

Apostrophe in English and Arabic
Iman Khudhair Al-Abodi
University of Al-Qadisiya\ College of Education
الفارزة العليا في اللغتين العربية والانكليزية

إيمان خضير العبودي

كلية التربية\ جامعة القادسية

الخلاصة

تتناول هذه الدراسة ظاهرة الالتفات في اللغتين الانكليزية والعربية. الالتفات هو مخاطبة الشخص الغائب و غير العاقل كما لو كان حاضرا. تبين الدراسة أوجه الاختلاف للالتفات في اللغتين الانكليزية والعربية وترجع هذه المشكلة إلى الاختلافات في النظام اللغوي للغتين.

تهدف الدراسة الحالية إلى استكشاف الالتفات كإحدى صيغ الكلام في اللغتين الانكليزية والعربية. فضلا عن تقصي هذه الدراسة أوجه التشابه والاختلاف في اللغة الانكليزية ونظيرتها في اللغة العربية. يمكن الوصول إلى الأهداف المحددة من خلال تقديم الفرضيتين الآتيتين:

1. تختلف اللغة الانكليزية عن اللغة العربية من حيث تعريف الالتفات وتصنيف أنواعه والنواحي التركيبية والدلالية.
2. أوجه الاختلاف بين الالتفات في اللغة الانكليزية ونظيرتها في اللغة العربية تفوق أوجه التشابه في اللغتين.
- 3, يمكن تلخيص الإجراءات المتبعة بالشكل التالي: شرح ظاهرة الالتفات وأنواعه في اللغتين الانكليزية والعربية وإلقاء الضوء على النواحي التركيبية والدلالية. وتتبع بتقديم جزء مقارن للالتفات في اللغتين اعتمادا على مفهومه وأنواعه وجوانبه التركيبية والدلالية.

وقد أسفرت هذه الدراسة عن التوصل إلى الاستنتاجات الآتية:

1. بالرغم من وجود تعريفات متنوعة للالتفات في اللغتين الانكليزية والعربية إلا إن المفهوم واحد في كلتا اللغتين.
2. أوجه الاختلاف بين الالتفات في اللغة الانكليزية ونظيرتها في اللغة العربية تُعكس من خلال أنواعه. تتميز أنواع الالتفات في اللغة الانكليزية بتحديددها مقارنة مع تلك في اللغة العربية. ففي اللغة العربية، تُصنف أنواع الالتفات بتمتعها بحرية أكثر من حيث العدد.
3. يمكن التعبير عن الالتفات في اللغة الانكليزية باستعمال أكثر من نوع واحد من الجمل مثل: الخبرية، والتعجبية والاستفهامية بينما تميل اللغة العربية بالتعبير عنه باستعمال الجملة الخبرية.
4. تختلف اللغتين الانكليزية والعربية من حيث المعنى. يتميز المضمون الدلالي للالتفات في اللغة الانكليزية بقلّة عدده مقارنة مع نظيرتها في اللغة العربية.

Abstract

This study tackles the notion of apostrophe in English compared with that in Arabic. Apostrophe is a turning away in which the absent person and the inanimate are addressed as though present and living. The paper proposes to identify the areas of differences in apostrophe in English and Arabic and this problem is due to differences in linguistic system of the two languages.

The goal of the present paper is to explore apostrophe as one of the figures of speech in English as well as Arabic. Moreover, it aims at identifying the points of similarity and difference between English apostrophe and its Arabic counterpart. To fulfill these aims, it is hypothesized that:

1. English and Arabic differ in their definitions of apostrophe, the classification of its types and the syntactic and the semantic areas of apostrophe in both languages.
2. The differences between English apostrophe and its Arabic counterpart outweigh the similarities.

The procedures to be adopted can be summarized as follows: Presenting a theoretical survey of the relevant literature on apostrophe and its types in English and Arabic to shed light on its syntactic and semantic aspects. Conducting a comparison section of apostrophe in both languages focusing on its definitions, types, syntactic and semantic aspects.

The results of this study have shown the following conclusions:

1. Although there are various definitions of apostrophe in English and Arabic yet the concept is the same in both languages.
2. The differences in apostrophe between English and its Arabic counterpart are reflected in its types. Types of apostrophe in English are more restricted in comparison with Arabic. In Arabic, the classification of the types of apostrophe enjoy more freedom of membership.
3. Apostrophe in English is expressed by more than one sentence type such as: statement, exclamation and question whereas in Arabic it tends to be expressed only by a statement.
4. English and Arabic differ in their meanings. In English, the semantic implications of apostrophe are small in number in comparison with Arabic.

1. Apostrophe in English

1.1 Definitions of Apostrophe

When a speaker breaks his impassioned dialogue with another person and starts addressing a non-living, abstract thing like death, wind, and heavens etc. then, it is called **apostrophe**. The term 'apostrophe' is derived from the Latin word '*apostrophus*' which means turning away. In apostrophe, however, the speaker turns away his dialogue from a living person to an abstraction (**Apostrophe, figure of speech**, 2003:2). What is concerned here is the study of apostrophe as a rhetorical device that is used to directly address an absent or imaginary person or object as if alive and present and could reply. Addressing an abstract idea or non human object, often begins with the exclamation "O" or "Oh" as an interjection:

1. O Western wind, when wilt thou blow
That the small rain down can rain ? (**Apostrophe**, 2006:1)
2. O world, I cannot hold thee close enough!/Thy
winds, thy wide grey skies!/Thy mists that roll and rise!
3. Oh, love, where have you gone? (**Bulletin**, 2006:3)

Examples of apostrophe can also be found in many poems. Famous poets use apostrophe to convey and emphasize unusual and vivid images. The use of strong word association changes and adds variation, embellishment and adornment to literary works. In figurative language, words are used in such a way that they differ somewhat from ordinary every-day speech in a more vivid and impressive manner. Figures, like apostrophe make speech more effective , and emphasize it in rhetoric which is the art of speaking and writing effectively . Apostrophe is used to convey emotion and mood often in a non-literal sense and adds flourish, beautifies, colors, elegant variation, exaggeration and luxuriance to English language (**Examples of Apostrophe**, 2006:2).

In classical rhetoric, the term could also denote a speaker's turning to address a particular member or section of the audience. Apostrophes are found frequently among the speech of Shakespeare's characters, when Elizabeth in **Richard III** addresses the Tower of London:

4. Pity, you ancient stones, those tender babes
Whom envy hath immured within your walls. (**Literary Dictionary**, 2009:2)

In speech, apostrophe is breaking off from normal speech and speaking to imaginary person or even to an abstract quality or idea. For instance, when somebody is addressing a camera :

5.He's getting angry. Now we'll have some fun !

Here, an apostrophe steps out of normal speech, allowing the speaker to express a thought or feeling that does not fit into the normal speaking context. Apostrophe may well include a physical turning away from others in a symbolic show of speaking to another imaginary person or concept. This allows the speaker to say things that they may well not be able to say to the person or persons present (Sygue,2009:5).

1.2 Types of Apostrophe

Vendler (2007:2) mentions two types of apostrophe: horizontal and vertical. By horizontal apostrophe, the speaker addresses a living person whether friend or enemy, lover or sister to reflect the expression of intimacy between him and such visible listener :

6.O My friends, there is no friend!

But what impels speakers to leap across time and space is to speak to invisible listeners, seeking an ideal intimacy with God, death or a reader in the future which refers to vertical apostrophe. Unlike horizontal apostrophe, in the vertical type, Vendler further adds that the speaker's apostrophe is directed to "a person or thing 'above' the speaker" where the vertical placed addressee could be a God and thus the tone used by the speaker rises above the level of respect expressed to a worldly patron or a beloved one and shows the humility a speaker should display when he addresses the divine and death in (7) and (8) respectively (ibid.):

7.No! Have only the men go; and worship the Lord,

Since that's what you have been asking for. (Exodus,10:11)

8.Forerunner, I would like to say, silent pilot,

Little dry death, future,

Your indirections are as strange to me

As my own. I know so little that anything

You might tell me would be a revelation. (Nordquist,2004:2)

Further, the relevance of the origins of address to the rhetorical device of apostrophe has been underscored by Johnson (2007:1). In her essay "Apostrophe, Animation, Abortion", she defines apostrophe as :

The direct address of an absent, dead or inanimate being by a first-person speaker...Apostrophe is both direct and indirect: based etymologically on the notion of turning aside, of digressing from straight speech, it manipulates the I/thou structure of direct address in an indirect, and fictionalized way. The absent, dead, or inanimate entity addressed is thereby made present, animate, and anthropomorphic.

Therefore, apostrophe is both direct and indirect. Direct address usually to someone or something that is not present as in Keats's "Bright star! Would I were steadfast" is an apostrophe to a star and "To Autumn" is an apostrophe to a personified season (**Literary Terms and Poetry Glossary**,2003:1).

But when the writer suddenly breaks off his discourse and addresses, in the second person, some persons or things, absent or present, it is called indirect apostrophe such as: Milton's apostrophe to Light at the beginning of the third book of "Paradise Lost" (**Webster's Revised Unabridged Dictionary**, 1997:2).

1.3 The Syntactic Structure of Apostrophe

Most often, apostrophe occurs in addressing when one addresses oneself to an abstraction, an inanimate object, or to the absent. This diversion of speech is expressed syntactically by statement to address God, Angels, men in their several ranks whether absent or present, dead or alive, the heavenly bodies, the earth, the sea, animals and inanimate things (Rhetoricae,2014:1):

9. Why was it, O sea, that you fled,
O Jordan, that you turned back,
you mountains, that you skipped like
rams you hills, like lambs?

Tremble, O earth, at the presence of
the Lord, at the presence of the God of Jacob. (Psalm, 114:5-7)

Apostrophizing an inanimate object may give it human attributes such as: attributes of form, character, feeling, behavior, and so on. Ideas and abstractions can also be personified (Lynch, 2003:1). For example:

10. This coffee is strong enough to get up and walk away. (Harris, 2008:28)

11. Wisdom cries aloud in the streets; in the markets she raises her voice. (Psalm, 1:20)

This means that, either an inanimate object or an abstraction idea is spoken of as though it were endowed with life and qualities of a human being, as in: "Death lays his icy hand on kings". Death, as an abstract concept, is given human gender, hands and actions. Humanizing an abstraction or even some natural phenomenon gives a way to understand it so that one can further comprehend it (**Speech Based on Resemblance**, 2003:4).

Apostrophe as an exclamatory rhetorical figure of speech is used when a speaker or a writer breaks off and directs speech to an imaginary person or abstract quality or idea to indicate an exclamation. Syntactically, apostrophe is expressed by an exclamatory sentence or ecphrasis. Ecphrasis can be known as an "exclamation, or an exclamatory phrase" is used to express some sudden emotion, such as: joy, sorrow, fear, wonder, anger or impatience:

12. O templora! O mores! (Oh, the times! Oh, the morals!) (Long, 2004:1)

13. O, my son Absalom, my son, my son Absalom! Would God I had died for thee, O Absalom, my son, my son! (2 Samuel, 1:21)

Sometimes, apostrophe is also expressed by a question as in the following (Sygue, 2009:2):

14. Mother of mercy, is this the end of Rico? (Nordquist, 2003:2)

15. Could I wish the people made of wood and stone? Or that there be no justice in destiny or time? (**Apostrophe, figure of speech**, 2003:3)

In addition, apostrophe is formed by using pronoun shift. Since apostrophe is a figure in which one turns from the regular course of thought and instead of continuing to speak of an object in third person, then he speaks to it in the second person (Rhetoricae, 2014:2). Although the speaker may become objective, impersonal, and intrudes in subtle and various ways, yet he provides through the information he makes available to the audience a continuous commentary on the action. This commentary seldom acknowledges the speaker's presence through addressing and speaking in the third person, he remains thus apparently distant and uninvolved. At certain points, however, he may intrude in the first person, or address in the second person to distinguish himself and his responses from others (Block, 1982:22).

Addressing in the second-person pronoun is a rhetorical act. Speakers have turned to the persuasive force of "you" to move to their audience. When the narrator addresses characters in his fiction or turns to the reader or when an entire story is told to "you" (i.e., the protagonist), there is a departure from the narrative norm (Kacandes, 1994:19).

Similarly Longinus (2000:201) argues that changes of person (i.e., the pronominal shift of a apostrophe) causes a "vivid effect". The twentieth century thinkers have argued, though each in very different terms, that the second pronoun is the pronoun of relationship. Buber (2009:12), for

example, contrasts the use of the second person with that of the third person. While the latter embodies a notion of the world as something to be experienced, the former signals an attitude of being in relation with another subjectivity and thus of acknowledging another's personhood.

The formulation of French linguist Benveniste (2009:197) can be heard as an echo or confirmation of Buber when he explains that every use of the second person necessarily implies a relationship to "I". "You" is necessarily designated by "I" and cannot be thought of outside a situation set up by starting with "I". Only the grammatical first and second persons can actually be in relation to one another and thus merit the designation "person". For him; the so-called third person is thus the "non person".

For both Benveniste (2009:220) and Buber (2009:20), then, the power of the second person is based on recognizing the personhood of the other and hence the possibility for interaction; the utterance of "you" is the tangible and irrepressible sign of an inter-subjective relationship between "I" and "you".

1.4 The Semantic Implications of Apostrophe

Apostrophe may be used to convey certain meanings which are related to the excited state of feeling of the addresser which causes exclamation. The meaning of exclamation is often intermingled with apostrophe since it is used to address the dead or absent as if present. It supposes great intensity of emotion (Rhetoricae, 2014:2):

16. What a piece of work is a man! How noble in reason! How infinite
in faculty! (Nordquist, 2003:1)

Here, Hamlet shows his emotion by expressing his exclamation of the nobility of man.

Apostrophe also expresses the meaning of grief or indignation when the speaker addresses some man or a city or a place or an object: (Rhetoricae, 2014:6)

17. Villains! I shrieked, dissemble no more! I
admit the dead! ... tear up the planks! here, here! ...
It is the beating of his hideous heart!

The speaker expresses the meaning of sadness when he discovers man's ability to be an evil creature.

Further, apostrophe is used to give the meaning of glorifying. The addresser may want to glorify God by addressing Him in prayer (ibid.):

18. Hear us, O our God, for we are despised. Turn
their insults back on their own heads. (Nehemiah, 4:4)

19. Bless the Lord, O my soul. (Psalm, 103:1)

Exhortation is another meaning of apostrophe which gives the meaning of persuasion of the recipients to take some actions such as: waiting, going and telling and prohibition which are exemplified respectively by the following: (Webster's Revised Unabridged Dictionary, 1997:2)

20. Wait for the Lord;
be strong and take heart
and wait for the Lord. (Psalm, 27:14)

21. He said, "Go and tell this people":
'Be ever hearing, but never understanding;
be ever seeing, but never perceiving'. (Isaiah, 6:9)

22. Be not afraid, O wild animals,
for the open pastures are becoming green. (Joel, 2:22)

2. Apostrophe in Arabic

2.1 Definitions of Apostrophe

Lexicographers agree that **الانتفات** 'apostrophe' is the turning away from one speech into another whether this is related to things or emotions. According to Ibn_Manthoor (1999,12:301) apostrophe is derived from the root ' لفت ' which means turning and bending. In other words, it means turning one's face to or divert from somebody/something and to look back. This mentions in the Glorious Quran when Allah says:

1. (وَلَا يَلْتَفِتْ مِنْكُمْ أَحَدٌ إِلَّا أَمْرًا تَكُ) (هود/81)

"And let not any of you look back: but thy wife (Will remain behind)" (Ali,2001:532)

(يلتفت) comes from the word (لفت) to order them not to look back to see their suffering. Only Lut's wife looked back and shared the fate of the wicked inhabitants.

Other Arab linguists use the linguistic meaning of apostrophe in their explanation of the Quranic aayas. One of them is Ibn Al-Mothuna (1970,1:280) when he explains the following aaya:

2. (قَالُوا أَجِئْتَنَا لِنَلْفِتْنَا عَمَّا وَجَدْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا) (يونس/78)

"They said: "Hast thou come to us to turn us away from the ways we found our fathers following-" (Ali,2001:500)

He says (لتلفتنا) to mean turn away.

Arab linguists and rhetoricians suggest a multiplicity of definitions for the term 'apostrophe'. Some definitions are related to its types.

Ibn Al-Mothuna (1970,1:11) and Al-Mubaraad (1956,2:46) refer to such transferring without naming it through their explanations of the aayas that have apostrophe when they say "the transferring from addressing the attendants to some absent people", as in:

3. (حَتَّىٰ إِذَا كُنْتُمْ فِي الْفُلْكِ وَجَرَيْنَ بِهِمْ) (يونس/22)

"So that ye even board ships-they sail with them" (Ali,2001:485)

Here, the people are addressed then the Prophet Muhammad is addresses to tell him about them.

Al-Asma'ai is considered the first one who names it as **الانتفات**, when he asked Ashaaq Ibn Ibrahim Al-Musali to know Jareer's turning. So Al-Asma'ai mentions the term **الانتفات** and presents his work which depends on it (Al-Qurwani,1972,2:46).

As for Ibn Al-Mutaz (1967:58), he defines **الانتفات** as follows "the speaker switches from speaking to addressing, and vice versa. It is switching from one meaning to another":

4. (إِنَّ الثَّمَانِينَ وَبَلَّغَتْهَا قَدْ أَحْجَبَتْ سَمْعِي إِلَىٰ تَرْجَمَانِ)

From Ibn Al-Mutaz's definition, **الانتفات** starts to know syntactically and semantically (Tabel,1998:19).

For Al-Zamakhshari (1999,1:64-5) **الانتفات** is defined through his explanation of the Glorious Quran and he refers to its types but he does not mention them in one position like other rhetoricians. He refers to each type in each aaya and explains its rhetoric. He says: "this is called **الانتفات** in Al-Bayan when it shifts from absence to addressing and vice versa and from absence to speaking", as in:

5. (وَاللَّهُ الَّذِي أَرْسَلَ الرِّيَّاحَ فَتُثِيرُ سَحَابًا فُسْقَنَاهُ) (فاطر/9)

"It is Allah Who sends forth the Winds, so that they raise up the Clouds, and We drive them." (Ali,2001:1103)

For Al-Zamakhshari (1999,1:23) apostrophe occurs in the context which depends on the addressee's condition and the nature of the speaking.

Al-Sakaaki (1937:199) thinks that **الانتفات** comes from Al-Ma'ani when he defines it as the transferring speech from story to absence which is related to story, speaking and absence.

Further, Ibn Al-Atheer (1960,2:170-1) speaks comprehensively of a linguistic meaning of **الانتفات** when he states that it is the turning away from right to left and vice versa. It occurs in one condition to another like shifting from the present to the absent or vice versa or from past to present verbs or vice versa.

الانتفات for Al-Sabki (1937,1:464) means the shifting from not only one condition to another or from present to past and vice versa but also it is the shifting from addressing singular to plural.

Wahba (1974:27-8), in his dictionary, gives the equivalent 'apostrophe' for **الانتفات**, which is a trope in which a speaker directs his speech to absent people as if they were present, or things as if they were alive, as in Al-Mutanabbi's line:

عيد بأية حال عُدت "يا عيد" بما مضى أم بأمر فيك تجدي 6.

The speech changes from one form to another or from one condition to another when the speaker addresses the present as if he were absent or from singular to plural. This speech changing is used to draw the attention of the listener to something and to make the speech eloquent and to add glamour to it.

2.2 Types of Apostrophe

Arab rhetoricians mention certain types of apostrophe but some of them pay attention to certain types more than others. In general, apostrophe can be divided into three major types which in turn are subdivided into minor types. Abdel Haleem (1999:210) refers to such grammatical shifts of apostrophe in the Glorious Quran since it is the only form of Arabic prose to have employed apostrophe as a rhetorical device in an extensive and complex manner. Thus, it is considered stylistically different from any known form of Arabic discourse because of its distinctive use of linguistic and literary devices. These types can be discussed below:

1. Apostrophe in Speaking, Addressing and Absence (التكلم، الخطاب والغيبة)

Al-Madani (1968,1:363) states that such type is concerned with three conditions: speaking, addressing and absence which is subdivided into six types as follows:

Apostrophe from Absence to Addressing

Apostrophe from absence to addressing represents the first type and it is illustrated clearly in Al-Fatihah the first surah of the Glorious Quran:

7. (الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ 0 الرَّحْمَنُ الرَّحِيمُ 0 مَلِكِ يَوْمِ الدِّينِ 0 إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ)

(الفاتحة/2-5)

"Praise be to Allah, the Cherisher and Sustainer of the Worlds;
Most Gracious, Most Merciful; Master of the Day of Judgement.
Thee do we worship, and Thine aid we seek."

(Ali,2001:14)

Apostrophe, here, is in (إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ) "Thee do we worship, and Thine aid we seek" when the speech changes to addressing which is presented by the pronoun (كاف) in (إِيَّاكَ) after it became in absence in (الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ) "Praise be to Allah". Such apostrophe is from absence to addressing when Allah says:

(إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ) after (الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ) since thanking is inferior to worshipping so that He says (الحمد لله) not (الحمد لك) in the absence then He changes to worshipping in (إِيَّاكَ نَعْبُدُ) Ibn Al-Atheer (1960,2:4)

Apostrophe from Addressing to Absence

This type of apostrophe from addressing to absence is the most widespread type in the Glorious Quran which is expressed by the following aaya: (Ibn Al-Atheer 1960,2:5)

8. (صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ غَيْرِ الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلَا الضَّالِّينَ) (الفاتحة/7)

"The way of those on whom thou hast bestowed Thy Grace,
those whose (portion) is not wrath, and who go not astray". (Ali,2001:15)

Apostrophe from speech to another occurs to glorify the addressee, as in: (غَيْرِ الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ) "those whose (portion) is not wrath", it is expected to say: (صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ) as He says: "The way of those on whom thou hast bestowed Thy Grace". Apostrophe here is used to address Allah to show that His mercy is greater than His anger (Ibn Al-Atheer 1960,2:5).

Apostrophe from Absence to Speaking

Apostrophe from absence to speaking is presented by the following aaya:

9. (وَلَوْ يُعَجِّلُ اللَّهُ لِلنَّاسِ الشَّرَّ اسْتِعْجَالَهُمْ بِالْخَيْرِ لَفَضِّيَ إِلَيْهِمْ أَجْلُهُمْ فَتَذَرُ الَّذِينَ لَا يَرْجُونَ لِقَاءَنَا فِي طُغْيَانِهِمْ يَعْمَهُونَ) (يونس/11)

"If Allah were to hasten for men the ill (they have earned) as they would fain hasten on the good, - then would their respite be settled at once. But We leave those who rest not their hope on their meeting with Us, in their trespasses, wandering in distraction to and fro." (Ali,2001:482)

Apostrophe occurs in: (فَتَذَرُ الَّذِينَ لَا يَرْجُونَ لِقَاءَنَا) " But We leave those who rest not their hope on their meeting with Us" which is in speaking frame after it is in absence one as in: (يُعَجِّلُ اللَّهُ) (Abu Al-Soud,n.d.,4:125). Allah said that I am the One Who speaks to the people in the Glorious Quran and this is My messenger so they must listen to Me and follow My instructions in order not to be punished.

Apostrophe from Speaking to Absence

This represents another type of apostrophe in the Glorious Quran which is explained by rhetoricians, as in:

10. (كَذَّابٌ آلَ فِرْعَوْنَ وَالَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا فَأَخَذَهُمُ اللَّهُ بِذُنُوبِهِمْ وَاللَّهُ شَدِيدُ الْعِقَابِ) (إل عمران/11)

"(Their plight will be) no better than that of the people of Pharaoh, and their predecessors: They denied our Signs, and Allah called them to account for their sins. For Allah is strict in punishment." (Ali,2001:128)

Here, apostrophe occurs in: (فَأَخَذَهُمُ اللَّهُ) "and Allah called them to account" in the absence form after it is in the speaking in: (بِآيَاتِنَا) "our Signs". The apostrophe from speaking first to absence is used to fear from Allah and to add beauty to His speech (Abu Al-Soud,n.d., 4:125).

Apostrophe from Addressing to Speaking

Apostrophe from Addressing to Speaking is illustrated by the following aaya:

11. (قُلِ اللَّهُ أَسْرَعُ مَكْرًا إِنَّ رُسُلَنَا يَكْتُبُونَ مَا تَمْكُرُونَ) (يونس/21)
- "Say: "Swifter to plan is Allah!" Verily, Our messengers record all the plots that ye make!" (Ali,2001:485)

Allah addresses the people by using the pronoun (قُلِ) "say" to say that He is the addresser and He uses (رُسُلَنَا) "our messengers" for the speaker. This means that Allah changes His speech from addressing to speaking to those people and tell them His messengers wrote everything they have done (Al-Sa'eedi,2014:3).

Apostrophe from Speaking to Addressing

This type of apostrophe occurs only in this Quranic aaya:

12. (وَمَا لِي لَا أَعْبُدُ الَّذِي فَطَرَنِي وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ) (يس/22)

" It would not be reasonable in me if I did not serve Him Who created me, and to Whom ye shall (all) be brought back".(Ali,2001:1121)

In this aaya, apostrophe from speaking which is expressed in singular words: (فطرني) "serve, created" to addressing in plural: (تُرْجَعُونَ) " be brought back" (Al-Zamakhshari,1999,3:318).

2 Apostrophe in Verbs: Past, Present and Imperative (الماضي، المضارع والأمر)

Apostrophe in verb phrases represents the second major type which is found in the three verbs: past, present and imperative. Apostrophe is represented by verbs contributes a lot of

meanings. In this type, apostrophe may be divided into four minor types which are explained further:

Apostrophe from Past to Present

The syntactic structure in the Arabic language can be used to denote events that happened in the past through using the present tense to make these events appear as if they happened in front of the addressee. This occurs by using the verb (يفعل) in the Arabic language to refer to the continuous events. Arab grammarian like Ibn Hisham (1985,2:690) who refers to the present verb that is used to express events that found in the past.

Al-Samara'i (1989,3:319) also mentions such type when he says that past events can be seen as if they happened in the present state by using the present verb. This type of apostrophe is found in many Quranic aayas as in:

13. (وَإِذْ نَجَّيْنَاكُمْ مِنْ آلِ فِرْعَوْنَ يَسُومُونَكُمْ سُوءَ الْعَذَابِ يُذَبِّحُونَ أَبْنَاءَكُمْ وَيَسْتَحْيُونَ نِسَاءَكُمْ وَفِي ذَلِكُمْ بَلَاءٌ مِنْ رَبِّكُمْ عَظِيمٌ) (البقرة/49)

"And remember, We delivered you from the people of Pharaoh: They set you hard tasks and punishments, slaughtered your sons and let your womenfolk live; therein was a tremendous trial from your Lord." (Ali,2001:29)

Apostrophe occurs in the three present verbs instead of the past: (يسومونكم...يذبحون...ويستحيون) to agree with the previous past in (نجيناكم). The purpose of this is to make the events of torture as if they occurred in front of the eye when the people of Pharaoh held knives to butcher their sons.

Apostrophe from Present to Past

Apostrophe from present to past may be found in many aayas in the Glorious Quran to describe the events in the Judgement Day. Al-Samara'i (1989,3:304) states that such events happened in the past and no one can deny. He used the past tense to express them, as in:

14 (إِنَّ مَثَلَ عِيسَىٰ عِنْدَ اللَّهِ كَمَثَلِ آدَمَ خَلَقَهُ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ قَالَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ) (ال عمران /59)

"The similitude of Jesus before Allah is as that of Adam; He

created him from dust, then said to him: "Be". And he was." (Ali,2001:142)

The grammatical shift occurs in: (فيكون) instead of saying: (ثم قال له كن فكان). Apostrophe from present to past by using the past verb (فيكون) is used to explain Allah's ability to create the universe at once (Ibn Hayaan,1328,3:176).

Apostrophe from Past to Imperative

This type of apostrophe is not familiar may be because of disagreement between Arab grammarians concerning shifting from past to verb of imperative (Al-Razi,1980,4:42). An example of this in:

15 (وَإِذْ جَعَلْنَا الْبَيْتَ مَثَابَةً لِّلنَّاسِ وَأَمْنًا وَاتَّخِذُوا مِن مَّقَامِ إِبْرَاهِيمَ مُصَلًّى وَعَهِدْنَا

"Remember We made the House a place of assembly for men and

a place of safety; and take ye the station of Abraham as a place of prayer; and We covenanted with Abraham and Isma'il, that they should sanctify My House for those who compass it round, or use

it as a retreat, or bow, or prostrate themselves (therein in prayer)." (Ali,2001:52-3)

Apostrophe happens in the verb of imperative (واتخذوا) after it is in the past verb (جعلنا). Allah orders Muhammad's nation to make Abraham's house as a place of prayer.

Apostrophe from Present to Imperative

Apostrophe occurs from the present verb which refers to the present state to the verb of imperative. This is expressed by the following:

16 (إِنْ نَقُولُ إِلَّا اعْتَرَاكَ بَعْضُ آلِهَتِنَا بِسُوءٍ قَالَ إِنِّي أُشْهِدُ اللَّهَ وَاشْهَدْهُوَ أَنِّي بَرِيءٌ مِّمَّا تُشْرِكُونَ)

"We say nothing but that (perhaps) some of our gods may have seized thee with imbecility." He said: "I call Allah to witness, and do ye bear witness, that I am free from the sin of ascribing, to Him," (Ali,2001:525)

Apostrophe happens in the verb (واشهدكم) instead of saying (وأشهدكم) to agree with the previous present verb (اشهد) to express their carelessness (Al-Razi,1980,4:42).

3. Apostrophe in Singular, Dual and Plural (المفرد، المثنى والجمع)

Al-Tanookhy (1327:46) adds saying changes in number is considered the most developed type of apostrophe. Such changes happen from singular to plural and from dual to singular and plural. It consists of six types as in the following:

Apostrophe from Singular to Dual

Apostrophe from singular to dual occurs in the following aaya:

17 (الرحمن/22-23) (يَخْرُجُ مِنْهُمَا اللُّؤْلُؤُ وَالْمَرْجَانُ ۚ فَبِأَيِّ آلَاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ)

"Out of them come Pearls and Coral: Then which of the favours of your Lord will ye deny?" (Ali,2001:1399)

The word (منهما) is used to for dual as a turning from the singular word (منه): (يخرج منه اللؤلؤ) since pearls and coral come from salt and sweet water in order to mention Allah's greatness (Al-Tubrussy, 1379,9:201).

Apostrophe from Singular to Plural

Apostrophe from singular to plural is found in such aaya:

18 (التغابن/6) (ذَٰلِكَ بِأَنَّهُ كَانَتْ تَأْتِيهِمْ رُسُلُهُم بِالْبَيِّنَاتِ فَقَالُوا أَبَشَرٌ يَهْدُونَنَا فَكَفَرُوا وَتَوَلَّوْا ۖ وَاسْتَغْنَى اللَّهُ وَاللَّهُ غَنِيٌّ حَمِيدٌ)

"That was because there came to them messengers with Clear Signs, but they said: "Shall (mere) human beings direct us?"

So they rejected (the Message) and turned away. But Allah can do without (them): and Allah is free of all needs, worthy of all praise." (Ali,2001:1477)

Apostrophe in number expresses in the plural: (يهودونا) for the singular word (بشر). It is used instead of (يهدينا) since (بشر) refers to the messenger in every nation who is refused as Allah's messenger and the same is true for the Prophet Muhammad when they accused him of lying (Al-Qurtubi,1950,18:135).

Apostrophe from Dual to Singular

Apostrophe from dual to singular is expressed by the following:

19 (الحاقة/9-10) (وَجَاءَ فِرْعَوْنُ وَمَنْ قَبْلَهُ وَالْمُؤْتَفِكَاتِ بِالْخَاطِيَةِ فَعَصَوْا رَسُولَ رَبِّهِمْ فَأَخَذَهُمْ أَخَذَةً رَابِيَةً)

"And Pharaoh, and those before him, and the Cities Overthrown, committed habitual Sin. And disobeyed (each) the messenger of their Lord; so He punished them with an abundant Penalty." (Ali, 2001:1517)

Speech changes from dual (رسولا) to singular (رسول) "messenger". The reason for using the dual is because of Pharaoh and those before him who denied Allah and (المؤتفكات) "the Cities Overthrown" which refer to the cities of Lut's people who are punished by Allah so (رسول ربهم) "the messenger of their Lord" refers to the two messengers Lut and Moses (Al-Razi,1980,30:105).

Apostrophe from Dual to Plural

This type of apostrophe is explained by the following:

20 (الرحمن/33) (يَا مَعْشَرَ الْجِنِّ وَالْإِنسِ إِنِ اسْتَطَعْتُمْ أَنْ تَنْفُذُوا مِنْ أَقْطَارِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ فَانْفُذُوا ۚ إِنَّا نَنْفُذُونَ إِلَّا بِسُلْطَانٍ)

"O ye assembly of Jinns and men! If it be ye can pass beyond the zones of the heavens and the earth, pass ye! not without authority shall ye be able to pass!." (Ali,2001: 1401)

The speech here is for (الجن والانس) "Jinns and men" to refer to two nations then it changes to plural as in (استطعتم، تنفذوا، فانفذوا لا تنفذون): as a challenge for them to go through kingdoms of heavens and earth which is the best expressed in the plural form (Al-Zamakhshari, 1999,4:438).

Apostrophe from Plural to Singular

The grammatical shifts in number from plural to singular is expressed by the following:

(إِنَّ الْإِنْسَانَ خُلِقَ هَلُوعًا ۖ إِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ جَزُوعًا ۖ وَإِذَا مَسَّهُ الْخَيْرُ مَنُوعًا ۚ)
(المعارج/19-22) (المصلين)

"Truly man was created very impatient- Fretful when evil touches him; And miserly when good reaches him;- Not so those devoted to Prayer-" (Ali,2001:1527-8)

Apostrophe from plural to singular (الانسان) "man" which is clarified more by using (المصلين) which is plural. It is: (خلق الناس هلو عين اذا مسهم الشر جزوعين واذا مسهم الخير منوعين الا المصلين) but it comes in the singular form (الناس) instead of (الانسان) to refer to all people except the believers (Al-Zamakhshari,1999,4:438).

Apostrophe from Plural to Dual

Such apostrophe from plural to dual is found in the following aaya:

(الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ

22 سَمَواتٍ طَباقًا مَّا تَرَىٰ فِي خَلْقِ الرَّحْمَنِ مِن تَفَوتٍ فَارْجِعْ
"He Who created the seven heavens one above another: No want of proportion wilt thou see in the Creation of (Allah) Most Gracious. So turn thy vision again: seest thou any flaw

Again turn thy vision a second time: (thy) vision will come back to thee dull and discomfited, in a state worn out." (Ali,2001:1497-8)

The word (كرتين) "again" comes in the dual form as a shift from the plural (كرات). Such repetition comes in the dual to refer to the perfection of Allah in His creation of heavens (Al-Tubrusky,1379,9: 323).

2.3 The Syntactic Structure of Apostrophe

Wahba (1974:28) mentions that apostrophe, syntactically, is expressed by a statement. It is a sudden transition from a statement to addressing a person or non-person no matter whether he/she/it is present or not:

23. طرب ألحمام بذئ الأراك فشاقتني لا زلت في علل وأبك ناضر
Here, Jareer changes his speech from absence when addressing: (الحمام) 'dove' to speaking in: لا (لا) in order to pray for it (Ateeq, 2004:110).

The syntactic structure of apostrophe is also expressed by pronouns. It refers to the different conditions of the addressees in the Glorious Quran. Such shifts vary from the first person pronoun whether present or absent to the second and the third person pronouns. This pronoun shift can be demonstrated by the following aayas:

24 (وَقَالَ اللَّهُ لَا تَتَّخِذُوا إِلَهَيْنِ اثْنَيْنِ إِنَّمَا هُوَ إِلَهٌ وَاحِدٌ فَإِيَّايَ فَارْهَبُونِ) (النحل/51)
"Allah has said: "Take not (for worship) two gods: for He is just One God: then fear Me (and Me alone)." (Ali,2002:650)

Apostrophe from one pronoun into another in the same aaya of the Quranic discourse is a rhetorical feature that empowers the text. Apostrophe in this aaya is manifested when Allah addresses people to take one God instead of two. The aim of the pronoun shift is to remind them that Allah is the Only One to be obeyed and worshiped. Pronoun shift is illustrated through using the pronoun 'Me' in: (فإياي فارهبون) "then fear me". (Al-Zamakhshari,1999,4:575)

25 (وَاللَّهُ الَّذِي أَرْسَلَ الرِّيحَ فَتُثِيرُ سَحَابًا فَسُقْنَاهُ إِلَىٰ بَلَدٍ مَيِّتٍ فَأَحْيَيْنَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا كَذَلِكَ النُّشُورُ) (فاطر/9)

"It is Allah Who sends forth the Winds, so that they raise up the Clouds, and We drive them to a land that is dead, and revive the earth therewith after its death: even so (will be) the Resurrection!" (Ali,2001:1103)

The aaya starts by making reference to Allah as the doer of the action in the third person singular pronoun "It". The aaya then incorporates the first person plural pronoun "We" in order to show the great power of Allah who causes the rainy clouds to move to a dead land to be revived. This shift of the third person singular "It" into the second plural pronoun "We" aims at telling the addresser that Allah is the Only One who causes the rain to fall down (Al-Zamakhshari,1999, 4:575).

Similarly, apostrophe is carried out by using demonstrative nouns. For examples:

(يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا نَاجَيْتُمُ الرَّسُولَ فَقَدِّمُوا بَيْنَ يَدَيْ نَجْوَاكُمْ صَدَقَةٌ 26
 ذَلِكَ خَيْرٌ لَّكُمْ وَأَطْهَرُ فَإِنْ لَمْ تَجِدُوا فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ) (المجادلة/12)

"ye who believe! When ye consult the Messenger in private, spend something in charity before your private consultation. That will be best for you, and most conducive to purity (of conduct). But if ye find not (the wherewithal), Allah is Oft-Forgiving, Most Merciful." (Ali,2001:1436-7)

In this aaya, the speech changes from addressing a group of believers to the Prophet Muhammad in: (ذلك خير لكم) "that will be best for you". The demonstrative (ذلك) represents speech shift to the Prophet to glorify him by Allah (Al-Tabataba'i,2002,19:196).

(فَاتَّقُوا اللَّهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ وَأَسْمِعُوا وَأَطِيعُوا وَأَنْفِقُوا خَيْرًا لِّأَنْفُسِكُمْ وَمَنْ يُوقِ 27
 شَحْ نَفْسِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ) (التغابن/16)

"So fear Allah as much as ye can; listen and obey and spend in charity for the benefit of your own souls. And those saved from the covetousness of their own souls,- they are the ones that achieve prosperity." (Ali,2001:1480)

Apostrophe occurs from the first singular pronoun in the verb (يوق) to the plural in the demonstrative noun and after it: (أولئك هم المفلحون) to mention their prosperity (Nahla,1981:414).

2.4 The Semantic Implications of Apostrophe

Arab rhetoricians mention several meanings of apostrophe that are determined by the linguistic context in the short Quranic aayas are related to tense, addressee and number. Apostrophe is used to convey the following:

الاستمرارية (Continuity)

الاستمرارية (continuity) can be clarified by the following:

(إِنَّا خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ نُطْفَةٍ أَمْشَاجٍ نَبْتَلِيهِ فَجَعَلْنَاهُ سَمِيعًا بَصِيرًا) (الانسان/2) 28

"Verily We created Man from a drop of mingled sperm, in order to try him: So We gave him (the gifts), of Hearing and Sight." (Ali,2001:1571)

Allah refers to the creation of Man by using the past tense: (خلقنا) "created" to refer to the beginning of Man. He then refers to the differences between them from one condition to another. This means that their state does not remain stable but it goes on that is why He uses the present tense to refer to the continuity as in: (نبتليه) (Al-Zamakhshari,1999,2:338).

التحذير (Threat and Warning)

This meaning is expressed by speech changes from past to verb of imperative:

(وَلَقَدْ رَاوَدُوهُ عَنْ ضَيْفِهِ فَطَمَسْنَا أَعْيُنَهُمْ فَذُوقُوا عَذَابِي وَذُلِّي (القمر/37) 29

"And they even sought to snatch away his guests from him, but We blinded their eyes. (They heard:) "Now taste ye My Wrath and My Warning." (Ali,2001:1392)

التحذير are used to refer to the addressers and the addressees by using the imperative verb: (ذوقوا) which is suitable more than the past verb: (طمسنا) as a result for what they have done (Al-Razi,1980,29:62).

(Certainty) اليقين

Apostrophe from present to past verbs is the way to refer to what will happen to Man in the future i.e., Judgement Day. By using past verbs: (فتحت، كانت، سيرت) instead of present verbs: (ينفخ، (تأتون) the meaning of اليقين is illustrated clearly by the following: (Ibn Al-Atheer,1960,3:189)

(يَوْمَ يُنْفَخُ فِي الصُّورِ فَتَأْتُونَ أَفْوَاجًا ۚ وَفُتِحَتِ السَّمَاءُ فَكَانَتْ أَبْوَابًا ۚ وَسُيِّرَتِ الْجِبَالُ 30 فَكَانَتْ سَرَابًا) (النبا/18-20)

"The Day that the Trumpet shall be sounded, and ye shall come forth in crowds; And the heavens shall be opened as if there were doors, And the mountains shall vanish, as if they were a mirage." (Ali,2001:1587)

(Insult) الاهانة

Apostrophe occurs when speech changes from present to imperative verbs by using the following aaya:

31 (يَوْمَ يُسْحَبُونَ فِي النَّارِ عَلَىٰ وُجُوهِهِمْ ذُوقُوا مَسَّ سَقَرَ) (القمر/48)

"The Day they will be dragged through the Fire on their faces, (they will hear:) "Taste ye the touch of Hell!" (Ali,2001:1394)

The meaning changes from the present verb (يسحبون) to the verb of imperative (ذوقوا) as an insult to those disbelievers who are thrown in the fire as a punishment for them (Ibn Al-Atheer,1960,3:189).

(Drawing Attention) التنبيه

The meaning of التنبيه is expressed in the following aaya by turning from absence to addressing:

(إِنَّ هَذِهِ تَذْكِرَةٌ فَمَنْ شَاءَ اتَّخَذَ إِلَىٰ رَبِّهِ سَبِيلًا ۚ وَمَا تَشَاءُونَ إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ 32 إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيمًا حَكِيمًا) (الانسان/29-30)

"This is an admonition: Whosoever will, let him take a (straight) Path to his Lord. But ye will not, except as Allah wills; for Allah is full of Knowledge and Wisdom." (Ali,2001: 1576)

Here, apostrophe is used to draw the attention of people that their will is dependent on Allah's (Al-Tabataba'i,2002, 20:156).

(Rebuke) التوبيخ

Another meaning of apostrophe from absence to addressing expresses as follows:

33 (يَوْمَ يُدْعَوْنَ إِلَىٰ نَارِ جَهَنَّمَ دَعَا هَذِهِ النَّارُ الَّتِي كُنْتُمْ بِهَا تُكَذِّبُونَ) (الطور/13-14)

"That Day shall they be thrust down to the Fire of Hell, irresistibly. "This:, it will be said, "Is the Fire,- which ye were wont to deny!" (Ali,2001:1368)

Apostrophe comes from (يوم يدعون) to (كنتم بها تكذبون) to address the liars that Allah will punish in the fire and this is a kind of rebuke to them which is stronger than insult (Al-Zarkashi,n.d.,3:330).

(Underestimate) الاستخفاف

The meaning of الاستخفاف is interpreted by the following:

34 (إِنْ هِيَ إِلَّا أَسْمَاءٌ سَمِيَّتُوهَا أَنْتُمْ وَأَبَاؤُكُمْ مَا أَنْزَلَ اللَّهُ بِهَا مِنْ سُلْطَانٍ ۚ إِنْ يَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَمَا تَهْوَى الْأَنْفُسُ وَلَقَدْ جَاءَهُمْ مِنَ رَبِّهِمْ الْهُدَىٰ) (النجم/23)

"These are nothing but names which ye have devised,- ye and your fathers,- for which Allah has sent down no authority (whatever). They follow nothing but conjecture and what their own souls desire!- Even though there has already come to them Guidance from their Lord!" (Ali,2001:1379)

Allah addresses the present disbelievers in: (سميتموها، انتم، اباؤكم) then He addresses them as if they were absent: (يتبعون) in order to underestimate them since they follow nothing only doubt (Al-Razi,1980,28:300).

التعظيم (Glorifying)

Abu Al-Soud (n.d.,5:259) states that apostrophe comes from speaking in (سنقرئك) to absence in (ما شاء الله) and this happens to glorify Allah by mentioning His name and to show His greatness, as in:

(سَنُقَرِّئُكَ فَلَا تَنْسَى⁰ إِلَّا مَا شَاءَ اللَّهُ إِنَّهُ يَعْلَمُ الْجَهْرَ وَمَا يَخْفَى) (الاعلى/6-7) 35

"By degrees shall We teach thee to declare (the Message), so thou shalt not forget, Except as Allah wills: For He knoweth what is manifest and what is hidden." (Ali,2001:1636-7)

النهي (Prohibition)

Apostrophe from speaking (عدوي) to absence (تؤمنوا بالله) is expressed by the meaning of النهي, as in:

36 يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّخِذُوا عَدُوِّي وَعَدُوَّكُمْ أَوْلِيَاءَ تُلْقُونَ إِلَيْهِم بِالْمَوَدَّةِ وَقَدْ كَفَرُوا بِمَا جَاءَكُمْ مِنَ الْحَقِّ يُخْرِجُونَ الرَّسُولَ وَإِيَّاكُمْ أَنْ تُؤْمِنُوا بِاللَّهِ رَبِّكُمْ إِنْ كُنْتُمْ حَرَجْتُمْ جِهَادًا فِي سَبِيلِي (الممتحنة/1)

"O ye who believe! Take not my enemies and yours as friends (or protectors),- offering them (your) love, even though they have rejected the Truth that has come to you, and have (on the contrary) driven out the Messenger and yourselves (from your homes), (simply) because ye believe in Allah your Lord! If ye have come out to strive in My Way"

(Ali,2001:1452)

Allah addresses the believers not to take Allah's enemies as their companions since Allah alone deserves to be worshiped and believed in (Al-Razi,1980,4:500).

التوكيد (Emphasis)

Speech changes from singular to dual to demonstrate the meaning of التوكيد which is exemplified by the following:

37. (أَلْقِيَا فِي جَهَنَّمَ كُلَّ كَفَّارٍ عَنِيدٍ) (ق/24)

"(The sentence will be:) "Throw, throw into Hell every contumacious Rejecter (of Allah)!-" (Ali,2001:1350)

Here, Allah addresses His angels of fire by using the dual (القيَا) instead of the singular (القي). Ali says that the original for "throw" is in the dual number, which some commentators explain by saying that the dual form is used for emphasis. Examples of this are found in Arabic (when they address singular as if they were dual) (ibid.).

التوحد والاجتماع (Unity and Gathering)

Apostrophe from plural to singular is used in the following aaya since Arabs use singular number but they mean plural:

38 (هَلْ أَتَاكَ حَدِيثُ ضَيْفِ إِبْرَاهِيمَ الْمُكْرَمِينَ) (الذاريات/24)

"Has the story reached thee, of the uhonoured guests of Abraham?" (Ali,2001:1359)

Guests, here, refers to angels that visited the Prophet Abraham. The reason for shifting from plural (ضيوف) to singular (ضيف) is to show their unity and gathering as if they were one (Hussein,1973:301).

3. Comparison

In this section, an attempt is made to trace the similarities and differences of apostrophe in English and Arabic. This will be done in terms of the definitions characterizing apostrophe, its types and the syntactic and the semantic aspects.

3.1 Definitions of Apostrophe: Despite the various definitions given by English linguists, the concept is the same in English. Apostrophe is a device that is used by the speaker to interrupt discussion or discourse and addresses directly a person or personified thing either present or absent. But there is disagreement between Arab rhetoricians about the names and definitions of apostrophe. Some of them define this concept without naming it while others give several definitions are related to one type or another. It is a sudden transition or turning from one condition to another like turning from addressing present to absent or from present to past verbs or from singular to plural or vice versa. Above all, apostrophe refers to the speech changing from one form to another as when the speaker is addressing the absent as if present and dead as if alive.

3.2 Types of Apostrophe: The study of the types of apostrophe in English and Arabic has shown a difference in the number of its types in both languages. Types of apostrophe in English are more restricted in comparison with Arabic. Each type of apostrophe in English is set according to a certain aspect of apostrophe. The types recognized are in terms of the relationship between the addresser and the addressee, from the horizontal to the vertical, direct to indirect. In Arabic, the classification of the types of apostrophe enjoy more freedom of membership. Arab rhetoricians and grammarians have tried to put types of apostrophe in terms of three types then each one of them is subdivided into various types. The grammatical shifts in its types include changes in addressee, tense and number. The first type is apostrophe in speaking, addressing and absence. The second one is in verbs: past, present and imperative and the third is in singular, dual and plural.

3.3 The Syntactic and the Semantic Aspects of Apostrophe: From a syntactic viewpoint, apostrophe in English and Arabic differ in their forms. English apostrophe tends to be expressed by different sentence types such as: exclamation and question. In Arabic, on the other hand, apostrophe is expressed by statement and demonstrative nouns. Despite the differences in the syntactic structure of apostrophe in both languages, there are certain similarities between some of them. The structure of apostrophe in English which is parallel to Arabic apostrophe since both of them are expressed syntactically by a statement to address a person or non-person whether present or absent. The second similarity is between apostrophe in pronoun shift and apostrophe in pronoun in English and Arabic since both of these two types refer to speech changes in person. Such changes happen from the first person pronoun to the second and the third person pronouns.

The meanings surveyed perviously show that English and Arabic have different meanings. In English, the semantic implications are small in number in comparison with Arabic. Each meaning of apostrophe is related to the state of emotion and feeling of the addresser. Apostrophe expresses the meanings of exclamation, grief and exhortation. In Arabic, the matter is different since Arab rhetoricians mention certain meanings that are determined by the linguistic context and are related to tense, addressee and number. But this does not mean total absence of the similarity in meaning in English and Arabic. The first similar meaning that apostrophe conveys in English is to glorify God in the Holy Bible when addressing Him in prayer which has its equivalent implication in Arabic when glorifying Allah by mentioning His

name in the Glorios Quran. Another similar meaning that apostrophe expresses is the use of prohibition which can be found in the religious texts in both languages.

Conclusion

- 1.The study finds out that apostrophe is defined differently by English and Arabic linguists. In English, apostrophe is a direct address to absent or imaginary persons as a digression in the course of speech. In Arabic, on the other hand, apostrophe is defined according to its types. It is a turning away from addressing present to absent or from past to present verbs or from singular to plural and vice versa.
- 2.In English, types of apostrophe are small in number in comparison with that in Arabic. The types are identified in terms of the relationship between the addresser and the addressee: from the horizontal to the vertical and from direct to indirect. Whereas in Arabic, the classification of the types of apostrophe enjoy more freedom of membership. They vary from apostrophe in speaking, addressing and absence to the past, present and imperative verbs and to apostrophe in singular, dual and plural.
- 3.The syntactic aspect of apostrophe in English reveals that apostrophe tends to be expressed by more than one sentence type: statement, exclamation and question. In Arabic, apostrophe is expressed by a statement. In spite of these differences in both languages, yet the structure of apostrophe in English is parallel to Arabic apostrophe because they are formed by statement and pronoun. Such changes occur in the first , the second and the third person pronouns.
- 4.English and Arabic differ in the number of their semantic implications. In English, each meaning of apostrophe is related to the state of feeling of the addresser. It reflects the meanings of exclamation, grief as well as exhortation. The matter is different in Arabic since its meanings are related to tense, addressee and number. Above all, they are similar in expressing two meanings: glorifying and prohibition that can be found in the religious texts in both languages.

English References

- Ali,A.(2001). **The Meaning of The Holy Qur'an**. Beltsville: Amana Corporation.
- Apostrophe, figure of speech. (2003).
([URL:http://www.mhtml:file://I:/Apostrophe,figureofspeech](http://www.mhtml:file://I:/Apostrophe,figureofspeech). Literaryzone,..)
- Apostrophe.(2006).
([URL:http://www.mhtml:file://I:/Apostrophemht](http://www.mhtml:file://I:/Apostrophemht))
- Benveniste, A. (2009).
([URL:http://www.searchbrnesandnoble.com](http://www.searchbrnesandnoble.com))
- Block, E. (1982). **The Narrative Speaks: Apostrophe in Homer and Vergil**. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Buber, I. (2009). **Second-Person Narrative**. CBS: Interactive Inc.
- Bulleton, V. (2006). **Nine and Sixty Ways. Apostrophe**. London: Jelsoft Enterprises Ltd.
- Examples of Apostrophe**. (2006).
([URL:http://www.examples-help.org.uk/apostrophe.htm](http://www.examples-help.org.uk/apostrophe.htm))
- Figures of Speech Based on Resemblance**. (2003).
([URL:http://www.mhtml:file://I:/FiguresofSpeechBasedonResemblance.mht](http://www.mhtml:file://I:/FiguresofSpeechBasedonResemblance.mht))
- Harris, R. (2008). **A Handbook of Rhetorical Devices**. Oxford: Oxford University Press.
- The Holy Bible**.(1984). Colorado: International Bible Society.
- Johnson, B. (2007). **Studies in Romanticism**. Oxford: The Gale Group, Inc.
- Kacandes, I. (1994). **Narrative Apostrophe: Reading, Rhetoric, Resistance** in Michel Butor's "La modification" and Julio Cortazar's "Graffiti". London: Longman.
- Literary Dictionary**. (2009). Cambridge: Cambridge University Press.

Literary Terms and Poetry Glossary. (2003).

([URL:http://www.cliffnotes.com/.../Literary-Terms.Poetry-Glossary](http://www.cliffnotes.com/.../Literary-Terms.Poetry-Glossary). id-305499,articled-30165. html)

Long, B. (2004). **Ecphonesis**. Oxford: Oxford University Press.

Longinus, S. (2000). **Treatise on Sublime**. Cambridge: Cambridge University Press.

Lynch, J. (2003). **Guide to Literary Terms**. London: Longman.

Nordquist, R. (2003). **Apostrophe**. California: California University Press.

-----, (2003). **Exclamatory Sentence**. New York: Longman.

Rhetoricae,S.(2014).**Apostrophe**. ([URL:http://www.humanities.byu.edu/rhetoric/silva.htm](http://www.humanities.byu.edu/rhetoric/silva.htm))

Sygue, D. (2009). **Apostrophe**. London: Longman.

Vendler, H. (2007). **Invisible Listeners**. Princeton: Princeton University Press.

Wahba,M.(1974). **A Dictionary of Literary Terms**. Beirut: Librairie Du Liban.

Webster's Revised Unabridged Dictionary. (1997).

([URL:http://www.mmn.mhtml:file://I:/ApostrophedefinitionbyBabylon'sfreedictionary](http://www.mmn.mhtml:file://I:/ApostrophedefinitionbyBabylon'sfreedictionary))

Arabic References

ابن الأثير، ضياء الدين نصر الله بن محمد، **المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر**، ج2، 3، ط1، تحقيق: احمد الحوفي ود. بدري طبانة، القاهرة: مكتبة نهضة مصر، (1960).

التنوخى، زين الدين بن عمر، **الأقصى القريب في علم البيان**، القاهرة: الخانجي حسين، عبد القادر، فن البلاغة، القاهرة، مطبعة الأمانة، (1973).

ابن حيان، أبو عبد الله محمد بن يوسف بن علي بن يوسف، **البحر المحيط**، ج3، القاهرة، مطبعة السعادة، (1328).
الرازي، محمد فخر الدين، **التفسير الكبير ومفاتيح الغيب**، ج4، 28، 29، 30، ط1. بيروت، دار الفكر، (1980).
الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله، **البرهان في علوم القرآن**، ج3، ط2، تحقيق: ابي الفضل إبراهيم، القاهرة، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاؤه، (ب.ت).

الزمخشري، ابو القاسم جار الله محمود بن عمر بن محمد، **الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الاقاويل في وجوه التأويل**. ج1، 2، 3، 4، بيروت، دار العلمية، (1999).

السامرائي، فاضل صالح، **معاني النحو**، ج3، الموصل، مطبعة الخلود، (1989).
السبكي، ابو يعقوب، **مفتاح العلوم**، ج1، القاهرة، المطبعة الأدبية، (1937).
ابو السعود، محمد بن محمد العمادي، **إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم**. ج4، 5، بيروت: دار احياء التراث، (ب.ت).

السكاكي، ابو يعقوب يوسف بن بكر محمد بن علي، **مفتاح العلوم**، بيروت، دار الكتب العلمية، (1937).
الصعيدى، عادل، **الالتفات البلاغي في القرآن الكريم**، بيروت، دار احياء التراث، (2014).
الطباطبائي، محمد حسين، **الميزان في تفسير القرآن**، ج19، 20، ط2، بيروت، منشورات مؤسسة الاعلى للمطبوعات، (2002).

الطبرسي، ابو علي الفضل بن الحسن، **مجمع البيان في تفسير القرآن**، ج9، تحقيق: باسم المحلاتي، بيروت، دار احياء التراث العربي، (1379).

طبل، حسن، **اسلوب الالتفات في البلاغة العربية**، بيروت، دار الفكر العربي، (1998).

عبد الحليم، ماجد، **الالتفات البلاغي في القرآن**، عمان، الجامعة الهاشمية، (1999).

- عتيق، عبد العزيز، علم البديع، القاهرة، دار الافاق العربية، (2004).
- القرطبي، ابو عبد الله بن احمد الانصاري، الجامع لاحكام القرآن، ج18، القاهرة، (1950).
- القيرواني، ابن رشيقي، العمدة في محاسن الشعر وادابه ونقده، ج2، ط4، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، بيروت، مطبعة حجازي، (1972).
- المبرد، ابو العباس محمد بن يزيد، الكامل في اللغة والادب، ج2، تحقيق: محمد ابو الفضل ابراهيم وسيد شحاته، القاهرة، مطبعة نهضة مصر، (1956).
- ابن المثنى، ابو عبيدة معمر، مجاز القرآن، ج1، ط2، تحقيق: محمد فؤاد سزكين، القاهرة، مكتبة الخانجي، (1970).
- المدني، علي صدر الدين بن معصوم، انوار الربيع في انواع البديع، ج1، تحقيق: شاكر هادي شكر، النجف، مطبعة النعمان، (1968).
- ابن المعتز، عبد الله، البديع، تحقيق: اغناطيوس كراتشوفسكي، بغداد، مطبعة المثنى، (1967).
- ابن منظور، محمد بن جلال، لسان العرب، ج12، ط3، تصحيح: امين محمد عبد الوهاب، محمد صادق العبيدي. بيروت، دار احياء التراث العربي، (1999).
- نحلة، محمد احمد، لغة القرآن في جزء عم، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة، (1981).
- ابن هشام، جمال الدين، مغني اللبيب عن كتب الأعراب، ج2، ط6، تحقيق: د. مازن المبارك ومحمد علي حمد الله. بيروت، دار الفكر، (1985).

The Effect of Collaborative Writing Activities on Iraqi EFL College Students' Performance in Writing Composition

Instructor: Ali Abdulhussein Sagban (Ph.D.)

Al-Furat Al-Awsat Technical University

Technical Institute of Al- Diwaniya

Email: alisagban69@gmail.com

أثر فعاليات الكتابة التعاونية على أداء طلبة الكلية الدارسين للإنجليزية كلغة أجنبية في كتابة الانشاء

د. علي عبد الحسين صكبان

جامعة الفرات الاوسط التقنية/ المعهد التقني / ديوانية

الملخص

تهدف الدراسة الحالية الى ايجاد اثر الكتابة التعاونية على تطوير أداء الطلبة العراقيين الدارسين للإنجليزية كلغة أجنبية في كتابة الانشاء، ولتحقيق هدف الدراسة، تم اختيار 33 طالب وطالبة من طلبة المرحلة الاولى لتكون عينة الدراسة، انخرط اثنان وعشرون منهم في مجموعة تجريبية تضمنت الكتابة ببيئة ازواج بينما انخرط الاحد عشر الآخرون في مجموعة ضابطة عن طريق استخدام الكتابة بصورة فردية، وقد بينت النتائج عند انتهاء التجربة ان أداء طلبة المجموعة التجريبية في الكتابة اعلى من أداء اقرانهم في المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لكتابة الانشاء، وفي ضوء ما تقدم من نتائج، وجد بأن الكتابة التعاونية ذات اثر في تطوير قابلية الكتابة لدى الطلبة العراقيين الدارسين للإنجليزية كلغة أجنبية.

الكلمات المفتاحية: متعلمي اللغة الانجليزية كلغة أجنبية، الكتابة، الكتابة التعاونية.

Abstract

The present study aims at investigating the effect of collaborative writing on developing Iraqi EFL college learners' performance in writing composition. To achieve the purpose of this study, 33 first-year students were chosen to be the sample of the present study. Twenty two students were enrolled in an experimental group in which the pair writing was the desired treatment. The other eleven students were enrolled in a control group, in which individual writing is used. The findings indicate that the experimental group subjects' performance in writing has been found to be better than that of the control group subjects on the writing composition post-test. On the basis of the results obtained, it has been found that collaborative writing is effective in developing writing ability of Iraqi EFL learners

Key Words: EFL learners, writing, collaborative writing

1. Introduction

1.1 The Problem and its Significance

Writing, as one of the productive skills, is considered a complex process that allows learners to make their thoughts and ideas visible and concrete. It is a cognitive act that encourages thinking and makes thoughts available for reflection. When thoughts are written down, ideas can be examined, reconsidered, added to, rearranged, and changed (Tompkins, 1994: 13). In this regard, Lombana (2002:46) asserts that writing skill is the most difficult skill to master in any language and especially when learning a new one because it requires aspects such as linguistic knowledge, cognitive and socio cultural aspects to convey meaning. Writing influences each person's abilities which need the practice and reflection of a spoken language.

Zeng (2005:69) explains that writing is different from the other three language skills. It seems to be too difficult and time-consuming to teach, so little attention has been given to teach

and practice writing in the class. Students need enough knowledge to create and generate ideas in order to write a composition. Students receive little practice in writing in English. Due to students' limited proficiency, time limitation, and poor motivation, writing still remains a big hurdle.

Despite that writing is generally considered an individual activity through which ideas are transmitted from an addressor to an addressee, collaboration in writing has been drawing an increasing attention in language teaching and assessment. (Storch, 2005:161)

Studies conducted on second/foreign language writing asserted that the implementation of collaborative writing provides an effective means to enhance students' interaction, lower their anxiety than when completing a written task alone and improve their writing quality as well (Hsu, 2009; Hu, 2005; Yuko, 2008).

In the light of the beneficial effect of collaborative writing on writing performance, collaborative writing has been used in this study.

1.2 Aim of the Study

The present study aims at identifying the impact of collaborative writing activities on EFL college students' performance in composition writing.

1.3 Hypothesis

There is no statistically significant difference between the mean scores of writings produced by Iraqi EFL students working in pairs (experimental group) and those of students working individually (control group).

1.4 Limits of the Study

This study is limited to:

1. Iraqi EFL first year students/ Department of English/ College of Education/University of Al-Qadissiyah during the academic year 2015-2016.
2. The prescribed textbook "**College Composition**" by Razzak, F. and Al-Hassan, H (1986).

1.5 Value of the Study

1. The present study is expected to be of value for Iraqi EFL college students to enable students to write in English and to improve their writing ability for the future course in composition writing.
2. It is also expected to help instructors develop appropriate methodologies in teaching English writing.

1.6 Procedures

To achieve the aim of the present study, the following procedures will be adopted by the researcher to collect data:

1. Conducting a composition test to be applied on the experimental and the control group before the experiment.
2. Randomly selecting two groups of first year students. The experimental group instructed to write composition tasks in pairs, whereas the control group is instructed to do the tasks of writing composition individually.
3. Applying a post composition test to both groups at the end of the experiment.

2. Theoretical Background

2.1 Definition of Writing

Archibald (2001:153-160) defines writing as a skill that needs knowledge and proficiency in many areas. It is a multidimensional skill. It is a complex skill that results from the interaction of the writer's knowledge, experience, skills and the cognitive demands of the task.

Writing is a decision-making process in nature where writers define the rhetorical problem. This includes all aspects of the writing situation, i.e. the purpose of writing, the likely audience, the topic, the writer's knowledge of the topic and the writer's own goal in writing (Isleem, 2012:17).

2.2 Collaborative Writing

Haring-Smith (1994:360) states that collaborative writing is a way of involving more than one person who contributes to the creation of a text so that sharing responsibility becomes essential.

Rice and Huguley (1994:167) assert that collaborative writing is an activity that is performed collectively by more than one person to produce a single text and that leads to a completed document, including idea generating, researching, planning and organizing, drafting, revising, and editing.

According to Lowry et al. (2004:72) collaborative writing can be defined as interactive and social process that involves a team focused on a common objective that negotiates, coordinates, and communicates during the creation of a common document.

Collaborative writing is a means that entails the student teams up with one or more peers to go through the writing process. It is a way to prepare students for future assignments where team abilities are required (Montero, 2005:37).

2.3 Importance of Collaborative Writing

Boud (2001:13) explains that Peer learning is a two-way reciprocal activity in which peers of the same level learn from and with each other. Since learners in peer collaboration follow a single goal, they share their cognitive resources, modifying solutions, and make joint decisions.

Smith and MacGregor(2009:7) assert that collaboration process enhances students' learning and develops their social skills like decision-making, conflict management, and communication. It is by collaborating with each other in creating and communicating meaning, learners are able to engage in the composition process with more clarity and understanding.

Banerjee (2000:3) points out that in the collaborative learning process knowledge can be pooled and shared among group members. As a result, each student is a dynamic contributor to both the learning and the teaching process.

It has been emphasized that collaborative writing effects overall writing performance and improvements of students' writing. Students' writings can be more grammatically accurate, more linguistically complex and had better content, organization and vocabulary (Wigglesworth and Storch, 2009:451).

Furthermore, collaborative writing is useful in reducing anxiety (Dornyei, 2001:47), helping to form cohesive and mature groups (Dornyei and Murphy, 2003:53), and promoting motivation in the writing learning environment (Brown, 2001:83).

Peer feedback provides opportunities for the learners to negotiate meaning, to give comments and suggestions, and to make corrections (Jiao, 2007:11; Kamimura, 2006:19). What is more, learners can find their strengths and weaknesses (Hyland, 2003:25).

2.4 Stages of Writing Composition Process

Writing process as a classroom activity incorporates three basic writing stages: pre-writing, writing, and post-writing (Seow, 2002:316).

2.4.1 Pre-Writing

Pre-writing is perhaps the most important part of the writing process as it lays a foundation for the writing that is to come. During this stage, writers establish the purpose of the work, generates ideas for the topic as well as writing an outline for the piece (Wilson, 2013:7). Daniels (2012:1) states that the main pre-writing techniques that eliminate confusion and minimize

writer's block while actually writing are: brainstorming, free writing, listing, clustering, questioning and outlining.

2.4.2 Writing Stage

In the writing phase of the process, the focus should be on the higher level aspects of writing (content and cohesion rather than spelling, handwriting, and mechanics) (Tyner, 2008: 2). Drafting, responding, revising, editing, and evaluating are the main steps of the writing stage (Seow, 2002:316).

2.4.3 Post-writing Stage

Post-writing constitutes any classroom activity that the teacher and students can do with the completed pieces of writing. This includes publishing, sharing, reading aloud, transforming texts for stage performances, or merely displaying texts on notice-boards. The post-writing stage is a platform for recognizing students' work as important and worthwhile (ibid).

3. Methodology

3.1 The Experimental Design

To achieve the aim of the present study, the Experimental-Control Group Pre-Posttest Design has been used. Before the beginning of the writing phase, all subjects in both the control and experimental groups were submitted to a pre-test in writing composition.

3.2 Population and the Sample of the Study

The population of the present study consists of first-year students at the Department of English Language, College of Education, Al-Qadissiya University during the academic year 2015-2016. Out of three sections, two samples are selected randomly to be the control and experimental groups. The control group consists of 11 students, whereas that of experimental one includes 22 students.

3.3 Group Equalization

The equalization of both groups is checked according to the age, writing performance in composition in the pre-test.

3.3.1 Age

By using t-test formula, it is indicated that the mean of the control group is 19.72 whereas it is 19.68 for the experimental group. The computed t-value is -0.157 which is lower than that of tabulated value 2.042 at 0.05 level of significance. The comparison has indicated that there is no significant differences between the two groups (see Table 1).

Table (1) The Mean, Standard Deviation and t- Value of the Students' Age

Variable	Groups	No. of Subjects	Mean	Standard Deviation	Degree of Freedom	t-Value		Significance Level at 0.05
						Computed Value	Table Value	
Age	Experimental	22	19.68	0.779	31	-0.157	2.042	Not Significant
	Control	11	19.72	0.786				

3.3.2 The Students' Pre-Test Performance in Composition Writing

The pre-test is conducted to ensure the equalization of the groups involved in the study. The t – test formula is also used to find out whether there is any statistically significant difference between the scores of the experimental and control groups in the pre-tests (see Table 2).

Table (2) The Means, Standard Deviations, and t- Values for the Overall Performance in the Pretest Composition Writing

Components	Groups	No. of subjects	Mean	Standard Deviation	t-value		df	Results
					Computed t-Value	Table t-Value		
Composing	Experimental	22	2.4091	0.734	1.19	2.042	31	Un significant
	Control	11	2.0909	0.7006				
Style	Experimental	22	2.0455	1.09	1.63	2.042	31	Un significant
	Control	11	1.4545	0.687				
Sentence Formation	Experimental	22	2.3636	0.727	1.53	2.042	31	Un significant
	Control	11	1.9091	0.944				
Usage	Experimental	22	2.1818	0.664	0.364	2.042	31	Un significant
	Control	11	2.0909	0.70				
Mechanics	Experimental	22	2.1364	0.563	-0.62	2.042	31	Un significant
	Control	11	2.2727	0.64				
Composite Score	Experimental	22	11.1364	2.677	1.44	2.042	31	Un significant
	Control	11	9.8182	1.99				

The results (as shown in Table 2) indicate, according to the composite score, the mean score is 11.1364 for the experimental group, and 9.8182 for the control group. The computed *t*- value is 1.44 which is less than the table *t*- value 2.042 under 31 degrees of freedom and at 0.05 level of significance. This means that there is no statistically significant difference between the two groups in their overall score of the pretest.

3.4 Instruments of the Study

The subjects of writing composition have been chosen according to the students' interest so as to ensure that mostly all students are motivated to take the test willingly.

Both groups of students are exposed to the same pre-post composition test. The topic for the pretest and posttest writings was chosen as "The need for learning English"

To ensure face validity, the selected topics and the composition test have been exposed to a jury of experts in the fields of ELT and Linguistics (see Appendix A).

In order to estimate the time allotted for responding to the test, the pilot administration of the test has been carried out on 6th of December. It has been given to (20) first- year students/ Department of English/ College of Education/University of Al-Qadissiyah during the academic year 2015-2016. It has been found that the time allotted for answering the test by students is 60 minutes.

For the purpose of objectivity and reliability, the researcher has adopted an analytical scoring scheme proposed by O'Malley & Pierce (1996:145) which is used with writing composition. This scoring scheme consists of five components to be rated and a series of ratings which have numerical values. The scoring scheme has allocated 4 marks for each component. Thus, the highest mark the student could get is 20 while the lowest mark is 5 (see Appendix B).

To obtain the internal consistency among the five components of the test, Alpha Cronbach Formula has been used. The reliability coefficient is found to be 0.82. The subjects' performance was assessed by two scorers* for both pre and post tests. To ensure the reliability of the rating process, interscorers reliability was computed. It was roughly 0.84 which appeared as an acceptable value of inter-rater reliability.

*The scorers are: 1.The researcher himself.. 2.Inst..Saadiyah Wdaah Hasan/College of Education/University of Al-Qadissiya

3.5 The Experimental Application

The experiment started on 20th of December, 2015 and lasted for four weeks during the academic year 2015-2016, to end up on the 11th of January, 2016. The lectures have been

arranged on Sunday for the control group and on Monday for the experimental group. Three hours a week have been allotted.

3.6 Procedures

The study comprises two phases, an instruction phase and a writing phase respectively. In the instruction phase, which lasted for five lectures, the objective was to provide all the participants with somehow the same background knowledge about paragraph development and composition writing. Before the beginning of the training lectures, the pretest was run for both the control and experimental groups.

Concerning the writing phase, which took six lectures, the two groups were enrolled in writing. For the control group, students were asked to write composition individually. The teacher (the researcher himself) was the only assessor of students' writings. During each lecture, the students were reading their writings and the teacher gave corrective feedback on the spot of reading time. Then the papers were gathered and the teacher gave corrective feedback on them for the next lecture. There were no interactions among students (see Appendix C).

With respect to the experimental group, in which the collaborative writing was the desired treatment, students are required to complete the writing tasks in pairs. Since each pair was writing one text, 11 texts were produced by 22 students in each lecture. In each lecture students were working on each other's writings then the papers gathered and delivered to the teacher to assess the given feedback by students to their partners' composition (see Appendix D).

3.7 The Post-Test

At the end of the writing period, the students at both groups have been post-tested on 11th of January, 2016. The purpose of the post test was to evaluate the impact of collaborative writing on the experimental group subjects' writing performance in comparison with that of control group subjects who have been directed to write individually.

4 Results and Discussion

Using t- test for two independent samples, at 0.05 level of significance and 31 degree of freedom, the results reveal that the mean score composite of the experimental group is 15.32 and that of control group is 11.00. The computed t-value 7.24 is higher than the table t- value 2.042 (see Table 3).

Table (3) The Means, Standard Deviations, and t- Values for the Overall Performance in Composition Writing Posttest

Components	Groups	No. of subjects	Mean	Standard Deviation	t-value		df	Results
					Computed t-Value	Table t-Value		
Composing	Experimental	22	3.4091	0.59	4.1	2.042	31	Significant
	Control	11	2.5455	0.52				
Style	Experimental	22	3.2273	0.685	5.17	2.042	31	Significant
	Control	11	1.9091	0.705				
Sentence Formation	Experimental	22	3.1364	0.774	3.38	2.042	31	Significant
	Control	11	2.287	0.467				
Usage	Experimental	22	2.727	0.63109	3.15	2.042	31	Significant
	Control	11	2.0909	0.30151				
Mechanics	Experimental	22	2.8636	0.563	3.58	2.042	31	Significant
	Control	11	2.1818	0.404				
Composite Score	Experimental	22	15.32	1.783	7.24	2.042	31	Significant
	Control	11	11.00	1.183				

This result shows that there is a statistically significant difference between the two groups in writing performance in favour of the experimental group. Thus, the hypothesis which states

“There is no statistically significant difference between the mean scores of writings produced by Iraqi EFL students working in pairs (experimental group) and those of students working individually (control group) is rejected.

The findings of the present study demonstrate the positive effect of collaborative writing on students' writing performance. The reason of the present study, from the researchers' point of view, is to help Iraqi EFL students to have some awareness and control over their writing skill and to improve their writing ability for the future courses in composition writing.

5. Conclusions

In the light of the results obtained, collaborative writing is found to be effective and an excellent mean in developing students' writing ability in EFL context. In this way, teachers and instructors may be able to take advantage of collaborative writing in their writing classes to improve their students' writing ability.

Bibliography

- Archibald, A. (2001). "Targeting L2 Writing Proficiencies: Instructions and Areas of Change in Students Writing over Time" *International Journal of English Studies*, 1(2), 153:160.
- Banerjee, R. (2000). "The Benefits of Collaborative Learning". Retrieved October 8, 2011, from <http://www.brightshub.com/education/k-12/articles/70619.aspx>
- Boud, D. (2001). "Introduction: Making the Move to Peer Learning". In D. Boud, R. Cohen & J. Sampson (Eds.), *Peer Learning in Higher Education: Learning from & with Each Other* (pp. 1-17). London: Kogan Page Ltd.
- Brown, D. (2001). *Teaching by Principles*. New York: Addison Wesley Longman.
- Daniels, A. (2012). "Prewriting: A Neglected Stage of the Writing Process". Available at: www.revolutionarypaideia.com/.../prewriting-a-neglected-stage-of-the-writing-
- Dornyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. London: Longman.
- Dornyei, Z., and Murphy, T. (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haring-Smith, T. (1994). *Writing Together: Collaborative Learning in the Writing Classroom*. New York, NY: HarperCollins College Publishers.
- Hsu, C. (2009). "Writing Partnerships". *The Reading Teacher*, 63(2), 153-158.
- Hu, G. (2005). "Using Peer Review with Chinese ESL Student Writers". *Language Teaching Research*, 9(3), 321-342.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. New York: Cambridge University Press.
- Isleem, H. (2012). "A Suggested Program Based on Individualized Activities for Developing Palestinian Sixth Graders' Writing Skills". M.A. Unpublished Thesis, The Islamic University- Gaza.
- Jiao, L. (2007). "Application of Cooperative Learning in Teaching College English Writing". *US-China Foreign Language* (ISSN 1539-8080), USA, 5(5, Serial No.44). <http://www.articlesbase.com/languages-articles/teaching-writing-through-peer-feedback-2731309.html> (accessed 11/1/2011).
- Kamimura, T. (2006). "Effects of Peer feedback on EFL Student Writers at Different Levels of English Proficiency: A Japanese Context". *TESL Canada Journal*, 23(2), 12-39.
- Lombana, C. (2002). "Some Issues for the Teaching of Writing". *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 3(1), 44-51.
- Lowry, P., Curtis, A. & Lowry, M. (2004). "Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice". *Journal of Business Communication*, 41(1), 66-99.

- Montero, A. (2005). "What a Feeling! Motivating EFL Students through Collaborative Writing with Poems". *English Teaching Forum*, 43(3), 36-38.
- O'Malley, M. and Pierce, L. (1996). *Authentic Assessment for English Language Learners*. White Plains, NY: Addison-Wesley Publishing Co.
- Razzak, F. and Al-Hassan, H. (1986). *College Composition*. Baghdad: The Institute for the Development of English Language Teaching in Iraq.
- Rice, R. and Huguley, J. (1994). "Describing Collaborative forms: Profile of the Team-Writing Process". *IEEE Transactions of Professional Communication*, 37(3), 163-170.
- Seow, A. (2002). "The Writing Process and Process Writing". In Jack, C. Richard, W., and Renandya, A. (eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.315-320.
- Smith, B. and MacGregor, J. (2009). "What is Collaborative Learning? National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment at Pennsylvania State University". Retrieved April 3, 2011, from <http://learningcommons.evergreen.edu/pdf/collab.pdf>
- Storch, N. (2005). "Collaborative writing: Product, process, and students' reflections". *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153-173.
- Tompkins, G. (1994). *Teaching and Writing: Balancing Process and Product*. (2nd ed.). Columbus: Merrill.
- Tyner, T. (2008). *Writing Voyage: A Process Approach to Writing*. (8th ed.). Boston: Wadsworth.
- Wigglesworth, G., and Storch, N. (2009). "Pairs Versus Individual Writing: Effects on Fluency, Complexity and Accuracy". *Language Testing*, 26, 445-466.
- Wilson. (2013). *Brainstorming and Beyond: A User-Centered Design Method*. Oxford: Elsevier, Inc.
- Yuko, W. (2008). "Peer-Peer Interaction between L2 Learners of Different Proficiency Levels: Their Interactions and Reflections". *Canadian Modern Language Review*, 64(4), 605-635.
- Zeng, D. (2005). "The process-oriented approach to ESL/EFL Writing Instruction and Research". *Teaching English in China*, 28(5), 66-77.

Appendix A

The Academic Rank, Names, and the Location of the Jury Members

No.	Academic Rank	Name	Location
1	Prof., Ph.D. in ELT	Hameed H. Al-Mas'udi	College of Education for Human Sciences - University of Babylon
2	Prof., Ph.D. in ELT.	Hashim A. Hussien	College of Education, University of Al-Qadissiya.
3	Asst. Prof., M.A., in Linguistics	Rajaa Mardan	College of Education -University of Al-Qadissiya
4	Asst. Prof., Ph.D. in ELT	Salam Hamid Abbas	College of Education for Human Sciences /Ibn-Rushd-University of Baghdad.
5	Asst. Prof., M.A., in Linguistics	Saleema Abdulzahraa	. College of Education -University of Al-Qadissiya

Appendix (B)

The Analytical Scoring Scheme for Composition Writing

SCORE	Composing	Style	Sentence Formation	Usage	Mechanics
4 marks	Focuses on central	Purposefully	Standard word order	Standard	Effective use of

	ideas with an organized and elaborated text	chosen vocabulary , sentence variety , information ,and voice to affect reader	no enjambment (run – on sentences) Completeness (no sentence fragments), standard modifiers and coordinators , and effective transitions	inflections(e.g., plurals, possessive , -ed, - ing with verbs, and – ly with adverbs), subject-verb agreement (we were vs . we was), standard word meaning	capitalization , punctuation, , spelling ,and formatting (paragraphs noted by indenting)
3 marks	Central idea , but not as evenly elaborated and some digressions	Vocabulary less precise and information chosen less purposeful	Mostly standard word order , some enjambment or sentence fragments	Mostly standard inflections , agreement ,and word meaning	Mostly effective use of mechanics, errors do not detract from meaning
2 marks	Not a focused idea or more than one idea , sketchy elaboration ,and many digressions	Vocabulary basic and not purposefully selected ;tone flat or inconsistent	Some non –standard word order, enjambment , and word omission (e.g.; verbs)	Some errors with inflections, agreement, and word meaning	Some errors with spelling and punctuation that detract from meaning
1 mark	No clear idea , little or no elaboration ,and many digression	Not controlled, tone flat , sentences halted or choppy	Frequent non – standard word order , enjambment, and word omissions	Shifts from one tense to another; errors in conventions (them/those, good /well, double negatives, ,etc.)	Misspell even simple words; little formatting evident.

Appendix (C)

Sample Lesson Plan-The Control Group

Subject: Composition Writing

Class: First -Year

Topic: The most beautiful place I've ever seen

Instruction Objectives: The students are required to write composition individually.

Procedures:

1. The teacher (the researcher himself) suggests the topic of writing to elicits students' prior knowledge and ask them to think about it.
2. While students are thinking and writing, the teacher monitors them.
3. Students are not allowed to share ideas or make corrective feedback with each other.
4. After finishing their writings, the students are asked to read their writing to give corrective feedback on them by the teacher who the only assessor of students' writings.

Appendix (D)**Sample Lesson Plan-The Experimental Group****Subject:** Composition Writing**Class:** First -Year**Topic:** The most beautiful place I've ever seen**Instruction Objectives:** The students are required to write composition in pairs.**Procedures:**

1. The teacher (the researcher himself) suggests the topic of writing to elicits students' prior knowledge and ask them to think about it.
2. Students work on each other's writings. This means that they have the right to share ideas and exchange knowledge.
3. During their writing, students are permitted to make corrective feedback for each other (enhance students engagement)
4. Finally, the papers of writing are gathered and delivered to the teacher to assess the given feedback by students to their partners' composition.

اثر استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري في تحصيل مادة التاريخ العربي الإسلامي عند طلاب الصف الثاني المتوسط

أ.م.د. هناء خضير جلاب أ.م.د. حيدر حاتم فالح العجرش

جامعة بغداد/ كلية التربية (ابن رشد) للعلوم الانسانية جامعة بابل/ كلية التربية الاساسية

The Effect of the Circulating House in the Achievement of Second Year Intermediate School Students in the Arabic Islamic History

Asst. Prof. PhD Haidar Hatim Falih
College of Basic Education
University of Babylon

Asst. Prof. PhD Hana'a Khud
College of Education(Ibn Rushud)
University of Baghhdad

Abstract

The present study aims at assessing the effect of the circulating house in the achievement of second year intermediate school students in the Arabic Islamic history. The sample of the study is divided into two groups, the controlling group and the experimental one.

الملخص

يهدف هذا البحث إلى معرفة: (اثر استخدام إستراتيجية شكل البيت الدائري في تحصيل مادة التاريخ العربي الإسلامي عند طلاب الصف الثاني المتوسط)

ولتحقيق هدف البحث وضعت الفرضية الصفرية الآتية:

(ليس هنالك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التاريخ العربي الإسلامي باستعمال استراتيجية شكل البيت الدائري ومتوسط درجات تحصيل المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية).

اقتصر البحث على طلاب الصف الثاني المتوسط في محافظة بابل وتدرّس موضوعات الفصلين الأول والثاني من كتاب التاريخ العربي الإسلامي للصف الثاني متوسط المقرر تدريسه للعام الدراسي 2009_2010 في العراق.

اعد الباحثان اختبار موضوعيا مكوناً من (40) فقرة من اختيار من متعدد كأداة للبحث بعد ان تحقق من صدقهما وثباتهما، واستخدم الباحث مجموعة من الوسائل الاحصائية وهي (معامل ارتباط بيرسون ومربع كاي والاختبار التائي ومعامل الصعوبة والسهولة والتمييز).

وتوصل البحث الى تفوق المجموعة التجريبية التي درست مادة التاريخ العربي الإسلامي باستراتيجية شكل البيت الدائري على المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية.

واوصى الباحثان بعدة توصيات منها:

1. تسليط الضوء على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس التاريخ بشكل خاص وبالتدريس بشكل عام بحيث تتوفر مداخل متنوعة يمكن الاستفادة منها في التدريس وبناء المناهج وإعداد المعلمين.

2. الاهتمام بالتنوع في إستراتيجيات وطرائق تدريس التاريخ والابتعاد عن التعلم الصم الشائع في مدارسنا بصفة عامة والاهتمام ببناء الطلبة للمعرفة بأنفسهم وعدم تقديمها لهم في صورتها النهائية حتى يكون تعلمهم تعلمًا ذا معنى.

وكذلك واستكمالا لبحث اقترح الباحثان عدة اقتراحات منها:

1_ إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مواد دراسية أخرى.

2_ إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية وصفوف أخرى.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث

أن تدريس مادة التاريخ في المرحلة المتوسطة بقي معتمداً على استعمال الطريقة التقليدية التي تؤكد على الجوانب النظرية من غير أن تكون للطلبة مساهمة فعلية في المواقف التعليمية فالتلقين من جانب المدرس والحفظ والاستظهار من جانب الطلبة والتي أدت إلى ضعف التحصيل الدراسي والاحتفاظ به لدى الطلبة في هذه المادة (مختار، 1985:ص32).

إذ أن اغلب مدرسي مادة التاريخ لا يستخدمون الطرائق التدريسية الحديثة ومنها إستراتيجية شكل البيت الدائري أما لقلة خبرتهم أو لقلة معلوماتهم في هذا الجانب.

زيادة على ذلك لاحظ الباحثان قلة الدراسات التي تناولت استخدام تلك الإستراتيجية بناء على ما سبق ذكره يمكن صياغة مشكلة هذا البحث بالسؤال الآتي:

هل لاستعمال إستراتيجية البيت الدائري اثر في تحصيل مادة التاريخ العربي الإسلامي عند طلاب الصف الثاني

متوسط؟

أهمية البحث

تبرز أهمية دراسة التاريخ بوصفه مادة اجتماعية لها أهمية كبيرة تتجسد من خلال إدراك المجتمع الحديث لها لان التاريخ أحد المواد الأساسية التي يدرسها الطلبة في جميع المراحل الدراسية، وهو سجل حياة الأمم والشعوب وأحداث الحياة وتسلسلها وتعاقبها، ويبرز الترابط وإدراك العلاقات الإنسانية بين الشعوب، ويفسر الأحداث ويوضح التطورات التي حدثت في حياة الأمم والشعوب (حميدة، 2000:ص55) وضمن الإطار المدرسي لدراسة التاريخ نلاحظ دراسته تنمي لدى الطلبة قيماً تربوية بالغة الأهمية، تأخذ مكانة متميزة في العملية التربوية، فلم تعد أهداف دراسته مقتصرة على تزويد الطلبة بالحقائق والمفاهيم والمعلومات بل يفترض أن يهدف تدريسه إلى تحويل المفاهيم والحقائق والمعلومات العلمية إلى أداة مهمة من أدوات الوعي الوطني، إذ أن التاريخ قاعدة الحاضر وأساس المستقبل، وهو الهوية المميزة التي تتمثل فيها شخصية الأمة، وأحد عناصرها الرئيسة التي تعطيها طابعاً مختلفاً عن غيرها من الأمم (غريبة، 1981:ص7).

وأعطى ابن خلدون أهمية كبيرة للتاريخ إذ ذكر " أن التاريخ علم غزير المذهب جم الفوائد، شريف الغاية، فهو يوقفنا على أحوال الماضين من الأمم في أخلاقهم والأنبياء في سيرهم، والملوك في دولهم وسياساتهم (ابن خلدون، 1977:ص12) ولتحقيق الأهداف المتوخاة من تدريس مادة التاريخ لابد من استخدام الطريقة التدريسية والاستراتيجية المناسبة لطبيعة الموضوع. وللأهمية التي تتمتع بها الطرائق التدريسية أولاها رجال التربية أهمية بالغة بقصد تطويرها وتنويع أساليبها بما يحقق أهدافها التربوية والتعليمية، وبذلك تنوعت طرائق التدريس بشكل كبير ومع هذا التنوع يستبعد التربويون فكرة الاعتماد على طريقة واحدة تناسب جميع الطلبة أو جميع المدرسين، أو تصلح لتدريس جميع الموضوعات التي تتضمنها المواد الدراسية، ثم أن الاستخدام المستمر لطريقة واحدة مهما كانت جيدة يؤدي إلى ملل الطلبة ويحيل هذه الطريقة إلى أسلوب نمطي يفقدها الكثير من قيمتها (الأمين، 1992:ص119).

وقد وصف كليباتارك kilpatrick طريقة التدريس بأنها ساق من سيقان التربية (آل ياسين، 1974:ص74) ويتفق الباحث مع الرأي القائل (أن المدرس الناجح هو في حقيقته طريقة تدريسية ناجحة) فطريقة التدريس هي وسيلة المدرس لتحقيق أهداف العملية التربوية بكل ما تشمله من النواحي التعليمية والسلوكية والأخلاقية والنفسية (سالم، 1979:ص26).

وتأكيداً لأهمية طرائق التدريس في العملية التدريسية. عقد المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم العرب من 27/ ولغاية 28 /11/ 2000م في دمشق وذلك تنفيذاً لقرار المؤتمر الثالث عشر للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وشاركت به معظم الدول العربية ومنظمات دولية وإقليمية وكان من أبرز الجوانب التي ناقشها المؤتمر، طرائق التدريس ومدرسة المستقبل، ومناهج مدرسة المستقبل واثار الثورة العلمية والتكنولوجية في عملية التعليم والتعلم. وأساليب التقويم والامتحانات واقتراح تصور لمدرسة المستقبل من خلال العمل على تطوير طرائق جديدة للتدريس بما يتلاءم مع الاختلافات البيئية للوطن العربي والحدثة العلمية والتكامل والشمول ووحدة المعرفة وحاجات المتعلم (جويحان، 2001:ص10)

و إستراتيجية شكل البيت الدائري هي إستراتيجية حديثة مقترحة من وندريسي واستخدمها في تدريس مقررات التربية العلمية في جامعة لوزيانا فهي إستراتيجية مقترحة من أجل تمثيل مجمل لموضوعات وإجراءات وأنشطة العلوم. وهي تعتبر غالباً يستطيع المتعلم من خلاله ربط المعلومات، تحديد العلاقات، تقديم التوضيحات، ووصف الموضوعات حيث يركز المتعلم على الفكرة العامة ثم يفصلها إلى أجزاء مبتدئاً من العام إلى الخاص. وقد جاءت هذه الإستراتيجية نتيجة دراسة وندريسي لنظرية أوزوبل في جامعة كورنيل وكذلك نتيجة لتدريسه خرائط المفاهيم وشكل (V) في جامعة لوزيانا بحيث ربط بين كل ذلك وما يعرفه عن الأشكال المنظمة وشكل البيت الدائري شكل هندسي دائري ثنائي البعد وهو عبارة عن قرص مركزي يقسمه خط اختياري وتحيط به سبعة قطاعات خارجية بحيث يمثل شكل البنية المفاهيمية لجزء محدود من المعرفة ويوضح شكل (1) مكونات شكل البيت الدائري. وقد أعطاه وندريسي هذا الاسم تشبيهاً له بالتركيب الدائرية ذات الأقراص المستديرة المستخدمة في السكك الحديدية لتبديل عربات القطار بحيث يمثل القرص المركزي الفكرة الأساسية أما الخط الاختياري فيقسم هذه الفكرة أو يضع الأفكار المتقابلة لها. وتستخدم القطاعات السبعة المحيطة لتجزئة المفاهيم الصعبة أو لترتيب تسلسل الأحداث أو لتعلم خطوات حل المشكلات بحيث يعبئ التلاميذ الشكل مبتدئين من موقع الساعة 12 وياتجاه عقارب الساعة (المزروع:2010:ص17_18).

ونظراً لما لهذه الرسوم البيانية الجغرافية من أهمية رأى الباحثان ان يستعين بها في تجربته لتدريس بعض الموضوعات التاريخية من المنهج المقرر للصف الثاني المتوسط، أملاً فيما يمكن ان تقدمه وتحديثه هذه الإستراتيجية من اثر في مادة التاريخ عند الطلاب للإسهام من الحد في ضعف تدريس التاريخ بشكل عام بطرائق وأساليب تدريس حديثة ومتنوعة.

ومما تقدم تظهر الحاجة الى هذه الدراسة من خلال ما يأتي:

أهمية تدريس مادة التاريخ بطرائق وأساليب تدريسية حديثة.

أهمية استخدام إستراتيجية شكل البيت الدائري ومدى تأثيرها في طلاب الصف الثاني المتوسط للكشف عن أثرها في تحصيل مادة التاريخ عند طلاب الصف الثاني متوسط.

عدم وجود دراسة سابقة (على حد علم) الباحثان تناولت إستراتيجية شكل البيت الدائري في تدريس التاريخ في الصف الثاني المتوسط في العراق.

هدف البحث

يهدف هذا البحث إلى معرفة:

(اثر استخدام إستراتيجية شكل البيت الدائري في تحصيل مادة التاريخ العربي الإسلامي عند طلاب الصف الثاني

(المتوسط)

فرضية البحث:

(ليس هنالك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التاريخ العربي الإسلامي باستعمال إستراتيجية شكل البيت الدائري ومتوسط درجات تحصيل المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها من غير استعمال إستراتيجية شكل البيت الدائري).

حدود البحث:

يقتصر هذا البحث على:

عينة من طلاب الصف الثاني المتوسط في محافظة بابل.

الفصلين الأول والثاني من كتاب التاريخ العربي الإسلامي للصف الثاني متوسط المقرر تدريسه للعام الدراسي

2009_2010 في العراق.

تحديد المصطلحات

يتضمن البحث الحالي المصطلحات الآتية:

إستراتيجية شكل البيت الدائري:

عرفتها (المزروع، 2007) بأنها إستراتيجية تعلم من أجل تمثيل مجمل لموضوعات وإجراءات وأنشطة العلوم وتركز على رسم أشكال دائرية تناظر البنية المفاهيمية لجزئية محددة من المعرفة بحيث يمثل مركز الدائرة الموضوع الرئيسي المراد تعلمه وتمثل القطاعات السبعة الخارجية الأجزاء المكونة للموضوع (المزروع، 2007، ص12)

التعريف الإجرائي

هي الاستراتيجية التي يتبعها الباحثان في تدريس مادة لتاريخ العربي الاسلامي للصف الثاني المتوسط من خلال تمثيل مجمل لاجزاء من المفاهيم والمواضيع التاريخية الخاصة بكتاب التاريخ العربي الإسلامي برسم اشكال دائرية تمثل البنية المفاهيمية لجزئية محددة من المعرفة.

التحصيل

وعرفه (الكلزة، 1989) مدى استيعاب الطلبة لما تعلموه من خبرات معينة في موضوع معين، مقاسا بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي (الكلزة، 1989: ص102)

التعريف الإجرائي

هو ما يحصل عليه طلاب مجموعات البحث من درجات في الاختبار التحصيلي البعدي الذي أعده الباحثان بعد تدريسهما الفصلين الأول والثاني من كتاب التاريخ العربي الإسلامي للصف الثاني المتوسط، وذلك باستخدام إستراتيجية شكل البيت الدائري وبدونها في المجموعة الضابطة.

التاريخ

عرفه (حسين، 1992) (بحث حوادث الماضي واستقرارها بكل ما يتعلق بالإنسان منذ أن بدء يترك آثاره على الأرض والصخر، فهو تسجيل أو وصف أخبار الحوادث التي ألمت بالشعوب الأمم والإنسان) (حسين، 1992: ص5)

التعريف الإجرائي

مجموعة الحقائق والمفاهيم، والمعلومات التاريخية التي يتضمنها كتاب التاريخ العربي الإسلامي الذي أقرت تدريسه وزارة التربية للصف الثاني المتوسط في العراق للعام الدراسي (2009 – 2010)

المرحلة المتوسطة:**يعرفها الباحثان إجرائيا:**

بأنها المرحلة الدراسية التي تأتي بعد المرحلة الابتدائية وتشتمل على الصفوف (الأولى والثانية والثالثة المتوسطة) وتكون مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات. يتلقى فيها الطلبة مواداً دراسية وتكون أعمارهم فيها ما بين 12-15 سنة)

الفصل الثاني**دراسات سابقة****أولاً: دراسات عربية**

دراسة المزروع 2007: (فاعلية إستراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وتحصيل العلوم لدى طالبات المرحلة الثانوية ذوات السعات العقلية المختلفة)

هدف هذا البحث إلى تقديم إستراتيجية شكل البيت الدائري وإبراز الأسس التي بنيت عليها ومن ثم تعرف فاعليتها في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية. كذلك هدف البحث إلى تعرف تأثير التفاعل بين إستراتيجية شكل البيت الدائري والسعة العقلية على تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية. واعتمد هذا البحث المنهج التجريبي واستخدم أحد التصميمات شبه التجريبية والمعروف بتصميم القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة غير المتكافئة. وتمثل المتغيرات المستقلة كلا من طريقة التدريس (إستراتيجية شكل البيت الدائري مقابل الطريقة المعتادة) والسعة العقلية (مرتفعة مقابل منخفضة). وتمثل مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي المتغيرين التابعين. أما عينة البحث فتتألف من فصلين من فصول الصف الثاني الثانوي بإحدى المدارس الثانوية ليمثل فصلاً للمجموعة التجريبية والفصل الآخر المجموعة الضابطة.

تكونت أدوات البحث من مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة واختبار تحصيلي وهما من إعداد الباحثة وكذلك اختبار الأشكال المتقاطعة المترجم لجان بسكالوني وتتم معالجة البيانات باستخدام الرزمة الإحصائية بحساب تحليل التباين الأحادي ثنائي الاتجاه وأظهرت نتائج البحث فاعلية إستراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى الطالبات. كما أظهرت النتائج عدم وجود تأثير للتفاعل بين إستراتيجية شكل البيت الدائري والسعة العقلية على تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى الطالبات (المزروع، 2007، ص1_90).

ثانياً: دراسات اجنبية

دارسة هاكني وورد 2002 Hackney and Ward

(استعمال إستراتيجية شكل البيت الدائري في تدريس مادة الأحياء للمرحلة الثانوية)

قامت هاكني وورد (2002) Hackney and Ward بتطبيق هذه الإستراتيجية في تدريس مادة الأحياء للمرحلة الثانوية وتكونت عينة الدراسة من (30) طالباً وطالبة وأوضحت النتائج أن هناك علاقة ارتباط بين درجة إتقان الطلاب لرسم الشكل وبين درجة تحصيلهم في أسئلة الاختبار (525-529: 1:p)

2_ دارسة ورد ووندرسي 2002Ward and Wandersee

(فاعلية استخدام شكل البيت الدائري في التعلم ذي المعنى لدى طلاب الصف السادس الابتدائي)

تبين في دراسة ورد ووندرسي Ward and Wandersee فاعلية استخدام شكل البيت الدائري في التعلم ذي المعنى لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. حيث اتبع الباحثان المنهج الكمي لدراسة (19) طالباً وطالبة من مستويات أكاديمية

مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة وكذلك اتبع الباحثان المنهج الكيفي حيث اختارا ستة من هؤلاء الطلاب لفحصهم كحالة دراسية. وقد استمدا نتائج البحث من الملاحظة والمقابلة الإكلينيكية مع الطلاب وكذلك من نتائج ستة اختبارات على مدى عشرة أسابيع وبالإضافة إلى درجات تقييم لإتقان رسم شكل البيت الدائري.. (1:p: 575-591)

موازنة الدراسات السابقة

من خلال عرض الدراسات السابقة في البحث الحالي توضح ما يأتي:

1. أن هدف الدراسات السابقة كان لمعرفة اثر إستراتيجية شكل البيت الدائري في التدريس والدراسة الحالية هدفت الى نفس الغرض.
2. اختلفت الدراسات في التطبيق من حيث المرحلة الدراسية والمادة الدراسية فقد طبقت دراسة (المزروع-2007) المرحلة الثانوية وطبقت دراسة (هاكني وورد -2002) في المرحلة الثانوية ايضا ودراسة (ورد ووندرسي-2004) في المرحلة الابتدائية أما الدراسة الحالية فقد طبقت في المرحلة المتوسطة.
3. جميع الدراسات تشابهت من حيث استعمال المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة والدراسة الحالية استخدمت المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.
4. اختلف حجم العينة في الدراسات السابقة فدراسة (المزروع-2007) بلغ حجم عينتها (804) طالبة بواقع (40) للمجموعة التجريبية الأولى و(40) المجموعة الضابطة ودراسة (هاكني وورد -2002) بلغ حجم عينتها (30) طالب وطالبة أما دراسة (ورد ووندرسي-2004) بلغ حجم العينة (19) طالب وطالبة اما الدراسة الحالية فقد بلغ حجم عينتها (56) طالب وطالبة بواقع (28) طالب للمجموعة التجريبية و(28) طالبة للمجموعة الضابطة.
5. جميع الدراسات السابقة استخدمت الاختبار التحصيلي فقد بلغ عدد فقرات الاختبار وكذلك الدراسة الحالية.
6. تباينت أماكن أجرى الدراسات السابقة فقد اجريت دراسة (المزروع -2007) في الرياض ودراسة (هاكني وورد -2002) و(ورد ووندرسي-2004) في الولايات المتحدة الأمريكية أما الدراسة الحالية فقد أجريت في العراق.
6. جميع الدراسات السابقة استخدمت الوسائل الإحصائية المناسبة لطبيعة البحث وأهدافه والدراسة الحالية كذلك.

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة

لقد أفاد الباحثان من الدراسات السابقة في جوانب عديدة هي:

تحديد هدف البحث.

اعتماد التصميم التجريبي المناسب لظروف البحث الحالي وأهدافه.

تحديد حجم العينة وأسلوب اختيارها.

اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات البحث الحالي وأهدافه.

الفصل الثالث

إجراءات البحث

أولاً: منهج البحث

اتبع الباحثان المنهج التجريبي لتعرف (اثر إستراتيجية شكل البيت الدائري في تحصيل مادة التاريخ العربي الإسلامي عند طلاب الصف الثاني المتوسط) لأنه المنهج المناسب لطبيعة البحث وإغراضه فضلاً عن انه احد المناهج المستخدمة في البحوث التربوية والنفسية.

ثانياً / التصميم التجريبي:

يهدف التصميم التجريبي إلى تعرف مجموعات البحث واختيار الوسائل الإحصائية الملائمة، (منسي، 2000: ص 234) ويعد اختيار التصميم التجريبي أولى الخطوات التي تقع على عاتق الباحث عند إجرائه تجربة علمية، إذ أن سلامة التصميم وصحته هما الضمان الأساس للوصول إلى نتائج سليمة ودقيقة ولذا اعتمد الباحثان تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي، واختبار تحصيلي بعدي، وعلى ما يوضحه الشكل (1):

شكل (1) يبين التصميم التجريبي

الاختبار	المتغير المستقل	المجموعة
اختبار بعدي	استراتيجية شكل البت الدائري	تجريبية
اختبار بعدي	.	ضابطة

ثالثاً / مجتمع البحث وعيّنته:

أ - مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنين في قضاء المحاول التابعة إلى المديرية العامة لتربية بابل والبالغ عددها (16) مدرسة متوسطة وثانوية، وعدد طلاب الصف الثاني المتوسطة (1544) طالباً.

ب - عينة البحث:

تعرف العينة بأنها جزء من المجتمع الأصلي الذي تجري عليه الدراسة التي يختارها الباحث لأجراء دراستهم عليها، وفق قواعد خاصة لكي تمثل تمثيلاً صحيحاً (داود وانور حسين، 1990: ص66). ولتحقيق هدف البحث الحالي وتنفيذ تصميمه التجريبي، اختار الباحثان مجموعات البحث من طلاب الصف الثاني المتوسط على وفق الإجراءات الآتية:

1- عينة المدارس: لجأ الباحث إلى المديرية العامة لتربية بابل، شعبة الإحصاء بهدف الحصول على البيانات الخاصة بأسماء المدارس المتوسطة والثانوية للبنين الواقعة ضمن الرقعة الجغرافية لقضاء المحاول، وبطريقة السحب العشوائي البسيط ظهرت متوسطة التسامي للبنين.

2- عينة الطلاب: بعد أن حددت المدرسة عشوائياً التي ستطبق فيها التجربة زار الباحث المتوسطة عينة البحث للعام الدراسي (2010 - 2011).

اختاروا لباحثان بطريقة السحب العشوائي إحدى الشعب الثلاث وهي شعبة (ب) البالغ عدد طلابها (31) طالباً لتمثل المجموعة التجريبية واختار شعبة (ج) بالأسلوب نفسه البالغ عدد طلابها (30) طالباً لتمثل المجموعة الضابطة ولم يستعمل مع طلابها أيّاً من الاستراتيجيات القبلية.

وبعد استبعاد الطلاب الراسبين البالغ عددهم (5) طلاب أصبح المجموع النهائي للطلاب (عينة البحث) (56) طالباً

(2) يوضح ذلك.

الجدول (1)

يمثل طلاب مجموعات البحث الثلاث

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب
التجريبية	ب	28
الضابطة	ج	28
المجموع		56

رابعاً / تكافؤ مجموعات البحث:

حرص الباحثان قبل بدء التجربة على تكافؤ أفراد مجموعات البحث الثلاث إحصائياً في بعض المتغيرات التي ا قد تؤثر في نتائج التجربة، وهذه المتغيرات هي:

- 1- العمر الزمني للطلاب محسوبا بالشهور
- 2- التحصيل الدراسي للأب.
- 3- التحصيل الدراسي للأم.
- 4- درجات مادة التاريخ في الامتحان النهائي للصف الأول المتوسط للعام الدراسي السابق.
- 5- درجات اختبار الذكاء.

1_العمر الزمني للطلبة محسوب بالشهور:

بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (171,107) وللمجموعة الضابطة (169,535) وبلغت القيمة التائية المحسوبة (0,756) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (2,021) عند درجة حرية (54) وهذا يدل على ان مجموعتي البحث متكافئتان في العمر الزمني والجدول (2) يبين ذلك:

جدول (2)

يبين الوسط الحسابي والتباين والقيمة الجدولية والمحسوبة لاعمار طلاب مجموعتين البحث

المجموع	العدد	الوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	28	171,107	27,57	54	0,756	2,021	0.05
الضابطة	38	169,535	31,060				

2_درجات مادة التاريخ النهائية للصف الأول المتوسط للعام الدراسي 2009-2010:

بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (81,214) وللمجموعة الضابطة (80,285) وبلغت القيمة التائية المحسوبة (0,043) وهي اقل من الجدولية البالغة (2,021) عند درجة حرية (54) وهذا يدل على ان مجموعتين البحث متكافئتان في درجات مادة التاريخ، والجدول (4) يبين ذلك:

جدول (3) يبين الوسط الحسابي والتباين والقيمة الجدولية والمحسوبة

لدرجات مادة الجغرافية لمجموعتي البحث في الامتحان النهائي للصف الأول متوسط

المجموع	العدد	الوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	28	81,214	6595,760	58	0,043	2,021	0.05
الضابطة	28	80,285	6445,68				

3_التحصيل الدراسي للأب:

تم الحصول على التحصيل الدراسي للإباء عن طريق استمارة المعلومات والبطاقة المدرسية حيث تم تقسيم مستوى التحصيل الى فئات أربع وللتحقق من تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير استعمل اختبار كاي تربيع والجدول (4) يبين ذلك:

جدول (4) يبين قيمة مربع كاي تربيع في التحصيل الدراسي للأباء بين مجموعتي البحث

المجموعة	التحصيل الدراسي للأب				العدد	درجة الحرية	قيمة كاي تربيع		مستوى الدلالة
	أبتدائية	متوسطة	اعدادية	كلية فما فوق			المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	5	6	6	11	28	3	1.575	7,81	0.05
الضابطة	6	8	6	8	28				
المجموع	11	14	19	18	56				

تبين من جدول (5) أن قيمة كأي تربيع (1.575) اقل من القيمة الجدولية (7,81) وهذا يشير إلى أنها غير دالة إحصائياً ما يؤكد ان مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير.

4_التحصيل الدراسي للام:

تم الحصول على التحصيل الدراسي للإباء عن طريق استمارة المعلومات والبطاقة المدرسية حيث تم تقسيم مستوى التحصيل الى فئات اربع وللتحقق من تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير استعمل اختبار كاي تربيع والجدول (5) يبين ذلك:

جدول (5)**يبين قيمة مربع كاي تربيع في التحصيل الدراسي للام بين مجموعتي البحث**

المجموعة	التحصيل الدراسي للام				العدد	درجة الحرية	قيمة كاي تربيع		مستوى الدلالة
	ابتدائية	متوسطة	اعدادية	كلية فما فوق			المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	5	8	7	8	28	3	0,516	7,81	0.05
الضابطة	5	6	7	10	28				
المجموع	10	14	14	18	56				

تبين من جدول (5) أن قيمة كأي تربيع (0,516) اقل من القيمة الجدولية (7,81) وهذا يشير إلى أنها غير دالة إحصائياً ما يؤكد ان مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير.

5_ درجات اختبار الذكاء:

طبق الباحثان قبل بدء التجربة اختبار الذكاء - اختبار رافن - المقنن على البيئة العراقية على طلاب مجموعتي البحث وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (31,857) وللمجموعة الضابطة (30,678) وبلغت القيمة التائية المحسوبة (0,362) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (2,021) عند درجة حرية (54) وهذا يدل على ان مجموعتي البحث متكافئتان في الذكاء والجدول (5) يبين ذلك:

جدول (6)**يبين الوسط الحسابي والتباين والقيمة الجدولية والمحسوبة للاختبار الذكاء**

المجموع	العدد	الوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	28	31,857	163,968	54	0,362	2,021	0.05
الضابطة	38	30,678	133,911				

خامسا/ ضبط المتغيرات الدخيلة:

تهدف عملية ضبط بعض المتغيرات في الدراسات التجريبية وفي البحوث التربوية والنفسية إلى إزالة أي تأثير لأي متغير غير المتغير المستقل، لأن المتغير التابع يتأثر بعوامل كثيرة غير العامل التجريبي، وهذا يعني عزل العوامل أو المتغيرات الأخرى التي قد تؤثر في السلوك، وابعادها عن التجربة. (عويس، 1997: ص 109)

وزيادة على ما تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث، حاول الباحثان تفادي اثر بعض المتغيرات الدخيلة الى انها تؤثر في هذا النوع من التصاميم التجريبية، وفيما يأتي عرض لهذه المتغيرات الدخيلة وكيفية ضبطها:

أ-**الاندثار التجريبي:** لم تتعرض التجربة طوال مدة إجرائها إلى ترك أو انقطاع أو انتقال احد الطلاب من صف إلى آخر أو من المدرسة واليها، عدا بعض حالات الغياب الفردية التي حصلت لدى مجموعتي البحث بنسب ضئيلة، وبشكل يكاد يكون متساوياً.

ب- **ظروف التجربة والحوادث المصاحبة:** يقصد بالحوادث المصاحبة الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها أثناء تطبيق التجربة مثل الكوارث، والفيضانات، والزلازل، والأعاصير، والحوادث الأخرى كالحروب، وغيرها مما يعرقل سير التجربة، ولم تتعرض التجربة في البحث الحالي إلى أي ظرف طارئ أو حادث يعرقل سيرها، ويؤثر في المتغير التابع بجانب المتغيرات المستقلة لذا يمكن القول بان أثر هذا العامل أمكن تفاديه.

ج- **الفروق في اختيار العينة:** حاول الباحثان - قدر المستطاع - تفادي أثر هذا المتغير في نتائج البحث وذلك بإجراء التكافؤ الإحصائي بين طلاب مجموعتي البحث في خمسة متغيرات يمكن أن يكون لتداخلها مع المتغيرات المستقلة أثر في المتغير التابع،

د- **أداة القياس:** استعملت أداة موحدة لقياس تحصيل طلاب مجموعتي البحث وهي اختبار تحصيلي موحد أعدّه الباحثان لأغراض البحث الحالي.

و- **سرية البحث:** حرص الباحثان على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطلاب بطبيعة البحث وهدفه، كي لا يتغير نشاطهم أو تعاملهم مع التجربة مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها. وأُوحى إلى الطلاب انه مدرس مكلف بتكملة نصابه من الدروس في هذه المدرسة.

ر- **توزيع الحصص:** حصلت السيطرة على هذا العامل من خلال التوزيع المتساوي للحصص بين مجموعات البحث الثلاث، إذ كان الباحثان يدرس اربع حصص أسبوعياً بواقع حصتان لكل مجموعة، على وفق منهج وزارة التربية لمادة التاريخ للصف الثاني المتوسط، إذ اتفق الباحثان مع إدارة المدرسة ومدرس التاريخ في المدرسة على تنظيم جدول توزيع الحصص بحيث تكون مادة التاريخ في ايام (الثلاثاء، والاربعاء، و)، الجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7)**توزيع حصص مادة التاريخ على طلاب مجموعتي البحث**

الأيام	الساعة 8.15	الساعة 9.5
الثلاثاء	الضابطة	التجريبية
الاربعاء	التجريبية	الضابطة

سادسا / تحديد المادة العلمية:

حدد الباحثان المادة العلمية التي ستدرس لطلاب مجموعتي البحث في أثناء مدة التجربة على وفق مفردات المنهج وتسلسلها الزمني في كتاب التاريخ المقرر تدريسه لطلبة الصف الثاني المتوسط والموضوعات هي:

- 1- مكة قبل الاسلام، دار الندوة، الايلاف.
- 2- الرسول في مكة، ولادته ونشأته، ممارسته الحياة الاجتماعية ونزول الوحي والدور السري العلني
- 3- الهجرة الى الحبشة، المقاطعة، محاولة نشر الدعوة خارج مكة. بيعة العقبة الأولى - بيعة العقبة الثانية
- 4- الهجرة الى يثرب، بناء المسجد، المؤاخاة، الأمة الواحدة، وثيقة المدينة، الجهاد في سبيل الله.
- 5- غزوة بدر سنة 2هـ، نتائج غزوة بدر وغزوة احد سنة 3هـ، غزوة الأحزاب (الخدق) سنة 5هـ.
- 6- صلح الحديبية، نتائج صلح الحديبية و9- تأمر اليهود على العرب المسلمين.

سابعا/ صياغة الأهداف السلوكية:

تعد صياغة الأهداف السلوكية لأي برنامج تعليمي الخطوة الأساس في بنائه؛ لأنها تساعد المدرس على تحديد محتوى المادة التعليمية، والعمل على تنظيمها، وتحديد ظروف التعلم المناسب لمختلف المهمات التي ينبغي على المتعلم تعلمها، واختيار الطرائق والأساليب التدريسية والأدوات والوسائل والأنشطة المناسبة، وتمثل المعيار الأساس في تقويم العملية التعليمية. وأن مسؤولية المدرس أكبر من مجرد وصف العمل التربوي أو صياغة الأهداف في عبارات سلوكية فهي تضم أيضاً تصنيف الأهداف المصاغة على الفئات السلوكية التي تنتمي إليها. (ابو حطب، 1996: ص106)

وقد صاغ الباحثان (28) هدفاً سلوكياً معتمداً على الأهداف العامة ومحتوى الموضوعات التي ستدرس خلال مدة التجربة، موزعة على المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق).

وبغية التثبت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية عرضت على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مادة التاريخ وطرائق تدريسيها وفي القياس والتقويم وعدد من مدرسي مادة التاريخ ومدرساتها في المرحلة الثانوية. (الملحق 4) وبعد تحليل استجابات الخبراء عدلت بعض الأهداف، وحذفت الأهداف التي لم تبلغ نسبة الاتفاق التي اعتمدها الباحث وهي (80 %) فأكثر، وبذلك أصبح عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي (25) هدفاً سلوكياً (الملحق 1).

ثامنا: إعداد الخطط التدريسية:

لما كان إعداد الخطط التدريسية يعد واحداً من متطلبات التدريس الناجح فقد اعد الباحث خططاً تدريسية للموضوعات التي سيتم تدريسها خلال مدة التجربة من كتاب التاريخ للصف الثاني المتوسط، في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية المصاغة، وعلى وفق إستراتيجية البيت الدائري، والطريقة التقليدية. وقد تم عرض جميع هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في التاريخ وطرائق تدريسه (الملحق 4) لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة تلك الخطط، وجعلها سليمة وتضمن نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء من آراء وملاحظات أجريت بعض التعديلات اللازمة عليها، وأصبحت بصورتها النهائية في (الملحق 2).

تاسعا: أداة البحث:

أن من متطلبات البحث الحالي وجود اختبار تحصيلي لقياس اثر المتغير المستقل في المتغير التابع ولعدم وجود اختبار تحصيلي جاهز فقد قام الباحثان بأعداد اختبار تحصيلي بالاعتماد على محتوى المادة والأهداف السلوكية وقد تم أعداد الاختبار بالخطوات الآتية:

1- إعداد الخريطة الاختبارية:

تعد الخريطة الاختبارية مخططاً تفصيلياً للاختبار التحصيلي الذي يشمل جزءاً من المادة الدراسية يتحدد فيها مستويات الأهداف والنواتج التعليمية مع الوزن النسبي لكل مستوى مقابل كل موضوع لذا أعد الباحثان خريطة اختباريه مشتملة على الموضوعات الست والأهداف السلوكية للموضوعات.

جدول (8)

يبين الخريطة الاختبارية للأهداف السلوكية وعدد فقرات اختبار التحصيل موزعة بحسب الأهمية النسبية لمستويات بلوم الثلاث الأولى

عدد الأسئلة	الأهداف السلوكية			الأهمية النسبية	المستويات الموضوعات
	تطبيق 30%	فهم 30%	معرفة 40%		
3	1	1	1	12%	مكة قبل الإسلام
3	1	1	1	12%	الدور السري والهجرة إلى الحبشة
6	2	2	2	24%	الهجرة الى يثرب
5	1	2	2	20%	معركة بدر واحد
4	1	1	2	16%	صلح الحديبية
4	1	1	2	16%	تأمر اليهود على العرب
25	7	8	10	100%	المجموع

2- صياغة فقرات الاختبار:

اعتمد الباحثان الاختيار من متعدد أساساً في اختباره، وقد بلغ عدد الفقرات الاختبارية بصيغتها الأولية (27) فقرة، موزعة على الموضوعات الست المقرر تدريسها، ومغطية للأهداف السلوكية التي أعدها الباحثان وباعتماد على الخارطة الاختبارية التي أعدها لهذا الغرض.

3- صدق الاختبار:

يعد الصدق من مواصفات الاختبار الجيد، ويكون الاختبار صادقاً إذا كان يقيس ما اعد لأجل قياسه، (العساف، 1989: ص 429) وبغية التثبت من صدق الاختبار الذي أعده الباحث عرض مع الخريطة الاختبارية على عدد من الخبراء والمتخصصين في التاريخ، وفي العلوم التربوية والنفسية (الملحق 5) لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول صلاحية الفقرات في قياس ما وضعت لأجل قياسه. وبعد أن حصل الباحثان على ملاحظات الخبراء وآرائهم عدلت بعض الفقرات، وأعيدت صياغة بعضها الآخر، وحذفت بعض الفقرات؛ لأنها لم تحصل على نسبة الموافقة التي حددها الباحثان بـ (80 %) فأكثر من مجموع الخبراء الكلي فأصبح الاختبار مكوناً من (25) فقرة ملحق (3).

4- التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

للتحقق من سلامة فقرات الاختبار ووضوحها، ومستوى صعوبتها، وقوة تمييزها، وحساب معامل الثبات، طبق الباحثان على عينة من طلاب الصف الثاني المتوسط من مجتمع البحث نفسه ولها مواصفات عينة البحث نفسها كان عددها (20) طالباً، فانتضح إن الفقرات كانت واضحة وغير غامضة لدى الطلاب، وإن متوسط الوقت المستغرق في الإجابة هو (20) دقيقة. أ-مستوى صعوبة الفقرات:

بعد أن حسب الباحثان معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجدها تتراوح بين (0، 31) و(0، 68)، ويرى (ايبيل) أن الفقرات الاختبارية تعد مقبولة إذا كان معدل صعوبتها بين (0، 20) و(0، 80). (Bloom، 1971، p: 66)

وهذا يعني أن فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة. والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9)

معاملات صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي

معامل الصعوبة	تسلسل الفقرة
0.35	1
0.44	2
0.45	3
0.50	4
0.52	5
0.48	6
0.55	7
0.35	8
0.40	9
0.68	10
0.49	11
0.40	12
0.55	13
0.50	14
0.44	15
0.55	16
0.42	17
0.35	18
0.31	19
0.35	20
0.47	21
0.34	22
0.32	23
0.50	24
0.40	25

ب- قوة تمييز الفقرات:

بعد أن حسب الباحثان القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وجدها تتراوح بين (0، 33) و(0، 63)، والأدبيات تشير إلى أن الفقرة التي يقل معامل قوتها التمييزية عن (20 %) يستحسن حذفها أو تعديلها (امطانيوس، 1997: ص 100) لذا أبقى الباحث على الفقرات جميعها من دون حذف أو تعديل، والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10)

معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبار التحصيلي

تسلسل الفقرة	قوة التمييز
1	0.40
2	0.42
3	0.45
4	0.50
5	0.55
6	0.43
7	0.61
8	0.48
9	0.41
10	0.59
11	0.41
12	0.62
13	0.54
14	0.61
15	0.46
16	0.57
17	0.35
18	0.50
19	0.48
20	0.48
21	0.50
22	0.39
23	0.52
24	0.56
25	0.33

ج- فعالية البدائل الخاطئة

بعد أن أجرى الباحثان العمليات الإحصائية اللازمة لذلك، ظهر لديهما إن البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار التحصيلي قد جذبت إليها عدداً من طلاب المجموعة الدنيا أكبر من طلاب المجموعة العليا، لذا تقرر الإبقاء عليها جميعها من دون حذف أو تعديل. والجدول (11) يوضح ذلك.

الجدول (19)

فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي

ت	فعالية البديل الخاطئ الأول	فعالية البديل الخاطئ الثاني	فعالية البديل الخاطئ الثالث
1	16-	10-	13-
2	30-	16-	10-
3	16-	26-	4-
4	34-	16-	10-
5	23-	16-	1-
6	13-	2-	2-
7	2-	13-	11-
8	4-	3-	10-
9	13-	11-	10-
10	16-	10-	30-
11	16-	26-	4-
12	16-	10-	13-
13	30-	16-	10-
14	13-	2-	2-
15	2-	13-	11-
16	4-	3-	10-
17	23-	16-	1-
18	13-	2-	2-
19	2-	13-	11-
20	4-	3-	10-
21	13-	11-	10-
22	3-	11-	10-
23	13-	11-	10-
24	16-	10-	30-
25	16-	26-	4-

7- ثبات الاختبار

يقصد بثبات الإختبار التوصل إلى النتائج نفسها عند اعادة تطبيقه على العينة نفسها ويرى Ebel أن ثبات الاختبار يعني دقة فقراته اتساقها فيما بينها في قياس الخاصية المراد قياسها (داود، 1990: ص122).

وقد أجرى الباحثان طريقة اعادة الاختبار على العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاختبار وكان الاختبار الاول عن الاختبار الثاني اجري بعد (14) يوماً، ولدى تحصيل اجابات الاختبارين استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون فبلغ معامل الثبات (0.92) وتعد درجة ثبات مناسبة لاجراض البحث وطبيعته.

8- تطبيق الاختبار

بعد انتهاء التجربة وفي الأسبوع الأول من انتهاء التجربة اجري الباحثان اختباراً في الموضوعات التي درسها وطبق الاختبار على طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في يوم 2011/1/2 يوم الأحد الساعة التاسعة والنصف، بعد ان

نظم الطلاب في القاعات الدراسية واشرف الباحثان بنفسهم على سير الاختبار وتوضيح الهدف من الاختبار وكيفية الاجابة على الاختبار من اجل المحافظة على سلامة التجربة.

عاشراً: طريقة تصحيح الاختبار

أعطى الباحثان (1) درجات للإجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار و(صفر) للإجابة غير الصحيحة، وقد عوملت الفقرات المتروكة والفقرات التي لم تكن الاجابة عنها واضحة والاجابات الناقصة معاملة الاجابات الغير صحيحة.

ثلاث عشر: الوسائل الاحصائية

$$1- \text{مربع كا}^2 = \frac{(ل - ق)^2}{ق}$$

مج = المجموع ل = التكرار الملاحظ ق = التكرار المتوقع (البياتي، 1977: ص 293)

2- معامل ارتباط بيرسون لاستخراج ثبات الأداة

ن مج س ص - (مج س (مج ص)

= ر

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

(البياتي، 1977: ص 293)

$$3- \text{معادلة صعوبة الفقرة} = \frac{\text{ن ص ع} + \text{ن ص د}}{\text{ن}}$$

ن

$$4- \text{معادلة تمييز الفقرة} = \frac{\text{مج ص ع} - \text{مج ص د}}{\text{ن}}$$

$$\frac{1}{2} (\text{ع} + \text{د})$$

$$\text{ن ع م} - \text{ن د م}$$

$$5- \text{فعالية البديل} = \frac{\text{ن ع م} - \text{ن د م}}{\text{ن}}$$

ن

إذ تمثل:

ن ع م: عدد الطلاب الذين اختاروا البديل المخطوء من المجموعة العليا

ن ع د: عدد الطلاب الذين اختاروا البديل المخطوء من المجموعة الدنيا

ن: عدد أفراد إحدى المجموعتين (الظاهر، 1999: ص 91)

5- الاختبار التائي (T- test) لعينتين مستقلتين

$$T = \frac{\bar{S}_1 + \bar{S}_2}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1)S_1^2 + (n_2 - 1)S_2^2}{n_1 + n_2 - 2}}} \sqrt{\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}$$

(البياي، 1977: ص 293)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وتفسيراً لها لتعرف (اثر استعمال إستراتيجية شكل البيت الدائري في تحصيل مادة التاريخ العربي الإسلامي عند طلاب الصف الثاني متوسط) وتعرف الدلالة الإحصائية بين متوسطي مجموعتي البحث التجريبية والضابطة للنتائج من فرضية البحث وعلى النحو الآتي:

أولاً: عرض النتائج

من خلال استخدام الفرضية القائلة (ليس هنالك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التاريخ العربي الإسلامي باستعمال إستراتيجية شكل البيت الدائري ومتوسط درجات تحصيل المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها من غير استعمال إستراتيجية شكل البيت الدائري) فقد تبين من جدول (8) ان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التاريخ العربي الإسلامي باستعمال إستراتيجية شكل البيت الدائري (19.142) يتباين مقداره (29.495) وبلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة التاريخ العربي الإسلامي من غير استعمال إستراتيجية شكل البيت الدائري (16.392) يتباين مقداره (8.450)، وعند استعمال الاختبار التائي لمعرفة الفرق بين مجموعتي البحث ظهر هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بدرجة حرية (54) لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (11.819) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.021) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية والجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمتان المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث في مادة الجغرافية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة	التائية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	28	19.142	5.431	29.495	11.819	2,021	54	دالة إحصائية عند (0.05)
الضابطة	28	16.392	2.907	8.450				

ثانياً: تفسير النتائج

في ضوء النتائج التي تم عرضها، ظهر ان إستراتيجية شكل البيت الدائري اثر ذو دلالة إحصائية في تحصيل مادة التاريخ العربي الاسلامي ويشير هذا إلى فعالية إستراتيجية شكل البيت الدائري في زيادة التحصيل الدراسي وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Hackney and Ward (2002، ودراسة (Ward and Wandersee (2004 من أن التدريس باستخدام إستراتيجية البيت الدائري تؤدي إلى زيادة التحصيل وكذلك دراسة (المزروع،2006).

الفصل الخامس**أولاً/ الاستنتاجات.**

- 1- ساهمت إستراتيجية شكل البيت الدائري في رفع مستوى التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الإسلامي.
- 2- إستراتيجية شكل البيت الدائري في ترسيخ المعلومات في أذهان الطلاب.
- 3- إن استعمال إستراتيجية شكل البيت الدائري في تدريس مادة التاريخ العربي الإسلامي أسهم في استبقاء معلومات الطلاب.
- 4- إن استعمال إستراتيجية شكل البيت الدائري تجعل الطالب نشطاً وفاعلاً طوال وقت الدرس.
- 5- إستراتيجية شكل البيت الدائري تعتبر أداة تعلم ذاتية.
- 6- إستراتيجية شكل البيت الدائري تساعد على تنظيم المعلومات في البنية المعرفية للمتعلم.
- 7- إستراتيجية شكل البيت الدائري تساعد على فهم المفاهيم العلمية وإدراك العلاقات بينها مما يساعد على حدوث التعلم ذو المعنى

ثانياً/ التوصيات:

- 1_ تسليط الضوء على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس التاريخ بشكل خاص وبالتدريس بشكل عام بحيث تتوافر مداخل متنوعة يمكن الاستفادة منها في التدريس وبناء المناهج وإعداد المعلمين.
- 2_ الاهتمام بالتنوع في إستراتيجيات وطرائق تدريس التاريخ والابتعاد عن التعلم الصم الشائع في مدارسنا بصفة عامة والاهتمام ببناء التلاميذ للمعرفة بأنفسهم وعدم تقديمها لهم في صورتها النهائية حتى يكون تعلمهم تعلمًا ذا معنى.
- 3_ تدريب المدرسين والمدرسات على استخدام إستراتيجية شكل البيت الدائري في التدريس عامة وتدريس العلوم خاصة.
- 4_ لفت انتباه المعلمين والمعلمات إلى ضرورة الاهتمام باستعدادات وقدرات التلاميذ وتدريبهم على تطبيق الاختبارات والمقاييس الخاصة بذلك

ثالثاً/ المقترحات:

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث ما يأتي:

1. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مواد دراسية أخرى.
2. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية وصفوف أخرى.
3. دراسة اثر استخدام هذه الاستراتيجية في جوانب أخرى غير التحصيل كتنمية التفكير الناقد وتنمية الاتجاه العلمي أو اكتساب المهارات.
4. دراسة فاعلية إستراتيجية شكل البيت الدائري لتصحيح المفاهيم البديلة لدى الطالبات

المصادر

1. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (ت 808هـ) مقدمة ابن خلدون، المجلد الأول، ط3، بيروت دار الكتاب اللبناني 1977.
2. ابو حطب، فؤاد، امال صادق، علم النفس التربوي مصر، مكتبة انجلوا المصرية ط2، 1980م.
3. أل ياسين، محمد حسين، المبادئ في طرائق التدريس العامة، دار القلم، بيروت 1974م.
4. الامين، شاكراً محمود، وآخرون، طرائق تدريس المواد الاجتماعية، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد 1992.
5. البياتي، عبد الجبار توفيق. وزكريا اثناسيوس، بغداد، الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، بغداد، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية 1977م.
6. جويحان، ماهر، مدرسة المستقبل، المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم في الوطن العربي، رسالة المعلم، العدد الرابع، المجلد (4)(2001م)
7. حسين محسن محمد وعبد الرحمن العزاوي، منهج البحث التاريخي، دار الحكمة للطباعة والنشر بغداد 1992م.
8. حميدة، إمام مختار، وآخرون، القاهرة، تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام. ج1، ط2، القاهرة، مكتبة زهرة الشرق (2000م)
9. داود، عزيز حنا، وأنور حسين عبد الرحمن، مناهج البحث التربوي، جامعة بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد 1990م.
10. الظاهر، زكريا محمد وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999م.
11. العساف، صالح بن حمد. المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية، 1989م.
12. عويس، خير الدين علي، دليل البحث العلمي، دار الفكر العربي، مصر 1997م.
13. غريبة، عز الدين، وآخرون، دراسة ميدانية لتطوير وسائل وأساليب التقويم في مجال المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة، الكويت، مركز بحوث المناهج، الكويت، 1981 م.
14. الكلز، رجب احمد اثر استخدام رزمة تعليمية في تدريس الجغرافية على تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي واتجاهاتهم نحو التعليم الذاتي مجلة كلية التربية المنصورة الجزء الثالث، العدد العاشر 1989م.
15. مختار، حسن علي، قضايا ومشكلات في المناهج والتدريس، ط1، مكتبة الطالب الجامعي، المملكة العربية السعودية، 1985م.
16. المزروع، هيا، استراتيجية شكل البيت الدائري فاعليتها في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وتحصيل العلوم لدى طالبات المرحلة الثانوية ذوات الساعات العقلية المختلفة، كلية التربية جامعة الرياض، 2007.
17. منسي، محمد عبد الحليم، مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية، دار المعرفة الجامعية، جامعة الإسكندرية، 2000م.

ثانياً: المصادر الأجنبية

- 1- How to learn biology via roundhouse diagrams. The American Biology Teacher, 64 (7).
- 2- Ward, R and Wandersee, J. (2002, b). Struggling to understand abstract science topics: a roundhouse diagram based study. International Journal of Science Education, 24 (6).

الملاحق

ملحق (1)

الاهداف السلوكية

الهدف السلوكي	المستوى	ت
يعين على الخريطة موقع جبل ثور .	تطبيق	1
يعرف الايلاف	معرفة	2
يناقش العوامل التي جعلت من مكة مركزاً تجارياً قبل الاسلام.	معرفة	3
يعلل عادة الاشراف من قريش بارسال اطفالهم الى المرضعات في البادية.	فهم	4
يذكر تاريخ ولادة الرسول محمد ((صلى الله عليه واله)).	معرفة	5
يذكر اسم الدار التي كان يجتمع فيها المسلمون الأوائل للعبادة سراً.	معرفة	6
يلخص تأثير اسلام الحمزة بن عبد المطلب في قوة عزيمة المسلمين.	فهم	7
يسمى الديانة التي كان يدين بها ملك الحبشة عند هجرة المسلمين الأوائل إليه.	معرفة	8
يعلل هجرة المسلمين الاوائل الى بلاد الحبشة.	فهم	9
يناقش دعوة الرسول محمد ((صلى الله عليه واله)) الى المؤاخاة بين الانصار والمهاجرين عند الهجرة الى يثرب.	فهم	10
يبين سبب دعوة الرسول محمد ((صلى الله عليه واله)) أصحابه الهجرة الى يثرب	فهم	11
يذكر اول عمل قام به الرسول محمد ((صلى الله عليه واله)) بعد دخوله إلى يثرب.	معرفة	12
يبين اهمية وثيقة المدينة.	فهم	13
يناقش الواقع الجغرافي والديموغرافي ليثرب.	تطبيق	14
يرسم مخططاً بين هجرة الرسول محمد ((صلى الله عليه واله)) من مكة الى يثرب.	تطبيق	15
يوضح اهمية غزوة بدر الى المسلمين.	فهم	16
يذكر عدد الشهداء من المسلمين في غزوة بدر الكبرى.	معرفة	17
يذكر السنة الهجرية التي وقعت فيها غزوة احد	معرفة	18
يسمى الصحابي الذي اشار على الرسول محمد ((صلى الله عليه واله)) بحفر الخندق حول المدينة	معرفة	19
يلخص دور اليهود في غزوة الأحزاب.	تطبيق	20
يناقش نتائج صلح الحديبية.	فهم	21
يذكر عدد المسلمين الذين كانوا مع الرسول محمد (صلى الله عليه واله) عندما اراد زيارة الكعبة سنة 6هـ.	معرفة	22
يسمى الصحابي الذي ارسله الرسول محمد (صلى الله عليه واله) الى ملك الفرس للدعوة الى الاسلام.	معرفة	23
يستدل على الأسباب التي دعت اليهود الى بث التفرقة بين العرب قبل الاسلام وبعده.	تطبيق	24
يرسم خريطة موضعاً عليها موقع غزوة تبوك..	تطبيق	25

ملحق (2)

الخطط التدريسية لمجموعتي البحث

الطريقة التقليدية

اسم المدرسة/ متوسطة التسامي للبنين.

اليوم والتاريخ/

المادة/ التاريخ العربي الاسلامي

الشعبة/ أ

الدرس/4

الموضوع/ غزوة أحد، غزوة الأحزاب

1. الأهداف السلوكية

يتوقع من الطالب بعد نهاية الدرس ان يكون قادرا على ان:

- 1- يرسم مخططاً يوضح فيه موقع غزوة أحد.
- 2- يذكر السنة الهجرية التي وقعت فيها غزوة أحد.
- 3- يذكر عدد المقاتلين من المشركين في غزوة أحد.
- 4- يذكر عدد المجاهدين من المسلمين في غزوة أحد.
- 5- يعزو خسارة المسلمين في غزوة أحد.
- 6- يستنتج اهم الدروس التي افرزتها غزوة أحد.
- 7- يذكر أبرز الشهداء من المسلمين في غزوة أحد.
- 8- يعلل تسمية غزوة الأحزاب بهذا الاسم.
- 9- يسمي القبائل العربية التي تحالفت مع المشركين ضد الرسول محمد ((صلى الله عليه واله)) في غزوة الأحزاب.
- 10- يبين دور اليهود في غزوة الأحزاب
- 11- يسمي الصحابي الذي اشار على الرسول محمد ((صلى الله عليه واله)) بحفر الخندق حول المدينة.
- 12- يذكر اهم الاسباب التي دفعت المشركين الى مقاتلة المسلمين في غزوة الأحزاب.

الطريقة/ المناقشة الجماعية

4- المقدمة او التمهيد:

يقوم الباحث بإثارة دافعية الطلاب عن طريق تجسيد أوجه الترابط والاستمرار لما درسه الطلاب في الدرس السابق والدرس الجديد.

تكلمنا في الدرس السابق عن غزوة بدر الكبرى، وذكرنا بأن لهذه الغزوة أهمية كبيرة في تاريخ المسلمين لأنها أول مواجهة حقيقية مع المشركين. وكان النصر فيها حليف المسلمين بقيادة الرسول محمد ((صلى الله عليه واله)) على الرغم من قلة عددهم وعدتهم، ومن نتائج هذه الغزوة، تعزيز مركز المسلمين ومكانتهم، وزيادة إيمانهم بعقيدتهم. ومن أهميتها أن سميت في القرآن الكريم بيوم الفرقان. وعرفنا أن انتصار المسلمين في هذه الغزوة مرده إلى تمسك المسلمين بدينهم واستعدادهم للتضحية من أجل عقيدتهم، وكان من أبرز نتائجها ظهور المسلمين بقيادة الرسول محمد ((صلى الله عليه واله)) قوة دينية وسياسية وعسكرية في شبه الجزيرة العربية.

5- العرض:

المحاور التي يتضمنها الدرس هي:

(أ) غزوة أحد، غزوة الأحزاب.

ب) بعد تدوين المحاور الرئيسة للدرس على السبورة، يقوم الباحث بتثبيت قائمة تتضمن الأهداف السلوكية الخاصة بهذا الدرس على السبورة.

ج) أثناء سير المحاضرة يقوم الطلاب بتحقيق الأهداف السلوكية واحداً بعد الآخر وباستخدام طريقة المناقشة الجماعية وكما يأتي:

يطرح الباحث الأسئلة الآتية:

- س1/ من يرسم منكم مخططاً يوضع فيه موقع غزوة أحد ويناقشه مع زملائه.
- ج/ أحد الطلاب / يرسم مخططاً لموقع غزوة أحد ويناقشه مع زملائه.
- س2/ ما هي السنة الهجرية التي وقعت فيها غزوة أحد؟
- ج/ أحد الطلاب يجيب سنة 3هـ. ويوضح الجواب من قبل الباحث باستخدام المناقشة.
- س3/ ما هو عدد المقاتلين من المشركين في غزوة أحد؟
- ج/ طالب آخر ثلاثة آلاف مقاتل/ يناقش طالب آخر الجواب مع زملائه
- س4/ ما هو عدد المقاتلين المجاهدين من المسلمين في غزوة أحد؟
- ج/ طالب آخر. ألف مقاتل.
- س5/ ما هو السبب المباشر في خسارة المسلمين في غزوة أحد؟
- ج/ مجموعة من طلاب الصف تشارك في مناقشة السبب المباشر، وتتوصل إلى إجابة محددة، وهي عدم التزام الرماة بأوامر الرسول محمد ((صلى الله عليه واله)) بعدم مغادرة أماكنهم.
- س6/ ما هو الدرس المهم الذي يمكن استشفافه من غزوة أحد؟
- ج/ يفسح المجال من قبل الباحث لطلاب الصف للمناقشة وبعد أن يتوصل أحد الطلاب إلى الإجابة وهي (عدم الالتزام بالأوامر وعدم الانضباط. يكون سبباً في خسارة المعركة)
- س7/ من هو أبرز الشهداء من المسلمين في غزوة أحد؟
- ج/ طالب/ الحمزة عم الرسول محمد ((صلى الله عليه واله)).
- س8/ لماذا سميت غزوة الأحزاب بهذا الاسم؟
- ج/ يتوصل الطلاب عن طريق المناقشة الجماعية إلى الجواب (لتحالف عدد من القبائل العربية مع مشركي قريش ضد المسلمين)
- س9/ ما هي أسماء القبائل العربية التي تحالفت مع قريش ضد المسلمين في غزوة الأحزاب
- ج/ تكون الإجابة عن طريق المناقشة الجماعية ويتوصل الطلاب إلى الإجابة الآتية:
بنو سليم، وبنو فزارة، وبنو مرة
- س10/ ما هو دور اليهود في غزوة الأحزاب
- ج/ يتم التوصل إلى الإجابة الصحيحة عن طريق المناقشة فتكون من أحد الطلاب (تحريض المشركين ومساعدتهم في القضاء على المسلمين)
- س11/ من هو الصحابي الذي أشار على الرسول محمد ((صلى الله عليه واله)) بعملية حفر خندق حول المدينة؟
- ج/ أحد الطلاب/ بعد مناقشة السؤال مع زملائه يتوصل إلى الإجابة (الصحابي سلمان الفارسي)
- س12/ ما هي الأسباب التي دفعت المشركين إلى مقاتلة المسلمين في غزوة الأحزاب؟
- ج/ يتوصل الطلاب بعد المناقشة إلى الإجابة وهي:
ظن المشركون إن الانتصار على المسلمين في هذه الغزوة أمر سهل بعد خسارة المسلمين في غزوة أحد.

وفي أثناء ذلك يكون الباحث ملخصاً سبورياً يضم أبرز عناصر الموضوع التي تمت مناقشتها مع الطلاب.

6- التقويم:

يقوم الباحث بشرح مركز لأهم عناصر الدرس وي طرح أثناء ذلك الاسئلة التي ينبغي من خلالها الوقوف على مدى فهم وأستيعاب الطلاب للدرس ومدى تحقيق الأهداف السلوكية.

س/ما السنة الهجرية التي وقعت فيها غزوة احد؟

س/ما عدد المقاتلين من المشركين في غزوة احد؟

س/ما عدد المجاهدين من المسلمين في غزوة احد؟

س/ما سبب يعزو خسارة المسلمين في غزوة احد؟

س/ما الدروس التي افرزتها غزوة احد؟

س/ما ابرز الشهداء من المسلمين في غزوة احد؟

الواجب البيتي:

يطلب الباحث من طلاب الصف القيام بتحضير موضوع الدرس القادم وهو (صلح الحديبية، نتائج صلح الحديبية).

ملحق (2)

الخطط التدريسية لمجموعي البحث

بالطريقة التجريبية

اسم المدرسة/ متوسطة التسامي للبنين.

اليوم والتاريخ/

المادة/ التاريخ العربي الاسلامي

الشعبة/ أ

الدرس/ 4

الموضوع/ غزوة احد، غزوة الاحزاب

الأهداف السلوكية

وبعد الانتهاء من الدرس يكون الطالب قادراً على ان:

1. يرسم مخططاً يوضح فيه موقع غزوة احد.
2. يذكر السنة الهجرية التي وقعت فيها غزوة احد.
3. يذكر عدد المقاتلين من المشركين في غزوة احد.
4. يذكر عدد المجاهدين من المسلمين في غزوة احد
5. يعزو خسارة المسلمين في غزوة احد.
6. يستنتج اهم الدروس التي افرزتها غزوة احد.
7. يذكر ابرز الشهداء من المسلمين في غزوة احد.

الطريقة/ إستراتيجية شكل البيت الدائري

7- المقدمة او التمهيد:

يقوم الباحث بإثارة دافعية الطلاب عن طريق تجسيد أوجه الترابط والاستمرار لما درسه الطلاب في الدرس السابق والدرس الجديد.

تكلما في الدرس السابق عن غزوة بدر الكبرى، وذكرنا بأن لهذه الغزوة أهمية كبيرة في تاريخ المسلمين لأنها أول مواجهة حقيقية مع المشركين. وكان النصر فيها حليف المسلمين بقيادة الرسول محمد ((صلى الله عليه واله)) على الرغم من قلة عددهم وعدتهم، ومن نتائج هذه الغزوة، تعزيز مركز المسلمين ومكانتهم، وزيادة إيمانهم بعقيدتهم. ومن أهميتها أن سميت في القرآن الكريم بيوم الفرقان. وعرفنا أن انتصار المسلمين في هذه الغزوة مرده إلى تمسك المسلمين بدينهم واستعدادهم للتضحية من أجل عقيدتهم، وكان من أبرز نتائجها ظهور المسلمين بقيادة الرسول محمد ((صلى الله عليه واله)) قوة دينية وسياسية وعسكرية في شبه الجزيرة العربية.

العرض

يسعى الباحث من خلال استعمال إستراتيجية شكل البيت الدائري ان يحقق عدة اهداف سلوكية كما مبينة في الاعلى ولكن يسعى بالطالب الى ان يصل الى هدف مهم وهو ان يكون الطالب قادرا على ان يستنتج اهم الدروس التي افرزتها غزوة احد. يرسم الباحث على السبورة قرص دائري يحدد فيه العنوان الرئيس للدرس وهو غزو احد ويضعها داخل القرص. ثم حدد لهذا العنوان عنوانين فراعين هما:

ا_اسباب غزوة احد.

ب_نتائج غزوة احد.

ويكونان داخل القرص الدائري.

يطلب الباحث من احد الطلبة برسم سبعة دوائر حول القرص الدائري المحدد فيه الموضوع الرئيسي تمثل سبعة افكار رئيسية حول الموضوع.

يطلب الباحث من الطلبة تحديد الفكرة الرئيسية الأولى.

يجيب احد الطلبة:سبب المعركة وهو التأثير لهزيمة المشركين ببدر

يجب الباحث بنعم أحسنت ثم يطلب منه كتابة ذلك في الدائرة الأولى.

يطلب الباحث من الطلبة تحديد الفكرة الرئيسية الثانية.

يجيب احد الطلبة:مواجهة المسلمين لمشركين عند جبل احد

يجب الباحث بنعم أحسنت ثم يطلب منه كتابة ذلك في الدائرة الثانية.

يطلب الباحث من الطلبة تحديد الفكرة الرئيسية الثالثة.

يجيب احد الطلبة:اعداد المسلمين كانت اقل من المشركين بتلك الغزوة اذ كانت الف مسلم مقابل ثلاثة الف مشرك

يجب الباحث بنعم أحسنت ثم يطلب منه كتابة ذلك في الدائرة الثالثة.

يطلب الباحث من الطلبة تحديد الفكرة الرئيسية الرابعة.

يجيب احد الطلبة: سبب هزيمة المسلمون في تلك الغزوة هي عدم التزامهم بأمر الرسول (ص)

يجب الباحث بنعم أحسنت ثم يطلب منه كتابة ذلك في الدائرة الرابعة.

يطلب الباحث من الطلبة تحديد الفكرة الرئيسية الخامسة.

يجيب احد الطلبة: النتيجة الرئيسة لغزوة هو يجب الالتزام بأوامر الرسول (ص) يجب الباحث بنعم أحسنت ثم يطلب منه كتابة ذلك في الدائرة الخامسة. ثم يطلب الباحث من الطلبة رسم ايوقنة حول كل عنوان من العناوين السبعة ونبدأ من العنوان الأول من يقوم برسم أيقونه او شكل حوله ؟

فيجب احد الطلبة ب انا وهكذا لبقية الأفكار بعد ذلك يضيف الباحث على تلك الأفكار التي طرحت من خلال تعبئة كل قطاع بأفكار أخرى متصلة فيه. يستخدم الباحث نموذج "ضبط شكل البيت الدائري" لمراعاة شروط بناء. بعد الانتهاء من الشكل اطلب من الطلبة الكتابة حول الموضوع بتطبيق الشكل يقوم الباحث بشرح مركز لأهم عناصر الدرس وي طرح أثناء ذلك الاسئلة التي ينبغي من خلالها الوقوف على مدى فهم واستيعاب الطلاب للدرس ومدى تحقيق الأهداف السلوكية.

س/ما السنة الهجرية التي وقعت فيها غزوة احد؟

س/ما عدد المقاتلين من المشركين في غزوة احد؟

س/ما عدد المجاهدين من المسلمين في غزوة احد؟

س/ما سبب يعزو خسارة المسلمين في غزوة احد؟

س/ما الدروس التي افرزتها غزوة احد؟

س/ما ابرز الشهداء من المسلمين في غزوة احد؟

الواجب البيتي:

يطلب الباحث من طلاب الصف القيام بتحضير موضوع الدرس القادم وهو (صلح الحديبية، نتائج صلح الحديبية).

ملحق (3)

الاختبار التحصيلي

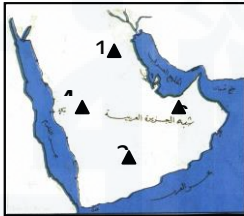
1- أي رقم من الارقام المبينة على الخريطة رقم (1) يمثل موقع جبل ثور

أ- 1

ب- 3

ج- 4

د- 2



شكل رقم (1)

2- الايلاف هي الاتفاقات التجارية التي عقدتها قريش مع:-

أ- الفرس ب- البلاد المجاورة ج- الحبشة د- السند

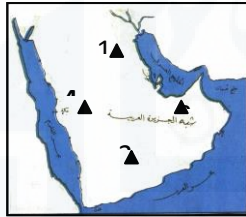
3- من ابرز العوامل التي جعلت من مكة مركزاً تجارياً قبل الإسلام:

أ- لأن قبيلة جرهم كانت تسكنها ب- سيطرة قريش على القبائل المجاورة

ج- اعادة بناء الكعبة من قبل ابراهيم الخليل (ع) د- قلة المحاصيل الزراعية

5- كانت ولادة الرسول محمد ((صلى الله عليه واله)) في عام الفيل سنة: أ- 571م ب- 580م ج- 591م د- 510م	
6- كان اشرف مكة يرسلون اطفالهم الى المروضات في البادية ل: أ- ليتعلموا فنون القتال ب- معاونة اسرهم في تربيتهم ج- قلة حليب امهاتهم د- يتعلموا فصاحة اللسان وقوة الابدان	
7- كان المسلمون الاوائل يجتمعون سراً للعبادة في دار: أ- (أبو ذر) الغفاري ب- سعد بن عباد ج- الارقم بن ابي الارقم د- سعد بن ابي وقاص	
ازدادت قوة وعزيمة المسلمين عند إسلام الحمزة بن عبد المطلب لانه: أ- كان فارساً شجاعاً ب- كان ذا مال ونفوذ ج- احد شيوخ قريش د- يدين بالديانة النصرانية	
9- كان النجاشي ملك الحبشة يدين بالديانة: أ- اليهودية ب- النصرانية ج- المجوسية د- الاسلامية	
10- هاجر المسلمون الاوائل إلى بلاد الحبشة ل: أ- التخلص من اخطار المشركين ب- يتعلموا مهنة التجارة ج- يتعلموا ركوب البحر د- يتعلموا فنون الشعر	
11- ان اهم الاسباب التي كانت وراء قيام نظام المؤاخاة: أ- التأكيد على الوحدة الدينية للمسلمين ب- مراعاة الاوضاع المعاشية للمهاجرين ج- معاونة الانصار في اعمالهم الزراعية د- تنظيم الحياة الاجتماعية للانصار	
من الأسباب التي دعت الرسول محمداً ((صلى الله عليه واله)) أمر أصحابه به بالهجرة الى يثرب: أ- طرد مشركي قريش المسلمين من مكة ب- ازدياد أذى مشركي قريش للمسلمين ج- اعتدال مناخها د- لتعلم حرفة الزراعة	
13- ان اول عمل قام به الرسول محمد ((صلى الله عليه واله)) بعد دخوله الى يثرب هو: أ- المصالحة بين الاوس والخزرج ب- طرد اليهود ج- بناء المسجد د- تنظيم الاوضاع السياسية والاجتماعية	
14- ان من اهم المواد التي تضمنتها وثيقة المدينة هي: أ- بناء البيوت ب- تهيئة المسلمين للقتال ج- المؤاخاة د- تنظيم الاوضاع السياسية والاجتماعية	
15- كانت يثرب منطقة زراعية تسكنها قبائل عربية اهمها: أ- بنو سليم وفزاره ب- قريش وبكر ج- الاوس والخزرج د- هوازن وثقيف	
16- المخطط ادناه يمثل هجرة الرسول محمد ((صلى الله عليه واله)) الى:	
	أ- الطائف ب- يثرب ج- بلاد الشام د- العراق شكل رقم (2)

17- ان من ابرز نتائج غزوة بدر الكبرى: أ- ظهور المسلمين قوة دينية وسياسية وعسكرية ب- خروج اليهود من المدينة ج- اسلام اهل الطائف د- دخول عدد من القبائل في الاسلام
18- بلغ عدد الشهداء من المسلمين في غزوة بدر: أ- 15 شهيداً ب- 10 شهداء ج- 20 شهيداً د- 14 شهيداً
19- وقعت غزوة احد سنة: أ- 6هـ ب- 5هـ ج- 3هـ د- 4هـ
20- الصحابي الذي اشار على الرسول ((صلى الله عليه واله)) بحفر الخندق هو: أ- جابر بن عبد الله ب- حذيفة بن اليمان ج- معاذ بن جبل د- سلمان الفارسي
21- كان لليهود في غزوة الاحزاب دورٌ سلبي تمثل في:- أ- نقض عهودهم مع الرسول محمد ((صلى الله عليه واله)) ب- الجلاء خارج المدينة ج- الوقوف على الحياد بين المسلمين والمشركون د- زرع الفتنة بين المسلمين
22- يعد صلح الحديبية نصراً عظيماً للمسلمين نتج عنه: أ- خروج اليهود من المدينة ب- اسلام اهل الطائف ج- عقد هدنة بين مشركي قريش والمسلمين د- دخول أبي جهل في الإسلام
23- بلغ عدد المسلمين الذين خرجوا مع الرسول محمد ((صلى الله عليه واله)) لزيارة الكعبة سنة 6هـ: أ- 1400 مسلم ب- 2000 مسلم ج- 1000 مسلم د- 1500 مسلم
24- ان الصحابي الذي ارسله الرسول محمد (صلى الله عليه واله) الى ملك الفرس للدعوة الى الاسلام هو:- أ- عمار بن ياسر ب- الزبير بن العوام ج- عبد الله بن رواحة د- عبد الله بن حذافة
25- بث اليهود التفرقة بين العرب والمسلمين قبل الإسلام وبعده بسبب: أ- خوفهم من وحدة العرب ب- منع المسلمين لهم من العمل داخل المدينة ج- اجبارهم على الجلاء من المدينة د- كثرة عدد المسلمين وقلة عددهم
26- الشكل المؤشر على الخريطة رقم (3) يمثل موقع غزوة: أ- احد ب- بدر ج- تبوك د- الاحزاب شكل رقم (3)



ملحق (4)

اسماء الخبراء الذين استعان بهم الباحثان لمعرفة صلاحية الخطط التدريسية وصلاحية فقرات الاختبار التحصيلي والاهداف السلوكية:

1. أ.د. فرحان عبيد عبيس/ طرائق تدريس الجغرافية/ كلية التربية - بابل
2. أ.م.د. حمدان مهدي الجبوري/ طرائق تدريس الجغرافية/ كلية التربية الأساسية - بابل
3. أ.م.د. محمد ضايح حسون/ تاريخ/ كلية التربية الأساسية- بابل
4. أ.م.د. عبد السلام جودة الزبيدي/ قياس وتقويم/ كلية التربية الأساسية - بابل.
5. م. شيماء حمزة كاظم / طرائق تدريس العلوم الاجتماعية/ كلية التربية بابل.
6. م. رياض كاظم عزوز/ طرائق تدريس العلوم الاجتماعية/ كلية التربية الأساسية- بابل.
7. م. جنان حمزة مرزة/ طرائق تدريس العلوم الاجتماعية/ كلية التربية الأساسية- بابل.
8. م. مهدي حبيب جادر / طرائق تدريس العلوم الاجتماعية/ كلية التربية الأساسية - بابل.

