبو علي، الحسن بن أحمد بن عبد الغفار النحوي الفارسي (ت377هـ)، تح: د. كاظم بحر المرجان، ط2، عالم الكتب - بيروت، 1416هـ - 1996م.
- 📖 كتاب سيبويه: أبو بشر، عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي الملقب بسيبويه (ت180هـ)، تح: عبد السلام هارون، ط3، مكتبة الخانجي - القاهرة، 1408هـ - 1988م.
- 📖 اللامات: أبو القاسم، عبد الرحمن بن إسحاق البغدادى النهاوندى الزجاجي (ت337هـ)، تح: د. مازن المبارك، دار الفكر - دمشق، 1405هـ - 1985م.

📖 اللباب في علل البناء والإعراب: أبو البقاء، عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري البغدادي محب الدين (ت606هـ)، تح: د. عبد الإله النبهان، ط1، دار الفكر - دمشق، 1416هـ - 1995م.

📖 لسان العرب: أبو الفضل، محمد بن مكرم بن علي، جمال الدين بن منظور الأنصاري (ت711هـ)، ط3، دار صادر - بيروت، 1414هـ.

📖 اللغة العربية معناها ومبناها: د. تمام حسان عمر، د.ط، دار الثقافة - الدار البيضاء - المغرب، 1994م.

📖 اللوحة في شرح الملح: أبو عبد الله شمس الدين، محمد بن حسن بن سباع بن أبي بكر الجذامي المعروف بابن الصائغ (ت720هـ)، تح: سالم الصاعدي، ط1، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية - المدينة المنورة، 1424هـ - 2004م.

📖 اللع في العربية: أبو الفتح، عثمان بن جني الموصلي، تح: فائز فارس، د.ط، دار الكتب الثقافية - الكويت، د.ت.

📖 مسائل خلافة في النحو: أبو البقاء، عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري البغدادي محب الدين (ت538هـ)، تح: محمد خير الحلواني، ط1، دار الشرق العربي - بيروت، 1412هـ - 1992م.

📖 معاني القرآن، أبو زكريا يحيى بن زياد الفراء (ت207هـ)، تح: أحمد يوسف نجاتي، ومحمد علي النجار، وعبد الفتح إسماعيل شلبي، ط1، دار المصرية للتأليف والترجمة - مصر، د.ت.

📖 معاني النحو: فاضل صالح السامرائي، ط1، دار إحياء التراث العربي - بيروت، 1428هـ - 2007م.

📖 مغني اللبيب عن كتب الأعاريب: أبو محمد، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله بن يوسف، جمال الدين بن هشام (ت761هـ)، تح: مازن المبارك، ومحمد علي حمد الله، ط6، دار الفكر - دمشق، 1985م.

📖 المقتصد في شرح الإيضاح: عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ)، تح: كاظم بحر المرجان، د.ط، دار الرشد - وزارة الثقافة والإعلام - الجمهورية العراقية، 1982م.

📖 المقتضب: أبو العباس، محمد بن يزيد بن عبد الأكبر الثمالي الأزدي المعروف ب(المبرد)، تح: عبد الخالق عزيمة، د.ط، عالم الكتب - بيروت، د.ت.

📖 الموجز في قواعد اللغة العربية: سعيد بن محمد بن أحمد الأفغاني، د.ط، دار الفكر - بيروت، 1424هـ - 2003م.

📖 الموقفي في النحو: أبو الحسن، محمد بن أحمد بن كيسان (ت299هـ)، تح: د. عبد الحسين الفتلي، وهاشم طه شلاش، د.ط، مجلة المورد - بغداد، 1975م.

📖 النحو الوافي: عباس حسن (ت1398هـ)، ط15، دار المعارف، د.ت.

📖 نظرية المعنى في الدراسات النحوية: أ. د. كريم حسين ناصح الخالدي، ط1، دار صفاء - عمان، 1427هـ - 2006م.

📖 همع الهوامع في شرح جمع الجوامع: الإمام جلال الدين، عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، تح: عبد الحميد هنداي، د.ط، المكتبة التوفيقية - مصر، د. ت.

الإفصاح عن الذات وعلاقته بمهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة جامعة بابل

أ.م.د. كريم فخري هلال الجبوري الباحث. عامر ناظم صالح علي

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

Self-expression and its Relation to the Skills of Social Communication
for the Students of Babylon UniversityAsst. Prof. Kareem Fakhri Hilal Al-Juburi Researcher Amer Nazim Salih
Ali

College of Education for Human Sciences/ University of Babylon

amernazim58@yahoo.com

Abstract

The present study aims at assessing the relation between self- articulation and the skills of social communication of the students of Babylon university. Self- articulation scale by (Jasim 1994) is adopted in this study in addition to Rijio scale (1986) after applying some changes. The sample of the study consists of (350) students of Babylon university.

الخلاصة

يسعى البحث الحالي إلى تعرف على العلاقة بين الإفصاح عن الذات ومهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة جامعة بابل ولذلك قام الباحث بتبني مقياس الإفصاح عن الذات لـ(جاسم، 1994) وتعريب وتكييف مقياس ريجيو (1986) لمهارات التواصل الاجتماعي، ومن ثم قام الباحث بالتحقق من صدق وثبات هذين المقياسين وتحليل فقراتهما إحصائياً على عينة بلغت (350) طالب وطالبة من طلبة جامعة بابل اختيروا بالطريقة الطبقيّة العشوائية ذات التوزيع المتناسب، وبعد استكمال إعداد أدوات البحث طبقت على عينة البحث البالغة (407) طالب وطالبة اختيروا بالطريقة الطبقيّة العشوائية، ويهدف تحليل نتائج البحث أستعمل الباحث مجموعة من الوسائل الإحصائية منها (الاختبار التائي لعينة مستقلة واحد، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، الاختبار التائي الخاص بمعامل ارتباط بيرسون، معامل ارتباط بيرسون). قد توصل الباحث للنتائج الآتية:

1. انخفاض مستوى الإفصاح عن الذات لدى طلبة الجامعة.
 2. يتمتع طلبة الجامعة بمستوى جيد من مهارات التواصل الاجتماعي.
 3. وجود علاقة ارتباطية بين الإفصاح عن الذات ومهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة.
- وبناءً على النتائج التي خرج بها البحث وضع الباحث مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي ستكمل البحث الحالي.

الكلمات المفتاحية: الإفصاح عن الذات، مهارات التواصل الاجتماعي

الفصل الأول/ التعريف بالبحث

مشكلة البحث Problem of Research:

يعد التواصل ركن أساسي في بناء الشخصية وهو ظاهرة إنسانية موجودة منذ أن خلق الله البشر وهو عملية مستمرة وضرورة من ضروريات الحياة ولا يمكن الاستغناء عنه فالإنسان بطبيعته اجتماعي (علي 2012: 15) وهو يدين بوجوده وتطوره إلى الحياة الاجتماعية التي عاشها منذ القدم واستسقى من تفاعله مع ضغوطها مقومات تطوره عبر العصور فهو لا يستطيع العيش بمعزل عن الآخرين وتعتمد قدرة الفرد على تفاعله مع الآخرين والتأثير فيهم والتأثر بهم على ما لديه من مهارات التواصل مع الآخرين لذا فإن الفرد في حاجة دائمة لأن يتعلم هذه المهارات حتى يحقق نجاحه في مسيرة الحياة

فلكي يستطيع التواصل مع أفراد مجتمعه يجب ان يتحلى بمجموعة من المهارات المستمدة من محيط المجتمع الذي يعيش فيه (الخفاف، 2013: 125)

ويعاني الكثير منا في هذا العصر - حيث يعتمد بشكل كبير على التواصل الالكتروني مع الآخرين متناسين اهمية تطوير قدراتهم في التواصل وجها لوجه مع الآخرين - من عدم قدرتهم على إدارة مواقف التفاعل الاجتماعي بفعالية وكفاءة بسبب ضعف ما لديهم من المهارات التي تتعلق بالقدرة على التواصل الفعال مع الآخرين وبشكل يؤدي الى تحقيق هدف الفرد الذي يسعى اليه من هذا التواصل حيث تعتمد كفاءة الفرد في التواصل مع الآخرين على قدرته في فهم وادارة التفاعلات الاجتماعية بشكل ناجح ونحتاج لإتمام هذا النجاح الى التمتع بقدرة على التشخيص للموقف الاجتماعي واختيار التصرف المناسب الذي يتلاءم مع الموقف فلا بد للفرد من أن يطور قدرته على قراءة سلوكيات الآخرين (اللفظية وغير اللفظية) بدقة والتصرف بطريقة تضمن حصوله على الهدف المطلوب من التفاعل الاجتماعي (جون هيز، 2011: 20-21)

ويشير (Baron,2000) أن نجاح الفرد في حياته بمختلف جوانبها لم يعد دالة على لذكائه المعرفي فحسب بل أصبح النجاح بمعناه الشامل يتوقف في جانب كبير منه على تمتع الفرد بمجموعة من السمات والمهارات الذاتية والبيئية الشخصية التي تمكنه من الاستجابة المناسبة لمشاعره ومشاعر الآخرين والتوظيف الفعال للمعلومات سواء على مستوى الحياة الخاصة او المهنية وفق مقتضيات الزمان والمكان (السمادوني، 2007: 246). إن الضعف أو الافتقار لمهارات التواصل الاجتماعي تؤدي إلى عدم قدرة الفرد على تكوين علاقات اجتماعية، وهذه العلاقات الاجتماعية هي من المفاهيم الأساسية المتصلة بشخصية الطلبة وبصحتهم النفسية وعلاقاتهم التكيفية مع الوسط البيئي والمجتمعي، وكذلك طبيعة ومستوى العلاقات الاجتماعية بين الطلبة تؤثر الى حد كبير في نمو شخصيتهم وتنسيق سلوكهم وضبط اتجاهاته وتحديد قيمه، كما ان هذا النمو يعتمد على القدر الذي يتمتع به من طمأنينة في تعامله وتفاعله مع زملائه الطلبة (الاطرش، 2013: 1550).

ويعتبر وجود بضعة اشخاص مهمين في حياة الفرد ضرورة ملحة لانهم يزودونه بمتنفس امن للتعبير عن مشاعره وآراءه وخبراته المهمة التي لا يستطيع التعبير عنها لكل شخص في بيئته وتختلف درجة افصاح الفرد بمعلومات شخصية لكل واحد من هؤلاء الاشخاص المهمين وفق لمدى انسجامهم وتفضيله لكل منهم (جرادات، 1995: 5) ولما كان الافصاح عن الذات يتطلب من الطالب أن يفصح بصدق عن مشاعره وشخصيته ومعتقداته فهذا لا يتم الا في إطار علاقات اجتماعية انسانية امنة فالوضوح والصدق والصراحة هي اساس اي علاقة انسانية ناجحة لكي تبنى على الثقة المتبادلة (العمرى، 2013: 25-27) لذلك فإن الاضطراب في عملية التواصل بمختلف أنواعها، وعدم تمتع الفرد بالمهارات اللازمة يضاعف من قدرة الفرد في التعبير والتخاطب مما ينعكس سلباً على عملية الافصاح عن الذات المتبادل والتفاعل الحميمي المثمر بين الأفراد في العلاقات الاجتماعية (محمود، 2013: 399).

ومن هنا تتحدد مشكلة البحث الحالي بالإجابة عن السؤال الآتي:-

ما علاقة الإفصاح عن الذات بمهارات التواصل الاجتماعي بعد معرفة مستوى الإفصاح عن الذات لدى الطلبة ومدى تمتعهم بمهارات التواصل الاجتماعي؟

أهمية البحث The Important of Research:

يؤدي الإفصاح عن الذات دورا بارزا في جوانب مختلفة من حياة الفرد كونه يساهم في تطوير علاقاته الشخصية مع الآخرين سواء كان ذلك في إطار الأسرة او المدرسة او الجامعة... او غير ذلك، وتعد عملية الإفصاح عن الذات جزءا أساسيا وحيويا في عملية التفاعل الاجتماعي فالإفصاح الصريح عن الذات واحد من السبل المهمة في تقليل المسافة الشخصية بين الافراد وهو شرط أساسي في تطوير العلاقات الحميمة بينهم (waring&chelune,1983:184). فضلا عن كونه يعد من المقومات الرئيسة للصحة النفسية وذلك لقيمه المتمثلة في التنفيس الانفعالي لأنه يمكن الفرد من

التخلص من انفعالاته بالتعبير عنها لفظياً لشخص آخر مما يعيده الى حالته الطبيعية من الاتزان النفسي حيث يجنبه الوقوع في كثير من المشكلات النفسية، ويرتبط الإفصاح عن الذات ببناء مفهوم ذات إيجابي للفرد فإنه عندما يطلع الآخرين على أفكاره ومشاعره يتيح لهم الفرصة لان يقيموا سلوكه عن طريق أبداء آرائهم حوله مما يزيد من فهم الفرد لذاته والوعي بها (العمرى، 2013: 83).

ويرى جورارد أن أفضل طريقة لتشجيع الآخرين على الإفصاح عن ذواتهم إليك، هي أن تفصح عن ذاتك لهم، ويجد معظم الناس راحة كبيرة، بل وحتى ضرورة انفعالية في مشاركة المشاعر والأحداث اليومية مع أفراد العائلة والأصدقاء وخاصةً عندما يشعرون بالإجهاد، ونحن أيضاً بحاجة إلى الكلام والتحدث، فإذا ما أحجمنا عن الإفصاح عن أنفسنا لن نتوثق علاقاتنا مع الآخرين، ولن نحصل على تقديرهم وحبهم، وإذا ما شعر الشخص الذي نفصح له عن ذاتنا بأننا نحترمه ونثق به، فإنه سوف يتقرب منا وربما يؤدنا. لذا إن كل فرد منا بحاجة ماسة إلى معرفة كيف نتواصل بفاعلية مع الآخرين (Jourard, 1971: 3-4). ويؤدي الإفصاح المشترك بين الطرفين إلى علاقات اجتماعية وطيدة وزيادة في الثقة والتفاهم بين الطرفين وبذلك يزداد شعور الفرد بنفسه وعلاقاته الاجتماعية ويمكن أن توصف هذه العلاقات بأنها طيبة أو سيئة بمقدار ما تتطوي عليه من ثقة متبادلة واحترام وتعاون بناء بين الأطراف، ولا شك أن للعلاقات الإنسانية والتي تمثل مجموعة التفاعلات الاجتماعية والنفسية التي تنشأ من اتصال الفرد بالآخرين أهمية ومطلب أساسي لأي مؤسسة في المجتمع وخاصة المؤسسات الأكاديمية، وشرط ضروري لتحقيق أهدافها وطموحاتها ونجاحها عموماً، فطبيعة الحياة الاجتماعية تفرض على الفرد أن يدخل في علاقات مع الآخرين (كفاي وآخرين، 2003: 125). وهذه العلاقات التي تربط الإنسان بالمجتمع هي علاقات تبادلية وبتأثير هذا التبادل والتفاعل للأدوار الاجتماعية يحدث التكامل النفسي للفرد فالفرد يحقق ذاته عن طريق المجتمع وتدخل المهارات الاجتماعية في كل مظهر من مظاهر حياة الفرد وتؤثر في تكييفه وسعادته ونجاحه وفاعليته في مراحل الحياة المختلفة وبشكل خاص في مراحل تعلمه الدراسي فقدرة على تكوين علاقات اجتماعية تؤثر على ذاته وإدراكه لفاعليتها فكلما أدرك الفرد انه ينال استحسان الآخرين لسلوكه الاجتماعي كلما شعر بالقيمة والكفاءة (اليوسف، 2013: 428). ان أدركنا لسلوك الناس اللفظي وغير اللفظي يوفر مصدراً معرفياً اجتماعياً مهماً يمثل معلومات تفيد في اشباع دوافعه وتحقيق أهدافه وتقادي الضرر والاذى والتكيف مع الآخرين، كما يعمل كمحفز يستهض في الإنسان تغيرات معرفية وسلوكية وانفعالية وان نجاحنا في تحقيق أهدافنا يكمن في دقة إدراكاتنا الاجتماعية ودقة تفسيرنا مسألة مهمة للتصرف إزاءها على نحو فعال، ولما كان التواصل الجيد والسليم يمكن أن يؤدي الى تقوية الروابط الاجتماعية والنجاح في الحياة وتحسين الصحة النفسية والجسمية، فإنه من جانب آخر يتطلب مستلزمات تزيد من مهاراته التواصلية ينبغي أخذها بنظر الاعتبار في المجالين التربوي والنفسى (العساف وأيمن: 113-115).

أهداف البحث Aims of Research:

يهدف البحث الحالي تعرف إلى:-

1. مستوى الإفصاح عن الذات لدى طلبة جامعة بابل.
2. الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى الإفصاح عن الذات على وفق متغيري الجنس والتخصص.
3. مستوى مهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة جامعة بابل.
4. الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى مهارات التواصل الاجتماعي على وفق متغيري الجنس والتخصص.
5. العلاقة الارتباطية بين الإفصاح عن الذات ومهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة جامعة بابل.

حدود البحث Limitations of Research:

يحدد البحث الحالي بدراسة الإفصاح عن الذات وعلاقته بمهارات التواصل الاجتماعي لدى عينة من طلبة جامعة بابل للدراسة الصباحية ومن كلا الجنسين للعام الدراسي (2014-2015)

تحديد المصطلحات Definition of Terms:**الإفصاح عن الذات (Self-Disclosure)**

عرفه:-

- **جورارد (Jourard,1971):** بأنه العملية التي تجعل الذات معروفة للآخرين عن طريق البوح بمعلومات شخصية عن الذات (Jourard,1971:73).
- **كورسيني (Corsini,1987):** العملية التي تتم بواسطتها قيام الفرد بالبوح طوعا وبصورة قسدية بمعلومات حقيقية ومهمة وشخصية وسرية لشخص آخر (Corsini,1987:22).
- **التعريف النظري:** تبني الباحث تعريف (Jourard,1971) كون الباحث تبني مقياس جاسم (1994) الذي اعتمد به على الإطار النظري لـ (Jourard,1971).
- **التعريف الإجرائي:** وهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة من أفراد عينة البحث عن طريق أجابتهن على فقرات مقياس الإفصاح عن الذات.

مهارات التواصل الاجتماعي social communication skills

عرفها:

- **ريجيو (Riggio,1986):** بأنها قدرة الفرد على التعبير الانفعالي والاجتماعي واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها ووعيه بالقواعد المستترة وراء أشكال التفاعل الاجتماعي ومهارات ضبط وتنظيم تعبيراته اللفظية وقدرته على أداء الدور وتنظيم الذات اجتماعيا (الامام وفواد، 2010: 182).
- **التعريف النظري:** يتبنى الباحث تعريف ريجيو (Riggio,1986) لأنه أكثر دقة وشمولية ويتحدث عن مهارات التواصل الاجتماعي بتفصيل أكثر، وكون الباحث تبني الإطار النظري (Riggio,1986).
- **التعريف الإجرائي:** هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة من أفراد عينة البحث عن طريق إجابتهن على فقرات مقياس مهارات التواصل الاجتماعي.

الفصل الثاني/ الإطار النظري ودراسات سابقة.**الإفصاح عن الذات:****أنماط الإفصاح عن الذات في أنموذج جوهاري (Joharry,1955)**

قدم جوهاري أنموذجاً كإحدى الطرائق المفيدة في توضيح عملية الإفصاح عن الذات عن طريق اظهار العملية التفاعلية وتفسير نوع التفاعل الانساني بعملية الإفصاح عن الذات (التعرض) والتغذية الراجعة وقدم هذا الانموذج كل من جوزيف (JoSeph) وهاري (Harry) (Johrry,1955) ويعتمد على أنماط سلوك الفرد أثناء تعامله مع الآخرون فهو يفصح عن جوانب من مسببات هذا السلوك ويخفي جوانب أخرى منه ومثل أنماط العلاقات بين الأفراد ويقسم أنموذج جوهاري الفرد الى اربعة مربعات كل مربع منها يمثل مجال من الادراك أو عدم الادراك لكل من الفرد والاشخاص الذين يتفاعل معهم وبذلك حدد أربعة نماذج لسلوك الافراد

- 1- المنطقة العمياء وتتضمن معلومات عن ذات الفرد التي هي معرفة للآخرين وفي ذات الوقت غير معروفة للفرد.
- 2- المنطقة المخفية وهي المعلومات التي يعرفها الشخص عن نفسه في حين أنها غير معرفة للأفراد الذين يتفاعل معهم.
- 3- المنطقة المجهولة وهي المنطقة التي تتضمن معلومات عن الذات والتي لا يدركها الفرد ولا يدركها الآخرون لكونها خارج أدراكهم.
- 4- المنطقة الواضحة وتتضمن معلومات عن الذات وهذه المعلومات تكون مدركة من قبل الفرد والآخرين الذين يتفاعل معهم.

شكل رقم (1)

يوضح مناطق جوهاري (محمود، 2013: 257).

المنطقة الموححة (الرابعة)	المنطقة العمياء (الاولى)
المنطقة المخفية (الثانية)	المنطقة المجهولة (الثالثة)

يعرف الآخرون لا يعرف الآخرون	يعرف	نفسه
الفرد	لا	يعرف
الفرد	لا	يعرف

فالأشخاص الذين لا يستعملون الافصاح عن الذات أو التغذية الراجعة فان هؤلاء تكون المنطقة المجهولة لديهم أوسع المناطق وذلك بسبب عدم رغبتهم في معرفة الآخرين أو معرفة الآخرين لهم، وأن هناك أشخاص لا يستعملون الافصاح عن الذات ويعتمدون التغذية الراجعة فهم لا يميلون الى الافصاح بصراحة عن مشاعرهم وعواطفهم وبذلك فان المنطقة المخفية هي السمة المسيطرة على علاقاتهم مع الآخرين ومن المحتمل أن الآخرين لا يتقون بهؤلاء الأشخاص لأنهم يدركون أن هؤلاء يخفون أفكارهم وآرائهم، في حين الأشخاص الذين يستعملون الافصاح عن ذواتهم على حساب التغذية الراجعة الذين يعتقدون بقيمة آرائهم وأفكارهم دون آراء وأفكار الآخرين تكون النتيجة هي اتساع المنطقة العمياء لديهم فهم يفشلون في معرفة كيف ينظر اليهم الآخرون أما الأشخاص الذين يستعملون مزيجا من عمليتي الافصاح والتغذية الراجعة والمعلومات الضرورية ومعروفة واضحة للطرفين مما يؤدي الى توسيع المنطقة الواضحة ويعط الفرصة الأفضل من أجل تطوير العلاقات الشخصية (محمود، 2013: 257-270).

النظريات التي فسرت الافصاح عن الذات:

تشير الادبيات النفسية الى أنه ليست هناك نظرية موحدة فسرت عملية الافصاح عن الذات، وان معظم نظريات علم النفس قد استعملت في تفسير هذا السلوك (Hendrick, 1981: 1150). وأن من أهم تلك النظريات:

أولاً: نظرية التحليل النفسي (Psychoanalytic Theory)

أختار فرويد (Frued) مصطلحات القمع أو الكبت أو المقاومة ليصف الرفض أو عدم قابلية مرضاه على الافصاح عن محتويات عقلية معينة، والقمع أو الكبت هما من مسببات الأمراض النفسجسمية، إذ من الواضح أن الناس يمتنعون بصورة متباينة عن السماح للآخرين وحتى المهمين من أن يعرفوا خصائص معينة عن شخصيتهم مثل التجارب الماضية أو الأفكار والمشاعر التي تجعل الفرد يشعر بالذنب (Jourard, 1971: 39). فهؤلاء الأشخاص لا يفصحون عن معاناتهم ومشاعرهم أو حتى قد لا يفصحون عن كثير من معلوماتهم العامة أيضاً، والمعروف أن مدرسة التحليل النفسي ترى أن المسؤول عن السلوك دوافع لاشعورية أي لا يفتن الفرد إلى وجودها، ومن ثم لا يستطيع شرحها أو وصفها (العيسوي، 2004: 292).

والتحليل النفسي ينظر الى الافصاح عن الذات على انه تعبير عن الافكار والمشاعر المكبوتة وإظهارها الى السطح لكي يمكن تحليلها وبعبس ذلك فأن عملية الافصاح الى شخص غير مناسب يمكن أن يؤدي الى نتائج سلبية وذلك

لان الفرد يعطي معلومات حساسة عن الذات والتي لا يستطيع الشخص العادي من التعامل معها، ولقد بين فرويد ان التحليل النفسي يتطلب تخطي تردد الفرد في الافصاح عن ذاته كما يتطلب من المعالج أن يكون مستمعا جيدا يشجع الفرد على الافصاح عن مكبوتاته (جاسم، 1994: 51). وطور (فرويد Freud) أسلوب التداعي الحر عند معالجته لمرضاه وأصبح منهجه العلاجي وهو أسلوب العلاج بالكلام أي الإفصاح عن ما بداخله من أفكار ومشاعر ومشكلات إذ يحكي المريض التفاصيل التي واكبت ظهور الأعراض المرضية عليه. وقد لاحظ (فرويد) أن المريض عقب عملية النفض هذه أو التفريغ يتم له الشفاء (داود والعبيدي، 1990: 98). كذلك من الإجراءات العلاجية الأخرى للكشف عن المشاعر أو الصراعات تفسير الأحلام ولقد أشار إلى الأحلام بأنها الطريق الملكي إلى اللاشعور، لأنها تتضمن تجسيدا وتجسيماً لرغباته المكبوتة، وتمثل صراعاته الداخلية، وتعبّر عن ذلك إما بطريقة مباشرة أو بطريقة رمزية (العيسوي، 2004: 153). أما أريكسون فقد ركز على الصلات النفسية الاجتماعية لكل مراحل حياة الفرد على خلاف فرويد اعتقد أريكسون بأن الشخصية تستمر في النمو والتطور على مدى حياة الإنسان، وتنتقل خلال سلسلة تتألف من ثمانية مراحل تكوينية مهمة ومن المراحل التي أكد عليها هي المرحلة السادسة وهي مرحلة الشباب وقد سماها مرحلة الصداقة الحميمة مقابل العزلة وفي هذه المرحلة تنشأ علاقات حميمة مع الآخرين على هيئة صداقات وثيقة وهي تعني أيضا شعورا بالاهتمام يعبر عنها بصراحة دون استعمال أي وسيلة من وسائل حماية النفس ودون الخوف من فقدان الشعور بالهوية في العلاقات فالأفراد الذين لا يستطيعون تحقيق حالة الوئام يبقون يعملون في حالة عزلة فهم يتجنبون الاتصال بالآخرين (شلتز، 1983: 207-224). وأن تطوير الصراحة يتطلب من الفرد أن يطور الاحساس بالهوية ويوسع الافصاح عن ذاته فضلا عن كونه المحدد الرئيس للتعبيرية والانسجام فانه يلعب دورا في الجوانب النوعية للصراحة ويعتقد أن الافصاح عن الذات يكون وسيلة في تحقيق هذا الغرض لان من وظائفه هو إيضاح الذات والصدق الاجتماعي التي أكدها ديرلوك (Waring & Chelune, 1983: 189).

مهارات التواصل الاجتماعي:

الابعاد النفسية للتواصل (Psychological Dimensions of Commuication)

أن التواصل الجيد بين الأشخاص يتمثل في أربعة أبعاد هي:

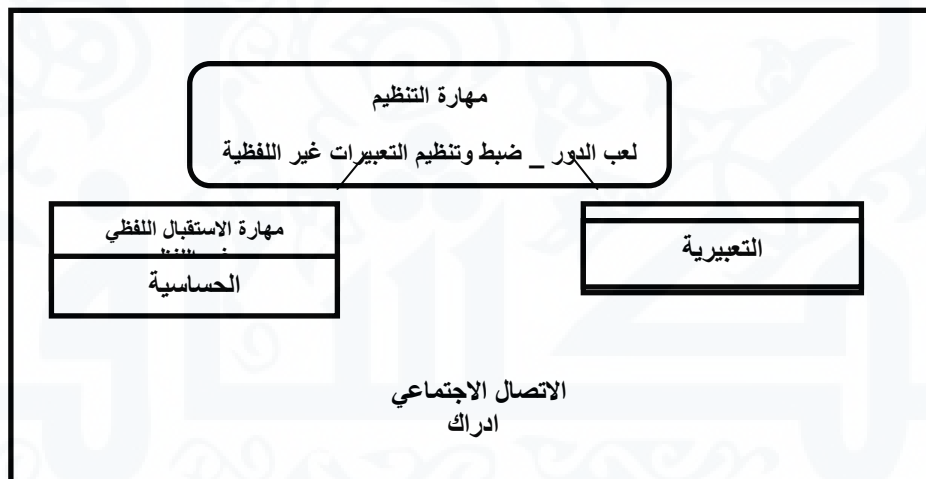
- 1- التواصل العقلي المعرفي: وهو التواصل القائم على تبادل المعرفة ووجهات النظر مع الشخص الآخر.
- 2- التواصل البدني (لغة البدن): وهو أكثر الأشكال التواصلية صدقا، إذ أن الألفاظ قد تتعرض للتزييف والخداع المقصود وغير المقصود.
- 3- التواصل الوجداني: وهو التواصل في سياق علاقة حميمة ومن مظاهره الحب والتقبل والاحترام والمصافحة الدافئة، فلا يستطيع الإنسان أن يصبح واعيا بالجواهر العميق لشخص الآخر الا اذا أحبه على حد تعبير فرانكل، مما يعني أن الحب اهم مقومات التواصل الاجتماعي.
- 4- التواصل الاجتماعي: وهو التواصل القائم على الاندماج مع الآخرين مما يظهر عن طريق نبرة الصوت الحنونة والاستحسان والسلوك الدال على الحب والابتسام والتشجيع. وان هذه الابعاد ليست منفصلة عن بعضها بل تكون متداخلة الى حد كبير ويكون التواصل البدني دائما تواسلا غير لفظي أما الابعاد الثلاثة الأخرى للتواصل فيمكن لي منها ان يبدو في شكل لفظي أو غير لفظي او كليهما معا (ابراهيم، 2010: 305-306).

- **أنموذج ريجيو (Riggio, 1986):** وضع ريجيو إنموذج للمهارات الاجتماعية في ضوء تقسيمه لمهارات التواصل الاجتماعي فقد قسمها الى نوعين هما:

- 1- **الاول:** مهارات التواصل غير اللفظي او الانفعالي.
- 2- **الثاني:** مهارات التواصل اللفظي او الاجتماعي.

وقد أوضح بأن كلا من هذين النوعين يشتمل على ثلاث مهارات اساسية هي.

- مهارات الارسال (sending skills): وتتضمن الجانب التعبيري حيث يشير الى المهارة التي يتصل بها الأفراد معا.
- مهارات الاستقبال (Receiving skills): وتتضمن الحساسية حيث مهارات الافراد على استقبال وتفسير الرسائل التي ترد من الآخرين.
- مهارات التنظيم او الضبط (Controlling Skills) وتعبّر عن المهارة التي يصبح بها الأفراد قادرين على تنظيم عملية التواصل في المواقف الاجتماعية. (الخفاف، 2013: 129-130). ولا يحدث تفاعل اجتماعي ناجح داخل اي منظومة اجتماعية الا اذا تميز افرادها بمهارات عالية من التواصل اللفظي وغير اللفظي. والشكل (7) يوضح أنموذج ريجيو Riggio لمكونات مهارات التواصل الاجتماعي (الخفاف، 2013: 130)



الفصل الثالث/ منهج البحث وإجراءاته:

استعمل الباحث المنهج الوصفي (الارتباطي) لعدة أسباب منها:

- 1- يعتمد دراسة الظاهرة على ما هي عليه في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا (ملحم، 2000: 324). يهدف الى التوصل إلى فهم عميق للظاهرة المدروسة فالمنهج الوصفي هو تشخيص علمي لظاهرة ما بشكل كمي وبرموز لغوية ورياضية
- 2- تؤكد هذه الدراسات على معرفة حجم ونوع العلاقات بين المتغيرات وإلى أي حد ترتبط متغيرات الظاهرة المدروسة بعضها ببعض هل هو ارتباط جزئي أم كلي ؟ سالب أم موجب ؟ (داود وعبد الرحمن، 1990: 178).

ثانيا: مجتمع البحث Population of Research:

تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة جامعة بابل من (المرحلة الأولى إلى المرحلة الرابعة) وتم استبعاد المراحل المنتهية للمجموعة الطبية وقسم هندسة المعمار. للعام الدراسي (20014-20015) لكلا الجنسين وللدراسة الصباحية فقط والبالغ عددهم (20377) طالبا وطالبة، إذ بلغ عدد الذكور (8160) طالبا وعدد الإناث (12217) طالبة موزعين على (19) كلية، وكما موضح في جدول (1)

جدول (1) أعداد طلبة جامعة بابل للعام الدراسي للعام (2014-2015)

المجموع	الجنس		الكلية
	إناث	ذكور	
3755	2363	1392	التربية للعلوم الإنسانية
1532	898	634	الهندسة

1198	671	527	العلوم
644	295	349	الإدارة والاقتصاد
870	870	0	العلوم للنبات
483	347	136	التمريض
429	291	138	تكنولوجيا المعلومات
90	39	51	الهندسة المسيب
543	377	166	هندسة المواد
823	477	346	التربية للعلوم الصرفة
3569	2033	1536	التربية الأساسية
806	554	252	الدراسات القرآنية
562	60	502	التربية الرياضية
893	519	374	الفنون الجميلة
1202	473	729	القانون
467	322	145	الصيدلة
529	306	223	طب الأسنان
704	450	254	الطب
1278	872	406	الآداب
20377	12217	8160	المجموع الكلي

عينة البحث:

لغرض اختيار عينة ممثلة لمجتمع البحث فقد تم اختيار (4) كليات تمثل اثنتان منها الكليات الإنسانية (كلية التربية للعلوم الإنسانية، كلية الدراسات القرآنية) واثنتان الكليات العلمية (كلية الهندسة، كلية هندسة المواد)، كما تم اختيار (2) أقسام من كل كلية بالطريقة الطبقية العشوائية وقد بلغ عدد عينة التطبيق النهائي (407) طالبا وطالبة وواقع (163) طالب و(244) طالبة و(195) من الكليات العلمية و(212) من الكليات الإنسانية وكما موضح في جدول (2)

جدول (2) عينة البحث بحسب التخصص والجنس

العينة	العدد الكلي	النسبة المئوية	الكليات العلمية	النسبة المئوية	عدد أفراد العينة	الكليات الإنسانية	النسبة المئوية	عدد أفراد العينة
ذكور	8160	40%	3845	19%	77	4315	21%	86
إناث	12217	60%	4315	29%	118	6295	31%	126
المجموع	20377	100%	9767	48%	195	10610	52%	212

أداتا البحث: Instrument

بما إن البحث الحالي يهدف إلى معرفة العلاقة بين الإفصاح عن الذات ومهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة جامعة بابل، لذا تطلّب وجود أداتين تتوافر فيها الخصائص السيكمترية لتحقيق أهداف البحث، وهي على النحو الآتي:

أ- مقياس الإفصاح عن الذات

تبنى الباحث مقياس جورارد (Jourarad,1971) المعرب والمكيف على البيئة العراقية من قبل جاسم (1994) الذي يتكون (41) فقرة موزعة على ستة مجالات وهي (الدراسي) والذي تكون من (8) فقرات في حين تكون (الشخصي) من (9) فقرات وتكون (الاتجاهات والآراء) من (10) فقرات وتكون (المال) من (5) فقرات وتكون (الجسد) من (5) فقرات أما (الاجتماعي) فإنه تكون من (4) فقرات. ووضع أمام كل فقرة خمسة "أشخاص هدف" يتم الإفصاح اليهم ويمثلون بدائل الاجابة، ويتم وضع درجة أمام كل بديل من البدائل الخمسة ولكل فقرة من فقرات المقياس والدرجات هي:

0: إذا لم يخبر (الشخص الهدف) عن محتوى الفقرة أو الخاصية الموجودة لديه.

1: يمثل التحدث بمصطلحات عامة عن محتوى الفقرة والشخص الهدف له فكرة عامة فقط.

2: يمثل التحدث بصورة كاملة ومفصلة عن محتوى الفقرة والشخص الهدف له معرفة دقيقة بمحتوى الفقرة.

X: تمثل التحدث بصورة غير صحيحة أو كاذبة والشخص الهدف يحمل صورة خاطئة عن محتوى الفقرة.

التحليل الإحصائي للفقرات

وبعد التحليل الإحصائي للفقرات بغية الكشف عن الفقرات ذات الخصائص السيكمترية الجيدة لإبقائها في المقياس وعن الفقرات ذات الخصائص السيكمترية الضعيفة لاستبعادها منه، خطوة ضرورية ومهمة، إذ أن دقة المقياس وصدقه وثباته تعتمد إلى حد كبير على دقة فقراته (عبدالرحمن، 1998: 227). وأن أكثر الخصائص السيكمترية التي ينبغي التأكد من دقتها لفقرات المقاييس النفسية هما قدرة الفقرات على التمييز وصدقها أي ارتباطها بالدرجة الكلية للمحك الخارجي أو المحك الداخلي الذي تمثلته الدرجة الكلية للمقياس (Anastasi,1988:209). ويؤكد جيزلي (Chiselli,1981) على ضرورة إبقاء الفقرات ذات القوة التمييزية في الصورة النهائية للمقياس واستبعاد الفقرات غير المميزة (1981:434). ولهذا يشير نانلي (Nunnaly) إلى إن نسبة عدد أفراد العينة إلى عدد الفقرات يجب أن لا تقل عن (5-10) أمثال عدد فقرات المقياس (Nunnaly,1978:179) ولتحقيق ذلك طبق المقياس على عينة بلغت (350) طالباً وطالبة اختبروا بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع البحث بنسب متساوية، وقد استخرج الباحث القوة التمييزية بالطريقة الآتية وهي على النحو الآتي:

القوة التمييزية للفقرات بطريقة المجموعتين الطرفيتين (الاتساق الخارجي).

تقوم هذه الطريقة في حساب مؤشر تمييز المفردة على الفرق في الأداء بين المجموعتين، حيث توصل كيلي (Kelley1939) إلى إن النسبة المئوية المناسبة من الأفراد التي يجب أن تشمل كل من المجموعتين من أجل أن يكون معامل التمييز أكثر دقة، وهي اعتماد نسبة (27%) من الأفراد لكلا المجموعتين الطرفيتين، واستبعاد نسبة (46%) الوسطى، ولإيجاد القوة التمييزية قام الباحث بتصحيح جميع استمارات المستجيبين البالغ عددها (350) استمارة ومن ثم تم إيجاد الدرجة الكلية لكل استمارة، وبعدها أختيرت نسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات والبالغ عددها (95) استمارة لتمثل المجموعة العليا ونسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات والبالغ عددها (95) استمارة لتمثل المجموعة الدنيا لكي نحصل على أقل حجم وأقصى تباين وبذلك أصبح العدد الكلي للاستمارات الخاضعة لتحليل (190) استمارة. وأخيراً تم تطبيق الاختبار التائي T- Test لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس، وعُدَّت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً على تمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية كما موضح في الجدول(2)

جدول(3) نتائج اختبار (t) لفقرات مقياس الإفصاح عن الذات

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		ت	قيمة اختبار (T)	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		قيمة اختبار (T)
	الوسط حسابي	التباين	الوسط حسابي	التباين			الوسط حسابي	التباين	الوسط حسابي	التباين	
1	1.17	0.34	0.85	0.33	21	6.60	0.33	0.85	0.34	1.17	9.55
2	0.91	0.38	0.54	0.32	22	7.36	0.32	0.54	0.38	0.91	6.83
3	1.31	0.43	0.75	0.38	23	9.55	0.38	0.75	0.43	1.31	11.24
4	1.25	0.38	0.77	0.48	24	7.66	0.48	0.77	0.38	1.25	10.01
5	1.41	0.63	0.74	0.60	25	7.48	0.60	0.74	0.63	1.41	11.72
6	1.49	0.50	1.04	0.48	26	6.38	0.48	1.04	0.50	1.49	8.06
7	1.32	0.39	0.79	0.45	27	8.79	0.45	0.79	0.39	1.32	12.27
8	0.96	0.44	0.52	0.34	28	7.70	0.34	0.52	0.44	0.96	11.84
9	1.17	0.50	0.58	0.42	29	8.76	0.42	0.58	0.50	1.17	10.71
10	1.46	1.19	0.69	0.38	30	5.97	0.38	0.69	1.19	1.46	12.00
11	0.81	0.42	0.39	0.34	31	7.55	0.34	0.39	0.42	0.81	10.27
12	1.33	0.42	0.71	0.40	32	10.43	0.40	0.71	0.42	1.33	8.98
13	1.07	0.47	0.53	0.36	33	8.84	0.36	0.53	0.47	1.07	9.13
14	0.98	0.41	0.51	0.31	34	8.94	0.31	0.51	0.41	0.98	11.50
15	1.28	0.48	0.70	0.40	35	8.92	0.40	0.70	0.48	1.28	10.14
16	0.92	0.49	0.47	0.40	36	6.97	0.40	0.47	0.49	0.92	9.80
17	1.41	0.41	0.73	0.40	37	11.57	0.40	0.73	0.41	1.41	11.61
18	1.41	0.42	0.61	0.39	38	13.64	0.39	0.61	0.42	1.41	10.03
19	1.40	0.46	0.76	0.44	39	9.92	0.44	0.76	0.46	1.40	10.16
20	1.29	0.36	0.62	0.44	40	11.56	0.44	0.62	0.36	1.29	11.04

يظهر من الجدول (3) إن القيم التائية المحسوبة لجميع الفقرات البالغة (40) فقرة كانت أكبر من القيم التائية الجدولية البالغة (1، 96) عند مستوى دلالة (0.05، 0) ودرجة حرية (188) مما يعني إن جميع الفقرات لها القدرة على التمييز في السمة المقاسة بين المفحوصين ولم تحذف أي فقرة من الفقرات.

ب- مقياس مهارات التواصل الاجتماعي:

قام الباحث بترجمة وتكييف مقياس ريجيو (Riggio, 1986) بما يتلاءم مع طبيعة عينة البحث الحالي عن طريق إتباع خطوات ترجمت وتكيف المقاييس النفسية وهي كالآتي:

صحة الترجمة لمقياس مهارات التواصل الاجتماعي

لغرض تهيئة المقياس وجعله ملائماً للبيئة العراقية قام الباحث بعدة خطوات للتأكد من صحة ترجمة المقياس وعلى النحو الآتي

- 1- تم ترجمة مقياس مهارات التواصل من اللغة الانكليزية الى اللغة العربية بواسطة متخصصين باللغة الانكليزية فضلاً عن الباحث مع المشرف وتم توحيدها بنسخة واحدة موحدة.
- 2- ترجمت النسخة الموحدة من مقياس مهارات التواصل الاجتماعي من اللغة العربية الى اللغة الانكليزية
- 3- عرض النصين باللغة الانكليزية أحدهما يمثل النص الاصلي للمقياس والآخر يمثل النص المترجم من اللغة العربية الى اللغة الانكليزية على متخصصين باللغة الانكليزية للموازنة بين النسختين للتحقق من دقة الترجمة فأشروا الى أنهما متطابقتان بنسبة عالية.

4- عرض مقياس مهارات التواصل الاجتماعي المترجم الى اللغة العربية على متخصص باللغة العربية لغرض التحقق من سلامته اللغوية.

صلاحية الفقرات:

لغرض التعرف على صلاحية فقرات المقياس بصيغته الأولية عُرضت على (15) من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس.

إعداد تعليمات المقياس:

تضمنت تعليمات المقياس مثال يوضح كيفية الإجابة على فقرات المقياس فضلا عن تنبيه المفحوصين إلى ضرورة الدقة في الإجابة، وعمد الباحث إلى إخفاء الهدف من المقياس كي لا يتأثر المستجيب به عند الإجابة.

وضوح الفقرات:

لغرض التعرف على مدى وضوح فقرات مقياس مهارات التواصل الاجتماعي فضلا عن وضوح صياغة فقراته وسهولة القراءة بالإضافة إلى وضوح تعليمات المقياس وبدائل الإجابة، قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة عشوائية مكونة من (40) وعن طريق التطبيق الاستطلاعي قد تبين إن تعليمات وفقرات المقياس واضحة للمفحوصين، وقد تراوح الوقت المستغرق للإجابة ما بين (15- 20) دقيقة.

التحليل الإحصائي للفقرات

لغرض إجراء التحليل الإحصائي لفقرات مقياس مهارات التواصل الاجتماعي طُبّق المقياس على نفس العينة المستعملة في مقياس الإفصاح عن الذات. استخرج الباحث القوة التمييزية للفقرات بالطريقة الآتية:

القوة التمييزية بطريقة المجموعتين الطرفيتين:

لغرض إيجاد القوة التمييزية للفقرات بالطريقة المجموعتين المتطرفتين اتبع الباحث نفس الخطوات التي قام بها في إيجاد القوة التمييزية لمقياس الإفصاح عن الذات، وكما موضح في جدول (3).

جدول (4) نتائج اختبار (t) لفقرات مقياس مهارات التواصل الاجتماعي

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		ت	قيمة اختبار (T)	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		قيمة اختبار (T)
	الوسط الحسابي	التباين	الوسط الحسابي	التباين			الوسط الحسابي	التباين	الوسط الحسابي	التباين	
1	2.68	1.13	2.80	1.03	36	0.74 *	3.44	11.30	2.83	1.43	3.08
2	3.78	1.15	3.13	1.17	37	3.88	3.71	1.24	3.02	1.17	3.92
3	3.20	1.27	2.81	1.32	38	2.07	4.00	1.19	3.31	1.06	4.52
4	3.07	1.20	1.95	0.99	39	7.03	3.78	1.16	2.99	1.09	4.84
5	3.19	1.30	3.27	1.26	40	0.35 *	2.72	1.56	2.44	1.42	1.26 *
6	4.23	0.99	3.15	1.17	41	6.89	4.15	1.28	3.15	1.30	5.35
7	2.67	1.31	2.25	1.18	42	2.33	3.63	1.21	2.93	1.22	3.99
8	3.79	1.17	2.43	1.22	43	7.85	3.15	1.40	2.77	1.28	1.95 *
9	2.59	1.30	2.42	1.13	44	0.95 *	4.07	1.01	2.75	1.11	8.60
10	3.66	1.01	2.55	1.09	45	7.33	3.65	1.34	2.66	1.14	5.46
11	3.83	1.17	3.18	1.30	46	3.64	4.14	1.07	3.11	1.19	6.29
12	2.79	1.37	2.83	1.12	47	0.23 *	3.88	1.19	2.92	1.18	5.62
13	3.51	1.29	2.73	1.22	48	4.27	3.16	1.36	2.76	1.15	2.19

2.34	1.37	3.51	1.09	3.93	49	5.64	1.10	3.29	0.90	4.12	14
2.92	1.29	3.53	1.30	4.07	50	3.13	1.24	3.34	1.17	3.88	15
3.91	1.37	2.68	1.34	3.45	51	5.95	1.19	2.24	1.48	3.40	16
7.60	1.10	2.80	1.04	3.98	52	3.80	1.27	3.46	1.13	4.13	17
4.36	1.22	3.26	1.18	4.02	53	3.60	1.34	2.57	1.28	3.25	18
*0.41	1.10	3.23	1.29	3.31	54	2.38	1.38	2.96	1.29	3.42	19
2.63	1.34	2.36	1.35	2.87	55	5.03	1.13	3.16	0.90	3.91	20
2.74	1.14	2.42	1.33	2.92	56	* 0.71	1.24	2.84	1.42	2.98	21
2.02	1.30	2.51	1.49	2.92	57	4.72	1.29	2.48	1.36	3.39	22
4.57	1.21	2.84	1.30	3.69	58	4.92	1.16	2.95	1.11	3.76	23
5.89	1.25	2.81	1.31	3.91	59	7.00	1.05	2.78	1.18	3.92	24
3.53	1.18	3.06	1.28	3.69	60	* 1.59	1.32	3.39	1.32	3.69	25
3.80	1.17	2.94	1.31	3.62	61	5.93	1.22	3.20	1.05	4.18	26
5.44	1.18	2.91	1.20	3.84	62	5.330	1.17	3.12	1.10	3.99	27
*1.10	1.39	3.21	1.38	3.43	63	4.59	1.13	2.41	1.21	3.19	28
4.10	1.29	2.24	1.53	3.08	64	5.19	1.07	2.44	1.19	3.29	29
3.93	1.23	3.15	1.21	3.84	65	3.07	1.25	2.95	1.30	3.52	30
2.06	1.49	3.27	1.47	3.72	66	2.47	1.22	2.08	1.30	2.54	31
3.16	1.19	3.32	1.38	3.91	67	4.21	1.14	3.40	1.23	4.13	32
4.59	1.31	2.99	1.35	3.87	68	2.26	1.15	2.92	1.41	2.49	33
5.20	1.12	3.04	1.22	3.93	69	* 0.85	1.52	2.62	1.38	2.80	34
5.42	1.15	3.31	0.93	4.13	70	5.23	1.17	2.97	1.16	3.85	35

يظهر من الجدول (4) أن القيمة التائية المحسوبة كانت أكبر من القيمة التائية الجدولية لـ (61) فقرة عند مستوى (0.05) دلالة ودرجة حرية (188) مما يعني إن أن هذه الفقرات لها القدرة على التمييز في السمة المقاسة بين المفحوصين، بينما كانت القيم التائية لـ (9) فقرات أقل من القيمة التائية مما يعني إنها غير دالة إحصائياً لذلك حذفت من المقياس ولهذا أصبح المقياس مؤلفاً من (61) فقرة.

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس مهارات التواصل الاجتماعي

يؤكد المختصون في القياس النفسي أهمية التأكد من الصدق في فقرات المقاييس النفسية، لأن صدق المقياس يعتمد إلى حد كبير على صدق فقراته، فضلاً عن أن الصدق التجريبي للفقرات أكثر أهمية من صدقها المنطقي لأنه يكشف عن أن الفقرة تقيس ما يقيسه المقياس (عبدالرحمن، 1998: 184).

جدول (5) علاقة درجة كل فقرة من فقرات مقياس مهارات التواصل الاجتماعي بالدرجة الكلية

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
1	0,23	14	0,18	27	0,27	40	* 0,08	53	0,36
2	*- 0,03	15	0,15	28	-0,20	41	0,14	54	* -0,02
3	0,42	16	0,29	29	0,28	42	0,17	55	0,27

0,25	56	0,28	43	* 0,05	30	0,30	17	0,37	4
* -0,00	57	0,39	44	0,19	31	0,27	18	0,15	5
0,17	58	0,27	45	0,29	32	0,39	19	0,47	6
0,29	59	* -0,01	46	0,30	33	* 0,12	20	0,44	7
0,25	60	0,20	47	0,34	34	0,32	21	0,25	8
0,31	61	0,02	48	0,29	35	0,25	22	0,32	9
		0,26	49	0,41	36	0,32	23	0,29	10
		0,34	50	0,31	37	0,33	24	0,14	11
		0,18	51	0,37	38	0,19	25	0,35	12
		0,26	52	0,33	39	0,07	26	0,25	13

يظهر عن طريق ملاحظة جدول (5) ان الفقرات (2، 20، 26، 30، 40، 46، 54، 57) كان معامل ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس منخفضة لذلك تم حذفها ليصبح المقياس يتكون من (53) فقرة بصورته النهائية.

مؤشرات ثبات مقياسي سمة الإفصاح عن الذات ومهارات التواصل الاجتماعي

يعد الثبات مؤشرا على دقة أداة القياس واتساقها في قياس ما وضعت لأجله وإعطاء النتائج نفسها أو نتائج متقاربة لو كررت عملية القياس على الأفراد أنفسهم (الأنصاري، 2000: 119). وقد تم التحقق من ثبات مقياسي الإفصاح عن الذات، ومهارات التواصل الاجتماعي بطريقتي التجزئة النصفية ومعادلة الفا- كرونباخ ويمكن توضيحهما على النحو الآتي:

التجزئة النصفية (Split - Half Reliability):

تعتمد هذه الطريقة على تجزئة المقياس المطلوب تعيين معامل ثباته إلى جزئين متكافئين ومن ثم حساب معامل الارتباط بين درجات الجزئين، وتصحيح معامل الارتباط بمعادلة (سبيرمان- برون) لان معامل الارتباط بين الجزئين يمثل ثبات نصف الاختبار، (Ebel, 1972:412) حيث يتم ترتيب الفقرات بحسب الدرجة من أعلى إلى أدنى، في عينة الثبات ومن ثم تفرز فقرات المقياس الى مجموعتين متساويتين تضم المجموعة الاولى الفقرات التي أحتلت الارقام الفردية وضمت المجموعة الثانية الفقرات التي أحتلت الارقام الزوجية وقد بلغ معامل ثبات مقياسي الإفصاح عن الذات ومهارات التواصل الاجتماعي (0,916) و (0,774) على التوالي.

معامل الفا للاتساق الداخلي (Alfa Coefficient Consistency):

تعد هذه الطريقة في حساب الثبات من الطرائق التي تعبر عن اتساق اداء الفرد على المقياس من فقرة الى أخرى، وهو مؤشر الاتساق الداخلي للفقرات، ويعبر عن قوة الارتباط بين فقرات المقياس (عودة، 1998: 191). ويمثل معامل الفا- كرونباخ متوسط المعاملات الناتجة من تجزئة الاختبار الى اجزاء مختلفة وبذلك فانه يمثل معامل الارتباط بين اي جزئين من اجزاء الاختبار ويعد معامل الفا معامل ثبات مناسب في اختبارات الشخصية التي تحتوي على عدة بدائل للإجابة (Anastasi, 1976:118). ويزودنا معامل الفا - كرونباخ بتقدير جيد للثبات في أغلب المواقف (Nunnally, 1978:230). وقد بلغ معامل الثبات مقياسي الإفصاح عن الذات ومهارات التواصل الاجتماعي (0,923) و (0,763) على التوالي.

الوسائل الإحصائية

استعان الباحث بالحقيبة الإحصائية (SPSS) لمعالجة البيانات وهي على النحو الآتي:

- 1- مربع كاي (Chi- Square): لاستخراج أنفاق آراء المحكمين لمقياسي (الإفصاح عن الذات ومهارات التواصل الاجتماعي).

- 2- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t- test For Two Independent Samples): لإيجاد القوة التمييزية لفقرات المقياسين بطريقة المجموعتين المتطرفتين ولتعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى الإفصاح عن الذات ومهارات التواصل الاجتماعي حسب متغير (الجنس، التخصص).
- 3- معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient): لاستخراج ثبات المقياسين بطريقة التجزئة النصفية وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياسين.
- 4- معادلة الفا- كرونباخ (Alpha Cronbach Formula) : لاستخراج الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للمقياسين.
- 5- الاختبار التائي لعينة واحدة (t- test For one Sample): لقياس مستوى كل من الإفصاح عن الذات ومهارات التواصل الاجتماعي.
- 6- معادلة سبيرمان براون (Sperman –Brown Formula) : لتصحيح معامل الارتباط لاستخراج معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياسين
- 7- الاختبار التائي لاختبار دلالة معامل ارتباط بيرسون.

الفصل الرابع / عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث في ضوء أهدافه وتفسير تلك النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ومن ثم الخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج وهي على النحو الآتي:

الهدف الأول: التعرف على مستوى الإفصاح عن الذات لدى طلبة جامعة بابل.

أظهرت نتائج البحث إن الوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على مقياس الإفصاح عن الذات (38,309) وبانحراف معياري بلغ مقداره (9,742) بمتوسط فرضي (40)، وباستعمال معادلة اختبار T-Test العينة مستقلة واحدة، تبين أن القيمة التائية المحسوبة (1,431) أقل من القيمة الجدولية البالغة (1,966) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (406)، مما يشير إلى إنخفاض مستوى الإفصاح عن الذات لدى طلبة الجامعة

جدل (6) الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة مستوى الإفصاح عن الذات

عدد العينة	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	قيمة (T) المحسوبة	قيمة (T) الجدولية	مستوى دلالة (0.05)
407	39,308	40	11,269	1,431	1.966	غير دالة

ويمكن تفسير انخفاض مستوى الإفصاح عن الذات لدى أفراد عينة البحث الحالي الى أساليب التنشئة الاجتماعية السائدة في المجتمع العراقي والتي لا تشجع على سلوك الإفصاح عن الذات فالفرد لا يمنح حرية التعبير عن آرائه ومشاعره وخبراته الماضية لاعتبارات العرف الاجتماعي والخشية من السخرية والرفض أو أن عملية الإفصاح تشكل تهديداً لأمنه النفسي، وقد أكد ذلك جورارد (Jourard,1973) وبذلك يتشكل لدى الفرد سلوك إخفاء مشاعره وآراءه، فضلاً عن ازدياد الرقابة الاجتماعية على سلوكه وما ينجم عنها من السعي لإخفاء مواطن الضعف والخبرات السلبية خوفاً من فقدان الأسناد الاجتماعي، لان تحدثه عنها قد لا يكون مقبولاً من قبل المجتمع، فتقافة المجتمع تملي على الفرد ان يكون ناجحاً وإيجابياً ومسائراً للأعراف والتقاليد...الخ وقد يرجع سبب هذا الانخفاض لكون الإفصاح عن الذات يتطلب قدراً من الثقة بين الطالب والشخص الذي سيقوم بالإفصاح اليه اذا يقوم الطالب بالإفصاح عن معلومات حساسة وخاصة بالنسبة اليه قد تشكل تهديداً او قلقاً.

الهدف الثاني: التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى الافصاح عن الذات لدى طلبة جامعة بابل على وفق متغيري الجنس والتخصص.

أ - الجنس (ذكور - أناث)

لغرض التحقق من هذا الهدف استخرجت المتوسطات الحسابية لدرجات الذكور فبلغ (37,589) وبانحراف معياري مقداره (9,759) ولدرجات الاناث فبلغ (40,458) وبانحراف معياري مقداره (9,554) تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين متوسط درجات الذكور والاناث وتبين إن القيمة التائية المحسوبة (2,939) أعلى من القيمة التائية الجدولية (1,966) مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات الذكور والاناث في مستوى الافصاح عن الذات ولصالح الاناث وكما موضح في جدول (7)

جدول(7)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف الفروق في الافصاح عن الذات تبعا لمتغير الجنس

المتغير	نوع العينة	عدد العينة	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	قيمة (T) المحسوبة	قيمة (T) الجدولية	مستوى دلالة (0.05)
الافصاح عن الذات	ذكور	163	37,589	40	9,795	2,939	1.966	دال
	اناث	244	40,458	40	9,554			

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الإناث يستعملن مبدأ التبادلية في الأحاديث والمعلومات الودية والشخصية ومن جانب آخر فإن الذكور يتمتعون عن تقديم أنفسهم بشكل مكشوف وواضح وصريح حيث أنهم يمثلون السلطة وأنهم عادةً أقل عاطفة من الإناث وأقوياء بحكم دورهم الذي يقومون به في المجتمع، وهذا ما قد يجعلهم أقل أفصاحاً عن ذواتهم من الإناث. فالدور الذي يتوقعه المجتمع من الذكور يتطلب إخفاء نقاط الضعف والجوانب السلبية من الشخصية والظهور بمظهر القوة والسيطرة.

ب - التخصص (العلمي - الانساني)

لغرض تحقيق هذا الهدف تم أستخرج المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في التخصص العلمي فبلغ (39,822) وبانحراف معياري مقداره (10,470) ولدرجات الانساني فبلغ (38,837) وبانحراف معياري مقداره (9,020) وأستعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة بحسب التخصص (العلمي - الانساني) حيث كانت القيمة التائية المحسوبة (1,019) أقل من القيمة التائية الجدولية (1,966) مما يعني أن الفروق غير دالة احصائيا في مستوى الافصاح عن الذات بحسب متغير التخصص وكما موضح في جدول (8)

جدول (8)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق في الافصاح عن الذات بحسب التخصص

المتغير	التخصص	عدد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T) المحسوبة	قيمة (T) الجدولية	مستوى دلالة (0.05)
الافصاح عن الذات	العلمي	195	39,822	10,470	1,019	1.966	غير دال
	الانساني	212	38,837	9,020			

ويمكن تفسير نتيجة عدم وجود فروق في مستوى الافصاح عن الذات تعزى لمتغير التخصص اي أن طبيعة المقررات الدراسية وتدريسها في كل من التخصصين لا يسهم في وجود فروق في مستوى الافصاح ويمكن إرجاع ذلك كون

سمة الإفصاح عن الذات ترتبط بالجوانب الشخصية للفرد وبالإضافة تشابه أساليب التنشئة الأسرية الظروف الاجتماعية التي يتفاعل معها الطلبة من ذوي التخصص العلمي أو الانساني قد تسهم في عدم وجود فروق في مستوى الإفصاح عن الذات.

الهدف الثالث: التعرف على مستوى مهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة جامعة بابل.

أظهرت نتائج البحث إن الوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي (175,309) وبانحراف معياري بلغ مقداره (17,892) بمتوسط فرضي (159)، وباستعمال معادلة اختبار T-Test لعينة مستقلة واحدة، تبين أن القيمة التائية المحسوبة (18,708) أعلى من القيمة الجدولية البالغة (1,966) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (406)، مما يشير إلى إن ارتفاع مستوى مهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، وكما موضح في جدول (9)

جدول (9)

الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة مستوى مهارات التواصل الاجتماعي

عدد العينة	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	قيمة (T) المحسوبة	قيمة (T) الجدولية	مستوى دلالة (0.05)
407	175,592	159	17,892	18,708	1.966	دالة

وهناك عدة أمور قد تسهم في تفسير هذه النتيجة منها ان التعليم في المؤسسات التعليمية قد يساعد على ارتفاع مستوى مهارات التواصل الاجتماعي. فالجامعة كمؤسسة تعليمية تتوافر فيها الكثير من الفرص التي تفرض على طلبة الجامعة اكتساب خبرات التواصل المختلفة، وعلى الرغم من، أهمية الدور الذي تؤديه الجامعة في توفير مثل هذه الخبرات. الا ان للأسرة، والمدرسة، والاقربان دوراً واضحاً وأساساً في اكتساب خبرات التواصل المختلفة عبر مراحل العمر المختلفة، وقد يعزى سبب ذلك ايضاً الى طبيعة نضج طلبة الجامعة فهم على درجة من النضج يمكنهم من معرفة وتنظيم انفعالاتهم ومشاعرهم وتصرفاتهم ويحيّدون فهم ومعرفة مشاعر الآخرين وبعد طلبة الجامعة من الشرائح الاجتماعية الواعية والمتقنة والقدرة على مواجهة المشكلات والتعامل معها بإيجابية نتيجة تمتعهم بمرونة عقلية تجعل علاقاتهم وتصرفاتهم مقبولة، وقد يكون تواصل الطلبة عبر شبكة التواصل الاجتماعي (الانترنت) سبباً آخرأ مهماً في اثراء خبرات التواصل لديهم. وهي خبرات اصبحت في العصر الحالي ضرورة اجتماعية ملحة لدى طلبة الجامعة. ان هذه الخبرات جميعاً تجعل طلبة الجامعة اكثر نجاحاً في تواصلهم الاجتماعي. إذ انها توفر بيئة اجتماعية يسودها التفاعل والحوار والتواصل الاجتماعي مما يمنح الطلبة القدرة فهم مشاعر الافراد المحيطين بهم والتعامل مهم بإيجابية ولديهم القدرة على بناء الصداقات والتواصل مع الآخرين وجميعها مهارات اساسية للتواصل مع الآخرين.

الهدف الرابع: التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى مهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة جامعة بابل على وفق متغيري الجنس والتخصص.

أ - الجنس (ذكور - أناث)

لغرض التحقق من هذا الهدف استخرجت المتوسطات الحسابية لدرجات الذكور فبلغ (179,626) وبانحراف معياري مقداره (19,280) ودرجات الاناث فبلغ (175,123) وبانحراف معياري مقداره (18,938) تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين متوسط درجات الذكور والاناث وتبين إن القيمة التائية المحسوبة (2,333) أعلى من القيمة التائية الجدولية (1,966) مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات الذكور والاناث في مستوى مهارات التواصل الاجتماعي ولصالح الذكور وكما موضح في جدول (10)

جدول (10)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتعرف الفروق في الافصاح عن الذات تبعا لمتغير الجنس

المتغير	نوع العينة	عدد العينة	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	قيمة (T) المحسوبة	قيمة (T) الجدولية	مستوى دلالة
مهارات التواصل الاجتماعي	ذكور	163	179,626	159	19,280	2,939	1.966	(0.05)
	إناث	244	175,123	159	18,938			

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الإناث يستعملن مبدأ التبادلية في الأحاديث والمعلومات الودية والشخصية ومن جانب آخر فإن الذكور يمتنعون عن تقديم أنفسهم بشكل مكشوف وواضح وصريح حيث أنهم يمثلون السلطة وأنهم عادةً أقل عاطفة من الإناث وأقوياء بحكم دورهم الذي يقومون به في المجتمع، وهذا ما قد يجعلهم أقل أفصاحاً عن ذواتهم من الإناث، فالدور الذي يتوقعه المجتمع من الذكور يتطلب إخفاء نقاط الضعف والجوانب السلبية من الشخصية والظهور بمظهر القوة والسيطرة.

ب - التخصص (العلمي - الانساني)

لغرض تحقيق هذا الهدف تم أستخرج المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في التخصص العلمي فبلغ (39,822) وبانحراف معياري مقداره (10,470) ودرجات الانساني فبلغ (38,837) وبانحراف معياري مقداره (9,020) وأستعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة بحسب التخصص (العلمي - الانساني) حيث كانت القيمة التائية المحسوبة (1,019) أقل من القيمة التائية الجدولية (1,966) مما يعني أن الفروق غير دالة احصائيا في مستوى مهارات التواصل الاجتماعي بحسب متغير التخصص وكما موضح في جدول (11)

جدول (11)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق في الافصاح عن الذات بحسب التخصص

المتغير	التخصص	عدد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T) المحسوبة	قيمة (T) الجدولية	مستوى دلالة
مهارات التواصل الاجتماعي	العلمي	195	174,231	17,858	1,474	1,966	غير دال
	الانساني	212	176,844	17,874			

ويعتقد الباحث أن عدم وجود فروق في مستوى مهارات التواصل الاجتماعي بين طلبة الكليات الانسانية والكليات العلمية يعزى الى أن موارد تنمية مهارات التواصل الاجتماعي تتوفر في المقررات الدراسية لكل من التخصصين على الرغم من اختلاف طبيعة هذه المقررات اذ أن مقررات الكليات الانسانية تتناول قضايا تختص بالتعامل والعلاقات الانسانية والمهارات الاجتماعية وتشجع العلاقات الاجتماعية وتعزز الثقة بالنفس وتتطلب هذه المقررات التواصل الاجتماعي وتعالج قضايا تتطلب التعاطف الانساني مع الآخرين ومراعاة مشاعرهم ورغباتهم وحاجاتهم في حين أن طبيعة تدريس مقررات الطلبة من ذوي التخصص العلمي تتطلب التفاعل بين الطلبة بعضهم مع بعض وبين الطلبة والمدرس وتناولهم كذلك بعض المقررات الدراسية الانسانية مع مقرراتهم العلمية فضلا عن ذلك يرى الباحث ان طبيعة الدراسة الجامعية توفر فرصة التفاعل بين الطلبة من مختلف التخصصات والتي يستطيع عن طريقها الطلبة من ان يتواصلوا مع الآخرين ويشاركوا في النقاشات والحوارات التي تساهم بدورها على تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لديهم.

الهدف الخامس: التعرف على العلاقة الارتباطية بين الإفصاح عن الذات ومهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة جامعة بابل

يظهر من الجدول (12) أن العلاقة الارتباطية بين متغيري البحث دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (405) إذ بلغت قيمة التائية المحسوبة (20,876) وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (1,966) ويمكن تفسير هذه النتيجة المتعلقة بوجود علاقة إيجابية بين مهارات التواصل الاجتماعي والإفصاح عن الذات إلى أن مهارات التواصل الاجتماعي تسهل على الأفراد الاقتراب من الآخرين وتعزز الثقة بأنفسهم وبالأخرين مما يجعل الآخرين يثقون بهم لأنهم يستطيعون أن يتعاملوا معهم بإيجابية وهذا يمكنهم من إقامة علاقات اجتماعية وثيقة مبنية على الثقة والاحترام المتبادل تؤدي إلى تبادل الأفراد الإفصاح عن معلومات مختلفة عن ذاتهم في ما بينهم فالشخص الذي يصغي إلى من يحيطون به ويعرف كيف يدافع ويعبر عن آرائه ورغباته بشكل واضح وأنه لا يقلل من احترام آراء ورغبات الآخرين يستطيع إقامة علاقات اجتماعية جيدة معهم حيث يعتقد الباحث أن امتلاك الفرد لمهارات التواصل يعطي إمكانية التواصل مع الآخرين بسهولة أكبر ويجعله أكثر اتجاهًا نحو المجتمع أثناء تفاعله معهم وهذا قد يمكنه من الثقة بهم والإفصاح لهم عن ما بداخله من معلومات وخاصة من أجل تفعيل أكثر للعلاقات الاجتماعية المثمرة بينهم.

جدول (12)

الاختبار الثاني لمعامل ارتباط بيرسون بين متغيري الإفصاح عن الذات ومهارات التواصل الاجتماعي

العينة	قيمة معامل الارتباط المحسوبة	القيمة (T) المحسوبة	القيمة (T) الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
407	0,266	20,876	1,966	405	0,05
				دال	

الاستنتاجات

- في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يمكن استنتاج ما يأتي:
- 1- مستوى الإفصاح لدى طلبة جامعة بابل منخفض.
 - 2- يتأثر مستوى الإفصاح عن الذات بحسب متغير الجنس ولصالح الإناث بينما ليس لمتغير التخصص أثر على عينة البحث الحالي من طلبة جامعة بابل.
 - 3- يتمتع طلبة جامعة بابل بمستوى جيد من مهارات التواصل الاجتماعي.
 - 4- يتأثر مستوى مهارات التواصل الاجتماعي بحسب متغير الجنس ولصالح الذكور بينما ليس لمتغير التخصص أثر على عينة البحث الحالي من طلبة جامعة بابل.
 - 5- وجود علاقة ارتباطية بين الإفصاح عن الذات ومهارات التواصل الاجتماعي عينة البحث من طلبة جامعة بابل

التوصيات

- 1- نظراً لأهمية الإفصاح عن الذات في التخلص من المشاعر السلبية، لابد من إعداد برامج لتنمية وتعزيز مهارات واستراتيجيات، وتوعية المربين بأهمية تنشئة الأبناء على الإفصاح بدرجة معقولة وذلك بتوفير أجواء آمنة وبإطار من الثقة لتعزيز هذا السلوك لديهم، لما لذلك من تأثير إيجابي على صحتهم النفسية.
- 2- ينبغي على الجامعات العراقية عند إعدادها لقادة المستقبل التركيز على امتلاكهم للمهارات العقلية والاجتماعية على حد سواء وتمتعهم بالشخصية السليمة.

المقترحات

استكمالاً للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي يمكن إدراج بعض المقترحات التي يمكن أن توسع البحث الحالي وهي على النحو الآتي:-

- 1- دراسة مماثلة للدراسة الحالية على عينات أخرى على مستوى جامعات العراق المختلفة.
- 2- دراسة العلاقة الارتباطية بين متغير الإفصاح عن الذات ومتغيرات أخرى لم يتناولها البحث الحالي مثل التوافق النفسي والاجتماعي، اساليب المعاملة الوالدية والسعادة الشخصية، التحصيل الدراسي... الخ.

المصادر العربية:

- 1- إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (2010). صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بين الفهم والمواجهة، ايتراك، القاهرة.
- 2- العيسوي، عبدالرحمن محمد (2004). التشخيص النفسي والعقلي، ط1، موسوعة ميادين علم النفس، المجلد/ 11، دار الراتب الجامعية، بيروت.
- 3- العمري، خالد علي صالح (2013). كشف الذات وعلاقته بالشعور بالوحدة والاعراض الاكتئابية لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الاردن.
- 4- الأنصاري، بدر محمد. (2000). قياس الشخصية. الكويت، دار الكتاب الحديث.
- 5- الإمام، محمد صالح، فؤاد عيد الجوالده (2010). الإعاقة العقلية ومهارات الحياة في ضوء نظرية العقل. دار الثقافة.
- 6- الأطرش، محمود (2013). العلاقات الاجتماعية لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، المجلد 28 (7)، 2014.
- 7- الخفاف، أيمن (2013). الذكاء الانفعالي... تعلم كيف تفكر انفعاليا. ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، الاردن.
- 8- العساف، جمال عبد الفتاح، وأيمن سليمان مزاهرة (2010). مهارات الحياة، ط1، اثناء للنشر والتوزيع، مكتبة الجامعة، الشارقة.
- 9- السمادوني، السيد ابراهيم (2007). الذكاء الوجداني اسسه- تطبيقاته- تنميته. ط1، دار الفكر، عمان، الاردن
- 10- جاسم، أحمد لطيف (1994) كشف الذات وعلاقته بالكتابة لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- 11- جرادت، عبد الكريم محمد سليمان (1995) كشف الذات لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقته ببعض المتغيرات، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.
- 12- داود، عزيز حنا والعبيدي، ناظم هاشم (1990)، علم نفس الشخصية، مطابع التعليم العالي.
- 13- داود، عزيز حنا وعبد الرحمن، انور حسين (1990). مناهج البحث التربوي، جامعة بغداد، وزارة التعليم العلمي والبحث العلمي، بغداد.
- 14- شلتز، دوان (1983). نظريات الشخصية، ترجمة د. حمد دلي الكربولي ود. عبدالرحمن القيسي، مطبعة جامعة بغداد.
- 15- عبد الرحمن، سعد (1998) القياس النفسي، الكويت، مكتبة الفلاح.
- 16- عودة، احمد سليمان (1998) أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية، مكتبة الكتاني للنشر والتوزيع، عمان.
- 17- علي، أماني عبد الفتاح (2012): مهارات الاتصال والتفاعل والعلاقات الانسانية، ط1، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

- 18- عودة، احمد سليمان (1998) **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية**، مكتبة الكتاني للنشر والتوزيع، عمان.
- 19- كفاقي، علاء الدين أحمد وآخرون (2003) **مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم**، ط1، دار الفكر عمان.
- 20- محمود، جودت شاكر (2013). **الاتصال في علم النفس**، دار الصفاء، عمان.
- 21- ملحم، سامي محمد (2002) **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ط2، دار المسيرة، للنشر والتوزيع، عمان.
- 22- هيز، جون (2011) **مهارات التواصل بين الأفراد في العمل**. ترجمة مروان طاهر الزعبي، ط1، دار المسيرة، عمان.
- المصادر الأجنبية

- 23- Anastasi,(1988) **psychology testing** "New York,Macmillan publishing.
- 24- Anastasi , A. (1976): **Psychological Testin** , New York.
- 25- Corsini , R. (1987): **Encyclopedia of Psychology**. New York: John Willey and Sons.
- 26- Chiselli ,E.C. (1981): **Meaurement the ory for behavioral**. SanFrancisco: Who. Ferryman com pany.
- 27- Ebel, R, L (1972) **Essentiasls of Educatonal Measurement**" Englewood texat and university.
- 28- Nunnally, I. C. (1978): **Psychometric Theory**, New York: McGraw – Hill.
- 29- Waring , E. M. & Chelune , G. J. (1983): **Martial Intimacy and self – Disclosure**, **Journal of Clinical Psychology** , March , (39) , PP. 183–190.
- 30- Hendrick, S.S. (1981): **Self– Disclosure and marital satis– faction** , Journal of Personality and Social Psychology, (40), (6) , pp 1150–1159.
- 31- Jourard , S. M. (1971 b): **Self–Disclosure, An Experminted analysis of the transparent self** , New York , John Wiley & Sons , Inc.
- 32- ——— (1971): **Self – Disclosure An Experminted analysis of the transparent self**, New York , wiley – Interscience.

التفكير المنظومي لدى مدراء المدارس الاعدادية المتميزين ونظرائهم العاديين

أ.د. كاظم عبد نور الباحثة. غصون علاء جابر

كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل

The Systematic Thinking of the Distinguished Headmasters of the High Schools and their Ordinary Counterparts

Prof. PhD. Kadim Abid Noor Researcher Gusoon Ala'a Jabir

College of Education for Human Sciences/ University of Babylon

Ghosoon.alaa@yahoo.com

Abidziad@yahoo.com

Abstract

The problem of the study arises from the scarcity of the studies that deal with the concept of systematic thinking of the distinguished headmasters of the high schools and the normal ones in Babylon governorate and other governorates.

الخلاصة

تكمن مشكلة البحث الحالي في ندرة الدراسات العلمية التي تناولت مفهوم التفكير المنظومي لدى مديري المدارس الاعدادية المتميزين ونظرائهم العاديين في محافظة بابل ومحافظات العراق الاخرى، وفي استمرار اتباع الاساليب التقليدية في اختيار مدير المدرسة دون الاستناد الى معايير علمية. اما اهميته فتكمن في متغيراته ومجتمعة وعينته واداته ونتائجه. وتتلخص اهدافه في التعرف الى:

- 1- مستوى التفكير المنظومي لدى مدراء المدارس الاعدادية في محافظة بابل.
 - 2- الموازنة في مستوى التفكير المنظومي لدى مدراء المدارس الاعدادية تبعاً لمتغيري الجنس ونوع الادارة.
 - 3- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى التفكير المنظومي لدى مدراء المدارس الاعدادية المتميزين ونظرائهم العاديين على وفق متغير الجنس (الذكور - الاناث).
- ولتحقيق اهداف هذه الدراسة، اعد الباحثان مقياس للتفكير المنظومي المعد من قبل (Dolansky & Moore 2013)، وبناء مقياس العمل الاداري المتميز لدى مدراء المدارس المتميزين والعاديين، ثم طبقا الاداتين بعد تقنينهما على عينة تتكون من (70) مديراً ومديرة، شكلت حوالي (35%) من مجتمع البحث، واستعملنا الحقيبة الاحصائية (SPSS) لمعالجة البيانات احصائياً. وقد اظهرت نتائج التحليل الاحصائي ما يأتي:
- 1- يوجد لدى مدراء المدارس الاعدادية مستوى عالي من التفكير المنظومي.
 - 2- إن المدراء المتميزين والعاديين أعلى في مستوى التفكير المنظومي من المديرات المتميزات والعاديات.
 - 3- توجد فروق ذات دلالة احصائية لتفاعل الجنس ونوع الادارة في التفكير المنظومي لصالح مدراء المدارس الاعدادية المتميزين والعاديين، لان الوسط الحسابي للمدراء المتميزين اعلى من الوسط الحسابي للمديرات المتميزات، وان الوسط الحسابي للمدراء العاديين اعلى من الوسط الحسابي للمديرات العاديات.
- وعلى ضوء نتائج الدراسة، قدم الباحثان عدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.
- الكلمات المفتاحية:** التفكير المنظومي، مدير المدرسة الإعدادية المتميز، مدير المدرسة التقليدية.

الفصل الاول

التعريف بالبحث

أولاً- مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث الحالي في ندرة الدراسات العلمية التي تناولت مفهوم التفكير المنظومي في ادارة المدرسة الاعدادية والثانوية في محافظة بابل ومحافظات العراق الاخرى، وفي استمرار اتباع الاساليب التقليدية (الانتماء السياسي، والوساطات والمعارف) في اختيار مدير المدرسة دون الاستناد الى معايير وادوات قياس علمية (موضوعية)، واستمرار ادارات المدارس في اتباع الاساليب التقليدية في ادارة المدرسة. لذا ظهرت مشكلات تربوية ونفسية واجتماعية كثيرة مثل نسب الرسوب المرتفعة والتسرب والتأخر الدراسي وضعف الانتماء الى المدرسة والمجتمع. ولتقليل عدد تلك المشكلات ودرجة حدتها تحتاج ادارة المدرسة الاعدادية الى تبني اساليب تفكير وادارة جديدة، احدها هو التفكير المنظومي الذي اثبت نجاحه في الادارة الصناعية والتجارية والتعليمية.

إن التفكير المنظومي يساعد مدراء المدارس الاعدادية على التفكير في طرق واساليب ادارية وتربوية جديدة مفيدة. اي انه تفكير يركز على العمل الاداري بشكل شامل وتحليل المشكلات الادارية الى اجزائها والنظر إلى العلاقات التي تربط بين تلك الاجزاء. ويركز التفكير المنظومي على مضامين علمية مركبة في منظومات ادارية متكاملة تتضح فيها كافة العلاقات بين انماط العمل الاداري مما يجعل المدير قادراً على إدراك الصورة الكلية لمضامين العمل الاداري. فالتفكير المنظومي يركز على رؤية العمل الاداري بشكل متكامل. إن الهدف الرئيس لاستعمال التفكير المنظومي هو التعرف على أدوات التفكير المنظومي وكيفية التعامل مع هذا النوع من التفكير. ويعد التفكير المنظومي من المستويات العليا للتفكير. ويستطيع المدير الذي يستعمل هذا النمط من التفكير رؤية العمل الاداري بصورة شاملة، ويصبح قادراً على النقد والإبداع والاستقصاء، الأمر الذي يؤكد أن هذا النوع من التفكير يعد شاملاً لأنواع مختلفة من التفكير. (عفانة ونشوان، 2004: 6) (المالكي، 2005: 15) (عفانة ونشوان، 2007: 10-24). لذا يعتقد الباحثان أن هذا البحث يسهم في تقليل حدة كثير من المشكلات التربوية والنفسية في إدارة المدرسة الإعدادية ويسد نقصاً معرفياً في ميدان الإدارة التربوية وعلم النفس الإداري.

ثانياً - أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في أهمية التفكير المنظومي. إذ يعد هذا المفهوم من المفاهيم المهمة في ميدان الادارة بشكل عام، والإدارة التربوية بشكل خاص. وأنه، على حد علم الباحثين، غير مدروس في العمل الاداري التربوي العراقي. كما يعد حجر الزاوية في العمل الاداري الناجح لكونه يتضمن القدرة على رؤية الارتباطات بين القضايا والاحداث والمعلومات ككل وليست رؤيتها كأجزاء غير مترابطة. وإن التفكير المنظومي يرفض تجزئة المشكلات الادارية الى اجزاء منفصلة. فهو تفكير يجمع بين التفكير التركيبي والتفكير التحليلي. ويحصل ذلك من خلال تحليل المواقف الادارية إلى عناصرها الأساسية ثم إعادة تركيب العناصر في منظومة تعطي وظائف نوعية أو تقدم حلولاً جديدة. لأن الغرض الأساس الذي يقوم عليه التفكير المنظومي هو أن كل شيء يتفاعل مع الأشياء التي حوله (يؤثر فيها ويتأثر بها). فعند تعرض المدير لموقف أو مشكلة ادارية او تربوية لا يمكنه التعامل مع العناصر (الأجزاء) المكونة للمشكلة بشكل اجزاء منفصلة، وإنما على كيفية تأثيرها في سير العملية التربوية بشكل عام، ثم إعادة ترتيب عناصر المشكلة مع بعضها. (الفرطوسي، 2012) (حسن، 2014: 21).

وقد اصبح استعمال اسلوب التفكير المنظومي في العمل الاداري التربوي ضرورة ملحة لنجاحه في الادارة الصناعية والتجارية وطرائق التدريس. (الكبيسي، 2008: 5). إن اسلوب التفكير المنظومي يسمح للاداري في المؤسسات التربوية على التركيز المستمر على الاهداف والغايات واساليب تحقيقها ويساعد الادارة التربوية على تحقيق اهدافها بفاعلية وكفاية اكثر. (الطويل، 2006: 131).

ويرى كامل ان استخدام التفكير المنظومي في تناول أية مشكلة يساعد على رؤية الأسباب الجذرية للمشكلات الادارية كما يساعد على تقديم نظرة شاملة لهذه المشكلات مما يساعد على التوصل الى الحلول المثالية والإبداعية لتلك المشكلات، وعلى رؤية العلاقات بين عناصر المشكلة، مما يؤدي إلي تحسين الرؤية المتعمقة للأمور وتنمية القدرة علي التحليل والتركيب وصولاً الى الإبداع الذي هو من أهم مخرجات أي نظام اداري وتربوي ناجح. (كامل، ب-ت: 15-16).

ثالثاً- اهداف البحث:

هدف البحث الحالي التعرف الى:

- 1- مستوى التفكير المنظومي لدى مدرء المدارس الاعدادية في محافظة بابل.
- 2- الموازنة في مستوى التفكير المنظومي لدى مدرء المدارس الاعدادية على وفق متغيري الجنس (ذكور-اناث) ونوع الادارة (متميزين -عاديين).
- 3- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى التفكير المنظومي لدى مدرء المدارس الاعدادية المتميزين ونظرائهم العاديين على وفق متغير الجنس (الذكور - الاناث).

رابعاً- حدود البحث:

تحدد البحث الحالي بدراسة التفكير المنظومي لدى مدرء المدارس الاعدادية المتميزين ونظرائهم العاديين، المستمرين بالخدمة، خلال العام الدراسي (2014- 2015) في محافظة بابل.

خامساً- تحديد المصطلحات:

- 1- مفهوم التفكير المنظومي: للتفكير المنظومي تعريفات عديدة مختلفة عند الباحثين منها تعريف كل من:
 - أ- عبيد وعفانة (2003): يعرف عبيد وعفانة التفكير المنظومي بأنه "التفكير الذي يركز على مضامين علمية مركبة من خلال منظومات متكاملة تتضح فيها كافة العلاقات بين المفاهيم والموضوعات، مما يجعل المتعلم (أو المدير) قادراً على إدراك الصورة الكلية لمضامين المنظومات المعروضة أمامه. لذا فإنه يركز على الكل المركب الذي يتكون من مجموعة مكونات ترتبط فيما بينها بعلاقات متداخلة تبادلية التأثير وديناميكية في التفاعل" (عفانة ونشوان، 6:2004).

ب- ويعرف مكنمارا (2006) التفكير المنظومي بأنه وسيلة لمساعدة الفرد على رؤية المنظومة من منظور واسع يشمل بنية واسعة للبنىات المكونة للمنظومة والانماط المختلفة لها، ودورات هذه المنظومة وذلك بدلا من رؤية احداث معينة فقط في النظام وهذه الرؤية تساعد على معرفة الاسباب الحقيقية للمشكلات التي تعترض المنظومة الادارية والتعرف على نقطة بدء ملائمة لمعالجتها. ولقد ساعد التفكير المنظومي على انتاج مبادئ عديدة وادوات لمساعدة الافراد على تحليل النظم وتغيرها. (الفيل، 2011: 3).

ج- تعريف دونالدسكي وموور (Dolansky & Moore, 2013): الذي يشير إلى أن التفكير المنظومي بأنه قدرة مدير المدرسة على ادراك وفهم وحل المشكلات الادارية والتربوية لتحقيق غرض معين، ويشمل القدرة على التمييز بين الانماط المتكررة والانماط المحددة في العمل لفهم كيف ان هذه الانماط تعزز بعضها البعض وتؤثر في نظام العمل بأكمله. (Dolansky & Moore, 2013: 5).

ح- التعريف الاجرائي للتفكير المنظومي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها مدير المدرسة الاعدادية أو الثانوية من اجابته عن فقرات مقياس التفكير المنظومي.

2- مفهوم المدرسة الاعدادية:

أ- تعريف المدرسة الاعدادية: هي المدرسة التي يُقبل فيها الطلبة الذين نجحوا في الامتحان الوزاري في المرحلة المتوسطة (التاسع في عدد من الدول العربية)، وتحتوي على فرعين دراسيين هما العلمي والادبي، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات.

ب- التعريف الاجرائي للمدرسة الاعدادية: المدرسة الاعدادية في هذه الدراسة تشمل كل مدرسة يدرس فيها طلبة الصفوف الرابعة والخامسة والسادسة الإعدادية (تسمى في عدد من الدول العربية بالصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر)، سواء كان أسمها إعدادية أو ثانوية.

رابعاً- مفهوم مدير المدرسة الاعدادية والثانوية المتميز:

1- تعريف مدير المدرسة الاعدادية والثانوية المتميز: هو مدير المدرسة الإعدادية والثانوية الذي يتسم بسمات إدارية لا تتوافر بنفس المستوى لدى المدراء التقليديين، مثل الولاء والانتماء والجد والنشاط واتخاذ القرارات الصائبة والمتابعة والتقويم بصورة واتباع اساليب غير تقليدية في العمل الاداري... إلخ والذي يحصل على درجة (154) فأكثر على مقياس الأداء المتميز المعد من قبل الباحثين والمستعمل في هذه الدراسة.

خامساً- مفهوم مدير المدرسة الاعدادية والثانوية العادي (التقليدي):

2- تعريف مدير المدرسة الاعدادية العادي (التقليدي): هو مدير المدرسة الإعدادية أو الثانوية الذي يقوم بالاعمال الادارية التقليدية وتوجيه النشاطات الإدارية والفنية والاشراف على حسن سير العمل المدرسي لتحقيق اهداف المدرسة التقليدية، والذي يحصل على درجة أقل من (154) درجة على مقياس الأداء المتميز المعد من قبل الباحثين والمستعمل في هذه الدراسة.

الفصل الثاني

إطار نظري ودراسات سابقة

أولاً- مفهوم التفكير المنظومي:

استعمل هذا المفهوم لأول مرة في إدارة المؤسسات الصناعية والتجارية، وأثبت نجاحه فيها. (Dolansky & Moore 2013). ولم يدخل المفهوم؛ على وفق علم الباحثين، الإدارة التربوية بعد. لذا حاول الباحثان دراسته في إدارة المؤسسات التربوية. ويعد التفكير المنظومي احد انماط التفكير، ويقع ضمن العمليات المعرفية المركبة العليا التي تختلف عن مستويات التفكير الدنيا (المهارات). فهو تفكير مفتوح ينبع من واقع إدراكي ووعي شامل بأبعاد المشكلة التي يواجهها الفرد أو مدير في عمله. فينطلق من منظور كلي ومن علاقة الكل بالجزء وعلاقة الأجزاء ببعضها البعض، وعلاقة كل منها بالموقف الكلي. ويتضمن التفكير المنظومي إدارة عمليات التفكير والتفكير في التفكير. ويشير وليم عبيد الى ان التفكير المنظومي يتطلب تنمية مهارات التفكير العليا والكفاءة العالية التي تمكنه من التكيف مع ظروف الحياة المعقدة المعاصرة. وهنا يتطلب تعليم الفرد معنى التفكير. (الفرطوسي، 2012).

وللتفكير المنظومي تعريفات كثيرة عند الباحثين، أشرنا إلى ثلاثة منها في فقرة تحديد المصطلحات، ويمكن إضافة تعريفات أخرى مثل عسقول وحسن (2007) اللذان يعرفانه بأنه "منظومة من العمليات تقوم بترجمة قدرة الفرد على قراءة الشكل المنظومي وإدراك علاقاته واستخلاص هذه العلاقات وتكملتها ومن ثم رسم الشكل بجميع تفصيلاته". (اليقوي، 2010: 43)، وتعريف باري رتيشمون الذي يعرف التفكير المنظومي بأنه "فن وعلم يربط بين البنية واداء البنية لاغراض تغيير البنية لتحسين الاداء". (العفون وعبد الصاحب، 2012: 162). وتعريف تيفلن (Tifflin 1987) الذي يرى أن التفكير المنظومي "عملية يتم من خلالها اخذ جميع جوانب الموقف او المشكلة في الاعتبار بهدف رئيس هو فهم النظام ككل". (حمادات، 2009: 24). ويتضمن التفكير المنظومي مهارات عديدة، يعرض الباحثان اهمها فيما يأتي.

ثانياً- مهارات التفكير المنظومي:

لكل عملية تفكير مهارات تفكير تفاعلها يشكل نمط (نوع) او عملية التفكير. لذا يتكون التفكير المنظومي من مهارات عقلية (دماغية) تعكس قدرة الفرد او مدير المدرسة الاعدادية على التفكير المركب التي يشمل أن يكون المدير

واعياً بأنه يفكر في نماذج واضحة وأن يلاحظ تلك النماذج على أنها نماذج وليست حقائق، وأن تكون لديه القدرة على بنائها وتحليلها. ويتضمن التفكير المنظومي مهارات عديدة، صنفها عسقول وحسن (2007)، على وفق درجة تعقيدها، إلى ما يأتي:

- 1- **مهارة قراءة الشكل المنظومي:** وهي قدرة مدير المدرسة على تحديد ابعاد الشكل المنظومي للعمل الاداري (الهيكل التنظيمي).
 - 2- **مهارة تحليل الشكل وادراك العلاقات:** وهي قدرة المدير على رؤية العلاقة بين الادارة التربوية ومديرية التربية وبين اعضاء الهيئة التدريسية ومع اولياء امور الطلبة وتحديد خصائص تلك العلاقة وتصنيفها.
 - 3- **مهارة تكملة العلاقات في الشكل:** وهي القدرة على الربط بين عناصر العلاقات في العمل الاداري وايجاد التوافقات بينها والنواقص فيها.
 - 4- **مهارة رسم الشكل المنظومي:** وتعد هذه المهارة محصلة للمهارات السابقة لانها تتضمن الخطوات التي تؤدي الى قراءة شكل العمل الاداري (خطة العمل الاداري) وتحديد علاقاته واجزائه الى رسمه بالصورة النهائية بجميع اجزائه.
- (اليقوبي، 2010).

ثالثاً- النظريات التي حاولت تفسير التفكير المنظومي:

لا توجد نظريات نفسية حاولت تفسير التفكير المنظومي بشكل مباشر. لذا سيعرض الباحثان أهم (3) نظريات من نظريات الإدارة وعلم النفس التي تناولت المفهوم بشكل غير مباشر، وهي:

1- النظرية البنائية:

التفكير المنظومي على وفق وجهة نظر النظرية البنائية، يعني قدرة مدير المدرسة على تكوين نماذج أو منظومات (أو هيكل إداري) للأشياء التي تتعلق بعمله الاداري. وهذه النماذج أو المنظومات هي تمثيلات للحقيقة يتم بناؤها من قبل المدير وليست الحقيقة نفسها. وتلعب النماذج والمنظومات الفرعية دوراً رئيساً في تطور التفكير المنظومي الذي يبين العلاقات السببية والمنطقية بين المنظومات المختلفة التي تنمو وتتسع كلما تفاعل المدير مع البيئة المدرسية. ويستند التفكير المنظومي على اساس أن يكون المدير قادر على القيام بالتفكير من خلال نماذج ومنظومات واضحة، وأن يدرك أن تلك النماذج هي نماذج قام بوصفها، وليست حقائق، وأن يكون باستطاعته بناؤه وتحليلها ونقدها وتطويرها باستمرار. وتفترض النظرية البنائية أن المدراء يستطيعون بناء المعرفة وتكوين نماذج ومنظومات لها من خلال التفاعل القائم بين عملية التعلم والخبرات السابقة وخبرات التعلم الجديدة. إذ أن هذا التفاعل يؤدي إلى تفسير المعلومات والمعارف، على ضوء الخبرات السابقة، مما يؤدي إلى بناء المعنى على وفق حاجة المدراء واهتماماتهم. (الكامل، 2003: 80) (عفانة وابو ملوح، 2004: 24).

2- نظرية الجشطالت:

تفسر نظرية الجشطالت التفكير المنظومي للفرد (متعلم، معلم، مدير) من خلال قدرته على ادراك مكونات المجال وادراك العلاقات التي لا يمكن فهمها من النظرة العابرة، بل بوساطة التأمل ثم حدوث الاستبصار الذي يأتي فجأة كحل للمشكلة. فالتفكير مرتبط بالتأمل وهو وظيفة ابداعية مركبة من العمليات الادراكية الخاصة بحل المشكلات. وتلك العمليات يمكن ان تحدث بطريقة شعورية أو لا شعورية. اذ يمكن للعقل ان ينشط بشكل أنموذجي في بعض نشاطات الاستكشاف العلمي او الفني تحت مستوى الشعور اذ يمكنه الوصول الى الحلول الابداعية المناسبة للمشكلات التي تأتي نتيجة لعدم توقع الفرد الوصول الى مثل هذه الحلول. وتهتم نظرية الجشطالت اساساً بالطرق المختلفة التي يدرك بها الافراد الاشياء والوقائع وكيف يفكرون فيها وهذا يسمى بالأساليب المعرفية، وهي الطرق التي يلجأ اليها الافراد في تحصيلهم للمعرفة من البيئة. فمدير المدرسة يُنظر اليه باعتباره يلتزم بقوانين وتعليمات بطريقة نشطة. فهو ليس مجرد مستقبل سلبي لما يحيط به. ويرى اصحاب هذه النظرية ان التفكير المنظومي يتضح من خلال قدرة مدير المدرسة على ربط المعلومات والمشكلات

التي يواجهها مع المعلومات التي يختزنها بشكل جديد ومختلف عما هو مألوف وعادي. ويكون من هذه المعلومات المترابطة استنتاجا جديدا له اثر في العمل الإداري أو غير غير الإداري. (حميد، 2014).

3- نظرية دونالسكي وموور (Dolansky & Moore 2013):

الابعاد النظرية للتفكير المنظومي:

- 1- تسلسل الاحداث
- 2- تسلسل الاسباب
- 3- تعدد الاسباب المحتملة
- 4- التغذية الراجعة
- 5- العلاقات المتبادلة للعوامل وانماط العلاقات

رابعا- قياس التفكير المنظومي والعمل الإداري في المدارس الإعدادية:

توجد في القياس النفسي مبادئ عامة يجب أن يعرفها الباحث لقياس أي متغير يود قياسه. وأهم تلك المبادئ هي: ان يحدد المفهوم الذي يدرسه (في هذا الجزء من الدراسة المفهوم هو التفكير المنظومي) ويعرف لماذا يقيس (الهدف أو الأهداف من القياس)؟ وماذا يقيس؟ وكيف يقيس؟ ومتى يقيس؟ وكيف يصحح (مفتاح التصحيح)، وكيف يفسر نتائج القياس؟. ولقياس اي ظاهرة نفسية أو إدارية يجب ان تتوفر اداة أو أدوات للقياس تتسم بالصدق والثبات وخصائص سايكومترية أخرى مثل الوسط الحسابي، والوسط الفرضي، والانحراف المعياري،...الخ قبل البدء بتطبيقها. ولم يستطع الباحثان الحصول على مقياس عراقي او عربي لقياس التفكير المنظومي لدى مدراء المدارس الاعدادية، لذا اعدا مقياس للتفكير المنظومي لمعرفة مستوى التفكير المنظومي لدى مدراء المدارس الإعدادية بالاعتماد على مقياس دونالسكي وموور (Dolansky & Moore 2013) المعد لاستعمال في المؤسسات الاقتصادية والتجارية،

وبنى الباحثان مقياسا لقياس العمل الإداري المتميز لدى مدراء المدارس المتميزين والعاديين بسبب عدم حصولهما على مقياس لتحديد مستوى التميز لدى مدارس الإعدادية. وهو يختلف عن المقاييس المستعملة في الدراسات السابقة لقياس التميز في العمل الإداري المتميز. والفصل الثالث في هذه الدراسة يوضح تلك الاختلافات واجراءات البناء كما يوضح إجراءات إعداد مقياس التفكير المنظومي.

خامسا- العمل الإداري في المدارس الإعدادية:

الإدارة، بشكل عام، علم وفن. ولا يمكن أن يتميز أي مدير أو قائد في عمله الإداري ما لم يكن لديه قدرا من العلوم (الثقافة العامة ودرجة من المعرفة الإدارية) ومستوى من فنون استثمار وإدارة الموارد البشرية في مؤسسته(عبد نور، 2013).

ولم تظهر الادارة التربوية المتميزة علما مستقلا عن الادارة التربوية التقليدية الا في عام (1946) عندما اخذت مؤسسة كلوج الامريكية (Kluge) بالاهتمام في ادارة المدارس العامة الرسمية. إذ اسهمت بتقديم منح دراسية للبحث في الادارة التربوية وتطويرها. ومما ساعد على تطوير الادارة التربوية ظهور العديد من المؤلفات والكتب التي اسهمت في تعميق المفاهيم النظرية للادارة وتوضيح مضامينها، فضلا عن الدراسات الميدانية والتطبيقية والمجلات العلمية والدوريات المتخصصة في مجال الادارة التربوية عامة والادارة التربوية المتميزة خاصة. ونظرا للتطورات الكبيرة التي طرأت على ميدان الادارة التربوية وتغير مفهومها نتيجة لتلك التطورات. إذ لم تعد مهمتها مقتصرة على جانب واحد، بل تعددت مهامها ووظائفها.(القيسي، 2010). ولكي تكون الادارة التربوية متميزة، يجب أن يتوافر لها مدير متميز يتسم بصفات لا يتسم بها المدراء التقليديون. لذا سيعرض الباحثان عددا من تلك السمات فيما يأتي.

1- سمات المدير المتميز القادر على التطوير وتحقيق الجودة في عمله:

ينبغي أن يتسم مدير المدرسة الإعدادية المتميز بسمات عديدة تمكنه من تحقيق التطوير والتميز داخل المدرسة التي يقودها مثل الثقافة الموسوعية نسبياً والولاء والانتماء الى المدرسة والجد والنشاط والانضباط الذاتي والتفاؤل وسمات أخرى ستضمنها اداة العمل الاداري المتميز التي بناها الباحثان. والشكل الاتي يوضح عددا من تلك السمات:



شكل (3-2) سمات المدير المتميز (عبد نور، 2013: 7، مع قليل من التطوير)

2- خصائص العمل الاداري التربوي المتميز:

التميز هو سمة يحبها الافراد ايا كان مراتبهم ووظائفهم. ولان للمدرسة تأثيراتها المتشعبة على المجتمع بشتى مكوناته ودعائمه، لذلك تعتمد على مجموعة من الخصائص اهمها هي انها:

- 1- ادارة هادفة: لا تعتمد على العشوائية او الصدفة في تحقيق غاياتها بل تعتمد على التخطيط السليم في اطار الصالح العام.
- 2- ادارة ايجابية: تنظر الى المدرسة بأكثر من عين لتكون الصورة اكثر وضوحا واكثر اتساعا فأن النظر الى الامور بعين واحدة يضيق الواسع ويعقد السهل وتستشري النظرة الجامدة السلبية الى ما يحدث فيعم التوتر وتفسر الامور بتفسيرات غير صائبة.
- 3- ادارة جماعية: بعيدة عن الاستبداد والتسلط مستجيبة للمشورة مدركة للصالح العام عن طريق العمل بروح الفريق
- 4- ادارة انسانية: لا تتجاوز الى اراء او مذاهب فكرية او تربوية وينبغي ان تتصف بالمرونة دون اسفاف وبالجدية دون تزمت هي ادارة تُعظم انسانية الانسان بعيدا عن التحقير والتشهير.
- 5- ادارة تكنولوجية: ويقصد بالتكنولوجيا الادارية مجموعة المعارف العلمية والاساليب المنظمة التي تطبق في مواجهة المعوقات العلمية بغية حلها في ميدان الادارة.(عياش، 2009: 55-56). واستعمال الانترنت في انجاز الكثير من الاعمال الادارية.

3- النظريات التي فسرت الادارة التربوية:

توجد نظريات عديدة في علم الإدارة وعلم النفس الإداري تناولت الإدارة والقيادة لكنها لا يتسع المجال وتقع خارج حدود هذا البحث واهدافه. لذا سيقنصر الباحثان على عرض نظريتين فقط، هما نظرية السمات ونظرية الموقف.

1-نظرية السمات:

تقوم هذه النظرية على ان التميز في الادارة يعتمد على توافر سمات معينة في شخصية المدير تميزه عن غيره. وكلما توافرت تلك السمات في شخصية المدير اصبح مديرا متميزا. وتستند تلك السمات على المهارات الذاتية الجسمية

والعقلية النفسية والمهارات الفنية (أي العلوم والفنون). وتتوقف فاعلية المدير ونجاحه، على وفق هذه النظرية، بعدد السمات المتوافرة في شخصيته ودرجة توافرها. (عياش، 2009:127). وقد اعتمد الباحثان على جوهر هذه النظرية في بناء أداة بحثهما.

2- نظرية الموقف:

يقوم مفهوم هذه النظرية على أن أساس تحديد خصائص الإدارة لا يرتبط بسمات شخصية عامة، بل يرتبط بموقف اداري متميز. فالسمات اللازمة للقائد العسكري تختلف عن السمات اللازمة للقائد المدني. وعلى أساس هذه النظرية فإن لكل موقف اداري معين حل ومعالجة تختلف عن المواقف الادارية الاخرى، وأن حل مشكلة في موقف معين لا يعني ان هذا الحل يفيد في حل مشكلات في ميدان اخر. (عياش، 2009:127). ويعتقد الباحثان بوجود سمات مشتركة كثيرة بين المدير والقائد، سواء كان عمله في المؤسسات العسكرية أو المدنية.

سادسا- الدراسات السابقة:

أ- الدراسات السابقة التي تناولت مفهوم التفكير المنظومي:

لم يستطع الباحثان الحصول على دراسة تتناول مفهوم التفكير المنظومي في إدارة المدرسة الإعدادية أو في إدارة أية مؤسسة تربوية. لذا سيعرضان باختصار دراستين تناولتا مهارات التفكير المنظومي، احدهما في ميدان طرائق تدريس الجغرافية والثانية في طرائق تدريس اللغة العربية. والهدف من عرضهما هو التعرف آليات تنمية التفكير المنظومي وفاعليته في التعلم والتعليم. وهذا التعريف يفيد الباحثين عند إعداد المقياس وتفسير نتائجه.

1- دراسة الفرطوسي (2012) "اثر التدريس بالمدخل المنظومي في اكتساب المفاهيم الجغرافية وتنمية مهارات التفكير المنظومي عند طلاب الصف الأول المتوسط"

هدفت تلك الدراسة إلى التعرف إلى "اثر التدريس بالمدخل المنظومي في اكتساب المفاهيم الجغرافية وتنمية مهارات التفكير المنظومي عند طلاب الصف الأول المتوسط". وتم اختيار عينة قصدية عدد أفرادها (62) طالبا، بواقع (31) طالبا لكل مجموعة، ثم تم إعداد اختبارين احدهما لاكتساب المفاهيم الجغرافية، تكوّن من (60) فقرة (سؤال) من نوع الاختيار من متعدد، والآخر لتنمية مهارات التفكير المنظومي، تكوّن من (5) أسئلة تحتوي على (60) فقرة اختيارية من نوع الاختيار من متعدد أيضا. وتم التحقق من صدق الاختبارين وثباتهما ومن خصائصهما السيكمترية، ثم تم تطبيق الاختبارين بعد نهاية التجربة التي استمرت ثلاث أشهر، وأسفر تحليل البيانات عن:

1. وجود فرق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلاب المجموعة التجريبية.
2. وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في اكتساب مهارات التفكير المنظومي لدى طلاب المجموعة التجريبية ولصالح المجموعة التجريبية (الفرطوسي، 2012). وهذا يعني أنه يمكن تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى المتعلمين والمعلمين ومدراء المدارس.

2- دراسة الجبوري (2013) "اثر التدريس بمهارات التفكير المنظومي في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص"

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر التدريس بمهارات التفكير المنظومي في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص. واختارت الباحثة عينة عشوائية، وتكونت من (47) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي، توزعت بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة. وبعد استبعاد طالبة واحدة كانت راسبة، بلغ عدد طالبات المجموعة التجريبية (23) طالبة درسن مادة الأدب والنصوص باستعمال مهارات التفكير المنظومي، وبلغ عدد طالبات المجموعة الضابطة (23) طالبة درسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية. وأعدت الباحثة اختبارا تحصيلياً تألف من (45) خمس واربعين فقرة اختبارية، وبعد عرضه على الخبراء أصبح بشكله

النهائي مكوناً من (40) اربعين فقرة، من نوع الاختيار من متعدد، بأربعة بدائل، بديل واحد فقط صحيح. وقد استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية المناسبة في تحليل بيانات بحثها، وتوصلت الى نتيجة رئيسة هي: تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي دُرِسَ مادة الأدب والنصوص بمهارات التفكير المنظومي على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي دُرِسَ المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية. (الجبوري، 2013). وهذا يعني أنه يمكن تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى المتعلمين والمعلمين ومدراء المدارس.

ب- الدراسات السابقة التي تناولت مفهوم العمل الاداري:

توجد دراسات كثيرة تناولت الإدارة التربوية وأنماطها وبرامج تنميتها، سيعرض الباحثان عدداً منها فيما يأتي.

1- دراسة أبو الكشك (1996) "بناء برنامج لتطوير أداء مديري التربية والتعليم في الأردن"

هدف البحث إلى بناء برنامج تدريبي لتطوير أداء مديري التربية والتعليم في الأردن. وتطلب إجراء هذا البحث اختيار عينتين

1- عينة من مديري التربية والتعليم العاميين: تألفت من (25) مديراً عاماً للتربية والتعليم في الأردن وهم جميع أفراد مجتمع البحث الأصلي.

2- اراء المستجيبين: بلغ مجموع افرادهم (325) وهم جميع المديرين الإداريين المساعدين والمديرين الفنيين المساعدين البالغ عددهم (50) مديراً مساعداً و (275) رئيس قسم اختيروا بصورة عشوائية.

وقد أعد الباحث أداة لتقويم أداء مديري التربية والتعليم، بلغ عدد فقراتها (87) فقرة ممثلة لجميع مهماتهم. واستخدم الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة، وأظهرت نتائج التقويم أن أداء مديري التربية والتعليم كان متوسطاً في أربع مهمات، تتعلق بتوفير الخدمات الإرشادية والصحية للطلبة والإشراف على احكام تطبيق التعليم الإلزامي ومتابعة تنفيذ المناهج الدراسية وتطويرها والإشراف على رفع المستوى العلمي للطلبة وهي مهمات تنسم بالطابع الفني وهم بحاجة إلى تدريب وتنمية لتحسين أدائهم لها. (ابو الكشك وآخرون، 2002: 282-283)، (شهاب، 2009: 20-21).

2- دراسة (حسن 2000) "بناء برنامج تدريبي في المهارات الإدارية لمديري ومديرات المدارس الإعدادية في محافظة بغداد"

هدفت الدراسة الى بناء برنامج تدريبي في المهارات الإدارية لمديري ومديرات المدارس الإعدادية. وقد طبق البرنامج على عينة البحث الأساسية الذي بلغ عدد أفرادها (98) مديراً، ومديرة، (54) مديراً و (44) مديرة تم اختيارهم بشكل قصدي، واستخدمت معامل ارتباط بيرسون ومعادلة الفا كرونباخ والتباين المشترك، وتحليل التباين الأحادي، ومربع كاي، ودرجة الحدة، والوزن المئوي في معالجة البيانات. وأسفر نتائج التحليل الإحصائي عما يأتي:

1- بناء برنامج تدريبي لمهارات التفكير المنظومي لمديري ومديرات المدارس الإعدادية يتكون من (67) فقرة تدريبية، تشمل المهارات الآتية:

1- مهارات الاتصال الذي احتوى على (15) فقرة.

2- اتخاذ القرارات يتكون من (15) فقرة

3- إدارة الوقت (13) فقرة.

4- السلوك القيادي (11) فقرة.

5- أسلوب حل المشكلات (13) فقرة.

ان إنموذج التدريب المهاري لمديري ومديرات المدارس الاعدادية (67) عنصرا

وكما اتضح إن المستوى المهاري لمديري ومديرات المدارس الاعدادية هو اعلى قليلاً من المستوى المهاري للمحك النظري. لم تظهر النتائج فروق ذات دلالة معنوية بين اجابات كل من أفراد عينة المستجيبين حول هذا المستوى عدا ما

يتعلق بمستوى مهارات الاتصال التي أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة معنوية. (حسن، 2000) (شهاب، 2009: 21-22).

سابعاً - العلاقة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

أ - دراسات التفكير المنظومي:

1- من حيث الاهداف:

هدفت دراسة الجبوري الى معرفة اثر التدريس بمهارات التفكير المنظومي في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص، وهدفت دراسة الفرطوسي التعرف الى اثر التدريس بالمدخل المنظومي في اكتساب المفاهيم الجغرافية وتنمية مهارات التفكير المنظومي عند طلاب الصف الأول المتوسط، اما الدراسة الحالية فقد هدفت التعرف الى مستوى التفكير المنظومي لدى مدرء المدارس الاعدادية المتميزين ونظرائهم العاديين.

2- من حيث المجتمع

كان مجتمع دراسة الجبوري يتألف من طالبات الصف الخامس الأدبي، اما مجتمع دراسة الفرطوسي كان يتألف من طلاب الصف الأول المتوسط، اما مجتمع الدراسة الحالية فقد تألف من مديري المدارس الاعدادية والثانوية المتميزين ونظرائهم العاديين.

3- من حيث حجم العينة

تكونت عينة دراسة الجبوري (47) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي، توزعت بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة. اذ بلغ عدد طالبات المجموعة التجريبية (23) طالبة درسن مادة الأدب والنصوص باستعمال مهارات التفكير المنظومي، وبلغ عدد طالبات المجموعة الضابطة (23) طالبة درسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية، وبينما تكونت عينة دراسة الفرطوسي من (62) طالب، بواقع (31) طالب لكل مجموعة. اما عينة الدراسة الحالية فقد تألفت من (70) مديراً ومديرة من مدرء المدارس الاعدادية للمتميزين والعاديين، اختيروا بالطريقة العشوائية وبالطريقة القصدية.

4- من حيث الوسائل الاحصائية

استعمل الجبوري والفرطوسي الوسائل الاحصائية الاتية: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومربع كاي سكوير ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل سبيرمان - براون ومعادلة الصعوبة، ومعادلة القوة والتميز ومعادلة فعالية البدائل الخاطئة. اما الدراسة الحالية فقد استعملت الوسائل الاحصائية الاتية الاختبار التائي لعينة واحدة، ومربع كاي، ولعينتين مستقلتين، معامل ارتباط بيرسون، معادلة سبيرمان - براون، معامل الفا - كرونباخ واستعملت الحقيبة الاحصائية (SPSS).

5- من حيث النتائج:

كانت نتائج دراسة الجبوري تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة الأدب والنصوص بمهارات التفكير المنظومي على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية، وكانت نتائج دراسة الفرطوسي وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تنمية مهارات التفكير المنظومي بين متوسط درجات طلاب المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية، اما نتائج الدراسة الحالية فستعرض في الفصل الرابع.

ب - دراسات العمل الاداري:

1- من حيث الاهداف:

هدفت دراسة حسن الى بناء برنامج تدريبي في المهارات الإدارية لمديري ومديرات المدارس، اما دراسة الكشك فقد هدفت إلى بناء برنامج تدريبي لتطوير أداء مديري التربية والتعليم في الأردن. اما الدراسة الحالية فقد هدفت التعرف الى مستوى التفكير المنظومي لدى مدرء المدارس الاعدادية ونظرائهم العاديين.

2- من حيث المجتمع والعينة:

كان مجتمع الدراساتين تألف من مدراء ومديرات المدارس، اما مجتمع الدراسة الحالية فقد تألف من (199) مدير ومديرة في المدارس الاعدادية المتميزين ونظرائهم العاديين في محافظة بابل. ومن حيث حجم العينة فقد تراوح حجم عينة الدراساتين بين (25-98) مديرا ومديرة، اما حجم عينة الدراسة الحالية فقد تألف من (70) مدير ومديرة من المدارس الاعدادية والثانوية المتميزين والعاديين.

3- من حيث الوسائل الاحصائية:

استعملت الدراساتين الوسائل الاحصائية الاتية: استعمل معامل ارتباط بيرسون، معادلة فيشر، معادلة سبيرمان براون، معادلة جتمان، معادلة كرونباخ، والتباين المشترك، وتحليل التباين الأحادي، ومربع كاي، ودرجة الحدة، والوزن المئوي. اما الدراسة الحالية فقد استعملت الوسائل الاتية: الاختبار التائي لعينة واحدة، ومربع كاي، ولعينتين مستقلتين، معامل ارتباط بيرسون، معادلة سبيرمان-بروان، معامل الفا- كرونباخ.

4- من حيث النتائج:

لم تشير نتائج دراسة حسن الى وجود فروق ذات دلالة معنوية بين اجابات كل من أفراد عينة المستجيبين حول هذا المستوى عدا ما يتعلق بمستوى مهارات الاتصال فقد أظهرت النتائج ان الفروق ذات دلالة معنوية، وأظهرت نتائج دراسة الكشك أن أداء مديري التربية والتعليم كان متوسطاً في أربع مهمات، تتعلق بتوفير الخدمات الإرشادية والصحية للطلبة والإشراف على احكام تطبيق التعليم الإلزامي ومتابعة تنفيذ المناهج الدراسية وتطويرها والإشراف على رفع المستوى العلمي للطلبة وهي مهمات تتسم بالطابع الفني وهم بحاجة إلى تدريب وتنمية لتحسين أدائهم لها، اما نتائج الدراسة الحالية فستعرض في الفصل الرابع.

ت- جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

- 1- كان هدفت الدراسات السابقة يختلف عن الدراسة الحالية.
- 2- اختلاف في عينات الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية.
- 3- استعملت الدراسات السابقة بعض الوسائل الاحصائية تختلف عن الوسائل التي استخدمت في هذه الدراسة.

الفصل الثالث**منهجية البحث وإجراءاته**

يحتوي هذا الفصل على الاجراءات التي اتبعها الباحثان، وتشمل منهجية البحث ومجتمعه واختيار العينة واعداد وبناء اداتي البحث وابداد خصائصهما السايكومترية فضلا عن تحديد الوسائل الاحصائية التي سيتم بموجبها تحليل البيانات.

اولا- منهج البحث:

استعمل الباحثان المنهج الوصفي المقارن في اجراء هذا البحث لكونه المنهج الملائم لأهدافه وطبيعته.

ثانيا- مجتمع البحث:

تألف مجتمع البحث الحالي من مدراء المدارس الاعدادية والثانوية المتميزين ونظرائهم العاديين في محافظة بابل العاملين خلال العام الدراسي (2014-2015) والبالغ عددهم (199) مديرا ومديرة يعملون في (60) مدرسة مختلطة، و (70) مدرسة للذكور أحدها للمتميزين، و(69) مدرسة للثلاث واحدة منها للمتميزات. والجدول الاتي يبين اسماء المدارس الاعدادية والثانوية التي يعمل فيها افراد مجتمع البحث.

جدول (3-1) يبين اسماء المدارس الاعدادية في محافظة بابل التي يعمل فيها مجتمع البحث موزعين على وفق متغيري الجنس والموقع.

ت	مدارس الاناث	الموقع	ت	مدارس الذكور	الموقع	ت	المدارس المختلطة	الموقع
1	ع الثورة	الحلة	1	ع الحلة	الحلة	1	ع الجماهير	الحلة
2	ع الطليعة	الحلة	2	ع الامام علي	الحلة	2	ع مصباح الهدى	الحلة
3	ع الخنساء	الحلة	3	الفيحاء	الحلة	3	ع الاقتدار	الهاشمية
4	ع الزرقاء	الحلة	4	ع الثورة	الحلة	4	ع الهاشمية	الهاشمية
5	ع الحوزاء	الحلة	5	ع علي جواد الطاهر	الحلة	5	ع الفجر	المسيب
6	ع ام البنين	الحلة	6	ع الجهاد	الحلة	6	ث الكرار	الحلة
7	ع بنت الهدى	الحلة	7	ع الكندي	الحلة	7	ث حلب	الحلة
8	ع سكينه بنت الحسين	الحلة	8	ع الحلة المسائية	الحلة	8	ث الاخوة	الحلة
9	ع طليطة	الحلة	9	ع ابن السكيت	الحلة	9	ث سجار	الحلة
10	ع خديجة الكبرى	الحلة	10	ع الكفل	الكفل	10	ث سبأ	الحلة
11	ع الراحاب المسائية	الحلة	11	ع المحاويل	المحاويل	11	ث السهل	الحلة
12	ع. د. مديحة البيرماني ¹	الحلة	12	ع العراق الجديد	المحاويل	12	ث موسى بن جعفر	الحلة
13	ع الربيع	الحلة	13	ع المشروع	المحاويل	13	ث المناقب	الحلة
14	ع المحاويل	المحاويل	14	ع كوثر	المحاويل	14	ث النخيلة الغربية	الحلة
15	ع اسماء	المحاويل	15	ع الامام	المحاويل	15	ث عبد المحسن الكاظمي	المحاويل
16	ع ام المومنين	المحاويل	16	ع الهاشمية	الهاشمية	16	ث المنتظر	المحاويل
17	ع الفاو	المحاويل	17	ع القدس	الهاشمية	17	ث النهريين	المحاويل
18	ع بلقيس	الهاشمية	18	ع القاسم	الهاشمية	18	ث صفين	المحاويل
19	ع الزهراء	الهاشمية	19	ع الاندلس	الهاشمية	19	ث عرفات	المحاويل
20	ع اليقظة	الهاشمية	20	ع القاسم المسائية	الهاشمية	20	ث القاهرة	المحاويل
21	ع المدحتية	الهاشمية	21	ع المدحتية	الهاشمية	21	ث النهروان	المحاويل
22	ع ميسلون	الهاشمية	22	ع الشوملي	الهاشمية	22	ث الفلاح	المحاويل
23	ع الغساسنة	الهاشمية	23	ع المسيب	المسيب	23	ث الهلال	المحاويل
24	ع المسيب	المسيب	24	ع السجاد	المسيب	24	ث التسامح	المحاويل
25	ع الكوثر	المسيب	25	ع السدة	المسيب	25	ث ثورة العشرين	المحاويل
26	ع عشتار	المسيب	26	ع الاسكندرية	المسيب	26	ث الحيدري	المحاويل
27	ع حيفا	المسيب	27	ع صنعاء	المسيب	27	ث سيناء	المحاويل
28	ث الحلة	الحلة	28	ع العامل	المسيب	28	ث المصاييح	المحاويل
29	ث التحرير	الحلة	29	ع حطين	المسيب	29	ث ابو ذر الغفاري	الهاشمية
30	ث فلسطين	الحلة	30	ث الجمهورية	الحلة	30	ث الحسينية	الهاشمية
31	ث الحلة للمتميزات	الحلة	31	ث بابل	الحلة	31	ث زهير ابن القيم	الهاشمية
32	ث الجنائن	الحلة	32	ث الحلة	الحلة	32	ث المرتضى	الهاشمية
33	ث شط العرب	الحلة	33	ث الجزائر	الحلة	33	ث الصادق	الهاشمية
34	ث دجلة	الحلة	34	ث الدستور	الحلة	34	ث الخليج العربي	الهاشمية
35	ث الفضائل	الحلة	35	ث ذي قار	الحلة	35	ث الرحمن	الهاشمية

¹ مديحة عبود البيرماني طبيبة عراقية مقيمة خارج البلاد، عَبرت عن حبها وانتماءها الى وطنها الكبير العراق ووطنها الصغير الحلة ببناء هذه المدرسة التي ستخلدها وأسرته، كما خلدت مستشفى مرجان عائلة مرجان الكريمة. نأمل من الأطباء ورجال الأعمال وأعضاء مجلس النواب والوزراء أن يخلدوا اسماءه وأسرهم ببناء مدرسة أو روضة في مدنها وقراهم لينبتوا بالاعمال وليس بالاقوال إنتماءهم إلى أهلهم وناسهم "وقل اعلموا...".

36	الشموس	الحلة	36	ث الباقر	الحلة	36	ث ابن زيدون	الهاشمية
37	ث النجوم	الحلة	37	ث الشهيد الصدر	الحلة	37	ث اسمرة	الهاشمية
38	ث الباقر	الحلة	38	ث التراث	الحلة	38	ث الخمانل	الهاشمية
39	ث الزاكيات	الحلة	39	ث ابن سينا	الحلة	39	ث النخيل	الهاشمية
40	ث.الشهيد عبد الصاحب دخيل	الحلة	40	ث الوائلي للمتميزين	الحلة	40	ث ام قصر	الهاشمية
41	ث الرباب	الحلة	41	ث النجوم	الحلة	41	ث ذو الفقار	الهاشمية
42	ث التراث	الحلة	42	ث الطبرسي	الحلة	42	ث مسالك الخير	الهاشمية
43	ث زهرة الفرات	الحلة	43	ث الجامعة	الحلة	43	ث شهداء الشوملي	الهاشمية
44	ث الكفاح	الحلة	44	ث الاعلام	الحلة	44	ث الضحى	الهاشمية
45	ث الافاق	الحلة	45	ث الطبري	الحلة	45	ث الدرعية	المسيب
46	ث المستقبل	الحلة	46	ث الكفل المسائية	الحلة	46	ث التوحيد	المسيب
47	ث عبد المطلب	الحلة	47	ث الامام الحسين	الهاشمية	47	ث عمر المختار	المسيب
48	ث اسا بنت مزاحم	الحلة	48	ث البيان	الهاشمية	48	ث البواسل	المسيب
49	ث ابن رشد	المحاوليل	49	ث مأرب	الهاشمية	49	ث الانفال	الهاشمية
50	ث الوركاء	المحاوليل	50	ث الرشيد	الهاشمية	50	ث بدر الكبرى	الهاشمية
51	ث النجاة	المحاوليل	51	ث البشائر	الهاشمية	51	ث ابن البيطار	الهاشمية
52	ث مهدي البصير	المحاوليل	52	ث الوركاء	المحاوليل	52	ث المدائن	الهاشمية
53	ث الرفعة	المحاوليل	53	ث المحاوليل المسائية	المحاوليل	53	ث الدوحة	الهاشمية
54	ث الخلود	الهاشمية	54	ث الرواد المسائية	المحاوليل	54	ث حجر بن عدي	الهاشمية
55	ث عدن	الهاشمية	55	ث مهدي البصير	المحاوليل	55	ث نابلس	الهاشمية
56	ث المناذرة	الهاشمية	56	ث النيل	المحاوليل	56	ث اليرموك	الهاشمية
57	ث امانة الصدر	الهاشمية	57	ث الشهيد عادل ناصر	الهاشمية	57	ث الطف	الهاشمية
58	الامال	الهاشمية	58	ث المؤمل	الهاشمية	58	ث الغزالي	الهاشمية
59	ث السدة	المسيب	59	ث المجد	الهاشمية	59	ث الاصول	الهاشمية
60	ث مريم العذراء	المسيب	60	ث الحكيم	الهاشمية	60	ث ابو القاسم	الهاشمية
61	ث خولة بنت الازور	المسيب	61	ث الفرزدق	الهاشمية			
62	ث البتول	المسيب	62	ث الابرار	الهاشمية			
63	ث الاسكندرية	المسيب	63	ث الشوملي المسائية	الهاشمية			
64	ث المستنصرية	المسيب	64	ث الصديق	المسيب			
65	ث قرطبة	المسيب	65	ث المسيب المسائية	المسيب			
66	ث المسعودي	المسيب	66	ث بيروت	المسيب			
67	ث مصطفى جواد	المسيب	67	ث القرية العصرية	المسيب			
68	ث البدور	المسيب	68	ث المصطفى	المسيب			
69	ث الغدير	المسيب	69	ث جنادة الانصاري	المسيب			
			70	ث الحمزة الغربي الوقف الشيعي	الهاشمية			
مج	199							

ثالثاً - عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث الأساسية البالغ عدد أفرادها (70) مديراً ومديرة من من مجتمع البحث البالغ عدد أفرادها (199) مديراً ومديرة، بطريقة عشوائية وقصدية، يشكلون نسبة (35%) من مجتمع البحث الأصلي. إذ قام الباحثان بكتابة أسماء المدارس الإعدادية في قصاصات ورقية ثم وضعت قصاصات مدارس البنين في كيس ومدارس البنات في كيس، و (10) من المدارس المختلطة (5 منها إعدادية و5 ثانوية) في كيس ثالث. ولم تدخل أسماء المدارس المختلطة الإعدادية والثانوية التي ليس فيها الصفوف الثلاثة (الرابع والخامس والسادس) في الاختيار العشوائي. ثم طلبا من أحد الأشخاص أن يسحب (33) قصاصة لمدارس الذكور (13 منها ثانوية و20 منها إعدادية) و(33) قصاصة لمدارس الإناث (17 منها ثانوية و16 إعدادية) ومدرستان اثنتان (2) من المدارس المختلطة. أما مدرستي المتميزين والمتميزات فقد تم اختيارهما بطريقة قصدية. وكانت نتيجة السحب هي مدرء ومديرات مدارس الإعداديات والثانويات الموضحة في الجدول ادناه.

جدول (3-2) يبين أسماء مدارس عينة البحث موزعين على وفق متغيري الجنس والموقع

ت	مدارس الذكور	الموقع	ت	مدارس الإناث	الموقع	المدارس المختلطة	الموقع
1	ع الامام علي	الحلة	1	ث الحلة المتميزات	الحلة	1- ث الكرار	الحلة
2	ع الحلة	الحلة	2	ع الطليعة	الحلة	2- ث سنجار	الحلة
3	ث الحلة	الحلة	3	ع الخنساء	الحلة		
4	ث الوائلي للمتميزين	الحلة	4	ع طليطة	الحلة		
5	ع الكندي	الحلة	5	ث النجوم	الحلة		
6	ث بابل	الحلة	6	ث الحلة	الحلة		
7	ث النجوم	الحلة	7	ث الشمس	الحلة		
8	ث الجامعة	الحلة	8	ع الثورة	الحلة		
9	ع الثورة	الحلة	9	ع الحوراء	الحلة		
10	ع علي جواد الطاهر	الحلة	10	ع خديجة الكبرى	الحلة		
11	ع ابن السكيت	الحلة	11	ع مديحة البيرواني الاهلية	الحلة		
12	ث التراث	الحلة	12	ث. ام المؤمنين	المحاوليل		
13	ث النيل	الحلة	13	ع. المدحتية	الهاشمية		
14	ع ابن سينا	الحلة	14	ع الزهراء	الهاشمية		
15	ع الطبري	الحلة	15	ع المحاويل	المحاوليل		
16	ع القاسم	الهاشمية	16	ث فلسطين	الحلة		
17	ع المسيب	المسيب	17	ع النيل	الحلة		
18	ع المشروع	المسيب	18	ع ام البنين	الحلة		
19	ث بيروت	المسيب	19	ع الزرقاء	الحلة		
20	ع المحاويل	المحاوليل	20	ث الشهيد عبد الصاحب دخيل	الحلة		
21	ث ذي قار	الحلة	21	ع سكيبة بنت الحسين	الحلة		
22	ث الجمهورية	الحلة	22	ث الرفعة	المحاوليل		
23	ث الاسكندرية	المسيب	23	ع الكفاح	الحلة		
24	ع الجهاد	الحلة	24	ع الربيع	الحلة		
25	ع الفيحاء	الحلة	25	ع بنت الهدى	الحلة		
26	ع الباقر	الحلة	26	ث التحرير	الحلة		
27	ع الوركاء	المحاوليل	27	ث الجنائن	الحلة		

28	ع المدحتية	الهاشمية	28	ث شط العرب	الحلة
29	ع الاندلس	الهاشمية	29	ث دجلة	الحلة
30	ع الطبرسي	الحلة	30	ث الفضائل	الحلة
31	ع الجزائر	الحلة	31	ث المستقبل	الحلة
32	ع الاندلس	الهاشمية	32	ث الباقر	الحلة
33	ث المؤمل	الهاشمية	33	ث الزاكيات	الحلة
34	ث البيان	الهاشمية	34	ث النجوم	الحلة
مج	70 إعدادية وثانوية				

رابعاً- اداتا البحث:

قام الباحثان بإعداد مقياس التفكير المنظومي المعد من قبل (Dolansky & Moore 2013) لقياس مستوى جودة العمل في المؤسسات الصناعية والتجارية، وبناء مقياس العمل الإداري المتميز بالاستناد الى قائمة سمات العمل الإداري المتميز الذي قدم على (20) مدير ومديرة. وقد استعان الباحثان بالحقبة الإحصائية (SPSS) لمعالجة البيانات الإحصائية¹. وفي ما يأتي عرض خطوات اعداد مقياس التفكير المنظومي وخطوات بناء مقياس العمل الإداري المتميز لمدير المدرسة الإعدادية.

أولاً- اعداد مقياس التفكير المنظومي:

لم يجد الباحثان مقياساً للتفكير المنظومي يلئم طبيعة عينة البحث ويحقق أهدافه. لذا اختارا مقياس التفكير المنظومي المعد من قبل (Dolansky & Moore 2013) لتحسين جودة العمل في المؤسسات الصناعية والتجارية. ويتألف مقياس التفكير المنظومي من (4) أربعة مجالات، للمجال الأول (13) فقرة وللثاني (14) فقرة وللثالث (5) فقرة وللرابع (4) فقرة. وبذلك يصبح عدد فقراته (36) فقرة، امام كل فقرة (5) بدائل (أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً). وقد أتبع الباحثان الخطوات الآتية لإعداد المقياس:

1- قام الباحثان بترجمة المقياس من اللغة الإنكليزية إلى اللغة العربية، ثم ترجمت النسخة العربية المترجمة إلى اللغة الإنكليزية، وعُرضت النسختين على مُحكمين مُتخصصين في اللغة العربية واللغة الإنكليزية بكلية التربية للعلوم الإنسانية وكلية التربية للعلوم الصرفة وكلية التربية الأساسية بجامعة بابل لبيان آراءهم في دقة الترجمة وصحتها. (ملحق 1 يوضح أسماء الخبراء). وقد إتضح أن الترجمة متطابقة على وفق اراء المُتخصصين وصالحة للتطبيق على مدراء ومديرات المدارس الإعدادية في محافظة بابل. ويعد هذه الخطوة قام الباحثان بإيجاد صدق المقياس وثباته بأتباع الخطوات الآتية:

2- التطبيق الاستطلاعي لمقياس التفكير المنظومي:

جرت التجربة الاستطلاعية لمقياس التفكير المنظومي في يوم الاحد (2015/2/22). اذ اختار الباحثان (20) مديراً ومديرة من المدارس الاعدادية والثانوية في مركز محافظة بابل لتطبيق الاداء عليهم. وأهداف التطبيق الاستطلاعي تتلخص في التأكد من وضوح فقرات المقياس وتعليماته وإيجاد متوسط الوقت المطلوب لإجابة فقراته وبيان صدق فقراته ظاهرياً. والجدول الآتي يوضح اسماء المدارس التي طبق على مدرائها المقياس تطبيقاً استطلاعياً.

¹ يشكر الباحثان د حيدر طارق كاظم، المدرس بكلية التربية الأساسية بجامعة بابل لمساعدة الباحثين على معالجة البيانات الإحصائية باستخدام الحقبة الإحصائية (SPSS).

جدول (3-3) يُبين أسماء مدارس عينة التطبيق الاستطلاعي لمقياس التفكير المنظومي

ت	مدارس الذكور	الموقع	ت	مدارس الاناث	الموقع
1	ع الامام علي	الحلة	11	ث المتميزات	الحلة
2	ع الحلة	الحلة	12	ع الطليعة	الحلة
3	ث الحلة	الحلة	13	ع الخنساء	الحلة
4	ث المتميزين	الحلة	14	ع طليطة	الحلة
5	ع الكندي	الحلة	15	ث النجوم	الحلة
6	ث بابل	الحلة	16	ث الحلة	الحلة
7	ث النجوم	الحلة	17	ث الشمس	الحلة
8	ث الجامعة	الحلة	18	ع الثورة	الحلة
9	ع الثورة	الحلة	19	ع الحوراء	الحلة
10	ع علي جواد الطاهر	الحلة	20	ع خديجة الكبرى	الحلة

وبعد تحليل نتائج التطبيق الاستطلاعي للمقياس، اتضح ان جميع تعليماته وفقراته واضحة ومفهومة من وجهة نظراء أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية، وتراوحت المدة الزمنية لاجابة أفراد العينة بين (20-30) دقيقة، بمعدل (25) دقيقة. لذا لم تحذف اية فقرة اذ بقي يتكون من (36) فقرة.

3- الصدق الظاهري للمقياس:

عرض الباحثان المقياس بتعليماته ومجالاته وبدائله على (12) خبيراً (محكما) من رؤساء الاقسام العلمية في كليات التربية للعلوم الانسانية والتربية للعلوم الصرفة والتربية الاساسية بجامعة بابل لكون المقياس مختص بالعمل الاداري. وقد طلبا من كل منهم بيان رأيه في صلاحية الفقرات واصافة ملاحظات اخرى. وبناء على آرائهم، تم حذف فقرة واحدة من المقياس التي كانت تحمل الترتيب (21)، لكونها غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، وأعتبرت جميع الفقرات الباقية، وعددها (35) فقرة صالحة. لأن جميع قيم مربع كاي المحسوبة لكل منها كانت دالة إحصائياً، لانها اكبر من القيمة الجدولية البالغة (0.4) عند مستوى دلالة احصائية (0.05) ودرجة حرية (2) ماعدا فقرة واحدة وهي الفقرة (21)، لذلك تم حذفها من المقياس، لان قيمة (كا) المحسوبة لها اقل من القيمة الجدولية. والجدول (3-4) يبين ذلك:

جدول (4-3) يبين الصدق الظاهري لفقرات مقياس التفكير المنظومي

مستوى الدالة 0.05	قيمة كا2		غير الموافقين	الموافقون	عدد المحكمين	الفقرات
	الجدولية	المحسوبة				
دالة		12	0	12	12	1-2-3-4-5-9-10-12-14-15-16-17-18-19-20-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36
دالة	3.84	5.32	2	10	12	3-6-7-8-11-13
غير دالة		0.32	5	7	12	21

4- التحليل الاحصائي لفقرات مقياس التفكير المنظومي:

تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (100) مدير ومديرة وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، من مدارس محافظة بابل من غير عينة البحث الأساسية. ولايجاد القوة التمييزية والاتساق الداخلي للفقرات وبعد تحليل استجاباتهم تم حذف فقرة واحدة، وتم التحليل الاحصائي لفقرات المقياس بأسلوب المجموعتين الطريقتين وحساب الاتساق الداخلي للفقرات (صدق البناء) بإيجاد معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس وكالاتي.

أ - القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير المنظومي:

قام الباحثان بإيجاد القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير المنظومي بتطبيقه على عينة عددها (100) مدير ومديرة في المدارس الاعدادية والثانوية من غير عية التطبيق الاساسية وبعدها تم جمع درجات اجابات كل مفحوص على فقرات المقياس لكل فرد من افراد العينة ثم ترتيب الاستمارات تنازليا ابتداء من اعلى الدرجات وانتهاء بأقلها ولغرض الحصول على مجموعتين تتميزان بأكبر حجم واقصى تباين ممكن بينهما ويقتررب توزيعها من التوزيع الطبيعي تم اختيار نسبة الـ (27%) من الاجابات لكل فقرة من فقرات المقياس حصلت على اعلى درجة، ونسبة الـ (27%) من الاجابات لكل فقرة من فقرات المقياس التي حصلت على اقل درجة فأصبحت المجموعة العليا تتكون من (27) مديرا ومديرة والمجموعة الدنيا من (27) مديرا ومديرة وبذلك اصبح العدد الكلي الذي خضع للتحليل الاحصائي استجابات (54) مديرا ومديرة. وبعد تحليل نتائج استجابات المدراء عن فقرات المقياس باستعمال الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (T-TEST) لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا ولكل فقرة من فقرات المقياس قورنت القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة بالقيمة التائية الجدولية، اتضح أن جميع معاملات القوة التمييزية للفقرات دالة عند مستوى دلالة (0.05) باستثناء الفقرة (12) لذلك تم حذفها من المقياس بصيغته النهائية والجدول الاتي يوضح ذلك.

جدول (3-5) يبين القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير المنظومي

الدالة عند مستوى (0.05)	القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		فقرات المقياس
		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
دالة	3.899	0.792	1.63	1.010	2.59	1
دالة	4.191	1.688	2.81	0.792	4.30	2
دالة	2.752	0.786	1.81	0.892	2.44	3
دالة	4.009	1.701	2.74	0.892	4.22	4
دالة	3.070	1.548	2.63	0.953	3.70	5
دالة	5.627	1.347	2.26	0.877	4.00	6
دالة	3.860	1.664	2.67	1.099	4.15	7
دالة	3.971	1.755	2.81	0.823	4.30	8
دالة	3.280	1.245	2.37	0.775	3.30	9
دالة	4.513	1.035	2.07	0.953	3.30	10
دالة	4.109	1.341	2.48	0.859	3.74	11
غير دالة	1.628	0.931	1.59	1.368	2.11	12
دالة	3.865	1.448	2.41	0.877	3.69	13
دالة	4.380	1.631	2.74	0.764	4.26	14
دالة	4.519	1.631	2.74	0.832	4.33	15
دالة	4.746	1.251	2.22	1.095	3.74	16
دالة	3.709	1.631	2.74	1.013	4.11	17
دالة	3.198	1.593	2.67	0.712	3.74	18
دالة	5.349	1.424	2.48	0.770	4.15	19
دالة	4.702	1.369	2.48	0.898	3.96	20
دالة	4.814	1.403	2.26	0.847	3.78	21
دالة	4.468	1.687	2.67	0.764	4.26	22
دالة	3.865	1.366	2.41	1.000	3.67	23
دالة	2.985	1.701	2.74	1.050	3.89	24

25	3.52	1.156	1.96	1.091	5.085	دالة
26	3.44	1.086	2.33	1.301	3.407	دالة
27	3.70	0.993	2.52	1.477	3.460	دالة
28	4.11	1.281	2.67	1.641	3.606	دالة
29	3.78	0.974	2.67	1.569	3.126	دالة
30	3.85	0.907	2.63	1.548	3.540	دالة
31	3.89	0.847	2.70	1.613	3.380	دالة
32	4.37	0.839	2.67	1.569	4.976	دالة
33	4.36	0.565	2.63	1.523	6.398	دالة
34	4.44	0.751	2.63	1.548	5.481	دالة
35	4.52	0.753	2.89	1.761	4.420	دالة
36	4.41	0.844	2.59	1.500	5.478	دالة

يظهر من الجدول اعلاه أن القيمة التائية المحسوبة كانت أكبر من القيمة الجدولية لـ (35) فقرة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (52) مما يعني أن هذه الفقرات لها القدرة على التميز في السمة المقاسة بين المفحوصين، بينما كانت القيمة التائية المحسوبة للفقرة (12) أقل من القيمة التائية الجدولية (2.000) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (52). وهذا يعني أنها غير دالة إحصائياً، وبذلك حُذفت من المقياس، ليُصبح مؤلفاً من (35) فقرة.

ب- صدق البناء (الإتساق الداخلي):

لإيجاد صدق بناء المقياس، تم إيجاد علاقة ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية لجميع فقراته، باستعمال معادلة معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس على أفراد عينة التحليل الإحصائي البالغة (100) لتحديد صدق بناء المقياس، كما موضح في الجدول ادناه:

جدول (3-6) يوضح علاقة ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

ت	علاقة ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	ت	علاقة ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس
1	0.670	19	0.366
2	0.354	20	0.539
3	0.667	21	0.273
4	0.395	22	0.342
5	0.435	23	0.410
6	0.260	24	0.614
7	0.448	25	0.636
8	0.297	26	0.557
9	0.456	27	0.431
10	0.306	28	0.546
11	0.412	29	0.377
12	0.485	30	0.456
13	0.559	31	0.584
14	0.343	32	0.316
15	0.0.662	33	0.488
16	0.374	34	0.575
17	0.544	35	0.322
18	0.405		

وقد تبين من الجدول اعلاه انه توجد علاقة ارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس اي ان جميع الفقرات دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (52).

ج- ثبات مقياس التفكير المنظومي:

ثبات المقياس تعني درجة الاتساق او الاستقرار بين نتائج تطبيقه في فترتين مختلفتين لا تقل المدة بين التطبيقين عن اسبوعين. أي أنه الدقة في تقدير العلامة الحقيقة للفرد على السمة التي يقيسها الاختبار او مدى الاتساق في علامة الفرد اذا اخذ الاختبار نفسه في مرات عديدة في نفس الظروف.(النجار، 2010: 296). وقد تحقق الباحثان من ثبات مقياس التفكير المنظومي بطريقة الفا كرونباخ:

1- طريقة الفا كرونباخ:

تتعامل هذه الطريقة مع مفردات الاختبار التي ينتج عنها درجات قيمها متعددة (مثل: صفر، 1، 2،....)، اي يستعمل في حالة وجود اكثر من بديلين للاجابة، ونظراً لان "معامل الفا" له تطبيقات اكثر اتساعاً فانه اصبح المقياس الاحصائي المفضل لتقدير الاتساق الداخلي.(رينولز، وليفنجستون، 2013: 175). وظهرت قيمة الثبات للمقياس بهذه الطريقة (0.911) و يعد هذا الثبات عالياً.

خامساً- الخصائص الإحصائية لمقياس التفكير المنظومي:

استخرج الباحثان عدداً من المؤشرات الإحصائية لمقياس التفكير المنظومي يوضحها الجدول الآتي

جدول(3-7) يوضح الخصائص الإحصائية لمقياس التفكير المنظومي

ت	الخاصية الإحصائية	القيمة
1	الوسط الحسابي	136.70
2	الوسط الفرضي	108
3	الخطأ المعياري للوسط الحسابي	1.428
4	الوسيط	136.00
5	المنوال	136
6	الانحراف المعياري	11.337
7	التباين	128.537
8	الالتواء	0.581-
9	الخطأ المعياري للالتواء	0.302
10	التفرطح	2.262
11	الخطأ المعياري للتفرطح	0.595
12	اقل درجة	95
13	اعلى درجة	161
14	المدى	66
15	نقطة القطع	154

ثانياً- بناء مقياس العمل الإداري المتميز:

لم يستطع الباحثان الحصول على مقياس لقياس مستوى العمل الإداري المتميز في المدرسة الإعدادية العراقية أو العربية. لذا قاما ببناء مقياس للعمل الإداري المتميز بالاستناد الى:

1- تعريفات العمل الإداري المتميز وسماته التي تم عرضهما في الفصلين الأول والثاني.

2- الاستعانة بآراء عدد من رؤساء الأقسام العلمية بكليات التربية بجامعة بابل.

- 3- الاستعانة برأي استاذ مقرر "الإدارة والتخطيط" بكلية التربية للعلوم الإنسانية.¹
- 5- الأستاذة بآراء عدد من مدراء ومديرات المدارس الإعدادية في مركز محافظة بابل. إذ وجهت إلى (20) مدير ومديرة استبانة مفتوحة تضمنت سؤالاً مفتوحاً نصّه هو: "ماهي سمات (صفات) العمل الإداري المتميز في المدارس الإعدادية والثانوية؟". وقد تراوح عدد اجابات المدراء بين (3-16) فقرة (سمة)، وبعد توحيد الفقرات المتشابهة وحذف الفقرات المتكررة، حصل الباحثان على أداة تحتوي على (43) سمة (فقرة) للعمل الإداري المتميز في إدارة المدرسة الإعدادية.
- 6- عرض الفقرات ال (43) على استاذ مقرر "الإدارة والتخطيط" من جديد لبيان رأيه في صلاحية الفقرات.
- 7- عرض الاستبانة بعد مراجعتها من استاذ "الإدارة والتخطيط" على رؤساء الأقسام العلمية في كليات التربية بجامعة بابل لبيان رأيهم في صلاحية الفقرات والتعليمات، وتمّ تعديل صياغة عدد من الفقرات بناء على آراء الحكّام المشار إليهم في أعلاه.
- لذا بقى مقياس العمل الإداري المتميز يتكون من (43) فقرة. أي ان بناء المقياس مرّ بالخطوات الآتية:

- 1- تحديد مفهوم المقياس
- 2- تحديد هدف او اهداف المقياس
- 3- تحديد الاطار النظري
- 4- تحديد طبيعة وخصائص افراد العينة
- 5- تحديد الابعاد الفرعية للمفهوم
- 6- تحديد الشكل الامثل للمقياس
- 7- حصر المقاييس السابقة التي تقيس المفهوم نفسه
- 8- الصياغة الفعلية للفقرات
- 9- تحديد شكل الاستجابة
- 10- صياغة تعليمات المقياس
- 11- التدقيق اللغوي
- 12- عرض المقياس على المختصين والخبراء
- 13- التجربة الاستطلاعية الاولى
- 14- التجربة الاستطلاعية الثانية
- 15- عينة التقنين الاساسية (<http://www.acofps.com/vb/showthread.php?t=7059>)

1- التطبيق الاستطلاعي لمقياس العمل الإداري المتميز:

تم التطبيق الاستطلاعي لمقياس العمل الإداري المتميز على نفس عينة التطبيق الاستطلاعي لمقياس التفكير المنظومي وفي التاريخ والظروف والوقت نفسه. (ص:20). ولم يحذف أو يضيف أفراد عينة التطبيق الاستطلاعي أية فقرة.

2- الصدق الظاهري:

تحقق الباحثان من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرض فقراته على عدد من المحكمين وهم رؤساء الاقسام العلمية في كليات التربية للعلوم الصرفة والتربية للعلوم الإنسانية والتربية الاساسية، وطلب منهم بيان رأيهم في صلاحية المقياس ودقة تمثيله لقياس العمل الإداري. اذ وجد ان جميع قيم مربع كاي المحسوبة كانت دالة احصائياً لأنها اكبر من القيمة الجدولية البالغة (0.4) عند مستوى دلالة احصائية (0.05) ودرجة حرية (2). لذلك لم تسقط فقرة. والجدول (3-8) يبين تلك النتائج.

¹ أ.م.د. كريم فخري هلال، استاذ مقرر "الإدارة التربوية والتخطيط"، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل.

جدول (3-8) يبين الصدق الظاهري لفقرات مقياس العمل الإداري المتميز

مستوى الدلالة 0.05	قيمة كا 2		غير الموافقين	الموافقون	عدد المحكمين	الفقرات
	الجدولية	المحسوبة				
دالة	3.84	12	0	12	12	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43

3- التحليل الاحصائي لفقرات مقياس العمل الإداري المتميز:

تم تطبيق المقياس على العينة نفسها التي طبق عليها مقياس التفكير المنظومي المكونة من (100) مدير ومديرة. ثم تم التحليل الاحصائي لفقرات المقياس لايجاد القوة التمييزية لفقرات المقياس بأسلوب المجموعتين الطرفيتين وحساب الاتساق الداخلي للفقرات (صدق الفقرات) بإيجاد العلاقة التي تربط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وكالآتي:

أ- القوة التمييزية لفقرات مقياس العمل الإداري (صدق الفقرات):

إن الهدف الاساسي من حساب القوة التمييزية للفقرات هو استبعاد الفقرات التي لا تميز بين اداء المفحوصين والابقاء على تلك التي تميز بينهم وقام الباحثان بإيجاد القوة التمييزية لفقرات مقياس العمل الإداري بتطبيقه على عينة عددها (100) مدير ومديرة في مدارس الاعدادية والثانوية من غير عينة البحث الاساسية، وبعدها تم جمع درجات اجابات كل مفحوص على فقرات المقياس لكل فرد من افراد العينة، ثم ترتيب الاستمارات تنازليا ابتداء من اعلى درجة وانتهاء بأقلها. ولغرض الحصول على مجموعتي تميز بأكبر حجم واقصى تباين ممكن بينهما ويقتررب توزيعها من التوزيع الطبيعي تم اختيار نسبة الـ (27%) الاجابات لكل فقرة من فقرات المقياس التي حصلت على اعلى درجة ونسبة الـ (27%) الاجابات لكل فقرة من فقرات المقياس التي حصلت على اقل درجة فأصبحت المجموعة العليا تتكون من (27) مدير ومديرة والمجموعة الدنيا من (27) مدير ومديرة وبذلك اصبح العدد الكلي الذي خضع للتحليل الاحصائي هي (54) مدير ومديرة وبعد التحليل نتائج استجابات المدراء عن فقرات المقياس باستعمال الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (T-TEST) لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا ولكل فقرة من فقرات المقياس قورنت القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة بالقيمة التائية الجدولية اتضح ان جميع معاملات القوة التمييزية للفقرات دالة عند مستوى دلالة (0.05) والجدول (3-9) يوضح ذلك.

جدول (3-9) يوضح القوة التمييزية لفقرات مقياس العمل الإداري المتميز

القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		فقرات المقياس
	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
6.834	1.074	2.00	0.724	3.70	1
6.469	1.126	2.04	0.724	3.70	2
6.324	1.074	2.00	0.747	3.59	3
5.510	1.074	2.00	0.893	3.48	4
7.694	0.958	1.93	0.724	3.70	5
6.540	1.018	1.96	0.751	3.56	6
5.269	0.997	1.93	0.912	3.30	7
6.469	1.126	2.04	0.724	3.70	8
6.834	1.074	2.00	0.724	3.70	9

5.510	1.074	2.00	0.893	3.48	10
5.153	0.958	1.93	0.834	3.19	11
6.540	1.018	1.96	0.751	3.56	12
6.483	0.958	1.93	0.751	3.44	13
6.002	0.892	1.89	0.681	3.19	14
6.483	0.958	1.93	0.751	3.44	15
6.172	0.958	1.93	0.893	3.48	16
5.144	0.934	1.89	0.864	3.15	17
5.805	1.018	1.96	0.742	3.37	18
4.643	0.847	1.78	1.126	3.04	19
7.733	0.864	1.85	0.751	3.56	20
5.868	1.074	2.00	0.753	3.48	21
5.424	1.018	1.96	0.884	3.37	22
7.239	1.018	1.96	0.724	3.70	23
5.868	1.074	2.00	0.753	3.48	24
6.704	1.018	1.96	0.747	3.59	25
6.469	1.126	2.04	0.724	3.70	26
13.082	0.912	1.70	0.000	4.00	27
11.375	0.912	1.70	0.362	3.85	28
9.893	0.742	1.63	0.465	3.30	29
12.311	0.742	1.63	0.465	3.70	30
7.367	0.912	1.70	0.742	3.37	31
10.911	0.742	1.63	0.509	3.52	32
9.893	0.742	1.63	0.465	3.30	33
10.034	0.792	1.63	0.506	3.44	34
11.103	0.832	1.67	0.465	3.70	35
15.558	0.792	1.63	0.000	4.00	36
14.683	0.839	1.63	0.000	4.00	37
11.928	0.984	1.74	0.000	4.00	38
9.703	1.050	1.78	0.362	3.85	39
11.375	0.912	1.70	0.362	3.85	40
9.433	0.912	1.70	0.501	3.59	41
7.337	0.832	1.67	0.681	3.19	42
16.610	0.742	1.63	0.000	4.00	43

يظهر من الجدول اعلاه أن القيمة التائية المحسوبة كانت أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (52). وهذه النتيجة تعني أن فقرات الأداة لها القدرة على التمييز في السمات المطلوب قياسها.

ب- علاقة ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (صدق البناء):

استعمل الباحثان معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس. والجدول (3-10) يوضح النتائج.

جدول (3-10) يوضح علاقة ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس العمل الإداري المتميز

ت الفقرات	علاقة ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	ت الفقرات	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس
1	0.391	22	0.373
2	0.528	23	0.461
3	0.580	24	0.219
4	0.384	25	0.315
5	0.400	26	0.414
6	0.330	27	0.556
7	0.422	28	0.362
8	0.405	29	0.488
9	0.371	30	0.365
10	0.481	31	0.593
11	0.673	32	0.404
12	0.580	33	0.367
13	0.220	34	0.418
14	0.329	35	0.444
15	0.352	36	0.327
16	0.440	37	0.376
17	0.265	38	0.276
18	0.243	39	0.366
19	0.299	40	0.565
20	0.591	41	0.529
21	0.612	42	0.452
		43	0.251

وقد تبين من الجدول اعلاه انه توجد علاقة ارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس اي ان جميع الفقرات دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (52).

ج- ثبات الأداة:

تحقق الباحثان من ثبات مقياس العمل الإداري المتميز بطريقة معامل الفا- كرونباخ.

1- طريقة الفا كرونباخ:

هي طريقة أكثر عمومية من طريقة "كبودر- ريجاردسون" فهي تتعامل مع مفردات الاختبار التي ينتج عنها درجات قيمها متعددة (مثل: صفر، 1، 2،) اي يستعمل في حالة وجود أكثر من بديلين للإجابة، ونظراً لأن "معامل الفا" له تطبيقات أكثر اتساعاً فإنه أصبح الطريقة الإحصائية المفضلة لتقدير الاتساق الداخلي. (رينولدز، وليفنجستون، 2013: 175). وظهرت قيمة الثبات للمقياس (0.875) وتعدّ قيمة ثبات جيدة لأغراض البحث العلمي و تعدّ قيمة ثبات جيدة. (وولفولك، 2010: 1126).

سادساً- الخصائص الإحصائية لمقياس العمل الإداري:

استخرج الباحثان عدداً من المؤشرات الإحصائية لمقياس العمل الإداري باستعمال: الوسط الحسابي، الخطأ المعياري للوسط الحسابي، الوسيط، المنوال، الانحراف المعياري، التباين، الالتواء، الخطأ المعياري للالتواء، التفرطح، الخطأ المعياري للتفرطح، أعلى درجة، أقل درجة، الوسط الفرضي، المدى. كما موضح في الاتي:

جدول (3-11) يوضح الخصائص الإحصائية لمقياس العمل الإداري

ت	الخاصية الإحصائية	القيمة
1	الوسط الحسابي	155.08
2	الوسط الفرضي	107.5
3	الوسيط	158.00
4	المنوال	141
5	الانحراف المعياري	12.059
6	التباين	145.429
7	الالتواء	0.495-
8	الخطأ المعياري للالتواء	0.302
9	التقرطح	1.136-
10	الخطأ المعياري للتقرطح	0.595
11	اقل درجة	132
12	اعلى درجة	172
13	المدى	40
14	نقطة القطع	154

وبعد هذه الخطوة أصبحت الأدوات جاهزتين للتطبيق على عينة البحث الأساسية البالغ عددها (70) مديرا ومديرة، لتحقيق أهداف البحث. إذ أصبح مقياس التفكير المنظومي في صيغته النهائية مكوناً من (34) فقرة موزعة على أربع مجالات، وأمام كل فقرة خمسة بدائل للإجابة، ومقياس العمل الإداري المتميز يتكون من (43) فقرة وأمام كل فقرة أربع بدائل.

خامساً- التطبيق النهائي:

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي، وبعد التأكد من صدق أداتي البحث وثباتهما وخصائصهما السايكومترية، طبق الباحثان أداتي البحث على عينة البحث الأساسية البالغ (70) مديرا ومديرة من مدارس محافظة بابل الإحصائية بتوزيع الاستبيانات على مدراء المدارس الإحصائية والثانوية، وجرى توزيع الاستبيانات في يوم الأحد المصادف (2015/3/8). وبعد استلام الاستمارات، صحت الأدوات وصنفت على وفق الجنس ونوع الإدارة (متميزة- تقليدية استناداً إلى نقطة القطع البالغ مقدارها "154" درجة)، ليتسنى للباحثين سهولة معالجة البيانات إحصائياً لاستخراج النتائج. وكانت درجات المدراء تتراوح بين (172-134)، (19) منهم كان متميزاً و (16) تقليدياً، بينما تراوحت درجات المديرات بين (170-132)، (26) منهن متميزة و (09) تقليدية.

سادساً- الوسائل الإحصائية التي استعملت في تحليل البيانات هي:

استعان الباحثان بالحقيبة الإحصائية (SPSS) لمعالجة البيانات، واستعملت الوسائل الإحصائية الآتية:

- 1- الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين: لإيجاد القوة التمييزية بطريقة المجموعتين الطرفيتين لفقرات المقاييس.
- 2- معامل ارتباط بيرسون person's correlation coefficient: لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياسين، قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس التفكير المنظومي وتحقيق الهدف الثالث.
- 3- معامل الفا- كرونباخ Alpha-Cronbach Coefficient: لإيجاد قيمة معامل الثبات للمقاييس.
- 4- مربع كاي: لإيجاد الصدق الظاهري لمقياس التفكير المنظومي ومقياس العمل الإداري المتميز.
- 5- اختبار (ت) لعينة واحدة: لتحقيق الهدف الأول.
- 6- تحليل التباين التائي لعينات غير متجانسة وغير متساوية: لتحقيق الهدف الثالث.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها بناءً على نتائج التحليل الإحصائي وعلى وفق أهداف البحث ثم الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

أولاً- عرض النتائج:

الهدف الاول- مستوى التفكير المنظومي لدى مدراء المدارس الاعدادية في محافظة بابل.

اظهرت نتائج التحليل الإحصائي لبيانات مقياس التفكير المنظومي، أن الوسط الحسابي للدرجات (136.04) درجة، والوسط الفرضي قدره (108) درجة، وانحراف معياري (10.987) درجة، وتبين أن قيمة (ت) المحسوبة (21.001) درجة، وهي أعلى من قيمة (ت) الجدولية (2.000) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (69). والجدول (1-4) يوضح ذلك.

الجدول (1-4) مستوى التفكير المنظومي لدى مدراء المدارس الاعدادية في محافظة بابل

مستوى الدلالة	قيمة ت		درجة الحرية	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	الوسط الحسابي	حجم العينة
	الجدولية	المحسوبة					
0.05	2.000	21.001	69	10.987	108	136.04	70

يوضح الجدول (1-4) أن مستوى التفكير المنظومي لدى مدراء ومديرات المدارس مرتفع، لأن الوسط الحسابي أعلى من الوسط الفرضي، وأن القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية. وتدعم هذه النتيجة نتيجة دراسة (حسن، 2000). ويعزو الباحثان سبب الإرتفاع إلى الخبرة الميدانية التي اكتسبها أفراد عينة البحث خلال عملهم في التدريس لأنه يحتوي على إدارة الصف والأختبارات والوقت فضلاً عن خبرتهم الإدارية، لأن أغلب مدراء المدارس الإعدادية يتم اختيارهم من معاوني المدراء المدارس. وعلى الرغم من وجود الخصائص السايكومترية في مقياس التفكير المنظومي، فإن أفراد العينة، بسبب عمرهم الزمني وخبرتهم في التدريس والإدارة، قد دَوَّنوا خياراتهم بما يرونه جيداً وصالحاً، وليس كما يفعلونه في عملهم الإدارية فعلاً.

الهدف الثاني- مستوى التفكير المنظومي لدى مدراء المدارس الاعدادية على وفق متغيري الجنس ونوع الادارة (متميزة، تقليدية).

أظهرت نتائج حساب المتوسطات الحسابية لأفراد عينة البحث البالغ عددها (70) مديراً ومديراً، أن درجات مدراء المدارس الإعدادية الذكور على مقياس التفكير المنظومي تراوحت بين (134-172) درجة، (19) منهم متميزين و(16) تقليديين، ودرجات المديرات تراوحت بين (132-170) درجة، (26) منهن متميزات و(9) مديرات تقليديات. وأن درجة القطع التي على أساسها تم تصنيف المدراء إلى متميزين وتقليديين بلغت (154) درجة. وهذه النتيجة توضح أن عدد المتميزين والمتميزات بلغ (16 + 26 = 42) مديراً ومديرة. أي أن عدد المديرات المتميزات أكثر من عدد المدراء المتميزين، وأن عدد المدراء والمديرات التقليديين (19 + 9 = 28) مديراً ومديرة. أي أن عدد المدراء التقليديين أكثر بقليل من ضعف عدد المديرات التقليديات.

وعند التأمل في الجدول نجد أن الوسط الحسابي للمدراء المتميزين (145.00) درجة أكثر بحوالي عشرة درجات من المتوسط الحسابي (134.38) درجة للمديرات المتميزات. أي أن التباين بين المتوسطين يقترب من عشرة درجات، لكن المتوسط الحسابي لدرجات المديرات التقليديات والمدراء التقليديين متقارب (131.67، 132.58) درجة على التوالي. والجدول (2-4) يوضح تلك المتوسطات والأعداد تبعا لمتغير الجنس ونوع الادارة.

جدول (4-2) مستوى التفكير المنظومي لدى مدراء المدارس الإعدادية تبعاً لمتغيري الجنس ونوع الإدارة

الجنس	نوع الإدارة	الوسط الحسابي	عدد المدراء
ذكور	عاديون	132.58	19
	متميزون	145.00	16
	المجموع	138.26	35
إناث	عاديات	131.67	9
	متميزات	134.58	26
	المجموع	133.83	35
المجموع	عاديون وعاديات	132.29	28
	متميزون ومتميزات	138.55	42
المجموع الكلي	المجموع	136.04	70

فقد تبين من الجدول اعلاه إن الوسط الحسابي للمدراء المتميزين البالغ (145.00) اعلى من الوسط الحسابي للمدراء العاديين البالغ (132.58)، وإن الوسط الحسابي للمدريات المتميزات البالغ (134.58) اعلى من الوسط الحسابي للمدريات العاديات البالغ (131.67).

الهدف الثالث - الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى التفكير المنظومي لدى مدراء المدارس الإعدادية المتميزين ونظرائهم العاديين على وفق متغير الجنس (الذكور-الإناث).

اظهر تحليل التباين الثنائي للعينات الغير متجانسة والغير متساوية إن مجموع المربعات لمتغير الجنس (485.411) ومتوسط المربعات (485.411) عند درجتي حرية (1) و (69) ومستوى دلالة (0.05) قد بلغت قيمة (ف) المحسوبة (4.862) درجة وهي اعلى من قيمة (ف) الجدولية (4.001)، اما فيما يخص متغير نوع الإدارة (متميزين-عاديين) فقد بلغ مجموع المربعات (887.969) درجة ومتوسط المربعات بلغ (887.969) عند درجتي حرية (1) و (69) ومستوى دلالة (0.05) قد بلغت قيمة (ف) المحسوبة (8.895) درجة وهي اعلى من قيمة (ف) الجدولية (4.001)، اما التفاعل بين الجنس ونوع الإدارة فقد بلغ مجموع المربعات (341.722) درجة ومتوسط المربعات بلغ (341.722) عند درجتي حرية (1) و (69) ومستوى دلالة (0.05) قد بلغت قيمة (ف) المحسوبة (3.423) درجة وهي اعلى من قيمة (ف) الجدولية (4.001)، والجدول (4-3) يوضح ذلك:

جدول (4-3) يبين اثر التفاعل بين نوع الإدارة و جنس المدراء في التفكير المنظومي لدى مدراء المدارس الإعدادية

والثانوية المتميزين ونظرائهم العاديين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الجنس	485.411	1	485.411	4.862	4.001	توجد فروق
نوع الإدارة (متميزين عاديين)	887.969	1	887.969	8.895		توجد فروق
التفاعل الجنس×نوع الإدارة	341.722	1	341.722	3.423		لا توجد فروق
الخطأ	6588.978	66	99.833			
الكلي	8328.871	69				

عند مقارنة قيمة (ف) المحسوبة بالقيمة الجدولية في الجدول اعلاه تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى الى تفاعل متغيري الجنس (ذكور - إناث) ونوع الإدارة (متميزة- تقليدية) وذلك لان قيمة (ف) المحسوبة اعلى من القيمة

الجدولية، وعدم وجود فروق دالة احصائية في التفاعل تعزى الى تفاعل الجنس ونوع الادارة لان قيمة (ف) المحسوبة اقل من القيمة الجدولية.

ثانياً- الاستنتاجات:

- 1- ان العمل والتدريس الإداري يعمل على تنمية مستوى التفكير المنظومي لدى مدرء المدارس الإعدادية المتميزين ونظرائهم العاديين.
- 2- تفوق المدرء المتميزون على المديرات المتميزات في العمل الاداري بدرجات اكثر من تفوق المدرء العاديين على المديرات العاديات.

ثالثاً- المقترحات:

- 1- اجراء دراسة للتعرف على مهارات التفكير المنظومي لدى مدرء المدارس الابتدائية او المتوسطة
- 2- اجراء دراسة تهدف للتعرف الى طبيعة العلاقة بين مستوى التفكير المنظومي ومتغيرات اخرى مثل الذكاء الانفعالي والتخصص الدراسي للمدير .

رابعاً- التوصيات:

- 1- بناء برامج علمية لتطوير مستوى التفكير المنظومي لدى الطلبة في مختلف المراحل الدراسية، لكون عدد منهم مدرء وقادة.
- 2- تدريب مدرء المدارس الاعدادية على تطوير مهارات التفكير المنظومي واستخدامها في عملهم الاداري لتطوير وزيادة كفاءة عملهم الاداري.

اولاً- المصادر العربية

- 1- أبو الكشك، محمد نايف، وليلي عبد الرزاق، وصباح حسين العجيلي، (2002) "بناء برنامج تدريبي لتطوير أداء مديري التربية والتعليم في الأردن، ببلوغرافيا العلوم التربوية والنفسية، بغداد.
- 2- الجبوري، اسماء سلام خليل، (2013) " اثر التدريس بمهارات التفكير المنظومي في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية،، بغداد.
- 3- الكامل، حسنين (2003) "البناية كمدخل للمنظومية"، المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، مركز تدريس العلوم، جامعة عين شمس بالتعاون مع جامعة جرش بالملكة الأردنية الهاشمية، القاهرة-مصر.
- 4- الفيل، حلمي محمد حلمي (2011) "التفكير المنظومي والعنى المكاني، قسم العلوم التربوية والنفسية"، كلية التربية النوعية، جامعة الاسكندرية، الاسكندرية- مصر.
- 5- المالكي، زكية بنت صالح بن صالح(2006) "تحليل محتوى كتاب القراءة لطالبات الصف السادس الابتدائي في ضوء مهارات التفكير المنظومي"، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية بمكة المكرمة، جامعة ام القرى جدة- المملكة العربية السعودية.
- 6- البعقوبي، عبد الحميد صلاح(2010) "برنامج تقني يوظف استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية مهارات التفكير المنظومي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع بغزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة- فلسطين.
- 7- الكبيسي، عبد الواحد حميد (2008) "اثر استخدام المدخل المنظومي في اكتساب المفاهيم الرياضية والتفكير المنظومي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات، كلية التربية، جامعة الانبار الانبار - العراق.
- 8- الكامل، عبد الوهاب محمد(ب-ت) "التفكير المنظومي"، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

- 9- الفرطوسي، محمد هاشم مؤنس (2012) "أثر التدريس بالمدخل المنظومي في اكتساب المفاهيم الجغرافية وتنمية مهارات التفكير المنظومي عند طلاب الصف الأول المتوسط"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
- 10- النجار، نبيل جمعة صالح(2009) "القياس والتقويم منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية spss" دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
- 11- العفون، نادية حسين، منتهى مطشر عبد الصاحب(2012)"التفكير انماطه ونظرياته واساليب تعليمه وتعلمه"، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- 12- القيسي، هناء محمود(2010) "الادارة التربوية " دار المناهج للشر والتوزيع، عمان.
- 13- الطويل، هاني عبد الرحمن صالح(2006) "الادارة التعليمية مفاهيم وافاق" ط3، دار الوائل للنشر والتوزيع، عمان.
- 14- حميد، زينب كريم (2014) "قلق التدريس وعلاقته بسمات الشخصية المبدعة للمتقدمين في اختبار صلاحية التدريس في الجامعة " رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، الحلة- العراق.
- 15- حسن، فارس مطشر(2014)" فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير المنظومي لطلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية في مادة المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية" اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
- 16- حمادات، محمد حسن محمد(2009)"منظومة التعليم واساليب التدريس"، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
- 17- حسن، هدى محسن(2000) ، بناء برنامج تدريبي في المهارات الإدارية لمديري ومديرات المدارس الإعدادية في محافظة بغداد، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد.
- 18- رينولدز، جيزل، وليفنجستون، رونالد(2013): إتقان القياس النفسي الحديث- النظريات والطرق، ترجمة: صلاح الدين محمود علام، دار الفكر، عمان.
- 19- شهاب، شهرزاد محمد(2009) "اثر برنامج تطويري لرفع مستوى مهارات القيادة الادارية والتربوية لمديري المدارس الابتدائية في مركز محافظة نينوى" دراسات تربوية، العدد الثامن، نينوى - العراق.
- 20- عبد نور، كاظم (2013) "الابداع في العمل الاداري"، جامعة بابل، مركز التعليم المستمر وتطوير الكوادر، الحلة- العراق.
- 21- عفانة، عزو اسماعيل ومحمد سلمان ابو ملوح (2004) "اثر استخدام بعض استراتيجيات النظرية البنائية في تنمية التفكير المنظومي في الهندسة لدى طلبة الصف التاسع الاساسي بغزة"، كلية التربية بغزة، وكالة الغوث الدولية، غزة - فلسطين.
- 22- عفانة، عزو اسماعيل، ونشوان تيسير (2004) "اثر استخدام ماوراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثامن الاساسي بغزة"، مؤتمر الابعاد الغائبة في مناهج العلمي الثامن الجمعية المصرية العلوم بالوطن العربي للتربية، العدد الاول، غزة- فلسطين.
- 23- _____ (2007)"اثر استخدام بعض استراتيجيات النظرية البنائية في تنمية التفكير المنظومي في الهندسة لدى طلبة الصف التاسع الاساسي بغزة"، كلية التربية بغزة، وكالة الغوث الدولية، غزة - فلسطين.
- 24- عياش، احمد جميل (2009) "ادارة المدرسة نظرياتها وتطبيقاتها التربوية" دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- 25- وولفولك، أنيتا (2010): علم النفس التربوي، ترجمة: صلاح الدين محمود علام، دار الفكر، عمان.

ثانيا- المصادر الانكليزية:

- 1- Dolansky, Mary Shirley Moore (2013) " **Systems Thinking Scale**", Case Western Reserve University, USA.

ثالثاً - المواقع الإلكترونية

- 1- <http://www.acofps.com/vb/showthread.php?t=7059>

ملحق رقم (1) اسماء السادة الخبراء الذين استعان بهم الباحثان في بحثهم الحالي

ت	اسم الخبير	الدرجة العلمية	الاختصاص	الكلية	الجامعة
1	باقر محمد جاسم	أ.د.	اللغة الانكليزية	كلية التربية الاساسية	جامعة بابل
2	كريم مطر الزبيدي	أ.د.	التاريخ	كلية التربية للعلوم الانسانية	جامعة بابل
3	اسامة عبد الكاظم مهدي	أ.م.د.	العلوم	كلية التربية الاساسية	جامعة بابل
4	ايمان سمير عبد علي بهيه	أ.م.د.	رياضيات	كلية التربية للعلوم الصرفة	جامعة بابل
5	حيدر حاتم العجرش	أ.م.د.	التربية الخاصة	كلية التربية الاساسية	جامعة بابل
6	عامر راجح مضر	أ.م.د.	الجغرافية	كلية التربية للعلوم الانسانية	جامعة بابل
7	عامر عجاج حميد	أ.م.د.	التاريخ	كلية التربية الاساسية	جامعة بابل
8	علي صكر	أ.م.د.	علم النفس	كلية التربية للعلوم الانسانية	جامعة القادسية
9	فؤاد عطية مجيد	أ.م.د.	فيزياء	كلية التربية للعلوم الصرفة	جامعة بابل
10	كريم فخري هلال	أ.م.د.	الادارة التربوية والتخطيط	كلية التربية للعلوم الانسانية	جامعة بابل
11	محمد كاظم منتوب	أ.م.د.	الجغرافية	كلية التربية الاساسية	جامعة بابل
12	موسى خابط عبود	أ.م.د.	اللغة العربية	كلية التربية للعلوم الانسانية	جامعة بابل

دافعية الطلبة نحو الالتحاق بقسم اللغة العربية وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي.

أ.م. جؤذر حمزة كاظم

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية

**The Motivation of the Students to Join the Department of Arabic
Language and its
Relation to their Achievement
Asst. Prof. Jo'other Hamza Kadim
College of Education for Human Sciences/ University of Babylon
ghadeerhamza@yahoo.com**

Abstract

The aim of the study is to assess the relation between the motivation of the students to join the department of Arabic language and their achievement. The sample of the study consists of (26) students from the first year, (36) students from the second, (31) students from the third and (25) students from the fourth year.

المخلص

هدف هذا البحث الى:

- 1- معرفة دافعية الطلبة نحو الالتحاق بقسم اللغة العربية.
 - 2- معرفة العلاقة بين الدافعية والتحصيل لدى طلبة قسم اللغة العربية.
- بلغت عينة البحث (26) طالبا وطالبة عن المرحلة الأولى، و(36) طالبا وطالبة عن المرحلة الثانية، و(31) طالبا وطالبة عن المرحلة الثالثة، و(25) طالبا وطالبة عن المرحلة الرابعة.
- أما أداة البحث فكانت عبارة عن مقياس بنته الباحثة لقياس الدافعية تكون من (20) فقرة إما كل فقرة خمس بدائل. استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: معامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي لعينة واحدة، ومعامل الفا كرونباخ. حثه لقياس الدافعية تكون من (20) فقرة إمام كل فقرة خمس بدائل. استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: معامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي لعينة واحدة، ومعامل الفا كرونباخ. حثه لقياس الدافعية تكون من (20) فقرة إمام كل فقرة خمس بدائل. استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: معامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي لعينة واحدة، ومعامل الفا كرونباخ. وبعد تحليل النتائج إحصائيا توصلت الباحثة إلى إن الطلبة يتمتعون بمستوى عالي من الدافعية وفي ضوء نتائج البحث توصلت الباحثة إلى بعض التوصيات منها:
- 1- الاهتمام بتنمية اتجاهات الطلبة نحو اختصاصهم الدراسي.
 - 2- الإفادة من مقياس الدافعية لغرض توزيع الطلبة كلا حسب رغبته.
- كلمات مفتاحية/ اللغة العربية - الدافعية - الوسائل الاحصائية - التحصيل - الدوافع الداخلية - الدوافع الخارجية.**

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

يعد الاهتمام بالطلبة من القضايا المحورية التي تتركز حولها جهود المعنيين بشؤون التربية والتعليم، إذ إن كل ما يكرس من جهود ودراسات وبحوث تربوية ونفسية يركز معظمه على مجال دراسة المتغيرات الخاصة بالطلبة مثل الخصائص الشخصية، والدافعية، والطموح، واسلوب التعلم، من اجل معرفة قدرتهم وجعل عملية تعلمهم فاعلة ومفيدة لهم ولمجتمعهم Good&Brophy، 1978، (307) وان حصول عملية التعلم بشكلها المرغوب لا تتم من دون حصول

الدافعية، إذ يلجأ المدرس الى استعمال الدافعية ليضمن استمرارية الطبة في مواجهة المشكلات التي تقابلهم في الموقف التعليمي ومن ثم العمل على حلها، فقد تقود الدافعية الطلبة الى موقف ينتج تعلمًا حقيقيًا، كما قد تسهم مباشرة في التعزيز، ويمكن القول إن للدافعية تأثيرات ضرورية في عملية التعلم ويكفي إن يشعر الطلبة بأهمية شيء معين ليكون كافيًا لتحفيزهم على تعلمه. (ابو جلاله، 1999، ص50). أن مفتاح السيطرة والضببط لسلوك الطلبة وتوجيههم يمكن في فهم دافعتهم، لذلك فإن كثير من عمل المدرسين يتركز في مشكلة الدافعية، ويكاد يكون اخفاق المدرسين وفشلهم راجعا إلى ضعف قدرتهم على فهم الدور الذي تؤديه الدافعية في عملية التعلم كونها تمثل الطاقة التي تسهم في توجيه سلوك الطلبة ونشاطهم نحو تحقيق هدف معين في البيئة التي تحيط بهم (ابو علام، 1986، ص40).

وتعد الدافعية من أهم المتغيرات التي ربطها الباحثون بعملية التحصيل الدراسي، فالعديد من الطلبة متعطشين للتعلم والتحصيل وهذه الرغبة في الأداء الجيد تسمى دافعية التحصيل إذ يعتقد الأفراد وذو الحاجة المرتفعة الى التحصيل بان النجاح يأتي في العمل الجاد وان الفشل يأتي من عدم العمل ومرتفعو الدافعية يضعون أهدافا مناسبة، اما نقص الدافعية يؤدي إلى تدني في التحصيل الدراسي، فأصحاب ضعف الدافعية هم أشخاصا غير مسؤولين لا يلتزمون بمواعيدهم ويهرون من المدرسة ويشعرون بالفشل والإحباط لا يحرصون على المذاكرة الدراسية، ان الطلبة يختلفون في طرائق وأساليب الاستجابة للأنظمة التعليمية والمدرسية فالبعض من يقبل على الدراسة بشغف وارتياح وفاعلية عالية للتحصيل العلمي والبعض الآخر يقبل على الدراسة بتحفظ وتردد والبعض الآخر يرفض أن يتعلم أي شيء يقدمه المدرس الأمر الذي يؤكد ضرورة الدافعية في تفسير الفروق الفردية في التحصيل الدراسي بين الطلبة، وبهذا نجد ان بعضهم قد يتميزون بتحصيل دراسي عالي رغم ان قدرتهم الفعلية قد تكون منخفضة وعلى العكس من ذلك نجد البعض الآخر من ذوي الذكاء المرتفع قد يكون تحصيلهم الدراسي منخفضا لذلك فان التحصيل الدراسي يرجع إلى عوامل منها: ارتفاع او انخفاض الدافعية نحو التحصيل إذ يوجد ارتباط وعلاقة قوية بين الدافع للتحصيل والأداء (www.pdfactory.com) وتأسيسا على ما تقدم فان مشكلة البحث الحالي تتجلى في مدى معرفة دافعية الطلبة نحو الالتحاق بقسم اللغة العربية وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي.

أهمية البحث:

ان اللغة العربية واحدة من أعظم اللغات التي عرفها الإنسان ومن أوسعها تصرفا واشتقاقا، وهي اللغة التي انزل بها القرآن الكريم بتعبيره الفني، فكل لفظة، وكل حرف وحركة فيه وضع وصنعا فنيا مقصودا لأداء وظيفة معينة ويتجلى ذلك في النسيج القرآني الذي تحدى العرب إن يأتوا بمثله قال تعالى: "قل لئن اجتمعت الإنس والجن على ان يأتوا بمثل هذا القرآن لا يأتون بمثله ولوكان بعضهم لبعض ظهيرا" * إذ قدر الله سبحانه وتعالى لها ان تكون لغة كتابة وترجمان وحبه وبلاغ رسالته استطاعت بقوتها وأصالتها ومقاومتها الاخطار التي تصدت لها ان تكون مستودع تراث الامة وموحدة لكلماتها (حسين، 1927، ص63). فهي لغة مقدسة يحتاج كل مسلم إلى ان يتعلمها ليتمكن من قراءة القرآن الكريم وفهمه وحفظه وتدبرياته البيّنات فتستقيم بذلك حياته وتتمو مدركاته وانها ذات قدرة كبيرة على تذليل الصعاب وقوة واضحة في حماية مستجدات الحياة فهي تتسع لكل جديد من العلم والحكمة والفلسفة والوان المعرفة ولكل نزعة من نزعات الفكر ولكل خلجة من خلجات القلب بما لها من قدرة على الافصاح والتعبير (والي، 1998، ص34) لهذا تبوات اللغة العربية مكانة في نفوس ابنائها لاتشاركها فيها اية لغة اخرى لان فيها من الميزات ما يجعلها اهلا للاهتمام واهلا للحياة، وفيها حياة وجمالا، وان فيها ادبا وفكرا، وتراث امة ودين اجناس فالفرد لا يمكن ان يمس باهمية لغته القومية ولا يمكن ان يحسن تناولها ما لم تقدم اليه على انها جزء من الحياة لا يستغني عنه. ولهذا كان من الطبيعي ان يحتل تعليم اللغة العربية مكان الصدارة بين الاهتمامات التعليمية لانها الدعامة الاولى للقومية العربية، وانها الركيزة الاساس في تكوين شخصية المواطن العربي وصلته بالحياة المعاصرة (يونس، 1981، ص209).

واللغة العربية اداة ضرورية من ادوات التعليم والتعلم عليها يعول في تعليم الطلبة المواد الدراسية المختلفة في المراحل الدراسية جميعها، ولكي يكون تعلمها هادفا يجب ان يصل الى تغيير في اداء المتعلم ولا يمكن ان يتم ذلك الا اذا

كان لدى الطلبة دوافع قوية، فالدافعية من اهم العوامل التي تسهم في التربية بوجه عام والتعلم بوجه خاص، فالتعلم الناجح هو التعلم القائم على دافعية الطلبة وحاجاتهم، وكلما كان موضوع الدرس مشبعا لهذه الدوافع والحاجات كانت عملية التعلم اقوى واكثر حيوية ولذلك ينبغي ان يوجه نشاط الطلبة بحيث يشبع الحاجات الناشئة لديهم، ويتفق مع ميولهم ورغباتهم (كراجة، 1997، ص221). وقد اكدت التربية الحديثة هذه الناحية الاساسية وهي اهمية وجود غرض واضح يدفع الطلبة نحو التعلم لذلك تهتم باتاحة الفرصة امامهم نحو التعلم لكي يشتركوا اشتراكا فعليا في اختيار الموضوعات والمشكلات التي تهمهم وتمس نواحي ضرورية من حياتهم حتى يشعر كل منهم بدافع حقيقي نحو تحقيق الاغراض المرجوة (زيتون، 2005، ص448)

ويذكر لوجان (logan) ان غياب الدافعية او الحافز يؤدي الى نتيجة سلبية للتعلم، فالدافعية بمثابة عملية شعورية تحرك الطلبة نحو القيام بادوار ومهام من خلال الانشطة والخبرات التعليمية التي يتعلم الطلبة من خلالها سلوكا ومفاهيم جديدة، كما تساعد على تنشيط وتركيز انتباههم نحو المهام التي يقومون بها، وتبعث فيهم الرغبة والاستمرار لانجازها (محمود، 2005، ص282). وان الدافعية للتعلم حالة مميزة من الدافعية العامة وتشير الى حالة داخلية عند الطلبة تدفعهم الى الانتباه للموقف التعليمي والاقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم وعلى الرغم من ذلك فان مهمة ---* الاسراء: 88

توفير الدافعية نحو التعلم وزيادة تحقيق الانجاز لا تلقى على عاتق المؤسسة التعليمية فقط وانما هي مهمة يشترك فيها كل من البيت والمدرسة معا وبعض المؤسسات الاجتماعية الاخرى (قطامي، وآخرون، 2002، ص78) وبذلك تلعب الدافعية دورا مهما وفعالا في السلوك الانساني فهي تقوم باثارته وتحريكه وتحافظ على دوامه واستمراره ما دامت الحاجة قائمة لذلك فهي تكوين افتراضي لا نلاحظه بشكل مباشر وانما نلاحظ سلوك الافراد والبيئة التي يحدث فيها السلوك ومن هذه الملاحظات نقوم بعمل استدلالات في دافعتهم لان دافعتهم تؤثر في معدل التعلم واستبقاء المعلومات (zender، 1980، 266) اصف الى ذلك انها عنصرا رئيسيا من عناصر عملية التدريس ينبغي للطلبة اخذه بعين الاعتبار عند التخطيط لعملية التدريس وتنفيذها. ففي هذا الصدد اكد العديد من علماء النفس والتربية على الدافعية وكيفية اثارها لدى الطلبة والحفاظ عليها لما لها من دور في زيادة مثابرتهم في تحقيق نتائج التعلم (الزغول، والمحاميد، 2007، ص100). وتعد الدافعية موضوعا مهما فيما يخص المدرس كونه يمكن ان يخدم غرضين في ان واحد، الاول ان الدافعية هي احدى اغراض التدريس التي تهدف الى استثارة اهتمام الطلبة بمختلف النشاطات العقلية والنفسية، والثاني هو ان الدافعية وسيلة ضرورية لتحقيق الاهداف التربوية فتصبح احدى العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم والمهارة (كراجة، 1997، ص206).

زيادة على ما تقدم تنبع اهمية الدافعية من الوجهة التربوية كونها هدفا تربويا في حد ذاتها، فاستثارة دافعية الطلبة وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على القيام بانشطة معرفية وحركية وعاطفية معينة دون غيرها ومن كونها ايضا وسيلة يمكن استعمالها في سبيل تحقيق اهداف تعليمية على نحو فاعل بوصفها احد العوامل المهمة التي تحدد قدرة الطلبة على التحصيل والانجاز ولعل الدافعية من اهم المتغيرات التي ربطها الباحثون بعملية التحصيل الدراسي، اذ تفترض وجهة النظر المعرفية ان الطلبة ينظر اليهم على انهم يتميزون بالنشاط ومحبون للاستطلاع، يبحثون عن المعلومات ليحلوا مشاكلهم الشخصية (woolfolk، 321: 1980) ويمكن للمدرس ان ينمي حافز التحصيل لدى الطلبة من خلال احداث تغيير في سلوكهم العام وتحويله الى سلوك ذو طبيعة غير هادفة وخاملة ومتردة الى طبيعة مستقرة وواثقة تتميز بالتخطيط والحيوية والمبادرة من خلال:

- 1- جذب انتباه الطلبة من خلال عرض عدد من المشاكل الحياتية العامة او الخاصة ليقوموا بمعالجتها دون أكرها.
- 2- تزويد الطلبة بخبرات مفيدة تتعلق بحوافز تحصيلهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم والاستعانة بمدرسي التخصصات المختلفة من اجل توفير الخبرة المناسبة التي تساعد في جانب معين لكي يزداد معدل تحصيلهم.

- 3- مساعدة الطلبة على ادراك قدراتهم واستعدادهم ودوافعهم التحصيلية وعلاقة ذلك بسعيهم نحو اهداف معينة.
- 4- ربط حوافز التحصيل بمظاهر الحياة الخاصة بالطلبة لضمان جدية الدافع نحو التحصيل.
- 5- توافق الدوافع التحصيلية مع قيم الطلبة وافكارهم وقيمهم الثقافية عند سعيهم لتحقيق هدف معين.(محمود، صلاح الدين عرفة، 2004، ص287-288).

زيادة على ما تقدم يتمثل دافع التحصيل في الرغبة على القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل وهذه الرغبة كما يصفها مكلياندا احد كبار المشتغلين في هذا الميدان تتميز بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة والرغبة الجامعة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها وتفضيل المهمات التي تتطلب على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي لا تتطلب الا على مجازفة قليلة او مجازفة كبيرة جدا، وتعد دافعية التحصيل من الدوافع الخاصة بالإنسان، ربما دون غيره من الكائنات الحية الاخرى وهو ما يمكن تسميته بالسعي نحو التميز والتفوق (قطامي، وعدس، 2002، ص 20).

ان اهمية التعليم العالي لم تعد نشر العلم والمعرفة فقط بل اصبح من مهامها تنمية عقول الطلبة وتطويرها من خلال البحث العلمي داخل الجامعة وخارجها وبهذا تكون الجامعة هي الاقدر على التطور واكتساب الطلبة للعديد من المهارات الاجتماعية المختلفة وتنمية النمو المعرفي والعقلي والحركي والانفعالي.

وتتجلى اهمية البحث الحالي في ما يأتي:

- 1- اهمية اللغة العربية وصفها لغة القرآن الكريم الذي نظم للناس حياتهم.
- 2- اهمية الدافعية بوصفها عنصرا رئيسيا من عوامل عملية التدريس.
- 3- اهمية دافع التحصيل بوصفه من الدوافع الخاصة بالانسان.
- 4- اهمية المرحلة الجامعية بوصفها المرحلة التي يحصل منها الطلبة على التخصص.

هدفا البحث: يهدف البحث الحالي الى:

- 1- معرفة دافعية الطلبة نحو الالتحاق بقسم اللغة العربية.
- 2- معرفة العلاقة بين الدافعية والتحصيل لدى قسم طلبة اللغة العربية.

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي ب

- 1- طلبة قسم اللغة العربية (بمراحله الرابع) في جامعة بابل /كلية التربية للعلوم الانسانية للعام الدراسي 2012-2013.
- 2- استبانة مقياس الدافعية.

تحديد المصطلحات:

اولا: الدافعية: عرفها كل من

- 1- محمود: " حالة المتعلم الداخلية التي تحرك سلوكه وادائه وتعمل على استمرار السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين او غاية محددة " (محمود، 2005، ص281)
- 2- ابراهيم: " قوة تميز الفرد على اختبار اسهل الطرق للنجاح " (ابراهيم، 2009، ص581)

التعريف الاجرائي للدافعية: هي قوة داخلية تحرك الطلبة باتجاه معين يمكن قياسها من خلال الاجابة على فقرات المقياس المعد لهذا الغرض.

ثانيا:

قسم اللغة العربية: هو احد أقسام كلية التربية للعلوم الانسانية مدة الدراسة فيه اربع سنوات والمسؤول عن اعداد المدرسين والمدرسات الذين يقومون بمهمة التدريس في المرحلة المتوسطة والاعدادية ومعاهد اعداد المعلمين.

ثالثاً: التحصيل: عرفه كل من

1-الخليلي: "النتيجة النهائية التي تبين مستوى الطالب ودرجة تقدمه في ما يتوقع منه ان يقدمه " (الخليلي، 1997، ص6)

2-ابراهيم: "هو مقدار ما يحصله التلميذ من معرفة في الدرس الواحد، او في الوحدة الدراسية التي يتعلمها، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي المعد لذلك الغرض " (ابراهيم، 2009، ص235)

التعريف الاجرائي للتحصيل: هو الدرجة التي حصل عليها طلبة قسم اللغة العربية في نهاية العام الدراسي في الامتحانات المعدة لهم.

الفصل الثاني**خلفية نظرية ودراسات سابقة****اولاً: خلفية نظرية**

- مفهوم الدافعية.
- دافعية التعلم.
- انواع الدوافع.
- وظائف الدوافع.
- دافعية التحصيل.

ثانياً: دراستان سابقتان

- دراسة هرمز وحبيب 1989.
- دراسة با بكر 2010.

موازنة الدراستان السابقتان.**اولاً: خلفية نظرية**

- مفهوم الدافعية:

تتاول العديد من علماء النفس والمربين مفهوم الدافعية، واصطلح على ان الدافعية ترجمة المصطلح "motivation" والتي تعني دافعية، ودفع ودافع، فهناك اختلاط كبير في استعمال كلمة الدافعية مع بعض المصطلحات، مثل: باعث Inclination، وحافز drive ورغبة desire، وحاجة need، ونزعة Inclination، وميل Tendency. ولفظة "motivation" تستعمل عموماً للدلالة على الظواهر التي تتطوي عليها عملية الحوافز او الدافع. وفي علم النفس التربوي تعرف الدافعية بالتشويق على انها ضرب من فن استعمال الحوافز والمحرضات السلوكية بقصد ايقاظ رغبة الطلبة في العمل والاجهاد، وهناك اتفاق عام بين النظريات المختلفة على ان الدافع عبارة عن عامل داخلي يستثير سلوك الانسان ويوجهه ويحقق فيه التكامل، فالدافع يتاثر بالعملية الداخلية والبيئة الخارجية، ويعرف الدافع ايضاً بأنه مثير داخلي يحرك سلوك الفرد ويوجهه للوصول الى هدف معين، اما اذا اعتبرنا تقسيماته فانه يمكن القول بان الدافع حالة داخلية جسمية او نفسية لا نلاحظها مباشرة بل نستنتجها من الاتجاه العام للسلوك الصادر عنها، وتثير السلوك في ظروف معينة ويستمر السلوك حتى يصل إلى هدف معين (زيتون، 2005، ص445) والملاحظ لتعريف الدافعية يرى أنها تشير لحالة داخلية في المتعلم توجهه الى الانتباه في الموقف التعليمي والقيام بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف والدافعية الإنسانية تعد عملية متصلة ومتابعة لا تخبو ولا تتوان بمجرد حصول الفرد على غايته أو هدفه بل أنها تتخذ صوراً وأشكالاً بدرجات متفاوتة طالما الإنسان حي ويعيش والطلبة غالباً ما يكونوا مدفوعون نحو هدف معين. وهذا يتطلب من المعلم ان يحدد هذا الهدف، ويحدد الدافع والباعث الذي يمكن ان يدفع الطلبة نحو الإتقان في مجال تحقيق مجال هذا

الهدف (محمود، 2005، ص281-282) أضاف الى ذلك فقد أطلق المهتمون بالإعلان تعبير "الدافعية" للإشارة إلى مجموعة من العوامل اللاواعية والمؤثرة في السلوك ومنذ ذلك الحين انتشر استعمال الدافعية بدلا من عدة تعابير أخرى كانت شائعة مثل الميول، والحاجات، والغرائز، والرغبات ويعتقد موكيللي بأنه وراء انتشار هذا المفهوم معانيه الملتبسة والجاذبة التي تعود إلى الأمل في اكتساب الطاقة الكامنة وراء سلوك الأفراد من أجل التلاعب بهم. (سليم، 2004، ص293).

دافعية التعلم:

يمكن للمدرس ان ينمي دافعية الطلبة للتعلم من خلال الاجراءات التالية:

- 1- ربط المواد الدراسية بحاجات الطلبة الحالية والمستقبلية: ان ارتباط المادة الدراسية بحياة الطلبة وطموحاتهم يجعلهم يندفعون لاستعمال استراتيجيات فاعلة في معالجة المعلومات والاندفاع الذاتي نحو تعلم المواد الدراسية.
- 2- استثمار اهتمامات الطلبة وميولهم: ان التعلم المبني على ميول الطلبة يكون ذا معنى من حيث ان التعلم اذا لم يرتبط بميولهم يكون اليا وصما، ومن هنا فمن الافضل ان يربط التعلم الصفي بالاشياء التي يحب الطلبة معرفتها.
- 3- اظهر اهتماما وميلا نحو المادة الدراسية: عندما يظهر المدرس اهتمامه الخاص بالمادة الدراسية التي يدرسها ورغبة كبيرة في تعلم المزيد عنها فانه يشكل بذلك قدوة لطلابه ويرفع من دافعتهم الذاتية للتعلم.
- 4- اشعر الطلبة انك تؤمن بقدرتهم على التعلم ورغبتهم فيه: يستطيع المدرس من خلال الرسائل التي ينقلها لطلابه ان يعبر عن مدى اعتقاده بقدراتهم ورغباتهم فيستطيع مدرس التربية الاجتماعية مثلا ان يقول لطلابه منذ بداية العام الدراسي انهم علماء اجتماع ويستمر في تذكيرهم بذلك طيلة العام وعند كل نشاط وهكذا في كافة المواد الدراسية.
- 5- وجه انتباه الطلبة دائما نحو الاهداف التعليمية: عندما نحث الطلبة على الدراسة من اجل الحصول على علامات جيدة في الامتحان او الالتحاق بالجامعة فاننا نشجعهم على تبني اهداف ادائية، وهي اهداف لا تنمي رغبتهم في التعلم لكن عندما نوضح لهم كيف ان المادة الدراسية ستكون مفيدة لهم في المستقبل وكيف انهم يتقدمون ويتحسنون في دراستهم فاننا نوجه اهتمامهم الى الاهداف التعليمية وهي اهداف توجه جهودهم نحو الفهم الحقيقي واتقان المادة الدراسية.
- 6- شجع الطلبة على استعمال اخطائهم وفشلهم بشكل بناء: لقد بينت نتائج البحوث ان الطلبة يتوجهون نحو الدافعية الذاتية للتعلم عندما يمتدح والدين نجاحهم اكثر مما لو انتقدوا فشلهم ولا شك ان مدح المدرسين لطلبتهم سيكون له الاثر نفسه على تعلم الطلبة فعندما نقلل تركيزنا كمدرسين على اخطاء الطلبة ونعظم مواقف النجاح عندهم فانهم يتوجهون نحو الاداء الناجح والدافعية للتعلم ويضعون لأنفسهم اهدافا تعليمية اكثر من الاهداف الادائية. ولا يعني هذا بالطبع اهمال الاخطاء والفشل كليا بل يعني فقط عدم النظر الى الاخطاء باعتبارها دلالة على الضعف والغباء او الفشل المستقبلي يجب تحليل الاخطاء التي يقع فيها الطلبة بهدف تحديد مواطن الضعف ومن ثم معالجتها من خلال الجهد والممارسة او استعمال استراتيجيات جديدة مختلفة (العتوم، وآخرون، 2008، ص183-186).

- انواع الدوافع:

يمكن تصنيف الدوافع الى مجموعتين حسب مصدر نشوءها، وهي الدوافع الداخلية والدوافع الخارجية.

اولا: الدوافع الداخلية:

وهي الدوافع التي تنثار بفعل عوامل تنشأ من داخل الفرد وتشمل:

- 1- الدوافع الفطرية: وتسمى بالدوافع الاولى وهي تمثل مجموعة الحاجات والغرائز البيولوجية التي تولد مع الانسان ولا تحتاج الى تعلم وتقع في مجموعتين هما
 - أ- دوافع البقاء: وهي الحاجات الضرورية لبقاء حياة الانسان والحفاظ عليها مثل دافع الجوع والعطش والتنفس والاحتفاظ بدرجة حرارة الجسم وتجنب الالم والنوم والتخلص من الفضلات والتعب.

ب-دوافع الحفاظ على النوع: وهي الحاجات الضرورية لاستمرار الجنس البشري والحفاظ على النوع مثل دافع الامومة والجنس والامن.

ت- دوافع داخلية اخرى: وهي مجموعة دوافع داخلية تنشأ من داخل الفرد وتشمل دوافع حب المعرفة والاستطلاع والاكتشاف والميول والاهتمامات ودوافع الاستثارة والتنبه.

ثانياً: الدوافع الخارجية

تعرف مثل هذه الدوافع باسم الدوافع المكتسبة او الدوافع الثانوية ومثل هذه الدوافع يتم تعلمها واكتسابها من خلال عمليات التفاعل الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية وفقاً لمبدأ الملاحظة والنمذجة بحيث تتقوى بعوامل التعزيز والدعم الاجتماعي وتشمل دوافع الحب والتقدير والاحترام والتملك والسيطرة والانتماء والصداقة والتفوق والتحصيل وغيرها من الحاجات الاخرى، كما وتشمل جملة الاهداف التي يصنعها الانسان لنفسه ويسعى الى تحقيقها (الزغول، والمحاميد، 2007، ص98)

وظائف الدوافع:

يمكن ان تؤدي الدافعية دوراً مهماً من خلال الوظائف الاتية:

- أ- تزويد السلوك بالطاقة المحركة: ان الدوافع تطلق الطاقة وتثير النشاط حتى تتعاون المثيرات والحوافز الخارجية مع الدوافع الداخلية على استثارة السلوك وتوجيهه نحو الفرد.
- ب- تحديد النشاط واختباره: الدوافع والحوافز تجعل الفرد يستجيب لموضوعات ومواقف معينة ويهمل غيرها كما تحدد الطريقة والاسلوب الذي يستجيب بها الفرد لتلك المواقف والموضوعات.
- ت- توجيه السلوك والنشاط: فالطاقة التي يطلقها الدافع او الحافز داخل الكائن الحي لا تجدي شيئاً الا اذا تحرك السلوك باتجاه الهدف لتحقيق تلبية الحاجة واشباع الدافع وازالة التوتر (www.pdfactory.com)

دافعية التحصيل:

يؤكد العديد من علماء النفس ان دافعية التحصيل سمة شخصية ثابتة وهي داخلية المنشأ حيث يؤكد موراي (murray) ان لدى الانسان (28) حاجة نفسية مثل الانتماء والعدوان والاستقلال والدفاع والجوع والعطش وعلى راس هذه الحاجات تقع حاجة التحصيل لارتباط تحقيق الحاجات الاخرى بهذه الحاجة في حيث نجد ان بعض علماء النفس يرون ان دافعية التحصيل خارجية المنشأ تتولد لدى الانسان بفعل عوامل التنشئة الاجتماعية وعوامل التدعيم البيئي ترتبط بخبرات وتوقعات الافراد ومواقف النجاح والفشل التي يواجهونها.

يؤكد ماكيلاند ان دافعية التحصيل ترتبط بكافة الانشطة الانسانية وهي تتواجد لدى جميع الافراد ولكنها تتباين من فرد الى اخر تبعاً لمصدر مركز الضبط فالافراد الذين يسود لديهم الضبط الداخلي يمتازون بالمتابعة والاجتهاد والدافعية العالية نحو النجاح والتحصيل بدوافع داخلية بعيداً عن اية معززات او مكافآت خارجية من حيث يمتاز ذوي الضبط الخارجي، علماً ان تنمية مصدر الضبط لدى الافراد يعتمد على اساليب التربية والتنشئة الاجتماعية التي تعرضوا لها بالاضافة الى ذلك اضاف اتكينسون (atkinson) بعداً جديداً لدافعية التحصيل يتمثل في ميل الافراد الى تجنب الفشل حيث يندفع الافراد الى تحقيق مزيد من النجاح والتحصيل وتجنب الفشل ويرى ان دافعية التحصيل لدى الافراد تتجدد من خلال تفاعل ثلاثة عوامل هي:

- أ- واقع تحقيق النجاح مقابل تجنب الفشل.
- ب- مستوى ادراك الفرد لتحقيق النجاح تبعاً لصعوبة او سهولة المهمة التي يقوم بها.
- ت- القيمة النسبية للمهمة مقارنة بالمهام الاخرى، حيث تزداد مثابرة ودافعية الفرد في انجاز مهمة وتحقيق النجاح فيها اذا كانت مهمة وذات قيمة بالنسبة له.

(الزغول، والمحاميد، 2007، ص99-100)

ثانيا: دراستان سابقتان

1- دراسة هرمز وحبيب 1989

"علاقة دافع الانجاز الدراسي بالتحصيل الدراسي لطلبة الصف السادس الاعدادي" اجريت هذه الدراسة في العراق وكانت ترمي الى معرفة علاقة دافع الانجاز الدراسي بالتحصيل الدراسي لطلبة الصف السادس الاعدادي وتالفت عينة الدراسة من طلبة الصف السادس الاعدادي (علمي / ادبي) ومن كلا الجنسين بواقع (662) طالبا وطالبة استعمل الباحثان مقياس دافع الانجاز الدراسي للكناني (1979) والمعدل من قبل السعدي (1981) واستعمل الباحثان الوسائل الاحصائية الاتية: (معامل ارتباط بيرسون، تحليل التباين، والاختبار التائي). وقد اظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة بين دافع الانجاز الدراسي والتحصيل الدراسي لدى افراد عينة البحث مما يؤثر انه كلما زادت دافعية الانجاز الدراسي زاد التحصيل الدراسي لدى الطلاب كما اظهرت النتائج ان الاناث اعلى دافعية من الذكور، وان طلاب الفرع العلمي اعلى دافعية من طلاب الفرع الادبي. (هرمز وحبيب، 1989، ص201-210)

2- دراسة بابر 2010

"علاقة الدافعية بالتحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في المراحل الثانوية" اجريت هذه الدراسة في صنعاء وكانت ترمي الى معرفة علاقة الدافعية بالتحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في المراحل الثانوية وتالفت عينة الدراسة من (350) طالبا وطالبة من ثمان وعشرون مدرسة حكومية وخاصة استعملت الباحثة استبانة العلاقة بين الدافعية والتحصيل الدراسي لدى طلاب بعض مدارس امانة العاصمة واستعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية: (اختبار كولمنجروف، المتوسطات والانحراف المعياري، واختبار (ت) للعينة الواحدة، تحليل التباين، ومربع كاي) وقد اظهرت نتائج الدراسة: تأثير عناصر الدافعية في التحصيل الدراسي حيث وجدت علاقة سالبة بين القلق والتحصيل الدراسي وقد وجدت فروق ذات دلالة احصائية تؤثر سلبا على التحصيل الدراسي لدى الطلاب تعتمد على عناصر الدافعية وان تربية الدافعية لدى المتعلم لم تشارك في رفع درجة تحصيله الدراسي وهذا يدل على غياب دور اولياء الامور والمدرسة في تزويد الطالب اثناء تربيته بدوافع ايجابية تساهم في رفع معدلات تحصيله الدراسي وهناك تأثير واضح لتنوع الوسائل التعليمية التربوية في رفع معدلات التحصيل الدراسي اذا ما احسن اختيار وتطبيق انواع من الوسائل المناسبة التي تراعي مستوى وميول الطلاب ذوي الطرق المتنوعة في الوسائل التعليمية والتربوية. (بابر، 2010، ص200-215)

موازنة الدراستان السابقتان

1- الاهداف: هدفت دراسة (هرمز وحبيب 1989) الى معرفة علاقة دافع الانجاز الدراسي بالتحصيل الدراسي لطلبة الصف السادس الاعدادي، وهدفت دراسة (بابر 2010) معرفة علاقة الدافعية بالتحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في المرحلة الثانوية اما الدراسة الحالية فهذهها دافعية الطلبة نحو الالتحاق بقسم اللغة العربية وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي.

2- منهج البحث: استعملت الدراستان السابقتان المنهج الوصفي، والدراسة الحالية تستعمل المنهج الوصفي ايضا.

3- المرحلة الدراسية: لم تقتصر الدراستان السابقتان على مرحلة دراسية واحدة فدراسة (هرمز وحبيب 1989) طبقت على الصف السادس الاعدادي ودراسة (بابر 2010) طبقت على طلاب المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في المرحلة الثانوية، اما الدراسة الحالية فقد طبقت على المرحلة الجامعية.

4- عينة الدراسة: تباينت الدراستان السابقتان في اعداد عيناتها التي كانت (262) طالبا وطالبة في دراسة (هرمز وحبيب 1989) و (350) طالبا وطالبة في دراسة (بابر 2010) اما الدراسة الحالية فقد بلغت عينتها (26) طالبا وطالبة للمرحلة الاولى و(36) طالبا وطالبة للمرحلة الثانية و(31) طالبا وطالبة للمرحلة الثالثة و(25) طالبا وطالبة للمرحلة الرابعة.

5- الوسائل الاحصائية: استعملت دراسة (هرمز وحبيب 1989) معامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين، والاختبار التائي وسائل احصائية في حين استعملت دراسة (بابكر 2010) اختبار كولمنجروف، المتوسطات والانحراف المعياري، واختبار (ت) للعينه الواحدة وتحليل التباين، ومربع كاي اما الدراسة الحالية فقد استعملت معامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي، ومعامل الفاكرونباخ.

6- النتائج توصلت دراسة (هرمز وحبيب 1989) الى وجود علاقة موجبة بين دافع الانجاز الدراسي والتحصيل الدراسي لدى افراد عينة البحث، وتوصلت دراسة (بابكر 2010) الى تأثير عناصر الدافعية في التحصيل الدراسي حيث وجدت علاقة سالبة بين القلق والتحصيل الدراسي اما الدراسة الحالية فسيرد عرض النتائج وتفسيرها في الفصل الرابع.

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضا لاجراءات البحث من حيث تحديد المجتمع واختيار عينة ممثلة له، والاداة التي استعملت في البحث، واجراءات التطبيق، والوسائل الاحصائية المستعملة لمعالجة البيانات.

مجتمع البحث (Research Population)

يتألف مجتمع البحث من طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية للعلوم الانسانية بجامعة بابل للعام الدراسي (2012-2013) والبالغ عددهم (472) طالبا وطالبة بواقع (105) طالبا وطالبة للمرحلة الاولى و(144) طالبا وطالبة للمرحلة الثانية و(124) طالبا وطالبة للمرحلة الثالثة و(99) طالبا وطالبة للمرحلة الرابعة وكما مبين في الجدول (1)

جدول(1)

افراد مجتمع البحث موزعين على المراحل الدراسية الاربعة في قسم اللغة العربية في كلية التربية للعلوم الانسانية للعام الدراسي 2012-2013.

القسم	عدد طلبة المرحلة الاولى	عدد طلبة المرحلة الثانية	عدد طلبة المرحلة الثالثة	عدد طلبة المرحلة الرابعة	المجموع
اللغة العربية	105	144	124	99	472

عينة البحث: (Research Sample)

اختارت الباحثة بالطريقة الطبقية العشوائية بنسبة (25%) من مجتمع البحث شكلوا (118) طالبا وطالبة، بواقع (26) طالبا وطالبة شكلوا نسبة (22%) للمرحلة الاولى و(36) طالبا وطالبة شكلوا نسبة (31%) للمرحلة الثانية و(31) طالبا وطالبة شكلوا نسبة (26%) للمرحلة الثالثة و(25) طالبا وطالبة شكلوا نسبة (21%) للمرحلة الرابعة، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2)

عينة البحث ونسبها المئوية

عينة البحث	عينة المرحلة الاولى	نسبتها	عينة المرحلة الثانية	نسبتها	عينة المرحلة الثالثة	نسبتها	عينة المرحلة الرابعة	نسبتها
118	26	22%	36	31%	31	26%	25	21%

أداة البحث:

لغرض بناء أداة البحث اطلعت الباحثة على العديد من الدراسات والادبيات ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي بعد ذلك بنت أداة لقياس الدافعية تكونت من (20) فقرة امام كل فقرة خمس بدائل (وافق بشدة، اوافق، متردد، لا اوافق، لا اوافق بشدة) وكما مبين في الملحق (1).