أثر استراتيجية الجدول الإسترجاعي في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة قواعد اللغة العربية

م.م. زينب جمعة حنون

جامعة ميسان/ كلية التربية الأساسية

The Effect of the Retrieving Table Strategy on the Achievement of Fifth Year Elementary School Female Students in Acquiring Grammar of Arabic Language

Asst. Lect. Zaynab Juma'ah Hanoon

College of Basic Education/ University of Missan

alarnoosy@yahoo.com

Abstract

The study aims at assessing the effect of the retrieving table strategy on the achievement of fifth year elementary school female students in acquiring grammar of Arabic language. The study has been applied in Al- Warka'a primary school in the center of Al-Imarah/ Missan governorate. The sample consists of 60 female students and it has been divided into two groups: the controlling group and the experimental one.

Key words: methods of teaching, strategy, retrieving table, female students achievement, fifth year elementary school, grammar of Arabic language.

ملخص البحث

هدف البحث الحالي تعرف " أثر استراتيجية الجدول الإسترجاعي في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة قواعد اللغة العربية "

اجريت الدراسة في العراق - محافظة ميسان. واعتمدت تصميمًا تجريبيًا ذو ضبط جزئي لمجموعتين تجريبية وضابطة على وفق المنهج التجريبي. وتكون مجتمع البحث من تلميذات الصف الخامس الابتدائي في المدارس الابتدائية للبنات في مركز مدينة العمارة. وحددت الباحثة عينة مكونة من شعبتين دراسيتين للصف الخامس الابتدائي في مدرسة الوركاء الابتدائية للبنات بلغ عددها (60) تلميذة.

كافأت الباحثة بين تلميذات العينة وكانت النتيجة ان المجموعتين متكافئتين احصائيا. استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية المناسبة لإجراءات بحثها وهي (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي، والمعادلات الاحصائية الاخرى المناسبة لإجراءات بحثها) أظهرت نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية التي استعمل الجدول الاسترجاعي على المجموعة الضابطة وبدلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05).

وخرجت الباحثة على ضوء نتائج البحث بمجموعة استنتاجات منها

- 1- ان جداول الاسترجاع تساعد المتعلمين على فهم واستيعاب مادة قواعد اللغة العربية لدى المتعلمين في المدرسة الابتدائية.
- 2- يزداد التحصيل الدراسي لمادة قواعد اللغة العربية عند استعمال المعلمين لجدول الاسترجاع في تعليم قواعد اللغة العربية.
- 3- يساعد الجدول الاسترجاعي المعلمين في اوصول المادة (قواعد اللغة العربية) الى المتعلمين ويزيد من تفاعلهم الايجابي.

وتوصيات ومقترحات مكملية للبحث الحالي.

الكلمات المفتاحية: طرائق تدريس/ استراتيجية /الجدول الإسترجاعي/ تحصيل تلميذات/ الصف الخامس الابتدائي/ قواعد اللغة العربية.

الفصل الاول: التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث:

إن أبناء العربية في هذا العصر لا يملكون منها ما يعينهم على قراءة سليمة أو كتابة دقيقة، أو تعبير مبصر، فقد أضحى الخطأ الكتابي المتمثل بالأخطاء الصرفية والنحوية واللغوية والإملائية مشكلة يعاني منها الطلبة في امتلاك مهارة الكتابة السليمة، من دون الخضوع لقوانين الكتابة الصحيحة في اللغة، فطلبتنا يشكون أزمة لغوية خانقة على الصعد جميعها: تنظيراً وتعليماً، نحواً وصرفاً، أدباً وبلاغةً، تأليفاً وتوثيقاً، إبداعاً ونقداً، فقد غدت لغتنا مضطربة بعدد غير قليل من أبنائها، مما جعلها تعاني إشكاليات تتجلى كل يوم في مستوى الخطاب اللغوي الركيك. (علوي، 2007، ص 85).

وهناك من يقول: إن العربية صعبة، وإن التعامل معها عسير وإن قواعد لها ليست ميسورة، وإن بلاغتها لا تفهم، والرد على هذا بسيط: "العيب ليس في اللغة العربية ذاتها، وليس في قواعدها: نحوها وصرفها وبلاغتها، وليس في شيء يتعلق باللغة، وإنما العيب فينا نحن:

نعيبُ زماننا والعيبُ فينا وما لزماننا عيب سوانا

(الأفندي، 1981، ص 80)

وتتفق الباحثة اتفاقاً كلياً مع الرأي السابق، وتؤكد أن الصعوبة ليست في اللغة وقواعدها، إنما في الطرائق والأساليب التي تُدرّس بها، فلا بد من تطويرها بما يتناسب وأعمار التلامذة والمرحلة الدراسية التي هم فيها. فقد أصبحت القواعد النحوية من الموضوعات والعلوم التي ينفر الطلاب منها (إسماعيل، 2013، ص 106) وإن القواعد النحوية صعبة لما فيها من تعقيدات وضعت من المؤلفين مسبقاً، والاعتماد على الاستنباط والموازنة وما فيها من تفرعات وتقسيمات، كما أن القواعد التي تدرّس داخل المدارس لا تحقق الأهداف الوظيفية في حياة المتعلمين، ويشاع ظاهرة حفظ القاعدة، ولا يستطيع المتعلم تطبيقها في حياته اليومية، وهذا بعيد كل البعد من الغاية التي وضعت لها القواعد النحوية (زاير، وسماء، 2016، ص 61).

وهذا ما يراه عطا: إذ يؤكد أن الطرائق التدريسية المتبعة عدت باعثاً من بواعث الضعف اللغوي، فالقواعد النحوية ما زالت تدرس جملاً مفتعلة لا جمال ولا بلاغة فيها، وبأساليب بعيدة عن الذوق الأدبي، مما نفر المتعلم من القواعد النحوية وتنامى الإحساس لديه أن تلك القواعد علم عقيم يدرس لذاته لا للانتفاع به في الحياة. (عطا، 2006، ص 275)، وتعاني المؤسسة التعليمية بمراحلها المختلفة ولاسيما المرحلة الابتدائية من مشكلات تربوية منها ضعف التحصيل والتأخر الدراسي وتدني الدافع نحو التعلم، وقد عزّي ذلك إلى أسباب اجتماعية، أو تعليمية (كالبينة الصفية، طبيعة المنهج، إعداد المعلمين)، بالإضافة إلى عدم استعمال الإستراتيجيات الحديثة في التدريس، وأسباب الملل والضجر وتشتت انتباه المتعلم أثناء الدرس. (خلف، 2014، ص 3) لذا ارتأت الباحثة استعمال استراتيجية جديدة في تعليم قواعد اللغة العربية أملاً منها في نجاحها وتخفيف بعض المشاكل في تعليم هذه المادة، ويحاول البحث الحالي الاجابة عن السؤال الاتي:

ما اثر استراتيجية الجدول الاسترجاعي في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة قواعد اللغة العربية؟

ثانياً: أهمية البحث:

للتربية أثر في حياة المجتمعات والأمم والشعوب، فهي عماد تطورها الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي، ووسيلتها الأساسية في البقاء والاستمرارية ومواجهة التحديات والمستجدات التي تواجهها، وتمثل جزءاً رئيساً من جوانب الاستراتيجيات العالمية، ولا تقل أهمية عن الصحة والدفاع ان لم تكن هي الأساس في تقدمها، وبهذا فالتربية مسألة حيوية، إذ

ترصد لها الأموال، وتوضع لها الخطط القريبة والمتوسطة والبعيدة المدى وتعد لها الكوادر البشرية اللازمة ويعمل بإتقان على تنظيمها وتنميتها (همشري، 2007، ص 23-24)

إن إتقان قواعد اللغة العربية يقود إلى السيطرة على اللغة والتمكن من مهارتها، إذ تعد القواعد من مقدمات الاتصال الصحيح، فالخطأ في استعمال هذه القواعد يؤثر في نقل المعنى المقصود، وبالتالي يؤدي إلى العجز عن فهمه، كما أن هذا الامتداد لأثر فهم قواعد اللغة والاستعمال الصحيح لها يحسن مقدرة الفرد في الاستيعاب القرائي الجيد، ويرفع من سويته في التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي (رواشدة، 2004، ص 48)

ولكي تحقق، المؤسسات التربوية أهدافها لا بد أن تعتمد على المناهج الدراسية كي تكون وسيلتها للنجاح، والمنهج في الميدان التربوي هو نظام مترابط بجميع مكوناته بحيث لا تتفصل المفردات في المنهج عن طريقة التدريس أو النشاط أو الوسائل أو الاختبارات (شاهين، 2009، ص 31).

فالتدريس نشاط إنساني هادف مخطط ينفذ بطريقة يتم فيه التفاعل الإيجابي بين المدرس والطالب وموضوع التعلم وبيئته فيؤدي إلى نمو الجانب المعرفي والانفعالي والمهاري لكل من الطالب والمدرس، ويخضع إلى عملية تقويم شاملة "عطية، 2009، ص 30-31).

والمدرس الجيد يبحث ويشكل دائم عن طرائق التدريس الحديثة، ليتعلم أكثر ويحسن مهارات تدريسه، وينبغي أن يكون واسع الاطلاع والممارسة لكل جديد في مجال التربية وطرائق التدريس، ومجال تخصصه الأكاديمي (طوالة وآخرون، 2010، ص 26)

إن نجاح التعليم يرتبط بنجاح الطريقة لأن الطريقة السديدة تعالج كثيراً من تطور المنهج، ونقاط ضعف المتعلم وصعوبة المقرر الدراسي، وكذلك يمكن أن تسهم إسهاماً كبيراً في إثارة دافعية المتعلم نحو المادة وتحبب المادة للمتعلمين (عطية، 2006، ص 63).

ولابد من استعمال طرائق تعليم تتناسب مع العمر الزمني والعقلي للمتعلمين فضلاً عن التطور العلمي والتكنولوجي المتزايد عبر مجالاته المختلفة، بحيث تساعد على نمو المعلومات الى المتعلمين بطريقة سهلة ومفيدة. والطريقة التي تستعمل لتنظيم المعلومات تسمى بجدول استرجاع المعلومات إذ يصمم من أجل عرض المعلومات بطرائق تحت للوصول الى تعميمات وإجراء مقارنات وتوضيحات وتنبؤات (قطامي، 1990، ص 408).

وقد أطلق مسمى "الجدول الاسترجاعي" لاعتماد البيانات المتجمعة في الخلايا المكونة للجدول على ما يستحضره الطلبة من خبرات ومواد خلال عمليات ذهنية محددة، ويراع للعلم ان تكون هذه المواد والخبرات ليست خبرات ومواد مسترجعة استرجاعاً آلياً، وانما مواد وخبرات تم تخزينها واستيعابها وادماجها.

وينظر الى الجدول الاسترجاعي (Retrieval Table) هو " مجموعة من الخلايا العمودية والافقية تكون البيانات المتجمعة في الجدول الاسترجاعي من ملاحظات واستقصائيات الطلبة التي تم تحقيقها من طريق الخبرة المباشرة، أو من طريق استيعابهم للخبرات المتضمنة المواد الدراسية وما تجمع لديهم من مخزون، أو من ملاحظات وخبرات المعلم التي تجمعت بفعل خبرته وتنظيمه لمواقف تعلم طلبته الوافرة ". (قطامي، 2003: 259)

إن تعليم الأطفال أو التلامذة استعمال جداول النشاط المصورة (او جداول الاسترجاع) والافادة منها يتوقف على مجموعة من الاجراءات التي يقوم بها المعلم، أو الوالد، أو الباحث، والتي تبدأ بإعداد هؤلاء المتعلمين لتعلم جداول الاسترجاع وتنتهي بقيامهم بالسلوك المستهدف، إذ يمكن تحديد تلك الاجراءات بالنحو الآتي:

1- إعداد وتجهيز الأدوات اللازمة للتدريب والتعليم:

حيث يقوم المعلم أو الباحث قبل بدء جلسات تدريب الأطفال استعمال جداول النشاط بالآتي:

- أ- إحضار جدول النشاط.
- ب- إحضار الأدوات المتضمنة في جدول النشاط.
- ت- ترتيب تلك الأدوات في بيئة الصف تبعاً لورودها في صور الجدول التالي، فالتالي (إعداد وترتيب البيئة المنزلية أو المدرسية)
- ث- إعداد وإحضار المكافآت التي سيتم إعطاؤها للطفل عندما يأتي باستجابات صحيحة.
- ج- استعمال مدعّمات بديلة، ووضعها بالقرب من الطفل. (عادل، والسيد محمد، 2002، ص 203).

2- إعطاء توجيهات لفظية مبدئية:

بعد أن يجهز المعلم الأدوات، ويرتب البيئة المنزلية، ويحضر جدول النشاط يعطي الطفل توجيهاً لفظياً مبدئياً واحداً بسيطاً كأن يعطي له إشارة البدء لتنفيذ المهمة التي في الصورة الأولى بجدول النشاط كأن يقول المعلم أو الباحث للطفل (حان الوقت كي تبدأ في تلك المهام)، ويشترط في هذا التوجيه المبدئي أن يكون عاماً، وأن يُعطى مرة واحدة فقط في البداية أما الصور الخاصة بالتفاعلات الاجتماعية فقد يُعطى أكثر من توجيه حتى يتدرب الطفل على التفاعلات المختلفة (عادل، والسيد محمد، 2002، ص 213-214).

3- التوجيه اليدوي المتدرج Graduated guidance

يشير التوجيه أو الحث إلى الإجراءات التي تستعمل فيها مساعدة إضافية قبل وقوع الاستجابة المرغوبة، وذلك بقصد زيادة احتمال حدوث الاستجابة، ويأخذ الحث والتوجيه أشكالاً متعددة فقد يكون الحث:

- أ- لفظياً: حيث يحث المدرب على ذكر اسم شيء يأمره أن يردد اسمه خلفه مثلاً، أو يعطيه تعليمات لفظية.
- ب- غير لفظي: مثل الاشارات، والإيماءات التي تهدف إلى مساعدة الطفل؛ ليأتي بالاستجابة المرغوبة.
- ت- يدوي (بدني): حيث يمسك المدرب بيد الطفل؛ لأداء مهمة ما، أو نشاط ما (مليكة، 1998، ص 244-245).

إن دور المعلم في هذا الموقف الاسترجاعي هو حث المتعلمين على فهم وربط ما تجمع لديهم من خبرات لان تصبح جاهزة لفحصها ووضعها في صورة بنى علائقية أكثر نضجاً وأكثر عمقاً. ويتفق ذلك مع دور المعلم المعاصر، كونه منظماً للخبرة التعليمية الصفية باستعمال الوسائط المختلفة من مواد دراسية وخبرات، ومواقف، واحداث يوجهها الطلبة بطريقة طبيعية او ينظمها المعلم عن قصد وهدف. (قطامي، 2003: 260)

لذلك تتطور هذه العملية مع العمر من البساطة الى مستويات أكثر تعقيداً، ويتم استرجاعها في هذه المرحلة بهدف توسيعها واثرائها من طريق ما توظف له بهدف استخلاص علاقات خاصة ثم علاقات أكثر عمومية. (العياصرة، 2011: 76)

إذ يسير المعلم في هذه الإجراءات بهدف تدريب الطلبة على الالمام بخلايا الجدول واسترجاع ما لديهم من خبرات مخزونه، بهدف تسهيل خبراتهم لخبرات المعلومات والخبرات الجديدة التي تم استقضاؤها من الطلبة او الخبرات او المواد التعليمية المقررة، لان عملية التصقيل (Scaffolding) هي (العملية الذهنية التي يمارس فيها المتعلم ردم الفجوة بين مخزونه المعرفي والخبرة الجديدة، والتي تتم عادة ببذل جهود مختلفة مع مواد وخبرات ضرورية لتوليف الخبرة الجديدة وجعلها مناسبة ومتصلة مع ما لديه من خبرات، وبذلك تصبح الخبرة الجديدة معرفة مذوتة ومدمجة)، للخبرة تساعد الطلاب على السيطرة على عملياتهم الذهنية بهدف توجيهها نحو مواطن الخبرة المخزنة في اذهانهم، ويتطلب تحقيق ذلك استراتيجيات مختلفة معتمدة في

اختيارها على عوامل عدة من مثل، طبيعة الأبنية المعرفية لدى الطلاب، والمرحلة النمائية التطورية التي يمرون بها، واستعداداتهم المدخلة، واتجاهاتهم نحو الخبرات المحددة والعموميات المطورة لديهم من قبل.. (قطامي، 2003: 260) (p 378، 1999، Sternberg)

وبذلك يبقى الطلاب في كل عمليات بناء الجدول الاسترجاعي نشيطين، وحيويين فاعلين، ويكون دور المعلم موجهاً في سير الإجراءات الصفية لبناء الجدول الاسترجاعي الذي يهدف الى بناء تعميمات متدرجة حتى يصل الى تعميمات استبصارية متقدمة (قطامي، 2003، ص 260).

لقد أشار بياجيه الى ان الفرد يصل الى التوازن المعرفي الذي يردم الفجوة بين مخزونه المعرفي والخبرات الجديدة (التكيف)، من خلال علميتين هما:

1- التمثّل Assimilation:

وتشير الى عملية تشويه او تغيير الخبرات الخارجية لكي تتسجم مع البنى المعرفية الموجودة لدى الافراد. ففي هذه العملية يسعى الافراد الى فهم الخبرات المثيرة الجديدة من خلال استعمال البنى المعرفية الموجودة لديهم. مثال: إطلاق الطفل لفظة كلب على حيوان يمشي على أربعة أرجل اعتماداً على البنى المعرفية لديه.

1- المواءمة Accommodation:

يشير الى عملية تغيير او تعديل في البنى المعرفية لدى الفرد لتتلاءم مع الخبرات الخارجية. ففي هذه العملية يقوم الافراد بتغيير أساليب التفكير الموجودة لديه لتتناسب مع المثيرات او الخبرات الجديدة بدلاً من تعديل الخبرات الجديدة، وفي هذه الحالة يضيف بنية معرفية جديدة او يطورون أسلوب تفكير جديد. ويلجأ الافراد الى هذه العملية عندما تفشل عملية التمثّل، أي عندما يكتشف الافراد ان البنى المعرفية لديهم لا تتسجم مع المثيرات او الخبرات الجديدة. (العياصرة، 2011، ص 781).

ان استعمال الجدول الاسترجاعي يوحد التفكير نحو طريق واحد دون تشتت ويعمل على زيادة المستوى المعرفي لدى الطالب، ويقوي التفكير بأنماطه المختلفة، كما انه يعمل على زيادة تفعيل التفكير، وبالتالي فإنه يؤدي الى البحث عن المسببات الحقيقية للظواهر التي تحدث، وشغف الفرد بدراسة ما يقع تحت بصره وحسه، ويعطي تفسيرات منطقية وعلمية مع الميل الى التعليل والتفسير (عبد الهادي وعياد، 2009، ص 247).

وفي هذا الإطار ايضاً يبقى المتعلم في كل عمليات بناء الجداول الاسترجاعية في حالة نشاط وفاعلية. ويقتصر دور المعلم كموجه في سير الإجراءات الصفية لبناء الجداول الاسترجاعية والذي يهدف في النهاية الى بناء تعميمات متدرجة للوصول الى تعميمات استبصارية متقدمة (Bitnere، 1990، p 24).

وأوضح (العياصرة، 2011) ان للجداول الاسترجاعية أهمية بالغة في التدريب على التفكير ومساعدة الطلبة على اتقان وممارسة التفكير الذي يساعد الطلبة على اكتساب بنى معرفية جديدة تمكنهم من التطور العقلي والمعرفي وتوصلهم الى الابداع في حل المشكلات التي تواجههم.

وهذا كله لا يتم إلا إذا ربط المتعلم الخبرات الجديدة بالبنى المعرفية عنده، عندها تتكون عنده بنى معرفية جديدة، فيصبح هنا مقتدر عقلياً. (العياصرة، 2011، ص 72)

وتتغير الجداول الاسترجاعية التي يمكن بناؤها من خلال العوامل الآتية: مدى صعوبة الخبرات التي يراد تحصيلها، والهدف من استعمال الجدول الاسترجاعي، ومدى تعدد الخبرات والمواد التي يراد تدريب الطلبة على ممارستها، وطبيعة المرحلة النمائية المعرفية التي يمر بها المتعلم، والمستوى الذهني الذي يراد تدريب الطلبة على ممارسته، وعدد افراد المجموعة وعدد

طلبة الصف عموماً، وما كان يريد المعلم ان يعده مسبقاً، وما كان المعلم يريد بناءه مع الطلبة، وتوفير المواد الحية التي يمكن تضمينها للجدول الاسترجاعي (قطامي، 2008، ص 308-309). وهذه الأنواع للجدول الاسترجاعية:

- أ- جدول استرجاعي مصور: يتضمن هذا النوع مجموعة من: صور للمواد، والأشكال.
 - ب- جدول استرجاعي متشعب: وهو جدول يتضمن عدداً كبيراً من الخلايا بحيث يحتوي على معلومات ومفاهيم كثيرة.
- والاهمية بالغة في تجريب متغيرات واستراتيجيات حديثة لتعرف فاعليتها في التحصيل الدراسي للمتعلمين لما للتحصيل الدراسي من دور في تعليم التلامذة وزيادة قدراتهم العلمية.

إذ يعد التحصيل بأشكاله وأنواعه المختلفة من أهداف التربية والتعليم وذو أهمية كبيرة في حياة الفرد وأسرته، فهو ليس تجاوز مراحل دراسية متتالية بنجاح والحصول على الدرجات التي تؤهله لذلك فقط، بل له جوانب هامة جداً في حياته باعتباره الطريق الاجباري لاختيار نوع الدراسة والمهنة، وبالتالي تحديد الدور الاجتماعي الذي سيقوم به الفرد، والمكانة الاجتماعية التي سيحققها، ونظرته لذاته، وشعوره بالنجاح ومستوى طموحه. (المجالي، 2007، ص 131).

ويرى (المشهداني، 2010) ان التحصيل المعيار (الوحيد) الذي يتم بموجبه تقدم الطلبة في الدراسة ونقلهم من صف تعليمي لآخر، وكذلك توزيعهم في تخصصات التعليم المختلفة او قبولهم في كليات او جامعات التعليم العالي، كما يعد التحصيل أساساً لمعظم القرارات التربوية (المنهجية والإدارية) في التربية والتعليم. (المشهداني، 2010: 38).

اما في ربط الحياة اليومية، فللتحصيل أهمية كبيرة في تكيف وتلاؤم المتعلم في الحياة ومواجهة مشكلاتها والذي قد يتمثل في استعمال (المتعلم) حصيلة معارفه في التفكير وحل المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية أو اتخاذ القرارات الآتية والمستقبلية وكذلك المنافسة في الحياة للحصول على الوظائف والاعمال المهنية الأخرى المتوفرة في مجال العمل (زيتون، 1995، ص 47-48)

ويعد التحصيل كدالة للأداء الأكاديمي هدفاً، ويسعى اليه الطلاب في جميع المراحل التعليمية لأن الإنجاز فيه يترتب عليه كثيراً من الأمور كبناء الشخصية الإنسانية وتطورها او تحقيق الذات او الشعور بالرضا والسعادة الشخصية او تأكيد الذات والثقة بالنفس او الإحساس بالسيطرة او اشباع الحاجة للاكتشاف، ويترتب عليه ايضاً الحصول على الشهادات او الجوائز وتقدير الآخرين من الاقران او الآباء او المقربين او المساعدة في الحصول على وظيفة ما تحقق للفرد نوع من الاستقرار في الحياة. فالدرجة التحصيلية كما يظهر ليست درجة صماء كما يبدو للبعض ولكنها تعكس وتتطرق بأمر حيوية كثيرة ومهمة بالنسبة للمتعلم. (تونسية، 2012، ص 103)، ويعد التحصيل الدراسي من المحاور المهمة في المرحلة الابتدائية للأهمية التي تحملها تلك المرحلة.

إذ تشكل المرحلة الابتدائية قاعدة النظام التعليمي، وتتأثر في كفايتها، كفاية النظام التعليمي جميعه، فإن أي عملية تطوير من مهارات، ونشاطات، وطرائق، ومناهج إن لم تعتمد على المرحلة الابتدائية فإن التلامذة الذين ينتقلون من تلك المرحلة إلى مرحلة متقدمة قد يواجهون صعوبات كثيرة في تعليمهم (الوندوي، 2007، ص 18)

وبناءً على ما تقدم تتضح أهمية البحث الحالي بالآتي:

- 1- أهمية اللغة العربية كونها لغة القرآن الكريم.
- 2- أهمية قواعد اللغة العربية كونها تعصم اللسان من الخطأ واللعن.
- 3- أهمية جداول الاسترجاع كونها تساعد التلاميذ على تذكر الدروس واستبقائها في اذهانهم.
- 4- أهمية المرحلة الابتدائية لأنها مرحلة اساس وتعلم التلامذة في هذا العمر اكثر جدوى من اي مرحلة اخرى.

ثالثاً: هدف البحث:

يهدف البحث الحالي تعرف " أثر استراتيجية الجدول الاسترجاعي في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة قواعد اللغة العربية"

وللتحقق من هدف البحث الحالي صاغت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية:

الفرضية الصفرية: ((لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تحصيل تلميذات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية بإستراتيجية الجدول الاسترجاعي، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة اللائي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية))

خامساً: حدود البحث:

- 1- الحدود المكانية: المدارس الابتدائية في مركز محافظة (ميسان).
- 2- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي 2015-2016 م.
- 3- الحدود البشرية: عينة من طلاب الصف الخامس الابتدائي.
- 4- الحدود المعرفية: موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطلاب الصف الخامس الابتدائي للعام الدراسي 2015-2016 في جمهورية العراق.

سادساً: تحديد المصطلحات Definition of the Terms**الأثر**

لغة: " مأخوذ من أثرت الشيء - بفتح الهمزة والناء المثناة - أي: نقلته أو نتبعته، ومعناه عند أهل اللغة: ما بقي من رسم الشيء وضربة السيف، ويجمع على آثار، مثل: سبب وأسباب " (ابن منظور، 1956، مادة: أث ر ن ج 1).

اصطلاحاً: عَرَفَهُ كُلُّ مَنْ:

أ- **شحاته والنجار:** " مُحصلة تغيير مرغوب أو غير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعليم المقصود ". (شحاته والنجار، 2003، ص 22)

ب- **إبراهيم:** " هو قدرة العامل موضوع الدارسة على تحقيق نتيجة إيجابية، لكن إذا انتفت هذه النتيجة ولم تتحقق، فإن العامل قد يكون من الأسباب المباشرة لحدوث تداعيات سلبية " (إبراهيم، 2009، ص 30).

التعريف الإجرائي: وهو ما يظهر تأثيره على درجات التحصيل لتلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة قواعد اللغة العربية بعد تطبيق التجربة عليهن.

الاستراتيجية: عرفها كل من:

- 1- عطية بأنها: ((خطة منظمة من أجل تحقيق الأهداف التعليمية تتضمن الطرائق، والتقنيات، والإجراءات التي يتخذها المدرس لتحقيق الأهداف في ضوء الإمكانيات المتاحة)) (عطية، 2008، ص 30)
- 2- زاير وسماء بأنها: ((خطة موسعة تتضمن مجموعة من الخطوات المبنية من أطر نظرية مختلفة، وتجمع هذه الخطوات تحت مسمى واحد يطلق عليها الاستراتيجية ليتم تطبيقها في ميادين التعليم)) (زاير، وسماء، 2016، ص 125)

الجدول الاسترجاعي Retrieval Table:

1. عرفها (William & Amir، 1995) بأنها: مجموعة من البيانات المتجمعة في الخلايا العمودية والافقية المكونة للجدول بناء على ما يستحضره المتعلم من خبرات ومواد خلال عمليات ذهنية محددة، ثم تخزينها واستيعابها، وادماجها، وتكيفها مع ما يوجد في البنية المعرفية، وعطائها الصبغة الشخصية في خبرات سابقة جزئية، ويتم استرجاعها بهدف

توسيعها، وإثرائها عن طريق ما توظف له، بهدف استخلاص علاقات خاصة، ثم علاقات تتسم بالعمومية. (William & Amir، 1995: 65)

2. وعرفته (قطامي، 2003) أيضاً بأنه: جدول تلخيصي يتم فيه تلخيص المعلومات والخبرات التي تم توليدها من خبرات المتعلم، وربطها بالخبرات التي تم توجيهه له سواء كان بإجراء ملاحظة، أو معالجة، أو ممارسة وغيرها من عمليات التفكير وفق المراحل المختلفة. وتمثل خلايا الجدول الاسترجاعي مؤشرات تدل على مدى الحاجة للبيانات التي تساعد للوصول إلى التعميم الذي يشكل هدفاً خططه المعلم، ويريد مساعدة طلبته بفعل ما يقدمه لهم من مواد وخبرات ومواقف وأنشطة لتحصيله، والوصول بعد ذلك إلى تعميمات أصيلة. (قطامي، 2003: 260).

3. وعرفه (عبد العزيز، 2009) بأنه: مجموعة من الجداول يضم عدداً من الخلايا العمودية والافقية تربطها إحدى العلاقات الافتراضية الصريحة أو الضمنية. وتعتمد البيانات المتضمنة في الجدول الموزعة وفق خلايا أفقية وموضوعية على بيانات تقريرية مسحية متضمنة في الكتاب المدرسي المقرر مباشرة، أو بيانات تم جمعها بالاعتماد على ملاحظات الطلبة ومشاهدتهم، أو إطلاعهم على مصادر مختلفة من كتب وصحف ومجلات وأشخاص (مصادر خيرة)، أو بيانات تجمعت لدى المعلم من خلال خبراته وتفاعلاته وقراءاته. (عبد العزيز، 2009: 127-128).

التعريف الإجرائي: مجموعة من الجداول تضم عدداً من الخلايا العمودية والافقية من أجل عرض المعلومات بطرائق تدفع التلميذات لبُلورة تعميمات وإجراء مقارنات وتوضيحات ضمن درس قواعد اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي.

التحصيل:

لغة: عرفه (ابن منظور) بأنه: الحاصل من كل شيء ما بقي وثبت وذُهب ما سواه يكون في الحساب والاعمال ونحوها حصل الشيء يحصل حصولاً والتحصيل تمييز ما يحصل والاسم الحصيلة. والحاصل البقايا الواحدة حصيلة. وقد حصّلت الشيء تحصيلًا وحاصل الشيء ومحصوله بقيته (ابن منظور، 1956، مادة: ح ص ل، ص 162).

اصطلاحاً: عرفه كل من:

1- الموسوي بأنه: مدى ما حققه الطلاب من نتائج التعلم نتيجة مرورهم بخبرة تدريسية معينة، الأمر الذي يكشف لنا عن مدى تقدم الطلاب تجاه أهداف معينة (الموسوي، 2015، ص 105)

2- زاير وسماء بأنه: ((القدرات التي يمتلكها المتعلم من الخبرات والمعلومات التي يمكن أن يوظفها في حل أكبر عدد من الاسئلة التي توجه له)) (زاير، وسماء، 2016، ص 149)

التعريف الإجرائي: هو ما تحصل عليه تلميذات عينة البحث الحالي من درجات في الاختبار التحصيلي لموضوعات قواعد اللغة العربية التي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

الصف الخامس الابتدائي:

هو الصف ما قبل الأخير من المرحلة الابتدائية المكونة من ستة صفوف والتي تعد التلميذ إلى المرحلة المتوسطة بعد

تخرجه من الصف السادس الابتدائي. (وزارة التربية، 1987، ص 72)

قواعد اللغة العربية:

القواعد لغة:

القاعدة أصل الأسس والقواعد الأساس وقواعد البيت أساسه وفي التنزيل ((وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّا إِنَّكَ أَنْتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ)). (البقرة، آية، 127) (ابن منظور، 1956، ص 231).

القواعد اصطلاحاً: عرفها كل من:

- 1- عرّفه (الرحيم، وآخرون، 1988): " القواعد النحوية، إحدى فروع اللغة وهي وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة وليست غاية مقصودة لذاتها " (الرحيم، وآخرون، 1988، ص 209)
 - 2- الخطيب بأنها: ((لفظ عام يستوعب قواعد العربية وأحكامها جميعاً: قواعد الأصوات، والكتابة، والصرف، والنحو، والبلاغة، والدلالة)) (الخطيب، 2009، ص 293)
- التعريف الاجرائي: هي المادة الدراسية المقرر تعليمها لتلميذات الصف الخامس الابتدائي.

الفصل الثاني: دراسات سابقة

تتناول الباحثة في هذا الفصل أهم الدراسات ذات العلاقة بالمتغير المستقل (الجدول الاسترجاعي) وكما مبين فيما يأتي:

(1) دراسة (ماسي وويلر Massey & Wheeler) 2000

هدفت تعرف فعالية جداول النشاط في تنمية مهارات أداء الأنشطة والمهام، والاندماج في فصول رياض الأطفال مع العاديين، وذلك لطفل توحدي يبلغ من العمر أربعة أعوام، وقد تم استعمال فنيات التوجيه اليدوي المتدرج، ومستويات دنيا من الحث، وذلك أثناء مراحل اكتساب تلك المهارات، كما اعتمد الباحثان على ملاحظة أداء الطفل لهذه المهام والأنشطة، وأظهرت النتائج نجاح استعمال جداول النشاط مع هذا الطفل، وجعله يحضر للفصل، ويندمج في أداء المهام والأنشطة المستهدفة مع أقرانه في رياض الأطفال.

ويرى الباحث أن هذه الدراسة توضح فعالية جداول النشاط في تنمية مهارات أداء الأنشطة والمهام، وهي أحد المهارات الاجتماعية التي تتناولها الدراسة الحالية.

(2) دراسة (قريش، 2005):

تهدف هذه الدراسة الى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تصميم برنامج تدريبي باستعمال جداول النشاط المصورة لتنمية السلوك الاستقلالي لدى المتعلمين.
 2. الكشف عن مدى فعالية استعمال جداول النشاط المصورة في تنمية السلوك الاستقلالي للمتعلمين.
- أجريت الدراسة على عينة مكونة من (30) متعلماً ومتعلمة من الذكور والاناث من المتعلمين بمدينة الزقازيق، مقسمة الى مجموعتين: مجموعة تجريبية التي تم تطبيق البرنامج التدريبي عليها، مجموعة ضابطة التي لم تتعرض للبرنامج التدريبي وقد تمت المجانسة بين المجموعتين من حيث العمر الزمني - الذكاء - المستوى الاجتماعي -الاقتصادي -الثقافي - السلوك الاستقلالي.

استعملت الباحثة الأدوات الآتية:

أ- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور من (إعداد: محمد بيومي خليل، 2000).

ب- مقياس السلوك الاستقلالي من (إعداد الباحث).

ج- البرنامج التدريبي (يقوم على جداول النشاط المصورة من إعداد الباحث).

عالجت الباحثة البيانات التي تم الحصول عليها من خلال استعمال الأساليب الإحصائية الآتية:

1. حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2. اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات.

3. معامل ألفا كرونباخ.

أما نتائج الدراسة فكانت على النحو الآتي:

- 1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.01) بين متوسطي درجات المتعلمين المجموعتين الضابطة والتجريبية في السلوك الاستقلالي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية.
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.01) بين متوسطي درجات افراد المجموعة التجريبية في السلوك الاستقلالي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات افراد المجموعة الضابطة في السلوك الاستقلالي في القياسين القبلي والبعدي.
- 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في السلوك الاستقلالي في القياسين البعدي والتبقي. (قريش، 2005، ص 2-192).

(3) دراسة (ابراهيم 2014)

يهدف البحث تعرف أثر الجداول الاسترجاعي في:

1. تحصيل مادة علم الاحياء لطلاب الصف الثاني المتوسط.
 2. التفكير الاستدلالي لطلاب الصف الثاني المتوسط.
- وللتأكد من تحقق هدفي البحث تم صياغة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:
- 1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون على وفق الجدول الاسترجاعي ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية في تحصيل مادة علم الاحياء للصف الثاني المتوسط.
 - 2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون على وفق الجدول الاسترجاعي ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس التفكير الاستدلالي.
- شملت حدود البحث ما يأتي:

- 1- ثانوية الزوراء للبنين /مديرية التربية في بغداد / الرصافة الثانية
 - 2- طلاب الصف الثاني المتوسط للدراسة الصباحية.
 - 3- الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2013 - 2014 م.
 - 4- كتاب علم الأحياء للصف الثاني المتوسط الفصول السابع، الثامن، التاسع، ط1، 2010م.
- وقد تم اختيار المنهج التجريبي ذي المجموعتين المتكافئة والاختبار البعدي للتحصيل والتفكير الاستدلالي، وتم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية والبالغة (62) طالب، ووزعت بصورة عشوائية على مجموعتين وكالآتي:
1. طلاب شعبة (أ) تمثل المجموعة التجريبية التي درست وفق الجدول الاسترجاعي وتكونت من (32) طالب.
 2. طلاب شعبة (ب) تمثل المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية وتكونت من (30) طالب.
- وقد تم مكافأة مجموعتي البحث بالمتغيرات الآتية:
1. العمر الزمني. 2- الذكاء. 3- اختبار المعلومات السابقة. 4- درجة مادة العلوم للصف الأول المتوسط. 5-مقياس التفكير الاستدلالي.

وقام الباحث بإعداد مستلزمات البحث الآتية:

- 1- تحديد المادة العلمية المتضمنة الفصول الثلاثة (السابع، الثامن، التاسع) من مادة علم الاحياء للصف الثاني المتوسط.

لسنة 2014

- 2- تحديد الأغراض السلوكية الخاصة بالفصول الثلاثة وقد بلغت (216) غرضاً سلوكياً.
 - 3- إعداد الخطط التدريسية للمجموعة التجريبية التي درست مادة علم الإحياء على وفق الجدول الاسترجاعي والمجموعة الضابطة التي درست مادة علم الأحياء على وفق الطريقة الاعتيادية.
 - 4- إعداد اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد (40) فقرة وتم التأكد من صدقه وثباته حيث بلغ ثباته 84%.
 - 5- أعد الباحث مقياس التفكير الاستدلالي وتم التأكد من صدقه وثباته حيث بلغ ثباته 78%.
- شملت تجربة البحث الفصل الثاني للعام الدراسي 2013 – 2014

وبعد الانتهاء من التجربة تم تطبيق أدوات البحث كالاتي:

- 1) اختبار التحصيل الدراسي. 2) مقياس التفكير الاستدلالي.

وبعد معالجة النتائج إحصائياً وباستعمال الاختبار التائي (T-test)، أظهرت النتائج ما يأتي:

- 1- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق الجدول الاسترجاعي وتفوقهم على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في التحصيل وعليه رفضت الفرضية الصفرية الأولى.
 - 2- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق الجدول الاسترجاعي وتفوقهم على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في التفكير الاستدلالي وعليه رفضت الفرضية الصفرية الثانية.
- واستنتج الباحث ما يأتي:

1. تأثيرها الإيجابي والفعال في رفع المستوى العلمي والتحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني المتوسط في مادة علم الاحياء مقارنة بالطريقة الاعتيادية.
 2. تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة علم الاحياء.
 3. أسهم الجدول الاسترجاعي في تشجيع الطلاب على حرية الرأي والاستكشاف، وطرح التساؤلات وإثارتهم ومشاركتهم الإيجابية خلال الدرس خاصة وهذا ما شعر به الباحث اثناء تطبيق التجربة، ويعد ذلك مؤشراً لحصولهم على الدافع الداخلي للتعلم مما يزيد في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي.
- وفي ضوء ذلك وضع عدداً من التوصيات والمقترحات لإجراء بحوث ودراسات أخرى لبحث أثر الجدول الاسترجاعي في متغيرات أخرى غير التي وردت في هذه الدراسة. (ابراهيم، 2014، ص 3-116)

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

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

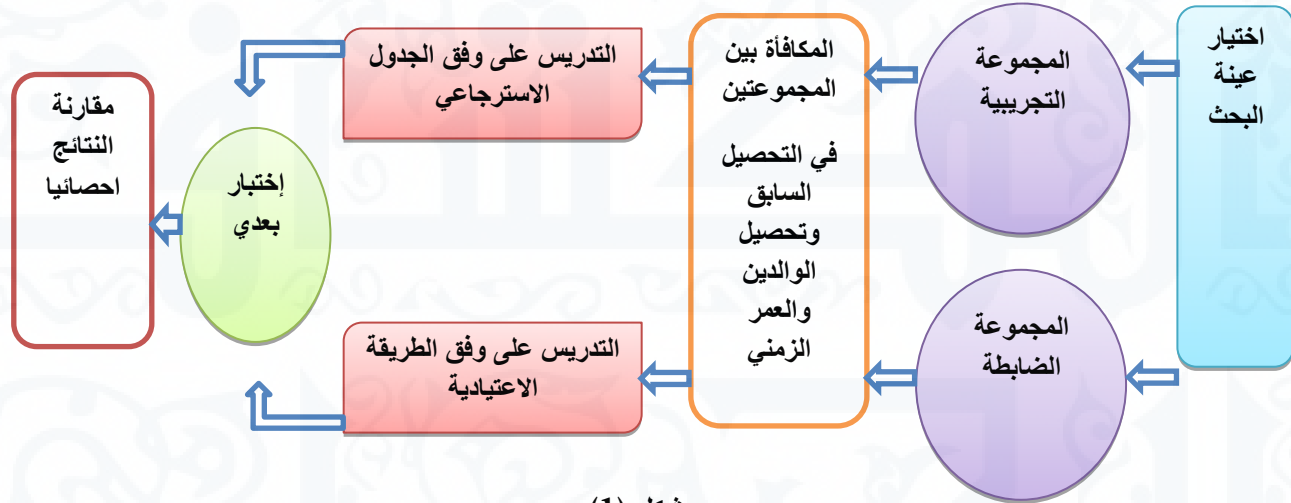
الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

اتبعت الباحثة المنهج التجريبي لأنه المنهج المناسب مع طبيعة بحثها وللتثبت من هدف البحث وفرضيته:

أولاً / التصميم التجريبي:

من أولى الخطوات التي ينبغي للباحث تنفيذها اختبار التصميم التجريبي لأن الاختيار السليم يضمن للباحث الوصول إلى نتائج دقيقة وسليمة، ويُقصد بالتصميم التجريبي الخطة أو الإستراتيجية التي يضعها الباحث للوصول إلى إجابة عن مشكلة بحثه والتحقق من فروضه، والتغلب على ما قد يعترضه من مشكلات في أثناء سيره في التجربة، ولضبط التباين الحاصل في درجات المتغير التابع بحيث يكون راجعاً إلى المتغير المستقل. (الطيب، 2005، ص59)، وهذا يعني أنّ على الباحث أن يحدد التصميم التجريبي الذي سيعتمد عليه في البحث على أن يكون التصميم الذي يختاره ملائماً لمشكلة بحثه وأهدافه وفروضه، وأن يكون ملائماً لاختبار صحة الفروض وخصائص العينة التي اختارها. (عطية، 2009، ص185-186) وبذلك اعتمدت الباحثة تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي ملائماً لظروف البحث الحالي فجاء التصميم على الشكل الآتي:



شكل (1)

التصميم التجريبي للبحث الذي صمّمته الباحثة

يقصد بالمجموعة التجريبية: المجموعة التي تتعرض تلميذاتها للمتغير المستقل (جداول الاسترجاع)، وبالمجموعة الضابطة: المجموعة التي لا تتعرض تلميذاتها للمتغير المستقل. ويقصد بالتحصيل: المتغير التابع الذي يقاس بواسطة اختبار تحصيلي تعده الباحثة لأغراض البحث الحالي.

ثانياً: مجتمع البحث:

تلميذات المدارس الابتدائية للبنات في مركز مدينة العمارة.

ثالثاً: عينة البحث:

اختارت الباحثة مدرسة الوركاء الابتدائية للبنات عينة لبحثها وقد كان الاختيار بطريقة قصدية لأسباب منها:

- 1- لتعاون ادارة المدرسة مع الباحثة في تنفيذ التجربة.
- 2- لقرب المدرسة من منزل الباحثة مما يسهل الوصول ومتابعة العمل في المدرسة.
- 3- لوجود معلمة اللغة العربية⁽¹⁾ التي ابدت تعاونها المطلق في تنفيذ التجربة.

(¹) المعلمة هي: رنا ناجي

وقد بلغ عدد افراد العينة (60) تلميذة بواقع (30) تلميذة لكل مجموعة بعد استبعاد التلميذات الراسبات، والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (1)

يبين اعداد التلميذات عينة البحث في المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	قبل الاستبعاد	عدد الطالبات المستبعدات	بعد الاستبعاد
التجريبية	34	4	30
الضابطة	32	2	30
المجموع	66	6	60

وقد تم استبعاد التلميذات الراسبات في الصف من النتائج فقط مع ابقائهن في الصف خشية الباحثة ان يمتلكن خبرات سابقة اكثر من التلميذات الاخريات

ثالثاً / تكافؤ مجموعتي البحث:

عملت الباحثة جاهدة لاستبعاد تأثير المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في نتائج المتغير المستقل؛ اذ حصلت الباحثة على المعلومات الخاصة بالعمر الزمني والتحصيل الدراسي للأبوين من البطاقة المدرسية، أما درجات التحصيل السابق فقد حصلت عليها الباحثة من سجل الدرجات المُعد من إدارة المدرسة:

- 1- العمر الزمني للتلاميذ محسوباً بالشهور.
- 2- التحصيل السابق.
- 3- التحصيل الدراسي للآباء.
- 4- التحصيل الدراسي للأمهات.

وقد وجدت الباحثة ان المجموعتين متكافئتين في المتغيرات المذكورة.

سادساً: ضبط العوامل الدخيلة (غير التجريبية):

يعد ضبط المتغيرات الدخيلة من الإجراءات المهمة في البحث التجريبي، لتوفير 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، ص73) وقد ضبطت الباحثة المتغيرات الدخيلة بشكل كبير لتمنع تأثيراً على المتغير التابع ليبقى المتغير المستقل هو المؤثر الوحيد..

سابعاً: أداة البحث:

ويتم بناء اختبار تحصيلي للمادة العلمية التي درستها الباحثة للطالبات في اثناء مدة التجربة لقياس مستوى التقدم في

التدريس بـ

1- تحديد الأهداف السلوكية.

يعرّف الهدف السلوكي بأنه "وصف لتغير سلوكي نتوقع حدوثه في شخصية المتعلم نتيجة لمروره بخبرة تعليمية، ويمكن قياسه. أو هو أصغر ناتج تعليمي سلوكي متوقع لعملية التعلم، ويمكن قياسه" (عليان، 2010، ص 29)، وقد صاغت الباحثة أهدافاً سلوكية معرفية بلغ عددها (66) هدفاً سلوكياً، وقد عرضتها الباحثة على مجموعة من الخبراء والمختصين باللغة العربية وطرائق تدريسها والتربية وعلم النفس (ملحق (1)).

2- تحديد محتوى المادة الدراسية.

هي تحضير ذهني وكتابي يضعه المدرس قبل الدرس بمدة كافية يشمل مجموعة من الخطوات المتسلسلة والمنظمة المتخذة من قبله لإيصال المادة العلمية إلى المتعلمين (ربيع، وطارق، 2009، ص139).

تحددت المادة العلمية بموضات قواعد اللغة العربية وهي (مقدمة، اقسام الفعل، الفاعل، المفعول به، المبتدأ والخبر، كان واخواتها، إن وكأن)، وقد اعدت الباحثة خطأ على وفق استراتيجية الجدول الاسترجاعي وبالطريقة التقليدية(ملحق(2))، وعرضت بعد ذلك نمودجا منها على مجموعة الخبراء(ملحق(1))، وقد اجرت التعديلات المناسبة على الخطط حسب ما أشار اليه الخبراء.

3- تحديد جدول الدروس.

سعت الباحثة للمكافأة في جدول الدروس بحيث تكون الدروس في وقت ملائم للتجربة، وقد تعاونت إدارة المدرسة في هذا الشأن وكان جدول الدروس كما في الجدول (9) الاتي:

جدول (9)

توزيع دروس قواعد اللغة العربية بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	اليوم	الدرس
التجريبية	الاثنين	الثاني
الضابطة	الاثنين	الثالث

4- العينة الاستطلاعية.

اختارت الباحثة مدرسة (السيدة زينب الابتدائية للبنات) في حي عواشة للتجربة الاستطلاعية وقد اجرت الاختبار التحصيلي على عينة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي بلغ عددها (40) طالبة، وبعد ذلك اجرت التحليل الاحصائي المناسب ويقصد بالتحليل الاحصائي " عملية فحص أو اختبار استجابات الأفراد عن كل فقرة من فقرات الاختبار، وتتضمن العملية الكشف عن صعوبة الفقرة، أو تمييز الفقرة، وفعالية البدائل من فقرات الاختبار (نجم ورحيم، 2013، ص107)، "، وكما مبين فيما يأتي:

أ- صعوبة الفقرة:

اظهرت الدراسات أن الاختبار يمكن أن يميز إلى أقصى حد ممكن بين الطلبة المختبرين، إذا كان متوسط صعوبة الفقرات التي يشتمل عليها (50%) تقريباً، أي يستطيع أن يجيب (50%) من الطلبة عن كل فقرة من فقرات الاختبار (علام، 2000، ص 286).

وبعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، وجدت الباحثة أنها تتراوح ما بين (0,23) و(0,77)، وهي بهذا تعد معاملات صعوبة مقبولة، إذ يشير بلوم إلى أن فقرات الاختبار تعد مقبولة إذا انحصر معامل صعوبتها بين (20-80%) (Bloom 1971: 168).

ب- تمييز الفقرة:

يعرف معامل التمييز، بقدرة الفقرة على تمييز الفروق الفردية بين الطلاب الذين يعرفون الإجابة الصحيحة، والطلاب الذين لا يعرفونها (الإمام وآخرون، 1990، ص 114)، وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار وجدت الباحثة أنها

تتراوح ما بين (0,31) و(0,67)، وتعد فقرات الاختبار صالحة إذا كانت قوة تمييزها (0,30) فأكثر (الزويبي، 1981، ص 80)، ولهذا أبقّت الباحثة على الفقرات جميعها.

ت- فعالية البدائل الخطأ:

يعد البديل فاعلاً عندما يكون عدد الطلبة الذين اختاروه في المجموعة الدنيا أكبر من عدد الطلبة الذين اختاروه في المجموعة العليا، وفي الاختبارات التي تضم فقرات من الاختبار من متعدد يفضل فحص إجابات الطلبة عن كل بديل من بدائل الفقرة، والهدف من هذا الإجراء الحصول على قيم سالبة للبدائل غير الصحيحة لكي تكون الفقرة جيدة (الزويبي، 1981، ص 81).

وعند حساب فاعلية البدائل غير الصحيحة لفقرات السؤال الأول من الاختبار وجدت الباحثة أنها كانت بين (-2.0) و(-35.0)، وهذا يعني أن البدائل غير الصحيحة قد جذبت إليها عدداً من تلميذات المجموعة الدنيا أكبر من تلميذات المجموعة العليا، وبذلك تقرر الإبقاء على البدائل غير الصحيحة على ما هي عليه من دون تغيير

ث- تحديد زمن الاختبار:

استعانت الباحثة بإحدى المعلمات في المدرسة لتحديد زمن الإجابة على الاختبار التحصيلي على وفق المعادلة الآتية:

زمن التلميذة الأولى + الثانية + الثالثة + ... + الأخيرة

زمن الإجابة =

عدد التلميذات

وكان الوقت اللازم لإجراء الاختبار هو (38) دقيقة

5- صدق الأداة.

يكون المقياس صادقاً في تقدير الخاصية لدى الأفراد إذا كان خالياً من تأثير العوامل التي تجعل المقياس متحيزاً أو التي تؤدي إلى خطأ ثابت أو منتظم، فمثل هذه الأخطاء تسبب حصول الأفراد على درجات أعلى أو أوطأ مما ينبغي (مجيد، 2010، ص 40)، ويقصد بصدق الاختبار صحته في قياس ما يدعي أنه يقيسه، أو هو الاختبار الذي يقيس ما أعد لقياسه، فالاختبار الصادق الذي يقيس فعلاً القدرة أو السمة أو الظاهرة التي وضع الاختبار لها (الزويبي، 2013، ص 155).

تحققت الباحثة من صدق الأداة بنوعين من أنواع الصدق هما:

أ- صدق البناء:

للتحقق من صدق بناء الاختبار التحصيلي أعدت الباحثة جدول مواصفات الاختبار.

ب- الصدق الظاهري:

يقصد بالصدق الظاهري هو الصدق العائد إلى عدد المستويات للمعالجات والمستويات الأخر للمعالجات غير المشمولة بالدراسة وإلى أدوات القياس التي شملت بالدراسة مقارنة مع أدوات القياس التي لم تستخدم بالدراسة بشرط أنها تقيس المتغير نفسه (النعمي، 2010، ص 35)

للتحقق من الصدق الظاهري للأداة عرضت الباحثة الأداة المتمثلة ب (الاختبار التحصيلي) على مجموعة من المختصين باللغة العربية وطرائق تدريسها والمختصون بالتربية وعلم النفس، واخذت الباحثة بأرائهم وأجرت التعديلات الملائمة على الأداة. (ملحق(1)).

6- ثبات الاداة:

استعملت الباحثة للتحقق من صدق الاداة طريقة (الاختبار وإعادة الاختبار) وقد اجرت الباحثة التحليل الاحصائي لتعرف العلاقة بين التطبيقين اذ وجدت ان معامل ارتباط بيرسون كان (0,82) وهو معامل جيد يؤشر الى ثبات الاداة وإمكانية تطبيقها فيما بعد.

7- تطبيق الاداة على العينة الرئيسة.

طبقت الباحثة الاختبار النهائي على افراد العينة (التلميذات)، واستعانت بالمعلمة الاصلية في المدرسة، وقد جرى الاختبار بطريقة سلسلة ولم تحدث اية مشاكل في فترة تطبيق الاختبار.

8- تصحيح الاختبار وجمع النتائج، وتحديد مقدار الفاعلية:

صححت الباحثة أوراق الاختبار بنفسها وجمعت النتائج اللازمة للتحليل الاحصائي وتعرف النتائج الخاصة بالاختبار. ثامناً: طريقة تنفيذ التجربة:

درست المعلمة مجموعتي التجربة بعد تدريبها من الباحثة وهي معلمة ⁽¹⁾ متمكنة من المادة ومتعاونة مع الباحثة بشكل كبير:

1- عملت الباحثة في الأسبوع الأول على أخذ البيانات الخاصة بالتلميذات والتي ساعدت على تحديد حجم العينة واستبعاد التلميذات اللاتي رسبن في الصف نفسه.

2- اعتمدت الباحثة في الأسابيع اللاحقة بتدريس مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بدروس نظرية على معلمة المادة في المدرسة.

3- اجرت الباحثة في الأسبوع الأخير الاختبار التحصيلي البعدي.

4- انتهت التجربة في الأسبوع العاشر من التجربة في يوم الاثنين بتاريخ 2016/1/11م، وهو الاسبوع الاخير للتجربة.

تاسعاً: الوسائل الإحصائية:

لتحليل البيانات واستخلاص النتائج استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية:

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

$$س_1 - س_2$$

= ت

$$\left[\frac{1}{2ن} + \frac{1}{1ن} \right] \frac{2ع_2 (1- 2ن) + 2ع_1 (1- 1ن)}{2 - 2ن + 1ن}$$

إذ تمثل:

ت: القيمة التائية المحسوبة

س1: المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية.

س2: المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة.

ن1: عدد أفراد المجموعة التجريبية.

ن2: عدد أفراد المجموعة الضابطة.

(¹) المعلمة هي (رنا ناجي) في مدرسة الوركاء الابتدائية للبنات

ع^{٢١}: تباين المجموعة التجريبية.

ع^{٢٢}: تباين المجموعة الضابطة. (البياتي، وزكيا، 1977، ص 260)

2- مربع كاي (كا²):

استعملت الباحثة مربع كاي (كا²) في إجراء التكافؤ بين طالبات مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للآباء والأمهات.

$$\text{كا}^2 = \frac{(ل - ق)^2}{ق}$$

إذ تمثل:

(ل) التكرار الملاحظ.

(ق) التكرار المتوقع. (الكبيسي، 2010، ص 193)

3- معامل ارتباط بيرسون

استعمل لحساب معامل ثبات الاختبار.

ن مج س ص - (مج س) (مج ص)

= ر

$$\sqrt{\left[\frac{ن \text{ مج ص}^2 - (مج ص)^2}{ن} \right] \times \left[\frac{ن \text{ مج س}^2 - (مج س)^2}{ن} \right]}$$

إذ تمثل:

(ر) معامل ارتباط بيرسون.

(ن) عدد أفراد العينة.

(س) قيم المتغير الأول.

(ص) قيم المتغير الثاني. (البياتي وزكيا، 1977، ص 260)

5 - معادلة صعوبة الفقرة:

استعملت الباحثة معادلة صعوبة الفقرة في حساب مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار.

$$\text{ص} = \frac{م}{ك}$$

ك

إذ تمثل:

(ص) صعوبة الفقرة

(م) مجموع الأفراد الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة في كل من المجموعتين العليا والدنيا.

(ك) مجموع الأفراد في المجموعتين العليا والدنيا. (الراوي، 2000، ص 354)

6- معادلة تمييز الفقرة:

استعملت الباحثة معادلة تمييز الفقرة في حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار.

مج ص ع - مج ص د

ت =

$$\frac{1}{2} (ع + د)$$

إذ تمثل:

(ت) قوة تمييز الفقرة.

(مج ص ع) مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا.

(مج ص د) مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا.

(ع) عدد أفراد المجموعة العليا.

(د) عدد أفراد المجموعة الدنيا. (العجيلي وآخرون، 2001، ص70)

7 - معادلة فعالية البدائل الخاطئة:

استعملت الباحثة هذه الوسيلة لقياس فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختيار من متعدد.

$$ت م = \frac{ن ع م - ن د م}{ن}$$

إذ تمثل:

ت م: معامل فعالية البدائل.

ن ع م: عدد الافراد الذين اختاروا البديل من المجموعة العليا.

ن د م: عدد الافراد الذين اختاروا البديل من المجموعة الدنيا.

(عودة، 2002، ص 291)

الفصل الرابع**عرض النتيجة وتفسيرها**

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتيجة التي توصل إليها البحث الحالي مع تفسير الباحثة للنتيجة التي تظهر.

أولاً: عرض النتائج:

الفرضية الصفريّة: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تحصيل تلميذات المجموعة

التجريبية اللائي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية بإستراتيجية الجدول الاسترجاعي، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة

اللائي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية".

استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وكانت النتيجة كالآتي:

جدول (2)

قيمة (ت) الجدولية والضابطة للفرضية الاولى

مستوى الدلالة 0.05	حجم الاثار	القيمة الثانية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	التباين	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
		الجدولية	المحسوبة						
دالة إحصائية	0.574	2.00	5.344	58	3.6073	13.0126	22.2333	30	التجريبية
وبحجم اثر متوسط					4.4204	19.5402	16.6667	30	الضابطة

يتبين من جدول (2) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي (22.2333) درجة، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي (16.6667) درجة، وأن قيمة (ت) المحسوبة (5.344) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.00) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (58)، وهذا يدل على أن التجريبية التي درست قواعد اللغة العربية على استراتيجية الجدول الاسترجاعي قد تفوقت على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية، في الاختبار التحصيلي الذي أجري في نهاية التجربة.

وتعتقد الباحثة ان الاسباب التي تقف وراء تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بما يأتي:

- 1- المتغير المستقل (جدول الاسترجاع) كان مؤثراً بشكل ايجابي في زيادة حماس التلميذات مما ساعد في زيادة تحصيلهن الدراسي.
 - 2- طريقة المعلمة في تنفيذ الدرس على وفق جداول الاسترجاع كان سبباً في التحصيل المرتفع للتلميذات.
 - 3- صياغة الاهداف واعداد الخطط الدراسية بما يتلاءم ومستوى التلميذات كان من عوامل زيادة التحصيل الدراسي للتلميذات في مادة قواعد اللغة العربية.
 - 4- الاعداد الجيد للاختبار التحصيلي الذي شمل معظم الاهداف السلوكية والمحتوى الدراسي من الاسباب المهمة في كشف زيادة التحصيل الدراسي للتلميذات في مادة قواعد اللغة العربية.
 - 5- اختيار الوقت والعينة المناسبة والتعاون المثمر من المتعلمات والمعلمة كان من العوامل المهمة في نجاح التجربة.
- الاستنتاجات:** على ضوء نتائج البحث تستنتج الباحثة ما يأتي:

- 1- ان جداول الاسترجاع تساعد المتعلمين على فهم واستيعاب مادة قواعد اللغة العربية لدى المتعلمين في المدرسة الابتدائية.
 - 2- يزداد التحصيل الدراسي لمادة قواعد اللغة العربية عند استعمال المعلمين لجدول الاسترجاع في تعليم قواعد اللغة العربية.
 - 3- يساعد الجدول الاسترجاعي المعلمين في اوصول المادة (قواعد اللغة العربية) الى المتعلمين ويزيد من تفاعلهم الايجابي.
- التوصيات:** خرجت الباحثة بمجموعة توصيات على ضوء نتائج البحث بما يأتي:

- 1- ضرورة تدريب المعلمين على استعمال جداول الاسترجاع في تعليم اللغة العربية لما لها من أهمية في التعليم.
- 2- تمكين التلامذة على استعمال جداول الإسترجاع في بقية الدروس لفائدتها في عملية التعليم.
- 3- وضع جداول استرجاع لمختلف الموضوعات تكون متاحة لأي معلم ومعلمة ليتسنى لهم استعمالها في تعليم اللغة العربية وبقية العلوم.

المقترحات: تقترح الباحثة مجموعة مقترحات تكون مكملة للبحث الحالي منها الآتي:

- 1- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية تكون على فروع اللغة العربية الأخرى.
- 2- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية تكون على طلاب او طالبات المرحلة المتوسطة أو الاعدادية.
- 3- تجريب جدول الاسترجاع في متغيرات تابعة أخرى مثل تنمية الاتجاه او تنمية المفاهيم او الميول عند الطلبة.

المصادر العربية والاجنبية:

القرآن الكريم

- 1- ابراهيم، حيدر معن. أثر الجدول الاسترجاعي في تحصيل مادة علم الاحياء والتفكير الاستدلالي لطلاب الصف الثاني متوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد، العراق، 2014م.
- 2- إبراهيم، مجدي عزيز، معجم المصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، 2009 م.
- 3- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، المجلد 15، دار صادر بيروت للطباعة والنشر، 1956م.
- 4- إسماعيل، بليغ حمدي. استراتيجيات تدريس اللغة العربية (أطر نظرية وتطبيقات عملية)، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2013م.
- 5- الأفندي، محمد حامد: اللغة العربية بين الفصحى والعامية، محاضرات الموسم الثقافي الأول، مكتب التربية العربي لدول الخليج، مطابع مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 1981م.
- 6- الإمام، مصطفى محمود، وآخرون. القياس والتقويم، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، العراق، 1990م.
- 7- البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا زكي اثاثيوس. الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة مؤسسة الثقافة العالمية، بغداد، 1977م
- 8- تونسسية، تونسيه. تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين، (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، الجزائر، 2012م.
- 9- الخطيب، محمد إبراهيم 0 مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
- 10- خلف، أرشد ذياب. تدني المستوى التعليمي الأسباب والمعالجات، دائرة البحوث، مجلس النواب، جمهورية العراق، 2014م.
- 11- الراوي، خاشع. المدخل إلى الإحصاء، ط2، دار الكتب للطباعة والنشر العراق، 2000م.
- 12- ربيع، هادي مشعان، وطارق عبد احمد الدليمي. معلم القرن الحادي والعشرين اسس اعداده وتأهيله، ط1، مكتبة المجتمع العربي، عمان، 2009م.
- 13- الرحيم، احمد حسن، وآخرون: طرق تعليم اللغة العربية للصفين الرابع والخامس معاهد إعداد المعلمين، ج2، ط2، مديرية مطبعة وزارة التربية رقم 3، بغداد، 1408هـ، 1988م
- 14- رواشدة، محمد، أثر برمجية تعليمية في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن وفقاً لمستويات بلوم المعرفية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، 2004 م.
- 15- زاير، سعد علي، وسماء تركي داخل. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط1، دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، 2016م.
- 16- الزعبي، احمد محمد. سيكولوجية الفروق وتطبيقاتها التربوية، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، 2013م.
- 17- الزوبعي، عبد الجليل. الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، العراق، 1981م
- 18- زيتون، عايش. أساليب التدريس الجامعي، دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 1995م.
- 19- شاهين، عماد، مبادئ التعليم المدرسي للأهل والمعلمين، ط1، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 2009م.

- 20- شحاتة، حسن، وزينب النجار. معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، 2003 م.
- 21- شحاتة، حسن وزينب النجار. معجم المصطلحات التربوية والنفسية، كلية التربية، الدار المصري اللبنانية، جامعة عين شمس، القاهرة، 2003م.
- 22- طوالبه، هادي، وآخرون، طرائق التدريس، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2010 م.
- 23- الطيب، محمد وآخرون. مبادئ القياس والتقويم في التربية. ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2005م.
- 24- الطيب، محمد وآخرون. مبادئ القياس والتقويم في التربية. ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2005.
- 25- عادل عبد الله محمد، والسيد محمد فرحات. فعالية التدريب على استخدام جداول النشاط المصورة في الحد من اعراض اضطراب الانتباه لدى الأطفال المتخلفين عقلياً. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد26، الجزء الاول، ص307-326، 2002م.
- 26- عبد العزيز، سعيد. تعليم التفكير ومهاراته، تدريبات وتطبيقات عملية، عمان، دار الثقافة، 2009م.
- 27- عبد الهادي، نبيل ووليد عياد. استراتيجيات تعلم مهارات التفكير بين النظرية والتطبيق، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
- 28- العجيلي، صباح حسين وآخرون. مبادئ القياس والتقويم، مكتبة أحمد الدباغ، بغداد، 2001م.
- 29- عطا، إبراهيم محمد، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط2، 2006م.
- 30- عطية، محسن علي، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، 2009م.
- 31- عطية، محسن علي، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء، عمان، ط1، 2008م.
- 32- عطية، محسن علي. البحث العلمي في التربية... مناهجه... أدواته... وسائله الإحصائية. دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2006.
- 33- علام، صلاح الدين محمود. القياس والتقويم التربوي والنفسي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م.
- 34- علوي، حافظ اسماعيلي 0 نحن واللسانيات 0 مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2007 م.
- 35- عليان، شاهر ربحي، مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها النظرية والتطبيق، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010م.
- 36- عودة، احمد سليمان. القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط5، اريد، دار الامل للنشر والتوزيع، 2002م.
- 37- العياصرة، وليد رفيق. التفكير السابر والابداعي، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2011م.
- 38- قریش، هدى علي سالم محمد (2005): فعالية التدريب على استخدام جداول النشاط المصورة في تنمية السلوك الاستقلالي للأطفال، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- 39- قطامي، نايفة. تعليم التفكير للأطفال، ط1، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2003م.
- 40- قطامي، يوسف. تفكير الأطفال، تطوره، طرق تعليمية، الاهلية للنشر والتوزيع، عمان، 1990م.
- 41- قطامي، يوسف وآخرون. تصميم التدريس، ط1، الشركة العربية المتحدة مع جامعة القدس المفتوحة، القاهرة، 2008.
- 42- الكبيسي، وهيب مجيد. الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية، ط1، مؤسسة المرتضى للكتاب العراقي العالمية المتحدة، بيروت، 2010م.
- 43- المجالي، ماجد. تأثيرات برنامج التسريع الأكاديمي على تحصيل الطلبة الدراسي وتكيفهم النفسي والاجتماعي المدرسي، (اطروحة دكتوراه منشورة)، عمان، 2007م.

- 44- مجيد، سوسن شاكر. الاختبارات النفسية (نماذج)، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.
- 45- المشهداني، محمد بن برجس مشعل. اثر استخدام نموذج وبنتلي في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، جامعة ام القرى، كلية التربية، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، 2010م.
- 46- ملحم، سامي محمد. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط6، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010م.
- 47- مليكة، لويس كامل. الإعاقات العقلية والاضطرابات الارتقائية. القاهرة، مطبعة فيكتور كيرلس، 1998م.
- 48- الموسوي، نجم عبد الله غالي. فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في تدريس مادة طرائق تدريس اللغة العربية، ط1، دار الصادق الثقافية للنشر والتوزيع، بابل، 2015م.
- 49- نجم، سعدون سلمان، وخلود عزيز رحيم. القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، مكتب الأمير، بغداد، 2013.
- 50- النعيمي، محمد عبد العال. تصميم وتحليل التجارب في البحث العلمي، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.
- 51- همشري، عمر احمد، مدخل إلى التربية، ط2، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2007م.
- 52- وزارة التربية (1987)، نظام المدارس الابتدائية، مديرية مطبعة وزارة التربية، بغداد.
- 53- الوندائي، صباح جليل خليل (2007)، أثر أنموذجي ميرل-تينسون وكلوز ماير التعليميين في اكتساب تلامذة المرحلة الابتدائية المفاهيم النحوية في مادة قواعد اللغة الكردية والاحتفاظ بها، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية/أبن رشد، بغداد، 2007م.

- 54- Bloom، B. S. and others: Handbook on formative and summative evaluation of student learning، New York، McGraw-Hill، 1971
- 55- Massey، Gayle N. & Wheeler، John J.:Acquisition andGeneralization of Activity Schedules and their Effects on Task Engagement in a young child with Autism an inclusive preschool classroom. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities، V.(35)، N.(3)، PP.326-235،2000.
- 56-William J. & Amir G.: 11-12 Years old children's informal knowledge and its influence on their formal probabilistic reasoning. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association. San Francisco،1995

الملاحق

ملحق (1)

أسماء الخبراء الذين استعانت بهم الباحثة في اجراءات بحثها

التسلسل	أسماء الخبراء	التخصص الدقيق	مكان العمل
1.	أ.د. جمعة رشيد كضاخ الربيعي	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية/كلية التربية الاساسية
2.	أ. د. سعد علي زاير	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد/كلية التربية ابن رشد
3.	أ.د. فاروق خلف العزاوي	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية/كلية التربية الاساسية

4.	أ.د. فاضل ناهي عبد عون	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة الفاندسية /كلية التربية
5.	أ.م.د. حسن خلباص حمادي الزامل	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد/كلية التربية ابن رشد
6.	أ.م.د. رحيم علي صالح اللامي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد/كلية التربية ابن رشد
7.	أ.م.د. رضية شرهان كريم	لغة عربية	جامعة ميسان/كلية التربية الاساسية
8.	أ.م.د. عباس عودة شنيور	لغة عربية	جامعة ميسان/كلية التربية الاساسية
9.	أ.م.د. فيصل مفتن كاظم	لغة عربية	جامعة ميسان/كلية التربية الاساسية
10.	أ.م.د. قصي عبد العباس	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية/كلية التربية الاساسية
11.	أ.م.د. كاظم حسين غزال	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية/كلية التربية الاساسية
12.	أ.م.د. محمد كاظم جاسم	علم النفس	جامعة ميسان/كلية التربية الاساسية
13.	أ.م.د. ميسون علي جواد	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية/كلية التربية الاساسية
14.	م.د. رعد نعمة راضي	لغة عربية	جامعة ميسان/كلية التربية الاساسية
15.	م. احمد عبد المحسن كاظم	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ميسان/كلية التربية الاساسية
16.	م. سلام ناجي باقر	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ميسان/كلية التربية الاساسية
17.	م. عبد الله مجيد حميد	علم النفس	جامعة ميسان/كلية التربية الاساسية
18.	م. نجم عبد الله غالي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ميسان/كلية التربية الاساسية

ملحق(2)

خطة تعليمية انموذجية لتدريس موضوع (كان وأخواتها) باستعمال جداول الاسترجاع لتلميذات الصف الخامس الابتدائي

اليوم: التاريخ:

الصف والشعبة: الخامس الابتدائي الدرس:

م / كان وأخواتها

الاهداف العامة:

- 1- تقويم اعوجاج الألسنة وتصحيح المعاني والمفاهيم
- 2- تمكين التلاميذ من الكتابة والقراءة والحديث بصورة خالية من أخطاء اللغة.
- 3- ضع ما يكتبه التلاميذ أو يقرؤه في صياغة صحيحة وفقاً للقواعد النحوية.
- 4- فهم معاني ما يكتب وما يقرأ وما يسمع فهماً صحيحاً
- 5- تعزيز التلاميذ على الطريقة المنظمة في الكلام في حياتهم وبيئتهم من خلال ما تعلموه.

الاهداف السلوكية:

- 1- تتعرف عمل كان وأخواتها.
- 2- تستعمل كان وأخواتها في الحديث والكتابة استعمالاً صحيحاً.
- 3- تعطي امثلة جديدة عن كان وأخواتها.
- 4- تعدد كان وأخواتها.
- 5- تعطي تعريفاً لكان وأخواتها بمفهومه الخاص.
- 6- تعرب جملاً تحتوي على كان وأخواتها اعراباً سليماً

الوسائل التعليمية:

- 1- السبورة البيضاء.
- 2- اقلام الكتابة الملونة.
- 3- الكتاب المقرر.
- 4- جداول استرجاع مرسومة على ورق ملون بحجم كبير.

خطوات الدرس:**أولاً: التمهيد:**

السلام عليكم....

سبق وان درستن موضوع المبتدأ والخبر وعرفتن ان المبتدأ هو اسم يقع في اول الجملة ويحتاج الى خبر .

وان الخبر: اسم مرفوع يكون مع المبتدأ جملة مفيدة.

المعلمة: من تعطينا مثلاً عن المبتدأ والخبر؟

تلميذة: الحق واضح.

المعلمة: احسنت. اريد امثلة اخرى؟

تلميذة: المدرسة نظيفة.

تلميذة اخرى: الشجرة مثمرة.

تلميذة اخرى: المهندس نشيطان.

تلميذة اخرى: المعلمون مجتهدون.

المعلمة: احسنتن جميعاً.

المعلمة: الان نأخذ درساً جديداً بعنوان (كان واخواتها) وهي تدخل على المبتدأ والخبر.

المعلمة: عندما تدخل كان واخواتها على المبتدأ والخبر ماذا يحدث في الجملة الاسمية (المبتدأ والخبر)؟

ثانياً: عرض الدرس:

تقوم المعلمة بكتابة الامثلة على السبورة وتطلب من التلميذات الانتباه الى الأمثلة.

ليسَ التعلُّمُ صعباً

صارَ العنبُ زيباً

أمست السماءُ صافيةً

كان الطالبُ ناجحاً في دروسه

أصبح الوردُ متفتحاً في الحديقة

المعلمة: من خلال الامثلة المذكورة والتي تم تدوينها على السبورة يتبين ان (كان واخواتها) تدخل على الجملة الاسمية.

المعلمة: من تعدد اخوات كان:

تلميذة: امسى، وصار، وليس.

تلميذة اخرى: كان، واصبح

المعلمة: احسنتما.

المعلمة: الان سأرسم لكنّ جداولاً توضح الدرس انتبهن معي.

التسلسل	كان واخواتها	معناها
1.	كان	تفيد التوقيت في الزمن الماضي
2.	ليس	تفيد النفي
3.	امسى	تفيد التوقيت في المساء
4.	اصبح	تفيد التوقيت في المساء
5.	صار	تفيد التحويل

المعلمة: الان عرفت معنى كان واخواتها ومعانيها

المعلمة: كان واخواتها تدخل على المبتدأ والخبر فترفع الاول اسما لها وتنصب الثاني خبرا لها، كما موضح في الجدول الاتي:

التسلسل	المبتدأ والخبر	كان واخواتها	الجملة بعد دخول كان واخواتها	اسمها	خبرها
1.	التعلم صعب	ليس	ليس التعلم صعباً	التعلم	صعباً
2.	العنب زبيب	صار	صار العنب زبيباً	العنب	زبيباً
3.	السما صافية	امسى	أمست السما صافية	السما	صافية
4.	الطالب ناجح في دروسه	كان	كانَ الطالبُ ناجحاً في دروسه	الطالبُ	ناجحاً
5.	الورود متفتحة في الحديقة	اصبح	اصبحت الورود متفتحة في الحديقة	الورودُ	متفتحة

وهنا تبدأ المعلمة باستعمال جداول ناقصة وتعمل التلميذات على استرجاع الجداول الناقصة وتعرف النقص من خلال ما تعلمته.

ومن امثلة هذه الجداول:

التسلسل	المبتدأ والخبر	كان واخواتها	الجملة بعد دخول كان واخواتها	اسمها	خبرها
1.	التلميذ حريص على مستقبله	ليس			
2.	العراق مدافع عن حقه	صار			
3.	بابل مدينة أثرية	امسى			
4.	السما ملبدة بالغيوم	كان			
5.	الزهور متفتحة في الحديقة	اصبح			

وكذلك من الجدول الاتي:

حيث تطلب المعلمة استرجاع الكلمات الى مكانها في الجدول:

التسلسل	الجملة	كان واخواتها	اسمها	خبرها
1.	صار التعليم مجانياً في العراق			
2.	أمست السفينة راسية			
3.	ليست الحرية هبة			
4.	أصبح الانسان مخلقاً في الفضاء			
5.	كان السياب شاعراً			

وتطلب المعلمة تجريد الجمل من كان واخواتها وارجاه الجمل الى صيغتها وحركاتها الاصلية كما في الجدول الاتي:

التسلسل	الجملة	كان واخواتها	الجملة بعد حذف كان واخواتها
1.	صار العراقُ بلدًا منتجًا		
2.	أمست الاسواقُ مغلقةً		
3.	ليس الدرسُ صعباً		
4.	أصبحت الطالبةُ مجتهدةً		
5.	كان القمرُ منيراً		

وهكذا تستمر المعلمة باستعمال جداول الاسترجاع حتى تتمكن التلميذات من فهم الدرس

ثالثاً: الربط والموازنة:

وفي هذه الخطوة تعرض المعلمة الجمل المختلفة من اجل الربط بين الجمل:

المعلمة: على ماذا دخلت كان واخواتها؟

تلميذة: دخلت على الجمل الاسمية.

المعلمة: احسنت، هي تدخل على الجمل الاسمية فقط.

المعلمة: ماذا يحدث من تغير في جملة المبتدأ والخبر عند دخول كان واخواتها؟

تلميذة: ترفع الاول(أي المبتدأ) اسماً لها.

تلميذة اخرى: تنصب الخبر خبراً لها.

المعلمة: احسنتما

رابعاً: استنتاج القاعدة:

في هذه الخطوة يتم استنتاج القاعدة من التلميذات وكتابتها على السبورة:

1- كان: فعل ماضي ناقص تدخل على المبتدأ والخبر فترفع المبتدأ اسماً لها، وتنصب الخبر خبراً لها، ولها اخوات

تشبهها في ذلك هي:

(أصبح / أمسى / صار / ليس).

مثل: أمست السماء صافيةً

2- لكل فعل من هذه الافعال معنى خاص به.

التغذية الراجعة والتقويم:

في هذه الخطوة تسأل المعلمة التلميذات بعض الاسئلة منها الآتي:

1- بيني عمل كان وأخواتها.

2- اعطي امثلة جديدة عن كان واخواتها.

3- عددي كان واخواتها.

4- اعطي تعريفاً لكان واخواتها بمفهومك الخاص.

5- اعربي جملاً تحتوي على كان وأخواتها اعراباً سليماً

الواجب البيتي:

حل تمارين الموضوع البالغ عددها (7) تمارين الموجودة في صفحة (35-38) في دفتر الواجب البيتي واحضاره في الدرس القادم

ملحق(3)

الاختبار البعدي بصيغته النهائية

س1: ضعي الخبر المناسب لكل كلمة مبتدأ في الجدول ادناه:

(صافية، حرّ، ظلام، ناضجة، نور)

التسلسل	المبتدأ	الخبر
1-	العلم	
2-	السماء	
3-	الثمار	
4-	العراق	
5-	الجهل	

س2: ضعي دائرة ☐ حول الحرف الذي يمثل الإعراب الصحيح لما تحته خط فيما يأتي:

1- الطالبة مجتهدة.

- أ- خبر مرفوع
- ب- خبر منصوب
- ت- فاعل مرفوع
- ث- مبتدأ مرفوع

2- المكتبة نظيفة.

- أ- خبر
- ب- فاعل
- ت- مبتدأ
- ث- مفعول به

3- حرث الفلاح الأرض.

- أ- خبر مرفوع
- ب- فاعل مرفوع
- ت- مبتدأ مرفوع
- ث- مفعول به منصوب

4- انتصر الحشد في المعارك.

- أ- فعل أمر مبني على السكون الظاهر.
- ب- فعل ماضي مبني على الفتح الظاهر

ت- فعل مضارع مرفوع بالضمّة

ث- فعل مضارع منصوب بالفتحة.

5- كتبت الطالبة الدرس.

أ- خبر مرفوع

ب- خبر منصوب

ت- فاعل مرفوع

ث- مفعول به منصوب

س3: ضعبي دائرة ○ حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة لما تحته خط لكل مما يأتي:

1- الفاعل اسم يكون دائماً:

أ- ساكناً

ب- مجروراً

ت- مرفوعاً

ث- منصوباً

2- زار السائح المتحف في هذه الجملة مفعول به منصوب بـ:

أ- السكون.

ب- الضمة.

ت- الفتحة.

ث- الكسرة.

3- تبدأ الجملة الفعلية بـ:

أ- اسم

ب- حرف

ت- ظرف

ث- فعل

4- الفعل الذي يدل على النفي هو

أ- أصبح

ب- أمسى

ت- كان

ث- ليس

5- المبتدأ هو اسم

أ- ساكن

ب- مجرور

ت- مرفوع

ث- منصوب

6- تدل (كأن) على:

أ- التحويل.

ب- التشبيه.

ت- التوكيد.

ث- الصباح.

7- فعل الامر من الافعال الاتية هو:

أ- ركب.

ب- شرب.

ت- لعب.

ث- يقرأ.

8- صار تدخل على:

أ- الجملة الاسمية

ب- الجملة الفعلية

ت- الفعل الماضي

ث- الفعل المضارع

9- ليس تفيد معنى:

أ- التحويل.

ب- الصباح.

ت- الماضي.

ث- النفي.

10- الفعل المضارع من الافعال الاتية هو:

أ- أضاء.

ب- تبكي.

ت- رسمت.

ث- سافر.

ملحق (4)

درجات الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة الضابطة	التسلسل	المجموعة التجريبية	التسلسل
16	1.	28	1.
21	2.	20	2.
18	3.	17	3.
16	4.	25	4.

15	.5	17	.5
22	.6	26	.6
11	.7	24	.7
20	.8	25	.8
19	.9	22	.9
9	.10	21	.10
20	.11	20	.11
8	.12	28	.12
13	.13	25	.13
9	.14	24	.14
13	.15	20	.15
15	.16	20	.16
15	.17	18	.17
21	.18	28	.18
15	.19	20	.19
21	.20	17	.20
16	.21	21	.21
23	.22	26	.22
17	.23	22	.23
23	.24	27	.24
12	.25	18	.25
20	.26	17	.26
21	.27	21	.27
11	.28	24	.28
19	.29	20	.29
21	.30	26	.30
500	المجموع	667	المجموع
16.6667	الوسط الحسابي	22.2333	الوسط الحسابي
19.5402	التباين	13.0126	التباين
4.4204	الانحراف المعياري	3.6073	الانحراف المعياري

أثر استراتيجية بوليا في تحصيل مادة التاريخ لدى طالبات الصف الرابع الادبي

أ.د. فراس سليم حياوي أ.م.د. حيدر حاتم فالح

الباحثة. زينب حسن مهدي

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

**The Effect of Polya Strategy in the Achievement of History
For the Female Students of the Fourth Literary Year****Prof. Firas Saleem Hayawi Asst. Prof. Haidar Hatim Falih****Researcher Zaynab Hassan Mahdi****College of Basic Education/ University of Babylon**

Mahdi.alsalamy@yahoo.com

Abstract

The present research aims at assessing the effect of Polya strategy in the achievement of Arabic Islamic history for the female students of the fourth literary year. To fulfill the aim of the study the sample of the study is divided into two groups: the controlling group and the experimental one.

Key words: effect, achievement, experimental group, controlling group.

الملخص

يهدف البحث الحالي الى التعرف الى أثر استراتيجية بوليا في تحصيل مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية لدى طالبات الصف الرابع الادبي.

ولتحقيق هدف البحث، صاغت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية باستراتيجية بوليا، ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة ذاتها بالطريقة الاعتيادية.

وللتحقق من ذلك اختارت الباحثة تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي، وتم اختيار اعدادية الخنساء في مدينه الحلة التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة بابل بصورة عشوائية لتكون عينة للدراسة اذ بلغت عينة البحث فيها (61) طالبة، مثلت فيها شعبة (ب) المجموعة التجريبية وعددها (30) طالبة درسن باستعمال استراتيجية بوليا، ومثلت شعبة (ا) المجموعة الضابطة وعددها (31) طالبة درسن بالطريقة الاعتيادية.

أجرت الباحثة تكافؤاً احصائياً بين طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في المتغيرات الآتية:

- 1- العمر الزمني محسوباً بالشهور.
- 2- درجات طالبات مجموعتي البحث في مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية في امتحان الفصل الاول للصف الرابع الاعدادي للعام الدراسي 2014-2015.
- 3- التحصيل الدراسي للاباء.
- 4- التحصيل الدراسي للأمهات.
- 5- اختبار المعلومات التاريخية السابقة.
- 6- اختبار الذكاء.

وقد أعدت الباحثة (125) هدفا سلوكيا للمجال المعرفي وشمل المستويات الستة لتصنيف بلوم (معرفة، فهم، تطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) ضمت الابواب الخمسة المحددة في التجربة (الباب الثامن، الباب التاسع، الباب العاشر، الباب الحادي عشر، الثاني عشر)، واعدت الباحثة خططا تدريسية لموضوعات الابواب المحددة وعرضت بعض النماذج على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم وعلم النفس والتاريخ، إذ درست الباحثة مجموعتي البحث بنفسها في مدة التجربة التي استمرت 11 اسبوعا بدءاً من يوم الاحد 2014/2/15 الى يوم الاربعاء 2014/4/5 بعد انتهاء التجربة طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي المكون من (50) فقرة، (40) فقرة منها اختيار من متعدد، و(10) فقرات مقالية، بعد ان تأكدت الباحثة من صدقه وثباته.

وقد استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الآتية:

- 1- الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين.
- 2- معامل ارتباط بيرسون.
- 3- معامل ارتباط سبيرمان براون
- 4- مربع كاي (كا²).
- 5- معادلة معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية والفقرات المقالية.
- 6- معادلة معامل التمييز للفقرات الموضوعية والفقرات المقالية.
- 7- معادلة فعالية البدائل الخاطئة.

بعد استعمال الاختبار التائي (t-test) في معالجة البيانات الاحصائية، اظهرت تفوق المجموعة التجريبية التي درست مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية باستعمال (استراتيجية بوليا) على طلاب المجموعة الضابطة التي درست المادة ذاتها (بالطريقة الاعتيادية).

وفي ضوء النتائج اوصت الباحثة بتوصيات عدة منها:

- 1- ضرورة اعتماد استراتيجية بوليا في التدريس لما له من اثر في زيادة التحصيل.
- 2- عقد دورات تدريبية مكثفة للمدرسات والمدرسين في مادة التاريخ على كيفية استعمال استراتيجيات حديثة ومنها استراتيجية بوليا.

واستكمالاً لهذا البحث اقترحت الباحثة عدة مقترحات منها:

- 1- اجراء دراسة مماثلة لبيان اثر استراتيجية بوليا في تحصيل مادة التاريخ في صفوف أخرى.
 - 2- اجراء دراسة على وفق متغير الجنس (ذكور، ذكور واناث مختلطة) في تحصيل مادة التاريخ.
- الكلمات المفتاحية:** الاثر، التحصيل، المجموعة التجريبية، المجموعة الضابطة

الفصل الاول

التعريف بالبحث

اولاً: مشكلة البحث:

يعد التاريخ مجالاً تخصصياً واسعاً لكثرة فروعهِ وارتباطهِ المباشر بحياة الإنسان والمجتمع، وهذا يدعو إلى ضرورة الاهتمام بتدريس هذه المادة ومن ذلك المنطلق يعتمد نجاح التدريس واجراءاته على مدى نجاح التفاعل والتواصل الايجابي بين المدرس والطالب ويكتمل هذا التواصل بمدى ادراك كل منهما بالأدوار التي يمارسها من أجل تحقيق اهداف مخطط لها والتي تمثل المفتاح الاساسي لإنجاح عملية التدريس برمتها. (المسعودي وآخرون، 2015:22)

وانطلاقاً مما تقدم اصبح من الضروري مواكبة كل ما هو حديث وجديد من استراتيجيات التدريس، وطرائقه، واساليبه اذ لم يعد مقبولاً التمسك باستراتيجيات قائمة على الحفظ واللقاء والتسميع بمجرد التعود عليها وسهولتها، وذلك لم تعد كافية لمتطلبات العملية التعليمية، ولم تعد قادرة على الاستجابة لأهداف التعليم في ضوء الرؤية الحديثة للتربية والتعليم واصبح من المهم الالمام بكل ما هو جديد في التدريس ووضعه موضع التنفيذ في مجال العمل التربوي وذلك لكون العالم يشهد قفزات نوعيه وكميه في جميع مجالات الحياه وان البقاء على الاستراتيجيات والاساليب التقليدية في التدريس سيزيد حتماً من الفوارق بيننا وبين بلدان العالم المتقدم. (عطيه، 2008:24)

وعلى الرغم من ذلك الى ان الواقع يشير الى ان تدريس مادة التاريخ يتبع بأتباع الطرائق التقليدية مما أدى الى صعوبة فهمها واستيعابها من قبل الطلبة وهذا ما اكدته دراسة (رزوقي، 2009) و(الطار، 2012)، وهذا ما توصلت اليه الباحثة ايضا عند توزيعها الاستبانة الاستطلاعية التي اعدتها ووزعتها على مدرسات مادة التاريخ في الصف الرابع الادبي اذ اشارت الى انهن لا يستعملن الاستراتيجيات الحديثة ومنها استراتيجية بوليا مما ادى الى انخفاض مستوى تحصيل الطالبات في المادة. ومما سبق ذكره تتجلى مشكلة البحث في السؤال الاتي:

هل لاستراتيجية بوليا اثر في تحصيل مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية لدى طالبات الصف الرابع الادبي؟

ثانياً: أهمية البحث:

التربية هي صلاح البشرية وفلاحها وهي قوة هائلة تستطيع ان تزكي النفوس وتنقيها وترشدها الى عبادة الخالق عز وجل كمال العبادة وهي قوة تستطيع تنمية الافراد وصقل مواهبهم وشحن عقولهم وافكارهم وتدريب اجسامهم وتقويمها كما انها تستطيع دفع المجتمع الى العمل والاجتهاد ودفع افراده الى التماسك والتحاب والتراحم والتكامل، فالتربية هي وسيلة لحل المشكلات والنهوض بالأفراد والرقى بالأمم. (الحيلة، 2008:21)

ان علاقة التربية بالتعليم وطيدة اذ يعد التعليم وسيلة مهمة الغاية منه تعلم الطلبة من خلال العمل المبذول فيما بينهم وتقوم سياسة التعليم بالسيطرة على كل من التدريس والتعلم في مجالين من اوسع مجالات التعليم اولهما يخص طبيعة ومحتوى المدرسة المفروضة وثانيهما يخص حجم الفصل الدراسي وكيفية تنظيم قاعة الدراسة وطرق التدريس المستخدمة. (ابراهيم، 2002:11)

لذا ان نجاح التعليم يتركز على مجموعة من العناصر الاساسية وهي المنهج الذي يعد اساساً تستمد منه التربية قوتها لذلك حظي المنهج الدراسي باهتمام المربين بشكل عام والمختصين بالمنهاج بشكل خاص وذلك بوصفه احد العناصر الاساسية في العملية التربوية وهي المدرس والمنهج والطالب. (عليان، 2010: 107)، ويقوم المنهج الدراسي على الاهداف ومحتوى الخبرات التعليمية وتدريب وتقويم وهي مشتقة من اسس فلسفية واجتماعية ونفسية معروفة مرتبطة بالطالب ومجتمعه ومطبقة في مواقف تعليمية تعليمية داخل المدرسة وخارجها. (المسعودي وآخرون، 2015: 28)

وللمواد الاجتماعية مكانة بارزة في المناهج الدراسية في مختلف مراحل الدراسة لما لها من أهمية وأثر فاعل في إعداد الناشئة لمستقبلهم الدراسي والمهني لجعلهم أعضاء نافعين وفاعلين في المجتمع بحيث يستطيعون تحمل عقبات الحياة وأعبائها، ويفهمون المشكلات المحيطة بهم وبمجتمعهم ويسهمون في وضع الحلول الناجحة لها، ويمتلكون أداة التغيير لما، هو أفضل لهم ولمجتمعهم. (الامين، 1994: ص10)

ان الهدف الرئيس من تدريس المواد الاجتماعية هو الاسهام في تفهيم الطلبة ان الحضارة العالمية التي يعيش في ظلها البشر اليوم، ما هي الا نتيجة لجهود الشعوب وان لكل شعب نصيبه في بناء هذه الحضارة بحسب قابليته وكفائته، لقد حدثت تغيرات متتالية ومازالت تحدث في محتويات المواد الاجتماعية في جميع المراحل التعليمية لتساير التطورات التي يتعرض لها المجتمع غير ان التغيير القائم على الحذف او اعادة الصياغة لا يعد ضمنا اكدنا لنهوض تلك المواد بوظيفتها وتحقيقها للأهداف المرغوب فيها، وانما يجب ان يشمل هذا التغيير جميع الاساليب والوسائل والتقنيات المستعملة في تدريس هذه المواد. (اللقاني ورضوان، 1986: 10)

ان طريقة التدريس عنصر مهم من بين عدة عناصر يتكون منها المنهج وليس من السهل تناول الطريقة بمعزل عن المنهج وذلك لان المنهج نظام متكامل عناصره ويؤثر بعضها في بعض، فالأهداف التعليمية مثلا هي المحور الاساسي للمحتوى التعليمي، والاهداف والمحتوى من اهم المؤثرات في نوع طريقة التدريس والوسائل التعليمية المساعدة حيث ان اختيار طريقة التدريس المناسبة يرتبط عضويا بنوع الاهداف المحددة ونوع المحتوى وكذلك بمستوى الطلبة الفكري والتحصيلي ومن هنا تبدو اهمية الاهداف بدقة وتحديد نوع الخبرات التعليمية حتى يسهل بعد ذلك اختيار الطريقة التدريسية المناسبة. (الجبوري، 2013:61)

ان لاستراتيجيات التعلم دور كبير في تركيز الانتباه وتوفير الدافعية والتركيز على العمل المدرسي وتحمل مسؤولية التعلم الذاتي وبنبغي ان تصبح هذه الاستراتيجيات جزءا من بناء الطالب المعرفي يمارسها في اثناء تعلمه وتعليمه وان ممارسة هذه الاستراتيجيات لا تتحقق بسهولة او في يوم وليلة وانما تحتاج لجهد كبير كي تصبح مهارة لدى الطالب، لهذا اصبح من الضروري جدا ان تدخل استراتيجيات التعلم في العملية التدريسية وفي المواد الدراسية كافة ومن الضروري جدا ان يتقن المتعلم مهارات تلك الاستراتيجيات اتقاناً تاماً والتدريب الكافي على كيفية تطبيقها (السورر، 1998:174)

ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية بوليا اذ من شأنها تزيد من حماس المتعلم وتجعله يفكر ويستدعي معارفه ومهاراته التي سبق ان تعلمها ليربطها بالمواقف الجديدة ويعد (جورج بوليا) من الرواد في مجال حل المشكلات ومقترحاته في حل المشكلات من اكثر المقترحات مناسبة ورواجا وقد حدد (جورج بوليا) اثني عشر اسلوبا خاصا بحل المشكلات تعرف بالأساليب الكشفية (Heuristique). (الامين، 2001: 249)

إن الاستراتيجيات التي اقترحها بوليا تختلف عن الطرق الوضعية لحل المشكلات في أنها ليست خطوات أو مراحل أو إجراءات محددة يكفي أن يتبعها الطالب خطوة بعد خطوة بترتيب معين لكي يصل للحل الصحيح، ولكن من شأنها استدعاء معلومات الطالب ومعارفه السابقة ليقوم بربطها بعناصر المشكلة أو الموقف الحالي ليكتشف بنفسه حل المشكلة. (أحمد، 1986، 111)

وبذلك تتضح اهمية هذا البحث بما يأتي:

- 1- اهمية مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية التي تساعد الطلبة على الاطلاع على حضارتنا العريقة.
- 2- اهمية استراتيجيات التدريس الحديثة بوصفها الاساس لإيصال محتوى المناهج الدراسية.
- 3- اهمية المرحلة الاعدادية كونها المرحلة الاساس للطالبات في المراحل التعليمية اللاحقة التي يمرن بها.

4- قد تكون هذه الدراسة احدى الدراسات التي تعمل على مواجهة المشاكل التربوية التي تخص طرائق تدريس التاريخ.
الدراسة الاولى على حد علم الباحثة في العراق في مجال طرائق تدريس التاريخ.

ثالثاً: هدف البحث:

يهدف البحث الى:

معرفة اثر استراتيجيه بوليا في تحصيل مادة التاريخ لدى لطالبات الصف الرابع الادبي.

من خلال التحقق من الفرضية الصفرية الاتية:

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات ا المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية باستراتيجية ا بوليا وبين ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة ذاتها ب بالطريقة الاعتيادية.

رابعاً: حدود البحث:

1- طالبات الصف الرابع الادبي في المدارس الاعدادية والثانوية النهارية للبنات في مركز قضاء الحلة التابعة الى المديرية العامة لتربية محافظة بابل للعام الدراسي 2014 _2015.

2- موضوعات الابواب الخمسة الأخيرة من كتاب تاريخ الحضارة العربية الاسلامية الذي يدرس في العام الدراسي(2014_2015) ط33

خامساً: تحديد المصطلحات:

اولاً: الاثر

عرفه كلا من:

1- (الرازي) بأنه:

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

التعريف الإجرائي:

1- التغير الذي سيحدثه استعمال استراتيجية بوليا في تحصيل طالبات الصف الرابع الادبي في مادة تاريخ الحضارة الاسلامية.

2- الحيلة بأنها:

"مجموعة إجراءات من القواعد التي تنطوي على وسائل تؤدي الى تحقيق خطة موجهة نحو هدف معين". (الحيلة،

2003:77)

التعريف الاجرائي:

مجموعة من الاجراءات التي تتبعها الباحثة مع طالبات المجموعة التجريبية، ويكون مخططا لها مسبقا او بتتابع منطقي

منظم لنتاول موضوعات التاريخية لغرض رفع مستوى تحصيلهن في مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية.

ثانياً: استراتيجية بوليا

عرفها كلا من:

1- احمد بأنها: " استراتيجية من شأنها إثارة حماس التلميذ بما يجعله يفكر ويستدعي معارفه ومهارته السابقة التي تعلمها

ليربطها بعناصر الموقف او المشكلة الحالية المعروضة عليه ليصل للحل المطلوب، وهي استراتيجية مهمة لحل

المشكلات بمختلف أنواعها ولمختلف التلاميذ على اختلاف مستوياتهم في مختلف الاوقات ". (أحمد، 1984:75)

عرفتها الباحثة اجرائيا:

مجموعة من الاجراءات المنظمة او الخطوات المرتبة التي تتبعها الباحثة في تدريس طالبات المجموعة التجريبية موضوعات من كتاب تاريخ الحضارة العربية الاسلامية لرفع مستوى تحصيلهن فيها.

ثالثا: التحصيل**عرفه كلا من:**

2- **الخولي بأنه:** " انجاز يقاس بدرجة اجتياز اختبارات مقننة لاسيما في المجال التعليمي - المدرسي".(الخولي، 2011: 19)

التعريف الاجرائي:

ما تحصل عليه طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة من درجات في الاختبار التحصيلي البعدي الذي اعده الباحثة لموضوعات مادة التاريخ وتطبقه في نهاية التجربة.

رابعا: التاريخ**التعريف الاجرائي:**

الموضوعات التي تتضمنها الابواب الخمسة الاخيرة من كتاب تاريخ الحضارة العربية الاسلامية ط 33 سنة 2014 الذي تدرسه لطالبات الصف الرابع الادبي في العراق.

خامسا: الصف الرابع الادبي

عرفته وزارة التربية "بأنه الصف الاول من صفوف المرحلة الاعدادية في العراق والتي مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات". (وزارة التربية، 1990: 4)

الفصل الثاني**جوانب نظرية ودراسات سابقة****تمهيد:**

إن الجوانب النظرية للبحث هي التي تساعد الباحث على أن يجد بحثاً علمياً له أهداف وفروض علمية تنجم على تحقيقها إضافة معرفيه، لذلك يمكن القول إنها أشبه ما تكون بمجموعة الأسس والقواعد العامة التي تفيد الباحث في دراسة مشكلة بحثه زيادة على أنها تساعد على فهم المعلومات وانتقاء الطرائق والأساليب المنهجية وتقويم المعلومات من طريق المعلومات التي يضمها بحث ما.

وتتضمن الجوانب النظرية لهذا البحث الآتي:

المحور الاول:**اولا: مفهوم النظرية البنائية**

يرى زيتون أن البنائية عبارة عن عملية استقبال للتركييب المعرفية الراهنة، يحدث من خلالها بناء المتعلمين لتراكيب ومعاني معرفية جديدة من خلال التفاعل النشط بين تراكيبهم المعرفية الحالية ومعرفتهم السابقة وبيئة التعلم). زيتون، ٢٠٠3، (٢١٢)

المحور الثاني: استراتيجيات التدريس

أولاً: مفهوم استراتيجية التدريس

يشير مصطلح الاستراتيجيات الى الضبط الواعي المقصود للأنشطة المعرفية لان معناه المحوري هو المعرفة حول المعرفة او التفكير في التفكير ويعتقد ان المهارات المعرفية تلعب دور مهما في انماط الأنشطة المعرفية بما فيها التواصل الشفوي والقراءة، وقراءة الاستيعاب والكتابة واكتساب اللغة والانتباه والادراك والذاكرة وحل المشكلات والمعرفة الاجتماعية بالإضافة الى الاشكال المتنوعة من التوجيه والضبط الذاتي. (ابو رياش، 2007، 219)

إستراتيجية بوليا (Polya-1957)

يعد جورج بوليا (G.Polya) من الرواد في مجال حل المشكلات، وتعد مقترحاته في هذا المجال من اكثر ما كتب عن حل المشكلات رواجاً، واستراتيجيته في حل المشكلات وقد حدد بوليا إثني عشر أسلوباً خاصاً بحل المشكلة تعرف بالأساليب الكشفية (Heuristics)، ووضع إستراتيجية عامة لحل المشكلات تعتمد على مجموعة من الأسئلة المتتابعة في خطوات محددة بشكلٍ محكم لتوجيه مسارات تفكير التلاميذ نحو الحل الصحيح للمشكلة. (الأمين، 2001، 249)

إن الاستراتيجيات التي اقترحها بوليا تختلف عن الطرق الوضعية لحل المشكلات في أنها ليست خطوات أو مراحل أو إجراءات محددة يكفي أن يتبعها الطالب خطوة بعد خطوة بترتيب معين لكي يصل للحل الصحيح، ولكن من شأنها استدعاء معلومات الطالب ومعارفه السابقة ليقوم بربطها بعناصر المشكلة أو الموقف الحالي ليكتشف بنفسه حل المشكلة. (أحمد، 1984، 111)

والأساليب الكشفية (Heuristics) التي عرفها بوليا هي: (Polya، 1957، XVI – XVII P.)

- (1) التشابه الجزئي.
- (2) العناصر المساعدة.
- (3) المشكلات المساعدة.
- (4) التبسيط وإعادة التركيب.
- (5) التحديد (التعريف).
- (6) التعميم.
- (7) الاستقراء.
- (8) البرهان غير المباشر.
- (9) التخصيص.
- (10) التماثل.
- (11) تغيير (اختلاف) المشكلة.
- (12) العمل التحليلي (من الخلف للأمام).

وتؤكد استراتيجية بوليا على العلاقة بين عمليات الاستراتيجيات وحل المشكلة من خلال الفرض الذي يقول إن دراسة عمليات حل المشكلة بحد ذاته يمكن أن تضمن الاستخدام الفعال وانتقالية أثر تلك العمليات. (بدوي، 2003:212)

أما مراحل إستراتيجية بوليا هي (راشد، 2006:166):

أولاً: فهم المشكلة:

- 1- قراءة المشكلة على مسمع جميع الطلبة.
- 2- الطلب من احد الطلبة بإعادة قراءة المشكلة بعد قراءتي.
- 3- توضيح بعض المفاهيم الواردة في النص.
- 4- تحديد المطلوب.
- 5- تنظيم المعلومات بجدول سبوري.

ثانياً: البحث عن الحل

- 1- اعطاء الكلمات الموجودة في النص الى الطلبة.
- 2- توجيه الطلبة الى ترجمة الكلمات الموجودة في النص.
- 3- إثارة اسئلة على تلك الكلمات.
- 4- الشرح بشكل يساعد في الوصول الى الحل.
- 5- السؤال ببعض الاسئلة بدون اجوبة.
- 6- رسم مخطط يوضح ذلك.

ثالثاً: تنفيذ الحل

- 1- كتابة الحل بصيغة خطوات على السبورة.
- 2- مناقشة كل خطوة من خطوات الحل على السبورة.
- 3- إثارة اسئلة والطلب من الطلبة الاجابة عليها بالدفتر.

رابعاً: المراجعة والتوسع:

- 1- السؤال عن كيفية حل المشكلة بطريقة اخرى.
- 2- المقارنة بين الطريقتين المختلفتين لحل المشكلة.

المحور الثالث**التحصيل**

يعد التحصيل الدراسي من المفاهيم التي شاع استخدامها في ميدان التربية وعلم النفس التربوي بصفة خاصة، ذلك لما يمثله من اهمية في تقويم الاداء الدراسي للطلاب حيث ينظر اليه على انه محك اساسي يمكن في ضوئه ومن خلاله تحديد المستوى الاكاديمي للطلاب والحكم على حجم الانتاج التربوي كما ونوعاً، وقد تناول العديد من العلماء المختصين مفهوم التحصيل الدراسي بطرق مختلفة ولعل ابرز الاتجاهات في تحديد هذا المفهوم هو ربطة بمفهوم التعلم المدرسي، فقد استخدمت الاختبارات التحصيلية لتحديد ما تعلمه الفرد بعد ان تعرض لنوع معين من التعليم حسب التخطيط والتصميم المسبق. (الجلالي، 2011: 22)

المحور الرابع: الدراسات السابقة

ستعرض الباحثة عدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث بهدف الافادة من هذه الدراسات في التعرف على اجراءات البحث والتصميم التجريبي واداة البحث والوسائل الاحصائية ومقارنة النتائج وارتأت الباحثة عرض هذه الدراسات على وفق تسلسلها الزمني تم اجراء موازنة بينها وكما يأتي:

1- دراسة راشد (2006م).

2- دراسة عبد الله وسليمان (2011م).

3- دراسة الزيدي (2014م).

4- دراسة الغفور (2014م).

أوجه إفادة الباحثة من الدراسات السابقة

1- التعرف على الوسائل الإحصائية المستخدمة والإفادة منها.

استفادت الباحثة من هذه الدراسات بالاطلاع على عدد من المصادر التي يمكن الرجوع إليها.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

تتناول الباحثة في هذا الفصل عرضاً لإجراءات المنهجية التي استعملتها من حيث:

أولاً: منهج البحث

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي، لأنه يتناسب مع طبيعة البحث وهدفه الرامي إلى معرفة (اثر استراتيجية بوليا في تحصيل مادة التاريخ الحضارة العربية الإسلامية لدى طالبات الصف الرابع الأدبي)، إذ يعد المنهج المناسب الذي تستطيع الباحثة عن طريقه اختيار الفروض التي تتعلق بعلاقات السبب والنتيجة إذ يقوم على استعمال التجربة العلمية في دراسة الموضوع، وهذا الاستعمال تمتاز به البحوث ذات الإجراءات السليمة والنتائج الدقيقة مما يؤدي إلى القيمة العلمية. (عبد الحفيظ ومصطفى، 2000: 107)

ثانياً: التصميم التجريبي:

يعد التصميم التجريبي من الخطوات الأولى التي يفكر بها الباحث عند إجراءات بحثه. (الزويبي ومحمد، 1981،

ص94)

العشوائية	المجموعة	المتغير المستقل	أداة القياس
ع*	التجريبية	استراتيجية بوليا	اختبار البعدي
ع	الضابطة	←	

1-مجتمع البحث

هو مجموعة من الأفراد الذين ينصب عليهم الاهتمام في دراسة معينة أو مجموعة من القياسات التي جمعت من تلك الأفراد (صبحي وآخرون، 2000: 181)، يتكون المجتمع الكلي للبحث الحالي من طالبات الصف الرابع الأدبي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل التابعة للمديرية العامة لتربية بابل للعام الدراسي (2014 - 2015)، ولأجل التعرف على أعداد المدارس زارت الباحثة المديرية العامة لتربية محافظة بابل شعبة الإحصاء بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر من كلية التربية الأساسية ملحق (1) ووجدت أن مجموعها الكلي (13) بواقع (6) ثانوية و(7) إعدادية.

2- عينة البحث:

العينة هي جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة، ويختارها الباحث لإجراء دراسته عليها على وفق قواعد خاصة

لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (محبوب، 2005: 144)

* العشوائية في اختيار المجموعتين (التجريبية والضابطة)

أ/ عينة المدارس

تطلب هذا البحث اختيار مدرسة واحدة من بين المدارس الاعدادية والثانوية النهارية للبنات في الحلة التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة بابل للعام الدراسي(2014- 2015) وباستعمال طريقة السحب العشوائي البسيط* اختيرت اعدادية الخنساء للبنات لتكون عينة البحث الاساسية ومجالاً لتطبيق التجربة.

ب/ عينة الطالبات

بعد ان اختارت الباحثة اعدادية (الخنساء للبنات) زارت تلك المدرسة ومعها كتاب تسهيل مهمة الصادر من المديرية العامة لتربية بابل ملحق (2)، فوجدت انها تضم شعبتين للصف الرابع الادبي وهي (أ، ب) وبطريقة السحب العشوائي البسيط** اختارت شعبة (ب) تمثل المجموعة التجريبية التي تدرس باستعمال استراتيجية بوليا وشعبة (أ) تمثل المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية وقد بلغ المجموع الكلي لطالبات الشعبتين (64) طالبة بواقع (30) المجموعة التجريبية و(31) المجموعة الضابطة استبعدت الباحثة احصائيا البيانات المتعلقة بالطالبات الراسبات جميعها والبالغ عددهن (1) طالبة وذلك لخبرتهن السابقة بالموضوعات وحتى لا تؤثر في نتائج البحث وبعد الاستبعاد اصبح عدد افراد العينة (61) طالبة بواقع (30) طالبة من شعبة (ب) المجموعة التجريبية، و(31) من شعبة (أ) المجموعة الضابطة.

رابعا: تكافؤ مجموعتي البحث:

من متطلبات التجربة او البحث ان تكافئ الباحثة بين طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) احصائيا في بعض المتغيرات التي تعتقد انها تؤثر في نتائج التجربة لهذا كافأت الباحثة بين الطالبات مجموعتي البحث في المتغيرات الاتية:

- العمر الزمني محسوبا بالأشهر: نتائج الاختبار التائي لطالبات مجموعتي البحث في العمر الزمني محسوبا بالشهور

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية بمستوى 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	191.97	65.77	59	0.816	2.000	غير دال احصائيا
الضابطة	31	193.71	72.93				

2- معدل درجات الفصل الاول لمادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية التي تدرس في الرابع الادبي للعام الدراسي (2014-

2015): نتائج اختبار التائي لدرجات طالبات مجموعتي البحث في نصف السنة في مادة التاريخ

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية بمستوى 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	71.27	195.72	59	0.821	2.000	غير دال احصائيا
الضابطة	31	68.06	266.99				

- تحصيل الدراسي للآباء: تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعتي البحث

	العدد	يقرأ ويكتب وابتدائية *	متوسطة	اعدادية ودبلوم	جامعة فما فوق	درجة الحرية	قيمتا (كا ²)		مستوى الدلالة (0.05)
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	8	6	7	9	3	1.991	7.815	غير دالة إحصائياً
الضابطة	31	11	9	5	6				

* استعملت الباحثة طريقة السحب العشوائي البسيط اذ كتبت الباحثة اسماء المدارس الاعدادية والثانوية للبنات النهارية على اوراق صغيرة ووضعتها في كيس ثم سحبت واحدة منها فكانت تحمل اسم اعدادية الخنساء للبنات

** تم اختيار الشعبتين وتحديد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بالطريقة العشوائية نفسها

* دمجت الخليتان يقرأ ويكتب وابتدائي في خليه واحدة كون التكرار المتوقع اقل من (5)

4- التحصيل الدراسي للامهات: تكرارات الالتحاق بالدراسي لامهات طلاب مجموعتي البحث، ودرجة الحرية وقيمتا (كا2) (المحسوبة والجدولية) ومستوى الدلالة

تكرارات التحصيل الدراسي لامهات طالبات مجموعتي البحث

المجموعة	العدد	يقرأ ويكتب وابتدائية	متوسطة	اعدادية ودبلوم	جامعة فما فوق	درجة الحرية	قيمتا (كا ²)		مستوى الدلالة (0.05)
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	10	5	7	8	3	3.858	7.815	غير دالة إحصائياً
الضابطة	31	8	12	6	6				

5- درجات الطلاب في اختبار المعلومات التاريخية السابقة: نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين طلاب مجموعتي البحث في درجات اختبار المعلومات التاريخية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية بمستوى 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	56.57	14.01	59	0.631	2.000	غير دال احصائيا
الضابطة	31	58.90	221.41				

6- اختبار الذكاء: نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين طلاب مجموعتي البحث في درجات اختبار الذكاء الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعتي البحث في اختبار الذكاء

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية بمستوى 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	39.23	97.81	95	0.533	2.000	غير دال احصائيا
الضابطة	31	37.97	74.30				

خامسا ضبط المتغيرات

لقد تم تحديد متغيرات البحث بالشكل الاتي:

1 - المتغير المستقل للمجموعة التجريبية (استراتيجية بوليا).

2 - المتغير التابع (التحصيل).

3 - المتغيرات الدخيلة التي تؤثر في سلامة التصميم التجريبي والمتغير التابع.

إنَّ ضبط التجربة لا يتمثل في مجرد أنَّ يتحكم الباحث في أحد المتغيرات ليرى أثره في متغير ثانٍ، وإنما يجب أن يتمثل في ضبط الملاحظة، والتعرف، والسيطرة على المتغيرات الأخرى التي قد تؤثر في المتغير التابع سواء أكان يتصل منها بأفراد التجربة، أم بالظروف المحيطة بالتجربة. (الزويبي ومحمد، 1981، ص91)

سادسا: متطلبات البحث

- تحديد المادة العلمية

حددت الباحثة المادة العلمية التي سوف يتم تدريسها لطالبات مجموعتي البحث قبل البدء بتطبيق التجربة وقد تضمنت خمسة ابواب (الباب الثامن، الباب التاسع، الباب العاشر، الباب الحادي عشر، الباب الثاني عشر) من كتاب تاريخ الحضارة العربية الاسلامية ط33 لسنة 2014 المقرر تدريسه للعام الدراسي (2014-2015م)

- الاهداف العامة لتدريس مادة التاريخ

وبعد ان اطلعت الباحثة على الاهداف العامة لمادة التاريخ في المرحلة الاعدادية التي اعدتها وزارة التربية، قامت بوضع تلك الاهداف موضع التطبيق وذلك عن طريق ترجمتها على شكل اهداف سلوكية دقيقة.

- تحديد وصياغة الاهداف السلوكية

وبعد ان اطلعت الباحثة على الاهداف العامة لمادة التاريخ في المرحلة الاعدادية التي اعدتها وزارة التربية والخاصة بماده تاريخ الحضارة العربية الاسلامية واعتمادا على الموضوعات في ابواب الكتاب صاغت الباحثة اهدافا سلوكية اعتماد على محتوى الموضوعات التي ستدرسها في اثناء مده التجربة وعلى وفق مستويات بلوم المعرفية الستة (المعرفة الاستيعاب، التطبيق، التحليل، تركيب، التقويم) ومن اجل التأكد من صلاحية هذه الاهداف عرضتها الباحثة على مجموعه من الخبراء في طرائق التدريس والقياس والتقويم ومدرسي التاريخ ملحق (10) وفي ضوء ارائهم ومقترحاتهم وملاحظاتهم عدلت بعضها، واعتمدت الباحثة نسبة (80%) من ارائهم معيارا لصلاحيتها ومدى ملائمتها حتى اصبحت بشكلها النهائي (125) هدفا سلوكيا.

- اعداد الخطط التدريسية

وبعد التخطيط المسبق للدرس عملا منهجيا منظما هادفا الى تحقيق الاهداف المرجوة لهذا اعدت الباحثة خطط تدريسية بعدد فصول الأبواب الخمسة اذ بلغت (46) خطة للموضوعات الدراسية التي سيتم تدريسها لصف الاول في مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية ط 33 لعام 2014 م للأبواب الخمسة الاخيرة (الثامن، التاسع، العاشر، الحادي عشر، الثاني عشر) المقرر تدريسها خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2014 -2015 م) بواقع (23) خطة للمجموعة التجريبية على وفق (استراتيجية بوليا) و(23) خطة للمجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية.

سابعا: اعداد الاختبار التحصيلي البعدي

اجل هذا اعدت الباحثة اختبارا تحصيليا بعديا في نهاية التجربة لمعرفة مدى تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع تميز الاختبار الذي اعدته الباحثة بموضوعيته وصدقته وشموله وثباته في ضوء محتوى المادة المحددة للدراسة وان الاختبارات من اكثر ادوات التقويم شيوعا في نواتج التعلم (الحيلة، 1999، 407) لهذا اعدت الباحثة اختبار يتكون من (50) فقره، وقد مر الاختبار بخطوات سبقت تطبيقه منها:

1- تحديد الهدف من الاختبار

تعد هذه الخطوة من اهم الخطوات في اعداد الاختبار التحصيلي لتصاغ وتصمم فقرات الاختبار بشكل يتلاءم مع الهدف الذي صمم من اجله، حيث يرمي الاختبار التحصيلي الذي اعدته الباحثة الى قياس اثر المتغير المسقل (استراتيجية بوليا) في المتغير التابع (التحصيل النهائي في مادة التاريخ) لطلاب الصف الرابع الاعدادية.

2- مستويات الاختبار

التزمت الباحثة بقياس المستويات الستة لتصنيف بلوم للمجال المعرفي المتوفرة في الاهداف السلوكية التي اعدتها الباحثة.

3- اعداد جدول المواصفات

اعدت الباحثة خريطة اختبارية شملت الابواب الخمسة الاخيرة(الثامن، التاسع، العاشر، الحادي عشر، الثاني عشر) من كتاب تاريخ الحضارة العربية للصف الرابع الادبي الطبعة 33 للعام 2014 وحسب المستويات الستة (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) من المجال المعرفي لتصنيف بلوم وقد تم احتساب الاهمية النسبية لكل فصل من المادة الدراسية، وتم استخراج اهمية نسبة المحتوى والنسب المئوية، وعدد فقرات الاختبار في كل فصل.

4- صياغة فقرات الاختبار التحصيلي

اعدت الباحثة اختبارا تحصيليا يتكون من (50) فقرة اختبارية من نوع اختيار من متعدد ذي الاربعة بدائل و(10) فقرات من الاسئلة المقالية ملحق (13)، وقد حددت الباحثة اعدادها بحسب الاهداف السلوكية واهمية المادة الدراسية لقياس مدى تحقق الاهداف السلوكية الخاصة بحسب المستويات الستة للمجال المعرفي (المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم) لتصنيف بلوم.

5- تعليمات التصحيح

وضع الباحث تعليمات للاختبار التحصيلي وهي:

-تعليمات الاجابة

-تعليمات التصحيح

6- صدق الاختبار

ويقصد بصدق الاختبار "انه يقيس ما وضع لقياسه (ملحم، 2007:270) ومن اجل التحقق من صدق الاختبار عمد الباحث طريقتين (الصدق الظاهري وصدق المحتوى).

7- التطبيق الاستطلاعي للاختبار

أ- عينه التطبيق الاحصائي

الاختبار طبقت الباحثة الاختبار على عينه التطبيق الاحصائي المكونة من (40) طالبة من طالبات الصف الرابع الادبي، في اعدادية الثورة الموافق 2015/4/7 وتم اجراء الاختبار بعد الاتفاق مع ادارة المدرسة ومدرسة المادة بعد انتهاء الطالبات من دراسة الابواب الخمسة الاخيرة من المادة وتبليغ الطالبات بموعد الاختبار بمادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية قبل اسبوع من الموعد المحدد.

ب- عينة التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار

طبقت الباحثة الاختبار على اعدادية الثورة للبنات التي تمثل العينة الاحصائية البالغ عدد طلابها (100) طالبة اذ اتفقت مع مدرسة المادة في المدرسة لتطبيق الاختبار على طالبات الصف الرابع الادبي بعد انتهائهن من دراسة الابواب الخمسة الاخيرة من كتاب تاريخ الحضارة العربية الاسلامية، وحدد يوم الاثنين (2015/4/13) وعلم الطالبات قبل اسبوع من موعد الاختبار وتألف من (50) فقرة

وفي ما يأتي توضيح لأجراءات التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار:

أ- معامل صعوبة الفقرات

بعد ان حسبت الباحثة معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار (الفقرات الموضوعية) فوجدت انها تتراوح بين (0.37- 0.70) والجدول (16) يبين ذلك اما الفقرات المقالية فقد تراوحت بين (0.42-0.57).

ب- قوة تميز الفقرة

عند حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار (الفقرات الموضوعية) وجد انها تتراوح بين (0.33-0.43)، اما القوة التمييزية للفقرات المقالية تتحصر بين (0.33-0.43).

ت- فاعلية البدائل الخاطئة

بعد حساب فاعلية البدائل الخاطئة لكل فقرة من فقرات الاختبار تبين انها تتراوح ما بين (-0.26 و -0.04).

ث - ثبات الاختبار

اعتمدت الباحثة على طريقه التجزئة النصفية وهي شائعة الاستعمال نظرا لان تقدير الثبات فيها يكون من خلال تطبيق الاختبار مره واحده مما يوفر الكثير من الوقت والجهد والتكلفة (الظاهر، 1990:145)، وتعتمد هذه الطريقة على تقسيم الفقرات الاختبارية بين قسمين يضم القسم الاول درجات الفقرات الفردية والقسم الثاني يضم درجات الفقرات الزوجية لطالبات العينة الاستطلاعية ملحق (16) واستخرج الثبات بين النصفين بمعامل ارتباط بيرسون فكان (0.88) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون بلغ (0.94) وهو يعد معامل ثبات جيد، لان معامل الثبات يعد جيداً عالياً اذا بلغ (0.67) فما فوق. (ابو علام، 2004: 324)

- ثبات التصحيح

ولتصحيح فقرات الاختبارات المقالية، اعدت الباحثة معيارا للتصحيح ملحق (17)، عرضته على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم ملحق (10) فكانت نسبة اتفاقهم (80%) وبعد الاخذ بملاحظات الخبراء، اعتمدت الباحثة في التصحيح على وفق هذا المعيار فكانت الدرجة الكلية (درجتان) لكل فقرة مقالية

1-الاتفاق بين التصحيحين

2-الاتفاق بين المصححين

استخدمت الباحثة التصحيح مع مصحح اخر (ولي، 1998: 400)، ومن اجل التحقق من ثبات التصحيح، اتفقت الباحثة مع مدرسة المادة على تصحيح فقرات الاختبار المقالية وجرى الاتفاق معها على حجم الدرجة وعدم وضع اشارات، وعلامات على اوراق الاجابة لتقليل تأثير المصحح بعد ان دربتها حول كيفية تصحيح اجابات عينة الثبات على وفق معيار التصحيح، لذلك استعملت معادلة كوبر لمعرفة نسبة الاتفاق بين الباحث ومدرس المادة *، فكان معامل الثبات في التصحيح (85%) كما في الملحق (18) وهو معامل ثبات عالي.

تاسعا الوسائل الاحصائية

استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية

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

معامل ارتباط بيرسون.

2-معادلة سبيرمان - براون.

3- مربع كاي كا².

4- معادلة معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية.

5-معادلة معامل الصعوبة للفقرات المقالية.

6-معادلة معامل التمييز للفقرة الموضوعية.

7-معادلة معامل التمييز للفقرة المقالية.

8-فاعلية البدائل الخاطئة.

9-معادلة كوبر.

10- معادلة حجم الاثر.

الفصل الرابع

أولاً: عرض النتيجة ذات الدلالة الإحصائية

طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي البعدي على طالبات مجموعتي البحث، ثم استخرجت الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين تم إيجاد القيمة التائية، فأوضح أن الفرق دال إحصائياً ولصالح المجموعة التجريبية عند مستوى (0.05) إذ بلغ متوسط المجموع التجريبية (69.97) وبانحراف معياري (10.35) وتباين (107.12) وبلغ متوسط المجموعة الضابطة (60.71) وبانحراف معياري (13.20) وتباين (174.24) إذا كانت القيمة التائية المحسوبة (3.042)، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.000).

ثانياً: عرض النتيجة ذات الدلالة العلمية:

عمدت الباحثة إلى حساب حجم الأثر وباستعمال المعادلة الخاصة بحساب الحجم إذ إن حجم التأثير يقيس قوة العلاقة بين المتغيرات الموجودة في الدراسة ويعني أن حجم الأثر هو رقم أو دليل عن مقدار أهمية نتيجة الدراسة مثل قوة العلاقة بين متغيرين أو التغير الناتج عن تدخل المتغير المستقل في المتغير التابع وذلك باستخدام أحد مقاييس حجم الأثر الإحصائية حسب عينة البحث (عبد المجيد، 2004: 15-53)

ثانياً: تفسير النتائج:

- 1- إن هذه الاستراتيجية تقوم على تنشيط ذاكرة المتعلمات ولا تهمل الأساس المعرفي السابق لديهن مما يساعد على سرعة التعلم وزيادة التحصيل الدراسي. (أحمد، 1984، 111)
- 2- دراسة التاريخ تعمل على مبدأ حل المشكلات وهذا المبدأ من خطوات هذه الاستراتيجية (استراتيجية بوليا) مما ساعد الطالبات على زيادة التحصيل. (بدوي، 2003: 212)
- 3- إن تدريس مادة التاريخ على وفق استراتيجية بوليا شدد انتباه الطالبات وحفزت تفكيرهن وحركت دوافعهن نحو المادة الدراسية وفهمها مما جعل درس التاريخ أكثر حيوية.

الفصل الخامس

أولاً الاستنتاجات

- 1- إن التدريس بأستراتيجية بوليا أسهم في إعادة تنظيم الخبرات والمعلومات التي حصلت عليها طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة.
- 2- استعمال إستراتيجية جديدة كإستراتيجية (بوليا) وما تحتويه من خطوات ومشاركة إيجابية لجميع الطلاب في الدرس أدى إلى زيادة قدرتهم في التحصيل الدراسي في المعلومات التاريخية لمدة أطول.
- 3- هناك حاجة لطالبات المرحلة الإعدادية إلى أساليب تدريسية حديثة تساعدن على التفكير والاطلاع والبحث خصوصاً في هذه المرحلة التي تعد نقطة انطلاق إلى مرحلة تعليمية جديدة.

ثانياً التوصيات

- 1- مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات، ومعاملة كل طالبة على وفق نوع ذكائها، ومحاولة الوصول بها إلى المستوى المتوقع منه في ضوء إمكاناتها، وفي ضوء استراتيجية بوليا.

2- عقد دورات تدريبية مكثفة للمدرسات والمدرسين في مادة التاريخ على كيفية استعمال استراتيجيات حديثة ومنها استراتيجية بوليا.

3- العمل على اصدار دليل المدرسات والمعلمات يتضمن استراتيجيات تدريس حديثة للاستعانة به في تدريس مادة التاريخ وتوزيعها على المدارس ومنها استراتيجية بوليا.

ثالثا المقترحات

اجراء بحوث مقارنة بين استراتيجية بوليا مع استراتيجيات تدريسية اخرى لمعرفة افضليتها في تحصيل مادة التاريخ.

1. ابراهيم، مجدي عزيز (2002): **المنهج التربوي وتحديات العصر**، القاهرة: دار الكتب.
2. ابو رياش، حسين (2007): **التعلم المعرفي**، ط1، عمان-الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة
3. أحمد، شكري سيد (1986): **البحث عن مشكلة مشابهة أو مرتبطة كأحدى الاستراتيجيات لحل المشكلات الرياضية**، مجلة التربية، عدد (٧5)، قطر.
4. الأمين، شاكر محمود (1994): **أصول تدريس المواد الاجتماعية**، بغداد: مطبعة العباد.
5. الأمين، اسماعيل محمد (2001م): **طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات**، ط1، القاهرة : دار الفكر العربي.
6. بدوي، رمضان مسعود (2003): **استراتيجيات في تعليم وتقويم تعلم الرياضيات**، عمان -الاردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
7. الجبوري، حسين محمد جواد (2013م): **منهجية البحث العلمي مدخل لبناء المهارات البحثية**، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
8. الجاللي، مصطفى لمعان (2011م): **التحصيل الدراسي**، عمان-الاردن: دار المسيرة
9. 1-الحيلة، محمد محمود (2008م): **تصميم التعليم نظرية وممارسة**، ط4، عمان-الاردن: دار المسيرة.
10. 1-الحيلة، محمد محمود (1999): **التصميم التعليمي نظرية وممارسة**، ط1، عمان-الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
11. 1-الحيلة، محمد ومحمود (2003): **تصميم التعليم نظرية وممارسة**، ط2، عمان-الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
12. الخولي، محمود سعيد (2011م): **الذكاء الوجداني بين النشأة والتطبيق**، ط1، جامعة الزقازيق-مصر: مكتبة الانجلو مصرية، كلية التربية.
13. الرازي، محمد بن أبي بكر. **مختار الصحاح**. ط1، دار الرسالة، الكويت، 1998م.
14. راشد، محمد ابراهيم (2006): **مدى ممارسة الطلبة المعلمين لخطوات بوليا في حل المسألة الرياضية من وجهة نظر طلبة "معلم الصف"**، عمان-الاردن: جامعة الاسراء الخاصة.
15. الزويبي، عبد الجليل ابراهيم، ومحمد احمد الغنام (1981): **مناهج البحث في التربية**، بغداد: مطبعة جامعة بغداد.
16. زيتون، حسن حسين، وكمال عبد الحميد زيتون (2003م): **التعلم والتدريس من منظور البنائية**، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
17. السرور، ناديا هائل (1998): **تربية المتميزين والموهوبين**، ط1، عمان-الاردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع
18. صبحي، محمد وآخرون (2000): **مقدمة في الطرق الإحصائية**، ط1، دار البارودي العلمية للنشر والتوزيع.
19. الظاهر، زكريا محمد وآخرون (1999): **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط1، عمان-الاردن: مكتبة الناشر، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

20. عبد الحفيظ، اخلاص محمد ومصطفى حسين باهي (2000م) طرق البحث العلمي والتحليل الاحصائي في المجالات التربوية والنفسية، دار القلم، الكويت.
 21. عطية، محسن علي (2008م): الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، عمان-الاردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
 22. عليان، ربحي مصطفى، وغنيم، عثمان محمد (2004): اساسيات البحث العلمي، ط1: عمان، دار الصفاء للطباعة والنشر.
 23. قطامي، واخرون (2000م): تصميم التدريس، ط1، بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر.
 24. اللقاني، احمد حسنين وبرنس احمد رضوان (1986): تدريس المواد الاجتماعية، ط4، القاهرة: عالم الكتب مطبعة التقدم.
 25. محجوب (2005): أصول البحث العلمي ومناهجه، ط2، عمان: دار المناهج.
 26. المسعودي، محمد حميد واخرون (2015): المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس، عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.
- المصادر**
27. ملحم، سامي محمد (2006): سيكولوجية التعلم والتعليم، ط1، عمان-الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
 28. وزارة التربية، جمهورية العراق، منهج الدراسة الاعدادية، شركة الفنون للطباعة، 1990
 29. ولي، فاضل فتحي محمد (1998): تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية طرقه، اساليبه، قضاياها، المملكة العربية السعودية: دار الاندلس للنشر والتوزيع.

أثر استعمال تقنية السبورة الذكية في تحصيل تلاميذ الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم في مادة العلم في حياتنا

د. عصام إدريس كمتور الحسن أ. محاسن مصطفى محمد البدوي

أستاذ مشارك كلية التربية جامعة الخرطوم مرحلة التعليم الأساسي محلية الخرطوم

The Effect of Using the Smart Board in the Acquisition for the Pupils in the 8th. Class of the Basic Education Stage at Khartoum locality in the Lesson of Science in Our Life.

Associate Prof.Dr. Esam Idris Kamtor Al hassan

Faculty of Education, University of Khartoum

Researcher. Mhasin Mustaffa Al badwi

esamkalhassan@hotmail.com

Abstract

This research aims at identifying (The Effect of Using the Smart Board in the Acquisition for the Pupils in the 8th. Class of the Basic Education Stage at Khartoum locality in the Lesson of Science in Our Life).The researchers have used an experimental design with a partial control for both groups: experimental and control. The researchers have been chosen Abdoun Hammad School for Gifted and Excellence from basic schools at Khartoum locality. The sample has been selected purposely from the pupils of the 8th. Class of (36) boy and girl pupils; (18) in the experimental group who study the lesson of Science in Our Life (Microorganisms Units)by using the Smart Board and (18) in the control group who study the same material by ordinary method. An equivalence between the two groups is made in (age up to months, the IQ , and the midterm exam degree). The researchers have been prepared the behavioral objectives have been defined. The researchers have made an acquisition test for two groups considering of (29) MCQ items after measuring validity and reliability. The researchers reached a number of results, the most important of which: There are statistically significant differences at 0.05 for the significance level between the mean of acquisition degrees for the experimental group which was taught the lesson of Science in Our Life by using the Smart Board and the mean of acquisition degrees for the control group which was taught by using the ordinary method, in the post test, in favor for experimental group.

مستخلص البحث

يهدف هذا البحث للتعرف على أثر استعمال تقنية السبورة الذكية في تحصيل تلاميذ الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم في مقرر العلم في حياتنا. استعمل الباحثان التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتين متكافئتين، إحداهما تجريبية والثانية ضابطة. اختار الباحثان مدرسة عبدون حماد للموهبة والتميز من بين المدارس الأساسية التابعة لمحلية الخرطوم، حيث تم اختيار عينة البحث قصدياً ممثلة في تلاميذ وتلميذات الصف الثامن؛ قومها (36) تلميذ وتلميذة بواقع (18) تلميذ وتلميذة في المجموعة التجريبية والتي درست المادة العلمية (وحدة الكائنات الدقيقة) باستعمال تقنية السبورة الذكية و(18) تلميذ وتلميذة في المجموعة الضابطة والتي درست المادة نفسها بالطريقة الإعتيادية. كُوفئت مجموعتي البحث في متغيرات: (العمر الزمني بالشهور، اختبار الذكاء وتحصيل أفراد العينة في مادة العلم في حياتنا في امتحان نصف السنة). أعد الباحثان أهدافاً سلوكية محددة للمادة الدراسية المشمولة بالبحث، وفي ضوء ذلك تم إعداد الخطة الدراسية والاختبار التحصيلي لمجموعتي البحث، والذي تألف من ستة أسئلة من النوع الموضوعي تكونت من (29) فقرة، بعد تأكد الباحثان من صدقه، وثباته، وفاعلية بدائله؛ تم تطبيق التجربة في الفصل الدراسي الثاني من العام (2014-2015م). وباستعمال المعالجات

الإحصائية الملائمة: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، معادلة ارتباط بيرسون، معامل ارتباط سبيرمان. تم التوصل إلى النتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تحصيل المجموعة التجريبية التي درست مادة العلم في حياتنا باستعمال السبورة الذكية، ومتوسطات درجات تحصيل المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الإعتيادية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تحصيل المجموعة التجريبية بنين الذين درسوا مادة العلم في حياتنا باستعمال السبورة الذكية ومتوسطات درجات تحصيل المجموعة الضابطة بنين الذين درسوا بالطريقة الإعتيادية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تحصيل المجموعة التجريبية بنات التي درست مادة العلم في حياتنا باستعمال السبورة الذكية، ومتوسطات درجات تحصيل المجموعة الضابطة بنات التي درست بالطريقة الإعتيادية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تحصيل المجموعة التجريبية التي درست باستعمال السبورة الذكية في الاختبار البعدي تعزى لمتغير النوع. وفي هذه النتيجة أوصى الباحثان بتوفير المزيد من أجهزة السبورة الذكية في القاعات التدريسية بشكل يتيح للمعلمين والتلاميذ التوظيف الأمثل لهذه التقنية. تشجيع المعلمين على استعمال السبورة الذكية في التعليم كتقنية تزيد من تفاعل التلاميذ ومشاركتهم الفعالة في العملية التعليمية.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث:

يشهد العالم في هذا العصر تطورات هائلة في مجال تقنية المعلومات ووسائل الإتصال، من هنا كان لابد للبلاد النامية من بذل الجهود من أجل مواكبة هذه التطورات، والتغيرات بُغية الاستفادة القصوى من هذه التقنية وما يرتبط بها من أساليب وأجهزة تعليمية في دعم العملية التعليمية، ويبرز التعلم الإلكتروني كأسلوب من شأنه أن يدعم العملية التعليمية ويحولها من طور التلقين إلى طور الإبداع والتفاعل وتنمية المهارات، فيجمع كل الأشكال الإلكترونية للتعليم؛ حيث تستخدم أحدث الطرق باعتماد الحواسيب ووسائطها التخزينية وشبكاتها. (المسلم، 2013، ص 18).

إن تطور نوعية ومستوى التعليم، فضلاً عن كنهه وكيفية جعل الدول النامية على مختلف مستوياتها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية توليه اهتماماً كبيراً. والسودان باعتباره أحد هذه الدول؛ أولى التعليم وتطويره بالغ الاهتمام. وفي سعي وزارة التعليم العام لتحقيق الأهداف والغايات الملقاة على عاتقها، كان التركيز على التعليم الشامل للجميع في القرن الحادي والعشرين الذي يشهد ثورة علمية تكنولوجية جعلت العديد من التربويين وصناع القرار التربوي ينظرون إلى إمكاناتها باعتبارها فرصة سانحة لإحداث تحول نوعي في المنظومة التربوية بجميع مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها.

من جانب فقد اتسع استعمال الحاسوب في المؤسسات التربوية حتى أصبح في وقت قصير وجهد أقل الوسيلة المميزة في نقل المعرفة إلى متلقيها، وقد قادنا استخدام الحاسوب في العملية التعليمية إلى العديد من الأجهزة التقنية الحديثة، وتعد تقنية السبورة الذكية (Smart Board) من أبرز هذه الأجهزة وإحدى إبداعات التطور التقني الذي يعيشه العالم اليوم، فكان لا بد من استثمار هذه التقنية في مؤسساتنا التربوية للإرتقاء بالعملية التعليمية وتبادل المعارف لبناء جيل قادر على مواجهة التحديات بما يمتلكه من مخزون للمعارف العلمية. (عودة، 2014م). ولمواكبة هذا التطور التقني يصبح دور التربية هو تنمية الطالب في الجانب المعرفي والمهاري، وذلك بأساليب وتقنيات متعددة (شاهين، 2011، ص 49).

من هنا فقد نبعت مشكلة البحث في ضوء ما لاحظته الباحثان من ضعف في توظيف أجهزة في التقنيات التعليمية - وما يرتبط بها من برمجيات - في مرحلة التعليم الأساسي، ومن تدن في مستوى تحصيل تلاميذ وتلميذات هذه المرحلة في مادة العلم في حياتنا. وعليه يمكن أن تتبلور مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر استخدام السبورة الذكية على التحصيل الدراسي في مقرر العلم في حياتنا لدى تلاميذ الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي بمدرسة عبدون حماد للموهبة والتميز بمحلية الخرطوم.

ثانياً: أهمية البحث

تتبع أهمية البحث من عدة جوانب:

- 1- تزويد المعلمين بمرحلة التعليم الأساسي بأساس نظري؛ يساعدهم على استخدام السبورة الذكية كجهاز مستحدث في التدريس.
- 2- قد يستفيد المعلمون من نتائج البحث في تحسين طرق وأساليب تدريسهم.
- 3- يمكن الاستفادة من نتائج البحث في وضع مخططات برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة.
- 4- لا يوجد بحث أو دراسة - بحسب علم الباحثان - استعملت هذه التقنية في تدريس مادة العلم في حياتنا لمساعدة تلميذ مرحلة التعليم الأساسي ليعي ويستوعب الدرس.
- 5- تمثل الدراسة استجابة لتوجيهات وتوصيات كثير من المؤتمرات التي تنادي بأهمية البحث في الأجهزة التقنية الحديثة والتأكد من فعاليتها في تدريس مقررات مرحلة التعليم الأساسي.

ثالثاً: أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى:

- 1- تعرّف مدى فاعلية استخدام السبورة الذكية في التحصيل الدراسي في مقرر العلم في حياتنا لدى تلاميذ الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي بمدرسة عبدون حماد للموهبة والتميز بمحلية الخرطوم.
- 2- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تحصيل تلاميذ وتلميذات الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي بمدارس الموهبة والتميز في مقرر العلم في حياتنا جرّاء دراستهم باستخدام السبورة الذكية ودراستهم بالطريقة التقليدية.
- 3- تعرّف إمكانية زيادة فرص التطوير في تدريس مقرر العلم في حياتنا باستخدام السبورة الذكية.

رابعاً: فروض البحث

- 1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تحصيل المجموعة التجريبية التي درست مقرر العلم في حياتنا باستخدام تقنية السبورة الذكية، ومتوسطات درجات تحصيل المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، في الاختبار البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية بنين الذين درسوا مقرر العلم في حياتنا باستخدام تقنية السبورة الذكية، ومتوسطات درجات تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة بنين الذين درسوا بالطريقة التقليدية، في الاختبار البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تحصيل المجموعة التجريبية بنات التي درست مقرر العلم في حياتنا باستخدام تقنية السبورة الذكية، ومتوسطات درجات تحصيل المجموعة الضابطة بنات التي درست بالطريقة التقليدية، في الاختبار البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تحصيل المجموعة التجريبية التي درست باستخدام تقنية السبورة الذكية في الاختبار البعدي تعزى لمتغير النوع.

خامساً: حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على:

حدود مكانية: أُجرى هذا البحث في ولاية الخرطوم، محلية الخرطوم، مدرسة عبدون حماد للموهبة والتميز

حدود زمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2014-2015 م.

حدود موضوعية: دروس من الوحدات المقررة في كتاب العلم في حياتنا المقرر لتلاميذ الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي.

سادساً: تحديد المصطلحات

الأثر: يعرّف كل من شحاتة والنجار (2003، ص32) الأثر بأنه "محصلة تغير مرغوب فيه، يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعلم".

كما عُرِف بأنه قدرة العامل موضوع الدراسة على تحقيق نتيجة إيجابية، لكن إذا انتفت هذه النتيجة فإن العامل قد يكون من الأسباب التي تؤدي إلى حدوث تداعيات سلبية (إبراهيم، 2009، ص 30).

التعريف الإجرائي: التغير الذي ينجم عن استعمال تقنية السبورة الذكية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي في مادة العلم في حياتنا.

السبورة الذكية:

هي نوع خاص من السبورات البيضاء الحساسة التفاعلية التي يتم التعامل معها باللمس والبعض الآخر بالقلم وتتم الكتابة عليها بطريقة إلكترونية، كما يمكن الاستفادة منها وعرض ما على شاشة الحاسوب من تطبيقات متنوعة عليها. (رشيد، 2012)

التعريف الإجرائي: عبارة عن سبورة بيضاء نشطة تعمل باللمس أو بأقلام خاصة (أقلام الحبر الرقمي) وهي وسيلة للتفاعل بين المعلم والمجموعة التجريبية من تلاميذ وتلميذات الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي في مادة العلم في حياتنا بطريقة شيقة وممتعة، بحيث تشد انتباه التلميذ والتلميذة طوال الحصة، وباستطاعة المعلم التحكم بجميع تطبيقات الحاسوب وأن يمحو ما كتبه عن طريق ممحاة خاصة كما يمكن استخدامها لعرض ما على شاشة الحاسوب.

التحصيل الدراسي:

هو مدى استيعاب الطلاب لما حصلوا عليه من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض (اللقاني، 1996م ص47)

التعريف الإجرائي: يقصد به الدرجات التي يتحصل عليها تلاميذ وتلميذات الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي في الاختبار التحصيلي بعد دراسة المادة العلمية المقررة بعد انتهاء التجربة.

مرحلة التعليم الأساسي: عرّفها أبو شنب (1993م، ص3) بأنها: المرحلة التي تمتد لثمان سنوات للفئة العمرية من سن السادسة حتى سن الرابعة عشر، وهي مرحلة واحدة متكاملة تضم المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة السابقتين.

العلم في حياتنا: هو الكتاب السادس في سلسلة الإنسان والكون المقرر للصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي. (المركز القومي للمناهج، 2001م).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: خلفية نظرية

التقنيات التعليمية

إن التحديات التي يواجهها العالم اليوم والتغير الذي طرأ في نواحي الحياة المختلفة، يجعل من الضروري على المؤسسات التعليمية أن تأخذ بالتقنيات التعليمية الحديثة لتحقيق أهدافها، وقد أضاف التطور العلمي كثيراً من التقنيات التعليمية التي يمكن الاستفادة منها في تهيئة مجالات الخبرة للدارسين حتى يتم إعداد الفرد بدرجة عالية من الكفاءة التي تؤهله لمواجهة هذه التحديات. هذا وفي أعقاب انتشار هذا المصطلح منذ نحو عقدين من الزمان أو أكثر قليلاً؛ أُستخدِم في أحيان كثيرة ليحل محل مصطلحات الوسائل التعليمية إلى درجة أنه قد غلب على تفكير كثير من المعلمين والمشتغلين في مجال التربية والتعليم أن مصطلح التقنيات التعليمية ما هو إلا مرادف لمصطلح الوسائل التعليمية، وأن مصدر هذا المصطلح هو رغبة المربين في تطوير مصطلح الوسائل التعليمية أو الوسائل السمعية البصرية لتتماشى مع الوسائل التعليمية الحديثة، التي أمكن التوصل إليها نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي الناتج عن تطبيق المعارف العلمية المتقدمة، في مجال صناعة الأجهزة والمواد التعليمية خاصة في ميادين الحاسوب والإذاعة والتلفزيون، وأجهزة العرض الضوئي وأشرطة التسجيل وغير ذلك من المواد والأجهزة التعليمية الحديثة. (شمي واسماعيل، 2008، ص13).

مفهوم التقنيات التعليمية:

عبارة عن منظومة فرعية من منظومة تكنولوجيا التعليم تتضمن المواد والأدوات والأجهزة التعليمية التي يستخدمها المعلم أو المتعلم أو كليهما في المواقف التعليمية بطريقة منظومية لتسهل عملية التعليم والتعلم (سالم، 2004 م، ص57). ويبرز من بين هذه التقنيات التعليمية الأجهزة التعليمية الإلكترونية والتي صاحبها تطوراً كبيراً خلال العقود الأخيرة الأمر الذي مكن من توظيفها واستخدامها في مجال التعليم وإحداث نقلة نوعية في أدوات العرض الضوئية داخل القاعات. وأضحى على استخدام الأجهزة الإلكترونية من العلامات الدالة على تطور التعليم في المؤسسات التربوية والتعليم العام والجامعي (سرايا، 2007).

ولكي تؤدي الأجهزة الإلكترونية دورها في التعليم العام وبصفة خاصة مرحلة التعليم الأساسي كعنصر رئيس في منظومة التقنيات التعليمية يشير الباحثان في هذا السياق إلى عدة معايير من أهمها:

- حرص المعلم على توفير عنصر التفاعلية بين المتعلم ومحتوى مادة الجهاز التعليمية.
- تدريب المعلم على أفضل أساليب عرض المواد (البرمجيات) التعليمية وفنياتها تدريباً عملياً مستمراً.
- تحديد أسلوب التعليم المستخدم سواء كان في مجموعات صغيرة أو كبيرة أو تعليم فردي مستقل.
- تحديد الفترة الزمنية المناسبة للعرض.

وقد أثبتت العديد من الدراسات أن التوظيف الأمثل للأجهزة الإلكترونية من شأنه أن يُحسن من عائد التعليم ومخرجاته البشرية (سرايا، 2007).

نبذة تاريخية عن جهاز السبورة الذكية:

مرت السبورة بمراحل عديدة منذ أن كانت بدائية على ألواح من الحجارة ثم ألواح الخشب مع الحجارة ثم السبورة مع الطباشير ثم السبورة البيضاء والآن (السبورة التفاعلية)، وفي محاولة لايجاد بديل للسبورات التقليدية مثل اللوحة والطباشيرية والمغناطيسية، وبعد تجارب وأبحاث تكنولوجية عديدة أمكن التوصل في منتصف 1980م لفكرة جديدة يدور حول ربط

الحاسوب بشاشة عرض (لوحة) حساسة تعمل كبديل لشاشة الحاسوب بدون فأرة أو لوحة مفاتيح، وطريقة التنقل فيها هي للمس من قبل كل من ديفيد مارتن وزوجته نانسي نولتون في إحدى الشركات الكبرى الرائدة في مجال تكنولوجيا التعليم في كندا والولايات المتحدة، لم يكن أحد يعرف عن وجود السبورة التفاعلية في تلك السنوات المبكرة، ناهيك عن التساؤل لماذا قد ترغب أو تحتاج إلى السبورة التفاعلية ؟ من هنا فإن مبيعات السبورة التفاعلية بدأت بطيئة. في ذلك الوقت، واستغرق الأمر جهداً كبيراً لترك الناس يعرفون عن هذا المنتج والفوائد التي يمكنهم تحقيقها جرّاء استخدامها. وفي العام 1991م تم الإعلان عن إنتاج أول سبورة تفاعلية لأول مرة عن طريق شركة سمارت.(بن فاطمة،2012).

في عام 1992 شكلت سمارت تحالفاً استراتيجياً مع شركة إنتل الأمريكية أدى إلى تطوير المنتجات المشتركة وجهود التسويق المشترك وملكية الأسهم في شركة إنتل سمارت، وقد وسعت الشركة بشكل مطرد عملياتها لتلبية زيادة الطلب العالمي. وقال ديفيد مارتن المؤسس المشارك والرئيس التنفيذي: " رأينا منذ أن تم إصدار أول سبورة تفاعلية أنها مجزية وفعالة في عملية التعليم وعدد العملاء الذين يقدرّون أهمية السبورة التفاعلية في ازدياد". وفي عام 1998م تم تطوير النظام ليس فقط على الحاسوب بل على Note Book أيضاً وفي عام 1999 تم بيعها بالأسواق.

وفي عام 2001م أدخل التسجيل والصوت إلى السبورة التفاعلية وتم تسويقه عام 2003م، وفي عام 2005م كشف النقاب عن لائحة السبورة التفاعلية اللاسلكية، قرص الحاسوب الذي يتيح للمستخدمين التعامل وتحديد الكائنات التي تظهر على الشاشة، وإنشاء وحفظ الملاحظات وبدء تشغيل التطبيقات. وفي العام 2002م، تم بيع أكثر من 7000 سبورة ذكية في منطقة الشرق الأوسط، واصلت سمارت تطوير وصقل ألواح الكتابة التفاعلية عن طريق تحسين وتصميم الأجهزة، وتطوير البرمجيات. واستمرت خطوات التطوير والإضافة للسبورة التفاعلية لتصل إلى الشكل الأخير المستخدم في الوقت الراهن. (الرشيدي، 2012م).

الأهمية التربوية للسبورة الذكية

يمكن توضيح هذه الأهمية من خلال ثلاثة جوانب:

أولاً: أهميتها بالنسبة للعملية التعليمية

تؤثر السبورة الذكية تأثيراً واسعاً في سير العملية التعليمية ؛ فهي تساعد على تسهيل الممارسة التعليمية في المدارس من خلال إثارة الحوار والنقاش أثناء العرض للدرس لأنها تستطيع أن تجذب الانتباه وتجعل تركيز الطلاب قائم طوال زمن الحصة، كما أنها تساعد المعلمين على وضع خطة قبل البدء بالحصة من خلال الترتيب والتنظيم وإضافة بعض المؤثرات من صوت وصورة، فهي بذلك تخدم جميع محتويات الدروس والمقررات الدراسية وهي بذلك تخدم العملية التعليمية من خلال:

1- عرض الدروس بطريقة مشوقة:

تتميز السبورة التفاعلية بإمكانية استخدام معظم برامج مايكروسوفت أوفيس (Microsoft Office) وبإمكانية الإبحار في برامج الانترنت بكل حرية، مما يسهم بشكل مباشر في إثراء المادة العلمية من خلال إضافة أبعاد ومؤثرات خاصة وبرامج مميزة تساعد في توسيع خبرات المتعلم، وتيسير بناء المفاهيم واستثارة اهتمام المتعلم وإشباع حاجته للتعلم، لكونها تعرض المادة العلمية بأساليب مثيرة ومشوقة وجذابة، كما تتيح هذه السبورة للمتعلمين الفرصة للتفاعل معها والمشاركة الفعالة في العملية التعليمية وبالتالي بقاء أثر التعلم.(Becta,2003).

2- تسجيل و إعادة عرض الدروس:

يمكن من خلال السبورة التفاعلية تسجيل وإعادة عرض الدروس بعد حفظها بحيث يمكن عرضها على الطلاب الغائبين أو طباعة الدرس كاملاً للفصل بدلاً من كتابته في الدفاتر، كما أنه بالإمكان إرساله بالبريد الإلكتروني عن طريق الانترنت، وبالتالي لن يفوت أي طالب متغيب أي درس (Becta,2003).

3- حل مشكلة نقص المعلمين:

يمكن استخدام السبورة الذكية في التغلب على مشكلة نقص المعلمين في بعض التخصصات، بحيث يمكن إعادة عرض الدرس المشروح كاملاً من قبل معلم ما - عند الحاجة - على فصل آخر بعد تحميله في جهاز الحاسوب الخاص بالسبورة أو في قرص CD بدلاً من إبقاء الفصل بدون معلم. (الزعبي، 2011، ص18).

4- وسيلة لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة:

تخدم السبورة التفاعلية عملية تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة؛ فالصور المستخدمة من خلال السبورة الذكية مثلاً وكيفية تحريكها من شأنها أن تجذب انتباه المعاقين وتركز المعلومات في أذهانهم. (Gast& Mechling, 2007).

6- تجعل العملية التعليمية أكثر مرونة:

عند استخدام السبورة الذكية ؛ فإن المتعلم يستطيع أن يستخدم حاسة البصر برؤية الأشياء تتحرك عليها مثل عرض فيديو، كذلك حاسة اللمس كاللعب بأدواتها باستخدام الأقونات، ومن ذلك تجعل هذه التقنية العملية التعليمية أكثر مرونة و سلاسة وتنظيماً.

ثانياً: أهميتها بالنسبة للمعلم

1- توفير الوقت و الجهد:

توفر السبورة الذكية الكثير من الوقت والجهد للمعلم، فهو يحتاج لوقت طويل للبحث عن الوسيلة التعليمية أو تصميمها أو إنتاجها، وعلى سبيل المثال: في مادة اللغة الإنجليزية يستخدم المعلم البطاقات والصور لعرض الكلمات التي بحث عنها في المجلات، وفي برامج الكليب آرت (Clip Art)، ومن الإنترنت وبعد ذلك يقوم بلصقها على بطاقات أو (Flashcards) لاستخدامها في عرض المادة العلمية، كما يوفر وسيلة الحائط لدرس كامل، و في مادة العلوم يحتاج المعلم لمجسمات وصور وفي مادة الاجتماعيات يحتاج لخرائط، كما قد تكون الوسيلة التعليمية مكلفة مادياً على المعلم، لذا فإن السبورة الذكية هي البديل الأمثل لكل معلم مبدع لما تتضمنه من صور وأشكال ونماذج. (الزعبي: 2011).

2- التعاون بين المعلمين في التدريس:

تتيح السبورة الذكية للمعلمين الفرصة للتعاون و تبادل المادة العلمية المشروحة في وقت سابق، كما يمكن من خلال هذه السبورة أيضاً تبادل الآراء، والمقترحات بين المعلمين في الدروس، والاطلاع على المواقع التعليمية المختلفة التي تخدم العملية التعليمية. (Becta, 2003).

3- تساعد المعلمين في تعزيز دروسهم:

تسمح السبورة الذكية للمعلم من استيراد الصور والفيديو التي تخدم درسه من ملفاته الخاصة أو من شبكة الانترنت.

ثالثاً: أهميتها بالنسبة للمتعم

1/ تحفيز الطلاب على المشاركة: تعتبر السبورة الذكية وسيلة لزيادة وتسهيل مشاركة التلاميذ داخل الفصل الدراسي، وتحفيزهم لإثبات معرفتهم. (Shenton, &Pagett, 2007).

2/ القضاء على حاجز الخجل عند التلاميذ: عندما يرى التلاميذ الخجولين تفاعل زملائهم مع السبورة الذكية تخلق لديهم رغبة في كسر حاجز خجلهم فكل ما يحتاجونه هو لمسة إصبع وتتم العملية بسهولة، وبذلك لن نجد تلاميذ خجولين في أي فصل يحتوي على سبورة ذكية. (Sani, 2007).

3/ ترسيخ المعلومات في ذهن التلاميذ: يجد التلاميذ صغار السن صعوبة في حفظ عدة معلومات في آن واحد، ويمكن القضاء على هذه المشكلة بتوظيف السبورة الذكية عن طريق استخدام الصور المتحركة والفلاشات والرسومات لتسهيل حفظ المعلومات (Preston & Mowbray, 2008).

4/ مفيدة لتلاميذ التعلم البطيء: حيث يمكن الاستفادة منها في تصميم واستخدام الرموز والصور مما يقرب المعرفة في ذهن التلميذ بطيء التعلم. (Ngao, 2006).

أبرز إيجابيات السبورة الذكية في التعليم الأساسي

يمكن إيجاز ما يمكن أن تقدمه السبورة الذكية في التعليم الأساسي فيما يلي:

- 1- سهولة استرجاع الدروس والمعلومات المخزنة كاملة بالنسبة للمعلم والتلميذ حيث من الممكن عمل مشاركة لمساحة تخزينية معينة على شبكة الإنترنت، وهذا من شأنه رفع كفاءة التلاميذ وتحفيزهم لمواصلة عملية المذاكرة.
 - 2- تتيح للمعلم طباعة ما تم شرحه وتوزيعه على التلاميذ أو حفظه وإرساله لهم عبر البريد الإلكتروني (E-mail) وبالتالي لا يحتاج المتعلم لنقل ما يكتبه المعلم على السبورة، وهذا بدوره يقلل من تشتت التلاميذ حيث أن التركيز سيكون موجهاً لفهم المواضيع المشروحة.
 - 3- عرض المعلومات بشكل سلس ومرن وممتع.
 - 4- عملية التفاعل التي توفرها هذه السبورة الذكية تزيد من قدرة التلاميذ على حفظ المعلومات وفهمها بالشكل الصحيح بطريقة علمية عملية.
 - 5- تقلل من استخدام المعلمين لأنواع مختلفة من الطباشير والأقلام التي قد تسبب أمراضاً مختلفة على المدى الطويل.
 - 6- تطوير عملية التعلم عن بعد.
 - 7- رفع درجة انتباه و كذلك تفاعل التلاميذ مع الدروس محل الشرح والعرض وأيضاً الرغبة للخروج إلى السبورة والمشاركة الفاعلة.
 - 8- تعزيز التلاميذ على حب العمل الجماعي و تبني علاقة ما بين المعلم والتلاميذ، وعليه تعتبر وسيلة لتبادل الخبرات بين التلاميذ.
 - 9- تسهم في معالجة الفروق الفردية بين الدارسين.
 - 10- تعدي حدود الزمان والمكان حيث يمكن التعايش مع ما حصل في الماضي (الحروب) ومشاهدة ما يحدث في الوقت الحاضر (الاحتراق في التجارب العلمية) وكذلك رؤية ما يتوقع حدوثه في المستقبل (مشاهدة حالات التصادم الشمسي، مشاهدة نتائج السرعة في السيارات الحوادث).
 - 11- تجنب المخاطر التي من الممكن أن تحدث عند الخروج إلى أرض الواقع لدراسة إحدى الظواهر الطبيعية وكذلك تجنب سوء الأحوال الجوية (الخروج الى الاماكن البعيدة لمشاهدة الجبال صيفاً).
- وفيما يلي جدول يبرز أوجه المقارنة بين السبورة الذكية والسبورة التقليدية (مندور، 2009م) (الصباغ، 2012م)

ثانياً: دراسات سابقة

اطلع الباحثان على عدد من الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية من حيث منهجيتها، وإجراءاتها، وفيما يلي عرضاً لهذه الدراسات مرتبة ترتيباً زمنياً من الأقدم إلى الأحدث بما فيها من دراسات عربية وأجنبية.

أ- دراسات عربية**دراسة أبو العينين (2011)**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف أثر السبورة التفاعلية على تحصيل الطلاب الأجانب غير الناطقين في مادة اللغة العربية للمستوى المبتدئ في المرحلة المتوسطة مقارنة بالطريقة التقليدية. طبقت الدراسة على عينة مكونة من (60) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة في أكاديمية دبي الأمريكية بدولة الإمارات العربية خلال العام الدراسي 2010/2011م. (وقد تم توزيعهم في مجموعتين متساويتين) تجريبية وضابطة (قامت الباحثة تم استخدام السبورة التفاعلية بشكل أساسي مع المجموعة التجريبية، والطريقة التقليدية مع المجموعة الضابطة. كما قامت بإعداد اختبار تحصيلي لقياس تحصيل الطلبة في اللغة العربية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في أداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي ولصالح المجموعة التجريبية.

دراسة طلال (2011)

هدفت هذه الدراسة للمقارنة بين أثر التدريس باستخدام السبورة التفاعلية والتدريس باستخدام السبورة التقليدية في التحصيل الدراسي الفوري والمؤجل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في قواعد اللغة العربية، وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين متكافئتين من حيث العدد والمستوى. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الفوري ولصالح المتغير المستقل في المجموعة التجريبية وهو السبورة التفاعلية. بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المؤجل بين المجموعة التجريبية والضابطة.

دراسة الزعبي (2011)

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي باستخدام السبورة التفاعلية في التحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت، حيث تلقت المجموعة التجريبية تعليماً بمساعدة برنامج تعليمي يعتمد على استخدام السبورة التفاعلية، بينما تلقت المجموعة الضابطة تعليماً بالطريقة التقليدية، وقد خلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن للسبورة التفاعلية دور واضح في تحسين مستوى التحصيل في مادة العلوم.

دراسة أبو رزق (2012)

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر السبورة التفاعلية في إكساب الطلبة المعلمين مهارة التخطيط في تدريس مادة اللغة العربية وتحديد مدى الاستفادة منها في هذا المجال، كما سعت الدراسة إلى تحديد اتجاهات الطلبة المعلمين نحو السبورة التفاعلية كأداة تعليمية. اعتمدت الدراسة على استخدام كل من المنهج شبه التجريبي وكذلك المنهج الوصفي اقتضت الدراسة على عينة من طلبة كلية التربية في جامعة العين للعلوم والتكنولوجيا، قسم الدبلوم المهني في التدريس، والمسجلين لمساق طرائق تدريس اللغة العربية في الفصل الأول للعام الدراسي 2011-2012م، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء أفراد عينة الدراسة في التخطيط اليومي، وفي مجموع علامات التخطيط اليومي والسبوري معاً ولصالح أداء طلبة المجموعة التجريبية. وأشارت النتائج إلى تفوق الطلبة الذين درسوا باستخدام السبورة التفاعلية على سواهم ممن لم يستخدموها في تعلمهم.

جبيلي، (2014)

هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية الدمج بين استخدام السبورة الذكية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي في تحصيل طلبة تكنولوجيا التعليم للمعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية، وقد تكونت عينة الدراسة من (50) طالباً وطالبة من مستوى البكالوريوس من طلبة قسم تكنولوجيا التعليم في جامعة جدارا الأردنية .حيث اختيرت شعبتان عشوائياً من طلبة مادة "إنتاج البرمجيات التعليمية"، واختيرت شعبة عشوائياً؛ لتكون المجموعة التجريبية، وأخرى لتكون مجموعة ضابطة .وضمت المجموعة التجريبية (25) طالباً وطالبة استخدموا السبورة الذكية، ووظفوا مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وبعد تطبيق الدراسة، التي استغرقت ستة أسابيع، طُبّق اختبار تحصيلي لطلبة المجموعتين جميعهم .وأشارت النتائج إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة.

ب- دراسات أجنبية**دراسة (Zittle, 2004)**

هدفت إلى استقصاء أثر استخدام السبورة الذكية على التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثالث والرابع الابتدائي في الرياضيات .تكونت عينة الدراسة من (92) طالباً وطالبة موزعين على مجموعتين: الأولى (53) طالباً وطالبة كمجموعة ضابطة درست باستخدام أجهزة حاسوب مكتبية، والثانية (39) طالباً وطالبة كمجموعة تجريبية درست باستخدام السبورة الذكية . وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل الطلبة في الرياضيات لصالح طلبة المجموعة التجريبية .وقد أكدت المشاهدات الصفية والمقابلات مع المعلمين الذين شاركوا بالدراسة، على أن الطلبة الذين تعلموا باستخدام السبورة التفاعلية تفاعلوا وتعاونوا مع بعضهم البعض بشكل أكبر وأكثر عفوية.

دراسة (Dhindsa & Emran, 2006)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف على أثر استخدام السبورة الذكية على تحصيل الطلبة في مادة الكيمياء في بروناي . وقد تكونت عينة الدراسة من (115) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية تتراوح أعمارهم بين 16- 19 سنة، تم توزيعهم في مجموعتين: المجموعة الضابطة، والتي تكونت من (25) طالباً و(33) طالبة درسوا بطريقة المحاضرة والمجموعة التجريبية وقد تكونت من (23) طالباً و(34) طالبة درسوا باستخدام السبورة الذكية. وقد تم استخدام اختبار تحصيلي تكوّن من ثلاثة أقسام) أسئلة الاختيار من متعدد، وأسئلة الإجابات القصيرة، والأسئلة المقالية (لقياس التحصيل العلمي للطلبة .وقد دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل الطلبة في الكيمياء لصالح طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار الكلي وكذلك في أقسام الاختبار .وعلاوة على ذلك، لم تظهر النتائج فروق ذات دلالة احصائية تعزى لعامل الجنس في المجموعة التجريبية، بينما كانت الفروق ذات دلالة احصائية في التحصيل تعزى لعامل الجنس في المجموعة .دراسة (Smith,et.al.,2006)

سعت هذه الدراسة لمعرفة أثر السبورة الذكية على زيادة التفاعل بين المعلم والطالب في حصص القراءة والكتابة والحساب، ولتحقيق ذلك تم مشاهدة 184 حصة صفية على مدار سنتين لعينة من مدرسي المرحلة الابتدائية تم التدريس فيها بالسبورة التفاعلية وبدونها وباستخدام نموذج مشاهدة محوسب. توصلت الدراسة إلى أن السبورة التفاعلية أدت إلى بعض التغييرات في التفاعل بين المعلم والطالب.

دراسة (Swan, & et.al, 2008)

هدفت هذه الدراسة للتحقق إن كان استخدام السبورة الذكية يؤدي إلى تحسين التحصيل الدراسي للطلبة في اللغة الإنجليزية والرياضيات. وتم استخدام اختبارات الأداء في القراءة والرياضيات المقننة والتي تستخدم على مستوى ولاية أوهايو

بالولايات المتحدة الأمريكية للمقارنة بين علامات تحصيل الطلبة من الصف الثالث إلى الصف الثامن في التعليم الأساسي في إحدى مدارس الولاية. وشارك في الدراسة عشرات الطلبة الذين استخدم معلومهم السبورة التفاعلية والطلبة الذين لم يستخدم معلومهم السبورة التفاعلية. وأظهرت النتائج أداء أعلى بقليل للطلبة الذين استخدموا السبورة التفاعلية وخاصة لدى طلبة الصفين الرابع والخامس، وقد أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات للتأكد من أثر السبورة الذكية بشكل أوضح وأقوى.

موازنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية

في ضوء ما تم استعراضه من دراسات سابقة فقد وازن الباحثان هذه الدراسات بالدراسة الحالية وكانت الحصيلة كما يلي:

هدف الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية من حيث الهدف العام وهو التعرف على أثر السبورة الذكية (التفاعلية) على تحصيل الطلاب مع دراسة كل من أبو العينين (2011)، دراسة طلال (2011)، دراسة (Dhindsa & Emran, 2006) ودراسة (Swan, & et.al, 2008) ودراسة (Zittle, 2004) أما دراسة الزعبي (2011) فقد هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي باستخدام السبورة التفاعلية في التحصيل الدراسي، في الوقت الذي هدفت فيه دراسة أبو رزق (2012) إلى استقصاء أثر السبورة التفاعلية في إكساب الطلبة المعلمين مهارة التخطيط في تدريس مادة اللغة العربية وتحديد مدى الاستفادة منها في هذا المجال، كما سعت الدراسة إلى تحديد اتجاهات الطلبة المعلمين نحو السبورة التفاعلية كأداة تعليمية بينما تعرّف على الاتجاهات لم يكن ضمن أهداف الدراسة الحالية. وهناك دراسة جبيلي، (2014) التي هدفت إلى تعرّف فاعلية الدمج بين استخدام السبورة الذكية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي في تحصيل الطلاب للمعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية.

- التصميم التجريبي: جُلّ الدراسات السابقة وظّفت المنهج التجريبي نظام المجموعتين التجريبية والضابطة وهي تتفق في ذلك مع الدراسة الحالية، بينما نجد دراسة أبو رزق (2012) اعتمدت المنهج التجريبي بالإضافة إلى الوصفي.
- عدد أفراد العينة: تباينت الدراسات السابقة فيما يتعلق بعدد أفراد العينة، إذ بلغت (115) طالباً في دراسة (Dhindsa & Emran, 2006) و (92) طالباً في دراسة (Zittle, 2004) و (50) طالباً وطالبة في دراسة جبيلي، (2014) و (60) طالباً وطالبة في دراسة أبو العينين (2011)، أما الدراسة الحالية فقد بلغت عينتها (36) تلميذ وتلميذة.
- المرحلة الدراسية: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل (Swan, & et.al, 2008) دراسة (Zittle, 2004) ودراسة الزعبي (2011) ودراسة طلال (2011) والتي طبقت جميعها في مرحلة التعليم الأساسي (الإبتدائية)، بينما طبقت دراسة أبو العينين (2011) في المرحلة المتوسطة. وبعضها طبقت في المرحلة الثانوية كدراسة (Dhindsa & Emran, 2006) أما دراسة جبيلي، (2014) ودراسة أبو رزق (2012) فقد طبقتا في المرحلة الجامعية.
- جنس العينة: تضمنت الدراسة الحالية الجنسين البنين والبنات وقد اتفقت في ذلك مع دراسة كل من أبو العينين (2011) ودراسة جبيلي، (2014) و دراسة (Dhindsa & Emran, 2006) ودراسة (Zittle, 2004)،، بينما اقتصرت دراسة الزعبي (2011) و طلال (2011) حيث كانت العينة في هذه الدراسات من التلاميذ فقط. وأيضاً اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة أبو رزق (2012) والتي تمثلت عينتها في الطلاب المعلمين.

أبرز جوانب الإفادة من الدراسات السابقة

أفاد الباحثان من الدراسات السابقة في الجوانب التالية:

- الاطلاع على ما أجري من دراسات ذات الصلة بمجال الدراسة.

- الإفادة من الإجراءات المنهجية التي تضمنتها الدراسات السابقة خاصة فيما يتعلق باختيار التصميم التجريبي الملائم، واختيار عينة ممثلة للمجتمع.
- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الدراسة الحالية.
- الاهتمام لصياغة فروض ملائمة للدراسة.
- وضع تصور مبدئي لكيفية بلوغ أهداف الدراسة.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته:

اتباع الباحثان عدداً من الإجراءات التي اقتضتها طبيعة الدراسة؛ بغية بلوغ أهدافها والتحقق من فرضياتها، وهي على النحو التالي:

أولاً: منهج البحث

اعتمد الباحثان المنهج التجريبي؛ باعتبارها الأنسب لتحقيق الهدف الأساسي للدراسة، فالمنهج التجريبي كما يشير إلى ذلك العيسوي (1997، ص92) يمثل الدعامة التي تقام عليها المعرفة العلمية، وأن ما تمتاز به هذه المعرفة من اليقين مرده إلى التجريب والملاحظة.

ثانياً: التصميم التجريبي

اختار الباحثان التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي والذي يحتوي على مجموعتين: أولى تجريبية تعرضت للمتغير المستقل (استعمال تقنية السبورة الذكية) وثانية ضابطة درست بالطريقة التقليدية.

ثالثاً: مجتمع البحث وعينه Population of the Research & Sample

مجتمع البحث: يعرف مجتمع البحث بأنه كل ما يمكن أن تُعمم عليه نتائج البحث سواء كان مجموعة أو أفراد أو كتب الخ، وذلك طبقاً للمجال الموضوعي لمشكلة البحث (العساف، 1995، ص91) وعليه فقد تمثل مجتمع البحث في تلاميذ الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم (محلية الخرطوم).

عينة البحث: تُوصف العينة بأنها جزء من وحدات المجتمع الأصلي المعني بالدراسة والذي يشمل صفات المجتمع المشتركة والممثلة له (أبو صالح وآخرون، 2005، ص277) ولإجراء التجربة الحالية تم اختيار مدرسة عبود حماد للموهبة والتميز بطريقة قصدية وهي التي تقوم الباحثة باختيارها اختياراً حراً على أساس أنها تحقق أغراض الدراسة، وعليه فقد تم اختيار تلاميذ وتلميذات الصف الثامن بمدرسة عبود حماد للموهبة والتميز، والبالغ عددهم (36) تلميذاً وتلميذة؛ حيث تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة وأخرى تجريبية والتي يرى الباحثان بأنها يمكن أن تحقق أهداف البحث، والأقدر على تقديم معلومات تفيد في حل مشكلة البحث.

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث Equivalent of the Groups research

قبل تطبيق التجربة حرص الباحثان على التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات والتي ربما تؤثر في نتائج التجربة على الرغم من أن أفراد العينة من مدرسة واحدة، وقد شملت هذه المتغيرات: العمر الزمني بالأشهر، اختبار الذكاء ومستوى التحصيل الدراسي في مادة العلم في حياتنا في امتحان نصف السنة للعام 2014-2015م.

ولمعرفة مدى تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية (تلاميذ وتلميذات) في مستوى التحصيل الدراسي في مقرر العلم في حياتنا امتحان نصف السنة للعام 2014- 2015 م (الاختبار القبلي). استعمل الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والجدول التالي رقم (1) يوضح نتيجة ذلك:

جدول (1) نتيجة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات درجات تلاميذ وتلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي

الاختبار	مجموعتا المقارنة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية	التفسير	النتيجة
القبلي	التجريبية	18	25.2222	3.3616	34	0.207	0.583	غير دالة	لا توجد فروق
	الضابطة	18	25.0000	33.058					

نلاحظ من الجدول أعلاه (1) أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" المقروءة من الجداول الإحصائية أمام درجة حرية 34 وتحت مستوى دلالة 0.05 والتي تساوي 2.03 الأمر الذي يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات تلاميذ وتلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي. وتشير هذه النتيجة إلى مدى تكافؤ مستوى التحصيل الدراسي في مقرر العلم في حياتنا لدى تلاميذ وتلميذات المجموعتين قبل استعمال السبورة الذكية. ولمعرفة مدى تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية بنين في مستوى التحصيل الدراسي في مقرر العلم في حياتنا استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والجدول أدناه رقم (2) يوضح نتيجة ذلك:

جدول (2) يوضح نتيجة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي

الاختبار	مجموعتا المقارنة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية	التفسير	النتيجة
القبلي	التجريبية بنين	11	24.8636	3.6200	20	0.181	0.882	غير دالة	لا توجد فروق
	الضابطة بنين	11	24.5909	3.4265					

يتضح من الجدول أعلاه (2) بأنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي. وتشير هذه النتيجة إلى مدى تكافؤ مستوى تحصيل تلاميذ المجموعتين في مقرر العلم في حياتنا، قبل استخدام السبورة الذكية.

ولمعرفة مدى تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية بنات في مستوى التحصيل الدراسي في مقرر العلم في حياتنا استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والجدول أدناه رقم (3) يوضح نتيجة ذلك:

جدول (3) نتيجة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات درجات تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي

الاختبار	مجموعتا المقارنة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية	التفسير	النتيجة
القبلي	التجريبية بنات	7	7857.25	09383.	12	0.145	0.887	غير دالة	لا توجد فروق
	الضابطة بنات	7	5714.25	3705.2					

يتبين من الجدول أعلاه رقم (3) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية بنات في الاختبار القبلي. وعليه تشير هذه النتيجة إلى مدى تكافؤ مستوى تحصيل تلميذات المجموعتين في مقرر العلم في حياتنا، قبل استخدام السبورة الذكية.

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة

نظراً لتعرض البحث التجريبي لتأثير بعض المتغيرات الدخيلة والتي ربما تؤثر في صدق التصميم التجريبي، ولكي يُعزى أي تباين في المتغير التابع إلى المتغير المستقل وليس إلى متغيرات أخرى؛ من هنا فقد عمد الباحثان بقدر المستطاع على ضبط هذه المتغيرات والتي تمثلت في: معلم المادة، المادة الدراسية المختارة، المدة الزمنية، توزيع الحصص ومبنى الفصل.

سادساً: متطلبات البحث Requirements of Research

1- تحديد المادة الدراسية: اختار الباحثان المادة الدراسية من الكتاب المقرر لمادة العلم في حياتنا لتلاميذ الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرموط للعام الدراسي 2014 - 2015م، والتي تضمنت وحدة الكائنات الدقيقة من الكتاب المقرر.

2- صياغة الأهداف السلوكية: تم صياغة الأهداف السلوكية لمحتوى المادة الدراسية المختارة وذلك وفقاً لتصنيف بلوم في المجال المعرفي مقتصرة على مستويات: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل والتركيب عُرضت في البداية على محكمين من خبراء المناهج وطرق التدريس والعلوم وتكنولوجيا التعليم (ملحق رقم 1) وفي ضوء مرئياتهم تم اعتماد الأهداف السلوكية في المستويات المذكورة بعد أن نالت نسبة اتفاق بلغ أكثر من 85%.

3- إعداد الخطة التدريسية: أعد الباحثان خطة تدريسية لكل المجموعة ضابطة والتجريبية لتدريس مادة العلم في حياتنا لتلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية وفقاً لاستراتيجية التدريس باستعمال تقنية السبورة الذكية، بينما دُرست المجموعة الضابطة تبعاً للطريقة التقليدية.

سابعاً: أداة البحث Research Tool

أولاً: بناء الاختبار التحصيلي:

صاغ الباحثان الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة اعتماداً على مواصفات الاختبار الجيد والتي تتمثل في الموضوعية، الثبات، الصدق، الشمول، التمييز، الدافعية، الواقعية.

تقنين الاختبار:

الصدق الظاهري:

بعد تصميم الاختبار في صورته الأولية، تم عرضه على عدد من المحكمين ملحق رقم (1) وبعد اجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمين تم وضع الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (29) فقرة من الأسئلة الموضوعية موزعة بين أسئلة الاختيار من متعدد، أسئلة التكميل، استخراج الكلمة الشاذة بالإضافة إلى الاسئلة القصيرة والرسم المبين (ملحق رقم 2)

ثبات الاختبار:

لإيجاد الثبات، وتحديد الزمن المناسب للاختبار وتعليماته تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية عشوائية من أفراد المجتمع بلغ عددها (36) طالباً، وباستخدام طريقة التجزئة النصفية ومن معادلة الارتباط تم حساب معامل الارتباط والذي بلغ 0.95.

ولحساب معامل الثبات تم تطبيق معادلة سييرمان براون، فكان أن بلغ معامل الثبات حسب ما موضح أدناه:

الثبات = $\frac{r}{r+1}$ $\frac{r}{r+1}$ الثبات = $\frac{0.952}{0.95 + 1}$ $\frac{0.952}{0.95 + 1}$ = $\frac{1.90}{1.95}$ $\frac{1.90}{1.95}$

= 0.97 وهو معامل ثبات مرتفع يمكن الأخذ به.

الصدق الذاتي للاختبار:

لحساب معامل الصدق الذاتي للاختبار، تم حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات وفقاً لمعادلة التالية:

معامل الصدق الذاتي = معامل الثبات = $r(\alpha)$ الصدق الذاتي = $0.98 = 0.97$

وبذلك يكون معامل الصدق الذاتي مساوياً (0.98)، الأمر الذي يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات

والصدق. مما يؤكد مدى إمكانية تطبيقه على عينة الدراسة.

تم تحديد الزمن المناسب (المستغرق للإجابة) وذلك على النحو التالي:

الزمن الذي استغرقته إجابة أول تلميذ = 44 دقيقة

الزمن الذي استغرقته إجابة آخر تلميذ = 56 دقيقة

متوسط الزمن = $2/100 = 50$ دقيقة**ثامناً: تطبيق التجربة Procedures Application Experimenting**

بعد الفراغ من تدريس المجموعة الأولى (لتجريبية) وحدة الكائنات الدقيقة باستخدام السبورة الذكية وتدريس المجموعة الثانية (الضابطة) باستخدام الطريقة التقليدية؛ خضعت المجموعتين لامتحان التحصيلي البعدي، ولتهيئة مجموعتي البحث لهذا الاختبار وحتى يكون لديهم الاستعداد والوقت الكافي للمراجعة حدد الباحثان موعد إجراء الاختبار قبل خمسة أيام من الموعد المضروب لإجرائه وهو يوم الأربعاء الموافق 2015/12/2م علماً بأن التطبيق بدأ يوم الأحد 2015/12/4م بواقع حصتين في الأسبوع وانتهى يوم الخميس الموافق 2015/11/26م. وتم رصد درجاته ومن ثم تم تحليل نتائجه وفقاً للأساليب الإحصائية الملائمة.

تاسعاً: المعالجات الإحصائية Statistical Treatments

باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، تمت معالجة البيانات باتباع الأساليب التالية: طريقة التجزئة النصفية، معامل ارتباط بيرسون الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، بالإضافة لحساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها:

أولاً: عرض النتائج View of the Results

نتيجة الفرض الأول:

للتحقق من الفرض الأول الذي نصه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تحصيل المجموعة التجريبية التي درست مقرر العلم في حياتنا باستخدام تقنية السبورة الذكية، ومتوسطات درجات تحصيل المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، في الاختبار البعدي، لصالح المجموعة التجريبية"، استعمل الباحثان الاختبار التائي. والجدول التالي رقم (4) يوضح نتيجة ذلك:

جدول (4) يوضح نتيجة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات درجات تلاميذ وتلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التحصيل البعدي

الاختبار	مجموعتا المقارنة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية	التفسير	النتيجة
البعدي	التجريبية	18	28.0000	2.2426	34	5.532	0.000	دالة	توجد فروق
	الضابطة	18	23.9722	62.124					

يظهر من الجدول أعلاه (4) أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" المقروءة من الجداول الإحصائية أمام درجة حرية 34 وتحت مستوى دلالة 0.05 والتي تساوي 2.03 مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات تلاميذ وتلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

نتيجة الفرض الثاني: للتحقق من الفرض الثاني الذي نصه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية بنين الذين درسوا مقرر العلم في حياتنا باستخدام تقنية السبورة الذكية، ومتوسطات درجات تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة بنين الذين درسوا بالطريقة التقليدية، في الاختبار البعدي، لصالح المجموعة التجريبية"، استخدم الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. وقد نتج عن هذا الإجراء الجدول التالي:

جدول (5) يوضح نتيجة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية بنين في اختبار التحصيل البعدي

الاختبار	مجموعتا المقارنة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية	التفسير	النتيجة
البعدي	التجريبية بنين	11	27.1818	2.3903	20	4.817	0.000	دالة	توجد فروق
	الضابطة بنين	11	22.8182	1.8203					

يتبين من الجدول (5) أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) المقروءة أمام درجة حرية 20 وتحت مستوى دلالة 0.05 والتي تساوي 2.09، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

نتيجة الفرض الثالث:

للتحقق من الفرض الثالث الذي نصه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تحصيل المجموعة التجريبية بنات اللاتي درسن مقرر العلم في حياتنا (وحدة الكائنات الدقيقة) باستخدام تقنية السبورة الذكية، ومتوسطات درجات تحصيل المجموعة الضابطة بنات اللاتي درسن بالطريقة التقليدية، في الاختبار البعدي، لصالح المجموعة التجريبية"، استخدم الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. والجدول التالي يوضح نتيجة ذلك:

جدول (6) يوضح نتيجة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية بنات في اختبار التحصيل البعدي

الاختبار	مجموعتا المقارنة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية	التفسير	النتيجة
البعدي	التجريبية بنات	7	29.2857	61.253	12	5.788	0.000	دالة	توجد فروق
	الضابطة بنات	7	25.7857	.9940					

يتبين من الجدول (6) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية بنات في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

نتيجة الفرض الرابع:

للتحقق من هذا الفرض والذي نصه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تحصيل المجموعة التجريبية التي درست باستخدام تقنية السبورة الذكية في الاختبار البعدي تعزى لمتغير النوع"، استعمل الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. والجدول التالي يوضح نتيجة ذلك.

جدول (7) يوضح نتيجة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات درجات تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل البعدي

الاختبار	مجموعتا المقارنة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية	التفسير	النتيجة
البعدي	التجريبية بنين	11	27.1818	2.3903	16	2.133	0.05	غير دالة	لا توجد فروق
	التجريبية بنات	7	29.2857	61.253					

بالرجوع إلى الجدول أعلاه (7) يُلاحظ أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل البعدي تعزى إلى النوع.

ثانياً: تفسير النتائج Explanation of the Results

في ضوء النتائج التي تم عرضها يتضح أن مستوى تحصيل تلاميذ وتلميذات الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم - مدرسة عبدون حماد النموذجية للموهبة والتميز - في مقرر العلم في حياتنا، الذين درسوا باستخدام تقنية السبورة الذكية أفضل من مستوى التلاميذ والتلميذات الذين درسوا باستخدام السبورة التقليدية، الأمر الذي يعكس مدى فاعلية السبورة الذكية في زيادة التحصيل الدراسي ولتفسير ذلك فقد خلص الباحثان لما يلي:

- 1- إن فاعلية استخدام تقنية السبورة الذكية في زيادة التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة من التلاميذ والتلميذات ربما تفسر على أساس ما أسهمت به من حيث زيادة تركيز التلميذ وتنشيط المعلومة في ذهن المتعلم، مما يساعد بشكل مباشر في إثراء المادة العلمية من خلال إضافة بعض المؤثرات من صورة وصوت وتفعيل عنصر المشاركة ؛ الأمر الذي أسهم

في توسيع خبرات المتعلم، وتيسير بناء المفاهيم، فضلاً عن استثارة اهتمامه وإشباع حاجته للتعلم. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من أبو العينين (2011م)، ودراسة الزعبي (2011) ودراسة (Dhindsa & Emran, 2006) ودراسة طلال (2011) فيما ذهبت إليه هذه الدراسات من أثر فعال للسمورة الذكية في زيادة التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية. كذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة جبيلي، (2014) فيما توصلت إليه من دور فعال لاستخدام السمورة الذكية في زيادة تحصيل الطلاب المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية. كما تتفق مع دراسة (Zittle, 2004) التي أظهرت مدى فاعلية استخدام السمورة الذكية في زيادة تفاعل الطلاب وتعاونهم مع بعضهم البعض، ويعزي الباحثان هذه النتيجة إلى ما تتمتع به تقنية السمورة الذكية في توظيف لحاسني البصر واللمس من حيث اللعب بأدواتها باستخدام الأيقونات الأمر الذي يسهم في تثبيت المعلومة ويجعل العملية التعليمية التعلمية أكثر مرونة وسلاسة.

2- إن عدم وجود اختلاف في التحصيل الدراسي بين تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية؛ يعكس مدى تكافؤ مستوى تحصيل تلاميذ و تلميذات المجموعة التجريبية، بعد استعمال تقنية السمورة الذكية. وتؤكد هذه النتيجة مدى فاعلية توظيف السمورة الذكية في تدريس مقرر العلم في حياتنا لتلاميذ وتلميذات الصف الثامن دون تأثرها باختلاف النوع وربما يفسر ذلك على أساس أن الظروف التي تهيأت لجميع أفراد العينة من الجنسين كانت موحدة مما أدى إلى عدم وجود اختلاف في مستوى التحصيل الدراسي بين الجنسين من أفراد العينة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Dhindsa & Emran, 2006) والتي لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية في المجموعة التجريبية تعزى لمتغير النوع.

الفصل الخامس

الاستنتاجات، التوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات Conclusion

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج؛ يستنتج الباحثان ما يلي:

- 1- أسهمت السمورة الذكية في توصيل المعلومات للتلاميذ بأسرع وقت وأقل جهد بصورة مكنت المعلم من إدارة العملية التدريسية وتقييم أداء التلاميذ، فضلاً عن توفير تقنية جديدة غير مألوفة لديهم ربما ساعدت في زيادة دافعية أفراد المجموعة التجريبية نحو التعلم وتثبيت المعلومات التي تلقوها و تزودهم بالتغذية الراجعة.
- 2- إن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل درجات المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية، يدل على تفوق التلاميذ الذين درسوا باستخدام تقنية السمورة الذكية على نظرائهم الذين درسوا بالطريقة التقليدية، بالمقابل تؤكد هذه النتيجة على ما تتمتع به تقنية السمورة الذكية من مميزات من حيث عرض المحتوى التعليمي بأسلوب شيق وجذاب وممتع من خلال المؤثرات المختلفة المصاحبة كالصوت والصورة والحركة واللون وبذلك تعمل على جذب انتباه التلميذ وزيادة مشاركته وتفاعله مع معلمه وزملائه من جهة ومع المادة المعروضة من جهة أخرى، ولعل هذا ما ذهبت إليه دراسة (et.al, 2006) ودراسة (Zittle, 2004)، اللتين أشارتا إلى دور كبير لاستخدام السمورة الذكية في زيادة التفاعل بين المعلم والتلاميذ.
- 3- إن توظيف تقنية السمورة الذكية في تدريس المواد العلمية في مرحلة التعليم الأساسي أسهم في تحقيق أهداف تعجز عن تحقيقها الطرق التقليدية في التدريس.

ثانياً: التوصيات Recommendation

- بناءً على ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج، فإن الباحثان يتقدمان بالتوصيات التالية:
- 1- توفير المزيد من أجهزة السبورة الذكية في القاعات التدريسية بشكل يتيح للمعلمين والتلاميذ الاستخدام الأمثل لهذه التقنية.
 - 2- تشجيع معلمي مرحلة التعليم الأساسي على توظيف السبورة الذكية في التدريس كتقنية تزيد من تفاعل التلاميذ ومشاركتهم الإيجابية في الممارسة التعليمية.
 - 3- ضرورة تنفيذ الدورات التدريبية وتوظيف مصادر التعلم الضرورية لزيادة مهارة التلاميذ والمعلمين ورفع كفاياتهم في مجال استخدام السبورة الذكية .
 - 4- العمل على استحداث برنامج للدبلوم المهني في التدريس يتم من خلالها التدريب على استخدام الأجهزة التعليمية الحديثة كالسبورة الذكية وكيفية استعمالها في التدريس.

ثالثاً: المقترحات Sugestions

- في ضوء ما تمخض عنه البحث من نتائج واستكمالاً له يقترح الباحثان ما يلي:
- 1- إجراء دراسة أخرى مشابهة لهذه الدراسة على عينة أكبر ولمدة زمنية أطول مما يزيد من إمكانية تعميم نتائجها.
 - 2- إجراء دراسات أخرى مشابهة لهذه الدراسة على أن تتناول مراحل تعليمية أخرى ووحدات دراسية مختلفة في مقررات مختلفة.
 - 3- إجراء دراسة للتعرف على اتجاهات المعلمين والتلاميذ نحو استخدام السبورة الذكية في العملية التعليمية في التعليم العام.

المصادر**أولاً: المصادر العربية**

- 1- إبراهيم، مجدي عزيز، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، 2009م
- 2- أبو العينين، ربي إبراهيم محمود، أثر السبورة التفاعلية على تحصيل الطلاب الناطقين بغيرها المبتدئين والمنتظمين في مادة اللغة العربية، دبي، كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية المفتوحة 2011، رسالة ماجستير غير منشورة.
- 3- أبو رزق، ابتهاج محمود، أثر استخدام تكنولوجيا السبورة التفاعلية في إكساب الطلبة المعلمين مهارة التخطيط لتدريس مادة اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها كأداة تعليمية، المجلة الدولية للأبحاث التربوية/ جامعة الإمامة العربية المتحدة، العدد 32، 2012م.
- 4- أبو شنب، محمد الحسن، أضواء على الإستراتيجية القومية الشاملة للتعليم العام بالسودان الخرطوم، 1993م.
- 5- أبو صالح، محمد صبحي وآخرون، مقدمة في الإحصاء مبادئ وتحليل باستخدام SPSS، دار الميسرة للنشر والطباعة، عمان، 2005م.
- 6- بن فاطمة، عبدالحמיד، "السبورة الذكية" التفاعلية". مجلة التعليم الإلكتروني. استرجعت بتاريخ 25- يونيو- 2012 <http://www.madinahx.com/t2038.html>
- 7- جبيلي، ابراهيم، فاعلية الدمج بين استخدام السبورة الذكية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي في تحصيل طلبة تكنولوجيا التعليم للمعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (10)، العدد (1)، 2014م، ص ص 121 - 132.

- 8- الجمل، علي واللقاني، أحمد حسين، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، 1996م.
- 9- رشيد، أبو عمرو إبراهيم، السبورة التفاعلية وتكنولوجيا التعليم وذوي الاحتياجات الخاصة، استرجعت في تاريخ 23- يونيو 2012- <http://alrashid2222.maktoobblog.com>
- 10-10- الرشدي، شقران، السبورة التفاعلية التدريب باستخدام المؤثرات الخاصة استرجعت بتاريخ 25-يونيو - 2012 من الموقع: www.tanmia-idaria.ipa.edu.sa/Article.aspx?Id=135
- 11- 11- الزعبي، شيخة محمد صغير، أثر برنامج تعليمي باستخدام السبورة التفاعلية في التحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، جامعة الكويت، 2011، رسالة ماجستير غير منشورة.
- 12- سالم، أحمد محمد، تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، مكتبة الرشد، الرياض، 2004م.
- 13- سرايا، عادل، تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم، مكتبة الرشد، الرياض، 2007م.
- 14- سلامة، عادل أبو العز، طرائق تدريس العلوم ودورها في تنمية التفكير، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، 2002م.
- 15- شاهين، عبد الحميد حسن، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم، جامعة الإسكندرية، 2011م.
- 16- شحاتة، حسن والنجار، زينب، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط2، الدار المصرية، القاهرة، 2003م.
- 17- شمي، نادر سعيد واسماعيل، سامح سعيد، مقدمة في تقنيات التعليم، الرياض، 2008م.
- 18- الصباغ، هبة، استخدام السبورة الذكية وفق إطار مقترح لمعايير الجودة الشاملة. قَدِمَ إلى المؤتمر العلمي الثالث لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش الخاصة. عمان، استرجعت في: تاريخ 5-7-2012م <http://alrashid2222.maktoobblog.co>
- 19- طلال، الأسمرى، أثر التدريس باستخدام السبورة التفاعلية والسبورة التقليدية على التحصيل الفوري وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. مجلة تطوير الأداء الجامعي، تم الاسترجاع 7 يونيو 2011 من الموقع الإلكتروني <http://udc.mans.edu.eg/jupd/ar/default.asp>
- 20- العساف، صالح محمد، دليل الباحث في العلوم السلوكية. ط 2، مكتبة العبيكان للنشر، الرياض، 1995م.
- 21- عودة، فراس أحمد، السبورة الذكية، جامعة القدس المفتوحة، 2014م.
- 22- العيسوي، عبد الفتاح، عبد الرحمن، مناهج البحث العلمي، دار الراتب الجامعية، دبي، 1997م
- 23- اللقاني، احمد حسين، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، 1996م.
- 24- المركز القومي للمناهج، 2001م من الموقع: www.moe.gov.sd/structure_viewer.php?dept_id=35
- 25- المسلم، إبراهيم أحمد، التقنية الحديثة في التعليم، صحيفة الشرق، الرياض، العدد رقم (541)، 2013م، ص18.
- 26- مندور، عبد السلام، وسائل وتقنيات التعليم مفاهيم وتطبيقات، الجزء الثاني، مكتبة الرشد، الرياض، 2009م.

ثانياً: المصادر الأجنبية

- 12- Smith, F. et. al (2006). The impact of interactive whiteboards on teacher-pupil interaction in the national literacy and numeracy strategies. British Educational Research Journal, 32(3), 443-457.
- 28- Becta, A. (2003). What research says about interactive whiteboards Coventry, UK: BECTA. Retrieved 16 January, 2011 from: <http://www.ttrb.ac.uk/ViewArticle2.aspx?ContentId=12434>.
- 29- Dhindsa, H. & Emran, S. (2006). Use of the interactive whiteboard in constructivist teaching for higher student achievement. Proceedings of the Second Annual Conference for the

- Middle East Teachers of Science, Mathematics, and Computing (pp. 188-175), Abu Dhabi, UAE whiteboards and learning Interactive.
- 30-Gast, K. & Mechling, H. (2007). Impact of smart board technology: an investigation of sight word reading and observational learning.
- 31- Ngao, J. (2006). Visual classroom. Retrieved June 25, 2008 from: <http://www.lexisnexis.com.libaccess.fdu.edu/us/lnacademic/search/homesubmitformdo>.
- 32-Preston, C. & Mowbray, L. (2008, June). Use of smart boards for teaching, learning and assessment in kindergarten science. Teaching Science. Journal of the Australian Science Teachers Association , 50-54. Retrieved from: [http://smartboardita.pbworks.com/f/smartboard+with+kindergar tener.pdf](http://smartboardita.pbworks.com/f/smartboard+with+kindergar+tener.pdf)
- 33-Sani, R. (2007). Creative means to bridge old and new teaching, Malaysia.
- Shenton & Pagett (2007, November). The use of the interactive whiteboard in six primary classrooms in England. In: Literacy, 41 (3), 129-136. doi: 10.1111/j.1467-9345.2007.00475.x.
- 34-Smith, F.; Hardman, F. & Higgins, S. (2006). The impact of interactive whiteboards on teacher-pupil interaction in the national literacy and numeracy strategies. British Educational Research Journal, 32(3), 443-457.
- 35- Swan, K., Schenker, J. & Kratoski, A. (2008). The effects of the use of interactive whiteboards on student achievement, In J. Luca & E. Weippl (Eds.). Proceedings of World Conference on Educational Multimedia Hypermedia and Telecommunications (pp. 3290-3297), Chesapeake, VA: AACE
- 36- Zittle, F. (2004). Enhancing native American mathematics learning: The use of smartboard-generated virtual manipulative for conceptual understanding. Retrieved 14 November, 2010 from: <http://edcompass.smarttech.com/NR/rdonlyres/3E2A063B-6737-400F-BD07-1D239C428729/0/Zittle.pdf>

الملاحق

ملحق رقم (1)

يوضح أسماء الأساتذة المحكمين للاختبار التحصيلي

م	الاسم	الصفة	مكان العمل
1	د. عبد الجبار ناصر جمعة	أستاذ مشارك - قسم الأحياء	جامعة الخرم - كلية التربية
2	د. حنان محمد عثمان الفاضلابي	أستاذ مشارك - قسم المناهج وطرق تدريس العلوم	جامعة الخرم - كلية التربية
3	د. عواطف اسماعيل حريري	أستاذ مساعد - قسم تقنيات التعليم	جامعة الخرم - كلية التربية
4	أ. عبد الرحيم عبد الرحمن بابكر	موجه لمادة العلم في حياتنا	التوجيه الفني للتطوير الأكاديمي - الخرم
5	أ. وفاء محمد محبوب	معلم لغة عربية	مدارس الموهبة والتميز
6	د. علي حمود علي	أستاذ مشارك - مناهج وطرق تدريس علوم	جامعة الخرم - كلية التربية
7	د. كمال الدين محمد هاشم	أستاذ مشارك - قسم المناهج وطرق التدريس	جامعة الخرم - كلية التربية

ملحق رقم (2)

يوضح الامتحان التحصيلي البعدي

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم - إدارة التعليم الأساسي

الهيئة القومية لرعاية الموهوبين - مدارس الموهبة والتميز

الامتحان التحصيلي البعدي

العلم في حياتنا الصف الثامن

الإسم:.....الزمن ساعة ونصف

الارشادات:

1/ أكتب اسمك بصورة واضحة.

2/ لن تصرف لك غير ورقة واحدة.

3/ أقرأ السؤال جيداً قبل البدء في الإجابة.

4/ أجب عن جميع الأسئلة في المكان المخصص لها.

5/ يحتوي الامتحان على ستة أسئلة

السؤال	درجة السؤال	درجة التلميذ	صححة
الأول			
الثاني			
الثالث			
الرابع			
الخامس			
السادس			
المجموع			

السؤال الاول

أكمل بوضع الكلمة أو العبارة المناسبة في الأماكن الشاغرة فيما يلي:

1/ مرض البلهارسيا مرض يصيب الجهاز.....

2/ تساهم الكائنات الدقيقة في تحليل المواد العضوية وتطلق غاز..... الذي يستخدم في عملية.....

3/ تساعد البكتيريا.....التي تعيش في جذور النباتات في..... مما يؤدي زيادة الانتاج الزراعي

4/ مرض..... له أثر ضار على.....ويتلف خلايا السلسلة الفقرية

5/ يمكن القضاء علي الوسيط الناقل ليرقات الفرنديت وهو..... وذلك برش.....علي سطح

الماء ومنع.....المياه بواسطة..... أو حفظ المياه في.....

6/ المنظمات.....و.....تعمل لمكافحة الفرنديت

7/ من أعراض مرض السل.....و.....و.....

8/ يظهر المكروب المسبب لشلل الأطفال في العدوى الأولى مع.....

السؤال الثاني

أرسم دائرة حول حرف الاجابة الصحيحة:

1- ينتقل مرض عمي الجور بواسطة:-

أ-البعوض ب- الذبابة المنزلية ج- السمليوم د- البكتريا

2- الذي يسبب شلل الاطفال:-

أ- البكتريا ب- الفيروسات ج- الفلاريا د- السركاريا

3- من طرق الوقاية من مرض الفرنديت

أ-تنقية مياه الشرب ب- القضاء علي الوسيط الناقل

ج- علاج المصابين د- كل ما ذكر صحيح

4- ينتقل مرض السل عن طريق:-

أ-دخول المياه الملوثة ب-الرزاز المتطاير من فم المريض

ج- البعوض د- عن طريق الجلد

5- من مضاعفات البلهارسيا المجاري البولية:-

أ-ضيق الحالب ومجري البول ب-اسهال دموي

ج- ازدياد كمية البول د- أ و ب صحيحتان

السؤال الثالث

استخرج العبارة أو الكلمة الشاذة فيما يلي مع توضيح السبب:

1- الفيروسات - البكتريا - الطحالب - الفطريات

الكلمة أو العبارة الشاذة هي..... لأنها من..... والأخرى.....

2- البياض الزغبي - القويا - صدأ القمح - السويد

الكلمة أو العبارة الشاذة هي..... لأنها مرض يصيب..... بينما الأمراض الأخرى تصيب.....

3- الإيثانول - الخبز - الأجبان - الدبال

الكلمة أو العبارة الشاذة هي..... لأنها من فوائد الإنتاج..... للكائنات الدقيقة والأخرى من فوائد الإنتاج..... لها.

السؤال الرابع:- علل لما يأتي:

1/ تختفي جثث الكائنات بعد فترة قصيرة من موتها.

.....

.....

2/ الإنسان معرض لمرض الفرنديت عدة مرات.

.....

.....

3/ من مضاعفات البلهارسيا حدوث شلل في الرجلين.

.....

.....

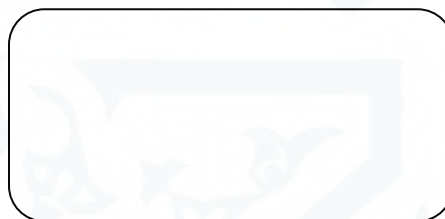
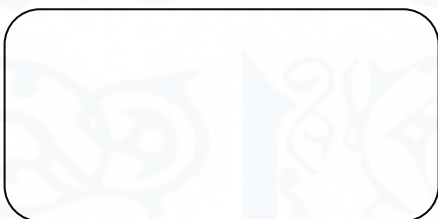
السؤال الخامس:

أحب عن الآتي:

1- على ماذا يعتمد تشخيص البلهارسيا؟

.....

2- بالرسم وضح بيضة بلهارسيا المستقيم وبيضة بلهارسيا المجاري البولية دخل الشكل المبين أدناه:
المجاري البولية المستقيم



3/ أرسم الأجزاء المطلوبة مع كتابة الاسم:.



الطور المعدي للبلهارسيا الطور الذي يلي البيض

السؤال السادس:

أكتب رقم العبارة من القائمة (ب) داخل الأقواس من القائمة (أ)

م	القائمة (أ)	القائمة (ب)
()	مضاعفات السل	(1) التهاب حاد بالقرنية
()	البلهارسيا	(2) لقاح بي سي جي
()	الوقاية من شلل الاطفال	(3) البلهارسيا البولية
()	الفلاريا	(4) التدرن الصيدي
()	الوقاية من الدرن	(5) لقاح سابين
()	بلانورس	(6) القوقع
()	بولينيس	(7) تورم جفن العين
()	ديدان غينيا	(8) بلهارسيا المستقيم
()	البكتيرية العقدية	(9) فيروسات
		(10) أمراض البكتريا
		(11) تخصيب التربة

المنهجية العلمية للبحوث الجامعية في علوم الشريعة

الدكتور رشيد كُهوس

أستاذ بكلية أصول الدين بتطوان/ المملكة المغربية

إن البحث العلمي هو ثمرة العلم ودعمه من دعائمه الرئيسة، ولقد كان البحث شعارا للحياة الإسلامية في مختلف عصور النهضة والتجديد والقوة والازدهار، بل كان هم علماء المسلمين البحث والكشف عن كل جديد في الحياة والكون. وتقتضي العناية بالبحث العلمي الاهتمام بمنهجه وأصوله وثوابته، حتى تكون ثماره يانعة، ونتائجه مفيدة ونافعة. وسأحاول إلقاء الضوء هنا على جملة من المسائل المتعلقة بمنهج⁽¹⁾ البحث الجامعي.. لعلها تفيد الطلاب في طريق إنجاز بحث أكاديمي موفق.

ويمكن إجمال أهم الخطوات الكبرى لكتابة بحث في علوم الشريعة في الآتي:

- اختيار موضوع البحث؛
- وضع خطة مفصلة للبحث تشمل كل عناصره؛
- اختيار المصادر والمراجع المتصلة بالموضوع أو بإحدى جزئياته؛
- الاطلاع على هذه المصادر والمراجع بغرض الوقوف على ما يفيد الباحث في موضوعه، وهذا يحتاج إلى قراءة واعية ومتأنية ومستوعبة.
- الكتابة في موضوع البحث كتابة منهجية أصيلة لتحقيق الهدف منه، والوصول إلى نتائجه المقصودة، في ذكاء شديد، ونظام كامل، ومنطق سليم، وأمانة علمية تامة، فضلا عن الجودة والابتكار بالكشف عن مسائل جديدة ومهمة في الموضوع.

(1) المنهج والمنهاج والنهج ألفاظ مترادفة يُراد بها الطريق الواضح البين. أما المنهج العلمي في عرف الباحثين: طريقة يتوصل بها إلى حقيقة. إذن فالمنهج: أسلوب منظم ذو مراحل متدرجة يقود إلى الكشف عن حقائق مجهولة أو إقامة الأدلة على أشياء معلومة من خلال تتبع وفحص الأشياء المعلومة.

ونقتصر في الكتب المؤلفة في المنهج العلمي على الآتي:

- كتاب كيف تكتب بحثاً د. أحمد شلبي.
- كيف تكتب بحثاً جامعياً، د. محمد عبد المنعم خفاجي ود. عبد العزيز شرف.
- تحقيق التراث بين القدامى والمحدثين، د. رمضان عبد التواب.
- منهج البحث وتحقيق النصوص، ليجي وحيد الجبوري.
- مناهج البحث وتحقيق التراث، أكرم ضياء العمرى.
- منهج إعداد البحوث الجامعية، د. حمادي العبيدي.
- كتاب البحث العلمي صياغة جديدة، د. عبد الوهاب أبو سليمان.
- أبجديات البحث في العلوم الشرعية، د. فريد الأنصاري.
- منهج البحث في الدراسات الإسلامية تأليف وتحقيقاً، د. فاروق حمادة.
- وإن أبرز المعايير والموازين التي نستطيع أن نحكم من خلالها على قيمة أي بحث علمي:

1- الموضوعية: وتتجلى موضوعية البحث في أمرين:

ويقصد بها أمرين:

أولهما-الاقتصار على موضوع البحث وعدم الخروج عنه إلا بقدر ما يهم البحث؛ لأن الخروج عن موضوع البحث يُشتت الباحث ويعيقه عن الوصول إلى نتيجة البحث. مثال: أراد الباحث أن يبحث الآراء العقديّة لعالم من العلماء، فهنا يجب عليه أن يركز على آراء هذا العالم إلا إذا كان يبحث في آرائه مقارنة مع الآخرين.

آخرها-الابتعاد عن النزعات والأهواء الشخصية، فالباحث لا يُقر بنتيجة قبل البحث، ولكنه يبحث بحثاً متجرداً ثم يُقرر النتيجة سواء وافقت هواه أم لا.

فالنّتيجة تكون بعد البحث، أما من يقرر النتيجة ثم يبحث ما يقرر هذه النتيجة فهذا خلاف الموضوعية.

2- المنهجية: اتباع أسلوب منظم وطريقة محكمة للوصول إلى نتيجة علمية.

3- الأمانة العلمية: الحرص على الأمانة العلمية في نقل النصوص، وذلك بعزوها إلى مصادرهما وقائلها. وأداء الأمانات إلى أهلها.

وكذلك ليس من الأمانة العلمية تأويل نصوص الكتاب على غير وجهها الصحيح وبغير دليل.

وإن أي بحث افقر إلى هذه الخصائص الثلاث ليس ببحث علمي.

وهنا يمكن التفصيل في هذه الخطوات الكبرى:

1- اختيار الموضوع:

اختيار الموضوع يجب أن يواجه بعدة أسئلة منها: ما مدى قابلية الموضوع للبحث؟ وما فائدته وأهميته؟ وهل هو جديد في مجاله؟ أم قُتل بحثاً ودراسة حتى لا يكرر الباحث جهد غيره في موضوع مستهلك؟ وهل هو تطبيقي لحل قضية علمية من قضايا المجتمع؟ أو البحث عن الإجابة لنازلة من النوازل؟ وهل هو أساسي يسهم في إثراء البناء المعرفي في مجاله؟ وهل يصل الباحث إلى نتائج متوخاة؟ أم تضيق الفكرة فتؤدي إلى ضياع الوقت والجهد؟ وهل توجد مصادر ومراجع كافية للبحث في الموضوع المختار؟

أضف إلى كل هذه الأسئلة النقاط الآتية التي تساعد على اختيار موضوع موفق للبحث:

- أن يتسم موضوع البحث بالجدة والابتكار، وحتى إذا لم يكن البحث جديداً كله يجب أن تكون القضايا والظواهر التي يتناولها لافتة للانتباه وليست مبتذلة.

- الاستفادة من خبرات أهل الاختصاص في اختيار موضوع معين، أو بالأستاذ المشرف على البحث.

- الاطلاع على توصية الرسائل والأبحاث العلمية عسى أن يقف الباحث من خلالها على موضوع جديد لبحثه.

- الاطلاع على موضوعات الرسائل العلمية من خلال الفهارس المطبوعة أو الإلكترونية، فقد يوحى بموضوع مشابه.

- عند استقرار الطالب على موضوع من مواضيع البحث، يبدأ بجمع المصادر والمراجع التي لها صلة ببحثه، لصياغة خطة لبحثه.

2- صياغة خطة البحث:

خطة البحث هي بمنزلة الخريطة التي يدها المهندس لبناء بيت، وبمقدار مهارة المهندس تكون مهارته في الخريطة.

فكلما كانت الخريطة محكمة متينة كان البناء كذلك.

وكذلك جودة خطة البحث العلمي يكون جمال البحث.

ولذلك يجب على الباحث أن يبذل قصارى جهده لإعداد خطة محكمة لبحثه.

ويجب أن يكون لكل فصل أو مبحث أو مطلب أو فرع... عنواناً يعبر بدقة عن محتواه والفكرة التي سيناقشها الباحث، كما

ينبغي أن تكون هذه العناوين مترابطة ومتوازنة.

والجدير بالذكر هنا أن خطة البحث تتناول العناوين الرئيسة والهيكل العام بصورة دقيقة. ويجب أن تكون الخطة واضحة

المعالم، بحيث تتبر الطريق للباحث كي يسير في بحثه ليجمع ويرتب وينظم بياناته ويدون ويحلل نتائج بحثه بطريقة منهجية دقيقة.

وبعد إحكام الخطة يبدأ الباحث في جمع المادة العلمية من مظاهرها.

3- منهاج التعامل مع النقول:

- تجاوز النقول الطويلة إلا ما اقتضاه السياق، مع الاستعانة بمهارتي التصرف والتلخيص.

- النقول لا ترد إلا من أجل التعريف والاستشهاد والاستدلال، ولا يقبل إيرادها غفلاً عن أي اعتبار.

- لا يجوز إرداف النقول دون فاصل يسهم فيه الطالب بالتحليل والنقد والشرح والتنسيق...

- النقول توثق من مصادرها الأصلية، ولا يجوز اللجوء إلى النقل بواسطة إلا في حالة عدم توفر المرجع الأصلي.

- إذا تضمن النقل مفردات ومصطلحات يتوقف فهم سياق الكلام على تحديد دلالتها، فالواجب أن تعرف في الهامش،

وكذلك التعريف بالأعلام الواردة أسماؤهم في المتن.

- توضح النقول بين شولتين "... أو قوسين (...) أو مزدوجتين: «...».
- أما الآيات القرآنية فتوضع بين القوسين المزهرتين: ﴿...﴾.
- وعلى الباحث أن يلتزم الأمانة العلمية عند إعادة صياغة فكرة لكاتب ما، على أن يحتفظ بفكرة صاحب الناس دون أن يخرجها عن مقصدها ومراد الكاتب. مع الإحالة عليها في الهامش ب: انظر: كتاب...

4- منهاج المعالجة المفهومية والنقدية:

- يرجع تحديد المفردات والمفاهيم والمصطلحات بالرجوع إلى المعاجم اللغوية والمعاجم العلمية المختصة. (معاجم لغوية، فقهية، قرآنية، تاريخية، كلامية، صوفية...).
- يراعى في عرض التعريفات البعد التاريخي، فيبدأ بما هو أقدم، ثم القديم، وذلك للوقوف على التطور الدلالي للمصطلح، ويمكن ترتيب ذلك حسب تاريخ وفاة الكُتَّاب.
- أثناء بسط معالجة نقدية ما يرجح البدء بالأقدم، ثم ما يليه تاريخياً، وذلك للوقوف على التطورات التي عرفت المعالجة، ومدى استفادة اللاحق من السابق، ومعرفة جدة الموقف أو اتباعيته.
- عند شرح الكلمات الغريبة لا بد من الرجوع إلى كتب اللغة، ومن أمثلة هذه الكتب: لسان العرب لابن منظور، والصاحح للجوهري، وغيرهما.
- غريب القرآن نرجع إلى: معجم مفردات ألفاظ القرآن للأصفهاني، بصائر ذوي التمييز من لطائف الكتاب العزيز للفيروزآبادي.
- غريب الحديث نرجع إلى: النهاية في غريب الحديث والأثر لابن الأثير، غريب الحديث لابن قتيبة، غريب الحديث لابن الجوزي...
- المصطلحات الأصولية يُرجع فيها إلى كتب الأصول: كالبحر المحيط في أصول الفقه للزركشي وغيره. كما يرجع إلى معاجم أصول الفقه: كمعجم مصطلحات أصول الفقه لقطب مصطفى سانون، وكتاب الحدود في الأصول لأبي الوليد الباجي، وغيرهما.
- والمصطلحات الأخرى كاصطلاح المتكلمين يرجع إلى التعريفات للجرجاني، أو الكليات لأبي البقاء الكفوي، أو كتاب الحدود الكلامية والفقهية على رأي أهل السنة الأشعرية لأبي بكر محمد بن سابق الصقلي.
- أما المصطلحات الصوفية فنرجع إلى: الرسالة القشيرية في علم التصوف لعبد الكريم القشيري، وكتاب اللمع في التصوف للسراج الطوسي، ومعجم اصطلاحات الصوفية لعبد الرزاق الكاشاني وغيرها.
- أما مصطلحات الفقهاء: فيرجع في مذهب الحنفية: إلى كتاب طَلَبَةُ الطَّلَبَةِ في الاصطلاحات الفقهية لنجم الدين أبي حفص النسفي. والمالكية: الحدود لابن عرفة. ومذهب الشافعية: المصباح المنير للفيومي. ومذهب الحنابلة: المطلع على أبواب المقنع للبعلي.
- وإذا لم نجد نرجع إلى كتب الفقه.
- أما الترجمة للأعلام: فنرجع في كل طبقة إلى مصادرها، فإن لم نجد مرجع إلى المصادر العامة. فالتراجم العامة: كسير أعلام النبلاء، والعبر في خبر من غبر، للذهبي. والأعلام لخير الدين الزركلي، ومعجم المؤلفين لرضا كحالة، ووفيات الأعيان لابن خلكان.

وفي الترجمة للصحابه ﷺ نرجع إلى: الطبقات الكبرى لابن سعد، والإصابة في تمييز الصحابة لابن حجر العسقلاني، وأسد الغابة لابن الأثير، والاستيعاب في معرفة الأصحاب لابن عبد البر...
التراجم الخاصة: بالمذهب أو البلد أو التخصص والأفضل البدء بالخاصة إذا لم يجد الباحث ينتقل إلى العامة.
ومن هذه التراجم:

للمفسرين: طبقات المفسرين للسيوطي...

للمحدثين: المعين في طبقات المحدثين للذهبي...

للأصوليين: الفتح المبين في طبقات الأصوليين عبد الله المراغي...

للأحناف: الجواهر المضيئة في طبقات الحنفية لابن أبي الوفاء القرشي، والطبقات السنية في طبقات الحنفية، تقي الدين التميمي، والفوائد البهية في تراجم الحنفية للكنوي...

للمالكية: الدباج المذهب في معرفة أعيان المذهب لابن فرحون، وشجرة النور الزكية في طبقات المالكية لمخلوف، وكتاب ترتيب المدارك للقاضي عياض...

لشافعية: طبقات الشافعية للسبكي...

للحنابلة: طبقات الحنابلة لأبي علي الحنبلي، وشذرات الذهب في أخبار من ذهب لابن العماد الحنبلي، وذيل طبقات الحنابلة لابن رجب...

للسوفية: طبقات الصوفية لعبد الرحمن السلمي، ورسالة القشيري، وطبقات الصوفية للشعراني...

لشعراء: طبقات الشعراء لابن المعتز، وسلافة العصر في محاسن الشعراء بكل مصر : لابن معصوم الحسني...
للمعاصرين: رجال الفكر والدعوة لأبي الحسن الندوي، ومعجم المؤلفين المعاصرين في آثارهم المخطوطة والمفقودة وما طبع منها أو حقق بعد وفاتهم، لمحمد خير رمضان يوسف الصاد، وعلماء أعلام عرفتهم لعبد الله بن عقيل بن سليمان العقيل، وسلسلة علماء مفكرون معاصرون التي تصدرها دار القلم بدمشق...

لأهل بلد معين أو قرن معين: دوحة الناشر من محاسن من كان بالمغرب من مشايخ القرن العاشر، لمحمد الحسني الشفشاوني، والنجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، ابن تغري بردي، والمختار المصون من أعلام القرون، لمحمد بن حسن بن عقيل موسى، وموسوعة أعلام المغرب، لمحمد حجي وأحمد توفيق، وسلوة الأنفاس ومحادثه الأكياس بمن أقبر من العلماء والصلحاء بمدينة فاس لمحمد بن جعفر الكتاني، وسلك الدرر في أعيان القرن الثاني عشر للمراي، والدرر الكامنة في أعيان المئة الثامنة لابن حجر العسقلاني...

5- منهاج توثيق النصوص القرآنية والحديثية والشعرية:

- توثيق الآيات بمراعاة ما يلي:

1- ضبط نص الآية بالشكل التام واعتماد رواية واحدة في المتن دون الخلط بين الروايات، (رواية ورش أو حفص...) ويفضل أن تؤخذ الآيات القرآنية من نص مبرمج مشكول.

2- ذكر اسم السورة ورقم الآية بعد ذكر الآية مباشرة وفي المتن وليس في الهامش، هكذا: ﴿قَدْ جَاءَكُمْ مِنَ اللَّهِ نُورٌ وَكِتَابٌ مُبِينٌ﴾ (المائدة: 15).

- أما توثيق الأحاديث النبوية الشريفة فيعتمد ما يلي:

1- يخرج الحديث من الكتب الحديثية المعتمدة، ولا يعول على كتب الأدب والنقد. ولا يستخرج الحديث إلا من مصادره الأولية فلا يستخرج من الأربعين النووية أو التلخيص والتلخيص أو غيرها...

ويمكن تخريج الحديث من كتب التفسير والتاريخ والتراجم والطبقات وغيرها لكن شريطة أن يكون أصحابها أوردوا الأحاديث المسندة ابتداء لا نقلا من مصدر آخر.

عند التخريج: يذكر اسم المصدر، والكتاب والباب ورقم الحديث ودرجته. ويستحب ذكر الصفحة والجزء. أما إن كان الكتاب غير مبوب فيذكر اسم المصدر والصفحة والجزء ورقم الحديث -إن وجد- ودرجته.

مثال لكتب الحديث المبوبة: (صحيح البخاري، كتاب الصلاة، باب كيف فرضت الصلوات في الإسراء، حديث رقم 6). أو (مسند أحمد بن حنبل، مسند أنس بن مالك رضي الله عنه، 4/123، قال الأرنؤوط: حديث صحيح).

مثال لكتب الحديث غير المبوبة: (مسند أحمد بن حنبل، مسند عبد الله بن عمر رضي الله عنه، 2/10، قال شعيب الأرنؤوط: إسناده صحيح).

* ذكر رتبة الحديث عند الحاجة أمر أساسي في التخريج، ففي بعض الحالات لا نحتاج إلى ذكر رتبة الحديث كتخريجه من الصحيحين -مثلا-؛ لأن الأمة قد سلمت في صحة أحاديثهما نظرا للشروط التي يشترطونها في رواية أحاديثهم. أما إذا خرجناه من غير هذه الكتب فالأمر يحتاج إلى ذكر درجة الحديث، إما اعتمادا على المعلق كتعليقات الأرنؤوط على مسند أحمد بن حنبل، وتعليقات الألباني على السنن، أو تخريج المؤلف نفسه كتخرجات الترمذي على سننه، أو الاعتماد على كتب تخريج الحديث لابن حجر العسقلاني والزيلعي والحافظ العراقي وأحمد بن صديق وآل الصديق عامة، أو بالاعتماد على شروح الحديث: التي قد تتعرض لذكر درجة الحديث أثناء شرحها لحديث من الأحاديث النبوية.

- أما الأبيات الشعرية فتوثق وفق الخطوات الآتية:

1- يرجع إلى الديوان إن كان مطبوعا.

2- يضبط البيت بالشكل التام.

3- يشرح غريب لفظ في الهامش لتمثل معناه اللغوي.

4- أما ذكر بحر البيت فهو مستحب وليس بواجب.

6- منهاج توثيق المصادر في الإحالات الهامشية وفي ثبت المصادر في نهاية البحث:

- في أول ظهور للمصدر، يحرص على أن يتضمن التوثيق ما يأتي:

اسم الكتاب، واسم الكاتب، واسم المحقق (إن كان الكتاب محققا)، والصفحة والجزء (إن كان الكتاب في أجزاء).

مثال: (السيرة النبوية لابن إسحاق، تحقيق: أحمد فريد المزيدي، 1/256. شرح التبيان في علم البيان، لأبي عبد الله

محمد المغيلي، تحقيق: أبو أزهر بلخير هانم، ص441).

هذا عند ذكر المرجع أو المصدر في المرة الأولى، أما بعد ذلك فيكتفي الطالب بذكر اسم الكتاب والصفحة والجزء، إلا إذا

كان اسم الكتاب مشتركا بين مؤلفين، فإن على الباحث في كل مرة أن يذكر اسم المؤلف إلى جانب اسم كتابه؛ مثل: (الكامل

لابن الأثير، ج2، ص123، والكامل للمبرد، ج1، ص45).

وقد شاعت بين الباحثين عادة لم نعهدها عند المؤلفين العرب القدامى، وهي ذكر اسم المؤلف أولا وبعده اسم الكتاب، مثل

(الرافعي، وحي القلم، ج1، ص66). فهذه عادة دخيلة علينا، ولا بأس من استعمالها مع المصادر غير العربية، أما العربية

فيعتمد على طريقة التوثيق الأولى.

- في حالة تكرار ذكر المرجع المستعمل مرتين متواليتين، دون أن يفصل بينهما مرجع آخر، يستغنى عن ذكر اسم

المؤلف ولقبه، ويكتفى بعد وضع رقم الإحالة بعبارته: "المرجع نفسه" يتبع بفاصلة ثم كلمة ص الرقم.

مثال:

1-التشابك القصصي في سورة الكهف، زكية محمد خالد، ص.240

2-المرجع نفسه، ص385.

ملاحظة : لو كانت الصفحة نفسها المقتبس منها في المثال أعلاه (أي: 240)، نكتفي بالآتي: 2- المرجع نفسه. الحالة الثانية :

عند الاقتباس للمرة الثانية - فأكثر- من المرجع نفسه، ولكن مع وجود فاصل من حواشي أخرى، ذكر اسم الكتاب، ثم عبارة: "مرجع سابق" أو "المرجع السابق" ثم فاصلة وأخيرا الصفحة. مثال:

1-كتاب البلبل الصادي بمولد الهادي ﷺ، عبد القادر الجيلاني، ص.93

2- وجود فاصل من إحالات أخرى لمؤلفين آخرين.

3- كتاب البلبل الصادي، مرجع سابق، ص130.

ملاحظة: التعبير بـ"المرجع نفسه" أسلم من "نفس المرجع" في الإحالات الهامشية: جاء في معجم الأخطاء الشائعة لمحمد العدناني قوله: "ويقولون: جاء نفس الرجل. والصواب: جاء الرجل نفسه؛ لأن كلمتي (نفس وعين) إذا كانتا للتوكيد، وجب أن يسبقهما المؤكد، وأن تكونا مثله في الضبط الإعرابي، وأن تضاف كل واحدة منهما إلى ضمير مذكور حتما، يطابق هذا المؤكد في التذكير والتأنيث، والإفراد والتنثية والجمع"⁽¹⁾.

وقد استعمل العلماء الجلة الاستعمال الفصيح "الشيء نفسه":

- ففي رسائل المرتضى؛ الشيخ الشريف المرتضى (ت436هـ): 3 / 246:

قال: "فإن شك مخالفونا في النص دللناهم عليه وأوضحناه لهم، فإن الكلام سبب والنص أوضح من الكلام نفسه".

- وفي الإحكام في أصول الأحكام؛ للإمام ابن حزم (ت456هـ): 1 / 42:

قال: "وحده على الحقيقة أنه هواء مندفع من الشفتين والأضراس والحنك والخلق والرئة على تأليف محدود، وهذا أيضا هو الكلام نفسه".

وفي الوافي بالوفيات؛ للعلامة صلاح الدين الصفدي (ت764هـ): 1 / 52.

قال: "ورأيته لا يجوزون في السطر الواحد أكثر من ثلاث مدات فأما الكلمة نفسها فلا يمدون فيها إلا بعد حرفين ويعدون ذلك كله من لحن الوضع في الكتابة".

- وفي مختصر المعاني؛ للشيخ سعد الدين التفتازاني (ت792هـ): ص 294.

قال: "وقال إنها في النثر كالفواقي في الشعر وذلك لان القافية لفظ في آخر البيت أما الكلمة نفسها أو الحرف الأخير منها أو غير ذلك على تفصيل المذاهب وليست عبارة عن توائمي الكلمتين من أواخر الأبيات على حرف واحد".

- وفي البرهان؛ الزركشي (ت794هـ): 1/367:

قال: "ستة أصناف من الوقف في الكلام : خمسة منها بحسب الكلام نفسه".

وأما الاستعمال الآخر "نفس الشيء" فقد كتب الشيخ المحقق عبد السلام هارون في مجلة المجمع قائلا: "يتخرج بعض المتحذلقين من استعمال (النفس) في غير التوكيد، فيقول: الشيء نفسه فقط. وقد ضيقوا واسعاً. فنفس الشيء ذاته، تستعمل استعماله، ولا يمنع من ذلك نحو ولا لغة"⁽²⁾.

(1) ص 252.

(2) مجلة مجمع اللغة العربية/ القاهرة، 1984م، ع 54: ص122.

واستأنس الأستاذ عبد السلام باستخدام ذلك المتقدمون من النحويين والأدباء في لغتهم فذكر أنه جاء في كتاب سيبويه قوله: "وتجري هذه الأشياء التي هي على ما يستخفون بمنزلة ما يحذفون من نفس الكلام"⁽¹⁾، وقوله: "وذلك قولك: نزلت بنفس الجبل، ونفس الجبل مقابلي"⁽²⁾. ويقول الجاحظ: "ولا بد للترجمان من أن يكون بيانه في نفس الترجمة، في وزن عمله في نفس المعرفة"⁽³⁾.

والذي يفهم من ذلك كله -كما قال الأستاذ أبو أوس إبراهيم الشمان- أنه يجوز لك أن تقول، بشكل عام: قرأت الكتاب نفسه، وقرأت نفس الكتاب. فلا تكون مخطئاً من الناحية التركيبية؛ ولكن يجب أن نتنبه إلى أن بين الاستخدامين فرقاً. ففي قولنا: قرأت الكتاب نفسه تأكيد للكتاب يزيل الشبهة، ويبعد الظن بأن القراءة كانت عن الكتاب أو هي سماع بأمر الكتاب أو قراءة لما يشبه الكتاب. أما في التركيب الثاني وهو: قرأت نفس الكتاب، فهو بمعنى قرأت لبّ الكتاب وجوهر الكتاب وأهمّ ما فيه من محتوى.

ولذلك فقد أجاد الأستاذ عبد السلام حين قال عن بعض المتحذلقين أنهم يخرجون من استخدام (النفس) في غير التوكيد، ومراده أن (النفس) يمكن أن تستخدم لغير التوكيد على نحو ما ورد في النصوص المذكورة.

أما ثبت (قائمة أو لائحة) المصادر والمراجع فيتضمن العشارية الآتية:

- اسم الكتاب،

- اسم الكاتب،

- اسم المحقق (إن وُجد)،

- دار النشر،

- بلد النشر: (المدينة والدولة) مثل (بيروت-لبنان).

- رقم الطبعة (يشار إليها ب: ط) إن وجدت.

- التاريخ (إن وجد) وإلا يشار إليه ب (د.ت) أي دون تاريخ.

مثل: "سَدَادُ الدِّينِ وَسَدَادُ الدِّينِ فِي إِثْبَاتِ النِّجَاةِ وَالدرجات للوالدين"، محمد البرزنجي المدني (ت1103هـ)، قابل أصوله

الخطية واعتنى به: عباس أحمد صقر الحسيني وحسين محمد علي شكري، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط2/ 2006م.

وهذا التوثيق -الكامل- يكون مرة واحدة في قائمة المصادر والمراجع المذكورة وفي نهاية البحث، إلا إن اعتمد الطالب

على طبعات مختلفة للكتاب الواحد فيضع أمام كل طبعة دار نشرها (في الهامش).

مثال:

الشراكة الزوجية، رشيد كهوس، (مؤسسة الندوي).

الشراكة الزوجية، رشيد كهوس، (دار ابن رشد).

* * إذا كان المرجع مقالة أو بحث بمجلة أو صحيفة، فيتعين ذكر:

- عنوان المقالة أو البحث؛

- اسم الكاتب؛

- اسم المجلة أو الصحيفة أو الدورية؛

- جهة الإصدار؛

(1) الكتاب، سيبويه، 266/1.

(2) المصدر نفسه، 379/2.

(3) الحيوان، للجاحظ، 76/1. وانظر: مجلة المجمع 54: 122.

- بلد الإصدار؛

- رقم السنة والعدد؛

- التاريخ؛

- مكان البحث في المجلة أو الدورية أو الصحيفة ممثلاً بالصفحات.

مثال: "جامعة القرويين بفاس"، بقلم: روم لاندو، تعريب: محمد الخطيب، مجلة زهور الصادرة عن جمعية زهور للعدالة الاجتماعية والتنمية المستدامة، مولاي ادريس زرهون المغرب، العدد الثالث (يوليوز 2012)، [31-36]: (يعني مكان المقالة في المجلة من الصفحة 31 إلى الصفحة 36).

وكذلك الأمر فيما يتعلق ببحوث المؤتمرات.

مثال: "تماذج من تدبر القرآن الكريم عند السلف الصالح: التدبر السنني أنموذجاً"، رشيد كهوس، بحث مقدم في المؤتمر العالمي لتدبر القرآن الكريم: "تدبر القرآن الكريم وأثره في حياة الأمة"، 23-25 شعبان 1434هـ، الدوحة-قطر، الهيئة العالمية لتدبر القرآن الكريم بالتعاون مع وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية بدولة قطر.

- تذكر المصادر بالعربية أولاً (المخطوطات ثم المطبوعات)، ثم تعقبها المصادر الأجنبية، بعد ذلك تذكر المجلات والدوريات، مع الإشارة إلى اسم المقال وصاحبه وعدد المجلة وسنة صدورها. ملاحظة: لا يذكر الطالب في الهوامش إلا المصادر التي اطلع عليها.

• منهاج توثيق المواقع الإلكترونية:

لا يمكن أن يستغني باحث أو كاتب أو طالب عن شبكة الإنترنت، لما فيها من فوائد وفوائد ودرر قد لا توجد في غيرها؛ ففيها الغث وفيها السمين، وفيها الصحيح وفيها السقيم، وفيها العلم وفيها الفوضى، لذلك لابد من التعامل مع المواقع الإلكترونية بمنهجية علمية.

فهناك مواقع رسمية (الوزارات، المؤسسات السياسية...)، وهناك مواقع أكاديمية (الجامعات، الكليات، المعاهد...)، وهناك مواقع علمية (مجامع الهيئات، والإفتاء، ومواقع المشايخ والعلماء، والمجلات العلمية والمتخصصة والمحكمة...) وغيرها من المواقع ذات القوة العلمية... فلا تختلف الإحالة إليها عن الإحالة إلى الكتاب المطبوع أو بحث في مجلة مطبوعة، لأنها تذكر المعلومة ابتداءً، وقد لا توجد هذه المعلومة في غيرها.

ولذلك فإن منع التوثيق من شبكة الإنترنت نهائياً مخالف لمواكبة العصر وتطور التكنولوجيا، فقد غدت الشبكة في صدارة البحث العلمي، وصار التوثيق إليها معتاداً في الأبحاث العلمية والفكرية، وإن كانت الأبحاث الشرعية لا تزال تأنف من ذلك وإن كان قد ظهر بجلاء وعلى المكشوف استفادتها منها. علماً بأن هناك مادة غير متوفرة ومن الصعب العثور عليها في المراجع والمصادر بينما استطاعت شبكة الإنترنت توفيرها بأسهل طريقة.

ومع ذلك، لابد من مراعاة ضوابط منهجية معينة في التعامل مع المواقع الإلكترونية، فلا يصح اعتماد المواقع في المسائل الموجودة في الكتب الورقية المتداولة، ولا يعتمد إلا على المواقع العلمية والفكرية المشهورة والموثوق بها، والمواقع العلمية التي لها لجان للقراءة...

أما توثيق المواد من المواقع المشار إليها أعلاه فيكون كالاتي:

عنوان المقال أو الدراسة أو البحث أو التقرير...، وكاتبه، وتاريخه (إن كان منشوراً بتاريخ)، ورابط المقال على الشبكة.

مثال:

"مقصد مراعاة السنن الإلهية"، جاسر عودة، موقع بقطة فكر، بتاريخ: 2014/12/13

<http://feker.net/ar/2014/12/13/258963>

• منهاج ثبت المصادر والمراجع:

- إذا كانت منهجيات ترتيب المصادر والمراجع متعددة، فإن أقربها إلى الانضباط واليسر تلك التي تعتمد الخطوات الآتية:
- ترتيب المصادر والمراجع بحسب اسم الكتاب تفادياً للإشكالات الناجمة عن تصنيفها وفق أسماء مؤلفيها.
- اعتماد الترتيب الأبجدي؛ مثل:
- "أ" إتحاف العباد بحقيقة الجهاد،
- "ب" بهجة النفوس،
- "ت" التفسير الميسر....
- وضع الحرف المناسب على رأس اللائحة المناسبة له: (أ)، (ب)...
- فكل المصادر المراجع التي تبدأ بالهمزة تدرج في لائحة (أ).
- وكل المصادر التي تبدأ بالباء تدرج في لائحة (ب).
- وهكذا مع باقي الحروف...
- ترتيب المصادر بالأرقام. مثل:
- 1-كتاب الخصال، لابن زرب...
- 2-الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل..
- 3-...
- وجوب اشتمال كل رقم على جميع المعطيات المتعلقة بالمصدر أو المرجع أو الدورية كما سبقت الإشارة إلى ذلك.

✓ رموز تعد اختصاراً للكلمات:

ق.م: قبل الميلاد.

م: التاريخ الميلادي.

هـ: التاريخ الهجري.

ص: الصفحة.

ج: الجزء.

م: مجلد.

ط: الطبعة.

ح: حديث رقم.

ت: توفي.

د.ت: دون تاريخ.

تح: تحقيق.

أما اختصار الصلاة على سيدنا رسول الله صلى الله عليه وسلم كما يفعله الكثير من الكتاب الذين ييخلون ببعض الحبر على خير البشر ﷺ حين يذكرون اسمه ﷺ الشريف أو صفته مجردا [محمد][رسول الله][النبى]، أو يختصرونها بصاد صماء ويرمز اختراعه [ص]، أو يجمعون أوائل حروفها في كلمة واحدة شاذة وسمجة هي [صلعم]، إنها والله عادة سيئة قبيحة، وبخلا

وتقليلاً لشأن رسول الله ﷺ، وجهلاً بفضل الصلاة والتسليم عليه ﷺ ووجوبها وفقاً لأمر الله جل وعلا: (إن الله وملائكته يصلون على النبي يا أيها الذين آمنوا صلوا عليه وسلموا تسليماً).

✓ علامات الترقيم:

(.) : النقطة توضع في نهاية الجملة التامة المعنى المستوفية لكل متعلقاتها، وعند انتهاء الكلام.

مثل: الأيام دول.

(,) : الفاصلة توضع بعد ما يلي:

1- لفظ المنادى. مثل: يا إسماعيل، احرص على ما ينفعك.

2- بين الجملتين المرتبطتين معنى وإعراباً. مثل: خير الكلام ما قل ودل، ولم يطل فيمل.

3- بين الشرط والجزاء وبين القسم والجواب إذا طالت جملة الشرط أو القسم مثل: إذا كنت في مصر ولم تك ساكناً على

نيلها الجاري، فما أنت في مصر.

ومثل: لئن أنكر الحر من غيره ما لا ينكر من نفسه، لهو أحمق.

4- بين المفردات المعطوف بعضها على بعض. مثل: ما خاب تاجر صادق، ولا تلميذ عامل بنصائح والديه ومعلميه، ولا

صانع مجيد لصناعته غير مخلف لمواعيده.

(;) : الفاصلة المنقوطة، توضع:

1- بعد جملة ما بعدها سبب فيها. مثل: عبد الله من خيرة الطلاب في فوجه؛ لأنه حسن الصلة بأساتذته وأصدقائه، ولا

يتخلف عن الكلية قط، ويستذكر مقرره بعناية وجد.

2- بين جملتين مرتبطتين معنى لا إعراباً. مثل: إذا رأيتم الخير فخذوا به؛ وإن رأيتم الشر فدعوه.

(:) : النقطتان توضعان:

1- بين القول ومقول القول. مثل: ولقد أمر على اللثيم يسبني فأعف ثم أقول: لا يعنيني.

2- بين الشيء وأقسامه. مثل: أصابع اليدين خمسة: الإبهام، والمسيحة،. ومثل: اثنان لا يشبعان: طالب علم، وطالب

مال.

3- قبل الأمثلة التي توضح القاعدة.

(؟) : علامة الاستفهام توضع عقب جملة الاستفهام سواء أكانت أدواته ظاهرة أم مقدرة.

(!) : علامة الانفعال توضع في آخر جملة يعبر بها عن فرح أو حزن أو تعجب أو تأسف أو استغاثة. مثل: بشري!

(-) : الشرطة توضع في أول السطر في المحاوراة بين اثنتين استغني عن تكرار اسميهما. وبين العدد والمعدود.

(-) : الشرطتان، وتوضع الجملة الاعتراضية بينهما.

(") : المزدوجتان، وتوضع بينهما العبارات المنقولة حرفياً المصادر والمراجع، والموضوعة في ثنايا كلام الباحث، ليميز

الكلام المنقول عن كلام الباحث.

[] : المعقوفتان توضع بينهما زيادة قد يدخلها شخص في جملة اقتبسها.

✓ تنبيهات وإرشادات:

- جمع المادة العلمية في الغالب أمر يسير يستطيعه كل باحث، لكن الاستفادة من هذه المادة العلمية وكتابتها وصياغتها بطريقة علمية جيدة تحتاج إلى مهارة وذكاء وقدرة على الاختيار، وبهذا تتميز قدرة الباحث على التركيز والصياغة وحسن الاختيار لما يناسب بحثه ويضفي عليه جمالية ودقة.
- وليس من الضروري أن يدرج الطالب في بحثه جميع ما توفر لديه من جذاذات، بل لعل المنهاج السليم يكمن في إخضاع تلك المادة المعرفية إلى ترتيب محكم ليوظف منها الأدق والأقوى والأحكم، وإن لم يوظف كل تلك المادة العلمية التي جمعها حتى لا يكثر الحشو والتكرار في بحثه لكن تكفيه فائدة الاطلاع عليها والإفادة منها في بحوث أخرى.
- يمكن استثمار المساحة المتاحة في الهوامش لتوظيف بعض النقول التي لا يطيقها متن البحث.
- عند صياغة الموضوع يجب كتابته بأسلوب سليم جيد خاضع للأساليب العربية.
- تجنب الأخطاء الشائعة والنحوية والإملائية والركاكة في الأسلوب.
- عند كتابة الموضوع يجب شكل الآيات القرآنية والأحاديث النبوية والأبيات الشعرية، والغرض من ذلك هو معرفة الأستاذ مدى تمكن الطالب من النص ولغته ومعانيه حتى إذا أخطأ الطالب وجدها فرصة سانحة للتقويم، وتصويب ما زل فيه قلمه بعد لسانه.
- عند التصحيح يجب أن لا يصحح الخطأ بالخطأ، إذ لابد من الرجوع إلى المصادر والمعاجم.
- الاستغناء عن المقدمات والإطالة في ما لا يعني.
- الإطالة في المقدمات والمداخل والعموميات تقضي إلى تعب الطالب، فلا يتحصل له الجهد لمعالجة صلب الموضوع، لذا فإن الاختصار على جوهر الموضوع يعد عملاً محموداً.
- المقدمة: تخصص لأهمية موضوع البحث، ودواعي اختياره، وأهدافه، وأسئلته، وحدوده، ومنهجه، والدراسات السابقة فيه، ثم عناصره، فصعوباته، فكلمة شكر لمن ساعده وقدم له يد المعونة في بحثه...
- المدخل: يخصص لظروف الموضوع أو الجوانب الفكرية له.
- العرض: وهو المهم. وفيه فصول ومباحث، أو مباحث ومطالب، ويشترط في ذلك التوازن بين الفصول أو المباحث.. وأن لا يذكر الطالب إلا المسائل المهمة بتركيز.
- الخاتمة: تخصص لأبرز أفكار البحث ونتائجه وجديده وتوصياته....

أثر العوامل الاجتماعية في تخطيط وعمرارة المدن العربية الإسلامية

م.م ضياء نعمة محمد

م.م. عماد مهدي حسن

كلية الادب/ قسم الآثار

Effect of the Social Factors on Designing and Architecting the Islamic Arab Cities

Asst. Lect. Dhiya' Ni'ma Mohammad

Asst. Lect. Imad Mahdi Hasan

College of Arts / Department of Archeology

emadmahdi3@gmail.com

deyahnemaa@yahoo.com

Abstract

The research focuses on the (Effect of the Social Factors on Designing and Architecting the Islamic Arab Cities). These factors are resulted from the interacting between the social members who submit to certain traditions and norms. These factors have played a role in designing the First Islamic cities which had been established to be barracks for the conquering Islamic Arab armies.

الملخص

يسلط البحث الضوء على العوامل الاجتماعية، المؤثرة في تخطيط وعمرارة المدن الإسلامية، وتلك العوامل بلا شك ما هي الا نتيجة لتفاعل وتعايش الافراد مع بعضهم البعض، في اطار المجتمع الذي يخضع افراده لمجموعة من العادات والاعراف والتقاليد، التي يسير وفقها الفرد العربي المسلم، وتظهر تلك التأثيرات الاجتماعية واضحة، في بعض الاسس التي اعتمدت عليها المدن العربية الإسلامية، سواء من حيث التخطيط او العناصر المعمارية، ولعبت تلك العناصر دوراً في تخطيط المدن الإسلامية الاولى التي انشأت لتكون معسكرات للجيوش العربية الإسلامية الفاتحة، فخضعت تلك المدن للآطار الاجتماعي في التخطيط وتبع ذلك المدن المستحدثة بغداد وسامراء، فكانت تلك المدن في تخطيطها وبنائها ملائمة مع الطابع الاجتماعي للعرب المسلمين واحتياجاتهم، ان من يتتبع ظهور بعض العناصر التخطيطية والمعمارية في العمارة الإسلامية، سيجد الكثير منها ملائمة مع وظيفته ومع العادات والتقاليد والاعراف، في المجتمع العربي الإسلامي وهو ما ينطبق بدوره مع الشريعة الإسلامية، فكان ظهور المدخل المنكسر والصحن الوسطي المكشوف لعوامل اجتماعية ترتبط بالحشمة وحرمة كشف سكان البيت ولا سيما النساء امام الغرياء وعابري الطريق، كما ان ظهور بعض المنشآت العامة كالأسواق وانشائها وفق اسس تتلاءم مع سكن اهل الحي والمنطقة الواحدة وتتلاءم مع ظروفهم وعاداتهم الاجتماعية.

المقدمة

يتميز الانسان بانه اجتماعي بطبعه، يميل للعيش ضمن مجاميع بشرية، ليكون بالتالي علاقاته الاجتماعية المختلفة ويتواصل ويتفاعل مع افراد المجتمع، من اجل ديمومة حياة الجنس البشري وتعتبر العمارة المنتج الثقافي الاكثر تواجداً في المحيط الانساني، فنحن نولد ونعيش ونتعلم ونموت ضمن اطار معماري هذا من جانب، ومن جانب اخر فأن للعمارة مجموعة من الوظائف تنوعت بتنوع الاستعمال والغرض من الانشاء، وطريقة التخطيط هذا بالاضافة الى دور العوامل الاجتماعية التي لعبت دوراً مهماً في تخطيط وعمرارة العديد من المدن وظهور عناصرها المعمارية.

ان البحث يسلط الضوء على تلك العوامل الاجتماعية عن طريق تحليل بنية العنصر الإسلامية ودراسة العوامل الاجتماعية كالتكيف الاجتماعي والعادات والتقاليد الاجتماعية والحياة العامة للمجتمع والظواهر الاجتماعية.

المبحث الاول: المدينة العربية الاسلامية ظهورها وتطورها

اولا: نشأة المدن عبر التاريخ

يرجع تاريخ نشأة المدينة الى عصور موعلة في القدم فقد شهد العراق القديم قيام اولى الحضارات البشرية وانتقل انسان العراق القديم في سلم التطور الحضاري من الانسان الذي يعيش معتمدا على الصيد وعدم الاستقرار الى مرحلة الاستقرار الزراعي وتربية الحيوانات.

ويمكن القول انه في الاجزاء الوسطى والجنوبية قامت المدن التاريخية فوق بقايا قرى من دور العبيد* كما تشير الى ذلك التحريات والمسوحات الاثرية⁽¹⁾، ومن الحقائق المعروفة ان العمارة تتميز من بين الفنون والعلوم والآداب بانها تجسم مراحل الحضارات في تطورها وعصورها المختلفة⁽²⁾ وقد سارت العمارة في تطور دائم ارتبطت خلالها بمواد البناء وطرق الانشاء، كما ان اي عنصر من عناصر العمارة ما هو الا نتيجة طبيعية لعدة عوامل مشتركة ومتفاعلة مصهورة في بودقة الانتفاع الكامل للعمائر واساليب بنائها وطبيعة الاقاليم، ثم التقاليد والعادات هذا بالاضافة الى البيئة الاجتماعية وهذا ما نراه جلياً وواضحاً عند الكلام عن العمارة العراقية عبر العصور القديمة وصولاً الى العصر الاسلامي، وبالنسبة لنشأة المدينة في العراق القديم فقد دلت التحريات الاثرية على أن مدينة اريدو، كانت اقدم موضع للاستيطان البشري في السهل الرسوبي وكانت اوسع المدن العراقية وعتت اول مدينة اذ كشفت التنقيبات الاثرية عن تسع عشرة طبقة اثرية⁽³⁾.

ثم بدأت مرحلة تاريخية مهمة كانت فيها الحياة المدنية اكثر وضوحاً من ذي قبل وهو عصر دويلات المدن وهو من اهم ما كان يتميز به عصر فجر السلالات السومري، وهي مدن مستقلة كانت في الغالب في نزاع مستمر للاستحواذ على الاراضي الزراعية ومصادر الري وهذا ما كان يحول في توحيد هذه المدن تحت حاكم واحد وظل الامر حتى عهد سرجون الأكدي السامي فوجد البلاد تحت سلطة واحدة مركزية⁽⁴⁾.

كما وشهد العصر السابق للإسلام بروز مدن كان لها دورها الحضاري وبرزت تلك المدن في جنوب الجزيرة العربية وشهدت بلاد اليمن، قيام اولى تلك المدن ومن اهمها مملكة سبأ وقد ورد ذكر هذه المدينة في القرآن الكريم⁽⁵⁾ وفي بلاد الشام برزت عدة ممالك كان لمنتجاتها الحضارية الشاخصة الى يومنا خير دليل على المدنية والتقدم ومن اهم تلك الممالك مملكة البتراء وهي عاصمة الانباط⁽⁶⁾.

وعرف العراق قيام عدد من المدن ومنها مدينة الحضر، وهي من أهم الدول التي تشكلت بعد سقوط الدولة الآشورية في العراق هي دولة الحضر وتعرف بلاد مملكة الحضر باسم عرابيا أي بلاد العرب، تقع أطلالها اليوم على بعد 110 كم في الجزء الجنوبي الغربي من الموصل ومنطقتها بادية لا تتوفر فيها المياه الجارية ولا الزرع الوفيرة⁽⁷⁾. ومن المدن الاخرى الحيرة ((تقع مدينة الحيرة على بعد ثلاثة أميال من الكوفة على موضع يقال له النجف زعموا ان بحر النجف كان يتصل به، وكانت مسكن مملكة المناذرة قبل الاسلام من زمن نصر ثم من لحم النعمان وآبؤه تمكن العرب المسلمين سنة 14هـ (635م) من فتح الحيرة.))⁽⁸⁾.

ثانيا: تخطيط المدن الاسلامية الاولى

1- تخطيط المدن

كان ظهور الاسلام في الواقع ثورة دينية وسياسية واجتماعية واقتصادية، او بمعنى ادق انتقالاً حاسماً في تاريخ العرب، اذ جعل لهم ديناً واحداً يدعوا الى الوحدة وحقق لهم وحدتهم السياسية، ((فمن الناحية السياسية كان المجتمع العربي قبل الاسلام، يقوم على نظام القبلية والقبلية وحدة سياسية قائمة بذاتها لها دينها الخاص ولها عصبيتها، التي تضمن التماسك بين افرادها والاعتزاز بالانتساب اليها، وعلى هذا النحو لم يكن للمجتمع العربي نزعة قومية شاملة اذ كان مجتمعاً مفتتاً من الناحية

السياسية الى وحدات سياسية، قائمة بذاتها تمثل القبائل المختلفة ثم بدأ العرب قبل الاسلام ينقسمون الى مجموعات قبلية كبيرة قحطانية او عدنانية تنتمي جميعاً الى اب واحد واخذ العرب يتنازلون تدريجياً عن استقلالهم القبلي⁽⁹⁾.

بعد هجرة الرسول ص من مكة الى المدينة اصبح رئيساً لا حزاب غير متجانسة فعمد الى توحيدها بان ربط بين المهاجرين والانصار برابطة المؤاخاة، وشرع في وضع نظام للحياة الاجتماعية يكون دعامة للوحدة بين سكان المدينة*⁽¹⁰⁾، وعمل الرسول ص على توزيع الخطط وان منهجه في توزيع الخطط هدف الى تجميع كل قبيلة في خطة خاصة بها، وتركت حرية تقسيم الخطة للقبيلة وفقاً لظروفها وامكاناتها في الانشاء والتعمير ومدى الحاجة الى ذلك⁽¹¹⁾ انظر مخطط رقم 1.

ارتبط تأسيس المدن الاسلامية الاولى بحركات التحرر الاسلامي الاقليمي العراق ومصر ومن أهم المدن الاسلامية هي البصرة التي تأسست سنة (14هـ) والكوفة سنة (17هـ) والفسطاط سنة (21هـ)، ويمكننا القول ان هذه المدن قد اوجدت في بادئ الامر بهدف العامل العسكري اي لتكون قواعد عسكرية في الاقطار المحررة لايواء الجند المسلمون وعوائلهم⁽¹²⁾، وحسب رواية الطبري فإن اول من التفت الى اهمية انشاء هذه القواعد هو القائد عتبة بن غزوان الذي كتب الى الخليفة عمر بن الخطاب كتاباً يستأذنه فيه بإقامة معسكر لجند المسلمين، قال فيه أنه لابد للمسلمين من منزل اذا اشئت شتوا فيه واذا رجعوا من غزوهم لجأوا اليه⁽¹³⁾، وقد سار نظام تخطيط هذه المدن على غرار نظام تخطيط المدينة، فهي وحدة تخطيطية اساسية وأن هذا النظام قام على أساس القبيلة باعتبارها هيئة اجتماعية، وكانت هذه الهيئة مرنة تمتد او تتكسح لتناسب العدد القياسي من السكان اللذين تتسع لهم هذه الخطة، ومن منظور اخر يعكس هذا النظام أهمية التكيف الاجتماعي وعوامله ومقوماته، فقد ادى هذا النظام الى عدم جمع اعداد مختلفة اجتماعية في موضع واحد لان ذلك ربما يتسبب في خلافات اجتماعية، تنعكس على حياة المدينة بأسرها وكان انشاء سامراء من اسباب ذلك الخلاف، الذي حدث بين اجناس العرب والفرس والترك في بغداد ومن ثمة فان هذا النظام القبلي لخطط المدينة الاسلامية في عهدها المبكر اتسم بالديناميكية التي لم تسمح بأنشاء أكثر من خطة للقبيلة الكبيرة، وتجمع القبائل الصغيرة والافراد في خطة واحدة في اطار يهدف الى سهولة ادارة المدينة، واستتفار الجيوش ويمنع تفنت الوحدة الاجتماعية⁽¹⁴⁾.

2- تخطيط المساجد الاسلامية (مسجد الرسول ص أنموذجاً)

حثت العقيدة الاسلامية المسلمين على اعمار الارض، اذ حفلت الآيات الكريمة والاحاديث النبوية بالعديد من الآيات التي تدفع المسلم الى البناء، وتعد عمارة المسجد واحدة من اهم العمائر الدينية التي حددت العقيدة معالمها الفنية، لذلك جاءت متطابقة مع رؤى العقيدة الاسلامية وكان مسجد الرسول*، بحكم انتفاء الصلة الالهية وبحكم استخدامه الجماعي كملتقى للمسلمين الاوائل وموضع لصلاتهم الجماعية والتقاءهم بزعمهم الروحي قد تطور سريعاً بعد وفاة الرسول(ص)، لكي يصبح النموذج الامثل للمساجد معمارياً ووظيفياً حتى اليوم، اي ان مسجد الرسول(ص) على عكس بيت الله الحرام، قد صمم اساساً وهياً للاستتساخ والنقل والتقليد وهذا عينه ما فعله المسلمون، عندما اندفعوا شرقاً وغرباً في حركة الفتح الاسلامي، فكل مساجد المسلمين الاولى تتبع في عمارتها مسجد الرسول شكلاً ومضموناً، ولم يكن اتباع هذه المساجد الاولى نابغاً حصراً من القيم المثالية والتذكارية، بل ان عمارة مسجد الرسول نفسها في الاساس عمارة مهياة وظيفياً لتلبية حاجات الجماعة المسلمة الاولى الدينية والاجتماعية والسياسية، وبالتالي فقد كان تقليد عمارة مسجد الرسول (ص) في المناطق المفتوحة على الغالب تذكاريّاً وعمليّاً⁽¹⁵⁾.

موقع المسجد وتخطيطه

أراد الرسول(ص) ان يتوسط المسجد المدينة لكي يكون نواة العاصمة والحاضرة الجديدة للدولة العربية الاسلامية، وان يكون بمثابة القلب للمدينة المنورة، وجاء المسجد بسيطاً في تخطيطه، عبارة عن مساحة مستطيلة مكشوفة تحدها اربعة جدران

تتمثل في جدار القبلة الذي يمتد الشرق الى الغرب في اتجاه بيت المقدس، يقابله ويوازيه جدار اخر يماثله اما الجداران الشرقي والغربي فيمتدان من الجنوب الى الشمال بهيئة متعامدة على طرفي جدار القبلة⁽¹⁶⁾.

لقد حققت عمارة المسجد النبوي ذلك التوازن الدقيق والصعب بين كونه محيطاً ومؤولاً للذاكرة اي بين وجوده المعماري والفعلي ووجوده المعنوي والايماني والرمزي، وقد عرف الخاصة، بسبب من بساطة وعمق عمارته على افاق للمعنى تسمح لكل فرد يتعامل معه ان ينسج علاقته الخاصة به من خلال تركيب ذكريا صلته عن بيته ومأواه هو بالدرجة الاولى وهما بالتالي قد سمحا لكل فرد بحكم صلته الحمية من دون ان يفقد ولو ذرة من قوة ايحائهما المعنوية والعقائدية وكان معبرا معمارياً، لأنه يسمح بكرم وتواضع لكل انسان بان يجعل منه فضاء ينتقل فيه ببصره بين الذاكرة الجمعية التي تعطيها الاحساس بالانتماء بالأمة وبين الذاكرة الفردية التي تجعل علاقته بالعمارة علاقة خاصة⁽¹⁷⁾. انظر مخطط رقم 1

المبحث الثاني: اثر العوامل الاجتماعية في تخطيط المدن الاسلامية

تنقسم المدن الاسلامية من حيث التكوين الى مجموعتين، هما مجموعة المدن التلقائية او العفوية او العشوائية، ومجموعة المدن المبدعة او المخططة*، فمجموعة المدن العشوائية هي السائدة في العالم الاسلامي، ومنها مدن الامصار وهذه المدن التي من غير تخطيط، اما المدن المخططة فهي على نوعين الاول العواصم المستحدثة كمدينة بغداد المدورة، اما النوع الثاني فهو مدن الامراء، وهي المدن التي تنشأ عندما يقرر الحاكم الرحيل من من عاصمته الى عاصمة جديدة، كما حدث في مدينة سر من رأى او سامراء والنوع الثالث هو الاربطة على الثغور الاسلامية كمدينة سوسة بالمغرب والنوع الاخير هو الامصار ويمكن تسميتها بالمدن العسكرية⁽¹⁸⁾.

1 - تخطيط المدن التلقائية (البصرة والكوفة)

لقد خطط العرب المسلمون مدنهم على وفق معتقدات الدين الاسلامي، وفق متطلبات الحالة النفسية والاجتماعية، التي اصبحوا عليها فكانت البساطة اولا والواقعية ثانيا وشروط وظائف المدينة الفعلية ثالثا، وقد ثبت ان التخطيط قام على اسس نابعة من قيم الدين الاسلامي وانعكس تطبيق هذه الاسس والقواعد على صياغة وحدة المدينة التركيبية الاسلامية. وتعد مدينة البصرة اول مدينة اقيمت في الاسلام خارج الجزيرة العربية في سنة 14 هجرية ومن معسكر للجند اقامه عتبة بن غزوان الى مدينة مبنية بالقصب والبردي وكان تخطيط المدينة، بتوجيه من الخليفة عمر بن الخطاب(رض) وجاءت خطته بتوسط المسجد الجامع في مركزها، والى جانبه دار الامارة، وتوسط المسجد الجامع هو شرط من شروط اقامة المدن الاسلامية من اجل ان يكون قريباً من جميع جهات المدينة⁽¹⁹⁾ ومن خلال تخطيط المدينة يبدو انها قامت على اساس توزيع الخطط بين القبائل، اي وفق التخطيط التلقائي او العشوائي. انظر مخطط رقم 2

ومن المدن الاخرى الكوفة تبين من خلال المصادر التاريخية التي وصلت الينا بان العرب المسلمين اتخذوا من الكوفة معسكراً للجيش الاسلامي، فقد ذكر الطبري، الرسالة التي بعثها سعد بن ابي وقاص الى الخليفة عمر بن الخطاب ((ان العرب لا يوفقها الا ما وافق ابلها من البلدان فبعث سعد حذيفة وسلمان فخرج سلمان فزار في غربي الفرات لا يرضى شيئاً حتى اتى الكوفة وخرج حذيفة في شرقي الفرات لا يرضى شيئاً حتى اتى الكوفة فأعجبتهما البقعة⁽²⁰⁾)) ومن خلال هذه الرواية فان مدينة الكوفة اسست لتكون مقراً للجيش الاسلامي وعوائلهم الذين جائوا معهم ومن الجدير بالذكر ان شروط تأسيس المدن العربية الاسلامية الاولى، توحدت بعد ان وضع الخليفة عمر بن الخطاب شرطاً عند تخطيطها واعمارها، ففرض على من يخطط المدينة ان يكون الموقع ملائماً للعرب وابلهم وقريب من الماء والمراعي، وان لا تفصله عن الجزيرة العربية مركز الخلافة موانع طبيعية⁽²¹⁾، وبذلك نستنتج ان الاختطاط هو تعليم الحدود الخارجية للموقع وليس بالضرورة كما وانه يتم من قبل المختط نفسه وفي حدود منطقة معينة. انظر مخطط رقم 3.

2- نماذج من المدن المخططة

(بغداد) تعد مدينة بغداد المدورة من ضمن المدن المخططة، وتعد من ضمن العواصم المستحدثة يلاحظ المنتبج اتجاه المجتمعات المتحضرة منذ ظهور الاسلام الذي كان له الاثر الواضح في ظهور مدن اسلامية، كانت بمثابة مراكز حضارية حملت لواء الحضارة، وتمثل هذه المدن المستوى التطبيقي، لتكثيف العمارة ويؤكد كذلك على اهتمام الحكام المسلمين بالعمارة وال عمران، ومشاركتهم انفسهم في اختيار مواضع المدن ووضح مثال على ذلك ما فعله الخليفة المنصور عند انشاء مدينة بغداد⁽²²⁾.

ان تخطيط المدينة بشكل مدور، ينم عن فكر حضاري متقدم في مجال العمارة العربية الاسلامية وقد اشار العقوبي ((أن المنصور لما عزم على بناءها احب ان ينظر اليها عيانا فأمر ان تخط بالرماد ثم اقبل ليدخل من كل باب ويمر في فعلاتها وطاقتها ورحابها وهي مخطوطة بالرماد⁽²³⁾، ان نظرية المنصور في تخطيط مدينته هي نظرية الاستنباط الفكري في الجانب المعماري في بناء نمط جديد من المدن العربية الاسلامية، ووفق الشروط التي اعتمدت في بناء البصرة وغيرها من المدن⁽²⁴⁾، ويبدو ان المنصور قد حرص على ان تكون خطط منازل اهل بيته والمرتبطين به ومواليه واتباعه بالقرب منه، اذ كان اختياره لاتباعه قائماً على خطة مرسوم لإسكان من يثق بهم ويرتبطون به بواسطة المصلحة والقرار بخلافته، وهو لم ينظمها على اساس قبلي وانما اقام تنظيمه على اساس الافراد والجماعات او المدن التي جاءت منها الجماعات التي اوطنها⁽²⁵⁾، فيها لقد قسمت مدينة بغداد الى ثلاثة مناطق دائرية، وكل منطقة دائرية سكنية مقسمة الى ما بين ثمان واثنى عشرة مجموعة من الدوا، ر تفتح على سكك لها ابواب وثيقة من الطرفين وتفتح ابواب السكك على طريقين دائريين، احدهما داخلي والاخر خارجي، ولا تفتح على الرحبة وهذان الطريقان يفتحان على طريقين من الطرق الاربع الرئيسية ذات الطاقات والموصلة بين بوابات المدينة والرحبة ومما ينبغي الاشارة اليه ان بوابات المدينة علامة من علامات التواجد المستقل، لان البوابة على فم السكة تعني ان مسؤولية المنطقة الداخلية من البوابة ملقاة على الفريق المستوطن⁽²⁶⁾، ومن قراءة اسماء دروب وسكك المدينة نجد انها لم تقم على اساس قبلي فقد ذكر الخطيب البغدادي، ((ان المنصور قد وزع سكك المدينة ودروبها على مواليه وقواده ومستشاريه والموظفين البارزين مثل سكة ابن عمير وسكة الزبيدية وسكة الشرطة))⁽²⁷⁾، ان تنظيم خطط بغداد وتوزيعها بالصورة التي ذكرت اعلاه، انما تعبر عما وصل اليه التطور الاجتماعي في مجتمع الدولة العربية الاسلامية، وادى ذلك الى ضعف الروابط القبلية وازدياد مكانة الافراد وبروز اهمية الروابط المدنية⁽²⁸⁾ أنظر مخطط رقم 4 أ_ب_ج

أ- سامراء: تدرج مدينة سامراء تحت المدن المخططة، التي تعرف بمدن الامراء وهي التي تؤسس عندما يقرر الخليفة او الحاكم ترك عاصمته وبناء عاصمة جديدة وقد لعب واحد من العوامل الاجتماعية دوراً هاماً في تأسيس المدينة وهو التخطيط الاجتماعي، الذي يشير الى ان الحاكم عليه ان يميز بين قبائل ساكنيها بألا يجمع اضداداً مختلفة متباينة فقد برزت في بغداد مشكلة صراع الاجناس المختلفة، التي كان الترك من جند المعتصم محركاً رئيساً لها وخصوصاً بعد ما أهمل الخليفة الجنسين العربي والفارسي وبما وجد الاترك الحضور⁽²⁹⁾ فبعد ان كثر جند المعتصم حتى بلغوا سبعين الفا فمدوا ايديهم الى حرم الناس واذا ركبو انحطم كثير من الصبيان والعميان والضعفاء من ازدحام الخيل⁽³⁰⁾، وعلى ذلك عزم المعتصم الخروج من بغداد الى عاصمته الجديدة وبنى المعتصم القصور والدواوين وتكنات الجيش واقطع القطائع للقواد الذين بنوا فيها منازلهم بعيداً عن منطقة سكنى العامة، التي تركزت حول المسجد الجامع في الشمال فكان الفصل الاجتماعي بين الاترك والعامة واضحاً⁽³¹⁾، ومما تقدم نجد ان العامل الاجتماعي وهو عدم التكيف الاجتماعي، كان له دور مهم في نشأة مدينة سامراء من الملفت للنظر، ان المدن الاسلامية عندما تضيق عليها اسوارها تضطر الى التوسع خارج اسوارها، ان الجديد الذي اتت به المدينة الاسلامية هو المرونة في التوسع عبر المركز المتحرك عبر الزمن، والذي

يمكن التعبير عنه على شكل نقطة في الفراغ العمراني تتحرك لتنتج العنصر الخطي، وهو ما نسميه بالمخطط الإيقاعي ويفضله أصبح من المستطاع استيعاب النمو والتغير كظواهر بشرية طبيعية، تشكل المدينة بمرور الزمن من دون الاخلال بتناغم عناصرها وترتيبها⁽³²⁾، وتعكس لنا مدينة سامراء ما يطلق عليه بالظهور، ويعني التوجه بالعمارة نحو الخارج، ويتخذ من الزمن والعوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية سبباً له وتبقى سامراء المثل الأكثر وضوحاً على مفهوم الظهور في بناء المدن الإسلامية، وهناك جملة من المعطيات، تجعل من سامراء مدينة الظهور، لقد بنيت المدينة على الضفة الشرقية لنهر دجلة، بطول يصل الى 32 كم وعرض 5 كم وهي هنا تأتي كاستجابة طبيعية للنهر، هذا الاتجاه الطولي للمدينة يجعلها تختلف تماماً عن مدن الاحتواء* التقليدية في العالم الإسلامي، وترتب على بناء سامراء بشكلها الطولي كثرة هياكل المدينة وساحاتها والاطوال المفرطة لهذه الهياكل والساحات، ومدينة سامراء مدينة مفتوحة بلا سور يحيط بها في اختلاف جذري عن بقية مدن الاحتواء، وباختفاء السور تخفي منظومة العناصر المرتبطة به ودلالاتها المكانية، كالبوابات والابرار⁽³³⁾ مما سبب يتضح لنا دور اله وتمل الاجتماعية في تخطيط المدينة وعمارتها انظر مخطط رقم 5

3- مدن الارتبطة* وهي المدن او البناء المحصن الذي يربط فيه العربي المسلم، للدفاع عن الارض والوطن والعقيدة العربية الإسلامية احتساباً لوجه الله تعالى دون طمع في مال او مغنم اواجه، ويبدو ان الجيوش العربية بعد الانتصارات التي حققتها ضد الفرس والبيزنطيين كانت بحاجة الى حماية نفسها، من خطر الاعداء باتخاذ معسكرات متقدمة يربط فيها الجند لمراقبة تحركات الاعداء، وبعد رباط سوسة احد الارتبطة التي اقامها الاغالبية على الساحل، وكان في مقدمة العوامل التي دفعت الاغالبية الى اختيار هذا المكان هو حصانة الموقع واهميته الاستراتيجية⁽³⁴⁾، لابد ان يكون نشأة الرباط العسكري ارتبط بحركة التحرر والفتوحات الإسلامية، ولابد من الاشارة الى ان المدن الربية بالاضافة الى كونها مدن عسكرية، تطورت حتى اصبحت ادارية عسكرية ان المدينة العربية نمت بشكل مضطرب بعد الاسلام وفي تطور الدولة الثقافي والاجتماعي والاقتصادي والسياسي⁽³⁵⁾.

المبحث الثالث: اثر العوامل الاجتماعية في العناصر المعمارية في المدن الإسلامية

ان العمارة الإسلامية بمختلف تراتباتها من مدن ومساكن انما تؤدي دور اللباس بالنسبة للإنسان في سياق وظيفي واجتماعي واذا كان اللباس غطاء للإنسان او تجلياً لظواهر كونية او ثقافية والخصوصية والدفاء والراحة فإن العمارة تعمل الشيء ذاته لمجموعات كثيرة من الناس في اثناء وجودهم في حيز فراغي واحد يمارسون فيه انشطتهم الثقافية والبيولوجية ولأن الانسان يعيش في جماعات متجاورة ونظراً الى حاجة الفرد والجماعة الى فراغات يمشون ويتحركون ضمن حدودها فقد اصبحت العمارة بفراغاتها واحجامها واشكالها وكامل مفرداتها لبايا للإنسان تكسبه الخصوصية الثقافية التي يحتاج اليها عند اختلاطه بالناس وتحجب عنه غائلة البرد والحر⁽³⁶⁾

اولاً: البوابات والمداخل تعتبر البوابات عناصر معمارية بالغة الاهمية في تكوين العمارة الإسلامية وفي الحقيقة لا يمكن فهم البوابة الا في اطار الاحتواء، وعنصره الرئيسي الجدار فنظراً الى احاطة السور بالمدينة الإسلامية، احاطة السور بالمعصم فقد اصبح الدخول الى هذه المدن متعزراً الا من مناطق معينة، يتم اختيارها لاسباب خاصة باتجاهات المدينة ونموها فنظراً الى اهمية بوابة المدينة كنقطة للتحكم في العبور من جوف المدينة واليه، فأنها تبنى بطرق تجعل من المرور عبر هذه البوابات امراً مدروساً بدقة والمحافظة على قدر من الخصوصية للمدينة في الداخل فان البوابة لا تفتح مباشرة على الطلاقات المتعرجة في المدينة، ولكنها تقود الى فراغات ملتوية يمين ويسار لكي يتم التحكم في سير الناس⁽³⁷⁾ استخدم المعمار المسلم انواعاً من المداخل منها المدخل المباشر والمخل المستقيم والمدخل المنكسر، وهذا الاخير يبدو ان ظهوره

كان لغرض اجتماعي وديني، وكان ملائماً للعادات والتقاليد العربية والتعاليم الإسلامية، حيث يمنع هذا المدخل المارة من النظر الى سكان البيت، حتى لو فتح باب المدخل، كما ان من بداخل البيت لا يستطيع رؤية العابرين فالمدخل المنكسر يمنح السكان الراحة والطمأنينة والاستقلالية⁽³⁸⁾. انظر صورة رقم 1_أ ب

ثانياً: الفناء الوسطي لقد عرف الفناء المكشوف منذ اقدم العصور وكان جزءاً رئيسياً من المعابد والقصور وبيوت العامة⁽³⁹⁾، ويطلق عليه اسماء اخرى مثل الصحن والباحة ويعد من اقوى مقومات فننا المعماري وقد حافظ على وظيفته منذ العصور القديمة والعصور الإسلامية ويعد النظام المتميز في تخطيط البيوت الشرقية، وقد راعى هذا العنصر جانباً اجتماعياً ودينياً مهما لدى سكان البيت، فهو المكان الانسب لاجتماع العائلة وحركة الاطفال، والقيام بالأعمال البيتية المطلوبة من النساء، دون ان يتعرض لعيون المارة والمتطفلين والغرباء، ومنعه ضرر الكشف الناجم عن فتح النوافذ الى الخارج⁽⁴⁰⁾ انظر مخطط رقم 6 وصورة رقم 2

ثالثاً: الايوان جمعه ايوانات المكان المتسع من البيت يحيط به ثلاث حيطان⁽⁴¹⁾ ويعرفه المعماري القاعة مسقوفة بقبة مفتوح مقدمها على بهو مغلق موخرها بجدار⁽⁴²⁾ ومن الباحثين من يعتقد انه تطور من الخيمة المفتوحة، التي يستخدمها العربي او تجسماً لأكواخ القصب، والتي مازالت مستخدمة في جنوب العراق حتى وقتنا الحاضر وفي العصر الاسلامي استخدم الايوان في القصور والدور والمدارس والمساجد، وبما ان الايوان غرفة كبيرة ذات واجهة مفتوحة وسقف مرتفع، فقد استغل جلوس افراد الاسرة في اكثر ايام السنة وتناول الطعام وشرب الشاي والنوم في فصل الصيف، اضافة الى مزاوله بعض الاعمال اليومية واقامة حفلات الزواج والختان واستقبال الضيوف⁽⁴³⁾.

ثانياً/ اثر العوامل الاجتماعية في المباني الخدمية في المدينة الإسلامية

أ- السوق

تعتبر حياة العامة عن الحياة الاجتماعية في المدينة الإسلامية، تعبيراً صادقاً باعتبار اتساع نطاقها واستمراريتها، وانتقال العادات والتقاليد عبر اجيالها، وتجسيدها للواقع الفعلي لحياة المدينة، الذي يؤثر في تكوينها ومراحل تطورها وتتجه دراسة الحياة الاجتماعية للعامة من منظور خاص يحاول الربط بين الحياة الاجتماعية في المدينة الإسلامية وملاءمة تخطيط المدينة لممارسة النشاطات الاجتماعية⁽⁴⁴⁾، يعد السوق من العناصر الأساسية في المدينة الإسلامية فهو بلا منازع الوسط التجاري الذي يتوضع على شكل اسواق حول المسجد الجامع وقد كانت بداية اسواق المدينة وتوافق في المدن الإسلامية متواضعة، اكشاك وخيام متناثرة في فضاء مكشوف حول المسجد الجامع في المدن الإسلامية الاولى، ربما كانت في غالبيتها مؤقتة او موسمية قبل ان تنمو المدينة وتزيد متطلباتها الاستهلاكية والتجارية⁽⁴⁵⁾ ونلاحظ ان الاسواق تركزت في المنطقة المحيطة بالمسجد الجامع، كما اصطفت على جانبي الشوارع الرئيسية النافذة، دون الطرق الخاصة وقصد هذا التخطيط لانه من جهة يحصر النشاط والحركة التجارية في شوارع عامة متسعة لحركة المرور، والحركة التجارية على جانبيها فيتحقق منع الاذى عن النساء اللاتي يرتدن غالباً هذه الاسواق وفي الوقت ذاته فان تراص الحوانيت في الاسواق لا يتسبب في اذى الوحدات السكنية بكشف حرمتها نظراً لا تسلع هذه الشوارع⁽⁴⁶⁾.

ب- الحمامات

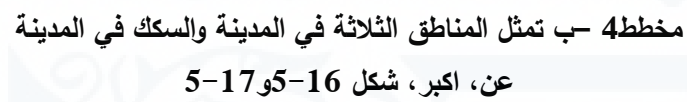
ارتبطت نشأة الحمامات العامة بتعاليم الدين الاسلامي التي تحث على النظافة والاستحمام وقد لعب الماء وتوفره في المدن الإسلامية دوراً مهماً في نشأة الحمامات العامة ويعكس انشاء الحمامات بالمدينة الإسلامية مدى الحاجة اليها وهذه الحمامات اما كانت عامة للسواء الاعظم من الناس او حمامات خاصة بالأغنياء والموسرين من الناس⁽⁴⁷⁾ ويبدو ان عدم قدرة جميع سكان المدينة على انشاء حمامات خاصة بمنازلهم لما يكلفه ذلك من تكاليف الانشاء والمساحة والتزود بالماء وتسخينه

وكان الحل بإنشاء الحمامات العامة التي تزايدت أعدادها في المدن الإسلامية وقد لعب الحمام دوراً مهماً في الحياة الاجتماعية فتصور حكايات ألف ليلة وليلة الحمام بأنه الجنة الدنيوية وارتبط بالحمام كثير من المظاهر الاجتماعية الاعلامية فكان استحمام الشخص في الحمام بعد شفائه من مرضه اعلاناً عن تمام الشفاء وكثيراً ما لجأت الشخصيات الاجتماعية الى هذا الاجراء⁽⁴⁸⁾ انظر صورة رقم 3

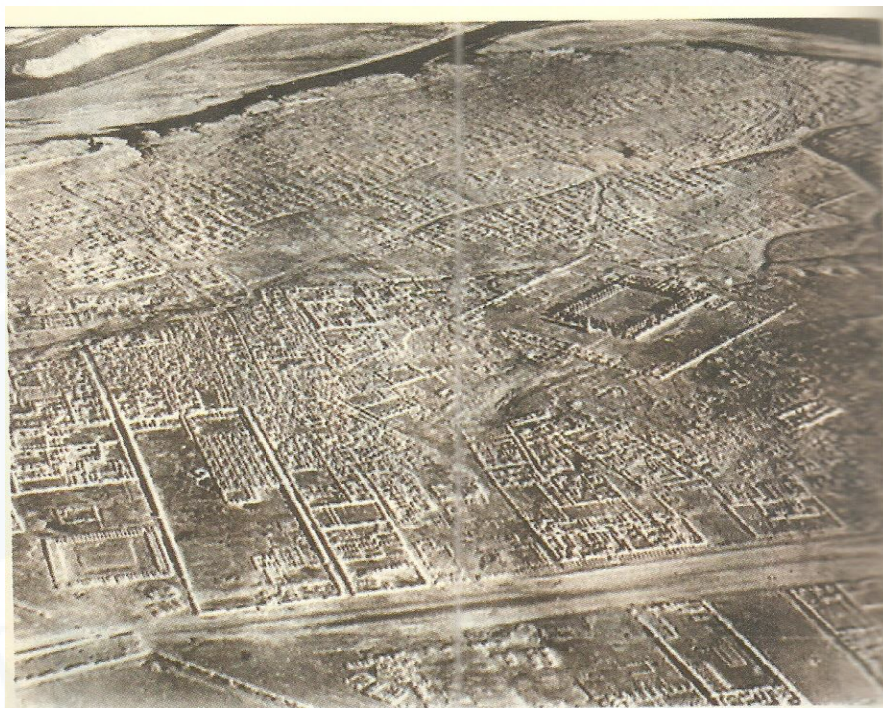
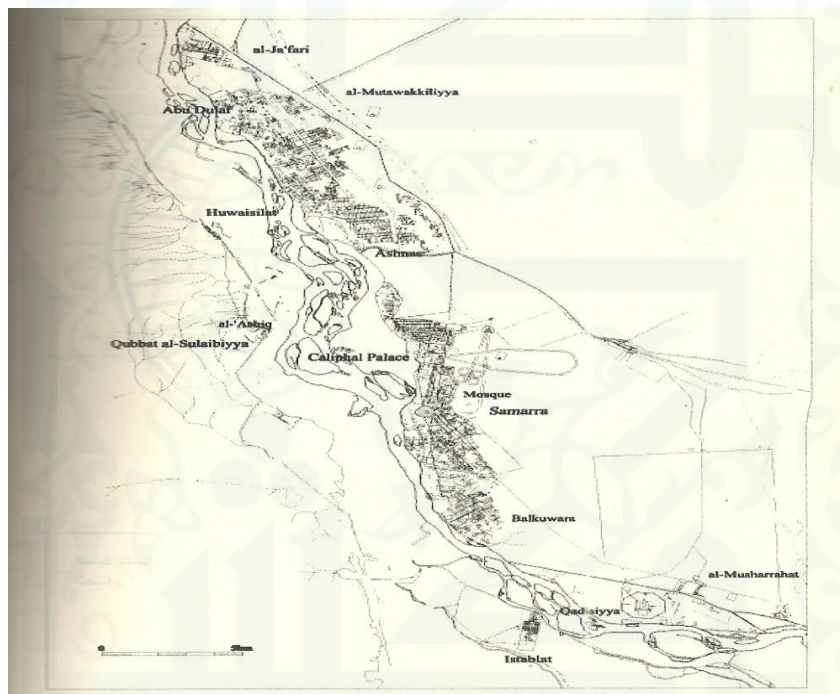
نتائج البحث

- 1- ان تخطيط المدن يعود الى اقدم العصور والتي تعتبر النواة الاولى لتخطيط وعمرارة المدن الإسلامية.
- 2- ارتبطت نشأة المدن الإسلامية الاولى بحروب التحرير والفتوحات الاسلامي وكانت تلك المدن تخضع لجملة من الضوابط في تخطيطه وعمارتها تتلاءم مع الدين الاسلامي وعادات وتقاليد المجتمع.
- 3- لعبت القبيلة دوراً في تخطيط المدينة الإسلامية حيث وزعت الاراضي على القبائل وذلك تحقيقاً لمبدأ التكيف الاجتماعي
- 4- لعب المسجد منذ تأسيسه على يد الرسول(ص) دوراً مهماً في حياة المجتمع العربي الاسلامي بحم كونه ملتقى للمسلمين وتجمعهم.
- 5- شهدت المدن الإسلامية المدن المستحدثة كمدينة بغداد المدورة تقسيماً لسكان المدينة على اساس الافراد والجماعات الي توزيع السكك بين القبائل.
- 6- ساهمت العوامل الاجتماعية العادات والتقاليد دوراً مهماً في انشاء المداخل والبوابات للمدن الإسلامية فجاءت تتلاءم مع الحشمة وحرمة الدين الاسلامي.
- 7- كما ان ظهور عنصر الصحن الوسطي كان بسبب العوامل الاجتماعية الحشمة.
- 8- كان للتقاليد والاعراف الاجتماعية اثراً مهماً في ظهور الاسواق المتخصصة وقيامها على الطرقات الرئيسية من اجل سهولة الوصول اليه وتكون بعيدة عن الاحياء السكنية.
- 9- ظهرت الحمامات العامة في المدن وارتبطت ارتباطاً وثيقاً بالعادات والتقاليد للمجتمع العربي الاسلامي ودخلت ضمن عادات الزواج والشفاء من المرض.

مخطط رقم 3 مخط افتراضي مخيل لمدينة الكوفة



مخطط رقم 5 خارطة مدين سامراء

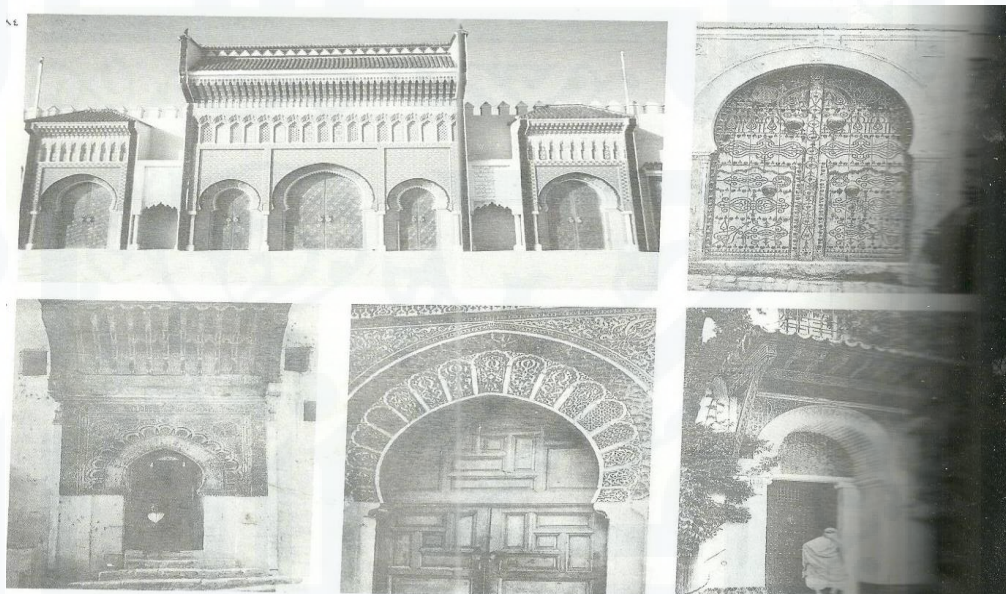


منظر جوي لحي الجعفرية في شمال سامراء

القحطاني، السابق، شكل 2-3

صورة رقم 1 نماذج من بوابات المدن الاسلامية

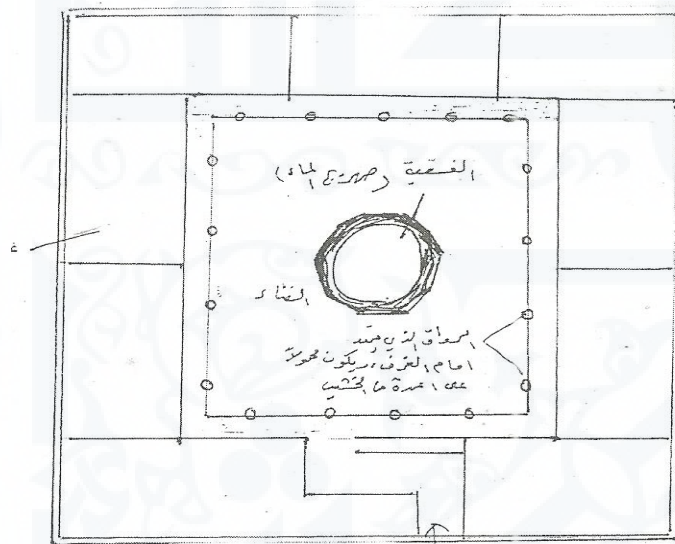
عن، اكبر، المصدر السابق، شكل 9



بوابة مدينة، عن اكبر، شكل 9



مخطط رقم 6 المدخل المنكسر



المدخل الرئيس للمنزل ويكون مزوراً قبل وصوله الى
فناء الدار ليحجب الرؤيا من الطريق نحو الداخل

عن: السامرائي، المصدر السابق، شكل 25

صورة رقم 2 الساحة الوسطية المكشوفة في البيت العربي



عن، اكبر، شكل 7-22

صورة رقم 3، سوق تقليدي من اسواق المدن الاسلامية



عن، الرباط، ناصر ثقافة البناء وبناء الثقافة، شكل 5

الهوامش

(*) نسبة الى ثل العبيد والعبيد تصغير عبد وقد عين بعض الباحثين تاريخ بدء عصر العبيد بحدود 5000 سنة ق.م (باقر، طه، مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة، ص 225-226).

(1) المصدر نفسه، 226-

(2) شافعي، فريد، العمارة العربية الاسلامية، ماضيها وحاضرها ومستقبلها، القاهرة، 1982، ص1.

(3) لويد، سيتن، فن الشرق الادنى القديم، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1988، ص 30.

(4) المصدر نفسه، ص 16.

(6) حتي، فيليب، جرجي، ادورد، جبور، جبرائيل، تاريخ العرب، دار غندور للطباعة، لبنان، ط1، 1974، ص75

(7) سفر، فؤاد، مصطفى، محمد علي، الحضر مدينة الشمس، طبع وزارة الاعلام، بغداد، 1974، ص1

(8) الحموي، الشيخ شهاب الدين ابي عبد الله ياقوت بن عبد الله الحموي، معجم البلدان، ج2، دار صادر، بيروت، 1955-

195، ص228-231

(9) سالم، عبد العزيز، تاريخ الدولة العربية، تاريخ العرب منذ ظهور الاسلام حتى سقوط الدولة الاموية، مؤسسة شباب

الجامعة للطباعة والنشر، بلا، ص 39

*يقول ابن منظور ان المدينة هي الحصن يبني في اسطمه من الارض وكل ارض يبني عليها حصن في اصطمتها فهي مدينة

(ابن منظور، ابي الفضل جمال الدين، لسان العرب، دار صادر بيروت، ج 17، 1970، 288-289) ويذكر القزويني

((لو اجتمعوا البشر في صحراء لتأذوا من بالحر والبرد والمطر ولوا تستروا في الخيام والخزقات لم يأمنوا مكر اللصوص

والعدو ولوا اقتصروا على الحيطان والابواب كما ترى في القرى التي لاسوار لها لم يأمنوا صولة ذي بأس فأكرمهم الله

سبحانه وتعالى باتخاذ السور والخندق والفصيل فحدثت المدن والامصار والقرى والديار.....)) وبذلك نرى ان نشأة المدينة

تكون عند حصول الهيئة الاجتماعية (القزويني، اثار البلاد واخبار العباد، دار صادر بيروت، بلا ص 7-8

- (10) المصدر نفسه، ص 75
- (11) عثمان، محمد عبد الستار، المدينة الاسلامية دار الافاق العربية، بلا، ص 55
- (12) الموسوي، مصطفى عباس، العوامل التاريخية لنشأة وتطور المدن الاسلامية، العراق، بغداد، 1982، ص 64
- (13) الطبري، ابو جرير محمد بن جرير، تاريخ الطبري، ج1، دار سويدان بيروت، ص 378-390
- (14) عثمان، المصدر السابق، ص 69-70
- * لقد شيد المسلمون المساجد قبل الهجرة في المدينة المنورة وفي اثناء الهجرة في مسجد قباء وبعد الهجرة شيّدوا المسجد النبوي بالمدينة المنورة حيث لم نجد نصا تاريخيا الاوحد اشتمل على العمارتين معا الدينية والمدنية في المسجد النبوي والمدنية متمثلة في مساكن الرسول ص (عبد، عبد الله كامل موسى، المسلمون واثارهم المعمارية حتى نهاية عصر الخلفاء الراشدين، بلا، ص 26
- (15) الرباط، ناصر، ثقافة البناء وبناء الثقافة، بحوث ومقالات في نقدوتاريخ العمارة 1985-2000، رياض الريس للكتب والنشر، ط1، 2002، ص 39-40
- (16) عبده، المصدر السابق، ص 24
- (17) الرباط، المصدر السابق، ص 41
- * جاء في لسان العرب الخط الطريقة المستطيلة في الشيء والخط الطريق والتخطيط التسطير ويقال لافلان يخط في الارض اذا كان اذا كان يفكر في امره ويدبره نستنتج من التعاريف السابقة ان فريقا ما يخط خطوطا قد تكون مستقيمة او انه يرسم اشياء مستطيلة ولكن بنوع من التفكير والتدبر لنفسه
- (18) اكبر، جميل عبد القادر، عمارة الارض في الاسلام مقارنة الشريعة بأنظمة العمران الوضعية، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1995، ص 176
- (19) السامرائي، عامر حميد حمود، الصلات الحضارية بين مدن مشارقية ومدن مغربية من القرن الاول الهجري حتى بدايات القرن الثالث الهجري، دراسة تاريخية مقارنة، مركز البحوث والدراسات الاسلامية، بغداد، ط1، 2009، ص 37-39
- (20) الطبري، ابو جعفر محمد بن جرير الطبري، تاريخ الطبري، ج4، دار المعارف القاهرة، 1963، ص 41
- (21) الحموي، المصدر السابق، ج2، ص 232
- (22) عثمان المصدر السابق، ص 29
- (23) البيهقي، البلدان، ص 241
- (24) السامرائي، المصدر السابق، ص 50
- (25) العلي، صالح احمد، بغداد مدينة السلام، مطبعة المجمع العلمي العراقي، ط1، 1985، ص 86-87
- (26) اكبر، المصدر السابق، ص 191
- (27) الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، ج1، ص 89
- (28) العلي، المصدر السابق، ص 87
- (29) عثمان، المصدر السابق، ص 166
- (30) المصدر نفسه، ص 318
- (31) عثمان، المصدر السابق، ص 128
- (32) الرباط، المصدر السابق، ص 52-53

- *الاحتواء يعني التوجه بالعمارة بكل تفاصيلها نحو الداخل وكانت مدينة الاحتواء وعبر تاريخها الطويل النموذج الرئيسي الذي عرفته المدن والمجتمعات الاسلامية (القحطاني، هاني محمد، مبادئ العمارة الاسلامية وتحولاتها المعاصرة قراءة تحليلية في الشكل، طبع مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، 2009، ص 129- 130
- (33) المصدر نفسه، ص 131- 133
- *الرباط لغة معناه الإقامة على جهاد العدو بالحرب وارتباط الخيل واعدادها (ابن منظور، ابي الفضل جمال الدين، لسان العرب، ج7، ص
- (34) العميد، طاهر مظفر، اثار المغرب والاندلس، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، 1989، ص 122- 126
- (35) الخطاب، عادل عبد الله، خصائص استعمالات الارض في المدينة العربية دراسة في التراث لمدن البصرة والكوفة وبغداد، مركز احياء التراث العلمي العربي، مطابع دار الحرية للطباعة والنشر، 1990، ص 197
- (36) القحطاني، المصدر السابق، ص 71
- (37) المصدر نفسه، ص 74
- (38) التميمي، نجاه علي محمد، البيوت السكنية المكتشفة في مدينة حربي في ضوء التنقيبات الاثرية الحديثة 1999-2002، وزارة السياحة والآثار، ص 74-75
- (39) مورتكارت، انطوان، الفن في العراق القديم، ترجمة عيسى سلمان، وسليم طه التكريتي، مطبعة الاديب البغدادية، بغداد، 1975، ص 200
- (40) غازي رجب، البيوت القلاعية في اليمن، مجلة سومر، مج 37، 1981، ص 160
- (41) معلوف، لويس، المنجد في اللغة والادب والعلوم، ص 23
- (42) فكري، احمد، مساجد القاهرة ومدارسها، ج2، ص 87- 88
- (43) الدراجي، حميد محمد حسن، البيت العراقي في العصر العثماني عناصره المعمارية والزخرفية، ج2، دار الشؤون الثقافية العامة، ط1، بغداد، 2008، ص 61-64
- (44) عثمان، المصدر السابق، ص 229- 230
- (45) الرباط، المصدر السابق، ص 48
- (46) عثمان، المصدر السابق، ص 231- 232
- (47) مصطفى، فريد، البيت العربي في العراق في العصر الاسلامي، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1982، ص 127
- (48) عثمان، المصدر السابق، ص 353-354.

أثر أنموذج ديفز في التفكير البصري لدى طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ

أ.م.د. حيدر خزعل نزال

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية

**The Effect of Davis Pattern of Visual Thinking on the Fourth Year
High School Literary Branch Students in History**

Asst. Prof. Haidar Khaza'al Nazal

College of Basic Education/ University of Al-Mustansiria

Header_kazal@yahoo.com

Abstract

The present study aims at assessing The effect of Davis pattern of visual thinking on the fourth year high school literary branch students in history. To fulfill the aim of the study the sample of the study is divided into two groups: the controlling group and the experimental one.

Key words: research, history, thinking, students, pattern, visual.

الملخص

يهدف البحث الحالي الى التعرف علي أثر أنموذج ديفز في التفكير البصري لدى طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ ولتحقيق من فرضية البحث الآتية:

■ لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون المادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية بأنموذج ديفز وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير البصري

تم اختيار المديرية العامة لتربية الرصافة الاولى بصورة قصدية، وبطريقة العشوائية البسيطة اختيرت اعدادية ثوره الحسين للبنين لتطبيق البحث، وبالتعين العشوائي اختيرت شعبة (أ) تمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس المادة بأنموذج ديفز وبالغ عددها (30) طالبا واختار شعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي ستدرس مادة بالطريقة الاعتيادية وقد بالغ عددها (30) طالبا وشملت موضوعات الفصول الثلاث الاولى من كتاب تاريخ العربي الاسلامي المقرر تدريسه للعام الدراسي 2014/2015، ولقياس التفكير البصري اعده الباحث اختبار لتفكير البصري بعد التأكد من صدقة وثباته، والذي طبق في نهاية التجربة، وتم معالجة النتيجة احصائيا باستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين اظهرت النتيجة البحث

* تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التاريخ العربي الاسلامي بأنموذج ديفز على طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في التفكير البصري وفي ضوء نتائج البحث اوصى الباحث ما يأتي:

- 1- التأكيد على استعمال النماذج التدريسية الحديثة ولاسيما أنموذج ديفز في تدريس التاريخ تنمية التفكير البصري.
- 2- ضرورة إدخال مدرسي التاريخ دورات تدريبية لتعريفهم بالنماذج التدريسية الحديثة ومنها أنموذج ديفز.
- 3- جعل عملية التدريس في المدارس الاعدادية تقوم على أساس المشاركة للطلاب من خلال مشاركتهم بإعداد الوسائل التعليمية والمشاركة الفعالة لتفسير النتائج وتحليلها.
- 4- ضرورة استخدام التفكير البصري في دورات التدريب الخاصة بمؤسسات التربية والتعليم.

الكلمات المفتاحية: (البحث، التأريخ، التفكير، الطلاب، الانموذج، البصري)

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً- مشكلة البحث

أصبحت المواد التاريخية تُعنى بدراسة الإنسان وتفاعله مع بيئته من أكثر المواد القابلة للتغير والتبديل على وفق التغيرات المعرفية، فتنوعت موادها وأصبحت مناهجها متنوعة؛ لتنماشى مع معطيات العصر وظروف المجتمعات وأن ما أحدثته التطورات العلمية والتقنية في شتى ميادين العلم والمعرفة وما رافقتها من تطبيقات تكنولوجية متقدمة كان لها أعظم الأثر في حصيلة الإنسان في هذا العصر، وتميزت حياته بالتغير والتطور الدائم (أبو سرحان، 2000: 17).

لقد بُذلت محاولات عدة لتحسين تدريس مادة التاريخ والتنوع في طرائق وأساليب تدريسها لمواكبة التطور المتسارع للعلوم بشكل عام والدراسات الاجتماعية بشكل خاص عن طريق الاستقراء السريع لما أظهرته غالبية الطرائق السائدة والبحوث والدراسات في مجال طرائق وأساليب تدريس المواد الاجتماعية ومنها مادة التاريخ، هو تأكيدها على الحفظ والاستظهار للمعلومات، وهذا يعني أنّ طرائق التدريس مازالت أسيرة للمفهوم الضيق للمنهج (سعد، 1990: 36).

وتعد مشكلة انخفاض تحصيل وتفكير الطلاب في مادة التاريخ واحدة من المشكلات التي تواجه المدرسين والباحثين في مجال تعليمها وتعلمها، مما يترتب عليه آثار سلبية تنعكس على المراحل اللاحقة كون المعرفة تراكمية، فمادة التاريخ من المواد المهمة في حياة المتعلم إذ تتناول في دراساتها الإنسان والتفاعل الحاصل بينهما، فضلاً عن ذلك أن هذه المادة من المواد التي تحتوي على المفاهيم والمصطلحات المختلفة التي يصعب على الطلاب فهمها، إذا ما قدمت بصورة مجردة، وإن الأسلوب المعتمد في تدريس المادة هو الحفظ والتلقين في المراحل الدراسية كافة ومنها الاعدادية، وهذا الأسلوب لا يحفز الطلاب على عملية التفكير التي تعد ضرورة ملحة في الوقت الحاضر، وهذا بحد ذاته هدف من أهداف التربية الحديثة، وترتب على هذه الأساليب فلسفة تفاعل الطلاب مع المدرسين للأسئلة التي تثير مهارات تفكيرهم في أثناء الدرس، وإضاعة فرص إسهامهم فيه مما يجعل المدرس محوراً للعملية التعليمية، و لما تقدم أراد الباحث أن يسهم في تجريب بعض النماذج التدريسية الحديثة اعتقاداً منه أن استعمال هذه النماذج في التدريس تؤدي إلى تذليل الصعوبات والمشكلات التي تواجه تدريس مادة التاريخ، واستناداً إلى ذلك تتحدد مشكلة البحث الحالي بالإجابة على السؤال الآتي:

(هل لأنموذج ديفز أثر في التفكير البصري لطلاب الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ ؟)

ثانياً - أهمية البحث

وتعد التربية المرأة التي تعكس صورة المجتمع وفلسفته وأهدافه ومفاهيمه وهي الأداة الجيدة لنموه وتحديد اتجاهه وتحقيق غاياته لذلك تهدف الأمم المتقدمة إلى تطوير نظمها التربوية وأساليبها كي تنماشى والتطورات الكبيرة في منجزات العلم وتطبيقاته انطلاقاً من إيمانها بأن التربية أفضل وسيلة لاستثمار الموارد البشرية ومن وعيها الحقيقي بأن العلم هو أسلوب تفكير وعمل يجب ان ينعكس على حياة الفرد اليومية في تفكيره وعمله (جراغ، 1983: 58) وتهدف التربية إلى توظيف طاقات المتعلمين إلى أقصى الحدود، ولعل أفضل ما تقوم به التربية من الجانب المعرفي هو تفعيل القدرات العقلية التي وهبها الله للإنسان (ألرواس، 2006: 5).

وتعد المناهج وسيلة التربية في تحقيق اهدافها، فهو يقوم على اساس التحسين والتطوير (عطية، 2008: 17) وتؤدي المناهج دوراً حيوياً في تنمية وتطوير التفكير، فمن طريقها يتم تعليم وتدريب الطلاب على التنظيم، والتسلسل المنطقي في تفكيرهم حتى يتمكنوا بعد ذلك من تطبيق تلك المهارات داخل وخارج المؤسسات التربوية، ومن هنا باتت أهمية إثراء المنهج المدرسي بمهارات التفكير، وتعتبر المدارس موضوع تعليم مهارات التفكير جزءاً مهماً من جوانب عملية تطوير التعليم وكهدف

من أهداف الجودة في التعليم (السرور، 2005:25) ولذلك بدأ الاهتمام بدراسة التفكير وتعليمه من خلال المناهج الدراسية، وعقدت الكثير من المؤتمرات العالمية والعربية والمحلية ومنها (برنامج التعليم المعتمد على التفكير) الذي اعدده مركز النافع للبحوث والاستشارات العلمية لتعليم وتنمية مهارات التفكير العليا من خلال المواد الدراسية في السعودية عام 2002، والمؤتمر العلمي الثالث (مؤتمر إصلاح المناهج 2005) في بغداد، لرعاية الموهوبين والمتفوقين، الذي كان تحت شعار رعاية الموهوبين والمتفوقين اولويه في عصر العولمة والمنعقد في عمان عام 2003 ، والذي ورد في توصياته الاهتمام بقضايا التفكير بأنواعه كافة لأنها تعد من أهم عوامل تنمية المواهب وتطويرها، وينبغي إعادة النظر في كيفية تقديم المادة العلمية للمتعلم بحيث تكون بشكل تثير تفكيره من خلال التركيز على مشكلات ملحه تتطلب التفكير في حلها، واستخدام طرائق مثل المناقشة وحل المشكلات والاستقصاء، لان هذه الطرائق تكسب المتعلم مهارات التفكير (ابو حنبله، 2005: 125)

وقد ظهرت العديد من النماذج التدريسية التي تساعد المتعلم على مواجهة المواقف التعليمية وتثير التحدي وتشجع المنافسة للوصول إلى النتائج وتطبيقها في مواقف جديدة (ياسين وآخرون 2012:107) وهذا يعني أنّ بناء النماذج التدريسية والاعتماد عليها في التدريس جاء من منطلق أنّ التدريس لم يُعدّ فناً فحسب كما كان يعتقد إلى وقت قريب، بل أصبح علماً، بمعنى أنه يتطلب معرفة منظمة بأصوله، وأساليبه، واستراتيجياته، وكيفية التخطيط له، لتحقيق أهدافاً محددة، وكيفية الحفاظ على تفاعل نشط مع الطالب، وقياس تقدمه نحو تحقيق أهدافه والتعرف إلى فاعلية عملية التدريس من أجل تحسين ممارستها في المستقبل، وتحقيق الهدف لدى الطلاب (دروزة، 1995:6-7).

إنّ استعمال نماذج التدريس يهدف إلى معاملة التدريس كمدرس يفيد ما توصلت إليه الدراسات والأبحاث في سيكولوجية التعلم ونظرياته، من مبادئ وتعميمات ونظريات، وتوظيفها في التدريس الصفّي (الدرج، 1991:23)؛ لأنّ ذلك لا يشكل اهتماماً للمدرس فالذي يهيمه هو تبني إحدى النماذج التدريسية، لذلك فإنّ المنظرين التربويين معنيون أكثر من غيرهم بمعرفة نظريات التعلم واتجاهاتها وافتراساتها ومفاهيمها ومبادئها وفلسفتها بهدف تحديد الظروف المناسبة التي يمكن فيها تبني الأنموذج التدريسي الذي يعتمد في أصوله على نظرية تعلم ما، ومسوغات استعمال أنموذج تدريسي من دون غيره، ومزايا كلّ أنموذج بهدف فاعلية التدريس (قطامي، 1998: 154)

ومن النماذج التدريسية التي تستند إلى المدخل المنظومي أنموذج ديفز الذي تبنى استعمال التقنيات الحديثة، وفكرته بأن المدرس هو مصمم التدريس ويتبنى الأنموذج التعليم والتعلم ويشمل على معظم العناصر الضرورية التي تساهم في مضامين التدريس، ويوضح هذا الأنموذج العلاقة بين مكون وآخر من مكوناته، ويقدم نمطا تتابعيا يمكن تطويره إلى استراتيجية للتعليم (Branc، 2006:3) وكما يُعدّ المدرس مسؤولاً عن إعداد الموقف التعليمي، ووضع نماذج التدريس، وتنظيم مجموعات العمل، وتحديد الزمن اللازم لكل أنموذج وتوزيعه، وتخصيص المكان وتجهيز إمكاناته وتنظيمه، وكذلك اختيار مصادر التعلم، كما يعمل بالتقويم سواء كان مبدئياً أم نهائياً، يمكن أن يستدل على مدى تحقيق أهداف هذا الموقف عن طريق التغذية الراجعة وتحليله للنتائج التي حصل عليها من التقويم النهائي (أبو جابر وسرحان، 1991: 135).

ويستند أنموذج ديفز إلى نظرية النظم العامة المتعلقة في (التفكير والتخطيط والبحث العلمي) ويعمل على تحديد المدخلات والعمليات والمخرجات للعملية التدريسية بحيث يجعله عملية متكاملة لتحقيق الأهداف المحددة، زيادة فاعلية المتعلم في المواقف التعليمية من حيث تنفيذ الأنشطة والفعاليات وممارسة العمليات العقلية، وبرمجة التدريس على وفق حاجاته واهتماماته، وتأكيد كيفية تعلمه وتنمية تفكيره، الاهتمام بالفروق الفردية عن طريق التنوع في نماذج التدريس على وفق حاجات واهتمامات الطلاب وطبيعة المادة العلمية والإمكانات البيئية والمادية المتوفرة في المدرسة، تشخيص الجوانب الايجابية والسلبية، ومعالجة نواحي القصور عن طريق توفير التغذية الراجعة، وهذا النهج هو الذي يجعل من التدريس والتقويم عمليتين متلازمتين،

ويأخذ صيغ التقويم البنائي الذي يلزم التدريس بدلا من جعلها في نهاية الدرس أو قد لا تمارس بالطريقة الاعتيادية (الجبان، 1997: 109).

ويرى الباحث أنّ التدريس على وفق نماذج تدريسية ومنها أنموذج ديفز تجعل للمدرس دورا يختلف عن دوره التقليدي الذي يقتصر على نقل المعارف، والعلوم، وتلقينها، وتتميز وظائفه بالتجديد ويتطلب أداءها خبرات جديدة لابد من اكتسابها وكذلك يكون التفاعل والحيوية داخل القاعة الدراسية اكبر من التدريس التقليدي

يُعد التفكير أرقى أشكال النشاط العقلي عند الإنسان، وهو الهبة العظمى التي منحها الله تعالى للإنسان، وفضله على سائر مخلوقاته والحضارة الإنسانية هي دليل على هذا التفكير. (أبو جادو، 2007: 25) ويعد التفكير البصري أو التصوري ضروري لحل المشكلات، حيث يمكن الأفراد من استخدام الوسائل المحسوسة المادية لفهم الصور المجردة، وفي مجال العلوم الإنسانية مثلاً تستلزم العملية التصورية أو البصرية تشكيل الصور بالعلم، والورق، والتكنولوجيا أو حتى بشكل عقلي وذلك من أجل التصور والفحص والاستكشاف، هو التوضيح وجعل الشيء مرئياً، وتركز البحوث الحديثة في مجال تعليم التاريخ وتعلمها على استخدام الشرح والتفسير بالأشكال، فالأشكال المرئية والتوضيحية يمكن أن تقدم مميزات عن التفكير اللفظي مثل:

- القدرة على عرض الروابط والعلاقات البيئية الفراغية المكانية.
- الأشكال البصرية للتمثيل مهمة وليست مجرد أدوات توجيهية ولكن كجوانب مطلوبة للاستدلال، والاستنتاج، والتعلم. ولا يرتبط التعلم البصري باستخلاص المعلومات من البصرييات فقط، لكن يمتد ليشمل عملية تصميم البصرييات التي يمكن استخدامها لإحداث التعلم، وهو أمر يرتبط بمصمم مواد التعلم البصرية على وجه التحديد؛ حيث يضع في اعتباره أهداف التعلم المرجو تحقيقها ويوظف النظريات ذات العلاقة ونتائج البحوث المرتبطة عند تصميمه لهذه المواد لضمان فاعليتها وكفاءتها في تحقيق الأهداف المنشودة، ويهدف تدريس التاريخ إلى تربية متعلمين قادرين على التفكير واتخاذ القرارات والعمل على حل المشكلات التي يعاني منها المجتمع (اللقاني، 1999: 19).