التطبيق الاستطلاعي للمقياس: جرى التطبيق الاستطلاعي لمقياس الدافعية على عينة تتكون من (40) طالبا وطالبة وكان الهدف من التطبيق الاستطلاعي معرفة مدى فهم افراد العينة لتعليمات المقياس ومعرفة مدى فهم ووضوح لغة فقرات الاداة بالنسبة لعينة البحث ومعدل الوقت المطلوب للاجابة على فقرات المقياس وبعد تحليل نتائج التطبيق الاستطلاعي لمقياس الدافعية اتضح ان جميع تعليمات المقياس وفقراته واضحة ومفهومة من حيث الطباعة واللغة لجميع افراد العينة الاستطلاعية

اما الوقت الذي استغرقه افراد العينة الاستطلاعية للاجابة على فقرات المقياس فقد تراوح بين (5-14) دقيقة وبناء على ذلك اصبحت الاداة جاهزة للتطبيق.

صدق الاداة (Validity):

لا تعد الاداة صادقة الا عندما تقيس فعلا ما وضعت لقياسه (جابر، 1989، ص271) وللتحقق من صدق الاداة اعتمدت الباحثة الصدق الظاهري وذلك بعرض الاداة على مجموعة من الخبراء والمختصين في طرائق تدريس اللغة العربية والمختصين في قسم التربية وعلم النفس والقياس والتقويم ينظر ملحق (2) من اجل ابداء ارائهم ومقترحاتهم بشأن صلاحية الفقرات واسلوب صياغتها وبذلك اخذت الباحثة باجراء التعديلات اللازمة للفقرات التي اشار اليها الخبراء وقبول الفقرات التي حازت على نسبة اتفاق (80%) فاكثر وبهذا اصبحت الاداة صالحة للتطبيق.

ثبات الاداة (Stability):

يقصد بثبات المقياس الاتساق في النتائج ويعد المقياس ثابتا اذا اعطى نتائج متسقة عند اعادة تطبيقه (العجيلي واخرون، 2001، ص78)، وقد تم استخراج الثبات لمقياس الدافعية بطريقتين هما:

أ- ثبات مقياس الدافعية بطريقة الفاكرونباخ:

لقد اشار كل من (ثورندايك وهيغن) الى ان استخراج الثبات على وفق هذه الطريقة يتوقف على الاتساق في استجابة الفرد وعلى كل فقرة من فقرات المقياس وهو يعتمد على الانحراف المعياري للمقياس كله والانحراف المعياري لكل فقرة على المقياس (العبيدي، 2005، ص104)

وبعد تطبيق معادلة الفاكرونباخ ظهر ان معامل ثبات مقياس الدافعية بهذه الطريقة يساوي (0.13) وتعد هذه القيمة مقبولة لاغراض البحث العلمي.

ب- ثبات مقياس الدافعية بطريقة التجزئة النصفية:

تعد طريقة التجزئة النصفية في حساب الثبات من الطرق الشائعة في المقاييس النفسية لان معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة يبين مدى الاتساق الداخلي بين فقرات الخاصية المراد قياسها (Ebel&frisbie)، 2009، : 2، (3 وفي هذه الطريقة يتم تطبيق صورة واحدة من المقياس ولمرة واحدة، ثم يتم تقسيم درجات المقياس الى نصفين على اساس الفقرات الفردية والزوجية واستخراج الثبات بين النصفين بمعامل ارتباط بيرسون (0.68) وبعد تصحيحه بمعادلة سييرمان-براون بلغ (0.72) ويمثل هذا معامل ثبات جيد.

التطبيق النهائي لأداة البحث:

بعد التحقق من صدق اداة البحث وثباتها بدأت الباحثة بتطبيق الاداة على الطلبة وطلب منهم تدوين البيانات على ورقة الاجابة وبعد ذلك شرحت الباحثة كيفية الاجابة عن فقرات الاداة، وبعد اكمال الطلبة المطلوب منهم جمعت الباحثة الاستبانات وبذلك اصبحت جاهزة لمعالجتها احصائيا واستخراج النتائج.

الوسائل الاحصائية:

استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية:
معامل ارتباط بيرسون لايجاد العلاقة بين الدافعية والتحصيل

$$r = \frac{n \text{ مج س ص} - (\text{مج س}) (\text{مج ص})}{\sqrt{[n \text{ مج س} - 2 (\text{مج س})] [n \text{ مج ص} - 2 (\text{مج ص})]}}$$

(البياتي، 1977، ص 183)

الاختبار التائي (T-test) لعينة واحدة.

ت (ن - 1) = س - أ

ع / ن

س الوسط الحسابي المحسوب في بيانات العينة

أ القيمة التي يفترضها الباحث ممثلة للوسط الحسابي للمجتمع

ع الانحراف المعياري

ن حجم العينة

معامل الفاكرونباخ لحساب ثبات مقياس الدافعية.

(البياتي، 1977، ص254).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج التحليل الاحصائي لبيانات هذا البحث على وفق هدفي البحث وتفسير تلك النتائج.

اولاً: عرض نتائج الهدف الاول المتعلقة بدافعية الطلبة نحو الالتحاق بقسم اللغة العربية:

اظهرت نتائج التحليل الاحصائي ان الوسط الحسابي لدرجة عينة البحث بلغ (77، 38) درجة وبانحراف معياري (7، 140) درجة وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة فقد وجد ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (26، 446) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1، 681) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (117) اي ان هناك فرقاً ذا دلالة معنوية بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط المعياري للمقياس ولصالح المتوسط الحسابي والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3)

الاختبار التائي لاختبار الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث والمتوسط المعياري للمقياس.

حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
118	77.38	7.140	60	117	26.446	1.681	0.05

ان هذه النتيجة تشير الى ان الدافعية من العوامل الرئيسية التي تقف وراء التعليم الانساني فهي القوة التي تدفع بالإنسان الى اكتساب الخبرات والمعارف والمهارات وانماط السلوك المتعددة على اعتبار ان تعلم مثل هذه الخبرات يساعده

على تحقيق اهدافه واغراضه التي يطمح اليها ويساعده في عمليات التكيف والسيطرة على الخبرات والمواقف التي تحيط به (الزغول، 2007، ص98-99) ويشير الميل العام للنتائج الى ان الطلبة يتمتعون بمستوى عال من الدافعية مما يؤثر الى ان لدى هؤلاء الطلبة توجه وميل نحو قسم اللغة العربية فالدافعية لديهم بهذا المستوى العالي تعكس صورة عن رغبتهم بهذا القسم كون اللغة العربية تزودهم بالأفكار المفيدة فهي لغة يحتاج كل انسان ان يتعلمها لانها تتسع لكل جديد من العلم والحكمة والفلسفة وعليها يعول في تعليم الطلبة المواد الدراسية المختلفة في المراحل الدراسية جميعها.

اضف الى ذلك اننا نجد العديد من الطلبة متعطشين للتعلم والتحصيل والرغبة في الاداء الجيد، اذ يعتقد الطلبة ذو الدافعية المرتفعة بان النجاح يأتي من العمل الجاد وان الفشل يأتي من عدم العمل، ومرتفعو الدافعية يضعون اهدافا مناسبة لما يصبون اليه.

ثانيا: عرض نتائج الهدف الثاني المتعلقة بالعلاقة بين الدافعية والتحصيل:

من اجل التعرف على طبيعة العلاقة بين الدافعية والتحصيل لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية في قسم اللغة العربية طبقت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين وقد بلغ (- 0.02) وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) وتشير هذه النتيجة الى ان الدافعية لا ترتبط بالتحصيل كون التحصيل يتأثر بعوامل اخرى مثل الرضا عن الاختصاص والمرغوبة الاجتماعية وربما تكون طرائق التدريس والوسائل التعليمية المستعملة غير مناسبة، والواسطة والغش قد تلعب دورا كبيرا في تحصيل الطلبة اضف الى ذلك سعي الطلبة في الحصول على درجات عالية املا في التنافس للحصول على وظيفة معينة، ثم ان الطلبة يختلفون في طرائق واساليب الاستجابة للعملية التعليمية فالبعض من الطلبة يقبل على الدراسة بارتياح وحب وشغف وفاعلية عالية للتحصيل العلمي والبعض الاخر يقبل على الدراسة بتردد وتحفظ والبعض الاخر يرفض التعلم الامر الذي يؤكد اهمية الدافعية في تفسير الفروق الفردية في التحصيل الدراسي بين الطلبة.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

اولا: الاستنتاجات

بعد اكتمال متطلبات البحث تستنتج الباحثة الاتي:

- 1- ان طلبة قسم اللغة العربية يتمتعون بمستوى عال من الدافعية نحو الاختصاص.
- 2- لا توجد علاقة ارتباطية بين الدافعية والتحصيل
- 3- ان الطلبة يرغبون بتخصص اللغة العربية كونه تخصص مرموق.

ثانيا: التوصيات

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي:

- 1- الاهتمام بتنمية اتجاهات الطلبة نحو اختصاصهم الدراسي.
- 2- الاستفادة من مقياس الدافعية لغرض توزيع الطلبة كل حسب رغبته.

ثالثا: المقترحات

في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة ما يأتي:

- 1- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على كليات اخر.
- 2- اجراء دراسة لمعرفة علاقة الدافعية بمتغيرات اخر.

المصادر

أولاً: المصادر العربية

• القرآن الكريم.

- 1- إبراهيم، مجدي عزيز. معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، ط1 عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2009.
- 2- أبو جلاله، صبحي حمدان. استراتيجيات حديثة في طرائق تدريس العلوم، مكتبة الفلاح، الكويت، 1999.
- 3- أبو علام، رجا محمود. علم النفس التربوي، دار القلم، الكويت، 1986.
- 4- با بكر، نهله الطيب. علاقة الدافعية بالتحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في المرحلة الثانوية، الجامعة البغدادية، كلية اللغات والاداب والتربية، رسالة ماجستير غير منشورة، 2010.
- 5- البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا زكي اثناسيوس. الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، 1977.
- 6- جابر، جابر عبد الحميد، واحمد خيرى كاظم. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة المصرية، القاهرة، 1989.
- 7- حسين، طه. في الادب الجاهلي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1927.
- 8- الخليلي، خليل يوسف. التحصيل الدراسي لدى طلبة التعلم الاعدادي، وزارة التربية والتعليم، البحرين، 1997.
- 9- الزغول، عماد عبد الرحيم، وشاكر عقله المحاميد. سيكولوجية التدريس الصفى ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن، 2007.
- 10- زيتون، كمال عبد الحميد. التدريس نماذجه ومهاراته، ط2، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2005.
- 11- سليم، مريم. علم النفس التربوي، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2004.
- 12- العبيدي، خمائل خليل. التعصب واتساق الذات وعلاقتها ببعض اليات الدفاع، اطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق، 2005.
- 13- العتوم، عدنان يونس، وآخرون. علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ط2، الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2008.
- 14- العجيلي، صباح حسين، وآخرون. مبادئ القياس والتقويم التربوي، مكتبة الدباغ للطباعة والاستتساخ، بغداد العراق، 2001.
- 15- قطامي، يوسف، وعبد الرحمن عدس. علم النفس العام، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، 2002.
- 16- كراجه، عبد القادر. سيكولوجية التعلم، ب.ط، جامعة ال البيت، 1997.
- 17- محمود، صلاح الدين عرفة. تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2005.
- 18- هرمز، وحبيب. علاقة دافع الانجاز الدراسي بالتحصيل الدراسي لطلبة الصف السادس الإعدادي، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، 1989.
- 19- والي، فاضل فتحي محمد. تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية - طرقه - أساليبه - قضاياها، دار الأندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، 1998.
- 20- يونس، فتحي علي، وآخرون. اساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1981.

ثانيا: المصادر الاجنبية

- 1-Ebel ،R.I. ،Frisbie ،D.A.(2009): Essentials of Educational measurement 5 thed ،New Delhi ،Asokek.Ghosh ،PH1 ،learning.
- 2-Good ،T. ،&Brophy.looking in classroom ،Harper and Row ،newyork ،1987.
- 3-Woolfolk ،A ،Ncolich.Educational Psychology For teacher ،New tersey.
- 4-Zender ،James W.Educational Psychology in the theory and practice ،London: Random House Inc ،1980.

ثالثا: الانترنت

- 1-www.Pdffactory.com.

الملاحق

ملحق رقم (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم اللغة العربية

مقياس الدافعية

استبانة اراء الخبراء في مدى صلاحية مقياس الدافعية

الاستاذ الفاضل.....المحترم.

تروم الباحثة اجراء بحثها الموسوم ب(دافعية الطلبة نحو الالتحاق بقسم اللغة العربية وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي) ونظرا لما تعهده الباحثة فيكم من سعة اطلاع ولما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية في هذا المجال يرجى التقضل بابداء ارائكم القيمة وملاحظاتكم السديدة في صلاحية فقرات المقياس.

الباحثة

ت	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	متروك	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	استمتع بوجودي في قسم اللغة العربية					
2	لا ارجب بالتخصص في اللغة العربية					
3	اشعر إن قسم اللغة العربية غير مهم					
4	اشعر بعدم الارتياح في قسم اللغة العربية بسبب المعاملة السيئة من التدريسيين					
5	تزودني اللغة العربية بالأفكار الجيدة					
6	اعتقد إن دراستي في قسم اللغة العربية تحقق لي وظيفة مناسبة					
7	يتيح لي تخصصي أظهار مواهبي الخاصة					
8	الدراسة في تخصصي لا تعود علي بفائدة كبيرة					
9	اعتمد على التدريسيين في فهم المواد الدراسية					
10	اشعر إن الدروس التي يقدمها تدريسي قسم اللغة العربية غير مثيرة					
11	أشارك في نشاطات القسم					
12	اهتم بدروسي على حساب إي شيء آخر					

13	اعتقد إن انشغالي بأمور خارج الدراسة يضعف تحصيلي الدراسي				
14	يضايقتني الحصول على درجات منخفضة في الامتحان				
15	يشجعني أهلي على دراسة اللغة العربية				
16	يسعدني رضا التدريسيين عني في القسم				
17	أسعى لتعويض المحاضرات التي نفوتتني				
18	أنسى الموضوعات التي ادرسها				
19	أرى إن الدراسة في تخصصي عبئا ثقيلا لا داعي للاستمرار فيها				
20	ينير تدريسيو القسم دافعيّتي نحو المذاكرة والتحصيل				

ملحق (2)

اسماء الخبراء مرتبة اسمائهم بحسب الحروف الهجائية واللقب العلمي

ت	الاسم	الاختصاص	مكان العمل/الكلية	الجامعة
1	أ.د. حسين ربيع حمادي	علم النفس التربوي	كلية التربية للعلوم الانسانية	بابل
2	ا.د. عمران جاسم حمد	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية للعلوم الانسانية	بابل
3	ا.د. فاهم حسين الطريحي	قياس وتقويم	كلية التربية للعلوم الانسانية	بابل
4	ا.م.د. حاتم جاسم عزيز	ادارة تربوية	كلية التربية الاساسية	ديالى
5	ا.م.د. كريم فخري هلال	ادارة واشراف	كلية التربية للعلوم الانسانية	بابل
6	ا.م.د. حمزة هاشم محمد	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية للعلوم الانسانية	بابل
7	ا.م.د. رغد سلمان علوان	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية للعلوم الانسانية	بابل
8	م.د. بسام عبد الخالق	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية للعلوم الانسانية	بابل
9	م.د. نورس شاكر	علم نفس	كلية التربية للعلوم الانسانية	بابل

دراسة لنصوص مسمارية من العصر البابلي القديم

م. وليد سعدي محمد

جامعة المثنى/ كلية الآداب

Studying the Cuneiform Texts from the Old Babylonian Age

Lect. Waleed Sa'adi Muhamad

Al-Muthna University/ College of Arts

waleedsaadi1980@gmail.com

Abstract

The present study deals with five cuneiform texts related to the reign of the king Reem-Seen the first (1763-1821) B.C. This king is the fourteenth of the kings of Larsa.

الملخص

درسنا في هذا البحث مجموعة من النصوص المصادرة (*) وعددها (5) نصوص ومن خلال قراءتها ومعرفة صيغها التاريخية تمكنا من تحديد عائدتها حيث جاءت اربعة نصوص تحمل صيغ تعود الى مدة الملك ريم - سين الأول (1763 - 1821) ق.م، وهو الملك الرابع عشر في تسلسل ملوك لارسا، باستثناء نص واحد من هذه الاربعة والذي نعتقد أنها صيغة تاريخية جديدة تعود للملك نفسه لعدم وجود ما يماثلها بصيغ العصر البابلي القديم ولأن أغلب نصوص هذه المجموعة تعود لهذا الملك.

أما مضامينها فقد اختلفت منها (نص تقديم قرايين لمعابد الالهة، ونص توزيع كمية من الطحين، ونص توزيع طيور ونصان توزيع خراف).

كلمات مفتاحية: (دراسة لنصوص، مسمارية، العصر البابلي القديم)

المقدمة

كان للكتابة الفضل الكبير في معرفة التاريخ المدون للبشرية ، أد تركت اثرا كبيرا على مجمل الحضارة الانسانية ، ولولاها لما أستطاع الإنسان ان يسجل علومه ومعارفه وينقله الى الأجيال ، وقد جاءتنا من العصور المختلفة اعداد كبيرة من النصوص المسمارية تنوعت مضامينها لتشمل كل جوانب الحياة ، حيث احتل العصر البابلي القديم (2004 - 1595) ق. م المرتبة الاولى في عدد النصوص التي وصلت الينا من بين كل العصور .

درسنا في هذا البحث مجموعة من النصوص المصادرة (*) وعددها (5) نصوص ومن خلال قراءتها ومعرفة صيغها التاريخية تمكنا من تحديد عائدتها حيث جاءت اربعة نصوص تحمل صيغ تعود الى مدة الملك ريم - سين الأول (1763 - 1821) ق.م، وهو الملك الرابع عشر في تسلسل ملوك لارسا، باستثناء نص واحد من هذه الاربعة والذي نعتقد أنها صيغة تاريخية جديدة تعود للملك نفسه لعدم وجود ما يماثلها بصيغ العصر البابلي القديم ولأن أغلب نصوص هذه المجموعة تعود لهذا الملك.

اما مضامين النصوص فقد اختلفت وكانت حسب تسلسلها بالبحث وكالاتي :

النص الأول : تقديم قرايين الى عدد كبير من معابد الالهة ، النص مؤرخ لكن السؤال هل هذه القرايين قدمت من قبل الملك أو من قبل الناس ، أياً كان المضحي فإن العراقيون عرفوا بتقديم القرايين لألهتهم لكسب الرضا والتقرب والتبرك .
النص الثاني : كمية من الطحين ، النص مؤرخ بشهر فقط ، الملاحظ لا يوجد مستلم أو مسلم لهذه الكمية ، نعتقد أنها سلمت كونها حصة طعام لشخص لم يذكر اسمه .

النص الثالث : استلام طيور عددها (20) حصة ولائم لسنة ، النص مؤرخ .

النصان (4 - 5) نصوص ولائم .

النص (4) : تقديم ثلاث خراف بصفتها ولائم ، النص مؤرخ .

نص (5) : تقديم مجموعة من الخراف لجهات عدة (الكاهنة , رسول عيلام , عرش المعبد) والنص مؤرخ.

وقد ظهرت اعداد كبيرة من نصوص الولايم (*) في المجموعة المصادرة جلها مؤرخة لحكم الملك ريم – سين , غير أننا نجهل طبيعة هذه الولايم هل هي تقام في مناسبة معينة ؟ ام حصة دورية من الطعام ؟ إلا أننا نعتقد أن لهذا النوع من الولايم (naptanum) ⁽¹⁾ خصوصية معينة ربما ترتبط بطقس معين , وهذا ما يفسر مجيء رسل مدن عدة مثل (عيلام , اشنونا و نفر وغيرها) لأستلام حصتها. غير أننا ننتظر ما ستكشف عنه النصوص من مادة قد تسهم في حل وفهم هذا النوع من النصوص.

1- (IM.160550)

القراءة

Obv.

1 GU₄ × [UDU] É ^dŠamaš(UTU)

2 GU₄ 4 UDU ^dNÈ. IRI₁₁.GAL

1 GU₄ 2 UDU ^dTIŠPAK

1 GU₄ 2 UDU ^dNA.NA.A

5- 2 UDU ^{giš}GU.ZA AN

1 UDU ^dEN.LÍL

1 UDU ^dNIN.LÍL

1 UDU ^dNIN.URTA

1 UDU ^dEN.KI

10- 1 UDU ^d NIN. [MAH]

1 UDU ^dAdad

2 UDU ^dTIR.AN.NA

× UDU ^dŠamaš-ša-at

× UDU ^d Γ AMAR.UTU 1

15- × UDU ^d ŠUL.PA.È

× Γ UDU 1 ^dURÙ. Γ INIM 1.SU

× [UDU] ^dGU.LA

Rev.

Γ 5 1 GU₄. HA.A

33 UDU. HA.A

(*) للاطلاع على الدراسات التي تناولت هذا النوع من النصوص ، ينظر :- .

(1) Ali . M. , " Naptanu Term in the Rim – Sin I Text " Sumer ,No:56,2011.

2- الميالي ، وليد سعدي محمد ، نصوص مسمارية غير منشورة من العصر البابلي القديم،(مصادرة)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب، 2010.

3- فاضل ، احمد ميسر ، نصوص مسمارية غير منشورة من مدينة لارما ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الموصل ، 2007 .

4- عطية ، كاظم عبد الله ، " الولايم في النصوص المسمارية ، كلية الآداب ، جامعة بغداد ، العدد (83) ، 2008 .

حول معاني كلمة naptanum ينظر : 1- CAD , N / 1 , P. 319 – 324 .

20- 1'SISKÚR1.RE UD 25 KAM

1 UDU ^dNIN

1 UDU É ^{giš}GU.ZA

ŠÀ É.GU₄ UDU.NIGÁ BA. ZI

ITU GU₄.SI UD 25 KAM

25- MU ÍD LAGAŠ^{ki}

ZAG A.AB.BA.ŠÈ MU.UN.BA.AL

الترجمة الى اللغة العربية :-

الوجه

- 1 ثور × خروف (إلى) معبد الاله شمش.
- 2 ثور 4 خراف (إلى) معبد الاله نركال.
- 1 ثور 2 خراف (إلى معبد) الاله تشباك.
- 1 ثور 2 خراف (إلى معبد) الالهة أينانا.
- 5- 1 خروف (إلى) عرش الاله أنو.
- 1 خروف (إلى معبد) الاله انليل.
- 1 خروف (إلى معبد) الالهة ننليل.
- 1 خروف (إلى معبد) الالهة ننورتا.
- 1 خروف (إلى معبد) الالهة أنكي.
- 10- 1 خروف (إلى معبد) الآلهة ننماخ
- 1 خروف (إلى معبد) الاله اداد.
- 2 خروف (إلى معبد) الاله مانزات.
- 1 خروف (إلى معبد) الاله شمش - شات.....
- × خروف (إلى معبد) الاله مردوخ.
- 15- × خروف (إلى معبد) الاله شولباي.
- × خروف (إلى معبد) الاله أوصر - أماسو
- × خروف (إلى معبد) الالهة كولا.

الغفا:

5 ثيران (المجموع)

33 خروف (المجموع)

20- قرايين لخمسة وعشرون يوماً

1 خروف (إلى) نن-.....

1 خروف (إلى) عرش المعبد.

العائدة (إلى) حظيرة الماشية المسمنة، انفقت.

شهر أيار اليوم الخامس والعشرون

24- 25- السنة التي حفر فيها (الملك ريم-سين) قناة لكش حتى شاطئ البحر.

المعنى العام:

توزيع عدد من الماشية كقرايين على معابد الالهة والنص مؤرخ في شهر أيار من السنة التاسعة لحكم الملك ريم سين.

شرح المفردات:-

السطر الاول

GU₄: مفردة سومرية تعني ثور ويقابلها بالاكدي alpu، ينظر:

YOS, 10 , p.23.

UDU: مفردة سومرية تعني خروف ويقابلها بالاكدي immeru، ينظر:

CAD, I/J, p. 129.

السطر الخامس

GU.ZA^{gis}: مصطلح سومري يعني كرسي، عرش، ويقال له بالاكدي kussû، ينظر:

CAD, K, p. 587; OBTR, p. 151, 205:5.

السطر العشرون

SISKÚR.RE: مصطلح سومري يعني قربان، نذر ويقابلها بالاكدي niqu، ينظر:

CAD, N/I, p. 63; ZA.24, p. 113.

السطر الثالث والعشرون

É.GU₄: مصطلح سومري يعني (زريبة، اصطبل) ويرادفه بالاكدي bit alpi، ينظر:

ZA , 4 , p.142:13.

ISL, p. 48:c.

UDU.NIGÁ: مصطلح سومري، يعني "خروف مسمن" ويرادفه بالاكدي immer mari، ينظر:

MSL, vol. 8/1, p. 19 ; CAD, I/J, p. 131.

BA.ZI: صيغة فعلية سومرية، تعني (اخرجت، انفقت) ويرادفها بالاكدي iṣṣit وهو فعل ماضي مبني للمجهول من صيغة N من المصدر ṣitu، ينظر:

CAD, ṣ, p. 219; CDA, p. 339: b.

السطر الرابع والعشرون

GU₄.SI: صيغة سومرية لاسم الشهر الثاني، ايار ويقال له بالاكدي ayyāru/aiaru، ينظر:

BMSC, pp. 110-115.

MDA, p. 139, No: 297.

السطر السادس والعشرون

ZAG: مفردة سومرية تعني حافة أو شاطئ، ويرادفها بالاكدي pāṭu، ينظر

.MSL , 11 , P. 55; TCL , 3 , P , 123

A.AB.BA.ŠĒ: مصطلح سومري يعني باتجاه البحر، ويرادفه بالاكدي tām tu، ينظر 7: 86 , 11 , YOS.

MU.UN.BA.AL: صيغة فعلية سومرية وتعني (التي حفر) اصلها MU.(N).BA.AL.A ويرادفها بالاكديّة ihri وهو فعل ماضٍ للشخص الثالث المفرد المذكر من صيغة G من المصدر herû، ينظر:

CAD, H, p. 175.

GAG, paradigm, p. 40.

2-(IM.163705)

Obv. القراءة

1 (PI) 1/2 QA ZÍD

4 (BÁN) 1 QA ZÍD.GUR

Rev.

ITU ŠE.KIN.KU₅

المعنى العام:

توزيع كمية من الطحين في شهر أذار.

شرح المفردات :-

السطر الاول

ZÍD :- مفردة سومرية تعني طحين ويرادفها بالاكديّة qēmu ينظر:-

JCS,8,P.23,NO:279:1.

السطر الثالث

ŠE.KIN.KU₅ :- وهو الشهر الثاني عشر , اذار addaru من الشهور البابلية , وعرف هذا الشهر في كل المدن

السومرية بشهر حصاد الشعير , وسماه البابليون شهر دراسة الارض , ينظر :-

JNES , 8 , P. 274 ; BMSC , PP. 142 - 143.

3-(IM.174534)

Obv. القراءة

20 MUŠEN

ŠU. ΓTI.A1

MU

na-ap-ta-n u-Γum1

Rev.

ITU AB.È

5- MU ÍD ^dBIL.GI

الترجمة الى اللغة العربية :-

الوجه

20 طير

2-3 أستلام ولائم لسنة (حصّة سنة)

شهر كانون الثاني

5 - سنة (حفر) قناة كيرو

المعنى العام:

أستلام 20 طير حصّة سنة كولائم، النص مؤرخ في السنة التي حفرت فيها قناة كيرو.

شرح المفردات :-

السطر الاول

MUŠEN :- مفردة سومرية تعني طير، عصفور، ويرادفها بالاكديّة iṣṣūru

مع ملاحظة ان الكلمة تقترب لفظاً ومعنى من كلمة عصفور، ينظر:

YOS , 10 , p. 56.

السطر الثاني

ŠU.TI.A :- مصطلح سومري يعني استلام ، ويرادفه بالاكديّة melqētum

, ينظر :-

AfO , 14 , p. 349 ; IAPAS , VII , P. 125.

MU :- مفردة سومرية تعني سنة ويرادفها بالاكديّة Šattu , ينظر :-

AHw , P.1201 : a.

السطر الثالث

naptanum : كلمة اكديّة، تعني وليمة، وجبة طقوسية، ينظر:

MSL , 11 , p. 149: 139 ; UET. 5, P , 78, 447.

السطر الرابع

AB. É : صيغة سومرية لاسم الشهر العاشر، كانون الثاني ويقابله بالاكديّة tebētu وهو الشهر العاشر في تقويم مدينة

نفر، ينظر:

RIA, 5, p. 300: CDA, p. 413:b.

السطر الخامس

ÍD :- مفردة سومرية تعني نهر، قناة ويرادفها بالاكديّة nāru. ينظر :

AHw,p.748:b.

(IM.160347-4)

Obv.

3 UDU [na-ap-ta-nu-um]

3 UDU.NITÁ

ŠÀ É.GU₄ UDU.NIGÁ BA. ZI**Rev.**

ITU NE.NE.GAR UD 3 KAM

MU^{giš} TUKUL KALA.GA^d EN.LÍL MU. NA.AN.SUM5- UNUG^{ki} BA.ĤUL.A

ERÉN Á.DAĤ.ĠBIĠ [ŠU.NÉ. SÁ.BÍ.IN].

DU₁₁ NAM.[LÚ.ULÙ.BI.ŠU]**الترجمة:****الوجه**

3 خروف وليمة.

3 خراف (المجموع)

العائد لحظيرة الماشية المسمنة، انفتت.

الفقا:

شهر أب، اليوم الثالث.

4 - 7 السنة التي فيها (الملك ريم -سين) دمر مدينة الوركاء بالسلح القوي المعطى من قبل الاله انليل واقتحم الجيوش المتحالفة (لكنه) رحم السكان (اهالي الوركاء).

المعنى العام

أخراج ثلاث خراف كولائم والنص مؤرخ في شهر أب من السنة الحادية والعشرون من حكم الملك ريم - سين

شرح المفردات :**السطر الثالث**

NE.NE.GAR: صيغة سومرية لاسم الشهر الخامس abu أب من الشهور البابلية.

JCS , 8, p. 25: 316; CAD, A/I, p. 75.

TUKUL^{giš}: مفردة سومرية تعني "سلح" ويرادفها بالاكديّة kakku, ينظر:

AbZ , P. 186. NO: 536.

KALAG.GA: مفردة سومرية تعني (قوي) ويرادفها بالاكديّة danānu, ينظر:

YOS , 10 , p. 21:1; BIN , 1 , p. 94: 19.

BA.ḪUL.A: صيغة فعلية سومرية تعني (دمر، حطم) وأصلها BA.(N). ḪUL.A ويرادفها بالأكدية ilput، وهو فعل ماضٍ للشخص الثالث المفرد المذكر من الصيغة البسيطة G من المصدر lapātu، ينظر:

GAG, paradigm, p. 12.

TCL , 21 , p. 267; CAD , L , p. 82:a.

5- (MI.160169)

Obv.

1 UDU na-ap-ta-nu-um

2 UDU be-li-ti-ia NIN.DINGIR

1 UDU in-su-me-en-na

LÚ KIN.GI₄.A ELAM^{ki}

1 UDU É^{giš}GU.ZA

5- ŠÀ É.GU₄ UDU.NIGÁ BA. ZI

Rev.

[ITU] Γ NE 1.NE.GAR UD 22 KAM

MU É^d ΓEN 1.KI ŠÀ UR^{ki}

Γ Ù¹ É^d ΓNIN1. É.INIM.MA

Γ ŠÀ¹ É.^d NIN.MAR.KI^{ki}

Up.edg.

10- MU.DÙ.A

الوجه

1 خروف وليمة.

2 خراف (ل) بيليتيا الكاهنة الكبيرة

1 خروف (ل) انسومينا رسول مدينة عيلام.

1 خروف (ل) عرش المعبد.

العائدة لحظيرة الماشية المسمنة، انفتت.

القفا:

شهر تموز اليوم الثالث عشر.

(10-7) السنة التي بنى (فيها الملك ريم -سين) معبد الاله انكي وسط مدينة اور

ومعبد الالهة نن- اينما وسط مدينة ايننمار.

المعنى العام:

اخراج عدد من الماشية إلى عدد من المدن كولائم (حصص طعام) والنص مؤرخ في شهر تموز من السنة الثامنة

لحكم الملك ريم - سين.

شرح المفردات:

السطر الثاني

NIN.DINGIR:- مصطلح سومري يعني، الكاهنة الكبيرة، ويرادفه بالأكادية ēntu، ينظر :

CT , 13 , p. 42:2.

YOS , 10 , p. 39: 37.

الاستنتاجات

من خلال قراءة النصوص يمكننا أستنتاج الاتي :-

- 1- أن نصوص البحث تعود للعصر البابلي القديم ، وتحديدأ الى مدينة لارسا فترة الملك ريم -سين كما أخبرتنا بذلك الصيغ التاريخية التي جاءت عليها.
- 2- ان الاعداد الكبيرة من نصوص ال (naptanum) ربما تشير الى وجود طقس معين قد تفصح عنه النصوص في المستقبل.
- 3- تقديم القرابين الى الالهة هي من صفات العراقيين القدماء الذين أستمروا على هذا الطقس الديني لكسب ود الالهة ونيل بركاتها وكانوا يتفاخرون به.
- 4- ورود أسماء سفراء المدن (أنسومينا رسول عيلام مثلاً) وغيره من سفراء المدن الاخرى الذين يبدو انهم كانوا يتمتعون بوظيفة رسمية ، حيث يتوارد أسماءهم على الدوام.

قائمة المصادر

أولاً : المصادر العربية:

- 1- عطية ، كاظم عبد الله ، " الولاتم في النصوص المسمارية ، كلية الآداب ، جامعة بغداد ، العدد (83) ، 2008.
- 2- فاضل ، احمد ميسر ، نصوص مسمارية غير منشورة من مدينة لارما ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الموصل ، 2007.
- 3- الميالي ، وليد سعدي محمد ، نصوص مسمارية غير منشورة من العصر البابلي القديم (مصادرة) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية الآداب ، 2010.

ثانياً: المصادر الاجنبية:

- 1- Ali. M. , " Naptanu Term in the Rim – Sin I Text " Sumer , No:56 , 2011.
- 2- Black, J., and others, A Concise Dictionary of Akkadian, Wiesbaden, (CDA), 1999.
- 3- Borger, R., Assyrische und Babylonische Zeichenliste, AbZ, Germany, 1978.
- 4- Dally., Y., & Others, The Old Babylonian Tablets from Tell Al- Rimah, OBTR, London, 1975.
- 5- Ebling, E., Meissner, B., Reallexikon der Assyriologie, Berlin, Leipzig, RIA-5, 1977.
- 6- Figulla, H.H, & Martin, W.J, Letters and Documents of the old Babylonian period, UET- 5, London, 1953.
- 7- Goetze,A. Old Babylonian omen texts, YOS, 10, Oxford , 1947.
- 8- Labat, R., Manual D'Epigraphic Akkadienne, Paris, MDA, 1976.
- 9- Landesberger, B., The Fauna of Ancient Mesopotamia, MSL, 8/1-2., Roma, 1960.
- 10- Jahreshetin im Sumerisch-Akkadischen, JNES,8/4, 1949.

- 11- Langdon, S., The Babylonian Menology and Semitic calende, BMSC, London, 1933.
- 12- Meier,G., "Die Zweite tafel der Serie bit meseri" AfO , 14 , 1941.
- 13- Oppenheim, A., Leo, The Assyrian Dictionary of the Oriental Institute of the University of Chicago, CAD, Chicago, (1956).
- 14- Reiner,E.,Civil,M., The series HĀR-ra ħubullu, Roma, MSL-11,1974.
- 15- Sigrist, M., Old Babylonian Account Texts in the Horn Archaeology Museum, IAPAS – 7, Andrews, 1990.
- 16- Tinney, S., Index to the Secondary Literature A Collated list of Indexes and Glossaries to the Secondary Literature concerning the Sumerian language, ISL, Philadephia, 1993.
- 17- Von Soden, W., Akkadische Handwörterbuch Wiesbaden, AHW, 1959.
- 18- Von Soden, W., Grundriss der Akkadischen Grammatik, GAG, Rome, 1952.
- 19- Wisemen , D , J., Supplementary Copies of Alalakh Tablets , JCS , 8 /1 , 1954.

مختصرات المصادر الأجنبية

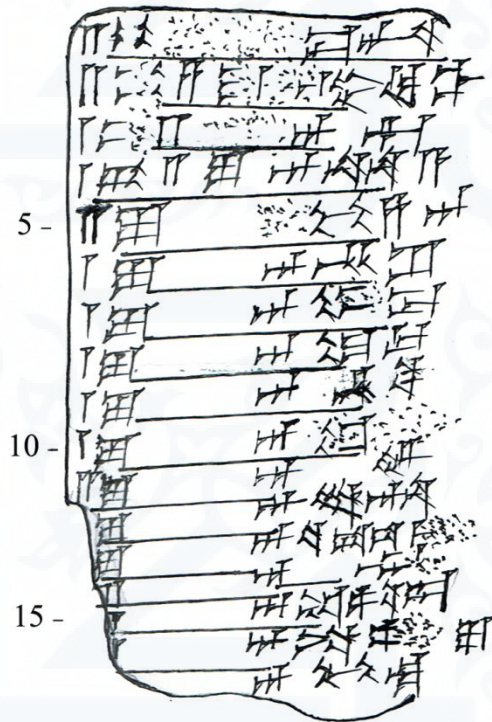
AbZ	Borger,R., Assyrisch –babylonische Zeichenlist. AfO Archiv fur Orientforschung.
AHW	Von Soden,W., Akkadische Hand wörterbuch.
BIN	Keiser,C.E., Bablyonian Inscriptions in the collection of James B. Nies, Yale University.
BMSC	Langdn,S., Babylonian Menology and the semitic calendars.
CAD	Oppenheim,A., The Assyrian Dictionary of the University of Chicago.
CDA	Black,J., A Concise Dictionary of Akkadian.
CT	Cuneiform Texts from Babylonian Tablets in the British Museum.
GAG	Von Soden,W., Grundriss der Akkadischen Gramatik.
IAPAS	Sigrist,M., Institute of Archaeology Publications Assyriological Series Michigan.
ISL	Tinney,S., Index to the Secondary Literature.
JCS	Goetza,A., Journal of Cuneiform Studies.
JNES	Openheim,A., Journal of Near Eastern Studies.
MDA	Labat,R., Manual D'Epigraphic Akkadienne.
MSL	Landesberger,B., Materiallien Zum Sumerischen Lexikon.
OBTR	Dalley,Y., The old Babylonian Tablets from Tell Al-Rimah.
RIA	Ebling,E., Reallexikon der Assyriologie.
TCL	Contenau.,G., Texts Cuniformes, Musées du Louver.
UET	Figulla,H.H, Ur Excavations Texts.
YOS	Fauts,D.E, Yale oriental series, Babylonian Texts, New Haven
ZA	Renger,J., Untersuchngen Zun Pristertum in der Altbabylonischen Zeit

جدول قياسات النصوص

ت	رقم النص في المتحف العراقي	القياسات	المضمون العام	تاريخ النص
1	160550	1,6 × 5,5 × 8,3	تقديم قرابين لمعابد الالهة	السنة التاسعة لحكم الملك ريم سين
2	163705	1,8 × 4 × 4	توزيع كمية من الطحين (حصّة)	النص مؤرخ بشهر فقط
3	174534	1,4 × 4,2 × 4,5	أستلام طيور ولائم لسنة	سنة فتح قناة كيرو
4	160347	1,8 × 4,8 × 5,7	توزيع خراف (ولائم)	السنة الحادية والعشرون لحكم الملك ريم سين
5	160169	1.5 × 4.5 × 6.5	توزيع خراف لجهات مختلفة بوصفها ولائم	السنة الثامنة لحكم الملك ريم سين

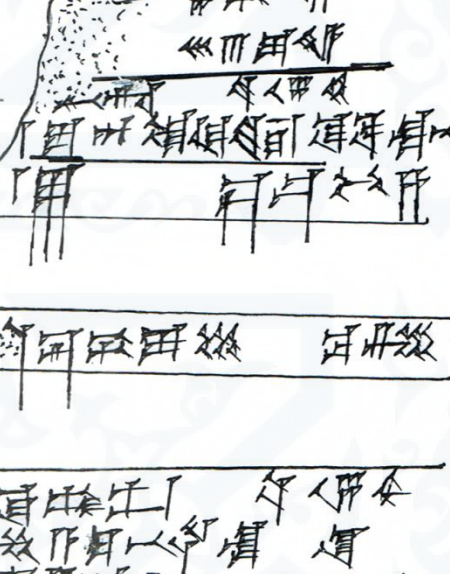
No. (1) IM.160550

Obv. Obv.



A large, rectangular stone tablet with a complex, carved relief design. The design features a central figure, possibly a deity or ruler, surrounded by other figures and symbols. The tablet is made of a light-colored stone, possibly limestone or marble, and shows signs of weathering and damage.

20 -



Handwritten musical notation on a five-line staff. The notation consists of vertical stems and horizontal beams, resembling a form of musical shorthand. The first staff has a large, irregular shape above it, possibly representing a musical instrument or a specific sound effect. The notation is written in a cursive, handwritten style.

V.



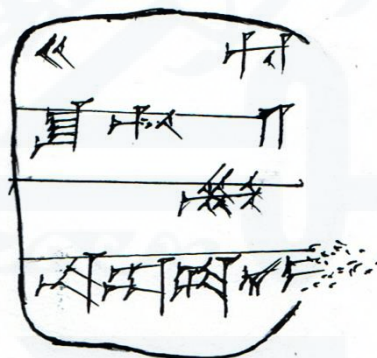
研耳
第一耳

A photograph of a fragment of a clay tablet, likely from the same archaeological context as the other items. It is a roughly rectangular piece of light brown, weathered clay. A single line of cuneiform text is visible, consisting of several characters. The fragment is broken along the top and bottom edges.

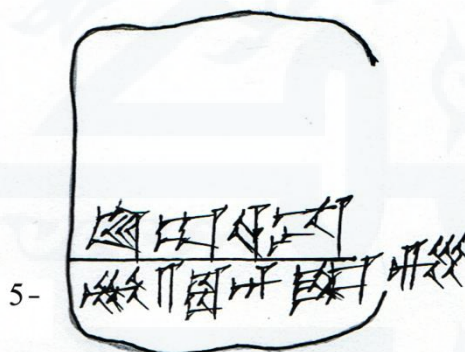
河津田

266

Obv. Ob v.

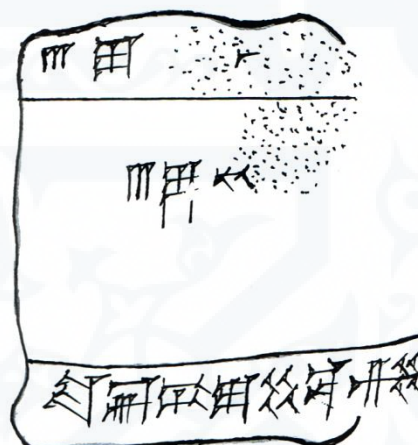


Rev. R ev.

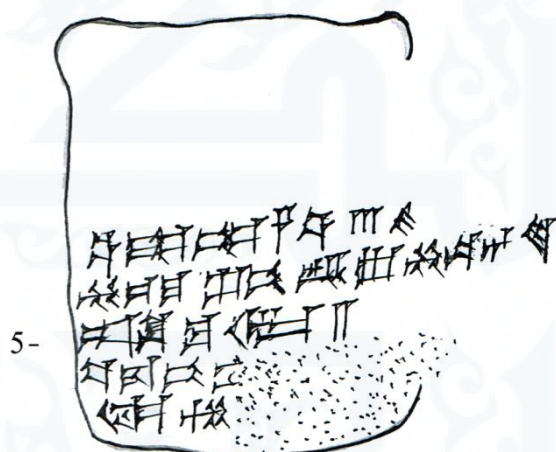


No. (4) IM.160347

Obv. Ob v.

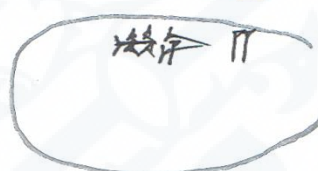
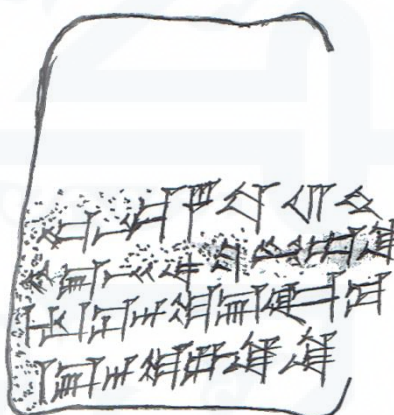
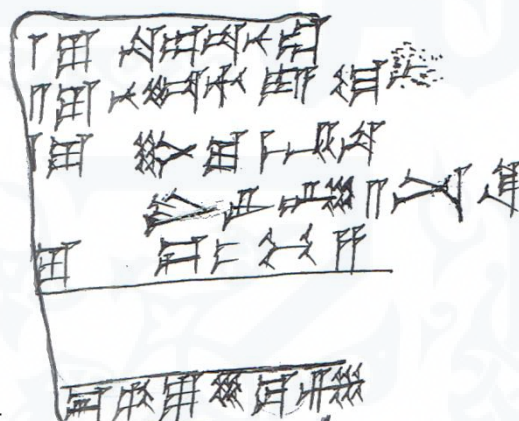


Rev. R ev.



No. (5) MI.160169

Obv. Ob v.



درجة ممارسة طلاب التربية العملية في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية
لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المشرفين
أ.م.د. شادي جمال أبو حلتهم
جامعة الخليل/ كلية التربية/ فلسطين

**The Range of Practicing of the Students of Applied Education in the
Colleges of Education in the Palestinian Universities for the Skills of Active
Teaching from the Point of View of the Supervisors
Asst. Prof. Dr. Shadi Jamal Abu Haltam
University of Al-Kaleel / College of Education / Palestine**

Abstract

This study aims at identifying (The Range of Practicing of the Students of Applied Education in the Colleges of Education in the Palestinian Universities for the Skills of Active Teaching and its relationship with the university as a variable). The society and the sample of the research consist of the supervisors of Applied Education in the Colleges of Education in the Palestinian Universities who are (42) in number taken from five Palestinian universities. The researcher has made a list of the active teaching skills and then transformed it into a questionnaire to be applied to the sample of the study. The results showed that the Range of Practicing of the Students of Applied Education for the Skills of Active Teaching is medium with a mathematical average (3.07). The results also showed that there are variations with a statistical indication attributed to the university variable and in favour of Al-Najah and Al-Kaleel Universities.

Key words: applied education, Palestinian Universities. Active teaching

المخلص:

هدفت الدراسة الى التعرف على درجة ممارسة طلاب التربية العملية في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية لمهارات التدريس الفعال وعلاقة ذلك بمتغير الجامعة، وتكون مجتمع وعينة الدراسة من مشرفي التربية العملية في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية والبالغ عددهم (42) مشرفا من خمسة جامعات فلسطينية، وقام الباحث بإعداد قائمة بمهارات التدريس الفعال ومن ثم قام بتحويل القائمة الى إستبانة لتطبيقها على عينة الدراسة، ودلت نتائج الدراسة على أن درجة ممارسة طلاب التربية العملية لمهارات التدريس الفعال جاءت متوسطة بمتوسط حسابي (3.07)، كما دلت النتائج بأنه يوجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى الى متغير الجامعة لصالح جامعة النجاح الوطنية وجامعة الخليل، وأوصى الباحث بضرورة الاستفادة من قائمة مهارات التدريس الفعال في إعداد المعلمين داخل كليات التربية في الجامعات الفلسطينية.

الكلمات المفتاحية: التربية العملية، الجامعات الفلسطينية، التدريس الفعال

المقدمة:

تعتبر مهنة التعليم من المهن الأساسية التي تنهض بالمجتمعات الى أعلى مراتب التقدم والإزدهار فهي المسؤولة عن إعداد الموارد البشرية في التخصصات المختلفة، وتزداد أهمية مهنة التعليم نتيجة لطبيعة العصر الذي نعيش فيه والذي يتسم بالتغير السريع المتلاحق، ولن يتمكن اي مجتمع من ملاحقة هذا التغير إلا من خلال إعداد الكوادر البشرية في جميع مجالات الحياة، والتعليم في فلسطين حاجة اساسية لكافة أفراد المجتمع نتيجة لما تعانيه الاراضي الفلسطينية من مشكلات كبرى.

وبما أن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية ومن خلاله تتجج هذه العملية في تحقيق الرؤية والرسالة، كما أن عمليات التطوير المستمر لا يمكن أن تتحقق إلا من خلال امتلاك المعلم للمهارات التدريسية، وهذا ما أشار اليه (نصر، 2005، 179) من أن إصلاح وتطوير التعليم يتطلب معلما متطورا في إعداداته وتدريبه ورعايته، كونه أحد

المدخلات الهامة والمؤثرة في العملية التعليمية، كما أشار (عثمان ومحمد، ٢٠٠١، ٢٠٧) (بأن تطوير التعليم يركز بشكل رئيسي على إعداد المعلم العصري ولتحقيق ذلك فإنه يجب إعادة النظر في برامج إعداد المعلم. فالمعلم يمثل الركيزة الأساسية في عملية التعليم، لذلك لابد من أن يحظى إعداداه بالاهتمام والدراسة؛ لكونه عصب المهنة ومحركها الأساسي، فهو المسئول الأول عن تحقيق أهداف التربية، وعامل من عوامل تطوير المجتمع وتنميته (نجم، 2010، 2).

وتتطلب مهنة التعليم ممن يمارسها أن يكون لديه مهارات وخبرات ومعارف حتى يستطيع أن يتعامل مع مهنة التدريس بفاعلية، وهذا ما تهدف إليه كليات التربية في الجامعات الفلسطينية، من خلال البرامج التي تقدمها الى الطلاب المعلمين في الجانب الثقافي والأكاديمي والمهني (التربوي والتربية العملية).

ويعد موضوع تطوير إعداد المعلم وتدريبه، من أهم الموضوعات التي كانت ولا زالت محور اهتمام أية عملية تطوير وإصلاح، ولهذا الغرض، اهتمت مؤسسات إعداد المعلمين وتدريبهم، في الكليات التربوية والجامعات، بإعداد المعلم إعداداً شاملاً؛ لتأهيله علمياً وتربوياً، ببرامج متنوعة؛ ليمتلك المهارات التدريسية اللازمة لأداء دوره على النحو المنشود، لذلك فإن إتيان المعلم لهذه المهارات، لا يكسبه الثقة والأمان النفسي فحسب، إنما تمكنه أيضاً من تصميم استراتيجيات التعليم والتعلم، وتهيئ له البيئة التدريسية التربوية الملائمة، لتحقيق الأهداف المنشودة (مطر، 2010، 41).

ولطبيعة الأدوار المتعددة التي يقوم بها المعلم في خدمة المجتمع فإن نوعية المعلم ومهاراته هي المفتاح الذي يضمن للتعليم بلوغ أهدافه ومقاصده، وذلك استناداً إلى المقولة التربوية التي تؤكد أنه لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يتطور أعلى من مستوى المعلمين فيه. (Higginson, 1996, 27)

ومن أهم جوانب برامج إعداد المعلم ومن أهم مرحلة جانب التربية العملية، فهو يشكل المرحلة النهائية التطبيقية في البيئة الحقيقية لمهنة التدريس، كما أنه يشكل حلقة ربط هامة بين الجانب الأكاديمي والجانب الثقافي من ناحية والجانب التربوي النفسي من ناحية أخرى الذي يتيح للطالب المعلم فرصة الممارسة العملية والتفاعل مع المناخ المدرسي بجميع مؤثراته، حيث يقوم بترجمة ما تعلمه الطالب من الجوانب المعرفية والسلوكية والتربوية في كلية التربية إلى مرحلة التطبيق في الصفوف الدراسية بإشراف مهنيين وتربويين مؤهلين من كلية الإعداد، بالإضافة إلى المعلم المتعاون ومدير مدرسة التطبيق كمشرفين مقيمين. (المغيدي، 1998، 172).

بالإضافة إلى ذلك فإن للتربية العملية حسنة عديدة قد لا تتوفر في المساقات الأخرى التي يدرسها الطالب المعلم، ففيها يتعلم الطالب المعلم عن طريق الخبرة والعمل، فهي تعطيه إجابات صريحة على العديد من الأسئلة المتعلقة بالتدريس ومدى قدرته على ذلك، فعندما تكون التربية العملية منظمة فإنها تدخل الطالب الم علم في صميم مهنة التعليم بالتدريج، والتدرج في تحمل مسؤوليات المعلم. (عبد الله، 1979، 103).

وتسعى كليات التربية في الجامعات الفلسطينية إلى تزويد الطالب المعلم بالتدريب العملي الميداني لعملية التدريس، من خلال برنامج التربية العملية، والذي يقدم غالباً من خلال مساقين هم التربية العملية (1) والتربية العملية (2)، حيث يمر الطالب المعلم من خلال هذين المساقين بالتربية العملية المتصلة، يليها التربية العملية المنفصلة، حيث يلتحق الطالب المعلم من خلال التربية العملية المنفصلة بمدرسة التطبيق بواقع يوم واحد في الأسبوع، أما التربية العملية المتصلة فمن خلالها يداوم الطالب المعلم بمدرسة التطبيق مداومة كاملة طيلة أيام الأسبوع مثله مثل أي معلم أساسي بالمدرسة. (دليل التربية العملية، 22، 2014).

وتعتبر التربية العملية المساق العملي الوحيد لمعظم الجامعات والكليات الفلسطينية، فبعض الجامعات والكليات تقدم أكثر من مساق تربية عملية، بحيث يكون أحدها يعتمد على المشاهدة والتعليم المصغر، والآخر تطبيقاً عملياً في المدارس، وبشكل عام هناك تطبيق عملي في المدارس سواء كان هناك مساق تربية عملية أو أكثر، ويعين لكل طالب أستاذ يشرف عليه، من الجامعة أو الكلية، متخصص في مجال تعليم التخصص يتابع أداء الطالب داخل المدرسة وخارجها من تخطيط

الدروس إلى التطبيق العملي وإرشاده وتقييمه وتقويمه، ويبقى الاختلاف من حيث زمن تأدية التربية العملية. (صبري و ابو دقة، 2004، 219)

ويؤكد كل من Purden and William (1998، 43)، Neisler (2000، 42) على أهمية برنامج التربية العملية للمعلم في اكتسابه المهارات المعرفية والخبرات، وإعداده بقدرات متنوعة من أجل مسايرة متطلبات مهنة التدريس الحديثة.

ويرى Carr (1998، 40) أن برامج إعداد المعلم وخصوصاً جانب التربية العملية يجب أن ينمي المهارات التدريسية للطلاب المعلمين لتكون أكثر فاعلية في للتلاميذ الذين يقومون بتدريسهم، كما يجب ان تمدهم ببعض المهارات الأخرى مثل التفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرارات .

أن برامج إعداد المعلمين بجميع جوانبها وبالتحديد جانب التربية العملية سوف تتعرض لحركة نقدية وتقويمية من خلال استثمار المعايير الجديدة التي اصدرها المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين، حيث ركزت تلك المعايير فكرة المهارات التدريسية بشكل لم يسبق له مثيل. (Wise and Leibbrand، 2000، 46).

وبذلك تعتبر التربية العملية من أهم عناصر إعداد المعلم، إن لم تكن أهمها جميعاً، فهي من أخصب الفترات في حياة معلم المستقبل، وتتمثل فيها العلاقة الوثيقة بين كليات التربية وإعداد المعلمين وعملها الأكاديمي التأهيلي والمدارس وعملها التطبيقي، ففيها يتعرف الطالب المعلم على أهم متطلبات مهنة التدريس، ويكتسب فكرة عامة عن خصائص التعليم الناجح وعن أبرز طرائق التدريس واستخدام بعض الوسائل التعليمية، والانشطة التعليمية وكيفية تقويم التلاميذ من خلال مجابهته للمواقف الحقيقية التي تصادفه أثناء عمله مع تلاميذ المدرسة. (راشد، 1996، 91)

ومن المهم أن يخضع برنامج التربية العملية إلى المراجعة والتطوير بشكل دوري ويدفع إلى ذلك عدد من المبررات منها ما أشار إليه نصر: (٢٠٠٥ م، ص ٢٠٠)

- 1- تأكيد كثير من البحوث والدراسات على أهمية توفير المستويات المعيارية شرطاً لتطوير مهارات المعلم.
- 2- وجود فجوة بين النظرية والتطبيق سواء في إعداد المعلم في مرحلة ما قبل الخدمة، أو في تدريبه أثناء الخدمة .
- 3- زيادة الاهتمام بضرورة تطوير وتحديث التعليم قبل الجامعي والجامعي لمواجهة التحديات الناجمة عن متطلبات العصر.
- 4- حاجة سوق العمل إلى نوعية خاصة من المعلمين معدة إعداداً متميزاً .

وبناء على ذلك فإن برنامج التربية العملية في عملية إعداد الطالب المعلم، فإن هذا البرنامج بحاجة الى عمليات التطوير المستمرة استناداً الى مواصفات ومحكات تتمثل في مهارات التدريس الفعال، فمهارات التدريس تؤكد التوجهات التربوية الحديثة، واصبحت عملية إعداد المعلمين قائمة على المهارات التدريسية، حيث ساد هذا التوجه معظم برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الامريكية، وذلك بهدف إعداد معلمين يمتلكون مهارات تؤهلهم للقيام بأعمالهم التدريسية على نحو فعال. (حميدة، 2000، 12)

وهذا ما أشار إليه Zimmer (1999، 48) بأنه يستلزم أن تخضع برامج إعداد المعلمين في جميع جوانبها وخصوصاً برامج التربية العملية الى عمليات التقويم والتطوير المستمرين، وذلك لكي تحقق هذه البرامج الغاية والغرض من إعدادها وهو إعداد معلمين أكفاء قادرين على القيام بأعمالهم التربوية على أكمل وجه، بالإضافة الى تكيف هذه البرامج مع التطورات السريعة والمتلاحقة في جميع مجالات الحياة.

فالعملية التربوية والتعليمية بجميع جوانبها تعتمد بدرجة كبيرة على فعاليات المواقف التدريسية، فالتدريس الفعال يحتل حجر الزاوية بالنسبة لتحقيق أهداف العملية التربوية، فعلى أساسه يتحقق القصد من عملية التعليم والتعلم وبذلك تكون مخرجات العملية التعليمية والتربوية إيجابية، ويعد التدريس فعالاً إذا كان هناك تفاعل متبادل بين المعلم والمتعلم بقصد

تحقيق أهداف ومطالب تعليمية وتربوية، ولا تتوقف مخرجات التدريس الفعال على حدود التعامل بين المعلم والمتعلم وإنما يرتبط بطبيعة المقرر الذي يتم تعليمه من حيث السهولة والصعوبة، وعلى نوعية التقنيات التعليمية من حيث توافرها أو عدم توافرها .

ويعرف الزهراني (2010, 9) مهارات التدريس الفعال بأنها "مجموعة العمليات السلوكية التدريسية التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي داخل وخارج حجرة الدراسة لتحقيق أهداف المادة التي يقوم بتدريسها".

وتقوم مهارات التدريس الفعال على بعدين حددهما عطية (2008, 67)، والطناوي (2009, 36) فيما يأتي:

البعد الأول: الإثارة الفكرية:

وهي تعتمد على مهارة المدرس في:

- وضوح الاتصال الكلامي مع المتعلمين عند شرح المادة العلمية .
- عرض المادة العلمية بطريقة جذابة.

البعد الثاني: الصلة الإيجابية بين المدرس والتلاميذ:

فلا بد أن يعمل المعلم على تحسين مهارة الاتصال مع التلاميذ وذلك لزيادة دافعيتهم للتعلم ويمكن أن يتحقق ذلك بإحدى الطريقتين التاليتين:

- تجنب استثارة العواطف السلبية عند التلاميذ، مثل القلق الزائد أو الغضب .
- تطوير عواطف إيجابية عند التلاميذ مثل احترامهم وإثابة أدائهم الجيد.

وهناك مبادئ وأسس تحدث عنها كل من الديب (2007, 32)، وعطية (2008, 65-67) يتأسس عليها التدريسي

الفعال وهي:

- 1- إيجابية المتعلم، ومشاركته في التعلم فكلما كان المتعلم إيجابياً ومشاركاً في عملية التعلم كان التدريس فعالاً.
- 2- أن يتأسس التعلم الجديد على الخبرات السابقة للمتلم بمعنى أن يستحضر المتلم خبراته السابقة ذات الصلة بالتعلم الجديد وعلى المدرس أن يهيئ لذلك.
- 3- إشعار المتعلمين بحاجاتهم إلى التعلم لما يوفره ذلك من زيادة دافعيته نحو التعلم.
- 4- إشراك أكثر من حاسة لدى المتعلم في عملية التعلم لأن فعالية التعلم ترتفع بزيادة نوافذ التعلم.
- 5- ملائمة مادة التعلم قدرات المتعلمين، واتصالها بحاجاتهم.
- 6- أن يكون المتعلم محور العملية التعليمية وأن لا يقتصر دوره على التلقي.
- 7- تأهيل المتعلم لمواجهة الحاضر والمستقبل.
- 8- الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات في مجال التعلم والتعليم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

من خلال عمل الباحث استاذ مساعد في كلية التربية بجامعة الخليل، ومن خلال تقارير مشرفي التربية العملية، ومن خلال نتائج البحوث التي إطلع عليها الباحث شعر بوجود مشكلة في برامج التربية العملية لإعداد المعلمين داخل كليات التربية في الجامعات الفلسطينية، ومن خلال هذا الاحساس بالمشكلة ينبثق السؤال الرئيس التالي:

ما واقع ممارسة طلاب التربية العملية في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المشرفين؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس الاسئلة الفرعية التالية:

- 1- ما درجة ممارسة طلاب التربية العملية في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية لمهارات التدريس الفعال؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha 0.05$) بين متوسط تقدير مشرفي التربية العملية في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية لدرجة ممارسة طلاب التربية العملية في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية لمهارات التدريس الفعال تعزى الى متغير (الجامعة)؟

أهداف الدراسة:

يهدف البحث الى الاجابة عن الأسئلة التالية:

- 1- التعرف على درجة ممارسة طلاب التربية العملية في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية لمهارات التدريس الفعال.
- 2- التعرف على الفروق بين متوسط تقدير مشرفي التربية العملية في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير (الجامعة).

أهمية الدراسة:

من المتوقع أن يفيد البحث الحالي كلا من:

- 1- الجامعات الفلسطينية: من خلال تزويدها بمهارات التدريس الفعال التي ينبغي أن يمتلكها طلاب التربية العملية، بالإضافة الى التعرف على جوانب الضعف والقصور في برنامج التربية العملية، وتطويره في ضوء مهارات التدريس الفعال.
- 2- مشرفي التربية العملية: لمعرفة الواقع وحجم المعارف والمهارات التي يمتلكها طلاب التربية العملية.
- 3- طلاب التربية العملية: وذلك من خلال تزويدهم بقائمة مهارات التدريس الفعال التي يجب أن يمتلكوها خلال فترة الأعداد، وتقديم تغذية راجعة لهم عن المهارات التي يمارسوها.
- 4- وزارة التربية والتعليم العالي: يمكن الاستفادة من النتائج التي يتوصل اليها البحث في عمليات التطوير المستمرة التي تتبعها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، وذلك بمعرفة الواقع من ناحية، ومن ناحية أخرى التعرف على مهارات التدريس الفعال التي يجب أن يمتلكها المعلم الفلسطيني.

محددات الدراسة:

- 1- المحددات البشرية: مشرفي التربية العملية في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية.
- 2- المحددات المؤسسية: تم إجراء الدراسة في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية وهي: (جامعة النجاح الوطنية، جامعة بير زيت، جامعة القدس، جامعة الخليل، جامعة القدس المفتوحة).
- 3- المحددات الزمانية: تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني 2014/ 2015م.

مصطلحات الدراسة:

1- التربية العملية:

يعرفها (راشد، 1996) على أنها برنامج تدريبي علمي تقدمه كليات التربية وإعداد المعلمين على مدى فترة زمنية محددة وتحت إشرافه، حيث يهدف هذا البرنامج إلى إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين لتطبيق ما تعلموه من معلومات وأفكار ومفاهيم نظرية تطبيقاً عملياً في أثناء قيامهم بمهام التدريس الفعلي في المدرسة، الأمر الذي يعمل على تحقيق الألفة بينهم وبين العناصر البشرية والمادية للعملية التعليمية من جهة، كما يعمل على إكسابهم الخبرات التربوية المتنوعة في الجوانب المهارية والانفعالية من جهة أخرى. (راشد، 1996، 92)

وتعرف إجرائياً بأنها: الجانب العملي لبرنامج إعداد المعلم داخل كليات التربية في الجامعات الفلسطينية، والذي يفسح المجال أمام الطالب المعلم لتطبيق ما تعلمه بشكل نظري من معارف على أرض الواقع في المدرسة المتعاونة، وذلك تحت إشراف وتوجيه من قبل مشرف التربية العملية الذي تنتدبه كلية التربية.

التدريس الفعال:

يعرفه (جابر، 1998) بأنه: ذلك التدريس الذي يقود الى تعلم أو تحصيل التلاميذ بشكل ملحوظ من جانب التلاميذ، وقوامه نوعية الممارسات التدريسية التي يلتزم بها المعلم كمهني في توفير التعلم بما يحدث خلال مواقف التفاعل المباشر مع التلاميذ، فهي تختص بممارسات الدور القيادي بما يفعل خلال عملية التخطيط والتنفيذ وإدارة الفصل والتقييم. (جابر، 1998، 223)

ويعرف اجرائياً بأنه: عملية التفاعل النشط بين الطالب المعلم وتلاميذه في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية من أجل إكتساب التلاميذ لأكبر قدر ممكن من المعارف والمهارات، والتي من خلالها يحدث التعلم بشكل منظم، وذلك أستناداً الى مجموعة من المهارات التي يجب أن يمتلكها الطالب المعلم.

الدراسات السابقة:

دراسة فتاح (2011) حيث هدفت الى تحديد مهارات التدريس اللازمة لمعلمي الرياضيات في المرحلة الاساسية، ومن ثم ترتيب مهارات التدريس من حيث أهميتها من وجهة نظر افراد عينة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة (63) من معلمي ومعلمات الرياضيات الذين يدرسون في الكلية التربوية المفتوحة بمركز بغداد الدراسي وللراحل الاربعة في قسم الرياضيات، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، حيث اشتملت على مهارات التدريس وهي: (مهارات الفلسفة والاهداف التربوية، مهارات تخطيط الدرس، مهارات، تنفيذ الدرس، مهارات العلاقات الانسانية وإدارة الصف، مهارات الجانب العلمي والنمو المهني، مهارات التقويم)، ودلت نتائج الدراسة على موافقة عينة الدراسة على المهارات التدريسية التي تم تحديدها وذلك بنسبة (98,76%).

دراسة صواوين (2010) حيث هدفت هذه الدراسة إلى تعرف الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين، تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريسية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما أعد استبانة احتياجات الكفايات للطلبة المعلمين عينة الدراسة، بعد التأكد من صدقها وثباتها، وقد تكونت الاستبانة من ثمان مجالات، ضمت (٧٠) كفاية فرعية، وقد وزعت الاستبانة على عينة الدراسة التي تكونت من (١١٢) طالباً وطالبة، من المستوى الرابع، بواقع (٣٣) من الذكور، (٧٩) من الإناث. وقد كشفت نتائج الدراسة عن مدى احتياجات عينة الدراسة لكفايات المجالات الثمانية المحددة، وهي (كفايات عرض الدرس في المرتبة الاولى، يليها كفاية التقويم في المرتبة الثانية، يليها كفاية غلق الدرس في المرتبة الثالثة، يليها كفاية استخدام وبناء الوسائل التعليمية في المرتبة الرابعة، يليها كفاية استثارة انتباه التلاميذ في المرتبة الخامسة، يليها كفاية التخطيط في المرتبة السادسة، وجاءت في المرتبة السابعة كفاية إدارة الصف وحفظ النظام، وفي المرتبة الاخيرة جاءت كفاية الاهداف التدريسية.

دراسة شنطاوي (2007) حيث هدفت الدراسة إلى تعرف أبرز الكفايات المتوفرة لدى الطالبات المعلمات، تخصص معلم مجال (علمي وأدبي) في كلية التربية بعبري (سلطنة عمان)، من وجهة نظر المعلمات المتعاونات في مدارس الظاهر، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، كما استخدم استبانة من (52) كفاية فرعية موزعة على (٦) مجالات رئيسية، وقد كشفت نتائج الدراسة عن حاجة الطالبات المعلمات إلى بعض الكفايات، وكشفت النتائج أيضاً عن ترتيب الكفايات لدى الطالبات المعلمات عينة الدراسة على النحو التالي: احتلت كفاية صياغة الأهداف السلوكية والتعامل مع المحتوى المرتبة الأولى، واحتلت كفاية إدارة الصف المرتبة الثانية، بينما جاءت كفاية المهارات الإنسانية في المرتبة الثالثة، أما المرتبة الرابعة فقد احتلتها كفاية أساليب التدريس، وجاءت كفاية التقويم في المرتبة الخامسة، واحتلت كفاية تعليم المهارات الشخصية المرتبة السادسة والأخيرة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعلمات المتعاونات لامتلاك الطالبات المعلمات للكفايات التعليمية تعزى لمتغيري المؤهل والخبرة.

دراسة بدر (2005) حيث هدفت الى التعرف على أثر استخدام برنامج تدريسي مقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات المعلمات بقسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، واستخدم

الباحث بطاقة ملاحظة تضمن المهارات التدريسية الرئيسية والفرعية اللازمة لمعلمات الرياضيات، وشملت العينة (60) طالبة من مستوى السنة الرابعة، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي من خلال تقسيم عينة الدراسة الى مجموعتين، وتوصل الباحث الى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، بعد أن ثبت تكافؤهم قبل تطبيق البرنامج في المهارات التدريسية الرئيسية والفرعية.

دراسة الغزيوات (2003) حيث هدفت الى التعرف على درجة الكفايات التعليمية المتوفرة لدى الطلبة المعلمين تخصص معلم مجال اجتماعيات في جامعة مؤتة بالأردن، من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية المتعاونين وأثره في تحصيل الطلاب، وقد هدفت الدراسة إلى تعرف أبرز الكفايات المتوفرة لدى الطلبة المعلمين، تخصص معلم مجال اجتماعيات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت إلى العديد من النتائج لعل أهمها: طلبة الدراسات الاجتماعية عينة الدراسة بحاجة إلى بعض الكفايات، مثل أساليب التجديد المعرفي والإنساني، وتنظيم التعلم الذاتي، وإدارة الصف، واستخدام أساليب التدريس الحديثة، وأوصت الدراسة بتزويد الطلبة بالكفايات التي أظهرت نتائج الدراسة أنهم بحاجة إليها.

دراسة شحاتة والشيخ (2002) حيث هدفت الى التعرف على فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمات المرحلة الابتدائية بدولة قطر، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من معلمات المرحلة الابتدائية بدولة قطر والبلغ عددهم (213) معلمة، واستخدم الباحث أداة الاختبار، وتكونت العينة من معلمي المرحلة الابتدائية في دولة قطر، ودلت نتائج الدراسة على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية المهارات التدريسية، كما دلت بأن مستوى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للمهارات التدريسية جاءت بشكل منخفض، وأوصى الباحثان بضرورة تطوير برامج اعداد معلم المرحلة الابتدائية في دولة قطر.

دراسة المعافا (2002) حيث هدفت الى تقويم المهارات التدريسية لدى معلمي المرحلة الاساسية في مدينة زمار العراقية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من معلمي المرحلة الاساسية في مدينة زمار والبالغ عددهم (147) معلما، واستخدم الباحث الاستبانة، وأظهرت نتائج الدراسة إنخفاض ملحوظ في درجة امتلاك معلمي المرحلة الاساسية لمهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم الدرس، وأوصى الباحث بضرورة رفع مستوى الاعداد التربوي في كلية التربية بمدينة زمار حتى يتمكن المعلم من ترجمة ما درسه من مواد تربوية الى واقع عملي داخل حجرة الدراسة.

دراسة مابوليلو و ديوما (1999) حيث هدفت الدراسة إلى التحقق من طبيعة مهارات التدريس، وذلك من خلال دراسة حالة لثلاثة معلمين، من خلال مقارنة كل من: التخطيط والتدريس والانعكاسات على الدرس، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، واقتصرت عينة الدراسة على ثلاثة معلمين فحسب، وهم معلمان ومعلمة، وقد استخدم الباحث الملاحظة المباشرة، والمقابلة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، وقد انتصف أفراد العينة بالتميز في الرياضيات، ويلخص نقاط التشابه والاختلاف في جانبي التفكير والأداء تبعا لثلاثة معايير هي: خطوات تخطيط المعلمين لدروسهم، ونشاطات المعلمين الفعلية، وردود أفعالهم بعد التدريس، وقد دلت نتائج الدراسة على أن أفراد العينة لم تصل إلى درجة من المهارة لتطوير نشاطات وتوضيحات التي من شأنها أن تعزز من فهم التلاميذ للمفاهيم، وأظهرت نتائج الدراسة بوضوح أيضا عن نقص في قدرة أفراد العينة على التقييم الذاتي لنشاطاتهم التدريسية.

دراسة البابطين (1996) حيث هدفت الدراسة الى تقويم فاعلية التدريس لطلاب التربية الميدانية بكلية التربية جامعة الملك سعود باستخدام بطاقة توكمان، وقد استخدم الباحث بطاقة ملاحظة توكمان، حيث ترجمها من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وتم التأكد من صحة الترجمة ومدى ملائمة البطاقة للبيئة السعودية ومدى تحقيقها للهدف الذي وضعت من أجله، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأجريت هذه الدراسة على عينة من (42) طالباً متدرباً، منهم (18) طالباً متميزاً حصلوا على معدلات تراكمية أكثر من 4 درجات من أصل 5 والباقي 24 طالباً غير متميز حصلوا على معدلات تراكمية أقل من 2.75 من أصل 5 درجات، ودلت نتائج الدراسة على أن مستوى فاعلية التدريس لدى طلاب التربية الميدانية

يتصف بالإيجابية بشكل عام طبقاً لبطاقة توكان المعدلة وإنه لا توجد فروق بين درجات الطلاب المتميزين وغير المتميزين فيما يختص بفاعلية التدريس طبقاً لبطاقة توكان المعدلة ولا توجد فروق بين درجات الطلاب المتميزين وغير المتميزين في محاور البطاقة التالية: الابداع، السيطرة على الموقف التعليمي، التنظيم في السلوك، ورقة المشاعر.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابق نستنتج ما يلي:

1- اختلاف في نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالنتائج، حيث أكدت بعضها على ضعف في درجة امتلاك الطلاب المعلمين للمهارات التدريسية، والبعض الآخر أكدت على امتلاك الطلاب المعلمين للمهارات التدريسية بدرجة مرتفعة.

2- الاختلاف في الدراسات السابقة فيما يتعلق بمهارات التدريس التي شملتها ادوات الدراسة.

3- أكدت معظم الدراسات على أهمية تطوير برامج التربية العملية، وإعداد الطلاب المعلمين بشكل يضمن إكتسابهم للمهارات التدريسية والممارسة الفعلية لها.

منهجية الدراسة:

إعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لأنه أنسب الطرائق في التعامل مع هذه الأنواع من الظواهر ومع أهداف الدراسة، حيث يعتمد على الدراسة الكمية والكيفية، أي بمعنى دراسة الواقع كما هو، ثم تقديم التفسيرات لهذا الواقع.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من مشرفي التربية العملية في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية التالية: (جامعة النجاح الوطنية، جامعة بير زيت، جامعة الخليل، جامعة القدس، جامعة القدس المفتوحة)، وقد بلغ عدد افراد المجتمع (42) مشرفاً ومشرفة، وقام الباحث بإختيار جميع افراد مجتمع المجتمع كعينة للدراسة، والجدول التالي يوضح توزيع افراد عينة الدراسة على الجامعات الفلسطينية:

جدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة على المتغير المستقل (الجامعة)

الجامعة	عدد أفراد العينة
جامعة النجاح الوطنية	9
جامعة بير زيت	7
جامعة الخليل	8
جامعة القدس	7
جامعة القدس المفتوحة	11
المجموع	42

أداة الدراسة:

قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات التدريس الفعال، ومن ثم قام بتحويل القائمة الى استبانة للتعرف على درجة ممارسة طلاب التربية العملية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر مشرفين التربية العملية، وإعتمد الباحث في ذلك على الأدب التربوي والبحوث والدراسات السابقة ونتائج المؤتمرات العلمية المتعلقة بمهارات المعلم، وقد اعتمد الباحث سلم ليكرت الخماسي في تصنيف فقرات الاستبانة، وتكونت الاستبانة من شقين: الشق الأول إختص بالمعلومات الأولية، وإختص الشق الثاني بمهارات مهارات التدريس الفعال الرئيسية والمهارات الفرعية.

وقد تم تصحيح اجابات الفقرات وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي الذي تتراوح درجاته بين (5-1)، حيث أعطيت الاجابة (أوافق بشدة 5 درجات)، (أوافق 4 درجات)، (محايد 3 درجات)، (أعارض 2 درجتان)، (أعارض بشدة 1 درجة)، وقد استخدم المقياس التالي في تحليل الإجابات: 1- 2.33 الدرجة منخفضة، 2.34 - 3.67 الدرجة متوسطة، 3.68 - 5.00 الدرجة مرتفعة.

صدق أداة الدراسة: تم التأكد من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين، والبالغ عددهم (13) سبعة عشر من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية، وبعد ذلك قام الباحث بالإضافة والحذف والتعديل لفقرات الاستبانة بناء على آراء المحكمين، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (8) ثمن مهارات، يندرج تحتها (99) فقرة تمثل مهارات التدريس الفعال الفرعية لطلاب التربية العملية.

ثبات أداة الدراسة: للتأكد من ثبات أداة الدراسة قام الباحث بإستخدام طريقة الإعادة، وذلك من خلال تطبيق الإستبانة على عينة مكونة من (7) سبعة مشرفين للتربية العملية بفارق زمني مدته أسبوعين، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون حيث بلغ (0.78) وهو يدل على أن الأداة تتسم بالثبات، وبأنها صالحة للتطبيق، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (2) معاملات الثبات لمهارات الاستبانة الرئيسية بإستخدام معامل ارتباط بيرسون

الرقم	المهارات الرئيسية	معامل الثبات
1	مهارة الفلسفة والأهداف التربوية	0.77
2	مهارة تخطيط الدرس	0.84
3	مهارة صياغة الأهداف السلوكية	0.78
4	مهارة عرض الدرس	0.75
5	مهارة العلاقات الانسانية وإدارة الصف	0.77
6	مهارة تنمية التفكير لدى التلاميذ	0.79
7	مهارة طرائق واستراتيجيات واساليب التدريس	0.82
8	مهارة التقويم	0.79
	المجموع الكلي للثبات	0.78

نتائج الدراسة:

أولاً- للإجابة عن السؤال الأول والذي نصه:(ما درجة ممارسة طلاب التربية العملية في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية لمهارات التدريس الفعال؟) قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مهارة من مهارات التدريس الفعال، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (3) ترتيب مهارات التدريس الفعال الرئيسية وفقاً لدرجة ممارسة طلاب التربية العملية

الرقم	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	مهارة صياغة الأهداف السلوكية	4.21	0.48	مرتفعة
2	مهارة العلاقات الانسانية وإدارة الصف	3.63	0.57	متوسطة
3	مهارة تخطيط الدرس	3.38	0.60	متوسطة
4	مهارة عرض الدرس	3.21	0.58	متوسطة
5	مهارة التقويم	2.74	0.67	متوسطة
6	مهارة تنمية التفكير لدى التلاميذ	2.58	0.69	متوسطة
7	مهارة الفلسفة والأهداف التربوية	2.43	0.62	متوسطة
8	مهارة طرائق واستراتيجيات واساليب التدريس	2.05	0.63	منخفضة
	المجموع الكلي	3.07	0.63	متوسطة

من خلال الجدول رقم (3) يتضح بأن الاجمالي العام لدرجة ممارسة الطلاب المعلمين لمهارات التدريس الفعال في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية جاءت بمتوسط حسابي (3.07) أي إنها تحققت بدرجة متوسطة، وقد إحتلت مهارة صياغة الأهداف السلوكية المرتبة الأولى في قائمة المهارات حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.21) أي أنها تحققت بدرجة مرتفعة، وجاءت مهارة إغلاق الدرس في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.16)، وجاءت مهارة طرائق واستراتيجيات واساليب التدريس في المرتبة الأخيرة لقائمة المهارات بمتوسط حسابي (2.05) بمعنى إنها تحققت بدرجة ضعيفة، وبعد ذلك قام الباحث بعرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مهارة رئيسية التي تضمنتها الدراسة، وفيما يلي عرض لذلك:

1- مهارة الفلسفة والاهداف التربوية:

جدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الفلسفة والاهداف التربوية

الرقم	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	يدرك الفلسفة التربوية للنظام التربوي الفلسطيني	1.98	0.44	منخفضة
2	يدرك الاهداف التربوية العامة	1.46	0.56	منخفضة
3	يدرك الاهداف التربوية للمرحلة الأساسية	2.93	0.82	متوسطة
4	يدرك أهمية المنهج الخفي في عملية التعلم	2.78	0.66	متوسطة
5	يلتزم بأخلاقيات مهنة التدريس	2.44	0.53	متوسطة
6	يؤمن بمهنة المعلم وأهميتها في تقدم المجتمع	3.89	0.45	مرتفعة
7	يلتزم بتنمية الاتجاهات الإيجابية عند التلاميذ فيما يتعلق بالوطن الفلسطيني والعالم العربي والإسلامي	2.21	0.76	منخفضة
8	يؤمن بمبدأ الحرية والتسامح	1.76	0.78	منخفضة
	المجموع الكلي	2.43	0.62	متوسطة

من البيانات في الجدول رقم (4) يتضح بأن المجموع الكلي لمهارة الفلسفة والاهداف التربوية جاءت بمتوسط حسابي (2.43) أي إنها تحققت بدرجة متوسطة، كما حصلت المهارة الفرعية رقم (6) والتي تنص يؤمن بمهنة المعلم وأهميتها في تقدم المجتمع على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.89) أي إنها تحققت بدرجة مرتفعة، ويفسر الباحث ذلك الى أن برنامج الاعداد داخل كليات التربية في الجامعات الفلسطينية تعمل على توضيح أهمية مهنة التعليم في إعداد الجيل الناشئ ودوره في تقدم المجتمع، وحصلت المهارة الفرعية رقم (2) والتي تنص يدرك الاهداف التربوية العامة على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.46) أي إنها تحققت بدرجة منخفضة، ويفسر الباحث ذلك بأن هناك فجوة بين التعليم الجامعي عموماً وبرنامج اعداد المعلم خصوصاً من جهة و فلسفة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

2- مهارة تخطيط الدرس:

جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارة تخطيط الدرس

الرقم	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	يجيد إعداد خطة سنوية للعام الدراسي	3.11	0.87	متوسطة
2	يجيد إعداد خطة فصلية	3.17	0.66	متوسطة
3	يجيد إعداد خطة يومية للدرس	4.22	0.58	مرتفعة
5	يصنف الأهداف السلوكية إلى أهداف معرفية ووجدانية ونفس حركية	4.35	0.79	مرتفعة
6	يحلل الأهداف السلوكية الى المستويات المعرفية الدنيا والعليا	4.12	0.53	مرتفعة
7	يحلل الدرس الى مفاهيم وتعميمات ومهارات	3.98	0.78	مرتفعة
8	يحدد طرائق وأساليب واستراتيجيات تدريس ملائمة	3.13	0.67	متوسطة
9	يحدد أنشطة صفية ولاصفية ملائمة	3.85	0.34	مرتفعة
10	يحدد وسائل تعليمية ملائمة	4.24	0.45	مرتفعة
11	يحدد أسئلة التقويم الملائمة	4.83	0.73	مرتفعة
12	يحدد تقنيات التعلم الملائمة	2.11	0.59	منخفضة
13	يحدد مصادر التعلم الملائمة	2.67	0.61	متوسطة
14	يحدد الوقت اللازم لتنفيذ أجزاء الدرس	3.57	0.89	متوسطة
	المجموع الكلي	3.38	0.60	متوسطة

من البيانات في الجدول رقم (5) يتضح بأن المجموع الكلي لمهارة تخطيط الدرس جاءت بمتوسط حسابي (3.38) أي إنها تحققت بدرجة متوسطة، كما حصلت المهارة الفرعية رقم (5) والتي تنص يصنف الأهداف السلوكية إلى أهداف معرفية ووجدانية ونفس حركية على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.35) أي أنها تحققت بدرجة مرتفعة، ويفسر الباحث هذا الارتفاع إلى أن برنامج إعداد المعلم في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية تطرح مساقات تتعلق بالأهداف السلوكية وكيفية صياغتها وجوانبها، وحصلت المهارة الفرعية رقم (12) والتي تنص يحدد تقنيات التعلم الملائمة على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.11) أي إنها تحققت بدرجة منخفضة، ويفسر الباحث ذلك إلى ضعف الامكانيات المادية لكليات التربية في الجامعات الفلسطينية والتي تحول دون استخدام التقنيات الحديثة في برنامج إعداد الطالب المعلم .

3- مهارة صياغة الاهداف السلوكية:

جدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارة صياغة الاهداف السلوكية

الرقم	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	يربط بين الأهداف السلوكية الخاصة والأهداف التعليمية	4.67	0.48	مرتفعة
2	يشتق الأهداف السلوكية بعد تحليل محتوى الدرس	4.11	0.72	مرتفعة
3	يوازن بين الأهداف السلوكية المعرفية والوجدانية والنفس حركية	3.87	0.52	مرتفعة
4	يراعي المستويات المختلفة للأهداف	3.55	0.50	متوسطة
5	يصوغ أهداف سلوكية قابلة للملاحظة والقياس	4.87	0.25	مرتفعة
6	يراعي الهرمية في وضع الاهداف السلوكية	4.21	0.44	مرتفعة
	المجموع الكلي	4.21	0.48	مرتفعة

من البيانات في الجدول رقم (6) يتضح بأن المجموع الكلي لمهارة صياغة الاهداف السلوكية جاءت بمتوسط حسابي (4.21) أي إنها تحققت بدرجة مرتفعة، كما حصلت المهارة الفرعية رقم (5) والتي تنص يصوغ أهداف سلوكية قابلة للملاحظة والقياس على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.87) أي أنها تحققت بدرجة مرتفعة ويفس الباحث هذا الارتفاع إلى تركيز برنامج إعداد المعلم على تنمية قدرة الطالب المعلم على صياغة الاهداف السلوكية وذلك من حيث نوعية المعارف التي يقدمها البرنامج والأنشطة المصاحبة لذلك، وحصلت المهارة الفرعية رقم (4) والتي تنص يراعي المستويات المختلفة للأهداف على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.55) أي إنها تحققت بدرجة متوسطة ويفسر الباحث هذا الانخفاض إلى السطحية في المعارف المتعلقة بمستويات الاهداف في برنامج الاعداد .

4- مهارة عرض الدرس:

جدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارة عرض الدرس

الرقم	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	ينتقل من مرحلة التهيئة إلى موضوع الدرس بشكل سلس	3.87	0.81	مرتفعة
2	يكتب الأهداف المطلوب تحقيقها على السبورة	2.98	0.37	متوسطة
3	يعرض أفكار الدرس بصورة واضحة	3.78	0.73	متوسطة
4	يشرح الدرس بشكل متسلسل	4.21	0.85	مرتفعة
5	يجيد استخدام طريقة التدريس	3.45	0.67	متوسطة
6	ينوع في طرائق واستراتيجيات واساليب التدريس	2.13	0.58	منخفضة
7	يضرِب أمثلة من الواقع عن ما يتم تدريسه	3.09	0.33	متوسطة
8	يستخدم الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب	2.23	0.73	منخفضة
9	يستخدم تقنيات التعلم بقدرة عالية	2.12	0.78	منخفضة
10	يستخدم مصادر تعلم مختلفة	1.23	0.49	منخفضة

11	يستخدم السبورة بشكل مناسب	3.38	0.58	متوسطة
12	يوجه اسئلة متنوعة اثناء الشرح	4.47	0.44	مرتفعة
13	يوزع الاسئلة الى معظم التلاميذ	3.85	0.85	مرتفعة
14	يعطي فرصة للتفكير قبل تقديم الاجابات	2.48	0.52	متوسطة
15	يسمح للتلاميذ بتوجيه الاسئلة اثناء الشرح	4.87	0.34	مرتفعة
16	يقدم تغذية راجعة فورية بعد اجابات التلاميذ	3.17	0.74	متوسطة
17	يستخدم اساليب تعزيز مناسبة للموقف التعليمي	2.76	0.93	متوسطة
18	يوزع الوقت على اجزاء الدرس	2.87	0.48	متوسطة
19	يثير دافعية التلاميذ بشكل مستمر	2.56	0.29	متوسطة
20	يراعي الفروق الفردية اثناء الشرح	3.67	0.58	مرتفعة
21	يشرح الدرس بصوت واضح ومسموع	3.98	0.59	مرتفعة
22	يغير في نبرات صوته	3.31	0.48	متوسطة
23	يستخدم لغة سليمة اثناء شرحه	4.56	0.56	مرتفعة
24	ينتقل من مكان الى اخر داخل الصف	3.01	0.46	منخفضة
25	يقدم أنشطة صفية	2.47	0.50	منخفضة
المجموع الكلي		3.21	0.58	متوسطة

من البيانات في الجدول رقم (8) يتضح بأن المجموع الكلي لمهارة عرض الدرس جاءت بمتوسط حسابي (3.21) أي إنها تحققت بدرجة متوسطة، كما حصلت المهارة الفرعية رقم (23) والتي تنص يستخدم لغة سليمة اثناء شرحه على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.56) أي أنها تحققت بدرجة مرتفعة ويفسر الباحث ذلك الى أن الطالب المعلم في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية يدرك أهمية استخدام اللغة السليمة في إيصال المعارف والمهارات الى التلاميذ، وحصلت المهارة الفرعية رقم (10) والتي تنص يستخدم مصادر تعلم مختلفة على المرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي (1.23) أي إنها تحققت بدرجة منخفضة، ويفسر الباحث ذلك الى أن برامج اعداد المعلم في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية تعتمد على الكتاب كمصدر وحيد للمعرفة.

5- مهارة العلاقات الانسانية وإدارة الصف:

جدول رقم (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارة العلاقات الانسانية وإدارة الصف

الرقم	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	يحرص على تنمية الضبط الذاتي لدى التلاميذ	2.89	0.79	متوسطة
2	يقيم علاقة ديمقراطية مبنية على الاحترام المتبادل	4.63	0.55	مرتفعة
3	يدرك لطبيعة العلاقة بينه وبين التلاميذ	3.55	0.56	متوسطة
4	يشرك جميع التلاميذ في عملية الشرح	3.67	0.37	مرتفعة
5	يستخدم التعزيز والعقاب بشكل علمي	3.68	0.46	مرتفعة
6	يتبع الموضوعية وعدم التحيز	4.67	0.38	مرتفعة
7	يشارك في حل مشاكل تلاميذه	3.23	0.56	متوسطة
8	يتصرف بالاعتزان والصبر على اخطاء التلاميذ	3.56	0.49	متوسطة
9	يقبل تعليقات التلاميذ بصدق ورحب	4.67	0.69	مرتفعة
10	يترك المجال للتلاميذ للتعبير عن آرائهم	4.71	0.33	مرتفعة
11	ينمي لدى التلاميذ احترام وجهات النظر المختلفة	2.11	0.59	منخفضة
12	يتصرف بحزم تبعاً لطبيعة الموقف	3.32	0.93	متوسطة
13	يبين للتلاميذ السلوك السيئ الذي صدر عنهم	4.23	0.48	مرتفعة

14	يشجع على عملية التواصل بين التلاميذ والمعلم من جهة والتلاميذ انفسهم من ناحية ثانية	3.34	0.55	متوسطة
15	ينظم البيئة المادية لمنع المتغيرات الدخيلة	3.47	0.67	متوسطة
16	يضع معايير مناسبة للسلوك السوي	2.12	0.48	منخفضة
17	يظهر بمستوى عالي من الاخلاق	4.87	0.49	مرتفعة
18	يتصرف بحكمة مع المتغيرات الدخيلة	4.22	0.69	مرتفعة
19	يتأكد من أن كل تلميذ يسمع صوته	3.12	0.78	متوسطة
20	ينمي الاتجاهات الإيجابية في نفوس التلاميذ نحو الانضباط الذاتي.	2.67	0.59	متوسطة
المجموع الكلي		3.63	0.57	متوسطة

من البيانات في الجدول رقم (9) يتضح بأن المجموع الكلي لمهارة العلاقات الانسانية وإدارة الصف جاءت بمتوسط حسابي (3.63) أي إنها تحققت بدرجة متوسطة، كما حصلت المهارة الفرعية رقم (17) والتي تنص يظهر بمستوى عالي من الاخلاق على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.87) أي أنها تحققت بدرجة مرتفعة، ويفسر الباحث ذلك الى تأكيد برامج الاعداد على اخلاقيات مهنة المعلم والتي تم إعدادها من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وحصلت المهارة الفرعية رقم (11) والتي تنص ينمي لدى التلاميذ احترام وجهات النظر المختلفة على المرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي (2.11) أي إنها تحققت بدرجة منخفضة، ويفسر الباحث ذلك الانخفاض الى عدم توافر الخبرة الكافية لدى الطالب المعلم لاستخدام طرائق تدريس تعمل على تنمية التفكير الناقد لدى التلاميذ.

6- مهارة تنمية التفكير لدى التلاميذ:

جدول رقم (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارة تنمية التفكير لدى التلاميذ

الرقم	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	يصيغ أسئلة تنمي مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى التلاميذ	2.11	0.74	منخفضة
2	يتقن إعداد وسائل تنمية حب الاستطلاع في نفوس التلاميذ	2.56	0.66	متوسطة
3	يهيئ المناخ التعليمي الملائم والمشجع للإبداع	3.57	0.59	متوسطة
4	يصغي باهتمام إلى أفكار وآراء ومقترحات التلاميذ	4.46	0.58	مرتفعة
5	يقدم عدد كبير من الأنشطة التي تشجع على التفكير	2.21	0.39	منخفضة
6	ينمي قدرة تلاميذه على طرح الأفكار وإثارة الأسئلة بدلاً من تنمية قدرتهم على الإجابة عليها	3.32	0.58	متوسطة
7	يعطي التلاميذ الاستقلالية وإتاحة الفرصة أمامه لتحمل المسؤولية	2.45	0.49	منخفضة
8	يشجع تلاميذه على حل الأسئلة بأكثر من طريقة	2.11	0.36	منخفضة
9	يصمم مواقف تعليمية لتنمية التفكير بأكثر من طريقة	1.23	0.56	منخفضة
10	ينمي مهارة حل المشكلات واتخاذ القرارات لدى التلاميذ	1.27	0.93	منخفضة
11	يستخدم طرائق تدريس تنمي التفكير عند الطلاب	3.11	0.67	متوسطة
المجموع الكلي		2.58	0.59	متوسطة

من البيانات في الجدول رقم (10) يتضح بأن المجموع الكلي لمهارة تنمية التفكير لدى التلاميذ جاءت بمتوسط حسابي (2.58) أي إنها تحققت بدرجة متوسطة، كما حصلت المهارة الفرعية رقم (3) والتي تنص يهيئ المناخ التعليمي الملائم والمشجع للإبداع على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.57) أي أنها تحققت بدرجة متوسطة، ويفسر الباحث ذلك بأن برامج الاعداد تركز على الجانب النظري المعرفي، وحصلت المهارة الفرعية رقم (9) والتي تنص يصمم مواقف تعليمية لتنمية التفكير بأكثر من طريقة على المرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي (1.23) أي إنها تحققت بدرجة منخفضة، ويفسّر الباحث ذلك بأن برامج الاعداد في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية لا تحتوي على مساقات تصميم التدريس وتطبيقه.

7- مهارة طرائق واستراتيجيات واساليب التدريس:

جدول رقم (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارة طرائق واستراتيجيات واساليب التدريس

الرقم	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	يستخدم طرائق واستراتيجيات واساليب تتناسب مع خصائص التلاميذ	3.56	0.67	متوسطة
2	يستخدم طرائق واستراتيجيات واساليب تتناسب مع طبيعة الأهداف السلوكية التي ينوي تحقيقها	3.71	0.92	مرتفعة
3	ينوع في استخدام طرائق واستراتيجيات واساليب التدريس	1.34	0.66	منخفضة
4	يستخدم طرائق واستراتيجيات واساليب تدريس تنمي التفكير عند التلاميذ	1.04	0.47	منخفضة
5	يستخدم طرائق واستراتيجيات واساليب تدريس تزيد من دافعية الطلاب	1.12	0.45	منخفضة
6	يستخدم طرائق واستراتيجيات واساليب تدريس تزيد من دور التلميذ في العمادة التعليمية	1.58	0.66	منخفضة
المجموع الكلي		2.05	0.63	منخفضة

من البيانات في الجدول رقم (15) يتضح بأن المجموع الكلي لمهارة طرائق واستراتيجيات واساليب التدريس جاءت بمتوسط حسابي (2.05) أي إنها تحققت بدرجة منخفضة، كما حصلت المهارة الفرعية رقم (2) والتي تنص يستخدم طرائق واستراتيجيات واساليب تتناسب مع طبيعة الأهداف السلوكية التي ينوي تحقيقها على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.71) أي أنها تحققت بدرجة مرتفعة، ويفسر الباحث ذلك الى أن برنامج الاعداد يعرف الطلاب بأنواع طرائق التدريس المختلفة وكيفية تطبيقها بما يتلائم مع الموقف التعليمي وحصلت المهارة الفرعية رقم (4) والتي تنص يستخدم طرائق واستراتيجيات واساليب تدريس تنمي التفكير عند التلاميذ على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.04) أي إنها تحققت بدرجة منخفضة، ويفسّر الباحث هذا الانخفاض الى الفلسفة التربوية لبرامج الاعداد والتي تركز على الجانب النظري وتهمل الجانب المعرفي.

8- مهارة التقويم:

جدول رقم (20) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارة التقويم

الرقم	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	يربط اسئلة التقويم بالأهداف السلوكية	4.12	0.49	مرتفعة
2	يراعي الفروق الفردية عند وضع الاسئلة	3.33	0.69	متوسطة
3	ينمي لدى التلاميذ مبدأ بأن التقويم وسيلة وليس غاية	2.11	0.57	منخفضة
4	يستخدم اساليب تقويم متنوعة	2.98	0.83	متوسطة
5	يستخدم التقويم بشكل مستمر	4.13	0.48	مرتفعة
6	يشجع التقويم الذاتي لدى التلاميذ	1.24	0.57	منخفضة
7	يستخدم سجلا يوميا لتسجيل درجات التلاميذ الشفهية	1.76	0.84	منخفضة
8	يستخدم نتائج التقويم في تطوير العملية التعليمية	2.34	0.78	متوسطة
9	يكشف عن نواحي القوة ويعززها ويشخص نواحي الضعف ويعالجها	2.78	0.81	متوسطة
المجموع الكلي		2.74	0.67	متوسطة

من البيانات في الجدول رقم (20) يتضح بأن المجموع الكلي لمهارة التقويم جاءت بمتوسط حسابي (2.74) أي إنها تحققت بدرجة متوسطة، كما حصلت المهارة الفرعية رقم (1) والتي تنص يربط اسئلة التقويم بالأهداف السلوكية على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.12) أي أنها تحققت بدرجة مرتفعة، ويفسر الباحث ذلك بأن برامج الاعداد قد اكدت على ضرورة ربط اسئلة التقويم بالأهداف التي تم تحديدها مسبقا، وحصلت المهارة الفرعية رقم (6) والتي تنص يشجع

التقويم الذاتي لدى التلاميذ على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.24) أي إنها تحققت بدرجة مرتفعة، ويفسر الباحث ذلك الى ضيق الوقت متاح امام الطالب المعلم لاستخدام اسلوب التقويم الذاتي .

ثانياً- للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص: (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha 0.05)$ بين متوسط تقدير مشرفي التربية العملية في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية تعزى الى متغير الجامعة ؟) قام الباحث بإستخدام إختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) وذلك للتعرف على الفروق بين متوسطات درجات ممارسة طلاب التربية العملية لمهارات التدريس الفعال تبعاً لمتغير الجامعة، والجدول رقم (21) يوضح ذلك:

جدول رقم (21) نتائج اختبار (One Way Anova) للفروق بين متوسطات درجات ممارسة طلاب التربية العملية لمهارات التدريس الفعال تبعاً لمتغير الجامعة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة
مهارات التدريس الفعال الرئيسية	بين المجموعات	227.31	62.45	3	1.89	0.021
	داخل المجموعات	6046.34	17.65	167		

يتضح من خلال الجدول السابق أن نتائج تحليل اختبار تحليل التباين الاحادي دلت على أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية متوسطات درجات ممارسة طلاب التربية العملية لمهارات التدريس الفعال تبعاً لمتغير الجامعة، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (1.89) بمستوى دلالة (0.021) وهي دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha 0.05)$ ، والجدول التالي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للجامعات الفلسطينية:

جدول رقم (22) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات ممارسة طلاب التربية العملية لمهارات التدريس الفعال تبعاً لمتغير الجامعة

الجامعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جامعة القدس المفتوحة	11	2.38	0.35
جامعة بير زيت	7	3.17	0.87
جامعة الخليل	8	3.51	0.67
جامعة القدس	7	2.74	0.54
جامعة النجاح الوطنية	9	3.56	0.72
المجموع الكلي	42	3.07	0.63

يتضح من الجدول السابق أن جامعة النجاح الوطنية حصلت على المرتبة الاولى في درجة ممارسة طلاب التربية العملية لمهارات التدريس الفعال حيث بلغت الدرجة (3.56)، يليها جامعة الخليل بمتوسط حسابي (3.51)، ولمعرفة مصدر الفروق تم إستخدام إختبار شيفيه للمقارنات البعدية كما في الجدول التالي:

جدول رقم (23) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لدرجات ممارسة طلاب التربية العملية لمهارات التدريس الفعال تبعاً لمتغير الجامعة

الجامعة	جامعة القدس المفتوحة	جامعة بير زيت	جامعة الخليل	جامعة القدس	جامعة النجاح الوطنية
جامعة القدس المفتوحة	---	---	---	---	---
جامعة بير زيت	---	---	---	---	---
جامعة الخليل	---	0.34	---	---	---
جامعة القدس	---	---	---	---	---
جامعة النجاح الوطنية	0.48	---	---	0.43	---

يلاحظ من الجدول السابق أن الفروق كانت بين استجابات طلبة جامعة النجاح الوطنية من جهة واستجابات طلبة جامعة القدس المفتوحة وجامعة القدس من جهة ثانية لصالح طلبة جامعة النجاح الوطنية الذين حصلوا على درجة ممارسة أعلى لمهارات التدريس الفعال، وكانت الفروق بين استجابات طلبة جامعة الخليل من جهة واستجابات طلبة جامعة بير زيت لصالح جامعة الخليل الذين حصلوا على درجة ممارسة أعلى لمهارات التدريس الفعال، ويفسر الباحث ذلك إلى نوعية البرامج التي تقدمها جامعة النجاح الوطنية وجامعة الخليل، بالإضافة إلى أن جامعة الخليل يلتحق بها الطلاب الذين حصلوا على معدلات مرتفعة في إمتحان الثانوية العامة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصي الباحث بما يلي:

- 1- تطوير برامج إعداد المعلمين داخل كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بشكل مستمر وذلك في ضوء مهارات التدريس الفعال.
- 2- زيادة عدد مساقات التربية العملية في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية .
- 3- إعداد دليل للتربية العملية من قبل مشرفين التربية العملية في الجامعات الفلسطينية، مبني في ضوء مهارات التدريس الفعال.
- 4- تطوير نموذج مقترح لطلاب التربية العملية في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية مبني في ضوء مهارات التدريس الفعال .
- 5- حث كليات التربية في الجامعات الفلسطينية على فتح مدارس تابعة لها وذلك لكونها أسهل للطلاب المعلم في مرحلة التطبيق.
- 6- زيادة عدد مساقات التربية العملية في برنامج إعداد المعلم.
- 7- عقد دورات تدريبية لمشرفي التربية العملية .
- 8- تفعيل طريقة التدريس المصغر داخل كليات التربية.

المراجع العربية:

- 1- البابطين، عبد العزيز عبد الوهاب (1996). *تقويم فاعلية التدريس لطلاب التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك سعود باستخدام بطاقة توکمان*، رسالة الخليج العربي، المجلد (1) العدد الثامن والخمسون.
- 2- بدر، بثينة محمد(2005). *أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات المعلمات بقسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة*، مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلد(2)، العدد(4).
- 3- حميدة، أمام (2000). *مهارات التدريس*، مكتبة الزهراء، القاهرة .
- 4- دليل التربية العملية (2014). جامعة بير زيت، كلية التربية.
- 5- الديب، ماجد حمد(2007). *مبادئ ومهارات التدريس الفعال*، غزة دار آفاق للنشر والتوزيع.
- 6- راشد، علي (1996) . *اختيار المعلم وإعداده دليل التربية العملية*، الكتاب الثاني، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 7- الزهراني، بندر بن سعيد(2010). *دور الدورات التدريبية في تطوير مهارات التدريس الفعال لمعلمي التربية الفنية من وجهة نظرهم*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- 8- سعادة، جودة احمد (2001). *تدريس مهارات الخرائط ونماذج الكرة الأرضية*، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- 9- السعيد، جمال و علي، عبد الله م، (2001). *تقويم برنامج أعداد معلمي العلوم بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية آراء المتخصصين والطلاب المعلمين*، مجلة كلية التربية، المجلد (12)، العدد (٤٧)، جامعة الزقازيق.

- 10- شحاتة، محمد و الشيخ، نوال (2002) . فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية، مجلة دراسات المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (2) العدد (3).
- 11- شنطاوي، عبد الكريم (٢٠٠٧). الكفايات التعليمية لدى الطالبات الملمات تخصص معلم مجال (علمي وأدبي) في كلية التربية بعبري/ سلطنة عمان من وجهة نظر الملمات المتعاونات في مدرسة الظاهر، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، العدد (1) المجلد(5)، جامعة السلطان.
- 12- صبري، خولة وأبو دقة، سناء، (2004) . دراسة تقييمية لواقع التربية العملية في كليات التربية والجامعات الفلسطينية، مجلة الجامعة الإسلامية، مجلد 12، عدد 1، الجامعة الإسلامية.
- 13- صواوين، راشد محمد (2010) . الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد (18)، العدد (2)، جامعة الأزهر.
- 14- الطناوي، عفت مصطفى (2008). التدريس الفعال: تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 15- عبد الله، عبد الرحمن (1979) . دور التربية العملية في إعداد المعلمين، الطبعة الثانية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- 16- عطية، محسن علي(2008). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 17- فتاح، سديل عادل (2011) . مهارات التدريس اللازمة لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية، مجلة الفتح، العدد (2)، العدد (3)، جامعة ديالى.
- 18- مطر، ماجد محمود (2010). مستوى أداء الطلبة المعلمين في مهارات التدريس النحو بكلية التربية بجامعة الأقصى بغزة وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة القراءة والمعرفة، مصر ، العدد 104.
- 19- المغيدي، حسن (1998) . تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، مجلد (1)، عدد (33).
- 20- المعفا، محمد يحيى (2002) . تقويم المهارات التدريسية لدى معلمي المواد الاجتماعية في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الاساسي، المؤتمر العلمي الرابع عشر، مناهج التعليم في ضوء الاداء، العدد(1)، المجلد الثاني، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- 21- نجم، منال ابراهيم (2010). فاعلية برنامج محوسب في تنمية مهارات التربية العملية لدى طلبة قسم الدراسات الإسلامية في جامعة الأزهر بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- 22- نصر، محمد على،(2005). رؤى مستقبلية لتطوير أداء المعلم في ضوء المستويات المعيارية لتحقيق الجودة الشاملة، المؤتمر العلمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، المجلد (١)، العدد 5.

المراجع الاجنبية:

- 22- Carr,j. (1998): Information and Literacy and Teacher Education . Eric Digest, 796012.
- 23- Purden, R and William (1998): Thinking Through the Curriculum Rout Ledge . New York , U.S.A
- 24- Wise , A.E. and Leibbrand , J,A. (2000): Standards and Teacher Quality. Ph Delta Kappan.

25- Wise , A.E. and Leibbrand , J.A. (2000): Standards and Teacher Quality. Ph Delta Kappan.

26- Higginson, F.L.(1996): Teacher Roles and Gblal Change.(UNESCO Geneva, 30 Sep- 5 Oct).

27- Zimmer, K. (1999): Weaving Curriculam Strands . Eric Digest, 429457.

ملحق رقم (1)

قائمة مهارات التدريس الفعال لطلاب التربية العملية في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية

الرقم	المهارة	درجة الممارسة				
		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
اولا- مهارة الفلسفة والأهداف التربوية:						
1	يدرك الفلسفة التربوية للنظام التربوي الفلسطيني					
2	يدرك الاهداف التربوية العامة					
3	يدرك الاهداف التربوية للمرحلة الأساسية					
4	يدرك أهمية المنهج الخفي في عملية التعلم					
5	يلتزم بأخلاقيات مهنة التدريس					
6	يؤمن بمهنة المعلم وأهميتها في تقدم المجتمع					
7	يلتزم بتنمية الاتجاهات الإيجابية عند التلاميذ فيما يتعلق بالوطن الفلسطيني والعالم العربي والإسلامي					
8	يؤمن بمبدأ الحرية والتسامح					
ثانيا- مهارة تخطيط الدرس:						
1	يجيد إعداد خطة سنوية للعام الدراسي					
2	يجيد إعداد خطة فصلية					
3	يجيد إعداد خطة يومية للدرس					
5	يصنف الأهداف السلوكية إلى أهداف معرفية ووجدانية ونفس حركية					
6	يحلل الأهداف السلوكية الى المستويات المعرفية الدنيا والعليا					
7	يحلل الدرس الى مفاهيم وتعميمات ومهارات					
8	يحدد طرائق وأساليب واستراتيجيات تدريس ملائمة					
9	يحدد أنشطة صفية ولاصفية ملائمة					
10	يحدد وسائل تعليمية ملائمة					
11	يحدد اسئلة التقويم الملائمة					
12	يحدد تقنيات التعلم الملائمة					
13	يحدد مصادر التعلم الملائمة					
14	يحدد الوقت اللازم لتنفيذ أجزاء الدرس					
ثالثا- مهارة صياغة الاهداف السلوكية:						
1	يربط بين الأهداف السلوكية الخاصة والأهداف التعليمية					
2	يشتق الأهداف السلوكية بعد تحليل محتوى الدرس					
3	يوازن بين الأهداف السلوكية المعرفية والوجدانية والنفس حركية					
4	يراعي المستويات المختلفة للأهداف					
5	يصوغ أهداف سلوكية قابلة للملاحظة والقياس					
6	يراعي الهرمية في وضع الاهداف السلوكية					

رابعاً - مهارة عرض الدرس:					
1	ينتقل من مرحلة التهيئة الى موضوع الدرس بشكل سلس				
2	يكتب الأهداف المطلوب تحقيقها على السبورة				
3	يعرض أفكار الدرس بصورة واضحة				
4	يشرح الدرس بشكل متسلسل				
5	يجيد استخدام طريقة التدريس				
6	ينوع في طرائق واستراتيجيات وأساليب التدريس				
7	يضرب أمثلة من الواقع عن ما يتم تدريسه				
8	يستخدم الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب				
9	يستخدم تقنيات التعلم بقدرة عالية				
10	يستخدم مصادر تعلم مختلفة				
11	يستخدم السبورة بشكل مناسب				
12	يوجه اسئلة متنوعة اثناء الشرح				
13	يوزع الاسئلة الى معظم التلاميذ				
14	يعطي فرصة للتفكير قبل تقديم الاجابات				
15	يسمح للتلاميذ بتوجيه الاسئلة اثناء الشرح				
16	يقدم تغذية راجعة فورية بعد اجابات التلاميذ				
17	يستخدم اساليب تعزيز مناسبة للموقف التعليمي				
18	يوزع الوقت على اجزاء الدرس				
19	يثير دافعية التلاميذ بشكل مستمر				
20	يراعي الفروق الفردية اثناء الشرح				
21	يشرح الدرس بصوت واضح ومسموع				
22	يغير في نبرات صوته				
23	يستخدم لغة سليمة اثناء شرحه				
24	ينتقل من مكان الى اخر داخل الصف				
25	يقدم أنشطة صفية ولا صفية				
خامساً - مهارة العلاقات الانسانية وإدارة الصف:					
1	يحرص على تنمية الضبط الذاتي لدى التلاميذ				
2	يقيم علاقة ديمقراطية مبنية على الاحترام المتبادل				
3	يدرك لطبيعة العلاقة بينه وبين التلاميذ				
4	يشرك جميع التلاميذ في عملية الشرح				
5	يستخدم التعزيز والعقاب بشكل علمي				
6	يتبع الموضوعية وعدم التحيز				
7	يشارك في حل مشاكل تلاميذه				
8	يتصرف بالاعتزان والصبر على اخطاء التلاميذ				
9	يتقبل تعليقات التلاميذ بصدق ورحب				
10	يترك المجال للتلاميذ للتعبير عن آرائهم				
11	ينمي لدى التلاميذ احترام وجهات النظر المختلفة				
12	يتصرف بحزم تبعاً لطبيعة الموقف				
13	يبين للتلاميذ السلوك السيئ الذي صدر عنهم				
14	يشجع على عملية التواصل بين التلاميذ والمعلم من جهة والتلاميذ انفسهم من ناحية ثانية				

15	ينظم البيئة المادية لمنع المتغيرات الدخيلة				
16	يضع معايير مناسبة للسلوك السوي				
17	يظهر بمستوى عالي من الاخلاق				
18	يتصرف بحكمة مع المتغيرات الدخيلة				
19	يتأكد من أن كل تلميذ يسمع صوته				
20	ينمي الاتجاهات الإيجابية في نفوس التلاميذ نحو الانضباط الذاتي.				
سادسا - مهارة تنمية التفكير لدى التلاميذ:					
1	يصيغ أسئلة تنمي مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى التلاميذ				
2	يتقن إعداد وسائل تنمية حب الاستطلاع في نفوس التلاميذ				
3	يهيئ المناخ التعليمي الملائم والمشجع للإبداع				
4	يصغي باهتمام إلى أفكار وآراء ومقترحات التلاميذ				
5	يقدم عدد كبير من الأنشطة التي تشجع على التفكير				
6	ينمي قدرة تلاميذه على طرح الأفكار وإثارة الأسئلة بدلاً من تنمية قدرتهم على الإجابة عليها				
7	يعطي التلاميذ الاستقلالية وإتاحة الفرصة أمامه لتحمل المسؤولية				
8	يشجع تلاميذه على حل الأسئلة بأكثر من طريقة				
9	يصمم مواقف تعليمية لتنمية التفكير بأكثر من طريقة				
10	ينمي مهارة حل المشكلات واتخاذ القرارات لدى التلاميذ				
11	يستخدم طرائق تدريس تنمي التفكير عند الطلاب				
سابعا - مهارة طرائق واستراتيجيات واساليب التدريس					
1	يستخدم طرائق واستراتيجيات واساليب تتناسب مع خصائص التلاميذ				
2	يستخدم طرائق واستراتيجيات واساليب تتناسب مع طبيعة الأهداف السلوكية التي ينوي تحقيقها				
3	ينوع في استخدام طرائق واستراتيجيات واساليب التدريس				
4	يستخدم طرائق واستراتيجيات واساليب تدريس تنمي التفكير عند التلاميذ				
5	يستخدم طرائق واستراتيجيات واساليب تدريس تزيد من دافعية الطلاب				
6	يستخدم طرائق واستراتيجيات واساليب تدريس تزيد من دور التلميذ في العناية التعليمية				
6	يؤمن بأهمية مهنة التعليم في خدمة المجتمع				
ثامنا - مهارة التقويم:					
	يربط أسئلة التقويم بالأهداف السلوكية				
2	يراعي الفروق الفردية عند وضع الاسئلة				
3	ينمي لدى التلاميذ مبدأ بأن التقويم وسيلة وليس غاية				
4	يستخدم اساليب تقويم متنوعة				
5	يستخدم التقويم بشكل مستمر				
6	يشجع التقويم الذاتي لدى التلاميذ				
7	يستخدم سجلا يوميا لتسجيل درجات التلاميذ الشفهية				
8	يستخدم نتائج التقويم في تطوير العملية التعليمية				
9	يكشف عن نواحي القوة ويعززها ويشخص نواحي الضعف ويعالجها				

عتبات البنيوية التكوينية ونقاط انطلاقها

أ.د. عباس محمد رضا البياتي م.م. إيناس كاظم شنباره الجبوري

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية الكلية الإسلامية الجامعة/ بابل

The Thresholds of the Generative Structuralism And its Rise
Prof. PhD. Abbas Muhammad Ridha Al-Bayati Asst. Lect. Inas Kadim
Shinbara Al-Juburi
The Collective Islamic College/ Babel College of Education for Human
Sciences/ University of Babylon

Abstract

Goldman was interested in sociology, psychology, and philosophy and he rewrote some ideas to be suitable to his argumentative Marxist ideas. In his (generative structural method), he presents innovative reading to literature and other types of writings. This method depends on revealing the relation between the mental structure for some social group and the total structure that defines the literary work ,accordingly, the literary work is not the outcome of the individual but it is the outcome of the group to which the creative person belong.

الملخص

استلهم غولدمان الأفكار السوسولوجية والسايكولوجية والفلسفية وعاد صياغتها بما يتناسب وفكره الماركسي الجدلي. أثمرت جهوده في منهج (البنيوية التكوينية) الذي قدّم فيه قراءة جديدة للأعمال الأدبية وغير الأدبية. تقوم على أساس كشف العلاقة بين البنية الذهنية لمجموعة اجتماعية معينة والبنية الكلية الدالة للعمل الأدبي , بوصفها بنية مناظرة للرؤية الفكرية التي وحدت أفراد الطبقة. وبهذا لا يكون العمل الأدبي من نتاج فرد فاعل وإنما من نتاج جماعة ينتمي إليها المبدع ويعبر عن أفكارها وعواطفها وتطلعاتها وبهذا الطرح تخلص غولدمان من مفهوم الانعكاس الآلي الذي ساد في الأفكار السوسولوجية السابقة.

أولاً: سيرورة الفكر السوسولوجي:

ننطلق من هذا الاتجاه بوصفه المرتكز النظري الأساس الذي استند إليه غولدمان(*) في تأسيس البنيوية التكوينية وتثبيت صرحها النقدي. ومن هذا المنطلق نؤكد أن غولدمان لم يكن أول من أدرك وجود علاقة بين الأدب وواقعه الاجتماعي، بل ثمة محاولات سابقة أدركت وجود علاقة تبادل بين الأدب والمجتمع، ولعل هذه الأفكار تعود جذورها إلى الفكر اليوناني، فأفلاطون ومن جاء بعده نظروا إلى الأدب باعتباره انعكاساً للمجتمع⁽¹⁾. وبنى أفلاطون نظريته المشهورة في (المحاكاة) على أساس فلسفته

(*) لوسيان غولدمان(1913-1970م) ترجمه بعضهم بـ(كولدمان وجولدمان)، ولد في بيوارست وانهى دراسته الثانوية في رومانيا، نضجت عنده الأفكار الماركسية عام 1933 حين اكتشف لوكاش وأعماله الثلاثة. حصل غولدمان على دكتوراه في الاقتصاد السياسي 1934، ودكتوراه في الفلسفة 1943، ودكتوراه في الأدب 1952 بعنوان(الإله الخفي دراسة للرؤية المأساوية في خواطر باسكال ومسرح راسين)، وفي عام 1959 أسس قسماً يُعنى بسوسولوجية الأدب والفلسفة. هذا مؤثر واضح على التنوع المعرفي والعمق الفكري وتعدد الاتجاهات الثقافية التي شملت حقول الاقتصاد والفلسفة والأدب والسوسولوجيا. وهو أحد ممثلي الفكر الماركسي ترجمت أعماله إلى أكثر من عشر لغات أجنبية فضلاً عن ذلك استطاع أن يؤسس منهجاً نقدياً متكاملاً نظرياً واجرائياً أطلق عليه اسم(البنيوية التكوينية)، أضحى منهجه من أهم المناهج والتيارات النقدية المعاصرة وأوسعها انتشاراً نتيجة ما تميزت به من مرونة وقابلية للتطور والأثر.

في عام 1968 ساهم غولدمان بنهضة الفكر الجدلي وكان يؤمن بإمكانية تحقيق هذه النهضة إلى أن وافته المنية في حادث سير عام 1970. من أعماله التي ترجمت ونشرت فضلاً عن (الإله الخفي) له (الكون عند كائط 1948) و(العلوم الإنسانية والفلسفة 1952) و(أبحاث جدلية 1959) و(من أجل سيوسولوجيا الرواية 1964) و(البنى الذهنية والإبداع الأدبي 1970) و(الماركسية والعلوم الإنسانية 1970).

للمزيد عن غولدمان ينظر: الإله الخفي، لوسيان غولدمان، ترجمة: زبيدة القاضي، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2010(المقدمة): 11-16، البنيوية التكوينية والنقد الأدبي، لوسيان غولدمان ويون باسكوي وآخرون، ترجمة: محمد سيلا، مؤسسة الأبحاث العربية، ط2، 1986: 11-12، في البنيوية التركيبية- دراسة في منهج لوسيان غولدمان، جمال شحيد، دار ابن رشد للطباعة، ط1، 1982: 13-16، من البنية إلى السياق- دراسات في سيوسولوجيا النص الروائي، عبد الوهاب شعلان، مكتبة الآداب، القاهرة ط1-2007: 46-61، المذاهب النقدية الحديثة- مدخل فلسفي، محمد شبل الكومي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2004: 204-210، العلوم الإنسانية والفلسفة، لوسيان غولدمان، ترجمة: يوسف الانطاكي، المجلس الأعلى للثقافة، 1996: 5-24، التحليل الاجتماعي للأدب، السيد يسين، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط3، 1991: 35-37، تحليل الخطاب الأدبي على ضوء المناهج النقدية الحديثة-دراسة في نقد

(1) ينظر: علم اجتماع الأدب: محمد سعيد ومصطفى خلف عبد الواحد، دار المسيرة، ط1، 2009: 74.

المثالية وتصوره لعالم المثل وعالم الأشياء، فعمل الأديب يشبه عمل المرأة، وما يقدمه الشاعر هو نقل الظواهر والأشياء الموجودة في المجتمع بطريقة آلية، وجاء من بعده تلميذه أرسطو الذي أعطى (المحاكاة) مفهوماً خاصاً، فالشاعر لا يحاكي الأشياء ومظاهر الطبيعة فحسب بل اتسعت حدودها لتشمل الانطباعات الذهنية وأفعال الناس وعواطفهم⁽¹⁾، ومن ثم ظهرت محاولات أخرى ارتبطت أفكارها بجيمس رايت 1699، وفيكو 1714، ومدام دي ستايل 1817، وأوجست كونت 1857، وغيرهم ممن اعترف بالتداخل بين الأدب والمجتمع⁽²⁾.

ولعل المفكر الإيطالي جيامبا تسيينا فيكو (1668-1714م) هو أول من قدّم محاولة منظمة لربط الأدب بالواقع الاجتماعي، وذلك في كتابه (مبادئ العلم الجديد)، تناول فيه علاقة الأدب بالمجتمع العشائري الذي كان قائماً آنذاك، رابطاً بين ظهور الدراما ونشأة المدينة والدولة، وبين ظهور الرواية واختراع المطبعة وصناعة الورق⁽³⁾.

ومن ثم برزت أفكار دي ستايل (1766-1817) التي ترسخت في كتابها (في الأدب من حيث علاقته بالمؤسسات الاجتماعية)، وهي أول محاولة في فرنسا جمعت بين الأدب والمجتمع في دراسة منهجية⁽⁴⁾. قدمت ذلك بقولها: (لقد عزمت على أن أنظر في مدى تأثير الدين والعادات والقوانين في الأدب ومدى تأثير الأدب في الدين والعادات والقوانين)⁽⁵⁾. وفي نظرها لا يمكن أن يفهم تاريخ أدب ما ويُدرس إلا بإرابطه بالحالة الاجتماعية والاخلاقية لدى الشعب الذي انتجه [وهنا تقترب كثيراً من النظريات السوسيولوجية الحديثة ولا سيما فكر غولدمان]، كما أدركت أهمية الطبقة الوسطى وأثرها في إنتاج الأدب وازدهاره⁽⁶⁾.

على الرغم من أفكار ستايل الناضجة في مجال سوسيولوجيا الأدب إلا أنها لم تستطع أن تضع تحديداً دقيقاً لما يقوم به المجتمع والكاتب أو بين المجتمع والكاتب من علاقات⁽⁷⁾.

تطورت الأفكار التي تربط الأدب بالمجتمع في كتابات هيبوليت تين (1828-1893) ولا سيما في كتابه (تاريخ الأدب الأنكليزي) الصادر 1985 وهذا الأصدار يعدّه علماء السوسيولوجيا امتداداً لمشروع دي ستايل. يرى تين أن هناك ثلاثة عوامل تؤثر في الأدب وهي الجنس أو العرق أو النوع والبيئة والزمن. والتفاعل بين هذه العوامل الثلاثة هو ما يحدد الظاهرة الأدبية⁽⁸⁾.

وخلاصة أفكار تين تتركز في أن ((الفن جوهر التاريخ وخلاصته وهو بالضرورة يعبر عن الحقيقة التاريخية، حقيقة الإنسان في زمن معين ومكان معين. إن الأعمال الفنية وثائق وآثار والأزمان تتركز في الأعمال العظيمة))⁽⁹⁾، وبهذا المنطق ليس الأدب نزوة منعزلة من نزوات الشيطان وليس مجرد لعبة من ألعاب الخيال أو وهماً أو هوساً... بل هو عملية انعكاس لعقلية معينة، بمعنى أن الأدب عملية تسجيل لما حدث في الواقع الاجتماعي، فالأدب يحمل حقائق يمكن التحقق منها، والتقصي عنها⁽¹⁰⁾.

هنا يتفق غولدمان مع تين في عدم كون الأدب نزوة أو خيالاً. الأدب له واقع خارجي مرتبط بالمجتمع وبنياته وطبقاته، ألا أن الاختلاف يقع في كيفية نقل الواقع الخارجي فإذا كان تين يؤمن بأن نقل الأدب من طريق الانعكاس الآلي لعقلية معينة سجلت بدقة كل ما يحدث في الواقع فأن غولدمان يؤمن بأن الأدب تسجيل لمجموعة من العقول كوّنت بأفكارها طبقة أو فئة أو

(1) ينظر: في نظرية الأدب، شكري عزيز ماضي، دار المنتخب العربي، لبنان، ط1، 1993: 35.

(2) ينظر: علم اجتماع الأدب: 10.

(3) ينظر: في نظرية الأدب: 165، النص والسلطة والمجتمع- القيم السياسية في الرواية العربية، عمار علي حسن، دار شقيقات للنشر، ط1: 54.

(4) ينظر: السوسيولوجيا والأدب، قصي الحسين، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ط1: 114.

(5) سوسيولوجيا الأدب، روبرت اسكارييه، ترجمة: آمال انطوان، عويدات للنشر: 23.

(6) ينظر: سوسيولوجيا الأدب، بول آرون وألان فيالار، ترجمة: محمد علي مقلد، مراجعة: حسن الطالب، دار الكتب الجديدة المتحدة، ط1، 2013: 23.

(7) ينظر: السوسيولوجيا والأدب، قصي الحسين: 115.

(8) ينظر: سوسيولوجيا الأدب، اسكارييه: 24.

(9) في نظرية الأدب: 80.

(10) ينظر: علم اجتماع الأدب، محمد سعيد: 79.

جماعة تتعارض مع طبقات أخرى سائدة في المجتمع. وتحمل هذه الطبقة نسقاً من التفكير يتطابق تماماً مع البنية الفكرية الكامنة في النص الأدبي الذي أنتجه المبدع والذي هو جزء من الجماعة أو الطبقة.

فالأدب في نظر تين من نتائج فرد وفي رأي غولدمان من نتائج جماعة. رغم أفكار (تين) الناضجة التي تسعى إلى تطوير رؤية علمية تربط الأدب بالنظم الاجتماعية، إلا أنها مع ذلك تعرضت للتجاهل والأهمال ولم تدع خارج فرنسا، في حين صرح أكثر من ناقد بأن أعمال تين تكشف عن وعيه بالمشكلات النظرية الأساسية التي يواجهها أي تحليل اجتماعي للأدب⁽¹⁾.

اسهمت أفكار تين في تشكيل نظريات جديدة، تمثل مدخلاً سوسيولوجياً أكثر واقعية ودقة، ففي عام 1848 بزغت جهود شبابين ألمانيين لهما نزعات ثورية، وهما كارل ماركس (1818-1883م) وفردريك انجلر (1820-1895) اللذان أسسا في منتصف القرن التاسع عشر (النظرية الماركسية) وهي في الأساس نظرية في الاقتصاد السياسي، اشتهرت بأسم الشيوعية وبأسماء أخرى منها التفسير المادي للتاريخ، كما أصدر ماركس وانجلر (البيان الشيوعي 1848)⁽²⁾.

وبصورة عامة يتكون الفكر الماركسي من مكونين أساسيين هما المادية الجدلية والمادية التاريخية والأولى هي نظرية فلسفية ماركسية تعدّ العالم كلاً مكوناً من مادة متحركة، وأن الحركة التطورية- في منظور هذه الفلسفة- تتم نتيجة الصراع بين المتناقضات⁽³⁾، كما تنطلق المادية الجدلية من مسلمة أساسية ترى فيها أن ((كل سوسيولوجيا للفكر تقبل بوجود تأثير للحياة الاجتماعية على الأبداع الأدبي [...]) مع الحاحها بصفة خاصة على أهمية العوامل الاقتصادية والعلاقات بين الطبقات الاجتماعية))⁽⁴⁾، تبرز هذه الفلسفة بوضوح في أعمال بلخانوف ولوكاش وارنسيت فيشر⁽⁵⁾.

أما المادية التاريخية فهي ((فلسفة تاريخية تستمد عضويتها من منهج ماركسي، على ارتباط أشكال الوعي الاجتماعي بالانتاج المادي الاقتصادي، في إطار الصراعات الطبقيّة))⁽⁶⁾.

في دراسة الأبداع الأدبي تنطلق المادية التاريخية من مفهوم أساس يتمثل بـ ((كون الأدب والفلسفة هما على صعيدين مختلفين، تعبير عن رؤية للعالم وفي كون هذه الرؤيات للعالم ليست وقائع شخصية بل وقائع اجتماعية))⁽⁷⁾، تظهر المادية التاريخية بوضوح في أفكار لوسيان غولدمان فقد أسس منهجه البنوي التكويني على أرض المادية التاريخية التي ((أضفت الطابع الجدلي المنظم على كل مصنفاته، وبسببها نجح في أن يكون له هذا المنهج))⁽⁸⁾.

والماركسية بشكل عام قدّمت تصورات مهمة عن الأدب ولعل أهم الأفكار تلك التي جمعت في كتاب (حول الأدب والفن 1933) الذي قدّمه ماركس وانجلر، ومن بين الآراء التي ذكرت فيه أن الأدب شأنه شأن أنماط الحياة العقلية الأخرى، خاضع للقوى الاقتصادية والإيديولوجية وليس لأية قيم فنية جوهرية أو مستقلة⁽⁹⁾.

كما أولى ماركس فكرة الانعكاس أهمية بالغة فهو يرى أن كل نشاط فني هو انعكاس للعمليات الاجتماعية وبصفة خاصة للمصالح والاهتمامات الطبقيّة. فالأدب تعبير مباشر عن المصالح الطبقيّة والصراع الطبقي⁽¹⁰⁾.

على الرغم من أن ماركس وأنجلر صاغاً تحليلهما للأدب في سياق الأسس المادية، فأنهما كانا أكثر انشغالاً بالعوامل الاقتصادية البحتة والدور المهم الذي تلعبه الطبقة الاجتماعية⁽¹¹⁾.

كما أولى ماركس فكرة الصراع الطبقي أهمية خاصة التي تقوم على أساس أن هناك دائماً في أي مجتمع طبقتين اجتماعيتين أساسيتين، مثلاً في المجتمع الرأسمالي هناك طبقة الرأسماليين أو البرجوازيين وطبقة البروليتاريا ويشترط وجود صراع

(1) ينظر: م، ن: 78.

(2) ينظر: دليل الناقد الأدبي، ميجان الرويلي وسعد البازعي، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط5، 2007: 324.

(3) ينظر: معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، سعيد علوش، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط1، 1985: 59.

(4) البنيوية التكوينية والنقد الأدبي: 13.

(5) ينظر: معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة: 59.

(6) م، ن: 201.

(7) البنيوية التكوينية والنقد الأدبي: 14.

(8) مقالات ضد البنيوية، جون هال ووليام وآخرون، ترجمة: إبراهيم خليل، عمان، ط1، 1986: 21.

(9) ينظر: دليل الناقد الأدبي: 324.

(10) ينظر: دليل الناقد الأدبي: 324.

(11) ينظر: علم اجتماع الأدب، حميد سعيد: 85.

طبقي بين هاتين الطبقتين بحكم تناقض عملهما. هذا الصراع هو الذي يسير حركة التاريخ الديالكتيكية الجدلية حتى تنتصر في النهاية وبشكل حتمي طبقة العمال (البروليتاريا) وهي الطبقة الكادحة، ومن الطبيعي أن يولد فن جديد يضع طبقة العمال في المركز⁽¹⁾.

ولفكرة الصراع الطبقي خصوصاً والأفكار الفلسفية الأخرى التي قدّمها ماركس حضوراً واسعاً في فكر غولدمان التكويني، ولهذا استحققت وقفة، لأنها في حقيقة الأمر تشكّل قاعدة نظرية أساسية اعانت غولدمان في تأسيس البنيوية التكوينية، إذ إن ((النظرية الماركسية ومنهجها الديالكتيكي ومفاهيمها الأجرائية تبدو واضحة الورود في عمل غولدمان ككل. وهو نفسه يؤكد ذلك، تقريباً عبر جميع كتبه، ما يدين به لهذه الفلسفة، ويكفي للبرهنة على ذلك أن يؤكد أن المفهوم المركزي في عمل غولدمان أي مفهوم (الرؤية للعالم).. تم استقاؤه من كتاب ماركس (العائلة المقدسة) هذا فضلاً عن مفاهيم أخرى كالبنية التحتية والبنية فوقية والوعي والتشيؤ والكلية... الخ، فالنسق الفلسفي الماركسي حاضر بكل كثافته اذن في نتاج غولدمان))⁽²⁾، كما أنه ((اقتبس مقولة (الوعي الممكن) من عبارة لماركس ذكرها في كتابه (العائلة المقدسة) ركز فيها على التمييز الضروري بين الوعي الفردي للعامل والوعي الطبقي للبروليتاريا))⁽³⁾.

ولهذا تعد النظرية الماركسية احدى أهم المرتكزات التي استند إليها غولدمان في تأسيس منهجه.

تمتد سيرورة الفكر السوسيولوجي حتى نصل في مطلع القرن العشرين إلى نظرية سوسيولوجية تأسست على يد بليخانوف الذي تكونت لديه نظرية ماركسية حقيقية عن الأدب، وهو ينظر إلى الأدب في علاقته غير المنفصلة عن حياة المجتمع وفي خلفية العناصر التاريخية والاجتماعية التي تؤثر في الأديب، كما رفض فكرة تفسير الأدب بكونه كياناً مستقلاً ومنعزلاً، فالأدب هو ظاهرة اجتماعية⁽⁴⁾.

يتصور بليخانوف أن علم الجمال المادي يتحرك على أرضية التاريخ وصراع الطبقات، ويدرس تبدل الأنواق والمثل العليا والتصورات الجمالية عبر التطور الاجتماعي، فالفنون مرتبطة بالمجتمع تعكس وتعبّر عن السمات النوعية لفئة اجتماعية معينة في زمان معين، وتتعلق شتى البنى الفوقية الايديولوجية- ما يهمنها هنا الأدب- في التحليل الاخير، بالشروط الاقتصادية وعلاقات الانتاج⁽⁵⁾.

فضلاً عن جهود بليخانوف في حقل سوسيولوجيا الأدب والتي أثّرت على غولدمان في تأسيس مشروعه الا أن المفكر الهنغاري جورج لوكاش (1885-1970) يحتل أعلى منصة في مجال الاهتمام بالحقل السوسيولوجي إذ استطاع أن يؤسس منهجاً للتحليل النقدي اعتماداً على فكرة التوازي بين النماذج الجمالية للعمل الفني والبناءات الاقتصادية المعاصرة للمجتمع، ومن هنا يمكن عدّه أوّل من بادر لخلق نمط جديد للبحث السوسيولوجي في النقد الأدبي⁽⁶⁾.

أقام لوكاش أفكاره الفلسفية متأثراً بفلسفة كانت وهيغل وماركس ونتيجة للجهد الفلسفي الذي قدّمه عدّ لوكاش أهم مفكر فلسفي بعد ماركس وأهم فيلسوف في النصف الأول من القرن العشرين.

وأهم مفكر أثر في غولدمان الذي اكتشفه مصادفة عام 1944 ويعد غولدمان هذا الاكتشاف دفة الخلاص، إذ خلصته من الشعور باليأس والإحباط الذي يراوده ويكاد يسيطر عليه، كما نجّاه من أخطار الهمجية النازية والدغوماتية الستالينية المهيمنتين⁽⁷⁾.

كشف غولدمان كتب لوكاش المنسية وأعجب بكتبه الثلاثة الروح والأشكال 1900، ونظرية الرواية 1920، والتاريخ والوعي الطبقي 1923، استقى منها بعض مقولاته الأساسية التي شكّلت أعمدة بناء منهجه البنيوي التكويني، ولعل أهم المرتكزات

(1) ينظر: دليل الناقد الأدبي: 225.

(2) العلوم الإنسانية والفلسفة: 26.

(3) تحليل الخطاب الأدبي على ضوء المناهج النقدية الحديثة: 2250.

(4) ينظر: سوسيولوجيا الأدب، سكاربيه: 25.

(5) ينظر: الفن والتطور المادي للتاريخ، جورج بليخانوف، ترجمة: جورج طرابيشي، دار الطليعة، بيروت، ط1، 1977: 22.

(6) ينظر: علم اجتماع الأدب، عاطف احمد فؤاد، دار المعرفة الجامعية، 1996: 77.

(7) ينظر: في البنيوية التركيبية: 19-25.

الغولدمانية المستوحاة من الفكر اللوكاشي تكمن في مفهوم (النظرية الشمولية)⁽¹⁾، و(الوعي الممكن)⁽²⁾، و(التشيؤ)⁽³⁾، كما أعجب بالنظرة المأساوية التي قدمها لوكاش في كتابه (الروح والأشكال) طورها غولدمان وأضاف إليها أفكاراً جديدة مطبقاً ذلك على المجتمع الفرنسي في القرن السابع عشر⁽⁴⁾.

على الرغم من أن غولدمان يعد لوكاش أهم قاعدة استند إليها في بلورة أفكاره وتأسيس مشروعه النقدي إلا أنه خالفه في مواضع عدة نذكرها بالآتي:

1- يرى لوكاش أن ((الأدب يعكس الواقع الاجتماعي - الاقتصادي لكنه يرفض فكرة أن ثمة علاقة حتمية واضحة بين الاثنين، ويحاول أن يبرهن على أن أعظم الآثار الأدبية لا تعتمد فحسب انتاج الايديولوجيات السائدة في عصرها بل تجسد في شكلها نقداً لهذه الايديولوجيات))⁽⁵⁾، في هذا الموقف ينحى غولدمان عن استاذة لوكاش وعن الفكر الديالكتيكي الذي ((يقول بالهيمنة للعوامل المادية (الاقتصادية) على مجموع الحياة الإنسانية، أن البنية التحتية لها دون شك أهمية مؤكدة في تشكيل تصورات أفكار الإنسان ولكن هذا لا يلغي أهمية العوامل الايديولوجية (الأفكار والمعتقدات) فالديالكتيكية حسب غولدمان تعني التفاعل بين البنيتين التحتية والفوقية))⁽⁶⁾.

2- يفترق غولدمان عن لوكاش بكون الأخير ((يعتمد أساساً على التحليل النظري والتأليف بين الأفكار في حين أن جولدمان وأن بدا فيلسوفاً إلا أنه انتهى باحثاً في علم الاجتماع، يستخدم المناهج والأدوات المعتادة في العلوم الاجتماعية))⁽⁷⁾.

3- أهم ما يميز غولدمان عن استاذة لوكاش هو ((التوغل في التحليل البنيوي لمنجزات الخلق الثقافي، من زاوية تشكلها ودلالاتها. ومن هذه الزاوية فهو يمثل تطوراً جديلاً لمفهوم الأبنية العقلية الهيكلية التي استغلها لوكاش في أعماله المبكرة وخاصة في كتابيه نظرية الرواية 1916 والتاريخ والوعي الطبقي 1923))⁽⁸⁾.

4- لم يعط غولدمان أهمية للواقعية الاشتراكية أو الواقعية النقدية شأن لوكاش. كما أهتم غولدمان بكتّاب وفنانين كان يتحسس منهم لوكاش أمثال بولدير وجان بياجيه وسان جون بيرس وشاغال ومالرو وباسكال وراسين وغيرهم⁽⁹⁾.

من خلال الانطلاقة السابقة التي عرضت فيها سيرورة الفكر السوسيولوجي بدءاً من أفلاطون وانتهاءً بلوكاش يتضح أن غولدمان لم يقدم مشروعاً بكاملاً بكل مقولاته وأفكاره، بل ما جاء به غولدمان يُعد منهجاً انصهرت في بوتقته مقولات سوسيولوجية وأفكار فلسفية سابقة عليه فضلاً عما جاء به من أفكار جديدة انفرد بها ليشق طريقاً جديداً في سوسيولوجيا الآداب يختلف عن الأفكار السوسيولوجية السابقة في طرح العلاقة القائمة بين الأدب والواقع، فقد تخلص غولدمان من فكرة الانعكاس الآلي ونظر إلى الأدب بوصفه تعبيراً عن رؤية للعالم لدى طبقة اجتماعية معينة، فالعلاقة لا تتم بين محتوى الأعمال الأدبية ومحتوى الحياة الواقعية، بل بين البنية الذهنية لمجموعة اجتماعية معينة والبنية الكلية الدالة للعمل الفني⁽¹⁰⁾، ليشكل في نهاية المطاف منهجاً متناسقاً ومكتملاً نظرياً واجرائياً مناسباً لروح العصر ومتماشياً مع مستجدات الثقافة الفرنسية خصوصاً والغربية عموماً التي حدثت في القرن العشرين.

فلم يعد العمل الفني في طروحات غولدمان مجرد انعكاس للوعي الجماعي وحده، ولم تعد العلاقة الأساسية على مستوى المضمون وحده، ولكن على مستوى التماثل البنائي، وبهذا أصبحت الأعمال الأدبية تطويراً للنزعات الممكنة للوعي⁽¹¹⁾.

(1) ينظر: التاريخ والوعي الطبقي، جورج لوكاش، ترجمة: حنا الشاعر، دار الاندلس، ط2، 1982: 285-286.

(2) ينظر: م، ن: 48.

(3) ينظر: م، ن: 79.

(4) ينظر: في البنيوية التركيبية: 19-25.

(5) نظرية الأدب في القرن العشرين، ك.م. نيوتن، ترجمة: عيسى علي، عين للدراسات والبحوث الاجتماعية، ط1، 1996: 88.

(6) العلوم الإنسانية والفلسفة: 7.

(7) سوسيولوجيا الأدب، السيد يسين: 36.

(8) عن البنيوية التوليدية قراءة في لوسيان غولدمان، جابر عصفور، مجلة فصول، مجلد 1، عدد2، 1981: 30.

(9) ينظر: البنيوية التركيبية: 30، وتحليل الخطاب الأدبي في ضوء المناهج الحديثة: 251.

(10) ينظر: العلوم الإنسانية والفلسفة: 10-11.

(11) ينظر: فضاء النص الروائي مقارنة بنيوية تكوينية في أدب نبيل سليمان، محمد عزام، دار الحوار، ط1، 1996: 48.

ثانياً: المنهج السايكولوجي وأثره في غولدمان:

فضلاً عن الأساس الفلسفي الذي اتكأ عليه غولدمان في تأسيس مشروعه نجد البنيوية التكوينية تمتد جذورها وتتفرع أصولها وتتداخل مع أفكار سايكولوجية تتمثل بطروحات فرويد وجان بياجيه.

أثر التحليل النفسي الفرويدي على غولدمان، فثمة فكر متقارب بين الاثنين، فرويد هو أيضاً يشدد على الجانب الاقتصادي، وأن التاريخ البشري محكومٌ إلى الآن بالحاجة إلى العمل، ف((فرويد وليس ماركس هو من قال أن حافز المجتمع البشري هو في نهاية المطاف حافز اقتصادي))⁽¹⁾، فالجانب الاقتصادي له دور كبير في تشكّل اللاوعي الفردي، والحاجة إلى العمل والمال هو ما يسبب الغدق والأمراض النفسية والكبت وقد تسهم هذه الأمراض بطريقة لاواعية بإنتاج الأدب.

يشدد غولدمان بالاستناد إلى أصوله الماركسية على أهمية الجانب الاقتصادي في حياة الناس عموماً ف((الطبقات التي يربط بينها أساس اقتصادي تتمتع إلى يومنا هذا بأهمية أساسية في الحياة الأيديولوجية للناس، فقط لأنهم مضطرون لتكريس أكبر جزء من اهتماماتهم ونشاطاتهم لضمان وجودهم، أو عندما يتصل الأمر بطبقات مسيطرة، للحفاظ على امتيازاتهم، وإدارة ثرواتهم ومضاعفتها))⁽²⁾، كما أكد غولدمان تحديداً على الفكرة القائلة أن((القيم الفكرية الحقيقة لا تتفصل عن الواقع الاقتصادي-الاجتماعي بل، بالعكس تنكئ عليه))⁽³⁾.

كما تجتمع أفكار التحليل النفسي والمنهج البنيوي التكويني في أنهما((بدمجان الموضوع المدروس في كلية نسبية تسمى البنية وهذه البنية ليست قارة ولكنها تندرج ضمن سيروية تكون وليس بالإمكان فهمها وتفسيرها إلا انطلاقاً من هذه السيروية))⁽⁴⁾. على الرغم من وجود نقاط توافق تجمع أفكار التحليل النفسي مع المنهج البنيوي التكويني إلا أنها تبقى على مستوى السطح فحسب، أما على مستوى العمق فكل اتجاه تحكمه مبادئ معرفية أو وظيفية، وأن المنهجين يتميزان تميزاً جذرياً ويصلان إلى درجة من التعارض الحاد في بعض الأفكار⁽⁵⁾.

وعلى سبيل المثال يذهب فكر غولدمان بعيداً عن أفكار التحليل النفسي الفرويدي في معارضة مفهوم الذات. فيرى غولدمان أن((الخطأ الأكبر في أغلب دراسات علم النفس هي في معالجة الفرد في أغلب الأحيان كذات مطلقة واعتبار الأشخاص الآخرين بالنسبة إليه فقط كموضوع لفكره وعمله))⁽⁶⁾، يرد على هذه الأفكار بكل بساطة بأنها مفاهيم خاطئة وتظهر عدم دقتها مع أبسط مراقبة تجريبية، إذ لا يوجد تقريباً فعل واحد إنساني يقوم به فرد منعزل. فذات الفعل الإنساني مجموعة هي(النحن)⁽⁷⁾.

خلاصة فكرة غولدمان أن التشديد لا يكون على الفرد بوصفه حقيقة مطلقة متوحدة بل على أساس علاقة الفرد بغيره، التشديد يكون على الذات الجماعية التي يتحقق بينها وبين موضوعها وحدة جدلية من ناحية، وتتطوي على علاقة بذوات مماثلة من ناحية أخرى، فتتشكّل نتيجة لذلك ذات جماعية أعم من مستوى الفرد، وهو ما يعنيه غولدمان(الطبقة) أو المجموعة الاجتماعية أو الفئة... وهي ليس من صنع فرد بل جماعة⁽⁸⁾.

ولهذا تنبّهت الأفكار الغولدمانية إلى مقولة المستقبل التي تعتبر غائبة في الفكر الفرويدي، ذلك أن مستقبل الفرد في هذا التصور ينتهي بعد موته، والحال أن قيم الجماعة لها امتداد في الماضي واستمرار في المستقبل حسب التصور الديالكتيكي⁽⁹⁾.

(1) في نظرية الأدب، تيري ايغلتن، ترجمة: ثائر ديب، دار المدى، ط1، 2006: 243.

(2) الإله الخفي: 40.

(3) البنيوية التكوينية والنقد الأدبي: 50.

(4) العلوم الإنسانية والفلسفة: 12.

(5) ينظر: عن البنيوية التوليدية- قراءة في لوسيان غولدمان: 38-39.

(6) الإله الخفي: 39.

(7) م، ن: 39.

(8) ينظر: عن البنيوية التوليدية- قراءة في لوسيان غولدمان: 32، وينظر: مقدمات في سوسيولوجيا الرواية، لوسيان غولدمان، ترجمة: بدر

الدين عردوكي، دار الحوار، ط1، 1993: 229.

(9) ينظر: العلوم الإنسانية والفلسفة: 13.

ومن زاوية أخرى فإن التحليل النفسي حين يقودنا إلى (اللاوعي) إنما يقودنا إلى منطقة (مائعة) يصعب تحديدها أو تثبيتها بالمعنى التجريبي، ولذلك ظلت مستعصية على مبدأ التحقق من الصحة، يضاف إلى ذلك أن التحليل النفسي يقودنا خارج العمل الأدبي منذ اللحظة الأولى، من دون أن يتوقف عند العمل لينظر البنية الذاتية، أنه لا ينظر إلى العمل بعدة بنية متأصلة بل على أنه (عرض) يشير مباشرة إلى لاوعي الكاتب، فيتحول العمل الأدبي إلى تعبير فردي على مستوى اللاوعي، أنه يتحول إلى وثيقة غير أدبية بالضرورة، يتعامل معها التحليل النفسي باعتبارها إشباعاً مصعداً لرغبة في (تملك موضوع) وجماعاً من المونتاجات النفسية الفردية، أو تمثيلاً أميناً أو مشوهاً لعدد بعينه من حقائق اللاوعي، على عكس ذلك تشدد البنيوية التكوينية على الخاصية الأدبية والجمالية لبنية العمل الأدبي⁽¹⁾.

وفضلاً عن فرويد استلهم غولدمان من فكر جان بياجيه، ونجد ذلك تحديداً في استعمال غولدمان لمصطلح (البنيوية التكوينية) بقوله: ((استعرناه، علاوة على ذلك، من جان بياجيه))⁽²⁾.

على المستوى الابستمولوجي التكويني يؤكد بياجيه أن السلوك النفسي المحرك لكل فرد، يكمن في علاقاته مع الوسط المحتضن، وقد قسم جان بياجيه تأثير هذه العلاقات إلى سبرورتين متكاملتين: استيعاب الوسط لطرق التفكير والفعل عند الذات، وتكيف هذه الطرق مع بنية العالم المحتضن. فنظرية الذكاء عند بياجيه تنتهي إلى إيلاء الاعتبار لخاصية التفاعل بين الفرد ومحيطه، وهو نفس ما ذهب إليه غولدمان حين أكد على الخاصية الدالة لسلوك الذات الجماعية وعلاقة هذا السلوك بالوسط الاجتماعي⁽³⁾.

ثالثاً: البنيوية الشكلية والبنيوية التكوينية (التوافق والاختلاف):

عرفت البنيوية التكوينية بتداخلها مع أفكار فلسفية ونقدية وسايكولوجية سابقة عليها، فمن جانب تأثر غولدمان بهيجل وماركس ولوكاش واستلهمهم مقولات سايكولوجية نجده أيضاً يتأثر بمقولات البنيوية الشكلية حتى قيل ((الواقعيون الماركسيون بعد ان ناصبوا البنيوية العداء نجدهم اليوم يحاولون استثمار البنيوية وأدواتها ويتجهون بها اتجاهاً فلسفياً، تحظى باهتمام الكثير نذكر منهم غولدمان ويوري لوتمان وما شابهما من النقاد))⁽⁴⁾.

ولعل من بين المفاهيم المشتركة بين الماركسيين ولاسيما غولدمان- والبنيويين أن ((الأفراد ليسوا أحراراً فيما يفعلون لأنهم جزء لا يتجزأ من النظام الاجتماعي))⁽⁵⁾.

كما يكشف الفحص النقدي المتأن أن كليهما التكوينية والشكلية يتقاسمان فكرة واحدة مفادها البحث عن أنساق تراها البنيوية الشكلية في بنية اللغة ذاتها، وتجدها البنيوية التكوينية ثابته في البنية الذهنية للطبقة الاجتماعية التي انتجت النص عبر مبدعها، وأن أول ما يظهر في النص من أنساق كلية، إنما هو يناظر أنساق تلك البنية الذهنية⁽⁶⁾.

كما شددت البنيوية التكوينية في تحليلها للنصوص على بنية العمل الداخلية وهذا ما يسميه غولدمان المرحلة الأولى من التحليل ويطلق عليه (مرحلة الفهم)⁽⁷⁾، هذه المرحلة تمثل الحقيقة الكبرى والخطوة الأساس لقراءة أي نص أدبي أو غير أدبي على وفق المنهج البنيوي الشكلي التي تنتظر إلى النص على أنه ((بنية تكتفي بذاتها ولا تتطلب لادراكها اللجوء إلى أي من العناصر الغريبة عن طبيعتها، [...])، تغتني بلعبة التحولات نفسها، دون أن تتعدى حدودها أو أن تستعين بعناصر خارجية))⁽⁸⁾.

(1) ينظر: عن البنيوية التوليدية-قراءة في لوسيان غولدمان: 39.

(2) ينظر: دليل الناقد الأدبي: 77.

(3) ينظر: العلوم الانسانية والفلسفة: 26-27.

(4) البنيوية في مصنفات روادها، عمران الكبيسي، مجلة الأقلام العراقية، العدد 7 السنة الخامسة والعشرون، دار الشؤون الثقافية العامة-بغداد، 1999: 47.

(5) نظرية النقد الأدبي الحديث، يوسف نور عوض، دار الأمين، ط1، 1994: 36.

(6) ينظر: البنيوية التكوينية في النقد العربي الحديث (اطروحة)، حيدر فاضل عباس، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2012: 14.

(7) ينظر: النقد الروائي والايديولوجيا- من سوسيولوجيا الرواية إلى سوسيولوجيا النص الروائي، حميد لحداني، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1990: 98.

(8) البنيوية، جان بياجيه، ترجمة: عارف ميثمة وبشير الوبري، منشورات عويدات، بيروت، ط4، 1985: 8.

ومن هنا نفترق البنيوية التكوينية عن الشكلية بكونها لا تتقف عند الحدود اللغوية للنص المدروس بل يؤكد غولدمان ضرورة الانتقال من مرحلة الفهم وهي (الدراسة اللغوية وكشف النسق) إلى (مرحلة التفسير) التي يتم فيها الربط بين البنية الدالة الكامنة في النص وبين إحدى البنيات الفكرية المتصارعة في الواقع الثقافي للمجتمع، وهذه المرحلة هي التي تؤكد انتماء منهجه إلى سوسيولوجيا الأدب⁽¹⁾.

من ناحية أخرى يشدد أصحاب البنيوية الشكلية على معالجة البنى الموضوعية الكامنة في النص ويهملون مقولة الفاعل، كأن البنى هي التي تخلق الأحداث التاريخية، فافتقروا بالنتيجة من دون ربطها بالسبب، وهذا عند غولدمان خطأ كبير يضيع فرصة فهم النص من وجهه نظر اجتماعية وتاريخية، إذ يجب أن يكون خلف كل جملة من النص فاعل لا يجوز نسيانه والإغفال عن دوره؛ لأن الفاعل (الإنسان) هو المحرك الوحيد للتاريخ، ولهذا فالبنوية التكوينية بنيوية تواصلية تنظر إلى النص على أنه نتاج اجتماعي أما الشكلية فهي بنيوية مستقلة⁽²⁾.

ولهذا لم تواجه البنيوية التكوينية ردود أفعال جارحة ومعارضة عنيفة شأن البنيوية الشكلية؛ لأن الأولى وضعت في حساباتها مقولة التاريخ والإنسان والمجتمع والنص، فازداد عدد متبنيها وكثر أنصارها، بينما الثانية أهملت التاريخ وعزلت المؤلف عن نصه فضيقت حدود عملها وصنعت بذلك نهايتها بنفسها، حتى جاء غولدمان ولملم شتاتها وأقام على أنقاضها مشروعه الفلسفي النقدي عبر سيرورة من الفكر المتواصل أثمرت جهوده في (البنيوية التكوينية).

رابعاً: سيرورة الفكر الغولدماني وأسباب التشكل:

تأسست البنيوية التكوينية انطلاقاً من جهود المفكر والناقد والفيلسوف وعالم الاجتماع الفرنسي لوسيان غولدمان الذي قدم أولى أفكاره عام 1947 حين صاغ مسلمة لن يغيرها، وأسس عليها منهجه، تلك المقولة التي تنطلق من المادية التاريخية التي يرى فيها أن ((العنصر الأساس في دراسة الإبداع الأدبي يكمن في كون الأدب والفلسفة، على صعيدين مختلفين، تعبيرين عن رؤية للعالم، وأن رؤى العالم ليست أحداثاً فردية، بل أحداثاً جماعية))⁽³⁾.

لم يتوقف غولدمان عند هذه المقولة بل اتسعت أفكاره حتى استطاع أن يبلورها في عام 1948 في كتابه (المجموعة الإنسانية والكون عند كانط)، محاولاً تجريب منهجه الديالكتيكي^(*) على النسق الفلسفي الكانطي.

ويقدم غولدمان خلاصة لهذا الكتاب بقوله: ((لا يمكن أن يفهم كانط بشكل موضوعي إلا إذا ربطنا فلسفته ببنيته الاجتماعية التحتية، وهذه البنية التحتية نفسها، لا يمكن أن تفهم بوضوح، إلا إذا ربطناها بفكر هذا الفيلسوف، فالديالكتيك يتيح لنا إمكانية رصد علاقات التأثير والتأثر. بين عمل كانط وبين الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي تشرحه))⁽⁴⁾.

أعاد غولدمان صياغة أفكاره بشكل نظري عام 1950 من خلال المقال الذي نشره في مجلة (الزمن الحديثة) وأعيد نشره عام 1958 في كتاب بعنوان (أبحاث جدلية) تحت عنوان (المادية الديالكتيكية وتاريخ الأدب)⁽⁵⁾، الذي صدر بعد كتابه (الإله الخفي) بسنتين، ويعد كتابه الأخير من أهم الكتب، إذ كان مشروع أطروحة الدكتوراه في الأدب يقدمها بعنوان (الإله الخفي، دراسة للرؤية المأساوية في نظرات باسكال ومسرح راسين)^(**)، والفكرة الكبرى التي يحملها الكتاب يقدمها غولدمان بقوله: ((إن الأعمال

(1) ينظر: النقد الروائي والايديولوجيا: 98.

(2) ينظر: في البنيوية التركيبية: 91-92.

(3) الإله الخفي: 12.

(*) الديالكتيك: فكر يركز على الخاصية الكلية للحياة الاجتماعية انه يؤكد على استحالة الفصل بين جانبيها المادي وجانبيها الفكري.

(4) العلوم الإنسانية والفلسفة: 20.

(5) ينظر: م، ن: 20.

(**) يترجمه البعض (الإله المخفي)، انظر مثلاً العلوم الإنسانية والفلسفة: 21، والتحليل الاجتماعي للأدب: 36، سوسيولوجيا الأدب- الآليات والخلفيات الاستعمارية، يوسف الانطاكي، تقديم د. محمد حافظ دياب، رؤية للنشر والتوزيع - القاهرة، ط1-2009: 45، ويترجمه آخرون بـ (الإله المحتجب)، انظر نظرية الرواية العربية: 51.

الإنسانية تشكل دائماً بنيات دلالية شاملة ذات طابع علمي، ونظري انفعالي في آن معاً، وأن هذه البنيات لا يمكن أن تُدرس بطريقة وضعية، أي أن تشرح وتفهم، ألا من منظور عملي قائم على قبول مجموعة من القيم⁽¹⁾.

ويعد كتابه (الإله الخفي) تطبيقاً لمنهجه النقدي وفيه إبحاث مهمة، اختلف المختصون بالحقل الذي ينتمي إليه الكتاب، فمنهم من جعله (مرجعاً هاماً في مجال النقد الاجتماعي)⁽²⁾، وسجله عالم الاجتماع الفرنسي جورج جيريفنتش في مراجعه الموسوعية بأنه (مرجع في اجتماع المعرفة)⁽³⁾، ومنهم من عدّه (كتاباً فلسفياً خالصاً)⁽⁴⁾، وآخرون يرونه (مرجعاً في علم الاجتماع الأدبي)⁽⁵⁾، ويتابع يوسف الانطاكي⁽⁶⁾ ومحمد سبيلا⁽⁷⁾ هذا الرأي.

ومنهم من جمع بين الأدب والفلسفة كما فعل جمال شحيد بقوله ((انه أول بحث ماركسي حول الأدب والفلسفة حاول فيه غولدمان فهم العمل الأدبي والفلسفي بواسطة البنية الذهنية الجماعية))⁽⁸⁾، ولا يلبث حتى يُغير رأيه فينسب (الإله الخفي) إلى حقل المنهج النقدي الحديث بقوله: ((وعندما طبع كتاب الإله الخفي سنة 1956 أثار ضجة كبيرة إذ إنه كان أول عمل رائد في مجال النقد الحديث في فرنسا))⁽⁹⁾.

ولعل العودة الى كتاب غولدمان (الإله الخفي) والبحث عن الحاضنة التي ينتمي إليها أمرٌ ضروري، بعد قراءة الكتاب وجدت أنه يشمل على أربعة أقسام. القسم الأول منه صرح المؤلف في السطر الأول أن هذا العمل ((يدخل في اطار عمل فلسفي في مجمله))⁽¹⁰⁾.

أما القسم الثاني من الكتاب فيدخل في خاضنة علم الاجتماع إذ يعنونه غولدمان بـ ((رؤى العالم والطبقات الاجتماعية))، يتناول فيه الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للعصر⁽¹¹⁾.

أما القسم الثالث والرابع من الكتاب فقد خصصهما غولدمان لتطبيق منهجه النقدي على نصوص أدبية تعلق الأول بخواطر باسكال والثاني بمسرح راسين⁽¹²⁾.

ويتجلى بوضوح التنوع المعرفي الذي شكّل ميزة واضحة في كتاب (الإله الخفي) خصوصاً والمشروع الغولدماني بصورة عامة فهو يتجول بين الفلسفة والسوسيولوجيا وعلم الاجتماع والنقد، والذي يؤكد ذلك النصوص التي خضعت لفرضيات غولدمان فهي متنوعة تقع بين الفلسفة: (كانط)، واليتولوجيا: (باسكال)، والسوسيولوجيا: (دوركايم وفيرر وجيرفتش بالاخص)، والمسرح: (راسين) وكورني وسارتر وكومبرويز وجوتيه)، والرواية: (مالرو وماري بليز وناتالي ساروت والان بروب)، والشعر: (بيرس وبودلير)، والسينما: (صربيه)، والاخراج: (بلانشون) والرسم: (شاجال)⁽¹³⁾.

تعدد المتون تدل على سعة المنهج ومرونة آلياته التحليلية، والجدير بالذكر أن غولدمان لم تقف فرضياته على ما قدّمه في كتابه (الإله الخفي) والكتب التي سبقته، بل أكمل مشروعه وطوّره أفكاره، وفي عام 1964 أصدر كتابه (من أجل سوسيولوجيا الرواية)، وبعدها أصدر آخر كتابين عام 1970 (البنيات الذهنية والابداع الثقافي)، و(الماركسية والعلوم الإنسانية).

(1) الإله الخفي: 17.

(2) الإله الخفي، رأي المترجمة زبيدة القاضي في مقدمة الكتاب: 16، المذاهب النقدية الحديثة- مدخل فلسفي: 187.

(3) التحليل الاجتماعي للأدب: 37.

(4) يذكر السيد يسين هذه الآراء ولا ينسبها إلى أصحابها، ينظر: التحليل الاجتماعي للأدب: 37.

(5) م، ن: 37.

(6) ينظر: مقدمة كتاب العلوم الإنسانية والفلسفة: 34.

(7) ينظر: مقدمة كتاب البنيوية التكوينية والنقد الأدبي: 12.

(8) البنيوية التركيبية: 15.

(9) البنيوية التركيبية: 15.

(10) الإله الخفي: 23.

(11) ينظر: الإله الخفي: 133 وما بعدها.

(12) ينظر: م، ن: 251 إلى نهاية الكتاب 611.

(13) ينظر: سوسيولوجيا الأدب، يوسف الانطاكي: 21.

وعلى الرغم من أن الأفكار الغولدمانية المتعلقة بتأسيس البنيوية التكوينية جاءت ممتدة من 1952 إلى 1970 فإن ((الأساس النظري لغولدمان وكذلك المفاهيم الاجرائية التي ترتبط به، ظل ثابتاً في معظم كتاباته))⁽¹⁾، وظل دائماً ((يصدر عن منهجه الديالكتيكي الماركسي))⁽²⁾.

في هذه السيرة من الفكر الممتد تبلور لدى غولدمان منهج نقدي فلسفي ضخم اطلق عليه (البنيوية التكوينية)^(*)، وثمة أسباب اسهمت وأرضية هيأت لها، وقد اختلف النقاد في عرض وجهات النظر وذكر الأسباب التي دفعت غولدمان إلى تأسيس منهجه النقدي، نذكر منها ما قدمه يون باسكاوي في مقال نشره بعنوان (البنيوية التكوينية ولوسيان غولدمان)، وذكر فيه أن ((البنيوية التكوينية التي تتضمن رؤية جدلية تسعى إلى تجاوز بعض حدود البنيوية- كانت مرفوضة ومنقصة من طرف البنيويين المتعارفين عليهم))⁽³⁾، وعلى هذا الرأي جاء غولدمان ليسد الثغرات ويتجاوز النقص الوارد في البنيوية سعياً منه إلى تقديم منهج يعالج الأخطاء التي وقعت فيها البنيوية.

ويتابع هذا الرأي عدد كبير من النقاد العرب نذكر منهم نجيب العوفي في كتابه (درجة الوعي في الكتابة) إذ يقول: ((البنيوية الشكلية عجزت عن السيطرة على النص وجوهر الواقع في آن، باعتباره العلائق العضوية بين الطرفين))⁽⁴⁾.

كما ابراهيم خليل أن البنيوية التكوينية تمثل محاولة لإخفاء الثغوب التي تعرضت لها البنيوية الشكلية، ف((حاول بعض النقاد الماركسيين ترقيع البنيوية بإخفاء ما في رداها من ثغوب. فإن كان قد أخذ عليها إقصاء التاريخ وإهمال البعد الاجتماعي للنص الأدبي فإن البنيوية التكوينية التي تنسب إلى الناقد الروماني لوسيان غولدمان تسعى إلى تلافي هذا النقص وسداد هذه الثغرة))⁽⁵⁾. ومن المتابعين لهذا الرأي عبد الوهاب شعلان، فهو يرى أن ((البنيوية التكوينية تقابل الشكلية من حيث إنها تسعى إلى تدارك النقص النظري والاجرائي الذي تعاني منه الأخيرة، والذي كان مجالاً لانتقادات كثيرة من قبل مفكرين ونقاد وباحثين، يأخذون عليها معاداتها للتاريخ والإنسان والذات الفاعلة، وتكرها للمعنى، وإعلاء سلطة النظام والنسق والبنية والعلاقة على حساب المضمون والموقف الإنساني، أراد غولدمان - إذن - أن يطوّر التحليل الجدلي لعملية البنيوية من ناحية، وأن يعيد هذه الأخيرة إلى حضيرة المعنى من ناحية أخرى))⁽⁶⁾.

ويتابع محمد عزام ذلك الرأي بقوله: ((عندما اقتضت البنيوية الشكلية على تحليل النص وحده، دون الرجوع إلى مراجعه النفسية لدى مبدعه، أو ظروفه الاجتماعية، وجدت نفسها أمام الباب المسدود، بسبب هذه الانغلاقية، فحاولت البحث عن مسارب جديدة تخلصها من مأزقها هذا، فوجدت من البنيوية التكوينية (أو التوليدية) بغيتها))⁽⁷⁾، ولهذا فإن مشروع البنيوية التكوينية حقق

(1) العلوم الإنسانية والفلسفة: 19.

(2) م، ن: 24.

(*) اختلف العرب في ترجمة المصطلح، فنقلوه إلى العربية بمقابلات تصل إلى خمسة عشر مصطلحاً، أشهرها (البنيوية التكوينية)، بوصفه مصطلحاً مقابلاً ووافياً للمصطلح الاجنبي لاعتبارين أساسيين الأول: الشهرة التداولية الواسعة التي يحظى بها هذا المصطلح، ولا يمكن حصر مستعمليه نذكر منهم على سبيل المثال محمد بريدة، محمد بنيس، حميد لحداني، عبد الملك مرتاض، محمد عزام، ميجان الرويلي وسعد البازعي، شكري عزيز ماضي، كمال أبو ديب...، والثاني: أن مصطلح البنيوية التكوينية بإمكانه أن يؤدي كل الوظائف التي تحملها المصطلحات المقترحة من قبل النقاد، كالدينامية والحركية في تضمينها عنصر الحركة والماركسية والجدلية وغير ذلك، فضلاً عن مصطلح البنيوية التكوينية نجد مصطلحات أخرى منها التوليدية عند صلاح فضل وجابر عصفور وسعيد علوش ونايف عكاشة، والبنيوية التوليدية عند نهاد التكرلي، والدينامية عند سمير حجازي، والتركيبة عند جمال شحيد، والمنهج الهيكلاني التولدي عند حسين الواد، والهيكلية الحركية عند محمد رشيد ثابت، والبنيوية الجدلية عند جورج طرابيشي، والبنيوية الماركسية عند عبد العزيز حمودة، والواقعية البنيوية عند يميني العيد، والبنيوية الوراثةية عند منذر عياشي في ترجمة كتاب (النظرية والنص)، ينظر في ذلك: اشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، يوسف وغليسي، منشورات الاختلاف الدار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر، ط1-2008: 147-150، النظرية والنص، أكيبدي فارغا، ترجمة: منذر عياشي، عالم الكتب الحديث، الاردن، 2013: 244، تأصيل النص المنهج البنيوي لدى لوسيان غولدمان، محمد نديم خشفة، مركز الانماء الحضاري، حلب، ط1-1997: 20، سوسيولوجيا الأدب- الآليات والخلفيات الاستمولوجية: 29.

(3) البنيوية التكوينية والنقد الادبي: 42

(4) درجة الصفر في الكتابة- دراسة نقدية، نجيب العوفي، دار النشر المغربية، 1980: 33.

(5) النقد الأدبي الحديث- من المحاكاة إلى التفكير، ابراهيم خليل، دار المسيرة، الاردن، ط2، 2007: 103-104.

(6) من البنية إلى السياق- دراسات في سوسيولوجيا النص الروائي: 47، المنهج الاجتماعي وتحولاته من سلطة الايديولوجيا إلى النص المؤدلج، عبد الوهاب شعلان، عالم الكتب الحديث، الاردن، ط1، 2008: 56.

(7) تحليل الخطاب الأدبي في ضوء المناهج النقدية الحديثة: 227.

هدفين معاً أنفذ البنيوية الشكلية من انغلاقها على النص كما انفذ المنهج الاجتماعي من ايدولوجيته التي تُقيّم الأدب من وجهه نظرها هي فحسب⁽¹⁾.

يقدم عبد العزيز حمود رأياً آخر يرى فيه أن البنيوية التكوينية تمثل محاولة للخروج من المأزق الذي وقع فيه الماركسيون إذ وقع أصحابه في مأزق أكثر خطورة وتعقيداً، فالبنويون الماركسيون وجدوا أنفسهم في موقف لا يحسدون عليه. لقد تبنا النموذج البنوي اللغوي الذي يقوم على تأكيد استقلالية بنية النص، وفي الوقت نفسه فإن التزامهم الماركسي يفرض عليهم تأكيد العلاقة بين النص بوصفه نسفاً والانساق الأخرى غير الأدبية التي تؤثر في تشكيل الثقافة. استطاع غولدمان أن يخرج من هذا المأزق بتقديم مفهوم (البنية النظرية) الذي ينظر إلى بنية النص الأدبي باعتبارها بنية مناظرة لبنية خارجية، وهي البنية الفكرية والثقافية للشريحة الاجتماعية⁽²⁾.

ومن بين هذه الآراء نسجل وجهه نظر أحمد يوسف في كتابه (القراءة النسقية سلطة البنية وهم المحاينة) يرى: ((أن البنيوية التكوينية محاولة للتخلص من القيود التي استشعر بها الماركسيون فكان لابد من ادماج التفكير الاجتماعي بما فيه النقد الماركسي داخل الفكر النسقي، وخصوصاً أن الماركسية على وجه التحديد وجدت نفسها مقيدة ضمن سياج عقائدي مغلق، ولقد استشعرت المدرسة النقدية لجماعة فرانكفورت مأزق الجدلية المادية، وخاص كل من هوركهايمر وادرنو وهابرماس معركة ضد انغلاقها من خلال الوقوف على ماركس الشاب وأدبيات التشيؤ في كتابات جورج لوكاش ومن الطبيعي أن يرث لوسيان غولدمان هذا الأثر الغني بالطرح الفكري والنقدي⁽³⁾). ويقدم عبد الملك مرتاض رأياً مماثلاً فهو يرى في: ((البنيوية التكوينية تهجيناً واضحاً للهيكل البنوي بالروح الاجتماعية أو محاولة لانقاذ البنيوية والاجتماعية جميعاً بالاقادة من أفضل ما فيها من مبادئ التأصيل المضموني في الثانية والتأصيل الشكلي في الأولى، تم تأسيس نظرية نقدية على انقاض من ذلك⁽⁴⁾)).

تكاد تتفق الآراء السابقة أو تقترب من مسلمة تأخذ البنيوية التكوينية فيها دور المنقذ، حين حافظت على الجهود النقدية الفرنسية المتمثلة بالبنيوية الشكلية وصرحها الشامخ، وبعد أن استشعر عدد من النقاد والمفكرين أن هذا الصرح قرب من الانهيار سعى غولدمان إلى ترقيعها ومعالجة ثقبها بمقولات جديدة تضمن للبنيوية البقاء وهي ترتدي ثوبها الماركسي الجديد. ونسجل رأياً مغايراً تماماً لما ذكر، يجدر الوقوف عليه والتمعن به؛ لأنه ينقل القارئ إلى زاوية بعيدة عن وجهة نظر الباحثين والنقاد، وقد تكمن في هذه الزاوية الحقيقة الكبرى التي وجبت على البنيوية التكوينية أن تتأسس وبهذه الشاكلة، ينسب هذا الرأي إلى (ايان كريب) الذي يجزم بأن الماركسية البنيوية ترتبط جوانبها المعرفية بالجانب السياسي المتمثل في الدعوة الى تغيير العالم، وأن جل أفكارها ومقولاتها تتمحور حول السياسة وتنفيذ خططها، ويجدها أحياناً تسعى إلى ((وضع خطة سياسية لايصال الطبقة العاملة إلى سدة الحكم أما ممثل تلك الطبقة العاملة فهو الحزب الشيوعي، حامل تلك المعرفة، ومهندس التحرك السياسي⁽⁵⁾)).

ولنأخذ على سبيل المثال مقولة (الكلية أو الشمولية) التي طرحها لوكاش وأكدها غولدمان من بعده، بل ذهب إلى أبعد من ذلك فأفتتح كتابه (الإله الخفي) بقوله: ((إن كل حقيقة - جزئية لا تأخذ مدلولها الحقيقي الا من خلال مكانها في الكل⁽⁶⁾))، فالمعرفة الحقّة هي معرفة الكل وليس أجزاء منه، تمثل هذه المقولة أهم (مقولة في النظرية الماركسية) وهي مفهوم سياسي بحث مرتبط بالتطور الرأسمالي، ذلك أن الرأسمالية هي ذاتها نسق ينحو نحو الكلية أو الشمولية فهي تمتلك آلية التوسع الذاتي، بحيث تشمل العالم بأسره في نهاية المطاف⁽⁷⁾.

(1) م، ن: 228 - 229.

(2) ينظر: المرايا المحدبة- من البنيوية إلى التفكيك، عبد العزيز حموده، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد 232، 1978، 180 - 181.

(3) القراءة النسقية- وهم البنية وسلطة المحاينة، احمد يوسف، الدار العربية للعلوم، منشورات الاختلاف، ط1، 2007: 243.

(4) تحليل الخطاب السردى- معالجة تفكيكية سيميائية مركبة لرواية (زقاق المدق)، عبد الملك مرتاض، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995: 8.

(5) النظرية الاجتماعية- من بارسونز إلى هابرماس، ايان كريب، ترجمة: محمد حسين غلوم، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد 244، 1999: 224.

(6) الإله الخفي: 25.

(7) النظرية الاجتماعية: 305.

وكذلك مفهوم التشؤ الذي طرحه ماركس ومن بعده لوكاش وغولدمان وحقيقته فكراً يحوّل البشر إلى أشياء يمكن أن تُباع وتُشتري، كأنها دُمى، فيصبح العالم عالم أشياء. ولهذه المفاهيم خلفيات سياسية⁽¹⁾، نصل من خلال قراءة أفكار الباحث الى أن تشكل النظريات والمفاهيم وحتى المناهج بيد السلطة أو في خدمة العملية السياسية الكبرى.

ومن الباحثين العرب المتابعين لهذا الرأي محمود عودة في معرض حديثه عما اصطلحه بـ((الماركسية البنوية)) التي ((تميل إلى مواصلة الاهتمام بدراسة وفهم النظام الرأسمالي ككل وباكتشاف استراتيجيات لتغيير هذا النظام وتحويله إلى نظام اجتماعي اشتراكي يستطيع أن يستجيب للاحتياجات الإنسانية، ومع الاعتراف بوجود الكثير من الاختلافات بين هذه القطاعات الراديكالية لكنها أختلافات سياسية، أو بمعنى أدق أختلافات حول القضايا السياسية والنظرية أكثر منها أختلاف حول الرؤية الماركسية الأساسية التي تمثل بشكل أو بآخر قاسماً مشتركاً بينهم جميعاً))⁽²⁾.

ويقدم جان دوفينو رأياً مغايراً لما ذكر، وذلك في مقال نشره بعنوان ((غولدمان رؤية للعالم))، يرى أن ((الفلسفة الفرنسية كانت قد حققت تلك الثورة الثقافية التي انتشلتها من الغباوة القائمة على العقلانية، [...]، لقد كانت الفلسفة أكثر استعداداً لتقبل مبدأ (رؤية العالم) لأنها كانت على خبر من ذلك))⁽³⁾، فالثورة الفرنسية هيأت الأرض الخصبة وفتحت الباب أمام أفكار غولدمان لتري النور، يتابع هذا الرأي من النقاد العرب ميجان الرويلي وسعد البازعي بقولهما أن ((مزوجة غولدمان بين الماركسية والبنوية مثلاً آخر على التكييفات الكثيرة والأساسية أحياناً التي دخلها النقد الماركسي استجابة لمتغيرات الثقافة الغربية، ليس في الفكر والنقد فحسب بل وفي الحياة السياسية والاجتماعية عموماً، ولعل في طليعة هذه المتغيرات طبيعة المجتمع الرأسمالي نفسه الذي دخلته الماركسية ناقدة، فلم تلبث أن استجابت لتعقيداته واغتنت بموروثه الحضاري))⁽⁴⁾، وعلى رأي الرويلي والبازعي تكون البنوية التكوينية استجابة طبيعية للمتغيرات والثورة الثقافية التي حدثت في فرنسا فشملت جميع مفاصل الحياة السياسية والاجتماعية والنقدية.

وهناك من النقاد العرب من يرى أن البنوية التكوينية جاءت لتكون ((حلاً وسطاً بين المناهج النقدية السياقية التي تفسر الأدب استناداً على خارج النص، والمنهج البنوي الذي يغلّق النص على نفسه، فمحاولة غولدمان تهدف الى تكوين نظرية ذات موقف يقع ما بين الاتجاهات التقليدية التي تنتظر إلى الأدب بوصفه وثيقة يمكن من خلالها رؤية الواقع الاجتماعي المعاش، والاتجاهات الأخرى مثل الشكلانية والبنوية التي ترى الأدب بوصفه بنية مكتفية بذاتها، ولا يمكن فهمها في ضوء الخارج))⁽⁵⁾.

وقريب من هذه الآراء قدّم حميد لحمداني مقولته التي يرى فيها أن غولدمان انتقد المنهجين ((البنوي الشكلاني والتحليل السيكولوجي الفرويدي، من حيث إن الأول يرفض الدلالة الاجتماعية للأدب وإن الثاني يقف عند حدود التفسير الفردي))⁽⁶⁾، فأراد منهجاً يكون جسراً ممتداً للمقولات والأفكار الصائبة المنتقاة من المنهجين، وإذا بالبنوية التكوينية ((تعد جسراً بين علم الاجتماع والبنائية المعاصرة عندما تقول بضرورة تحليل بنية العمل الروائي الداخلية وإنها أيضاً تمد جسراً آخر بين علم الاجتماع وعلم النفس عندما لا تنفي تدخل عامل اللاوعي الفردي في بناء العالم الروائي والابداعي بشكل عام))⁽⁷⁾.

وينفرد جمال شحيد برأيه إذ يرى: أن الظروف التي مر بها غولدمان وهروبه من باريس إلى تولوز وسجنه وصراعه مع النازية، ولم يتخلص من هذا إلا بفضل توسط جان بياجيه افرجت عنه قوات الاحتلال وعينه بياجيه بعد ذلك مُدرساً ومساعداً له في أبحاثه، فأصبح على علاقة قريبة جداً من بياجيه وتقاربت أفكارهما، كل هذا دفع غولدمان إلى التفكير بإمكانية إجراء تقارب بين الفكر الماركسي الذي كان يأخذ به وبين النظرية التكوينية للمعرفة حسب بياجيه⁽⁸⁾، على رأي شحيد يكون بياجيه هو من هيا لغولدمان أرضاً ثقافية جمع فيها الماركسية والسايكولوجية ونتيجة لهذا ولدت البنوية التكوينية.

(1) م، ن: 309-310.

(2) أسس علم الاجتماع: حمود عودة: 111.

(3) البنوية التكوينية والنقد الأدبي: 94-95.

(4) دليل الناقد الأدبي: 328.

(5) سوسولوجيا الرواية السياسية- يوسف القعيد نموذجاً، صالح سليمان عبد العظيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1998: 53.

(6) الفن الروائي والايديولوجيا: 68.

(7) م، ن: 68.

(8) في البنوية التركيبية: 14.

ونحن نرى أن البنيوية التكوينية تمثل ولادة عسيرة لمرحلة حرجية واقعة بين البنيوية المنغلقة وما بعد البنيوية المفتوحة، إذ أن البنيوية تمثل قمة الانغلاق وحضور تام للاستيعاب والحدود والقيود على جميع الأصعدة النقدية والثقافية والسياسية والأبداعية، وما بعد البنيوية التي تدعو إلى تحطيم تام للاستيعاب والحدود والتخلص من القيود وتؤكد على التداخل والترابط والمزج، هذه الدعوة تشمل جميع الأصعدة الثقافية والسياسية والنقدية.

استشعر غولدمان أن الانغلاق لا يؤول إلى نتيجة فسعى إلى تأسيس مشروع البنيوية التكوينية، ولم تكن هذه الخطوة قائمة على استبدال منهج بمنهج، وإنما إيجاد البديل الإيجابي لقراءة النصوص والوصول إلى نتائج تسير متغيرات الثقافة الغربية إذ إنه على وعي تام بتحول الفكر الغربي من العقلانية إلى الجدلية، وكانت نتيجة لهذا التحول أن أثمرت جهوده في تأسيس مشروع نقدي يمثل حلقة بين قمة الانغلاق (البنيوية) وقمة الانفتاح (ما بعد البنيوية)، حتى أرى أن أفكار غولدمان عموماً تمثل البذور الأولى التي مهدت لولادة مرحلة تحول كبرى في تاريخ الفكر الغربي عموماً، وفي الحقل النقدي خصوصاً، إذ أن منهجه البنيوي التكويني الذي يمد جذوره ويقنيس مقولاته من مناهج متنوعة فلسفية واجتماعية وسايكولوجية، تمثل أول منهج يؤمن بالتنوع الفكري والتداخل والترابط المنهجي. إن افكاره منسجمة مع وعي ما بعد البنيوية التي أعلن عنها رسمياً جاك دريدا عام 1966 بعد أن أعلن انحسار البنيوية وإحلال مرحلة ما بعدها⁽¹⁾، في هذا العام وما سبقه بقليل نجد فكر غولدمان في أوج نشاطه، فأفكاره ومقولاته فضلاً عن منهجه شكّلت جميعاً أولى العنات وأهمها في ولادة مرحلة استوعبت ثقافة العصر ومستجداته الفكرية والثقافية وتم توظيفها نقدياً.

خامساً: حدود العمل الغولدماني وأدواته:

تجمع البنيوية التكوينية مفردتان متناقضتان هما (البناء) و(التكوين)، فقد يشير المصطلح المركب لأول وهلة مفارقة؛ لأن الأول منه يتضمن نظاماً مغلقاً ثابتاً، بينما الثاني يتضمن نظاماً مفتوحاً متغيراً، أي أنه مصطلح يجمع بين الاستاتيكي والديناميكي ويثير القلق كثيراً من الشق الأول منه وهو (البنيوية)؛ لأنها أسيرة مدارها اللغوي المغلق، بينما الثانية حلقة محيطها الاجتماعي⁽²⁾، فكيف استطاع غولدمان أن يوفق بين البنيوية والتكوين ويربطهما معاً لاقامة مشروع متناقض تماماً للمشروع البنيوي الشكلي. يجدر أولاً الوقوف على لفظ (البنية) التي اشتقت منها البنيوية، لكون هذا اللفظ أخذ أبعاداً كثيرة في النقد الحديث، فالبنية في استعمالها البنيوي الشكلي مختلف عن استعمالها في البنيوية التكوينية، وللتمييز بين الإثنين نجد الأولى ((تركز على البنية من حيث هي ساكنة وغير متحركة في الزمان والمكان، وكأنها منعزلة عن السياق التاريخي والاجتماعي الثقافي الذي نشأت فيه، أما البنية في المذهب الايديولوجي (المتمثل هنا بالبنيوية التكوينية)، فلا تفهم بحد ذاتها خارج حدود الزمان والمكان، وإنما من خلال تطورها وتحركها وتفاعلها وتناظرها داخل وضع محدد زمانياً ومكانياً⁽³⁾)).

أسس غولدمان بنيوية ماركسية ليست ساكنة أو ثابتة بل متفاعلة ومتحركة ومتطورة، على الرغم أنه يبدي عدم ارتياحه من مفهوم (البنية) عموماً ويجد حرجاً في لفظها إذ أنها ((مع الأسف، ذات رنين سكوني، مما يجعلها غير دقيقة دقة صارمة، وذلك لأننا نصادف في الحياة الاجتماعية الواقعية بنيات قليلة بل بالأحرى نصادف عمليات لتشكيل البنيات، عمليات يمكن وضعها في علاقة مع البنيات الذهنية الخاصة لا بالأفراد بل بالمجموعات والطبقات⁽⁴⁾)).

ولهذا تختلف وجهة نظر غولدمان عن سابقه بياحيه في مفهوم (البنية) إذ يرى الثاني أن البنية توجد عندما تتمثل العناصر المجتمعة في كل شامل، أما غولدمان فلا يقتصر مفهوم البنية على المظهر الثابت؛ لأنه يعتبر عمليات التوازن أبنية نشطة يتعين على الباحث أن يرصدها من خلال تحركاتها⁽⁵⁾.

(1) ينظر: النظرية الأدبية المعاصرة، رمان سلدن، ترجمة: جابر عصفور، دار قباء للنشر، القاهرة، د.ط، 1998: 134-135.

(2) ينظر: البنيوية التكوينية في النقد العربي الحديث: 14.

(3) في البنيوية التركيبية: 75-76.

(4) البنيوية التكوينية والنقد الأدبي: 46.

(5) ينظر: اعترافات النقاد الغربيين والعرب المعاصرين بأزمة البنيوية، بشير تاروت، مجلة علامات، العدد 58، مجلد 15، 2005: 158.

تخلص غولدمان من مفهوم البنية لديه من حيث ساكنة ومنعزلة وقدم بنبوية جديدة مقرونة بصفة التكوين.

التكوين في الاصطلاح لغولدماني لا يتضمن أي بعد زمني يعيد الشيء المدروس إلى تاريخ ولادته ونشأته، فالبعد الزمني في هذا الشأن ثانوي جداً⁽¹⁾، فالتكوين هنا أو التوليد كما يصطلحه بعضهم ينطلق من الكيفية التي تتكون أو تتولد بها الأبنية العقلية على المستوى التاريخي، أي التشديد يكون على العلاقة بين رؤية العالم والأوضاع التاريخية التي تولدها أو تكونها⁽²⁾. والبنبوية التكوينية ككل منهج علمي متحرك، ليست في تصور غولدمان مفتاحاً لكل شيء، بل هي منهج للعمل يتطلب أبحاثاً تجريبية طويلة⁽³⁾، أفادت من مختلف العلوم الإنسانية، وقدّمت تصوراً علمياً للحياة الإنسانية قائماً على أساس فكرة مفادها أن ((كل سلوك إنساني وكل فكر يعتبران محاولة لتقديم جواب دال على وضعية محددة يعيشها أفراد فئة اجتماعية معينة، بشكل يجعلهم يصطدمون بنفس المشاكل والعوائق ويحملون المثالات والمطامع، كما أن هذا السلوك من جهة ثانية يعتبر محاولة لخلق توازن بين الذات الفاعلة والموضوع المفعول))⁽⁴⁾.

فالتوازن أحد أهم المبادئ التي انطلقت منها البنبوية التكوينية، ولعل الهدف الأساس الذي عدّه غولدمان محور المقاربات التي أنجزها في ضوء هذا المنهج هو ((تفكيك بنيات البنى القديمة وتركيب كليات جديدة قادرة على إيجاد ضروب من التوازن تستطيع الاستجابة للمتطلبات الجديدة للجماعات الاجتماعية التي تعدها))⁽⁵⁾، كما أن التوازن لا يتحقق إلا في ضوء العلاقة المتبادلة بين الذات الفاعلة والموضوع المفعول، وهذا أهم ما يميز البنبوية التكوينية من حيث تشديدها على الذات وليس الموضوع فقط، فعلى مستوى الأدب لا ينظر إلى النص بمعزل عن المؤلف، بل ينظر إلى النص بوصفه بنية، وهذه البنية نتاج ذات تاريخية مجاوزة الفرد، وينظر إلى هذا النتاج باعتباره مؤدياً لوظيفة دالة بالنسبة لهذه الذات التاريخية المنتجة له⁽⁶⁾.

وحقيقة الاعمال الأدبية - ولاسيما العظيمة منها- تمثل شبكة معقدة ومنظومة ملتزمة تؤلف بنية متكاملة، لا تخلخل بين أجزائها، ومن أجل تحليلها على وفق البنبوية التكوينية يجب أن تضع في الحسبان أن منهج غولدمان يتخطى الأجابات الجاهزة والنوايا المعلنة، والبحث المباشر إنما يكون البحث على وفق مجموعة من الإجراءات استحدثها غولدمان تهتم في عملها على العلاقات القائمة بين النتاج الأدبي والمجموعة الإنسانية التي ولدت النتاج، هذه العلاقات لا تتعلق بمضمون الحياة الاجتماعية والأبداع الأدبي، وإنما بالبنيات الذهنية التي هي ظواهر اجتماعية لا فردية، ومن أجل كشف هذه البنية يشترط غولدمان البحث البنبوي. ذلك أن الفرد الذي يعبر عن الطبقة الاجتماعية وعن رؤيتها للعالم إنما يتصرف انطلاقاً من هذه البنيات الذهنية التي تسود المجموعة التي يعبر عنها⁽⁷⁾.

ولهذا يتم أولاً كشف نسق التفكير أو (رؤية العالم) التي تربط أعضاء الجماعة وتوحددهم في ظروف اقتصادية واجتماعية وسياسية وثقافية متشابهة، وتمثل هذه الرؤية إلى العالم مركز الجمالية الكامنة في بنية النص عبر نظامه اللغوي وفي نظامه الطبقي الاجتماعي والثقافي والاقتصادي أيضاً، ونستدل على ذلك بقول يمني العيد ((يذهب النقد البنبوي، المستند إلى الأسس الماركسية، أبعد من ذلك، فيرى إلى هذه الجمالية في نظام (systeme) البنية نفسها للنص الشعري- أي في ما يحكم التركيب فيها من تكرار يفجر المعاني...)) ويرى إلى هذه الجمالية في المفردات المعجمية وفي الحروف والأصوات وفي ما يولده كل ذلك من (رؤية) ليست بمعزل عن الرؤية التي تحكم اتجاهاً أدبياً في مرحلة تاريخية معينة، والتي هي بالتالي على علاقة بظروف هذه المرحلة وبالواقع الاجتماعي والتاريخي هذا⁽⁸⁾.

وعلى الرغم من أهمية الكشف عن رؤية العالم إلا أنها تمثل أولى مراحل البحث تلحق بها مرحلة البحث عن النسق الكلي أو المقومات الأساسية التي تعطي العمل الأدبي وحدته وتماسكه، أو بنيته الدلالية، وفي سبيل الوصول إلى هذه البنية يشترط

(1) ينظر: البنبوية التركيبية: 77، من البنية إلى النسق: 47.

(2) ينظر: منهج الواقعية في الإبداع الأدبي، د. صلاح فضل، دار المعارف، ط27:1980، فضاء النص الروائي: 44.

(3) ينظر: البنبوية التكوينية والنقد الأدبي: 42.

(4) العلوم الإنسانية والفلسفة: 15.

(5) مدخل إلى البنبوية التكوينية في القراءات النقدية العربية المعاصرة، نور الدين صدار، مجلة عالم الفكر، العدد 1، مجلد 38، 2009: 69.

(6) ينظر: عن البنبوية التوليدية قراءة في لوسيان غولدمان: 34.

(7) ينظر: تحليل الخطاب الأدبي في ضوء المناهج النقدية الحديثة: 229.

(8) في معرفة النص- دراسات في النقد الأدبي، حكمت صباغ الخطيب (يمني العيد)، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط2، 1984: 127.

غولدمان الدراسة الداخلية للعمل من دون إضافة شيء من الخارج، ويسمى غولدمان هذه المرحلة (عملية الفهم)، وأهم ما يميز المنهج الغولدماني هو عدم وقوفه على الدراسة اللغوية للنص بل يتجاوزها إلى مرحلة ثالثة يكمن فيها ربط البنية الدلالية (التي كُشفت من النص) من جهة ورؤى العالم وفق منظور الطبقات (التي كُشفت من الطبقة) من جهة ثانية. ويطلق غولدمان على هذه المرحلة (عملية الشرح).

التمس غولدمان خطوات عمله في شرح فلسفة كانط وفي تحليل خواطر باسكال ومسرح راسين ويستدل بذلك على سبيل المثال في تحليل أي خاطرة لباسكال قائلاً: ((إذا أردت أن أشرح خاطرة لباسكال توجبت عليّ الرجوع إلى جميع خواطره وفهمها، ولكن ينبغي أن أشرح نشأتها، وعندها اضطر إلى الرجوع إلى الحركة الجانسينية، واستطيع أن أفهم الجانسينية بربطها بطبقة نبلاء الرداء، وهذا دواليك))⁽¹⁾.

وهذه حقيقة الفكر الديالكتيكي الذي ظل غولدمان يصدر عنه في مجمل كتاباته، والديالكتيك يؤكد بصفة عامة أن الفكر لا يتقدم في خط مستقيم الا إذا انطلق من الجزء إلى الكل ومن الكل إلى الجزء أي الا إذا أدرج في محيطه المحتضن ويتم النظر إليه في علاقته به⁽²⁾.

وضع غولدمان الأعمدة الأساسية للبنىوية التكوينية متأثراً بالفكر الديالكتيكي، واستطاع أن يمد جسور التواصل بين أفكاره النظرية والتطبيقية، وكان ذلك عبر مجموعة من الأدوات الإجرائية، وهذه حقيقة كل منهج لا يمكن أن يحقق مقصديته الا ضمن إطار من المفاهيم الإجرائية المنسجمة مع طبيعة المنهج وحدوده، وحقيقة البنىوية التكوينية - كما بينا سابقاً - خاضت صراعاً متقفاً أحياناً ومتعارضاً أحياناً أخرى مع مناهج سابقة عليها كالمناهج البنوي الشكلي، والمنهج السايكولوجي والمنهج السوسولوجي الوضعي التقليدي كان ذلك كافياً لتأسيس جهاز مفاهيمي متكامل⁽³⁾.

يقدم غولدمان مجموعة من الأدوات الإجرائية نستطيع من خلالها قراءة أي نص وفق البنىوية التكوينية ندرجها بالآتي:

1- رؤية العالم.

2- البنية الدالة.

3- الوعي الممكن والوعي الفعلي.

4- الفهم والتفسير.

5- التماسك والانسجام.

6- النزعة الشمولية.

جعل غولدمان من أفكاره ومقولاته وأدواته الإجرائية منهجاً نقدياً، ومفتاحاً لقراءة النصوص، و((مشروعاً مفتوحاً قابلاً للنقد والإضافات))⁽⁴⁾، حظي مشروعه باهتمام عدد كبير من النقاد الكبار والتلاميذ وساروا على خطاه ونذكر أبرزهم جال لينهارت وجاك دوبوا وميشيل زيرافا وميخائيل باختين وجان بياجيه وغيرهم⁽⁵⁾.

أما في ساحة النقد العربي، فقد ترجمت أعمال غولدمان وحظيت باهتمام واسع، وطُبق منهجه على نصوص إبداعية عربية ولاسيما الروائية منها^(*).

وعلى الرغم من النجاح الكبير الذي حققه غولدمان الا أنه لم ينج من الانتقادات، فقد تعرضت بعض أفكاره إلى رد فعل سلبي، ومن بين تلك الانتقادات نأخذ القول الذي يرى أن ((البنىوية التكوينية بفهمها الخاص لمقولة الشكل استمرت في الاهتمام

(1) العلوم الإنسانية والفلسفة: 20.

(2) م، ن: 17.

(3) ينظر: النص والمفهوم، الطائع حدادي، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدرا البيضاء، ط1، 2010: 119-120.

(4) البنىوية التكوينية والنقد الأدبي: 9.

(5) ينظر: العلوم الإنسانية والفلسفة: 15، انظر آراء جال لينهارت: 55، جاك دوبوا: 75، وجال دوفينو: 93، يون باسكوي: 41 من كتاب البنىوية التكوينية والنقد الأدبي.

(*) على سبيل المثال محاولة محمد برادة (محمد مندور وتنظير النقد العربي)، ورسالة الدكتور الطاهر لبيب بعنوان (ظاهرة الغزل العذري في العصر الأموي)، وجرت تحت إشراف لوسيان غولدمان، ومحمد بنيس (ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب-مقاربة بنويوية تكوينية)، وحמיד لحدمان (الرواية المغربية ورؤية الواقع الاجتماعي)، ومحمد عزام (فضاء النص الروائي مقارنة بنويوية تكوينية في أدب نبيل سليمان).

بالمدلول محيلة بذلك مستوى الدال الى درجة ثانوية. وهذا هو جوهر الانتقاد الذي وجهته لها البنيوية التي وقعت بدورها، وان بشكل اخر، في نفس المأزق بتهميشها لمستوى المدلول⁽¹⁾، وعلى الرغم من أنه يؤكد أن عمله ليس الا درجة أولى من الشكنة وعلى أن تخصصه يفرض عليه فقط استخلاص البنية الدالة للأعمال الأدبية الميثولوجية، ويعتقد بعضهم أن أعنف أنتقاد تعرض له غولدمان كان من قبل سيرج دويروفسكي في مؤلفه ((لماذا النقد الجديد)) الصادر عام 1966⁽²⁾.

ومن الانتقادات الأخرى نجد رولان بارت يقف بين مقولتين الأولى ((يعترف له بفضل محاولة الربط بنوع من الحدس الخصوصي، بين شكل (التراجيديا) ومضمون (رؤية الطبقة السياسية))، فإنه مع ذلك يعد التفسير المعطى تفسير غير مكتمل، وينتهي باتهامه تبني ((حتمية متكررة))⁽³⁾. وهذا حقيقة المقولة الثانية.

وفي موقف آخر يرى بارت أن مقولة غولدمان التي يعلن فيها ((أن الفرد المتميز أو الاستثنائي هو القادر على التعبير بالرؤية الكونية عن أقصى وعي ممكن لطبقته))، يسخر بارت من هذه المقولة بقوله: أن المذهب الوضعي هو الوحيد الذي مايزال يعتقد بوجود ربات الشعر (شياطين الشعر)⁽⁴⁾.

ويستعجل آخرون بوصف محاولات غولدمان بربط بنية النص الداخلية بالبنيات الاجتماعية بأنها نزعة اجتماعية مبتذلة⁽⁵⁾. ونجد جاك دوبوا على الرغم من اعجابه بالمنهج الغولدماني إلا أنه يجد عيوباً فيه يحصرها بقوله: ((عيب على غولدمان اختزال الأدب إلى رسوم بيانية وموضوعات يستطيع أي فيلسوف أن يصدر عنها))⁽⁶⁾.

وننقل أيضاً ما يراه جورج بين ستراي إذ يرى ((أن غولدمان لم يقدم سوى تراث قديم بصيغة حديثة وهذا التراث ماهو الا خليط من البنيوية والوجودية والظاهراتية ووطانة التحليل النفسي))⁽⁷⁾.

ومن النقاد العرب نجد من انتقد بعض مقولات غولدمان نذكر منهم وائل سيد عبد الرحيم الذي يرى أن ((البنيوية التكوينية ليست اتجاهاً مكتملاً تماماً بعد، وإنما هي اتجاه ما يزال بحاجة إلى الكثير من العمل والتطوير))⁽⁸⁾.

كما يعيب حميد لحداني على غولدمان الكيفية التي حلل بها أعمال (مالرو) الروائية بقوله: ((أننا سلاحظ اهتداء غولدمان بحدسه الخاص، عندما شرع في دراسة أعمال (مالرو) الروائية، إذ نراه ينتقل بين النصوص بدون خطة واضحة حتى أن القارئ لا يستطيع اطلاقاً أن يتعرف إلى المقاييس التي تتحكم في اسلوب اكتشاف الناقد للبنيات الدالة في العمل))⁽⁹⁾.

يستشعر لحداني أن غولدمان افنقد خطوات التحليل وأدواته التي وضعها ليهدي القارئ إلى منهجه البنيوي التكويني وإذا به يضل الطريق.

اما نحن فنسجل مأخذاً على البنيوية التكوينية التي قدّمها غولدمان بشقين: الأول نظري اتضح فيه أفكار المنهج ويمكن وصفه ((بالشق الناضج)) لرصانته وتكامل افكاره، ويقابله الشق الثاني وهو الاجرائي ويعد المختبر الذي يبين نجاح الشق الأول، وإذا بالخلل والتردد يلزم غولدمان في بعض المواضيع - واستشف ذلك تحديداً في كتابه (الإله الخفي) الذي عدّه الباحثون من أنجح المحاولات التي قدّمها غولدمان لاختيار أفكاره النظرية^(*)، وعلى سبيل المثال نسجل لغولدمان مخالفته الترتيب المتبع في قسم باسكال وراسين، ففي الأول يبدأ بسيرته الذاتية ثم فهم بنية الخواطر وتفسيرها، أما راسين فيبدأ بفهم المسرحيات وتفسيرها ومن ثم ملحق لسيرته الذاتية⁽¹⁰⁾.

(1) العلوم الإنسانية والفلسفة: 29-30.

(2) م، ن: 14.

(3) ينظر: البنيوية التكوينية والنقد الأدبي: 42.

(4) ينظر: تأصي النص- المنهج البنيوي لدى لوسيان غولدمان: 15-16.

(5) ينظر: البنيوية التكوينية والنقد الأدبي: 42.

(6) م، ن: 76.

(7) ينظر: نظريات معاصرة: 184.

(8) تلقي البنيوية في النقد العربي- نقد السرديات نموذجاً، وائل سيد عبد الرحيم، دار العلم والايمن للنشر، 2009: 90.

(9) النقد الروائي والايديولوجيا: 70.

(*) انظر على سبيل المثال آراء النقاد وأعجابهم في كتاب غولدمان الإله الخفي: في البنيوية التركيبية: 60، نظريات معاصرة، جابر عصفور، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1998: 125، تحليل الخطاب الأدبي- في ضوء المناهج الحداثية: 255، سوسيولوجيا الرواية السياسية: 64 (الهامش).

(10) الإله الخفي: 252-611.

أضف إلى ذلك أنه صرح في عدة مواضع من كتابه صعوبة تحقيق ما يطمح الوصول إليه، كما يقف متردداً في تطبيق بعض المقولات التي شرعها نظرياً، ومثال ذلك في مرحلة البحث عن رؤية العالم يبدأ بكشف البناء التحتي للينينية أي كشف رؤية العالم للطبقة يصرح بذلك قائلاً: ((حالياً، ليس بوسعنا سوى عرض الوضع الحالي لإعداد أداة بحث نرى أنها، وإن كانت ناقصة، تقدم مساعدة قيمة لدراسة الفكر والأدبين الفرنسي والالمانى في القرن السابع عشر والثامن عشر))⁽¹⁾، وبعد شروعه بذكر الأحداث في محاولة كشف الفكر في تلك الحقبة ينتهي قائلاً: ((بالطبع، لم تكن هذه الأحداث كلها كثيرة العدد بما فيه الكفاية، ولا سيما أننا لا نملك التأكيد على أنها أمثلة كافية لاقامة نظرية تتعلق بالبنيات التحتية الاقتصادية والاجتماعية للينينية في القرن السابع عشر))⁽²⁾.

ومن الأمثلة المشابهة لذلك قوله في مرحلة فهم أعمال باسكال في الفصل الثامن المعنون بـ((الإنسان: معنى حياته)) يفتتحه بقوله: ((بعد هذا الفصل البيروغرافي الذي نتناول فيه أعمال باسكال واحداً من الفصول التي تردنا طويلاً في كتابتها. ومع ذلك سيكون من الصعب، إذ لم يكن من المستحيل أن نضمن له دقة علمية جديدة بهذا الاسم))⁽³⁾. على أن ما ذكرته ليس طعنًا بمنهجيته، بل هي ثمة مواضع تفرض على القارئ الوقوف عليها وعلى المؤسس -غولدمان- أن يحيطها بعناية ودقة، ألا أن قراءته لنصوص باسكال ورأسين تمثل محاولة قيمة حظيت بإعجاب الكثير ونالت حظاً وافراً ولا تزال مهيمنة في الساحة النقدية.

المصادر والمراجع

1. د. ابراهيم خليل، النقد الادبي الحديث من المحاكاة الى التفكيك، دار الميسرة، ط2، الاردن -2007
2. احمد يوسف، القراءة النسقية -وهم البنية وسلطة المحايطة، الدار العربية للعلوم - منشورات الاختلاف، ط 1، الجزائر، بيروت - لبنان، 2007.
3. أ. كيبدي فارغا، النظرية والنص، ترجمة منذر عياشي، عالم الكتب الحديثة الاردن-2013
4. ايان كريب، النظرية الاجتماعية من بارسونز الى هابرماس، ترجمة محسن حسين غلوم، سلسلة عالم المعرفة، الكويت العدد 244، 1999
5. تيري ايغلتن، في نظرية الادب، ترجمة ثائر ديب، دار المدى، ط1-2006
6. جابر عصفور، نظريات معاصرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب 1998
7. جان بياجيه، البنيوية، ترجمة عارف متيمته ويشير الويري، منشورات عوينات، ط4 بيروت 1985
8. جمال شحيد، في البنيوية التركيبية _ دراسة في منهج لوسيان غولدمان، دار ابن رشد للطباعة، ط1-1982
9. جورج بليخانوف، الفن والتطور المادي للتاريخ، ترجمة جورج طرابيشي، دار الطليعة، ط1 بيروت-1977
10. جون هال ووليام وآخرون، مقالات ضد البنيوية، ترجمة ابراهيم خليل، عمان ط1-1986
11. حكمت الخطيب(يمنى العيد)، في معرفة النص دراسات في النقد الادبي، منشورات دار الافاق الجديدة ط2 - بيروت، 1984
12. حميد لحداني، النقد الروائي والايديولوجيا - من سوسيولوجيا الرواية الى سوسيولوجيا النص الروائي، المركز الثقافي العربي ط1 بيروت، 1990
13. د. حيدر فاضل عباس، البنيوية التكوينية في النقد الادبي الحديث (اطروحة) اشراف:أ.د.نجم عبد الله كاظم، جامعة بغداد- كلية الاداب 2012
14. رمان سلدن، النظرية الادبية المعاصرة، ترجمة جابر عصفور، دار قباء للنشر - القاهرة -1998

(1) م، ن: 48.

(2) م، ن: 213.

(3) م، ن: 215.

١. روبير اسكاريه، سوسولوجيا الادب، ترجمة: امال انوان، عويدات للنشر
٢. سعيد علوش، معجم المصطلحات الادبية المعاصرة، دار الكتاب اللبناني، ط1، بيروت -1985
٣. السيد يسين، التحليل الاجتماعي للادب، مكتبة مدبولي، ط3 القاهرة، 1991
٤. شكري عزيز ماضي، في نظرية الادب، دار المنتخب العربي، ط1، لبنان -1993
٥. صالح سلمان عبد العظيم، سوسولوجيا الرواية السياسية - يوسف القعيد نموذجاً، الهيئة المصرية العامة للكتاب 1998
٦. د. صلاح فضل، منهج الواقعية في الابداع الادبي، دار المعارف، ط2-1980
٧. طائع حداوي، النص والمفهوم، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء ط1 بيروت، -2010
٨. عاطف احمد فؤاد، علم اجتماع الادب، دار المعرفة الجامعية 1966
٩. عبد العزيز حمودة، المرايا المحدبة - من البنيوية الى التفكيك، سلسلة عالم المعرفة ن الكويت، العدد232-1978
١٠. عبد الملك مرتاض، تحليل الخطاب السردى - معالجة تفكيكية سيميائية مركبة لرواية (زقاق المدق)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1995
١١. عبد الوهاب شعلان، من البنية الى السياق - دراسات في سوسولوجيا النص الروائي، مكتبة الاداب ط1- القاهرة، 2007
١٢. عبد الوهاب شعلان، المنهج الاجتماعي وتحولاته من سلطة الايديولوجيا الى النص المؤدلج، عالم الكتب الحديثة، ط1، الاردن -2008
١٣. عمار علي حسن، النص والسلطة والمجتمع - القيم السياسية في الرواية العربية، دار شرقيات للنشر، ط1
١٤. قصي الحسين، السوسولوجيا والادب، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ط1
١٥. ك.م. نيوتن، نظرية الادب في القرن العشرين، ترجمة عيسى علي، عين للدراسات والبحوث الاجتماعية، 1996
١٦. لوسيان غولدمان، مقدمات في سوسولوجيا الرواية، ترجمة بدر الدين عردوكي، دارالحوار، ط1-1993
١٧. لوسيان غولدمان وآخرون، البنيوية التكوينية والنقد الادبي، ترجمة محمد سبلا، مؤسسة الابحاث العربية، ط2-1986
١٨. لوسيان غولدمان، الاله الخفي، ترجمة زبيدة القاضي، الهيئة العامة السورية للكتاب، ط1- دمشق-2010
١٩. لوسيان غولدمان، العلوم الانسانية والفلسفة، ترجمة يوسف الانطاكي، المجلس الاعلى للثقافة، 1996
٢٠. محمد سعيد ومصطفى خلف عبد الوهاب، علم اجتماع الادب، دار الميسرة، ط1- 2009
٢١. محمد شبل الكومي، المذاهب النقدية الحديثة - مدخل فلسفي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2004
٢٢. محمد عزام، تحليل الخطاب الادبي على ضوء المناهج النقدية الحداثية - دراسة في نقد النقد، منشورات اتحاد الكتاب العرب . دمشق، 2003
٢٣. محمد عزام، فضاء النص الروائي مقارنة بنيوية تكوينية في ادب نبيل سليمان، دار الحوار ط1-1996
٢٤. محمد نديم خشفة، تاصيل النص المنهج البنيوي لدى لوسيان غولدمان، مركز الانماء الحضاري - سوريا-حلب، 1997
٢٥. ميجان الرويلي وسعد البازعي، دليل الناقد الادبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط5 بيروت -2007
٢٦. نجيب العوفي، درجة الصفر في الكتابة - دراسة نقدية، دار النشر المغربية -1980
٢٧. وائل سيد عبد الرحيم، تلقي البنيوية في النقد العربي نقد السرديات نموذجاً، دار العلم والايمان للنشر 2009

- 📖 يوسف الانتاكي، سوسولوجيا الادب - الآليات والخلفيات الاستمولوجية تقديم د. محمد حافظ دياب، رؤية للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة -2009
- 📖 يوسف نور عوض، نظرية النقد الادبي الحديث، دار الامين، ط1-1994
- 📖 يوسف وغليسي، اشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، ط1، الجزائر -2008

الدوريات:

- 📖 بشير تاروت، اعترافات النقاد الغربيين والعرب المعاصرين بأزمة البنيوية، مجلة علامات، مجلد15، عدد 58، 2005
- 📖 جابر عصفور، . عن البنيوية التوليدية قراءة في لوسيان غولدمان، مجلة فصول، مجلد 1 عدد2-1981
- 📖 د. عمران الكبيسي، البنيوية في مصنفات روادها، مجلة اقلام العراقية، السنة الخامسة والعشرون، العدد 7، دار الشؤون الثقافية العامة - بغداد، 1990
- 📖 نور الدين صدار، مدخل الى البنيوية التكوينية في القراءات النقدية العربية المعاصرة، مجلة عالم الفكر، مجلد38 العدد1، 2009

فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في تعلم القواعد

النحوية وأثرها في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي

م.م. وصال مؤيد خضير الحسيني م.باحث. شفاء حسين واري الخفاجي

جامعة ميسان / كلية التربية الأساسية

Vitality of Using Teaching Toys in the Acquisition and Learning Grammar for the Fifth Primary Class Female-pupils**Asst. Lecturer. Wisal Mu'ayad Kudhair Al-Husseini****Lecturer. Shifa' Hussein Warid Al-Kafaji****University of Maysan\ College of Basic Education****Abstract**

The grammatical rules are considered one of the most important problems in learning a language. This problem is attributed to the method of teaching more than the rules themselves for the method has a vital role in learning of the pupils. Pupils' weakness in the Arabic grammar was and is still an obstacle although there are a lot of academic studies which have tried to limit or lessen this problem. Arabic grammar is important because it grammatizes the pupils' tongues and makes them familiar with the correct words and constructions.

الملخص

تعد القواعد النحوية من أهم مشكلات تعليم اللغة، وهذه المشكلة تعود إلى طريقة التدريس المتبعة أكثر ما تعود إلى القواعد نفسها، فالطريقة لها دور مؤثر في تحصيل التلاميذ في أي مادة دراسية، ومسألة ضعف التلاميذ في مادة قواعد اللغة العربية، تشكل عقبة كانت ومازالت قائمة، على الرغم من كثرة الدراسات العلمية التي تناولت هذه الظاهرة وحاولت الحد منها أو تحجيمها ولكنها مازالت قائمة إلى يومنا. إن أهمية اللغة العربية تنبع من كونها أهم الروابط التي تربط بين الأفراد والجماعات، ولهذا تهتم الأمم بتعليم لغاتها لأنها أداة التفكير والتعبير، وأنها أداة التفاهم والتواصل بين الإنسان وبيئته. ولقواعد اللغة العربية أهمية كبيرة لكونها الحصن الأمين، فهي التي تعمل على تقويم السنة التلاميذ، وتعودهم على الدقة وعلى استعمال الألفاظ والتراكيب استعمالاً صحيحاً وتمكنهم من فهم التراكيب المعقدة والغامضة.

والألعاب التعليمية تعد من أهم الأركان التي تركز العملية التربوية عليها والمتمثلة بجعل التلاميذ محور العملية التربوية وربطه بالحياة وجعله قادراً على الإبداع والابتكار. وقد حاولت الباحثتان في هذه الدراسة تجريب أسلوب الألعاب التعليمية لتعرف أثره في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة قواعد اللغة العربية. وللتحقق من ذلك اختارت الباحثتان تصميماً تجريبياً لمجموعتين: مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، واختارت عشوائياً عينة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي في محافظة ميسان فكانت ابتدائية أم البنين للبنات. إذ بلغت عينة البحث (64) تلميذة وزعن عشوائياً بين المجموعتين، بواقع (32) تلميذة في كل مجموعة. تثبتت الباحثتان من تكافؤ تلميذات مجموعتي البحث في الاختبار القبلي. استعملت الباحثتان الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي **t test**، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان. وبعد تحليل النتائج إحصائياً توصلت الباحثتان إلى: - وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل، إذ تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة. وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثتان بضرورة الاعتماد على أسلوب الألعاب التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية بوصفه من الأساليب الفعالة في تدريسها.

الفصل الأول مشكلة البحث

على الرغم من أهمية اللغة العربية وحرص العلماء والمربين على تعليمها، إلا أن التلاميذ لاسيما في المرحلة الابتدائية لازالوا يعانون من صعوبات في تعلمها ونجد الشكوى مستمرة من الجميع سواء كانوا معلمين أم متعلمين (نهر، 1988، 63). وهذا ما أكدته الدراسات السابقة والأدبيات الخاصة بأصول تدريس اللغة العربية من وجود مشكلات تعيق تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وأن التلاميذ غالبيتهم ينفرون منها (هادي، 2005، 71). بينما ترى بعض الأدبيات أن الصعوبة ليست في قواعد اللغة العربية وإنما في الطريقة والأسلوب المتبع لإيصال هذه القواعد وتيسيرها للمتعلمين، فالمشكلة ليست في قواعد اللغة العربية نفسها، فهذه المشكلة ممكنة التعليم والإتقان عندما تتوافر الطريقة التربوية الناجحة لتعليمها، وهذا ما يعطي دليلا واضحا على الاهتمام المتزايد من رجال التربية بطرائق التدريس في الأخذ بأفضلها في ضوء ما تتركه من اثر في تحصيل المتعلمين (العزاوي، 2004، 9). وإن طرق التدريس تقتصر إلى أساليب الدافعية والإثارة والترغيب والحماس المجزية للتعلم، وهي تبيث في نفوس التلاميذ الملل والسام والنفور، وتجعل الدرس غير مشجع وغير مشوق (هادي، 2005، 71)، وأكد السلطاني أن عرض كل موضوع وبما يتضمنه من مكونات يحتاج إلى استخدام أسلوب خاص في التدريس وكذلك المرحلة العمرية وهنا يكون دور المعلم في تحديد الأسلوب المناسب لتذليل صعوبات التعلم التي تواجه التلاميذ وذلك من خلال تحويل المفاهيم الصعبة إلى مفاهيم حسية قابله للفهم والتطبيق والمساعدة على تثبيت الأفكار وتقوية التنظيم المعرفي للمتعلم (السلطاني، 2002، 67).

ومع أهمية تعليم النحو وتعليم قواعد اللغة العربية ألا انه ما يزال يعد مشكلة مهمة من مشكلات تعليم اللغة العربية لأبنائها، فهذا التعليم تكشفه الكثير من الصعوبات، وهذه الصعوبات تعود إلى النحو نفسه، فهذا العلم يتسم بالتجريد والتعليل والتعميم وهي ليست إلا تحليلا منطقيا فلسفيا للغة (الجومرد، 1962، 166). ويتطلب تفريد التعليم اللغوي تنويع المستويات اللغوية المقدمة بحيث تواجه ما بين التلاميذ من تفاوت في القدرات كما يتطلب إضفاء شي من المرونة على المنهج بحيث يسمح للمعلم أن يقترح بعض الأنشطة وبعض المواد التعليمية المناسبة والمساعدة على تحقيق أقصى قدر من النحو لدى التلاميذ ويتطلب تفريد التعليم اللغوي كذلك الاهتمام بالوسائل التعليمية لدورها المهم في تسهيل عملية التعلم وتحقيق الأهداف، بالنسبة لعدد غير قليل من التلاميذ وبخاصة أنها تعتمد على استخدام أكثر من حاسة في استقبال المثيرات التعليمية. كما أن التعلم والتعليم من دون استعمال الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية عملا مضنياً لإيصال الأفكار إلى التلميذ وتوثر في إنتاجية المعلم (محمد، 2004، 54).

ومطلوب من المربين والمشرفين التفكير جديا في الخروج عن الإطار التقليدي إلى طرائق وأساليب جديدة اليوم قبل الغد لأن صورة الغد فيما لو استمرت الاتجاهات الحالية في التعليم صورة قاتمة، وصورة المستقبل تتطلب إعادة النظر بالتعليم وأساليبه التقليدية، لغرض ابتكار تقنيات تربوية جديدة من اجل الوصول بالمتعلم إلى الأفضل، بدلا من الاستمرار في النظم التربوية القديمة التي لا تؤدي إلا إلى الطريق المسدود (عبد الدائم، 1974، 118) (الجعفر، 2011، 24).

أذن فطريقة التدريس لا تقل أهمية عن عناصر المنهج الأخرى؛ بل أن هذه العناصر تعتمد في نجاحها إلى حد كبير عليها ومعرفة معلم اللغة العربية بطرائق التدريس الحديثة تعينه في تحقيق الأهداف التربوية وفهم المتغيرات الرئيسية في العملية التربوية والتعليمية، والذي يسير الكتاب بمحتواه العسر إلى سلس هو المعلم الذي أعد أعدادا جيدا وصعوبة قواعد اللغة العربية أو سهولتها لا تكمن في القواعد نفسها وإنما تعتمد على طريقة التدريس ومقدرة المعلم، ففي معظم حالات نفور التلاميذ من القواعد يكون السبب فيه هو قلة مهارة المعلم في إتباع الطريقة الناجحة لتوصيل تلك القواعد إلى أذهان التلاميذ (أبو مغلي، 1986، 59)، (التميمي، 2010، 32).

أهمية البحث

تعد اللغة وسيلة الفرد في التواصل والتعبير عن الأفكار والأحاسيس واكتساب المعارف والفنون والإفادة من تجارب الآخرين وإن اللغة تؤدي دورا مهما في حياة كل من الفرد والمجتمع، فهي بالنسبة للفرد تمثل الأداة الأولى في صنعه وتكوينه، فمن طريقها يستطيع أن يكتسب قيما ومثلا واتجاهات واللغة أيضا أداة لربط الفرد بتراث أمته وتاريخها الحضاري أما ما تؤديه بالنسبة للمجتمع فهي أداة من أهم أدوات التماسك الاجتماعي (الحيلة، 2002، 21) وتستعمل أداة للفهم والإفهام، والتفكير ونشر الثقافة، فهي وسيلة للترابط الاجتماعي لا بد منه للفرد والمجتمع (أبو الهيجاء، 2001، 9) فضلا عن كونها لغة البيان والسحر الروحي النابع من ثراء هذه اللغة وجزالتها، إذ فيها من الإيجاز والاختصار في التعبير عن المعاني ما لا يوجد في غيرها من اللغات، فقد كان العرب أهل مقدرة في هذا الفن، لأن لغتهم تمدهم بالعون وتساعدهم في التعبير عما يدور في ذهنهم (السامرائي، 1978، 11)

واللغة العربية ليست مادة دراسية فحسب، ولكنها مع ذلك وسيلة لدراسة المواد الأخرى، فهي بالنسبة إلى سائر المعلمين مفتاح لمواد تخصصهم، وهي وسيلتهم الأولى لقراءة مراجع هذه المواد وفهمها وشرح موضوعاتها (إبراهيم، 1973: 48)، ومادامت اللغة أداة للتعبير فالعربية كانت ومازالت خير أداة للتعبير والإفصاح، فهي المرأة الصادقة التي تؤكد ثقة الإنسان وما يحمله من ألوان العلم والأدب (ضيف، 1986: 45)، (عبد التواب، 2004، 9).

أن من الخصائص التي امتازت بها اللغة العربية عن سائر اللغات قدرتها على الإفصاح، والإبانة عن الأشياء (هلال، 1987: 16). لذا فمن الضروري تفصيل القواعد النحوية وتجسيد تجريدها بأمثلة حسية تذكر لها صفات وخصائص أخرى توضح سماتها وأحوالها ولصعوبة إدراك المعاني النحوية المجردة في المرحلة الابتدائية فقد ارتأى التربويون أن تدرس موضوعاته الصعبة في مرحلة متأخرة وإن يبدوا بموضوعاته السهلة (العزاوي، 2004، 139). وكلما كانت الطريقة ملائمة لموقف التدريس ومتفقه مع أعمار التلاميذ وذكائهم وقدراتهم واتجاهاتهم، تحققت من خلالها أهداف التدريس وأصبحت أكثر أثرا وأسمى فائدة (ريان، 1984، 173).

يرى البجه : انه لا وجود لطريقة واحدة يستطيع المدرس تطبيقها أو استخدامها في المواقف التعليمية المختلفة ، بل هو الذي يستطيع بعلمه أن يختار الطريقة المناسبة التي تساعد على إحداث التفاعل مع المتعلم أثناء الدرس ولكن في الوقت الذي يشعر فيه الطلاب بحاجه إلى التعلم (البجه، 2005، 51). ويؤكد التربويون والمتخصصون بطرائق التدريس أن العملية التربوية التدريسية هي عملية تفاعل ومشاركة وخلق لا تتم على صورتها المرغوب فيها ولا يمكن لها أن تحقق كامل أهدافها مالم تتوفر لها الطريقة المثلى والأسلوب الأمثل لإيصال المادة وخبراتها بالطريقة الجيدة في التدريس تشكل اليوم عنصرا مهما وضروريا في إنجاح أي عملية تدريسية لذا تزايد الاهتمام بها وتعددت أنواعها (جابر، 1978، 87). وطريقة التدريس تحتاج إلى تطوير وتغيير مستمرين لكي تستجيب لحاجات العصر وشأنها شأن المجالات التربوية الأخرى وتمكن المعلم من انتاج أفضل السبل المؤدية إلى تيسير تعلم مادته والتنوع بما يناسب قدرات المتعلمين (إبراهيم، 2010، 14) والتدريس عملية منظمة وهادفة تقوم على إجراءات مخطط لها، وتسعى إلى نقل المعارف والخبرات والعادات والمهارات إلى المتعلمين وكل ذلك يأتي من خلال التفاعل الإيجابي الفعال بين عناصر العملية التدريسية وهي (المعلم، والمتعلم، والمنهاج) وحتى تتحقق الأهداف المنشودة من عملية التدريس، لابد من العناية بها وتحسينها من حيث تخطيطها وطرائق تنفيذها وتقويمها (طوالة، وآخرون، 2010، 29). حيث يعد التدريس باستخدام الألعاب التعليمية من أبرز الطرق والأساليب التدريسية التي تراعي سيكولوجية المتعلمين، فمن خلالها يصبح للتلميذ دور ايجابي متميز لكونه عنصر نشط وفعال داخل الصف لما يتسم به هذا الأسلوب التدريسي من التفاعل بين المعلم وتلاميذه خلال العملية التعليمية من خلال أنشطة والألعاب تعليمية تم إعدادها وتنفيذها بطريقة علمية منظمة (بن فرج، 2009: 58) ويضيف العقيل : بان الألعاب التعليمية تهدف إلى أيجاد مناخ تعليمي يمتزج فيه التحصيل العلمي مع التسلية لتوليد الإثارة والتشويق مما يحبب الأطفال بالتعلم ويساعدهم على ممارسة التفكير والتعلم بشكل فعال (العقيل، 2003: 58)

تعتبر الألعاب التعليمية إحدى مداخل التدريس الرئيسية التي تهتم بنشاط التلميذ وإيجابيته وبتمتية شخصيته تنمية شاملة في مختلف الجوانب لأنها تعنى بتجسيد المفاهيم المجردة وإغراء المتعلم على التفاعل مع المواقف التعليمية بما تتضمنه من مواد تعليمية جيدة وأنشطة تربوية هادفة مما يجعله نشطا وفاعلا أثناء تعلمه في هذه المواقف التعليمية التي له بصورة شبة واقعية لتحقيق الأهداف المرجوة في عملية التدريس (بن فرج، 2009: 57). و أن الألعاب التعليمية تتصف بقدرة عالية على جذب الانتباه لامتلاكها عنصر التشويق، فهي تشوق التلميذ إلى الدرس وتضمن تفاعله مع المادة التعليمية التي تقدم بأسلوب مسلٍ وممتع بغية تحقيق الأهداف المرجوة منها، وتعمل هذه الألعاب على اشتراك الدارس إيجابيا في عملية التعلم أكثر من أية وسيلة متشابهة؛ لأن المتعلم يستخدم قدراته العقلية والانفعالية عندما يستجيب (عبد العزيز، 1983: 375) (عقيلان، 2002، 239).

و ان المرحلة الابتدائية تعد قاعدة الهرم في العملية التعليمية، وتعتمد المراحل اللاحقة عليها، لكونها الركيزة الأساسية لبناء شخصية التلميذ ورسم معالم تطوره في التربية، ووضع الأسس الصحيحة في بناء المعرفة اللغوية والتكوين الوجداني ونمو الفكر، ويتم ذلك من خلال تنمية قدراته ومهاراته واكتسابه العادات والميول والاتجاهات الصحيحة المرغوبة (الدريني، 1999، 4). ومما سبق تكمن أهمية البحث الحالي في ان طرائق التدريس تعد من الأدوات الفعالة والمهمة في العملية التربوية إذ أنها تؤدي دورا أساسيا في تنظيم الحصة الدراسية وفي تناول المادة التعليمية ومن دون طريقته تدريسية يتبعها المعلم لا يمكن تحقيق الأهداف التربوية العامة والخاصة وان تفاعل المعلم مع التلاميذ يعتمد بشكل أساس الطريقة التدريسية التي يتبعها المعلم في معالجة النشاط التعليمي لتحقيق أصول المعارف إلى التلاميذ بأيسر السبل واقل الوقت والنفقات ، ويمكن للألعاب التعليمية ان تحقق هذا النجاح وأن تعالج الكثير من النواقص التي تكون في المنهج أو الكتاب أو التلميذ.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في تعلم القواعد النحوية وأثرها في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على عينة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مدرسة ام البنين الابتدائية للبنات في مركز محافظة ميسان للعام الدراسي 2011 - 2012م.

تحديد المصطلحات:

1. الألعاب التعليمية عرفها كل من:

. الترتوري بأنها: الوسيلة المحسوسة المجسمة واضحة الرؤية التي تثير شوق واهتمام الطفل للاندماج والتفاعل معها وقد تكون جاهزة أو مصنعة يدويا من قبل الكبار أو الصغار أو كليهما بغرض تنمية أو اكتساب مهارات معينة من خلال ممارسة نشاط من نوع معين ومن اجل تحقيق أهداف تعليمية محددة (الترتوري وآخر، 2006: 36) . عبيد بأنها: نوع من النشاط الهادف الذي يتضمن أفعالا معينة يقوم بها التلميذ أو فريق من التلاميذ في ضوء قواعد محددة تتبع بغرض انجاز هدف معين (بن فرج، 2009: 56).

. التعريف الإجرائي: هو أسلوب تعليمي استعملته الباحثة مع تلميذات المجموعة التجريبية للصف الخامس الابتدائي لدراسة موضوعات معينة في مادة قواعد اللغة العربية.

2. التحصيل: عرفه كل من :

- المسعودي 1995 بأنه: المتوسط العام للدرجات التي يحصل عليها التلاميذ من سلسلة الاختبارات البعدية (المسعودي، 1995، 34).

- القاعدود 1996 بأنه : نتاج ما يكتسبه التلميذ من التعلم مباشرة ويقاس بالعلامة التي يحصل عليها في اختبار التحصيل (القاعدود 1996، 157)

- . التعريف الإجرائي : الدرجات التي تحصل عليها تلميذات عينة البحث الحالي في الاختبار البعدي في مادة قواعد اللغة العربية.
3. المرحلة الابتدائية
- . عرفها مهدي وآخران 2002 بانها: مرحلة تؤهل التلميذ لمواصلة الدراسة في المراحل اللاحقة وذلك بحصوله على شهادة منها (مهدي وآخران، 2002، 208).
- . التعريف الإجرائي : مرحلة دراسية مهمة إذ تتحدد فيها خصائص التلميذ العلمية والاجتماعية ليكون عنصراً فعالاً في مجتمعة بما يحمله من تعلم يتلقاه على طيلة ست سنوات.
4. الصف الخامس الابتدائي:
- . هو احد صفوف المرحلة الإلزامية في التعليم الابتدائي في العراق وتشمل الصفوف الأول والثاني والثالث والرابع والخامس والسادس الابتدائية.
5. القواعد: التعريف الإجرائي:
- مجموعة من الموضوعات المقرر تدريسها أثناء مدة التجربة التي يتضمنها كتاب القواعد المقرر تدريسه في الصف الخامس الابتدائي.

الفصل الثاني

. الخلفية النظرية

. دراسات سابقة

. الخلفية النظرية:

أولاً: مفهوم اللعبة التعليمية

هي نشاط تنافسي منظم بين اثنين أو أكثر من المتعلمين ضمن قوانين متبعة وأهداف محددة للعبة مسبقاً وتنتهي عادة بفائز ومغلوب بسبب المهارة أو الحظ أو كليهما. فالألعاب التعليمية ليست أنشطة استجمامية تهدف إلى الترفيه والتسلية فقط بل هي أنشطة صممت لتحقيق أهداف تعليمية حيث يتم توظيف الميل الفطري للعب عند المتعلمين والمقرون بالمتعة في إحداث تعلم فاعل معزز بالرغبة والحماس والاهتمام (الترتوري، 2006: 181)

* فوائد الألعاب التعليمية:

بين كثير من الباحثين عدداً من فوائد هذه الألعاب يمكن تلخيصها بما يأتي:

1. تزويد المعلم بخبرات اقرب إلى الواقع العلمي من أية وسيلة تعليمية أخرى.
2. تكشف للمتعلم الجوانب المهمة من المواقف الحياتية التي يجب ان يكرس اكبر جهد لها أو يتخصص فيها في المستقبل.
3. توفير السلامة والأمن للمتعلم.
4. تزيد من دافعية الطلبة للتعلم .
5. يستطيع الطلبة ان يتعلموا جميع التعلم من تعلم معرفي ومن تعلم حركي، ومن تعلم انفعالي.
6. تعمل على إشراك المتعلم ايجابيا في عملية التعلم.
7. تصلح لإغراض البحث العلمي.
8. يختلف دور كل من المعلم والمتعلم في حالة استعمال الألعاب التربوية.
9. تمكين المربين والآباء من الحكم على قدرة المتعلمين على تطبيق الحقائق والمفاهيم والمبادئ والمهارات التي درسوها على مواقف حياتية مختلفة. (بن فرج، 2009 : 56-59)

قواعد استخدام الألعاب التعليمية:

- يمكن تحديد مجموعة من النقاط التي يجب مراعاتها عند استعمال اللعبة التربوية في حجرة الدراسة لكي نضمن نجاح اللعبة في تحقيق أهدافها، وهذه النقاط التي تمثل مجموعة من القواعد في استخدام الألعاب التعليمية.
1. أن تكون اللعبة جزءاً من البرنامج التعليمي أو المحتوى الدراسي.
 2. أن يتأكد المعلم من أن اللعبة التي تم اختيارها تحقق الأهداف بشكل أفضل من أية وسيلة أخرى.
 3. أن يتأكد المعلم من إتقانه لقواعد اللعبة، وأن يتعرف أهدافها ومفاهيمها الرئيسية حتى يستطيع إدارتها بكفاءة عالية في غرفة الدراسة وبالتالي تحقق الأهداف المرجوة منها.
 4. أن تكون اللعبة مناسبة لمستوى النمو العقلي للمتعلمين (عقيلان، 2002، 240).
 5. تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لإجراء اللعبة التربوية.
 6. تهيئة أذهان المتعلمين لموضوع اللعبة وذلك بإخبارهم عن أهداف اللعبة وربط ذلك بخبراتهم السابقة وبحاجاتهم.
 7. تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة يعتمد عدد كل مجموعة على عدد المتعلمين الكلي.
 8. التقويم النهائي للعبة التربوية ويتضمن ذلك وضوح الأهداف وأنوعها وخطوات تحقيقها ورد فعل المتعلمين وانطباعاتهم عن نشاط اللعبة ومدى إمكانية استخدامها (بن فرج، 2009: 61)

عناصر الألعاب التعليمية:

1. المقدمة: وتشتمل على تعليمات استخدام اللعبة وقواعدها والهدف منها وطريقة الأداء وأسم اللعبة.
2. المادة التعليمية، المحتوى، دور اللاعبين، المادة التعليمية في اللعبة، عناصر الإثارة، الوسائل المساعدة.
3. التطبيق.
4. الأدوات المطلوبة.
5. التقويم.
6. مجالات الاستخدام (العقيل، 2003، 59).

خصائص اللعبة الجيدة:

يوجز (صيني) خصائص اللعبة الجيدة بما يأتي:

1. ملائمة اللعبة لمستوى الدارسين.
2. صلاحية اللعبة لمستويات كافة.
3. اشتراك أكبر عدد من الدارسين في اللعبة.
4. معالجة اللعبة لأكثر من مهارة أو ظاهرة لغوية.
5. اتصال اللعبة بموضوع مدروس حديثاً.
6. سهولة الأجراء.
7. أذكاء اللعبة لروح المنافسة وجلبها المتعة والمرح (صيني، 1983: 100)

خطوات تنفيذ الألعاب التربوية:

لتحقيق استخدام فعال للألعاب التربوية لابد من مرورها بأربعة مراحل وهي:

أولاً: . مرحلة الإعداد: وتعد هذه المرحلة مهمة، حيث يتم فيها التخطيط للعبة على الورق، وتخييل طريقة التنفيذ، ووضع القائمة التالية:

1. قائمة بالمواد والأدوات المستخدمة في اللعب لتوفيرها مع وضع بدائل جيدة ومناسبة.
2. تجريب اللعبة قبل استخدامها.

3 تحديد وقت التنفيذ، ومكان التنفيذ حسب طبيعة اللعبة، فإن كانت فردية فاحرص على وجود أماكن مناسبة تساعد على التركيز، وإن كانت جماعية فوجود المساحة المناسبة ضمان جيد لنجاح اللعبة.

4 تحديد خطوات التنفيذ، كيف تبدأ اللعبة وكيف تنتهي.

5 تحديد الأدوار ووضع القوانين وشرح معايير الفوز.

6 تهيئة أذهان التلاميذ وتشويقهم للعبة، وإثارة اهتمامهم، وتوضيح الفائدة من اللعبة.

ثانياً: . مرحلة الاستخدام والتنفيذ.

1. تحقيق مايتوقع تحقيقه بنهاية اللعبة، فقد تتطلب اللعبة ترتيب صور، أو تدوين اسم الصورة في زمن معين...أي لابد أن يتحقق الهدف بنهاية اللعبة.

2. مراعاة الفروق الفردية عند توزيع التلاميذ من حيث السرعة في الانجاز والقدرة على التركيز حتى لا تكون اللعبة سبباً في إحباط المتعلمين.

3 الانتباه الواعي إلى مدى استجابة كل فريق لمنافسه أو كل فرد لنده في اللعبة.

4 عدم المقارنة بين أداء المتعلمين في اللعبة، بل الأفضل تعزيز نقاط القوة لكل فريق وبث الحماس فيهم، فكل فرد قدراته وطريقته في اللعب.

5 أن يشارك المعلم التلاميذ في اللعبة فهي فرصة للاحتكاك بهم عن قرب وفهم دوافعهم بشكل أفضل.

6. توفير الجو المناسب من المرح والمتعة عند التنفيذ.

ثالثاً: . مرحلة التقويم:

1. دون مقترحات لتقويم اللعبة بعد تنفيذها.

2. قدر جهود الجميع ولا تنقص من جهد أحد فالتقدير يؤدي إلى النجاح.

رابعاً: مرحلة المتابعة:

1. تابع أداء المجموعات أو الأفراد في الألعاب الأخرى مستفيداً مما دونته خلال تقويم الألعاب السابقة.

2. نوع في الألعاب التي تؤدي إلى اكتساب المهارات والخبرات المختلفة (الثبتي وآخرون، 2003، 146، 147)

* دراسات السابقة

*دراسة العبيدي1993:

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر استخدام الألعاب التعليمية في التحصيل القرائي لتلامذة الصف الثاني الابتدائي. وأجريت في كلية التربية ابن الرشد\جامعة بغداد , إذ افترضت الباحثة فرضيتين رئيسيتين تنفرع من كل فرضية أربع فرضيات فرعية , اختارت الباحثة مدرسة المهج الابتدائية المختلطة في بغداد، لتكون ميداناً لبحثها، بلغت عينة الدراسة(52) تلميذة وتلميذاً، اختارت الباحثة عشوائياً(26)تلميذة وتلميذاً للمجموعة التجريبية الذين درسوا بأسلوب الألعاب التعليمية، و(26)تلميذة وتلميذاً في المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية وقد كافأت الباحثة بين أفراد مجموعتي البحث، وقد أعدت برنامجاً تعليمياً للمجموعة التجريبية واستمرت التجربة ستة أسابيع وأعدت الباحثة أيضاً اختباراً تحصيلياً، وتأكدت من صدقه وثباته من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء وقد تكوّن الاختبار من ثلاث اختبارات فرعية، الأول : اختبار سرعة القراءة الجهرية وصحتها. والثاني: اختبار الفهم. والثالث: اختبار معرفة المفردات وقياسها وهذه الاختبارات الثلاثة اتسمت بالصدق والثبات.

وبعد انتهاء مدة التجربة طبقت الباحثة على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد كانت النتائج تشير إلى تفوق تلامذة المجموعة التجريبية ذكوراً وإناثاً في التحصيل القرائي على تلامذة المجموعة الضابطة ذكوراً وإناثاً في مجالات صحة القراءة وسرعتها، والفهم، ومعرفة المفردات وقياسها في حين لم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,5) بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلميذاتها في المجالات كلها صحة القراءة، والفهم، والمفردات وقد استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية

الآتية الاختبار التائي، معامل ارتباط بيرسون، اختبار مربع كاي وفي نهاية الدراسة قامت الباحثة بذكر جملة من التوصيات والمقترحات. (الجشعبي ، 1995، 32)

*دراسة الجشعبي 1995:

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الأفلام التعليمية في الأداء التعبيري لدى طلبة المرحلة الإعدادية. وأجريت في كلية التربية ابن رشد/جامعة بغداد. وقد فرض الباحث فرضية رئيسية واحدة مشتقة منها ثلاث فرضيات فرعية وتحقيقاً لهدف البحث وفرضياته أختار الباحث بطريقة عشوائية أيضاً شعبتين لتمثل أحدهما المجموعة التجريبية وتمثل الشعبة الأخرى المجموعة الضابطة وقد بلغ عدد أفراد العينة في كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة (162) طالب وطالبة.

وقد كافأ الباحث بين مجموعتين البحث التجريبية والضابطة بالمتغيرات التي تؤثر في نتائج البحث وهي: التحصيل الدراسي للأبوين، والقدرة اللغوية، ودرجات الاختبار القبلي، ودرجة اللغة العربية للعام السابق وقد أستمريت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً، درس الباحث خلال مدة التجربة ثمانية موضوعات مختارة ومحددة. وأعتمد في تصحيحه كتابة الطلبة على فقرات محاكاة التصحيح المعتمدة في دراسة الهاشمي الذي تميز بصدقه وثباته والمؤلف من إحدى عشر فقرة مقسمة على مجالين هما الشكل والمضمون. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعة التي استخدمت الأفلام التعليمية إذ تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة. وقد أستخدم الباحث الوسائل الإحصائية التالية: الاختبار التائي $t.test$ ، مربع كاي، معامل ارتباط بيرسون. وبعد انتهاء التجربة أختتم الباحث بحثه بجملة من التوصيات والمقترحات (الجشعبي ، 1995، 4-6).

*دراسة الفراجي 2000 :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر الرحلات المدنية في الأداء التعبيري لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي. وأجريت في كلية التربية ابن رشد / جامعة بغداد. وقد فرض الباحث فرضية رئيسية واحدة مشتقة منها ثلاث فرضيات فرعية ولتحقيق هدف البحث أختار الباحث مدرسة قريش الابتدائية المختلطة من بين المدارس الابتدائية المختلطة النهارية في بغداد التي تضم شعبتين للصف الخامس الابتدائي، وبلغ عدد أفراد عينة البحث (74) تلميذاً وتلميذة، بواقع (37) تلميذاً وتلميذة في كل مجموعة من المجموعتين التجريبية والضابطة. وقد كافأ الباحث بين تلامذة المجموعتين إحصائياً في المتغيرات الآتية: العمر الزمن للتلامذة محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي للوالدين، درجات اللغة العربية النهائية للعام الدراسي السابق، ودرجات الاختبار القبلي في مادة التعبير التحريري. درس الباحث نفسه أفراد مجموعتي البحث وقد أستمريت التجربة (14) أسبوعاً درس خلالها الباحث سبعة موضوعات لتلامذة المجموعتين، وقد أستمريت الباحث في دراسته الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي $t.test$ ، لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون $pearson$ ، ومربع كاي χ^2 ومن النتائج التي توصل إليها الباحث:

1. تفوق تلامذة المجموعة التجريبية على تلامذة المجموعة الضابطة.
 2. تفوق تلميذات المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة.
 3. تفوق تلميذات المجموعة التجريبية على تلميذات المجموعة الضابطة.
 4. لم يكن هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين بنين المجموعة التجريبية وبناتها.
- وفي نهاية الدراسة أختتم الباحث بحثه بجملة من التوصيات والمقترحات. (الفراجي 2000، 4-5)

الموازنة بين الدراسات السابقة:

1. هدف الدراسة: تباينت الدراسات السابقة في أهدافها إذ هدفت دراسة (العبيدي، 1989) إلى معرفة أثر استخدام الألعاب التعليمية في التحصيل القرائي لتلامذة الصف الثاني الابتدائي. وهدفت دراسة الجشعبي (1995) إلى معرفة أثر الأفلام التعليمية في الأداء التعبيري لدى طلبة المرحلة الإعدادية. وهدفت دراسة الفراجي (2000) إلى معرفة أثر الرحلات الميدانية في الأداء التعبيري لتلامذة الصف الخامس الابتدائي. أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى معرفة فعالية استخدام الألعاب التعليمية في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لمادة القواعد اللغوية.

2. مكان الدراسة: اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في مكان الدراسة إذ أجريت جميعها في العراق. مثل دراسة العبيدي (1993) ودراسة الجشعمي (1995)، ودراسة الفراجي (2000) أما الدراسة الحالية فقد أجريت في العراق.
 3. منهج البحث: أن جميع الدراسات التي تم عرضها استخدمت المنهج التجريبي وهي بذلك تتفق مع منهج الدراسة الحالية.
 4. أفراد العينة: اختلفت الدراسات السابقة في عدد أفراد عينة البحث إذ بلغت عينة الدراسة (52) تلميذة وتلميذاً عند دراسة العبيدي (1993)، وعينة البحث عند الجشعمي (1995) بلغت (126) طالب وطالبة. وعينة البحث عند الفراجي (2000) بلغت (37) تلميذاً وتلميذة. أما الدراسة الحالية فقد بلغت عينتها (64) تلميذة.
 5. المرحلة الدراسية: اختلفت الدراسات في المراحل الدراسية فدراسة العبيدي والفراجي أجريت على تلامذة الصف الثاني الابتدائي. ودراسة الجشعمي أجريت على طلبة المرحلة الإعدادية، أما المرحلة الحالية فقد أجريت على المرحلة الابتدائية للصف الخامس الابتدائي.
 6. المادة الدراسية: تباينت الدراسات في المادة الدراسية فقد تناولت دراسة العبيدي التحصيل القرائي والجشعمي والفراجي التحصيل في الأداء التعبيري. أما الدراسة الحالية فقد تناولت قواعد اللغة العربية.
 7. الوسائل الإحصائية: تباينت الدراسات في استخدام الوسائل الإحصائية فقد اعتمدت تحليل بياناتها على وسائل إحصائية مختلفة منها. أما الدراسة الحالية فستعرض الوسائل الإحصائية المناسبة فيما بعد.
- * جوانب الإفادة من الدراسات السابقة: لقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الجوانب الآتية:
1. تحديد هدف البحث.
 2. اعتماد التصميم التجريبي المناسب لظروف البحث الحالي.
 3. أسلوب تحديد العينة.
 4. إجراءات التكافؤ بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات.
 5. اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات البحث وأهدافه.
 6. تحليل نتائج البحث الحالي وتفسيرها.
 7. الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

- ستتناول الباحثتان في هذا الفصل عرضاً لمنهجية البحث وإجراءاته من حيث : منهج البحث المتبع، والتصميم التجريبي، ومجتمع البحث وعينته، وتكافؤ المجموعتين، وإعداد الخطط التدريسية والوسائل الإحصائية المستعملة في معالجة البيانات.
- أولاً : التصميم التجريبي: أتبع الباحثتان التصميم التجريبي في البحث الحالي؛ وذلك لملائمة هذا النوع لإجراءات البحث.
- ثانياً: مجتمع البحث وعينته:
1. مجتمع البحث من المدارس: يتكون مجتمع البحث من المدارس الابتدائية للبنات في المديرية العامة لتربية محافظة ميسان/ قضاء العمارة للعام الدراسي 2011-2012م
 2. عينه البحث من التلميذات: بعد أن حددت الباحثتان مدرسة أم البنين الابتدائية لغرض تطبيق تجربتهن فيها زارت الباحثتان المدرسة فوجدتا فيها شعبتان للصف الخامس الابتدائي ، اختارت الباحثتان الشعبتين واعتمدتا على طريقة السحب العشوائي البسيط لتحديد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة فكانت شعبة (أ) تمثل المجموعة التجريبية التي تُدرس باستعمال الألعاب التعليمية، وشعبة (ب) تمثل المجموعة الضابطة التي تُدرس بالطريقة التقليدية، وقد بلغ المجموع الكلي لتلميذات المجموعتين (64) تلميذة بواقع (32) تلميذة في شعبة (أ) و(32) تلميذة في شعبة (ب).

ثالثاً: صياغة الأهداف السلوكية: بعد إطلاع الباحثان على الأهداف العامة لتدريس مادة قواعد اللغة العربية التي أعدها (وزارة التربية) صاغت الباحثان الأهداف السلوكية ملحق (1) في ضوء الأهداف العامة، ومحتوى المادة الواردة في كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه للعام 2011-2012م، ولبيان صلاحيتها وسلامة صياغتها ومدى تغطيتها المادة المقرر تدريسها، عرضت الباحثان الأهداف السلوكية على نخبة من المحكمين ملحق (2) وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم عدلت بعض الأهداف، وأعيدت صياغتها النهائية فبلغ عددها (20) هدفاً سلوكياً موزعة بين الموضوعات النحوية.

رابعاً: إعداد الخطط التدريسية: لما كانت الخطط التدريسية ركناً فاعلاً من أركان التدريس الناجح، أعدت الباحثان خططاً تدريسية للموضوعات الست المقرر تدريسها خلال مدة التجربة في ضوء محتوى الكتاب المقرر والأهداف السلوكية المصوغة، وقد عرضت الباحثان خطتين أنموذجيتين واحدة للمجموعة التجريبية وأخرى للمجموعة الضابطة على مجموعة من المحكمين، والملحق (3) يبين خطتين أنموذجيتين من هذه الخطط لأحد الموضوعات المحددة للتجربة وهو (الفاعل) أحدهما باستعمال الألعاب التعليمية، والأخرى باستعمال الطريقة التقليدية.

خامساً: أداة البحث (الاختبار التحصيلي): ولما كان البحث الحالي يتطلب إعداد اختبار تحصيلي لقياس تحصيل تلميذات مجموعتي البحث بعد انتهاء التجربة لمعرفة تأثير المتغير المستقل (الألعاب التعليمية) في المتغير التابع (التحصيل) لذا أعدت الباحثان اختباراً تحصيلياً في ضوء الأهداف السلوكية ومستوياتها ومحتوى المادة التي تم تدريسها في أثناء التجربة، وقد أشتمل الاختبار بصيغته الأولية على (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، إذ يتكون السؤال من مشكلة تصاغ في صورة سؤال وقائمة من الحلول المقترحة والمطلوب من الطالب اختيار البديل الصحيح.

سادساً: صدق الاختبار: وللتثبت من صدق الاختبار وقياسه للأهداف التي أعد من أجلها (علام، 2000، 66)، عرضته الباحثان في صيغة استبانة على مجموعة من المحكمين ملحق (2) لإبداء آراءهم في صلاحية الفقرات وسلامة بنائها وتغطيتها محتوى موضوعات التجربة وبعد أن حصلت الباحثان على ملاحظات المحكمين وآرائهم عدلت عدداً من الفقرات في ضوءها فأصبح الاختبار جاهزاً بصيغته النهائية وبفقراته البالغة (20) فقرة ملحق (4).

سابعاً: ثبات الاختبار: اختارت الباحثان لقياس ثبات الاختبار طريقة التجزئة النصفية، وبعد تصحيح إجابات التلميذات عن الاختبار، تم تقسيمه على قسمين بواقع 10 فقرات لكل قسم، أي أن القسم الأول قد ضم درجات الفقرات الفردية، والقسم الآخر ضم درجات الفقرات الزوجية، ثم استعملت الباحثان معادلة بيرسون لحساب معامل الارتباط الجزئي للاختبار، فكانت قيمته (0,73) صحح حساب معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان. براون، فكانت قيمته (0,84) وهو معامل ثبات جيد جداً، وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق. وبعد تطبيق الاختبار التحصيلي حصلت الباحثان إجابات تلميذات مجموعتي البحث، بإعطاء درجة ونصف للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخطأ، وعوملت الفقرات المشروكة والفقرات التي وضع لها أكثر من إشارة معاملة الفقرات الخطأ بإعطائها صفراً، وقد وجدت الباحثان أن أعلى درجة حصلت عليها تلميذات المجموعتين كانت 28 درجة، وأوطأ درجة كانت 10 درجات.

ثامناً: الوسائل الإحصائية: استعملت الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية:

1. الاختبار التائي ttest لعينتين مستقلتين

استعملت الباحثان هذه الوسيلة لإيجاد فرق الدلالة الإحصائية في الاختبار البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

2. معامل ارتباط بيرسون: استعمل لحساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي.

الفصل الرابع

بعد أن أنهت الباحثتان إجراء التجربة على وفق الخطوات التي أشارتا إليها في الفصل السابق، تعرضا في هذا الفصل نتائج البحث التي توصلتا إليها من خلال الموازنة بين متوسط تحصيل تلميذات المجموعة التجريبية، ومتوسط تحصيل تلميذات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، وتعرضا للدلالة الإحصائية للفرق بينهما للتحقق من فرضية البحث، ثم يتم تفسير النتائج على الآتي :

أولاً : عرض النتائج:

1. ظهر للباحثين أنّ أعلى درجة حصلت عليها تلميذات المجموعة التجريبية كانت 28 درجة، وكانت أقل درجة لتلميذات هذه المجموعة (10) درجة، أما المجموعة الضابطة، فقد كانت أعلى درجة حازت عليها تلميذات هذه المجموعة (22) درجة، وكانت أقل درجة (5) درجات ملحق (5).

2. حسبت الباحثتان متوسط درجات تلميذات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي.

3. اختبرت الباحثتان دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي.

جدول (1)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمتان) المحسوبة والجدولية (والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي

البحث في الاختبار التحصيلي.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		مستوى الدلالة (0,5)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	22، 18	7، 044	2، 654	62	8، 725	2، 000	دالة إحصائية
الضابطة	32	47، 12	6، 876	2، 620				إحصائياً

يظهر من جدول (4) أنّ متوسط درجات المجموعة التجريبية بلغ (22,18) درجة، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة بلغ (47,12) درجة، وأنّ القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (8,725) عند مستوى دلالة (0,5) وبدرجة حرية (62)، وبما أن هذه القيمة أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,000) فإن هذا يدل على تفوق تلميذات المجموعة التجريبية على تلميذات المجموعة الضابطة، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي نصت على أن: ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,5) بين متوسط تحصيل تلميذات المجموعة التجريبية اللاتي درسن قواعد اللغة العربية على وفق الألعاب التعليمية، ومتوسط تحصيل تلميذات المجموعة الضابطة اللاتي درسن قواعد اللغة العربية بالطريقة التقليدية. وتُقبل الفرضية البديلة يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,5) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية اللاتي درسن قواعد اللغة العربية على وفق الألعاب التعليمية ومتوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة اللاتي درسن قواعد اللغة العربية بالطريقة التقليدية لمصلحة المجموعة التجريبية.

ثانياً: تفسير النتائج: يمكن أن يعزى تفوق تلميذات المجموعة التجريبية على تلميذات المجموعة الضابطة إلى سبب أو أكثر من الأسباب الآتية:

1. ملائمة أسلوب الألعاب التعليمية لمستوى تلميذات المرحلة الابتدائية.
2. إنّ التلميذات في الصف الخامس الابتدائي وجدن في أسلوب الألعاب التعليمية مايلبي طموحهن في إظهار قدراتهن النحوية من خلال فهم القواعد النحوية، والتطبيق عليها بما يتلاءم مع قدراتهن اللغوية والعقلية.
3. فاعلية أسلوب الألعاب التعليمية بوصفه أسلوباً تدريسياً متميزاً. فأسلوب الألعاب التعليمية قادر على توجيه نشاطات المعلم ونشاطات التلاميذ نحو تحقيق الغايات العلمية الأربعة (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة) وجعل التلميذ قادر على :
 - أ. استعمال اللغة في المواقف الطبيعية استعمالاً صحيحاً.
 - ب. يساعد أسلوب الألعاب التعليمية على فهم القواعد النحوية، وزيادة التطبيق عليها.

4. تعالج القواعد اللغة الفصحى زيادة على اللغة القومية التي تعد الأداة في الشؤون الحيوية المختلفة. فعوامل النجاح وفرص التطبيق والممارسة موفرة متجددة، وهذا بدوره يوسع مجال الفائدة التي تجنى من الدراسة النحوية، ويدخلها في نفس الدارس.

5. ان القواعد النحوية التي تنهض بأداء الوظيفة الأساسية للنحو محكمة، وليس فيها تشابك يربك التلميذ ، ولا تعقيد ينال من عزمته، فهي قواعد لا تثقل الذهن ، ولا ترهق الحافظة.

6. إن نتيجة البحث الحالي أكدت صحة ما تذهب إليه معظم الأدبيات في تأكيدها باستعمال أسلوب الألعاب التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية.

7. الموضوعات التي دُرست باستعمال أسلوب الألعاب التعليمية، وهي: الفاعل، والمفعول به، والمبتدأ والخبر، والجار والمجرور، والعطف قد تكون من الموضوعات التي يصلح تدريسها بحسب هذا الأسلوب أفضل من تدريسها بالطريقة التقليدية.

وقد جاءت نتائج البحث الحالي مع ما تنادي به التربية الحديثة التي تدعو إلى أن يكون موقف المتعلم في عملية التدريس إيجابياً لا سلبياً ، وكانت نتيجة البحث الحالي متفقة مع ما جاء في أدبيات طرائق التدريس التي تؤكد أنَّ الألعاب التعليمية تساعد على تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية ممارسة صحيحة.

الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي يمكن استنتاج ما يأتي:

1. يعد أسلوب الألعاب التعليمية أسلوباً فعالاً في زيادة دافعية التلميذات نحو تعلم القواعد وارتفاع المستوى التحصيلي لديهن.

2. يمكن لأسلوب الألعاب التعليمية أن تسهم في إقامة العلاقات بين المعلمة وتلميذاتها من جهة وما بين التلميذات أنفسهن من جهة أخرى.

3. تأكيد الدراسات السابقة على تطبيق هذا الأسلوب، لكونه يساعد على إبقاء المعلومات والأحداث في ذهن التلميذة ويشد الانتباه، ويعزز عنصر الإثارة، ويزود التلميذة بخبرات اقرب إلى الواقع ويوسع القدرات العقلية لدى التلميذة.

4. تحقيق فاعلية أكثر لدى التلميذة، إذ يستبعد اقتصار التلميذة على الحفظ المجرد بل يجعلها تتصف بالنشاط والتفكير بما تقرأ.

التوصيات:

نظراً للتأثير الواضح لأسلوب الوسائل التعليمية على تحصيل التلميذات ودافعيتهن لتعلم القواعد فإن الباحثين توصي

بما يلي:

1. اعتماد أسلوب الألعاب التعليمية في مادة قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من قبل وزارة التربية.

2. إدخال أسلوب الألعاب التعليمية ضمن مناهج طرائق التدريس في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات والكليات التربوية.

3. العناية بتدريب طلبة كليتي المعلمين والتربية ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات على استخدام أسلوب الألعاب التعليمية في تعلم تلاميذ المرحلة الابتدائية وطلبة المرحلة المتوسطة.

المقترحات:

استكمالاً للبحث الحالي، تقترح الباحثتان ما يأتي:

1. إجراء دراسة تجريبية يطبق فيها أسلوب الألعاب التعليمية على تلاميذ المرحلة الابتدائية، لمعرفة تأثيره على دافعيتهن نحو قواعد اللغة العربية.

2. دراسة اتجاهات معلمي اللغة العربية ومعلماته نحو استخدام أسلوب الألعاب التعليمية في مادة قواعد اللغة العربية ولمراحل دراسية مختلفة.

3. إجراء دراسة تتبعية تشمل العينة نفسها من التلميذات اللواتي درّسن بأسلوب الألعاب التعليمية، للوقوف على نتائجهن في السنوات اللاحقة، وزيادة دافعيتهن نحو تعلم اللغة العربية.

4. إجراء دراسة في معرفة أثر استخدام الألعاب التعليمية في متغيرات أخرى غير الدافعية و التحصيل، كالميول والاتجاهات.

المصادر

القران الكريم.

1. أبو الهيجاء، فؤاد. أساليب وطرق اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية، دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان .الأردن، ط1 ، 2001م.
2. أبو مغلي، سميح. الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ط2 ، مجلدي للنشر والتوزيع، عمان، 1986م.
3. إبراهيم، عبد العليم. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط8 ، مصر ، 1973م.
4. إبراهيم، فاضل خليل. المدخل إلى طرائق التدريس العامة، دار ابن الأثير للطباعة والنشر، جامعة الموصل، العراق، 2010م.
5. البجة، عبد الفتاح حسن. أساليب تدريس مهارات اللغة العربية و آدابها، دار الكتاب الجامعي، عمان الأردن، 2005
6. الترتوري، محمد عوض، وآخر. تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، ط1 ، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان. الأردن، 2006م.
7. التميمي، عواد جاسم محمد. طرائق التدريس العامة / المؤلف و المستحدث، دار الحوراء، بغداد، 2010م.
8. الثبيتي، حامد وآخرون. الاستراتيجيات الحديثة للتدريس، ط1 ، الإدارة العامة للتربية والتعليم، دار الفنون للطباعة والنشر، جده، 2003م.
9. الجشعبي، مثني علوان، اثر استخدام الأفلام التعليمية في الأداء التعبيري لدى طلاب المرحلة الإعدادية، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، 1995 (رسالة دكتوراه منشورة).
10. الجعفرية، عبد السلام يوسف. منهاج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ط1 ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان. الأردن، 2011م.
11. الجومرد، عبد الفتاح حسن. أصول تدريس اللغة العربية وتبويبها على أساس منطقي جديد، مطابع المرسلين، 1962م.
12. الحيلة، محمد محمود. مهارات التدريس الصفّي، ط1 ، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، 2002م.
13. الدريني، حسين عبد العزيز، الابتكار، وتعريفه. وتنميته. وحركته، ط1 ، مجلة التربية، جامعة قطر، 1999م.
14. السامرائي، إبراهيم. في فقه اللغة المقارن، ط2 ، بيروت، 1978م.
15. السلطاني، عبد الحسين. أساليب تدريس الرياضيات ، ط1 ، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان. الأردن، 2002م.
16. العزاوي، نعمة رحيم. فصول في اللغة والنقد. ط1 ، المكتبة العصرية، بغداد، 2004م.
- 17- العقيل، إبراهيم. الشامل في تدريب المعلمين، دار الوراق للنشر والتوزيع ، الرياض، 2003م.
18. الفراجي، عبد المهيم خليفة: اثر الرحلات الميدانية في الأداء التعبيري لتلاميذ المرحلة الابتدائية - جامعة بغداد - كلية التربية (ابن رشد)، 2000، (رسالة ماجستير غير منشورة).
19. المسعودي، أسماء كاظم. اثر استخدام القصص المصورة في تحصيل تلاميذ الصف الخامس في مادة التعبير التحريري، جامعة بغداد، 1995م.
20. بن فرج، عبد اللطيف بن حسين. طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ط2 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان. الأردن، 2009م.
21. جابر، جابر عبد الحميد، وآخر. مناهج البحث والتربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، مصر الجديدة، 1978م.
22. ريان، فكري حسن. التدريس أهدافه، أسسه، وأساليبه وتقويم نتائجه وتطبيقاته، ط3 ، عالم الكتب. القاهرة، 1984م.
23. صيني، محمود إسماعيل، وآخرون. مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، 1983م.
24. ضيف، شوقي. العصر الإسلامي، ط10 ، دار المعارف. القاهرة، 1986م.
25. طوالبه، هادي، وآخرون. طرائق التدريس، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان. الأردن، 2010م.

26. عبد التواب، رمضان. فصول في اللغة والنقد، ط1 ، المكتبة العصرية، بغداد، 2004م.
27. عبد الدائم، عبد الله. الثورة التكنولوجية في التربية العربية، ط1 ، دار العلم الملايين، بيروت، 1974م.
28. عبد العزيز، ناصف مصطفى. الألعاب اللغوية في تعلم اللغات الأجنبية، ط1 ، دار المريح. الرياض، 1983م.
29. علام، صلاح الدين محمود: القياس والتقويم التربوي والنفسى وأساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، ط1 ، دار الفكر العربي القاهرة، 2000م.
30. عقيلان، إبراهيم، مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها، ط1 ، دار المسيرة للنشر والطباعة، عمان. الأردن، 2002م.
31. قاعود، إبراهيم، وآخرون، أثر التمثيل في تحصيل الصف الخامس واتجاهاتهم نحو البيئة والتربية الاجتماعية، مجلة أبحاث اليرموك، عدد4، 1996م.
32. محمد، محمد جاسم. نظريات التعلم. ط1، دار الثقافة، بغداد، 2004م.
33. مهدي، فتحي علي، وآخرون. أساليب تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة للنشر، القاهرة، 2002م.
34. نهر، هادي. نظرات من مشكلات حياتنا اللغوية، ط1، بغداد 1988م.
35. هادي، عارف جاثم. مشكلات تعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، جامعته بابل وكلية التربية الأساسية 2005 م، رسالة ماجستير غير منشورة.
36. هلال، علي احمد. الأخطاء النحوية لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في دولة البحرين، جامعة بغداد، 1987 م ، رسالة ماجستير غير منشورة.

الملحق

ملحق (1)

استبانته أراء الخبراء بشأن صلاحية الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية

الأستاذ الفاضل.....المحترم

تروم الباحثان إجراء دراستهن الموسومة ب ((فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في تعلم القواعد النحوية وأثرها في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي)) ولما كان البحث الحالي يتطلب صياغة الأهداف السلوكية لمحتوى كتاب القواعد للصف الخامس الابتدائي وفي ضوء الموضوعات المحددة اشتقت الباحثتان أهداف سلوكية من الأهداف العامة للمادة على وفق تصنيف بلوم (المعرفة، الفهم، والتطبيق) من المجال المعرفي. وبالنظر لما تعهده الباحثتان فيكم من دقة وسعة اطلاع في هذا المجال فضلا عما تمتلكونه من خبرة ودراية، فأنهن تودا الاستنارة بأرائكم القيمة في الحكم على صلاحية الفقرات وسلامة صياغتها، وتغطيتها محتوى الموضوعات ومدى ملائمتها للمستويات المعرفية.

ت	الأهداف السلوكية	المستوى المعرفي	صالحة	غير صالحة	بحاجة إلى تعديل
	أولاً: موضوع الفاعل: تكون التلميذة بعد انتهاء الدرس قادرة على أن:				
1	تعرف الفاعل كما ورد في الكتاب المقرر	معرفة			
2	تشرح الفاعل بأمثلة غير الأمثلة الواردة في الكتاب المقرر	فهم			
3	تستخرج الفاعل من الأمثلة الجديدة التي تعطيها	تطبيق			
	ثانياً: موضوع المفعول به: تكون التلميذة بعد انتهاء الدرس قادرة على أن:				
1	تعرف المفعول به كما ورد في الكتاب المقرر	معرفة			
2	تشرح المفعول به بأمثلة غير الأمثلة الواردة في الكتاب المقرر	فهم			
3	تستخرج المفعول به من الأمثلة الجديدة التي تعطيها	تطبيق			
	ثالثاً: موضوع المبتدأ والخبر: تكون التلميذة بعد انتهاء الدرس قادرة على أن:				
1	تعرف المبتدأ والخبر كما ورد في الكتاب المقرر	معرفة			

2	تشرح المبتدأ والخبر بأمثلة غير الأمثلة الواردة في الكتاب المقرر	فهم			
3	تستخرج المبتدأ والخبر من الأمثلة الجديدة التي تعطيها	تطبيق			
رابعاً: موضوع المثني: تكون التلميزة بعد انتهاء الدرس قادرة على ان:					
1	تعرف المثني كما ورد في الكتاب المقرر	معرفة			
2	تشرح المثني بأمثلة غير الأمثلة الواردة في الكتاب المقرر	فهم			
3	تستخرج المثني والخبر من الأمثلة الجديدة التي تعطيها	تطبيق			
خامساً: موضوع الجار والمجرور: تكون التلميزة بعد انتهاء الدرس قادرة على ان:					
1	تعرف الجار والمجرور كما ورد في الكتاب المقرر	معرفة			
2	تشرح الجار والمجرور بأمثلة غير الأمثلة الواردة في الكتاب المقرر	فهم			
3	تستخرج الجار والمجرور من الأمثلة الجديدة التي تعطيها	تطبيق			
سادساً: موضوع العطف: تكون التلميزة بعد انتهاء الدرس قادرة على أن:					
1	تعرف العطف كما ورد في الكتاب المقرر	معرفة			
2	تشرح العطف بأمثلة غير الأمثلة الواردة في الكتاب المقرر	فهم			
3	تستخرج العطف من الأمثلة الجديدة التي تعطيها	تطبيق			

ملحق (2)

أسماء الخبراء والمحكمين

أسماء السادة الخبراء والمحكمين الذين استعانت بهم الباحثان في إجراءات بحثهن

أ. الأهداف السلوكية ب. الخطط التدريسية ج. الاختبار التحصيلي

ت	أسماء الخبراء	مكان عملهم	أ	ب	ج	التخصص
1	أم.د. محمد كاظم جاسم	جامعة ميسان .كلية التربية الأساسية	*	*	*	القياس والتقويم
2	د. عبد الله مجيد حميد	جامعة ميسان .كلية التربية الأساسية	*	*	*	علم النفس التربوي
3	م.آلاء علي حسن	جامعة ميسان .كلية التربية الأساسية	*	*	*	ط.ت الاجتماعيات
4	م سعاد سلمان حسن	جامعة ميسان .كلية التربية	*	*	*	ط.ت تاريخ
5	م.سلام ناجي باقر	جامعة ميسان .كلية التربية	*	*	*	ط.ت اللغة العربية

ملحق (3)

استبانة آراء الخبراء في صلاحية الخطط التدريسية

الأستاذ الفاضل.....

تحية طيبة:

تروم الباحثان إجراء دراستهن الموسومة بـ ((فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في تعلم القواعد النحوية في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي)) ولما كان البحث الحالي يتطلب إعداد خطة أنموذجية لتدريس موضوع الفاعل(، الأولى : خطة تدريسية أنموذجية على وفق الطريقة التقليدية، والثانية خطة تدريسية أنموذجية على وفق أسلوب الوسائل التعليمية، وبالنظر لما تعهده الباحثتان فيكم من سعة الاطلاع في هذا المجال فإنهن يضعن بين أيديكم الخطتين، راجيتين التفضل بإبداء آرائكم السديدة فيهما، ولكم فائق الشكر والامتنان.

* خطة أنموذجية لتدريس الفاعل للمجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاستقرائية .
المعلومات العامة :

اليوم والتاريخ: // المادة: القواعد الصف: الخامس الابتدائي الموضوع: الفاعل

.الأهداف السلوكية: تكون التلميزة بعد انتهاء الدرس قادرة على أن:

1. تعرف الفاعل كما ورد في الكتاب المقرر.
2. تشرح الفاعل بأمثلة غير الأمثلة الواردة في الكتاب المقرر.

3. تستخرج الفاعل من الأمثلة الجديدة التي تعطيها.

المفردات :

1. تعريف الفاعل 2. علامته الإعرابية 3. الفرق بين الفاعل والمفعول به.

. الطريقة المستعملة في التدريس: الطريقة الاستقرائية.

. الوسائل التعليمية :

1. السبورة 2. الطباشير الأبيض والملون 3. الكتاب المدرسي.

. خطوات تنفيذ الدرس :

أولاً . التمهيد : تحاول المعلمة أن تراجع ما سبق تدريسه إذ تقول نتاولنا في الدرس السابق الفعل، ماذا نقصد به ؟تلميذة : ما دل على حصول عمل. المعلمة: جيد. وما أقسامه؟تلميذة: القسم الأول هو الماضي.تلميذة أخرى: القسم الثاني هو المضارع.تلميذة أخرى: القسم الثالث هو الأمر. المعلمة: من تأتينا بأمثلة فيها كل قسم من هذه الأقسام؟تلميذة: درس الطالب تلميذة أخرى: يذهب محمد إلى المدرسة.تلميذة ثالثة: أكرم العالم. إذن درسنا لهذا اليوم يشتمل على موضوع يرتبط ارتباط مباشر بموضوع الفعل وهو الفاعل.

ثانياً : العرض : ويتم بعرض مجموعة من أمثلة الكتاب فضلاً عن الأمثلة الخارجية، وذلك بكتابتها على السبورة بخط واضح ومميز ، ووضع خط ملون تحت الكلمات التي تتضمن الفاعل في الأمثلة وبعد توضيحها تحلل نحويًا وكما يأتي :

1. شرح المعلم الدرس.

2. فتح محمد النافذة.

3. مسح خالد اللوحة.

ثالثاً : الربط والموازنة : المعلمة: أعطي فكرة موجزة عن الموضوع بأمثلة من كلامنا اليومي. ثم أقول إذا تأملنا الأمثلة ما الذي نجده فيها؟أتوقع الإجابات كما يأتي.

تلميذة: نجد في كل مثال اسم مرفوع .المعلمة: جيد .وايراد هذا الاسم في الكلام ماذا يسمى في علم النحو ؟ تلميذة: فاعل.المعلمة: ما المقصود بالفاعل ؟تلميذة: هو اسم مرفوع تقدمه فعل، ودل على الذي فعل الفعل.المعلمة: أحسنت .لو تأملنا المثال الأول ماذا نجد فيه؟ تلميذة: نجد كلمة المعلم جاءت مرفوعة .تلميذة أخرى: المعلم هو المكلف بشرح الدرس.المعلمة: جيد .ماذا تقدمها؟تلميذة: فعل .المعلمة: أحسنت.ماذا نستنتج من ذلك؟تلميذة: نلاحظ الكلمة مرفوعة تقدمها فعل وتدل هذه الكلمة على الذي فعل الفعل.المعلمة: جيد .ماذا نسمي هذه الكلمة في علم النحو؟تلميذة: فاعل.المعلمة: من تعطي مثالاً من إنشائها للفاعل ؟ تلميذة: يفوز المجد.

رابعاً : . استنتاج القاعدة :

والآن بعد الشرح والتوضيح للمثال الأول، ماذا نستنتج؟

تلميذة: الفاعل: هو أسم مرفوع تقدمه فعل، ودل على الذي فعل الفعل.

خامساً : . التطبيق: لغرض التأكد من فهم التلميذات لموضوع الفاعل أوجه الأسئلة الآتية :

1. ما تعريف الفاعل؟2. ما الفرق بينه وبين المفعول؟3. من تعطي جملة فيها فاعل موضحة معناها؟

سأداساً : . تحديد الواجب البيتي : تقوم التلميذات بما يأتي:

1. حل تمرينين من تمارين الكتاب المقرر .

أو 2. كتابة جمل تحوي على الفاعل من إنشائهن.

* خطة أنموذجية لتدريس الفاعل للمجموعة التجريبية على وفق الألعاب التعليمية.

.المعلومات العامة : (تنظر الخطة السابقة) . . الأهداف السلوكية: (تنظر الخطة السابقة) .

. المفردات : (تنظر الخطة السابقة) . . الوسائل التعليمية : (تنظر الخطة السابقة) .

. الطريقة المستعملة في التدريس: الألعاب التعليمية.

. خطوات تنفيذ الدرس :

أولاً - التمهيد : تحاول المعلمة أن تراجع ما سبق تدريسه إذ تقول تتاولنا في الدرس السابق الفعل، ماذا نقصد به ؟تلميذة : ما دل على حصول عمل. تلميذة أخرى : يحصل هذا العمل في زمن معين. المعلمة: وما أقسامه؟تلميذة: القسم الأول هو الماضي.تلميذة أخرى: القسم الثاني هو المضارع.تلميذة أخرى: القسم الثالث هو الأمر. المعلمة: من تأتينا بأمثلة فيها كل قسم من هذه الأقسام؟تلميذة: درس الطالب .تلميذة أخرى: يذهب محمد إلى المدرسة.تلميذة ثالثة: أكرم العالم. إذن درسنا لهذا اليوم يشتمل على موضوع يرتبط ارتباط مباشر بموضوع الفعل وهو الفاعل.

ثانياً : العرض : يتم بعرض مجموعة من أمثلة الكتاب فضلاً عن الأمثلة الخارجية، وذلك بكتابتها على السبورة بخط واضح ومميز ، ووضع خط ملون تحت الكلمات التي تتضمن الفاعل في الأمثلة وبعد توضيحها تحلل نحويًا وكما يأتي :

1.شرح المعلم الدرس.

2.فتح محمد النافذة.

3.مسح خالد اللوحة.

يطلب من التلاميذ تمثيل هذه الجمل أمام التلاميذ كأن يشرح(علي) الدرس وتلميذ آخر(يفتح) النافذة، وهناك ثلاث تلاميذ أحدهم وهو(أحمد) نسميه فعل(شرح)، والثاني(عمر) نسميه الفاعل (المعلم) والثالث (حيدر) نسميه مفعول به (الدرس)، وبعد أن ننهي تمثيل الجملة واقفًا وتمثيل أجزائها بشكل أشخاص يبدأ المناقشة كالأتي :

أحمد .شرح .يقول أنا الفعل الذي يأتي في بداية الجملة وعلامة رفعي الفتحة.

عمر. المعلم .يقول أنا الفاعل الذي يأتي بعد الفعل وعلامة رفعي الضمة.

حيدر . الدرس .أنا المفعول به الذي يأتي بعد الفاعل أو الاسم وعلامة نصبي الفتحة.

ثالثاً : الربط والموازنة : المعلمة: أعطي فكرة موجزة عن الموضوع بأمثلة من كلامنا اليومي.ثم أقول إذا تأملنا الأمثلة ماالذي نجده فيها؟أتوقع الإجابات كما يأتي.

تلميذة: نجد في كل مثال اسم مرفوع. تلميذة أخرى: وهذا الاسم تقدمه فعل. تلميذة أخرى: وهذا الاسم دل على من قام بالفعل. المعلمة: جيد وإيراد هذا الاسم في الكلام ماذا يسمى في علم النحو ؟ تلميذة: فاعل. المعلمة: أحسنت.لو تأملنا المثال الأول ماذا نجد فيه؟ تلميذة: نجد كلمة المعلم جاءت مرفوعة .تلميذة أخرى: المعلم هو المكلف بشرح الدرس. المعلمة: جيد .ماذا تقدمها؟تلميذة: فعل .المعلمة: أحسنت.ماذا نستنتج من ذلك؟تلميذة: نلاحظ الكلمة مرفوعة تقدمها فعل وتدل هذه الكلمة على الذي فعل الفعل. المعلمة: جيد .ماذا نسمي هذه الكلمة في علم النحو؟تلميذة: فاعل. المعلمة: من تعطي مثالاً من إنشائها للفاعل؟ تلميذة: يفوز المجد.

رابعاً: استنتاج القاعدة : والآن بعد الشرح والتوضيح للمثال الأول، ماذا نستنتج؟

تلميذة: الفاعل: هو أسم مرفوع تقدمه فعل، ودل على الذي فعل الفعل.

خامساً: . التطبيق: . لغرض التأكد من فهم التلميذات لموضوع الفاعل توجه الأسئلة الآتية :

1.ما تعريف الفاعل؟2.ما الفرق بينه وبين المفعول؟3.من تعطي جملة فيها فاعل موضحة معناها؟

سأداساً: تحديد الواجب البيتي : تقوم التلميذات بما يأتي:

1.حل تمرينين من تمارينات الكتاب المقرر .

أو 2.كتابة جمل تحوي على الفاعل من إنشائهن.

ملحق (4)

م/ اختبار التحصيل القبلي وتعليماته

الأستاذ الفاضل.....

تحية طيبة:

تدرس الباحثتان ((فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في تعلم القواعد النحوية وأثرها في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي)) ، ولما كان البحث الحالي يتطلب بناء اختبار قبلي لقياس المعلومات السابقة في مادة القواعد في الموضوعات الفاعل، والمفعول به، والمبتدأ والخبر، والمثنى، والعطف، والجار والمجرور لتلميذات الصف الخامس الابتدائي، بنت الباحثتان فقرات هذا الاختبار. ونظراً لما نعهد فيكم من دقة، وأمانة علمية، وسعة إطلاع في هذا المجال، فضلاً عما تمتلكونه من خبرة ودراية، نضع بين أيديكم فقرات الاختبار، راجين التفضل بإبداء ملاحظاتكم القيمة في الحكم على صلاحيتها وسلامة صياغتها، وتغطيتها محتوى موضوعات الكتاب المقرر. ولكم الشكر الجزيل والامتنان عزيزتي التلميذة....

اقرأ التعليمات الآتية قبل الإجابة عن أسئلة الاختبار :

أولاً : أكتب اسمك وشعبتك ومدرستك على ورقة الإجابة.

ثانياً : يجب الإجابة عن أسئلة الاختبار جميعها من غير ترك.

ثالثاً : أجيب عن أسئلة الاختبار بوضع دائرة حول حرف الاختيار الصحيح:

الاسم: الشعبة:..... :

الصف:..... المدرسة:..... :

س1/ الفاعل هو :

أ.ما دل على حصول عمل. ج.ما يتطلب به حصول عمل.

ب.اسم مرفوع تقدمه فعل. د.اسم منصوب وقع عليه فعل الفاعل.

س2 / ((تقع البصرة على شط العرب)) الفاعل في الجملة هو كلمة:

أ.البصرة. ج.تقع.

ب.شط. د.العرب.

س3/ الجملة التي تحتوي على الفاعل هي:

أ.المصايف جميلة في الشمال. ج.ذهب محمد إلى المدرسة.

ب.الكتاب على المنضدة. د.صبراً جميلاً.

س4/ المثال الذي ورد فيه الفاعل هو :

أ.القناعة كنز لا يفنى. ج.قرأ الطالب الدرس.

ب.الشتاء بارد لكن الصيف حار د.العالم محبوب.

س5/ المفعول به هو :

أ.ما وقع عليه فعل الفاعل. ج.ما ينصب المبتدأ والخبر.

ب.الذي يقع في ابتداء الجملة. د.ما دل على اثنين.

س6 / ضرب المعلم زيدا ضرباً مبرحاً ((المفعول به في الجملة هو كلمة:

أ.ضرباً. ج.المعلم.

ب.زيداً. د.مبرحاً.

س7/ الجملة التي تحوي على المفعول به هي :

أ.ضربت خالدًا. ج.يا حسناً وجهه.

ب.سرت وجاوزت النيل. د.مررت بزيد.

س8 / المثال الذي ورد فيه مفعول به هو :

أ.سلمت على المعلم. ج.الحديقة جميلة.

ب.ضربت خالداً. د.ملايسي مرتبة.

س9/ المبتدأ هو :

أ.الاسم المرفوع الذي يقع في بداية الجملة. ب.ما دل على معنى مجرد عن الزمن. ج.الاسم المرفوع بعد الفعل د.المستغني عن الخبر.

س10/ خمسُ صلواتٍ كتبهن الله((المبتدأ في الحديث الشريف هو :

أ.الله ربنا. ج.قام زيد.

ب.أكلت التفاحة. د.سلمت على احمد.

س12/ المثني هو :

أ.ما دل على اثنين مع زيادة في مفرده. ج.ما دل على شيء.

ب.ما دل على ثلاثة فأكثر. د.ما دل على شخص.

س13/ ((جاءني الزيدان)) المثني في الجملة هو :

أ.جاء. ج.الزيدان.

ب.الياء. د.النون.

س14/ الجملة التي ورد فيها المثني هي :

أ.رأيت الزيدتين. ج.لا تلعب بالكرة.

ب.سلمت على الفتى. د.يقرأ الطالب الدرس.

س15/ يُعرّف العطف بأنه :

أ.الجمع بين فعلين فقط. ج.الجمع بين جمادين.

ب.الجمع بين جملتين فقط. د.الجمع بين اسمين بحرف من حروفه.

س16/ ((يزور الحجاج مكة والمدينة)) العطف في الجملة هو كلمة :

أ.يزور. ج.مكة.

ب.الحجاج. د.والمدينة.

س17/ الجملة التي ورد فيها العطف هو :

أ.زارنا محمد وفاطمة. ج.أبحرت الطائرة بين السحاب.

ب.أعجبني البلبل صوته. د.قرأت الكتاب ثلثه.

س18/ المجرور هو :

أ.ما دخل عليه حرف من حروف الجر. ج.ما دخل عليه ان أو إحدى أخواتها.

ب.ما دخل عليه كان أو إحدى أخواتها. د.ما دخل عليه حرف من حروف الشرط.

س19/ ((تركت الكتاب على المنضدة)) الاسم المجرور في الجملة هو :

أ.الكتاب. ج.تركت.

ب.المنضدة. د.على.

س20/ الجملة التي فيها الجار والمجرور هي :

أ.مررت بالمعلم. ج.حفظت القصيدة.

ب.جاء التلاميذ كلهم. د.شاركت في المهرجان الشعري.

الخيال في الشعر العربي - الشعر المهجري إنموذجاً

د. زينب عبد الكريم

الجامعة المستنصرية/ كلية الآداب

Imagination in the Arabic Poetry – Poetry of Immigrants as a Sample

Dr. Zainab Abdel Kareem

University of Al-Mustansirya\ College of Arts

D.zainab61@yahoo.com

Abstract

Poetry is considered an indispensable, important element or even an indicator for the civilization of nations. Imagination is an important part which forms the poetic image or the image which is far away from reality or even an image which is not found in the living reality. Imagination has the ability to bring closer or to push farther.

الملخص:

يعد الشعر عنصراً مهماً لا يمكن الاستغناء عنه بل هو المؤشر على حضارة الأمم والحافظ لها، والخيال جزء مهم في تشكيل الصورة الشعرية ورسمها بل هو تلك العملية المؤدية إلى تشكيل الصورة البعيدة عن الواقع أو التي قد تكون من محض خيال أي لا وجود لها مطلقاً في الواقع المعاش إذ أن للخيال القدرة على تقريب البعيد وإبعاد القريب والربط بين المكونات.

ولما للخيال من ضرورة فعلية في تحقيق وتجسيد الصورة الشعرية أثرتنا دراسته ومحاولة حدّه.

التمهيد: العصبية الأندلسية

بواعث الهجرة وظروف النشأة:

يجمع الدارسون على أن وراء الهجرة بواعث اقتصادية وسياسية واجتماعية وأدبية ونفسية وقد تضافرت جميعها للإسهام في هجرة مئات من اللبنانيين والسوريين فمن تهيأت لهم ظروف الهجرة إلى القارات البعيدة وعلى الرغم من تلك العوامل كانت كثيرة ومتنوعة ولكن كان للعامل الاقتصادي قصب السبق في دفع المهاجرين غالى أن يغادروا أوطانهم ويبتعدوا عن أهلهم ويعانوا الم فراق وحالات الغربة بما يضني نفوسهم وبعمر إحساسهم يجب الوطن فقد احببت الأقطار العربية في القرن التاسع عشر بضعف من الناحية الاقتصادية نتيجة تدهور الحياة الاقتصادية والسياسية التي كانت منها الدولة العثمانية التي كانت تسيطر على مقاليد الأمور آنذاك بسبب تكالب الاستعمار الأوربي عليها تمثل ذلك الضعف بقلة الإنتاج الزراعي وضعف استغلال الأرض⁽¹⁾ وقد أدى العامل الاقتصادي الى ضيق المجال العمل وانتشار في الفقر والمرض⁽²⁾.

وقد وصف جورج صيدح الوضع الاقتصادي العام بمقولة (فقر وحرمان لم ينفع في مداواتها جهد ولا نشاط في وسط رجعي النزعة وفي ظل حكومة غاشمة تستحل الارزاق وتهدد الارواح والفلاح الذي لا تعرف قدرة اللحم الامرة في العام وغرفته المظلمة تضيف بالزوجة والاولاد والبهايم ورزقة مباح للحاكم والرجل الدين يسمع بالاخبار من بلاد بعيدة ترد الخبرات وتؤمن الحريات فتنتابه رغبة تري في مفصلة وتجعله كالمحموم يهذي بكلمة الهجرة ويعلق عليها امانيه⁽³⁾) وان هذا الامر دفع الكثيرين الى المغادرة بلدانهم سعياً منهم الى تحسين اوضاعهم المعاشية وتمثل الاسباب الاخرى الاجتماعية والنفسية عوامل فاعلة في الهجرة فقد كان اللبنانيون بصورة خاصة يستجيبون الى المبتشرين الاجانب الوافدين من اوروبا وامريكا وان تلك الاستجابات حققت صلات وثيقة دفعتهم الى ان يجوبوا اقطار الارض ويستجيبوا الى التطلعات البعيدة

(1) ينظر. الأدب الغربي الحديث، سالم الحمداني، بغداد وزارة التعليم العالي جامعة الموصل، 21987، 211.

(2) ينظر، الرمزية والرومانتيكية في الشعر اللبناني، أمية حمدان، وزارة الثقافة والإعلام، الجمهورية العراقية دار الرشيد للنشر 1981، 33.

(3) أدبنا وأدباؤنا في المهاجر الأمريكية، جورج صيدح، طم بيروت 1957، 23.

التي حققتها حلثهم المبشرين اضافة الى ذلك كلة نستطيع ان نقول ان هنالك عامل كان له اثر واضح وملحوس في توسيع حجم الهجرة فالسوريون واللبنانيون كانوا احفاد اجدادهم الذين جابوا البحار وعبروا المحيطات غير هيايين ولا عاجزين وقد دفعهم هذا الشعور الى التطلع والطموح شأنهم شأن اجدادهم ورافق حالة من الاستقبال شجعتهم على مغادرة اوطانهم قاصرين اي ارض تحقق لهم الغنا والثراء⁽¹⁾.

وقد تأسست العصبة الأندلسية في الأول من كانون الثاني يناير (1933) في سان باولو في البرازيل برئاسة ميشال المعلوف الذي دامت رئاسته ست سنوات ثم استخلفه الشاعر القروني رشيد سليم الخوري ثم شفيق المعلوف الذي استمرت رئاسته إلى نهاية حياة تلك الرابطة في عام (1955) واما داود شكور فهو نائب الرئيس ويوسف البعيني امين الصندوق ونضير زيتون أمين الزاما جورج معلوف فهو خطيب الرابطة أما أعضائها فهم اليأس فرحان وشكر الله الجر وعافل الجر ونعمة قازان وتخرون⁽²⁾. وفي عام (1935) أسست هذه الجماعة مجلة العصبة وقد استندت رئاستها الى الشيخ حبيب مسعود وراحت تنشر نتائجها ومن خلالها برزت أسماء اعطائها الذين كانوا يعتمدون على مجلة الأندلس الجديدة ل شكر الله الجر⁽³⁾.

انجازاتها وتوجهاتها

لقد أسست جماعة العصبة الأندلسية مجلتها الأدبية التي اتسعت للفنون الشعرية والأدبية بالإضافة إلى نشاطها في كتابة المقالات النقدية وترجمة الأدب العربي ونشر الدواوين والدراسات الأدبية والنقدية والأعمال القصصية⁽⁴⁾. والملاحم الشعرية⁽⁵⁾ فقد نشر الشاعر شفيق المعلوف ثلاث مجموعات شعرية الأولى (لكل زهرة عيب) في عام (1951) (نداء المجازيف) في عام (1952) (عينك مهرجان) (1960) وفي عام (1960) نشر مختارات من شعرة تحت عنوان (سنايل الراعوث) وفي مجموعته عينك مهرجان نجد بان الطابع العاطفي هو المهيمن عليها ولكنها جاءت غير متناسبة مع زمنها الذي كان منشغلاً بأمر مأساويه شديدة العنف ومن شعرائها الآخرين الياسي فرحان الذي كان اسما لامعاً في سماع الشعر العربي المهجري وقد اكتب شهرة كبيرة لكونه كان يدافع عن القضية العربية وقد كانت اشعاره الملتهبة بالحماسة واسعة الانتشار في اقطار الوطن العربي وقد صدرت مجموعته الرئيسة عام (1932) تحت عنوان (دايوان فرحان) وفي عام (1953) نشر كتابة الذي يضم حكايات رمز شعرية بعنوان (احلام الراعي) وعلى الرغم من صريح يجد في هذا العمل نموذج اصيل ولكنني ارى خلاف ذلك لان افضل انتاج لفرحان يتمثل بشعرة الغنائي الذي يطلق فيه العنان لعواطفه وتجعل المنزع التلقائي يوجه مسار قصيدته⁽⁶⁾ اما الشاعر رشيد سليم الخوري فله مجموعه من النتاجات الشعرية كالرشيدات والقرويات والاعاصير وكانت السمة الغالبة على شعرة بنوخة بالحر الوطني. ومن الظواهر التي كان لها حضور بارز في شعر العصبة الاندلسية الحنين الى الوطن الاحساس بالاغتراب الروحي والمادي والنزعة الانسانية الشاملة والتطلع الى عالم المجهول يستطيع الشاعر من خلاله ان يحقق اماله ومطامحه ووصف الطبيعتين الصامته والدفاع عن الوطن من خلال الشعر والقدرة الفائقة على تطوير المراثيات والمحسوسات⁽⁷⁾.

(1) ينظر، الأدب الغربي الحديث، 212، 211.

(2) ينظر، اتجاهات الشعر العربي الحديث، د. حاتم الساعدي، ط 1420 هـ، 255 ينظر، عن اللغة والأدب والنقد، رويه تاريخية ورؤية فنية، د. محمد احمد العرب، المركز العربي للثقافة والعلوم، بيروت لبنان، 135،

(3) ينظر اتجاهات الشعر العربي الحديث و256.

(4) ينظر، الأدب العربي الحديث، 215.

(5) ينظر الأدب العربي الحديث، 215. ينظر الاتجاهات والحركات في الشعر د عبد الواحد لؤلؤة ط أيار مايو 2001، 115، 116.

(6) ينظر، تاريخ آداب اللغة العربية في العصر الحديث، د نادر نظام طهراني فزنك منهاج الطباعة والنشر، ط 2009، 99- 100.

(7) ينظر، عن اللغة والادب والنقد رؤيه تاريخه ورؤيه فنيه، 139- 140.

المبحث الأول

الخيال ودوره في الشعر

يعد الشعر عنصراً مهماً لا يمكن الاستغناء عنه في أي حال من الأحوال في الشعر لذلك أثرت أن تكون دراستي له على النحو التالي:

1- مفهوم الشعر ونشأته:

الخيال لغة: الخيال والخيالة، الشخص والطيف، وخيل اليه انه كذا على ما لم يسم فاعله من التخيل والوهم، وتخيل له انه كذا او تخايل أي تشبه يقال: تخيله فتخيل له كما يقال تصور له⁽¹⁾.

والخيال هو تلك العملية التي تؤدي الى تشكيل مصورات ليس لها وجود بالفعل او القدرة الكامنة على تشكيلها⁽²⁾ أي ان الخيال عنصر مهم في الابداع وهو القوة ذاتها التي تجعل المبدع يربط بين الاشياء المختلفة وهنا تتجلى براعة الكاتب المبدع الذي يحسن توظيف الخيال في الربط بين الاشياء التي لا توجد صلة بينها كما تبدوا في اعين الناس⁽³⁾.

ويعرف (كول ريدج) الخيال قائلاً انه القوة السحرية التي توافق بين صفات متنافرة وتظهر اشياء قديمة ومألوفة بمظهر الجدة والنظارة أي انه اجتماع حالة غير عادية من الانفعال بحاله غير عادية من النظام⁽⁴⁾ ويعرفه ايضا بكونه قوة تركيبية تشيع نغما وروحا ويقوم بزج وصهر الملكات واحدة بالآخرى وتكشف هذه القوة عن نفسها بتوازن الصفات المتنافرة واشاعة الانسجام بينها أي انه عبارة عن حالة عاطفية غير عادية وتنسيق فائق للعادة⁽⁵⁾.

والخيال ايضا هو عبارة ملكة يستطيع بها الابداء ان يؤلفوا صورهم⁽⁶⁾، اما ورد زورت يقول بانه الخيال هو (تلك القدرة الكيماوية التي تمتزج بها العناصر المتباعدة في اصلها والمختلفة كل الاختلاف كما تصير مجموعة متألفة منسجمة)⁽⁷⁾.

أما بودلير يقول بان الخيال قوة خالقة تحليلية تجميعية معا وله دور كبير في تعليم الإنسانية الأولى معنى الرموز في الطبيعة إذ بث فيها الروح الخلقية والشعرية عن طريق الأساطير وهنا يتفق بودلير مع كانت في سيطرة الخيال على جميع الملفات الأخرى ولا غنى عنه في العلم نفسه⁽⁸⁾ أما عبد الرحمن شكري فانه يرى بان الخيال هو كل ما يتخيله الشاعر في وصف جوانب الحياة وشرح عواطف النفس وحالاتها والفكر وتغلياته والموضوعات الشعرية وتباينها والبواعث الشعرية وهذا كله يحتاج إلى خيال واسع لذلك نجد بان الخيال لدى شكري يكون مقترنا بالعاطفة كما هو الحال لدى سابقه كو ليردج وان وصف الأشياء لا يكون شعرا ما لم يكون مقترنا بعواطف الإنسان وفكره وأمانيه⁽⁹⁾.

إن تفسير الإنشاء الشعري لدى دريدان ينضج من خلال قوله بان أول النعم في خيال الشاعر الابتكار الحق أو إيجاد الفكرة وثانيها التصور أو التنويع الذي يستتبط أو يشكل تلك الفكرة كما يمثلها الحكم بما يناسب الموضوع وثالثها فن القول إلا وهو فن اضهار تلك الفكرة وتزويقها بعد أن تم إيجادها والتنويع بها في كلمات ذات مغزى مناسب وحيوية الخيال تبدوا بالابتكار والخصوصية في التصور والدقة بالتغيير وان هناك مجموعة من شعراء البرازيل كانوا يمتازون بسعة الخيال وكثرة القصص الشعرية ومن ابرز الأمثلة على ذلك فوزي المعلوف في رحلته على بساط الريح وسفيق المعلوف رحلته عبقر وما الرحلتان في حقيقتهما الا صورتان جديدتان من رحلتي التوابع والزوابع لابن شهيد الأندلسي ورسالة الخفران للمعري وحديث المعراج النبوي وأحاديث الجن والشياطين والقصص الشعبية والدينية معا وتدور رحلة فوزي على قصة

(1) ينظر، مختار الصحاح، م حمد بن أبي بكر الرازي، دار الرضوان، 2006 م، 147 – 148.

(2) ينظر، معجم مصطلحات الأدب، مجدي وصيه، مكتبة لبنان بيروت 1974 م، 166.

(3) ينظر، في النقد الادبي دراسة وتطبيق، د. كمال نشأة، ط1، مطبعة النعمان في النجف الاشرف، 1970م، 28.

(4) ينظر، تمهيد في النقد الادبي، روز غريب، دار المكشوف بيروت، ط 1، 1971، 86.

(5) ينظر، الشعر والتجربة، تأليف اوشيلبت مكليتش، ترجمة سلمى الخضراء، دار اليقظة العربية بيروت، 1963، 53.

(6) ينظر، في النقد الادبي، بقلم الدكتور شوقي ضيف، دار المعارف القاهرة، مكتبة الدراسات الأولية، ط 9، 167.

(7) عبد الرحمن شكري ناقدًا وشاعرا، تأليف الدكتور عبد الفتاح عبد المحسن، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر، د. ت، 383.

(8) عبد الرحمن شكري ناقدًا وشاعرا، تأليف الدكتور عبد الفتاح عبد المحسن، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر، د. ت، 384.

(9) ينظر، مصدر سابق، 386.

قصيدة هي إن شاعرا طار في السماء بينما تدور قصة عبقر حول شاعرا زار وادي الجن المعروف باسم عبقر وقد تمتاز الرحلة الأولى بالجودة فنيا ويظن فوزي بان صدر الطيارة وتحس به الطير فتخاله مستعمرا وتبرز لديه الروح الشرقية العربية وكذلك الحال لدى صاحبه فما رحلة عبقر⁽¹⁾ الا حشد من الأساطير العربية القديمة كالجن والشياطين وما اتصل بهم من كهان وعرافين⁽²⁾ ويتفنن فوزي المعلوف بلمحته في بساط الريح بسمو الروح وارتفاعها من معاني الجد التي تكون ارضية فاما الجد فيكون اسيرا للنزعات الحية وهي من عالم السماء واما هو من عالم التراب وهي تمتاز بالخلود واما هو فيكون زائل⁽³⁾ لذلك يقول⁽⁴⁾ فوزي المعلوف:

بين	روحي	وبين	جسمي	الاسير	كان	بعد	نقت	مره
انا	في	الترب	وهي	فوق	الاثير	عبد	وهي	حره
انا	عبد	الحياة	والموت	امشي	مكرها	من	مهودها	لقبور
انا	عبد	القضاء،	عبد	هنا	وشفا،	بشير		ونذير
عبد	عصر	من	التمدن،	تلهو	ضلة	عن	لبابه	بقسوره
عبد	مالي	اسعى	اليه	فاحظي	بعد	طول	العنا	بوطة نيره
عبد	اسمي	اذيب	نفسى	وجسمي	طمعا	في	خلوده	وظهوره

نجد ان الشاعر في هذه القصيدة يسبح في بحر الخيال بالاضافة إلى النظرة الفلسفية التي نلمحها من خلال النص الشعري تتضح لنا براعة الشاعر في نسج الصورة التي تموج بالحركة والحياة اعتمادا على سعة الخيال التي يمتلكها وتتجلى لنا من خلال القصيدة القدرة الفنية التي يمتلكها الشاعر⁽⁵⁾.

ويقول طه حسين عن هذه القصيدة (حمل إلى بعض الأصدقاء قصيدته هذه فأى روح عذب وأى نفس حلوة وأى سحر خلاب وأى فن رائع وأى موسيقى خليقة بالبقاء لقد خسر الشعر العربي الحديث بموت هذا الشاعر الذي لم يتجاوز الثلاثين ولكن الشعر العربي الحديث قد ربح بهذه الحياة القصيرة ربما ما احسبه بقدره إلى الآن)⁽⁶⁾.

2- أنواع الخيال:

الخيال عبارة عن تشكيل سحري لا يقدر عليه سوى الفنان المبدع وهو على رأي الدكتور علي جواد الطاهر أن تخلق من الأشياء مألوفة شيئا غير مألوف في الفن عموما⁽⁷⁾.

والخيال عند الأدباء يقوم على شيئين الأول دعوة المحسوسات والمدركات أما الشيء الثاني فهو عملية بنائها من جديد ويكف أن نصف صور الخيال على الأنماط الآتية:

أ- الصور البصرية:

خير مثال على ذلك تمثل الفضيلة بصورة حسناء جميلة ذات ملابس أنيقة تستهوي القلوب.

ب- الصور السمعية:

هي الصورة التي يؤلفها الموسيقيون فأنهم يسمعون في باطنهم ووراء آذانهم صور موسيقية بديعة يعبرون عنها في ألحانهم الرائعة وكثير من الأدباء سميعون ويظهر ذلك جليا في أسلوبهم ودقة صياغتهم وبراعة أدائهم ويحس كثير من الشعراء بالصور الشمسية والنفسية إحساسا قويا وان كلمة الخيال في الأدب لها استعمالات مختلفة فقد تطلق على القوة

(1) ينظر، موسوعة المصطلح النقدي التصور والخيال، تأليف، ر- ل ابريت، ترجمة د. عبد الواحد لؤلؤة، دار الحرية والنشر، بغداد، 1979، 18.

(2) ينظر، دراسات في الشعر العربي المعاصر، تأليف د. شوقي طيف، دار المعارف بمصر، ط4، 1969، 255.

(3) ينظر المصدر السابق، 280.

(4) ينظر المصدر السابق، 280.

(5) ينظر، تاريخ آداب اللغة العربية في العصر الحديث، 103.

(6) تاريخ آداب اللغة العربية في العصر الحديث، 103.

(7) ينظر، في النقد الادبي الحديث منطلقات وتطبيقات، د. فائق مصطفى، د. علي عبد الرضا، وزارة التعليم العالي، جامعة الموصل مكتبة اللغة العربية، شارع المتنبي، ط1، 1989، 37.

التأليفية لدى الأديب في عمل كبير من أعماله بحيث يشمل العمل كله⁽¹⁾ ويمكن أن نصنف الخيال من زاوية صاحبه إلى نمطين رئيسيين:

1- خيال الشخص العادي:

فعلى سبيل المثال إن الإنسان العادي عدما ينظر إلى مناظر الطبيعة كالصباح والماء يلقاها ببرود ولا يثيران مشاعره وأحاسيسه وأخيلته تجاه تلك المناظر الموجودة أمامه.

2- خيال الشاعر:

عندما ينظر إلى مناظر الطبيعة ذاتها فتكون نظرتة مختلفة عن الإنسان العادي فتتهال عليه طائفة من المشاعر يثيرها خياله عدما يلقى تلك المناظر المتمثلة بالصباح والماء وإن تلك المشاعر توضح لنا جانبا من أسرار الطبيعة وصلتها بالنفس الإنسانية في هذا المنظر أو ذاك وتتوقف قيمة قصيدة الشاعر على مقدار الخيال الذي يحمله⁽²⁾ ولا يكاد الشعراء يتركون شيئا في الطبيعة إلا وينفثون فيه عواطفهم وخواطرهم ومشاعرهم فالليل عندهم يزحف.

والشمس تمد في الغروب ذراعيها إلى الأرض مودعة لها والشاعر يقف بجانب البحر ويراه بأن ويلهث ويتعب ويتخيل وجود صراع بين أمواجه وبين رمال الشاطئ⁽³⁾ ومن القصائد التي تظهر فيها سعة الخيال لدى الشاعر قول رشيد سليم الخوري في قصيدته القصصية الخيالية التي تتحدث عن درج عثر عليه في مصر وعليه كتابة غريبة مبهمة عجز العلماء عن حل طلاسمها لكنها حلت من قبل الشعراء إذ اكتشفوا بأن تلك الكتابة تتحدث عن شاعر توفي قبل عصر عيسى عليه السلام كان يعمل المعاصي ويحلل ما حرمة الله وعلى الرغم من ذلك ادخله الله إلى الجنة لأنه كان بارا بوالديه وقد كان هذا الشاعر كثير البكاء والشكوى حتى في الجنة فخطبه الله ﷻ قائلا في سؤاله⁽⁴⁾ له فيقول⁽⁵⁾ الشاعر:

كلام	بكاءك	يا هذا	وماذا	دهاك	فلا	تنى	تشكو	تكلم
اصفحي	عنك	قد	ابكاك	ام	ما	جزيت	به	من
فصاح	العفو	يا	مولاي	من	لي	سواك	ومن	سوى
اتيتك	راجيا	نقلي	لحظت	احب	الي	من	هذا	واكرم
لحظت	طالما	قد	نمت	فيه	قرير	العين	بين	الضم
فدعني	من	نعيم	الخلد	اني	نعيمي	بين	ذلك	الصدر
تربتي	كعادتها	برفق	وتتشرتم	حبيبي	بالهتانم			

3- قيمة الخيال وأهميته في الكتابة الشعرية كعنصر فني

أن للخيال أهمية كبيرة في الكتابة الشعرية إذ أن هذا العنصر له إسهام كبير في نجاح الشاعر فكلما كان الشاعر يمتلك خيال واسع كان أكثر قدرة على إنتاج صور جديدة غير مطروحة يكون لها تأثير بالغ الأهمية في الملتقي وخير مثال على ذلك قصيدة الشاعر فوزي المعلوف الموسوفة على بساط الريح فيتخيل الشاعر نفسه في رحلة فوق الغيوم ويلتقي بروحه ويكون بينهما اتحاد وتتطلق الأدعية في القصيدة منهالة دون أي توقف وتهيمن على القصيدة نبرة التشاؤم والحزن وإن هاتين الصفتين من أشهر صفات الرومانسية⁽⁶⁾ ونستطيع أن نستدل بالاعتباس الآتي من القصيدة على سعة الخيال الذي كان يمتلكه الشاعر فيقول⁽⁷⁾:

(1) ينظر، في النقد الادبي، 168.

(2) ينظر، المصدر سابق، 169 – 170.

(3) ينظر المصدر سابق، 172.

(4) ينظر، اتجاهات الشعر العربي الحديث، 302.

(5) ديوان القروي، رشيد سليم الخوري. المجلد الثاني، دار المسيرة، بيروت 1987، 894 – 896.

(6) ينظر، الاتجاهات والحركات في الشعر العربي الحديث، 19.

(7) فوزي عيسى المعلوف، على بساط الريح، طبعة جديدة (بيروت، دار صادر دار بيروت) 133، 134.

فتألبن	حول	جسمي	جماعات	ملأن	الجو	الفسيح	دويا
وإذا	بي	أعي	هنالك	أشياء	ولما	لم	شيا
فكأنني	في	الحلم	نشوان	صاح	تتوالى	الخيال	عليها
ما	لعيني	والنور	شع	بقربي	لم	إلا	خلياً؟

على الرغم من مضمونها الخيالي الصافي تضرب القصيدة على وتر يعطيها مكانة حاصلة في الشعر العربي الحديث وقد منحت هذه القصيدة صاحبها منزلة كبيرة بين شعراء عصره وقد حدثت في حقبة الثلاثينات والأربعينات لتقليد موضوعها التجريدي لكنها كانت غير ناجحة وإن هذه القصيدة هي أقوى مثال ظهر في ذلك الوقت في استخدام الصور التجريدية ففي هذا النوع من الشعر يعبر الشاعر عن فكرة معينة لا باستخدام الأمثال والحكم ولكن من خلال القصص ذات الإطار الخيالي⁽¹⁾ زمن الأمثلة الأخرى التي تتضح فيها أهمية الخيال في الشعر قصيدة عبقر للشاعر شفيق المعلوف وتروي هذه القصيدة حكاية رحلة خيالية قام بها الشاعر طائراً إلى وادي عبقر على ظهر ربات الشعر والجن إلى حيث يعيش حشد من المخلوقات العجيبة والمخيفة فيقابل الشاعر هؤلاء جميعهم بصورة منتظمة وبصفي إلى مواضعهم ضد شرور الإنسان وما يصدر عنهم من أقوال حكيمة وتزدحم القصيدة بأوصاف مفتعلة الكريهة من غول وجن وخرافات وسحرة وبقايا ومخلوقات أسطورية وشخوص خرافية وإن هذه القصيدة تعد أول قصيدة في الشعر الحديث تزدحم بمفردات ذات طبيعة مرعبة تنهال بصورة متلاحقة على سمع القارئ وبصره⁽²⁾.

وفيما يلي عرض مقطع من هذه القصيدة⁽³⁾ لتدليل على ما ذكرته مسبقاً:

قم	فترى	كيف	شياطينها	تطل	في	عينيك	من	بابها
وكيف	من	فيك	ثعابينها	تنسل	من	فوهة	سردابها	
وانظر	إلى	الغيلان	في	تصم	أذنيك	بتصخابها		
حشد	من	الوحش	كأنني	ترتع	من	نفسك	في	غابها
أو	إنها	وهي	عليك	تجلد	جنبيك	بأذنانها		

ويتضح لنا من خلال هذا المقطع أن هذه القصيدة تموج بالصور المفزعة والمتوحشة التي وظفها الشاعر خير توظيف في الموضوع الذي تناوله في القصيدة فهو وادي عبقر وقد استعاد الشاعر فيها الأساطير القديمة ويدل ذلك على عمق الثقافة التي كان يمتلكها الشاعر في جمعه للمادة التي ضمتها قصيدته⁽⁴⁾.

المبحث الثاني

دواعي شيوع الخيال لدى جماعة المهجر الجنوبي وبرز مصادره لديهم

كانت هنالك ظروف عديدة أسهمت في شيوع الخيال لدى شعراء المهجر الجنوبي المتمثل بالعصبة الأندلسية ويمكن أن نعرضها على النحو الآتي:

ظروف الحياة والبيئة الجديدة (المهجر الجنوبي).

لقد اتسمت الظروف التي واجهها المهاجرون إلى أمريكا اللاتينية بمصاعب جمة وقدر كبير من الاضطهاد بالإضافة إلى ذلك كله لم تكن الكثير من أقطار أمريكا اللاتينية تتمتع بالحرية السياسية والاجتماعية وقد وجد المهاجرون في الجنوب أنفسهم بين قوم لا يفقهونهم في التقدم والحيوية وكان المحيط بما فيه من صخب اجتماعي ونيرة حياة عالية من

(1) ينظر، الاتجاهات والحركات في الشعر العربي الحديث، 110، 111.

(2) ينظر، المصدر السابق، 112، 113.

(3) الاتجاهات والحركات في الشعر العربي الحديث، 113.

(4) ينظر، المصدر السابق، 114.

العاطفة وحب المظهر وإن تلك الصفات لا تختلف عن الصفات الموجودة في أوطانهم أي إنهم لم يواجهوا نقيضا كما كانوا يعرفونه بل إنهم واجهوا تحديا وصداما إزاء الروح الفردية لدى الشعوب اللاتينية التي لم تخلو من التعصب والتحامل على المثل العليا للحرية الفردية ونتيجة ذلك كله استطيع أن اخرج بنتيجة تتمثل بكون التعصب الموجود وتلك الظروف الصعبة الموجودة في تلك البلاد كانت سببا مهما في شيوع الشعر الوطني لدى شعراء المهجر الجنوبي لأنهم كانوا يرون بأن موطنهم الجديد هو أقل شأنا من أوطانهم الأصلية التي ينتمون إليها روحاً وجسداً⁽¹⁾.

وخير من يمثل هذا الاتجاه الشاعر اللبناني رشيد سليم الخوري الذي كان يمجّد نهضة سوريا ضد الفرنسيين وثورة سلطان باشا الاطرشي⁽²⁾ بقوله⁽³⁾:

خفقت	لنجدة	العاني	سريعا	عضوبا	لواراك	الليث	ريحا
وحولك	من	بني	معروف	قوم	بهم	تفنى	الجموعا
كأنك	قائد	منهم	هضابا	تبعث	إلى	الورى	جبلأ
فيالك	غارة	لو	لم	تدعها	اعادينا	لكذبنا	المذيعا
ويالك	اطرشا	لما	نعينا	لثأر	كان	اسمعنا	جميعا

التزامهم بالمذهب الرومانسي والرمزي وشغفهم الكبير بالطبيعة لقد تأثر شعراء المهجر الجنوبي بالمذهب الرومانسي والرمزي وتركوا انطبعا في أذهانهم لذلك نجد أن قسما كبيرا من أشعارهم يحمل صبغة رومانسية لذلك أثرت أن تكون دراساتي لهذه الاتجاهات في شعرهم على النحو الآتي لكي استطيع من خلالها أن أصل إلى مدى قدرة أولئك الشعراء على مدى توظيف الخيال في أشعارهم وما أضفاه ذلك الخيال على صورهم من رقة وجمال في تكوين الصور الشعرية.

أ - الاتجاه العاطفي:

إن النزعة العاطفية والحديث عن المرأة ارتبط ارتباطا بالطبيعة وصورة المرأة في الشعر المهجري قد تجاوزت النطاق المادي المعروف وأصبح ذكرها يرتبط بوصف الطبيعة، فالمرأة عندهم توصي إلى نظارة الحياة وبهجتها وترتبط بالاماني والطموحات وقد شكلت في تراثها الشعري جانبا أساسيا كما هو الحال لدى أغلب شعراء المهجر الجنوبي كالشاعر القروي دالياس فرحات و شفيق المعلوف وقد مثلت المرأة في شعرهم محورا من اهم المحاور التي دارت حولها فلسفتهم المثالية فهي تمثل حجر الزاوية في البناء النفسي والفكري في هذه الفلسفة وهي الصورة التي يعكسون من خلا لها افاق وجدانهم وهم يرسمون صورة الحياة البشرية كما ينبغي أن تكون عليه⁽⁴⁾، وعلى الرغم من أن عراء المهجر اتخذوا من المرأة محور للتعبير من خلاله عن النفس والحياة لكن شعرهم لم يخلو من التوجه إلى المرأة بصورة مباشرة فهم يتغنون بها ويهتفون بحبها ويهيمنون معها فوق أبراج النجوم وعلى قمم الجبال ويرون فيها م وجوه السحر والجمال وما يتقنون برسم صورة وتجلية اسرارهم في نسيج شعري يمتاز بالجودة⁽⁵⁾ ومن النماذج التي يتجلى لنا من خلالها مدى حب أولئك الشعراء للمرأة وشغفهم بها قول⁽⁶⁾ الشاعر القروي:

هذا	حبيبك	يا	فؤادي	نائم	تخشاه	بعدك	صفرة	ونحول
وعلى	الجفون	الذابلات	بقية	من	لؤلؤ	رطب	عليك	يسيل
لطف	خفوفك	واحتذا	ايقاضه	أن	الحبيب	من	الفراق	عليل

(1) ينظر، الاتجاهات والحركات في الشعر العربي الحديث، 106، 107 وينظر، الشعر العربي لحديث والمعاصر من نهاية القرن التاسع عشر إلى اليوم، د. فرحان بدري الحربي، دار الصادق حلة، 90.

(2) ينظر، تاريخ اداب اللغة العربية في العصر الحديث، 99.

(3) ينظر المصدر السابق، 99.

(4) ينظر، حركة التجديد الشعري في المهجرين النظرية والتطبيق، عبد الحكيم بليغ، القاهرة، 1980، 299 – 300.

(5) ينظر، المصدر السابق، 311.

(6) تاريخ اداب اللغة العربية في العصر الحديث، 101.

كم	سفتحت	من	الدموع	لبعده	وصدمت	جدران	الضلوع	لذكره
فأنحر	هواك	على	سرير	عفافه	واقنع	من	النضير	بعطره

ب - الاتجاه التأملي:

يراد بالاتجاه التأملي ما ينعكس عن تأمل الإنسان في الحياة والطبيعة وما بعدها فان الشاعر يختلف عن الإنسان العادي فتكون تأملاته ممزوجة بسمة خياله وقدرته على نسيج الصور الشعرية التي يعبر من خلالها عن تأملاته في الحياة⁽¹⁾ ويتضح أن لشعراء المهجر الجنوبي موقفا تأمليا من الكون والحياة وان مجمل آرائهم فيه تدور حول نهايتهم التي لا بد منها وكذلك كانوا يتساءلون عن النفس وما هيتها قبل وجودها ونهايتها وفنائها وفي الغالب يجيبون عن تلك الأسئلة مؤمنين بالنهاية التي لا مفر منها ألا وهي الموت⁽²⁾ وخير مثال على ذلك قول⁽³⁾ نعمة قازان:

من	انا	يا	نفس	هل	سر	مصون	من	انا	من	انت	يا	هذي	الضنون
صحت	فيها	من	انا	من	ذا	اكون	وهفت	اذني	تعي	صوت	السكون		

فاذا رجع بعيد من انا

انا	روح	لا	تدانيها	المنون	انا	جسم	اكلت	بعض	السنون
انا	حي	كنت	من	قبل	اكون	وسابقي	كائنا	عبر	القرون

سائلا نفسي بنفسي من انا

ج - الاتجاه الوصفي:

اما ما يخص وصف الطبيعة فاننا نجد بان هؤلاء الشعراء كانوا يتمتعون بسعة الخيال لذلك استطاعوا أن يرسموا لنا صورا ملئت بالحركة وقد اضعفوا عليها الوانهم الجميلة لتظهر تلك الصور بابهي صورة ويأتي ذلك مما كان يتمتع به اولئك الشعراء من قدرة على تخيل الصور الجميلة لذلك برز وصف الطبيعة في اعارهم وقد حملت دواوينهم اسمائها كالصيف والربيع والخريف والرواقد والزنايق و الازاهير والناظر إلى قصائدهم التي ناجوا بها الشمس والقمر وتحدثوا فيها عن الطيور ووصفوا الشلالات ونتيجة لشغفهم بالطبيعة وانغماس نفوسهم فيها فقد جعلوها جسرا للوصول من خلالها إلى اهدافهم التي كانوا يرجون إليها فالقروي عندما يناجي صاحبه يصور لنا انهما بلبان ويلفت نظرها إلى آيات الكون كالليل والنهار ويدعوها إلى الغاب والاعشاب والافانين⁽⁴⁾ فيصرح عن حبه قائلا⁽⁵⁾:

عيب	علينا	نكون	البلبلين	ولا	يشارك	الطير	في	اعياده	سحرا
اما	ترين	الرحبي	لمت	غدايره	سود	فثرها	راد	الضحى	سقرا
ها	إلى	الغاب	اني	قد	بنيت	لنا	عشا	لينا	عظرا
اذا	سئمنا	ذرى	افنانه	سررا	مدت	لنا	الارض	من	اعشابها

(1) ينظر، الاتجاهات الادبية في العالم العربي الحديث، د. انيس المقدسي، دار العلم للملايين بيروت، ط5، 301.

(2) ينظر، اتجاهات الشعر العربي الحديث، 282.

(3) المصدر السابق، 283.

(4) ينظر، الاتجاهات والحركات في الشعر العربي الحديث، 285.

(5) ديوان الشاعر القروي، رشيد سليم الخوري، مجلدان 1 - 2، دار المسيرة بيروت، 1978، 267.

التأثر بالثقافات العربية والغربية التي كانت مستمدة من الأساطير والفلك وغيرها

لقد شكلت الرموز الاسطورية التراثية سمة طاغية في شعرهم فقد استعملها الشعراء استعمالاً لا يختلف عن استعمال الشعراء القدماء لها فقد وردت بعض الرموز والحكايات في شعرهم بما يخص الجن والشياطين وعبر بعض المدن ذات الاسماء الاسطوري كآرم ذات العماد وسد مأرب وعاد وثمود وبعض العادات القديمة الأخرى وان تأثرهم بالمووروث العربي هو الذي ترك بصماته على شعرهم في هذا الاتجاه وقد عثرت الاشارات من قبل هؤلاء الشعراء إلى وادي عبق الذي يعتقد بكونه منبها للابداع الشعري⁽¹⁾ وخير مثال على ذلك قول⁽²⁾ الياس فرحات في ذكره للجن:

جيش من الجن يمشي في طليعته طيف المنبه مشي الشارب الثمل

وكذلك تطرقوا إلى ذكر الغول في اشعارهم ومن امثلة ذلك قول⁽³⁾ الياس فرحات:

ثم اثنت فرى خلف الفتاة دما للعرب يقطر من انياب غيلان

وبالإضافة إلى ذكرهم بعض الرموز الأسطورية التي تتعلق بالمدن الأسطورية والمعتقدات الأخرى ذات الرموز الأسطورية كأستفار الطير وذكر العنقاء وهو طائر خرافي أما الأصل الثاني من أصول استقاء شعراء المهجر للرمز الأسطوري ما ورد في الكتب المقدسة لا سيما العهد القديم والجديد وما فيها من مواد أسطورية وحكاية وردت اشارات عديدة مستنقات من النصوص المقدسة في شعرهم⁽⁴⁾ ومن الأمثلة على ذلك قول⁽⁵⁾ شفيق المعلوف:

سلبوا	الشمس	قطعة	من	لظاها	ورموها	على	العباد	تدور
حجروها	من	الفضاء	ذر	يرات	شظى	شروها		المستطير
اين	منها	على	قبائل	عاد	عاصف	في	يومهن	الاخير
اين	صادم	اين	عمدة	الملح	اذا	ما	تلفت	المذعور

أما الأصل الثالث فتمثل بالأساطير ذات الطابع العالمي فهي على الغالب تتمثل بأساطير الكنعانيين والسومريين واليونان التي اخذت بعدا شموليا ومتداخلا في حضارات متعددة كاساطير اودنيس وعشتار وفروديت ويمكننا القول أن هذا المصدر الذي استقى منه شعراء المهجر الجنوبي مادتهم الأسطورية يكون قليل إذ ما قورن بالمصادر الأخرى فهو يكثر لدى شفيق المعلوف وبعض الشعراء الآخرين الذين اشاروا اليه اشارات مقتضبة⁽⁶⁾ فيقول⁽⁷⁾ القروي في فينوس الهه الجمال:

فينوس	كانت	في	السماء	اله	للحسن	أن	كنت	الهه	في	الثرى
ظلت	على	عهد	الهلال	مقيمة	واتته	ماشيه	اليه	الادها		

المبحث الثالث

الخيال ودوره في إنتاج الصورة الشعرية لدى جماعة المهجر الجنوبي

لابد أن يمتلك الأديب خيالا خالقا يبتكر الصورة الشعرية الجديدة ومن هنا تظهر أهمية الخيال لدى الشاعر في تشكيل الصورة لذلك أثرت أن تقف دراستي في هذا المبحث عند محطتين رئيسيتين:

(1) ينظر، المثرات التراثية في الشعر العربي المهجري، دراسة تحليلية لنيل درجة الدكتوراه، للطالب عبد الكريم خلف العزاوي، كلية الاداب جامعة بغداد، 1419 هـ - 1998 م، 58.

(2) المصدر السابق، 58.

(3) المصدر السابق، 58.

(4) ينظر المؤثرات التراثية في الشعر العربي المهجري، 59.

(5) سنابل راعوث شفيق المعلوف، دار مجلة شعر، د. ط، 1961، 11 - 12.

(6) ينظر، المؤثرات التراثية في الشعر العربي المهجري، 60.

(7) ينظر، المصدر السابق، 60.

1- من حيث اللغة والأسلوب:

لعل الخيال من أكثر المفاهيم الأدبية ذيوفا وانتشارا وان العمل الادبي والشعري خاصة لا يذكر إلا مقترنا بالخيال وان هذه اللفظة لها واقع السحر على سامعها ويظل هذا السحر مضمخا بجمال القصيدة أو بكيان الشعر⁽¹⁾ وان هنالك علاقة وثيقة بين اللغة الشعرية والخيال فانهما يشتركان في صفة اساسية فان الفنان لا يمكن أن يستغني عن الصفة والخيال فقد اشترك المفهومين في صفة اساسية مهمة فكلاهما ملازم للشعر لذلك يرى (شوين هاور) أن الخيال اداة لا غنى عنها للفنان لانه لا يستطيع إلا بمعونته أن يتصور الأشياء والحوادث بصور حية قوية فضلا عن ذلك اننا لا يمكن أن ندرك الخيال في الشعر إلا بنجيدة اللغة فان في اللغة يفجر الشاعر وهو يبدع القصيدة اعمق حالاته الوجدانية لذلك يتميز الخيال بالكثافة والغربة والقصيدة من بين سائر الفنون الأخرى تكون اعقدها تركيبا وادقها بناء⁽²⁾ ويمكن أن نقول بان التخييل عملية ايهام وتساهم البنية اللغوية الخاصة في الشعر بتحقيق عملية الايهام وان الخيال يستعين باللغة الشعرية في صفتها الاساسية لكونها مجازية والمجاز كما يقول عبد القاهر الجرجاني يختصر البعد بين المشرق والمغرب ويربنا الاضداد ملتزمة ويأتينا بالحياة والموت مجموعين وبالنار والماء مجتمعين وان المجاز الذي تشكل الاستعارة اعلى مراحلها هو الذي يفجر اللغة بعد ما يكون الخيال قد امدته بالوسائل المهمة والعملية لهذا التفجير لكن اللغة منفردة بطبيعتها وان قدرة الشاعر تتجلى في هذا التفرد الذي يتمثل بخلق علاقات جديدة بين اطراف متباينة أو متباعدة ودائما يوصف الخيال بانه خلاق لانه متفرد ولا ينقل ولكنه يضع ويولد ويكاد يكون مصدر الهام في الشعر ويظهر مالم يكن معروفا ومالم يخطر على بال ولذلك يحدث الاندهاش في ذهن المتلقي وتكون التشبيهات والاستعارات اظهارة لفعل التخييل الذي يقوم به الشاعر لكن الشعر ليس تخيلا محضاً ولكنه يوازن بين فعل الواقع وفعل التخييل وهذا مالا نلاحظه في لغة الشاعر إذ ليس جميع عبارات الشاعر في القصيدة مكتفة قوية التصوير لكنها تتفاوت من شاعر إلى اخر وما يجعل القصيدة ذات وحدة فنية أن فعل التخييل يطوي بالدرجة التي يخفي معها فتورا وهنا وضعفا هناك فتبدوا القصيدة منسجمة متفاعلة⁽³⁾.

2- من حيث الرسم الصوري:

اما التعبير الصور فقد حققه شعراء المهجر الجنوبي واعتمدوا في لك التعبير على الوعي والبصيرة التي كانوا يتمتعون بها وانهم ينتقلون من الصورة الجزئية إلى الصورة الكلية التي تصور مشهدا كلياً وتحاول أن توضح مشهدا مرتبطا يمكن أن يطلق عليه تسمية اللوحة ثم ينتقلون من اللوحة إلى وحدة القصيدة برمتها إذ تعتبر القصيدة صورة موحدة وتعتمد اللوحة على مجموعة من الصور الجزئية التي تتأزر على رسم معالمها كما تتأزر الخطوط والالوان على رسم اللوحة وان التصوير اصبح في الشعر المهجري يعتمد الايحاء الذي تتشكل منه الوحدة العضوية التي لا تقوم إلا به ولا تعتمد إلا عليه⁽⁴⁾ ويمكن أن نذكر ابرز سمات الصورة الشعرية على النحو التالي:

- 1- الصورة الحديثة تعتمد على التشبيهات والاستعارات والمجاز وقد تستغني عنها.
- 2- تعتمد الصورة الحديثة على الجانب الرمزي لانها تراه خير دليل على نفسية الشاعر.
- 3- تميل الصور الحديثة إلى التفصيل والاتساع لانها تعتمد الامتاع الانفعالي والفكري في صورة متوازنة وتعتمد ايضا عنصر التداعي وقانون التطور ولهذه العناصر اثر بارز وكبير في تضخيم الصورة الشعرية.
- 4- عنت الصورة الحديثة بمقومات الرسم الحديث لان تلك المقومات تكسب المعنى خصوصية وامتلاء ولكن دون مغالاة في هذا التطبيق ويعلق الناقد عبد اللطيف السحري على هذا الاتجاه بقوله ليس معنى هذا اننا ننكر النظر إلى القصيدة كصورة كلية لكننا ننكر هذه المغالاة التي سار عليها بعض الدارسين لاعطاء الصورة الشعرية منزلة كبيرة

(1) ينظر اللغة الشعرية في الخطاب النقدي العربي التلازم والتراث والمعاصرة، محمد رضا مبارك، العراق بغداد، ط1، 1993 م، 164.

(2) ينظر، اللغة الشعرية في الخطاب النقدي العربي، 165.

(3) ينظر، اللغة الشعرية في الخطاب النقدي العربي، 166 - 167.

(4) ينظر، الدب العربي الحديث، 250 - 251.

القدر حتى أن بعضهم زعم انه يستطيع أن يقدر الفن الشعري بما فيه من صور وان يطبق اصول فن الرسم على هذه الصورة في هذا الزعم ما فيه من مغالاة.

5- أن الصورة الحديثة تكون موحدة الموضوع والفكرة والجو النفسي والبناء الداخلي الذي يعتمد الصراع والحركة.

6- عنى الشاعر الحديث بمزج الصورة بمشاعره وعناصر الطبيعة⁽¹⁾.

ثمرة البحث

من خلال هذه الجولة السريعة في عالم الخيال لدى شعراء المهجر الجنوبي استطعنا أن نخرج بالنقاط الآتية:

1- أن شعراء العصبة الأندلسية لم يكونوا متساوين في الشهرة والذيع وفي نتائجهم الادبية ولكن ابرز من كان لإثارة دوي واسع في الشعر العربي الحديث شفيق المعلوف والشاعر القروي والياس فرحان أما الأول فقد اشتهر بشعره التصويري التأملية الذي يعبر عن صدق العاطفة والانفعال أما الثاني والثالث فقد كانت أشعارهم الوطنية سبب شهرتهم وذيع صيتهم.

2- أن العصبة الأندلسية لم تضم جميع شعراء المهجر الجنوبي وخير دليل على ذلك فوزي المعلوف صاحب المطولة الشهيرة على بساط الريح لم يكن من المنتمين إلى العصبة الأندلسية لانه توفي عام 1930م أي قبل تأسيس العصبة بثلاث سنوات.

3- لقد كان شعراء العصبة الأندلسية تغلب عليه سمة التأثير بالموروث العربي القديم اضافة إلى هيمنة الوطنية على اغلب اشعار شعراء تلك العصبة كالشاعر رشيد سليم الخوري.

4- على الرغم من كون شعراء المهجر الجنوبي أكثر من شعراء المهجر الشمالي لكنه لم يكن له إسهام بارز في تطوير الشعر العربي كما كان لشعر الرابطة القلمية لان شعراء المهجر الجنوبي كانوا يسبقون في قلب التقليد اما شعراء الرابطة القلمية فهم الذين ابدعوا في تجديد الشعر شكلا ومضمونا.

المصادر

- 1- الاتجاهات الادبية في العالم العربي الحديث، د. انيس المقدسي، دار العلم للملايين، ط5.
- 2- اتجاهات الشعر العربي الحديث، د. حاتم الساعدي، ط1 1420هـ.
- 3- الاتجاهات والحركات في الشعر العربي الحديث، الدكتورة سلمى الخضراء الجيوسي، ترجمة عبد الواحد لؤلؤة، ط1، بيروت، ايار، مايو، 2001.
- 4- الأدب العربي الحديث، سالم الحمداني، بغداد وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل، 1987.
- 5- أدبنا وأدباؤنا في المهاجر الامريكية، جورج صيدح، ط2، بيروت، 1957.
- 6- تاريخ اداب اللغة العربية في العصر الحديث، د. نادر نظام طهراني، فهرتك منهاج للطباعة والنشر، ط1، 2009.
- 7- تمهيد في النقد الادبي، روز غريب، دار المكشوف بيروت، ط1، 1971.
- 8- حركة التجديد الشعري في المهجرين النظرية والتطبيق، عبد الحكيم بليغ، القاهرة، 1980.
- 9- دراسات في الشعر العربي المعاصر، د. شوقي ضيف، دار المعارف بمصر، ط4، 1969.
- 10- ديوان القروي، رشيد سليم الخوري، مجلدان 1 - 2، دار المسيرة، بيروت، 1987.
- 11- الرمزية والرومانتيكية في الشعر اللبناني، اميه حمدان، وزارة الثقافة والاعلام، الجمهورية العراقية دار الرشيد للنشر / 1981.
- 12- سنابل راعوث، شفيق المعلوف، دار مجلة شعر، د.ط، 1961.
- 13- الشعراء والتجربة، تأليف ارشبيت مكينس، ترجمة سلمى الخضراء، دار اليقظة العربية بيروت، 1963.

(1) ينظر النقد التطبيقي والموازنات، تأليف الاستاذ صادق محمد العيفي، أستاذ في جامعة البترول والمعادن، المملكة العربية السعودية، الناشر مؤسسة الخانجي بمصر، 1398 هـ - 1978م، 169 - 170.

- 14- عبد لرحمن شكري ناقدًا وشاعرا، د. عبد الفتاح عبد المحسن، القاهرة دار قباء للطباعة والنشر، د. ت.
- 15- عن اللغة والادب والنقد رؤية تاريخية ورؤية فنية، د. محمد احمد العزب، المركز العربي للثقافة والعلوم بيروت لبنان، د.ت.
- 16- في النقد الادبي، د. شوقي ضيف، دار المعارف القاهرة مكتبة الدراسات الادبية، ط9، د.ت.
- 17- في النقد الادبي الحديث منطلقات وتطبيقات، د. فائق مصطفى، د. على عبد الرضا، وزارة التعليم العالي جامعة الموصل، مكتبة اللغة العربية، شارع المتبني، ط1، 1989.
- 18- في النقد الادبي دراسة وتطبيق، د. كمال نشأت، ط1، مطبعة النعمان النجف الاشرف، 1970.
- 19- اللغة الشعرية في الخطاب النقدي العربي التلازم والتراث والمعاصرة، محمد رضا مبارك، العراق بغداد، ط1، 1993.
- 20- المؤثرات التراثية في الشعر العربي المهجري، دراسة تحليلية لنيل درجة الدكتوراه، للطالب عبد الكريم خلف العزاوي، كلية الاداب، جامعة بغداد، 1419 هـ، 1998م.
- 21- مختار الصحاح، محمد بن ابي بكر الرازي، دار الرضوان، 2006.
- 22- موسوعة المصطلح النقدي التصور والخيال، تاليف ر. د. البريت، ترجمة د. عبد الواحد لؤلؤة، دار الحرية للنشر، بغداد، 1979 م.
- 23- النقد التطبيقي والموازنات، تاليف الاستاذ صادق محمد العفيفي، استاذ في جامعة البترول والمعادن المملكة العربية السعودية، الناشر مؤسسة الخانجي بمصر، 1978م.

القيم التربوية الفنية في نصوص الاوبريت المدرسي

م.م. رغد حميد مجيد

المديرية العامة لتربية محافظة بابل

The Educational Values in the Texts of the Operetta

Asst.Lect. Ragad Hameed Majeed

The Directory of Education/ Babylon Government

Zaidalhsuan@yahoo.com

Abstract

The modern education focuses on different activities that effect the individual and lead to define the ways of living and to adapt with his social environment. Since human beings have certain values and traditions, education should take these traditions and values in consideration.

Keywords: opera, operetta, musical theatre, choir. Arabic theatre

الملخص

تتضمن التربية في الرؤية الحديثة لها، انواع النشاطات المختلفة المؤثرة في الفرد متوجها بوساطتها الوجهة التي تحدد اساليب معيشتة وطرائق تكيفه في الحياة مع البيئة الطبيعية والاجتماعية التي يعيش فيها، ولما كان الانسان يعيش في مجتمع له مجموعة من العادات والتقاليد والقيم فمن واجب التربية ان تراعي تلك الجوانب وتعمل على تكريسها والتنقيف بها.

الكلمات المفتاحية: الاوبرا، الاوبريت، المسرح الغنائي، الكورس او الجوقة، المسرح العربي
الاوبرا: هي شكل من اشكال المرح حيث تعرض الدراما كلياً او بشكل رئيسي بالموسيقى او الغناء وقد نشأت في ايطاليا عام 1600 والاوبرا جزء من الموسيقى الغربية الكلاسيكية في اداء أوبرالي، تعرض عدة عناصر من عناصر المسرح الكلامي مثل التمثيل المشاهد والازياء والرقص.

الاوبريت: مسرحية غنائية قصيرة تشمل عادة على حبكة عاطفية نهايتها سعيدة، كما تحتوي على مواقف من الحوار الملفوظ والرقص التعبيري او الاستعراضية.

المسرح الغنائي: المسرح بصورة عامة هو ابو الفنون واولها منذ ايام الاغريق والرومان وقدرته على الموافقة بين عناصر فنية متعددة حيث كانت المسارح هي الوسيلة الوحيدة للتعبير الفني بعد حلبات المصارعين والسياقات واما المسرح الغنائي يتميز بأهمية عنصر الموسيقى والغناء حيث تشكل اساس هذا المسرح الذي يعتبره شكل جديدا محورا عن الاوبرا.

الكورس او الجوقة: هي مجموعة من الاشخاص بتوجيه من مدير الفرقة تقدم الفن الغنائي. تتكون من مطربين او مغنين ويكون التأليف الموسيقي مكتوب لهؤلاء الاشخاص، والجوقة لها جذور في الماضي تنسب هذه الممارسة الى الموسيقى اليونانية القديمة التي كانت موجودة في المسرح اثناء اداء المآسي او الصوت الخارجي الذي يسرد الخارجية.

المسرح العربي: اتفق اغلب الباحثين على ان فن المسرح هو وادفد الينا وان لا صلة بينه وبين مورثنا الادبي وان نموه وتطوره حدث جراء القفزة النوعية التي حدثت في مطلع قرن التاسع عشر ابان النهضة العربية الحديثة وان اول رجالات المسرح العربي الذي اقترن اسمه بأول نشاط مسرحي عربي هو مارون النقاش وهو فنان لبناني فقد ادرك الواقع الاجتماعي والفكري للمجتمع العربي.

ملخص البحث

يضم البحث اربعة فصول، يتضمن الفصل الاول الاطار المنهجي للبحث، مشكلة البحث المتمركزة في الاستفهام

الاتي:

ما القيم التربوية والفنية في نصوص الاوبريت المسرحي؟

بينما تجلت أهمية البحث في عدة نقاط تكمن في:

- 1- يفيد كتاب الاوبريت المدرسي ويسهم في انجاح مهمتهم وتجربتهم الدرامية في كتابة اوبريت مدرسي.
 - 2- يفيد المخرجين العاملين في مجال الاوبريت عامة.
 - 3- يفيد المخرجين العاملين في مجال الاوبريت المدرسي من مشرفي النشاط المدرسي التابع لمديريات التربية.
 - 4- يفيد مدرسي التربية الفنية في المدارس الابتدائية ويساعدهم في كتابة مادة نصوص (اوبريتات مدرسية).
- تم اشتقاق هدف البحث وهو:

1- الكشف عن القيم التربوية في نصوص الاوبريت المدرسي.

2- الكشف عن القيم الفنية في نصوص الاوبريت المدرسي.

اما حدود البحث فقد اقتصر على نصوص الاوبريت المدرسي المقدمة ضمن اقسام النشاط المدرسي في مديريات التربية في محافظات العراق المقدمة من 2003 – 2014.

واختتم الفصل بتعريف المصطلحات الاساسية التي وردت في عنوان البحث.

اما الفصل الثاني الاطار المنهجي، فتضمن ثلاث مباحث عنين المبحث الاول منها بوظيفة التربية واهدافها وفلسفتها اما المبحث الثاني فقد اهتم بدراسة مفهوم الاوبرا وتاريخها بينما اختص المبحث الثالث بدراسة وتقديم المسرح الغنائي والمسرح العربي الغنائي.

اما الفصل الثالث فقد تضمن اجراءات البحث، وهي مجتمع البحث المتضمن خمسة عروض وهي عينة البحث موضحة ذلك في جدول، اداة البحث، منهجية البحث، حيث اعتمد الباحث على المنهج الوصف التحليلي. اما الفصل الرابع فقد احتوى على نتائج البحث التي توصل اليها الباحث ومناقشتها والاستنتاجات، توصيات، المقترحات، ثم تبنت المصادر والمراجع واخيرا ملخص البحث باللغة الانكليزية.

الفصل الاول

اولا: مشكلة البحث

تتضمن التربية في الرؤية الحديثة لها، انواع النشاطات المختلفة المؤثرة في الفرد متوجها بوساطتها الوجهة التي تحدد اساليب معيشتة وطرائق تكيّفه في الحياة مع البيئة الطبيعية والاجتماعية التي يعيش فيها، ولما كان الانسان يعيش في مجتمع له مجموعة من العادات والتقاليد والقيم فمن واجب التربية ان تراعي تلك الجوانب وتعمل على تكريسها والتنقيف بها.

ومن الوظائف المهمة للتربية ان تعمل على تنمية الفرد وتطويره والكشف عن قدراته وامكاناته وتوسيع مداركه بالوسائل المتاحة المختلفة والمتنوعة لكي يتمكن من اخذ دوره في المجتمع الذي ينتمي اليه، بشكل ايجابي وفعال فالتربية هي "عملية تكيف بين المتعلم وبيئته".⁽¹⁾

ومن خلال التربية تشغل لدى الفرد اتجاهاته وعاداته وقيمه الفكرية والثقافية والاجتماعية والفنية، فالتربية "صناعة الكائن، صناعة اجتماعية وادخاله في المجتمع من الوجهة الفنية والوجهة الروحية في آن واحد، ولا يمكن ان يكون للتربية غير هذه الصفة، لان الانسان لا يمكن ان يعيش في غير الحال الاجتماعية فلا تربية بلا مجتمع ولا مجتمع بلا تربية ولكي ينجح المجتمع ينبغي عليه ان ينقل الى الناشئين ارثه من المعارف والتجارب والعادات المادية والروحية".⁽²⁾

(1) جورج شهلا، وآخرون، الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية، 4ط، بيروت، دار العلم للملايين، 1982، ص29.
(2) رونييه اوبرير، الجامع في التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدائم، دمشق، مطبعة جامعة دمشق، 1961، ص56-57.

ثانياً: أهمية البحث والحاجة اليه

تكمن أهمية البحث الحالي في ما يأتي:

1. يفيد كتاب الاوبريت المدرسي ويسهم في انجاح مهمتهم وتجربتهم الدرامية في كتابة اوبريت مدرسي.
2. يفيد المخرجين العاملين في مجال الاوبريت عامة.
3. يفيد المخرجين العاملين في مجال الاوبريت المدرسي من مشرفي النشاط المدرسي التابع لمديريات التربية.
4. يفيد مدرسي التربية الفنية في المدارس الابتدائية ويساعدهم في كتابة مادة نصوص (اوبريتات) مدرسية. كما يمكن لنتائج هذا البحث ان تعطي مؤشرات ايجابية تعمل على مساعدة معلمي ومعلمات التربية الفنية العاملين في مدارس المرحلة الابتدائية واعطائهم تصورا واضحا للقيم التي يمكن ان يتلمسها التلاميذ في هذه المرحلة.

ثالثاً: هدف البحث

1. الكشف عن القيم التربوية في نصوص الاوبريت المدرسي في العراق.
2. الكشف عن القيم الفنية في نصوص الاوبريت المدرسي في العراق.

رابعاً: حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على:

- الحد الموضوعي: نصوص الاوبريت المدرسي
- الحد المكاني: اقسام النشاط المدرسي في مديريات التربية في محافظات العراق.
- الحد الزمني: 2003 - 2014

خامساً: تحديد المصطلحات**1. القيم (value)**

عرفها (رالف وايت، 1951) بانها:

"مصطلح يضم كلا من الاهداف ومعايير الحكم والهدف هو الشيء الذي يطمح له الانسان ومعايير الحكم هي ما يحكم به الانسان كالصدق والاخلاق".⁽¹⁾

وعرفها (كاظم، 1970) بانها:

"كل صفة ذات اهمية لاعتبارات نفسية او اجتماعية او اخلاقية او جمالية وتتسم بسمة الجماعة في الاستخدام وهي بصفة عامة موجّهات للسلوك او العمل".⁽²⁾

اما (الشافعي، 1971) فقد عرفها بانها

"القيم هي مجموعة من المعايير والمقاييس المعنوية بين الناس، يتفقون عليها فيما بينهم ويتخذون منها ميزانا يزنون به اعمالهم ويحكمون به على تصرفاتهم المادية والمعنوية".⁽³⁾

كما عرفها (زاهر، 1984) على انها:

"مجموعة من الاحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية يتشربها الفرد من انفعاله وتفاعله مع الموقف والخبرات المتنوعة، ويشترط ان تتال هذه الاحكام قبولا من جماعة معينة لكي تتجسد في سياقات الفرد السلوكية او اللفظية او اتجاهاته او اهتماماته".⁽⁴⁾

وعرفها (ابو العنين، 1988) بانها

(1) White-raiphk-vaiue.anaiysis, nature and use of the wetod New jeuseg.Lidrtanion press1951.

(2) محمد ابراهيم كاظم، دراسة مقارنة للقيم بين طلبة الجامعة والثانوية (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم التربية الفنية، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد، (1995)، ص16.

(3) ابراهيم محمد الشافعي، الاشتراكية العربية كفلسفة للتربية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1971، ص375.

(4) ضياء زاهر، القيم في العملية التربوية، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة، 1984، ص24.

"مفهوم يدل على مجموعة من المعايير والاحكام تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية بحيث تمكنه من اختيار اهداف وتوجيهات لحياته، يراها جديرة بتوظيف امكانياته، وتتجسد خلال الاهتمامات او الاتجاهات او السلوك العملي او اللفظي بطريقة مباشرة او غير مباشرة".⁽¹⁾

وقد عرفها (هالسترد Halstad، 1996) بانها:

2. القيم التربوية (Educational Values)

عرفها (الخفاجي، 2005) على انها:

"مجموعة من العلاقات المشتركة التي تحدد مقدار المرغوب وغير المرغوب فيه من الاشياء قياسا الى معيار محدد، مما ينتج عنه فعل يؤدي الى قيادة الذات الانسانية الى نواحي اجتماعية واخلاقية مجمل الميول والاتجاهات التي يقرها المجتمع".⁽²⁾

وقد عرفتھا (الشيباني، 2011) بانها:

"مجموعة من المعتقدات والتصورات المعرفية والوجدانية والسلوكية الراسخة لدى الفرد والمجتمع والمبثوثة من خلال الاحداث والشخصيات في العروض المسرحية المقدمة في مسرح الطفل".⁽³⁾

اما التعريف الاجرائي للقيم التربوية:

مجموعة من المعايير المعنوية والمعتقدات والتصورات المعرفية والوجدانية والسلوكية الراسخة لدى الفرد والمجتمع والمبثوثة في نصوص الالوبريت المدرسي من خلال الاحداث والشخصيات والنصوص الغنائية.

3. القيم الفنية (Artistic Values)

عرفها (الشال، 1984) بانها:

"القيم التي تكمن في العمل الفني سواء في مضمونه او شكله وهي التي تتوقف عليها قيمة العمل الفني ومستواه".⁽⁴⁾

4. الالوبريت (Operrette)

عرفه (نجيب، 1986) بانه:

"عرض مسرحي غنائي تصاحبه بعض الحركات التي يغلب ان تكون ايقاعية منظمة، وهو في الغالب غنائي ملحن تصاحبه الموسيقى من اوله الى اخره، ولكنه قد يحتوي في القليل النادر على كلام يلقي بلا موسيقى او غناء".⁽⁵⁾

ويعرفه (تيلر، 1991) في موسوعته المسرحية بانه: "ملهاة موسيقية الفها نوبل كوار عرضت اول مرة في لندن".⁽⁶⁾

الفصل الثاني

المبحث الاول

فلسفة القيم التربوية

اولا: وظيفة التربية واهدافها

تعد التربية نشاطا انسانيا اجتماعيا يهدف الى اعداد الانسان والمواطن الصالح وبناء شخصيته وتعميق الجوانب الروحية والفكرية والخلقية والمادية في شخصيته، من هنا تكون وظيفة التربية الرئيسية هي (تمكين المتعلمين من تنمية شخصياتهم من جميع جوانبها المعرفية والوجدانية والنزوعية متجالية بالارادة والسلوك في توافق وتوازن وانسجام حتى يبلغوا

(1) علي خليل ابو العنين، القيم الاسلامية والتربية، دار المعارف، القاهرة، 1988، ص34.

(2) هاجر عباس محمد الخفاجي، القيم التربوية في مسرحيات قاسم محمد (رسالة ماجستير غير منشور، قسم التربية الفنية، كلية الفنون الجميلة، جامعة بابل، 2005)، ص7.

(3) مروة شاكر رضا الشيباني، القيم التربوية والفنية في عروض مهرجان مسرح الطفل في العراق (رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية الفنية، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد، 2011)، ص10.

(4) عبد الغني النبوي، مصطلحات في الفن والتربية الفنية. (د.ن)، (د.ب)، 1984، ص19.

(5) احمد نجيب، فن الكتابة للاطفال، دار مكتبة الهلال للطباعة والنشر، 1986، ص114.

(6) جون رسل تيلر، الموسوعة المسرحية، ج2، ترجمة سمير عبد الرحيم الجلي، دار المأمون: بغداد، 1991، ص422.

أقصى ما هو مستطاع من التكامل والصالح والعمل لخيرهم وخير مجتمعهم وامتهم بتلك الدلالات ومحور التربية هو الانسان بما وهبه الله سبحانه وتعالى من نعمة العقل والاستعداد لتكوين الضمير⁽¹⁾.

ان التربية في جوهرها (عملية قيمية سواء عبرت عن نفسها في صورة واضحة ام في صورة ضمنية، فالمؤسسة التعليمية بحكم ماضيها وحاضرها ووظائفها وعلاقاتها بالاطار الثقافي الذي تعيشه مؤسسة تسعى الى بناء القيم في كل مجالاتها الخلقية والنفسية والاجتماعية والفكرية والسلوكية)⁽²⁾، وهي بذلك تهدف الى غرس غايات وتهذيب عواطف وتنمية ارادات لتجريد الانسان من اهوائه الدنيوية وتحسين كيانه الانساني في نظره ونظر الآخرين، (فالتربية القيمية هي مسؤولية كل المربين عن الوعي القيمي ورسالتهم هي الايمان بهذا الوعي والعمل على نشر مفهومه والحث على التقيد باحكامه لاجراجها من حيز الضمائر الى حيز الوجود وتجسيدها في شتى اطوار التفكير والسلوك)⁽³⁾.

يعطي العاملون في حقل التربية بمختلف فروعها واتجاهاتها وميادينها وظائف عديدة للتربية منها نقل التراث الثقافي والاجتماعي وكل الموروثات وتربية الفرد وتوجيه سلوكياته وانماط تفكيره والارتقاء بها، ولذلك يرى البعض بأن من وظائف التربية الاساسية هي:

1. نقل الانماط الاجتماعية السلوكية وهذا يحصل عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية التربوية فمن خلال هذه العملية تنتقل الانماط السلوكية.

2. المحافظة على التراث الثقافي الذي ينقل من جيل لآخر وفقا لعملية التنشئة الاجتماعية والتدريس المتمثل بالتعليم.

3. تصفية التراث الحضاري الاجتماعي من الشوائب وهذا يحصل عن طريق تصميم المنهج الدراسي.

4. تنوير الافكار بالمعلومات الحديثة المتطورة⁽⁴⁾.

وللتربية وفقل لطروحات علمائها والمنظرين لها فضلا عن مزاولتها والقائمين عليها، وظائف متعددة يمكن اجمالها بما ياتي:

1. التربية بوصفها وسيلة لبقاء المجتمع

فاذا كان النوع البشري يصارع من اجل بقائه وديمومته والحفاظ على نوعه فهو يتناقل موروثاته الثقافية عبر الاجيال لضمان استمرار بقاء وجود المجتمع الانساني عبر نقل كل انماط الثقافة ومجالاتها من خلال استخدام التربية لتحقيق ذلك الهدف ويذكر جون دوي(ان التربية تكون بمثابة دافع شخصي اكثر منها حاجة اجتماعية ملحة، ولكنها في حقيقة الامر تكون ضرورة اجتماعية)⁽⁵⁾.

2. التربية بوصفها وسيلة اتصال وتنمية للأفراد:

تتطلب حياتنا الاجتماعية الحاجة الى التربية لأن من شأنها زيادة الخبرة وتخلق الاحساس بالمسؤولية، وتوحد الاهتمامات فتتلاقى الاتجاهات ويرى دوي في هذا الصدد (بينما يكون كل ترابط انساني مربيا فأن الاثر التربوي يجب ان يكون جزءا اساسيا في هدف الترابط وبصفة خاصة في ترابط الكبار بالصغار وان أي تنظيم اجتماعي لكي يبقى اجتماعيا يجب ان يكون مربيا للمشاركين فيه، فالتنظيم الاجتماعي يفقد قوته التربوية اذا بقي على محور روتيني او شكلي في علاقاته فقط، وهذا يقود الى نوع من الانعزالية بين افراده، وعدم المساواة في تحصيل الخبرة)⁽⁶⁾.

3. التربية بوصفها وسيلة لنقل التراث:

تحقق التربية التواصل الثقافي بين الاجيال المتعاقبة، فنقل التربية من الجيل السابق الى الجيل اللاحق من شأنه ان يحافظ على بقاء المجتمعات واستمرارها ويتم ذلك بواسطة المؤسسات المتخصصة وغير المتخصصة، ومن خلالها يتم

(1) عبد الكريم اليماني، فلسفة القيم التربوية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2007، ص11.

(2) انور عبد الملك، الفكر العربي في معركة النهضة، ط8، دار الاداب - بيروت، 1987، ص32.

(3) عادل العواد، قضايا القيم في الفكر التربوي الاسلامي، الاصول والمبادئ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1987، ص268.

(4) عبد الله سعيد، التربية في الاسلام، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1974، ص57.

(5) جون ديوي، الديمقراطية والتربية، ترجمة، متي عقراوي وزكريا ميخائيل، لجنة التأليف والترجمة، 1946، ص5.

(6) جون دوي، المصدر السابق، ص9.

تحويل الاعضاء الجدد الى افراد حائزين على ثقافته بعد ان ينقل اليهم عادات العمل والتفكير والشعور (وهكذا تكون التربية بالنسبة لهم عملية نمو من خلال نشاط الجماعة في تشكيل افرادها تشكيلا اجتماعيا، وانطلاقا من هذا المضمون، فان تصورنا لوظيفة التربية ينبغي ان يكون شاملا شمول الحياة باوضاعها ونظمها وتراكيبها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المتشابكة، انها الحياة في اطارها الثقافي او الحضاري الشامل).⁽¹⁾

تقوم التربية في عملية نقل الموروث الثقافي وبمهمة فحص ومراجعة هذا التراث وتنميته وتطويره اذ تقوم التربية (بانتقاء الجوانب والمكونات الصالحة من التراث الثقافي وابعاد الجوانب والمكونات غير المفيدة، وغير المناسبة لواقع المجتمع وفكره، وتهذيب بعض المكونات التي تخدم وتقيد المجتمع).⁽²⁾

4. تكوين الاتجاهات السلوكية:

اذ (ينتقي الطفل من المجتمع الذي يعيش فيه متغيرات معينة يستجيب لها استجابات نمطية بحيث اذا ظهرت هذه المتغيرات، فان الاستجابة التي يتعلمها تكون رد فعل مباشر لهذه المثيرات ومعنى فان الطفل يمر بعملية يكتسب من خلالها الاستجابات السلوكية التي يواجه بها مواقف الحياة المختلفة).⁽³⁾

ودور البيئة عندئذ يكون في تزويد الفرد بالمواقف والمثيرات التي يستجيب لها على وفق نمط الاستجابة البيئية وهكذا تكون التربية عملية تعلم لانماط سلوكية موجودة في البيئة لوجود مثيراتها، وان الانماط السلوكية تختلف من بيئة لآخرى تبعا للمثيرات والاستجابات المختلفة).⁽⁴⁾

5. التوجيه وسيلة مهمة للسيطرة الاجتماعية

يتمسك الكبار في المجتمع بقيمهم وانماط سلوكهم التي يمارسونها فانهم يرغبون دائما في ان يسيطروا على بنياتهم عن طريق هذه القيم وعلى استقرارها وبقيائها، ولا يتحقق هذا الاستقرار الا بالسيطرة على البيئة، وان يكتسب الصغار هذه القيم وتلك الانماط من السلوك وذلك تتحقق للكبار السيطرة الاجتماعية.⁽⁵⁾ فان (حركات الاصلاح الاجتماعي والثورات، تلجأ الى التربية بوصفها اداة لتحقيق اهدافها الاجتماعية عن طريق اكسابها لافراد المجتمع من خلال تثبيت القيم والافكار الجديدة وما يترتب عليها من تعديل وتغيير في انماط السلوك).⁽⁶⁾

المبحث الثاني

الاورا

مفهوم الاورا وتاريخها:

الاورا هي دراما بصرية وسمعية تقدم على خشبة المسرح فهي فن يعتمد على الموسيقى والدراما، وهناك من يرى (ان الاورا قد ظهرت نتيجة للرغبة في احياء الدراما اليونانية القديمة وتلاوتها المونودية أي طريقة غنائها من سطر لحني واحد اسلوبها الالقائي بما فيه من تأكيد للتعبير الدرامي، كما انها ظهرت نتيجة لشيوخ استخدام الالالات الموسيقية في مصاحبة الاغاني).⁽⁷⁾

ويرى بعض الباحثين ان للاورا جذورا اولية تعود الى مكان يقدم داخل الكنيسة من قصص دينية عن حياة السيد المسيح ويوم قيامته باسلوب تمثيلي مقترن بالتراتيل الدينية والغناء، (ظهرت انواع من العروض المسرحية هناك سميت (الاسرار) ولا بأس من العودة الى الورا واكتشاف بعض الطلائع التي سبقت ظهور الاورا وبخاصة في موسيقى الكنائس

(1) منير المرسى سرحان، في اجتماعات التربية ط2، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، 1982، ص23.

(2) ابراهيم ناصر، اسس التربية، ط3، عمان، دار عمان، 1994، ص22-23.

(3) محمد حسن العمارة، اصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية، ط2، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة 2000، ص16

(4) ينظر: محمد العمارة، مصدر سابق، ص23.

(5) ينظر: ابراهيم ناصر، اسس التربية، مصدر سابق، ص23.

(6) محمد لبيب النجحي، الاسس الاجتماعية للتربية، ط6، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، 1976، ص26.

(7) لاخنتريت، هوجو، الموسيقى والحضارة، ترجمة احمد حمدي محمود- مراجعة د. حسين فوزي، القاهر، المؤسسة المصرية العامة للكتاب والترجمة، 1994، ص167.

كما استعملت في مسرحيات الاسرار ومسرحيات الخوارق، وفي عروض مسرحيات الاقنعة والمسرحيات الرعائية في القصور حيث كانت الموسيقى تقوم بدور كبير⁽¹⁾.

ولا يكتمل المسرح الغنائي الا بدخول الرقص ولا سيما بعد تقديم العروض المسرحية خارج الكنيسة وبناء منصة خاصة للعرض المسرحي تحتوي على مكان للموسيقيين (ويحتمل ان نشوء الفن الاوبرالي ارتبط بظهور فن المسرح فكان الممثلون والمرتلون والراقصون ترافقهم ايضا بعض الالات الموسيقية كالطبول مثلا، وعندما بدأوا يغنون ايضا في المسرح بمرافقة الالات الموسيقية اخذت انذاك تظهر بوادر الاشكال الغنائية ذات الطابع المسرحي خلال المشاهد التمثيلية)⁽²⁾ وهكذا نجد ان (الابرا) بوصفها فنا مسرحيا وغنائيا لم تولد من فراغ وانما هي امتداد لتراث موسيقي وغنائي قديم ومتراكم ساهمت فيه الشعوب وتبلور الى الشكل التقليدي على ايدي الفنانين الايطاليين الاوائل.

تعد الابرا فنا مسرحيا وموسيقيا اذ (انها فن الترابط بين الموسيقى والتمثيل الدرامي والاداء الشعري، وذلك الترابط الذي يخلق نوعا من التكوين الجمالي تتحسسه لحظة المشاهدة على المسرح وهو من الفنون الحديثة بالقياس مع الفنون الاخرى مثل النحت والرسم والعمارة وفنون الادب المختلفة وفن الموسيقى وفن المسرح)⁽³⁾.

(Opera) كلمة ايطالية تستعمل كما هي في كل لغات العالم وفي اللغة العربية ايضا، وهي مأخوذة من صيغة الجمع للكلمة اللاتينية opus التي تعني العمل او المؤلف و(تستخدم هذه التسمية للدلالة على عمل درامي شعري مغنى بأكمله ويتناوب على الغناء فيه مغنون انفراديون وجوقة بمصاحبة اوركسترا سمفونية)⁽⁴⁾.

وقد شهدت السنوات الاخيرة من القرن السادس عشر والسنوات الاولى من القرن السابع عشر البدايات الاولى لفن الابرا في ايطاليا (فقد اهتمت مجموعة من الهواة المتحمسين في انضاج هذا الفن وهو ما قام به في فلورنسا مفكرون - جيوفاني باردي ومغنون - كاتشيني - وموسيقيون - اميليو كالفيري - و جاكوبيري - هؤلاء هم جماعة كاميراتا (Camerata) وهم جماعة من الهواة المتحمسين تألفت من كُتّاب وفنانين موسيقيين، كانوا في وقت قصير قبل عام 1600 م يجتمعون بصالون الكونت (باردي) بفلورنسا، ليناقدوا امكانيات الموسيقى المسرحية المحاكية للتراجيديا الاغريقية القديمة، ولكن ما قاموا بتنفيذه فعلا كان نموذج الابرا)⁽⁵⁾.

ويرى (تشيني شلدون) ان جماعة (كاميراتا) الذين دفعهم الشغف بالفنون والادب للبحث عن تجارب جديدة يمكن ان تجمع بين تلك الفنون مع الشعر بما يتواءم مع روح العصر، ان هذه الجماعة قد عمدت الى تبني العقيدة الرئيسة للفيلسوف اليوناني (افلاطون) من ان (الموسيقى هي اولا كلمات، ثم ايقاع، ثم اخيرا نغمة واعتقادا منهم بمحاكاة المسرح اليوناني القديم لاحياء المسرحيات الموسيقية التي تكمن الدعوة فيها الى جعل الموسيقى جزءا اساسيا في البناء المسرحي لا شيئا عرضيا وطارئا عليه)⁽⁶⁾.

وتشير المصادر التاريخية الى العروض الاولى لفن الابرا في ايطاليا (في دار الامير باردي المعروف بذوقه الفني الرفيع عرضت اول اوبرا عام 1597 في مدينة فلورنسا وهذه الابرا اشتقت من اسطورة شعبية اغريقية (داخنة) ولحنها جاكوب بيري والنص الشعري من تأليف اوتافيو رينو سيني ثم عرضت الابرا الثانية في عام 1600 حيث اخذ النص من اسطورة اغريقية اوبريديسا وقام رينو سيني ايضا بصياغة نصها الشعري ولحنها كل من بيري وغاليو كانيسي)⁽⁷⁾.

(1) تشيني شلدون، تاريخ المسرح في ثلاثة الاف سنة، ترجمة دريني خشبة، مصر، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة، ص317.

(2) طارق حسون فريد، الموسيقى العالمية، بغداد، دار الشؤون الثقافية، 1989، ص342.

(3) عبد المعطي الخفاف، فن الابرا وقصصه، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 2010، ص11.

(4) ماري الياس وحنان قصاب حسن، المعجم المسرحي، مكتبة لبنان، بيروت، 1995، ص75.

(5) ماكس بنشار، تمهيدا للفن الموسيقي، ترجمة محمد رشاد بدران، القاهرة، نيويورك، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، 1973، ص100.

(6) علي عبد الله، الموسيقى ودلالاتها في عروض المسرح العراقي، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، مجلس كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد، 1997، ص16.

(7) غانم محمود، حول نشوء الابرا وتطورها، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1986، ص14.

وهناك من يقول ويحدد ظهور اول اوبرا محترفة في 6 تشرين الاول 1600م على وجه التحديد اذ (ظهرت اول اوبرا محترفة، إذ تنسب الاشعار الى اوتافوريين والموسيقى الى المؤلف يعقوب بيرى وتسمى هذه الاوبرا (اوبروديتش) وقد كتب الاوبرا عام 1600، وعرضت في 6 اكتوبر عام 1600 في قصر خاص وقد دخل هذا الحدث التاريخ، ومن هذا التاريخ بدأ التاريخ للاوبرا).⁽¹⁾

اكتمل شكل الاوبرا في منتصف القرن السابع عشر في ايطاليا (وتحددت ملامحها وقتئذ بما يأتي:

1. التركيز على الغناء المنفرد.
2. تجاهل الكورس وموسيقى الالات.
3. انفصال الرسيثا تيفو (أي الكلام او الحوار الملحن، عن الاريا أي الاغنية الاوبرالية)).
4. اتباع اساليب وانماط متميزة من الاريات.⁽²⁾

المبحث الثالث

المسرح الغنائي

ارتبطت الموسيقى بالفن المسرحي منذ نشوئه في عهد الاغريق الذين (كانوا يحتاجون في اداء الدراما وترديد الاشعار والقصائد الى جمال موسيقي يضاعف التأثير، وفي ذلك الوقت كانت موسيقى العصور الوسطى عبارة عن اناشيد وترانيم وقصائد غزل صغيرة (Madrigal) واغاني بمصاحبة الات وترية بدائية).⁽³⁾

وقد كانت المسرحية في عهد الاغريق في القرن الخامس عشر قبل الميلاد (لا تخلو من الموسيقى بل وتقف اساسا عليها مجسدة في الكورس والبناء الشعري للنصوص الذي يعتمد اساسا على الغناء ولعل هذا المزج بين الرقص والغناء والموسيقى والتمثيل الذي تؤديه الجوقة قد اكسب العرض المسرحي طابعا غنائيا خاصا قريبا الى حد ما من عروض الاوبرا الحديثة).⁽⁴⁾

ان عروض المسرحيات الاغريقية كانت تتخذ من الموسيقى عنصرا اساسيا في تكوينها، اذ (ان الموسيقى قامت بدور كبير في الدراما اليونانية في كوميديات -ارسطو فان 0 وكذلك تراجيديات الشعراء الآخرين وبعد تقديم الدراما اليونانية بغير الموسيقى حتى في الوقت الحالي شيئا مستحيلا ولقد قام مؤلفون محدثون بكتابة كورالات اوركستراالية جديدة وموسيقى منفردة للدراما اليونانية).⁽⁵⁾

ومن المعروف ان الكورس (الجوقة) عنصر مهم في العرض الاغريقي، وقد كان لها دورا كبيرا في سير الاحداث وتطورها، فهذه الجوقة التي تمثل الشعب كانت (تقدم ادوارا بشكل غنائي مقترن بالايقاع والنغم كما تقدم الرقصات التي تشارك مع حاسة السمع مع اضاء عنصر جمالي بوساطة الصوت والحركة على المسرح ولعل هذا المزج بين الرقص والغناء والموسيقى والتمثيل الذي تؤديه الجوقة اكسب العرض المسرحي طابعا غنائيا خاصا).⁽⁶⁾ وبذلك فقد (اكتسبت الجوقة في المأساة اليونانية عند اسخيلوس وسوفوكليس طابع الاوبرا الى حد دعا احد النقاد ان يطلق على المأساة عند هذين الكاتبين اسم (الاوبرا الدينية) فالجوقة تستعين بالايقاع والنغم كل منهما على حدة ومجتمعين في تعميق المشاعر والنفاد بها الى الاعماق وهذه الصفات من خصائص الاوبرا).⁽⁷⁾

(1) تيمور اباشيرزي، المسرح الموسيقي، ترجمة د. سامية توفيق، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1999، ص22.

(2) نذير جزماتي، الاوبرا، دار العرب للدراسات والنشر والترجمة، دمشق، 2009، ص8.

(3) صالح عيدون، الثقافة الموسيقية، مراجعة: محمود احمد الحنفي، العالمية للطبع والنشر، القاهرة، 1956، ص154.

(4) ناصر هاشم بدن، المسرح الغنائي في البصرة عناصره وسماته، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد، 1980، ص60.

(5) شلدون تشيني، تاريخ المسرح في ثلاثة الاف سنة، ج 1، ترجمة دريد خشبة، المؤسسة العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر، القاهرة، (د.ت)، ص.

(6) فخري قسطندي، مصطلحات مسرحية (الجوقة)، مجلة المسرح، العدد 20، القاهرة، 1965، ص82.

(7) المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

وتأسيسا على ما تقدم يمكن القول ان (المسرح الاغريقي مما يشبه المسرح الغنائي بشكل او بآخر فالمزج بين الفن الموسيقي والفن المسرحي الدرامي وما تبعته من تقنيات في الاضاءة والديكور وعناصر العرض الاخرى ادى بلا شك الى ظهور الاوبرا وهو لون فني حديث تتمثل نوعيته في الارتباط الوثيق بين اسس هذا الفن مع بعضها (الموسيقى-التمثيل الدرامي- اسلوب العرض- تنظيم المسرح).⁽¹⁾

وقد ظلت الموسيقى على هذا النهج والمنوال حتى القرن السابع عشر اذ (بدأ اثر ذلك يتسلط على افكار الموسيقيين، فبدأوا بما بين ايديهم من موضوعات دينية وادى ذلك الى ظهور اول (اوراتوريو) في عام 1600 وكان عبارة عما يمكن تسميته اوبرا ذات موضوع ديني، وكانت كلماته مأخوذة من مشاهد دينية قديمة ووضع موسيقاه كافلييري Gavalieri، وكان الموضوع هو قصة (الروح والجسد) ecorpa Anima وقد تم اخراج ذلك في روما).⁽²⁾

المسرح الغنائي تسمية عامة تشكل اطارا لكل الانواع والاشكال المسرحية التي تدخل عليها الموسيقى والغناء، يطلق على هذا المسرح عادة المسرح الغنائي وهي التسمية الاكثر شيوعا في العالم العربي. ومفهوم المسرح الغنائي بهذا المعنى له علاقة بالغناء والانشاد ولا يرتبط بصفة (الغنائية Lyrisme) التي تستخدم لوصف نوع من الشعر الوجداني (الغنائي).

وتندرج في اطار المسرح الغنائي انواع عديدة هي:

1. الاوبرا
2. الاوبريت
3. الاوبريت المضحكة
4. الاوبرا التهريجية
5. الكوميديا الموسيقية
6. الفودفيل
7. الثارتويل

وفضلا عما تقدم يمكن اضافة بعض الاشكال الاستعراضية مثل الميوزك هول والكابريه والريفيو وعرض المنوعات كذلك (تعد اغلب انواع المسرح الشرقي التقليدي من اشكال المسرح الغنائي لان الغناء والموسيقى يشكلان عناصر اساسية فيها، وتسمية اوبرا بكين المستخدمة في الصين لا تدل على وجود عنصر الموسيقى والغناء، وهذا ما يميزها عن المسرح الكلامي الذي دخل الى الصين في وقت متأخر⁽¹⁾).

المسرح الغنائي العربي

دخل المسرح العالم العربي في الجزء الثاني من القرن التاسع عشر الا ان هناك من يرى ان فن التمثيل (قد عرف في صورته الاولى في مصر، في منتصف القرن الثالث عشر الميلادي، في عهد الظاهر بيبرس في شكل خيال الظل، Shodowphy) على يد محمد بن دانيال الكحال الموصل، المولود عام 646 هجرية ومن التمثيليات التي كان يقدمها ابن دانيال:

-عجيب وغريب -الامير وصال

-طيف الخيال - المبتسم

ويضم مخطوط ابن دانيال (كتاب طيف الخيال) الموجود بدار الكتب، نصوص تلك التمثيليات، وكانت الموسيقى عنصر رئيسيا فيها⁽³⁾. ومن الثابت تاريخيا انه في عهد الخديوي اسماعيل انشأت دار الاوبرا عام 1869، اذ (جاءت الى مصر فرقة الكوميدي فرانسيز Comedie Francaise) للاشتراك في الاحتفال بافتتاح قناة السويس، وكان مقررا ان تفتح

(1) غانم محمود، حول نشوء الاوبرا وتطورها، دار الشؤون الثقافية العامة، وزارة الثقافة، بغداد، 1986، ص13.

(2) صالح عبود، المصدر السابق، ص154.

(3) محمود كامل، المسرح الغنائي العربي، القاهرة: دار المعارف، 1977، ص4.

دار للاوبرا باويرا (عايدة) وهي قصة مستوحاة من التاريخ المصري القديم، وعهد الخديوي الى الموسيقار الايطالي جوسيبي فردي Verdi.G بتأليفها ولكنه لم ينته منها في الوقت المحدد لافتتاح دار الاوبرا، فقدمت اوبرا (ريجوليتو) لنفس المؤلف بدلا من عايدة التي عرضت في العام التالي⁽¹⁾.

مارون النقاش: * 1817-1855

ادخل مارون النقاش تقاليد المسرح الغربي على العالم العربي ولقد (انشأ مارون النقاش بمعاونة شقيقه نيقولا النقاش عام 1847 فرقة مسرحية سورية تضم بعض الهواة، وقدمت عددا من الروايات المترجمة، منها (البخيل) لمولير و(ابو حسن المغفل او هارون الرشيد، وذلك على مسرح اقامه مارون نقاش امام منزله بدمشق، ولما اعجب حكام سوريا بنشاطه الفني، شيدوا له مسرحا خاصا عرض عليه رواية (الحسود السليط) وهي مستوحاة من قصة (طرطوف) لمولير وكانت تلك الروايات تتضمن الحانا غنائية)⁽²⁾.

وتشير الوثائق الى ان مارون نقاش كان قد عرّف بالمسرح في خطبته التي افتتح بها مسرحية البخيل بالشكل الاتي (تنقسم هذه المراسح الى مرتبتين/..../ احدهما يسمونها بروزة، وتنقسم الى كوميديا ثم الى دراما والى تراجيديا، ويبرزونها بسيطا بغير اشعار وغير ملحنة على الآلات والاورتار، وثانيهما تسمى عندهم اوبرا وتنقسم نظير تلك الى عبوسة ومحزنة ومزهرة وهي التي في فلك الموسيقى مقمرة(..)) ان الثانية تكون احب من الاولى عند قومي وعشيرتي⁽³⁾.

يعقوب صنوع* (1839-1912)

هو احد رواد المسرح العربي، ظهر في مصر (وفي عام 1870 م، اتخذ يعقوب صنوع من مقهى كبير في حديقة الازبكية، مسرحا لفرقته حيث قدم بعض الروايات الهزلية والتراجيدية، منها ما كان يقوم بتأليفه، ومنها ما هو مقتبس من المسرحيات العالمية، مثل العليل، الصداقة، زبيدة والوطن، البرجوازي، الخواجة استاتون، بورصة مصر، غندور مصر، الضرتان، النبل، جورج داندان، السواح والحمار، زوجة الاب، الاميرة الاسكندرانية، ليلي)⁽⁴⁾. وكان يعقوب صنوع اول مصري يخوض ميدان المسرح (وكان يعقوب متعدد الجوانب والمواهب، اذ كان شاعرا واديبا وموسيقيًا ومخرجًا، وكان يتولى اخراج وتلحين المسرحيات التي تقدمها فرقته وذلك الى جانب قيامه بالشؤون الادارية)⁽⁵⁾.

اتجه يعقوب صنوع في سنواته الاخيرة اتجاها وطنيا، فيما كان يقدمه من مسرحيات، وذلك بهدف تبصير الشعب المصري بنوايا المحتل واهدافه الاستعمارية مما اثار غضب الحاكم عليه اذ (امر الخديوي اسماعيل الذي سبق ان لقبه بمولير مصر، بنفيه من مصر بسبب تعريضه بشخصه، وسخريته من حاشيته في رواية الوطن والحرية فرحل الى باريس عام 1878، وعاش بها الى ان فارق الحياة عام 1912)⁽⁶⁾، وبذلك يكون يعقوب صنوع فعلا احد رواد المسرح العربي عامة والمسرح الغنائي العربي خاصة.

(1) المصدر نفسه، ص5.

* هو مارون بن الياس بن ميخائيل نقاش، ولد في حي ببيروت، وتوفي في طرطوس، كان يجيد اللغتين الفرنسية والتركية، ويعد اول مؤلف مسرحي عربي وكان يقوم بترجمة الروايات البيت تقدمها فرقته.

(2) محمود كامل، المصدر السابق، ص5.

(3) ماري الياس وحنان قصاب حسن، المصدر السابق، ص443.

* فنان مصري ولد بحي باب الشعرية بالقاهرة من ابوين يهوديين وكان يتقن عدة لغات ويعمل مدرسا بمدرسة الفنون والصناعات وكان يطلق عليه لقب (ابو نظارة).

(4) محمود كامل، المصدر السابق، ص6.

(5) محمود كامل، المصدر السابق، ص6.

(6) المصدر نفسه، ص7.

الفصل الثالث

اجراءات البحث

يعرض الباحث في الفصل الاجراءات التي سوف يتبعها لتحقيق هدف بحثه، وقد سارت هذه الاجراءات على وفق ما يأتي:

اولاً: منهجية البحث

اعتمد الباحث المنهج الوصفي في هذا البحث من خلال اللجوء الى اسلوب تحليل المحتوى بوصفه منهجية للبحث لانه الاسلوب المنهجي العلمي الملائم والمناسب لخدمة اغراض البحث الحالي وتحقيق هدفه ويعزز هذا الاسلوب ما ذهبت اليه كثير من الدراسات السابقة والبحوث المشابهة والمقاربة الى استخدامه والتي هدفت الكشف عن القيم الموجودة في موضوعات المواد المحللة.

ثانياً: مجتمع البحث

يتألف مجتمع البحث من مجموعة نصوص الاوبريت المدرسي التي تم تقديمها وعرضها للمدة من 2005- 2010 في مناسبات مختلفة، من النشاط المدرسي في مديريات التربية التابعة لوزارة التربية، سواء تلك التي تم تقديمها داخل بغداد (الرصافة والكرخ) والمحافظات الاخرى ضمن فعاليات مسرحية محلية داخل المحافظة او تلك التي تم تقديمها في اطار مهرجانات سنوية خاصة يقف الاوبريت اقامتها وزارة التربية وكما في هذا الجدول رقم (1)

ثالثاً: عينة البحث

- اختار الباحث عينة طبقية عشوائية اذ قام الباحث بتوزيع مجتمع البحث وتقسيمه الى (5) مناطق جغرافية هي:
1. بغداد: وتشمل مديريات تربية الرصافة الاولى والرصافة الثانية والرصافة الثالثة والكرخ الاولى والكرخ الثانية والكرخ الثالثة
 2. منطقة الفرات الاوسط: وتشمل مديريات تربية بابل وكربلاء والنجف والديوانية.
 3. المنطقة الوسطى: وتشمل مديريات التربية في محافظات الانبار وديالى وصلاح الدين وكركوك.
 4. المنطقة الجنوبية: وتشمل مديريات التربية في محافظات ميسان وذي قار وواسط والبصرة والمنتى.
 5. المنطقة الشمالية: وتشمل محافظة نينوى.

ووفقاً لهذا التقسيم قام الباحث باختيار نص واحد من كل منطقة جغرافية بطريقة عشوائية

جدول (1) عينة البحث

ت	اسم الاوبريت	المؤلف	المخرج	سنة التقديم	اسم المديرية
1	زقزقة الواق واقي	احمد حسن هادي	جواد كاظم الساعدي	2009	مديرية تربية ميسان
2	يوم الارض	عبد الله جدعان	احمد الجميل	2008	مديرية تربية نينوى
3	نهر يعشق مدينة	عادل محسن ويفضل حامد	يفضل حامد	2010	مديرية تربية الرصافة الاولى
4	سيفنة الابداع	محمود مسعود الغزي	عقيل عباس امير	2007	مديرية تربية ديالى
5	ما بعد الالف	جبار سمير	سعد هدايي	2009	مديرية تربية الديوانية

رابعاً: اداة البحث

اعتمد الباحث لتحقيق هدفه في البحث اداة بقسمين على وفق مجالي البحث التربوي والفني وهما:

1. اداة القيم التربوية:

لتحقيق الهدف الاول للبحث الحالي الذي يضم الكشف عن القيم التربوية في نصوص الاوبريت المدرسي في العراق، باستخدام اسلوب تحليل المحتوى كان لابد من وجود تصنيف ملائم يفي باغراض هذا البحث، لذلك اعتمد الباحث

تصنيف (وايت- الهييتي) المطور للقيم بوصفه ملائماً للثقافة العربية ويظهر القيم المتضمنة في مواد مكتوبة من نتاج الثقافة العربية ويظهر القيم بشكل تفصيلي فهو يتضمن قيماً أساسية تشتمل على قيم فرعية قابلة للتوسع.

ويتميز تصنيف (وايت- الهييتي) المطور بما يأتي:

- أ. المرونة: فهو يقبل متغيرات جديدة ويسمح بحذف أو دمج الاصناف دون انتهاك لمنهجه.
 - ب. الشمول: فهو يمثل نظاماً كاملاً للقيم إذ يكاد يتضمن ما يكافئ جميع ما استخدم من مجالات وقيم لعدة نظم قيمية.
- وقد استخدم تصنيف (وايت- الهييتي) في العديد من الدراسات التي اعتمدت تحليل محتوى صحافة وادب وبرامج الاطفال، مثل (دراسة الهييتي)، (دراسة جرجيس)، (دراسة الربيعي)، إذ انه من التصنيفات التي يشار إليها في ادبيات تحليل المحتوى، كتصنيف معياري مستوف لمتطلبات التصنيف، تلك المتطلبات التي على مدى الإيفاء بها يعتمد فشل البحث، ونجاحه.

في ضوء ما تقدم اعتمد الباحث تصنيف (وايت) للقيم بعد اجراء بعض الاضافات عليه على وفق المحتوى المحلل، إذ قام الباحث بتحليل عينة عشوائية من مجتمع البحث بلغت (3) نصوص* من الاوبريتات المدرسية بوصفها عينة استطلاعية، وحل في ضوء التصنيف المعتمد، فتبين ان هذه الاداة ملائمة باستثناء بعض الافكار والمفاهيم القيمية التي ظهرت ليس لها اصناف في الاداة، لذا فقد قام الباحث بتطوير اداة البحث بحيث تساعد في تحليل وتصنيف عينة محتوى نصوص الاوبريتات المدرسية المعتمدة في هذا البحث.

وقد افاد الباحث في اجراء التطوير على التصنيف المذكور، مما ظهر من قيم جديدة في المحتوى المحلل، صنف مع اقرب المجموعات لها بعد وضع دلالتها.

ومن الجدير بالذكر ان الباحث قد ابقى على اصل الاداة إذ اشتمل على التطوير والاضافات المذكورة فقط.

2. مجموعة القيم الاخلاقية:

- الاخلاق: الخير بمفهومه الاخلاقي، الالتزام بما يمليه الضمير الخير عكس الشر.
- الصدق: نقيض الكذب، عدم اخفاء الحقيقة، اهل الثقة، حفظ المواعيد والاسرار، الامانة، العمل بما يوكل اليه الاخرين عمله، الصدق في القول والعمل.
- العدالة: العدل في الحكم، في القول المساواة، ضد الجور، العقل المتفتح الذي يستوعب الوجة المختلفة للموضوع الواحد قبل ان يعطي حكمه العادل، تكافؤ الفرص.
- الطاعة: طائعا غير مكره، انقاد، وافق، الاستجابة (التلاؤم- التوافق) لما يطلبه الافراد ذوو السلطة والمسؤولون، اتباع القوانين والاحكام والنظام.
- الدين: الايمان بالله والرسول، أي فكرة تتسم باجلال الله والكتب المقدسة والرسول، احترام الشعائر الدينية، الصلاة، والصوم، العبادة، التردد على دور العبادة.
- الطيبة: (الطيب خلاف الخبيث)⁽¹⁾، فهي نعت من افضل الكلام واحسنه، فهي تعد من اجمل الصفات التي يتحلى بها الانسان، فالشخص الطيب يعيش حياة صادقة مع نفسه ومع الاخرين.

وحدة التحليل:

وحدة التحليل المستخدمة في هذه الدراسة هي (الفكرة) Theme، واستخدمها الباحث بسبب ملائمتها لطبيعة البحث فضلا عن استخدامها على نطاق واسع في تحليل المحتوى وان وايت (White) يعد هذه الوحدة (هي اساسية ومهمة للتحليل القيمي)⁽²⁾، كما يعدها هولستي (Holsti)(وحدة لا مفر من استخدامها في ابحاث القيم)⁽³⁾.

* اوبريت (الام) واوبريت (اللائحة) و اوبريت (الفصول الاربعة)

(1) ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، ابن منظور، المصدر السابق، ص/289-299.

(2) هدى هاشم الربيعي، المصدر السابق، ص80.

(3) عصام عبد الامير جرجيس، المصدر السابق، ص60.

والفكرة نوعان هما:

-الفكرة الصريحة: هي وحدة تحليل القيم الظاهرة (وتكون جملة بسيطة او شبه جملة مركبة يشار فيها صراحة الى معيار، او هدف مرغوب، او غير مرغوب فيه).⁽¹⁾

-الفكرة الضمنية: وهي الفكرة التي لا يشار اليها صراحة وبشكل مباشر وانما (هي القيم التي يحملها الفرد مندمجة في سلوكه، ويستدل على وجودها من ملاحظة الاتجاهات التي تتكرر في سلوك الافراد بصيغة منمطة).⁽²⁾

وحدة التعداد:

استخدم الباحث التكرارات (Frequencies) وحدة للتعداد لحساب ظهور كل قيمة من القيم فضلا عن انه بواسطة التكرارات يستطيع ان يحدد قوة ظهور هذه القيم، فالقيم التي تأخذ تكرارا او اكثر دون غيرها تكون اكثر اهمية، فضلا عن ان الدراسات السابقة قد استخدمت التكرارات وحدة للتعداد.

خطوات التحليل:

- أ. تبنى الباحث استمارة خاصة تضمنت الحقول الاتية (التسلسل -الفكرة-نوعها- تصنيفها- تسميتها)، والهدف من هذه الاستمارة هو تحليل النص الواحد الى عبارات منفردة تمثل كل منها فكرة واحدة.*
- ب. قراءة الاوبريت بشكل عام للتعرف على الافكار الاساسية فيه.
- ت. قراءة كل لوحة من لوحات الاوبريت او مشاهده بدقة لتحديد الفكرة ودلالاتها.
- ث. تقطيع العبارات او الابيات الشعرية التي تحمل الافكار.
- ج. كتابة الفكرة التي تتضمن قيما في الاستمارة المخصصة لها.
- ح. تحديد القيمة التي تشير اليها كل فكرة ثم تصنيفها ضمن المجموعة التي تنتمي اليها وفقا لتصنيف وايت المطور.
- خ. تفريغ نتائج التحليل في استمارة التحليل واعطاء تكرار واحد لظهور كل قيمة من القيم.

قواعد التحليل:

اعتمد الباحث مجموعة من قواعد التحليل وهي:

- أ. اذا ظهرت فكرة تتضمن اكثر من قيمة واحدة، يؤخذ بالقيمة التي يكون التاكيد عليها اكثر من خلال (ملاحظة سياق العبارة او دلالة اللوحة او المشهد) او ملاحظة الاتجاه القيمي العام للنص.
- ب. لا تخضع للتحليل الافكار الموجودة داخل الاقواس في نصوص الاوبريت المدرسي والتي تتضمن عمليات وصفية مثل وصف ديكور او هيئة الشخصيات وغيرها.
- ت. تخضع للتحليل الافكار الموجودة داخل الاقواس في الاوبريت والتي تعبر عن حركة الشخصيات وفعالها، لان تلك الافعال تدل على سلوك الشخصية واتجاهها القيمي.
- ث. الافعال المترادفة تعد فعلا واحدا.
- ج. اذا ظهرت قيم غير مرغوب فيها على لسان شخصيات خيرة ايجابية في الاوبريت فانها تعد تأكيدا للقيم الايجابية.
- ح. في حالة وجود قيمة سلبية مذكورة على لسان شخصية سلبية تثبت القيمة السلبية.
- خ. عد الفكرتين اللتين تشيران الى ان تكون احدهما سببا والثانية نتيجة كل واحدة منهما قيمة مستقلة عن الاخرى.
- د. يعد كل من المعطوف والمعطوف عليه افكارا مستقلة.
- ذ. تعد الصفات المترادفة قيما مستقلة.

(1) خلف نصار الهييتي، المصدر السابق، ص60.

(2) هدى هاشم الربيعي، المصدر السابق، ص80.

* انظر ملحق رقم (3).

ر. لا تعد الصفحة محددا امام المحلل، أي انه في حالة عدم اكتمال الفكرة او عدم ظهور قيم فيها يتبع الصفحات التي تليها الى حين اكتمال الفكرة وظهور القيمة.

2. اداة القيم الفنية:

بالنظر لعدم توفر اداة او تصنيف لتحقيق الهدف الثاني للبحث المتمثل في الكشف عن القيم الفنية في نصوص الاوبريت المدرسي تتماشى مع متطلبات تحقيق هذا الهدف، قام الباحث بتصميم اداة بحثه والمتمثلة بـ(استمارة تحليل محتوى نصوص الاوبريت المدرسي)، ولقد تكونت الاداة في بنائها الاولى من (43) فقرة، وزعت على محاور التحليل. وقد اعتمد الباحث في تصميم اداة القيم الفنية هذه على وسائل متعددة:

أ. الدراسة الاستطلاعية: اذ توجه الباحث باستبانة استطلاعية الى بعض المختصين* في مجال (المسرح المدرسي والاوبريت المدرسي) بغية استطلاع ارائهم حول محاور التحليل من خلال اسئلة مفتوحة الاجابة تتيج للمجيب حرية الاجابة، وقد حصل الباحث على مجموعة من الفقرات التي ضمها الى اداة البحث الخاصة بتحليل القيم الفنية. ب. الدراسات السابقة وقد افاد الباحث من الدراسات السابقة القريبة من دراسته واطلع عليها وافاد منها في بعض الجوانب التي دلت الباحث على تحديد مسار بحثه ونشير على وجه الخصوص الى دراسة (مروة شاكر رضا الشيباني) الموسومة (القيم التربوية والفنية في عروض مهرجان مسرح الطفل في العراق).

الصدق (Validty)

بغية التحقق من ان اداتي البحث صالحتان لقياس الهدفين اللذين وضعا لاجل تحقيقه والتأكد من ذلك، فقد اعتمد الباحث على الصدق الظاهري (Face Validity) للتعرف على صلاحية فقرات الاداتين، اذ ان احد الشروط التي يجب توافرها في اداة البحث هو الصدق (ومتى كانت الاداة قادرة على استخلاص القيم والافكار من مادة التحليل عدت وسيلة صالحة للتحليل صادقة)⁽¹⁾

الفصل الرابع

النتائج ومناقشتها:

لغرض تحقيق الهدف الاول للبحث وهو الكشف عن القيم التربوية في نصوص الاوبريت المدرسي في العراق، تم تحليل عينة من نصوص الاوبريت المدرسي تكونت من (5) نصوص، وللاجابة عن الهدف الاول للبحث وهو الكشف عن القيم التربوية في نصوص الاوبريت المدرسي في العراق، سيتم عرض الافكار القيمية التي كشف عنها التحليل والبالغ عددها (1038) تكرار فكرة قيمية موزعة على (43) قيمة رئيسة في الجدول (5) المذكور لاحقا، وتترتب فيه القيم تنازليا بحسب اهميتها، بناء على ما حصلت عليه كل قيمة من تكرار، وقد عُد تكرار الوحدات القيمية لأي قيمة مؤشرا للاهمية المعطاة لها من نصوص الاوبريت المدرسي، فالقيمة التي تحصل على اكثر نسبة من التكرارات تكون قد اعطيت اهميته اكثر من تلك التي حصلت على نسبة اقل، وقد اشار وايت الى (ان اهمية القيمة تأتي من ارتباطها بتكرارها)⁽²⁾.

1. د. اقبال نعيم 2. بكر نايف/مؤلف ومخرج 3. عباس الخفاجي/مخرج 4. فالح حسين العبد الله . 5. عبد الجبار حسن (كاتب مسرحي) 6. حسن موسى (كاتب وقاص في ادب الطفولة) 7. د. عامرة خليل.

(2) خلف نصار الهيتمي، المصدر السابق، ص83.

المصادر

- القرآن الكريم.

المصادر العربية:

- الكتب

1. اباشيرزي، تيمور، المسرح الموسيقي، ترجمة د. سامية توفيق، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1999.
2. ابراهيم، زكريا، دراسات في الفلسفة المعاصرة، مكتبة مصر، القاهرة، 1968.
3. ابو العينين، علي خليل، القيم الاسلامية والتربية، مكتبة ابراهيم الحلبي، المدينة المنورة، 1988.
4. ابو عون، احمد شفيق، روائع الاوبرا العالمية، الامين للطباعة والنشر، د.ت.
5. احمد، ضياء، سيكولوجية الطفولة، دار الفضل للنشر والتوزيع، عمان، 1984.
6. اسعد عبد الرزاق وعوني كرومي، طرق تدريس التمثيل مؤسسة دار الكتب للطباعة والنشر، وزارة التعليم العالي والبحث
7. اصلان، اوديت، فن المسرح، الجزء الثاني، ترجمة سامي احمد سعد، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، 1970.
8. انشتين، الفرد، الموسيقى في العصر الرومانتيكي، ترجمة احمد حمدي محمود، القاهرة الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1973.
9. اوبير، روني، الجامع في التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدائم، دمشق، مطبعة جامعة دمشق، 1961.
10. بطرس، فكري، اعلام الموسيقى والغناء العربي، 1867-1967، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1976.
11. بنتلي، اريك، نظرية المسرح الحديث، ترجمة يوسف عبد المسيح ثروت، ط2، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، افاق عربية، 1975.
12. بنشار، ماكس، تمهيدا للفن الموسيقي، ترجمة محمد رشاد بدران، القاهرة، نيويورك، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، 1973.
13. تشيني، شلدون، تاريخ المسرح في ثلاثة الاف سنة، ج1، ترجمة دريد خشبة، المؤسسة العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر، القاهرة، (د.ت.).
14. توفيق رمعي، واحمد بلقيس، الميسر في علم النفس الاجتماعي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، 1984.
15. جزماتي، نذير، الاوبرا، دار العرب للدراسات والنشر والترجمة، دمشق، 2009.
16. الجلال، ماجدة زكي، تعلم القيم وتعليمها، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، 2005.
17. جون رسل تيلر، الموسوعة المسرحية، ج2، ترجمة سمير عبد الرحيم الجلي، دار المأمون:بغداد، 1991.
18. حسان محمد حسان، وآخرون، دراسات في فلسفة التربية، ط3، دار المعارف، القاهرة، 1989.
19. حسن، لطيف، المسرحية الشعرية والابريت والغناء في المسرح العراقي.
20. الخفاف، عبد المعطي، فن الاوبرا وقصصه، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 2010.
21. الدمرداش، سرحان، ومنير كامل، المناهج، دار العلوم للطباعة، ط3، القاهرة، 1972.
22. دياب، فوزية، القيم والعادات الاجتماعية، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، 1966.
23. ديوي، جون، الديمقراطية والتربية، ترجمة، متي عقراوي وزكريا ميخائيل، لجنة التأليف والترجمة، 1946.
24. الرشدان، عبد الله، المدخل الى التربية والتعليم، ط3، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2002.
25. الرميحي، محمد، الخليج ليس نفطا، شركة كاظمة للنشر والترجمة والتوزيع، الكويت، 1983.
26. زاهر، ضياء، القيم في العملية التربوية، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة، 1984.
27. الزبيدي، علي، المسرحية العربية في العراق، مطبعة الرسالة، القاهرة، 1966.

28. سرحان، منير المرسى، في اجتماعات التربية ط2، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، 1982.
29. سعيد، عبد الله، التربية في الاسلام، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1974.
30. السيسى، يوسف، دعوة الى الموسيقى، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، 1981.
31. الشافعي، ابراهيم محمد، الاشتراكية العربية كفلسفة للتربية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1971.
32. شاول، بول، المسرح العربي الحديث، 1976-1989، بيروت، رياض لوسي للكتاب والنشر، 1989.
33. شلدون، تشيني، تاريخ المسرح في ثلاثة الاف سنة، ترجمة دريني خشبة، مصر، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة.
34. شهلا، جورج، وآخرون، الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية، ط4، بيروت، دار العلم للملايين، 1982.
35. الشيخ، يوسف محمود، سيكولوجية الفروق الفردية، دار النهضة العربية، القاهرة، 1964.

المحاور المشتركة بين الأدبين الرومانسي والعرفاني

أ.م.د. عبد الوهاب عبد الله عبد الرحيم

جامعة السليمانية / سكول اللغات

The Common Areas between the Romantic and the Sophistic Literatures

Asst. Prof. Dr. Abdul Wahab Abdullah Abdul Raheem

University of Al-Sulaimanya / School of Languages

Abstract

This research deals with the common themes between the Romantic and the Sophistic Literatures which range from constructionism and symbolism because the advocates of the constructive approach look at the literary text as a self-dependent linguistic entity and they then analyze the text according to its words, sentences, constructions, figures of speech and poetic images. The constructive approach focuses on the text away from the author, society and environment for the corner stone of the constructive criticism is analysis. The poem is not a group of verse lines but it is constructed from levels which are (connotative, phonetic, morphological, grammatical, and lexicological levels).

المقدمة

في هذا البحث نتناول ابرز الثيمات المشتركة بين الادب الرومانسي والادب الصوفي اللذان يتأرجحان بين البنيوية والرمزية، باعتبار ان اصحاب المنهج البنيوي ينظر الى النص الادبي ككيان لغوي قائم بذاته ومن ثم ينصب الاهتمام بتحليل النص من حيث الفاظه وجمله وتراكيبه ومجازاته وصوره الشعرية، ان المنهج البنيوي يتمحور حول النص بمعزل عن كل ما يربطه بالمؤلف والمجتمع والبيئة، وجوهر النقد البنيوي هو التحليل، فالقصيدة ليست مجرد مجموعة من الابيات، نعاملها في الظاهر على انها محصلة لهذه الابيات، اي ان القصيدة لا تتألف من ابيات كما توحى النظرة السطحية المتعجلة بل تبنى من مستويات وهي التي يمكن تقسيم العمل الادبي اليها، وهذه المستويات هي (المستوى الدلالي، المستوى الصوتي، المستوى الصرفي، المستوى النحوي، المستوى المعجمي)، ويظل هدف البنيوية الى الوصول الى فهم المستويات المتعددة للأعمال الادبية ودراسة علاقتها، ولكننا نركز على المستوى الدلالي للنص، واما الرمزية التي تعد القاسم المشترك بين الادبين: فمعناه الايحاء الغير المباشر عن النواحي النفسية التي تتعذر على اللغة المألوفة على ادائها، والرمز هو وسيلة التعبير عن زوايا غامضة في النفس لا تقوى اللغة على التعبير عنها، ويعتقد الرمزيون بان على المؤلف ان يخفي شيئا اعمق، وان العالم الواقعي ليس الا انعكاس للعالم الغيبي الخفي ولا يمكن بلوغه عن طريق العقل بل عن طريق الرمز، وان الفن ينظر الى العالم العلوي (عالم ما فوق الطبيعة) وقربوا اجواء الفن عن الاجواء الدينية والغيبية.

المطلب الاول: نشأة المذهب الرومانسي وهيمنة ادبه.

• ظهور الرومانسية كمذهب ادبي: ظهرت الرومانسية كثورة على قيود الكلاسيكية وقواعدها ومناهجها التي مضى عليها زمن طويل بحيث لا تتناسب العصر الجديد والحياة الجديدة، فشرع الادباء يبحثون عن مبحث ادبي تواكب العصر ومظاهرها الجديدة، لكي يستطيع الفرد عن طريقه ان يعبر عن همومه ومعاناته. اخذت تباشير الرومانسية تظهر في الآداب الاوروبية مع منتصف القرن الثامن عشر ومطلع القرن التاسع عشر (1)

• اصول كلمة الرومانسية: كانت انجلترا اول مكان اصبح فيه المصطلح مالوفا وواسع الانتشار، وكانت الرومانسية في البداية تتصل بقصص الخيال القديمة، وحكايات الفروسية، والمغامرة، والحب، وقد استعملت كلمة الرومانسيين في عبارات مثل (حكايات رومانسية وحشية) لتفيد معنى (زائف) (متخيل) (وهمي) وفي القرن السابع عشر كانت توجد الى جوار (خرافي) (طنان، سخيف، طفولي) (وتفاهات رومانسية واوهام لا تعقل) ثم اخذت تشق منها معاني اخرى مثل (اسر

(الخيال) وتطلق على المشاهد الريفية ومناظر الطبيعة ولاسيما لوصف الجبال والغابات والاماكن المستوحشة، وتشير قبل كل شيء الى الاستجابة العاطفية التي يثيرها المشهد، لم يكن الرومانسي منذ بدا تكوينه من مصطلحات النقد الفني، وانتقاله الى هذا الادبي مسألة متأخرة نسبيا، يعتقد انها ترجع الى تأملات (فردريك شليكل) في صفحات المئة والخمسة والعشرين في عام 1797م⁽²⁾ ((تعد الرومانسية اهم حركة ادبية في تاريخ الاداب الاوروبية لانها اشتملت على كثيلر من المبادئ، وكانت خطوة في سبيل نشأة المذاهب الادبية المختلفة))⁽³⁾

اهم مميزات الرومانسية

- 1 * اهمها اعتدادهم الشديد بملكة الخيال التي تحولت بايدهم الابداعي من عالم الشعور الى عالم اللاشعور، ان افق الخيال عندهم واسع سعة الكون لاحدود له الخيال الرحب محك قدرة الشاعر في الابداع والانتاج الخلاق.
- 2 * تلعب العاطفة في الشعر الرومانسي دورا فعالا في التعبير عن الاشياء وفي تصوير الافكار وتمنحها الحيوية.
- 3 * حرية الاديب من القيود والقواعد المفروضة التي كبلت يدي الشاعر في الابداع، انتقلت تلك الحرية الفردية الى المطالبة بحرية المجتمع، ونسف القوانين التعسفية التي تقف حجر عثرة في طريق تقدمه انطلاقا من حرية الاديب.
- 4 * مال الكثير من الرومانسيين الى النزعة الاسطورية او الرمزية او الفولكلورية في شعرهم ويعد (شاتوبريان) من ابرز المستخدمين لهذه النزعات في شعره.
- 5 * ينزع الشعر الرومانسي الى التحرر من ضوابط المدينة والفرار من الواقع.
- 6 * تبرز في الشعر الرومانسي ظاهرة (الانا)(الذاتية) (الفردية) والتجربة الخاصة.
- 7 * الجمال عندهم هو الدعامة الرئيسية لكل نشاط انساني، والجمال عندهم مرآة الحقيقة، فلا حقيقة سوى جمال ولا جمال بدون حقيقة.
- 8 * قدم الرومانسيون الفرد على المجتمع والعاطفة على العقل والقلب على الدماغ والشعور على المنطق والموهبة على الصنعة والالهام على المهارة والعفوية على القاعدة.
- 9 * اهتم الرومانسيون بالاصالة والخلق والابداع ورجحوا العناية بالمضمون على العناية بالشكل، وحيانا استخدموا غريب الالفاظ لاجل استكشاف اساليب تعبيرية جديدة تكون اكثر تأثيرا على المتلقي⁽¹⁾.
- 10 * يحتل الحب عندهم لدرجة الهيام مكانه المرموق يتميز هذا الحب بطابع العفة، والحب عندهم من الحاجات الحياتية الاساسية ومن امتنع عن الحب فهو قاصر في نظرهم ونيتابه القلق⁽²⁾.

المعاني التي نسبت الى المصطلح الرومانسية

لقد الحقت بمصطلح الرومانسية معاني وتعريف متنوعة ومتعددة تبعا لتباين الامزجة والاهواء والانواق الادبية وباختلاف الصورة التي يلقيها المتلقي من مفهوم الرومانسية واستجابته لهذا الفن الادبي. لذلك يعتقد البعض بان من يحاول تعريف الرومانسية يدخل في مهمة خطيرة، لان حدها قد يصل بعدد الذين كتبوا عن الرومانسية، وهذه عرض لبعض المفاهيم عن الرومانسية.

- 1- طوتة: الرومانسية مرض والكلاسيكية صحة.
- 2- روسو: الرومانسية هي العودة الى الطبيعة.
- 3- اتخذت الصور الرمزية دورا حيويا مركزيا في الشعر الرومانسي بوصفه وسائل خارجية مرئية للدراك الداخلي الرؤوي.
- 4- ووتر هاوس: جهد للهروب من الواقع.
- 5- جورج ساند: الرومانسية عاطفة اكثر منها عقل، القلب في مواجهة الرأس.

(2) موسوعة المصطلح النقدي، ج1، 175-178

(3) المدارس والانواع الادبية، 56

(1) مذاهب الادب الغربي، ص 99 - 108

(2) الخلاصة في مذاهب الادب الغربي، ص20

6- نيلسون: خيال في تناقضه مع العقل وإدراك الحقيقة.

7- كازميان: بروز مكثف للحياة العاطفية، تستثيرها أو توجهها ممارسة الرؤيا الخيالية، وهي بدورها تحرك أو توجه تلك الممارسة.

8- كير: الطريقة السحرية في الكتابة.

9- يرسن: الروح أكثر أهمية من الشكل.

10- سانتسبري: الرومانسية تترك الفكرة لقدرة القارئ على الكشف يساعده في ذلك الإيحاء والرمز⁽¹⁾.

11- هيرافورد: تطور يفوق المؤلف لحساسية الخيال.

الشعر الرومانسي

الشعر الرومانسي شعر عالمي تقدمي، وقد قدر له توحيد انماط الشعر المختلفة وربط الشعر بالفلسفة والبلاغة، وعليه ان يمزج ويصهر الشعر والنثر، والنبوغ والنقد، الشعر الفني والشعر الطبيعي، وان يجعل الشعر حيا واجتماعيا، والعيش والمجتمع شعريا، ان يضفي الشعر على الفهم، الشاعر الرومانسي يعيد خلق الحياة انطلاقا من نظرية الى الاشياء وعلاقته بالعالم الذي يعيش فيه، بوسع الشعر الرومانسي مثل الملحمة، ان يكون مرآة العالم اجمع، صور العصر، يكون الشعر الرومانسي بمنزلة الفهم من الفلسفة، ومنزلة الصفة الاجتماعية والصدقة والحب من الحياة، الشعر الرومانسي ما يزال في عملية خلق، كونه في تطور ابدى، لا يكتمل ابدا⁽²⁾، ان الطاعى على الشعر الرومانسي هي العاطفة، فأطلق لنفسه العنان في احلامه لهذا اصبح عالم خياله احب اليه من العالم الحقيقي، وهذا ما يدفعه ان ينطوي على نفسه والحلم يتجسد عند الرومانسي الى الحقيقة دون ان يجني من وراءه الا الالم والخيبة، والخيال يفعل بصاحبه سلبا وايجابا فأما يحصد منه املا وتفاؤلا واما تكون ثمرته مرة لا اكثر من ذلك، ولكن الرومانسي دائما يطمع الى عالم اسى من عالمه فيلجأ الى الصور التي يهتدى من خلالها الى سعادته، الرومانسي غريب في عصره بشعوره واحساسه ولذا كان عصبي المزاج ذا نفس سريعة التأثر وقلب عامر بعواطف انسانية⁽³⁾.

المطلب الثاني: حركة التصوف الاسلامي وادبه الراقي

من هم الصوفية: بداية القول ان التصوف حالة وجدانية يتذوق المريدون نشوة اللقاء بالله تعالى والاتحاد به روحيا عن طريق العبادة وتكريس معظم اوقات الحياة لهذه الغاية بإرادة من الله تعالى وفضله، وبذلك فان الصوفي هو المسلم الذي يعتزل مباحات الحياة ونعيمها وملذاتها ويحارب اهواء النفس وشهواتها سالكا طريق الحق تعالى بتنفيذ اوامره في الامر بالمعروف والنهي عن المنكر والتمسك بآركان الشريعة الاسلامية مع حصول مواجهات فكرية بين اهل الشريعة واهل الطريقة وصلت احيانا الى حد استعمال العنف من جانب اهل الشريعة بحق الصوفية.

(يقول ابن التيمية بان التصوف فرع من فرعي الشريعة، الفرع الاول يتعلق بالظاهر فيدعو الى الاعمال الظاهرة التي تجري على الجوارح والاعضاء الظاهرة التي تجري على الجوارح والاعضاء الظاهرة من الجسم وهي الصلاة والصوم ودفع الزكاة، وأداء فريضة الحج... واحكام المعاملات كالحدود والزواج والطلاق والعنق والبيع وغير ذلك، سمي هذه الاعمال بعلم الفقه، وهذا العلم مخصوص بأهل الفتيا والفقهاء، يسمى اهل الشريعة باهل الظاهر او أهل الرسوم.

والفرع الثاني هو المتعلق بالأعمال الباطنية، وهي اعمال القلوب والباطن وسمى هذا الفرع بالتصوف وسمى اصحابها بالصوفية والذين يسمون انفسهم بأرباب الحق واهل الباطن⁽⁴⁾، ان خلاف الصوفية مع اهل الشريعة لم يقتصر على نظرتهم

(1) موسوعة المصطلح النقدي، 164-165، ج1

(2) موسوعة المصطلح النقدي، ج1، 223-224.

(3) المدارس والانواع الادلية، 60.

(4) ينظر دائرة المعارف الاسلامية، ج5، 280.

الى ظاهر الشرع وباطنه بل تعدت الى فهم الصوفية لمعاني احكام الشريعة ذاتها من فرض وناظلة وحلال وحرام ومكروه ومندوب اليه وبذلك منحوا لأنفسهم حق التشريع ولكن لأنفسهم فقط لا لغيرهم⁽¹⁾.

كيف ظهرت التصوف الاسلامي:

ظهرت حركة التصوف الاسلامي وتبلورت فكرتها بين المسلمين في خضم الجدل الحاد والصراع المستديم بين المسلمين وقد اتسم هذا الصراع بالشدة والعنف احيانا بين الاطراف المتصارعة من الفلاسفة والمذاهب السياسية والفقهية والاعتقادية لقد انبثق التصوف من تلك الارضية المشحونة بمختلف الافكار المحلية والدخيلة، وكان ظهوره في ذلك الطرف رؤية السلام ومدعاة الوئام وتوافقا وتوفيقا بين الافكار والمعتقدات ولاسيما في مظهره الاول عندما كان التصوف يهدف الى بناء مجتمع من طراز خاص ولا سيما في وقت كان الناس يكفر بعضهم بعضا وابتاحت دماء المسلمين لا شيء الا استبدادا بالرأي، نعم في هذا الوقت العصيب كان منطق الصوفية هو العودة الى الحياة الدينية الصحيحة والى عهد الرسول (صلى الله عليه وسلم) واصحابه الكرام امثال (ابي ذر الغفاري) و(حذيفة بن اليمان)⁽²⁾، قال عنهم (ابو هريرة (ر.ض.)) ((لقد رأيت سبعين من اهل الصفة يصلون في ثوب واحد منهم من لم يبلغ ركبته فأذا ركع ادهم قبض بيديه مخافة ان تبدو عورته))⁽³⁾ ومن اهم مقومات هذا المذهب او تلك الحركة كانت التضحية بالنفس ردا على نقشي الآثام والمجون والجهر بالسوء، قال ادهم ان منشأ النزوع الى التصوف هو ثورة الضمير على ما يصيب الناس من مظالم لا تقتصر على ما يصدر عن الآخرين وانما تنصب اولا وقبل كل شيء على ظلم الانسان نفسه، وتقتزن هذه الثورة برغبته في الكشف عن الله بأية وسيلة يقويها تصفية القلب من كل شاغل⁽⁴⁾.

مادة كلمة الصوفي ومنشأها:

1- مادة هذه الكلمة لغة تفيد لبس الصوف اتخذ بعض الزهاد وسيلة للعزوف عن الدنيا وتعويد النفس على الخشونة⁽¹⁾.

2- فئة من الباحثين يعيدون الكلمة الى اصل يوناني وهي تعني الحكمة (Sophia)⁽⁵⁾.

3- ينسبها البعض الاخر الى (اهل الصفة) وهم فئة ناسكة من الصحابة⁽⁶⁾.

4- او منسوب لذلك الفريق من المصلين الذي تعود ان يصلي في الصف الاول وراء الرسول، او الامام⁽⁷⁾.

5- وقيل لتجمعهم كما يتجمع الصوف، او للينهم كلين الصوفة، وقيل لخشوعهم كصوفة مطروحة⁽⁸⁾.

6- وقيل لصفاء اسرارهم، ونقاء اثارهم⁽⁹⁾.

7- وقال ابن قيم الجوزية: انه من الصوفانة، وهي بقلة رعناء قصيرة فنسب اليها لاجتزازهم بنبات الصحراء⁽¹⁰⁾.

8- يرعي المستشرق (فون هامر) بأن كلمة التصوف وصوفية مأخوذة من كلمة (جيمنو سوفيا) ومعناها الحكماء العراة، وهو اسم اطلقت اليونان على الهنود العراة الذين كانوا يقضون حياتهم في السياحة متأملين من الله⁽¹¹⁾.

والذي يدفعنا لتصريف قول من قال بان الصوفية منسوبة الى الصوف هو انها نسبة صرفية صحيحة: اي صوف:

صوفي بينما النسب الاخرى لا تصرف.

صفة: صفي - صف: صفي - صفوانه: صوفاني

(1) ينظر التصوف الثورة الروحية في الاسلام، 131.

(2) ينظر شعر التصوف بين الادبيين العربي والكردي، 83.

(3) عوارف المعارف، 66.

(4) التصوف، ماسنيون، 32.

(5) العقل الصوفي في الاسلام، ص 11

(6) ن، م.

(7) ن، م.

(8) غذاء الالباب، شرح منظومة الاداب، ج2، ص 141.

(9) شرح جمع الجوامع، ج2، ص252.

(10) سفينة الراغب، ص296.

(11) الشعر الصوفي، ص25.

أما منشأ لفظة الصوفي:

إذا كان أصل كلمة التصوف هي (صوفه) وهؤلاء قوم في الجاهلية انقطعوا الى الله وقطنوا الكعبة، وهم منسوبون الى (غوث بن مرّ) نذرته امه لئن عاش بعد ان مات له اولاد - لتعلقن برأسه صوفة ولتجعلنه ربيب الكعبة، ففعلت بعد ان قدر له الحياة وقيل له صوفة:⁽¹⁾.

ويقال بأن الرسول (ص) كان يركب الحمار ويلبس الصوف، وكذلك روي عنه بقوله (ص) يوم كلمه الله موسى كان يلبس الصوف ويأكل من الشجر ويبيت حيث امسى⁽²⁾، ويروى عن الرسول (ص) انه قال: ((عليكم بلباس من الصوف تجدون حلوة الايمان، وان النظر الى الصوف يورث التفكير، والتفكير يورث الحكمة والحكمة تجري في اجوافكم مثل الدم))⁽³⁾، هذه الأدلة على اهمية الصوف وكذلك النسبة الصوفية الصحيحة تؤكد صحة نسبة الصوفية الى الصوف.

التصوف والادب:

((ما من اديب في تاريخ هذا الفن دخل حرم الابداع والخلود الا ومن شعره او نثره نفحة الصوفية، تلك النفحة تشبه النسمة التي تهب من فردوس بعيد خفي))⁽⁴⁾، وهذه النسمة تنقل بذور اللقاح الشعري الصوفي الى الآخرين من الشعراء لتطعيم اثارهم الشعرية باروع ما انتجه الشعراء الصوفية من ادبهم الراقى، ان الشعر الصوفي يقع تحت غرضين هما: اولاً: شعر المجاهدة الصوفية يتناول حالات التطهير، وهو يصطلح على تسمية بـ(الطريق الى الله) وهذا الضرب من الشعر قريب في صياغته من الاتجاه الحسي المباشر في الشعر العربي ولاسيما شعر الزهد يقول ابو اسحاق الخواص:

صبرت على بعض الاذى خوف كله ودافعت عن نفسي لنفسي فعزت

و جرعتها المكروه حتى تدرّبت ولو جرعته جملة لا شمأزت

الا رب ذل ساق للنفس عزة ويا رب نفس بالتعزز ذلت

ثانياً: الضرب الثاني هو ما ينتقل احوال الوجد والتجلي التي يستشعرها الصوفي في باطنه ازاء الله ويسمى هذا الشعر بـ(الرؤية الصوفية) ويدخل في صميم تجربة الصوفي، ويمثل معظم الشعر الصوفي، فانه ميل للتجريد وهذا ما يهمننا في الشعر الصوفي، لان التجليات التي تتكشف في ذات الصوفي هي دون شك لا تستطيع اللغة المألوفة الاخبار عنها بطرق الحقيقة لانها تجليات غيبية لا تقبل صياغة تصويرية حرفية، وعليه فان التجربة الصوفية تجربة مجازية لا توصف الا وصفا مجازيا عن طريق الاشارة اليها بالرموز، وكذلك ان الحالة الوجدانية التي يرمي الصوفي الى نقلها شعرا هي ذاتها حافلة بالغموض بحيث لا تقوي العبارة على الافصاح عنها فيميل الصوفي الى استدعائها بطريق الرمز المجرد، اي ((معنى باطن مخزون تحت كلام ظاهر لا يظفر به الا اهله)) ومن اجل ذلك نعتوا التصوف بانه علم الاشارة⁽⁵⁾، واهم ما يتميز به الشاعر الصوفي هو الحساسية الشديدة ورهاقتها، فحواسه تغدو شبه معطلة نتيجة لا استغراقه الروحي وغيابه عن العالم المحسوس، وكثيرا ما تتجاوز هذه الحساسية الى حد الاضطراب والشطوح وقد عبر حلاج عن قلعة المستمر والشديد بقوله⁽⁶⁾

طلبت المستقر بأي ارض فلم ارلي بأرض مستقرا⁽⁷⁾

والشطوح كما عرفه الجرجاني في كتاب (التعريفات) هو ((كلمة عليها رائحة رعونة ودعوى، وهومن زلات المحققين،

فأنه دعوى بحق يفصح بها العارف من غير اذن الهي بطريق يشعر بالنباهة))⁽⁸⁾

قال بعضهم:

(1) التصوف الاسلامي في الادب والاخلاق، ج1، ص41.

(2) ينظر، م. ن، ص44.

(3) مكارم الاخلاق، ج1، ص252.

(4) العقل الصوفي، ص22.

(5) الشعر الصوفي، ص226 - 227 - 229.

(6) م. ن، ص94.

(7) ديوان الحلاج، الشيبني، ص111.

(8) التعريفات، ص53.

اشار سري اليك حتى فنيت عني ودمت انت

محوث اسمي جسمي سألت عني فقلت انت¹⁾

وهذا نظر الشاعر الصوفي الى الاشياء بعين الوحدة بعد الدخول في (المحو) او (الجمع)، لابد من الاشارة الى ان هذه الوحدة تقوم على الاحساس وليس على النظر.

المبحث الثاني: الثيمات المشتركة بين المذهبين الرومانسي والصوفي

المطلب الاول: ثيمة العقل والخيال بين المذهبين.

العقل والخيال عند الرومانسيين: في وقت اعتمد الكلاسيكيون على العقل الواعي المسيطر على الغرائز، والعقل هو الذي يقنن ويعزز القواعد الفنية للأديب، والعقل عندهم مرادف لصدق الحكم والذوق السليم كما قال فولتير (انا لا اقدر الشعر الا عندما يكون زينة العقل) باعتبار ان العقل ثابت واحكامه متزنة ومستقرة وهادفة، هذه النظرة الكلاسيكية تماما بعكس مذهب الرومانسيين فكان (ديدرو) يعد العقلانية مفسدة للشعر، وفي حلم (داليمبير) 1769م يبدوانه يشير الى نظرية في الخيال هي بمثابة اشباه للأشياء الخفية، وهاك راي بان الشعر لا ينبع من العقل بل من الروح والخيال، حتى ان هناك بعض الادراك لقوى الخيال المبدعة عند (بودمر) الذي يعده اكبر امكانية من جميع السحرة في العالم²⁾ لقد رفع الرومانسيون من شان الخيال كوسيلة للنظر في دخيلة العالم وكقوة تحكم التاليف الشعري، وبالنسبة ل(كولردج): الخيال روح التشكيل، فالقصيدة تستقي الوحدة من الرؤيا الخيالية التي تشيع فيها، والخيال قوة فاعلة في جوهرها، فهي تطور كل ما تلمسه، قدم (تينس) تعبيرا عن المفهوم الذي شاع بعد الفترة الرومانسية حول افضلية الشاعر على غيرهم من البشر وحول افضلية الخيال على الانماط المبتذلة من الفكر³⁾ وبما ان الشاعر الرومانسي انطوى على ذاته طغى عليه شعور العاطفة فاطلق لنفسه العنان في احلامه ووجد في عالمه اشباعا لميوله، لهذا اصبح عالم خياله احب اليه من عالم الحقيقة، والخيال يجعل الرومانسي اما متفائلا واما متشائما، والخيال هو تلك القوة الحية التي يستطيع الانسان بواسطتها تبين العالم الخارجي لان الخيال الرومانسي طموح، وهو يطمح الى عالم اسمى فيلجا الى الصور التي تهدي الى سعادته⁴⁾، يقول شيلي: ((بان الشعر تعبير عن الخيال)) ويقول وردورث: ((الشعر من اعمال الخيال والعاطفة))⁵⁾

اما الشعراء الرومانسيين العرب نجدهم يعيشون في احلامهم وخيالهم، وهذه من اعماق تجارب الشعراء الرومانتيكيين، من ابرز رواد هذه الحركة (جبران خليل جبران) الذي يقول: "انا غريب في هذا العالم انا غريب ؛ وفي الغربة وحدة قاسية ووحشة موجعة، وهذا ما جعله يتخيل في وطن وهمي سحري، والوطن الذي دعا اليه جبران هو الطبيعة بل الغاب الذي غالبا ما تغنى به الرومانسيون، وبثوا فيها احلامهم وهواجسهم كقول جبران:

ليس في الغابات موت **** لا ولا فيها القبور

فاذا نيسان ولى **** لم يمت معها السُرور

ان هول الموت وهم **** ينثني طي الصدور

فالذي عاش ربيعا **** كالذي عاش الدهور⁶⁾

وهذا نشيد الكون لـ(اديب مظهر) الذي يتمنى ان يعود الى ماضي الصبا مصورا حياته في اطار الخيال والاحلام

بقوله:

اعد على نفسي نشيد الكون **** حلو كمر النسم الاسود

1) شطحات الصوفية، ص68.