وان تدريس مادة التاريخ يهدف الى تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، ومن خلال هذه المهارات يمكنهم الحصول على اغلب المعلومات خارج نطاق دراستهم حتى من خلال مطالعتهم الخارجية، فان هذه المهارات تساعد الطلاب على إحراز مفاتيح النجاح، من خلال سيطرتهم على فهم المادة التاريخية مما يساعد على نشر تطبيقاتها ضمن مدى واسع من الفرص التي تتاح لهم فيما بعد، سواء في مجال قراءة التاريخ واستيعابه، او في مجال البحث العلمي وكمحصلة فان تنمية مهارات التفكير تمثل الخبرة الموحدة للذين يدرسون التاريخ عبر سنوات الدراسة (شعلان وجارالله، 1970: 50).

تكمن اهمية البحث الحالي

1. اهمية انموذج ديفز في التدريس لانه من نماذج الحديثة ضمن المدخل المنظومي
2. أهمية مادة التاريخ الاسلامي، وما تضمنته من حوادث ومواقف وشخصيات.
3. اهمية التفكير البصري لدى طلاب الصف الرابع الادبي على تنمية بعض المهارات التفكير
- 4 أهمية المرحلة الإعدادية بصورة خاصة، والصف الخامس الرابع من الصفوف المهمة التي يواجه فيها الطلاب تغيرات كثيرة منها نفسية وجسمية واجتماعية وانفعالية، ويحتاج فيها الطلاب إلى تنظيم شؤونهم العلمية وتعليمهم بطرائق حديثة في التدريس، تسمح بإبداء آرائهم بعيد عن الحفظ القسري.

ثالثاً-هدف البحث

التعرف على الأثر أنموذج ديفز في التفكير البصري لدى طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ.

رابعاً- فرضية البحث

■ لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون المادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية بانموذج ديفز وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير البصري

خامساً - حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بـ:

- 1- احدى المدارس التابعة لمديرية العامة لتربية الرصافة الاولى العام الدراسي 2014-2015
- 2- عينة من طلاب الصف الرابع الأدبي
- 3- تدريس الفصول الثلاثة الأولى من كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية المقرر من وزارة التربية للعام الدراسي 2014-2015

4- الفصل الدراسي الأول

سادساً- تحديد المصطلحات:

أولاً- أنموذج ديفز: عرفه كل من:

- 1- قطامي (2000) أنه: " خطة توجيهية تتبنى نظرية تعلم محددة لتحقيق مجموعة نواتج تعليمية وإجراءات وأنشطة مسبقة تسهل على المدرس عملية تخطيط أنشطته التدريسية على مستوى الأهداف والتنفيذ والتقييم ". (قطامي، 2000: 174)
 - 2- عرفه (نايف،2013) أنه " مجموعة من الإجراءات تقوم من اجل توضيح ومقارنة المفاهيم والظواهر الجديدة المراد تعلمها للطلاب بالمفاهيم والظواهر المألوفة الموجودة في بنيتهم المعرفية من قبل " (نايف،2013:17).
- التعريف الإجرائي: مجموعة الخطوات والإجراءات والنشاطات التي يؤديها المدرس لتوجيه نشاط طلاب المجموعة التجريبية عينة للبحث في الصف لتحقيق عملية تعلمهم على وفق خطوات أنموذج ديفز .

ثانياً- التفكير البصري عرفه كل من:-

1- عبيد وعفانة (2003)

هو العلمية التي ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة معينة بحيث تشمل هذه العملية على إدراك علاقات جديدة بين الموضوعات أو عناصر الموقف المراد حله مثل إدراك العلاقات بين المقدمات والنتائج، وإدراك العلاقة بين السبب والنتيجة، بين العام والخاص، بين شيء معلوم وآخر غير معلوم.(عبيد وعفانة،2003: 16)

التعريف الاجرائي

قدرة عقلية يكتسبها المتعلم، تمكنه من توظيف حاسة البصر في إدراك المعاني والدلالات واستخلاص المعلومات، التي تتضمنها الأشكال والصور والرسوم والخطوط والرموز والألوان، وتحويلها إلى لغة لفظية مكتوبة أو منطوقة، وسهولة الاحتفاظ بها في بنيته المعرفية

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

يتضمن هذا الفصل على محورين الاول جوانب نظرية والمحور الثاني دراسات سابقة

المحور الاول: جوانب نظرية

1- فكرة النماذج التدريسية:

نشأت فكرة بناء النماذج في البداية في علوم الهندسة، إذ يتجه المهندس المعماري أو الميكانيكي إلى إنشاء نموذج مجسم ومصغر يمثل المبنى الذي يرغب في بنائه أو الآلة التي يرغب في تصميمها، ويقوم باستخدامه لإجراء الاختبارات اللازمة مثل الانجاز النهائي أو قبل تعميم النتائج على الآلة، وعند الانتقال من مجال الهندسة إلى الدراسات الإنسانية فإن الفكرة الأساسية هي صعوبة إجراءات اختبارات عملية لدراسة آلية الأنظمة والمؤسسات، مما أدى إلى بناء أنموذج يعكس خواصها الأساسية حيث يتم اختباره وتعميم النتائج على النظام الحقيقي. (الدريج، 2004: 30) ومن أجل إعطاء فهم أوسع لأنموذج التدريس لابد من تسليط الضوء على مفهومين أساسيين لهما علاقة وثيقة في عملية التدريس، ويشكلان الأساس لبناء ودراسة الأنموذج التدريسي وهما المنظور ونظرية التدريس ويقصد بـ "المنظور" الدلالة على الحلول المتوافرة لعدد من الصعوبات في مجال معين، أي تعد منطقاً لحل معوقات مازالت مطروحة أمام البحث العلمي، ويدل المنظور أيضاً على الفلسفة التربوية السائدة في حقبة معينة من الزمن، ونشأ الأنموذج التقليدي ضمن اتجاه هذا المنظور، وظهر منظور ثان فيما بعد هو منظور " تحليل العملية التعليمية " الذي ركز الاهتمام على دراسة فعالية طرائق التدريس وتحليل البيئة، وكانت آثار هذا المنظور كبيرة لاسيما في مجال البحث التربوي والممارسين التربويين، إذ نادى التربويون بضرورة تحليل العملية التعليمية داخل الصف، وعدم الاكتصار على صفات المدرس الشخصية كدلالة لنجاح التدريس، وقد كان وراء ظهور هذا المنظور العديد من النماذج التدريسية مثل أنموذج بلوم وأنموذج كارول وأنموذج كلوزماير وغيره (الدريج، 2004: 21-24)

ومن هذا المنطلق وضعت أسس نفسية وأسس نظرية لبناء النماذج التدريسية أما الأسس النفسية فقد تنوعت، فهناك الأساس السلوكي الذي يفترض أن التعلم هو تغير في السلوك (نايف، 2013: 34) والأساس الإنساني الذي يعني بتأثير الجوانب العاطفية والوجدانية والشخصية على التعلم، ويتوجه هذا السلوك نحو اعتبار المبادئ الإنسانية لجعل التعلم أكثر إنسانية واحتراماً لقيمة المتعلم واستعداداته وإمكاناته (قطامي ونايفة، 1998: 40) ويرى الباحث يجب على كل المدرسين الاطلاع على معرفة استخدام نماذج إنشاء التدريس على وفق قدرات قابليات الطلاب من أجل تنمية التفكير عند تدريس مادة التاريخ وأحداث تفاعل داخل القاعة الدراسية.

أ- خصائص الأنموذج التدريسي:

النماذج التدريسية كي تكون فاعلة ومؤثرة في التعلم والتدريس، لابد أن تتميز بخصائص معينة، وقد حاول (قطامي ونايفة، 1998) تحديد خصائص رئيسة للأنموذج التدريسي وكما يأتي:

1- القدرة على تحليل متطلبات التعلم ومعيقاتها:

تحليل متطلبات التعلم تشكل متطلبات سابقة لابد من توفيرها لغرض تحقيق التعلم اللاحق الجديد وبغياب هذه المتطلبات تحدث فجوة تعرقل حدوث التعلم، ويمكن تلاشي ذلك بتزويد المتعلم بالخبرات والمواد الضرورية التي يفتقر إليها، وخلال تضمين عملية التدريس بعض الخبرات لمعالجة نواحي القصور في فهم المتعلم وليصبح مستعداً للتعلم التالي (قطامي ونايفة، 1998: 36)

2- القدرة على استخلاص القياسات التي تصف المعالجات وشروط التعلم وتزويدها بالبيانات:

وهذا يعني أن بناء أنموذج تدريسي على وفق أسس محددة وخطوات مدروسة تعطيه القدرة على استخلاص بيانات رقمية، وتقيس التغيرات المطلوب إحداثها للتوصل إلى أدلة ثابتة وموثقة تزيد من قيمته واستخدامه.

3- اتفاق أسس الأنموذج التدريسي ومبادئه مع نظرية التعلم:

يعد اتفاق أنموذج التدريس مع نظرية التعلم مطلباً أساسياً لقبول الأنموذج التدريسي، حيث إن النظرية تحدد الفهم الشامل للموقف التعليمي التعليمي مثل متطلبات التعلم التي تصنف على وفقها الأهداف، وتحديد صعوبة أو سهولة توفير هذه المتطلبات، ووصف الشروط والظروف الخاصة بالموقف التعليمي. (قطامي ونايفة، 1998: 31-32)

ب- نماذج تصميم التدريس على وفق المدخل المنظومي:

إن معظم المربين يقترحون عدداً من النماذج التي يمكن استعمالها في تطوير عمليتي التعلم والتعليم في ضوء المفهوم الحديث الذي طرحته التقنيات الحديثة (تكنولوجيا التعلم) التي تقوم على مفهوم النظام الذي يتكون من العناصر المتداخلة والمتفاعلة لإحداث التطور الحقيقي في عمليتي التعلم والتعليم، وقد تؤكد في منحنى النظم أن التعليم الناجح يتطلب تخطيطاً ناجحاً ودقيقاً، وسيعرض الباحث عدداً من النماذج التي اعتمدت على مفهوم النظام (المدخل المنظومي) في تصميمها

1- أنموذج هند رسون - لاينر.

2- أنموذج (نظام بناشي).

3- أنموذج كمب.

4- أنموذج المنحى المنظومي لديك وكاري.

5- أنموذج المنحى النظامي لجيرلاش. ايلي.

6- أنموذج ديفز.

أنموذج ديفز (Davis) للتصميم التدريسي: يحدد نظام ديفز ثلاثة مجالات هي: (المدخلات، والعمليات، والمخرجات)،

وهي كالآتي:

أ- مدخلات تحليل النظام، وتضم:

1- تحديد وصياغة الأهداف والنواتج التعليمية.

2- الوسائل المتوافرة والإمكانيات التربوية في النظام.

ب- عمليات تنفيذ النظام وتصميمه، وتضم:

1- وصف مهمات التعلم وتحليلها.

2- تصميم الإجراءات التدريسية وتنفيذها.

3- تطوير خطة التدريس وتقويمها تقويماً بنائياً ونهائياً وتقويم أداء الطلبة

ج- المخرجات: وهي تقويم فاعلية النظام وكفايته وتحسنه، وتضم:

1- تقويم التحصيل النهائي للطلبة.

2- تحديد صعوبات التدريس.

3- تحسين وتعديل النظام.

ويمكن التعرف على الأنموذج ومكوناته من الشكل (1) الآتي:



شكل (1) يوضح أنموذج ديفز (Davis) للتصميم التدريسي (عبيد وآخرون، 2001: 135)

ويستنتج مما سبق إمكانية تطبيق هذا النموذج في مراحل الدراسة كافة، كل نموذج خطوات عملية يمكن أن تحدث تفاعلاً وتنمية بعض المهارات والأفكار والمبادئ التي قد تحقق نتائج جيدة في عملية التدريس وعليه اختار الباحث أنموذج ديفز في مرحلة الإعدادية في مادة التاريخ.

2- التفكير: ماهيته وأشكاله

لقد خلق الله الإنسان وميزه عن الكائنات الحية الأخرى بنعم عديدة، ومن هذه النعم نعمة التفكير الذي حضى باهتمام العديد من الباحثين المربين والفلاسفة عبر التاريخ، ولقد عُنيت جميع المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية والنفسية بتمنية الفكر والتفكير لدى المتعلم كي يصبح أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض سبيله سواء في المجالات الأكاديمية أو مناحي الحياة المختلفة من جوانب اجتماعية أم اقتصادية أم تربوية أم أخلاقية أم غيرها. (العتوم، الجراح، 2007: 22)

ولكن هذا التفكير أصاب الكثير بالغموض من ناحية طبيعته ومفهومه، بالرغم أن جميعنا نمارس التفكير في كل وقت، والكثير منا يكابد صعوبة بالغة على نحو أو آخر في وصف التفكير بطريقة موجزة واضحة معاً، وفي مصطلحات محددة وغير غامضة، ولا متداخلة ولا متقاطعة مع غيرها من المصطلحات، وإن التفكير البصري لما له من أهمية، يمثل أداة عظيمة لتبادل الأفكار بسرعة قياسية، سواء تم ذلك بصورة فردية أو جماعية، حيث يساعد على تسجيل الأفكار والمعلومات بصورة منظمة، بغرض عرض ما يمكن عمله أو معالجته تجاه موضوع أو مشروع ما بصورة واضحة، وبالإضافة إلى تميز هذا الأسلوب من التفكير في تنظيم المعلومات المعقدة، فإن اختلاط الألوان والصور والأشكال في المشاهد المتتابعة الملنقة بواسطة العين تعمل على زيادة القدرة على ما يسمى باستحضار المشاهدة، وهي ذات فائدة جمة من خلال التحصيل العلمي لاستيعاب المعلومات الجديدة بسرعة وإتقان (مهدي، 2006: 29).

إن تنمية الجانب البصري لدى المتعلم من العوامل التي تساعد على تنمية التفكير لديه وتحسين أدائه، وبالتالي تقوى عملية التعلم لديه، وذلك ضمن نظرية الذكاءات المتعددة التي تعتمد ثمانية استراتيجيات لتنمية الذكاء، من أهمها الاستكشاف البصري (Visual Discovery) من خلال الاعتماد على الأشكال والرسوم المختلفة، والإجابة عن أسئلة المعلم داخل الفصل بالاعتماد على التصور البصري وعمليات التمثيل العقلية واستحضار الصور من الذاكرة. (ابراهيم، 2003: 25) وإن التفكير البصري منظومة من العمليات تترجم قدرة الفرد على قراءة الشكل البصري وتحويل اللغة البصرية التي يحملها ذلك الشكل إلى لغة لفظية (مكتوبة أو منطوقة) واستخلاص المعلومات منه، وتتضمن هذه المنظومة المهارات التالية: مهارة التعرف على الشكل ووصفه - مهارة تحليل الشكل - مهارة ربط العلاقات في الشكل - مهارة إدراك وتفسير الغموض - مهارة استنتاج المعاني (مهدي، 2006: 22)

أ- مميزات التفكير البصري:

- 1- يحسن من نوعية التعلم ويسرع من التفاعل بين الطلبة.
- 2- يزيد من الالتزام بين الطلبة.
- 3- يدعم طرائق جديدة لتبادل الأفكار.
- 4- يساهم في حل القضايا العالقة بتوفير العديد من خيارات الحل لها.
- 5- يعمق التفكير وبناء منظورات جديدة.
- 6- ينمي مهارات حل المشكلات لدى الطلبة.

ب- مهارات التفكير البصري

من خلال ما سبق من تعريفات حول مفهوم التفكير البصري والاطلاع على عدد من الدراسات السابقة مثل دراسة مهدي (2006) ودراسة ابراهيم (2006) توصل الباحث الى ان مهارات التفكير البصري هي مجموعة من المهارات التي تشجع الطالب على التمييز البصري للمعلومات العلمية من خلال دمج تصورات البصرية مع خبراته المعرفية للوصول الى المهارات هي

- 1- مهاره التمييز البصري: وتعني القدرة على التعرف على الشكل البصري المعروض وتمييزه عن الاشكال الاخرى، وان الشكل البصري يمثل المعلومات التي وضع من اجلها سواء كان هذه الشكل البصري عبارة عن رموز، صور، رسوم بيانية،
- 2- مهارة ادراك العلاقات المكانية: وتشير الى القدرة على التعرف على وضع الاشياء في الفراغ، واختلاف موقعها باختلاف موقع الشخص المشاهد لها، كذلك دراسة الاشكال ثنائية وثلاثية الابعاد
- 3- مهاره تحليل المعلومات على الشكل البصري: وتعني التركيز التفاصيل الدقيقة والاهتمام بالبيانات الجزئية والكلية، بمعنى القدرة على تجزئة الشكل البصري الى مكوناته الاساسية.
- 4- مهاره تفسير المعلومات على الشكل البصري: وتشير الى القدرة على تفسير كل جزئية من جزئيات الشكل البصري المعروض حيث ان الشكل البصري يحتوي على رموز واشارات توضح المعلومات المرسومة وتفسرها
- 5- مهارة استنتاج المعنى: وهي تعني التوصيل الى مفاهيم ومبادئ علمية من خلال الشكل المعروض مع مراعاة تضمنها للخطوات السابقة (عفانه، 2001: 33)

ث - مكونات التفكير البصري:

تعتبر التفكير البصري من النشاطات والمهارات والعقلية التي تساعد المتعلم في الحصول على المعلومات وتمثيلها وتفسيرها وإدراكها وحفظها، ثم التعبير عنها وعن أفكاره الخاصة بصرياً ولفظياً، ولهذا فإن التفكير البصري يخبر بشكل تام عندما تندمج الرؤية والتخيل والرسم في تفاعل نشط، ولتوضيح العالقة بينها نأخذ مطابقة كل صنفين على حدة. أ- عندما تتطابق الرؤية مع الرسم، فإنها تساعد على تيسير وتسهيل عملية الرسم بينما الرسم يؤدي دوراً في تقوية عملية الرؤية وتنشيطها.

ب- عندما يتطابق الرسم مع التخيل، فإن الرسم يثير التخيل ويعبر عنه، أما التخيل فيوفر قوة دافعة للرسم ومادة له. ت- عندما يتطابق التخيل مع الرؤية، فإن التخيل يوجه الرؤية وينقيها، بينما توفر الرؤية المادة الأولية للتخيل.

ح - عمليات التفكير البصري:

يعتمد التفكير البصري على عمليتين هما:

1- الإبصار vision: باستخدام حاسة البصر لتعريف وتحديد مكان الأشياء وفهمها وتوجيه الفرد لما حوله في العالم المحيط.

2- التخيل Imagery: وهي عملية تكوين الصور الجديدة عن طريق تدوير وإعادة استخدام الخبرات الماضية والتخيلات العقلية، وذلك في غياب المثيرات البصرية وحفظها في عين العقل، فالإبصار والتخيل هما أساس العمليات المعرفية باستخدام مهارات خاصة في المخ تعتمد على ذاكرتنا للخبرة السابقة.

خ - التفكير البصري والمنهاج:

يرى الكثير من العلماء أن استخدام المدخل البصري في التعليم الصفي يعد أمراً مهماً، وذلك على اعتبار أن المدخل البصري إستراتيجية مؤثرة في فهم المضامين العلمية، إذ أن عرض النماذج والأشكال والرسومات بصورة مكثفة ضمن المقررات الدراسية تيسر على المتعلمين الفهم، بالتالي يحسن أدائهم وإنجازاتهم في تلك المقررات، وإذا كان الاهتمام بالتفكير وعلاقته بالسلوك الإنساني شأناً قديماً قدم الإنسان نفسه، فإن هناك حاجة ملحة إلى تعلم مهارات التفكير بأنواعه المتعددة في ظل ما نعيشه من تغيرات وتطورات متلاحقة لمختلف مجالات الحياة، مما يجعل الاهتمام بالتفكير والمفكرين ضرورة قصوى في تطور الإنسان، وفي مواجهة المشكلات الحياتية المختلفة وتحديات المستقبل معاً، وإذا كان علماء التربية وعلم النفس قد اهتموا بموضوع التفكير وأنماطه المتعددة وتنمية قدراته لدى المستويات التعليمية المختلفة، فإن التفكير البصري يعد أحد أنماط التفكير التي استحوذت على اهتمام التربويين في السنوات الأخيرة، لما له من أهمية كبيرة، فقد أثبتت الدراسات أن أكثر من 75 % من المعرفة التي تصل الإنسان، تأتي عن طريق البصر في مجال الرؤية. (احمد، 2008: 55)

وإذا كان التفكير يمثل سلسلة من النشاطات العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس، فإن خرائط التفكير تمثل أحد الأساليب الحديثة التي تهتم بتنمية مهارات التفكير المختلفة في مجال التدريس، وقد صممها (ديفيد هيرل David Hyerle) وتعد من أدوات التفكير البصري التي تحمل لغة مشتركة بين المعلمين والمتعلمين في جميع المواد الدراسية ومع مختلف مستويات الطلبة، كما أنها أداة مناسبة لتنظيم المعلومات والأفكار والمفاهيم، واعتمد في تصميمها على أن يستند كل شكل منها على مهارة فكرية أساسية، مثل المقارنة، والتمييز، والتتابع، والتصنيف، والاستدلال (صالح، 2008: 22)

إن مناهج الدراسات الاجتماعية بما تتضمنه من محتوى، يمكنها أن تنمي مهارات التفكير البصري لدى المتعلمين، سواء فيما يتصل بالبعد الزمني أو البعد المكاني للظواهر والأشياء والأحداث، وكذلك الخرائط والرسوم التوضيحية والبيانية والصور

والأشكال والجدول، تعد أدوات بصرية تختزل في محتواها العديد من المعلومات الخطية التي يمكن للمتعلم استنتاجها بسهولة ويسر، فضلا عما تتضمنه من قضايا ومشكلات تتطلب أعمال العصف لذهني، وتصور الافتراضات، والملاحظة وإدراك العلاقات بين الحدث أو الظاهرة وأماكن حدوثها

ثانيا دراسات سابقة

1- دراسة نايف 2012

هدفت الدراسة الى معرفة اثر أنموذج ديفز في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية وتنمية تفكيرهم المنطومي.

نتائج الدراسة

1- تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الجغرافية على وفق أنموذج ديفز على طلاب المجموعة

الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل

2- تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة جغرافية الوطن العربي على وفق أنموذج ديفز على طلاب

المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير المنطومي.

3- هناك فرقا ذا دلالة إحصائية ولصالح اختبار التفكير المنطومي البعدي.

4- يوجد فروق ذو دلالة إحصائية للمجموعة الضابطة بين الاختبار القبلي والبعدي للتفكير المنطومي. (نايف، 2013:

95-2)

2- دراسة (البيضان، 2010)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر أنموذج المنحى المنطومي لـ(ديك وكاري) في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الإسلامي.

نتائج الدراسة:

تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست مادة التاريخ العربي الإسلامي على وفق أنموذج دك وكاري على طلاب

المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية (البيضان، 2010: 2 - 92).

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

إجراءات البحث:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات المستعملة في تحقيق هدف البحث والتحقق من فرضيته على النحو الآتي:

أولاً-التصميم التجريبي:

يعد اختيار التصميم التجريبي أولى الخطوات التي تقع على عاتق الباحث عند إجرائه تجربة، اذ ان سلامة التصميم

وصحته هما الضمان الأساس للوصول الى نتائج سليمة ودقيقة، ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة

وظروف العينة(الزوبعي، 1982: 58).

وتبقى عملية الضبط فيها عملية جزئية لذا اعتمدت الباحث تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي يلائم ظروف البحث الحالي

فجاء التصميم كما هو مبين في الشكل(2).

شكل(2)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاداة
التجريبية	انموذج ديفز	التفكير البصري	الاختبار التفكير البصري
الضابطة	الطريقة الاعتيادية		

ثانياً:- مجتمع البحث وعينه:

1-مجتمع البحث:

يشمل مجتمع البحث الحالي المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنين في مركز محافظة بغداد للعام الدراسي 2014-2015 م المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الاولى

2- عينة البحث:

اختير الباحث احد المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية الرصافة الاولى، مكاناً لتطبيق التجربة من بين مدارس متعددة بصورة قصدية، وذلك لوجود ثلاثة شعب في المدرسة للصف الرابع الأدبي، وهي من متطلبات البحث الحالية، وتم اختبار اعدادية ثوره حسين للبنين، ولقد اختيرت بالتعيين العشوائي الشعبة (ب) لتكون المجموعة التجريبية للذين يدرسون أنموذج ديفز، أما الشعبة (أ) فقد مثلت المجموعة الضابطة للذين يدرسون بالطريقة التقليدية، وقد بلغ عدد أفراد العينة (68) طالب،، فكان عدد طلاب المجموعة التجريبية الأولى (34) طالب، و (34) طالب في المجموعة الضابطة

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث:-

قبل البدء بالتجربة حرصت الباحثة على تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي تعتقد انها قد تؤثر في سلامة التجربة على الرغم من ان أفراد العينة في منطقة سكنية واحدة ومن الجنس نفسه وهذه المتغيرات هي:

1-العمر الزمني محسوبا بالشهور:

اجري تكافؤ إحصائي في العمر الزمني محسوبا بالشهور لطلاب مجموعتي البحث، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط أعمار طلاب المجموعتين، استعمل الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، وعند حساب الفرق إحصائياً، وجده الباحث انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي أعمار طلاب المجموعتين عند مستوى دلالة (0,05) بدرجة حرية (66)، جدول (1) يبين ذلك.

جدول (1)

نتائج الاختبار التائي للعمر الزمني لطلاب مجموعتي البحث محسوبا بالشهور

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية	
					المحسوبة	الجدولية
التجريبية	34	196,29	5,36	58	1,09	2.000
الضابطة	34	194,70	6,65			

2- درجات اختبار الذكاء:

استعمل الباحث اختبار رافن المكون من خمس مصفوفات اساسية، كل مصفوفة تحوي (12) مصفوفة ثانوية تتدرج من السهولة الى الصعوبة لغرض إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث، وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين

لمعرفة دلالة الفرق بين وسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار الذكاء، وجده هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعتين، عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (66)، جدول (2) يبين ذلك.

جدول(2)

نتائج الاختبار التائي لدرجات اختبار الذكاء لطلاب مجموعتي البحث

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية	
					المحسوبة	الجدولية
التجريبية	34	36	5,84	66	0,24	2
الضابطة	34	35,67	5,35			

رابعاً:- مستلزمات البحث

1:- تحديد المادة العلمية:

كانت المادة الدراسية لمجموعتي البحث موحدة والمتمثلة بالفصول الاول والثاني والثالث من كتاب تاريخ الحضارة العربية الاسلامية المقرر تدريسه للصف الرابع الأدبي في المدارس الإعدادية والثانوية للعام الدراسي 2014-2015م

2:- إعداد الخطط التدريسية:

يقصد بالخطط التدريسية تصورات مسبقة للمواقف والإجراءات التدريسية يقوم بها المدرس أثناء الدرس لتحقيق أهداف تعليمية معينة، وتتضمن هذه العملية تحديد الأهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها، واختيار أساليب تنفيذها وتقييم مدى تحصيل الطلبة لتلك الأهداف (الأمين، 1990: 133)، ولما كان إعداد الخطط التدريسية يعد واحداً من متطلبات التدريس الناجح فقد أعدت الباحثة الخطط التدريسية الخاصة بمجموعتي البحث للموضوعات المقرر تدريسها على مدى الوقت المقرر للتجربة.

3:- صياغة الأهداف السلوكية:

الأهداف السلوكية تعني تحديد الخطوات المسبقة المطلوب القيام بها والعمل على تحقيقها بين المدرس وطلابه في الصف، وتساعد الأهداف السلوكية على تقويم الطالب بشكل محدد، إذ تصبح هذه الأهداف بمثابة المحكات التي يتم في ضوءها الحكم على أداء الطالب، وتجعل الطالب على بينة من مستواه، يضاف إلى ذلك أن تحديد الأهداف السلوكية أمر ضروري في العملية التعليمية لأنها تسمح بتقويم كفاءة التدريس وفاعليته بطريقة محددة وواضحة وأنها سهلة القياس لكونها توضح أهداف التدريس في عبارات قابلة للملاحظة والقياس. (سعادة، 2001: 618)

خامساً: أداة البحث:

*اختبار التفكير البصري:

أ. تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار الحالي قياس التفكير البصري في مادة التاريخ الحضارة العربية الاسلامية للصف الرابع الادبي لطلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة.

ب . إعداد الاختبار:

لغرض قياس القدرة على التفكير البصري لدى طلاب الصف الرابع الأدبي قام الباحث بالاطلاع على اختبارات عديدة ودراساتها لأجل بناء اختبار يحقق أهداف البحث الحالي ومن هذه الاختبارات ما يأتي:

1. اختبار جيلفورد (Guilford) (إبراهيم، 1978: 221.216)
2. اختبار تورانس (Torrance) (المعموري، 1998: 211.214)
3. اختبار توليد الأفكار الذي أعده الكبيسي (الكبيسي، 1989: 296.294)
4. اختبار قدرات التفكير التباعدي الذي أعدته التميمي عام (1996). (التميمي، 1996: 127.117)

بعد اطلاع الباحث على الاختبارات الأتفة الذكر التي بُنيت لقياس التفكير البصري لاحظ ان معظمها اعتمد على القدرات التي تضمنها اختبار جيلفورد (Guilford، 1963)، للتفكير التباعدي و يعد هذا الاختبار الأكثر شيوعا واعتمادا لدى العاملين في المجال التربوي والنفسي وانه الأكثر صدقا وثباتا ، ولغرض تحقيق هدف البحث الحالي اقتضى الأمر بناء اختبار لقياس التفكير البصري في مادة التاريخ الحضارة العربية الاسلامية ، لعدم توفر اختبار جاهز ومقتن في هذ المجال ضمن الاختبارات والمقاييس التي جرى إعدادها في موضوع التفكير البصري ملائم للبيئة والمرحلة الدراسية لأفراد عينة البحث ومستواهم العلمي لقياس التفكير البصري

ث: صياغة فقرات الاختبار:

قام الباحث بصياغة فقرات الاختبار بما يتلاءم والغرض المعد لأجله فقام بمراجعة كتاب التأريخ الحضارة العربية الاسلامية المقرر تدريسه للصف الرابع الأدبي لغرض الإفادة منه في صياغة فقرات الاختبار، إذ بلغ عدد فقرات الاختبار (30) فقرة، وقام الباحث بعرض فقرات الاختبار مع نسخة من الكتاب المقرر للصف الرابع الإعدادي الأدبي على مجموعة من الخبراء والمحكمين. لبيان رأيه حول مدى تلاؤم فقرات الاختبار لمستوى طلاب الصف الرابع الأدبي وتم تعديل صياغة بعض الفقرات

ج . صياغة تعليمات الاختبار:

قبل تجربة الاختبار استطلاعيا ؛ أعد الباحث مجموعة تعليمات خاصة بالاختبار وتضمنت كيفية الإجابة عن فقرات الاختبار مع إعطاء مثال توضيحي للإجابة.

ح . تصحيح الاختبار:

وضع الباحث مفتاحاً لتصحيح اختبار التفكير البصري لدى طلاب الصف الرابع الادبي (النبهان، 2004: 134)

خ . صدق الاختبار:

يقصد بصدق الاختبار قدرة الاختبار على قياس السمة التي وضع من أجلها. ومن المواصفات التي تعطي صدقا للاختبار هو أن يقيس السمة التي وضع من أجلها، ويكون قادرا على التمييز بين الطلاب من الذين يملكون قدرات عالية والطلاب الذين يمتلكون قدرات منخفضة في نفس الموضوع. (ملحم، 2005: 270) ولكي يتحقق الباحث من صدق الاختبار قام بالاتي: .

1 . الصدق الظاهري:

بعد الصدق الظاهري من ابسط أنواع صدق الاختبار نظراً لبساطة الإجراءات التي تستخدم لتحقيقه، التي تتطلب عرض الاختبار بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء أو المختصين من ذوي العلاقة بموضوع الاختبار؛ لذلك يسمى أيضاً بصدق الخبراء أو المحكمين. وبناءً على اتفاق الخبراء يمكن التوصل إلى صدق الاختبار الذي يعرف على وفق هذا الإجراء بأن الاختبار يبدو ظاهرياً وكأنه يقيس ما وضع لقياسه. (الزامل وآخرون، 2009: 240)

2. ثبات الاختبار:

يشير الثبات إلى درجة الاستقرار أو الاتساق في الدرجات المتحققة على أداة القياس مع الزمن، كذلك يقصد بثبات الاختبار، هو الاختبار الذي يعطي نتائج متقاربة أو النتائج نفسها إذا طبق أكثر من مرة في ظروف متماثلة (العناني، 2008: 260) وقد تم حساب ثبات اختبار التفكير التباعدي باستخدام:

طريقة التجزئة النصفية:

تقوم هذه الطريقة على إيجاد الارتباط بين جزئي الاختبار إذ تقسم فقرات الاختبار إلى جزئين، يمثل الجزء الأول الفقرات ذات الأرقام الفردية، في حين يمثل الجزء الثاني الفقرات ذات الأرقام الزوجية، والقيم الناتجة عن هذه الارتباطات تسمى معامل الثبات، وقد اختيرت هذه الطريقة لحساب ثبات الاختبار لأنها تلغي اثر التغيرات التي تطرأ على حالة المتعلم العلمية والنفسية وتؤثر في مستوى أدائه للاختبار. (المليجي، 2000: 389) ثم حسب معامل الثبات بين جزئي الاختبار باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Pearson) فبلغ (0,75) وبعد ذلك صحح باستخدام معادلة سبيرمان - براون فبلغ (0,86). كما في جدول (3)

جدول (3)

ثبات الاختبار في التجزئة النصفية

الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الثبات قبل التصحيح	معامل الثبات بعد التصحيح
الفردية	13,68	2,23	0,75	0,86
الزوجية	12,89	2,34		

سادسا . تطبيق التجربة:

لتحقيق هدف البحث والوصول إلى النتائج، قام الباحث بتطبيق تجربته على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في يوم الأربعاء الموافق 2014/10/22م، وبعد انتهاء الباحث من تطبيق تجربته يوم الأحد 2015/1/15م، قام الباحث بتطبيق اختبار التفكير البصري على أفراد مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، وقد اشرف الباحث بنفسه على تطبيق الاختبار من أجل المحافظة على تنفيذه بصورة سليمة، وبعد تصحيح الإجابات والحصول على الدرجات، استخدم الباحث بعض الوسائل الإحصائية لحساب الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

الفصل الرابع

نتائج البحث

أولاً- نتائج البحث:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها الباحث بعد الانتهاء من تطبيق إجراءات التجربة على وفق فرضية البحث وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات وكالاتي:

أولاً: عرض النتائج:

الفرضية: لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون المادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية بانموذج ديفز وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير البصري:

من خلال موازنة نتائج الاختبار التفكير البصري للمجموعتين التجريبية والضابطة، ظهر أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية بانموذج ديفز قد بلغ (21,25) والانحراف المعياري

(2,42) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية (17,32) والانحراف المعياري (3,33) وباستعمال الاختبار التائي (t -test) لعينتين مستقلتين ظهر أن القيمة التائية المحسوبة كانت (5,360) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,000) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (66) مما يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة تاريخ بأنموذج ديفز على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير البصري الذي طبق بعد انتهاء التجربة والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية

لمجموعتي البحث في اختبار التفكير البصري

المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	34	21,25	2,42	66	5,360	2,000	دالة
الضابطة	34	17,32	3,33				

وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية القائلة (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة تاريخ بأنموذج ديفز وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في الاختبار التفكير البصري).

ثانيا - تفسير النتائج

وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون المادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية بأنموذج ديفز وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير البصري ولصالح المجموعة التجريبية يعود للأسباب الآتية:

- 1- إن أنموذج ديفز جعل المدرس محور العملية التعليمية مما أثر بشكل كبير على الطلاب وإثارة نشاطهم مما زاد من قدرات التفكير البصري، وهذا ما أظهرته نتائج البحث الحالي.
- 2- أن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة يعود إلى أن تطبيق خطوات هذا الأنموذج يعطي الحرية للطلاب والمرونة في عمليات الاستقراء والاستنتاج وهذا ما انعكس على التفكير البصري مما سهل عليهم تنمية القدرات العقلية وتنظيم الأفكار.
- 3- المشاركة الواعية في اتباع أسئلة التفكير وتوظيفها في التدريس، إذ كان لها الأثر الإيجابي في تحفيز الطلاب نحو التعلم وتدفعهم لمزيد من التأمل وإدراك العلاقات والاستنتاج، وكذلك هباً الأنموذج فرصة للتعاون بين الطلاب أنفسهم بحرية لتبادل الأفكار في أثناء عملية التعلم حيث كان له الأثر الكبير في زياد دافعتهم نحو التعلم وبالتالي أدى إلى تنمية التفكير البصري.
- 4- استعمال هذا الأنموذج في مادة التاريخ، لأن هذه المادة لها أهمية فيما تمتلكه من أفكار ومفاهيم علمية تحتاج إلى قدرات عقلية عالية، وبالتالي أدى إلى التفكير البصري لدى المجموعة التجريبية.
- 5- إن تفوق الطلاب في المجموعة التجريبية في اختبار التفكير البصري كون المتغير المستقل ضمن النماذج الحديثة التي تجعل الطلاب محور العملية التعليمية، وهذا ما أظهرته نتائج التفكير البصري.
- 6- إن تطبيق خطوات الأنموذج تحفز التفكير حيث أدت هذه المرحلة إلى تشويق الطلاب وإثارة الدافعية لديهم في التفكير في موضوع الدرس وهذا ما أثر على نتائج اختبار التفكير البصري البعدي (عبد الباري، 2010: 253)

- 7- ساعد أنموذج ديفز الطلاب على إدراك العلاقات القائمة بين العناصر والمواقف للمشكلات مما زاد القدرة على التفكير.
- 8- إن التدريس بمهارات التفكير وفر مقداراً كبيراً من المعرفة، وساعد الطلاب على تنظيمها وتقديمها بحسب رغبة الطلاب إذ عمل على تعديلها بتغذية راجعة فورية أعانت الطلاب على تحديد أهداف التدريس والتوجه نحو تحقيقها.
- 9- إن أنموذج ديفز اعتمد على أسلوب المشاركة الجماعية بحيث سهل عملية فهم المادة من خلال اعتماد مهارات التفكير البصري مما أدى إلى تنميته لديهم.

ثالثاً: الاستنتاجات:

- 1- أنموذج ديفز أثبت فاعليته ضمن الحدود التي أجري فيها البحث الحالي وذلك في زيادة التفكير البصري لدى طلاب الصف الرابع بالموازنة مع الطريقة الاعتيادية في التدريس.
- 2- تطبيق خطوات أنموذج ديفز ساعد على إثارة دافعية الطلاب وحب المشاركة في فعاليات الدرس مما ولد لديهم رغبة نحو الموضوعات التاريخ.
- 3- توفير الوسائل التعليمية المتنوعة وتزويد الطلاب بهذه الوسائل قَرَّب إلى أذهان الطلاب المادة وأبعد عنهم حالة الرتابة والروتين في طرائق التدريس الاعتيادية المعتمدة في المدارس مما ساعد على جذب انتباه الطلاب.

رابعاً: التوصيات:

- 1- التأكيد على استعمال النماذج التدريسية الحديثة ولاسيما أنموذج ديفز في تدريس التاريخ تنمية مهارات التفكير البصري.
- 2- ضرورة إدخال مدرسي التاريخ دورات تدريبية لتعريفهم بالنماذج التدريسية الحديثة ومنها أنموذج ديفز.
- 3- جعل عملية التدريس في المدارس الاعدادية تقوم على أساس المشاركة للطلاب من خلال مشاركتهم بإعداد الوسائل التعليمية والمشاركة الفعالة لتفسير النتائج وتحليلها.
- 4- ضرورة استخدام التفكير البصري في دورات التدريب الخاصة بمؤسسات التربية والتعليم.

خامساً: المقترحات:

- 1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية أخرى.
- 2- إجراء دراسة مقارنة بين أثر أنموذج ديفز ونماذج تعليمية أخرى في تنمية المفاهيم التاريخية لمرحلة دراسة أخرى.
- 3- إجراء دراسة حول أثر أنموذج ديفز في متغيرات تابعة أخرى مثل التفكير العلمي

المصادر العربية والأجنبية

- ❖ إبراهيم، عبد الستار (1978) **افاق جديدة في دراسة الابداع**، وكالة المطبوعات، الكويت.
- ❖ إبراهيم، انشراح عبد العزي (٢٠٠٣) **توظيف الألعاب التعليمية في تنمية مهارات الثقافة البصرية لدى المعاقين سمعياً**، المؤتمر العلمي السنوي التاسع، تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بالاشتراك مع جامعة حلوان.
- ❖ أبو جابر، ماجد عبد الكريم وعمر، موسى سرحان، (1991) **تكنولوجيا التعليم الجديدة**
- ❖ أبو سرحان، عطية، (2000) **دراسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية**، ط1، دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان
- ❖ ابو حتلة، ايناس محمد (2005) **نظريات المناهج التربوية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- ❖ ابو جادو، صالح محمد علي، ومحمد بكر نوفل (2007) **تعليم التفكير - النظرية والتطبيق**، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

- ❖ الامين، شاكر محمود، (1990): طرق تدريس المواد الاجتماعية للصفين الرابع والخامس معاهد اعداد المعلمين والمعلمات والصف الثاني معاهد المعلمين، ط2، مطبعة منير، العراق
- ❖ أحمد، عبد الرحمن (2008) أثر استخدام الخرائط الذهنية لتنمية قدرات التصور المكاني والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة كلية التربية – حلوان، المجلد الرابع، العدد الرابع، أكتوبر.
- ❖ البيضاني، مهند حسن عبد الله، (2010) أثر أنموذج المنحى المنظومي لديك وكاري في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الإسلامي"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.
- ❖ التميمي، صنعاء يعقوب خضير (1996) بناء اختبار مقنن للتفكير التباعدي عند طلبة المرحلة الاعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد.
- ❖ الجبان، رياض عارف، (1997): إعداد المعلم وفق مدخل النظم، (مجلة التربية)، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد(120)، قطر.
- ❖ جراح، عبد الله (1983) اثر استخدام الأسلوب العلمي للتلاميذ، المجلة العربية للبحوث التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، العدد الثاني، تونس.
- ❖ الدريج، محمد (1991) التدريس الهادف (من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات)، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- ❖ دروزة، أفنان نظير دروزة (1995) علم التصميم القلم والنظرية والقياس والتقويم مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، العدد4.
- ❖ أرواس، أيمن بنت احمد بن سعيد (2006) مشروع تنمية التفكير الإبداعي في مادة اللغة العربية، بحث غير منشور، وزارة التربية والتعليم، المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة ظفار، سلطنة عمان.
- ❖ الزالملي، علي عبد جاسم وآخرون، (2009) مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي، ط1، مكتب الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- ❖ الزوبعي، عبد الجليل، والغنام، محمد احمد(1982) مناهج البحث في التربية، ط2، مطبعة جامعة بغداد.
- ❖ السرور، ناديا (2005) تعليم التفكير من خلال المنهج المدرسي، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- ❖ سعد، نهاد صبيح (1990) الطرائق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية، مطابع التعليم العالي، بغداد.
- ❖ سعادة، جودت احمد (2001) صياغة الاهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- ❖ شعلان، محمد سليمان، وجار الله، سعاد (1970) هذا هو التدريس مدخل لأعداد المعلم، مكتبة غريب.
- ❖ صالح، عبد الله عبد الكبير وآخرين (2008) معوقات تعليم مهارات التفكير في مرحلة التعليم الأساسي (دراسة ميدانية) الجمهورية اليمنية، مركز البحوث والتطوير التربوي فرع عدن.
- ❖ عبد الباري، ماهر شعبان، (2010) استراتيجيات فهم المقروء، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- ❖ عطية، محسن علي (2008) الاستراتيجية الحديثة في التدريس الفعال، دار الصفاء للنشر، عمان.
- ❖ عبيد، وليم تاو خروس، عفانة عزو، (2003) النموذج المنظومي وعيون العقل، المؤتمر العربي الثاني حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، القاهرة، مركز تطوير تدريس العلوم

- ❖ عبيد، ماجدة السيد، وآخرون، (2001) أساسيات تصميم التدريس، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان
- ❖ العناني، حنان عبد الحميد (2008) علم النفس التربوي، ط4، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- ❖ العتوم، عدنان يوسف، عبد الناصر ذياب الجراح (2007) تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان.
- ❖ عفانة، عزو (٢٠٠١) أثر استخدام المدخل البصري في تنمية القدرة على حل المسائل الرياضية والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة، المؤتمر الثالث عشر، مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة، المجلد الثاني، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس
- ❖ قطامي، يوسف، (1998): نماذج التدريس، ط1 دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- ❖ _____ ونايفة قطامي، (1998): سيكولوجية التعلم والتعليم، دار المشرق، عمان.
- ❖ _____ (2000) تصميم التدريس الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- ❖ الكبيسي، وهيب مجيد(1989) الاسلوب المعرفي (التصلب -المرونة) وعلاقته بحل المشكلات، اطروحة دكتورا غير منشورة، كلية التربية- جامعة بغداد.
- ❖ مهدي، حسن ربح (٢٠٠٦): فاعلية استخدام برمجيات تعليمية على التفكير البصري والتحصيل في التكنولوجيا لدى طالبات الصف الحادي عشر، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- ❖ المليجي، حلمي (2000): علم النفس المعاصر، ط8، لبنان، دار النهضة العربية، بيروت
- ❖ ملحم، سامي محمد (2005): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- ❖ المعموري، احمد علي حسن(1998): التفكير الابداعي عند مرحلة الثانوية في اليمن وعلاقته بالعمر والجنس والتخصص الدراسي والمستوى التعليمي للوالدين، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بغداد.
- ❖ ياسين، واثق عبد الكريم (2012): المدخل البنائي نماذج واستراتيجيات في تدريس المفاهيم العلمية، بغداد، دار الكتب والوثائق.
- ❖ النبهان، موسى (2004): اساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط 1، دار الشروق، عمان، الاردن.
- ❖ نايف، حيدر شاكر (2013): اثر أنموذج ديفز في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية وتنمية تفكيرهم المنظومي، جامعة المستنصرية، كلية التربية الاساسية. رسالة ماجستير غير منشوره
- ❖ Bran، Atwater، J.، Pittman، Paul H،2006، **Facilitating Systemic Thinking in Business Classes، In Education Decision Sciences The Journal of Innovative،** Volume 4، Number 2، July

استراتيجيات تشفير المعلومات في الذاكرة (اللفظية/الشكلية) لدى طلبة الخامس الاعدادي ذوي الكمال القسري وقرانهم العاديين

أ.د. حسين ربيع حمادي آمنة منصور حسين الصافي

مكان العمل /جامعة بابل- كلية التربية للعلوم الإنسانية

Information Coding in the (Verbal/Form) Memory the Obligatory Perfectionist

People and their Normal Colleagues

Of the High School Students

Amina MAnsoor Husain Al-Safi

Prof. PhD. Husain Rabee Humadi

University of Babylon / College of Education for Human Sciences

Yamahdy1969@gmail.com

Abstract

The rapid technological development supplies great deal of information which makes us unable to control such quantity of information. Accordingly, the level of achievement is lowered not because lacking to intelligence nor the lack of efforts but because lacking the skills in using suitable strategies which effects negatively on the memory.

Key words: strategy, coding, information, memory.

الملخص

إن التحديات التي يواجهها العالم ونتيجة للتطور التكنولوجي وما يوفره من كم هائل من المعلومات جعل الفرد عاجز عن السيطرة عليها فكان الانخفاض في مستوى التحصيل الذي لا يعود الى انخفاض في مستوى الذكاء او نقص في الجهد وانما الى عدم المهارة في استخدام استراتيجيات مناسبة وهذا مما يؤثر بشكل سلبي على عمل الذاكرة لديهم.

وبناءً على ذلك فقد استهدف البحث الحالي:

- 1- التعرف على طلبة الخامس الاعدادي ذوي الكمال القسري.
- 2- التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى استيعاب الذاكرة في المهام (اللفظية/الشكلية) بين الطلبة ذوي الكمال القسري وقرانهم العاديين.

وتحقيقاً لأهداف البحث قامت الباحثة بتبني مقياس الكمال القسري المتعدد الابعاد (Flett،Hewitt هوايت وفلت) وبناء مقياس مهام تشفير المعلومات.

وقد اظهرت النتائج:

- 1- وجود نسبة من الطلبة يمتازون بالكمالية
- 2- هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستوى استيعاب الذاكرة في المهام (اللفظية/الشكلية) لدى طلبة الخامس الاعدادي ذوي الكمال القسري وقرانهم العاديين.

واستكمالاً للبحث قامت الباحثة بتقديم عدد من التوصيات واقتрحت عدد من الدراسات والبحوث المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: الاستراتيجية، المهام، التشفير، المعلومات، الذاكرة

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث :Problem of Research

ان من اهم المشكلات العلمية منذ النصف الثاني من القرن العشرين هي مشكلة الذاكرة التي اهتم بها علم النفس حيث تم دراستها في مجالات مختلفة مثل الطب والبيولوجيا، والفسولوجيا، وعلم الاجتماع. (منصور، 1988:365)

وحيث إن الانفجار العلمي والمعرفي الذي يتسم به عصرنا الراهن أدى إلى تزايد حجم المعلومات في الكتب والمناهج الدراسية وهذا ما فرض على الطالب مسؤولية الالمام بكل فروع المعرفة بما ينسجم مع مواكبة هذا التطور. (الفقي، 2010:49).

وفي اطار هذا الترابط القائم بين الذاكرة والتعلم اهتم علماء التربية والتعليم بهذه العلاقة حيث ان اهم مشكلة من مشكلات الذاكرة هي صعوبة الاحتفاظ بالمعلومة واسترجاعها أي النسيان كونها عملية معلوماتية معقدة تكون في مستويات مختلفة. (Ryan & Johnson، 2000:1)

ويتفق علماء التربية والتعليم بان هناك قصورا واضحا لدى الطلبة في استراتيجيات تشفير المعلومات وتخزينها وهذا واضح في ان انخفاض مستوى التحصيل لدى الطلبة قد لا يعود إلى انخفاض مستوى الذكاء أو نقص في الجهد أو عدم الرغبة في الدراسة وإنما إلى عدم المهارة في استخدام استراتيجيات مناسبة وهذا مما يؤثر بشكل سلبي على عمل الذاكرة لديهم. (سيد والشريف، 1999:3).

واستنادا لذلك فإن الطلبة الذين لديهم نزوع نحو الكمال والتفوق تكون لديهم رغبة في الكمال واتمام واتقان العمل بدرجة عالية من النجاح والتفوق. (p.256، 2003، martin).

ومن هنا جاز للباحثة أن تتساءل فيما اذا كان هناك طلبة في الصف الخامس الاعدادي لديهم كمال قسري؟ وما طبيعة استراتيجيات تشفير المعلومات في الذاكرة (اللفظية / الشكلية) لدى هؤلاء الطلبة وقرانهم العاديين وهل هناك فروق ذات دلالة احصائية في تلك الاستراتيجيات تعزى الى جنس الطالب او تخصصه؟

أهمية البحث :The Important of Research

ان التطور الكبير الذي شهده العالم في عصرنا الراهن وفي جميع مجالات الحياة وخاصة التقدم العلمي وثورة الانترنت أحدث جملةً من التحولات التي طالت مختلف جوانب المجتمع فكان لابد من تطبيق استراتيجيات جديدة تؤدي إلى رفع المستوى العلمي وتحقيق الاهداف باقل وقت وأكثر فائدة. (رزق، 2005:2).

وتعد الذاكرة من اهم العمليات العقلية في حياة الانسان والتي تحقق له التقدم من خلال تراكم الخبرات وحفظ الماضي وايضا ما تقوم به من دور حيوي في الحاضر حيث تنظم المعلومات في الذاكرة وتصنف بأشكال قابلة للحفظ والتذكر. (عبد الخالق، 1997:274)

وبدون الذاكرة يكون ادراك الانسان للأشياء المتكررة كما لو كان للمرة الاولى فلا يكون هناك حفظ لعملية التعلم. (خير الله والكناني، 1983:122)

وانطلاقا من ذلك فإن مستويات التشفير التي تقوم على مجرد التكرار الآلي لا تساعد على الاحتفاظ بالمعلومة وسهولة استرجاعها وانما يتطلب ذلك مستوى اعمق من خلال ايجاد ترابطات بين المادة المتعلمة وبين المعرفة المخزونة في الذاكرة فكلما زادت هذه الترابطات كلما كان الاسترجاع اسهل. (Haberlandt، 1997:210)

وهذا مما يدل على ان المعلومات التي تشفر بشكل عميق لا تحمل الذاكرة عبئاً ولا مجهوداً في عملية الاسترجاع لوجود تكامل وترابط مع ما هو موجود في البناء المعرفي. (عبد الفتاح 2005:195)

وتتغير هذه الأساليب بتغير العمر وزيادة الخبرة فمع تقدم العمر تزداد الخبرة وهذا يوضح اسباب استخدام الطلبة الاكبر سناً لبعض الاستراتيجيات مثل الانتباه، المراجعة، والتنظيم. (عدس، 289-1999:291).

وليس العمر الزمني فقط هو الذي يحدد الاستراتيجية وانما ايضا قدرة الفرد وما يمتلكه من معرفة يتم اكتسابها نتيجة التعلم والتدريب (عطوة، 205:1991) (Jensen، 1987:130).

إذ أن الانسان يتميز عن باقي المخلوقات بفطرته إلى الكمال الذي يدفع به إلى وضع معايير عالية من أجل الحصول على المكانة المرموقة والتفوق، فإن الطلبة الذين لديهم هذه النزعة يكونوا اكثر مهارة في استخدام استراتيجيات تساعد في تذكر المادة والاحتفاظ بها كونهم يمتازون بالملاحظة الدقيقة والقدرة على تركيز الانتباه لمدة اطول وكذلك القدرة على ادراك العلاقات العلية والسببية اكثر من اقرانهم العاديين. (بركات، 2005:79).

هدف البحث Aims of Research:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

- 1- طلبة الخامس الاعدادي ذوي الكمال القسري
- 2- التعرف على استراتيجيات تشفير المعلومات في الذاكرة (اللفظية/ الشكلية) لدى طلبة الخامس الاعدادي من ذوي الكمال القسري واقرانهم العاديين.

حدود البحث Limitations of Research:

يقتصر البحث الحالي على طلبة الصف الخامس الإعدادي بفرعيه (علمي، أدبي) لكلا الجنسين (ذكور، إناث) في المدارس الثانوية والإعدادية التابعة إلى المديرية العامة لتربية محافظة بابل قضاء الحلة للعام الدراسي 2014/2015.

تحديد المصطلحات Definition of Terms:

وردت في البحث عدد من المصطلحات، وفيما يأتي تعريف لها:

- استراتيجيات تشفير المعلومات Information is Encrypted strategies:
- الخطط العامة للإداء الذي يقوم به الفرد وتظهر بوضوح في سلوكه الاستجابي في المواقف المختلفة. (هيل Hall، 1992)
- وهي المعينات التي يستخدمها الفرد لزيادة كفاءة التخزين والاسترجاع. (سولسو Solso، 1995)
- العمليات التي يوظفها الفرد لتعيينه في اكتساب وتخزين واستدعاء واستخدام المعلومات في الذاكرة. (ريبكا اكسفورد، 1996، Rebecca Oxford).

التعريف النظري للباحثة: هي معينات يستخدمها الفرد في تنظيم المعلومات بما يسهل حفظها ومن ثم استدعائها واستخدامها في المواقف المختلفة

- اما **التعريف الاجرائي:** هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس مهام الذاكرة المستخدم في هذا البحث.
- الذاكرة Memory:
- تعريف بلوم Bloom 1983: هي القدرة على استعادة وتذكر الحقائق والمصطلحات والاسماء في مجال الموضوع المتعلم. (بلوم، 1983:213).

- تعريف بياجيه 1985 Piaget: إنها بعض القابليات والقدرات الخاصة التي وظيفتها الخزن وإعادة المعلومات المعرفية لاستعمالها مستقبلاً ويوصفها معلومات بحد ذاتها لا تنقل أو تستدعى حتى طلبها في الوقت المناسب. (Furth, 1985:184)

- تعريف اندرسون Anderson: إنها دراسة عمليات استقبال المعلومات والاحتفاظ بها واستدعائها عند الحاجة. (العتوم، 2003:118).

وتعرفها الباحثة نظرياً: عملية تلقي المعلومات وتخزينها واستدعائها كما هي ويتم ذلك عن طريق التعلم.

- اما التعريف الاجرائي: هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس البحث لهذا المتغير.

• الذاكرة اللفظية Verbal Memory: وهي المعلومات التي تشفر بصورة لغوية وتكوين ترابطات لغوية. (العتوم، 2007).

• الذاكرة الشكلية Formal Memory: وهي المعلومات التي تكون ذات طبيعة عيانية ولها خصائص حسية أو ادراكية مميزة. (العتوم، 2007).

اما التعريف النظري والتعريف الاجرائي لكل من الذاكرة اللفظية والشكلية فقد تبنت الباحثة نفس تعريف العتوم

• الكمال القسري (الكمالية) Perfectionism

- تعريف هولندر (Holinder، 1965): هو ميل الفرد لوضع معايير عالية من الاداء، أعلى مما يتطلب الموقف.

(P.94، 1965، Holinder).

تعريف فليت وهوايت (Flett & Hewitt، 2003): هي تركيب شخصي يتسم بالكفاح من اجل تجاوز الاخطاء ووضع معايير عالية من الاداء.

وقد تبنت الباحثة تعريف فليت وهوايت الذي يرى بان الكمالية هو تركيب شخصي يتسم بالكفاح من اجل تجاوز الاخطاء ووضع معايير عالية من الاداء.

اما اجرائيا فيتم تعريف الكمالية بانها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الكمالية المستخدم في هذا البحث.

الفصل الثاني

الإطار النظري ودراسات سابقة:

استراتيجيات تشفير المعلومات Information is Encrypted strategies

الذاكرة Memory:

يعد عالم النفس الالماني هيرمان ابنجهانوس (Herman Ebbinghaus 1850) اول من درس الذاكرة من جوانبها المختلفة وقام بالعديد من التجارب التي وضحت ذلك كما بحث تجريبيا في عمليات الحفظ والتذكر مستخدما المقاطع عديمة المعنى. (عبد الفتاح، 2005:55).

أما بادلي Baddeley فقد طور نموذج ثلاثي الابعاد للذاكرة قصيرة الامد حيث يرى انها تتألف من ثلاث مكونات مسؤولة عن تنفيذ ومعالجة المعلومات وهذه المكونات هي: حازر التسميع اللفظي، لوح المعالجة البصري المكاني، المنسق او المنفذ المركزي (الزغول، والزغول 2003:62)

مفهوم استراتيجية تشفير المعلومات:

تستقبل حواسنا اعداد هائلة من المثيرات، إلا ان الانسان انتقائي في اختياره للمعلومات التي يتم التركيز عليها. وإن معالجة المعلومات عند الانسان تكون بجانبين: الحسي والمعرفي، فإذا تلقى الانسان عدد كبير من الاشارات الحسية فإن ذلك سوف يؤدي إلى عبئ على الذهن وعدم القدرة على تناول جميع المعلومات بسبب السعة المحدودة لنظام المعالجة لدينا. ولحل هذه المشكلة فإن الآلية التي يستخدمها الإنسان هي الانتباه وهو من اهم العمليات العقلية في الذاكرة ويكون انتقائي يتم التركيز فيه على المعلومات ذات الصلة واهمال غير المهمة او غير ذات الصلة ونقلها من الذاكرة الحسية الى الذاكرة العاملة والتركيز عليها مما يجعل المعلومة واضحة وسهلة ويمكن استرجاعها بشكل افضل وبذلك يؤدي الانتباه إلى زيادة كفاءة الذاكرة. (Meece, 1997:181).

كيفية عمل استراتيجية تشفير المعلومات:

- 1- إن هذه الاستراتيجيات تعمل بطريقة مقصودة أي ان الفرد عندما يحاول تذكر شيء معين يكون على وعي به ويحاول الاحتفاظ به متعمداً مستخدماً كل السبل الممكنة لتحقيق ذلك.
- 2- الانتباه: ان الاستراتيجية تتضمن تركيز الانتباه على المعلومات المراد تذكرها فيعمل على نقل المعلومة من الذاكرة قصيرة الادم الى الذاكرة طويلة الأمد وتنشيطها. (Herrmann, etal, 1996، 82:18).

نظريات تفسير الذاكرة:**النظريات النفسية**

- 1- النظريات السلوكية Behavioral Theories: يعد عالم النفس الالماني أبنجاهاوس Abbinghaus اول من درس الذاكرة دراسة علمية حيث ترى هذه النظرية بأن الذاكرة هي نتاج عملية التعلم كما أعطى أهمية للزمن في تخزين المعلومات واثره في انطفاء المعلومة من خلال عمليتي التآكل والتداخل. (الإيزرجاوي، 1991:91).
- 2- نظرية الجشطالت: ترى هذه النظرية بأن الافكار المركبة تجمعات من الافكار البسيطة وهي قابلة للتحليل الى افكار بسيطة وهي لا تعطي الخبرة السابقة دور في تنظيم السلوك وانما تؤكد على الموقف الحاضر. (عبد الفتاح، 2002:71).
- 3- النظرية المعرفية Cognitive Theory:
- 4- اتجاه معالجة المعلومات Information Processing Approach:

يرى أصحاب هذا الاتجاه بأن السلوك ليس مجرد استجابات ترتبط بمثيرات وانما هو سلسلة من العمليات المعرفية التي تتوسط بين استقبال المثير وانتاج الاستجابة المناسبة له وطبيعة المعالجة المعرفية ونوعيتها هي التي تحدد الفترة الزمنية بين استقبال المثير وانتاج الاستجابة، وان ما يحدث من معالجة المعلومات لدى الانسان يشبه ما يحدث في جهاز الحاسوب حيث يتم استقبال المدخلات In puts ومعالجتها في وحدة معالجة المعلومات ليتم انتاج المخرجات Out puts وهذه المعالجة عند الإنسان تمر بمراحل تتمثل في: الاستقبال، الترميز، التخزين ومن خلال العمليات المعرفية تنتج استجابة في كل مرحلة من هذه المراحل. (الزغول، والزغول، 2003:74).

الكمال القسري (الكمالية) Perfectionism:

الكمالية في علم النفس هي سمة شخصية تتسم بكفاح الفرد لبلوغ الكمال ووضع معايير عالية جداً للأداء يصحبها تقييمات نقدية مبالغ للذات ومخاوف من تقييم الغير، وتعتبر الكمالية صفة ذات ابعاد ايجابية وسلبية فهي تدفع الفرد الى تحقيق المثالية وفي صورتها السلبية تؤدي الى سوء التكيف، ففي الوقت الذي يشعر الافراد فيه بالسعادة قد تصيبهم الكآبة إذا لم يبلغوا اهدافهم (Hewitt & Flett, 2002:531).

ان الاشخاص الكماليين يضعون لأنفسهم اهداف غير واقعية ويحاولون الوصول لها وهذا مما يعرضهم الى الشعور بالخيبة وعدم الرضا

والكمالية هي اعتقاد بانه لابد من تحقيق الكمال في كل عمل يعمله الانسان وكل شيء لا يصل الى الكمال هو مرفوض وهذه الحالة غير ايجابية لان سعي الانسان باستمرار لتحقيق امور مستحيلة يؤدي به الى انخفاض مستوى تحصيله والى التسويف والمماطلة وقد تصل الى مستوى الحالة المرضية التي تؤدي الى الشعور بالنقص. وتصنف الكمالية الى نوعين: طبيعي يشعر صاحبه بالمتعة وعصابي وهو الذي لا يستطيع ان يشعر بالرضا.

وتؤثر أيضاً على التحصيل الدراسي حيث تؤثر على إداء الواجبات وقد تؤدي الى الفشل اما علاجها فهو يركز على الحالات السلبية التي تحيط بالحالة ويشجع المرء على وضع اهداف واقعية وتجاوز الخوف من الفشل.

ويرى العالم هامشيك Hamachek ان الكمالية تكون على صفتين:

1- الكمالية الطبيعية حيث يسعى افرادها الى تحقيق الكمال دون تقليل احترامهم لذاتهم ويشعرون بالسعادة والرضا بما يبذلونه من مجهود وهذه تسمى الكمالية الايجابية

2- الكمالية العصابية وهذه سلبية تتسم بسوء التكيف وشعور الفرد بعدم الرضا نتيجة اخفاقه بتحقيق اهدافه الغير واقعية. (Hamachek، 1955:27-33)

وتشتمل الكمالية على بعدين اساسيين:

1- الكفاح الكمال وهو مرتبط بالجوانب الايجابية من الكمالية.

2- المخاوف الكمالية ترتبط بالجانب السلبي

وبذلك فان الكمالية الطبيعية او الصحية هي التي تتضمن مستوى عالٍ من الكفاح باتجاه تحقيق الكمالية مع قليل من المخاوف

وهي تختلف عن حالة الوسواس القسري الذي يؤدي بالشخص الى معاناة من افكار تطفلية وغير مرغوبة كالخوف من الجراثيم وغسل اليدين باستمرار وقد يكون بشكل بسيط او قاسي او قد يكون مزمن واهم ما يميز الوسواس القسري هو القلق والخوف باستمرار من حدوث شيء اما اهم اعراضه:

- وسواس مزعجة تتعلق بالعنف والجنس او خوف من المرض او خوف من التلوث.
- القسر مثل اعادة غسل اليدين او ترتيب المكان او مراجعة حاجاتهم باستمرار للتأكد من ترتيبها وهم انفسهم غير مقتنعين او متأكدين من مخاوفهم.

ويؤكد مارتن Martin ان مشكلة الكمالية تبرز اكثر عند الطلبة الموهوبين حيث ان هؤلاء الطلبة يرون قيمتهم بتميزهم الاكاديمي وان كل شيء دون الكمال يعرضهم للنقد وعدم التقدير وهو احد الوسائل التي تبعد عنهم الخوف من الفشل فهم يبذلون اقصى جهودهم في الواجبات التي تطلب منهم. اما من يطلبون الكمال الشامل فهم يفشلون دائما لانهم يريدون عمل خالٍ من اي خطأ وهذا مالا يتمكن اي فرد من تحقيقه.

مفهوم الكمال القسري:

لقي مفهوم الكمال والنزوع اليه اهتماما واسعا في الأدبيات والدراسات منذ ستينات القرن الماضي وقد اتخذ مسميات كثيرة منها النزوع إلى الكمال وطلب الكمال إلا ان المفهوم الأكثر استعمالاً كان الكمالية وتسمى بالبحوث الأجنبية (Perfectionism) ويشتمل هذا المصطلح على معاني واسعة ومفاهيم مختلفة (Kobori، 2012، P.5).

وكلمة الكمالية في اللغة مستمدة من الفعل كمل الشيء أي تمت أجزاؤه أو اكتمل الشيء. (المعجم الوجيز، 1994، 541).

دراسات تناولت استراتيجيات تشفير المعلومات:

1- دراسة شيربيرج وآخرون (Shriberg, etal, 1982):

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أهمية استراتيجية الكلمة المفتاحية لتعلم الارتباط بين اسم الفرد والعمل الذي اشتهر به وتكونت العينة من 48 تلميذ وتلميذة قسمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، أما المهام المستخدمة فهي 12 نص كل واحد يتكون من 3 جمل عدد كلماتها حوالي 46 كلمة، الجملة الأولى تتضمن اسم الفرد والعمل الذي اشتهر به والجملتان التاليتان تحتويان على معلومات عارضة عن نفس الشخص وهذه المعلومات خيالية ولا ترتبط بمعلومات سابقة أما المجموعة الضابطة فيقدم لهم المعلومات بطريقة عادية وبعد تدريب المجموعة التجريبية على استخدام استراتيجية الكلمة المفتاحية تم اختبار الافراد فردياً وإشارت التعليمات إلى حفظ اسم الشخص والعمل الذي قام به وأجرى الافراد محاولتين تدريبيتين قبل الاختبار. (Shriberg, etal, 1982)

2- دراسة روبيرتس (Roberts, 1994):

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير استراتيجية التسميع والتجزيل على إداء الذاكرة قصيرة الأمد لدى ذوي صعوبات التعلم وتتكون عينة الدراسة من مجموعتين أحدهما استخدمت استراتيجية التسميع والأخرى تستخدم استراتيجية التجزيل والتسميع وكل مجموعة تتكون من 3 افراد ويطبق عليهم الاختبار القبلي لتذكر سلاسل الارقام ثم بعد ذلك التدريب على استخدام الاستراتيجيات المقررة وذلك في ثلاث جلسات وبعدها يطبق الاختبار البعدي لتذكر سلاسل الأرقام وكانت نتائج الدراسة هي عدم فاعلية التدريب على أي من الاستراتيجيتين في رفع كفاءة التذكر لدى الافراد ذوي صعوبات التعلم لسلاسل الارقام. (Roberts, 1994, M.)

3- دراسة (عواطف محمد حسانين، 1996):

تهدف هذه الدراسة إلى البحث في استراتيجية تأثير الصورة على الاستدعاء المباشر للمعلومات اللفظية المألوفة وغير المألوفة وتتكون العينة من 156 تلميذ وتلميذة من أطفال الصف الرابع الابتدائي قسمت إلى ثلاث مجموعات، مجموعة اللفظ فقط واشتملت على 35 طفل وطفلة ومجموعة الصور فقط واشتملت على 35 طفل وطفلة ومجموعة (اللفظ + الصورة) واشتملت على 26 طفل وطفلة وكانت المجموعات الثلاثة متكافئة من حيث الذكاء والعمر.

عرضت النصوص اللفظية على المجموعة الأولى من خلال 12 بطاقة تتضمن 12 نص عن الخصائص المدركة والملاحظة خاصة بـ 12 حيوان وتقرأ كل بطاقة على حدة والمجموعة الثانية عرضت عليها صور فقط لمدة دقيقة واحدة أما المجموعة الثالثة فقد تم قراءة البطاقة مقترنة بصورة الحيوان أي شاهدوا الحيوان أثناء سماع النص.

كانت نتائج الدراسة تشير إلى:-

- فاعلية الصورة في حالة اقترانها باللفظ في تسهيل عملية الاستدعاء المباشر للمعلومات.
- وجدت فروق دالة بين مجموعة اللفظ فقط ومجموعة الصورة فقط لصالح مجموعة اللفظ.
- وجدت فروق دالة بين مجموعة اللفظ فقط ومجموعة (اللفظ + الصورة) لصالح الأخيرة.
- وجدت فروق دالة بين مجموعة الصور فقط ومجموعة (اللفظ + الصورة) لصالح الأخيرة. (حسانين، 1996)

الدراسات التي تناولت الكمالية:

1- دراسة باركر وأدكينز (Parker & Adkins, 1995):

هدف الدراسة هو التعرف على الفروق في الكمالية بين طلاب الجامعة الحائزين على مرتبة الشرف أو المتفوقين وبين الطلاب العاديين وتتكون العينة من 185 طالب وطالبة مقسمين إلى مجموعتين الأولى تتكون من 90 فرد من الطلاب

الحاصلين على مرتبة الشرف والثانية 95 فرد من الطلاب العاديين وتم استخدام مقياس الكمالية المتكون من 6 ابعاد فكانت نتائج الدراسة وجود فروق بين المجموعتين لصالح مجموعة المتفوقين في 3 ابعاد هي: المعايير الشخصية العالية، و الاهتمام بالأخطاء، والتوقعات الوالدية. (Parker، K.K، W.D & Adkins، 1995، PP.303-309)،
2-دراسة أدكنز وباركر (Adkins & Parker، 1996):

وكان الهدف من الدراسة التعرف على العلاقة بين الكمالية والافكار الانتحارية وتتكون العينة من 129 طالب من المرحلة الاولى من الجامعة وتم استخدام مقياس الكمالية الذي يحتوي على 6 ابعاد وكذلك مقياس الافكار الانتحارية وايضا استبانة الأabama لصحة المراهق.

وقد اظهرت النتائج وجود ارتباط بين الكمالية العصابية وكل من الافكار الانتحارية وايضاً التسويف والمماطلة والخوف من الوقوع في الأخطاء بينما الكمالية السوية ارتبطت بارتفاع التحصيل ولم يكن لها اي ارتباط بالافكار الانتحارية. (Adkins، W.D، K.K. & Parker، 1996، PP.529-543)،

الفصل الثالث/ منهج البحث وإجراءاته:

منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضاً للمنهجية العلمية المتبعة في البحث الحالي وإجراءاته بدءاً بتحديد مجتمع البحث وعينته وادواته وإيجاد صدقها وثباتها ومن ثم تطبيقها على افراد عينة البحث وايضا الوسائل الاحصائية المناسبة لمعالجة بياناته وتحقيق نتائج البحث وكما يأتي:

أولاً: منهجية البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج (الوصفي المقارن) باعتباره افضل المناهج واكثرها ملائمة لطبيعة البحث فهو يساعد في الحصول على بيانات للإجابة على جملة من التساؤلات المحددة مسبقاً، وهو يدرس الظاهرة باستخدام الاسلوب الكيفي ويوضح خصائصها ويدرسها ايضا من خلال الاسلوب الكمي الذي يوضح الظاهرة من خلال الارقام والجداول. (الآغا، 1997:75)
مجتمع البحث:

ويتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة الصف الخامس الاعدادي بفرعيه (العلمي، الادبي) من الذكور والاناث في المدارس الاعدادية والثانوية باستثناء المدارس المسائية والمختلطة ومدارس المتميزين في مدينة الحلة مركز محافظة بابل. وبلغ عددهم 5630 طالب وطالبة وبواقع 3903 علمي (1841ذكور، 2062 اناث) و 1727 ادبي (851ذكور، 876 اناث) موزعين على 56 مدرسة بين ثانوي واعدادي حسب الكراس الاحصائي للعام الدراسي 2015/2014 وبعد الاستثناء اصبح عدد المدارس 48 مدرسة 22 بنين و 26 بنات كما اصبح مجتمع البحث 5074 طالب وطالبة.
وكما هو موضح في الجدول (1):

جدول (1) مجتمع البحث

ت	اسم المدرسة	الجنس	الخامس علمي		الخامس أدبي		المجموع
			ذكور	إناث	ذكور	إناث	
1	ث/ الجمهورية	بنين	19	0	0	0	19
2	ث/ بابل	بنين	96	0	0	0	96
3	ث/ الحلة	بنين	34	0	29	0	63
4	ع/ الثورة	بنات	0	136	0	71	207

5	ث/ الجزائر	بنين	54	0	41	0	95
6	ث/ الدستور	بنين	70	0	50	0	120
7	ث/ ذي قار	بنين	53	0	0	0	53
8	ث/ الباقر	بنين	44	0	41	0	85
9	ث/ الكرار	مختلطة	15	0	11	0	26
10	ع/ الحلة	بنين	225	0	32	0	257
11	ع/ الامام علي	بنين	166	0	35	0	201
12	ع/ الفيحاء	بنين	122	0	58	0	180
13	ث/ الحلة	بنات	0	71	0	40	111
14	ث/ التحرير	بنات	0	76	0	25	101
15	ث/ فلسطين	بنات	0	0	0	11	11
16	ث/ الحلة للمتميزات	بنات	0	65	0	0	65
17	ع/ الطليعة	بنات	0	292	0	34	326
18	ع/ الخنساء	بنات	0	132	0	55	187
19	ع/ الثورة	بنين	132	0	65	0	197
20	ث/ الشهيد الصدر	بنين	38	0	20	0	58
21	ث/ حلب	مختلطة	33	9	26	19	87
22	ث/ التراث	بنين	50	0	50	0	100
23	ع/ الزرقاء	بنات	0	54	0	35	89
24	ع/ علي جواد الطاهر	بنين	91	0	55	0	146
25	ع/ الحوراء	بنات	0	80	0	37	117
26	ث/ الجنائن	بنات	0	30	0	20	50
27	ث/ شط العرب	بنات	0	53	0	55	180
28	ع/ ام البنين	بنات	0	77	0	66	143
29	ع/ بنت الهدى	بنات	0	95	0	50	145
30	ث/ دجلة	بنات	0	61	0	42	103
31	ع/ سكيبة بنت الحسين	بنات	0	84	0	38	122
32	ع/ طليطلة	بنات	0	154	0	59	213
33	ع/ الجهاد	بنين	64	0	66	0	130
34	ع/ خديجة الكبرى	بنات	0	73	0	37	110
35	ث/ ابن سينا	بنين	44	0	23	0	67
36	ث/ الفضائل	بنات	0	43	0	27	70
37	ع/ الكندي	بنين	98	0	46	0	144
38	ع/ الحلة المسائية	بنين	66	0	95	0	161
39	ث/ الاخوة	مختلطة	27	28	0	0	55
40	ع/ ابن السكيت	بنين	67	0	29	0	96
41	ث/ الوائلي للمتميزين	بنين	94	0	0	0	94
42	ث/ الشموس	بنات	0	42	0	27	69
43	ث/ سنجار	مختلطة	17	0	21	0	38

44	ث/ النجوم	بنات	0	55	0	29	84
45	ث/ النجوم	بنين	36	0	23	0	59
46	ث/ الباقر	بنات	0	41	0	28	69
47	ث/ الزاكيات	بنات	0	14	0	21	35
48	ث/ الشهيد عبدالصاحب	بنات	0	40	0	16	56
49	ث/ الطبرسي	بنين	30	0	16	0	46
50	ع/ الرحاب المسائية	بنات	0	16	0	14	30
51	ث/ الرباب	بنات	0	40	0	0	40
52	ث/ التراث	بنات	0	33	0	20	53
53	ث/ الجامعة	بنين	40	0	19	0	59
54	ث/ الاعلام	بنين	16	0	0	0	16
55	ع/ د. مديحة عبود البيرماني	بنات	0	150	0	0	150
56	ث/ زهرة الفرات	بنات	0	18	0	0	18
	المجموع	56	1841	2062	851	876	5630

عينة البحث:

واشتملت عينة البحث على (12) مدرسة تشكل ما نسبته (25%) من عدد المدارس في مجتمع البحث اختيرت بالأسلوب العشوائي البسيط وبشكل متساوي بواقع (6) مدارس للبنين وعدد مماثل من مدارس الاناث وقد اختير ما نسبته (10%) من العينة وبموجب ذلك اصبح عدد افراد عينة البحث (508) طالب وطالبة وبواقع 229 طالب (158) من الفرع العلمي و (71) من الفرع الادبي و (229) طالبة (195) من الفرع العلمي و (84) من الفرع الأدبي وقد تم اختيار العينة بالأسلوب الطبقي العشوائي المتناسب من مجتمع البحث وكما مبين في الجدول (2)

الجدول (2) عينة البحث

اسم المدرسة	الجنس					المجموع	%
		العلمي	%	الأدبي	%		
ث / الحلة	ذكور	11	7%	9	12%	20	19%
ث / الدستور	ذكور	21	13%	15	21%	36	34%
ع / الحلة	ذكور	68	43%	9	13%	77	56%
ع / الجهاد	ذكور	19	12%	20	28%	39	40%
ع / الكندي	ذكور	30	19%	13	19%	43	38%
ث / الطبرسي	ذكور	9	6%	5	7%	14	13%
ع / الخنساء	اناث	35	18%	17	20%	52	38%
ع / الطليعة	اناث	78	40%	10	13%	88	53%
ع / الزرقاء	اناث	14	7%	11	13%	25	20%
ع/ بنت الهدى	اناث	25	13%	15	18%	40	31%
ع / الحوراء	اناث	21	11%	11	3%	32	14%
ع / ام البنين	اناث	22	11%	20	23%	42	24%

اذ يشير عودة الى ان نسبة (5%) للدراسات المسحية عندما يكون مجتمع البحث كبيرا (عودة، 2000:178) وبموجب ذلك فقد بلغت عينة البحث (508) طالب وطالبة والجدول اعلاه يمثل توزيع العينة وفقاً لنسبتها في المجتمع حسب الجنس والتخصص.

ادوات البحث:

اولا: مقياس مهام الذاكرة (اللفظية/الشكلية):

والتي تشخص من خلاله استراتيجيات تشفير المعلومات في الذاكرة حيث ارتأت الباحثة بناء أداة لقياس مهام الذاكرة في ضوء الدراسات والمقاييس التي اطلعت عليها الباحثة.

التحليل المنطقي لفقرات مقياس الذاكرة:

حيث تم عرض المقياس على (12) محكم من المختصين في العلوم التربوية والنفسية لابداء آرائهم حول مدى صلاحية المقياس في تحقيق الهدف الذي وضع من اجله

يبين توافق المحكمين (الخبراء) حول صلاحية فقرات مقياس مهام الذاكرة (اللفظية / الشكلية) باستخدام كولمكروف سميرونوف Kolmogorov-Smirnov Test للبيانات الاسمية كما في الجدول (3)

الجدول (3) توافق الخبراء حول صلاحية مقياس مهام الذاكرة (اللفظية / الشكلية) باستخدام كولمكروف سميرونوف

المهام	التكرارات		قيمة كولمكروف سميرونوف المحسوبة	قيمة كولمكروف سميرونوف الجدولية*	الدالة
	الموافقون	المعارضون			
الأولى	12	-	0.5	0.391	دالة
الثانية	11	1	0.417		دالة
الثالثة	11	1	0.417		دالة
الرابعة	12	-	0.417		دالة

تجربة وضوح التعليمات والفقرات:

تهدف الى التعرف على مدى وضوح فقرات المقياس وتعليماته والكشف عن الامور الغير واضحة للمستجيب.

التحليل الاحصائي:

وقد اعتمدت الباحثة اسلوبين:

1- استخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس بأسلوب المجموعتين المتطرفتين.

والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4) القوة التمييزية لمهام مقياس الذاكرة (اللفظية/الشكلية)

المهمة	المجموعة العليا 108		المجموعة الدنيا 108		القيمة التائية المحسوبة	القرار
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الالفاظ العيانية	12.30	1.83	11.65	1.70	2.69	مميزة
الالفاظ المجردة	12.02	1.70	10.88	1.56	5.12	مميزة
الالفاظ عديمة المعنى	11.41	1.76	9.54	1.08	9.43	مميزة
الاشكال	12.94	1.12	10.59	0.87	17.29	مميزة

2- الاتساق الداخلي:

تم حساب علاقة درجة كل مهمة بالدرجة الكلية لمهام الذاكرة (اللفظية/الشكلية) فكانت علاقة المهام الاربعة جميعها دالة احصائياً والجدول (5) يبين ذلك.

علاقة مهام الذاكرة اللفظية / الشكلية بالدرجة الكلية للمقياس

الجدول (5)

المهمة	علاقتها بالدرجة الكلية لمقياس مهام الذاكرة اللفظية/ الشكلية	الدالة
الألفاظ العيانية	0.46	دالة
الألفاظ المجردة	0.75	دالة
الألفاظ عديمة المعنى	0.7	دالة
الأشكال	0.52	دالة

النتائج:

وتم اجراء الثبات بطريقتين:

1- إعادة الاختبار حيث بلغ معامل الثبات (0.896)

2- الثبات بكرونباخ الفا وقد بلغ (0.608)

وبهذا اصبح المقياس جاهز للتطبيق

ثانياً: بعد اطلاع الباحثة على الدراسات التي تناولت مفهوم الكمال القسري فضلاً عن المقاييس ذات العلاقة تبنت الباحثة مقياس فليت وهوايت Flett 1990،Hewitt ويتحدد مفهوم الكمالية في هذا المقياس بأنه الرغبة بالكمال وعدم الرضا عن الإداء مهما كان عالياً وهذا المقياس يتكون من 45 فقرة ذا بدائل خماسية.

تعريب المقياس:

قامت الباحثة بتعريب النسخة الاصلية لمقياس الكمال القسري (ملحق) الذي اعده كل من فليت وهوايت Flett،Hewitt

وكما يلي:

- 1- ترجمة المقياس إلى اللغة العربية بالاستعانة بأستاذ متخصص باللغة الانكليزية.
- 2- عرض النسخة المترجمة إلى اللغة العربية على أستاذ متخصص في علم النفس التربوي لمعرفة مدى تطابق النسختين.
- 3- عرض النسخة المترجمة إلى العربية على متخصصين في اللغة الانكليزية لإعادة ترجمتها إلى الانكليزية.
- 4- عرض النسختين الانكليزية والتي اعيد ترجمتها على اساتذة متخصصين في اللغة الانكليزية لمعرفة مدى تطابق النسختين.

(1) استاذ عمار المعموري (المعهد البريطاني)

(2) أ.د. فاهم الطريحي

(3) الاساتذة: (كريم جرينخ نايف، قحطان عدنان أحمد، غسان فاضل راضي) كلية التربية جامعة القادسية

(4) قحطان عدنان أحمد، غسان فاضل راضي

التحليل المنطقي لفقرات المقياس:

حيث تم عرض مقياس الكمال القسري بعد تعريبه على (12) محكم من المختصين في العلوم التربوية والنفسية لإبداء آرائهم حول صلاحية فقراته وتمثيلها لمفهوم الكمال القسري والجدول (6) يبين ذلك

يبين توافق المحكمين (الخبراء) حول صلاحية فقرات مقياس الكمال القسري باستخدام كولمكروف سميرونوف Kolmogorov-Smirnov Test للبيانات الاسمية

الجدول (6) توافق الخبراء حول صلاحية مقياس الكمال القسري باستخدام كولمكروف سميرونوف

الدالة الاحصائية	قيمة كولمكروف سميرونوف الجدولية*	قيمة كولمكروف سميرونوف المحسوبة	التكرارات		الفقرات
			المعارضون	الموافقون	
دالة	0.391	0.5	-	12	1، 3، 4، 5، 8، 9، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 18، 19، 22، 24، 26، 27، 29، 30، 32، 34، 35، 38، 39، 40، 42، 43، 45
		0.417	1	11	17، 33، 36
غير دالة		0.333	12	10	2، 6، 7، 10، 20، 21، 23، 25، 28، 31، 37
غير دالة		0.25	3	9	41، 44

وبهذا بقي المقياس مكوناً من 32 فقرة، ستخضع للتحليل الاحصائي، أخذت تسلسلات جديدة ابتدأت من (1-32)

تجربة وضوح التعليمات والفقرات:

ولتحقيق ذلك طبق المقياس بصيغته الاولى على عينة مؤلفة من (40) طالب وطالبة يتوزعون بالتساوي بحسب الجنس والتخصص وظهر من خلال تطبيق المقياس ان تعليمات المقياس وفقراته كانت واضحة ومفهومة اما بخصوص الوقت المستغرق في الاجابة عن المقياس فقد تراوحت بين (12-15) دقيقة بمتوسط قدره 11 دقيقة والجدول (7) يوضح ذلك

الجدول (7) عينة تجربة وضوح التعليمات والفقرات

ت	اسم المدرسة	الخامس العلمي	الخامس الادبي	المجموع
1			10	10
2			10	10
3		10		10
4		10		10
	المجموع	20	20	40

كما اعتمدت الباحثة البدائل الخماسية بموافقة المحكمين بالاجماع أي ان يقوم الشخص باختيار بديل واحد من بين البدائل الخماسية حسب ما يشعر به اتجاه كل فقرة من فقرات المقياس حيث تتدرج بدائل الاستجابة في قوتها حسب الاوزان من

(1-5) فكانت اعلى درجة للبديل تنطبق علي بدرجة كبيرة جدا هي 5 وأدنى درجة للبديل لا تنطبق علي اطلاقاً هي 1 بالنسبة للفقرات الايجابية التي تقيس الكمال القسري اما ذات المدلول السلبي فيكون تدرجها بالعكس (1-5) وبذلك تكون اعلى درجة للمقياس 160 وادنى درجة 32.

مفتاح التصحيح

الجدول (8) مفتاح التصحيح

أوزان البدائل بحسب اتجاه الفقرة					الفقرات	
لا تنطبق علي اطلاقاً	تنطبق علي بدرجة قليلة	تنطبق علي بدرجة متوسطة	تنطبق علي بدرجة كبيرة	تنطبق علي بدرجة كبيرة جدا	تسلسل الفقرة	اتجاه الفقرة
1	2	3	4	5	1، 3، 4، 7، 9، 10، 11، 12، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 25، 28، 29، 30، 31، 32	الفقرات ذات المدلول الايجابي (+) تقيس الكمال القسري
5	4	3	2	1	2، 5، 6، 8، 13، 24، 26، 27	الفقرات ذات المدلول السلبي

التحليل الاحصائي:

لغرض تحليل فقرات مقياس الكمال القسري اعتمدت الباحثة اسلوبين:

1- القوة التمييزية بأسلوب المجموعتين المتطرفتين: تم حساب القوة التمييزية باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لكل فقرة على حدة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (214) والبالغة (1.96) فكانت القيم التائية المحسوبة للفقرات كما في الجدول (9)

يبين القوة التمييزية لمقياس الكمال القسري بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

الجدول (9)

رقم الفقرة	المجموعة العليا 108		المجموعة الدنيا 108		القيمة التائية المحسوبة	القرار
	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي		
1	4.58	0.64	3.60	0.94	8.98	مميزة
2	2.76	1.53	2.12	1.09	3.54	مميزة
3	4.69	0.50	3.31	0.94	13.42	مميزة
4	4.13	1.14	2.61	1.01	10.33	مميزة
5	2.47	1.52	1.68	1.02	4.52	مميزة
6	3.59	1.25	2.58	1.01	6.53	مميزة
7	4.74	0.59	3.70	0.92	9.88	مميزة
8	4.08	1.14	2.84	1.36	7.25	مميزة
9	4.67	0.63	3.51	1.07	9.69	مميزة

10	4.37	0.79	3.45	1.07	7.15	مميزة
11	4.75	0.57	3.94	0.90	7.97	مميزة
12	4.63	0.64	3.20	0.92	13.21	مميزة
13	3.47	1.09	2.36	1.05	7.62	مميزة
14	3.98	1.30	2.56	1.25	8.16	مميزة
15	4.77	0.66	3.85	0.98	8.02	مميزة
16	4.75	0.61	3.80	1.12	7.78	مميزة
17	4.60	0.59	3.61	1.19	7.74	مميزة
18	3.92	1.30	2.71	1.32	6.76	مميزة
19	4.46	0.78	3.14	0.95	11.19	مميزة
20	4.17	0.99	2.56	1.23	10.59	مميزة
21	4.45	0.87	2.88	1.23	10.87	مميزة
22	4.78	0.60	3.76	0.83	10.33	مميزة
23	4.22	1.12	3.26	1.28	5.89	مميزة
24	3.25	1.47	2.76	1.13	2.74	مميزة
25	4.90	0.41	3.31	1.12	13.75	مميزة
26	3.69	1.66	1.73	0.96	10.63	مميزة
27	3.75	1.67	2.58	1.36	5.63	مميزة
28	4.92	0.36	4.42	0.94	5.16	مميزة
29	4.55	0.69	2.58	1.03	16.43	مميزة
30	4.68	0.69	3.09	1.09	12.73	مميزة
31	4.42	0.73	2.89	1.05	12.42	مميزة
32	4.93	0.43	4.01	0.95	9.13	مميزة

2- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الكمال القسري:

تم حساب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الكمال القسري للطلبة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ثم قورنت القيمة المحسوبة لمعامل الارتباط بالقيمة الجدولية له عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (398) والبالغة (0.098) فكانت علاقة جميع الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس دالة احصائياً، وهذا يعني عدم حذف اية فقرة منه ليبقى المقياس مكوناً من (32) فقرة، والجدول (10) يوضح ذلك.

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الكمال القسري

الجدول (10)

ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	الدالة	ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	الدالة
1	0.424	دالة	17	0.300	دالة
2	0.164	دالة	18	0.334	دالة
3	0.402	دالة	19	0.333	دالة
4	0.328	دالة	20	0.383	دالة
5	0.134	دالة	21	0.408	دالة

دالة	0.308	22	دالة	0.209	6
دالة	0.258	23	دالة	0.317	7
دالة	0.402	24	دالة	0.147	8
دالة	0.443	25	دالة	0.356	9
دالة	0.279	26	دالة	0.296	10
دالة	0.189	27	دالة	0.306	11
دالة	0.171	28	دالة	0.460	12
دالة	0.496	29	دالة	0.322	13
دالة	0.493	30	دالة	0.381	14
دالة	0.452	31	دالة	0.307	15
دالة	0.376	32	دالة	0.250	16

الخصائص السايكومترية لمقياس الكمال القسري:

الصدق: يعد الصدق من الخصائص السايكومترية المهمة فهو يرتبط بأهداف اداة القياس حيث ان الاختبار الصادق هو القادر على قياس الظاهرة التي وضع من اجلها (زكريا، 1999:78) وللتحقق من صدق اختبار مقياس الكمال القسري اعتمدت الباحثة نوعين من الصدق وهما:

1- الصدق الظاهري:

يمثل الصدق الظاهري نوع الفقرات ووضوحها وكذلك طريقة صياغتها وتم التحقق من ذلك عندما عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء المتخصصين في التربية وعلم النفس للحكم على دقة وصلاحيته فقراته في قياس الاهداف التي وضعت من اجلها (العجيلي وآخرون، 2001:130).

2- صدق البناء:

التحقق من صدق البناء لمقياس الكمال القسري من خلال المؤشرات التالية

- القوة التمييزية تم حسابها بأسلوب المجموعتين المتطرفتين، وظهر ان جميع قيم (ت) المحسوبة أكبر من قيم (ت) الجدولية ولم تحذف أي فقرة.

- الاتساق الداخلي (علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار) وظهر ان قيم معامل الارتباط قد تراوحت بين (0.134 - 0.496) وهو اعلى من قيمة معامل الارتباط الجدولية البالغة (0.098) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (398) ولهذا فقد بقي المقياس مكون من 32 فقرة إذ لم تسقط اي فقرة من فقراته من خلال الاداتين (تمييز الفقرات بأسلوب المجموعتين المتطرفتين والاتساق الداخلي).

الثبات: تم حساب الثبات بطريقتين:

الاولى: باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha فقد بلغت قيمتها المحسوبة (0.684) وهي قيمة ثبات مقبولة في المقاييس في العلوم التربوية والنفسية.

الثانية: التجزئة النصفية: وهي من الطرق المشهورة لإيجاد معاملات الثبات و بهذه الطريقة يعبر عن الاتساق الداخلي للفقرات. (Ebel & Frisble، 2009:263)

وحيث يتم تجزئة الاختبار الى نصفين متكافئين ويطبق الاختبار مرة فقط في حين يحصل الطالب على درجة لكل جزء ويتم حساب درجة الارتباط بين الجزأين (علام، 2006:235).

ولغرض حساب الثبات بهذا الأسلوب كان لابد من التأكد من تجانس تباين نصفي المقياس وتحقيقاً لهذا الغرض فقد استخدم (اختبار ف) وظهر ان قيمته قد بلغت 0.63 وهو اقل من قيمة (ف) الجدولية البالغة (0.098) عند درجة حرية (39.39) باعتبار حجم عينة الثبات (40 طالب وطالبة) وحجم عينة تجربة وضوح التعليمات والفقرات. وبعد التأكد من تجانس تباين ثبات نصفي المقياس تم تطبيق معامل ارتباط بيرسن وظهر ان قيمته قد بلغت (0.71) ولأن هذه القيمة تجري بثبات نصف المقياس لذا تم تصحيحها باعتماد معادلة سبيرمان وظهر ان قيمة معامل الثبات قد بلغت (0.83) وبهذا يكون المقياس جاهزاً للتطبيق النهائي على عينة النتائج مكوناً من (32) فقرة.

الوسائل الاحصائية:

1- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right) \times \frac{(\sum (X_1 - \bar{X}_1)^2 + \sum (X_2 - \bar{X}_2)^2)}{n_1 + n_2 - 2}}}$$

(حمادي، حسين ربيع) الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس

استعمل في حساب:

- القوة التمييزية لمهام استراتيجية تشفير المعلومات

- القوة التمييزية فقرات مقياس الكمال القسري

2- معامل ارتباط بيرسون:

$$r = \frac{\sum (X - \bar{X})(Y - \bar{Y})}{\sqrt{\left[\sum (X - \bar{X})^2 \sum (Y - \bar{Y})^2 \right]}}$$

(حمادي، حسين ربيع) الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس

استعمل في حساب:

- علاقة درجة كل مهمة بالدرجة الكلية لمقياس مهام الذاكرة

- العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة الواحدة والدرجة الكلية لمقياس الكمال القسري

- معامل الثبات بطريقة اعادة الاختبار وطريقة التجزئة النصفية

3- معادلة الفا كرونباخ

$$a = \frac{N \times C^{bar}}{D^{bar} + (N-1) C}$$

(عودة، 1988:570)

4- معادلة سبيرمان براون لتصحيح معامل الثبات المستخرج بطريقة التجزئة النصفية

$$r = 1 - \frac{\sum (X_i - \bar{X})^2}{\sum (X_i - \bar{X})^2 + \sum (Y_i - \bar{Y})^2}$$

(حمادي، حسين ربيع) الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس

5- اختبار كولمكروف سميرونوف لتحليل آراء المحكمين لمقياس الكمال القسري ومهام الذاكرة (اللفظية / الشكلية)

$$D = \text{Maximum} | F_1(X) - F_2(X) |$$

(عودة 1988:570)

الفصل الرابع / عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

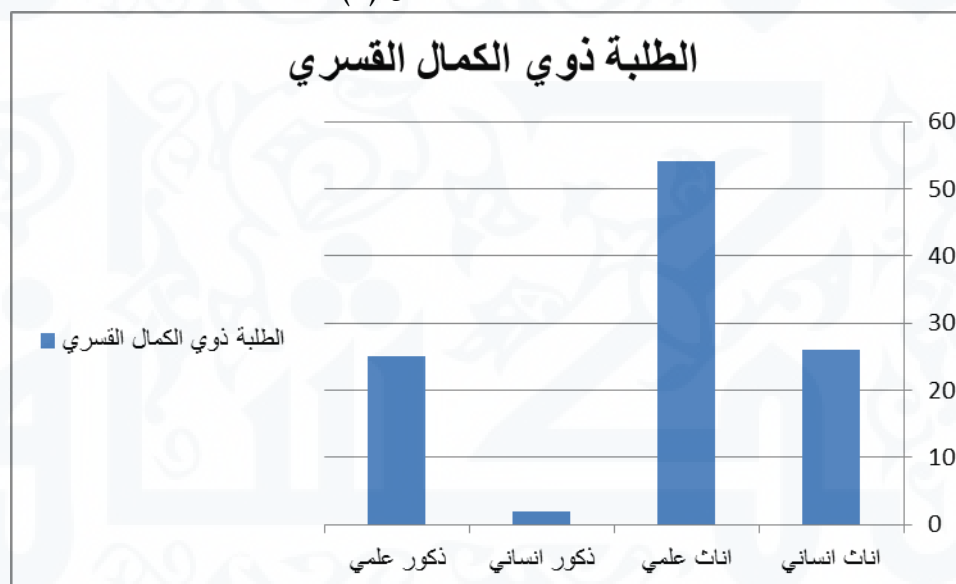
يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث في ضوء أهدافه وتفسير تلك النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ومن ثم الخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج وهي على النحو الآتي:

الهدف الاول: التعرف على طلبة الصف الخامس الاعدادي ذوي الكمال القسري وتم استخراجهم باستخدام معادلة فترة الثقة من خلال تطبيقها وتحديد درجة القطع وقد اعتبر الطالب الذي يحصل على درجة (136) فما فوق من ذوي الكمال القسري، فبلغ عددهم (107) طالباً وطالبة مرتبين كما في الجدول (11)

الجدول (11) اعداد الطلبة ذوي الكمال القسري

المجموع	ذكور علمي	ذكور انساني	اناث علمي	اناث انساني
107	25	2	54	26

الشكل (1)



طلبة الصف الخامس الاعدادي ذوي الكمال القسري

ولعل تفسير ذلك هو ان الموهبة واحدة من سمات ذوي الكمال القسري، فالطالب الموهوب يسعى دائماً للتميز فهو حريص كل الحرص على ان يكون الافضل وفي كفاح مستمر من اجل الحصول على المرتبة الاولى مهما تكن التكاليف وهذا ايضا جزء من سمات الفرد وخصائص سلوكه ضمن هذه المرحلة العمرية، ونزوعهم نحو الكمال والتميز هو جزء من تحقيق الذات لديهم (Clark)، (1992:125-127).

وهذا ما يتفق مع ما جاء في الفصل الثاني من اطار نظري يفسر الكمالية في سلوك الافراد
الهدف الثاني: توجد فروق دالة احصائيا في استراتيجيات تشفير المعلومات في الذاكرة (اللفظية/ الشكلية) لدى طلبة الخامس
الاعدادي من ذوي الكمال القسري وقرانهم العاديين.
وكما هو موضح في الجدول (12)

الجدول (12) دلالة الفروق في استراتيجيات تشفير المعلومات لدى الطلبة ذوي الكمال القسري وقرانهم العاديين

الطلبة ذوي الكمال	نمط الذاكرة	استراتيجيات تشفير المعلومات				قيمة كا 2 المحسوبة	قيمة كا 2 الجدولية *	الدلالة
		التعقد	التسميع	الصم	التفصيل			
القسري	اللفظية	83	95	15	127	38.88	7.81	دالة
	الشكلية	14	14	0	79			
العادي	اللفظية	307	439	258	195	970.67	7.81	دالة
	الشكلية	160	149	30	61			

ومن هذه المقارنات نجد ان ذوي الكمال القسري هم اكثر استخداما للاستراتيجيات العميقة التي تتضمن ترابط بين
الافكار والمعاني والصور المرسومة في الذاكرة مثل استراتيجية التفصيل في حين استخدامهم لاستراتيجية الصم اقل وهي تعتمد
على الحفظ الالي وهذا يظهر واضحا في الذاكرة اللفظية والشكلية في حين يميل العاديين الى استخدام التسميع وهي استراتيجية
تعتمد على التكرار حتى الحفظ في حين يكون استخدامهم للتفصيل الذي يتطلب بذل جهد وربط معاني اقل سواء بالذاكرة
اللفظية او الشكلية وربما يرجع ذلك لكونهم اقل دقة وضبط من ذوي الكمال القسري. (Martin, 2003:35)

وتفسير ذلك بان الاستراتيجيات المعرفية نوعين هي اما سطحية تبقى في الذاكرة قصيرة الامد مثل التسميع او عميقة
تحتفظ بالمعلومات لفترة طويلة في الذاكرة طويلة الأمد مثل التفصيل وهذا يوضح ان الموهوبين الانكفاء او ذوي الكمال القسري
يميلون الى استخدام الاستراتيجيات العميقة التي تتطلب ربط افكار ومعلومات في الذاكرة مما يؤدي إلى بقاؤها لفترة أطول كما
هو موضح في الإطار النظري للبحث.

وعلى العموم تكون الاستراتيجيات العميقة أكثر احتفاظاً بالمعلومة مثل استراتيجية التفصيل من الاستراتيجيات السطحية
مثل استراتيجية التسميع. (لندال، دافيدوف، 1983:353).

الاستنتاجات

- 1- ان للطلبة رغبة في تحقيق الكمال فهم يجبرون انفسهم في الحصول على المرتبة الاولى مما يجعلهم في مستوى متميز
ومحط اعجاب وثناء الآخرين عليهم.
- 2- تختلف استراتيجيات تشفير المعلومات لدى الطلبة ذوي الكمال القسري عن اقرانهم العاديين في الذاكرتين اللفظية
والشكلية.
- 3- استراتيجية التعقد غير دالة لصالح القسريين سواء في الذاكرة اللفظية او الشكلية.
- 4- استراتيجية الصم دالة لصالح العاديين في الذاكرة اللفظية والشكلية.
- 5- ان التسميع هي الاستراتيجية الأكثر شيوعاً لدى الطلبة العاديين في الذاكرتين اللفظية والشكلية.
- 6- ان التفصيل هي الاستراتيجية الأكثر شيوعاً لدى الطلبة ذوي الكمال القسري في الذاكرتين اللفظية والشكلية.

التوصيات:

- 1- تدريب المرشد التربوي في المدارس على استخدام معينات الذاكرة واستراتيجيات تشفير المعلومات لتأثيرها على سعة الخزن في الذاكرة والاسترجاع الافضل لمادة الدراسة وخاصةً في الامتحانات.
- 2- توجيه المؤسسات التعليمية الى الاستفادة من نتائج البحث وعقد الحلقات النقاشية لتوعيتهم واستخدام افضل الاساليب المناسبة لفئاتهم العمرية.
- 3- توعية الآباء والأمهات من خلال مجالس الآباء والمعلمين على استخدام استراتيجيات تشفير المعلومات وزيادة استيعاب الذاكرة.
- 4- ان تقوم مديرية الاعداد والتدريب بإعداد المعلمين والمدرسين ووضع برامج لتطويرهم في مجال استخدام هذه الاستراتيجيات.
- 5- الاهتمام بالطلبة المتفوقين والمحافظة على المستوى العالي للأداء وتوجيههم بعيداً عن النزوع الى الكمال والمثالية بصورتها السلبية.

المقترحات:

- 1- إجراء دراسة مماثلة على عينة من طلاب الابتدائية للتعرف على استراتيجيات التشفير باختلاف الفئة العمرية.
- 2- إجراء المزيد من الدراسات حول استراتيجيات تشفير المعلومات مع متغيرات أخرى كأن تكون استراتيجية تشفير المعلومات وأثرها في رفع مستوى أداء الطلبة في الامتحان.
- 3- إجراء دراسة عن الكمال القسري وعلاقته بمتغيرات أخرى كتقدير الذات وزيادة التحصيل والتشاؤم.
- 4- إجراء دراسة عن الكمال القسري وتطبيقها على شرائح اجتماعية غير شريحة الطلبة وأثر ذلك في حياتهم اليومية.

المصادر العربية:

- الإزيرجاوي، فاضل محسن (1991) أسس علم النفس التربوي، دار الكتب للطباعة والنشر - الموصل.
- الزغول، رافع النصير والزغول، عماد عبد الرحيم (2003): علم النفس المعرفي، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- المعجم الوجيز، 541، 1994
- بركات، زياد (2005): تأثير التنشيط الذاتي للذاكرة على التحصيل العلمي، دراسة تجريبية لدى الطلبة باستخدام مساعدات التذكر وقادحات الذاكرة. مجلة شبكة العلوم النفسية العربية.
- خير الله، سيد محمد والكناني، ممدوح (1983): سايكولوجية التعلم. دار النهضة العربية، بيروت.
- رزق، محمد عبد السميع (2005): الاتجاهات الحديثة في دراسة مهارات الاستدكار شبكة معلومات الانترنت.
- عدس، عبدالرحمن (1999): علم النفس التربوي، نظرة معاصرة. دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- عبدالخالق، أحمد (1997): زمن الرجوع البصري. دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية - مصر.
- سيد أمام، والشريف، صلاح الدين (1999): ما وراء الذاكرة استراتيجيات التذكر، اساليب الاستدكار والحمل العقلي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية - العدد الخامس عشر الجزء الثاني، جامعة اسيوط - مصر.
- منصور، علي (1988): علم النفس التربوي الجزء الثاني منشورات جامعة دمشق.

المصادر الأجنبية:

- Flett, G. L. & Hewitt, P. L. Oliver, J. L. & Macdonald, S. (2002). Perfectionism in children and their Parents: A developmental analysis. In Flett, G. L. & Hewitt, P. L. (Eds (Perfectionism: theory, research and treatment (pp. 89–132). Washington. D.C American Psychological Association.
- Herrman, H ; Raybeck, J. and Gutman A. (1993): Attention and Human Memory System. Memory and cognition, 21, PP. 156–161.
- Haberlandt, 1997: 210 haberlandt, k (1991): Human Memory. Allyn an Bacon.
- Jensen, A. R. (1987): the Beyond Factor Analysis in running .
- R. R. Glover J. A. Conoley & Witt J. C (Eds) the influence of cognitive Psychology on testing, N. J. Lawrence Erlbaum Asso.
- Martin, A. J. (2003a). How To Motivate your Child for school and Beyond. Sydney, Australia: Bantam.
- Meece, J. L. (1997): Child and Adolescent Development for Educators McGraw–Hill G, USA.

الاستهواء المضاد لدى طلبة كلية التربية الأساسية

أ.م.د. سعدية كريم درويش البياتي الباحث. محمد جبار كاظم الجنابي

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية

The Opposite Attitudes of the Students of College of Basic Education

Asst. Prof. Sa'adya Kareem Darweesh Researcher Muhammad Jabar
College of Basic Education/ University of Al-Mustansiria

Mohammadg103@gmail.com

Abstract

The present study aims at assessing the opposite attitudes of the students of College of Basic Education And finding the difference between males and females. To fulfill the aims of the study, a sample of (100) students of the students of College of Basic Education, Dept. of Computer. A questioner of (35) items has been designed. It is distributed on three fields: the first, is about self affirmation (13) items, the second, about rational thinking (10) items, the third, about persuasion (12) items. The results of the study reveals: that the students have opposite attitudes and there is difference in opposite attitudes between males and females.

Keywords: Alasthoa, Alasthoa counter-phenomenon, behavior, characteristic, university students

المخلص

يهدف البحث الحالي للتعرف على مستوى الاستهواء المضاد لدى طلبة كلية التربية الاساسية وايجاد الفرق بين الذكور والاناث، ولغرض تحقيق هدفي البحث قام الباحثان بالإجراءات الآتية:

اختيار عينة عشوائية من طلبة كلية التربية الاساسية بلغ عددها (100) طالباً وطالبة من قسم الحاسبات، وبناء مقياس الاستهواء المضاد البالغة عدد فقراته (35) فقرة موزعة على ثلاث مجالات، المجال الاول تأكيد الذات (13) فقرة، والمجال الثاني التفكير المنطقي (10) فقرات، والمجال الثالث الاقتناع (12) فقرة وتم استخراج صدق المقياس الظاهري وصدق البناء والثبات بطريقتي اعادة الاختبار والفا كرونباخ، وبعد تفريغ البيانات اتضح من النتائج ان الطلبة يتمتعون بالاستهواء المضاد وهناك فروق في الاستهواء المضاد بين الذكور والاناث ولصالح الاناث، وكانت اهم التوصيات في ضوء النتائج هو الاستفادة من مقياس الاستهواء المضاد الذي تم بناءه في البحث الحالي في المراكز والوحدات الارشادية في الجامعات، واقترح الباحثان اجراء دراسة للتعرف على اثر استخدام الاساليب الارشادية كأسلوب ايقاف التفكير في خفض الاستهواء السلبي لدى طلبة المرحلة الاعدادية

الكلمات المفتاحية: (الاستهواء، الاستهواء المضاد، ظاهرة، سلوك، سمة، طلبة الجامعة)

الفصل الاول

مشكلة البحث

ان انتشار ظاهرة الاستهواء تساعد الفرد على تبني الثقافات الغربية التي تتبناها العديد من الهيئات العالمية بغية افساد الشباب، ويساعد في ذلك شيوع اللامبالاة بين الكثير من افراد المجتمع وضعف الكثير من القيم مع عدم القدرة على تبني اهداف في الحياة مما يؤدي بوقوع الشباب فريسة لهذه الظاهرة التي قد تؤدي الى تدهور جيل او احيال قادمة تخلق منهم مجتمعا استهوائيا مرضا (الزاغة، 2010: 23).

كما ان الاستهواء يؤدي دوراً كبيراً في سلوك الفرد واختيار علاقاته وطريقة تعامله واساليب حياته، حتى عَدَّ المحرك الذي يوجه الفرد الذي يتأثر به (الزبيدي، 2010: 291).

وان استمرار التأثير بهذه الظاهر يؤدي الى ان تصبح سمة من سمات الشخصية، ولا تتوقف قابلة الفرد للاستهواء على نقل الافكار الجديدة بل تتعدى ذلك بنقل الافكار السلبية اللاعقلانية والمعتقدات الخاطئة، كما يسهم انتشارها بين الطلبة الى تبني تلك الافكار وممارستها فعلياً، ضاربا بذلك كل القيم خانعا وراضيا بكل ما يخالف العرف والعادات والتقاليد والقانون (ابو رياح، 2006: 15) و كلمة الاستهواء ذُكرت في القرآن الكريم (كَالَّذِي اسْتَهْوَتْهُ الشَّيَاطِينُ فِي الْأَرْضِ حَيْرَانٌ لَهُ أَصْحَابٌ يَدْعُوهُ إِلَى الْهُدَىٰ انْتِهَا) (سورة الأنعام الآية 71).

وعلى الرغم من ذلك فان شخصية الافراد بهذا العمر لديها دافع تقدير الذات لذا من الصعوبة ان يحمل الفرد رايًا او فكرة او معتقدا مالم يعتقد بصحته وهذا ما نسميه بالاستهواء المضاد (Festinger counter suggestion, 1957:9) وخاصة ان طلبة الجامعة اكثر انفتاحا ومشاركة وتحسسا لمشاعر الآخرين، وأكثر نضجاً في تعاملهم وتجاربهم مع مستلزمات التغيير الا ان كثرة الاضطرابات والاحباطات والنوازع المختلفة التي تتعرض لها فئة الشباب يمكن ان تؤثر على غايتهم العلمية، وعلى الرغم من كثرة الدراسات والبحوث التي تناولت مشكلاتهم الا ان النظام التعليمي الجامعي لايزال بحاجة الى مزيد من الاهتمام والرعاية النفسية بهذه الشريحة وخاصة انهم امام منعطف كبير يتمثل بالانتقال الى الحياة المهنية في المستقبل، والتي تتطلب منهم مسؤولية كبيرة تتمثل في بناء فكري رصين غير منقاد الى الاستهواءات والاغراءات لكي تضمن الجامعة بان خريجها قادرين على تحمل المسؤولية، ولا بد من مساعدتهم على استقلالية الراي في التصدي للمشكلات والسلوكيات المنحرفة التي يتعرضون لها بأنفسهم بناءً على معرفتهم واساليبهم المعرفية (شطب، 2014: 415).

وانطلاقاً مما تقدم فان مشكلة البحث الحالي تناولت شريحة مهمة من شرائح المجتمع والتي هي شريحة الشباب الجامعي، وهذه الشريحة تواجه الصراعات والضغوطات النفسية ومتطلبات العصر المليئة بالمشاكل والتي هي اساساً لهذه الضغوطات والصراعات النفسية انعكاسات سلبية على المجتمع. وتكمن مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الاتي: هل طلبة كلية التربية الأساسية لديهم استهواء مضاد؟

اهمية البحث

تمثل المرحلة الجامعية مرحلة مهمة في حياة الفرد كما ان الشباب في هذه المرحلة يمثلون طاقات هائلة ومصدراً بشرياً هاماً لتنمية المجتمع، لذا فهي تتميز بمجموعة من الخصائص التي تجعل منها واحدة من أخطر مراحل الحياة واخصبها وأكثر صلاحية للتجاوب مع المتغيرات السريعة والمتلاحقة التي يتميز بها العالم اليوم (شطب، 2014: 415). ولكن في معظم بلدان العالم وعلى مدى فترة طويلة ضلّت الجامعة منعزلة عن مجتمعاتها تجتهد في طلب المعرفة لذاتها، وتتشد فيها النظرية دون التطبيق، الا ان مع المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية التي شهدتها القرن العشرين تطورت الجامعات واصبحت تمثل موقع القيادة في التطور والتقدم في المجتمع بما تقدمه من حلول للمشكلات الراهنة والمستقبلية، اذ أصبح التعليم الجامعي من الوسائل الرئيسية التي تساعد الدول على اللحاق بالحضارة الحديثة (متولي، 1994: 81).

ويعد الاهتمام بسلوك الطلبة وتوافقهم من الامور الضرورية في تقدم المجتمع، وان مرونة سلوكهم مسالة حيوية لا بد للباحثين من مواجهتها ودراستها من اجل تحقيق اعلى مستوى من توظيف الطاقة وتطويرها وفقاً لحاجة المجتمع، لانها شريحة تستحق العناية والاهتمام واستثمارها استثماراً حيوياً في بناء المجتمع من النواحي الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، فالشباب يمثلون القاعدة الأساسية التي تتقبل التغيير والاسهام في احداث التغييرات الحضارية بما يتناسب مع متطلبات العصر (الكيال وشويو، 1990: 76).

اذ تقوم قابلية الاستهواء (suggestibility) بدور كبير في تكوين الاتجاهات الاجتماعية والمعنوية نحو الآراء والمعتقدات والنظم الاجتماعية ولاسيما عندما تكون صادرة من اشخاص بارزين او افراد موثوق بهم او افراد ذوي نفوذ، ويعتقد هذه الافكار والآراء افراد كثيرون، كما في اتجاهات الاسرة نحو الدين والوطن والنظام الاجتماعي ونحو الحلال والحرام والحق والباطل والخير والشر وغيرها (مرعي وبلقيس، 1984: 157). وان الفرد يمتلك ميل فطري واذعان ذاتي الذي يجعله يصطارع مع تأكيد الذات لذا فان دوافع الخضوع قد تكون قوية عند بعض الشباب بحيث تحملهم على الميل الى الاستهواء والاذعان اليه من اجل تحقيق بعض الاهداف، بينما تكون وافع الخضوع عند البعض الاخر من الشباب ضعيفا وبعبارة اخرى يكون دافع تقدير الذات قويا وبهذا يقل تقبل الاستهواء (القرة غولي والعكيلي، 2012: 217).

لذا فان الاستهواء المضاد يعد نوع من انواع الاستهواء متأصلاً في النفس الانسانية ويمثل نزوعها نحو مقاومة الايحاء (الاستهواء) وذلك من خلال تأكيد الذات والاستقلال في الفكر والراي وممارسة التفكير الناقد، والاقتناع والقبول والرضا بما يطرح على الفرد ان كان مدعماً بالأدلة والبراهين المقنعة، وهذا هو مفتاح الابداع الانساني وان الافراد الذين يتمتعون بمستوى عالي من الذكاء لا يقعون فريسة سهلة لايحاء (الاستهواء) الاخرين (sharma, 82, 1992).

وان اهمية الاستهواء المضاد (counter suggestion) تأتي في صد كل الآثار الجانبية لتقبل الافكار السلبية من الآخرين، ولا سيما انها سمة متأصلة في النفس الانسانية الا ان هذا التأصل بحاجة الى بناء نفسي ومعرفي لدى الطلبة من اجل تحصينهم من المتغيرات النفسية والاجتماعية والفكرية التي يعيشونها اثناء حياتهم الجامعية، واذ ما انعكست على حياة الطالب الجامعي فأنها سوف تؤثر ايجابيا على جوانب حياته ودراسته ومهنته (حسين ومحمد، 2000: 144). فعلى النظام الجامعي المحافظة على البناء النفسي للطلبة بما يحقق لهم شخصية ناجحة ومرتزة، قد تبرز امامه عدد من الموقف والمشكلات تستدعي منه حلا يسهل عليه التفاعل والتوافق، لذا فان مثل هذه المشكلات والمواقف تتطلب من الطالب الجامعي حالة من اليقظة والوعي (شللر، 1990: 63). وان الفرد كلما كان قليل الدراية ومنخفض الوعي ومتخوفا من استقلالية الراي تقل مقاومته للتأثيرات السلبية للاستهواء (الحفني، 1995: 302).

وهناك دراسات وبيات اكدت على سمات الشخصية المضادة للاستهواء، واصبح من الضروري ان يعمل النظام التعليمي بشكل عام على تأصيل هذه الخصائص ضمن متطلبات الشخصية خلال جميع المراحل التعليمية، لما لهذا السمات من دافع يظهر في صورة منافسة بين الطلبة على تحصيل المعلومات والخبرات والمهارات التي يراها الطلبة لتأكيد ذواتهم ومن هذه الدراسات هي دراسة (دايفدوف،1983) التي تشير الى سمات الافراد الذين يحملون استهواءً مضاداً ومنها الذكاء، والقدرة على مقاومة الضغوط، والثقة بالنفس، وتحمل المسؤولية، والاستبصار بالذات، وغيرها من السمات التي تساعد الافراد الطلبة على التمسك بمعتقداتهم وافكارهم وآرائهم (دايفدوف،1983: 761). وأشارت دراسة (هانت وهلتن، 1988: 317) الى ان الافراد الذين لديهم ثقة عالية بأنفسهم يكونون اقل حاجة للمعلومات من الاخرين، مقارنة بحاجة الافراد غير الواثقين بأنفسهم. ومما تقدم يمكن ايجاز اهمية البحث الحالي كما يلي:

1. تتجلى اهمية هذه الدراسة انها تجري في المجتمع العراقي وبالتحديد طلبة الجامعة.
2. تعد دراسة اضافية للمكتبة العربية عموما والمكتبة العراقية خصوصا في حقول المعرفة النفسية.
3. اهمية هذه الدراسة على شخصية الطالب ودورها في توجيه سلوكه.

هدفی البحث

1. يستهدف البحث الحالي الى التعرف على الاستهواء المضاد لدى طلبة كلية التربية الاساسية.
2. الفروق في الاستهواء المضاد بين الذكور والاناث.

تحديد المصطلحات

الاستهواء المضاد counter suggestion

عرفه كل من:

- ❖ ابو حطب وفهمي (1984): هو نوع من الاستهواء يقصد به كف استهواء سابق (ابو حطب وفهمي، 1984: 36).
- ❖ القوسي (1993): هو مخالفة كل ما يلقي على الشخص من اقوال واءراء صحيحة او خاطئة (القوسي، 1993: 85).
- ❖ العكلي (2011): هو قدرة الفرد على مقاومة الايحاء (رايا او فكرة او معتقدا او سلوكا) بالنزوع نحو تأكيد الذات (الاستقلالية) واستعمال التفكير المنطقي في التمييز والنقد، والاقتناع بما يطرح عليه ان كان مدعما بالادلة والبراهين المقنعة (العكلي، 2011: 18).
- ❖ فليح (2013): هو سعي الفرد الى رفض او مخالفة بعض اراء وافكار واقوال ومعتقدات الاخرين التي لا تتفق مع ما لديه من مدركات وحقائق بغية تأكيد الذات واستخدام التفكير المنطقي والاقتناع بما يطرح عليه (فليح، 2013: 16).
- ❖ شطب (2013): هو نزعة الفرد نحو تجنب مسايرة الاخرين ازاء الموافق المختلفة وعدم الخضوع لافكارهم ومعتقداتهم بما يضمن تقديرا ايجابيا للذات (شطب، 2013: 17).

التعريف النظري لمتغير الاستهواء المضاد

قام الباحثان بتعريف الاستهواء المضاد على وفق نظرية فستكر.

"هو قدرة الفرد على مقاومة الايحاء (الاستهواء) والابتعاد عن تمثيل الافكار التي لا تتسجم مع آرائه وافكاره ومدركاته واعتقاداته والميل نحو توكيد الذات والافكار المنطقية، والاقتناع بما يطرح عليه من الادلة والبراهين وقف اسس منطقية".

التعريف الاجرائي

هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة خلال اجابتهم على فقرات مقياس الاستهواء المضاد الذي أعده الباحث لهذا

الغرض.

الفصل الثاني

الاستهواء the suggestion

معنى واصل نشوء الاستهواء

ظاهرة فطرية اجتماعية نعتت بانها دافع او ميل او نزعة يخضع لها الانسان في بداية حياته، ويتقدم العمر تختلف درجة خضوعه لهذه الظاهرة تبعا لجنسه واستقلاليته وذكائه وخبرته وحالته الانفعالية. لذا فان مفردة الاستهواء ذكرت في القران الكريم (كَالَّذِي اسْتَهْوَتْهُ الشَّيَاطِينُ فِي الْأَرْضِ حَيْرَانٌ لَهُ أَصْحَابٌ يَدْعُوهُ إِلَى الْهُدَى اثْنَيْنِ) (سورة الأنعام الآية 71). (القرة غولي والعكلي، 2012).

"واستهوته الشياطين" ذهب بهواه وعقله، وقيل استهوته، التهمته وحيرته (ابن منظور، ج15: 169).

اما اصل كلمة الاستهواء في الفلسفة فهي القابلية على تصديق اراء الاخرين دون التحقق من صدقها. وقد عرفها علم المنطق بانها حالة من الركود العقلي التام التي لا يسعى الفرد المصاب بها الى التفكير بل يسلم دفة سفينته الفكرية للأخرين الذين يقودونه حيث يشاءون. لذلك فهي من ضمن العوامل الذاتية للوقوع في خطأ التفكير والتقدير (نظير، 2009: 1)

اذ تقوم القابلية للاستهواء في دور كبير في تكوين اتجاهاتنا وعواطفنا نحو الآراء والافكار والمعتقدات والنظم الاجتماعية. ويقصد بالقابلية للاستهواء سرعة تصديق الفرد وتقبله للآراء والافكار دون نقد او مناقشة او تمحيص، خاصة اذا

كانت صادرة من شخصيات بارزة ذات نفوذ او كانت يعتقها عدد كبير من الناس، فنحن نستقبل الآراء والافكار والمعتقدات التقليدية الشائعة في مجتمعنا دون نقد او تحليل، وخاصة تلك التي تسود جو الاسرة التي تنشأ في احضانها، كاتجاهات الاسرة نحو الدين والوطن والاتجاه الاجتماعي او الاقتصادي واتجاهاتها نحو الحق والباطل ونحو الخير والشر والمسالمة والعنوان، لذا فنحن نحمل معنى من عهد الطفولة كثير من الانحيازات الضحلة والسيئة حيال بعض الاشخاص او الجماعات او العادات (راجع،1968: 97).

إذا فالشخص الاستهوائي يكون اكثر استعدادا للميل الى تصديق ما يقال له من غير تمحيص ولا تحقيق، وبعض الافراد يتميزون بالاستهوائية الشديدة، وكما ذكرنا بان ال اثر الاستهوائي للسلوك اكبر من ال اثر الاستهوائي للكلام. مثلا اذا كان شخصا ما سائراً في طريق ومصطحبا معه طفل، واعترضا كلبا هائج فقد يقول للطفل كن شجاعا ولا داعي للخوف من الكلاب ولكن قد يبدو في حركاته ونبرات صوته ما يدل على ما عنده من الخوف، وفي هذه الحالة لا جدوى ما يقوله للطفل، وانما يأخذ فكرته من سلوك الشخص الذي يدل عليه، وذلك لان سلوكه كان تعبيرا صادقا بالرغم ما وجهه للطفل من كلام(القوصي، 1957: 192).

اما الاستهواء المضاد هو نوع من الاستهواء متأصل في بعض الافراد يمثل نزوعهم نحو مقاومة ال احياء، وذلك من خلال تأكيد الذات والاستقلال في الراي والفكر وممارسة التفكير الناقد، والاقتناع والقبول والرضا بما يطرح على الفرد، وهذا هو مفتاح الابداع الانساني (العكيلي،2011: 101).

وفي هذا الصدد فقد ذكر العالم الكسندر كوفالوف (1975،Alexandar kovalov) ان الاستعداد لعدم تقبل الاستهواء يزيد مع تقدم العمر، كما هو ممكن لتقبل الاستهواء في مرحلة الطفولة المبكرة والمتأخرة كما هو في مرحلة المراهقة، اما بالنسبة للشخص في المرحلة الجامعية فهو اصعب بكثير، فلا يحدث الاستهواء الا في حالات فردية وظروف معينة فقط، ولا سيما اذا كان الاستهواء يتعلق بأوضاع الفرد وآرائه ومواقفه الحياتية، وان الاستهواء يحدث عند الافراد غير المستقلين او ذوي ال ارادة الضعيفة، اما المستقلين يرفضون كل ما اوحى اليهم به، ولا يحاولون التصرف كما يطلب منهم لا بعد ان يفكروا في الامر (كوفالوف،1975: 73).

وقد اشار جوفمان (1956،Goffman) الى امكانية تفسير الاستهواء المضاد من خلال المنظور الاجتماعي النفسي بالاستناد الى مفهوم تقدير الذات في الحياة اليومية، وقد افترض (جوفمان) ان تعاملنا مع الآخرين يشبه احيانا عملية تعامل الممثلين والتعبير عن آرائهم على المسرح (الاشارات، ال احياءات) واننا نقدم انفسنا للآخرين بأدوار محددة تتماشى مع الدور الذي نرسمه لأنفسنا، والبحث عن طريقة لكي يفسر الآخرون سلوكياتنا من اجل ايجاد التغيير المناسب لسلوكياتهم نحونا (القرة غولي والعكيلي،2012: 102).

وقد ذكر العالم الامريكي البورت (G.W.Allport) ان هناك ميلا فطريا ثابتا من ال ادعان الذاتي والذي يصطرح مع دافع تقدير الذات، مع وجود عوامل التفوق الواضحة الجلية، وعلى هذا فقد يكون دافع الخضوع هذا قويا بدرجة كبيرة عند بعض الافراد بحيث تحملهم على الميل الى الاستهواء او ال ادعان له، وقد يكون الخضوع عند البعض الآخر ضعيفا وبعبكسه يكون دافع تقدير الذات قويا، وبهذا يقل اثر الاستهواء، وذكر ان الافراد الذين يتقبلون الاستهواء تنقصهم القدرة على المقاومة (تأكيد الذات) والمقترحات التي تتعرض مع خططهم التي يصممونها ذاتيا (فالنتاين،1955: 250).

ولذلك يعد الاستهواء المضاد عملية فطرية نعتت بانها ميل او دافع او نزعة او استعداد يخضع لها الانسان منذ بداية حياته، وبتقدم العمر تختلف مقاومته لهذه الظاهرة تبعا لدرجة ذكائه ونضجه وثقافته ووعيه الذاتي وشعوره بجانب ذاته الخاصة

ووعيه بمدرجاته البيئية ونشاطه الذهني وقدرته على التمييز فضلا عن رزائنه واتزانته النفسي والشخصي والاجتماعي (الخولي، 1976: 431).

النظريات التي فسرت الاستهواء المضاد

لقد تناولت بعض الاطر النظرية متغير الاستهواء المضاد Counter- Suggestion، وذلك من خلال الاطار العام او الفكرة العامة للنظرية، ومن هذه النظريات :

1. نظرية المجال Field Theory : كيرت ليفين Kurt Levin

ان صاحب هذه النظرية هو كورت ليفين (Kurt Levin) احد علماء علم النفس في المانيا الذي صاغها عام (1935)، وقد نظر للأحداث السلوكية في ضوء مكون (حيز الحياة) الذي يتضمن حاجات الفرد وامكاناته المتاحة للسلوك على نحو ما يدركها، وكل مظهر للبيئة المادية للفرد لا يكون جزءا من (حيز الحياة) ولا يستجيب له على نحو مباشر، فانه يمثل الغلاف الخارجي لحيز الحياة، ولفهم سلوك الفرد في اي لحظة يجب علينا ان نفهم القوة النفسية التي تعمل حينذاك (لازاروس، 1981:70).

ويرى (ليفين، Levin) ان هناك قوة نفسية مؤثرة اطلق عليها " القوة الموجهة " وهي قوة ذات فاعلية للتأثير على الافراد وتحركهم في اتجاه معين نتيجة وجودهم في منطقة مثيرة في المجال الذي يتواجدون فيه، وهو بذلك يؤكد على دور العلاقات الاجتماعية في الاستهواء (جابر، 1986 : 290).

2. نظرية التنافر المعرفي (ليون فستنجر Cognitive Dissonance Lion festinger)

ان ما تعنيه كلمة معرفي (cognitive) في جزء منها هي العلاقات بين عناصر المعلومات المعرفية التي تشمل (الأفكار والآراء والمدرجات والمفاهيم والمعتقدات والتوقعات، والمعلومات)، أما التنافر (Dissonance) فيعني عدم الانسجام او تضارب او تنافر عناصر المعلومات المعرفية التي تشمل (الأفكار والآراء والمدرجات والمفاهيم والمعتقدات والتوقعات والمعلومات)، وهي حالة مؤذية يحاول الفرد فيها إيجاد طريقة لحل هذا التنافر، ويُعرف التنافر المعرفي بأنه (قلق نفسي وتوتر سببه عدم الثبات على فكرة من فكرتين او أكثر متضاربة فيما بينها (فكرة، رأي، فعل) يقدم حافزاً للعمل بالأسهل من اجل استعادة الانسجام المعرفي بين الأفكار)، وعادة ما نقوم بالتغيير دون حتى ان ندرك بأننا قمنا بذلك (Judson، 1967، p.42).

وان الفرد الذي لديه تنافر معرفي يكون في وضع نفسي متوتر غير سار او في حالة من عدم الانسجام تنشأ لدى الفرد، وان مثل هذه الحالة بسبب وجود تناقض بين اثنين او اكثر من العناصر المعرفية التي يحملها الفرد حول ذاته حول البيئة المحيطة به بحيث يكون كل عنصر منها مضادا للآخر مثل التناقض بين سلوك الفرد واتجاهاته او التناقض بين اتجاه واتجاه اخر او بين صور الذات والسلوك. وان حالة التنافر تولد دافعا لدى الافراد من اجل التخلص او التقليل منها بحيث يزداد مستوى الدافعية لتخلص من حالة التنافر بازدياد حجم او مستوى التنافر المعرفي. فكلما كان حجم التنافر المعرفي كبيرا كانت الدافعية للتغيير اكبر، وبالتالي فان حجم الجهد المبذول من قبل الفرد يكون اكبر. (الريماوي وآخرون، 2000: 383).

ان الحالة النفسية التي يسعى الفرد الى تحقيقها هي حالة التوافق المعرفي مع نفسه، وازالة حالات اختلاف المعرفي، ان الانسان بطبيعته يميل الى حالة المعرفة واكمال الناقص، وحل موقف الصراع او الازمة، او الوصول الى حالة التوافق مع الذات ومع البنية المعرفية والعقائدية، وتحمل المسؤولية الشخصية عما يترتب على ذلك.

ان التنافر المعرفي حالة نفسية تنتج عن ضيق وتوتر واضطراب ما لدى الفرد من معرفة وما يتلقاه في الموقف الذي يواجهه. ويمكن التعبير عنه كالآتي:

1. حالة ضيق تعتبر نفسيا غير مريحة، تدفع الفرد نحو تقليل التنافر وتجنب المعلومات التي تحتمل زيادة التنافر.

2. حالة من التوتر النفسي تتضمن خصائص دافعية تشبه تلك التي تكون في حالة الجوع والعطش، لكن تخفيض حالة التوتر النفسي لا يعتبر سهلاً كما في حالة الجوع والعطش، لان فهم عدة بدائل موجودة امام الفرد تجعله في حالة من التوتر.
3. شعور بعدم التوافق يتم في اعماق اللاوعي مسببا اضعاف او عجز للفرد بشكل واضح حيث يؤثر على انتاجيته وفاعليته، وحتى يقلل الفرد من عدم الراحة المرتبطة بالتناظر يجب عليه ان يعي المشكلة ويعرف طبيعتها ودرجتها.
4. عدم التوافق الادراكي المعرفي بين اتجاهاتنا وسلوكنا، هذا ما يدفعنا لنغير اتجاهاتنا لتصبح متسقة مع اعمالنا.
5. حالة عدم ارتياح نفسي بسبب عدم الاتساق بين معتقدات الفرد واتجاهاته وبين سلوكياته.
6. حالة دافعية غير سارة تدفع الفرد لتقليلها (قطامي، 2012: 25-28).

الدراسات السابقة

اولاً: دراسة (فليح 2013) : الموسومة بـ "الاستهواء المضاد وعلاقته بفاعلية الذات وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة".

1. الهدف: تهدف هذه الدراسة للتعرف الى:
 1. درجة الاستهواء المضاد لدى طلبة الجامعة.
 2. الفروق الاحصائية في الاستهواء المضاد لدى طلبة الجامعة على وفق متغيري الجنس (ذكور - اناث)، والتخصص (علمي - انساني).
 3. درجة فاعلية الذات لدى طلبة الجامعة.
 4. الفروق الاحصائية في فاعلية الذات لدى طلبة الجامعة على وفق متغيري الجنس (ذكور - اناث)، والتخصص (علمي - انساني).
 5. درجة جودة الحياة لدى طلبة الجامعة.
 6. الفروق الاحصائية في جودة الحياة لدى طلبة الجامعة على وفق متغيري الجنس (ذكور - اناث)، والتخصص (علمي - انساني).
 7. العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث الثلاثة؟ ومدى اسهام متغيري (فاعلية الذات وجودة الحياة) في التباين الكلي لمتغير الاستهواء المضاد لدى طلبة الجامعة.
2. العينة: تكونت عينة الراسة من الطلبة في جامعة القادسية وبلغ عددها (398) طالبا وطالبة من الاقسام العلمية والانسانية بواقع (194) طالبا و(204) طالبة.
3. الحدود: تتحدد هذه الدراسة بطلبة (المرحلة الثالثة) من المراحل الجامعية للاقسام العلمية والانسانية في جامعة القادسية للعام الدراسي (2012 - 2013).
4. ادوات الدراسة: قامت الباحثة ببناء مقياس لمتغير الاستهواء المضاد، وتبنى اداتين هما مقياس (محمود 2008) لمتغير فاعلية الذات ومقياس (جميل 2008) لمتغير جودة الحياة.
5. الوسائل الاحصائية: استخدمت في هذه الدراسة الوسائل الاحصائية التالية: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، الاختبار التائي لعينة واحدة، معامل ارتباط بيرسون، معادلة الفاكرونباخ، مربع كاي لعينة واحدة، ومعامل الانحدار.
6. النتائج: توصل الدراسة الحالية الى النتائج التالية:

1. ان طلبة الجامعة يتمتعون بالاستهواء المضاد، اي عدم القبول بالرأي المقدم اليهم الا اذا كان مدعما بالادلة والبراهين او الحقائق.
2. توجد فروق دالة احصائياً في الاستهواء المضاد لصالح الذكور.

3. لا توجد فروق دالة احصائياً في الاستهواء المضاد على وفق متغير التخصص (علمي-إنساني).
 4. ان طلبة الجامعة يتمتعون بفاعلية الذات.
 5. توجد فروق دالة احصائياً في درجة فاعلية الذات على وفق متغيري (الجنس-التخصص) لصالح الذكور.
 6. ان طلبة الجامعة يتمتعون بجودة الحياة.
 7. توجد فروق دالة احصائياً في درجة جودة الحياة لصالح الذكور.
 8. لا توجد فروق دالة احصائياً في درجة جودة الحياة على وفق متغير التخصص (علمي-إنساني).
 9. ان متغيري (فاعلية الذات وجودة الحياة) اسهما في متغير الاستهواء المضاد، وان تلك المتغيرات تتسم بعلاقة ارتباطية وتتفاعل بعضها مع بعض (فليح، 1013: ط - ل).
- ثانياً: دراسة (شطب2013): الموسومة بـ"الاسلوب المعرفي - الشمولي وعلاقته بالاستهواء المضاد لدى طلبة الجامعة".
1. الهدف: تهدف هذه الدراسة للتعرف الى:
 - 1- الأسلوب المعرفي (الشمولي - التحليلي) لدى طلبة الجامعة.
 - 2- دلالة الفروق في الأسلوب المعرفي (الشمولي - التحليلي) لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات:- الجنس والتخصص والصف الدراسي.
 - 3- الاستهواء المضاد لدى طلبة الجامعة.
 - 4- دلالة الفروق في الاستهواء المضاد لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات :- الجنس والتخصص والصف الدراسي.
 - 5- العلاقة بين الأسلوب المعرفي (الشمولي - التحليلي) والاستهواء المضاد لدى طلبة الجامعة.
 2. العينة: تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة بواقع (193) طالب و(207) طالبة.
 3. الحدود: تحددت هذه الدراسة بطلبة جامعة القادسية للتخصص العلمي والإنساني للعام الدراسي(2012 - 2013).
 4. ادوات الدراسة: قام الباحث ببناء مقياس مقياس الاسلوب المعرفي (الشمولي - التحليلي) وذلك بالاعتماد على نظرية (كاجان)، ومقياس الاستهواء المضاد بالاعتماد على نظرية التناظر الادراكي لـ"فستكر".
 5. الوسائل الاحصائية: استخدمت في هذه الدراسة الوسائل الاحصائية التالية: اختبار كا²، اختبار التائي لعينتين مستقلتين، معامل ارتباط بيرسون، معادلة سبيرمان - براون، معادلة الفا كرونباخ، تحليل التباين الثلاثي، معادلة LSD.
 6. النتائج: توصلت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:
 1. أن طلبة الجامعة يميلون إلى استخدام الاسلوب المعرفي ذي البعد التحليلي أكثر من البعد الشمولي.
 2. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (05،0) في الأسلوب المعرفي الشمولي - التحليلي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ولصالح الذكور من طلبة الجامعة وبتجاه البعد التحليلي.
 3. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (05،0) في الأسلوب المعرفي الشمولي - التحليلي تبعاً لمتغير التخصص (علمي، إنساني) ولصالح التخصص العلمي من طلبة الجامعة وبتجاه البعد التحليلي.
 4. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (05،0) في الأسلوب المعرفي الشمولي - التحليلي تبعاً لمتغير الصف الدراسي (الثاني، الرابع) من طلبة الجامعة.
 5. لدى طلبة الجامعة نزعة عالية نحو الاستهواء المضاد.
 6. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (05،0) في الاستهواء المضاد تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ولصالح الذكور من طلبة الجامعة.

7. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) في الاستهواء المضاد تبعاً لمتغير التخصص (علمي، أنساني) من طلبة الجامعة.

8. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) في الاستهواء المضاد تبعاً لمتغير الصف الدراسي (الثاني، الرابع) ولصالح صفوف الرابع من طلبة الجامعة.

9. توجد علاقة ارتباطية خطية طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين الأسلوب المعرفي (الشمولي - التحليلي) والاستهواء المضاد (شطب، 2013: ح - ط).

ثالثاً: دراسة (العكيلي 2011) الموسومة بـ " الذكاء الشخصي وعلاقته بالانقناع الاجتماعي والاستهواء المضاد لدى الطلبة المتميزين "

1. الهدف: تهدف هذه الدراسة الى:

1. قياس الذكاء الشخصي (الاجتماعي - الذاتي) لدى الطلبة المتميزين.
2. التعرف على الفروق في الذكاء الشخصي (الاجتماعي - الذاتي) لدى الطلبة المتميزين وعلى وفق متغير الجنس (ذكور - اناث).

3. قياس الانقناع الاجتماعي لدى الطلبة المتميزين.
4. التعرف على الفروق في الانقناع الاجتماعي لدى الطلبة المتميزين وعلى وفق متغير الجنس (ذكور - اناث).
5. قياس الاستهواء المضاد لدى الطلبة المتميزين.

6. التعرف على الفروق في الاستهواء المضاد لدى الطلبة المتميزين على وفق متغير الجنس (ذكور - اناث).
7. التعرف على العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث الثلاثة ومدى اسهام متغيري (الانقناع الاجتماعي والاستهواء المضاد) في التباين الكلي لمتغير الذكاء الشخصي (الاجتماعي - الذاتي) لدى الطلبة المتميزين.

2. العينة: تألفت عينة التطبيق واطهار النتائج من (400) طالب وطالبة بواقع (172) طالبا بنسبة 43%، و(228) طالبة بنسبة 57% من المجتمع الاصلي (2298) طالباً وطالبة.

3. الحدود: تحددت هذه الدراسة على طلبة المدارس الثانوية للمتميزين في بغداد، للعام الدراسي (2009 - 2010).

4. ادوات الدراسة: قام الباحث في هذه الراسة باعداد وبناء مقياس الذكاء الشخصي، ومقياس الانقناع الاجتماعي، ومقياس الاستهواء المضاد.

5. الوسائل الاحصائية: استخدم في هذه الدراسة الوسائل الاحصائية التالية: الاختبار التائي لعينة واحدة، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، معامل ارتباط بيرسون، معادلة الفا كرونباخ، معادلة سبيرمان براون، معادلة الخطأ المعياري، معادلة الانحدار المتعدد، الالتواء، التفرطح.

6. النتائج: اظهرت هذه الدراسة النتائج التالية:

1. يتمتع الطلبة المتميزين في الذكاء الشخصي الاجتماعي - الذاتي.
2. توجد فروق دالة في الذكاء الشخصي الذاتي لصالح الاناث، وانتفاء الفروق بين الطلبة المتميزين في الذكاء الشخصي الاجتماعي تبعاً لمتغير الجنس.

3. يتمتع الطلبة المتميزين في الانقناع الاجتماعي.

4. توجد فروق دالة في الانقناع الاجتماعي.

5. يتمتع الطلبة المتميزين في الاستهواء المضاد.

6. لا توجد فروق في الاستهواء المضاد بين الطلبة المتميزين تبعاً لمتغير الجنس.
7. توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين متغيرات البحث الثلاثة ويسمى:
- أ. كلاً من متغيري الاقناع الاجتماعي والاستهواء المضاد في متغير الذكاء الشخصي الذاتي، فقد احتل المتغير الاول المرتبة الاولى في الاسهام ويليه المتغير الثاني.
- ب. متغير الاقناع الاجتماعي في متغير الذكاء الشخصي الاجتماعي، اما متغير الاستهواء المضاد لم يظهر له اسهام في متغير الذكاء الشخصي الاجتماعي (العكيلي، 2011: ط - ي).

الفصل الثالث

مجتمع البحث (Population Of Research):

يحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة الدراسات الأولية في كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية من الذكور والإناث ومن المراحل الدراسية الأربعة للدراسة الصباحية التخصصات العلمية والإنسانية للعام الدراسي (2014-2015م)، وقد بلغ مجموع طلبة كلية التربية الأساسية (7855) طالباً وطالبة، موزعين بواقع (3950) من الذكور، و(3905) من الإناث، وبواقع (5968) طالباً وطالبة من التخصص الإنساني، و(1887) طالباً وطالبة من التخصص العلمي من (11) قسم ذات تخصص إنساني، و (4) أقسام ذات تخصص علمي.

عينة البحث (Sample of Research): تألفت عينة البحث الحالي من:

أ- عينة بناء مقياس الاستهواء المضاد (عينة التحليل الإحصائي):

بعد تحديد مجتمع البحث تم اختيار عينة بناء مقياس الاستهواء المضاد في ضوء مجموعة من الاعتبارات العلمية التي يتم على وفقها تحديد حجم العينة الإحصائية، وتم اختيار عينة البناء وفق معيار أيبل (Eble، 1972) الذي يشير إلى أن سعة العينة وكبرها هو الإطار المفضل في عملية الاختيار ذلك أنه كلما زاد حجم العينة قل احتمال وجود الخطأ المعياري (Eble، 1972: p.289-290). وبناءً على ذلك تم اختيار عينة التحليل الإحصائي بالطريقة الطبقيّة العشوائية، حيث بلغت (400) طالباً وطالبة.

ب. عينة التطبيق النهائي:

وقد جرى اختيار عينة البحث التطبيقية بأسلوب العينة الطبقيّة العشوائية ذات التوزيع المتساوي، ويُستعمل هذا الأسلوب عندما يكون مجتمع البحث متجانساً ويمكن تقسيمه على طبقات منفصلة وفقاً لمتغيرات الدراسة أذ تعد كل طبقة وحدة واحدة، ومن ثم يتم اختيار أفراد عينة الدراسة عشوائياً من هذه الطبقات (ملحم، 2000، ص126)، وبما أن مجتمع البحث الحالي يمكن تقسيمه إلى طبقات على أساس التخصص (العلمي) وعلى أساس المراحل، فقد تم اختيار (100) طالب وطالبة من مجتمع البحث الأصلي إذ جرى اختيارهم من قسم علوم الحاسبات الذي جرى اختياره عشوائياً من أقسام كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية موزعين وفقاً للمرحلة وتم تحديد عينة التطبيق بواقع (100) طالباً موزعين على ثلاث مراحل، المرحلة الأولى (52) طالباً والمرحلة الثانية (30) طالباً والمرحلة الثالثة (18) طالباً من قسم علوم الحاسبات، والجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة البحث النهائي بحسب (القسم، المرحلة، الجنس)

المجموع	المرحلة الثالثة		المرحلة الثانية		المرحلة الأولى		القسم
	الاناث	الذكور	الاناث	الذكور	الاناث	الذكور	
100	8	10	17	13	25	27	الحاسبات

أداة البحث (Research of tool):

لتحقيق هدف البحث قام الباحثان بأعداد أداة البحث وهي بناء مقياس الاستهواء المضاد وفيما يأتي استعراض الإجراءات التي قام بها الباحثان:

مقياس الاستهواء المضاد:

من أجل قياس الاستهواء المضاد أطلع الباحثان على مجموعة من الدراسات والمقاييس ذات العلاقة بالمتغير، مثل مقياس (العكيلي، 2011) الذي يتكون من (20) فقرة، ومقياس (شطب، 2014) الذي يتكون من (30) فقرة، ومقياس (فليح، 2013) الذي يتكون من (31) فقرة، فوجد الباحثان انه من الأفضل بناء أداة لقياس الاستهواء المضاد لمحدودية المقاييس المحلية والعربية واعتمادها على المقاييس الأجنبية التي قد تكون غير مناسبة لاختلاف الثقافات والبيئات التي أجريت فيها عن ثقافة مجتمعنا وظروفه، وقد حرص الباحثان على بناء مقياس تتوفر فيه شروط بناء المقاييس العلمية من صدق وثبات وتميز وفيما يأتي عرض تفصيلي لبناء هذا المقياس:-

1- إعداد مجالات المقياس:

بعد أن تم تحديد التعريف النظري والإجرائي للاستهواء المضاد والذي عرفه الباحثان نظرياً على وفق نظرية فستنكر بأنه " قدرة الفرد على مقاومة الإيحاء (الاستهواء) والابتعاد عن تمثيل الأفكار التي لا تنسجم مع آرائه وأفكاره ومذركاته واعتقاداته والميل نحو تأكيد الذات والأفكار المنطقية والإقناع، بما يطرح عليه من الأدلة والبراهين وفق اسس منطقية". في ضوء ذلك تم تحديد ثلاث مجالات أساسية يشتمل عليها مفهوم الاستهواء المضاد وفق نظرية التناظر المعرفي Cognitive Dissonance، وهذه المجالات هي :-

المجال الاول تأكيد الذات (Self-assurance): هو قدرة الفرد على التعبير الملائم (لفظاً وسلوكاً) عن مشاعره وأفكاره ورائه اتجاه الاشخاص والمواقف من حوله والمطالبة بحقوقه (التي يستحقها) دون ظلم او عدوان (Mehmet، 2004).

المجال الثاني التفكير المنطقي (Logical thinking): هو التفكير الذي يمارسه الفرد عند محاولة بيان الاسباب والعلل التي تكمن وراء الاشياء، ومحاولة معرفة نتائج الاعمال، لكنه اكثر من مجرد تحديد الاسباب او النتائج، اذ انه يعني الحصول على الادلة التي تؤيد او تثبت وجهة نظره او تنفيذها (قطامي، 2001: 40).

المجال الثالث الإقناع (Convivition): هو استناد الفرد على الادلة والحجج التي قد تؤدي الى ترجيح صحة الشيء او اذعانه لبرهان الحقيقة التي لا يمكن دفعه.

2- إعداد فقرات المقياس:

قبل البدء في صياغة الفقرات، هناك ضرورة في تحديد العدد الكلي لفقرات المقياس والذي يفترض ان هذا العدد ان يغطي النطاق السلوكي لمكونات المقياس (محمود، 2013: ص98) وفي ضوء ذلك تأكد الباحثان ان العدد الكلي لفقرات يغطي النطاق السلوكي لمكونات مقياس الاستهواء المضاد والجدول رقم (2) يبين ذلك.

جدول (2)

الأهمية النسبية وعدد المواقف لكل مجال من مجالات المقياس

ت	المجالات	الأهمية النسبية	عدد المواقف
1	تأكيد الذات	37.15%	13
2	التفكير المنطقي	28.57%	10
3	الإقناع	34.28%	12
	المجموع	100%	35

وبذلك تم صياغة (35) موقفاً لمقياس الاستهواء المضاد، وقد اعتمد الباحثان على أسلوب المواقف اللفظية في صياغة الفقرات وبعدها هذا الأسلوب في بناء فقرات المقاييس النفسية من التطورات الحديثة في القياس النفسي، الذي يواجه فيه المجيب موقفاً لفظياً يتصل بحياته ويعبر به عن انفعالاته أو مشاعره أو أفكاره (Wiggins، 1973، P. 386)، ويمتاز في أنه يقلل من احتمال الاختيار العشوائي من بين بدائل الإجابة، كما هو الحال في أسلوب عبارات والاختيار الإجابي، إذ لا يمكن للمجيب فيه أن يختار بديل الإجابة من دون أن يقرأ الموقف كله، فضلاً عن إمكانية تحديد هذا الأسلوب لعامل المرغوبة الاجتماعية إذا تمكن الباحث فيه من وضع عبارات الإجابة التي ترتبط بالموقف بقيم تفضيلية متقاربة أو متماثلة على الرغم من اختلافها في درجة قياس السلوك الدال على السمة (الكبيسي، 1987، ص 145).

3- تعليمات المقياس:

تعد تعليمات المقياس بمثابة الدليل الذي يسترشد به المستجيب أثناء استجابته على فقرات المقياس (أبو حويج وآخرون، 2002، ص 113)، سعى الباحثان إلى أن تكون تعليمات المقياس واضحة ودقيقة، إذ يتطلب من المستجيب التأشير على أحد البدائل الثلاثة لعبارات المقياس وهي (أ، ب، ج) والإجابة عنها بكل صراحة وصدق وموضوعية من خلال ورقة الإجابة التي وضعها الباحثان في نهاية المقياس، وأن هذا الإجراء لأغراض البحث العلمي.

4- تصحيح المقياس:

وضع الباحثان أمام كل موقف من مواقف مقياس الاستهواء المضاد ثلاثة عبارات متدرجة وهي (أ، ب، ج) وعلى وفق مفتاح التصحيح الذي يشير إلى إعطاء الدرجة (3) للعبارة الأولى (أ)، والدرجة (2) للعبارة الثانية (ب)، والدرجة (1) للعبارة الثالثة (ج)، إذ إن مواقف المقياس جميعها باتجاه واحد هو معرفة الاستهواء المضاد.

5- إجراء تحليل الفقرات: Items Analysis

تعد من الخطوات المهمة في إجراءات البناء والهدف منها الوقوف على صلاحية الفقرات وما تتوفر فيها من خصائص سيكومترية وتقسّم هذه العملية على عمليتين:

أ- التحليل المنطقي Logical Analysis:

يعدّ التحليل المنطقي لفقرات المقاييس النفسية من الخبراء خطوة مهمة، ولا سيما في بدايات إعدادها على الرغم من أنه قد يكون مضللاً لأنه يعتمد على الآراء الذاتية للخبراء، لكونه يكشف عن مدى تجانس الشكل الظاهري للفقرة مع السمة التي أعدت لقياسها (Holden، 1985، et al، P.386) (الكبيسي، 1987، ص 86)، الذي له تأثير كبير في أداء المجيب، لأن أي خلل في صياغة الفقرة قد يؤدي إلى تغيير في مضمونها ومن ثم إلى فهم مختلف لها بين مجيب وآخر، ويشير " ايل، 1972" Ebel إلى أن أفضل من يقوم بهذا الإجراء هم الخبراء المختصون في مجال السمة أو الظاهرة (Ebel، 1972، P. 555). بعد تحديد مجالات المقياس الثلاث ومواقفه البالغة (35) موقفاً تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال الإرشاد النفسي والعلوم النفسية والتربوية والقياس والتقويم لغرض استخراج الصدق الظاهري المتضمن وضوح الفقرات ومفهوميته ومدى صلاحيتها لقياس الاستهواء المضاد، وبعد جمع آراء الخبراء وتحليلها إحصائياً باستخدام مربع كاي لعينة واحدة، أظهرت النتائج أن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) لأن قيم مربع كاي المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية البالغة (3.84) وبذلك استبقيت (35) فقرة، وقد تم الأخذ بآراء الخبراء ومقترحاتهم فيما يخص تعديل صياغة بعض الفقرات وجدول (6) يبين ذلك.

التطبيق الاستطلاعي :

للتحقق من مدى وضوح تعليمات المقياس وفقراته وبدائله بالنسبة للمستجيب وحساب الوقت المستغرق في الاستجابة عن فقرات هذا المقياس، قام الباحثان بتطبيق المقياس على (40) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية متساوية من طلبة كلية التربية الأساسية، وقد تبين للباحثان أن فقرات المقياس وتعليماته كانت واضحة وكان مدى الوقت المستغرق للإجابة على الفقرات (10-20) دقيقة وبمعدل (15) دقيقة.