2) ينظر موسوعة المصطلح النقدي، 193-189

3) م. ن، 322-323

4) ينظر المدارس والانواع الادبية، 62-61

5) في الادب الحديث، 311

6) مذاهب الادب الغربي، 143.

واستبدل الانات بالادمع **** واسمع عزيف الياش في اضلعي
واستبقني فالله يا منشدي
فاليل سكران وانفاسه **** تلفح اجفاني والحاني
تنساب حولي زفرة زفرة **** حاملة اكفان ايامي
بالله هلا نغم قائم **** على بقايا ألوتر الدامي¹

الصوفي بين عقله وخياله

يذكر ابو طالب المكي: "من بين المحجوبين عن فهم القرآن من نظر الى قول مفسر يسكن الى علم الظاهر او يرجع الى عقله او يقضي بمذاهب اهل العربية في باطن الخطاب" يستمر بقوله: "هؤلاء كلهم محجوبون بعقولهم وهؤلاء مشركون بعقولهم وعلومهم عند الموحدين، وداخل في الشرك الخفي" ويعتقد المكي: ان معاني القرآن تتكشف لكل صوفي بحسب استعداده الروحي، والحقيقة ان لكل صوفي عالم روحي قائم بذاته وهذا الروح حين تستولي تجليات الحبيب على القلب الصوفي، ويصبح حضور الحبيب ماحيا لشعوره بذاته، وان السكر الذي هو النشوة العارمة التي تفيض بها نفس الصوفي وهذا السكر ثمرة المحبة².

ان للصوفية نشاطا روحيا، وهذا النشاط ليس من اضرب النشاط العقلي ويبدا هذا الوعي الروحي عندما تستيقظ فيه النفس وعندما تخرج عن مألوف عاداتها، اي عندما يتحول مركز الشعور من المراتب الدنيا الى المراتب العليا، وخروج الصوفي الى العالم الروحي الذي يتحكم فيه وعيه السامي يسمى ميلادا روحيا³.
اذا تأملنا في هذه القطعة الشعرية لابن عربي لوجدنا مدى سعة خياله عندما يميز عاشق عشقه مجازي واخر عشقه حقيقي، يقول ابن عربي:

ما لمجنون عامر في هواه **** غير شكوى البعاد والاغتراب
وانا ضده فان حبيبي **** في فؤادي فلم ازل في اقتراب
فحبيبي مني وفي وعندي **** فلماذا اقول مالي وما بي

يقول ابن عربي بخياله الرحب مميزا بين الحبين الحقيقي والحب المادي المجازي
يقول ان حب مجنون لليلي كان عارضا ذاتلا، لان تعلق قلبه بها كان لغاية مادية عارضة ولم يكن حبا حقيقيا وانما كان حبا مجازيا، لذلك ان آلام هذا الحب تصيب اعضاء البدن وتهزل الجسم، يقول اما حبي فانه حب حقيقي، ومحبوبي قريب مني قريبا شديدا، وانا دائما احس بوجوده في قلبي وأنسه بين اضلاعي بل هو اقرب الي من حبل الوريد، وانا ابصره وارى نوره، لذلك لا اشكو شكوى مجنون⁴.

لقد سخر الصوفية من حجة العقلانيين في معرفة الله القديم الخالق عن طريق المحدث المخلوق، لذلك استخف الصوفية الاشتغال بالعلوم العقلية لأنها لا تغني في معرفة الله يقول الشبلي: " كتبت الحديث والفقهاء ثلاثين سنة حتى اسفر الصبح، فجئت الى كل من كتب عنه فقلت: اريد فقه الله تعالى، فلا علمني احد " فالعقل عند الصوفية عاجز عن معرفة السر الالهي وغير قادر على ادراكه لأنه لا يحصل ذلك الا بعون منه ان الدليل على الله هو الله وحده، وسبيل العقل عندهم سبيل العاقل في حاجته الى الدليل لأنه محدث، والمحدث لا يدل الا على مثله قال رجل (للنوري) ما الدليل على الله ؟ قال الله قال فما العقل ؟ قال: العقل عاجز والعاجز لا يدل الا على العاجز مثله⁵ يقول الحلاج:

من رامه بالعقل مسترشدا **** اسرحه في حيرة يلهو

1) المدارس والانواع الادبية، 130.

2) التصوف الثورة الروحية في الاسلام، 22

3) م.ن، 118

4) محي الدين بن عربي من شعره، ص 110

5) الشعر الصوفي، ص 219 – 220.

قد شاب بالتلبس اسراره **** يقول في حيرته هل هو¹⁾

من اجله اغفل الصوفية امر العقل الذي اخذ به المتكلمون والفلاسفة والمناطق واعتمد على الحدث والالهام وهذه العناصر تدخل دائرة الخيال، وهم يسخرون من العقول التي ادرك بها الفقهاء الكلام والمتكلمون بها البرهان والفلاسفة بها التعريفات²⁾.

يقول ابو الحسين النوري " الناس تائهون عن الحق بالعقل "، قال ابن عربي:

العقل افقر خلق الله فاعتبروا **** فانه خلف باب الفكر مطروح

ان العقول قيود ان وثقت بها **** خسرت فافهم فقولي فيه تلويح³⁾

المطلب الثاني: التأمل بين المذهبين

التأمل الرومانسي:

يعد التأمل من ابرز خصائص الحركة الرومانسية، وربما لفلسفتهم الذاتية اثر بعيد في نظرتهم التأملية الى الحياة، وهذه النظرة تتفق مع نظرتهم الى الطبيعة التي هي نظرة تأملية خالصة، يفضون من خلالها بما في نفوسهم من احساس ومشاعر، ان الطبيعة تستحق هذه النظرة التأملية بما فيها من مظاهر مختلفة ومتنوعة وبما فيها من اسرار وخفايا يستعصي الانسان ان يتحقق في كنه تلك الخفايا، وان طالعت تأملات الانسان فيها مدى الحياة، وقد دعاها هذا التأمل الى تحقيق مواقف عميقة ازاء الكون وقوانينه الطبيعية ونواميسها وانتهى ذلك بهم الى التأمل فيما وراء الطبيعة، وما وراء الحياة حتى طال البحث والتأمل الى مصير الانسان بعد الموت وما يحصل له، اودى بهم هذا التعمق في التأمل عن الحياة والموت والكون الى نظرة تشاؤمية لانهم لم يحصلوا على جواب مقنع لتلك التساؤلات، وعجزهم عن ذلك دفع ببعضهم الى طلب الموت والانتحار، فالأدب الرومانتيكي لا يخلو من ذكر القبور والحياة والموت⁴⁾، ان التأمل عند الرومانسية نقلة وتحول فكري، فبعد ان كان الشعر الفلسفي موضوعيا اصبح مع الرومانسية ذاتيا يتناول الحياة والموت ومصير الانسان وجهاده ضد قوى الشر وسمو النفس في جوهرها⁵⁾، ان الرومانسي احيانا فضل الموت على الحياة، وهكذا كان نهج (الشابي) في ذلك عندما يتمنى ان ينقضي ايام حياته، وهو يستقبل الموت برحابة صدره، ويقول:

لو كانت الايام في قبضتي **** اذريتها للريح مثل الرمال

فقد الشاعر ايمانه بالحياة وفائدتها، يوم يأتي ويوم يذهب ولكن الشقاء يلازمه فلا سبيل الى الخلاص، الخلاص من صراعه المستديم مع الحياة في وقت هو المخزول والمهزوم في النهاية، يتعرض الشاعر (احمد ابو شادي) لمظاهر الطبيعة منها المساء ويتأمل فيها ويمنحها الحياة والحركة والحيوية، وهو كأى شاعر رومانسي يعتقد بان لمظاهر الطبيعة دلالتها وانها مثار آلامهم واحزانهم واحلامهم وتجاربهم العائرة في الحب، فهي كالإنسان تخفق وتتألم وتخاف وتحب وتأمل، يخاطب ابو شادي المساء في احدى قصائده قائلا:

ما بال هذي الشمس ترسل وجدها **** فوق اللهب على المياه حيالي

ما بال هذا الموج يخفق هكذا **** خفق الحياة توثبت لزوال

ما بال هذا الحس يبعث شوقه **** فوق الرمال الى نهى " ورمال

ما بال هذا الجو اشبع روحه **** بالخوف والالام والامال

كان ابو شادي يلجأ الى مخاطبة الطبيعة كلما ضاق من ظلم الناس وضجيج الحياة فيبيثها حزنه وقلقه، فكانت ملجأً يلجؤ إليها لتحميمه من كل ضيق يصيبه⁶⁾.

1) ديوان الحلاج،

2) م. ن، ص 310

3) الفتوحات المكية، ج4، ص 112

4) مذاهب الادب الغربي، الحمداني، 103

5) المدارس والانواع الادبية، 70-73

6) مذاهب الادب الغربي، 138

التأمل عند الصوفية:

ان التأمل الصوفي هو قوام المكاشفات والفتوحات الالهية، فالتأمل الصوفي ينحصر في عظمة الخالق وتركيز شعوره في هذا الموضوع، والتأمل اساس الفناء الصوفي، فيتعطل احساسه عن كل موجود بتأمله هذا حتى ينمحي ادراكه بان هناك تأمل لانه اذا ادرك انه يتأمل اغفل موضوع تأمله كمن يعمل في صناعة شئ فاذا ركز فكره على نظرية صنعته يفقد تركيزه عن عمل الصناعة، ان ثمار التأمل الصوفي هي الفناء الصوفي، والفناء عند الامام القشيري ينقسم الى ثلاث مراحل... في الاولى يفنى الصوفي عن نفسه وصفاته ببقائه في صفات ربه، والثانية فناء الصوفي عن صفات ربه ببقائه في ربه، والثالثة فناؤه عن فناءه: اي عدم ادراكه بانه فان في الله عز وجل، والفناء على قصرها مليئة بالادراكات والكشوف غنية بالمعلومات التي لا تدرك في الاحوال الاعتيادية، واللغة الاعتيادية المألوفة عاجزة في التعبير عن وصف هذه الحالات الدقيقة، ومن هنا ان الصوفي بتأمله يدرك من الحقائق ويكشف من الاسرار الالهية ما لا يستطيع ان يدركه او يكشفه بعقله او حواسه وفي حالته الاعتيادية يقول الحلاج عن الفناء الحاصل من تأمله⁽¹⁾:

اشار سري اليك حتى **** فنيت عني ودمت انت

محوت اسمي ورسم جسمي **** سالت عني فقلت انت

فانت تسلو خيال عيني **** فحيثما درت كنت انت (2)

ويوصي (ابن عربي) ان يتدبر المفكر اللبيب ويتأمل ليس بحثا عن الله في الاكوان البعيدة او القريبة لأنه لا طائل في ذلك، وهو يقول: ((اذا اجهدنا انفسنا وافنينا اجسادنا في هذا التأمل فاننا سنشقى)) ويتساءل ابن عربي لماذا هذا الشقاء في البحث عن الاكوان ؟، والانسان بذاته هو كون صغير من هذه الاكوان، وبهذا يطلب ابن عربي ان يركز تأمله عن ذاته قبل أي شيء آخر بما فيه من اسرار وخفايا لا يعلمها الا الله، وان الانسان نموذج للمبدعات كلها والموجودات بأسرها⁽³⁾.
صور ابن الفارض وحدة الوجود متأملا في مظاهر الطبيعة ومتأملا فيها وفي اشكالها المتقابلة، وهو يتأمل في هذه العناصر المتضادة والمتقابلة من طيور ونياق وسفن واسماك وضوار، وكل هذه العناصر في صراع من اجل الحياة ويتأمل في تناحر هذه العناصر وكيف ان لكل عنصر ارادة وموقف تجاه الاخريات من المظاهر، يقول ابن الفارض في يائته الكبرى...

ترى الطير في الا غصان يطرب سجعها **** بتغريد الحان لديك سجية

وتعجب من اصواتها بلغاتها **** وقد اغربت عن السن اعجمية

وفي البر تسري العيس تخترق الفلا **** وفي البحر تجري الفلك في وسط لجة

وتنظر للجيشين في البر مرة **** وفي البحر اخرى في جموع كثيرة

الى نهاية القصيدة

يتبين لنا ان ابن الفارض في هذه القصيدة بعدما استقرت عليه العرفانية يتأمل ويتضايق بين الوحدة والكثرة معتقدا ان الطبيعة في تكثر مظاهرها وتقابل اعيانها وصيرورتها وحركتها، ليست الا انكماشاً للالهية، ومتى اعتبر العارف هذه المظاهر المتقابلة في الزمن الفرد تجلت له الوحدة الوجودية ماثلة في وحدة الفاعل⁽⁴⁾.

المطلب الثالث: ثيمة الخطاب المشترك في لغة الرمز

الرومانسية ولغة الرمز: الرمز معناه الايحاء والتعبير الغير المباشر عن النواحي النفسية المستترة التي لا تقوي اللغة على ادائها في دلالاتها الوضعية، لانه كما يقال بان المؤلف الفني الحق يجب ان يخفي وراء مضمونه المحدد شيئا

(1) التصوف في الشعر العربي، 69 - 70

(2) شطحات الصوفية، 101

(3) محي الدين بن عربي من شعره، 329

(4) الرمز الشعري عند الصوفية، 292

اعمق بكثير، تقوم النظرات الرمزية فلسفياً على تعاليم (كانت) المتعلقة بعالم المظاهر وعالم الماهيات الخفية ونظريات (شوبنهاور) و(نييتشة) الغيبية، كانت هذه النظرات تشير الى ان عالمنا الواقعي ما هو الا انعكاس للعالم الغيبي الخفي الذي لا يمكن بلوغه عن طريق العقل بل بصورة تقريبية عن طريق الرمز الذي يصوغه حدس الفنان⁽¹⁾ لقد كانت من بين المشكلات التي عانت منها الرومانسيون هي كيفية جعل المثالي واقعيًا في اعمالهم وكيفية التعبير عن الداخلي والمجرد بالخارجي والملموس، لقد قدم (شليكل) حلاً لهذه المشكلة عندما قال: ان الفائق عن الواقعي يمكن ان يغدو واضحاً بطريقة رمزية حسب، في الصور والرموز، وهكذا اتخذت الصور الرمزية دوراً حيوياً مركزياً في الشعر الرومانسي بوصفها وسائل خارجية مرئية للدراك الداخلي الرؤوي، او بعبارة (كولدرج) المستخرجات الحية من الخيال⁽²⁾ في الرمزية يتضح تراث الرومانسية في المفهوم لما وراء الطبيعي عن العالم الذي يوجد فيه الشاعر وخلالها، في العشق المثالي للجمال، في المعتقد الصوفي بعالم متسام خلف الظواهر، وفي محاولات ايصال مدركات الشاعر على هيئة رموز، في الرموز كما في النظرة تعد الرمزية تطويراً للرومانسية⁽³⁾، ان شعراء الرومانسية يهتمون بالرمز اهتماماً لا حد له، ويقولون: ان افضل الشعر ما كان بلغة الرمز وشعره مفعم بالمجاز وتكرر الرموز كثيراً، وهناك تناسباً مناسباً بين الآراء الرومانسية المتعلقة بالطبيعة والخيال والرموز، ولذلك نجد نزعة التحرر الوجداني والفرار من الواقع والتخلص من الاصول التقليدية للشعر في الادب الرومانسي⁽⁴⁾.

تعد نازك الملائكة رائدة هذا الاتجاه الرمزي حيث ترد هذا المنحى في التعبير عن تجاربها العاطفية في مرحلتها الرومانتيكية الجادة، وكان وسيلتها للإفصاح عنها افصاحاً فنياً بهذا النوع من الرمز الذي جاء (افعوانا) مرة وسمكة مرة ثانية و(زائرا غريباً) حيناً اخر وبرموز اخرى، ومن ذلك قولها ترمز بالأفعوان الذي يخيفها ويلحقها ويقتفي خطواتها اينما ذهبت، تقول نازك الملائكة⁽⁶⁾:

وراء الضباب الشفيف
ذلك الافعوان الفضيع
ذلك الغول، اي انعناق
من ظلال يديه على جبهتي الباردة
اين انجو واهدابه الحاقدة
في طريقي....تصب غدا ميتاً لا يطاق

الرمز عند الصوفية: يستعمل الصوفي الرمز في ادبه ولاسيما في الحب الالاهي للتعبير عن شعوره الطاغي، في هذا المجال بما للرمزية الاثر البالغ في نفس المتلقي دون لغة التصريح، لان الرمز تمس الضمير والوجدان وبذلك تمس القلب مباشرة، ويترك اعمق الاثر، ان لغة الرمز عند الصوفية لغة عالمية يستعملها جميع الصوفية على اختلاف اديانهم واطنانهم، لانهم جميعاً ينتمون الى لغة الروح، ويستطيع الصوفي ان ينقل تأثير لغة الرمز الى غيرهم من الصوفية الذين لا يعيشون تجربة الحياة الروحية، بل ويهتز بها احساسهم ومشاعرهم اشد الاهتزاز بتلك الرموز والاشارات الصوفية، وهذا دليل على ان بذرة الصوفية كامنة في ضمير كل انسان وفي قرارة نفسه، وهذه البذرة تنمو عند البعض دون الآخر⁽⁷⁾ ان ميل الصوفي الى ظاهرة التجريد بسبب ان التجليات التي تتكشف في ذات الصوفي تستعصي للغة المألوفة للتعبير عنها، لأنها تجليات غيبية لا تقبل صياغة تصويرية حرفية ولا تقدر الادلة العقلية على اثباتها او دحضها، وعليه فان التجربة

(1) مدخل الى الادب الاوروبي، 39

(2) موسوعة المصطلح النقدي، 235

(3) م. ن، 255

(4) مذاهب الادب الغربي، 104

(5) مذاهب الادب الغربي، 306

(6) التصوف الثورة الروحية في الاسلام، 248

الروحية عند الصوفية هي تجربة مجازية لا توصف الا باللغة المجازية او بالوصف المجازي عن طريق الاشارة اليها بالرموز يقول (احمد امين): "ان الادب الصوفي ادب الرموز" ويقول (الكلابادي) "اصطلحت هذه الطائفة على الفاظ في علومها تعارفوها بينهم ورمزوا بها لا يكاد يستعملها غيرهم" ومن اجل ذلك نعتوا التصوف بانه علم الاشارة، يقول (الروزبادي): "علمنا هذا اشارة فاذا صار عبارة خفي⁽¹⁾، وهناك سبب اخر لاتباع الصوفية لغة الرمز وهو ان بعض النزعات الصوفية تخالف ظاهر الشريعة فخوفا من ملاحقتهم من قبل الفقهاء واتهامهم بالتمرد على الاسلام استخدموا لغة الرمز⁽²⁾، يعتقد الصوفية ان استخدام لغة الرمز لان اللغة المألوفة غير قادرة على التعبير عن معاناتهم الروحية ولانها سر بينهم وبين الله لا يرمون ان يطلع عليها غيرهم لانهم غير جديرين بذلك، يقول (ابن عربي) في قصيدته الغزلية التي تدور حول (النظام) العذراء بوصفها رمزا على الحكمة الالهية، تجيش في القصيدة الصورة الموحية التي وصف بها جمال الجوهر الانثوي ورمزيته على تجلي العلو، امتزجت الطبيعة في القصيدة بالأنثى وما تحفل من رياض وحمائم وغزلان وطلول دارسة، (يقول ابن عربي):

مرضي من مريضة الاجفان **** عللاني بذكرها عللاني
هفت الورق بالرياض وناحت **** شجو هذا الحمام مما شجاني
بابي طفلة لعوب تهادى **** من بنات الخدور بين الغواني
طلعت في العيان شمسا فلما **** افلت اشرفت بافق جناني
يا طلولا برامة دارسات **** كم رات من كواعب وحسان
بابي ثم بي غزال ربيب **** يرتعي بين اضلعي في امان
ما عليه من نارها فهو نور **** هكذا النور مخمد النيران⁽³⁾
الى نهاية القصيدة

هذه القصيدة بما فيها من الجمال الانثوي ينحل الى رمز شعري على علم عرفاني وحكمة الهية كما يؤول الى الكشف عن حقيقة الحب الصوفي، وللتاكيد على مقصدية التغزل بالنظام بعد ان لاموه قال ابن عربي:
فاصرف خاطر عن ظاهرها **** واطلب الباطن حتى تعلم⁽⁴⁾
والخمرة في الادب الصوفي رمز يومي بها شعراء الصوفية الى الحب الالهي، يسبب لهم سكرة روحيا، يقول ابن الفارض:

شرينا على ذكر الحبيب مدامة **** سكرنا قبل ان يخلق الكرم
لها البدر كاس وهي شمس يديرها **** هلال وكم يبدو اذا مزجت نجم
ولولا شذاها ما اهتديت لكانها **** ولولا سناها ما تصورنا الوهم⁽⁵⁾

المطلب الرابع: ثيمة تغليب العاطفة على المذهبين

العاطفة: انفعالات وجدانية سواء كانت هذه الانفعالات روحية ام غريزية ام خلقية او طمعا لإشباع حاجة نفسية، فكل شيء يثير ويقع بين الفرح والحزن فهو العاطفة، وتقاس العاطفة في اي نص بمقدار قدرته على اثاره احساس المتلقي وادامتها لأطول مدة ممكنة⁽⁶⁾

(1) ينظر الشعر الصوفي، 229-231

(2) التصوف في الشعر العربي، 88

(3) الرمز الشعري عند الصوفية، 210

(4) ترجمان الاشواق، 11

(5) ديوان ابن الفارض، 81

(6) ينظر في النقد الادبي الحديث، 30

العاطفة الرومانسية: الرومانسيون يستسلمون للعاطفة والشعور، والقلب عندهم موطن الشعور ومنبع الالهام، وهو الامارة التي تهدي الى الامان، يؤمن الرومانسية بالعاطفة ويستسلمون لسلطاتها، لأنها طريقة الحق التي لا ينتابها الشك لان منبعها الضمير، وانها تثور على قيود المجتمع التي تقف حجر عثرة امام تحقيق الامنيات، ينصح الشاعر الرومانسي الفرنسي (الفريد دي موسية) صديقا له بقوله: " اقرع باب القلب فيه وحدة العبقورية وفيه الرحمة والعذاب والحب" مما دفع الرومانسيون ان تسيطر العاطفة على ابطال قصصهم ومسرحياتهم، وهم يستسلمون لها وان قادتهم ذلك الى الموت⁽¹⁾، الرومانسيون يعدون العاطفة ملاذاً، في وقت عدها الكلاسيكيون ضعفا واستسلاما⁽²⁾ الشعراء الرومانسيون يعتمدون غالبا على العاطفة، بما لها من دور فعال في التعبير عن الاشياء وفي تصوير الافكار، تتحدد موضوعات الشعر الرومانسي لما يتصل بالعواطف الفردية لموضوع الحب والمشاعر الدينية ذات الطابع الفلسفي والصوفي، وكثيرا ما يتجاوز الرومانسي حدود العاطفة الفردية الى مسائل اجتماعية عامة او فلسفية، ومن سمات الرومانسية العناية التامة بعنصر الموسيقى في الشعر والسبب في ذلك الصلة الحميمة بين الموسيقى والعاطفة، ومن هنا تعددت الاوزان الشعرية التي تجاري النغمات العاطفية في حالاتها المختلفة، ومن الملاحظ استخدام الصفات كثيرا لما فيها من تلائم تام مع المزاج الرومانسي العاطفي، الرومانسي غريب في عصره بشعوره واحساسه وكذلك عصبي المزاج وقلبه عامر بعواطف انسانية⁽³⁾، لقد تعمق الرومانسيون في معاني العاطفة النبيلة، وجعلوا منها وسيلة لتطهير النفوس، وجعلوا من الحب العفيف يسمو وينمو على المحسوس ويتجرد من الهوى المادي، ويتجاوز الحب عندهم الى المعاني الانسانية، وربما تجاوز الى حالة الجذب⁽⁴⁾. تعتقد الرومانسية بان العقل ليس الا عبدا للعاطفة، والعاطفة تزيج العقل وهي اعلى منزلة في الحكم الصائب من عقل هادي⁽⁵⁾.

يقول (الشابي): في قصيدته (الذكرى) مخلدا لوعته في حبه الضائع بعد ان ماتت محبوبته.

كنا كزوجي طائر في دوحة الحب الامين
نتلو اناشيد المنى بين الخمائل والغصون
متغربين مع البلبال في السهول وفي الحزون
ملا الهوى كاس الحياة لنا وشعشها الفتون
حتى اذا كدنا نرشف خمرها غضب المنون
فتخطف الكاس الخلوب وحطم الجام الثمين
واراق خمر الحب في وادي الكآبة والاتنين
واهاب بالحب الوديع فودع العيش الامين
وشدا بلحن الموت في الافق الحزين المستكين⁽⁶⁾

العاطفة الصوفية: ان الصوفي في تجاربه الروحية يعتمد على العاطفة، ان للعاطفة عند الصوفية منطقتها الذي قد ينتهي بالخاضع لها الى نتائج لها طرافتها وجدتها⁽⁷⁾، القلب المعنوي مركز دائرة العلم الصوفي ولب السلوك، وهو في الاعتبار الادبي والعاطفي والوجداني ملهم الاحاسيس الادبية والادواق العشقية، والقلب عند الصوفية هو المعنى المجازي الذي هو مركز الاحساس العاطفي والوجداني والانساني، ولهذا ركز الصوفية دائما على الجانب الباطني المقصور على القلب

(1) ينظر ن. م، 66

(2) والمدارس والانواع الادبية، 58

(3) ينظر مذاهب الادب الغربي، 106 - 107

(4) ينظر مذاهب الادب الغربي، 141، 123

(5) موسوعة المصطلح النقدي، 197

(6) مذاهب الادب الغربي، 142

(7) التصوف في الشعر العربي، 20

وحسب⁽¹⁾ ونستطيع ان نستشف الجانب العاطفي لمذهب الحب عند ابن عربي، وقد بدا به بالحب الانساني ثم ما لبست هذه الناحية العاطفية الانسانية الى حالة صوفية الالهية، موضوع الحب فيها هو ذات العلية والعبارات الغزلية او الخمرية ادوات انسانية للتعبير عن العاطفة الانسانية التي تسامت بصاحبها الى ان جعلها عاطفة الهية، والمحبة فيها هي ذات الالهية، يقول ابن عربي:

اني عجبت لصب من محاسنه **** تختال ما بين ازهار وبستان
فقلت لا تعجبي ممن ترين فقد **** ابصرت نفسك في مرآة انسان

المتكلم في البيت الاول هو الذات الالهية، ان الحضرة الالهية، ان الحضرة الالهية قد عجبت للصب المائل اليها بالمحبة، والازدهار كناية عن الخلق، والبستان كناية عن مقام الجمع وهو ذاته، والصب يرد المعشوق قائلاً: بانك ترين نفسك لاغيرك، وهذا في عين الجمع، يقول ابن عربي "سبحان الذي اظهر الاشياء وهو عينه"⁽²⁾ ولذلك لا ضير اذا قلنا بان العاطفة الدينية الاسلامية في صفاتها وحرارتها نجدها عند الصوفية، بل لولا الصوفية لكان الاسلام خاليا من الروحية العميقة ومن العاطفة في نظرهم، ان الروحية الحقيقية التي كانت لها اثر فعال في تنمية العاطفة الدينية، قد ترعرعت في ظل النظام الشامخ الذي اقامه الصوفية⁽³⁾

ان العاطفة تلعب دورا خطيرا في التجربة الصوفية، والى عنصر العاطفة ترجع مظاهر الشمول والاستغراق والفناء، وما الى ذلك من الصفات التي تتمثل في وحدة الطالب والمطلوب: او او المحب والمحبوب، فالتصوف كالفن لاوجود له بدون العاطفة الجامحة⁽⁴⁾، ان الشعر الصوفي منبعه العاطفة، يقول حلاج:

انا من اهوى ومن اهوى انا **** نحن روحان حللنا بدننا⁽⁵⁾

ويقول:

مزجت روحك في روحي كما **** تمزج الخمرة في الماء الزلال
فاذا مسك شئى مسني **** فاذا انت انا في كل حال⁽⁶⁾

يقول ابن الفارض:

نسخت بحبي آية العشق من قبلي **** فاهل الهوى جندي وحكمي على الكل
وكل فتى يهوى فاني امامه **** واني برئى من فتى سامع العزل⁽⁷⁾
نجد في الابيات الشعرية العرفانية ان العاطفة الجياشة قد فاقت كل طاقة عقلية للإنسان.

المطلب الخامس: ثيمة الحب وحقوق القلب

تؤمن الرومانسية بحقوق القلب، لذلك ان الحب عند الرومانسيين المثل الاعلى ولكنهم اخفقوا في الظفر بهذا التصور، لان الحب المثالي لا يتحقق الا في عالم (اليوتوبيا) كما اسمته (نازك الملائكة) وغيرها، ان الحب الذي تدعوه الرومانسية اقرب الى الخيال منه الى الحقيقة، وقد تحول الحب الذي تدعو اليه الرومانسية الى الاحساس بالهزيمة، وعبروا عنه بالملل والحرمان والخوف والهزيمة واللف واللاستسلام، مثلا الحب عند ابي القاسم الشابي حالة من حالات التجلي

(1) ماهو التصوف، 164- 165

(2) الحب الالهى في التصوف الاسلامي، 128- 129

(3) التصوف الثورة الروحية في الاسلام، 103

(4) التصوف الثورة الروحية في الاسلام، 21

(5) الحب الالهى، 106

(6) م، ن، 107

(7) م. ن، 115

الصوفي والروحي، وعالم حبه عالم سحري يرتفع الى عالم الخيال، ان الحب الرومانسي مثالي صعب المنال لانهم لا يريدون تحقيقه على ارض الواقع بل يريدون تنزيهه من كل الشهوات المادية والجسدية، فهو يسمو على الابتذال⁽¹⁾.
 الحب اكثر المجالات التي تصدى له الرومانسيون وعدوه فضيلة من الفضائل، وكل حب غير مبني على الصدق والاخلاص فهو باطل في نظرهم، وقد اشاد الرومانسيون بحب المرأة وخضعوا لسلطانه، وهناك نوع آخر من الحب عندهم وهو حب الانسان للإنسان وهذا اساس كل مجتمع صالح، وعد الرومانسيون الحب بأنه صفة من صفات الله، وهذه الصفة تجذب المخلوق نحو الخالق، يقول (هوكو): "الله نور ليس له سوى اسم هو الحب، واذا خلا الكون منه انطفأت الشمس"⁽²⁾،
 لقد تقلس الرومانسيون في الحب وتعمقوا فيه، وعدوه وسيلة تطهير النفوس، وفي تعبيرهم عن الحب العفيف جعلوه يعلو على كل محسوس، ويتجرد من الهوى المادي، وتجاوز الحب عندهم من المعاني الانسانية الى حالة جذب⁽³⁾، لقد كانت تجربة الحب عند الشاعر ابراهيم ناجي من اخصب التجارب الرومانتيكية العائرة قال (محمد مندور) عن شعره وهو صاحب دواوين اربعة قال: "ان شعر ناجي كله قصيدة واحدة هي قصيدة حب "وحب ناجي نافذة يطل منها على العالم المثالي ويكشف بها مواقفه الصادقة في الحب وعلاقاته الانسانية ومبادئه المثالية، ويرسم به صورة للحب الذي وصفه بقوله:

ذلك الحب الذي علمني **** ان احب الناس والدنيا جميعا
 ذلك الحب الذي صورمن **** مجذب القفر لعيني لربيعا
 انه بصرني كيف الوري **** هذفوا من قدسه الحسن البديعا
 وجلا لي الكون في اعماقه **** اعينا تبكي دماء لا دموعا⁽⁴⁾

ويفرد ابو شادي ديوانا كاملا هو ديوان (زينب) يجسد فيه تجربته العائرة في الحب مع فتاة احلامه، ويطفح شعر الحب بوجدانية رقيقة عكست حبه الزامى الى لقائها ويقول:

امانا ايها الحب **** سلاما ايها الآسي
 اتيت اليك مشتفيا **** فرارا من اذى الناس
 اطلي يا حياة الرو **** ح في عيني تحييني
 شرابي منك اضواءً **** وقوتي ان تناجيني⁽⁵⁾

عن الحب الصوفي: يعد الحب الحجر الزاوية في الرؤية الصوفية وعليه تأسست نظريتهم في المعرفة، بل في الوجود كله، والحب هو الذي اخرج الكون من العدم لقد جاء في الحديث القدسي "كنت كنزا مخفيا فأحببت ان اعرف فخلقت الخلق في عرفوني"⁽⁶⁾ لقد كلمة الحب في مواضع كثيرة من القرآن الكريم لتدل على عاطفة حانية من الله نحو عبده واخرى صاعدة من العبد نحو ربه⁽⁷⁾ يقول سمنون المحب:

جرى في الهوى مذ كنت طفلا **** فما لي قد كبرت عن التصابي
 ويجعل الشبلي الحب الحياة، كما ان الماء سر حياة العودة.
 اما جنيد فشبه الحب بالنار حين يقول:

يا موقد النار في قلبي بقدرته **** لو شئت اطفأت في قلبي بك النار⁽⁸⁾

(1) مذاهب الادب الغربي، 140

(2) المدارس والانواع الادبية، 69

(3) مذاهب الادب الغربي، 123

(4) مذاهب الادب الغربي، 140

(5) المجموعة الكاملة، جبران خليل جبران، 34

(6) الشعر الصوفي، 179-180

(7) شطحات الصوفية، 176

(8) طبقات الصوفية، 345

"المحبة عند الصوفية هي الميل الدائم بالقلب الهائم، ويرى آخرون بان المحبة هي ايثار المحبوب على كل مصحوب اوهي محو المحب بصفاته واثبات المحبوب بذاته " فحوى هذه التعريفات وما ينطوي عليه المحبة انها الميل الدائم من المعنى النفسي، قال المحاسبي "المحبة ميلك الى الشيء بكليتك، ثم ايثارك له على نفسك وروحك ومالك، ثم موافقتك له سرا وجهرا، ثم علمك ينقص ذلك في حبه "ويقول ابن عطاء "المحبة اغصان تغرس في القلب، فتثمر على قدر القبول"¹

وفي ذلك ينشد ابن عطاء بقوله

غرست لأهل الب غصنا من الهوى ***** ولم يك يدري ما الهوى احد قبلي
فأورق اغصانا واينع صبوة ***** واعقب لي مرا من الثمر المحلى
وكل جميع العاشقين هواهم ***** اذا نسبوه كان من ذلك الاصل²

الحب الصوفي غاية بعينه لا لشيء الا لذات الحب، الحب ليس وسيلة يجني المحب ثماره من تحقيق غاية مادية او اشباع حاجة شهوية تقول رابعة العدوية:

كلهم يعبدون من خوف نار ***** ويرون النجاة حظا جزيا
ليس لي في الجنان والنار رأي ***** انما لا ابتغي بحبي بديلا³

والقلب عند الصوفية هو اداة هذا الحب الناشئ عن المعرفة، والقلب يختلف عندهم عن سائر الحواس بصفقتها تدرك المعاني التي ليست متخيلة ولا محسوسة⁴.

نتائج البحث

اهم النتائج التي توصل اليها الباحث:

- 1 * ظهرت الرومانسية كرد فعل مقابل مبادئ الكلاسيكية التي اورثت نوعا من الملل في اجواء الادب واثمرت كراهية لدى معظم المتابعين ولاسيما باعتماد الكلاسيكية الصارم على العقل الذى الغى بقوة العاطفة الانسانية بكل مظاهرها وتبعاتها وتأثيرها على الحياة.
- 2 * ان الاجواء التي ظهرت فيها الرومانسية شبيهة تماما بالأجواء التي نشأت فيها الصوفية التي اورثت الادب العرفاني من حيث تمسك اهل الشريعة بالرسوم والطقوس الدينية الصارمة التي خلقت جوا من الجمود والملل وحتى الانحراف بين المسلمين مما ادى ذلك الى ظهور حركة التصوف التي اعتمدت على الروحانية والعواطف الانسانية اكثر من اعتمادها على العقل بل الغوا العقل الى درجة يقول احدهم: "ان الناس تائهون عن الحق بالعقل"، ومن ثمار الصوفية اروع ادب عرفاني.
- 3 * يلتقي الادبان الرومانسي والعرفاني في مبادئ متعددة اشرفنا اليها في هذا البحث، منها الحب وحقوق القلب، تفضيل الخيال على العقل، تغليب العاطفة، والخطاب المشترك في لغة الرمز، وقوة التأمل.
- 4 * وقد ايدنا مصداقينا فيما ذهبنا اليه بتقديم نماذج شعرية لكل ثيمة من الثيمات المشتركة بين الحركتين الرومانسية والعرفانية.
- 5 * فضلا عن المحاور او الثيمات المشتركة المذكورة مع شواهد شعرية، هناك محاور اخرى يشترك فيها الادبان مثل الهروب من الواقع واللجوء الى الطبيعة، والشعور باليأس والحرمان، ومحاولة كل منهما. تغيير الواقع، ولكننا لم نتناولها بالتفصيل خوفا من الاستطراء،

1(اللمع، 381

2(الحب الالهي في التصوف الاسلامي، 29- 30

3(الشعر الصوفي، 186

4(التصوف في الشعر العربي، 295

6 * لقد ترك شعراء الحركتين اروع النماذج الشعرية سيبقى ابد الدهر خالدا يفتخر بها الأجيال اللاحقة يفتخرون بها وبما تركها لهم اسلافهم من الاثار الادبية

مصادر ومراجع البحث:

- 1* ترجمان الاشواق، شيخ محي الدين بن عربي، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، 1961
- 2* التصوف الاسلامي في الادب والاخلاق، ج1، د. زكي مبارك، المطبعة المصرية، ت بلا
- 3* التصوف الثورة الروحية في الاسلام، ابو العلا عفيفي، مطبعة دار الشعب، بيروت، ت بلا
- 4* التصوف، ماسنيون، ت: مصطفى عبد الرزاق، دار المكتبة، لبنان، 1984
- 5* الحب الالهي في التصوف الاسلامي، ط2، دار الكتاب العربي، بيروت، 1973
- 6* الخلاصة في مذاهب الادب الغربي، علي جواد الطاهر، منشورات دار الجاحظ، بغداد، 1983م
- 7* دائرة المعارف الاسلامية، المكان، بلا، التاريخ، بلا
- 8* ديوان الحلاج، ط2، كامل مصطفى الشبيبي، مطبعة آفاق عربية، بغداد، 1984م
- 9* ديوان ابن الفارض، منشورات مطبعة القاهرة، مطبعة محمد العاطف، القاهرة، 1956م
- 10* الرمز الشعري عند الصوفية، عاطف جودة نصر، دار الاندلس للطباعة، بيروت، 1978م
- 11* سفينة الراغب، محمد المدعو بالراغب، مطبعة العامرية، بولاق، القاهرة، 1255هجري
- 12* شرح جمع الجوامع، ج2، شمس الدين محمد بن احمد المحلى، مطبعة الوقائع المصرية، 1297 هجري
- 13* شطحات الصوفية، ط2، عبد الرحمن البدوي، وكالة المطبوعات، الكويت، 1978م
- 14* الشعر الصوفي، عدنان حسين العوادي، مطبعة دار الشؤون الثقافية، بغداد، ت، بلا
- 15* شعر التصوف بين الادبين العربي والكردي، د. عبد الوهاب عبدالله، مديرية الطباعة والنشر، السلیمانيّة، 2009م
- 16* العقل الصوفي في الاسلام، د. علي شلق، دار المدى للطباعة، بيروت، 1985م
- 17* عوارف المعارف، السهروردي، دار احياء التراث العربي، بيروت، ت.بلا، ملحق احياء علوم الدين.
- 18* غذاء الالباب شرح منظومة الآداب، ج2، الشيخ محمد الحنبلي، دار الكتب العلمية، لبنان، 1684 م
- 19* في النقد الادبي الحديث، ط2، د. فائق مصطفى ود. عبد الرضا علي، مطبعة الكلية، كلية التربية، جامعة الموصل، 2000م
- 20* مدخل الى تاريخ الداب الاوروبية، د. عماد حاتم، الدار العربية للكتاب، ليبيا، 1979م
- 21* المدارس والانواع الادبية، د. شفيق بقاعي ود سامي هاشم، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، 1979م
- 22* مذاهب الادب الغربي ومظاهرها في الادب العربي، د. سالم الحمداني، كلية الآداب، موصل، كلية الآداب، 1989م.
- 23* المجموعة الكاملة، جبران خليل جبران، المكتبة الوطنية، بغداد 1983.

بناء اختبار مهارات التفكير الشكلي لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء

م.م. وسام خلف جاسم الغراوي

المديرية العامة لتربية القادسية

Constructing Formal Thinking Test in Physics for the Students of Fifth Scientific Year

Asst. Lect. Wisaam Kalaf Jasim Al-Azawi

The Directorate of Education of Al-Qadisiya

Wisaam012@yahoo.com

Abstract

The research aims at constructing form thinking test in physics for the students of. The sample of the study consists of (400) students chosen of (8) schools form the centre of Al-Qdisya governorate for the academic year (2014-2015).

الملخص

هدف البحث الى بناء اختبار للتفكير الشكلي لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء، تكون مجتمع البحث من طلاب الصف الخامس العلمي في مركز محافظة القادسية للعام الدراسي 2014-2015، وعينة البحث من 400 طالبا، اختيروا عشوائيا من 8 مدارس، أداة البحث هي الاختبار وتكونت من (24) فقرة بواقع (4) فقرة لكل مهارة من مهارات التفكير الشكلي الستة، تأكد الباحث من صدق الأداة وثباتها واستخرج معامل الصعوبة والتمييز لها، واستنتج ان الاختبار صادق وملئم لطلاب تلك المرحلة وأوصى ببعض التوصيات والمقترحات.

الفصل الأول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث

تُعَدُّ العمليات العقلية المتضمنة في محتوى منهج الفيزياء بمختلف أنواعها من العمليات التي تساعد الطلبة في تطبيق و تحليل وتركيب المعلومات وتنمية مهارات التفكير العليا، وتتميز الفيزياء بقاعدة كبيرة من المعلومات والبيانات وتتناول دراسة الطبيعة وعلاقتها النظرية الذي يزيد من تعقيد هذه المادة، لذا يحتاج المتعلم ليس فقط للتفكير الاستنتاجي المجرد وإنما أيضاً لتعلم الملاحظة والتفكير الاستقرائي وجمع المعلومات وتنظيمها وربط الأحداث والظواهر بالأفكار والنظريات والقوانين واستخدام التفكير في تدريس الفيزياء الذي يعمل على تغيير الأفكار وتطويرها، والاهتمام بتعليم التفكير مطلب تسعى إليه المؤسسات التربوية، وتضع لذلك الأهداف والخطط التعليمية، والعراق من الدول التي تسعى إلى تحقيق ذلك من خلال تضمين سياسة التعليم عدد من الأهداف التي أكدت على الاهتمام بالتفكير وتنميته، ومن هنا نجد أن الاهتمام بتعليم التفكير أو تعليم المحتوى باستخدام مهارات التفكير تناولت مختلف العلوم ولم يقتصر على علم دون آخر. لذا بات من الضروري التركيز على تنمية أساليب التفكير لدى المتعلمين لضمان الكيفية التي يفكرون بها والطريقة التي يكتسبون بها المعلومات والخبرات وكيفية الاحتفاظ بها ثم استرجاعها في وقت لاحق وتطبيقها في مواقف جديدة لحلّ مشكلاتهم، وفي العقود الأخيرة ظهرت الحاجة إلى اختبارات مقننة للتفكير الشكلي للاستخدام في البحوث في مستوياتها العليا والدنيا، وكذلك لاستخدامها في الممارسة العملية لتشخيص القدرة على التفكير الشكلي.

وبسبب قلة الدراسات في مجال التفكير الشكلي مقارنة مع دراسات الجوانب العقلية كالذكاء والتحصيل الدراسي مثلا، كما يلاحظ عدم وجود أي محاولة جادة لبناء وتطوير مقاييس للتفكير الشكلي هذا بعكس ما وجدته اختبارات الذكاء، مما أدى لصعوبات جمة في دراسة هذا الجانب من جوانب التنظيم العقلي للإنسان.

تم التركيز بصورة كبيرة على المقاييس اللفظية وأهملت إلى حد كبير المقاييس الشكلية، رغم أهميتها للمتعلمين ونظرا لخبرة الباحث الطويلة بالتدريس سعى من خلال هذا البحث إلى إيجاد مقياس مقنن للتفكير وذلك لما يتميز به هذا المقياس من قدرة في الكشف عن مهارات التفكير العليا، ولأنه من المقاييس الشكلية غير اللفظية التي تتناسب مع العمليات العقلية العليا بالمرحلة الإعدادية.

أهمية البحث

ان التغيرات التي أصابت الأهداف التربوية والأهداف المدرسية أدت إلى تغير النظرة إلى المناهج وبالتالي إلى طرائق التدريس كي تتناسب والنقلة النوعية التي حدثت نتيجة لتغير المناهج الدراسية تحقيقا للأهداف التربوية بصورة واضحة ودقيقة فعندما كان الهدف هو تنمية القدرات العقلية فقط كان الاهتمام موجها نحو المادة الدراسية بوصفها منهجاً دون الالتفات إلى الأنشطة التي تساعد المتعلم على تطبيق ما تعلمه في المدرسة فكانت طرائق التدريس تهتم بتوصيل المادة الدراسية المقررة إلى عقول المتعلمين ولكن نتيجة للتغير في أهداف التربية زاد الاهتمام في جميع نواحي النمو المختلفة للمتعلم (الطيطي، 2002، 226).

يتفق التربويون على ان التعليم من اجل التفكير أو تعليم مهارات التفكير هدف مهم من أهداف التربية، وان المدارس يجب ان تفعل كل ما تستطيع من اجل توفير فرص تعليم التفكير لمتعلميها، وان المعلمين يعدّون مهمة تطوير قدرة المتعلم على التفكير هدفا تربويا يضعونه في مقدمة أولوياتهم، وعند صياغتهم لأهدافهم التعليمية تجددهم يعبرون عن آمالهم وتوقعاتهم في تنمية استعدادات المتعلمين كي يصبحوا قادرين على التعامل بفاعلية مع مشكلات الحياة المعقدة حاضرا ومستقبلا (جروان، 2011، 19).

إن التفكير الإنساني في حد ذاته عملية عقلية ونفسية لها أبعادها، فالأفراد يختلفون في تفكيرهم من كما أن بعضهم يتميزون ببراء، حيث نوعية التفكير أو ما يقال عنه كيفية التفكير ولقد ظهرت حركة حديثة نشطة، تفكيرهم وجزارته أو ما يقال عنه كم التفكير عمت العديد من الأقطار المتقدمة عرفت بثورة أصحاب العقول، وهي حركة تدعو إلى تنمية العقل البشري كفيّاً وكميّاً واستثماره في مجالات الحياة المختلفة (Burden & Williams، 1998، 129)،

لم تتقدم العلوم السلوكية إلا بعد ان اعتمدت مقومات الأسلوب العلمي، المتمثلة بالقياس والتجريب، لان القياس وسيلة العلم في الوصف الموضوعي الدقيق للظواهر، لا سيما ان كان هذا الوصف كميّاً، فالكم أو الرقم يسهل عملية المقارنة بموضوعية بعيدة عن ذاتية الباحث ويعطي الظاهرة وصفا دقيقا لا يختلف فيه اثنان، حتى وصف الرقم بانه جوهر العلم (عبد الخالق، 1993، 208).

بذل علماء القياس النفسي والعقلي جهودا كبيرة بوضع مقاييس واختبارات تنسم بالدقة والموضوعية في قياس ما وضعت لأجله، وتتوافر فيها شروط الاختبار الجيدة، وتستعمل اليوم الاختبارات النفسية في حل مدى واسع من المشكلات النفسية والتعليمية، لذا لا يمكن إهمال حقيقة أن مثل هذه الاختبارات تؤدي أيضا وظائف مهمة في ميدان البحوث الأساسية، فضلا عن الدور المهم الذي تؤديه الاختبارات والمقاييس النفسية في اتخاذ القرارات المتعلقة بحياة الأفراد، لذلك بذل في سبيلها الكثير من الجهود العلمية لتحسين إعدادها وتقنينها وتطويرها (4 Anastasi، 1968)،

وقد أدت هذه الاختبارات دورا مهما في التربية الحديثة، إذ إنها تستعمل بصورة واسعة في الغرب بوصفها أساسا للقبول في الجامعات، وفي الأبحاث التربوية والنفسية، فضلا عن استعمالها في مقارنة القدرة العقلية لدى المجموعات مختلفة الأعراق (Alzobaie، 1954، 1).

ويعد المجال التربوي ابرز المجالات التي تستعمل فيها اختبارات الذكاء والقدرة العقلية، فمعرفة مستوى ذكاء الطلبة تعين في اختبار نوعية الخبرات وأنماط المواد التعليمية التي يمكن تقديمها، وتقدم هذه الاختبارات خدمات تربوية عند وضع قرارات انتقائية وتصنيفية، فضلا عن فائدتها في مجال الإرشاد المهني والتربوي والشخصي، فمعرفة الفرد لحدود ذكائه تساعد على فهم أفضل لقدراته وإمكانياته ومن ثم تقبله لذاته (الوقفي، 1989، 387). فوعي المتعلم لتفكيره وبحدود ذكائه

ومستوى قدرته له أهمية في فهم المتعلم لنفسه، في حين أن عدم الوعي لها يتركه تحت سيطرتها، ولقد وجد أن الأشخاص الذين يعرفون قدراتهم أقدر وأكثر ثقة على تسيير أمور حياتهم وتحديد اختياراتهم. (الأعسر وكفاي، 2000، 105) إن من المهمات الأساسية للباحثين في مجال القياس النفسي والتربوي والاجتماعي، ولا زالت هي إعداد مقاييس واختبارات متنوعة للمفاهيم النفسية والتربوية والاجتماعية للاستفادة منها في الدراسات والبحوث من جانب وفي عمليات التوجيه والإرشاد والانتقاء من جانب آخر، تعزيزاً لدقة جمع البيانات والتقليل من أخطاء القياس قدر المستطاع. (الحكاك، 2001، 3).

توفر الاختبارات المقننة طرائق للحصول على عينات سلوك بموجب خطوات وأساليب موحدة، تتمثل في طرح نفس مجموعة الأسئلة مع نفس مجموعة الإرشادات والمحددات الزمنية وإن تكون طريقة التصحيح مرسومة وموحدة بشكل دقيق (مهرنز وآرفن، 2003، 383).

يمكن إجمال أهمية البحث الحالي فيما يأتي:

- 1- توفير أداة مقننة لقياس التفكير تتمثل في اختبار التفكير الشكلي مما يسمح باستخدامه بعد ذلك لأهداف أكاديمية وتوجيهية وإرشادية.
- 2- إمكانية استفادة الباحثين من هذه الاختبارات، وذلك باستخدامها في بحوثهم كأداة لاختبار قدرات أفراد العينة في التفكير الشكلي
- 3- قد يفيد هذا البحث واضعي المناهج الدراسية والعاملين على تطويرها بحيث يتم التأكيد على مهارات التفكير الشكلي وبالتالي يتم التركيز على تطويرها وتنميتها لدى الطلبة في هذه المرحلة الدراسية
- 4- يشكل خطوة سابقة تساعد على إجراء دراسات لاحقة في المؤسسات التربوية، والتعليمية، والبحثية
- 5- يضع بين يدي المدرسين، اختبار يمكن تطبيقه على الطلبة، للتمييز بين الذين لديهم قدرات عالية من التفكير وبين الذين ليس لديهم هذه القدرات
- 6- وتشخيص مواطن الضعف لديهم على مستوى الصف الدراسي الواحد والوحدة الدراسية الواحدة.

هدف البحث:

هدف الحالي الى بناء اختبار مقنن يتميز بالصدق والثبات يمكن استخدامه للتعرف على الطلبة الذين لديهم مهارات التفكير الشكلي وعلى الذين لا يمتلكون تلك المهارات.

حدود البحث:

يقصر البحث الحالي على:

-طلاب الصف الخامس العلمي للعام الدراسي 2014-2015 في المديرية العامة لتربية القادسية.

- جميع فصول كتب الفيزياء المقررة للصف الرابع والخامس العلمي

تحديد المصطلحات: حدد الباحث المصطلحات التي تضمنها العنوان وهي:

الاختبار هو قياس موضوعي مقنن لعينه من السلوك (أبو حطب، 1973، 44)

ويعرفه (فرج، 1989) بأنه أداة قياس تؤدي إلى الحصول على بيانات كمية لتقييم شيء ما. (فرج، 1989، 91)

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه " مجموعة من مجموعة من الأسئلة الموضوعية تستخدم في قياس مهارات الطالب على

التفكير الشكلي وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار التفكير الشكلي المعد من قبل الباحث.

بناء الاختبار: هو العملية التي يتم من خلالها التحكم في العوامل غير المناسبة التي يمكن أن تؤثر في عملية القياس؛

وذلك من خلال تخفيض أخطاء القياس إلى حدها الأدنى عن طريق اختبار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة يطبق عليها

اختبار؛ ومن ثم توحيد فقراته وإجراءات تطبيقه وتصحيحه بشكل يوفر للاختبار خصائص سيكومترية تتفق مع خصائص

الاختبار الجيد، ومن ثم توفير المعايير المناسبة لتفسير الدرجات الخام (زيدان، 1979، 68)

وعرفه طه (2005، بأنه) مختلف الدراسات النظرية والميدانية والتجريبية والإحصائية التي تجرى على الاختبار أو المقياس النفسي حتى نطمئن من صلاحيته للاستخدام؛ وبذلك نثق في نتائجه مثل دراسة وحداته وثباته وصدقه وتحديد معايير ووضع نماذج تصحيحه وكيفية تفسيره وتحديد كيفية تطبيقه وتعليماته (طه، 2005، 258) إجرائياً: تحديد إجراءات تطبيق الاختبار والإجابة عليه وإيجاد صدقه وثباته واستخراج الخصائص السيكمترية بعد تطبيقه على عينة من طلاب الصف الخامس العلمي

التفكير الشكلي Formal Thinking

عرفه كل من:

- 1- بياجيه Piaget: بانه القدرة على حل المشكلات باستخدام العمليات المنطقية (واردزورث، 1990، 96).
- 2- (الخلايلة وعفاف، 1997) هو التفكير الذي يعتمد على معاني الأشياء وما يقابلها من ألفاظ وأرقام على ذواتها المادية المجسمة أو صورها الذهنية كالتفكير في معنى المسؤولية أو الديمقراطية. (الخلايلة وعفاف، 1997، 77)
- 3- (ريان، 2006) بأنه القدرة على استخدام المجردات والتعميمات مما يمكن من التنبؤ والتخطيط والوصول إلى الاستنتاجات (ريان، 2006، 88).

ويعرف الباحث التفكير الشكلي إجرائياً: بأنه الدرجة التي سيحصل عليها الطالب عند استجابته على فقرات الاختبارات الفرعية للتفكير الشكلي المعد لأغراض البحث الحالي

الفصل الثاني: الإطار النظري ودراسات سابقة

التفكير: يعرفه (دي بونو، 1989) بأنه تدفق للنشاط من منطقة إلى أخرى على سطح الذاكرة وهو تدفق مجهول بشكل كامل ويتبع حدود سطح الذاكرة (دي بونو، 1989، 23) يعرف (جروان 2007) بأنه "سلسلة من النشاطات العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس، بحثاً عن معنى في الموقف أو الخبرة وهو سلوك هادف وتطوري، يتشكل من داخل القابليات والعوامل الشخصية، والعمليات المعرفية وفوق المعرفية، والمعرفة الخاصة بالموضوع الذي يجري يحوله التفكير" (جروان 2007، 40) وعرفه (الكثيري والنذير 19)، "2000 بأنه عملية عقلية يوظف فيها الفرد خبراته وتجاربه السابقة وقدراته الذهنية لاستقصاء ما يقابله من مواقف أو مشكلات بغرض الوصول إلى نتائج أو قرارات مألوفة، وتتطور هذه العملية بناءً على ما يتلقاه من تعليم أو تدريب (.الكثيري والنذير 19)، "2000 ويعرف (عبيد وعفانة، 2003) التفكير بأنه العملية الذهنية التي يتم بواسطتها: الحكم على واقع الأشياء وذلك بالربط بين واقع الشيء والمعلومات السابقة عن ذلك الشيء مما يجعل التفكير عاملاً هاماً في حل المشكلات. (عبيد وعفانة 2003، 23)

ويشمل التفكير جميع العمليات العقلية مثل التصور، والتخيل، والتذكر، والفهم، والتمييز، والتجريد، والتعميم، والتحليل، والاستنتاج، وجوهر عملية التفكير إدراك العلاقات بين عناصر الموقف المراد حله، فعندما يصدر الفرد حكماً معيناً يكون قد أدرك العلاقة أو السبب أو النتيجة (العيسوي، 1998، 76-77)

مستويات التفكير Thinking of Level

قسم كثير من الباحثين مستويات التفكير الى مستويين هما:

1. تفكير من المستوى الأدنى الأساسي (Basis / Lower level thinking) ويتضمن هذا المستوى من التفكير كثيراً من المهارات من بينها المعرفة (اكتسابها وتذكرها) والملاحظة والمقارنة والتصنيف، وهي مهارات يتوجب على المتعلم إتقانها وإجادتها لكي يكون قادراً على الانتقال لمواجهة مستويات التفكير الأخرى بصورة فعالة.

2- تفكير من المستوى الأعلى او المركب (Complex/Higher Level thinking) وهو ما يمكن أن نطلق عليه التفكير الشامل او المحيط، وتتفق أغلب المراجع على وجود خمسة أنواع من التفكير تتدرج ضمن تفكير المستويات العليا وهي (التفكير الناقد و التفكير الإبداعي و التفكير فوق المعرفي و حل المشكلات و اتخاذ القرار). (جرون، 2002، 58)

صنف (أحمد، 1973) مستويات التفكير الى أربعة مستويات هي:

1. المستوى الحسي: ويقصد به التفكير الذي يستند الى مستوى الإدراك الحسي.
 2. المستوى التصوري: ويقصد به استعانة التفكير بالصور الحسية المتنوعة.
 3. التفكير المجرد: هذا النوع أعلى من المستويين السابقين، إذ يعتمد على معاني الأشياء المتمثل بالأرقام والرموز والألفاظ، ولا يعتمد المحسوسات والصور الذهنية.
 4. مستوى التفكير بالقواعد والمبادئ: ويقصد به قدره الفرد على التفكير في كثير من الامور والمشكلات التي تواجهه، وذلك عن طريق إدراكه للعلاقات وربط بعضها ببعض
- في حين صنف جاكو بسون (Jack bison) مهارات التفكير الى ثلاثة مستويات:
- 1- العمليات المعرفية الأساسية/ (Essential order cognitive process) وتشمل الملاحظة والمقارنة والاستنتاج والاعمال والاستقراء وفرض الفروض والاستدلال.
 - 2- العمليات المعرفية العليا/ (Higher order cognitive process) وتشمل حل المشكلات وإصدار الاحكام والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي.
 3. ما وراء العمليات المعرفية/ (Meta cognition process) أي وعي المتعلم بعملياته العقلية وتحكمه فيها.
- (أحمد، 1973، 345)

التفكير الشكلي أعلى مراحل النمو عند بياجيه، ففي مرحلة العمليات الشكلية يصل الفرد إلى ذروة التطور في البنى المعرفية فيكون قادراً على الاستدلال المنطقي بكافة صوره، وحل المسائل الافتراضية، والمسائل اللفظية ويكون قادراً على استنتاج الاحتمالات الممكنة كلها في حل المشكلة متبعاً المنهج الاستدلالي في التفكير. (هرمز وإبراهيم، 1988، 109)

ويُعد التفكير الشكلي Formal Thinking من أنماط التفكير المهمة في حياة الطالب الذي ينبغي الوقوف على مستواه لدوره الكبير في اكتساب المعرفة، وحل المشكلات، ووضع القرارات (سعيد، 1999، 1).

أن الفرد في هذه المرحلة يمتلك القدرة على فرض الفروض، واختبارها، والمفاضلة في اختيار البدائل بعيداً عن الموضوعات المادية وإنما على أساس رمزي تجريدي، والقدرة على التنظيم، والبحث، والتفكير، والتعليل، والاستقراء، والملاحظة المحددة، للوصول إلى تعميمات ومبادئ، وحل مشكلات. (أبو حويج وأبو المغلي، 2004، 132)

مراحل نظرية بياجيه في النمو المعرفي

اعتبر بياجيه بأن النمو العقلي يجب ان يمر وفق تنظيم مضطرب يصل الى نقطة معينة لكل مرحلة، وتكون هي نقطة البداية للمرحلة التي تليها مع تداخل المراحل مع بعضها البعض وتشير نظرية بياجيه الى ان الطفل يمر بأربع مراحل إنشاء تطوره الذهني، وتعتبر كل مرحلة فترة يحصل تتميز بتنظيم مطرد للعمليات العقلية وهي في عين الوقت تعتبر فترة تشكيل (Formation) للمرحلة التي تليها، وعليه فأن مراحل النمو الذهني الأربع لا يمكن فصلها.

(الديدي، 1983، 68)

وهذه المراحل هي:

- 1- مرحلة التفكير الحسي -الحركي (0-2) Sensorimotor Stage
- 2- مرحلة تفكير ما قبل العمليات (2-7 سنوات) Pre- Operational Stage
- 3- مرحلة التفكير المادي / الواقعي (7-11سنوات) Concrete Operational Stage

Formal Operational Stage

4- مرحلة التفكير المجرد (11-15 سنة)

وفي ادناه تفاصيل كل مرحلة من هذه المراحل:-

1. مرحلة التفكير الحسي - الحركي Sensorimotor

تمتد من الولادة حتى نهاية السنة الثانية، وسميت بهذا الاسم لأن الأساس في تفكير الطفل قائم بين النشاط الحركي والإدراك، فالطفل في هذه المرحلة يستكشف البيئة بواسطة النظر واللمس والتذوق والشم ومن خلال ما يقوم به من أفعال ومعالجات؛ فأنشطة ذكائه مقتصرة على الوظائف الحسية - الحركية. (الألوسي، 1988، 259)

2. مرحلة ما قبل العمليات Pre- Operational Stage

تمتد من السنة الثانية حتى بداية السنة السابعة:

اشتق اسم هذه المرحلة من استعمال بياجيه لكلمة عمليات ويعني بها الأنشطة العقلية التي يحول الطفل بواسطتها المعلومات، فالطفل في مرحلة ما قبل الإجراء لا يستطيع القيام بالاستدلال الاستنتاجي أو التوصل الى النتائج الصحيحة وفق المقتضيات المنطقية (غازدا، 1983، ص 331)

وان المتعلم في هذه المرحلة أكثر تراكمية بسبب نمو التصور العقلي والقدرة على الاحتفاظ بالخبرات بطريقة منهجية في الذاكرة وفي هذه المرحلة يقل اعتماد الطفل على الخبرة المباشرة الملموسة في التكيف مع المواقف فيبدأ الطفل في معرفة الأشياء في صورتها الرمزية وتزيد قدرته على التفكير وإدراك العلاقات السببية إلا ان منطقة ليس محددا ومشاب بالتناقض والأخطاء، وتبدأ مظاهر الاستدلال عند الأطفال في سن الرابعة او دونها، فالأمثلة اللانهاية التي يطرحها الطفل حول أسباب الأشياء والإحداث تدل على شعوره بمشكلات ورغبة في حلها. (الفنيس، 1988، 163-164).

3- مرحلة العمليات المادية المحسوسة Concrete Operation Stage

تمتد من سن السابعة حتى الحادية عشر وفي هذه المرحلة يطورون الاطفال قدراتهم على التفكير الاستدلالي وهذا الاستدلال محدد ضمن نطاق ما يشاهده الطفل ومن هنا جاءت تسمية هذه المرحلة، فلا يمكننا ان نقول بأن تفكيرهم يعتمد على الحضور المحسوس لهذه الأشياء ومع ذلك فأن محتوى الاستدلال في هذه السن يقوم على الأشياء الفعلية وليست المجردة (غازدا، 1983، ص 331-332).

تنمو في هذه المرحلة قدرة الطفل على التصنيف مثل تصنيف مجموعة من الأشياء (مستخدما بعدين كاللون والشكل، كما يتدرج الطفل ببطء في تكوين مفهوم الزمن، فمثلا يقدر الطفل في سن 9 سنوات ان يدرك ان الزيادة في العمر يقابلها نقص في أعياد الميلاد المقبلة. وتتطور قدرة الطفل على استخدام مفاهيم الهندسة الاقليدية الا انه لا يستطيع ان يذهب في تفكيره الى مفاهيم الهندسة الفراغية (الألوسي، 1988، 261).

4. المرحلة الاجرائية الصورية (المجردة) Formal Operation Stage

تمتد من سن الحادية عشرة الى الخامسة عشرة وتتميز هذه المرحلة بقدرة المراهق على ممارسة العمليات العقلية والتفكير في الاحتمالات المستقبلية ووضع العروض والتنبؤ بها. وتتصف هذه المرحلة بأربعة مزايا اجتماعية للفرد وهي:

- أ. يصبح العالم الاجتماعي موحدا ذا قوانين وتنظيمات وقواعد وتقسيمات ووظائف.
 - ب. يتلاشى التمرکز حول الذات وينطلق الفرد نحو الشعور بالتكامل الاجتماعي.
 - ج. يعتمد تطوير الشخصية على تغير العقائد عن طريق الاتصال الذاتي.
 - د. يحل معنى المساواة محل الخضوع لسلوك الكبار. (توق، 1984، 103)
- ومن أهم خصائص هذه المرحلة ان الفرد يستطيع حل مشاكل تتطلب التفكير الفرضي الاستدلالي. وقد لخصت كرم الدين خصائص التفكير في مرحلة العمليات المجردة على النحو الآتي:

- 1- التفكير المجرد هو في الأساس تفكير من النوع الفرضي الاستنباطي فالطفل هنا يبدأ بحثه ودراسته لمشكلة ما بوضع سلسلة من الافتراضات، ويقوم باستنباط أو استنتاج ما يترتب على كل حالة بذاتها، وبعد التجريب أو التأمل يختار تلك الفروض التي تتق مع ما يتوفر لديه من أدلة.
 - 2- التفكير المجرد هو أولا وقبل كل شيء يقوم على القضايا حيث يأخذ الطفل هنا نتائج العمليات الحسية ويصوغها على شكل قضايا (عبارات لفظية عامة) ثم يشرع في العمل على هذه القضايا، أي انه يقوم بمختلف أنواع الربط المنطقي بينها مستخدما مختلف العمليات المنطقية المجردة كالترابط والاستبعاد والتخمين
 - 3- التفكير المجرد يقوم على المنطق الترابطي الافتراضي.
- حيث يقوم الطفل بتحليل الواقع الى مجموعة من الافتراضات ممكنة الحدوث ثم القيام بعملية الربط فيما بينها.
- (كرم الدين، 1988، 63).

ويرى (بياجيه) أن العمليات الشكلية تمر بمرحلتين: في الأولى يستخدم المراهق التفكير الاستدلالي الاستنباطي (Deductive Reasoning) في حل المشكلات، أما في المرحلة الثانية يستخدم التفكير الاستدلالي (Inductive Reasoning) أي انه يستطيع استنتاج العام من الخاص، والعلة من المعلول، وتعد المرحلة الثانية من المراحل المتطورة والراقية في النمو المعرفي (عبد الرحيم، 1986، 119)

تتطور القدرة على التفكير المنطقي تدريجيا عند الأطفال من سن السادسة إلى الثانية عشرة، حيث يركز التفكير المنطقي على استخلاص التضمينات الضرورية من المقدمات دون الاهتمام بمحتوى المقدمات لأنه يخضع لقواعد المنطق إلى بعض العمليات التي تتطلب تفكيراً استدلالياً، ويمكن للمتعلم انجازها في مرحلة العمليات المجردة مثل

1. الاستدلال التناسبي (Proportional Reasoning) حيث يتطلب هذا النوع من التفكير أن يستدل الفرد على طبيعة العلاقة التناسبية بين عدد من العناصر، وقد تكون العلاقات كمية أو نوعية.
2. التحكم بالمتغيرات (Controlling Variables) ويتطلب من الفرد القدرة على عزل العوامل التي تؤثر على ظاهرة معينة من بين مجموعة من العوامل. كما يتطلب تفكيراً منطقياً يعتمد على ترتيب العناصر وتغيير أحدهما ثم تثبيت بقية العوامل في خطوة، حيث يتم التوصل إلى العامل أو العوامل التي تؤثر في الظاهرة.
3. الاستدلال الترابطي (Correlational reasoning) ويتطلب من الفرد القدرة على إدراك علاقات الارتباط بين العوامل، ثم اتخاذ قرار بناء على ذلك وينبغي أن ينجز الفرد أولاً الاستدلال التناسبي حتى يستطيع أن يحل المشكلات المرتبطة بالاستدلال الترابطي.

4. الاستدلال الاحتمالي (Probabilistic Reasoning): ويتطلب من الفرد القدرة على دراسة العلاقات الكمية لكل مجموعة على حدة وتحديد النسب لكل منها، ثم مقارنتها، وأخيراً إعطاء احتمالات معينة.
5. الاستدلال التوافقي (Combinatorial Reasoning): يتطلب من الفرد القدرة على التعامل التجريبي مع عمل ارتباطات عدة بين العوامل التي يتم دراستها. وينبغي أن تكون الارتباطات منتظمة ومنسقة وليست عشوائية ومتكررة (حيدر وعبابنه، 1996، 76)

الاستدلال المنطقي: بأنه "الاستدلال الذي يمارس عند محاولة بيان الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء ومحاولة معرفة نتائج الأعمال وهو يعني الحصول على أدلة تؤيد أو تثبت وجهة النظر أو تنفيها. (قطامي، 2004، 40)

مراحل بناء الاختبار:

هناك عدة خطوات لا بد أن يمر بها الاختبار المقنن قبل أن يظهر في صورته النهائية وعلى واضع الاختبار أخذها بعين الاعتبار، علماً بأن هذه المراحل لا تختلف في مضمونها ونوعية الاختبار سواء كان تحصيلياً أو نفسياً أو غير ذلك، ونستعرض فيما يلي هذه المراحل:

أولاً: تحديد الغرض من الاختبار:

إن كل اختبار أو مقياس يخدم غرضاً مختلفاً عن الآخر، فإن لم يكن لدى الباحث غرض محدد في ذهنه يسعى إلى قياسه فإنه من الصعب تمييز وتحديد الحقول المطلوبة في المقياس، ناهيك عن اختيار أفضل الموجود من هذه المقاييس والذي يخدم الهدف بصورة جيدة، لذلك فإن وضوح الغرض في ذهنه يجعل عملية الاختيار أكثر حساسية وانتظام وسهولة في الوصول إلى النوع المرغوب من الاختبارات ولا ننسى النظر في تصميم الاختبار وسهولة تطبيقه وتفسير معاييرها لأن التعقيد سيؤدي حتماً إلى أخطاء مضاعفة، وأخيراً فإن الجهد المبذول في تقنين الاختبار أو المقياس يختلف باختلاف طبيعة الاختبار والغرض الذي وضع من أجله. (مهرنر وآرفن، 2003، 170)

ثانياً - موضوعية المقياس

أن يقيس الاختبار أداء معين قابل للقياس بتعليمات واضحة ومحددة، وطرق تصحيح لا يختلف عليها اثنان. (جلال، 1985، 74)

ثالثاً: تحديد المجتمع الذي سيطبق عليه الاختبار:

هي خطوة واضحة لكنها مهمة، حيث يتم فيها تحديد أهم سمات وخصائص ومتغيرات المجتمع مع التركيز على ماله تأثير مباشر على الأداء، مثل توزيعات الفئات العمرية والجنس والتركيبية الاجتماعية ونوعية التعليم والخصائص الجغرافية والسكانية والاقتصادية، وتكمن أهمية هذه الخطوة في أنها تشكل المعلومات الأساسية التي يتم من خلالها تحديد العينة، أيضاً تجعلنا نستطيع التوصيف وبدقة لخصائص الجماعة التي يرجع إليها لاحقاً لتفسير نتائج الاختبار. (الدوسري، 2001، 76)

رابعاً : اختيار العينة:

يتم اختيار العينة وتحديد حجمها بشكل يتناسب وخصائص المجتمع ومدي تمثيلها له بشكل صادق وأى خلل أو نقص في هذه الخطوة يؤثر على كامل الجهد المبذول في عملية التقنين، وهناك عدد من الوسائل والطرق المساعدة في اتخاذ القرار بحجم العينة وذلك باستخدام الجداول لتوصيف المجتمع والمعادلات الإحصائية لتحديد العدد واختيار نوع العينة طبقية أو عشوائية أو عنقودية أو خليط من ذلك مع الأخذ في الحسبان الموارد والإمكانات المتوفرة ومن الأفضل تحديدها قبل بدء العمل، كذلك طريقة التطبيق وجمع البيانات تؤثر في حجم العينة، وكلما توخى المقيس الدقة والثبات فإنه لا يحتاج إلى عينة كبيرة جداً والعكس إذا لم يكن التطبيق دقيقاً فإنه يحتاج إلى تعويض ذلك بحجم عينة كبير حيث سيصبح هناك احتمالاً كبيراً في تمثيل العينة للمجتمع. (أبو علام، 2004، 113)

خامساً: إعداد وصياغة فقرات الاختبار

هي خطوة تحتاج إلى مهارة ومقدرة على الابتكار والتحليل الدقيق والممارسة المستمرة إلى ضرورة اختيار الشكل المناسب للفقرات لهذه العملية، والتأكد من فاعليتها و ملائمتها للفئة المستهدفة وإن ضبط عملية كتابة الفقرات وكذلك نوعيتها، كل ذلك يجب أن لا يترك لهوى مزاج كاتب الفقرات بل يأتي بعد للاطلاع على المقاييس المشابهة والمنشورة واستشارة الخبراء في موضوع المقياس وتحديد معايير ومواصفات الفقرات المطلوبة ووضع مجموعة من الموجهات لهؤلاء الكتاب وخاصة إذا كانوا مبتدئين وغير محترفين في هذا العمل. (النبهان، 2004، 112)

بعد موضوع إعداد وصياغة فقرات المقياس في العلوم التربوية والنفسية من الأمور المهمة إذ كلما نجح الباحث في صياغة فقرات مقياسه كلما حصل على نتائج صادقة ودقيقة في قياس الظاهرة المراد قياسها، ومن الضروري أن يراعي في صياغة الفقرات ما يأتي:

- أن تكون الفقرة قصيرة ومعبرة عن فكرة واحدة قابلة لتفسير واحد (أبو علام ونادية، 1989، 134)
- أن يكون محتوى الفقرة واضحاً وصريحاً ومباشراً (الزوبعي وآخرون، 1984، 69).
- أن تكون الفقرة والبدائل التي تحتويها ممثلة لمواقف الحياة اليومية لأفراد العينة (الأمام، 1990، 325).

- أن تصاغ الفقرات وبدائلها بطريقة تقلل فيها الاستجابات النمطية (220 , Stanleng,1972).

سادسا: وضع التعليمات وإعداد مفتاح التصحيح:

توضع التعليمات من أجل الشرح والإيضاح للمطبق والمفحوص بإعطائهم نبذة مختصرة عن فكرة الاختبار وكيفية الإجابة ومكانها مستخدما في ذلك اللغة السلسة الصحيحة مع تجنب التعليمات الطويلة المضجرة للوقت، وأن تكتب التعليمات الهامة بخط واضح أكبر من باقي التعليمات العادية، ولتجنب كل ما يمكن أن يحدث من مفاجآت غير متوقعة يطبق المقياس على عدد من الممتحنين لتجريب الاختبار بتعليماته وكتابة ما تم ملاحظته أثناء التطبيق والعلاج المقترح، وإذا كان الاختبار يحتوي أكثر من جزء فمن الأفضل أن تكون تعليمات جميع الأجزاء متناسقة وموحدة إن أمكن، (العبيدي وحنان، 1981، 79)

سابعا: التطبيق:

يتم تطبيق الاختبار بعد بذل جهد مضاعف وتخطيط مدروس من أجل إيجاد ظروف موحدة ومتساوية لجميع أفراد العينة حتى نتأكد من تكافؤ الفرص للجميع مع توفير الأدوات اللازمة للاختبار، وإذا كان لدينا اختبار آخر مصاحب نرغب في استخدامه كمحك وسنحت الفرصة لتطبيقه فإن ذلك يعد أفضل وقت مناسب، يتم تطبيق الاختبار لهدف الوقوف على مدى صلاحيته وثبات نتائجه وتحقيقه لصفات الاختبار الجيد. (الدوسري، 2001، 86)

سابعا: التحليل الإحصائي للفقرات:

تعتمد خصائص الاختبار إلى حد كبير على الخصائص القياسية لفقرات الاختبار فكلما كانت الخصائص القياسية للفقرات عالية في درجتها أو قوتها أعطت مؤشراً على دقة الاختبار وقدرته على قياس ما وضع من أجل قياسه، ويشير أبيل (Ebell) كذلك إلى أن الهدف من التحليل الإحصائي للفقرات هو الإبقاء على الفقرات الجيدة في الاختبار التي تكشف عن الدقة في قياس ما وضع من أجله (Ebell, 1972 , 392). وكذلك تشير أدبيات القياس النفسي والتربوي إلى أن تحليل فقرات الاختبار إحصائياً يؤدي إلى تحسين نوعيته من خلال اكتشاف مواقف الضعف فيه وإعادة صياغة واستبعاد غير الصالح منه، ويمكن أن تعد القوة التمييزية للفقرات ومعاملات صدقها أهم الخصائص القياسية التي ينبغي التحقق منها في فقرات أي اختبار (الكبيسي، 1995، 5).

دراسات سابقة

دراسة (الجريري، 2003): أجريت في العراق وهدفت إلى قياس اثر برنامج تعليمي في تنمية مهارات التفكير الشكلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الصف الرابع الإعدادي، وقد تحقق هذا الهدف من خلال بناء اختبار التفكير الشكلي لطلبة المرحلة الإعدادية ومن خلال تطبيق البرنامج التعليمي لتنمية مهارات التفكير الشكلي لديهم، وتكونت عينة البحث من اربع مجموعات اثنتان منها تجريبية أحدهما للذكور والأخرى للإناث واثنتان ضابطة أحدهما للذكور والأخرى للإناث وتم تطبيق اختبار قبلي في اختبار التفكير الشكلي الذي بناه الباحث للمجموعات الأربع وبعد انتهاء تطبيق البرنامج التعليمي المعد للمجموعتين التجريبيتين تم تطبيق الاختبار البعدي، وبعد إجراء التحليل الإحصائي للبيانات باستعمال تحليل التباين والاختبار التائي توصل البحث إلى ان استجابات الطلاب والطالبات متقاربة في الاختبار البعدي وهذا يدل على ان الطلبة قد استفادوا من البرنامج التعليمي المعد في تنمية مهارات التفكير الشكلي لديهم أي ان هناك اثر واضح للبرنامج التعليمي في تنمية مهارات التفكير الشكلي لدى افراد العينة التجريبية.

دراسة (العبيدي، 2011): أجريت في العراق وهدفت الى التعرف على التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، تكون مجتمع البحث من طلبة الصف الخامس الإعدادي، الدراسة الصباحية من (الذكور والإناث)، الفرعين (العلمي والأدبي) البالغة عددهم (21489) طالباً وطالبة وعينة البحث من 400 طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، كانت أداة الدراسة هي الاختبار وتكون من (6) اختبارات فرعية متنوعة المهارات تتصل بالمفهوم الكلي للتفكير الشكلي، ويتضمن كل اختبار من (4) فقرات، وبذلك يكون عدد

فقرات الاختبار (24) فقرة. استخدم الوسائل الإحصائية التالية وهي مربع كاي لمعرفة دلالة الفروق في آراء الخبراء المحكمين على صلاحية اختبار التفكير الشكلي معادلة صعوبة الفقرة معادلة القوة التمييزية وعاملة الارتباط بيرسون، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، معادلة الفا كرونباخ لحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لاختبار التفكير الشكلي وكانت النتائج تشير إلى أن عينة البحث لديهم مستوى مرتفع في التفكير الشكلي أشارت إلى ارتفاع سمات الانبساطية، والانفتاح، والطيبة، وحيوية الضمير.(العبي، 2011، ج)

الفصل الثالث: إجراءات البحث

إجراءات بناء الاختبار

قام الباحث ببعض الإجراءات بغية الوصول إلى اختبار يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة تجلت بمحاولة التحقق من صدق وثبات هذه الاختبارات، و القدرة التمييزية، و سهولة وصعوبة الفقرات سعياً لتحقيق هدف البحث، ويمكن توضيح الإجراءات المتبعة في بناء الاختبار بالآتي:

أولاً: مجتمع البحث: يقصد بمجتمع البحث جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث، أي جميع الأفراد والأشخاص والأشياء موضوع مشكلة البحث (عبيدات وآخرون، 2000، 99). ويشمل مجتمع البحث جميع طلاب الصف الخامس العلمي في مركز محافظة القادسية في المدارس النهارية للعام الدراسي (2014-2015)

ثانياً: خطوات بناء الاختبار

انطلاقاً من هدف البحث المتمثل ببناء اختبار التفكير الشكلي لدى طلاب الصف الخامس العلمي، وذلك للإفادة منها في توجيه وإرشاد الطلبة، اعتمد الباحث في إعداد الاختبار على التكامل بين الأطر النظرية والإفادة من بعض الأدبيات والدراسات السابقة، ومراجعة بعض الاختبارات السابقة بغية الإفادة منها ومن فقراتها، أو من الأفكار الموجودة فيها بعد إعادة صياغتها بما يتناسب مع مجتمع البحث، ومحتوى المادة العلمية وعليه فإن الخطوات التي قام بها الباحث لبناء الاختبار هي كما يأتي:-

1- تحديد مكونات (عوامل) اختبار التفكير الشكلي

بعد الاطلاع على الاختبارات السابقة، اعتمد الباحث على دراسة (الجريري، 2003)، والتي توصلت من خلالها إلى تحديد مهارات للتفكير الشكلي، وتم تقسيم التفكير الشكلي فيه إلى ست مهارات وصاغ لكل مهارة 4 فقرات ليصبح مجموع فقرات الاختبار 24 فقرة وتم اعتماد تعريف الفقرات كالتالي:

اعتمد البحث على 6 مهارات للتفكير الشكلي التي حددها بياجيه وانهلدر وهي:

- 1- الاستدلال الافتراضي: (قدرة الفرد على طرح مجموعة من الفروض ومحاولة اختبار صحتها واستنباط الحل والوصول إلى نتائج، أي استدلال بشأن نتائج ممكنة الوقوع) (Baron، 1992: 300).
- 2- الاستدلال الاستنتاجي: الاستدلال من قاعدة عامة إلى نتائج خاصة.
- 3- الاستدلال التناسبي: القدرة على إقامة علاقة بين علاقيتين للوصول إلى حل للمشكلة التي تشكل أساس العلاقة النسبية، وفقاً للقواعد التناسبية) (بله، 2007: 40).
- 4- الاستدلال التركيبي: توليد قائمة من الترتيبات والارتباطات الممكنة لعدة متغيرات.
- 5- تحديد وضبط المتغيرات: القدرة على معرفة تأثير أحد المتغيرات المرتبطة بالمشكلة، وعزل وضبط المتغيرات الأخرى غير المرتبطة بالمشكلة) (Piaget & Inhelder، 1958: 46).
- 6- الاستدلال المنطقي: القدرة على أن استنتاج العلاقات بين الأشياء لعدة أفكار ومفاهيم.

(d'Apollonia et al.1996. 6)

2- إعداد فقرات الاختبار:

بعد إن حدد الباحث العوامل المكونة لمهارات التفكير الشكلي،، قاما بصياغة (4) فقرات لكل مهارة من المهارات الستة، وبذلك أصبح عدد الفقرات الكلي للاختبار (24) فقرة بواقع (4) فقرة لكل مهارة تم صياغتها بصورة أولية بما يتلاءم وطبيعة كل مهارة، ولحساب الدرجة الكلية للمستجيب على الاختبار تم إعطاء الدرجات (1، صفر) لكل فقرة من فقرات الاختبار، وبذلك تصبح أعلى درجة يحصل عليها المستجيب هي (24) درجة، وأدنى درجة يحصل عليها هي (صفر).

3: إعداد الاختبار بصيغته الأولية:

لغرض استكمال بناء الاختبار بصيغته الأولية، قام الباحث بما يأتي:

أ- إعداد تعليمات الاختبار وورقة الإجابة

أعد الباحث تعليمات الاختبار التي ضمت كيفية الإجابة عن فقرات الاختبار، مع إعطاء مثال يوضح ذلك وحث المجيب على الدقة في الإجابة، مع عدم الحاجة إلى ذكر الاسم، وضمت التعليمات الإشارة إلى إن الإجابة تكون على ورقة خاصة للإجابة، إذ أعد الباحث ورقة خاصة للإجابة تضم اسم الاختبار، وأرقام الفقرات، والبدائل، مع معلومات شخصية عن الطالب تضم اسم المدرسة

ب- التحليل المنطقي للفقرات:

تم عرض الفقرات والتعليمات وورقة الإجابة بصيغتها الأولية على مجموعة من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية، بلغ عددهم (12) محكما، لغرض تقويم الاختبار، والحكم على صياغة فقراته، ووضوحها، ومدى صلاحيتها في قياس المهارة التي وضعت لأجل قياسها، ومدى ملائمتها لمستوى طلبة الخامس العلمي، فضلا عن التحقق من صلاحية التعليمات، ووضوح ورقة الإجابة، وكانت النتيجة اتفاق جميع الخبراء على وضوح التعليمات وورقة الإجابة وصلاحيتها للتطبيق.

ج- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

يشير فرج (1980) إلى ضرورة التحقق من مدى فهم العينة المستهدفة لتعليمات الاختبار، ومدى وضوح الفقرات لديهم. (فرج، 1980، 160)

ولغرض تعرف مدى وضوح فقرات وتعليمات الاختبار، واحتساب الوقت المستغرق للإجابة على الاختبار والكشف عن طبيعة انتشار إجابات الطلبة على بدائل الفقرات، طبق الاختبار على عينة مكونة من (100) طالب، اختبروا عشوائيا من إعدادية الكرامة للبنين.

د- حساب الخصائص السيكومترية للفقرات

إن اختيار الفقرات ذات الخصائص القياسية السيكومترية المناسبة يمكن من بناء مقياس يتمتع بخصائص قياسية جيدة، لذا يجب التحقق من الخصائص القياسية للفقرات لانتقاء المناسب منها، وتعديل الفقرات غير المناسبة أو استبعادها. (Ghisell, et.al, 1981, 421)

ويكاد يتفق أصحاب القياس النفسي على بعض الخصائص القياسية التي ينبغي التحقق منها في فقرات الاختبارات، وهي معاملات الصعوبة والقوة التمييزية للفقرات، ومعاملات صدقها وثباتها. (الزيباري، 1997، 44)

هـ- تحليل الفقرات إحصائيا:

يعد تحليل الفقرات إحصائيا من خلال استجابات عينة من الأفراد بهدف الكشف عن معامل صعوبتها وقوتها التمييزية وصدقها وثباتها، من المتطلبات الأساسية لبناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. أن الغاية من تحليل الفقرات هو تحسين الاختبار من خلال الكشف من الفقرات الضعيفة والعمل على إعادة صياغتها وحذفها واستبعاد غير الصالحة منها (أبو لبدة، 1979، 215)

وتشير انستازي (Anastasi1988) إلى أن أفضل حجم لعينة تحليل الفقرات عند استخدام المجموعتين المتطرفتين ونسبة (27%) في كل مجموعة هو أن لا يقل عدد أفراد المجموعة الواحدة عن (100) فرد. (Anastasi، 1988: 33) لذا ارتأى الباحث أن تكون عينة التحليل الإحصائي للفقرات (400) طالب، اختيروا عشوائياً من جميع المدارس الاعدادية الموجودة في مركز المحافظة بشكل متساوي بواقع (50) طالبا من كل مدرسة.

الجدول (1): عينة التحليل الإحصائي

ت	أسم المدرسة	الخامس علمي
1	إعدادية قتيبة للبنين	50
2	ثانوية النهضة للبنين	50
3	إعدادية ابن النفيس للبنين	50
4	إعدادية الزيتون للبنين	50
5	إعدادية الديوانية للبنين	50
6	الإعدادية المركزية للبنين	50
7	إعدادية الجواهري للبنين	50
8	اعدادية الثقلين للبنين	50
	المجموع	400

1- معامل صعوبة الفقرات:

يشير معامل صعوبة الفقرة الى النسبة المئوية للإجابات الصحيحة عن تلك الفقرة من الطلاب الذين أدوا الاختبار (الزامل وآخرون، 2009، 368)، فإذا كانت النسبة عالية دلت على سهولة الفقرة وإذا كانت منخفضة دلت على صعوبتها وحسب صعوبة كل فقرة باستعمال معادلة الصعوبة ووجد أنها كانت بين (0.56) و (0.74) ويرى (Bloom) أن الاختبارات تعد جيدة إذا كانت الفقرات في مستوى صعوبتها بين (0.2) و (0.8) لذا ينبغي استبعاد الفقرة التي يزيد معامل صعوبتها أو يقل عن هذا المدى. (Bloom et.al، 1971، 305)

2- قوة تمييز الفقرات

تعني قوة تمييز الفقرات مدى قدرتها على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات العليا والدنيا فيما يخص الصفة التي يقيسها الاختبار (عودة، 1988، 226) وقد تراوحت في البحث الحالي بين (0.32) و (0.55) إذ تعد الفقرة مقبولة إذا كان معامل تمييزها يزيد على (0.20) (الظاهر وآخرون، 1999، 129) وقد تبين أن فقرات الاختبار واضحة وتمتاز بالقدرة على التمييز بين الطلبة للمجموعتين العليا والدنيا.

3- فعالية البدائل الخاطئة (المموهات):

الأصل في المموه أن يكون جذاباً للمفحوصين، ولا سيما ممن ينتمون إلى مجموعة الأداء المنخفض، فإذا كان المموه يمثل إجابة خاطئة فإن من المفروض أن يختاره الطالب الضعيف، فالمموه الجيد الفعال هو الذي يتمتع بمعامل جاذبية سالب وكبير، إذ يجب مراجعة وتطوير أو استبدال أي بديل لا يختاره أحد من الممتحنين أو أن تكون جاذبيته موجبة أو صفراً (النبهان، 2004، 203) وبعد ترتيب إجابات الطلاب قُسمت إلى مجموعتين عليا ودنيا، وتم حساب فعالية البدائل الخاطئة ووجد أن البدائل الخاطئة قد جذبت إليها عدداً من طلاب المجموعة الدنيا أكثر منه في المجموعة العليا وبذلك عُدت جميع البدائل الخاطئة فعالة

4- الاتساق الداخلي:

تعد هذه الطريقة من أدق الوسائل للحصول على اختبارا متجانسا بحيث إن كل فقرة تقيس البعد السلوكي الذي يقيسه الاختبار ككل، كما أنها تبرز الترابط الموجود بين فقرات الاختبار. (عبد المنعم، 1993، 171) فهو يقترب من مفهوم التجانس بين الفقرات في قياس الخاصية (أبو حطب وآخرون، 1977، 206)

لذا حسب الباحث الاتساق الداخلي للاختبار لإجابات عينة التحليل الإحصائي والبالغ عددها (400) طالب، وقد تم حساب معاملات الارتباط بين:

- 1- الدرجة الكلية لكل مهارة مع المهارات الأخرى المكونة للاختبار.
 - 2- الدرجة الكلية لكل مهارة من المهارات الستة مع الدرجة الكلية مع الدرجة الكلية للاختبار.
 - 3- الدرجة الكلية للمهارات الستة مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للاختبار.
- ولحساب الارتباطات تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد اختبرت دلالة معاملات الارتباط عن طريق مقارنتها مع القيم الجدولية لدلالة معاملات الارتباط، وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (398) إذ كانت جميع القيم دالة إحصائياً لأنها تراوحت بين (0.51 – 0.73).

5-صدق الاختبار

يكون الاختبار صادقاً إذا قاس ما وضع من أجله (عبيدات، 2000، 155) ومن أجل التحقق من صدق الاختبار قام الباحث بالاتي:

- الصدق الظاهري:

يقصد به أن تكون فقرات الاختبار قوية الصلة بما يفترض أن تقيسه، وإن أفضل وسيلة للتأكد من الصدق الظاهري للاختبار هو أن يقوم عدد من المحكمين بتقدير مدى تحقيق الفقرات للصفة المراد قياسها. (عمر وآخرون، 2010، 196)

وقد عرض الباحث فقرات الاختبار مع تعليمات الإجابة وقائمة الإجابات النموذجية على مجموعة من والمختصين في الفيزياء وطرائق تدريس العلوم للحكم على مدى سلامة الفقرات وقد حصلت الفقرات بصيغتها النهائية على نسبة اتفاق أكثر من (80%)، ولذا أعد الاختبار صادقاً في قياس اكتساب طلاب عينة البحث للمفاهيم الفيزيائية عند تطبيقه.

- صدق المحتوى: Content Validity

يدل صدق المحتوى على مدى تمثيل محتوى الاختبار للنطاق السلوكي الشامل للسمة المراد الاستدلال عليها (علام، 2000، 190)

عرض الباحث فقرات الاختبار ومحتوى المادة الدراسية على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في الفيزياء وطرائق التدريس لبيان مدى مطابقة الاختبار لمحتوى المادة الدراسية ؛ لذلك يعد الاختبار الذي أعده الباحث صادقاً من حيث المحتوى.

- صدق البناء (التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار):

بعد تطبيق الاختبار على العينة لابد من تحليل نتائجه بناءً على استجابات طلاب عليها من أجل تحديد كفاية تلك الفقرات، ويشمل التحليل مؤشرات عدة مثل معامل الصعوبة ومعامل التمييز وفاعلية البدائل الخاطئة (الزاملي وآخرون، 2009، 366)، لذلك وبعد تصحيح فقرات الاختبار وإجراء التحليل الإحصائي يعد الاختبار صادقاً من حيث البناء.

6-ثبات الاختبار

يشير الثبات إلى مدى الدقة التي يتصف بها الاختبار كلما أُستعمل (عوده، 1998، 345)، إذ تم حساب ثبات الاختبار باستعمال معادلة (كبودر - ريتشاردسون 21) لحساب ثبات الفقرات الموضوعية من نوع الاختيار من المتعدد، إذ إنها الطريقة الأكثر شيوعاً لاستخراج الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار التي تعطي درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفرًا للإجابة الخاطئة (ملحم، 2000، 265)، وقد وجد أن معامل الثبات لهذا الاختبار هو (0.88) إذ يعد ثباتاً جيداً، إذ كلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح دل ذلك على قدر أكبر من الثبات وبالتالي تزداد الثقة في دقة هذه الدرجات واتساقها والاعتماد عليها (علام، 2000، 134)

ثالثاً: الوسائل الإحصائية

قام الباحث بإجراء العمليات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS و تبعاً لمتطلبات البحث فقد تم استخدام وسائل إحصائية متنوعة هي النسبة المئوية و معادلتها الصعوبة والتمييز و معادلة فعالية البدائل الخاطئة ومعادلة كيوودر وريتشاردسون (21) استخدمت لحساب ثبات ومعامل ارتباط بيرسون لإيجاد علاقته الفقرة بكل مهارة وبالدرجة الكلية.

نتائج البحث:

تم بناء اختبار لقياس مهارات التفكير الشكلي لطلاب الصف الخامس العلمي وذلك من أجل قياس القدرات العقلية العليا للطلاب في تلك المرحلة، اعتمد الباحث على عينه من الطلاب في إجراءات البحث حيث طبق الاختبار على (400) طالباً إضافة إلى (100) طالباً وطالبة لعينة البحث الاستطلاعية، تم قياس ست مهارات عقلية هي (الاستدلال الافتراضي، الاستدلال الاستنتاجي، الاستدلال التناسبي، الاستدلال التركيبي، تحديد وضبط المتغيرات، الاستدلال المنطقي)،، بلغ عدد الفقرات (24) فقرة بواقع أربع فقرات لكل مهارة.

اتضح من خلال إجراءات البحث أن المقياس يتمتع بصدق محتوي عن طريق الخبراء، وصدق البناء إذ تحقق ذلك من مؤشرات متعددة منها قدرة الفقرات على التمييز، وارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، والارتباطات الداخلية بين المكونات، أما معاملات الثبات للمقياس فقد بلغت 0.88 بطريقة معادلة كيوودر ريتشاردسون 21 والتي تصح للاختبارات (1,0).

التوصيات:

- 1- الاهتمام بالتدريس من أجل التفكير لتنمية قدرات الطلاب الفكرية وذلك لمواجهة متغيرات الحياة.
- 2- حث المدرسين على استخدام طرائق التدريس الحديثة والابتعاد عن أساليب التلقين وفرض الأفكار والحلول على الطلبة.
- 3- تقنين واستخراج المعايير المئينية للاختبار الحالي على طلاب الصف السادس العلمي.
- 4- اعتماد الاختبار الحالي كأداة علمية رصينة في قبول الطلاب بالفرع العلمي.
- 5- استخدام الاختبار من قبل وزارة التربية في إنتقاء الطلبة المتميزين ولا سيما المتقدمين للبعثات والزمالات والمنح الدراسية خارج العراق بعد التقنين.
- 6- الاستفادة من الاختبار الحالي في الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتميزين في المدارس الإعدادية بعد التقنين.
- 7- تشجيع الباحثين على إجراء المزيد من الدراسات في مجال الاختبارات وقياس القدرات العقلية لندرة البحوث في هذا المجال.

المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي وتطويراً له يقترح الباحث إجراء دراسات لاحقة مثل إجراء دراسات:

- 1- تدريس الفرق بمهارات التفكير الشكلي وفق متغير الجنس.
- 2- مستقيضة للتحقق من الصدق العملي للاختبار الحالي بطرائق وأساليب أخرى.

المصادر

- 1- أبو حطب، فؤاد، وآخرون (1977): بحوث في تقنين الاختبارات النفسية، المجلد الأول، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- 2- أبو حويج، مروان، وأبو المغلي، سمير (2004): المدخل إلى علم النفس التربوي، الطبعة العربية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.
- 3- أبو علام، رجاء محمود (2004): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط ٤، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- 4- أبو علام، رجاء و نادية شريف (1989): الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية، دار القلم، الكويت.

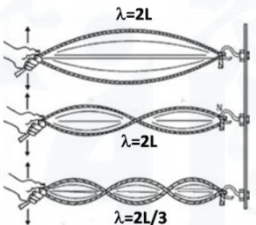
- 5- ابو لبدة، سبع محمد (1979): مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي، ط1، المطابع التعاونية، عمان
- 6- أحمد عزت راجح (1973) أصول علم النفس، ط8، المكتب العربي، الاسكندرية.
- 7- الاعسر، صفاء، علاء الدين كفاي (2000)، الذكاء الوجداني، دار قباء، القاهرة.
- 8- الآلوسي، جمال(1988): علم النفس العام، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي جامعة بغداد، بغداد.
- 9- الامام، مصطفى محمود وآخرون(1990): التقويم والقياس، دار الحكمة، بغداد.
- 10- بله، فاديا فيصل (2007): الارتقاء المعرفي المتمركز حول الذات وعلاقتها بحالات الهوية، دراسة ارتقائية اكلينكية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- 11- توق، محي الدين وعبد الرحمن عدس(1984): أساسيات علم النفس التربوي، دار جون وايلي، نيويورك.
- 12- الجرجري، خشان حسن علي(2003): أثر برنامج تعليمي لتنمية مهارات التفكير الشكلي لدى طلبة المرحلة الاعدادية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الموصل كلية التربية
- 13- جروان، فتحي، (1999)، "تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات"، ط3، دار الفكر، عمان.
- 14- جروان، فتحي عبد الرحمن(2002): تعليم التفكير مفاهيم - تطبيقات، ط 1، دار الفكر، عمان.
- 15- جلال، سعد (1985): القياس النفسي: المقاييس والاختبارات. ط ١، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 16- الحكاك، وجدان جعفر جواد: (2001) بناء مقياس التفاؤل - التشاؤم لدى طلبة جامعات بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد.
- 17- الحكمي، علي بن صديق وآخرون (2003): إعداد اختبارات تحصيلية مقننة في المواد الدراسية للصف السادس الابتدائي من التعليم العام للبنين والبنات مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية العدد 2
- 18- حيدر. عبد اللطيف، عابنه عبد الله (1996): نمو المفاهيم العلمية والرياضية عند الاطفال، دار القلم، دبي.
- 19- الخلايله عبد الكريم وعفاف اللبابيدي (1997): طرق تعليم التفكير للأطفال، دار الفكر، عمان.
- 20- الدوسري، إبراهيم مبارك) 2001 (: إطار مرجعي للتقويم التربوي، ط ٣، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
- 21- دي بونو، إدوارد (1989): " تعليم التفكير"، ترجمة عادل ياسين وآخرون، دار النشر، الكويت.
- 22- الديدي، عبد الفتاح(1983): تربية الطفل عند جان بياجيه، مجلة الفيصل، العدد (80)، الرياض، .
- 23- ريان، محمد هاشم(2006): مهارات التفكير وسرعة البديهية وحقائق تدريبية، دار حنين للنشر والتوزيع
- 24- الزامل، علي عبد جاسم وآخرون(2009): مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس، مكتبة الفلاح، الكويت.
- 25- الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم، وآخرون 1981، الاختبارات والمقاييس النفسية، جامعة الموصل
- 26- الزبياري، خير عبد الله سعيد (1997) الخصائص السيكمترية لأسلوب المواقف اللفظية والعبارات التقريرية في بناء مقاييس الشخصية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد
- 27- زيدان، محمد .(1979) معاجم المصطلحات النفسية والتربوية، دار الشروق للنشر والتوزيع، جدة.
- 28- سعيد، عدنان حكمت عبد (1999): اثر استخدام أنموذجين من نماذج التعلم التعاوني في الكيمياء في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف الأول / قسم الكيمياء / كلية التربية ابن الهيثم، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد
- 29- طه، فرج عبد القادر .(2005) موسوعة علم النفس والتحليل النفسي .أسيوط :دارالفكر
- 30- الظاهر، زكريا محمد وآخرون، 1999، مبادئ القياس والتقويم في التربية، الثقافة للنشر والتوزيع، عمان
- 31- عبد الخالق، احمد محمد، 1993، بعض الشروط المنهجية والضوابط الاخلاقية في استخدام الاختبارات النفسية، مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، غزة، العدد الثاني.

- 32- عبد الرحيم، طلعت حسن، 1986، الأسس النفسية للنمو الإنساني، ط3، دار القلم، الكويت.
- 33- عبد المنعم، عبد الله، 1993، التوافق المهني للمعلم، مجلس التقويم والقياس النفسي والتربوي، العدد الثاني.
- 34- عبيد، وليم و عفانة، عزو، 2003، " التفكير و المنهاج المدرسي"، الطبعة الأولى،:مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع، بيروت.
- 35- عبيدات، ذوقان وآخرون، 2000، البحث العلمي، مفهومه، اساليبه، أدواته، ط6، دار الفكر العربي، عمان.
- 36- العبيدي، غانم سعيد وحنان الجبوري، 1981، أساسيات القياس والتقويم في التربية والتعليم، بغداد، مطبعة الإرشاد
- 37- علام، صلاح الدين محمود، 2000، القياس والتقويم التربوي والنفسي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 38- عمر، محمود وآخرون، 2010، ط1، القياس النفسي والتربوي، عمان، دار المسيرة
- 39- عودة، احمد سليمان و خليل احمد الخليلي، 1988، الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- 40- عوده، أحمد سليمان، 1998، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط2، اريد، دار الامل.
- 41- غازدا، جورج أم وآخرون، 1983، نظريات التعلم، دراسة مقارنة، ترجمة علي حسين حجاج وآخرون، الكويت، عالم المعرفة.
- 42- فرج، صفوة (1980)، القياس النفسي، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 43- فرج، صفوت، 1989، القياس النفسي، الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 44- الفنيش، احمد علي، 1988، الاسس النفسية للتربية، طرابلس، ليبيا، الدار العربية للكتاب .
- 45- قطامي، نايفة، 2004، تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، دار الفكر، عمان.
- 46- الكبيسي، حمد، وآخرون (1995):اثر اختلاف حجم العينة والمجتمع الأصلي في القدرات التنموية لفقرات المقاييس النفسية، دراسة تجريبية، الكلية التربوية، ابن رشد، بغداد.
- 47- الكثيري، راشد و النذير، محمد، 2000، "التفكير ماهيته-أبعاده - أنواعه- أهميته" (، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الثاني عشر، مناهج التعليم وتنمية التفكير، المجلد الثاني.
- 48- كرم الدين، ليلي. خصائص التفكير المنطقي في نظرية جان بياجيه، عملية علم النفس، العدد (5) القاهرة، الهيئة المصرية للكتاب، 1989.
- 49- لعبي، فانتن كاظم. 2011، التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية ابن الهيثم
- 50- ملحم، سامي محمد، 2000، ط1، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس،، عمان، دار المسيرة.
- 51- مهرتز، وليام وآرفن، 2003، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ترجمة هيثم الزبيدي وماهر أبو هلاله، العين : دار الكتاب الجامعي.
- 52- النبهان، موسى، 2004، أساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشروق، الأردن.
- 53- هرمز، صباح حنا، وإبراهيم، يوسف حنا، 1988، علم النفس التكويني الطفولة والمراهقة، دار الكتب، جامعة الموصل، العراق.
- 54- واردزورث، بي جي (1990): نظرية بياجيه في الارتقاء المعرفي، ترجمة فاضل الازيرجاوي وآخرون، مراجعة موفق الحمداني، دار الشؤون الثقافية، بغداد.الوفاق للطباعة والنشر.
- 55- الوقفي، راضي (1989)، مقدمة في علم النفس، ط2، عمان، المؤسسة الصحفية الاردنية.
- 56- Anastasi, A(1968): **Psychological Testing**, (3rd ed), Macmillan, New York.
- 57- Anastasi, A(1988): **Psychological Testing**, (6th ed), New York, Macmillan

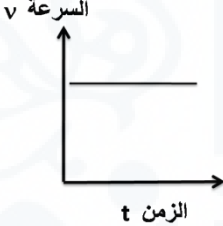
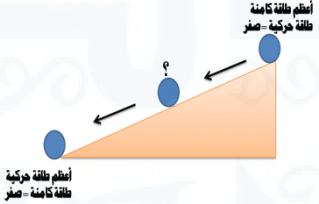
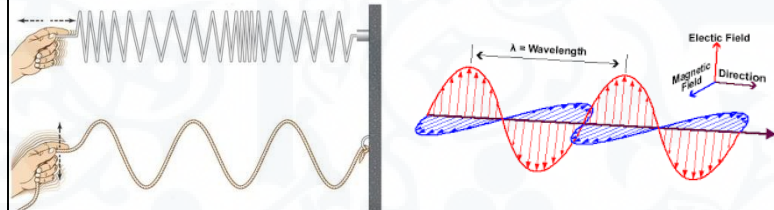
- 58- Anastasia, A & Urbana. s (1979), psychological testing, 7th prentice, Hill
- 59- Baron, R. (1992): *Psychology.advising of simon*. Schuster, Inc. (3th ed). Boston, London.
- 60- Bloom, B.S.and et al 1971, Hand Book on Formative and Summative Evaluation on Student Learning New York, Mcgrow Hill.
- 61- Burden, R & Williams, N (1998) **Thinking Through the Curriculum**. London: Routledge
- 62- d'Apollonia, S. et al. (1996): Formal reasoning and conceptual development signed by Joseph Curriero. FileA/Intm: 1-23 (Internet).
- 63- Ebell, R - I (1972) Essential psychology, Harper, N.Y
- 64- Ghisell, E.E etal., 1981, **Measurement Theory for Behavioral Sciences**, San Francisco, Freeman & Company.
- 65- Piaget, J & Inhelder, B (1958): *The Growth Of Logical Thinking From Children To Adolescence*. Translated by Parsons, A.& Milgram.S.Routledge & Kegan Paul LTD. London
- 66- Stanleng, c. & Hopkins, T.D (1972), Educational & psychological measurement & evaluation newgersy, prentice - Hiil

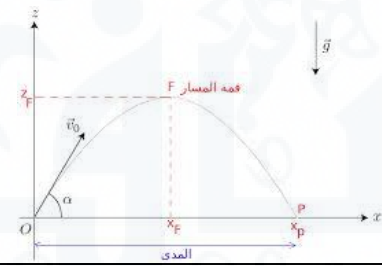
اختبار التفكير الشكلي لطلاب الصف الخامس العلمي

ت	الفقرات
	اولا: الاستدلال الافتراضي (الاستنباطي): - وهو قدرة الفرد على طرح مجموعة من الفروض ومحاولة اختبار صحتها واستنباط الحلول وصول إلى نتائج ويكون البرهان الاستنباطي من جزأين: يسمى الجزء الأول منه مقدمة صغرى، والجزء الثاني مقدمة كبرى ويجب أن لا يخرج عن حدود المعلومات الواردة في الجزء الأول
1	تحركت سيارة بانطلاق 20 m/s معين على منعطف دائري نصف قطره 10 m وكان معامل الاحتكاك الشروعي بين الإطارات والطريق 0.144 وكان الانطلاق المحدد لسير المركبات يعطى بالعلاقة $v = \sqrt{\mu \cdot r \cdot g}$ فان احتمالات السيارة هي: a- إذا كان انطلاق السيارة = الانطلاق المحدد للطريق تتمكن من الانعطاف بأمان b- إذا كان انطلاق السيارة اصغر من الانطلاق المحدد للطريق تنزلق باتجاه المماس c- إذا كان انطلاق السيارة اكبر من الانطلاق المحدد للطريق تتحرك نحو مركز الدائرة
2	انطلاق الصوت يعتمد على طبيعة الوسط الذي ينتقل فيه فإذا كانت سرعة انتقال الموجات بدرجة 25 C° في الهواء 346 m/s وفي الماء 1493 m/s وفي الحديد 5130 m/s فإنه يمكن القول a- انطلاقه في الجوامد اكبر من انطلاقه في السوائل b- فانطلاقه في الجوامد اكبر اصغر انطلاقه في السوائل c- فانطلاقه في الغازات اكبر من انطلاقه في السوائل
3	تعتبر الحركة بتعجيل عندما يتغير مقدار او اتجاه السرعة او كليهما ولا يمتلك الجسم تعجيلا اذا كان السرعة ثابتة مقدارا واتجاها، في أي من الأمثلة التالية لا تمتلك تعجيلاً ؟ a- عندما تكون السيارة متحركة على منعطف أفقي بانطلاق ثابت. (50Km/h) b- عندما تكون السيارة متحركة على طريق مستقيمة بانطلاق ثابت (70km/h) c- تتناقصت سرعة السيارة من (70km/h) الى (30km/h) خلال 2

4	إن تعجيل جاذبية الأجسام يعتمد طردياً على كتلة الجسم فكتلة القمر اصغر بكثير من كتلة المشتري فان وزن الشخص على المشتري a- اقل من وزنه على القمر b-يساوي وزنه على القمر c- اكبر من وزنه على القمر																					
الاستدلال التناسبي هو الاستدلال من خلال النسبة والتناسب، والنسبة هي المقارنة بين عددين، والتناسب هي المقارنة بين نسبتي متساويتين والاستدلال التناسبي شكل من أشكال الاستدلال الرياضي يتضمن إقامة علاقة بين علاقتين، بدلاً من علاقة بين شيئين محسوسين ومن ثم فإن إقامة علاقة بين علاقات لا يمكن أن تنجز في المستوى المحسوس لان ذلك يتطلب عمليات من الدرجة الثانية																						
5	إذا كانت $y \neq x$ و $y=k$ اذن a- $K=x$ b- $y=0$ c- $x \neq k$																					
6	إذا ازدادت x بنفس النسبة لزيادة y يقال ان x تتغير طردياً مع y فإذا كانت x= 2 وكانت y=6 لذلك فعندما x=4 فان y تساوي: a- 12 b- 8 c- 24																					
7	يمثل الشكل موجات واقفة متولدة في وتر مشدود بين نقطتين،جد العلاقة بين طول الوتر المهتز والطول الموجي للموجة الواقفة بالوتر الذي يهتز بالتوافقية الرابعة  a- $\lambda = 2L$ b- $\lambda = \frac{2L}{4}$ c- $\lambda = \frac{2L}{3}$																					
8	لقد وجد عملياً ان حجم كتلة معينة من غاز V يتغير طردياً مع درجة الحرارة المطلقة T عند ثبوت الضغط P وان حجم كتلة معينة من غاز V تتغير عكسياً مع الضغط المسلط عليها P عند بقاء درجة الحرارة ثابتة T وعند تغيير كلاً من درجة الحرارة والضغط فان الحجم يتغير a- $Pv=kT$ b- $Pv=1/kT$ c- $Pv =K/T$																					
الاستدلال التركيبي: هو توليد قائمة من التركيبات والارتباطات الممكنة لعدة متغيرات، و لبلوغ هذه القدرة يجب ان يتحرر من الجوانب المحسوسة لأي موضوع ويعمل على التحليل العقلي للموقف، أو الموضوع ومن ثم تشكيل كل ما هو ممكن من علاقات وترابطات بطريقة منظمة.																						
9	يبين الجدول مقاومة بعض المواد عند درجة حرارة 20 من الجدول نستنتج <table><tr><th>المقاومة (Ω.m)</th><th>المادة</th><th rowspan="6">الموصلات</th></tr><tr><td>2.6×10^{-8}</td><td>الالمنيوم</td></tr><tr><td>1.72×10^{-8}</td><td>النحاس</td></tr><tr><td>2.24×10^{-8}</td><td>الذهب</td></tr><tr><td>100×10^{-8}</td><td>النايكديوم</td></tr><tr><td>1.6×10^{-8}</td><td>الفضة</td></tr><tr><td>5.6×10^{-8}</td><td>التتستن</td><td rowspan="3">اشباه الموصلات:</td></tr><tr><td>3×10^3</td><td>السيكون النقي</td></tr><tr><td>10^{10}</td><td>الزجاج</td><td>العوازل:</td></tr></table> a- قيمة المقاومة تكون قليلة جداً للمواد فتكون جيدة التوصيل الكهربائي مثل الفضة والنحاس b- قيمة المقاومة تكون عالية جداً للمواد العازلة مثل الزجاج فتكون جيدة التوصيل الكهربائي c- قيمة المقاومة تكون متوسطة للمواد شبه الموصلة فتكون رديئة التوصيل الكهربائي	المقاومة (Ω.m)	المادة	الموصلات	2.6×10^{-8}	الالمنيوم	1.72×10^{-8}	النحاس	2.24×10^{-8}	الذهب	100×10^{-8}	النايكديوم	1.6×10^{-8}	الفضة	5.6×10^{-8}	التتستن	اشباه الموصلات:	3×10^3	السيكون النقي	10^{10}	الزجاج	العوازل:
المقاومة (Ω.m)	المادة	الموصلات																				
2.6×10^{-8}	الالمنيوم																					
1.72×10^{-8}	النحاس																					
2.24×10^{-8}	الذهب																					
100×10^{-8}	النايكديوم																					
1.6×10^{-8}	الفضة																					
5.6×10^{-8}	التتستن	اشباه الموصلات:																				
3×10^3	السيكون النقي																					
10^{10}	الزجاج		العوازل:																			
10	عندما تتداخل الموجات مع بعضها يحدث تقوية في الموجة الناتجة يسمى تداخل بناء، ويسمى تداخل إضعاف عندما تقل سعة الموجة الناتجة وتحصل عندما تلتقي قمة مع قعر مختلفان بالسعة، ويسمى تداخل هدام حيث تلغي الموجات تأثير بعضها على البعض الآخر، مثل التقاء قمة موجة مع قعر موجة أخرى. ففي أى الأشكال يكون إضعاف																					

			11
يقال عن متجهين إنهما متساويان إذا كان لهما المقدار نفسه والاتجاه نفسه بغض النظر عن نقطة بداية كل منهما فان $N=L$ -a $N=M$ -b $N=K$ -c			
	التردد f هو عدد الذبذبات التي يولدها الجسم المهتز خلال ثانية واحدة، والطول الموجي هو البعد بين قمتين متتاليتين، من الشكل المجاور نستنتج: -a يزداد التردد بزيادة الطول الموجي -b يقل الطول الموجي بزيادة التردد -c لايتأثر الطول الموجي بتغيير التردد		12
الاستدلال المتعلق بضبط المتغيرات: هو ألقده على عزل وضبط المتغيرات المتعلقة بموقف ما بالتغير في عامل واحد أو متغير واحد مع تثبيت جميع العوامل والمتغيرات الأخرى.			
تسمى الموجات التي ترددها بين (20 - 20000) HZ بالموجات الصوتية والتي تعتبر مسموعة من الإنسان والترددات اكبر من 20000HZ تسمى فوق الصوتية و لا يمكن سماعها والترددات تحت 20 HZ تسمى تحت الصوتية، فموجات الزلزال تعتبر	-a صوتية -b تحت الصوتية -c فوق الصوتية		13
يرتبط علو الصوت بشدة الصوت التي لها تأثير في الأذن، ودرجة الصوت هي خاصية الصوت التي تعتمد على تردد الموجات الصوتية الواصلة للأذن، و نوع الصوت تلك الخاصية التي بوساطتها تميز الإذن بين النغمات المتماثلة في الدرجة والشدة الصادرة عن الآلات الموسيقية من تلك المميزات ان احتمالات الاختلاف بين صوت المرأة والرجل يعود الى	-a درجة الصوت -b نوع الصوت -c علو الصوت		14
بعد فرز متغيرات القانون اي من الوحدات التالية تمثل المقاومة الكهربائية $\frac{Joul}{Col}$ -a $\frac{Volt}{Amp}$ -b $\frac{Col}{sec}$ -c			
ينص قانون نيوتن الثالث إن لكل قوة فعل قوة رد فعل تساويها بالمقدار وتعاكسها بالاتجاه فإذا وضع جسم على سطح أفقي فان	قوة رد الفعل تساوي	-a المركبة الأفقية لوزنه -b المركبة الشاقولية لوزنه -c وزنه	16
مهارة التفكير الاحتمالي هو مشابه للاستدلال الاستنتاجي من حيث التوصل إلى القاعدة الأساسية استناداً إلى المعلومات العامة إلا انه فضلاً عن ذلك يضع عدة فروض لحل المشكلة ويجعل لكل فرض احتمالاً للنجاح			
	يبين الشكل ثلاث مقاطع لموصل تعبر فيه شحنات كهربائية وكانت الشحنات متساوية المقدار رتب المقاطع حسب التيار الكهربائي من الأقل إلى الأعلى -a (b ثم c ثم a) -b (c ثم a ثم b) -c (a ثم b ثم c)		17

18	عند حركة شحنة كهربائية عمودياً على مجال كهربائي تنحرف بقوة باتجاه مواز لخطوط المجال الكهربائي وعند حركتها عمودياً على مجال مغناطيسي تنحرف بقوة باتجاه عمودي لخطوط المجال المغناطيسي فما هي احتمالات حركتها لو قذفت عمودياً داخل مجالان مغناطيسي وكهربائي متساويان بالمقدار ومتعامدان a- تعتمد على مقدار القوة الكهربائية والمغناطيسية تنحرف باتجاه المجال الكهربائي اذا كانت القوة الكهربائية اكبر b- يعتمد على اتجاه المجال المغناطيسي فقط فتتحرف باتجاه المجال المغناطيسي c- يعتمد على اتجاه المجال الكهربائي فتسير على الخط الفاصل بينهما
19	عند رسمك للمخطط البياني (السرعة - الزمن $v-t$) (يكون الخط المستقيم الأفقي المرسوم في المخطط يعبر عن حركة جسم اذا كانت:- a - سرعته تساوي صفراً. b- سرعته ثابتة في المقدار والاتجاه. c - سرعته متزايدة في المقدار بانتظام. 
20	إن الطاقة الكامنة هي الطاقة المخزونة في الجسم بسبب ارتفاعه عن مستوى معين وان الطاقة الحركية هي الطاقة التي يمتلكها الجسم بسبب حركته وان مجموعهما يمثل الطاقة الكلية يمثل مقداراً ثابتاً فعند نزول كرة من أعلى سطح مائل وتصل منتصف السطح فان a. الطاقة الكامنة اكبر من الطاقة الحركية b. الطاقة الكامنة أصغر من الطاقة الحركية c- الطاقة الكامنة تساوي من الطاقة الحركية 
	مهارة القياس المنطقي القدرة على أن يأخذ في الحسبان عدة أفكار ومفاهيم، ليستنتج منطقياً العلاقات بين الأشياء، كما يمكنه إقامة العلاقات كعلاقة النسبة، وبهذا يصل إلى إدراك جديد للقضايا، والعلاقات الاجتماعية، والموضوعات التي لها علاقة بحياته اليومية
21	انطلاق الموجات المستعرضة في الأوتار تتناسب طردياً مع قوة الشد وعكسياً مع الكثافة الطولية للوتر، فإذا تضاعفت قوة الشد ونصفت الكثافة الطولية للوتر فان انطلاق الموجة؟ a- يقل الى النصف b- يبقى ثابت c- يزداد الى الضعف
22	الساعة 60 دقيقة، والدقيقة 60 ثانية فان النصف ساعة تعادل a- 1800 ثانية b- 2400 ثانية c- 3600 ثانية
23	الموجات الطولية هو اهتزاز جزيئات الوسط بموازاة اتجاه انتشار الموجات والموجات المستعرضة هو اهتزاز جزيئات الوسط عمودياً على اتجاه انتشار الموجات لذلك الموجات التي تنتقل على شكل تضامط وتخلخل هي a- مستعرضة b- طولية c- كهرومغناطيسية 

24	معادلة حساب مدى القذيفة $Rang = v_1 \cos \theta \times t$ في القذائف المائلة للحصول على أعظم مدى للقذيفة تكون زاوية القذف $\theta = 30^\circ$ -a $\theta = 60^\circ$ -b $\theta = 45^\circ$ -c 

بناء برنامج مقترح لتعليم الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء المشكلات التي يراها المعلمون والمشرفون التربويون

أ.م. هاشم راضي جثير الباحثة. هبة عليوي مطيلب الجرباوي

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

Constructing a Suggested Program to Develop Spelling of Primary School Pupils in the Light of the Problems Identified by the Educational Teachers and Supervisors

Ass.Prof. Hshim Radhi Chitheer

Researcher. Hiba Ailewi Motlab Al-Jarbawi

College of Basic Education/ University of Babylon

alimotlab1990@gmail.com

Abstract

The present study aims at constructing a suggested program to develop spelling of intermediate school pupils in consideration to the problems identified by the teachers. The sample consisted of (270) teachers of Babylon governorate.

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى بناء برنامج مقترح لتعليم الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء المشكلات التي يراها المعلمون والمشرفون التربويون.

ولتحقيق ذلك اعتمد الباحثان تصميمًا وصفيًا.

وقد اختار الباحثان عشوائياً عينة من معلمي ومشرفي اللغة العربية في مركز محافظة بابل فبلغ حجم العينة (270) معلماً ومعلمة، و(10) من مشرفي اللغة العربية ومشرفاتها.

أما أداة البحث فقد أعدا الباحثان استبانتيين الأولى: مفتوحة لتحديد المشكلات الإملائية من وجهة نظر المعلمون والمشرفون التربويون مكونة من ست مجالات (الكتاب المدرسي، والمعلمون والمعلمات، وطرائق التدريس والوسائل التعليمية المستعملة في تعليم الإملاء، والتلامذة، وأساليب الاختبار والتقويم، ومشكلات أخرى)، والأخرى لتحديد مدى شعور المحكم بالمشكلة وقد استعمل مقياساً بثلاث بدائل وهي (مشكلة رئيسة، مشكلة ثانوية، لا تشكل مشكلة).

طبق الباحثان الأداة على عينة البحث إذ بدء أحد الباحثين بتوزيع الاستبانة في يوم الأحد الموافق 2015/3/1، وانتهى في يوم الأحد الموافق 2015/3/22.

واستعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية: معامل ارتباط بيرسون، والوسط المرجح، والوزن المؤوي، وبعد تحليل النتائج إحصائياً توصل الباحثان إلى:

وفي ضوء النتائج أوصى الباحثان بمجموعة من التوصيات منها:

- 1- أهمية العناية بالتلميذ في اللغة العربية عامه والإملاء خاصة في الصفوف الدراسية الأولى.
 - 2- ضرورة أن يكون للإملاء مقررًا خاصاً به مرفقاً بدليل للمعلم.
 - 3- ضرورة إعداد برنامج لتعليم الإملاء لتلامذة الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.
 - 4- ضرورة تفعيل فتح أقسام معلم الصف الأول في كليات التربية الأساسية التي تقع على عاتقهم مسؤوليات النهوض بأعباء فروع اللغة العربية ومنها الإملاء بشكل علمي ودقيق.
- الكلمات المفتاحية: اللغة، اللغة العربية، برنامج تعليمي، إملاء، مشكلات.

المقترحات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي واستكمالاً له اقترح الباحثان ما يأتي:

- 1- تجريب برامج تعليمية مقترحة آخر في فروع اللغة العربية الأخر على أن تثبت جدواها.
- 2- تطبيق البرنامج التعليمي المقترح الذي أعدته الباحثة وقياس فاعليته في تعليم الإملاء لتلامذة الصف الخامس الابتدائي.
- 3- بناء مدارس جديدة لتقليل عدد التلامذة في الصف الواحد بحيث لا يتجاوز عددهم (25) في كل صف.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث:

إن مشكلة الضعف في الإملاء، مشكلة مزمنة، طال عليها الأمد وقد يتجلى هذا الضعف في الشكوى المستمرة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها، من خلال مقابلتهم فقد أبدوا قلقهم إزاء انتشار الأخطاء الإملائية بين التلامذة وقد بدا هذا واضحاً في دفاترهم الإمتحانية ودفاتر التعبير (اللبان، 2007: 1).

والعوامل المتسببة في الأخطاء الإملائية كثيرة ومتشعبة منها أسباب متعلقة بالتلميذ وبالمعلم، وطريقة التعليم، وخصائص اللغة المكتوبة التي لا يمكن إغفالها (حمادي، 2014: 133-134).

وغالباً ما يكون الخطأ الكتابي سبباً في قلب المعنى، وعدم وضوح الفكرة وكذلك نطق بعض الألفاظ والجمل، ويترتب عليه أن التلميذ يخطأ في الكتابة ؛ لأنه لا يحسن نطق بعض الكلمات (الحموز، 2011: 55)، ومن الدراسات التي أكدت وجود ضعف في الإملاء، دراسة (اللبان 2007)، ودراسة (المعموري 2004).

وترى الباحثة أن هذه المشكلات لا تقتصر على مرحلة معينة، أو سبب معين، وهذا ما أكدته الكثير من المشرفين والمعلمين في مقابلات خاصة معهم* فقد تأكد الباحثان بأنه لا توجد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية على الرغم من مطالبة الجهات المختصة بالحاجة إلى ذلك، وخلال السنوات الخمس الماضية لم تقم أية دورة تدريبية**.

ثانياً: أهمية البحث:

لاشك أن للغة أهمية عظمى في حياة الشعوب والأمم، فاللغة أداة التواصل والفكر معاً، وأنها أحد العناصر المهمة في تحديد هوية جماعة ما أو جنسها، وترى الباحثة من الأجدر - هنا - أن تبدأ بالمفهوم الذي وضعه ابن جني (392 هـ) إذ يقول: ((اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم)) (ابن جني، 2008: 27/1)، واللغة يتفاعل بواسطتها أفراد المجتمع الإنساني، ويستعملونها في أمور حياتهم وبها يتم التواصل والاتصال والتفاهم بين الناس (عاشور ومقدادي، 2009: 27)، وعن طريق اللغة يقوم الإنسان بالعمليات الفكرية من تفسير وتحليل وموازنة وإدراك العلاقات، واستخراج النتائج والتجريد والتعميم، ثم يصب نتاج كل هذا عندما تمده اللغة بالرموز التي تحدد له المعاني، وتحمل له الأفكار (إسماعيل، 2013: 28).

ولكل لغة من اللغات الإنسانية خصائص تمتاز بها عن غيرها، ولا خفاء أن اللغة العربية أمتن تركيباً، وأوضح بياناً (الوائلي، 2004: 19)، وتبرز مكانة اللغة العربية بوصفها لغة الإسلام نزل بها القرآن الكريم واحتوت معانيه، وفُسرت مبهمه، وأوضحت متشابهة، وكانت لغة الحديث النبوي الشريف (طعيمة، ومحمود، 2008: 22)، وفي فضل

* قابلت الباحثة العديد من المشرفين والمعلمين في مركز محافظة بابل.

**قابلت الباحثة مسؤولاً في الإعداد والتدريب وهو الأستاذ ذياب كامل إسماعيل مسؤول شعبة التدريب وذلك في يوم الخميس الموافق

العربية قال الخليفة عمر بن الخطاب (رضي الله عنه): ((عليكم بالعربية فإنها تثبت العقل، وتزيد المروءة)) (عطية، 2008:33)، واللغة العربية تنفرد إلى فروع عدة: نحو قراءة وتعبير ومطالعة وكتابة (أبو زيد، 2013:89-90).

وتتضح إن للقراءة أهمية كبيرة فهي وسيلة مهمة للتحصيل والاستيعاب، وحث التلامذة على البحث ودقة الملاحظة (جواب الله وآخرون، 2011: 26-27)، ووفقاً لذلك فعلاقة القراءة بالكتابة علاقة وطيدة، فالكتابة تعزز التعرف إلى الكلمة، والإحساس بالجملة، وتتطلب الكثير من الخبرات القرائية مهارات كتابية، ومن خلال الكتابة قد يعرف المتعلم الفكرة التي يريد الكاتب إيصالها إلى القراء (عبد الهادي وآخرون، 2003: 184).

وفضلاً عن ذلك فإن الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال التي عن طريقها يستطيع التلميذ التعبير عن أفكاره، وأن يتعرف إلى أفكار غيره (زايد، 2013: 97)، وشرف الله تعالى الإنسان في محكم كتابه العزيز فقال: ﴿اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ والقلم يتضمن معنى الكتابة، والكتابة تتضمن الإملاء، وبمثل الإملاء أحد مهارات اللغة العربية الأربع: (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة) وهو الأداة الرئيسة لنقل الفكرة من الكاتب إلى القارئ نقلاً سليماً (عطا، 2006: 231-232).

وبذلك يبرز الإملاء من بين فروع اللغة العربية في أنه يعود الإملاء التلميذ صفات تربوية نافعة، منها التمعن ودقة الملاحظة، والنظام والنظافة والتطبيق السريع اليقظ للقواعد المختلفة المفروضة (الجبوري، 2015: 440)، وبصورة عامة فإن الإملاء كأى عملية تعلم يتطلب وقتاً لكي ينمو مع الطفل، وتتطور قدرته فيه، وعليه فإن تعليمه يمر بمراحل عدة هي: مرحلة الحروف العشوائية، ثم تخمين الهجاء، ثم الهجاء الصوتي، ثم استخدام العلامات البصرية، ومن ثم الهجاء الكامل أو الناضج (عبد الباري، 2010: 110)، والإملاء ليس نوعاً واحداً وإنما أنواع متعددة منها: الإملاء المنقول، والإملاء المنظور، والإملاء المسموع ويسمى الإملاء الاختباري (عامر، 2012: 34).

ويعتمد المعلم ثلاث طرائق تعليمية في تصحيح الإملاء: الأولى: أن يصحح التلميذ دفترته بنفسه، والثانية أن يصحح التلميذ دفتر أحد زملائه، والثالثة أن يصحح المعلم بنفسه دفاتر تلامذته (إسماعيل، 2005: 154)، ولا يختلف درس القواعد الإملائية عن درس القواعد النحوية في طرائق تعليمه إذ بالإمكان أن يدرس بطرائق عديدة منها: الطريقة الاستقرائية، والطريقة القياسية، وطريقة النص، وطريقة المحاضرة (عطية، 2008: 214)، فالمعلم يجب أن يكون المبتكر لطريقته حسب خبراته، فيستطيع أن يحيي منهجاً مبنياً باستعمال طريقة ناجحة وجيدة في التعليم، ويمكن أن يحدث العكس (المسعودي واللامى، 2014: 64).

فالبرنامج يجب أن يشتمل على الأنشطة والأساليب التي يقوم بها التلميذ مع معلمه خلال عام دراسي كامل، ويتحقق البرنامج المعد من خلال التكنيك من لدن المعلم حيث يضع برنامجاً تتدرج بنوده من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد (سليمان، 2008: 16)، وقد ظهر التعليم المبرمج على يد سكنر الذي قدمه كعلاج لعيوب الصف الدراسي الذي انتقده هو وزملاؤه، حيث أراد تكوين برنامج تعليمي ينتقل التلامذة من خلاله في التعليم خطوة خطوة من حيث توفير التغذية الراجعة لكل خطوة (الربيعي، 2006: 77)، وتكمن أهمية التعليم المبرمج بأنه يتيح لكل تلميذ فرصة السير في تعلمه حسب قدراته ولا يقارن تحصيله بزملائه وإنما يقارن نفسه بمقدار ما يؤديه، وإن التعليم المبرمج يختصر وقت التعلم بدرجة أكبر من التعليم التقليدي (نخبة من المتخصصين، 2009: 197).

وللمرحلة الابتدائية أهمية كبيرة تأتي من كونها المرحلة الأساس التي تبنى عليها المراحل التعليمية التي تليها، وإلزام الدولة بأن توفر كل المستلزمات التي يحتاجها التلامذة في عملية التعليم، إذ تعد بمثابة القاعدة الجماهيرية التي تمد المواطنين بالحد الأدنى من التعليم (الأنعمي، 2010: 47)، وقد خص الباحثان بدراستهما المرحلة الابتدائية ؛ لأنها من المراحل الأساسية للنظام التربوي التي تغذي المراحل اللاحقة، وتؤدي دوراً رئيساً في إعداد التلامذة وبناء شخصياتهم.

ثالثاً: هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى إجراء الدراسة الموسومة بـ (بناء برنامج مقترح لتعليم الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء المشكلات التي يراها المعلمون والمشرفون التربويون) من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما المشكلات التي يواجهها المعلمون والمعلمات في تعليم الإملاء لتلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين؟

2- ما الحلول المقترحة من لدن معلمي ومشرفي اللغة العربية للتغلب على هذه المشكلات؟

رابعاً: حدود البحث:

الحدود الزمانية / العام الدراسي 2014 - 2015م.

الحدود المكانية / محافظة بابل / المركز.

الحدود البشرية / أ- معلمو اللغة العربية ومعلماتها في مدارس المركز الابتدائية.

ب- مشرفو اللغة العربية ومشرفاتها في مديرية تربية بابل.

الحدود العمرية / تلامذة الصف الخامس الابتدائي من الجنسين الذكور والإناث.

الحدود المعرفية / استبانته لبيان مشكلات تعليم الإملاء للصف الخامس الابتدائي.

خامساً: تحديد المصطلحات:**البرنامج التعليمي: عرفه كل من**

- (بو معزة): "هو مجموعة من مواد منطوية على موضوعات ذات مواقيت محددة مقررة في مستوى تعليمي، أو مرحلة دراسية ما، ينصب الاهتمام في التعلم الذهني " (بو معزة، 2008: 94).

- (الحيلة): " ترتيب المواد التعليمية في خطوات صغيرة مرتبة منطقياً، وكل خطوة أو إطار في البرنامج، تزود التلميذ بمعلومات، وتتطلب أن يستجيب لهذه المعلومات، ويزود التلميذ بتغذية راجعة تتصل بصحة استجابته " (الحيلة، 2008: 300).

التعريف الإجرائي

هو مجموعة من الاستراتيجيات التي يُعلم بها تلامذة المجموعة التجريبية تتم وفق خطوات معينة لمعرفة أثرها بعد الانتهاء من تعليمها جميعاً.

الإملاء**لغة / عرفه ابن منظور بأنه:**

ملأ: الشيء يَمْلؤه ملأً، فهو مَمْلُوءٌ، ومَلَأَهُ فامْتَلَأَ، وتَمَلَّأَ، وإنه لَحَسَنُ المِلْأَةِ أي المَلءِ، لا التَمَلُّؤ. وفي دعاء الصلاة: لك الحمد ملء السموات والأرض. هذا تمثيل لأنَّ الكلام لا يَسَعُ الأماكن، والمراد به كثرة العدد. والمَلَأَ في كلام العرب: الخُلُقُ، يقال: أَحْسِنُوا إملاءكم أي أَحْسِنُوا أخلاقكم (ابن منظور، 190: 2005-192).

اصطلاحاً / عرفها كل من:

- (البجة): "تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة" (البجة، 18: 2000).

- (مايو): "هو علم الكتابة الصحيحة للكلمات، سواء اقترن حدث الكتابة بما يملئ المكتوب أم لم يقترن" (مايو، 2008: 9).

التعريف الإجرائي

هو أن يكتب التلامذة القطعة الإملائية التي سيمليها عليهم المعلم كتابة صحيحة خالية من الأخطاء وخاضعة لقواعد الرسم المتعارف عليها.

المشكلة:**لغة/عرفها ابن منظور بأنها:**

أشْكَل الأمر: التَّبَسَّ. وأمورٌ أشْكَالٌ: ملتبسة، وبَيَّنْهُمْ أَشْكَلَةً أي لَبَسَ. وفي حديث الإمام عليٍّ بن أبي طالب (عليه السلام): "وَأَنْ لَا يَبِيعَ مِنْ أَوْلَادِ نَحْلٍ هَذِهِ الْقُرَى حَتَّى تُشْكَلَ أَرْضُهَا غَرَسًا" أي حتى يكثر غراسُ النَّحْلِ فيها فيراها الناظر على غير الصفة التي عَرَفَهَا بها فَيُشْكَلَ عليه أمرُها، وشَكَّ في الأمر يَشْكُ شَكًّا وشَكَّه في غيره (ابن منظور، 2005: 119-120).

اصطلاحاً / عرفها كل من:

- (العتوم وآخرون) بأنها: "موقف يشكل عائقاً أمام التلميذ ويمنعه من تحقيق أهدافه ويسبب له حالة من الاختلال وعدم التوازن" (العتوم وآخرون، 2008: 250).
- (فرج) بأنها: "حالة يشعر فيها الفرد (التلميذ) بأنه أمام موقف (مشكل) أو سؤال (محير) يجهل الإجابة عنه و(يرغب) في معرفة الإجابة الصحيحة" (فرج، 2013: 127).

التعريف الإجرائي

هي كل ما يواجهه معلمو اللغة العربية ومعلماتها من صعوبات أو معوقات في تحقيق أهداف تعليم مادة الإملاء سواء أكانت هذه المعوقات أو الصعوبات من المنهج أم الطريقة أم التلميذ أم المعلم.

الفصل الثاني**دراسات سابقة**

يتناول الباحثان في هذا الفصل عددا من الدراسات السابقة ذات العلاقة بالبحث الحالي، وقد ارتئى الباحثان عرض تلك الدراسات على محورين، الأول يتناول دراسات محلية، والثاني يتناول دراسات عربية وستعرض الدراسات على وفق التسلسل الزمني وعلى النحو الآتي:

أولا / دراسة محلية**دراسة (الاعرجي، 2004): {اثر القراءة الخارجية في تحصيل تلميذات الصف الرابع الابتدائي في الإملاء}**

أجريت هذه الدراسة في العراق جامعة بابل - كلية المعلمين وهدفت إلى معرفة (اثر القراءة الخارجية في تحصيل تلميذات الصف الرابع الابتدائي في الإملاء) تكونت عينة البحث من (67) تلميذة اخترن عشوائياً من تلميذات الصف الرابع الابتدائي، وزعن بين مجموعتين مجموعة تجريبية مكونة من (33) تلميذة وضابطة مكونة من (34) تلميذة واستعملت الباحثة الوسائل.

ب: دراسة عربية**دراسة (الجوجو، 2004م): {اثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة}**

أجريت هذه الدراسة في فلسطين الجامعة الإسلامية / كلية التربية وهدفت إلى معرفة (اثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة) تكونت عينة البحث من (73) طالبة اختيروا بطريقة عشوائية من طالبات الصف الخامس الأساسي وزعوا بين مجموعتين تجريبية مكونة من (36) طالبة وضابطة مكونة من (37) طالبة واستعملت الباحثة الوسائل الإحصائية (معامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي، والانحراف المعياري، والوزن المئوي).

وأُسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج المقترح للإملاء على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (الجوجو، 2004: 6-200).

ج: موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

بعد عرض الدراسات السابقة ستعقد الباحثة موازنة بين الدراسات السابقة من جهة وبين الدراسة الحالية من جهة أخرى من حيث:

1- مكان الدراسة

تباينت الدراسات السابقة في أماكن إجرائها، فقد أجريت دراسة (الأعرجي، 2004) في العراق، أما دراسة (الجوجو، 2004) فقد أجريت في فلسطين. أما الدراسة الحالية فقد أجريت في العراق جامعة بابل / كلية التربية الأساسية.

2- هدف الدراسة

هدفت دراسة (الأعرجي، 2004) إلى معرفة أثر القراءة الخارجية في تحصيل تلميذات الصف الرابع الابتدائي في مادة الإملاء، في حين هدفت دراسة (الجوجو، 2004) إلى معرفة أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة، أما الدراسة الحالية فتهدف إلى بناء برنامج مقترح لتعليم الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء المشكلات التي يراها المعلمون والمشرفون التربويون.

3- مجتمع الدراسة

اختلفت الدراسات السابقة من حيث مجتمعاتها، فكانت دراسة (الأعرجي، 2004) على تلميذات الصف الرابع الابتدائي، ودراسة (الجوجو، 2004) على طالبات الصف الخامس الأساسي، أما الدراسة الحالية فقد أجريت على المعلمين والمشرفين.

4- أداة الدراسة

تنوعت الأدوات المستعملة في الدراسات السابقة فقد استعملت الاختبار في دراسة (الأعرجي، 2004)، في حين استعمل الاستبانة أداة لجمع البيانات في دراسة (الجوجو، 2004). أما الدراسة الحالية فقد استعملت الاستبانة.

5 - الوسائل الإحصائية والحسابية

استعملت الدراسات السابقة الوسائل الإحصائية والحسابية الآتية: معامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي، ومربع كاي، والوسط الحسابي، والوسط المرجح، والوزن المؤثي، والنسبة المئوية، ومعامل ارتباط سبيرمان، كوسائل حسابية. أما الدراسة الحالية فسيجري استعمال الوسائل الإحصائية اللازمة للدراسة في الفصل الثالث القادم.

6- نتائج الدراسات

خرجت الدراسات السابقة جميعها بنتائج إيجابية لمصلحة المجموعة التجريبية أما الدراسة الحالية فسترد نتائجها في الفصل الرابع.

د: جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

أفاد الباحثان من الدراسات السابقة في الجوانب الآتية:

1- استعمال الوسائل الإحصائية المناسبة للبحث، وكيفية معالجة البيانات إحصائياً.

2- تعرف منهجية البحث.

3- تعرف المصادر المفيدة للبحث

4- اختيار المنهج المناسب للدراسة الحالية، وكيفية اختيار العينة.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً / منهج البحث:

بما أن الدراسة تهدف إلى " بناء برنامج مقترح لتعليم الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء المشكلات التي يراها المعلمون والمشرفون التربويون " فقد تبني الباحثان المنهج الوصفي: وهو يقوم بجمع البيانات عن الظاهرة قيد الدراسة، وقد جرت العادة أن يلجأ الباحث في هذا المنهج إلى استعمال الاستبيان أو المقابلة الشخصية أو الملاحظة كأساليب لجمع البيانات (الشايب، 2009:26).

ثانياً / مجتمع البحث وعينته:

يشمل مجتمع البحث الحالي المدارس الابتدائية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي 2014 - 2015 م، ومديرية الإشراف التربوي في محافظة بابل.

1- عينة البحث: اختارنا نسبة (23%) من مجموع المدارس فكان عدد المدارس التي تم اختيارها (40) مدرسة ابتدائية ضمن حدود مركز محافظة بابل. وتحقيقاً لذلك استعان الباحثان بقسم الإحصاء في المديرية العامة لتربية بابل لتحديد المدارس الابتدائية في مركز محافظة بابل، وعينة المعلمين والمعلمات بلغت (270) معلماً ومعلمة، وعينة المشرفين والمشرفات بلغت (10) من مشرفي اللغة العربية ومشرفاتها.

رابعاً: أداة البحث (الاستبيان):

تحدد الأداة بحسب طبيعة البحث، وأهدافه، ولأجل تحقيق أهداف البحث لا بد من توافر أداة يمكن بواسطتها جمع البيانات ذات العلاقة بالبحث ولتحقيق هدف البحث استعمل الباحثان استبيانين وكالآتي: الأولى: تتعلق بمعرفة المشكلات الإملائية ضمن المجالات الآتية*: (أ) الكتاب المدرسي (ب) معلمو اللغة العربية ومعلماتها (ج) طرائق التعليم والوسائل التعليمية المستعملة في تعليم الإملاء (د) التلامذة (هـ) أساليب الاختبار والتقييم (و) مشكلات أخر).

اتبع الباحثان الخطوات الآتية في بنائها:

_ توجيه استبانة مفتوحة إلى معلمي ومشرفي اللغة العربية، تتضمن السؤال الآتي: "ما مشكلات تعليم الإملاء لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي، وما الحلول المقترحة لعلاجها".

_ أطلع الباحثان على الأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث.

الثانية: استبانة تبين مدى شعور المحكم بالمشكلة، ووضعاً إزاء كل مشكلة ثلاثة بدائل كالآتي: (مشكلة رئيسية)، (مشكلة ثانوية)، (لا تشكل مشكلة).

خامساً- صدق الأداة:

لا تعد الأداة صادقة إلا عندما تقيس ما أعدت لقياسه بدقة (عبد الهادي، 2002:123)، ومن أكثر أنواع الصدق الذي يعتمد في هذا المجال هو " الصدق الظاهري " ولتحقيق هذا النوع من الصدق عرض الباحثان أداتهما على مجموعة من الخبراء.

سادساً- ثبات الأداة:

يعد الثبات من الخصائص الأساسية التي ينبغي أن تتوفر في الأداة لكي تكون صالحة للاستعمال، وقد اعتمد الباحثان (إعادة الاختبار) ؛ لأنها من أكثر طرائق حساب الثبات شيوعاً، وكانت المدة بين التطبيق الأول والثاني أسبوعين، حيث بدأت الباحثة بالتطبيق الأول لأداتها بتاريخ 2014/12/24 والتطبيق الثاني 2015/1/7.

* تم تحديد المجالات الرئيسية للأداة باستشارة مجموعة من الخبراء، الخبراء هم: أ.د. مثنى علوان الجشمي، د. محسن علي عطية، أ.م. جلال عزيز فرمان.

سابعاً - تطبيق الأداة:

طبقت الأداة على أفراد العينة، والبالغ عددهم (270) معلماً ومعلمة و(10) من مشرفي ومشرفات اللغة العربية، إذ وزعت الباحثة الاستبانة بتاريخ 1/ 3/ 2015 واستمرت عملية التوزيع لغاية 22/ 3/ 2015.

ثامناً- تفرغ بيانات أداة البحث:

بعد أن انتهى الباحثان من جمع استبيانات وفحصها تم تفرغ بياناتها، وذلك لإجراء العمليات الإحصائية المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة، حيث أن كل فقرة من فقرات الاستبانة تضم ثلاثة بدائل متدرجة فقد تمت عملية التفرغ بإعطاء درجة لكل بديل من البدائل الثلاثة.

تاسعاً / الوسائل الإحصائية:

- 1- معامل ارتباط بيرسون (Pearson): استعملت هذه الوسيلة لحساب ثبات الأداة.
- 2- الوسط المرجح: استعملت هذه الوسيلة لحساب درجة حدة مشكلة الفقرة.
- 3- الوزن المنوي: استعملت هذه الوسيلة لبيان قيمة كل فقرة من فقرات الاستبانة والاستفادة منها في تفسير النتائج.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي توصل إليها الباحثان وتحليلها في ضوء أهداف البحث وفرضياته، ومن ثم تفسير تلك النتائج والتوصل إلى استنتاجات وتقديم توصيات ومقترحات:

أولاً: عرض النتائج

سيتناول الباحثان في هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وتفسيرها على النحو الآتي:

1. النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول: الذي نصه "ما مشكلات تعليم الإملاء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائية في ضوء المشكلات التي يراها المعلمون والمشرفون التربويون؟" وقد أجابت الباحثة عنها في الإجراءات التي اتبعتها في الفصل الثالث.
2. النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني والذي نصه "ما الحلول المقترحة لمعالجة المشكلات الإملائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين؟" وقد أجابت الباحثة عنها أيضاً في الإجراءات التي اتبعتها في الفصل الثالث.

ثانياً: تفسير النتائج

رتب الباحثان مجالات الأداة بحسب قيمة الوسط المرجح والوزن المنوي تنازلياً.

المجال الأول: مشكلات مجال الكتاب المدرسي

يتضمن هذا المجال (8) فقرة انحصرت درجة حدتها بين (84، 2- 22، 2) وأوزانها المنوية بين (66، 6- 94- 74)، ويعزو سبب هذه المشكلات إلى حصص الإملاء غير كافية إضافة إلى قلة التمرينات الموجودة لا يحقق أهداف المادة وعدم وجود كتاب مخصص لمادة الإملاء ليتعرفوا من خلاله على قواعد كتابة الكلمات والحروف بصورتها الصحيحة.

المجال الثاني: مشكلات مجال المعلمين والمعلمات

يضم هذا المجال (6) فقرات انحصرت درجة حدتها بين (61، 2 - 35، 1) وأوزانها المنوية بين (87 - 33، 78) وإن سبب هذه المشكلات تعود إلى بعض المعلمين والمعلمات يملون القطعة الإملائية بشكل سريع وبعضهم غير قادرين على نطق الكلمات بشكل غير صحيح وغير واضح زيادة على أن البعض لا يتابع أخطاء التلامذة إلا في درس الإملاء.

المجال الثالث: مشكلات مجال طرائق التعليم والوسائل التعليمية

يضم هذا المجال (6) فقرات انحصرت درجة حدتها بين (63، 2-10، 2) وأوزانها المئوية بين (66، 70-87) وسبب هذه المشكلات تعود إلى كثرة الضوضاء في الصف مما يضعف قدرة التلامذة على الاستماع بشكل جيد وقلة الدورات التدريبية على استعمال طرائق التعليم المناسبة للإملاء وقلة استعمال التقنيات والوسائل التعليمية لعدم توفرها في أكثر المدارس.

المجال الرابع: مشكلات مجال التلامذة

يضم هذا المجال (8) فقرات انحصرت درجة حدتها بين (74، 2-07، 2) وأوزانها المئوية بين (33، 69-91) وقد يعزو سبب هذه المشكلات إلى كثرة إعداد التلامذة في الصف الواحد والشروء الذهني لدى الكثير منهم في إنشاء الدرس وضعف قدرة البعض على التمييز بين الحروف المتشابهة.

المجال الخامس: مشكلات مجال أساليب الاختبار والتقويم

يضم هذا المجال (6) فقرات انحصرت درجة حدتها بين (75، 2-29، 2) وأوزانها المئوية بين (66، 91-33، 76) وسبب ذلك يعود إلى قلة إلمام بعض المعلمين والمعلمات بالشائع من الأخطاء الإملائية، وقلة اعتمادهم على معيار موحد للتصحيح ووضع الدرجات والبعض الآخر من المعلمين والمعلمات لا يطالبون التلامذة بإعادة الكلمات التي اخطئوا في كتابتها.

الاستنتاجات

و من خلال العرض السابق للنتائج وتفسيرها يستنتج الباحثان ما يأتي:

- 1- قلة إقامة دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الابتدائية.
- 2- ضعف معالجة الأخطاء الإملائية التي يكثر وقوع التلامذة فيها.
- 3- قلة الحصص المخصصة للغة العربية بحيث لا تكفي لتحقيق الأهداف المحددة.
- 4- اعتقاد بعض المعلمين والمعلمات إن الإملاء اختباراً وليس تعليماً.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث واستنتاجاته، يوصي الباحثان بما يأتي:

1. أهمية العناية بالتلميذ في اللغة العربية عامه والإملاء خاصة في الصفوف الدراسية الأولى.
2. التأكيد على ضرورة استخدام الطرائق الحديثة في التعليم وخصوصاً في فروع اللغة العربية التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية بحيث يصبح منتجاً للمعرفة وليس مستهلكاً لها.
3. ضرورة أن يكون للإملاء مقررراً خاصاً به مرفقاً بدليل للمعلم.
4. ضرورة إعداد برنامج لتعليم الإملاء لتلامذة الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.

المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية:

1. تقترح الباحثة تجريب برامج تعليمية مقترحة أخر في فروع اللغة العربية الأخر على أن تثبت جدواها.
2. تطبيق البرنامج التعليمي المقترح الذي أعدته الباحثة وقياس فاعليته في تعليم الإملاء لتلامذة الصف الخامس الابتدائي.
3. بناء مدارس جديدة لتقليل عدد التلامذة في الصف الواحد بحيث لا يتجاوز عددهم (25) في كل صف.
4. إجراء مقابلات من قبل لجنة متخصصة للطلبة المقبولين في كليات العلوم الإنسانية وقبل تعيينهم لتأكد من سلامتهم.

الفصل الخامس

البرنامج التعليمي المقترح

أولاً: خطوات بناء البرنامج التعليمي:

أ - بناء البرنامج:

حددت الباحثة المشكلات الإملائية للبرنامج التعليمي والحلول المقترحة لعلاجها وتحققت من صدقها، فأصبحت جاهزة. وبعد ذلك بنت البرنامج المقترح على أساسها وحسب الخطوات المتعارف عليها في بناء البرنامج التعليمي التي يتفق أغلب المتخصصين أنها تبنى على أساس الخطوات الآتية:

1. تحديد المشكلات الإملائية والحلول المقترحة لعلاجها*
2. صياغة الأهداف العامة.
3. صياغة الأهداف السلوكية.
4. اختيار محتوى البرنامج التعليمي في ضوء الأهداف.
5. اختيار أساليب التقويم في البرنامج.

ب - صدق البرنامج:

بعد الانتهاء من بناء البرنامج التعليمي عرضته على مجموعة من الخبراء لتتأكد من صدقه وصلاحيته كبرنامج تعليمي لتلازمة الصف الخامس الابتدائي وقد جاءت الموافقة عليه بعد تعديل بعض الفقرات.

ثانياً: البرنامج التعليمي المقترح بصورته النهائية

((الأهداف العامة للبرنامج))

1. تدريب التلامذة على كتابة الكلمات بنحوها الصائب.
2. تزويد التلامذة بالمفردات اللغوية الجديدة.
3. إكساب التلامذة العادات الجيدة في الضبط والأمانة والاعتماد على النفس والتركيز والانتباه والإصغاء والنظافة والجلوس الصحيح.
4. تعويد التلامذة الكتابة السريعة من دون الوقوع في الأخطاء الإملائية.
5. توسيع مدارك التلامذة وتنمية وعيهم الوطني والإنساني والخلقي والوجداني.

((موضوعات البرنامج والخطط اللازمة لها))

ت	عنوان الموضوع / الإملاء المنظور	الطريقة المستعملة
1	معبد بن وهب	طريقة الإملاء القاعدي
2	دراجة مصطفى	طريقة القراءة الخارجية

طرائق وأساليب التعليم في البرنامج

1. السبورة.
2. أقلام سبورة ملونه.
3. جهاز العرض (الداتاشو).
4. أجهزة تسجيل الصوت وتشغيله (مسجلات الصوت ومكبرات).
5. قصة خارجية.

* حددت الباحثة المشكلات الإملائية والحلول المقترحة من وجهة نظر معلمي ومشرفي اللغة العربية في مركز محافظة بابل وكما موضح في الإجراءات التي اتبعتها في الفصل الثالث.

6. شاشة عرض بحجم مناسب.

7. جهاز لابتوب (Laptop)

أساليب التقويم

يعد التقويم المحور الرئيس للعملية التعليمية ومن خلاله نستطيع إعطاء الأحكام على التلامذة ومعالجة جوانب الضعف لديهم لتأكيد جوانب القوة حتى يتمكنوا من تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة (الوكيل والمفتي، 2008: ص162)، وقد أعدا الباحثان اختباراً تحصيلياً في نهاية البرنامج لمعرفة مستوى التلامذة واتخاذ الأحكام الخاصة بهم.

محتوى البرنامج التعليمي المقترح

الدرس الأول

الطريقة: الإملاء القاعدي

المادة: الإملاء المنظور

الموضوع / معبد بن وهب

كان معبد ينتقل بين بلاد الحجاز والعراق وبلاد الشام، في قصور الخلفاء، وحين أصبح مغنياً مشهوراً لدى القاصي والداني، أحترف تعليم الغناء، فقصده عشاق هذا الفن ليأخذوا عنه طريقته في الأداء، فهو إذا غنى سحر الجميع برخامة صوته ودقة أدائه، وكان معبد إلى جانب ذلك كريم النفس حسن الأخلاق.

الأهداف السلوكية: جعل التلميذ قادراً على أن:

- 1- يميز الهمزة المنفردة.
- 2- يحدد مواقع رسم الهمزة المنفردة.
- 3- يفهم قاعدة كتابة الهمزة المنفردة.
- 4- يمزّن على قراءة الكلمات بصورة صحيحة
- 5- يمزّن ذهنه على حفظ صور الكلمات.
- 6- يمزّن يده على كتابة الكلمات الصحيحة دون خطأ.

الوسائل التعليمية:

- 1- الكتاب المقرر تدريسه.
- 2- السبورة البيضاء.
- 3- قلم السبورة الملون (ماجك بورد).
- 4- جهاز الداتاشو.
- 5- المسجل
- 6- جهاز لابتوب

خطوات الدرس: (30) دقيقة

- 1- يختار المعلم نصاً مناسباً لمشكلة إملائية: يبدأ المعلم الدرس باختيار احد صور كتابة الهمزة فيقول للتلامذة سنتعرف اليوم على رسم صورة جديدة من صور رسم الهمزة المنفردة وقواعد ضبطها واستعمالاتها.
- 2- يكتب النص على السبورة بخط واضح: بعد ذلك يكتب النص بخط واضح مبرزاً فيه المشكلة الإملائية باللون الأحمر.

كان معبد ينتقل بين بلاد الحجاز والعراق وبلاد الشام، في قصور الخلفاء، وحين أصبح مغنياً مشهوراً لدى القاصي والداني، أحترف تعليم الغناء، فقصده عشاق هذا الفن ليأخذوا عنه طريقته في الأداء، فهو إذا غنى سحر الجميع برخامة صوته ودقة أدائه، وكان معبد إلى جانب ذلك كريم النفس حسن الأخلاق.

3- يقرأ المعلم النص قراءة معبرة بصوت مسموع: يقرأ المعلم النص أمام التلامذة بصوت واضح ومسموع ويطلب منهم متابعة القراءة على السبورة أثناء قيامه بعملية القراءة ثم يعيد القراءة من خلال المسجل والتأشير على الجهاز العارض (الداتاشو).

4- يطلب المعلم من التلامذة قراءة النص مقتدين بقراءة المعلم: في هذه الخطوة يطلب من التلامذة قراءة النص كي تترسخ في أذهانهم بعض خطوط الموضوع.

5- مناقشة معاني النص وأفكاره: يشرك مجموعة من التلامذة في موضوع الدرس 0

المعلم: ما معنى كلمة أحترف تعليم الغناء؟

تلميذ: اتخذها حرفة له أو صنعة.

المعلم: معنى احترف تعليم الغناء أي أصبح يعلم الآخرين كيفية الغناء وقواعده.

المعلم: ما معنى سحر الجميع برخامة صوته ودقة أدائه؟

تلميذ: أنصتوا له وسمعوه.

المعلم: أي أعجبوا بغنائه لجمال صوته وإتقانه الغناء.

المعلم: أحسنتم جميعاً.

6- تسجيل أمثلة تشمل القاعدة المنشودة: يكتب المعلم أمثلة أخرى:

1- قال تعالى (إِنَّ هَذَا لَهُوَ الْبَلَاءُ الْمُبِينُ)

2- قال تعالى (إِمَّا مَنًّا بَعْدُ وَإِمَّا فِدَاءً)

3- قال تعالى (إِذْ جَعَلْ فِيكُمْ أَنْبِيَاءَ)

7- مناقشة المعلم مع التلامذة في الأمثلة لاستنباط القاعدة: بعد كتابة الأمثلة على السبورة يقرأها المعلم قراءة جيدة وواضحة للتلامذة، ومن ثم يطلب من بعض التلامذة قراءتها، وبعدها يوضح المعاني من خلال إشراكهم في ذلك ثم يبين لهم بأننا نجد في كل مثال من هذه الأمثلة همزة مفردة وعلى النحو الآتي:

المعلم: من يحدد كلمة في النص فيها همزة؟

تلميذ: في كلمة البلاء.

المعلم: جيد

تلميذ آخر: في كلمة فداء.

المعلم: أحسنت يا ولدي، أين تقع الهمزة المفردة؟

المعلم: الآن لاحظوا المثال الثالث هل فيه همزة مفردة، وأين وقعت؟

تلميذ: نعم، في كلمة (أنبياء) وجاءت في آخر الكلمة.

8- تسجيل القاعدة المستنبطة على السبورة: يكتب المعلم القاعدة على السبورة تكتب الهمزة المفردة في آخر الكلمة فقط.

9- التطبيق: (10 دقائق)

يملي المعلم القطعة كلمة كلمة مع تكرار الكلمة مرة ثانية وبعد الانتهاء من تلمية القطعة يعيد قراءتها مرة أخرى حتى يستطيع التلامذة كتابة الكلمات التي لم يكتبها في المرة الأولى، على أن تكون القراءة في هذه المرة أسرع من الأولى مع التأكيد على صحة مخارج الحروف ووضوح الصوت بالنسبة للتلامذة جميعهم.

جمع الدفاتر:

المعلم: تجمع الدفاتر بهدوء ونظام بطريقة المناولة

تصحيح الدفاتر :

المعلم: يجري التصحيح خارج الصف على أن تعاد الدفاتر المصححة في حصة الإملاء القادمة، ومطالبة التلامذة بكتابة الكلمات التي خطئوا فيها بمعدل ثلاث مرات للكلمة الواحدة في صفحة جديدة، وتشجيع الذين يحصلون على درجة كاملة وكذلك الذين حصلوا على نصف الدرجة مع توجيه الآخرين الذين حصلوا على درجة أقل من النصف ومتابعتهم لتحسين مستواهم الكتابي وكتابة الكلمات التي شاع الغلط في كتابتها بعبارات وصور وأضعها في مكان بارز في الصف لمدة أسبوع.

الدرس الثاني**طريقة: القراءة الخارجية****المادة: إملاء منظور****الموضوع: دعاء الطفلة****القطعة الخارجية**

سمارة بنت مهبذة طيبة، ذات فؤاد يملئه الحنان والعطف، تعلمت من معلماتها في المدرسة أن تقول صباح كل يوم حين تستيقظ من النوم هذا الدعاء:

يا إله العالمين.... امنح الفقير خيراً، والعاري ثوباً، والشريد مأوى وامنح المريض صحة، والعمى نظراً، والضعيف قوةً.

يا إله العالمين.... ارزق الطير في أعشاشها، وأحفظ لها أفراسها من البرد والجوع.

وأعط أبي وأمي حياة ملؤها السعادة.

واجعلني مؤمنة مطيعة ليحبني الجميع.

وبعد أن تنتهي سمارة من دعائها تستعد للذهاب إلى المدرسة.

الأهداف السلوكية: جعل التلميذ قادراً على أن:

1. قراءة الكلمات بصورة صحيحة.
2. يعرف التلامذة معنى العطف والرحمة.
3. يمزّن عيونه على رؤية الكلمات.
4. يمزّن أذانه على سماع الكلمات بنحو صائب.
5. يحفظ صور الكلمات بشكل صحيح.
6. يمزّن يده على كتابة الكلمات الصحيحة دون خطأ.

الوسائل التعليمية:

1. السبورة البيضاء لمعالجة الكلمات المعنية.
2. قلم السبورة الملون (ماجك بورد).
3. نسخة لكل تلميذ من القصة التي تؤخذ منها القطعة الإملائية.

قبل أسبوع من الدرس يوزع المعلم القصة على التلامذة ويطلب منهم قراءتها واجباً بيتياً.

المقدمة: (10 دقائق)

المعلم: هل قرأتم القصة؟

التلامذة: نعم

المعلم: من منكم قدم دعا لأحد في يوم من الأيام؟

ثم يسمع المعلم أجوبة التلامذة.

المعلم: يتحدث لهم عن أهمية تقديم الدعاء والعطف والرحمة بالآخرين والفائدة التي يجنيها الفرد من ذلك، فالدعاء للآخرين من الأمور المهمة التي نادى بها ديننا الحنيف وهذا لأنه دين الرحمة والتراحم بين بني البشر، فلو تصورنا الحياة من دون عطف وتراحم فيما بيننا كأنا نعيش في هذه المعمورة وحدنا، إن الدعاء أهمية بالغة وخاصة في هذا الزمان الذي نعيش فيه ولو رجعنا إلى زمن الأنبياء والرسل لرأينا كيف كانوا يدعون إلى قومهم وأهلهم، فدعاء إبراهيم لأهله " ربي اجعل هذا البلد آمناً وارزق أهله من الثمرات " .

وموضوعنا لهذا اليوم يعرض لنا صورة من صور الدعاء للآخرين وهو (دعاء طفلة) ثم اكتب عنوان القصة على السبورة.

العرض: (20 دقيقة)

المعلم: يطلب من التلامذة فتح القصة على الصفحة الأولى ثم يقول لهم:

انتبهوا سأقرأ القصة وعليكم الانتباه في إثناء القراءة والحفاظ على الهدوء داخل الصف ثم يقف المعلم أمام التلامذة ويقرأ القصة قراءة أنموذجية أي يراعي علامات الإعراب والتركيز على مخارج الحروف في إثناء القراءة كذلك رفع الصوت وخفضه بحسب الحاجة، يرفع نظره بين لحظة وأخرى لمتابعة التلامذة في أثناء القراءة للتأكد من متابعة التلامذة على مجريات القصة، وبعد الانتهاء من قراءة القصة يقرأها مرة أخرى، ويعدها يطلب من أحد التلامذة قراءة القصة قراءة جهرية.

التلميذ: يقف التلميذ الذي يقرأ أمام التلامذة في وسط الصف.

وفي إثناء قراءة التلامذة للموضوع يشدد المعلم على متابعة الآخرين وتصحيح الأخطاء التي قد وقع فيها التلميذ الذي يقرأ.

المناقشة:

المعلم: للتأكد من فهم التلامذة القصة يطرح عليهم بعض الأسئلة الشفهية من القصة بحيث تكون إجابتها موجودة في القصة منها مثلاً:

1. متى تدعوا سمارة؟

تلميذ: كل يوم عندما تستيقظ من النوم.

2. أين تذهب عندما تنتهي من الدعاء؟

تلميذ: تستعد للذهاب إلى المدرسة.

المعلم: أحسنتم جميعاً، وبارك الله فيكم.

معالجة الصعوبات:

المعلم: من خلال كتابة بعض الجمل التي توجد في كلماتها التاء المربوطة على السبورة مثل:

(1) سمارة بنت مهيبة مطيعة.

(2) امنح المريض صحة.

يكتب المعلم التاء المربوطة بالقلم الملون وبقية الكلمة بالقلم الأزرق أو الأسود، ثم يطلب من بعض التلامذة قراءتها ثم يمحو هذه الجمل.

التملية: (10 دقائق)

في هذه الخطوة يطلب المعلم من التلامذة غلق القصص ووضعها داخل الرحلة، ثم يطلب منهم إخراج دفاتر الإملاء ووضعها على الرحلة مع لوازم الكتابة ويتأكد من جلوسهم الصحيح ثم يطلب منهم كتابة عنوان القصة في الدفاتر مع تاريخ اليوم والشهر والسنة ويقول لهم يجب ترك فراغ للكلمات التي لا تستطيع كتابتها في أثناء قراءتي للمرة الأولى لأنني سأقرأ القطعة مرة أخرى، ثم يقول لهم: هل انتم جاهزون للكتابة؟

التلامذة: نعم

المعلم: يبدأ بتمليّة القطعة كلمة كلمة مع تكرار الكلمة مرة ثانية وبعد الانتهاء من تمليّة القطعة يعيد قراءتها مرة أخرى حتى يستطيع التلامذة كتابة الكلمات التي لم يكتبوها في المرة الأولى، على أن تكون القراءة في هذه المرة أسرع من الأولى مع التأكيد على علامات الإعراب ويتنقل بين التلامذة لكي يكون الصوت واضح لديهم جميعاً، ثم يطلب منهم غلق الدفاتر.

جمع الدفاتر:

المعلم: يتبادل التلامذة الدفاتر فيما بينهم بهدوء ونظام.

تصحيح الدفاتر: يجري تصحيح الدفاتر من لدن التلامذة أنفسهم بعرض القطعة على السبورة أو شاشة العرض لتكون أنموذج لهم في التصحيح على أن تعاد الدفاتر المصححة إلى المعلم لمعرفة مدى قدرتهم على تصحيح أخطائهم وتنمية ثقتهم بأنفسهم، ومطالبة التلامذة بكتابة الكلمات التي اخطؤوا فيها بمعدل ثلاث مرات للكلمة الواحدة في صفحة جديدة.

المصادر والمراجع

1. ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، ط4، ج1، دار الشؤون العامة، بغداد، 1990.
2. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين (ت711هـ)، لسان العرب، ط4، دار المصادر، بيروت، 2005.
3. أبو زيد، سالم نادر عطية، الوجيز في أساليب التدريس، ط1، دار جرير، عمان، 2013.
4. إسماعيل، بليغ حمادي، استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية، ط1، دار المناهج، عمان، 2013.
5. إسماعيل، زكريا، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة، مصر، 2005.
6. بركات، زياد أمين، دراسة تحليلية مستعرضة للأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس الأساسي في مدينة طولكرم بفلسطين، جامعة القدس المفتوحة، 2008.
7. بو معزة، رايح، التراكيب النحوية العربية صورها وأساليب تطوير تعليمها، دار الرسلان، دمشق، 2008.
8. جاب الله، علي سعد، سيد فهمي مكاي، ماهر شعبان عبد الباري، تعليم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية، ط1، دار المسيرة، عمان، 2011.
9. الجبوري، فالح صالح حسين، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، ط1، دار الرضوان، عمان، 2015.
10. الجوجو، ألفت محمد، أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، 2004.
11. حمادي، حسن خلباص، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الفراهيدي، بغداد، 2014.
12. الحيلة، محمد محمود، تصميم التعليم بين النظرية والتطبيق، ط8، دار المسيرة، عمان، 2008.
13. الربيعي، محمود داود سليمان، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، ط1، دار الكتب الحديث، عمان، 2006.
14. زايد، فهد خليل، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار الياوزي، عمان، 2013.
15. سليمان، شحاته سليمان محمد، برامج الأطفال نظريات وتطبيقات، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، 2008.
16. الشايب، عبد الحافظ، أسس البحث العلمي، ط1، دار الوائل، عمان - الأردن، 2009.
17. طعيمة، رشدي أحمد، محمود كامل الناقعة، اللغة العربية والتفاهم العالمي، ط1، دار المسيرة، عمان، 2008.

18. عاشور، راتب، محمد مقدادي، المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسه وإستراتيجياتها، ط2، دار المسيرة، عمان، 2009.
19. عامر، محمد راشد بني، شذرات تربوية، ط1، دار اليازوي، عمان، 2012.
20. عبد الباري، ماهر شعبان، المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس، ط1، دار المسيرة، عمان، 2010.
21. عبد الهادي، نبيل، المدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفّي، ط2، دار الوائل، عمان، 2002.
22. عبد الهادي، نبيل، عبد العزيز أبو حشيش، خالد عبد الكريم بسندي، مهارات في اللغة والتفكير، ط1، دار المسيرة، عمان، 2003.
23. العتوم، عدنان يوسف، شفيق فلاح علاونة، عبد الناصر ذياب الجراح، معاوية محمود أبو غزال، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ط2، دار المسيرة، عمان، 2008.
24. عطا، إبراهيم محمد، المرجع في تدريس اللغة العربية، ط2، مركز الكتاب، القاهرة، 2006.
25. عطية، محسن علي، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ط1، دار المناهج، عمان، 2008.
26. فرج، عبد اللطيف بن حسين، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ط3، دار المسيرة، عمان، 2013.
27. اللبان، فرح حفطي حسن، مشكلات تدريس الإملاء في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمُشرفين التربويين، جامعة بابل، كلية التربية، 2007، ((رسالة ماجستير غير منشورة)).
28. مايو، قدرّي، المعين في الإملاء لجميع المراحل، ط1، عالم الكتب، بيروت، 2008.
29. المسعودي، محمد حميد، صلاح اللامي، طرائق تدريس المواد الاجتماعية مفاهيم وتطبيقات، ط1، دار الصفاء، عمان، 2014.
30. المعموري، عمران عبد الصكب، الأخطاء الإملائية لدى طلبة المدارس الثانوية / دراسة مقارنة، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، 2004، ((رسالة ماجستير غير منشورة)).
31. نخبة من المتخصصين، طرائق التدريس والتدريب العامة، الشركة العامة المتحدة، القاهرة، 2009.
32. النعيمي، شهرزاد محمد شهاب، بناء برنامج تطويري في ضوء تقويم أداء مهارات القيادة الإدارية والتربوية، ط1، دار الصفاء، عمان، 2010.
33. الوائلي، سعاد عبد الكريم، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الشروق، عمان، 2004.
34. الوكيل، حلمي احمد ومحمد المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، ط3، دار المسيرة، عمان، 2008.

تأثير المنتجات الزراعية المستوردة (المعدلة وراثيا) على انتشار مرض السرطان التوزيع المكاني في العراق

د. عمار محمد زكريا

الجامعة العراقية/ كلية الآداب/ قسم الجغرافية

Effect of the Imported Agricultural Crops (Hereditary Modified) on the Spread of Cancer

Spacial Distribution in Iraq

Dr. Ammar Mohammed Zakaria

Iraqi University / College of Arts / Department of Geography

Abstract

The final quarter of the last century had witnessed a great progress in the applications of the hereditary engineering. Transonic animals had appeared for the first time. These are the animals to which genes from ancient creatures had been transferred. The mating was for genetic improvement which had previously happened between members of the same kind because there had been barriers which were difficult to penetrate. But scientists were able recently to skip over those barriers so new creatures which nature was not previously familiar with were created. This research tries to find out the relationship between the consummation of the hereditarily modified crops and the spread of cancer.

المقدمة

شهد الربع الأخير من القرن الماضي تقدماً هائلاً في تطبيقات الهندسة الوراثية، فقد ظهرت للمرة الأولى الحيوانات العبر جنية Transonic animals، وهي الحيوانات التي نقلت إليها جينات من كائنات غريبة عنها في الماضي، كان التزاوج بهدف التحسين الوراثي يحدث فقط بين أفراد السلالة أو النوع الواحد لأن هناك حواجز أو عوائق Barriers بين الأنواع يصعب اختراقها. إلا أن العلماء تمكنوا في السنوات الأخيرة من التغلب على هذه العوائق باستخدام البيوتكنولوجيا الحديثة، بل وأمكنهم تبادل المادة الوراثية بين أجناس وأنواع مختلفة تماماً، وكأن الحدود الفاصلة بين الكائنات الحية على اختلاف أنواعها من حيوانات وحشرات ونباتات... الخ، قد اختفت إلى الأبد. وبناء عليه فقد تولدت كائنات لم تعرفها الطبيعة من قبل. وسنحاول في هذا البحث إيجاد العلاقة بين انتشار مرض السرطان واستهلاك النباتات المعدلة جينياً.

ان معدلات السرطان تزداد في العراق وتزداد معها المواد الغذائية المستوردة من منتجات زراعية ومنتجات حيوانية، في محافظات العراق كافة وذلك بسبب ظهور ما يعرف (بالأغذية المعدلة وراثياً والحيوانات المستنسخة جينياً، واصبح التلاعب في الجينات بشكل واسع وبشكل خطير جدا مسببة للدول النامية مشاكل صحية من جراثيم التلوث الناتج بالجينات، والذي يهمننا في هذه البحث هو انتشار مرض (السرطان) وامراض اخرا كارتفاع الدهون الثلاثي والسمنة والمفاصل وتغير الجينات لدى الذكور والاناث مما سبب بمشاكل اجتماعية خطيرة جدا.

ان التحويل الوراثي (Genetic modification) * (باستخدام التكنولوجيا الحديثة التي تسعى الى تحسين انتاجية الحيوانات وكفاءة تحويل الغذاء وتحسين او تغيير المنتجات الحيوانية، ومن اوائل الدراسات في هذا المجال، العالم النمساوي جريجور مندل منذ عام 1866 من قبل الشركات الاوربية والأمريكية، في منتصف الثمانينات من القرن الماضي ظهر أول تقرير (Hammer et al. 1985) يصف تكوين حيوانات عبر جينية من حيوانات المزرعة (أرانب، أغنام، خنازير). وتوالت التجارب في هذا المجال لتشمل الماشية والماعز وقد بدأت القصة عام 1994م حينما اشترك علماء من كندا والولايات المتحدة وسنغافورة وأمكنهم تطوير سلالة من السالمون العبر جيني الذي يفوق السالمون العادي في الحجم بأكثر من 10 مرات ويصل إلى وزن التسويق (3-4.5 كجم) في خلال 14 شهراً أو أقل (أقل من نصف المدة العادية تقريباً).

وسر نجاح هذه التجربة (Lo et Al.1991.weidle et al. 1991) وحاول Muller (Muller et al.1992)

و 35 نوعا من الأسماك وقد بدأت القصة عام 1994م حينما اشترك علماء من كندا والولايات المتحدة وسنغافورة وأمكنهم تطوير سلالة من السالمون العبر جيني الذي يفوق السالمون العادي في الحجم بأكثر من 10 مرات ويصل وشركة UNIVERSITY Wisconsin, R.W.WALL (USDA,1999) تهجين الماعز بجينات العنكبوت للحصول على حليب يمكن استخراج منه خيوط أكثر لإنتاج الستر الواقية من الرصاص، وتجارب شركة Nature Biotechnology, April 2002 على الدواجن لغرض استمرارية وضع البيض لمدة 16 شهرا.

انتاج شركة (Monsanto) الأمريكية نبات فول الصويا المعدل وراثيا الذي يحتوي على جين مقاوم للمبيدات العشبية يعرف بمبيد (Round up Ready)، وكذلك انتجت نفس الشركة ذرة الفشار تحتوي على جين الـ(Bt) ما هو السرطان هو مرض يصيب الخلايا، التي تعتبر الوحدة الأساسية في بناء الجسم. تقوم أجسامنا بتخليق خلايا جديدة بشكل مستمر حتى تتم عملية النمو، واستبدال الخلايا الميتة، أو لمعالجة الخلايا التالفة بعد الإصابة بجروح. توجد جينات معينة تتحكم في هذه العملية، ومن ثم فإن مرض السرطان يحدث نتيجة لتلف تلك الجينات الذي عادة ما يصيب الإنسان في حياته، وذلك على الرغم من قلة عدد الأفراد الذين يرثون جينات تالفة من أحد الأبوين. وبشكل عام، فإن الخلايا تنمو وتتكاثر بطريقة منظمة، ولكن قد تؤدي الجينات التالفة إلى تصرف الخلايا بشكل غير طبيعي، فقد تنمو الخلايا مكونة كتلة يطلق عليها ورم¹.

اسبابه عديدة منها الطبيعية واغلبها اسباب بشرية بسبب الحروب والمواد الملوثة للبيئة والمواد البيولوجية وطرق التخليق الغير مراعا فيها شروط السلامة الصحية، وهذه الدراسة سوف تهتم بتأثير المنتجات الزراعية المعدلة جين (النباتية والحيوانية) التي تأتي كواردات للأسواق المحلية في العراق دون أي مراقبة ولا يوجد توعية وثقافة تسويقية للمستهلك تحذره بضرورة توخي الحذر لما تحتويه هذه المنتجات الزراعية من سموم واطار صحية قاتلة للبيئة والمجتمع والتي سوف نتناولها بشكل تفصيلي في هذا البحث.

يحتل العراق مكانة مرموقة بين الدول الغنية بموارده الطبيعية والبشرية وتحديداً بموارده الزراعية، لكن ما يهمننا هو تفشي الامراض المتأتي من السلع الزراعية المستوردة والتي تكون اغلبها معدلة جينياً، وسنحاول من خلال هذا البحث اثبات هذه العلاقة.

المبحث الاول

في البدئ اعتبر التعديل الجيني خطوة عملاقة لمواجهة خطر المجاعات والناجمة بسبب مضاعفة السكان كل سنة ومقاومة النباتات للأمراض المستوطنة، وسبيل لمواجهة بعض الامراض الوراثية وتوفير غذا صحي.

لكن تم دراسة الاضرار بشكل جدي واكاديمي عن الاثار السلبية لهذه المنتجات.

تبدو التكنولوجيا الحيوية والى فرصة للعب دور أكبر في النباتات كمبيدات. وذكرت وكالة حماية البيئة باستمرار وقد امكن مقارنة النباتات المعدلة جيني او على أنها "مادة الآفات التي يتم إنتاجها في مصنع المعيشة والمواد الوراثية اللازمة لإنتاج مادة، حيث يهدف مادة لاستخدامها في النباتات الحية. "وفي صنع محمية الحشرات المعدلة وراثيا: يشير إلى أي النبات الذي كان وراثيا تعديل مع التقنيات الجزيئية الحديثة (تكنولوجيا rDNA).

يمكن ادراج المخاطر للنباتات المعدلة وراثيا (الحساسية، سمية، والآثار لpleiotropic من التعديلات الجينية) نظرا للزيادة السريعة للمساحات المزروعة بالنباتات المعدلة وراثيا التجارية المحاصيل و زيادة إضافية محتملة في استخدامها، العديد من الجماعات لديها آثار مخاوف بشأن المخاطر الصحية البيئية والبشرية التي قد تكون يعتمد على الجينات الجديدة التي يتم التعبير عنها في النباتات. النهاية المخاطر (مثل المرض في البشر وانخفاض في الأنواع غير

1 National Research Council, NATIONAL ACADEMY PRESS ,Washington, D.C , USA , 2000, pp. 35-40.

المستهدفة (BT) و (وهذا هو، والسموم المعدل وراثيا والبروتينات الفيروسية)، وهي السموم المسرطنة (المنتجات المسوقة تجاريا حاليا (مثل المنتجات مع Cry1A و A3)¹.

لا تقتصر المخاطر للنباتات والحيوانات على مخاطر انتشار مرض السرطان ولكن هناك جانب اخلاقي اجتماعي ينبغي أن يكون التهجين مشروطا ليس فقط على تقييم المخاطر والإيجابي النظر يجب ان يكون لتناسب بين المخاطر والتكاليف، ولكن أيضا على الإيجابية والفوائد خطر التقييم. مثل هذا التقييم هو تعبير عن مبدأ "الإيكولوجية التناسب". ومن المسلم به بالفعل في تنظيم الأدوية، المبيدات الحشرية ومبيدات الحشرات، والمواد الكيميائية الخطيرة لا سيما لعام للمنتج GM* ولغرض لتقييم المخاطر مستقلة البحوث أمر ضروري. هذه في الوقت الحاضر².

ماهي المواد المسرطنة والتي نتعامل معها في حياتنا

1. الكلوروفورم هو مسرطن بشري المحتمل من جانب جميع الطرق من التعرض يشار إلى إمكانات المسببة للسرطان.
2. الكلوروفورم من خلال الأدلة الورم الحيوان (أورام الكبد في الفئران والأورام الكلى في كل من الفئران والجرذان من الاستنشاق والتعرض عن طريق الفم)، وكذلك التمثيل الغذائي، وسمية، طفرات، والبيانات انتشار الخليوي التي تساهم في فهم من طريقة العمل³.

شكل رقم (1)

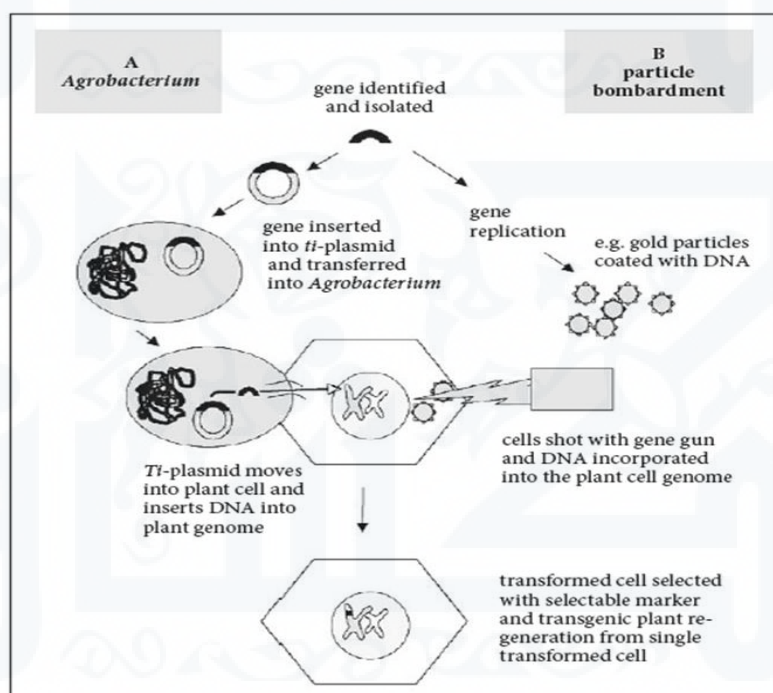


Fig (1) .(65)pp ,Source Bakls ,wai nang choy

- 1 GENETICS AND CONSERVATION OF RARE PLANTS - - 2 , DONALD A. FALKKENTE. HOLSINGER , OXFORD UNIVERSITY PRESS, 1991(13 – 14)
- 2 E. Rehbind M ,Engelhard , K. Hagen , R. B. Jørgensen , R. Pardo-Avellaneda , A. Schnieke and F. Thiele , P harming Promises and risks of biopharmaceuticals plants and animals, . Springer , Verlag, 2009 pp. (299.—302). Berlin Heidelberg
- 3 wai nang choy , Genetic toxicology and cancer risk assessment, usa , 2001.(300- 250) pp.

جدول رقم (2)
عدد السكان والمبالغ المخصصة لسلع الغذائية
المستوردة من عام (1987 - 2011)

السنوات	عدد السكان	المبالغ المخصصة لاستيراد المواد الاستهلاكية الزراعية بملايين الدنانير
1987	16278000	20007537
1989	17322055	32578000
1990	17373000	84304000
1991	18419000	24070000
1992	18949000	فقد
1993	19478000	فقد
1994	20007000	فقد
1995	20536000	فقد
1996	21124000	فقد
1997	21734000	فقد
1998	22379000	
1999	22989000	
2000	23577000	28322000
2001	24813000	38960000
2002	25565000	196249496
2003	26340000	23877737700
2004	27139585	22510049100
2005	27963000	16497048
2006	28810000	808620000
2007	29682081	5736933.87
2008	31895000	2589193.9
2009	31664000	18377041.88
2010	32490000	54039634.22
2011	34208000	30433627.50

من عمل الباحث بالاعتماد على بيانات الجهاز المركزي للإحصاء

بالمقارنة البصرية لجدول رقم (1و2) يظهر ان هنالك علاقة طردية تامة ما بين انتشار مرض السرطان والسلع المستوردة بسبب كونها سلعا معاملة جينيا وهذا واضح بشكل كبير وخصوصا بعد ما طبقة معادلة الارتباط البسيط حيث كانت العلاقة (0,97) وهي علاقة تامة، ان ازدياد الأمراض السرطانية بسبب الغذاء المتلاعب جينيا وكما في الشكل رقم (2) يوضح.

وعلى الرغم لعدم توفر البيانات لسلع الغذائية المستوردة على مستوى المحافظات الا انه يظهر جليا ان الاستيرادات للسلع الغذائية المستوردة بدأت تزداد بشكل مضطرب من بداية سنة البحث 1987 لتبلغ ذروتها في عام 2003 وتبدأ هذه المعدلات بالازدياد الى وقتنا الحاضر دون ان تخضع هذه المنتجات الى السيطرة والفحص انظر الجدول رقم (3)

جدول رقم (3)

نتائج الفحص لعينة من المنج الزراعي

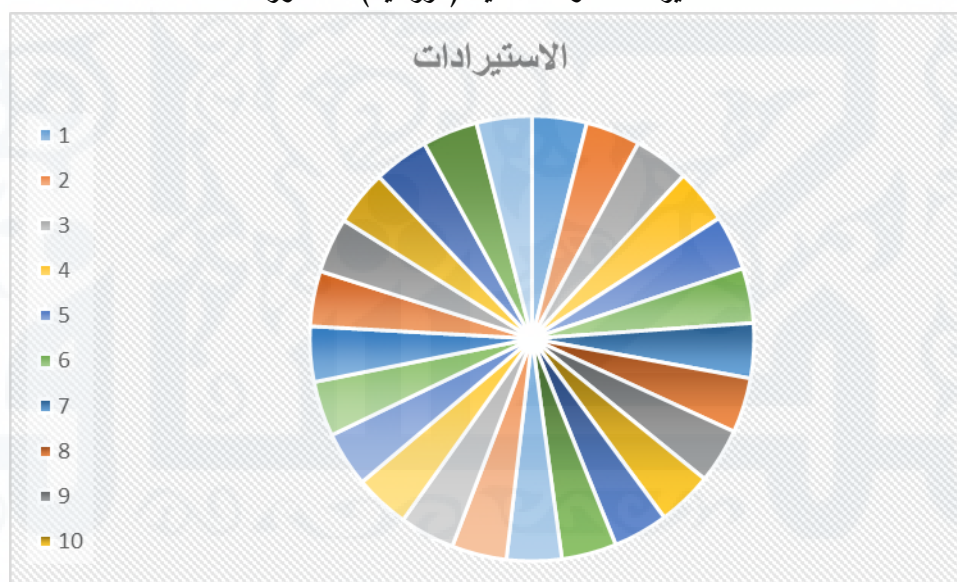
المحصول	مصدر الموروث او الجين	الغرض من التعديل الوراثي
الذرة	Agrobacterium sp Strain CP4 .	
الطماطة	Bacillus thuringiensis .subsp (Kurstaki (Btk	
البطاطس	Bacillus thuringiensis .subsp tenebrionis (Btt); Potato virus Y	
الرز	Streptomyces hygroscopicus	

من عمل الباحث تحليل نتائج بعض المحاصيل كنموذج

ان الاضرار الناتجة من استهلاك هذه المنتجات فبالنسبة للذرة تسبب تحمل تأثير المبيد العشبي فليبيو فوسفات، اما الطماطم فتحمل تحتوي على مبيدات مقاومة بعض المبيدات الحشرية، في حين تحتوي البطاطس على مبيد لمقاومة خنفساء كلورادو وفيرس واي PVY، اما الرز يحمل تأثير المبيد العشبي قلو فوسينات، هذه المركبات الكيميائية تسبب السرطان بشكل كبير وتأثر على الجينات البشرية (4).

شكل رقم (2)

الاستيرادات للمواد الغذائية (الزراعية) المستوردة



من عمل الباحث بلاعتماد على الجدول رقم (2).

1- FDA/CFSAN Biotechnology- List of completed Consultation on 9d

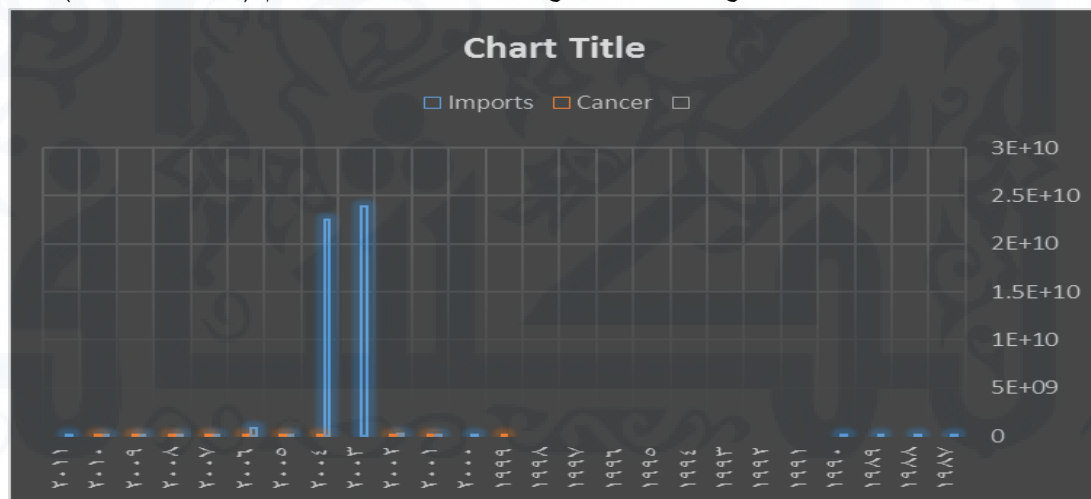
2- Bioengineered Foods (<http://www.ctsan.tda.gov/~trd/>)

الموقف الاخلاقي والشرعي للأغذية المعدلة وراثيا

- ١- يجوز استخدام أدوات علم الهندسة الوراثية ووسائله في حقل الزراعة وتربية الحيوان شريطة الأخذ بكل الاحتياطات لمنع حدوث ضرر - ولو على المدى البعيد - بالإنسان أو الحيوان أو البيئة.
- ٢- لا يجوز استخدام أي من أدوات علم الهندسة الوراثية ووسائله في الأغراض الشريرة والعدوانية وفي كل ما يحرم شرعا.
- ٣- الاستفادة من علم الهندسة الوراثية في الوقاية من المرض أو علاجه أو تخفيف ضرره بشرط أن لا يترتب على ذلك ضرر أكبر.
- ٤- لا يجوز استخدام أي من أدوات الهندسة الوراثية ووسائله للعبث بشخصية الإنسان بدعوى تحسين السلالة البشرية.
- ٥- لا يجوز إجراء أي بحث أو القيام بأية معالجة أو تشخيص يتعلق بمورثات إنسان إلا بعد إجراء تقويم دقيق وسابق للأخطار والفوائد المحتملة وكذلك بعد الحصول على الموافقة المطلوبة شرعا مع الحفاظ على السرية الكاملة للنتائج ورعاية أحكام الشريعة الإسلامية الغراء القاضية باحترام حقوق الإنسان.
- ٦- يدعو المجلس الشركات والمصانع المنتجة للمواد الغذائية والطبية وغيرها من المواد المستفيدة من علم الهندسة الوراثية إلى بيان تركيب هذه المواد ليتم التعامل والاستعمال

شكل رقم (3)

عدد السكان والمبالغ المخصصة لسلع الغذائية المستوردة من عام (1987 - 2011)



من على جدول (2) عمل الباحث بالاعتماد على جدول رقم (2)

معامل الارتان (فاي)

$$r_{\phi} = \frac{ad - bc}{\sqrt{(a+b)(c+d)(a+c)(b+d)}}$$

$$106255 = A$$

$$153281537 = B$$

$$237381 = C$$

$$47587611775 = D$$

$$= 153281537 \times 237381 - 4758765511775 \times 1062$$

$$10 \times 15 \ 5.017422848$$

$$15 \ 10 \times 5.129241525$$

0.97 ارتباط تام

المبحث الثاني

ما هو مرض السرطان وما تأثير التلاعب الجيني بالمنتج النباتي والحيواني

السرطان هو مرض يصيب الخلايا، التي تعتبر الوحدة الأساسية في بناء الجسم. تقوم أجسامنا بتخليق خلايا جديدة بشكل مستمر حتى تتم عملية النمو، واستبدال الخلايا الميتة، أو لمعالجة الخلايا التالفة بعد الإصابة بجروح. توجد جينات معينة تتحكم في هذه العملية، ومن ثم فإن مرض السرطان يحدث نتيجة لتلف تلك الجينات الذي عادة ما يصيب الإنسان في حياته، وذلك على الرغم من قلة عدد الأفراد الذين يرثون جينات تالفة من أحد الأبوين. وبشكل عام، فإن الخلايا تنمو وتتكاثر بطريقة منظمة، ولكن قد تؤدي الجينات التالفة إلى تصرف الخلايا بشكل غير طبيعي، فقد تنمو الخلايا مكونة كتلة يطلق عليها ورم.

عندما ينمو الورم الخبيث لأول مرة، يكون محدود في المكان الذي انتشر فيه. ولكن إذا لم تتم معالجة تلك الخلايا فإنها قد تنتشر خارج حدودها الطبيعية لتصيب الأنسجة المجاورة، ويطلق على الورم في هذه الحالة (سرطان).

وبإمكان هذا المرض إصابة كل أعضاء الجسم تقريباً. وغالباً ما تغزو الخلايا المتنامية النسيج التي تحيط بها ويمكنها أن تتسبب في نقائل تظهر في مواضع أخرى بعيدة عن الموضع المصاب. ويمكن توقي العديد من السرطان بتجنب التعرض لعوامل الاخطار الشائعة، مثل دخان التبغ. كما يمكن علاج نسبة كبيرة من السرطانات عن طريق الجراحة أو المعالجة الإشعاعية أو المعالجة الكيميائية، خصوصاً إذا تم الكشف عنها في مراحل مبكرة.

في الأغلب، يعزى تحول الخلايا السليمة إلى خلايا سرطانية إلى حدوث تغييرات في المادة الجينية الموروثة. وقد يكون سبب هذه التغيرات عوامل مسرطنة مثل التدخين، أو الأشعة أو مواد كيميائية أو أمراض معدية (كالإصابة بالفيروسات). وهناك أيضاً عوامل مشجعة لحدوث السرطان مثل حدوث خطأ عشوائي أو طفرة في نسخة الحمض النووي الدنا DNA عند انقسام الخلية، أو بسبب توريث هذا الخطأ أو الطفرة من الخلية الأم.

تحدث التغييرات أو الطفرات الجينية في نوعين من الجينات:

- جينات ورمية: وهي جينات فاعلة في حالة الخلية السرطانية لإكساب الخلية خصائص جديدة، مثل الإفراط في النمو والانقسام بكثرة، وتقدم الحماية ضد الاستماتة (الموت الخلوي المبرمج) Apoptosis، وتساعد الخلية السرطانية في النمو في ظروف غير عادية.

- مورثات كابحة للورم: وهي جينات يتم توقيفها في حالة الخلية السرطانية لأنها تعارض تكوينه عن طريق تصحيح أي أخطاء في نسخ الحمض النووي، وتراقب الانقسام الخلوي، وتعمل على التحام الخلايا وعدم تنقلها، كما أنها تساعد الجهاز المناعي على حماية النسيج. مثل هذا المرض
- لحسن الحظ، الجينوم البشري ليست ثابتة في مواجهة هذه الأحداث.
- يمكن أن تحدث الأضرار التي لحقت الجينوم في ثلاثة أوقات مختلفة في الحياة
- 1 - في سلالة الجرثومية، وفي هذه الحالة كل خلية تنتج سوف postmeiosis تحمل نفس التحور.
- 2 - خلايا تمتلك القدرة على إصلاح فواصل الحمض النووي، والطفرات نقطة، والنوكليوتيدات يكرر.
- 3 - ومع ذلك، فإن الجينات المسؤولة عن هذه العمليات قد تصبح الأهداف من الطفرات أنفسهم، وتعطيل أو خسارتهم يعزز أيضا الجيني بعدم الاستقرار.

الخلاصة والتوصيات

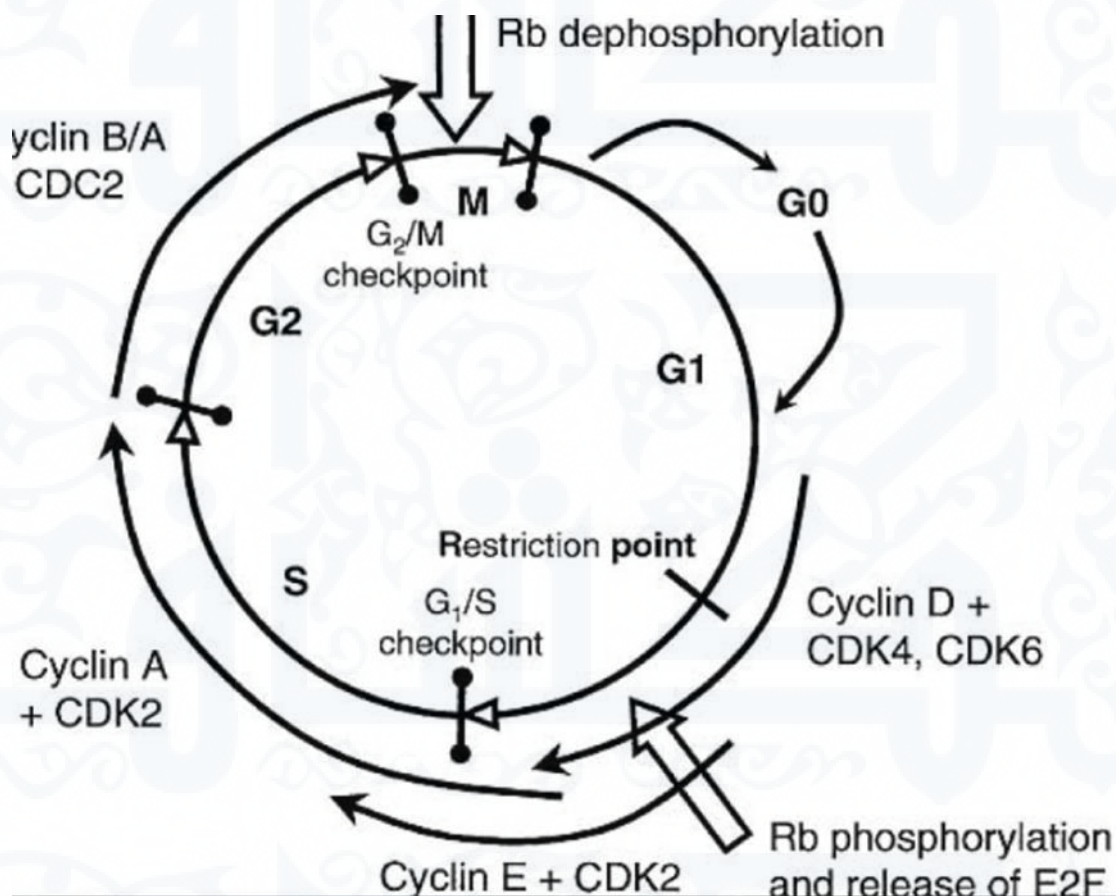
لقد اثبت البحث العلاقة ما بين السلع المستوردة وانتشار مرض السرطان للوصول إلى وضع مؤشرات الاسباب مرض وتوزيعه المكاني للمساعدة على إيجاد الحلول للحد والسيطرة على هذا المرض، من خلال نشر ثقافة الاستهلاك للمنتجات الزراعية للوصول إلى تحقيق الأهداف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية لضمان كفاءة المنتج الغذائي والصحي والغير معدل جينياً.

ان علاقة مرض السرطان بالسلع الغذائية المعدلة جينياً حيث يشير البحث الى وجود علاقة قوية ما بين استهلاك المنتجات السلع الزراعية المعدلة وراثياً له علاقة في انتشار مرض السرطان في محافظات العراق بشكل متزايد. وللحيلولة من انتشاره يجب توعية المستهلكين بطبيعة هذا الغذاء (نباتي او حيواني) في التخطيط وتنفيذ ومتابعة التنمية الزراعية كما تساهم اللامركزية في نشر ثقافة الاستهلاك لنجاح العملية التنموية والتي أصبح المجال المحلي إطارها الأنسب بهدف تحقيق استغلال أمثل للموارد الزراعية المحلية المتاحة والكامنة في الناتج الوطني الزراعي

لقد أظهر التحليل في هذه الدراسة أن هنالك علاقة وثيقة بين انتشار مرض السرطان واستهلاك المنتج الزراعي المستورد، محاولتنا بإيجاد نقطة توازن بين هذين المتغيرين و ربطهما بصورة تبرز الحلول بصورة كفوة وفعالة، على أن محاولة السيطرة على انتشار هذا المرض ليست بالسهولة الممكنة، ولا يمكن تكوين منتج محلي صحي مثالي يمكن تطبيقه بفترة زمنية قصيرة، وذلك الاختلاف السكاني لكل محافظة في مستواها الاقتصادي، لذا سعة الدول المتقدمة الى تصدير بما يعرف بالنباتات المعدلة جينياً والمنتجات الحيوانية المستنسخة ولتي لم تولد ولادة طبيعية بحجة مواجهة المجاعة بسبب ازدياد عدد السكان للدول ذات الكثافة العالية والنامية، لقد ازداد انتشار مرض السرطان في جميع محافظات العراق بصورة متباعدة، وكانت العلاقة طردية بين المستورد وانتشار المرض لذا لا بد الحد من هذا الخطر الذي يلحق الضرر بالبيئة والصحة ومواجهة هذه المخاطر.

ان معظم الامراض السرطانية متأتية بسبب تشوه بلكوموسومات وقد تم تحديد نقل المواقع في معظم الأورام الخبيثة للدم وفي كثير من الأورام الصلبة. العديد من هذه نقل المواقع هي التشخيص تقريبا جينات أو أجزاء من جينات أو أجزاء من الجينات(4).

شكل رقم (4)



دورة الخلية التي تبين المراحل الأربع من دورة الخلية (G1، S، G2، M، وG0). وأظهرت عدة نقاط التحول الرئيسية في G1 / S وG2 نقاط التفتيش / M نقطة قيود. سوف E، والذي يصل إلى مستويات الذروة في G1 / S الانتقالية، إذا كانت الظروف مواتية، الفوسفات الروبيديوم مرة ثانية (44، 45)، والإفراج عن عامل النسخ E2F الذي يربط الروبيديوم unphosphorylated (الشكل 1). بعد إطلاق سراحه، E2F غير قادرة على الزام الحمض النووي وتعزيز نسخ من الجينات الضرورية لاستمرار للمرحلة S من دورة الخلية.

المسرطنات في التحول الجيني

جينات المسرطنة هي مكونات طبيعية من الجينوم ضروري لوظيفة الخلية؛ ومع ذلك، عندما تتغير تصبح المسرطنة وتعزيز السرطان. الجين الورمي ويعرف باسم الجينات التي البروتين المنتج، تحت مناسبة حول طبيعي خلية إلى خلية خبيثة. قد تصبح بروتون الجينات المسرطنة المسرطنة تفعيلها واحد من عدة آليات. الأول هو من خلال التهام مع الجين الورمي جين آخر من قبل النبات أو انقلاب. ولوحظت هذه الأحداث في كثير من الأحيان في اللوكيميا، كما يتضح من كروموسوم فيلادلفيا، وهو النبات وجينات مستقبلات الخلايا التائية في B- و الأورام اللمفاوية T-الخلية، مرة أخرى من خلال الكسر كروموسوم مي ينطوي التضخيم الجينات، والكشف عن متجانس عض الجينات المسرطنة وأنواع السرطان المرتبطة بها. وقد وصفت المسرطنة لأول مرة في دراسات من الفيروسات المسببة للسرطان، والتي تشمل DNA و RNA فيروسات الورم. فيروسات الورم RNA، وبشكل أكثر تحديدا الفيروسات القهقرية، فقد كان معروفا أن تلعب دورا في نشأة

السرطان منذ هارفي الروس أثبتت في عام 1911 أن وكيل ينتقل يمكن أن تنتج الأورام اللحمية في الدجاج. وقد تبين فيما بعد أن هذه الفيروسات تحتوي على النوكليوتيدات تسلسل غير موجودة في الفيروسات القهقرية nontransforming (50)). وعلاوة على ذلك، فإن هذه تم العثور على نفس تسلسل الحمض النووي في الدجاج العادية. وهكذا، كان الفيروس حصلت على الجينات المستمدة من الجينات الخلوية العادية. في هذه الحالة الجين الورمي الفيروسي وكان عين الخامس SRC والخلوية بروتو الجين الورمي ج-SRC. انظر جدول رقم (3)

جدول رقم (3)

ملخص الجينات المسرطنة، منها كروموسوم الموقع وعادي وظيفة من البروتين المشفرة، وأنواع السرطان المرتبطة بشكل متكرر مع التعديلات من هذه الجينات.

Gene	Location	Function	Associated cancers
<i>H-ras</i>	11p15	GTPase	Many carcinomas and leukemias
<i>N-ras</i>	1p13.2	GTPase	Leukemia and lymphoma
<i>K-ras</i>	12p12.1	GTPase	Colorectal and pancreatic carcinoma, lung cancer
<i>Mdm-2</i>	12q13-q14	p53 degradation	Sarcomas
<i>c-abl</i>	9q34.1	Tyrosine kinase	Chronic myelogenous leukemia, acute lymphocytic leukemia
<i>c-sis</i>	22q12.3-13.1	Platelet-derived growth factor	Gliomas
<i>c-Myc</i>	8q24.12-24.13	Transcription factor	Lymphomas
<i>L-Myc</i>	1p34.3	Transcription factor	Small cell lung cancer
<i>N-Myc</i>	2p24.1	Transcription factor	Neuroblastoma

wai nang choy ,genetic toxicology and cancer risk assessment, THE UNITED STATES OF AMERICA,2001 pp). (5) 24(

وتغيير تفعيل هو النبات بين Myc على على الكروموسوم 8 والجينات على الكروموسوم المناعي 2، 14، أو 22. دور ج. Myc على نشأة هذه السرطانات ليس تماما يفهم ولكن من الممكن أن يسهم تعزيز تقدم دورة الخلية، وتنشيط س، السرطان هو مرض تسببه المواد الوراثية المعيبة أو التالفة.

على الناس "عشوائيا". وفي بعض القبائل ومع ذلك، العديد من أفراد العائلة بالسرطان التي يمكن النظر العائلية، الأفراد المتضررين يجري راثيا لتطويع الأورام الخبيثة. هذه المجموعات العائلية السرطان غير شائعة نسبيا، لكنها كانت مفيدة للغاية في تحديد جينات معينة تشارك في بعض أنواع السرطان.