ب- التحليل الإحصائي Statistical analysis:

يشير أبل (Ebel) إلى أن التحليل الإحصائي للفقرات يعد أداة فعالة لتحسين الاختبار ويسهم كذلك في تجميع مجموعة من الفقرات عالية الجودة بحيث تكون دقيقة في قياس ما وضعت من أجل قياسه (Ebel, 1972, 225) أن الهدف من التحليل الإحصائي للفقرات هو حساب بعض خصائصها السيكو مترية، ولاسيما القوة التمييزية للفقرات ومعاملات صدقها، لأن صدق المقياس وثباته يعتمدان إلى حد كبير على هاتين الخاصيتين. (الكبيسي، 2002، 186)، ولقد استخدم الباحثان أسلوبين لتحليل الفقرات إحصائياً هما:

أ- القوة التمييزية للفقرات: Discrimination Power of Item's

تؤشر القوة التمييزية للفقرات قدرتها على الكشف عن الفروق الفردية التي يقوم على أساسها القياس النفسي (Davis)، 1962، (P.97 منسي، 1988، ص 184)، إذ ينبغي أن تميز الفقرة بين ذوي المستويات العليا والدنيا من الأفراد بالنسبة للسمة التي تقيسها الفقرة، لذا تعد من أهم الخصائص السيكومترية لفقرات المقاييس المرجعية المعيار (Ebel)، 1972، P. 399، لأن الهدف من حساب القوة التمييزية للفقرات هو استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المجيبين أو تعديلها وتجريبها من جديد والابقاء على الفقرات التي تميز بينهم (Ghiselli et al, 1981، P. 434). ولأجل التحقق من ذلك قام الباحثان بالخطوات الآتية:

- 1- اختيار عينة طبقية عشوائية بلغت (400) طالب وطالبة حيث يفضل " هنريسون، 1971 Henryson و" ثورنديك، 1971 Thorndike أن لا يقل حجم عينة تحليل الفقرات عن (400) فرداً يختارون بدقة من المجتمع الإحصائي، كي تصبح أخطاء المعاينة صغيرة جداً (Henryson، 1971، P. 214)، (Thorndike، 1971، P. 132).
- 2- طبق المقياس بصورته الأولية على أفراد العينة ثم تم تصحيح الإجابات وترتيب الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة تراوحت بين (100-67) درجة.
- 3- تم اختيار نسبة (27%) العليا و(27%) الدنيا من الدرجات لتمثل المجموعتين المتطرفتين وقد اعتمد الباحثان على هذه النسبة لأنها توفر مجموعتين على أفضل ما يمكن من حجم وتمايز (Anastasi، 1977: 180-181، & Urbin، 1997 وقد اشتملت المجموعتين على (216) من الطلبة وتضمنت (108) طالباً وطالبة وكان مدى الدرجات في المجموعة العليا يتراوح بين (100-90) درجة وفي المجموعة الدنيا يتراوح بين (81-67) درجة.
- 4- قام الباحثان باستخدام الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين بهدف اختبار الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا ولكل فقرة من فقرات المقياس، واعتبرت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية (1،96) وأظهرت النتائج إن جميع الفقرات مميزة عند مستوى دلالة (0،05) وبدرجة حرية (214) باستثناء الفقرة رقم (1) فهي غير مميزة.

ب- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

يعد أسلوب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس من الوسائل المستخدمة في حساب الاتساق الداخلي للمقياس، إذ يهتم بمعرفة كون كل فقرة من فقرات المقياس تسير في الاتجاه الذي يسير فيه المقياس كله أم لا، فهي تمتاز بأنها تقدم لنا

مقياساً متجانساً. (عبد الرحمن، 1997: 207) ولتحقيق ذلك قام الباحث بالاعتماد على استمارات عينة التحليل الإحصائي التي تكونت من (400) استمارة وتم إيجاد معامل الارتباط بطريقة بيرسون (person) بين درجات العينة على كل فقرة وبين درجاتهم الكلية على المقياس وعليه تم استبعاد الفقرة رقم (1)، لأنها أصغر من القيمة الجدولية لمعامل الارتباط.

ت- علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال:

ولتحقيق ذلك اعتمد الباحثان استمارات العينة السابقة وتم إيجاد معامل الارتباط بطريقة بيرسون (person) بين درجات العينة على كل فقرة وبين درجاتهم على كل مجال من مجالات الاستهواء المضاد، وبالتالي تم استبعاد الفقرة رقم (1) وهي الفقرة نفسها التي تم استبعادها سابقاً والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3)

قيم معامل ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمجال

رقم المجال	المجال	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	قيم معامل ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمجال
الأول	تأكيد الذات	13	1	0.032
			2	0.244
			3	0.177
			4	0.169
			5	0.175
			6	0.177
			7	0.244
			8	0.226
			9	0.233
			10	0.187
			11	0.226
			12	0.235
			13	0.237
الثاني	التفكير المنطقي	10	14	0.342
			15	0.225
			16	0.259
			17	0.209
			18	0.312
			19	0.237
			20	0.264
			21	0.275
			22	0.318
			23	0.235
الثالث	الاقتناع	12	24	0.327
			25	0.419

0.294	26			
0.425	27			
0.355	28			
0.304	29			
0.423	30			
0.216	31			
0.432	32			
0.313	33			
0.425	34			
0.445	35			

*القيمة الحرجة لمعامل الارتباط (0,098) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (398)

د-صدق الارتباطات الداخلية:

لغرض التحقق في أنَّ مجالات المقياس تساهم بدرجة ما في قياس العامل العام الذي يوجد في جميع مجالات المقياس هو الاستهواء المضاد، تم الاعتماد على استمارات عينة التحليل الإحصائي مكونة من (400) استمارة، وبعد تحليل البيانات إحصائياً باستخدام معامل ارتباط بيرسون (person) وجد الباحثان من خلال المصفوفة إن جميع معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) وهذا يدل على وجود عامل عام والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4)

مصفوفة ارتباط درجة المجال بالمجالات الأخرى لمقياس الاستهواء المضاد

المجالات	تأكيد الذات	التفكير المنطقي	الإقناع
تأكيد الذات	1	0,506	0,623
التفكير المنطقي	0,506	1	0,672
الإقناع	0,623	0,672	1

6- مؤشرات الصدق: Validity Indices

يعد صدق الأداة من العوامل المهمة التي يجب ان يتأكد منها الباحثان، (الغريب، 1996: ص 677). وهو خاصية سيكومترية تكشف عن مدى تأدية المقياس للغرض الذي أعد من أجله (عودة والخليلي، 1993: ص 383)، ويعد الصدق من الخصائص المهمة التي يجب مراعاتها في بناء المقاييس النفسية، والمقياس الصادق هو المقياس الذي يحقق الوظيفة التي وضع من أجلها بشكل جيد (stanly&hopkins، 1972، 101). وللتأكد من صدق المقياس الحالي فقد استخدم الباحثان أنواع الصدق الآتية:

أ- صدق المحتوى:

وقد تحقق الباحثان من صدق المحتوى بنوعيه:

- 1- **الصدق المنطقي:** وتم ذلك من خلال تحديد مفهوم الاستهواء المضاد وتحديد مجالاته وإعداد الفقرات لكل مجال.
- 2- **الصدق الظاهري:** وتم ذلك من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والإرشاد النفسي والقياس والتقويم وذلك بهدف تقويم مدى صلاحية الفقرات وملائمتها لمجالات المقياس في قياس ما أعد لقياسه وكما تمت الإشارة إليه في الخطوات السابقة.

ب_ صدق البناء:

يعكس صدق البناء درجة الدقة التي تتمكن بها الأداة من قياس ما صممت من أجله (Elmes,etal,2003,58) وقد تم حساب صدق البناء من خلال حساب القوة التمييزية وإيجاد علاقة الفقرة بكل من الدرجة الكلية للمقياس ودرجة المجال وباستخراج مصفوفة الارتباطات الداخلية لمجالات مقياس الاستهواء المضاد باستخدام معامل ارتباط بيرسون (person).

7- مؤشرات الثبات (Reliability Indices):

يعد الثبات من المفاهيم التي يتطلب أي مقياس التمتع به ليكون صالحاً للاستعمال (الإمام وآخرون، 1990، 142) والمقياس الجيد هو المقياس الذي يعطي النتائج ذاتها في كل مرة يتم اعتماده، بغض النظر عن الفرد القائم بعملية القياس (مجنوب، 2003، 126) ولحساب معامل الثبات قام الباحثان بتطبيق مقياس الاستهواء المضاد على عينة بلغت (100) طالب وطالبة اختيروا بطريقة طبقية عشوائية والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول(5)**عينة الثبات لمقياس الاستهواء المضاد**

المجموع	المرحلة الثالثة		المرحلة الثانية		التخصص	القسم
	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور		
50	12	13	13	12	علمي	الرياضيات
50	13	12	12	13	إنساني	التاريخ
100	25	25	25	25	المجموع	

وقد اعتمدت الباحثان في حساب ثبات المقياس على طريقتين هما:-

أ- طريقة إعادة الاختبار (Test –re–test):

بعد التطبيق الأول بأسبوعين تمت إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها واستخراج معامل ارتباط بيرسون (person) بين درجات الطلبة في التطبيقين الأول والثاني، إذ بلغ معامل الثبات لمجال تأكيد الذات (82.0) والتفكير المنطقي (72.0) والافتناع (83.0)، أما ثبات المقياس ككل فقد بلغ (81.0) وهو معامل جيد، إذ يشير (عيسوي، 1985) إلى أن معامل الارتباط يجب أن يتراوح بين (70.0-90.0) إذا أريد وصف الأداة بأنها ذات ثبات مقبول (عيسوي، 1985: 58).

ب- طريقة ألفا - كرونباخ (Cronbach– Alpha):

وتم استخراج ثبات مقياس ما وراء الذاكرة بطريقة معامل (الفكرونباخ)، والتي تقبس الاتساق الداخلي والتجانس بين فقرات المقياس وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة لمجال تأكيد الذات (80.0) والتفكير المنطقي (84.0) والافتناع (88.0)، أما ثبات المقياس ككل فقد بلغ (89.0) وهو معامل جيد يشير إلى تجانس المقياس وجدول (6) يبين ذلك.

جدول(6)**معاملات ثبات مجالات المقياس بطريقة إعادة الاختبار وطريقة الفاكرونباخ**

معامل الثبات بطريقة		مجالات الاستهواء المضاد
الفكرونباخ	إعادة الاختبار	
0.80	0.82	تأكيد الذات
0.84	0.72	التفكير المنطقي
0.88	0.83	الافتناع
0.89	0.81	ثبات المقياس ككل

وفي ضوء النظرية التقليدية يمكن الكشف عن مؤشر الصدق الذاتي والذي يعرف بأنه صدق الدرجات التجريبية بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء الصدفة (الجابري، 2011: ص 222). ويكشف عبر قيمة الجذر التربيعي لمعامل الثبات لان هذا المفهوم يتفق مع تفسير الثبات من خلال ارتباط الدرجات الحقيقية لأداة القياس إذا أعيد على نفس العينة. كما مبين في جدول (7). (الإمام، وآخرون، 1990: 139).

جدول (7)

قيم الصدق الذاتي لمقياس الاستهواء المضاد

حجم العينة	الثبات بطريقة الإعادة	الصدق الذاتي	معامل الفا	الصدق الذاتي
100	0,81	0,90	0,89	0,94

يتضح إن مؤشر الصدق الذاتي عال مما يدل على توافر خصائص سيكومترية للمقياس.

التطبيق النهائي:

قام الباحثان بتطبيق مقياس الاستهواء المضاد بصيغته النهائية والمؤلف من (34) فقرة على عينة التطبيق التي بلغت (100) طالب وطالبة من طلبة قسم الحاسبات المرحلة (الأولى، والثانية، والثالثة).

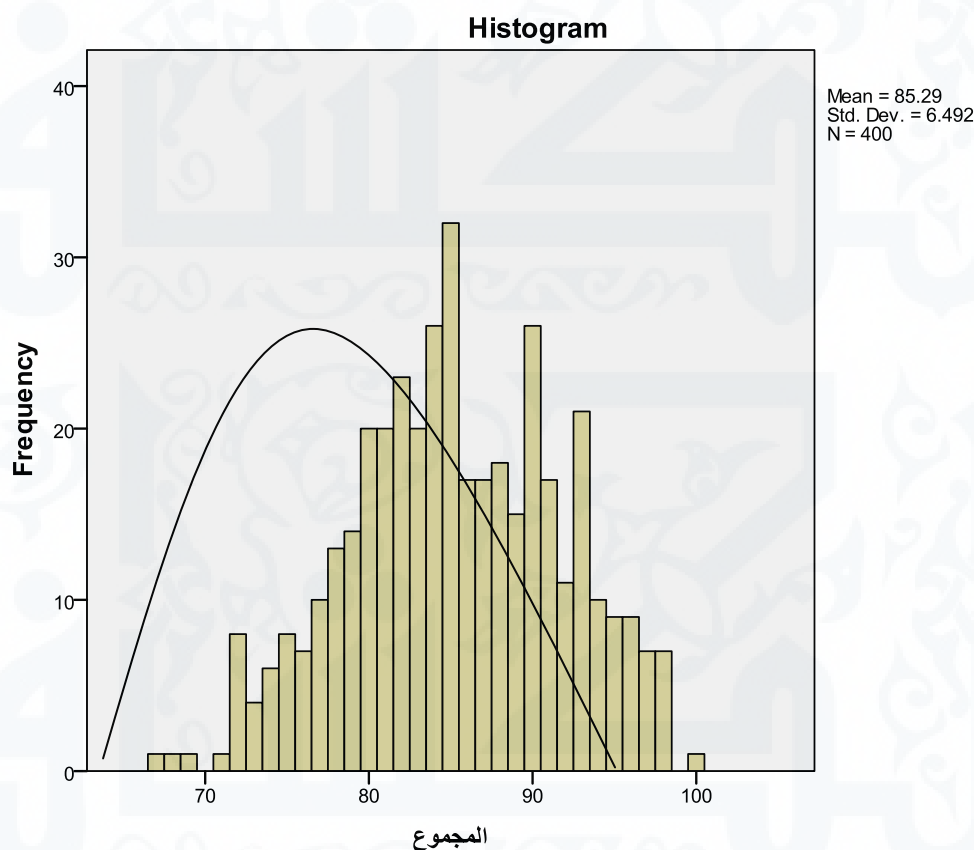
المؤشرات الإحصائية لمقياس الاستهواء المضاد:

حصل الباحثان على المؤشرات الإحصائية الخاصة بالمقياس التي تقدم وصفاً له بصيغته النهائية والجدول (8) يبين بعض الخصائص الإحصائية للمقياس والشكل رقم (1) يوضح استجابات الطلبة على مقياس الاستهواء المضاد.

جدول (8)

المؤشرات الإحصائية لمقياس الاستهواء المضاد بالصيغة النهائية

المؤشرات الإحصائية	القيمة
حجم العينة Sample size	400
الوسط الحسابي Mean	85.29
الانحراف المعياري Std.Deviation	6.492
التباين Variance	42.140
الوسيط Median	85
المنوال Mod	85
أقل درجة Minimum	67
أعلى درجة Maximum	100
الالتواء Skewness	-0.117-
التفرطح Kurtosis	-0.482-
المدى Range	33



الشكل (1)

استجابات العينة على مقياس الاستهواء المضاد

ويتضح من الجدول والرسم البياني أعلاه أن درجات مقياس الاستهواء المضاد كان توزيعها توزيعاً طبيعياً من خلال النظر إلى درجات الالتواء والتفلطح التي لا تقترب إلى الصفر، حيث يكون التوزيع طبيعياً إذ كانت قيم الالتواء والتفلطح تقترب من القيمة المعيارية للتفلطح التوزيعي الاعتدالي والبالغة (0.239) أما قيمة الالتواء للمقياس فتقع ضمن مدى التوزيع الاعتدالي الذي يتراوح من $(0.5)^+$ إلى $(0.5)^-$ (عودة والخليلي، 2000، ص79)، أما مقاييس النزعة المركزية فكانت متشابهة إذا بلغ الوسط الحسابي (29،85) والوسيط (85) والمنوال (85) مما يعطي مؤشراً على أن درجات العينة تتوزع توزيعاً طبيعياً (المنيزل، و غرابية، 2010: ص60).

الوسائل الإحصائية

استخدم الباحث في تحليل البيانات وتفسيرها الوسائل الإحصائية الآتية وبالإستعانة بالبرنامج الإحصائي (SPSS)

وكالاتي:

1. نسبة الاتفاق حول صلاحية فقرات مقياس الاستهواء المضاد ضمن إجراء الصدق الظاهري.
2. معامل ارتباط بيرسون : لأستخراج معامل الثبات لمقياس الاستهواء المضاد وكذلك في إجراءات الاتساق الداخلي للمقياس.
3. معادلة الفا كرونباخ : لأستخراج معامل الثبات لمقياس الاستهواء المضاد.
4. اختبار (مربع كاي) : للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل الدراسي للأب والأم.

5. الاختبار التائي للعينات المترابطة لأيجاد الفروق بين افراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الأستهواء المضاد، وبين افراد المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الأستهواء المضاد.
6. الوسط الحسابي والانحراف المعياري: وقد استخدمنا لترتيب فقرات المقياس ترتيباً تنازلياً.
7. المئينيات: وقد استخدم لتحديد الطلبة الذين لديهم مستوى منخفض من الأستهواء المضاد من خلال اختيار الربع الأدنى.
8. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين: وقد استخدم لاختبار الفرق بين متوسط درجات المجموعة العليا والدنيا في استخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس الأستهواء المضاد واستخدم ايضاً في إيجاد الفروق بين افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس الأستهواء المضاد.
9. معادلة الخطأ المعياري : وقد استخدمت للتعرف على حجم الخطأ المعياري لمقياس الأستهواء المضاد.

الفصل الرابع

عرض النتائج مناقشتها وتفسيرها

سيتم في هذا الفصل عرض النتائج التي توصل إليها البحث الحالي على وفق اهدافه ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وكما يأتي:

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى:

1. التعرف على مستوى الأستهواء المضاد لدى طلبة كلية التربية الاساسية

من أجل تحقيق هذا الهدف طبق الباحثان مقياس الأستهواء المضاد على أفراد عينة البحث البالغة (100) طالب وطالبة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمقياس (83.69) بانحراف معياري قدره (5.152)، بينما بلغ المتوسط الفرضي للمقياس (68) درجة، وبأستخدام الاختبار التائي (T-test) لعينة واحدة لاختبار الفروق بين المتوسطين، ظهر إن القيمة التائية المحسوبة بلغت (30.456) هي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1،658) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (99) والجدول رقم (9) يبين ذلك.

جدول (9)

نتائج الاختبار التائي T-test لعينة واحدة للتعرف على مستوى الأستهواء المضاد لدى طلبة كلية التربية الاساسية

المتغير	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية (0.05)
الأستهواء المضاد	100	83.69	5.152	68	30.456	1.658

قيمة (ت) الجدولية = (1.658) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية ن-1=99

2. معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الأستهواء المضاد تبعاً لمتغير النوع (ذكور/ إناث).

لتحقيق هذا الهدف ولإيجاد الفروق في مستوى الأستهواء المضاد بين الذكور والإناث استخرج الباحثان المتوسط الحسابي لعينة الذكور إذ بلغ (82.04) بانحراف معياري قدره (5.010) بينما بلغ المتوسط الحسابي لعينة الإناث (85.34) بانحراف معياري قدره (4.792) واختبار الفروق بين المتوسطين استخدم الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (3.366) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.658) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (98) ولصالح عينة الإناث، والجدول رقم (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين الذكور والإناث في مستوى الإخفاقات الاستهواء المضاد

المتغير	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية (0.05)
الذكور	50	82.04	5.010	3.366	1.658
الإناث	50	85.34	4.792		

قيمة (ت) الجدولية = (1.658) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية ن = 2-98

تفسير النتائج ومناقشتها

من خلال استعراض النتائج التي تم التوصل اليها ظهر بأن:

1. طلبة كلية التربية الأساسية يتمتعون بالاستهواء المضاد.
2. هناك فروق في الاستهواء المضاد بين الذكور والإناث ولصالح الإناث.

الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث الحالي استنتج الباحثان بأن لدى طلبة كلية التربية الأساسية استهواء مضاد منخفض ودرجات متفاوتة.

التوصيات

1. الاستفادة من مقياس الاستهواء المضاد الذي تم بناءه في البحث الحالي في عمل البحوث والدراسات.
2. على المراكز والوحدات الإرشادية في الجامعات تفعيل دور الارشاد النفسي لخفض مستوى الاستهواء لدى الطلبة.

المقترحات

في ضوء ما توصل اليه الباحثان من نتائج فأنتجهم يقترحان:

اجراء دراسة للتعرف على إثر استخدام الاساليب الارشادية الاخرى كأسلوب إيقاف التفكير في خفض الاستهواء لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

المصادر العربية

- ❖ ابن منظور، ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب.
- ❖ ابو حطب، فؤاد وفهمي، محمد سيف الدين (1984): معجم علم النفس والتربية. الجزء 1، مجمع اللغة العربية، مصر.
- ❖ أبو حويج، مروان، وآخرون (2002) : القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1، دار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ❖ ابو رياح، محمد سعد عبد الواحد مطاوع(2006): المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المرتفعي والمنخفضي القابلية للاستهواء. رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة الفيوم.
- ❖ الإمام، مصطفى، وآخرون. (1990): القياس والتقويم، بغداد، دار الحكمة.
- ❖ جابر، عبد الحميد جابر (1986): نظريات الشخصية، البناء، الديناميات، طرق البحث والتقويم. دار النهضة العربية، القاهرة.
- ❖ الجابري، كاظم كريم رضا(2011): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط1، مكتب النعيمي للطباعة والاستنساخ، بغداد، العراق.

- ❖ حسين، قبيل كودي وعبد الجبار، ناصر محمد(2000): اساليب الرعاية النفسية والاجتماعية والدراسية لطلبة الصفوف الاولى في الجامعة المستنصرية. مجلة الاداب والعلوم، العدد4.
- ❖ الحفني، عبد المنعم(1995): الموسوعة النفسية، علم النفس والطب النفسي في حياتنا اليومية. مكتبة مدبولي، القاهرة.
- ❖ الخولي، وليم (1976): الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب النفسي. دار المعارف، مصر.
- ❖ دايف دوف، لندا، ل (1983): مدخل علم النفس. ترجمة الطواب واخرون، دار ماكروهيل للنشر، ط4، القاهرة.
- ❖ راجح، احمد عزت(1968): اصول علم النفس. الاسكندرية، المكتب المصري الحديث.
- ❖ الريماوي، محمد عودة واخرون (2000): علم النفس العام. دار النهضة العربية.
- ❖ الزاغة، وفاء عبد الكريم(2010): التفكير الخرافي والمفاهيم العلمية الخطأ. مركز ديونو للطباعة والنشر والتوزيع، الاردن.
- ❖ الزبيدي، حسين سالم جابر (2010): نظام الهندسة النفسية والتنمية الاجتماعية. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان.
- ❖ شطب، انس اسود (2013): الاسلوب المعرفي(الشمولي - التحليلي) وعلاقته بالاستهواء المضاد لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القادسية.
- ❖ شطب، انس اسود(2014): الاستهواء المضاد لدى طلبة الجامعة. مجلة اوراق للعلوم الانسانية، مجلد7، العدد1، سنة 2014.
- ❖ عبد الرحمن، سعد (1997)، القياس النفسي، الكويت، مكتبة الفلاح.
- ❖ العكيلي، جبار وادي باهض (2011): الذكاء الشخصي وعلاقته بالاقناع الاجتماعي والاستهواء المضاد لدى الطلبة المتميزين. اطروحة دكتوراه، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- ❖ عودة، احمد سليمان، والخليلي يوسف (2000)، الإحصاء للباحث في التربية والعلوم والإنسانية، دار الفكر، عمان.
- ❖ العيسوي، عبدالرحمن محمد (1985) : القياس التجريبي في علم النفس والتربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.
- ❖ الغريب، رمزية (1996) : التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- ❖ فالنتاين، سي. و (1955): الطفل السوي وبعض انحرافات. ترجمة عبد العلي الجمالي، القاهرة - مصر.
- ❖ فليح، رنا محسن شايع (2013): الاستهواء المضاد وعلاقته بفاعلية الذات وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة كربلاء.
- ❖ القرعة غولي، حسن احمد سهيل والعكيلي، جبار وادي باهض (2012): الانسان ومقاومة الاغراء والاستهواء. ط1، دار الكتب والوثائق - بغداد.
- ❖ قطامي، نايفه (2001): تعليم التفكير للمرحلة الاساسية، ط1، الاردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ❖ قطامي، يوسف (2012): نظرية التنافر والعجز والتغيير المعرفي. الطبعة الاولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- ❖ القوصي، عبد العزيز (1957): علم النفس اسسه وتطبيقاته التربوية: الاسس العامة ودوافع سايكولوجية الجماعات. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- ❖ كوفالوف، الكسندر (1975): في علم النفس الاجتماعي. ترجمة نزار عيون السود، دار الجماهير العربية، مكتبة ميسلون، لبنان.
- ❖ الكيال، دحام وشوبو، عبدالله طاهر(1990): الحاجات الارشادية لطلبة الجامعة المستنصرية وطرق اشباعها. مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد16.
- ❖ لازوروس، ريتشاردوس (1981): الشخصية. ترجمة سيد حمد غنيم، دار الشروق للنشر، القاهرة.

- ❖ متولي مصطفى محمد (1994): **العوامل المؤثرة في اختيار طلبة جامعة الملك سعود للمقررات التربوية**. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد 29.
- ❖ محمود، بان إسماعيل (2013): **أساليب التفكير لدى معلمات رياض الأطفال المرتبطة بعلاقة المعلمة – الطفل** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية.
- ❖ مرعي، توفيق وبلقيس، احمد (1984): **الميسر في علم النفس**. دار الكتب والوثائق الوطنية.
- ❖ منسي، محمود عبد الحليم (1988)، **الاحصاء والقياس في التربية وعلم النفس**، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- ❖ المنيزل، عبد الله فلاح، والعنوم، عدنان يوسف (2010): **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية**، ط1، إثراء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ❖ نظير، جرجس (2009): **ثقافة القابلية للاستهواء**. مؤسسة الحوار المتمدن، الهيئة القبطية الكندية للنشر.
- ❖ هانت، مونيا وهيلتن، جينفر (1988): **نمو شخصية الفرد والخبرة الاجتماعية**. ترجمة قيس النوري، دار الشؤون الثقافية العامة.

المصادر الاجنبية

- ❖ Anastasi, A. & Urbina, S, (1997) *Psychological Testing*, 7th ed., New York, Prentice– Hall.
- ❖ Davis, F.B (1962) “ *Item Analysis in Relation to Education and Psychological Testing*” *Psycjological Bulletin*, Vol.(39), No.(3), PP. 96–102.
- ❖ Ebel, R.L. (1972) *Essentials of Educational Measurement*, New Jersey, Prentice– Hall, Inc.
- ❖ Festinger, Le & carlsmith, J (1957): *A theory of cognitive dissonance* Stanford, university press.
- ❖ Ghiselli, E. E. et al, (1981) *Measurement Theory for the _Behavioral Sciences_*. San Francisco, Freeman & Company.
- ❖ Henryson, S. (1971) “ *Correction of Item Total Correlation in Item Analysis*” *Psychometrika*, Vol. (28), No.(3), PP.211–218.
- ❖ Holden, R. R. et al, (1985) “ *Structured Personality Test Item Characteristics and Validity* “ *Journal of Research in Personality*, Vol. (19), PP. 386–394.
- ❖ Judson, n (1967): *Decision making*, newyewrk, the press.
- ❖ Mehmet.Eskin:(2004): *self-reported Among, psychology in the schools*; 35(4), 381.
- ❖ Stanley, C. J. and Hopkins, K. D. (1972) *Educational and _Psychological Measurement Evaluation*, New Jersey, Printice–Hall.
- ❖ Thorndike, R. L. (1971) *Educational Measurement*, Washington American Conclil of Education.
- ❖ Wiggins, J. S. (1973) *Personality and Predication _Prnciples Personality Assessment*. Reading, MA: Addison – Wesley.

التغيرات الاجتماعية والاقتصادية وانعكاسها على العائلة الريفية العراقية دراسة ميدانية

م.د. حمزة جواد خضير م.م. أحمد جاسم مطرود

جامعة بابل/ كلية الآداب

The Social and Economical Changes And their Effect on the Iraqi Rustic Family Field Study

Lect. PhD. Hamzah Jawad Khudair Asst. Lect. Ahmad Jassim Matrood

College of Arts/ University of Babylon

noor2009ahmed@yahoo.com

Abstract

Iraqi society witnessed many changes throughout the history some of them were caused by invasions and some caused by internal affairs which leads to the flaw of the family. The study focuses on changes of the Iraqi rustic family from 1921 to 2003 which results the fall of some Iraqi big cities and the rise of ISIS which in turn effect negatively on the Iraqi rustic family.

Key words: rustic family, the social and economic changes.

المخلص

لقد شهد المجتمع العراقي عبر التاريخ عدة تغيرات اجتماعية واقتصادية نتيجة لعوامل التدخل الخارجي تارة، واضطراب الشؤون الداخلية تارة أخرى، مما أدى ذلك إلى تصدع المنظومة الأسرية في المجتمع العراقي وتحولها من الأسرة الممتدة إلى النووية، الأمر الذي جعل المجتمع يعدل من منظومة القيم وجعلها تساير عملية التغير الحاصلة فيه، بسبب العديد من الأزمات التي مر بها المجتمع لاسيما بعد استقلال الدولة العراقية عام 1921 صعودا إلى يومنا هذا، وخاصة ما حصل في العراق في التاسع من نيسان عام 2003، وما صاحب ذلك من تداعيات انتهت بسقوط بعض المدن وظهور عصابات داعش وما إلى ذلك من آثار سلبية على بنية الأسرة العراقية لاسيما الأسرة الريفية واضطراب معظم أوجه نشاطاتها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

الكلمات المفتاحية: الأسرة الريفية، التغيرات الاجتماعية والاقتصادية

المقدمة:

شهد المجتمع العراقي منذ القدم تغيرات اجتماعية واقتصادية كبرى بفعل عوامل عدة منها التدخلات الخارجية أو الانقلابات السياسية والعسكرية وغيرها، وتعد تلك التغيرات بمثابة تحول نوعي من مجتمع ظل طيلة قرون عديدة يحافظ على نمط وأسلوب حياته، إلى مجتمع آخر يتميز بخصائص اجتماعية وثقافية تمثل (تهديداً) (إلى حد ما) وتحدياً لخصائص المجتمع الأول.

إن جل التغيرات التي عرفها المجتمع العراقي لم تكن عفوية ولا ذاتية في آن واحد، بل كانت ناتجة أساساً عن احتكاك ثقافي - اجتماعي. ومن هنا تنبع ضرورة دراسة تلك التغيرات وتحديد آثارها المترتبة على واقع العائلة الريفية. فالنظام الاجتماعي في العراق تعرض إلى هزات داخلية وخارجية عنيفة وقوية جعلت منه أن يعدل تارة ويبدل تارة أخرى في منظومته القيمية التي ما لبثت أن انهارت في التاسع من نيسان 2003م ما أدى إلى انهيار قواعد الضبط الاجتماعي وفقدان قوتها وتأثيرها في أفراد المجتمع العراقي.

كما وقد تعرض المجتمع العراقي في العقود الأربعة الماضية إلى عقبات عديدة قامت بها قوى داخلية وخارجية ولاسيما بعد قرار التأميم الذي صدر في حزيران عام 1972، واندلاع الحرب العراقية - الإيرانية عام 1980 التي استمرت ثمان سنوات أربكت خلالها معظم جوانب الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية واستنزفت كثير من القوى التنموية، وما أن انتهت هذه الحرب عام 1988، دخلت القوات العراقية الكويت في الثاني من آب 1990 واندلعت حرب الخليج الأولى. وكان من أبرز تداعيات هذه الحرب هو فرض الحصار الاقتصادي الدولي على العراق الذي استمر لأكثر من اثنتي عشرة سنة وكان لهذا الحصار أضراراً جسيمة شملت نواحي الحياة كافة.

ولعل التغير والتبدل في أحوال الناس وثقافتهم من أبرز القضايا التي شغلت بال المهتمين والمتخصصين في العلوم الإنسانية عامة والمتخصصين في علم الاجتماع خاصة الذين جعلوا من عملية التغير هذه وتجلياتها محور اهتمامهم. ونتيجة لذلك فقد برزت العديد من المشكلات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية... الخ، والتي شملت جميع فئات المجتمع وشرائحه وطبقاته ومنها ذلك الجزء الهام من المجتمع واللبنة الأساسية المكونة له ألا وهي العائلة العراقية الريفية. التي سوف نسلط الضوء على بعض المشكلات التي تعانيها في ظل التغير الاجتماعي والظروف التي تزيد من حدة هذه المشكلات.

الفصل الأول: الإطار النظري

أولاً: مشكلة الدراسة

يعد التغير واقع حتمي وحركة متواصلة لا سبيل لإيقافها أو منعها، فالكون برمته يخضع لتغيرات متواصلة عبر ملايين السنين والإنسان بوصفه جزء من هذا الكون بحضارته وثقافته يخضع لعمليات تغير متواصلة ومستمرة منذ فجر التاريخ وفقاً لعلاقة تداخل وتفاعل وتبادل متواصلة.

فالتغير سمة من سمات الكون لذلك نجده يمس جوانب الحياة منها المادية أو المعنوية، فيمس الأفراد والجماعات والمجتمعات، ويمس القيم والعادات والثقافات كما يرتبط بالتحضر والتنمية والنمو والتقدم والتكنولوجيا والإعلام وأسلوب الحكم، كما يمس التنشئة الاجتماعية وطريقة الحياة. وهو عملية اجتماعية يتحقق عن طريقها تحول المجتمع بأكمله، أي تحول في نظمه الاجتماعية كالنظام السياسي والاقتصادي والعائلي... الخ وذلك في حدود حقبة زمنية محددة نتيجة عوامل ثقافية واقتصادية وسياسية يتداخل بعضها ببعض ويؤثر بعضها في الآخر. فالتغير صفة ملازمة للإنسان والمجتمع منذ القدم وحتى اليوم، وهو لا يسير دائماً نحو التقدم وقد يسير بالاتجاه المعاكس فيعد تخلفاً.

وتعد العائلة الريفية الأساس الذي انحدرت منه العائلة الحضرية الحديثة، لذلك هي أكثر اتزاناً واستمراراً من غيرها كونها تعتمد بالأساس على منظومة القيم التقليدية المبنية على العادات والأعراف والضوابط السائدة بين أعضائها لذلك فإن أي خلل يصيبها يظهر للعيان بحكم الطبيعة الاجتماعية والإيكولوجية.

وقد أثرت التحولات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي شهدتها المجتمع العراقي بصفة عامة والعائلة الريفية بصفة خاصة على معظم أوجه نشاطات العائلة الريفية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، كما وأفرزت بنية جديدة وواضحة ومميزة لهذا النمط العائلي المعاصر مع بقاء بعض الملامح أو السمات من المرحلة السابقة.

وبالتالي فإن الهدف من معرفة تأثير قوى التغير والاجتماعي والاقتصادي على العائلة الريفية هو وضع تصور علمي لماهيته وآلياته ومساراته والوسائل والطرق التي يمكن تبنيها للحد من مخاطر وسلبات التغير من جهة، واستخدامه كوسيلة لتحقيق غاية وطنية من جهة أخرى، بمعنى آخر الاستفادة من إيجابيات التغير ونفاذ سلباته، ومن ثم توظيفه لتحقيق التنمية الشاملة في المجتمع الريفي.

ثانياً: أهمية الدراسة

تتجلى أهمية هذا البحث في ناحيتين:

1 - الأهمية العلمية (النظرية)

تتمثل أهمية الدراسة العلمية (النظرية) في دراسة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية على العائلة الريفية من حيث البناء والوظيفة، أو بمعنى آخر الوقوف على حقيقة العلاقة الترابطية القائمة أساساً على التأثيرات الفعالة لتلك التغيرات في واقع العائلة الريفية. لذلك نحاول بالدراسة والتحليل معرفة طبيعة العائلة الريفية في ظل تأثير التغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية فيها.

زيادة على ذلك فإن أهمية البحث النظرية تكمن في محاولة العمل على إثراء البحوث العلمية الخاصة في مجال العائلة الريفية أو علم الاجتماع الريفي بأبعاده المختلفة والوصول إلى نتائج موضوعية ومعبرة مستمدة من الواقع العراقي.

2- الأهمية العملية (التطبيقية)

تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في الاستفادة من النتائج المتحصل عليها والمتمثلة في مجموعة الاقتراحات والتوصيات التي تخرج بها الدراسة والموجهة للسادة المعنيين بشؤون الواقع الريفي وذلك بقصد توجيه معرفتهم في كيفية معالجة الآثار التي رتبها التغيرات الحاصلة في المجتمع العراقي.

بالإضافة إلى المساعدة على وضع خطط واستراتيجيات لمعالجة المشكلات التي تعانيها منها العائلة الريفية ووضع الحلول المناسبة من أجل زيادة فعاليتها وبالتالي زيادة الإنتاج الزراعي المتناقص أصلاً بتأثير تلك التغيرات.

ثالثاً: أهداف الدراسة

لما كان الهدف من إجراء البحث هو إضافات جديدة للمعرفة العلمية وتوجيه هذه المعرفة لخدمة حال المجتمع وإصلاحه فإن أهداف بحثنا هي:

- الوقوف على حقيقة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية في العراق.
- التعرف على طبيعة تأثير تلك التغيرات في العائلة الريفية.
- لفت أنظار المؤسسات الحكومية ومنظمات المجتمع المدني وخاصة تلك التي تتبنى مسألة التنمية بشقيها البشرية والطبيعية لنتائج هذه الدراسة وإجراء دراسات مقارنة أخرى في المستقبل.

رابعاً: تحديد المفاهيم

1- التغير الاجتماعي (Social Change)

إن اصطلاح (Change) يعني انتقال أي شيء أو ظاهرة من حالة إلى أخرى، أو هو ذلك التعديل الذي يتم في طبيعة أو مضمون أو هيكل شيء أو ظاهرة⁽¹⁾. وغالباً ما يعرف التغير الاجتماعي بأنه التحول الذي يقع في النظم الاجتماعية، سواء في تركيبها وبنائها أم في وظائفها⁽²⁾. ويعتقد البعض أن مفهوم التغير الاجتماعي يرتبط بدرجة كبيرة بالأوضاع الجديدة التي تطرأ على البناء الاجتماعي (Social Structure) والنظم الاجتماعية (Social Institutions) والعادات (Habits) وغيرها، نتيجة لتشريع قاعدة لضبط السلوك أو كنتاج أو تحول جذري في جانب من جوانب الحياة الاجتماعية أو البيئية، وهذا الننتاج أو تلك الأوضاع كما يبدو من أبعادها معالجات أو حلول لمشاكل أو توترات أصابت

(1) محمد عمر الطنوبي، التغير الاجتماعي، منشأة المعارف المصرية، القاهرة، 1996، ص 52.

(2) فوزية العطية، الحضارة والتغير الاجتماعي وأثرها في مساهمة المرأة في التنمية القومية في منطقة الخليج العربي، مطبعة الإرشاد، بغداد، 1979، ص 103.

المجتمع⁽¹⁾. ولهذا فالتغير هو سلسلة متعاقبة من الفوارق والاختلافات مع مرور الوقت في هوية ثابتة⁽²⁾. وبشكل عام فالتغير الاجتماعي عملية تشمل مرافق الحياة الاجتماعية وظواهر الكون كلها، وتعد من أخطر الظواهر التي تقابل المجتمعات في العصر الحديث، حتى أصبح التغير معيار حقيقة الوجود الحالي⁽³⁾. لان التغير في البناء الاجتماعي ينطوي على التغيرات في حجم المجتمع أو في نظم اجتماعية خاصة أو في العلاقات بين النظم⁽⁴⁾.

2- العائلة (Family): العائلة هي الوحدة الاجتماعية الأولى التي تهدف إلى المحافظة على النوع الإنساني وتقوم على العمليات التي يقتضيها العقل الجمعي والقواعد التي تقرها المجتمعات المختلفة وبعدّ نظام العائلة نواة المجتمع لذلك كانت أساساً لكل نظام اجتماعي⁽⁵⁾. كما عرفها كل من برجس Burgess ولوك Lock في كتابهما (The Family) على أنها جماعة من الأفراد تربطهم روابط قوية ناتجة عن صلات الزواج، الدم، التبني وهذه الجماعة تعيش في دار وتربط أعضائها علاقات اجتماعية متماسكة أساسها المصالح والأهداف المشتركة⁽⁶⁾. وهناك من يرى إن العائلة تجد أصلها في نظام الزواج وهو الاتحاد الشرعي أو القانوني بين الرجل والمرأة ذلك النظام يؤسس العائلة ومن وظائفها الإنجاب والعناية بالأطفال وتنشئتهم اجتماعياً ومن خلال الزواج يكتسب الأعضاء مجموعة من المكانات والأدوار الاجتماعية فالزوج يكتسب دور الأب والزوجة تكتسب دور ألام وهكذا⁽⁷⁾.

التعريف الإجرائي للعائلة الريفية (Rural Family): وهي ذلك النمط من الأسر التي تسكن المناطق الريفية الذي يتمتع بمميزات خاصة مبنية على العلاقات الأولية والتضامن الاجتماعي الآلي والسلطة الأبوية والتي تختلف عن نمط العائلة الحضرية جذرياً من ناحية المعيشة والثقافة والسلوك.

3- الريف The Rural: تعد المنطقة ريفاً إذا ما كانت خارج حدود المراكز الإدارية للمدن، التي تتميز بوجود المؤسسات الاجتماعية والخدمية المختلفة، كما هو الحال في العراق والعديد من الدول الأخرى فان العامل الإداري يستخدم محكاً مهماً للتمييز بين الريف والمدينة⁽⁸⁾. وكذلك يعد الريف من وجهة نظر علم الاجتماع واحداً من المجتمعات المحلية (communities) التي يتضمنها المجتمع الأكبر، كالمجتمع الحضري والمجتمع البدوي، فهو ليس بيئة طبيعية مختلفة عن المدينة فحسب، بل نسق اجتماعي أولاً يتضمن علاقات وقيماً وأعرافاً ومعايير وبنى اجتماعية تميزه عن غيره من المجتمعات المحلية⁽⁹⁾.

الفصل الثاني: العائلة الريفية: الخصائص والمشكلات

أولاً: خصائص العائلة الريفية

تلعب العائلة دوراً أساسياً في رسم معالم المجتمع الريفي وتحديدته، وتعد أهم المؤسسات الاجتماعية التي يتكون منها البناء الاجتماعي في الريف، وتتفاعل مع بقية المؤسسات البنائية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والدينية ... الخ، فتتأثر بها وتؤثر فيها. كما وتعكس العلاقة القائمة بين تلك المؤسسات والعائلة الريفية المكانة الهامة التي تشغلها العائلة وخاصة في تنشئة الفرد وتلقينه أخلاق المجتمع وقيمه وخبراته. وللعائلة الريفية خصائص عدة ميزتها عن العائلة الحضرية نذكر منها:

- (3) جبارة عطية جبارة. المشكلات الاجتماعية والتربوية، مطبعة جامعة الكويت، الكويت، 1956، ص 29.
- (4) روبرت نيسبت، وروبرت بيران. علم الاجتماع، ط 1، ترجمة جريس خوري، دار النضال للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1999، ص 303.
- (1) جودت بني جابر. علم النفس الاجتماعي، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2004، ص 154.
- (2) بوتومور. عوامل التغير الاجتماعي، ترجمة علياء شكري، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د. ت. ص 75.
- (3) احمد زكي بدوي. معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، 1978، ص 152.
- (4) Burgess and Lock. The Family, American Book, Co. N.Y. 1945, p 8
- (5) Mark Hutter: The changing Family, Comparative Perspective, New York, John Wiley and Sons, Inc., 1981, P.9.
- (6) محمد عبد الهادي دكلة وآخرون. المجتمع الريفي، مؤسسة دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، 1979، ص 78.
- (7) غريب سيد احمد، علم الاجتماع الريفي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1986، ص 95.

- إنها ذات سلطة أبوية قوية، فالأب هو صاحب السلطة العليا والواقع أن مظهر السلطة الأبوية في العائلة الريفية قوي وظاهر للعيان، وقد تبين أن هناك نفوذ لا بأس به للمرأة الريفية على أفراد أسرتها في ظل غياب الزوج لسبب معين.
- إن النمط السائد من الأسر في الريف هو نمط العائلة الممتدة أي أنها تتكون من أكثر من أسرة بسيطة في معيشة منزلية واحدة، ونمط الزواج السائد هو نمط الزواج الداخلي⁽¹⁾.
- تلعب الأرض وفلاحتها دوراً كبيراً في تكوين العائلة الريفية، فملكية الأرض أو احتمال ملكيتها عن طريق الميراث يعتبر أحد الأسس الهامة التي يقوم عليها الزواج إلى جانب الاهتمام بالأمور الأخرى كالنسب والأخلاق والسمعة الحسنة لكل من الزوج والزوجة.
- تتميز العائلة الريفية بكبر حجمها وكثرة مواليدها، وتحتمي العائلة بصفة خاصة بمواليدها الذكور، إذ يعتبر أهل الريف أن كبر حجم العائلة عامل مهم وداعم لقوتها ومكانتها داخل المجتمع.
- تنتظر العائلة إلى أبنائها كمصدر أساسي للدخل فهم العامل الاقتصادي الأول، وكما هو معلوم فإن النشاط الزراعي يمثل العمل الأساسي للعائلة الريفية، وإن قوة العمل الزراعي تعتمد على أفراد العائلة.
- إن حياة القرية البسيطة والأمني المتواضعة لغالبية سكانها التي تنحصر في تنشئة أبنائهم التنشئة الصحيحة التي لا تشعر الأب / الفلاح بعبء المسؤولية في توفير حاجاتهم⁽²⁾. مما يكون دافعاً وحافزاً لزيادة عدد الأبناء.
- موقف الزوجة الضعيف تحت التهديد الدائم من قبل الرجل في الزواج بأكثر من زوجة.
- عدم إلمام أبناء الريف بوسائل تنظيم النسل أو تحديده.
- قلة الخدمات الصحية والاجتماعية والثقافية والترفيهية العامة لأبناء الريف جعلهم منعزلين إلى حد ما عن الآخرين.
- يمثل الطلاق مشكلة كبرى في حياة العائلة الريفية وذلك من خلال النظرة الدونية للمرأة المطلقة.
- يمثل الزواج المبكر أحد القيم الأساسية لمجتمع القرية، وتتفاعل في مجتمع القرية عدة عوامل أحدها يعمل على استمرارية الاتجاه نحو الزواج المبكر وأخرى تعمل على التقدم بسن الزواج، ومن عوامل الاتجاه نحو الزواج المبكر نجد انتشار نمط الأسرة الممتدة التي تضم أبناء الأعمام وكان الاتجاه نحو الزواج القروي المبكر خوفاً من الزلل الذي قد يقع نتيجة للمعيشة المشتركة، إضافة إلى جانب انخفاض التكلفة الاقتصادية، إذ لم يكن يتطلب سوى بناء غرفة وشراء بعض اللوازم البسيطة⁽³⁾.

ثانياً: المشكلات التي تعانيها العائلة الريفية في العراق

منذ حقبة الثمانينات والعراق يعيش حالة استثنائية غير مستقرة، فحرب الثمان سنوات التي أهدرت ثروة العراق النفطية بعدها جاء احتلال الكويت والتداعيات المتسارعة التي أثقلت كاهل المجتمع والفرد العراقي على حد سواء وأخيراً انتهت مغامرة النظام السياسي السابق بوضع العراق تحت وطأة الاحتلال الأمريكي عام 2003 وما نتج عنه من آثار اجتماعية وسياسية واقتصادية وثقافية متردية انعكست بشكل مباشر على أوضاع العائلة العراقية بصورة عامة والعائلة الريفية على وجه الخصوص نذكر منها:

1- المشكلات الاجتماعية المرتبطة بنمط المعيشة المشتركة: إذ أن تباين التركيب الناجم عن التزاوج في كنف العائلة الممتدة داخل مسكن واحد يترتب عليه العديد من المشاكل في أغلب الأحيان، هذا فضلاً عن التنافس والصراع الذي يحدث بين النسوة من جهة والأطفال من جهة أخرى. إذ إن الوحدات السكنية في المناطق الريفية هي بطبيعة الحال أقل من عدد العوائل، فالوحدات السكنية تشغل بأكثر من عائلة فهناك ثلاث عوائل وأربع وخمس عوائل في دار سكنية واحدة، وهذا يعود إلى الارتباط

(1) علي فؤاد احمد، علم الاجتماع الريفي، دار النهضة العربية، بيروت، د. ت، ص 125.

(2) نفس مصدر، 126.

(3) محمد الجوهرى، وآخرون. الطفل والتنشئة الاجتماعية، ط1، دار المعرفة الاجتماعية، الإسكندرية، 1991، ص 280.

العائلي في منطقة الدراسة، فعندما يتزوج الأبناء لا ينفصلون عن العائلة الأصلية (الأب، الأم) بل يبقى في نفس الدار ويتم بناء غرفة تخصص للابن الذي يتزوج وهكذا لبقية الأبناء ويرجع العامل الأساس في ذلك فضلاً عما هو حاجة العائلة إلى الأيدي العاملة لانجاز وإدارة الأعمال الزراعية النباتية منها والحيوانية الأمر الذي يساعد على بقاء الأبناء المتزوجين داخل نفس المسكن الذي يسكن فيه الأب والأم... وبقية أفراد العائلة.

2- تعدد الزوجات:

إن الزواج في الريف العراقي عادة ما يكون داخليا يهدف إلى تكوين وحدة اجتماعية إنتاجية⁽¹⁾. وغالباً ما يؤدي الزواج بالإكراه وعدم رغبة احد أو كلا الطرفين فيه إلى حدوث اضطرابات في العلاقات الزوجية بين الزوج وزوجته لفقدانه عامل الحب والألفة بينهما فيضطر الزوج إلى الزواج مرة أخرى، ولهذا تنتشر ظاهرة تعدد الزوجات، وذلك بسبب سيادة القيم والمواقف الاجتماعية التي تؤيد نظام تعدد الزوجات في المناطق الريفية. كما انه من المتوقع أن يعامل الشخص المتزوج بأكثر من واحدة زوجاته وأطفاله معاملة واحدة ومتساوية، ولا يميز بين زوجة وأخرى لكن هذا التوقع لم يتحقق في اغلب الأسر المتعددة الزوجات، فالرجل غالباً ما يتحيز لزوجته دون الأخرى وهذا ما يؤثر في طبيعة العلاقات الأسرية التي تربط الزوج بزوجاته⁽²⁾. حيث يشهد المسكن العديد من مظاهر التنافس والصراع بين الزوجات ولأسباب عدة ينتج عنها التقصير والإهمال في أداء واجبهن⁽³⁾. ومن هذه المظاهر:

- تدهور العلاقة مع أهل الزوج.
- غياب الزوج عن المنزل أو السهر هرباً من الوضع داخل البيت.
- ضعف العلاقة العاطفية.
- سوء معاملة الزوج لزوجاته وتوجيه اللوم والانتقادات بصورة متكررة ورفض الاستماع أو الحوار أو النقاش مع إحداهن أو جميعهن.

- عدم الاهتمام بنظافة الأطفال، وعدم متابعتهم سلوكياً ودراسياً.
- عدم اهتمام الزوجة الأولى (في بعض الأحيان) بنفسها بعد زواج الرجل بأخرى.

5- ارتفاع معدلات الأمية بين النساء الريفيات

يُعرف الأمي إجرائياً بأنه الشخص الذي تجاوز سن الطفولة من دون أن يتقن القراءة والكتابة. وإن نسبة الأمية في العراق هي الأعلى في المنطقة العربية، وخاصة في المناطق الريفية ويقدر عدد الأميين بـ (6 ملايين) فرد أي ما يقر من 25% من سكان المجتمع وأغلبهم ممن تقل أعمارهم عن 15 سنة. ويشمل ذلك 14% من الأطفال المتسربين من المدارس. فلا توجد إحصاءات دقيقة عن الأمية في المجتمع العراقي في الوقت الراهن، فكل البيانات والمعلومات عن الأمية تعتمد على الإحصاء الذي أجري عام 1997، والبيانات المتوافرة حالياً تشير إلى مع نسبة أمية تتراوح بين 18-20% وتقدر نسبة الأمية بين النساء 26,4% مقارنة بـ 11,6% بين الرجال⁽⁴⁾.

كما إن المجتمعات الريفية تأثرت بالأمية بشكل اكبر من المجتمعات الحضرية بالرغم من إن نسبة النساء الأميات في كلا المجتمعين هو أكثر من نسبة الرجال الأميين. إن أقل من 50% من النساء اللواتي تتراوح أعمارهن بين (15-24) سنة ممن يعشن في المناطق الريفية متعلّقات مقارنة بـ 72-80% من النساء المتعلّقات في نفس الفئة العمرية في مناطق حضرية

(2) خليفة إبراهيم عودة التميمي. واقع الجريمة في الريف (دراسة ميدانية في محافظة ديالى)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب، قسم علم الاجتماع، 2004، ص 73.

(1) إحسان محمد الحسن، العائلة والقرابة والزواج، ط 3، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 2001، ص 80.
(2) محمد الجوهري، وآخرون. دراسات في علم الاجتماع الريفي والبدوي، ط 1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995، ص 184.
(3) تقرير مركز المعلومة للبحث والتطوير ومنظمة تموز للتنمية الاجتماعية في العراق. <http://www.non14.net>

أكثر قرباً من العاصمة⁽¹⁾. وتلعب أمية المرأة الريفية دوراً كبيراً في تعميق تبعيتها للرجل ووصفها في مرتبة ثانية له وتضعف أو تقلل من مشاركتها في المجال العائلي، كما إن الأمية وغياب الخدمات يؤدي بشكل مباشر إلى ضعف أو عدم وعي المرأة بمجالات الصحة الإنجابية وتنظيم الأسرة، فاستمرار ارتفاع نسبة الأمية بين النساء الريفيات واستمرار السلطة الأبوية إضافة إلى العوامل الاقتصادية وضعف وجود الخدمات الاجتماعية في الريف، كل ذلك يساعد على استمرار النظرة التقليدية التي تقلل من أهمية تعليم المرأة وتهميش قيمة أدوارها.

6- العنف العائلي ضد النساء: يعرف العنف العائلي، بأنه كل فعل يصدر عن أحد أو بعض أعضاء النسق العائلي نحو بعضهم أو الآخرين، بهدف إلحاق الأذى أو الضرر المادي المعنوي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وبشكل واضح أو مستتر مع توافر عنصر القسوة وممارسة القوة لإلحاق الأذى بالمستهدفين من العنف أو بأذى من ردودهم ومتعلقاتهم، ويظهر العنف العائلي في عدة مستويات: عنف خاص بمستوى العلاقة بين الزوجين، وعنف خاص بمستوى العلاقة بين الأبناء، وعنف خاص بمستوى العلاقة بين الأبناء والآباء⁽²⁾. وقد أكدت دراسة ميدانية قامت بها منظمة بنت الرافدين (إحدى منظمات المجتمع المدني في محافظة بابل) استهدفت (2500 امرأة) من مختلف الشرائح الاجتماعية، إن نسبة 87% من النساء الريفيات من عينة البحث يتعرضن للعنف من قبل فرد أو أكثر من العائلة سواء كان زوج أو أب أو أخ أو ابن، وأثبتت الدراسة إن 61% منهن لم يكن لهن حرية اختيار شريك الحياة، كما إن 67% منهن اجبرن على ترك الدراسة في مرحلة مبكرة⁽³⁾.

7- البطالة: إن ظاهرة البطالة في العراق تعد واحدة من التركات الثقيلة لعقود عديدة عانى منها المجتمع والتي أدت إلى انتكاسات خطيرة على المستويات كافة بسبب الحروب. وكان من الطبيعي أن تترك تلك الأحداث أثراً مدمراً خاصة على الاقتصاد العراقي، إذ حقق نسب نمو هي الاوطأ في العالم، وقد انحدر معدل دخل الفرد إلى مستويات متدنية وبشكل غير مسبوق. وتشير نتائج مسح التشغيل والبطالة لسنوات (2003، 2004، 2005) الواردة في الجدول رقم (1)، إن معدل البطالة بين الشباب في الفئة العمرية (15-24) قد بلغ (29,6، 43,8) من إجمالي قوة العمل، وقد شكلت النساء العاطلات عن العمل (24,5، 37,2) من إجمالي العاطلين عن العمل في فئة الشباب⁽⁴⁾.

جدول (1) يبين بعض مؤشرات البطالة في العراق⁽³⁾

المؤشرات	2003	2004	2005
معدل البطالة لأعمار 15 سنة فأكثر	28,1	26,8	18,0
بين الذكور	30,2	29,4	19,2
بين الإناث	16,0	15,0	14,1
في الحضر	30,0	27,7	19,3
في الريف	25,4	25,7	16,1
معدل البطالة للشباب لأعمار 15 - 24	-	43,8	29,6
بين الذكور	-	46,0	31,6
بين الإناث	-	37,2	28,7
في الحضر	-	49,2	33,7
في الريف	-	37,2	24,5

(4) مكتب اليونسكو في العراق، إحصاء عام 1997. www.unesco.org/en/iraq.offic

(1) فاطمة أمين احمد، مقياس العنف الأسري، مجلة دراسات الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، العدد 6، جامعة حلوان، مصر، 1999، ص 272.

(2) منظمة بنت الرافدين. <http://brob.org/permalink>

(3) دراسة عن واقع الشباب في العراق. www.iauiraq.org

8- الأمراض المتوطنة

إن دراسة موضوع الواقع الصحي في الريف العراقي يحتاج إلى جملة من المعطيات الهامة، والتي في أي حال من الأحوال لا يمكن أن تكون بمعزل عن معطيات الواقع الاقتصادي والاجتماعي والبيئي والتربوي والتعليمي والثقافي للريف نفسه بشكل خاص وللبلاد بشكل عام. وبالإضافة للأمراض المنتشرة نجد الجهل وعدم الدراية والمعرفة بالإرشادات الصحية حول مختلف النواحي الصحية هو العامل المشترك بين غالبية سكان الأرياف، هذا إضافة إلى سيادة الأعراف المختلفة وسيطرة الشعوذة وأساليب الدجل التي يتخذ منها بعض المنتفعين مهنة على حساب صحة الأفراد⁽¹⁾. فالأمراض المتوطنة التي تنتشر في ربوع المجتمع الريفي هي أمراض فتاكة إذ يصاب سنوياً ما بين 30% إلى 70% من أبنائه وتودي بحياة الكثيرين منهم. ولهذه الأمراض آثار بعيدة المدى فهي تسبب (الأنيميا) هذا المرض الذي يضعف من قدرة المصابين على العمل والإنتاج، كذلك تضعف لديهم المناعة في مقاومة الأمراض. ومن الجدير بالذكر أن هذه الأمراض ذات دورة معروفة ومن السهل القضاء عليها لو كانوا يعون حقيقة الأمر. ناهيك عن تلوث مياه الأنهار الذي تعتمد عليه العائلة الريفية بصورة مباشرة وفي مختلف الاحتياجات⁽²⁾.

9- التغير القيمي: يعني التغير القيمي هو ذلك التغير الذي يصيب الأفراد في وضعهم الاجتماعي وقد يكون من أعلى إلى أسفل أو بالعكس وهو نوع من الانقلاب في الطبقات الاجتماعية والسلم الاجتماعي⁽³⁾ ويعد التغير سبباً في ظهور العديد من المشكلات الاجتماعية التي تؤدي إلى سلسلة من التغيرات الاجتماعية. إذ تلعب وسائل الإعلام على اختلاف أنواعها وخاصة المرئية منها دوراً بارزاً في حياة المجتمع الريفي باعتبارها وسيلة ترويج أساسية لمختلف الفئات العمرية وانعكاس ذلك على سلوك الأفراد وخصوصاً على عملية التنشئة الاجتماعية. وقد انتشرت وسائل الإعلام بشكل ملحوظ في المجتمع العراقي بشقيه الريفي والحضري بعد عام 2003 ساعد ذلك في الانفتاح على العالم الخارجي واكتساب خبرات جديدة أدت إلى تغير العديد من قيم وعادات المجتمع الريفي وأصبح شائعاً امتلاك العائلة لوسائل الاتصال الحديثة كالتلفزيون والستلايت وكذلك منظومة الانترنت والهاتف النقال كل ذلك وغيره أدى إلى تغير اتجاهات الأفراد، إضافة إلى ذلك فقد انتشرت المعالم الحضرية في الريف العراقي على نطاق واسع وأصبح الاتصال والتواصل ممكناً وعلى نطاق واسع. كذلك فقد ازداد الاتجاه نحو العائلة الزوجية / النووية داخل القرية نتيجة الرغبة في الاستقلال والخلافات الأسرية المستمرة إلى جانب الرغبة بعدم إنجاب المزيد من الأبناء والاتجاه نحو تنظيم العائلة⁽⁴⁾.

ثالثاً: عوامل التغير في المجتمع الريفي العراقي:

تتأثر العائلة الريفية بالتغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية شأنها شأن بقية المؤسسات الاجتماعية في المجتمع العراقي. وسنحاول استعراض أهم تلك العوامل وكما يلي:

1- الحروب (Wars): تعد الحرب عاملاً مهماً من عوامل التغير الاجتماعي ومصدراً في الوقت نفسه ومثالاً مأساوياً للصراع الاجتماعي الذي يقود إلى تغيرات اجتماعية عديدة وعميقة وشاملة.

ولقد شهد المجتمع العراقي حروب وصراعات داخلية وخارجية عديدة أثرت في طبيعة شخصية الفرد العراقي من جهة إضافة إلى الانعكاسات التي خلفتها على المجتمع من جهة أخرى. وقد تكون لها انعكاسات سلبية كما حدث في الحرب العالمية الثانية أو انعكاسات إيجابية مثل الفتوحات الإسلامية التي ساعدت العرب والمسلمين على نشر لغتهم وثقافتهم. ومهما تكن

(2) مزاحم مبارك مال الله. ضوء على واقع المرأة الصحي في العراق في الريف العراقي. www.alnnas.com

(3) شاكر مصطفى سليم، الجبايش، ج1، مطبعة الرابطة، بغداد، 1956، ص 199.

(4) حسن شحاتة سفعان، أسس علم الاجتماع، ط5، دار النهضة العربية، القاهرة، 1961، ص 39.

(1) وجدي شفيق عبد اللطيف، عولمة الإعلام في المجتمع الريفي، ط1، دار ومكتبة الإسرائ، عمان، 2006، ص 48.

الحرب فلابد من آثار تتركها على المجتمع وبنيتة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والنفسية التي تتعلق بعادات المجتمع وتقاليد وقيمه وأعرافه وعاداته⁽¹⁾. فالحروب تترك بصماتها على البناء الاجتماعي وأنساقه القيمية والمعيارية وعلى طبيعة النشاط الاقتصادي والقوى العاملة وعلى العلاقات الأسرية والتربوية وعلى حركة أفراد المجتمع وجماعاته وخلق أنماط اجتماعية جديدة⁽²⁾.

وقد كانت للحروب التي خاضها العراق الأثر الكبير في العائلة الريفية العراقية من خلال التغييرات التي أحدثتها في المجتمع الريفي ومن أهمها نزوح كثير من سكان الريف وهجرتهم إلى المدينة وأثرت بشكل كبير في المستوى الاقتصادي للأفراد إذ أدى تخصيص الجزء الأكبر من ميزانية الدولة للمجهود الحربي إلى تدهور الوضع الاقتصادي، إضافة إلى ما خلفته من تزايد أعداد الأرملة والأيتام ومزيد من الفقر والجهل في المجتمع العراقي.

2- التعليم (Education): يحظى التعليم باهتمام كبير في دول العالم جميعها إذ تخصص له ميزانيات ضخمة وتوضع له الخطط إيماناً منها بأهمية التعليم في تكوين الإنسان ورفاهية المجتمع.

فالفردي المتعلم مواكب للعصر وذو وعي ويتميز بمستوى عالي من الطموح، ولقد كان لإلزامية التعليم ومجانيته في العراق دوراً بارزاً في عملية التغير، إذ كان وما يزال واحداً من التغيرات الأساسية، وتجلّى ذلك في تحسن المستوى الصحي والثقافي والمظهر الحياتي للسكان والنهوض بعالم الريف.

إن من أهم التحديات التي تواجه أفراد المجتمع العراقي تتمثل في تطوير النظام التعليمي بما يحقق تكافؤ الفرص التعليمية للمجتمع وتعميم التعليم الأساسي للإناث خصوصاً في الريف، إذ على الرغم من انتشار التعليم إلا إن النظرة التقليدية مازالت تعتبر إن الوضع الطبيعي للبنات هو إعدادهما للزواج وتنظيم المنزل. ويبدو التفاوت في نسب التحاق البنات بالتعليم واضحاً بين الريف والحضر.

فالتعليم يساعد على تمكين المرأة من المهارات والمعارف التي لم تكن متاحة من قبل، ويعد التعليم من أهم العوامل التي دفعت بعملية التغير في حياة أفراد العائلة الريفية والتي أوجدت لدى المرأة الريفية وعياً (ولو نسبياً) بذاتها ومركزها الاجتماعي ووعياً اسرياً ومجتمعياً بأهمية مشاركتها في الحياة العائلية. ومن المعروف إن للتعليم أثر كبير على السلوك الإنجابي خاصة لدى الإناث، إذ يتبين إن المرأة الأكثر تعليماً هي الأقل إنجاباً، أي إن هناك علاقة عكسية بين مستويات الإنجاب والمستوى التعليمي.

3- العولمة (Globalization): لقد توالى التغيرات الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية.... الخ على المجتمعات في العقود القليلة الماضية وخاصة على المجتمعات العربية بشكل عام والمجتمع العراقي بشكل خاص ولعل أبرز هذه التغيرات بروز ظاهرة العولمة وما رافقتها من ثورة معلوماتية إذ أحدثت تغييراً في المواقف والاتجاهات والقيم لدى أفراد المجتمع⁽³⁾. وجعلت العالم أكثر اندماجاً وجعلت التحولات سريعة وأسهمت في انتقال المفاهيم والقناعات والمفردات والأذواق فيما بين الثقافات والحضارات ونقلت العالم من مرحلة الحداثة إلى مرحلة ما بعد الحداثة وبالتالي دخوله إلى عصر العولمة⁽⁴⁾. إن هذه التغيرات كان لها دور في تغير الثقافة الموروثة للمجتمعات، كما وأن ثورة المعلومات والاتصالات أثرت وستؤثر في حياة الأفراد وهي اليوم من أهم العوامل التي تعقد تشكيل خبرات وثقافة وأذواق وسلوكيات الأفراد والمجتمعات⁽⁵⁾. فأفراد العائلة الريفية لم

(2) احمد فرحان الكبيسي، الأمن الاجتماعي في تحسين التماسك في المجتمع العراقي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب، قسم علم الاجتماع، 1995، ص 222.

(3) المصدر نفسه، ص 225.

(1) ماجد الزيود، الشباب والقيم في عالم متغير، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2006 ص 53.

(2) عبد الله عبد الخالق، العولمة: جذورها وفروعها وكيفية التعامل معها، مجلة عالم لفتك، مجلد 28، العدد 2، الكويت، 1999، ص 39.

(3) حسن سمير، الثورة المعلوماتية: عوايقها وأفاقها، مجلة الجامعة دمشق، المجلد 18، العدد 1، 2002، ص 234.

يعودوا معزولين كما في السابق، إذ أصبحت وسائل العولمة تسهم بقدر كبير في دمج الأفراد مع بعضهم ومع المجتمعات الأخرى، فوسائل مثل الانترنت والنقال وأساليب البث الفضائي جميعها تحاول تشكيل قيم ومفاهيم جديدة ربما لتكون بديلة عن القيم المتعارف عليها لدى أفراد المجتمع الريفي مستخدمة أساليب التسويق والمتعة في ذلك لصرفهم عن مشكلاتهم الحقيقية وإبعادهم عن الواقع الحقيقي المعاش.

4- التنمية (Development): يلقى مفهوم التنمية اهتماماً واسعاً من قبل مختلف الاختصاصات الاجتماعية لان التنمية بحد ذاتها تعتمد مبدأ الشمولية، إذ أنها تمس مختلف جوانب الحياة الاجتماعية والنشاطات البشرية المادية وغير المادية سواء ما يتعلق منها بالنشاط الاقتصادي أم النشاط الثقافي، كما وترتبط بتجمع الأفراد و انتظامهم في جماعة تتبادل المصالح و المنافع تحاول تحسين أوضاعها و أحوال معيشتها⁽¹⁾. ولا شك أن عملية تنمية المجتمع ترمي إلى إحداث تغيير موجه في جوانب الحياة المختلفة مثل تحويل مجتمع أمي إلى مجتمع متعلم، أو مجتمع لا يقبل أي تغيير لأنه متمسك بتقاليده إلى مجتمع يقبل التغيير الاجتماعي⁽²⁾.

وتعمل التنمية على تأكيد القيم الجديدة التي تستوعب الانجازات التي يتم تحقيقها وأن تكون تلك الانجازات جزءاً من البناء الاجتماعي والثقافي للمجتمع كي يستطيع المجتمع الاستمرار وان يصبح قادراً على التعامل مع المشكلات الجديدة والمتغيرات وعلى استيعاب الجماعات والطبقات الاجتماعية الجديدة بمشاكلها ومطالبها داخل التنظيم الرئيس وإن يكون المجتمع قادراً على التكيف مع ما تحدثه التنمية من عملية تغيير وتطوير تحديث⁽³⁾. وتبرز أهمية التنمية الريفية من خلال ما تصفه من البرامج التنموية بهدف تحقيقها وإنفاذ المناطق الريفية التي عادة ما تكون متخلفة بالمقارنة مع المراكز الحضرية، ويمكن وضع تصور عن أشكال التنمية في الريف العراقي وعلى النحو التالي:

1- التنمية الزراعية: إن موضوع التنمية الزراعية لا يخرج عن فكرة خلق مستوى أعلى للمعيشة وذلك عن طريق زيادة الكفاءة الإنتاجية، وزيادة الإنتاج يعني زيادة الدخل الحقيقي لأفراد العائلة.

2- الإسكان: إن الاهتمام بجانب الإسكان الريفي أمر يجب أن يولي أهمية بالغة باعتبار إن المسكن الجيد الذي تتوفر فيه الشروط الصحية والحياتية عامل يؤثر في النشاط الاقتصادي للسكان ويزيد من إنتاجهم ويؤدي إلى بقائهم في أرضهم وخاصة المناطق الريفية وهذا يعمل على زيادة استثمار وخطط التطوير والتنمية الريفية وفعاليتها. إذ أن المخططين الذين يهتمون في تطوير الريف في دراستهم لواقع الإسكان الريفي يبحثون في سلبات الإسكان الريفي وإيجابياته فيعملون على تحديد السلبات أو التخلص منها أو التقليل من أثارها الضارة ويستثمرون العوامل الايجابية الذي تشجع ساكني الريف على البقاء في أرضهم لئتم استثمارها بشكل يخدم الريف⁽⁴⁾ لان المسكن الريفي يعد المكان الذي يوفر للإنسان الراحة والطمأنينة والصحة وان الإسكان الريفي في حقيقته جزء لا يتجزأ من التنمية الريفية⁽⁵⁾.

الخدمات الاجتماعية: تبرز أهمية الخدمات الاجتماعية في تأثر العائلة الريفية في مستوى الخدمات المقدمة لها وهذا له نتائج على العمليات الإنتاجية إذ ترتبط عملية تحسين الإنتاج ونوعيته وتطوير الريف بعملية تطوير الخدمات الاجتماعية. إذ (تعد المستوطنة الريفية وحدة اجتماعية يقوم بين أفرادها وجماعتها نظام معين يتضمن تنسيق العلاقات وتنظيمها بينهم وفي نفس الوقت يحدد الحقوق والواجبات والمسؤوليات التي تعد ملزمة لسلوك الأفراد في هذه الجماعة، وتشمل الأوضاع الاجتماعية كلاً

(1) إسماعيل علي سعد، المجتمع والسياسة (دراسة تطبيقية)، دار المعارف، الإسكندرية، 1983، ص 17.

(2) عادل عبد الحسين شكار، نظرية هوبهاوس في التنمية الاجتماعية وتطبيقاتها على سياسة تنمية المجتمع العشائري في العراق، ط1، مطبعة دار السلام، بغداد، 1975، ص 252.

(3) جبر الدماير، وروبرت ولدوين. التنمية الاقتصادية (نظرياتها، سياستها، تاريخها)، ج2، ترجمة د. يوسف عبد الله، مكتبة لبنان، بيروت، 1964، ص 154.

(4) عادل عبد الله خطاب، (المسكن الريفي بين الواقع وأفاق التطوير) مجلة الجمعية الجغرافية، العدد 22، مطبعة العاني، بغداد، 1990، ص228.

(5) أسس ومعايير الإسكان الريفي، تقرير صادر عن وزارة التخطيط، هيئة التخطيط الإقليمي، بغداد، 1977، ص1.

من التركيب الاجتماعي والأنماط الأسرية والعادات والتقاليد والمعتقدات والعرف السائد في الريف⁽¹⁾. وتتمثل الخدمات الاجتماعية بما يأتي:

أ- **الخدمات التعليمية:** يعد التعليم وبمختلف مستوياته هدفا أساسيا في التنمية الريفية إذ أن ارتفاع المستوى التعليمي يرتبط مع بقية الخدمات التي تقدم إلى المناطق الريفية عناصر مهمة وفاعلة في عملية التنمية فأن زيادة الإنتاجية وارتفاع مستوى الدخل متعلق بارتفاع المستوى التعليمي، وارتفاع مستوى الدخل يؤدي بالناس إلى الإقبال على التعليم⁽²⁾، إذ أن التطور الكمي الحاصل في التعليم في الريف على مستوى التعليم الابتدائي ينسجم مع التطور الحاصل في التعليم على مستوى القطر، على الرغم من أن النظام التعليمي في الريف يتميز بارتفاع نسبة الأمية ووجود تفاوت في التعليم بين الذكور والإناث لصالح الذكور، إضافة إلى التفاوت الواضح في التعليم بين المناطق الريفية والمناطق الحضرية، لذا فأن توفير فرص التعليم في الريف وخاصة المدارس الزراعية بالإضافة إلى المستويات التعليمية الأخرى يمكن توفير خبرة للعمل في الزراعة وبالتالي انعكاسه على الإنتاج الزراعي كمأ ونوعاً وجودة.

ب. **الخدمات الصحية:** تأتي أهمية توفير الخدمات الصحية نتيجة حاجة المجتمعات الريفية لها، وتعاني المجتمعات الريفية في العراق من مشكلات صحية، وتتمثل الخدمات الصحية في خدمات رعاية الأمومة والطفولة والرعاية الصحية الوقائية منها والعلاجية كذلك مكافحة الأمراض. وهذه إذا ما توفرت فأنها تؤدي إلى خلق قوة منتجة، وخلق فلاح نشط قادر على الإسهام في عملية التنمية وتحسين الإنتاج وزيادة كميته الأمر الذي يظهر على زيادة المردود الاقتصادي للفلاح من خلال مبيعات منتجاته الزراعية. وتقوية قدرته الشرائية وهذا يجعله قادراً على أن يلبي احتياجاته المنزلية الضرورية والكمالية.

ت- **شبكة طرق النقل:** تعد شبكة النقل الريفية من أهم الوسائل التي تساعد على انجاز خطط التنمية الريفية وبرامجها، إذ أنها تعمل على تسهيل الاتصال بالمدن والمراكز الحضرية الأخرى، كذلك تسهم في نقل الخدمات الزراعية إلى المزارع وتسهيل تسويق الإنتاج الزراعي إلى مراكز الاستهلاك ومنافذ التسويق بشكل دائم وسريع.

5- **التصنيع والتقدم التكنولوجي:** لا شك أن التصنيع والنقد التكنولوجي قد أحدث أثارا هائلة في تقدم البشرية والتغيير الاجتماعي نحو الأفضل. فالتصنيع عامل اقتصادي تكنولوجي فعال غالبا ما يؤثر في بناء المجتمع الفوقي ويترك آثاره وانعكاساته فيه وهذا الأمر سينقل المجتمع برمته إلى مرحلة حضارية واجتماعية متطورة ونامية تختلف عن المراحل السابقة التي كان بها قبل التحول الصناعي⁽³⁾.

وتنعكس آثار التصنيع في العلاقات الأسرية، فالمركز الاجتماعي للفرد في المجتمعات الزراعية التقليدية يتحدد بالعوامل الوراثية أي أن الفرد الذي ينتمي إلى أسرة عريقة في الحسب والنسب هو الذي يحتل المركز الاجتماعي العالي حيث يكون المركز الاجتماعي للفرد الذي ينتمي إلى أسرة مجهولة النسب والحسب واطناً ومتديناً، أما المركز الاجتماعي للفرد في المجتمع الصناعي فيتحدد بطبيعة المهنة والثروة⁽⁴⁾. ومن آثار التصنيع على المجتمعات إحداث تغييرات اجتماعية وهذه التغييرات تعمل على تقطيع الأنظمة الاجتماعية في المجتمعات التقليدية والانتقالية مما يؤدي إلى اضمحلال سلسلة من الأعراف والقيم المألوفة بحيث تؤدي إلى تعريض الأفراد إلى أزمات اجتماعية ونفسية ويزيد من شعورهم بالضيق⁽⁵⁾.

(1) زكي حسن الليلة ياسين طه طاقة، الإرشاد الزراعي والمجتمع الريفي. مطابع دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، 1987، ص332.

(2) عدلي سليمان، وجهات نظر في التنمية الريفية، سلسلة التنمية الريفية المتكاملة، القاهرة، مطبعة دار التأليف، 1976 ص632.

(1) لطفي بركات احمد، التكنولوجيا والتغير الثقافي ومستويات التربية، مجلة الباحث، العدد 5، 198، ص110.

(2) إحسان محمد الحسن، التصنيع وتغير المجتمع، دار الرشيد للنشر، العراق، 1981، ص 53.

(3) مليحة عوني القصير، معن خليل عمر، المدخل إلى علم الاجتماع، مطبعة التعليم العالي، بغداد، 1990، ص 517.

لان هذه المجتمعات تحكمها كثير من الأعراف والتقاليد التي تثبت في شخصيات الأفراد بحيث يصعب تغييرها⁽¹⁾. كما إن التصنيع أدى إلى دخول الآلات في العمل الزراعي وبالتالي قلة الحاجة للأيدي العاملة في العمل الزراعي، مما شجع أفراد العائلة الريفية إلى التفكير في ممارسة أعمال أخرى من أجل تحسين مستوى العائلة اقتصادياً واجتماعياً وهكذا أدى إلى خلل في منظومة الارتباط التي كانت قائمة سابقاً تمهيداً لتفككها. ولقد كان لهذا العامل أثر بالغ في متطلبات الريف والاهتمام بتوفير أغلب الخدمات التي يحتاجها. فاعل المهاجرين من الأرياف إلى المدن كان بسبب تزايد الفرص الاقتصادية وتزايد النشاط العمراني والصناعي وزيادة الدخل التي يتقاضاها الأفراد من عملهم الجديد⁽²⁾.

ولهذا يؤكد العديد من العلماء أن التحول الاقتصادي المعتمد على التصنيع والتقدم التكنولوجي يترك أثراً على مستوى الفرد والجماعة والمجتمع وكذلك على البناء الاجتماعي والطبقي ومن هذه الآثار ما يلي:

أ- هجرة سكان الريف إلى المدن لاستغلال فرص العمل الموجودة هناك فان اغلب هذه الهجرة غالباً ما تسبب ظاهرة ازدحام السكان في المدن و كذلك تسبب في قلة الأيدي العاملة الزراعية التي تستطيع استغلال الأرض.

ب- يسبب التصنيع تعقد الاختلافات والفوارق الطبقية بين أبناء الشعب ويزيد من المراكز والدرجات الاجتماعية المتباينة من ناحية الأدوار التي تشغلها والامتيازات التي تستحقها.

ت- تظهر آثار التصنيع في نظم العائلة والقربية فهو دائماً ما يضعف العلاقات الاجتماعية والقربية للأسرة ويعرضها إلى الاضطراب وعدم الاستقرار⁽³⁾.

6- وسائل الاتصال الجماهيري: تحتل وسائل الاتصال كما هو معروف موقعاً طليعياً بين العوامل المدنية في هذا العصر من نواحي التأثير الفكري والعلمي⁽⁴⁾. لكونها أكثر التصاقاً بالمجتمع وأقوى تأثيراً من حيث الاتصال والإقناع والتنقيف.

فالالاتصال أداة تغيير ووسيلة توجيهية لأنه يتولى مهام الإعلام والتربية والتعليم والتنقيف والإرشاد والتدريب والتنشئة الاجتماعية وهذه المهام تشكل جوهر الثقافة التي يقوم عليها البناء الاجتماعي، إذ تتم عن طريقها تحقيق أهداف المجتمع بالتغيير وإحداثه وتوجيه الأنظار إليه وإعداد الناس له⁽⁵⁾، أي انه يقوم بعملية تنظيم التفاعل بين الناس وتجاوبهم وتعاطفهم فيما بينهم وقد طورته الحضارة الحديثة وجعلتها بإمكانات كبيرة وحولتها إلى قوة لا يستغنى عنها لدى الشعوب⁽⁶⁾، إذ تشمل وسائل الاتصال سواء كانت مباشرة أم غير مباشرة المرئية والمسموعة (الإذاعة والتلفزيون والستلايت والصحافة والمجلات والهاتف بجميع أنواعه والانترنت) إذ لا تقتصر أهميتها على الجانب الترفيهي فحسب وإنما تتعداها إلى مهمة أكبر وأهم في بناء الفرد والمجتمع من خلال تأكيدها على الجوانب الفكرية والتربوية والأخلاقية والإنسانية نظراً لما تتمتع به من أهمية بالغة في تكوين صفاته الأساسية ورسمها⁽⁷⁾. ولعل أكثر هذه الوسائل أهمية وأثراً في سلوكية الأفراد واتجاهاتهم وقيمهم ومثلهم الاجتماعية (التلفزيون)

(4) مجيد حميد العارف. انثروبولوجيا التنمية الحضرية، مطبعة التعليم العالي، بغداد، 1989، ص 71.

(5) عبد الكريم عبد السادة النصار، التصنيع وأثره في حفر التغيير الاجتماعي، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1977، ص 37.

(1) إحسان محمد الحسن. مصدر سابق، ص 30-32.

(2) قيس النوري، أفاق التغيير الاجتماعي (النظرية والتنموية)، مطبعة التعليم العالي، بغداد، 1990، ص 302.

(3) هادي نعمان الهيتي، الاتصال والتغيير الثقافي، دار الحرية، بغداد، 1978، ص 110.

(4) حميدة سميسم، نظرية الرأي العام، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1992، ص 273.

الذي يمثل الوسيلة المهمة التي تجمع بين الوسائل المباشرة وغير المباشرة وهي اقرب إلى التفاعل الاجتماعي بين الأفراد من الوسائل الأخرى وعلى هذا الأساس فهو من أهم القنوات الفكرية والتربوية ذات التأثير الواضح والهام في سلوكية واتجاهات أفراد المجتمع.

ويمكن القول بان وسائل الاتصال تمارس دورها في تكوين قيم العائلة الريفية من محورين أساسيين هما:

أولاً: الدور الإعلامي: فالإعلام نشاط هادف يسعى لتحقيق غرض أو أغراض متعددة، فما يبيث في وسائل الإعلام من قيم مثل الزواج المتعدد والطلاق والعلاقات ما قبل الزواج بين الشباب كما في الأفلام المدبلجة كلها تمارس فعلاً تدميراً في زعزعة قيم العائلة الريفية مستغلة في ذلك وجود أزمة اجتماعية – نفسية وثقافية يعيشها الفرد في المجتمع الريفي.

ثانياً: الدور التعليمي والاقناعي: إن وسائل الإعلام باعتبارها مصدراً معلوماً يغني الأفراد ويشبع احتياجاتهم تعمل على خلق واقع ثقافي وقيمي لمشاهديها، بحيث تعمل على إحلال واقع محل واقع مشاهديها أو المتفاعلين معها، فالتقليد والمحاكاة وتغيير نظرة الفرد الريفي هي آليات رئيسة لتشكيل الآراء والمواقف الإنتقادية لواقع مؤلم يعيشه ابتداءً من نمط المعيشة وانتهاءً بالقيم العشائرية والاجتماعية التي لم تعد لها القدرة التأثيرية كما كانت سابقاً.

7- انهيار السلطة السياسية: يمكن تقسيم أسباب الانهيار إلى عدة عوامل هي:

أولاً: الأسباب الداخلية للانهيار وتتضمن:

• النظام الدكتاتوري وسياسة الحزب الواحد.

• تدهور الاقتصاد العراقي.

• انتشار الفساد الإداري والرشوة والمحسوبية والمنسوبية في مؤسسات الدولة كافة.

• تحيز وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة لسياسة السلطة الحاكمة.

ثانياً: الأسباب الخارجية للانهيار وتتضمن:

• الحروب المتتالية التي خاضها العراق.

• العقوبات المفروضة على العراق.

• الحرب الإعلامية والنفسية على العراق⁽¹⁾.

الفصل الثالث: الإطار الميداني

أولاً: المنهجية والإجراءات البحث:

1- منهج البحث وأداته: تم اعتماد منهج المسح الاجتماعي كمنهج للبحث لأنه يتلائم مع طبيعته، كما استخدمت استمارة الاستبانة كأداة لجمع البيانات و تضمنت (23) سؤالاً ذات صلة بموضوع البحث، بالإضافة إلى اعتماد على الملاحظة البسيطة والمقابلة بوصفهما وسائل لجمع المعلومات من المبحوثين.

2- مجتمع البحث وعينه: يتشكل مجتمع البحث من أرباب العوائل القاطنة في القرى الريفية التابعة لقضاء الهاشمية^(*)، إذ بلغ عددهم (4202)، ونظراً لعدم تجانس مجتمع البحث فقد تم سحب عينة عشوائية طبقية تمثل (10%) من مجتمع البحث الكلي، وبلغ مجموع العينة (420) رب أسرة، وكما هو موضح في الجدول (2).

(1) إيمان حمادي رجب. الآثار الاجتماعية لانهيار المؤسسة السياسية في العراق (دراسة ميدانية في مدينة الموصل)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، كلية الآداب، قسم علم الاجتماع، 2005، ص 47 – 57. وللمزيد ينظر أيضاً: رباح مجيد محمد. الآثار الاجتماعية لانهيار سلطة الدولة في العراق (دراسة ميدانية)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب، قسم علم الاجتماع، 2005.
* يقع قضاء الهاشمية جنوب محافظة بابل في الفرات الأوسط، على نهر الفرات على بُعد 130 كم جنوب بغداد، يتبعه إدارياً نواحي هي: الشوملي، القاسم، المدحتية، الطليعة.

جدول (2) يبين مجتمع البحث والعينة المأخوذة

المنطقة				عدد الأسر	العينة المأخوذة	%		
المنطقة				عدد الأسر	العينة المأخوذة	%		
ناحية القاسم	البو غياض	211	21	4,7	صاحب شخير	116	12	2,6
	البصيرة	307	31	7	حمزة علوان	104	10	2,3
	البو جمال (الدلي)	191	19	4,3	العرادة	108	11	2,4
	الفياضية	316	31	7	الوسامة	180	18	4
	العكيلات	151	15	3,4	كوام عون	108	11	2,4
ناحية المدحتية	البو درياش	162	16	3,5	البراكية	118	12	2,6
	سعيدان	299	30	6,6	الزبار	766	77	17,2
	العلاك	164	16	3,5	البو عيسى	209	21	4,7
	ببرمانة	405	40	9	العويدين	76	8	1,8
	الياسية	276	28	6,3	الخشخشية	215	21	4,7

جدول (3) يبين الخصائص العامة للمبحوثين

الخصائص			العدد	%	الخصائص			العدد	%		
الجنس	ذكور	382	90,9	عدد أفراد الأسرة ***	7 - 2	149	35,4	المستوى التعليمي لرب الأسرة	أمية	79	18,8
	إناث	38	19,1		13 - 8	123	29,3		يقرأ ويكتب	45	10,7
العمر **	18 - 35	108	25,8		19 - 14	88	21		ابتدائية	40	9,4
	36 - 53	123	29,3	25 - 20	60	14,3	متوسطة	55	13		
	54 - 71	103	24,5	جيد	75	17,9	إعدادية	50	12		
الحالة الاجتماعية	72 - 89	86	20,4	متوسط	322	76,7	معهد	70	16,7		
	متزوج	280	66,6	ضعيف	23	5,4	جامعية	7 14	23 59		
	متزوج أكثر من زوجة	70	16,6	نوع السكن	طين	صفر	شهادة عليا	79	1,2		
مطلق	56	13,4	بلوك		301	71,6		23	5,4		
أرمل	14	3,4	طابوق		119	28,4					

** الوسط الحسابي لأعمار أفراد العينة بلغ (51,6) سنة.

*** والوسط الحسابي لعدد أفراد الأسرة بلغ (11) فرد.

3- فرضيات البحث:

تعد الفروض العلمية مجرد أفكار علمية مبدئية تتولد من عقل الباحث عن طريق الملاحظة والتجربة، وهذه الأفكار ينبغي أن تكون قابلة للاختبار العلمي الدقيق وهنا للفروض أهمية كبرى لاسيما في البحوث الوصفية فهي توجه الباحث نحو نوع الحقائق التي يبحث عنها بدلاً من تشتت جهوده دون غرض معين كما أنها تساعد على الكشف عن العلاقات السابقة التي تقوم بين الظواهر. (1)

وفي ضوء ذلك تم وضع فرضيات البحث على النحو الآتي:

- هناك علاقة ذات دلالة أحصائية بين عدد أفراد الأسرة ووجود مشاكل نتيجة العيش مع الأهل.
- هناك علاقة ذات دلالة أحصائية بين المستوى الاقتصادي ووجود مشكلات نتيجة الزواج بأكثر من زوجة.
- هناك علاقة ذات دلالة أحصائية بين الحالة الاجتماعية وتقلص تأثير العادات والقيم في سلوك أفراد القرية في الوقت الحاضر.

3-حدود البحث ومجالاته:

- المجال المكاني: وقد حدد ببعض القرى الريفية التابعة لقضاء الهاشمية في محافظة بابل والتي ضمت (20) قرية وهي (البو غياض، البصيرة، البو جمال (الدلي)، الفياضية، العكيلات، البودرياش، سعيدان، العلاك، بيرمانة، الياضية، صاحب شخير، حمزة علوان، العرادة، الوسامة، كوام عون، البراكية، الزبار، البو عيسى، العويديين، الخشخشية)
- المجال البشري: ويشمل أرباب العوائل في القرى الريفية التابعة لقضاء الهاشمية.
- المجال الزمني: وقد تحدد من الفترة 2015/4/15 – 2015/7/15.

4- الوسائل الإحصائية:

تم استخدام عدداً من الوسائل الإحصائية الملائمة لتحقيق أهداف البحث وهي:

- النسب المئوية: الجزء ÷ الكل × 100.

مجموع (التكرار × مركز الفئة)

- الوسط الحسابي: $\frac{\text{مجموع التكرارات}}{\text{مجموع التكرارات}}$

مجموع التكرارات

/ البيانات الحقيقية – البيانات المتوقعة / 2

- اختبار مربع كاي (كا2): $\frac{\text{البيانات الحقيقية} - \text{البيانات المتوقعة}}{\text{البيانات المتوقعة}}$

البيانات المتوقعة

(1) قاسم محمد، المنطق الحديث ومناهج البحث، ط3، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1970، ص118.

ثانياً: عرض بيانات البحث:

1- توصيف الظاهرة المدروسة:

جدول (4) يبين طبيعة الحياة في الريف

هل تعتقد بان طبيعة الحياة في الريف تسبب لك مشكلة	العدد	%
نعم	224	53,3
كلا	196	46,7
المجموع	420	100

أ- طبيعة الحياة في الريف:

أشارت البيانات الواردة في الجدول (4) أعلاه إلى أن (53,3%) من المبحوثين يرون بان طبيعة الحياة في الريف تسبب لهم مشكلة، بينما أكد (46,7%) على طبيعة الحياة في الريف لا تسبب لهم مشكلة.

جدول (5) يبين طبيعة المشكلات في الريف

طبيعة المشكلات في الريف	العدد	%
العزلة التي تعيشها القرية	87	39
قلة الخدمات	64	28,5
قلة مياه الري	73	32,5
المجموع	224	100

ب- طبيعة المشكلات في الريف:

وعند سؤال المبحوثين عن الأسباب التي تجعل طبيعة الحياة في الريف تسبب مشكلة، أشاروا إلى أن العزلة التي تعيشها القرية هي إحدى المشكلات التي تسبب لهم مشكلة إثناء حياتهم في الريف إذ بلغت نسبتهم (39%)، بينما جاءت قلة الخدمات في الريف وبنسبة (28,5%)، في حين إن (32,5%) من المبحوثين يرون بان شحة المياه في الريف هي إحدى المشكلات التي يعانون منها.

جدول (6) يبين العيش في الريف وتحقيق الأحلام

هل تعتقد بان العيش في الريف قد حقق جزء من أحلامك	العدد	%
نعم	175	41,7
إلى حد ما	26	6,2
كلا	219	52,1
المجموع	420	100

ت- العيش في الريف وتحقيق الأحلام:

أوضحت البيانات الواردة في الجدول (6) أعلاه، إلى أن (52,1%) من المبحوثين لم يحققوا جزءاً من أحلامهم إثناء عيشهم في الريف، بينما أكد (41,7%) من المبحوثين بان العيش في الريف قد حقق جزء من أحلامهم، في حين كان (6,2%) من المبحوثين مترددين بين تحقيق الأحلام من عدمه.

جدول (7) يوضح العلاقة بين عدد أفراد الأسرة ويبين العيش مع الأهل و حدوث المشاكل

فئات أفراد الأسرة العيش مع الأهل بسبب مشكلات أسرية	7 - 2	13 - 8	19 - 14	25 - 20	المجموع	%
نعم	67	106	85	57	315	75
الى حد ما	8	3	2	1	14	3,3
كلا	74	14	1	2	91	21,7
المجموع	149	123	88	60	420	100

ث - العيش مع الأهل و حدوث المشاكل:

تشير البيانات الواردة في الجدول (7) أعلاه، إلى أن (75%) من المبحوثين يرون بأن العيش في مسكن واحد مع الأهل يسبب لهم مشكلات، بينما أكد (3,3%) منهم بأن العيش في مسكن واحد مع الأهل يسبب مشكلة إلى حد ما، في حين أشار (21,7%) من المبحوثين إن العيش في مسكن واحد مع الأهل لا يسبب لهم مشكلة. ولإيجاد العلاقة بين فئات عدد الأفراد الأسرة للعينة وبين وجود مشكلات يعانون منها بسبب العيش مع الأهل، تم استخدام اختبار مربع كاي (كا2) ووجدناه (67,7) وهو أعلى من القيمة الجدولية (12,6) وبدرجة حرية (6) وعلى مستوى ثقة (95%)، وهنا يتم إثبات الفرضية القائلة: (هناك علاقة ذات دلالة أحصائية بين عدد أفراد الأسرة ووجود مشاكل نتيجة العيش مع الأهل).

جدول (8) يبين للموقف من الزواج المبكر

هل تعتقد بأن التغيرات أسهمت في تقليص ظاهر الزواج المبكر	العدد	%
اعتقد ذلك	225	53,5
اعتقد إلى حد ما	66	15,8
لا اعتقد ذلك	129	30,7
المجموع	420	100

ج- التغيرات والموقف من الزواج المبكر:

أفادت البيانات الواردة في الجدول (8) أعلاه، إلى أن غالبية المبحوثين وبنسبة (53,5%) يرون بأن التغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية بعد 2003 قد أسهمت في تقليص ظاهرة الزواج المبكر، بينما أكد (15,8%) بأنهم غير متأكدين من ذلك، في حين أكد (30,7%) من المبحوثين بأن التغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية بعد 2003 لم تسهم في تقليص ظاهرة الزواج المبكر.

جدول (9) يوضح العلاقة بين المستوى الاقتصادي و حدوث مشكلات بسبب الزواج بأكثر من زوجة

المستوى الاقتصادي وجود مشكلات بسبب تعدد الزوجات	جيد	متوسط	ضعيف	المجموع	%
نعم	15	155	19	189	49,5
إلى حد ما	2	14	3	19	5
كلا	57	155	1	174	45,5
المجموع	74	285	23	382*	

* لم تجب على هذا السؤال (38) امرأة باعتبارهن رب أسرة غير مشمولات بهذا السؤال.

ح - الزواج بأكثر من زوجة:

تشير البيانات الواردة في الجدول (9) أعلاه، إلى أن (49,5%) من المبحوثين يعتقدون بأن زواجهم بأكثر من زوجة يسبب لهم مشكلة، بينما أشار (5%) فقط منهم بأن زواجهم بأكثر من زوجة يسبب لهم مشكلة إلى حد ما، في حين أكد

(49,5%) بان زواجهم بأكثر من زوجة لا يسبب لهم مشكلة. تم استخدام اختبار مربع كاي (كا2) ووجدناه (12,3) وهو أعلى من القيمة الجدولية (9,5) وبدرجة حرية (4) وعلى مستوى ثقة (95%)، وهنا يتم أثبات الفرضية القائلة: (هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المستوى الاقتصادي ووجود مشكلات بسبب الزواج بأكثر من زوجة).

جدول (10) يبين المشكلات الناتجة عن الزواج بأكثر من زوجة

ما هي برأيك المشكلات التي تنتج عن الزواج بأكثر من زوجة	العدد	%
عدم القدرة على تحمل مصاريف الأبناء	48	25
عدم القدرة على التوفيق بين الزوجات	89	47
تدهور العلاقة مع أهل الزوجة	52	28
المجموع	189*	100

* هذا العدد شمل أفراد العينة الذين أجابوا بنعم لوجود مشكلات بسبب الزواج بأكثر من زوجة

خ - مشكلات الزواج بأكثر من زوجة

وعند سؤال المبحوثين عن المشكلات التي يمكن أن تنجم عن الزواج بأكثر من زوجة واحدة، أشار (25%) منهم إلى إن عدم قدرتهم على تحمل مصاريف الأبناء هي من المشكلات التي تنجم عن الزواج بأكثر من زوجة، بينما أشار (47%) من المبحوثين إلى إن عدم القدرة على تحقيق العدالة بين الزوجات هي المشكلات التي تنجم عن الزواج بأكثر من زوجة، في حين إن (28%) منهم أكد على إن تدهور العلاقة مع هل الزوجة هي من المشكلات التي تنتج عن الزواج بأكثر من زوجة.

جدول (11) يبين شحه المياه والبحث عن وظيفة

هل تعتقد بان شحه المياه تعد سبباً كافياً للبحث عن وظيفة داخل المدينة	العدد	%
نعم	371	88,3
إلى حد ما	-	-
كلا	49	11,7
المجموع	420	100

د - شحه المياه والبحث عن وظيفة

أفادت البيانات الواردة في الجدول (11) أعلاه، إلى إن غالبية المبحوثين وبنسبة (88,3%) أكدوا على إن شحه المياه المتوافرة للزراعة أصبحت سبباً كافياً للبحث عن وظيفة داخل المدينة، في حين أجاب (11,7%) منهم عكس ذلك.

جدول (12) يبين موقف المبحوثين من الأمية

هل تعتقد بان الأمية تعد مشكلة للعائلة الريفية	العدد	%
نعم	360	85,7
إلى حد ما	19	4,5
كلا	41	9,8
المجموع	420	100

ذ - الأمية

أكدت البيانات الإحصائية الواردة في الجدول رقم (12) أعلاه، أن غالبية المبحوثين وبنسبة (85,7%) يرون بان الأمية تشكل إحدى المشكلات التي تعانيها منها العائلة الريفية، بينما أشار (9,8%) منهم على عكس ذلك، في حين إن (4,5%) كانوا متردبين في إعطاء موقف واضح.

جدول (13) يبين تأثير العادات والقيم والتقاليد في طبيعة أفراد القرية

الحالة الاجتماعية والعادات والقيم والتقاليد تقلص تأثيرها في سلوك أفراد القرية	متزوج	متزوج أكثر من زوجة	مطلق	أرمل	المجموع	%
نعم	247	46	48	9	350	83,3
إلى حد ما	8	6	4	3	21	5
كلا	25	18	4	2	49	11,7
المجموع	280	70	56	14	420	100

ر- تقلص تأثير العادات والقيم في سلوك أفراد القرية في الوقت الحاضر

• كشفت البيانات الواردة في الجدول (13) أعلاه، إلى أن غالبية المبحوثين وبنسبة (83,3%) أشاروا بأن العادات والتقاليد والقيم الاجتماعية لم يعد لها ذلك التأثير كما في السابق في سلوك أفراد القرية، بينما أشار (11,7%) على عكس ذلك، في حين كان (5%) من المبحوثين متردبين في موقفهم. تم استخدام اختبار مربع كاي (كا2) ووجدناه (3,2) وهو أقل من القيمة الجدولية (12,6) وبدرجة حرية (6) وعلى مستوى ثقة (95%)، وهنا لم يتم إثبات الفرضية القائلة: (هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحالة الاجتماعية وتقلص تأثير العادات والقيم في سلوك أفراد القرية في الوقت الحاضر).

جدول (14) يبين أسباب عدم فاعلية العادات والقيم في القرية

ما هي برأيك أسباب عدم فاعلية العادات والتقاليد الاجتماعية في الوقت الحاضر	العدد	%
دخول البث الفضائي والانترنت والنقل	145	41,4
سهولة الاتصال مع المدينة	72	20,6
كثرة الأعمال الغير زراعية التي يمارسها أبناء الريف	63	18
قلة اهتمام الجيل الجديد بتلك العادات والتقاليد	70	20
المجموع	350	100

ز- أسباب عدم فاعلية العادات والقيم في القرية في الوقت الحاضر

وعند سؤال المبحوثين عن الأسباب التي يرون بأنها جعلت العادات والتقاليد والقيم الاجتماعية لا تأخذ مفعولها في الوقت الحاضر، فقد أشار (41,4%) منهم إلى أن دخول البث الفضائي والانترنت والنقل هو أحد الأسباب التي جعلت العادات والتقاليد والقيم الاجتماعية لا تؤثر في سلوك الأبناء في القرية، بينما أكد (20,6%) منهم إن السبب في ذلك يعود إلى سهولة الاتصال مع المدينة، في حين بين (18%) من المبحوثين إن كثرة الأعمال غير الزراعية التي يمارسها أبناء الريف في الوقت الحالي هي إحدى الأسباب في قلة فاعلية العادات والتقاليد والقيم الاجتماعية وتأثيرها في سلوكهم، بينما أشار (20%) من المبحوثين إلى إن قلة اهتمام الجيل الجديد بتلك القيم كان من الأسباب في عدم فاعليتها وتأثيرها فيهم.

جدول (15) يبين السكن مع الأقرباء وحدوث المشاكل

هل تعتقد بأن السكن مع الأقرباء يسبب لك ولعائلتك مشكلة	العدد	%
نعم	201	47,9
إلى حد ما	81	19,2
كلا	138	32,9
المجموع	420	100

س- السكن مع الأقرباء وحدوث المشاكل

أفادت البيانات الواردة في الجدول (15) أعلاه، إلى أن (47,9%) من المبحوثين يرون بأن السكن مع الأقرباء أو بالقرب منهم يسبب لهم ولأسرهم مشكلة، بينما أكد (32,9%) منهم عكس ذلك، في حين كان (19,2%) من المبحوثين متردداً في إعطاء موقف واضح حول ذلك.

جدول (16) يبين أسباب حدوث المشكلات نتيجة السكن مع الأقرباء

ما هي برأيك أسباب حدوث المشكلات نتيجة السكن مع الأقرباء	العدد	%
تحدثت المشاكل بسبب الأبناء	88	43,8
تحدثت المشاكل بسبب تجاور المساكن	46	22,9
تحدثت المشاكل بسبب الأرض	67	33,3
المجموع	201	100

ش- أسباب حدوث المشكلات نتيجة السكن مع الأقرباء

وعند سؤال المبحوثين عن الأسباب التي تجعلهم يعتقدون بأن السكن مع الأقرباء أو بالقرب منهم تسبب لهم ولعوائلهم مشكلة، فقد أشار (43,8%) منهم على أن هذه المشاكل قد تحدث بسبب الأبناء، بينما أكد (22,9%) من المبحوثين على أن تجاور المساكن هي إحدى الأسباب في حدوث المشاكل، في حين أكد (33,3%) منهم على أن هذه المشاكل سببها الأرض ومتعلقاتها من سقي المزروعات وحصة المياه.

جدول (17) يبين كيفية التعامل مع المشاكل العائلية

عندما تحدث مشكلة عائلية إلى من تلجأ لحلها	العدد	%
الشخص الأكبر	134	31,9
أهلها لوحدي	108	25,7
الأخوة يتدخلون لحلها	99	23,6
أنتشاور مع أبنائي لحلها	79	18,8
المجموع	420	100

ص- التعامل مع المشاكل العائلية

أوضحت البيانات الإحصائية الواردة في الجدول (17) أعلاه، إلى أن (31,9%) من المبحوثين يرجعون إلى الشخص الأكبر في العائلة لحل المشاكل التي يواجهونها إنشاء حياتهم، بينما أكد (25,7%) منهم على أنهم يحلون تلك المشاكل لوحدهم، كما وأشار (23,5%) من المبحوثين على أن الإخوة يتدخلون في كثير من الحالات في مساعدتهم لحل المشاكل التي تواجههم، في حين أكد (18,9%) منهم على أنهم يتشاورون مع أبنائهم في إيجاد حل لتلك المشاكل.

جدول (18) يبين أثار التغيرات في العائلة الريفية

ما هي برأيك الآثار التي أحدثتها التغيرات في العائلة الريفية بعد 2003	العدد	%
الميل إلى السكن في بيت مستقل	125	29,8
البحث عن عمل ثاني بالإضافة للزراعة	111	26,4
الميل إلى تقليص حجم العائلة	98	23,4
الميل إلى المشاركة في اتخاذ القرارات	86	20,4
المجموع	420	100

ض- أثار التغيرات في العائلة الريفية

أشارت البيانات الواردة في الجدول (18) أدناه، إلى أن (29,8%) من المبحوثين يرون بان الميل إلى سكن منفصل كان احد الآثار التي أحدثتها التغيرات التي حصلت في العراق بعد 2003، بينما يرى (26,4%) منهم على إن البحث عن عمل ثاني بالإضافة إلى الزراعة كان احد أثار التغيرات الحاصلة في العراق، في حين يرى (23,4%) من المبحوثين على إن هناك توجه نحو تقليص حجم العائلة من خلال استخدام موانع الحمل أو اللجوء إلى العمليات الجراحية وغيرها كان احد أثار التغيرات الحاصلة في العراق، بينما يرى (20,4%) من المبحوثين إلى إن الميل إلى مشاركة الآخرين في اتخاذ القرارات الخاصة بالعائلة (كالزوجة والأبناء مثلاً) كان أحد أثار التغيرات الحاصلة في العراق بعد 2003.

جدول (19) يبين أوضاع العائلة الريفية بعد 2003

العدد	%	بعد التغيرات التي حصلت في العراق في 2003 هل تعتقد بان حياة عائلتك قد
117	27,8	تحسنت
98	23,4	ساعت (تدهورت)
205	48,8	لم تتغير أو تتبدل
420	100	المجموع

ط- أوضاع العائلة بعد 2003

أشارت البيانات الواردة في الجدول (19)، إلى أن (27,8%) من المبحوثين يعتقدون بان حياة عوائلهم قد تحسنت بعد حدوث التغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية بعد 2003 في العراق، بينما أكد (23,4%) منهم على إن أوضاع عوائلهم قد تدهورت بعد حدوث هذه التغيرات، في حين أكد (48,8%) من المبحوثين على إن أوضاع عوائلهم لم تتغير حتى بعد حدوث تلك التغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية بعد 2003 في العراق.

2- أهم نتائج للبحث:

- 1- أشارت البيانات إلى أن (53,3%) من المبحوثين يرون بان طبيعة الحياة في الريف تسبب لهم مشكلة، بينما أكد (46,7%) على طبيعة الحياة في الريف لا تسبب لهم مشكلة.
- 2- أكدت البيانات الإحصائية أن غالبية المبحوثين ونسبة (85,7%) يرون بان الأمية تشكل إحدى المشكلات التي تعاني منها العائلة الريفية، بينما أشار (9,8%) منهم على عكس ذلك، في حين إن (4,5%) كانوا متردبين في إعطاء موقف واضح.
- 3- كشفت البيانات الإحصائية إلى إن غالبية المبحوثين ونسبة (83,3%) أشاروا بان العادات والتقاليد والقيم الاجتماعية لم يعد لها ذلك التأثير كما في السابق في سلوك أفراد القرية، بينما أشار (11,7%) على عكس ذلك، في حين كان (5%) من المبحوثين متردبين في موقفهم.
- 4- أفادت البيانات إلى إن غالبية المبحوثين ونسبة (53,5%) يرون بان التغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية بعد 2003 قد أسهمت في تقليص ظاهرة الزواج المبكر، بينما أكد (15,8%) بأنهم غير متأكدين من ذلك، في حين أكد (30,7%) من المبحوثين بان التغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية بعد 2003 لم تسهم في تقليص ظاهرة الزواج المبكر.
- 5- أفادت البيانات الإحصائية إلى إن (31,9%) من المبحوثين يرجعون إلى الشخص الأكبر في العائلة لحل المشاكل التي يواجهونها إثناء حياتهم، بينما أكد (25,7%) منهم على أنهم يحلون تلك المشاكل لوحدهم، كما وأشار (23,5%) من

المبوهين على إن الإخوة يتدخلون في كثير من الحالات في مساعدتهم لحل المشاكل التي تواجههم، في حين أكد (18,9%) منهم على إنهم يتشاورون مع أبائهم في إيجاد حل لتلك المشاكل.

6- أشارت البيانات إلى إن (27,8%) من المبوهين يعتقدون بأن حياة عائلهم قد تحسنت بعد حدوث التغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية بعد 2003 في العراق، بينما أكد (23,4%) منهم على إن أوضاع عائلهم قد تدهورت بعد حدوث هذه التغيرات، في حين أكد (48,8%) من المبوهين على إن أوضاع عائلهم لم تتغير حتى بعد حدوث تلك التغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية بعد 2003 في العراق.

3- المقترحات:

1. توفير وتحسين مستوى الخدمات العامة، والعمل على عدم تركها بالمدن كما هو قائم حالياً.
2. العمل على محاربة الأمية المتفشية في الريف العراقي، وزيادة نسبة الدعم للمدارس من حيث الكوادر التدريسية والخدمات المقدمة بها، إضافة إلى عقد ندوات وورش عمل تهدف إلى زيادة وعي الأفراد (وخاصة المرأة) بالأوضاع الاجتماعية والثقافية والصحية المحيطة بهم من أجل تمكينهم ومساعدتهم في حلها بطرق أكثر عقلانية.
3. على المؤسسات الحكومية العمل على خلق فرص عمل تتناسب وطبيعة الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، من أجل تقليل أو الحد من الهجرة المتزايدة للمدن للبحث عن العمل.
4. على المؤسسات المعنية إتباع إجراءات صارمة لوقف الامتدادات العمرانية الغير مخططة على المناطق الزراعية التي تؤدي إلى تحويلها إلى أراضي سكنية.
5. إجراء دراسة شاملة للريف العراقي تعتمد على قاعدة من البيانات الأساسية والمعلومات الدقيقة الهدف منها رصد واقع تلك القرى من حيث معرفة أهم سماتها وحصر أهم المشكلات التي تعاني منها، والتعرف على الإمكانيات المتاحة والتي يمكن على أساسها تحديد الأهداف ووضع السياسة التنموية الملائمة لتلك القرى.

المراجع والمصادر:

1. أحسان محمد الحسن، التصنيع وتغير المجتمع، دار الرشيد للنشر، العراق، 1981.
2. أحسان محمد الحسن، العائلة والقرابة والزواج، ط 3، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 2001.
3. إحسان محمد الحسن، علم الاجتماع السياسي، مطبعة الجامعة، الموصل، 1984.
4. احمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، 1978.
5. احمد فرحان الكبيسي، الأمن الاجتماعي في تحصين التماسك في المجتمع العراقي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب، قسم علم الاجتماع، 1995.
6. إسماعيل علي سعد، المجتمع والسياسة (دراسة تطبيقية)، دار المعارف، الإسكندرية، 1983.
7. إيمان حمادي رجب، الآثار الاجتماعية لانهايار المؤسسة السياسية في العراق (دراسة ميدانية في مدينة الموصل)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، كلية الآداب، قسم علم الاجتماع، 2005.
8. بوتومور، عوامل التغير الاجتماعي، ترجمة علياء شكري، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د. ت.
9. تقرير صادر عن وزارة التخطيط، أسس ومعايير الإسكان الريفي، هيئة التخطيط الإقليمي، بغداد، 1977.
10. جبارة عطية جبارة، المشكلات الاجتماعية والتربوية، مطبعة جامعة الكويت، الكويت، 1956.
11. جودت بني جابر، علم النفس الاجتماعي، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2004.

12. جبر الدماير، وروبرت ولدوين، التنمية الاقتصادية (نظرياتها، سياستها، تاريخها)، ج2، ترجمة د. يوسف عبد الله، مكتبة لبنان، بيروت، 1964.
13. حسن سمير، الثورة المعلوماتية: عواقبها وآفاقها، مجلة الجامعة دمشق، المجلد 18، العدد 1، 2002.
14. حسن شحاتة سغفان، أسس علم الاجتماع، ط5، دار النهضة العربية، القاهرة، 1961.
15. حسين علي قيس، الانفلات السلوكي (الفرهود) ظاهرة تكرر في المجتمع العراقي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب، قسم علم الاجتماع، 2005.
16. حميدة سميسم، نظرية الرأي العام، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1992.
17. خليفة إبراهيم عودة التميمي، واقع الجريمة في الريف، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب، قسم علم الاجتماع، 2004.
18. رباح مجيد محمد، الآثار الاجتماعية لانهايار سلطة الدولة في العراق، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب، قسم علم الاجتماع، 2005.
19. روبرت نيسبت، وروبرت بيرن، علم الاجتماع، ط 1، ترجمة جريس خوري، دار النضال للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1999.
20. زكي حسن اللبلة وباسين طه طاقة، الإرشاد الزراعي والمجتمع الريفي، مطابع دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، 1987.
21. شاكر مصطفى سليم، الجبايش، ج1، مطبعة الرابطة، بغداد، 1956.
22. عادل عبد الحسين شكار، نظرية هوبهاوس في التنمية الاجتماعية وتطبيقاتها على سياسة تنمية المجتمع العشائري في العراق، ط1، مطبعة دار السلام، بغداد، 1975.
23. عادل عبد الله خطاب، (المسكن الريفي بين الواقع وأفاق التطوير) مجلة الجمعية الجغرافية، العدد 22، مطبعة العاني، بغداد، 1990.
24. عبد الكريم عبد السادة النصار، التصنيع وأثره في حفز التغير الاجتماعي، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1977.
25. عبد الله عبد الخالق، العولمة: جذورها وفروعها وكيفية التعامل معها، مجلة عالم الفلك، مجلد 28، العدد 2، الكويت، 1999.
26. عدلي سليمان، وجهات نظر في التنمية الريفية، سلسلة التنمية الريفية المتكاملة، القاهرة، مطبعة دار التأليف 1976.
27. علي فؤاد احمد، علم الاجتماع الريفي، دار النهضة العربية، بيروت، د. ت.
28. غريب سيد احمد، علم الاجتماع الريفي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1986.
29. فاطمة أمين احمد، مقياس العنف الأسري، مجلة دراسات الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، العدد 6، جامعة حلوان، مصر، 1999.
30. فوزية العطية، الحضارة والتغير الاجتماعي وأثرها في مساهمة المرأة في التنمية القومية في منطقة الخليج العربي، مطبعة الإرشاد، بغداد، 1979.
31. قيس النوري، أفاق التغير الاجتماعي (النظرية والتنموية)، مطبعة التعليم العالي، بغداد، 1990.
32. لطفي بركات احمد، التكنولوجيا والتغير الثقافي ومستويات التربية، مجلة الباحث، العدد 5، 1984.
33. ماجد الزيود، الشباب والقيم في عالم متغير، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2006.

34. مجيد حميد العارف، انثروبولوجيا التنمية الحضرية، مطبعة التعليم العالي، بغداد، 1989.
 35. محمد الجوهري، وآخرون، الطفل والتنشئة الاجتماعية، ط1، دار المعرفة الاجتماعية، الإسكندرية، 1991.
 36. محمد الجوهري، وآخرون، دراسات في علم الاجتماع الريفي والبدوي، ط 1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995.
 37. محمد عبد الهادي دكله وآخرون، المجتمع الريفي، مؤسسة دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، 1979.
 38. محمد عمر الطنوبي، التغيير الاجتماعي، منشأة المعارف المصرية، القاهرة، 1996.
 39. مليحة عوني القصير، معن خليل عمر، المدخل إلى علم الاجتماع، مطبعة التعليم العالي، بغداد، 1990.
 40. هادي نعمان الهيتي، الاتصال والتغير الثقافي، دار الحرية، بغداد، 1978.
 41. وجدي شفيق عبد اللطيف، عولمة الإعلام في المجتمع الريفي، ط1، دار ومكتبة الإسراء، عمان، 2006.
- المصادر الأجنبية:**
42. Burgess and Lock, The Family, American Book, Co. N.Y. 1945.
 43. Mark Hutter ,The changing Family, Comparative Perspective, New York , John Wiley and Sons, Inc,1981.

مصادر الانترنت:

44. تقرير مركز المعلومة للبحث والتطوير ومنظمة تموز للتنمية الاجتماعية في العراق. <http://www.non14.net>
45. دراسة عن واقع الشباب في العراق. www.iauihq.org
46. مزاحم مبارك مال الله، ضوء على واقع المرأة الصحي في العراق في الريف العراقي، www.alnnas.com
47. مكتب اليونسكو في العراق، إحصاء عام 1997. www.unesco.org/en/iraq.office
48. منظمة بنت الرافدين. <http://brob.org/permalink>

الحماية الجنائية الموضوعية للثروة الحيوانية في قانون العقوبات "دراسة مقارنة"

أ.م.د. إسماعيل نعمة عبود الباحث. عبد العظيم حمدان عليوي

جامعة بابل/ كلية القانون

The Objective Criminal Protection for the Animalistic Wealth in the Penal Code

A Comparative Study

Asst. Prof. Dr. Isma'il Ni'ma Researcher: Abdel Adheem Hamdan
University of Babylon / College of Law

Abstract

The animalistic wealth is all the materialistic means having the ability to produce income and being exchanged to meet the general needs. This is considered one of the most important supports of economy, food security and national income. The research is divided into two sections; the first titled the crime of killing riding, drawing, and loading animals. The second section deals with the crime of fishing using poison or genocide.

الخلاصة

الثروة الحيوانية: هي جميع الوسائل المادية القادرة على توليد الدخل والقابلة على التبادل بقصد إشباع الحاجات العامة، والتي تعد من أهم دعائم الاقتصاد الوطني وأحدى مقومات الأمن الغذائي ومصدر من مصادر الدخل القومي، وقد اهتمت بها القوانين الوضعية والقوانين الخاصة ووضعت النصوص القانونية والإحكام العقابية لحمايتها من الاعتداء عليها، ولغرض التعرف على السبل الكفيلة التي تقدمها الحماية الجنائية الموضوعية للثروة الحيوانية في القوانين العقابية، فقد تم تقسيم موضوع البحث إلى مطلبين حيث تم مناقشة المطلب الأول تحت عنوان جريمة قتل دواب الركوب أو الجر أو الحمل والإضرار بها، ومن خلال هذا المطلب تم التعرف على أركان الجريمة في الفرع الأول ومن ثم بيان عقوبة الجريمة في الفرع الثاني، إما المطلب الثاني فتم مناقشة جريمة صيد الأسماك باستعمال السم أو طرق الإبادة الجماعية من خلال بيان أركان الجريمة في الفرع الأول ومن ثم التعرف على عقوبة الجريمة في الفرع الثاني. وقد أختتمت البحث بعدد من النتائج والتوصيات التي تم التوصل إليها.

المقدمة

عالج المشرع العراقي الجرائم الواقعة على الأموال ضمن الفصل الأول والفصل الحادي عشر من الباب الثالث من الكتاب الثالث، وإن هذه الجرائم الواقعة على الأموال بأنها جرائم تنال بالاعتداء أو تهدد بالخطر الحقوق ذات القيمة المالية والذي يدخل في إطار هذه الحقوق كل حق ذي قيمة اقتصادية وأحد عناصر الذمة المالية، وإن هذه الجرائم تمس الشخص باعتبار ذمته المالية، إذن هناك ارتباط بينهما إذ لكل شخص ذمة والذمة في الغالب لا تكون إلا لشخص⁽¹⁾ وقد تناول المشرع لهذه الجرائم ضمن المواد (439 – 450)⁽²⁾ والمواد (482 – 486)⁽³⁾ من قانون العقوبات الخاصة بجرائم الاعتداء على الثروة الحيوانية سواء على مستوى جريمة قتل الحيوانات أو على مستوى جريمة سرقة الثروة الحيوانية، وهذا ما انتهجه المشرع في كثير من الدول كالمشرع العراقي والمصري والإماراتي والكويتي والجزائري، هذا من خلال ما تقدم سيتم مناقشة بحثنا الحماية الجنائية الموضوعية للثروة الحيوانية في قانون العقوبات والذي يتطلب بيان موضوع البحث ومشكلة البحث وأهمية البحث ومنهجية البحث وكذلك معرفة خطة البحث والذي يتم تناوله تباعاً.

أولاً: موضوع البحث

سيتم بحث موضوع الحماية الجنائية الموضوعية للثروة الحيوانية في قانون العقوبات ضمن القواعد الموضوعية المتعلقة بالتجريم والعقاب الواردة في تلك القانون.

ثانياً: مشكلة البحث

ان مشكلات البحث تتلخص بالأمور التالية:

- 1- عدم الاهتمام الكافي بالحماية الجنائية الموضوعية للثروة الحيوانية في قانون العقوبات، وهذا يؤشر قصور لدى المشرع في وضع العقوبات الملائمة للجرائم الواقعة على الثروة الحيوانية.
- 2- هناك إهمال من قبل القائمين في تطبيق نصوص القوانين الواردة في قانون العقوبات لحماية الثروة الحيوانية.

ثالثاً: أهمية البحث

- 1- أبرز أهم تطبيقات الحماية الجنائية للثروة الحيوانية في قانون العقوبات.
- 2- بيان أوجه القصور من الناحية القانونية في توفير الحماية الجنائية الموضوعية للثروة الحيوانية في قانون العقوبات من الاعتداءات الواقعة عليها.

رابعاً: منهجية البحث

لأهمية الثروة الحيوانية في التنمية الاقتصادية والأمن الغذائي وإشباع الحاجات العامة، ساعتمد في مناقشة البحث وفق أسلوب الدراسة التحليلية المقارنة، وسنسلط الضوء بشكل خاص على التشريع العراقي وهو دراسة محل المقارنة مع التشريعين المصري والإماراتي لكونهم من التشريعات التي اهتمت بحماية الثروة الحيوانية.

خامساً: خطة البحث

لغرض الإحاطة بموضوع البحث الحماية الجنائية الموضوعية للثروة الحيوانية في قانون العقوبات من كل جوانبه فقد ارتأينا تقسيمه إلى مطلبين ليكون المطلب الأول تحت عنوان جريمة قتل دواب الركوب أو الجر أو الحمل والإضرار بها وأما المطلب الثاني فسوف يتم مناقشة جريمة صيد الأسماك باستعمال السم أو طرق الإبادة الجماعية.

المطلب الأول**جريمة قتل دواب الركوب أو الجر أو الحمل والإضرار بها**

أورد المشرع العراقي في المادة (482 / أولاً / ثانياً) ⁽⁴⁾ بعض صور الحماية الجنائية للحيوانات، وأشار فيها إلى جرائم الاعتداء على الثروة الحيوانية ليشمل حماية دواب الركوب أو الجر أو الحمل والتي تكون مملوكة للغير، وكذلك سم الأسماك الموجودة في نهر أو ترعة أو حوض أو مستنقع، فقد نص المشرع العراقي في المادة (482 / أولاً) على انه (يعاقب بالحبس وبالغرامة أو بإحدى هاتين العقوبتين) أولاً. (من قتل عمداً أو بدون مقتضى دابة من دواب الركوب أو الجر أو الحمل مملوكة لغيره أو جرحها جرحاً بليغاً أو أضر بها بوجه آخر ضرراً جسيماً) من خلال الاطلاع على نص المادة المذكورة ان المشرع قد حدد في هذه المادة مجموعة من الحيوانات والتي نص في حالة الاعتداء عليها يشكل جريمة يعاقب عليها بالحبس وبالغرامة أو بأحدهما ومن خلال ذلك سيتم مناقشة أركان الجريمة في الفرع الأول ومن ثم التعرف على عقوبة الجريمة في الفرع الثاني.

الفرع الأول**أركان جريمة قتل دواب الركوب أو الجر أو الحمل والإضرار بها**

تقوم جريمة أركان جريمة قتل دواب الركوب أو الجر أو الحمل والإضرار بها على أركان مستخلصة من فكرتها ذاتها من خلال محل الجريمة وركن مادي وركن معنوي وسيتم مناقشتهم كما يأتي:

أولاً - محل الجريمة (الحيوان)

يشترط ان يكون في محل الجريمة حيوان من الحيوانات و حسب ما نص عليه المشرع في نص المادة المذكورة، ويلاحظ من نص المادة أعلاه ان المشرع العراقي قد حدد الحيوانات التي تكون محلاً لهذه الجريمة على سبيل الحصر، ومن ثم لا يجوز التوسع فيها من باب القياس⁽⁵⁾. وهذه الحيوانات هي دواب الركوب أو الجر أو الحمل فإذا ثبت انتماء الحيوان لأحدى الفئات السالفة الذكر وجرى الاعتداء عليه فان الجاني يخضع لنص المادة المذكورة أعلاه والعبرة في تحديد نوع الفئات أعلاه يرجع إلى الصيغة التي خلقت بها والوظيفة التي تؤديها أو إلى ما تعارف عليه الناس في استخدامها، فلا عبرة عن حالته الصحية أو سنه أو حجمه أو جنسه أو قيمته وهذه الحيوانات تنسج للجمال والخيول والحمر والبغال والبقر والجاموس والثيران، ولا تشمل المواشي ضمنها⁽⁶⁾. ولا الطيور ولا الحيوانات المنزلية كالكلاب والقطط، وأيضاً لا يمتد إلى النحل أو دودة القز بل انه تخضع إلى نصوص أخرى، وكذلك هذا النص لا يشمل الحيوانات البرية إذا حازها أو تملكها شخص كالأسد الذي يمتلكه صاحب السرك والقرود والدب والزرافة والنمور، ولكن ذلك لا يعني أن قتل هذه الحيوانات يظل بدون عقاب، إذ من الجائز تطبيق مواد القانون الأخرى بوصفها أن قتل الحيوان هو صورة واضحة لإساءة معاملته، وهذا يمكن تطبيق القوانين الخاصة بإتلاف مال الغير بوصفه إن الفعل هو في حقيقته إتلاف لمال الغير، ولا يوجد نص خاص يستبعد هذا الحيوان من نطاق المدلول العام للمال والحماية المقررة له.

وكذلك يشترط لقيام الجرائم المنصوص عليها في المادة (482 - أولاً) أن يكون الحيوان مملوك لغير الجاني. وهذا الشرط غير مصرح به في قانون العقوبات المصري، ولا قانون العقوبات الاتحادي الإماراتي، إلا انه منصوص عليه صراحة في قانون العقوبات العراقي، فقد وصف الحيوانات محل هذه الجريمة بأنها (مملوكة لغيره) ويكون للإنسان الحق في قتل حيوان ما يشترط أن يكون مالكا له ملكية خاصة، فان كان مشتركا بينه وبين شخص آخر فان قتله تقوم به الجريمة⁽⁷⁾. إذ يتضمن اعتداء على حق ملكية شريكه، ولا تقوم هذه الجريمة بقتل المالك حيوانه ولو أصاب الغير من جراء ذلك ضرراً، كما لو كان الحيوان مرهوناً أو مؤجراً لهذا الغير⁽⁸⁾، ولا يغير من هذا الحكم أن يكون من قتل الحيوان هو غير مالكة بل انه يستفيد من سبب التبرير إذا رضي المالك بالفعل قبل ارتكابه، ولا جريمة إذا كان الفعل داخل في نطاق سلطة الجاني المستمدة من مركزه القانوني، كأن يكون طبيب بيطري أو وصياً أو قيماً على أموال المجني عليه.

ثانياً. الركن المادي

إن الركن المادي لهذه الجريمة يقوم على ثلاث عناصر هي فعل الاعتداء (السلوك) والنتيجة الجرمية والعلاقة السببية ولتوضيح ذلك يكون كما يلي:

1. فعل الاعتداء (السلوك)

لا تقوم الجريمة ما لم يتوفر فعل الاعتداء على الحيوان بحيث يترتب على هذا الاعتداء موت الحيوان أو جرحه أو الإضرار به ضراً جسيماً. فهذه الجريمة تقوم بتحقيق هذه العناصر للركن المادي، فإذا ارتكب الجاني فعلاً بنية قتل الحيوان إلا إنه أصابه بجراح غير خطيرة، ولكنه لم يمت فلا يسأل عن هذه الجريمة بصورتها التامة إذ لم تتحقق النتيجة وإنما يسأل عن جريمة جرح حيوان، وليس العبرة بالوسيلة التي استعملها الجاني في إنهاء حياة الحيوان سواء كانت عن طريق ذبحه أو خنقه أو ضربه ضرباً مميتاً أو إطلاق الرصاص عليه⁽⁹⁾. فان لم يتم موت الحيوان فعندئذ يكون ملاحقة الجاني عن الشروع في هذه الجريمة (10)، وهذا ما نص عليه المشرع المصري صراحة وكذلك المشرع الإماراتي في قانون العقوبات⁽¹¹⁾ إما قانون العقوبات العراقي فان شأنه في ذلك شأن قانون العقوبات الفرنسي، حيث لم يأخذ بالشروع فيها بنص صريح، وقد فسر جانب من الفقه العراقي هذا السكوت بعدم تصور الشروع في هذه الجرائم⁽¹²⁾ والشروع متصور في جريمة قتل الحيوان عموماً ومعاقب عليه

قانونا لما فيه من مساس بحياة الغير واعتداء على الثروة الوطنية وعلى سبيل المثال لا الحصر كأن يصوب الجاني باتجاه حيوان بقصد قتله فيطلق النار ولكنه يصيبه في غير مقتل، إما في جريمة الجرح أو الإضرار بالحيوان ضرراً جسيماً فالشروع غير متصور⁽¹³⁾، لأن الجاني لم يكن يقصد قتل الحيوان والشارع يحدد عقوبة هذه الجريمة حسب جسامة النتيجة المترتبة جراء هذا الاعتداء وبالتالي يعاقب حسبما يترتب من ضرر جراء فعله، وإما إذا كانت النتيجة الجرمية إلحاق إيذاء بسيط بالحيوان فلا يسري نص المادة (482) عقوبات وذلك لأن المسؤولية الجنائية مقتضرة على حصول الموت أو الجرح البالغ أو الضرر الجسيم، والسؤال الذي يطرح نفسه، هل بالإمكان تصور قيام هذه الجريمة بسلوك سلبي، أي عن طريق الامتناع عن قيام بعمل؟ ونرى بهذا الصدد إن الأمر متصور وجائز أن يكون الحيوان المملوك لشخص في عهدة شخص آخر فيمتنع هذا الأخير عن إطعامه قصداً إلى أن يموت جوعاً⁽¹⁴⁾ من خلال ذلك نرى إن المشرع أضفى الحماية للحيوانات أولاً لحمايتها، وثانياً إن الحماية تمتد لغرض تمكين المالك من الانتفاع من الحيوانات مثل دواب الركوب أو الجر أو الحمل وبالتالي فإن أي فعل ضد هذه الحيوانات بالقتل أو الإضرار الجسيم سوف يعطل الانتفاع منها من قبل مالكيها ولذلك اشترط أن تكون تلك الحيوانات مملوكة للغير.

2. النتيجة الجرمية

بعد أن بينا سلوك الجاني في جريمة قتل الحيوانات أو الإضرار بها فلا بد من تحقق النتيجة الجرمية لذلك السلوك فهي إما موت الحيوان أو جرحه جرحاً بليغاً أو الإضرار به ضرراً جسيماً⁽¹⁵⁾. ولا يشترط في الجرح البالغ أو الضرر الجسيم أن يؤدي إلى عاهة مستديمة⁽¹⁶⁾. فالقانون لم يشترط استدامة الضرر وعدم قابليته للشفاء، فيعاقب عليه ولو زال لاحقاً بالعلاج⁽¹⁷⁾. وفي كل الأحوال لا يعاقب الجاني بالعقوبة المقررة لهذه الجريمة إذا كان الضرر الذي ألحقه بالحيوان غير جسيم بل يقع تحت طائلة العقوبة المقررة في المادة (484)⁽¹⁸⁾. أما الضرر المفضي إلى الموت، ونقصد به الاعتداء الذي لا يقصد به القتل، ولكن يفضي أو يؤدي إلى الموت، فإنه يقع تحت مدلول هذه المادة وإن لم ينص عليه صراحة في لأنه يعتبر إضراراً بالحيوان ضرراً جسيماً بل هو يتجاوز الضرر الذي يراد إلحاقه بالحيوان⁽¹⁹⁾.

وقد نص المشرع في المادة (482) على حالة الاعتداء بالاعتداء على حيوانات الغير بأن جعله أمر غير مشروع سواء كان بالفعل أو بالإضرار الجسيم ولكن هذا السلوك غير ثابت بل قابل للزوال والتلاشي، وذلك إذا عرض ذلك السلوك سبب يجيزه كالدفاع الشرعي والمقتضى الذي يمنع الجريمة هو الضرورة التي يلجأ الإنسان إلى قتل الحيوان أو الإضرار به، فكما كان بالإمكان أن يتقي خطر الحيوان بأية وسيلة غير ارتكاب جريمة عليه فإن المقتضى يكون منعاً ويشترط في الضرورة الملجئة أن يكون الحيوان المقتول قد كان كونه خطراً على نفس إنسان أو ماله وأن تكون قيمة ذلك الحيوان أقل أهمية قياساً بالخطر المراد انقاؤه بقتله وإن يكون الخطر الذي استوجب القتل خطراً حالاً وقت القتل ولا كان يمكن انقاؤه بوسيلة أخرى⁽²⁰⁾.

3. العلاقة السببية

بالنسبة للعلاقة السببية بين الاعتداء والنتيجة الجرمية، والمعيار الواجب الأخذ به بصدها فأننا نرى بأنه نفس المعيار العام المنصوص في المادة (29) من قانون العقوبات⁽²¹⁾، وهذا المعيار يعتمد أساساً على نظرية تعادل الأسباب مع بعض التضيق في نطاقه⁽²²⁾، والتي بموجب هذه النظرية تعتبر العوامل المساهمة كافة في إحداث النتيجة الجرمية متكافئة ومتعادلة وإن كلا منهما يعتبر سبباً كافياً للنتيجة.

ثالثاً. الركن المعنوي

إن جريمة قتل دواب الركوب أو الجر أو الحمل من الجرائم العمدية فلا يكفي مجرد توافر الخطأ لقيامها، فمن قتل بسيارته حيواناً أو طيراً بسبب الإهمال أو عدم الانتباه أو الرعونة لا يسأل عن هذه الجريمة إلا أن بالإمكان مسألته عن جريمة

أخرى بموجب المادة (485) من قانون العقوبات⁽²³⁾. ولقيام القصد الجرمي لا بد من توافر عنصرين هما العلم والإرادة⁽²⁴⁾. فبالنسبة لعنصر العلم يجب أن يكون الفاعل عالماً بأن فعله ينصب على حيوان فإذا اعتقد أنه من نصب على جمد فلا قيام للقصد الجنائي، وتطبيق لذلك فإن القصد الجرمي ينتفي لو القي الجاني حجراً مريداً تحطيم شيء، أو أطلق عياراً نارياً في الهواء للتعبير عن سروره فإذا به يصرع حيواناً مملوكاً لغيره⁽²⁵⁾. والقصد الجرمي في هذه الجريمة هو القصد العام، فلا يتطلب الأمر تحقق قصد خاص لدى الجاني، وفي حالة الإضرار أو الجرح الجسيم يكفي أن يعتمد الجاني الإضرار بالحيوان فيسأل بمقتضى المادة (482 / أولاً) عقوبات ولو لم يعتمد إحداث الضرر الجسيم متى حصل هذا وكان نتيجة محتملة لفعله، وكذلك يسأل الجاني بمقتضى هذه المادة إذا تعدد الإضرار بالحيوان دون قتله، ونفق الحيوان بسبب فعله، ومعنى المقتضى هي الضرورة التي يلجأ الإنسان إلى الإضرار بالحيوان فكلما كان في الإمكان أن ينتفي خطر الحيوان بأي وسيلة غير ارتكاب جريمة عليه فإن المقتضى يكون منعدياً ويشترط في الضرورة الملجئة للقتل أن يكون الحيوان المقتول قد كان خطراً على نفس إنسان أو ماله وأن تكون قيمة ذلك الحيوان ليست شيئاً مذكوراً بجانب الضرر الذي حصل له اتقائه بقتله وأن يكون الخطر الذي أستوجب القتل قد كان خطراً حاداً وقت القتل وما كان يمكن اتقاؤه بوسيلة أخرى، وإذا كان الثابت في الحكم أنه على أثر دخول الخروف في مزرعة المتهم ضربها بالعصا فأماتها فهذا القتل لم يكن له مقتضى وشروط الضرورة لم تتوفر في الدعوى⁽²⁶⁾ والعلم وحده غير كافٍ لتحقيق القصد الجرمي بل لا بد من توجه إرادة الجاني إلى الفعل الجرمي وإلى النتيجة الجريمة فينتفي القصد الجرمي إذا اعتقد الجاني أن الحيوان مملوك له وأنه يملك سلطة التصرف فيه أو اعتقد أنه لا مالك له، فإذا به مملوك للغير كما ينفي القصد إذا وقع قتل الحيوان نتيجة اعتقاد الجاني بوجود خطر حال يهدد حياته صادر عن الحيوان، وأنه لا وسيلة لوقفه غير قتله للحيوان، وينتفي القصد إذ لم يكن متوقفاً بموت الحيوان، أو توقع موته ولكن لم يردده ولم يقبل به، فمن ضرب حيواناً بنية إيذائه فحسب ولكنه مات لا يسأل عن هذه الجريمة ذلك أنها قتل الحيوان يفترض نية إزهاق روحه، ولم يجعل المشرع من التسبب في موت الحيوان فعلاً معادلاً لقتله حتى يتصور الاكتفاء (بنية الإيذاء) وينتفي القصد إذا اعتقد الجاني أنه مضطر إلى قتل الحيوان، أي اعتقد وجود خطر حال يهدده صادر عن الحيوان، وأنه لا وسيلة لدرئه غير قتل الحيوان، ولا يحول دون براءته ثبوت أنه لا وجود في الحقيقة لهذا الخطر، وليس من شأن الدوافع التأثير على عناصر القصد، ولا تأثير للباعث على عناصر القصد فمن قتل قصداً حيواناً مملوكاً للغير لأنه مريض مدفوعاً بالإشفاق عليه أو بخشية أن تنتقل عدوى مرضه إلى سائر حيوانات المجني عليه يعد القصد متوافراً لديه⁽²⁷⁾.

الفرع الثاني

عقوبة الجريمة

نص المشرع العراقي على عقوبة الحبس والغرامة أو بإحدى هاتين العقوبتين في حال ارتكاب جريمة من الجرائم المنصوص عليها في المادة (482) من قانون العقوبات⁽²⁸⁾ وأن هذه الجريمة من جرائم الجرح، والذي بمقتضاها أعطى المشرع سلطة تقديرية في العقوبة إذ أعطى للقاضي الحرية في الجمع بين عقوبتي الحبس والغرامة أو الحكم بأحدهما مما يساعد القاضي على اختيار العقوبة التي تتلائم مع ظرف الجاني، من خلال ما تقدم يرى الباحث، ضرورة إلغاء العقوبة التخيرية بين الحبس والغرامة وضرورة أن تكون الحبس والغرامة، وأن يكون هنالك تعويض للمالك عن قيمة الحيوان المقتول أو تقييمه الضرر الجسيم إذا أدى إلى تعطيل منفعة المالك من الحيوان لأن هذه الحيوانات مخصصة بالنص للركوب أو الجر أو الحمل، إما العقوبة في قانون العقوبات المصري فقد نص المشرع على عقوبة الجريمة في المادة (355) على أنه (يعاقب بالحبس مع الشغل) وكل شروع في الجريمة السالفة الذكر يعاقب عليها بالحبس مع الشغل مدة لا تزيد على سنة أو بغرامة لا تتجاوز مائتي جنيه وإما المشرع الإماراتي فقد نص على أن (يعاقب بالحبس والغرامة أو بإحدى هاتين العقوبتين) ويعاقب على الشروع في

إحدى الجنح المنصوص عليها في المادة (426) بنصف العقوبة المقررة للجريمة التامة، من هنا يتضح ان المشرع الإماراتي والمصري قد أخذ بالشروع في الجريمة على خلاف المشرع العراقي الذي لم يأخذ بالشروع.

المطلب الثاني

جريمة صيد الأسماك باستعمال السم أو طرق الإبادة الجماعية

أهتم المشرع العراقي بالثروة السمكية من خلال تجريمه سلوك الجاني باستخدام مواد سامة في صيد الأسماك أو صيدها بوسائل الإبادة الجماعية، وذلك ان الوسيطتين تؤديان الى القضاء على الأسماك ويرقاتها واصبعياتها، لان من شأن الوسيطتين القضاء على الكل وبالتالي إبادة وإتلاف هذه الثروة السمكية حيث نصت المادة (482/ثانيا) يعاقب بالحبس والغرامة أو بإحدى هاتين العقوبتين على (من سم سمكاً من الأسماك الموجودة في نهر أو ترعة أو غدير أو مستنقع أو حوض أو استعمال في صيدها أو إتلافها طريقة من طرق الإبادة الجماعية كالمفجرات والمواد الكيميائية والوسائل الكهربائية وغيرها)، ومن خلال هذا النص سنبين أركان الجريمة وعقوبتها المقررة لها ويتم مناقشة ذلك ضمن الفروع التالية:

الفرع الأول

أركان جريمة صيد الأسماك باستعمال السم أو طرق الإبادة الجماعية

من خلال الاطلاع على المادة (482 / ثانيا) من قانون العقوبات إن هذه الجريمة تقوم على ثلاثة أركان، الركن الأول هو الركن المادي الذي يتمثل باستعمال السم أو طرق الإبادة الجماعية. والركن الثاني هو محل الجريمة إذ لا بد ان تقع الجريمة على الأسماك، والركن الثالث هو الركن المعنوي وسنبحث الأركان تباعاً.

1. الركن المادي

هو الواقعة الإجرامية، ولا توجد جريمة من دون الركن المادي⁽²⁹⁾ وعادة يتكون الركن المادي من ثلاث عناصر، وهي السلوك الإجرامي والنتيجة الجريمة والعلاقة السببية بين السلوك والنتيجة، وسيتم مناقشتها كما يأتي.

أ. السلوك الإجرامي

تقتضي القاعدة العامة انه لا جريمة بغير سلوك⁽³⁰⁾. والسلوك الإجرامي في هذه الجريمة هو ذلك الفعل أو النشاط الذي يصدر من الجاني ويهدف إلى صيد الأسماك بصورة غير مشروعة وغير قانونية باستعمال مواد سامة أو طرق الإبادة الجماعية من المفجرات والمواد الكيميائية والوسائل الكهربائية والذي يشكل اعتداء على الأسماك الموجودة في مياه نهر أو ترعة أو غدير أو مستنقع أو حوض ومن شأنه قتل الأسماك وإنهاء حياتها أو إتلافها والإضرار بها لصيدها ويتحقق فعل الاعتداء بوضع مادة سامة في المياه التي تعيش فيها الأسماك التي حددها المشرع وهي مياه نهر أو ترعة أو غدير أو مستنقع أو حوض أو استعمال وسائل الإبادة الجماعية من المفجرات والمواد الكيميائية والتيار الكهربائي وأي وسيلة أخرى تؤدي بالنتيجة نفسها، ومن طبيعة السلوك إتلاف الأسماك بصورة جماعية من البيوض واليرقات والاصبعيات وكبارها وإضعاف قدرتها على النمو والتكاثر لغرض صيد التي تصلح للصيد، وترك البقية في المياه ميتة مما تسبب بتلويث المياه والقضاء على حياة هذا الحيوان المفيد للإنسان، وفي حالة وجود نص في القانون يحدد الوسيلة التي تستخدم في ارتكاب الجريمة حينئذ ستكون الوسيلة المستخدمة تدخل في تكوين السلوك ومن دونه لم يكون السلوك جريمة⁽³¹⁾.

وحسب نص المادة (482/ثانياً) في قانون العقوبات العراقي فان المشرع حدد الوسائل التي يلزم وقوع الجريمة بإحداها كوسائل الإبادة الجماعية من التسميم واستعمال المفجرات والمواد الكيميائية والتيار الكهربائي، وفي نهاية النص أطلق التحديد ليشمل وسائل أخرى إذا أدت إلى النتيجة نفسها وهي القتل الجماعي والإتلاف والإضرار بمجموعة الأسماك مرة واحدة. والتسميم هو أن تضاف المواد السامة إلى المياه، ولم يعرف المشرع العراقي المادة السامة وترك الموضوع إلى تقدير المحكمة وأهل

الخبرة في هذا الميدان⁽³²⁾. والسموم هي كل مادة من شأنها ان تؤثر بعد تناولها في الجسم تأثيراً كيميائياً يؤدي إلى الوفاة أو الشلل في أعضاء الجسم، وقد عرف بأنه كل مادة أحدثت الموت أو المرض بطريقة كيميائية أو كيميائية حيوية⁽³³⁾. إما المتفجرات فهي تشمل المواد التي من شأنها أن تحدث انفجاراً وتستخدم لأغراض الاعتداء على حياة المواطنين أو ممتلكاتهم أو تستخدم لأغراض الإرهاب⁽³⁴⁾. وعرفها قانون المواد القابلة للانفجار العراقي رقم (20) لسنة 1957 في المادة (1) منه على أنها أي مادة تحتوي في تركيبها على مواد كيميائية من شأنها إحداث الحريق والهدم أو الإتلاف بأية كيفية كانت لأغراض الاعتداء على الأرواح والممتلكات والإرهاب والإخلال بالأمن سواء كانت تلك المواد مستوردة أم مصنوعة محلياً ويعتبر في حكم هذه المواد الأجهزة التي تستخدم في صنعها وتفجيرها)، إما المواد الكيميائية فهي المبيدات الكيميائية التي تستخدم لمكافحة الآفات الزراعية وكذلك تشمل النحاس والرصاص وغيرها⁽³⁵⁾ وهي قاتلة ومهلكة للإنسان والحيوان إذا أفرط في استخدامها.

إما الوسائل الكهربائية فيقصد بها التيار الكهربائي الذي يتدفق بشكل متناوب من القطب السالب إلى القطب الموجب، وبالعكس من مصدر توليد الطاقة وعادة تستخدم المولدات الكهربائية في صيد الأسماك وبها تشحن المياه بالشحنات الكهربائية، وهذه الوسائل ليست جديدة في العراق بل كانت تمارس على نطاق محدود في انهار البصرة خلال السنوات التي سبقت عام 2003 فالتيار الكهربائي يستخدم من خلال غمر الأسلاك في المياه، بعد أن وصلها بمولدات كهربائية صغيرة، ولا سيما أسفل الجسور أو في الاهوار لكن الجديد في الأمر هو زيادة استخدامها على نطاق واسع وبشكل مفرط بعد عام 2003، وايضا تستخدم القنابل اليدوية وقذائف الهاون بكثرة في العراق من خلال التفجير الموقعي لها، وكانت حصيلة ذلك القضاء على القسم الأكبر من الثروة السمكية في مناطق الاهوار وغيرها من المسطحات المائية العراقية، كما إن نسبة كبيرة من الإحياء المائية الأخرى تعرضت للإبادة، وتستخدم المبيدات الكيميائية أيضا إلى جنب التيار الكهربائي والمتفجرات⁽³⁶⁾.

إن هذه السموم والمواد الكيميائية على الرغم من خطرها البالغ على تلك الثروة الثمينة فهي تؤثر حتى على التي لم تقع في الصيد حيث تفقد توازنها ثم تهلك بعد مضي مدة قصيرة وكذلك التي لم تصب الجريمة بفقدان التوازن فتفقد قدرتها على التكاثر. فضلا عن كل ذلك فأن تلك الوسائل البشعة أصبحت خطرة على الإنسان في تناوله لتلك الأسماك. إضافة إلى أنها تسبب الكثير من الأمراض لدى الإنسان لان من خواصها أنها لا تتحلل وتنتشر في صيد الأسماك إنما تبقى محتفظة بخواصها الكيميائية وقد لوحظ ظهور خطر هذه المواد على الصحة والإنجاب بل على الحياة نفسها سواء فيما يخص الإنسان أو المخلوقات الأخرى⁽³⁷⁾ ويرى الباحث من خلال ذلك أن المشرع قد اغفل في النص على حالة أخرى لصيد الأسماك من خلال تشييف الأنهر أو الترع أو الغدير وإخراجها من المياه وهذا نقص تشريعي يجب تلافيه.

وفيما يخص القوانين العقابية المقارنة نجد أن قانون العقوبات المصري يجرم سلوك استعمال السم فقط وحسب ما نصت عليه المادة (355/أولا) يعاقب بالحبس مع الشغل على (كل من سم حيوانا من الحيوانات المذكورة بالفقرة (أولا) من المادة نفسها أو سمكا من الأسماك الموجودة في نهر أو ترعة أو غدير أو مستنقع أو حوض)⁽³⁸⁾، أما قانون العقوبات الاتحادي الإماراتي فيجرم سلوك التسميم وسلوك إعدام الأسماك⁽³⁹⁾.

ب. النتيجة الجرمية

وهي الأثر الذي يترتب على السلوك الإجرامي، وتعد عدوانا ينال المصلحة أو الحق الذي يقرر له القانون حماية جنائية⁽⁴⁰⁾. وعرفت حسب مدلولها المادي، هي التغير الناتج عن السلوك الإجرامي في العالم الخارجي كأثر للسلوك الإجرامي أي تعد النتيجة حقيقة مادية لها كيانها في العالم الخارجي⁽⁴¹⁾، وهي لا تكون عنصرا في كل جريمة⁽⁴²⁾.

والنتيجة الجرمية في جريمة صيد الأسماك باستعمال السم أو طرق الإبادة الجماعية في الحصول على صيد الأسماك المطلوبة من خلال قتل الأسماك وإتلافها وإهلاكها باستعمال مواد سامة أو متفجرات أو مواد كيميائية أو وسائل كهربائية في

سبيل صيدها، ومن الجدير بالذكر انه مجرد استعمال تلك الوسائل التي ذكرها المشرع في المادة (482 / 2) تتحقق النتيجة الجرمية لان من شأنها تدمير حياة الإحياء المائية جماعيا وليس انفراديا، وهذه هي علة تجريم السلوك لان الصيد بوسائل أخرى ليس محرما بمقتضى القانون، كما لو قام شخص بصيد الأسماك والأحياء الأخرى بالمصيدة الكلابية أو الشباك⁽⁴³⁾.

ج. العلاقة السببية

هي عنصر من عناصر الركن المادي وهي تقتصر على فئة واحدة من الجرائم وهي الجرائم ذات النتيجة، وهي تطبق على جريمة استعمال السم أو طرق الإبادة الجماعية في صيد الأسماك، لأنها من الجرائم المادية التي ينتج عنها تغير في العالم الخارجي والتغير كما ذكرناه في الفقرة السابقة هو قتل الأسماك وإتلافها وإهلاكها باستعمال مواد سامة أو مواد متفجرة أو كيميائية أو وسائل كهربائية. والعلاقة السببية تتحقق حتى وان ساهمت مع فعل الجاني في إحداث النتيجة الجرمية عوامل سابقة أو معاصرة أو لاحقة حسب نص المادة (1/29) من قانون العقوبات العراقي، وعلى سبيل المثال لا الحصر وجود مرض بالإحياء المائية أو تلوث المياه بملوثات أخرى كالتلوث الناتج من مياه الصرف الصحي أو وجود قصب ونباتات مائية مثل ورد النيل حيث وجوده بكثرة تؤثر على الأوكسجين الموجود في الماء ويضعف أخيرا قدرة الإحياء المائية في العيش وتحمل المصاعب لها⁽⁴⁴⁾.

2. محل الجريمة

يكون موضوع الجريمة هو الأسماك بصفة عامة التي تعيش في نهر أو ترعة أو غدير أو مستنقع أو حوض ماء، وجاء نص المادة (2/482) على الإطلاق ولم يحدد نوع معين أو صنف أو عائلة معينة من الأسماك، عليه يشمل جميع الأسماك التي تعيش في الأماكن المحددة شريطة أن تكون الأسماك الموجودة حية وليست ميتة، لان في الحالة الأخيرة تصبح الجريمة مستحيلة. ويمكن تعريف الأسماك بأنها من الحيوانات الفقارية ذوات الدم المتغير الحرارة التي تعيش في المياه ولها أكثر من 2700 نوع وبعض من الأسماك تعيش في الماء العذب في البحيرات والأنهار والاهوار وبعضها الآخر تعيش في المياه المالحة في البحار والمحيطات وهناك من الأسماك تكون صغيرة بطول (2) سنتيمتر أو اقل وبعضها الآخر كبيرة وطويلة قد يصل طولها إلى (14) مترا ووزنها إلى (15) طن أو أكثر كما في سمك القرش⁽⁴⁵⁾ وقد أشتراط المشرع في المادة أعلاه أن تكون الجريمة مرتكبة ضد الأسماك في مكان معين، بأن يكون في نهر أو ترعة أو غدير أو مستنقع أو حوض ماء وحددت المادة (482 / 2) في سبيل الحصر عليه في حالة تجاوز هذه الأماكن مثل استعمال السم أو طرق إبادة جماعية أخرى في مياه الخليج فلا تقوم هذه الجريمة. والنص الوارد في المادة (355) من قانون العقوبات المصري مطابق تماما مع النص العراقي من حيث مكان الجريمة إما قانون العقوبات الاتحادي الإماراتي فقد حدد المكان بمورد ماء أو حوض ماء وحسب ما نصت عليه في المادة (426) منه، والأماكن التي وردت في المادة القانونية التي تم ذكرها أعلاه فمنها النهر، هو الأخدود المتسع الذي يجري الماء فيه يبدأ من مصدره وينتهي عادة بالبحر أو الخلجان أو الشواطئ وغيره من مصبات مياه الأنهر وعرفه البعض تلك الوحدة المائية التي تتكون من منابع النهر ومجاري المياه وما يتصل بها من بحيرات ويكون حوضا وينتهي في بحر أو بحيرة⁽⁴⁶⁾ والترعة، هي مجرى ماء صغير مصنوع بالأيدي وليس بفعل الطبيعة وعادة يجمع بين نهريْن أو قطع أخرى من المياه ويطلق على ساقية ماء في المزرعة⁽⁴⁷⁾.

إما الغدير هو قطعة من الماء يغادرها السيل أو قطعة من الماء يتركها السيل، أو هو الماء المجتمع في مكان منخفض، والمستنقع هو حوض ماء أو بركة ماء راكدة، تأتي إليه المياه ولا تخرج منه والحوض فهو بركة ماء مهيا لجمع المياه فيه سواء مبني من التراب أو من الاسمنت وغيرها من المواد الإنشائية⁽⁴⁸⁾.