في الفترة الاخيرة تعرض العراق لغزو المنتجات الزراعية المعدلة جنيا ورافق هذه المنتجات انتشار مرض السرطان بشكل غير متساوي في محافظات العراق، انظر جدول رقم (4)

جدول رقم (4)

المحافظات	١٩٨٧	١٩٨٨	١٩٨٩	١٩٩٠	١٩٩١	١٩٩٢	١٩٩٣	١٩٩٤	١٩٩٥	١٩٩٦	١٩٩٧	١٩٩٨	١٩٩٩	٢٠٠٠	٢٠٠١	٢٠٠٢	٢٠٠٣	٢٠٠٤
بغداد	384		215			414	٤٢١	431	2568	2638	2925	3235	3107	2778	3091	3565	3059	4686
دهوك	19		16			32	32	33									3059	4686
السليمانية	199		49			119	123	127										
ديالى	290		52			113	95	116	306	351	347	374	286	424	401	507	411	630
صلاح الدين	183		40			82	84	86	188	223	207	177	149	515	389	442	306	393
واسط	198		30			64	66	67	191	224	198	192	110	325	259	333	242	352
ميسان	113		26			55	57	58	81	118	105	115	110	190	213	253	116	236
بصرة	214		47			121	123	124	319	286	393	491	465	880	672	880	206	679
اربيل	53		41			98	102	106										
نينوى	71		81			172	177	183	1298	1236	1245	1431	791	1405	1082	1070	1056	1196
القامم او كركوك	156		33			63	63	64	203	222	253	298	386	521	450	484	346	538
كربلاء	102		26			62	65	64	166	181	143	154	192	266	252	322	248	366
بابل	294		61			130	134	139	309	382	329	372	389	589	511	610	449	775
القادسية	148		30			62	64	65	169	145	165	167	144	327	255	243	192	474
المتن	72		17			37	38	40	111	99	109	113	124	256	221	233	165	215
ذي قار	256		52			110	113	117	234	248	270	257	206	456	399	405	287	573
الأنبار	207		46			92	95	98	255	291	258	325	283	369	391	425	369	528
نجف	140		63			71	73	76	219	232	214	253	376	562	464	486	370	455
المجموع	4719		1743			18.95	1948	2000	6587	6876	7161	7954	65372	10888	13332	10258	7822	12096

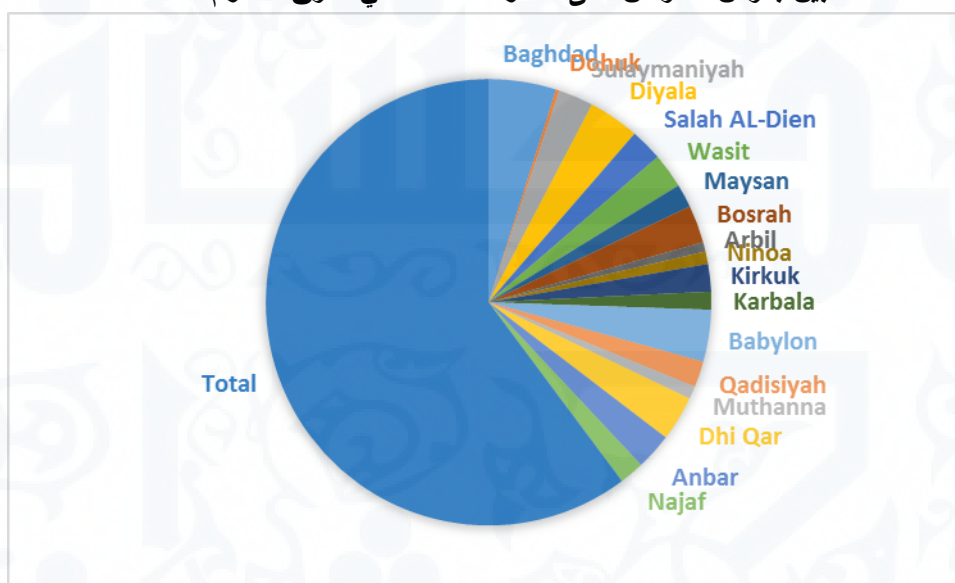
المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على بيانات وزارة الصحة

المحافظات	٢٠٠٥	٢٠٠٦	٢٠٠٧	٢٠٠٨	٢٠٠٩	٢٠١٠
بغداد	5006	3393	3607	3792	4105	5036
دهوك	263	234	476	261	447	306
السليمانية	291	703	538	777	504	1016
ديالى	497	326	293	387	393	597
صلاح الدين	259	394	288	390	560	615
واسط	299	281	295	400	489	602
ميسان	243	419	315	299	322	396
بصرة	754	1441	1167	1340	1205	1448
اربيل	278	238	616	414	383	251
نينوى	659	1589	1016	1012	1377	1835
القامم او كركوك	632	856	508	638	616	681
كربلاء	549	495	375	446	558	725
بابل	1045	1064	922	1007	1098	1095
القادسية	578	507	618	544	698	692
المتن	191	242	216	244	287	304
ذي قار	440	557	572	653	596	934
الأنبار	391	229	293	429	509	745
نجف	744	691	1117	1031	1050	979
المجموع	13119	13659	13322	14064	15197	18257

المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على بيانات وزارة الصحة

شكل رقم (5)

عدد المصابين بمرض السرطان على مستوى المحافظة في العراق للأعوام 1987-2011



من عمل الباحث بالاعتماد على جدول رقم (4)

شكل رقم (6)



المصدر من عمل الباحث بالاعتماد على جدول رقم (4).

من هنا يتضح من الجدول رقم (4) ان اوسع انتشار لمرض السرطان لسنوات من 1987 الى 2010 هي في كل من بغداد وبابل والسليمانية وهي في ارتفاع مطرد مع كمية المواد الغذائية المستوردة، انظر الخارطة رقم (1) موضح فيها الاعمدة البيانية لمرضا السرطان في العراق.



اما التوصيات

- 1- تشجيع الزراعة بالبذور المحلية التي تم استيلاها سنويا وتقليل الاعتماد على المنتج المستورد.
- 2- مراقبة وفحص المنتجات الزراعية المستوردة قبل دخولها للأسواق المحلية.
- 3- نشر الوعي التسويقي وايضاح مخاطر استهلاك المنتج الزراعي المستورد وتشجع المستهلك باستهلاك المنتج الزراعي الوطني.
- 4 - دعم الدولة للفلاح بالبذور الصحية الغير معدلة وراثيا ودعم منتجه بشرائه وتشجيعه.
- 5 - التشجيع على الزراعة العضوية.
- 6 - استغلال الارض بشكل كامل مما يتيح وفرة الانتاج الزراعي.
- 7 - مراقبة المنتج والتوعية الصحية للاستهلاك.
- 8 - دعم الدولة للفلاح وخلق سوق تنافسي للسلع العضوية مرتبط بتسهيلات مادية.

المصادر العربية

- 1- National Research Council, NATIONAL ACADEMY PRESS, Washington, D.C, USA, 2000.
- 2- GENETICS AND CONSERVATION OF RARE PLANTS, DONALD A. FALK KENTE. HOLSINGER, OXFORD UNIVERSITY PRESS, 1991.
- 3- wai nang choy, Genetic toxicology and cancer risk assessment, USA, 2001 .
- 4- GENETICALLY MODIFIED PEST-PROTECTED PLANT -, National Research Council, USA, Washington, D.C. NATIONAL ACADEMY PRESS,2000.
- 5- Wai nang choy, genetic toxicology and cancer risk assessment, THE - UNITED STATES OF AMERICA,2001

المواقع العلمية

- 1- FDA/CFSAN Biotechnology- List of completed Consultation on 9d
- 2- Bioengineered Foods (<http://www.ctsan.tda.gov/~trd/>)

المجاميع الإحصائية

- 1 - المجموعة الإحصائية البيئية 1987- ---- 2010 الجهاز المركزي للإحصاء.
- ملاحظة: يوجد فقد في فترة التسعينيات بسبب الحصار / إحصائيات الاستيرادات جاءت على مستوى العراق.
- 2 - إحصائيات وزارة الصحة لمرض السرطان من 1987 - ---- 2010.
- يوجد فقد في فترة التسعينيات بالإضافة الى اختلاف وسائل الإحصاء للأرقام تم توحيدها جاءت هنا على مستوى المحافظات.

تقويم كتاب قواعد اللغة العربية للصف الاول متوسط وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر

مدرسي اللغة العربية ومدرساتها

م.م فرح حفطي حسن اللبان

جامعة القادسية / مركز التعليم المستمر

Assessing the Text Book Of Arabic Grammar for the First Intermediate School According to the ISO Standards

From the Teachers' Of Arabic Language

Asst. Lect. Farah Hufdi Hassan Al-laban

University of Al-Qadisiya\ The Centre of Continuous Learning

Freh al_laban1983@yahoo.com

Abstract

The Aim of the present study is to Assess the text book of Arabic grammar for the first intermediate school according to the ISO standards from the teachers' of Arabic language point of view. The sample of the study consists of (137) teachers of Arabic language of the intermediate schools in the centre of Babylon government.

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى (تقويم كتاب قواعد اللغة العربية للصف الاول متوسط وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها).

تكونت عينة الدراسة من (137) مدرسا ومدرسة من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المدارس المتوسطة في مركز محافظة بابل، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي لأنه يتلاءم وإجراءات بحثها من خلال استبانة ضمت (78) فقرة موزعة على خمس مجالات، وزعت على أفراد عينة البحث بعد إيجاب الصدق والثبات لها، اعتمدت الباحثة معامل ارتباط بيرسون، والوسط المرجح، والوزن المئوي وسائل إحصائية، والنسبة المئوية وسيلة حسابية للتعامل مع نتائج البحث إحصائياً.

وتوصلت الباحثة إلى عدد من النتائج منها:

- 1- أن معايير الجودة لم تتوفر في كتاب قواعد اللغة العربية للصف الاول المتوسط.
 - 2- أن الكتاب يفتقر الى مقدمة توضح الهدف من تدريس الكتاب.
 - 3- أن محتوى الكتاب يعاني الكثير من نقاط الضعف والقصور.
 - 4- أن الامثلة والتمرينات ليست بالمستوى المطلوب.
 - 5- أن لغة الكتاب بحاجة الى تعديل وإعادة صياغة.
- وفي ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي توصي الباحثة بما يلي:
- 1- إعادة النظر بتأليف كتاب قواعد اللغة العربية ليتطابق مع معايير الجودة.
 - 2- ضرورة الاخذ بأراء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في تحسين هذا الكتاب وإشراكهم في لجان التأليف والتطوير.

الفصل الاول

(مشكلة البحث):

تستمر شكاوى التربويين والمتقنين من ضعف الطلبة عند دراسة اللغة العربية حيث إن أبناء العربية في هذا العصر لا يملكون منها ما يُعينهم على قراءة سليمة أو كتابة دقيقة ، أو تعبير مُبصرٍ ، فلقد شاع الخطأ النحوي واللغوي في كتابات أدبائنا وطلابنا شُيوعاً بلفت النظر ، ويورث الأسف والحسرة ، فما تكاد نقرأ مقالةً ، أو قصةً ، أو قصيدةً حتى يأخذك الخطأ من كل وجهٍ ، ويصرفك عما أنت فيه من تدبر المعاني وتلمس عناصر الجمال، والخطأ الذي تتورط فيه الأقلام

والألسن هذه الأيام ليس من قبيل اللحن بمعناه الضيق ، أو من قبيل الخطأ في الأعراب ، فإن هذا الخطأ أصبح اليوم يسيراً بجانب ما يوجد من ألوان الخطأ الآخر ، في الصيغ والدلالة والتركيب (العزاوي ، 2004: 84 - 55)

فما يتعلمه الطالب من القواعد لا يعتمد في القراءة والكتابة، وما يتعلمه من النصوص والقراءة لا يوظفه في التعبير وما يعبر به لا صلة له بهذا ولا ذاك فقد نتعلم قواعد اللغة مثلاً ولكنها تبقى مجرد قواعد نظرية لا أهمية لها لأننا لم نوظف ما تعلمناه نظرياً في استعمالنا للغة عملياً (عدس، ١٩٩٨: ٧٦) وبما ان قواعد اللغة العربية هي العمود الفقري للغة العربية ودعامتها الأساسية ، اذ تعين الطلبة على فهمها والتحدث بلغه فصيحاً خاليه من الاخطاء ، وتعلم السننهم واقلامهم من الخطأ (اللقاني واخرون، 1990: 14)، لذا حرصت الباحثة على اعتماد اليه لتقويم كتاب القواعد وفق معايير الجودة ، بوصفه المرجع الاساس الذي يستقي منه الطالب معلوماته اكثر من غيره من المصادر ، والاساس الذي يستند اليه المدرس في اعداد دروسه قبل ان يواجه الطلبة في الدرس (اللقاني واخرون، 1990، 73)، وذلك لتحديد نقاط الضعف والقوة فيه ، والتعرف على مدى مواكبته للتقدم العلمي والاتجاهات المعاصرة عن طريق وضع معايير حديثه تستطيع مواجهة متطلبات عصر الألفية الثالثة (ابراهيم، 2007: 14)، ولما كانت الجودة مطلباً في كل المهن والخدمات والمنتجات ، فألحاحه اليها تكون اكثر إلحاحاً في العملية التعليمية بوصفها ام المهن وتصب مخرجاتها في مدخلات انظمه المهن كلها، وبما ان الكتاب المدرسي يعتبر من الادوات التعليمية المناسبة ، لذلك يجب اتصافه بالجودة ، والجودة تعني التطابق مع الاحتياجات والمواصفات وتشدد على الرضا التام للأطراف الذين تقدم اليهم الخدمة، ونتيجة لما تقدم لابد من تطابق الكتاب المدرسي مع معايير الجودة ، والا ستكون هنالك فجوة ما بين الطلبة والكتب المدرسية ، وان هذه الفجوة سوف تؤدي الى نفور الطلبة من هذه الكتب ومن ثم احباط المدرسين والطلبة وعدم قدرتهم على اداء دورهم بشكل فعال وسيؤدي ذلك الى ضعف تحقيق اهداف الدرس وهذا بدوره يؤدي الى ظهور كثير من الظواهر السلبية التي تصبح مصدر للقلق والخوف ومنها تدني مستوى التعليم عموماً ومخرجاته على وجه الخصوص وهذا يؤدي الى فشل في العملية التعليمية والاهداف التربوية (عطيه ، 2008: 17)، لذا جاءت هذه الدراسة تبحث في كتاب قواعد اللغة العربية للصف الاول متوسط ودرجة توافر معايير الجودة الشاملة فيه من اجل التعرف على مدى مواكبته للتطورات الحديثة التي تتعلق بمجال اللغة، وتوظيف المادة التعليمية توظيفاً فعلياً وعملياً لتخدم المستفيدين من الطلبة والمدرسين عبر التعرف والوقوف على معايير الكتاب وبنية الاساسية، ومن هنا تحرص الباحثة على أن تكون هناك معايير علمية مستندة إلى الجودة يعتمد عليها في إصدار أحكام دقيقة على الكتب المدرسية.

اهمية البحث:

تعد اللغة العربية لغة حضارة، وفكر، وتاريخ، وقد شرفها الله (سبحانه وتعالى) بأن جعلها لغة القرآن الكريم، وتمتعت بخصائص كوّنت شخصيتها العلمية والمنطقية من بين لغات العالم، فانصفت بثراء مفرداتها ودقتها في التعبير عن المعنى المراد، فهي لغة متطورة بقياسها وسماها، ولغة علمية وأدبية شاعرة (غزوان ، 2000: 2)، واللغة العربية كائن حي يخضع لعوامل النشوء و الارتقاء، و التبدل و التطور، فتولد كلمات جديدة، و تضمحل أخرى قديمة، و يطرأ التحول أو التغيير على بعض الأصوات و الحروف في الكلمة الواحدة أبدالاً و إعلالاً، و بذلك كلما اتسعت اللغة العربية انتشاراً و تطوراً، و تأثيراً و تأثراً، في أصواتها و ألفاظها و أساليبها، من دون أن يؤثر ذلك في ضوابطها الأصلية وقوانينها الثابتة التي تحفظ لها كيانه و شخصيتها المميزة (مصطفى ، 2008: 2)، حيث ان ديمومة اللغة العربية وبقاءها لا بد أن يستند إلى مقومات وقوانين تضبطها وتعصم متكلميها من الوقوع في الخطأ، وهذا لا يتم إلا من خلال القواعد التي تحكمها، فهي من أهم مقومات اللغة الأساسية وأصولها، لذلك لا بد من العناية بدراسة قواعد اللغة العربية، ولأن أهمية القواعد تأتي من أهمية اللغة نفسها فهي فرع من فروع العربية المهمة إذا لم تكن الرئيسة إذ (ليست القواعد مجرد معلومات تفهم وتضاف إلى الذخيرة الذهنية من ألوان المعرفة ولكنها وسيلة إلى غاية، هي وسيلة إلى استقامة اللسان على أساليب معينة وأنماط من النطق خاصة، فإذا لم تؤخذ هذه الوسيلة مأخذ التدريب المتصل والممارسة المتكررة، فلن يستقيم اللسان ولن تجد هذه

القولب التعبيرية سبيلها إلى النطق ومن ثم لا يكون للنحو أي مظهر من مظاهر الحياة) (إبراهيم، 1986: 6) بمعنى أنها مرتبطة ببناء الجملة السليمة وهي وسيلة لإتقان مهارات اللغة إذ إن فهم اللغة مرتبط بفهم قواعدها التي تحكم نظامها وتعطيها الصيغة التي يؤدي بها المعنى المقصود، وذلك لأنها أكثر فروع اللغة اعتماداً على التفكير ومنها ينطلق المتعلمون إلى بقية فنون الكلام وفروعه وبها يتمكنون من القراءة السليمة والكتابة الصحيحة، لأن المتعلم لا يستطيع أن يقرأ قراءة سليمة خالية من الأخطاء إلا بمعرفة القواعد الأساسية للغة، ولأن يكتب كتابةً صحيحة، ولأن يعبر عن ذاته، وعما يطلب منه، بل لن يتمكن من الإجابة عن أي سؤال يوجه إليه بعبارة سليمة، إلا إذا كان ملماً بقواعد اللغة، ووجوب مراعاتها في لغة القراءة، والكتابة، والتعبير؛ لأن القواعد وسيلة لضبط اللغة، وليست غاية مقصودة لذاتها (الدليمي وسعاد، 2005: 193)، لذلك يجب الاهتمام بجودة المناهج الدراسية ومحتواها وتطبيق نظام الجودة في المؤسسات التعليمية لأنه سيساعد على أحداث عملية التطوير والتحديث في النظام التعليمي حيث إن الجودة هي عملية منظمة وطريقة متكاملة التطبيق يتم استعمالها أو توظيفها كآلية في أثناء عملية تحليل المعلومات واتخاذ القرارات كما وتركز مبادئ وعناصر مفهوم الجودة كعملية تطبيقية على أهمية تفعيل دور كل شخص في إطار النظام التعليمي من أجل التطوير والتحسين المستمر والذي يعد من أبرز سمات نظام الجودة ويتجلى ذلك عبر عمليات التفتيش للتأكد من الجودة في المخرجات من النظم التعليمية الذي يعد صيغة علاجية ذات تكلفة عالية يمكن تلافيها بصيغة وقائية ذات تكلفة قليلة وذلك بإعطاء الأولوية في عمل المؤسسة التعليمية إلى التحسين المستمر في عمليتي التعليم والتعلم (عطية، 2008: 76)

وفي ضوء ما تقدم فإن التعليم الذي يراد له أن يتسم بالجودة يجب أن يشدد على معرفة احتياجات الطلبة، ومعرفة متطلباتهم بوصفها العنصر الأساسي في الجودة فبموجبها تتحدد متطلبات رضا الطلبة وكذلك التشديد على رضا الجهات والأطراف التي تستفيد من الطلبة المتخرجين وهي التي تمثل سوق العمل الذي سيعمل فيه الطلبة، وهكذا فإن لكل من المستفيدين الداخليين والخارجيين له قائمة من المتطلبات والحاجات يجب أن تعرفها المؤسسة التعليمية معرفة دقيقة وتحققها بكفاءة عالية وبفعالية تفوق توقع المستفيدين، وحيث يرى الخبراء أن الجودة في التعليم تمثل كل ما يؤدي إلى تطوير القدرات الفكرية والمهارية لدى الطلبة (عطية، 2008: 40 - 41)، وترتبط الجودة بالخدمة وهي الشكل الذي تقدم به المنتجات، وفي التربية عملية التعليم وعلى هذا الأساس يكون مفهوم الجودة مفهوماً متغيراً وليس حالة ثابتة وما هو جيد الآن قد لا يكون جيد في المستقبل وما هو جيد في مجتمع قد لا يكون جيد في مجتمع آخر وعلى هذا فمفهوم الجودة هو مفهوم نسبي يختلف باختلاف الأهداف والزمان والمكان (احمد، 2007: 153)

والجودة تهدف إلى مساعدة النظام التعليمي عن طريق إصدار معايير الجودة وتطبيقها في مؤسسات التعليم ومتابعة نتائجها في مراحل متعاقبة، وذلك لأن ضبط العمل في أي مؤسسة يتطلب توفر معايير يقوم عليها ذلك الضبط وبناءً على ذلك فإن توافر هذه المعايير يعد عاملاً مهماً من العوامل التي تساعد المؤسسة في تحقيق الجودة (الجلبي، 2005: 355)، وارتبطت حركة المعايير تاريخياً بحركة الجودة وعدت حركة واحدة فالمعايير تهدف إلى تحقيق الجودة ولا جودة بدون معايير والبحث في الجودة يعني البحث في المعايير في نفس الوقت (البيلاوي وآخرون، 2008: 28)، أن دول العالم تختلف معاييرها حيث لكل دولة معايير خاصة بها مع ملاحظة أن المعايير نظام ايزو 9000 للجودة يعد معياراً دولياً وكما أن هذه الدول تختلف في مخرجاتها لكن جميع هذه المخرجات تكون خاضعة لمراجعات وتفتيش دوري من قبل المنظمة العالمية للمعايير لتأكد استمرارية تطبيق معايير الجودة، والتي يتم على أساسها منحها الشهادة (الطاهر، 2011: 17)، ولما كان نظام الجودة نظاماً متكاملًا يتناول جميع جزئيات النظام التعليمي فإن المنهج الدراسي يعد عنصراً مهماً من العناصر التي تقع في بؤرة نظام الجودة في التعليم فهو يتناول جميع مدخلاته ومخرجاته وما يرافقها من تقويم وضبط وتحسين وما يلزمها من معايير فإذا كان المنهج يبنى في ضوء أهداف محددة فإن الجودة تتناول هذه الأهداف برؤية جديدة، وإذا كان المحتوى الدراسي يشكل عنصراً من عناصر المنهج فإن الجودة تتناول هذا المحتوى على وفق فلسفة الجودة، وهكذا الحال مع المدرس والطلبة وإدارة المدرسة وجميع عناصر المنهج بمفهومه الواسع (عطية، 2008: 155)،

وعلى أساس ذلك تتطرق قناعتنا بضرورة تطوير المناهج من إيماننا بأن أي نهضة حقيقية محكومة بنوعية المناهج التي تشكل أبناء الأمة التي تعدهم للتناغم الناجح مع ديناميات المستقبل الذي يوجه المجتمعات (شحاته، 2003: 257)، ويحرص خبراء المناهج دائماً على بيان العلاقة بين المنهج والكتاب المدرسي بوصف الأخير وعاء لمحتواه يمثل بعداً أو مكوناً من مكونات المنهج، فالمنهج حين يعد لا بد له من أهداف مستمدة من مصادرها وهذه الأهداف ما هي إلا موجّهات لمن يتصدون لبناء المنهج فعن طريقها وعبرها يمكن تحديد محتوى المنهج من المادة الدراسية التي يستطيع المدرس أن يوجه التلاميذ لتحقيق أو بلوغ تلك الأهداف (اللقاني وآخرون، 1990: 71 - 73)، وأن الكتاب المدرسي الجيد يؤدي دوراً جوهرياً في تحقيق أهداف المنهج ويترجمه ويدفعه نحو تحقيق غاياته وذلك على أساس أن الكتاب المدرسي يعد احد جوانب العملية التعليمية التي لا غنى عنها إلا إن إسهام الكتاب المدرسي في تحقيق أهداف المنهج يعتمد على جودة الكتاب المدرسي، والكتاب يحدد بدرجة كبيرة مادة التعليم فعملية التربية تركز على الكتاب والمعلم والطالب وان أي خلل في هذه الأركان يعني خلل في عملية التعليم والتعلم (قطاوي، 2007: 76 - 82)، وبعد الكتاب المدرسي من أهم المصادر التي يعتمد عليها في التدريس على وجه خاص في الدول التي تعتمد الأنظمة التعليمية التي تقوم على المناهج المركزية (الطيبي، 2002: 285)، كما يشكل الوسيلة الأولى للمعرفة في البلدان العربية وفي كثير من بلدان العالم ففي اليابان مثلاً وعلى الرغم من تفوقها العلمي والرياضي والتقني فإن الكتاب المدرسي يشكل حجر الرقى بالنسبة للمنهج الدراسي وبالنسبة للطلبة والمدرسين وهو يأخذ جزءاً لا يستهان به من النشاط اليومي للمدرس والطالب ولهذا حظي الكتاب المدرسي من المهتمين على التربية والتعليم في مختلف العهود بما يستحق من الاهتمام فألفت اللجان وتقررت القوانين وصدرت القرارات والنشرات وبذلت الجهود المتواصلة لتحسين الكتاب المدرسي وتنظيمه وتوزيعه على الطلبة (فتح الله، 2007: 77 - 80). وبالرغم من تعدد المصادر التربوية إلا إن الكتاب المدرسي سيبطل محور المنهج ومصدر نشاط الطلاب حيث أن النص المطبوع لأي مادة دراسية يعد عنصراً أساسياً في العملية التعليمية ومن هنا يتبوأ الكتاب المدرسي مكانته في التعليم على جميع المستويات وفي هذا الإطار يقول (Black) وهو احد الخبراء في هذا الاختصاص ضعوا كل الوسائل التربوية مجتمعة فهي ليست سوى نقطة في وعاء إذا ما قورنت بالكتاب المدرسي (مغوارى، 2009: 378). والكتاب المدرسي واسطة المجتمع في استمرار ثقافته والمحافظة عليها وتجديدها بالإضافة إليها ونقلها من جيل إلى جيل كما إنه يربط الماضي بترائه والحاضر بمشكلاته والمستقبل باحتمالاته ولا يقتصر في ذلك على ما وصل إليه مجتمع معين بل يتجاوز إلى ما وصلت إليه أمم وشعوب أخرى (أبو سرحان، 2000: 194)، وبناءً على ما تقدم يمكن القول أن الكتاب المدرسي يعد مسرح عمليات المنهج في التصميم والتنفيذ والتقييم والتطوير فالعلاقة أذن بين المنهج والكتاب علاقة الروح بالجسد والجوهر بالمظهر فهو روح المنهج وجوهره والترجمة الصادقة له فهو يمثل المنهج نصاً وروحاً وعلى أساس هذه الصلة بين المنهج والكتاب المدرسي ينبغي أن تؤسس صناعة الكتاب لتراعي جميع الأسس والمعايير التي يقوم عليها المنهج (عطية، 2009: 315)، ويؤكد قطاوي من الضروري إجراء دراسات ميدانية باستمرار بشأن الكتب المدرسية في مراحل الدراسات العليا والتأكيد على هذا الجانب الحيوي المهم في حياتنا العلمية والتطبيقية ومادام الكتاب المدرسي هو التطبيق العملي للمنهج فهذا يعني انه يجب أن يؤلف بعناية (قطاوي، 2007: 79)، لذا فإنّ التقييم عملية ضرورية لكل كتاب مدرسي بل ولكل فصل من فصوله وهي عملية مستمرة تسير مع الكتاب كله كجزء لا يتجزأ منه ونقصد بتقييم الكتاب المدرسي أن نحكم على درجة نمو الطلبة عبر استعمال الكتاب في ضوء الأهداف المرصودة وبعبارة أخرى إلى أي مدى كان تأثير الكتاب المدرسي في نقل المعرفة وتحفيز الطلبة للتعلم بها وطلب المزيد منها وتلمسها والاتصال بها في سجل التراث البشري وتوظيفها اجتماعياً (أبو سرحان، 2000: 204)، وإن التقييم في إدارة الجودة يتسم بالشمول والاستمرارية ويهدف إلى تأكيد أن جميع الأعمال التعليمية والإدارية المؤثرة في الجودة تتم تأديتها بالكفاءة المطلوبة بتوظيف تقنيات الجودة، وكما تهدف إلى إعادة النظر في العملية التعليمية والإدارية في ضوء نتائج التقييم وتهدف أيضاً إلى توجيه العملية

التعليمية والإدارية في المدرسة بما يضمن تصحيح الأخطاء وتجنب الوقوع فيها ويؤدي إلى تطوير وتحسين مستمر في الأداء المعرفي والإداري (عطية، 2008: 146).

ومن المؤلف أن المدرس في الصف يكون في موقع يستطيع عبره أن يتابع النتائج المترتبة على توظيف الكتاب المدرسي كما إنه يلاحظ مدى استجابة الطلبة له وتكيفهم مع مضامينه وهذا الموقع يستدعي منه أن يكون أول من يصدر أحكاماً تقويمية عليه تتعلق بمدى التزام الكتاب بالتوجهات التربوية المعاصرة كربط التعليم المدرسي بالحياة والعمل ووحدة الخبرة وتكامل المعرفة ومسايرته لطبيعة العصر والعلاقة العضوية بين الكتاب وبين المرحلة التي يؤلف لها ومدى إسهامه في تحقيق أغراض المادة التي ينتمي إليها والحرص على الانفتاح على المواد الأخرى حفاظاً على ترابط الخبرات وتكاملها وإثارة دافعية الطلبة عبر تنظييمه وعرضه وحسن إخراجها وما يتضمن من رسوم توضيحية (فتح الله، 2007: 82-83). لذا فأن من الطبيعي الاعتماد على آراء مدرسي المواد الدراسية في تقويم كتب تلك المواد، ولذلك فقد اعتمدت الباحثة على آراء مدرسي اللغة العربية لتقويم كتاب قواعد اللغة العربية وفق معايير الجودة الشاملة. لذا تكمن اهمية البحث الحالي في:

- 1- تقويم كتاب قواعد اللغة العربية للصف الاول متوسط.
- 2- مساعدة جميع اطراف العملية التعليمية من طلبة ومدرسين واختصاصيين تربويين وواضعي المناهج من الكشف عن جوانب الضعف والقوة في كتاب قواعد اللغة العربية
- 3- قد تسهم نتائج البحث الحالي في تطوير مواصفات الكتاب المدرسي في مدارسنا.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى (تقويم كتاب قواعد اللغة العربية للصف الاول متوسط وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها) من خلال الاجابة عن السؤال التالي: ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في كتاب قواعد اللغة العربية؟

حدود البحث:

- 1- كتاب قواعد اللغة العربية للصف الاول متوسط.
- 2- مدرسي قواعد اللغة العربية ومدرساتها في المدارس المتوسطة للعام الدراسي 2014-2015 بمحافظة بابل.

تحديد المصطلحات:

1- التقويم (Evaluation) عرفه:

(الخياط، 2009): لغةً من قَوَّمَ أي صحح وازال الاعوجاج وقوم السلعة بمعنى سعرها. (الخياط، 2009: 35)
(ابو حرب، 2011): تقوم الشيء تعدل واستوى واستقام: اعتدل واستوى (ابو حرب، 2011: 319)

التعريف الاجرائي للتقويم:

هو عملية اصدار حكم حول كتاب قواعد اللغة العربية للصف الاول متوسط وفق النتائج التي سنحصل عليها من خلال البحث.

2- الكتاب المدرسي: (Textbook) عرفه:

(الشبلي، 2000م): بأنه يمثل احد الوسائل المتبعة في تنفيذ المقررات التفصيلية للمنهج الدراسي (الشبلي،

2000:93)

(ملحم، 2011): هو مجموعة من المواد الدراسية التي يتولى المتخصصون اعدادها وتأليفها ويقوم المعلمون بتنفيذها او تدريسها ويعمل الطلبة على تعلمها اود راستها (ملحم، 2011: 460) اما كتاب قواعد اللغة العربية قيد البحث فهو: هو الكتاب المقرر تدريسه للصف الاول متوسط للعام الدراسي 2014 - 2015 م الطبعة الخامسة الصادر من المديرية العامة للمناهج في وزارة التربية وعدد صفحاته (159) صفحة.

3- معايير

أ - المعيار (لغة): " جاء في معجم الوجيز أن المعيار هو ما اتخذ أساساً للمقارنة والتقدير". (جمهورية العراق، 2010: 9)

ب- المعيار (اصطلاحاً): عرفه (Carter): بأنه مجموعة من الشروط والإحكام التي تعد أساساً للحكم الكمي أو الكيفي عبر مقارنة هذه الشروط بما هو قائم وصولاً إلى جوانب القوة أو الضعف (Carter، 1973، p. 135).
وتعرفه الباحثة إجرائياً: وهي الخصائص الواجب توافرها في كتاب قواعد اللغة العربية للصف الاول متوسط التي تضمنتها أداة البحث (الاستبانة) التي أعدتها الباحثة في خمس مجالات، وأصدر في ضوءها حكماً على جودة هذا الكتاب.
الجودة الشاملة: وعرفها

(خالد، 2006) بأنها: " مجموعة من الخصائص والسمات التي تعبر بدقة وشمولية عن مضمون التربية وحالتها بما في ذلك ابعادها المختلفة التي تشمل: المدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعة و التفاعلات المستمرة المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة للمجتمع " (خالد ، 2006: 26)
(الحري، 2010) بأنها: - " أسلوب قيادي ينشئ فلسفة تنظيمية تساعد على تحقيق أعلى درجة ممكنة لجودة السلع والخدمات وتسعى إلى دمج مفاهيمها ببيئة المنظمة ، مع الاخذ بنظر الاعتبار ان نجاحها يتوقف على قناعة أفراد المنظمة بمبادئها "(الحري ، 2010: 15)
وتعرفها الباحثة إجرائياً: هي تكامل الموصفات والخصائص في كتاب قواعد اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بالنسبة إلى الطلبة والمدرسين والتي تتمكن من أن تنال رضاهم وتشبع حاجاتهم وتلبي طموحاتهم وبكفاءة عالية ومحقة أفضل ما يمكن تحقيقه من النتائج.

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

المحور الاول: خلفية نظرية

الجودة الشاملة

أولاً / نبذة تاريخية عن نشأة نظام الجودة الشاملة: إن نظام إدارة الجودة الشاملة حديث لا يتعدى ظهوره قرناً واحداً، ولكن الذي يمعن النظر في تاريخ الإنسانية يجد له جذوراً تاريخية عريقة تعود إلى أقدم العصور والحضارات، ففي بابل وضع الملك البابلي (حمورابي) لائحة جزاءات لحالات الإهمال والقصور في أداء العمل ونقشت على مسلة شهيرة أطلق عليها مسلة حمورابي التي يوجد نموذجها الأصلي في متحف اللوفر بباريس، كما وجدت إدارة الجودة فيما شيده المصريون القدامى من أهرامات ومعابد وفيما صوروه على الجدران من أساليبهم في القياس والفحص المنظم لأنشطة الأداء، والملاحظ ان هناك سعي حثيث لدى المجتمعات البشرية القديمة والحديثة من اجل الوصول الى حالة اتقان العمل في مختلف المجالات وبدرجات متفاوتة ففي المجتمع الاسلامي نلاحظ الشريعة الاسلامية لم تغفل أهمية إتقان العمل وجودته اذ اكدت على ذلك في مواضع عديدة من القرآن الكريم فقد ورد في سورة التوبة على سبيل المثال قوله تعالى { وَفَلْ اَعْمَلُوا فَيَسِيرَ عَلَى اللَّهِ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ } (التوبة، اية 105)، كما قال تعالى { إِنَّا لَا نَضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا } (الكهف، اية 30)، وورد في سورة الزلزلة قوله تعالى { فَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ (7) وَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُ } (الزلزلة، اية 8)، ولقد تطور مفهوم الجودة نتيجة المستحدثات والاكتشافات المتسارعة والثورة المعلوماتية وتراكم التقنيات الحديثة (الحري، وسعد زناد درويش، 2010: 47 . 48).

نشأ نظام إدارة الجودة الشاملة في اليابان مع بداية القرن العشرين عندما طبقت مبادئها على المنشآت الصناعية فيها، وأثبتت نجاحها في تحقيق الأهداف التي وضعت من اجلها مما جعل الفكرة تنتشر بين الدول الغربية ابتداءً من

الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة ثم انتشرت إلى العديد من الدول النامية وشبه المتقدمة (الحري، 2011: 49).

ثانياً / مراحل تطور مفهوم الجودة الشاملة: مر مفهوم الجودة بأربع مراحل تاريخية تطور من خلالها حتى وصل إلى ما وصل إليه في الوقت الحاضر وهي:

1- **مرحلة التفتيش (Inspection) 1920-1940م.** تتمثل هذه المرحلة من العمل في اكتشاف الأخطاء بعد

وقوعها وعلاجها بعد ذلك ، للحيلولة من دون وصول الوحدات المعيبة ، لان عدم تحقيق ذلك قد يؤدي إلى عدم رضا المستفيدين ، وبذلك اقتصرَت هذه المرحلة على إجراءات التفتيش والفحص لاستبعاد المعيب من دون التعرف على أسبابه لمنع وقوعه مرة أخرى (الحري، 2011: 49)

2- **ضبط الجودة (Quality Control) 1940. 1960م.** وهي مجموعة من النشاطات والأساليب الفنية والإجراءات التي تستخدم للالتزام بمتطلبات الجودة وما حصل في هذه المرحلة من تطور استلزم ظهور وظيفة الرقابة على جودة وجود معايير او مواصفات محددة للتعبير عن مستوى جودة المدخلات والعمليات والمخرجات النهائية، و يقوم هذا المفهوم ، على وضع إجراءات تتمثل في الاختبار والتفتيش والتصحيح ومنع الأخطاء (العويسي، 2011: 20. 21)

3- **تأكيد الجودة (ضمان الجودة) (Quality Assurance) 1960- 1980 م.** يوصف تأكيد الجودة بأنه نظام اساسه منع وقوع الأخطاء ، والذي يعمل على تحسين جودة المنتج او الخدمة ويزيد الانتاجية بوضع التأكيدات ، وتصميم العمليات ومراقبتها وذلك بالتركيز على مصادر الأنشطة ، بمعنى انها تمنع ظهور المنتجات والخدمات المعيبة ولذلك كان هذا المدخل يوصف بأنه مدخل أكثر ابداعاً من مدخل الفحص ، حيث تبنى الجودة في مراحل التصميم وليس في مرحلة الرقابة ، ولذا كانت كل المشكلات تنشأ بسبب ضعف عمليات التصميم او عدم ملاءمتها، وبعد هذا المدخل أكثر بعداً وعمقاً تاريخياً من المداخل السابقة له ، حيث قَدِّم مفهومًا للتكامل والتنسيق بين برامج الإدارة وأكد على ان المستويات الإدارية كافة لابد ان تشارك في التخطيط ومراقبة الجودة (الحري، 2011: 49)

4- **إدارة الجودة الشاملة: (Total Quality Management)** بدأت من سنة 1980 وما زالت مستمرة حتى الآن: شهدت مدة الثمانينات من القرن العشرين ظروفًا تنافسية حادة ، مما أدى إلى تغير في سلوك المستفيدين الذين بدأوا ينظرون للجودة بوصفها معياراً أساساً لاختيار المنتج او الخدمة بصرف النظر عن مصدر المنتج او الخدمة ، الأمر الذي تطلب ضرورة العناية برغبات جمهور المستفيدين ، وتحقيق تميز واضح في عمليات المؤسسات للوصول إلى التحسينات المطلوبة ، ومن هنا ظهر فكر اداري جديد لتحقيق هذه المبادئ أطلق عليه إدارة الجودة الشاملة احدث تغييراً في مفاهيم الجودة لتصبح أداة تغيير للتحسين ، بدلا من كونها أداة رقابة (الشريف، واسامة محمد عبد العليم، 2009: 135 . 137)

ثالثاً / مفهوم الجودة الشاملة: يعد مفهوم الجودة من المصطلحات الجديدة التي تهدف إلى تطوير الاداء بصفة مستمرة وعلى الرغم من ذلك نجد له تعريفات متعددة ، ومنها: عملية مستمرة، ونشاط منظم لقياس الجودة على وفق معايير قياسية بقصد تحليل أوجه القصور المكتشفة واتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسين الأداء وتطويره ثم قياس الجودة مرة أخرى لتحديد التحسن الذي تحقق (عطية، 2008: 21) ، وعُرفت ايضا " على انها ثورة تشاركية في الطريقة التي تعمل بها الإدارة التي تنظر وتدبر العمليات بشكل يحقق النتائج وليس الإدارة التي تنظر إلى النتائج ، كما ان استعمال فرق العمل في شكل تعاوني لأداء الأعمال من طريق تحريك المواهب والقدرات لكافة العاملين في المنظمة وذلك لتحسين الإنتاجية والجودة بشكل مستمر (الحري ، وسعد زناد درويش، 2010: 15)، وفي مجال العملية التعليمية تعرف الجودة الشاملة: بأنها أسلوب في الممارسة الإدارية تتطلب تحولا كبيرا في طريقة إدارة مدخلات المؤسسة التعليمية بهدف الوصول إلى التحسين

المستمر للمخرجات والخدمات التي تقدمها المؤسسة التربوية بما يضمن رضا المستفيدين من العملية التعليمية (علي، 2011: 256)

رابعاً / أهداف إدارة الجودة وفوائدها: ان ابرز اهداف تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الإنتاجية والخدمية هو تطوير المنتجات او الخدمات مع إحراز تخفيض في التكاليف وتقليل الوقت والجهد الضائعين لتحسين الخدمة او المنتج المقدم للمستهلك، وعلى العموم تسعى الجودة إلى تحسين المخرجات (المنتجات) بشكل مستمر وخلق بيئة للدعم والتطوير المستمر والمحافظة عليه و تقليل الهدر في الجهد والوقت و تعمل على اشراك الجميع في عملية تطوير ادوات قياس الاداء وكسب ثقة المستفيدين والمحافظة عليها باستمرار، وفي ما تقدم يمكننا القول بان تبني إدارة الجودة الشاملة كأسلوب يمكن ان يحقق الكثير من الفوائد فهي تعمل على تقوية المكانة التنافسية للمؤسسة مع المؤسسات الأخر لأنها عندما تتبنى هذا النظام تقدم خدمة او منتجا بجودة عالية تصبح اكثر انسجاما ومتطلبات المستفيد و زيادة العائد من استثمار الموارد البشرية مما يحسّن العلاقات بين العاملين ويرفع روحهم المعنوية، وكذلك تزيد القدرة على التخطيط والتحليل و اتخاذ القرارات، وتعمل على رفع كفاية القيادة الإدارية وتوسيع افقها وتوجيه تفكيرها و جعل المؤسسة أكثر استجابة للمتغيرات البيئية (لافي، 2012: 217).

خامساً / خصائص الجودة الشاملة: تمتاز إدارة الجودة الشاملة بخصائص وسمات أهمها الشمول ، فهي تشمل القطاعات والمستويات والوظائف الخاصة في المنظمة كلها، والزبائن في الجودة يمثلون شيئاً حيوياً جوهرياً لأداء المنظمة اذ انه لا يوجد عمل من دون وجود زبائن وبطبيعة الحال لا يكون للمنظمة أي وجود اذا كانت من دون عمل و تركز إدارة الجودة الشاملة على التطوير والتحسين المستمرين في أنشطة وعمليات المنظمة في التقنيات وعناصر الأداء المختلفة وذلك بإتباع المنهجية العلمية التي تعتمد على التحليل والتصميم والتخطيط والتنظيم لكل نشاط في المنظمة، لتحقيق الكفاءة و الانطلاق من قمة الهرم الوظيفي حيث يتوقف نجاح العمل على اقتناع الإدارة العليا بمبدأ المبادرة وتوفير المساندة الكاملة للقائمين على تصميم وتشغيل الأعمال في المنظمة، ومن خصائص الجودة الشاملة التنظيم الشبكي حيث يتم التعامل مع المنظمة كشبكة متكاملة بحيث يتحقق التدفق الأفضل للعمليات وتصل الخدمات للمستفيدين بأعلى جودة وكفاءة ممكنة وذلك بتنمية الرقابة الذاتية والاعتماد عليها بدلا من الرقابة الخارجية فهي لا تفرض على الفرد بل تتبع منه نتيجة الاقتناع وأخيراً تتسم بالحسم، ويعني تبني فكرة منع الخطأ بدلا من كشف الخطأ ومحاولة إصلاح أثاره (الحري، 2011: 25)

المحور الثاني: دراسات سابقة

1- دراسة (الحارثية 2008):-

{ واقع ممارسة مشرفات اللغة العربية بعض اساليب الاشراف التربوي في ضوء معايير الجودة الشاملة }

اجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية وكانت تهدف الى معرفة واقع ممارسة مشرفات اللغة العربية بعض اساليب الاشراف التربوي في ضوء معايير الجودة وذلك من طريق تحديد معايير جودة اساليب الاشراف التربوي على تعليم اللغة العربية، و الوقوف على درجة تحقيق اساليب الاشراف التربوي لمعايير الجودة الشاملة. وقد تكونت عينة من المشرفات التربويات على تعليم اللغة العربية بمدينة مكة المكرمة جميعهن وعددهن (18) مشرفة تربوية وبعض معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة وعددهن (158) معلمة

تم استعمال المنهج الوصفي واستخدمت الباحثة الاستبانة اداة لجمع البيانات والمعلومات من عينة البحث وتم التأكد من صدق الاستبانة بعرضها على مجموعة من الخبراء كما استخدمت معادلة ألفا كرونباخ لاستخراج الثبات وبعد تطبيق الاداة استخدمت مجموعة من الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات وقد توصلت هذه الدراسة الى مجموعة من معايير الجودة لأساليب الإشراف التربوي وقد وجدت ان الأساليب الإشرافية لا تحقق معايير الجودة من وجهة نظر المعلمات في حين توصلت الى تحقق تلك المعايير من وجهة نظر المشرفات فضلا على وجود معوقات تحد من تحقق معايير الجودة من وجهة نظر المعلمات و المشرفات (الحارثية ، 2008: 4 _ 74)

2- دراسة (معمار 2010):.**{ مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي }**

اجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية . المدينة المنورة وكانت تهدف الى التعرف على مدى تطبيق معايير ادارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي من وجهة نظر مشرفي التدريب والمشرفين المتعاونين بمنطقة المدينة المنورة وذلك من خلال الاجابة عن مجموعة من التساؤلات , وقد استخدم الباحث الاستبانة بوصفها اداة لجمع المعلومات وتكونت عينة الدراسة النهائية من (60) فردا, وقد استعمل مجموعة من الإجراءات الإحصائية في تحليل النتائج وتفسيرها, وتوصلت هذه الدراسة الى ان مبادئ إدارة الجودة الشاملة يمكن تطبيقها في التدريب التربوي الا انها تواجه مشاكل ومعوقات في تطبيقها، و ان مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي تمارس بدرجة ضعيفة (معمار 16:2010. 130).

3- دراسة (الزبيدي 2011):.**{تقويم المناهج الدراسية لأقسام اللغة العربية في كليات التربية في الجامعات العراقية في ضوء معايير الجودة الشاملة }**

اجريت هذه الدراسة في العراق جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد وكانت تهدف الى تقويم المناهج الدراسية لأقسام اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات العراقية في ضوء معايير الجودة الشاملة, استعمل الباحث الاستبانة بوصفها أداة لجمع البيانات من العينة وتضمنت (173) فقرة وتضمنت معايير كل عنصر ومؤشراته وبسبعة مجالات هي: المرامي، المحتوى، طرائق واساليب التدريس، الأنشطة المصاحبة، التقويم، الاعداد والتأليف، ولغة الكتاب واخراجها. وعرضها على لجنة من المحكمين والخبراء ثم تثبت من صدقها وتمييز فقراتها وثباتها وقد بلغ عدد العينة (300) تدريسي من المجتمع الاصلي ثم اجرى التطبيق النهائي للأداة ولغرض تحليل البيانات التي حصل عليها استعمل مجموعة من الاجراءات الاحصائية وقد توصلت هذه الدراسة الى مجموعة من الاستنتاجات منها ان المناهج في قسم اللغة العربية في كليات التربية في العراق لا تتصف بالجودة و لا توجد معايير لمناهج اللغة العربية تتصف بالجودة والمعايير التي وضعتها وزارة التعليم العالي لم تطبق بعد و ان مناهج اقسام اللغة العربية في الجامعات العراقية لا تتصف بالجودة، وهناك قلة اهتمام بالنواحي النفسية والتربوية مثل التنويع والتشويق و التحفيز (الزبيدي، 2011: 200.17)

4- دراسة كلونسكي (Klocinski, 2000):**{ تقويم عوامل ومعايير النجاح والفشل في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية }**

"The Assessment of Failure and Success Factors in Applying Total Quality in Educational Institution"

هدفت الدراسة إلى تحديد مدى الاخفاق والنجاح في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية. وشملت عينة البحث (184) مؤسسة تعليمية، وقد اعتمد الباحث الاستبانة أداة لبحثه وزعت على شكل اسئلة مفتوحة على الكليات والجامعات الأهلية والحكومية.

وخلصت الدراسة إلى أن عدد الكليات والجامعات التي تطبق إدارة الجودة الشاملة زاد ما بين عام (1991) و (1996) ووجد الباحث أن معظم الكليات التي تمت زيارتها عام (1991) ما زالت مستمرة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة وأنها تشجع اتباع اسس الجودة الشاملة في عملياتها الادارية وخدماتها وأن 57% منها أكدت أنها واجهت معوقات ومشاكل في تطبيق أسس إدارة الجودة الشاملة (Klocinski, 2000:8 - 89)

جوانب الافادة من الدراسات السابقة:

- 1- الاسترشاد بالدراسات السابقة عن المصادر التي يمكن ان ترفد البحث بالمعلومات اللازمة.
- 2- ان الدراسات السابقة أكسبت الباحثة رؤى في عملية اختبار العينة واستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة لمعالجة نتائج البحث وإجراءات البحث على نحو عام.

موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية.:

اهداف البحث:-

هدفت الدراسات السابقة الى اهداف متعددة منها معرفة واقع ممارسة مشرفات اللغة العربية بعض اساليب الاشراف التربوي في ضوء معايير الجودة كدراسة (الحارثية 2008) وهدفت دراسة(معمار 2010) الى معرفة مدى تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي، وهدفت دراسة (الزبيدي 2011) الى تقويم مناهج الدراسية لأقسام اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة بينما هدفت دراسة (Klocinski, 2000) إلى تحديد مدى الاخفاق والنجاح في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، وكان هدف الدراسة الحالية هو تقويم كتاب قواعد اللغة العربية وفق معايير الجودة الشاملة.

العينات.:

استعملت الدراسات السابقة عينات متباينة في الحجم ففي دراسة(الحارثية 2008) بلغت عينة الدراسة (18) مشرفة تربوية و(158) معلمة، وفي دراسة (معمار 2010) بلغت عينة الدراسة (60) فردا، في حين بلغت عينة دراسة (الزبيدي 2011) (300) تدريسي اما دراسة (Klocinski, 2000) فكانت العينة مكونة من(184) طالبا وطالبة، اما الدراسة الحالية فقد بلغت عينتها (137) مدرسا ومدرسة.

ادوات البحث.:. استعملت الدراسات السابقة الاستبانة اداة للبحث وكذلك الدراسة الحالية اعتمدت الاداة نفسها

نتائج الدراسات.:

أكدت معظم نتائج الدراسات السابقة على أهمية الجودة الشاملة ومعاييرها في التعليم، فقد وجدت دراسة (الحارثية 2008) ان الأساليب الإشرافية لا تحقق معايير الجودة من وجهة نظر المعلمات في حين توصلت الى تحقق تلك المعايير من وجهة نظر المشرفات فضلا على وجود معوقات تحد من تحقق معايير الجودة من وجهة نظر المعلمات و المشرفات، ووجدت دراسة(معمار 2010) ان تطبيق معايير الجودة الشاملة كان يتسم بالضعف، و توصلت نتائج دراسة (الزبيدي 2011) الى عدم توافر معايير الجودة الشاملة في مناهج اقسام اللغة العربية في كليات التربية، توصلت دراسة (Klocinski, 2000) الى ان تطبيق إدارة الجودة الشاملة زاد ما بين عام (1991) و (1996) وأنها واجهت معوقات ومشاكل في تطبيق أسس إدارة الجودة الشاملة، كذلك الدراسة الحالية اكدت على اعتماد معايير الجودة الشاملة عند تأليف كتاب قواعد اللغة العربية للصف الاول متوسط.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يتناول هذا الفصل منهج البحث و الإجراءات التي اتبعتها الباحثة لتحقيق هدف بحثها وبناء الأداة وصدقها وثباتها، وتحليل الفقرات والوسائل الإحصائية التي استخدمتها في تحليل النتائج. وستعرضها الباحثة على النحو الآتي:-

أولاً:- منهج البحث.:

بما ان الدراسة تهدف إلى " تقويم كتاب قواعد اللغة العربية للصف الاول متوسط وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها" فقد تبنت الباحثة المنهج الوصفي: وهو احد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة او مشكلة محددة وتصويرها كمياً من طريق جمع بيانات او معلومات مقننة عن المشكلة او الظاهرة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة(الجبوري، 2013: 197).

ثانياً: مجتمع البحث:

ويقصد به مجموعة العناصر أو الأفراد الذين ينصب عليهم الاهتمام في دراسة معينة أو مجموعة المشاهدات أو القياسات التي تجمع من تلك العناصر (عليان وآخرون، 2008: 181)، ويتمثل مجتمع البحث الحالي بمجموع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في محافظة بابل، والبالغ عددهم (683) مدرسا ومدرسة في مركز محافظة بابل.

ثالثاً: عينة البحث:

لما كانت المجتمعات الدراسية كبيرة الحجم في الغالب فإنه لا يمكن لباحث واحد ان يقوم بدراسة الظاهرة او الحدث في ذلك المجتمع منفردا لذلك يلجأ لاختيار عينته الدراسية من ذلك المجتمع بحيث تمثله تمثيلاً صادقاً (ملحم، 2010: 269)، اختارت الباحثة عينة بنسبة (20%) من أفراد المجتمع، وتم اختيارها بطريقة العينة العشوائية الطبقية. وبموجبه بلغت عينة البحث (137) مدرساً ومدرسة.

جدول (1)**عينة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مركز محافظة بابل**

محافظة بابل	العدد الكلي للمدرسين والمدرسات	عينة البحث	النسبة المئوية
الذكور	330	66	20
الاناث	353	71	20.11
المجموع	683	137	20.05

رابعاً: - أداة البحث:

لأجل تحقيق أهداف البحث لابد من توافر أداة يمكن بواسطتها جمع البيانات ذات العلاقة بالبحث، وقد اختيرت الاستبانة أداة للبحث كونها أفضل وسيلة ثلاثية، وتعرف بانها: " أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع بحث محددة عن طريق استمارة يجري تعبئتها من قبل المستجيب " ولها أهمية كبيرة في جمع البيانات اللازمة في البحوث التربوية والنفسية (ملحم، 2010: 307) إذ إنها تتيح مزيداً من الحرية لعينة البحث بالتعبير عن آرائهم، وهي أداة تستعمل على نطاق واسع وكبير لمسح وجمع المعلومات والبيانات عن الأفراد ، إذ إنها توفر بيانات رقمية منظمة في كثير من الأحيان وان المعلومات التي تجمع من طريقها غالباً ما تتصف بالمرونة وعدم التعقيد (Cohen.etal,2005.245) ولإعداد الاستبيان اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

- 1- توجيه استبيان مفتوح الى عدد من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها، تضمن السؤال الآتي: " ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في كتاب قواعد اللغة العربية للصف الاول متوسط ؟ " ملحق (1).
- 2- الاعتماد على الخلفية النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث.
- 3- نتيجة للخطوات السابقة تم التوصل الى (83) فقرة بصيغة اولية.

صدق الاداة:

يعد الصدق من الشروط الواجب توافرها في أداة البحث كونه يحدد فيما اذا كانت الأداة تقيس فعلاً ما وضعت لأجله، فضلاً على ملاءمة فقراتها واتساقها مع الغرض الرئيس منها، وفقدان هذا الشرط يعني عدم صلاحية المقياس وهذا يؤدي الى استحالة اعتماد نتائجه ومن أكثر أنواع الصدق الذي يعتمد في هذا المجال هو "الصدق الظاهري" الذي يعرف بأنه: " الشكل العام للأداة او إطارها الخارجي من حيث الموضوعية ووضوح فقراتها وتعليماتها "(المحاسنة وعبد الحكيم مهيدات، 2013: 218)، ولتحقيق هذا النوع من الصدق عرضت الباحثة أدواتها على مجموعة من الخبراء ملحق (2)، واعتمدت نسبة 80% كحد أدنى لقبول الفقرة في الاداة من عدمها (بلوم، 1983، ص126)، وكل فقرة حصلت على أدنى من هذه النسبة قامت الباحثة باستبعادها وعدلت بعضها بحسب آراء الخبراء ملحق (2)

وفي ضوء آراء الخبراء ومقترحاتهم، عدلت الباحثة بعض الفقرات، واستبعدت الفقرات التي لم تحصل على نسبة (80%) من اتفاق الخبراء، وبذلك أصبح عدد فقرات الاستبانة (78) فقرة. وبعد ذلك وضعت الباحثة إزاء كل فقرة ثلاثة بدائل مترتبة للإجابة وهي (متحققة بدرجة كبيرة) و (متحققة بدرجة متوسطة) و (غير متحققة).
ثبات الاداة:

بعد الثبات من الخصائص الأساسية التي ينبغي أن تتوفر في الأداة لكي تكون صالحة للاستعمال، ويقصد به " الاتساق الداخلي في قياس الشيء الذي تقيسه أداة القياس " (ملحم، 2010: 248) وهناك ثلاثة طرق لحساب معامل الثبات الطريقة الاولى أعادة الاختبار، و الثانية الصور المتكافئة، و الثالثة التجزئة النصفية (الإمام، 1990: 52)، وقد اعتمدت الباحثة الطريقة الاولى (اعادة الاختبار) لأنها من أكثر طرائق حساب الثبات شيوعاً، ولتحقيقه اختارت الباحثة عينة عشوائية (25) مدرسا ومدرسة من خارج عينة البحث الأساسية وبتاريخ 2015/3/1 بدأ بالتطبيق الاستطلاعي الأول لأداتها وبعد مرور أسبوعين من تاريخ التطبيق الأول حيث أشار (Adams) إلى (أن المدة الزمنية بين التطبيق الأول للأداة والتطبيق الثاني لها يجب أن لا تقل عن أسبوعين ولا تزيد على ثلاثة أسابيع) (Adams, 1960, p85)، أعيد تطبيق الأداة على العينة نفسها، وبعد تطبيق معادلة ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول و الثاني حصل على معامل ارتباط بلغ (0.83) وهذا يؤكد ان الاداة على درجة عالية من الثبات وبذلك اصبحت الاداة جاهزة للتطبيق.

تطبيق الاداة:

طبقت الباحثة اداتها بصيغتها النهائية في المدة من 2015/3/15 الى 2015/4/15 على افراد عينة البحث الاساس البالغ عددهم (137) مدرسا ومدرسة للغة العربية في مركز محافظة بابل
الوسائل الاحصائية والحسابية:

- 1- **معامل ارتباط بيرسون:** لاستخراج معامل ثبات الأداة (العزاوي، 2007: 99)
- 2- **معادلة الوسط المرجح:** لترتيب فقرات الاستبانة ومعرفة جوانب القوة والضعف في كل مجال (عدس، 1980: 131).
- 3- **معادلة الوزن المئوي:** وتستعمل لبيان القيمة النسبية لكل فقرة من فقرات الاستبانة لترتيب الفقرات بشكل عام وتفسير النتائج (عطية، 2001: 275)

الفصل الرابع (نتائج البحث)

ستتناول الباحثة في هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة وتفسيرها على وفق استجابات عينة الدراسة المكونة من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للمرحلة المتوسطة، إذ اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

1. حسبت تكرارات إجابات العينة لكل فقرة من فقرات الاستبانة على وفق البدائل الثلاث، وأفرغت في استمارة خاصة لغرض معالجتها إحصائياً.
2. اعتمدت الباحثة معادلة الوسط المرجح والوزن المئوي لتحديد الفقرات المتحققة وغير المتحققة في كل مجال من مجالات الاستبانة، وتم إعطاء البديل الاول (متحققة بدرجة كبيرة) ثلاث درجات، والبديل الثاني (متحققة بدرجة متوسطة) درجتان، والبديل الثالث (غير متحققة) درجة واحدة.
3. احتساب متوسط درجات المقياس الثلاثي الذي هو (2) محكاً للفصل بين الفقرات المتحققة وغير المتحققة، إذ تعد الفقرة التي حصلت على وسط مرجح (2) فما فوق متحققة، في حين تعد الفقرة التي حصلت على وسط مرجح يقل عن (2) غير متحققة.
4. رتبت الباحثة فقرات الاستبانة ترتيباً تنازلياً من أعلى وسط مرجح ووزن مئوي الى أقل وسط مرجح ووزن مئوي ضمن كل مجال من مجالات الاستبانة.

5. اعتمدت الباحثة محكاً لتقويم كتاب قواعد اللغة العربية للصف الاول المتوسط ولكل مجال من مجالاتها قدره (80%) بعد استشارة عدد من الخبراء في القياس والتقويم الذين اتفقوا على صلاحية هذا المحك في تقويم كتاب قواعد اللغة العربية للصف الاول المتوسط على وفق معايير الجودة التي اعدته الباحثة. وفيما يأتي عرضاً لنتائج البحث ثم تفسيرها:

المجال الاول: مقدمة الكتاب

تضمن مجال مقدمة الكتاب على (14) معياراً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعايير المتحققة في هذا المجال بلغت (6) معايير وتراوحت اوساطها المرجحة ما بين (2.714) الى (2.200)، واما اوزانها المئوية فقد تراوحت ما بين (90.46) الى (73.33)، واما عدد المعايير غير المتحققة قد بلغت (8) معايير وتراوحت اوساطها المرجحة ما بين (1,535) الى (1,107)، واما اوزانها المئوية فقد تراوحت ما بين (51.16) الى (36.9)، والجدول (1) يوضح ذلك

جدول (1)

المعايير في مجال مقدمة الكتاب

ت	ت المعيار في الاستبانة	الفقرات المعيارية	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الرتبة	الملاحظات
1	2	تتصف بالوضوح والابتعاد عن التعقيد	2.714	90.46	1	متحققة
2	4	تثير دافعية الطلبة وتحفزهم لقراءة موضوعات الكتاب	2.448	81.6	2	متحققة
3	5	تعطي فكرة موجزة عن محتوياته	2.428	80.93	3	متحققة
4	7	تبين الراي التربوي الذي بني عليه الكتاب	2.205	73.5	4	متحققة
5	8	تبين اهمية الكتاب للمدرس والطلبة	2.204	73.46	5	متحققة
6	3	تعرف بأسلوب تنظيم الكتاب	2.200	73.33	6	متحققة
7	9	تحدد مصادر التعلم الاخرى المساعدة والمساندة	1,535	51.16	7	غير متحققة
8	1	تشير الى عدد موضوعات الكتاب	1,479	49.3	8	غير متحققة
9	6	تتضمن اهداف تدريس المادة	1,443	48.1	9	غير متحققة
10	11	تبين الجهود التي ينبغي ان يقوم بها المدرس	1,209	40.3	10	غير متحققة
11	14	تشير الى ارشادات تساعد الطلبة في استعمال الكتاب	1,153	38.43	11	غير متحققة
12	13	تشير الى ارشادات تساعد المدرس في استعمال الكتاب	1,147	38.23	12	غير متحققة
13	10	توجه الطلبة الى مراجعة مصادر التعلم الاخرى المساعدة والمساندة	1,127	37.56	13	غير متحققة
14	12	تبين الجهود التي ينبغي ان يقوم بها الطلبة	1,107	36.9	14	غير متحققة

يتضح من الجدول (1) أن نسبة المعايير المتحققة في مجال مقدمة الكتاب بلغت (42%) وهي اقل من درجة المحك المعتمد في هذه الدراسة البالغ (80%)، وهذا يعني أن كتاب قواعد اللغة العربية للصف الاول المتوسط لم تتحقق فيه معايير الجودة في مجال مقدمة الكتاب.

المجال الثاني: محتوى الكتاب

تضمن مجال محتوى الكتاب على (21) معياراً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعايير المتحققة في هذا المجال بلغت (6) معايير وتراوحت اوساطها المرجحة ما بين (2.846) الى (2.448)، واما اوزانها المئوية فقد تراوحت ما بين (94.86) الى (81.6)، واما عدد المعايير غير المتحققة قد بلغت (15) معايير وتراوحت اوساطها المرجحة ما بين (1,637) الى (1,127)، واما اوزانها المئوية فقد تراوحت ما بين (54.56) الى (37.56)، والجدول (2) يوضح ذلك

جدول (2) المعايير في مجال محتوى الكتاب

ت	ت المعيار في الاستبانة	الفقرات المعيارية	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الرتبة	الملاحظات
1	1	يراعي تنظيم المادة الدراسية على شكل عناوين رئيسية وأخرى فرعية	2.846	94.86	1	متحققة
2	8	ينتهي كل موضوع بخلاصة مناسبة ترتبط بالأهداف التعليمية للمادة	2.775	92.5	2	متحققة
3	11	يكثر من الأمثلة التي تساعد على فهم المادة	2.714	90.46	3	متحققة
4	4	يراعي تسلسل المعلومات وترابطها منطقياً	2.693	89.76	4	متحققة
5	13	يتدرج بالمادة من الصعوبة إلى السهولة	2.653	88.43	5	متحققة
6	10	يتصف بتتابع الأفكار والمعلومات وتماسكها	2.448	81.6	6	متحققة
7	12	ينمي أنواع متعددة من مهارات التفكير لدى الطلبة	1,637	54.56	7	غير متحققة
8	9	يتصف بالحدثة ومسابقته للتطورات العلمية	1,540	51.33	8	غير متحققة
9	2	مناسب لعدد الحصص المخصصة لتدريسه	1,479	49.3	9	غير متحققة
10	5	يشجع على مراعاة الفروق الفردية والخصائص النمائية للطلبة	1,341	44.7	10	غير متحققة
11	17	يرتبط مع مستوى تأهيل الطلبة وحاجاتهم وقدراتهم	1,316	43.86	11	غير متحققة
12	14	يراعي جوانب التعلم المعرفية	1,280	42.66	12	غير متحققة
13	18	يتميز بالواقعية في تلبية رغبة الطلبة	1,262	42.06	13	غير متحققة
14	19	يتميز بالواقعية في تلبية رغبة أولياء الأمور	1,255	41.83	14	غير متحققة
15	15	يراعي جوانب التعلم الوجدانية	1,239	41.3	15	غير متحققة
16	16	يراعي جوانب التعلم المهارية	1,219	40.63	16	غير متحققة
17	20	يتميز بالواقعية في تلبية رغبة المجتمع	1,209	40.3	17	غير متحققة
18	21	يحقق التوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية	1,198	39.93	18	غير متحققة
19	6	ينمي مهارة التعلم الذاتي	1,178	39.26	19	غير متحققة
20	7	ينسجم مع محتوى المواد الدراسية الأخرى ذات الصلة	1,153	38.43	20	غير متحققة
21	3	يسهم في تحقيق الأهداف العامة للمادة	1,127	37.56	21	غير متحققة

يتضح من الجدول (2) أن نسبة المعايير المتحققة في مجال محتوى الكتاب بلغت (28%) وهي أقل من درجة المحك المعتمد في هذه الدراسة البالغ (80%)، وهذا يعني أن كتاب قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط لم تتحقق فيه معايير الجودة في مجال محتوى الكتاب.

المجال الثالث: الأنشطة (الأمثلة - التمرينات)

تضمن مجال الأنشطة (الأمثلة - التمرينات) على (20) معياراً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعايير المتحققة في هذا المجال بلغت (9) معايير وتراوحت أوساطها المرجحة ما بين (2.846) إلى (2.200)، وأما أوزانها المئوية فقد تراوحت ما بين (94.86) إلى (73.33)، وأما عدد المعايير غير المتحققة قد بلغت (11) معايير وتراوحت أوساطها المرجحة ما بين (1,637) إلى (1,107)، وأما أوزانها المئوية فقد تراوحت ما بين (54.56) إلى (36.9)، والجدول (3) يوضح ذلك

جدول (3)

المعايير في مجال الأنشطة (الامثلة - التمرينات)

ت	ت المعيار في الاستبانة	الفقرات المعيارية	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الرتبة	الملاحظات
1	7	تتنوع في الموضوع الواحد	2.846	94.86	1	متحققة
2	10	ترتبط بمحتوى الموضوعات	2.775	92.5	2	متحققة
3	3	للتألب دورا واضحا ومحددا	2.714	90.46	3	متحققة
4	8	تناسب مع وقت الدرس	2.653	88.43	4	متحققة
5	9	تناسب مع المستوى العقلي للطلبة	2.448	81.6	5	متحققة
6	14	تساعد المدرس التعرف على مدى تحقق الاهداف التعليمية	2.428	80.93	6	متحققة
7	4	ترتبط بالأهداف الخاصة بالوحدة التعليمية	2.205	73.5	7	متحققة
8	18	تتميز بالوضوح والدقة	2.204	73.46	8	متحققة
9	6	تناسب مع اهتمامات وميول الطلبة	2.200	73.33	9	متحققة
10	5	توفر للتألب التغذية الراجعة الفورية	1,637	54.56	10	غير متحققة
11	13	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة	1,535	51.16	11	غير متحققة
12	12	قابلة للتطبيق والتنفيذ في اطار الامكانات المتوفرة في بيئة الطالب	1,479	49.3	12	غير متحققة
13	19	تساعد المدرس التعرف على خبرات الطلبة السابقة	1,341	44.7	13	غير متحققة
14	11	تثير انواع من مهارات التفكير لدى الطلبة	1,316	43.86	14	غير متحققة
15	15	يقيس الجوانب المعرفية	1,280	42.66	15	غير متحققة
16	20	يربط خبرات الطالب السابقة بالخبرات الجديدة	1,198	39.93	16	غير متحققة
17	17	يقيس الجوانب المهارية	1,178	39.26	17	غير متحققة
18	1	تثير دافعية الطلبة للتعلم الذاتي	1,153	38.43	18	غير متحققة
19	16	يقيس الجوانب الوجدانية	1,127	37.56	19	غير متحققة
20	2	بعضها ينجز خارج الصف او المدرسة	1,107	36.9	20	غير متحققة

يتضح من الجدول (3) أن نسبة المعايير المتحققة في مجال الأنشطة (الامثلة - التمرينات) بلغت (45%) وهي اقل من درجة المحك المعتمد في هذه الدراسة البالغ (80%)، وهذا يعني أن كتاب قواعد اللغة العربية للصف الاول المتوسط لم تتحقق فيه معايير الجودة في مجال الأنشطة (الامثلة - التمرينات).

المجال الرابع: لغة الكتاب

تضمن مجال لغة الكتاب على (8) معياراً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعايير المتحققة في هذا المجال بلغت (5) معايير وتراوحت اوساطها المرجحة ما بين (2.693) الى (2.204)، واما اوزانها المئوية فقد تراوحت ما بين (89.76) الى (73.46)، واما عدد المعايير غير المتحققة قد بلغت (3) معايير وتراوحت اوساطها المرجحة ما بين (1,153) الى (1,127)، واما اوزانها المئوية فقد تراوحت ما بين (38.43) الى (37.56)، والجدول (4) يوضح ذلك

جدول (4)

المعايير في مجال لغة الكتاب

ت	المعيار في الاستبانة	الفقرات المعيارية	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الرتبة	الملاحظات
1	1	خالية من الاخطاء اللغوية	2.693	89.76	1	متحققة
2	2	تهتم بعلامات الترقيم	2.653	88.43	2	متحققة
3	5	تتميز بالسهولة والوضوح	2.428	80.93	3	متحققة

4	7	سليمة من حيث بناء الجمل والعبارات وتراكيبها	2.205	73.5	4	متحققة
5	4	توفر عنصر التشويق	2.204	73.46	5	متحققة
6	8	مناسبة لحصيلة الطالب اللغوية	1,153	38.43	6	غير متحققة
7	6	نراعي توحيد المصطلحات العلمية	1,147	38.23	7	غير متحققة
8	3	تخلو من الحشو المخل بالمعنى	1,127	37.56	8	غير متحققة

يتضح من الجدول (4) أن نسبة المعايير المتحققة في مجال لغة الكتاب بلغت (62%) وهي اقل من درجة المحك المعتمد في هذه الدراسة البالغ (80%)، وهذا يعني أن كتاب قواعد اللغة العربية للصف الاول المتوسط لم تتحقق فيه معايير الجودة في مجال لغة الكتاب.

المجال الخامس: مجال الاخراج الفني للكتاب

تضمن مجال الاخراج الفني للكتاب على (15) معياراً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعايير المتحققة في هذا المجال بلغت (8) معايير وتراوحت اوساطها المرجحة ما بين (2.775) الى (2.200)، واما اوزانها المئوية فقد تراوحت ما بين (92.5) الى (73.33)، واما عدد المعايير غير المتحققة قد بلغت (7) معايير وتراوحت اوساطها المرجحة ما بين (1,637) الى (1,153)، واما اوزانها المئوية فقد تراوحت ما بين (54.56) الى (38.43)، والجدول (5) يوضح ذلك

جدول (5)

المعايير في مجال الاخراج الفني للكتاب

ت	ت	الفقرات المعيارية	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الرتبة	الملاحظات
1	1	طباعته جيدة	2.775	92.5	1	متحققة
2	11	يناسب حجمه العمر الزمني للطلبة	2.714	90.46	2	متحققة
3	2	عناوينه الرئيسية والفرعية واضحة	2.653	88.43	3	متحققة
4	4	تتمايز العناوين الرئيسية والفرعية من حيث حجم الحرف واللون	2.448	81.6	4	متحققة
5	9	الصورة الموجودة على الغلاف الخارجي تعبر عن موضوعه	2.428	80.93	5	متحققة
6	8	يتميز الورق المستعمل فيه بالجودة من حيث اللون والوزن والملمس	2.205	73.5	6	متحققة
7	7	يتميز الغلاف الخارجي بالقوة والمتانة	2.204	73.46	7	متحققة
8	13	تناسب فيه المسافة بين السطور والكلمات	2.200	73.33	8	متحققة
9	6	تكون فصول الكتاب منظمة ومتناسقة	1,637	54.56	9	غير متحققة
10	10	تتوافر فيه الهوامش المساعدة على توضيح المفاهيم	1,540	51.33	10	غير متحققة
11	3	يخلو من الاخطاء المطبعية	1,535	51.16	11	غير متحققة
12	12	يتميز عنوانه بالوضوح والاختصار	1,479	49.3	12	غير متحققة
13	5	تستعمل في طباعته الوان مناسبة وجذابة	1,341	44.7	13	غير متحققة
14	14	يتضمن قائمة بأسماء المراجع والمصادر المستعملة فيه	1,178	39.26	14	غير متحققة
15	15	أسماء المراجع والمصادر المستعملة فيه مرتبة حسب الحروف الهجائية	1,153	38.43	15	غير متحققة

يتضح من الجدول (5) أن نسبة المعايير المتحققة في مجال الاخراج الفني للكتاب بلغت (53%) وهي اقل من درجة المحك المعتمد في هذه الدراسة البالغ (80%)، وهذا يعني أن كتاب قواعد اللغة العربية للصف الاول المتوسط لم تتحقق فيه معايير الجودة في مجال الاخراج الفني للكتاب.

الفصل الخامس: (الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات)

الاستنتاجات: في ضوء نتائج البحث استنتجت الباحثة ما يأتي:

1. أن معايير الجودة لم تتوفر في كتاب قواعد اللغة العربية للصف الاول المتوسط.
2. أن الكتاب يفتقر الى مقدمة توضح الهدف من تدريس الكتاب.
3. أن محتوى الكتاب يعاني الكثير من نقاط الضعف والقصور.
4. أن الامثلة والتمرينات ليست بالمستوى المطلوب.
5. أن لغة الكتاب بحاجة الى تعديل واعادة صياغة.
6. أن شكل الكتاب واخراجه الفني بحاجة الى الاعتناء به ليزيد من تشويق الطلبة اليه.

التوصيات:

1. إعادة النظر بتأليف كتاب قواعد اللغة العربية ليتطابق مع معايير الجودة.
2. ضرورة الاخذ بأراء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في تحسين هذا الكتاب وإشراكهم في لجان التأليف والتطوير.

المقترحات:

1. تقويم كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الاعدادية وفق معايير الجودة.
2. اجراء دراسة مقارنة بين كتب قواعد اللغة العربية في العراق وكتب قواعد اللغة العربية في احدى البلدان العربية.

المصادر العربية:-

❖ القرآن الكريم

- 1- ابراهيم، عبد العليم. النحو الوظيفي، ط6، دار المعارف، القاهرة، 1986م.
- 2- ابراهيم، محمد عبد الرزاق. منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، ط2، دار الفكر ناشرون و موزعون، عمان، 2007م.
- 3- ابو حرب، يحيى حسين. توجهات في المنهج التربوي (فلسفته، انواعه، معوقاته، تصميمه، نماذجه، تجربته، تقويمه وتطويره) مكتبة الفلاح، مصر 2011م.
- 4- ابو سرحان، عطية عودة. دراسات في اساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية، دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان، 2000م.
- 5- احمد، حافظ فرج. الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، 2007م.
- 6- الامام، مصطفى محمد، وآخرون. القياس والتقييم، دون طبعه دار الحكمة، بغداد - العراق، 1990م.
- 7- بلوم، بنيامين وآخرون (1983). تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني، ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون، مطابع المكتب المصري الحديث، القاهرة.
- 8- البيلالي، حسن حسين، وآخرون. الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الاسس والتطبيقات، تحرير الاستاذ الدكتور رشدي احمد طعيمة، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2008م.
- 9- الجبوري، حسين محمد جواد. منهج البحث العلمي مدخل لبناء المهارات البحثية، ط1، دار الصفاء، عمان - الاردن، 2013م.
- 10- الجلي، سوسن شاكر. معايير الجودة الشاملة في الجامعات العربية، دراسات وابحاث الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم "التعليم العالي: رؤى مستقبلية"، مطبعة كركي، بيروت، 2005م.

- 11- جمهورية العراق، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. المقاييس النوعية والمؤشرات الكمية لضمان الجودة والاعتمادية للجامعات العراقية، اعداد قسم الجودة والاعتماد الاكاديمي وفق مؤشرات ومقاييس اتحاد الجامعات العربية، 2010م.
- 12- الحارثية، رساء عايض علي. واقع ممارسة مشرفات اللغة العربية بعض اساليب الاشراف التربوي في ضوء معايير الجودة الشاملة، المملكة العربية السعودية، جامعة ام القرى، كلية التربية، 2008، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- 13- الحريري، رافدة. الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار المسيرة، عمان - الاردن 2011م.
- 14- _____ . طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ط1، دار الفكر، عمان - الاردن، 2010م.
- 15- _____ ، وسعد زناد درويش. القيادة وادارة الجودة في العليم العالي، ط1، دار المسيرة، عمان - الاردن 2010م.
- 16- خالد ، نزيه. الجودة في الإدارة التربوية والمدرسة والاشراف التربوي ، ط1 ، دار أسامة ودار المشرق الثقافي، عمان . الاردن ، 2006 م.
- 17- الخياط، ماجد محمد، اساسيات القياس والتقويم في التربية، دار الراية، عمان، 2009
- 18- الدليمي، طه علي حسين، وسعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديثة، إربد، الأردن، 2005.
- 19- الزيدي، راند يونس. تقويم المناهج الدراسية لأقسام اللغة العربية في كليات التربية في الجامعات العراقية في ضوء معايير الجودة الشاملة، العراق، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، 2011، اطروحة دكتوراه غير منشورة.
- 20- الشبلي، ابراهيم مهدي، المناهج بناؤها تقويمها تطويرها باستخدام النماذج، دار الامل للنشر والتوزيع، اربد، 2000 م.
- 21- شحاته، حسن. المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ط3، الناشر مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 2003م.
- 22- الشريف، عمر احمد ابو هاشم واسامة محمد شاکر عبد العليم. المدخل الادارية الحديثة في التعليم، ط1، دار المناهج، 2009م.
- 23- الطاهر، مهدي. نظام ضمان الجودة التعليمية وتنمية قدرات التفكير الابتكاري، ديونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2011م.
- 24- الطيطي، محمد حمد. الدراسات الاجتماعية طبيعتها اهدافها طرائق تدريسها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2002م.
- 25- عدس، محمد عبد الرحيم. فن التدريس، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، 1998م.
- 26- عدس، عبد الرحمن. (1980) مبادئ الإحصاء في التربية وعلم النفس، ج1، ط2، منشورات مكتبة النهضة الإسلامية، عمان.
- 27- العزاوي، رحيم يونس. القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط1، دار دجلة، عمان، 2007م
- 28- العزاوي، نعمة رحيم. فصول في اللغة والنقد. ط1، المكتبة العصرية، بغداد، 2004.
- 29- عطية، السيد عبد الحميد. التحليل الاحصائي وتطبيقاته في دراسة الخدمة الاجتماعية، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 2001م.
- 30- عطية، محسن علي. المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
- 31- _____ . الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2008م.
- 32- علي، محمد السيد. موسوعة المصطلحات التربوية، ط1، دار المسيرة، عمان - الاردن، 2011م.

- 33- عليان، ربحي مصطفى، وآخرون. إساليب البحث العلمي وتطبيقاته في التخطيط والإدارة، ط1، دار الصفاء، عمان - الاردن، 2008م.
- 34- العويسي، رجب بن علي بن عبيد. الجودة في الإدارة المدرسية إبعاد ورؤى في تطوير الممارسات، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين - الامارات العربية المتحدة، 2011م.
- 35- غزوان، عناد. إصداء ودراسات ادبية نقدية، منشورات اتحاد الكتاب العرب، 2000م.
- 36- فتح الله، عبد الكريم. معلم الصف كفاياته، مسؤولياته، نموه المهني، مكتبة دار طلاس للنشر، دمشق، 2007م.
- 37- قطاوي، محمد ابراهيم. طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، 2007م.
- 38- لافي، سعيد عبد الله. تنمية مهارات اللغة العربية، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2012م.
- 39- اللقاني، احمد حسين، وآخرون. تدريس المواد الاجتماعية، ط4، ج1، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، 1990.
- 40- المحاسنة، ابراهيم محمد، وعبد الكريم مهيدات. القياس والتقويم الصفّي، ط1 دار جرير، عمان - الاردن، 2013م.
- 41- مصطفى، محمد. أسرار صناعة اللغة دراسة مقارنة، دار كيوان، دمشق، 2008 م.
- 42- معمار، صلاح صالح درويش، مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي، المملكة العربية السعودية، جامعة كولمبوس الامريكية، كلية ادارة الموارد البشرية، 2010. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)
- 43- مغراوي، عبد المؤمن محمد عبده. اتجاهات حديثة في بحوث مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، الناشر شركة دلتا مكتبة بيروت، القاهرة، 2009م.
- 44- ملحم، سامي محمد. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط6، دار المسيرة، عمان - الاردن، 2010م.
- 45- _____ . القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط5، دار المسيرة، 2007م.

المصادر الاجنبية:-

- 46- Adams, Georgia's(1960) , Measurement and Evaluation in Education Psychogy and Guidance. Holt , Rnehart and Winton , New York.
- 47- Carter , 1973 , Dictionary of education , New Yourk, ,
- 48- Cohen, L, Manion, L. and Morrison, K.(2005) Research Methods in Education. Fifth edition. London, Taylor & Francis e-Library.
- 49- Klocinski, john Robert (2000) " Evaluation of sucess and Failer Factors and Criteria in implementaion of Total Quality Management Principles Admipstration at Selected institution of Higher Education ".

MC ,Graw Hill comp.

الملحق (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة القادسية / مركز التعليم المستمر

م / استبيان استطلاعي للمدرسين والمدرسات

الأستاذ الفاضل..... المحترم

الاستاذة الفاضلة..... المحترمة

تروم الباحثة اجراء بحثها الموسوم بـ ((تقويم كتاب قواعد اللغة العربية للصف الاول متوسط وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها)) وبالنظر لما تتمتعون به من مكانة علمية وخبرة واسعة في هذا المجال

تتوجه اليكم الباحثة بهذا الاستبيان راجية منكم الاجابة على السؤال الاتي: ((ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في كتاب قواعد اللغة العربية للصف الاول متوسط ؟)). وللمساعدة في الاجابة يمكن تناول المجالات المرفق في ادناه. الجودة الشاملة: مجموعة من الخصائص والسمات والتي تعبر بدقة وشمولية عن مضمون التربية وحالتها بما في ذلك ابعادها المختلفة . المدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعة و التفاعلات المستمرة والمتواصلة والتي تؤدي الى تحقيق الاهداف المنشودة للمجتمع " (خالد , 2006 م: ص 26)

ولكم جزيل الشكر و الامتنان

الباحثة

فرح حفطي حسن اللبان

المجال الاول: مقدمة الكتاب

المجال الثاني: محتوى الكتاب

المجال الثالث: الأنشطة (الامثلة – التمرينات)

المجال الرابع: لغة الكتاب

المجال الخامس: الاخراج الفني للكتاب

ملاحظات اخر:.

ملحق (2)

اسماء الخبراء والمحكمين

ت	المرتبة العلمية والاسم	مكان العمل	الاختصاص
1	أ.د. تحسين فالح الكيم	جامعة البصرة-كلية التربية للعلوم الإنسانية	مناهج وطرائق التدريس
2	أ.م.د. زينب فالح الشاوي	جامعة البصرة-كلية التربية للعلوم الإنسانية	طرائق تدريس عامة
3	أ.م.د. نداء محمد باقر	جامعة البصرة-كلية التربية للعلوم الإنسانية	طرائق تدريس عامة
4	أ.م.د. فاضل ناهي عبد عون	جامعة القادسية -كلية التربية	طرائق تدريس لغة عربية
5	أ.م.د. مكي فرحان كريم	جامعة القادسية- كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية
6	أ.م. د. امجد عبد الرزاق حبيب الحلفي	جامعة البصرة-كلية التربية للعلوم الإنسانية	مناهج وطرائق التدريس
7	أ.م. اقبال كاظم حبيتر	جامعة القادسية- كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية
8	أ.م. صفاء وديع عبد السادة	جامعة القادسية- كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية

9	م.د. نبيل كاظم نهر الشمري	جامعة البصرة-كلية التربية للعلوم الإنسانية	مناهج وطرائق التدريس
10	م. د. ميساء عبد حمزة المياحي	جامعة البصرة-كلية التربية للعلوم الإنسانية	مناهج وطرائق التدريس
11	م. د. ضرغام سامي عبد الامير	جامعة القادسية- كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية
12	م. صادق عباس الطريحي	جامعة القادسية- كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية
13	م. محمد جاسم جفات	جامعة القادسية- كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية

ملحق (3)

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة القادسية / مركز التعليم المستمر

م / استبيان

اراء الخبراء والمحكمين في مدى صلاحية فقرات الاستبيان

الأستاذ الفاضل..... المحترم

الاستاذة الفاضلة..... المحترمة

تروم الباحثة اجراء بحثها الموسوم بـ ((تقويم كتاب قواعد اللغة العربية للصف الاول متوسط وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها)) وبالنظر لما تتمتعون به من مكانة علمية وخبرة واسعة في هذا المجال تتوجه اليكم الباحثة بهذا الاستبيان الذي يضم مجموعة من معايير الجودة راجية منكم الاجابة عن مدى صلاحية فقرات الاستبيان وعلى النحو الآتي:

1. وضع علامة (✓) في حقل صالحة.

2. وضع علامة (x) في حقل غير صالحة.

3. ان كانت الفقرة تحتاج الى تعديل فيرجى تعديلها في الحقل المخصص.

الجودة الشاملة: مجموعة من الخصائص والسمات والتي تعبر بدقة وشمولية عن مضمون التربية وحالتها بما في ذلك ابعادها المختلفة . المدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعة و التفاعلات المستمرة والمتواصلة والتي تؤدي الى تحقيق الاهداف المنشودة للمجتمع " (خالد , 2006 م: ص 26)

ولكم جزيل الشكر و الامتتان

الباحثة

فرح حفطي حسن اللبان

ملحق (4)

الاستبيان بصيغته النهائية

حضرة الاستاذ / الاستاذة.....المحترم

تروم الباحثة اجراء بحثها الموسوم بـ ((تقويم كتاب قواعد اللغة العربية للصف الاول متوسط وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها)).

ونظراً لما نعهده فيكم من خبرة ودراية تربوية وعلمية في مجال التدريس، لذا نرجو منكم الاجابة عن فقرات الاستبيان وحسب ما ترونه مناسباً من وجهة نظركم، وذلك بوضع علامة (✓) امام الحقل الذي يكون اكثر ملائمة من غيره.

مع الشكر والتقدير

الباحثة

م.م. فرح حفطي حسن اللبان

المجال الاول: مقدمة الكتاب

ت	الفقرات	متحققة بدرجة كبيرة	متحققة بدرجة متوسطة	غير متحققة
1	تشير الى عدد موضوعات الكتاب			
2	تتصف بالوضوح والابتعاد عن التعقيد			
3	تعرف بأسلوب تنظيم الكتاب			
4	تثير دافعية الطلبة وتحفزهم لقراءة موضوعات الكتاب			
5	تعطي فكرة موجزة عن محتوياته			
6	تتضمن اهداف تدريس المادة			
7	تبين الزاى التربوي الذي بني عليه الكتاب			
8	تبين اهمية الكتاب للمدرس والطلبة			
9	تحدد مصادر التعلم الاخرى المساعدة والمساندة			
10	توجه الطلبة الى مراجعة مصادر التعلم الاخرى المساعدة والمساندة			
11	تبين الجهود التي ينبغي ان يقوم بها المدرس			
12	تبين الجهود التي ينبغي ان يقوم بها الطلبة			
13	تشير الى ارشادات تساعد المدرس في استعمال الكتاب			
14	تشير الى ارشادات تساعد الطلبة في استعمال الكتاب			

المجال الثاني: محتوى الكتاب

ت	الفقرات	متحققة بدرجة كبيرة	متحققة بدرجة متوسطة	غير متحققة
1	يراعي تنظيم المادة الدراسية على شكل عناوين رئيسة وأخرى فرعية			
2	مناسب لعدد الحصص المخصصة لتدريسه			
3	يسهم في تحقيق الاهداف العامة للمادة			
4	يراعي تسلسل المعلومات وترابطها منطقيا			
5	يشجع على مراعاة الفروق الفردية والخصائص النمائية للطلبة			
6	ينمي مهارة التعلم الذاتي			
7	ينسجم مع محتوى المواد الدراسية الاخرى ذات الصلة			
8	ينتهي كل موضوع بخلاصة مناسبة ترتبط بالأهداف التعليمية للمادة			
9	يتصف بالحدائثة ومسايرته للتطورات العلمية			
10	يتصف بتتابع الافكار والمعلومات وتماسكها			
11	يكثر من الامثلة التي تساعد على فهم المادة			
12	ينمي انواع متعددة من مهارات التفكير لدى الطلبة			
13	يتدرج بالمادة من الصعوبة الى السهولة			
14	يراعي جوانب التعلم المعرفية			
15	يراعي جوانب التعلم الوجدانية			
16	يراعي جوانب التعلم المهارية			
17	يرتبط مع مستوى تأهيل الطلبة وحاجاتهم وقدراتهم			
18	يتميز بالواقعية في تلبية رغبة الطلبة			
19	يتميز بالواقعية في تلبية رغبة أولياء الأمور			
20	يتميز بالواقعية في تلبية رغبة المجتمع			
21	يحقق التوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية			

المجال الثالث: الأنشطة (الامثلة - التمرينات)

ت	الفقرات	متحققة بدرجة كبيرة	متحققة بدرجة متوسطة	غير متحققة
1	تثير دافعية الطلبة للتعلم الذاتي			
2	بعضها ينجز خارج الصف او المدرسة			
3	للطالب دورا واضحا ومحددا			
4	ترتبط بالأهداف الخاصة بالوحدة التعليمية			
5	توفر للطالب التغذية الراجعة الفورية			
6	تتناسب مع اهتمامات وميول الطلبة			
7	تتنوع في الموضوع الواحد			
8	تتناسب مع وقت الدرس			
9	تتناسب مع المستوى العقلي للطلبة			
10	ترتبط بمحتوى الموضوعات			
11	تثير انواع من مهارات التفكير لدى الطلبة			
12	قابلة للتطبيق والتتفيذ في اطار الامكانات المتوفرة في بيئة الطالب			
13	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة			
14	تساعد المدرس التعرف على مدى تحقق الاهداف التعليمية			
15	يقيس الجوانب المعرفية			
16	يقيس الجوانب الوجدانية			
17	يقيس الجوانب المهارية			
18	تتميز بالوضوح والدقة			
19	تساعد المدرس التعرف على خبرات الطلبة السابقة			
20	يربط خبرات الطالب السابقة بالخبرات الجديدة			

المجال الرابع: لغة الكتاب

ت	الفقرات	متحققة بدرجة كبيرة	متحققة بدرجة متوسطة	غير متحققة
1	خالية من الاخطاء اللغوية			
2	تهتم بعلامات الترقيم			
3	تخلو من الحشو المخل بالمعنى			
4	توفر عنصر التشويق			
5	تتميز بالسهولة والوضوح			
6	تراعي توحيد المصطلحات العلمية			
7	سليمة من حيث بناء الجمل والعبارات وتراكيبها			
8	مناسبة لحصيلة الطالب اللغوية			

المجال الخامس: مجال الاخراج الفني للكتاب

ت	الفقرات	متحققة بدرجة كبيرة	متحققة بدرجة متوسطة	غير متحققة
1	طباعته جيدة			
2	عناوينه الرئيسية والفرعية واضحة			

3	يخلو من الاخطاء المطبعية			
4	تتمايز العناوين الرئيسية والفرعية من حيث حجم الحرف واللون			
5	تستعمل في طباعته ألوان مناسبة وجذابة			
6	تكون فصول الكتاب منظمة ومتناسقة			
7	يتميز الغلاف الخارجي بالقوة والمتانة			
8	يتميز الورق المستعمل فيه بالجودة من حيث اللون والوزن والملمس			
9	الصورة الموجودة على الغلاف الخارجي تعبر عن موضوعه			
10	تتوافر فيه الهوامش المساعدة على توضيح المفاهيم			
11	يناسب حجمه العمر الزمني للطلبة			
12	يتميز عنوانه بالوضوح والاختصار			
13	تتناسب فيه المسافة بين السطور والكلمات			
14	يتضمن قائمة بأسماء المراجع والمصادر المستعملة فيه			
15	أسماء المراجع والمصادر المستعملة فيه ومرتبته حسب الحروف الهجائية			

برنامج مقترح يعتمد تمارين إثرائية لتعليم مهارات التعبير الكتابي في المدرسة الابتدائية

أ.د. حاتم طه ياسين السامرائي م.م. رجاء سعدون زبون الذهبي

Suggested Program Depends on Exercises to Develop

Writing Skills in the Primary School

Prof.Dr. Hatem Taha Yaseen Al-Samari'I

Asst. Lect. Raja'a Sa'adoon Zuboon Al-Dahabi

alarnoosy@yahoo.com

Abstract

The research aims at constructing a suggested program depends on exercises to develop writing skills in intermediate school. The program includes eight suggested subjects. The program is constructed depending on the actual needs of the pupils of the fifth year of intermediate school.

Keywords: methods of learning, Arabic language, intermediate school, program, exercises, writing skills.

الملخص

يهدف البحث الحالي الى بناء " برنامج مقترح يعتمد تمارين إثرائية لتعليم مهارات التعبير الكتابي في المدرسة الابتدائية" وقد اعتمد الباحثان المنهج الوصفي في بناء البرنامج، وتضمن ثمانية موضوعات مقترحة في درس التعبير من ضمن دروس اللغة العربية للصف الخامس الادبي، وقد تم دعم البرنامج بالتمرينات الاثرائية والصور الدلالية.

وقد تحقق الباحثان من صدق البرنامج وملائمته للعينة المستهدفة ومن ثباته ايضا.

وخرج الباحثان بنتائج منها: ان هذا البرنامج تم بناؤه على اساس الحاجات الفعلية للتلامذة في الصف الخامس الابتدائي. كما وخرجا باستنتاجات وتوصيات ومقترحات للبحث الحالي.

الكلمات المفتاحية: طرائق تدريس، التعبير، اللغة العربية، المدرسة الابتدائية، برنامج، تمارين اثرائية، مهارات التعبير

الفصل الأول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث

التعبير هو الإفصاح عما في النفس من افكار ومشاعر بالطرق اللغوية وخاصة بالمحادثة والكتابة، وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث او الكاتب وعن مواهبه. (عاشور ومقدادي، 2009:ص215)

والتعبير الكتابي هو مقدرة الطالب على التعبير عما في نفسه من كتابة، بعبارات صحيحة خالية من الاغلاط بدرجة تناسب مستواه اللغوي وتمرنه على التحرير بأساليب جميلة مناسبة وتعوده الدقة في اختيار الالفاظ الملائمة وتنسيق الافكار وترتيبها، وجمعها وربط بعضها ببعض، وهو من انماط النشاط اللغوي الذي لا يستغنى عنه الانسان، ومجالاته متعددة تتصل بشتى نواحي الحياة واتجاهاتها. (الجملاطي، 1975، ص71)

على الرغم من أهمية التعبير فانه لم يأخذ مكانته ضمن مناهج اللغة، وهو يشكل انواع الممارسات اللغوية الوظيفية والابداعية، مع هذه الاهمية لايزال الاهتمام به ضعيفاً من حيث الحصص الاسبوعية الوحيدة التي قد يهملها كثير من المدرسين، لان انجاز درس التعبير عملية مجهدة في نظرهم وتتطلب تفكيراً وتصميماً والمأمراً بالصعوبات التي تواجه الطلبة في مجال ترتيب الافكار وتنظيم الأساليب فينبغي ان تحدد المعاني والافكار والمشاعر والمواقف التي يوجه الاهتمام اليها، ولعل الامر الذي يسهم في نجاح الخطة هو اختيار الموضوع الملائم الذي يتجاوب مع اهتمام الطلبة ويعالج القضايا والمواقف الاجتماعية ومشكلات الحياة اليومية لان الموضوعات التي تعرض على الطلبة ويدعون الى الحديث عنها والكتابة فيها موضوعات تبعد عن الواقع الذي يعيش فيه الطلبة، لانها تتناول قضايا بعيدة كل البعد عن حياتهم وتتناول

موضوعات لا تتناسب مع الزمن الذي يعيشون فيه او التوقيت الذي تعطي فيه وهذا يؤخر نمو الطلبة في التعبير. (زاير وعازير، 2011، ص398)

ويشير الواقع ان تدني القدرة على التعبير بنوعيه الشفهي والتحريري لدى طلبة المدارس في المراحل الدراسية المختلفة يرجع الى عدم تخصيص منهج او مقرر دراسي لتعليم التعبير مما دفع المعلمين والمدرسين الى الاجتهاد الشخصي في تحديد المفردات. (عطية، 2008، ص177-178)

ومن المؤسف القول ان مناهج تعليم اللغة العربية في مدارسنا تكاد تخلو من التدريب على التعبير الوظيفي المكتوب، ففي الوقت الذي نجد فيه ان منهج تعليم اللغة الانكليزية يحتوي على تدريبات وتمارين حول كيفية كتابة الرسائل وكتابة الطلبات نجد مناهج اللغة العربية لا يعير اهتماماً لمثل هذه التدريبات. (عطية، 2008، ص162)

التي تنظم امور حياتهم، وقضاء حاجاتهم المادية والاجتماعية، ومن ذلك كتابة الرسائل والبرقيات، والمذكرات، والتقارير، ومحاضر الجلسات، ويتطلب هذا النوع من التعبير مجموعة من المهارات الاساسية التي لابد من اتقانها لتحقيق المستوى الادائي الجيد. (الجبلاطي، 1975، ص223)

ومنها قدرة المتعلم على وضع خطة لما يكتب وامكانية تحديد افكاره واستقصاء جوانبها، وقدرته على إخضاع منهج تعبيره لمطالب الموقف وغاياته، ومراعاة المنطق فيما يكتب تسلسلاً ومتابعاً بدقة، والقدرة على الإقناع والقدرة على استحضار الأمثلة والشواهد واستعمال الایجاز مع الوضوح والقدرة على تقويم المكتوب، والدقة في استعمال علامات الترقيم، والقدرة على التلخيص. (الدليمي، 2009: ص215)

تلك التمارين والمهارات التي تزود المتعلم أيا كانت مرحلته التعليمية بنوع جديد من الخبرات التعليمية واستعمال الصور بالتعبير كبديل عن الخبرة المباشرة غير موجودة لكي تسهم في تكوين معان وصور عقلية مناسبة للشيء موضع الدراسة. (طنطاوي، 2009: ص106)

وأيضاً الصورة هي من اهم الوسائل التعليمية التي تبين معالم المكان لتعطي عنه فكرة جيدة بجهد اقل وتوقيت اقصر والصورة في إمكانية تثبيت الإدراك من ألف كلمة ومصادر الصورة التعليمية كثيرة فقد تكون من تصوير المعلم أو طلابه او مأخوذة من المجلات او الصحف. (خليفة، 2007: ص102)

فالصورة هي وسيلة اتصال بين المرسل والمتلقي، وهي كاللفظة بالنسبة للفكرة لذا لا يمكن تأليف نص انشائي متسلسل ومتربط من الا من خلال صورة او مجموعة صور. (توما، 2011: ص60)

أهمية البحث:

خص الله تعالى الانسان من دون الكائنات بالعقل أولاً، والقدرة على التعبير عما يريد اوبشعر ثانياً، وبذلك مكنه من السيطرة على ادارة الحياة، وصنعها وقيادتها وتطويرها، وتسخيرها لخدمة حاجاته واتجاهاته، فاللغة مظهر من مظاهر السلوك البشري، وشأن من شؤون المجتمع، بها يتواصل الافراد والجماعات وتنتقل المعلومات والخبرات من فرد الى فرد او افراد ومن مجتمع الى مجتمع ومن جيل سابق الى جيل لاحق وبها يتبادل المشاعر والاحاسيس، بها يتم الاقناع والافهام ويعدل السلوك. (عطية، 2008: ص15-16)

ويرى الباحثان ان تدريب التلميذات على المشاركة بالتعبير من خلال تزويدهن بتمارين اثرائية وصور دلالية تزيد من خبراتهن التعليمية من خلال رؤيتهن الصورة وتقويمها والحكم والتعليق عليها ونقدها ومعالجة التلميذات اللواتي يميلن الى الانطواء والعزلة والذي يغلب عليهن الخجل والخوف والتردد والتهيب والارتباك وتشجيعهن الاعتماد على انفسهن في الحياة العلمية والعملية.

وتبرز الكتابة من بين فنون اللغة كأداة مهمة في نقل الثقافة والعلوم المختلفة عبر الاجيال المتلاحقة على درب الحضارة الانسانية الممتدة عبر العصور، بل سفر التمدن والتحضر الضخم قد نقشت اولى حروفه باختراع الكتابة، اذ لا يمكن تخيل الكم الهائل الضائع من تاريخ الانسانية لولاها، فهي ذاكرة الفرد والأمة، وهي سجل لكل جوانب حياته وهي نبع

لا ينضب لكل المعارف والعلوم، وحياتنا كلها مرتبطة ارتباطاً مباشراً أو غير مباشر بهذا التوثيق اللغوي إذ كان التاريخ قبل الكتابة مجرد مجموعة من الظنون القائمة على الحدس والتخمين الذي لا يقوم على منهج يقيني. (اسماعيل، 1991: ص192)

فجاء اختراع الكتابة ليشكل بداية التاريخ الحقيقي للحياة الإنسانية، فيها سجل الانسان تاريخه وبها حفظ تراثه، ونقل افكاره الى الاجيال اللاحقة، وبها تواصل من تفصلهم عنه المسافات والازمان وبها يتم الاتصال اللغوي بين بني البشر وبها عبر عن أفكاره وحاجاته وهذا ما يطلق عليه "التعبير الكتابي" كلام مكتوب يعبر به الانسان عن حاجاته ومشاعره واستجاباته وهو كلام ذو غايات ومقاصد يتطلب الالتزام بقواعد الرسم المتعارف عليها وعلامات الترقيم، زيادة على الالتزام بما يقتضي المقام وسياق الكلام من اساليب واستراتيجيات الخطاب. (عطية، 2008: ص160)

ويرى الباحثان ان الكتابة مهارة يحتاج اليها الانسان في شتى مراحل حياته في قضاء حاجاته اليومية. ولولا التعبير الكتابي لما حفظ التاريخ لنا تراثنا وحضارتنا وأشعارنا عبر الاجيال ولا صبح في طي النسيان. والتعبير هو تدفق الكلام على لسان الكاتب او المتكلم فيصور ما يحس به أو يفكر به أو يريد ان يسأل أو يستوضح عنه. (ابو مغلي: 1986: ص25)

وكان العرب يفضلون الكلام على الصمت وهذا الجاحظ يؤكد (ت255 هـ) ان الكلام انفع من الصمت والرواة يرون سكوت الصامتين كما روت كلام الناظمين والناثرين فبالكلام ارسل الله تعالى انبياءه وليس بالصمت (الهاشمي 1985: ص94) وقال الإمام علي عليه السلام " تكلموا تعرفوا، المرء مخبوء تحت لسانه (نهج البلاغة، ج4: ص661) أي للكلام نشرٌ وطي، لا يعرف ما في طيه إلا بنشره.

فقد كان العرب يؤثرون من القول ما كان وجيزاً بليغاً مركزاً وينفرون من مطول الكلام، وحواشيه وأشهر قولهم (خير الكلام ما قل ودل). (شوشة، 1982: ص14-15)

والتعبير الكتابي أكثر صعوبة من الكلام، وذلك اللغة المكتوبة تحصر الكلام في قناة واحدة بعيدا عما يسهل معناه، ويقرب مأخذه من اشارات جسمية وتلوين صوتي، وان الكاتب يبذل جهدا اكثرا من المتكلم في توصيل كلماته، لأنه يخاطب القارئ المنفصل عنه مكانيا وزمانيا، ويختلف التعبير الكتابي عن التعبير الشفهي في امور متعددة منها: ان التعبير الكتابي يمتاز بارتفاع مستوى المحتوى والمضمون، وبدقة اكبر في التنظيم، وبفرصة اطول في استحضار الافكار، وبأحكام افضل في الصياغة. (النجار، 2003: ص2-3)

والتعبير الكتابي لا يتعرض للتغيير ولا للتبديل ولا يصيبه ما يصيب لغة التحدث من عوارض وعيوب، ويمكن ان ننقل به من مكان الى آخر، عبر مسافات متناهية، فهو اذن يعبر حواجز الزمان والمكان ومن ثم فدرجة ثباته اكبر من ثبات التعبير الشفهي. (عصر، 2005: ص246)

وفي التعبير الكتابي تظهر القابليات اللغوية والفكرية للتلاميذ الذين يدخلون اكثر مما هم من التعبير الشفهي، وذلك نتيجة انعدام المواجهة الفعلية فيه، أي ان التلاميذ في العبير الكتابي يستطيعون ان يعبروا تعبيرا سليما، ذلك لشعورهم لعدم مراقبة الآخرين لهم. (مزعل، 1989: ص129)

والتعبير الكتابي هو عملية فكرية يتم من طريقها صوغ الافكار ونقلها الى الآخرين في طريق تحويل هذه الافكار الى رموز كتابية مع مراعاة التقيد بالاساليب اللغوية السليمة. (صايل وآخرون، 2001: ص145)

ان الثروة اللغوية، من مفردات وتراكيب وتعبير، وكيفية انتظامها في بنى تركيبية، هي الذخيرة التي يستند إليها التعبير الكتابي، في صفوف المرحلة الابتدائية، فكل تعبير كتابي لا يمكن ان يمر بالتعبير الشفهي الذي هو ممهّد للتعبير الكتابي، وان التدريب على اساليب الكتابة وتقنيات التعبير يؤدي بالمتعلمين الى الارتقاء بالتعبير الكتابي السليم، على ان تكون التمرينات الإنشائية والموضوعات متلائمة، قدرة المتعلمين اللغوية مناسبة وميولهم ورغباتهم منبثقة من بيئتهم،

ومستوحاة من المناسبات الوطنية والاجتماعية والأنشطة التي تهتم بالتنوعية والوسائل التي تثير المتعلمين على التخيل والابداع.(مارون، 2008: ص374)

ولا بد ان تكون الموضوعات مستمدة من بيئة الطلبة ومن خبراتهم، وان تكون مرتبطة بأوقاتها ومناسباتها، وان تكون متنوعة، تؤخذ مرة من البيت او الشارع ومرة من الطبيعة، ومرة من ذات الطلبة في ماضيهم او حاضريهم او مستقبلهم ومرة من غرائب الواقع وعجائب التصوير، ومن كل ما يثير في الطلبة مكامن الشخصية ويبعث على الخيال والفكر ويوقظ الشعور والعاطفة.(الطاهر، 1984: ص42-43)

والتعبير من الاسس المهمة التي يستند اليها التفوق الدراسي واجادته تعني اجادة الدراسة اللغوية خاصة وتفوقا في المواد الدراسية الاخرى بعلمه، فالشخص الذي يمتلك السيطرة على القدرات التعبيرية ومهاراتها بإمكانه صياغة العبارات الدقيقة، فالتعبير يشمل اثنين من مهارات اللغة هما: الحديث والاستماع والقراءة، فدراسة اللغة تتمركز حوله ولا مغالاة في ان يقال: ان اللغة نوع من انواع التعبير. (زاير، 2011: ص398)

والحقيقة ان مهارات اللغة جميعها متداخلة متشابكة وأي مهارة يكتسبها المتعلم تساعده على اكتساب المهارات الاخرى، فالطفل من خلال الحوار والتحدث او الاستماع يكتسب مفردات جديدة قد تكون اسماء الاشياء يرى صورها ويقارن الصورة بالاسم(الرمز) الدال عليها، ويميز الاشكال بصريا، ويدرك المتشابه والمختلف في الصوت والصورة واللفظ الصحيح للكلمات، وينمي المهارات الحركية المتصلة بالعضلات الدقيقة وكلها مهارات تدخل في عملية القراءة والكتابة. (والترتوري، 2006: ص76)

ولكي تحقق البرامج المبكرة اهدافها، لابد من ان تشمل كثيرا من الانشطة التي يمكن ان يستعملها المدرسون.(ابو لطيفة: ص57)

لان صلاح التلميذ بصلاح معلمه، فان عينيه اليه ناظرة وأذنيه اليه مصغيه، فما استحسنه فهو عندهم الحسن وما استقبحه فهو عندهم القبيح. (الديوه جي، 1982: ص50)

ان اهتمام المعلم بطريقة التدريس وتغيرها تبعا لحاجات الطلبة وميولهم، هو الذي يؤدي بالنهاية الى نجاح الطريقة ومن ثم التوصل الى الغاية المرجوة من الدرس، وهو النظام الذي يسير عليه المدرس فيما يلقيه على الطلبة من دروس وما يبعثهم الى تحصيله من مهارة ونشاط حتى يكتسبوا الخبرة النافعة والمهارة اللازمة والمعلومات المختلفة، من غير اسراف في الوقت والجهد. (آل ياسين، ب- ت: ص74)

وفي ضوء اهداف طرائق التدريس وتكنولوجيا التعليم ظهر التصميم التعليمي كعلم يصف الإجراءات التي تتعلق باختيار المادة التعليمية(الادوات، او المواد، والبرامج، والمناهج) المراد تصميمها وتحليلها وتنظيمها وتطويرها وتقويمها وذلك من اجل تصميم مناهج تعليمية تساعد على التعلم بطرائق افضل وأسرع وتساعد المعلم على اتباع أفضل الطرائق في اقل وقت وجهد ممكنين، ويعد التصميم التعليمي تقنية لتطوير بيانات تعليمية تمكنها من ان تحسن الأنشطة التعليمية وتجعلها اكثر فاعلية. (الحيلة، 1999: ص26)

ان التصميم التعليمي يوفر تنظيما جيدا للوقت والجهد خلال الدرس، فقد اكد كثير من التربويين ان كثيرا من الوقت المخصص للتدريس يضيع في الغرف الصفية وان حوالي (50-60) يوما أي حوالي ثلث السنة الدراسية قد يهدر.(الهاشمي وفائزة، 2007: ص86)

ويرى الباحثان ان الطريقة الجيدة هي خطة ومهارة ومسؤولية واسلوب يتبعه المعلم لايصال مادته العلمية مراعيًا بذلك عمر المتعلم وذكائه وترى ايضا ان التصميم التعليمي هو وضع خطة للتعلم يقلل من التوتر الذي ينشأ لدى المعلمين من جراء التخطيط في اتباع الطرائق التعليمية العشوائية.

والكتاب او المنهج هو من اقدم الوسائل التعليمية واوسعها فهو كثير الاستعمال للتعليم، مادام هو الوعاء الذي يقدم للطلبة زاد المعرفة فان درجة نجاحه تقاس بمدى قدرته على استقطاب الدارسين، وجذبهم اليه ويتوقف ذلك على اختيار

مادته وحسن عرضها وتنوع تدريباته التي يجد فيها الطلبة حيوية السياحة ولذة الكشف عن المجهول. (الجبلاطي، 1975: ص688)

ويقوم أسلوب التمرين الاثرائي على اساس اثراء المناهج الدراسية ضمن اطار الصفوف العادية وكذلك تنوعها لتنسجم مع حاجات الطلبة سواء اكانت من حيث العمر ام الاتساع، وتعد التمارين الاثرائية من الأساليب التي يمكن استعمالها للتعليم، أو يمكن تطبيق هذا الأسلوب في الصفوف على اختلاف مستوياتهم وفي المواضيع الدراسية جميعها ويتضمن الاثراء قيام الطالب بالبحث والمشروعات الابتكارية والتجريب والتطبيق. (الجبوري، 1985: ص161)

والتمارين الاثرائية هي اضافة موضوعات تعليمية الى المنهج الاعتيادي، فيعلم هؤلاء الطلبة المعلومات والخبرات التي يتعلمها اقرانهم الاعتياديون مضافا اليها موضوعات لتوسيع معلوماتهم وتعميق خبراتهم اكثر من الاعتيادين. (الزوبعي وآخرون، 1995: ص9)

وتسعى التمارين الاثرائية الى تنمية الاحتياجات العقلية من خلال توفير منهج دراسي غني ضمن بيئة محفزة وتفاعلية، ومن الملامح الاثرائية في المحتوى ما يأتي:

1- يتجاوز المنهج الأساسي في التوسع والعمر والعمق.

2- يعطي موضوعات اكثر حداثة.

3- تم تخصيصه بصورة اكثر لاحتياجات الأفراد واهتماماتهم.

4- يشجع الطلبة على البحث واستقصاء المشكلات الحياتية الواقعية. (الjasم، 1998: ص35)

وتتلخص فلسفة التمارين الاثرائية بتقديم معلومات مضافة وموسعة الى الطالب وذلك بغية توسيع مداركه وقاعدته الاكاديمية والثقافية بما يتناسب وتميزه العقلي أو التحصيلي. (حشيشو، 1996: ص3)

والصورة ايضا من الوسائل التعليمية التي تؤدي الى توحيد الادراك المتصل بموضوع المدرك وطبيعة الحدث المثير، فلا يقع تنافر ولا يحصل تعارض في وجهات النظر ازاءه، لقد جاء استخدام الاشكال والرسوم والصور في الكتب لتسهيل الادراك الحسي الذي يؤدي بالتالي الى تعزيز التعليم. (حمدي وآخرون، 1992: ص96)

وكلما امكن اشراك اكثر من حاسة في تعليم فكرة وتعلمها كان المردود من المعرفة اكبر وطريقة اكتسابها اسرع واوضح واوعى للتذكر والحفظ والاستبقاء واسترجاع معلومات ومراعاة الفروق الفردية، وقديما قالت العرب "ما استعصى امر تضافرت عليه حاستان ((وليس من سمع كمن رأى)) وقيل اسمع فأنسى، وارى فأنتذكر، واعمل فأتعلم، وقال المثل الصيني "ان الصورة الواحدة تعادل الف كلمة" ودراسات وابحاث تدل بما لا يدع مجالا للشك ان للوسيلة التعليمية الجيدة فوائد متعددة في مجال التربية والتعليم، وان لها امكانيات مهولة ومتنوعة كثير من الاغراض التربوية. (خطاطبة، 2000: ص4)

ان احتواء التصميم التعليمي على صور دلالية ورسوم بالألوان الملائمة علميا وجماليا يشد الانتباه للمتعلم والتشويق للدرس لان الألوان تحمل الأحاسيس بشتى ألوانها ودلالاتها، ويكون للون أثره الذي يسبقه على الشكل الذي يتلبس به ويكسبه خواصه فالشكل لا يمكن ان يدرك الا على صورة لون، فاللون هو الناحية الصحية للشكل. (الزبيدي، 2001: ص180-181).

وأصبحت ثقافة العصر ثقافة الصورة وتقنياته خادمة لصناعاتها استقبالا وارسالا وتأويلاً، مما جعل الصورة في ظل غلبة الفضائيات المنتشرة في الفضاء متقدمة على الاتصال الكلامي والكتابي بل جعلت (الشفاهية والكتابية تقليديتين امامها، فخطاب الصورة كما يرى "جون لوك" يحتوي على جانبين متعارضين ومتكاملين هما الجانب الدلالي أي ما يقال، والجانب الجمالي أي ما يتضمنه الخطاب دون قوله بشكل مباشر، بل هو منغرس في ثنايا الخطاب ورموزه الموحية). (السوداني، 2002)

ويرى الباحثان ان استعمال الأنشطة المتنوعة والمشوقة والمرغوبة في المنهج يجمع بين المتعة والفائدة والتعليم ويستند إلى الإثارة والتنافس بين المتعلمين عن طريق نقد الصورة وحل التمارين، ولان المرحلة الابتدائية تشكل القاعدة

الاساسية للنظام التعليمي، وتتأثر في كفاياتها كفاية النظام التعليمي جميعه، فأن اي عملية تطوير من مهارات ونشاطات وطرائق ومناهج ان لم تعتمد على المرحلة الابتدائية فأن التلاميذ الذين ينتقلون من تلك المرحلة الى مرحلة متقدمة قد يواجهون صعوبات كثيرة في تعليمهم. (الوندوي، 2007: ص18)

وتتجلى أهمية البحث بما يأتي:

- 1- مظهر من مظاهر السلوك البشري وشأن من شؤون المجتمع.
- 2- أهمية التعبير كونه وسيلة الاتصال بين الاجيال عبر الازمان، والتعبير هو التاريخ الماضي والاني، وهو اللسان الناطق والقلم الكاتب.
- 3- أهمية المهارات كونها تعود الطالب على كتابة خالية من الاغلاط الاملائية، وتعود الطالب على كتابة علامات الترتيم المختلفة، وتعوده كيفية تسلسل أفكاره، وهجر الألفاظ العامية لديه.
- 4- أهمية التصميم كونه يوجه انتباه الطلبة للأهداف التعليمية ويزيد من نجاح المعلم في مادته العلمية ويوفر الوقت والجهد له، وله فائدة في وضع خطة في سير العملية التعليمية وتحسينها.
- 5- أهمية التمارين الاثرائية تكمن في كونها المنهج الإضافي الثري المنوع لزيادة معلومات المتعلمين وخبراتهم.
- 6- أهمية الصورة كونها وسيلة تعليمية تساعد على بلوغ أهداف الدرس والقدرة على تمييز اوجه الشبه والاختلاف بين الصور والإشكال والحروف والكلمات والألوان والاحجام في الصورة ومعرفة مضمونها ومغزاها وأهميتها وما الفائدة منها وربطها في مخزون الذاكرة.
- 7- أهمية المرحلة الابتدائية(الخامس الابتدائي) كون طفل هذه المرحلة يستطيع السيطرة على عضلاته الدقيقة في الكتابة وتتمو لديه القدرة على استنباط وإدراك الكليات والقدرة على التمييز الحسي والبصري للموضوعات.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى: تصميم برنامج معتمد على تمارين اثرائية وصور دلالية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ:

- 1- تصميم برنامج معتمد على تمارين اثرائية وصور دلالية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي.
- 2- عدد من موضوعات التعبير الكتابي للصف الخامس الابتدائي(8 موضوعات).
- 3- تمارين اثرائية وصور دلالية.

تحديد المصطلحات:

يتحدد البحث الحالي بـ:

البرنامج:

البرنامج لغة: ورد في المعجم الوسيط انه الورقة الجامعة للحساب او النسخة التي يكتب فيها المحدث أسماء رواته واسانيد كتبه. (مصطفى وآخرون، د.ت: ص52)

البرنامج اصطلاحاً:

- 1- عرفه ديك وكاري (1978, Carrey, Dick) انه: عملية اجرائية لتصميم بيئة تعليمية معينة تشمل على ثمانى خطوات تبدأ باختبار المادة التعليمية ومحتوى السياق ثم تحديد الاهداف التعليمية والسلوكية ثم تحليل خصائص المتعلمين وتحليل المحتوى التعليمي وتنتهي باجراءات البرنامج التعليمي بعملية التقويم النهائي وهو يساعد على توفير الوقت وتقليل الجهد في التدريس. (carrey 1978, dick, P: 19)

- 2- عرفه هيسن 1985 Husen انه: مجموعة منظمة من النشاطات والمواد التعليمية الموجهة الى جهة معينة من الدارسين لغرض اكسابهم ما يحتاجون اليه من معارف ومهارات واتجاهات في مجال دراسي معين او لغرض تعزيز تلك الجوانب لديهم حيث يستغرق المدى الزمني تنفيذ البرنامج بضع ساعات دراسية او عاماً كاملاً. (Husen, 1985, p4089)
 - 3- عرفه (الفرا 1987) انه: مجموعة الخبرات التي صممت لغرض التعليم والتدريس بطريقة مترابطة من خلال صفات العمل التعليمي، وذلك لتطوير كفاءات المتعلمين الى مستوى اداء معين وهو يقوم على مجموعة من التصميم ويحتوي على عناصر اساسية هي الاهداف والمحتوى والانشطة التعليمية والادوات والوسائل التعليمية والقراءات والمراجع والتقويم، وتركز هذه الوحدات على تفريد التعليم والتعلم الذاتي. (الفرا، 1987: ص 29)
 - 4- عرفه (مدكور، 1998) انه: نظام متكامل يتكون من اجزاء هي اسسه واهدافه ومحتواه وطرائقه واساليب التدريس وطرائق التقويم واساليبه، بحيث تقوم هذه الاجزاء على اساس من التفاعل فيما بينهما بطريقة تؤدي الى تحقيق الاهداف المنشودة. (مدكور، 1998، ص 207)
 - 5- عرفه (قطامي، 1998) انه: الاستراتيجيات التي يستعملها المعلم في الموقف التعليمي بهدف تحقيق نواتج تعليمية عالية لدى الطلبة، مستندا فيها الى افتراضات يقوم عيها البرنامج، ويتحدد فيه دور المعلم والمتعلم واسلوب التقويم المناسب لذلك. (قطامي، 1998:ص36)
 - 6- عرفه (زيتون 2001) انه: منظومة تدريس مكونة من عدد من الوحدات الدراسية او التدريسية المصممة لتحقيق أهداف تدريسية معينة ويستغرق تعليمية فصلا دراسيا اوعاما كاملا او نحو ذلك. وهذه الوحدات عادة ما يجمعها موضوع محوري. (زيتون، 2001:ص746)
- التعريف الإجرائي للبرنامج:** هو مجموعة من الوحدات التعليمية معتمدة على التمارين الاثرية والصور الدلالية لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي وهو الخبرات المخططة أو المنظمة التي تتضمن الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية والتقويم.
3. التمرين لغة: جاء في القاموس المحيط (مرن: مرانة ومرونة ومرونا لان في صلابته، ومرنته لينته، ومرنه تمرينا فتمرن دربه فتدرب)(الفيروز ابادي، 1983: ص270-271).
- التمرين اصطلاحاً:
1. عرفه العاقل انه: (تكرار العمل توسلا لتحسين اداءه او توصلا لتكوين عادة). (عاقل، 1971: ص87)
 2. عرفه اللقاني انه: (اسلوب يستهدف مساعدة الطلبة في اكساب مهارات معينة من خلال تطبيق افكار ومبادئ ومفاهيم سبق تعلمها على وفق عمليه ليروا كيف تكون هذه الافكار والمبادئ والمفاهيم عندما توضع موضع الممارسة. (اللقاني، 1996: ص50)
- التعريف الاجرائي للتمرين:
- هي أنشطة تقدم تلميذات الصف الخامس الابتدائي لإكسابهن مهارات التعبير الكتابي.
4. الإثراء: عرفه كل من:
1. عرفه كود (Good، 1973) انه: برنامج يتكون من محتويات متنوعة ومقصودة للمنهج وفعاليات للطلبة في مختلف الصفوف. (Good، 1973، p:212)
 2. عرفه (الخالدي، 1976) انه: نوع من البرامج تقدم فيه مناهج اضافية للطلبة بجانب المناهج الاعتيادية ويطلق عليه اثرى. (الخالدي، 1976:ص134)
 3. عرفه (الطحان 1982) انه: اسلوب يقوم على اساس اغناء المناهج في اطار الصفوف الاعتيادية وتنوعها كي تلائم مطالب وحاجات الطالب سواء من حيث العمق او الاتساع.(الطحان، 1982: ص125)

4. عرفه (القريبي 1989) انه: (احد الاساليب التي تهدف الى تحقيق تعلم اكثر عمقا وتعقيداً وتنوعاً بما يلائم حاجات الطلبة واستعداداتهم التعليمية، ومن صور الاثراء تقديم مقررات وخبرات اضافية مختلفة، واثاحة الفرصة لتعميق معارف ومهارات وخبرات كل منهم في ميدان او مجال ما يتفق واستعداداته). (القريبي، 1989:ص29)

التعريف الإجرائي للإثراء:

تعرفه الباحثة اجرائياً انه مجموعة من الموضوعات والخبرات والتمارين المصحوبة مع الصور التي اعدتها وجمعتها الباحثة في كراس بما يتناسب ومستوى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بهدف تنمية مهارات التعبير الكتابي لديهن.

التعبير لغة:

يقال عبر عما في نفسه: اعرب وبين، وعبر عنه غيره فأعرب عنه والاسم العبرة والعبرة. وعبر عن فلان: تكلم عنه. (ابن منظور، د.ت: ص530)

التعبير اصطلاحاً:

هو الافصاح عن المعاني القائمة بالذهن، بكلام تحكيه الأفواه او ترسم كلماته الأقلام. فهو الإبانة والافصاح عما يجول في النفس البشرية من الافكار والخواطر النفسية من خلال نقلها للآخرين مما يؤدي الى تنظيم حياة المجتمع وقضاء حوائجه. (عاشور والحوامده، 2009:ص121)

عرفه (سمك 1969) انه: (مظهر الفهم ووسيلة الافهام، ودليل الاقناع، واداة الاقناع). (سمك، 1969: ص289)

عرفه (جابر 1985) انه: (الطريقة التي يصوغ بها الفرد افكاره واحاسيسه وحاجاته وما يطلب اليه صياغته بأسلوب صحيح الشكل والمضمون). (جابر، 1985: ص97)

التمنية:

عرفها هورلوك (Hurlock) انها: (سلسلة من العمليات التي يتقدم من خلالها الانسان بشكل منظم ومتناسك). (Harlock, 1972, p:35)

عرفها (بهادر، 1981) أنها: (زيادة في المدى والتعقيد والتكامل للخصائص الفردية). (بهادر، 1981: ص62)

عرفها (ابراهيم 1988) أنها: احداث مجموعة من التغيرات الجذرية في مجتمع ما، بهدف حساب ذلك المجتمع في القدرة على التطور الذاتي المستمر بمعدل يضمن التحسن المتزايد في نوعية الحياة لكل افرادة. (ابراهيم، 1988: ص260)

عرفها (الهاشمي والدليمي 2008) انها: (عملية مستمرة مخطط لها بصورة منظمة قابلة للتنفيذ، للارتقاء بمستوى اداء المعلم، بتوفير الفرص المناسبة له، والتي من شأنها اكسابه المهارات اللازمة وتزويده بالمعلومات، وتنمية الاتجاهات الايجابية لديه، للتحسن مستوى التعلم والتعليم، استجابة للمتغيرات وحاجات المجتمع). (الهاشمي والدليمي، 2008: ص25)

التعريف الاجرائي للتمنية: هي رفع مستوى قدرة تلميذات الصف الخامس الابتدائي (بالدلالة الاحصائية) على كتابة التعبير الكتابي من خلال البرنامج الذي اعد لذلك.

المهارة لغة: مصدر مهرة مهرا ومهورا بمعنى حذق الشيء واتقنه. (ابن منظور، 1960: ص184)

المهارة اصطلاحاً:

1. عرفها كود (Good 1973) انها: الشيء الذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة سواء اكان هذا الاداء جسميا ام عقليا. (Good, 1973, p:536)
- 2- عرفها (ريان 1984) انها: (القدرة على الاداء بدرجة كبيرة من الكفاية والدقة والسرعة) (ريان 1984: ص30).
- 3- عرفها (زيتون 1999) انها: القدرة المكتسبة التي تمكن الفرد المتعلم من انجاز ما توكل اليه من اعمال بكفاءة واتقان بأقصر وقت ممكن واقل جهد وعائد اوفر وتشير المهارة الى مستوى الكفاية التي يحصل عليها المتعلم والتي يحددها المعلم كحد ادنى مقبول لها (80%) على سبيل المثال. (زيتون، 1999: ص107-108)

- 4- عرفها (مرعي والحيلة 2002) انها: نمط معقد من النشاط الهادف يتطلب ادائه معالجته وتدبراً وتنسيق معلومات وتدريباً سبق تعلمها وتتراوح المهارات من حيث التعقيد وصعوبة الاداء بين البسيط نسبياً كالمشي والانتقاط واستعمال المسطرة، ولفظ بعض الحروف والكلمات والشديد التعقيد كحل المشكلات واستخدام بعض الآلات الدقيقة وفكها وتركيبها. (مرعي والحيلة، 2002:ص2015)
- 5- عرفها (شبر وآخرون 2005) انها: نمط من السلوك التدريبي الفعال في تحقيق اهداف محدودة يصدر من المعلم على شكل استجابات عقلية او لفظية او حركية او جسمية او عاطفية متماسكة وتتكامل في هذه الاستجابات عناصر الدقة والسرعة والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي. (شبر وآخرون، 2005:ص71)
- التعريف الإجرائي للمهارة:** مجموعة من الاداءات في التعبير الكتابي التي تدرب عليها تلميذات الصف الخامس الابتدائي تدريباً يمكنهن من تأديتها بسهولة وبأسرع وقت وأقل جهد.
- المرحلة الابتدائية:** هي المرحلة الدراسية التي تعد الأولى والأساس في التعليم ومدة الدراسة فيها ست سنوات تعليمية تمتد إلى سن الثانية عشر من عمر التلميذ (وزارة التربية، 1977:ص6)

الفصل الثاني

دراسات سابقة

- دراسة النعيمي 1999:

(بناء برنامج لمادة اللغة العربية العامة لأقسام غير الاختصاص لطلبة كليات التربية، 1999).

هدفت الى بناء برنامج لمادة اللغة العربية لأقسام غير الاختصاص لطلبة كليات التربية في ضوء الحاجات التدريسية وذلك من خلال:

- 1- تقويم مفردات اللغة العربية العامة لأقسام غير الاختصاص الحالية.
 - 2- تقدير حاجات الطلبة في مادة اللغة العربية.
 - 3- تنظيم محتوى كامل بمفردات المنهج بما يتناسب واهداف البرنامج.
- شملت عينة البحث على التدريسيين الذين يدرسون مادة اللغة العربية في أقسام كلية التربية في جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، والتربية للبنات، والجامعة المستنصرية للعام الدراسي 1997/1998، وكان عددهم (78) تدريسياً. وان عينة المجتمع قد اشتملت على طلبة الصفوف الرابعة (المطبقين) في أقسام كلية التربية من غير الاختصاص للعام الدراسي 1997/1998 وبلغ مجموعهم (2516) طالب وطالبة موزعين بين أقسام الكليات المختلفة، وحددت الباحثة عينة البحث باختيار (10%) من المجتمع بالطريقة العشوائية. ولغرض تقدير الحاجات التدريسية لطلبة أقسام غير الاختصاص، وضماناً للدقة والموضوعية، اعتمدت الباحثة الاستبانة المفتوحة الى جانب المقابلة لأنها تعد اداة لجمع المعلومات وفيها اختصار للجهد والوقت والتكاليف. وقد وجهت الاستبانة الى افراد عينة التدريسيين الاستطلاعية البالغ عددهم (78) تدريسياً وبعد جمع المعلومات التي استخلصتها الباحثة من اداتي البحث (المقابلة والاستبانة المفتوحة) عمدت الى توحيد المعلومات الواردة وفرز ما كان متشابهاً، ودمج بعض العبارات ومن ثم تطبيقها بحسب مجالاتها الآتية:

1. في مجال النحو.
2. في مجال اللغة العربية.
3. في مجال النصوص الادبية.
4. في مجال التعبير.
5. في مجال المطالعة.

وقد تحققت الباحثة من صدق اداة البحث وثباتها، واستعملت في معالجة البيانات من الناحية الاحصائية معادلة مربع كاي، والوسط المرجح الموزون ومعامل ارتباط بيرسون. ومن النتائج التي توصلت اليها ان أعلى نسبة مئوية لمجالات اللغة العربية الخمسة كانت نسبة مجال (المطالعة) اذا بلغت 70% علمية مجال النحو 69% ومجال اللغة والاملاء 64% ومجال النصوص الادبية 63% وحصل مجال التعبير على 62%. وعلى اساس تلك النتائج بنت الباحثة برنامج مادة اللغة العربية لعامة للأقسام غي الاختصاص.

وقد أوصت الباحثة بمتابعة البحث بتطبيق البرنامج على طلبة أقسام غير الاختصاص لتعرف نواحي القوة والضعف فيه. وأوصت بالتشديد على استعمال اللغة العربية الفصحى والحرص على سلامة اللغة العربية في التعبير الشفهي والتحريري، وتأكيد الجانب التطبيقي في دراسة مادة اللغة العربية العامة لأقسام غير الاختصاص وافترضت الباحثة تصميم برنامج لمادة اللغة العربية العامة لأقسام غير الاختصاص في ضوء حاجاتهم من طرائق التدريس. وأجراء دراسة تحدد الحاجات التدريسية لطلبة اقسام غير الاختصاص من اللغة العربية كما يتفق عليها اعضاء هيئة التدريس وطلبتهم. (النعمي، 1999).

- دراسة الشبر (2000): (بناء برنامج لتطوير تدريس التعبير في المرحلة المتوسطة)

اجريت هذه الدراسة في الجامعة المستنصرية/كلية التربية/2000، وهدفت الى بناء برنامج لتطوير تدريس التعبير في المرحلة المتوسطة، وذلك من خلال:

- 1- تقويم واقع التعبير في المرحلة المتوسطة.
 - 2- بناء برنامج مقترح لتطوير تدريس التعبير بالإفادة من الأدبيات والدراسات السابقة وما يقره المختصون وذو الخبرة.
- وقد بلغت عينة البحث (235) مدرسة، واختارت الباحثة العينة بنسبة 25% من المدارس وكان عددها (59) مدرسة اختياراً عشوائياً اذا وضعت اسماء مدارس البنين في كيس وسحبت (16) مدرسة ومدارس البنات في كيس وسحبت (17) مدرسة بالطريقة نفسها وسحبت (13) مدرسة بنين من الرصافة الثانية و(13) مدرسة بنات، أما الاداة التي استعملتها الباحثة فهي استمارة الملاحظة لتقويم واقع تدريس التعبير في المدارس المتوسطة التي تعد من أفضل الأساليب المستعملة في مشاهدة المدارس وتعد الطريقة الحقيقية في توضيح الصورة الواقعة لما يجري فيما يخص اي مادة دراسية لما تؤديه من اثر بارز في الحصول على معلومات عن السلوك في المواقف الطبيعية اذ تتضمن الملاحظة والمراقبة الدقيقة لسلوك او ظاهرة معينة وتسجيل المعلومات عليها اولا بأول وقد تم اعداد اداة البحث من خلال:

- أ- اعداد استبانة استطلاعية وزعت بين المشرفين الاختصاصيين في اللغة العربية في المديريات العامة للتربية في محافظة بغداد، اذ بلغ عددهم تسع مشرفات ومشرفين اثنين.
- ب- عدد من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها.
- ج- عينة من طلبة الصف الثالث المتوسط الذين اجتازوا الصف الثاني لمعرفة ما يرغبون الكتابة فيه في درس التعبير وتضمنت كل استبانة من هذه الاستبيانات عددا من الأسئلة المفتوحة وانتقت الباحثة بالإجابة عن هذه الاستبانات في جانبين هما:

- 1- تأكيد المعنيين بها لمشكلة البحث وهي الضعف في مادة التعبير.
 - 2- صياغة فقرات استمارة الملاحظة.
- واطلعت الباحثة على عدد من الأدبيات والتوجيهات العامة في طرائق تدريس اللغة العربية واستطلع آراء عدد من المدرسين والمدرسات لتحديد المجالات التي يرون انها مناسبة لطلبة الصف الثاني المتوسط للكتابة فيها. وآراء عينة من الطلبة في الصف الثاني في الموضوعات التي يرغبون الكتابة فيها. وفي ضوء ما تقدم توصلت الباحثة الى إعداد في الصف الثاني المتوسط في الموضوعات التي يرغبون الكتابة فيها. وفي ضوء ما تقدم توصلت الباحثة إلى إعداد استمارة

الملاحظة لتقويم تدريسي التعبير بعد ان صاغت عبارات سلوكية بلغ عدد فقراتها (51) فقرة صنفها في ستة

مجالات هي:

- 1- التخطيط للدرس.
- 2- طبيعة الموضوعات واختيارها.
- 3- طريقة التدريس وأساليبه.
- 4- الوسائل التعليمية.
- 5- الأنشطة.
- 6- التصحيح والتقويم.

وبعد اجراء الصدق والثبات للأداة عرضتها الباحثة على عدد من الاساتذة المحكمين المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم وعلم النفس واستعملت الباحثة في معالجة البيانات عددا من الوسائل الإحصائية ومنها: معامل ارتباط بيرسون والوسط الحسابي والانحراف المعياري والاختبار التائي.

وتوصلت الباحثة الى الاستنتاجات الآتية:

- 1- ان تدريس التعبير في المرحلة المتوسطة لم ينل ما يستحقه من اهتمام.
- 2- افتقار دروس التعبير للوسيلة التعليمية.
- 3- ضعف استثمار دروس التعبير للوسيلة الاستثمار الافضل.
- 4- الوقت المقرر للتعبير لا يكفي لما يتطلبه تدريس هذه المادة.

واوصت الباحثة بتوصيات عديدة منها:

- 1- تطبيق البرنامج المقترح في هذه الدراسة للوقوف على فعاليته في تطوير تدريس التعبير.
- 2- الافادة من استمارة الملاحظة التي تم بناؤها في هذا البحث في تقويم مدرسي اللغة العربية، ومدرساتها في درس التعبير.

واقترحت الباحثة عددا من المقترحات منها القيام بدراسة لتقويم اداء مدرسي معاهد اعداد المعلمين في تدريس التعبير ولاسيما للصفين الرابع والخامس في هذه المعاهد في اقسام اللغة العربية (الشبر، 2000).

- دراسة العزاوي (2003):

أجريت هذه الدراسة في العراق ورمت إلى بناء برنامج لمهارة الاستماع في ضوء الكفايات اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر المشرفين التربويين، واختارت الباحثة عشوائياً عينة من المشرفين التربويين بلغت (84) مشرفاً. واعتمدت الباحثة للاستبانة اداة لبحثها مكونة من ست قوائم من الكفايات التعليمية اللازمة للاستماع لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ثم عرضت الاستبانة الاولى على الخبراء المتخصصين (75) فقرة موزعة بين ستة مجالات هي (التمييز الصوتي، التركيب اللغوي والموضوعات التعليمية والفضة والإبداع الفني والموضوعات العامة). بعد ان تحققت من صدقها وثباتها واستعملت الباحثة (معامل ارتباط بيرسون والوسط المرجح والوزن المئوي). وسائل إحصائية وتوصلت الى النتائج الآتية:

- 1- مهارة الاستماع من المهارات اللغوية الضرورية لتلاميذ المرحلة الابتدائية التي تتطلب كفايات عالية ومتنوعة وتقوم على التدريب المخطط علمياً وتربوياً.
- 2- أن الكفايات اللغوية لمهارة الاستماع التي تتوصل إليها الباحثة تؤكد النهج التكاملي في حاجة المتعلم الى النحو اللغوي الشامل والمتوازن. (العزاوي، 2003)

جوانب الافادة من الدراسات السابقة

عند إطلاع الباحث على الدراسات السابقة حصل على مجموعة فوائد منها ما يوجزه في النقاط الآتية:

1. تحديد الحاجات التعليمية لدرس التعبير.
2. تحديد عدد الساعات اللازمة للبرنامج التعليمي.
3. الافادة من توصيات البرامج التدريبية في تصميم البرنامج التعليمي الحالي.
4. الافادة من الطرائق (التدريسية) المستعملة في البرامج التعليمية السابقة.
5. في تحديد الفئة المستهدفة بالبرنامج التدريبي.

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

منهج البحث:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي قام بها الباحثان، وقد اتبع الباحثان منهجا بحثيا علميا تلتزم بخطواته وهو المنهج الوصفي لأنه ملائم لتحقيق أهدافه، ويقوم المنهج الوصفي بجمع البيانات من الظاهرة التي تكون قيد الدراسة بغرض اختبار الفرضيات أو الاجابة عن اسئلة الدراسة المتعلقة بالوضع الراهن للأفراد، وقد جرت العادة أن يلجأ الباحث في هذا المنهج الى استعمال الاستبانة أو المقابلة الشخصية أو الملاحظة كأساليب لجمع البيانات (الشايب، 2012، ص26)، وفيما يأتي عرضاً لإجراءات البحث:

1- **تصميم البرنامج:** اتبع الباحثان مجموعة خطوات وتدابير لأجل تصميم البرنامج واعداده ليكون جاهزا للتنفيذ والعمل على تنفيذه وقياس أثره ومن هذه التدابير ما يأتي:

أولاً: تخطيط البرنامج التدريبي:

اتبع الباحثان في هذه المرحلة الاجراءات الآتية:

- 1- تحديد الأهداف العامة.
- 2- الاطلاع على الدراسات السابقة.
- 3- مراجعة الكتب والمصادر الخاصة بتصميم البرامج التدريبية.
- 4- تحديد التصميم النظري للبرنامج.
- 5- تحديد المحتوى للبرنامج التدريبي.
- 6- إشتقاق الأهداف السلوكية للبرنامج التدريبي.
- 7- اختيار الوسائل التدريبية.
- 8- تحديد خصائص المتدربين.
- 9- تحديد الانشطة التجريبية.
- 10- تحديد اساليب التقويم.
- 11- الاطلاع على برامج التدريب في مراكز التدريب،

ثانياً: تنفيذ البرنامج التدريبي:

واتخذ الباحثان الاجراءات الآتية لتنفيذ البرنامج التدريبي وهي:

- 1- تحديد مكان تنفيذ البرنامج.
- 2- تحديد الزمن الذي تستغرقه جلسات البرنامج التدريبي.
- 3- توفير الامكانيات المادية والمعنوية لتنفيذ البرنامج التدريبي.

ثالثاً: تقويم البرنامج التدريبي:

في هذه المرحلة يتم تحديد مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تحقيق الأهداف الموضوعية لأجله، ويتم ذلك بالاعتماد على الاختبارين القبلي والبعدي، وبطاقة الملاحظة لأداء المعلمين.

2- تحديد الأهداف العامة للبرنامج: اختار الباحثان اهدافا تدريبية عامة للبرنامج التدريبي وهي:

الأهداف العامة للبرنامج التدريبي: وهي الأهداف التدريبية التي يمكن قياسها بواسطة الاختبارات المرحلية والنهائية، وهي تتعلق عموماً بحجم المعلومات والمعارف التي يكتسبها المتدربون.

3- الاطلاع على دراسات سابقة: اطلع الباحثان على مجموعة كبيرة من الدراسات السابقة فيما يتعلق بمتغيرات البحث الحالي في محور البرامج التدريبية، والتي أفاد منها الباحثان في تصميم البرنامج التدريبي.

4-مراجعة الكتب والمصادر الخاصة بتصميم البرامج التدريبية: اطلع الباحثان على العديد من الادبيات التي لها علاقة بالبرنامج وخاصة الحديثة منها والتعرف على أحدث اساليب التدريب.

5-تحديد التصميم النظري للبرنامج: عمل الباحثان على انشاء تصميم البرنامج بشكل نظري متكامل وعرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين في بناء المناهج والتربية وعلم النفس وطرائق تدريس اللغة العربية (ملحق(1)) لبيان مدى صلاحيته مع اهداف البحث، وقد نال درجة عالية من القبول تزيد عن 88%.

6- تحديد المحتوى للبرنامج التدريبي: بعد أن حدد الباحثان الحاجات التدريبية، تم تحديدها بالاعتماد على إجراءات عدة منها الآتي:

1- السؤال المستمر للمختصين في مجال التربية والتعليم في الجامعات والذين استطاع الباحثان الوصول إليهم في المناسبات المختلفة أو ذهابها الى محل عملهم؛ كونها تدريبية جامعية.

2- من الدراسات السابقة والادبيات التي تسنى للباحثة الاطلاع عليها ومراجعتها وأخذ المفيد منها.

3- خبرة الباحثان واطلاعها على مجال التدريس اللغة العربية؛ كونها أستاذة جامعية تعمل في كلية التربية الأساسية، جامعة ميسان.

هذه النقاط هي التي أسهمت في اختيار الحاجات التدريبية والتي اختصرها الباحثان.

7-اشتقاق الأهداف السلوكية للبرنامج التدريبي: اشتق الباحثان اهدافا سلوكية بالاعتماد على الأهداف العامة للبرنامج والدروس التي تم تحديد مفرداتها بالاعتماد على الحاجات التدريبية تغطي معظم مجالات ومستويات الأهداف السلوكية، وللتحقق من صحة صياغة الأهداف ومناسبتها للبرنامج التدريبي عرضا الأهداف السلوكية على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجالات التربية وعلم النفس وطرائق تدريس اللغة العربية، واللغة العربية (ملحق(1)).

8- اختيار الوسائل التدريبية: حدد الباحثان الوسائل الملائمة للبرنامج التدريبي.

9-تحديد خصائص المتدربين: من ضرورات تصميم البرامج التعليمية أو التدريبية تحديد الفئة المستهدفة للتصميم وتحديد خصائص تلك الفئة، وقد حدد الباحثان الفئة المستهدفة بتلامذة الصف الخامس الابتدائي.

10- تحديد الأنشطة التدريبية: صاحبَ البرنامج التدريبي العديد من الأنشطة التدريبية التي تسهم في تدريب التلامذة.

11- تحديد أساليب التقويم: أي برنامج تعليمي كان ام تدريبي لابد عند تصميمه تحديد الوسيلة الملائمة للتقويم والعمل على تحديد صدقها وثباتها وملاءمتها مع أهداف البحث واجراءاته؛ لذا كان لابد من تحديد الوسيلة التقويمية المناسبة، وهنا اختار الباحثان الاختبار القبلي والبعدي، وبطاقة ملاحظة الأداء.

ثانيًا: تنفيذ البرنامج التدريبي:

اتخذ الباحثان الاجراءات الآتية لتنفيذ البرنامج التدريبي وهي:

- 1- **تحديد مكان تنفيذ البرنامج:** يمكن تنفيذ هذا البرنامج في أي مكان او مدرسة ابتدائية.
 - 2- **تحديد الزمن الذي تستغرقه جلسات البرنامج التدريبي:** من ضرورات بناء البرامج تحديد الزمن الذي تستغرقه جلسات البرنامج التدريبي، وقد حدد الباحث زمن تنفيذ البرنامج بالدروس الاعتيادية.
 - 3- **توفير الامكانيات المادية والمعنوية لتنفيذ البرنامج التدريبي:** عمل الباحثان على توفير الامكانيات المادية اللازمة لتنفيذ البرنامج التدريبي مثل توفير حاسوب شخصي، وصور خاصة بالتمارين الاثرائية.
- ثالثًا: تقويم البرنامج التدريبي:** وفي هذه المرحلة يتم الحكم على البرنامج التدريبي -من طريق ادوات التقويم وهي الاختبار البعدي وبطاقة ملاحظة -في مدى نجاحه، وهذا ما سيتم عرضه في عرض النتائج وتفسيرها في الفصل الرابع.

الفصل الرابع**تصميم البرنامج التعليمي**

يتضمن هذا الفصل وصفاً للإجراءات والخطوات التي اتبعتها الباحثة للوصول إلى الهدف الرئيس في تصميم البرنامج المعتمد على التمارين الاثرائية والصور الدلالية في تنمية مهارات التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية للصف الخامس الابتدائي. كما يتضمن محتوى البرنامج وإجراءات تنفيذه.

تعد عملية التصميم في المجال التعليمي عملية منهجية منظمة على وفق مراحل وخطوات متتالية ومتكاملة ومتراصة لتقويم البرامج التعليمية والمواد التعليمية والنماذج على نحو يتوافق وعدد من الأسس والقواعد على وفق أهداف محددة يمكن قياسها بأساليب تقويم مناسبة. (الحيلة، 1999: 113)

من ابرز مسوغات البرنامج التعليمي ما يأتي:

1. وجود مؤشرات تدل على ضعف تلميذات المرحلة الابتدائية في التعبير الكتابي، وهذا ما دلت عليه الأدبيات التربوية والمصادر العلمية وخبرة الباحثة في هذا المجال ومن خلال زيارة الباحثة إلى مجموعة من المدارس بالاستعانة بالمعلمات والسؤال عن مستوى تلميذات العلمي في مادة التعبير الكتابي والمنهج الموجود ومصدر ذلك المنهج الارتجالي. وعدد الموضوعات التي تدرس في العام الدراسي.
2. قلة اهتمام معلمات اللغة العربية بتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلميذات.
3. اهمية التعبير الكتابي في حياة التلميذة المدرسية والعلمية.
4. تأكيد الدراسات السابقة والبحوث أهمية تفعيل الاستراتيجيات التدريسية الفعالة في غرفة الصف بدلاً من التقليدية.
5. أسس تصميم البرنامج التعليمي:
6. اتباع خطوات متسلسلة، تعتمد كل خطوة على سابقتها.
7. تفعيل دور التلميذات ومشاركتهم في الدرس.
8. استناد البرنامج التعليمي إلى مجموعة من مهارات التعبير الكتابي، والتي أكدت الدراسات أهميتها لتحسين الكتابة.
9. تناول موضوعات متنوعة ذات مساس مباشر بحياة التلميذات اليومية، بشكل يشجعهن على الكتابة.

خطوات ومراحل تصميم البرنامج:**يهدف البرنامج التعليمي إلى:**

- تصميم برنامج معتمد على تمارين اثرائية وصور دلالية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي.
- معرفة أثر البرنامج في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي.

تحديد الأهداف وصياغتها:

ان تحديد الأهداف وصياغتها خطوة أساسية لاي برنامج تعليمي ناجح أذ تمثل تلك الأهداف العنصر الرئيسي الذي يعتمد عليه في اختيار المحتوى التعليمي وطرائق التدريس، وأدوات تقويم الطالب بل ان التحديد الدقيق بالأهداف يساعد على توضيح مستوى الأداء المطلوب من الطالب.

الأهداف العامة:

وتمثل الأهداف العامة المخرجات التي يتوقع ان تصل إليها تلميذات المرحلة الابتدائية (الخامس الابتدائي) بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، والأهداف العامة لتدريسي مادة التعبير في وزارة التربية هي:

1. تنمية قدرة المتعلم على سلسلة الأفكار وبناء بعضها على بعض بجمل مترابطة منطقية
2. تمكينه من استعمال الذخيرة اللغوية في التعبير الواضح السليم.
3. زيادة قدرة المتعلمين ولا سيما الموهوبين منهم على مجاوزة التعبير المباشر الى التعبير الفني والمجازي.
4. تنمية قدراتهم على المعاني الجديدة والأفكار الطريفة.
5. تمكين المتعلمين من الجهر بالرأي إمام الآخرين وإكسابهم الجرأة وحسن الأداء وآداب الحديث.
6. زيادة قدراتهم على النقد والتحليل وإبداء الملاحظة وتشجيعهم على المناقشة والمناظرة
7. تنمية قدرة المتعلم على التعبير عن المعاني والأفكار بالألفاظ.
8. تمكين المتعلم من صحة اخراج الحروف من مخارجها الصحيحة. (وزارة التربية، 1990، ص3)

الاهداف الخاصة بالبرنامج التعليمي:

تعد الأهداف دليل البرنامج التعليمي الذي يرسم خطواته ويوجه نشاطاته فالأهداف عبارة عن نتائج يراد البرنامج الوصول إليها اذ تقاس نتائج البرنامج في ضوء صفقته من الأهداف.

الأهداف السلوكية:

تشق الأهداف السلوكية من المادة العلمية للبرنامج، وفي ضوء الاهداف العامة ومحتوى المادة بوضوح كامل وتصاغ بكل دقة، فهي المحور الذي يعتمد عليه واضح البرنامج في تقويمه فيما بعد، وعليه ينبغي للأهداف السلوكية ان تحدد بحسب موضوعات التعبير الكتابي والتي (8) موضوعات هي:

- قول الرسول الكريم محمد(ص)(تتظفوا فأن الإسلام نظيف) صدق رسول الله (ص).

1- الأهداف السلوكية للموضوع الأول:

جعل الطالبة قادرة على ان:

- أ- تعرف النظافة ودورها في الحياة.
- ب- ان تعطي اية قرآنية او حديث نبوي شريف يدل على النظافة.
- ت- تعرف ما فوائد الماء ودوره في النظافة.
- ث- تعطي عنواناً مناسباً للنص الذي امامها.
- ج- تعرف اين الاماكن المخصصة لرمي النفايات.
- ح- تعرف ما اسم الوزارة التي تهتم بالنظافة.
- خ- تعطي رأيها في الصورة التي امامها.
- د- تعرف ما اهمية النظافة في الإسلام.

2- الاهداف السلوكية للموضوع الثاني

((العلم نور والجهل ظلام)) جعل الطالبة قادرة على أن:

- أ- تتعرف أهمية العلم ودوره في الحياة.

- ب- تستشهد بأية من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ومن مآثور القول بما يناسب للموضوع.
- ت- تبرز الفكرة الرئيسية للموضوع.
- ث- تراعي التسلسل المنطقي في طرح الأفكار.
- ج- تعرف دور العلم في الإسلام.
- ح- تجيب عن مجموعة أسئلة بعبارات قصيرة ومفيدة.
- خ- تختار عنواناً مناسباً للموضوع.

3- الأهداف السلوكية للموضوع الثالث: ((وخير جليس في الزمان كتاب)) جعل الطالبة قادرة على ان:

- أ- تتعرف اهمية الكتابة كصديق وفي.
- ب- تراعي التسلسل المنطقي في طرح الافكار.
- ت- تستعمل علامات الترقيم المناسبة بدقة.
- ث- تستعمل ادوات الربط المناسبة في امكانها الصحيحة.
- ج- تعرف انواع المكتبات التي تحتوي على الكتب المختلفة.
- ح- تعبر عن الصور بكلمات مناسبة.

4- الاهداف السلوكية للموضوع الرابع: (رحلة قامت بها مدرستك)

- أ- تلخص نصاً قصصياً بأسلوبها الخاص.
- ب- تعطي عناوين المناطق شاهدها او ذهبت رحلة اليها.
- ت- تعدد اسماء حيوانات شاهدها.
- ث- تتعرف ما الهدف من الرحلة.
- ج- تتعرف ما هي اصول وقواعد الرحلة.
- ح- تربط هدف الرحلة بالمنهج.

5- الاهداف السلوكية للموضوع الخامس:

قال رسول الله محمد (ص) ((من غشنا فليس منا)) صدق رسول الله (ص)

- أ- تعرف من هو الغشاش.
- ب- تعرف ما سبب الغش.
- ت- تعرف ما انواع الغش.
- ث- تعطي اية قرآنية او حديث نبوي شريف عن الغش.
- ج- تعرف ما هية نظرة الاسلام الى الغشاش.
- ح- تعبر عن الصورة التي امامها.
- خ- تعطي رأيها بالشخص الغشاش.

6- الاهداف السلوكية للموضوع السادس: (احترام الوالدين واجب مقدس)

- أ- تعبر عن الصورة التي تشاهدها بجمل مفيدة.
- ب- تعطي اية قرآنية او حديث نبوي شريف او حكمة او قول عن الوالدين.
- ت- تستطيع ان تكتب تهنئة بمناسبة عيد الام.
- ث- تستطيع ان تملئ الفراغات بكلمات تناسيها.
- ج- تستطيع ان تعبر عن المقولة(الجنة تحت اقدام الامهات).
- ح- تعرف كنزلة الوالدين عند الله تعالى وفي الاسلام.

- خ- تعرف ما الاعمال التي يجب القيام بها لكي يبر الوالدين في حياتهم وبعد مماتهم.
- 7- الأهداف السلوكية للموضوع السابع (آداب الطعام):
- أ- تربط بين الكلمة و الصور التي تدل عليها.
- ب- تعطي آية قرآنية أو حديث نبوي شريف أو مقولة تدل على آداب الطعام.
- ت- تعرف ما هي قواعد آداب الطعام.
- ث- تكتب نص عن آداب الطعام بأسلوبها الخاص.
- ج- تعبر عن الصورة التي أمامها بجملة مفيدة.
- ح- تعرف ما فائدة الالتزام بأداب الطعام.
- 8- الأهداف السلوكية للموضوع الثامن (الزراعة ولا تقطع):
- أ- تعبر عن الموقف المصور بجملة مفيدة.
- ب- تكمل نص من تعبيرها الخاص.
- ت- تعطي عنواناً للنص الذي أمامها.
- ث- تصف شعورها عندما تشاهد منظر طبيعي.
- ج- تعرف قواعد الزراعة.
- ح- تعطي آية قرآنية تدل على دور الزراعة.
- خ- تعرف مضار قطع الأشجار والمزروعات.

محتوى البرنامج:.

تعد عملية اختيار المحتوى (الموضوعات، المهارات، التمارين، الصور) من أهم مراحل تصميم برنامج، وادقها، واصعبها، إذ لولا المحتوى لبقيت الأهداف شعارات غير قابلة للتحقيق، إذ لابد من أن يتأثر المحتوى بالأهداف الموضوعية للبرنامج.

يمثل اختيار المحتوى أهمية كبيرة في تنمية المهارات للتعبير الكتابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية. لذا فإن البرنامج يركز على الموضوعات التي عددها (8) موضوعات لتلميذات الصف الخامس الابتدائي وعلى مهارات التعبير الكتابي وعلى كراس تحتوي على تمارين وصور وعلى خطط التي تبين كيفية تنفيذ المحتوى. ولقد راعت الباحثة عند اختيار محتوى البرنامج (الموضوعات).

إعداد البرنامج المعايير والمبادئ الآتية:

ارتباط المحتوى بأهداف البرنامج.

1. أن يرتقي البرنامج بالمستوى التعليمي لدى التلميذات.
 2. أن يعتمد على خبرات التلميذات السابقة.
 3. أن يعتمد التعبير الكتابي على تمارين إثرائية واضحة وسهلة الصياغة ومنوعة.
 4. أن تكون التمارين ممتعة ومشوقة.
 5. أن يكون التنظيم منطقي (الانتقال من المعلوم الى المجهول ومن البسيط الى المعقد).
 6. أن تكون الصور دالة على المحتوى الدراسي ومناسبة له.
 7. إعطاء الموضوعات الفرصة الكافية والمناسبة من الزمن المخصص للتدريس.
- وعرض الباحثان الموضوعات على نخبة من الخبراء في الجامعات ملحق (1) لمعرفة آرائهم فيها وبيان مدى صلاحيتها وحسن صياغتها وقد رأى الخبراء القيام بتعديل بعض الموضوعات واختيار الموضوعات المناسبة للبرنامج وقد أصبح عدد الموضوعات (8) موضوعات تم اختيارها من بين (19) موضوعاً.

المستفيدون من البرنامج المقترح:

يستفيد من هذا البرنامج تلميذات الصف الخامس الابتدائي وكل الذين يدرسون هذا البرنامج كمنهج دراسي مقرر مضافاً الى المواد الدراسية الأخرى والمعلمات والمعلمين في المدارس الابتدائية التابعة لوزارة التربية.

طرائق التدريس المستعملة في البرنامج:

تمثل طرائق التدريس عنصراً مهماً في البرنامج فهي ترتبط بالأهداف ارتباطاً وثيقاً كما هي تؤثر تأثيراً كبيراً في اختيار الأنشطة والوسائل التعليمية الواجب استعمالها في العملية التعليمية، أن طرائق التدريس هي من أكثر عناصر البرنامج تحقيقاً للأهداف، لأنها هي التي تحدد دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية وهي التي تحدد الأساليب الواجب اتباعها والأساليب الواجب استعمالها والأنشطة الواجب القيام بها.

وترى الباحثة انه، لا توجد طريقة تدريس مناسبة لجميع المواقف التعليمية، كل موقف تعليمي له طريقة مناسبة، لذلك لا يجب الالتزام بطريقة واحدة وإنما التنوع في الطرائق المناسبة للمواقف التعليمية هي طريقة اللقاء والمناقشة والحوار.

تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة:

تبرز أهمية الوسائل التعليمية لتقترن بتدعيم فاعلية الطريقة التدريسية وتنظيم خطواتها وتقوية مميزاتها والتقليل من مآخذها ونقاط ضعفها إذ تتكامل مدخلات المنهج الحديث في عملياتها لتتوحد في مخرجاته، ان الوسائل التعليمية في البرنامج هي:

1. السبورة.
2. الاقلام الملونة.
3. كراس من اعداد الباحثة تحتوي على تمارين وصور متنوعة لتنمية مهارات التعبير الكتابي للتلميذات.

صدق البرنامج التعليمي:

بعد ان أعدت الباحثة البرنامج التعليمي الذي يهدف إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية التي اعتدها في صيغتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمختصين لغرض بيان آرائهم ومقترحاتهم في مدى تلبية اهداف البرنامج وموضوعاته وتمايزه وصوره ومهاراته واساليب التدريس والتقويم المعتمدة في البرنامج، وكان معيار القبول هو حصوله على نسبة مئوية (80%) فأكثر من موافقة الخبراء. وعلى وفق اراء الخبراء ذوي الاختصاص وملاحظاتهم، ومقترحاتهم، اجرت الباحثة التعديلات واعادة صياغة الافكار المناسبة للبرنامج، وحذف الافكار الغير مناسبة واصبح استحسان الجميع وموافقتهم وقد بلغ عدد الخبراء (20) خبيراً، والملحق (20) يبين ذلك.

لغة البرنامج: استعملت الباحثة في تنفيذ البرنامج اللغة العربية القصصي بالصيغ المناسبة لمستوى التلميذات.

مكان تنفيذ البرنامج:

جريت الباحثة البرنامج في مدينة العمارة- محافظة ميسان، في مدرسة السيدة زينب الابتدائية للبنات(الصف الخامس الابتدائي).

زمان تنفيذ البرنامج:

جريت الباحثة البرنامج في اثناء الدراسة للعام الدراسي 2013-2014 وفي اوقات الدوام الرسمي الصباحي الذي يبدأ الساعة الثامنة صباحاً والأوقات المخصصة للمادة (المحاضرة) وحسب النصاب في الجدول الاسبوعي التي كانت يوم الاثنين المحاضرة الثانية للمجموعة التجريبية والمحاضرة الثالثة للمجموعة الضابطة.

مدة البرنامج:

في ضوء الساعات التدريسية التي تفرضها موضوعات المادة المقررة رسمياً في الجدول الأسبوعي كانت مدة البرنامج(عاماً دراسياً كاملاً) وكانت مدة الدراسة يوم واحد (الاثنين) من كل أسبوع للمجموعتين التجريبية والضابطة.

منفذو البرنامج:

منفذو البرنامج هم المعلمون والمعلمات اللذين يعلمون التعبير الكتابي لتلميذات الصف الخامس الابتدائي في العراق، ودور الباحثة يأتي هنا للتحقق بصدق البرنامج.

الفصل الخامس**نتائج البحث****أولاً: نتائج البحث**

خرج الباحثان بمجموعة نتائج منها الآتي:

- 1- ان هذا البرنامج تم بناؤه على أساس الحاجات الفعلية للتلامذة في الصف الخامس الابتدائي.
- 2- تم اختيار التمرينات بما يتناسب مع العمر الزمني والعقلي لمستوى التلامذة للبرنامج المستهدف.
- 3- اعتمد الباحثان على الدقة في اختيار صور دلالية ترتبط بمحتوى البرنامج التعليمي.
- 4- يمكن لأي معلم او معلمة تنفيذ البرنامج التعليمي اذا تدرب عليه وحصل على الكراس الخاص به.
- 5- اعد الباحثان كراس ملون يحتوي دروس البرنامج التعليمي.

ثانياً: الاستنتاجات: في ضوء نتائج البحث يستنتج الباحثان ما يأتي:

- 1- هناك ضرورة لبناء برامج تعليمية في درس التعبير لما له من اهمية كبيرة في تعليم التلامذة القراءة والكتابة والتعبير عما يدور في اذهانهم.
- 2- للتمرينات والصور الدلالية اهمية واضحة في تعليم درس التعبير إذ تعمل على تنمية القدرة التعبيرية للتلامذة في المرحلة الابتدائية.
- 3- يعد درس التعبير من الغايات لذا لا بد من الاهتمام به لما له دور في تعليم اللغة العربية والعلوم الاخرى ويأتي هذا البرنامج ضمن هذا الاطار.

ثالثاً: التوصيات: خرج الباحثان بمجموعة توصيات منها الآتي:

- 1- ضرورة اعتماد البرنامج المقترح في تعليم التعبير لتلامذة المرحلة الابتدائية.
 - 2- تدريب معلمي اللغة العربية على خطوات البرنامج من أجل تسهيل تعليمه للتلامذة.
 - 3- توزيع البرنامج على شكل كراس على معلمي اللغة العربية.
- رابعاً: المقترحات:** استكمالا للبحث الحالي يقترح الباحثان اجراء دراسات مكملة للدراسة الحالية ومنها الآتي:
- 1- تصميم برنامج تعليمي معتمد تمرينات اثرائية على فروع اللغة العربية الاخرى.
 - 2- فاعلية برنامج مقترح يعتمد الصور الدلالية في تعليم القراءة والكتابة للتلامذة.

المصادر**المصادر العربية والاجنبية**

- القرآن الكريم

- 1- آل ياسين، محمد حسين، (ب-ت)، مبادئ في طرق التدريس العامة، ط2، المطبعة العصرية للطباعة والنشر، لبنان، صيدا.
- 2- ابن منظور، ابو الفضل، جمال الدين محمد بن مكرم، (ب-ت)، لسان العرب، مجلد 4، اعداد وتصنيف: يوسف خياط، دار صادر بيروت.
- 3- ابو مغلي، سميح (1986)، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ط2، دار مجدلوي للنشر والتوزيع، عمان.

- 4- اسماعيل، زكريا، (1991)، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.
- 5- بهادر، سعاد، محمد علي، (1981)، الافادة من تكنولوجيا التعليم في تصميم برامج تدريب المعلمين المبنية على الكفاية، مجلة تكنولوجيا التعليم، العدد 8، السنة الرابعة، الكويت.
- 6- تومان، جان عبدالله، (2011)، التعلم والتعليم مدارس وطرائق، ط1، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان.
- 7- الجاسم، فاطمة احمد، (1998)، استراتيجية الاثراء الثلاثي، مجلة المعلومات التربوية، قسم الوثائق التربوي، العدد 13، المنامة، البحرين.
- 8- الجبوري، محمود شكر، (1985)، من هم الموهوبين، ولماذا نرعاهم، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربية لدول الخليج، العدد 14، الرياض، السعودية.
- 9- الجمبلاطي، علي، وابو الفتوح التوانسي، (1975)، الاصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار النهضة للطباعة والنشر. القاهرة.
- 10- حمدي، نرجس، واخرون، (1992)، تكنولوجيا التربية، برنامج التربية القدس منشورات جامعة القدس.
- 11- الحيلة، محمد محمود، (1999)، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان الاردن.
- 12- الخالدي، اديب (1976)، سايكولوجية المتفوقين عقليا، ط2، مطبعة السلام، بغداد.
- 13- خطاطبة، اسامة سليمان، (2000)، واقع استخدام معلمى التربية الاسلامية للوسائل التعليمية في مدارس محافظة اردب من وجهة نظر المعلمين انفسهم، كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، الاردن.
- 14- خليفة، ايناس، (2007)، الشامل في الوسائل التعليمية، ط1. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
- 15- الدليمي، طه علي حسين، (2009)، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، عمان- الاردن.
- 16- الديوهجي، سعيد، (1982)، التربية والتعليم في الاسلام. مطابع جامعة الموصل.
- 17- ريان، فكري حسن، (1984)، التدريس، اهدافه، اسسه، اساليبه، تقويم نتائجه، عالم الكتب للطباعة والنشر، القاهرة.
- 18- زاير، سعد علي، وايمان اسماعيل عايز، (2011)، مناهج اللغة وطرائق تدريسها، ط 1، دار الكتب والوثائق، بغداد.
- 19- الزبيدي، كاظم نوير، (2001)، تناص الشكل في الرسم الحديث، مجلة كلية التربية الاساسية، العدد (26) الجامعة المستنصرية.بغداد.
- 20- الزوبعي، عبد الجليل واخرون، (1995)، الطلبة المتميزون في العراق بعض خصائصهم الاسرية والنفسية والاكاديمية، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد.
- 21- زيتون، حسن حسين، (2001)، تصميم التدريس، ط2، عالم الكتب، القاهرة.
- 22- زيتون، عايش محمود، (1999)، اساليب تدريس العلوم، ط1، اصدار 3، دار الشروق للنشر والتوزيع، الاردن.
- 23- سمك، محمد صالح، (1969)، فن التدريس للغة العربية والتربية الدينية، ط1، مطبعة الانجلو، مصرية.
- 24- السوداني، حسن، (2002)، الاعلام ونظرية الاندماج، مجلة النبأ. www.alnabaa.org
- 25- الشايب، عبد الحافظ قاسم (2012). أسس البحث التربوي، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان - الاردن.
- 26- شبر، خليل ابراهيم واخرون، (2005)، اساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
- 27- شوشة. فاروق، (1982)، لغتنا الجميلة، ط2. مكتبة مدبولي القاهرة.
- 28- صايل، محمد واخرون، (2001)، عوائق صعوبات في تدريس مادة التعبير، السعودية، الرياض، دراسة منشورة على موقع الانترنت. بحوث ودراسات.
- 29- الطاهر، علي جواد، (1984)، اصول تدريس اللغة العربية، ط2. دار الرائد العربي، بيروت.

- 30- الطحان، محمد خالد، (1982)، تربية المتفوقين عقليا في البلاد العربية، مطبعة شركة فنون الرسم والنشر والصحافة، تونس.
- 31- الطنطاوي، عفة مصطفى، (2009)، التدريس الفعال، تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه، ط1، دار المسيرة للنشر والطباعة، عمان.
- 32- عاشور، راتب قاسم، محمد فخري المقدادي، (2009)، المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها، ط1، دار المسيرة للتوزيع والطباعة، عمان.
- 33- عاقل، فاخر، (1971)، معجم علم النفس، ط1، دار العلم للملايين، بيروت.
- 34- عصر، حسني عبدالباري، (2005)، الاتجاهات الحديثة لتدريب اللغة العربية في المرحلتين الاعدادية والثانوية، مركز اسكندرية للكتاب.
- 35- عطية، محسن علي، (2008)، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ط1، دار المناهج والتوزيع، عمان.
- 36- الفرا، فاروق حمدي، (1987)، دور التقنيات التربوية في تطوير بعض عناصر المنهج المدرسي، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 13، السنة 8، مكتب التربية العربية لدول الخليج العربي، الرياض.
- 37- الفيروز ابادي، مجدالدين محمد بن يعقوب، (1983)، القاموس المحيط، المجلد الرابع، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.
- 38- القريطي، عبد المطلب امين، (1989)، المتفوقين عقليا ومشكلاتهم في البيئة الاسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية في رعايتهم، مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض، السعودية، العدد 28.
- 39- كمال، نوال حشيشو، (1996)، مناهج تعليم الموهوبين، نماذج عملية، الورشة الاقليمية حول تعليم الاطفال والموهوبين والمتفوقين، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية (يوند ياس عمان).
- 40- اللقاني، احمد حسين، وعلي الجمل، (1996)، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط1، عالم الكتب.
- 41- المارون، يوسف، (2008)، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة التربوية الحديثة وتدريب اللغة العربية في التعليم الاساس، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان.
- 42- مذكور، علي احمد، (1998)، مناهج التربية اسسها وتطبيقاتها، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 43- مرعي، توفيق احمد ومحمد محمود الحيلة، (2002)، طرق التدريس العامة، ط1، دار المسيرة، عمان.
- 44- مزعل، ياسر نعمة، (1989)، لغة التعبير، ط1، مطبعة العربي الحديثة، النجف.
- 45- النجار، بسام، (2003) برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الابداعي لدى طلبة الصف العاشر. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية.
- 46- الهاشمي، السيد احمد، (1985)، المفرد العلم في رسم القلم، المكتبة التجارية الكبرى، مصر.
- 47- الهاشمي، عبد الرحمن، وفائزة محمد العزاوي، (2007)، المنهج والاقتصاد المعرفي، ط1، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان الاردن.
- 48- وزارة التربية، الجمهورية العراقية، (1999)، منهج الدراسة.
- 49- وزارة التربية، الجمهورية العراقية. (1977)، التعليم الابتدائي للصف الثالث معاهد اعداد المعلمات، ط6، بغداد.
- 50- الوندائي، صباح جليل خليل، 2007، اثر انموذجي ميرل تينسون وكلوز ماير التعليميين في اكتساب تلامذة المرحلة الابتدائية المفاهيم النحوية في مادة قواعد اللغة الكردية والاحتفاظ بها، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد، بغداد، العراق

- 51-Dick, W. and Carey, L.)1985) .The Systematic Design of Instruction .Scatt foreman, Clen View, New Jersey.
- 52-Good Carter, V .(1974) .(Dictionary of Education .MC Graw-hall book company, New York.
- 53-Huelock, E.B (1972) .Child Development Fifth Edition .New York, MC-Graw-Hill Book Company.

الملاحق:

ملحق (1) أسماء الخبراء الذين استعان بهم الباحثان

ت	اللقب العلمي والاسم	التخصص العلمي	مكان العمل
1-	أ.د. جمعة رشيد كضاض الربيعي	ط.ت. اللغة العربية	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية
2-	أ.د. حسين ربيع حمادي	قياس وتقويم	جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
3-	أ.د. سعد حسن عليوي	لغة ونحو	جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية
4-	أ.د. فاروق خلف العزاوي	ط.ت. اللغة العربية	الجامعة المستنصرية/ التربية الأساسية
5-	أ.د. فيصل عبد منشد الشويلي	مناهج وطرائق تدريس	جامعة البصرة / كلية التربية للبنات
6-	أ.د. محسن حسين مخلف الدليمي	ط.ت. اللغة العربية	المستنصرية/ كلية التربية الأساسية
7-	أ.م.د. تحسين فالح الكيم	مناهج وطرائق تدريس	جامعة البصرة / كلية التربية للعلوم الإنسانية
8-	أ.م.د. سعد محمد جبر	ط.ت. اللغة العربية	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية
9-	أ.م.د. سلام ناجي باقر	مناهج وطرائق تدريس	جامعة ميسان / كلية التربية
10-	أ.م.د. صلاح خليفة اللامي	مناهج وطرائق تدريس	جامعة البصرة / كلية التربية للعلوم الإنسانية
11-	أ.م.د. عبد السلام جودت	قياس وتقويم	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
12-	أ.م.د. عياد اسماعيل صالح	علم نفس	جامعة البصرة / كلية التربية للعلوم الإنسانية
13-	أ.م.د. نضال عيسى	المناهج وطرائق التدريس	جامعة البصرة / كلية التربية للعلوم الإنسانية
14-	أ.م.د. زينب فالح سالم	مناهج وطرائق تدريس	جامعة البصرة / كلية التربية للعلوم الإنسانية

فاعلية استعمال منحنى STSE في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي في مادة علم الأحياء واتجاهاتهن نحو البيئة

أ.د. عبد السلام جودت أ.د. عباس حسين مغير الباحثة. سراب خضير عبد حسن
جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

Assessing the Reliability of STSE Method in the Achievement of The Female Students of the Scientific Fourth Year In Biology

Prof.Dr. Abdul Salam Jawdet Prof.Dr. Abbas Hussain Mgeer
Researcher. Sarab Kdair Abid Hasan

College of Basic Education/ University of Babylon

sarabaljnaby@gmail.com

Abstract

The aim of the study is to assess the reliability of STSE method in the achievement of the female students of the scientific fourth year in biology. The sample of the study consists of the students of the scientific fourth year of Al-Masu'udi High School for female students. The sample of the study is divided into two groups, the controlling group and the experimental one.

الملخص

هدف البحث الحالي معرفة فاعلية استعمال منحنى STSE في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي في مادة علم الأحياء واتجاهاتهن نحو البيئة.

استخدم الباحثون التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي بمجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة إذ تم اختيار عينة البحث عشوائياً والتي تمثلت بـ(ثانوية المسعودي للبنات) التابعة لمديرية تربية المسيب، كوفنت مجموعتا البحث في مجموعة من المتغيرات الآتية: العمر الزمني، الذكاء، التحصيل السابق، واختبار المعلومات السابقة، ومقياس الاتجاه نحو البيئة، وحددت المادة العلمية وصاغت الأهداف السلوكية للمادة التعليمية إذ بلغ عددها (167) هدفاً سلوكياً، وعمد الباحثون إلى بناء أدوات البحث التي تمثلت باختبار تحصيلي مكون من (50) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل إما الأداة الثانية فقد تمثلت بمقياس الاتجاه نحو البيئة والذي تكون بصيغته النهائية من (40) فقرة. وعند معالجة البيانات احصائياً أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن على وفق منحنى (STSE) على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل ومقياس الاتجاه نحو البيئة، وأوصى الباحثون بإمكانية استخدام منحنى S.T.S.E في تدريس مادة الأحياء للصف الرابع العلمي لما له من أثر إيجابي في رفع مستوى التحصيل وزيادة الاتجاه نحو البيئة، وكذلك اقترحوا إجراء دراسة مماثلة لبيان فاعلية منحنى (STSE) في متغيرات أخرى ولمراحل دراسية أخرى.

الكلمات المفتاحية: منحنى STSE، التحصيل، الاتجاه نحو البيئة، الأحياء.

الفصل الأول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث: Research Problem

على الرغم من تأكيد الاتجاهات الحديثة على دور المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية، إلا أنه مازال سلبياً في العملية التعليمية كما في المنهج التقليدي إذ يقتصر دوره على الحفظ والتلقين، وذلك بسبب استخدام الطرق التقليدية التي تركز على الجانب المعرفي دون الاهتمام بالجوانب الأخرى. فالمتعلمون لا يشعرون بارتباط ما يتعلمونه في المدرسة وما يواجهونه في حياتهم اليومية من مواقف ومشكلات، وهذا بدوره أدى إلى جعل المادة التعليمية عرضة للنسيان وبالتالي إلى

ضعف التحصيل لدى المتعلمين. وهذا ما أكدته نتائج بعض الدراسات المحلية التي أجريت في العراق كدراسة ودراسة (الاسدي، 2009) ودراسة (الجوراني، 2011) التي أظهرت وجود انخفاض في التحصيل، ودراسات أخرى أكدت جميعها على ضرورة استخدام طرائق تدريسية حديثة تتسجم مع التطور الحاصل في البرامج التعليمية. وقد أكدت الكثير من المؤتمرات والندوات على ضرورة التجديد واعتماد الطرائق والأساليب التدريسية الحديثة، ومنها المؤتمر التربوي للعلوم التربوية والنفسية المنعقد في الجامعة المستنصرية في عام (2001) إذ دعا إلى ضرورة التطوير السريع والمستمر لطرائق التدريس واستخدام الطرائق والأساليب والاستراتيجيات والنماذج التدريسية الحديثة (الجامعة المستنصرية، 2001: 19). فضلاً على ذلك فقد قدمت استبانة لعدد من مدرسي الأحياء ومدرساتها تضمنت سؤالاً مفتوحاً عن أسباب انخفاض التحصيل لطالبات الصف الرابع العلمي في مادة الأحياء، وكانت أكثر الإجابات تشير إلى إن السبب الرئيسي يكمن في عدم استعمال طرائق التدريس الحديثة في التدريس واعتماد الطرائق التقليدية في تدريس مادة علم الأحياء القائمة على الحفظ والتلقين التي قد تؤدي إلى النسيان، إضافة إلى كثرة عدد الطلاب في الصف الواحد مما يؤدي إلى صعوبة إشراك جميع الطلبة في موضوع الدرس وهذا ما ولد إلى تجريب استراتيجيات جديدة لها تسهم في معالجة المشكلة ومنها منحى STSE، وبذلك يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الآتي: (ما فاعلية منحى STSE في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي في مادة علم الأحياء واتجاهاتهن نحو البيئة)؟

أهمية البحث: Importance Of The Research

إن العصر الذي نعيشه اليوم هو عصر العلم والتكنولوجيا، إذ يتوالى تراكم الاكتشافات والنظريات العلمية وتطبيقاتها التكنولوجية، الأمر الذي يؤثر في حياة كل أفراد المجتمع، وأصبح كل المواطنين يستخدمون حالياً واحداً أو أكثر من تطبيقات التقدم العلمي مثل تطبيقات الثورة الالكترونية والمعلوماتية، ولذا فقد أصبح العلم من الأمور اللازمة لحياة كل فرد لكي يصبح مواطناً يعيش عصره (علي، 2003: 19).

وفي ظل هذا التطور العلمي التكنولوجي الذي يشهده العلم تقع على التربية بصورة عامة والتربية العلمية بصورة خاصة مسؤولية مهمة وهي إعداد الكوادر البشرية القادرة على مواكبة ومسايرة هذا التقدم العلمي التكنولوجي المتسارع (العمرائي وآخرون، 2013: 22).

وتعد التربية عملية منظمة هادفة تسعى إلى إحداث تغيرات إيجابية واضحة وملموسة في سلوك الأفراد على نحو يساعد في نماء وتطوير شخصياتهم عقلياً واجتماعياً وانفعالياً ولغوياً وحركياً وذلك من أجل المحافظة على حياة المجتمعات وتطورها (الزغول، 2012: 41).

والتربية العلمية هي تربية الفرد علمياً عن طريق الاهتمام بتفهم طبيعة العلم وتطبيق المعرفة المتصلة بالمواقف الحياتية اليومية، وإدراك العلاقات المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والإفادة من عمليات الانقضاء العلمي والإلمام بالقيم والاتجاهات والاهتمامات المرتبطة بالعلم (علي، 2007: 20).

إذ يعد منحى STSE أحد المداخل الحديثة التي أهتمت بتطوير التربية العلمية ويعد أيضاً أحد أهم المداخل لتصميم وتدريس مناهج العلوم لتحقيق أهداف التربية البيئية، إذ إن أهم ما يميز محتوى مناهج العلوم التي تبنى في ضوء التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة أنها تتبع من مواقف الحياة الحقيقية والواقعية في صورة قضايا ومشكلات معاصرة ناجمة عن تفاعل الأفراد مع العلم والتكنولوجيا، فالمشكلات المجتمعية والبيئية تقدم في هذه المنهج في كليتها وشموليته، ونظراً لأن هذا المدخل يركز على القضايا والمشكلات الحقيقية للبيئة والمجتمع، فإن هذا يسمح للطلاب بالبحث والتقصي والتحليل لمشكلات البيئة الناجمة عن التوظيف غير الواعي للتكنولوجيا في الحياة (السيد، 2013: 89 - 93).

وأكد الكثير من الخبراء على أهمية استخدام منحى STSE في تدريس العلوم لمساعدة الطلاب في تطوير تفكيرهم، وتنمية مهارات اتخاذ القرار لديهم، ليصبحوا مواطنين جديرين في مجتمع ديمقراطي (Martin&Brouwer، 1991: 707-722) وبما إن علم الأحياء هو أحد العلوم الحديثة التي نحتاجها في حياتنا اليومية فهو من العلوم المهمة

والضرورية إذ يبحث في دراسة الكائنات الحية من الناحية العضوية وتلاؤمها مع الوسط الذي تعيش فيه وكذلك يركز على مفهوم التكيف المرن والمبني على وجود دافع داخلي يسعى إلى تلاؤم الكائن الحي مع مطالب البيئة المحيطة به (الرشدان ونعيم، 2006: 19). لذا اختار الباحثون مادة علم الأحياء للصف الرابع العلمي بسبب اعتماده المدخل البيئي وموضوعاته المليئة بالمشكلات الكثيرة التي تهم الطلبة وارتباطها بحياتهم اليومية.

ومن خلال ما تقدم يمكن إيجاز أهمية البحث الحالي بما يلي: -

1. أهمية استخدام منحنى STSE في التدريس بهدف النهوض بمستوى التعليم والوصول إلى مرحلة الرقي والتقدم العلمي.
2. أهمية مادة علم الأحياء لما لها من دور في حياة الإنسان ومكانتها بين المواد الأخرى، وأهدافها التربوية البالغة الأهمية التي تسهم في غرس القيم والاتجاهات البيئية لدى الطالبات.
3. من المؤمل أن تساعد نتائج هذا البحث العاملين في التخصصات الأخرى بصورة عامة، ومدرسي علم الأحياء والعاملين في مجال تطوير تدريس الأحياء بصورة خاصة.
4. أهمية الصف الرابع العلمي بوصفه صفّاً دراسياً مهماً وهو جزء من مرحلة دراسية مهمة في المرحلة الإعدادية.

ثالثاً: هدف البحث Objectives of The Research

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على: -

1. فاعلية منحنى STSE في التحصيل لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الأحياء.
2. فاعلية منحنى STSE في الاتجاهات البيئية لدى طالبات الصف الرابع العلمي.

رابعاً: فرضيتا البحث Hypotheses of The Research

لغرض التحقق من هدفي البحث تم صياغة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين: -

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0, 05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الأحياء وفق منحنى STSE وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0, 05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الأحياء وفق منحنى STSE وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة التقليدية في مقياس الاتجاه نحو البيئة.

خامساً: حدود البحث Limitations of The Research

أقتصر البحث الحالي على: -

1. الحد البشري: عينة من طالبات الصف الرابع العلمي.
2. الحد المكاني: المدارس الثانوية والإعدادية (النهارية) في قضاء المسيب التابعة إلى المديرية العامة لتربية بابل.
3. الحد الزمني: الفصل الدراسي للعام الدراسي (2014 - 2015).
4. الحد المعرفي: الفصول الأربعة الأخيرة (الفصل الثامن، الفصل التاسع، الفصل العاشر، الفصل الحادي عشر) من كتاب علم الأحياء المقرر تدريسه للصف الرابع العلمي، 2014، ط5.

سادساً: تحديد المصطلحات Definition of The Terms

أولاً: الفاعلية:

- عرفها كل من:

1. (Davies, 1981) بأنها: تحديد الأثر المرغوب على أداء الأفعال الصحيحة على وفق خطة محددة (Davies, 199: 1981).

2. (عطية، 2008ب) بأنها: القدرة على إحداث الأثر وفعالية الشيء بما يحدثه من أثر في شيء آخر (عطية، 2008 ب: 61).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: الأثر الذي يحدثه التدريس باستخدام منحنى STSE مقاساً بالدرجات التي تحصل عليها الطالبات في الاختبار التحصيلي.

سادساً: منحنى STSE

عرفه كل من: -

1. (نبهان، 2008) بأنه: مدخل يهدف إلى إبراز العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة إذ يتيح الفرصة للمتعلمين التدريب على اتخاذ القرارات بالنسبة للحياة اليومية ومستقبل المجتمع (نبهان، 2008: 231).

2. (السيد، 2006) بأنه: أحد الاتجاهات الحديثة المستخدمة كاتجاه لبناء وتطوير مناهج العلوم من خلال إبراز الدور الوظيفي للتطبيقات التكنولوجية في المجتمع لمساعدة المتعلمين على توظيف المفاهيم العلمية والتكنولوجية في حل المشكلات الناجمة عن تفاعلات العلم والتكنولوجيا بالمجتمع والبيئة (السيد، 2006: 89).

ونعرفه إجرائياً بأنه: عبارة عن مدخل حديث ساعد طالبات المجموعة التجريبية على توظيف المفاهيم العلمية والتكنولوجية في حل مشكلاتهن اليومية بإشراف مدرستهن عند دراستهن للفصول الأربعة (الثامن، التاسع، العاشر، الحادي عشر) من كتاب علم الأحياء للصف الرابع العلمي.

سابعاً: التحصيل

عرفه كل من: -

1. (النجار، 2010) أنه: المعرفة والمهارات المكتسبة من قبل كنتيجة لدراسة موضوع أو وحدة تعليمية معينة (النجار، 2010: 85).

2. (الجلالي، 2011) أنه: مستوى الاداء الفعلي للفرد في المجال الأكاديمي الناتج عن عملية النشاط العقلي المعرفي للطلاب ويستدل عليه من خلال اجاباته على مجموعة اختبارات تحصيلية نظرية أو عملية أو شفوية تقدم له نهاية العام الدراسي أو في صورة اختبارات تحصيلية (الجلالي، 2011: 25).

ونعرفه إجرائياً بأنه: محصلة ما تعلمته طالبات عينة البحث في مادة علم الأحياء للصف الرابع العلمي بعد مرور مدة التجربة، مقاساً بالدرجات التي يحصلن عليها في الاختبار التحصيلي الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

ثامناً: الاتجاه

عرفه كل من: -

1. (جوردين ألبرت) بأنه: إحدى حالات التهيؤ والتأهب العقلي التي تنظمها الخبرة (قطيط، 2009: 238).

2. (عمر وآخرون، 2010) بأنه: عبارة عن تنظيم ذهني وعصبي ونفسي للفرد، أو استعداد للاستجابة للمواقف أو للأفراد أو الأشياء أو الأفكار بطريقة معينة (عمر وآخرون، 2010: 317).

ونعرفه إجرائياً بأنه: محصلة استجابات طالبات الصف الرابع العلمي (عينة البحث) المعبرة عنها بالقبول أو الرفض مقاسه بالدرجة التي يحصلن عليها في مقياس الاتجاه نحو البيئة الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

تاسعاً: الاتجاه نحو البيئة

عرفه كل من:

1. (السامرائي والالوسي، 1991) بأنه: التعبير اللفظي للأفراد حول المكونات الحية وغير الحية جميعها التي تحيط بهم ويتفاعلون معها (السامرائي والالوسي، 1991) نقلاً عن (علي، 1994: 18).
 2. (الفرا، 1997) بأنه: موقف الفرد ومشاعره نحو المشكلات والقضايا البيئية والذي يتكون لديه من خلال احتكاكه وتفاعله مع مشكلات البيئة وقضاياها المختلفة، وهذا الموقف يظهر في صورة الموافقة أو الرفض، ويظهر ذلك من خلال سلوك الفرد في بيئته، وقد يظهر هذا السلوك في حياة الفرد بالسلب أو الإيجاب (الفرا، 1997: 145).
- ونعرفه إجرائياً بأنه: استعداد نفسي أو حالة عقلية ثابتة نسبياً لاتخاذ موقف معين نحو المشكلات والقضايا البيئية تتكون عند طالبات الصف الرابع العلمي ويتم قياسه إجرائياً من خلال معدل درجات طالبات عينة البحث التي يحصلن عليها لاستجابتهن لفقرات المقياس المستخدم لهذا البحث.

الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة

المحور الأول: خلفية نظرية (Theoretical Background)

أولاً: النظرية البنائية Constructivist theory

يشار إلى مفهوم البنائية Education constructivism على أنها رؤية في نظرية التعلم والنمو، قوامه ان الفرد يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته مع الخبرة (العفيف، 2013: 49).

كذلك هي رؤية معرفية ترى أن الواقع تشكله الذات الإنسانية بعمليات تفاعل ذهني بين المعارف السابقة والمعارف الجديدة وعناصر بيئة التعلم التي تشكل المناخ الذي يجري فيه التعلم تقضي إلى دمج المعارف الجديدة مع المعارف السابقة وإعادة تنظيم البنية المعرفية للمتعلم أو تعديلها واستخدام المعرفة المتكونة في مواقف جديدة (عطية، 2015: 248).

ويعد بياجيه هو الأب للنظرية البنائية فهو واضع اللبنات الأولى للبنائية، فمن وجهة نظره أن النمو الفكري ما هو إلا نمط مستمر من أنماط التوازن المستمر المتدرج (الخرجي، 2011: 97). ويرى أن هناك وظيفتين أساسيتين للتفكير ثابتتين لا تتغيران مع تقدم العمر هما التنظيم والتكيف، وتمثل وظيفة التنظيم نزعة الفرد إلى ترتيب العمليات العقلية وتنسيقها في أنظمة كلية متناسقة ومتكاملة أما وظيفة التكيف فتمثل في نزعة الفرد إلى التلاؤم والتألف مع البيئة التي يعيش فيها (أبو جادو، 2011: 94).

كما يرى بياجيه أن المعرفة تتكون عند الفرد من خلال ثلاث عمليات متسلسلة هي:

أ. التمثيل

ب. المواءمة

ت. التنظيم (إبراهيم، 2009: 454).

ثانياً: منحنى العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (S.T.S.E)

إن مدخل القضايا البيئية (S.T.S.E) يجمع في جوهره ومضمونه مدخلين هامين وهما المدخل البيئي Environmental Approach ومدخل قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع (S.T.S) أو ما يمكن تسميته بـ (القضايا والمشكلات البيئية الناتجة عن تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع) أي تدريس العلوم في سياق اجتماعي بيئي لحل القضايا والمشكلات البيئية المعاصرة لذا فالتعليم في ضوء مناهج (S.T.S.E) هو جزء من تعليم (S.T.S) ولكن هناك تركيز أكبر على التفاعلات البيئية للتطور العلمي والتكنولوجي وفي منهاج (S.T.S.E) فإن التطورات العلمية التي تم اكتشافها تشمل نواحي اقتصادية وأدبية وأخلاقية واجتماعية وسياسية، والتعليم باستعمال منحنى (S.T.S.E) هو تعليم يهدف إلى مساعدة الطلبة في تكوين تصورات واقعية عملية حول التصرف بطريقة مناسبة فيما يتعلق بالأفراد والمجتمعات

والبيئة، ويعتبر Hodoson من أشهر الباحثين في مجال التعليم وفق منحنى (S.T.S.E) إذ يقترح أربعة مستويات لتعليم العلوم وفق منحنى (S.T.S.E) وهي:

- 1- تقدير الأثر الثقافي للعلم والتكنولوجيا.
- 2- القدرة على اتخاذ القرارات.
- 3- تطوير القيم والاتجاهات والأفكار الخاصة للفرد.
- 4- التحضير للاستعداد والمبادرة. (Hodoson، 2003:655).

إذ أن فهم علاقة التداخل بين العلم والتكنولوجيا والبيئة لتحقيق الثقافة العلمية والبيئية يمكن ان تمر بأربع طرائق:

1. **ثقافية:** تطوير قدرة القراءة عن فهم القضايا المتعلقة بالعلوم والتكنولوجيا.
2. **نفعية:** امتلاك المعرفة والمهارات والاتجاهات المهمة لدى المتعلم.
3. **ديمقراطية:** توسيع المعرفة وفهم العلم ليشمل التداخل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة.
4. **الاقتصادية:** تشكيل مهارات ومعارف ضرورية للنمو الاقتصادي.

ونجد إن هناك اهتماماً عالمياً بالمدخل البيئي من أجل المحافظة على البيئة ومواردها وحمايتها من التلوث والاستغلال الجائر خاصة في ظل الانفجار المعرفي الهائل والتطبيقات التكنولوجية الكثيفة والمتسارعة، وفي ظل ثورة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات والتسابق العالمي والدولي المحموم على موارد الطاقة والمياه والمعادن واستغلالها ابشع استغلال وفي ضوء قصور مناهج العلوم العربية بشكل عام عن تناول القضايا والمشكلات البيئية العالمية المعاصرة، كما يوجد اهتمام لدى الباحثين التربويين بمنحنى العلم والتكنولوجيا والمجتمع S.T.S ودوره الهام في حل المشكلات العالمية والبيئية المعاصرة التي تواجه المجتمع (شهاب، 2007: 17).

وتتميز برامج مدخل S.T.S.E بعدد من الخصائص أهمها أنها تركز على مواقف حقيقية في الحياة الواقعية للمتعلم وتساعد على تطوير بدائل ومهارات ليتم الاختيار من بينها، وتمكن المتعلم من اتخاذ قرارات عملية حول القضايا والمشكلات البيئية وتساعد في استخدام البيئة الواقعية المدرسية وما حولها كسياق تعليمي - تعليمي، وتكون دافعاً لزيادة قدرة المتعلمين على تحسين وضع البيئة التي يعيشون فيها (زيتون، 2010: 104 - 314).

المحور الثاني: دراسات سابقة (Previous studies)

وتتضمن الدراسات المحلية والعربية والأجنبية التي تخص موضوع البحث:

1. دراسة (Erminia et al، 2006)

تشجيع وتطوير وجهات النظر حول القضايا المعتمدة على STSE في تثقيف معلم العلوم

أجريت الدراسة في كندا وهدفت إلى استكشاف ردود مرشحي مدرس العلوم بشأن حالة من حالات التعليم وفق قضايا STSE المبنية على مسائل في التعليم الخاص وكذلك كيفية تداخل ذاتية مدرس العلوم مع تبني وجهات النظر المستندة إلى قضايا STSE وتم وصف تطور الوسائط المتعددة الوثائقي في طرح هذه المواضيع ويصور قضايا التعليم على STSE في الصف، وتكونت عينة البحث في (64) مدرساً ثانوياً في إحدى الجامعات واعتمدت الدراسة على استكشاف ردود أفعال العينة المرشحة للدراسة في تدريس المواضيع المستندة على قضايا STSE وكيف تتقاطع ذاتية مدرس العلوم مع اعتماد وجهات النظر المستندة على قضايا STSE، وقد أظهرت النتائج أنه على الرغم من أن المرشحين أظهرها تفتهم فيما يتعلق بدافع تدريس STSE، إلا أنهم أشاروا أيضاً إلى احتمال انخفاض لتعليم وجهات النظر هذه في السنوات الأولى من التدريس واستنتجت الدراسة عدة مشكلات اسهمت في تلك النتائج ومنها مسائل تتعلق بالسيطرة والاستقلالية والدعم والانتماء والخبرات والمناهج التفاوضية والتيسير والاجراءات والتحفيزات والمويل الفكرية وضمت الدراسة بمناقشة الدروس المستفادة بشأن التعليم المستند على قضايا STSE، هوية المدرس ودور الوسائط المتعددة في هذا النوع من التعليم. (Erminia et al، 2006: 1).

2. دراسة (شهاب، 2007)

وحدة متضمنة لقضايا STSE في محتوى مناهج العلوم للصف التاسع وأثرها في تنمية المفاهيم والتفكير العلمي لدى الطالبات

أجريت الدراسة في غزة بفلسطين، وهدفت التعرف على أهم القضايا والمشكلات البيئية الناتجة عن التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة والتي ينبغي أن تتضمنها الوحدة المختارة من محتوى منهج العلوم للصف التاسع الأساسي وذلك في ضوء الأهداف العامة لتدريس العلوم بالمرحلة الأساسية، وإلى معرفة أثر تدريس الوحدة المتضمنة لقضايا STSE في محتوى منهج العلوم للصف التاسع الأساسي في تنمية المفاهيم والتفكير العلمي لدى الطالبات. وتكونت عينة الدراسة من طالبات الصف التاسع موزعات على صفين، أحدهما مثلت المجموعة الضابطة وبلغ عدد الطالبات (39) طالبة، والأخرى مثلت المجموعة التجريبية وبلغ عدد الطالبات (41) طالبة. أما أدوات الدراسة فاستخدم الباحث اختبار المفاهيم العلمية واختبار التفكير العلمي وفق أسلوب حل المشكلات واستخدم برنامج الحزم الإحصائية SPSS للمعالجات الإحصائية والتي شملت المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والاختبار التائي (ت) لعينتين مستقلتين ثم حساب حجم التأثير الذي يسهم فيه المتغير المستقل في التأثير على النتائج باستخدام مربع إيتا وقيمة d وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر واضح وفروق ذات دلالة إحصائية في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير العلمي لدى الطالبات لصالح المجموعة التجريبية يعزى لتدريس الوحدة المتضمنة لقضايا STSE من محتوى العلوم للصف التاسع الأساس، مما يؤكد أهمية هذا الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم (شهاب، 2007: ج- د).

3. دراسة (كرابيديان، 2014)

أثر استراتيجية مدخل القضايا البيئية (S.T.S.E) في اكتساب المفاهيم والتصورات البيئية الصحيحة ومهارة حل المشكلات البيئية لدى طلبة كلية التربية / جامعة البصرة

أجريت الدراسة في العراق، وهدفت التعرف على أثر استراتيجية مدخل القضايا البيئية STSE في اكتساب المفاهيم والتصورات البيئية ومهارة حل المشكلات البيئية لطلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة البصرة، وأتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من (36) طالباً وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، أما أدوات الدراسة فقامت الباحثة ببناء ثلاث أدوات هي اختبار المفاهيم البيئية ومقياس التصورات البيئية ومقياس مهارة حل المشكلات وتمت معالجة البيانات إحصائياً باستعمال برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وأظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين تم إخضاعهم لاستراتيجية مدخل القضايا البيئية STSE على أقرانهم من طلبة المجموعة الضابطة الذين تم تدريسهم وفق الطريقة التقليدية (كرابيديان، 2014: ع).

❖ جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

أفاد البحث من الدراسات السابقة أمور عدة منها:

10. التعرف على المنهج والجراءات البحثية التي اتبعتها الدراسات واتخاذ المناسبة منها لما ينسجم مع البحث الحالي.
11. الاستفادة من إجراءات الدراسات السابقة، في إعداد أداتي البحث وبناءها.
12. التعرف على كيفية تطبيق منحنى STSE في الخطة اليومية للدرس.
13. الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي والتي تناولت المتغير المستقل والمتغير التابع.
14. التعرف على الوسائل الإحصائية المستخدمة والاستفادة منها.
15. التعرف على إجراءات البحث وتفسير النتائج والاستفادة من مقترحات وتوصيات الدراسات السابقة في إجراء البحث الحالي.
16. مقارنة النتائج التي توصل إليها البحث الحالي مع الدراسات السابقة.

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته التجريبية

أولاً: منهج البحث والتصميم التجريبي Experimental Curriculum Design

إن المنهج التجريبي هو الطريقة التي يقوم بها الباحث بتحديد مختلف الظروف والمتغيرات التي تظهر في التحري عن المعلومات التي تخص ظاهرة ما وكذلك السيطرة على مثل تلك الظروف والمتغيرات والتحكم بها (قندلجي وإيمان، 2009: 196).

بما أن البحث الحالي يتضمن متغيراً مستقلاً واحداً هو (منحى STSE)، ومتغيرين تابعين هما (التحصيل والاتجاه نحو البيئة)، لذا استخدم الباحثون التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي لمجموعتين متكافئتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة ذا الاختبارين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو البيئة والمخطط (1) يوضح ذلك:

مخطط (1): التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار
التجريبية	1. العمر محسوباً بالأشهر.	منحى STSE	التحصيل. الاتجاه نحو البيئة.	1. اختبار التحصيل. 2. مقياس الاتجاه نحو البيئة.
الضابطة	2. اختبار الذكاء (رافن Raven). 3. التحصيل السابق في مادة الأحياء. 4. اختبار المعلومات السابقة. 5. الاختبار القبلي لمقياس الاتجاه نحو البيئة.	الطريقة التقليدية		

ثانياً: إجراءات البحث Procedures of the research

1. مجتمع البحث Research population

ويشمل مجتمع البحث الحالي جميع طالبات الصف الرابع العلمي في المدارس (الإعدادية والثانوية) النهارية الحكومية للبنات في مركز قضاء المسيب للعام الدراسي (2014-2015)م.

2. عينة البحث Research Sample

اختارت الباحثة عشوائياً ثانوية المسعودي للبنات واختارت منها عشوائياً شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية والتي بلغ عدد طالباتها (29)، وشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة والتي بلغ عدد طالباتها (30) وبذلك يكون العدد الكلي لعينة البحث (59) طالبة على نحو أولي وبعد استبعاد الطالبات الراسبات من المجموعتين، إذ بلغ عددهن (3) طالبة (1) منهن في المجموعة التجريبية و(2) في المجموعة الضابطة مع ضمان بقائهن في صفوفهن حفاظاً على نظام المدرسة واستمرار تدريسهن، ويعود سبب استبعادهن لامتلاكهن خبرات سابقة في الموضوعات التي تدرس في غضون مدة التجربة التي قد يكون لها أثر في المتغيرات التابعة وبذلك أصبح العدد النهائي لعينة البحث (56) بواقع (28) طالبة في المجموعة التجريبية و(28) طالبة في المجموعة الضابطة وجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1): توزيع طالبات عينة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل استبعاد الراسبات وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الراسبات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية	ب	29	1	28
الضابطة	أ	30	2	28
المجموع	2	59	3	56

3. تكافؤ مجموعتي البحث Equivalent of The Groups Research

لقد حرصت الباحثة قبل البدء بتطبيق التجربة على تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة وهي (العمر الزمني محسوباً بالأشهر، والذكاء، والتحصيل السابق لمادة الأحياء، واختبار المعلومات السابقة، ومقياس الاتجاه نحو البيئة) وجدول (2) يوضح هذه المتغيرات:

جدول (2): المتغيرات التي تم تناولها لغرض تكافؤ مجموعتي البحث

المجموعة	التكافؤ	القيمة الثانية	القيمة الجدولية
التجريبية و الضابطة	1.العمر الزمني للطلّابات محسوباً بالأشهر	0,440	2,000
	2.اختبار الذكاء	0,082	2,000
	3.التحصيل السابق في مادة علم الأحياء	0,450	2,000
	4.اختبار المعلومات السابقة	1,238	2,000
	5.مقياس الاتجاه نحو البيئة القبلي	1,436	2,000

4. ضبط المتغيرات الدخيلة Control Of The Internal Variables

يقصد بالمتغيرات الدخيلة أنها المتغيرات التي تتدخل ولا يستطيع الباحث أن يوقف أثرها، ولا يدخل هذا المتغير في تصميم البحث ولا يخضع لسيطرة الباحث ولكنه يؤثر في نتائج البحث أو في المتغير التابع تأثيراً غير مرغوب فيه، ولا يستطيع الباحث ملاحظة المتغير الدخيل أو قياسه، لكنه يفترض وجود عدد من المتغيرات الدخيلة ويأخذها بنظر الاعتبار عند مناقشة النتائج وتفسيرها ويمكن التخلص من أثرها عن طريق ضبطها أو تحييدها (الجبوري، 2013: 199). وعليه تم ضبط المتغيرات غير التجريبية التي تؤثر في سلامة التجربة وعلى النحو الآتي:

1. الحوادث المصاحبة للتجربة Accidents associated with the experiment

2. الاندثار التجريبي Experimental Mentality

3. اختيار العينة Sample selection

4. النضج Maturation

5. أداة القياس Measurement tool

6. أثر الإجراءات التجريبية Experimental Performances Effect

5. مستلزمات البحث Research Requirements

لغرض تطبيق البحث هيأ الباحثون بعض المستلزمات منها:

أ. تحديد المادة العلمية:

تم تحديد المادة العلمية التي سوف تدرس والتي تمثلت بالفصول الأربعة الأخيرة من كتاب علم الأحياء للصف الرابع العلمي للعام الدراسي (2014- 2015) م والمتضمنة أربعة فصول، وجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3): محتوى المادة العلمية

الفصل	الموضوعات	الصفحات
الثامن	تلاؤم النبات مع البيئة	139-154
التاسع	تلاؤم الحيوانات والنباتات مع البيئة	159-166
العاشر	العلاقات بين الكائنات الحية وسلوك التعاقب البيئي	171-185
الحادي عشر	التلوث البيئي	189-202
المجموع		54

ب. صياغة الأهداف السلوكية:

إن تحديد الأهداف السلوكية أمر في غاية الأهمية في عملية التدريس وذلك لأنها تعد الأساس في كل خطوة من خطوات عملية التدريس (عطية، 2008: 83 أ). وجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4): عدد الأهداف السلوكية وفقاً لتصنيف بلوم موزعة على الفصول الأربعة الأخيرة

الفصل	معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع
الثامن	19	12	3	6	4	2	46
التاسع	11	6	6	3	4	3	33
العاشر	12	8	7	7	3	2	39
الحادي عشر	16	13	5	2	6	7	49
المجموع	58	39	21	18	17	14	167

ث. إعداد الخطط التدريسية:

إن التخطيط للتدريس عملية عقلية منظمة تهدف إلى تحقيق الأهداف بفاعلية وكفاية، وهو رؤية واعية لجميع عناصر العملية التعليمية - التعلمية، وما يتبعها من أساليب التقويم المختلفة (عياش والصافي، 2007: 59). وقد قامت الباحثة بإعداد (24) خطة تدريسية لكل مجموعة (التجريبية والضابطة) وبواقع (3) حصص أسبوعياً.

ثالثاً: أدوات البحث Tools Research

1. بناء الاختبار التحصيلي:

هو الأداة التي تستخدم لقياس مدى الفهم والتحصيل في مادة دراسية معينة (ربيع، 2008: 170). أعد الباحثون اختباراً يتكون من (50) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد مكون من أصل الفقرة وأربع بدائل واحدة منها صحيحة وثلاثة منها خاطئة.

2. مقياس الاتجاه نحو البيئة:

يعرف مقياس الاتجاه بأنه: "مجموعة من العبارات تدور حول قضية أو موضوع معين" (علي، 2007: 281). قام الباحثون بإعداد (40) فقرة، وتم اعتماد مقياس ليكرت الثلاثي ذي الاستجابات الثلاث كونه يمتاز بسهولة بنائه وتطبيقه، والذي يضع ثلاثة بدائل للإجابة وهي (وافق - اوافق إلى حد ما - غير موافق) وحددت درجات الفقرات الإيجابية (3-2-1) على التوالي، أما الفقرات السلبية تم تحديدها بالدرجات (3-2-1)، ولأجل ضمان جدية الإجابة استخدمت فقرة كاشفة لمعرفة صدق الإجابات المعطاة، والفقرة الكاشفة هي فقرة تأكيدية تتضمن الموضوع نفسه ولكنها صيغت صياغة مختلفة، وقد تضمن المقياس فقرتين كاشفتين هما (2، 39) على التوالي، استخدمت إجاباتها لاستبعاد أية حالة لا تتضح فيها جدية الإجابة، إذ إن عدم تطابق درجتي الفقرتين (2، 39) والفقرتين (5، 33) في أية استمارة تؤدي إلى استبعادها من عملية التحليل الإحصائي، أما في حالة تطابق الإجابة عن تلك الفقرتين يعني صدق وجدية الإجابة إذ يتم طرح درجتي الفقرتين المتكررتين من الدرجة الكلية، وبذلك يكون أعلى درجة يمكن أن تحصل عليها الطالبة (120) درجة وأوطأ درجة هي (40) درجة.

رابعاً: إجراءات تطبيق التجربة Application procedures of the Experiment

بعد أن تم التحقق الباحثة من التكافؤ بين المجموعتين أتبع في إنشاء تطبيق التجربة الإجراءات الآتية:

1. بدأت التجربة في يوم الأحد الموافق (2015/2/15) م، ولكنها باشرت في تطبيق التجربة في يوم الأحد الموافق (2015/3/1) م حيث عمدت إلى تدريس المجموعة التجريبية على وفق منحنى (STSE)، والمجموعة الضابطة على وفق الطريقة التقليدية وبواقع ثلاث حصص أسبوعاً لكل مجموعة، وكان تدريس مجموعتي البحث في النصف الثاني من العام الدراسي (2014-2015) م، وانتهت التجربة في يوم الأحد الموافق (2015/4/26) م.
2. درست المادة نفسها لمجموعتي البحث، إذ درست المجموعة التجريبية على وفق منحنى (S.T.S.E) وحسب الخطط التدريسية اليومية المعدة على وفق خطوات وفق منحنى (S.T.S.E)، أما المجموعة الضابطة فقد درست في المدة الزمنية نفسها بالطريقة الاعتيادية على وفق الخطط التدريسية المعدة لذلك.
3. طبق الاختبار التحصيلي على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) بعد إتمام تدريس المادة الدراسية المحددة بالفصول الأربعة الأولى من كتاب علم الأحياء للصف الرابع العلمي في يوم الثلاثاء الموافق (2015/4/28)، وتم

إبلاغ الطالبات قبل أسبوع من موعد الاختبار، ثم صححت الإجابات وبذلك تم الحصول على درجات الاختبار التحصيلي لمجموعتي البحث.