3. الركن المعنوي

الأصل في الجرائم أن تكون عمديه، لأن يتمثل فيها العدوان أو الاعتداء على المصالح التي يحميها القانون حتى ولو لم ينص المشرع على ذلك صراحة⁽⁴⁹⁾. وجريمة استعمال السم أو طرق الإبادة الجماعية في صيد الأسماك جريمة مقصودة لا يمكن تصورهما دون القصد والإرادة ألاثمة، لأن مادام السلوك قد تم باستخدام الوسائل أعلاه، فمعنى ذلك إن الجاني قصده، وكذلك طبيعة الجريمة تثبت ذلك وعادةً انطواء استعمال هذه الطرق لا يأتي من دون قصد ولا سيما السم منها⁽⁵⁰⁾ إذ إن استعمال المواد السامة التي تحتاج إلى إحضار السموم وإضافتها إلى ماء ومن ثم سكبها في مياه تعيش فيها الأسماك لصيدها أو إحضار مواد متفجرة أو مواد كيميائية أو تيار كهربائي واستعمالها لصيد الأسماك عادة لا يأتي من إهمال أو عدم انتباه أو غيرها من عناصر وشروط الخطأ وإنما في حاجة إلى التهيؤ التام لها من الناحية النفسية ومن الناحية المادية فضلاً عن تأمين هذه الوسائل، فهو في حاجة إلى وسائل أخرى لانتشال جثث الأسماك بعد اقتترف الجريمة من داخل المياه كالمصائد الشبكية والعربة لنقل الأسماك وغيرها من العدد والوسائل، والقصد الجنائي المطلوب فيها هو القصد العام، لأن المشرع لم يطلب فيها اتجاه إرادة فاعل الجريمة إلى واقعة ليست في ذاتها من أركان الجريمة⁽⁵¹⁾. كنية الاتجار بالأسماك أو نية الإضرار باقتصاد الدولة وغيرها من الوقائع وطبقاً للقواعد العامة فإن القصد العام يقوم على عنصر العلم والإرادة⁽⁵²⁾. بعبارة أخرى هو نية ووعي، نية فيما يتعلق بالسلوك وهي تعود إلى دائرة الإرادة ووعي فيما يتعلق بملامسات السلوك وهو ينتمي إلى دائرة الإدراك⁽⁵³⁾، إما فيما يخص عنصر العلم في هذه الجريمة يتطلب علم الجاني بعناصر الركن المادي للجريمة كافة كموضوع الجريمة ومكانها والمتمثل بالأسماك التي تعيش في نهر أو ترعة أو حوض أو غدير أو مستنقع أو حوض، والعلم بالسلوك المادي المكون من استعمال المواد السامة وطرق الإبادة الجماعية من المتفجرات ومواد كيميائية والصعقات الكهربائية لصيد الأسماك التي تعيش في الأماكن المذكورة أعلاه وكذلك النتيجة الجرمية والعلاقة السببية بين السلوك والنتيجة.

إما الإرادة، فهي نشاط نفسي والمحرك للسلوك المادي والواقف خلف السلوك والنتيجة الجرمية، وفي جريمة استعمال السم أو طرق الإبادة الجماعية في صيد الأسماك يتطلب أن تكون الإرادة حرة غير مكرهة في استعمال الوسائل والأساليب المذكورة في صيد الأسماك، مع إرادة تحقيق النتيجة وهي قتل الأسماك وإهلاكها في سبيل وقوعها في الصيد بسهولة، إن إثبات العلم والإرادة في هذه الجريمة ليس من الأمور الصعبة وإنما مجرد استعمال هذه الوسائل وتلك الأساليب لصيد الأسماك في الأماكن التي حددها النص يقوم الركن المعنوي ما لم يكن الفاعل مكرهاً أو غير مسؤول جنائياً، من خلال دراستنا لهذه الجريمة يمكن أن نسأل، سؤال هل يتحقق القصد الاحتمالي إلى جانب القصد المباشر؟ الجواب. أن القصد المباشر في ارتكابها مساوياً من الناحية القانونية للقصد الاحتمالي إذ أعتبر الجريمة عمديه سواء كان القصد فيها مباشراً أو احتمالياً والقصد الاحتمالي يتحقق بحصول النتيجة وقبول المخاطرة إذ نصت المادة (34 ب) من قانون العقوبات العراقي (إذا توقع الفاعل نتائج إجرامية لفعله فأقدم عليه قابلاً للمخاطرة بحدوثها)⁽⁵⁴⁾ فعند استعمال المواد السامة وطرق الإبادة الجماعية من متفجرات ومواد كيميائية وصعقات كهرباء في صيد الأسماك فهو اتجاه الجاني إلى قصد مباشر للصيد ولكن ذلك تحقق القصد الاحتمالي في موت جميع الأسماك سواء في الحوض أو النهر أو الترعة وأتلاف بيوضها فهو حقق جريمة الصيد وقبل بالمخاطرة في موت الأسماك وأتلاف بيوضها. ومن خلال ما تقدم يرى الباحث أن في جريمة صيد الأسماك باستعمال السم أو طرق الإبادة الجماعية فإن القصد الجنائي في هذه الجريمة يتحقق من خلال لقصد الخاص وليس القصد العام فقط، والذي تنتج نية الجاني إلى ابعاد من الصيد إلى نيته الإضرار باقتصاد الدولة باستعماله تلك الوسائل بالصيد.

الفرع الثاني

عقوبة الجريمة

اعتبر المشرع العراقي هذه الجريمة من جرائم الجرح، فبالرجوع إلى نص المادة (482/ 2) من قانون العقوبات⁽⁵⁵⁾، نجد انه يعاقب على جريمة استعمال السم أو طرق الإبادة الجماعية في صيد الأسماك بالحبس والغرامة أو بإحدى هاتين العقوبتين، أي أن القاضي مخير بين أن يحكم بالعقوبتين معا أم بعقوبة واحدة سواء كانت عقوبة سالبة للحرية وهي الحبس أو الغرامة في حدود جرائم الجرح، ولو قارنا هذه العقوبات مع العقوبات الواردة في قوانين الدول المقارنة التي تنص على الجريمة ذاتها نجد أنها ليست رادعة أسوة بقسوة الوسائل وخطورة الجريمة والإضرار الناجمة عنها وبالتالي ندعو المشرع العراقي إلى تعديلها.

فالمشرع المصري نص في المادة (355) من قانون العقوبات على ان يعاقب مرتكب الجريمة بالحبس مع الشغل مع جواز وضع الجاني تحت مراقبة البوليس لمدة سنة على الأقل وستين على الأكثر، هذا وقد ذهب إلى ابعاد من ذلك في المادة (356) من القانون نفسه حيث جعل ظرف الليل ظرفا مشددا للعقوبة وجعلها وجوبية التي تنص على انه " إذا ارتكبت الجرائم المنصوص عليها في المادة السابقة ليلا تكون العقوبة الإشغال الشاقة والسجن من ثلاث سنين إلى سبع سنين " إما المشرع الإماراتي فهو ينص على العقوبة نفسها الواردة في القانون العراقي لكن يجعل من الليل ظرفا مشددا للعقوبة وذلك في المادة (429) من قانون العقوبات الإماراتي وينص في المادة (430) منه على حالة العود ويعطي الخيار للمحكمة ان تحكم في حالة العود بالمراقبة مدة لا تزيد على سنتين ولا تتجاوز مدة العقوبة المحكوم بها. لذا يكون رأي الباحث تشديد العقوبة وجعلها السجن والغرامة وجعل الليل ظرفا مشددا للعقوبة مع محاسبة المسؤولين عنها في الوزارات المعنية الذين يتهاونون في ملاحقة مرتكبي الجريمة ومكافأة الذين يقدمون إخبارا عن الجريمة والمجرمين، وكذلك تشديد العقوبة في حالة كون الأسماك تعود إلى الدولة ومحمية ضمن نطاق قانوني معين، وأيضاً وجوب التعويض في هذه الجرائم إذا كانت الأسماك مملوكة للغير أو للدولة بالإضافة إلى العقوبات الأخرى.

الخاتمة

تناولت في موضوع البحث الحماية الجنائية الموضوعية للثروة الحيوانية في قانون العقوبات ومن خلال ذلك تم التعرف على بعض الجرائم الواقعة في ذلك القانون وفي مسارا ذلك البحث تم التوصل إلى بعض النتائج والتوصيات ومن أبرزها:

أولاً. النتائج والتوصيات

- 1- بين البحث من خلال دراسة النص التجريمي في المادة (482 أولاً) من قانون العقوبات أن القاضي مخير بالعقوبة بين الحبس والغرامة دون أن يكون هناك تعويض للمالك عن قيمة الحيوان المقتول أو تقييمه للضرر الجسيم إذا أدى إلى تعطيل منفعة المالك من الحيوان لأن هذه الحيوانات مخصصة بالنص للركوب أو الجر أو الحمل، وندعو المشرع العراقي إلى إلغاء العقوبة التخيرية الواردة في نص المادة المذكورة بين الحبس والغرامة، وجعلها الحبس والغرامة وأن يكون هناك تعويض للمالك عن قيمة الحيوان المقتول وتقييمه للضرر الجسيم.
- 2- أظهر البحث في جرائم صيد الأسماك بطرق استعمال السم والمواد الكيميائية لم تكن جسامة العقوبة المحددة في المادة (482/ثانياً) رادعة للمخالفين، نقترح على المشرع تشديد العقوبة وجعلها السجن والغرامة وجعل الليل ظرف مشدداً للعقوبة مع محاسبة المسؤولين عنها في الوزارات المعنية الذين يتهاونون في ملاحقة مرتكبي الجريمة ومكافأة الذين يقدمون أخباراً على مرتكبي تلك الجريمة وكذلك تشديد العقوبة في كون الأسماك تعود للدولة والمحمية ضمن نطاق قانوني معين وأيضاً وجوب التعويض إذا كانت الأسماك مملوكة للغير أو للدولة.

الهوامش

- (1) د. جمال إبراهيم الحيدري، شرح احكام القسم الخاص من قانون العقوبات، الناشر مكتبة السهنوري، بغداد، 2012 ص492.
- (2) تقابلها المواد(381-398) من قانون الاتحاد الإماراتي والمواد(311 - 327) من قانون العقوبات المصري.
- (3) تقابلها المواد (355-357) من قانون العقوبات المصري والمواد(425-426) من قانون العقوبات الاتحاد الإماراتي.
- (4) كذلك أورد المشرع في المادة(483) من قانون العقوبات العراقي على حماية نوع آخر من الحيوانات وهي دودة القز، والنحل، وحيوانات مستأنسة ودا جنة مملوكة للغير، والتي تنص على(يعاقب بالحبس مدة لا تزيد على سنة أو بغرامة لا تزيد على مائة دينار من قتل عمداً وبدون مقتضى دودة القز أو مجموعة من النحل أو أي حيوان مستأنس أو داجن مملوك لغير ما ورد ذكره في المادة (482) أو اضر بها ضرراً بليغاً) ونرى أن السبب الذي حدى بالمشرع في تحديد هذين النوعين من الحشرات وشمولها بالحماية الجنائية لأهميتها الاقتصادية ودورها في الإنتاج الزراعي وكذلك حدد الحيوانات المستأنسة أو الداجنة وحدد الإحكام العقابية لمن يقوم بالاعتداء عليها والتي أعتبر هذه الجريمة من نوع الجرح وترك مدة الحبس التأخيري الى القاضي، أما الغرامة فاكتفى بتحديد حدها الأعلى دون الأدنى.
- (5) جندي عبد الملك، الموسوعة الجنائية، ج3، بلا سنة طبع، ص 229.
- (6) ينظر المادة (355) من قانون العقوبات المصري نصت على (أولاً: كل من قتل عمداً وبدون مقتضى حيواناً من دواب الركوب أو الجر أو الحمل من أي نوع من أنواع المواشي أو اضر به ضرراً كبيراً).
- المادة (426) من قانون العقوبات الاتحادي الإماراتي نصت (1- كل من قتل عمداً وبدون مقتضى دابة من دواب الركوب أو الجر أو الحمل أو ماشية واضر بها ضرراً جسيماً).
- (7) جندي عبد الملك، المصدر السابق ص 230.
- (8) د. عباس الحسني، شرح قانون العقوبات العراقي الجديد، جرائم الاعتداء على الأشخاص والأموال، مطبعة الرشاد، بغداد، 1970، ص 358.
- (9) د. عباس الحسني، المصدر السابق، 359.
- (10) ينظر المادة (427) من قانون العقوبات الاتحادي الإماراتي والمادة (355) من قانون العقوبات المصري.
- (11) ينظر المواد (355) والمشرع المصري نص صريح " كل شروع في الجرائم السالفة الذكر في المواد يعاقب عليها بالحبس مع الشغل مدة لا تزيد على سنة أو بغرامة لا تتجاوز مائتي جنيه مصري.
- (12) ينظر د. عباس الحسني مصدر سابق، ص 359، وهو يشير الى جانب من الفقه الفرنسي فيما يتعلق بتبني هذه الفكرة، إلا انه يعود الى الموضوع في موضوع آخر ويأخذ بفكرة الشروع لا سيما فيما يتعلق بسم الأسماك ص 360.
- (13) " قضى بأنه جريمة الإضرار بالحيوان ضرراً كبيراً لا يتصور الشروع في ارتكابها لان من أركانها تحقق نتيجة الفعل وهو وقوع هذا الضرر الكبير، فان الحكم إذا اعتبر الواقعة الثابتة به، وهو ضرب المتهم حماراً على ظهره بفأس من الخلف شروع في تلك الجريمة، يكون قد اخطأ في تطبيق القانون وفي تأويله، نقض مصري رقم 117 لسنة 79 ق جلسة 13 / 5 / 1979 نقلاً عن الدكتور معوض عبد التواب، الوسيط في شرح جرائم التخريب والإتلاف والحريق، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، 1989 ص 200.
- (14) حسين الشيخ محمد البالياساني، النظرية العامة لجريمة الامتناع، رسالة ماجستير مقدمة الى كلية القانون والسياسة، جامعة صلاح الدين، مطبعة وزارة الثقافة، اربيل 1998، ص 172.

- (15) يرى الدكتور عباس الحسني، بان موت الحيوان هي النتيجة الوحيدة التي من شأنها ترتب الجريمة عليها إذ يقول (فإذا ارتكب الجاني فعلة بنية قتل الحيوان غير انه أصابه بجراح خطيرة ولكنه لم يمت فلا يسأل عن هذه الجريمة) المصدر السابق، ص358، إلا أننا نرى بان الجرح البالغ والإضرار الجسيم لهما نفس الأثر وهذا واضح جلي في نص المادة (482 / أولاً).
- (16) قضت محكمة الأقصر الجزائية في مصر 1916 (بان قطع ذيل جاموسة هو تشويه لخلقها وحرمان لها من الانتفاع بذيلها فيما أعدته الطبيعة له، وفي ذلك ضرر بليغ، نقلا عن معوض عبد التواب، المصدر السابق ص 195. وكذلك نقلا عن جندي عبد الملك مصدر سابق، ص 255.
- (17) جندي عبد الملك، مصدر سابق، ص 226.
- (18) ينظر المادة (484) على انه يعاقب بالحبس مدة لا تزيد على شهر او بغرامة لا تزيد على عشرين دينارا من اضر بأي حيوان مملوك لغيره ضررا غير جسيم.
- (19) جندي عبد الملك، مصدر سابق، ص 226 وما بعدها.
- (20) قضت محكمة النقض المصرية بان (ضرب المتهم للمعزة بالعصا وإماتتها اثر دخولها في أرضه الزراعية فهذا القتل لم يكن له مقتضى وشروط الضرورة الملجئة لم تتوافر في الدعوى)، رقم 2402 س 2 ق، جلسة 1932/10/31، نقلا عن معوض عبد التواب، المصدر السابق ص 198.
- وكذلك قضت محكمة النقض المصرية (ان المتهم احدث ضررا بليغا بخروف لأنه وجده في زراعته) رقم الدعوى 1464، 11ق، جلسة 12 / 5 / 1941 نقلا عن معوض عبد التواب، مصدر سابق، ص 199.
- (21) تنص المادة (29) من قانون العقوبات النافذ على انه:-
- 1- لا يسأل شخص عن جريمة لم تكن نتيجة لسلوكه الإجرامي لكنه يسأل عن الجريمة ولو كان قد ساهم مع سلوكه الإجرامي في إحداثها سبب آخر سابق أو معاصر أو لاحق ولو كان يجهله.
- 2- إما إذا كان ذلك السبب وحده كافيا لإحداث نتيجة الجريمة، فلا يسأل الفاعل في هذه الحالة إلا عن الفعل الذي ارتكبه.
- (22) ينظر د. علي حسن الخلف، د. سلطان الشاوي، المبادئ العامة في قانون العقوبات، المكتبة القانونية بغداد المتبني، 2006، ص 147.
- (23) إذ تنص المادة (485) على انه (يعاقب بالحبس مدة لا تزيد على عشرة أيام أو بغرامة لا تزيد على عشرة دنانير من تسبب بخطئه في موت أو جرح بهيمة أو دابة مملوكة للغير).
- (24) د. محمود نجيب حسني، النظرية العامة للقصد الجنائي، دراسة تأصيلية مقارنة للركن المعنوي في الجرائم العمدية، دار النهضة العربية 1978 ص 59.
- (25) د. محمود نجيب حسني، جرائم الاعتداء على الأموال في قانون العقوبات اللبناني، دراسة مقارنة، دار النهضة العربية، بيروت، 1984، ص 567.
- (26) د. معوض عبد التواب، مصدر سابق، ص 206.
- (27) لا يجوز للمدعي عليه ان يحتج بانتفاء قصده (بمقولة انه لم يكن يعلم ان الحيوان الذي قتله يدخل في إعداد الحيوانات التي نص عليها الشارع وكفل لها الحماية، ذلك ان العلم بان الحيوان هو من قبيل ما يحميه قانون العقوبات هو (علم بالشريعة الجزائية، فلا يقبل احتجاج بانتفائه اذ الشارع الجزائي هو الذي حدد فئات الحيوان وفق اعتبارات مستمدة من سياسة التجريم والعقاب ينظر، د. محمود نجيب حسني، جرائم الاعتداء على الأموال، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، لبنان، بلا سنة طبع، ص 267 وما بعدها.

- (28) يقابلها المادة (355 / أولاً) من قانون العقوبات المصري والمادة (426 / 1) من قانون العقوبات الاتحادي الإماراتي.
- (29) د. نظام توفيق ألمجالي، شرح قانون العقوبات، القسم العام، ط 1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان 2005، ص 211.
- (30) د. علي عبد القادر القهوجي، شرح قانون العقوبات، القسم العام، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، 2002، ص 309.
- (31) د. محمد زكي أبو عامر، قانون العقوبات اللبناني، القسم العام، الدار الجامعية للطباعة والنشر، بيروت، 1981، ص 78.
- (32) د. ماهر عبد شويش الدرة، شرح قانون العقوبات، القسم الخاص، ط2، المكتبة الوطنية، جامعة الموصل، 1997، ص 157.
- (33) د. عوض محمد، جرائم الأشخاص والأموال، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، من دون سنة طبع، ص 89.
- (34) د. عوض محمد، المصدر أعلاه، ص 159.
- (35) د. ماجد راغب الحلو، قانون حماية البيئة في ضوء الشريعة، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية 1995، ص 265.
- (36) في الاجتماع الموسع والمنعقد في اربيل عام 2009 حول مصير الأسماك في العراق، بحضور أساتذة كليات الزراعة في الجامعات العراقية كان البحث في كيفية منع هذه الوسائل احد مواضيع أجندة الاجتماع.
- (37) د. ماجد راغب الحلو، المصدر السابق، ص 265.
- (38) د. معوض عبد التواب، مصدر سابق، ص 193.
- (39) تنص المادة (2/426) من قانون العقوبات الاتحادي الإماراتي على أنه (يعاقب بالحبس والغرامة أو بإحدى هاتين العقوبتين) على (كل من اعدم أو سم سمكا من الأسماك الموجودة في مورد ماء أو حوض).
- (40) د. نظام توفيق ألمجالي، المصدر السابق، ص 215.
- (41) د. علي عبد القادر القهوجي، شرح قانون العقوبات، القسم العام، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، 2000، ص 140.
- (42) د. علي عبد القادر القهوجي، المصدر السابق، ص 320.
- (43) د. أسامة محمد الحسيني، د. اشرف محمد عبد المسيح، إنتاج القشريات، الطبعة الأولى، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 1996، ص 50.
- (44) د. أميرة عريشه، علم الأسماك، منشورات جامعة دمشق، كلية الزراعة، 2003 ص 275 وما بعدها.
- (45) مقاله من قبل د، ويب سايت، منشوره على الموقع الالكتروني، تاريخ الزيارة 2015 /7/17
www.stooob. com/109103.html.
- (46) نقلا عن د. محمد حافظ غانم، مبادئ القانون الدولي العام، دار النهضة للطباعة، القاهرة، 1963، ص 356.
- (47) د. لويس معلوف، المنجد في اللغة، الطبعة التاسعة عشر، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 1966، ص 60.
- (48) د. لويس معلوف، المصدر أعلاه، ص 545.
- (49) د. محمد زكي أبو عامر، المصدر السابق ص 178، د. علي عبد القادر القهوجي، المصدر السابق، ص 393.
- (50) د. رؤوف عبيد، جرائم الاعتداء على الأشخاص والأموال، الطبعة السادسة، دار الفكر العربي، القاهرة 1974، ص 71.
- (51) د. محمود نجيب حسني، شرح قانون العقوبات اللبناني، القسم العام، الطبعة الثانية، بيروت، 1997، ص 426.
- (52) د. محمد سعيد نمور، شرح قانون العقوبات، القسم الخاص، ج 2، دار الثقافة والنشر، عمان 2010، ص 383.
- (53) د. رمسيس بهنام، النظرية العامة للقانون الجنائي، ط 3، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1999، ص 867.
- (54) د. واثبة داوود السعدي، قانون العقوبات القسم الخاص، المكتبة القانونية، بغداد، بلا سنة طبع، ص 105.
- (55) تقابلها المادة (355 / ثانيا) من قانون العقوبات المصري التي تنص يعاقب بالحبس مع الشغل (كل من سم حيوانا من الحيوانات المذكورة (بالفقرة السابقة) أو سمكا من الأسماك الموجودة في نهر أو ترعة أو غدير أو مستنقع أو حوض)،

والمادة (426 / 2) من قانون العقوبات الاتحادي الإماراتي، التي تنص على ان يعاقب بالحبس والغرامة أو بإحدى هاتين العقوبتين (كل من اعدم أو سم سمكا من الأسماك الموجودة في مورد ماء أو في حوض).

المصادر

أولاً: الكتب

أ. كتب اللغة

1- د. لويس معلوف، المنجد في اللغة، الطبعة التاسعة عشر، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 1966.

ب. كتب القانون

1- د. أسامة محمد الحسيني، د. اشرف محمد عبد المسيح، إنتاج القشريات، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 1996.

2- د. أميرة عريشه، علم الأسماك، منشورات جامعة دمشق، كلية الزراعة، 2003.

3- د. جمال إبراهيم الحيدري، شرح احكام القسم الخاص من قانون العقوبات، الناشر مكتبة السنهوري، شارع المتنبي، بغداد، 2012.

4- جندي عبد الملك، الموسوعة الجنائية، ج3، بلا سنة طبع.

5- د. رؤوف عبيد، جرائم الاعتداء على الأشخاص والأموال، الطبعة السادسة، دار الفكر العربي، القاهرة 1974.

6- د. رمسيس بهنام، النظرية العامة للقانون الجنائي، ط 3، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1999.

7- د. عباس الحسني، شرح قانون العقوبات العراقي الجديد، جرائم الاعتداء على الأشخاص والأموال، مطبعة الرشاد، بغداد، 1970.

8- د. علي حسن الخلف، د. سلطان الشاوي، المبادئ العامة في قانون العقوبات، المكتبة القانونية بغداد المتنبي، 2006.

9- د. عوض محمد، جرائم الأشخاص والأموال، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، بلا سنة طبع.

10- د. علي عبد القادر القهوجي، شرح قانون العقوبات، القسم العام، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت 2000.

11- د. محمود نجيب حسني، شرح قانون العقوبات اللبناني، القسم العام، الطبعة الثانية، بيروت، 1997.

12- د. محمد سعيد نمور، شرح قانون العقوبات، القسم الخاص، ج 2، دار الثقافة والنشر، عمان 2010.

13 - د. محمد حافظ غانم، مبادئ القانون الدولي العام، دار النهضة للطباعة، القاهرة، 1963.

14- د. ماجد راغب الحلو، قانون حماية البيئة في ضوء الشريعة، دار المطبوعات الجامعية الإسكندرية 1995.

15- د. معوض عبد التواب، الوسيط في شرح جرائم التخريب والإتلاف والحريق، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، 1989.

16- د. نظام توفيق ألمجالي، شرح قانون العقوبات، القسم العام، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان 2005.

ج. الرسائل والاطاريح

1- حسين الشيخ محمد الباليساني، النظرية العامة لجريمة الامتناع، رسالة ماجستير مقدمة الى كلية القانون والسياسة، جامعة

صلاح الدين، مطبعة وزارة الثقافة، اربيل 1998.

د. التشريعات

1. قانون العقوبات المصري رقم(58) 1937 المعدل.

2. د. قانون المواد القابلة للانفجار العراقي رقم (20) 1957.

3. قانون العقوبات العراقي رقم(111) 1969 المعدل.

4. قانون العقوبات الاتحادي الإماراتي رقم (3) 1987.

الخصائص المورفومترية والهيدرولوجية لحوض وادي قرين الثماد

في بادية العراق الجنوبية - بادية النجف

أ.م.د. سرحان نعيم الخفاجي

جامعة المثنى/ كلية التربية للعلوم الانسانية

The Morphometric and Hydrologic Features to Qarin Al-Thimad Valley in the Southern Desert of Iraq – Al-Najaf Desert

Asst. Prof. Dr. Sarhan Na'eem Al-Kafaji

University of Al-Muthana / College of Education for Human Sciences

Abstract

Qarin Al-Thamad Valley is considered one of the important dry valley lying in the southern desert of Iraq (Al-Najaf Desert). This study presents results and suggestions depending on The Morphometric and Hydrologic Features of the valley. This study is important for the geomorphological studies which reflect the geological factors and processes caused. One of the features is geomorphological quantitative in its general sense.

الملخص

يعتبر حوض وادي قرين الثماد من أحواض الوديان الجافة والمهمة في بادية العراق الجنوبية (بادية النجف)، ونظراً لأهمية الحوض والاهتمام في إمكانية تأهيله فإن هذه الدراسة سوف تقدم نتائج ومقترحات تعتمد على نتائج الخصائص المورفومترية والهيدرولوجية للحوض، ولدراسة الخصائص المورفومترية أهمية في الدراسات الجيومورفولوجية والهيدرولوجية، أذ تعبر عن العلاقات بين عوامل وعمليات الحت والظواهر الأرضية المرتبطة بها والناتجة عنها وتعد (الخصائص المورفومترية) من الخصائص الجيومورفولوجية الكمية Quantitative Geomorphology بمفهومها العام، وهذه أساليب تحليلية تتناول ظاهرات سطح الأرض معتمدة في أساسها على البيانات المأخوذة من الخرائط الكنتورية والمرئيات الفضائية والدراسة الحقلية للحوض. مثل بيانات الارتفاعات الرقمية DEM، وهي خصائص يمكن الاعتماد عليها في إنشاء قاعدة بيانات جغرافية للحوض ومن ثم رسم شبكة التصريف المائي كظاهرة طبيعية مورفومترية، ولهذه الشبكة علاقة في تحديد استخدام الأرض الأمثل في الحوض. ومن أهم أهداف هذه الدراسة هي إجراء تحليل كمي لخصائص شبكة الصرف المائي لحوض وادي قرين الثماد ومعرفة أهميتها الهيدرولوجية.

المقدمة:

إن دراسة الخصائص المورفومترية للأحواض المائية أهمية تتعلق بدلائل بيئية عديدة أذ ترتبط تلك الخصائص ارتباطاً مباشراً بالعوامل الطبيعية أهمها المصادر المائية لتلك الأحواض، أن شبكة التصريف السطحي من الظواهر الطبوغرافية التي تتركز فيها مياه الجريان السطحي، والتي تنقل المياه السطحية الجارية من منابعها إلى مصباتها، ودراسة الخصائص المورفومترية لأحواض الوديان ذات أهمية في تحليل الضغوط والمؤثرات على موارد المياه، وفي فهم العمليات الجيومورفولوجية بشكل عام خاصة وأن شبكات التصريف السطحي تعكس ظروف ما يؤثر في تشكيلها من عوامل المناخ والتضاريس والتربة والتركيب الصخري والغطاء النباتي. وبعد قياس وتحليل شبكة التصريف السطحي للمياه من المهمات الأساسية في الدراسات المورفومترية، وهو على غاية من الأهمية في العديد من التطبيقات الجيومورفولوجية والهيدرولوجية (الغامدي، 2004، ص289). إن الأنشطة والفعاليات البشرية عادة ما تتمركز في أحواض الأنهار ومناطق تصريفها، وقد تتحكم البيئة وشكل الأرض بتلك الفعاليات والأنشطة، ويمكن للعامل البشري أن يؤثر بدرجة كبيرة عليها، ويساعد على تحويلها وتطويرها بشكل يستفاد منه

جيداً. كما أن شبكات الصرف المائي تعكس ظروف ما يؤثر في تشكيلها من عوامل المناخ والتضاريس والتربة والتركيب الصخري والغطاء النباتي، وتعد دراسة خصائص حوض الصرف المائي من المهمات الأساسية في الدراسات الجيومورفولوجية والهيدرولوجية، وتقليدياً يتم استخلاص خصائص حوض الصرف المائي من الخرائط الطبوغرافية اعتماداً على مساحة المنطقة قيد الدراسة أو الهدف من الدراسة نفسها. أن الدراسة الجيومورفولوجية تعد مصدراً هاماً للتعرف على طبيعة ومميزات وخصائص حوض المطر التي تحمل دلالات هامة لحركة المياه وكميتها وسرعتها والذي يمثل العنصر للهيدرولوجي لوضع معايير تصميم المنظومة الهيدروليكية. يعد وادي قرين الثماد أحد الأودية الجافة في محافظة النجف، ويمثل حوضاً غير متناظر الشكل. تعتبر الأمطار التي تسقط في فصل الشتاء المصدر الرئيس الممول للمياه السطحية الجارية في الحوض، كذلك الحال بالنسبة للمياه الجوفية تعتمد بصورة رئيسة على مياه الأمطار المتسربة من المياه السطحية، لذا فإن كميات المياه الجارية في الحوض تنذبذب من سنة لأخرى ومن فصل لأخر، تبعاً لكميات الأمطار الساقطة وموسمها.

أهمية البحث:

إن منطقة الدراسة تقع مناخياً ضمن المنطقة الجافة من العراق، الأمر الذي يدل على الحوض نشأ في ظل أحوال مناخية مطيرة تعود إلى بداية الزمن الرباعي، ورسمت ملامحه الشبكة النهرية، لذلك فإن أهمية الدراسة تكمن في البحث في الجانب الجيومورفولوجي والهيدرولوجي.

مشكلة البحث:

ما تأثير الخصائص الطبيعية في تشكيل حوض وادي قرين الثماد، وهل لذلك علاقة بتفاوت كميات المياه وتوزيعها، وهل المياه الواردة إلى حوض الوادي هي نتيجة نتاج تأثير عوامل طبيعية تتحكم في مقدار الضائعات المائية التي تتمثل بعملية التسرب أو التصريف.

فرضية البحث:

أن حوض وادي قرين الثماد من الأحواض المائية المهمة في البادية الجنوبية من العراق، لما له من دلالات هيدرولوجية معينة من حيث خصائص الصرف المائي وتكوين الرسوبيات. وهو مؤثر على نوعية الصخور والتربة وحالة تصريف المياه في الترب.

هدف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق ما يأتي:

- 1 - تحليل خصائص الحوض الطبيعية كونها تُعدُّ الأسس الأولية للدراسات الهيدرولوجية.
- 2 - إجراء التحليل الكمي لخصائص شبكة الصرف المائي لحوض قرين الثماد ومعرفة أهميتها الهيدرولوجية.
- 3 - تحديد دور الخصائص المناخية على مدة ومدى إسهامها في تباين كمية الوارد المائي في الحوض.

منهجية البحث:

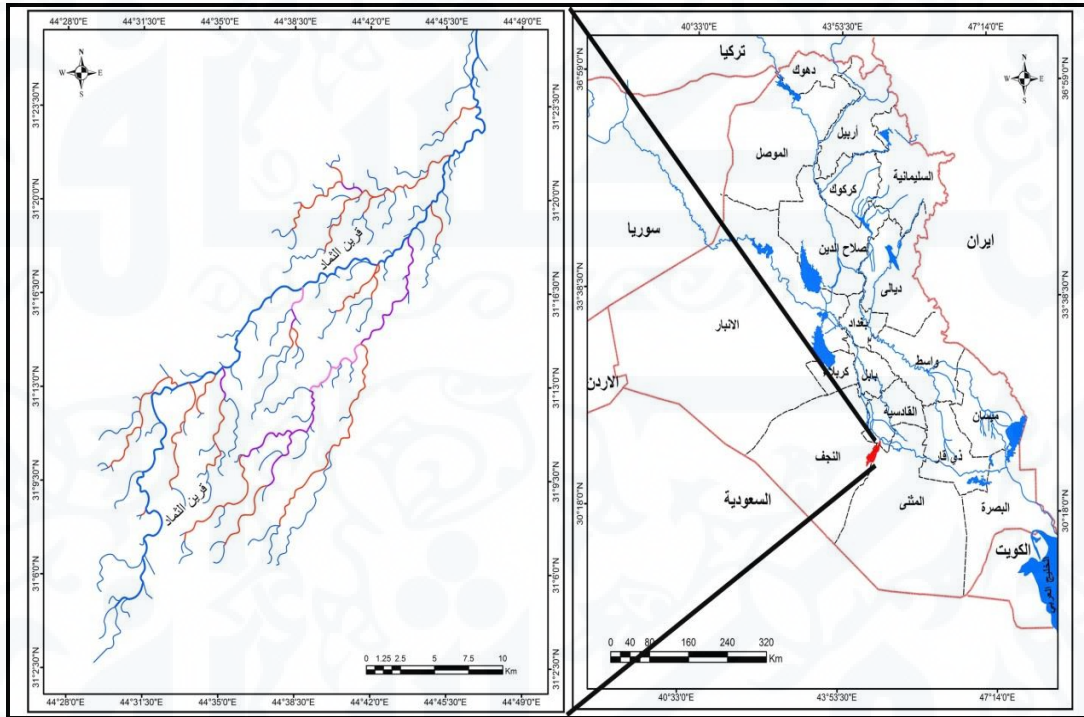
أعتمد البحث على المنهج التحليلي في دراسة الخصائص المورفومترية للحوض، وأجراء القياسات وتطبيق المعادلات للمتغيرات المورفومترية والاعتماد على نموذج الارتفاعات الرقمية (DEM) لا إجراء التحليلات المورفومترية بصورة آلية وتلقائية، إضافة إلى تحليل البيانات الفضائية الخاصة بمنطقة الدراسة من أجل دراسة الحوض ورسم مجراه الرئيس وشبكة التصريف المائية. ويستعمل تعبير التحليل المورفومتري للدلالة على القياسات والخواص الجيومورفية لسطح الأرض التي تتحرك عليه الأنهار ونظمها المختلفة ودورها في تشكيله.

هيكلة البحث:

اعتمدت الدراسة على التحليل الإحصائي أي (الإحصاء الوصفي Descriptive Statistics)، من خلال وصف المتغيرات المختلفة وصفاً رياضياً تحليلياً ودراسة العلاقات بين هذه المتغيرات. ويعتبر التحليل الإحصائي من الوسائل التي لها أهميتها وفائدتها في هذا المجال، إذ تضمن الدراسة الخصائص الطبيعية للمنطقة، والخصائص المورفومترية للحوض (المساحية، والتضاريسية، الشكلية وخصائص شبكة التصريف)، إضافة إلى معامل الفيضان وسرعة الاستجابة للحوض.

حدود منطقة البحث:

جغرافياً يقع حوض وادي قرين الثماد ضمن الحدود الطبيعية للهضبة الغربية من العراق وتحديداً في بادية العراق الجنوبية (بادية النجف)، في أقصى الجهة الجنوبية الشرقية من محافظة النجف، وجزء محدود جداً من مصبه يقع ضمن الحدود الإدارية لمحافظة القادسية المحاذية لمحافظة النجف، فلكياً يقع حوض وادي قرين الثماد بين دائرتي عرض 31.23,30-31.2,30 شمالاً. وخطي طول 44.28,0-44.49,0 شرقاً، يلاحظ خريطة رقم (1).

خريطة رقم (1) توضح موقع وحدود حوض وادي قرين الثماد.

المصدر: الباحث بالاعتماد على المرئية الفضائية لمنطقة الدراسة لاندسات 2013، وبرنامج نظم

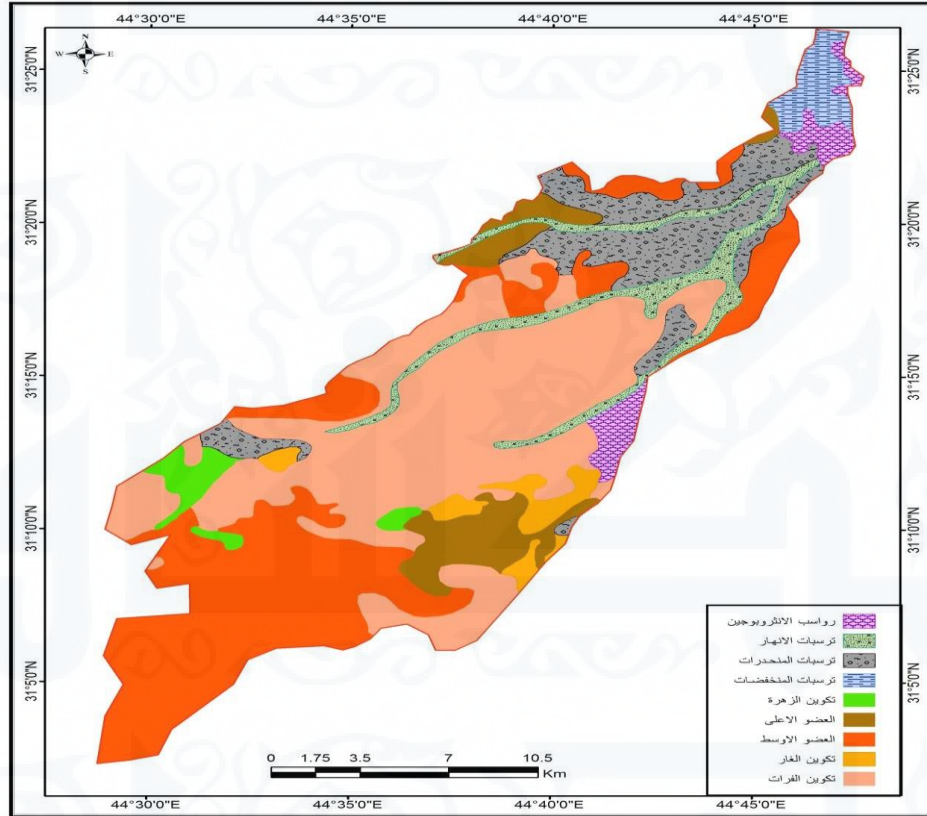
المعلومات الجغرافية Arc Map10.3.

جيولوجية منطقة الدراسة:

تتميز منطقة حوض وادي قرين الثماد بتعاقب التكوينات الجيولوجية السميكة والمتفاوتة في مقاومتها لعوامل الحت والتعرية، وتنتمي جميع هذه التشكلات إلى الزمن الجيولوجي الأول، وتتألف جميعها من صخور الحجر الرملي Cres متفاوت الصلابة وصخور الشيست والصخور الصلصالية، بالإضافة إلى صخور المتبخرات Evaporites. وتتحد الطبقات الصخرية الرسوبية المكونة لتلك التكوينات الجيولوجية أنحداراً خفيفاً يتراوح ما بين 3 درجة باتجاه من الشمال الغربي نحو الجنوب الشرقي، أي باتجاه نهر الفرات. ومن أهم التكوينات الجيولوجية السائدة في ضمن حدود خط تقسيم المياه لحوض وادي قرين الثماد هي تكوين (الدام) وتكوين (الفرات) وتكوين (الزهرة). خريطة رقم (2).

ينكشف تكوين الدمام Damam Formation في الجهة الشمالية الغربية من الحوض، ويعد من أقدم الترسبات المنكشفة على السطح، ويتألف هذا التكوين من صخور جيرية، (طباشيرية، فتاتية عضوية، دولومايت، وصلصال وسجيل)، ويقدر سمكه ما بين (250-290) متر (السياب، 1982، ص121).

خريطة رقم (2) جيولوجية حوض وادي قرين الشمال.



المصدر: وزارة الصناعة، الشركة العامة للمسح الجيولوجي والتعدين، التقرير الجيولوجي لمحافظة النجف، 1992.

أما تكوين الفرات Euphrates Formation، فيسود في أغلب جهات الحوض، يتراوح متوسط سمك هذا التكوين ما بين (60-70) متر، ومكوناته تدل على ان هذا التكوين ترسب في بيئة بحرية ضحلة (السياب، ص131). أما تكوين الزهرة AL-Zahra Formation فيوجد في الجهة الجنوبية الغربية من الحوض وبمساحة صغيرة، تكون هذا التكوين من ثلاث دورات أرسابية كل دورة تحوي تعاقب من الحجر الطيني والحجر الكلسي ثم الحجر الرملي والكلسي، وهو يقع بشكل غير توافقي فوق التكوينات الاقدم عمراً ومغطى بترسبات العصر الرباعي مع تكوين الغار، التي تعرف بترسبات ملء الوادي Valley Fill Deposits، وهذه الترسبات تشابه التكوينات التي اشتقت منها سواء كانت منقولة او غير منقولة، وهذه الترسبات توجد في الحوض على نوعين هما ترسبات ناعمة وترسبات خشنة، وتتميز هذه الترسبات في بعض اجزاء الوادي المنبسطة بمكوناتها من المواد الطينية والغرينية مع بعض الحصى وحبيبات الرمال، ويقدر سمك هذه الترسبات ما بين (1-3) متر.

العوامل المناخية:

من خلال المعطيات المناخية المتوفرة لمحطة النجف في الجدول (1)، يمكن القول بأن المناخ السائد هنا يتصف بالجفاف، فهو مناخ صحراوي يكاد يكون نموذجياً، فالنظام الحراري يمتاز بشكل خاص بدرجات حرارة قصوى تزيد دائماً عن 30°م وذلك طوال أربعة أشهر من السنة هي (حزيران، تموز، آب، وأيلول)، أما الفروق الحرارية اليومية فتزيد بشكل عام، وخلال كل فصول السنة، عن 15°م. وقد أدى هذا الارتفاع في درجات الحرارة الى ارتفاع معدلات التبخر، أذ تصل الى أعلى

مستوياتها خلال أشهر الصيف (مايس، حزيران، تموز، اب) حيث بلغت معدلات التبخر خلال هذه الاشهر (413,4، 528,572,6، 545,8) ملم على التوالي. في حين ارتفعت معدلات الرطوبة النسبية خلال أشهر الشتاء، (تشرين الثاني، كانون الاول، كانون الثاني، شباط، آذار) أذ وصلت معدلاتها في هذه الاشهر الى (56، 66، 68، 58، 49)% على التوالي. يمتاز مناخ المنطقة بمعدلات تساقط سنوية متذبذبة تتراوح من 12 - 15ملم، وتمتاز هذه المعدلات أيضاً بالتفاوت الشديد في توزيعها على أشهر السنة فهي تتركز بشكل عام في فصلي الخريف والشتاء، وهذا النظام للأمطار السائدة في المنطقة يؤكد تأثرها الواضح بحركة المنخفضات الجوية المتوسطة، وهي تتركز تركيزاً شديداً في فترات قصيرة جداً من موسم الامطار. ويمتاز نظام هبوب الرياح في هذه المنطقة بصفتين، الاولى صفة الانتظام والثانية صفة الشدة والعنف في بعض المواسم، أذ تتراوح سرعة الرياح هنا سيما في أشهر الصيف الجاف الطويل ما بين 2,2 - 2,9 م/ثا، والرياح السائدة في المنطقة هي الرياح الشمالية الغربية التي تسود صيفاً والتي تتصف بالجفاف الشديد. كما تكثر العواصف الرملية والغبارية في المنطقة وخاصة في فصلي الربيع والصيف، وقد أثرت عناصر المناخ هذه سيما الأمطار على النظام المائي في الحوض وعلى عمليات الحت والترسيب وبالتالي كثافة وأبعاد الشبكة النهرية للحوض.

جدول (1) يوضح بيانات الخصائص المناخية لمحطة النجف للمدة (1982-2014).

الشهر	معدل درجات الحرارة /م	سرعة الرياح م/ثا	الامطار / ملم	التبخر / ملم	الرطوبة النسبية %
كانون الثاني	10,6	1,2	15,5	88,9	68
شباط	13,2	1,7	12,4	126,9	58
آذار	17,8	2,1	11,6	210,9	49
نيسان	24,4	2,2	13,8	291,3	43
أيار	30,6	2,2	4,4	413,4	32
حزيران	34,8	2,9	0	528	25
تموز	37,1	2,8	0	572,6	23
أب	36,4	2,3	0	545,8	24
أيلول	32,1	1,7	0	395,3	29
تشرين الاول	26,4	1,4	4,5	276,5	40
تشرين الثاني	17,7	1,2	13,8	144,1	56
كانون الاول	12,3	1,1	15,7	94,1	66
المجموع السنوي	24,5	1,9	91,6	3687,8	49

المصدر: وزارة النقل، الهيئة العامة للأحواء الجوية والرصد الزلزالي في العراق، قسم المناخ، بيانات غير منشورة، 2015.

الموازنة المائية لحوض وادي قرين الثماد:

تم حساب الموازنة المائية المناخية من خلال استخدام البيانات المناخية الخاصة بمحطة النجف المناخية للسنوات (1982-2014)، ومن خلال الجدول (2) ظهر أن هناك فائضاً مائياً (831,9 ملم) في ستة أشهر فقط وهي (تشرين 1، وتشرين 2، كانون الأول، كانون الثاني، شباط، آذار)، في حين سجلت سائر أشهر السنة عجزاً مائياً في الحوض بلغ (6285,9 ملم) بسبب ارتفاع معدلات درجات الحرارة وانعدام التساقط وبالتالي ارتفاع معدلات التبخر.

الجدول رقم (2) الموازنة المائية المناخية الشهرية والسنوية لمحطة النجف للمدة (1982-2012) حسب معادلة خروفة

المحطة	الخصائص	ك 2	شباط	آذار	نيسان	مايس	حزيران	تموز	أب	أيلول	ت 1	ت 2	ك 1	المجموع السنوي
١٤٠٠	التبخير / ملم	88,9	126,9	210,9	291,3	413,4	528	572,6	545,8	395,3	276,5	144,1	94,1	3687,8
	الامطار	15,5	12,4	11,6	13,8	4,4	0	0	0	0	4,5	13,8	15,7	91,6
	الفائض المائي/ ملم	37,4	114,5	199,3	-	-	0	0	0	0	272	130,3	78,4	831,9
	العجز المائي/ ملم	-	-	-	277,5	409	528	572,6	545,8	395,3	-	-	-	6285,9
المصدر: اعتمادا على الهيئة العامة لأنواء الجوية والرصد الزلزالي، قسم المناخ، بيانات (غير منشورة)، 2015														

بلغ مجموع الفائض المائي في محطة النجف المناخية (831,9) ملم، وتشكل هذه الزيادة المائية ما نسبته (22,55%) من مجموع الأمطار الساقطة في محطة النجف. ويمثل ذلك حجم التغذية للمياه الجوفية مضافاً إليه حجم الجريان السطحي (Surface runoff) جدول (3) إن الجزء الأكبر من المياه السطحية يتسرب الى باطن الارض بينما يتبخر الجزء الآخر خلال أشهر العجز المائي التي تعقب فترة الفائض المائي. فالمناخ السائد في المنطقة يؤثر بصورة مباشرة على كل من الصبيب المائي والغطاء النباتي الذين يعملان على زيادة عمق القناة وضيقها، ففي المناطق الجافة وهذا ينطبق على منطقة الدراسة يبقى العمق محدوداً في الوقت الذي يزداد فيه عرض الاقنية بصورة ملحوظة، ويعود ذلك الى تصاعد نشاط الحت الرأسي بالنسبة للحت الجانبي في حالة استمرار تزايد الصبيب وهذا ما نلاحظه في العديد من المراتب النهرية، وعكس ذلك في حالة تناقصه يلاحظ صورة (1).

الجدول رقم (3) يبين نتائج الموازنة المائية التي تم الحصول عليها.

المحطة	الامطار p(mm)	التبخير النتح ETP(mm)	الامطار الفعالة Peff(mm)	الجريان السطحي Es(mm)	الضائعات العميقة Dr(mm)
النجف	91,6	3687,8	90,2	3686,4	3597,6

المصدر: بالاعتماد على بيانات الجدول رقم (3).



صورة رقم (1) نشاط عملية النحت الرأسي في وادي قرين الثماد

علاقة الجريان بالحوض:

إن انعدام وجود محطة هيدرولوجية لقياس الأمطار، وحجم الجريان في الحوض، دفع الباحث إلى الاعتماد على المعادلات التجريبية لقياس حجم الجريان السطحي، Es وكمية الضائعات العميقة Dr التي تذهب كتغذية للمياه الجوفية وهذه المعادلات هي كما يأتي (Smith, 1998, 56):

$$BH = P - ETP - Es - Dr$$

$$Dr = Peff - ETP$$

$$Es = P - Peff - ETP$$

حيث:

$$BH = \text{الموازنة المائية}$$

$$P = \text{أجمالي كمية الإمطار الهاطلة خلال مدة زمنية ما (ملم).}$$

$$ETP = \text{أجمالي كمية الإمطار المفقودة بـ (التبخر - نتح) خلال المدة الزمنية نفسها (ملم).}$$

$$Es = \text{كمية الجريان السطحي لمساحة محددة من الأرض للمدة الزمنية نفسها (ملم).}$$

$$Dr = \text{كمية الضائعات العميقة المدة الفترة الزمنية نفسها (ملم).}$$

$$Peff = \text{الإمطار الفعالة خلال مدة زمنية ما (ملم).}$$

$$PE = \text{التساقط الفعال}^{(1)} \text{ حسب معادلة ثورنثويت ويمكن أستخراجة من المعادلة التالية:}$$

$$PE = 115(P/T - 10)^{9/10}$$

حيث أن:

$$P: \text{معدل التساقط السنوي (أنج).}$$

$$T: \text{المعدل السنوي للحرارة.}$$

أن حجم التغذية للمياه الجوفية يساوي الفرق بين حجم الأمطار الفائضة (831,9 ملم) وحجم الجريان السطحي المحتسب (3686,4 ملم) وبذلك بلغ معدل حجم المياه المتسربة عبر التربة والطبقات الصخرية النفاذة (2854,5 ملم) ونسبة (29,14%) من حجم الأمطار فضلاً عن تبخر بعضه في فترات الجفاف. وتشكل هذه الكمية من المياه ما يعرف بالخرزين المتجدد للمياه الجوفية، وقد قدرت بعض الدراسات حجم الخزين المتجدد للمياه الجوفية للصحراء الجنوبية بشكل عام التي تشكل منطقة الدراسة جزءاً منها (475 مليون/م³).

وقد استخدمت المعادلة أو الطريقة النسبية (Rational Method) وهي أكثر الطرق استخداماً لتحديد أقصى جريان للحوض (بوبيطينة والجروشي، 2004)، وهي:

$$Q = 0.278CAI$$

$$Q = \text{كمية الجريان الأقصى (م}^3/\text{ث)}$$

$$C = \text{معامل الجريان} = (\text{كمية الجريان/كمية الهطول})$$

$$I = \text{شدة الهطول (ملم/ساعة)}$$

$$A = \text{مساحة حوض المطر (كم}^2\text{).}$$

ومن خلال تطبيق هذه المعادلة بلغت كمية الجريان الأقصى في الحوض بحدود (0,027200 م³/ث). أن حدود هذه المعادلة يتم من خلال دراسة طبيعية الحوض، إذ يتم تحديد مساحة الحوض من خلال الخرائط الطبوغرافية، ويتم قياس معامل

الجريان من خلال معرفة ودراسة تأثير ميول الحوض، كما أن شدة الهطول وهي الكمية المناظرة لزمن التركيز الذي يعرف بأنه الفترة التي تشارك فيها جميع نقاط حوض المطر بالجريان السطحي وانتقال هذا الجريان من ابعد نقطة في الحوض وحتى المصب، ونجد من الضروري معرفة هذا الزمن أولاً الذي يتضح في عدد من المعالم المورفومترية للحوض منها طول الحوض ومساحته ودرجة انحداره وعدد روافده.

التحليل المورفومتري لأنظمة التصريف:

تساعد دراسة الخصائص المورفومترية للأحواض فيلقاء الضوء على هيدرولوجية الأحواض من حيث معرفة الموارد المائية، وذلك لما لتلك الأحواض من أهمية ترتبط بالأنشطة البشرية ومن ثم تحديد الإضرار البيئية الناتجة في تغير شكل المنطقة. إن الطريقة المتبعة في التحليل الكمي لدراسة خصائص أحواض التصريف في منطقة الدراسة هي طريقة سترالير (Strahler , 1964) وبعض الطرائق الأخرى، حيث يشير التحليل المورفومتري إلى جميع الخصائص الحوضية القياسية التي تنتج عن اخذ قياسات معينة للأحواض المائية، وترتبط الخصائص المورفومترية للأحواض ارتباطاً مباشراً بالعوامل الطبيعية مثل البنية الجيولوجية والمناخ والغطاء النباتي وأية تغييرات تطرأ عليها (سلامة، 1980) وتم الاعتماد على المئوية الفضائية للقمر الصناعي الأمريكي لاندسات لسنة (2012) والخرائط الطبوغرافية بمقياس (1: 100000) لسنة (1993) في دراسة التحليل المورفومتري لحوض وادي قرين الثماد.

أولاً: الخصائص المساحية:

هناك عدة عوامل تسهم بمجملها في تحديد المساحة الحوضية ومن أهمها الحركات التكتونية ونوع الصخور والظروف المناخية (باترك مكو، 1986، ص27) حيث تزداد مساحة الحوض إذا نشط عامل التعرية المائية ويصاحبها ضعف في مقاومة الصخور، ومن المعروف انه كلما زادت مساحة الحوض زادت كمية ما يستقبله من أمطار أو أي شكل آخر من أشكال التساقط مما يترتب عليه زيادة احتمال ارتفاع الفيضانات وذلك في حالة تساوي المتغيرات المختلفة مثل نوع الصخر ونظامه والتضرس وشكل شبكة التصريف. وهناك متغيرات مورفولوجية ترتبط بمساحة الحوض، فمثلاً نجد إن الأحواض الكبيرة أقل انحداراً من الأحواض الأصغر وقد يرجح هذا الى ان الأحواض الكبيرة أو أجزاء منها تمر في مرحلة متقدمة من الدورة التحاتية على عكس الأحواض الصغيرة التي قد لا تزال في بداية المرحلة وهذا ينطبق على انحدار المجاري المائية. وتقاس الخصائص المورفومترية من أمكانية البرنامج المستخدم.

1- تم قياس مساحة حوض وادي قرين الثماد من الخارطة المأخوذة من البيانات الفضائية باستخدام برنامج (Arc GIS) وقد بلغت المساحة الكلية للحوض (460 كم²).

2- طول محيط الحوض والذي تم الحصول عليه من خلال البرنامج المذكور، أذ بلغ طوله (460,506 كم).

3- طول الحوض: هناك نوعان لطول الحوض هما:

أ- طول الحوض الحقيقي⁽²⁾: وجد أن طول الحوض الحقيقي المقاس من شبكة صرف البيانات الفضائية بلغ (65,006 كم).

ب- طول الحوض المثالي⁽³⁾: تبين من خلال البرنامج أن الطول المثالي للحوض بلغ (53 كم).

4- عرض الحوض: من خلال قياس عرض الحوض من مواقع مختلفة وجد ان معدل عرض حوض وادي قرين الثماد بلغ (16 كم). أنظر جدول (4).

جدول رقم (4) الخصائص المساحية لحوض وادي قرين الثماد.

وادي قرين الثماد	مساحة الحوض/ كم ²	عرض الحوض/ كم	محيط الحوض/ كم	طول الحوض المثالي/ كم	طول الحوض الحقيقي/ كم	أعلى نقطة/ م	أدنى نقطة/ م
	460	16	460,506	53	65,006	172	12

المصدر: 1- الهيئة العامة للمساحة، الخرائط الطبوغرافية للمنطقة، مقياس 1: 100000، لسنة 1992. 2- المرئية الفضائية لمنطقة الدراسة، للقمر الأمريكي (لاند سات)، 2012، والاعتماد على برنامج 9.3 arc map.

ثانياً: الخصائص الشكلية (Form Characteristics)

تم تحديد شكل حوض التصريف النهري من حوض وادي قرين الثماد بناء على القرائن التالية:

1-نسبة تماسك المساحة (الاستدارة):

توضح مدى اقتراب الحوض من الشكل الدائري أو ابتعاده عنه، وتحسب من خلال نسبة مساحة الحوض إلى مساحة دائرة لها نفس محيط الحوض (Cooke Doomkamp, 1974, p11)، وتتراوح قيم هذا المعامل بين (صفر-1). وكلما ارتفعت القيمة دلت على اقتراب الحوض من الشكل الدائري، وكلما ابتعدت القيم عن واحد صحيح ابتعد الحوض عن الشكل الدائري، ويعبر عنها رياضياً:

مساحة الحوض /كم²

نسبة تماسك المساحة (الاستدارة) =

مساحة دائرة يساوي محيطها محيط الحوض

وقد بلغت نسبة الاستدارة في حوض وادي قرين الثماد (0,03)، مما يدل على ان شكل الحوض بعيد عن الشكل الدائري ويميل إلى الاستطالة، وتشير هذه النسبة المنخفضة إلى عدم انتظام محيط الحوض أو خط تقسيم المياه، بل إن محيط الحوض يمر بتعرجات ملحوظة تؤثر على أطوال المجاري المائية من المرتبة الأولى التي تقع بالقرب من خط تقسيم المياه. وتتغير استدارة الحوض مع مرور الزمن واستمرار عمليات الحث المائي، حيث ان القيم المرتفعة لنسبة الاستدارة تشير إلى مرور الحوض بفترات طويلة من الحث المائي (العدوة، 2007، ص121). وبناء على ذلك يمكن القول ان حوض وادي قرين الثماد يمر في مرحلة إعادة الشباب، ومما يدل على ذلك كثرة الخنادق في الحوض وتعرج خط تقسيم المياه والمدرجات الصخرية المنتشرة في الحوض.

2-نسبة الاستطالة: Elongation Ratio

تصف نسبة الاستطالة امتداد مساحة الحوض بشكل مستطيل أو قريب منه، وتحسب من خلال نسبة طول قطر دائرة بنفس مساحة الحوض إلى أقصى طول للحوض (سلامة، 1980، ص100)، وكلما اقتربت هذه النسبة من واحد صحيح فإن هذا يشير إلى ان شكل الحوض قريب من الشكل الدائري، أما إذا ابتعدت هذه النسبة عن واحد صحيح فإن الحوض يكون قريباً من الشكل المستطيل. وتستخرج وفق المعادلة التالية (الصالح، موسى، 1990، ص39):

طول قطر دائرة بنفس مساحة الحوض/كم

نسبة الاستطالة =

أقصى طول للحوض/كم

وبلغت نسبة الاستطالة لحوض قرين الثماد (2,25) مما يدل على ان شكل الحوض اقرب إلى المستطيل. وهذا الشكل لا شك يؤثر على طول المجاري المائية وعددها خاصة التي تنتمي إلى الرتب الدنيا منها، وكذلك المجاري الرئيسية فيها. أذ تميل الرتب الدنيا إلى زيادة أطوالها وتقليل عددها في حالة انخفاض نسبة الاستطالة، في حين تقلل من أطوال الرتب الدنيا وتزيد من أعدادها ومن طول المجرى الرئيسي مع ارتفاع نسبة الاستطالة، مما يعمل على تناقص صبيب المائي بسبب طول المسافة التي يقطعها هذا المجرى، ومما ينتج عن ذلك من تسرب وتبخر في مياهه.

3- نسبة تماسك المحيط:

تستخرج هذه النسبة من خلال مقارنة محيط الحوض بمحيط دائرة لها نفس مساحة الحوض النهري وتستخرج وفق العلاقة الرياضية التالية (الصحاف، موسى، 1990، ص39):

1

نسبة تماسك المحيط =

نسبة تماسك المساحة

وقد بلغت هذه النسبة في حوض وادي قرين الثماد (5,88)، وهذا يدل على ابتعاد الحوض عن الشكل الدائري، إذ إن نتيجة هذه المعادلة دائماً أعلى من الواحد الصحيح، فكلما ارتفعت هذه النسبة عن الواحد دل ذلك على ابتعاد الحوض عن الشكل الدائري، واقتربه عن الشكل المستطيل، يلاحظ جدول رقم (5).

جدول رقم (5) يوضح الخصائص الشكلية لحوض وادي قرين الثماد.

وادي قرين الثماد	مساحة الحوض/ كم ²	محيط الحوض/ كم	نسبة الاستطالة	نسبة الاستدارة	نسبة تماسك المحيط	معامل شكل الحوض
	460	460,506	2,25	0,03	5,88	0,108

المصدر: 1- الهيئة العامة للمساحة، الخرائط الطبوغرافية للمنطقة، مقياس 1: 100000، لسنة 1992.

2- المرئية الفضائية لمنطقة الدراسة، للقمر الأمريكي (لاند سات)، 2012، والاعتماد على برنامج 9.3 arc map.

4-معامل شكل الحوض:

يمثل هذا المعامل مقياساً للعلاقة بين عرض الحوض وطوله، ويحسب من خلال نسبة مساحة الحوض الى مربع طوله (العدرة، 2007، ص121)، ويستخرج وفق المعادلة الرياضية التالية:

مساحة الحوض/كم²

معامل شكل الحوض=

مربع طول الحوض/ كم

بلغت قيمة معامل شكل حوض وادي قرين الثماد (0,10)، وتشير هذه القيمة الى اقتراب شكل الحوض من الشكل المثلث. وان اقترابه من الشكل المثلث يؤثر على نظام الصرف، فعندما تشكل منطقة المنابع رأس المثلث ومنطقة المصب قاعدته، فإن التصريف المائي يزيد بعد سقوط الأمطار مباشرة، مؤدياً إلى ارتفاع منسوب الماء بشكل سريع وذلك لقرب الجداول والمسيلات من المصب الرئيسي (K.J., Gregory, 1973 , P. 269). وتشير هذه النسبة المتدنية أيضاً إلى تغير عرض الحوض من منطقة لأخرى نظراً لاختلاف الظروف البنوية والليثولوجية على طول امتداد الحوض، واختلاف فاعلية عمليات التعرية والتجوية. ويلاحظ إن أحواض الوديان في البادية الجنوبية من العراق تميل إلى تبني الشكل المستطيل أكثر من الشكل الدائري، مع تباين نسب استطالتها حسب أنواع الصخور التي تطورت فوقها. ويمكن إرجاع ذلك إلى تفاوت مقاومة الصخور لعمليات التجوية والحت المائي التي يمكن أن يطغى تأثيرها على عامل الزمن.

5-معامل التقطع Lemniscate Factor

أكتسب هذا المعامل شهرته بسبب مقارنته بين شكل الحوض المائي، والشكل الكمثري Pear-shape، في حين قارنت معظم المعاملات الأخرى بين شكل الحوض الطبيعي، والإشكال الهندسية المجردة كالدائرة والمستطيل...، ويستخرج وفق المعادلة التالية (أمين سلوم، 2012، ص551):

طول الحوض/ كم

معامل التفلطح (الانبعاج) =

مساحة الحوض/ كم²

تدل القيم المنخفضة على تفلطح الحوض وزيادة إعداد مجاريه الأولية وأطوالها في مكان ما منه دون سواه، على أحد جانبيه أو كليهما، ومن ثم نشاط عمليات الحث التراجعي أو حدوث حالة الأسر النهري، وللصدوع في المنطقة الأثر الواسع في تطور الشبكة المائية، ومن ثم تغير حدود الحوض، والذي يستدل عليه من خلال تراكب المجاري المائية مع هذه الصدوع، مما يدل على إن الحوض قد قطع شوطاً متقدماً من دورته الحثية، في حين تشير القيم المرتفعة إلى عكس ذلك. ويلاحظ إن المناطق المفلطحة من الحوض تعطي كميات كبيرة من المياه الجارية مقارنة بغيرها من أجزائه، فإنه من الطبيعي أن تتوافق قمة الفيضان أو التصريف المائي معها كمياً وزمانياً، فتكون القمة واضحة ومبكرة، إذا اقترب الجزء المفلطح في القطاع الأعلى من الحوض.

بلغت قيمة معامل التفلطح في حوض وادي قرين الثماد (0,11)، وهي قيمة مرتفعة نسبياً، إذ تعد القيم الواقعة دون الواحد، ذات دلالة مؤكدة على تفلطح الحوض، ويفسر ذلك أن الحوض يتسع تدريجياً نحو الشمال الشرقي، ويتميز بقمة فيضان متأخرة نسبياً، ويتصرف كميات مياه تتعاظم تدريجياً مع مرور الزمن.

ثالثاً: الخصائص التضاريسية (Topological Characteristics)

تعتبر دراسة الخصائص التضاريسية ذات أهمية كبيرة في دراسة الأحواض المائية وخصائصها المورفومترية كونها تؤثر العديد من العمليات الجيومورفولوجية كالحث والترسيب، كما تساهم في فهم الدورة الحثية للأحواض المائية وتطور الشبكة الهيدرولوجية، وتتمثل الخصائص التضاريسية التي تمت دراستها لحوض وادي قرين الثماد بما يأتي:

1-نسبة التضرس Relief Ratio:

ويتم حسابها من خلال نسبة الفارق بين أعلى وأخفض نقطة في الحوض الى الطول الحقيقي للحوض (Cooke, Doornkamp.1974.p11)، ويعبر عن نسبة التضرس رياضياً بالعلاقة الرياضية التالية:

الفرق بين أعلى وأخفض نقطة في الحوض/ م

نسبة التضرس =

الطول الحقيقي للحوض / كم

وقد بلغت نسبة التضرس في حوض وادي قرين الثماد (2,46/م/كم)، إذ إن أعلى نقطة في الحوض بلغت (172م)، وأخفض نقطة في الحوض بلغت (12م) عن مستوى سطح البحر، أما طول الحوض الحقيقي فقد بلغ (65,006/كم)، يلاحظ جدول رقم (6). أن انخفاض نسبة التضرس هذه تؤدي إلى زيادة مساحة الحوض، مما يدل على نشاط عمليات الحث والتراجع نحو المنابع.

جدول رقم (6) يوضح الخصائص التضاريسية لحوض وادي قرين الثماد.

وادي قرين الثماد	مساحة الحوض/ كم ²	نسبة التضرس م/ كم	محيط الحوض/ كم	النسيج الطبوغرافي	قيمة الوعورة	أعلى نقطة/ م	أدنى نقطة/ م
	460	2,46	460,506	0,50	0,004	172	12

المصدر: 1-الهيئة العامة للمساحة، الخرائط الطبوغرافية للمنطقة، مقياس 1: 100000، لسنة 1992. 2- المرئية الفضائية لمنطقة الدراسة، للقمر الأمريكي (لاند سات)، 2012، والاعتماد على برنامج arc map 9.3.

2-النسيج الطبوغرافي:

يتحدد النسيج الطبوغرافي بمجموعة من العوامل المؤثرة في الجريان السطحي مثل: المناخ والغطاء النباتي، والتكوين الصخري (التوم، 1990، ص73)، ويمكن قياس النسيج الطبوغرافي للحوض من خلال نسبة التقطع، ويمكن الحصول عليها من خلال نسبة العدد الكلي للمجاري المائية بالحوض إلى طول محيط الحوض. ويعبر عنها رياضياً بالعلاقة الرياضية التالية(محسوب، 2001، ص212):

مجموع أعداد أودية الحوض من الرتب المختلفة

نسبة التقطع (النسيج الطبوغرافي) =

محيط الحوض/ كم

بلغت نسبة النسيج الطبوغرافي في حوض وادي قرين الثماد (0,50) وهذا يدل على أن المنطقة ذات نسيج طبوغرافي خشن⁽⁴⁾. إن انخفاض هذه النسبة في وادي قرين الثماد هو نتيجة لسيادة البنية الصدية وكثرة الشقوق والمفاصل التي ساهمت في زيادة التسرب وتقليل الجريان السطحي. إضافة إلى سيادة الصخور الدولومائية كثيرة التشقق الأمر الذي يؤدي إلى نفاذ نسبة كبيرة من المياه الجارية في الحوض فترة الجريان إلى التسرب الباطني وتقليل معدلات الجريان.

3-قيمة الوعورة (Ruggedness Value)

تشير قيمة الوعورة إلى مدى تضرس الحوض، ثم مدى انحدار المجرى المائي فيه، بالاعتماد على كثافة الصرف الطولية للحوض، وارتفاع هذه القيمة يعني شدة التضرس وسيادة التعرية المائية ونقل الرواسب في المنابع العليا للأحواض إلى أسفل المنحدرات(تراب، 1997، ص272)، وتستخرج قيمة الوعورة على النحو الآتي(تراب، 1997، ص272):

تضاريس الحوض × كثافة الصرف الطولية

قيمة الوعورة =

المساحة الحوضية /كم²

بلغت قيمة الوعورة في حوض وادي قرين الثماد (0,004) إذ يعد في بداية دورته الحثية. تعد هذه القيمة ضعيفة، إذ يعود ذلك إلى طبيعة صخور المنطقة وهي صخور قابلة للتعرية، من أهمها الصخور الكلسية الفتاتية، والطينية والرملية. وهذه الصخور أكثر استجابة لعمليات التعرية المائية من غيرها من الصخور الكلسية الصلبة ذات التطبيق الجيد والصخور الدولومائية.

رابعاً: خصائص شبكة التصريف

1-الرتب النهرية Stream Order:

اعتمدت طريقة ستريلر في حساب الرتب والتي تنص على أن المسيلات المائية، والجداول الصغيرة التي لا تصب فيها مسيلات، أو وديان أخرى تنتمي إلى المرتبة الأولى. وعند التقاء مجرى مائي من المرتبة الأولى مع مجرى آخر من المرتبة نفسها يشكلان مجرى مائي من المرتبة الثانية. وعند التقاء وديان المرتبة الثانية يشكلان مجرى مائي من المرتبة الثالثة، وهكذا حتى تصل إلى المصب الرئيس للنهر(ستريلر، 1964، ص203).

إن عملية التعرف على درجة الرتبة النهرية (التي تتكون منها الأحواض) تفيد عند دراسة كمية التصريف المائي الخاصة بكل وادٍ وبالتالي فلها انعكاس على تخمين قدرة تلك الأحواض على الحث والترسيب ومن ثم الحد من تأثيرها على استخدامات الأراضي المختلفة والمجاورة للحوض،(الداغستاني، حمدون، 2000). أن الرتب العالية تدل على أنها تسير في مناطق قليلة الانحدار وذات نفاذية عالية، ذلك إن المياه تسير فيها بشكل بطيء مثل سهول البيدمونت والسهول الفيضية وأما

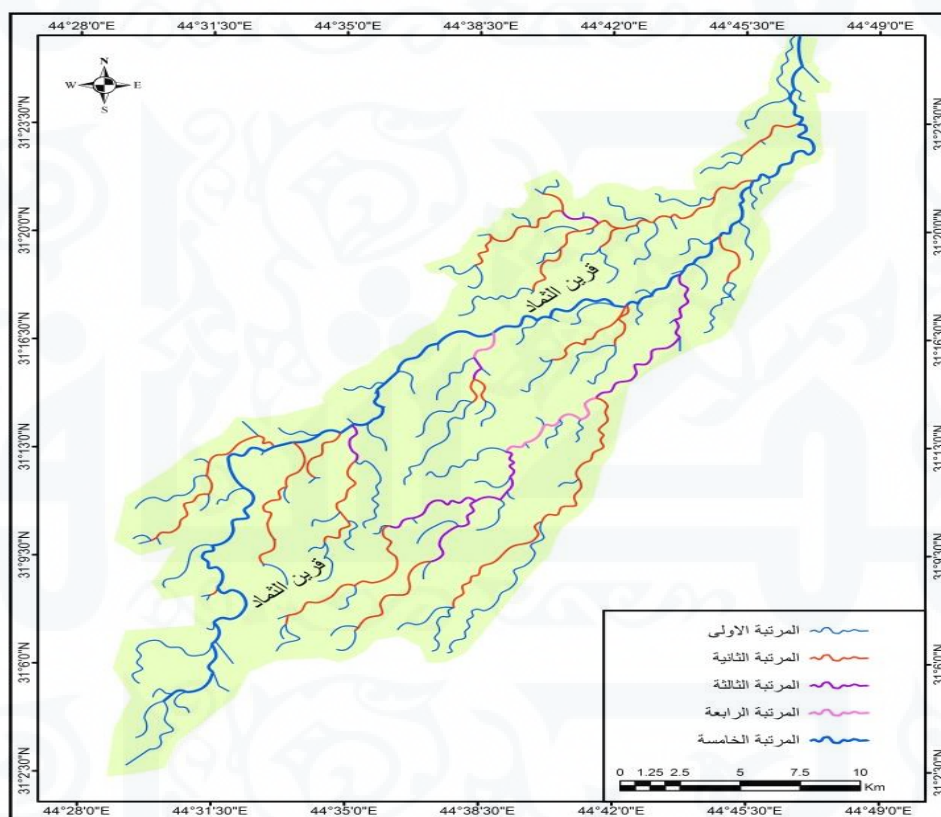
الرتب المتوسطة فهي تتواجد في المناطق التي يكون انحدار سطحها متوسط إلى عالي وكلما زاد عددها فهذا يدل على إن الصخور مكونة من مواد صلبة والرتب الواطئة (الأولى والثانية) فهي تتواجد في المنحدرات الصخرية العالية الانحدار ونلاحظ كثرة عددها وذلك لان المياه تسير بسرعة في هذه الجداول (الداغستاني، حمدون، 2000)، وتمتاز الرتب الأولى بكونها قصيرة نسبة إلى باقي الرتب في منطقة الدراسة. في تصنيف شبكة الصرف لحوض وادي قرين الثماد إلى مراتبها، حيث يتكون من خمسة مراتب نهريّة. يلاحظ خريط (3). أن زيادة أعداد المجاري المائية في أي حوض وكذلك أطوالها، تعني رفع كفاءة الشبكة المائية، وزيادة قدرتها على نقل مياهه وحمولته، ومن ثم تخفيض سطحه والتقليل من الفروقات الرأسية بين أجزائه. ويلاحظ من الجدول رقم (7)، إن المجرى الرئيس لوادي قرين الثماد يحمل الرتبة الخامسة بحسب طريقة (Strahler, 1964)، القائمة على مبدأ: أن اجتماع مجريين من الرتبة ذاتها يعطي رتبة أعلى، في حين اجتماع مجريين من رتبتين مختلفتين يعطي الرتبة العليا، وقد بلغ مجموع أعداد المجاري المائية (232) مجرى، بطول أجمالي قدره (414) كم.

أن ذلك يفسر تناقص زوايا انحدار السفوح بشكل تدريجي نحو المجرى الرئيس، مما أتاح الفرصة أمام المجاري المائية لزيادة أطوالها تدريجياً وينسب مقارنة. وتم بعد ذلك حساب معدل أطوال الجداول لكل رتبة (LS^-) من خلال العلاقة الرياضية التالية (Strahler, 1964) :-

$$LS^- = \sum Ls / Ns$$

حيث أن: LS^- = معدل طول الجداول (كم). LS = طول الجداول (كم).
 Ns = عدد الجداول.

خريطة (3) توضح المراتب النهريّة لحوض وادي قرين الثماد



المصدر: الباحث بالاعتماد على المرئية الفضائية لمنطقة الدراسة لاندسات 2013، وبرنامج نظم المعلومات الجغرافية Arc Map10.3.

جدول رقم (7) بعض خصائص الشبكة المائية لحوض قرين الثماد

الرتبة	أعداد المجاري المائية	أطوال المجاري المائية/كم	معدل أطوال الجداول
1	121	206	1,70
2	45	103	2,28
3	17	30	1,76
4	6	8	1,33
5	43	66	1,53
المجموع	232	414	1,78

الجدول من عمل الباحث بالاعتماد على الخرائط الطبوغرافية مقياس 1/100000 لسنة 1992، والمرئية الفضائية لمنطقة الدراسة، 2013.

2-نسبة التشعب (Bifurcation Ratio):

تعد نسبة التشعب من الخصائص المهمة لشبكة الصرف كونها احد العوامل المتحكمه بمعدل التصريف المائي للأنهار، حيث انه كلما قلت نسبة التشعب ارتفعت مؤشرات ودلالات حدوث الفيضان، ويعود سبب ذلك الى زيادة حجم الموجات المائية بعد العاصفة المطرية (بحيري، 1979، ص122)، ويعبر عنها بالمعادلة الآتية (الدليمي، 2012، ص157):

عدد المجاري في مرتبة ما

نسبة التشعب =

عدد المجاري في المرتبة التي تليها

ومن ملاحظة الجدول رقم (8) يتضح أن نسبة التشعب تتباين مابين المراتب النهرية لحوض وادي قرين الثماد، فانعكس ذلك على تباين نسب التشعب العامة للحوض إذ بلغت (0,45)، إن انخفاض هذه النسبة في الحوض دليل على ارتفاع مؤشرات ودلالات حدوث الفيضان فيه، إضافة إلى ذلك أن ارتفاع او انخفاض هذه النسبة دليل على عدم تماثل الحوض جيولوجيا ومناخيا.

جدول رقم (8)

إعداد المجاري المائية للرتب المختلفة في حوض وادي قرين الثماد ونسبة تشعبها ومعدلات التشعب العامة.

الأحواض المائية	الرتب	عدد المجاري	نسبة التشعب	عدد المجاري في رتبتي متتاليتين	نسبة التشعب × عدد مجاري رتبتي متتاليتين	معدل التشعب
حوض وادي قرين الثماد	1	121	2,6	166	431,6	=663,57÷300 0.45
	2	45	2,6	62	161,2	
	3	17	2,8	23	64,4	
	4	6	0,13	49	6,37	
	5	43	-	-	-	
	مجموع	232	2,03	300	663,57	

الجدول من عمل الباحث بالاعتماد على الخرائط الطبوغرافية مقياس 1/100000 لسنة 1992، والمرئية الرادارية Dem لمنطقة الدراسة، 2013.

3- الكثافة التصريفية Drainage Density

تعتبر الكثافة التصريفية أهم مقياس لشبكة التصريف المائي، وتحسب من خلال نسبة مجموع أطوال الروافد من مختلف الرتب إلى مساحة الحوض (Strahler, 1975, p.468)، فهي تعبر عن مدى تقطع السطح بالمجاري المائية، وتكمن أهميتها في أنها تعكس تأثير العوامل التي تسيطر على الجريان المائي كالعوامل المناخية (التساقط) والغطاء النباتي ونوع الصخور والظروف النباتية وغطاء التربة واستعمالات الأرض الأخرى. فكلما زادت كثافة الصرف ازدادت معها سرعة المياه، وهذا له أثر كبير في نشاط عمليات الحت والتعرية في الأودية النهرية. وتستخرج كثافة الصرف وفق المعادلة الآتية:

الطول الكلي للمجاري النهرية (كم)

كثافة الصرف =

مساحة الحوض (كم²)

وقد بلغت كثافة الصرف هذه (0,9) كم/كم²، وتقسم الكثافة التصريفية إلى قسمين وهي: كثافة الصرف العددية وكثافة الصرف الطولية. وفيما يأتي توضيح لهذين المفهومين (Andres, 1989, p.284):-

أ- الكثافة التصريفية العددية (التكرار النهرية): وهو عدد الأنهار والمجاري المائية في الكيلومتر المربع الواحد من الحوض النهرية وتستخرج من المعادلة الآتية (النقاش، الصحاف، ص519):

مجموعة أعداد الأودية في الحوض / وادي

كثافة الصرف العددية =

مساحة الحوض /كم²

بلغت الكثافة العددية في الحوض (0,50) وادي في كل كيلومتر مربع من الحوض، وهي كثافة منخفضة، وهذا يدل على إن نسيج الحوض خشن، إضافة إلى المساحة الكبيرة التي يشغلها هذا الحوض والبالغة (460) كم². وتكمن أهمية معرفة هذه النسبة في التعرف على عدة خصائص هيدرولوجية، إذ تعكس مدى وفرة المجاري المائية لكل كيلومتر مربع ودورها في زيادة فعالية التعرية المائية، وزيادة التقطع مع زيادة الكثافة فضلاً عن التصريف.

ب- كثافة الصرف الطولية:

تمثل مجموعة أطوال المجاري المائية في حوض التصريف مقسوماً على مساحته. وتستخرج من المعادلة الآتية (عبد العزيز، 200، ص182):-

مجموع أطوال المجاري المائية في الحوض / كم

كثافة الصرف النهرية الطولية =

مساحة الحوض /كم²

إذ بلغت الكثافة النهرية الطولية للحوض (0,9) طول وادي في كيلومتر مربع، وهي كثافة منخفضة ويعود سبب انخفاض هذه الكثافة إلى طبيعة مناخ المنطقة الجاف القليل الأمطار وإلى طبيعة الصخور الجيرية ذات النفاذية العالية التي تقلل من الجريان السطحي للمياه، يلاحظ جدول رقم (9).

جدول (9) كثافة الصرف (العددية والطولية) لحوض وادي قرين الشام

الأحواض	المساحة كم ²	عدد الوديان	مجموع طول الوديان كم	الكثافة الطولية للوديان كم/كم ²	الكثافة العددية للوديان / كم
قرين الشام	460	232	414	0,9	0,50

الجدول بالاعتماد على المرئية الرادارية Dem لمنطقة الدراسة، 2013.

إن انخفاض كثافة الصرف الطولية والعديدية لحوض وادي قرين الشاد يرجع لعدة عوامل منها طبيعة المناخ الحار الجاف، وقلة معدلات سقوط الأمطار سنوياً وتذبذبها بين سنة وأخرى، إضافة إلى طبيعة التكوينات الصخرية لمنطقة الدراسة وما تحتويه من صخور جيرية ذات نفاذية عالية ومساحة الحوض الكبيرة، إضافة إلى بعض ترب الحوض هي ترب صحراوية رملية تتسرب المياه من خلالها بشدة إلى باطن الأرض وهذا ما يقلل من حجم وكمية المياه الجارية على سطح الأرض وقاع الوادي الرئيسي الأمر الذي جعل النسيج خشناً.

وعلى العموم فإن الحوض يندرج تحت فئة الأحواض القليلة الكثافة أو خشنة السطح بحسب تصنيف (morisawa,1985)، وفئة الخشن - المتوسط، بحسب تصنيف (EL-ashry, 1971) الجدول رقم (10)، ويفسر ذلك سيادة صخور الحجر الكلسي ذات النفاذية المرتفعة في معظم مناطق الحوض. إضافة إلى شدة الانحدار في بعض الأجزاء من جروفه، والمنحدرات المقابلة له، والظروف المناخية الحالية العاجزة عن زيادة إعداد المجاري المائية وأطوالها. وقد أكد (Melton.1959)، وجود علاقة طردية بين كل من كثافة أعداد المجاري المائية وكثافة أطوالها، من خلال المعادلة التالية:

$$F=0.694D^2$$

أذ:

F: كثافة أعداد المجاري المائية.

D: كثافة أطوال المجاري المائية.

وأعطى تطبيق المعادلة رقماً قريباً جداً من الرقم الفعلي، وهو (0.85 مجرى/كم²).

جدول رقم (10) تصنيف كثافة التصريف وفق (morisawa) و (EL-ashry).

التصنيف	بحسب morisawa	بحسب EL-ashry
خشن	Coarst	أقل من 2
متوسط	Medium	2-8 (صخور منفذة أو كتيمية، مناطق رطبة كثيفة النبات)
ناعم	Fine	8-20 (صخور منفذة، أمطار غزيرة ومناطق كثيفة بالنبات)
ناعم جداً	Ultra Fine	20-200 (سطح كتيم وأمطار ونباتات قليلة)
		أكثر من 200 (سطح كتيم ودون نبات، وأمطار قليلة وصخور ضعيفة)

المصدر: غزوان محمد أمين سلوم، حوض وادي هريرة دراسة جيومورفولوجية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد

(4+3)، 2012، ص566.

4- معدل بقاء المجرى:

يمثل معدل بقاء المجرى متوسط الوحدة المساحية اللازمة لتغذية الوحدة الطولية الواحدة (كم) من مجاري شبكة التصريف بالمياه، إذ إن ارتفاعه يدل على اتساع المساحة الحوضية على حساب المجاري المائية المحددة للطول، ويستخرج وفق المعادلة الآتية (Schumm, S.A.1956.p600):

$$\text{المساحة / كم}^2$$

معدل بقاء المجرى =

مجموع أطوال المجاري/كم

بلغ معدل بقاء المجرى في الحوض (1.11) كم²/كم. وهي قيمة منخفضة مما يعني إن كثافة تصريف الحوض واطنة وذلك لقلة الأمطار الساقطة عليه.

5- معامل الانعطاف:

ويقصد به درجة انعطاف النهر عن المجرى المستقيم وشدة انثنائه⁽⁵⁾، وهو مؤشر لمعرفة المرحلة الجيومورفولوجية للحوض، فضلا عن معرفة مدى قدرة النهر على الإزاحة والحت الجانبي ومدى تأثيره في استعمالات الأرض المختلفة ويمكن استخراجه من خلال المعادلة الآتية (ياس، 2009).

طول النهر الحقيقي

معامل الانعطاف=

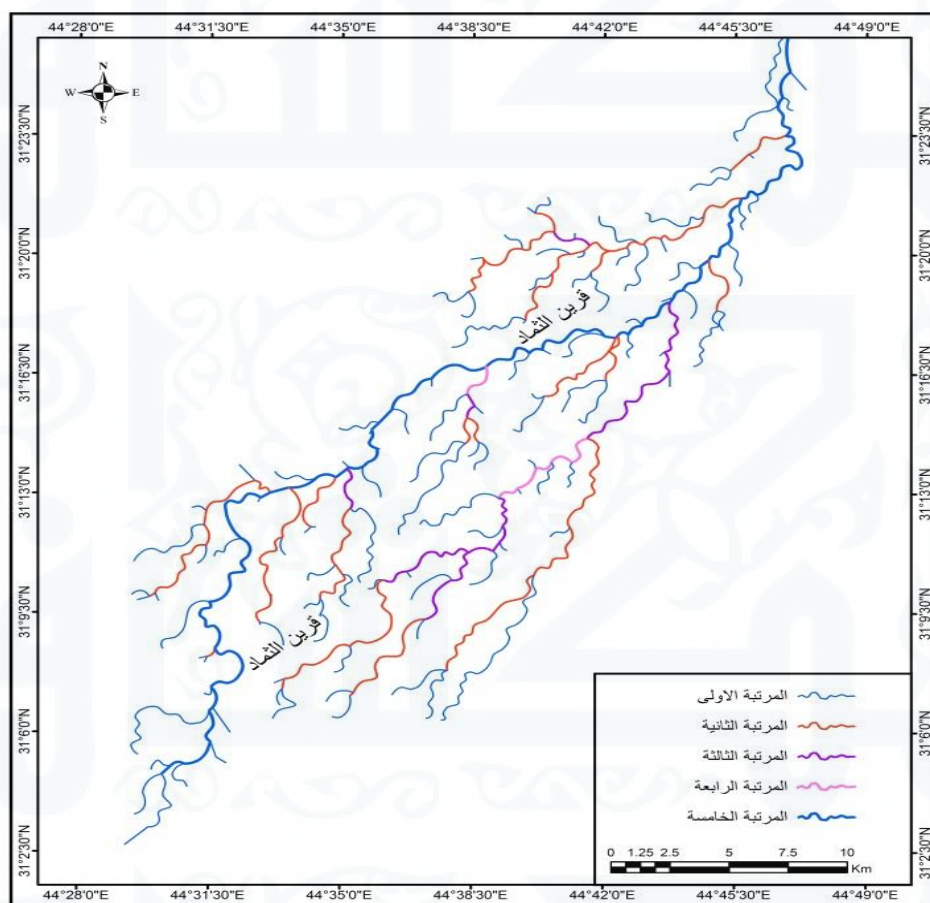
طول النهر المثالي

بلغ معامل الانعطاف في الحوض (1,22) وهو بهذا يكون قليل الالتواء وانه اقرب إلى الاستقامة وهذا يعود الى كون الحوض يمر في بداية دورته الحتية ومرحلة التوسع الجانبي. ويتأثر حوض وادي قرين الثما ببعض التراكيب الخطية (الفوالق) التي تجعله ينعطف بشكل حاد وفجائي في بعض من أجزائه.

خامساً: أنماط شبكة المجاري المائية:

من الدلائل الجيومورفولوجية المهمة التي تعكس طراز البنية الجيولوجية السائد، هو شكل توزيع المجاري المائية، أو ما يعرف بنمط التوزيع، تختلف أنماط الصرف المائي باختلاف الظروف المناخية والبيئية، وما يتواجد في الحوض من مظاهر طبوغرافية وانكسارات ومفاصل وشقوق ومناطق ضعف في الصخور ودرجة صلابة تلك الصخور، ويلاحظ من الخريطة رقم (4). أن شبكة المجاري المائية للحوض تنتمي إلى نمط رئيس هو السعفي *pinnate* أو الريشي، الذي يدل على سيطرة بنية مقعرة، يعكس خصائصها العامة، إضافة إلى سيادة نمطين هما: النمط المتوازي *parallel*⁽⁶⁾، والنمط الشجري *Dendrite*⁽⁷⁾. ولعامل الانحدار وتغيره أثر في تغير أنماط التصريف، حيث يسود نمط التصريف الشجري في مناطق ذات سطوح تتحدر بمعدل (1%)، في حين يسود النمط المتوازي في الحوض جهات تتحدر سطوحها بمعدلات تزيد على (5%)، وتتوزع فيما بينها المجاري المائية وفق أنماط انتقالية، ولذلك إن النمط المتوازي في الحوض يرتبط عموماً بالمرحلة التي يمر فيها الحوض وهي مرحلة الشباب، أما النمط الشجري فيتضح في الحوض في المناطق التي تكون متقدمة نوعاً ما في دورتها الحتية. وتتصف الصخور بتجانسها من حيث مقاومتها لعملية الحت المائي للسطح وتبدأ الأراضي الواقعة بين الشبكة التصريفية للحوض، في شكل حافات ونتوءات بارزة تمثل قممها مناطق لتقسيم المياه وتلتقي الروافد بعضها ببعض بزوايا حادة.

خريطة رقم (4) توضح أنماط شبكة المجاري المائية في الحوض



المصدر: الباحث بالاعتماد على المرئية الفضائية لمنطقة الدراسة لاندسات 2013، وبرنامج نظم المعلومات الجغرافية Arc Map10.3.

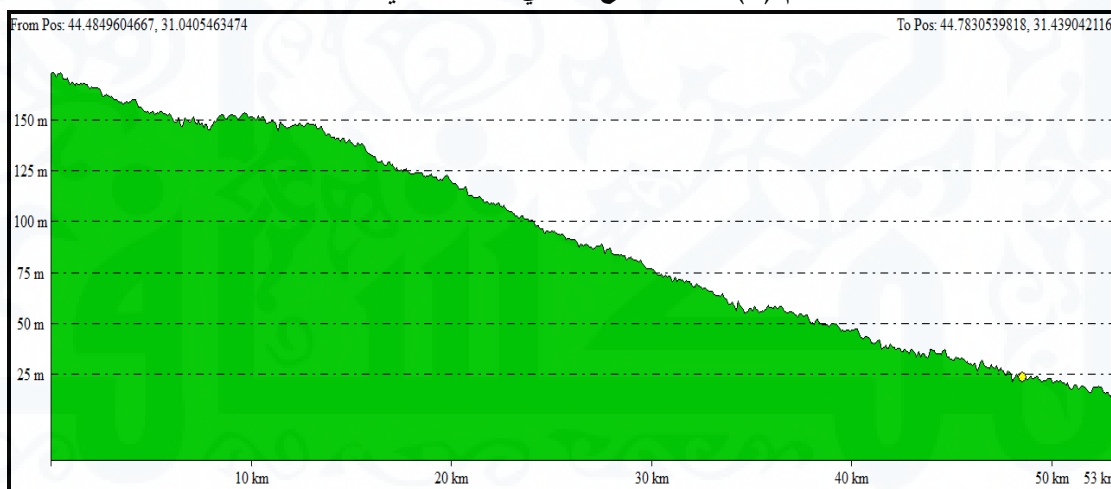
سادساً: المقطع الطولي للوادي:

يرتبط شكل المقطع الطولي للوادي بنوعية التكوينات الصخرية من حيث درجة صلابتها والفعل الحثي للمياه الجارية والحركات الأرضية، ولهذه العوامل تأثير في مدى انسيابية المقطع الطولي للوادي. يمثل المقطع الطولي للوادي القوس الذي يحدد انحدار المجرى الرئيسي على طول امتداده من منبعه إلى مصبه (بحيري، 1979، ص122)، وأن لشكل المقطع الطولي مدلولات وصفية توضح المراحل الجيومورفولوجية التي تمر بها الأودية، إذ تدل المقاطع المحدبة على مرحلة الشباب، والمنظمة على مرحلة النضج، والمقعرة على مرحلة الشيخوخة.

إن لهذه المراحل مظاهرها الجيومورفولوجية المرتبطة بها، حيث تسود المظاهر الحثية ضمن مرحلة الشباب والمظاهر الارسابية ضمن مرحلة الشيخوخة، أما مرحلة النضج فتتعدل فيها عوامل النحت والإرساب عندها يكون النهر متوازياً Graded Stream، ويتضح من خلال الشكل (1) الذي يمثل المقطع الطولي لوادي قرين الثماد، إن الوادي يمر في مرحلة الشباب المبكر، حيث لازالت عوامل النحت والإرساب مستمرة، ونشطة، ويكون للوادي القدرة على النحت والتعرية في مناطق القاع والجوانب وهذا يرتبط بحجم وكمية الأمطار الساقطة سنوياً على الوادي، إذ تتباين انحدارات الوادي بين المنتظمة والمنحدرات غير المنتظمة. إضافة إلى كون المنطقة ذات صخور هشة وهي صخور كلسية فتتأنيث تعود إلى تكوين الفرات والدمام. ولأن

الوادي يجري في سطح هضبي متدرج الارتفاع ابتداء من الغرب إلى الشرق. كما ان الوادي وبسبب صلابة بعض الصخور كالصخور الجيرية والدلوماتية لم يستطيع تعريتها في بعض جهاته، إذ يفصل بين نقاط التجديد أراضي مستوية. ويدل هذا على تعرض المنطقة إلى التعرية الشديدة، التي تعود إلى العصور المظيرة (خلال البلايستوسين). أن التغيرات التي تحصل في درجة انحدار الوادي والتي اثرت على مقطعه الطولي تعود الى طبيعة الصخور الموجودة في الحوض التي تجري عليها المراتب النهرية بجميع رتبها، والى وجود التراكيب الخطية، والصدوع، والشقوق، التي تؤثر في طبيعة الانحدار وشكل الانحدار في الوادي، فضلا عن طبوغرافية وطبيعة الانحدار، كما إن للمناخ السائد اثر في تغير الوادي، لاسيما كمية الأمطار الساقطة التي تجري في الوادي والتي تعمل في تعميق المجاري.

شكل رقم (1) يمثل المقطع الطولي لحوض وادي قرين الثماد

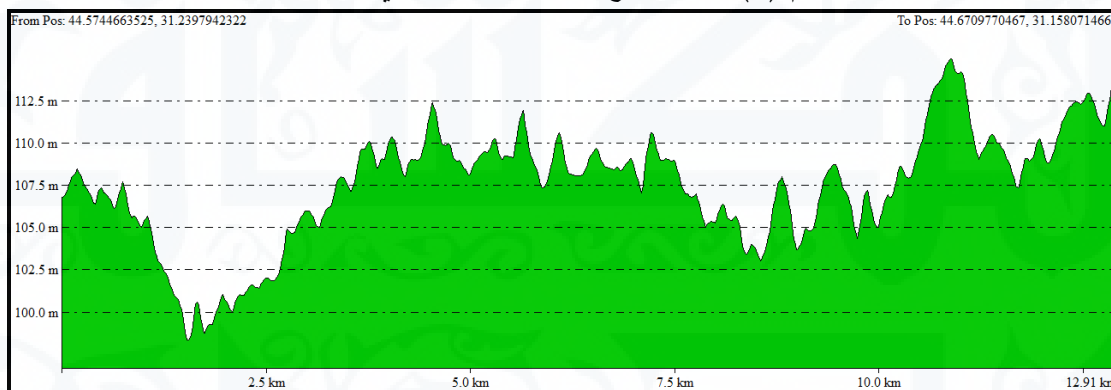


المصدر: الباحث بالاعتماد على المرئية الفضائية لمنطقة الدراسة لاندسات 2013، وبرنامج نظم المعلومات الجغرافية Arc Map10.3.

سابعاً: القطاع العرضي للوادي:

تأتي أهمية المقاطع العرضية للأودية كونها تعكس خصائص الانحدار لجوانب الأودي وعلاقتها بتنوع العمليات الجيومورفولوجية من تجوية وتعرية، وانزلاقات أرضية، وتساقط صخري، وانجراف تربة، التي لها علاقة في زيادة الرواسب التي ينقلها الوادي (الخفاجي، 2007، ص 93). من ملاحظة شكل (2) يبدأ المقطع العرضي عند خط كنتور (12م) من جهة الشرق، وهي تمثل نقطة المصب ولغاية (172م) عند مسافة (65كم)، التي تمثل منابع الحوض، إذ يبدأ الانحدار التدريجي في المنابع العليا ويكون نقاط تجديد عند خط كنتور (112م) و(110م) و(105م) و(102م)، وهذه المناطق تتميز بوجود الانحدارات المتوسطة نسبياً. أما في وسط الحوض توجد التلال، والموائد الصخرية، والمدرجات الصخرية، ويتمثل الانحدار المحدب في جوانب الوادي وسفوح جوانب التلال والموائد الصخرية، بينما تمثل الأجزاء المقعرة جروف المنحدرات. ثم يأخذ الانحدار التدريجي البطيء كلما اتجهنا جنوب الحوض، في حين نلاحظ تقعر في وسط المقطع العرضي سيما في الأجزاء الوسطى من الحوض، وهذا دليل على إعادة تجديد نشاط هذا الوادي، وهو مؤشر لوضوح شدة التعرية النهرية في قاع المجرى وعلى جوانب الأودية. وقد يعود ذلك إما إلى انخفاض في مستوى قاعدة مصب الحوض أو ان يكون ذلك مرتبطاً بالأحوال المناخية العائدة إلى العصر الرباعي، أو بسبب عمليات تنشيط تكتوني، يلاحظ صورة رقم (2) توضح مقطع عرضي لوادي قرين الثماد.

شكل رقم (2) أحد المقاطع العرضية لحوض وادي قرين الثماد



المصدر: الباحث بالاعتماد على المرئية الفضائية لمنطقة الدراسة لاندسات 2013، وبرنامج نظم

المعلومات الجغرافية Arc Map10.3.



صورة رقم (2) توضح مقطع عرضي لوادي قرين الثماد

ثامناً: معامل الفيضان والاستجابة وسرعة الجريان لحوض وادي قرين الثماد

تؤثر السمات الشكلية والخصائص المورفومترية للأحواض بشكل كبير على خصائصها الهيدرولوجية، فهي إما أن تزيد من سرعة حركة الماء في المجاري ومن ثم وصول الفيضان إلى نهاية الحوض أو إلى أي موقع على امتداد المجرى الرئيسي لهذا الحوض، أو إنها تعيق هذه الحركة، وعادة تتحكم العوامل السابقة ليس فقط في نمط الفيضان، بل في الفاصل الزمني بين تساقط المطر وحدوث الفيضان. ويتبين من الجدول رقم (11) أن متوسط معامل الفيضان لحوض وادي قرين الثماد وصل إلى (0,23)، وقد تم استخراج هذا المعامل من حاصل ضرب كثافة التصريف للحوض في تكرارية مجاري الرتبة الأولى (مجرى/كم²). ويشير الجدول إلى ارتفاع قيمة معامل الفيضان، وهذا يعود إلى ارتفاع عدد مجاري الرتبة الأولى، وبالرغم من ذلك فإن كل من زمن الاستجابة وسرعة الجريان هي الأكثر تحديداً للخصائص الهيدرولوجية للحوض. ويمكن قياس زمن الاستجابة (التركيز) بالفترة الزمنية التي يستغرقها جريان الماء من أبعد نقطة في الحوض إلى نهايته أو أي موقع على طول امتداد المجرى الرئيسي. ويمكن حساب زمن استجابة حوض وادي قرين الثماد من خلال المعادلة التالية (مرزا، 2005، ص 255):

$$Tc = 3.76S/i$$

حيث إن Tc = زمن الاستجابة (التركيز)، و S = مساحة الحوض (كم²)، و i = معدل الانحدار (%). وبعد تطبيق المعادلة أعلاه على الحوض وجد إن زمن الاستجابة (التركيز) بلغ (186,99) دقيقة، وهي قيمة تشير إلى علاقتها العكسية مع معدل انحدار هذا الحوض القليل الانحدار. إما سرعة الجريان السطحي والتي يعبر عنها متر/ ثانية والتي تم استخراجها من خلال المعادلة التالية (مرزا، 2005، ص255):

$$V=L(M)/3.6 TC (S)$$

حيث V = سرعة الجريان السطحي. و $L(M)$ = طول المجرى الرئيس بالأمتار، بينما $TC(S)$ تمثل زمن الاستجابة بالثوان.

فقد أظهرت نتائج تطبيق المعادلة الموضحة نتائجها في الجدول رقم (11) إن معدل سرعة الجريان السطحي قد بلغت (0,579)م/ثا، وهو معدل قليل، إذ تعكس سرعة الجريان هذه معدل الانحدار المتوسط في الحوض، إذ يقل معدل سرعة المياه كلما قل معدل الانحدار.

جدول رقم (11) معدل سرعة الجريان وزمن الاستجابة لحوض وادي قرين الثماد

اسم الحوض	مساحة الحوض/ كم ²	طول المجرى الرئيس/ كم	أعلى منسوب للحوض/ م	أدنى منسوب للحوض/ م	معدل انحدار للحوض/ %	زمن التركيز (الاستجابة) دقيقة	سرعة الجريان السطحي م/ثا	معامل الفيضان
قرين الثماد	460	65	172	12	2,46	186,99	0,579	0.23

المصدر: الجدول اعتماداً والمرئية الرادارية Dem لمنطقة الدراسة، 2007.

الهوامش:

$$1- \text{التساقط الفعال: } PE = 115(P/T - 10)^{9/10}$$

P: التساقط السنوي (أنج): أستخرج من خلال تحويل معدل التساقط من (مم) إلى (سم) ومن ثم تقسيمه على (2,54) نحصل على معدل التساقط (بالانج).

T: نحصل على الحرارة بالفهرنهايت من خلال ضرب المعدل بـ (1,8) ومن ثم نضيف (32).

المصدر: يراجع، عايد جاسم الزامل، الإشكال الأرضية في الحافات المنقطعة للهضبة الغربية بين بحيرتي الرزاة وسواة وأثارها على النشاط البشري، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية الآداب، قسم الجغرافية، 2007. ص. 187

2- الطول الحقيقي للوادي: هو طول النهر من منبعه إلى مصبه عبر تعرجاته.

3- الطول المثالي للوادي: هو أقصر مسافة يتبعها الوادي من منبعه حتى مصبه.

4- مقياس النسيج الطبوغرافي (نسبة التقطع): -نسيج خشن أقل من 4.

-نسيج متوسط 4-6

-نسيج ناعم أكثر من 10

5- معامل الانعطاف: إذا كانت قيمة معامل الانعطاف: 1 فالحوض مستقيم، أما إذا كانت القيمة محصورة بين 1,1-1,5 فالمجرى ملتوي، إما إذا كانت أكثر من 1,5 فالمجرى منعطف. أنظر:

stoops the riverbasin,univercityparss,P.333 Smithand p. I. D.

6- نمط التصريف الشجري Drainage Pattern Dendritic: يتكون هذا النوع من التصريف على المنحدرات التي تكون صخورها متجانسة في درجة صلابتها، ولذلك فإن انحدار سطح الأرض يكون هو العامل الرئيس الذي يتحكم في توجيه المجاري الرئيسية التي تتبع في جريانها الانحدار العام للسطح، ولذلك فإنها تسمى الأنهار المرافقة (أو التابعة للانحدار)، أما روافدها فإنها تتحدّر نحوها بميل بحيث تلتقي بها بزوايا حادة، ويطلق على هذه الروافد (الأنهار غير التابعة) (طريح، 1993، ص292).

7- نمط التصريف النهري المتوازي Parallel Drainage Pattern: ويعد من أبسط أنواع التصريف النهري ويتألف من عدد من المجاري النهريّة التي تجري بصورة متوازية تقريباً، ويعد هذا النمط من مميزات المناطق التي تتألف من طبقات تميل ميلاً منتظماً.

المصدر: Htt. www. Smsec.com ,Ar /Eneyc Earth Forms

الاستنتاجات:

- 1- تعد الخصائص المورفومترية (الشكلية والمساحية والتضاريسية) انعكاساً لخصائص المناخ والنبات الطبيعي والبناء الجيولوجي في الحوض.
- 2- عملت الشقوق والمفاصل الجيولوجية على توجيه شبكة التصريف المائي في منطقة الدراسة.
- 3- يتصف المناخ السائد في الحوض بالجفاف، فهو مناخ صحراوي، فالنظام الحراري يمتاز بشكل خاص بدرجات حرارة قصوى تزيد دائماً عن 30م، وبمعدلات تساقط سنوية متذبذبة تتراوح من 12 - 15ملم، فضلاً عن ذلك تتميز المنطقة بارتفاع نسبة التبخر.
- 4- يتميز حوض وادي قرين الشام بالتعرج وكثرة منعطفات قناه الوادي، وهذا يعود اما لعامل قلة الانحدار، أو الاختلافات البنية الجيولوجية.
- 5- تميز المقطع الطولي للحوض بعدم انتظامه وذلك بفعل العوامل البنوية والصخرية للحوض، الأمر الذي أدى إلى تكوين عدد من نقاط التقطع والتصابي على طول مجراه.
- 6- يرجع تكوين حوض وادي قرين الشام متمثلاً بشبكته المائية إلى الفترات المطيرة التي كانت كافية لتحديد معالم الحوض.
- 7- تنتمي شبكة المجاري المائية للحوض إلى نمط رئيس هو السعفي pinnate أو الريشي، الذي يدل على سيطرة بنية مقعرة، يعكس خصائصها العامة، إضافة إلى سيادة نمطين هما النمط المتوازي parallel والنمط الشجري Dendrite.
- 8- يميل شكل الحوض إلى الاستطالي أكثر من الشكل الدائري، حسب أنواع الصخور التي تطورت فوقها. ويمكن إرجاع ذلك إلى تفاوت مقاومة الصخور لعمليات التجوية والحت المائي التي يمكن ان يطغى تأثيرها على عامل الزمن.
- 9- يندرج الحوض تحت فئة الأحواض القليلة الكثافة أو خشنة السطح وفئة الخشن - المتوسط ويفسر ذلك سيادة صخور الحجر الكلسي ذات النفاذية المرتفعة في معظم مناطق الحوض. إضافة إلى شدة الانحدار في بعض الأجزاء من جروفه، والمنحدرات المقابلة له، والظروف المناخية الحالية العاجزة عن زيادة اعداد المجاري المائية وأطوالها.

التوصيات:

- 1- إقامة السدود القاطعية في قناه الوادي، والاستفادة منها في ري الأراضي الزراعية حاضراً ومستقبلاً، سيما وان الوادي تسقط عليه كميات كبيرة من الامطار في بعض ايام فصل الشتاء مسببة فيضانات استثنائية.
- 2- استثمار الأراضي الصالحة للزراعة في وسط وأعلى الحوض علماً ان مساحات صغيرة من هذه الأراضي مستثمرة حالياً وبطرق زراعية بسيطة لا تتلاءم مع إمكانيات الحوض الكبيرة.

- 3- العمل على وضع القوانين الي تحدد مواضع مقالع الرسوبيات المتمثلة (بالحصي والسبيس والرمل)، ومقالع الصخور، المنتشرة في الوادي والمستثمرة من قبل الأهالي بشكل عشوائي دون مراعات هذه المواد الأولية، واحتياطيتها.
- 4- دعم الفلاحين من خلال تقديم القروض والمكننة والعمل على إنشاء قرى زراعية نموذجية وتشجيعهم على استثمار الأراضي الزراعية في الحوض لما يتمتع به من أراضي صالحة للزراعة.
- 5- إنشاء محطات قياس المياه في الوادي لغرض تنظيم جريان المياه والاستفادة منها في مجالات الزراعة والاستخدامات البشرية الأخرى.

المصادر:

- 1- آرثر ستريلر. "أشكال سطح الأرض، دراسة جيومورفولوجية" تعريب وفيق حسين الخشاب، 1964.
- 2- باترك مكيولا، الافكار الحديثة في الجيومورفولوجيا، ترجمة: وفيق الخشاب وعبد العزيز الحديثي، مطبعة جامعة بغداد، 1986.
- 3- حسن رمضان سلامة، التحليل الجيومورفولوجي للخصائص المورفومترية للأحواض المائية في الأردن، مجلة دراسات الجامعة الأردنية، المجلد 7، العدد 1، 1980.
- 4- حكمت صبحي الداغستاني ومحمد يونس العلاف، التحليل الجيومورفولوجي لعناصر سطح الأرض واستخدامه في جرد الموارد الطبيعية باستخدام معطيات الاستشعار عن بعد في جبل بعشيق، مجلة علوم الرافدين، المجلد 11، العدد 3، 2000.
- 5- سعد ابو رأس الغامدي، استخلاص شبكة التصريف السطحي للمياه باستعمال المعالجة الإلية لبيانات صور الأقمار الصناعية: دراسة على منطقة جبال نعمان، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد السادس عشر، العدد 2، 2004.
- 6- صبري التوم، حوض وادي الرميمين "دراسة جيولوجية"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الادنية، 1990.
- 7- صلاح الدين بحيري، إشكال الأرض، دار الفكر، دمشق، 1979.
- 8- عايد جاسم الزامل، الإشكال الأرضية في الحافات المنقطعة للهضبة الغربية بين بحيرتي الرزاة وساة وأثارها على النشاط البشري، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية الآداب، قسم الجغرافية، 2007.
- 9- عبد الله السياب وأخرون، جيولوجيا العراق، جامعة الموصل، 1982.
- 10- عبد العزيز طريح، الجغرافية الطبيعية (أشكال سطح الأرض) الاسكندرية، مصر، 1993.
- 11- عبد الوهاب محمد بو بطينة، محمد الجروشي، نموذج المميزات المورفومترية المحلي، كلية الهندسة، جامعة قاريونس، بنغازي، ليبيا، 2004.
- 12- علاء نبيل حمدون، حكمت صبحي الداغستاني، تحليل الخصائص المورفومترية لأحواض التصريف في منطقة دهوك شمال العراق باستخدام معطيات الاستشعار عن بعد، مركز التحسس النائي، جامعة الموصل.
- 13- غزوان محمد أمين سلوم، حوض وادي هريرة دراسة جيومورفولوجية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد 3+4، 2012.
- 14- ماجد حميد محسن الخفاجي، الإشكال الأرضية في حوض وادي المالح، رسالة ماجستير، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، 2007.
- 15- محمد صبري محسوب، جيومورفولوجية الاشكال الارضية، دار الفكر، القاهرة، 2001.

- 16- محمد مجدي تراب "التطور الجيومورفولوجي لحوض وادي القصب بالنطاق الشرقي من جنوب شبه جزيرة سيناء" المجلة الجغرافية العربية، الجمعية الجغرافية المصرية، العدد 30، 1997.
- 17- محمود محمد عاشور، طرق التحليل الجيومورفولوجية، لشبكات التصريف المائي، مجلة كلية الانسانيات والعلوم الاجتماعية، جامعة قطر، العدد (9)، 1986،
- 18- نبراس عباس ياس، جيومورفية وهيدرولوجية حوض نهر ديالى في العراق باستخدام تقنية GIS، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة بغداد-كلية التربية ابن رشد، 2009.
- 19- نزيه علي محمد العدو، جيومورفولوجية حوض التصريف الاعلى من وادي الخليل، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، فلسطين، 2007.
- 1989، 2nd، 20- Basil Blok Well Oxford The Nature of Environment 20-Andrew Goudie.
- 21-Cooke, Doornkamp. Geomorphology in environmental management al management, Clarendon press, Oxford, 1974.
- 22-EL-Ashry,M,J,Quantitive.method for Grading for Grading Drainage Density, Geo Sci, Ame,Bull.1971.
- 23- K.J., Gregory and D.E. Walling, Drainage basin, form and Process, A geomorphological approach, Edward Arnold, 1973
- 24-Morisawa,Rivers,Form and processes, Longman, new york.1985.
- 25-R.G,PereiraL.S.Raes, D, Smith, Morphometric Analysis Allen, "Crop Evapotranspiration Guidelines for Computing Crop Water Requirements" FAO Irrigation and Drainage paper 56.Rome; food and agriculture organization of the united nations (FAO),1998.
- 26-Schumm, S.A., "Evolution of drainage systems and slopes in Badlands of Berth Amboy New Jersey.1956.

الصناعة مصطلح نقدي

د. محمد عبد الحسن حسين

كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل

Industriousness as a Critical Term

Dr. Muhammad Abdul Hassan Hussain

College of Education for Human Sciences/ University of Babylon

Abstract

Industriousness, according to the ancient critics, has different concepts. Some of the critics used Industriousness to comprehend poetry and some of them used it to compose poetry. Industriousness as a term appeared after Islam and the reason behind it is rivalry among the tribes and some of the poets used poetry as a profession.

Key words: criticism, term, Industriousness, Ibn Salam, Abu Hilal Al-Askari)

المخلص

لمفهوم الصناعة عند نقادنا القدماء عدة، فمنهم من اتخذها سبيلاً لفهم الشعر ومنهم من اتخذها طريقاً لصناعة الشعر وما يجب ان يستعمله الشاعر ويختاره لعمل قصيدة أو انشاء نص شعري قوامه اللفظ والمعنى والوزن والقافية، وهذه الاختيارات ينبغي - حسب ما يذهب إليه النقاد - ان تكون منسجمة متخيرة لا تتأفر فيها ولا تضاد، وان يكون الشاعر الصانع متقناً لعمله، لأن بعض النقاد الذين اشتغلوا على وجدوا فيه غاية الشعراء لأن هذا المصطلح ظهر في العصر الإسلامي⁽¹⁾ وكان سبب ظهوره تنافس القبائل وتزديدهم بعد ان لاحظت بعضها ان شعر شعرائها في الجاهلية قليل فعمدوا إلى الوضع والصناعة، وقد يضاف سبب آخر وهو التكسب أو حاجة القصاصين إلى الشعر في أقاصيصهم وغير ذلك، وكان لهذا المصطلح انتشار واسع حتى ان الاصمعي قال: انه أقام في المدينة زماناً ولم ير قصيدة واحدة الا مصحفة أو مصنوعة.

الكلمات المفتاحية: (النقد، المصطلح، صناعة، ابن سلام، ابو هلال العسكري)

بشر بن المعتمر والموازنة في الاختيار في صناعة الكلام

نجد ان في صحيفته التي نقلت إلينا في بيان الجاحظ ان بشراً بن المعتمر مرّ بابراهيم بن جبلة بن مخزومة الخطيب وهو يعلم فتیانهم الخطابة فوقف بشر فظن إبراهيم انه انما وقف ليستفيد أو ليكون رجلاً من النظارة، فقال بشر: اضربوا عما قال صفحاً واطووا عنه كشحاً، ثم دفع اليهم صحيفة من تحبيره وتنميقة وكان أول ذلك الكلام: (خذ من نفسك ساعة نشاطك وفراغ بالك واجابته إياك، فان قليل تلك الساعة اكرم جوهرًا، واشرف حسباً وأحسن في الاسماع، وأحلى في الصدور، واسلم من فاحش، وأجلب لكل عين وغرة شريف ومعنى بديع)⁽³⁾ وكأن بشراً أراد ان يكون هناك استعداد تام من الأديب أو الشاعر في توفر ساعة النشاط لقول الشعر لأن فراغ البال يكون مردوده حسناً على الشاعر ثم يكمل (واعلم ان ذلك أجدى عليك مما يعطيك يومك الأطول بالك والمطاول والمجاهدة، وبالتكلف والمعاناة، ومهما اخطأك لم يخطئك ان يكون مقبولاً قصداً، وخفيفاً على اللسان سهلاً، وكما خرج من ينبوعه ونجم من معدنه)⁽⁴⁾ أي ان بشراً يرى ان الطبع ربما يكون أسهل وأمد للشاعر بالقريحة من طول التفتيش والعناء بالك والمطاول وإعادة النظر والتهديب والتشذيب وربما تكون ساعة صفاء كفيلة بصناعة قصيدة تكون في الاسماع أوقع والى النفوس أقرب، ثم ينصح الشاعر بعدم التوعر لأن ذلك يسلمه إلى التعقيد، ونحن نعرف ان المتلقي دائماً كان يركن إلى الشعر الواضح الذي لا تعقيد فيه والذي لا يكدر فيه الذهن ولا يعمل الفكر حتى يفهمه يقول: (واياك والتوعر، فان التوعر يسلمك إلى التعقيد والتعقيد هو الذي يسهلك معانيك أو يشين ألفاظك ومن أراع معنى كريماً فليأمن له لفظاً كريماً، فان حق المعنى الشريف اللفظ الشريف ومن حقهما ان تصونهما عما يفسدهما ويهجنهما، وعما تعود من اجله ان يكون أسوأ حالاً

منك قبل ان تلتمس اظهارهما، وترتقي نفسك بملاستهما وقضاء حقهما⁽⁵⁾، فاختيار الألفاظ يجب ان يكون يتمعن من الشاعر وان يكون المعنى على قدر شرف المعنى وينبغي ان يكون الاختيار حسناً لأنه يريد من الشاعر ان يكون متفنناً لعمله واختياراته لئلا يكون رجوعه عليهما لأنه ربما يكون بمثل حاله الأولى عندما اختارهما فلا يوفيهما حقهما، ويشير أيضاً إلى ان الشاعر ينبغي ان يكون فطناً في اختياراته للألفاظ والمعاني وان يكون اختياره لطيفة المتلقي ان كانوا من الخاصة أو العامة يقول: (فكن في ثلاث منازل، فان أولى الثلاث ان يكون لفظك رشيقاً، وفخماً سهلاً، ويكون معنك ظاهراً مكشوفاً، قريباً معروفاً، أما عند الخاصة ان كنت للخاصة قصدت، وأما عند العامة ان كنت للعامة اردت ويتابع أو المعنى ليس يشرف بأن يكون من معاني الخاصة وكذلك ليس يتضع بأن يكون من معاني العامة، وإنما مدار الشرف على الصواب واحراز المنفعة، مع موافقة الحال، وما يجب لكل مقام من المقال، وكذلك اللفظ العامي، فان امكنك ان تبلغ من بيان لسانك وبلاغة قلمك، ولطف مداخلك، واقتدارك على نفسك، إلى ان تفهم العامة معاني الخاصة، وتكسوها الألفاظ الواسطة التي لا تلطف على الدّهاء، ولا تجفوا على الأكفاء، فانك البليغ التام)⁽⁶⁾. فبشر يجد في الشاعر ذلك الأديب الذي يبلغ من البراعة والقوة والشاعرية ان يختار لنصه الفاظاً شريفة ومعاني شريفة مفهومة مقبولة مستحسنة عند الخاصة والعامة مع مراعاة طبقة المتلقي على الرغم من انه يقول ان المعنى يشرف على الصواب ومطابقته لمقتضى حال المتلقي، ولكل مقام مقال.

وهذه المنازل الثلاث التي ذكرها بشر آنفاً ان لم تكن متاحة للشاعر من أول وهلة ينبغي عليه ان يكون متأنياً فيها قال: (فان كانت المنزلّة الأولى لا تواتيك ولا تعتريك ولا تسمح لك عند أول نظرك وفي أول تكلفك، وتجد اللفظة لم تقع موقعها ولم تصر إلى قرارها وإلى حقها من أماكنها المقسومة لها، والقافية لم تحل في مركزها وفي نصابها ولم تتصل بشكلها، وكانت قلقة في مكانها نافرة من موضعها، فلا تكرهها على اغتصاب الأماكن والنزول في غير اوطانها، فانك إذا لم تتعاط قرص الشعر الموزون، ولم تتكلف اختيار الكلام المنثور، لم يعبك بترك ذلك احد)⁽⁷⁾، وقصده من هذا ان يكون الشاعر غير متعسف لقول ولا مستجلب لمعنى ولا غاصب لقول لأن اقتحام المعنى واستجلاب اللفظ قد يؤدي إلى افساد النص وعدم تفاعل المتلقي معه لذلك فهو يريد ان يكون كل شيء في نصابه الصحيح ومكانه المليح حتى يكون الشاعر مطمئناً ان نصه سيلقى قبولاً عند المتلقي (فان أنت تكلفتهما ولم تكن حاذقاً مطبوعاً ولا محكماً لشأنك بصيراً بما عليك وما لك، عابك من أنت اقل عيباً منه، ورأى من هو دونك انه فوقك)⁽⁸⁾. وهذه تسبب مشكلة عند الشاعر لأنه يدخل في تحد مع ان يكون نصه مقبولاً مستساغاً عند المتلقي من خلال اختياره للألفاظ والمعاني وان لا يكون متكلفاً متعسفاً مستجلباً للقافية والوزن على أساس اختياره اللفظ والمعنى، ثم يقدم بشراً للشاعر نصيحة قال: (فان ابتليت بأن تتكلف القول، وتتعاطى الصنعة ولم تسمح لك الطباع في أول وهلة، وتعاطى عليك بعد احالة الفكرة، فلا تعجل ولا تضجر، ودعه بياض يومك وسواد ليلتك، وعاوده عند نشاطك وفراغ بالك، فانك لا تعدم الإجابة والمواتاة ان كانت هناك طبيعة، أو جربت من الصناعة على عرق)⁽⁹⁾. فصفاء البال وراحته قد يؤدي إلى تجديد النشاط، وترك العمل الشعري عند كساد القريحة قد يؤدي إلى تفجير الإبداع مرة أخرى وقد تكون المعاودة عند النشاط احلى في النفوس وأبعد وأروع ثم يردف (فان تمتّع عليك بعد ذلك من غير حادث شغل عرض ومن غير طول إهمال، فالمنزلة الثالثة ان تتحول من هذه الصناعة إلى اشهى الصناعات اليك، واخفها عليك فانك لم تشته ولم تتازع إليه إلا وبينكما نسب، والشيء لا يحن اليك إلا إلى ما يشاكله، وان كانت المشاكلة قد تكون في طبقات، لأن النفوس لا تجود بمكنونها مع الرغبة، ولا تسمح بمخزونها مع الرهبة، كما تجود مع الشهوة فهو هذا)⁽¹⁰⁾.

وقد التزم بشر بما للمتلقي من اثر في صناعة الأديب لنصه والذي ينبغي معه مراعاة اقدار السامعين وان يوازن بينهم وبين اقدار الحالات (ينبغي للمتكلم ان يعرف اقدار المعاني، ويوازن بينها وبين اقدار المستمعين وبين اقدار الحالات، فيجعل لكل طبقة من ذلك كلاماً ولكل حالة من ذلك مقاماً، حتى يقسم اقدار الكلام على اقدار المعاني، ويقسم اقدار المعاني على

أقدار المقامات وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات⁽¹¹⁾. وشرط أيضاً أن يتجنب الأديب إذا كان متكلماً ألفاظ المتكلمين (فإن كان الخطيب متكلماً تجنب ألفاظ المتكلمين، كما أنه إن عبر عن شيء من صناعة الكلام واصفاً أو مجيباً أو سائلاً، كان أولى الألفاظ به ألفاظ المتكلمين، كما أنه إن عبر عن شيء من صناعة الكلام واصفاً أو مجيباً أو سائلاً، كان أولى الألفاظ به ألفاظ المتكلمين، إذ كانوا لتلك العبارات أفهم، وإلى تلك الألفاظ أميل، واليهما أحن وبها أشغف)⁽¹²⁾، إذ نلاحظ أن بشر بن المعتمر قد وضع خطوطاً واضحة لصناعة الكلام سواء كان شعراً أم نثراً ورسم الخطوات الصحيحة حسب وجهة نظره للكلام البليغ الذي يلقي صدى عند المتلقي من خلال مراعاة الأديب لطبقاته ونهجه وكيف يجب أن يكون الكلام على قدر نوق المتلقي ومكانته الاجتماعية أو السياسية إذ أن لكل مقام مقال.

ابن سلام (232هـ) والصناعة عند النقاد (ت. 232هـ)

أما ابن سلام فقد نظر إلى الصناعة على أنها أمر جليل يخص الشعر وممارسة احواله فقد قال: (إنما الشعر صناعة وثقافة كسائر الصناعات يتقنها أهل العلم بها)⁽¹³⁾، إذ كان يرى أن تزيد الرواة في اشعار الشعراء سبب رئيس في حثه أن يكون الشعر صناعة وثقافة وإن يكون المشتغل في حقل الشعر فطناً عالماً بطرائق القول وأساليب الشعراء ؛ لأن الوضع على ألسنة الشعراء ما لم يقولوا قد كثر في زمنه مما دفعه إلى أن يعتنق مبدأ العلم في تميز الشعر الأصيل من الدخيل فكان لا يأمن كثيراً لرواية الرواة ولا يطمئن إلى ما يروون وكان يبحث دائماً عن شيء يعد مطمئناً له حتى يأخذ به ؛ لذلك يجد في خلف الأحمر مثلاً (أنه أفرس بين الناس ببيت شعر وصدق لساناً، كما لا نبالي أن اخذنا خبراً أو انشدنا شعراً أن لا تسمعه من صاحبه)⁽¹⁴⁾، ونجد أن من الباحثين من وجد أن ابن سلام أول من وضع استقلالية للنقد والناقد فقد شبه صناعة الشعر بصناعة الدينار بهرجه وزائفه من صحيحه وكأنه يشير بطرف خفي أن مهمة ناقد الشعر في زمنه هي تمييز صحيح الشعر من منحوله لأنه ابتلي في تلك المرحلة بداء نحل الشعر ووضعه بل أن كثيراً من العشائر - كما يذكر - كانت قد استقلت شعر شعراء غيرها لتلحق بمن له الوقائع والاشعار⁽¹⁵⁾.

وعلى هذا ينبغي للناقد - حسب ابن سلام - أن يكون صانعاً متقناً لأدواته كاتقان الصيرفي في تمييز صحيح الدنانير من بهرجها، ثم أشار أيضاً إلى قضية أنه قد يميز الشعر الجيد من لا يقوله كالبرزاز يستطيع أن يميز القماش الجيد من غير أن يتدخل في صناعته، إلا أن هذه الصناعة (البرزازة) تحتاج إلى حذق ودراية لأن صناعة التمييز والحكم على الجيد ينبغي أن يتحلى صاحبها بالخبرة في اختصاص عمله. إذن فالصناعة عند ابن سلام كانت قد أخذت وجهاً آخر داخلاً في الشعر إلا أنه إلى النقد أميل.

الجاحظ: والمعاني المطروحة في الطريق (ت. 255هـ)

ونلاحظ أن الصناعة عند الجاحظ تقف عند حدود المعاني والألفاظ إذ يبين أن (المعاني مطروحة في الطريقة يعرفها العجمي والعربي، والبدوي، والقروي (والمدني)، وإنما الشأن في إقامة الوزن وتميز اللفظ، وسهولة المخرج (أو كثرة الماء) وفي صحة الطبع وجودة السبك، فإنما الشعر صناعة وضرب من النسج وجنس من التصوير)⁽¹⁶⁾، فظاهر القول أن الجاحظ كان من النقاد الذين يفضلون اللفظ على المعنى لكن في حقيقة الأمر أنه لم يكن كذلك ولم يكن من الذين يقللون من قيمة المعنى لأنه يشير إلى المعاني الغريبة والعجيبة، والشريفة والبديعة المخترعة، ويبين كيف يتنازعها الشعراء، فيدعي أنها من بنات أفكاره ووحى خياله وكيف أن من بين هذه المعاني ما يخرج الشاعر اخراجاً لا يبارى فينصرف الشعراء عنه عجزاً. وصناعة الشعر عن الشاعر أو الناثر قد يكون صناعة مستقلة عند كل أديب (فكل قوم ألفاظ حظيت عندهم وكذلك كل بليغ في الأرض وصاحب كلام منشور وكل شاعر في الأرض وصاحب كلام موزون، فلا بد أن يكون قد نهج والفاظاً باعينا ليديرها في كلامه، وإن كان واسع العلم غزير المعاني كثير اللفظ)⁽¹⁷⁾.

إنّ الجاحظ لم يكن يذهب على أن للفظ شرف على المعنى لأنه (لا يقصد به اللفظ المفرد وحده أو المعنى المفرد وحده، وإشارته الكثيرة باللفظ لا تعني أنه يقدمه على المعنى لأنه في الوقت الذي كان يشير فيه بالقيمة اللفظية كان يرى في المعاني رأي العتابي من أنها [تحتل من الألفاظ محل الروح من البدن])⁽¹⁸⁾.

فالكلام البليغ لا يمكن أن يكون في المعنى وحده أو في اللفظ وحده إنما يكون في المزوجة بين اللفظ والمعنى هذه المزوجة أو الملائمة تتمثل في الأسلوب القوي المحكم أو في نظم الألفاظ التي يتطلبها المعنى على سبيل بضيء فيه الكاتب المعنى حتى يصبح واضحاً كاملاً مؤثراً (فنظم الكلام على هذا النحو عنده هو الذي يضيف عليه نعوت البلاغة ويمنحه قوة التأثير في النفوس)⁽¹⁹⁾.

وقد تذهب الصناعة أو صناعة الكلام في مفهوم الجاحظ إلى أبعد من ذلك إذ يتحدث عن قضية بلاغية مهمة تكون في صلب تكون أسلوب الأديب أو الكاتب وهي مطابقة الكلام لمقتضى الحال، إذ يكثر من الإشارة إليه والتأكيد عليه إذ أن (حق المعنى أن يكون الاسم له طبقاً وتلك الحال له وفقاً ومدار الأمر على اقحام كل قوم بقدر طاقتهم)⁽²⁰⁾، فتجري الموضوع أو الغرض الذي من أجله ينظم الشاعر قصيدته أو يكتب الأديب نصه ينبغي أن يكون حاضراً إذ أن (لكل ضرب من الحديث ضرب من اللفظ، ولكل نوع من المعاني نوع من الأسماء فالسخيف للسخيف والجزل للجزل، والافصاح في موضع الإفصاح والكناية في موضع الكناية والاسترسال في موضع الاسترسال)⁽²¹⁾.

ويقرر الجاحظ كما ذهب قبله بشر بن المعتمر - أن لكل مقام مقال ولكل صناعة شكل - فالأديب إذ أراد أن يخاطب فئة معينة من المتلقين ينبغي أن يختار الألفاظ والمعاني المناسبة التي تلائم أذواقهم (وعنده أن المصطلحات الخاصة بموضوع أو علم معين قد تحسن أو تقبل في الشعر على وجه النظرف والتلمح كقول أبي نواس مستعملاً بعض ألفاظ المتكلمين)⁽²²⁾:

يا	عاقده	القلب	مني	هلاً	تذكرت	حلاً
تركت	مني	قليلاً	من	أقل	القليل	أقلاً
يكاد	لا	يتجزأ	أقل	في	اللفظ	من (لا)

إذ أن الجاحظ يذهب إلى أن مطابقة الكلام لمقتضى الحال أولى بالأديب من غيره ومراعاة أذواق المتلقين ينبغي أن يكون حاضراً حتى (يذهب في سبيل مطابقة الكلام لمقتضى الحال إلى حد يدعو فيه إلى اللحن ومجانبة الاعراب إذا اقتضى المقام ذلك)⁽²³⁾.

إذ يذكر غيره مرة في كتابه إشارات تدل على ذلك منها: (وانا أقول أن الاعراب يُفيد نواذر المولدين، كما أن اللحن يفسد كلام الاعراب، لأن سامع ذلك الكلام إنما أعجبه تلك الصورة وذلك المخرج، وتلك اللغة، فإذا دخلت على هذا الأمر الذي إنما اضحكك بسخفه وبعض كلام العجمية - حروف الاعراب والتحقيق والتنقيط، وحولته إلى صورة ألفاظ الاعراب الفصحاء وأهل المروءة والنجابة انقلب المعنى مع انقلاب لفظه وتبدلت صورته)⁽²⁴⁾.

ويشير أيضاً إلى أن (إذا كان موضوع الحديث مضحكاً وملئاً، وداخلاً في باب المزاح والطيب، فاستعملت فيه الاعراب انقلب عن جهته، وإن كان في لفظه سخف وابدلت السخافة بالجزالة صار الحديث الذي وضع على أنه يسر النفس يكرها ويأخذ باكظامها)⁽²⁵⁾.

أما إذا كان الكلام يخص نادرة من كلام العرب فلا بد أن تحكى بأعربها ومخارج الفاظها (ومتى سمعت - حفظك الله - بنادرة من كلام العرب فإياك أن تحكيها إلا مع أعرابها ومخارج الفاظها فانك أن غيرتها بأن تلحن في أعرابها مخارج المولدين والبلديين، خرجت من تلك الحكاية وعليك فضل كبير)⁽²⁶⁾.

أما إذا كان الكلام من كلام العوام فلا عليك ان تحكيها باعربها أو تتخير لها لفظاً حسناً (وكذلك إذا سمعت بنادرة من نوادر العوام وملحة من ملح الحشوة والطعام، فاياك وان تستعمل فيها الاعراب أو تتخير لها لفظاً حسناً، أو تجعل لها فيك مخرجاً سرياً، فان ذلك يفيد الامتناع بها، ويخرجها من صورتها، ومن الذي أدبت له ويذهب استطابتهم اياها واستملاهم لها)⁽²⁷⁾.

فالجاحظ إذن كغيره من النقاد لم يشر ولو حتى بطرف خفي انه ممكن ان يكون قدّم فنية الشكل على قيمة المضمون إذ لا يوجد شكل مجرد ولا مضمون خارج نطاق الشكل⁽²⁸⁾.

المتكلف والمطبوع وصناعة الكلام عند ابن قتيبة (ت. 276هـ)

أما ابن قتيبة فقد تحدث في كتابه الشعر والشعراء أو طبقات الشعراء عن صناعة الشعر وربطها بقضية الطبع والتكلف إذ نراه يشير إلى ان (من الشعراء المتكلف والمطبوع، فالمتكلف هو الذي قوم شعره بالتقاف ونقحه بطول التفتيش واعاد فيه النظر بعد النظر لزهير والحطيئة وكان الاصمعي يقول زهير والحطيئة واشباههما (من الشعراء) عبيد الشعر لأنهم نقحوه ولم يذهبوا فيه مذهب المطبوعين وكان الحطيئة يقول: خير الشعر الحولي المنقح المحكك)⁽²⁹⁾. فكان زهير يسمي كبرى قصائده الحوليات وقال سويد بن كراع (يذكر تنقيحه شعره)⁽³⁰⁾.

أبيت	بأبواب	القوافي	كأنما	أصادي	بها	سرياً	من	الوحش	نزعاً
أكالؤها	حتى	أعرس	بعدها	يكون	سحيراً	أو	بعيد	فاهجياً	
إذا خفت	أن	تروى	عليّ	رددتها	وراء	التراقي	خشية	ان	تطلعاً

وقال عدي بن الرقاع⁽³¹⁾:

وقصيدة	قد	بت	أجمع	بينها	حتى	أقوم	ميلها	وسنادها
نظر	المتقف	في	كعوب	قناته	حتى	يقيم	ثقافة	منادها

فالمتكلف من الشعراء هو الذي تظهر على شعره امارات رداءة الصنعة كما يذهب ابن قتيبة. وظهور (التفكير وشدة العناء ورشح الجبين وكثرة الضرورات وحذف ما بالمعاني إليه حاجة وزيادة ما بالمعاني غنى عنه)⁽³²⁾.

وهذا لا يشبه بالضرورة اشعار المنقحين كزهير والحطيئة ويجد ابن قتيبة أيضاً في سمة أخرى وهي انك تتبين فيه (ان البيت فيه مقروناً بغير جاره ومضموماً إلى غير لفقه ولذلك فقال عمر بن لجأ لبعض الشعراء أنا اشعر منك. فقال، وبم ذلك؟ فقال لأنني اقول البيت وأخاه ولأنك تقول البيت وابن عمه)⁽³³⁾. فقط ان القران بين الابيات دليل على ان صاحبهما قد تعسف ورشح الجبين منه حتى اتى على قصيدة غير متجانسة ومهلله حسب ابن قتيبة وإلى جانب هذا كان ابن قتيبة يرى في الضفة الأخرى يقف الشاعر المطبوع الذي يقول عنه (والمطبوع من الشعراء من سمح بالشعر واقتدر على القوافي وارك في صدر بيته عجزه وفي فاتحته قافيته وتبينت على شعره رونق الطبع ووشي الغريزة وإذا امتحن لم يتلثم ولم يتزحر)⁽³⁴⁾. ويظهر من هذا القول ان الشاعر المطبوع هو الذي تكون صناعته حاضرة وطبعه وغريزته هما اللذان يعينانه على بناء نص خالٍ من رشح الجبين والتلثم والتزحر. لكنه يجد أيضاً وان كان الشاعر المطبوع قادراً أكثر من الشاعر المتكلف على بناء نصه إلى ان (الشعراء أيضاً في الطبع يختلفون منهم من يسهل عليه المديح ويعسر عليه الهجاء ومنهم من يتيسر له المراثي ويتعذر عليه الغزل)⁽³⁵⁾، ويذكر ابن قتيبة أيضاً ان هناك تارات للشعر قد تمنع الشاعر الذي يعتمد على طبعه في بناء نصه من قول الشعر إذ يقول: (وللشعر تارات يبعد فيها قريبه ويستصعب فيها ريشه... ولا يعرف لذلك سبب إلا ان يكون من عارض يعترض على

الغريزة من سوء غذاء أو خاطر غم، وكان الفرزدق يقول أنا اشعر تميم (عند تميم أو ربما أتت علي ساعة ونزع ضرر أسهل علي من قول بيت)⁽³⁶⁾، وهذا يدل على ان الشاعر وان كان مطبوعاً يأتيه طبعه ويعينه على بناء نصه إلا ان هناك عارضاً قد يعترض على الغريزة فيمنعها من موادة الطبع وصناعة الشعر. فابن قتيبة إذن يجد في صناعة الشعر صنفين من الصناعيين صنف يأتيه طبعه فلا يتلثم ولا يتزجر وصنف يتعسف ويتكلف فيتبين على شعره امارات رداءة الصنعة وسوء البناء الشعري.

العقل عماد الصناعة عند ابن طباطبا (ت. 324هـ)

أما إذا وصلنا إلى ابن طباطبا فنجد انه ذهب إلى ان (الشعر - ابعذك الله - كلام منظوم بائن عن المنثور الذي يستعمله الناس في مخاطباتهم بما خص به من النظم الذي ان عدل عن جهته مجته الاسماع، وفسد على الذوق، ونظمه معلوم محدود، فمن صح طبعه وذوقه لم يحتج إلى الاستعانة على نظم الشعر بالعروض التي هي ميزانه، ومن اضطرب عليه الذوق لم يستغن من تصحيحه وتقويمه بمعرفة العروض والحقق به، حتى تعتبر معرفته المستفادة كالطبع الذي لا تكلف معه)⁽³⁷⁾.

فالشعر إذن عنده كلام يختلف في نظام تأليفه عن النثر وعن الكلام الذي تستعمله الناس في مخاطباتهم لأنه مخصوص بالنظم، ويشير إلى ان الطبع أو الطاقة الشعرية التي تمد الشاعر بصناعة الشعر هي التي تميز شاعر عن شاعر آخر فمن تمكن من طبعه كان مستغن عن العروض التي هي قوام الوزن كما يذكر ابن طباطبا - أما من استعصى عليه أمر الطبع كان لم يستغن من تصحيحه وتقويمه بمعرفة العروض والحقق به حتى نعتبر المعرفة التي تحصل عليها كالطبع الذي لا تكلف فيه، وكأنه يشير ان المطبوع من الشعراء والذي لم يواتيه طبعه يستطيع ان يكون مطبوعاً ولا يخرج إلى حدود التكلف.

ثم نراه يشير إلى ان الشاعر إذا أراد ان يصنع نصه فلا بد له من تهيئة ادواته اللازمة (وللشعر أدوات يجب اعدادها قبل مراسه وتكلف نظمها، فمن تعصت عليه أداة من ادواته، ولم يكمل له ما يتكلفه منه، وبان الخلل فيما ينظمه، ولحقه العيوب من كل جهة)⁽³⁸⁾.

فالشاعر الذي ينبغي ان يكون شاعراً متمكناً من صناعة نصه يجب ان يكون متمكناً من ادواته وهذه الأدوات، كما يذكر ابن طباطبا، هي (التوسع في اللغة، والبراعة في فهم الاعراب، والرواية لفنون الآداب، والمعرفة بأيام العرب وانسابهم ومناقبهم، والوقوف على مذاهب العرب في تأسيس الشعر، والتصرف في معانيه...) ⁽³⁹⁾، ولعل ابن طباطبا استوحى هذا النظام في صناعة الشعر من ما كان يشير إليه من كان قبله من النقاد كالاصمعي وغيره لأن قوام الشاعر في صناعة الشعر طبع يعينه على بناء نص وادوات يكون قوامها الدرية والمران والرياضة وكل ما من شأنه ان يعين الشاعر على بناء نص يكون متكاملأ متجانساً حتى يبرز في أحسن زي وأبهى صورة واجتتاب ما يشينه من سفاسف الكلام وسخيف اللفظ، والمعاني المستبردة والتشبيهات الكاذبة. والايشارات المجهولة والالوصاف البعيدة والعبارات الغثة، حتى لا يكون متفاوتاً مرقوعاً، بل يكون كالسبيكة المفرغة والوشي المنمنم والعقد المنظم، واللباس الرائق⁽⁴⁰⁾. فابن طباطبا يريد من الشاعر ان يكون نصه متمسماً بوشي الصناعة الحسنة (فتسابق معانيه ألفاظه فيلتذ الفهم بحسن معانيه كالتذاذ السمع بموقف لفظه وتكون قوافيه كالحقائب لمعانيه، وتكون قواعد للبناء يتركب عليها ويعلو فوقها فيكون ما قبلها مسوقاً إليها، ولا تكون مسوقة إليها، فتعلق في مواضعها، ولا توافق ما يتصل بها، وتكون الألفاظ منقاداً لما تراء له، غير مستكرهه، ولا متعبة، لطيفة الموالج، سهلة المخرج)⁽⁴¹⁾.

فابن طباطبا يشير إلى ان تكون القصيدة كالسبيكة المفرغة من معانها التي قد تشينها (فالعين تألف المرأي الحسن وتقذى بالمرأي القبيح الكريه، والأنف يقبل المشم الطيب ويتأذى بالمنتن الخبيث... والأذن تتشوق للصوت الخفيض الساكن وتتأذى بالجهير الهائل... والفهم يأنس من الكلام بالعدل الصواب الحق والجائز المعروف المألوف، ويتشوق إليه ويتجلى له ويتوحش من الكلام الجائر والخطأ الباطل والمحال المجهول المنكر وينفر منه ويصدأ له)⁽⁴²⁾.

وإذا ما أراد الشاعر ان يصنع هذه القصيدة التي تحمل الصفات التي ذكرناها آنفاً حسب ابن طباطبا فينبغي ان يمحض المعنى الذي يريد بناء الشعر عليه في فكره نثراً، واعد له ما يلبسه إياه من الألفاظ التي تطابقه والقوافي التي توافقه والوزن الذي يسلس عليه القول⁽⁴³⁾، وكأن ابن طباطبا يشير إلى ان العقل هو قوام العملية الإبداعية وفكر الشاعر هو الذي يتحكم بما يريد ان يقول وان كان هناك بعض الاعتراضات التي كانت تعارض هذه الفكرة كون ان العقل هو قوام العملية الإبداعية لا الالهام أو التخيل في صناعة نصه فكثير من الشعراء المبدعين يكونون في لحظة الالهام في حالة تشبه الغيبوبة والغياب عن الوعي والعقل والإرادة وهذا ما أشار إليه القدماء بأن هناك شياطين للشعراء هي التي تنفث الشعر من خلالهم⁽⁴⁴⁾.

فهذه الخطوة الأولى التي ينبغي ان يشرع فيها الشاعر لبناء نصه أو صناعة قصيدة ثم (إذا اتفق له بيت يشاكل المعنى الذي يرومه اثبتة واعمل فكرة في شغل القوافي بما تقتضيه من المعاني على غير تنسيق للشعر وترتيب لفنون القول فيه، بل يعلق كل بيت يتفق له نظمه، على تفاوت ما بينه وبين ما قبله. وإذا كملت له المعاني، وكثرت له الابيات وفق بينها بابيات تكون نظاماً لها وسلماً جامعاً لما تشتت منها)⁽⁴⁵⁾، وهذا العمل يؤدي بالشاعر إلى ان الفكرة التي مخضها في عقله أو فكره وان كانت غير مرتبة منظمة لابد له من ان يوافق بين ابائاتها وان كان على غير ترتيب وبدون تنسيق لأن المراحل التالية التي ستأتي ستكون كفيلاً بمراجعة وتنسيق الابيات فيما بينها بحيث يفضي بعضها إلى بعض من غير ان يكون هناك تفاوت في بنائها وهي في نسجها (ثم يتأمل ما قد أداه طبعه ونتجته فكرته، يستقصي انتقاده، ويرم ما وهي منه، ويبدل بكل لفظة مستكرهه لفظه سهله نقيّة)⁽⁴⁶⁾. ولعله يشير إلى ان الشاعر ينبغي ان يفتش في اثناء قصيدته فإذا وجد لفظة في غير محلها بدلها بأخرى تكون أكثر وقعاً في نفس المتلقي فيعدل ويهذب ويهذب إلى ان يصل إلى اللفظ الحسن الذي يلائم المعنى الحسن، وعلى الشاعر إذا اختار قافية قد لا تكون مشاكلة للمعنى الذي اختاره فعليه ان يبطل ذلك البيت أو ينقض بعضه (وان اتفقت له قافية قد شغلها في معنى من المعاني، واتفق له معنى آخر مضاد للمعنى الأول، وكانت تلك القافية اوقع في المعنى الثاني منها في المعنى الأول، نقلها إلى المعنى المختار الذي هو احسن، وابطل ذلك البيت أو نقض بعضه، وطلب لمعناه قافية تتشاكله)⁽⁴⁹⁾.

فابن طباطبا يطلب ان يكون هناك مراجعة دائمة من الشاعر لنصه وان يكون حاضر الذهن في ترتيب ابائاته واختياراته فهو كالنساج الحاذق أو النقاش المبدع (الذي يفوف وشيه باحسن التقويف ويسديه وينيره ولا يهمل شيئاً منه فيشينه، وكالنقاش الرفيق الذي يضع الاصباغ في احسن تقاسيم نقشه، ويشبع كل صبغ منها حتى لا يتضاعف حسنه في العيان، وكناظم الجوهر الذي يؤلف بين النفيس منها والشمين الرائق، ولا يشين عقوده، بأن يفاوت بين جواهرها في نظمها وتنسيقها)⁽⁴⁸⁾، فالنظام الذي يسير عليه هؤلاء في اتقان صنعتهم ينبغي ان يكون عليه الشاعر وينبغي أيضاً ان يكون على قدر من الاختيار الحسن للفظ والمعنى (وكذلك الشاعر إذا أسس شعره على ان يأتي فيه بالكلام البدوي الفصيح لم يخلط بين الحضري المولد، وإذا أتى بلفظة غريبة اتبعها اخواتها، كذلك إذا سهل ألفاظه لم يخلط بها الألفاظ الوحشية النافرة الصعبة القيادة، ويقف على مراتب القول والوصف في فن بعد فن، ويعتمد الصدق والوفق في تشبيهاته وحكاياته)⁽⁴⁹⁾، وكأن ابن طباطبا يتابع من سبقه في هذه القضية كبشر ابن المعتز والجاحظ خصوصاً في قضية ان يكون حرص الشاعر في اختيار مفرداته ولا يخلط بينها وان يكون خطابه حسب المقام الذي يتوجه إليه (ويحضر إليه عند كل مخاطبة ووصف، فيخاطب الملوك بما يستحقونه من جليل المخاطبات ويتوقى حطها عن مراتبها، وان يخلطها بالعامية، كما يتوقى ان يرفع العامة إلى درجات الملوك. ويعد لكل معنى ما يليق به، ولكل طبقة ما يشاكلها، حتى تكون الاستفادة من قوله في وضعه الكلام مواضعه أكثر من الاستفادة في قوله في تحسين نسجه وابداع نظمه)⁽⁵⁰⁾.

إن ابن طباطبا يذهب إلى ان صناعة الشعر تأتي على قدر ما يحضر الشاعر لبه وعقله في تأليفه حتى يكون شعره متوازناً منسجماً معتدلاً يفضي إلى اللذة من سماعه ولا ينقضه أو يشينه شيء، وهذا الانسجام مرده حرص الشاعر على اختيار

الألفاظ والمعاني وتشاكلها وعدم منافرتها لبعضها واختيار الوزن والقافية المناسبتين لهما (فللشعر الموزون إيقاع يطرب الفهم لصوابه ويرد عليه من حسن تركيبه واعتدال اجزائه)⁽⁵¹⁾.

ومن الشعر كما يذهب ابن طباطبا ما يجلو الهم ويشخذ الفهم كقول احمد بن أبي طاهر⁽⁵²⁾:

إذا	أبو	احمد	جادت	لنا	يدُهُ	لم	يحمد	الاجودان	البحرُ	والمطرُ
وإن	اضاء	لنا	نورُ	بغرتة	تضائل	الانوران	الشمس	والقمر		
وإن	مضى	رأيه	أوجد	عزمتة	تأخر	الماضيان	السيف	والقدرُ		

ومنها ما يصدئ الفهم ويورث الفهم كقول الاعشى⁽⁵³⁾:

فان	يتبعوا	أمره	ترشدوا	وان	يسألوا	ماله	لا	يضنُ
وما	آن	على	قلبه	غمرةٌ	وما	آن	بعظم	له
وما	آن	على	جاره	تلفهُ	يساقطها	كسقاط	اللجنُ	

فهذان الاتموذجان يدلان على ان هناك من الاختيارات عند الشعراء ما يجعل المتلقي يتفاعل وينسجم معها والآخرى تورث عنده الغم والهم فلا تأتي بكبير فائدة، وهذا هو سر الصناعة المبدعة التي يبدع فيها اصحابها في حسن اختياراتهم وتشاكل الفاظهم ومعانيهم وانسجامها بحيث تقضي إلى اللذة من سماعها

الفكر اليوناني وأثره في صناعة الكلام عند قدامة بن جعفر(ت337هـ)

ربما يكون مفهوم الصناعة الشعرية عند قدامة بن جعفر مختلفاً عن غيره من المفاهيم التي سبقت عند من سبقه من النقاد القدماء وذلك لأن قدامة بن جعفر متأثر بالثقافة اليونانية هذه الثقافة التي القت بظلالها على فكره النقدي فبدأ يحاكم النص الشعري العربي وفقاً لفلسفة هذه الثقافة (ولما كانت للشعر صناعة، وكان الغرض من كل صناعة اجراء ما يصنع ويعمل بها على غاية التجويد والكمال، إذ كان جميع ما يؤلف ويصنع على سبيل الصناعات والمهن فله طرفان احدهما غاية الجودة والآخر غاية الرداءة، وحدود بينهما تسمى الوسائط)⁽⁵⁴⁾، فسبيل الصناعة الشعرية كسائر الصناعات قد يصل إلى منتهى الجودة أو قد ينزل إلى منتهى الرداءة حسب قدرة صاحب الصناعة في التقن والطاقة الشعرية أو الطاقة الحرفية ان صح التعبير (وكان كل قاصد بشيء من ذلك فانما يقصد الطرف الاجود، فان كان معه من القوة في الصناعة ما يبلغه إياه، سمي حاذقاً تام الحذق، وان قصر عن ذلك نزل له اسم بحسب الموضع الذي يبلغه في القرب من تلك والبعد عنها)⁽⁵⁵⁾، والشاعر الذي يواجه ضعفاً في الوصول إلى غاية التجويد حسب قدامة ربما يعاني من ضعف في صناعته (فكان العاجز عن هذه الغاية من الشعراء انما هو من ضعف صناعته)⁽⁵⁶⁾.

فالذي ينظر إلى فلسفة قدامة بن جعفر ورؤيته فيما يخص صناعة الشعر يجد أن هناك إمارات لقواعد وأسس علمية وفلسفية ارادها ان تكون ضمن صناعة الشعر فيذهب بعض الباحثين إلى ان (كلمة صناعة عند قدامة وغيره من النقاد الفلاسفة تتصل اتصالاً وثيقاً بفلسفة الهبولى، والصورة عند الفلاسفة فلقد أشار شراح أرسطو من الفلاسفة المسلمين إلى ان كل شيء له هبولى وصورة والعلاقة بينهما وثيقة فلا يمكن تصور هبولى بدون صورة أو صورة بدون هبولى... فكل مصنوع لابد له من هبولى وصورة يركب منها)⁽⁵⁷⁾، وعلى وفق هذا المفهوم (ان هبولى الشيء حاملة لصوره بالضرورة، ولهذا فان جوهر الأشياء ماثل في هذا المدرك الحسي)⁽⁵⁸⁾، لذلك وجد قدامة بن جعفر ان المعاني وان كانت (كلها معرضة للشاعر وله ان يتكلم منها، فيما أحب وأثر من غير ان يحظر عليه معنى يروم الكلام فيه، إذ كانت المعاني للشعر بمنزلة المادة الموضوعية، والشعر فيها

كالصورة، كما يوجد في كل صناعة من انه لابد فيها من شيء موضوع، ويقبل تأثير الصور منها مثل الخشب للنجارة والفضة للصياغة⁽⁵⁹⁾، وعلى هذا يذهب قدامة بن جعفر ان الحكم على المعنى لا ينبغي ان يكون من جهة رفعته، وضعته، أو ما فيه الرفث والنزاهة والبذخ والقناعة... وغير ذلك من المعاني الحميدة والذميمة لكن يكون الحكم عليه من خلال البلوغ من التجويد فيما ذلك إلى الغاية المطلوبة⁽⁶⁰⁾، فهو يجد ان تناقض الشاعر في قصيدتين أو كلمتين، بأن يصف شيئاً حسناً، ثم يذمه بعد ذلك ذمّاً حسناً أيضاً، غير منكر عليه ولا معيب من فعله، إذ احسن المدح والذم، بل ذلك عندي دليل على قوة الشاعر في صناعته واقتداره عليها، بل ان الشاعر قد يكون متحكماً بعقله أكثر من ذوقه في صناعة شعره فهو يرى هناك من يعيب على امرئ القيس قوله:

فمئلك حبلى قد طرقت ومرضع فاليهيتها عن ذي تائم محول
إذا ما بكى من خلفها انصرفت له بشقٍ وتحتي شقها لم يحول

ويذكر ان هذا معنى فاحش، وليس فحاشة المعنى في نفسه مما يزيل جودة الشعر فيه، كما لا يعيب جودة النجار في الخشب مثلاً رداً عنه في ذاته⁽⁶¹⁾.

ويجد أيضاً في قوله الآخر ما يجده في قوله الأول (حيث استعمله اقتداراً وقوة، وتصرف فيه احساناً وحذافة وذلك قوله في موضع:

فلو ان ما أسعى لأدنى معيشة كفاني - ولم اطلب - قليلٌ من المال
ولكنما اسعى لمجد مؤثِّل وقد يدرك المجد المؤثِّل امثالي
وقوله في موضع آخر:
فتملاً بيتنا قطعاً وسمناً وحسبك من غني شبع وري⁽⁶²⁾

وهذا ليس تناقضاً عند قدامة بن جعفر (بل المعنيان في الشعرين متفقان إلا انه زاد في احدهما زيادة لا تنقص ما في الآخر وليس احد ممنوعاً من الاتساع في المعاني التي لا تتناقض)⁽⁶³⁾، فالمعنيان اللذان ينبئان عن اكتفاء الإنسان باليسير في الشعرين متوافقان، والزيادة في الشعر الأول، التي تدل بها على بعد همته ليست تنقص واحداً منها ولا تنسخه⁽⁶⁴⁾.