4. طبق مقياس الاتجاه نحو البيئة (البعدي) في يوم الخميس الموافق (2015/4/30)، وبذلك تم الحصول على درجات طالبات مجموعتي البحث في مقياس الاتجاه نحو البيئة (البعدي).

خامساً: الوسائل الإحصائية: Statistical Tools

تم تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (Microsoft Excel- 2010).

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج: Presentation of The Results

1. نتائج اختبار التحصيل:

أ. للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الأولى استخدم الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين للتأكد من دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل وجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5): نتائج الاختبار التائي لدرجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار التحصيل

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	28	36,04	52,27	7,23	54	2,850	2,000	دالة إحصائياً
الضابطة	28	30,61	49,42	7,03				

يتضح من الجدول أعلاه إن متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن وفق منحنى S.T.S.E بلغ (36,04) بانحراف معياري مقداره (7,23)، في حين بلغ متوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة التقليدية (30,61) بانحراف معياري مقداره (7,03)، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (2,850)، وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (54) والبالغة (2,000)، تبين أنها أكبر من الجدولية، وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية.

ب. بليان مقدار حجم الأثر للمجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل استخدمت معادلة مربع (آيتا) في استخراج حجم الأثر (D) للمتغير المستقل في المتغير التابع (التحصيل) وباستخراج قيمة (d) التي تعكس مقدار حجم الأثر والبالغ (0,77) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم الأثر وبمقدار متوسط لمتغير التدريس بمنحنى (STSE) في اختبار التحصيل لمادة الأحياء حسب تصنيف كوهين (Cohen,1988) (164: 1996, kiess).

2. نتائج مقياس الاتجاه نحو البيئة:

أ. للتحقق من الفرضية الصفرية الثانية استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتأكد من دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس الاتجاه نحو البيئة، وجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6): نتائج اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين لمتوسط الفرق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة

لمقياس الاتجاه نحو البيئة

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	28	101,21	46,91	8,06	54	3,58	2,000	دالة إحصائياً
الضابطة	28	101,64	29,38	5,42				

يتضح من الجدول أعلاه إن قيمة المتوسط الحسابي للمقياس الاتجاه نحو البيئة للمجموعة التجريبية بلغ (101,21) وبانحراف معياري قدره (8,06)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمقياس الاتجاه نحو البيئة للمجموعة الضابطة (94,64) وبانحراف معياري قدره (5,42)، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (2,972)، وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0, 05) ودرجة حرية (54) والبالغة (2, 000)، تبين أنها أكبر من الجدولية، وهذا يدل على إن الفرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاه نحو البيئة ولصالح المجموعة التجريبية.

ب. لبيان مقدار حجم الأثر للمجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الاتجاه نحو البيئة استخدمت معادلة مربع (آيتا) في استخراج حجم الأثر (D) للمتغير المستقل في المتغير التابع (الاتجاه نحو البيئة)، وباستخراج قيمة (d) التي تعكس مقدار حجم الأثر والبالغ (0, 80) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم الأثر وبمقدار كبير لمتغير التدريس بمنحى (STSE) في مقياس الاتجاه نحو البيئة حسب تصنيف كوهين (Cohen, 1988).

ثانياً: تفسير النتائج: Explanation Of The Results

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل والاتجاه نحو البيئة لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن على وفق منحى (S.T.S.E) على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن وفقاً للطريقة التقليدية، في اختبار التحصيل ومقياس الاتجاه نحو البيئة ويمكن أن يعزى سبب ذلك إلى:

1. إن منحى (S.T.S.E) أسهم في تحديد العلاقات المتبادلة بين العلم والتقنية والمجتمع والبيئة وتحديد أثر العلم والتكنولوجيا على حياة المتعلمين وزيادة الوعي المهني والتوسع في عملية التعلم.
2. إن استخدام منحى (S.T.S.E) أسهم في زيادة دافعية الطالبات للمشاركة في النقاش واستكشاف المشكلة ومحاولة البحث عن الحلول وإيجاد الحلول البديلة واختيار الحل الأفضل منها وهذا قد ساعد في رفع مستوى التحصيل الدراسي لطالبات المجموعة التجريبية.
3. إن منحى (S.T.S.E) ساعد الطالبات في استخدام البيئة الواقعية المدرسية كسياق تعليمي - تعليمي.
4. أن استخدام منحى (S.T.S.E) أسهم في زيادة دافعية الطالبات للاهتمام بالقضايا والمشكلات البيئية ومحاولة إيجاد الحلول لها مما يؤثر إيجابياً في اتجاههن نحو البيئة.
5. أن منحى (S.T.S.E) يساعد في إعداد طالب مثقف وواعي بيئياً ومعد للتعامل مع القضايا البيئية ذات الصلة بالعلم والتكنولوجيا للتغلب على مشكلات المجتمع الناجمة عن التقدم العلمي والتكنولوجي.
6. ساعد منحى (S.T.S.E) في خلق الدافعية لزيادة قدرة الطالبات على تحسين وضع البيئة المحيطة بهن وبالتالي أدى إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو البيئة.

الفصل الخامس: الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات Conclusions

في ضوء النتائج التي أظهرها البحث الحالي نستنتج ما يأتي:

5. فاعلية استعمال منحى (S.T.S.E) في رفع مستوى التحصيل لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الأحياء إذ أنهن تفوقن على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة التقليدية.
6. إن التدريس على وفق منحى (S.T.S.E) كان له التأثير الإيجابي في جعل الطالبات محور العملية التعليمية من خلال مشاركتهن الفاعلة في المناقشة والاستفسار واقتراح الحلول.

7. فاعلية استعمال منحنى (STSE) في تكوين الاتجاهات نحو البيئة لدى طالبات الصف الرابع اعلمي اللواتي درسن وفقها بالمقارنة مع الطريقة التقليدية.

ثانياً: التوصيات Recommendations

في ضوء النتيجة التي تم التوصل إليها يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

1. تشجيع الطلبة على العمل الجماعي داخل الصف أو المختبرات لتنمية المهارات المختلفة والوصول إلى نتائج أفضل في العملية التعليمية.
2. استخدام منحنى S.T.S.E في تدريس مادة الأحياء لما له من دور بالغ في التحصيل والاتجاه نحو البيئة.
3. التأكيد على واضعي مناهج قسم علوم الحياة على تنمية التربية البيئية من خلال إضافة مقررات أخرى لزيادة معلومات الطالب البيئية وتنمية اتجاهاتهم وتطوير الوعي البيئي لديهم.
4. إقامة دورات تدريبية للكوادر التعليمية من معلمين ومعلمات – مدرسين ومدرسات وذلك لغرض زيادة خلفيتهم المعرفية بالطرائق التدريسية الحديثة التي من شأنها أن يكون المتعلم سائلاً ومجيباً ومتفاعلاً ومستكشفاً.

ثالثاً: المقترحات Suggestions

استكمالاً للنتيجة التي توصل إليها البحث نقترح ما يلي:

1. إجراء دراسة مماثلة لبيان فاعلية منحنى (STSE) في متغيرات أخرى ولمراحل دراسية أخرى.
2. إجراء دراسة مقارنة لفاعلية منحنى S.T.S.E مع مداخل تدريسية أخرى للتعرف على أفضليتها في تدريس مادة علم الأحياء.
3. إجراء دراسات أخرى حول استخدام فاعلية منحنى S.T.S.E في التدريس في متغيرات أخرى مثل (اكتساب المفاهيم والاستبقاء، الميل، التتور العلمي، الاستطلاع العلمي، التفكير العلمي، عمليات العلم، التفكير الابداعي).
4. إجراء دراسات وصفية لتحليل محتوى الكتب الدراسية للعلوم في ضوء منحنى (S.T.S.E).
5. إجراء دراسة مماثلة على مواد دراسية أخرى الفيزياء، الكيمياء.

❖ المصادر العربية:

1. إبراهيم، لينا محمد وفا عبد الرحمن (2009) أساليب تدريس العلوم للصفوف الأربعة الأولى (النظرية والتطبيق)، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان.
2. أبو جادو، صالح محمد (2011) علم النفس التربوي، ط8، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
3. الاسدي، نعمه عبد الصمد حسين (2009): فاعلية انموذجين تعليميين على وفق مدخل (STS) في التحصيل وتنمية التفكير الناقد والقدرة في اتخاذ القرار لحل مشكلات بيئية لدى طالبات قسم علوم الحياة، اطروحة دكتوراه، قسم طرائق تدريس علوم الحياة، كلية التربية – ابن الهيثم / جامعة بغداد.
4. الجامعة المستنصرية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2001) المؤتمر التربوي للعلوم التربوية والنفسية، بغداد.
5. الجبوري، حسين محمد جواد (2013). منهجية البحث العلمي (مدخل لبناء المهارات البحثية)، ط1، مؤسسة دار الصادق الثقافية دار صفاء، عمان.
6. الجلاي، لمعان مصطفى (2011) التحصيل الدراسي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
7. الجوراني، أنور عباس محمد (2011): فاعلية إستراتيجيتين تعليميتين على وفق مدخل (STS) في التحصيل وتنمية أخلاقيات العلم والتتور التكنولوجي لدى طالبات كلية العلوم، اطروحة دكتوراه، طرائق تدريس الكيمياء، كلية التربية / ابن الهيثم، جامعة بغداد.
8. الخرزجي، سليم إبراهيم (2011) أساليب معاصرة في تدريس العلوم، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.

9. ربيع، هادي مشعان (2008) علم النفس التربوي، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان.
10. الرشدان، عبدالله ونعيم جعيني (2006) المدخل إلى التربية والتعليم، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
11. الزغول، عماد عبد الرحيم (2012) مقدمة في علم النفس التربوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
12. زيتون، عايش محمود (2010) الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها، ط1، دار الشروق، عمان.
13. السيد، يسري مصطفى (2013) اتجاهات معاصرة للبحث في تكنولوجيا التعليم، عالم الكتب الحديث، أريد - الأردن.
14. السيد، يسري (2006) التربية العلمية والبيئية وتكنولوجيا التعليم، عالم الكتب الحديث، أريد.
15. شهاب، موسى عبد الرحمن (2007) وحدة متضمنة لقضايا STSE في محتوى منهج العلوم للصف التاسع وأثرها في تنمية المفاهيم والتفكير العلمي لدى الطالبات (رسالة ماجستير) كلية التربية، الجامعة الإسلامية - غزة.
16. عطية، محسن علي (2015) البنائية وتطبيقاتها استراتيجيات تدريس حديثة، ط1، الدار المنهجية، عمان.
17. _____ (2008) الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
18. _____ (2008ب) مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
19. العفيف، سيما أحمد حمدان (2013) تنمية مهارات النقد والتذوق الأدبي وفق توجهات النظرية البنائية، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان.
20. علي، سعيد اسماعيل (2007) أصول التربية العامة، ط1، دار المسيرة، عمان.
21. علي، سولاف فائق محمد (1994) أثر الأفلام التعليمية في تنمية الاتجاهات البيئية لدى طلبة الصف الرابع العام، رسالة ماجستير، جامعة بغداد.
22. علي، محمد السيد (2003) التربية العلمية وتدريس العلوم، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
23. عمر، محمود أحمد وحصة عبد الرحمن فخر و تركي السبيعي وآمنه عبدالله تركي (2010) القياس النفسي والتربوي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
24. العمراني، عبد الكريم جاسم وعقيل الخزاعي وعباس جواد الركابي (2013) تدريس الفيزياء المعاصر (دراسة في التنوير)، دار صفاء للنشر ودار نيبور للنشر للطباعة.
25. عياش، أمال نجاتي وعبد الحكيم محمود الصافي (2007) طرق تدريس العلوم للمرحلة الأساسية، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.
26. الفرا، فاروق (1997) أثر برامج كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة على التربية البيئية لدى الخريجين بالمستوى الرابع، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (44).
27. قطيط، غسان يوسف (2009) حوسبة التقويم الصفّي، ط1، دار الثقافة، عمان.
28. قنديلجي، عامر وأيمان السامرائي (2009). البحث العلمي الكمي والنوعي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
29. كرايبيديان، سيتا آرم كيورك (2014) أثر استراتيجية مدخل القضايا البيئية S.T.S.E في اكتساب المفاهيم والتصورات البيئية الصحيحة ومهارة حل المشكلات البيئية لدى طلبة كلية التربية / جامعة البصرة، أطروحة دكتوراه، قسم طرائق التدريس العامة، كلية التربية للعلوم الإنسانية - جامعة البصرة.
30. نبهان، يحيى محمد (2008) مهارة التدريس، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.
31. النجار، نبيل جمعة صالح، (2010): القياس والتقويم منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية (spss)، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع.

❖ المصادر الأجنبية:

- Davies ، **Instruction teaching use** ،N.4 ،M.C ،Craw ،Hill ،1981. 32.
- 33.Eminia G. Pedretti ،Larry Bencze ،Jim Hewitt Lisa Romkey ،and Ashifa Jivraj (2006): **Promoting Issues-based STSE Perspectives in Science Teacher Education: Problems of Identity and Ideology** ،Springer ،Science & Education. 34.Hondson ، D(2003):**Time for action: Science education for an alternative future**. International Journal of Science Education ،25(6):p:645-670.
- 35.Kiess ،H.O. (1996): **Statistical concepts for Behavioral science**. London ،Sidney ، Toronto ،Allyn and Bacon.
- 36.Martin ،B. & Brouwer ،W. (1991): **The sharing of personal science and the narrative element in science education**. Science Education ،75 (6): 707 – 722.

فاعلية برامج وخدمات التعليم والتشخيص والارشاد في مؤسسات اطفال التوحد.

د. احمد نايل الغرير

المملكة العربية السعودية/ جامعة ام القرى/ الكلية الجامعية بالقطيف

The effectiveness and education services, diagnosis and counseling programs in autistic children institutions.

Dr.. Ahmed Al Ghurair Nile

Saudi Arabia\ Umm Al Qura University\ University Jouf College

الملخص

هدفت الدراسة الى التحقق من فاعلية برامج وخدمات التعليم والتشخيص والارشاد في مؤسسات اطفال التوحد في الاردن وشمل مجتمع الدراسة جميع المؤسسات وتم اختيار 6 منها عشوائيا كعينة للدراسة، واستخدم الباحث قائمة مكونه من 54 فقرة تمثل ابعاد التعليم والتشخيص والارشاد، والتي حازت على درجة عالية من الصدق والثبات. وخلصت النتائج الى انه لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بين مؤسسات اطفال التوحد في ابعاد التعليم والتشخيص والارشاد عند مستوى الدلالة (0,05)، ولدى فحص تلك الفروق بين البرامج في مؤسسات القطاعين الخاص والاهلي لوحظ وجود فروق دالة احصائية في بعد الخدمات التعليمية لصالح مؤسسات القطاع الخاص عند مستوى دلالة (0,02).

Abstract

The study aimed to verify the effectiveness and education services, diagnosis and extension programs in autistic children institutions in Jordan and included a study population of all institutions were selected six of them at random sample of the study, the researcher used a list of 54 paragraph represent the dimensions of education, diagnosis and guidance, and which have earned a high degree of honesty and consistency. And concluded that the results that he did not show statistically significant differences between autistic children institutions in the dimensions of education, diagnosis and counseling differences at the significance level (0.05), and in the examination of those differences between the programs in the private sector and civil society institutions were observed statistically significant differences in post-educational services for institutions the private sector at the level of significance (0.02).

مقدمة:

يعد التوحد من الإعاقات النمائية المعقدة التي تصيب الأطفال في طفولتهم المبكرة، وهي إعاقة ذات تأثير شامل على كافة جوانب نمو الطفل العقلية، الاجتماعية، الانفعالية، الحركية، الحسية، وأن أكثر جوانب القصور وضوحاً في هذه الإعاقة هو الجانب التواصلية و التفاعل الاجتماعي المتبادل، حيث أن الطفل التوحدي غير قادر على التفاعل الاجتماعي وتكوين علاقات مع الأقران، بالإضافة إلى قلة الانتباه، والسلوك النمطي، والاهتمامات لديه مقيدة أو محددة.

وأكدت العديد من الادبيات والتجارب العلمية و الدراسات البحثية أهمية البرامج التربوية التطبيقية المباشرة المقدمة لأطفال التوحد في المؤسسات التعليمية، والتي تساعد على تحسين حالتهم في المستقبل وتساعد المحيطين بهم في كيفية التعامل معهم، إذ أن غالبيتها قد حققت نتائج ايجابية خلال تطبيقها، وهذا ما ورد من نتائج العديد من الدراسات الاجنبية مثل دراسة كل من الكساندرا (S, Alexandra, 2004)، ودراسة فيليب ومارلين (Phillip, Sc & Marilyn, 2000)، وديفيسون ونييلي (Davison & Neale, 2001). وأشار روبنسن وآخرون (Robbi ns & Others, 1991) إلى أهمية التدخل المبكر والتعليم والتدريب في تحقيق نتائج ايجابية لأطفال التوحد في المستقبل.

اضافه الى الدراسات العربية مثل دراسة (الغرير والمخالد، 2014) ودراسة (رشا حميده، 2007)، ودراسة (الشيخ ذيب، 2004)، ودراسة (أسامة مدبولي، 2006) والتي ركزت نتائجها على اهمية تعليم وتدريب وتأهيل الاطفال التوحديين في كافة المراحل (الغرير والمخالد، 2014).

و تناولت عدة دراسات اخرى مثل دراسة (عاكف الخطيب، 2011) ودراسة (الشمري، 2007) ودراسة (العلوان، 2006) و دراسة كارول (Carol, 2007) دراسة(البستجي، 2007) ودراسة كل من تايتجنز وماك كاري وكوتشير (Tietjens, McCray, and Co-chair, 2005)، موضوع تقييم برامج وخدمات الأطفال ذوي اضطراب التوحد، مثل تقييم البرامج المقدمة من وجهة نظر المديرين والمعلمين ومدى فاعلية الخطط التربوية ومحتوى هذه الخطط. وطرق التشخيص وتوافر أدوات التقييم المناسبة وطرائق التدريس المتبعة في تعليم أطفال التوحد. بالإضافة إلى قيام الباحثين بدراسة وتحديد المشكلات التي تواجه المعلمين، وبعضها الآخر تناولت أوضاع المراكز التي تقدم خدماتها للأطفال ذوي اضطراب التوحد(الخطيب،2011).

مشكلة الدراسة:

وبناءً على ما تقدم فإن مشكلة الدراسة انبثقت من خلال اهمية التعرف على اوضاع الأطفال التوحديين المنتفعين من خدمات مؤسسات التعليم والتدريب من خلال تقييم برامج المؤسسات التي يشرف عليه اخصائيين ومعلمين مدربين على اجراءات التعامل مع الاطفال التوحديين، اضافة الى احساس الباحث على ان ثمة مستوى تقييم لتلك البرامج في المؤسسات والتأكد من فاعليتها وجدواها ومدى انعكاسها على حياة الاطفال التوحديين واسرهم.

تسعى الدراسة إلى الإجابة على سؤالين هما: هل هناك اختلاف في مستوى البرامج التعليمية والتشخيصية والارشادية المقدمة في عدد من مؤسسات اطفال التوحد في الاردن؟ اضافة الى سؤال حول ما هي ابرز المشكلات التي تواجه المشرفين والعاملين في تلك المؤسسات؟

فروض الدراسة: وانبثقت من السؤال السابق الفرضيات التالية:

الفرض الاول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى فاعلية برامج التشخيص بين مؤسسات اطفال التوحد.

الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى فاعلية برامج التعليم بين مؤسسات اطفال التوحد.

الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى فاعلية برامج الارشاد بين مؤسسات اطفال التوحد.

أهمية البحث:

تسعى الدراسة الحالية الى التعرف على مستوى فاعلية البرامج المقدمة لأطفال فئة التوحد المنتفعين من المؤسسات التعليمية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين واولياء الامور والتعرف الدقيق على واقع تلك البرامج وامكانية احداث تطوير عليها لتعكس بشكل ايجابي على حياة هؤلاء الاطفال وامكانية تطويرها في المستقبل، كما وتحاول الدراسة تقييم برامج الاطفال من فئة التوحد ومدى توافيقها مع المعايير الموضوعية من قبل المجلس الاعلى لشؤون الاشخاص المعوقين اصلا كمحددات لبيان الكشف عن تقدم وتطور تلك المؤسسات وتنمية سلوكيات الاطفال التوحديين في تلك المؤسسات.

اهداف البحث:

تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية البرامج المقدمة لأطفال التوحد في المؤسسات التعليمية من خلال الاجابة على الاستبانات المصممة وفق المعايير الموضوعية لتلك المؤسسات..كما تسعى الدراسة إلى تحليل وتصوير خلاصة البحوث النظرية والدراسات العلمية والبرامج التطبيقية لما يخدم برامج الاطفال وتطويرها في المؤسسات التعليمية.

مصطلحات البحث:

طفل التوحد(Autism): له ترجمات عربية مختلفة منها الطفل الذاتي أو طفل الانكفاء الذاتي ولكن هناك اجماع علمي يميل إلى لفظ (التوحد) لشيوعه واستقراره بين الباحثين والممارسين ولأنه يعبر عن طبيعة الإعاقة، ويعتبر كانر (Kannar, 1943) أول من عرف التوحد الطفولي حيث قام من خلال ملاحظته لإحدى عشرة حالة بوصف السلوكيات والخصائص المميزة للتوحد والتي تشمل عدم القدرة على تطوير علاقات اجتماعية مع الآخرين، والتأخر في اكتساب الكلام، واستعمال غير تواصلية للكلام بعد تطوره، ونشاطات لعب نمطية وتكرارية والمحافظة على التماثل وضعف التخيل والتحليل، وما زالت العديد من التعريفات تستند على وصف كانر((kanner للتوحد حتى وقتنا الراهن. (الشامي 2004).

المؤسسات التعليمية (مؤسسات التربية الخاصة): هي البيئات والاماكن التي يتلقى فيها اطفال التوحد البرامج التعليمية والتدريبية والتأهيلية التي بتوائم وضعها مع المعايير التي حددتها الجهات المشرفة عليها.

الاطار النظري للدراسة:

يعد الاهتمام بالتوحد في السنوات الاخيرة في الاردن من السمات البارزة في النهضة بالأشخاص ذوي الاعاقة، اذا زاد الاهتمام النوعي والكمي في فئة اطفال التوحد من حيث الاعداد المتزايدة في الظهور اثناء التشخيص، وانشاء العديد من المراكز الخاصة والأهلية التي تعنى بفئة التوحد سواء من الاطفال الاردنيين او الاطفال المنتفعين من دول عربية وغير عربية، اذا تشير الإحصاءات الرسمية في وزارة التنمية الاجتماعية والمجلس الاعلى لشؤون الاشخاص المعوقين بان عدد المراكز التي تعنى بالتوحد كليا او جزئيا وصل في العام 2015 الى 24 مركزا ومؤسسة ينتفع منها حوالي 3200 منتفع من مختلف الاعمار، اضافة الى انه قد تم تشخيص حوالي 6500 طفل من قبل مركز تشخيص الاعاقات والمراكز المتخصصة في الاردن والمستشفيات المعتمدة، مما يؤكد مدى الاهتمام الحاصل لفئة اضطرابات التوحد في الاردن، اضافة الى تقديم حزمة من البرامج التدريبية والتعليمية والتأهيلية والارشادية والطبية والصحية والترفيهية المناسبة لهم، اضافة الى خدمة الرعاية الداخلية والايواء في مراكز حديثه ومجهزة بأفضل السبل المعيشية والترفيهية والخدمات المصاحبة، ويشرف عليها كوادر مؤهلة متخصصة ومدرية (التقرير السنوي للتنمية الاجتماعية، المجلس الاعلى للمعوقين، 2014).

جاء تطوير البرامج والخدمات والكوادر العاملة واستراتيجيات القياس والتشخيص والتعليم، في ضوء جملة من المعايير والمؤشرات العالمية التي تضبط عمليات التربية الخاصة، بهدف ضمان تقديم الخدمات والبرامج النوعية وتحسين نوعية حياة الأطفال ذوي الإعاقة. وتعد الإعاقة العقلية واضطراب التوحد من الإعاقات التي تحظى باهتمام الباحثين والمختصين؛ إذ إن تأثيرهما لا يقتصر على جانب واحد فقط من شخصية الطفل ذي الإعاقة؛ بل يشمل جوانب مختلفة منها المعرفي، والاجتماعي واللغوي والانفعالي، ولا يتوقف هذا التأثير عند هذا الحد بل يمتد ليشمل أسر هؤلاء الأطفال والمجتمع كله (NCASES<2007).

ومما يزيد من خطورة هاتين الإعاقتين زيادة معدلات انتشارهما، حيث تقدر نسبة انتشار اضطراب التوحد بحوالي (60) حالة لكل 10,000 ولادة كما يشير فيريث ((Firth, 2003) نقلاً عن ونج وبورتر (Wing, & potter)، أما إحصاءات المركز القومي لبحوث ودراسات اضطراب التوحد (National Assessment and Accreditation Council, NAAC, 2004) فتؤكد أن نسبة الانتشار الراهنة تبلغ في الواقع (1) لكل (250) حالة ولادة تقريباً، وتصل هذه النسبة إلى (30-60) حالة لكل (10,000) حالة ولادة ممن لديهم إعاقة عقلية مع سمات اضطراب التوحد (Howlin, & Yule, 2002). أما الإعاقة العقلية فتقدر نسبة حدوثها ب(3%) من مجموع السكان، وهي تُعد من بين أكثر الإعاقات انتشاراً في العالم العربي (ASA, 2003)، ويزيد من صعوبة الموقف وجود تداخل بين الإعاقتين من حيث اشتراكهما في بعض العوامل والأسباب المؤدية إلى حدوثهما، وكذلك اشتراك أفرادهما في بعض الخصائص أهمها قصور في القدرات العقلية والمعرفية، وتشير دود (Dodd, 2005) إلى أن هناك نسبة كبيرة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد يعانون من الإعاقة العقلية حيث تصل هذه النسبة إلى (70%) منهم، ويؤكد ألوي وآخرون (Alloy, L.Acocalla, J.& Bootzin, R, 2000) أن الإعاقة العقلية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد تمثل مشكلة معرفية في حد ذاتها وليست ناتجة عن الانسحاب الاجتماعي (Sodd, 2005).

ومن هذا المنطلق تشكل عملية تطوير المعايير الخاصة بالبرامج المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية والأطفال ذوي اضطراب التوحد أحد أهم الأولويات لدى التربويين، حيث تهدف تلك الإجراءات إلى تأمين حصول جميع الأطفال ذوي الإعاقة بلا استثناء على التعليم الملائم والنوعي. وبالتالي فإن متطلبات تحقيق ذلك تقتضي أن تتضافر جهود جميع المعنيين في المجالات المختلفة التربوية والاجتماعية والصحية للعمل معاً وفق خطط عمل إجرائية ومهنية تتضمن بلوغ وتحقيق تلك الأهداف، وتتعاظم أهمية هذا الأمر عند الحديث عن فئات ذوي الإعاقة التي تتزايد حاجتها إلى برامج ذات

مواصفات لا تقل عن البرامج المقدمة لنظرائهم من الأطفال العاديين، انطلاقاً من أهمية وضرة تلبية الاحتياجات التي تفرضها طبيعة الصعوبات والمشكلات، والتي تتطلب عناية خاصة ومساندة نفسية واجتماعية واستراتيجيات تعليمية وتربوية ذات مواصفات وجودة عالية تؤدي إلى مخرجات تتمثل بمساعدة هؤلاء الأطفال ليحققوا مستوى مقبولاً من المهارات الاستقلالية والدافعية وتقدير الذات (عاكف الخطيب، 2011).

ونتيجة للتحويلات والتطورات التي شهدتها ميدان التربية الخاصة، فقد شهد الأردن تقدماً كبيراً في مجال تقديم الخدمات التشخيصية والصحية والتربوية والتأهيلية والاجتماعية للأشخاص المعاقين. وقد تسارع هذا التقدم خلال السنوات القليلة الماضية متوجاً بصدور قانون حقوق الأشخاص المعاقين رقم (31) لسنة 2007، وما تمخض عنه من إنشاء المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعاقين لرسم السياسات، وكمظلة تنسيقية بين جميع الجهات المسؤولة عن تقديم الخدمات، وكذلك صدور الاستراتيجية الوطنية للأشخاص المعاقين والبدء بتنفيذها (<http://www.mosd.gov.jo>).

ولهذا فقد قام المجلس بإطلاق معايير الاعتماد العام لمؤسسات وبرامج الأشخاص المعاقين في الأردن سنة (2009)، ثم اتبعها بإطلاق معايير الاعتماد الخاص لمؤسسات وبرامج الأشخاص ذوي الإعاقات العقلية وذوي اضطراب التوحد في الأردن لسنة 2010 (تقرير المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين).

وقد شمل الإصلاح التربوي الأردني خدمات التشخيص والتعليم والتدريب من قبل وزارات الصحة والتربية والتعليم والتنمية الاجتماعية، وكذلك القطاع التطوعي، والخاص وهناك إنجازات واضحة في هذا المجال وخاصة في الجانب الكمي، إلا أن هناك نقصاً واضحاً في خدمات التشخيص والتقييم النفسي التربوي لعدم توافر الأدوات والمقاييس المقننة والمناسبة للبيئة الأردنية، وعدم توافر اختصاصيين مؤهلين لإجراء عمليات التشخيص، وإنما يقتصر التشخيص على الجانب الطبي بالإضافة إلى تعدد المرجعيات في هذا المجال (عقروق، 2006).

أما فيما يتعلق بالبرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة ومنها ما يقدم للأطفال ذوي الإعاقة العقلية، والأطفال ذوي اضطراب التوحد، فتقدم بالطريقة التقليدية عن طريق إنشاء مراكز وجمعيات ومؤسسات منفصلة، ولا توجد استراتيجية واضحة لدى هذه المراكز والمؤسسات لإدماج من يلتحق بها في المدارس العادية، فيما عدا بعض المحاولات التي تقوم بها بعض المراكز. ومع أن هناك زيادة في عدد الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وذوي اضطراب التوحد الذين تقدم لهم البرامج والخدمات التربوية، إلا أن هناك تساؤلات مشروعة حول نوعية البرامج والخدمات التي تقدم لهم من قبل مراكز ومؤسسات التربية الخاصة (الغريز وعوده، 2009).

وهناك العديد من الطرق والأساليب العلاجية التي يتم من خلالها التعامل مع الطفل التوحدي لإكسابه المهارات والخبرات الاجتماعية والمعرفية واللغوية والحركية وفيما يلي بعض هذه البرامج، وتعتبر البرامج التربوية من أهم برامج التدخل في علاج الطفل التوحدي ولقد ظهرت العديد من البرامج التربوية المختلفة الموجهة إلى الأطفال التوحديين وسوف نستعرض البرامج التربوية العالمية التي أثبتت فاعليتها وهي برنامج علاج وتربية الأطفال التوحديين ومشكلات التواصل المشابهة (Treatment and education of autistic and related communication handicapped children: TEACCH) ولوفاس (LOVAAS) ودوغلاس (DOUGLASS)، وبعض المدارس الشهيرة مثل هيجاشي (HIGASHI) (الشامي، 2004).

3- برامج تعديل السلوك: العلاج السلوكي هو العلم الذي يقوم بتطبيق الأساليب التي انبثقت عن قوانين النظرية السلوكية بشكل منظم، من أجل إحداث تغيير جوهري وإيجابي في السلوك، بتقديم الأدلة التجريبية التي تؤكد مسؤولية تلك الأساليب عن التغيير الذي حدث في السلوك (الخطيب، 2003).

4- البرامج الترفيهية: أثبتت العديد من الدراسات أن البرامج الترفيهية ضرورية للأطفال التوحديين؛ لما توفره من بهجة وسرور في حياة الأطفال التوحديين (Marshali, V. 2004).

5- البرامج الاجتماعية: التفاعلات الاجتماعية الناجحة من أكثر التحديات صعوبة بالنسبة للأفراد الذين يعانون من التوحد، فالأطفال والراشدون التوحديون، الذين - يتمتعون بمهارات وظيفية لدرجة كبيرة- غالباً ما يعانون من صعوبات في المهارات الاجتماعية (زريقات، 2004)/ وسرور، وتوافر فرص التفاعل الاجتماعي من خلال الاختلاط مع الآخرين، وتشمل الرحلات، والأنشطة المختلفة، والمخيمات المشتركة مع الأطفال العاديين (نصر، 2001).

6- برنامج التخاطب(النطق والكلام): وتحقق مثل هذه البرامج الكشف عن المشكلات التي يعاني منها ذوي اضطرابات التوحد حيث ان التواصل اللغوي.

7- العلاج الطبيعي والوظيفي والمائي: اذ يتم تقييم الجسم والمهارات الحركية الكبيرة والدقيقة.

8- الالعاب والنشطة الرياضية: وهي ذات فاعلية في تنمية الجوانب الجسمية والنفسية لديهم.

اضطراب التوحد المفهوم والخصائص::

أن تقدير انتشار اضطراب التوحد في تزايد حيث توصلت العديد من المسوحات العالمية في الولايات المتحدة ودول أخرى أن نسبة الانتشار (62.6) لكل (10.000) حالة ولادة وأن انتشار الاضطراب لدى الذكور أعلى من الإناث (4:1) والتوحد (autism): اعاقا (قصور) متعلقة بالنمو تظهر خلال السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل، وهي تنتج عن اضطراب في الجهاز العصبي مما يؤثر على وظائف المخ، ويقدر انتشار هذا، ويقدر انتشار الاضطراب في احدث الدراسات بحدود 1-2 لكل الف حالة ولادة مما يشكل مشكلة كبيرة للعالم(الخطيب، وآخرون، 2010).

وبحسب فيرث (fireth,u,2003) في (Autism Society of American, 2003) هو اضطراب او متلازمة تعرف سلوكيا ونمائية، وان المظاهر الاساسية يجب ان تظهر قبل ان يصل الطفل الى سن(30) شهرا من العمر، ويتضمن اضطراب في الكلام واللغة، والسعة المعرفية، واضطراب في التعلق والانتماء الى الاشياء والموضوعات والناس والاحداث.(الخطيب. عاكف 2011)

اما كولمان (Collman,2003) فقد عرف التوحد بأنه اضطراب نمائي عام يشير الى قصور واضح في القدرة على التفاعل الاجتماعي والقدرة على التواصل، كما انه يتسم بمجموعة من الأنشطة والاهتمامات والانماط السلوكية النمطية المحددة مع وجود اضطرابات في اللغة والكلام وتبدأ قبل سن الثالثة من العمر.

ويؤثر التوحد على النمو الطبيعي للمخ في مجال الحياة الاجتماعية ومهارات التواصل communication skills. حيث عادة ما يواجه الأطفال والأشخاص المصابون بالتوحد صعوبات في مجال التواصل غير اللفظي، والتفاعل الاجتماعي وكذلك صعوبات في الأنشطة الترفيهية. حيث تؤدي الإصابة بالتوحد إلى صعوبة في التواصل مع الآخرين وفي الارتباط بالعالم الخارجي. حيث يمكن أن يظهر المصابون بهذا الاضطراب سلوكاً متكرراً بصورة غير طبيعية، كأن يرفرفوا بأيديهم بشكل متكرر، أو أن يهزوا جسمهم بشكل متكرر، كما يمكن أن يظهر ردوداً غير معتادة عند تعاملهم مع الناس، أو أن يرتبطوا ببعض الأشياء بصورة غير طبيعية، كأن يلعب الطفل بسيارة معينة بشكل متكرر وبصورة غير طبيعية، دون محاولة التغيير إلى سيارة أو لعبة أخرى مثلاً، مع وجود مقاومة لمحاولة التغيير. وفي بعض الحالات، قد يظهر الطفل سلوكاً عدوانياً تجاه الغير، أو تجاه الذات(عاكف الخطيب،2011)

ويتم تشخيص التوحد بناء على سلوك الفرد، ولذلك فإن هناك عدة أعراض للتوحد، ويختلف ظهور هذه الأعراض من شخص لآخر، فقد تظهر بعض الأعراض عند طفل، بينما لا تظهر هذه الأعراض عند طفل آخر، رغم أنه تم تشخيص كليهما على أنهما مصابان بالتوحد. كما تختلف حدة التوحد من شخص لآخر، هذا ويستخدم المتخصصون مرجعاً يسمى بالـ DSM-IV Diagnostic and Statistical Manual الذي يصدره اتحاد علماء النفس الأمريكيين، للوصول إلى تشخيص علمي للتوحد (الزارع،2008).

وفي هذا المرجع يتم تشخيص الاضطرابات المتعلقة بالتوحد تحت العناوين التالية: اضطرابات النمو الدائمة (PDD) (Pervasive Developmental Disorder)، التوحد autism، اضطرابات النمو الدائمة غير المحددة تحت

مسمى آخر (PDD-NOS (not otherwise specified)، متلازمة أسبرجر Asperger's syndrome، ومتلازمة رت Rett's syndrome، واضطراب الطفولة التراجعي Childhood Disintegrative Disorder. ويتم استخدام هذه المصطلحات بشكل مختلف أحياناً من قبل بعض المتخصصين للإشارة إلى بعض الأشخاص الذين يظهرون بعض، وليس كل، علامات التوحد. فمثلاً يتم تشخيص الشخص على أنه مصاب "بالتوحد" حينما يظهر عدداً معيناً من أعراض التوحد المذكورة في DSM-IV، بينما يتم مثلاً تشخيصه على أنه مصاب باضطراب النمو غير المحدد تحت مسمى آخر PDD-NOS حينما يظهر الشخص أعراضاً يقل عددها عن تلك الموجودة في "التوحد"، على الرغم من الأعراض الموجودة مطابقة لتلك الموجودة في التوحد. بينما يظهر الأطفال المصابون بمتلازمتي أسبرجر ورت أعراضاً تختلف بشكل أوضح عن أعراض التوحد. لكن ذلك لا يعني وجود إجماع بين الاختصاصيين حول هذه المسميات، حيث يفضل البعض استخدام بعض المسميات بطريقة تختلف عن الآخر (Romanczyk, R & Gills, J, 2008).

وقد تم تطوير بعض الاختبارات التي يمكن استخدامها للوصول إلى تشخيص صحيح للتوحد، ولعل من أشهر هذه الاختبارات في المجال: (CHAT (Checklist for Autism in Toddler\Childhood Autism Rating Scale- و CARS وغيرهما، وهي للاستخدام من قبل المتخصصين فقط. وتظهر مؤشرات الدلالة أو الأعراض على طفل التوحد من خلال المؤشرات التالية:

اولا - التواصل: يكون تطور اللغة بطيئاً.

ثانيا - التفاعل الاجتماعي: يقضي وقتاً أقل مع الآخرين، يبدي اهتماماً أقل بتكوين صداقات مع الآخرين.

ثالثا - المشكلات الحسية: استجابة غير معتادة للأحاسيس الجسدية.

رابعا - اللعب: هناك نقص في اللعب التلقائي أو الابتكاري.

خامسا - السلوك: قد يكون نشطاً أو حركياً أكثر من المعتاد، أو تكون حركته أقل من المعتاد، مع وجود نوبات من السلوك غير السوي (كأن يضرب رأسه بالحائط، أو يعض نفسه أو الأشياء من حوله (BCHP, 2003).

وقد اورد كل من زريقات، 2004 وشريف يوسف، 2004 بان ثمة صعوبات تواجه تشخيص اطفال التوحد فيما يتعلق بتحديد دقيق وتباين بين الحالات حسب تصنيفها وخصائصها واعراضها والذكاء والقدرات المختلفة، بمعنى ظهور اخطاء في اجراءات القياس والتشخيص في ضوء غياب واضح لفريق التشخيص في المؤسسات كما يراها الباحث من خلال دراسة سابقة لتقييم القياس والتشخيص في الاردن 2001، اضافة الى ضرورة توفر مقاييس معتمدة وعالمية للتوحد، اضافة الى ما اشار اليه هشام عبدالله، 2009 فيما يتعلق باعتماد مقاييس مثل قائمة ميول الطفل التوحدي ABC وغيرها من المقاييس التي اعتمدت سابقا في دول ذات اهتمام بأطفال التوحد. (هشام عبدالله وآخرون، 2009)

اما برامج الارشاد النفسي Counseling Program لأطفال التوحد، فيرى الباحث بان الحاجة الى توظيف خدمات متخصصة كالارشاد في مؤسسات اطفال التوحد تؤدي الى تخفيف الاثار السلبية فيما يتعلق بالجوانب النفسية والاجتماعية والسلوكية المتعلقة بأطفال التوحد والعاملين معهم واسرهم، وبالتالي ينعكس على الخدمات الاخرى وواقع تكيفهم في تلك المؤسسات، اذ كثيرا ما يتعرض اطفال التوحد بسبب اعاقاتهم الى ضغوط داخلية شديدة ومشكلات نفسية مصاحبه لإعاقاتهم تؤثر على محيطهم، وهذا يتطلب توفير خدمات ارشادية نفسية واسرية مناسبة لهم في المؤسسات.

واشار لذلك قانون تربية الافراد الذين لديهم اعاقات (IDEA, 1997) الى ان الخدمات الارشاد يقدم من قبل الاخصائي النفسي واخصائي الارشاد والتوجيه المدرسي المحدد حسب معايير عملهم ووظائفهم ومهامهم ضمن القانون، ولديهم القدرة على ارشاد الاطفال ذوي الاعاقة بشكل يناسب الحالات ومشكلاتها، بما فيهم اطفال التوحد سواء في المؤسسات الداخلية او المدارس العادية (الببلاوي، 2011)

وقد عرفت رابطة علم النفس الامريكية (APA,2000) بان الارشاد النفسي خدمة تهدف الى مساعدة الطلبة على اكتساب وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والمساعدة على حل مشكلاتهم، وكذلك حددت الجمعية الامريكية للارشاد ACA,1999 دور المرشد النفسي المساعد للطلبة (البلاوي،2011)

وتعتبر البرامج التربوية من أهم برامج التدخل في علاج الطفل التوحدي ولقد ظهرت العديد من البرامج الموجهة إلى الأطفال التوحديين ونشير هنا الى البرامج التربوية العالمية التي أثبتت فاعليتها من خلال الوسائل التعليمية وهو برنامج (Treatment and education of autistic and related communication handicapped children) (TEACCH) التعليم المنظم ولوفاس (LOVAAS) المبرمج للتعليم الاكاديمي ودوغلاس (DOUGLASS) وبرنامج LEAP يعتمد على تعلم الخبرات في الطفولة المبكرة، اضافة الى بعض المدارس الشهيرة مثل: مدرسة هيجاشي (HIGASHI) في علاج وتربية الأطفال التوحديين ومشكلات التواصل المشابهة (عاكف الخطيب،2011).

وقد أثبتت العديد من الدراسات أن البرامج الترفيهية ضرورية للأطفال التوحديين؛ لما توفره من بهجة وسرور، وتوافر فرص التفاعل الاجتماعي من خلال الاختلاط مع الآخرين، وتشمل الرحلات، والأنشطة المختلفة، والمخيمات المشتركة مع الأطفال العاديين (نصر، 2001).

وبالرغم من التقدم الواضح الذي شهده العصر الحالي في ميدان البرامج التربوية المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد إلا أن جدلاً كبيراً وجد بين عدد من الباحثين والتربويين وجمعيات أولياء الأمور وصانعي القرار حول فاعلية بعض تلك البرامج المقترحة. ولعل ذلك الجدال ظهر أساساً نتيجة لعوامل متعددة منها: زيادة انتشار اضطراب التوحد، والحاجة إلى تقديم خدمات التدخل المبكر، والزيادة الكبيرة في الأدب النظري حول تعداد البرامج المقدمة، والنقص الواضح في وجود ضوابط علمية ليتم من خلالها الحكم على مدى فاعلية البرامج التربوية والخدمات المقدمة، أو على الأقل الاتفاق على منحى برمجي ليكون مناسباً وفعالاً مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد. ونتيجة لذلك وجدت الحاجة إلى نشوء حركة جديدة أخذت تهتم بضرورة استناد البرامج التربوية المقدمة على نتائج الأبحاث العلمية الموثقة في الميدان من قبل أبحاث تجريبية محكمة (Romanczyk & Gillis, 2008).

اما فيما يتعلق بطرق العلاج المتوفرة للأشخاص المصابين بالتوحد، علماً بأنه يجب التأكيد على أنه ليست هناك طريقة علاج واحدة يمكن أن تتجح مع كل الأشخاص المصابين بالتوحد، فيمكن تقسيمها الى ثلاثة طرق:

اولاً: طرق العلاج التطبيقية العلمية: التي قام بابتكارها علماء متخصصون في العلوم المتعلقة بالتوحد (كعلم النفس، والطب النفسي، وأمراض اللغة، والتعليم) وقد أنت طرق العلاج هذه بعد جهود طويلة في البحث العلمي منها: (طريقة لوفاس Lovaas: وتسمى كذلك بالعلاج السلوكي Behaviour Therapy، أو علاج التحليل السلوكي Behaviour Analysis Therapy. ونعتبر واحدة من طرق العلاج السلوكي، ولعلها تكون الأشهر، حيث تقوم النظرية السلوكية على أساس أنه يمكن التحكم بالسلوك بدراسة البيئة التي يحدث بها والتحكم في العوامل المثيرة لهذا السلوك). وطريقة (طريقة تينش TEACCH: والاسم هو اختصار لـ Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (أي علاج وتعليم الأطفال المصابين بالتوحد وإعاقات التواصل المشابهة له). وتتميز بانها طريقة تعليمية شاملة لا تتعامل مع جانب واحد كاللغة أو السلوك، بل تقدم تأهيلاً متكاملًا، ويتم تصميم برنامج تعليمي منفصل لكل طفل بحيث يلبي احتياجات هذا الطفل). وطريقة (فاست فورورد Fast-forward: وهو عبارة عن برنامج إلكتروني يعمل بالحاسوب (الكمبيوتر)، ويعمل على تحسين المستوى اللغوي للطفل المصاب بالتوحد، وتم تصميم برنامج الحاسوب بناء على البحوث العلمية التي قامت بها عالمة علاج اللغة بولا طلال Paula Tallal وتركز على تطوير المهارات اللغوية لدى الأطفال الذين يعانون من مشاكل في النمو اللغوي (Crimmins.D,et,2001).

ثانياً: طرق قائمة على التدريب الحسي منها (التدريب على التكامل السمعي Auditory Integration Training (AIT): وطرق العلاج تقوم على تحسين قدرة السمع لدى هؤلاء عن طريق عمل فحص سمع أولاً ثم يتم وضع سماعات إلى آذان

الأشخاص التوحديين بحيث يستمعون لموسيقى تم تركيبها بشكل رقمي (ديجيتال) بحيث تؤدي إلى تقليل الحساسية المفرطة، أو زيادة الحساسية في حالة نقصها. كذلك (طريقة التواصل المُيسر Facilitated Communication: ١) وتقوم على أساس استخدام لوحة مفاتيح ثم يقوم الطفل باختيار الأحرف المناسبة لتكوين جمل تعبر عن عواطفه وشعوره بمساعدة شخص آخر. إضافة إلى العلاج بالتكامل الحسي Sensory Integration Therapy: ويقوم على أساس أن الجهاز العصبي يقوم بربط وتكامل جميع الأحاسيس الصادرة من الجسم، وبالتالي فإن خللاً في ربط أو تجانس هذه الأحاسيس (مثل حواس الشم، السمع، البصر، اللمس، التوازن، التذوق) قد يؤدي إلى أعراض توحدية. ويقوم العلاج على تحليل هذه الأحاسيس ومن ثم العمل على توازنها (Detriych, R2008).

ثالثاً: القائم على العلاج الطبي والغذائي مثل: العلاج بهرمون السكرتين Secretin: السكرتين: هو هرمون يفرزه الجهاز الهضمي للمساعدة في عملية هضم الطعام. وقد بدأ البعض بحقن جرعات من هذا الهرمون للمساعدة في علاج الأطفال المصابين بالتوحد.

ويسبب طبيعة التوحد، الذي تختلف أعراضه من طفل لآخر، ونظراً للاختلاف الطبيعي بين كل طفل وآخر، فإنه ليست هناك طريقة معينة بذاتها تصلح للتخفيف من أعراض التوحد في كل الحالات، وقد أظهرت البحوث والدراسات أن معظم الأشخاص المصابين بالتوحد يستجيبون بشكل جيد للبرامج القائمة على البنى الثابتة والمتوقعة (مثل الأعمال اليومية المتكررة والتي تعود عليها الطفل) كما اشارت لها Paulla Tallal، وتستخدم المؤسسات مدار البحث عدد من البرامج القائمة على التعليم المصمم بناء على الاحتياجات الفردية لكل طفل، وبرامج العلاج السلوكي، و البرامج التي تشمل علاج اللغة، وتنمية المهارات الاجتماعية، والتغلب على أية مشكلات حسية. وتدار هذه البرامج من قبل أخصائيين مدربين بشكل جيد، وبطريقة متساقطة، وشاملة، وعليه وكما ترى Paulla Tallal يجب أن تكون الخدمة مرنة تتغير بتغير حالة الطفل، وأن تعتمد على تشجيع الطفل وتحفيزه، كما يجب تقييمها بشكل منتظم من أجل محاولة الانتقال بها من البيت إلى المدرسة إلى المجتمع. كما لا يجب إغفال دور الوالدين وضرورة تدريبهما للمساعدة في البرنامج، وتوفير الدعم النفسي والاجتماعي لهما (Crimmins, D, et 2001).

وتشير (Kathleen Quill) حول طرق تعزيز التعلم عند الأطفال المصابين بالتوحد، حيث بدأت بشرح أهمية فهم الطريقة التي يفكر بها هؤلاء الأطفال، ثم قامت بعرض طريقة التفكير الإدراكي والاجتماعي عند هؤلاء الأطفال، ثم شرحت الطرق التي تساعد على تعزيز التعلم من خلال استخدام الأعمال الروتينية المعتادة وأدوات التعليم المرئي. وتعتبر البنية الثابتة من الأمور الحيوية عند تدريس الأطفال المصابين بالتوحد، ويمكن تعزيز الأنشطة ببنية ثابتة تعتمد على تنظيم المواد المطلوبة للدرس، كما يتم تعزيز البنية الثابتة باستخدام أعمال روتينية وأدوات مرئية مساعدة لا تعتمد على اللغة. فالروتينات المتكررة تسمح له بتوقع الأحداث، مما يساعد على زيادة التحكم في النفس والاعتماد عليها. فالتسلسل المعتاد للأحداث يوفر الانتظام وسهولة التوقع بالأحداث يساعد على إنشاء نسق ثابت لكثير من الأمور، كما يوفر الاستقرار والبساطة، ويجعل الفرد ينتظر الأمور ويتوقعها، الأمر الذي يساعد على زيادة الاستقلالية وتطور المهارات التواصلية لدى أطفال التوحد، وهناك الكثير من البرامج والنشطة التي يمكن استخدامها أثناء عملية الدمج لهؤلاء الأطفال في المدارس العادية (السرطاوي والعتيبي، 2013).

البرامج والخدمات المستندة إلى نتائج البحوث العلمية ويشير لهذا الامر (Simson, 2005)) إذ ظهر هذا المبدأ لرقد ميدان العلوم الإنسانية بممارسات علمية موثوق بها ومبنية على نتائج أبحاث علمية محكمة. وجاءت هذه الحركة لتتادي بضرورة توظيف استراتيجيات تربوية تستند أساساً على نتائج الأبحاث العلمية، كما دعت إلى أهمية البحوث العلمية المحكمة والتي يراعى فيها أدق المعايير البحثية الإجرائية لفحص مدى فاعلية تلك البرامج أو الاستراتيجيات التربوية في تحقيق الأهداف المرجوة منها، وهذه الأهداف هي: تحديد البرنامج أو الاستراتيجية التربوية المراد استخدامها، وتوظيف أو

تطبيق الاستراتيجية أو البرنامج، وتقييم فاعلية البرنامج أو الاستراتيجية في إحداث التغييرات المرغوب فيها مع التأكيد على تقديم الأدلة الواضحة والعلمية على أن التغيير الحاصل إنما هو نتاج تطبيق الاستراتيجية (Detrich, 2008). ولتحقيق تلك الأهداف فإن المحلل للأدب النظري يلاحظ أن المحاولات التي تمت في ميدان ذوي الإعاقة للتأكد من مدى ملائمة ممارساته التربوية لمبادئ الممارسات المبنية على البحوث العلمية قد اشتملت على ثلاثة أنواع من الدراسات كما اشار إليها عاكف الخطيب كما اشار إليها (عاكف الخطيب، 2013) على النحو التالي: دراسة المعايير العامة: هدفت هذه الدراسات أو التقارير إلى تطوير معايير عامة أو موجهات للدراسات العلمية التجريبية (Romanczyk & Gillis, 2008) ودراسات تحليل البرامج التربوية وتحديد مدى فعاليتها والتي اشار إليها كل من (Hurth, Shwa, Whaley, 2000 & Rogors) ودراسات المصادقية العلمية للتعرف على مدى فاعلية تلك البرامج ومدى ملائمتها العملية لتحقيق تلك الأهداف المرجوة من حيث أحداث التغيير الملائم والتي اشار لها (Hurth, et al., 2000 (عاكف الخطيب، 2013). الدراسات السابقة:

دراسة عاكف الخطيب (2011) بعنوان أنموذج مقترح لتطوير البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية واضطراب التوحد، في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الأردن، في ضوء المعايير العالمية" هدفت هذه الدراسة إلى تطوير أنموذج مقترح لتطوير البرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية والأطفال ذوي اضطراب التوحد، في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الأردن، في ضوء المعايير العالمية. وتكونت عينة الدراسة من جميع مجتمع الدراسة من مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في والتي تقدم البرامج والخدمات التربوية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية والأطفال ذوي اضطراب التوحد وعددها (153) مؤسسة ومركزاً لجمع البيانات، عن مستوى فاعلية البرامج والخدمات التربوية في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الأردن، فقد تم بناء أداتين: أداة لتقييم مستوى فاعلية البرامج المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية. وتكونت الأداة من ثمانية أبعاد و(89) مؤشراً رئيساً. وأداة لتقييم مستوى فاعلية البرامج المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد. وتكونت الأداة من ثمانية أبعاد (110) مؤشرات رئيسة، هذا وقد تم التوصل إلى دلالات صدق وثبات الأداتين بررت استخدامهما. وأشارت النتائج فيما يتعلق باضطراب التوحد أن هناك بُعداً واحداً كان ذا مستوى فاعلية مرتفع وهو: بُعد "الخدمات والبرامج" بمتوسط (0.68). في حين كان هناك ثلاثة أبعاد ذات مستوى فاعلية متوسطة وهي على التوالي: بُعد "التقييم" بمتوسط (0.66)، وبُعد "البيئة التعليمية" بمتوسط (0.55)، وبُعد "الإدارة والعاملين" بمتوسط (0.37). أما بقية الأبعاد وعددها أربعة أبعاد فقد كانت ذات مستوى فاعلية متدنية وهي: بُعد "الرؤية والفكر والرسالة" بمتوسط (0.33)، و"مشاركة ودعم وتمكين الأسرة"، وبُعد "الدمج والخدمات الانتقالية" بمتوسط مقداره (0.31) لكل منهما، وبُعد "التقييم الذاتي" بمتوسط (0.30).

دراسة الزارع (2008) هدفت إلى بناء مؤشرات لضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال التوحديين وتحديد درجة انطباقها على مراكز الأطفال التوحديين في المملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من (20) مركزاً حكومياً تقدم خدماتها للأطفال التوحديين الذكور بحيث مثلت مناطق السعودية. ولجمع النتائج تم بناء مقياس مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية المقدمة للأطفال التوحديين بعد التوصل إلى العناصر الأساسية، وتكون المقياس من (175) مؤشراً رئيساً و (107) مؤشرات فرعية. وأشارت النتائج إلى أن هناك مؤشرات لعنصرين من عناصر ضبط الجودة انطبقت بدرجة عالية هي مؤشرات عنصر "البرنامج التربوي والخطة التربوية الفردية" ومؤشرات عناصر "تحليل السلوك التطبيقي تعديل السلوك". في حين أن هناك مؤشرات لأربعة عناصر انطبقت بدرجة متوسطة وهي على التوالي: مؤشرات عنصر "طرق التدريس والتدريب" وعنصر "المنهاج المرجعي" ومؤشرات عنصر "التهيئة للدمج" ومؤشرات عنصر "التقييم والتشخيص". وباقي مؤشرات العناصر وعددها خمسة انطبقت بدرجة متدنية وهي: مؤشرات عنصر "البيئة التعليمية" ومؤشرات عنصر "تقييم

البرنامج المقدم والمركز " ومؤشرات عنصر " الخدمات المساندة" ومؤشرات عنصر "الكوادر العاملة" وكانت أقل المؤشرات انطباقاً هي مؤشرات عنصر "مشاركة الأسرة".

دراسة البستنجي (2007) دراسة بعنوان "واقع التقييم في التربية الخاصة في الأردن". وهدفت إلى التعرف على واقع التقييم في التربية الخاصة في الأردن، من حيث الأهداف، وفريق التقييم، ومصادر المعلومات التي يتم جمعها لغايات التقييم، والجانب الذي تغطيه عملية التقييم، والاختبارات والمقاييس التي تستخدم في عملية التقييم، وممارسات التقييم اللاحقة للتقييم الرسمي، وأساليب التقييم البديل، والمشكلات التي تواجه القائمين على عملية التقييم، ومستوى معرفة معلمي التربية الخاصة بأساسيات التقييم في التربية الخاصة، بالإضافة إلى معرفة الفروق في مستوى معرفتهم تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، والخبرة، وسنة التخرج، والعمر. وبلغت عينة الدراسة (255) أخصائياً في التقييم، و(301) معلماً من معلمي التربية الخاصة، ممن يعملون في مراكز ومدارس التربية الخاصة التي تعنى بذوي صعوبات التعلم والإعاقة السمعية والبصرية والحركية والعقلية والمراكز التي تخدم فئات متعددة. وقد تم جمع المعلومات من خلال أداتين أحدهما الباحث لأغراض الدراسة الحالية (الاستبانة والاختبار التحصيلي) وقام بتطبيقهما على أفراد العينة مع التحقق من دلالات صدقها وثباتهما. وأظهرت النتائج أن أكثر الأهداف التي يسعى أفراد عينة الدراسة إلى تحقيقها هو "التخطيط للتدريس"، ثم "متابعة تقدم وتحسن أداء الطالب". كما أظهرت النتائج أن معلم التربية الخاصة يتواجد كعضو في فريق التقييم بنسبة عالية، وأن نسبة مرتفعة من المراكز والمدارس التي تمت تغطيتها في الدراسة لا يوجد فيها فريق تقييم، حيث يقوم بالتقييم فيها أخصائي واحد فقط، وعدم توافر أدوات مناسبة للتقييم..

دراسة الشمري (2007) دراسة هدفت إلى تقييم البرامج المقدمة للتلاميذ التوحيديين في المملكة العربية السعودية من قبل الكادر العامل في تلك البرامج، وبيان ما إذا كان التقييم سواءً أكان حكومياً أم أهلياً، يختلف باختلاف طبيعة البرنامج أو باختلاف الخبرة التعليمية أو من ناحية جنس الفئة المستهدفة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تقييم أفراد عينة الدراسة للبرامج المقدمة للتلاميذ التوحيديين كان إيجابياً، كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائياً بين تقديرات العاملين في المراكز الحكومية والعاملين في المراكز الخاصة لبرامج التوحد التي تقدم في إطار هذه المراكز في جوانب البرامج التالية: أبعاد أساليب التقييم، والخطة التعليمية الفردية، ودور الأسرة والدرجة الكلية لصالح (القطاع الأهلي)، في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير الخبرة على الآراء التي يبديها العاملون حول البرامج المقدمة للتلاميذ التوحيديين في المملكة العربية السعودية. كذلك أشارت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير جنس العاملين في آرائهم التقييمية حول البرامج المقدمة للتلاميذ التوحيديين في أبعاد أساليب التقييم والخطة التربوية الفردية ودور الأسرة (لصالح الإناث)، كما لم تظهر النتائج وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير جنس العامل على آرائهم التقييمية حول البرامج المقدمة للتلاميذ التوحيديين في المملكة العربية السعودية في أبعاد الخطة التربوية الفردية والخدمات المساندة وأساليب تعديل السلوك والدرجة الكلية.

دراسة كارول (Carol, 2007) التي هدفت إلى الكشف عن المؤشرات النوعية لبرنامج الدمج الكامل في مرحلة ما قبل المدرسة، وتم فيها استخدام منهجية دراسة الحالة للتحقق من ثلاثة أبعاد نوعية في برامج ما قبل المدرسة، التعليم الجامع والتحقق من الالتزام في تطبيق منهاج تم اختياره للبرنامج، حيث تم استخدام مقاييس نوعية لجمع البيانات من خلال الملاحظات الرسمية وغير الرسمية، والمسوحات، والمقابلات الشخصية، ومراجعة الوثائق. واشتملت عينة الدراسة على (40) مشاركاً من المديرين، ومعلمي التربية الخاصة، ومعلمي مرحلة ما قبل المدرسة، ومساعدتي المعلمين، والآباء، وقد تم تحديد الخصائص المتعلقة بالبرامج التعليمية المبكرة عالية الجودة على النحو التالي: مظاهر نوعية البناء، وكادر مؤهل، وصفوف صغيرة، ونسبة المعلمين إلى الطلاب منخفضة. ومؤشرات نوعية للعمليات مثل استخدام الممارسات التعليمية التي تنمي التفكير وتشجع الأطفال على طرح الأسئلة، واستخدام إستراتيجيات توجيه إيجابية، وتركيز قوي على مساعدة الأطفال على تطوير مهارة حل المشكلات وإظهار الاحترام للآخرين). وأظهرت النتائج بأن أنشطة التعليم المستند إلى

المحتوى، وممارسات التقييم المستمر للطفل كانت من الجوانب التي تحتاج إلى تطوير. وقد كان من أبرز المظاهر الإيجابية لدى الآباء والمعلمين توفر دمج التربية الخاصة مع خدمات رعاية الطفل في مكان واحد. كذلك كان تطبيق المنهاج قوياً فيما يتصل بمشاركة الأسرة، واشتملت كذلك على بُنية الصف والروتين وتفاعلات المعلم مع الطفل وتوجيه تعلم الطفل، لكن التطبيق كان ضعيفاً فيما يتصل بالبيئة المادية و استخدام نظام تقييم ذاتي فعال.

دراسة العلوان (2006) دراسة هدفت إلى تقييم البرامج التربوية والعلاجية المقدمة للأطفال التوحيديين في الأردن من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (120) فرداً تم توزيعهم على النحو التالي (60) شخصاً يمثلون أولياء أمور الأطفال التوحيديين، و (60) معلماً من العاملين في مراكز التربية الخاصة، ولجمع البيانات طوّر الباحث أداة تكونت من (70) فقرة اشتملت على أربعة مجالات وهي: المجال الاجتماعي وتكون من (20) فقرة، ومجال تعديل السلوك وتكون من (20) فقرة، والمجال التربوي وتكون من (20) فقرة، والمجال الترفيهي وتكون من (10) فقرات، وقد تم استخراج معامل الصدق للأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين، إضافة إلى استخراج معامل الثبات للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وكان معامل الثبات لعينة أولياء الأمور (0.94)، ولعينة المعلمين (0.90). وقام الباحث بتطبيق الاستبانة التي أعدها على كل من أولياء الأمور والمعلمين. وأشارت نتائج الدراسة إلى: فاعلية البرامج الاجتماعية، والترفيهية المقدمة للأطفال التوحيديين من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين، وعدم فاعلية البرامج التربوية والبرامج السلوكية المقدمة للأطفال التوحيديين.

دراسة كل من تايتجنز وماك كاري وكوتشير (Tietjens, McCray, and Co-chair, 2005) هدفت إلى تقييم البرامج والأنشطة المقدمة للطلاب التوحيديين في مدارس التربية الخاصة في ولاية مونتانا "كونتري لويس" في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تم تطبيق مقياس مؤشرات الجودة النوعية لبرامج التوحد (Autism Program Quality Indicators, APQI) الذي بناه كريزمان و ديوراند وكوفمان وإيفيريت (Crimmins, Durand, Kafman and Everett 2001)، وذلك من أجل قياس وتقييم وتحليل الخدمات والبرامج والأنشطة المقدمة للطلاب التوحيديين في تلك المنطقة وتم تطبيق المقياس خلال الفترة ما بين شهر (أيلول 2004 - شباط 2005). حيث أوردت الدراسة تفاصيل العملية التعليمية من نتائج ونصائح تؤدي إلى تحسين الأنشطة المستقبلية للطلاب التوحيديين. تكونت العينة من (78) طالباً من الطلاب التوحيديين في البرامج في مقاطعة "كنتري لويس"، وتم اختيار أسلوب تحليل التباين الأحادي لتحليل بيانات برنامج التقييم، وأظهرت نتائج الدراسة نقاط القوة والضعف في البرامج المقدمة للطلاب التوحيديين. فمن نقاط القوة فيها مثلاً، ملاحظة الآباء عموماً المعيار النبيل للهيئة التدريسية، وتعامل معلمي البرامج الخاصة مع أطفالهم باحترام وتوقع نتائج جيدة منهم بعكس العامة. ومن نقاط الضعف في البرامج عدم الشمولية للبرامج المقدمة، وتدني مستوى الدعم التقني والتدريبي، وعملية المراقبة والتقييم الذاتي، وتصنيف الطلاب إلى مستويات متدرجة وبخاصة في البرامج العامة.

دراسة الصمادي وآخرون (2001) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية مراكز التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة. وشملت الدراسة جميع مراكز التربية الخاصة الحكومية والتطوعية وعددها (8) ومن جميع مديري تلك المراكز وعينة من معلميه وعددهم (82) معلماً ومعلمة. ولقياس مدى الفاعلية، تم تطوير أداة تكونت من (119) فقرة مثلت سبعة أبعاد هي المنهاج، والإدارة، وخصائص المركز، والجو التربوي، والمجتمع المحلي، والتدريس والتدريب، والمعلمون والعاملون. وأشارت النتائج إلى أن متوسط كل من مركزي الشارقة وخورفكان على أداة الدراسة ككل يزيد على الدرجة المعتمدة للفاعلية (3) بشكل دال إحصائياً مما يشير إلى فاعليتها ككل. كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى التباين في فاعلية المراكز حسب أبعاد الأداة فأشارت إلى فاعلية مركز أبو ظبي في الجو التربوي ومركز الشارقة في أبعاد الإدارة، وخصائص المركز والتدريس والتدريب ومركز العين في بعدي خصائص المركز والمجتمع المحلي. أما فيما يتعلق بالأبعاد الأخرى لم تكن النتائج دالة إحصائياً. كما أشارت نتائج تحليل التباين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى فاعلية المركز تعزى إلى متغير المركز على الدرجة الكلية وعلى درجات الأبعاد الفرعية الأخرى جميعاً. وأشارت نتائج التكرارات

والنسب المئوية للمشكلات التي تحد من فاعلية التدريس إلى أن أهم تلك المشكلات كانت التباين في قدرات الطلبة، ونقص الدورات التدريبية للمعلمين، والإدارة غير المؤهلة، والغرف الصفية الضيقة، وعدم اهتمام أولياء الأمور.

دراسة المعمري (2000) في (الغريز وعوده، 2009) بدراسة حول مستوى فاعلية مراكز التربية الخاصة في سلطنة عمان، هدفت إلى التعرف على مستوى فاعلية مراكز التربية الخاصة في سلطنة عمان. تكونت عينة الدراسة من جميع مراكز ومدارس التربية الخاصة الحكومية في سلطنة عمان والبالغ عددها (4) مراكز، وتضم (4) مديرين، و (136) معلما ومعلمة. جمعت البيانات عن الفاعلية باستخدام استبانة فاعلية مراكز التربية الخاصة، والتي تكونت من (106) فقرات مثلت (6) أبعاد هي: المنهاج، الإدارة، الجو التربوي، وخصائص المركز، والتدريس والتدريب، والمعلمون والعاملون في المركز. وأشارت النتائج إلى أن جميع مراكز التربية الخاصة في سلطنة عمان فعالة في جميع الأبعاد، ما عدا بعد المعلمين والعاملين، فقد كان أعلى المتوسطات لبعد الجو التربوي، وبعد المنهاج، وبعد الإدارة، وبعد خصائص المركز والتدريس والتدريب. كما أشارت النتائج إلى المشكلات التي تحد من فاعلية مراكز التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين ومنها: النقص في إعداد وتأهيل وتدريب المعلمين، وعدم وجود دليل للمعلم، واللوازم والوسائل التعليمية المناسبة، وعدم توافر مختبرات، وعدم توافر أجهزة ومعدات، وقصور في الجانب المادي

عينة البحث: تكون مجتمع الدراسة من جميع مؤسسات اطفال التوحد في الاردن حيث تم اختيار عينة عشوائية اشتملت على ستة مؤسسات تعنى بفئة التوحد تتبع لكل من وزارة التربية والتعليم ووزارة التنمية الاجتماعية/التربية الخاصة حيث تم اختيارها لغرض هذه الدراسة خلال عام 2014/2015 والجدول التالي يبين معلومات عن تلك المؤسسات.

الجدول رقم (1)

يبين معلومات حول المؤسسات لأطفال التوحد عينة الدراسة خلال العام 2014

المؤسسة	سنة التأسيس	عدد المنفيعين	عدد العاملين	المعلمين والمشرفين
المدرسة النموذجية	1983	180	120	40
الأكاديمية العربية	1990	98	42	22
مركز وصال	2004	40	18	10
المدرسة العربية	1980	200	140	44
مركز العقبة	2008	22	8	6
مركز الامل	2010	24	12	8

متغيرات ومحددات البحث: مؤسسات تربية خاصة: متمثلة في تعليم مستوى واحد (التوحد). النوع: مؤسسات اهلية مرخصة بشكل رسمي. الزمان: العام الدراسي 2014/2015
أداة الدراسة:

لقد تم بناء أداة الدراسة من خلال البحث في قواعد البيانات الإلكترونية وفق الأساس النظري والتطبيقي المؤسسات ومؤشرات الفاعلية والجودة والدراسات السابقة وادوات القياس ذات العلاقة موضوع الدراسة الحالية، وبنيت على اساس تدرجي لمعيار التدرج ليكرت المعتمد عالميا، من خلال قائمة تقدير فقرات تدل على مستوى جودة البرامج والخدمات المقدمة في مؤسسات التعليم والتدريب لفئة اطفال التوحد، والتي تكونت من ثلاثة ابعاد رئيسية تتضمن (54) فقره هي: الاول: البرامج التعليمية (38) فقره والثاني التقييم والتشخيص (8) فقرات والثالث الخدمات الارشادية (8) فقرات، والتي تم عرضها على محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص بحيث حازت على مستوى عال من الصدق (صدق المحكمين) بدرجة 80% بعد اجراء التعديلات والاضافات المطلوبة، ولتحقق من ثبات الأداة فقد لجأ الباحث إلى استخراج ثبات الأداة بعد تطبيقها على 20 فردا من عينة الدراسة مستخدما الطريقة النصفية ونسبة ثبات وصلت الى (82%) وتم بعد ذلك تطبيقها على (80) فردا من العاملين في التعليم والاشراف على البرامج في المؤسسات مدار الدراسة.

ادوات وإجراءات الدراسة:

الاطلاع على الأدب التربوي والمعايير والممارسات العالمية فيما يخص اضطراب التوحد، ثم البدء بإعداد أداة التقييم. في ضوء مراجعة دقيقة للأدب النظري المتعلق بالدراسة الحالية والادوات والاستبانات السابقة ومعايير عالمية ومحلية في تحديد ومقارنة فاعلية وجودة البرامج التربوية والتعليمية (معايير المجلس الاعلى للأشخاص ذوي الاعاقة في الاردن 2010) وتم التحقق من صدق وثبات أداتي الدراسة عن طريق عرضهما على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة في الجامعات الاردنية (10) محكمين والتي حازت على درجة عالية من الصدق والثبات بعد اجراء التعديلات المطلوبة في ضوء الملاحظات الواردة.

وبعد حصر المؤسسات والمراكز والمدارس التي تقدم برامجها وخدماتها التربوية لفئة اضطراب التوحد من حيث أعدادها وأماكن توزيعها وبحكم عمل الباحث وعلاقته مع تلك المؤسسات قام بزيارتها بنفسه وتسليم الادوات واستماراتها الى المدرء لتوزيعها على عينة الدراسة في كل مؤسسه يزورها وتعبئتها من قبل المشرفين والمعلمين ثم جمعها بعد اسبوع- الى اسبوعين من تلك الزيارة ومن ثم تدقيقها وتفرغها بواسطة الحاسب الالى وتحليل نتائجها في ضوء ما هو متعارف عليه احصائيا.

منهجية الدراسة والتحليل الإحصائي:

تصنف هذه الدراسة من حيث طريقة إجرائها على أنها بحث وصفي تحليلي يعتمد دراسة الظاهرة التربوية ووصفها، كما توجد في الواقع والتعبير عنها كماً وكيفاً، مستخدماً حزمة العلوم الاجتماعية (SPSS) ومراجعتها وتوظيفها بصورة علمية وباستخدام تحليل التباين (ANOVA)، واختبار ستودنت لإيجاد الفروق بين البرامج ولصالح أي من المؤسسات. **نتائج الدراسة:**

الفرض الاول: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات افراد العينة في بعد البرامج التعليمية، ولاستخراج النتائج تم استخدام تحليل التباين (ANOVA) على النحو الوارد غي الجدول رقم (2).

الجدول رقم (2)**الفروق بين متوسطات مراكز التوحد وفق بعد البرامج التعليمية**

المتغير	المتوسط	التباين	ف المحسوبة	ف الجدولية	مستوى دلالة	الدلالة
المدرسة النموذجية (خاص)	71,4	19.42	5.25	1.94	0.64	غير داله
الأكاديمية العربية (اهلي)	70,2	162.12				
مركز وصال (خاص)	70,1	184.24				
المدرسة العربية(اهلي)	69,4	51.26				
مركز العقبة (اهلي)	69,8	32.16				
مركز الامل (خاص)	70.1	23.45				

مستوى الدلة = 0,05

لم تظهر النتائج الاحصائية في الجدول رقم (2) فروقا ذات دلالة احصائية بين مراكز التوحد وفق بعد البرامج التعليمية، اذ ان مستوى الدلالة المحسوبة البالغة(0,64) اكبر من قيمة مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (0,05)، ويعطي انطباع بتوافق افراد العينة في استجاباتهم حول فاعلية البرامج التعليمية في جميع المراكز عينة الدراسة بنفس المستوى تقريبا.

وللتعرف على دلالة الفروق لصالح أي من المراكز (خاص / اهلي) وفق بعد التعليم تم اجراء اختبار ستودنت لدراسة الفروق بين المتوسطات كانت النتائج كما في الجدول رقم (3).

جدول رقم (3) الفروق بين متوسطات مراكز التوحد (اهلي / خاص) وفق بعد التعليم

المتغير	المتوسط	التباين	ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة المحسوبة	الدلالة الاحصائية
مراكز (خاص)	70,5	181,24	2,98	2,14	0,02	دال لصالح الخاص
مراكز (اهلي)	69,8	64,62				

ومن خلال الجدول رقم(3) يتبين لنا وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) اذا ان قيمة مستوى الدلالة المحسوبة بلغت (0,02) وهي اصغر من مستوى الدلالة المعتمدة في الدراسة وهي فروق دالة لصالح مراكز التوحد القطاع الخاص والذي قد يعود الى التركيز في المراكز الخاصة على بعدد التعليم والبرامج المرتبطة بالتعليم بشكل اكثر تركيزا، اضافة الى الاهتمام بالأنشطة والوسائل التعليمية في مراكز القطاع الخاص وهذا ما تؤيده التقارير السنوية لتلك المراكز من الجهات المشرفة عليها.

الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات افراد العينة في بعد التقييم والتشخيص، ولاستخراج النتائج تم استخدام تحليل التباين (ANOVA) على النحو الوارد في الجدول رقم (4).

الجدول رقم (4)

الفروق بين متوسطات مراكز التوحد وفق بعد التقييم والتشخيص.

المتغير	المتوسط	التباين	ف المحسوبة	ف الجدولية	مستوى الدلالة المحسوبة	الدلالة الاحصائية
المدرسة النموذجية (خاص)	30,3	16,44	3,24	1,75	0,55	غير دالة
الأكاديمية العربية (اهلي)	25,6	5,56				
مركز وصال (خاص)	27,5	32,47				
المدرسة العربية (اهلي)	27,7	12,16				
مركز العقبة (اهلي)	27,6	44,90				
مركز الامل (خاص)	29,3	22,49				

مستوى الدلالة = 0,05

لم تظهر النتائج الاحصائية في الجدول رقم (4) فروقا ذات دلالة احصائية بين مراكز التوحد وفق بعد التقييم والتشخيص، اذا ان مستوى الدلالة المحسوبة البالغة (0,132) اكبر من قيمة مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (0,05)، مما يعطي انطباع بتوافق افراد عينة الدراسة في استجاباتهم حول فاعلية خدمات التقييم والتشخيص في جميع المراكز عينة الدراسة بنفس المستوى تقريبا.

وللتعرف على دلالة الفروق لصالح أي من المراكز (خاص / اهلي) وفق بعد التعليم تم اجراء اختبار ستودنت لدراسة الفروق بين المتوسطات كانت النتائج كما في الجدول رقم (5).

جدول رقم (5) الفروق بين متوسطات مراكز التوحد (اهلي / خاص) وفق بعد التقييم والتشخيص.

المتغير	المتوسط	التباين	ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة المحسوبة	الدلالة الاحصائية
مراكز (خاص)	29,2	84,44	1,98	1,44	0,62	غير دال
مراكز (اهلي)	27,5	64,62				

ومن خلال الجدول رقم(5) يتبين لنا وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) اذا ان قيمة مستوى الدلالة المحسوبة بلغت (0,62) وهي اكبر من مستوى الدلالة المعتمدة في الدراسة وبالتالي لا توجد فروق دالة بين مراكز التوحد القطاع الخاص والاهلي، اذا ان جميع المراكز تستخدم نفس ادوات التقييم والتشخيص لا طفل التوحد وهناك جهة واحدة معتمدة لذلك هي مركز التشخيص المبكر للإعاقات وهو حكومي

الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات افراد العينة في بعد الخدمات الارشادية ولاستخراج النتائج تم استخدام تحليل التباين (ANOVA) على النحو الوارد في الجدول رقم (6).

الجدول رقم (6)

يبين الفروق بين متوسطات مراكز التوحيد وفق بعد خدمات الارشاد

المتغير	المتوسط	التباين	ف المحسوبة	ف الجدولية	مستوى الدلالة المحسوبة	الدلالة الاحصائية
المدرسة النموذجية (خاص)	23	38.17	2.11	1.55	0,23	غير دالة
الأكاديمية العربية (اهلي)	22	20.14				
مركز وصال (خاص)	23,1	2.78				
المدرسة العربية (اهلي)	22,5	24.45				
مركز العقبة (اهلي)	21,7	60.48				
مركز الامل (خاص)	22,4	15.18				

مستوى الدلالة = 0,05

لم تظهر النتائج الاحصائية في الجدول رقم (6) فروقا ذات دلالة احصائية بين مراكز التوحيد وفق بعد الخدمات الارشادية، اذ ان مستوى الدلالة المحسوبة البالغة (0,23) اكبر من قيمة مستوى الدلالة المعتمدة في الدراسة (0,05) مما يعطي انطباع بتوافق افراد عينة الدراسة في استجاباتهم حول فاعلية الخدمات الارشادية في جميع المراكز عينة الدراسة بنفس المستوى تقريبا.

وللتعرف على دلالة الفروق لصالح أي من المراكز (خاص / اهلي) وفق بعد التعليم تم اجراء اختبار ستودنت لدراسة الفروق بين المتوسطات كانت النتائج كما في الجدول رقم (7).

جدول رقم (7)

الفروق بين متوسطات مراكز التوحيد (اهلي / خاص) وفق بعد الخدمات الارشادية.

المتغير	المتوسط	التباين	ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة المحسوبة	الدلالة الاحصائية
مراكز (خاص)	22,5	92,66	3,98	2,04	0,13	غير دال
مراكز (اهلي)	22,3	44,65				

ومن خلال الجدول رقم (7) يتبين لنا وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) اذا ان قيمة مستوى الدلالة المحسوبة بلغت (0,013) وهي اكبر من مستوى الدلالة المعتمدة في الدراسة وبالتالي لا توجد فروق دالة بين مراكز التوحيد القطاع الخاص والاهلي، اذ لوحظ بان جميع المراكز تعتمد منهج الخطة الارشادية الواحدة لتقديم الخدمات الارشادية لا طفال التوحيد وجهة واحدة تقدم وتتابع خدمات الارشاد في تلك المؤسسات وهي حكومية.

وللإجابة على السؤال الوارد في الدراسة: حول اهم المشكلات التي واجهت المشرفين والمعلمين عينة الدراسة يبين الجدول رقم (8) التالي اهم تلك المشكلات ما يراها العاملين في تلك البرامج.

الجدول رقم (8)

الرقم	المشكلة	الترتيب الأكثر ظهورا
1.	ضعف مشاركة العاملين في برامج التدريب ذات العلاقة بالتعليم	68%
2.	ضعف الحوافز والمكافآت الممنوحة للعاملين مع اطفال التوحد.	66%
3.	زيادة عبء العمل والضغط الزائدة على العاملين اثناء فترة العمل.	62%
4.	ضعف معرفة العاملين بأدوات التقييم والتشخيص اللازم لأطفال التوحد.	61%
5.	ضعف قدرات المعلمين والمشرفين في تقديم خدمات الارشاد والتوجيه سواء للأطفال او اسرهم اثناء الالتقاء بهم او زيارتهم	60%

يظهر من الجدول رقم (8) ان اهم المشكلات التي تواجه العاملين في المؤسسات الخاصة والاهلية التي تعنى بالتوحد، حيث تم حصر اكثر من 30 مشكلة تم تحديد المشكلات الأكثر اهمية كما هو ظاهر بالترتيب الأكثر اهمية وهي (1) ضعف مشاركة العاملين في برامج التدريب ذات العلاقة بالتعليم وحازت على نسبة (68%)، (2) ضعف الحوافز

والمكافآت الممنوحة للعاملين مع اطفال التوحد وحازت على نسبة (66%)، (3) زيادة عبء العمل والضغوط الزائدة على العاملين اثناء فترة العمل وحازت على نسبة (62%)، (4) ضعف معرفة العاملين بأدوات التقييم والتشخيص اللازم للأطفال التوحد وحازت على نسبة (61%)، (5) ضعف قدرات المعلمين والمشرفين في تقديم خدمات الارشاد والتوجيه سواء للأطفال او اسرهم اثناء الالتقاء بهم او زيارتهم وحازت على نسبة (60%). ومن خلال الاطلاع على الادب والدراسات السابقة يلاحظ بان هذه المشكلات تتكرر بنسب مختلفة في اغلب الاحيان اضافة الى انها تظهر في تقارير الجهات المشرفة مثل وزارات التعليم والتنمية الاجتماعية.

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

يظهر من النتائج التي خرجت بها الدراسة ان برامج التوحد التي تم تقييمها في مؤسسات التربية الخاصة في الاردن هي برامج فاعلة وذات جودة عالية، وانها تتوافق مع المعايير المطلوبة من المجلس الاعلى لشؤون الاشخاص المعوقين، وان تلك البرامج تتباين بين تلك المؤسسات وان العديد من الدراسات اشارت الى فاعلية مثل هذه البرامج وبما يتوافق مع نتائج هذه الدراسة مثل دراسة (عاكف الخطيب، 2011) ودراسة (الزارع، 2008) ودراسة (البستجي، 2007) ودراسة (الشمري، 2007)، كذلك اشارت دراسة كل من (Tietjens, McCray, and Co-chair, 2005) ودراسة (العلوان، 2007) الى جودة بتقييم برامج التوحد فيما يتعلق بتقييم التعليم والتشخيص والارشاد لأطفال التوحد وهذا ما اشارت اليه نتائج الدراسة الحالية.

ومن قراءة دقيقة للدراسات التي جاءت ضمن هذا البحث يتبين بان هناك توافق بين نتائج الدراسة الحالية وما ورد من دراسات في ما يتعلق بفاعلية وجودة تقييم برامج التعليم والارشاد والتشخيص للمنتفعين من المؤسسات التوحد في الاردن كما يراها المشرفين على تلك المؤسسات.

اضافة الى تقارير الجهات المشرفة مثل وزارة التربية والتعليم والتي تشير الى تقارب مستوى فاعلية البرامج والخدمات المقدمة لأطفال التوحد بين تلك المؤسسات باستثناء تميز عدد من المؤسسات في بعض البرامج التعليمية والخدمات المتعلقة بالرعاية الداخلية.

التوصيات والمقترحات:

- تدعيم وتنشيط برامج الارشاد والعلاج السلوكي ودعم برامج ضبط وتعديل وإدارة السلوك (تحليل السلوك الوظيفي وتعديل السلوك)
- استخدام أسلوب التدريس المباشر أو أسلوب تدريب المحاولات المنفصلة في بيئة منظمة ومتنبا بها.
- تطوير المهارات الاجتماعية والتي تتضمن مهارات التقليد، البدء بالتفاعل الاجتماعي، الاستجابة للتفاعل الاجتماعي المقدم من قبل الآخرين، تطوير مهارات اللعب النشط مع الآخرين.
- تطوير المهارات اللغوية المرتبطة باللغة الاستقلالية والتعبيرية والمهارات غير اللغوية التواصلية مثل: تعابير الوجه ولغة الجسد.
- استخدام أنواع مختلفة من المعززات، لتعزيز أداء الطفل أثناء قيامه بالمهام المطلوبة لفظياً، وباستخدام كلمات بسيطة من مثل: (رائع، أحسنت، ممتاز، شاطر). وتقديم التعزيز عندما يستجيب الطفل للمهام، ويمرور الوقت يُقال تدريجياً من التعزيز المقدم (كميته، نوعه) وذلك للتقدم نحو الأداء المستقل.

المراجع:

- 1- الببلاوي، إيهاب (2011) الخدمات المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة، دار الزهراء، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- 2- البستجي، مراد (2007). واقع التقييم في التربية الخاصة في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- 3- الحساني، سامر (2005). مدى فاعلية برنامج تعليمي لتنمية الاتصال اللغوي لدى أطفال التوحد في عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.
- 4- الخشرمي، سحر (2003) دراسة تقييمية لمراكز التربية الخاصة في مدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الخامس، العدد (4)، جامعة البحرين.
- 5- الخطيب، أحمد والخطيب، رداح (2010). الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية (أنموذج مقترح). إريد: عالم الكتب الحديث.
- 6- الخطيب، عاكف (2011) أنموذج مقترح لتطوير البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية واضطراب التوحد، في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الأردن، في ضوء المعايير العالمية" رسالة دكتوراه (غير منشورة، جامعة عمان العربية، الاردن.
- 7- الزارع، نايف (2008). مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال التوحديين ودرجة إنطباقها على مراكز التوحد في المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- 8- الزارع، نايف (2010). المدخل إلى اضطراب التوحد المفاهيم الأساسية وطرق التدخل، (ط1)، عمان: دار الفكر.
- 9- الزريقات، إبراهيم (2004). التوحد: الخصائص والعلاج. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.
- 10- الشامي، وفاء (2004). علاج التوحد: الطرق التربوية والنفسية والطبية. جدة: الجمعية الفيصلية الخيرية النسوية في المملكة العربية السعودية
- 11- الشيخ زيب، رائد (2004). تصميم برنامج تدريبي لتطوير المهارات التواصلية والاجتماعية والاستقلالية الذاتية لدى الأطفال التوحديين وقياس فاعليته. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.
- 12- الخطيب، جمال وآخرون (2009) مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. عمان: دار الفك.
- 13- الغرير، احمد والمخالد، خالد (2014) فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الجانب السلوكي والمهاري لدى عينة من أطفال التوحد، مجلة كلية التربية، جامعة اسبوط، الوادي الجديد.
- 14- الغرير، احمد وعوده، بلال (2009) سيكولوجية اطفال التوحد / دار الشروق، عمان، الاردن؟
- 15- خليل محمد، إيهاب (2009). الأوتيزم (التوحد) والإعاقة العقلية، دراسة سيكولوجية، (ط1). القاهرة: مؤسسة طبية للنشر والتوزيع.
- 16- عقروق، وداد (2006). نموذج مقترح لتطوير خدمات التدخل المبكر في ضوء الممارسات العالمية ونتائج تقويم البرامج العاملة حالياً في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.
- 17- العلوان، علي (2006). تقييم البرامج التربوية والعلاجية المقدمة للأطفال التوحديين في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة عمان العربية، عمان.
- 18- المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، معايير الاعتماد الخاص لبرامج وخدمات التوحد، عمان: الأردن.
- 19- المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين (2010-2015). الاستراتيجية الوطنية للأشخاص ذوي الإعاقات، عمان.
- 20- هشام / عبدالله وآخرون (2009)، المرجع في التربية الخاصة، مكتبة الشقري، الرياض، المملكة العربية السعودية
- 21- نصر، سهى أحمد (2001). الاتصال اللغوي للطفل التوحدي (التشخيص - البرامج العلاجية). عمان: دار الفكر.
- 22- وزارة التنمية الاجتماعية - الاردن (2014) التقرير السنوي / مؤسسات التربية الخاصة.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- 23 (ASA):Autism Society Of America.(2003). Papers about autism. Available at <http://www.autism society.org/html>.
- 24 Crimmins, D., Durand, V., Kaufman, T. and Everett, J. (2001). Autism program quality indicators: A self-review and quality improvement guide for schools and programs serving students with autism spectrum disorders. Albany, New York: New York State Education Department.
- 25 Detrich,R. (2008). Evidence-based, empirically supported, or best practice? A guide for the scientist-practitioner. In J. Luiselli, D. Russo, W. Christian, & S. Wilczynski. (Eds.), Effective Practices for Children with Autism (pp. 3-27). New York: Oxford University Press, Inc.
- 26 Dodd, S.(2005) Understanding autism. Sydney: Elsevier .
- 27 Firth, U. (2003). Autism: Explaining the ENIGMA, (2nd.ed). Madlen: Blackwell Publishing.
- 28 Marshall, V. (2004). Living with autism, (1st, ed.). London: A Sheldon Press Book.
- 29 National Commission for the Accreditation of Special Education Services, (NCASES) standards for accreditation.(2007). 1522 k, nw, suite 1032. washington, DC 20005. Email: napsec@aol.com
- 30 (NCA): National Council for Accreditation of Teacher Education CEC Program.
- 31 Romanczyk,R., & Gillis, J. (2008). Practice guidelines for autism education and intervention: historical perspective and recent developments. In J. Luiselli, D. Russo, W. Christian, & S. Wilczynski. (Eds.), Effective Practices for Children with Autism (pp. 27-37). New York: Oxford University Press, Inc.
- 32 The British Columbia of Health Planning. (2003). Standards and guidelines for the assessment and diagnosis of children with autism spectrum disorder in british columbia.An Evidence- Based Report prepared for – The British Columbia Ministry of Health Planning. London: David fulton publisher.
- 33 Wilczynski, S., Christin, L., & National Autism Center. (2008). The national standards project: Promoting evidence -based in autism spectrum disorders. In J. luiselli, D. russo, W. Christian, & S. Wilczynski. (Eds.), Effective practices for Children with Autism 9 pp.37-61. New York: Oxford University, Press, Inc.
- 34- <http:// MOSD, gov, jo>.

فاعلية تدريس الجغرافية الطبيعية باعتماد القراءات الخارجية في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الخامس الأدبي

م. علاء إبراهيم رزوقي

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

Vitality of Teaching Natural Geography Depending on Outside Reading in the Acquisition and Development of the Inference Thinking for the Fifth Literary Class Female-students **Lecturer. Ala' Ibraheem Ruzooki** **College of Basic Education / University of Babylon**

Abstract

The research aims at identifying the (Vitality of Teaching Natural Geography Depending on Outside Reading in the Acquisition and Development of the Inference Thinking for the Fifth Literary Class Female-students).

الملخص

يهدف البحث الحالي الى التعرف على فاعلية القراءات الخارجية في التحصيل لدى طالبات الخامس الأدبي، والتعرف على درجة تنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الخامس الأدبي.

الفصل الاول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

ان الجغرافية هي علم ديناميكي متطور فهي تدرس اشكال سطح الارض والمناخ والمسطحات المائية بكل اشكالها وهذه العوامل في حالة تغير نتيجة التعرية والفيضانات والاعاصير والتقلبات الحاصلة في الطقس نتيجة الاحتباس الحراري وغيرها من الاحداث المعاصرة هذا من جانب ومن الجانب الاخر هي من العلوم الانسانية البحتة أي تتماشى مع تطور حياة الناس في جميع النواحي الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية لتواكب مسيرة الحياة، وهذان الجانبان أي الطبيعي والانساني يؤثران احدهما على الاخر وكلاهما متغير وغير ثابتة وبالتالي فان هذه التطورات والتغيرات يجب البحث عن اسبابها وهذا يتطلب ادراك عقلي لكل هذه الظواهر لذلك كان التحليل والتفسير والاستنتاج للوصول الى نتائج والطالب احوج ما يكون لهكذا مهارات مما يؤدي الى تنمية التفكير لديه ومنها الاستدلالي وهذا ما اكدته دراسة(ال عويد، 2008).

تكمن مشكلة البحث الحالي في ان:-

من خلال مشاهدات الباحث الميدانية للمدارس الثانوية للبنات* لغرض التعرف على طرائق التدريس السائدة وأساليبها تبلورت لديه رؤية ومعرفة واضحة بالطرائق والأساليب التدريسية التقليدية المتبعة من قبل المدرسات 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(العنكي، 2002) ودراسة (الريعي، 2003)، ودراسة (العاني، 2007).

* - زار الباحث المدارس في ايام 25 و10/31 وكذلك في ايام 8 و2010/11/15 وبكتاب تسهيل المهمة المرقم 3215 في 2010/10/21 الذي زودته به مديرية تربية بابل.

فضلاً على ذلك لاحظ الباحث من خلال زيارته للصفوف في المدارس الثانوية أن أغلب الأسئلة التي توجهها المدرسات للطالبات لا تثير لديهن التفكير الاستدلالي، إذ أن أغلبها تؤكد على المستويات الدنيا من التفكير، أذ تكتفي المدرسة بعدة أسئلة تقليدية لجعل الطالبات يقمن بالإجابة على شكل شرح مسترسل بأكبر قدر ممكن من المعلومات وهذا ما أكدته دراسة (الحسيني، 2008).

كما أن معظم مدرسات مقرر الجغرافية لا يبدن اهتمام لتحفيز طالبات مرحلة الإعدادية على تعلم موضوعات جديدة لها علاقة بموضوع الدرس من خلال قراءة الكتب الخارجية أذ انهن نادراً ما يتطرقن الى معلومة جديدة من خارج نطاق المقرر الدراسي مثل الاحداث الجارية في العالم مما لا يؤدي الى تنمية مهارات التفكير المختلفة ومنها الاستدلالي وهذا ما أكدته دراسة (الربيعي، 2009).

ويرى الباحث ان الطالبات بحاجة الى ربط ما يحتويه المقرر الدراسي بمجريات الاحداث من حولهن ليتمكن من أدراك الواقع الجغرافي الذي يعشن فيه ويتفاعلن معه فنتيجة للتغيرات السريعة والمتلاحقة في هذا المجال الامر الذي يصعب مراعاته في المقرر لذلك كان على المدرسات تحفيزهن للبحث عن المعلومة الجديدة من خلال مقدمات موجودة في المقرر الدراسي ونتيجة موجودة في الواقع او من خلال قراءة الكتب الخارجية ذات العلاقة بموضوع الدرس هذا من جانب ومن جانب اخر انهن بحاجة الى معلومات وميول واتجاهات وقيم قد لا يستطيع المقرر ان يقدمها منفرداً، والسبيل الى اكتسابها جميعاً يأتي من خلال تهيئة المواقف المتنوعة وتوفير القراءات الاضافية التي يجدن فيها ما يجذبهن اليها ويتماشي مع حاجاتهن وتطلعاتهن وتنمية تفكيرهن وهذا ما أكدته دراسة (العزاوي، 2008).

لذا فان مشكلة البحث الحالي تتحدد بالسؤال الاتي:

هل هناك أثر لتدريس الجغرافية الطبيعية باعتماد القراءات الخارجية وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الخامس الأدبي.

أهمية البحث:

تنبثق أهمية البحث الحالي من أهمية الجغرافية كونها دراسة لسطح الارض باعتبارها مسكناً للإنسان، ودراسة لعلاقة التأثير والتأثر فيما بينهما ويعد التفاعل مع البيئة جوهر الاستقصاء الجغرافي الذي يرمي الى فهم طبيعة العلاقات بين هذا الانسان وبيئته، فهي تهتم بتفسير دقيق منظم ومعقول للهيئة المتغيرة في المناخ والتضاريس (الفرا، 1988، ص11). وحسب معلومات الباحث هي إحدى المواد الاجتماعية التي تجمع بين المجالين الطبيعي والبشري، أي يمكن أن تعد علماً طبيعياً قائماً بنفسه أو علماً إنسانياً، وبذلك تنقسم الى قسمين رئيسيين هما الطبيعية والبشرية، فالاولى تدرس المظاهر البيئية التي تحيط بالإنسان ومدى تأثيرها عليه، وتدرس الاخرى الحياة الإنسانية ومدى تأثيرها في تلك الظواهر والتوزيع المكاني والسكاني والحدود السياسية وغيرها من الامور المتعلقة بحياة الانسان، وينتزع من هذين القسمين اقسام عدة منها الجغرافية النباتية والمناخية والسياسية والاقتصادية والتاريخية والمدن لذلك أصبحت علماً يرمي إلى اتخاذ دورٍ إيجابي في خدمة الإنسانية جمعاء يقوم على التحليل الظواهر ومعرفة اسبابها، وأصبحت دراستها ضرورة من ضرورات الحياة، أو عنصراً أساسياً من عناصر التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

ونظراً لأهميتها ومساهمتها في معرفة البيئة التي تحيط بنا فإنها أصبحت مادة دراسية تدرس في المراحل التعليمية جميعها، فضلاً عن أنها حظيت بوجود تخصص دقيق لها في الدراسة الجامعية بغية إعداد متخصصين فيها سواء على مستوى التدريس في المراحل الدراسية أو على مستوى حاجات البلد في عدد من المجالات الحيوية والزراعية والطبيعية والنقل والتجارة والصناعة والعلاقات الدولية وغيرها من المجالات التي لها صلة بالجغرافية (شليبي، 1997، ص59)، ومن اهدافها المعرفية انها تزود بمجموعة من الحقائق والمفاهيم الاساسية التي تسهم في تكوين الشخصية العلمية والثقافية وتساعد في فهم البيئة بمختلف مظاهرها الطبيعية والبشرية والاجتماعية والاقتصادية وفهم الكون بأجزائه والنظريات التي

تفسر تكوينه، والأفكار العلمية الصحيحة حول شكل الأرض وإبعادها وعلاقتها بالكواكب الأخرى وبيان العلاقة بين الجغرافيا الطبيعية وسائر فروعها والتركيز على التفاعل القائم فيما بينها (خضر، 2006، ص43).

ويرى الباحث أن أهمية مقرر الجغرافيا الطبيعية يكمن في أنه علم يحث الطالبات على البحث والتقصي عن حقائق الظواهر البيئية وأسبابها والوصول إلى نتائج واقعية لأن الأحداث والتغيرات التي تحدث في الوقت الحاضر لم تعد تلتزم بقواعد وقوانين ثابتة كما كان في السابق حيث لم يكن هناك تلوث بيئي نتيجة المصانع وعوادم السيارات وكثافة سكانية عالية واستعمال الأراضي الزراعية لسكنى الإنسان والتي تعتبر رئة الأرض كل هذه الأسباب أدت إلى تغير القوانين الطبيعية فأصبح من واجب المدرسات اتباع أساليب حديث في التدريس تقرب إلى أذهان الطالبات ما يحدث من تغيرات كاستعمال الأحداث الجارية وقراءة الصحف والمجلات التي تنشر أحداث الطقس وبما يواكب التغيرات الحاصلة.

إن معرفة المدرسات الواسعة بأساليب وطرائق التدريس واستراتيجيات التعلم المتنوعة وقدرتهن على استخدامها، تساعد بلا شك في معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق بحيث تصبح عملية التعليم شيقة وممتعة للطالبات، ووثيقة الصلة بحياتهن اليومية وتطلعاتهن المستقبلية ومناسبة لقدراتهن العقلية (مرعي والحيلة، 2002، ص25)

ويؤيد الباحث هذا الرأي حيث أن أساليب تدريس الجغرافيا يجب أن تسهم في تنمية القدرات العقلية، وهذا يعتمد بالدرجة الأولى على الطريقة الجيدة والحديثة التي تحددها المدرسة وتتبعها حسب موضوعات المقرر الدراسي والمواكبة للنظور العلمي والتي تؤدي إلى النجاح في عملية التعليم وتحقيق الأهداف التعليمية المحددة.

أذ أن النظرة الحديثة للتربية والتعليم تعد طرائق التدريس وأساليبها واستراتيجياتها أداة تشجع على الإبداع والقدرة على حل المشكلات وغرز الثقة بالنفس وتثير دافعية التعلم والتفكير ومن الأفضل استعمال الحديث والعديد منها وعدم الاعتماد على طريقة واحدة، والانتقاء يتطلب جهداً من المدرسة أذ يجب أن تعرف المصادر والنظم وأساليب التعليم المختلفة (شحاتة، 1998:ص 97) وتأكيداً لأهميتها في العملية التدريسية عقد المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم العرب من (27 ولغاية 2000/11/28) في دمشق وذلك تنفيذاً لقرار المؤتمر الثالث عشر للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وشاركت به معظم الدول العربية ومنظمات دولية وناقش المؤتمر طرائق التدريس ومناهج ومدرسة المستقبل وأساليب التقويم وحاجات المتعلم (جامل، 2000، ص10).

ويرى الباحث أنها من مستلزمات عوامل النجاح وتحقيق الأهداف التربوية وذلك من خلال تنمية روح المبادرة والاستقلالية والاعتماد على النفس والثقة بها إذ إن هدف التدريس وطرائقه الجيدة والحديثة هي تنمية أساليب التفكير المتنوعة مثل المقارنة والقياس والحكم والاستنتاج بحيث يتمكن الطالبات في آخر الأمر من أن يواجهن مشكلاتهن على نحو مستقل وأن يجدن الحلول لها عن طريق البحث في المعلومات السابقة والمحرزونة في العقل ودمجها بالمعلومات والخبرات والأنشطة الجديدة والتي يجدنها في قراءة الكتب الخارجية والقريبة لما يحويه المقرر الدراسي وهذا يساعد على تبادل الآراء والأفكار والحلول فيما بينهن.

تعد القراءات الخارجية عملية تزويد بالمعلومات التي تظهر هنا وهناك، وتساعد على التعمق في المعرفة وتعمل أيضاً على اتساع الأفق الثقافي وتنمية القدرات العقلية، وتقوم اللسان من حيث التعبير، وتمكن من تفسير ما يُقرأ من كتب ومجلات وصحف فهي غذاء للعقل وحصانة فكرية وثقافية كما أنها تعمل على التدريب على بعض المهارات مثل القراءة الناقدة المبنية على الفهم والقدرة على استخلاص الأفكار المهمة وتنظيم المعلومات وتمحيصها والتعبير عنها بأسلوب خاص. وهذا ما اكدته دراسة (الربيعي، 2009، ص80).

فضلاً على ذلك هي وسيلة للرفق والنهوض بالمجتمعات عن طريق التعرف على الحضارات ودمج الثقافات ورسم المثل العليا، فضلاً عن أنها تعمل على زيادة حصيلة المفردات والتراكيب الجديدة وكسب مهارات القراءة المختلفة كالسرعة في تحصيل المعاني والتعبير الإيجابي فضلاً عن أنها تسهم في بناء الشخصية من خلال تنوع المعارف لأن القراءة تكسب الثروة اللغوية والمفاهيم والحقائق والآراء والأفكار والنظريات (الحسن، 2000:ص 14-16).

وبناءً على ما سبق ذكره تكونت لدى الباحث وجهة نظر هي أن القراءة الخارجية أسلوب علمي تنقيفي يجعل الطالبات يشعرن بالمتعة لاكتساب المعرفة والتزود بالمعلومات واتساع دائرة ثقافتهن، فمن خلالها يقضين أوقات الفراغ، وما تحدثه من سرور بكل جديد تم اضافته لما اكتسبنه في المدرسة ولما تمتاز به من سهولة وحرية وعدم التقيد بزمان معين أو مكان محدد، ويعتقد أنها أساس كل عملية تعليمية، وتكشف اسرار الطبيعة الجغرافية لسطح الارض وتثري المقرر الدراسي وتزيده وضوحاً وتكسبه مزيداً من الحياة وتقربه الى الواقع أذ ان بعض هذه المقررات لا تعالج معظم جوانب الحياة الاجتماعية والثقافية والعلمية والسياسية لحياة الطالبات بل تكفي بالإشارة إليها فقط لذلك يجب ان يُستخدم المقرر نقطة بداية يقمن بعدها بالاطلاع على الكتب الخارجية التي تعالج الكثير من الموضوعات الواردة فيه بصورة اوفى واشمل واكثر حداثة وهي بالتالي تكمل ما اكتسبن من حقائق ومفاهيم وتمكنهن من متابعة الاحداث الجارية والقضايا المعاصرة ولا يتم ذلك الا عن طريق قيام المدرسات بالتوجيه إلى المصادر والمراجع والمطبوعات المختلفة التي تتناسب مع أعمارهن وقابلياتهن العقلية حيث يقمن بالمقارنة بين معلومات المقرر ومعلومات الكتب الخارجية ومن ثم تحليلها وتفسيرها ودعم الاصح مما يؤدي الى تنمية مهارات التفكير لديهن وبالتالي يؤدي هذا الى ارتفاع مستوى تحصيل الطالبات وهذا الارتفاع له اهمية كبيرة كونه يعبر عن مدى ما يستوعبه الطالبات في المادة دراسية وان ايجاد العلاقة بين التفكير والتحصيل تعد مؤشراً ذا علاقة تساعد على التنبؤ بالمستقبل.

وقد اشار (عدس) إلى ملاحظة ارتفاع تحصيل الطلبة حين اصبحت مهارات التفكير جزءاً متمماً للمناهج وجزء لا يتجزأ من المواد الدراسية (عدس، 2000، ص116-117).

أن الاهتمام بموضوع التفكير يأتي عملاً بمبادئ التربية الهادفة بكل ابعادها للاستفادة من الطاقات الابداعية واستثمارها من خلال الخدمات والبرامج التي تلبي الاحتياجات وتساعد على النمو السليم ويعد أداة اساسية في تحصيل المعرفة ولم تعد النظم التربوية تهدف الى ملء العقول بالمعارف والحقائق فقط بل تعدت ذلك الى العمل على تنمية العمليات العقلية لتمكين من التعامل مع متطلبات الحياة المعاصرة (ابو جادو، 2007، ص29) وانه يلعب دوراً حيوياً في النجاح داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، لان الاداء في الصفوف الدراسية والاختبارات والمواقف الحياتية اثناء الدراسة وبعد انائها (كالعلاقات مع الاخرين ومتطلبات العمل) هي نتائج التفكير، وعلى ضوءه يتحدد مدى النجاح أو الاخفاق وعليه فان فرص النجاح تتقلص اذا لم تقم المدرسات بتوفير الخبرات المناسبة للتعليم والتدريب على تنفيذ العمليات والمهارات اللازمة للمهام الأكاديمية والمهام العامة خارج المدرسة (جروان، 2010، ص26).

فالتفكير الصحيح لا يأتي فجأة دون مقدمات فعلينا ان ندرك انه يُزرع ويُنمى ويُرى ويُعلم ولا بد من رعاية الطالبات واكسابهن المعارف والمعلومات والمهارات والعادات التي تشكل لديهن الخلفية العلمية اللازمة وتؤدي بهن الى البحث عن معلومات اخرى ابعد وأعمق مستعملات الخبرة والمهارة والتفاعل مع البيئة بكل ما فيها من متغيرات ومعطيات وانشطة وظواهر بحيث ينتزعن منها معرفة جديدة تظهر بأشكال تعبر عن الابداعية مثل: حل المشكلات، او كتابة نص، او بناء نظرية، او خلق عدد كبير من الافكار (الطيبي، 2007، ص113)0

ويؤيد الباحث هذا الرأي أذ ان الهدف من تعليم وتعويد الطالبات على التفكير الصحيح هو لمساعدتهن على تصميم وأعادته ترتيب الأفكار والمعلومات بطريقة جيدة وجديدة، لانه يتضمن أشكالا متعددة فالذي يقمن به في حل المشكلات الحياتية هو ليس الذي يستعملنه في داخل الصفوف المدرسية لأنه يتضمن عمليات وتسميات مختلفة منها: الإبداع، التأمل، الاستدلال... الخ.

ان التفكير الاستدلالي هو حل ذهني عن طريق الرموز والخبرات السابقة ومن خلاله يتم الوصول إلى نتيجة عن طريق مقدمات معلومة، وهذا ما يميز الاستدلال عن غيره من ضروب التفكير، فالجديد فيه الانتقال من المعلوم إلى المجهول، إذ يقتضي الاستدلال تدخل العمليات العقلية العليا كالذكر و التخيل والفهم والاستبصار والتمييز والتعليل والتجريد والنقد والحكم... الخ (قاسم، 2005: ص2)، ويعتبر عملية عقلية تتضمن وضع الحقائق او المعلومات بطريقة منظمة

بحيث تؤدي الى استنتاج أو قرار او حل لمشكلة ويهدف الى توليد معرفة جديدة عن طريق اعمال الفكر في المعلومات والادلة المتوفرة، وتقليب الامر على وجوهه واستخدام قواعد واستراتيجيات علمية معقولة للوصول الى نتائج صحيحة (جروان، 2010، ص256-257).

وبناءً على ما تقدم يرى الباحث ان أهمية دراسة التفكير الاستدلالي تكمن في أنه الأسلوب العلمي الذي تتوصل بواسطته الطالبات وعن طريق استثمار قدرتهن العقلية بشكل سليم إلى الحلول المناسبة لبعض المشكلات التي تصادفن سواء داخل المدارس او في الحياة العامة، ويعد من الطرق العلمية في حل المشكلات ونمطاً من أنماط التفكير المهمة التي تسعى المؤسسة التربوية لتطويره وتدعيمه بهدف جعله عادةً ذلك لان هذا النمط يتطلب استخدام مقادير كبيرة من المعلومات بهدف الوصول إلى حلول تقاربية، فعندما تواجه الطالبة مشكلة وسؤالاً يتطلب إجابة ولا تجد من خبراتها السابقة ما يلائم الإجابة أو حل مناسب، سيزداد نشاطها العقلي وتحاول حلها عن طريق افتراض الفروض وجمع المعلومات وإيجاد علاقة جديدة بينها وبين الخبرات المخزونة في ذهنها للتوصل للحل المناسب.

هدفاً للبحث: يهدف البحث الحالي الى معرفة:

1- تعرف فاعلية القراءات الخارجية في التحصيل لدى طالبات الخامس الأدبي.

2- تعرف درجة تنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الخامس الأدبي.

فرضيات البحث:

ومن اجل تحقيق هدف البحث صاغ الباحث الفرضيات الصفرية الآتيتان:

1- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة الجغرافية الطبيعية باعتماد القراءات الخارجية والمجموعة الضابطة.

2- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تنمية التفكير الاستدلالي بين طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة الجغرافية الطبيعية والمجموعة الضابطة.

حدود البحث: يقتصر البحث الحالي على:

1- طالبات الصف الخامس الأدبي في إعدادية الطليعة للبنات في مركز محافظة بابل للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2010-2011م

2- الفصل الأول والثاني من كتاب الجغرافية الطبيعية، للصف الخامس الأدبي، تأليف: أ.د. 0 ايداعلي الطائي وآخرون، ط2، وزارة التربية، العراق، بغداد، 2010م

تحديد المصطلحات:

1-التدريس:

أ- عرفه (القالا، 2006) بأنه:

((عملية اتصال بين المعلم والمتعلم، يحرص خلالها المعلم على نقل رسالة معينة الى المتعلم في احسن صورة ممكنة)) (القالا، 2006، ص28).

ب- كما عرفه (عطية، 2008) بأنه:

((مجموعة النشاطات التي يؤديها المدرس في موقف تعليمي معين لمساعدة المتعلمين في الوصول الى اهداف تربوية محددة)) (عطية، 2008، ص25).

التعريف الاجرائي للتدريس:

((عملية مقصودة ومخططة ومنظمة تتم وفق تتابع معين من الاجراءات التي يقوم بها الباحث من اجل اصال المادة الى طالبات الخامس ادبي داخل غرفة الصف لتحقيق هدف البحث))

2- الجغرافية:

((هي دراسة لسطح الارض باعتبارها مسكنًا للإنسان ودراسة لعلاقة التأثير والتأثر بين الارض وهذا الانسان الذي يسكنها)) (خضر، 2006، ص41)

التعريف الاجرائي للجغرافية

هي المعارف والموضوعات والمفاهيم والحقائق التي تضمنتها الفصول (الاول والثاني) من كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر من وزارة التربية في العراق على طلبة الصف الخامس الادبي للسنة الدراسية (2010-2011م) .

3- القراءة:

أ-عرفها (مدكور، 2000) بأنها:-

((عملية تعرف على الرموز المطبوعة، وفهم لهذه الرموز المكونة للجملة والفقرة والفكرة والموضوع)) (مدكور، 2000: ص105).

ب-وعرفها (طعيمة، 2001) بأنها:

((نشاط عقلي يتكون من أربعة عناصر، استقبال بصري للرموز وهذا ما نسميه بالنقد ودمج لهذه الأفكار مع أفكار القارئ وتصور لتطبيقاتها في مستقبل حياته وهذا ما نسميه بالتفاعل إذن هي تعرف وفهم ونقد وتفاعل ويتطلب تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها) (طعيمة، 2001: ص121)

4- القراءة الخارجية:-

ا-عرفها (السيد، 1986) بأنها:-

((هي أمعان النظر في المقرؤ والتأمل والتروي والدقة والتفحص حتى يفهم الانسان بيئته والكون والحياة)) (السيد، 1986: ص37)

ب-وعرفها (الريبي، 2009) بأنها:

((ماتقوم به تلميذات مجموعة البحث التجريبية من ترجمة الرموز الكتابية للموضوعات التي حددت لهن إلى معاني ذهنية) (الريبي، 2009: ص14)

التعريف الإجرائي للقراءة الخارجية:

((هي القراءة المنظمة التي تقوم بها طالبات المجموعة التجريبية من عينة البحث في المصادر والمراجع الجغرافية التي ألفت خارج حدود الكتاب المدرسي، والتي تغطي موضوعات المنهاج وتناسب وحاجات الطالبات ومستوى نضجهن وتكمل ما اكتسبن داخل الصف من حقائق ومفاهيم ومعارف والتي تساعد في تحقيق الأهداف التربوية وتنمية التفكير الناقد لديهن)

5- التحصيل

أ-عرفه (كوافحة، 2003) بانه:

مقدار ما حققه المتعلم من أهداف تعليمية في مادة دراسية معينة" (كوافحة، 2003، ص156)

ب-عرفه (عطية، 2008) بانه:

((هو أجراء منظم على وفق معايير محددة يرمي الى قياس ما اكتسبه المتعلمون من الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمهارات بعد دراسة موضوع دراسي أو وحدة أو مقرر دراسي وتتم مواجهة المتعلم بمجموعة من الأسئلة والتعيينات الهادفة ويطلب منه الاستجابة لها معتمداً على نفسه ثم معالجة هذا الموقف بطريقة تعكس اداء المتعلمين الذين شاركوا في الاختبار)) (عطية، 2008، ص300).

التعريف الإجرائي للتحصيل:

((مقدار ما يحصل عليه طالبات الصف الخامس ادبي في اعدادية الطليعة من درجات في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث)).

6-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 الاختبار البعدي لمقياس التفكير الاستدلالي للمجموعة التجريبية)

7-التفكير :

أ-عرفه (عبد الهادي ورفاقه، 2003)بأنه:

(هو ما يحدث في خبرة الكائن العضوي سواء اكان انسانا ام حيوانا عندما يواجه مشكلة يتعرف اليها ويسعى الى حلها) (عبد الهادي ورفاقه، 2003، ص246)0

ب-وعرفه(عطية، 2009)بأنه:-

(عملية ذهنية يتفاعل فيها الادراك الحسي مع الخبرة والذكاء لتحقيق هدف معين، ويحصل بدوافع مع غياب الموانع) (عطية، 2009، ص59)

التعريف الإجرائي للتفكير:-

ويعرفه الباحث:((سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه الى مثير ما بعد استقباله عن طريق احدى الحواس الخمس وتهدف إلى مساعدة الطالبات الخامس ادبي من عينة البحث على التكيف مع ظروف البيئة)).

8-التفكير الاستدلالي:

أ-عرفه (الجباري 1994) على انه:

(نمط متقدم من أنماط التفكير الرمزي يستخدمه الفرد لحل بعض مشكلاته ذهنياً من خلال العلاقات المنطقية بين الحقائق أوالمقدمات وصولاً إلى النتيجة بالانتقال من الجزئيات إلى الكليات أو التعميمات، أو من الكليات والتعميمات إلى الجزئيات)(الجباري، 1994:ص 20)

ب- كما عرفه(صبري، 2002) بأنه:

((نوع من التفكير يستهدف حلاً ذهنياً وذلك عن طريق استخدام الرموز والخبرات السابقة

للوصول إلى نتيجة مجهولة من مقدمات معلومة)) (صبري، 2002:ص 15)

التعريف الإجرائي للتفكير الاستدلالي:

((عملية عقلية معرفية تقوم بها طالبات الخامس ادبي الغرض منها اتخاذ قرار أو حل مشكلة حلاً ذهنياً والمتمثلة بالاجابة على الاختبار الذي أعده الباحث عن طريق استخدام الرموز والخبرات السابقة لديهن للوصول إلى حقيقة مجهولة من مقدمات معلومة))

9-الصف الخامس الادبي:

وهو المستوى الدراسي الخامس من المرحلة الثانوية المحددة بستة مستويات تأتي بعد الابتدائية، وتسبق المرحلة الجامعية حسب النظام الدراسي في جمهورية العراق . (وزارة التربية، 1993:ص 11)

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للدراسات السابقة التي تمكن الباحث من الحصول عليها والتي تناولت:

أولاً: الدراسات التي تناولت القراءة الخارجية:

- دراسة النعيمي 1995:-

(أثر التدريس بطريقتي المحاضرة مع القراءة الخارجية والمحاضرة مع المناقشة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ).

الهدف:- تهدف الدراسة معرفة اثر التدريس بطريقتي المحاضرة مع القراءة الخارجية والمحاضرة مع المناقشة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ.

- استعملت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لكل من المجموعتين التجريبتين (الأولى والثانية) ذواتا الاختبار التحصيلي البعدي اللتين تضبط كل منهما الأخرى .

-كافأت الباحثة المجموعتين بالمتغيرات الآتية(العمر الزمني, المعلومات السابقة في مادة التاريخ, التحصيل الدراسي للأب والام).

الوسائل الإحصائية المستخدمة هي:-

-معادلة سبيرمان - براون.

- الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين .

النتائج: - تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي درسن بأسلوب المحاضرة مع القراءة الخارجية على طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي درسن بأسلوب المحاضرة مع المناقشة في الاختبار التحصيلي الذي أجرى بعد الانتهاء من دراسة المادة مباشرة.

- استنتجت الباحثة من خلال تدريسها للمجموعتين التجريبتين (الأولى والثانية) أن توجيه الطالبات إلى قراءة المصادر كان ايجابيا. (النعيمي, 1995, ص 8-12)

2- دراسة عجل 2002:-

(أثر استخدام القراءات الخارجية في تحصيل طالبات المرحلة الثالثة في معهد إعداد المعلمات وتنمية اتجاهاتهن نحو مادة التاريخ).

الهدف:- تهدف الدراسة الى بيان اثر استخدام القراءات الخارجية في تحصيل طالبات المرحلة الثالثة في معهد إعداد المعلمات وتنمية اتجاهاتهن.

- كافأت الباحثة المجموعتين بالمتغيرات الآتية (العمر الزمني, التحصيل الدراسي, اختبار مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ).

النتائج: تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي عززن معلوماتهن بالقراءات الخارجية على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن من دون قراءات خارجية في الاختبار التحصيلي البعدي الذي اجري بعد انتهاء من دراسة المادة وكان الفرق دالاً إحصائياً عند مستوى (0,05).

- تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي عززن معلوماتهن بالقراءات الخارجية على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية في اختبار مقياس الاتجاه الذي أجرى بعد الانتهاء من فترة التجربة وكان الفرق دالاً إحصائياً عند مستوى (0,05). (عجل, 2002, ص 1-6).

ثانياً: الدراسات التي تناولت التفكير الاستدلالي:

1- دراسة العاني:2007

" اثر استعمال أساليب علاجية في تنمية التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو مادة التاريخ لطالبات الصف الثالث بمعهد إعداد المعلمات"

أجريت الدراسة في العراق كلية التربية ابن رشد/ جامعة بغداد، اختارت الباحثة واحداً من التصاميم ذات الضبط الجزئي ذات الاختبار البعدي لمتغيرات التفكير الاستدلالي والاتجاه. تم اختيار معهد إعداد المعلمات المستنصرية/ الرصافة قصدياً، ثم اختيرت عشوائياً أربع شعب لتمثيل عينة البحث .وبلغت العينة (124) طالبة بواقع (30) للمجموعة التجريبية الأولى (30) للمجموعة التجريبية الثانية و(32) للمجموعة التجريبية الثالثة و (32) للمجموعة الضابطة من طالبات الصف الثالث.

- كوفئ بين طالبات مجموعات البحث الأربع إحصائياً باستعمال تحليل التباين الأحادي في متغيرات (الذكاء، المعلومات السابقة، الاختبار القبلي للتفكير الاستدلالي) (صورة أ) التحصيل السابق، مقياس الاتجاه للمادة (صورة ا) . ولم يكن هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الأربع في جميع المتغيرات المذكورة .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اختبار التفكير الاستدلالي ومادة التاريخ و إعادة التدريس و الواجبات البيتية بين المجموعات التجريبية والضابطة .

وكانت أدوات البحث هي:

1. تم إعداد خمسة اختبارات تكوينية، ومعالجات تصحيحية لكل وحدة دراسية .
 2. أعدت الباحثة اختباراً بعدياً للتفكير الاستدلالي (صورة ب) وتم إيجاد صدق الاختبار وتحليل فقراته واستخراج مستوى الصعوبة والقوة التمييزية لكل فقرة ثم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار .
 3. أعدت الباحثة مقياساً للاتجاه بعدياً (صورة ب) وتم إيجاد صدق الاختبار وتحليل فقراته واستخراج مستوى الصعوبة والقوة التمييزية لكل فقرة ثم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة المقياس
- النتائج:** وأظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعات التجريبية في التفكير الاستدلالي (مادة التاريخ وإعادة التدريس والواجبات البيتية) على طالبات المجموعة الضابطة التي درست باستعمال الاستراتيجية التقليدية (الاعتيادية) (العاني:2007:ص2-132).

2-دراسة الخزرجي:2007

((اثر استعمال المجمعات التعليمية وفرق التعلم في تنمية التفكير الاستدلالي في مادة التاريخ لدى طالبات معهد إعداد المعلمات))

أجريت الدراسة في العراق كلية التربية ابن رشد/ جامعة بغداد. اختبر التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي والاختبار البعدي تصميماً للبحث، واختار الباحث معهد إعداد المعلمات في بغداد/ المنصور عينة عشوائية للبحث ، وتم اختيار ثلاث شعب في الصف الرابع للعام الدراسي (2005-2006) عشوائية ، إحداها تمثل المجموعة التجريبية الأولى والثانية المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الثالثة المجموعة الضابطة.

العينة: بلغت عينة البحث (99) طالبة وواقع (33) طالبة في كل مجموعة وأجرى بينهما تكافؤ في المتغيرات العمر الزمني ، الذكاء ، درجات مادة التاريخ للعام السابق.

أما أدوات البحث: فهي إعداد (8) مجمعات تعليمية بوصفها مستلزمات للبحث استعمل موضوعات من كتاب التاريخ الأوربي الحديث للصف الرابع معاهد إعداد المعلمات.وأعد اختبار للتفكير الاستدلالي النهائي والتأكد من صدقه وثباته ومعامل الصعوبة والقوة التمييزية وتم عرضها على الخبراء، واستغرق تطبيق التجربة مدة (12) أسبوعاً.

الوسائل الإحصائية: واستعمل الاختبار التائي (T-test) كوسيلة إحصائية لمعالجة بيانات البحث ومعامل الارتباط بيرسون و معادلة سبيرمان - براون و معامل التمييز و تحليل التباين الأحادي.

النتائج: وكانت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بتقنية المجمعات التعليمية والتجريبية الثانية التي درست بأسلوب فرق التعلم تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة التي درست بالاستراتيجية الاعتيادية وتفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست بتقنية المجمعات التعليمية على المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب فرق التعلم (الخزرجي:2007:ص21-102)0

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من اطلاعه على الدراسات السابقة ويمكن تحديد هذه الاستفادة في الأمور الآتية:

1-الاطلاع على المصادر ذات العلاقة والإفادة منها في صياغة هدف البحث وفرضياته

2-اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات البحث الحالي .

3-صياغة الخطة التدريسية الملائمة

4-الاستفادة من مقاييس التفكير الاستدلالي في صياغة مقياس البحث.

5-تحليل نتائج البحث الحالي وتفسيره.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً- منهج البحث:

يلتزم الباحث عادة في البحث العلمي وفي كافة أنواع البحوث بالواقع ويدرسه، لكنه في التصميم التجريبي يحاول الباحث إعادة تشكيل هذا الواقع بإدخال عامل متغير عليه أو عدة متغيرات، تعرف بالمتغيرات التجريبية وذلك لمعرفة ما تحدثه هذه المتغيرات من نتائج اثار (طباجة، 2007، ص343)، وليس هناك تصميم تجريبي يصل إلى حد الكمال في ضبط المتغيرات لأنه أمر بالغ الصعوبة نتيجة لطبيعة الظروف التربوية المعقدة وقد اعتمد الباحث تصميمًا تجريبيًا لملائمته لبحثه0كما موضح في شكل رقم (1)

شكل رقم (1) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	الاختبار الاول	الاختبار الاخر
التجريبية	القراءات الخارجية	الاختبار	امقياس التفكيرالاستدلالي
الضابطة	-----	التحصيلي	

ثانياً: إجراءات البحث

مجتمع البحث:

فمجتمع البحث هو مجموعة العناصر أو الأفراد الذين ينصب عليهم الاهتمام في دراسة معينة والتي تم جمعها من تلك العناصر (صبيحي وآخرون, 2000, 181) .

تحدد مجتمع البحث بطالبات المدارس الثانوية والإعدادية في مركز محافظة بابل وقد زارها الباحث بموجب كتاب تربية محافظة بابل ملحق (1)

عينة البحث:

ومن أجل اختيار عينة البحث فقد قسمت العينة إلى قسمين:-

1-عينة المدارس .

-عينة الطالبات .

وفيما يأتي وصفا لإجراءات اختيار العينة:

1-عينة المدارس.

اختار الباحث اعدادية (الطلبة للبنات) عينة للبحث قصديا للمبررات الآتية:

أ- قرب الاعدادية من سكن الباحث.

ب- احتواء الاعدادية على أكثر من شعبة للصف الخامس مما يتيح للباحث حرية اختيار عينته.

ج- إبداء إدارة الاعدادية الرغبة في التعاون مع الباحث

- عينة الطالبات:

قام الباحث باختيار الصف الخامس الادبي لإجراء التجربة لوجود شعبتين أ-ب وبطريقة السحب العشوائي البسيط(*) للشعبتين في تحديد المجاميع التجريبية والضابطة، إذ اختيرت القاعة (أ) عشوائيا لتكون المجموعة التجريبية وعدد طالباتها (38)، وتدرس باستعمال القراءات الخارجية، وأصبحت قاعة (ب) مجموعة ضابطة وعدد طالباتها (38)، تدرس باستعمال الطريقة الاعتيادية (التقليدية)، جدول (1) .

جدول (1) عينة البحث

ت	المجموعة	القاعة	عدد الطالبات الكلي
1	التجريبية	أ	38
2	الضابطة	ب	38
المجموع			76

ثالثا:- تكافؤ المجموعتين:

قام الباحث بأجراء عملية التكافؤ لطالبات المجموعتين في المتغيرات:

1-العمر الزمني.

2-الدرجة النهائية في مادة الجغرافية للصف الرابع.

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 الإعدادية .

- الاستعانة بالبطاقة المدرسي

- العمر الزمني للطالبات:

تم حساب أعمار الطالبات بالأشهر لغاية (2010/10/1) ملحق (3) وقد اعتمد اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين وسيلة إحصائية لبيان دلالة الفروق بين أعمار طالبات المجموعتين، وبمعاملة البيانات إحصائيا بلغ متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية (202.421) وبانحراف معياري (8.395) ومتوسط أعمار طالبات المجموعة الضابطة (202.157) وبانحراف معياري (8.096) ومن خلال نتائج اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، ظهر عدم وجود فروق ذات دلالة

* وضع الباحث أسماء القاعات بعد كتابتها على ورقة صغيرة في كيس، ثم سحب واحدة لتكون المجموعة التجريبية وأخرى مجموعة ضابطة.

إحصائية بين المجموعتين في هذا المتغير إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (0.030) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0,05) وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتان في متغير العمر الزمني كما موضح في جدول رقم (2).

جدول (2) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للعمر الزمني للطالبات محسوب بالاشهر

مستوى الدلالة	القيمة التائية		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة				
0.05	1.96	0.030	8.395	202.421	38	التجريبية
ليس بذو دلالة			8.096	202.157	38	الضابطة

- درجات الطالبات في مادة الجغرافية للسنة السابقة:

حصل الباحث على هذه الدرجات من السجلات الخاصة بالإعدادية للعام الدراسي السابق (2009-2010) حيث اعتمدها في تكافؤ المجموعتين من ناحية الدرجات ملحق (4) وباستخدام اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين وجد أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (70.657) وانحراف معياري (8.028) في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (70.447) وانحراف معياري (8.135)، من خلال نتائج اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، ظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، في هذا المتغير فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (0.139) عند مستوى (0,05) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2، 11) وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتان في الدرجات كما موضح في جدول رقم (3)

جدول (3) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجات مجموعتي البحث في السنة السابقة

مستوى الدلالة	القيمة التائية		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة				
0.05	2.011	0.139	8.028	70.657	38	التجريبية
ليس بذو دلالة			8.135	70.447	38	الضابطة

3- المستوى التعليمي للأب (أو ولي الأمر):

قام الباحث بجمع البيانات المتعلقة بتحصيل الأب (أو ولي الأمر) لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة واستعمل مربع كاي (كا²) في معاملة البيانات لمعرفة دلالة الفروق وأظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي المحسوبة بلغت (0.79) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (7.83) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (3) وبهذا تكون المجموعتان متكافئتين في متغير المستوى التعليمي للأب.

4- المستوى التعليمي للأم:

بعد جمع البيانات المتعلقة بتحصيل الأم لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة استعمل الباحث مربع كاي (كا²) في معاملة البيانات لمعرفة دلالة الفروق، فأظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي المحسوبة بلغت (0.8) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (9.49) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (4) وبهذا تكون المجموعتان متكافئتين في متغير المستوى التعليمي للأم

رابعا - إعداد الخطط التدريسية:

اعد الباحث الخطط التدريسية المتعلقة بتدريس المجموعة التجريبية التي درست مقرر الجغرافية الطبيعية باستخدام القراءات الخارجية ملحق (5)، وقد قام باختيار عدد من المصادر الخارجية لها علاقة بمواضيع الفصل الاول والثاني لهذا

المقرر وتم عرض هذه المصادر على مجموعة من الخبراء والمختصين بالجغرافية لمعرفة آرائهم بمدى ملائمتها لمستوى مرحلة الاعدادية ملحق (6)

وقد تم اختيار ثلاث مصادر فقط من اصل ستة تناسب طلبة مرحلة الاعدادية وهي:

1- ابوراضي، فتحي عبدالعزيز، جيمورفولوجية سطح الارض، دار النهضة، بيروت، 1998.

2- صفي الدين، محمد، جيمورفولوجية قشرة الارض، دار النهضة، بيروت، 2000.

2- كريل، عبد الاله، علم الجيمورفولوجيا (علم الاشكال الارضية)، 1995.

وقد قام الباحث بتوفير ملخصات والتي تخص مواضيع الفصل الاول والثاني وتوزيعها على طالبات المجموعة التجريبية ملحق (7)، واعد كذلك الخطط التدريسية المتعلقة بتدريس المجموعة الضابطة التي درست المقرر نفسه على وفق الطريقة (التقليدية) وتم عرض نماذج من الخطط على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص من المحكمين ملحق (5)، 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: يعد اختيار افراد العينة من الخطوات المهمة للبحث وقد استطاع الباحث السيطرة على هذا العامل بالاختيار العشوائي، زيادة على عمليات التكافؤ الاحصائي في المستوى التعليمي للاب والام ودرجات مادة الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الادبي 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 2010/10/3 وانتهت يوم الاثنين الموافق 2011/1/3 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 ومعاملة الطالبات.

و-المادة الدراسية: قام الباحث بتدريس مجموعتي البحث بنفس المادة الدراسية حيث درس نفس الموضوعات الدراسية المقرر تدريسها لطلبة الصف الخامس الادبي لمادة الجغرافية الطبيعية الفصل الدراسي الاول.

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 (2010 /10/3) وكان يوماً تدريسياً لان الباحث كان قد ذهب الى المدرسة بتاريخ (2010/9/27) 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 (القراءات الخارجية)، وقد قام بتوزيع ملخصات من مصادر خارجية في كل درس وحسب موضوع الدرس حيث تجيب الطالبات على اسئلة الباحث بمزج ما بين معلومات

المادة ومعلومات الملخصات وفي الدقائق الاخيرة من الدرس يطرح الباحث عدد من الاسئلة التقييمية لمعرفة مدى استيعاب الطالبات لهذه الموضوعات هذا فضلا عن استعمال وسائل ايضاح تتناسب وموضوع الدرس، اما بالنسبة لطالبات المجموعة الضابطة فيدرسن بالطريقة التقليدية من غير استخدام (القراءات الخارجية)

سابقاً - أداتا 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)، من كتاب الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الادبي المقرر تدريسه للعام الدراسي 2010 / 2011 . وجدول (4) يوضح ذلك

جدول (4) المادة العلمية في كتاب الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الادبي

ت	الفصل	عنوانه ومحتوياته
1	الأول	اولاً: علم اشكال سطح الارض (الجيومورفولوجيا) * اشكال سطح الارض على اليابسة * تمثيل اشكال سطح الارض * العمليات الجيومورفولوجية ثانياً: المسطحات المائية 1- البحار والمحيطات: أ- المحيطات ب- البحار ج- الخلجان والمضايق 2- المسطحات المائية داخل اليابسة: أ- البحيرات ب- الالهوار
2	الثاني	* الطقس والمناخ: أ- الاشعاع الشمسي ب- الضغط الجوي ج- الرياح د- الرطوبة الجوية

ب- الأهداف السلوكية:

في ضوء الأهداف العامة ومحتوى الفصلين المشمولة 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 وبواقع (30) هدف موزعة على الفصلين الاول والثاني من الكتاب المقرر، وتضمن الفصل الأول (20) هدف سلوكي والفصل الثاني تضمن (10) اهداف سلوكية ملحق (8)، وعرضت مع نسخة من الكتاب المقرر على لجنة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص ملحق (9) 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 اختباريه 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 كما موضح في جدول رقم (5).

جدول (5) يوضح الخريطة الاختبارية

ت	مجالات المحتوى	الأهمية النسبية	مستويات المجال المعرفي				المجموع
			معرفة %30	فهم %25	تطبيق %20	تحليل %12.5	تركيب %12.5
1م	علم اشكال سطح الارض الجيومورفولوجيا	%67	6.03	5.025	4.02	2.5125	2.5125
2م	الطقس والمناخ	%33	2.97	2.475	1.98	2375.1	2375.1
	المجموع	%100	9	7.5	6	3.75	3.75
							30

د - أعداد فقرات الاختبار

أختار الباحث صيغة الاختيار من متعدد لأربعة بدائل لبناء الاختبار التحصيلي استناداً الى ما يراه عدد من خبراء القياس والتقويم بأنه أفضل أنواع الاختبارات الموضوعية لأنه يقيس المستوى المعرفي لدى الطالبات، وفي ضوء مفردات الفصلين الاول والثاني لمقرر الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الادبي أعد الباحث اختباراً تحصيلياً يتكون من (30) فقرة في ضوء الخريطة الاختبارية ملحق (10) وتم عرضه على الخبراء في التربية وعلم النفس وبلغ عددهم (8) مختص ملحق (9)

ثامناً: صدق الاختبار

أن الاختبار الصادق يقيس السلوك الذي وضع لقياسه، ومن اجل التحقق من صدق الاختبار عرض فقراته على عدد من الخبراء في العلوم التربوية والنفسية وذوي الاختصاص وبلغ عددهم (8) مختص ملحق (9) للتأكد من صلاحيتها حيث تم موافقة جميع الخبراء ومدرسات مقرر الجغرافية في المدرسة على الفقرات بعد اجراء التعديل على بعضها 0

تاسعاً: 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 الخامس 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 انتهاء 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 2010/11/15.

عاشراً: 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 الخامس الادبي كعينة استطلاعية بتاريخ 2010/11/15 وبعد تصحيح إجابات العينة الاستطلاعية تم تقسيمها على مجموعتين تضم المجموعة الأولى درجات الفقرات الفردية وتضم المجموعة الثانية درجات الفقرات الزوجية وباستخدام 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.

الحادي عشر: تحليل فقرات الاختبار

من خلال تحليل الفقرات للاختبار التحصيلي قام الباحث بتصحيح إجابات العينة الاستطلاعية بإعطاء (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 ونسبة (27%) للمجموعة العليا و(27%) للمجموعة الدنيا إذ أن هذه النسبة تجعل المجموعتين أفضل ما تكون في الحجم والتباين وحسب الخطوات الاتية:

أ-معامل صعوبة الفقرات

تحدد درجة صعوبة الفقرة بنسبة الطالبات اللاتي تكون إجابتهن على الفقرة إجابة صحيحة، وعند حساب الباحث لمعامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار أظهرت النتائج ان معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي انحصرت بين

(30%-72%) كما في ملحق (11) لذا فهي ذات معامل صعوبة مناسب ويرى بلوم (Bloom) أن الاختبارات تعد صالحة وجيدة 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 تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار وجدها تتراوح بين (36%-64%) كما في ملحق (11) 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 مصممي الاختبارات التحصيلية إلى الحصول على قيم سالبة للبدائل الخاطئة لكي يكون البديل فعالاً، وعند حساب الباحث لفعالية البدائل الغير صحيحة وجدها تتراوح (-0.2** - 0.28) كما في ملحق (12) وهذا يعني أن البدائل غير الصحيحة قد جذبت انتباه عدد من طالبات المجموعة الدنيا لها اكبر من طالبات المجموعة العليا لذلك تم الإبقاء على البدائل الغير صحيحة دون تغيير.

التطبيق النهائي للاختبار

قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي على عينة التطبيق الأساسية البالغ حجمها (76) طالبة وقد تم التطبيق يوم الاحد 2010/12/26 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 اعتمده الباحث في تصحيح الاختبار

2-تصميم أداة البحث الثانية مقياس (التفكير الاستدلالي) على النحو الآتي:

في ضوء تعريف التفكير الاستدلالي قام الباحث بإعداد صورة للاختبار بواقع (25) فقرة بشكل أولي استعمل مجالي التفكير الاستدلالي وهما الاستقراء والاستنتاج وقد أستفاده الباحث في أعدادا المقياس من بعض الدراسات السابقة كدراسة(الخرجي، 2007: ص 92) و(العاني، 2007:ص 121).

وصيغت الفقرات على شكل مقدمات، ولكل مقدمة (3) احتمالات للإجابة، واحدة صحيحة والاثنان خاطئتان ملحق (13) والبديل الصحيح هو الذي يرتبط بالمقدمة أي يستند إليه من خلال ما جاء فيها من مغالطات وعلاقات منطقية. وهذا الأسلوب يتمتع بالموضوعية وسهولة تحليل نتائجه إحصائياً ويساعد على قياس مهارات وعمليات عقلية مختلفة وإدراك العلاقات بينها وقد قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من الخبراء بغية التثبت من صدقه0

أولاً- صدق المقياس:

بغية التثبت من صدق المقياس بمواقفه وفقراته وتعليماته بصيغته النهائية من قبل الباحث عرض على مجموعة من الخبراء المتخصصين في طرائق التدريس والتربية وفي العلوم التربوية والنفسية (ملحق 9) وبعد أن حصل الباحث على ملاحظات الخبراء وآرائهم عدلت بعض الفقرات، وأعيدت صياغة بعضها ونالت موافقة (100%) من مجموع الخبراء الكلي.

ثانياً: التطبيق الاستطلاعي للمقياس

قام الباحث بتطبيق المقياس 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 الخامس الادبي عددهن (20) طالبة بواقع (10) طالبات من كل شعبة وقد تبين ان متوسط الزمن الذي

تستغرقه الإجابة على فقرات المقياس هو (25) دقيقة وذلك بعد ان قام الباحث بتسجيل انتهاء اول طالبة أنهت الاجابة على فقرات المقياس في الدقيقة (20) وأخر طالبة أنهت الاجابة على فقرات المقياس في الدقيقة (30)

الزمن الذي استغرقته أسرع طالبة + الزمن الذي استغرقته أبطأ طالبة

زمن الاختبار = $\frac{20 + 30}{2} = \frac{50}{2} = 25$ دقيقة

وقد تبين ان فقرات المقياس واضحة وسليمة وعدم وجود صعوبة في قراءتها والإجابة عليها وقد تم هذا الاختبار في يوم الثلاثاء المصادف 2010/11/18.

ثالثاً: ثبات المقياس

يقصد بالثبات أن تكون النتائج متماثلة أو متقاربة اذ ما تكرر استخدام ذلك الاختبار، ولغرض التحقق من ثبات المقياس الخاص بالتفكير الاستدلالي أستخدم الباحث معادلة معامل ارتباط بيرسون إذ إن هذه الطريقة أكثر شيوعاً لاستخراج الاتساق الداخلي للاختبارات الموضوعية التي يكون لها إجابة واحدة محددة بحيث يحصل على درجة واحدة إذا كانت الإجابة صحيحة ويحصل على (صفر) إذا كانت الإجابة خاطئة. وبلغ معامل ثبات درجات المقياس ككل (0.81). اما للمجالات الفرعية في المقياس التفكير الاستدلالي فقد تراوحت معاملات الثبات فيه بين (0.85 - 0.075) وتعد هذه النتيجة جيدة

رابعاً: تحليل فقرات الاختبار

من خلال تحليل الفقرات لمقياس التفكير الاستدلالي 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 بإعطاء (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 ونسبة (27%) للمجموعة العليا و(27%) للمجموعة الدنيا وهذه النسبة تجعل المجموعتين أفضل ما تكون في الحجم والتباين وحسب الخطوات الاتية:-

أ-معامل صعوبة الفقرات

عند حساب الباحث لمعامل صعوبة كل فقرة من فقرات المقياس أظهرت النتائج ان معامل صعوبة فقرات مقياس التفكير الاستدلالي انحصرت بين (35%-74%) كما في ملحق (14) لذا فهي ذات معامل صعوبة مناسب أذ يرى بلوم (Bloom) أن الاختبارات تعد صالحة وجيدة للتطبيق أذ 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 المقياس وجدها تتراوح بين (36%-65%) كما في ملحق (14) وهذا يعني ان فقرات المقياس جميعها تعد جيدة.

ج-فعالية البدائل الخاطئة

عند حساب الباحث لفعالية البدائل الغير صحيحة وجدها تتراوح (0-، 2-، 2-، 0-، 26) كما في ملحق (14) وهذا 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.

خامساً: تطبيق المقياس:

طبق مقياس التفكير الاستدلالي يوم المصادف الخميس 2010/12/30، حيث استعان الباحث بمدرسة وقد أشرف الباحث بنفسه على تطبيق المقياس وقد حرص على قراءة تعليمات المقياس وشرحها بصورة مفصلة وشرح الهدف منه للطالبات.

- 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

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

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)

2 - مربع كاي:

استخدم الباحث مربع كاي لأجراء التكافؤ بين المجموعات في متغيري المستوى التعليمي للأب والأم

$$2 (ق - ك)$$

= ك

ق

إذ أن: ن = التكرار الملاحظ

ق = التكرار

3- معامل الصعوبة:

استعمل الباحث قانون معامل صعوبة لحساب معاملات صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي و اختبار التفكير

الاستدلالي.

$$(ن - ع) + (ن - د)$$

= ص

2 ن

إذ تمثل: (ن - ع) = عدد الطالبات اللاتي اجبن إجابة غير صحيحة في المجموعة العليا

(ن - د) = عدد الطالبات اللاتي اجبن إجابة غير صحيحة في المجموعة الدنيا

2 ن = عدد الطالبات في المجموعتين (عبد الهادي، 2001، ص 405)

4-معامل تمييز الفقرة:

استعمل قانون معامل تمييز الفقرة لحساب القوة التمييزية لفقرات اختبار الاختبار التحصيلي والتفكير الاستدلالي.

$$\text{مع ص ع} - \text{مع ص د}$$

= معامل التمييز

$$\frac{1}{2} (ع + د)$$

حيث أن: مع ص ع = مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا .

مع ص د = مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا .

ع = عدد أفراد المجموعة العليا .

د = عدد أفراد المجموعة الدنيا . (عبد الهادي، 2001، ص 413)

5- معامل ارتباط بيرسون:

استخدم قانون معامل ارتباط بيرسون من اجل التعرف على ثبات الاختبار.

$$ن \text{ مع س ص} - (ن \text{ مع س}) (مع ص)$$

= ر

$$\sqrt{\frac{[ن \text{ مع س} - 2] - [ن \text{ مع ص} - 2] (مع ص)}{2}}$$

إذ تمثل: ن = عدد أفراد العينة. س = قيم المتغير الأول (الفقرات الفردية).

ص = قيم المتغير الثاني (الفقرات الزوجية). (داوود وأنور، 1990، ص 149)

الفصل الرابع

عرض النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج المتعلقة بهدف البحث وهما:

1- تعرف فاعلية القراءات الخارجية في التحصيل لدى طالبات الخامس الأدبي.

2-تعرف درجة تنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الخامس 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 الجغرافية الطبيعية باعتماد القراءات الخارجية والمجموعة الضابطة.

قام الباحث بمقارنة نتائج الاختبار التحصيلي للمجموعتين (ملحق 15)، وظهر أن متوسط درجات طالبات

المجموعة التجريبية قد بلغ (45.736) وبانحراف معياري (6.012) في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة

الضابطة (30.157) وبانحراف معياري (4.022)، 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 (8.623) وهي أكبر من القيمة (t-test) الجدولية والبالغة (1.88) وعليه فقد رفضت الفرضية الصفرية وهذا يعني تفوق المجموعة التجريبية التي درست مع القراءات الخارجية على المجموعة الضابطة التي درست بدون قراءات خارجية، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

مستوى الدلالة	قيمة (t-test)		التباين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
دالة عند مستوى 0.05	1.88	8.623	144, 36	6.012	45.736	38	التجريبية
			176, 16	4.022	30.157	38	الضابطة

وللتحقق من الفرضية الثانية للبحث وهي: لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تنمية التفكير الاستدلالي بين طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة الجغرافية الطبيعية والمجموعة الضابطة.

قام الباحث بمقارنة نتائج مقياس التفكير الاستدلالي للمجموعتين (ملحق 16)، ، ظهر أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية قد بلغ (40.052) وبانحراف معياري (5.160) في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (25.947) وبانحراف معياري (3.002)، 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 (9.712) وهي أكبر من قيمة (t-test) الجدولية والبالغة (1.75) وعليه فقد رفضت الفرضية الصفرية والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجات مجموعتي البحث في اختبار مقياس التفكير الاستدلالي

مستوى الدلالة	قيمة (t-test)		التباين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
دالة عند مستوى 0.05	1.75	9.712	26.62	5.160	40.052	38	التجريبية
			9.012	3.002	25.947	38	الضابطة

ثانياً - تفسير النتائج: توصل الباحث من خلال عرض النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي ظهر:

1- تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستعمال القراءات الخارجية على المجموعة الضابطة التي درست المقرر نفسه بدونها.

2- تنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات المجموعة التجريبية، من خلال فارق نتائج الاختبار، ويعزى هذا التفوق إلى أن طالبات المجموعة التجريبية استفادت من القراءات الخارجية في تنمية تفكيرهن الاستدلالي، وفي رفع مستواهن العلمي ويمكن أن يعزى ذلك إلى:

1- أن القراءة الخارجية ذي فاعلية في نمو قدرات الطالبات على التفكير الاستدلالي وظهر ذلك جلياً من خلال الفروق الكبيرة في نموه لديهن قبل التجربة وبعدها وهذا ما أكدته دراسة (القرغولي، 2004).

2- فعاليتها في تنمية المهارات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والتقييم لدى طالبات المجموعة التجريبية إذ أن توجيههن إلى قراءة الكتب والمصادر الخارجية كان ايجابياً وظهر ذلك من خلال تفوقهن على طالبات المجموعة الضابطة وهذا ما أكدته دراسة (عجل، 2002).

3- على الرغم من فاعلية القراءة الخارجية في تنمية التفكير الاستدلالي ألا أن الطريقة الاعتيادية أظهرت أيضا نوعا من الفاعلية، وظهر ذلك جليا من خلال الفروق في نمو التفكير الاستدلالي لدى طالبات المجموعة الضابطة قبل التجربة وبعدها.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولا - الاستنتاجات:

بناء على ما جاء في نتائج البحث يمكن أن نستنتج ما يأتي:

1. أن للقراءات الخارجية فاعلية ايجابية حيث تزود الطالبات بالمعلومات التي تظهر هنا وهناك، وتساعدن على التعمق في معرفة المعلومات الجغرافية، وتعمل أيضا إذ ما أحسنت الطالبات استخدامها ويتوجيه من المدرسة على اتساع افقهن الثقافي وتنمية قدراتهن العقلية.
2. تمكن الطالبات من حسن اختيار ما يقرأه من كتب ومجلات وصحف فهي غذاء للعقل تجعل صاحبها تمتاز بالحصانة الفكرية والثقافية عن الطالبات اللواتي لا يقرأن كتب اضافية.
3. تعمل على تدريبهن على بعض المهارات مثل القراءة الناقدة المبنية على الفهم والقدرة على استخلاص الأفكار المهمة وتنظيم المعلومات وعرضها والتعبير عنها بأسلوب خاص.
4. لها اثر في تنمية قدرتهن على الحوار والمناقشة وتزيد لديهن مهارة الحديث واللباقة والتعبير السليم.

ثانيا - التوصيات:

في ضوء ما توصل إليه الباحث في هذه الدراسة من نتائج يضع التوصيات الآتية:-

- 1- التأكيد على القراءات الخارجية في تدريس المواد الاجتماعية ومنها الجغرافية والتاريخ لما لها من أهمية في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي.
- 2- تزويد المكتبات بالكتب الحديثة في كافة المجالات ومنها الجغرافية والتي لها صلة بمفردات الكتاب المدرسي والتي تتضمن أهم المكتشفات والمعلومات الحديثة ليتيسر للطالبات متابعة مسار التقدم في العالم.
- 3- العمل على تخصيص وقت من ضمن الجدول اليومي للمدارس لزيارة المكتبات
- 4- إعطاء الطالبات واجبات ونشاطات خارجية تتعلق بالكتاب المدرسي لزيادة معلوماتهن والتوسع فيها.
- 5- زرع في نفوسهن حب مطالعة الكتب وتشجيعهن على قراءتها لأنها تعد غذاء الروح والصدق الوفي الذي لا يمل ولا ينعيب عند مجالسته.
- 6- العمل على تنمية مهارات التفكير ومنها مهارة التفكير الاستدلالي من خلال تحفيزهن على تعلم موضوعات جديدة من خلال الكتب الخارجية ذات العلاقة بموضوع الدرس.

ثالثا - المقترحات:

في ضوء نتائج البحث يقترح الباحث ما يأتي:

- 1- إجراء بحوث مماثلة على كلا الجنسين، لمعرفة اثر القراءات الخارجية في تنمية التفكير الاستدلالي لدى الذكور والاناث (دراسة مقارنة)
- 2- إجراء بحوث أخرى لمعرفة أثر القراءات الخارجية في تنمية التفكير الاستدلالي او الناقد في مواد دراسية أخرى.
- 3- إجراء بحوث تقيس أثر القراءات الخارجية في متغيرات أخرى كالتحصيل كالاتجاهات نحو الجغرافية واستبقاء المعلومات.

المصادر:

- 1- أبو جادو، صالح محمد علي و محمد بكر نوفل، تعليم التفكير النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر، عمان، 2007م.
- 2- ال عويد، وصفي خلف حسين، " أثر استراتيجيات العصف الذهني في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الرابع الإعدادي عند تدريس مادة الجغرافية "، (أطروحة ماجستير غير منشورة) الجامعة المستنصرية، بغداد، 2008.
- 3- جابر، عبد الحميد جابر و احمد خيرى كاظم، المُرشد العملي الحديث في التربية وعلم النفس، دار المعارف، مصر، 1989
- 4- جامل، عبد الرحمن عبد السلام، طرائق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط 2، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، 2000 م.
- 5- الجباري، محمد محيي الدين، قياس التفكير الاستدلالي لدى طلاب المرحلة المتوسطة..، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن رشد، (رسالة ماجستير غير منشورة)، 1994م
- 6- جروان، فتحي عبدالرحمن، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دارالفكر، الاردن، عمان، 2010 م
- 7- الحسن، هاشم، طرائق تعليم الاطفال القراءة والكتابة، ط1، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2000.
- 8- الحسيني، ليلى حسن خليف، دراسة تحليلية لأسئلة كتب جغرافية في معاهد أعداد المعلمين والمعلمات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد 2008
- 9- الخزرجي، حيدر خزل نزال، اثر استعمال المجموعات التعليمية و فرق التعلم في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات معهد إعداد المعلمين في مادة التاريخ، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، 2007
- 10- خضر، فخري رشيد، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2006.
- 11- داوود، عزيز حنا و انور حسين، مناهج البحث التربوي، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1990
- 12- الربيعي، شذى نفل . أثر أساليب علاجية في تحصيل طالبات الصف الرابع والاحتفاظ في مادة التاريخ (أطروحة دكتوراه غير منشورة) جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، بغداد، العراق، 2003.
- 13- الربيعي، محمد ابراهيم علي محمد، أثر القراءات الخارجية في تنمية التفكير الناقد لدي طالبات معاهد إعداد المعلمين في مادة التاريخ (أطروحة ماجستير غير منشورة) جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، بغداد، العراق، 2009
- 14- السيد، محمود احمد، القراءة مفهوما وأهمية ومتطلباتها، العدد 39، المعلم العربي، 1986م 0
- 15- السيد، حسن أحمد، تنمية تعليم النحو في المدارس العربية باستخدام الحاسوب، سلسلة كتب المستقبل العربي، العدد 39، مركز دراسات الوحدة، لبنان، بيروت، 2005.
- 16- شحاته، حسن، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ط1، الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، 1998
- 17- شلبي، احمد إبراهيم، تدريس الجغرافيا في مراحل التعليم العام، ط1، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 1997م.
- 18- طعيمة، رشدي احمد، ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي للنشر والطبع، 2001.
- 19- الطيطي، محمد حمد، تنمية قدرات التفكير الابداعي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن 2007
- 20- صبري، وعد محمد نجاة، اثر استخدام أنموذجي سكرمان و راجلوث في التفكير الاستدلالي والتحصيل العلمي لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء.
- بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية ابن الهيثم، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، 2002.
- 21- طباجة، يوسف عبد الامير، منهجية البحث تقنيات ومناهج جدولة وتحليل البيانات باستخدام البرنامج الاحصائي الالكتروني spss، دارالهادي للطباعة والنشر ، بيروت، 2007

- 22- 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
- 23- عجل، منى خليفة، أثر القراءات الخارجية في تحصيل طالبات المرحلة الثالثة في معهد أعداد المعلمات وتنمية اتجاهاتهن نحو مادة التاريخ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، 2002.
- 24- عبد الهادي، نبيل وعبد العزيز ابو حشيش وخالد عبد الكريم بسندي، مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2003
- 25- عبد الهادي، نبيل، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الاردن، 2001
- 26- عدس، عبد الرحمن ونايفة قطامي (2000). مبادئ علم النفس. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان . الأردن.
- 27- العراق، المرشد المهني للمدارس والمعاهد المركزية في العراق، بغداد، 1993.
- 28- العزاوي، محمد جواد كاظم، (أثر تراكم المعرفة الجغرافية في تنمية التفكير الابداعي والاتجاه نحو التخصص عند طلبة قسمي الجغرافية في كليتي الآداب والتربية) رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد - كلية التربية (ابن رشد)، 2008.
- 29- عطية، محسن علي، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للطباعة والنشر، عمان، 2008.
- 30- -----، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، دار صفاء للطباعة والنشر، عمان، 2009.
- 31- العنكي، سندس عبد الله جدوع، (أثر استخدام استراتيجيات كلوزماير وميرل وتينسون وهيلد أتابا في تنمية التفكير الاستدلالي واكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الرابع العام) ، جامعة بغداد ، كلية التربية ابن رشد ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، 2002.
- 32- الفراء، فاروق حمدي، تقنيات في تدريس الجغرافية، ط1، شركة كاظمة للنشر، الكويت، 1988.
- 33- قاسم، فاطمة هاشم، التفكير الاستدلالي عند الأطفال في أعمار (4-12)، كلية التربية المفتوحة، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي لكلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، 2005/3/2.
- 34- القرغولي، نصيف جاسم علي شلاش، أثر استخدام الملخصات العامة في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية الطبيعية، رسالة ماجستير غير منشورة، مجلس كلية التربية / ابن رشد في جامعة بغداد، 2004.
- 35- القلا، فخر الدين وآخرون، طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات، 2006.
- 36- كوافحة، تيسير مفلح، القياس والتقويم واساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2003م.
- 37- الإمام، مصطفى محمود وآخرون، التقويم والقياس، بغداد، دار الحكمة، 1990م.
- 38- مذكور، علي احمد، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م.
- 39- مرعي، توفيق احمد والحيلة، محمد محمود، طرائق التدريس العامة، ط1، عمان، دار المسيرة، 2002م.
- 40- ملحم، سامي محمد، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط2، الأردن، دار الميسرة، 2002م.
- 41- النعيمي، كوكب، أثر التدريس بطريقتي المحاضرة مع القراءة الخارجية والمحاضرة مع المناقشة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/ ابن رشد، جامعة بغداد، 1995

فرط - فقدان الشهية العصبي لدى المراهقين**أ.د. علي محمود الجبوري الباحثة. نداء هادي محمد الجبوري****جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية****Neurotic Anorexia in Teenagers****Prof. Ali Mahmood Al-Juburi Researcher Nida'a Hadi Mihamid Al-Juburi
College of Education for Human Sciences/ University of Babylon**

Nidaa-Sweden@hotmail.com

Abstract

The present research aims at assessing the level of neurotic anorexia in teenagers relating to the differences between males and females.

المخلص

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على

- مستوى فرط - فقدان الشهية العصبي لدى الطلبة المراهقين.
 - الفروق ذات الدلالة الإحصائية في فرط - فقدان الشهية العصبي لدى المراهقين تبعاً لمتغيري: الجنس (ذكور - إناث).
- وقد أقتصر البحث الحالي على دراسة " فرط - فقدان الشهية العصبي لدى المراهقين من طلبة مركز محافظة القادسية" (الصف الرابع الاعدادي) ولكلا الجنسين، للدراسة الصباحية، للعام الدراسي (2015-2016)، وتم اختيار (450) طالبا وطالبة منهم بصورة عشوائية وفقاً للأسلوب المتناسب، ولغرض تحقيق أهداف البحث كان لابد من استعمال أدوات لقياس كل من فرط- فقدان الشهية العصبي، ولعدم وجود مقياس لقياس فرط- فقدان الشهية العصبي، بما يتوافق مع "طبيعة المرحلة العمرية والثقافية والجغرافية على حد علم الباحثة؛ قامت الباحثة ببناء المقياس 1. بناء مقياس لفرط- فقدان الشهية العصبي لدى المراهقين، وفق الأدبيات والدراسات السابقة، تألف المقياس في صيغته النهائية بعد استكمال شروط الصدق والثبات من (24) فقرة.
- وبعد بناء المقياس بما يتواءم مع طبيعة المراهق في بيئته العراقية وإيجاد صدقه ووثباته، حُلِّلت بياناته بالاستعانة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss)، وبرنامج (Microsoft-Excel)، وبعد تطبيق المقياس على عينة البحث وقوامها (450) طالب وطالبة من المراهقين من الصف الرابع الاعدادي من مركز محافظة القادسية للعام الدراسي (2015-2016) ظهرت النتائج التالية: -

1. زيادة انتشار اضطراب فرط - فقدان الشهية العصبي لدى المراهقين من طلبة الصف الرابع الاعدادي.
 2. أن تفشي انتشار اضطراب فرط - فقدان الشهية العصبي لدى المراهقين لا يختلف بين الذكور والإناث.
- وبناءً على هذه النتائج، وضعت الباحثة عدداً من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: فرط - فقدان الشهية العصبي - المراهقين

الفصل الاول/ التعريف بالبحث**مشكلة البحث Problem of Research:**

تهتم كثير من المجتمعات في الوقت الراهن بقضايا الطعام بصورة كبيرة بالوقت نفسه تبرز ظاهرة البدانة بالحجم الذي شد انتباه الناس على مستوى الافراد والعوائل والمؤسسات والشعوب واهتمام الاطباء وعلماء النفس والاجتماعيين فبعد ان كانت في المقاييس الحضارية القديمة رمز للجمال والصحة ودليلاً على السعادة والرفاه الاقتصادي اصبحت الان مؤشر نقص في الثقافة الصحية للفرد والعائلة ومن جهة اخرى يزداد افتتاح المطاعم وتهتم كثير من المجالات وكذلك البرامج التلفازية بإعداد الاطعمة وعرضها والاعلان عنها بصورة مشوقة ومغرية لجذب الناس لشراؤها او تناولها وخاصة المراهقين

وبالوقت ذاته انتشار سرعة زيادة الوزن لأهداف مختلفة منها الكمال الجسماني وبناء العضلات للمراهقين والمراهقات، ومن هذا المدخل يدخلون في الطريق المؤدي الى بوابة الاضطراب كالإفراط في تناول الطعام وما يتبعه من مخاطر زيادة الوزن عن المعدلات الطبيعية Over weight ومن هنا ظهرت بوادر مشاكل فرعية أخرى تسير بموازاتها كالاهتمام بأساليب تخفيض الوزن المسماة بقواعد الريجيم والذي كان إشارة خطر لدى شركات التأمين على الحياة لأنها ستتكد خسائر فادحة جراء الموت المفاجئ بسبب تداعيات السمّة الخطيرة. وما يعزز جذور ظهور مشكلة هذه الاضطرابات ان الوصف السريري لاضطرابات الاكل يرجع الى مئات السنين. وقد ظهر هذا الاضطراب اول مرة في الدليل التشخيصي للأمراض العقلية الصادر من الجمعية الأمريكية للطب العقلي DSM 1980 كأحد فروع الاضطرابات التي تبدأ من سن الطفولة والمراهقة The diagnostic and statistical manual وعند صدور هذا الدليل في طبعته الرابعة 1994 عن الجمعية الأمريكية للطب العقلي (DSM-IV) the American Psychiatric Association أصبحت اضطرابات الاكل فئة خاصة ومستقلة من الاضطرابات النفسية وتشمل كلا من:

فقدان الشهية. Anorexia nervos.

الشراهة او فرط الشهية العصبي Bulimia nervosa.

وتؤكد الدراسات ان الاصابة في هذا الاضطراب تقع اكثر نسبه بين النساء والفتيات وخاصة في مراحل المراهقة لأن الطبيعة السيكولوجية للمرأة تجعلها اكثر من الرجل اهتماماً بمظهرها واناقتها الامر الذي يجعل النساء في صراع دائم مع أجسامهن راغبات في تقليل الوزن أو زيادته باستمرار لدرجة الاسراف (الكفائي، 2005: 23). لتزيد نسبة انتشاره في العقدين الأخيرين، ليجعله مشكلة خطيرة توصل تداعياته إلى الموت أحياناً، لتشير الدراسات لنسبة احتمالية الاصابة بهذا الاضطراب ما بين (20% : 15%) وبشكل عام فان الدراسات حول اضطرابات الاكل تشير الى ان نسب انتشاره تتراوح بين (8-15) في الواقع العربي حيث ان دراسة أباطة (1997) اوضحت على أن نسبة فقدان الشهية العصبي وصلت (8%)، كما توصلت زينب شقير (1999) إلى أن نسبة فقدان الشهية العصبي لدى الإناث (15,45%) ولدى الذكور (8,92%)، أما دراسة عبد الموجود (1999) فقد توصل إلى أن نسبة اضطرابات الأكل لدى المراهقين والشباب تصل إلى (8,22%) وجراء هذا التهديد تحتم دراسته والاهتمام بأبعاده على الافراد والمجتمع بشكل اكبر. لذا تتجلى مشكلة الدراسة عن الاجابة للسؤال الاتي: (ما علاقة اضطراب الاكل فرط - فقدان الشهية العصبي بصورة الجسم لدى المراهقين؟)

أهمية البحث: The importance of research.

يقول المثل الشعبي ان الصحة تاج على رؤوس الاصحاء ولكن الصحة النفسية جوهره هذا التاج. وهي العمود الفقري للإنسان فبدونها لا يمكن للمرء ان يقف او يخطو خطوة واحدة في حياته اليومية او يتعامل مع الآخرين (العبيدي، 2002: 5). وجاء في التراث الشعبي "ان الانسان طبيب نفسه" فما يشعر به الفرد أو ما يدركه من أحاسات حول حالته الصحية العامة النفسية والجسمية وما يترتب على ذلك من نتائج للتفاعل داخل نفسه وتفاعله مع الآخرين وحتى طريقة ادائه وما يقوم به من مهام متعددة، ولهذا السبب فان الاهتمام بهذا الموضوع يعود الى الفلاسفة القدماء إذ كانوا يرون ان للإنسان جانباً مادياً وآخر غير مادي روحي في محاولة منهم لفهم السلوك البشري والنفس البشرية والقوى المسيطرة والمؤثرة في مصيره قاصدين بهذه القوى النفس والجسد (محي، 2002: 15) ودراسة (فايد 1999) على الإناث المراهقات، ودراسة (الكفائي 2003) على طلبة الجامعة ودراسة (شقير، وشلبي 1999) على عينة من ذوي اضطرابات الأكل من طلاب الجامعة. ومن بين ما توصلت اليه تلك الدراسات من نتائج ان اضطرابات الاكل تتجسد في مرحلة المراهقة، وان النواتج المتوقعة لهذه الاضطرابات تؤثر سلباً في مكونات الشخصية جميعها الامر الذي يتطلب وصفها وتفسيرها للحد من انتشارها ولأن المراهقين في (مرحلة التعليم الاعدادي) ينتمون نمائياً الى مرحلة المراهقة المتوسطة التي تمتد من (15-18 سنة) التي تتسم بمظاهر نمائية متنوعة. ولعل من بينها وأغلبها التآرجح والتذبذب وعدم الاستقرار الاجتماعي والانفعالي، فضلاً عن

التمرد على الواقع الاجتماعي، والحساسية العالية لمتطلباته. لذا يمكن القول ان أهمية الدراسة الحالية تتجلى في عدة اعتبارات منها:

1. قلة البحوث والدراسات -على حد علم الباحثة- التي تناولت هذا المفهوم وعلاقته باضطراب فرط وفقدان الشهية العصبي على صعيد المكتبة العربية وندرتها على صعيد المكتبة العراقية على حد اطلاع الباحثة في الوقت الذي تبدوا فيه الدراسات الغربية على قدر كبير من التنوع الامر الذي يحتم على الباحثين ان يعطوا هذا المجال حقه مما يشير الى ضرورة إجراء مثل هذه الدراسة.
2. أهمية الفئة العمرية التي تجري عليها الدراسة ألا وهي مرحلة المراهقة التي تعد من أهم المراحل النمائية في حياة الفرد بعد مرحلة الطفولة.

أهداف البحث Research Goals:

يهدف البحث الحالي التعرف الى:

- 1- اضطراب فرط - فقدان الشهية العصبي لدى المراهقين.
- 2- الفروق ذات الدلالة الإحصائية لاضطراب فرط - فقدان الشهية العصبي وفق متغير الجنس (ذكور - إناث).

حدود البحث: Limits of the Research

يقتصر البحث الحالي على دراسة اضطراب فرط - فقدان الشهية العصبي لدى عينة من طلبة الصف الرابع من المرحلة الإعدادية للدراسة الصباحية وللعام الدراسي (2014-2015) ولكلا الجنسين.

تحديد المصطلحات: Definition of the terms

أ - فرط الشهية العصبي: Bulimia Nervosa

1. الجمعية الأمريكية للطب النفسي APA1994: هو تناول كميات كبيرة من الاكل اكثر مما يمكن ان يتناوله معظم الافراد عادة ويحدث ذلك في فترة قصيرة جداً في اقل من ساعتين عادة وبسرعة شديدة واثناء ذلك يشعر المريض بأنه مجبر على ذلك حيث لا يتمكن من التحكم في سلوك الاكل لديه وتنتهي فترة الشراهة هذه بتعب جسمي متمثلاً في الام بالمعدة والشعور بالغثيان ويلي هذه الفترة عادة الشعور بالخجل والاكتئاب والنفور من الذات او التقرز منها(الدسوقي، 2007: 152)، (القريطي، 1998: 300).

ب- فقدان الشهية العصبي: Anorexia nervosa

2. عكاشة 1998: فقدان وزن واضح يحدثه او يحافظ عليه المريض نفسه والفقدان لدرجة الهزال وجفاف الجلد وانخفاض ضغط الدم وبرودة الاطراف وزرقتها والامساك الشديد (زهران 1977، : 511).

الفصل الثاني:

انتشار اضطرابات الأكل:

يتميز اضطراب الأكل بخاصيتين متناقضتين الاولى التضور جوعاً، والثانية القدرة على ضبط النفس حتى الوصول إلى حالة فقدان الشهية من ناحية، والشراهة والإقبال على الأكل بلا حدود من ناحية أخرى ولان اضطرابات الاكل من الاضطرابات العديدة التي انتشرت في أغلب المجتمعات في الآونة الأخيرة بل ازداد انتشارها بشكل ملحوظ مما أدى الى ظهور أمراض شتى تتخذ صوراً وأشكالاً نفسية أو جسمية أو نفس جسمية لتحظى باهتمام العلماء والباحثون في مجالات التخصص في علم النفس الاكلينيكي وما يتداخل معه من مجالات نفسية عصبية اضافة الى اهتمام علماء في مجالات التغذية والغدد (النايلسي، 2003: 52-56). لتركز هذه الاضطرابات في مرحلة المراهقة خاصة واكثر مما في مراحل أخرى ولأسباب أخرى حيث يمر المراهق في طور نمو يحتم عليه مواجهة تقلبات نفسية عميقة يحتاج معها الارشاد والدعم ذلك(يعقوب، 1978: 25-27). لذا دراسة شقير في جامعة طنطا لتشير الى ان نسبة انتشار الشره العصبي لدى الاناث

قد بلغت (10%) ولدى الذكور (7,06%) (العويضة, 2008: 263) وأكدت دراسة (الشريفي والياس 1999) وعينتها (201) مراهقة في عمر (17-21) حيث اظهرت ان (12.4%) من العينة يعانون من اضطراب الاكل (المحتسب، 2012: 13).

اضطرابات الاكل التي تشخص في مرحلة المراهقة والرشد:

ويندرج تحت هذه الفئة اضطراب اختلال تناول الاكل الذي يظهر بوضوح على حدين قطبيين وعلى متصل واحد وهما: فرط الشهية العصبي وفقدان الشهية العصبي وهما كلمتان متناقضتان لكنهما وجهان لعملة واحدة حيث أنهما يعبران عن حالة نفسية واحدة، هي تعبير عن تعويض للنقص العاطفي الذي غالباً ما ينتج عن اضطرابات عميقة للعلاقة مع الأم أو من ينوب عنها. يشعر الطفل حينها بفراغ عاطفي عميق يجعله اما ان يفرط في الاكل "لتعبئة نفسه" واما يضرب عن الاكل ليعاقب والدته ويعاقب نفسه لوجوده حياً. لذا يكون العلاج النفسي وذلك بتحسين العلاقة مع الأم أو من ينوب عنها ثم علاجاً غذائياً (Gisela van, 186-187: 2005).

اضطراب فرط وفقدان الشهية العصبي (التشابه والاختلاف):

فرط الشهية العصبي والذي يعود الفضل (لروسل) في استخدامه كمفهوم علمي (1979) يتشابه مع فقدان الشهية من حيث الخوف الشديد والمرضي من السمنة ومن حيث ارتفاع نسبة انتشاره لدى الاناث اعلى من الذكور وتتمثل اوجه الاختلاف بينهما في ان فقدان اكثر شيوعا منه ولكن الفرط اقل خطورة منه فضلا عن انه يقوم على الافراط في تناول الاكل ويليه التفريط به، وهناك عدة اساليب في تحديد البدانة والنحافة واهمها:

1. الجداول المثالية للطول والوزن والعمر: هي عبارة عن قياس مجموع الشحوم بالجسم: Total Body Fat

2. الاشعة السينية للأنسجة الرخوة: Soft-Tissue X-Ray

3. وأفضل طريقة لمعرفة الوزن المعقول هي: مقياس الكتلة الجسمية (Body Mass Index BMI):

وزن الجسم (كغم)

BMI مؤشر كتلة الجسم =

الطول x الطول (م)

جدول رقم (1) مؤشر كتلة الجسم (BMI)

المحكات	التفاصيل	مؤشر الكتلة كغم م ²
محك تشخيصي لفرط الشهية	ارتفاع واضح في الوزن بدانة	29- فأعلى
محك تشخيصي الفقدان الشهية	انخفاض واضح في الوزن نحافة	18- فأقل
الوزن المثالي	مؤشر كتلة الجسم الاقرب للتوازن	25-20
هامشية	منطقة انخفاض قريبة للنحافة	20-18
هامشية	منطقة ارتفاع قريبة للبدانة	27-25

المؤشرات الاولى لاضطرابات الاكل:

1. ملاحظة الأولاد الذين يريدون تناول الطعام بمفردهم.
2. متابعة ما يقولونه عن الطعام وعن أجسادهم.
3. ملاحظة ما إذا تكون لديهم معتقد جديد عن الأكل مغاير لما تم تنشئتهم عليه.
4. متابعة ما إذا بدأوا بالنكتة والمكوث وقتاً أطول في الحمام.
5. ملاحظة أية تغييرات في أجسادهم قد تبدو مقلقة (عكاشة: 1998، 105) (كمال: 1983، 102)

النظريات المفسرة لاضطراب الأكل (الأسباب، واساليب علاج الاضطراب):

وتوجد عدة نظريات فسرت اضطراب فرط - فقدان الشهية العصبي وبرزها نظريات بيولوجية، ونظريات التحليل النفسي، واجتماعية ومنها:

1-النظرية البايولوجية Biological Theory:

تشير بعض نتائج الدراسات إلى أن أقارب المصابين بالشهية العصبي من الدرجة الأولى من أفراد العائلة أكثر عرضة للإصابة أيضا بالشهية العصبي (شقيير)، (2002: 234) (الدسوقي، 2007: 79). إن مرضى فقدان الشهية العصبي كمثال ينتشر بمقدار (ثمانى مرات بين الأقارب) المقربين للمرضى مقارنة إلى الجمهور العام. أن نسبة انتشاره بين الأخوة وبين التوائم أيضاً يصل إلى (6-10%) من الذين كانوا يعانون من هذه الحالة وتقابل هذه النسبة نسبة (1-2%) الموجودة في الآخرين الذي لا يرتبطون بعلاقات نسب في نفس العمر (السيد، 2000: 26). ومن اسبابه العضوية:

1. وجود اضطراب في كيميائية الجسم أي وجود خلل في النظام الهرموني قد يكون وراثيا او ناجما عن بعض الامراض مثل تضخم الغدة الدرقية مما يؤثر على عمليات الايض الغذائي.
2. تضرر خلايا الدماغ ولاسيما الهايپوثلاموس وهو الجزء المسؤول عن الاحساس بالجوع او الشبع فعند حصول تضرر في هذا الجزء لا يشعر الفرد بحالة الشبع مما يؤدي الى زيادة كميات الطعام المتناولة ويلاحظ ذلك من خلال زيادة الوزن لدى الافراد الذين لديهم اصابات او اورام في الدماغ (Christopher، 193-194: 2011).
3. بعض الادوية مثل مضادات الاكتئاب Antidepressant وبعض مضادات الهيستامين (Antihistamine) وغيرها التي قد تزيد الشهية لتناول الطعام وتؤدي بالتالي الى فرط الطعام. (العكيلي 1999: 13).

وقد أثبتت الأبحاث وجود اضطرابات أولية لوظيفة ما تحت المهاد، إضافة إلى وجود شذوذ أولي في منطقتي ما تحت المهاد والنخامية، وكذلك في الغدد وعمليات الأيض، ونواحي شذوذ كيميائي عصبية عديدة لحالات اضطراب فقدان الشهية العصبي (عبد الخالق، 1997: 129-132) وبعض الدراسات دعمت الافتراض القاضي بأن المصابين بالشهية العصبي لديهم نقص في نشاط السيروتونين في حين لم تجد دراسات أخرى فروقا ذات دلالة في مستوي السيروتونين بين الأفراد الذين يعانون من الشهية العصبي وعينة ضابطة من الأسوياء (السيد، 2000: 112-114) وتعزى أسباب اضطرابات الأكل إلى الأنيميا، وداء السكري والتشنج الحلمي، واحتشاء أو انسداد المشيمة، والمشاكل القلبية الولادية ومخاطر الولادة (http://www.webteb.com/mental-health/diseases) (الحفني، 2003: 413-416). وقد اشارت دراسة المجلة الطبية البريطانية 1982، الى ان الإصابات ما بين (6-10%) من بين الفتيات الشقيقات (المتشابهات في العوامل الوراثية تزداد بين التوائم المتماثلة، وان الاضطراب الهرموني يكون سبباً في اضطراب وظائف الهيبوثلاموس ليوصل بالنهاية الانقطاع الذي يسبق نقص الوزن في حوالي (20%) من الحالات المصابة ويجب ملاحظة: أن الهدف ليس خفض الوزن ولكنه القضاء علي سلوك الشهية المفرط او فقدان، مع مواصلة تعزيز وتدعيم سلوك الأكل المناسب بشكل متكرر. (عيسى: 1993: 105-122)، ويعد العلاج السلوكي المعرفي العلاج المثالي لاضطرابات الاكل بنوعيه. ويفضل بعض الأطباء استعمال العلاج النفسي الى جانب العلاج بالأدوية المضادة للاكتئاب (عبد الموجود، 1999، 42).

- نظرية التحليل النفسي Psychoanalysis Theory:

تفسر هذا الاضطراب على أنه نكوص للمرحلة الشخصية. وإذ حدث التثبيت الفمي ليحمل شعورا متناقضا ناحية الحب الأول (الأم) ونتيجة للإحباط وعدم الإشباع في مراحل نموه الأولى يتولد عنده التناقض في الإحساس بين الحب والكراهية والالتحام والنبذ وقد يصاب بفقدان عزيز أو خيبة أمل عند نضوجه ينكص لحاجاته الأولية. ولتناقض عواطفه ناحية موضوع الحب المفقود، نقص طاقته ويدمجها نحو ذاته، نمو الأنا ومن هنا يبدأ المضطرب في الانغلاق والعدوان الذاتي ومهام الانا والإحساس بالدونية والتي تطلق الميول الانتحارية. أما نوبات الابتهاج فهي تعبير عن الحرية الطفيلية

في إطلاق العنان لكل غرائزه (عكاشة 1988: 359) (زهران 1997: 514). والإحباط أو الشعور بالتعاسة لفترات طويلة يكون التنفيس عنه لدى المضطربين من خلال تناول كميات كبيرة من الطعام. وتغزو هذه النظرية الإفراط الى الصراع الذي يتعرض له الفرد سواء على الصعيد الذاتي كان هذا الصراع ام على الصعيد الخارجي اذ يكون الاقبال الشديد على الطعام او الشرهه في تناوله تعبيراً عن العدوانية الناتجة عن شعور الفرد بالإحباط (النوبي 2010: 66).

العلاج الأسري:

يرى العلاج الأسري ان آباء الشخص المريض هم أفضل مساعد على الشفاء. لأنهم من أكثر الناس التزاماً وتدخلًا في حياة المريض، وبالتالي أفضل المؤهلين لإيجاد سبل لمحاربة المرض، ولاستعادة الوزن الصحي، (عبد الموجود، 1999، 42)

الفصل الثالث: إجراءات البحث

أولاً: منهج البحث

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، دراسة العلاقات الارتباطية، كونه أكثر المناهج، المناسبة من اجل الحصول على حقائق وبيانات مع تفسير لكيفية ارتباط هذه البيانات بمشكلة الدراسة، (عبيدات وآخرون، 1996: 289).

ثانياً: مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة المرحلة الاعدادية الصف الرابع في مركز محافظة القادسية للدراسة الصباحية وللعام الدراسي (2014-2015) البالغ (4528) طالباً وطالبة منهم (2496) طالبة و(2032) طالباً موزعين على (31) مدرسة اعدادية منها (18) مدرسة للبنات و(13) مدرسة للبنين تتوزع في المناطق المختلفة لمركز مدينة القادسية.

ثالثاً: عينة البحث

اختيرت طريقة الطبقة العشوائية في اختيار العينة ولتحديد حجم العينة المناسب ويفضل اختيار (20%) من أفراد المجتمع الكلي، في حالة كون عدد أفراد المجتمع معتدلاً، وتتنخفض هذه النسبة كلما كبر حجم المجتمع الاصلي لتصل الى (5%). (عباس وآخرون، 2009: 225) (البطش، 2007: 105) ولذا اختيرت عينة قوامها (450) طالباً وطالبة من مجتمع البحث بنسبة (10%) بواقع (2032) من الذكور و(2496) من الإناث، وقد بلغت نسبة الذكور (45%) من العينة ونسبة الإناث (55%) من العينة جدول (2) عينة البحث

مدارس الاناث	المجموع الكلي	عدد العينة	النسبة المئوية	مدارس الذكور	المجموع الكلي	عدد العينة	النسبة المئوية
اعدادية العروبة للبنات	184	33	14%	اعدادية قتيبة للبنين	286	52	25%
اعدادية دمشق للبنات	190	34	14%	اعدادية النهضة للبنين	50	9	5%
اعدادية الطليعة للبنات	159	29	12%	اعدادية الكرامة للبنين	143	25	11%
اعدادية الفردوس للبنات	229	42	17%	اعدادية الجواهري للبنين	203	37	18%
اعدادية امير المؤمنين	133	24	10%	اعدادية الثقلين للبنين	152	28	14%
اعدادية ميسلون للبنات	131	24	10%	اعدادية المتميزين	90	17	8%
اعدادية المتميزات للبنات	98	18	7%	الاعدادية المركزية	220	40	19%
اعدادية الديوانية للبنات	121	22	9%				
اعدادية السنبلة للبنات	88	16	7%				
المجموع	1333	242	100%		1144	208	100%

رابعاً: أدوات البحث:

تحقيقاً لأهداف البحث والتي تقتضي قياس (اضطراب فرط -فقدان الشهية العصبي) لدى طلبة الصف الرابع من المرحلة الاعدادية قامت الباحثة بأعداد اداة لقياس (فرط - فقدان الشهية العصبي وفيما يلي توضيح للخطوات التي اتبعتها الباحثة لبناء المقياس)

وأشار آلن وين Allen & Yen 1979 الى ان عملية بناء المقياس تتضمن العديد من الخطوات الاساسية الاتية:

1-التخطيط للمقياس والبحث عن تفاصيله التي تغطي الفقرات.

2-جمع الفقرات وصياغتها.

3-عرض الفقرات على مجموعة من المحكمين والمختصين من ذوي الاختصاص.

4-تطبيق الفقرات على عينة ممثلة لمجتمع البحث.

5-التحليل الاحصائي للفقرات (Allen & Yan, 1979: 118)

التخطيط للمقياس:

1-تحديد مضمون مفهوم فرط- فقدان الشهية العصبي.

2-تحديد صياغة الفقرات وفق التعريف الذي تبنته الباحثة عن المفهومين.

3-الاطلاع على الادبيات السابقة المتاحة التي درست مفهومي فرط - فقدان الشهية وهي دراسة الفايد 1999، ودراسة كوبر وتيرنر 2000، ودراسة شقير 2006 (الدسوقي، 2007: 374)

صياغة الفقرات:

لغرض صياغة الفقرات اعتمدت الباحثة ادبيات القياس النفسي والتربوي والتي اشارت الى:

1. ان لا تكون الفقرة غامضة وان يكون معناها واضحاً ومحدداً

2. ان تلائم الفقرة طبيعة افراد العينة.

3. ان تحمل كل فقرة فكرة واحدة فقط.

4. ان تكون ذات جمل قصيرة بحيث لا يمل الفرد عند الاجابة عليها.

5. ان تصاغ الفقرات بضمير المتكلم ما أمكن ذلك (ابو علام ونادية، 1989: 124).

6. استبعاد ادوات النفي قدر المستطاع تجنباً للارباك (سمارة، 1989: 18).

7. تمت صياغة الفقرات بما يتناسب مع المجالات ومع الإطار النظري (عمر، 2010: 329).

ولهذا السبب تشكل عملية صياغة الفقرات خطوة مهمة في بناء المقاييس، لان دقة المقياس في قياس ما اعد لقياسه تتوقف الى حد كبير على دقة فقراته (Daris)، (62: 1962 وبعد اتباع الخطوات السابقة تمكنت الباحثة من صياغة (23) فقرة بصياغتها الاولى

اعداد تعليمات المقياس:

يعد التحقق من وضوح تعليمات المقياس للمجيبين وفهم عباراته ضرورياً لبناء المقاييس النفسية (فرج، 1980:

16) وقد روعي عند اعتمادها أن تكون بسيطة وواضحة للفهم كذلك الإشارة إلى ما تحصل عليه الباحثة هو لأغراض البحث العلمي فقط.

التحليل الإحصائي للفقرات:

يعد تحليل الفقرات إحصائياً من المتطلبات الأساسية لبناء المقاييس التربوية والنفسية كون التحليل المنطقي لها قد

لا يكشف عن صلاحيتها وصدقها بشكل دقيق (Ebel، 1972: 408).

ويشير المختصون في القياس النفسي إلى أن الخصائص السيكمترية لفقرات المقياس ذات أهمية كبيرة في تحديد

قدرته على قياس ما وضعت لقياسه فعلاً ومن هذه الخصائص الصدق والثبات التي تعتمد إلى حد كبير على خصائص

فقراته، فضلاً عن ذلك فإن هذا الإجراء ضروري للتمييز بين الأفراد للصفة المقاسة (الأمام وآخرون، 1990: 114). اعتمدت الباحثة عينة مؤلفة من (450) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية ولغرض تحليل الفقرات اعتمدت الباحثة (أسلوب المجموعتين المتطرفتين، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية، لمعرفة مدى اتساق الفقرات وتحليلها وهي على النحو الآتي:

1. أسلوب المجموعتين المتطرفتين: يعتمد أسلوب المجموعتين المتطرفتين للتحقق من مدى قدرة المقياس على التمييز بين الأفراد في الخاصية أو السمة المقاسة، والقوة التمييزية هي مدى قدرة الفقرة على التمييز بين ذوي المستويات العليا والدنيا بين الأفراد بالنسبة للسمة التي تقيسها (Anastasi and Urbina 2010: 179). ولغرض استخراج القوة التمييزية بطريقة المجموعتين المتطرفتين اعتمدت الباحثة الخطوات التالية:
2. تطبيق المقياس على عينة تحليل الفقرات.
3. ترتيب الدرجات التي حصلت عليها تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة.
4. اختارت نسبة (27%) العليا و (27%) الدنيا من الدرجات لتمثل المجموعتين المتطرفتين إذ أشار كيلي (Kelley 1939) إلى أن النسبة المثلى لكل مجموعة من المجموعتين الطرفيتين هي (27%)
5. (Anasetasi & Urebina 2010: 182) ولأنَّ عينة التحليل الإحصائي مكونة من (450) طالباً وطالبة، لذا كان عدد استمارات أفراد المجموعة العليا (122) استمارة، وعدد استمارات المجموعة الدنيا فكان (122) استمارة، وبهذا يكون لدينا أصغر حجم وأقصى تباين ممكنين ويقترب توزيعهما من التوزيع الطبيعي.
6. • تطبيق الاختبار التائي T-Test لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لكل فقرة من فقرات مقياس اضطراب فرط - فقدان الشهية العصبي.

1. علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

إن أسلوب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس من الأساليب المعتمدة لحساب الاتساق الداخلي لأنه يعنى بمعرفة كون فقرات المقياس جميعها تسير في الاتجاه الذي يسير فيه المقياس كله أم لا وهو بذلك يقدم مقياساً متجانساً، ويعتمد هذا الأسلوب على حساب العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس فتكون الفقرة صادقة إذا كان معامل الارتباط بينها وبين الدرجة الكلية للأداة عالياً (دال معنوياً) وهو المحك الذي يؤدي الى صدق بناء ذلك المقياس (عباس وآخرون، 2009: 265)، ولإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس استعملت الباحثة معامل (إرتباط بيرسون) وباستعمال البيانات نفسها التي خضعت للتحليل الإحصائي بأسلوب المجموعتين المتطرفتين تبين أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05، 0) ودرجة حرية (448)، كما في الجدولين (9، 8). إذ كانت القيمة الحرجة لمعامل الارتباط (0.113) وبذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياسين وبذلك أصبح مقياس اضطراب فرط - فقدان الشهية العصبي في صورته النهائية مؤلف من (24) فقرة،

جدول يبين علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس اضطراب فرط - فقدان الشهية العصبي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.30	9	0.41	17	0.55
2	0.30	10	0.24	18	0.38
3	0.33	11	0.19	19	0.49
4	0.47	12	0.26	20	0.49
5	0.33	13	0.50	21	0.61
6	0.43	14	0.51	22	0.53
7	0.39	15	0.63	23	0.55
8	0.42	16	0.67	24	0.51

الخصائص السيكمترية لمقياس فرط - فقدان الشهية العصبي:

قامت الباحثة باستخراج الخصائص السيكمترية المناسبة لأجل ملائمة المقياس لأفراد عينة البحث الحالي وفقاً لما يأتي:

الصدق:

يعد الصدق من الخصائص السيكمترية المهمة في الاختبارات فالاختبار الصادق هو ذلك الاختبار القادر على قياس القدرة أو السمة والاتجاه والاستعداد والظاهرة التي وضع الاختبار لقياسها أو ما يقصد أن يقيسه، يشير الصدق الى ما اذا كان مقياس معين يقيس بالفعل ما وضع لقياسه ولا يقيس شيء آخر سواء (Mclonchlin&Lewis)، (2008: 138) وقد تحقق الصدق في المقياس من خلال المؤشرات الآتية:

الصدق الظاهري:

يرى كايدر Kidder أن الحصول على الصدق الظاهري هو أحد الإجراءات لاستخراج معامل صدق المقياس (Kidder)، (2010: 118)، (Anastasi&Urbina 1987: 32)، ولا شك في أن أفضل طريقة لاستخراج الصدق الظاهري هي عن طريق عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين في مجال التربية وعلم النفس كما تمت الإشارة اليه انفاً في فقرة صلاحية الفقرات.

صدق البناء

يعد صدق البناء أكثر أنواع الصدق قبلاً من وجهة نظر عدد كبير من المختصين إذ أنه يتفق مع جوهر مفهوم أيبيل Ebel للصدق من حيث تتبع المقياس بالمعنى العام (الأمام وآخرون، 1990: 131). وقد تحقق من صدق البناء للمقياس عن طريق التحليل الإحصائي لفقرات باستعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين، علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تمت الإشارة إليهما سابقاً وهذا يعد مؤشراً على الاتساق الداخلي لفقرات المقياس.

الثبات:

من الشروط الأساسية للمقياس الجيد أن يمتاز بثبات عالٍ والثبات يعني درجة عالية من الدقة والإتقان والاتساق. (أبو حطب، 1976: 78). والثبات يشير إلى درجة الدقة والضبط والإحكام في عملية القياس، بحيث تعطي معاملات الثبات فكرة عن درجة الاتساق والتوافق في نتيجة القياس عند تكراره (ملحم، 2002: 307). ولهذا فإن الهدف من حساب الثبات هو تقدير أخطاء المقياس واقتراح طرق للتقليل من هذا الخطأ، في حين يرى مارتن Marten أن الثبات يشير إلى درجة استقرار الاختبار والتناسق بين أجزائه (Maratn، 1984: 9) ولأجل الحصول على الثبات المناسب تحققت الباحثة منه من خلال:

-طريقة إعادة الاختبار:

أ- يتحقق بإعادة تطبيق الاختبار مرة ثانية على العينة نفسها وتحت الظروف نفسها التي سبق إجراء الاختبار فيها ثم حساب معامل الارتباط بين أداء الافراد في المرتين (فرج، 1980: 149). ولإستخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار طبقت الباحثة المقياسين على عينة مكونة من (40) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية، وبفارق زمني (14) يوماً من التطبيق الأول (Anasetasi & Urebina، 1984: 91-92) وحيث أشار آدمز Adames أن مدة أسبوعين بين التطبيق الأول، والتطبيق الثاني للمقياس تعد مناسبة في حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار (Adames، 1984: 151).

ب. طريقة تحليل الثباتين باستعمال معادلة ألفا كرونباخ: لقد أشار كل من ثورندايك وهيجن (1989) إلى أن استخراج الثبات بهذه الطريقة يتوقف على الاتساق في استجابة الفرد على كل فقرة من فقرات المقياس (ثورندايك وإليزابيث، 1989: 79). وتعتمد على حساب الارتباطات بين درجات الفقرات على اعتبار ان كل فقرة عبارة عن مقياس قائم بذاته (الكبيسي، 2010: 297)، ويزودنا معامل ألفا كرونباخ بتقدير جيد لثبات في اغلب المواقف (Nunnally،

230 p: 1978). ولأجل استخراج الثبات بهذه الطريقة خضعت درجات استمارات عينة التحليل الإحصائي البالغة (450) استمارة لكلا المقياسين إلى معادلة ألفا كرونباخ (Alfa Cronbach Formula)، وقد بلغ معامل ثبات مقياس فرط - فقدان الشهية (0.87)، ومعامل الثبات مقياس صورة الجسم (0.85) وبعد تربيعهما بلغا (0.76) و(0.72) على التوالي وهو ثبات عالٍ لذلك عُدَّ المقياسين متسقين داخلياً ويتمتعان بثبات عالٍ وهذا ما يؤكد عليه كرونباخ بأن المقياس الذي ثباته عالٍ هو مقياس دقيق (Cronbach، 1970، p: 63).

الخطأ المعياري: يفسر الثبات بمؤشرات أخرى هي الخطأ المعياري للدرجة، وأنَّ الدرجات التي حصل عليها باستخراج الثبات هي ليست درجات حقيقية إنما جمعت من خلال استجابات الأفراد التي قد يتخللها بعض الخطأ ومن خلال استعمال هذا الاجراء يمكن تصحيح (99%) من أخطاء العينة (Anasetasi & Urebina 2010: 107-108). وإنَّ الخطأ المعياري للثبات يفسر في ضوء معامل ثباته فالعلاقة بين الثبات والخطأ المعياري علاقة عكسية أي كلما زاد الثبات قل الخطأ المعياري والعكس صحيح (ثورنديك وهيجن، 1989: 185). ويمثل الخطأ المعياري التباين المتوقع وجوده عن طريق الصدفة بين المتوسطات ويسمى أحياناً بخطأ المعاينة (ملحم، 2010: 201). وقد بلغ الخطأ المعياري لمقياس اضطراب فرط - فقدان الشهية العصبي على وفق طريقة إعادة الاختبار (4.15) ولمقياس صورة الجسم هو (3.40) اما الخطأ المعياري باستخراج الثبات بطريقة الفاكرونباخ فكان لمقياس فرط - فقدان الشهية العصبي (3.71). وبعد الانتهاء من التطبيق حسب ثبات المقياس عن طريق حساب درجات أفراد عينة الثبات في التطبيق الأول للمقياس، وحساب درجاتهم في التطبيق الثاني ومن ثم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني، فقد بلغت قيمة معامل الارتباط (الثبات) (0، 836). لمقياس اضطراب فرط - فقدان الشهية العصبي، وبعد تربيعه بلغ (0.70) وهو معامل ثبات جيد، (عودة والخليلي، 2000: 146).

الوسائل الإحصائية: ((الغرض تحليل البيانات استعملت الباحثة الحقيقية الإحصائية (spss))

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية المناسبة بالاستعانة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وبرنامج مايكرو سوفت اكسل (EXCEL2007)، وعلى النحو الآتي:

- 1- الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين: لاستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس البحث، واختبار دلالة الفروق لمتغير البحث حسب متغير الجنس ذكور اناث
- 2- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation): للتعرف على ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار، ومعرفة العلاقة بين درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس فرط - فقدان الشهية.
- 3- معادلة الفاكرونباخ (Cronbach Alpha): للتعرف على الاتساق الداخلي للمقياس (الثبات).
- 4- الاختبار التائي (T-Test) لعينة واحدة: لاختبار الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس البحث.

الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها

عرض النتائج وتفسيرها:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث، ومناقشة تلك النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري، للخروج بتوصيات ومقترحات وكما يأتي:

الهدف الأول: التعرف على اضطراب فرط - فقدان الشهية العصبي لدى المراهقين:

لتحقيق هذا الهدف لابد من تشخيص المصابين باضطراب فرط - فقدان الشهية العصبي، ففي الدراسات السريرية ليس من السهل تحديد نقطة قطع مناسبة خاصة مع الظواهر التي تتضمن تحديد نسبة أو عدد المصابين بالاضطراب لكن البعض من الدراسات السابقة المماثلة للدراسة الحالية اعتمدت نقطة قطع وهي: اعتماد المحك الإحصائي المتمثل بـ

(المتوسط الحسابي زائدا انحراف معياري واحد) مثل دراسة (الجبوري، 1994)، ودراسة (الجبوري، 2011) ودراسة (الجبوري ونازك، 2014)، (الجبوري، 1994، ص73)، (الجبوري، 2011، ص 313) (الجبوري ونازك، 2014، ص389) وبموجب هذا المحك فأن الشخص السوي هو من لا ينحرف كثيراً عن المتوسط الحسابي، إذ إن توزيع الصفات والسمات البشرية على وفق التوزيع الطبيعي (ألجبرسي) بحيث يكون فيه الفرد في فئة المتوسط الذي يمثل مجموعة كبيرة من الأفراد ونسبة (68-26%)، مثال ذلك الطالب الجامعي الذي يعاني من القلق لأداء الامتحان أو أي عمل مكلف به، فإذا كان الطالب يزيد قلقه عن المعتاد أو لا يشعر بالقلق على الإطلاق فيعد في هذه الحالة غير سوي أي الذي يبتعد أو ينحرف عن المتوسط أو المنوال أو الشائع ويكون بمقدار انحراف معياري واحد أو أكثر سواء كان سلباً أو إيجاباً في خاصية أو مظهر ما (الجبوري، وكريم، 2014، ص78-79)، وبما أن الباحثة تحاول تشخيص اضطراب فرط - فقدان الشهية العصبي كان لابد من اعتماد النسب الطرفية لتوزيع أفراد العينة أذ أن المصابين بفرط الشهية سيحصلون على أعلى الدرجات على مقياس اضطراب فرط - فقدان الشهية وبذلك يقعون في نهاية الجانب الأيمن من منحى التوزيع الطبيعي للظاهرة، والمصابين بفقدان الشهية العصبي سيحصلون على أقل الدرجات على مقياس اضطراب فرط - فقدان الشهية وبذلك سيكونون في نهاية الجانب الأيسر من منحى التوزيع الطبيعي للظاهرة.

وقد جاءت نتيجة هذا الهدف متفقة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي تظهر انتشار هذا الاضطراب في عمر المراهقة كدراسة (الشريفي والياس 1999) (المحتسب، 2012: 13) ودراسة (Mazzeo 2000) (Parling، 2009: 222). بينما أظهرت دراسة (محمد 2000) أن معدل انتشار هذا الاضطراب بين الإناث يصل إلى (10%) ويكثر في العمر الزمني الذي يتراوح بين (12-18 عاماً) وقد تصل النسبة إلى (20%) بين طالبات الجامعة ودراسة (شقيير 1999) وعينتها من طلبة المرحلة (الدسوقي، 2007: 478) وهذا ما يتفق مع رؤى نظريات التي اهتمت بالنمو من أن هذا الاضطراب يكثر في عمر المراهقة بكل تعقيداتها النفسية والاجتماعية، ورغم أن الأمر لا يخلو من أن يظهر هذه الاضطراب في فئات عمرية أخرى ولكن النقص الأكبر لمن يعانيه هم المراهقون ومن كلا الجنسين.

الهدف الثاني: التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في اضطراب فرط - فقدان الشهية العصبي ومتغير الجنس (ذكور - إناث).

لتحقيق هذا الهدف استعملت الباحثة (مربع كا² للاستقلالية) لمعرفة دلالة الفروق للمشخصين كما موضح في جدول (1) تبعاً لمتغير الجنس (ذكور وإناث)، ونوع الاضطراب (فرط - فقدان) الشهية العصبي.

حيث أن قيمة كا² المحسوبة (0.85) أصغر من قيمة كا² الجدولية (5.99) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (2)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغيري نوع الاضطراب (فرط - فقدان) والجنس (ذكور إناث). وقد جاءت نتيجة بحثنا هذا متوافقة مع بعض الدراسات السابقة من حيث وقوع كلا الجنسين تحت طائلة الاضطراب (فرطاً أو فقداناً) للشهية العصبي كدراسة (Killian 1994) ودراسة ناصر (1994) ودراسة عبد الموجود (1999) ودراسة (فاخوري 2006) ودراسة (شقيير 1999، 2000) ودراسة (النوبي 2010) ودراسة (الدسوقي 2007-2008-2000) ولكن اختلفت نتائج دراستنا بتوزيع قيمة النسب بين الذكور والإناث لشقي الاضطراب حيث كانت نسبة الفرط في بحثنا هي (20.88%) ونسبة فقدان هي (19.55%) وهذا يوضح منبئات عالية بأعداد المضطربين مقارنة بالدراسات السابقة

. الاستنتاجات:

1. زيادة انتشار اضطراب فرط - فقدان الشهية العصبي لدى المراهقين.
2. أن تقشي انتشار اضطراب فرط - فقدان الشهية العصبي لدى المراهقين لا يختلف بين الذكور والإناث.

التوصيات:

- بناءً على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج توصي الباحثة بما يأتي:
1. تنظيم ندوات علمية وإقامة ورش عمل لتوعية أولياء أمور الطلبة حول طبيعة اضطراب فرط - فقدان الشهية العصبي وعلاقته الكبيرة بصورة الجسم واثّر ذلك على الانجاز والتحصيل الدراسي.
 2. اثّره الواسع على تفاصيل حياة المراهق ككل وذلك لتوعية الاسرة والمجتمع بمختلف شرائحه إزاء المخاطر التي تبدو في تصاعد خاصة في ظل الانفتاح الثقافي الكبير الذي يعيشه بلدنا.
 3. حث الاطباء واصحاب مراكز علاج السمّة والنحافة بالجمع بين العلاج بالبرامج الغذائية وبرامج العلاج النفسي، وتوجيه اولياء الأمور بحسن مراقبة سلوكيات الأكل لدى ابنائهم والتأكد باستمرار من انهم يتبعون عادات غذائية سليمة والتدخل فور ملاحظة بوادر الاضطراب.

المقترحات:

- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة علاقة اضطراب فرط -فقدان الشهية العصبي بمتغيرات أخرى مثل:
1. اضطراب فرط - فقدان الشهية العصبي وعلاقته بالفطام النفسي.
 2. اضطراب فرط - فقدان الشهية العصبي وعلاقته بالاكتئاب.

المصادر العربية:

1. ابو حطب، فؤاد.(1976): التقويم النفسي، ط2، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
2. ابو علام، رجاء محمود ونادية محمود شريف(1989): الفروق الفردية في تطبيقاته التربوية، ط3، دار القلم، الكويت.
3. الامام، مصطفى محمود(1990): التقويم والقياس، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد.
4. داود، عزيز حنا والعبودي، ناظم هاشم(1999): علم النفس الشخصية، مطبعة التعليم العالي، الموصل، العراق.
5. سمارة، عزيز(1989): مبادئ القياس والتقويم النفسي في التربية، دار الفكر، عمان.
6. عبيد، ماجدة بهاء الدين سيد(2008): الضغط النفسي ومشكلاته وأثره على الصحة النفسية، ط1، دار الصفاء
7. عبيدات وآخرون (1996): البحث العلمي مفهومه ادواته اساليبه، دار الفكر، عمان.
8. عثمان، فاروق السيد (2001) القلق وإدارة الضغوط النفسية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
9. عليان، يحيى مصطفى وغنيم عثمان محمد(2010): اساليب البحث العلمي الاسس النظرية والتطبيق العلمي، ط4، دار الصفاء، عمان.
10. العمر، بدر عمر والدغيم، محمد دغيم (2007) الانموذج البنائي للمظاهر الانفعالية للضغوط النفسية، المجلة التربوية، عدد(82).
11. عمر، محمود احمد وآخرون (2010): القياس النفسي والتربوي في التربية وعلم النفس، ط1، دار المسيرة، عمان.
12. عودة، أحمد سلمان (2002) القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل، عمان. ط2.
13. فرج، صفوت (1980): القياس النفسي، ط1، دار الفكر، القاهرة.
14. الكفائي إرتقاء يحيى حافظ (2003) الجسم وعلاقته بالقبول الاجتماعي رسالة ماجستير غير منشورة القادسية، العراق.
15. كمال، على (1983): النفس - انفعالاتها وامراضها، وعلاجها، دار واسط للدراسات والنشر والتوزيع، الدار العربية، بغداد.
16. كوفمان وآخرون(2013): الطلبة ذوي الحاجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة، ترجمة فتحي جروان وآخرون، ط1، دار الفكر، عمان.
17. المالح حسان، (1999): الطب النفسي والحياة، دار الاشرافات، دمشق.

18. ملحم، سامي محمد (2002): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
19. ملحم، سامي محمود (2002): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، اربد، الأردن.
20. النابلسي محمد احمد (2003): السمعة اسبابها وعلاجها مجلة الثقافة النفسية، بيروت.

Foreign References

21. Allen, M. & Yen, W. (1979) Introduction to Measurement Theory, Book Cole, California
- Nunally: J (1978): Psychoactive theory, 2nd Ed.New York, Mc Graw Hall.
22. Peggy vlaude pierre) 1999) :ätstörningarnas homliga språk, fälth &hässler, smedjebacken cram sweden
23. Sigling inga lisa (،2002 :)psykiatrins ABC, liber AB stockholm.
24. Skott Julia (2013)kroppps panik, natur & kultur lettland stockholm
25. Sofia Jensfelt, (2009): Bulimi Bibeln relation till mat och kropp, tryckt Sofia Jensfelt RS Gruppen.
26. Thomas Parling, Ata Ghaderi (2009(: lev med din kropp, tryckt WS bookedll Finland.

فعالية إستراتيجية في تنمية سمة التفاؤل لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي

أ.م.د. عينو عبد الله

كلية العلوم الاجتماعية/ جامعة سعيدة/ الجزائر

Asst. Prof. Dr. Abdellah Ainou

Faculty of Social Sciences \University of Saida

The Activity of a Strategy in the Development of optimism in the Third Intermediate Students

Asst. Prof. Dr. Ainou Abdullah

Faculty of Social Sciences / University of Saida / Algeria

Abstract

This study aims at identifying (The activity of a strategy in the Development of optimism in the Third Intermediate Students in the city of Saida); the students having a declining level of optimism according to the results of Sigma Scale for optimism. After applying a strategy prepared by the researcher to improve optimism and after using the T-test, the results show a variation with a statistical indication at the dimensional scale.

Key words: strategy of constructing optimism, optimism, pessimism, students with a declining optimism.

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية بناء التفاؤل في تنمية التفاؤل لدى عينة من تلاميذ سنة ثالثة ثانوي بمدينة سعيدة، ممن لديهم تدني في مستوى التفاؤل حسب نتائج مقياس التفاؤل لسليجمان، وبعد تطبيق إستراتيجية لتنمية التفاؤل من إعداد الباحث. قد أسفرت النتائج بعد استخدام اختبار "ت" عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية بناء التفاؤل - التفاؤل - التفاؤل - التلاميذ متدني التفاؤل

مقدمة

من العجب والمدهش في تكوين الإنسان أنك تجد العالم كله قد انطوى فيه، فشخصية الإنسان عبارة عن مزيج من السمات التي لا يزال الكثير من الباحثين يوم بعد يوم يكتشفون خباياها وتفاعلاتها وتأثيرها، وقد تصاب تلك الشخصية باضطرابات ومعوقات تحول دون تحقيق النمو السليم، فتعوق الكثير من سماتها، ولقد تم بناء العديد من الاستراتيجيات الترميمية الفعلية مستمدة من أساليب وفتيات العلاج السلوكي المعرفي، الانفعالي والعقلاني التي ساهمت ولا تزال في تنمية السمات الإيجابية في شخصية الفرد لعل أبرزها الثقة بالنفس وتقدير الذات والتفاؤل.

وبما أن الإنسان اجتماعي الطبع فتفاعله مع الكثير من الشخصيات التي تحيط به يمكن أن يكتسب الفرد السلوك أو يتخلص منه بسهولة من خلال ملاحظة، كنموذجاً تعليمياً للتدريب على مهارات معينة، أو تستخدم إستراتيجية مبنية على تقمص الفرد لشخصية تتصل لمشكلته ثم تتبادل الأدوار بحيث يضع الفرد نفسه مكان الآخر، مما يؤدي إلى التنفيس الانفعالي وهو أحد أساليب التعلم على أداء جوانب من السلوك الاجتماعي يمكن أن يتقنها ويكتسب المهارة فيها، يفيد الذين يعانون من اضطرابات انفعالية، فمن خلاله يتعلم الفرد كيف يقلل الشعور السلبي وكيف يسترخي ثم إثارة الدافع لديه للتعامل مع الموقف. (نفين وعبد الحكيم، 2009)

والتفاعلات الاجتماعية تجعل من الفرد يندفع أو يحجم نحو موضوع ما فمثلاً عن طريقه يؤدي الدعم المعنوي والمادي إلى زيادة في حدوث سلوك معين أو إلى تكرار حدوثه فكلمات المديح وإظهار الاهتمام والثناء على الشخص والإثابة المادية أو المعنوية (بالشكر) عند ظهور سلوك إيجابي معين تعتبر جميعها أمثلة للتدعيم إذا ما تلتها زيادة في انتشار السلوك الإيجابي الذي يسبق ذلك كله تربية أسرية على السلوكات الإيجابية وعلى زرع روح التفاؤل والتفكير

الإيجابي نحو الحياة والأحداث من قبل الأسرة، بذل أن يتعلم ويلاحظ الطفل النظرة التشاؤمية للأسرة من الظروف بسبب الحالة الاجتماعية أو الاقتصادية أو إذا لم تكن الظروف مواتية لتوقع الأب مثلاً اتجاه موقف ما يسخط ويضجر ويتشائم ويتكلم بكلام سلبي من سب أو شتم أو لعن، فهذه السلوكيات محل اقتداء وتمسك عند الطفل فينموا عليها فتصبح له عادة ملازمة في القول والفعل، وإذا انتقل إلى الحياة المدرسية فيجد التريويون يكرسون ويؤكدون ما تعلمه الطفل من الأسرة فيجدهم يغلب عليهم الطابع السلبي في التفكير والتفاؤل المبعد المزاحم من قبل التشاؤم في كل شيء فيتيقن بأنه السلوك الصواب في هذه الحياة، وكذلك جماعة الأقران لدى التلميذ تفكيرها التشاؤمي ونبذها للتفاؤل في كل شيء يصعب بعدها التلميذ ترك التفكير السلبي والتشاؤم أو التوجه نحو التفاؤل وخاصة إذا لم يجد البديل الذي يعكس الصورة الحقيقية عن المتشائمين لا في الأسرة ولا المدرسة ولا جماعته الدراسية فماذا يحدث؟، تلقي هذه البرمجة المتواصلة بثقلها على النشاط الدراسي وعلى دافعية التلميذ للتعلم وعلى تدني التحصيل وذلك ما ذلت عليه العديد من الدراسات. (عبد الستار والآخرين، 1993)

إشكالية الدراسة:

أن التفاؤل يحافظ على بقاء الإنسان، وبعد الأساس الذي يمكن الأفراد من وضع الأهداف أو الأولويات، إنه الأفعال والسلوكيات التي تجعل أفراد المجتمع يتغلبون على الصعوبات والمحن التي قد تواجههم في معيشتهم وفي المواقف الاجتماعية التي يتعرضون لها (بن محمد، 2013)، والناس متفاوتون في التفاؤل فمنهم من ينمو هذا الشعور في نفسه ويقوى بالاعتناء وشدة الانتباه ودقة الملاحظة حتى لا يكاد يفارقه في كل شؤونه ليتحول إلى نمط سلوكي في حياته ومنهم من يقل إحساسه ويضعف شعوره بملازمته حتى يكاد يتلاشى. (بوطبال، 2011)، وقد لاقى مفهوم التفاؤل والتشاؤم إقبالا كبيرا في أوساط الباحثين في الوقت الراهن لما كشفت عنه الكثير من الدراسات التأثير الذي يمكن أن تمارسه سمة التفاؤل وارتفاع التشاؤم على حياة الأفراد وأدائهم ومعدل إنتاجهم، وكثيرا ما أضر التشاؤم وساهم في امتداد عمر الاضطرابات النفسية، بل الأكثر من ذلك كشف بعض الدراسات بأن سمة التشاؤم تؤثر وتزيد من الإصابة بالأمراض العضوية فيما يعرف بالاضطرابات النفس جسدية. (عوض، 2012)

إن الشعور الجيد والمملوء بالمشاعر الإيجابية التي تظهر الصورة الجيدة للإنسان عن العالم، تجعل جميع ما يصيبنا من نجاح وما تضطلع به من مهام إنما يعتمد على مدى إحساسنا بالتفاؤل المستمر، الذي بدوره ينمي تقدير الذات والثقة بالنفس وهذه العوامل والسمات النفسية تزيد من الصلابة النفسية تجاه الصدمات والأزمات النفسية التي يمكن أن تعصف بالفرد (عبد الكريم، 2012)، وفهمنا لحقيقة التفاؤل يقوم على عكس المعنى وتحقيق التفاؤل من خلال الاستعداد دائم لدى الفرد لما يتوقعه ويحتمله للمستقبل بمخالفة مقتضيات الماضي، وأساسيات الحاضر وذلك في اتجاه المبالغة في العوائد الإيجابية (بوطبال، 2012)، يفترض أن التشاؤم يمكن أن يؤثر تأثيرا سينا في سلوك الإنسان وصحته النفسية والجسمية كما دلت على ذلك الكثير من الدراسات القديمة والحديثة، بحيث أنها استخلصت في أن سمتي التفاؤل والتشاؤم عاملين قويين جدا في صعوبة اجتياز العقبات والعوائق الداخلية والخارجية المحيطة مما لزم الأمر النظر بجدية في كيفية مواجهة تلك العوائق والقضاء عليها من خلال توفير البرامج والمستلزمات الضرورية لتنمية التفاؤل والحد من استفحال التشاؤم في نفسية الإنسان (سميح والآخرين، 2014)، وتزيد البرمجة السلبية للفرد من قبل البنية الاجتماعية لتؤثر على السمات الشخصية له مثل التفاؤل من خلال كثرة الخوف والفرع أو الصدف وكثرة تكرار المواقف والتجارب السلبية، أو الأحلام المزعجة السلبية والتصورات الذهنية السلبية فهي نذير شؤم وتأثير على شخصية الفرد. (عبد الخالق، 1996)

التفاؤل من خلاله يمكن التنبؤ بالمستقبل وبالأفكار الخاصة بالتطور الاجتماعي والاقتصادي، كما تساعد الأفراد على فهم أهدافهم المحددة وطرق التغلب على الصعوبات التي تواجههم والتي قد تؤثر في المجتمع وبغياب التفاؤل الاجتماعي لدى الأفراد قد يسهل على تلك الأزمات أن تعصف بذلك المجتمع وجميع أفرادها (الأنصاري 1998: 19)، وتوجد طرق وسبل وإستراتيجيات وخطط وحيل شائعة في الاستخدام لإدراك ومعرفة وتحديد معالم وأركان الشخصية المتفائلة

والتي تتمتع بالمشاعر الايجابية، فقد أشارت دراسة مارشال سنة 1992 بعنوان "علاقة التشاؤم بالاكنتاب" عند طلاب جامعة كولومبيا لعلم النفس الأمريكية أشارت إلى أن العينة تعاني من التشاؤم المصاحب للاكتئاب والقلق، التوقعات السلبية، أما دراسة فريخ العنزي، وعويد المشعان 1998 التي هدفت إلى معرفة تأثير كل من التفاؤل والتشاؤم في الشخصية الفصامية فقد وجدت ارتباط سالب دال بين التفاؤل والشخصية الفصامية لكل من الذكور والإناث على انفراد، وجود ارتباط موجب دال بين التشاؤم والشخصية الفصامية لكل من الذكور والإناث. (الحري، 1430) هذه الدراسات تتبؤنا بأن للتفاؤل تأثير قوي ويسري في النفس كسريان النار في الهشيم، مما ينجر عن التشاؤم المفرط والمستمر الكثير من الأمراض النفسية الأكثر تعقيدا وتأثيرا التي يصبح من شبه المستحيل على الذات مقاومة تأثيرها وحمل ثقلها فتبقى عاجزة أمام تدميرها لها والعمل على تلاشي قوتها أمام الهزات العنيفة المستمرة للحياة.

أما فيما يخص الدراسات التي استخدمت برامج واستراتيجيات تنمية وعملت على التأكد من فاعليتها، فقد أوضحت دراسة جهاد/ عز الدين الهادفة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض التوتر والتشاؤم لدى أمهات الأطفال الأردنيين المصابين بالسرطان التي تلقى أفرادها برنامجا إرشاديا يستند إلى منهج العلاج المعرفي السلوكي فقد أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة وجود فروق ظاهرة بين متوسطات القياسين البعدي والتتبعي لصالح التتبعي على بعض المقاييس فقد ارتفعت الدرجات سلبا على مقياس التوتر في حين انخفضت ايجابيا على مقياس التشاؤم. (عز الدين وجهاد، 2011: 371-397)، لدى وجب على الباحثين العمل على إزالة العقبات والمشكلات التي تؤدي بالتلاميذ إلى الشعور بالتشاؤم وفقدان التفاؤل اللازم في شخصية التلميذ لتخطي المشكلات اليومية والمدرسية والتي تحول بينه وبين تحقيق النجاح الدراسي، وذلك من خلال تتبع استراتيجيات وبرامج تنمية المساهمة في بناء التفاؤل فجاءت الحاجة للبحث والتتقيب وهندسة إستراتيجية تنمية مساهمة عن طريق التجريب في تحقيق مستويات عالية من التفاؤل لدى فئة المتعلمين باختلاف مستوياتهم لاسيما المستويات الأساسية الأولى التي تتشكل فيها جل معالم شخصية الفرد، إذ يحاول الباحث من خلالها الإجابة على الإشكاليات التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للعينة التجريبية بعد تطبيق إستراتيجية في تنمية التفاؤل لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي عند مستوى الدلالة 0,05.
 - هل يوجد فرق دال إحصائي في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق إستراتيجية في تنمية التفاؤل لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي عند مستوى الدلالة 0,05 لصالح المجموعة التجريبية ؟
- أهداف الدراسة:** تهدف هذه الدراسة إلى:

- معرفة تأثير وفاعلية إستراتيجية تنمية التفاؤل على عينة الدراسة.
 - مدى تأثير الإستراتيجية التنموية على الجنس ومعرفة درجة الاختلاف والسبب في ذلك.
 - معرفة قيمة الخدمات والفنيات المقدمة ومدى الاستفادة منها في مجالات عديدة مرات مختلفة.
 - معرفة الفروق الجوهرية التي يمكن أن تحدثها الإستراتيجية على الجنسين وعلى العينة باختلاف مستوياتها.
- أهمية الدراسة:**

- 1- تكمن أهمية الدراسة من قيمة الموضوع فسمه التشاؤم يمكن أن تعيق التلاميذ عن الأداء الجيد في التعلم وتقلل من دافعتهم لذلك، ومن هذا يمكن لإستراتيجية التفاؤل هذه أن تساعدهم على تنمية التفاؤل الذي يؤدي بدوره في تنمية الدافعية للتعلم.
- 2- وإن انتشار ظاهرة التشاؤم بين التلاميذ يمكن أن يعيق تحقيق الرضا النفسي بالخصوص لدى التلاميذ الذين يكون يمرون بمرحلة حرجة التي هي المراهقة وبالتالي مساعدتهم في تحقيق الرضا عن الذات والنفس بتتبع التفاؤل لديهم مساهم لاشك في تقوية الشخصية لديهم وتحقيق السواء لها.

3- مطلب السعادة في الحياة يبحث عنه الجميع سواء كانوا صغاراً أو كباراً وإن العمل على تنمية التفاؤل لدى التلاميذ يفتح باباً وطريقاً مستقيماً نحو السعادة.

4- افتقار إلى وجود هذا النوع من الاستراتيجيات والبرامج التنموية خاصة لسمة التفاؤل في مجتمعنا يجعله في حاجة ماسة لمثل هذه من الدراسات.

مفاهيم إجرائية:

• **التشاؤم:** أن التشاؤم عبارة عن استعداد وتهيؤ نفسي للتلميذ، وقد يكون سمة كامنة داخل شخصية التلميذ يؤدي به إلى التوقع السلبي للأحداث وتكوين صورة سلبية لما يستقبل حياته الدراسية.

• **التفاؤل:** بأنه توقعات وتصورات الذات الايجابية لدى الفرد والتلميذ بالأخص عن كل ما يتعلق بمستقبله الدراسي وجوانب حياته المتعلقة به.

• **الإستراتيجية:** هي مجموعة الخطط، الوسائل، الأفكار، الإجراءات، الفنيات والمبادئ التي تستخدم في أحد الميادين (التربوي) والنشاط الإنساني بصورة شاملة ومتكاملة، لغرض الوصول إلى أهداف محددة مرتبطة بالمستقبل الدراسي للتلاميذ وأعلى درجات التوافق النفسي والدراسي.

• الإطار النظري للدراسة:

إن الاهتمام البالغ من قبل الباحثين بالخصوص في الآونة الأخيرة بسمة التفاؤل يعد أمراً طبيعياً وكرده فعل حتمية لما يشهده العالم اليوم من ميل كبير نحو سمة التشاؤم وتأثر جميع المجتمعات باختلاف ثقافتها وجنسياتها ومبادئها بهذا السيل الجارف من التفكير السلبي والسلبية العالية والنفسية المنهارة لدى الأفراد، وانتشار الاكتئاب بصورة واسعة لم يشهد لها العالم من قبل مثيل وسرعة انتشاره بين الناس كالحشيم في النار بسبب التقدم التكنولوجي وتطور وسائل الاتصال والمعلومات التي أحكمت النسيج بين جميع المجتمعات مما جعل ظاهرة التشاؤم كما دلت عليها الكثير من الدراسات من أكثر السمات انتشاراً، ومرض الاكتئاب يعد الرقم واحد في العالم من حيث الشيوع، ففي هذا الصدد كتب تايجر سنة 1979 كتاب يسمى التفاؤل "بيولوجيا الأمل" (عوض، 2012: 58) وقد تناولت مختلف النظريات سمة التفاؤل بتفسيرات مهمة جداً يمكن على أساسها صياغة أنواع مختلفة من العلاجات تتوافق مع اختلاف الطبيعة البشرية.

وإذا كانت الظروف على العكس من ذلك تعيق التفكير الإيجابي والتوقع الإيجابي فيقع الفرد في حالة من التشاؤم والتوقع السلبي، وإذا توفرت له إرادة ودافع داخلي قوي قلب الطاولة رأس على عقب. إن عملية فهم سمة التفاؤل والتشاؤم في شخصية الفرد تتم بطرق مختلفة وتفسيرها يتم عن طريق نظريات عديدة فيمكن توضيح والمعرفة بالتدقيق لعواقبه وآثاره الناجمة عنه من خلال عدد من المتغيرات والأعراض مختلفة منها المعرفية، العاطفية والسلوكية وكذلك أحياناً تظهر على شكل أعراض متناقضة مجتمعة في الفرد وهذا كما يبدو ويظهر عن التفاؤل والتشاؤم في شخصية الفرد (شارل -كروم، 2012: 103-104)، إن مفهوم التفاؤل يفسر على أنه عكس التشاؤم أو يمكننا فهم مصطلح التفاؤل من خلال فهمها لعكس هذه الكلمة وهو التشاؤم فإذا كان التشاؤم عبارة عن استعداد وتهيؤ شخصي لتوقع الأحداث السلبية والنظر إليها بشكل سلبي، فيمكن اعتبار التفاؤل عبارة عن استعداد وتهيؤ شخصي لتوقع الأحداث الإيجابية والتفكير في المستقبل بشكل إيجابي (سليجمان، 2013)، كما ويرى كل من (smith. 1983) و (Tiger.1979) أن التفاؤل عامل أساسي لبقاء الإنسان ومن خلاله يمكن التنبؤ بالمستقبل وبالأفكار الخاصة بالتطور الاجتماعي والاقتصادي، كما يساعد الأفراد على فهم أهدافهم المحددة وطرق التغلب على الصعوبات التي تواجههم والتي قد تؤثر في المجتمع. (الأنصاري 1998: 19)

النظريات المفسرة للتفاؤل والتشاؤم:

• **نظرية التحليل النفسي:** كل نظرية تفسر الكثير من السمات النفسية والظواهر على أساس المبادئ التي ترتكز عليها فيرويد للتفاؤل بأنه القاعدة العامة للحياة، وأن التشاؤم لا يقع في حياة الفرد إلا إذا تكونت لديه عقدة نفسية، ويعتبر الفرد متفائلاً إذا لم يقع في حياته ما يجعل نشوء العقد النفسية لديه أمراً ممكناً، ولو حدث العكس

لتحول إلى شخص متشائم، كما اعتبر فرويد أن منشأ التفاؤل والتشاؤم من المرحلة الفمية، وذكر أن هناك سمات وأنماط شخصية فمية مرتبطة بتلك المرحلة ناتجة عن عملية التنشيط عند هذه المرحلة والتي ترجع إلى التدليل والإفراط في الإشباع أو إلى الإحباط والعدوان، ويتفق اركسون مع فرويد في أن المرحلة الفمية الحسية قد تشكل لدى الرضيع الإحساس بالثقة أو عدم الثقة والذي يظل المصدر الذاتي لكل من الأمل والتفاؤل، أو اليأس والتشاؤم بقية الحياة (عوض، 2012: 53-93)

• **النظرية السلوكية:** إن التفاؤل والتشاؤم يمكن أن ينتشرا من مكان إلى آخر بالتقليد والمحاكاة وقد يفسر هذا الانتقال التشابه في بعض رموز التفاؤل والتشاؤم وعلامتهما التي نجدها في أماكن متباعدة وأزمان مختلفة، ومن ناحية أخرى يمكن لرموز التفاؤل والتشاؤم أكثر من نشأة فقد أثبتت تجارب الفعل المنعكس الشرطي إمكانية تكوين استجابة معينة للرموز أو اكتساب التفاؤل والتشاؤم من الرموز بطريقة تجريبية متى توفر الدافع أو المنبه الطبيعي أو المثير الصناعي أو الرموز والثواب والعقاب.

من بين الآراء التي قدمها أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي، ما ذكره كل من فيل وهال من أن بناء شخصية الفرد يتكون من التوقعات والأهداف والطموحات وفعاليات الذات حيث تعمل هذه الأبنية بشكل تفاعلي عن طريق التعلم بالملاحظة والذي يتم على ضوء مفاهيم المنبه والاستجابة والتدعيم لذلك فإن سلوك الفرد يرتبط بتاريخ التدعيم لبعض المواقف وبناء على ذلك فقد ينجح بعض الأفراد في أداء بعض المهمات في بعض المواقف، وبالتالي تتكون لديهم توقعات إيجابية للنجاح في المستقبل إزاء هذه المواقف في حين قد يفشل البعض في النجاح في أداء بعض المهمات، وبالتالي تتكون لديهم توقعات سلبية اتجاه هذه المواقف وكثيرا ما يتغلب عليهم التشاؤم، وبهذا يختلف الأفراد في توقعاتهم للنجاح أو الفشل إزاء الأحداث المستقبلية، ومن هنا تظهر الرابطة الواضحة بين التوقعات المستقبلية والتفاؤل والتشاؤم على أساس نظرية التعلم الاجتماعي. (زعابطة، 2011: 31)

• **النظرية المعرفية:** إن اللغة والذاكرة والتفكير تكون إيجابية بشكل انتقائي لدى المتفائلين إذ يستخدم الأفراد المتفائلون نسبة أعلى من الكلمات الإيجابية مقارنة بالكلمات السلبية سواء كانت في الكتابة أو الكلام أو التذكر الحر فهم يتذكرون الأحداث الإيجابية قبل السلبية، الطبيعة الإنسانية نظام كلي يتمثل بالنظر إلى الذات كتتظيم معرفي يتعلق بتاريخ الفرد وهويته ويخضع لتوجيه استراتيجيات ضبطه، يرى كال أن أنشطة الفرد السلوكية والفكرية يمكن توجيهها في اتجاه معين من خلال تركيباته الشخصية التي يستخدمها في توقع الأحداث، ويرى أن الطريقة التي بواسطتها يتبأ الفرد بالأحداث المستقبلية مهمة وحاسمة لتحديد سلوكه، ويشير إلى أن الناس يبحثون عن طرق وأساليب للتنبؤ بما سيحدث كما أنهم يوجهون سلوكياتهم وأفكارهم حول العالم وجهة تميل إلى التنبؤات الدقيقة والصحيحة والمفيدة، كما أظهرت دراسة أن للتفاؤل ارتباط بالإيمان والحظ الجيد والمعتقدات غير العقلانية وفسر الباحثان بأن الإيمان والحظ الجيد يعزز سمة التفاؤل. (بن محمد، 2015)

العلاج السلوكي المعرفي:

قد تختلف توجهات الباحث والآليات التي يستخدمها من الوسائل والأدوات في العلاج أو التدخل فالإشارة إلى المرجعيات الأولى والأسس المنطلق منها مهم جدا ليطمئن القارئ، ففنيات التي استخدمها الباحث في هذه الدراسة تعود جذورها إلى العلاج السلوكي المعرفي التي كما يشير عادل عبد الله (2000) إلى أن العلاج المعرفي السلوكي يستخدم فنيات عديدة بعضها معرفي مثل: المناقشة، والمراقبة الذاتية، والتباعد، وإعادة التقييم المعرفي، والعلاج البديل ومناقشة الأسباب، وبعض هذه الفنيات تجريبي: كالاستكشاف الموجه، والتعريض، وبعضها الآخر سلوكي: كالواجبات المنزلية، والنمذجة، والتخيل، ولعب الدور.

إن بناء نفسية الفرد في تغيير كثير من الأفكار اللاعقلانية الباعثة على التشاؤم ومساعدته في مواجهة المواقف والتهديدات النفسية تعتمد على مدى قدرة الفرد على التصور، حيث يطلب من الطالب أن يتخيل أحد المواقف التي تخيفه

كالخوف من الثعبان، يبدأ مباشرة بالموقف المثير حتى يصل الفرد إلى الحد الأقصى، أو يقوم بالتخيل بالتردد في مواجهة الموقف المخيف أو بناء موقف جديد أو دحض لفكرة غير عقلانية، سلبية تشاؤمية. (البيلاوي: 19). إن القدرة على إدراك المشاعر بالضبط خلال المواقف يشتمل البقاء في قمة ردود الأفعال لهذه المواقف والتحديات والأشخاص، ومن جهة أخرى فإن الوعي بالذاتي المرتفع يتطلب استعداداً لتحمل انعكاس المشاعر التي قد تكون سلبية. (الخالدي، 2014)

فعملية فهم سمة التفاؤل والتشاؤم في شخصية الفرد تتم بطرق مختلفة وتفسيرها يتم عن طريق نظريات عديدة فيمكن توضيح المعرفة بالتدقيق لعواقبه وآثاره الناجمة عنه من خلال عدد من المتغيرات والأعراض مختلفة منها المعرفية، العاطفية والسلوكية وكذلك أحياناً تظهر على شكل أعراض متناقضة مجتمعة في الفرد وهذا كما يبدو ويظهر عن التفاؤل والتشاؤم في شخصية الفرد (مارتن -كروم، 2012: 103 -104)، كل فرد له ذات تختلف عن الآخر في النظر لهذه الحادثة فأحد الضحايا يرى بأنها كارثة محققة حلت به، لكن الذات المتفائلة بالمستقبل والتي تحمل التفاؤل في جميع توجهاتها ترى بأنها فرصة لحياة جديدة ويفسر بعد كل ما يقع لها ويواجهها وفقاً لنظرة تفاؤلية إيجابية (ميّار والآخرين، 2007: 23 -35).

أن المراقبة الذاتية هي أساس عمليات التنظيم والتوجيه المعرفي، وقد أكدت الكثير من الدراسات، على أن المراقبة الذاتية هي المحدد الأساسي لمدى نجاح المهارات الأخرى لأنها تشير إلى قدرة الفرد على ملاحظة والتأكد من مستوى تقدمه في الوصول بخطوات ثابتة إلى الأهداف المحددة لعمل ما، وتتضمن المراقبة الذاتية: الاحتفاظ بالهدف ومعرفة ما تم إنجازه، والإجراءات القادمة، واتخاذ القرار بالاستمرار في التقدم نحو الهدف، وفي إطار هذه الدراسة تم التركيز على مهارات المراقبة الذاتية من خلال تقديم بعض الأنشطة والأعمال ذات الخطوات المتتابعة ومطالبة التلاميذ بإجرائها اعتماداً على أنفسهم، يذكر بيك (2001) أنه ليست هناك صعوبة في التعرف على الأفكار الأوتوماتيكية مادامت سائدة، وموجودة في مركز الوعي، وتعد فنية ملء الفراغ من الإجراءات الأساسية لمساعدة الفرد على تبين أفكاره الأوتوماتيكية، وتدريبه على ملاحظة سلسلة الأحداث الخارجية، وردود أفعاله حيالها، فهي وسيلة فعالة لمساعدة الأفراد الذين يعانون من الخجل المفرط، أو القلق، أو الغضب أو الحزن في المواقف البين شخصية. (القحطاني، 1430)

أن التعريض يستخدم لخفض كل من: الخوف والخجل وضعف النفس، وينفض الغبار عن الركون إلى التشاؤم وينمي التفاؤل من خلال النجاح في تجاوز العقبات فيشكل صور ايجابية محفزة، وذلك بتعليم الأفراد كيفية التعامل مع هذه الانفعالات خطوة خطوة، والتوازن بين الراحة والتحمل، وحتى يمكن أن يكون التعريض فاعلاً لا بد أن يمد المعالج الأفراد بقدر كبير من التدريب الذي يهدف إلى زيادة الثقة وخفض مستوى الانفعالات السلبية لديهم، كما يرى عبد الرحمن سليمان أن لعب الدور هو أسلوب تعليمي إرشادي يتضمن قيام الفرد بتمثيل دور معين بطريقة نموذجية تهدف لتعليم الدور أو الفهم الأفضل للمشكلات التي يواجهها الفرد عند القيام به والإحساس والشعور الحقيقي غير مزيف بواقع المشكلة والموقف الذي يهدده في الذهن مما يساعد ذلك ويقدم خطوة نحو الأمام لتجاوزه، إن القيام بفنية لعب الدور تسمح للتلميذ بإجراء ردود أفعال مناسبة للمواقف المختلفة، ويمكن للفرد عندئذ اكتساب هذا السلوك، والعلاج المعرفي السلوكي يساعد الفرد على تحديد الأفكار المسببة للانفعالات السالبة، وتوظيف الفنيات السلوكية لتعديل السلوك، فربما يكون لدى بعض الأفراد مجموعة من المعتقدات الأساسية السلبية والتي تؤثر سلباً على سلوك الفرد ووظائفه، فيتعرض المعالج لهذه الافتراضات اللاعقلانية، ويمد الفرد بنموذج جديد للتفكير ليغير نموده السابق، حتى يكون قادراً على تكوين علاقات اجتماعية تساعده في التوافق النفسي، وتقليل الحساسية المفرطة والسلبية تجاه التواصل مع الآخرين مما يبعده عن العزلة المساهمة في تدمير الذات عن طريق تأنيبها وتعميق التشاؤم والتفكير السلبي والخوف من نقد الآخرين في المواقف الاجتماعية، تعد فنية التكرار كإحدى الوسائل المهمة للتدريب على المهارات والتأكيد على السلوكيات، ولم؟ فعندما يقوم التلميذ بنشاط واحد محقق للتفاؤل والآخرين ينظرون إليه لاشك يزرع فيهم الدافعية نحو تحقيق الاقتداء وإثبات المثل فيتحقق التفاؤل للجميع، وفنية التكرار تمنح التلميذ الفرصة للمتابعة والتواصل في تحقيق الشعور بالتفاؤل حتى خارج المدرسة وفي مواقفه اليومية العادية وتساعد

كذلك على ترسيخ مشاعر وسلوكيات التفاؤل والإيجابية المساهمة في تغيير نمطية التفكير العقلاني السلبي الراسخ. (القحطاني، 1430)

الدراسات السابقة: فيما يلي مجموعة من الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع هذه الدراسة

1- دراسة سومر 1991 هدفت لمعرفة الآثار المترتبة على البرنامج الإرشادي التعليمي للتفاؤل، من خلال تنفيذ نموذج الإرشاد النظري باستخدام التقنيات المعرفية لتدريس معتقدات التفاؤل، استخدم المنهج شبه التجريبي بمجموعتين تجريبية وضابطة، استخدم اختبار "ت" وتحليل الانحدار المتعدد، أشارت الدراسة إلى أن معتقدات التفاؤل يمكن تنفيذها خلال فترة زمنية محدودة وفاعلية البرنامج في زيادة معتقدات التفاؤل وأن الحالة الاجتماعية والمعتقدات والعمر والجنس لها تأثير أقل في التفاؤل.

2- دراسة سالم 2006 هدفت إلى تقصي فاعلة برنامج تدريبي على التفكير الإيجابي وأثره في الحد من الضغوط النفسية لدى طالبات كلية المجتمع، قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية (30) وضابطة (30) وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين لصالح التجريبية في التفكير الإيجابي دليل على فاعلية البرنامج وتأثيره.

3- دراسة شاهين 2010 هدفت إلى تنمية كل من الأمل والتفاؤل ومن ثم الصمود النفسي لدى العينة، ثم اختارهم بطريقة قصدية، بعينة تجريبية مكونة من 10 تلاميذ ممن حصلوا على درجات منخفضة على مقياس الدراسة، استخدم معامل الارتباط واختبار "ت" ولكوكسون، برنامج مكون من 15 جلسة، أشارت النتائج إلى أنه حقق أفراد العينة تحسناً في درجات الأمل والتفاؤل والصمود النفسي في القياس البعدي، كما أنه لا توجد فروق بين متوسطي رتب القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية على مقياس الأمل والتفاؤل والصمود النفسي

4- دراسة سيجو 2003 هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج تفاؤلي لتحسين أعراض الاكتئاب والإحباط وتعليم العاجزين من المراهقين اللاجئين الكويتيين، سلطت الدراسة على المسلمات الرئيسية لنظرية العجز المكتسب وحركة علم النفس الإيجابي ومناقشة فاعليتها من العلاج السلوكي المعرفي أسفرت النتائج عن إيجابية التفاؤل لدى هؤلاء المراهقين من اللاجئين الكويتيين. (بنت ناصر، 2014)

5- دراسة مقبولة 2014 هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تنمية التفاؤل وخفض التشاؤم لدى الأحداث الجانحين بدار الإصلاح بالسجن المركزي، استخدمت المنهج شبه التجريبي بتصميم موجوعة واحد تجريبية على عينة قوامها 15 فرد البرنامج مرتكز على العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي ب12 جلسة للبرنامج، أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد المجموعة التجريبية في درجات التفاؤل والتشاؤم على القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي تعزى لبرنامج الإرشادي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة بين أفراد المجموعة التجريبية في درجات التفاؤل والتشاؤم لدى أفراد المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والمتابعة مما يشير إلى استمرارية فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي.

6- دراسة سوزان هدفت للتعرف على العلاقة بين كل من التفاؤل والتشاؤم ومتغيري الانجاز الأكاديمي والرضا عن الحياة تكونت العينة من 343 طالبة من كلية التربية استخدم مقياس التفاؤل والتشاؤم ومقياس الرضا عن الحياة أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات الطالبات الجامعيات على مقياس التفاؤل ودرجاتهن على مقياس الرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي. (عبدالعزیز)

7- دراسة عادة محمد كامل 2014 صالح فاعلية برنامج تدريبي لتنمية التفاؤل المتعلم لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي العجز المتعلم، استخدمت الباحثة مقياس العجز المتعلم وبرنامج تدريبي لتنمية التفاؤل أسفرت النتائج بأن للتفاؤل أثر كبير في تحسين سلوكيات تلاميذ المرحلة الابتدائية وانخفاض مستوى العجز لديهم وأن التفاؤل المتعلم يقاوم الإحباط والاكتئاب لدى التلاميذ دون العجز المكتسب.

- 8- دراسة أواه وكافولين 2008 التي أجريت على 127 من البالغين هدفت إلى معرفة ارتباط أساليب المواجهة الفعالة بخمسة من الخصائص الشخصية وهي الكفاءة الذاتية، التفاؤل، القلق، التوجه نحو الهدف، التوجه نحو المستقبل، وقد أشارت النتائج إلى ارتباط المواجهة الفعالة بمتغيرين فقط وهما التوجه نحو الهدف، التوجه نحو المستقبل، بينما لم تشر إلى أي ارتباط مع المتغيرات الأخرى (الكفاءة الذاتية، التفاؤل، القلق).
- 9- دراسة أجريت على 118 من الأشخاص واعتمدت على مقياس المواجهة، وقد أشارت النتائج إلى أن التفاؤل ووجهة الضبط يمثلان منبئات مستقلة للتقييم الأول والثانوي للضغط، حيث أشارت إلى أن التقييم الأولي والثانوي للضغط يكون أفضل في حالة وجهة الضبط الداخلية، وفي حالة المستويات المرتفعة من التفاؤل (السيد، 2011)
- 10-دراسة ريتشارد سون 1990 تأثير القلق على التفاؤل على الطلبة (99) استخدم الباحث معامل الارتباط والمتوسطات والانحرافات كشفت النتائج عن وجود ارتباط سلبي بين القلق والتفاؤل مما يشير إلى أن الأفراد القلقين كثيرا ما يغلب عليهم التشاؤم ولذلك فإن القلق يقلل من التفاؤل.
- 11-دراسة كريد وبارتروم 2002 هدفت للكشف عن أثر التفاؤل على صنع القرار والنضج الوظيفي على عينة مكونة من 504 من طلاب المدارس الثانوية، كشفت النتائج على أن المتفائل أكثر ثقة حول نفسه وقدرة على اتخاذ القرار، في حين عبر المتشائم عن مستويات منخفضة في صنع القرار وتدني مستواه التحصيلي ويعاني من الضيق النفسي.
- 12-دراسات موك وآخرون 1992 طبقت على عينة مكونة من 405 طالب كشفت الدراسة عن وجود عاملين أحدهما للتفاؤل والآخر للتشاؤم، كما كشفت عن عدم وجود فروق بين الجنسين في التفاؤل والتشاؤم
- 13-دراسة فروه وآخرون 2009 هدفت إلى معرفة العلاقة بين الرضا عن الحياة والتفاؤل والدعم الاجتماعي للطلاب الخرجين على عينة من 154 طالبا طبق عليهم مقياس حسن التصرف، الدعم الاجتماعي، الأعراض الجسدية، التفاؤل، الرضا عن الحياة، أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين التخرج وبين الرضا عن الحياة، التفاؤل والدعم الاجتماعي، الأمل الإبداع، التسامح.
- 14-دراسة هيو ولي 2010 هدفت للتحقق من العوامل التي تفسر الرضا عن الحياة، تكونت العينة من 193 فرد أظهرت النتائج أن التفاؤل يتنبأ بالرضا عن الحياة.
- 15-دراسة روثينج وآخرون 2009 هدفت إلى معرفة آثار التفاؤل والدعم الاجتماعي على الصحة النفسية للطلاب، وإلى معرفة مدى التحكم الأكاديمي كوسيط لآثار الدعم الاجتماعي والتفاؤل على الصحة النفسية للطلاب الجدد تكونت العينة من 288 طالب الذين يعانون من الاكتئاب والضغط أكثر، أظهرت النتائج أن التفاؤل والدعم الاجتماعي يتنبأ بضغط أقل وكآبة أقل، كذلك التحكم الاجتماعي يتوسط الآثار الوقائية للتفاؤل والدعم الاجتماعي ويزيد بوقاية إضافية للطلاب من الصحة النفسية.(المجاوي، 2012)
- 16-دراسة رضوان هدفت للتعرف على العلاقة بين الاكتئاب والتشاؤم وبعض المتغيرات على عينة مكونة من 1134 طالب كشفت النتائج عن وجود علاقة بين الجنس والاكتئاب فيما لم يرتبط الجنس بالتشاؤم كما لم يظهر ارتباط بين السن وكل من الاكتئاب والتشاؤم (نوفل وآخرون، 2014: 37)
- تعقيب على الدراسات:** من خلال الدراسات التي تم عرضها بعض منها استخدم التصميم التجريبي المعتمد على مجموعتين تجريبية وضابطة مثل دراسة سامر سومر ومقبوله، ومن الدراسات مثل دراسة شاهين، اعتمدت فقط على مجموعة تجريبية واحدة وهي تتشابه مع تصميم الباحث كذلك في استخدام المنهج شبه تجريبي، كما اعتمدوا على المقارنات قبلية وبعدية ومنها من استخدمت المقارنة التتبعية بعد المقارنة البعدية بين المجموعة التجريبية والضابطة مثل دراسة مقبوله، بعض الدراسات اهتمت بأثر سمة التفاؤل على متغير الجنس مثل دراسة موك وآخرون ودراسة رضوان ودراسة سومر، كما أن بعض الدراسات استخدمت البرنامج الإرشادي في تنمية التفاؤل مثل دراسة سيجو، ومقبوله، سالم، ودراسة سومر، وقد أكدت من خلال النتائج الدلالة الإحصائية على وجود أثر وفاعلية لتلك البرامج التي أعدها الباحثون على تنمية

التفاوت وقد تتشابه نوعا ما مع هذه الدراسة في كون الباحث يستخدم إستراتيجية من إعداداته لتنمية سمة التفاؤل لدى التلاميذ، اختيار العينة على الغالب في التصميم الشبه التجريبي ما يستخدم الاختيار القسدي للعينة مع اختلاف عددها بين الدراسات، فمن الدراسات التي اختارها للعينة كان قسديا وقد وافقت في ذلك اختيار الباحث في هذه الدراسة دراسة شاهين، أما فيما يخص المعاملات الإحصائية المستخدمة فقد استخدمت الكثير من الدراسات اختبار "ت" أو التباين بمختلف معاملاته مثل دراسة شاهين وسومر، ومنها من استخدمت معامل ويلكوكسون مثل دراسة مقبولة وشاهين، وقد وافقت هذه الدراسة تلك الدراسات في استخدام اختبار "ت"، أما فيما يخص التصميمات الشبه التجريبية فقد اختلفت في عدد العينة المستخدمة وكانت محدودة بخلاف الدراسات ذات العلاقة فالبعض منها استخدم عشر تلاميذ مثل دراسة شاهين ومنها من اختار 15 فردا مثل دراسة مقبولة وإن كان العينة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي إذا كانت أقل من 30 لاشك أنها سوف تؤثر على استخدام اختبار "ت" في المقارنات لكن رغم ذلك لا يمكن إنكار دلالة المقارنة أو الفرق إذا استخدم اختبار "ت" أو غيرها من المعاملات الملائمة، وبعض الدراسات كانت العينة فيها أكبر، من ذلك دراسة سالم فلقد كانت عينة الدراسة 30 فردا في التجريبية والضابطة على مثلها، لكن عدد التلاميذ في عينة هذه الدراسات فقد تجاوز جميع الدراسات في ذلك، كما أن بعض الدراسات كانت تجربتها وأثر برامجها التنموية على فئة التلاميذ في دراسة شاهين وغادة محمد كامل على فئة التلاميذ في المرحلة الابتدائية، وإن كان الباحث يتساءل هل التلاميذ في المرحلة الابتدائية لديهم تدني في مستوى التفاؤل وارتفاع في التشاؤم، أم أنه دور الباحثة هو تربية وتدريب التلاميذ في المرحلة الابتدائية على التفاؤل أو التفكير الإيجابي المتفائل؟، وفئة الطلبة للجامعة في دراسة سالم، وهي بذلك تخالف دراسة الباحث حيث اختار تلاميذ المرحلة الثانوية كعينة تجريبية، وقد ركزت بعض الدراسات ذات التصميم الشبه التجريبي على تقنيات وفنيات العلاج المعرفي والعقلاني السلوكي والانفعالي مثل دراسة سومر، وسيجو، ودراسة مقبولة، أما باقي الدراسات فقد أدرج الباحث دراسات ذات العلاقة والارتباط التي تستخدم في الغالب المنهج الوصفي وعينات أكثر سعة مثل دراسة رضوان لعينة تحمل أكثر من ألف منتخب لمعرفة العلاقة بين الاكتئاب والتشاؤم وقد وجدت علاقة دالة إحصائيا بينهما، وبالتالي لها علاقة بهذه الدراسة في التأثيرات المسمومة والعميقة لسمة التشاؤم لو استمرت على فئة التلاميذ، فهي ذات توعية لأهمية ودور إستراتيجية تنمية التفاؤل على تغيير جميع الأنماط النفسية للتلاميذ ودفعهم نحو النجاح بخلاف لو تركوا يصارعون الأزمات وتبدأ في نخرهم شيئا فشيئا حتى يصبحوا خارج الحياة المدرسية والاجتماعية ككل، وهذا المرمى الذي نتجه إليه باقي الدراسات التي أدرجها الباحث لاسيما دراسة سوزان التي هدفت للتعرف على العلاقة بين كل من التفاؤل والتشاؤم ومتغيري الانجاز الأكاديمي والرضا عن الحياة، فهي إن دلت على شيء فتل على مدى أهمية ودور سمة التفاؤل على الحياة المدرسية للتلاميذ.

الفرضيات:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية بعد تطبيق إستراتيجية في تنمية التفاؤل لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي عند مستوى الدلالة 0,05.
- يوجد فرق دال إحصائيا في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق إستراتيجية في تنمية التفاؤل لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي عند مستوى الدلالة 0,05 لصالح المجموعة التجريبية ؟

إجراءات الدراسة:

المنهج: لقد تم استخدام المنهج الشبه تجريبي في هذه الدراسة لملائمته للبحث وأهدافه، والتصميم وطبيعة العينة واختيارها. **مجتمع الدراسة:** مجتمع هذه الدراسة كل تلاميذ سنة ثالثة ثانوي المسجلين في المدارس العمومية بمدينة سعيدة -الجزائر. **عينة الدراسة:** تم اختيار عينة الدراسة من تلاميذ سنة ثالثة ثانوي من ثانوية بوعناني الجليلي بحي النصر، مدينة سعيدة، الجزائر، تم اختيار 88 تلميذا طبق عليهم مقياس التفاؤل، وقد تم بعد إختيار 44 تلميذ كعينة تجريبية ومثله في المجموعة

الضابطة ممن لديهم تدني في التفاؤل حسب نتائج المقياس، الاختيار تم بطريقة المعاينة القصدية لملائمتها للبحث الشبه التجريبي.

الحيز المكاني: أما عن الحيز المكاني فتم إجراء الدراسة في ثانوية بوعناني الجبالي . بحي النصر - بمدينة سعيدة.

الحيز الزمني: تم إجراء هذه الدراسة من بداية شهر أكتوبر إلى نهاية منتصف شهر ماي من سنة 2013 -2014

الإجراء: لقد قام الباحث بالتطبيق على عينة تلاميذ سنة ثالثة ثانوي وذلك سنة 2014 وبعد الكشف عن العينة التي لديها تدني في سمة التفاؤل تم إجراء القياس القبلي ثم تطبيق إستراتيجية بناء التفاؤل ثم إجراء القياس البعدي للتأكد من الأثر الذي يمكن أن تحدثه الإستراتيجية وذلك على تلاميذ سنة ثالثة ثانوية بثانوية بوعناني الجبالي بمدينة سعيدة وذلك كله بعد التأكد عن طريق مقياس سليجمان التفاؤل والتشاؤم من تدني سمة التفاؤل للعينة التي تم اختيارها من المرحلة الثانوية في التعليم، والتي تم تصنيفها إلى العينة التجريبية وأخرى ضابطة، الإجراء الشبه التجريبي الذي تم في هذه الدراسة هو تطبيق الإستراتيجية معدة لتنمية سمة التفاؤل على عينة تجريبية مؤلفة من 44 تلميذ، وعينة ضابطة متجانسة مع التجريبية في العدد للتأكد من عدم تدخل متغيرات أخرى دخيلة لمعرفة أثر إستراتيجية تنمية التفاؤل التي أعدها الباحث على العينة التجريبية دون الضابطة، وعلى نتائج الفروق بين القياسين.

الجدول (1) يوضح التصميم الشبه التجريبي

المجموعة التجريبية	قياس قبلي (مقياس التفاؤل لسليجمان)	إستراتيجية تنمية التفاؤل	قياس بعدي
المجموعة الضابطة	قياس قبلي (مقياس التفاؤل لسليجمان)	/	قياس بعدي
			نتائج الفروق ؟

أدوات الدراسة: قد استخدم الباحث أداتين في هذه الدراسة ألا وهما مقياس التفاؤل والتشاؤم لسليجمان، وإستراتيجية تنمية التفاؤل من إعداد الباحث.

1-مقياس سليجمان: هو مقياس يقيس سمي التفاؤل والتشاؤم أعده الباحث الباحث سليجمان بإعداد مقياس التفاؤل والتشاؤم باللغة الانجليزية توجد فيه فقرات تقيس سمة التفاؤل وأخرى تقيس التشاؤم، وقد تمت ترجمة هذا المقياس إلى العربية وهو يتمتع بخصائص سيكومترية عالية، يتألف المقياس من 48 فقرة، أما بالنسبة لطريقة تصحيح الاستبيان، الاستبيان يتكون من 48 بنداً يجب عنها ضمن بدليلين أو اختياريين هما: أ، ب. وبالتالي تتراوح الدرجة الكلية للمفحوص بين (0-48). وتم تحديد الدرجات (0-24) كمؤشر على سمة التشاؤم. والدرجات من (25-48) كمؤشر التفاؤل. وقد تم تقنين هذا المقياس على البيئة الجزائرية من قبل الباحث بشير معامرة، ولقد قام بلاستكين سنة (1991) بدراسة لتأكد من صدق وثبات مقياس سليجمان على عينة من طلبة الكليات الجامعة مقارنة من نتائج اختبار المشاجرة والعنوانية وتوصل إلى معاملات صدق وثبات مقبولة كما تم استخراج معامل ثبات لهذا المقياس بطريقة إعادة الاختبار وبالطريقة التجزئة النصفية، إذ تراوحت معاملات الثبات على الطرفين بين (3,71_6,46) على التوالي. يعتبر مقياس (سليجمان) لسيكولوجية التفاؤل والتشاؤم صادق لما وضع لقياسه وذلك من خلال دراسة بركات سنة (1998) حيث قام باستخراج الصدق التلازمي من خلال مقارنة نتائج 34 طالب وطالبة على هذا المقياس من نتائجهم على اختبار ومقياس (إيزنك) للشخصية حيث وصل معامل الارتباط بينهما إلى (0,73) وهو جيد من الأغراض الدراسة كما تم عرض المقياس على المحكمين من جامعات الوطن المختلفة، أما الخصائص السيكومترية في هذه الدراسة فقد تم إجراء دراسة للتأكد من صدق وثبات المقياس ومدى صلاحية في الدراسة، قام الباحث بتطبيقه على عينة مكونة من 31 فرداً على عينة من المتعلمين بمدينة سعيدة، الجزائر فحساب الثبات تم عن طريق التجزئة النصفية وكانت النتيجة في معامل الارتباط مقدرة ب0,55 وهي دالة عند مستوى 0,05 أما عن الصدق فتم استخدام صدق المقارنة الطرفية فكانت النتيجة مقدرة باستخدام اختبار "ت" ب2,76 دالة عند مستوى 0,05 وبالتالي فالمقياس صادق وثابت لما وضع له.

2- إستراتيجية: تم تصميم إستراتيجية بناء التفاؤل لتنميته لدى التلاميذ من قبل الباحث استنادا إلى المراجع والمصادر وأساليب فعلية في الأدب النفسي بحيث تم الاستفادة من بعض المبادئ والقواعد في علاج التفاؤل وبنائه من خلال ما تم تطبيقه في الدراسات السابقة والبرامج المختلفة في مجال الوقاية والبناء، ومن خلال الاستفادة من المبادئ التي تركز عليها نظرية العلاج المعرفي السلوكي وعلم النفس الايجابي، ورفع من التفاؤل لدى التلاميذ الذين يعانون من أثر هذه السمة على نجاحهم، وتم التأكد من صدق الإستراتيجية من خلال الصدق التجريبي للباحث لبعض فنياتها على عينات سابقة، وتم تحكيم هذه الإستراتيجية من قبل مجموعة من الأساتذة في علوم الاجتماعية بالجامعة وكانت الموافقة إجماعهم. تتألف الإستراتيجية من 12 فنية يتم تطبيقها موزعة على اثني عشر جلسة على مدار المدة المقررة، والفنيات والجلسات على هذه النحو: أولها لقاء وإنصات، عرض قصص للمتشائمين، التخليه من المعتقدات السلبية والكلمات والتوقع السلبي، التخليه من الأفعال السلبية التشاؤمية وأعراضها الجسمية، عرض صور عن التفاؤل، عرض بالصور ومقاطع الفيديو قصص المتفائلين وممن تحذوا كل المعوقات، عرض قصص علماء تحذوا منذ الصغر للوصول، بناء الحديث الإيجابي مع الذات، جلسات التخيل التفاؤلية، العلاج الوهمي، التعريض لمواقف سلبية والنظر في طريقة التكيف معها، نادي المتفائلين. تم تنفيذ وتطبيق الإستراتيجية في قاعة مخصصة لذلك في مدرسة الثانوية وهي مزودة وملائمة لتطبيق الإستراتيجية، وكان الباحث يطبق حصتين في الأسبوع ويتم الاستعانة في ذلك ببعض الأدوات الضرورية بجهاز عرض البيانات وبعض الصور ومقاطع فيديو المساعدة لذلك. كما تم التطبيق من قبل الباحث بالاستعانة بمستشارة تربوية مختصة في علم النفس موظفة في كمستشارة في تلك المدرسة بعد تدريبها وتوجيهها في كيفية التطبيق من قبل الباحث، وبعد الانتهاء من جلسات تطبيق الفنيات أشرع الباحث مباشرة في القياس البعدي ثم معالجة البيانات.

المعالجة الإحصائية للبيانات: لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من فرضياتها تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم استخدام اختبار "ت"، وحجم الأثر.

عرض النتائج:

أولاً: نتائج الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية بعد تطبيق إستراتيجية في تنمية التفاؤل لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي عند مستوى الدلالة 0,05.

جدول (2) نتائج الفرق القياس القبلي بين المجموعة التجريبية والضابطة لمرحلة الثانوية في سمة التفاؤل

العينة التجريبية والضابطة لسمه التفاؤل والتشاؤم القبلي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ في المتوسط	عدد أفراد العينة	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	180.	7.66227	1.15	44	0,15	43	8760.

يتضح من خلال الجدول ومن مستوى الدلالة المشاهد بأن الفرق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي غير دال إحصائياً.

جدول (3) نتائج الفرق بين القياس القبلي والبعدي لعينة المجموعة التجريبية للمرحلة الثانوية في سمة التفاؤل

العينة التجريبية لبعء التفاؤل والتشاؤم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد أفراد العينة	قيمة "ت"	درجة الحرية	حجم الأثر (مربع إيتا)	مستوى الدلالة
القبلي	65,2273	6,79899	44	4,962	43	0,62	0,01
البعدي	71,4545	4,34797	44				

فيما يخص نتائج القياسين القبلي والبعدي لعينة المرحلة الثانوية في لسمه التفاؤل والتشاؤم فإن قيمة "ت" عند مستوى الدلالة المقدر ب0,01، عند درجة الحرية المقدر ب43 نشاهد أن قيمة "ت" المقدر ب4,96 تدل على وجود فرق دال إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي للعينة التجريبية لصالح القياس البعدي، مما يدل على أثر تطبيق إستراتيجية بناء التفاؤل على أفراد العينة، فأثبتت فعالية هذه الإستراتيجية.

نتائج الفرض الثاني: لا يوجد فرق دال إحصائياً في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق إستراتيجية في تنمية التفاؤل لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي عند مستوى الدلالة 0,05.

جدول (4) نتائج الفرق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لعينة الثانوية في سمة التفاؤل

العينة التجريبية والضابطة لسمّة التفاؤل والتشاؤم البعدي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ في المتوسط	عدد أفراد العينة	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	2.95	5.20713	.780	44	3.764	43	.0010

يتضح من خلال نتائج الجدول أن الفرق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي دالة إحصائياً وبالتالي يمكن القول بأن الأثر والفرق في المجموعة التجريبية راجع إلى فاعلية الإستراتيجية على أفراد العينة دون غيرها من المتغيرات.

تفسير النتائج: قد بينت النتائج فاعلية هذه الإستراتيجية على تنمية التفاؤل لدى العينة وهو موضح كالتالي:

فقد أوضحت النتائج الفرق بين القياس القبلي والبعدي لعينة تلاميذ سنة ثالثة ثانوي أنه يوجد فرق حقيقي بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في سمة التفاؤل، الفرضية قد تحققت وأن أثر تطبيق الإستراتيجية كان واضحاً وبالتالي تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، وذلك راجع إلى فاعلية إستراتيجية تنمية التفاؤل التي أعدها الباحث وهذه النتيجة الميدانية تدل على صدق هذه الإستراتيجية في تنمية التفاؤل وإمكانية تطبيقها لأكثر من مرة، وكما أظهرت نتائج الفرض الثاني التي تخص الفرق في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة فقد كشفت بأن الفرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية، وذلك دال على فاعلية الإستراتيجية على أفراد العينة، وكما في جميع مؤسسات المجتمع تتأثر المؤسسة التربوية برياح التغيير والتحول التي تصيب المجتمع، فكما يمكن أن يكون المجتمع يميل إلى سمة التفاؤل أو التشاؤم فالمدرسة طلابها يتأثرون بهذا الميل، خاصة فئة التلاميذ في المرحلة الثانوية حيث أنهم يكونون في مرحلة المراهقة وهي المرحلة الحرجة كما يذكر علماء النفس، بحيث أنهم يصبحون أكثر عرضة للتيارات الفكرية التي تجوب شوارع المجتمع وأكثر قبولاً لها ومحاولة لتجريبها كما دلت على ذلك الكثير من الدراسات مثل دراسة عوض التي هدفت لمعرفة نسبة شيوع التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة الأقصى التي أجريت على عينة (263) طالب، أسفرت النتائج على شيوع التفاؤل بنسبة 60,66 بالمائة وشيوع التشاؤم بنسبة 41 بالمائة لدى الطلبة، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير مكان السكن وقد وافق هذه الدراسة دراسة علاء الدين إبراهيم يوسف نجمة، عنوانها "مدى فعالية برنامج إرشادي نفسي للتخفيف من أعراض الاكتئاب عند طلاب المرحلة الثانوية تكونت العينة التجريبية من 13 طالباً وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى العينة لصالح القياس البعدي مما دل على أثر البرنامج الإرشادي، بحيث أن سميّ التفاؤل والاكتئاب متقاربتين ولهما تأثير متبادل ومباشر بينهما ويمكن علاجهما عن طريق طرق وبرامج واستراتيجيات تنموية، ومن الدراسات التي وافقت هذه الدراسة دراسة ولاء إسحاق حسان 2009 في دراسة بعنوان "فعالية برنامج إرشادي مقترح لزيادة مرونة الأنا لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة" حصلن على درجات أدنى في استبانة مرونة الأنا وقد أوجدت الباحثة فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على استبانة مرونة الأنا في الاختبار القبلي والبعدي، ويقصد بمرونة الأنا التفاعل الإيجابي مع ظروف الحياة المتغيرة- الضاغطة مواجهة التحديات، وذلك يدل على أن التفاؤل والنظرة الإيجابية للحياة والعمل على تعزيزها من قبل الباحثين لدى الأفراد من خلال الطرق والاستراتيجيات التنموية يساعد على التكيف والتوافق مع مواقف الحياة الحيوية لؤلئك الأفراد والتعامل معها بإيجابية، وافقت هذه الدراسة دراسة ضفاف عدنان مصطفى لمعرفة أثر برنامج إرشادي في تخفيف العزلة الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الاجتماعية-مع العلم أن العزلة من آثارها انخفاض التفاؤل وارتفاع سمة التشاؤم -أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع العزلة الاجتماعية لدى الطالبات وكذلك أن للبرنامج الإرشادي أثراً في خفض العزلة الاجتماعية، ترتبط هذه النتائج في هذه الدراسة مع دراسة الباحث بطرق غير مباشرة من حيث أن تأثير سمة التشاؤم وانخفاض التفاؤل لدى الأفراد يساهم في عزلهم عن مجتمعاتهم، وبالتالي يؤثر

على تواصلهم وعلى طرق تلبية حاجاتهم اليومية وعن عدم التكيف وسهولة الاضطراب أمام بداية الصدمات والمواقف الصعبة، ومهما كانت الأزمة حادة والمشكلة مستحلة فيمكن العلاج من خلال الدواء المناسب فبالاستراتيجيات الميدانية كما فعل الباحث في هذه الدراسة أو البرامج الإرشادية كما قام بها الكثير من الباحثين على غرار دراسة جهاد وعز الدين الهادفة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض التوتر والتشاؤم لدى أمهات الأطفال الأردنيين المصابين بالسرطان التي تلقى أفرادها برنامجاً إرشادياً يستند إلى منهج العلاج المعرفي السلوكي فقد أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة وجود فروق ظاهرة بين متوسطات القياسين البعدي والتتبعي لصالح التتبعي على بعض المقاييس فقد ارتفعت الدرجات سلباً على مقياس التوتر في حين انخفضت إيجابياً على مقياس التشاؤم يمكن القضاء على التشاؤم ورفع من التفاؤل خاصة لدى الفئة التعليمية التي هي عماد المجتمع في المستقبل وبالأخص فئة المراهقين وهم تلاميذ المرحلة الثانوية فهم في أمس الحاجة إلى المساعدة والإرشاد والتوجيه والانتماء، وبما أن المدارس الثانوية في الجزائر وغيرها من الدول فهي مختلطة وهذا يعني احتمالية تأثير الذكور والإناث بفاعلية الإستراتيجية وبرياح التفكير التفاؤلي أو التشاؤمي التي يمكن أن تموج في أركان المجتمع وزواياه ومن ذلك المؤسسات التربوية كما دلت على ذلك الكثير من الدراسات التربوية، وقد توضح بعض الدراسات قول الباحث وتأييده دراسة مقارنة أجراها كولنكين سنة 1994 بهدف التعرف على الفروق بين الأفراد بخصوص عدد من المتغيرات وسمات الشخصية ومن النتائج أن الطالبات أكثر نزوعاً نحو سمة التشاؤم مقارنة بالطلبة الذكور الذين أظهروا ميلاً أكبر نحو سمة التفاؤل، كما وافقت نتائج هذه الدراسة دراسة كوزمي 1995 للتحقق من مدى توفر سمة التفاؤل والتشاؤم لدى عينة الطلبة باستخدام مقياس سليجمان أسفرت النتائج عن انخفاض التفاؤل وارتفاع سمة التشاؤم ولم يجد فرق دال بين الذكور والإناث في ذلك، وقد خالفت نتائج هذه الدراسة دراسة الباحث كولنكين في دراسة مقارنة أجراها سنة 1994 بهدف التعرف على الفروق بين الأفراد، وقد استخدم مقياس سليجمان للتفاؤل والتشاؤم كأداة للبحث أفرزت النتائج على أن الطالبات أكثر نزوعاً نحو سمة التشاؤم مقارنة بالطلبة الذكور الذين أظهروا ميلاً أكبر نحو سمة التفاؤل، وقد يرجع السبب لاختلاف البيئة الاجتماعية أو إلى تركيبة الذكور والإناث عند كل مجتمع ونظرة الإناث للذات لدى الطالبات أحياناً تكون مغايرة تماماً للذكور.

خاتمة:

تؤثر السمات النفسية على الكثير من الجوانب الشخصية لدى الإنسان وتفاعلها مع مواقف الحياة اليومية التي ترتبط بشكل مباشر في النجاح أو الفشل مع مدى قوة السمات النفسية مثل تقدير الذات والثقة بالنفس ولعل سمة التفاؤل هي الأبرز في تحديد مدى فشل الفرد أو نجاحه وتحديد توجهه الإيجابي أو السلبي لما يستقبله، ومن الأفراد التي تعول عليهم الأمة وتبني آمالها على أكتافهم فئة تلاميذ اليوم، الذين هم قادة في المستقبل، فالعمل على تقوية هذه الفئة وتربيتها وتنشئتها على الأركان الصحيحة غاية لا يجب أن يغفل عنها المختصون بالخصوص وأن فئة التلاميذ في المرحلة الثانوية يكونون في أمس الحاجة إلى النصح والإرشاد والتوجيه وتقديم يد المساعدة وتعديل بعض السلوكات والأفكار غير سليمة، كما أنهم أكثر عرضة للسموم الفكرية وللغزو الثقافي فدور المختصين مهم جداً وأكد في هذه المرحلة أكثر من غيرها، وتوفير مثل هذه الإستراتيجيات والبرامج التنموية يعد غاية المجتهد ونهاية المقتصد.

توصيات:

- يوصي الباحث بعد هذه النتائج بإعادة تطبيق الإستراتيجية على عينات أخرى ومن مستويات تعليمية مختلفة لمعرفة فاعلية الإستراتيجية على اختلاف السن والمستوى التعليمي.
- كما يوصي الباحث بتطبيق هذه الإستراتيجية ومعرفة أثرها على أفراد المجتمع أو مؤسسات غير تربوية.
- يمكن تطبيق الإستراتيجية على الجنسين في مستويات تعليمية مختلفة لمعرفة الأثر الذي يمكن أن تحدثه على الذكور والإناث.
- التأكد أكثر من صدق الإستراتيجية على عينات أخرى كثيرة ولو بالاختيار القصدي.

- أن أهمية إعادة تطبيق الإستراتيجية التنموية تكمن في معرف نقاط الضعف والقوة فيها.

المراجع:

- أحمد محمد عبد الخالق، دليل تعليمات القائمة العربية للتفاوت والتشاؤم: مكتبة الإسكندرية، الكويت، 1996.
- البيلالي إيهاب، أساليب التوجيه والإرشاد النفسي المدرسي، جامعة الزقازيق، كلية التربية، مصر، (ب، ت)، ص 19.
- الحري عبد الله، أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بكل من التفاؤل والتشاؤم لدى عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية بمنطقة جازان، جامعة أم القرى، السعودية، 1430.
- القحطاني سارة، دور ممارسة الألعاب في خفض القلق لذوي الإعاقات الجسدية الحركية بمؤسسة رعاية الأطفال المشلولين بالطائف، جامعة الطائف، السعودية، 1430.
- المجداوي ماهر، التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بالرضا عن الحياة والأعراض النفسجسمية لدى موظفي الأجهزة الأمنية الذين تركوا مواقع عملهم بسبب الخلافات السياسية في قطاع غزة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (2)، 2012، ص 207-263.
- السيد نجوى، التفاؤل واستراتيجيات مواجهة الضغوط لمعلمي التربية الخاصة، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد (12)، 2011، ص 590-623.
- السامرائي عبد القدوس، إستراتيجية التفاؤل سبيلك إلى النجاح، ط1: دائرة الشؤون الإسلامية والعمل الخيري، 2011.
- بركان زياد أمين، دراسة في سيكولوجية الشخصية: التفاؤل والتشاؤم وعلاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بالطالب الجامعي، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، 1998.
- بن محمد عبد الهادي، الضغوط النفسية وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم وبعض المتغيرات المدرسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الخبر، جامعة البحرين، البحرين، 2013.
- بن حمزة سليمان، فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي لعلاج اضطراب الخجل الاجتماعي، جامعة محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، 1432.
- بنت ناصر مقبولة، فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية التفاؤل وخفض التشاؤم لدى الأحداث الجانحين بسلطنة عمان، جامعة نزوى، ماجستير، 2014.
- بوطبال سعد الدين، دور التفاؤل غير الواقعي في ارتكاب الحوادث المرورية لدى السائقين الشباب، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، العدد 9، 2012، ص 101-124.
- ناديا سميح والآخرين، مستوى التشاؤم لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن وعلاقته بدافيتهم للتعليم، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 3 (3)، 2014، ص 31-48.
- شاهين محمد وحمد محمد، درجة تقدير الذات لدى عينة من طلبة الجامعة في فلسطين وعلاقتها بالتفكير اللاعقلاني وفاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تحسينها، (ب، ت).
- ضفاف، أثر برنامج إرشادي لتخفيف العزلة الاجتماعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، جامعة بغداد، كلية التربية، العراق، 2012.
- عبد الكريم إيمان والدوري ريا، التفاؤل وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى طالبات كلية التربية للبنات، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد 25-27، 2012، ص 239-265.
- عوض عون، التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة في ضوء بعض التغيرات: مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (20)، 2، 2012، ص 53-93.
- عبد الستار وعبد العزيز ورضوان، العلاج السلوكي للطفل، الكويت: عالم المعرفة، 1993.

- عبد الرحمن، الوعي الذاتي وعلاقته بالتوافق النفسي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، جامعة الملك عبد العزيز، ماجستير، السعودية، 2014.
- عز الدين عبد الرحمن وجهاد، فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض التوتر والتشاؤم لدى أمهات الأطفال الأردنيين المصابين بالسرطان، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7 (4)، 2011، ص371-397.
- عبد العزيز سوزان، التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالانجاز الأكاديمي والرضا عن الحياة لدى عينة من الطالبات الجامعيات بمكة المكرمة، جامعة أم القرى، السعودية، (ب، ت).
- منصور بن محمد، قلق المستقبل المهني وعلاقته بالتفاؤل والتشاؤم لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة العلا، جامعة أم القرى، السعودية، 2015.
- نفين صابر وعبد الحكيم، ممارسة العلاج المعرفي السلوكي في خدمة الفرد لتعديل السلوك اللاتوافقي للأطفال المعرضين للانحراف، مجلة كلية حلوان، عدد 26، 2009.
- نوفل محمد والآخرين، مستوى التشاؤم لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة غوث، المجلة الدولية للتربية المتخصصة، المجلد (3)، 2014، ص31-48.
- زعابطة سيرين هاجر، علاقة التفاؤل غير واقعي بسلوك السياقة الصحي لدى السائقين، جامعة باتنة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، الجزائر، 2011، ص31.

مراجع أجنبية:

- Charles ,M-Krumm, L OPTIMISME UNE ANALYSE SYNTHETIQUE Chiers Internationaux de Psychologie Sociale, 2012, pp103-104
- Chappe,Verlhiac , Mayer, Optimisme et pessimisme comparatifs consécutifs a l exposition a plusieurs messages menaçants: Revue européenne de psychologie appliquée 57, 2007, p.23 -35
- Marshall,G.N, others, Distinguishing optimisme, Relations to fondamental dimension of mood and personality from pessimisme: Journal of personality and social psychology, 1992,
- Martin roques et autres, jugements comparatifs des risques de stress professionnels comparative jugements of occupationnel stress Risc, département de psychologie: Université de Poitiers, (n.d)
- Seligman Martin, la force de l' optimisme ,2013 .
- Tiger, L. Optimisme, The biology of Hope New York: Simon, Schuster, 1979

قلق الانفصال وعلاقته بالاتجاهات الوالدية لدى الأطفال المضطربين سلوكيا وأقرانهم العاديين

أ.م.د. ناجح حمزة خلخال المعموري الباحث. عامر عبادي زامل العبادي

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

Separation Anxiety and its Relationship with the Parental Attitude for the Children with Behavioural Disorder and Their Normal Counterparts

Asst. Prof. Dr. Najih Hamza Kilal Al-Mamoori

Researcher. Amir Ibadi Zamil Al-Ibadi

University of Babylon / College of Education for Human Sciences

Abstract

The research aims at identifying the relationship between the separation anxiety and the parental attitudes and also the differences in this relationship between the behaviourally disordered children and their normal counterparts. The researcher has followed the descriptive, comparative method which has been applied on a sample randomly chosen which consists of (308) male and female pupils in the fifth primary class from the schools of the center of Babylon Governorate for the scholastic year (2014-2015). The researcher has employed a foreign scale for the separation anxiety prepared by (Mendiz, 2014) and (Al-Mawla Scale, 2003) for the parental attitudes after extracting validity and reliability.

Key word: essential variables, separation anxiety, parental attitude.

الخلاصة:

هدف البحث الحالي التعرف على العلاقة بين قلق الانفصال والاتجاهات الوالدية وكذلك الفروق في تلك العلاقة بين المضطربين سلوكيا وأقرانهم العاديين، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي المقارن، وطبق البحث على عينة اختيرت عشوائيا وتكونت من (308) من الذكور والإناث من الصف الخامس الابتدائي من مدارس مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2014 – 2015)، واستعمل الباحث مقياسا أجنيا لقلق الانفصال معد من قبل (Mendiz, 2014) ومقياس (المولى، 2003) للاتجاهات الوالدية بعد استخراج الصدق والثبات لهما، وبعد تطبيق المقياسين توصل الباحث إلى أن العينة لا تعاني من قلق الانفصال في كانت الاتجاهات الوالدية دالة إحصائيا كما توصل إلى أن العلاقة غير دالة في العلاقة بين قلق الانفصال والاتجاهات الوالدية لكلا المضطربين والعاديين، وفي ضوء النتائج التي توصل إليها أوصى الباحث بضرورة التمسك بالقيم والمبادئ الإسلامية التي تعد صمام الأمان الذي يحمي أبنائنا من الانحرافات السلوكية، كما أوصى بضرورة إدخال الإرشاد التربوي للمدارس الابتدائية لدور المرشد المهم في متابعة التلاميذ وتوجيههم.

المتغيرات المحورية: قلق الانفصال، الاتجاهات الوالدية

الفصل الأول: التعريف بالبحث:

مشكلة البحث Problem of Research:

تعد مرحلة الطفولة من أخطر المراحل في حياة الفرد والتي يتوقف عليها نمو الطفل السليم في مراحل النمو اللاحقة وأن الخلل في البناء الأول – مرحلة الطفولة – يترتب عليه خللا واضطرابا في المراحل العمرية اللاحقة، فقد اتفق معظم علماء علم النفس على أن السنين الأولى من حياة الطفل هي الأساس في تكوين شخصيته، وإذا لم يلق هذا الاضطراب علاجاً مبكراً قد يترتب عليه اضطرابات أخرى مثل الاكتئاب والعناد والسلوك المضاد، وقد أشارت دراسة "جيل وآن" إلى أن قلق الانفصال هو قلق مفرط وغير مناسب لنمو الطفل النفسي والاجتماعي وقد يؤدي إلى شعوره بالانفراد عن الأشخاص المرتبط بهم وتوقع الانفصال والبعد عنهم (Gail & Ann, 2005: 565)، أما دراسة "خليل" فقد بينت أن الطفل قد يواجه أنواعاً من اضطرابات القلق في مرحلة الطفولة ومنها قلق الانفصال الذي يعد نوعاً شائعاً في هذه المرحلة الحرجة من عمر

الطفل والذي يعكس الأشكال الإيجابية والسلبية للاتجاهات الوالدية (خليل، 2006: 27)، فشعور الطفل أن بيئته المحيطة به غير آمنة ومهددة لوجوده سيؤثر بشكل سلبي على بنائه النفسي وعلى تركيب شخصيته، وآثارها ربما تكون عليه قاسية وخطيرة، وخصوصا إذا كان الأمر يتعلق بأبويه والعلاقة بينهما وبينه وما ينتج عن هذه العلاقة من أحداث مؤثرة تجعله يفتقر للحب والحنان وعدم الشعور بالأمان، وبالتالي يجعله يتذوق ألم الحرمان الذي يسبب ظهور قلق الانفصال لديه وهذا ما أشارت إليه دراسة (القيسي، 2006: 463).

ومن هنا نتحدد مشكلة البحث الحالي بالآتي:

هل توجد علاقة بين قلق الانفصال والاتجاهات الوالدية لدى تلاميذ الابتدائية المضطربين سلوكيا وأقرانهم العاديين.

أهمية البحث The Important of Research:

للاتجاهات الوالدية في الأسرة أهمية كبيرة ودور مميز في عملية تنشئة وإعداد الطفل في الحياة، فالوالدان يقدمان له من خبرتهما وسلوكهما النماذج السلوكية التي عليه أن يتعلمها في سني طفولته المبكرة حتى يمتد بذاته خارج إطارها الشخصي محاولا الاقتراب بسلوكه من سلوك الآخرين ليؤكد مكانته الاجتماعية، فإذا كانت هذه الاتجاهات التي يعامل بها الطفل إيجابية ساعده ذلك على نموه نموا سليما وتكيف مع الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه بشكل مناسب، أما إذا كانت الاتجاهات الوالدية سلبية أدى ذلك إلى سوء التوافق الاجتماعي له وزعزعة كيانه النفسي، فقد بينت دراسة (Dibble، 1994) أن التلاميذ الذين عندهم تاريخ متقطع من الانفصال مع الوالدين نتيجة الانفصال أو التهديد بالانفصال يكونون عرضة للإصابة بقلق الانفصال وأنهم قد أظهروا مخاوف أعلى من التلاميذ الذين كان لهم تاريخ آمن، وقد أظهرت الدراسات أن العلاقة بين الاتجاهات الوالدية السلبية والسلوك المضطرب كقلق الانفصال لأبنائهم علاقة طردية والعكس صحيح فإن الاتجاهات الوالدية إذا كانت إيجابية ونوع التعلق بين الطفل والديه تعلق آمن فإن انفصاله عنهما يكون بشكل تدريجي وسليم ولا يشعر الطفل خلاله بالقلق والخوف والتوتر (بولبي، 1991: 52).

أهداف البحث Aims of Research:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

- 1 - قلق الانفصال لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المضطربين سلوكيا وأقرانهم العاديين.
- 2 - الاتجاهات الوالدية لدى ذوي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المضطربين سلوكيا وأقرانهم العاديين.
- 3 - العلاقة الارتباطية بين قلق الانفصال والاتجاهات الوالدية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المضطربين سلوكيا وأقرانهم العاديين.

حدود البحث Limitations of Research:

ينحصر البحث الحالي بتلاميذ الصف الخامس من الذكور والإناث في المدارس الابتدائية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2014 - 2015).

تحديد المصطلحات Definition of Terms:

قلق الانفصال: Separation anxiety

عرفه (أبو زيد، 2009): التخوف الزائد وغير الحقيقي من الانفصال عن الأشخاص المتعلق بهم وغالبا ما يكون الأم.

التعريف النظري: هو توتر وخوف وانزعاج غير طبيعي لدى الطفل لتوقعه الابتعاد والانفصال عن أحد والديه أو كليهما أو من يقوم برعايته مما يولد إرباكا واضطرابا في سلوكه وانفعالاته.

التعريف الإجرائي: هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص عند إجابته على فقرات مقياس قلق الانفصال.

الاتجاهات الوالدية Parental Attitudes:

عرفه (الوكيل، 2010): ما يراه الآباء والأمهات وما يتمسكون ويصرّون عليه من أساليب وطرق في تربية ومعاملة أبنائهم في مواقف حياتهم المختلفة.

التعريف النظري: هي مجموعة من الانفعالات الوجدانية والسلوك المقصود وغير المقصود التي يتبعها الوالدان لتوجيه وتنشئة أبنائهم وفقاً لما يرونه الأفضل لهم.

التعريف الإجرائي: هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص عند إجابته على فقرات مقياس قلق الانفصال.

الفصل الثاني/ الإطار النظري ودراسات سابقة:

قلق الانفصال:

يعد قلق الانفصال أحد أنواع الاضطرابات التي تصيب الإنسان منذ نعومة أظفاره وإذا لم يواجه بعلاجات فاعلة فقد يتفاقم وتترتب عليه اضطرابات أخرى كالعدوان والانطواء والعناد والحركة المفرطة والفشل الذي قد يلزم الطفل في الدراسة وعدم التوافق في حياته الاجتماعية، وقد توصل الباحثون إلى وجود أسباب عديدة ومتداخلة في ظهور هذه الحالة منها الوراثة والأسرة والتعلم والمجتمع ومن أهم هذه الأسباب هو الأسرة واتجاهاتها في تنشئة أبنائها فهي تمثل أول بيئة تربية تهتم بنمو الطفل وترعاه، وهذا ما أشارت إليه دراسة (ستيلى Steele: 2005) التي أكدت على أهمية فهم الطفل وطبيعة ونوع العلاقات الأسرية والاجتماعية المحيطة به إذا ما أردنا معرفة مسببات هذا النوع من القلق (عبد الرسول، 2013: 55)، كما أيدت دراسة (خليل، 2013) والتي أوضحت أن التدليل والحماية الزائدة من الاتجاهات الخاطئة التي تتبعها الأم مع الطفل والتي تؤدي إلى إصابته باضطراب قلق الانفصال لأنه يصبح شخصية أكثر اعتمادية ولا يستطيع الانفصال عنها والذهاب إلى المدرسة (خليل، 2006: 61). وقد أشار "فرويد" في كتاباته الأولى إلى انفصال الطفل عن الأم أثناء كلامه عن قلق الميلاد فقال: "من الأمور التي توحى إلى التفكير أيضاً أن حالة القلق الأولى قد ظهرت بمناسبة الانفصال عن الأم"، كما أن فرويد لا ينكر أهمية الانفصال عن الأم فيما بعد كعامل هام في حدوث القلق عند الطفل، ومع أن الفرويديين اتفقوا على أهمية السنوات الخمس من حياة الطفل وتكوين شخصيته إلا إنهم اختلفوا في منشأ قلق الانفصال ففي الوقت الذي أرجع فيه "فرويد" سببه إلى عدم إشباع حاجات الطفل وشدة الشوق لأمه، رأى "رانك" أن افتقاد الطفل لأمه يسبب له قلقاً لأنه يذكره بانفصاله الأول عنها أثناء عملية الميلاد والتي أسماها صدمة الميلاد أما "فروم" و "سوليفان" فقد أكدوا على العلاقات الاجتماعية بين الطفل والشخص المرتبط به، أما "بولبي" فقد جاء بنظرية التعلق والذي قسم تعلق الطفل بمن يرعاه إلى تعلق آمن وغير آمن وما بينهما من درجات... فالطفل خلال خبرته مع موضوعات التعلق الأساسية (أم - أب) يبني نموذجاً لموضوع تعلق يمكن أن يكون أحياناً صعب المنال وكلما كان النموذج أكثر استقراراً كلما مال تعلق الطفل لأن يكون أكثر اطمئناناً، وعندما يكون موضوع التعلق صعب المنال فإن الطفل سيكون أكثر قابلية للإصابة بقلق الانفصال مقارنة بالطفل الذي يشعر بالثقة والاطمئنان لموضوع تعلقه. وجاءت النظرية السلوكية التي لم تؤمن باللاشعور لتفسر قلق الانفصال تفسيراً آلياً بالاشتراط الكلاسيكي عن طريق المثير والاستجابة، أما السلوكيون الجدد مثل "بندورا وولترز" فقد عالجوا الخطأ في وجهة نظر السلوكية وجاءوا بنظرية أسموها نظرية التعلم وأطلقوا على عملية تعلم السلوك بالنمذجة وفسروا الإصابة بقلق الانفصال بنمذجة الطفل لسلوك واليه المعبر عن الخوف والقلق من الابتعاد وهكذا يتولد هذا الشعور عند الطفل مما يجعله فريسة سهلة لقلق الانفصال.

الاتجاهات الوالدية:

تعد الاتجاهات الوالدية في التنشئة الفاعل المؤثر والأكثر في حياة الطفل وشخصيته فالأسرة هي أولى مؤسسات التربية التي فيها ينشأ الطفل وهي نواة المجتمع وبها يزدهر ويقوى عندما تقوى الروابط بين أعضائها وأي ضعف أو خلل في دورها في متابعة أفرادها ورعايتهم يؤدي إلى ضعف المجتمع وتفكك أواصره، وقد اتفقت معظم البحوث والدراسات

النفسية والتربوية على أهمية دور الوالدين في حياة الطفل وتكوين شخصيته، وتختلف الاتجاهات الوالدية باختلاف السياق النفسي والاجتماعي للأسرة، فبعض الأسر تنسم بطابع التحرر أو التسامح وبعضها يتسم بالتحفظ أو التسلط، في حين يتسم بعضها بالعطف المفرط أو التراخي وبعضها الآخر باللامبالاة أو عدم الاكتراث، إلى غير ذلك من الاتجاهات الوالدية التي تتراوح بين الإيجابية والسلبية والتي تنعكس على الأبناء الذين يدركون هذه الاتجاهات بشكل يتراوح بين القوة والضعف وهذا يتوقف على عمر الأبناء وجنسهم (الوكيل، 1989: 22 - 23)، وعدت دراسة (عابدين، 2010) الاتجاهات الوالدية كعملية تفاعل بين الآباء والأبناء، فالتفاعل الذي ينتج عن اتجاهات والدية سلبية مثل الرفض والإهمال يؤدي بالأبناء إلى الاستجابة السلبية واضطراب السلوك أما التفاعل الذي ينتج عن اتجاهات والدية إيجابية ينشأ لنا أبناء ذوي شخصية مستقرة نفسياً ويتحلون بسلوك جيد (عابدين، 2010: 130).

وقد اعتقد "فرويد" بأن لكل من النظم الأساسية الثلاثة (الهو، الأنا والأنا العليا) التي تكون خصائص ومبادئ شخصية كل فرد تخوض صراعاً فيما بينها لكي ترسم شخصية الفرد المميزة واتجاهاته، ووفقاً لهذه العمليات تتكون لدى الفرد بعض الاتجاهات الإيجابية نحو الأشياء التي عملت أو ساهمت في خفض التوتر والقلق، واتجاهات أخرى سلبية نحو الأشياء أو المنبهات التي لن تعمل على خفض التوتر أو القلق لدى الفرد (سمين، 2005: 6)، كما إنه يرى أن الوالدين يحاولان أن يعترضوا طريق غرائز الطفل، محاولين تطبيعه على تقبل قوانين وقيم المجتمع، وشيئاً فشيئاً وبمرور الوقت يتشرب الأطفال هذه الاعتراضات ويتطبعون عليها كقيم اجتماعية فهي تجنبهم الشعور بالذنب والعقاب والقلق من ناحية ومن ناحية أخرى فهي توفر لهم التقبل الاجتماعي (بكير، 2013: 23). كما اعتقد فرويد أن قيم الأطفال الأخلاقية يتم اكتسابها في السنوات الخمس الأولى، وتحديد أكبر بين فرويد أن الطفل يتوحد مع والده من نفس الجنس ويتقمص أوامره ونواهيه ليكون ما يسمى بلغة فرويد الأنا الأعلى الذي يعتبر الضمير جزءاً أساسياً منه (توق وعس، 1984: 120).

أما "فروم" وهو أحد الفرويديين الجدد فقد حدد اتجاهات الوالدين في تنشئة أبنائهم إلى ثلاثة اتجاهات هي أولاً: "العلاقة التعايشية" وفيها إما أن يصبح الطفل جزءاً من الوالدين ومتكلاً عليهم وهذا ما سماه "الانسحاق"، أو أن يعطي الوالدان كل السلطة للطفل عن طريق الاستسلام لرغبته وهذا ما سماه "الاحتواء"، ثانياً: "تفاعلات الانعزال - الهدم المتضادين"، حيث أوضح أن الانعزال والهدم ليسا إلا الأشكال السالبة والموجبة لنفس نوع العلاقة بالوالدين، أما النوع الثالث من التفاعل فهو "الحب" وهو أفضل أنواع الارتباط بين الطفل ووالديه وفيه يهيئ الوالدان أعظم فرصة للطفل لنمو ذاته بتقديم الاحترام والتوازن المناسب بين الأمان والمسؤولية ويكون في مقدوره حب ذاته وحب الآخرين، أما "سوليفان" فقد اعتقد بأن شعور الفرد بالأمن أو انعدام الأمن يعتمد أيضاً على سلوك الأم واتجاهاتها نحو الطفل، وأشار "سوليفان" إلى أهم العمليات البارزة في التفاعلات بين الأفراد والتي تحدد شخصية الفرد وهي "الدينامية" والتي عرفها بأنها "شكل ثابت نسبياً من الطاقة والتي تظهر نفسها بعملية مميزة في العلاقات بين الأفراد"، وقد عدها "سوليفان" بأنها نوع من السلوك والاتجاهات التي تميز تفاعل الفرد مع الأشخاص الآخرين (شلتر، 1983: 122-140).

وقد أشار "روجرز" رائد النظرية الإنسانية إلى دور الأبوين في تشكيل شخصية وسلوك الطفل، فالتعاطف الوجداني أو الإهمال والاستحسان أو عدم الاستحسان تعد محددات تجعل منه مرناً أو متصلباً، فالطفل يدرك عدم استحسان الوالدين لسلوكه على أنه عدم استحسان لكل الجوانب التي تمس ذاته، ويبدأ بتذويب أو تشرب اتجاهات والديه وتحديد الخبرات الجيدة والأخرى الرديئة (صالح والطارق، 1998: 213).

كما ركز "روجرز" على التعزيز والتقدير الإيجابي غير المشروط، فإذا قال الوالدان للطفل إذا فعلت الأشياء التي أحبها أو أريدها حينئذ سأقدرك، وإذا لم تفعل فلن أقدرك فإن الطفل سيتعلم أن يسلك وأن يفكر أساساً بطرق يوافق عليها الآخرون خاصة الوالدان (ألن، 2010: 372).

أما "بندورا وولترز" فقد أكدت بحثهما على نمذجة الأطفال لاتجاهات وتصرفات والديهم أو من يقوم برعايتهم، فالأطفال يتعلمون المعايير الداخلية والعادات من سلوك النماذج وبصورة خاصة الوالدين والأشخاص الآخرين المهمين في

حياة الطفل، ولذلك فإن لمعظم الأطفال العدائين آباء عدائين وإن للأطفال المسالمين آباء مسالمين، كما دلت هذه البحوث على أن النمذجة لا تؤثر على السلوك الظاهري فحسب بل وتؤثر على السلوك الإدراكي نحو الشيء، وبكلمة أخرى يؤثر النموذج لا فيما نفعله فقط بل فيما نتوجه نحوه بالانتباه (شلتز، 1983: 398-405). ومن ناحية أخرى فإن "بندورا وولترز" أكدوا على أن عملية التعلم والضبط الاجتماعي تعتمد بشكل كبير على خبرة المكافأة والعقاب التي يشاهدها الطفل كنتيجة لسلوك النماذج من الآباء أو الرفاق الذين يشاهدهم أو يتعامل معهم دون أن يمر هو بنفس الخبرة، وأصبح الآباء والمعلمون يستعملونها في تعليم أبنائهم وتلاميذهم طرق الامتثال للمطالب الاجتماعية ومقاومة الانحراف (توق وعدس، 1984: 123-124).

الدراسات السابقة:

دراسات تتعلق بقلق الانفصال:

دراسة عوض وعبد اللطيف (1990):

هدفت الدراسة إلى معرفة البنية العاملية لمقياس قلق الانفصال الذي أعده الباحثان والذي يتكون من (40) فقرة وكانت الإجابة ثنائية البدائل، وكذلك التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الذكور والإناث في قلق الانفصال، وتكونت عينة البحث من (218) تلميذاً وواقع (109) ذكور و(109) إناث تراوحت أعمارهم بين (9 - 12) سنة من المدارس الثانوية في مدينة القاهرة، وطبق الباحثان مقياساً أعد من قبلهما لمقياس قلق الانفصال، وأظهرت نتائج البحث أن البنية العاملية لمقياس قلق الانفصال ارتبطت بالجوانب الانفعالية لقلق الانفصال لدى الطفل فضلاً عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس قلق الانفصال.

دراسة جبريل (1992):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين قلق الانفصال لدى الأطفال وبين أنماط التعلق الوالدي، وتكونت عينة البحث من (147) تلميذاً و (165) تلميذة من تلاميذ المدارس الابتدائية، تراوحت أعمارهم بين (9 - 12) سنة، وأظهرت نتائج البحث وجود علاقة موجبة بين قلق الانفصال عند الوالدين وبين نمط التعلق غير الآمن.

دراسات تتعلق بالاتجاهات الوالدية:

دراسة الكتاني (2000):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية ومخاوف الذات لدى أطفال الابتدائية، والتعرف على الفروق في الاتجاهات الوالدية وفقاً لمتغير الجنس، وتكونت عينة البحث من (810) تلميذاً من تلاميذ الرابع والخامس والسادس الابتدائية في مملكة المغرب، وقد استعملت الباحثة مقياس الاتجاهات الوالدية بصورتي الأب والأم ومقياس مخاوف الذات وهما من إعداد الباحثة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاهات الوالدية السلبية وبين استعداد التلاميذ لمخاوف الذات، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في نظرتهم للاتجاهات الوالدية الإيجابية.

دراسة المولى (2003):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الاتجاهات الوالدية والتوافق السلوكي لدى عينة البحث، وإيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الاتجاهات الوالدية وفقاً لمتغير الجنس، وتكونت العينة من (120) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ التربية الخاصة (الذين لا تتجاوز أعمارهم 11 سنة) في المدارس الابتدائية في مدينة بغداد، وقد طبقت أداتا الاتجاهات الوالدية والتوافق السلوكي وكلاهما من إعداد الباحثة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاتجاهات الوالدية والتوافق السلوكي لدى عينة البحث، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات الوالدية لصالح الذكور في عينة البحث.

الفصل الثالث: إجراءات البحث:

يختص هذا الفصل بعرض مجموعة من إجراءات البحث المتمثلة بتحديد المجتمع واختيار العينة والأدوات المستخدمة في قياس متغيرات البحث، والخصائص السايكومترية للمقاييس والوسائل الإحصائية التي استخدمها الباحث، أما المنهج الذي اعتمده في هذا البحث فهو المنهج الوصفي وهو يتلائم مع طبيعة البحث إذ يقوم بوصف الظاهرة وجمع البيانات وتصنيفها وتبويبها ويتضمن تفسيراً لهذه النتائج لكي يمكن تعميمها (صابر وخفاجة، 2002: 87).

مجتمع البحث:

تضمن مجتمع البحث الحالي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من الذكور والإناث في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2014 - 2015)، إذ بلغ عدد المدارس (177) مدرسة، منها (82) مدرسة للبنين و(82) مدرسة للبنات، و(13) مدرسة مختلطة، وقد بلغ العدد الكلي لمجتمع البحث (15407) من التلاميذ وبواقع (8169) ذكور بنسبة (53%) و(7238) إناث بنسبة (47%).

عينة البحث:

تكونت عينة البحث الحالي من (308) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وبواقع (2%) من مجتمع البحث حيث أوضحت الأدبيات أن عدد مجتمع البحث إذا كان أكثر من عشرة آلاف يجب أن تتراوح عينتها بين (5% - 1%)، وقد بلغ عدد التلاميذ (163) تلميذا بنسبة (53%) وعدد التلميذات (145) تلميذة بنسبة (47%).

أدوات البحث:**مقياس قلق الانفصال:**

قام الباحث بتبني مقياس (مندز وآخرين، Mendez et al: 2014) بعد ما تبين له أنه معد لنفس مرحلة عينة البحث أولاً، وثانياً لأنه يعد مقياساً حديثاً مقارنة بغيره فضلاً عن أنه راعى معايير الدليل التشخيصي الأمريكي (DSM4) في وضع فقراته المكونة من (40) فقرة، وقام الباحث بتعريب المقياس مع التأكد من المحافظة على المعايير والإجراءات الخاصة بترجمة المقاييس والاختبارات النفسية المعتمدة وجعله مناسباً لبيئة البحث الحالي، وبعد عرضه على مجموعة من المتخصصين بالعلوم التربوية والنفسية استبعدت (10) فقرات من المقياس وبقي المقياس مكوناً من (30) فقرة.

مقياس الاتجاهات الوالدية:

تبني الباحث مقياس (المولى، 2003) المكون من (46) فقرة من بين مقاييس عدة وذلك لكونه صمم لنفس بيئة البحث الحالي ولنفس المرحلة العمرية لعينته، وبعد عرضه على مجموعة من المتخصصين بالعلوم التربوية والنفسية للتحقق من صلاحية الفقرات استبعدت فقرتين ليبقى المقياس مكوناً من (44) فقرة.

مقياس الاضطرابات السلوكية:

لإتمام إجراءات البحث بتطبيق مقياسي قلق الانفصال والاتجاهات الوالدية على فئتي العينة والمقارنة بينهما أعد الباحث مقياساً لتشخيص المضطربين سلوكياً يتلائم مع بيئة وعمر العينة، ولغرض إعداد هذا المقياس قام الباحث بإجراء مسح للأدوات التي وضعت لقياس هذا المتغير في الدراسات السابقة التي أشير إليها ثم تحديد أهم المجالات التي تضمنتها والفقرات التي يجسدها كل مجال، وبعد ذلك قام الباحث بزيارة إلى عدد من المدارس الابتدائية في مركز محافظة بابل للكشف عن السلوك الأكثر شيوعاً والذي يمثل الاضطرابات السلوكية التي تضمنتها الأدوات المشار إليها سابقاً، وقد استعان الباحث بأراء مدراء المدارس ومرشحات الصفوف اللاتي هن أكثر دراية بسلوك التلاميذ ولديهن انطباع واضح عنهم، وفي ضوء ذلك تم تحديد أربعة مجالات هي (العدوان، الانطواء، فرط الحركة، العناد) وتم صياغة فقرات المقياس وبواقع (13) فقرة لكل مجال، وعرضت مجالات المقياس وفقراته على عدد من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والطب النفسي للأخذ برأيهم حول مدى صلاحيتها في تحديد التلاميذ المضطربين سلوكياً.

وبعد ذلك عرض هذا المقياس على مجموعة من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والطب النفسي للتحقق من صلاحية الفقرات، وبعد الاطلاع على آرائهم استبعدت (6) فقرات لأن قيمة (K^2) المحسوبة لها أقل من القيمة الجدولية والبالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (1)، والإبقاء على (46) فقرة.

التطبيق الاستطلاعي للمقاييس:

بعد الوصول بالمقاييس إلى الصيغة النهائية توجب علينا تطبيقها على عينة استطلاعية مأخوذة من مجتمع البحث، حيث تعد هذه العينة ضرورية للتحقق من وضوح تعليمات المقاييس وفهم فقراتها ومعرفة الوقت اللازم للإجابة عن جميع الفقرات، تم اختيار (40) تلميذ وتلميذة بطريقة عشوائية وبواقع (20) تلميذ و(20) تلميذة من مدرستين للذكور وأخريين للإناث، وتم توزيع مقياس قلق الانفصال على التلاميذ ومقياس الاتجاهات الوالدية على أبويهم أما مقيا الاضطرابات السلوكية فقد وزع على مرشحات صفوفهم، وبعد جمع الاستجابات تبين أن الفقرات واضحة ومفهومة لدى التلاميذ، وأن معدل الوقت للإجابة تراوح بين (15 - 20) دقيقة.

التحليل الإحصائي للفقرات:

يعد التحليل الإحصائي للفقرات أداة أساسية في بناء المقاييس فهو يقوم بفحص كل فقرة على حدة وخصائصها السايكومترية، واستبعاد الفقرات غير الجيدة وإبقاء الجيدة، وبذلك يساهم في تجميع فقرات ذات جودة عالية ودقيقة نقيس ما وضعت لقياسه (Ebel & Frisbie 2009: 225)، ومن الضروري إيجاد الفقرات المميزة للتلاميذ من أجل تضمينها في المقياس، ويعد أسلوبا المجموعتين المتطرفتين (القوة التمييزية) وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي) هما أفضل إجراءين لاستخراج تمييز الفقرات ولهذا اعتمد الباحث هاتين الطريقتين في تحليل الفقرات، أما عدد أفراد عينة التحليل الإحصائي فيجب ألا تقل نسبتهم عن (5 - 10) لكل فقرة من فقرات المقياس وذلك لتقليل فرصة الصدفة في عملية التحليل (Nunnally)، 262: 1978، وبذلك تكونت عينة التحليل الإحصائي لهذا البحث من (230) تلميذ وتلميذة من الصف الخامس الابتدائي في مدارس مركز محافظة بابل تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع البحث الأصلي وينسب متنسوية، وقد استخرج الباحث القوة التمييزية بالطريقة الآتية وهي على النحو الآتي:

القوة التمييزية للفقرات بطريقة المجموعتين الطرفيتين:

تعتمد هذه الطريقة في حساب تمييز الفقرة على فرق الأداء بين المفحوصين بامتلاكهم أو عدم امتلاكهم للسمة التي يقيسها الاختبار، وقد استخدم الباحث طريقة المجموعتين المتطرفتين لحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس قلق الانفصال حيث قام الباحث بتصحيح استمارات المجيبين والبالغة (230) وإيجاد الدرجة الكلية لكل استمارة وترتيب الدرجات تنازلياً، وتم تحديد (27%) من الدرجات العليا والبالغة (62) و(27%) من أدنى الدرجات والبالغة (62) وأصبح العدد الكلي للاستمارات الخاضعة للتحليل (124) أصبح العدد الكلي للاستمارات الخاضعة للتحليل (124) استمارة، طبق الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T- Test) لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا في درجات كل فقرة من فقرات المقياس، فقد أشار كيلي (Kelley 1939) إلى النسبة الأفضل لكل مجموعة من المجموعتين الطرفيتين هي (27%) (Anastasi & Urbina 2010: 182 - 179).

وبحساب اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للفقرات فإذا كانت القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية تكون الفقرة مميزة أما إذا كانت أصغر فهي غير مميزة وتستبعد، ففي مقياس قلق الانفصال كانت قيمة "ت" المحسوبة لجميع الدرجات أكبر من الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (122) ماعدا فقرتين فاستبعدنا وبقي المقياس ذو (28) فقرة فقط، أما مقياس الاتجاهات الوالدية فقد استبعدت (6) فقرات لأن قيمة "ت" المحسوبة لها أصغر من القيمة الجدولية، في حين أن فقرات مقياس الاضطرابات السلوكية احتفظ بجميع فقراته لأن قيمة "ت" المحسوبة لها أكبر من القيمة الجدولية أي أن فقراته هي (46).

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

يعد الارتباط بين الدرجة الكلية ومفردات المقياس أو مجالاته الفرعية هو قياس أساسي للتجانس لأنه يساعد على تحديد السلوك أو السمة المراد قياسها بواسطة المقياس، ويعد مؤشراً لحساب صدق الفقرة لأنه يقيس ارتباط الفقرة بمحك داخلي وهو الدرجة الكلية للمقياس (Anastasi & Urbina 2010:129)، وأستعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقاييس الثلاثة والدرجة الكلية لها لنفس أفراد عينة التحليل الإحصائي البالغة (230) تلميذا وتلميذة، ففي مقياس قلق الانفصال تراوحت قيمة معامل الارتباط ما بين (0.21 و 0.50) لجميع الدرجات، وعند مقارنة قيمة (ر) المحسوبة بقيمة (ر) الجدولية والبالغة (0.139) عند درجة حرية (228) ومستوى دلالة (0.05) كانت النتائج جميعها دالة وبذلك لم تسقط أي فقرة وأصبح عدد فقرات مقياس قلق الانفصال بصيغته النهائية (28) فقرة، أما مقياس الاتجاهات الوالدية فقد استبعدت فقرة واحدة منه لأن قيمة (ر) المحسوبة لها أصغر من قيمة (ر) الجدولية وأصبح المقياس بصيغته النهائية مكوناً من (37)، في حين كانت قيمة (ر) المحسوبة لفقرات مقياس الاضطرابات السلوكية جميعها أكبر من قيمة (ر) الجدولية أي أن العلاقة دالة وكذلك بالنسبة لدرجة كل فقرة بمجالها كانت دالة وأيضا العلاقة بين درجة كل مجال بالدرجة الكلية وبذلك أصبح المقياس بصيغته النهائية مكوناً من (46) فقرة

مؤشرات صدق المقاييس الثلاثة:

قد تحقق الباحث من الصدق الظاهري عندما عرض المقاييس الثلاثة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والأخذ بأرائهم، وقد حقق الباحث أيضاً صدق البناء للمقاييس الثلاثة بطريقة المجموعتين الطريقتين (القوة التمييزية للفقرات) وعلاقة درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي).

مؤشرات ثبات المقاييس الثلاثة:

هناك عدة طرق للتحقق من ثبات المقياس منها:

1 - طريقة إعادة الاختبار (معامل الاستقرار):

تعد إعادة الاختبار من أكثر الطرق شيوعاً في استخراج الثبات وذلك بحساب الارتباط بين تطبيقين لنفس الاختبار على نفس العينة من الأفراد بعد مرور مدة زمنية معينة (Anastasi & Urbina, 1992: 91 - 92)، والمقياس يعد ثابتاً إذا حصل على نفس النتائج حين يعاد تطبيقه على نفس الأفراد بعد مرور أسبوعين على تطبيقه الأول، وقد استخرج الباحث الثبات لمقاييسه بهذه الطريقة حيث طبق المقياس على عينة من تلاميذ عينة التحليل الإحصائي اختبروا بطريقة عشوائية مكونة من (40) تلميذاً من الجنسين، ثم طبق المقياس عليهم مرة ثانية بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، ثم قام بحساب العلاقة الارتباطية بين الدرجات في التطبيقين باستعمال معامل ارتباط بيرسون وكانت قيمة معامل الثبات لمقياس قلق الانفصال (0.77)، ولمقياس الاتجاهات الوالدية هو (0.79)، ولمقياس الاضطرابات السلوكية هو (0.84) وهو معامل ثبات جيد إذ يفضل أن يكون معامل الثبات في المقاييس النفسية أكثر من (70 %) فهو يشير إلى وجود علاقة حقيقية بين التطبيقين الأول والثاني (رينولدز، وليفنجستون، 2013: 188).

2 - معادلة طريقة ألفا كرونباخ:

يقيس معامل ألفا كرونباخ اتساق مجموعة من الفقرات داخل الاختبار، ولذلك فإن هذا المعامل يعد معاملاً معتداً به ويعتمد عليه (Eabl & Frisbie 2009:84)،

ولغرض حساب هذا الاتساق أو الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمقاييس الثلاثة تم تطبيق معادلته على عينة التحليل الإحصائي البالغة (230) تلميذاً وتلميذة وبلغ معامل الثبات بهذه الطريقة لمقياس قلق الانفصال (0.73) ولمقياس الاتجاهات الوالدية هو (0.76)، ولمقياس الاضطرابات السلوكية (0.79) وهو معامل ثبات جيد، حيث أن معامل الثبات الجيد يجب أن يزيد عن (70%).

الوسائل الإحصائية:

اعتمد الباحث على الحقيبة الإحصائية (SPSS) لمعالجة البيانات كآتي:

- 1 - الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لإيجاد القوة التمييزية لفقرات المقاييس الثلاثة بطريقة المجموعتين المتطرفتين.
- 2 - معامل ارتباط بيرسون الذي استعمله الباحث لحساب:
 - أ- العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقاييس الثلاثة.
 - ب- العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه لفقرات مقياس الاضطرابات السلوكية.
 - ت- العلاقة الارتباطية بين درجة كل مجال والدرجة الكلية لفقرات مقياس الاضطرابات السلوكية.
 - ث- معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار للمقاييس الثلاثة.
 - ج- معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الاضطرابات السلوكية.
 - ح- معامل التكافؤ بين جزئي مقياس الاضطرابات السلوكية لضمان التكافؤ بين درجات المجموعتين في طريقة الثبات بالتجزئة النصفية.
 - خ- معادلة سبيرمان- بروان لتصحيح قيمة معامل ارتباط بيرسون للثبات المستخرج بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الاضطرابات السلوكية.
- 2 معامل الفا- كرونباخ لحساب قيمة معامل الثبات للمقاييس الثلاثة.
- 3 معادلة الخطأ المعياري لحساب قيمة الخطأ المعياري للمقاييس الثلاثة.

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها:

يحتوي هذا الفصل عرضاً لنتائج التحليل الإحصائي للبيانات التي تم الحصول عليها ومعالجتها إحصائياً لتحقيق أهداف البحث الحالي، في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة فضلاً عن الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي توصل إليها الباحث وكما يأتي:-

الهدف الأول: التعرف على قلق الانفصال لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

للتحقق من الهدف الأول طبق الباحث مقياس قلق الانفصال على تلاميذ عينة البحث والبالغ عددهم (308)، وبلغ الوسط الحسابي لدرجاتهم (54.91) وبانحراف معياري قدره (7.591)، أما الوسط الفرضي فقد بلغ (56) وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة تبين لنا أن القيمة التائية المحسوبة وقدرها (- 2,530) ليست ذات دلالة إحصائية لأنها أصغر من القيمة الجدولية البالغة (- 1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (307)، وكما هو موضح في الجدول (22):

جدول (22)

نتيجة الاختبار التائي لقلق الانفصال لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي في مركز محافظة بابل

العينة	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
308	54,91	56	7,591	307	- 2,530	- 1,96	غير دالة

تشير نتائج الجدول (22) إلى أن عينة البحث ليس لديها قلق انفصال لأن القيمة التائية المحسوبة والبالغة (- 2,530) أقل من القيمة الجدولية البالغة (- 1,96) عند درجة حرية (307) ومستوى دلالة (0,05) وهذا يعني أن تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مركز محافظة بابل ليس لديهم قلق انفصال، فبالرغم مما يعانيه بلدنا العزيز من حملة إرهابية شرسة ووضع اقتصادي سيء للغاية إلا أن مجتمعاتنا لازالت تمتاز بقوة العلاقات الاجتماعية وخصوصاً داخل الأسرة

الواحدة، فلا ينشأ لدى الطفل خوف أو قلق أو تهديد من غياب أو انفصال من يقوم برعايته عنه، فهم يوفرون له الحب والحنان الكافي الذي يشعره بالاطمئنان بوجودهم إلى جنبه، ولا يفارقه أبدا خصوصا في المواقف الصعبة والمؤلمة والتي يحتاج فيها إلى من يقف إلى جنبه، فمثلا عندما تصرخ صفارات الإنذار فإن العقول بطبيعتها تتحول إلى الأشخاص الذين نحبهم، فلو كانت الأم قريبة بدرجة كافية (كما هو غالبا في بيتنا) فإنها تجري لحماية طفلها، ويعود الرجال إلى عائلاتهم ويجمعون سوية ويشجع بعضهم البعض خلال فترة المحنة والتوتر وعندما تزول الأزمة تزداد رعايتهم لهؤلاء الذين يحبونهم ويزيد الاطمئنان والاستقرار لدى الطفل (بولبي، 1991: 124)، ونحن نرى أطفالنا ينشئون ويترعرعون في بيوتهم قريبا من أسرهم لأن الطفل بطبيعته لا يمكنه الاستغناء عن أبويه خصوصا الأم، فالأم تعد العنصر الأسري الأول الذي يتعلم منه الطفل قيمه وعاداته وتقاليده وكيفية تصرفه في المواقف الاجتماعية المختلفة وهي المصدر الأول لإشباع حاجاته، الأمر الذي يدعونا إلى أن نسلم بأحقية الطفل بأن يحزن ويغضب عند غياب الأم أو ابتعادها عنه (أبو زيد، 2010: 91) وكذلك بالنسبة للأب في مجتمعنا فهو ليس كثير الغياب عن أبنائه ولا يضطر للهجرة من أجل توفير مصدر الرزق لعائلته وهذا بدوره يوفر الأمان والاطمئنان لدى الطفل الناشئ فلا يكون عرضة للاضطرابات ومنها قلق الانفصال، فالأب بلا شك له دور مهم ومكمل لدور الأم فهما محور الأسرة وأساس سعادتها أو شقاؤها، فكما إن الأم تمثل للطفل المصلحة البايولوجية والنفسية التي يعتمد عليها في جميع شئون حياته، فإن الأب يمثل القانون والنظام والالتزام بينهما يؤدي إلى بناء شخصية قوية وسوية للطفل تساعده في التوافق الداخلي والتفاعل مع المجتمع الخارجي (عبد الرسول، 2013: 11).

الهدف الثاني: التعرف على الاتجاهات الوالدية لدى ذوي أطفال الابتدائية.

بعد تطبيق مقياس الاتجاهات الوالدية على تلاميذ عينة البحث البالغة (308) أظهرت نتيجة التحليل الإحصائي للبيانات أن الوسط الحسابي البالغ (145,18) أكبر من الوسط الفرضي وقدره (111) وانحراف معياري قدره (10,654)، وبحساب الاختبار التائي لعينة واحدة تبين لنا أن القيمة التائية المحسوبة والبالغة (56,301) ذات دلالة إحصائية لأنها أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (307) وكما موضح في الجدول (25):

جدول (25)

نتيجة الاختبار التائي للاتجاهات الوالدية لدى ذوي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مركز محافظة بابل

مستوى الدلالة 0,05	قيمة ت		درجة الحرية	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	الوسط الحسابي	العينة
	الجدولية	المحسوبة					
دالة	1,96	56,301	307	10,654	111	145,18	308

تظهر نتيجة الجدول (25) أن هناك اتجاهات والدية إيجابية وجيدة نحو أفراد عينة تلاميذ الابتدائية لأن قيمة "ت" المحسوبة أكبر بكثير من القيمة الجدولية وهذا يعني أن الاتجاهات الوالدية لهذه العين إيجابية وتعامل الآباء مع أبنائهم يمتاز بالدء والعطف والتسامح، فقد أظهرت جميع الدراسات التي اختصت بالعلاقة بين الآباء والأبناء انعكاس الاتجاهات الوالدية الايجابية على سلوك الأبناء وانفعالاتهم، كشعورهم بالثقة بالنفس وقدرتهم على تحمل المسؤولية وإقامة العلاقات الجيدة مع الآخرين وارتباطهم بالأمن مع من يقوم برعايتهم، والاتجاهات الوالدية تظهر جليا في مجتمعنا الإسلامي الذي يمتاز بالتدين والالتزام بالمبادئ الإسلامية التي توصي بتربية وتنشئة الأبناء تنشئة صالحة وسليمة والتي تساهم في تجنبهم من الوقوع في الكثير من الاضطرابات، فقد بعث الله تبارك وتعالى الأنبياء لتربية الناس وبناء الإنسان، وقد سعى الأنبياء وخاصة نبينا الكريم (ص) من أجل تربية الإنسان فبذلك يتم إصلاح العالم بأجمعه، وأوصانا بأبنائنا خيرا فهم أساس المجتمع فإذا أنشأنا جيلا صالحا سليما من العلل النفسية والاضطرابات ضمنا مجتمعا قويا منتجا خال من الأمراض والمشاكل وهذا ما أوصانا به ديننا الحنيف فقد جاء في الحديث الشريف: " من قبل ولده كان له حسنة، ومن فرحه فرحه الله يوم القيامة"، فالاتجاهات الوالدية تعد إجراءات وأساليب يتبعها الوالدان في تطبيع وتنشئة أبنائهم اجتماعيا ونفسيا وتحويلهم

من مجرد كائنات بايولوجية إلى كائنات اجتماعية، وأن هذه الاتجاهات في رأي الباحثين وعلماء الصحة النفسية تترك آثارها سلباً أو إيجاباً في شخصية الأبناء، ويعزى إليها مستوى الصحة النفسية الذي يمكن أن تكون عليه شخصيتهم كراشدين فيما بعد (الداهري، 2008: 391 – 392).

الهدف الثالث: التعرف على العلاقة الارتباطية بين قلق الانفصال والاتجاهات الوالدية لدى الأطفال العاديين.

لإيجاد العلاقة الارتباطية بين قلق الانفصال والاتجاهات الوالدية لدى تلاميذ المدارس الابتدائية العاديين قام الباحث باستعمال معامل ارتباط بيرسون ووجد أن قيمة معامل الارتباط قد بلغت (0,068) وهي علاقة ضعيفة، وبعد ذلك تم استعمال الاختبار التائي الخاص بمعامل ارتباط بيرسون ووجد أن قيمة (ت ر) المحسوبة قد بلغت (1,25) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند درجة حرية (306) ومستوى دلالة (0,05) والجدول (28) يوضح ذلك:

جدول (28)

العلاقة الارتباطية بين قلق الانفصال والاتجاهات الوالدية لدى الأطفال العاديين

حجم العينة	قيمة معامل ارتباط بيرسون	درجة الحرية	قيمة ت ر المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة الإحصائية
276	0,068	274	1,25	1,96	0,05

وهذه النتيجة تعني عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين قلق الانفصال والاتجاهات الوالدية لدى تلاميذ الابتدائية العاديين، أي أن العلاقة بينهما ضعيفة، فلأن الاتجاهات الوالدية إيجابية للأبوين تضائل وانحسر خوف وقلق الطفل من الانفصال، وهذا يؤيد ما توصلت إليه نتيجتي الهدفين الأول والثاني وهي نتيجة منطقية لعدم إصابة تلاميذ الابتدائية بقلق الانفصال جاء نتيجة الاتجاهات الوالدية الإيجابية، فالاتجاهات الوالدية الإيجابية تنشأ لنا طفلاً سعيداً يشعر بأنه محبوباً لدى والديه، فهذا التقبل والتجاوب العاطفي من قبل الأبوين له أهمية كبرى في نمو شخصية الطفل المستقبلية وصحته النفسية، والنتائج المترتبة على هذا الاتجاه جيدة وسارة، ففي نفس الوقت الذي يتم فيه تطبيع الطفل اجتماعياً فإنه يكون سعيداً ومطمئناً في حياته (خليل، 2006: 79)، ويظهر من ذلك أن المؤثر الفاعل في الإصابة بقلق الانفصال هو التعلق غير الآمن الذي تفرزه الاتجاهات الوالدية السلبية، في حين أن تعلق الطفل الآمن والنتائج من اتجاهات والديه إيجابية ينوء بالطفل عن الوقوع فريسة لهذا النوع من القلق، فالعلاقة بين الطفل ووالديه تقوم على أساس الارتباط المتبادل بينهم وعلى مجموعة الاتجاهات التي يتبناها الآباء لضبط سلوك أبنائهم، فإذا كان التفاعل متضمناً لاتجاهات سلبية منذ البداية كالعداء والرفض في تربيتهم يستشعر الطفل الانزعاج وتكون استجاباته سلبية، في حين أن الاتجاهات الإيجابية التي يمارسها الآباء كالتقبل والتساهل والمودة تؤدي بأبنائهم للشعور بارتياح وتكون استجاباتهم إيجابية (الكتاني، 2000: 52).

الهدف الرابع: التعرف على العلاقة الارتباطية بين قلق الانفصال والاتجاهات الوالدية لدى الأطفال المضطربين سلوكياً.

لإيجاد العلاقة الارتباطية بين قلق الانفصال والاتجاهات الوالدية لدى تلاميذ المدارس الابتدائية المضطربين سلوكياً قام الباحث باستعمال معامل ارتباط بيرسون ووجد أن قيمة معامل الارتباط قد بلغت (- 0,185) وهي علاقة ضعيفة، وبعد ذلك تم استعمال الاختبار التائي الخاص بمعامل ارتباط بيرسون ووجد أن قيمة (ت ر) المحسوبة قد بلغت (1,088) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند درجة حرية (30) ومستوى دلالة (0,05) والجدول (29) يوضح ذلك:

جدول (29)

العلاقة الارتباطية بين قلق الانفصال والاتجاهات الوالدية لدى الأطفال المضطربين سلوكياً

حجم العينة	قيمة معامل ارتباط بيرسون	درجة الحرية	قيمة ت ر المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة الإحصائية
32	- 0,185	30	1,088	1,96	0,05

وهذه النتيجة منطقية ومقبولة كما ذكرنا في الهدف الخامس فهي تتفق مع نتيجة الهدف الأول والتي أظهرت عدم إصابة تلاميذ الابتدائية المضطربين سلوكيا فضلا عن العاديين بقلق الانفصال ونتيجة الهدف الثالث التي أظهرت وجود اتجاهات والدية لدى أبوي تلاميذ الابتدائية، فالعلاقة هنا عكسية أي كلما كانت الاتجاهات الوالدية إيجابية كلما انحسر وتلاشى قلق الانفصال لدى تلاميذ الابتدائية المضطربين سلوكيا وأقرانهم العاديين، وتظهر لنا هذه النتيجة أيضا أن العلاقة ضعيفة بين قلق الانفصال والاتجاهات الوالدية ليست فقط لدى التلاميذ العاديين بل للتلاميذ المضطربين سلوكيا أيضا، كما تظهر لنا هذه النتيجة أن أبوا تلاميذ المرحلة الابتدائية لديهما نفس الاتجاهات الإيجابية والتعامل الحسن مع أبنائهم سواء كانوا مضطربين سلوكيا أم غير مضطربين، بل أحيانا تكون هذه الاتجاهات الإيجابية من تقبل واهتمام أكثر بالطفل المضطرب لغرض مساعدته وانتشاله من هذا الاضطراب وهذا التعامل وهذه التنشئة نتاج القيم والمبادئ الإسلامية التي يلتزم بها مجتمعنا وتعبدا بما جاء في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وأحاديث الأولياء والصالحين، فقد نقل عن الإمام الباقر (ع) أنه كان يداري بعض ولده فيجلسه على فخذه ويكسر له السكر مع أن الحق كان في ولد آخر، ويعلل الإمام ذلك بقوله "لكي لا يصنعوا به ما فعل بيوسف (ع) وإخوته، وما أنزل الله سورة إلا امتثالا" إشارة إلى حسد إخوة يوسف (ع) له نتيجة الاهتمام الخاص والتفضيل اللافت الذي ميزه به أبوه النبي يعقوب (ع) (العايشي، 1375 هجري: 166).

الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي استنتج الباحث ما يأتي:-

- 1 - إن أفراد عينة البحث الحالي المكونة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مركز محافظة بابل لا يعانون من قلق الانفصال.
- 2 - خالفت هذه النتيجة نتائج دراسات عديدة أفرزت وجود هذا النوع من الاضطراب في عينتها الواقعة في مجتمعات عربية وأجنبية.
- 3 - عدم وجود علاقة بين قلق الانفصال والاتجاهات المولوية لأن القيم والعادات والتقاليد والمعتقدات الإسلامية التي يؤمن بها مجتمع البحث الحالي لها الأثر الكبير في تكوين اتجاهات الآباء الإيجابية والتي تساهم في إشباع حاجات أطفالهم النفسية والاجتماعية وتقويم شخصيتهم وسلوكهم، والتي ساهمت في عدم تعرضهم للإصابة باضطراب قلق الانفصال.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يأتي:-

- 1 - إقامة ندوات مدرسية يديرها متخصصون بالعلوم النفسية والتربوية لتشجيع الآباء والأمهات على إتباع اتجاهات إيجابية نحو أبنائهم كالتقبل والتسامح والتعامل معهم بالمحبة والدفع لما لها من آثار كبيرة في بناء شخصية الطفل المستقيمة والخالية من الاضطرابات كقلق الانفصال وغيره.
- 2 - التشجيع على التمسك بمبادئ ديننا الحنيف كصمام أمان لبناء مجتمع متماسك يحفظ للأسرة كيانها وعلاقاتها ويحث على مبدأ التكافل الذي يضمن احتضان الأطفال وانتشالهم من أمواج الاضطرابات التي ممكن أن تصيبهم كما في بقية المجتمعات.
- 3 - الإرشاد التربوي يحب أن يتواجد في المدارس الابتدائية أسوة بالمدارس المتوسطة لما له من دور في إرشاد آباء وأمهات ومعلمي التلاميذ إلى الطرق الصحيحة في التعامل مع التلاميذ، وكذلك متابعة التلاميذ أثناء الفصل الدراسي لتشخيص بعض حالات الاضطراب والمساهمة في علاجها والحد منها.

المقترحات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يقترح الباحث ما يأتي:-

- 1 - إجراء دراسة للتعرف على قلق الانفصال لدى عينات أخرى من المجتمع كأطفال الروضة أو تلاميذ التربية الخاصة أو أبناء ضحايا الإرهاب والتفجيرات أو أبناء شهداء الحرب، وكذلك للتعرف على طبيعة العلاقة بين قلق الانفصال ومتغيرات أخرى كالтوافق السلوكي أو التحصيل الدراسي أو الصحة النفسية أو مخاوف الذات.
- 2 - بناء برنامج إرشادي لتنمية مفهوم التعلق الآمن لدى ذوي أطفال الابتدائية وبرنامج آخر لتعزيز مفهوم الاتجاهات الوالدية الإيجابية وضبط اتجاهاتهم على إيقاع يجنب أبنائهم الوقوع في الاضطرابات السلوكية والانفعالية.
- 3- إعداد برنامج علاجي للآباء لتدريبهم على بعض فنيات العلاج السلوكي والمعرفي للمساهمة في تنشئة أبنائهم التنشئة السليمة وتمكين الأبوين من مواجهة أي حالة عارضة قد تطرأ على سلوك أبنائهم.

المصادر العربية:

- أبو زيد، أحمد محمد جاد الرب (2010): قلق الانفصال عن الأم، دار العلم والأيمان للنشر والتوزيع، دسوق، مصر.
- ألن، بيم، ب. (2010): نظريات الشخصية " الارتقاء - النمو - التنوع " ترجمة كفاي، علاء الدين والنيال، مایسة أحمد وسالم، سهير محمد، دار الفكر، عمان، الأردن.
- بكير، أحمد عيسى (2013): الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالسلوك الإيجابي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الوسطى، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- بولبي، جون (1991): سيكولوجية الانفصال، دراسة نقدية لأثر الفراق على الأطفال، ترجمة عبد الهادي عبد الرحمن، ط1، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
- توك، محيي الدين وعدس، عبد الرحمن (1984): أساسيات علم النفس التربوي، دار جون وإيلي، بريطانيا.
- جبريل، فاروق السعيد (1992): قلق الانفصال لدى الأطفال وعلاقته بأنماط التعلق الوالدي، مجلة كلية التربية النوعية، عدد 16، دمياط، مصر.
- خليل، ليلي محمد عبد الحميد (2006): أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بقلق الانفصال في مرحلة الطفولة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
- الداهري، صالح حسن أحمد (2008): أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية والانفعالية (الأسس والنظريات)، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- الدمرداش، إحسان محمد (1976): مفهوم الذات عند الأطفال المحرومين من الأب، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة.
- رينولدز، جيزل، وليفنجستون، رونالد. ب (2013): إتقان القياس النفسي الحديث - النظريات والطرق، ترجمة: صلاح الدين محمود علاّم، دار الفكر، عمان، الأردن.
- الزعبي، أحمد محمد (2001): الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الأطفال، دار زهران، عمان، الأردن.
- سمين، زيد بهلول (2005): اتجاهات طلبة قسم التربية الخاصة نحو مستقبلهم المهني، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.
- شلتز، داون (1983): نظريات الشخصية، ترجمة الكربولي، احمد ولي والقيسي، عبد الرحمن، جامعة بغداد.
- صابر، فاطمة، وخفاجة، ميرفت (2002): أسس ومبادئ البحث العلمي، مكتبة ومطبعة الإشعاع، الإسكندرية، مصر.
- صالح، قاسم حسين والطارق، علي (1998): الاضطرابات النفسية والعقلية والسلوكية من منظوراتها النفسية والإسلامية "أسبابها، أصنافها، قياسها، وطرائق علاجها"، مكتبة الجيل الجديد، صنعاء، اليمن.

- عابدين، محمد، 2010: الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية للناشئين كما يدركها طلبة الصف الثاني الثانوي في جنوب الضفة الغربية / فلسطين، المجلة العلمية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدد 2.
- عبد الرسول، هند إبراهيم (2013): اضطراب قلق الانفصال (الأم-الطفل)، دار الجامعة، الإسكندرية، مصر.
- عوض، عباس محمود وعبد الحميد، مدحت (1990): قلق الانفصال لدى الأطفال - دراسة عاملية، المؤتمر السادس لعلم النفس، ج1، الجمعية المصرية للدراسات المصرية، القاهرة.
- العياشي، محمد مسعود محمد، (1375 هجري): تفسير العياشي، تحقيق وتعليق هاشم الرسولي، ج2، المكتبة العلمية الإسلامية، طهران.
- القريطي، عبد المطلب أمين (2003): في الصحة النفسية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- القيسي، طالب ناصر (2006): دراسة عاملية لقلق الانفصال عند طلبة مدينة بغداد، مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، المجلد 17.
- الكتاني، فاطمة المنتصر (2000): الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الأطفال، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- المولى، سالي طالب (2003): الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بالتوافق السلوكي لدى تلاميذ صفوف التربية الخاصة، رسالة ماجستير، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.
- الوكيل، عبد الحكيم عبد العزيز أحمد (1989): الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الوكيل، سيد أحمد محمد (2010): الاتجاهات الوالدية في التنشئة كما يدركها الأبناء وعلاقتها بمفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي (دراسة سيكومترية مقارنة بين عينة من الأسوياء والجانحين)، مجلة البحوث العلمية، العدد 46، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

المصادر الأجنبية:

- Anastasi, A., Urbina, S., (2010): **Psychological testing 7^{ed}**, NewDelhi, Asoke. Ghosh, PHI, Learning private Limited.
- Borwin, B., Tich, G., Spath, G., Brooks, A. & Hajak, G. (2001): Separation anxiety and actual separation experiences during childhood in patients with panic disorder, "The Canadian Journal of psychiatry". V, (46), N. 10
- Ebel, R.L., Frisbie, D.A. (2009): Essentials of Educational measurement 5th ed., New Delhi, Asoke K. Ghosh, PHI, learning private limited
- Gail, B. & Aan, L. E. (2004): "Separation anxiety disorder and Generalized disorder. The American psychiatry publishing textbook of child and adolescent psychiatry (3 ed).
- Nunnally, J. (1978): Psychometric Theory. New York. McGraw Hill Company.
- Mendez, X., Jose, P., Espada, E., Mireia, O., Luis, et al., (2014). Childrens separation anxiety scale (CSAS): Psychometric properties. PLOS.

المواقع الالكترونية:

(<http://www.tabibnafsany.com/child-separation-anxiety>)
<http://www.brooonzyah>

لغة الشعر عند ابن الفارض، قصيدة (نظم السلوك) أنموذجاً

أ.م.د. حربي نعيم محمد الشبلي الباحث. أحمد سالم عبيد الشمري

جامعة كربلاء / كلية التربية للعلوم الإنسانية

Poetic Diction in Ibn Al-Faridh – "Behaviour Organization" as a Sample Poem**Asst. Prof. Dr. Harbi Na'eem Mohammad Al-Shibli****Researcher. Ahmed Salim Ubaid Al-Shimmari****University of Kerbela / College of Education for Human Sciences****ahamry99@gmail.com****aabbccbb197144@hotmail.com****Abstract**

This research deals with the poetic diction in Ibn Al-Faridh's poem "Behaviour Organization". Ibn Al-Faridh is one of the greatest sophist poets and his printed divan is a source for the divine knowledge. His poem "Behaviour Organization" is one of the best divine love anthem. The research consists of three sections and an introduction. The introduction involves a brief biography of Ibn Al-Faridh. The first section deals with the words which are dominant in his poetry. The second deals with how the poet constructs a poetic line whereas the third deals with the rhythm and musicality of the poem. The results are shown in the conclusion.

الخلاصة:

تتأول هذا البحث لغة الشعر في قصيدة (نظم السلوك) للشاعر ابن الفارض، وهو شاعر من اكابر الشعراء الصوفية وأبرزهم بلا منازع، وله ديوان شعر مطبوع يعد من عيون المعارف والحقائق الإلهية، وقصيدته (نظم السلوك) هي من افضل اناشيد المحبة الإلهية. وانقسم هذا البحث على ثلاثة مباحث سبقت بتمهيد، اختص التمهيد بعرض نبذة موجزة عن سيرة ابن الفارض ومفهوم لغة الشعر، اما المبحث الاول فتتأول دراسة الالفاظ السائدة لدى الشاعر في قصيدة نظم السلوك، في حين عرض المبحث الثاني كيفية صياغة الشاعر لجملة الشعرية. اما المبحث الثالث فقد اختص بدراسة المستوى الإيقاعي والوقوف على تقنيات الموسيقى لديه، وفي الخاتمة عرض البحث أبرز النتائج التي توصل إليها.

المقدمة:

تمتلك لغة الشعر أهمية بالغة في الدراسات النقدية، لكونها تمثل حلقة وصل مهمة بين القديم والحديث في علوم العربية بوصفها جامعة لعلوم اللغة والنحو والبلاغة والنقد الأدبي، فضلاً عن انها الوسيلة التي يعبر بها الشاعر عن تجربته الشعرية أياً كان موضوعها. وهذا ما دفعنا لدراسة لغة شعر ابن الفارض في قصيدته نظم السلوك. وتبعاً لمقتضيات الموضوع فقد ضم البحث تمهيداً وثلاثة مباحث. اختص التمهيد بعرض موجز عن حياة الشاعر ومفهوم لغة الشعر. وتتأول المبحث الاول دراسة الالفاظ السائدة لدى الشاعر في قصيدة نظم السلوك تحت حقول دلالية مختلفة. في حين عرض المبحث الثاني كيفية صياغة الشاعر لجملة الشعرية من خلال الحديث عن أبرز الاساليب التي وظفها لنقل تجربته الشعرية. أما المبحث الثالث فقد اختص بدراسة المستوى الإيقاعي والوقوف على تقنيات الموسيقى لديه، ومدى التزامه بالموروث فيها. ومن ثم الوقوف في الخاتمة على أبرز النتائج التي توصل إليها البحث.

التمهيد**1- نبذة من سيرة ابن الفارض:****اسمه و لقبه:**

يُنقح المترجمون على أنَّ اسمه عمر بن أبي الحسن علي بن المرشد بن علي وكنيته أبو حفص و أبو القاسم، وينعت بشرف الدين ويعرف بابن الفارض⁽¹⁾. لقد ذكر حول لقبه بابن الفارض: ((الفارض: بفتح الفاء وبعد الألف راء

مفتوحة وبعدها ضاد معجمة، وهو الذي يكتب الفروض للنساء على الرجال⁽²⁾، وأنَّ أبا الشاعر كان يقوم بإثبات هذه الفروض فغلب عليه التلقيب بالفارض وعرف ابنه بابن الفارض⁽³⁾.

مولده:

اختلفت الآراء حول مولد ابن الفارض فقد قال ابن خلكان: ((كانت ولادته في الرابع من ذي القعدة سنة ست وسبعين وخمسائة (576 هـ) بالقاهرة))⁽⁴⁾. ويرى ابن العماد بأنَّه ((ولد في ذي القعدة سنة ست وستين وخمسائة (566 هـ))⁽⁵⁾. أما مصطفى حلمي الذي بحث كثيراً في هذا الموضوع فكانت وجهة نظره بهذه الصورة: ((هذا كله من شأنه أن يسلمنا الى نتيجة نهائية، هي أننا نرجح التاريخ الأول وهو ما يذكره ابن خلكان، وذلك لأنَّ ابن خلكان، بحكم معاصرته لابن الفارض يمكن أن يعدَّ أوثق مصدر في هذه المسألة، وأكثر تحقيقاً لها من غيره))⁽⁶⁾.

أصله و موطنه:

أجمع الذين ترجموا لابن الفارض على أنَّه حموي الأصل، مصري المولد والدار والوفاة⁽⁷⁾. كذلك اجمعوا بأنَّه ((ولد بمصر، ونشأ فيها، وترعرع في ظلِّها، وأقام الشطر الأكبر من حياته بها، ودفن بأرضها، فهو مصري في مولده، مصري في نشأته وتربيته، مصري في حياته ومماته))⁽⁸⁾.

أبوه:

فقد ذكر المترجمون عن والد ابن الفارض أنَّه من أكابر علماء مصر و يلزم ولده (الشيخ رضي الله عنه) بالجلوس معه في مجالس الحكم و مدارس العلم⁽⁹⁾. ورفض منصب قاضي القضاة واعتزل الناس، وانقطع الى الله في قاعة الخطابة بالأزهر⁽¹⁰⁾.

فلذا نستطيع القول بأنَّ والد ابن الفارض قد شارك في بيئته العلمية والأدبية، فقد أمضى ابن الفارض المرحلة الأولى من عمره تحت إشراف والده وتثقف عنده كما تأثر في حياته الفكرية والروحية تأثراً عميقاً بنسك وتثقف والده ورفضه لمنصب قاضي القضاة من قبل الملك العزيز. حيث يقول مصطفى حلمي: ((نلاحظ هنا أنَّ هذه النزعة إلى الزهد في جاه المنصب لابدَّ أن يكون لها أثرها في حياة ابن الفارض نفسه، وأن يكون أبوه هو الذي ألقي بذورها في قلبه، هذه البذور التي نمت وأبنت فكانت لها الثمرات التي أثَّرت في أطوار حياة ابن الفارض لاسيما الطور الأول منها))⁽¹¹⁾.

وفاته:

لقد اتفق جميع المترجمون على أنَّه توفي في الثاني من جمادى الأولى سنة اثنتين وثلاثين وستمائة (632 هـ) ودفن بالقرافة بسفح جبل المقطم عند مجرى السيل تحت المسجد المعروف بالعارض⁽¹²⁾.

2- في مفهوم لغة الشعر:

إنَّ اللغة وسيلة يعتمد عليها الشاعر في الإفصاح عن تجربة شعرية معينة يسعى من خلالها إلى الولوج في أعماق الذات الإنسانية، وقد عرفها ابن جني (ت392هـ) بأنَّها: ((أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم))⁽¹³⁾. فهي ظاهرة متصلة بالوجود الإنساني لأي مجتمع من المجتمعات؛ لأنَّها تعبر عن حاجة الأقوام والمجتمعات المختلفة في حلها وترحالها. فهي الوسيلة التي يعبر بها الشاعر عن تجربته الشعرية أيَّ كان موضوعها، ويكمن سر الجمال فيها في قدرة الشاعر على استخدامها استخداماً فنياً بحيث تكون اللغة شكلاً من أشكال الإنتاج الذي يعبر به الشاعر عن واقع حاله وعمَّا يجول في وجدانه من انفعالات متنوعة، فيعبر عن تلك الانفعالات بطريقته الخاصة مما يكسبها تفرداً وخصوصية إذ يعبر عنها بلغته هو ويضع عليها بصماته الخاصة⁽¹⁴⁾.

أمَّا في الشعر فهي شيء آخر، لأنَّها ((تصبح لدى الشاعر وسيلة للتعبير، موسيقاه والوانه وفكره ومادته التي سوى منها كائناً ذا ملامح وسمات... كائناً ذا نبض وحركة وحياء))⁽¹⁵⁾، والشعر بوصفه صناعة، مادته الأساسية هي اللغة فهو يعد كياناً حياً تشع منه انفعالات الشاعر المعبرة عن تجربته الشعرية وذاته الشاعرة ((ذلك أنَّ لكل شاعر ذاتيته الخاصة به، ومن مهمات الشاعر أن يبتكر اللغة التي تستطيع أن تعبر عن ذاتيته ومشاعره))⁽¹⁶⁾.

ومما يكسب الكلمة جمالها وصفقتها الشعرية أنَّ الشاعر يفرغها من معانيها الشائعة والمألوفة، ويملؤها بمعاني جديدة تخرجها من إطارها الاعتيادي ودلالاتها الشائعة⁽¹⁷⁾.

ومما يميز لغة الشعر عن اللغة الاعتيادية ما يتمثل بالجانب الإيقاعي، فهو ((الخاصية المميزة للقول الشعري والمبدأ المنظم للغته))⁽¹⁸⁾، فهو - حسب رأي أدونيس - ((أشمل وأوسع من الوزن... لأنَّ الإيقاع نبع، والوزن مجرى معين من مجاري هذا النبع، الإيقاع يشمل الكلمات وتجاوزها، تزواج الحروف وتتأفرها، علاقة بعضها بعض، كما يحتوي على الموسيقى الخارجية، وعلى الموسيقى الداخلية))⁽¹⁹⁾. فالإيقاع ((يؤلف - باعتباره خصيصة عريقة من خصائص التعبير الانفعالي؛ شأن الموسيقى والرقص - الشكل الخاص بالمعنى في الشعر. وهو يصدر عن اندفاع التأثيرات الصوتية للألفاظ وتتابع النبرات والتقطيعات والزخارف بتيار الوزن والقافية. وبالمطبع فإنَّ هذه التأثيرات لا تحدث بمعزل عن مغزاها في سياق القصيدة))⁽²⁰⁾.

ومما يميز لغة الشعر الخيال الناتج من التراكم الثقافي ومن الكم الهائل من الرموز والأساطير والإشارات التاريخية. ومن هنا تصبح مطالبة الشاعر ((بتحويل نتاجه بحيث يؤخذ كجرعة الماء أو يلبس كالثوب. وهي مطالبة تؤدي في الأخير إلى القضاء على الفاعلية الشعرية وعلى الفاعلية الإبداعية جملة))⁽²¹⁾. وهو - أيضاً - ((تلك القوة التركيبية السحرية التي تشيع نغماً وروحاً يمزج ويصهر الملكات إحداها بالأخرى، هذه القوة التي تكشف عن نفسها في توازن الصفات المتنافرة وإشاعة الانسجام بينها... إنه حالة عاطفية غير عادية، وتتساق فائق للعادة))⁽²²⁾. ومن الخصائص الأخرى التي يؤديها الخيال للغة الشعر، الغموض غير المبهم⁽²³⁾، وكذلك يقوم بتوليد الصور الحسية لغرض التوضيح والتبيين، أو التهويل والإيهام، والتأليف بين عدد متباين من العناصر، وتنظيم التجربة الشعرية لغاية محددة⁽²⁴⁾.

المبحث الأول:- الألفاظ

لقد أولى النقاد العرب القدماء عناية كبيرة للألفاظ داخل النص الشعري، ولاسيما في انسجامها مع الأغراض الشعرية المختلفة، فقد ذهبوا إلى أنَّ ((الألفاظ تنقسم في الاستعمال إلى جزلة ورفيقة ولكل منها موضع يحسن استعماله فيه))⁽²⁵⁾، والذي يفضل اللفظ منهم لا يهمل أثر، والذي يفضل المعنى لا ينتقص من أثر اللفظ وإن كان ميله إلى أحدهما أكثر من ميله إلى الآخر فالجاحظ (ت 255هـ) - مثلاً - لم يدافع عن اللفظ على حساب المعنى؛ لأنَّ حديثه عن اللفظ كان مقترباً بمراعاة المعنى⁽²⁶⁾، أما ابن طباطبا (ت 322هـ) فقد أشار إلى قيمة الألفاظ للمعاني بقوله: ((إنَّ الألفاظ كالمعرض للجارية الحسناء التي تزداد حسناً في بعض المعارض دون بعض))⁽²⁷⁾. والألفاظ هي من أهم المراكز التي تقوم عليها لغة الشعر، وهي أداة النقل والتوصيل في اللغة، وموهبة الفنان تبدو في قدرته على تخير الألفاظ وانتقائها وتركيبها لينقل تجربته في أحسن صورة⁽²⁸⁾، وهذا يتطلب منه إلماماً باللغة وقواعدها وخواص استخدامها وتعدّد طرائقها وأساليبها. ويعد ان بيّناً أهمية الألفاظ ومزاياها، سنحاول ان ننتبج الألفاظ الشائعة في قصيدة (نظم السلوك)⁽²⁹⁾، ميدان دراستنا هذه، ووضع كل مجموعة من الألفاظ تنطلق من العائلة اللغوية نفسها ضمن فقرة مستقلة عن غيرها.

1- الألفاظ الإسلامية:

إنَّ شيوع الألفاظ الإسلامية في قصيدة نظم السلوك لابن الفارض لا يمكن أن نعزوه إلى الرغبة في تقليد الآخرين، وإنما كان النتيجة المنطقية لحياة عاشها الشاعر أثرت في وجود هذه الألفاظ بطروفيها وملابساتها، ونقصد بالألفاظ الإسلامية تلك البنى الواردة في القصيدة والتي تحمل دلالات شرعية نص عليها الكتاب والسنة، ومن أمثلتها التي وردت في هذه القصيدة قوله:

كَأَنَّ الْكَرَامَ الْكَاتِبِينَ تَنْزَلُوا عَلَى قَلْبِهِ وَحْيًا، بِمَا فِي صَحِيفَتِي

ونهج سبيلي واضحٌ لمن اهتدى ولكنها الأهواء عمت، فأعمت

ودون اتهامي ان قضيت اسي، فما أسأتُ بنفسي، بالشهادة، سرت

ولا غرؤ أن صلي الإمام إلي أن ثوت في فؤادي، وهي قبله قبلتي⁽³⁰⁾

وقوله أيضاً:

وَكُلُّ الْجِهَاتِ السَّتْ نَحْوِي تَوَجَّهْتُ بِمَا تَمَّ مِنْ نُسُكِ، وَحَجٍّ وَعُمْرَةٍ
لَهَا صَلَوَاتِي، " بِالْمَقَامِ "، أَقِيمُهَا، وَأَشْهَدُ فِيهَا أَنَّهَا لِي صَلَّتْ
كِلَانَا مُصَلِّاً وَاحِداً، سَاجِداً إِلَى حَقِيقَتِهِ، بِالْجَمْعِ، فِي كُلِّ سَجْدَةٍ

وما كان لي صَلَّي سِوَايَ، وَلَمْ تَكُن صَلَاتِي لِغَيْرِي، فِي أَدَا كُلِّ رُكْعَةٍ⁽³¹⁾

إنَّ ورود هذه الألفاظ الإسلامية في الأبيات السابقة والمتمثلة بـ (الكرام، الكاتبين، القلب، الوحي، الصحيفة، سبيلي، نهج، اهتدى، شهادة، درجات، دركات، الله، الصوم، الامام، سجدة، الصلاة). ومما يلحظ عن هذه المصطلحات انها مستوحاة من الشرع، وقد اثبتها الله تعالى في كتابه الكريم، ووردت في سنة نبيه، فالقارئ حين يقرأ الأبيات السابقة يدرك اغلب الدلالات الواردة فيها، كما انها مألوفة ويمارسها باستمرار خاصة العبادات المفروضة منها (الصلاة، الصوم، الحج). اما طبيعة هذه الالفاظ فجعلها مألوفة ليس فيها من الغريب الذي يقتضي الرجوع الى المعاجم بسبب تداولها وشيوعها في أوساط الناس، فهي واضحة سهلة، والفضل الكبير وراء سهولتها يعود إلى ((القرآن الكريم الذي هذب ألفاظ الشعراء لكثرة ترديدهم آياته في عباداتهم وحياتهم اليومية، فنشأ عن ذلك هجر كثير للألفاظ الحوشية واستبدالها بألفاظ عذبة سائغة))⁽³²⁾. ولقد اغنت هذه الالفاظ الإسلامية القصيدة، وطبعها بجمالية دلالية موحية، مرهفة تلذذ الاسماع والعقول ؛ لأنها استمدت أصولها من أهم مظان اللغة وهو القرآن الكريم.

2- الفاظ الغزل:

من السمات التي انمار بها شعر ابن الفارض تعدد الفاظ الغزل في شعره عامة، وبخاصة هذه القصيدة التي نحن بصدد دراستها، وتعددت الفاظ الغزل واختلفت اسماؤها في قصيدته نظم السلوك، وقد كثرت الابيات المتضمن لهذه الالفاظ، ونذكر منها ما يأتي:-

وَأَبْنَيْتُهَا مَا بِي، وَلَمْ يَكْ حَاضِرِي رَقِيبٌ لَهَا، حَاطِ بِخُلُوةٍ جَلُوتِي
وَقُلْتُ، وَحَالِي بِالصَّبَابَةِ شَاهِدٌ، وَوَجَدِي بِهَا مَا حَيٍّ، وَالْفَقْدُ مُثْبَتِي
هَبِي، قَبْلَ يُفْنِي الْحُبُّ مَنِّي بَقِيَّةً أَرَاكَ بِهَا، لِي نَظَرَةُ الْمُتَلَقِّتِ
وَمَنِّي عَلَى سَمْعِي بَلَنْ، إِنْ مَنَعَتْ أَنْ أَرَاكَ، فَمِنْ قَبْلِي، لِغَيْرِي، لَذَّتِ⁽³³⁾

إنَّ ورود الفاظ الغزل (الحب) في هذه الابيات والمتمثلة بـ (أبنتتها، جلوتي، الصبابة، وجدي، هبي، الحب، أراك، مَنَعَتْ، لَذَّتِ) تدل على وجود علاقة غزلية محضة، تحيل مباشرة على تلك العلاقة التي تربط بين الرجل والمرأة. أما في التجربة العرفانية فالدلالة تتزاح نحو ذلك التودد والقرب من المحبوب الحقيقي وهو الذات الإلهية⁽³⁴⁾ ومن ذلك قوله:-

وَمَا هُوَ أَنْ ظَهَرْتَ لِنَازِرِي بِأَكْمَلِ أَوْصَافٍ عَلَى الْحُسْنِ أُرْبِتَ
فَحَلَّيْتُ لِي الْبَلَوَى، فَخَلَّيْتُ بَيْنَهَا وَبَيْتِي، فَكَانَتْ مِنْكَ أَجْمَلُ حَلِيَّةٍ
وَمَنْ يَتَحَرَّشَ بِالْجَمَالِ إِلَى الرَّدَى، رَأَى نَفْسَهُ، مِنْ أَنْفَسِ الْعَيْشِ، رُدَّتِ

وَنَفْسٌ تَرَى فِي الْحُبِّ أَنْ لَا تَرَى عَنَاءً، مَتَى مَا تَصَدَّتْ لِلصَّبَابَةِ صُدَّتْ
وَأَيْنَ الصَّفَا؟ هَيْهَاتَ مِنْ عَيْشٍ عَاشِقٍ وَجَنَّةُ عَدْنٍ، بِالْمَكَارِهِ، حُقَّتِ⁽³⁵⁾

إنَّ هذا المقطع الشعري المتضمن لمفردات الصبابة والحب والعشق وهي دلالات تصب في قالب غزلي، سرعان ما تنتقل في التجربة الصوفية الروحية إلى الحب الإلهي والتطلع نحو أنوار الكمال الرباني⁽³⁶⁾. ومن خلال ما تقدم نجد ان الشاعر ابن الفارض في قصيدته هذه، سار على النهج الذي اشترطه النقاد القدماء الذي هو ان يكون الغزل حلو الألفاظ قريب المعاني سهلها غير كَرٍّ ولا غامض⁽³⁷⁾.

3- الفاظ الخمرة:-

من الالفاظ التي وردت بكثرة في هذه القصيدة، الفاظ الخمرة ولقد تعددت اسماؤها وأوصافها، ومن امثلتها قوله:

سَقَّتْني حُمَيَّا الحُبِّ راحة مُقَلَّتِي، وكأسي مُحِيًّا مَن عن الحُسْنِ جَلَّتْ
فأوهمتُ صَحْبِي أَنَّ شُرْبَ شَرابِهِم به سُر سُرِّي، في انتشائي بنظرةٍ

وبالحَقِّ استعْنَيْتُ عن قَدَحِي وَمِن شَمائِلِها، لا من شَمُولِي، نَشَوْتِي

ففي حانٍ سَكْرِي، حانَ شُكْرِي لَفْتِنَةٍ بِهِمْ تَمَّ لي كَثْمُ الهوى مع شَهْرَتِي

ولمَّا انقضى صَحْوِي تَقاضَيْتُ وصلَّها ولم يَغْشَني في بسْطِها، قبضُ خَشْيَتِي (38)

إنَّ القارئ بمجرد قراءته لهذه الابيات يتبادر الى فهمه انها تعني تلك الدلالات المباشرة الواردة في النص الخاصة بعالم السكر الناتج عن شرب الخمر، وذلك لوجود الالفاظ التي تدل على الخمرة ومسمياتها والمتمثلة بـ(حميا الحب، كأس، شرابهم، قدحي، شمولي، نشوتي، سكري، صحتي) مما يجعل المتلقي يظن كأنه يقرأ قصيدة في الخمرة والمجون، لكن ((الكلمة الصوفية تتجاوز المعنى الظاهري الأول إلى المعنى الكنائي أو الانزياحي. فكلمة "الخمرة" في المفهوم الصوفي تتعدى الدلالة الحرفية القدحية في الخطاب الديني الفقهي التي تتمثل في السكر والخبث والرجس لتأخذ دلالة إيجابية رمزية تحيل على الصفاء والانتشاء الرياني والامتزاج الوجداني والاتحاد بين الذاتين: العاشقة والمعشوقة داخل بوتقة عرفانية واحدة)) (39).

4- أسماء الاعلام:-

تأخذ أسماء الاعلام في ديوان ابن الفارض أهمية كبيرة، فقد كان لها حضور كثيف ومميز، في قصيدة نظم السلوك. وكأن الشاعر يهدف من خلالها الى تمثيل الموجودات مثلما هي وتقرير حقائق واقعية او الدعوة إليها، ويؤدي هذا بالنهاية إلى وضوح التجربة. ومن امثلتها قوله:

فطوفانُ (نوح) عند نوحٍ كأدمعي وإيقادُ نيران (الخليل) كلَّوعَتِي

بها قيسُ لُبْنى هامَ، بل كل عاشق، كمجنون لَبْلَى، أو كُنْثَرِ عَزَّة

ففي النِّسْأَةِ الأولى تَرَاغَتْ لَأَدَمٍ بِمَظْهَرِ حَوًّا، قبل حُكْمِ الأُمومة

ففي مَرَّةٍ لُبْنَى، وأُخْرَى بُنْيَنَةٍ، وَأَوْنَةً تُدْعَى بِعَزَّةٍ عَزَّتِ (40)

وقوله ايضاً:

وقبل ارتدادِ الطرفِ أَحْضَرَ مِنْ سَبَا لَهُ عَرْشُ بَلْقَيْسٍ، بغير مَشَقَّةٍ

ومن يده موسى عَصَاهُ تَلَفَّفَتْ، من السَّحَرِ، أهوالاً على النَّفْسِ شَقَّتْ

ويُوسُفُ، إذ ألقى البَشِيرُ قَمِيصَه على وَجْهِ يَعْقُوبَ، عليه بأُوبَةِ (41)

لقد ورد في هذه الابيات العديد من أسماء الاعلام، اما طبيعة هذه الاعلام فهي متنوعة، منها اسماء انبياء، واسماء خلفاء، واسماء نساء (نوح، ابراهيم الخليل، قيس، لبنى، ليلي، كثير، عزة، آدم، حواء، بنينة، جبريل، النبي الأمين (محمد)، يوسف، موسى، بلقيس، يعقوب، عيسى، ابي بكر، عمر، عثمان، علي). ومن خلال متابعة هذه الاسماء يبدو أن اكثرها مألوف ذو وقع حسن في النفوس، كما تبين أن جلها من التراث الذي تقفه الشاعر.

5- الفاظ المكان:

إنَّ ورود المكان في النص الشعري يسهم في ان تتسم التجربة بالواقعية والصدق الفني، والحسية والأصالة، وان العمل الادبي حيث المكان فهو يفقد خصوصيته ومن ثم اصالته (42). وقد شملت قصيدة نظم السلوك العديد من الفاظ المكان التي وظفها الشاعر، ومنها قوله:

ولو أَنَّ ما بي بالجِبَالِ، وكان طُورُ سِينَا بها، قَبْلَ التَّجَلِّي، لَدَكَّتِ

وما سَكَنَتْه فهو بَيْتٌ مَقْدَسٌ، بِقَرَّةٍ عَيْنِي فِيهِ، أَحْشَايَ قَرَّتْ

ومسجدي الاقصى مساحبُ بُرْدِها وطَيْبِي ثرى أرضٍ، عليها تَمَشَّتْ (43)

فلاحظ هنا ان الشاعر ذكر (الجال، طور سيناء، مكة، حرم، دار هجرة، بيت مقدس، المسجد الأقصى، الركن، القبلة، السماء، الأرض، قطر، البحر، المحيط) فهذه المعاني موجودة ولم يأت الشاعر بشيء جديد في هذا الجانب، فالشعراء القدماء قد سبقوه في هذا الجانب ولكن تواصل الشاعر مع التراث في ذهنه يكون تحقيقاً للجانب الفني هذا من ناحية، أو قد تكون هذه الاماكن رموزاً لأشياء راسخة في ذهن الشاعر ولايستطيع نسيانها فلجأ الى استعمالها لتحقيق مبتغاه هذا من ناحية اخرى.

6- الفاظ الزمان:

لقد تجلّى اهتمام الشاعر واضحاً في شيوع الفاظ تدل على الزمان في قصيدته نظم السلوك أمثال (عيدي، يوم، ليلة، القدر، يوم الجمعة، الدهر، الزمان، نهاري، أصيل، سحر، شهري، عامي، ربيع، عمري، عصر، أمسيت، أصبحت، الضحى، عشية) مشكلة جانباً من لغته الشعرية، ومن امثلة الابيات التي دل على ذلك، قوله:

وعندي عيدي، كل يوم عيدٍ تراحمت على حُسنها أبصارُ كل قبيلةٍ
وكل الليالي ليلةُ القدرِ، إن دنت كما كل أيام اللقا يومُ جُمعةٍ
مغانٍ، بها لم يدخل الدهرُ بيننا، ولا كادنا صرفُ الزمانِ بفرقةٍ
ولا سعتِ الأيامُ في شتٍ شملنا، ولا حكمتُ فينا الليالي بجفوةٍ
نهاري أصيلٌ كلُّه، إن تتسَمَّتْ أوائلُهُ منها بردٌ تحيَّتِي
وليلي فيها كلُّه سحرٌ، إذا سَرَى لي منها فيه عَرَفُ نُسيمَةٍ⁽⁴⁴⁾

ومما تقدم يتبين لنا ان الشاعر ابن الفارض قد وظف الفاظ الزمان بحسب تجربته وموقفه إزاء ما يحيط به بشكل يتلاءم وحالته النفسية، فجاءت هذه الالفاظ سهلة خالية من الغرابة دالة على معناها.

المبحث الثاني: التراكيب

إن الخطاب الأدبي (الشعري) يقوم في أساسه على التركيب، وعلى الدارس تحديد طبيعة تركيب الجمل في مجالها النحوي وتحديد علاقة هذه الجمل بعضها البعض الآخر عن طريق تحديد وظيفة التركيب في بنية النص⁽⁴⁵⁾. وفي هذا السياق لابد من الإشارة الى الاساليب التي ورد فيها هذا التركيب او ذاك من خلال دراسة ابرز الاساليب التي وظفها الشاعر في قصيدة نظم السلوك. وبحسب كثرة مجيئها في القصيدة وهي: أسلوب الشرط، أسلوب التوكيد، أسلوب النداء.

1- أسلوب الشرط:

من الاساليب الانشائية التي يعول عليها الشعراء كثيراً، وهو ((اسلوب لغوي، ينبغي بالتحليل على جزئين، الاول: مُنْزَل منزلة السبب، والثاني: منزل منزلة المسبب، يتحقق الثاني اذا تحقق الاول، وينعدم الثاني اذا انعدم الاول، لان وجود الثاني معلق على وجود الاول))⁽⁴⁶⁾.

وقد ورد هذا الاسلوب في قصيدة نظم السلوك وبأدوات مختلفة، اذ يقول:

فإن دُعيتُ كُنْتُ المُجيبَ وإن أكنَ منادىً أجابْتُ منَ دعاني، ولَبتُ
وإن نَطَقْتُ كُنْتُ المُناجي كذاكَ إن قَصَصْتُ حديثاً، إنَّما هي قَصَّتْ⁽⁴⁷⁾

وكذلك قوله:

وإن طَرَقْتُ ليلاً، فَشَهريَ كُلُّه بها لَيْلَةُ القَدْرِ، ابتِهاً بَرُورةٍ
وإن قَرَّبْتُ داري، فعامي كُلُّه ربيعُ اعتدالٍ، في رياضٍ أريضةٍ
وإن رَضِيتُ عني، فعُمريَ كُلُّه زمانُ الصِّبَا، طيباً، وعَصْرُ الشَّبِيبَةِ⁽⁴⁸⁾

من خلال استقرائنا لقصيدة نظم السلوك تبين لنا ان اداة الشرط (إن) قد توزعت بشكل متوازن في كامل القصيدة، فكان حضورها في الابيات الاولى من القصيدة وفي الوسط والنهاية، وقد اضيف هذا الحضور شعوراً نفسياً لدى المتلقي. ومن الادوات الاخرى الاداة (لو)، ومن امثلة ورودها قوله:

فلوقيل من تهوى، وصرحتُ باسمها لقليل كنى، أو مسَّه جنة
ولو عزَّ فيها الذُّل ما لذَّ لي الهوى، ولم تكْ لولا الحبُّ، في الذلِّ عزَّتِي⁽⁴⁹⁾
إنَّ القيمة الجمالية التي اتخذتها أداة الشرط (لو) وهي تقف على عتبات البيت الشعري هي اضافة شعرية نصية
سمت بالقصيدة الى الادبية والابداعية وحققت ذات الشاعر في ابتكار اسلوب خاص به.

2- اسلوب التوكيد:

إذا كان الغرض من لجوء الشاعر الى اسلوب التوكيد هو لـ((تثبيت الشيء في النفس وتقوية أمره))⁽⁵⁰⁾، فإن
استعمال الشاعر لهذا الاسلوب يكون لغرض ((إزالة ماعلق في نفس المخاطب من شكوك، وإمالة ما خالجه من
شبهات))⁽⁵¹⁾.

ولقد تنوعت طرق التوكيد التي لجأ الشاعر ابن الفارض الى استخدامها، ومنها: التوكيد بالقصر (النفي والاستثناء)
وهذه الطريقة تتمخض عن الجمع بين اداة نفي في الاغلب وأداة الاستثناء (إلا) عندما يكون الاستثناء مفرغاً، وتسمى حينئذ
(اداة قصر) كما في قوله:

وما ذاك إلا أن نفسي تذكَّرتُ حقيقتها، من نفسها، حين أوحث⁽⁵²⁾

ومنه ايضا قوله:

وما هي إلا النفس، عند اشتغالها بعالمها، عن مظهر البشريَّة⁽⁵³⁾

وقد تنوع استعمال الشاعر لأسلوب التوكيد، فمن ذلك استعماله لأداة التوكيد (إنَّ) فهي تعدُّ أمَّا لباب التوكيد و
((فانذتها لتأكيد مضمون الجملة))⁽⁵⁴⁾. ومن ذلك قوله:

واني، إلى التهديد بالموت، راكئ، ومن هوله أركانُ غيري هُذب⁽⁵⁵⁾

ومن الطرائق الأخرى لأسلوب التوكيد، منها التوكيد المتحقق بحرف التحقيق (قد) والفعل الماضي الذي يؤكد
مضمون الجملة⁽⁵⁶⁾. من ذلك قوله:

وقُل لي: من ألقى إليك علومه، وقد ركبتُ منك الحواسُ بغفوة

وقد طُبعتَ فيها العلوم، وأُعلنتُ بأسمائها، قديماً، بوحي الأبوَّة⁽⁵⁷⁾

ومن وسائل التوكيد الأخرى، (التوكيد بـ(ما) الزائدة التي ترد بعد (إذا)، وليس من سبب لزيادة هذه الحروف الا
لتوكيد المعنى وتقويته. ومن ذلك قوله:

إذا ما أزال السُّترَ لم ترَ غيره، ولم يبقَ، بالأشكال، إشكالُ ريبة⁽⁵⁸⁾

ومما تقدم تبين لنا تنوع طرق التوكيد ووسائله في قصيدة ابن الفارض، إذ عمل الشاعر على توظيف تلك الوسائل
بأنواعها المختلفة، ليصيب مبتغاه، ولتبدو أخباره أشبه بالثوابت التي لا يتسرب إليها الشك.

3- أسلوب النداء:

وهو طلب اقبال المدعو على الداعي بحرف ينوب مناب (أدعو) وهو غالباً ما يصحب الامر والنهي والغالب
تقديمه⁽⁵⁹⁾. وعلى الرغم من تعدد ادوات النداء، فنجد الشاعر ابن الفارض يفضل الاداة (يا)، فهي الأكثر وروداً في شعره،
وهو في ذلك يجري مجرى الشعراء الذين فضلوا على ما سواها من الادوات، وذلك لسمات خاصة بها، منها تعدد ام
الباب⁽⁶⁰⁾، وانها توفر تنغيماً صوتياً من خلال مد الصوت بالألف⁽⁶¹⁾، وإن الكلام بها اخص واعنى فضلاً عن انها تستعمل
لضروب المناديات جميعاً من مندوب ومتعجب منه وغير ذلك⁽⁶²⁾. ومن امثلتها في شعره قوله:

فيا مُهجتِي ذوبي جوئاً وصَبَابَةً، ويا لوعتي كوني، كذلك، مُذِبتِي

ويا نار احشائي اقيمي، من الجوى، حنايا ضلوعي، فهُيْ غَيْرُ قويمَةٍ

ويا حُسْنَ صبري، في رضى من أحبُّها تجمل، وكُنْ للدهرِ بي غيرَ مُشْمِت

وياجَلْدِي، في جنبِ طاعةِ حبِّها تحمَلْ، عداكَ الكلُّ، كُلُّ عظيمَةٍ

ويا جَسدي المُضنى تَسَلَّ عَنِ الشَّفا، ويا كبدي، من لي بأنْ تَنفَتِّي⁽⁶³⁾

ومن ادوات النداء الاخرى التي وردت في قصيدة نظم السلوك هي (الهمزة) إذ يقول:

أَجْبِرِلْ قُلْ لي: كان بَحِيَّةً، إذ بدا لِمْهْدِي الْهُدَى، في هَيْئَةٍ بَشْرِيَّةٍ؟⁽⁶⁴⁾

استعمل الشاعر المعنى الوظيفي للهمزة في نداء القريب⁽⁶⁵⁾، موحياً للمتلقى بهذا الاستعمال بأنه قد وصل الى ارقى

الدرجات حتى انه لاقي الملائكة.

المبحث الثالث: الإيقاع

لقد كان الإيقاع وما يزال مرتكزا اساسيا لفن الشعر، و ((كان القدماء من علماء العربية لا يرون في الشعر أمراً جديداً يميزه من النثر إلا ما يشتمل عليه من الأوزان والقوافي، وكان قبلهم ارسطو في كتابه فن الشعر يرى إنَّ الدافع الأساسي للشعر يرجع إلى علتين: أولهما غزيرة المحاكاة والتقليد، والثانية غزيرة الموسيقى أو الإحساس بالنغم))⁽⁶⁶⁾.

وسنتناول في هذا الفصل دراسة الإيقاع الخارجي المتمثل بالوزن والقافية، والإيقاع الداخلي الذي يشمل التكرار والجناس والطباق.

أولاً: الإيقاع الخارجي

الوزن: لقد عدَّ المختصون بالأدب منذ اقدم العصور الوزن عنصراً رئيساً من العناصر التي يقوم عليها بناء الشعر، فعدوه ((اعظم اركان حد الشعر، واولاها به خصوصية، وهو مشتمل على القافية، وجالب لها ضرورة))⁽⁶⁷⁾. وهذا الانتظام الموسيقي يسهم في اصفاء الجمال على النص الشعري، لأنَّ الكلام ((الموزون ذو النغم الموسيقي يثير فينا انتباها عجبيا، وذلك لما فيه من توقع لمقاطع خاصة تتسجم مع ما تسمع لتكون جميعاً تلك السلسلة المتصلة الحلقات التي لا تشذ احدى حلقاتها عن الاخرى))⁽⁶⁸⁾.

لقد نظم الشاعر ابن الفارض قصيدته هذه (نظم السلوك) التي تقع في (671) بيتاً على البحر الطويل، وهو أكثر البحور استعمالاً في مسيرة الشعر العربي⁽⁶⁹⁾، ولكثرة استعماله في الشعر العربي القديم فقد وصف بأنه بحر عظيم الأبهة، وفيه جلالة، وإليه يعمد اصحاب الرصانة والفخامة الشعرية⁽⁷⁰⁾، فضلاً عن تفعيلاته التي توحى بـ ((ضرب من الجلالة، وامتداد النفس والفخامة الفنية))⁽⁷¹⁾، اذ ينجح الشاعر في تحقيق التعالق بين الوزن الشعري والغرض المتمسم بجلال الباعث وشدة التدفق النفسي الهادي⁽⁷²⁾.

القافية: واختلاف النقاد العرب في تحديد القافية، ولكنَّ التحديد المرجح هو ما وضعه الخليل (ت175هـ): ((القافية من آخر حرف في البيت إلى أول ساكن يليه من قبله مع حركة الحرف الذي قبل الساكن))⁽⁷³⁾. ويعلق ابن رشيق القيرواني (ت456 هـ) على تحديد الخليل للقافية فيقول: والقافية على هذا المذهب وهو الصحيح تكون مرة بعض كلمة ومرة كلمة ومرة كلمتين، وما يعنينا من القافية حرف الروي وهو الحرف الأخير من حروف القافية إلا ما كان تنويناً أو بدلاً من تنوين أو كان حرفاً اشباعياً⁽⁷⁴⁾، أما المحدثون فقد نظروا إلى القافية على أنها ((عدة أصوات تتكرر في أواخر الأَشْطَر أو الأبيات من القصيدة، وتكرارها هذا يكون جزءاً هاماً من الموسيقى الشعرية))⁽⁷⁵⁾. ونجد الشاعر ابن الفارض في قصيدته هذه قد استعمل حرف (التاء) وهو من حروف القوافي الذلل⁽⁷⁶⁾، التي يكثر مجيئها رويّاً في الشعر العربي⁽⁷⁷⁾، فضلاً عن أنها تمنح الشاعر القدرة على اطالة النفس الشعري في النظم. وانها تمتاز من غيرها بكثرة ورودها في أواخر الكلمات⁽⁷⁸⁾، وبذلك تكون هذه القافية موأتية للبحر الذي انتظمت عليه هذه القصيدة.

ثانياً: الإيقاع الداخلي

التكرار: فن من فنون التعبير الشعري الذي عرف لدى الشعراء منذ بداية الشعر، إلا أنه برز بشكل ملموس لدى شعراء العصر العباسي. ويراد به تكرار اللفظة الواحدة مراراً لتأكيد المعنى وجذب الانتباه اليه بما يحمل من دلالات متباينة كتوكيد الوصف أو المدح، أو الذم، أو التهويل، أو الوعيد، أو التنبيه، أو التعظيم، أو التتويه، أو المبالغة⁽⁷⁹⁾. ويمثل التكرار باعناً

نفسيا لدى الشاعر يهدف من خلاله الى التأثير في الآخرين بفعل التنغيم الموسيقي الذي يحققه ولتقرير المعنى المراد واثباته⁽⁸⁰⁾. وللتكرار انماط مختلفة، ومن اهمها في قصيدة نظم السلوك:

1- تكرار الحرف (الصوت): وهو تكرار لأصوات الحروف التي تمتاز بجرسها المؤثر في النغم، ومن امثلته قوله:

ففي كُلِّ عَضُوٍّ فِيَّ، إِقْدَامُ رَغْبَةٍ، وَمِنْ هَيْبَةِ الْإِعْظَامِ، إِحْجَامُ رَهْبَةٍ
لِفِيٍّ وَسَمْعِي فِيَّ آثَارُ رَحْمَةٍ عَلَيْهَا بَدَتْ عِنْدِي كَايْثَارِ رَحْمَةٍ
لِإِسْنَانِي، إِنْ أَبْدَى، إِذَا مَا تَلَا اسْمَهَا، لَهُ وَصْفُهُ سَمْعِي، وَمَاصِمٌ، يَصُمْتُ
وَأُذْنِي، إِنْ أَهْدَى لِإِسْنَانِي ذِكْرَهَا لِقَلْبِي وَلَمْ يَسْتَعِيدِ الصَّمْتُ صُمْتُ⁽⁸¹⁾

فالشاعر في هذه المقطوعة كرر حرف (الميم) ستة عشرة مرة، والميم حرف يمتاز بالغنة⁽⁸²⁾، فبذلك يكون الشاعر قد استغل جهارة هذه الاصوات وغنتها ليعبر عما يختله.

2- تكرار الحرف المركب (الأداة): ويراد به تكرار الحرف المكون من حرفين، مثال ذلك تكرار (أي) في قوله:

وَأَيُّ بِلَادٍ اللَّهُ حَلَّتْ بِهَا، فَمَا أَرَاهَا، وَفِي عَيْنِي حَلَّتْ، غَيْرَ مَكَّةَ
وَأَيُّ مَكَانٍ ضَمَّهَا حَرَمٌ، كَذَا أَرَى كُلَّ دَارٍ أَوْطَنْتُ دَارَ هِجْرَةٍ⁽⁸³⁾

نلاحظ هنا إنَّ الشاعر كرر الاداة (أي) مرتان على التوالي في صدر البيت، وهذا التكرار أسهم في إظهار نمط موسيقي عال يشد ذهن المتلقي.

3- تكرار الالفاظ: لقد نال تكرار الالفاظ اهتماما ملحوظا في دراسات العرب القدماء من البلاغيين فاق ما للحرف من

اهتمام⁽⁸⁴⁾، لأنَّ ((أكثر ما يقع في التكرار من دون المعاني))⁽⁸⁵⁾. ومن امثلة هذا التكرار في قصيدة نظم السلوك قوله:

يَرَى مَلَكًا يُوحِي إِلَيْهِ، وَغَيْرُهُ يَرَى رَجُلًا يُدْعَى لَدَيْهِ بِصُحْبَةٍ⁽⁸⁶⁾

فالشاعر هنا كرر مفردة (يرى) في صدر البيت وعجزه، وأسهم هذا التكرار في خلق جو إيقاعي ذي قيمة دلالية. ومنه أيضاً قوله:

أَخَالَفُ ذَا، فِي لَوْمِهِ، عَنْ ثَقَىٍّ، كَمَا أَخَالَفُ ذَا، فِي لَوْمِهِ، عَنْ ثَقِيَّةٍ⁽⁸⁷⁾

فالمكرر في هذا البيت هو عبارة (أخالف ذا)، فالتكرار بهذا البيت يخلق إيقاعاً موسيقياً يسحر الاذن ويوقظ الحس. **الجناس:** لون من ألوان البديع وكما هو معروف لدى القدماء من أنَّه تشابه كلمتين في اللفظ واختلافهما في المعنى⁽⁸⁸⁾. وللجناس صلة وثيقة بموسيقى الالفاظ، ((فهو ليس في الحقيقة إلاَّ تَفَنُّناً في طرق ترديد الأصوات في الكلام حتى يكون له نغم وموسيقى، وحتى يسترعي الأذان بالفاظه كما يسترعي القلوب والعقول بمعانيه))⁽⁸⁹⁾. وللوقوف على طبيعة الجناس في (قصيدة نظم السلوك) وأثره في لغته، نشير إلى ثلاثة أنواع من الجناس:

1- الجناس التام: وحده القدماء: بأن يكون اللفظ واحداً والمعنى مختلفاً⁽⁹⁰⁾، أي إنَّ اتفاق اللفظين المتجانسين في أنواع الحروف وأعدادها وهيئاتها وترتيبها⁽⁹¹⁾. ومن أمثلته قوله:

وَمُنْذُ عَفَا رَسْمِي وَهَمْتُ، وَهَمْتُ فِي وَجُودِي، فَلَمْ تَظْفَرْ بِكَوْنِي فَكَّرْتِي⁽⁹²⁾

فالجناس التام واقع بين كلمتي (وهمت) الأولى بمعنى (ضعفت)، و (وهمت) الثانية بمعنى (تعلفت).

2- الجناس الناقص: الذي تختلف فيه اللفظتان في أمر واحد من الأمور التي قام عليها الجناس التام، ويتفقان في سائرهما⁽⁹³⁾. ومن أمثلته قوله:

بِكُلِّ قَبِيلٍ كَمْ قَتِيلٍ بِهَا قَضَى أَسَىٍّ، لَمْ يَفُرْ يَوْمًا إِلَيْهَا بِنَظَرَةٍ⁽⁹⁴⁾

وقوله ايضاً:

فحالي بها حالٍ بعقلٍ مُدَلٍّ، وصِحَّةٍ مَجْهُودٍ، وعزٌّ مُدَلَّةٌ⁽⁹⁵⁾

فالجناس الناقص في هذين البيتين حاصل بين (قبيل وقتيل) و (مدله ومذلة) فالاختلاف الحاصل باختلاف حرف واحد بين اللفظتين المتجانستين.

3- **الجناس الاشتقائي:** الذي تتفق فيه اللفظتان بعض الاتفاق في حروفها الأصلية، وفي أصل المعنى الذي انحدرتا منه، كأن تشق أحدهما من الأخرى⁽⁹⁶⁾. ومن أمثلته قوله:

فحَلَيْتَ لي البُلُو، فحَلَيْتَ بينهما وبَيَّنِي، فكانت منك أجملَ حليّة

وَمَنْ يَتَحَرَّشَ بالجمال إلى الردى، رأى نفسه، من أنفس العيش، رُدَّتْ

وعن مذهبي، في الحب، مالي مذهبٌ وإن ملْتُ يوماً عنه، فَارَقْتُ مِلَّتِي⁽⁹⁷⁾

فجناس الشاعر بوساطة جناس الاشتقاق في البيت الاول بين (حليت) و (حلية) وجاء الجناس في البيت الثاني بين (نفسه) و (انفس). اما في البيت الثالث فقد جاء الجناس بين (مذهبي) و (مذهب) وهذا الاستخدام المتوالي للجناس قد افاد تقوية المعاني ودلالاتها كما اضفى اجواء موسيقية على الابيات.

الطباق: فن من فنون البديع، يعني الجمع بين الشيء وضده⁽⁹⁸⁾. ويتجلى تأثير الطباق بأنه ((يخلق صوراً ذهنية ونفسية متعكسة يوازن فيما بينها عقل القارئ ووجدانه فيتبين ما هو حسن منها ويفصله عن ضده))⁽⁹⁹⁾. ومن امثلته في قصيدة نظم السلوك قوله:

ويحسُّ إظهارُ التجلُّدِ للعدى، ويقبُحُ غيرَ العَجَزِ، عندَ الأَجَبَةِ

أراني ما أوليئُهُ خيرَ قِنِيَّةٍ، قديمٌ ولاني فيكَ من شرِّ قِنِيَّةٍ⁽¹⁰⁰⁾

فالشاعر في هذين البيتين طابق بين المتضادين (الحسن) و (القبح) في البيت الأول، وبين المتضادين (الخير) و (الشر) في البيت الثاني، ليتحقق المغزى الذي أراده الشاعر، والذي تثيره العلاقة بين الكلمتين المتضادتين.

الخاتمة:

بعد هذه الجولة مع شعر ابن الفارض، ومن خلال قصيدته (نظم السلوك) لابد من أن نقف لتثبيت أبرز النتائج التي توصلنا إليها:

- 1- استندت لغة الشاعر ابن الفارض الى الفاظ شكلت مرتكزات أساسية، وقد تحددت هذه الالفاظ ب (الالفاظ الاسلامية، الفاظ الغزل، الفاظ الخمرة، اسماء الاعلام، الفاظ المكان، الفاظ الزمان) وقد تميزت هذه الالفاظ بالوضوح والواقعية.
- 2- كثف الشاعر لغته الشعرية بأنماط صياغية واسلوبية اتخذها منفذا للتعبير عن افكاره وعواطفه، وما لحظناه في هذه القصيدة هيمنة الاساليب الانشائية، ويبدو ان الغرض من هذه الاساليب التي سخرها الشاعر في قصيدته هذه هو لإيصال مكنوناته وأحاسيسه للمتلقي.
- 3- لم يخرج الشاعر عن المألوف والشائع في استخدامه للبحر الطويل الذي انتظمت عليه قصيدته، فهو من البحور التي كثر تداولها لدى الشعراء قديماً، فضلاً عن استخدامه لقافية التاء وهو من حروف القوافي الدلل التي هي الاخرى كثر استخدامها لدى الشاعر قديماً.
- 4- حرص الشاعر على التلوين الصوتي من خلال الإيقاع المتحقق من داخل القصيدة، فكان للتكرار أثر في وضوح الألفاظ ودعم الجانب الصوتي كما لجأ الشاعر الجناس والطباق، لإبراز القيمة الصوتية للألفاظ، فضلاً عن إسباغ الإيقاع قوة وجمالاً.

هوامش البحث:

- 1- ينظر: وفيات الاعيان: 454/3.
- 2- النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة: 285/6.

- 3- المصدر نفسه.
- 4- ينظر: وفيات الاعيان: 455/3.
- 5- شذرات الذهب في اخبار من ذهب: 149/5.
- 6- ابن الفارض والحب الإلهي: 34.
- 7- وفيات الاعيان: 455/3.
- 8- البداية والنهاية: 167/13.
- 9- ينظر: ابن الفارض والحب الإلهي: 33.
- 10- المصدر نفسه.
- 11- النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة: 288/6.
- 12- ينظر: وفيات الاعيان: 456/3.
- 13- الخصائص: 33/1.
- 14- ينظر: لغة الشعر العربي الحديث: 7.
- 15- اللغة الشعرية في الخطاب النقدي: 119.
- 16- فن الشعر: 161.
- 17- ينظر: زمن الشعر: 40.
- 18- نظرية البنائية في النقد الادبي: 71.
- 19- زمن الشعر: 42.
- 20- لغة الشعر الحديث في العراق منذ القرن العشرين ومطلع الحرب العلمية الثانية: 27.
- 21- لغة الشعر العربي الحديث: 8.
- 22- الشعر والتجربة: 53.
- 23- ينظر: اسرار البلاغة: 188.
- 24- ينظر: لغة الشعر الحديث في العراق منذ القرن العشرين ومطلع الحرب العالمية الثانية: 19.
- 25- المثل السائر: 240/1.
- 26- ينظر: البيان والتبيين: 46/2.
- 27- عيار الشعر: 8.
- 28- ينظر: عضوية الموسيقى في النص الشعري: 62.
- 29- لوائح الجنان وروائع الجنان هو الاسم الاول لهذه القصيدة، ولكن الشيخ ابن الفارض يروي انه خلال خلوته واعتزله في جامع الازهر بمصر، ظهر له الرسول (ص) في المنام وطلب إليه ان يغير اسمها. ويسميا نظم السلوك، ديوان ابن الفارض: 26.
- 30- ديوان ابن الفارض: 33.
- 31- المصدر نفسه: 37.
- 32- الحياة الادبية في عصر صدر الاسلام: 75.
- 33- ديوان ابن الفارض: 27.
- 34- ينظر: ابن الفارض والحب الالهي: 36.
- 35- ديوان ابن الفارض: 31.
- 36- المصدر السابق: 37.

- 37- الغزل السياسي في العصر الاموي: 5.
- 38- ديوان ابن الفارض: 26.
- 39- ابن الفارض والحب الالهي: 40.
- 40- ديوان ابن الفارض: 45.
- 41- المصدر نفسه: 72.
- 42- ينظر: جماليات المكان: 11.
- 43- ديوان ابن الفارض: 52.
- 44- المصدر نفسه.
- 45- ينظر: لغة الشعر عند الشريف المرتضى: 92.
- 46- في النحو العربي نقد وتوجيه: 296.
- 47- ديوان ابن الفارض: 42.
- 48- المصدر نفسه: 53.
- 49- المصدر نفسه: 36.
- 50- في النحو العربي نقد وتوجيه: 234.
- 51- المصدر نفسه.
- 52- ديوان ابن الفارض: 57.
- 53- المصدر نفسه: 76.
- 54- شرح المفصل: 45.
- 55- ديوان ابن الفارض: 44.
- 56- ينظر: مغني اللبيب: 231/1.
- 57- ديوان ابن الفارض: 76.
- 58- المصدر نفسه: 79.
- 59- ينظر: الاتفاق في علوم القرآن: 222/2.
- 60- ينظر: معاني الحروف: 92.
- 61- ينظر: الكتاب: 231/2.
- 62- ينظر: المقرب: 192.
- 63- ديوان ابن الفارض: 51.
- 64- المصدر نفسه: 47.
- 65- ينظر: شرح ابن عقيل: 201/2.
- 66- موسيقى الشعر: 14.
- 67- العمدة: 134/1.
- 68- المصدر السابق.
- 69- ينظر: المصدر نفسه: 59.
- 70- ينظر: المرشد الى فهم اشعار العرب وصناعتها: 264/1.
- 71- شعر اوس ابن حجر: 518.
- 72- المصدر السابق: 332/1.

- 73- العمدة: 151/1.
- 74- المصدر نفسه.
- 75- موسيقى الشعر: 246.
- 76- القوافي الذلل: وهي (الباء، التاء، الدال، الراء، العين، الميم، الباء المتبوعة بألف الاطلاق، والنون في غير التشديد).
- المرشد: 44/1.
- 77- ينظر: موسيقى الشعر: 248.
- 78- ينظر العمدة: 76/2.
- 79- ينظر: المثل السائر: 162/2.
- 80- ديوان ابن الفارض: 36.
- 81- ينظر: الاصوات اللغوية: 46.
- 82- ديوان ابن الفارض: 52.
- 83- ينظر: العمدة: 25/2.
- 84- المصدر نفسه.
- 85- ديوان ابن الفارض: 47.
- 86- المصدر نفسه: 30.
- 87- ينظر: المثل السائر: 342/1.
- 88- موسيقى الشعر: 45.
- 89- المصدر السابق.
- 90- ينظر: الايضاح: 318.
- 91- ديوان ابن الفارض: 29.
- 92- ينظر: فنون بلاغية: 225.
- 93- ديوان ابن الفارض: 35.
- 94- المصدر نفسه: 36.
- 95- ينظر: الايضاح في علوم البلاغة: 542/1.
- 96- ينظر: كتاب الصناعتين: 339.
- 97- ديوان ابن الفارض: 31.
- 98- ينظر: الإيضاح في علوم البلاغة: 477 / 2.
- 99- المصدر نفسه.
- 100- ديوان ابن الفارض: 30.

المصادر والمراجع

- 1- ابن الفارض والحب الالهي، محمد مصطفى حلمي، دار المعارف، ط2، القاهرة، (د.ت).
- 2- الإتقان في علوم القرآن، جلال الدين السيوطي، تحقيق: د. سعيد المنذوب، دار الفكر، لبنان، ط1، 1996م.
- 3- أسرار البلاغة، عبد القاهر الجرجاني، تحقيق: هـ. ريتز، مطبعة وزارة المعارف، اسطنبول، 1954م.
- 4- الاصوات اللغوية، د. ابراهيم انيس، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط4، 1971م.
- 5- الإيضاح في علوم البلاغة، الخطيب القزويني، تحقيق: بهيج عزوي، دار احياء العلوم، بيروت، ط4، 1998م.

- 6- البداية والنهاية،
- 7- البيان والتبيين، ابو عثمان الجاحظ، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط5، 1985م.
- 8- جماليات المكان، غاستون باشلار، ترجمة: غالب هلسا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ط1984، 2م.
- 9- الحياة الادبية في عصر صدر الاسلام، محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط2، 1980م.
- 10- الخصائص، ابن جني، تحقيق: محمد علي النجار، دار الهدى، بيروت، ط2، (د.ت.).
- 11- ديوان ابن الفارض، شرحه وقدم له / مهدي محمد ناصر الدين، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 2005م.
- 12- زمن الشعر، ادونيس، دار العودة، بيروت، ط2، 1978م.
- 13- شذرات الذهب في اخبار من ذهب، ابي الفلاح عبد الحي ابن العماد، المكتب التجاري للطباعة والنشر، بيروت، (د.ت.).
- 14- شرح ابن عقيل على الفية بن مالك، بهاء الدين الهمداني المصري، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، 2002م.
- 15- شعر أوس بن حجر ورواته الجاهليين، دراسة تحليلية، د. محمود عبد الله الجادر، دار الرسالة للطباعة، بغداد، 1979م.
- 16- الشعر والتجربة، ارشبالد ملكين، ترجمة، سلمى الخضراء، مراجعة، توفيق الصائغ، دار اليقظة العربية للطباعة والنشر، 1993م.
- 17- شرح المفصل، ابن يعيش، موفق الدين بن علي النحوي، عالم الكتب، بيروت، (د.ت.).
- 18- عضوية الموسيقى في النص الشعري، د. عبد الفتاح صالح نافع، مكتبة الاردن، الزرقاء، ط1، 1985م.
- 19- العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، ابن رشيق القيرواني، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، ط4، 1972م.
- 20- عيار الشعر، محمد بن احمد بن طباطبا العلوي، تحقيق وتعليق: د. طه الحاجري، محمد زغول سلام، شركة فن الطباعة، القاهرة، 1956م.
- 21- الغزل السياسي في العصر الاموي، غانم جواد رضا، مطبعة جامعة البصرة، العراق، 1983م.
- 22- في النحو العربي نقد وتوجيه، د. مهدي المخزومي، بغداد، ط2، (د.ت.).
- 23- فنون بلاغية، البيان والبدیع، د. احمد مطلوب، دار الجون العلمية، الكويت، ط1، 1975م.
- 24- فن الشعر، د. احسان عباس، دار الثقافة، بيروت، ط3، (د.ت.).
- 25- الكتاب، عمرو بن عثمان الملقب بسيبويه، علق عليه ووضع حواشيه وفهارسه، د. اميل يعقوب، منشورات دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1999م.
- 26- كتاب الصنائع (الكتابة والشعر) ابو هلال الحسن بن عبد الله العسكري، تحقيق: علي محمد البجاوي ومحمد ابو الفضل ابراهيم، منشورات المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 1986م.
- 27- لغة الشعر الحديث في العراق منذ القرن العشرين ومطلع الحرب العالمية الثانية، د. عدنان حسين العوادي، دار الحرية للطباعة، وزارة الثقافة والاعلام، 1985م.
- 28- لغة الشعر العربي الحديث مقوماتها الفنية وطاقاتها الابداعية، د. السعيد الورقي، دار النهضة العربية، بيروت، ط3، 1983م.
- 29- اللغة الشعرية في الخطاب النقدي العربي، محمد رضا مبارك، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 1993م.

- 30- المثل السائر في ادب الكاتب والشاعر، ضياء الدين بن الاثير، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، مطبعة بيروت، 1999م.
- 31- المرشد الى فهم اشعار العرب وصناعتها، د. عبد الله الطيب المجذوب، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، ط1، 1955م.
- 32- معاني الحروف، ابو الحسن علي بن عيسى الرمانى، تحقيق: د. عبد الفتاح اسماعيل، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، (د.ت).
- 33- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ابن هشام الانصاري، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الكتاب العربي، بيروت، (د.ت).
- 34- المقرب، ابن عصفور، تحقيق: احمد عبد الستار الجوارى، وعبد الله الجبوري، مطبعة العاني، بغداد، 1986م.
- 35- موسيقى الشعر، د. ابراهيم انيس، مكتبة الانجلو المصرية، ط4، 1972م.
- 36- النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، جمال الدين ابي المحاسن يوسف بن تغري، دار الكتب، القاهرة، (د.ت).
- 37- نظرية البنائية في النقد الادبي، د. صلاح فضل، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1987م.
- 38- وفيات الاعيان، ابن خلكان، تحقيق: احسان عباس، دار صادر، بيروت (د.ت).
- الرسائل الجامعية**
- 1- لغة الشعر عند الشريف المرتضى (رسالة ماجستير)، أحمد سالم عبيد الشمري، جامعة الكوفة، كلية الآداب، 2012م.

مستويات التفكير الأخلاقي وعلاقتها باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية

أ.م.د. هناء خالد الرقاد/ جامعة البلقاء التطبيقية، كلية الأميرة عالية الجامعية/ الأردن

الباحث. عز الدين الخوالدة/ وزارة التربية والتعليم/ الأردن

Moral Thinking Levels and their Relationship with Decision Making for the Students of the Jordanian University

Asst. Prof. Dr. Hana Khalid Al-Rakkad / Applied University of Al-Balka, The University College of Princess Alya / Jordan

Researcher. Izel Deen Al-Kawalda / Ministry of Education and Learning / Jordan

Abstract

This study aims at identifying the Moral Thinking Levels and the ability of decision making for the Students of the Jordanian University and identifying the relationship between Moral Thinking Levels and Decision Making and the variations with a statistical indication according to the variables of (genre, college, academic year)

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات التفكير الأخلاقي ومستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية، والتعرف على العلاقة بين التفكير الأخلاقي واتخاذ القرار والفروق ذات الدلالة الإحصائية بين التفكير الأخلاقي واتخاذ القرار وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، الكلية، السنة الدراسية).

تكونت عينة الدراسة من (915) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2014 / 2015، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أداتين: الأولى مقياس (كولبرج) للتفكير الأخلاقي تم تعريبه من قبل عبدالفتاح (2001)، كما تم تطوير مقياس اتخاذ القرار بما يتناسب وأغراض الدراسة، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الأردنية بشكل عام جاء بدرجة متوسطة كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن مقدرة طلبة الجامعة الأردنية على اتخاذ القرار جاءت بدرجة متوسطة.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية بين مستوى التفكير الأخلاقي ومقدرة الطلبة على اتخاذ القرار، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التفكير الأخلاقي وفقاً لمتغيرات الدراسة، وأيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية في مقدرة الطلبة على اتخاذ القرار وفقاً لمتغيرات الدراسة.

بناءً على النتائج السابقة يوصي الباحث بضرورة إجراء مزيد من البحوث والدراسات لبيان العلاقة بين مستويات التفكير الأخلاقي ومقدرة الطلبة على اتخاذ القرار في مختلف الجامعات الأردنية، وإدراج مساق خاص بالأخلاق والتربية الأخلاقية ليكون مطلباً جامعياً إجبارياً لطلبة الجامعة، بالإضافة إلى تفعيل دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية لنشر الثقافة الأخلاقية بين الأفراد والطلبة.

الكلمات المفتاحية: التفكير الأخلاقي، اتخاذ القرار، طلبة الجامعة الأردنية.

المقدمة

يتميز العصر الحالي بالتطور العلمي السريع، الذي يحتم على الأفراد امتلاك مقومات الحياة العلمية والعملية، وعلى الرغم من التطورات والاختراعات في جميع جوانب الحياة، وما نتج عن ذلك من سهولة الاتصالات والمواصلات بين الشعوب واختلاط الثقافات، وتغير كثير من القيم والمبادئ العالمية إلا أن الأخلاق كانت وستبقى رمزاً للإنسانية التي فضلها الله سبحانه وتعالى على جميع الكائنات الأخرى قال تعالى: {وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ} (القلم: 4). هذا من جهة، ومن جهة أخرى تؤثر الأخلاق على المستويات النفسية والاجتماعية والثقافية للفرد ويتفق الباحثون الاجتماعيون والنفسيون على

أهمية منظومة القيم الأخلاقية ودورها في تقدم الأمم والمجتمعات ونشوء الحضارات بالإضافة إلى دور الأخلاق في بناء شخصية الإنسان وتحديد معالم السلوك الإنساني.

ويطلق مصطلح النمو الأخلاقي على التغيرات النوعية التي تطرأ على الأحكام الخلقية في أثناء فترات النمو المختلفة للفرد ويطلق عليها مصطلح النمو الخلقى حيث يكون التركيز خلال هذا النوع من النمو على جعل سلوك الفرد في المواقف الاجتماعية نابعاً من ذات الفرد (الشوارب والخوانده، 2009).

ولقد اهتمت العديد من العلوم والدراسات الإنسانية وخاصة علم النفس بموضوع التفكير الإنساني والتغيرات التي طرأت على التفكير الأمر الذي نتج عنه ظهور أحد أنواع التفكير الإنساني وهو التفكير الأخلاقي، وفي هذا السياق يشير كل من (Frank, Campbell, Pellet and Mujtaba, 2010) إلى أن التفكير الأخلاقي يعني في أبسط معانيه مقدرة الإنسان على التمييز بين ما هو صحيح وما هو خاطئ من خلال تطوير منظومة من القيم الأخلاقية تسهم في تعليم الفرد كيفية التصرف بشكل أخلاقي. فالتفكير الأخلاقي لدى الكثير من العلماء هو مفهوم معياري أي ما يجب أن نفعله وهو فعل الخير، وفيما يجب أن نفكر فيه بحيث يكون صواباً (ليلي، 2000).

وتشير حسونة (2004) إلى أن النمو الخلقى بشكل عام والتفكير الأخلاقي بشكل خاص يهتم بالقواعد والقوانين والأعراف فيما يجب أن يقوم به الأفراد خلال تفاعلهم مع غيرهم. وأن التفكير الأخلاقي يرتبط مع مراحل النمو العقلي العام وخصوصاً ما يتعلق بالجانب المعرفي أو ما يسمى بالنمو المعرفي (ملحم، 2004).

ويرتبط التفكير الأخلاقي بمهارة اتخاذ القرار وصنعه، ذلك ان اتخاذ القرار وصنعه عملية فكرية، نفسية، سلوكية معقدة تتضمن مواجهة خيارات متعددة تسعى لجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات المتعلقة بهذه الخيارات ومن ثم اختيار البديل المناسب للوصول إلى اتخاذ القرار المناسب (رزق الله، 2002).

ولأهمية اتخاذ القرارات عند الطلبة تسعى الجامعات الأردنية إلى إكساب الطلبة المهارات الحياتية ليكونوا قادرين على مواجهة التحديات المختلفة، ووضع مقترحات للحد منها، مما يساعدهم في اتخاذ القرار المناسب وهذا لن يتأتى إلا بتنمية القدرات العقلية للفرد لذلك فإن الاستثمار في العقول هو الاستثمار المنطقي في المجتمعات كافة وعلى المؤسسات التربوية والجامعات أن تهتم بتطوير القدرات العقلية للأفراد وتنمية التفكير الأخلاقي لديهم بهدف إعداد جيل قادر على التعلم مدى الحياة وتعليم غيره (الفرماوي وحسن، 2004). ومما سبق تسعى الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على مستويات التفكير الأخلاقي وعلاقته باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعد التفكير الأخلاقي موضوعاً مركزياً ومحورياً بالنسبة للطلبة، لأن ذلك سينعكس على قدرتهم في اتخاذ القرارات السليمة داخل البيئة الجامعية حيث تشكل البيئة الجامعية مناخاً خصباً للطلاب ليطور شخصيته، ويرتقي بمستوى تفكيره، مما ينعكس على قدرته في اتخاذ القرارات، وإحساسه بقيمته وكرامته، وتنمية قدرته لتحقيق ذاته على أسس صحيحة وفعالة، مما ينعكس على شخصيته ويحقق قدرًا كبيراً من التكيف الاجتماعي في تلك البيئة من خلال إندماجه في هذه البيئة والاستفادة من الإمكانات المتاحة في تطوير الشخصية سواء أكانت عوامل أكاديمية أم منهاج أم أساتذة وغيرهم فالطالب داخل البيئة الجامعية بلا شك يعمل على تحقيق نوع من الموازنة بينه وبين بيئته المحيطة به ليحقق حاجاته الفردية والاجتماعية والأكاديمية ويقيم علاقات اجتماعية تقوم على التأثر والتأثير في الآخرين وهذا هو الهدف الأساس لعمليات النمو الأخلاقي التي تحدث للفرد في مختلف مراحل حياته. ويمكننا القول أن اتخاذ القرار الصائب يعتمد على التفكير الأخلاقي ومدى التزام الطالب بمنهجية واضحة في التفكير الذي ينسجم مع العادات والتقاليد والقيم والمعايير السائدة في مجتمعه. على الرغم من اهتمام المختصين والباحثين في مجال التفكير الأخلاقي، وإجماع الكثير من الدراسات على أهمية الأخلاق في الحياة إلا أن الباحث ومن خلال اطلاعه لاحظ قلة الدراسات والأبحاث التي تسلط الضوء على مستويات

التفكير الأخلاقي وعلاقته باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية؛ وقد وجد الباحث أن هذا البحث يضيف الشيء الجديد للأدب التربوي.

أسئلة الدراسة:

ستحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الأردنية؟
2. ما مستوى المقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية بين التفكير الأخلاقي واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن العلاقة بين التفكير الأخلاقي واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية. بالإضافة إلى مدى ارتباط هذه العلاقة بمتغيرات الدراسة (الجنس، الكلية، السنة الدراسية)، وبشكل أكثر تحديداً هدفت الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الأردنية.
2. التعرف إلى المقدرة على اتخاذ القرارات لدى طلبة الجامعة الأردنية.
3. التعرف إلى العلاقة بين التفكير الأخلاقي واتخاذ القرارات لدى طلبة الجامعة الأردنية.
4. رصد الفروق داخل بعض المتغيرات الأساسية (الجنس، الكلية، السنة الدراسية) في تشكيل موقف أفراد عينة الدراسة في علاقة التفكير الأخلاقي واتخاذ القرارات لديهم.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الراهنة من جانبين: جانب نظري وجانب عملي، وهما كما يلي:

الأهمية النظرية:

1. بما توفره هذه الدراسة من أدب تربوي ودراسات سابقة حول متغيرات الدراسة (التفكير الأخلاقي، اتخاذ القرار). وبالتالي تفتح الطريق أمام الباحثين والمهتمين بهذا الشأن لإجراء المزيد من الدراسات المرتبطة في هذا المجال على البيئة العربية بشكل عام، والبيئة الأردنية بشكل خاص.
2. محاولة تكوين قاعدة للمعلومات تكون الأساس في تشكيل القاعدة المعرفية للعلاقة بين التفكير الأخلاقي، واتخاذ القرارات لدى طلبة الجامعة الأردنية الأمر الذي سيسهم في تخطيط البرامج الهادفة إلى زيادة الوعي بأهمية التفكير الأخلاقي لدى الباحثين، وبالتالي إمكانية الاستفادة من هذه البيانات المجمعة في البحوث النظرية والتطبيقية ذات الصلة بموضوع التفكير الأخلاقي.
3. تزويد من المعرفة العلمية حول خصائص الشباب الجماعي.

الأهمية العملية:

ما يترتب على نتائج الدراسة من فوائد عملية في الميدان التربوي، قد يستفيد من نتائج الدراسة الحالية المسؤولين في وزارة التعليم العالي وفي الجامعات الأردنية من خلال وضع برامج إرشادية تربوية للطلبة الأردنيين وتطبيق استراتيجيات لتنمية التفكير الأخلاقي وزيادة القدرة على اتخاذ القرار بينهم وبين أنفسهم ومع مجتمعهم الجامعي.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

1. التفكير الأخلاقي: "تمط من أنماط التفكير يتعلق بالطريقة التي يتوصل بها الفرد إلى التقويم الأخلاقي للأشياء، والمفاضلة بين قيمتين أو أكثر (الكحوت، 2004: ص54).
- ويعرف التفكير الأخلاقي إجرائياً: بالدرجة التي سيحصل عليها أفراد الدراسة على مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين المستخدم في الدراسة الحالية والمُعد من قبل فوقيه عبدالفتاح (2001).

2. **اتخاذ القرار:** هو عملية الاختيار الواعي بين البدائل المتاحة في موقف ما، واختيار أفضل البدائل بعد دراسة النتائج المترتبة على كل بديل أو خيار، وأثرها على الأهداف المراد تحقيقها، ويتم رصدها من قبل متخذ القرار للمساعدة في اتخاذ القرار الصحيح (حبيب، 2003)

3. **ويعرف اتخاذ القرار إجرائياً:** بالدرجة التي سيحصل عليها أفراد الدراسة على مقياس اتخاذ القرار المستخدم في الدراسة الحالية والمُعد من قبل الغامدي (2012).

حدود الدراسة:

أ. **الحدود المكانية:** تتمثل الحدود المكانية للدراسة في البيئة الجامعية في الجامعة الأردنية للعام الدراسي (2014 / 2015) وبالتالي سينحصر التعميم على هذه البيئة فقط.

ب. **الحدود الزمانية:** تتمثل الحدود الزمانية للدراسة بالمدة الزمنية المستغرقة لإنجاز هذه الدراسة وهي العام الدراسي (2014 / 2015).

ج. **الحدود البشرية:** وتتمثل في طلبة الجامعة الأردنية في مرحلة البكالوريوس والمنظمين على مقاعد الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2014 / 2015).

الأدب النظري

مفهوم التفكير الأخلاقي:

تعد الأخلاق من الأمور المهمة في حياة الفرد والمجتمع؛ لأنها تتصل اتصالاً وثيقاً بعملية التنشئة الاجتماعية والعملية التربوية، وذلك لأنها تتعامل مع السلوك الإنساني وما ينتج عن هذا السلوك من تأثيرات إيجابية أو سلبية في الحياة، فالأخلاق أينما وجدت فإنها تعد الأساس في استقرار المجتمع وبقائه، وعلى الرغم من أن فلسفة الأخلاق تقع ضمن محور اهتمام علماء النفس والاجتماع إلا أنها لم تحظ بالقدر الكاف من الاهتمام إلا في فترات توصف بأنها متقطعة وهذا يعود بطبيعة الحال إلى أن الأخلاق والنمو الأخلاقي من الموضوعات المعقدة والحساسة ويثير الكثير من المشكلات أمام الباحثين (أبو قاعود، 2008).

يعد مفهوم التفكير الأخلاقي مفهوم معياري أي ما يجب أن نفعله وفيما يجب أن نفكر فيه بحيث يكون صواباً هذا من جهة، ومن جهة أخرى يرتبط مفهوم التفكير الأخلاقي ارتباطاً وثيقاً بالحقل العلمي الذي يكون مداراً للبحث، بمعنى أن للتفكير الأخلاقي مفاهيم متعددة بتعدد الموضوعات المطروحة اقتصادية، اجتماعية، سياسية، إدارية.... إلخ مع الأخذ بعين الاعتبار أن علم التفكير الأخلاقي ليس بالضرورة أن ينحى منحى علم النفس وعلم الاجتماع وعلم الأنثروبولوجيا، ذلك أن علم النفس من شأنه تفسير السلوك لكن ليس من شأنه الحكم عليه سواء لتبريره أو لإدانته حيث تقع هاتان العمليتان ضمن اختصاص علم التفكير الأخلاقي (ليلي، 2000). وهذا بطبيعة الحال يقودنا إلى تعدد التعاريف المتعلقة بالتفكير الأخلاقي حيث يعرفه أبو قاعود (2008) بأنه مجموعة من السلوكيات التي يظهرها الفرد في معاملته مع الأحداث التي تواجهه أو الأفراد الذين يتعامل معهم في الحياة، ويكتسب نمطهم من خلال التربية والبيئة التي عاش خلالها الفرد خلال مراحل عمره المختلفة، كما يعرفه أبو قاعود على أنه صفة مستقرة في النفس فطرية أو مكتسبة ذات آثار في السلوك الذي نتعامل من خلاله مع الأخلاق بطريقتين هما: نحن نتعامل مع أفعال إنسانية مختارة وليست حيوانية غير اختيارية. وأن تحديد السلوك يقتصر على علاقة الفرد بغيره من الأفراد في مجتمعه الذي يحياه واضعين في اعتبارهم بأن لكل كائن بشري خلفية اجتماعية عريضة (أبو قاعود، 2008).

أما الكلوت فيعرف التفكير الأخلاقي هو "حكم على العمل أو الفعل يصدره الفرد بعد القيام بعملية استدلال منطقي يطلق عليها الاستدلال الخلقى، قائم على الانصياع لمعايير المجتمع، أو طاعة القانون أو على أساس المبادئ الخلقية العامة (الكلوت، 2004).

أما مشرف فتعرف التفكير الأخلاقي على أنه الطريقة التي يصل بها الفرد إلى حكم معين بالصواب أو الخطأ، التي يستمد معاييرها من أخلاق المجتمع وتشريعاته (مشرف، 2009).

وتعد الأخلاق الركيزة الأساسية للتفكير الأخلاقي حيث تشكل الأخلاق مجموعة القواعد والأوامر العملية التي يتصف بها السلوك الإيجابي (الخير) الأمر الذي يترتب عليه أن التفكير الأخلاقي يساعدنا في التمييز بين ما هو خير وما هو شر (السبيعي، 2000).

وتجدر الإشارة إلى أن لكل فرد أسلوبه الخاص بطريقة تفكيره وهذا الأسلوب بطبيعة الحال يتأثر بعملية التنشئة الاجتماعية للفرد من حيث نمط التنشئة والبيئة الاجتماعية المحيطة والمستوى الثقافي للأسرة وغيرها الكثير، الأمر الذي يترتب عليه اختلاف طريقة التفكير من فرد إلى آخر تبعاً لاختلاف عملية التنشئة الاجتماعية ودوافعها.

العوامل المؤثرة في التفكير الأخلاقي:

يرى الشوارب والخالده (2009) أن هناك عدة عوامل تؤثر في النمو الخلفي والتفكير الأخلاقي للفرد لا سيما في مرحلة الطفولة ويمكن إيجازها بما يلي:

1. **مستوى الذكاء:** حيث يجعل المستوى المنخفض من الذكاء لدى الطفل من الصعب عليه أن يستوعب المفاهيم الخلقية وأن يدرك المواقف التي تطبق فيها.
2. **نوع التعليم:** غالباً ما يركز الكبار انتباههم على الأخطاء التي يقع فيها الأطفال ويعاقبونهم على ذلك دون أن يرشدوهم إلى ما يجب عليهم القيام به.
3. **التغيرات في القيم الاجتماعية:** بما أن القيم الخلقية للطفل هي انعكاس للقيم الاجتماعية؛ فإنها يمكن أن تتغير إذا تغيرت الأخيرة، ومثل هذا التغير في حقيقة الأمر يربك الطفل أكثر من الكبير.
4. **التناقض في السلوك الخلفي:** من الأسباب التي تجعل الأطفال مضطربين هو شعورهم بوجود تناقض بين ما يطلبه الآباء والمعلمون منهم وبين سلوك الكبار أنفسهم.
5. **الصراع مع الضغوط الاجتماعية:** إن المفاهيم الخلقية التي تستحسنها الجماعة التي ينتمي إليها الطفل قد تعد غير ملائمة في جماعة أخرى، فعندما يتعلم الطفل في البيت أن لا يتشاجر مع أحد ثم يرى أن جماعة الأقران تعدّه جباناً إن لم يفعل ذلك، فإنه يضطرب ويحتار في مسألة الاختيار.

خصائص التفكير الأخلاقي:

1. **التفكير الأخلاقي لدى الفرد يسير بشكل متتابعي:** أي أن الانتقال من مرحلة أخلاقية إلى أخرى يحدث بشكل متتابعي فكل مرحلة أخلاقية تبنى على المرحلة السابقة وما يميز الأفراد عن بعضهم البعض هو سرعة أو بطء الانتقال من مرحلة إلى أخرى (المقالدة، 2013).
2. **عالمية التفكير الأخلاقي:** وفقاً لنظرية كولبرج فإن التتابع في نمو التفكير الأخلاقي هو ثابت وموحد في جميع الثقافات ويمتاز التفكير الأخلاقي وفقاً لنظرية كولبرج في أن مبادئه عالمية وشاملة (الهنداوي، 2002).
3. **تجمد التفكير الأخلاقي:** أي أن التفكير الأخلاقي لدى بعض الأفراد يقف عند مرحلة معينة حيث يشير كولبرج إلى أن الأطفال الذين لم تتح لهم فرصة النمو الأخلاقي لعدد من السنين يكونون أكثر احتمالاً لأن يتجمدوا في المستوى الذي وقفوا عنده، فالمرهق الذي في سن السادسة عشر من عمره ولا يزال يفكر بمستوى المرحلة الثانية، وهو نسبياً ثابت بالمقارنة بطفل العشر سنوات الذي يفكر بمستوى نفس المرحلة، وعندما يجمد الأفراد لعدة سنوات في مرحلة عمرية معينة فإنهم يبنون حاجزاً قوياً يحول بينهم وبين فهم مقدمات عالمهم الاجتماعي الذي لا يتفق ومستوى تفكيرهم الأخلاقي (المقالدة، 2013).

مفهوم اتخاذ القرار:

تعد كلمة قرار (Decision) كلمة لاتينية وتعني القطع أو الفصل، بمعنى تغليب أحد الجانبين على الآخر، فاتخاذ القرار هو نوع من أنواع السلوك، يتم اختياره وفق خطوات معينة تقطع عملية التفكير وتنتهي النظر في البدائل الأخرى (رزق الله، 2002).

يعرف (الصيرفي، 2003) اتخاذ القرار على أنه "عملية عقلانية رشيدة تتبلور في الاختيار بين بدائل متعددة ذات مواصفات تتناسب مع الإمكانيات المتاحة والأهداف المطلوبة" أما (Kaplan & Norton, 2000, 79) فيعرفا اتخاذ القرار بأنه "كل ما يتخذه القادة المسؤولون في المنظمة من قرارات لمواجهة مشكلة أو موقف معين لتحقيق الأهداف المرجوة منها على أحسن وجه، والتغلب على المشكلة أو الموقف التي صدرت بشأنه" ويعرفه كل من (منصور وعود، 2000) بأنه "عملية اختيار الاستراتيجية أو الإجراءات والتي يعتقد متخذ القرار انها تقدم الحل الأنسب، وهذه العملية هي عملية رشيدة بعيدة عن العواطف".

وتجدر الإشارة إلى أن أهمية عملية اتخاذ القرارات تنأتى من ارتباطها الشديد بحياتنا اليومية كأفراد، وجماعات، ومؤسسات، هذا بالإضافة إلى أن موضوع اتخاذ القرارات يحظى بأهمية خاصة من الناحيتين العلمية والعملية (Harrison, 1999).

خطوات ومراحل عملية اتخاذ القرار: إن اتخاذ أي قرار يمر بمجموعة من المراحل والخطوات التي باتت معروفة لدى العلماء والباحثين وهي خطوات متفق عليها وإن كان هناك اختلاف فإنه فقط يكون في مهارة القيام بهذه الخطوات، ومدى توافر المعلومات التي تخدم كل مرحلة، وكذلك وجود نظام اتصال فعال يؤدي إلى فهم الموقف الإشكالي فهماً حقيقياً والتفاعل معها لصالح المنظمة. وفي هذا السياق يحدد البعض مراحل اتخاذ القرار في: تحديد وحصر المشكلة - تحليل وتقييم المشكلة - وضع المعايير أو المقاييس التي به سوف يتم تقييم الحل أو وزنه كحل مقبول وكاف للحاجة - جمع المعلومات صياغة واختيار الحل (أو الحلول) المفضل واختباره مقدماً - وضع الحل المفضل موضع التنفيذ. ويرى سيمون واثومبسون Simon and Thompson (1998) أن القرار يشتمل على ثلاث مراحل رئيسية، هي:

أ. اكتشاف المناسبات لصنع القرار.

ب. اكتشاف سجل الأعمال الممكنة.

ج. الاختيار بين سبل العمل.

وبشكل عام يرى (البكري، 2008) أن مراحل عملية اتخاذ القرارات تتكون من سبع مراحل هي:

أ. تعريف وتحديد المشكلة: في هذه المرحلة يجب على صانعي القرار أن يعوا تماماً أن هناك مشكلة تحتاج لحل وحلها يتوقف على صناعة القرار واتخاذها.

ب. تحليل المشكلة: كلما تم الاعتراف بوجود مشكلة أمكن ذلك من حلها بسهولة وهذا بطبيعة الحال يتطلب من الإداريين أن يقوموا بجمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بالمشكلة وبالتالي يساعد ذلك على فهم المشكلة فهماً حقيقياً الأمر الذي يمكن صانعي القرار من المفاضلة بين البدائل المتاحة واختيار الأنسب وكل ذلك يأتي بالاعتماد على قدرة صانعي القرار من الحصول على أكبر قدر ممكن من البيانات الدقيقة والمعلومات المحايدة والملائمة زمنياً من مصادرها المختلفة، ومن ثم تحديد أحسن الطرق للحصول عليها، ثم يقوم بتحليلها تحليل دقيقاً. ويقارن الحقائق والأرقام ويخرج من ذلك بمؤشرات ومعلومات تساعد على الوصول للقرار المناسب.

ج. تنمية بدائل الحل: يتوقف عدد الحلول البديلة ونوعها على عدة عوامل منها وضع المنظمة، والسياسات التي تطبقها، والفلسفة التي تلتزم بها، وإمكانياتها المادية، والوقت المتاح أمام متخذ القرار، واتجاهات المدير - متخذ القرار - وقدرته على التفكير المنطقي والمبدع، الذي يعتمد على التفكير الابتكاري.

د. تقييم بدائل الحل: من خلال الاطلاع على البدائل التي تم وضعها والاختيار من بينها بحيث يكون البديل الذي تم اختياره هو الأنسب.

ه. اختيار البديل الأنسب: بناءً على المفاضلة بين مختلف الحلول المقترحة يتم اختيار الحل الأنسب لظروف المؤسسة والأمر موضوع القرار والظروف المحيطة به وتتم عملية المفاضلة بين البدائل المتاحة واختيار البديل الأنسب وفقاً لمعايير واعتبارات موضوعية يستند إليها المدير في عملية الاختيار، ومن هذه المعايير على سبيل المثال - لا الحصر - تحقيق البديل للهدف أو الأهداف المحددة، فيفضل البديل الذي يحقق أهم الأهداف أو أكثرها إسهاماً في تحقيقها، واتفاق البديل مع أهمية المنظمة وأهدافها وقيمها ونظمها وإجراءاتها، وقبول أفراد المنظمة للحل البديل واستعدادهم لتنفيذه، ودرجة تأثير الحل البديل على العلاقات الإنسانية والمعاملات الناجحة بين أفراد التنظيم.

و. تنفيذ الحل: لا ينتهي الأمر عند تحديد الحل الأنسب فقط بل يمتد إلى وضع الحل موضع التنفيذ بواسطة الأفراد أو الجهات المختصة ويتم ذلك بعد إخبار كل المعنيين بالحل الأنسب ووضع خطوات عملية في إطار زمني للتنفيذ أي يجب على متخذ القرار اختيار الوقت المناسب للإعلان عن تنفيذ البديل الذي اتفق عليه.

ز. التقييم والرقابة على الحل: بعد أن يتم وضع الحل المقترح موضع التنفيذ يجب القيام بدراسة مدى كفاءة هذا الحل في معالجة المشكلة ويسمى ذلك بتقييم القرار وبناءً على هذا التقييم يتم التأكيد على استمرارية تنفيذ الحل المقترح أو تنفيذ خيار آخر بديل. وتمتاز عملية متابعة تنفيذ القرار بأنها تنتمي لدى متخذي القرارات أو مساعديهم القدرة على تحري الدقة والواقعية في التحليل أثناء عملية التنفيذ مما يساعد على اكتشاف مواقع القصور و معرفة أسبابها و اقتراح أسباب علاجها، كما أنها تساعد على تنمية روح المسؤولية لدى المرؤوسين و حثهم على المشاركة في اتخاذ القرار.