فامرؤ القيس ليس يوصف بأنه مخطئ أو متناقض أو حتى في شعره عيب يوصف لأنه لم يكن في شعره شيء قد يعاب - حسب قدامة (لأن الشاعر ليس موصف بأن يكون صادقاً، بل انما يراد منه، إذا اخذ معنى من المعاني كائناً ما كان أجيده في وقته الحاضر، لا ان يطالب بأن لا ينسخ ما قاله في وقت آخر)⁽⁶⁵⁾، وعلى هذا نجد ان قدامة اعتمد على مبدأ ان الشاعر إذا أراد ان يصنع شعراً ينبغي ان يكون متقناً له بالغاً حد منتهى الجودة، ومنتهى هذه لا يمكن بلوغها إلا إذا كان الشاعر متمكناً من أدوات صناعته حاذقاً في استعمالها مجانساً لها من معنى ولفظ ووزن وقافية مآلفاً بينها وبطبيعة الحال هذا الأمر لا يصدق على جميع الشعراء ولا يمكن ان يكون هناك شاعر لا تطاله سهام النقد وان كان متقناً لأدواته حاذقاً في صناعته لأن لكل مثلي أو ناقد وجهة نظر نقدية يدخل في حيزها شعر الشاعر فأما ان يكون قد اصاب أو اخفق، إلا ان قدامة بن جعفر يجد في صناعة الشعر عالم من اتقان واحكام الصنعة، وان كان فيه بعض الخروج عن بعض التقاليد العامة أو الاعراف الشعرية.

الفكر وأثره في اختيارات الشاعر عند أبو هلال العسكري (ت.395هـ)

ونجد ان أبا هلال العسكري له رأي في الصناعة الشعرية وصناعة الكلام فهو يجد ان الأديب إذا أراد ان يصنع كلاماً ينبغي عليه ان يبدأ ببالة (إذا اردت ان تصنع كلاماً فاخطر معانيه ببالك وتتوق له كرائم اللفظ واجعلها على ذكر منك، ليقرّب

عليك تناولها، ولا يتبعك تطلبها، واعمله مادمت في شباب نشاطك، فإذا غشيك الفتور، وتخونك الملل، فامسك... فان الكثير من الملل قليل، والنفيس مع الضجر خسيس... فإذا مررت بلفظ حسن أخذت برقبته، أو معنى بديع تعلقت بذيله⁽⁶⁶⁾، فصانع الكلام ينبغي ان يتخير ويبحث عن المعنى الشريف واللفظ الخفيف الملائم لاذواق المتلقين ويحذر العسكري من ان الكلام إذا سبق الأديب تعب في تتبعه (وتحذر ان يسبقك فانه سبقك تعبت في تتبعه، ونصبت في تطلبه، ولعلك لا تلحق على طول الطلب، ومواصلة الدأب... وقد قال الشاعر:

إذا اضَّعت أول كل أمر أبنت إعجازه إلا التواء⁽⁶⁷⁾

ولعل العسكري يشير إلى ان صانع الكلام يكون في يقظة من اختياراته ويحكم اختيارها حتى يكون نصه متوازناً منسجماً ويشير أيضاً إلى ان (ينبغي لصانع الكلام، ان لا يتقدم الكلام تقدماً ولا يتبع ذنابه تتبعاً ولا يحمله على لسانه حملاً... فانه ان تقدم الكلام لم يتبعه خفيفه وهزيله وأعجفه والشارد منه، وان تتبعه فانتته سوابقه ولواحقه، وتباعدت عنه جياده وغروره، وان حمله على لسانه نقلت عليه أوساقه واعباؤه، ودخلت مساوية في محاسنه، ولكنه يجري معه فلا تتدّ عنه ناده معجبة سمناً إلا كبجها، ولا تتخلف عنه مثقلة هزيلة إلا ارقها، فطوراً يفرقه ليختار أحسنه، وطوراً يجمعه ليقرب عليه خطوة الفكر، ويتناول اللفظ من تحت لسانه، ولا يسلط الملل على قلبه، ولا الاكتار على فكره، فيأخذ عفوه، ويستفرد دره، ولا يكره ألباً، ولا يدفع اتياً⁽⁶⁸⁾.
فالعسكري يشير إلى أن صانع الكلام هو الذي يكون سيد الوقف وهو الذي يختار لنصه ما حلا من الألفاظ والمعاني ويستبعد ما هو مسكره لا يصلح ان يختلط بباقي الكلام الذي صنعه فطوراً يختار المختار من الألفاظ وطوراً آخر يجمع شتات أفكاره ليختار احسن الألفاظ واجملها.

أما فيما يخص الشعر فقد ذكر العسكري إلى ان صانع الشعر والشاعر يجب عليه ان يحضر المعاني في فكره: (وإذا أردت ان تعمل شعراً فاحضر المعاني التي تريد نظمها فكرك، واخطرها على قلبك، واطلب لها وزناً فيأتي في ابرادها وقافية يحتملها، فمن المعاني ما تتمكن من نظمه في قافية ولا تتمكن منه مرة أخرى أو تكون في هذه اقرب طريقاً وأيسر كلفة من تلك، وان تعلقو الكلام فتأخذ من فوق فيجيء سلساً سهلاً ذا طلاوة ورونق خير من ان يعلوك فيجيء كزاً ومتجعداً جلفاً)، فالشاعر الفذ هو الذي يوازن بين الألفاظ والمعاني والاوزان على الآخر وبعد هذا الاختيار الذي ينبغي ان يكون الشاعر يملك زمامه والتلاؤم بين اطرافه فانه يجد ان الشاعر إذا استوت له القصيدة عليه ان يهذبها وينقحها حتى تتسجم بين أطرافها (فإذا عملت قصيدة فهذبها ونقحها بالقاء ما غث من ابائها ورث ورنل، والاقتصار على ما حسن وفخم بابدال حرف منها بآخر اجود منه حتى تستوي اجزاؤها وتتضارع هودايها واعجازها فقد انشدنا أبو احمد (رحمه الله) قال انشدنا أبو بكر ابن دريد:

طرقتك عزّة من مزارٍ نازح يا حُسن زائرة وبُعد مزارٍ

ثم قال أبو بكر لو قال - يا قرب زائرة وبُعد مزار - لكان اجود وكذلك هو لتضمنه الطباق⁽⁶⁹⁾.

وتتقيح الشعر وتحكيكه وازاله الفضول منه كان دأب كثير من الشعراء القدماء والمحدثين منهم زهير والحطيئة وأبو نواس والبحري، أما أبو تمام فلم يكن (يفعل هذا الفعل وكان يرخي بأول خاطر فنعى عليه عيب كثير)⁽⁷⁰⁾.

ويجد ان (تخير الألفاظ وابدال بعضها من بعض يوجب التثام الكلام وهو من احسن نوعته وازين صفاته فان امكن مع ذلك منظوماً من حروف سهلة المخرج كان احسن له وادعى للقلوب إليه وان اتفق له ان يكون موقعه في الاطناب والايجاز اليق بموقعه واحق بالمقام والحال كان جامعاً للحسن بارعاً في الفضل وان بلغ مع ذلك ان تكون موارده تنسيك عن مصادره وأوله يكتف قناع آخره كان قد جمع نهاية الحسن وبلغ أعلى مراتب التمام كقول عبيد الله بن عبد الله بن طاهر لنفسه.

أشارت	باطراف	البنان	المخضب	وضنّت	بما	تحت	النقاب	المكتّب
وعصّت	على	تفاحة	في	بذي	أشر	عذب	المذاقة	أشنب
وأومت	بها	نحوي	فقت	إليها	فقلت	هل	سمعت	باشعب

فهذا اجود شعر سبكاً واشده التساقاً وأكثر طلاوة وماء⁽⁷¹⁾.

فناية الشاعر بالتفتيش في ألفاظه ومعانيه وتشذيبها وتهذيبها وابدال الغث منها بالحسن يفضي إلى الانسجام والاعتدال وبالتالي إلى اللذة من سماع النص الشعري وتلقيه. ويجد الجرجاني أيضاً ان يجعل كلامه أوله مشتبهاً بآخره (وينبغي ان نجعل كلامك مشتبهاً أوله بآخره، ومطابقاً هادية لعجزه، ولا تتخالف أطرافه... وتكون الكلمة منه موضوعة مع اختها ومقرونة بلغتها، فان تنافر الألفاظ اكبر عيوب الكلام، ولا يكون ما بين ذلك حشو يستغني عنه ويتم الكلام دونه)⁽⁷²⁾.

ويدعو الجرجاني إلى ان يكون الشاعر صادقاً في قوله إذا أراد ان يقتص خبراً أو حكاية (وإذا دعت الضرورة إلى سوق خبر واقتصاص كلام فحتاج إلى ان تتوخى فيه الصدق، وتتحرى الحق، فان الكلام حينئذ يملكك ويحجرك إلى اتباعه والانقياد له، وينبغي ان تأخذ في طريق تسهل عليك حكايته فيها وتركب قافية تعطيك في استيفائك له كما فعل النابغة في قوله:

لما التقينا صاح بين بيننا يُدفي من القرب البعاد لاحقاً

فقله - صاح بين بيننا - متكلف جداً... فلو قال: البين كان اقرب⁽⁷³⁾.

وعلى الشاعر أيضاً ان يتجنب الضرورات التي تشين الكلام وتخرجه على بلاغته (وينبغي ان تجتنب ارتكاب الضرورات وان جاءت فيها رخصة من أهل العربية فإنها قبيحة تشين الكلام وتذهب بمائه، وإنما استعملها القدماء في اشعارهم لعدم علمهم بقبحاتها)⁽⁷⁴⁾.

فصناعة الكلام والشعر عند الجرجاني يتطلبان ذهناً واعياً وشاعراً متيقظاً يعرف كيف يصنع الألفاظ في مراتب المعاني مجانباً للنافر منها المتوعد والمستوعر الذي لا ينسجم مع ذوق المتلقي وان يفتش في ألفاظه فيرفع الذي لا ينسجم ويأتي بما ينسجم حتى تتلاءم القصيدة وتصبح ذات رونق وجمال.

المطبوع والمصنوع عند ابن رشيق القيرواني (ت. 456)

وقد يكون ابن رشيق القيرواني صاحب كتاب العمدية في محاسن الشعر وآدابه له مفهوم في صناعة الشعر لا يختلف كثيراً عن سبقه من المفاهيم التي استعرضناها فهو يجد ان هناك من العلماء من (يؤثر المعنى على اللفظ فيطلب صحته ولا يبالي حيث وقع هجئة اللفظ وقبحه وخشونته كابن الرومي وأبي الطيب ومن شاكلهما، هؤلاء المطبوعون)⁽⁷⁵⁾، وهؤلاء ممن يؤثر المعنى على اللفظ فيجود في المعنى ولا يهتم ان كان اللفظ خارج عن أصول وضعه عند المتلقي. ويجد طائفة أخرى تفضل اللفظ على المعنى (وأكثر الناس على تفضيل اللفظ على المعنى... قال العلماء: اللفظ اغلى من المعنى ثمناً، واعظم قيمة، واعز مطلباً فان المعاني موجودة في طباع الناس، يستوي الجاهل فيها والحاظ، ولكن العمل على جودة الألفاظ، وحسن السبك، وصحة التأليف، ألا ترى لو ان رجلاً أراد في المدح تشبيه رجل لما اخطأ ان يشبهه في الجود بالغيث والبحر، وفي الاقدام بالأسد، وفي المضاء بالسيف، وفي العزم بالسيل، وفي الحسن بالشمس، فان لم يحسن تركيب هذه المعاني في احسن خلها من اللفظ الجيد الجامع للركة والجزالة والعذوبة والطلاوة والحلاوة لم يكن للمعنى قدر)⁽⁷⁶⁾، فابن رشيق يجد ان لفظ حلاوة إذا وافق معناه، وطلاوة إذا اختار للمعنى ما يلائمه من لفظ جميل محتو على جمال الموقع والا لم يكن للمعنى قدر وشأن، ونلاحظ ان

ابن رشيق يجد ان بعض النقاد يجد المعنى أو يشبهه بالصورة (وبعضهم - واطنه ابن وكيع مثل المعنى بالصورة، واللفظ بالكسوة، فان لم تقابل الصورة الحسناء بما يشاكلها ويليق بها من اللباس فقد بخست حقها، وتضاعلت في عين مبصرها)⁽⁷⁷⁾.

وكأن ابن رشيق يجد انعكاساً لصورة اللفظ في المعنى وان لم يكن هناك لفظ جميل لمعنى جميل لا يمكن ان يبرز هذا الانعكاس ولا يمكن ان يتحقق ما كان يرجو الشاعر من نصه لأن الصورة الجميلة أو مجموعة الصور التي يضمنها الشاعر في نصه إذا لم تكن على مستوى عالٍ من الاتقان فلا يمكن ان تحقق صداها في نفس المتلقي.

ثم يشير ابن رشيق إلى قضية المطبوع والمصنوع (ومن الشعر مطبوع ومصنوع فالمطبوع هو الأصل الذي وضع أولاً وعليه المدار)⁽⁷⁸⁾، أي ان الشاعر المطبوع تكون له الحضوة في التنفن في قول الشعر من غير اللجوء إلى التكلف أو الصناعة غير المحمودة، أما المصنوع (وان وقع عليه هذا الاسم متكلفاً تكلف اشعار المولدين، ولكن وقع فيه هذا النوع الذي سموه صناعة من غير قصد ولا تعمل، لكن بطباع القوم عفواً، فاستحسنوه ومالوا إليه بعض الميل)⁽⁷⁹⁾، أي ان المصنوع أيضاً داخل ضمن نطاق المطبوع لكنه يحيله لطبقة تعدو كونها مراجعة وتقيفاً وتقيحاً للقصيدة كما كان زهير واضرايه يصنع القصيدة ويعيد فيها النظر بعد النظر خوفاً من التعقب بعد ان يكون قد فرغ من عملها في ساعة أو ليلة، وربما رصد أوقات نشاطه فتباطأ عمله لذلك)⁽⁸¹⁾، وكأن ابن رشيق يريد ان يضع حداً فاصلاً بين الصانع الأول والصانع المحدث لأن الشاعر المحدث أو الصانع ربما لا يملك تلك الآليات التي يمتلكها الصانع الأول - كما يذهب - أما العرب لا تتظر في اعطاف شعرها بأن تجانس أو تطابق أو تقابل، فتترك لفظة للفظة، أو معنى لمعنى، كما يفعل المحدثون، ولكن نظرها في فصاحة الكلام وجزالته ووسط المعنى وابرازه، واتقان بنية الشعر، واحكام عقد القوافي، وتلاحم الكلام بعضه ببعض حتى عدا من فضل صناعة الحطيئة حسن نسقه للكلام بعضه على بعض في قوله⁽⁸¹⁾:

فلا	وأبيك	ما	ظلمت	قريبُ	بأن	بينوا	المكارم	حيث	شاعوا
ولا	وأبيك	ما	ظلمت	قريبُ	ولا	برموا	لذلك	ولا	أسأعوا

ويذهب ابن رشيق إلى ان جودة شعر الشاعر تكون في ان تكون الصناعة أو الصناعة في بيت أو بيتين اما إذا زاد على ذلك فيعد تكلفاً ويشهد بخلاف الطبع (واستطرفوا ما جاء من الصناعة نحو البيت والبيتين في القصيدة بين القصائد، يستدل بذلك على جودة شعر الرجل وصدق حسه، وصفاء خاطره، فأما إذا كثر ذلك فهو عيب يشهد بخلاف الطبع، واثار الكلفة، وليس يتجه البتة ان يتأتى من الشاعر قصيدة كلها أو أكثرها متصنع من غير قصد)⁽⁸²⁾، كالذي يجده في اشعار المحدثين أمثال أبي تمام والبحري وغيرهما، وقد كانا يولعان بالصناعة ويطلبانها، إلا ان هناك اختلافاً بين طريقة أبي تمام في التصنع أو الصناعة فهو يذهب إلى ضرورة اللفظ ويملاً الاسماع منه مع التصنيع المحكم طوعاً وكرهاً، وهذا وان دلّ فانه يدل على احكام الصناعة عند أبي تمام وان كان تعسفه في اختيار ألفاظه كان سبباً في عزوف بعض المتلقين عنه، وأما البحري (فكان املح صناعة واحسن مذهباً في الكلام يسلك منه دماثة وسهولة مع احكام الصناعة وقرب المأخذ، لا يظهر عليه كلفة ولا مشقة)⁽⁸³⁾.

اللفظ والمعنى عماد صناعة الكلام عند عبد القاهر الجرجاني (ت. 471)

لعبد القاهر الجرجاني تصور عن صناعة الكلام فهو لم يجد ان اللفظ وحده ولا المعنى يمكن ان يكون الصناعة في الشعر أو في النثر لكنه نظر إلى القضية من زاوية أخرى من خلال نظرية النظم فهو يرى ان نظم الحروف هو تواليها في النطق وليس نظمها بمقتضى عن معنى ولا الناظم لها بمقتضى في ذلك رسماً من العقل اقتضى ان يتحرك في نظمه لها ما تحراه⁽⁸⁴⁾، (فلو ان واضع اللغة كان قد قال (ريض) مكان (ضرب) لما كان في ذلك ما يؤدي إلى فساد)⁽⁸⁵⁾. فنظم الحروف عنده يختلف عن نظم الكلم لأن الكلم يحتاج من ناظمه إلى ان يكون دال على معنى (واما نظم الكلم فليس الأمر فيه كذلك

لأنك تقتضي في نظمها آثار المعاني، وترتيبها حسب ترتيب المعاني في النفس، فهو إذن نظم يعتبر فيه حال المنظوم بعضه مع بعض، وليس هو (النظم) الذي معناه ضم الشيء إلى الشيء كيف جاء واتفق لذلك كان عندهم نظيراً للنهج والتأليف والصياغة والوشي والتعبير وما أشبه ذلك، مما يوجب اعتبار الأجزاء بعضها مع بعض حتى يكون لوضع كل حيث وضع، علة تقتضي كونه هناك وحتى لو وضع مكان غيره لم يصلح⁽⁸⁶⁾.

ويرى الجرجاني أن هناك علاقة بين الناظم والصباغ الحاذق الذي يخلط الاصباغ متوخياً الدقة في اقدارها ونسبها فإن الشاعر أيضاً ينبغي أن يكون له نفس الحذق والدقة في تأليف الكلام ونظمه (واعلم أن من الكلام ما أنت ترى المزية في نظمه والحسن كالأجزاء من الصبغ تتلاحق وينضم بعضها إلى بعض حتى تكثر في العين فانت لذلك لا تكبر شأن صاحبه، ولا تقتضي له بالحدق والاستاذية وسعة الذرع وشدة المنة، حتى تستوفي القطعة وتأتي على عدة أبيات... ومنه ما أنت ترى الحسن يهجم عليك منه رفعة، ويأتيك منه ما يملأ العين ضربة حتى تعرف من البيت الواحد مكان الرجل من الفضل وموضعه من الحدق، وتشهد له بفضل المنة وطول الباع، وحتى تعلم، أن لم تعلم القائل أنه قيل شاعر فحل، وأنه (خرج من تحت صناع...)⁽⁸⁷⁾.

فالاختيار الحسن للكلمات ووضعها في مكانها المناسب مع معاني تشاكلها هو الذي يبتغيه الجرجاني من صانع الكلام أو الشاعر ويرى أيضاً أن هناك عدة أنواع من الكلام - كما قدم - أولها لا يبنك بحسنه إلا بعد استيفاء القصيدة، وثانيها قد يكون هاجماً عليك بحسنه وجمال اختياره كأنه اختيار أستاذ حاذق وصانع بارع.

ومن النظم أيضاً الذي يجد فيه الجرجاني دقة في الصنع ولطف في الاختيار (واعلم أن مما هو أصل في أن يدق النظر، ويغمض المسلك، في توخي المعاني التي عرفت: أن تتحد أجزاء الكلام ويدخل بعضها في بعض، ويشد ارتباط ثاب منها بأول، وأن تحتاج إلى أن تضعها في النفس وضعاً واحداً، وأن يكون حالك فيها حال الباقي يطبع بيمينه ههنا في حال ما يضع بيساره هناك - نعم، وفي حال ما يُبصر مكان ثالث يضمهما بعد الأولين، وليس لما شأنه أن يجيء على هذا الوصف حد يحصره، وقانون يحيط به، فانه يجيء على وجوه شتى، وانحاء مختلفة)⁽⁸⁸⁾، فبراعة الشاعر أو الناظم تبرز في مزاجية بين الشرط الكلامية النحوية أو البلاغية فهو يجد في قول البحترى أنه زواج فيه بين الشرط والأجزاء نوعاً مميزاً⁽⁸⁹⁾:

إذا ما نهى الناهي فلحَّ بي الهوى أصاغت إلى الواشي فلحَّ بها الهجر

ونوع آخر يجد فيه هذه المزاجية قول سليمان بن داود القضاعي:

فبينما	المرء	في	علياء	أهوى	ومنحطٌ	اتيح	له	اعتلاء
وبينما	نعمةٌ	إذ	حال	بؤس	وبؤس	إذا	تعقبه	ثراء

ويجد أيضاً نوعاً آخر منه اسماء التقسيم خصوصاً إذا اقسمت ثم جمعت كقول حسان:

قومٌ	إذا	حاربوا	ضرّوا	عدوهم	أو	حالوا	النفع	في	اشياعهم	نفعوا
سجيةٌ	تلك	منهم	غير	محدثه	إن	الخلائق	فاعلم	شرها	البدع	

ومثل ذلك كثير في اشعار الشعراء إلا أنه يجد أنه (مما ندر منه ولطف مأخذه، ودق نظره، وجلى لك عن تساوي قد تحسر دونه العناق، وغاية يعنى من قبلها المذاكى القرح الابيات المعروفة في تشبيه شينين بشينين كبيت امرئ القيس)⁽⁹⁰⁾:

كأن قلوب الطير رطباً ويابساً لدى وكرها الغناب والحشف البالي

وبيت الفرزدق

والشيب ينهض في الشباب كأنه ليل يصيحُ بجانبه نهاز

وبيت بشار:

كأن مثار النقع فوق رؤوسنا وأسيافنا ليل تهاوى كواكبه

ومما أتى في هذا الباب فأتى أعجب مما مضى كله، قول زياد الاعجم:

وانا وما تلقى إن هجوتنا كالبحر مهما يُلقَ في البحر يغرق

وإنما كان أعجب لأن عمله أدق وطريقه اغمض ووجه المشابكة فيه اغرب

فبعد القاهر يجد في اقوال الشعراء هذه انها من صنع متقن وصانع حاذق لأنه استطاع ان يزواج فيها بكثير من فنون الكلام وهذا هو قصد النظم الرائق والصناعة الجميلة عند الجرجاني ونجد أيضاً ان عبد القاهر الجرجاني يرى ان اللفظ والمعنى هما متحدان في صوغ الكلام وان كان لكل واحد مهمة محددة (ومعلوم ان سبيل الكلام سبيل التصوير والصياغة، وان سبيل المعنى الذي يعبر عنه سبيل الشيء الذي يقع التصوير والصوغ فيه، كالفضة والذهب يصاغ منهما خاتم أو سوار، فكما ان محالاً إذا اردت النظر في صوغ الخاتم، وفي جودة العمل ورداعته، ان تنظر إلى الفضة الحاملة لتلك الصورة أو الذهب الذي وقع فيه ذلك العمل وتلك الصنعة، كذلك محال إذا اردت ان تعرف مكان الفضل والمزية في الكلام ان تنظر في مجرد معناه وكما انا لو فضلنا خاتماً على خاتم، بأن تكون فضة هذا اجود، أو فسه أنفس، لم يكن ذلك تفضيلاً له من حيث هو خاتم، كذلك ينبغي إذا فضلنا بيتاً على بيت من اجل معناه، ان لا يكون تفضيلاً له من حيث هو شعر وكلام وهذا قاطع فاعرفه⁽⁹¹⁾.

الخاتمة

بعد العرض الذي قدمناه لمفهوم الصناعة عند نقادنا القدماء توصلنا إلى جملة من النتائج أهمها:

1. شكلت الصناعة في فكر النقاد القدماء آلية لكتابة النص الشعري وهذه الآلية ينبغي ان تعتمد على قدرة الشاعر في اختيار ألفاظه ومعانيه وتشكيلهما بما يتناسب وأذواق المتلقين.
2. بلغت الصناعة الشعرية من الأهمية عند النقاد القدماء بحيث انهم دعوا إلى ان يكون اختيار المفردات الشعرية بما يتناسب ومقام الممدوح مثلاً فلكل مقام مقال.
3. دعا النقاد القدماء إلى ان يكون هناك تأن من الشاعر أو الكاتب في اختيار ألفاظه فإذا لم تواتيه القريحة تركها مدة حتى يطمأن إلى انه إذا عاودها جاءت عليه بالكلام البليغ واللفظ الحسن.
4. ينبغي ان يكون اختيار الكلام من قبل الشاعر أو الكاتب اختياراً حسناً وحسب ما يقتضيه الحال فلا يخلط الكلام البليغ بالعامي وإذا اختار لفظة غريبة اتبعها أخواتها، ولا يخلطها بألفاظ وحشية.
5. ركز النقاد في قضية الصناعة الشعرية على ان المعنى واللفظ صنوان لا يفترقان وانهما كالجسد والروح يكمل بعضهما بعضاً فلا فضل للفظ على معنى ولا لمعنى على لفظ وكلاهما مشترك في صناعة النص الشعري.
6. أشار النقاد القدماء إلى ان لا يكون هناك خلط في الأساليب لأن لكل أسلوب متذوق فالسخيف للسخيف والجزل للجزل والإفصاح في موضع الإفصاح والكناية في موضع الكناية، والاسترسال في موضع الاسترسال.

7. تحتاج الصناعة الشعرية من الشاعر وعياً بما يكتب لأنها تركز فيما تركز على قيمة النص الشعري في نفس المتلقي ان كان مدحاً أم هجاء أم رثاء الخ.

المصادر والمراجع

1. البيان والتبيين: أبي عثمان عمر بحر الجاحظ (ت. 255هـ)، تح. عبد السلام محمد هارون، مطبعة الخانجي، القاهرة، ط. الخامسة، 1985م.
2. تاريخ النقد الأدبي عند العرب من القرن الثاني إلى القرن الثامن (نقد الشعر): د. إحسان عباس، دار الشروق، عمان، الأردن، ط. الأولى، 2006.
3. تاريخ النقد الأدبي عند العرب: د. عبد العزيز عتيق، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ط. الثالثة، 1974م.
4. رسائل أخوان الصفاء وخلان الوفاء: تح. عارف تامر، منشورات عويدات، بيروت، باريس، ط. الأولى، د.ت.
5. الشعر والشعراء أو طبقات الشعراء، تصنيف أبي محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري (ت. 276هـ)، تح. د. مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط. الثانية، 1985م.
6. طبقات فحول الشعراء، محمد بن سلام الجمحي (ت. 231هـ): قرأه وشرحه محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، مصر، د.ط، د.ت.
7. العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده: أبي علي الحسن بن رشيق القيرواني الازدي (ت. 456هـ)، تح. محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة التجارية الكبرى، مصر، ط. الثالثة، 1963م.
8. عيار الشعر: محمد بن احمد بن طباطبا العلوي (ت. 322هـ)، شرح وتحقيق عباس عبد السائر، مراجعة نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط. الثانية، 2005م.
9. كتاب الحيوان: أبي عثمان عمرو بن الجاحظ، تح. وشرح عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، د.ط، 1996م.
10. كتاب دلائل الاعجاز: تأليف الشيخ أبي بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجوجاني النحوي (ت. 471هـ أو 474هـ)، قرأه وعلق عليه محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، القاهرة وجدة، ط. الثالثة، 1992م.
11. كتاب الصناعتين: الكتابة والشعر، تصنيف أبي هلال الحسن بن عبد الله بن سهل العسكري، حققه وضبط نصه الدكتور مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط. الثانية، 1984م.
12. المدخل إلى النقد الأدبي الحديث: د. محمد غنيمي هلال، مطبعة الرسالة، القاهرة، د.ط، 1985م.
13. مقالات في تاريخ النقد الأدبي عند العرب: د. داود سلوم.
14. نقد الشعر: لأبي جعفر، قدامة بن جعفر (ت. 337هـ)، تح. كمال مصطفى، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط. الثالثة، 1978م.
15. كتاب الشفاء: ابن سينا، مراجعة ابراهيم مذكور، تح. سعد زابر، مركز تحقيق التراث، بيروت، لبنان.

الهوامش

1. ظ طبقات فحول الشعراء: 10.
2. ظ الرواية والاستشهاد: 18.
3. البيان والتبيين: 135/1-136.
4. م.ن: 136/1.
5. م.ن: 136/1.
6. م.ن: 136/1.
7. م.ن: 138/1.
8. م.ن: 138/1.
9. م.ن: 138/1.
10. م.ن: 138/1.
11. م.ن: 139/1.
12. م.ن: 139/1.
13. طبقات فحول الشعراء: 332/1.
14. م.ن: 3/1.
15. م.ن: 40-39/1.
16. الحيوان: 132/3.
17. م.ن: 396/3.
18. تاريخ النقد الأدبي عند العرب: عبد العزيز عتيق 328.
19. م.ن: 329.
20. البيان والتبيين: 139/1.
21. الحيوان: 39/3.
22. الحيوان: 141/1، وظ تاريخ النقد: 330.
23. تاريخ النقد الأدبي عند العرب: 330.
24. حيوان: 282/3.
25. م.ن: 393/3.
26. البيان والتبيين: 145/1.
27. م.ن: 145/1.
28. مقالات في تاريخ النقد عند العرب: د. داود سلوم: 129-130.
29. الشعر والشعراء: 30-29/1.
30. م.ن: 30.
31. م.ن: 30.
32. م.ن: 32.

33. م.ن: 37.
34. الشعر والشعراء: 37.
35. م.ن: 40.
36. م.ن: 31.
37. عيار الشعر: 9.
38. م.ن: 10.
39. م.ن: 10.
40. م.ن: 10.
41. م.ن: 10.
42. م.ن: 20.
43. م.ن: 11.
44. ظ: كتاب الحيوان: 211/6 وظ: المدخل إلى النقد الأدبي الحديث: 41.
45. عيار الشعر: 11.
46. م.ن: 11.
47. م.ن: 11.
48. م.ن: 11.
49. م.ن: 12.
50. م.ن: 12.
51. م.ن: 21.
52. م.ن: 77.
53. م.ن: 77.
54. نقد الشعر: 18.
55. م.ن: 18.
56. م.ن: 18.
57. رسائل أخوان الصفا: 6/2.
58. كتاب الشفاء: 239/1.
59. نقد الشعر: 19.
60. م.ن: 19.
61. م.ن: 21.
62. م.ن: 21-22.
63. م.ن: 22.
64. م.ن: 23.
65. نقد الشعر: 23.

66. كتاب الصناعتين: 151.

67. م.ن: 151.

68. م.ن: 151-152.

69. م.ن: 157-159.

70. م.ن: 159.

71. م.ن: 159-160.

72. م.ن: 160، وظ: 161-165.

73. م.ن: 168.

74. م.ن: 168، وظ: 169-170.

75. العمدة: 127/1.

76. م.ن: 127/1.

77. م.ن: 127/1.

78. م.ن: 129/1.

79. م.ن: 129/1.

80. م.ن: 129/1.

81. م.ن: 129/1.

82. م.ن: 130/1.

83. م.ن: 130/1.

84. دلائل الاعجاز: 84.

85. م.ن: 49.

86. م.ن: 49.

87. م.ن: 88.

88. م.ن: 93.

89. م.ن: 94.

90. م.ن: 94-95.

91. م.ن: 255.

المسايرة – المغايرة وعلاقتها باضطراب الهوية لدى طلبة المرحلة الإعدادية

أ.م.د. عماد عبيد حسين المرشدي الباحثة. حنين عبد الأمير البديري

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

Being Well with-in Contrast and their Relation to Identity Disorder of the High School Students

Asst. Prof. Amad Ubaid Husain

Researcher Haneen Abdul Ameer

College of Basic Education/ University of Babylon

Abstract

The present study discusses the different problems that emerged lately in the Iraqi society and their effect on the economical and social aspects of life. One of these problems is that the individual may copy what the others do and tries to follow the trends even if they do not go well with him or he may contrast the other people so he will be detached. But the individual cannot be detached because he needs to interact with others. Being well with or in contrast may cause identity disorder.

الملخص

تكمّن مشكلة البحث الحالي من خلال ظهور العديد من المشكلات في مجتمعنا العراقي، والتي لها الأثر المهم على حياة الأفراد العلمية والمهنية والاجتماعية، وقد يرجع السبب في ظهور هذه المشكلات هي الطريقة التي يتوافق فيها الفرد مع اقرنه، فقد يساير الفرد بدرجة كبيرة لكل ما هو شائع بين إقرانه بطريقة قد لا تلائم طبيعة شخصيته، أو قد يغاير اقرانه فيصبح منعزلاً، فالفرد لا يستطيع إن يعيش منعزلاً عن الآخرين فهو بحاجة إلى أن يتفاعل مع غيره لتسهيل متطلبات حياته، وأن مسايرة أو مغايرة الطلبة لأقرانهم قد يكون السبب في تشوّه صور الذات لديهم والذي قد يؤدي إلى عدم معرفة المراهق لنفسه فيعاني من اضطراب الهوية، إما أهميته فتكمّن في أهمية متغيراته وأدواته ومجتمعه وعينته ونتائجه. أما أهداف البحث فتتلخص في التعرف إلى:

- 1- المسايرة – المغايرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
- 2- الفروق ذات الدلالة الإحصائية للمسايرة- المغايرة على وفق متغيري:
 - أ- الجنس (ذكور – إناث).
 - ب- التخصص (علمي – أدبي).
 - ج- المرحلة (الرابع – الخامس).
- 3- الفروق ذات الدلالة الإحصائية للمسايرة – المغايرة واضطراب الهوية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. ولأجل تحقيق أهداف البحث، قامت الباحثة ببناء مقياس المسايرة – المغايرة بعد الاطلاع على الدراسات والأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث وطبقت الأداة على عينة تتكون من (475) طالباً وطالبة تشكل حوالي (10%) من مجتمع البحث. واستعملت الحقيبة الإحصائية (SPSS) لمعالجة البيانات إحصائياً. وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي ما يأتي:
- 1- لا يوجد مستوى في المسايرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
- 2- يوجد مستوى في المغايرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية .
- 3- الذكور هم أكثر مسايرة – مغايرة من الإناث .
- 4- العلاقة بين المسايرة واضطراب الهوية / المغايرة واضطراب الهوية هي علاقة ضعيفة جداً .

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً- مشكلة البحث (Research Problem):

يعد مفهومى المسايرة- المغايرة من المفاهيم الدالة والأساسية على امتثال الفرد لمعايير الجماعة التي ينتمي إليها، فهي انه احد جوانب السلوك الاجتماعي الذي يصدر عن الفرد في الجماعة، عندما تمارس هذه الجماعة عليه ضغطاً، أو عندما يكون هناك صراع بين القوى الداخلية لديه وبين الضغوط التي تصدر من الجماعة أو المجتمع والتي تحاول دفعه إلى إن يدرك ويحكم ويقوم ويعتقد أو يتصرف في اتجاه مخالف لذلك والذي توجهه إليه تلك القوى الداخلية، وقد تكون الضغوط التي تمارسها الجماعة لتحقيق اتفاق عام أو مسايرة بين أعضائها ضغوطاً واضحة ظاهرة صريحة، وقد تكون هذه الضغوط مستترة ضمنية، غير مباشرة. ألا أن الفرد يدركها ويتأثر بها، وربما كان التأثير بهذا النوع المستتر غير المباشر من الضغوط الأكثر عمقا" وتحديدًا" لاتجاهات الفرد وقيمه وإحكامه فنجد الفرد والذي ينتمي إلى سياق اجتماعي يقع تحت ضغوط نفسية في مسايرة هذه الجماعة أو مغايرتها، فهو يتعرض في الحالتين لمجموعة من الضغوطات الاجتماعية أو النفسية كانت بالمسايرة أو المغايرة (الشريف، 2011: 5).

ثانياً- أهمية البحث (The Importance of the Research):

تعد مرحلة المراقبة فنطرة عبور ما بين مرحلتى الطفولة والرشد ومفترق طرق يتحدد خلالها الطريق الذي سيتبعه المراهق في المستقبل والذي قد يجتازه بأمان، أو قد تعترضه بعض المشاكل فضلاً عن أنها المرحلة التي يبدأ فيها الفرد بالتفكير في عمل معين أو تبني فكر سياسي أو ديني معين بشكل واضح، وهذا ما يجعل المراهق في هذه المرحلة بالذات أحوج ما يكون إلى التوجه الصحيح، والسير به نحو المستقبل والذي يحقق له السعادة ويعود بالمجتمع بالخير الوفير(الزعيبي، 2009:324)، وتأتي المسايرة -المغايرة من حاجة المراهق إلى تحقيق الذات وتحقيق الانتماء، لأن الانتماء إلى الجماعات هو من متطلبات النمو، ولأن الجماعات تزود الفرد بالشعور وبالأمان والاستقرار، فأن العضوية للجماعات تحدد هوية الفرد وتخبره من هو كائن من خلال أدواره في الجماعات العديدة التي ينتمي إليها، على إن العضوية للجماعات هي علاقة بين الفرد وجماعة من الناس وان الجماعات عبارة عن مجموعة من الأعضاء يتوفر لديهم إحساس بالجماعة والهوية والأهداف المشتركة ويتصلون مع بعضهم البعض بشكل مباشر(العنوم، 2009: 70-111).

ثالثاً- أهداف البحث (Research Objectives): يهدف البحث الحالي التعرف على:

- 1- المسايرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
- 2- المغايرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
- 3- الفروق ذات الدلالة الإحصائية للمسايرة- المغايرة على وفق متغيري:
 - أ- الجنس (ذكور - إناث).
 - ب- التخصص (علمي - أدبي).
 - ج- المرحلة (الرابع - الخامس).
- 4- الفروق ذات الدلالة الإحصائية للمسايرة - المغايرة واضطراب الهوية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

رابعاً- حدود البحث (Research Limitations):

- 1- الحد البشري: يتحدد البحث الحالي بطلبة الصف الرابع والخامس (علمي- أدبي) ولكلا الجنسين.
- 2- الحد الزمني: العام الدراسي (2014-2015).

3- الحد المكاني: مركز محافظة بابل.

4- الحد المعرفي: المسايرة -المغايرة واضطراب الهوية.

خامساً- تحديد المصطلحات (Definition of the Terms):

أولاً: المسايرة-المغايرة

المسايرة لغوياً:

هي خضوع الفرد لما يحيطه من ظروف أو مؤثرات اجتماعية" سايره: إي جاره فساير أو سايره: سار معه" (الحجازي، 2012:344).

المسايرة اصطلاحاً:

قاسم (2001) هو السلوك الذي يسلكه الفرد نتيجة للضغط الذي تفرضه الجماعة على الأفراد ليلتزموا ويتماشوا مع رأي الأغلبية (قاسم، 2001: 145).

المغايرة لغوياً:

ظاهرة تحدث حينما يستجيب الفرد بطريقة مضادة لآراء الجماعة أو توقعاتها ". غير: غايره مغايرة: عارضه بالبيع وبادله، وتغايرت الأشياء: اختلفت." (الحجازي، 2012: 348).

المغايرة اصطلاحاً:

عبد الهادي عبده (1987) بأنها نوع من الاستقرار في السلوك واتجاهه، وعدم تغييره في ظل الظروف الضاغطة التي قد يتعرض لها سواء بشكل ضمني أو صريح في اتجاه موافق لحكم الأغلبية (عبد الهادي، 1987: 193).

ثالثاً: تعريف المرحلة الإعدادية

عرفتها وزارة التربية على أنها:

هي مرحلة تقع ضمن المرحلة الثانوية بعد المرحلة المتوسطة ومدتها (3) سنوات، تهدف إلى ترسيخ ما تم اكتشافه من قابليات الطلاب وميولهم وتمكنهم من بلوغ مستوى أعلى من المعرفة والمهارة مع تنويع وتعميق بعض الميادين الفكرية والتطبيقية تمهيداً لمواصلة الدراسة الجامعية وإعداداً للحياة العملية (وزارة التربية، 1977: 4).

الفصل الثاني

إطار نظري ودراسات سابقة

المسايرة - المغايرة

أن الصراع بين القوى الداخلية لدى الفرد والقوى الخارجية الناتجة من ضغط الجماعة، وذلك عندما يخضع الفرد لتلك الضغوط الصريحة أو الضمنية، فأن ما يميز سلوكه هو المسايرة، وعندما ينزع إلى مقاومة هذه الضغوط فأن سلوكه يتميز بالمغايرة، وكما يمثلان طرفان متباعدان على خط متصل في مواجهة ضغوط الجماعة (الشريف، 2011: 39).

وتعد جماعة الرفاق خير وسيلة يحقق المراهق فيها رغباته وآماله وتطلعاته المستقبلية، وعن طريقها يمكن تغيير سلوكه واتجاهاته، ويمكن إن يعرف نفسه، ويشبع الكثير من حاجاته الذاتية والاجتماعية التي تتعلق بالمركز والمكانة، ويكتسب الميراث الثقافي والاجتماعي الذي يمكنه من التفاعل الايجابي بين أفراد مجتمعه، ولكن الجماعة التي ينضم إليها المراهق ذات أشكال متنوعة، وتختلف كل منها عن الأخرى بحسب طبيعة العلاقات التي تربط بين الافرد الذين يكونون هذه الجماعة، فهناك جماعة الصلبة، وجماعة الأصدقاء والشلّة، وجماعة العصابة التي يمكن إن ينظم إليها المراهق إذا كان جانحاً، وإن الاختلاف مع

الآخرين لا يعتبر شذوذاً" أو ضعفاً"، وإنما العزلة الاجتماعية وعدم القدرة على الاندماج والاختلاط بالآخرين قد تكون سبباً رئيسياً للمشكلات والاضطرابات النفسية، وقد يشعر العضو بالفخر لانتمائه إلى هذه الجماعة خصوصاً إذا كان له موقع ومنزلة داخل الجماعة لأن ذلك يساعد على علاج الكثير من المشكلات النفسية التي يعاني منها العضو مثل الخجل والانطواء والعزلة (سليم، 2002: 440-441).

من النظريات التي تناولت مفهوم المسايمة -المغايرة

1-نظرية التعلم الاجتماعي ل(باندورا Banduran): نظرية باندورا تنطلق من افتراض مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات يؤثر ويتأثر بها، إذ يلاحظ سلوكيات الآخرين ويتعلم الكثير من الخبرات والمعارف والاتجاهات وأنماط السلوك الأخرى من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ومحاكاته (العبودي، 2013:17)

ويشار إلى هذا النوع من التعلم على أنه (تعلم بالتقليد Imitative Learning) (والتعلم بالملاحظة Observation Learning) أو (التعلم بالنماذج أو القدوة Learning of Modeling) ويعتقد باندورا إن الكثير من السلوك مكتسب من خلال التعلم بالملاحظة وإن ما يتعلمه الفرد بالملاحظة هو تمثيلات رمزية لأفعال النموذج تسجل رموز ما يكتسبه بالذاكرة لكي ترشد السلوك بعد ذلك، وهكذا فإن الطفل يتعرف في مراحل نموه لنماذج سلوكية مباشرة من (الأب، الأم، الإخوة، الأخوات) أو رمزية من (التلفاز، القصص) وهنا يلاحظ الشخص النماذج ويختزنها وينظر الوقت المناسب لكي ينتج هذا السلوك (العزي، 2008: 17)

حيث إن مشاهدة ردود الأفعال الانفعالية، حتى لو كانت صغيرة جداً، قد تؤدي إلى متربرات انفعالية واضحة تظهر في مراحل متأخرة، على المدى الطويل لدى من شاهدها، باختصار يمكن إن تكتسب الانفعالات الشديدة، طويلة المدى والمرجأة من خلال مشاهدة النماذج، ولا يتطلب اكتسابها معايشة الخبرة المباشرة فكثير ما نحبه أو نكرهه، وما ننجذب إليه أو نخاف منه، يكون من خلال التعلم بالعبارة أكثر من معايشة الخبرة ذاتها على نحو مباشر (برافين، 2010: 210-211).

2- نظرية التنشئة الاجتماعية الأساسية ل(أويتنغ وبيوفز)

يفترض أصحاب هذا المنظور بأن السلوكيات والمعايير يتم تعلمها في السياقات الاجتماعية، وتصنف هذه السياقات إلى ثلاث، وبضمن ذلك، الأسرة، والمدرسة، وجماعة الإقران، ويؤكد كل من أويتنغ وبيوفز (Oetting & Beauvais 1968) وأويتنغ ودونرميجر (Oetting & Donnermeger) على الروابط التي توجد بين المراهقين وأسرهم، وأقرانهم، ومدرستهم، حيث تعمل هذه الروابط كقنوات يتم عن طريقها نقل المعلومات حول المعايير والسلوكيات .

ويشير كل من أويتنغ وبيوفز (Oetting & Beauvais) إن الوالدين إذا فشلوا في المحافظة على العلاقات الحميمة مع أبناءهم، فإنه من المرجح جداً إن ينساق هؤلاء الأبناء إلى جماعات الإقران المنحرفة، وتبعاً لذلك تكون المشاركة أكثر في أنشطة تعاطي المخدرات .

فهذا يعني إن محافظة الوالدين على العلاقات الحميمة مع مراهقيهم يمكن إن يتم من خلال الاتصال الاجتماعي الحر الايجابي والانسجام مع الأبناء وهذا ما يسهم في الاشتراك في القرارات الأسرية، كما إن الحميمة في علاقات الإباء مع الأبناء والتقارب وما يتخللها من اتصال اجتماعي حر والكشف العميق للذات يمكن ان يجعل مثل هؤلاء الإباء على علم ودراية بأصدقاء مراهقيهم والأنشطة والأماكن التي اعتادوا الذهاب إليها، أما في حال فشل الإباء في المحافظة على علاقات حميمة مع مراهقيهم فأن ذلك قد يكون نتيجة الاتصال الاجتماعي المتدني مع الأبناء، أو التباعد الاجتماعي وعدم الانسجام، وهذا ما

يؤثر سلباً على عملية المشاركة في القرارات الأسرية، وعلى المراقبة الوالدية، وبالتالي فإنه من المرجح جداً "لمثل هؤلاء الأبناء إن ينساقوا نحو جماعات الإقران المنحرفة والمشاركة في أنشطتها (المحمداوي، 2008: 26).

3- نظرية المقارنة الاجتماعية ل(فستكر):

ويشير فستكر في نظريته إلى إن الأفراد يندفعون بتلقائية لمطابقة آرائهم مع آراء الآخرين داخل الجماعة التي ينتمون إليها ويخضعون في إثراء هذه لمتغيرات متعددة تعمل جميعها لتحقيق رغباتهم في خلق نوع من التناسق بينهم وبين من يحيطون بهم.

ويرى إن الإنسان يقارن نفسه دائماً بالآخرين الذين يدرك أنهم متشابهون له على الإبعاد التقويمية الملائمة وذلك في الكثير من المجالات منها: الدخل والعمل والمنزل والزواج والمظهر، وهذا ما لاحظته فستكر من أنه إذا احتاج الشخص إلى تقييم قدراته فإنه يميل إلى مقارنة نفسه بغيره طالما كان يفقد محكاً موضوعياً لهذا التقييم لذلك افترض أنه يوجد دافع أساس داخل كل فرد لتقييم آراءه وقابلياته ويلجأ للآخرين في العادة لغرض عقد المقارنة معهم على مستوى الآراء والقابليات (السوداني، 2009: 29).

- دراسات سابقة:

المسايرة - المغيرة:

دراسة السلطان (2014) العراق

الحرمان وعلاقته بالمسايرة / المغيرة لدى الطلبة المراهقين

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى كل من الحرمان والمسايرة / المغيرة، والكشف على العلاقة الارتباطية بينهما، والكشف عن نوعية الفروق ومستوى دلالتها لدى المتغيرين في ضوء المتغيرات (مستوى الحرمان - الجنس - نوع المحيط الذي يعيش فيه الطالب) وقد طبقت الدراسة على عينة بلغت (550) يتيماً موزعين على عدد من المدارس ودور الدولة للأيتام، وقامت الباحثة ببناء كل من مقياس (الحرمان، المسايرة/المغيرة) واستخدمت الباحثة في التوصل إلى النتائج الوسائل الإحصائية الآتية (الاختبار التائي، معامل الارتباط بيرسون، معادلة ألفا كرونباخ، الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الالتواء) وتمت معالجة هذه البيانات باستخدام برنامج SPSS Vct 14 وبرنامج أكسل.

ومن أهم نتائج هذه الدراسة هي:

- 1- إن أفراد العينة يعانون من الحرمان وسلوكياته في حياتهم اليومية.
- 2- إن أفراد العينة لديهم مستوى من المسايرة بمتوسط يساوي (74، 557) دال إحصائياً.
- 3- لا يوجد ارتباط بين الحرمان والمسايرة / المغيرة لدى عينة البحث.
- 4- يوجد فرق دال إحصائياً بين الطلبة المساييرين والطلبة المغايرين في مستوى الحرمان.
- 5- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين الطلبة المساييرين في مستوى الحرمان وفق متغير الجنس (ذكور-إناث).
- 6- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين الطلبة المغايرين في مستوى الحرمان وفق متغير الجنس (ذكور-إناث).
- 7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي للطلبة الذين يعيشون مع بعض ذويهم والوسط الحسابي للطلبة في دور الدولة على مقياس الحرمان .
- 8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي للطلبة الذين يعيشون مع بعض ذويهم والوسط الحسابي للطلبة في دور الدولة على مقياس المسايرة/المغيرة.

- دراسة اوسبورن (Osborn، 2005)

- ((Appeasement and its relationship with a degree of intelligence and control of the individual among the students of the university))

- (المسايرة وعلاقتها بدرجة الذكاء ودرجة التحكم لدى الفرد لدى طلبة الجامعة).

هدفت دراسة الى معرفة العلاقة بين درجة الذكاء والمسايرة، وكذلك العلاقة بين المسايرة ودرجة التحكم لدى الفرد، على عينة من طلاب الكلية قوامها (100) طالب تلقوا جميعاً اختباراً مثيراً خطياً، وذلك لتقييم درجة المسايرة، فقد كان على أفراد العينة أن يقارنوا بين طول الخط (موضوع المقارنة) وطول ثلاثة خطوط موضوعية بعد الاستماع للإجابات التي يقدمها أربعة شركاء متحالفين، ثم تمّ قياس درجة التحكم باستخدام أسلوب التوجه في العلاقات الشخصية بالآخرين، كما تمّ حساب درجة الذكاء في تحديد ما إذا كان الأفراد ذوي الذكاء الأعلى يسايرون بدرجة أقل مقارنة بالأفراد ذوي الذكاء الأقل أم لا، ثمّ تمّ تحليل الانحدار لمقارنة درجات المسايرة ودرجات الذكاء الكلي، فأشارت النتائج إلى أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجة الذكاء الكلي والمسايرة (الشريف، 2011:ص95).

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

(The Research method and procedures)

تضمن هذا الفصل عرضاً لأهم إجراءات البحث الحالي، من حيث تحديد مجتمع البحث، واختيار العينة، وعرض إجراءات بناء أدوات القياس وإجراءات تطبيقها على عينة البحث، والأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات وتحليلها وفيما يلي عرض لهذه الإجراءات:

أولاً: منهجية البحث Methodology of Research:

بما أن البحث الحالي يهدف إلى معرفة العلاقة بين المسايرة - المغايرة واضطراب الهوية، فقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي في البحث، وذلك لملائمته أهداف البحث وطبيعة المشكلة، فالغرض الرئيس للبحث الوصفي هو وصف المتغير كما هو موجود في الوقت الحاضر دون تدخل من الباحث (عوض، 2008: 18).

ثانياً: إجراءات البحث

1- مجتمع البحث (Population of Research):

يتضمن مجتمع البحث الحالي طلبة المرحلة الإعدادية بفرعها العلمي والأدبي في المدارس الثانوية والإعدادية الصباحية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2014- 2015)، ولتحديد مجتمع البحث قامت الباحثة بزيارة المديرية العامة لتربية محافظة بابل بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر من جامعة بابل- كلية التربية للعلوم الإنسانية¹ (ملحق1)، وبناءً على ذلك حُدد عدد المدارس وأسمائها ومواقعها وعدد طلبتها، إذ بلغ عدد المدارس (54) مدرسة (ملحق2)، منها (24) مدرسة ثانوية وإعدادية للبنين وهي تمثل نسبة (45%) من مدارس مجتمع البحث، و(28) مدرسة ثانوية وإعدادية للبنات وهي تمثل نسبة (55%) من مدارس مجتمع البحث، وقد بلغ العدد الكلي للطلبة (11826) طالباً وطالبة، منهم (5506) طالباً موزعين على (24) مدرسة ثانوية وإعدادية من الفرعين العلمي والأدبي، بواقع (3990) طالباً من الفرع العلمي وهم يمثلون نسبة (34%)

¹ حصلت الباحثة على هذه البيانات من شعبة التخطيط في مديرية تربية بابل في ضوء كتاب شعبة الدراسات العليا لجامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية المرقم 4781 في 20015/4/5

من مجتمع البحث، و(1516) طالباً من الفرع الأدبي وهم يمثلون نسبة (13 %) من مجتمع البحث، و(6320) طالبة موزعات على (28) مدرسة ثانوية وإعدادية من الفرعين العلمي والأدبي، بواقع (4547) طالبة من الفرع العلمي وهن يمثلن (38 %) من مجتمع البحث، و(1773) طالبة من الفرع الأدبي وهن يمثلن (15 %) من مجتمع البحث الكلي.

- عينة البحث (The Sample of Research):

إنَّ الهدف من تحديد عينة البحث هو لتعميم نتائج البحث على المجتمع الكلي الذي اختاره الباحث، فالعينة هي الجزء المأخوذ من المجتمع الأصلي بنسبة معينة التي عن طريقها تؤخذ البيانات المتعلقة بالبحث، وذلك لغرض تحقيق الفرصة الحقيقية لتعميم النتائج التي توصل إليها الباحث من العينة إلى المجتمع الأصلي، لذا يجب أن تختار العينة بطريقة تؤكد تمثيلها للمجتمع الأصلي (لابد، 2011:56)، وقد اختارت الباحثة عينة بحثها بالشكل الآتي:

أ- عينة المدارس:

قامت الباحثة باختيار عينة طبقية عشوائية من مجتمع البحث الأصلي للمدارس الثانوية والإعدادية (بنين، بنات)، إذ كُتبت أسماء مدارس البنين والبنات في قصاصات صغيرة ووُضعت في كيس ثم سُحب عدد من المدارس بلغ عددها (11) مدرسة، منها (4) مدارس للبنين و(7) مدارس للبنات، وهي تمثل نسبة (20%) تقريباً من حجم مدارس مجتمع البحث الأصلي، كما موضح في الجدول (1).

جدول (1)

أعداد طلبة الصفوف الرابعة والخامسة في عينة مدارس البنين والبنات موزعين على وفق الجنس والتخصص

ت	المدرسة	المرحلة والتخصص				
		الرابع		الخامس		
		علمي	أدبي	علمي	أدبي	
1	ث/ الحلة للبنين	8	7	11	13	39
2	ع/ الحلة للبنين	16	10	17	12	55
3	ث/ الشهيد الصدر للبنين	6	12	10	20	48
4	ع/ ابن السكيت للبنين	6	13	10	13	42
5	ث/ التحرير للبنات	6	13	7	16	42
6	ع/ الطليعة للبنات	14	11	13	11	49
7	ع/ الزرقاء للبنات	7	14	8	11	40
8	ث/ الجنائن للبنات	6	16	13	20	55
9	ع/ ام البنين للبنات	6	10	6	6	28
10	ع/ خديجة الكبرى للبنات	6	9	6	10	31
11	ث/ الفضائل للبنات	7	16	9	14	46
المجموع		88	131	110	146	475

ب- عينة الطلبة:

تألّفت عينة البحث الحالي من (475) طالباً وطالبة¹ اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية، منهم (184) طالباً و(291) طالبة موزعين على وفق الجنس والتخصص والمرحلة ويمثلون نسبة (4 %) من مجتمع البحث، إذ يشير ملحم (2010) إلى

¹ وضعت الباحثة (15) فرداً إذا كانت توجد إستمارات ناقصة أو غير مكتملة المعلومات، وبعد جمع المعلومات تبين أن (8) إستمارات كانت غير مكتملة المعلومات إستبعدت، فضلاً على إستبعاد (7) أخرى سُحبت من عينة التطبيق الأساسية، وبذلك بلغ عدد الإستمارات المستبعدة (15) إستمارة.

أن حجم العينة المناسب في البحوث الوصفية يجب أن يكون بما يقارب (5%) وذلك في حال كون المجتمع كبيراً جداً (بضعة عشرات من الآلاف) (ملحم، 2010: 274). كما موضح في الجدول (2).

جدول (2)

عينة الطلبة موزعة على وفق الجنس والتخصص والمرحلة

الجنس	التخصص	المرحلة								
		الخامس				الرابع				
		علمي	%	أدبي	%	علمي	%	أدبي	%	
ذكور	36	8	42	9	48	10	58	12	184	39
إناث	52	11	89	18	62	13	88	19	291	61
المجموع	88	19	131	27	110	23	146	31	475	100

أداتا البحث (Instrument of Research):

● مقياس المسايرة – المغايرة:

بعد اطلاع الباحثة على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة والمقاييس ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي، واستطلاع آراء بعض المتخصصين في مجال علم النفس، وبناء على ما سبق قامت الباحثة بإعداد مجموعة من الفقرات بلغت (60) فقرة موزعة على أربع مجالات وهي (أ) المجال المعرفي، (ب) المجال النفسي، (ج) المجال الوجداني، (د) المجال الاجتماعي ولكل مجال (15) فقرة

الخصائص السيكومترية لمقياس المسايرة – المغايرة: Psychometric Properties of Scale:

أ- مؤشرات صدق المقياس:

يعد الصدق من الخصائص المهمة التي يجب مراعاتها في بناء المقاييس النفسية Stanley&Hopkins، 1972، (101). وان الاختبار الصادق هو الاختبار القادر قياس السمة أو الظاهرة التي وضع من أجلها (الزويجي وآخرون، 1981، ص39). وقد جرى التحقق من مؤشرات صدق مقياس المسايرة – المغايرة بطريقتين، وهما:

1- الصدق الظاهري (Face Validity):

يشير أيل (Ebel، 1972) إلى أن من الوسائل المناسبة للتأكد من الصدق الظاهري هو قيام مجموعة من المختصين بتقدير مدى تمثيل العبارات للصفة المراد قياسها (Ebel، 1972، 555).

2- صدق البناء (المفهوم): Construct Validity:

يوصف صدق البناء بأنه أكثر أنواع الصدق تمثيلاً لمفهوم الصدق الذي يسمى أحياناً بصدق المفهوم أو صدق التكوين الفرضي ويقصد به مدى قياس المقياس النفسي لتكوين فرضي أو مفهوم نفسي معين (ربيع: 1994، ص298).
ب- مؤشرات ثبات المقياس:

الثبات هو الدرجة التي يقيس بها اختبار معين الشيء الذي يقيسه، وكلما زاد ثبات درجات الاختبار زادت الثقة في أن الدرجات المستمدة من الاختبار هي الدرجات نفسها التي سوف نحصل عليها إذا أعيد تطبيق الاختبار على المفحوصين أنفسهم في وقت آخر، أو بوساطة شخص آخر، ويخبرنا الثبات عن اتساق الدرجات الناتجة عن تطبيق الاختبار، والصدق يخبرنا عن ملائمة الاختبار، وكلاهما مهم للحكم على ملائمة الاختبار أو أداة القياس (جي، وآخرون، 2012: 260)، وتوجد طرائق

مختلفة للتحقق من ثبات المقاييس والاختبارات النفسية منها ما يقيس معامل الاستقرار، ومنها ما يقيس الاتساق الداخلي، وقد تحققت الباحثة من ثبات مقياس المسايرة - المغايرة بثلاث طرق:

1- طريقة إعادة الاختبار:

وتعرف أيضاً بثبات الاستقرار Stability Reliability وتقوم هذه الطريقة على أساس إجراء تطبيق المقياس على مجموعة من الأشخاص ثم إعادة تطبيق المقياس ذاته على المجموعة نفسها في وقت لاحق ويتبع ذلك حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد المجموعة على ذلك المقياس بين الفترتين، (النبهان، 2004: 238). ومن الناحية العملية، فإنه تُستعمل - بصورة عامة - مدة زمنية تتراوح بين (2- 6) أسابيع لتحديد ثبات اختبار معين (جي، وآخرون، 2012: 262). وقد تم إيجاد معامل الثبات من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني، وقد بلغت قيمة الثبات (0.73). وتعد هذه القيمة مؤشراً جيداً على استقرار استجاباتهم على المقياس، فضلاً عن وصف المقياس أداة ذات ثبات مقبول.

2- طريقة الفا كرونباخ:

تقوم فكرة هذه الطريقة التي تمتاز بتناسقها وإمكانية الوثوق بنتائجها على حساب الارتباطات بين درجات جميع فقرات المقياس على اعتبار أنّ الفقرة عبارة عن مقياس قائم بذاته ويؤشر معامل الثبات اتساق أداء الفرد أي التجانس بين فقرات المقياس. (عودة، 2000، ص354) وقد بلغ قيمة معامل ثبات مقياس المسايرة - المغايرة (0.71) وهو مؤشر إضافي على أنّ معامل ثبات المقياس جيد.

- طريقة التجزئة النصفية (الاتساق الداخلي):

من الممكن أن يشير الثبات إلى الاتساق الداخلي أو دقة اختبار معين، وهذا النوع من الثبات يسمى "الثبات المتعلق بالتجزئة النصفية" Split- Half Reliability، ويمكن إيجاده بمقارنة الأداء في أحد نصفي أسئلة الاختبار بالأداء في النصف الآخر (وولفولك، 2010: 1125- 1126)، وبعد إيجاد التباين لنصفي المقياس إذ كان التباين بالنسبة للنصف الأول (90.23) والتباين للنصف الثاني من المقياس (111.58) وتم إجراء التكافؤ بين نصفي المقياس باستعمال معادلة التكافؤ¹ وظهر أنه يساوي (0.80) وهذا يدل على تكافؤ عالٍ بين نصفي المقياس وبعد ذلك سُحبت استمارات (100) مفحوص بطريقة طبقية عشوائية وبأعداد متساوية من عينة التحليل الإحصائي للفقرات وباستعمال معامل ارتباط بيرسون لغرض إيجاد العلاقة بين الفقرات الفردية والزوجية للمقياس ظهر أنه يساوي (0.62) وبعد استعمال معادلة سبيرمان - براون ارتفع إلى (0.77) وهو بعد معامل ثبات جيد.

• الخصائص الإحصائية لمقياس المسايرة - المغايرة:

استخرجت الباحثة عدداً من المؤشرات الإحصائية لمقياس المسايرة- المغايرة هي: (الوسط الحسابي، الوسط الفرضي، الانحراف المعياري، التباين، المدى، أعلى درجة، أقل درجة، الالتواء، التقلطح)، كما موضح في الجدول (3).

¹ $F = \frac{S1}{S2}$

جدول (3)

الخصائص الإحصائية الوصفية لمقياس المسائرة - المغيرة

الخاصية الإحصائية	قيمتها
الوسط الحسابي	167.86
الوسط الفرضي	144
الانحراف المعياري	16.31
التباين	266.29
المدى	97
أعلى درجة	219
أقل درجة	122
الإلتواء	38.0
التقلطح	0.63

الفصل الرابع

عرض نتائج البحث وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها، بناءً على نتائج التحليل الإحصائي وعلى وفق أهداف البحث ثم الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات وهي على النحو الآتي: **الهدف الأول:**
(تعرف مستوى المسائرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية).

لأجل تحقيق هذا الهدف، طبق مقياس المسائرة- المغيرة على أفراد العينة الأساسية البالغ عددهم (475) طالباً وطالبة، وبعد تفريغ البيانات ومعالجتها احصائياً تم إيجاد الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة لبعد المسائرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذا البعد (89.61) وانحراف معياري قدره (10.785) درجة وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (78) ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحقيقي والمتوسط الفرضي لأفراد العينة استعمل الاختبار التائي T-test لعينة واحدة، كما موضح في الجدول (4).

جدول (4)

القيمة التائية لدلالة الفروق على بعد المسائرة

البعد	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
المسائرة	475	69.87	10.785	78	16.43	1.69	غير دال

يظهر من الجدول (21) إن القيمة التائية المحسوبة هي (16.43) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (474)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً، ويمكن تفسير هذه النتيجة بالقول إن أفراد العينة غير منسجمين أو متفقين مع الأنظمة والقوانين الاجتماعية السائدة في المجتمع العراقي وقد يرجع ذلك بسبب الظروف الحالية التي يعيشها مجتمعنا من انفتاح على العالم وتقنياته أو بسبب الظروف الراهن التي تجعل من الأفراد قادرين على تقبل التغيرات الاجتماعية بطريقة مقبولة.

الهدف الثاني:

(تعرف مستوى المغايرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية).

لأجل تحقيق هذا الهدف، طبق مقياس المسايرة- المغايرة على أفراد العينة الأساسية البالغ عددهم (475) طالباً وطالبة، وبعد تفريغ البيانات ومعالجتها احصائياً تم إيجاد الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة لبعد المغايرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذا البعد (68.68) وبانحراف معياري قدره (13.891) درجة وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (66) ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحقيقي والمتوسط الفرضي لأفراد العينة استعمل الاختبار التائي T-test لعينة واحدة، كما موضح في الجدول (5).

جدول (5)**القيمة التائية لدلالة الفروق على بعد المغايرة**

مستوى الدلالة	القيمة التائية		المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد افراد العينة	البعد
	الجدولية	المحسوبة					
0.05							
دال	1.96	4.205	66	13.891	68.68	475	المغايرة

يظهر من الجدول (22) ان القيمة التائية المحسوبة هي (4.205) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (474)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة احصائياً، ويمكن تفسير هذه النتيجة بالقول إن أفراد العينة لديهم الرغبة القوية في قهر الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي يعيشونها ويظهرون نوعاً من التمرد وهذا شيء طبيعي بسبب الظروف التي يعيشها مجتمعنا، وإن الفرد في هذه المرحلة ينظر الى نفسه بأنه لم يعد طفلاً ويبدأ بالبحث عن مكانة له بين جماعته الاجتماعية من اجل أن يعترف الجميع بشخصيته.

الهدف الثالث:

(الفروق ذات الدلالة الإحصائية في المسايرة- المغايرة) على وفق:

1- الجنس (ذكور - إناث)

2- التخصص (علمي - أدبي)

3- المرحلة (الرابع - الخامس)

وتحقيقاً لهذا الهدف طبق مقياس المسايرة- المغايرة على أفراد عينة البحث، وبعد ذلك جمعت البيانات المستحصل عليها من تطبيق الاختبار، إذ استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين المتعدد وقامت بفحص التجانس باستخدام اختبار M.BOX وحصلت على النتائج الآتية كما موضح في الجدول (23).

جدول (6)**M.BOX لفحص تجانس العينة**

M.BOX	قيمة F	درجة الحرية الأولى	درجة الحرية الثانية	مستوى الدلالة
200.971	2.593	9	13158	0.062

وجد بان أفراد العينة متجانسين لان مستوى الدلالة الإحصائية قد بلغ (0.062) وهو أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق.

وبعد ذلك تم استخدام تحليل التباين المتعدد وتم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول (6).

جدول (6)

نتائج تحليل التباين المتعدد لفحص تأثير متغيرات الدراسة (الجنس والتخصص والمرحلة) في المسايرة- المغايرة

مصدر التباين	المسايرة- المغايرة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	قيمة ف الجدولية	مستوى الدلالة
الجنس	المسايرة	893.183	1	893.183	8.651	3.84	دالة
	المغايرة	1562.466	1	1562.466	9.638	3.84	دالة
التخصص	المسايرة	5.186	1	5.186	0.050	3.84	غير دالة
	المغايرة	65.186	1	65.186	0.402	3.84	غير دالة
المرحلة	المسايرة	54.321	1	54.321	0.526	3.84	غير دالة
	المغايرة	108.395	1	108.395	0.669	3.84	غير دالة
التفاعل الجنس التخصص المرحلة	المسايرة	0.00001	3	0.00001	0.000	2.60	غير دالة
	المغايرة	0.00001	3	0.00001	0.000	2.60	غير دالة
الخطأ	المسايرة	48626.859	471	103.242	-	-	-
	المغايرة	76354.567	471	162.112	-	-	-
الكلية	المسايرة	55134.644	471	-	-	-	-
	المغايرة	91457.360	471	-	-	-	-

- ولمتابعة الفروق قامت الباحثة بالمقارنة بالأوساط الحسابية ووجدت فيما يخص متغير الجنس (ذكور - إناث) في المسايرة إذ ظهرت الفروق لصالح الذكور لان الوسط الحسابي لهم قد بلغ (74.500) وهو اكبر من الوسط الحسابي للإناث البالغ (66.248).
- إما فيما يخص الجنس (ذكور - إناث) في المغايرة إذ ظهرت الفروق لصالح الذكور لان الوسط الحسابي لهم قد بلغ (75.745) وهو اكبر من الوسط الحسابي للإناث البالغ (63.716).
- الهدف الرابع:
- (الفروق ذات الدلالة الإحصائية في العلاقة الارتباطية للمسايرة- المغايرة واضطراب الهوية لدى طلبة المرحلة الإعدادية).
- ظهرت العلاقة الارتباطية بين المسايرة واضطراب الهوية ضعيفة جدا والعلاقة عكسية إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.059).
- ظهرت العلاقة الارتباطية بين المغايرة واضطراب الهوية ضعيفة جدا والعلاقة عكسية إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.059).

الاستنتاجات:

وفي ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج يمكن استنتاج ما يأتي:

- 1- لا يوجد مستوى في المسايرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
- 2- يوجد مستوى في المغايرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية .
- 3- الذكور هم أكثر مسايرة - مغايرة من الإناث .
- 4- العلاقة بين المسايرة واضطراب الهوية / المغايرة واضطراب الهوية هي علاقة ضعيفة جدا.

التوصيات:

- 1- على إدارات المدارس وفي مختلف المراحل الدراسية، التأكيد على دور الوحدات الإرشادية والنفسية، وتشجيع الطلبة على مراجعة هذه الوحدات لطرح مشاكلهم ليتسنى حلها بالأساليب العلمية والتربوية .
- 2- توجيه الهيئات التدريسية للانتباه الى الطلبة الميالين الى الانعزال من اجل مساعدتهم على تحقيق هويتهم.

المقترحات:

- 1- على إدارات المدارس كافة إعداد برامج تساعد الطلبة على تنمية مفهوم المسايرة - المغايرة لديهم
- 2- الكشف عن المسايرة - المغايرة مع بعض المتغيرات مثل (اتخاذ القرار - التكيف النفسي والاجتماعي، الصحة النفسية). على طلبة الجامعة أو أي مرحلة دراسية أخرى .

المصادر

- 1- الحجازي، مدحت عبد الرزاق (2012): معجم مصطلحات علم النفس عربي - انكليزي - فرنسي، دار الكتب العلمية، بيروت.
- 2- جي، ل. ر.، وميلز، جيوفري، وابراسيان، بيتر (2012): البحث التربوي - كفايات للتحليل والتطبيقات، ترجمة: صلاح الدين محمود علاّم، دار الفكر، عمان، الأردن.
- 3- ربيع، احمد شحاتة (1994): قياس الشخصية، (ط3)، دار المعرفة، القاهرة.
- 4- الزعبي، احمد محمد (2009): علم نفس النمو الطفولة والمراهقة الأسس النظرية - المشكلات وسبل معالجتها، دار زهران، عمان.
- 5- الزويبي، عبد الجليل إبراهيم والكناني، إبراهيم وبكر، محمد ألياس (1981): الاختبارات والمقاييس النفسية، جامعة الموصل، العراق.
- 6- سليم، مريم (2002): علم النفس النمو، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- 7- السوداني، عليّة جبار محمد (2009): المسايرة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- 8- السلطان، نور عباس كاظم (2014): الحرمان وعلاقته بالمسايرة / المغايرة لدى فاقدي احد الوالدين من طلبة المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البصرة.
- 9- الشريف، علاء فريد محمد (2011): التوجهات السببية، المسايرة / المغايرة وعلاقتها بالاتجاه نحو تعاطي المواد النفسية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية تحديد الذات، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- 10- عبد الهادي، السيد (1987): السمات المميزة لسلوك المسايرة والمغايرة لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) وعلاقتها بالتفاعل السلوكي لتلاميذهم، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد الخامس، الجزء الثاني، مصر.
- 35- عودة، احمد سليمان (2000): القياس والتقويم في العملية التدريسية، اريد دار الأمل.
- 36- العتوم، عدنان يوسف (2009): علم النفس الجماعية، إثراء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 37- العبودي، علاء عبد الحسن حبيب عيسى (2013): فاعلية الذات والانتماء الاجتماعي وأزمة الهوية لدى العاطلين عن العمل وافرانهم من طلبة الجامعة (دراسة مقارنة)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/ابن الهيثم، جامعة بغداد.

- 38- غرابية، فيصل محمود (2008): الخدمة الاجتماعية في المجتمع العربي المعاصر، دار وائل للنشر والتوزيع. البحرين.
- 39- قاسم، جمال مثقال (2001): مبادئ علم النفس، (ط1)، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- 40- لابد، علي ريسان (2011): قياس مستوى الإشراف الفني . الإداري للهيئات الإدارية في الأندية الرياضية من وجهة نظر مدربي بعض الألعاب الفرقية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البصرة.
- 41- ملحم، سامي محمد (2010): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، (ط6)، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- 42- المحمداوي، علي عبد الحسن بريس حسن (2008): انتماء المراهق الى جماعة الإقران على و47- النبهان، موسى (2005): القياس والتقويم التربوي، (ط3)، مكتبة التربية للطباعة والنشر، صنعاء، اليمن فق الممارسات الوالدية، أطروحة دكتوراه منشورة، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.
- 43- وزارة التربية (1977): نظام المدارس الثانوية، رقم(2)، لسنة (1977) مطبعة وزارة التربية، بغداد، العراق.
- 44- وولفوك، انيتا (2010): علم النفس التربوي، ترجمة: صلاح الدين محمود علام، دار الفكر، عمان، الأردن.
- 45-Eble.R. (1972): Essentials of Educational Measurement. New Jersey Prentice –Hall inc.
- 46-Stanly.C.& Hopkins.D(1972): Educational and psychological and Evaluation.

Englewood cliffs. prentice Hell . New Jersey. USA .

مقياس

المسايرة – المغامرة بصيغته النهائية

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية النفسية

الدراسات العليا/ماجستير

عزيزي الطالب...

عزيزتي الطالبة...

يبين يديك مجموعة من الفقرات، يرجى منك قراءة كل فقرة بدقة، ثم اختيار الفقرة التي تراها مناسبة، على ان تكون الإجابة بصدق وأمانة وعلى جميع الفقرات علماً انه لا توجد إجابة صحيحة ولا خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تراها تتفق مع رأيك، علماً إن إجابتك فقرات المقياس تستخدم فقط لأغراض البحث العلمي فلا داعي لذكر الاسم.

فإذا كانت الفقرة تنطبق عليك ضع علامة () تحت البديل وكما موضح في المثال أدناه

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أتصرف بحكمة في الظروف المختلفة					
2	ليس من مصلحتي الإجابة على أسئلة الآخرين					

ولكم من الباحثة جزيل الشكر والامتنان

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أتصرف بحكمة في الظروف المختلفة					
2	ليس من مصلحتي الإجابة على أسئلة الآخرين					
3	امتلك القدرة على مساعدة الآخرين حسب قدراتهم واحتياجاتهم.					
4	أعبر عن رأي بزملائي بشكل واضح وصريح.					
5	من حقي الاحتفاظ بمعلوماتي لنفسي.					

6	المذاكرة الجماعية أكثر فائدة من المذاكرة الفردية
7	لكي انجح لابد من استخدام طرائق مألوفة بدلاً من المخاطرة
8	أثق بزملائي واخذ بقولهم دون تفكير
9	من حقّي البحث عن النجاح بأي طريقة ممكنة
10	ينصحني المدرسون للانتباه للدرس.
11	ابتكر بعض الأعذار الجيدة للخروج من الامتحان.
12	مجاملة الآخرين مغالطة لهم وظلم للنفس.
13	إننا لا اعرف سبب قيامي ببعض الأمور.
14	لدي القدرة في السيطرة على رغباتي الملحة.
15	أمتع الأوقات على الإطلاق تلك التي اقضيها مع زملائي.
16	اشعر بالحرج عندما لا أوافق كلام الجماعة.
17	على الشخص إن ينسجم مع الآخرين حتى يشعر بالراحة.
18	اسعي الى كسب رضى الآخرين عني لأنه يشعرني بالارتياح.
19	أعاني من التوتر النفسي بسبب ضغط الإقران.
20	اشعر بالارتياح عندما أرى أفراد الجماعة التي انتمي إليها متشابهين معي في الآراء .
21	من الأفضل إن يكون الشخص محبوباً من المحيطين به.
22	أصارع زملائي بسوء تصرفاته حتى لو أغضبهم ذلك.
23	أميل الى مشاركة زملائي أفراحهم وإحزانهم.
24	أبدي إعجابي بمظهر الآخرين لأنال رضاهم.
25	أتودد للآخرين وأتقرب لهم لتصبح علاقتي بهم وطيدة.
26	أتألم عندما أجد الناس يبتعدون عني.
27	يتأثر مزاجي بالناس من حولي .
28	اشعر بالخجل عندما يواجهني موقف غريب .
29	يبدو لي ان لا احد يفهمني.
30	لدي قدرة جيدة في السيطرة على مشاعري.
31	اشعر بالحرج عندما تكون طريقتي في عمل الأشياء عرضة لان يساء فهمي من قبل الآخرين.
32	أخرج عندما أجد نفسي مختلفاً عن الآخرين .
33	ليس لدي قدرة في التعاطف مع الآخرين وهذا ما يجعلني مختلفاً عنهم
34	ليس من حق الجماعة عزل او نبذ من يحاول كشف أسرارها .
35	نقد الآخرين لتصرفاتي لا يهمني .
36	ارغب في تقليد الشخصيات المشهورة .
37	أتجاهل انجازات الآخرين إذا لم توافقي.
38	إميل الى ما هو شائع عند الآخرين .
39	أتنازل بصعوبة عن قناعاتي للتوافق مع الآخرين.
40	أرى إن الانعزال عن الحياة الاجتماعية عمل غير مناسب.
41	ليس لي أصدقاء مخلصين افشي لهم أسراري.
42	ارغب بالمشاركة في الأنشطة الاجتماعية.

43	اسعي الى كسب ود الجماعة التي انتمي اليها.				
44	لا يهمني الالتزام بالعادات والتقاليد الاجتماعية.				
45	غالبا" ما يعترض والدي على نوع الأصدقاء الذين أرافقهم.				
46	اشتر بالاندماج مع جماعة الرفقاء بيسر وسهولة.				
47	غالبا" ما اختار أصدقائي على أساس تشابه قيمهم مع القيم التي أؤمن بها				
48	إن معارضة أصدقائي على الأعمال التي أقوم بها لا تزعجني بقوة كبيرة.				

المنظور الاجتماعي والاقتصادي للحرف والصناعات بمكة

قبيل البعثة من خلال كتاب الفاكهي

د. عبد المعطي بن محمد عبد المعطي سمس

أستاذ التاريخ القديم المشارك

قسم التاريخ / جامعة أم القرى

The Social and Economical Perspectives of the Crafts in Mecca

Before Islam According to Al-Fakihi Book

PhD Abdul Mue'ty Bin Muhammad Abdul Mue'ty Simsim

Instructor of the Ancient History

Dept. of History/ University of Um Al-Kura

Abstract

The present research studies the crafts in Mecca and their effect on the social and economical aspects of life in Mecca society before Islam depending the historian Al-Fakihi's book (the News of Mecca). This book is a study of the crafts in Mecca before Islam.

مقدمة:

تحتل الدراسات التاريخية الحضارية - في الفترة الأخيرة - باهتمام كبير من جانب الباحثين، بمختلف جوانبها المعمارية والاقتصادية والاجتماعية، حيث يمكن من خلال دراسة ظاهرة ما من ظواهر هذه الجوانب: 1- التعرف على الدور البارز الذي لعبته هذه الظاهرة الحضارية في نهضة المجتمع 2- وتأثيراتها على نهضة الأمم منذ القدم.

وفي هذه الدراسة يحاول الباحث الوقوف على دور الحرف والصناعات بمكة المكرمة، وأثرها والقائمين عليها على الحياة الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع المكي قبيل بعثة المصطفى (صلى الله عليه وسلم)، وذلك من خلال أحد أهم مصادر تاريخ مكة المكرمة، وهو كتاب (أخبار مكة في قديم الدهر وحديثه) للمؤرخ المكي أبي عبد الله محمد بن إسحاق بن العباس الفاكهي، وهي دراسة دقيقة للحرف والصناعات التي ذكرها الفاكهي في كتابه، والتي عرفت في المجتمع المكي قبيل بعثة المصطفى (صلى الله عليه وسلم)، وامتداد تلك الحرف والصناعات إلى صدر الإسلام. والتعرف على تلك الحرف والصناعات وانتشارها في ربوع مكة، ودور أهل المجتمع المكي وما بذلوه في سبيل الارتقاء بحرفهم وصناعاتهم.

وصاحب كتابنا (أخبار مكة في قديم الدهر وحديثه) ولد في مكة المكرمة، ولم تحدد لنا المصادر التاريخية سنة ولادته ولا سنة وفاته إلا ما ذكره الفاسي⁽¹⁾ بقوله: "... وما عرفت متى مات، إلا أنه كان حياً في سنة اثنتين وسبعين ومائتين " وقد جعل محقق كتابه عبد الملك بن عبد الله بن دهيش⁽²⁾ مولده ما بين سنتي (215-220هـ)، ووفاته ما بين سنتي (272-279هـ)، وذلك من خلال دراسته المقارنة لوفيات مشايخ الفاكهي.

نشأ العلامة الفاكهي في كنف والديه في مكة المكرمة، والتحق هناك بعلمائها، وبطلاب العلم الوافدين إليها من علماء الأمة في ذلك الزمن، وقد حظي بمكانة اجتماعية وعلمية كبيرة بين علماء مكة، وتتلذذ على العديد من مشايخ الحرم، كما كانت له رحلاته العلمية إلى بغداد، والكوفة، واليمن، وهو علم من أعلام البلد الحرام.⁽³⁾

(1) تقي الدين محمد بن أحمد الفاسي، العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين، مطبعة السنة المحمدية، 1378هـ، 1/ 310.

(2) أبو عبد الله محمد بن إسحاق بن العباس الفاكهي، أخبار مكة في قديم الدهر وحديثه، دراسة وتحقيق عبد الملك بن عبد الله بن دهيش، ط 2، مكتبة ومطبعة النهضة الحديثة، مكة المكرمة، 1414 هـ / 1994 م، 1/ 82.

(3) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، المقدمة بقلم عبد الملك بن عبد الله بن دهيش، 1/ 29-10.

ويُعدُّ كتابه الذي يحمل عنوان " أخبار مكة في قديم الدهر وحديثة " من الكتب النفيسة والمهمة في تاريخ البلد الحرام، قال عنه الفاسي⁽¹⁾: "... إن في كتاب الفاكهي أموراً كثيرة مفيدة جداً، ليست من معنى تأليف الأزرق، ولا من معنى الذي ألفناه..." ووصف بن دهب كتابه بقوله: ⁽²⁾ إن المادة العلمية والتاريخية والأدبية المدونة في كتابه عن تاريخ مكة تفوق بكثير ما دونه وسجله الأزرق في كتابه "أخبار مكة وما جاء فيها من الآثار"، أو ما دونه الفاسي في "شفاء الغرام"، رغم شهرتهما، فالأبواب التي تطرقها الفاكهي متعددة، على الرغم أن ما وصلنا من كتاب الفاكهي وبين أيدينا هو النصف الثاني من كتابه، الذي يحتوي على حوالي (425) مبحث ضمت حوالي ثلاثة آلاف رواية ما بين حديث وخبر وأثر، بينما فقد النصف الأول من الكتاب، ولو افترضنا أن المفقود من الكتاب يساوي الموجود بين أيدينا، فنكون أمام أكثر من ستة آلاف رواية من الأحاديث والأخبار أو الآثار، فنجد أنفسنا أمام عمل موسوعي ضخم، خاصة إذا أخذنا في الاعتبار حرص الفاكهي على عدم تكرار أي من الأحاديث والأخبار أو الآثار.

ومن هنا كان اختيار الباحث لموضوع الحرف والصناعات في مكة المكرمة من خلال كتاب الفاكهي، لما لهذا الكتاب من أهمية تاريخية لتاريخ البلد الحرام عبر عصوره القديم والقرون الإسلامية المبكرة - زمن المؤلف -، حيث يُعد وثيقة مهمة في تاريخ البلد الحرام، إذ أشار المؤرخ في كثير من فقرات كتابه الذي بين أيدينا، إلى الفترة التاريخية التي سبقت بعثة المصطفى (صلى الله عليه وسلم)، وشملت معظم النواحي والأنشطة الاجتماعية والدينية والاقتصادية في مكة المكرمة خلال العصر الجاهلي وهو فيما قدم جدير بالدراسة، لا سيما وأن هناك بعض الباحثين تناول جوانب مختلفة من هذا الكتاب منها دراسة عن الحياة الدينية في مكة المكرمة في العصر الجاهلي من خلال كتاب الفاكهي. ⁽³⁾ ثم كان اختيار الباحث لدراسة موضوع الحرف والصناعات في مكة من خلال كتاب الفاكهي، التي كانت سائدة في المجتمع المكي قبل البعثة، واستمرت في العهود الإسلامية المجيدة.

ومن المهم الإشارة إلى أن الفاكهي - خلال تناوله تاريخ الحرف والصناعات في مكة في العصر الجاهلي - لم يتطرق لصناعات وحرف كانت مكة تُعد فيها مركزاً مهماً من مراكز تلك الصناعات لمكانتها السياسية والاجتماعية علاوة على مكانتها الاقتصادية، ومنها الصناعات الخشبية المختلفة، والأدوات المنزلية، وأدوات البناء، كما لم يشير الفاكهي إلى الصناعات الجلدية التي كانت لها أهميتها في المجتمع المكي، وارتبطت بحرفتي الجزارة والدباغة، كصناعة السروج، والرحل، والتي لا شك في انتشار صناعاتها بمكة، التي كانت تعتبر مركزاً مهماً من مراكز التجارة العربية، ومحطة رئيسية من محطات تجهيز القوافل التجارية الخاصة بها أو العابرة لأراضيها، والتي لا يستبعد ازدهار هذه الحرفة، لتوفر نسبة كبيرة من المواد الخام لها في مكة وهي الجلود، كما لم يمدنا الفاكهي بمعلومات عن البئائين وطريقة البناء في مكة، وكذلك بالنسبة لحرفة السقائين رغم أهميتها في الحياة اليومية لقاطني مكة والقادمين إليها وخاصة في مواسمها الدينية.

إلا أنه وعلى الرغم من ذلك فإن ما قدمه الفاكهي عن الحرف والصناعات في مكة يعتبر وثيقة مهمة لتاريخ مكة، وهو ما هدف إليه الباحث لتوثيق تاريخ الحرف والصناعات في مكة في العصر الجاهلي ذلك من ناحية، ومن ناحية أخرى إظهار دور المصادر التاريخية العربية الإسلامية في مجال التاريخ القديم، والتعرف على أولئك المؤرخين، والجهد الذي بذلوه (رحمهم الله) في توثيق التاريخ العربي القديم، وبأنها مصادر لا غنى عنها، والاعتماد عليها بعد النقد والتمحيص.

(1) تقي الدين محمد بن أحمد الفاسي، شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام، تحقيق عمر عبد السلام تدمري، ط1، دار الكتاب العربي، بيروت، 1405هـ/ 1985 م، 14/1

(2) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، المقدمة بقلم عبد الملك بن عبد الله بن دهب، 33/1.
Tarek.M. Mahammad., "AL -Fakihi and the Religious Life at pre - Islamic makka , in people from the 3 Desert pre - Islamic Arabs in History and culture , ed. N Aljallad , Wiesbaden 2012, pp155-184.

مدلول لفظتي الحرفة والصناعة:

وبعد أن استعرضنا أهمية كتاب الفاكهي في تاريخ مكة وقبل الخوض في تفاصيل ما نقله لنا الفاكهي في كتابه عن الحرف والصناعات في مكة في العصر الجاهلي، ينبغي علينا أولاً: التعريف بلفظتي الحرف والصناعات لغة واصطلاحاً. فالحرفة في اللغة: اسم من الاحتراف وهو الاكتساب، ويقال: هو يحرف لعياله ويحترف، بمعنى يكتسب من ها هنا وها هنا،⁽¹⁾ وقيل: الحرفة هي الصناعة، والمحترف هو الصانع، وفلان حريفي، أي مُعاملٍ،⁽²⁾ وحرفة الرجل صنعته، وحَرَفَ لأهله واحترف، بمعنى كسب أيّاً كان.⁽³⁾

والحرفة في الاصطلاح: الطعمة والصناعة التي يرتزق منها، وهي جهة الكسب، وكل ما اشتغل به الإنسان فإنه يسمى عند العرب صنعة وحرفة، وقد روي عن علي بن أبي طالب (رضي الله عنه) أنه قال: "إني لأرى الرجل فيعجبني، فأقول: هل له حرفة؟ إن قالوا: لا، سقط من عيني"⁽⁴⁾ فالحرفة: تطلق على كل عمل يقوم به الإنسان، فهي طريقة للكسب، ووسيلة للمعاش. والصناعة في اللغة: هي حرفة الصانع، وعمله الصنعة⁽⁵⁾: ورجل صنيع اليدين، وصنُعُ اليدين أي صانع حاذق بعمل اليدين، وامرأة صنّاع اليدين، أي حاذقة ماهرة بعمل اليدين، وامرأتان صناعتان ونسوة صنّع⁽⁶⁾ والصناع (جمع صانع): وهم الذين يصنعون أو يعملون بأيديهم⁽⁷⁾.

والصناعة بالمعنى الاصطلاحي: عبارة عن عمل يدوي يجريه الصانع في صنعته، ويكون مما يغير في ذات المصنوع، مثل الحدادة، والصباغة، وفي هذه وأمثالها يسمى المصنوع باسم غير اسم مادته⁽⁸⁾، وعماد الصانع على يديه، يستعملها في صنع الأشياء، ويعتمد على ذكائه في تحويل الأشياء إلى أشياء أخرى، وهي محور الإنتاج في الحياة الاقتصادية⁽⁹⁾.

ويبدو أن مفهوم الحرفة أعم وأشمل من مفهوم الصناعة، حيث يدخل في نطاق الحرفة، كل عمل يقوم به الإنسان، فالحرفة هي "الطعمة والصناعة التي يرتزق منها، وهي جهة الكسب"، والاحتراف هو الاكتساب أيّاً كان⁽¹⁰⁾، وبهذا تكون الحرفة عبارة عن كل وجه يتقلب فيه الإنسان وينصرف للكسب، وتشمل التجارة، والزراعة، والسمسرة، والدلالة، والجلاب، والمنادي، والخياطة، والصباغة، والدباغة، والوراقة، والحدادة، الخ⁽¹¹⁾.

أما الصناعة فهي عملية تحويل المواد الأولية إلى مواد أخرى أكثر فائدة منها، وهذا يتطلب استغلال ثروات البلاد الطبيعية من حاصلات زراعية، ومعادن وأخشاب وغيرها، وتسخيرها لخدمة الصناعة، كاستغلال القطن والكتان والحريز في

(1) الأزهرى، تهذيب اللغة، تحقيق عبد الله درويش، مراجعة محمد علي النجار، القاهرة (د.ت)، 5 / 16؛ محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، (د.ت)، 2 / 839؛ علي بن محمد الخزاعي التلمساني، تخريج الدلالات السمعية على ما كان في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم من الحرف والصنائع والعملات الشرعية، تحقيق أحمد محمد أبو سلامة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة، 1401هـ/1981م، ص 793.

(2) إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، ط2، بيروت، 1402هـ / 1982م، 4 / 1343.

(3) ابن منظور، لسان العرب، 2 / 839؛ الخزاعي، الدلالات، ص 793.

(4) محمد مرتضى الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق عبد الفتاح الحلو، مراجعة مصطفى حجازي، الكويت، 1984، 23 / 133، 124؛ جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ط2، مكتبة النهضة، دار العلم للملايين، بغداد، 1976م، 7 / 505.

(5) الجوهري، الصحاح، 3 / 1245؛ ابن منظور، لسان العرب، 4 / 2508؛ الخزاعي، الدلالات، ص 794؛ الزبيدي، العروس، 21 / 364.

(6) الجوهري، الصحاح، 3 / 1246؛ ابن منظور، لسان العرب، 4 / 2508؛ الخزاعي، الدلالات، ص 794.

(7) الأزهرى، التهذيب، 38/4؛ علي بن إسماعيل بن سيده، المخصص، دار الأفاق الجديدة، بيروت، (د.ت)، 3 / 257.

(8) ظاهر خير الله الشويري، الحرفة وتوابعها، مجلة المقتطف، القاهرة، م 19، 1904م، 57-58.

(9) واضح الصمد، الصناعات والحرف عند العرب في العصر الجاهلي، ط 1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1402هـ/1981م، ص 15.

(10) ابن منظور، لسان العرب، 4 / 2508؛ الزبيدي، العروس، 23 / 133.

(11) الشويري، الحرفة، ص 57.

صناعة المنسوجات، واستغلال المعادن في صناعة الحدادة والصباغة وغيرها، وهذه الصناعات التحويلية يمكن أن نطلق عليها اسم " الحرف الصناعية " وهي بهذا التعريف تدخل في مفهوم الحرفة.

ونجد في مصادر التاريخ الإسلامي ما يؤكد ذلك، فيشير المجيلدي⁽¹⁾ إلى "أهل الحرف والصنائع" ويذكر منهم: الدباغ، والسمسار، والخراز، والصائغ، والخياط، والصفار، والحائك، والنجار، والحداد.

ونجد كذلك إشارات عند السقطي،⁽²⁾ حين يقول " ضروب الصنائع والعمال " وكذلك عند ابن حيان⁽³⁾ بقوله: " أصحاب الصنائع "، وهي إشارات ربما تشعرنا بعدم وجود فارق بين الحرفة والصناعة.

ومن الأهمية الإشارة إلى ما يتجه إليه بعض الباحثين من جعل الحرف قسمين: حرف إنتاجية، وجعل على رأسهم: التجار والحدادين والخرازين والحدائين والنجارين والخياطين والقواسين والغزالين والصباغين والدباغين وصنائع الأواني، وحرف خدمية ومنهم: الجزارون والبناعون والسقاعون والحطابون والحلاقون والحامون والجمالون والحمارون والمجمرون وصانعو الأظعمة⁽⁴⁾.

موقف العرب من الحرف والصناعات قبل البعثة:

كان لدى العرب في العصر الجاهلي بعض الأعراف والعادات التي ساروا عليها، والتي كان لها أثرها الواضح على حياتهم الاجتماعية والاقتصادية، ومن جملة تلك الأعراف: استهجانهم لبعض الحرف وابتعادهم عنها، فأروا أنه لا يليق بالعربي الحر الشريف أن يكون حرفياً؛ لأن الحرفة كانت تُعد في نظرهم من شأن العبيد والخدم والأعاجم والمستضعفين من الناس، وقد يعود السبب في ذلك الاعتقاد إلى طبيعة العقلية العربية التي ترى فيه امتهاً لشخصيته، بالإضافة إلى أنه كان يرى في الحرف تقييداً لحريته، وهداً من حركته⁽⁵⁾، غير أن هناك بعض الحرف والصناعات كانت تحظى عندهم بقبول، ويمتثلها الكثير منهم، ويعملون فيها كالتجارة وصناعة الغزل والنسيج، والدباغة، والجزارة، والتي تنتشر عند الحاضرة والبادية، دون أدنى احتقار لمن يعمل في ذلك عندهم⁽⁶⁾.

وفي المجتمع المكي ومع ازدهار التجاري، ازدهرت صناعات عدة قامت لخدمة النشاط التجاري، وتوفير الاحتياجات اليومية من الصناعات لأهل مكة، مع وفرة المواد الخام الأولية، والأيدي العاملة، علاوة على وجود أسواق داخلية وخارجية لتصريف الإنتاج الصناعي - مركز مكة التجاري وسط الطرق التجارية البرية الهامة التي تربط بين الجنوب والشمال - وعلى الرغم من عزوف كثير من العرب والقرشيين الصناعة وامتثال الحرف، واحتقارهم لمن يشتغل بها، وترك القيام بها لعبيدهم ومواليهم، والمستضعفين من رجالهم والذين ليست لديهم الخبرة الصناعية الكافية⁽⁷⁾، إلا أن المجتمع المكي شهد نشاطاً حرفياً متميزاً ذكرته لنا المصادر التاريخية المختلفة، حيث يلاحظ الباحث أن هذه النظرة لم تكن سائدة في المجتمع المكي كله، بل كانت مقتصرة على المجتمع البدوي - أو الأعرابي - لأن البداوة بحياتها البسيطة، تكون حاجتها للإنتاج الصناعي قليلة⁽⁸⁾، واعتمادها على حرية التنقل والترحال من مكان لآخر سعياً وراء الماء والكلاء، من غير أن يعرف حياة الاستقرار والبناء والإنتاج، وبالتالي فإن عدم توفير الاستقرار لا يساعد بطبيعة الحال على ممارسة الصناعة، كما أن البدو لا يميلون إلى حياة العمران

(1) المجيلدي، التيسير في أحكام التسعير، تحقيق موسى لقبال، الجزائر، 1970م، ص 83- 93

(2) السقطي، في آداب الحسبة، باعثناء ليفي بروفنسال، القاهرة، 1955م، ص 9.

(3) ابن حيان، المقتبس في أخبار بلد الأندلس، تحقيق عبد الرحمن الحجي، بيروت، (د.ت)، ص 20، 49.

(4) حول هذا الرأي. انظر: إلهام أحمد البابطين، الحياة الاجتماعية في مكة منذ ظهور الإسلام، حتى نهاية العصر الأموي، الرياض، 1419هـ/1998م، ص 173-205.

(5) واضح الصمد، الصنائع، ص 15.

(6) جواد علي، المفصل، 7/ 511.

(7) حسين الحاج حسن، حضارة العرب في عصر الجاهلية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت 1997م، ص 206، واضح الصمد، الصنائع، ص 15.

(8) محمد ياسين الحموي، مختصر تاريخ العرب، دمشق، 1928م، 1/ 131.

والترف والانخراط في تبعاتها وتطوير الصناعة، بل يفضلون ما توارثوه من عادات وتقاليدهم وتفاخر بشجاعتهم وفروسيتهم حتى على إخوانهم وبني جلدتهم، وخوضهم الصعاب دون خوف أو تردد، والوفاء بالعهود والكرم، واعتبروا كل المشتغلين بالصناعة دونهم مرتبة وشرفاً.

أما المجتمع الحضري والمستقر فلم يرَ بأساً في الاشتغال بالصناعة حتى أصبحت جزءاً من حياتهم وكانت أساس اقتصادهم، وإلى هذا أشار ابن خلدون⁽¹⁾ في قوله: "... فإذا تمدنت المدينة وتزايدت فيها الأعمال، ووفت بالضروري وزادت عليه صرف الزائد حينئذ إلى الكمالات من المعاش..... وعلى مقدار عمران البلد تكون جودة الصنائع للمتناق فيها حينئذ، واستجادة ما يطلب منها، بحيث تتوفر دواعي الترف والثروة..."

وبذلك نجد أن حياة البدوي لا تحتاج إلى صناعات معقدة، يعكس حياة الحضري التي اتسمت بتطور الحياة وما تحتاجه، وهذا ما كان سائداً في مكة، والتي حظيت بمكانة دينية وسياسية واقتصادية متميزة، كان لها أثرها على سكانها فأقبلوا على امتحان الحرف والصناعات المختلفة، من أجل البناء والتشييد، والأخذ بوسائل الترف، ومستفيدين من مكانتهم بين العرب، وما حققوه من ثروات لتحقيق حياة سعيدة لهم⁽²⁾.

ومن الجدير بالذكر أن الحرف كانت وراثية في الغالب، يتعلمها الولد عن والده، وتتحصر في الأسرة الواحدة، وتنقل بالوراثة من الآباء إلى الأبناء، ومن عادة تلك الأسر الاحتفاظ بسر المهنة، ولا يسمح للغرباء عن الأسرة تعلمها، ولا أن يقف على أسرارها، وبخاصة الحرف المربحة، والتي تحتاج إلى مهارة ودقة وذكاء؛ خوفاً من قيام منافس لأصحاب الحرفة في عملهم، وانتزاع الرزق منهم، لذلك كانوا حريصين على الحفاظ على أسرار حرفتهم، ولا يباح بأسرارها حتى لأقرب الناس من حولهم، وفي حالة اكتشاف الحرفي لطريقة جديدة غير معروفة في حرفته، فإنه يحتفظ بسرّه حتى لا يتسرب إلى الغرباء، وقد تصل بالبعض إلى درجة عدم فصح سرها حتى لأولاده، إلا في حالة شعوره بالعجز عن العمل، أو بقرب وفاته؛ خشية انتقال سر المهنة منهم إلى غيرهم، فينتزعون منهم مصدر قوتهم، وينازعونهم مصدر رزقهم من جراء ذلك.

وتجدر الإشارة إلى أن بعض أصحاب الحرفة الواحدة، كانوا يقومون بتجميع بعضهم مكونين جماعة أو طبقة خاصة بصنف الحرفة التي يمتنونها، ويتعاونون في ما بينهم، تعاون النقابات الحرفية والمهنية في الوقت الحاضر، ويتولى رئاستهم أبرز رجال(الحرفة)، وسط أماكن معينة (أسواق)،⁽³⁾ خاصة بهم، وتعرف بحرفتهم، كسوق الحدادين، أو سوق النجارين.

(1) عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، المقدمة، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، (د.ت)، ص400-401.

(2) أورد القرآن الكريم إشارات في آيات مكية ومدنية على مسميات كثيرة ومتنوعة من وسائل المعيشة التي استخدمها أهل المدن، وهي ما تعني أن أهل مكة، عرفوها وتعاملوا بها، لأن القرآن لا يمكن أن يخاطب الناس بما لا يعرفونه أو لا يفهمونه، ولا شك أن مسميات هذه الأشياء لا يمكن جعلها ممّا عرفته قريش واستوردتها عبر خطوطها التجارية، بل إن معظمها كانت تصنع في مكة، بمعرفة طبقة من الحرفيين والصناع الذين كانوا يعملون في حرف مختلفة وكان لهم إنتاجهم وتأثيرهم الحضاري والاجتماعي على المجتمع المكي، كما نقلت لنا ذلك المصادر التاريخية وخاصة التاريخ العربي القديم، والتي ترجع إلى ما قبيل البعثة النبوية على صاحبها أفضل الصلاة وأزكى التسليم. انظر: أحمد إبراهيم الشريف، مكة والمدينة في الجاهلية وعهد الرسول، دار الفكر العربي، (د.ت)، ص240-242.

(3) السوق: موضع البيت والبضائع، تذكر وتؤنث، والجمع أسواق، وتسوّق القوم: أي باعوا واشتروا، وسمي السوق بهذا الاسم؛ لأن البضائع تجلب إليه، وتساق المبيعات، ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى أن أسواق مكة في الجاهلية استمرت في تأدية وظائفها في الإسلام لبعض الوقت، كما في سوق الحزورة. انظر: محمد بن عبد الله بن أحمد الأزرق، أخبار مكة، تحقيق رشدي الصالح ملخص، دار الثقافة، بيروت، 1399هـ/1979م، 2/ 294 ؛ ابن منظور، لسان العرب، 3/3 ؛ البابطين، الحياة الاجتماعية، ص155.

أشهر الحرف والصناعات في مكة:

التجارة

لا شك أن مجد قريش التجاري ازدهر منذ عهد هاشم بن عبد مناف، وكانت في السابق مقصورة على الأجانب القادمين لمكة من مختلف المناطق، حيث كانوا يعرضون بضائعهم على أهل مكة، ويتداولونها بينهم، ومع من حولهم من العرب، أما في عهد هاشم بن عبد مناف، فقد خرجت تجارة مكة إلى المجال الخارجي، وجاب القرشيون في عهد هاشم معظم الأراضي داخل وخارج الجزيرة العربية، حيث عرف القرشيون الإيلاف (العهد التجاري)، فعقد هاشم بن عبد مناف حلفاً مع الروم، والمطلب بن عبد مناف مع اليمن، وعبد شمس بن عبد مناف مع الحبشة، نوفل بن عبد مناف مع الفرس، من أجل تيسير القوافل التجارية القرشية في ذهابها وعودتها في أمن وأمان لا يصيبها مكروه، وهي المنة العظيمة التي وصف الله بها قريش⁽¹⁾، قال الله تعالى: ﴿لِإِيلَافِ قُرَيْشٍ * إِيْلَافِهِمْ رِحْلَةَ الشِّتَاءِ وَالصَّيْفِ * فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَذَا الْبَيْتِ * الَّذِي أَطْعَمَهُمْ مِنْ جُوعٍ وَآمَنَهُمْ مِنْ خَوْفٍ﴾⁽²⁾.

وهكذا ظهرت حرفة التجارة، والتي تُعد من أهم الحرف الاقتصادية لسكان مكة قبل البعثة، حيث ارتبط هؤلاء الأفراد بالعمل في النشاط التجاري، والكسب منه بشكل أو بآخر، والتي كانت تقوم في أغلب الأحيان بشكل جماعي يشترك فيه الأغنياء، ومتوسطو الحال، وحتى الفقراء⁽³⁾، ولم يقتصر الأمر عند ذلك بل شاركوا صبيانهم ونساءهم فيها، كما يظهر لنا ذلك من حجم تجارة القوافل أو التجارة الخارجية لمكة وعدد القائمين عليها، أو المنتفعين منها، فكان التجار يخرجون بأولادهم للاستعانة بهم وتدريبهم على تحمل المشاق، وممارسة أعمال التجارة، وقد أشارت كتب السيرة إلى خروج النبي (صلى الله عليه وسلم) وهو صبي مع عمه أبي طالب في التجارة إلى الشام⁽⁴⁾، كما أن تراجم بعض الصحابة (رضي الله عنهم) مثل عثمان بن عفان، وعبد الرحمن بن عوف، ومعاوية بن أبي سفيان، وعبد الرحمن بن أبي بكر، تكشف أنهم رافقوا القوافل التجارية وهم صغار السن،⁽⁵⁾ والتي يتراوح عدد رجالها وفقاً لحجمها ما بين ثلاثين وأربعين رجلاً⁽⁶⁾، وقيل ثلاثمائة⁽⁷⁾، وهم ليف من التجار والأدلاء، والرجال القائمين على حراسة القافلة، وكذلك المساعدين الذين يعنون بالدواب، وتحميل البضائع، وتنزيلها، وإعداد الطعام، وعادة ما يكون أولئك من الأجراء والعبيد، بينما يتراوح عدد الإبل ما بين ألف إلى ألفين وخمسمائة بعير تقريباً، وقدّر ثمن البضائع التي كانت تحملها قافلة أبي سفيان في يوم بدر، بحوالي خمسين ألف دينار، وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على مدى ما كانت عليه حجم التجارة القرشية قبيل البعثة⁽⁸⁾.

ومع قدوم القافلة تتم الفعاليات التجارية الرئيسية في أسواق مكة المختلفة، والتي من أهمها سوق الحزورة⁽⁹⁾، والذي يقع بجوار المسجد الحرام من الناحية الجنوبية عند فناء دار أم هانئ بنت أبي طالب (رضي الله عنها)⁽¹⁾، كما كانت هناك دار في

(1) محمد بن حبيب البغدادي، المحبر، اعتنت بتصححه أيلزه ليختن شتير، المكتب التجاري للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ص163؛ سعيد الأفغاني، أسواق العرب في الجاهلية والإسلام، ط 2، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، 1413هـ/1993م، ص 100؛ م. ج. كستر، الحيرة ومكة وصلتهما بالقبائل العربية، دار الحرية، بغداد، 1396هـ/1976م، ص 44؛ صالح موسى درادكة، بحوث في تاريخ العرب قبل الإسلام، دار شيرين للنشر والتوزيع، عمان، 1408هـ/1988م، ص 56.

(2) سورة قريش، آية: 1-4.

(3) لقد استطاعت قريش أن تسير قوافل تجارية كبيرة الحجم كثيرة الإبل يشارك فيها كل المكيين غنيهم وفقيرهم سادة وعبيد. انظر: فكتور سحاب، إيلاف قريش رحلة الشتاء والصيف، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1992م، ص254.

(4) محمد بن مسلم الزهري، المغازي النبوية، تحقيق سهيل زكار، دار الفكر، دمشق 1401هـ/1981م، ص 40؛ عبد الملك بن هشام المعافري، السيرة النبوية، تحقيق مصطفى السقا وإبراهيم الأبياري وعبد الحفيظ شلبي، دار الكتب العلمية، بيروت، (دب)، 1/ 180؛ محمد بن جرير الطبري، تاريخ الرسل والملوك، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ط4، دار المعارف، القاهرة، 1979م، 2/ 277.

(5) ابن هشام، السيرة، 4/ 431.

(6) ابن هشام، السيرة، 2/ 606.

(7) الطبري، الرسل والملوك، 2/ 404 - 405.

(8) عواطف أديب علي سلامة، قريش قبل الإسلام دورها السياسي والاقتصادي والديني، دار المريخ للنشر، الرياض، 1994/1414، ص217.

(9) أحد أشهر أسواق مكة القديمة، حيث كانت قريش تجتمع فيه للبيع والشراء، وقد دخلت في توسعات المسجد الحرام على الصحيح، وكانت في فناء دار أم هانئ بنت أبي طالب (رضي الله عنها)، وهي في موضع السوق الصغير حديثاً. انظر: الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 4/ 206-207 تعليق المحقق بن دهيش، الأزرق، أخبار مكة، 2/ 294.

مؤخرة دار الندوة، يقال لها دار الحنطة⁽²⁾، وكانت تحط عندها العير المحملة بالحنطة، والقادمة من بلاد الشام، ومنها العير الخاصة بأحد تجار مكة وهو حكيم بن حزام⁽³⁾، كما يشير الفاكهي إلى أن هناك مواقع أخرى (أسواق) تحط فيها قوافل الحنطة بقوله: "... وكانت العير إذا قدمت مكة تحمل الحبوب والحنطة وإنما تحط بين الدارين - دار أبي سفيان، ودار حنظلة بن أبي سفيان - وبينهما رحبة تتاخ فيها الإبل..."⁽⁴⁾.

كما كان لقريش موقع آخر تجتمع فيه في انتظار قوافلها التجارية وخاصة القادمة من اليمن⁽⁵⁾، يقال له: سامي المنظر⁽⁶⁾، إضافة إلى دار صفوان بن أمية الجمعي بأسفل مكة التي كانت تسمى دار مصر، وهي متخصصة للتجارة القادمة من مصر، حيث كانت تستقبل فيها البضائع المصرية التي تحملها القوافل من مصر وتعرض في تلك الدار، حيث يقدم أهل مكة إليها لشراء ما يحتاجون منها، والتي لا تتجاوز تجارته إلى غير مصر، فتتسبب الدار إلى ما كان يباع فيها من بضائع مستوردة من مصر⁽⁷⁾، ويواصل الفاكهي وصف أسواق مكة، وما كان يمارس فيها من بيع وشراء فيذكر اسم سوق: بأصل جبل خليفة سوق في الجاهلية، كان يقال له: الكثيب أسفل من جبل خليفة، على حده موقف البقر⁽⁸⁾ ويوصفه بـ "... من أمر فج بمكة، وأكثره أهلاً وصانعاً..."⁽⁹⁾ وهو سوق لا يبعد كثيراً عن سوق الحزورة⁽¹⁰⁾.

وقد تنوعت أنشطة التجار المكيين التجارية، وتفردت كل طائفة منهم بنوع خاص من التجارة، فمنهم من كان متخصصاً في بيع البز⁽¹¹⁾، كأبي بكر بن أبي قحافة التميمي، وعثمان بن عفان الأموي، وطلحة بن عبيد الله التميمي، وعبد الرحمن بن عوف الزهري، والحارث بن عبد المطلب بن هاشم (رضي الله عنهم). ومنهم اشتبهوا أيضاً ببيع الحنطة من قريش العوام بن خويلد الأسدي، وربما جمع التاجر بين نشاطين فقد كان أبو بكر رضي الله عنه يبيع البز بالشام ويشترى الدقيق⁽¹²⁾، وكان حكيم بن حزام يبيع القمح والدقيق⁽¹³⁾، ومنهم امتن أيضاً صنعتين معا أبو طالب بن عبد المطلب، حيث كان يجمع بين البزارة والعطارة ويقال عنه: إنه كان يبيع البز في أول النهار، ويبيع العطارة آخر النهار، ومن الذين اشتهروا بحرفة العطارة أيضاً نصر بن الحارث، وسمرة بن جندب⁽¹⁴⁾.

ويبدو أن البضائع المتوفرة في أسواق مكة كانت كثيرة جداً، مما يعكس حجم تجارة مكة، وأعداد التجار القائمين عليها، من الرجال، وبعض النساء اللاتي كن يمتن هذه الحرفة وهذا النشاط، وجاء ذلك نادراً في سياق أخبارهن، من أمثال السيدة خديجة بنت خويلد (رضي الله عنها)، حيث كانت تمارس التجارة في سوق الحزورة⁽¹⁵⁾، وسيدة أخرى يقال لها أم أنمار القارية،

(1) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 4/ ص 206، الأزرق، أخبار مكة، 2/ 294، الطبري، الرسل والملوك، 2/ 248.

(2) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 312.

(3) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 264.

(4) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 288.

(5) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 4/ 195.

(6) يرى بن دهيش: أن موضع سامي المنظر هو الجبل الذي يقع جنوب بطحاء قريش، يشرف في مصانع زمزم للمكيفات والتلج، ويمتد غرباً حتى اللجبة، وهو قرن صغير يقال له اليوم (بريق المنظر) يتوسط مخطط الخياط على يمين الداخل إلى مكة من طريق الليث الجديدة، قبل أن تصل إلى حلقة الخضار (سوق الخضار) بحوالي 500 م وقد بدأ صاحب المخطط بتفسيره وإزالته. انظر: الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 4/ 195، هامش

3.

(7) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 342 ؛ 4/ 210 ؛ الأزرق، أخبار مكة، 2/ 263.

(8) جبل خليفة، هو المشهور بـ (جبل أجياد) لقلعة بنيت فوقه، ويقابل اليوم باب الملك عبد العزيز من أبواب الحرم الشريف، وهو الجبل الذي صعد فيه المشركون يوم فتح مكة ينظرون إلى النبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه. انظر: الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 4/ 191، هامش (3).

(9) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 4/ 191 ؛ الأزرق، أخبار مكة، 2/ 291.

(10) الأزرق، أخبار مكة، 2/ 291.

(11) البز: نوع من الثياب، والبزاز حرفته بيع الثياب. انظر: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، ط3،

1405هـ، 56/1.

(12) هشام بن محمد بن السائب الكلب، كتاب مثالب العرب مع نصوص من مثالب الهيثم بن عدي، دراسة وتحقيق جاسم ياسين الدرويش وسليمة كاظم حسين، تموز للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، 2015م، ص 88.

(13) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 264.

(14) ابن الكلبي، مثالب العرب، ص 88-89.

(15) ابن هشام، السيرة، 1/ 188.

والتي كانت (برزة) من النساء - تظهر بين الرجال -⁽¹⁾ وتمارس التجارة بمكة وتبيع وتشتري في فناء دارها⁽²⁾، كما كانت هناك عبلة بنت عبيد بن خالد بن حنظلة زوجة عبد شمس بن عبد مناف، وكذلك زوجة رباح بن الأملث، وكانتا تبيعان الأقمشة والعمود⁽³⁾.

وعلى ما يبدو أن حرفة التجارة لم تقتصر على طبقة السادة من أهل مكة، فقد كان هناك الكثير من العبيد والخدم، الذين كانوا يقومون بحرفة التجارة لحساب أسيادهم في أسواق مكة، ومن هؤلاء شخص يعرف بجبر، وقد كان عبداً نصرانياً لبني الحضرمي، وكانت له مبيعة (بسطة) خاصة في أسواق مكة⁽⁴⁾.

الصرافة

لقد كان لحركة التجارة الداخلية ونشاطها في أسواق مكة، أثرها على ظهور حرفة الصرافة، حتي أصبح للصرافة أسواق خاصة بهم⁽⁵⁾، ولعل ظاهرة وجودهم في أسواق خاصة بهم، يعكس مدى حجم التجارة والعاملين فيها في مكة، فقد كانت لهم حوانيت في أحياء الصغير تنسب لآل خوان⁽⁶⁾، كما كان الصرافون يبيعون الذهب بالفضة أو العكس⁽⁷⁾، وقد اكتسب أصحاب هذه الحرفة شهرة كبيرة بين أهل مكة فكان الناس يودعون أموالهم لديهم مقابل صكوك يحصلون عليها من الصراف، أو ضامن (كفيل) يقول ابن حبيب "إن صرافاً قام للناس بتسعة آلاف دينار فلزمه غرامؤه، فسألهم أن يفسره حتى يضطرب ويقتضى ديوانه. فقالوا: لا نرضى منك بكفيل دون أن يضمّنك عبيد الله بن العباس "فأتوا عبيد الله بن العباس فدفعوا له صكوكهم ف قضى عنه ماله⁽⁸⁾، وهكذا عرف أهل مكة التعامل بالصكوك في العديد من معاملاتهم التجارية والمالية قبل البعثة⁽⁹⁾، ولأسف لم تمدنا المصادر بأسماء الصرافين وجنسياتهم⁽¹⁰⁾، إلا أن من الغالب قياساً أنهم من اليهود والنصارى القاطنين في مكة.

كما عرف أهل مكة حرفاً أخرى متنوعة ذكرها الفاكهي من خلال كتابه لا تقل شهرة عن حرفتي التجارة والصرافة الأبرز في حياة أهل مكة، ومنها الحدادة، والصباغة، والنجارة، والجزارة، والدباغة، والخرازة، والنسج والخياطة، وصناعة الأقواس، وبيع الطعام في الأسواق، وكذلك العمل في البناء أيضاً، حيث قامت تلك الصناعات في مكة على المواد الخام المتوفرة لديهم، أو المستوردة من المناطق المجاورة، مثل الطائف واليمن وغيرها⁽¹¹⁾.

وقد كان بعض أصحاب الحرف الإنتاجية يقومون ببيعها بأنفسهم، أو من خلال وسطاء يتجرون بها، حيث تكون حوانيتهم مجاورة لأصحاب الحرفة، أو في الأسواق العامة والموسمية التي كانت تشهدها مكة.

- (1) برزة: المرأة التي تركت الحجاب وجلست الناس وهو ما اشتهرت به أم أنمار حيث كانت قريش تجتمع في فناء دارها يتحدثون في أمورهم التجارية. انظر الأزرق، أخبار مكة، 256/2 ؛ المعجم الوسيط، 50/1.
- (2) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 317/3.
- (3) ناصر بن سعد الرشيد، سوق عكاظ في الجاهلية والإسلام تاريخه ونشاطه وموقعه، دار الأنصار، القاهرة، 1397هـ/1977م، ص162.
- (4) ابن هشام، السيرة، 393/1.
- (5) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 180/2، 208، 322/3، 326، 327، 329، 226/4.
- (6) الأزرق، أخبار مكة، 316/3.
- (7) البابطين، الحياة الاجتماعية، ص157. يصف لامنس أن التعاملات المالية والتجارية المتنوعة التي كانت سائدة في مكة أشبه بمصرف كبير يحقق أرباحاً عظيمة خاصة من التعاملات الربوية. انظر: Lammens, H., La Macque, Bcyrouth, 1924, p.305.
- (8) ابن حبيب، المحبر، ص146.
- (9) محمد كرد علي، رسائل البلغاء، مطبعة الحلبي، مصر، 1963م، 29.
- (10) فرضت قريش الإتاوات على التجار الأجانب من غير العرب، والذين لا يرتبطون معها بحلف، كضريبة العشور التي أخذتها من التجار الروم عند دخولهم مكة، وعرفوا نظام كتابة الصكوك، على الرغم من أن القليل من أهل مكة قد عرفوا الكتابة والحساب نظراً لاشتغالهم بالتجارة، واستخدموا نوعاً من الصكوك خاصة بالمسافرين والتي يمنحها الملوك وسادات القبائل مختومة بخاتم الحاكم أو شيخ القبيلة أو نقشه، إضافة لفرصهم المكوس على القوافل المارة بأراضيهم، كما عرفوا نظام الأمانات والودائع، والمقاييس والمكاييل والموازين، واستخدموا الميزان ذا الكفتين، وكالوا بالمد والصاع والرطل والأوقية والنش (يساوي نصف أوقية). انظر: سيد عبد العزيز سالم، تاريخ شبه الجزيرة العربية قبل الإسلام، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2002م، ص359-365 ؛ عواطف أديب، قريش، ص235.
- (11) أبو الفضل أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، الإصابة في تمييز الصحابة، ط1، مطبعة السعادة، القاهرة، 1328هـ، 286/4.

الحدادة

لقد اشتهرت في مكة حرفة الحدادة، لخدمة أهل مكة وتجارها، وعرف القائم عليها بالحداد أو القين، الذي يقوم بتشكيل الحديد للاستفادة منه في الحياة اليومية لأهل مكة، حيث كثرت حوانيت الحدادين بمكة⁽¹⁾، وكما كان لهم أسواق خاصة بهم، يجتمعون فيها وتعرف باسمهم⁽²⁾، ويسمى سوقهم بسوق الحدادين (زقاق الحدادين)⁽³⁾، ومن أشهرها السوق الواقعة عند سوق الليل قرب زقاق الحذاءين⁽⁴⁾.

ومن الذين اشتهروا بهذه الصنعة العاص بن هشام، والوليد بن المغيرة، وأمّية بن خلف الذي كان يصنع البرم⁽⁵⁾، وقد استعان أهل مكة بالخبرات الأجنبية للقيام بصهر خام الحديد، واستخلاصه من المواد الغريبة العالقة به، فإذا ذاب المعدن وخلص من المواد الغريبة العالقة به، عولج معالجة خاصة لتقنيته، ولجعله هشاً قابلاً للكسر والتلم بسهولة، وقد تكرر العملية لأكثر مرة، لكي يصبح نقياً صافياً، وخاصة في صناعة السيوف الجيدة⁽⁶⁾، وكانوا يجلبون المواد الأولية من المواقع القريبة من مكة وخاصة تلك الواقعة في بني سليم⁽⁷⁾.

وقد تنوعت الصناعات المعدنية لأهل مكة وشملت أصنافاً كثيرة، كالأسلحة بمختلف أنواعها، كما شملت صناعات حديدية متنوعة، كصناعة اللجام، والشكيمة، والحكمة، وهي الحديدية التي تكون على أنف الفرس على شكل دائرة وتمنعه عند الشد من مخالفة راحته، كما صنعت الحدوة⁽⁸⁾، وقد حظيت صناعة السلاح بأهمية كبرى لدى أهل مكة، حيث كانت مكة المكرمة تُعدّ واحدة من أهم مراكز صناعة الأسلحة في الحجاز⁽⁹⁾ خاصة وعند العرب عامة، ويرجع ذلك لكثرة أسفارهم، واحتياجهم للسلاح للدفاع عن قوافلهم وأموالهم وأعراضهم وكذلك ممارسة مهنة الصيد، فكان لا غنى عنه، لذلك حرص أهل مكة على الحصول عليه سواء عن طريق الاستيراد أو صناعته محلياً⁽¹⁰⁾ إضافة إلى صناعة الدروع⁽¹¹⁾.

كما عرفت مكة صناعات حديدية مختصة بأدوات الطعام والشراب، والأدوات المنزلية، حيث كان يصنع منه العديد من الأدوات مثل: الإجانة: وهو إناء كبير يصنع من الحديد غالباً ويستعمل في حفظ السوائل⁽¹²⁾، كما كانت تصنع الأجفان، وهي أوانٍ تستعمل في عمل الأكل أو حفظه⁽¹³⁾، إضافة إلى الأبريق والأطباق والسكاكين، ومقابض الأواني والأقداح⁽¹⁴⁾، والقذور النحاسية⁽¹⁵⁾ وأدوات كسر الحجارة⁽¹⁶⁾ وأدوات النجارة⁽¹⁷⁾ والمعاول⁽¹⁸⁾ والدلاء⁽¹⁾، كما يذكر الفاكهي⁽²⁾ اسم شخص كان يقوم بإصلاح ضبة الباب، ولا يستبعد الباحث أن يكون حداداً احتراف صناعة أقفال البيبان وما شابهه.

(1) جواد علي، المفصل، 7/ 516.

(2) جواد علي، المفصل، 7/ 556، ابن حزم، أنساب، ص 191.

(3) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 289، 288؛ الأزرق، أخبار مكة، 2/ 250؛ الزبير بن بكار، جمهرة أنساب العرب، تحقيق محمود شاكر، ط1، بيروت، (د.ت)، ص 372.

(4) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 288، 318.

(5) ابن قتيبة، المعارف، ص 575.

(6) جواد علي، المفصل، 7/ 568.

(7) الحسن بن أحمد الهمداني، كتاب الجوهريتين، تحقيق حمد الجاسر، ط1، الرياض، 1408هـ / 1987م، ص 245، 391.

(8) ابن منظور، لسان العرب مادة لجام، الشكيمة، والحكمة، الحدوة.

(9) لاشك في أن مكة كان لها دورها في صناعة السلاح لكثرة أسواق الحدادة بها. انظر: حسين مروّة، النزعات المادية في الفلسفة العربية والإسلامية، ط2، دار الفارابي، بيروت، 1997م، 1/ 197.

(10) واضح الصمد، الحرف، 124 - 125.

(11) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 1/ 252.

(12) جواد علي، المفصل، 7/ 559 - 560.

(13) لقد كان لعبد الله بن جدعان، جفنة يأكل منها القائم والراكب، ومن كبر حجمها أن صبيّاً وقع فيها فغرق. انظر: عبد الله بن مسلم بن قتيبة، عيون الأخبار، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، 1973م، 3/ 268.

(14) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 280.

(15) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 287.

(16) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 242.

(17) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 277، 283.

(18) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 2/ 16.

الصياغة

عرف أهل مكة إلى جانب حرفة الحدادة حرفة الصياغة، من الذهب والفضة والذي كان يجلب إليها من نجد⁽³⁾، إضافة إلى مناجم الذهب والفضة القريبة من مكة مثل: (منجم ذهب المويلح، جنوب شرق مكة)⁽⁴⁾ ومنطقة مهد الذهب الواقعة جنوب يثرب⁽⁵⁾، وصنعوا القلائد والأساور والخلخل وغيرها، كما جاء في الفاكهي⁽⁶⁾ عن استعمال عبد المطلب الذهب لكسوة باب الكعبة بقوله: "... فخرج الأصفران على الغزالين للكعبة فضربهما عبد المطلب في باب الكعبة.... " فكان أول ذهب حلته الكعبة، كما يمكننا أن نستنتج من ذكر الفاكهي لشخص يدعى إبراهيم الصائغ، أنه كان يعمل في حرفة الصياغة⁽⁷⁾، كما استعمل الذهب لعمل طوق حول الحجر الأسود⁽⁸⁾.

النجارة

النجر نحت الخشبة، نجرها ينجرها نجرنا نحتها⁽⁹⁾، ولم تكن هذه الحرفة أو الصنعة أقل أهمية من الصناعات الأخرى في مكة، حيث تقدمت وتطورت نظراً لزيادة أهميتها عند المكيين؛ نتيجة لتطور الأوضاع الاقتصادية والحضرية في مكة، وزيادة الطلب عليها. والنجارة من الحرف الضرورية للإنسان بمختلف فئاتهم سواء من أبناء المدن، أو من أبناء البادية، وقد امتنهنها بعض أهل مكة، وتُعد حرفة مكملية لحرفة البناء⁽¹⁰⁾، فلا يكاد يتم البناء إلا بها، حيث تعتمد الكثير من أعمال البناء على الخشب لعمل أسقف المنازل والأبواب والنوافذ وغيرها، ويكون لزاماً وجود محترف متخصص للقيام بأعمال النجارة ويعرف القائم عليها بالنجار. وقد استعان أهل مكة بنجار⁽¹¹⁾ للاستفادة من أخشاب سفينة رومية غرقت في ميناء مكة المكرمة الشعبية على البحر الأحمر، وذلك لعمل سقف الكعبة⁽¹²⁾، وباب لها من الخشب وكذلك لعمل أبواب دورهم⁽¹³⁾، إضافة إلى صناعة الصناديق الخشبية لحفظ حاجياتهم، حيث يشير الفاكهي إلى وجودها في مكة "... وجدت في منزل ابن الزبير صندوقاً عليه سبعة أقفال..."، إضافة إلى ما كانوا يقومون به من أعمال أخرى واشتهروا بها، مثل صناعة القصاع، والصحاف، والجفان، وهي أوان خشبية يجعل فيها الثريد وغيره من أنواع الطعام⁽¹⁴⁾، وكذلك صناعة الأقواس، والذين عرفهم الفاكهي: بأصحاب الشوحت بقوله: "... أصحاب الشوحت - القواسون"⁽¹⁵⁾، ولقد كان يجلب الخشب لصناعة تلك الأواني من أماكن مختلفة من شبه الجزيرة العربية، وخاصة من جبال السراة، القريبة من مكة⁽¹⁶⁾، ومن شجر السدر، والجوز، والشوحت، والقرظ، والطلح...⁽¹⁾ وقد عرف

(1) جمع (دلو) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 2/ 52، 54.

(2) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 347.

(3) الهمداني، الجوهريتين، ص 89.

(4) الهمداني، كتاب الجوهريتين، ص 396. تشير الروايات التاريخية إلى وجود مناجم ذهب في مكة المكرمة وكان القرشيون يعملون فيها ويتاجرون في الذهب الخام. ولمزيد حول هذا الموضوع انظر المناقشات التي وضعها باتريشيا كرون، وتعليقات أمال الروبي. انظر: باتريشيا كرون، تجارة مكة وظهور الإسلام، ط1، ترجمة ودراسة أمال الروبي، مراجعة وتقديم محمد إبراهيم بكر، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2005م، ص 168-196.

(5) الهمداني، كتاب الجوهريتين، ص 369. ويؤكد ذلك ما عثرت عليه شركة التعدين السعودية في أحد مناجم الذهب شمال يثرب، حيث عثر على أدوات ترجع إلى عصر ما قبل الإسلام كانت تستخدم في استخراج الذهب منه. انظر: جواد علي، المفصل، 7/ 516.

(6) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 2/ 20.

(7) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 1/ 458.

(8) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 1/ 477.

(9) ابن منظور، اللسان، 5/ 193.

(10) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 277، 283.

(11) هناك اختلاف حول شخصية النجار الذي تم الاستعانة به هل هو من العرب أم من قبط مصر، حيث كانت السفينة أو المركب الغارقة قادمة من أحد الموانئ المصرية، وكانت العادة تقتضي وجود نجار على كل مركب حتى يتمكن من صيانتها وإصلاح أي عطل يصيبها في عرض البحر، والرأي السائد أن ذلك النجار كان قبطياً. انظر: Tarek.M. Mahammad, "AL -Fakihi, pp.161-163.

(12) ابن هشام، السيرة النبوية، 1/ 193.

(13) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 2/ 188.

(14) ابن منظور، لسان العرب، 1/ 645.

(15) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 318.

(16) جواد علي، المفصل، 7/ 548.

أهل مكة صناعات خشبية أخرى لم يذكرها الفاكهي -تشمّل أدوات منزلية، وأدوات بناء- إلا إشارات حول استعمال أهل مكة الخشب في بناء دورهم كما في قوله: "... مر عمر بن الخطاب بأبي سفيان وهو يبني بيتاً له وقد طرح خشباً..."⁽²⁾، حيث يعتبر الخشب عنصراً مهماً من عناصر البناء، ولا يتم البناء إلا به⁽³⁾، وصناعة الكراسي، والتي كان أمرها شائعاً بين الناس، إضافة إلى المطارق الخشبية لسهولة حملها لدق أوتاد الخيام وتثبيتها في الأرض⁽⁴⁾.

كما صنع أهل مكة بعض أصنامهم من الخشب، فقد كان لهند بنت عتبة صنمٌ في بيتها مصنوع من الخشب، فلما أسلمت كسرتة وهي تقول: كنا منك في غرور⁽⁵⁾.

كما وجد داخل الكعبة تمثال لحمامة مصنوع من الخشب⁽⁶⁾، وعلى ما يبدو فقد بلغت هذه الحرفة درجة عالية من الدقة والإتقان لدى أهل مكة، لا سيما المنحوتات الخشبية وخاصة تلك المصنوعة لغرض ديني، والتي منها صناعة التماثيل المجسمة المتخذة للعبادة. ومن الجدير بالذكر أن أهل مكة عرفوا حرفة (التطعيم)، أي إدخال المعادن في الخشب، وخاصة الذهب، فقد كان باب الكعبة مصنوعاً من الخشب المطعم بالذهب⁽⁷⁾.

ومن أشهر من اشتهن حرفة النجارة في مكة عروة بن الزبير، الذي كان يقطع نبات السدر بمكة ويصنع منه أبواباً للبيوت⁽⁸⁾، وعتبة بن أبي وقاص⁽⁹⁾، بالإضافة إلى عدد كبير من العبيد والموالي أمثال، أبي رافع، مولى العباس بن عبد المطلب⁽¹⁰⁾، وقد كان لهؤلاء النجارين سوق خاص بهم أو زقاق خاص بهم يعرف بـ"سوق النجارين"⁽¹¹⁾.

الجزارة

لا شك أن اشتهار حرفة الرعي في مكة، يرجع إلى طبيعة مكة ومواردها الطبيعية من خلال الأودية المنتشرة حولها التي تساعد على قيام هذه الحرفة، كما كان للمواسم الدينية في مكة، وما صاحب بعض شعائرها من وجوب الذبح، أثره في ارتفاع أعداد الحيوانات التي تسرح في أوديتها، ذلك بالإضافة إلى التي يجلبها القادمون لمكة في مواسمها الدينية، حيث أدى كل ذلك إلى ظهور حرفة الجزارة في مكة بشكل كبير، لكثرة ما يذبح في مكة في مواسمها أو على مدار العام، حيث امتنعت كثير من أهل مكة هذه الحرفة، وكان له أثره على المجتمع المكي من حيث الاستفادة من لحومها وألبانها ووبرها وجلودها علاوة على دورها كوسيلة نقل. بالإضافة إلى حرفة الجزارة، فقد قامت على منتجات هذه الحيوانات حرف وصناعات أخرى. ومن الذين اشتهروا بهذه الحرفة، الزبير بن العوام، وعمرو بن العاص، وعامر بن كرز، والوليد بن المغيرة⁽¹²⁾، وكان أهله جزارين⁽¹³⁾، وإن تعذر أن يقوم الذابحون المذكورون سابقاً بعملهم، فيقوم مكانهم الأرقاء والموالي، الذين كانت تعج بهم مكة، فكانوا يذبحون لسانتهم. ويبدو أن عدد الجزارين كان كثيراً، حيث يشير الفاكهي في كتابه لأكثر من موقع وجد فيه الجزارون⁽¹⁴⁾، كما أورد الفاكهي⁽¹⁵⁾ خبراً يشير إلى قيام فتنة أشعلها الجزارون في مكة، إلى جانب الخطاطين، يمكن أن نستنتج منها كثرة الحرفيين الذين

(1) الصمد، الحرف، ص 27-30.

(2) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 366.

(3) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 1/ 399.

(4) الشريف، مكة، ص 376.

(5) جواد علي، المفصل، 7/ 551.

(6) الأزرق، أخبار مكة، 1/ 123؛ الطبري، الرسل والملوك، 2/ 39 - 40.

(7) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 229.

(8) ابن قتيبة، المعارف، 576.

(9) ابن قتيبة، المعارف، 576.

(10) ابن هشام، السيرة، 2/ 627.

(11) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 277، 283.

(12) ابن قتيبة، المعارف، ص 575؛ أحمد بن عمر بن رسته، الأعلام النفيسة، دار صادر، بيروت، طبعة بريل، ليدن، 1891، ص 215.

(13) ابن رسته، الأعلام النفيسة، ص 215.

(14) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 2/ 207، 3/ 274، 288، 290، 317، 5/ 55.

(15) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 280.

كانوا يعملون في هذه المهنة بمكة المكرمة في العصر الجاهلي. حيث كانوا يقومون بذبح ما يأتي إليهم من أهل مكة، فانتشرت أسواق خاصة لبيع المواشي، مثل "سوق الغنم القديم"⁽¹⁾، و"سوق الإبل" وبيع ذلك وقت الظهر⁽²⁾، و"سوق البقر" والذي يقال له أحياناً "موقف البقر"⁽³⁾، وللتقال بين هذه الأسواق وجد سوق للحمارين، (لأصحاب الحمر)⁽⁴⁾. وعلى ما يبدو فلقد لعبت المواسم الدينية في مكة دوراً بارزاً في انتشار هذه الحرفة لكثرة ما يذبح من البهائم، مع أداء المناسك الدينية كموسم الحج، وخاصة تلك التي تذبح في يوم النحر، الذي يُعد الذبح فيه من شعائر الحج في العصر الجاهلي، واستمر في عصر الإسلام⁽⁵⁾.

الدباغة

الدباغ ديبغ فلان إهابه يدبغه ويدبغه دبغاً ودباغاً، وتقول العرب: دبغت الجلد فاندبغ⁽⁶⁾ والإهاب بما يدبغ به. والإهاب الجلد من البقر والغنم والوحش، ما لم يدبغ⁽⁷⁾، ويسمى صاحب هذه الصنعة دباًغاً⁽⁸⁾، حيث يحصل الدباغون على الجلود من الجزارين، ليبدأوا عملهم بتنظيف ذلك الجلد من الشعر أو الصوف باستخدام مواد مساعدة مثل النورة⁽⁹⁾ ثم تأتي بعدها مرحلة الدبغ باستخدام مواد خاصة بدباغة الجلد، مثل ورق وثمر شجرة السلمة، الذي يسمى ورقها القرظ⁽¹⁰⁾ ونباتات أخرى مختلفة، بالإضافة إلى مواد أخرى مثل الملح، والتمر، والرمان، للمحافظة على طراوة الجلد، وأكثر هذه المواد مصدرها بلاد العرب⁽¹¹⁾، فقد كانت الجلود أو الأدم من أهم السلع التي يتاجر بها أهل مكة، مع مختلف البلدان كالشام والحبشة، يقول ابن هشام عن ذلك: "... وكان أعجب ما يأتيه - أي إلى الحبشة - منها الأدم..."⁽¹²⁾، وأكثر الأدم يكون مصدره مكة؛ نظراً لكثرة ما يذبح بها في موسم الحج (يوم النحر)، الذي يساهم بشكل كبير في توفير الجلود، بالإضافة إلى ما تستورده مكة من الطائف واليمن⁽¹³⁾. ويشير الفاكهي إلى وجود سوق خاص بـ "الأدم"⁽¹⁴⁾، في مكة في العصر الأموي، ولا يستبعد أن يكون قائماً منذ قبل البيعة، وأيضاً دار للدباغين.⁽¹⁵⁾

الخرازون والحدائون

تتبع عملية الدبغ حرف وصناعات تقوم بعد الدباغة، ومنها الخرازة، فبعد الانتهاء من دبغ الجلود تأتي مرحلة التصنيع، حيث يتم خياطة الجلود وتفصيلها، ويطلق على من يقوم بهذه الحرفة (خراز)، وتعد حرفة ضرورية في حياة أهل مكة، حيث كان يقوم بها البعض بأنفسهم لسد حاجتهم، وهي صنعة أو حرفة تحتاج إلى حذق وصبر وأناة، وقد أشار الفاكهي⁽¹⁶⁾ إلى وجود حرفيين متخصصين يقومون بها، ويتكسبون منها، وتكون مصدر رزق لهم، لذلك وجد الكثير من حوانيت الأدم في مكة.

- (1) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 284، 4 / 137 ؛ الأزرق، أخبار مكة، 2/ 244.
- (2) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 289.
- (3) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 4/ 130، 191؛ الأزرق، أخبار مكة، 2/ 266.
- (4) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 279، 299 ؛ الأزرق، أخبار مكة، 2/ 249.
- (5) عواطف أديب، قریش، ص 174.
- (6) الجوهر، الصحاح، 4/ 1318.
- (7) ابن منظور، لسان العرب، 1/ 217.
- (8) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 342.
- (9) المعجم الوسيط، 2/ 971.
- (10) ابن منظور، لسان العرب، 3/ 2082 ؛ جواد علي، المفصل، 7/ 80.
- (11) ابن رسته، الأعلام النفيسة، ص 111 ؛ جواد علي، المفصل، 7/ 66 - 70.
- (12) ابن هشام، السيرة، 1/ 334 ؛ الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 317، 332؛ الحسن بن الحائك أحمد بن يعقوب الهمداني، صفة جزيرة العرب تحقيق محمد بن علي الأكوخ الحوالي، مكتبة الإرشاد، صنعاء، 1410هـ / 1990م، ص 233.
- (13) ياقوت الحموي، معجم البلدان، دار صادر، بيروت، (د ت)، 4/ 9.
- (14) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 317، 332.
- (15) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 342.
- (16) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 209، 3/ 281، 313، 316.

وممن مارس هذه الحرفة أبو سفيان بن حرب الذي كان يبيع الأدم، وأيوب السختياني - نسبة إلى جلد الماعز إذا دبغ - الذي كان يبيع هذا الجلد وإليه ينسب⁽¹⁾، وأيضاً سعد بن عائد، مولى عمار بن ياسر كان يتاجر في نبات القرظ المستعمل في دبغ الجلود حتى عرف بسعد القراط⁽²⁾، كما مارس هذه الصنعة بعض النساء مثل أسماء بنت عميس زوجة جعفر بن أبي طالب (رضي الله عنهما)⁽³⁾.

كما دفعت حرفة الدباغة إلى قيام صناعات وحرف أخرى مرتبطة بها، ومنها صناعة المشغولات الجلدية، وخاصة الحذائين، وهي حرفة عرفها أهل مكة منذ زمن مبكر، وقد وردت لها إشارات كثيرة عند الفاكهي فأشار إلى وجود أسواق خاصة بهم وتعرف بـ"زقاق الحذائين"⁽⁴⁾، وهو موقع يجتمع فيه صانعو الأحذية والخرازون⁽⁵⁾، وكل من يشتغل بخرازة النعل والخف⁽⁶⁾، وربما شمل أيضاً معظم الصناعات الجلدية المختلفة كخرازة اللبود والقرب⁽⁷⁾، التي ينقل فيها الماء من مكان إلى آخر، والتي عرفتها مكة منذ فترة تاريخية مبكرة، كأوعية لحمل وحفظ الماء أو غيره من السوائل في الحل والسفر، وتميزت بالمرونة، والليونة وخفة الوزن، والقدرة على حفظ السوائل⁽⁸⁾، وكذلك صناعة الدلاء، وهو الوعاء الذي يستخرج به الماء من البئر بواسطة الحبال أو غيرها⁽⁹⁾.

وكذلك ارتبطت حرفة الجزارة والدباغة بحرفة أخرى وتعرف بصناعة أوتار الأقواس، وهي من الحرف المهمة التي ارتبطت بحرفة الجزارة والدباغة، حيث استفاد بعض الدباغين من بقايا حواشي الحيوانات، ك (المصارين)، في جملة الحرف التي كانوا يقومون بها بعد الدباغة، فكانوا يقومون بجمع ما يحصلون عليه من المصارين، وتنظيفها مما علق بها من أوساخ، ثم يبيعونها إلى التجار، أو يحولونها إلى مواد نافعة مفيدة، يستفيد منها أصحاب حرفة القواسين، الذين يصنعون منها أوتاراً لأقواس رمي السهام، والتي لعبت دوراً بارزاً في حروب العرب القديمة⁽¹⁰⁾، نظراً لقابليتها الكبيرة على الشد والوتر، - اهتم العرب بحمل الأقواس، ورمي السهام في القتال ووجدوا في ذلك مدعاة للفخر والنصر-⁽¹¹⁾ وعلى ما يبدو فقد كان لذلك أثره بوجود حرفيين متخصصين في تجهيزها، وأسواق خاصة بهم كما أشار الفاكهي لذلك في قوله: "... التي عند القواسين"⁽¹²⁾، أو كما عرفهم بـ "... أصحاب الشوحت..."⁽¹³⁾.

الحياكة (النسج) والخياطة

النساجة: حرفة النسج، والنساج: حائك الثوب⁽¹⁴⁾، والخياطة: حرفة الخياطة⁽¹⁵⁾، فالنسج (الحياكة) والخياطة حرفتان متكاملتان تدعم إحداها الأخرى، فالحياكة لا بد لها من نسيج مسبق، والنسيج لا تتم الفائدة منه إلا بعد حياكته وخياطته، فالحياكة والخياطة كما يقول عنهما ابن خلدون⁽¹⁶⁾ "... هاتان صناعتان ضروريتان في العمران لما يحتاج إليه البشر... فالأولى

(1) ابن قتيبة، المعارف، ص 55.

(2) الخزاعي، تخريج الدلالات السمعية، ص 715.

(3) ابن هشام، السيرة، 4/ 380.

(4) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 274 - 316.

(5) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 278.

(6) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 1/ 284 ، 4/ 226.

(7) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 2/ 50 ، 146.

(8) جواد علي، المفصل، 7/ 588.

(9) جواد علي، المفصل، 7/ 588.

(10) درادكة، بحوث، ص 228-238.

(11) جواد علي، المفصل، 7/ 588 - 589.

(12) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 288.

(13) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 318.

(14) القاموس المحيط، 2/ 953.

(15) القاموس المحيط، 1/ 274.

(16) ابن خلدون، المقدمة، ص 411-412.

نسج الغزل من الصوف والكتان والقطن... والثانية تفصل بالمقراض قطعاً مناسبة للأعضاء البدنية ثم تلحم تلك القطع بالخياطة المحكمة... ويضيف "... وهاتان الصنعتان قديمتان في الخليفة، لما أن الدفاء ضروري للبشر في العمران المعتدل وأما المنحرف إلى الحر فلا يحتاج أهله إلى دفاء...".

وقد توفر لأهل مكة كميات كثيرة من المواد الخام وخاصة من الأصواف، نتيجة ازدهار حرفة الرعي، فقام أهل مكة بالاستفادة منه عن طريق غزله بحسب إمكاناتهم المتوفرة، وحسب خبراتهم البسيطة، وقد كانت النساء في الغالب هن اللاتي يقمن بعملية الغزل، وقد يكون ذلك بسبب انشغال الرجال في أعمال أخرى، وعلى ما يبدو أنه كان لهم موضع في مكة يجتمعون فيه كما يتضح ذلك من ذكر الفاكهي. وكان بمكة الكثير من الغزالين والدليل على ذلك قول الفاكهي: "... دار أبي عزارة، ودار محمد بن إبراهيم المكيين، اللتان عند الغزالين..."⁽¹⁾، وربما كان عددهم كبيراً نظراً للحاجة الماسة للغزل، سواء في نسج الثياب، أو الفرش، وبيوت الشعر.

وإلى جانب الحياكة والنسج كانت حرفة الخياطة، حيث كان يقوم بها أهل مكة ومن الذين اشتهروا بهذه الحرفة في مكة قبيل البعثة، العوام بن خويلد، وقيس بن مخزومة وغيرهما.⁽²⁾ وقد كانت لهم أماكن خاصة بهم في أكثر من موضع كما ذكر ذلك الفاكهي بقوله⁽³⁾: "... عند الخياطين...".

اشتهر عن أهل مكة لبس أنواع مختلفة من الثياب كما يشير إلى ذلك الفاكهي⁽⁴⁾: "... أن أهل مكة كانوا يلبسون الثياب الموردة فيما مضى من الزمان..." وأنهم كانوا يقومون بصباغتها وتغيير ألوانها "... وإنما كان الرجل يأخذ ثوبيه إزاره ورداءه فيصبغها ببعض الأصباغ ثم يروح فيها ويغدو... " "... ويلبسون الثياب الملونة مثل الحمر والموردة..."⁽⁵⁾، "... ويلبسون الثياب الممشقة والمثلثة..."⁽⁶⁾ إلى جانب رواج ثياب أخرى مستوردة من الشام ومصر وغيرهما⁽⁷⁾.

الخبازة

لقد شغلت الحرف والصناعات المتصلة بكل ما يؤكل أو يشرب، عدداً كبيراً من هؤلاء الحرفيين والصناع، ولا غرابة في ذلك فالمأكول، والمشروب كانا من الضروريات التي يحتاج إليها أهل مكة في غذائهم وشرابهم بصفة دائمة.

ومن تلك الحرف والصناعات التي انتشرت بمكة قبل البعثة، حرفة الخبازة، فكان منهم الخبازون الذين يعتمدون على ما تنتجه أرض شبه الجزيرة العربية من الحبوب، أو ما يستورد من الشام، حيث كان القمح غذاءً للفئات الغنية، بينما كان الشعير غالباً هو غذاء الفئة الفقيرة،⁽⁸⁾ فضلاً عن القمح والذرة، الذي كانوا يستوردونه من اليمن⁽⁹⁾، ومن اليمامة، التي كانت تنتج كميات جيدة من القمح الذي يعرف بـ"بيضاء اليمامة"⁽¹⁰⁾، ويذكر الفاكهي أنه كان لهم سوق خاص بهم يعرف بـ"أصحاب الحنطة"، ويقع جنوب المسجد الحرام أو الشق اليماني⁽¹¹⁾، كما أطلق عليهم لقب البقالين نسبة إلى البقول التي كانوا يبيعونها⁽¹²⁾.

(1) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 320/3.

(2) ابن قتيبة، المعارف، ص 576 – 577.

(3) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 207/2 ؛ 150/3، 280، 284، 298، 308، 326 ؛ 206/4.

(4) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 296/1 ؛ 296/3.

(5) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 296/3.

(6) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 299/1.

(7) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 141/3.

(8) جواد علي، المفصل، 58/7 – 59.

(9) ابن رسته، الأعلاق النفيسة، ص 111.

(10) أحمد بن محمد بن الفقيه الهمداني، كتاب البلدان، تحقيق يوسف الهمداني، عالم الكتب، بيروت، 1416 هـ / 1996 م، ص 87.

(11) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 200/2.

(12) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 207/2، 100/3.

ومن الجدير بالذكر أن أهل مكة كانوا من أمهر التجار في اختيار بضائعهم فكانوا يجلبون ما يكفيهم من هذه المحاصيل، وخزنها في أماكن خاص (مستودعات)⁽¹⁾، يخزن فيها ما يستورد لسد احتياجاتهم، ولذلك ظهرت حرفة صناعة الخبز وهو أحد أهم العناصر في عمل الثريد الذي اشتهر بعمله هاشم بن عبد مناف في مكة في مواسم الحج، كما ذكر ذلك الفاكهي: "... وأول من أطعم الطعام والثريد بمكة هاشم بن عبد مناف، وأول من أطعم البر بالشهد وعمل الخبيص⁽²⁾ بمكة عبد الله بن جدعان التيمي⁽³⁾، وقد تعددت أنواع الخبز فمنه المرقق أو الرقاق، ويسمى أيضاً الطريفة، وهو الرغيف الواسع الرقيق، ويبدو أنه من أطعمة المترفين، ويقدم للضيوف مع بقية أنواع الأطعمة، يقول الفاكهي "حدثنا إبراهيم بن يعقوب... رأيت ابن عباس - رضي الله عنه - يأكل شواءً برفاق حتى يسيل على يديه"⁽⁴⁾، كما عرف أهل مكة نوعاً من الخبز يعرف بخبز الجوازي، يعمل من الدقيق الأبيض، وهو لباب الدقيق وأخلصه وأجوده، ويسمى النقي، وهو أيضاً طعام الميسورين.⁽⁵⁾ ويشير الفاكهي: ⁽⁶⁾ إلى أن أهل مكة استخدموا إماءهم في صناعة الخبز، فقد كانت أمة نوبية للسائب بن أبي السائب المخزومي تخبز لهم. وقد عرفت قريش "خبز اللحم"، حيث يحضر الخبز ثم تضاف إليه قطع صغيرة من لحم الجدي الصغير، وهو من الأطعمة المفضلة لأهل مكة⁽⁷⁾.

صانعو الأطعمة

يشير الفاكهي إلى وجود فئة من الحرفيين في مكة، كانوا يمتنون مهنة إعداد الطعام والشراب وبيعه، وقد يرجع ذلك لانشغال التجار بتجاريتهم وحركة البيع والشراء، فشجعوا من يقوم بخدمتهم وتجهيز الطعام لهم، وكانت لهم أسواق تشتهر بخدمة الطعام الذي كانوا يقدمونه، فوجد سوق السمك ويسمى سوق الحواتين⁽⁸⁾ فكان الصيادون يقدمون مكة من جده بحيتان تباع في هذا السوق⁽⁹⁾، كما يشير الفاكهي إلى أنه وُجد في مكة من امتن حرفة بيع رؤوس الأغنام المشوية⁽¹⁰⁾، ومن الذين اشتهروا ببيع الطعام في مكة قبل البعثة حاطب بن أبي بلتعة اللخمي (حليف بني أسد) (رضي الله عنه)⁽¹¹⁾، كما وجد بائعو التمر ولهم سوق خاص بهم يسمى بـ "سوق التمارين"⁽¹²⁾.

صانعو الأشربة

إلى جانب بيع الطعام في أسواق مكة، كانت هناك فئة أخرى تخصصت في بيع المشروبات التي من أهمها الحليب ومشتقاته، حيث يصف الفاكهي رواج هذه الحرفة إلى جانب بيع الأطعمة، ويشير الفاكهي⁽¹³⁾ إلى أن أهل مكة كانوا يشربون

(1) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 288.

(2) الخبيص: حلوى من التمر أو العسل والسمن والدقيق. انظر: ابن سيده، المخصص، 20/5.

(3) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 223.

(4) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 2/ 112.

(5) ابن منظور، لسان العرب، 2/ 1044.

(6) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 2/ 355.

(7) ابن حبيب، المحبر، ص139.

(8) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 279. لم يكن بمكة شيء من الحوت (السمك) الأخضر، أي الحوت (السمك) الطري الطازج من البحر، إنما كان يقلى بالزيت بجدة، قبل إرساله لمكة، ويضعونه في أقفاص من جريد النخل ليتخلله الهواء أثناء عملية نقله من جدة إلى مكة، عن طريق الحمارة الذين كانوا يعملون على نقل البضائع وغيرها من جدة إلى مكة، فيصل إليها من جدة في ليلة واحدة، أي كانوا يرسلونه قبيل المغرب من جدة فيصل إلى مكة في الصباح، فالحمارة الجيدة تقطع المسافة من جدة إلى مكة في ليلة واحدة، وما كانوا يرسلونه على الجمال لأنها تقطع المسافة بين المدينتين في ليلتين، وإذا وصل السمك المقل إلى مكة قاموا بقلبه مرة أخرى في الحوانيت ثم يبيعونه خوفاً من تغييره وخرابه. انظر: محمد طاهر كردي، التاريخ القديم لمكة وبيت الله الكريم، طبع بإشراف عبد الملك بن عبد الله بن دهبش، مكتبة الأسد للنشر والتوزيع مكة المكرمة، 1435هـ / 2004م، 2/ 146.

(9) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 2/ 372-371.

(10) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 292؛ الأزرق، أخبار مكة، 244/2.

(11) ابن قتيبة، المعارف، تحقيق ثروت عكاشة، ط4، دار المعارف، القاهرة، ص317.

(12) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 2/ 371، 3/ 279.

(13) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 301.

الحليب ويخلطونه بالعسل أحياناً أو بالسكر، وكانوا يسمونه شراب الصبوح⁽¹⁾، ويضيف⁽²⁾: أنهم كانوا يسارعون بشرائه وهو في ضروع المواشي كما في قوله: "... كما يصنع أهل مكة، يشترون اللبن في الضروع الشهر والشهرين..."، وكانوا يشربون اللبن الرائب في كل الأوقات، ويقدمونه مع التمر، كما اشتهروا بصناعة لبن الرينة وهو خليط من اللبن الحامض إضافة إلى الحليب وهو عندهم من أطيب الألبان، وكانت العرب تعتقد أنه يكسر الغضب "... إن الرينة تفتأ الغضب..."⁽³⁾، كما كانوا يصنعون من اللبن الحامض الأقط⁽⁴⁾، كذلك استخرج أهل مكة من الحليب، واللبن الرائب مواد غذائية أخرى ومنها: الزبد والجبن والسمن⁽⁵⁾، حيث كان بعض القرشيين يأكلون الجبن كمشهٍ لطعامهم، وعن ذلك يقول ابن عبد ربه "... فإنه يشهي الطعام، ويهيج المعدة، وهو حمض العرب ... فإنه يقدح الأسنان، ويشد البطن ..." ⁽⁶⁾، وقد عرفت مكة أسواقاً خاصة لبائعي الألبان تعرف بأسمائهم⁽⁷⁾.