وتجدر الإشارة إلى أن فاعلية صناعة القرارات تعتمد على مدى قدرة صانعي القرار على المفاضلة والاختيار بين البدائل المتاحة للمشكلة موضوع القرار، وهذا لا يتحقق إلا إذا تم الاختيار نتيجة دراسة علمية وتقدير سليم للواقع وهذا يعني أن الفاعلية الكلية للقرار يمكن قياسها من خلال ثلاثة معايير وهي: جودة القرار، وقبول القرار، والتوقيت الملائم لاتخاذ القرار.

التفكير الأخلاقي واتخاذ القرار:

يقر علماء النفس بأن السلوك الأخلاقي هو سلوك مكتسب يكتسبه الفرد من خلال تفاعله اليومي مع مواقف الحياة المختلفة هذا من جهة، ومن جهة أخرى يرى علماء النفس بأن السلوك الأخلاقي لا يتم اكتسابه دفعة واحدة وإنما يتم اكتسابه بشكل تراكمي أو بشكل موازي لتطور جميع الجوانب الشخصية للفرد، فالنمو الأخلاقي لدى الفرد يتأثر بجملة التغيرات النوعية التي تطرأ على الاحكام الخلقية لديه أثناء فترة نموه بحيث يكتسب الفرد المبادئ الأخلاقية التي تعمل على تقوية العلاقات الاجتماعية وتعزيز تكيف الفرد مع نفسه، والتصرف وفق معتقداته الخاصة وهذا بطبيعة الحال يساعد الفرد على اتخاذ القرارات التي يشعر بأنها مناسبة له (عطيه والشاذلي، 2010).

إن النمو الخلقى للفرد يعبر عن علاقة الفرد وتكيفه مع بيئته الاجتماعية إذ يشير إلين (Allen, 1995) إلى أن تكيف الفرد مع بيئته الاجتماعية يعبر عن مفهوم اجتماعي مرتبط بتعامل الفرد مع الآخرين، فسلوكيات الطالب الجامعي مثلاً تتأثر بسلوكيات الأستاذ الجامعي والزملاء مما يترك أثراً في شخصيته، فتكيف الفرد مع بيئته والنمو الخلقى مكملاً لبعضهما في عملية التنشئة الاجتماعية للفرد حيث أن النمو الخلقى يؤدي إلى تكيف الفرد مع بيئته الاجتماعية وبالتالي شعوره بالسعادة من خلال الالتزام بقوانين المجتمع وقيمه والتفاعل الاجتماعي السوي مع الآخرين الأمر الذي يمكنه في نهاية المطاف من اتخاذ قرارات تحقق له مزيداً من السعادة (عبدالله، 2001).

كما يساعد التفكير الأخلاقي السليم لدى الفرد على تحقيق قدر مناسب من الصحة النفسية، والابتعاد عن التوترات والصراعات النفسية التي تؤدي إلى بناء الشخصية المتكاملة المنسجمة، وإيجاد شخصية قادرة على تحمل المسؤولية الأخلاقية واتخاذ القرارات التي تخدم الفرد نفسه ومجتمعه.

من هنا يعد التفكير الأخلاقي موضوعاً مركزياً ومحورياً هاماً بالنسبة للطلبة لأن ذلك سينعكس على قدرة الطلبة في اتخاذ القرارات السليمة داخل البيئة الجامعية، وهذا يعود على الفرد بإحساسه بقيمته وكرامته وبشخصيته العلمية وأهميته في المجتمع الذي يتعلم فيه، وحرية في اتخاذ قراراته، وتنمية قدراته لتحقيق ذاته على أسس صحيحة وفعالة؛ وبالتالي برزت طرق عديدة في كيفية اتخاذ القرار المناسب لدى طلبة الجامعة الأردنية التي تهدف لمساعدة الطالب على تحقيق ذاته، والتعبير عن إمكاناته وقدراته الكامنة؛ بحيث يستثمر الحد الأقصى منها، والتي بدأت تركز على الجوانب الإنسانية لدى الطالب الجامعي في قدرته على اتخاذ القرار، كذلك تركز على الجوانب الدينية والخلاقية والتربوية المستمدة من عقيدتنا وسنة النبي صلى الله عليه وسلم، ومن عاداتنا وتقاليدنا وهذه الجوانب تساعد في التفكير بأخلاق نبيلة قبل اتخاذ أي قرار في مهمة أو في عملية أو في وظيفة معينة (مشرف، 2010). يمكننا القول أن اتخاذ القرار الصائب يعتمد في النهاية على التفكير الأخلاقي لأنه يعتمد على المجهود الذي يبذله الطالب من أجل الإلمام بالجوانب الأخلاقية المختلفة، ويعد التدقيق في المسائل الأخلاقية والاستفادة من الآراء المختلفة المحيطة به من العوامل التي تؤهله إلى اتخاذ قرارات سليمة، ولكن يبقى العامل الأهم والرئيس في اتخاذ القرار هو إمكانية الطالب على الالتزام بمنهج في التفكير والتصرف في اتخاذ أي قرار يتعلق بمستقبله أو بشؤون حياته المختلفة، كما أن التفكير الأخلاقي بمستوياته هو ذلك المكون المعرفي والوجداني الذي يعكس ما يعتقد الطالب بأنه صواب أو خطأ، ويستطيع من خلاله مراعاة مصالح الآخرين. وهنا يساعد بناء شخصيته وفق العادات والتقاليد والقيم والمعايير التي من خلالها يستطيع اتخاذ القرار السليم (الجويان، 2012).

الدراسات السابقة

أجرى مقالده (2013) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى التفكير الأخلاقي ومستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هدفت أيضاً التعرف إلى العلاقة بين التفكير الأخلاقي والتشاؤم والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك والفروق ذات الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) في مستويات التفكير الأخلاقي ومستوى التفاؤل والتشاؤم التي تعزى إلى كل من الجنس والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة تم اختيارهم للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2012 - 2013 وتم استخدام مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين والمعد من قبل عبد الفتاح (2001) ومقياس التفاؤل والتشاؤم الذي طوره الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير الأخلاقي بشكل عام جاء بدرجة متوسطة لدى طلبة جامعة اليرموك وفي المرحلة الرابعة وهي (التمسك الصارم بالقوانين والأنظمة) من مراحل التفكير الأخلاقي الستة عند كولبرج كما أظهرت أن مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك جاء بدرجة مرتفعة، وأشارت إلى وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين التفكير الأخلاقي والتشاؤم والتشاؤم على الدرجة الكلية للمقياس لدى طلبة جامعة اليرموك، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha=0.05$) في مستوى التفكير الأخلاقي يعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث، كذلك وجود فروق داله إحصائياً ($\alpha=0.05$) في مستوى التفكير الأخلاقي يعزى لمتغير التخصص ولصالح الكليات الإنسانية. وعدم وجود فروق داله إحصائياً في مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لأثر الجنس والتخصص.

وأجرى الزبون وعلي (2013) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى النمو الخلقى لدى الطلبة وعلاقته بمستوى التكيف الاجتماعي، وتم اختيار عينة مكونة من (320) طالب وطالبة يدرسون في مدارس منطقة الناصرة الثانوية للعام الدراسي 2010 / 2011. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم بناء أداتين الأولى لقياس النمو الخلقى لدى الطلبة، والثانية لقياس مستوى التكيف الاجتماعي، واتبعت الدراسة المنهج المسحي الوصفي، وبعد جمع بيانات الدراسة وتحليلها بواسطة الحاسوب باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) تم التوصل إلى النتائج الآتية: كان المتوسط العام لمستوى النمو

الخلاقي متوسطاً، كان مستوى التكيف لدى طلبة المرحلة الثانوية في المستوى المتوسط، وهناك علاقة ارتباطية ذات دلالة بين النمو الخلاقي والتكيف الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة.

أما الوحيددي(2012) فقد قامت بإجراء دراسة هدفت التعرف إلى الحكم الخلاقي وعلاقته بأبعاد هوية الأنا لدى عينة من المراهقين المبصرين والمكفوفين في محافظات غزة، وتكونت عينة الدراسة من (72) طفلاً تتراوح أعمارهم ما بين 10-13 سنة، واستخدم في هذه الدراسة قائمة أساليب التفكير لكويلبرج، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أن الأخلاقيات لا تنمو كلها مرة واحدة بل تخضع لسلسلة من المراحل وتمثل هذه المراحل تتابعاً نمائياً وتتابع هذه المراحل منتظم ويتقدم الأطفال خلال هذه المراحل بسرعات مختلفة ويتوقف الفرد عند أي مرحلة وفي أي سن ولكنه إذا لم يتوقف واستمر في النمو فإنه يجب أن يسير وفقاً لهذه المراحل ولا يمكن أن يتم التفكير للمستوى التقليدي مثلاً قبل المستوى قبل التقليدي كما لا يمكن أن يكون أي فرد في المرحلة الرابعة مثلاً قد مر في المرحلة السادسة، ولكن كل راشد في المرحلة السادسة يجب أن يكون قد مر في المرحلة الرابعة.

وأجرى الجويان (2012) دراسة هدفت معرفة أثر التفكير الأخلاقي على مستوى الصحة النفسية لدى الجانبين في مرحلة المراهقة في مدينة الرياض، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، مجموعة تجريبية (20) جانحاً، ومجموعة ضابطة (20) جانحاً. واستخدم الباحث مقياس التفكير الأخلاقي لعبدالفتاح (2000) ومقياس الصحة النفسية للديرعات (1996)، واختبار المصفوفات للذكاء لأبي حطب وزملائه (1987) بالإضافة إلى برنامج إرشادي لتنمية التفكير الأخلاقي والمعد من قبل الباحث لعام (2011) وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية للقياس بين مجموع متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي في مستوى التفكير الأخلاقي ومستوى الصحة النفسية، كما وجدت فروق دالة إحصائية بين مجموع متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى التفكير الأخلاقي والصحة النفسية لصالح المجموعة التجريبية.

وقام كابادي والداغ (Kabady and Aldag, 2010) بإجراء دراسة هدفت الكشف عن الفروق في مستوى النمو الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الابتدائية في تركيا في ضوء متغيرات المدرسة، والجنس، ونوعية التعليم الذي حصل عليه الطالب في مرحلة الروضة تكونت عينة الدراسة من (212) طالباً من طلاب الصف الثامن، تم اختيارهم عشوائياً من مجموعة من المدارس الحكومية والخاصة، استخدمت الدراسة اختبار تحديد القضايا الأخلاقية - النسخة التركية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى النمو الأخلاقي كان متوسطاً لدى طلاب الصف الثامن المشاركين في الدراسة، ووجود فروق في مستوى النمو الأخلاقي تعزى لنوع المدرسة لصالح المدارس الحكومية، ولمتغير الجنس لصالح الإناث.

وقام سميرسي (Semerci, 2006) بدراسة آراء كلية الطب في جامعة فيراث التركية حول الغش في ضوء مفهوم كويلبرج للنمو الأخلاقي، تكونت عينة الدراسة من (93) طالباً جامعياً من طلاب تخصص الطب، استخدمت الدراسة استبانة مكونة من 15 فقرة في عملية جمع البيانات، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب المشاركين في هذه الدراسة يرون أن الغش في الامتحان مناف للأخلاق وأنه خطيئة يرتكبها الشخص.

وأجرى السمات (2013) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تدريس مادة التربية الوطنية في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (141) طالباً وطالبة اختيروا بالطريقة القصدية من أربع مدارس، وقسموا إلى مجموعتين، ضابطة وتكونت من مدرستين: الأولى للذكور وبلغ عدد طلبتها (30) طالباً، والأخرى للإناث وبلغ عدد طالباتها (35) طالبة؛ ومجموعة تجريبية وتكونت من مدرستين: الأولى للذكور وبلغ عدد طلبتها (36) طالباً، والأخرى للإناث وبلغ عدد طالباتها (40) طالبة؛ للعام الدراسي (2008/2009) أعدت الباحثة أداة الدراسة وهي اختبار مهارات اتخاذ القرار وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في تنمية مهارات اتخاذ القرار؛ وتفوق الذكور على الإناث؛ وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات التحصيل.

وقام الزيادات والعدوان (2009) بدراسة هدفت إلى معرفة" أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدينة في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (158) طالباً وطالبة تم تقييمهم إلى مجموعتين (تجريبية 81، وضابطة 77). وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارة اتخاذ القرار تعزى للطريقة ولصالح طريقة العصف الذهني، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارة اتخاذ القرار تعزى للجنس، وعدم وجود فروق تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس.

أما الطراونة (2006) فقد أجرت دراسة هدفت إلى معرفة أثر نمطي المنظم والاستقصاء الموجهة في تنمية مهارة اتخاذ القرار في مبحث التربية الوطنية والمدينة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (117) طالباً وطالبة منهم (47) طالباً و (70) طالبة موزعين على أربع شعب دراسية بواقع شعبتين لكل مدرسة وتم تدريس شعبتان بنمط المنظم المتقدم وشعبتان بنمط الاستقصاء الموجهة بواقع شعبة في كل مدرسة، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارة اتخاذ القرار تعزى لنمط التدريس أو التفاعل بين النمط والجنس، بالمقابل كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة نفسه للجنس لصالح الطالبات.

وأجرى بوغزلر و سوميج (Bogler&Somech, 2005) دراسة هدفت معرفة سلوك المواطنة التنظيمية في المدرسة كيف تصل للمشاركة في صنع القرار؟ يرى الباحثان أن المشاركة في اتخاذ القرار تعمل على تعزيز الوعي بالعدالة والثقة بين العاملين في المنظمة، لأنها تمكنهم من الدفاع عن مصالحهم الخاصة، كما تمكنهم من الحصول على المعلومات عن القرارات التي تخص الموضوعات السرية، وهذا الإحساس بالعدالة سيزيد من رغبة العاملين والتزامهم بالعمل، كما يمكنهم من فهم كل ما يخص عملهم من تحديات بشكل أفضل من المديرين والمسؤولين عن وضع السياسات. وتتضمن المشاركة توفير أفضل المعلومات لاتخاذ القرار وتسهيل قيام العاملين بأعمالهم بنجاح. فالعامل الذي ينظر إلى المنظمة التي يعمل فيها باهتمام سوف تزداد خبرته ورضاه عن عمله، وسيعود ذلك عليه بالاستحسان والاستعداد الكبير للالتزام.

ونفذ هوبر (Huber, 2003) دراسة حول التفاعل بين الفروق الفردية والتعلم التعاوني وأثره على اتخاذ القرار لدى الطلبة هدفت التعرف إلى إمكانية التفاعل بين الفروق الفردية والتعلم التعاوني وأثره على اتخاذ القرار لدى الطلبة، تم تقسيم ودراسة التيقن وعدم التيقن من اتخاذ القرار لدى (209) طلاب منهم (88) طالب و (121) طالبة في تسع شعب صفية من الصف الثامن في مدرستين من المدارس العمومية في ولاية نيويورك الأمريكية، واختير ثلاثة طلاب متيقنين، وثلاثة من الطلاب غير المتيقنين من كل غرفة صفية ويتسلسل متغير فقد قاموا بحل ثلاث مهام (واجبات) بالمواد التالية: اللغة الألمانية، والدراسات الاجتماعية، والرياضيات) أولاً بشكل فردي ثم بالمجموعات المتجانسة، تتكون المجموعة من ثلاث طلاب ولم تظهر فروق دالة إحصائية في اتخاذ القرار بين الطلبة المتيقنين وغير المتيقنين أثناء العمل الفردي، ولكن كان هناك فروق داله إحصائية في اتخاذ القرار بين الممثلين أثناء العمل كمجموعات متجانسة.

في ضوء الدراسات السابقة تبين ندرة الدراسات التي تناولت طلبة المرحلة الجامعية، وهي شريحة اجتماعية مهمة ولها دور فاعل في المجتمع الأردني، كما لم يتم العثور على دراسة واحدة تناولت علاقة التفكير الأخلاقي باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية مما شكل لديه الدافع للتحقق من العلاقة بين المتغيرات في البيئة الأردنية وتحديداً في البيئة الجامعية. وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة تم اختيار مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين من إعداد فوقيه عبدالفتاح (2001) وذلك لملائمته للفئة العمرية الخاصة بالدراسة ولموضوعية تصحيحه وإمكانية تطبيقه، اما الأدوات والمقاييس التي تم استخدامها في الدراسات السابقة لقياس اتخاذ القرار، فقد تنوعت المقاييس في تلك الدراسات بحسب البيئة والفئة التي تم إجراء الدراسة عليها، وبالتالي وجد أنه من المناسب إعداد مقياس لاتخاذ القرار ملائم لطلبة الجامعة حيث تم استخدام مقياس اتخاذ القرار المُعد من قبل الغامدي (2012). وقد لوحظ ندرة الدراسات التي تناولت اتخاذ

القرار بين طلبة الجامعة الأمر الذي يعطى خصوصية لهذه الدراسة للكشف عن مستوى اتخاذ القرار بين طلبة الجامعة الذين يشكلون شريحة اجتماعية مهمة في المجتمع الأردني.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب مع اهداف الدراسة واستلقتها حيث يتم خلالها وصف الظاهرة المطلوب دراستها وجمع معلومات دقيقة عنها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الجامعة الأردنية في مرحلة البكالوريوس خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2014-2015، والبالغ عددهم (36815) طالباً وطالبة، منهم (24216) إناث (14599) ذكور وفقاً لإحصائيات وحدة القبول والتسجيل في الجامعة الأردنية والمسجلين في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2014 / 2015 والمنتظمين على مقاعد الدراسة.

أما العينة فقد اشتملت على قسمين هما:

أ. **عينة استطلاعية:** تم اختيار (50) طالب وطالبة بالطريقة العشوائية البسيطة، وذلك للتأكد من صلاحية أدوات الدراسة ومن ثم استخدامها لحساب الصدق والثبات لمقاييس الدراسة وهي مقياس التفكير الأخلاقي، ومقياس اتخاذ القرار.

ب. **العينة الفعلية للدراسة:** قام الباحث بتوزيع (1000) استبانة على طلبة الجامعة الأردنية ويعد استرجاع الاستبانات استبعد الباحث (85) استبانة لعدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي لأسباب متعددة أهمها: نقص في المعلومات التي تحتاجها الدراسة، وعدم صلاحية بعضها للتحليل الإحصائي، وبناءً عليه تكونت عينة الدراسة الفعلية من (915) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة القصدية (العمدية) حيث تم اختيارهم من مساقات الثقافة الإسلامية. والمهارات الحياتية، والعلوم العسكرية. وهي مواد تطرح كمتطلبات اختيارية في الجامعة الأردنية وتشمل هذه المساقات طلبة الجامعة من كافة التخصصات الأمر الذي يوفر تمثيل هذه العينة لأفراد مجتمع الدراسة ولذلك قام الباحث بتوزيع الاستبانات على هذه الشعب لضمان تنوع التخصصات والمستويات الدراسية لدى الطلبة، والجدول (1) يبين التكرارات والنسب المئوية لأفراد العينة حسب متغيرات الدراسة (الجنس، الكلية، السنة الدراسية).

جدول (1)

التوزيع النسبي لأفراد العينة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة%
ذكر	268	29
أنثى	647	71
المجموع	915	100

يشير الجدول رقم (1) بأن ما نسبته (71%) من أفراد عينة الدراسة هن من الإناث و أن (29%) هم من الذكور مما يدل على أن النسبة الأكبر من طلبة الجامعة الأردنية هن من الإناث.

جدول (2)

التوزيع النسبي لأفراد العينة حسب متغير الكلية

الكلية	التكرار	النسبة%
إنسانية	779	85.1
علمية	136	14.9
المجموع	915	100.0

يشير الجدول رقم (2) بأن ما نسبته (85.1%) من أفراد عينة الدراسة (الطلبة) هم من طلبة الكليات الإنسانية وأن ما نسبته (14.9) من أفراد عينة الدراسة هم من طلبة الكليات العلمية مما يدل على أن النسبة الأكبر من طلبة الجامعة الأردنية هم من طلبة الكليات الإنسانية.

جدول (3)

التوزيع النسبي لأفراد العينة حسب متغير السنة الدراسية

السنة الدراسية	التكرار	النسبة%
أولى	96	10.5
ثانية	100	10.9
ثالثة	287	31.4
رابعة	416	45.5
خامسة	16	1.7
المجموع	915	100.0

يشير الجدول رقم (3) بأن ما نسبته (10.5%) من أفراد عينة الدراسة (الطلبة) هم من طلبة السنة الدراسية الأولى وأن ما نسبته (10.9%) من أفراد عينة الدراسة هم من طلبة السنة الدراسية الثانية في حين بلغت نسبة طلبة السنة الدراسية الثالثة (31.4%) بالمقابل بلغت نسبة طلبة السنة الدراسية الرابعة (45.5%) وكانت أقل النسب هي نسبة طلبة السنة الدراسية الخامسة حيث بلغت (1.7%) مما يدل على أن النسبة الأكبر من عينة الدراسة هم من طلبة السنة الرابعة وهؤلاء بطبيعة الحال تكون لديهم فرصة أكبر على اتخاذ القرارات السليمة أكثر من غيرهم نتيجة لخبرتهم الجامعية.

أدوات الدراسة:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين (عبد الفتاح، 2001)، ومقياس اتخاذ القرار والمُطور من قبل الغامدي (2012). وفيما يلي وصفاً لهاتين الأداتين، ومؤشرات صدقهما وثباتهما.

أولاً: مقياس التفكير الأخلاقي إعداد فوقيه عبدالفتاح (2001).

اتخذ هذا المقياس من نظرية كولبرج (Kohlberg) إطاراً نظرياً يكون التركيز في القياس على الاستجابة، ومقياس التفكير الأخلاقي يقوم على فهم الأفراد لقواعد السلوك الأخلاقي حيث يعرض على الفرد موقف يكون صاحبه في حيرة من أمره ويطلب منه إصدار حكم فيما يجب على صاحب الموقف اتخاذه انطلاقاً من القواعد الأخلاقية التي تمثلها، ويمكن تطبيق المقياس بشكل جماعي أو فردي، كما أن الاستجابة تأخذ شكل اختيار من متعدد أي سهولة التطبيق والتصحيح والتصنيف في مراحل بحيث تتم بطريقة موضوعية. ويتضمن المقياس خمسة مواقف أخلاقية اشتقت من مقياس Kohlberg للتفكير الأخلاقي، حيث يقدم كل موقف متبوع بعدد من الأسئلة يلي كل سؤال ست استجابات تمثل المراحل الست للتفكير الأخلاقي عند كولبرج، ويتم عرضاً لاستجابات الست على العينة بطريقة عشوائية ويطلب منهم وضع علامة (X) أمام الاستجابة الأكثر اتفاقاً مع تفكيرهم وأحكامهم الأخلاقية، مع توضيح مبررات الاختيار أي ما يؤيد الحكم الأخلاقي الذي أصدره للوقوف على أن الاختيار لم يكن اختياراً عشوائياً.

الموقف الأول يتكون من (5) فقرات، الموقف الثاني يتكون من (9) فقرات، الموقف الثالث يتكون من (3) فقرات، الموقف الرابع يتكون من فقرتين، الموقف الخامس يتكون من فقرتين؛ والملحق (2) يبين مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين بصورته الأولى.

1. العبارة (أ) تقابل المرحلة الأولى: الطاعة والخوف من العقاب وتقدر (درجة واحدة).

2. العبارة (ب) تقابل المرحلة الثانية: المنفعة النسبية والمقايضة وتقدر (درجتين).

3. العبارة (ج) تقابل المرحلة الثالثة: الالتزام بالمسايرة وتقدر (3 درجات).

4. العبارة (د) تقابل المرحلة الرابعة: المحافظة على القانون والنظام وتقدر (4 درجات)
5. العبارة (هـ) تقابل المرحلة الخامسة: مرحلة العقد الاجتماعي وتقدر (5 درجات)
6. العبارة (و) تقابل المرحلة السادسة: المبادئ الأخلاقية العامة وتقدر (6 درجات)

تقنين مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين:

قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية استطلاعية Pilot Study Sample قوامها (50) من مجتمع الدراسة الأصلي بهدف التحقق من صلاحية مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين للتطبيق في البيئة الأردنية من خلال حساب الصدق والثبات بالطرق الإحصائية الملائمة.

دلالات صدق وثبات مقياس التفكير الأخلاقي بصورته الأصلية

قامت عبد الفتاح (2001) بالتأكد من صدق وثبات مقياس التفكير الأخلاقي من خلال عرضه على بعض أساتذة علم النفس التربوي في جامعة القاهرة للتحكيم، وأجرت التعديلات اللازمة، وقد قام الباحث في هذه الدراسة التأكد من مدى صلاحية تطبيق هذا المقياس على مجتمع الدراسة من خلال إجراءات صدقه وثباته. والتحقق من صدق مقياس التفكير الأخلاقي، تمهيداً لتطبيقه على أفراد عينة الدراسة بطريقتين، وهما:

أولاً: صدق المحتوى

للتحقق من دلالات صدق مقياس التفكير الأخلاقي قام الباحث بإخراج المقياس بصورته الأولى، والمكون من خمسة مواقف أخلاقية، كما هو مبين في الملحق (1)، ومن ثم عرضه على لجنة من الأساتذة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي، وعلم الاجتماع في الجامعات الأردنية، والبالغ عددهم (10) محكمين، كما هو مبين في الملحق (3)، وطلب إليهم إبداء الرأي حول مدى مناسبة الفقرات للمقياس، ومدى انتمائها للمجالات، بالإضافة إلى سلامة الصياغة اللغوية ووضوحها من حيث المعنى، وأي ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، واعتمد الباحث ما نسبته (80%) من إجماع المحكمين على إبقاء فقرات المقياس بصورته الأصلية، وتم الأخذ بملاحظاتهم بما يسهم في تحقيق أهداف الدراسة، حيث تم إعادة صياغة بعض العبارات، وتوضيح بعض المواقف، وقد أشار المحكمون إلى مناسبة المقياس للكشف عن مستوى التفكير الأخلاقي لطلبة الجامعات، ويرى الباحث أن ذلك مؤشر على تمتع المقياس بدرجة من الصدق تسمح باستخدامه لأغراض الدراسة، وبناءً على ذلك تضمن المقياس بصورته النهائية خمسة مواقف أخلاقية، الموقف الأول يتكون من (5) فقرات، الموقف الثاني ويتكون من (9) فقرات، والموقف الثالث يتكون من (3) فقرات، والموقف الرابع ويتكون من فقرتين، الموقف الخامس، يتكون من فقرتين، كما هو مبين في الملحق (1).

ثانياً: صدق البناء بصورته الحالية

للتحقق من مؤشرات صدق البناء لمقياس التفكير الأخلاقي، قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتم استخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالموقف الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرة بالمقياس ككل، كما هو مبين في جدول (4).

جدول (4)

قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه وقيم معاملات ارتباط الفقرة بالأداة ككل

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الموقف	معامل الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الموقف	معامل الارتباط مع المقياس
1	0.48	0.78	12	0.87	0.65
2	0.53	0.70	13	0.65	0.52
3	0.53	0.80	14	0.80	0.60
4	0.53	0.70	15	0.48	0.74
5	0.65	0.85	16	0.53	0.55

0.70	0.80	17	0.85	0.80	6
0.70	0.70	18	0.50	0.53	7
0.65	0.40	19	0.79	0.89	8
0.50	0.45	20	0.67	0.65	9
0.62	0.80	21	0.53	0.88	10
			0.53	0.79	11

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (4) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع المواقف التي تنتمي إليها تراوحت ما بين (0.40-0.88) كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات ككل ما بين (0.28-0.75)، وهي كافية لأغراض الدراسة الحالية.

دلالات ثبات المقياس بصورته الحالية:

للتحقق من ثبات المقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (50) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الأردنية من خارج عينة الدراسة، ومن ثم إعادة تطبيقه بعد فاصل زمني مدته أسبوعان على نفس العينة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest)، تم استخدام طريقة التجزئة النصفية (جتمان) على المقياس ككل، والمواقف منفردة، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للمواقف، والقياس ككل، ويوضح الجدول (5) قيم معاملات الثبات.

جدول (5)

قيم المعاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية والاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمواقف والمقياس ككل

الموقف	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا
الأول	0.75	0.77
الثاني	0.77	0.76
الثالث	0.74	0.74
الرابع	0.71	0.72
الخامس	0.75	0.73
مقياس التفكير الأخلاقي ككل	0.76	0.77

ويتضح من البيانات الواردة في الجدول (5) أن قيم معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) تراوحت بين (0.72-0.77)، وتراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية (0.71-0.77) وجميعها قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض التطبيق أيضاً.

تصحيح المقياس

تكون مقياس التفكير الأخلاقي بصورته النهائية من خمسة مواقف أخلاقية، الموقف الأول ويتكون من (5) فقرات، الموقف الثاني ويتكون من (9) فقرات، والموقف الثالث ويتكون من (3) فقرات، والموقف الرابع يتكون من فقرتين، الموقف الخامس ويتكون من فقرتين، كما هو مبين في الملحق (1)، يتم الإجابة على فقرات المقياس بوضع المستجيب دائرة حول رقم الإجابة التي يختارها بين ستة اختيارات (أ، ب، ج، د، هـ، و)، ثم تصحيح المقياس بوضع رقم المرحلة التي يمثلها الاختبار أمام العبارة المنتقاة، العبارة (أ) تقابل المرحلة الأولى: الطاعة والخوف من العقاب وتقدر (درجة)، العبارة (ب) تقابل المرحلة الثانية: المنفعة النسبية والمقايضة وتقدر (درجتان)، العبارة (ج) تقابل المرحلة الثالثة الالتزام بالمسايرة وتقدر (3) درجات، والعبارة (د) تقابل المرحلة الرابعة: المحافظة على القانون والنظام وتقدر (4) درجات، والعبارة (هـ) تقابل المرحلة الخامسة: مرحلة العقد الاجتماعي وتقدر (5) درجات، والعبارة (و) تقابل المرحلة السادسة: المبادئ الأخلاقية العامة وتقدر (6) درجات. ويتم تقدير مرحلة التفكير الأخلاقي للفرد من خلال متوسطات مجموع المراحل التي تمثلها الاختيارات المنتقاة على كل سؤال، وتتراوح الدرجات على المقياس ما بين (21) وهي الحد الأدنى للمرحلة الأولى "الطاعة

الخوف وتجنباً للعقاب" ¹ إلى (126)²، وهي الحد الأعلى للمرحلة السادسة (مرحلة المبادئ الأخلاقية العامة). مع الأخذ بعين الاعتبار بأن الفقرات من (أ- و) مرتبة بترتيب الدرجات على كل فقرة.

ثانياً: مقياس اتخاذ القرار:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت اتخاذ القرار قام الباحث باستخدام مقياس اتخاذ القرار والذي طوره الغامدي (الغامدي، 2012) وذلك لملائمته لطبيعة الدراسة الحالية وتكون المقياس بصورته الأصلية من (40) فقرة موزعة على (4) مواهب متعددة في مهارة اتخاذ القرارات وبواقع (10) فقرات لكل مواهب، وهي كالاتي: مواهب التواصل، مواهب اتخاذ القرار، مواهب التفكير المنتج، مواهب التنبؤ.

صدق مقياس اتخاذ القرار بصورته الأصلية:

تم التأكد من صدق المقياس من خلال عرضه على (6) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس والموهبة والإبداع في الجامعات الأردنية. والأخذ بملاحظاتهم بما يخص الصياغة اللغوية للفقرات ومدى قياس الفقرات للمجالات المنسوبة إليها، وقد بلغ معامل الارتباط لدى المحكمين من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (0,9) وبذلك يتمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق (الغامدي، 2012).

وبالدراسة الحالية تكون مقياس اتخاذ القرار من (40) فقرة موزعة على الأبعاد الأربعة، كما جاء بدراسة (الغامدي، 2012) حيث تقيس مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية. وتكونت الإجابة من خمسة مستويات وهي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) بحيث تأخذ الدرجات (1,2,3,4,5) على التوالي.

ثبات مقياس اتخاذ القرار بصورته الأصلية:

وللتأكد من ثبات المقياس تم حساب معامل الثبات من خلال إعادة تطبيق المقياس على عينة مكونة من (50) طالباً وطالبة، ثم إعادة تطبيق المقياس عليهم مرة أخرى بعد مرور أسبوعاً على التطبيق الأول. وقد تم حساب معامل الثبات للمقياس وبلغ (0,86) وهذا يشير إلى أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات لأغراض الدراسة (الغامدي، 2012).

صدق مقياس اتخاذ القرار بالدراسة الحالية:

للتأكد من صدق المقياس بالدراسة الحالية تم عرضه على مجموعة من المحكمين والأساتذة الجامعيين في الجامعات الأردنية ذوي الاختصاص في مجال علم النفس والتربية الخاصة والموهبة والإبداع، وطلب منهم إبداء رأيهم حول فقرات المقياس ومدى ملائمتها وصياغتها، وقام الباحث بأخذ جميع الملاحظات بعيين الاعتبار وتم تعديل صياغة بعض الفقرات.

ثبات أداة مقياس اتخاذ القرار بالدراسة الحالية:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة وثبات تطبيقها تم توزيع أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالب وطالبة من خارج عينة الدراسة مرتين بفارق زمني مدته (أسبوعين) واستخراج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين تقديراتهم في المراتين على مجالات مقياس اتخاذ القرار، وتم تطبيق معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha) على جميع مجالات اتخاذ القرار، كما هو مبين في جدول رقم (6).

1 هذه الدرجة يحصل عليها الطالب في حالة الإجابة عن كل فقرات المقياس بالخيار (أ).

2 هذه الدرجة يحصل عليها الطالب في حالة الإجابة عن كل فقرات المقياس بالخيار (و).

جدول (6)

معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) ومعاملات ارتباط بيرسون مجالات مقياس اتخاذ القرار والأداة ككل

المجال	معامل الثبات	معامل الارتباط
موهبة التنبؤ	0.77	0.85
موهبة اتخاذ القرار	0.75	0.75
موهبة التواصل	0.74	0.70
موهبة التفكير المنتج	0.76	0.78
مقياس اتخاذ القرار ككل	0.75	0.77

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يظهر جدول (6) ما يلي:

1. جميع قيم معاملات الثبات بطريقة (كرونباخ ألفا) كانت مقبولة لأغراض التطبيق، حيث أنها تراوحت بين (0.74-0.77) وأشارت الدراسات إلى قبول معاملات الثبات وجميعها قيم مقبولة لأغراض التطبيق، إذ أشارت معظم الدراسات إلى أن نسبة قبول معامل الثبات هو (0.60) (Amir & Sonderpandian, 2002).

2. جميع قيم معاملات الارتباط طريقة بيرسون دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وهذا يدل على ثبات التطبيق.

تصحيح المقياس: تم اعتماد سلم ليكرت للتدرج الخماسي، وذلك على النحو التالي: تم إعطاء الإجابة دائماً (5) درجات، والإجابة غالباً (4) درجات، والإجابة أحياناً (3) درجات، والإجابة نادراً (2) درجتان، والإجابة أبداً (1) درجة واحدة.

وقد تم تقسيم تدرج المقياس إلى ثلاثة مستويات: عالية، متوسطة، منخفضة، ولتحديد الانتقال المثني للفئة تم استخدام المعادلة التالية:

طول الفئة = (القيمة العليا - القيمة الدنيا / عدد المستويات)

طول الفئة = $3/4 = 3/1-5 = 1.33$

منخفضة.

وبذلك تكون الدرجة من $1.33+1 = 2.34$ وتحديداً من (1 - أقل من 2.34).

متوسطة

وتكون الدرجة من $2.34 + 1.33 = 3.67$ وتحديداً من (2.34 - أقل من 3.67). مرتفعة

وتكون الدرجة من $3.67 + 1.33 = 5$ وتحديداً من (3.67 - 5).

متغيرات الدراسة:

مستويات التفكير (اخلاقي، مرتفع، متوسط، منخفض).

الجنس (ذكر، أنثى).

التخصص (علمي، إنساني).

اتخاذ القرار.

المعالجات الإحصائية:

بعد الانتهاء من جمع البيانات وتفرغ استجابات أفراد العينة، تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، والتي اشتملت على استخدام المعالجات الإحصائية وفقاً لأسئلة الدراسة، وهي على النحو الآتي: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، معامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الثلاثي.

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول: ما مستويات التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة عن مقياس التفكير الأخلاقي وقد قام الباحث بتقسيم درجات المستويات للمتوسطات الحسابية إلى ثلاثة مستويات (درجة مرتفعة، درجة متوسطة، درجة متدنية)، ووفقاً للمعادلة الآتية: طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات. حيث أن المدى هنا = الفئة العليا - الفئة الدنيا، وطول الفئة = $(126-21) \div 3 = 35$. وبناءً عليه تم اعتماد المقياس الآتي للحكم على المتوسطات الحسابية: وتم احتساب المستويات كما يلي:

- من 21,00 - أقل من 56,00: بدرجة متدنية.
- من 57,00 - أقل من 92,00: بدرجة متوسطة.
- من 93,00 - 126: بدرجة مرتفعة.

جدول (7)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة عن مقياس التفكير الأخلاقي (ن=915)

درجة التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أعلى قيمة	أدنى قيمة	مقياس التفكير الأخلاقي
متوسطة	10.95	71.24	100.00	39.00	

يظهر من الجدول رقم (7) أن مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الأردنية كان متوسطاً، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على مقياس التفكير الأخلاقي ككل ما بين (39.00-100.00)، وبلغ المتوسط الحسابي (71.24) وتقع هذه الفئة ضمن (المستوى المتوسط) حسب المقياس المعتمد في الدراسة الحالية

نتائج السؤال الثاني: ما مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مقياس اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية، وقد قام الباحث بتقسيم درجات المستويات للمتوسطات الحسابية إلى ثلاثة مستويات (درجة مرتفعة، درجة متوسطة، درجة متدنية)، ووفقاً للمعادلة الآتية:

طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات. حيث أن المدى هنا = الفئة العليا - الفئة الدنيا.

طول الفئة = $(5-1) \div 3 = 1.33$.

وبناءً عليه تم اعتماد المقياس التالي للحكم على المتوسطات الحسابية: وتم احتساب المستويات كما يلي:

- من 1.00 - أقل من 2.33: بدرجة متدنية.
- من 2.33 - أقل من 3.66: بدرجة متوسطة.
- من 3.66 - 5.00: بدرجة مرتفعة.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع مجالات مقياس القدرة على اتخاذ

القرار مرتبة تنازلياً (ن=915)

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	4	موهبة التنبؤ	3.49	0.45	متوسطة
2	2	موهبة اتخاذ القرار	3.37	0.46	متوسطة
3	1	موهبة التواصل	3.31	0.43	متوسطة
4	3	موهبة التفكير المنتج	3.18	0.52	متوسطة
		مقياس القدرة على اتخاذ القرار ككل	3.34	0.36	متوسطة

يظهر من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس القدرة على اتخاذ القرار تراوحت بين (3.18-3.49) بدرجة تقييم متوسطة لجميع المجالات كان أعلاها لمجال "موهبة التنبؤ" بمتوسط حسابي (3.49) وفي المرتبة الثانية مجال "موهبة اتخاذ القرار" بمتوسط حسابي (3.37)، وفي المرتبة الثالثة مجال "موهبة التواصل" بمتوسط حسابي (3.31)، بينما جاء المرتبة الرابعة والأخيرة مجال "موهبة التفكير المنتج" بمتوسط حسابي (3.18)، وبلغ المتوسط الحسابي لمقياس القدرة على اتخاذ القرار ككل (3.34) بدرجة تقييم متوسطة، وهذا يدل على وجود مستوى متوسط من القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية.

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات كل مجال من مجالات مقياس القدرة على اتخاذ القرار كل على حدا.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات مجال موهبة التواصل مرتبة تنازلياً (ن=915)

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	5	أخذ القرار مع إدراكي لمسؤوليتي الشخصية عن اتخاذه.	4.05	0.92	مرتفعة
2	10	أختار أهداف واقعية من أجل أن تسهل علي اتخاذ القرار.	3.87	1.00	مرتفعة
3	1	أخذ قراراً سريعاً حين أنفعل في الموقف الذي يحتاج إلى قرار.	3.75	1.02	مرتفعة
4	9	أفكر في العناصر المكونة للموقف المشكل الذي يحتاج إلى قرار.	3.59	1.00	متوسطة
5	4	أجد سهولة في وضع مجموعة من بدائل القرارات حين أتعرض لموقف يحتاج إلى قرار.	3.34	1.03	متوسطة
6	6	أتردد في اتخاذ قرار ما، لأنني لا أملك اليقين بصوابه.	3.29	1.04	متوسطة
7	2	أفكر في المعلومات التي بين يدي، ومع ذلك يصعب علي الخروج بقرار.	3.14	0.95	متوسطة
8	3	أغفل التفكير في وضع معايير تساعد على ترتيب بدائل للقرارات.	2.85	0.98	متوسطة
8	7	يصعب علي أن أهبط نفسي لنتائج قراراتي.	2.85	1.13	متوسطة
10	8	قبل اتخاذ القرار فإنني لا أفكر في الأهداف التي أسعى لتحقيقها.	2.37	1.22	متوسطة

يظهر من الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال موهبة التواصل تراوحت بين (2.37-4.05) كان أعلاها للفقرة (5) "أخذ القرار مع إدراكي لمسؤوليتي الشخصية عن اتخاذه" بمتوسط حسابي (4.05) ودرجة تقييم مرتفعة، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة (10) "أختار أهداف واقعية من أجل أن تسهل علي اتخاذ القرار" بمتوسط حسابي (3.87) ودرجة تقييم مرتفعة، بينما كان أدنى متوسط حسابي (2.37) للفقرة (8) "قبل اتخاذ القرار فإنني لا أفكر في الأهداف التي أسعى لتحقيقها" بدرجة تقييم متوسطة.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات مجال موهبة اتخاذ القرار مرتبة تنازلياً (ن=915)

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	3	بضايقتني عدم اتخاذ قرار حيال المواقف المشككة.	3.87	1.10	مرتفعة
2	2	أرتب أهدافي حسب الأهمية حتى أستطيع اتخاذ القرار.	3.91	1.02	مرتفعة
3	1	أعطي لكل هدف وزناً حتى أستطيع تقييم أهدافي من وراء اتخاذ القرار.	3.73	0.96	مرتفعة
4	10	أفكر في بدائل جديدة حين تفشل البدائل المتاحة لكي يكون قراري قرار جيداً.	3.70	0.91	مرتفعة
5	6	أدرك أهمية التفكير في مسؤولية الآخرين معي في اتخاذ القرار.	3.57	0.98	متوسطة
6	5	أسيطر على انفعالاتي حين أفكر في موقف مشكل يحتاج إلى قرار.	3.37	1.03	متوسطة
7	4	أخذ قراراتي دون التفكير في معايير أحكم بها على جودة قرارات.	2.94	1.14	متوسطة
8	8	أخذ القرار حتى لو لم أكن متأكداً من أنني المسؤول عن اتخاذه.	2.92	1.16	متوسطة
9	7	يصعب علي التعرف على الأشخاص الذين يجب أن يشاركونني في اتخاذ القرار.	2.82	1.09	متوسطة
10	9	يصعب علي استرجاع أي موقف سبق و أن تعرضت له، يكون مشابه لموقف جديد مشكل أتعرض له.	2.80	1.24	متوسطة

يظهر من الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال موهبة اتخاذ القرار تراوحت بين (2.80-3.97) كان أعلاها للفقرة (3) "بضايقتني عدم اتخاذ قرار حيال المواقف المشككة" بمتوسط حسابي (3.87) ودرجة تقييم مرتفعة، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة (2) "أرتب أهدافي حسب الأهمية حتى أستطيع اتخاذ القرار" بمتوسط حسابي (3.91) ودرجة تقييم مرتفعة، بينما كان أدنى متوسط حسابي (2.80) للفقرة (9) "يصعب علي استرجاع أي موقف سبق و أن تعرضت له، يكون مشابه لموقف جديد مشكل أتعرض له" بدرجة تقييم متوسطة.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات مجال موهبة التفكير المنتج مرتبة تنازلياً (ن=915)

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	7	أجمع المعلومات حول الموقف المشكل أولاً ثم أتخذ قراراً حياله.	3.88	0.96	مرتفعة
2	1	أثناء مواجهتي لموقف مشكل يحتاج إلى قرار فإنني أختار بعناية شخصاً بعينه لإستشارته.	3.78	1.03	مرتفعة
3	9	أستطيع المقارنة بين المعايير التي على ضوءها أتخذ القرارات.	3.49	0.97	متوسطة
4	5	أستطيع إعداد الأسس التي على ضوءها أقيم بدائل القرارات.	3.29	1.00	متوسطة
5	2	يصعب علي توقع نتائج القرار الذي سأأخذه.	2.98	1.06	متوسطة
6	10	يصعب علي حصر مجموعة من بدائل القرارات حين أتعرض لموقف مشكل يحتاج إلى قرار.	2.97	1.00	متوسطة
7	3	يصعب علي إيجاد بديل آخر أستبدل به قراري الأول حين يكون خاطئاً.	2.89	1.05	متوسطة
7	8	أخذ قراراتي دون إعطائها القدر الكافي من الأهمية	2.89	1.18	متوسطة
9	4	أخذ القرار دون التفكير بعمق في الموقف المشكل.	2.86	1.19	متوسطة
10	6	أخذ قراري دون الاهتمام بعناصر الموقف المشكل.	2.74	1.17	متوسطة

يظهر من الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال موهبة التفكير المنتج تراوحت بين (2.74-3.88) كان أعلاها للفقرة (7) "أجمع المعلومات حول الموقف المشكل أولاً ثم أتخذ قراراً حياله" بمتوسط حسابي (3.88) ودرجة تقييم مرتفعة، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة (1) "أثناء مواجهتي لموقف مشكل

يحتاج إلى قرار فإنني أختار بعناية شخصاً بعينه لاستشارته " بمتوسط حسابي (3.78) ودرجة تقييم مرتفعة، بينما كان أدنى متوسط حسابي للفقرة (4) " أتخذ قراراً دون الاهتمام بعناصر الموقف المشكل " بدرجة تقييم متوسطة.

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات مجال موهبة التنبؤ مرتبة تنازلياً (ن=915)

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	9	يتحدد عمق تفكيري مع أهمية القرار الذي أريد إتخاذه	3.80	0.97	مرتفعة
2	8	أفكر في قدرتي على تحمل نتائج القرار الذي أتخذه.	3.77	0.98	مرتفعة
3	3	أفكر في المواقف المماثلة التي مرت علي حين أتعرض لموقف مشكل يحتاج إلى قرار .	3.74	0.97	مرتفعة
4	7	أفكر في رأي من أشاركه قبل إتخاذ القرار .	3.73	1.01	مرتفعة
5	10	أعطي أهمية لمبدأ الاستشارة من أجل إتخاذ القرار .	3.69	1.06	مرتفعة
6	1	أفكر في النتائج المترتبة على إتخاذ القرار حتى أستطيع تحديد أهمية القرار .	3.63	1.04	متوسطة
7	6	أؤجل إتخاذ بعض القرارات حتى أجمع معلومات كافية حول الموقف المشكل .	3.50	0.95	متوسطة
8	4	أعتمد رأي من أشاركه مباشرة حين أنوي إتخاذ قرار .	3.29	1.02	متوسطة
9	2	يصعب علي الجزم بأن الموقف المشكل الذي أواجهه يحتاج إلى إتخاذ قرار أم لا يحتاج .	2.88	1.09	متوسطة
10	5	يصعب علي التفكير فيما يترتب على قرارى من نتائج .	2.86	1.04	متوسطة

يظهر من الجدول (12) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال موهبة التنبؤ تراوحت بين (2,86-3,80) كان أعلاها للفقرة (9) " يتحدد عمق تفكيري مع أهمية القرار الذي أريد إتخاذه " بمتوسط حسابي (3.80) ودرجة تقييم مرتفعة، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة (8) " أفكر في قدرتي على تحمل نتائج القرار الذي أتخذه " بمتوسط حسابي (3.77) ودرجة تقييم مرتفعة، بينما كان أدنى متوسط حسابي للفقرة (5) " يصعب علي التفكير فيما يترتب على قرارى من نتائج " بدرجة تقييم متوسطة.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية بين التفكير الأخلاقي واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين مقياسين التفكير الأخلاقي واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية، والجدول رقم (13) يوضح ذلك.

جدول (13)

معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين مقياسين التفكير الأخلاقي واتخاذ القرارات

المجال	معامل الارتباط	التفكير الأخلاقي
موهبة التواصل	معامل الارتباط	01,0
	الدلالة الإحصائية	77,0
موهبة اتخاذ القرار	معامل الارتباط	05,0
	الدلالة الإحصائية	17,0
موهبة التفكير المنتج	معامل الارتباط	03,0
	الدلالة الإحصائية	40,0
موهبة التنبؤ	معامل الارتباط	07,0
	الدلالة الإحصائية	06,0
اتخاذ القرارات	معامل الارتباط	03,0
	الدلالة الإحصائية	37,0

يظهر من جدول (13) وجود علاقة طردية ولكنها غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مستوى التفكير الأخلاقي ومستوى إتخاذ القرار، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.03) وهي قيمة موجبة وغير دالة إحصائياً.

نتائج الدراسة

أظهرت النتائج الخاصة بالسؤال الأول أن الدرجة الكلية الخاصة بالتفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الأردنية كانت بمستوى حسابي متوسط وهو (71.21) أي أنه بين الفئات (من 57.00 - أقل من 92.00) وهو يقابل المرحلة الرابعة (التمسك الصارم بالقوانين والأنظمة) من مراحل التفكير الأخلاقي الستة عند كولبرج، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المقابلة (2013) ودراسة الزبون وعلي (2013) ودراسة الجوبان (2012) وتتفق كذلك مع دراسة (Kabady and Aldag, 2010).

أظهرت النتائج أن مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية ككل كان متوسطاً ويمكن أن تفسر هذه النتيجة أن الطالب في المرحلة الجامعية يكون قد امتلك مجموعة من الكفايات التي تسمح له بالمحافظة على العلاقات الاجتماعية الإيجابية وتساهم بقبول الأقران والتوافق الإيجابي في الجامعة، مما يجعله أكثر ثقة بنفسه. أظهرت النتائج الخاصة بالسؤال الثالث أن هناك علاقة طردية ولكنها غير دالة إحصائياً بين مستوى التفكير الأخلاقي ومستوى اتخاذ القرارات، وهذه النتيجة تشير إلى ترابط مفهوم التفكير الأخلاقي واتخاذ القرار إذ أن التفكير الأخلاقي يشكل جملة من الأفكار والأنظمة والقوانين والتشريعات التي يحصل وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (المقابلة، 2013).

التوصيات:

بناءً على النتائج السابقة توصي الدراسة بما يلي:

1. تأصيل مفهوم التفكير الأخلاقي لدى الطلبة من خلال تنفيذ مزيد من الدراسات والبحوث المتعلقة بهذا المفهوم.
2. ضرورة إدراج مساق خاص بالأخلاق والتربية الأخلاقية ليكون مطلباً جامعياً إجبارياً لطلبة الجامعة.
3. تفعيل دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية لنشر الثقافة الأخلاقية بين الأفراد والطلبة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية:

- أبو غزال، معاوية (2007). نظريات التطور الإنساني وتطبيقاتها التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- أبو قاعد، زكي (2008). تجربة التعذيب لدى الأسرى الفلسطينيين وعلاقتها بالتفكير الأخلاقي، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم علم النفس، الجامعة الإسلامية، غزة.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (1999). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط1، عمان، الأردن، دار الكتاب الجامعي.
- الجوبان، هذاب بن عبدالله (2012). التفكير الأخلاقي وأثره على الصحة النفسية لدى الجانحين في مرحلة المراهقة بمدينة الرياض: برنامج إرشادي لفعالية التفكير الأخلاقي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- حبيب، مجدي (2003). اتجاهات حديثة في تعليم التفكير (استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة)، القاهرة: دار الفكر.
- حسونة، أمل محمد (2004). علم نفس النمو، ط1، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- حميدة، فاطمة (1990) التفكير الأخلاقي - دليل المعلم في التفكير الأخلاقي لدى التلاميذ في جميع المراحل، مكتبة دار النهضة، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

- رزق الله، رندا (2002). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- الريماوي، محمد (2003). في علم نفس النمو، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الزبون، سليم عودة، و أحمد، علي أحمد (2013). النمو الخلقي لدى الطلبة وعلاقته بالتكيف الاجتماعي، مجلة دراسات سلسلة العلوم التربوية، المجلد، 40، ملحق 4، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الزيات، فتحي (1995). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، القاهرة، دار النهضة.
- الزيادات، ماهر، العدوان ، زيد (2009). أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد 17، العدد 2، غزة، فلسطين.
- السبيعي، عدنان (2000). النمو الأخلاقي والاجتماعي، دار الفارابي للمعارف، دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- السمارة، ياسمين (2013). أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تدريس مادة التربية الوطنية في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، المجلد الأول، العدد 2، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.
- شريم، رغدة (2009). سيكولوجية المراهقة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الشوارب، أسيل، و الخوالدة، محمود (2009). النمو الخلقي والاجتماعي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- الصيرفي، محمد عبدالفتاح (2003)، مفاهيم إدارية حديثة، عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الطراونة، ضحى، (2006). أثر نمطي المنظم والاستقصاء الموجهة في تنمية مهارة اتخاذ القرار في مبحث التربية الوطنية والمدنية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- عبدالله، محمد (2001). مدخل إلى الصحة النفسية، دار الفكر، عمان، الأردن.
- عبدالفتاح، فوقيه (2001). دراسة التفكير الأخلاقي كما يظهر في أداء عينة من الأطفال والراشدين في ضوء نظريتي بياجيه وكولبرج، المجلة المصرية للدراسات المصرية، المجلد 10، العدد 26، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- علاونة، شفيق (2010) سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العواملة، حابس والمزاهرة، أيمن (2003). سيكولوجية الطفل - علم نفس النمو، دار الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الغامدي، عبد العزيز، بن عبدالله جمعان، (2012). علاقة الذكاء العاطفي بمهارة اتخاذ القرار لدى موظفي سفارات دول مجلس التعاون الخليجي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن.
- الفرماوي، حمدي و حسن، وليد، (2004) الميتامعرفية بين النظرية والبحث، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- الكلوت، عماد (2004). دراسة لبعض المتغيرات الانفعالية والاجتماعية علاقتها بمستوى النضج الخلقي لدى المراهقين في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - قسم علم النفس، جامعة الأزهر-غزة، فلسطين.
- الكلوت، عماد (2004): دراسة لبعض المتغيرات الانفعالية والاجتماعية علاقتها بمستوى النضج الخلقي لدى المراهقين في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية -قسم علم النفس، جامعة الأزهر-غزة.
- كفاي، علاء الدين (2009). علم النفس الأسري، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- ليلي، وليام (2000). **مقدمة في علم الأخلاق**، ترجمة علي عبد المعطي محمد، ط2، منشأة المعارف، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- مدني، عبدالقادر (1996). **الإدارة - دراسة تحليلية للوظائف والقرارات الإدارية**، مكتبة دار زهران، جدة، المملكة العربية السعودية.
- مشرف، ميسون (2010). **التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية**، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الإسلامية غزة، فلسطين.
- مشرفي، حسن علي (1997)، **نظرية القرارات الإدارية**، (ط1)، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- المقالدة، تامر (2013). **التفكير الأخلاقي وعلاقته بمستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- ملحم، سامي، (2004). **علم نفس النمو**، دار الفكر ناشرون وموزعون ، عمان، الأردن.
- منصور، كاسر، وعواد يونس، (2000). **وظائف الإدارة**، منشورات جامعة دمشق. دمشق.
- الهادي، منى (1999). **استراتيجيات صنع واتخاذ القرارات**، دراسة صنع واتخاذ القرارات كنظام متكامل، ط1، القاهرة، دار النهضة.
- الهنداوي، علي (2005)، **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- الوحيددي، لبنى (2012). **الحكم الخلقي وعلاقته بأبعاد هوية الأنا لدى عينة من المراهقين المبصرين والمكفوفين في محافظات غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم علم النفس، الجامعة الإسلامية - غزة، فلسطين.

ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزية

- Adaire, J. (2005), **Inspiring Leadership**, U.S.A: John and Talbot Public.
- Bogler and A. Somech, (2005). **"Organizational Citizenship Behavior in School How Does it Relate to Participation in Decision Making?"** , Journal of Educational Administration Vol. 43 ,No. 5
- Cobb, N.(2001). **The Child**. May field Publishing Company, California.
- Frank, C, Drs., Campbell, W., Pellet, P. and Mujtaba ,B. (2010). **Applying Moral Development Literature and Ethical Theories to the Administration of Taxes in Kosovo**. International Business & Economics Research Journal, 9(2), (11-28).
- Harrison, F. (1999), **The Managerial Decision - Making Process**, New York: Houghton Mifflin Company.
- Huber, G. (Jun, 2003). **Processes of Decision Making in small learning Groups** (p255). 13, Available. <http://search.opnet.Com/login/retrieve/don2005/Jon/21>.
- Kabady, A. and Aldag, K. (2010). **Comparison of the Moral Development of the Students Attending Different Primary Schools from Different Variables**, International Journal of Human Science, 7 (1): (878-898).
- Kaplan, R.S. and Norton, D.P. (2000), **The Strategy-Focused Organisation: How Balanced Scorecard Companies Thrive In The New Business Environment**, Harvard Business School Printing.

- Rice, F. (1992). **Human Development ; A life Span approach** new York Macmillan Publishing Company
- Scott-Ladd ,A. Travaglione ,and V. Marshall ,(2006) . “**Causal Inferences between Participation in Decision Making ,Task Attributes ,Work Effort ,Rewards ,Job Satisfaction and Commitment**” ,Leadership & Organization Development Journal ,Vol. 27 ,No. 5.
- Semerci, C. (2006). **The Opinions of Medicine Faculty Students Regarding Cheating in Relation to Kohlberg’s Moral Development Concept**, Social Behavior and Personality, 4(1): 410–45.
- Sternberg, R. J., & Wagner, R. K. (1992). Thinking Styles Inventory. Unpublished test, Yale University, New Haven, CT.

معطيات الواقع الحجاجية عند الشعراء السود

حتى نهاية العصر العباسي الثاني

أ.د. محمد شاكر الربيعي الباحثة. نورة محمد عباس

جامعة بابل/ كلية التربية

Indications of Argument of the Black Poets up to the End of the Second Abbasid Era

Prof. Dr. Mohammad Shakir Al-Rubai'I Researcher. Noora Mohammad Abbas

University of Babylon / College of Education

Abstract

Argument is considered one of the modern developed sciences which works with various tools to convince the other. It has become known that the indications of argument which are divided into situations, facts, and hypotheses are among the most important tools and ways of conviction. Some poets are different from the others by their colour which causes for them a sort of a psychological complex for they tried to defend themselves using tools taken from reality whether this defence is related to their colour or other issues.

Key words: argument, black poets, indications, situations, facts, hypotheses

الملخص

يعد الحجاج من العلوم الحديثة المتطورة الذي يعمل بعدة أدوات على إقناع الآخر، وقد بات معروفاً في التصورات الحجاجية أن معطياتها- التي تقسم إلى وقائع وحقائق وافتراسات والتي سيتناولها البحث وفق هذا التقسيم- من أهم الأدوات المستعملة، والسبل القوية التي يتوصل بها المحاجج لإقناع المحاجج، ونظراً إلى وجود فئة من الشعراء تُعد مختلفة عن الشعراء الآخرين بـ(لونهم)، الذي سبب لهم عقدة في حياتهم، فقد أرادوا أن يتوصلوا بوسائل مأخوذة من على أرض الواقع إلى الدفاع عن أنفسهم سواء أكان ذلك الدفاع عن اللون أو قضايا أخرى، محاولين إقناع الآخرين في تبديل وجهة نظرهم.

الكلمات المفتاحية: الحجاج، الشعراء السود، معطيات، وقائع، حقائق، افتراضات.

مدخل: من أهم ركائز الحجاج التي يستند إليها المرسل المحاجج هي المعطيات الحجاجية التي تشمل (الوقائع، والحقائق، والافتراضات، والقيم، وهرمية القيم، والمواضع)، وتسمى أحياناً هذه المعطيات بـ(المقدمات)، وتبدو دلالة اسم(المقدمات) دليلاً على موضعها، فمن الأفضل أن تأتي هذه المعطيات مقدمة في الكلام؛ وذلك لأن المقدمة ((هي الصورة المثالية التي يتطلع الكاتب إلى إنجازها؛ إذ عليها يترتب نجاح التلقي أو فشله، كما تؤدي وظائف مختلفة))⁽¹⁾، بشرط أن تتواءم مع الحالة المطروحة ولاسيما في الحجاج؛ فـ((وحدات البداية هي أهم ما يقرع الأذهان المتلقية ويحدد درجة القبول أو الرفض للتصور المقدم))⁽²⁾.

إن هذه المعطيات غالباً ما تكون جاهزة وليست استنتاجية، فما هو جاهز ومأخوذ بالحسبان من الطرفين يكون أهم من الذي يتطلب عناء لصنعه وتقديمه للآخر.

وتمثل هذه المعطيات -على اختلاف أنواعها وما يحمله كل نوع من أسلوب خاص به- مشتركة فكرياً للأفراد أو مجموعة منهم، فالغالب من هؤلاء الأفراد((كان يسير في الاتجاه العام أو النموذج الساري عند مجموعة كبيرة، امتثلت للنظام، وسارت على النهج، الذي يخلد ذاتها))⁽³⁾، فمن أجل الانطلاق لبداية حجاجية ناجعة، والرغبة في التوسع بالعمل الحجاجي، يجب أن تستعمل هذه المعطيات بما يتناسب وتفكير المخاطبين، بل من الأفضل أن يطرحها المحاجج بشكل مختلف تماماً عما هو مألوف لدى متلقيه، وعملية الاختلاف هذه لا تعد حاجزاً في جعل المتلقي يشتهه بالقصد؛ وذلك لأن

هذه المعطيات تعتمد الحس المشترك لمجموعة معينة، فهي تمثل ((إجماع معتقداتها ومناطق موافقاتها بل ومناطق موافقة كل عاقل، وتسمى الحاجة في هذه الحالة (الحاجة الموجهة للإنسان عامة))⁽⁴⁾.

وهذا لا يعني أن هذه المعطيات هي (صك) غفران لا يمكن للمحتاج إلا أن يأخذها بالقبول، فعدم الحزق في طرحها قد يتسبب في رفضها.

ومن هنا يمكن للمحتاج أن ينطلق من المعطيات التي يضعها في المقدمة، والتي تسهم في إقناع المحاجين لبناء ((أول جسر التواصل المقنع بينه وبين مخاطبيه الذين يرغب في انخراطهم معه في التسليم بتلك المقدمات))⁽⁵⁾ التي عن طريقها يصل إلى مبتغاه، وقد استعملت هذه المقدمات أو المعطيات في شعر الشعراء السود، سوف نعرضها بالتفصيل البيرولماني.

ولا بد من التنبيه أولاً على أن افتراض أن يكون لكل خطاب حاجي مقدمات، لا يمنع من الإتيان بمقدمات جديدة، أي أن بناء هذا الخطاب لا يكون ((بمجرد تطوير مقدمات تعرض في بداية الكلام، وإنما يكون بناء هذا الخطاب بصنع مقدمات أثناء الكلام))⁽⁶⁾ كذلك، ويجب ألا تكون تلك المقدمات صادقة وضرورية توجب تسليم المتلقي كلياً بها؛ لأننا عند ذاك نكون قد ((خرجنا عن دائرة الحجاج لندخل دائرة البرهنة العلمية الصارمة))⁽⁷⁾، وبناء على هذا ((يظل الاتفاق حول مقدمات الحجاج متحركاً في دائرة الممكن والمحتمل، بمعنى أن المتلقي يرى فيما ينطلق منه المتكلم أموراً ممكنة الوقوع محتملة الحدوث، فتكون موافقته دون مرتبة التصديق الكلي، ومن ثمة له أن يأتي بحجاج مضاد ما دامت النتائج غير ملزمة))⁽⁸⁾.

وتقسم مادة المعطيات الحجاجية على المدار الخاص بالواقع وهو المتمثل بالوقائع والحقائق والافتراضات، والمدار الخاص بالمفضل، وهو المتعلق بالقيم وهرميتها وبالمواضع⁽⁹⁾، وسيقتصر هذا البحث على معطيات الواقع الحجاجية. ويتمثل ما يقتضي الخطاب الحجاجي الاتفاق عليه ((في جملة من الوقائع والحقائق والافتراضات التي تشكل مجتمعة جملة من المقدمات الحجاجية الضرورية في كل خطاب))⁽¹⁰⁾، ويمكن توضيحها على وفق المطالب الآتية:

المطلب الأول: الوقائع:

تمثل الوقائع ((ما هو مشترك بين عدة أشخاص أو بين جميع الناس))⁽¹¹⁾، أي أن الوقائع ((تعين مواد اتفاق دقيقة ومحصورة))⁽¹²⁾، وما دمن لا نستطيع - بحسب بيرولمان - ((الحديث عنها من وجهة نظر حجاجية إلا عندما تكون محل اتفاق واسع بين الجميع))⁽¹³⁾، فإنها ((لا تكون عرضة للدحض أو الشك))⁽¹⁴⁾، وهي - على هذا - تشكل نقطة انطلاق ممكنة للحجاج، و((بما أنها ثابتة ولا شك فيها فإنها تصلح لتأسيس نقطة البداية))⁽¹⁵⁾ التي يتخذها المحاج مسنداً له ((ليبرهن على صحة رأيه من ناحية، وليحقق مطلب إيقاع التصديق في ذهن المتقبل من ناحية أخرى))⁽¹⁶⁾.

ومن هنا يتبين أن الوقائع تعد من ركائز الحجاج المهمة، التي يستعملها المحاج للإقناع والتأثير في المتلقي⁽¹⁷⁾، وهذه الوقائع تنقسم على نوعين هما ((وقائع مشاهدة معانية من ناحية، ووقائع مفترضة... من ناحية أخرى))⁽¹⁸⁾، وهذان النوعان من الوقائع قد يفقدان لسبب أو لآخر طابعهما الذي يجعل منهما (وقائع) بمعنى حقائق، ولكن من حيث هما وقائع فإنهما يكونان متطابقين مع بنى الواقع التي يسلم بها الجمهور⁽¹⁹⁾، وتسليم الفرد بالواقعة ما هو إلا تجاوب ((منه مع ما يفرض نفسه على جميع الخلق، إذ الواقع يقتضي إجماعاً كونياً))⁽²⁰⁾.

وطريقة تصور هذا المستمع (الكوني) ((وتجسدهاته المعروفة سيكونان إذن حاسمين للبت فيما سيعتبر، في هذه الحالة أو تلك واقعا، وما يتميز باعتناق المستمع الكوني له))⁽²¹⁾، وهذا يتناسب مع تأكيد بيرولمان ((أن الوقائع تحضر في سياق التفاعل الخطابي الحجاجي متلونة بسيرورة التداوت القائم بين المتكلم والمخاطب، ومصبوغة بالمعايير والقيم التي تؤثت فضاء التواصل بينهما، بحيث يبطل الحديث عن وقائع خالصة ومجردة ومبرأة من الذاتية والتداوتية))⁽²³⁾.

ومن التطبيقات الشعرية التي يمكن أن توضح ما ذكرناه في الجانب النظري، قول (عنتره) [من الطويل]:

فلم أرَ حياً صابروا مثل صبرنا ولا كافحوا مثل الذين نكافحُ

إذا شئت لأقاني كمّي مدجج
على أعوجي بالطعان مسامح
نزلح زحفاً أو نلاقي كتيبة
تطاعنا أو يدعّر السرح صائح⁽²³⁾

فعنتره يستند في كلامه إلى وقائع مشتركة بين عدة أشخاص يتفقون عليها وهي دقيقة ومحصورة، إذ تتجلى لنا إحدى هذه الوقائع إلا وهي واقعة (الانتماء) للقبيلة، وهي تعد من أهم القضايا الواقعية التي لا تقبل الدحض أو الشك عند الفرد العربي، إذ إن انضمام ال(أنا/ الشاعر) المتحدثة مع ال(نحن/ القبيلة) يكون متلونا بضرورة التفاعل بين الذات الذين بذلوا الصبر والكفاح، ثم ينتقل بالحديث عن نفسه وملاقاته المقاتل الشجاع المدجج بالسلاح الذي لا يبخل بالظعن لمن يلاقيه، وبعدها يرجع إلى الحديث عن نفسه وقومه ونهوضهم لمقاتلة أعدائهم ليوضح بهذا أنه جزء لا يتجزأ من قومه ويثبت انتماءه لقبيلته، فكما يبدو في الشعر ((أن من أهم مظاهر نزوع الفرد نحو قبيلته، حرصه الشديد على النسب))⁽²⁴⁾، واعتزازه بها . ومما هو شاهد على الوقائع قول(سحيم) في امرأة قد شغف فؤاده هواها، وهي من أشرف بني تميم، وقد كنى عنها في شعره باسم (عميرة)⁽²⁵⁾ [من الطويل]:

عميرة ودع إن تجهزت غاديا
كفى الشيب والإسلام للمرء ناهيا⁽²⁶⁾

إذ يعد (الشيب) - بوصفه مرحلة عمرية لها التزاماتها وواجباتها - من المشتركات الاجتماعية في البيئة العربية، فهو يعد من الوقائع المهمة التي يشترك في تكوينها عدة أشخاص بحيث يعطون له من الأهمية ما يستحقه بمكان . ولم يكن تقديم الشيب على الإسلام لضرورة إيقاعية البحر الطويل، كما قد يُتوقع، بما يجعل اقتراح الخليفة عمر بن الخطاب غير قابل للتحقيق، حين قال: ((لو كنت قدّمت الإسلام على الشيب لأجزتك))⁽²⁷⁾، وإنما كان تقديمه الشيب على الإسلام تقديمًا لما يمثل رادعا عاما على ما يمثل رادعا خاصا، ونقلا لصورة وقائع (مشاهدة) عامة متعايشة معهم ومؤثرة فيهم بالمعنى الإنساني العام، خرج بها ((من حدود المحرم الديني إلى حدود المحرم الاجتماعي))⁽²⁸⁾، فقضية الشيب شكلت الحاجز الاجتماعي المتعارف عليه قبل الإسلام وبعده، عن ارتكاب الأغلاط، ومن هنا تقدم على الحاجز الخاص وهو الإسلام الذي يعد الحاجز الديني عن الفحش.

أما (أبو دلالة) فيستعمل الوقائع المفترضة من قوله في الدعابة [من الكامل]:

هاتيك والدتي عجوز همة
مثل البلية دزغها في المشجب
مهزولة اللحيين من يرها يقل
أبصرت غولا أو خيال القطرب⁽²⁹⁾

إذ يظهر من خلال هذا البيت استعمال أبي دلالة للوقائع المفترضة، فقد شبه والدته العجوز الفانية التي تشبه خشبات المشجب بالغول أو الصغير من الجن⁽³⁰⁾، وهي وقائع غير ملموسة، وإنما أجمع وافترض وجودها في ثقافة لبيئة ما أو معرفة إنسانية⁽³¹⁾، تتطابق مع بنى الواقع التي يسلم بها جمهور معين.

المطلب الثاني: الحقائق:

أكد بيرلمان أن الحقائق تعد ((أساسا أوليا من أسس الإقناع وتعبيرا عن وجود فعلي أو متوقع))⁽³²⁾، وهي لديه ((أنظمة أكثر تعقيدا من الوقائع، وتقوم على الربط بين الوقائع ومدارها على نظريات علمية أو مفاهيم فلسفية أو دينية (حقائق دينية مفارقة للتجربة))⁽³³⁾، بمعنى أنها تتطابق مع الوقائع من حيث كونها تحظى بالموافقة العامة إلا أنها تخالفها في قيامها على أنظمة جد معقدة⁽³⁴⁾.

ونظرنا إليها من وجهة نظر الحاجاج مع تغييب الضمان المطلق لبعض منها ((يفرض علينا ألا نهمل - تحت طائلة الوقوع في المصادرة على المطلوب - موقف المستمع منها، إذ يمكن أن تكون موضع اعتراض))⁽³⁵⁾.

وفي حالة الحاجاج فإن المحاجج قد يعتمد ((إلى الربط بين الوقائع والحقائق من حيث هي موضوعات متفق عليها))⁽³⁶⁾، ولا يشك المحاججون في صحتها، ولكي يمنح المحاجج حجاجه بداية قوية نافذة⁽³⁷⁾، لا بد له من جعل تلك الحقائق تحدث صراعا جدليا مع أحداث أخرى كان المحاجج يتوقع ذكرها، لكن المحاجج رغب عنها لأجل خلق إطار منطقي للحقائق التي اختارها رغبة منه في جعلها ملائمة للمقام⁽³⁸⁾، ليستطيع من خلال هذا الحاجاج الحصول على

((موافقة الجمهور على واقعة معينة غير معلومة))⁽³⁹⁾، إذ يمكن أن ((يضاف التيقن من الواقعة (أ) إلى النظرية (س) لإنشاء التيقن من (ب)، ومعنى ذلك أن التسليم بالواقعة (أ) وبالنظرية (س) يعني التسليم بـ(ب))⁽⁴⁰⁾.
وبين بيرلمان وتتيكاه بأن أنجع طريقة لكيفية الاعتراض على الحقيقة وكيفية إقصائها، هي بيان تعارضها مع حقائق أخرى يتضح أنها أكثر وثوقاً من الحقيقة المتكلم عنها، وبهذا يكون من الأفضل إثبات تعارضها مع (رُزمة) من الحقائق⁽⁴¹⁾، وبهذا تدخل الحقائق دائرة الحجاج، ولا تدخل في دائرة البرهان الذي لا يكمن مناقشته إذا ثبتت صحته.
ومع ذلك فهناك ((حقائق نسلّم بها مباشرة دون انتقادها باعتبارها تمثل سلطة ما، سواء كانت دينية أم غيرها بحيث تكون معصومة من الطعن))⁽⁴²⁾.

ومن الأمثلة التطبيقية على الحقائق قول عنتره [من الطويل]:

إلى الله أشكو جورَ قومي وظلمهم إذا لم أجدُ خلّاً على البعدِ يعضدُ
خليليّ أمسى حبّ عبلة قاتلي وبأسي شديدٍ والحسامُ مهتدُ
[...]

رحلتِ وقلبي يا ابنة العمّ تائهة على أثرِ الأظعانِ للركبِ يُنشدُ
لئن يشمتِ الأعداءُ يا ابنة مالكٍ فإنّ ودادي مثلاً كان يُعهدُ⁽⁴³⁾

فقد صور عنتره في هذه الأبيات حقيقة حبه الشديد لـ(عبلة) وأكد بقوله (قومي) وبمخاطبته لها بصيغة (يا ابنة العم) أنه منتم إلى نسبها وقبيلتها مما يمكن أن يجعله قريباً منها ومرضياً عنه، ولأسيما أنه أعطى لها صورة عن فروسيته ونبله الأخلاقي، ويمكن النظر إلى الأمر من زاوية أخرى يمكن أن تكون مضمرة، وهي أن حصوله على عبلة يعني الاعتراف الضمني بانتمائيه القبلي، فإذا ما سلمت عبلة بأن عنتره هو فارس شجاع، وهو يمت إليها بصلة من جهة النسب، فإن هذا يؤدي إلى التسليم بأن عنتره أحد أفراد القبيلة المعترف بهم، ((فظفره بعبلة يعني ظفره بالاعتراف القبلي))⁽⁴⁴⁾، الذي يعني حل قضيته الأساس، وهي ((تحقيق الانتماء، والالتحاق بمجتمع الأحرار، وإجبار السادة على الاعتراف به والتغاضي عن هجته لحقته من ناحية أمه))⁽⁴⁵⁾.

أما الشاعر (نصيب الأكبر) فقد تحدث عن حقيقة لون جلده قائلاً [من الوافر]:

فإن أكّ حالكا فالمسكُ أحوى وما لسوادٍ جلدي من دواءٍ⁽⁴⁶⁾

ف(نصيب) انطلق من المقاربة بين موضوعات متفق عليها بين جميع الناس، ألا وهي (حقيقة) لون احمرار المسك الذي ((خالط حمرة سواد))⁽⁴⁷⁾، وهو عنصر من عناصر الجمال، وواقع بشرته الحالكة السواد، الذي ليس بمقدرة أي دواء أن يخلصه من ذلك اللون الذي سبب له عقدة النقص، وقد حاول الشاعر بعد أن وضع كلامه في ضمن سياق جمالي أن يربط بين الوقائع والحقائق معتمداً في هذا على إبانة أصول الأشياء لكي يحصل على موافقة الجمهور على واقعة معينة هي أنه ليس كل من ظاهره أسود يعد قبيحاً، وعلى هذا فإن تقريب الصورة الكلية بين المسك والشاعر إشارة ذكية استطاعت أن تعكس صورة الشاعر الجميلة التي منحها لنفسه.
ويمكن أن نرسم الكلام رسماً حجاجياً يتخذ الشكل الآتي.

م = حقيقة	م = واقع
المسك أسود	الشاعر أسود
موافقة الجمهور =	

ليس كل من ظاهره أسود قبيحاً

أما الشاعر (أبو الحسين أحمد الرشيد) فقد استعمل المصادرة على المطلوب حجة في كلامه، قال [من الطويل]:

لئن خاب ظنيّ في رجائك بعد ما ظننتُ بأنّي قد ظفرتُ بمنصفي
فإنك قد قلدتني كل منة ملكت بها شكري لدى كل موقف

لأنك قد حذرتني كل صاحب وأعلمتني أن ليس في الأرض من يفى⁽⁴⁸⁾

فبعدما ظن الشاعر بأنه قد حظي بمن ينصفه ويستطيع أن يأمن له، أعطى جواباً تحت طائلة المصادرة على المطلوب، إذ تعارضت الحقيقة التي كان يؤمن بها مع حقيقة الحقيقة فقد تعارضت الحقيقة التي تقر بوجود الإنصاف في الأرض، مع عدم وجود ذلك الوفاء إطلاقاً بسبب وجود حقائق ملموسة أثبتت فشل الحقيقة الأولى المتكلم عنها.

المطلب الثالث: الافتراضات:

تحتل الافتراضات بالموافقة العامة شأنها شأن الوقائع والحقائق⁽⁴⁹⁾، ولذلك فهي ((مسلم بها من طرف الجمهور))⁽⁵⁰⁾، ولكن الإذعان للافتراضات ((والسليم بها لا يكونان قوين حتى تأتي في مسار الحجاج عناصر أخرى تقويهما))⁽⁵¹⁾، أي أن تسليم المعنيين القوي بالافتراضات ((في إطار الخطاب لا يكون كذلك ما لم تشفع بأدلة وأنساق برهانية تدعمها))⁽⁵²⁾.

وتحدد الافتراضات بالقياس إلى العادي أو بالقياس إلى المحتمل⁽⁵³⁾، والعادي ((مفهوم مجرد يختلف باختلاف القدرات والإمكانات الفردية والجماعية))⁽⁵⁴⁾، ولكن من سمات المحتمل والعادي هنا أنهما ((يتغيران بتغير الحالات))⁽⁵⁵⁾، على وفق المقام والوسط والمتكلم والسامعين⁽⁵⁶⁾.

وعلى هذا تتطلب الافتراضات - وإن كانت من مرتكزات الحجاج - ((فكراً واعياً للنجاح في توصيلها للسامع))⁽⁵⁷⁾، وترتبط ((بما يحدث عادة وما هو من المعقول المراهنة عليه؛ مما يعني أنها مرتبطة بالتجربة المشتركة والحس المشترك، وأنها تساعد على اختيار توجهاتنا في الحياة. غير أنها، وإن كانت تقدم مرتكزات كافية لكي تؤسس عليها قناعات معقولة، ليست بالوثوق نفسه (للوقائع) و(الحقائق)، إذ من الممكن أن تكذبها الوقائع؛ لأن المفاجئ وغير المتوقع يبقى وارداً على الدوام))⁽⁵⁸⁾، ومهما يكن من أمر فإن المقام الخاص وجمهور معين هو الذي تبنى عليه تلك الفرضيات⁽⁵⁹⁾.

ومما يمكن أن نجد من الافتراضات في شعر الشعراء السود كثير⁽⁶⁰⁾ ومن ذلك قول (خفاف) فحين ((سعى أهل الفساد إلى خفاف فقالوا: إن عباساً قد فضحك))⁽⁶¹⁾ قال [من الطويل]:

وأنت لحنفاءً اليدين لو أنها تباع لما جاءت بزبد ولا سهم⁽⁶²⁾

فقد جاءت الفرضية بعد (لو) مباشرة رداً على ما قاله (عباس) بحقه، فجاء بافتراض أن من ينتمي إليها المهجو أو المفتخر عليه لو بيعت لما جاءت بمرود مادي ذي قيمة، ونلاحظ من هذا أن الشاعر فند خصمه بافتراضه الحجاجي.

أما (عكيم الحبشي) فنراه يعطي لندّه افتراضاً بوساطة الفعل (هب) لا يمكن تجاوز ما بعده، إذ يقول [من البسيط]:

هَبْنِي غَفَرْتُ لَعْدَنانِ تَهَكُّمَهُمْ فَمَا لِحَمِيرٍ وَالْمَقُولِ فِي النَسَبِ
حَمَارَةٌ جُمِعَتْ مِنْ كُلِّ مَحْرَبَةٍ جَمَعَ الشُّبَيْكَةُ نُونُ الرَّأخِرِ اللَّجْبِ⁽⁶³⁾

فعندما عاب (حكيم بن عياش الكلبى) على (عكيم) وضاعة نسبه⁽⁶⁴⁾، رد عليه بأنه لو افترض أنه غفر لمن تهكم به من عدنان لشرف نسبهم، فإنه لن يغفر لمن هو من حمير، معرضاً بـ(حكيم) من حيث هجنة أصله، إذ يحاججه بالقول (فما لحمير والمقوال في النسب)، ويشرح ذلك في البيت اللاحق بتشبيه حمير بالحمارة، وهي ((مجموعة من الخيل التي تعدو عدو الحمير، والحمارة الفرس الهجين))⁽⁶⁵⁾، أي أنها مجموعة متنوعة لا رابط بينها من حيث الأصل كالأسماك التي تجمعها الشبكة في البحر، والافتراض (هَبْنِي غَفَرْتُ لَعْدَنانِ تَهَكُّمَهُمْ) كشف عن أرضية مناسبة لهذا الحجاج.

ويتراوح الشاعر (أبو عطاء السندي) بين افتراضين بوساطة الاستفهام، لما أصابه من الوله الشديد بمحبوبته، إذ يقول [من الطويل]:

ذَكَرْتُكَ وَالْخَطِيَّ يَخْطُرُ بَيْنَنَا وَقَدْ نَهَلْتُ مَنَا الْمُتَقَفَّةُ السُّمُرُ
فَوَ اللَّهِ مَا أَدْرِي وَإِنِّي لَصَادِقٌ أَدَاءً عَرَانِي مِنْ حُبَابِكَ أَمْ سَحَرُ
فَإِنْ كَانَ سَحَرًا فَاعْزِئْنِي عَنِ الْهَوَى وَإِنْ كَانَ دَاءً غَيْرَهُ فَلَكَ الْعَذْرُ⁽⁶⁶⁾

فقد أقسم الشاعر على أن ما أصابه من حبّ له بحيث لا يفارقه حتى في أصعب لحظات حياته، وهي التي يكون فيها الموت قريباً منه، أصابه بأحد افتراضين ولا ثالث لهما، فأما الأول فإنه افترض أن هناك سحراً قامت به هي ليقع في حبها، وأما الثاني فإنه أصيب هو بداء حبها وهي معذورة في ما حصل.

ومن ذلك يُلاحظ أن الألفاظ (لو، هب، والتراوح بين خيارين بواسطة الاستفهام) أدت دوراً مهماً في مساعدة النص، بل يمكن القول قد تركز عليها النص للوصول إلى تحقيق الافتراض حجاجياً ومحاولة إقناع المتلقي بالافتراض المطروح وهو غاية العملية الحجاجية.

نتائج البحث:

- 1- استعمل الشعراء السود معطيات الواقع الحجاجية وأكثر استعمالهم لها في غرض الهجاء يعقبه الغزل ثم المدح.
- 2- إن الشعراء السود قد أفادوا كثيراً من المدى الواسع لطول البحر الطويل في ذكر حجاجهم، فقد ورد الحجاج مصوغاً على البحر الطويل بما يتجاوز نصف أشعارهم.
- 3- إن معطيات الواقع الحجاجية أعطت فائدة مهمة جداً لغاية الحجاج، إذ كانت الطريقة الأخرى التي يعدل إليها المحاجج من التأثير العاطفي إلى التأثير العقلي، من طريق استمالة أفكار المحاجج.
- 4- أن الحقيقة في هذه المعطيات أنها غير ملزمة، إذ تترك المحاجج في فسحة من الاختيار، وإبداء رأيه.
- 5- تتطلب الوقائع الحجاجية لكي يتم الإقناع بها وتقوية مقبوليتها أن تكون مرتبطة بالتجربة المشتركة والحس المشترك بين الطرفين (المحاجج والمحاجج) لأنها يمكن أن تعد لا شيء إذا ما قيلت في مقام لا يناسب مقالها.

الهوامش

- (1) اللسانيات في الثقافة العربية وإشكالات التلقي - اللسانيات التمهيدية نموذجاً (بحث)، د.حافظ إسماعيلي علوي، في ضمن كتاب (التداولية - مقاربات في المفهوم والتأصيل): 184.
- (2) الحجاج في البلاغة المعاصرة - بحث في بلاغة النقد المعاصر: 114.
- (3) الخطاب الشعري الجاهلي - رؤية جديدة: 130.
- (4) الحجاج في البلاغة المعاصرة - بحث في بلاغة النقد المعاصر: 113 - 114.
- (5) مفهوم الحجاج عند بيرلمان وتطوره في البلاغة المعاصرة (بحث)، محمد سالم محمد الأمين الطلبة، في ضمن كتاب (الحجاج - مفهومه ومجالاته): 914.
- (6) في نظرية الحجاج - دراسات وتطبيقات: 30.
- (7) الحجاج في الشعر العربي بنيته وأساليبه، : 182.
- (8) م.ن : 182 - 183.
- (9) ظ: في نظرية الحجاج - دراسات وتطبيقات: 29، ومفهوم الحجاج عند بيرلمان وتطوره في البلاغة المعاصرة (بحث): 895/1.
- (10) الحجاج في الشعر العربي بنيته وأساليبه : 182.
- (11) في نظرية الحجاج - دراسات وتطبيقات: 24، وظ: حجاجية الصورة في الخطابة السياسية لدى الإمام علي رضي الله عنه: 119، ومفهوم الحجاج عند بيرلمان وتطوره في البلاغة المعاصرة (بحث): 1/ 893، ووسائل الإقناع في خطبة طارق بن زياد (رسالة ماجستير)، سليمة محفوظي: 94 (ترقيم الحاسبة).
- (12) نظرية الحجاج عند شانييم بيرلمان: 43.
- (13) حجاجية الصورة في الخطابة السياسية لدى الإمام علي رضي الله عنه: 119.
- (14) في نظرية الحجاج - دراسات وتطبيقات: 24، وظ: حجاجية الصورة في الخطابة السياسية لدى الإمام علي رضي الله عنه: 119.

- (15) الحجاج في البلاغة المعاصرة - بحث في بلاغة النقد المعاصر: 111، وظ: مفهوم الحجاج عند بيرلمان وتطوره في البلاغة المعاصرة(بحث): 1/ 893.
- (16) استراتيجيات الحجاج في المناظرة السياسية - مناظرة التنافس على الرئاسة بين نيكولا ساركوزي وفرانسوا هولاند، أنور الجمعاوي، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة، قطر، مايو 2013: 16(ترقيم
- (17) ظ: وسائل الإقناع في خطبة طارق بن زياد(رسالة ماجستير): 94.
- (18) في نظرية الحجاج - دراسات وتطبيقات: 30، وظ: وسائل الإقناع في خطبة طارق بن زياد(رسالة ماجستير): 94.
- (19) ظ: في نظرية الحجاج - دراسات وتطبيقات: 24، وحجاجية الصورة في الخطابة السياسية لدى الإمام علي رضي الله عنه: 119، ومفهوم الحجاج عند بيرلمان وتطوره في البلاغة المعاصرة(بحث): 1/ 893.
- (20) في نظرية الحجاج - دراسات وتطبيقات: 24، وظ: حجاجية الصورة في الخطابة السياسية لدى الإمام علي رضي الله عنه: 119، ومفهوم الحجاج عند بيرلمان وتطوره في البلاغة المعاصرة(بحث): 1/ 893.
- (21) نظرية الحجاج عند شايبم بيرلمان، الحسين بنو هاشم: 43.
- (22) مفهوم الموضع وتطبيقاته في الحجاجيات اللسانية(بحث)، رشيد الراضي، في ضمن كتاب(الحجاج - مفهومه ومجالاته): 1/ 355، والتداولية تفيد التفاعل بين النوات.
- (23) شرح ديوان عنترة: 45.
- (24) الإنسان في الشعر الجاهلي، د. عبد الغني أحمد زيتوني: 53.
- (25) عصر صدر الإسلام: 190.
- (26) ديوان سحيم عبد بني الحساس: 16، وظ: 45.
- (27) م.ن: 5.
- (28) تمثيلات الآخر - صورة السود في المتخيل العربي الوسيط: 526.
- (29) ديوان أبي دلالة الأسدي: 35.
- (30) ظ: م.ن، ص.ن .
- (31) ظ: قراءة الشعر الجاهلي في ضوء نظريات الحجاج(أطروحة): 70
- (32) مفهوم الحجاج عند بيرلمان وتطوره في البلاغة المعاصرة(بحث)، محمد السالم محمد الأمين الطلبة، في ضمن كتاب(الحجاج مفهومه ومجالاته): 1/ 916.
- (33) في نظرية الحجاج - دراسات وتطبيقات: 43، وظ: نظرية الحجاج عند شايبم بيرلمان: 34، ومفهوم الحجاج عند بيرلمان وتطوره في البلاغة المعاصرة(بحث): 1/ 839.
- (34) ظ: حجاجية الصورة في الخطابة السياسية لدى الإمام علي رضي الله عنه: 119.
- (35) نظرية الحجاج عند شايبم بيرلمان: 43.
- (36) في نظرية الحجاج - دراسات وتطبيقات: 43، وظ: حجاجية الصورة في الخطابة السياسية لدى الإمام علي رضي الله عنه: 120.
- (37) ظ: الحجاج في البلاغة المعاصرة - بحث في بلاغة النقد المعاصر: 112، ومفهوم الحجاج عند بيرلمان وتطوره في البلاغة المعاصرة (بحث): 1/ 839.
- (38) ظ: الخطاب الحجاجي: 95.
- (39) في نظرية الحجاج - دراسات وتطبيقات: 43، وظ: حجاجية الصورة في الخطابة السياسية لدى الإمام علي رضي الله عنه: 120.
- (40) م.ن: 24 - 25، وظ: م.ن: 120

- (41) ظ: نظرية الحجاج عند شايم بيرلمان: 43.
- (42) الحجاج في الدرس اللغوي الغربي (بحث)، بوزناشة نور الدين، مجلة علوم إنسانية، س7، ع44، شتاء 2010 : 7.
- (43) شرح ديوان عنتر بن شداد: 54.
- (44) جدلية القيم في العصر الجاهلي: 91.
- (45) عنتر بن شداد العبيسي، د. فوزي محمد أمين: 172.
- (46) شعر نصيب بن رباح: 58.
- (47) المعجم الوسيط: مادة (حَوَى) 210/1.
- (48) الوافي بالوفيات، صلاح الدين الصفدي: 6/ 44. وظ: الشعراء السود وخصائصهم في الشعر العربي: 267.
- (49) ظ: في نظرية الحجاج - دراسات وتطبيقات: 25 - 26، وظ: نظرية الحجاج عند شايم بيرلمان: 44.
- (50) الحجاج في الخطابة السياسية: 120.
- (51) في نظرية الحجاج - دراسات وتطبيقات: 25، وظ: حجاجية الصورة في الخطابة السياسية لدى الإمام علي رضي الله عنه: 120.
- (52) مفهوم الحجاج عند بيرلمان وتطوره في البلاغة المعاصرة (بحث): 1/ 893.
- (53) ظ: في نظرية الحجاج - دراسات وتطبيقات: 25.
- (54) حجاجية الصورة في الخطابة السياسية لدى الإمام علي رضي الله عنه: 120، وظ: الحجاج في البلاغة المعاصرة - بحث في بلاغة النقد المعاصر: 112، ومفهوم الحجاج عند بيرلمان وتطوره في البلاغة المعاصرة (بحث): 1/ 893.
- (55) في نظرية الحجاج - دراسات وتطبيقات: 25.
- (56) ظ: مفهوم الحجاج عند بيرلمان وتطوره في البلاغة المعاصرة (بحث): 1/ 893، والحجاج في الخطابة السياسية: 120.
- (57) وسائل القناع في خطبة طارق بن زياد (رسالة ماجستير): 95.
- (58) نظرية الحجاج عند شايم بيرلمان: 44.
- (59) الحجاج في البلاغة المعاصرة - بحث في بلاغة النقد المعاصر: 114.
- (60) ظ: شعراء عباسيون: 152، 174.
- (61) شعر خفاف بن الندبة السلمي: 59.
- (62) م.ن: 59.
- (63) رسائل الجاحظ، كتاب فخر السودان على البيضان: 199/1.
- (64) ظ: رسائل الجاحظ، كتاب فخر السودان على البيضان: 199/1.
- (65) المعجم الوسيط: مادة (حمر) 1/ 197.
- (66) أبو عطاء السندي - حياته وشعره (بحث)، صنعه: قاسم راضي مهدي، مجلة المورد، العراق، مج9، ع2، صيف 1980: 283.

المصادر والمراجع

- أبو عطاء السندي- حياته وشعره (بحث)، صنعه: قاسم راضي مهدي، مجلة المورد، العراق، مج9، ع2، صيف1980.
- استراتيجيات الحجاج في المناظرة السياسية - مناظرة التنافس على الرئاسة بين نيكولا ساركوزي وفرانسوا هولاند، أنور الجمعاوي، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة، قطر، مايو 2013.
- الإنسان في الشعر الجاهلي، د. عبد الغني أحمد زيتوني، مركز زايد للتراث والتاريخ، الإمارات العربية المتحدة-العين، 2001م.
- تمثيلات الآخر - صورة السود في المتخيل العربي الوسيط، د. نادر كاظم، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، بيروت- لبنان، 2004.
- جدلية القيم في الشعر الجاهلي- رؤية نقدية معاصرة، د. بوجمعة بوبعوي، من منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2001.
- الحجاج في البلاغة المعاصرة - بحث في بلاغة النقد المعاصر، د. محمد سالم محمد الأمين الطلبة، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، بنغازي-ليبيا، 2008.
- الحجاج في الخطاب السياسي المعاصر، د. زكريا السرتي، عالم الكتب الحديث، ط1، إربد- الأردن، 2013.
- الحجاج في الدرس اللغوي الغربي (بحث)، بوزناشة نور الدين، مجلة علوم إنسانية، س7، ع44، شتاء 2010.
- الحجاج في الشعر العربي بنيته وأساليبه، د. سامية الدريدي، عالم الكتب الحديث، ط2، إربد- الأردن، 2011.
- حجاجية الصورة في الخطابة السياسية لدى الإمام علي رضي الله عنه، د. كمال الزماني، عالم الكتب الحديث، ط1، إربد- الأردن، 2012.
- الخطاب الحجاجي أنواعه وخصائصه- قراءة في كتاب المساكين ل: (الرافعي)، د. هاجر مدقن، منشورات الاختلاف، ط1، الجزائر العاصمة- الجزائر، 2013.
- الخطاب الشعري الجاهلي - رؤية جديدة، د. حسن مسكين، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت لبنان، 2005.
- ديوان أبي دلالة الأسدي، إعداد د. رشدي علي حسن، مؤسسة الرسالة-بيروت، دار عمار، عمان-الأردن، 1985.
- ديوان سحيم عبد بني الحساس، تح، عبد العزيز الميمني، مطبعة دار الكتب والوثائق القومية- مركز تحقيق التراث بالقاهرة، 2009.
- رسائل الجاحظ- كتاب فخر السودان على البيضان، تحقيق وشرح، عبد السلام محمد هارون مكتبة الخانجي، القاهرة، 1384.
- شرح ديوان عنتر، الخطيب التبريزي، قدم له ووضع هوامشه وفهارسه مجيد طراد، دار الكتاب العربي، ط1، بيروت- لبنان، 1992.
- شعر خفاف بن النذبة السلمي، جمع وتحقيق د. نوري حمودي القيسي، مطبعة المعارف- بغداد، 1967.
- شعر نصيب بن رباح، جمع وتحقيق، د. داوود سلوم، مطبعة الإرشاد- بغداد، 1967.
- الشعراء السود وخصائصهم في الشعر العربي، د. عبده بدوي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1988.
- شعراء عباسيون، د. يونس أحمد السامرائي، عالم الكتب، مكتبة النهضة العربية، ط1، 1986.
- شعراء العرب-عصر صدر الإسلام، يوسف عطا الطريفي، الأهلية للنشر والتوزيع، ط1، عمان- الأردن، 2007.
- عنتر بن شداد العبسي، د. فوزي محمد أمين، دار المعرفة الجامعية، 2004.
- في نظرية الحجاج - دراسات وتطبيقات، عبد الله صولة، مسكيلياني للنشر والتوزيع، ط1، تونس، 2011.

- قراءة الشعر الجاهلي في ضوء نظريات الحجاج، نابلس صلال هيول(أطروحة)، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة كربلاء، 2014.
- اللسانيات في الثقافة العربية وإشكالات التلقي - اللسانيات التمهيدية نموذجاً(بحث)، د.حافظ إسماعيلي علوي، في ضمن كتاب (التداولية - مقاربات في المفهوم والتأصيل)، اعداد محمد امطوش، دار نيبور، ط1، 2014.
- المعجم الوسيط، إبراهيم مصطفى، وأحمد حسن الزيات، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، استانبول- تركيا.
- مفهوم الحجاج عند بيرلمان وتطوره في البلاغة المعاصرة(بحث)، محمد سالم محمد الأمين الطلبة، في ضمن كتاب(الحجاج مفهومه ومجالاته- دراسات نظرية وتطبيقية محكمة في الخطابة الجديدة)، مجموعة من المؤلفين، ابن النديم للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2013.
- مفهوم الموضوع وتطبيقاته في الحجاجيات اللسانية(بحث)، رشيد الراضي، في ضمن كتاب(الحجاج مفهومه ومجالاته- دراسات نظرية وتطبيقية محكمة في الخطابة الجديدة)، مجموعة من المؤلفين، ابن النديم للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2013.
- نظرية الحجاج عند شايبم بيرلمان، د. الحسين بنو هاشم، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، بنغازي- ليبيا، 2014.
- الوافي بالوفيات، صلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي(ت764هـ)، تح أبو عبد الله جلال الأسيوطي، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، 1971.
- وسائل الإقناع في خطبة طارق بن زياد- دراسة تحليلية في ضوء نظرية الحجاج، سليمة محفوظي، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر لخضر باتنة، كلية الآداب واللغات، 2011.

مهارات التفكير الناقد المتضمنة في أسئلة كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة (دراسة تحليلية)

م.م. فراس حازم هادي

المديرية العامة لتربية القادسية

The Skills of the Critical Thinking in the Exercises of the Physics Text Books of the Intermediate School (An Analytic Study)

Asst. Lect. Firas Hazim Hadi

The Directorate of Education of Al-Qadisiya

firashazm2@gmail.com

Abstract

The research aims at assessing the skills of the critical thinking in the exercises of the physics text books of the intermediate school.

ملخص البحث:

هدف البحث إلى معرفة مهارات التفكير الناقد المتضمنة في أسئلة كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة، واتباع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، إذ تم تحليل أسئلة نهاية الفصول خاصة بكل كتاب في ضوء مهارات التفكير الناقد، وبعد الانتهاء من التحليل والتأكد من صدقه وثباته باستخدام معادلة كوبر والاستعانة بمجموعة من المحكمين بالإضافة إلى استخدام التكرارات والنسب المئوية للمعالجة الإحصائية، تم التوصل إلى أن كتاب الفيزياء للصف الأول المتوسط قد تضمن على مهارات التفكير الناقد (معرفة الافتراضات، التفسير، الاستنباط، الاستنتاج، تقويم الحجج) حسب النسب المئوية الآتية (23%، 27%، 1%، 37%، 12%) على التوالي، فيما حصل كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط على النسب المئوية الآتية (37%، 23%، 6%، 29%، 5%) على التوالي، وحصل كتاب الفيزياء للصف الثالث المتوسط على النسب المئوية الآتية (31%، 32%، 2%، 29%، 6%) على التوالي، وقد حصلت الكتب الثلاث للمرحلة المتوسطة بشكل عام على النسب المئوية الآتية (30%، 27%، 3%، 32%، 8%) على التوالي، فيما تبين أن كتاب الفيزياء للصف الأول المتوسط حصل على أكبر عدد من التكرارات لمهارات التفكير الناقد بواقع (180) مهارة، يليه كتاب الفيزياء للصف الثالث المتوسط بواقع (173) مهارة، فيما حصل كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط على أقل عدد لتكرار بواقع (145) مهارة، وبعدها خرج الباحث ببعض الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

الفصل الأول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث: Problem of the research

إن تزايد المعرفة العلمية وتطوراتها في الآونة الأخيرة تزايداً كبيراً أدى إلى صعوبة الإلمام الدقيق والشامل لجميع جوانب المعرفة مما يخلق فجوات بين السلوك الحياتي اليومي وبين هذه التطورات، ولعل الدور الأساسي الذي تلعبه التربية العلمية هنا في غرس القدر المناسب من المعرفة والمهارات والقيم العلمية عند الطلبة.

وفي إطار السياسات التربوية التطويرية يواجه القائمون على إصلاح المناهج الدراسية ولا سيما منهج الفيزياء تحدياً جوهرياً يتمثل في إيجاد نوع من التوازن بين ضرورة وضوح الأهداف وتضمين المحتوى أبعاداً علمية مع التغيرات الحادثة والمستجدات المتوقعة مما يترتب عليها إعادة تقييم المعرفة وبروز مجالات تعليمية جديدة ك مجال التفكير بصورة عامة والتفكير الناقد بصورة خاصة، وإن عملية تحليل الكتاب المدرسي عملية ضرورية لأنها تحدد مدى صلاحية الكتاب، وفي ضوء نتائج التحليل يتم تحديث وتطوير هذه المناهج، فضلاً عن الدور الذي تؤديه أسئلة نهاية الفصول في كتب الفيزياء

من تنمية مهارات التفكير الناقد وثبيتها في ذهن المتعلم وتقويم تعلمه، فإن الاهتمام بها وتطويرها يعد من بين الواجبات الرئيسية التي ينبغي أن يتصدى لها المعنيون في التربية لاسيما مصممو المناهج والكتب المدرسية. لذا تعد مهارات التفكير الناقد من المهارات المهمة التي يحتاجها المتعلمون في مواقف التعليم، ولابد من تضمين كتاب الفيزياء لهذه المهارات لا سيما في اسئلة الكتاب لكي نرتقي بأذهان المتعلمين من المستويات المعرفية الدنيا الى المستويات العليا من خلال مهارات هذا النوع من التفكير كمعرفة الافتراضات، التفسير، الاستنتاج، الاستنباط وتقويم الحجج.

ولان منهج الفيزياء للمرحلة المتوسطة في العراق تم وضعه حديثا، اذ شهد العام الدراسي (2009-2010) استبدال كتاب العلوم العامة للصف الاول المتوسط بكتاب الفيزياء، وتطويرا لكتاب الفيزياء للصفين الثاني والثالث المتوسط، ولم تخضع هذه الكتب بصورة عامة وأسئلتها بصورة خاصة الى التحليل في ضوء مهارات التفكير الناقد مما استدعى الحاجة لإجراء هذا البحث.

أهمية البحث: Importance of the research

تشكل التربية في عالمنا المعاصر اداة اجتماعية ترسم معالم التقدم الحضاري والاجتماعي والانساني في اي مجتمع من المجتمعات، كما انها تحدد مسيرة الاصلاح فيه وتمثل في العالم المتغير ابرز الوسائل في بناء الافراد والمجتمعات فهذا التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يميز معالم الحياة المعاصرة في عصرنا الحاضر وراه، انظمة تربوية تحكمها فلسفة هادفة وفكر تربوي راق يرمي الى بناء الافراد على مستوى التفكير الرائد وتكوين مجتمعات تنتش التقدم والارتقاء وان حركة الحياة منذ نشأتها تدين بتطورها وارتقاءها الى التربية واساليبها. (طعيمه، 2011: 70)

وإن أبرز ما يميز عصرنا الحاضر، الوعي بأهمية التعليم باعتباره أساس كل تنمية وصانع كل حضارة، لذلك فإن دور المؤسسات التربوية مهم جداً في حياة المجتمعات، لأنها تزودها بالعناصر القيادية المستقلة اللازمة لها، فطبيعة العصر تحتاج بشدة إلى مفكرين غير تقليديين، يتميزون بمهارات عليا تتلاءم مع هذا العصر، لأنه عصر الإبداع والابتكار، لذلك زاد الاهتمام في الآونة الأخيرة بموضوع تحسين وتطوير مهارات التفكير العليا بصورة عامة ومهارات التفكير الناقد بصورة خاصة، وتعد المناهج الدراسية الأداة الرئيسية والفعالة في بناء الفرد والمجتمع، وعلى الرغم من تعدد مصادر التعلم كاستخدام الحاسوب والانترنت إلا أن الكتاب المدرسي يمثل المصدر الأكثر أهمية للمعلم والمتعلم لأنه يعد مرجعا أساسيا لهما على حد سواء، وهو الوسيط الفعلي للتواصل بينهما لإتمام العملية التعليمية، فالمتعلم يعيد النظر فيه متى يشاء، بالإضافة إلى أنه يقدم له الأنشطة والتدريبات والاسئلة ويوفر له فرصا متساوية من التعليم تناسب قدراته المختلفة. (عبد الخالق والجملة، 2000: 205)

ومن أهداف تعليم العلوم هو تنمية الثقة بقدرات المتعلم على مواجهة المشكلات والصعوبات وإيجاد مواقف تعليمية-تعليمية توظف الفضول الذهني لديه وتمنحه القدرة على تفسير المعلومات وتنمي لديه روح النقد والتقييم لمختلف الحلول الممكنة وإعطائه فكرة عن مدى التفاعل بين العلم والمجتمع وما يقدمه العلم من حلول لمشكلات المجتمع. (الحسيناوي، 2002: 36-37)

ويعد التفكير الناقد من القضايا التربوية التي بدأ التربويون وعلماء النفس يولونها اهتماما كبيرا في العقود الأخيرة، إذ يرى (Marazano & et al، 1988) أن هناك اجماعاً متنامياً بين التربويين على ضرورة تنمية القدرة في التفكير الناقد لأن تنمية هذا النوع من التفكير أصبح غاية أساسية لمعظم السياسات التربوية في العالم وهدفا رئيسا تسعى المناهج لتحقيقه. (Marazano، 1998: 18)

كما أن تنمية التفكير الناقد باتت مهمة وضرورية في هذا العالم السريع التغير لانها تساعد على المشاركة الفعالة في المجتمع وتكسب المتعلمين الخبرات المختلفة التي تعدهم للتكيف مع مقتضيات الحياة المعاصرة وتهيؤهم للنجاح في المستقبل. (مجيد، 2008: 125)

والدعوة الى تنمية التفكير بانواعه لدى الطلبة ليست جديدة، اذ ترجع جذورها الى سقراط الذي أشار الى ان التفكير يهدف الى توجيه السلوك كما ان التراث الاسلامي والعربي أكد الاهتمام بتنمية التفكير، وقد تطرق القرآن الكريم لذلك في آيات عديدة منها قوله «يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ قُلْ فِيهِمَا إِثْمٌ كَبِيرٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ وَإِثْمُهُمَا أَكْبَرُ مِنْ نَفْعِهِمَا وَيَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنْفِقُونَ قُلِ الْعَفْوَ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ» (سورة البقرة، آية 219)، وكذلك سيرة الرسول محمد (ص) مع اصحابه في تربيتهم وتعليمهم استتارة التفكير وحفز البصائر واستقراء الحوادث ورصد ظروفها وتأمل سياقها ونقدها. (الشرقي، 2005: 92)

لذا فإن تنمية التفكير الناقد ليست خياراً تربوياً إنما هي ضرورة تربوية لا غنى عنها ويعزى ذلك الى اسباب منها انها تؤدي الى فهم عميق للمحتوى المعرفي لأن التعلم أساسه عملية تفكير وأن توظيف التفكير في التعلم يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة الى نشاط عقلي يؤدي الى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي والى ربط عناصره بعضها ببعض. (علي، 2004: 18)

ولم يقتصر اهتمام التربويين ودعواتهم لتنمية التفكير الناقد ودراسة طبيعته على الجانب النظري إنما كانت هناك دراسات بحثية تجريبية تناولت كيفية التدريس لتنمية التفكير الناقد فقد توصلت دراسة (Angeli، 1999) و(رواشدة والوقفي، 2008) الى أن التدريس المدمج بين مهارات التفكير والمحتوى التعليمي قد ساهم في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة. (رواشدة والوقفي، 2008: 36-39)

ومن المعروف ان كتب العلوم ومنها الفيزياء لها صلة وثيقة بالتقدم العلمي والتكنولوجي والتطورات المتسارعة التي يشهدها العالم اليوم، ولهذا يتم الحكم على جودة هذه الكتب من خلال ملاحقتها لهذه التطورات والتغيرات، فجودة محتوى الكتاب المدرسي تكون من خلال استجابة المادة الدراسية التي يحتويها الكتاب للمتغيرات المعرفية والتكنولوجية، وعلم الفيزياء هو العلم الذي يهتم بدراسة الجسيمات والموجات والظواهر الطبيعية وتحليلها وتفسيرها ديناميكياً وميكانيكياً، اي انه علم مفتوح النهاية قابل للتغير والتبديل والتجديد والتطوير لذا يجب تضمين التغيرات التي تطرأ على الساحة الفيزيائية في الكتب المدرسية لغرض الاستفادة منها من قبل المجتمع من خلال التطبيقات العملية لكل ظاهرة فيزيائية، لذا فإن عملية تحليل الاهداف والمحتوى والانشطة والاسئلة الخاصة بمنهج الفيزياء عملية مهمة تساعدنا على تطويره وتحديثه، لكي تواكب التغيرات المستمرة التي تجعل من المتعلمين قادرين على مواجهة وحل مشكلاتهم الحياتية بطريقة علمية مستخدمين لمهارات التفكير الناقد وتقويمهم من خلالها، اذ تعد الاسئلة الناقدة من المكونات المهمة في الكتاب المدرسي وإحدى أدوات التواصل الرئيسية بين المعلم والمتعلم التي تقود إلى استثارة تفكير المتعلمين والنهوض به وتقويمه، وانطلاقاً مما سبق تبرز اهمية البحث فيما يأتي: -

1- قد يستفيد القارئون على بناء وتطوير مناهج العلوم بصورة عامة والفيزياء بصورة خاصة من تضمين أسئلتها مهارات التفكير الناقد.

2- قد يفيد البحث باحثين آخرين في تحليل كتب الفيزياء وفق متغيرات أخرى.

3- تقديم معلومات لمدرسي الفيزياء عن مهارات التفكير الناقد في المنهج، قد يستفيدوا منها في عملية التوجيه وإرشاد وتقويم الطلبة من خلال تطبيقها في حياتهم اليومية.

هدف البحث: Aim of the research

يهدف البحث الحالي الى التعرف على مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة.

حدود البحث: Limitation of the research

يقتصر البحث الحالي على ما يأتي:

1- كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة ط6، 2014.

2- أسئلة نهاية الفصول من كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة.

3- مهارات التفكير الناقد التي حددها (واطسون وكلاسر، 1991) وهي: (معرفة الافتراضات، التفسير، الاستنتاج، الاستنباط، تقويم المناقشات).

تحديد المصطلحات: Bounding of the terms

المهارة: The skill

عرفها (زيتون، 1996): بأنها قيام الفرد بعمل ما بإتقان أكثر وجهد أقل في أقصر وقت ممكن " أي إجراء العمل بدرجة معقولة من السرعة والإتقان. (زيتون، 1996: 170)

وعرفها (سعادة، 2003): هي القدرة على القيام بعمل ما بشكل يحدده مقياس متطور لهذا الغرض، وذلك على أساس من الفهم والسرعة والدقة. (سعادة، 2003: 45)

تعريف الباحث (النظري): يتبنى الباحث تعريف (زيتون، 1996)

ويعرفها الباحث (إجرائياً): بأنها قدرة طلبة المرحلة المتوسطة للقيام بعمل ما بأكثر إتقان وأقل وقت وجهد.

التفكير الناقد: Critical Thinking

عرفه (غانم، 1995): بأنه نوع من التفكير يتم فيها إخضاع المعلومات التي لدى الفرد لعملية تحليل وفرز وتمحيص، لمعرفة مدى ملاءمتها لما لديه من معلومات أخرى تأكد صدقها وثباتها، وذلك بغرض التمييز بين الأفكار السليمة وال خاطئة. (غانم، 1995: 29)

وعرفه (جروان، 1999): بأنه نشاط عقلي مركب وهاذف محكوم بقواعد المنطق والاستدلال ويقود إلى نواتج يمكن التنبؤ بها، غايته التحقق من الشيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير ومحكات مقبولة ويتألف من مجموعة مهارات تصنف ضمن خمس مهارات هي: (الاستنتاج، الاستنباط، التفسير، معرفة الافتراضات، تقويم المناقشات). (جروان، 1999: 426)

ويعرفه الباحث (نظرياً): بأنه نوع من التفكير يتم من خلاله تقييم معلومات معينة وفق معايير منطقية تستند الى مجموعة من المهارات الخاصة بهذا النوع من التفكير وهي (الاستنتاج، الاستنباط، التفسير، معرفة الافتراضات، تقويم المناقشات).

الأسئلة: The questions

عرفتها (دروزة، 2000): بأنها مثير يستدعي رد فعل واستجابة ويتطلب من المتعلم قدراً من التفكير وفحص المادة التعليمية التي بين يديه، ثم استرجاع المعلومات المخزونة في ذاكرته بطريقة تساعد على الإجابة الصحيحة. (دروزة، 2000: 244)

الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة

في الوقت الذي لا نريد ان ينال الكتاب المدرسي تركيزاً واهتماماً مبالغاً فيهما، في ذات الوقت لا نريد ان نقلل من اهميته في العملية التربوية التعليمية فالكتاب يمثل احد الوسائل المتبعة في تنفيذ المفردات التفصيلية للمنهج المدرسي وحري بنا ان نعطي لعملية تأليفه ما تستحقه من اهتمام وعناية كونه شيئاً مادياً ملازماً للمتعلمين يكون لمحتواه تأثيراً مباشراً وقد يتجاوز تأثير الوسائل الاخرى المستخدمة في المنهج ويكتسب الكتاب اهمية مضافة نتيجة ما يظهره المدرسون نحوه من اهتمام حيث جعلوه المحور الرئيس (واحياناً الوحيد) للنشاط العلمي في المادة الدراسية.

ان الكتاب المدرسي يعد جزء مهم من المنهاج وهو وسيلة لا يستطيع المتعلم الاستغناء عنها، كما أنه يعد من أكثر وسائل التعليم والتعلم استعمالاً، لسهولة وقلّة تكلفته ويمكن التحكم في محتواه وأنشطته فهو يساعد المدرس في تحديد

الأهداف العامة والسلوكية واقتراح الأنشطة الملائمة لكل درس، وكذلك تحديد وسائل التقويم، ويرى البعض في الكتاب المدرسي "بأنه أكثر من أداة، بل هو معلم صامت".

كما إن هناك الكثير من الاسباب التي تدعو الى تطوير الكتب المدرسية، وإعادة النظر في محتواها وتصميمها بين حين وآخر ومنها:

الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم وتراكم المعارف الذي يتطلب وضع المحتوى في صيغ جديدة تستجيب لهذا الانفجار المعرفي، واختيار المعارف المفيدة وتقديم الالهم على المهم، الامر الذي يدعو الى إعادة النظر في محتوى الكتاب المدرسي والمنهج.

1. التقدم الذي يحصل في الدراسات التربوية وما تظهره هذه الدراسات من نتائج تؤكد الحاجة الى اعادة النظر في المناهج والكتب المدرسية.

2. نتائج عمليات التقويم التي تجري على المنهج والكتاب المدرسي وتدعو الى تطوير عناصر المنهج او تعديلها.

3. القصور في المناهج والكتب المدرسية الحالية الذي تظهره نتائج الاختبارات المدرسية المختلفة وتقارير المشرفين وشكوى المدرسين وقد يكون هذا القصور في المحتوى أو الوسائل والأنشطة والتدريبات مما يدعو الى اجراء عملية تطوير وتحسين للكتاب المدرسي والمنهج.

4. الحاجة الى جعل التقنيات الحديثة واستخداماتها جزءاً من المنهج الحديث وهذا يتطلب اعادة النظر في بناء المنهج والكتاب المدرسي.

5. تبني نظرية جديدة تم التأكد من فعاليتها واستجابتها لمتطلبات العصر يتطلب اعادة بناء المنهج وفق اسس تلك النظرية.

6. تطور وظيفة المنهج المدرسي وتغير دوره في العملية التعليمية يقتضي اعادة النظر بالكتاب المدرسي.

(الهاشمي ومحسن، 2009، 275)

التفكير الناقد: Critical Thinking

يعد التفكير الناقد شكلاً من اشكال التفكير التي يلجأ اليها الفرد لتقييم الاشياء واتخاذ القرارات المناسبة ويتداخل هذا النوع من التفكير مع انماط التفكير الاخرى مثل التفكير الابداعي وحل المشكلة ويقوم على خطوات عديدة، وانه يتطلب قدرة الفرد على التفكير الموضوعي وفحص جميع الادلة وتقييمها واختيار البدائل المناسبة بهدف الوصول الى أحكام أو قرارات موضوعية.

ويقترح (الخليلي وآخرون، 1996) بعض الإجراءات التي تساهم في تنمية التفكير الناقد ضمن المنهج الدراسي منها:

- 1- توجيه انتباه الطلبة الى تحديد المشكلات المطروحة وتحليل المعلومات.
- 2- تكليف الطلبة بأنشطة على شكل الغاز وقضايا تستجلب الانتباه والاهتمام وتتحدى العقول بحيث يؤدي المتعلم دورا بارزا في النقاش والحوار.
- 3- طرح أسئلة تساهم في فهم أعمق للمشاكل والقضايا المطروحة للنقاش.
- 4- اثاره الشك حول الارتباط المنطقي للمتغيرات والنتائج.
- 5- تأكيد موثوقية المصادر والتروي في إصدار الاحكام.
- 6- توجيه اهتمام الطلبة للتفكير في تفكيرهم أو ما يعرف بما وراء التفكير.
- 7- تشجيع الطلبة على الحوار و النقاش وطرح الأفكار وتقبل الرأي الآخر ونقده بموضوعية.
- 8- دعوة الطلبة للتفكير في كل معلومة يحصلوا عليها.

(الخليلي وآخرون، 203، 1996)

- ويصنّف واطسون وجليسر (Watson & Glaser, 1991) مهارات التفكير الناقد الى ما يأتي:
- 1- الافتراضات (Assumption knowledge): وهو القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة أو عدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة والرأي، وغرض المعلومة .
 - 2- التفسير (Interpretation): وهو القدرة على تحديد المشكلة وتفسيراتها المنطقية وقبول المعلومة من عدمه.
 - 3- الاستنباط (Inference): وهو قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات، أو معلومات سابقة لها.
 - 4- الاستنتاج (Deduction): وهو قدرة الفرد على استخلاص النتائج من حقائق معينة لملاحظة أو مفترضة.
 - 5- تقييم الحجج (Discussion evaluation): وهو قدرة الفرد على تقييم الفكرة، وقبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات.
- (عبيد وعفانة، 2003:55)

الأهمية التربوية للتفكير الناقد

- تتضح الأهمية التربوية للتفكير في النقاط التي يذكرها (الوسيمي، 2003) الآتية:
- 1 - إن التفكير من أهم أنماط التفكير التي تساعد المتعلم على نقد المعلومات الناتجة عن الانفجار المعرفي، والتقدم العلمي الهائل، ومن ثمة التوصل إلى المعلومات الصحيحة، وتوظيفها لتحقيق أهدافه وأهداف المجتمع.
 - 2- تنمية التفكير الناقد ضرورة تربوية لإعداد المتعلمين الذين لديهم القدرة على نقد الأفكار الناتجة، والحلول المقترحة للمشكلات، وإخضاع هذه الأفكار والحلول للمنطق لذلك كان أساس التفكير الناقد أساساً فلسفياً.
 - 3- تنمية التفكير الناقد ضرورة تربوية لإعداد المتعلمين الذين يمكنهم تحليل الموضوعات الخاصة بمناقشة ما، تحليلًا دقيقًا للتوصل إلى استنتاج سليم، ومسايرة التقدم العلمي ومتابعته في جميع المجالات دون توقف ومواجهة الظواهر والمستحدثات البيولوجية، وتقويمها تقويمًا سليماً لتحديد ما يفيد المجتمع، وما لا يفيد واتخاذ القرارات السليمة بشأنها.
 - 4 - تنمية التفكير الناقد ضرورة تربوية لحماية عقول المتعلمين من التأثيرات الثقافية الضارة والمنتشرة في المجتمعات والتي يتعرضون لها في حياتهم.
 - 5- إن للتفكير الناقد ضرورة تربوية لأنه يكسب المتعلمين النظرة العقلية الناقدة التي تعتبر من المتطلبات اللازمة للحياة في عصر العولمة الذي يتسم بكثرة التيارات الفكرية والثقافية المتناقضة. (الوسيمي، 2003: 223)

دراسات سابقة

- 1- دراسة (العمري وعباس، 2011): هدف البحث إلى معرفة مدى مراعاة محتوى كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة لعمليات العلم، وقد اتبع الباحثان أسلوب تحليل المحتوى وهو أحد أساليب المنهج الوصفي، وصمما أداة تحليل محتوى خاصة لذلك، وبلغ عدد الصفحات المحللة (353) صفحة وبعد الانتهاء من التحليل والتأكد من صدقه وثباته باستخدام معادلة كوبر والاستعانة بمجموعة من الخبراء بالإضافة إلى استخدام التكرارات والنسب المئوية للمعالجة الإحصائية، تم التوصل إلى أن كتاب الفيزياء للصف الثالث المتوسط كان الأكثر اهتماماً بعمليات العلم حيث بلغت نسبته (41.42%) وأن كتب الفيزياء اهتمت بعملية القياس بشكل كبير وحصلت على أعلى نسبة وهي (1.18%) بينما حصلت عملية استخدام علاقات المكان والزمان وعملية التواصل على أقل نسبة وهي (62.1%) و (34.2%) على التوالي في حين أهملت الكتب الثلاثة عملية التنبؤ، وبشكل عام فإن الكتب مجتمعة قد حققت (11) عملية علم من أصل (12) وبنسبة (91.6%).
- 2- (دراسة البديري، 2013): والتي هدفت الى الكشف عن مدى تضمين محتوى كتب علم الأحياء للمرحلة المتوسطة لأبعاد الثقافة العلمية، ومن اجل تحقيق هدف البحث اعتمد الباحث منهج البحث الوصفي مستخدماً أسلوب تحليل المحتوى كأحد اساليب المنهج الوصفي اذ اعد الباحث قائمة أولية بأبعاد الثقافة العلمية وقد عُرضت الأداة على

مجموعة من السادة الخبراء المختصين لتستوفي شروط الصدق، ومن ثم قام الباحث بتحليل محتوى كتب علم الأحياء للمرحلة المتوسطة للعام الدراسي (2012-2013م)، وتم حساب ثبات التحليل بالاتفاق مع محللين خارجيين ومع الباحث نفسه عبر الزمن وأظهرت النتائج باستخدام التكرارات والنسب المئوية ما يأتي: إن كتب علم الأحياء في المرحلة المتوسطة كانت بمستوى جيد من ناحية النسبة المئوية للمجموع الكلي للفقرات المتحققة مقارنة بالنسبة المحكية التي اعتمدها الباحث استناداً إلى آراء الخبراء وهي 70%، وإن كتاب علم الأحياء (الإنسان وصحته) للصف الثالث المتوسط الأكثر تحقيقاً للأبعاد الثقافية العلمية، يليه كتاب مبادئ الأحياء للصف الأول المتوسط، أما كتاب علم الأحياء للصف الثاني المتوسط كان الأقل تحقيقاً لها، وفي ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، خرج الباحث بعدة توصيات منها الاهتمام بأبعاد الثقافة العلمية المهمة والعمل على تضمينها في كتب علم الأحياء للمرحلة المتوسطة.

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته Method of Research

استخدم الباحث منهج البحث الوصفي التحليلي، وتم بناء أداة التحليل في ضوء مهارات التفكير الناقد، وعرضت على مجموعة من المختصين في الفيزياء وطرائق التدريس للتأكد من صدقها وحساب ثباتها من خلال معادلة (كوبر) لإيجاد ثبات التحليل والتكرارات والنسب المئوية لتحليل المحتوى.

1- مجتمع البحث: Research population

تكون مجتمع البحث من كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة (ط6، 2014) الصادرة من وزارة التربية - جمهورية العراق.

2- عينة البحث: Research sample

تمثلت عينة البحث بأسئلة نهاية الفصول من كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة وكما في الجدول (1) الآتي:

جدول (1)

ت	عنوان الكتاب	عدد الفصول
1	الفيزياء للصف الأول المتوسط	7
2	الفيزياء للصف الثاني المتوسط	9
3	الفيزياء للصف الثالث المتوسط	9

3- أداة البحث: Research tool

اعتمد الباحث مهارات التفكير الناقد (معرفة الافتراضات، التفسير، الاستنباط، الاستنتاج، تقييم الحجج) كأداة للبحث في تحليل أسئلة نهاية الفصول للكتب الثلاث.

خطوات التحليل: Analysis steps

اتبع الباحث الخطوات الآتية في التحليل:

- 1- قراءة الفقرة بشكل دقيق.
- 2- تحديد الفقرات التي تحتوي على فكرة صريحة.
- 3- تحديد نوع الفكرة في ضوء مهارات التفكير الناقد.
- 4- تفرغ نتائج التحليل في جدول بذكر تكرار واحد لكل فكرة تحمل مهارة من مهارات التفكير الناقد.

أسس التحليل: Analysis institute

اتبع الباحث في عملية تحليل مجموعة من القواعد والاسس التي تساعد على تحديد معنى الفكرة بشكل جيد من جهة والحصول على نسبة عالية من الثبات من جهة أخرى وهي كالاتي:

- 1- عندما تحتوي الفكرة الرئيسية على فكرة فرعية تعامل كل فكرة فرعية على أنها فكرة مستقلة وقائمة بذاتها.

2- اذا ظهر في الفقرة عطف فأن كل عطف يعد فكرة جديدة مستقلة إلا إذا كانت تفسر او توضح فكرة سابقة لها او تؤكد لها.

3- اذا كانت الفقرة غير واضحة اي مرتبطة بما قبلها او بعدها فيمكن الرجوع الى قراءة الفقرات السابقة او اللاحقة حتى تشخص بشكل دقيق وواضح.

4- اذا ظهرت في الفقرة فكرتان او اكثر، وكانت احدهما وسيلة والاخرى غاية فان كل فقرة تكون مستقلة عن الاخرى.

5- في حالة ظهور نوع من اللبس في تحديد الفقرات يتم الرجوع الى بعض المختصين للاستعانة بأرائهم وخبرتهم.

صدق التحليل: Analysis validity

للتأكد من صدق التحليل قام الباحث بعرض المادة المحللة على مجموعة من المختصين في تدريس مادة الفيزياء وطرائق التدريس وقد اجمعوا على صلاحية التحليل.

ثبات التحليل: Analysis reliability

يقصد بالثبات "استقرار نتائج القياس اذا ما اعيد تطبيقه مرة اخرى على نفس العينة". (الضبع، 2006: 102)

وقد استخدم الباحث نوعين من الثبات وهما:

1- **الاتفاق عبر الزمن:** لحساب معامل الثبات بهذه الطريقة قام الباحث بإعادة التحليل بعد (14) يوم، اذ كانت قيمة معامل الثبات المحسوبة (0.97) وذلك باستخدام معادلة (كوبر).

2- **الاتفاق بين المحللين:** قام الباحث بعرض فقرات الاسئلة للكتب الثلاث ومهارات التفكير الناقد التي تم التحليل في ضوءها على محلل آخر¹ من المختصين في مادة الفيزياء وطرائق تدريسها، اذ تم الحصول على قيمة ثبات (0.95) باستخدام معادلة (كوبر) بعد التحليل للفقرات في ضوء مهارات التفكير الناقد.

الوسائل الإحصائية: Statistical means

استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية في التحليل ومعادلة كوبر في حساب معامل الثبات.

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها: Results preview and exploration

بعد الحصول على نتائج التحليل قام الباحث بترتيبها في الجدول (2) الآتي:

جدول (2)

ت	المهارة	كتاب الاول المتوسط		كتاب الثاني المتوسط		كتاب الثالث المتوسط		الكتب مجتمعة	
		النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات
1	معرفة الافتراضات	23%	41	37%	53	31%	53	30%	147
2	التفسير	27%	49	23%	34	32%	55	27%	138
3	الاستنباط	1%	1	6%	8	2%	4	3%	13
4	الاستنتاج	37%	67	29%	43	29%	51	32%	161
5	تقويم الحجج	12%	22	5%	7	6%	10	8%	39
	مجموع التكرارات	100%	180	100%	145	100%	173	100%	498

تبين ان كتاب الفيزياء للصف الاول المتوسط قد تضمن على مهارات التفكير الناقد (معرفة الافتراضات، التفسير، الاستنباط، الاستنتاج، تقويم الحجج) حسب النسب المئوية الآتية (23%، 27%، 1%، 37%، 12%) على التوالي، ويتضح ان مهارة الاستنتاج قد حصلت على اعلى نسبة مئوية وذلك بسبب استناد هذه المهارة الى حقائق موجودة

¹ م.م. مسلم محمد جاسم

في محتوى الكتاب وهذا يتيح للمتعلم امكانية الوصول الى النتائج بأقل مستوى من التفكير، ولا يتيح له ذلك امكانية الاستنباط كون المتعلم يحتاج الى معلومات سابقة موجودة اصلا في خزينه المعرفي والاعتماد على قدراته الذاتية للتوصل الى النتائج ولذلك نرى ان مهارة الاستنباط قد حصلت على ادنى نسبة مئوية.

وفيما يخص كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط فقد تضمن على مهارات التفكير الناقد (معرفة الافتراضات، التفسير، الاستنباط، الاستنتاج، تقييم الحجج) حسب النسب المئوية الآتية (37%، 23%، 6%، 29%، 5%) على التوالي، اذ يتضح ان مهارة معرفة الافتراضات قد حصلت على اعلى نسبة مئوية وذلك بسبب ارتباط هذه المهارة بمستوى الفهم عند المتعلم وهو من المستويات الدنيا حسب التصنيف المعرفي عند بلوم بينما حصلت مهارتي الاستنباط وتقييم الحجج على ادنى النسب المئوية لكون الاستنباط يعتمد على المعلومات السابقة لدى المتعلم كما اشرنا سابقا واعتماد مهارة تقييم الحجج على تقييم المعلومات ومراجعتها وتصحيحها، اذ يعد التقييم من اعلى المستويات حسب التصنيف المعرفي لبلوم.

وفيما يخص كتاب الفيزياء للصف الثالث المتوسط فقد تضمن على مهارات التفكير الناقد (معرفة الافتراضات، التفسير، الاستنباط، الاستنتاج، تقييم الحجج) حسب النسب المئوية الآتية (31%، 32%، 2%، 29%، 6%) على التوالي، اذ تبين ان مهارة التفسير قد حصلت على اعلى نسبة مئوية وذلك بسبب تركيز اسئلة الفصل على حل المسائل الفيزيائية الخاصة بكل فصل لكون معظم محتوى الكتاب قد شمل على قوانين ومسائل وتطبيقات رياضية بينما حصلت مهارة الاستنباط على ادنى نسبة مئوية لعدم ترابط محتوى كتاب الثالث المتوسط مع الكتب السابقة اذ ركز معظم محتوى الكتاب على مواضيع الكهربية بينما ركز كتاب الثاني المتوسط على مواضيع الميكانيك والبصريات والصوت فيما ركز كتاب الاول المتوسط على المادة والطاقة والعلاقة بينهما.

اما فيما يخص الكتب الثلاث للمرحلة المتوسطة بشكل عام فقد حققت مهارات التفكير الناقد (معرفة الافتراضات، التفسير، الاستنباط، الاستنتاج، تقييم الحجج) حسب النسب المئوية الآتية (30%، 27%، 3%، 32%، 8%) على التوالي، اذ حصلت مهارة الاستنتاج على اعلى نسبة مئوية فيما حصلت مهارة الاستنباط على ادنى مستوى.

وقد تبين ان كتاب الفيزياء للصف الاول المتوسط حصل على اكبر عدد من التكرارات لمهارات التفكير الناقد بواقع (180) مهارة، يليه كتاب الفيزياء للصف الثالث المتوسط بواقع (173) مهارة، فيما حصل كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط على اقل عدد لتكرار بواقع (145) مهارة.

الاستنتاجات: Conclusions

- 1- ركزت اسئلة الفصول في كتب المرحلة المتوسطة على مهارتي معرفة الافتراضات والاستنتاج، فيما لم تعط اهتماما لمهارتي الاستنباط وتقييم الحجج.
- 2- لا يوجد توازن بين مهارات التفكير الناقد المضمنة في اسئلة فصول كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة.
- 3- لم تغط اسئلة الفصول جميع محتوى المنهج.

التوصيات: Recommendations

- 1- ضرورة تنويع اسئلة الفصول بما يناسب مستويات التفكير العليا.
- 2- مراعاة ربط الاسئلة بالواقع وبيئة المتعلم لإعطائه فرصة باستنباط النتائج وفقا لمعلوماته السابقة.
- 3- إعطاء مساحة اوسع لمهارات التفكير الناقد بما يتناسب مع المستوى العقلي للمتعلم.

المقترحات: Suggestions

- 1- تدريب مدرسي الفيزياء للمرحلة المتوسطة على مهارات التفكير الناقد من خلال ورش عمل وربطها بمحتوى المادة العلمية.
- 2- إعادة النظر بمحتوى المناهج للصفوف الثلاث بما يتناسب والتوجه العالمي بجعل المتعلم محور العملية التعليمية وتدريبه على التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص.

- 3- تحفيز المتعلمين من خلال الأسئلة والمواقف التعليمية على استخدام المعلومات السابقة وربطها بمواقف جديدة.
- 4- إجراء دراسات مماثلة على مراحل دراسية أخرى كالابتدائية والإعدادية وفي مواد دراسية أخرى.

المصادر:

- 1- القران الكريم.
- 2- البديري، فراس عيال، 2013، تحليل كتب علم الاحياء للمرحلة المتوسطة في ضوء عمليات العلم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القادسية، كلية التربية.
- 3- جروان، فتحي عبد الرحمن، 1999، ط (1)، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، الامارات، دار الكتاب الجامعي.
- 4- الحسيناوي، ذكرى عناية حاجم، 2002، كفاءة عضو هيئة تدريس الفيزياء الجامعي في الربط بين العلم والقضية والمجتمع في ضوء أهداف الجامعة وعلاقة ذلك باتجاهات طلبته نحو الفيزياء، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن الهيثم.
- 5- الخليلي، خليل يوسف وآخرون، 1996، ط (1)، تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، الإمارات، دار القلم.
- 6- دروزة، أفنان نظير، 2000، النظرية في التدريس وترجمتها علمياً، عمان، دار الشروق.
- 7- رواشدة، إبراهيم فيصل وعمران جمال الوقفي، 2008، اثر تدريس العلوم بالدمج والفصل بين كل من المحتوى المعرفي ومهارات التفكير في تطوير التفكير الناقد لطلبة الصف السابع الأساسي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (9) العدد (3)، كلية التربية، البحرين.
- 8- زيتون، عايش، 1996، أساليب تدريس العلوم، عمان، دار الشروق.
- 9- سعادة، جودت أحمد، 2003، تدريس مهارات التفكير، نابلس، دار الشروق.
- 10- الشرقي، محمد راشد، 2005، التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (6)، العدد (2) جامعة البحرين، كلية التربية، السعودية.
- 11 - الضيع، محمود، 2006، المناهج التعليمية صناعتها وتقويمها، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- 12- طعيمه، رشدي احمد، 2011، المنهج المدرسي المعاصر، عمان، دار المسيرة
- 13- عبد الخالق، عصام ومحمود الجمل، 2000، تقويم كتب الفيزياء للمرحلة الاساسية العليا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظات فلسطين، مجلة الجامعة الاسلامية، المجلد (8)، العدد (2)، كلية التربية، جامعة غزة، فلسطين.
- 14- عبيد، وليم وعفانة عزو، 2003، التفكير والمنهج المدرسي، الكويت، مكتبة الفلاح.
- 15- علي، اسماعيل ابراهيم، 2008، ط (1)، التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق، بغداد، دار الزهراء.
- 16- العمراني، عبد الكريم وعباس جواد الركابي، 2011، مدى مراعاة كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة لعمليات العلم، مجلة القادسية في الاداب والعلوم التربوية، المجلد (10)، العددان (3-4)، كلية التربية، جامعة القادسية، العراق.
- 17- غانم، محمود محمد، 1995، ط (1)، التفكير عند الطفل - تطوره وطرق تعليمه، عمان دار الفكر.
- 18- مجيد، سوسن شاكر، 2008، ط (1)، تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد، عمان، دار صفاء.
- 19- وزارة التربية العراقية، 2014، ط (6)، كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة.
- 20- الوسمي، عماد الدين عبد المجيد، 2003، برنامج مقترح في الثقافة البيولوجية، عمان، دار المسيرة.
- 21- الهاشمي، عبد الرحمن ومحسن علي عطية، 2009، تحليل مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، عمان، دار الصفاء.
- 22- Marazano, R. & et al, 1988, Dimension of thinking, Alexandria, AS.

نظرية الاختصاصات الضمنية - دراسة في النشأة والمفهوم

أ.د. علي هادي حميدي الشكراوي م. حيدر عبد محسن شهد الجبوري

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة بابل/ كلية القانون

The Theory of the Implied Specializations- A Study of the Origins and The Concept

Prof. Ali Hadi Humadi Al-Shakrawi Lect. Haidar Abid Muhsin Shahd Al-Juburi

College of Law/ University of Babylon College of Education for Human Sciences/ University of Babylon

em.hayder@yahoo.com

Ail_al_ashokrawy@yahoo.com

Abstract

The theory of the contained specializations is one of the results of Aristo's the doctrine of ends which says that things change and develop for good ends. This theory is used in the American law in the verdicts of the federal court especially in (McColtish against Marriland) case in 1819 as this verdict put an end to the dispute between the theologians and law men in using this doctrine.

الملخص

نظرية الاختصاصات الضمنية هي احدى النتائج المترتبة على المذهب الغائي لارسطو وهذا المذهب يقوم على اساس افتراض مقتضاه ان الاشياء تنمو وتتغير نحو غايات حسنة ومفيدة وظهرت بوادرها الاولى في القضاء الدستوري الامريكي الذي له فضل السبق في إبراز وترسيخ معالمها من خلال الاحكام القضائية التي تبنتها المحكمة الفدرالية العليا الامريكية ويأتي حكمها في قضية (ماكولتتش ضد ميرلاند) عام 1819 على رأس تلك الاحكام، اذ حسم هذا الحكم الخلاف الدائر بين رجال الفقه والسياسة حول اعتناق مذهب الاختصاصات الضمنية، وتوسيع اختصاصات الكونغرس في مجالات لم يألفها في السابق، وتكمن فوائد الحكم المذكور في تمكين الحكومة الفدرالية من توسيع اختصاصاتها على حساب الحكومات المحلية، فضلاً على انه عمل على تعزيز قدرة المحكمة الفدرالية في الرقابة القضائية على الحكومة الفدرالية.

واستعار قانون المنظمات الدولية هذا النوع من المذاهب القانونية، للتوسع في تفسير المواثيق المنشئة للمنظمات الدولية، لكي تتمكن من مسايرة الواقع الدولي الدائم المتطور، فكانت تشكل الحل الأمثل لسد النقص في النصوص القانونية المتعلقة بالاختصاص، اذ كان لمحكمة العدل الدولية جهاز قضائي رئيس للمنظمة دور لافلت لتطوير اختصاصات أجهزتها من خلال تبني منهج التفسير الوظيفي للميثاق وبما يمكن تلك الأجهزة من بلوغ الغايات التي وجدت من أجلها وفقاً لمتطلبات الواقع الدولي دون اللجوء إلى إجراء التعديل على الميثاق.

الكلمات المفتاحية: الاختصاصات، الوثيقة التأسيسية، المنظمة الدولية، المنهج الغائي.

المقدمة:

ان نظرية الاختصاصات الضمنية هي نتاج تطبيق مبدأ الفاعلية في المواثيق الأساسية للمنظمات الدولية، وقد تبنت محكمة العدل الدولية هذا المبدأ بطريقة ديناميكية في المعاهدات المنشئة للمنظمة الدولية في اتجاهين الاول بوصفه أسلوب أكثر مرونة عند تفسير نصوصها بما يمكنها من ممارسة اختصاصات ضمنية لإنجاز الأهداف المنوطة بها اما الاتجاه الثاني فقد تمثل في استنتاج اختصاصات ضمنية جديدة للمنظمة في الحالة لم يرد بشأنها نص في الوثيقة المنشئة، وهنا يتخذ القضاء الدولي دوراً انشائياً لإيجاد قواعد قانونية جديدة لسد النقص في النصوص القانونية.

وقد وجدت الاختصاصات الضمنية كظاهرة ابتداء في النظام القانوني الداخلي بفعل عدة عوامل تاريخية وسياسية واقتصادية ثم نمت وتطورت واتسع نطاق تطبيقها من المستوى الوطني الى المستوى الدولي، وكانت قانون المنظمات

الدولية الميدان الخصب لنشأة وتطور هذه الظاهرة مستعيراً الكثير من مظاهرها التي تبلورت في القضاء الدستوري الأمريكي الذي كان له قصب السبق في اعتمادها وبلورة إطارها النظري والعملية من خلال دوره في تفسير دستور الولايات المتحدة الأمريكية لعام 1787، عندما واجهت السلطتين التنفيذية والتشريعية معضلة تخلف النص الدستوري عن الظروف المستجدة، وازداد الأمر تعقيداً مع تزايد دور السلطة التنفيذية في مجالات مختلفة في الظروف العادية والظروف الاستثنائية مما دفع إلى اتباع منهج التفسير الموسع لنصوص الدستور بما يمكن من مد أحكامه إلى الظروف والوقائع المستحدثة. وتمثل الظروف الاستثنائية مبرراً أساسياً لممارسة الاختصاصات الضمنية إلى حد كبير، إذ لاتسعف النصوص الدستورية الصريحة القائمين على تنفيذها في تحقيق الأهداف والأغراض التي تحكمها، مما يجعلهم أمام امرين: أما ممارسة اختصاص لم يتضمنها الدستور لتحقيق تلك الأهداف ومعالجة تلك الظروف، أو الامتناع عن تطبيق النصوص الصريحة لعدم وجود علاقة بينها وبين الظروف الجديدة وعدم وجود نص يحكم الحالة، ففي الحالة الأولى نكون أمام عمل غير مشروع يوصم بعدم الدستورية لافتقاده إلى عنصر الاختصاص أما الحالة الثانية فإنها تقتضي تفسير النصوص تفسيراً واسعاً لكي يشمل الحالات والوقائع غير المنصوص عليها صراحة وذلك تطبيقاً لمبدأ (إعمال الكلام أولى من إهماله).

وتعد الاختصاصات الضمنية أداة مكملة للنصوص الصريحة التي تحتويها الوثيقة المنشئة أو اللوائح الداخلية للمنظمة الدولية، ففي الحالات التي لا تحكم فيها تلك النصوص الأوضاع والوقائع المستحدثة التي تظهر خلال التطبيق المتتالي للوثيقة التأسيسية وتتخلف عن مجاراتها، تقتضي الحاجة إلى استحضار الحكمة التشريعية وروح التشريع واتباع المنهج التفسيري الواسع للنصوص القانونية الموجودة سلفاً لتشمل في حكمها ما طرأ من وقائع كانت غائبة عن اذهان واضعي الوثيقة في الميدان الدولي، ومن دون تلك الاداة أو طريقة التفسير تغدو النصوص القانونية جامدة وغير ذات معنى مما يجعلها غير قابلة للتطبيق⁽¹⁾.

ان مما يزيد في أهمية الاختصاصات الضمنية هو عدم اقتصار تطبيقها على فرع من فروع القانون دون غيره، فهي توجد حيث يكون هنالك وثيقة دستورية تحتوي على قواعد قانونية تحكم مواضيع من طبيعة واحدة، فغالباً ما تعرض تلك الوثيقة سواء كانت -دستوراً داخلياً أو وثيقة منشئة لمنظمة دولية- الخطوط الأساسية للأحكام العامة التي تعالج موضوع اختصاص الهيئات العامة أو أجهزة المنظمة الدولية ولا تتطرق إلى التفاصيل والجزئيات بغية إخضاعها للتطور المستمر، ولكي تستوعب أقصى حد من التطورات الحاصلة في أعمال تلك الهيئات، ولاشك في ان الصياغة العامة للنصوص القانونية تنثير احتمالات متعددة للمعنى الذي قصده المشرع وهو ما يجعلها تشكل خلافاً بين الأطراف المعنية فتتهض مهمة التفسير سواء كان تفسيراً فقهياً أو تفسيراً قضائياً لبيان الحقيقة واستجلاء معاني النصوص بغية الوقوف على الإرادة الحقيقية للمشرع بما يجعلها ملائمة للواقع الجديد.

ولتحديد الاطار العام لنشأة هذا النوع من الاختصاصات ومفهومها يتوجب علينا البحث أولاً في نشأة الاختصاصات الضمنية، وثانياً في مفهومها، وكما يأتي:

-المبحث الأول: نشأة الاختصاصات الضمنية.

-المبحث الثاني: مفهوم الاختصاصات الضمنية.

المبحث الأول

نشأة الاختصاصات الضمنية

يلاحظ من خلال البحث التاريخي لأصول مذهب الاختصاصات الضمنية انه يستمد اصوله التاريخية من اطروحات أرسطو (Aristotle) في الغائية (Teleology) أو التفسير الغائي لبعض الظواهر الطبيعية الذي مقتضاه

(1) -Rachel Frid, The Relations between the EC and Organizations: Legal Theory and Practice, Kluwer International Law, 1995, p.348.

الكشف عن الاشكال غير الظاهرة للكائنات الحية في العالم الاحيائي من خلال الهدف المباشر لأفعالها⁽¹⁾، إذ استنتج أرسطو ان الكائنات الحية تنمو وتتطور نحو غايات حسنة، إلا ان تلك الغايات ليست كلها مباشرة، وقد كان ظهور المنهج الغائي لأرسطو كرد فعل على ماذهب اليه بعض خصومه من ان الظاهرة الغائية تجري نتيجة اسباب مادية ضرورية فحسب، وفي معرض تساؤلاته واستنتاجاته عن بعض الظواهر الطبيعية في الكائنات الحية التي شكلت الاساس لمنهجه الغائي كان يهدف من وراء ذلك بيان افتراض مؤداه ان التغيرات الطبيعية للأشياء المختلفة تحصل لخدمة غايات ووظائف بعينها مرتبطة بتلك الاشياء، وان كل ما موجود في الكون قابل للتغير (مالم تتدخل ارادة ما للحيلولة دون ذلك) ويسير باتجاه غاية معينة مباشرة وهذه الغاية هي نزعة داخلية تمتلكها كل الاشياء الطبيعية سواء كانت حية ام ساكنة⁽²⁾.

وتأثر فقهاء القانون والقضاة بتلك الآراء الفلسفية التي طوعت فيما بعد في مجال تفسير النصوص القانونية المبهمة التي صار بمقتضاها التفسير يرتبط في الغاية او العلة التشريعية من وضع النصوص لا التقيد الحرفي بها، فكان مذهب الاختصاصات الضمنية احد اهم النتائج المترتبة على ظهور المذهب الغائي.

وعلى أساس ما تقدم سوف يتم تقسيم هذا المبحث الى ثلاثة مطالب، وكما يأتي:

-المطلب الاول: نشأة الاختصاصات الضمنية في القضاء الامريكي ومنظمة الأمم المتحدة.

-المطلب الثاني: الاختصاصات الضمنية للكونغرس.

-المطلب الثالث: الاختصاصات الضمنية للسلطة التنفيذية.

المطلب الاول

نشأة الاختصاصات الضمنية في القضاء الامريكي ومنظمة الأمم المتحدة

ترجع البدايات الاولى لظهور المذهب الغائي ومن ثم الاختصاصات الضمنية في القضاء الامريكي وتحديداً على يد قاضي المحكمة العليا جان مارشال، حينما تعرضت المحكمة للاختصاصات الضمنية للكونغرس لأول مرة في قضية (Macculloch V. Mayryland) ماكولتش ضد ميرلاند عام 1819. وتتلخص حيثيات القضية عندما اقترح الكسندر هاملتون (Alexander Hamilton) تأسيس أول بنك وطني في الولايات المتحدة الامريكية في عام 1791 على اثر الازمات الاقتصادية التي عصفت في البلاد آنذاك وقوبلت هذه الخطوة برفض ولاية ميرلاند اقامة احد الفروع التابعة للبنك على اراضيها لان ذلك سيكون على حساب البنوك الخاصة الاخرى في الولاية المذكورة، ولما كان لكل ولاية صلاحية فرض ضرائب على المؤسسات المالية التي توجد على اراضيها فقد فرضت السلطة التشريعية في ولاية ميرلاند على جميع البنوك غير المرخصة في الولاية - بما فيها فرع البنك الوطني- دفع ضريبة سنوية مقدارها \$15000 وفي حالة الامتناع عن الدفع يعاقب المخالف بعقوبة مالية مقدارها \$500 عن كل مخالفة للنظام الأساس للولاية، ولم يمثل ماكولتش (Macculloch) ممثل البنك الوطني في ولاية ميرلاند لقرار السلطة التشريعية ورفض دفع الضريبة المترتبة على البنك، وفي إثر ذلك أقامت ولاية ميرلاند دعوى قضائية تطالبه بالدفع استناداً الى ان (ولاية ميرلاند... لها سلطة فرض الضرائب على الشركات والمؤسسات المالية التي تقع ضمن نطاق اختصاصها الاقليمي، ولما كان للحكومة الاتحادية سلطة انشاء البنوك فان ولاية ميرلاند لها ان تفعل الشيء نفسه)⁽³⁾. كما اعترضت ولاية ميرلاند في ذات الدعوى التي رفعها (لوثر مارتن) محامي الولاية على سلطة الكونغرس في انشاء البنك مدعية ان الانشاء عمل يفقد الى الاساس القانوني كون دستور الولايات المتحدة الامريكية لا يمنحه مثل هذا الحق، على اثر ذلك صدر حكم قضائي ضد ماكولتش يقضي برفض غرامة مالية مقدارها \$2500 وذلك لمخالفته لوائح الضرائب، وايدت محكمة مقاطعة بالتيمور ومحكمة الاستئناف في ولاية ميرلاند السابقة القضائية، على اثر ذلك قدم طعن الى المحكمة العليا -على أساس الخطأ في القانون - يتضمن عدم

(1)-Mariska Liunissen, Explanation And Teleology in Aristoteles's Science of Nature, Cambridge University Press, 2010, p.122.

(2)-Ibid, pp.1-2.

(3) -Case McCulloch V. Maryland. 17 U.S. (4 Wheat),p. 316.

دستورية قرار فرض الضرائب الصادر من ولاية ميرلاند وعليه افرزت القضية المذكورة التساؤلات التالية امام المحكمة العليا (أ)-هل يملك الكونغرس السلطة القانونية والدستورية لإنشاء المؤسسات المالية ؟، (ب)-إذا كان جواب (أ) بالإيجاب كيف يتم التوفيق بين الاختصاص الضمني للكونغرس في انشاء البنك الوطني وبين سلطة الولايات في فرض الضرائب على البنوك الوطني في داخل الولاية ؟، بدءاً وجدت المحكمة ان الفقرة (8) من المادة الأولى من دستور الولايات المتحدة الأمريكية قد ذكرت قائمة من الاختصاصات التي يملكها الكونغرس ومن ضمنها (يتمتع الكونغرس بسلطة فرض وتحصيل الضرائب والرسوم والعوائد والمكوس لتسديد الديون، وإقامة الدفاع المشترك، وتحقيق الرفاهية العامة للولايات المتحدة مع مراعاة أن تكون جميع العوائد والرسوم والمكوس موحدة في جميع أنحاء الولايات المتحدة... وللكونغرس سلطة اقتراض الأموال لحساب الولايات المتحدة... كما ان للكونغرس سن جميع القوانين التي تكون ضرورية وملائمة للقيام بتنفيذ السلطات المشار إليها، وجميع السلطات الأخرى المخولة بواسطة هذا الدستور لحكومة الولايات المتحدة، أو لأي إدارة أو موظف تابع له)⁽¹⁾.

واكدت المحكمة ان ما يصدر عن الكونغرس من اعمال مختلفة ليست تطبيقاً مباشراً للنصوص الصريحة التي تمنح ذلك الاختصاص بقدر ما هو تيسير لعملية تطبيق واحدة او اكثر من الاختصاصات الصريحة، وكانت اعمال الكونغرس في ضبط وتنظيم فروع البنك الوطني تطبيقاً لممارسة ضمنية تستند في اساسها الى قانون الشركات الواجب التطبيق، وهذا العمل الاخير هو عمل اضافي الى جانب الامتيازات العامة المصرفية الأخرى كالاقتراض والخدمات الائتمانية ودفع ديون الولايات المتحدة وتنظيم بعض جوانب التجارة بين الولايات وخدمات الودائع ودفع مرتبات الجيش، هذه الاختصاصات جميعها مشتقة من الاختصاص الاصيل في انشاء البنك الوطني⁽²⁾، وقد اعتمدت المحكمة في تفسيرها القائمة اعلاه نهجاً تحريراً من التفسير وقد بينت المحكمة في مرافعتها رداً على محامي ولاية ميرلاند من ان الدستور ليس كما ادعى (ناتج عن دول ذات سيادة) بل (اداة منبثقة من الشعب)⁽³⁾.

وصدر رأي في القضية بالإجماع جاء فيه بأن (قانون انشاء بنك الولايات المتحدة هو قانون سليم من الناحية الدستورية، وان ولاية ميرلاند لا تملك فرض الضريبة على فرع البنك المذكور ضمن اقليمها دون ان تنتهك الدستور، لان سلطة الولاية في فرض الضريبة لا ينطوي على احترام للدستور او للقانون بل ان من شأنها ان تؤدي الى الازدواج القانوني او التعارض بين العمل التشريعي وقانون الولاية). وفي معرض بحثها عن القانون الواجب التطبيق ومن له الاولوية والسمو، اختصاص الكونغرس الضمني المستمد من الدستور ام سلطة فرض الضرائب من قبل الولايات، انتهت المحكمة الى الاجابة على هذا السؤال من خلال الاعتراف بتفوق سلطة الكونغرس الضمنية على قانون ولاية ميرلاند في فرض الضرائب على البنك الوطني، استندت في ذلك الى مبدأ سمو الدستور الذي يقضي بخضوع جميع قوانين الولايات الى الدستور لكونه الوثيقة الأساسية الأعلى في النظام القانوني في الدولة الاتحادية. من جانبه اشار القاضي مارشال الى انه (من المسلم به ان الاصل في جميع اختصاصات الكونغرس ان تكون صريحة يتضمنها الدستور، ولما كان لم يتضمن الاخير في نصوصه الصريحة عبارة تشير الى اختصاص الكونغرس المذكور كما لانجد كلمة (بنك) او (تأسيس)، الا اننا نجد سلطات اخرى على قدر من الاهمية تتمثل في جمع الضرائب واقتراض المال وتنظيم التجارة وعلان الحرب ودعم الجيوش والقوات البحرية... ومن اجل تنفيذ هذه المهام يلزم ان يعهد له بالوسائل الكفيلة لتنفيذها لتحقيق مصلحة الامة، فالدستور لم يأت لحكم الحاضر بل المستقبل ولما كان المستقبل يحمل لنا الكثير من الأزمات فانه يجب ان يتكيف مع تلك الأزمات

(1) -الفقرة الثامنة من المادة الاولى من دستور الولايات المتحدة الأمريكية لسنة 1787.

(2)- William W.VanAlstyne, Implied Powers, Society Journal, November/December, Volume.24,Issue 24, 1986, p.57.

(3)-Martin Holterman, The Importance of Implied Powers in Community Law, Rijks Universiteiten Groningen, February 2, 2005, pp.16-17.

الإنسانية وبهيئ للحوكمة الوسائل التي تمكنها من ممارسة صلاحياتها، لنسمح للنهائية ان تكون مشروعة، وليكن ذلك كله ضمن نطاق الدستور، ان توفر جميع الوسائل غير المحظورة عند الاقتضاء والتي يتم تكييفها بوضوح لهذا الغرض، لكي تكون تلك الوسائل من ناحية نص وروح الدستور هي دستورية⁽¹⁾.

لقد افرزت القضية المذكورة اعترافاً رسمياً بنظرية الاختصاصات الضمنية ترتب عليه نتائج هامة، اذ اوضحت نقطة انطلاق نحو تطبيقها كلما دعت الحاجة ليس على مستوى السلطة التشريعية فحسب بل ان السلطة التنفيذية استقرت على العمل بها على نطاق واسع.

بعد عام 1945 اتجه الفقه والقضاء الدولي الى اعتناق مذهب الاختصاصات الضمنية بعدما كشفت مقتضيات العمل الدولي عن اوجه جديدة لنشاط المنظمات الدولية لم يكن يتوقعها واضعي موثيقها، لذلك حرصت محكمة العدل الدولية على التوسع في تفسير نصوص ميثاق الامم المتحدة من خلال الاستعانة بنظرية الاختصاصات الضمنية بهدف تطوير اختصاصاتها وتمكينها من مباشرة وظائفها على النحو الذي يحقق الصالح العام ومن هنا فقد تبنت المحكمة الدور الانشائي والتطويري للقواعد القانونية الدولية المتعلقة باختصاصات الامم المتحدة.

وجاء الرأي الاستشاري الخاص بقضية التعويضات في 9/ 4/ 1949 الذي اعترف بالشخصية القانونية للأمم المتحدة والحق في المطالبة القضائية من بين ابرز ما حكمت به المحكمة على امتداد تاريخها القضائي كونه يمثل ركناً أساسياً في قانون المنظمات الدولية، بعد ان اثبتت من خلاله المحكمة امكانية سد النقص الذي يمكن يعترى بعض نصوص الميثاق، بل واكثر من ذلك خلق قواعد قانونية جديدة، وتلك تمثل اعلى درجات وظيفتها التفسيرية⁽²⁾.

في قرار الجمعية العامة المرقم S/RES/377 الصادر في 3/ 11/ 1950 وهو ما يعرف (قرار الاتحاد من اجل السلام) نلاحظ ان الاختصاصات الضمنية يمكن ان تشكل حلاً نموذجياً للمشاكل التي تطرأ على المنظمة الدولية في حياتها، كحق النقض الذي استخدم بالشكل الذي من شأنها تعطيل عمل المنظمة الدولية عموماً ومجلس الامن خصوصاً، فدور الاختصاصات الضمنية كحل لمشكلة حق النقض جاء لتحقيق التوازن بين اجهزة المنظمة الدولية المتمثلة بمجلس الامن والجمعية العامة، والتي كان من شأن استمراره شل عمل المنظمة تماماً لاسيما وان الجمعية العامة قد اشارت من خلال قرار الاتحاد من اجل السلام الى عجز وفشل مجلس الامن في القيام بمسؤولياته الرئيسية في صون السلم والامن الدوليين، وان هذا العجز لايعفي الدول الاعضاء من التزاماتها والامم المتحدة من مسؤولياتها بموجب الميثاق⁽³⁾.

لكن توجه المحكمة الى تبني نظرية الاختصاصات الضمنية والمنهج الغائي في تفسير نصوص الميثاق لم يكن ثابتاً بل اتجهت المحكمة في بعض اراءها الاستشارية الى التمسك بظاهر النص ومعناه دون البحث عن المعنى الواسع، ففي الرأي الاستشاري للمحكمة لعام 1948 الخاص بإضافة شروط لقبول العضوية من جانب بعض الدول الاعضاء خلاف ما نصت عليه المادة (4) من الميثاق حيث وجدت المحكمة انه وفقاً للمعنى العادي والطبيعي للنص لا يمكن اضافة شروط اخرى للشروط التي تضمنها النص طبقاً لقاعدة لا اجتهاد في موضع النص القانوني، ولكن المحكمة اكدت بان للدول الاعضاء سلطة تقديرية في تقرير توافر او عدم توافر الشروط المطلوبة في الدولة الراغبة في الانضمام⁽⁴⁾.

وفي الرأي الافتائي للمحكمة لعام 1951 الخاص بقبول العضوية بقرار من الجمعية في حالة عدم صدور توصية من مجلس الامن الدولي اكتفت المحكمة بظاهر النص دون التعمق او التكلف في البحث عن معنى واسع، وبالتالي فهي

(1) -William W. Van Alstyne, Op.Cit, p57.

(2) -Reports of I.C.J, Advisory opinions and Orders, Reparation for Injuries Suffered in the Service of the United Nations Case, in 11 April (1949), pp.9-10.

(3) - S/RES/377 In General Assembly /Fifth Session, pp.10-12.

(4) د. احمد حسن الرشيد، الوظيفة الافتائية لمحكمة العدل الدولية ودورها في تفسير وتطوير سلطات واختصاصات الاجهزة السياسية للأمم المتحدة، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، 1993، ص398-400.

لم تعمل نظرية الاختصاصات الضمنية للجمعية العامة في هذه المسألة، لوضوح معنى النص القانون محل بحث المحكمة¹.

لقد أدى استعانة محكمة العدل الدولية بنظرية الاختصاصات الضمنية في معالجة الفجوة الواسعة بين الاختصاصات الصريحة لمنظمة الأمم المتحدة والاهداف التي تبناها ميثاقها، وجعل منها كياناً حياً في المجتمع الدولي قادر بفاعلية على حفظ السلم والأمن الدوليين، كما اثبت تطبيق هذه النظرية ان هناك حدوداً اوجدها القضاء الدولي لا يمكن تجاوزها مهما كانت هناك حاجة لتبرير تطبيقها لتحقيق الغايات المرجوة منها.

المطلب الثاني

الاختصاصات الضمنية للكونغرس

اذا كان القضاء الامريكي قد سلم بالاختصاص الضمني للكونغرس في انشاء البنك الوطني الثاني في قضية (ماكولتش ضد ميرلاند) رغم عدم احتواء الدستور على عبارات واضحة المعنى تشير الى هذا النوع من اختصاصات الكونغرس، فان هذه الخطوة ولدت ردود افعال متباينة في الفقه الامريكي بشأن وجه الاستدلال على الاختصاص الضمني سالف الذكر وبمعنى اخر بحث الفقه في الاجابة على السؤال المطروح ما هو المصدر الذي تستند عليه الاختصاصات الضمنية التي اقترتها المحكمة العليا الامريكية ؟

يذهب (ماركريت كلينزلزمان) Marguret C. Klineysmin الى انه طالما كانت الولايات تملك سلطة تفويض بعض اختصاصاتها إلى الكونغرس فإنها رضيت مسبقاً بسلطة انشاء البنك ومن ثم ليس لها الاعتراض على هذا الاختصاص الضمني المستند في هذا الافتراض على اساس نظرية التفويض في الاختصاص (Delegation of Powers) ولكن هذا الرأي محل نظر لدى (ويلسن) Wilson الذي يرى احتفاظ الولايات بجميع الاختصاصات غير الصريحة القابلة للتفويض، بمعنى ان اي اختصاص مقرر للولاية تجاه الاتحاد لا يمكن تفويضه الا بنصوص صريحة كونه من الاختصاصات الحصرية للولاية ولا ينتقل الى الكونغرس في ظل هذه الاوضاع، اما الاختصاصات غير المقررة للولاية فإنها تعود بالضرورة الى الكونغرس⁽²⁾.

ويذهب (ايملين ماكلاين) الى ان من الاستحالة على المشرع الدستوري ان يغطي بطريقة ما كل فئات الوقائع التي تحكمها النصوص الموضوعية من الكونغرس لممارسة اختصاصاته الضمنية، لان الاخيرة خاضعة دائماً لعنصر الزمن، كما ان هناك استحالة بذات الدرجة لتكهن السلطة التشريعية بما هو ملائم من اختصاصات، لذلك فان المشرع يلجأ الى وضع نماذج من العبارات المفتوحة تستوعب التطورات التي يمكن ان تحصل في المستقبل، ولايستطيع الدستور ان يحدد جميع المسائل التي يشملها بالحكم بسبب استحالة حصر الوقائع المتعلقة بكافة المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، بل يكفي بذكر المبادئ والاهداف المنشودة التي تعكس فلسفة النظام السياسي ويترك التفاصيل التي ستظهر في المستقبل لتقدير الهيئات الرئيسة للدولة⁽³⁾.

ويرى جانب اخر من الفقه ان سلطة الانشاء السالفة الذكر مستمدة من نصوص الدستور الامريكي وتحديداً نص الفقرة الثامنة من المادة الاولى منه التي تنص على ان للكونغرس ان (يضع جميع القوانين التي تكون ضرورية وملائمة للقيام بتنفيذ السلطات المشار إليها، وجميع السلطات الأخرى المخولة بواسطة هذا الدستور لحكومة الولايات المتحدة، أو لأي إدارة أو موظف تابع لها). والنص الدستوري المتقدم له جانبان: الجانب الاول خول الكونغرس تنظيم ممارسة مثل هذه الاختصاصات في أي دائرة من دوائر الولايات المتحدة، فله الولاية العامة ضمن النطاق المكاني الذي يمارس فيه. اما

(1) موجز الاحكام والفتاوى والامور الصادرة عن محكمة العدل الدولية، 1948 – 1991، ص 12.

(2) Marguret C. Klineysmin, Two Theories in Regard to the Implied Powers of The Constitution, American law Register, Vol 54, No April 1906, p.233.

(3) Emlin Macclain, Constitutional law in United States, Second Edition, Long mans, Greenard Co, 1910, pp.194-196.

الجانب الثاني فإنه يتضمن الاعتراف صراحة بمذهب الاختصاصات الضمنية، أي ان للكونغرس السلطة التشريعية في اختيار الاختصاصات الضمنية التي يمكن من خلالها ان (يضع القوانين موضع التنفيذ)، ففكرة الكونغرس على اتخاذ قرار شن الحرب على سبيل المثال نابعة من وضع قوانين الحرب موضع التنفيذ⁽¹⁾، واتخاذ قرار إنشاء البنك ليس لان هذا النوع من القرارات هو عمل من اعمال السيادة بل لان هذا الاختصاص هو أداة من شأنها وضع مسألة اقتراض المال موضع التنفيذ، فهذه الاعمال هي من قبيل السلطة التقديرية للكونغرس لإعمال نظرية الاختصاصات الضمنية في حال توافرت شروطها، على ان تتلاءم مع روح النصوص الدستورية لاسيما في عدم تقييد الحقوق والحريات الدستورية، وخلافه لا تكون من الخيارات التي يجوز للسلطة التشريعية ممارستها.

ولم تقتصر الاختصاصات الضمنية للكونغرس على انشاء المؤسسات المالية بل مارس اختصاصاً ضمناً في اجراء التحقيق مع اعضاء السلطة التنفيذية ترسخ من خلال الممارسة العملية في اعماله الرقابية على اعمال السلطة التنفيذية، فعلى الرغم من عدم وجود نص صريح يخوله اجراء تحقيقات الا ان ضرورات الحياة العملية والرغبة في المحافظة على سلامة النظام الدستوري كانت مبرراً لتوليه مباشرة التحقيقات التي اسفرت عن نتائج مثمرة. وبالرغم من ان تكوين اللجان التحقيقية من قبل الكونغرس يتعارض دستورياً مع مبدأ الفصل بين السلطات الا ان حقه في تكوين اللجان التحقيقية وجد مبرره في نظرية الاختصاصات الضمنية التي اقرتها المحكمة العليا في قضية ماكولتش ضد ميرلاند والتي جاء فيها (طالما كانت الاهداف مشروعة، فان كل الوسائل التي توصل اليها تكون مشروعة ومطابقة لحرفية وروح النصوص الدستورية) وقد استندت المحكمة في تقرير هذا الحق للكونغرس على الفقرة الاولى من الدستور الامريكي التي يملك بموجبها الكونغرس كامل الحق في سن القوانين الضرورية التي تمكنه من مباشرة اختصاصه.

المطلب الثالث

الاختصاصات الضمنية للسلطة التنفيذية

استخدمت السلطة التنفيذية الاختصاصات الضمنية كوسيلة لأداء مهامها في الظروف العادية والاستثنائية على حد سواء، فقد اتسعت اختصاصات الرئيس في النظام الدستوري الأمريكي في تنظيم التجارة في الظروف الاستثنائية اذ كانت التشريعات القائمة غير كافية لمعالجة الظروف الطارئة بالسرعة التي يستطيع بها رئيس الدولة معالجة الوضع بصورة شاملة وتأسيساً على ذلك اصدر رؤساء الولايات المتحدة الأمريكية بين عامي 1933 و 1968 العديد من الاوامر التنفيذية ذات الطبيعة المالية والاقتصادية كالأوامر الخاصة بإغلاق البنوك ومنع انتقال رؤوس الاموال الى الخارج وتجميد اصول ممتلكات العدو⁽²⁾.

(1) -ثار خلاف بين الاوساط الفقهية حول التكيف القانوني لقرار فرض الحرب الصادر من الكونغرس وانقسم الفقه الى اتجاهين الاول يرى بانها سلطة ذات طبيعة تشريعية فيما يرى الاتجاه الاخر بانه قرار ذات طبيعة سياسية، وفي هذا السياق ذهب الكسندر هاملتون الى ان المخاطر التي تحقّق بالأمّة لا حدود لها وان مما يخالف العقل ان نكّل سلطة فرض الحرب في حدود ضيقة، لذلك سار العديد من رؤساء الولايات المتحدة على قاعدة اجازة الحرب دون موافقة الكونغرس، وهذا يفسر ابتعاد الكونغرس عن اتخاذ هذا القرار ذات النتائج الخطيرة، لذلك اتخذ الرئيس ترومان قرار الحرب في كوريا عام 1950 رغم عدم اجازة الكونغرس الرسمية لقرار فرض الحرب. ينظر في ذلك:

-John Dumbrell, David M.Barrett, The Making of U.S Foreign Policy,An Electronically Journal of The U.S Department of State, Volume 5, Number 1, March, 2000, p.16.

-John E.Donald P,Kommres Gary J.Jacobsohn. Fin, American Constitutional Law, Rowman and Littlefield Publishers, Second Edition,2004, pp. 168-176.

(2) -الاورام التنفيذية الصادرة مباشرة من الرئيس لتحقيق برنامج حكومي وتأخذ طابعها الرسمي عندما يتم تسجيلها في السجل الفدرالي(Federal Register) وتكمن اهمية هذا النوع من القرارات في كونها ضرورية في تنفيذ وظائف الادارة وقد تعاقب الرؤساء على اصدار مثل هذه القرارات بكثرة لعدم وجود نظام رقابي لمتابعة اختصاصاتهم تلك وتوصلت دراسة لمجلس الشيوخ عام 1974 الى ان السلطة التنفيذية تتبّع فرض اوامر تنفيذية من وقت لآخر املتأ الاعتبارات العملية الخاصة وهي مشتقة من كون الرئيس يكفل تنفيذ القوانين بأمانة. ومن هنا فقد نشأ حق عرفي للرئيس في اصدار الاوامر التنفيذية على ان تتقيّد بالتشريع الذي تصدر لتنفيذه فلا تعدل قواعده ولا تضيف اليه، ذلك ان الدستور يقيد سلطات الرئيس في عملية صنع القانون law making بالأبعاد القانونية التي يعتقد انها عادلة وحكيمة والاعتراض على القوانين التي يعتقد انها سيئة. ينظر في ذلك:

-Kenneth R.Mayer, With the Stroke of a Pen, Princeton University Press, 2001, pp.34-35.

والامتيازات التنفيذية هي مظهر آخر للاختصاصات الضمنية وإضافة هامة لسلطة الرئيس الأمريكي والمثال الأبرز للامتيازات التنفيذية ما اتخذته الرئيس لنكولن Lincoln في عام 1861 من إجراءات قانونية بعد قيام الحرب الأهلية في الولايات المتحدة، مستغلا غياب الكونغرس الذي لم يكن في حالة انعقاد، وعمد إلى محاصرة الموانئ الشمالية وعلق مذكرات الاعتقال وأعلن التجنيد وزيادة الوحدات العسكرية وسلاح البحرية، كما اتخذ قرارا بزيادة الموارد المالية للحكومة بسبب عدم توفر التخصيص المالي من قبل الكونغرس، ووقف حق المثل أمام قاضي التحقيق (Habeas Corpus) وهو من الضمانات التي نص عليها الدستور الأمريكي في المادة الأولى من الفقرة التاسعة منه التي تمنح المتهم حق الدفاع عن نفسه وهذا الحق لا يجوز وقفه إلا في الأحوال التي نص عليها الدستور ويقانون من الكونغرس⁽¹⁾.

وتعني الامتيازات التنفيذية في جانب منها (قدرة الرئيس على احراز المشورة من مساعديه الموثوق بهم، بموجبها يستطيع ان يتمتع عن عرض المعلومات التي يطلبها الكونغرس او المحكمة)، واستخدم هذا الامتياز من قبل الرئيس جورج واشنطن الذي رفض تزويد الكونغرس بالمعلومات الخاصة بعد فشل الحملة العسكرية عام 1792 بالرغم من ان هذا النوع من الامتيازات غير منصوص عليه في الدستور الا ان المحكمة العليا قد شرعت استخدامه استناداً الى احتفاظ كل هيئة بواجباتها الدستورية الخاصة بها، وفي سابقة أخرى حظر الرئيس الأمريكي بل كلنتون استجواب مساعديه بروس لندي Bruce Lindsey وسيندي بلومنتال Sindey Blumenthal في قضية وايت ووتر White water مبررا امتناعه بانه يشكل امتيازاً تنفيذياً الا ان القضاء رفض التسليم بنظرية الامتيازات التنفيذية والزم المدعى عليهم بالخضوع للاستجواب والحضور امام هيئة المحلفين المعنية. واستقرت الاوامر التنفيذية كسلطة مستخدمة من الرؤساء المتعاقبين، على امتداد فترات التاريخ الدستوري الأمريكي ففي عام 1939 اصدر الرئيس فرانكلين امرا في انشاء مكتب تنفيذي رئاسي Executive Office of the President وقد برر الرئيس هذه الخطوة " لحفظ الرئاسة من الشلل الذي كاد ان يصيبها والدستور من تعديل جذري وشيك"، واعتبرت الاوامر باعتقال اليابانيون الامريكيون خلال الحرب العالمية الثانية على انها معادية للحريات المدنية وقيم الديمقراطية التي اصدرها روزفلت في شباط عام 1942، اما مارتن لوتر فقد استخدم هذا النوع من امتيازات السلطة للقضاء على الفصل العنصري واصدار الحقوق المدنية⁽²⁾.

وفي مثال حديث نسبيا عمد الرئيس بل كلنتون الى معالجة الازمة الاقتصادية المفاجئة التي حلت بالاقتصاد المكسيكي في ظل توقعات بانهياء كامل له، فاصدر تشريع بدعم من (دول) (Dole) رئيس مجلس النواب آنذاك لتمويل 40 مليار دولار من ضمانات القروض الحكومية وبالرغم من الدعم الذي لاقاه هذا المقترح من زعماء الكونغرس والرؤساء السابقين امثال جيرالد فورد وجورج بوش وكيرسبانن رئيس مجلس الاحتياطي الأمريكي الا ان اعتراضا من بعض النواب قد جرى على تصنيف هذا الدعم ضمن ملفات القروض الحكومية، وقد ظل المشروع نتيجة لهذا الاعتراض غير خاضع للتصديق لفترة طويلة، حتى اعلنت قيادة الحزب الجمهوري ان المشروع اصبح في حكم العدم، من جانبه اعلن الرئيس الأمريكي من جانب واحد ان صرف 20 مليار دولار من ضمانات القرض تقع ضمن حدود صلاحياته معتمدا على برنامج غير مألوف يطلق عليه صندوق استقرار الاسعار (exchange stabilization fund) ورفض بعض نواب الكونغرس هذا النوع من الاسناد القانوني بحجة ان صندوق استقرار الاسعار السالف الذكر كان قد انشا عام 1934 لتمكين الحكومة الأمريكية لحماية العملة الوطنية في سوق الاوراق المالية الدولية، ولم يكن المقصود منه القضاء على الازمات الاقتصادية لدول اخرى مثل ما افترضه الرئيس في حالة المكسيك، وبالرغم من الاعتراضات التي واجهت الرئيس في مسعاه الا انه مضى قدما في سبيل تنفيذه⁽³⁾.

(1) -تنص الفقرة التاسعة من المادة الأولى من الدستور الأمريكي على التالي (3- لا يجوز اصدار قانون يقضي بالإدانة والعقاب وبالإعدام او التجريد من كافة الحقوق دون محاكمة كما لا يجوز اصدار قانون جزائي ذي مفعول رجعي).

(2)-Keneth R. Mayar, Op.Cit, p.5.

(3) -Ibid, pp.1-3.

وقد تعرضت سلطة الرئيس في اصدار الاوامر التنفيذية الى انتقادات عديدة فمن الفقه من وصفها على انها مثال للعمل غير الخاضع لمساءلة السلطة ووسيلة للتهرب من ضغط الراي العام في مسألة معينة او الضغط على الكونغرس للحصول على مكاسب، فيما قلل اخرون من خطورة الاوامر التنفيذية واعتبروها مفيدة للتخلص من الروتين الاداري، كما انها محدودة النطاق والامكانيات. ونظرا لسعة تلك الاختصاصات قرر الكونغرس في منتصف عام 1970 اعادة النظر في تحديدها وفعلا تم له ذلك عندما اصدر قانون الطوارئ الوطنية The National Emergencies Act في عام 1976 لتقييد سلطات الرئيس في الظروف الاستثنائية ووجب عليه تسجيل حالة الطوارئ في السجل الفدرالي، كما صدر قانون تقييد التجارة في وقت الحرب عام 1977 الذي كان يهدف بالدرجة الاساس الى خفض التعامل التجاري مع المتحالفين مع العدو⁽¹⁾.

ولم يكتف الدستور الامريكي في الممارسات السابقة الذكر في تطبيق مذهب الاختصاصات الضمنية بل أضاف ممارسة أخرى تتمثل في ما يطلق عليه الاتفاقات المبسطة او (Executive Agreements) التي يعقدها الرئيس⁽²⁾. يتبين مما سبق ان الاختصاصات الضمنية للرئيس ظلت مدار جدل كبير استمر لسنوات طويلة وصمت خلالها بعدم الدستورية الا انها كانت تلاقي في ذات الوقت دعما وتأييدا من القضاء الأمريكي⁽³⁾ ممثلا بالمحكمة العليا . فقد رفضت المحكمة المذكورة الطعون التي قدمت ضد الاختصاصات الضمنية للرئيس بشكل متكرر، وقد سمح القضاء بتفويض سلطات غير محدودة من قبل الكونغرس للرئيس بشكل اثر سلبا على التوازن في توزيع وظائف السلطة بين الهيئات العامة للدولة، وكان سوء التنظيم على امتداد فترات التاريخ الدستوري الامريكي دافعا للمحكمة في تكوين عقيدتها الدستورية لنقل السلطة بعيدا عن الكونغرس⁽⁴⁾.

كما ان الاعتراف من قبل الكونغرس باختصاصات الضمنية للرئيس لا يتوقف على ادعائه بانه يملك هذه الاختصاصات وفقا لرايه الخاص، بل الاهم وجهة نظر الكونغرس التي تحدد الوقت المناسب لمنحه اختصاصات ضمنية وفقا للظروف الآتية، وبرقابة من المحكمة الفدرالية التي تنظر فيما اذا كان قرار الكونغرس بالمنح ملائما، مما يحول دون استخدامها في اغراض غير مشروعة، والتقييد المفرط للسلطة التنفيذية سوف يقيد منها من الابداع في غياب التشريعات التي تعالج المواضيع محل النزاع، وفي ظل غياب نصوص التي تعالج تحديد الاختصاصات التنفيذية الضمنية تكون بمثابة قاعدة يستند عليها في ممارستها، يضع القضاء أمام اختبار رسم نظرية لمثل هذه الاختصاصات الضمنية من خلال وظيفته التفسيرية⁽⁵⁾.

المبحث الثاني

مفهوم الاختصاصات الضمنية

ان تحديد مفهوم الاختصاصات الضمنية من المسائل التي اثارت جدلاً دستورياً واسعاً، بسبب عدم الاستقرار على مصطلح معين يجمع عليه، اذ يستخدم الفقهاء مصطلحات متنوعة مثل: (Incidental Powers) (اختصاصات عرضية/ طارئة)، او (Inherent Powers) (اختصاصات متلازمة/ متأصلة)، مما أدى الى عدم التعبير عن فكرة ثابتة يحكمها ضابط محدد⁽⁶⁾.

(1)-Ibid, p.25

(2) -See Case (United States V. Belmont) in 1936.

(3)-Meachel.A Genovess, Encyclopedia of The American Presidency, Printed of Infobase, New York,2010, p.259.

(4)-William W.Van Astyne, the Role of Congress in Determining Incidental Powers of The President and of the Federal Court, Ohio State Law Journal, 1975, p.792.

(5)-William W.Van Alstyne, Op.cit, p.799.

(6) -William W.Van Alstyne, Implied Powers, society journal, November/December, Volume.24,issue 24, 1986, p.56.

وان هناك اختلاف في استخدام مصطلح الاختصاصات ذاته، فالبعض من يستخدم مصطلح Implied Powers)) كما هو الحال عند بعض الكتاب البريطانيين والأمريكيين في حين يستخدم الكتاب الاسكندنافيون والاوربيون مصطلح (Competences Implied)⁽¹⁾.

ولتحديد معنى هذا النوع من الاختصاصات يلزم التمييز بينه وبين ما يشتهر بها من مصطلحات قريبة المعنى منه وهو ما سوف نتناوله في المطالب التالية، وكما يأتي:

-المطلب الاول: الوظائف الضمنية.

-المطلب الثاني: التفويض في الاختصاصات.

-المطلب الثالث: مذهب الاعمال المتجاوزة لحدود السلطة.

المطلب الاول

الوظائف الضمنية

اشارت ديباجة اتفاقية فيينا لقانون المعاهدات بين الدول والمنظمات الدولية او فيما بين المنظمات الدولية لعام 1986 الى الاختصاصات الضمنية والوظائف الضمنية للمنظمات الدولية إذ نصت على ان ((المنظمات الدولية تتمتع من الاهلية لإبرام المعاهدات بما هو ضروري لأداء وظائفها والوفاء بأغراضها)⁽²⁾.

وهذا النص يتضمن اختصاص المنظمة الدولية في ابرام المعاهدات التي تتعلق بإنجاز اغراضها وتحقيق وظائفها سواء كانت تلك الوظائف قد نصت عليها المعاهدة المنشئة للمنظمة الدولية صراحة ام ضمناً، وهو ما يعنيه ان يكون لها من الوظائف غير تلك المنصوص عليها صراحة في ميثاقها المنشئ وبما يمكنها من تحقيق الغايات التي وجدت لأجل بلوغها، وهذه الوظائف تعرف بالوظائف الضمنية وهي في ذلك تقترب من معنى الاختصاصات الضمنية، وقد جرت محاولات فقهية للتمييز بينهما، فالاختصاصات تحدد مدى الأنشطة والمجالات التي يتعين على المنظمة القيام بها وتأخذ على عاتقها تحقيقها، اما بالنسبة للوظائف فإنها وصف يلحق بالمهام التي تقوم بها المنظمة، من جانب اخر ينصرف معنى الوظائف الى الأنشطة التي تضطلع بها المنظمة لغرض الوصول الى الاهداف التي انشأت من اجلها، في حين ان الاختصاصات ماهي الا وسائل لتحقيق تلك الوظائف⁽³⁾.

وفي الغالب تصاغ الوظائف والاهداف في اسلوب واسع وعبارات فضفاضة، لكي تعطي مرونة لممارسة الاختصاصات اللازمة لتحقيقها، بينما تسعى الدول الاعضاء في المنظمة الى تقييد الاختصاصات بصرامة حفاظا على سيادتها، خلافاً للوظائف والاهداف التي ليس لها ذات الدرجة من التأثير على السيادة⁽⁴⁾.

ولتوضيح مسألة الاختلاف بين المصطلحين نلاحظ ان (وظيفة) مجلس الأمن تتمثل في حفظ السلم والامن الدوليين، وفي سبيل تحقيق تلك الوظيفة فانه يستخدم (الاختصاصات) المتمثلة بالتدابير المقررة له بموجب الفصل السابع من الميثاق التي تتيح استخدام القوة العسكرية وفرض الحظر وغيرها من التدابير الاخرى.

(1)-من جانبنا نميل الى استخدام مصطلح (اختصاص) بدلا من(سلطة) كون المصطلح الاول يعني من الناحية الاصطلاحية "الصلاحية القانونية لشخص من اشخاص القانون الدولي في اتخاذ القرارات والتصرفات بموجب القانون"، فهو مصطلح قانوني، في حين يشير مصطلح سلطة الى معاني عديدة تتضمن عنصر القوة كالهيمنة والسيطرة والنفوذ والتأثير على الاخرين مثل ما يملكه الحاكم من سلطة على المحكومين، وبذلك فانه يتضمن معاني قانونية وسياسية في الوقت ذاته، ومن ناحية اخرى مصطلح اختصاص يعني المجالات التي تمارس ضمن نطاقها أنشطة المنظمة الدولية، في حين تعني السلطة الادوات والوسائل التي تمنح للمنظمة لممارسة الاختصاص من اجل تحقيق وظائفها. ينظر في ذلك:

- د. رياض صالح ابو العطاء، المنظمات الدولية، مكتبة اثراء، الاردن، الطبعة الاولى، 2010، ص94.

-Viljam Engstrom, Understanding Powers of International Organizations, Abo Akademi university press, Turku, Finland, 2009, p.20.

(2) -ديباجة اتفاقية فيينا لقانون المعاهدات بين الدول والمنظمات الدولية او فيما بين المنظمات الدولية لعام 1986.

(3) -Viljam Engstrom, Constructing the Powers of International Institutions, martinusnijhoff publishers, 1973, p.88-90.

(4) -Viljam Engstrom, Understanding Powers of International Organizations, Op.cit, p. 858.

وبلاحظ ان التفسير الواسع للمصطلحات الواردة في الميثاق التي تبرر استخدام الفصل السابع من الميثاق من شأنه ان يخلق طرق ووسائل جديدة ايضا لتحقيق اهداف منظمة الامم المتحدة، مثلما ما جرى بشأن التوسع في تفسير حالة (وجود تهديد للسلم او خرق له او أي عمل من اعمال العدوان) بعد أحداث الحادي عشر من أيلول/سبتمبر عام 2001، الذي شمل التهديدات التي تصدر من الجهات الفاعلة من غير الدول بعد ان كان المعنى التقليدي للتهديد السلم والامن الدوليين يقتصر على الدول فقط.

والى جانب هذا التطور في المفاهيم التي تهيء لاستخدام الوسائل الكفيلة لتحقيق الوظائف هناك تطور ملحوظ في توسيع نطاق انواع التدابير التي يفرضها مجلس الامن على الدول، كما ان التوسع في مفهوم التهديد للسلم -ليشمل بالإضافة الى النزاعات الدولية النزاعات الداخلية -هو توسيع للوظائف الضمنية لا الاختصاصات الضمنية كوصف اقرب من الناحية الدالية⁽¹⁾.

ومع ذلك يرى البعض ان مسألة التمييز بين الاختصاصات الضمنية والوظائف الضمنية قد لا يكون دقيقا في كثير من الأحيان، إذ أوضح راما مونتالدو Rama-Montaldo بأنه قد تم الاعتراف بمسألة صعوبة الفصل بين المفهومين، معللاً ذلك الى كون المواثيق المنشئة للمنظمات الدولية قد صيغت بطرق لم تتضمن فصلاً دقيقاً بينهما وذكرت المصطلحين معا بشكل عشوائي⁽²⁾.

المطلب الثاني

التفويض في الاختصاصات

بغية التفرقة بين مفهومي الاختصاصات الضمنية والتفويض في الاختصاصات Delegation of Powers، يتعين ايضاحهما، فالتفويض في الاختصاصات يراد منه ان يعهد احد فروع المنظمة الدولية ممارسة الاختصاصات المقررة له في الاصل الى فرع اخر، ويرجع تبرير تفويض الاختصاصات بين فروع المنظمة الدولية الى عدة اسباب من بينها اتساع أنشطة المنظمة والزيادة المطردة في اعضائها، من جانب اخر فان بعض الفروع لا تعقد جلسات منتظمة لفترات متقاربة مما قد يقودها الى تفويض ممارسة بعض اختصاصاتها الى فروع اخرى تتواجد باستمرار في المنظمة كالأمانة العامة، او التي تجتمع بصفة دورية متقاربة كالجهاز المحدود العضوية. ويشترط لإمكانية تفويض السلطات بين أجهزة المنظمات الدولية ان يصدر التفويض من الفرع الذي يملك الاختصاص ابتداء والذي يراد تفويضه الى فرع اخر، وان يكون التفويض محدوداً من حيث الموضوع والمدة، وذلك لان التفويض العام والنهائي يعتبر تعديلاً ضمناً للميثاق المنشئ، وان لا يتعارض تفويض الاختصاصات مع نصوص الميثاق المنشئ للمنظمة او غيرها من القواعد المكملة له، مثال ذلك ما تنص عليه المادة (5) الفقرة (2) (ب) من دستور البنك الدولي للإنشاء والتعمير والتي تمنع مجلس المحافظين من تفويض الاختصاصات الاتية الى المدراء التنفيذيين: (قبول دول اعضاء جدد وتحديد شروط قبول عضويتها، وزيادة او تخفيض راس المال، وايقاف العضوية، وعقد اتفاق تعاون مع منظمات دولية اخرى، باستثناء ما اذا كانت هذه الاتفاقات شبه رسمية وذات طبيعة ادارية مؤقتة، وتقرير وقف عمليات البنك بصفة دائمة وتوزيع اصوله، وتحديد توزيع العائد الصافي للبنك، والنظر في الطعون الموجهة ضد تفسيرات الميثاق التي قام بها المديرون).

كذلك ما نصت عليه المادة (16) (ط) من ميثاق المنظمة الاستشارية الحكومية للملاحة البحرية على انه (لا يجوز للجمعية أن تفوض الى المجلس سلطاتها في مجال توصية الدول الاعضاء بتبني القواعد المتعلقة بالامن البحري او تعديل هذه القواعد).

ويقتررب معنى التفويض في الاختصاصات من الاختصاصات الضمنية في حالة عدم وجود نص صريح في الميثاق المنشئ للمنظمة الدولية يرخص التفويض في بعض اختصاصاتها الى الفروع الاخرى، وعلى وجه الخصوص اذا

(1)-Ibid, p.130.

(2)-Rama Montaldo, International Legal Personality and Implied Powers, British Year Book III, 1970, pp. 149-151.

علمنا ان بعض الفقه يرجح امكانية التفويض حتى في حالة عدم وجود نصوص صريحة تشير اليه شريطة تحقق الأسباب السالفة الذكر وان لا يترتب على التفويض إخلال بالتوازن القائم بين اجهزة المنظمة اخلاصا جزريا⁽¹⁾، ذلك يعني ان (عدم وجود النص الصريح) هي صفة مشتركة تجعل من الفصل بين مفهومي الاختصاصات الضمنية والتفويض في الاختصاصات مسألة تتسم بالتعقيد إلى حد ما على الأقل من الناحية النظرية ولكن هل يمكن التمييز بينهما من الناحية الواقعية؟

من خلال الآراء الفقهية التي ظهرت في هذا الخصوص يمكننا ان نستشف ان الاختلاف بين الاختصاصات الضمنية والتفويض في الاختصاصات يكون من جوانب عديدة، فمن حيث الأسباب المبررة لكل منهما نجد ان الاختصاصات الضمنية تبررها ضرورة ملائمة الاختصاصات الصريحة للظروف المتغيرة والتي لم يكن بالإمكان توقعها لدى اعداد دستور المنظمة وهي نوع من التفسير يتفق وروح الميثاق، اما التفويض في الاختصاصات فيبرره الاتساع في أنشطة فروع المنظمة الدولية الذي يدفعها الى تحويل فرع آخر أكثر ملائمة ومرونة في ممارستها تخفيفاً للعبء الذي يقع على عاتق الفرع ذو الاختصاصات الواسعة والمتعددة، ومن ناحية أخرى فإنه غالباً ما تستند بعض الاختصاصات الضمنية في وجودها الى نصوص قانونية في المعاهدة المنشئة للمنظمة الدولية ولكن يعترضها غموض بحاجة الى بيان في حين يستند التفويض الى نصوص صريحة لا لبس فيها⁽²⁾.

وكانت مسألة مدى الاختصاصات التي يمكن ان تفوض للجهاز الفرعي من الجهاز الرئيسي للمنظمة قد طرحت على محكمة العدل الخاصة بالجماعات الاوربية، ففي قضية Meroni انشأت السلطة العليا استنادا للمادة (53) من المعاهدة المنشئة للحديد والفحم بعد استشارة اللجنة الاستشارية والمجلس الخاص للوزراء تنظيم لتوزيع الحديد الخردة المستورد بهدف خلق سعر متوازن في السوق، واناظت هذا التنظيم الى مشروعين من مشروعات القانون الخاص بالبحيكي وهما (المكتب المشترك لمستهلكي الحديد الخردة) و(صندوق توزيع الحديد الخردة) وقد زود المشروع الاخير بموجب قرار انشائه بسلطة فرض رسوم على مستهلكي الحديد المستعمل كإعانة لدعم الحديد المحلي ومنع ارتفاع اسعار مثيله المستورد، وقد امتنعت شركة Meroni عن الدفع بموجب الامر الموجه اليها من صندوق توزيع الحديد وطالبت ببطالان امر الدفع الموجه اليها من الصندوق واستندت في دفعها ببطالان الامر المذكور الى عدة اسانيد منها:

1- نازعت الشركة على اسلوب ومضمون الاختصاصات محل التفويض.
2- انكرت الشركة المدعية مبدا امكانية التفويض في ذاته حيث شككت في حق السلطة العليا في تفويض امور تدخل في اختصاصاتها في الاصل الى اجهزة تنشئها للقيام بمهام معينة.

وقد اكدت المحكمة ابتداء على مشروعية مبدا التفويض الصادر من السلطة العليا الى الجهاز الفرعي الذي تنشئه وذلك استنادا الى المادة (53) من المعاهدة المذكورة التي تجيز لها ذلك الا انها عادت واكدت على ان القرار الصادر بإنشاء الجهاز الفرعي والمتضمن تفويض لهذا الاخير من السلطة العليا بممارسة اختصاصات معينة لن يكون مشروعاً الا اذا رأت السلطة العليا ان مثل هذه الجهاز يعد ضرورة لتنفيذ المهام الملقاة على عاتقها. كما ايدت المحكمة حق السلطة العليا في انشاء الاجهزة الفرعية ابتداء متى ما كان انشائها ضروريا او ملائمة لممارسة الجهاز المنشئ لاختصاصاته وتحقيق اهداف المنظمة، ثم تصدت المحكمة بعد ذلك لبيان الحدود التي يمكن للسلطة العليا ان تفوض في اطارها للجهاز الفرعي ممارسة اختصاصات معينة ويمكن اجمال موقف المحكمة في النقاط التالية:

1- ان الجهاز الاصلي لا يستطيع ان يفوض الجهاز الفرعي بما لا يستطيع هو ذاته ان يمارسه من اختصاصات.
2- ان التفويض لا يشتمل على تزويد الجهاز الفرعي بسلطات تقديرية وانما ينبغي ان يتعلق فقط باختصاصات تنفيذية محددة وواضحة وبما لا يخل بمبدأ توازن السلطات الذي تعتبره المحكمة من اهم سمات الجماعة الاوربية.

(1) د. احمد ابو الوفاء، الوسيط في قانون المنظمات الدولية، الطبعة الخامسة، دار النهضة العربية، القاهرة، 1998، ص 87.

(2) المصدر نفسه، ص 68.

3-ان الاختصاصات التنفيذية التي فوضت الى الجهاز الفرعي ينبغي ان تمارس تحت الرقابة الدقيقة للجهاز المفوض فالمحكمة تعتبر من شروط مشروعية التفويض ان يتعلق موضوعه بسلطات تنفيذية محددة وخاضعة تماما للرقابة عند استعمالها.

وقد انتهت المحكمة الى ابطال قرار السلطة العليا بإنشاء هذين الجهازين بما تضمنه من تفويض باعتبار ان التفويض الذي تضمنه قرار الانشاء قد سمح لهما بممارسة سلطة تقديرية في الاختصاص المفوض لهما كما ان ممارسة هذين الجهازين لاختصاصهما قد افلتت من رقابة السلطة العليا⁽¹⁾.

المطلب الثالث

مذهب الاعمال المتجاوزة لحدود السلطة

مذهب الأعمال المتجاوزة لحدود السلطة *ultra vires* هو مصطلح لاتيني يعني "ما وراء الاختصاصات" وترجع اصول هذا المذهب الى قانون الشركات، ويرد كثيراً في القضايا التي يتضمنها هذا القانون⁽²⁾ اذ يستخدمه الخصوم كأحد الدفوع الموضوعية عندما يؤدي وظيفة مماثلة لوظيفة الاستتوبيل *Estoppel*⁽³⁾، فعلى سبيل المثال اذا ابرم مدير شركة عقد توريد لا علاقة له بأغراض الشركة وطبيعتها فلذوي المصلحة ان يدفعوا بإيقاف تنفيذه على اعتبار انه يتجاوز حدود سلطات الشركة ولا يتلاءم مع اهدافها⁽⁴⁾.

ويمكن تعريف مذهب الاعمال المتجاوزة لحدود السلطة من عدة جوانب فهو: (مجموعة الاعمال التي تقع خارج حدود القواعد القانونية لقانون الشركات ومن خلالها تتحقق اهداف القانون)، كما يعرف على انه: (الاستخدام المفرط لاختصاصات الشركة الممنوحة لها بموجب الميثاق المؤسس لها، ويمكن ان تستغل هذه الاعمال من قبل المتعاملين مع الشركة وتكون موضوعاً لقضايا تثار ضدها نتيجة لاستخدامها مثل هذه الصلاحيات). ولم يحظ هذا المذهب باهتمام المختصين في القانون قبل عام 1855 بسبب عدم شيوع ظاهرة الشركات، وان ما كان شائعاً هو مفهوم الشراكة الذي يسمح بإجراء اي تغيير دون موافقة بقية الشركاء، كما ان للمصطلح معنى اخر يتمثل في (العقود التي تستطيع ان تبرمها الشركة والتي تكون خارج نطاق صلاحياتها الممنوحة لها بموجب القانون او الميثاق المنشئ لها، ويهدف هذا المذهب الى تطوير اختصاصات الشركة وتوسيعها)، اذ ان الاعمال التي تتخذ استناداً الى هذا المذهب تعد اعمال باطلة لذلك انشأت الشركات ذات المسؤوليات المحدودة الصلاحية التي لا يحق لها اصدار الاعمال المخالفة لأغراض واهداف الشركة، الا ان الجانب العملي اثبت عدم قابلية هذا المبدأ للتطبيق، لذلك درجت المحاكم الى اعتبار العقد-المستند الى مذهب الاختصاصات المتجاوزة- قابلاً للإبطال ولا تعده عقداً باطلاً بصورة مباشرة⁽⁵⁾.

(1) د. محمد السعيد الدقاق، النظرية العامة لقرارات المنظمات الدولية ودورها في ارساء قواعد القانون الدولي، منشأة المعارف، الاسكندرية، ص246-252.

(2) -Joseph Donald Brady, The Doctrine of Ultra Vires, its Nature, Elements and Modern Application, 54 Am. Law. Rev. July. Aug (1920), p.535.

(3) -يقصد بمبدأ الاستتوبيل *Estoppel* على انه دفع يستهدف المدعى به الحكم بعدم قبول طلبات خصمه المتعارضة وما سبق لهذا الخصم اتخاذه من مواقف صريحة او ضمنية اعتمد عليها بحسن نية استناداً الى الثقة الواجب توافرها في العلاقات الدولية في تحديد مسلكه موضوع النزاع او هو حرمان كل طرف في الدعوى من اتخاذ موقف لا يتفق مع ما سبق ان قبله صراحة او ضمناً او مع ماسبق ان تمسك به في ذات الدعوى، وقد نصت محكمة العدل الدولية على الاستتوبيل في قضية تحديد صحة حكم التحكيم الذي اصدره ملك اسبانيا في نزاع الحدود بين نيكاراكو وهندوراس في عام 1906 حيث قررت المحكمة في 18 تشرين الثاني 1960 (انها لا تستطيع ان تقرر عدم صحة هذا الاختيار لان نيكاراكو لم تطعن فيه الا في تاريخ لاحق وقد اعترفت سواء باعلاناتها الصريحة او بتصرفاتها اللاحقة بصحة قرار الملك، ومن ثم فان نيكاراكو لا تملك حق الرجوع في هذا الاعتراف والطعن في صحة القرار). ينظر:

- د. عبد الكريم عوض عطية، احكام القضاء الدولي ودورها في ارساء قواعد العرف الدولي والمبادئ العامة للقانون، اطروحة دكتوراه، كلية الحقوق، جامعة القاهرة، 2001، ص179-182.

(4)-Roger Leroy Miller, Kenneth W. Clarkson, Jents Frank B. Cross, West's Business Law, Tohmson Higher Education, Ohaio, USA, Tenth Edition, 2005, p.768.

(5) -Hari Ramaydav, Doctrine Ultra Vires under Companies Act 1956, Rohtak, 2012, pp.2-3.

وقد اتيح للمحاكم الوطنية الاعتراف بمشروعية أعمال المنظمات الدولية التي تتجاوز حدود الشخصية الوظيفية المحددة لها لتتجنب اصدار حكم قضائي في المنازعات التي تكون طرفا فيها، وما يترتب عليه من خرق للحصانة القضائية المقررة لها بموجب قواعد القانون الدولي⁽¹⁾.

بناءً على ما تقدم يتضح الفارق بين الاختصاصات الضمنية ومذهب الاعمال المتجاوزة لحدود السلطة من حيث نطاق التطبيق والطبيعة فمن حيث نطاق التطبيق نلاحظ ان قانون المنظمات الدولية هو المجال الامثل والاوسع للاختصاصات الضمنية في حين ان مجال تطبيق مذهب الاعمال المتجاوزة لحدود السلطة يتمثل في القانون الخاص وتحديداً قانون الشركات، ومن حيث الطبيعة نجد ان الاصل في الاعمال والقرارات الصادرة من المنظمات الدولية استناداً الى الاختصاصات الضمنية تقتزن بالمشروعية وذلك بمقتضى مبدأ افتراض المشروعية Presumption of Validity وذلك اذا مورست في حدود الاهداف والاغراض المحددة للمنظمة، وخلاف ذلك تثار المسؤولية الدولية في مواجهة المنظمة التي تحدث ضرراً بالغير نتيجة لتجاوزها حدود اختصاصاتها الصريحة والضمنية في حين تكون الاعمال المتجاوزة لحدود السلطة من الدفوع الموضوعية التي يستخدمها ذوي المصلحة لإبطال اعمال الشخص المعنوي، وان اقترانها بالمشروعية ليس امراً حتمياً لتعلقها بالمصالح الخاصة بالأفراد. ان الاعمال المتجاوزة لحدود السلطة يمكن ان تكون وصف يلحق بالاختصاصات الضمنية اذا ما اتخذت المنظمة او المؤسسة اعمال او قرارات خارج نطاق ما مرخص لها من اختصاصات بموجب الميثاق سواء كانت تلك الاختصاصات صريحة ام ضمنية⁽²⁾.

الخاتمة:

من خلال ماتقدم في هذا البحث، يمكن تقديم أهم النتائج التي توصل اليها بما يأتي:

- 1- ان نظرية الاختصاصات الضمنية هي احدى النتائج المترتبة على المذهب الغائي وظهرت بوادرها الاولى في القضاء الدستوري الامريكي من خلال الاحكام القضائية التي تبنتها المحكمة الفدرالية العليا الامريكية وبأتي حكمها في قضية (ماكولنش ضد ميرلاند) عام 1819 في مقدمتها اذ تم حسم الخلاف الدائر حول تبني مذهب الاختصاصات الضمنية، وتوسيع اختصاصات الكونغرس في مجالات لم يألّفها في السابق. وتكمن فوائد الحكم المذكور في تمكينه الحكومة الفدرالية من توسيع اختصاصاتها على حساب حكومات الولايات، فضلاً عن انه قد عمل على تعزيز قدرة المحكمة العليا في الرقابة القضائية على الحكومة الفدرالية.
- 2- ان الاختصاصات الضمنية تختلف عن الوظائف الضمنية فالأولى وسائل لتحقيق الأهداف التي انشأت المنظمة الدولية من اجلها في حين تشير الوظائف الضمنية الى الانشطة التي تضطلع بها المنظمة للوصول الى تلك الاهداف.
- 3- اختلاف الاختصاصات الضمنية عن التقويض في الاختصاصات من حيث المبررات ومن حيث الأساس القانوني الذي تستند اليه كل منهما.
- 4- يتيح مذهب الأعمال المتجاوزة لحدود السلطة لذوي المصلحة التمسك بالإجراءات التي تتخذها الشركة ولا ينص عليها ميثاقها التأسيسي فهو دفع موضوعي يترتب عليه اعتبار تلك الاعمال او الاختصاصات التي تمتد خارج النصوص الصريحة في الميثاق المنشئ للشركة قابلة للإبطال.
- 5- اختلف الفقه والقضاء الدوليين في الاساس القانوني للاختصاصات الضمنية وتركز الاختلاف في اتجاهين، الاول يرى ان المعاهدة المنشئة للمنظمة الدولية هي الاساس القانوني الوحيد للاختصاصات الضمنية ومن ثم تكون تلك الاختصاصات باطلة في حالة اذا لم تستند الى نصوص صريحة اما الاتجاه الثاني فيوسع من افق الاسس القانونية ولا يقصرها على النصوص الصريحة الواردة في المعاهدة المنشئة للمنظمة بل تشمل اهداف واغراض المنظمة الدولية وتلك

1- August Reinisch, International Organizations Before National Courts, Cambridge University Press, 2000, pp.78-82.

(2) -Frank Cross, Roger Miller, The Legal Environment Today, Cengage Learning, USA, Seventh Edition, 2012, p. 447.

يمكن ان تستمد من ديباجة الوثيقة التأسيسية او من خلال إعمال النص القانوني، ويضفي الاساس الاول على الاختصاصات الضمنية التحديد والوضوح في حين يجعل الاتجاه الثاني تلك الاختصاصات موضع شك وحذر.

6- ان السوابق القضائية للقضاء الأمريكي لم تستقر على منهج واحد حيال تطبيق نظرية الامتيازات التنفيذية كاحدى تطبيقات نظرية الاختصاصات الضمنية، بل اتخذ مواقف متباينة تتراوح بين القبول والرفض، ويبدو انه في سلوكه المتباين هذا يوازن بين المصلحة العليا والغاية التي منحت من اجلها الامتيازات التنفيذية التي تتمثل في تسهيل ممارسة الرئيس لوظائفه التنفيذية، لذلك فان القضاء يستبعد التمسك بتلك الامتيازات اذا ما استخدمت كوسيلة لغاية غير مشروعة، اذ تنتفي العلة من وجودها وتصبح وسيلة لتنفيذ مآرب اخرى.

المصادر

أولاً- المصادر باللغة العربية:

1- الاتفاقيات والمواثيق الدولية:

1- اتفاقية فيينا لقانون المعاهدات بين الدول والمنظمات الدولية او فيما بين المنظمات الدولية لعام 1986.

2- الاحكام القضائية الدولية:

1- موجز الاحكام والفتاوى والاوامر الصادرة عن محكمة العدل الدولية، 1948 - 1991.

3-الدساتير:

1- دستور الولايات المتحدة الامريكية لسنة 1787.

4- الكتب:

1- د. احمد ابو الوفا، الوسيط في قانون المنظمات الدولية، ط5، دار النهضة العربية، القاهرة، 1998.

2- د. أحمد حسن الرشدي، الوظيفة الافتائية لمحكمة العدل الدولية ودورها في تفسير وتطوير سلطات واختصاصات

الاجهزة السياسية للأمم المتحدة، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، 1993.

3- د. محمد السعيد الدقاق، النظرية العامة لقرارات المنظمات الدولية ودورها في ارساء قواعد القانون الدولي، منشأة

المعارف، الاسكندرية، بلا تاريخ.

4- د. رياض صالح ابو العطاء، المنظمات الدولية، مكتبة اثراء، عمان، الطبعة الاولى، 2010.

5- الاطاريح الجامعية:

1- د. عبد الكريم عوض عطية، احكام القضاء الدولي ودورها في ارساء قواعد العرف الدولي والمبادئ العامة للقانون،

اطروحة دكتوراه، كلية الحقوق، جامعة القاهرة، 2001.

ثانياً: المصادر باللغة الانكليزية English References:

1-Reports of I.C.J, Advisory opinions and Orders:

1-Reports of I.C.J, Advisory opinions and Orders, Reparation for Injuries Suffered in the Service of the United Nations Case, in 11 April (1949).

2- International Decisions:

1- UN.GA/S/RES/377/ General Assembly /Fifth Session, 1950.

3-USA Supreme Court Orders:

1-Case (McCulloch V. Maryland. 17 U.S). (4 \Wheat).

2-Case (United States V. Belmont) in 1936.

4-Books:

- 1- 1-August Reinisch, International Organizations Before National Courts, Cambridge University Press, 2000.
- 2-Emlin Macclain, Constitutional law in United States, Second Edition, Long mans, Greenard Co, 1910.
- 3-Frank Cross, Roger Miller, The Legal Environment Today, Cengage Learning, USA, Seventh Edition, 2012.
- 4-John E.Donald P,Kommres Gary J.Jacobsohn. Fin, American Constitutional Law, Rowman and Littlefield Publishers, Second Edition,2004.
- 5-Hari Ramaydav, Doctrine Ultra Vires under Companies Act 1956, Rohtak, 2012.
- 6-Kenneth R.Mayer, With the Stroke of a Pen, Princeton University Press, 2001.
- 7-Martin Holterman, The Importance of Implied Powers in Community Law, Rijks Universities Groningen, February 2, 2005.
- Mariska Liunissen, Explanation And Teleogy in Aristoteles's Science of Nature, Cambridge University Press, 2010.
- 8-Rachel Frid, The Relations between the EC and Organizations: Legal Theory and Practice, Kluwer International Law, 1995.
- 9-Rama Montaldo, International Legal Personality and Implied Powers, British Year Book III, 1970.
- 10-Roger Leroy Miller, Kenneth W. Clarkson,Jents Frank B.Cross, West's Business Law, Tohmson Higher Education, Ohaio, USA, Tenth Edition, 2005.
- 11-Viljam Engstrom, Understanding Powers of International Organizations,Abo Akademi university press,Turku, Finland, 2009.
- 12-Viljam Engstrom, Constructing the Powers of International Institutions, martinusnijhoff publishers,1973.

5-Periodicals:

- 1-John Dumbrell, David M.Barrett, The Making of U.S Foreign Policy,An Electronically Journal of The U.S Department of State, Volume 5, Number 1, March, 2000.
- 2-Joseph Donald Brady, The Doctrine of Ultra Vires, its Nature, Elements and Modern Application, 54 Am. Law. Rev.July.Aug (1920).
- 3-Marguret C.Klinyelsmin, Two Theories in Regard to the Implied Powers of The Constitution, American law Register, Vol 54, No April 1906.
- 4-William W.Van Alstyne, Implied Powers, Society Journal, November/December, Volume.24,Issue 24, 1986.
- 5-William W.Van Astyne, the Role of Congress in Determining Incidental Powers of The President and of the Federal Court, Ohaio State Law Journal, 1975.