كما اشتهرت في مكة صناعة النبيذ ويؤكد الفاكهي على ذلك بقوله إن العرب كانت تخير الشارب - الضيف - بين النبيذ أو العسل واللبن بقولهم "... إن هذا النبيذ شراب قد يكون مُعِث ومُثِر، أو نسقيك لبناً أو عسلاً..."⁽⁸⁾، وقد ساعد على انتشار صناعته، قرب مكة من الطائف التي تشتهر بزراعة الكروم، والذي كان يحمل منها إلى مكة فيباع في أسواقها ويصنع منه النبيذ⁽⁹⁾، وإلى جانب الكروم كان يصنع النبيذ من التمر والشعير والذرة⁽¹⁰⁾، وتذكر الروايات أنه كان للعباس بن عبد المطلب، بركة عند زمزم يسقى عندها النبيذ غير المسكر، واستمرت هذه البركة قائمة حتى صدر الإسلام⁽¹¹⁾، وكان أهل مكة يقدمون النبيذ لضيوفهم مع الطعام، وأحياناً يقدم وحده في مناسبات مختلفة، والنبيذ شرايهم المفضل في مجالسهم، ويتفاخرون بتقديمه في أعيادهم، وفي مجالس لهوهم⁽¹²⁾، ولذلك كثرت صناعته بمكة، وكان عقبة بن أبي معيط الثقفي من الذين اشتهروا بصناعة الخمر وبيعها في مكة⁽¹³⁾.

حرفة البناء

لا يمدنا الفاكهي بمعلومات وافية عن البنائين وطريقة البناء رغم أهميتها في حياة الإنسان المقيم والمستقر، باستثناء ما ذكره عن قيام العمال بقطع الحجارة للبناء من جبال حراء وثبير⁽¹⁴⁾، لينبوا بها دورهم⁽¹⁵⁾، وإن تعزز الطوب والحجر قاموا بالبناء بالطوب اللبن (الآجر)، خاصة بيوت غير القادرين على البناء بالحجر⁽¹⁶⁾، فبعض بيوت مكة بنيت بالآجر الأحمر والجص وبه بطلا⁽¹⁷⁾.

- (1) أحمد بن محمد بن عبد ربه الأندلسي، العقد الفريد، تحقيق أحمد أمين، أحمد الزين، إبراهيم الأبياري، سلسلة الذخائر، القاهرة، 2004 م، 4/ 415.
- (2) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 96.
- (3) ابن قتيبة، عيون الأخبار، 3/ 208.
- (4) الأقط: لبن محمض يجمد حتى يستحجر ويطح أو يطبخ به. انظر: المعجم الوسيط، 22/1.
- (5) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 301.
- (6) ابن عبد ربه، العقد الفريد، 6/ 308.
- (7) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 330.
- (8) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 2/ 57.
- (9) إبراهيم بن محمد الفارسي الأصبخري، المسالك والممالك، تحقيق محمد جابر عبد العال الحيني، مراجعة شفيق غربال، دار القلم، القاهرة، 1381 هـ / 1961 م، ص 24.
- (10) جواد علي، المفصل، 7/ 540.
- (11) الأزرق، أخبار مكة، 2/ 60؛ الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 2/ 57، 59.
- (12) ابن عبد ربه، العقد الفريد، 4/ 364.
- (13) ابن قتيبة، المعارف، ص 575.
- (14) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 2/ 180، 4/ 225.
- (15) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 289، 290.
- (16) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 4/ 201، 332.
- (17) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 287.

أما عن العمال فيشير الفاكهي بأن معظمهم كانوا من الموالي⁽¹⁾، والحق أن كثيراً من الموالي ساهموا في عمارة الدور بمكة، وسكنوها حتى نسبت إليهم، ولا ندري إن كانوا هم الذين عمروها بأنفسهم، أم أنهم استعانوا بعمال بناء من نفس طبقتهم، كما في بناء شعب الخوز والذي ينسب بناؤها إلى موالي لعبد الرحمن بن نافع بن عبد الحارث الخزاعي⁽²⁾، وبناء زرزور من مولى بني الجبير بن مطعم⁽³⁾، والديلمى من موالي معاوية بن أبي سفيان (رضي الله عنه)⁽⁴⁾، وزيقيا من موالي لآل أبي ربيعة المخزومي⁽⁵⁾، حيث قام البناعون ببناء الكثير من الدور مثل دار العجلة⁽⁶⁾، ودار الأرقم بن أبي الأرقم المخزومي⁽⁷⁾، ودور أخرى⁽⁸⁾، مستخدمين النورة في عملية البناء⁽⁹⁾، ثم طلاؤها بالبياض⁽¹⁰⁾، وربما نقشت دور أخرى بالجص مثل دار الحرشي⁽¹¹⁾. كما كان البناعون يقومون بحفر الآبار بمكة، وعمل البرك والساقيات⁽¹²⁾، وهذا يعكس بدوره وجود العاملين بهذه الحرفة. ومن الحرف المتصلة بالبناء قطع الحجارة⁽¹³⁾، والبناء بالحجر المنقوشة⁽¹⁴⁾، أو فيها تماثيل مصورة في الحجارة، ولكن الفاكهي لم يعطنا أية معلومات عنها سوى ذكره لأصحاب النورة⁽¹⁵⁾، ومن اللفظ يدل معناه على كثرة عددهم نظراً لما يقومون به من استحضر النورة من الحجر الذي يحرق ويسوى منه الكلس، الذي يستخدم في إزالة الشوائب غير المرغوب فيها خاصة في الصناعات الجلدية⁽¹⁶⁾.

السقاية

احترف سكان مكة عدة حرف أخرى لم يسعنا الفاكهي بذكر تفاصيلها، مثل حرفة السقائين، وهؤلاء كانت حرفتهم من الحرف المهمة في مكة، لتزويد المنازل بالماء لسد احتياجاتهم، وفي حالات أخرى كان بعض المكيين يحفرون آباراً في منازلهم أو قريباً منها لسد حاجتهم وحاجة أقربائهم أو جيرانهم⁽¹⁷⁾، وارتبط بهذه الحرفة حرفة الحمارين والجمالين لجلب الماء من الآبار إلى البيوت، وقد امتنهن هذه الحرفة الرجال، والنساء، فأما النساء فكان يحملن الماء في القرب والدلال لتوصيلها⁽¹⁸⁾، وكان عمل هؤلاء الرجال والنساء لكسب الرزق الحلال⁽¹⁹⁾، وقد يكون السقاة أحراراً من ذوي الحاجة أو عبيداً يبيعون الماء لصالح أسيادهم⁽²⁰⁾.

- (1) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 201/4.
- (2) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 275/4؛ الأزرق، أخبار مكة، 275/2.
- (3) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 210/4، 211.
- (4) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 175/4.
- (5) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 244/3 - 245.
- (6) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 309/3.
- (7) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 287/3، 331.
- (8) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 233/3، 252.
- (9) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 245/2، 100/3.
- (10) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 287/3.
- (11) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 226/3، 276.
- (12) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 14/2؛ 149/3، 151، 226، 111/4، 116.
- (13) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 180/2، 279/3، 290.
- (14) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 279/3.
- (15) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 100/3. من الجدير بالذكر أن صناعة النورة استمرت في مكة المكرمة، بطريقتها البدائية إلى وقت قريب، وقد كان جد الباحث أحد المنتسبين لهذه الصنعة في مكة، وهو محتسب مكة في الربع الأول من القرن الرابع عشر وهو الشيخ محمد سمس بن أحمد الجمل الحسني، وكان يلقب بالنوار حيث كان يمتلك عدداً من الأفران في إحدى ضواحي مكة، والتي تعرف حالياً بالنوارية على طريق المدينة المنورة، حيث يتم إحراق الحجر الخام في تلك الأفران، ثم تنقل النورة إلى مكة، حيث كانت هناك أماكن مخصصة لاستقبالها، وكانت في منطقة شعب عامر وتعرف ببئر سمس - نسبة لوالدته - والتي حفرتها في تلك الناحية، ومنها تباع في مكة، حيث كانت لها أهميتها في البناء والطلاء وغيرها من أعمال تجهيز وإزالة الأوساخ للجلود.

- (16) المعجم الوسيط، 971/2.
- (17) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 100/4، 113، 114، 116.
- (18) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 331/1، 332.
- (19) ابن هشام، السيرة النبوية، 616/2.
- (20) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 75/3.

الحطابة

احترف بعض سكان مكة حرفة الحطابة حيث عمل بها الموالي والرقيق، مثل المولى نجدة مولى عمرو بن العاص، وكذلك عمل بها بعض الزنوج في مكة(1).

حرفة النقل

امتهن بعض أهل مكة ومواليها حرفة الجمالين والحمارين، وكانوا يكسبون رزقهم عن طريق نقل المسافرين، ونقل البضائع، وإكراء الدواب، واشتهر من أهل مكة رجال من خزاعة(2)، بهذه الحرفة فكان الحمارة ينقلون البضائع بسرعة تفوق سرعة الجمالة، وقد ورد ذكر الحمارين وأصحاب الحمُر عند ردم آل أسيد(3)، إلى جانب حرف أخرى لم يدلنا الفاكهي عنها، لذلك لم نستطع الكتابة عنها نظراً لارتباط البحث بالحرف التي ورد ذكرها عند الفاكهي فقط، دون غيرها.

الخاتمة

يُعد كتاب الفاكهي الذي يحمل عنوان " أخبار مكة في قديم الدهر وحديثه " من الكتب النفيسة والمهمة في تاريخ البلد الحرام، وإن المادة العلمية والتاريخية والأدبية المدونة في كتابه عن تاريخ مكة تفوق بكثير ما دونه وسجله الأزرق في كتابه " أخبار مكة وما جاء فيها من الآثار "، أو مادونه الفاسي في "شفاء الغرام" رغم أن ما وصلنا من كتاب الفاكهي هو النصف الثاني من كتابه، بينما فقد النصف الأول من الكتاب، حيث يعتبر ما وصلنا من كتابه وثيقة مهمة في تاريخ البلد الحرام، في الفترة التي ترجع لزمن المؤرخ - القرن الثالث الهجري - وكذلك الأزمنة التي سبقتها، حيث شمل مقتطفات من تاريخ مكة في الفترة التي سبقت بعثة المصطفى صلى الله عليه وسلم (العصر الجاهلي)، من النواحي الدينية، والاجتماعية، والاقتصادية، وقد حظيت أخبار الحرف والصناعات في مكة المكرمة حيزاً لا بأس به في مدونته، حيث رصد لنا الحرف والصناعات التي كانت سائدة في المجتمع المكي قبيل بعثة المصطفى (صلى الله عليه وسلم)، واستمرار معظمها في العهود الإسلامية المجيدة، وأظهر أشهر الحرف والصناعات التي عمل فيها أهل مكة، بالإضافة إلى حرفة التجارة التي اشتهروا بها، والتي شكلت معاً عوامل مؤثرة على الحياة الاجتماعية والاقتصادية في مكة، ومنها الحدادة، والصياغة، والنجارة، والجزارة، والدباغة، والخرازة، والنسج والخياطة، وصناعة الأقفاس، وبيع الطعام في الأسواق، وحرفة البناء، وغيرها مما شملته الدراسة، وحال تلك الحرف والصناعات والقائمين عليها، وانتشارها، وأسواقها المشهورة.

حيث يتضح من الدراسة الدور الذي لعبته تلك الحرف والصناعات في الحياة الاقتصادية والاجتماعية في مكة، وأنها لا تقل تأثيراً عن الدور الذي لعبته التجارة - الحرفة الرئيسية للمجتمع المكي - مع الأخذ في الاعتبار أن هناك حرفاً وصناعات انتشرت في مكة ولم يتعرض لها الفاكهي في كتابه كصناعة الأدوات المنزلية، والسروج ومهنة السقاية.

ونستنتج من الدراسة، أنه على الرغم من شيوع فكرة تعفف كثير من العرب عامة وبعض أهل مكة خاصة، من اتخاذ الحرفة والعمل اليدوي وسيلة من وسائل طلب الرزق، واحتقارهم لكل من يلتزم أو يتعلم حرفة، إلا أنه يتضح لنا من خلال الدراسة، أن هذا الأمر لم يكن شائعاً في مكة، فقد أشار الفاكهي إلا أن كثيراً من أهل مكة- من السادة والموالي والعيبد- امتهنوا حرفاً وصناعات مختلفة، لسد حاجة سكانها، والقادمين إليها في مواسمها الدينية المتعددة، من خلال أفراد وأسر أُنقنوا صناعاتهم وتوارثوها، وانتشروا في ربوع مكة، وأنشؤا لهم أسواقاً متعددة خاصة بمهنتهم، كسوق الحدادين، أو زقاق الحذابين.

كما كانت هناك أسواق مخصصة لاستقبال القوافل التجارية القادمة لمكة، وتحمل مسمى البلاد القادمة منها البضائع التي تباع فيها، كدار مصر، وهي متخصصة لبيع التجارة القادمة من مصر، أو أسواق متخصصة لبيع نوع معين من البضائع

(1) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 75

(2) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 4/ 153 - 154.

(3) الفاكهي، مكة في قديم الدهر، 3/ 279، 299.

القادمة لمكة كدار الحنطة والتي كانت مخصصة لبيع الحنطة، وأن هذه الأسواق تتسع وتتكشف وفق المواسم المختلفة التي تمر بها مكة طوال العام وخاصة في مواسمها الدينية.

لقد قدم أولئك الحرفيون لأهل مكة والوافدين إليها كل ما يحتاجونه في حياتهم المعيشية، وتوفير الرخاء والرفاهية لهم، فليس كل ما يطلبه سكان مكة يجلب لهم من الخارج، أو عن طريق الاستيراد.

وكما كان للحرف والحرفيين دور بارز ومهم في النشاط الاقتصادي لمكة، فقد كان لهم نفس الدور والتأثير على الحياة الاجتماعية في مكة أفراداً وأسراً، خلال العصر الجاهلي أو الفترة التي سبقت بعثة المصطفى (صلى الله عليه وسلم)، واستمرارها في صدر الإسلام، والعهود الإسلامية اللاحقة.

المصادر والمراجع العربية:

1. الأزرقى، محمد بن عبد الله، أخبار مكة وما جاء فيها من الآثار، تحقيق رشدي ملحس، دار الثقافة، بيروت، 1399هـ/1979م.
2. الأزهري، تهذيب اللغة، تحقيق عبد الله درويش، مراجعة محمد علي النجار، القاهرة، (د.ت.).
3. الأصطخري، أبو إسحاق إبراهيم محمد الفارس، المسالك والممالك، تحقيق محمد جابر عبد العال الحيني، مراجعة شفيق غريال، دار القلم، القاهرة، 1381 هـ / 1961 م.
4. الأفغاني، سعيد، أسواق العرب في الجاهلية والإسلام، ط 2، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، 1413هـ/1993م.
5. الأندلسي، ابن عبد ربه أحمد بن محمد، العقد الفريد، تحقيق أحمد أمين، أحمد الزين إبراهيم الأبياري، سلسلة الذخائر، القاهرة، 2004 م.
6. الباطين، إلهام أحمد، الحياة الاجتماعية في مكة منذ ظهور الإسلام، حتى نهاية العصر الأموي، الرياض، 1419هـ/1998م.
7. ابن بكار، الزبير، جمهرة نسب قریش وأخبارها، تحقيق محمود شاكر، القاهرة، 1381هـ.
8. الجوهري، إسماعيل بن حماد، الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، بيروت، 1402هـ/1982م.
9. ابن حبيب، أبو جعفر محمد البغدادي، المحبر، اعتنت بتصحيحه ايلزه ليختن شتيتير، المكتب التجاري للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، (د.ت.).
10. حسن، حسين الحاج، حضارة العرب في عصر الجاهلية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1997م.
11. الحموي، محمد ياسين، مختصر تاريخ العرب، دمشق، 1928م.
12. الحموي، ياقوت بن شهاب الدين بن عبد الله، معجم البلدان، دار صادر، بيروت، (د.ت.).
13. ابن حيان، خلف القرطبي، المقتبس في أخبار بلد الأندلس، تحقيق عبد الرحمن الحجي، بيروت، (د.ت.).
14. الخزاعي، علي بن محمد بن سعود، تخريج الدلالات السمعية على ما كان في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم من الحرف والصنائع والعملات الشرعية، تحقيق إحسان عباس، بيروت، 1985م.
15. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، (د.ت.).
16. درادكة، صالح موسي، بحوث في تاريخ العرب قبل الإسلام، دار شيرين للنشر والتوزيع، عمان، 1408هـ/1988م.
17. ابن رسته، أحمد بن عمر، الأعلام النفيسة، دار صادر، بيروت، عن طبعة بريل، 1893م.

18. الرشيد، ناصر بن سعد، سوق عكاظ في الجاهلية والإسلام تاريخه ونشاطه وموقعه، ط1، دار الأنصار، القاهرة، 1397هـ/ 1977م.
19. الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق عبد الفتاح الحلو، مراجعة مصطفى حجازي، الكويت، 1984م.
20. الزهري، محمد بن مسلم، المغازي النبوية، تحقيق سهيل زكار، دار الفكر، دمشق، 1401هـ/ 1981م.
21. سالم، سيد عبد العزيز، تاريخ شبه الجزيرة العربية قبل الإسلام، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2002م.
22. سحاب، فكتور، إيلاف قریش رحلة الشتاء والصيف، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1992م.
23. السقطي، محمد بن أبي محمد المالقي الأندلسي، في آداب الحسبة، باعتناء ليفي بروفنسال، القاهرة، 1955م.
24. سلامة، عواطف أديب علي، قریش قبل الإسلام دورها السياسي والاقتصادي والديني، دار المريخ للنشر، الرياض، 1414هـ/ 1994م.
25. ابن سيده، علي بن إسماعيل، المخصص، دار الآفاق الجديدة، بيروت، (د.ت).
26. الشريف، أحمد إبراهيم، مكة والمدينة في الجاهلية وعهد الرسول، دار الفكر العربي، (د.ت).
27. الشويري، ظاهر خير الله، الحرفة وتوابعها، مجلة المقتطف، القاهرة، م19، 1904م.
28. الصمد، واضح، الصناعات والحرف عند العرب في العصر الجاهلي، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1402هـ/ 1981م.
29. الطبري، محمد بن جرير، تاريخ الرسل والملوك، تحقيق أبي الفضل إبراهيم، ط4، دار المعارف، القاهرة، 1979م.
30. العسقلاني، أبو الفضل أحمد بن علي ابن حجر، الإصابة في تميز الصحابة، ط1، مطبعة السعادة، القاهرة، 1328هـ.
31. علي، جواد، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، مكتبة النهضة، دار العلم للملايين، بغداد 1976م.
32. علي، محمد كرد، رسائل البلغاء، مطبعة الحلبي، مصر، 1963م.
33. الفاسي، تقي الدين محمد بن أحمد، شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام، تحقيق عمر عبد السلام تدمري، ط1، دار الكتاب العربي، بيروت، 1405هـ/ 1985م.
- العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين، مطبعة السنة المحمدية، 1378هـ.
34. الفاكهي، أبو عبد الله محمد بن إسحاق بن العباس الفاكهي، أخبار مكة في قديم الدهر وحديثه، دراسة وتحقيق عبد الملك بن عبد الله بن دهيش، ط2، مكتبة ومطبعة النهضة الحديثة، مكة المكرمة، 1414هـ/ 1994م.
35. ابن الفقيه، أحمد بن محمد الهمداني، كتاب البلدان، تحقيق يوسف الهدى، عالم الكتب، بيروت، 1416هـ/ 1996م.
36. ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم، عيون الأخبار، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، 1973م.
- المعارف، تحقيق ثروت عكاشة، ط4، دار المعارف، القاهرة، (د.ت).
37. الكردي، محمد طاهر، التاريخ القويم لمكة وبيت الله الكريم، طبع بإشراف عبد الملك بن عبد الله بن دهيش، مكتبة الأسد للنشر والتوزيع، مكة المكرمة، 1425هـ/ 2004م.
38. ابن الكلبي، هشام بن محمد بن السائب، مثالب العرب، الملك سعود، ورقة 34.
- كتاب مثالب العرب مع نصوص من مثالب الهيثم بن عدي، دراسة وتحقيق جاسم ياسين الدرويش وسليمة كاظم حسين، تموز للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، 2015م.
39. المجيلي، أحمد بن سعيد، التيسير في أحكام التسعير، تحقيق موسى لقبال، الجزائر، 1970م.

40. المعجم الوسيط، القاهرة، ط3، مجمع اللغة العربية، 1405هـ.
41. ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، (د.ت).
42. ابن هشام، عبد الملك المعافري، السيرة النبوية، تحقيق مصطفى السقا وإبراهيم الأبياري وعبد الحفيظ شلبي، دار الكتب العلمية، بيروت، (د.ت)
43. الهمداني، الحسن بن الحائك أحمد بن يعقوب، صفة جزيرة العرب تحقيق محمد بن علي الأكوع الحوالي، مكتبة الإرشاد، صنعاء، 1410هـ / 1990م.
- كتاب الجوهريتين العتيقتين المائعتين الصفراء والبيضاء، تحقيق حمد الجاسر، ط1، الرياض، 1408هـ/1987م.

المراجع العربية:

44. كرون، باتريشيا، تجارة مكة وظهور الإسلام، ط1، ترجمة ودراسة آمال الروبي، مراجعة وتقديم محمد إبراهيم بكر، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2005م.
45. كستر، م. ج.، الحيرة ومكة وصلتهما بالقبائل العربية، دار الحرية، بغداد، 1396هـ/ 1976م.
- المراجع الأجنبية:

46. Lammen, H., La Macque, Beyrouth, 1924.

47. Mahammad, Tarek.M., "AL –Fakihi and the Religious Life at pre – Islamic makka, in people from the Desert pre – Islamic Arabs in History and culture, ed. N Aljallad, Wiesbaden, 2012, pp155–184.

الواقع الإسكاني في المدن التاريخية القديمة (مدينة الحلة القديمة أنموذجاً)

أ.م.د. عامر راجح نصر الباحث/ فاضل عباس فاضل جدوع

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

Standards of Living in Historical Cities Hilla as an Example

Asst. Prof. PhD Amir Rajih Nasir Researcher Fadhil Abbass Fadhil Gado'o
College of Education for Human Sciences/ University of Babylon

Abstract

The present study discusses the standards of living of the historical cities, Hilla as an Example. The conclusion is that the standards of living is bad as the houses are old. Also the effect of the increasing population which effects the functionality of the houses negatively.

الملخص:

ناقش البحث الواقع الاسكاني للمدن التاريخية القديمة متخذاً من مدينة الحلة أنموذجاً، ومستنداً على الواقع الحالي للوظيفة السكنية للكشف عن طبيعته وتحديد خصائصه فضلاً عن تقييم ملائمته وانسجامه مع الخصائص السكانية في المدينة. وقد توصل البحث الى ان الواقع الاسكاني يمتاز بالتدهور والتدني من ناحية كفاءة الوظيفة السكنية بسبب قدم مساكنها الأمر الذي انعكس سلبياً على الحالة العمرانية، التي تمتاز بكونها رديئة وغير صالحة للسكن لأغلب مساكنها، فضلاً عما تركه اثر التركيز السكاني العالي في المدينة من آثار سلبية على الواقع الاسكاني الذي أدى الى زيادة الضغط على المسكن وبالتالي انخفاض كفاءته الوظيفية بسبب صغر مساحة المسكن، وقلة أعداد الغرف قياساً بعدد ساكنيها المتزايد.

المقدمة:

تمثل مراكز المدن التاريخية ثروة وطنية لما تمتلكه من عمق حضاري وقيم عمرانية ومعمارية أصيلة تجسد أصالة العمران الحضري القديم وبراعة المعمار في تصميم المحلة السكنية وأزقتها وفضاءاتها ومجالات الحياة اليومية التي يمارسها السكان آنذاك. ومع تمسك الإنسان بهذه الأجزاء من المدينة التي يعدها بيئة سكنية واجتماعية لها مزاياها الموقعية والاقتصادية وقربها من محل العمل وحركة السكان أصبحت عرضة للاندثار التحوير والإزالة، وضالة كفاءتها الوظيفية وتحشد المساكن والأبنية مع قلة المساحات الفارغة في ظل التركيز السكاني العالي، وهو ما يتطلب دراسات مستفيضة في مثل تلك المدن والخروج بمؤشرات تساعد المخططين وأصحاب القرار على وضع استراتيجياتهم التنموية وفق خصائص ومميزات القطاع السكني في المدينة ومنسجماً مع خصائص سكانها من اجل تحقيق أهدافه التنموية والتطويرية. لذلك جاءت دراستنا بهدف الكشف عن خصائص الواقع الإسكاني في مدينة الحلة القديمة وإبراز المشاكل التي يعاني منها هذا القطاع من اجل تحديد ومعرفة بعض المؤشرات والمتغيرات التي يمكن تساعد في تنمية وتطوير القطاع السكني في المدينة. ولإتمام الدراسة تم الاستعانة بالدراسة الميدانية، ولهذا الغرض أعدت استمارة استبيان وزعت على عينة عشوائية في منطقة الدراسة. وقد اعتمد في تحديد حجم العينة على عدد المساكن الكلي في المدينة القديمة حسب نتائج حصر وترقيم عام 2010 والبالغة (6843) مسكن. ونظراً لتشابه الخصائص الجغرافية وسعة عناصر الظاهرة المدروسة، فقد اعتمد حجم عينة مقداره (35%) من عدد المساكن، وبمستوى ثقة يبلغ (95%) وخطأ مسموح مقداره (5%)، وذلك لغرض فهم أفضل واستنباط نتائج أكثر دقة عن هذه الظاهرة. وتم الاعتماد على الأساس

الإحصائي في تقرير حجم العينة وفق المعادلة الإحصائية أدناه⁽¹⁾، واستناداً لذلك فقد بلغ عدد مساكن عينة الدراسة (2369) مسكن تقطنها 3349 أسرة بواقع 24213 نسمة يشكلون نسبة 58% من مجموع سكان المدينة القديمة الكلي لعام 2014.

$$n = \frac{X^2 \times N \times P \times (1-P)}{(ME^2 \times (N-1) + (X^2 \times P \times (1-P)))}$$

حيث إن:

حجم العينة (عدد الاستثمار = n)

P = نسبة المساكن

= مربع مستوى الثقة من درجة (X²) حجم العينة (عدد الاستثمارات = n)

ME = مقدار الخطأ المسموح الحرية N = عدد المساكن

1- تعريف بمدينة الحلة القديمة:

تقع منطقة الدراسة في تقاطع خط طول (35 و 26 و 44°) شرقاً مع دائرة عرض (17 و 27 و 32°) شمالاً على جانبي شط الحلة احد فروع نهر الفرات، خريطة 1. وهي الجزء الأقدم من مدينة الحلة التي تشير الروايات التاريخية الى إن الأمير صدقة بن مزيد الاسدي أول من أسسها وكان ذلك عام 495 هـ. ووصفوها بأنها مدينة كبيرة بين الكوفة وبغداد وكانت تسمى الجامعين (2). وقد مرت مدينة الحلة بادوار عديدة من الازدهار خلال حكم المزيديين حتى انشأت الجوامع والأسواق، وأصبحت المدينة في حالة من النمو لكونها مركز الإدارة والحكم السياسي للإقليم الواسع الذي يحيط بها. وبعد نهاية حكم المزيديين وسقوط الدولة العباسية على يد المغول توالى الغزوات والنكبات عليها حتى انتهى مآلها بيد الاحتلال العثماني والانكليزي الذي كان نصيبها منه التدهور والانحلال وتفشي الأمراض وتهديم الأبنية والأسوار وإهمال الجسور تلك المشاهد التي كانت عامرة آنذاك. ولم تستعد المدينة عافيتها إلا أيام الحكم الوطني، فقد توسعت مساحتها و شهدت إنشاء أبنية عديدة وشقت الشوارع والطرق وتوسعت الأسواق وتنوعت حتى أصبحت بهذه البنية الوظيفية محل دراستنا اليوم والبالغة مساحتها 100 هكتار (2).

يخترق شط الحلة المدينة من الشمال الغربي باتجاه الجنوب ويقسمها الى قسمين غير متساويين، الجانب الغربي الكبير ويتكون من محلات الجامعين، الطاق، الجباويين، جبران، المهديّة، التعيس، الأكراد، وهي تمتد بمحاذاة شط الحلة طولاً، يحدها غرباً شارع أبي الفضائل الذي يمتد من منطقة باب الحسين حتى تقاطع باب المشهد عند مستشفى الولادة، أما الجانب الشرقي الصغير فيمتد أيضاً مع امتداد شط الحلة في الضفة الشرقية منه، ويتكون من ثلاثة محلات سكنية هي الوردية، الكلج، كريطعة، خريطة 1.

وتعد مدينة الحلة المركز الإداري لمحافظة بابل التي تتخذ موقع مركزي من العراق حيث تحيط بها مجموعة من المحافظات التي ترتبط معها بشبكة من طرق النقل الكفوءة، كما إن موقعها بالنسبة لإقليمها والمراكز العمرانية المحيطة

(1)krejcie and morgana -determining sample size for Research Activities ،Educational and Psychological measurement ،1970 pp. 607 -610.

(2) ياقوت الحموي، معجم البلدان، مجلد 2، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، 1995، ص294.

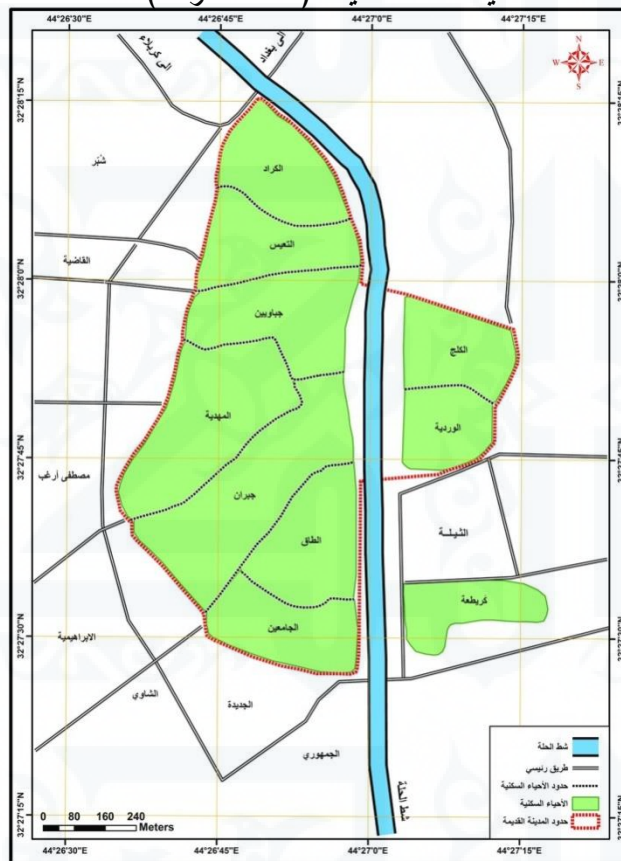
(3) باقر حسن هاشم، مدينة الحلة القديمة الواقع وسياسات التجديد الحضري، أطروحة دكتوراه غير منشورة مقدمة الى مجلس مركز التخطيط الحضري والإقليمي، جامعة بغداد، 1999، ص20.

(4)بشير إبراهيم الطيف وآخرون، خدمات المدن (دراسة في الجغرافية التنموية)، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2009، ص248.

والمجاورة لها جعلها مركزاً تلقت عنده شبكة النقل والمواصلات، وأصبحت حلقة وصل بين تلك المراكز العمرانية ومركزها التجاري (المنطقة التجارية المركزية) خريطة 2، مما فرض أعباء كبيرة على بنيتها العمرانية الوظيفية المتهاكلة والمتدهورة.

خريطة (1)

مدينة الحلة القديمة (منطقة الدراسة)

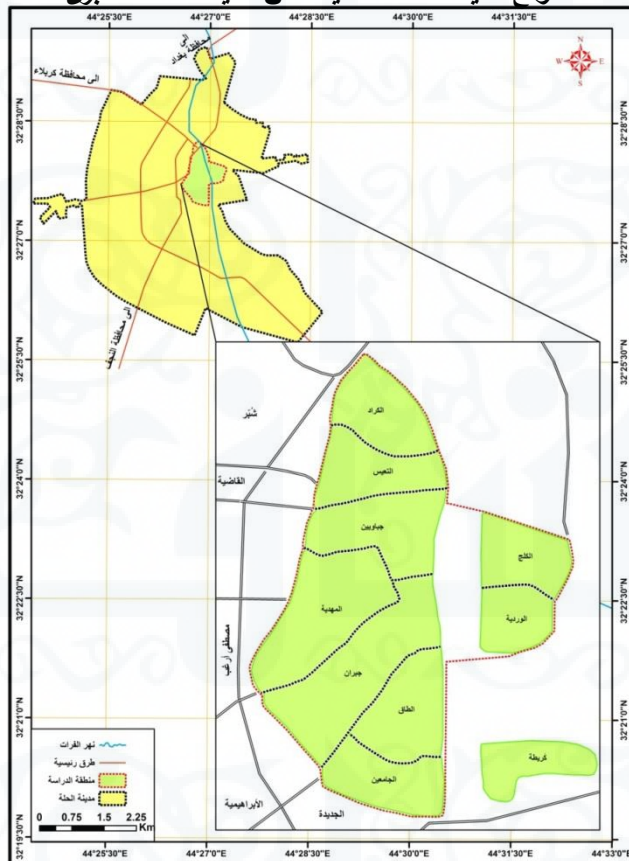


المصدر: الباحثان بالاعتماد على:

،Salah jassim Arr'q. Hilla old city.M.thesis
center of urban and Regional planning
pp.62، 1982، Baghdad University

خريطة (2)

موقع مدينة الحلة القديمة من مدينة الحلة الكبرى.



المصدر: الباحثان بالاعتماد على:

وزارة البلديات والأشغال العامة، المديرية العامة للتخطيط
العمراني، قسم تخطيط المنطقة الوسطى، خارطة تحديث
التصميم الأساسي لمدينة الحلة لعام 2006-2030،
بيانات غير منشورة، 2013.

2- الخصائص السكانية والإسكانية:

أن دراسة الواقع الإسكاني يتطلب تحليل ومعرفة الخصائص السكانية للمدينة لأجل تحديد أهم خصائص ذلك الواقع، لأن تدهورها يرتبط بأعداد السكان وحجمهم ومقدار كثافتهم وتوزيعهم، لذلك سنحاول فيما يلي توضيح بعض الخصائص السكانية في منطقة الدراسة.

أولاً - نمو السكان: توجد علاقة طردية بين نمو السكان والواقع الإسكاني في المدينة، إذ كلما زاد عدد السكان زادت معه الحاجة لتوفير وحدات سكنية تأوي العدد المتزايد من السكان. وفي المدن القديمة فإن أي زيادة أو نمو سكاني سريع سيؤدي إلى

حدوث مشاكل حضرية وإسكانية، وذلك لعدم قدرة المناطق القديمة على استيعاب الزيادات السكانية بسبب تقادم عمر المسكن وتهالكه، وهذا ما باتت تعانيه منطقة الدراسة.

شهدت منطقة الدراسة تذبذب في نمو السكان بين فترة وأخرى، وهو راجع للظروف الاقتصادية التي يملا بها البلد. وبالرجوع الى جدول 1، نلاحظ إن عدد سكان منطقة الدراسة في عام 1977 بلغ 39409 نسمة انخفض في عام 1987 ليلبلغ 28691 نسمة ونسبة نمو بلغت 3، 2% انخفضت الى 1، 5% عام 1997 وبعدد سكان يبلغ 24809 نسمة، في حين عاد حجم السكان بالارتفاع في عام 2010 ليصل الى 37081 نسمة ومعها ارتفعت نسبة النمو لتصل الى 3، 1%، ويمكن إرجاع ذلك الى تدهور الواقع الخدمي وسهولة الوصول للأحياء الحديثة في مدينة الحلة مما دفع الكثير من السكان التوجه للأجزاء القديمة للمزايا الموقعية التي تتمتع بها، واستمرت الأوضاع حتى عام 2014 فبلغ عدد السكان 41530 نسمة.

جدول(1)

نمو السكان في مدينة الحلة القديمة للمدة (1977- 2014)

سنة التعداد	1977 (1)	1987 (2)	1997 (3)	2010 (4)	2014 (5)
عدد سكان منطقة الدراسة	39409	28691	24809	37081	41530
نسبة(*)النمو %		3، 2	1، 5	3، 1	3

المصدر: الباحثان بالاعتماد على:

(1) جمهورية العراق، وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، نتائج الحصر والترقيم لسنة 1977، بغداد، 1978، ص1218.

(2) جمهورية العراق، وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، مديرية إحصاء بابل، نتائج الحصر والترقيم لمدينة الحلة لسنة 1987، بيانات غير منشورة.

(3) جمهورية العراق، هيئة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، مديرية إحصاء بابل، نتائج الحصر والترقيم في مدينة الحلة لسنة 1997، بيانات غير منشورة.

(4) جمهورية العراق، وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، مديرية إحصاء بابل، النتائج الأولية للحصر والترقيم في مدينة الحلة لسنة 2010، نموذج (6)

(5) جمهورية العراق، وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية إحصاء بابل، بيانات غير منشورة

(*) استخرجت نسبة النمو السنوي بالاعتماد على المعادلة الآتية:

$$R = \left(\sqrt[t]{\frac{P1}{P0}} - 1 \right) \times 100$$

حيث إن: R = نسبة الزيادة السنوية.

P1 = عدد السكان في التعداد اللاحق.

P0 = عدد السكان في التعداد السابق، t = عدد السنوات بين التعدادين.

المصدر: United nations، Demographic statistical Yearbook، New York، 1988، P.53..

ثانياً/ التوزيع العددي والنسبي للسكان:

بلغ عدد سكان المدينة لعام 2014 نحو 41530 نسمة موزعين على عشرة محلات سكنية، ويشير واقع التوزيع المكاني لسكان منطقة الدراسة الى وجود تباين واضح في عدد السكان من محلة الى اخرى الأمر الذي خلق تفاوتات في خصائص الواقع الإسكاني للمدينة، ونلاحظ من جدول 2 تفاوت الأوزان النسبية للمحلات السكنية حيث تم تقسيم الحجوم السكانية الى ثلاث فئات وهي كالآتي:

- الفئة الأولى (10% فما فوق)

تحتوي على محلات الكراد، الطاق، الجامعين، كريطعة، المهديّة، وجاءت محلة الكراد بالمرتبة الحجمية الأولى من حيث الوزن النسبي للسكان إذ بلغ 16% ويعد سكانها 6633 نسمة، فيما جاءت محلة الطاق بالمرتبة الثانية بوزن نسبي بلغ 12.4% وعدد سكاني بلغ 5129 نسمة. ثم جاءت محلات الجامعين، كريطعة، المهديّة، بعدها وبأوزان نسبية للسكان بلغت 12.3%، 11.7%، 10.6% لكل محلة على التوالي، فيما وصل عدد سكانها الى 5118، 4875، 4406 نسمة وعلى التوالي، وهي بذلك احتلت المراتب الحجمية 3، 4، 5 على التوالي.

- الفئة الثانية (5- 9%) :

تشمل محلات جبران، الجباويين، الوردية، الكالج، بلغت نسبة الوزن النسبي لمحلة جبران 9.5% وبلغ عدد سكانها حوالي 3940 نسمة وجاءت بالمرتبة الحجمية السادسة، أما محلة الجباويين فجاءت بوزن نسبي بلغ 9.3% ويعد سكانها 3857 نسمة وجاءت بالمرتبة الحجمية السابعة، ثم محلة الوردية بوزن نسبي بلغ 8.0% وبلغ عدد سكانها 3340 نسمة وأخذت المرتبة الحجمية الثامنة، أما محلة الكالج فلها وزن نسبي بلغ 7.4% وعدد سكاني وصل الى 3076 نسمة واحتلت المرتبة الحجمية التاسعة.

الفئة الثالثة (0.1 - 4.9%) :

اقتصرت على محلة التعيس فقط، إذ بلغ وزنها النسبي 2.8% وعدد سكان وصل الى 1156 نسمة وجاءت بالمرتبة الحجمية العاشرة، مما سبق يظهر التباين والاختلاف في عدد السكان من محلة الى اخرى، وهذا يرجع الى أسباب تتعلق بقرب بعض محلات منطقة الدراسة للمنطقة التجارية المركزية مما أدى الى زحف الاستعمال التجاري والخدمي على حساب الاستعمال السكني وتحول أعداد منها الى محال أو مخازن تجارية مثل جبران، الجباويين والمهديّة. ومن جانب آخر انخفاض القيمة الاقتصادية ومستوى الأجور وسعر الأرض بسبب البعد النسبي لبعض المحلات السكنية عن زحف الاستعمال التجاري والخدمي مثل محلة الكراد والجامعين والطاق وكريطعة، الأمر الذي أدى الى ارتفاع نسبة المساكن المتداعية والمهجورة.

جدول (2)**توزيع السكان حسب المحلات السكنية في مدينة الحلة القديمة لعام (2014)**

المحلة السكنية	كريطعة	الوردية	الكالج	الكرد	التعيس	جبران	الجبّايين	المهديّة	الطاق	الجامعين	المجموع
عدد السكان	4875	3340	3076	6633	1156	3940	3857	4406	5129	5118	41530
الوزن النسبي%	11، 7	8، 0	7، 4	16	2، 8	9، 5	9، 3	10، 6	12، 4	12، 3	100%
المرتبة الحجمية	4	8	9	1	10	6	7	5	2	3	

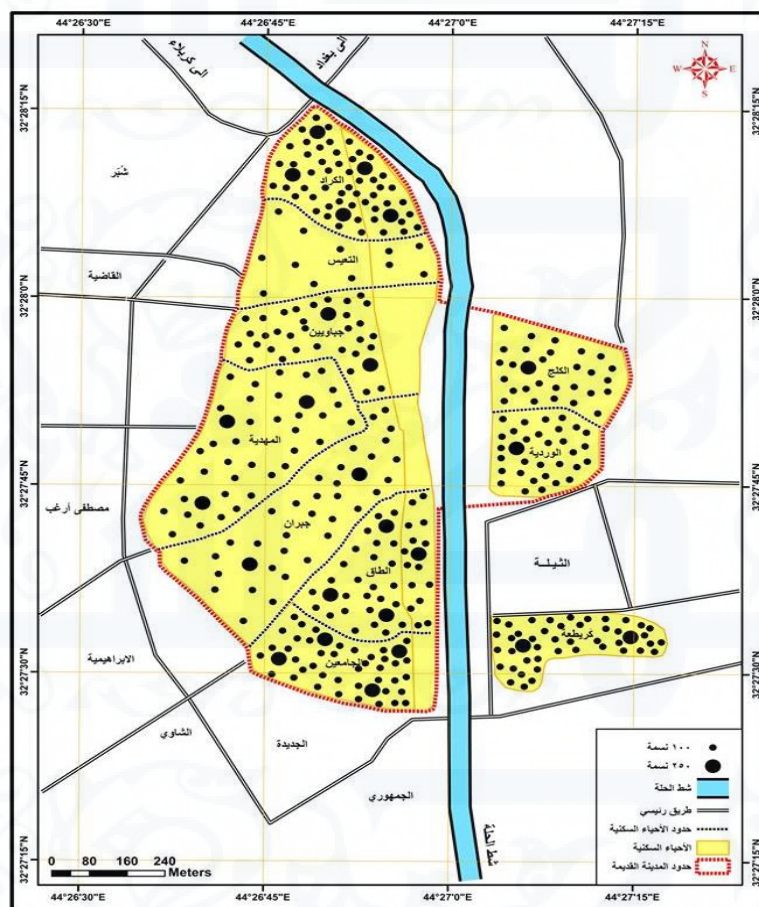
(6) المصدر: جمهورية العراق، وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية إحصاء بابل، بيانات غير منشورة لعام 2014.

ثالثاً/الكثافة السكانية population density

من المتعارف انه توجد علاقة طردية ما بين الكثافة السكانية والإسكانية، إذ كلما ارتفع معدل الكثافة السكانية ارتفع معه معدل الكثافة الإسكانية، وإذا ما تحدثنا عن المدن القديمة التي مازالت تتمتع برصيد سكاني مرتفع على الرغم من قدم وتهالك مبانيها وخدماتها، فإن ارتفاع الكثافة السكانية سيؤثر بشكل كبير على القطاع السكني فيها، ويولد مشاكل اجتماعية وعمرانية وحضرية تنعكس سلباً على سكان المدينة، حيث الضغط المتزايد على المسكن الذي يمتاز اغلبه بحاله عمرانية متدهورة وضعيفة، فتتخفف معها حصة الفرد الواحد من مساحة المدينة. و يشير واقع منطقة الدراسة الى إن معدل الكثافة السكانية الصافية بلغ 675 شخص/ هكتار وهي تتباين من محلة الى أخرى، ويمكن تقسيم منطقة الدراسة حسب معدل الكثافة السكانية الى المناطق الثانوية الآتية:

- **منطقة عالية الكثافة:** تتراوح الكثافة السكانية الصافية فيها بين 700 شخص/هكتار فأكثر. وتشكل هذه المنطقة نسبة 40% من مجموع المحلات العشر، وتتمثل في محلات الجباويين، الطاق، الوردية، كريطعة، وقد سجل أعلى معدل للكثافة في محلة الجباويين حيث بلغ معدل الكثافة السكانية الصافية نحو 1036 شخص/هكتار، فيما بلغت في المحلات الأخرى لهذه المنطقة ما مقداره 770، 762، 704 شخص/ هكتار لكل محلة على التوالي، وتراوحت حصة الفرد الواحد من المساحة الصافية بين 9، 5-14م.

خريطة (3)/ التوزيع العددي لسكان مدينة الحلة القديمة لعام 2014



المصدر: الباحثان بالاعتماد على بيانات الجدول (2)

وعلى ما يبدو إن ارتفاع الكثافة السكانية في هذه المنطقة يعود الى صغر حجم المحلة السكنية من جانب، ومن جانب آخر زيادة أعداد أفراد الأسر فيها بصورة تفوق باقي المحلات السكنية في منطقة الدراسة.

- **منطقة متوسطة الكثافة:** تتراوح فيها الكثافة السكانية الصافية بين 600 - 699 شخص/هكتار، فقد شكلت نسبة 40% من مجموع المحلات السكنية في منطقة الدراسة، وتتمثل بمحلات المهديّة، الأكراد، جبران، الجامعين. وبلغ أعلى معدل لهذه المنطقة في محلة المهديّة نحو 627 شخص/هكتار، تليها محلة الأكراد بواقع 626 شخص/هكتار، أما محلاتي جبران، الجامعين فبلغ معدل الكثافة فيهما بمقدار 625، 621 شخص/هكتار على التوالي، وتتراوح حصة الفرد الواحد في هذه المنطقة بين 14-16 م.

- **منطقة منخفضة الكثافة:** تتراوح فيها معدلات الكثافة السكانية الصافية بين 500 - 599 شخص/هكتار. وتتمثل بمحلاتي التعيّس، الكليج، وتشكل 20% من مجموع محلات منطقة الدراسة.

ويلاحظ من الجدول 3 أن معدل الكثافة السكانية في محلة الكليج بلغت 558 شخص/هكتار، وفي محلة التعيّس بلغت 523 شخص/هكتار، كما إن معدل حصة الفرد الواحد فيها تراوحت بين 16-20م. كما ويلاحظ قلة عدد المحلات التي تضم هذه الفئة، بسبب الاكتظاظ السكاني المرتفع في مساحة صغيرة للمحلات الأخرى، فضلاً عن ضعف منافسة الوظيفة السكنية للوظائف الأخرى مما أدى الى احتشاد السكان أكثر ضمن مساحة سكنية محدودة، في ظل عدم قدرة أغلب الأسر على الانتقال الى مناطق جديدة خارج حدود منطقة الدراسة لانخفاض قدرتهم الشرائية.

ويمكن تلخيص ما تقدم ذكره هو وجود تباين في معدلات الكثافة السكانية بين محلة وأخرى بسبب الى الزحف المستمر للاستعمالات الحضرية الأخرى التجاري، الصناعي، الخدمي على المساكن وذلك حسب موقع المسكن من الشارع التجاري أو المنطقة التجارية الرئيسية على غرار محلات المهديّة، جبران، الجبائين الأشد تأثراً بهذه العملية (الغزو والتراجع) لكونهن ملاصقات للسوق الكبير والشوارع التجارية في المدينة. وقد يحدث التباين للمحلة الواحدة نظرياً بين فترة وأخرى بسبب اختلاف حدود المحلة السكنية بين الدوائر البلدية والإحصائية، مما تكون أعداد السكان عرضة للتغير بسبب عمليات الحذف والإضافة. كما إن واقع الكثافة الإسكانية يشير الى إن هناك 6843 وحدة سكنية مبنية تشكل مساحة سكنية صافية تبلغ 61، 54 هكتار، وهذا يعني إن الكثافة الإسكانية الصافية تبلغ 111* مسكن/هكتار، وهي نسبة مرتفعة جداً جدول3.

(*) مجموع الوحدات السكنية البالغ عددها 6843 ÷ مجموع المساحة الفعلية للسكن البالغة 100 هكتار، وعند مقارنتها مع معيار حصة الفرد الواحد من السكن البالغة 50م ومعيار حجم الأسرة العراقية البالغ 6فرد، يعني مساحة الوحدة السكنية يجب ألا تقل عن 300م، بعبارة أخرى إن الهكتار الواحد ينبغي أن يستوعب 33 وحدة سكنية.

ويلاحظ في الجدول 3، إن المساحة الفعلية للسكن بلغت ذروتها في محلة الكراد بمساحة بلغت 10، 58 هكتار، وهذا يعود الى بعدها النسبي عن المنطقة التجارية المركزية، إذ يكون الزحف التجاري على مساكنها بصورة أقل حدة من بقية محلات منطقة الدراسة القريبة من المنطقة التجارية المركزية، وأقل مساحة للاستعمال السكني بلغت في محلة التعيّس وواقع 2، 21 هكتار، وعلى ما يبدو ذلك يعود الى صغر مساحة هذه المحلة قياساً ببقية المحلات فضلاً عن تعرضها للقطع المستمر بسبب شق الشوارع كشارع الري وغيرها، كما ويوجد تباين في مساحة السكن الفعلي في المحلة السكنية ما بين فترة وأخرى وبشكل غير منطقي، بسبب التقسيمات الإدارية لمحلات منطقة الدراسة من قبل مديرية بلدية الحلة، فضلاً عن عمليات الفرز الناتجة عن تقسيم المساكن الى أكثر من مسكن بسبب المزايا التي يعتقد بها سكان المنطقة، فضلاً عن زحف الاستعمال التجاري والخدمي والصناعي نحو المساكن الذي يسبب تحول الكثير من المساكن من وظيفتها السكنية الى وظيفة جديدة تتلاءم مع طبيعة الاستعمال الذي يشغلها.

جدول (3)

الكثافة السكانية في مدينة الحلة القديمة لعام 2014

اسم المحلة	عدد السكان	عدد الوحدات السكنية	المساحة الفعلية للسكن/هكتار (*)	الكثافة السكانية الصافية(**) شخص/هكتار
كريطعة	4875	769	6، 92	704
الوردية	3340	487	4، 38	762
الكلج	3076	613	5، 51	558
الكراد	6633	1176	10، 58	626
التعيس	1156	246	2، 21	523
جبران	3940	701	6، 30	625
الجباويين	3857	414	3، 72	1036
المهدية	4406	780	7، 02	627
الطاق	5129	741	6، 66	770
الجامعين	5118	916	8، 24	621
المجموع	41530	6843	61، 54	675

المصدر: الباحثان بالاعتماد على:

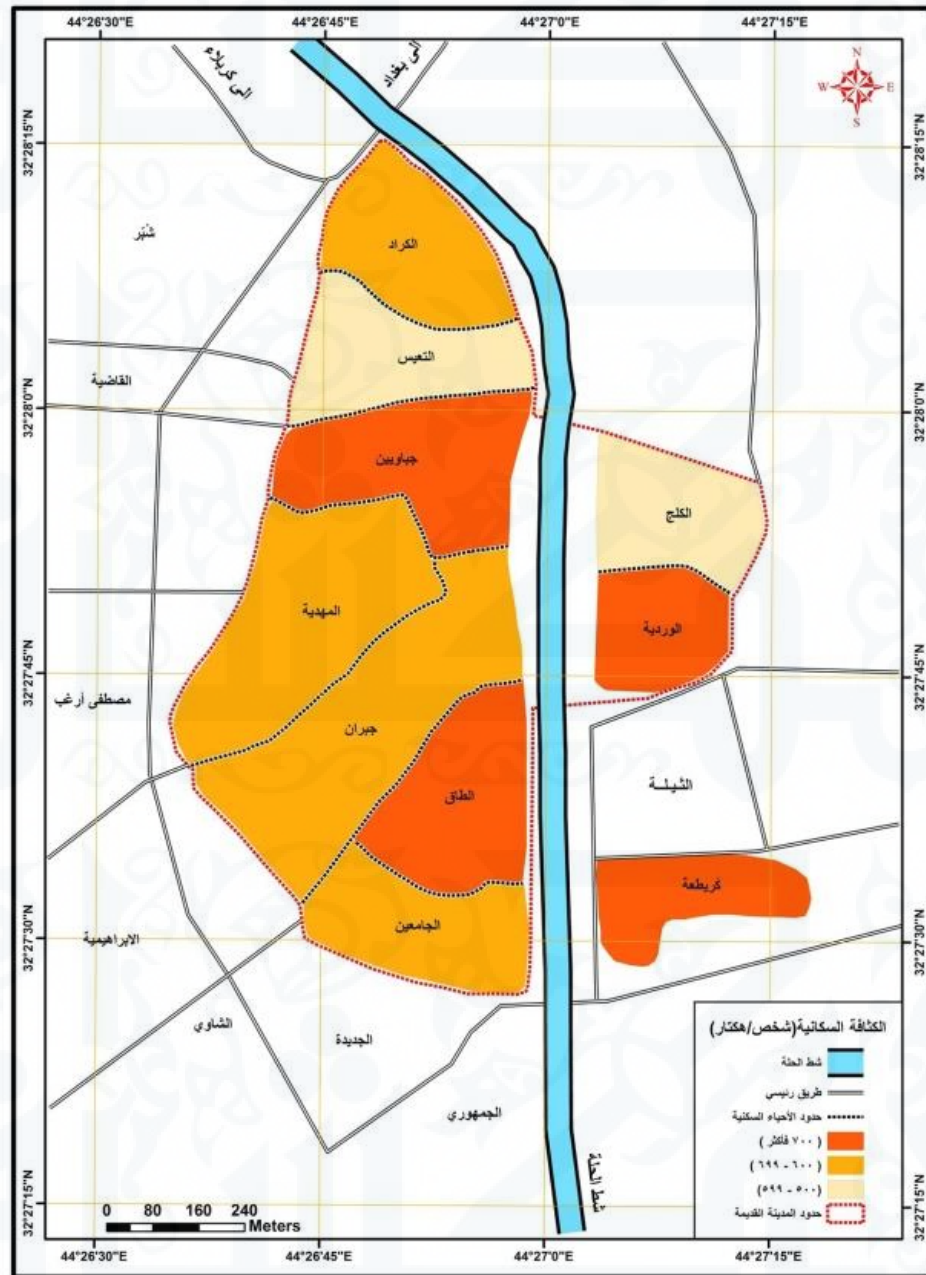
1- جدول2.

2- جمهورية العراق، وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية إحصاء محافظة بابل، نتائج الحصر والترقيم للدور والمباني، بيانات غير منشورة لعام 2010.

(*) تم استخراج المساحة الفعلية للسكن من خلال ضرب عدد الوحدات السكنية في معدل الوحدة السكنية بمنطقة الدراسة والبالغة 90م2. (***) تم استخراجها من خلال قسمة عدد السكان على المساحة الفعلية

خريطة (4)

الكثافة السكانية لمدينة الحلة القديمة لعام 2014



المصدر: الباحثان بالاعتماد على بيانات الجدول (3)

3- تحليل خصائص المسكن في مدينة الحلة القديمة:

تساعد دراسة خصائص المسكن في المدينة على تحديد الأداء والكفاءة الوظيفيين للمسكن تجاه ساكنيه، والوقوف على المشاكل التي تعاني منها المدينة. وسنحاول الكشف عن خصائص المسكن في منطقة الدراسة وتحديد المشاكل الاجتماعية والعمرانية التي يعاني منها القطاع الإسكاني في المدينة، بالاعتماد على نتائج استمارة الاستبيان التي وزعت على عينة بحثية من مجتمع المدينة. وتشمل تحليل خصائص المسكن ما يلي:

1- مساحة الوحدة السكنية (المسكن): إن دراسة وتحليل مساحة المسكن غاية في الأهمية والضرورة لمعرفة مؤشرات القطاع السكني في المدينة، لان على حساب مساحة المسكن تترتب أمور عدة لها علاقة بكفاءة الوظيفة السكنية في المدينة، وقد أفرزت الدراسة الميدانية لمنطقة الدراسة فيما يخص مساحة المسكن عدة مؤشرات يمكن لنا ترتيبها تبعاً للمساحة بالشكل الآتي:

• **المرتبة الأولى (100م² فما دون):** بلغ عدد مساكنها 1304 مسكن وبنسبة بلغت 55% من مجموع عينة الدراسة، جدول 4، ويلاحظ ارتفاع نسبة هذا النوع من المساكن الصغيرة في منطقة الدراسة، بسبب بساطة المعيشة والحياة سابقاً، التي انعكست بدورها على بساطة المساكن القديمة وبالأخص المساحة. وتعدد المعالجات العمرانية من اجل الحصول على خدمة أو مطلب معين في المسكن وتكون طريقة المعالجة جزءاً من المسكن، بل ويزيد من مساحة المسكن في الوقت نفسه مثل السرداب الذي يستخدم لأغراض القيلولة والخزن، والفناء الداخلي الذي يعوض عن الحديقة الخارجية، أو بناء المسكن بطابقين أحياناً لزيادة عدد فضاءات المسكن، فضلاً عن التركيز السكاني العالي الذي أدى الى احتشاد المساكن بمساحات صغيرة وظاهرة تقسيم المساكن الكبيرة الى اثنين أو أكثر التي أوصلت مساحة المسكن الواحد الى 4م²، ويأتي هذا التقسيم نتيجة انشطار الأسرة الواحدة الى أجزاء. ويعتبر صغر مساحة مساكن منطقة الدراسة من ابرز نقاط الضعف في القطاع السكني، حيث تتعدم شروط الإسكان الصحي والآمن، و قلة فضاءاتها واحتشاد أفراد الأسرة فيها مما انعكس على الحالة النفسية والاجتماعية لسكانها، فضلاً عن افتقارها للخدمات الضرورية في المسكن.

المرتبة الثانية (101 – 200م²) يظهر من الجدول 4، إن عدد مساكنها بلغ 520 مسكن ونسبتها بلغت 22%، وهي نسبة منخفضة كثيراً عن المرتبة السابقة. وتعتبر هذه المساكن أوسع من مساكن المرتبة الأولى وتتوفر في معظمها فضاءات متعددة ولكن بمساحات صغيرة، وتتوقف درجة كفاءة هذه المساكن على عوامل عدة منها الحالة العمرانية وعدد أفراد ساكنها والحالة الاقتصادية للأسرة.

- **المرتبة الثالثة (201 – 300م²)** بلغ عدد مساكنها 399 مسكن وبنسبة بلغت 17% من مجموع عينة الدراسة، وهي منخفضة جداً على الرغم من سعة مساحتها وإمكانية السكن فيها، لكن التزاحم السكاني والتنافس على ارض المدينة من قبل استعمالات اخرى مثل التجارية والخدمية قلل من إمكانية وجود مساحات واسعة لإنشاء مثل تلك المساكن، أما في السابق فان معظمها تعود ملكيتها الى الأسر الميسورة والمرتفعة الدخل، وان بعضها يمتاز بطرازه العمراني التراثي والذي يجب الحفاظ عليه.

- **المرتبة الرابعة (أكثر من 300م²)** وهي تكاد تكون نادرة جداً، حيث بلغ عدد مساكنها 146 مسكن وبنسبة 6%، وهي منخفضة بسبب ارتفاع تكاليف إنشاء المساكن الكبيرة آنذاك، وصعوبة إيصال كميات كبيرة من مواد البناء داخل المحلة السكنية ذات الأزقة الضيقة والملتوية جعل إنشاءها يقتصر على أصحاب النفوذ الاجتماعي والسياسي والاقتصادي في مجتمع منطقة الدراسة فضلاً عن عوامل سلف ذكرها.

جدول (5)

تصنيف الوحدات السكنية في مدينة الحلة القديمة حسب المساحة لعام 2014

المساحة	100م ² فما دون	101-200م ²	201-300م ²	أكثر من 300م ²	المجموع
عدد المساكن	1304	520	399	146	2369
النسبة المئوية%	55	22	17	6	100%

المصدر: الباحثان بالاعتماد على بيانات ملحق (3)

2- عناصر المسكن (مكونات المسكن):

تمتاز مساكن منطقة الدراسة عن بقية مساكن مدينة الحلة عموماً باحتواء مساكنها على عناصر عمرانية غير موجودة في المساكن الحديثة ذات الطراز الغربي، ويرتبط وجود هذه العناصر بوجود طرازي البيت العربي التقليدي والمحور. يلاحظ من الجدول 5، إن 44% من مساكن منطقة الدراسة تحوي على (فضاء المطبخ) وبواقع 1040 مسكن من مجموع عينة الدراسة، مقابل 56% من المساكن لا تحوي هذا الفضاء، مما ويدل هذا على انخفاض الكفاءة الوظيفية لأغلب مساكن منطقة الدراسة، بسبب صغر مساحة اغلب المساكن. وبالمقابل ارتفاع كثافة الأشخاص بالمسكن الواحد مما يدفع اغلب الأسر لاستغلال مساحة المسكن في إنشاء غرف للنوم أو المعيشة وتخصيص جزء أو احد زوايا الفضاء الوسطي المفتوح أو المغلق لأغراض الطبخ فيما يستغل البعض الآخر جزء من مدخل المسكن. وتجدر الإشارة الى إن بعض الأسر في مثل تلك المساكن تلجأ الى استخدام غرف النوم أو المعيشة للطبخ أيضاً، أي ظهور استعمال مختلط داخل المسكن الواحد وهذا يشكل خطراً كبيراً على صحة أفراد الأسرة ويعرضهم الى خطر الحريق. ولأن مساكن منطقة الدراسة تمتاز بصغر مساحتها واحتشادها بالسكان والمساكن، نلاحظ انخفاض نسبة المساكن التي تحوي على طارمة خارجية، إذ بلغت 5% من مجموع عينة الدراسة وبواقع 125 مسكن فقط مقابل 95% من المساكن التي لا تحوي طارمة خارجية ويعد بلغ 2244 مسكن بسبب صغر مساحة قطعة الأرض التي شيد عليها المسكن مما يدفع سكان المدينة الى تشييد واستغلال كافة مساحة الأرض بالبناء، وعدم ترك مسافة ارتداد بين المسكن والشارع أو الزقاق الضيق بحيث تطل الباب الرئيسية للمسكن عليهما مباشرة، فضلاً عن خصوصية مجتمع منطقة الدراسة آنذاك وهو الانغلاق نحو الخارج والانفتاح نحو الداخل (داخل المسكن)، وخصوصية الأسرة التي لا يسمح لأحد الاطلاع عليها، مما أنتج عدم وجود حاجة لإنشاء طارمة خارجية في المساكن الواسعة المساحة، أما المساكن التي تحوي على طارمة خارجية فهي اغلبها مساكن حديثة ذات مساحة واسعة طراز غربي حديث مما لا تظهر الحاجة لتخصيص جزء من قطعة الأرض لإنشاء طارمة خارجية.

جدول (5)

عناصر المسكن في مدينة الحلة القديمة لعام 2014.

عناصر المسكن	المطبخ		طارمة خارجية		شناشيل		شرفات		سرداب	
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
عدد المساكن	1040	1329	125	2244	66	2303	124	2245	1446	923
النسبة المئوية%	44%	56%	5%	95%	3%	97%	5%	95%	61%	39%

المصدر: الباحثان بالاعتماد على بيانات ملحق (4).

ويشير الجدول 5 الى إن 3% من مساكن عينة الدراسة تحتوي على الشناشيل التراثية وبواقع 66 مسكن، وهي على الرغم من قلتها إلا إن هذا يدعو الى ضرورة الحفاظ على هذا المظهر العمراني التراثي في المدينة وصيانة وإعادة تأهيل هذه الشناشيل. وعلى ما يبدو إن ضالة أعداد هذه المساكن يعود الى أسباب تتعلق بإزالة قسم منها خلال عملية التحويل أو الإدامة التي ينفذها أصحاب المساكن القديمة آنذاك، وقسم آخر بفعل تعرضها لعناصر المناخ وبالأخص الحرارة والأمطار الذي أدى الى تلف مكوناتها وأجزائها وسط إهمال الساكنين في المسكن، ويرتبط وجود هذه الشناشيل بالمساكن ذات الطراز الشرقي التقليدي القديم أو المحور. وخلال مسيرة التطور العمراني للمسكن العربي ظهر مكون آخر في المسكن وهي ما تعرف بالشرفات (بالكونات) لتحل محل الشناشيل في المساكن الحلية، و يلاحظ إن 5% من مساكن تحتوي على الشرفات وبواقع 124 مسكن فقط، مقابل 95% من المساكن لا تحوي على الشرفات ويعد مساكن بلغ 2245 مسكن، وإن سبب قلة أعدادها يمكن إرجاعه الى إن هذا النمط من العمارة جاء ضمن المساكن ذات الطراز الغربي الحديث بشكل رئيسي الذي يمتاز بقلة مساكنه في منطقة

الدراسة، فضلاً عن أن أغلب المساكن يرجع تاريخ بناءها الى فترات سبقت ظهور هذا العنصر العمراني في المدينة، وإن وجود أغلبها يقتصر على المساكن الحديثة نسبياً. ومن عناصر المسكن الحلي القديم الذي يمتاز به عن المساكن الحديثة في بقية أجزاء مدينة الحلة عموماً هو وجود عنصر (السرداب)، ونلاحظ أن 61% من مساكن عينة الدراسة أي ما يقارب 1446 مسكن ما زالت تمتلك هذا العنصر، مقابل 839 فقط لا تحوي على السرداب. إن ارتفاع نسبة وجود هذا العنصر في البيت الحلي القديم يرجع الى أهمية الوظائف التي يؤديها آنذاك من معالجات مناخية واتخاذ مكان للقبولة ولخزن المواد الغذائية فضلاً عن دوره في زيادة فضاءات المسكن والتعويض عن نقص غرف النوم أو المعيشة وغيرها، لكن مع ظهور استخدام الكهرباء ودخول الأجهزة الكهربائية المختلفة الى المسكن والتي تمكنت أن تجاري أغلب الوظائف التي كان يمارسها السرداب، أدى الى قلة استخدامه من قبل أفراد الأسرة مما زاد من إهماله في أغلب المساكن بحيث يقتصر دوره كمخزن للمواد الغذائية والمواد القديمة في المسكن، أما البعض الآخر فما زال يعد السرداب جزء أساسي من المسكن و بالأخص في المساكن الصغيرة المساحة.

3- الخدمات المتوفرة في المسكن:

إن وجود بعض الخدمات في المسكن ضرورية لرفع كفاءته الوظيفية التي يقدمها الى ساكنيه. ويمكن تصنيفها بالشكل الآتي:

- **خدمات الكهرباء:** تعد شبكة الطاقة الكهربائية المصدر الرئيس لإمداد الطاقة، حيث إن 100% من المساكن مخدومة بهذه الشبكة، جدول 6، مع الاختلاف بين المساكن في طريقة إمداد الطاقة داخل المسكن، فبعضها وكننتيجة لقدم وتهالك جدران المسكن وقدم عملية الإمداد فيلاحظ، إن التأسيسات الكهربائية فيها غير مؤمنة لأفراد الأسرة وبعض الأسلاك متدلية من الجدران. وهو ما يشكل خطراً على أفراد الأسرة.

- **خدمات مياه الشرب:** خلصت نتائج الدراسة الى أن 96% من مساكن عينة الدراسة تتمتع بخدمات مياه الشرب ويعد مسكن بلغ 2271 مسكن مقابل 4% وواقع 98 مسكن لا تتوفر فيها هذه الخدمة.

ويلاحظ في الوقت الحاضر رداءة نوعية المياه الواصلة لمنطقة الدراسة ونتيجة ذلك أصبح استخدامها مقتصرأً بنسبة كبيرة على الاستخدامات المنزلية الأخرى كالطهي والوضوء وغسيل الملابس. وعلى ما يبدو إن أغلب السكان لجأوا الى شراء ماء الشرب المعقم (ro) والذي يباع بقناني مختلفة الأحجام، أو أن بعض الأسر قامت بإنشاء منظومة تصفية المياه في مساكنها لتجنب شراء الماء وتوفير الأموال المخصصة لشراء ماء الشرب لأغراض أخرى هذا يعود الى قدم شبكات ضخ المياه وتعرضها للاندثار واختلاطها مع التربة الملوثة بفضلات الصرف الصحي، فضلاً عن عدم كفاءة وجدية موظفي هذه المجمعات ف بتعقيم وتصفية المياه ضمن المعايير الصحية العالمية. هذا وتتغذى بقية المساكن التي لا تمتلك خدمات الماء الصالح للشرب والبالغة (4%) بالاعتماد على المساكن المجاورة لها.

جدول (6)

الخدمات المتوفرة في الوحدات السكنية مدينة الحلة القديمة لعام 2014

نوع الخدمة	الكهرباء		ماء الشرب		الهاتف الأرضي		مجاري الصرف الصحي	
	شبكة وطنية	أخرى	شبكة وطنية	أخرى	شبكة وطنية	أخرى	بالوعة	حوض مسقف (سبتكتك)
عدد المساكن	2369	-	2271	98	718	-	698	1671
النسبة المئوية%	100%	-	96%	4%	30%	-	29%	51%

المصدر: الباحثان بالاعتماد على نتائج ملحق (5).

- **خدمات الهاتف الأرضي:** يلاحظ من الجدول 6 انخفاض نسبة المساكن المخدومة بالهاتف الأرضي إذ بلغت 30% فقط وبواقع بلغ 718 مسكن في حين لا تتوفر هذه الخدمة في بقية مساكن منطقة الدراسة، بسبب دخول شبكات الهاتف النقال الى العراق بصورة عامة ومنطقة الدراسة بصورة خاصة قلل من أهمية استخدام الهاتف الأرضي في الاتصال لدى سكان المدينة و قدم شبكات وأسلاك الهواتف الأرضية في المدينة مع سوء تأسيسها أو مدها داخل المحلة السكنية الأمر الذي أدى الى تكرار عطل هذه الخدمة وتوقفها مما دفع اغلب الغوائل الى تركها وعدم استخدامها ثانياً.
- **خدمات مجاري الصرف الصحي:** لا تتمتع منطقة الدراسة بوجود شبكة الصرف الصحي لذا اعتمد سكان منطقة الدراسة على وسائل وطرق عدة من اجل الخزن والتخلص من المياه القذرة في المساكن، ومن هذه الطرق استخدام (بالوعة) لخزن المياه القذرة. بلغ عدد المساكن التي تستخدم هذه الطريقة 698 مسكن ونسبة وصلت الى 29% فقط، جدول 6. أما الطريقة الثانية فهناك 51% من مساكن منطقة الدراسة تستخدم طريقة الحوض المسقف (سبتك تنك) (septic tank) وبعده مساكن بلغ 1671 مسكن، وهي نسبة تزيد عن الطريقة السابقة. وعلى ما يبدو إن هذه الطريقة مفضلة لدى السكان فهي تقلل من كمية المياه القذرة التي تتسرب خارج الحوض والتي تسبب ارتفاع الرطوبة داخل المسكن، ويتم تصريف تلك المياه بواسطة السيارات الحوضية الى مواقع خاصة بها خارج حدود البلدية. وعلى العموم فقد ساهم عدم وجود هذه الخدمة في تقليل عمر المسكن بسبب ارتفاع الرطوبة داخل المسكن الذي أدى الى تآكل أساسات البناء وتهاك جدرانها مما جعل عدد غير قليل من المساكن غير مناسبة للسكن.
- 4-الكثافة الاشغالية للوحدة السكنية:** إن دراسة المنظومة السكنية في منطقة الدراسة يتطلب تحليل واقع الكثافات الاشغالية للمسكن، لتحديد مقدار الضغط والاستخدام للوحدة السكنية من حيث عدد الأسر أو عدد الأفراد الشاغلين لمعرفة حصة الشخص من المسكن ومطابقتها مع المعيار التخطيطي فيما إذا كانت هذه الحصة مناسبة لممارسة أنشطته المنزلية من عدمه ومن خلال استمارة الاستبيان اتضحت المؤشرات الآتية:
- أ- مقدار حصة الفرد الواحد من مساحة المسكن (شخص/مسكن):**
- أفرزت بيانات استمارة الاستبيان لأفراد عينة الدراسة البالغ 24213 شخص الذين يعيشون في 2369 مسكن، إن معدل عدد الأشخاص في المسكن الواحد يبلغ 10.2 شخص/مسكن وهي تتباين من محلة الى اخرى حيث تصل أعلاها في محلة الجامعين فبلغت 12.65 شخص/مسكن، وأقلها في محلة التعيس بواقع 9.02 شخص/مسكن، جدول 7. وإذا أخذنا بنظر الاعتبار إن معدل مساحة المسكن في منطقة الدراسة هو 90م² فهذا يعني إن الكثافة الاشغالية للمسكن مرتفعة جداً بحيث إن حصة الفرد الواحد 8.82 م²، وهي تقل كثيراً عن المعيار التخطيطي العراقي لحصة الفرد الواحد من السكن والبالغة (50م²/شخص)⁽⁴⁾. وبصورة عامة فإن منطقة الدراسة تعتبر ضمن مؤشرات التخطيط الحضري العراقي منطقة تعاني من الحرمان من جانب حصة الفرد الواحد من مساحة السكن، بسبب صغر مساحة المسكن ارتفاع عدد أفراد الأسرة بشكل لا يتناسب مع هذه المساحة.

جدول (7)

كثافة الإشغال للوحدة السكنية في مدينة الحلة القديمة لعام 2014

اسم المحلة	عدد السكان	عدد الأسر	مجموع مساكن عينة الدراسة	اسرة/مسكن	شخص/مسكن	شخص/اسرة معدل حجم الأسرة	حصة الفرد الواحد
كريطعة	3175	386	255	1، 51	12، 45	8، 4	7، 22
الوردية	2304	291	215	1، 35	10، 71	7، 9	8، 40
الكلج	2242	312	235	1، 32	9، 54	7، 1	9، 43
الكراد	2737	397	290	1، 36	9، 43	6، 9	9، 54
التعيس	1354	219	150	1، 46	9، 02	6، 1	9، 97
جبران	2265	337	248	1، 35	9، 13	6، 7	9، 85
الجباويين	2012	275	200	1، 37	10، 06	7، 3	8، 94
المهدية	2711	397	256	1، 55	10، 58	6، 8	8، 50
الطاق	2597	376	250	1، 50	10، 38	6، 9	8، 67
الجامعين	3416	369	270	1، 36	12، 65	9، 2	7، 11
المجموع	24213	3349	2369				

المصدر: الباحثان بالاعتماد على نتائج بيانات ملحق (1).

ب- معدل حجم الأسرة (شخص/اسرة)

يعد حجم الأسرة واحد من أهم المؤشرات التي يجب الاعتماد عليها في تصميم عدد الفضاءات المنزلية ومساحتها والمساحة الكلية للوحدة السكنية ويؤشر حالة اجتماعية اقتصادية عن واقع المنطقة.

أظهرت نتائج عينة الدراسة إن المعدل العام لحجم الأسرة في منطقة الدراسة يبلغ 7.2 شخص/اسرة، وعند مقارنتها مع معايير لجنة التخطيط العمراني (ندوة المعايير) التي تم بموجبها تصنيف الأسر العراقية الى أربعة أصناف^(*)، فإن الأسر في منطقة الدراسة ضمن الصنف 3 والتي تسمى بالأسرة الكبيرة التي تتكون من 7-9 اشخاص، وعند مقارنتها أيضا مع معدل مساحة المسكن البالغة 90م² نجد إن هذا المعدل يدل على تزامم أفراد الأسرة داخل المسكن الصغير المساحة مما يزيد من المشاكل الصحية والاجتماعية والاقتصادية للسكان. إذا ما علمنا إن معدل شخص/اسرة يتباين على مستوى محلات منطقة الدراسة بين 9.2 شخص/اسرة وهو أعلى معدل سجل في محلة الجباويين وبين 6.1 شخص/اسرة اقل معدل سجل في محلة التعيس، جدول 9.

ج- درجة 6ش1الإشغال (اسرة/مسكن): يعتبر حق الأسرة في امتلاك وحدة سكنية مستقلة خاصة بها من الحقوق المشروعة والمقرة بل يعتبرها التخطيط في العراق احد أهم المبادئ في السياسة السكنية التي أكدتها دراسة مخطط الإسكان العام في العراق للفترة 1981-2000. واستنادا الى نتائج عينة الدراسة يظهر إن معدل عدد الأسر في المسكن يبلغ 1.41 اسرة/مسكن، وهو معدل عالي لا يتناسب مع معدل مساحة المسكن في منطقة الدراسة، والمعدل العام في العراق البالغ 1.37 اسرة/مسكن⁽⁵⁾، فضلا عن المعايير التخطيطية التي لا تسمح بإشغال الوحدة السكنية بأكثر من اسرة واحدة، ويظهر

(*) تم تصنيف الأسرة العراقية في (ندوة المعايير) الى أربعة أصناف وهي:

1- الأسرة الصغيرة (1 - 3 شخص) 2- الأسرة المتوسطة (4 - 6 شخص) 3- الأسرة الكبيرة (7-9 شخص) 4- الأسرة الكبيرة جداً (10 فما فوق). ينظر: وزارة الحكم المحلي، ندوة المعايير، مختصر تقارير لجان ومعايير التخطيط العمراني والإسكان ومباني الخدمات العامة، بغداد، 1985. نقلاً عن: د. سعدي حمد صالح السعدي، د. محمد خالص رؤوف حسن، د. مضر خليل العمر، جغرافية الإسكان، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، 1990، ص253.

(5) جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، خطة التنمية الوطنية للسنوات (2010-2014)، بغداد، 2009، ص130.

من الجدول آنف الذكر إن معدل الإشغال على مستوى المحلة السكنية يتباين من محلة الى أخرى، إذ بلغ أعلاه في محلة المهديّة بواقع 1، 55 أسرة/مسكن وأقلها في محلة الكلج بمعدل 1، 32 أسرة/مسكن. ويكشف لنا جدول 8 صورة أخرى عن كثافة الإشغال أسرة/مسكن فهناك 20% من مساكن عينة الدراسة تقطنها أسرتان، و11% تقطنها ثلاث أسر فأكثر، وإذا قارنا ذلك مع معدل مساحة المسكن يظهر لنا وجود 31% أو ما يعادل 532 أسرة تعاني من الحرمان من مسكن مستقل بها، فضلاً عن معاناة سكان المنطقة من الواقع السكني لهم.

جدول (8)

تصنيف الوحدات السكنية حسب أعداد الأسر في مدينة الحلة القديمة لعام 2014

عدد الأسر في المسكن	أسرة واحدة	أسرتان	ثلاث أسر فأكثر	المجموع
عدد المساكن	1637	474	258	2369
النسب المئوية%	69	20	11	%100

المصدر: الباحثان بالاعتماد على بيانات ملحق(6)

د- كثافة الإشغال في الغرفة الواحدة (شخص/غرفة):

يكشف لنا جدول 9 عن وجود 6379 غرفة قابلة للمعيشة يستخدمها 24213 شخص، وهذا يعني أن المعدل العام للإشغال يبلغ 3، 79 شخص/غرفة وهو معدل مرتفع جداً مقارنة مع الحدود الدنيا لمعايير التخطيط في العراق والبالغة 1، 4 شخص/غرفة⁽⁶⁾. وارتفاع هذا المعدل يعود الى صغر مساحة الغرفة بصورة خاصة والمسكن بصورة عامة يقابله ارتفاع عدد أفراد الأسرة بشكل لا يتناسب مع حجم مساحة المسكن وهو ما تمتاز به مساكن منطقة الدراسة بصورة عامة. ويلاحظ أن معظم الوحدات السكنية تحتوي على أكثر من غرفة، والنسبة الكبرى للمساكن التي تحتوي على ثلاث غرف حيث بلغ عددها 1151 مسكن تحتوي على عدد إجمالي من الغرف يبلغ 3453 غرفة، فيما يظهر أن هناك 856 وحدة سكنية تحتوي على 1712 غرفة.

جدول(9)

العدد الكلي لغرف المسكن في مدينة الحلة القديمة لعام 2014

المجموع	العدد الكلي لغرف المسكن				اسم المحلة
	غرفة واحدة	غرفتان	ثلاث غرف	أكثر من ثلاث غرف	
255	6	90	120	39	كريطة
215	-	72	114	29	الوردية
235	5	87	119	24	الكلج
290	15	92	143	40	الكراد
150	3	32	90	25	التعيس
248	12	98	107	31	جبران
200	-	88	95	17	الجباوين
256	16	93	122	25	المهديّة
250	4	124	102	20	الطاق
270	17	80	139	34	الجامعين
2369	78	856	1151	284	المجموع
6379	78	1712	3453	1136	المجموع الكلي للغرف

المصدر: الباحثان بالاعتماد على نتائج استمارة الاستبيان.

5- **مواد بناء المسكن:** يتضح من الجدول 10 ان هناك 1228 مسكن تمثل نسبة 52% من مساكن منطقة الدراسة مشيدة جدرانها من الطابوق والجص، وهذا يعود الى ان اغلب سكان المدينة أعادوا بناء مساكنهم الى الطابوق والجص لتمتع هذه المواد بالمثانة وقدرتها على تحمل عناصر المناخ كالحرارة والأمطار والرياح، بالإضافة الى رطوبة التربة والمياه الجوفية و مازالت هذه المساكن قائمة الى يومنا هذا. في حين بلغ عدد المساكن المبنية جدرانها بالطابوق والاسمنت نحو 962 مسكن من عينة البحث وبنسبة بلغت 41%، وهي اقل من السابقة، بسبب كون معظم المساكن المشيدة في فترة سبقت دخول مادة الاسمنت في البناء هي مازالت قائمة تؤدي وظيفتها بكفاءة الى الوقت الحاضر. ويلاحظ من الجدول 10، ان نسبة المساكن المشيدة جدرانها بمادتي (البلوك، اللبن) بلغت نحو 3% لكل منها، وهي منخفضة بسبب ضعف رغبة سكان المدينة في استخدام البلوك في البناء نظرا الارتفاع درجة حرارته صيفا، فضلا عن ثقل وزنه وهو أمرا غير مرغوب به من قبل سكان المدينة، أما بالنسبة لمادة اللبن فيرجع قلة المساكن المشيدة جدرانها بهذه المادة الى ان جميع هذه المساكن اندثرت وأزيلت ولم يعد لها استخدام قط. في حين ينذر استخدام مادة الترمستون في البناء، إذ بلغت نسبتها في منطقة الدراسة نحو 1% فقط. وربما يعود ذلك الى ارتفاع أسعار هذه المادة وبشكل لا يتناسب مع الإمكانيات الاقتصادية المتدنية لسكان المدينة.

جدول(10)

تصنيف الوحدات السكنية حسب مادة بناء الجدران في مدينة الحلة لعام 2014

مادة بناء الجدران	الطابوق مع الجص	الطابوق مع الاسمنت	بلوك	ترمستون	طين(اللبن)	المجموع
عدد المساكن	1228	962	84	33	62	2369
النسبة المئوية%	52	41	3	1	3	100%

المصدر: الباحثان بالاعتماد على بيانات ملحق(8).

أما بالنسبة **لمواد التسقيف**، فهي الأخرى تختلف من مسكن الى آخر تبعا الى الفترة التي شيد فيها المسكن ومواد وطرق البناء السائدة آنذاك، ويشير الجدول 11 الى ان 79% من مساكن عينة البحث استخدمت مادتي الطابوق والجص (عقادة) في تسقيف مساكنهم، وهو ما يدل على قدم اغلب مساكن منطقة الدراسة، وبلغ عدد هذه المساكن نحو 1880 مسكن، ومن الجدير بالذكر ان هذه المواد جاءت كاستجابة للتطور العمراني والحضاري لسكان المدينة بعد ان كان الخشب والطين يشكلان المادة الأساسية للتسقيف. تليها المساكن المشيدة سقوفها بالخرسانة المسلحة(المسلح) من حيث العدد، إذ بلغت نسبتها نحو 17% من مجموع مساكن عينة البحث ويواقع عدد مساكن بلغ نحو 394 مسكن، وهي نسبة منخفضة بسبب ان اغلب المساكن القائمة في الوقت الحاضر بمنطقة الدراسة هي مشيدة في وقت سبق استخدام الخرسانة المسلحة في عمليات البناء، فضلا عن صعوبة نقل المواد المتعددة المكونة للخرسانة والآليات اللازمة لإنجازها. أما المساكن المسقفة بمادة (الخشب والطين) فهي قليلة حيث بلغت نسبتها 4% فقط، ويعود ذلك الانخفاض الى ان هذه المواد ضعيفة المقاومة لعناصر المناخ كالحرارة والرطوبة والأمطار والرياح لذلك تتعرض الى السقوط بمرور الزمن وهذا ما دفع سكان المدينة الى استخدام مواد تسقيف أكثر متانة وقوة من اجل زيادة كفاءة المسكن وإطالة عمره.

جدول (11)

تصنيف الوحدات السكنية حسب مادة التسقيف في مدينة الحلة القديمة لعام 2014

مواد بناء السقف	الطابوق مع الجص	الخرسانة المسلحة(مسلح)	خشب مع طين	حديد/صفائح	المجموع
عدد المساكن	1880	394	95	-	2369
النسبة المئوية%	79	17	4	-	100%

المصدر: الباحثان بالاعتماد على بيانات ملحق(9)

وتوجد علاقة قوية بين مواد البناء والحالة العمرانية للمسكن من جهة وتاريخ بناء المسكن من جهة أخرى، فمواد البناء لها دور كبير في زيادة عمر المسكن ومقدار كفاءته الوظيفية لسكانيه. لقد ظهرت لنا ثلاث مستويات للمساكن بحسب حالتها العمرانية وكما في الجدول 12.

- **مساكن بحالة عمرانية رديئة:** وتكون عمليات الإصلاح أو الترميم والتحسين معها غير مجدية اقتصادياً بسبب تهالكها وتقادم عمرها، وهي ذات كفاءة وظيفية متدنية وغير صالحة للسكن. وتشكل نسبة مرتفعة تبلغ 55% من مساكن عينة الدراسة وبعدها بلغ 1300 مسكن. وتجدر الإشارة هنا إلى أن 55% من المساكن هذه شيدت قبل عام 1950، و34% شيدت خلال المدة 1951 - 1970 جدول 13، وهذا يعني أن أغلب مساكن منطقة الدراسة. يزيد عمرها عن (70) سنة (**)، وهو من أهم أسباب تهرؤ مساكن منطقة الدراسة، وأن عملية تأهيل هذه المساكن تتطلب النظر إلى كلفة التأهيل أو الإصلاح من الناحية الاقتصادية والاجتماعية قبل إزالة هذه المساكن الرديئة.

- **مساكن بحالة عمرانية متوسطة:** وهي بحاجة إلى عمليات ترميم وإصلاح لزيادة كفاءتها الوظيفية، وجاءت بالمرتبة الثانية إذ بلغت نسبتها 33% وبعدها مساكن بلغ 795 مسكن. وتعود أغلب هذه المساكن إلى تلك التي شيدت خلال المدة 1971-1990. تبلغ نسبتها 8% فقط من مجموع مساكن عينة الدراسة، جدول 12.

- **مساكن بحالة عمرانية جيدة:** حيث إنها لا تحتاج إلى عمليات تحسين أو ترميم، وتمتاز بمستوى كفاءة وظيفية جيدة وحالة عمرانية جيدة لكنها قليلة جداً، وجاءت بالمرتبة الثالثة بنسبة بلغت 12% وبعدها مساكن بلغ 274 مسكن من عينة الدراسة، وهذه النسبة يمكن إرجاعها إلى قلة عمليات استبدال المساكن القديمة أو المتهرئة الموجود داخل المحلة السكنية بمساكن جديدة، واقتصرت أغلب عمليات التجديد للمسكن أو إزالة وبناء مساكن جديدة في أطراف المحلة السكنية حيث سهولة وصول مواد البناء إلى مكان العمل فضلاً عن القيمة الاقتصادية التي يوفرها المسكن لصاحبه في حال قيام صاحب المسكن بإيجاره أو في حال البيع، أي أن هناك دافع اقتصادي لعملية البناء أو التجديد للمسكن. وترجع أغلب هذه المساكن إلى تلك التي شيدت خلال المدة 1991-2013 والتي بلغت نسبتها 3% فقط بواقع بلغ 68 مسكن من عينة الدراسة.

جدول (12)

تصنيف الوحدات السكنية حسب الحالة العمرانية في مدينة الحلة القديمة لعام (2014).

الحالة العمرانية للمسكن	جيدة	متوسطة	رديئة	المجموع
عدد المساكن	274	795	1300	2369
النسبة المئوية	12	33	55	100%

المصدر: الباحثان بالاعتماد على بيانات ملحق (10).

جدول (13)

تصنيف الوحدات السكنية حسب تاريخ إنشائها في مدينة الحلة القديمة لعام (2014).

تاريخ بناء المسكن	قبل عام 1950	من 1951-1970	من 1971-1990	من 1991-2013	المجموع
عدد المساكن	1304	805	192	68	2369
النسبة المئوية	55	34	8	3	100%

المصدر: الباحثان بالاعتماد على بيانات ملحق (11).

(**) الحد الأعلى لعمر المسكن الصالح للسكن (40 سنة) فما دون، ويتجاوز (40 سنة) يكون المسكن خارج عن معيار السكن الصحي والأمن.

6- طراز المسكن: تختلف منطقة الدراسة عن باقي أجزاء مدينة الحلة في ان قطاعها السكني يتميز بوجود أنماط عمرانية مختلفة استخدمت في بناء مساكنها. ويظهر من الجدول 14 ان نمط المساكن التقليدية الشرقية (ذو الفناء المفتوح) احتل المرتبة الأولى، إذ بلغ عدد مساكنه 1352 مسكن بنسبة 57% من مجموع عينة الدراسة، أي ان أكثر من نصف المساكن تعود الى هذا النمط أو الطراز العمراني التراثي، وأن أغلبها مازالت قائمة الى الوقت الحاضر وان كانت بحالة عمرانية متدنية، وعلى أي حال فإن ارتفاع هذه النسبة يدفعنا الى ضرورة الاهتمام بها والعمل على ديمومتها عن طريق الإصلاح وإدامتها بمختلف الوسائل والطرق. ويلاحظ ان محلنا الجامعيين والأكراد نالتا النصيب الأكبر من هذه المساكن وبواقع 165، 172 مسكن لكل محلة على التوالي، وهذا يعود الى قدم إنشاء هاتان المحلتان والذي انعكس ذلك على قدم مساكنهما، فضلا عن بعدها النسبي عن المنطقة التجارية الذي جعلها بعيدة عن التحويل والتهديم.

أما النمط العمراني الحديث (الغربي) فقد جاء بالمرتبة الثانية وبعدد مساكن بلغ 602 وبنسبة بلغت 25%، ويظهر بصورة منتشرة ومتقاربة في أعدادها لجميع محلات منطقة الدراسة. وهي نسبة قليلة جداً بسبب صعوبة إيصال مواد البناء الى داخل المحلات السكنية مما اقتصر على أطراف المناطق السكنية لتشكل هذه النسبة المتدنية، بالإضافة الى المستوى الاقتصادي المتدني لأغلب الأسر وعدم قدرتها على إزالة المسكن القديم المتداعي أو المتهالك وبناء مسكن جديد بدلاً عنه بتكاليف عالية تتطلبها عمليات الهدم والإزالة والبناء. ويلاحظ وجود نمط عشوائي غير محدد النوع وغير منتظم الشكل و الفضاءات، فقد بلغت أعداد مساكنه 415 مسكن ويشكل بنسبة بلغت 18%، وذلك لان اغلب المساكن ن مفرزة من مساكن اخرى، والبعض الآخر ذو مساحة بناء صغيرة لا تتجاوز 60م². نستنتج مما سبق ان منطقة الدراسة تتمتع بخزين تراثي من المساكن ذات الطراز الشرقي القديم وأنها ما زالت تحتفظ بشكل فعال بهذا النمط رغم عمليات الهدم والإفراز التي شوهت اغلب مساكن المدينة من هذا الطراز التراثي.

جدول (14)

طراز البناء للوحدات السكنية في مدينة الحلة القديمة لعام 2014

نوع طراز البناء المحلة السكنية	شرقي قديم ذو فناء مفتوح	عشوائي	حديث (تصميم غربي)	المجموع
كريطة	137	55	63	-
الوردية	115	48	52	-
الكلج	130	31	74	-
الأكراد	165	61	64	-
التعيس	63	33	54	-
جبران	152	17	79	-
الجباوين	118	32	50	-
المهدية	157	35	64	-
الطاق	143	45	62	-
الجامعيين	172	58	40	-
المجموع	1352	415	602	2369
النسبة المئوية	57	18	25	%100

المصدر: الباحثان بالاعتماد على نتائج ملحق (1).

الاستنتاجات والتوصيات

- 1- تعد مدينة الحلة القديمة مركزاً حضارياً مهماً منذ نشأتها بفعل خصائص الموقع والموضع للمدينة حتى أصبحت جاذبة للسكان.
- 2- تعاني مدينة الحلة القديمة من ارتفاع الكثافة الإسكانية والسكانية، حيث يتكدس أكثر من 80% من سكانها في منطقة محددة مما أدى الى ظهور مشاكل حضرية مثل أزمة السكن وتهالك المساكن، بسبب الضغط المتزايد عليها وقدمها وانخفاض حصة الفرد الواحد من المساحة.
- 3- عدم كفاءة القطاع الإسكاني في المدينة نظراً لتقدم عمر المساكن حيث هناك 89% من المساكن يفوق عمرها العمر الافتراضي للوحدة السكنية والبالغ 40 سنة، وصغر مساحتها وتكدس النفايات قرب المساكن
- 4- عدم تناسب الواقع الإسكاني في المدينة القديمة مع خصائص سكان المدينة من حيث العدد السكاني وارتفاع معدل كثافتهم.
- 5- وجود رصيد جيد من المساكن القديمة التراثية والتي يمكن توظيفها في مجال السياحة الحضارية والثقافية في المدينة، مما يتطلب الحفاظ عليها.
- 6- قلة كفاءة المسكن بسبب عدم وجود أو رداءة الخدمات المتوفرة فيه، فضلاً عن الحالة العمرانية الرديئة لأغلب مساكن المدينة وقلة الفضاءات في المسكن بشكل لا يتناسب مع حجم الأسرة.

التوصيات:

- 1- ضرورة إعادة تأهيل بعض المساكن التي بحالة عمرانية متوسطة أو الرديئة لزيادة كفاءتها الوظيفية.
- 2- ضرورة إجراء مسح اجتماعي لتحديد خصائص سكان المدينة والواقع الإسكاني لإعادة تأهيلها.
- 3- ضرورة الحفاظ على المساكن ذات الطراز الشرقي التقليدي (التراثية) من عمليات الإزالة والتحويل لما لها من قيمة تراثية وتاريخية في المدينة.
- 4- الحفاظ على المساحة الحالية للاستعمال السكني في مدينة الحلة القديمة وتحجيم الوظيفة التجارية التي أخذت تغزوها لتفادي ظهور مشاكل حضرية أخرى تخص سكان المدينة.
- 5- محاولة خلق مناطق جذب للسكن خارج حدود منطقة الدراسة وتشجيع سكان المدينة القديمة على الانتقال إليها سواء كان تشجيع مادي أو معنوي للتخفيف من الكثافة السكانية والإسكانية المرتفعة في المدينة.

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم الجغرافية/ الدراسات العليا التسلسل:

استمارة استبيان

أخي رب الأسرة الكريم، أختي ربة الأسرة الكريمة.....

إن الاستمارة التي بين يديك أعدت من قبل الباحث (فاضل عباس فاضل جدوع النافعي) الطالب في مرحلة الماجستير، وتحتوي على أسئلة تخص بحثه الموسوم بـ(الواقع الإسكاني في المدن التاريخية القديمة (مدينة الحلة القديمة) نموذجاً) وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير آداب في الجغرافيا، لذا نرجو منكم أن تكون إجاباتكم موضوعية ودقيقة، وتصب في إطار تطوير مدينتك. علماً أنها تستخدم لأغراض البحث العلمي... مع خالص التقدير والاحترام لكم.

إشراف الباحث

أ.م.د. عامر راجح نصر فاضل عباس فاضل

ملاحظة// * (الإجابة بعلامة (x) بين القوسين)

* لا تتطلب الإجابة ذكر الاسم.

أولاً: معلومات خاصة بالمسكن:

- 1- عنوان المسكن: الحي..... المحلة..... الزقاق.....
- 2- هل تاريخ بناء مسكنك: قبل عام 1950 م ()، بين عام 1951-1970 ()، بين عام 1971-1990 ()، بين عام 1991-2013 () .
- 3- المواد المستخدمة في بناء جدران المسكن: طابوق مع الجص () طابوق مع الاسمنت () بلوك ()، ثرمستون ()، لين ()، طين ()، أخرى تذكر.....
- 4- المواد المستخدمة في تسقيف المسكن: طابوق مع حديد الشيلمان (عقادة) ()، خرسانة مسلحة (مسلح) ()، خشب مع طين ()، حديد (صفائح) ()، أخرى تذكر.....
- 5- كم تبلغ مساحة بناء المسكن: 100م² فما دون ()، من 101م² - 200م² ()، من 201م² - 300م² ()، أكثر من 300م².
- 6- كم تبلغ مساحة قطعة الأرض التي عليها البناء: 100م² فما دون ()، 101م² - 200م² ()، من 201م² - 300م² ()، أكثر من 300م² () .
- 7- ما طراز المسكن ؟ شرقي قديم (نو فناء وسطي مفتوح) ()، عشوائي ()، حديث (تصميم غربي) () .
- 8- هل يتوفر في المسكن: مطبخ ()، طارمة خارجية ()، شناشيل ()، شرفات (بالكونات) ()، سرداب ()
- 9- ما عدد غرف المسكن الكلي ما عدا الحمام والتواليت ؟ واحد ()، اثنان ()، ثلاثة ()، أربعة فأكثر () .
- 10- الحالة العمرانية للمسكن: جيدة ()، متوسطة ()، رديئة () .
- 11- ما نوعية الخدمات المتوفرة في المسكن ؟ كهرباء: شبكة وطنية () أخرى (ماء الشرب: شبكة وطنية ()، أخرى () . هاتف ارضي: شبكة وطنية ()، أخرى ()
- مجاري الصرف الصحي: شبكة وطنية ()، بالوعة ()، حوض مسقف (سبتك تنك) ()
- ثانياً: الجوانب الاجتماعية والاقتصادية.
- 12- ما عدد الأسر في المسكن ؟ أسرة واحدة ()، أسرتان ()، ثلاثة أسر فأكثر () .
- 13- كم عدد أفراد الأسرة ؟ (فرداً .

ملحق(2)

عدد المساكن واستمارات الاستبيان لكل محلة في مدينة الحلة القديمة لعام 2014.

اسم المحلة السكنية	لايطبة	الزينة	الزينة	الزينة	الزينة	الزينة	الزينة	الزينة	الزينة	الزينة	الزينة
عدد المساكن	769	487	613	1176	246	701	414	780	741	916	6843
عدد استمارات الاستبيان	255	215	235	290	150	248	200	256	250	270	2369

المصدر: الباحثان بالاعتماد على بيانات: جمهورية العراق، وزارة التخطيط الجهاز المركزي للإحصاء، مديرية إحصاء بابل، النتائج الأولية للحصر والترقيم في مدينة الحلة لسنة 2010، بيانات غير منشورة، نموذج 6.

ملحق (3)

مقدار مساحة المسكن (الوحدة السكنية) في مدينة الحلة القديمة لعام 2014

المجموع	أكثر من 300 م ²	201 – 300 م ²	101 – 200 م ²	100 م ² فما دون	مساحة المسكن اسم المحلة
255	19	38	42	156	كريطة
215	17	31	52	115	الوردية
235	10	35	42	148	الكلج
290	17	41	67	165	الكراد
150	10	24	42	74	التعيس
248	20	49	49	130	جبران
200	11	51	40	98	الجباويين
256	15	38	69	134	المهدية
250	14	54	58	124	الطاق
270	13	38	59	160	الجامعين
2369	146	399	520	1304	المجموع

المصدر: الباحثان بالاعتماد على استمارة الاستبيان.

ملحق (4)

مقدار مساحة قطعة الأرض التي عليها المسكن (الوحدة السكنية) في مدينة الحلة القديمة لعام 2014

المجموع	أكثر من 300 م ²	201 – 300 م ²	101 – 200 م ²	100 م ² فما دون	مساحة قطعة الأرض اسم المحلة
255	13	44	42	156	كريطة
215	5	39	56	115	الوردية
235	4	38	45	148	الكلج
290	10	37	78	165	الكراد
150	5	29	42	74	التعيس
248	8	61	49	130	جبران
200	6	56	40	98	الجباويين
256	3	43	76	134	المهدية
250	7	61	58	124	الطاق
270	8	32	70	160	الجامعين
2369	69	440	556	1304	المجموع

المصدر: الباحثان بالاعتماد على نتائج استمارة الاستبيان.

ملحق (5)

أهم عناصر المسكن الموجودة في مساكن مدينة الحلة القديمة لعام 2014

سرداب		شرفات		شناويل		طارمة خارجية		المطبخ		العناصر المتغيرة اسم المحلة
لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	
124	131	245	10	252	3	244	11	125	13	كريطة
72	143	204	11	206	9	200	15	104	111	الوردية
107	128	220	15	231	4	222	13	128	107	الكلج
121	169	277	13	280	10	269	21	194	96	الكراد
52	98	136	14	148	2	142	8	67	83	التعيس
104	144	240	8	243	5	104	9	135	113	جبران
62	138	194	6	192	8	190	10	85	115	الجباويين
95	161	240	16	250	6	242	14	135	121	المهدية
93	157	233	17	246	4	235	15	153	97	الطاق
93	177	256	14	255	15	261	9	176	94	الجامعين
923	1446	2245	124	2303	66	2244	125	1329	1040	المجموع
2369		2369		2369		2369		2369		المجموع الكلي

المصدر: الباحثان بالاعتماد على نتائج استمارة الاستبيان.

ملحق (6) أنواع الخدمات المتوفرة في مساكن مدينة الحلة القديمة لعام 2014

نوع الخدمات المتوفرة اسم المحلة	الكهرباء		ماء شرب		هاتف ارضي		مجارى الصرف الصحي	
	شبكة وطنية	اخرى	شبكة وطنية	اخرى	شبكة وطنية	اخرى	بالوعة (حفرة)	حوض مسقف (سبتك تنك)
كريطة	255	-	245	10	78	-	58	197
الوردية	215	-	208	7	66	-	49	166
الكلج	235	-	224	11	51	-	47	188
الكراد	290	-	276	14	73	-	136	154
التعيس	150	-	141	9	81	-	63	87
جبران	248	-	242	6	64	-	53	195
الجياويين	200	-	187	13	92	-	47	153
المهدية	256	-	248	8	68	-	79	177
الطاق	250	-	245	5	59	-	65	185
الجامعين	270	-	255	15	86	-	101	169
المجموع	2369	صفر	2271	98	718	صفر	698	1671
المجموع الكلي	2369		2369		718		2369	

المصدر: الباحثان بالاعتماد على نتائج استمارة الاستبيان.

ملحق (7) أعداد المساكن حسب عدد الأسر الساكنة فيها في مدينة الحلة القديمة لعام 2014

اسم المحلة السكنية	كريطة	الوردية	الكلج	الكراد	التعيس	جبران	الجياويين	المهدية	الطاق	الجامعين	المجموع
1	156	164	177	210	98	182	137	164	152	197	1637
2	67	26	39	53	35	43	51	43	70	47	474
3 فاكتر	32	25	19	27	17	23	12	49	28	26	258
المجموع	255	215	235	290	150	248	200	256	250	270	2369

المصدر: الباحثان بالاعتماد على نتائج استمارة الاستبيان.

ملحق (8)

أعداد ونسب المساكن حسب مادة بناء جدران المسكن في مدينة الحلة القديمة لعام 2014

مادة بناء جدران المسكن المحلة	الطابوق مع الجص	الطابوق مع الاسمنت	بلوك	ثرمستون	طين لبن	اخرى	المجموع
كريطة	91	138	13	5	8	-	
الوردية	108	84	12	6	5	-	
الكلج	124	95	9	3	4	-	
الأكراد	160	114	42	5	7	-	
التعيس	79	61	3	2	5	-	
جبران	130	102	14	-	2	-	
الجياويين	116	75	6	-	3	-	
المهدية	126	106	8	4	12	-	
الطاق	145	93	5	1	6	-	
الجامعين	149	94	10	7	10	-	
المجموع	1228	962	84	33	12	صفر	2369
النسبة المئوية	52	41	3	1	3	-	%100

المصدر: الباحثان بالاعتماد على نتائج استمارة الاستبيان.

ملحق (9)

أعداد ونسب المساكن حسب مادة التسقيف في مدينة الحلة القديمة لعام 2014.

محلة/نوع مادة التسقيف	الطابوق مع الجص (عقادة)	خرسانة مسلحة (مسلح)	خشب مع طين	حديد/صفا نح	اخرى	المجموع
كريطة	204	38	13	-	-	-
الوردية	171	38	6	-	-	-
الكليم	185	42	8	-	-	-
الأكراد	234	41	15	-	-	-
التعيس	97	44	9	-	-	-
جبران	205	46	7	-	-	-
الجباوين	161	32	7	-	-	-
المهدية	200	52	4	-	-	-
الطاق	201	40	9	-	-	-
الجامعين	222	31	7	-	-	-
المجموع	1880	394	95	-	-	2369
النسبة المئوية	79	17	4	-	-	%100

المصدر: الباحثان بالاعتماد على نتائج استمارة الاستبيان.

ملحق (10)

الحالة العمرانية لمساكن مدينة الحلة القديمة لعام 2014

اسم المحلة السكنية	كريطة	الوردية	الكلج	الكراد	التعيس	جبران	الجباوين	المهدية	الطاق	الجامعين	المجموع
جيدة	42	20	31	23	27	37	21	27	24	22	274
متوسطة	120	91	68	95	43	68	44	89	94	83	795
رديئة	73	144	116	172	80	143	135	140	132	165	1300
المجموع	235	255	215	290	150	248	200	256	250	270	2369

المصدر: الباحثان بالاعتماد على نتائج استمارة الاستبيان.

ملحق (11)

تاريخ بناء المسكن في مدينة الحلة القديمة لعام 2014

تاريخ بناء المسكن اسم المحلة	قبل عام 1950م	1951 - 1970م	1971 - 1990م	1991 - 2013م	المجموع
كريطة	78	101	62	14	255
الوردية	122	63	20	10	215
الكلج	139	75	17	4	235
الكراد	171	103	11	5	290
التعيس	90	41	9	10	150
جبران	173	57	16	2	248
الجباوين	98	74	21	7	200
المهدية	141	94	15	6	256
الطاق	136	102	9	3	250
الجامعين	156	95	12	7	270
المجموع	1304	805	192	68	2369

المصدر: الباحثان بالاعتماد على نتائج استمارة الاستبيان.

آليات تسير مؤسسة بيت المال في الجزائر خلال العهد العثماني

الباحثة. صبرينة لنوار

جامعة ابو القاسم سعد الله/ الجزائر

The Management the Treasury in Algeria During the Ottoman Period

Researcher Sabrina Linwar

University of Abu Al-Kassim SA'ad Allah/ Algeria

Abstract

Algeria witnessed several institutions to manage policy and economy such as treasury which played an important role in the political, economical, and social life at that time.

المخلص:

شهدت الجزائر في ظل الحكم العثماني عدة مؤسسات تتولى تسير الأمور السياسية والاقتصادية والمالية والثقافية منها: خزانة الدولة ومؤسسة الأوقاف ومؤسسة بيت المال. فهذه الهياكل الإدارية أدت دورا هاما في إبراز الملامح الأساسية للحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية وقتئذ. ومؤسسة بيت المال تعتبر إحدى المؤسسات الإدارية الهامة التي كان لها دورا في النظام المالي في الجزائر خلال الفترة الحديثة فكانت بمثابة صندوق يساهم بقسط وفير في مصاريف ومداخيل الدولة. كما أنها اكتسبت مكانة لما كانت تتوفر عليه من أموال وثروات وعقارات.

فالرغبة في دراسة مؤسسة بيت المال نابعة من دافع أول له اتصال بالتأريخ لجانب مؤسساتي وهو الجانب الذي يعتني بدراسة هيكلية هذه المؤسسات وآليات تسيرها أي إبراز الجانب التنظيمي لها. وإبراز دورها الاجتماعي والاقتصادي، فقد ساهمت هي الأخرى في إبراز ملامح النظام المالي للجزائر خلال العهد العثماني. وتستند الدراسة إلى عقود المحاكم الشرعية وسجلات بيت المال باعتبارها مصدرا "أساسيا" ومادة تاريخية أولية، لما تحتوي عليه من معطيات تاريخية وإحصائية هامة تخص الحياة الإدارية والاقتصادية والاجتماعية للجزائر خلال العهد العثماني. وهي صادرة عن السلطة وإن وفرت هذه الوثائق معلومات ثرية مكنتنا من دراسة جوانب عديدة لمؤسسة بيت المال من خلال دراسة وثائقية وتحديدًا من الوثائق الصادرة عن هذه المؤسسة وهي محفوظة بمركز الأرشيف الوطني ببئر خادم الجزائر.

ويشرف على هذه المؤسسة ناظر بيت المال الذي يعين من طرف الداي للمحافظة على الموارث وتوزيعها على الورثة، والمحافظة على أموال الأسرى والغيب ويساعده مجموعة من الموظفين منهم: القاضي، الشاوش، العادل، الدلال، النعاش، الغسال. وهناك تنسيق محكم بينهم وبين ناظر بيت المال لتسييرها.

المقدمة

شهدت الجزائر في ظل الحكم العثماني عدة مؤسسات تتولى تسير الأمور السياسية والاقتصادية والمالية والثقافية منها خزانة الدولة ومؤسسة الأوقاف ومؤسسة بيت المال، فهذه الأخيرة أدت دورا هاما في إبراز الملامح الأساسية للحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية، لذا لقيت اهتماما كبيرا من طرف الباحثين وتشكل جانبا هاما من الأبحاث. وموضوع مقالنا مؤسسة بيت المال إحدى المؤسسات الهامة في الجزائر خلال العهد العثماني يشرف على إدارتها ناظر بيت المال إلى جانب مجموعة من الموظفين. وتتمثل سلطات هذه المؤسسة في المهام التي يمارسها ناظر بيت المال، الذي يعمل على إدارتها وفق إستراتيجية دقيقة وصارمة.

1-تعريف مؤسسة بيت المال:

هي إحدى مؤسسات الدولة اكتسبت مكانة كبيرة في أوجه الحياة الاقتصادية والاجتماعية في الجزائر كغيرها من المؤسسات مثل مؤسسة الأوقاف، فقد كانت تتمتع بجهاز يتكفل بتسيير أمور التركات أو الأملاك العائدة إلى اليتامى والغائبين وتضمن حصة الدولة منها حسب الأحكام الشرعية. ولقد ازدادت أهمية هذه المؤسسة بازدياد عدد ممتلكاتها التي كانت تسير من طرفها، كما عرفت في وثائق المحاكم الشرعية " بالأملاك العائدة لبيت المال" أو "تحت اعتماد بيت المال" وتتمثل في الأراضي والبساتين والحوانيت...الخ. وكانت مؤسسة بيت المال تتحصل عليها من مصادر مختلفة منها الأملاك الشاغرة التي تعود ملكيتها لأشخاص غائبين أو أسرى حيث يتم المحافظة عليها من طرف المؤسسة لحين عودتهم وكذلك أملاك المتوفين الذين لا وارث لهم يتم الإشراف عليها من طرف بيت المال وناظر بيت المال⁽¹⁾. كونه حافظ الموارث المخزنية فيقوم إما بكرائها أو بيعها في المزاد العلني أو ما يعرف في وثائق المحاكم الشرعية "بأماكن الزيادة والرغبة"⁽²⁾.

وقد كان لمؤسسة بيت المال عائدات مالية معتبرة زادت في أهميتها، فكانت تدفع شهريا لخزينة الدولة 400بوجو أي ما يعادل 700 فرنك خلال القرن الثامن عشر. فقد كانت تدخل لخزينة الدولة من المعاملات المالية التي كانت تقوم بها المؤسسة من بيع وكراء ما يقارب 84.00 فرنك سنويا، وكان لمؤسسة بيت المال مقر خاص بها يوجد فيه مكتب المحاسبة ومراقبة الأملاك والأموال التي تتولى تسييرها كما يستقر فيه ناظر بيت المال وأعوانه⁽³⁾، وذكر هذا المقر في وثائق المحاكم الشرعية بـدكان بيت المال. وكان يقع بين قصر الجنية ومسجد السيدة وتحديدا "في المنطقة القريبة بين منقطع الطريق بين سوق القيصرية وسوق الصاغة وسوق الغزل. وتم تحديد هذا الموقع من خلال عقود المحاكم الشرعية مثلما جاء في وثيقة تحببس تعود إلى عام 1158هـ الموافق لـ1726/1725م" الحانوت الواقعة في سوق الصاغة الثالثة على اليمين الذهاب إلى زنقة بيت المال... باتجاه السوق"⁽⁴⁾. ففي هذا المقر كان يجلس ناظر بيت المال ويتم تسجيل كل المعاملات من مداخيل ونفقات خزينة بيت المال في سجلات محكمة الدقة والتفصيل، وكان يساعد ناظر بيت المال مجموعة من الأعوان مثل: العدول والقاضي والشاوش والدلال. فهذا الجهاز الإداري كان يشكل مؤسسة مستقلة متكاملة المهام وهذا لضمان السير الحسن لمهام المؤسسة. كما حدد موقع بيت المال من خلال مخطوط دوفر انطلاقا من موقع منطقة البشماقية التي كانت تتصل بعدة شوارع، أحدها كان يتواجد فيه بيت المال وتنتهي هذه الشوارع عند مسجد السيدة وكان المكان نفسه ساحة كانت تعرف بسوق الغزل سنة 1634م"⁽⁵⁾.

2- تعريف ناظر بيت المال:

يعتبر ناظر بيت المال من أهم المناصب فهو يسير مؤسسة مالية هامة ويعين شخصا من قبل الداي وتقوض إليه مهمة المحافظة على الموارث المخزنية أو ما هو على ملك الدولة⁽⁶⁾. حيث ذكر في وثائق المحاكم الشرعية بـ"...حافظ الموارث المخزنية..."⁽⁷⁾ و"المفوض إليه في أمورها من قبل من له ذلك التفويض التام..."⁽⁸⁾ فقد كان من الموظفين الرئيسيين التابعين مباشرة إلى الداي حيث اعتبره البعض الوزير السادس للداي.⁽⁹⁾

وهذا التفويض الذي كان يحظى به البيت مالجي من قبل الداي في أساسه إلى تقليد عثماني تشير إليه العديد من الوثائق منذ القرن 16م، وهو يعتمد على مبدأ اعتبار جميع موظفي الدولة عبيد للسلطان العثماني، مما يعطي الحق للداي مصادرة وتجريد رعاياه من أملاكهم وثروتهم.⁽¹⁰⁾

صاحب هذا المنصب بحكم منصبه يرث جميع الأشخاص الذين يتوفون دون أن يتركوا وارث شرعي أو وصية والأشخاص الذين لا وارث لهم، وسلطته تمتد على جميع أراضي الايالة وتبعث الرعب في النفوس بحق. وقد جرت العادة في هذا البلد أن يقوم الأشخاص الذين يريدون التهرب من سطوته بوقف أملاكهم على الحرمين الشريفين، متى لم يكن لهم وارث

شرعي وهذا الترتيب يحرم بيت المال من أي قسط من التركة⁽¹¹⁾. ويقوم ناظر بيت المال بالمحافظة على أملاك الغائبين والتصرف فيها في حالة شغورها وانعدام الورثة، وذلك عن طريق بيعها أو كرائها والأموال المتحصل عليها تودع في خزانة الدولة. وفي حالة وجود الورثة يقوم بتوزيعها على مستحقيها وفق مبادئ الشريعة الإسلامية مع ضمان نصيب بيت المال وكان الناظر يقوم بإحصاء دقيق لكل المعاملات التي يسجلها في سجلات محكمة الدقة.⁽¹²⁾

وتشبه وظيفة ناظر بيت المال مهام الوصي على التركات التي لا وارث لها أو البائع بالمزاد العلني وله موظفين يسجلون كل المعاملات المالية التي تقوم بها المؤسسة⁽¹³⁾. فهو مراقب الأملاك والثروات التي تعود للدولة نتيجة المصادرة وانعدام الورثة كما يقوم بحفظ الودائع وتسيير أملاك الغائبين والتصرف فيها ببيعها أو تسليمها لمستحقيها أو كرائها لفائدة البابك⁽¹⁴⁾. فقد وردت في المصادر والمراجع الأجنبية عدة تسليمات وألقاب لمناصب ناظر البيت منها القاضي الذي يتولى توزيع الموارث ومدير أملاك الدولة ومثمن في المزاد العلني... الخ. كما شبه بأمين مصلحة الأملاك وبمدير أملاك الدولة في المدن الفرنسية⁽¹⁵⁾. كما كان يتولى مهمة صيانة المقابر⁽¹⁶⁾ فكان ناظر بيت المال يشرف على تركات فئات مختلفة من المجتمع منها الأتراك والأندلسيين⁽¹⁷⁾. لكن الملاحظ أنه تم الإجماع على كونه المسؤول عن الموارث المخزنية كما ورد ذلك في الوثائق.

ولقد اكتسب هذا المنصب أهمية كبيرة نظرا للأرباح الكبيرة التي كانت تتحصل عليها مؤسسة بيت المال، من خلال معاملاتها من كراء وبيع الأملاك التي كانت في اعتمادها. وأصبح منصب ناظر بيت المال من أهم المناصب في الدولة فهو بمثابة أحد الوزراء الذين يشكلون "المجلس الخاص" للحكام إلى جانب وكيل الحرج وخوجة الخيل⁽¹⁸⁾. وزادت أهمية منصب ناظر بيت المال فأصبح من الموظفين الرئيسيين بالديوان.⁽¹⁹⁾

فقد منع البيت مالجي من الزواج لأن مهمته تجعله يشرف على الأموال وبعد موته تعود تركاته إلى خزانة الدولة⁽²⁰⁾. حيث يتم بيعها من طرف مؤسسة بيت المال فقد ذكرت لنا وثيقة تعود لسنة 1246هـ/1830م "بيان ما تحصل عليه بيت المال من مخلفات السيد محمد البيت مالجي 13.824 ريال مجموع ما تحصل من بيت المال سنة 1246هـ/1830م.⁽²¹⁾ فمن خلال الوثيقة يتضح لنا أن مخلفات ناظر بيت المال تعود للمؤسسة بعد وفاته فقد كان المنصب يدر أموالا طائلة على أصحابه، فقد خلف الحاج على البيت مالجي المتوفي سنة 1206هـ ثروة بلغت 13343 ريالا، أما حسين البيت مالجي فقد كان أغنى واحد في الفترة من 1817 إلى 1826.⁽²²⁾

وعلى ضوء استقرار العقود المحفوظة ضمن سلسلة المحاكم الشرعية يتبين لنا أن الشخصيات التي تقلدت منصب ناظر بيت المال تكاد تنحصر في فئة الأتراك وفئة الكراغلة وفئة الأعلاج، ولاسيما ممن كانوا منخرطين في الجيش وتقلدوا رتبا عسكرية عالية منها الآغا والبلكباشي أي من قادة الجيش. فمنذ مطلع القرن السابع عشر إلى غاية مطلع القرن 18م كان ناظر بيت المال يختار من صنف أو من فئة الأغوات في أغلب الأحيان فنجد 14 ناظرا كانوا من صنف الأغوات و7 كانوا من صنف البلكباشية. وكان بعضهم يحمل لقبين أحيانا مثلما يظهر من الأمثلة التالية: القايد رمضان آغا بن عبد الله كما أسند المنصب إلى القايد مثال ذلك القايد حسن الحلبي بن رجب (1641-1643).

والملاحظ أنه في الفترة الممتدة ما بين 1600م-1715م كان يتم اختيار الناظر على مؤسسة بيت المال من صنف الأغوات، ثم أصبح يتم اختيارهم من صنف البلكباشية في الفترة الممتدة من 1715-1855. وهذا يؤكد الفكرة القائلة بأن منصب ناظر بيت المال يعتبر من بين المناصب الهامة فالوظيفة رغم طابعها المدني تولاه رجال من الجيش الانكشاري، فقد كادت تكون مقصورة عليهم، بل وظلت حكرا عليهم لأسباب عديدة ولعل أهمها عدم اقتصار صلاحياته على تصفية أملاك الأهالي، بل امتدت إلى فئات المجتمع بما في ذلك الفئة الحاكمة والجيش الانكشاري⁽²³⁾.

هذا ما جعل الشخصيات العسكرية الهامة تسعى لتقلد هذا المنصب، لأن الأتراك كانوا يسعون الى أن تسير المؤسسات الهامة في الدولة من طرفهم. بينما في تونس نلاحظ أن مهمة الإشراف على بيت المال أسندت إلى المتقاعدين من الجيش وكان ناظر بيت المال يلقب "بآغة بيت المال". وتقلد هذه الوظيفة خضع إلى نظام الالتزام الساري وقتئذ بالجزائر على جملة من الوظائف. وهذا ما جعل ناظر بيت المال لا يتلقى أجرا وإنما كان يدفع رسما عن مهمته للخزينة العامة حتى يتمكن من الاحتفاظ لنفسه بفائض الالتزام.

ويظهر أن فترة تولي ناظر بيت المال لمنصبه لم تكن محددة بفترة زمنية ويصعب تحديد عهده بصفة دقيقة لغياب قرارات التعيين، فهناك من تولاه لمدة قصيرة "الناظر حسن آغا ابن مصطفى فقد تولى المنصب لمدة سنة واحدة (1658م) وكذلك حسن آغا ابن إبراهيم التركي (1694م) ويوسف آغا ابن مصطفى التركي (1658م). أما القايد حسن الحلبي فتولاه في الفترة الممتدة بين (1643م-1648م).

3- موظفو مؤسسة بيت المال:

تمتعت مؤسسة بيت المال بجهاز مستقل خاص وكان يشرف على إدارتها ناظر بيت المال وكان يساعده في مهامه مجموعة من الأعوان، وتتضح لنا مهام موظفي بيت المال من خلال الصلاحيات المخولة لناظر بيت المال كل حسب وظيفته ويتشكل هذا الجهاز من:

1- القاضي: كان لمؤسسة بيت المال قاض⁽²⁴⁾ خاص يتولى المسائل الشرعية للمؤسسة وإصدار الأحكام وكانت آراؤه استشارية غير ملزمة لأن الناظر حر في اتخاذ قراراته. كما أنه كان يكلف من طرف الناظر بتوزيع التركات على الورثة بعد تسجيلها، فرسم الفريضة يتم تحت إشراف قاضي بيت المال⁽²⁵⁾، ولا تخرج الأمانات المودعة في صندوق بيت المال إلا بإذن مكتوب منه ويدون ذلك في السجلات⁽²⁶⁾، ومن بين قضاة بيت المال السيد مصطفى بن السيد أحمد القادري سنة 1842/1258م.⁽²⁷⁾

2- العدول: لقد كان لمؤسسة بيت المال اثنان من العدول⁽²⁸⁾ تتمثل مهمتها في تدوين وتسجيل كل ما يخص المؤسسة من ممتلكات ومعاملات من بيع وكراء، وتتميز الطريقة المعتمدة من قبل العدول في التدوين بالدقة فقد ذكر حمدان خوجة أنه يذهب الموتقان إلى محل سكن المتوفي ويقيدان جميع الأشياء الموجودة فيه⁽²⁹⁾. كما لا تنحصر مهامهم داخل مدينة الجزائر فحسب بل كان يكلف هذا الأخير بمهام أخرى فهو ينوب عن ناظر بيت المال في مهامه خارج المدينة. ولقد ورد ذكر العادل في وثائق المحاكم الشرعية "بحفظ عدول بيت المال"⁽³⁰⁾ فمهمتهم هي التدوين وأهم هذه الشخصيات التي ورد ذكرها في الوثائق هي عبد الرحمان البوزيري 1848-1853م.⁽³¹⁾

3- الشاوش: لقد ورد ذكر هذه الوظيفة في وثائق المحاكم الشرعية على هذا النحو "شاوش بيت المال"، وكان ينوب ناظر بيت المال في بعض المهام بتكليف منه كقبض الأمانات وعق الأسرى، فقد جاء في وثيقة بتاريخ 1821/1237م "عق معظم السيد إبراهيم بيت المالجي ابن يحيى على لسان رسوله السيد محمد شاوش بيت المال في التاريخ ابن السيد بلقاسم أمته المسماة سليمة..."⁽³²⁾، ونموذج ثاني "علي شاوش ابن السيد مختار بيت المال كان يقبض الأمانة"⁽³³⁾.

4- الدلال: وكان لبيت المال أربعة دلالين⁽³⁴⁾ وكانت مهامهم تتمثل بيع ممتلكات بيت المال في المزاد العلني فهم الباعة المتجولون الذين يعرضون المخلفات في الأسواق. فقد كانت مهام دلال بيت المال لا تنحصر داخل مدينة الجزائر فقد امتدت إلى فحوصها وأوطانها، فقد جاء في وثيقة من السجلات بيت المال: "توفي رجل بحوش ابن شعوره عن زوجه وعصبه جانب بيت المال بيع المتروك على يد قاضي بني موسى صحبة ابن عيسى دلال بيت المال فكانت جملة المقبوض من الثمن 206 ريال"⁽³⁵⁾. فكان الدلال يتكفل بالثمن المقبوض ويودعه بيت المال. وتجدر الإشارة إلى انه يذكر

أحياناً في الوثائق باسم "السمسار" وأحياناً أخرى باسم "دلال بيت المال"، كما أنه ورد في سجلات بيت المال "جلب لنا ابن عيسى الدلال من البلدة 1464 بوجو..."⁽³⁶⁾.

- الدلال محمد الحرار سنة 1237هـ/1724م.

- عيسى الدلال لبيت المال 1238هـ/1725م.

- مسعود سمسار بيت المال.⁽³⁷⁾

لقد استنتجنا من خلال ورود التسميتين أن الدلال ليس هو السمسار؛ فقد كان هذا الأخير يتعامل بطريقة غير مباشرة مع مؤسسة بيت المال أي يقوم بدور الوسيط يحضر الشاري ويأخذ نصيباً من المبيع لذا لم يتم إدراجه كموظف ثابت يتقاضى أجره رسمية من المؤسسة.

5- الغسال: كان هناك غسالان اثنان حسب الجنس ذكر وأنثى⁽³⁸⁾ مهمتهم غسل وتكفين الموتى، فيأخذ الغسال نصيباً من التركة عن غسله وتكفينه الميت. ونذكر من بين الأسماء التي ورد ذكرها في الوثائق "محمد غسال بيت المال ابن الموهوب سنة 1166هـ/1752م."⁽³⁹⁾

إن هذه المجموعة من الموظفين تشكل مثلما مر بنا الجهاز الإداري لمؤسسة بيت المال الذي يتصدره ناظر بيت المال حيث كان هؤلاء يقومون بعمل متكامل حتى يضمنوا السير الحسن لهذه المؤسسة. إضافة إلى وظائف لم يتم ذكرها في الوثائق منها الصايحي (العداد) فهو الوكيل على المال أو الخازن ومنصب الخوجة الذي يتولى مهمة التفتيش في المحاسبات لصالح الدولة، والآياباشي وكانت هذه المناصب محتكرة من قبل الأتراك أما المناصب الأخرى كانت موزعة بين الأتراك والكراغلة والأندلسيين.⁽⁴⁰⁾

6- أجور الموظفين والعمال: أما فيما يخص أجور الموظفين فهناك بعض المصادر تذكر أن موظفي مؤسسة بيت المال لا يتقاضون أجره بل يحق لهم نصيب من التركة، فقد ورد في كتاب حمدان خوجة أنه تخصم من هذه الأخيرة المصاريف التي يجب أن لا تتجاوز 7% لتدفع أجور كاتب الضبط والموثق ومصاريف البيع العلني... الخ.⁽⁴¹⁾ أما المصادر الأوروبية فيبدو حسب ما ذكره Genty de Bussy أن موظفي بيت المال لم تكن لهم أجوراً ثابتة بل كان يقسم بينهم نصيب المؤسسة من التركات التي يجب أن لا تتجاوز 10% كل حسب حصته على النحو التالي:

- 2% نصيب بيت المالجي

- 1% نصيب القاضي

- 1% نصيب الصايحي

- 1% نصيب العدل

- 1% نصيب الشاوش

- 1% نصيب الخوجة.⁽⁴²⁾

لكن من خلال اطلاعنا على وثائق سجلات بيت المال يظهر أن الأجور في المرحلة الأولى كانت تقدم كل جمعة ثم أصبحت تقدم شهرياً. ففي وثيقة تعود لسنة 1248هـ/1832م تخص مصاريف بيت المال ذكرت فيها الأجور "بيان الخارج... من سنة 1248هـ أجره بسم الله خلص في كل جمعة:

- 9 بوجو نصيب بيت المال

- 4 بوجو نصيب قاضي

- 4 بوجو نصيب عادل

- 4 بوجو نصيب عادل
- 4 بوجو نصيب شاوش
- 4 بوجو نصيب صاجي
- 3 بوجو نصيب آياباشي
- 12 بوجو نصيب أربعة دلالين
- بوجو نصيب غسالان إثنان
- 2 بوجو نصيب غسال
- 2 بوجو نصيب غسالة. (43)

يمكن القول أن هناك موظفين رئيسيين أجورهم ثابتة وهم: القاضي والعدل والشاوش والصايحي والدلال. أما الموظفين الثانويين فهم الغسال والغسالة تتراوح أجورهم ما بين 1 و2 بوجو. أما خلال الفترة الاستعمارية فقد أدرجت الإدارة الفرنسية مناصب جديدة في قائمة المستفيدين من الأجرة وأصبحوا يتقاضون راتباً شهرياً بعدما كانوا يتقاضونها أسبوعياً. وهذا دليل على أن النمط الإداري الأوروبي ادخل على نظام مؤسسة بيت المال من قبل الاستعمار الفرنسي الذي أصبح يتولى تسيير المؤسسة ومن بين المناصب:

- وكيل الجبانة: يتولى تسيير أمور المقبرة من حيث عملية تنظيم دفن الموتى وصيانة المقبرة.
 - النعاش: ويتولى مهمة صيانة النعش وتوفيره عندما يطلبه أهل المتوفى.
 - الحفارون: وعددهم غير محدود وتتمثل مهمتهم في حفر القبور وإعدادها لدفن الموتى. (44)
- فلقد كشفت الدراسة أن مؤسسة بيت المال تعتبر من المؤسسات التي تتمتع باستقلالية في التسيير، وتمتعت بهيكل إداري منسجم على رأسه ناظر بيت المال ويساعده مجموعة من الموظفين تتكامل مهامهم في تسيير المؤسسة. ولها علاقات إدارية مع مختلف مؤسسات الدولة خاصة مؤسسة الأوقاف في المسائل التي تخص الموارث. ولقد ساهمت في إبراز ملامح الحياة الاقتصادية والاجتماعية في الجزائر خلال العهد العثماني.

الهوامش

- 1-الناظر: أطلق لفظ الناظر على المشرف وبخاصة المشرف المالي، وهو اسم وظيفة مأخوذة من النظر الذي هو رأي العين لأنه يدير نظره في أمور ما ينظر فيه وإما النظر بمعنى الفكر لأنه يفكر فيما فيه المصلحة من ذلك، انظر مصطفى بركات: الألقاب والوظائف العثمانية، ص.223
- 2-س م ش. العلبة 3، وثيقة. 37.

3- venture de paradis, Alger aux XVIII siècle, 2éd, bouslama, Tunis, p.116

4- SHUVAL. TALL, la ville d'alger vers la fin du XVIII siècle, population et cadre urbain, C.N.R.S édition, paris, 1830, p.170.

5-مصطفى بن حموش، بدر الدين بلقاضي، مخطط مدينة الجزائر من خلال مخطوط ديفولكس والأرشيف العثماني، المجمع الثقافي، الإمارات العربية المتحدة، 2004، ص.212

6-نفس الملاحظة تنطبق على تونس حيث مهام ناظر بيت المال يكون بتفويض من المخزن فقد ورد في الوثائق أن آغا بيت المال كان بحسب النيابة عن جانب المخزن المعمور.

- أنظر أحمد قاسم "وثائق عثمانية تهتم بوضع تونس في أواخر القرن 16" الحياة الإدارية في الولايات العربية العهد العثماني، منشورات مركز الدراسات والبحوث العثمانية، تونس، 1992، ص. 256.
- 7-س م ش.العلبة 33، الوثيقة(37).
- 8-س م ش. العلبة 33، الوثيقة (57).
- 9- Renaudot, M. Tableau duRoyaume de la ville d'Alger et de ses environs, Paris, 1830 , p101.
- 10-ناصر الدين سعيدوني، دراسات وأبحاث في تاريخ الجزائر، العهد العثماني، دار الغرب الإسلامي، بيروت 2000، صص222-223. ورفات جزائرية
- 11-وليام شالر، مذكرات وليام شالر قنصل أمريكي الجزائر تعريب وتعليق إسماعيل العربي. الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ص.49.
- 12-Sahw Thomas, voyages dans la régence d'Alger, traduit de l'anglais par J-Mac carthy, 2éd, éditionBousslama, Tunis, 1980, p168.
- 13-AUMERAT: La propriété Urbaine enAlgérie , in, R.A , N°41 ,office des publication universitaire ,Alger , 1879, p323.
- 14-ناصر الدين سعيدوني، المهدي بوعبدلي، الجزائر في التاريخ- العهد العثماني- ج 4، المؤسسة الوطنية للكتاب، ص.17.
- 15- Le Roy. M, Etat générale et particulier du royaume de la ville d'Alger du gouvernement, de ses forces de terre et de mer: des revenus, justice , police , S.D, p. 45.
- 16- Tachrifat. recueil de note historique sur l'Administration de l'ancienne régence d'Alger, tarduit par Devoulx, imprimerie du gouvernement ,Alger, 1852, p.20.
- 17- Petit de la croix, Description de la ville d'Alger et état d'Alger, manuscrit, N° 3303, bibliothèque national.
- 18- Challer William: esquisse de l'état d'Alger, traduit de l'anglais M-Bianchi, librairie l'avocat, Paris, p.28.
- 19- ناصر الدين سعيدوني: "موظفو الأوقاف بالجزائر أواخر العهد العثماني"، الحياة الفكرية في الولايات العربية أثناء العهد العثماني، ص. 182.
- 20- Renaudot, op-cit, p.101.
- 21- سجلات بيت المال، العلبة 5، السجل 15.
- 22- عائشة غطاس، الحرف والحرفيون بمدينة الجزائر 1700- 1830، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، بجامعة الجزائر، 2000-2001، ص ص 127-128
- 23- عائشة غطاس: الحرف والحرفيون.... المرجع السابق، ص.127.
- 24- Venture de Paradis, op-cit, p.116.
- 25- س م ش.العلبة 4 الوثيقة (44)، العلبة 1/24 وثيقة (5).
- 26- سجلات بيت المال، ع5، س.8.
- 27- سجلات بيت المال، ع 4، س. 9.
- 28- نفسه.

- 29- حمدان بن عثمان خوجة. المرأة، تقديم وتعريب العربي الزبيري، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1975، ص. 134.
- 30- س م ش، العلبة 4 وثيقة (37).
- 31- سجلات بيت المال. ع 7 س. 41.
- 32- س م ش، العلبة 3 وثيقة (17).
- 33- سجلات بيت المال. ع 5، س. 8.
- 34- سجلات بيت المال. ع 4، س. 9.
- 35- نفسه.
- 36- نفسه.
- 37- س م ش. العلبة 1/16 وثيقة (8).
- 38- سجلات بيت المال، س 9، ع. 4.
- 39- س م ش. العلبة 1/16 وثيقة (17).

40- Genty De Bussy. De l'établissement des français dans la régence d'Alger. T2. 2éd-Paris 1832, p.90

41- حمدان خوجة. المصدر السابق، ص. 135.

42- Genty De Bussy. op-cit, P.91.

43- سجلات بيت المال. س 9، ع. 4.

44- سجلات بيت المال. ع 4 س. 9.

قائمة المصادر والمراجع العربية:

- 1- خوجة حمدان بن عثمان. المرأة، تقديم وتعريب العربي الزبيري، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1975.
- 2- سعيدوني ناصر الدين، المهدي بوعبدلي، الجزائر في التاريخ- العهد العثماني- ج 4، المؤسسة الوطنية للكتاب.
- 3- مصطفى بن حموش، بدر الدين بلقاضي، مخطط مدينة الجزائر من خلال مخطوط ديفولكس والأرشيف العثماني، المجمع الثقافي، الإمارات العربية المتحدة، 2004.
- 4- سعيدوني ناصر الدين: "موظفو الأوقاف بالجزائر أواخر العهد العثماني"، الحياة الفكرية في الولايات العربية أثناء العهد العثماني.
- 5- سعيدوني ناصر الدين، دراسات وأبحاث في تاريخ الجزائر، العهد العثماني، دار الغرب الإسلامي، بيروت 2000.
- 6- شالر وليام، مذكرات وليام شالر قنصل أمريكي الجزائر تعريب وتعليق إسماعيل العربي. الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.
- 7- عائشة غطاس، الحرف والحرفيون بمدينة الجزائر 1700- 1830، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، بجامعة الجزائر، 2000-2001.

2- قائمة المصادر والمراجع الأجنبية:

- 1-AUMERAT: La propriété Urbaine enAlgérie, in, R.A , N°41 ,office des publication universitaire ,Alger , 1879.
- 2- Genty De Bussy. De l'établissement des français dans la régence d'Alger. T2. 2éd-Paris 1832.
- 3- Le Roy. M, Etat générale et particulier du royaume de la ville d'Alger du gouvernement,

de ses forces de terre et de mer: des revenus, justice , police , S.D.

- 4- Petit de la croix, Description de la ville d'Alger et état d'Alger , manuscrit , N° 3303 , bibliothèque national.
- 5- Renaudot, M. Tableau duRoyaume de la ville d'Alger et de ses environs, Paris,1830.
- 6- Shaller William: esquisse de l'état d'Alger, traduit de l'anglais M-Bianchi, librairie l'avocat, Paris.
- 7-Sahw Thomas, voyages dans la régence d'Alger, traduit de l'anglais par J-Mac carthy, 2éd, éditionBouslama, Tunis, 1980.
- 8- SHUVAL. TALL , la ville d'alger vers la fin du XVIII siècle, population et cadre urbain, C.N.R.S édition, paris, 1830.
- 9- Tachrifat. recueil de note historique sur l'Administration de l'ancienne régence d'Alger, tarduit par Devoux, imprimerie du gouvernement ,Alger, 1852.
- 10- venture de paradis, Alger aux XVIII siècle, 2éd, bouslama, Tunis, p.116.

3- وثائق الأرشيف الوطني:

1- دفاتر بيت المال:

1- سجلات بيت المال، العلبة 5، السجل 15

2- سجلات بيت المال، علبة 5، سجل 8.

3- سجلات بيت المال. ع 7 س 41.

4- سجلات بيت المال.ع 5، س.8.

5- سجلات بيت المال، س 9، ع.4.

6- سجلات بيت المال. س 9، ع.4.

7- سجلات بيت المال.ع4 س9.

2- وثائق المحاكم الشرعية:

1-سلسلة المحاكم الشرعية.العلبة 33، الوثيقة(37).

2-س م ش. العلبة 33، الوثيقة (57).

3- س م ش. العلبة 1/16 وثيقة (17).

4- س م ش. العلبة 1/16 وثيقة (8).

5- س م ش، العلبة 3 وثيقة (17).

6- س م ش، العلبة 4 وثيقة (37).

7- س م ش.العلبة 4 الوثيقة (44)، العلبة 1/24 وثيقة (5).

بنية السرد في كتاب التذكرة الحمدونية لابن حمدون (ت562هـ)

دراسة تركيبية خطابية

أ.م.د. أسماء صابر جاسم

جامعة تكريت/كلية التربية للعلوم الإنسانية

The Narration Structure in Ibn Hamdoun's Book (Al-Tadhkara Al-Hamdomiya) A Structural Study

Asst. Prof. Dr. Asma' Sabir Jasim

University of Tikrit / College of Education for Human Sciences

Abstract

Each literary genre has its own distinctive features that draw its frame and internal systems but these began to weaken because of the change that has taken place to the consideration of the old literary text. The creativity of narration began to appear from the men of letters generally in the period of the Caliph Al-Rashid such as stories and poetic narration.

المقدمة

إن لكل جنس أدبي خصائصه المميزة التي تلحق بنيته فترسم هيكله وأنظمته الداخلية على وفق قواعده الخاصة، إلا أن هذه الحدود أخذت تضعف إزاء تغير النظر إليها فتغيرت النظرة إلى النص الأدبي القديم، وقد طرح النقد قضية مفادها مدى صلاحية المناهج الغربية لدراسة نص عربي على اعتبار الاختلاف بين الاثنين، فوجدنا أن النص العربي القديم زاخر بالسرد وأنماطه ومستوياته وتقنياته، فهو قادر على استيعاب التجربة في بعض جوانبها، وهذا ما سار عليه الشعراء والكتاب في العصر العباسي، فزخرت نصوصهم بالأخبار والقصص والأنساب والمنامات وغيرها، إذ كان الخلفاء العباسيون قد عنوا بالأسفار ومجالسها كولعهم بالشعر، وبدأ الإبداع السرد يبرز من الأدباء عامة بأنواع من السرد في زمن الخليفة الرشيد كالحكايات والسرد المصاغ شعراً وسير الملوك وغيرها.

ولعل كتاب التذكرة الحمدونية لابن حمدون (ت562هـ) إحدى المؤلفات التي ظهرت في العصر العباسي وطبق فيه آليات السرد بأنواعها فضلاً عن تناوله للبناء التركيبي والخطابي بأدق تفاصيله.

فلا ريب أن السرد هو جذوة هذا الكتاب، وعمود ممتد، وسبيله إلى الإمتاع والإقناع، وجاء فيه السرد على أنواع أربعة: الخبر، والنوادر، والحكاية، والمنامات، ولأن بنية النص لها من الدلالات، والإشارات التي تعين على تبيان تلك الأنواع وتحديداتها، وتحمل من اللمحات ما تبين وظائف الكتاب وغاياته؛ ولا يكون الوصول إلى هذا إلا بدراسة بنية هذه الأنواع التركيبية والخطابية، فقسنا البحث إلى مبحثين: تضمن الأول طرائق البناء التركيبي لنصوص السرد مقسمة وفق الأنواع الأربعة المذكورة، ويتضمن الثاني دراسة لبناء الخطاب مقسمة كذلك على الأنواع الأربعة باستثناء دراسة الراوي فإنها عامة لعدم وجود تعلق محدد بين أي نوع من هذه الأنواع وطريقة روايته.

بنية السرد في كتاب التذكرة الحمدونية¹ لابن حمدون²

دراسة تركيبية خطابية

المبحث الأول: طرائق البناء التركيبي لنصوص السرد:

- بنية الخبر:

قيل أن الخبر أصغر وحدة حكاية، ومركزه (الحدث)3، والظن أن هذا التحديد وفق حجم الوحدة الحكاية، ومركز السرد يؤدي إلى التغاضي عن كثير من الأنواع السردية أو الخلط بينها، فلو نظرنا في حجم الخبر وحجم النادرة، ومثلها جلّ المنامات، وبعض الحكايات لما قلنا أن الخبر أصغر وحدة حكاية؛ لاشتراكها مع الخبر في أن منها نصوصا بحجم وحدة الخبر الأصغر، فضلا عن أن من الخبر ما يمتد ويتركب ليحوي وحدات حكاية عدة، إذن لا بد من وضع مقياس آخر مع المقياس البنائي لتحديد أنواع السرد؛ لذا سنتناول البنات الغالبة في التذكرة الحمدونية، محاولين تبيان البنية التي تغلب على نوع محدد لتكون مع الوظيفة مقياسا لتحديد النوع.

والسرد لا حصر له باعتباره حاضرا في كل مكان وزمان، ومعبرا عن مختلف صور الحياة، وبالتالي هو متعدد المياني، فضلا عن أن يد الإبداع امتدت إليه متحكمة متعالية، تخرجه من تعقيد البكورة وكثافتها إلى بساطة الخطاب محاولة للإقناع والتأثير، مما جعلنا أمام بنيات تغلب عليها خصائص عامة، وأما القول بأن الخبر كان يتداول (شفاهياً)، وهو تبعاً لذلك يفنق إلى خصوصيات البناء المحكم، كما يفنق إلى الانسجام والترابط، ذلك أن الشفاهية نزعة تضاد النظام والترتيب والتخطيط المسبق، تراهن على التسرع والتلميح والوصول إلى الحقيقة، وعلى الرغم من توفر الرغبة الجمالية والتخييلية أثناء عملية سرد الخبر، فإن الحقيقة تظل عنصراً طاعياً، يجب الوصول إلى الحكمة المطابقة للواقع)4، ولكن هل يمكننا أن نعد ابن حمدون تلقى الخبر شفاهياً ودوناً كما هو؟ هذا ما لا أعتقده، فمرحلة التدوين ليست أبدية، فصراع التدوين والشفاهية قد استمر خلال

¹ - قال العماد الأصبهاني عن التذكرة: (ألف كتاباً كبيراً سماه التذكرة، وجمع فيه الغث والسمين، والمعرفة والنكرة). خريدة القصر وجريدة العصر، عماد الدين الكاتب الأصبهاني، حققه: محمد بهجة الأثري، د. جميل سعيد، مطبعة المجمع العلمي العراقي، 1955، 184/1، وقال المنذري في التذكرة (كتاب التذكرة الشهير، وقد أجاد فيه وأحسن). التكملة لوفيات النقلة، زكي الدين محمد المنذري، حققه وعلق عليه: بشار عواد معروف، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثالثة، بيروت، 1984، 221/2. وقال ابن خلكان: (كتاب التذكرة وهو من أحسن المجاميع، يشتمل على التاريخ والأدب وال نوادر والأشعار، لم يجمع أحد من المتأخرين مثله، وهو مشهور بأيدي الناس كثير الوجود، وهو من الكتب الممتعة). وفيات الأعيان، لأبي العباس بن خلكان، حققه: د. إحسان عباس، دار صادر، بيروت، 380/4، فهو يجمع ما يرد على خاطره، إذ قال د. إحسان عباس في مقدمة التحقيق: (مفردة "التذكرة" أقرب إلى أن تدل على مقيدات مرسله، لا يضبطها ضابط، تنقف فيها الموعظة إلى جانب النادرة، إلى جانب الفائدة العلمية، إلى جانب التجربة الذاتية، ولكن ابن حمدون شاء لتذكرته التوبيخ). التذكرة الحمدونية، ابن حمدون، تحقيق: د. إحسان عباس، بكر عباس، دار صادر، بيروت، الطبعة الأولى، 1996، 11/1.

² - محمد بن الحسن بن محمد بن علي بن حمدون، أبو المعالي بهاء الدين البغدادي التغلبي الملقب بكافي الكفاة، ولد سنة (495هـ) في أسرة عرفت بالرياسة والرواية والكتابة، مما مهد له في مرتب الدولة حتى نجده (عارض الجيش) وهو ابن ست وثلاثين، ثم تولى ديوان الزمام، وبقي عليه فترة، وكان أن غضب عليه الخليفة المستنجد فحبسه إلى وفاته سنة (562هـ)، وكان أبو المعالي عالماً بالأدب والأخبار، أشهر مصنفاته التذكرة. ينظر. خريدة القصر وجريدة العصر، 184/1، وفيات الأعيان، 380/4، والأعلام، خير الدين الزركلي، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الخامسة عشرة، 2002.

³ - يفترض د. سعيد يقطين تقسيماً لأنواع السرد العربي فيقسمه نوعين رئيسيين: الخبر، والحكاية، وفق أساس بنائي، فالخبر أصغر وحدة حكاية، وأعتقد، أن هذا يلغي بقية أنواعا من السرد لإدخالها في الخبر، فهل ننكر النادرة أم الحكاية القصيرة أم ننكر المنامات، وغيرها، وهذا أرى يقرب من رأي د. محمد القاضي في كتابه الخبر في الأدب العربي، ومما يوسع الإشكال أن الكاتبين لهما تلامذتهما، فضلاً عن مكانة علمية مرموقة، وبالتالي نجد من الدارسين من تتبع خطاهم في هذا التقسيم مثل (الأشكال النثرية القصيرة في عيون الأخبار لابن قتيبة). ينظر. السرد العربي مفاهيم وتجليات. ص 177-179.

⁴ - من أشكال السرد في تراثنا العربي القديم، الخبر الأدبي، د. جمال حسين حماد، موقع ملتقى رابطة الواحة الثقافية التابعة لأكاديمية الواحة للآداب وعلوم اللغة، <http://www.rabitat-alwaha.net/moltaqa/showthread.php?t=42857>

القرن الهجري الأربعة الأولى¹، لذا أعتقد أن الخبر في زمانه قد خرج عن طور المشافهة، وبالتالي لا يمكن أن يقال أن بنية الخبر وسواء من الأنواع السردية في تلك المدة تقتصر إلى الإحكام، بل الظن أن طبائع الأجناس، والوظائف تحددها. اتصال الخبر بالحياة وتنوعه بتنوعها، جعله متعدد المباني، إلا أن الوظيفة الأدبية المركزية في الكتاب، ومعها تعلق الخبر بالحياة الواقعية الدينية والسياسية جعل هناك مبان تغلب على أخرى، وفيما يأتي بيان لمباني الخبر في التذكرة الحمدونية: الخبر يكون عادة على حالتين بنائيتين، هما إما أن يكون الخبر حاملا لنص بلاغي ينقله، وهذا ما يصطلح عليه (الخبر الناقل)، وإما أن يكون ساردا لحدث أو أحداث، وهذا وهو الخبر القصصي، وكل نمط منهما له مبان، وبيانها:

الخبر الناقل: وأبنيته هي:

بنية القول: أن يسند لشخصية معروفة بالبلاغة قولاً، وهذا القول قد يكون قولاً قصيراً يبين بلاغته، وأمثلة هذا كثيرة جداً، كما يمكن أن يكون القول خطبة أو وصية أو توقيعاً أو رسالة أو جواباً أو تعريضاً وغيرها، وهنا سيطول النص، ولكنه يبقى قائماً على وحدة سردية واحدة، فضلاً عن وجود أبواب خاصة بالأقوال مثل: (أقوال لعلي بن أبي طالب، أقوال للحسن بن علي، أقوال للحسين بن علي، أقوال لمحمد بن الحنفية)²، وهذه البنية هي الغالبة على هذه الأبواب، فهذه الأبواب تحوي المتخير من الإبداع سواء كان شافهاً كالخطبة والوصية أو كتابياً كالتوقيع والرسالة، ومن هذا: (قال الحسن: إنكم ما تتألون ما تحبون إلا بترك ما تشتهون، ولا تتركون ما تأملون إلا بالصبر على ما تكرهون)³، ولو نظرنا في بلاغة هذا القول، ونجده قولاً لم يقدم له إلا نسبة النص إلى صاحبه، وتحديد نوع النص.

ولكن لا يمكن حصر الخبر في أنه (يقوم على استعادة قول مأثور، ونقل حوار طريف بين شخصين)⁴، ولكنه الغالب، وللخبر شكل بنائي ثانٍ إذ يسبق القول بتبيان لطرف، ثم يأتي النص الأدبي، ومن هذا: (خطب المأمون بمرور وقد ورد عليه كتاب الأمين يعزّيه بالرشيد ويحثّه على أخذ البيعة له فقال: إنّ ثمرة الصبر الأجر، وثمرّة الجزع الوزر، والتسليم لأمر الله عزّ وجلّ فائدة جليّة، وتجارة مربحة؛ والموت حوض...) ⁵، فقدم بتحديد نوع النص (خطب)، وحدد مكان الخطبة (مرو)، ظرفها (ورد عليه كتاب الأمين يعزّيه بالرشيد ويحثّه على أخذ البيعة له)، ثم شرع بنقل نص الخطبة، وفرقنا هذه البنية عن سابقتها؛ لأن للترابط القائم بين الطرف والنص لا يمكن التخلي عنه أو تجاهله ونفعه، فضلاً عن أن من الأنواع ما تكتفي بالقول لوحده، وهو الخبر، ومنها ما لا يكتفي بالقول لوحده إلا بوجود الطرف، وهذا في بنية النادرة.

البنية الجوابية: تقوم هذه البنية على وجود طرفي كلام يبدأ أحدهما ويجيبه الآخر، وهذه البنية شائعة في هذا الكتاب؛ للطابع الصراع بين العلويين وخصومهم سواء من الأمويين أو العباسيين أو الخوارج، وغيرهم، وهم كثر، فكأن الكتاب هو تحقيق لمقولة النظرية الجدلية التي تفسر الفن بأنه (تعبير غير مباشر عن الصراعات الاجتماعية القائمة في المجتمع)⁶، وغالباً ما يكون القول وجوابه معبرين عن هذا الصراع بوجهه السياسي الطائفي الذي يغلب عليه وظائف محددة: الدينية، والسياسية، فضلاً عن البلاغية، وقد تكون قصيرة أي جملة بجملة، وقد تمتد هذه البنية، والغالب القصير، وقد يطول ولكنه يبقى على وحدة واحدة، وهذه البنية لها مبان عدة تقوم عليها، منها:

¹ - ينظر. الخبر في الأدب العربي، ص 181.

² - التذكرة، 1/ 64، 101، 102.

³ - م. ن، 206/1.

⁴ - الخبر في الأدب العربي، ص 355.

⁵ - التذكرة، 219/4.

⁶ - تحليل الخطاب الأدبي على ضوء المناهج النقدية الحداثيّة دراسة في نقد النقد، ص 305.

أ- بنية المنافرة: معلومة عند العرب المنافرة منذ الجاهلية¹، ولقد استمرت لما برز من صراع ديني شديد كان اللسان أداته بعد السيف، ومن هذا: (روي أن معاوية خرج حاجاً فمرّ بالمدينة فقسم في أهلها أموالاً، ولم يحضر الحسن بن عليّ عليه السلام. فلما خرج من المدينة اعترضه الحسن فقال معاوية: مرحباً برجل تركنا حتى إذا نفذ ما عندنا تعرّض لنا ليحلنا، فقال الحسن: ولم ينفد ما عندك وخراج الدنيا يجبي إليك؟ فقال معاوية: فاني قد أمرت لك بمثل ما قد أمرت به لأهل المدينة، وأنا ابن هند، فقال له الحسن: فاني قد رددته عليك وأنا ابن فاطمة (عليهما السلام).²

وفي العصر العباسي أن انتقلت المنافرة إلى كتابية (رسائل) بدلا من الخطابية، ويدعم هذا أن الصراعات استمرت وأن اختلافت دوافعها، فصراع بني أمية مع العلويين صراع ديني، وظهرت فيه هذا المنافرات بأشكالها بين أكابر أجيال الطرفين، ومن الكتابية: (كتب المنصور إلى محمد بن عبد الله بن الحسن لما خرج يعرض عليه الأيمان، ويبدل له البذل إن رجع عما عزم عليه، فكتب إليه محمد بن عبد الله بن الحسن: بسم الله الرحمن الرحيم، من محمد بن عبد الله أمير المؤمنين إلى عبد الله ابن محمد: أما بعد طسم. تِلْكَ آيَاتُ الْكِتَابِ الْمُبِينِ. نَتْلُو عَلَيْكَ مِنْ نَبَأِ مُوسَى وَفِرْعَوْنَ بِالْحَقِّ لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ. إِنَّ فِرْعَوْنَ عَلَا فِي الْأَرْضِ وَجَعَلَ أَهْلَهَا شِيَعًا يَسْتَضَعِفُ طَائِفَةً مِنْهُمْ يُدَبِّحُ أَبْنَاءَهُمْ وَيَسْتَحْيِي نِسَاءَهُمْ إِنَّهُ كَانَ مِنَ الْمُفْسِدِينَ. وَنُرِيدُ أَنْ نَمُنَّ عَلَى الَّذِينَ اسْتُضِعُوا فِي الْأَرْضِ وَنَجْعَلَهُمْ أَئِمَّةً وَنَجْعَلَهُمُ الْوَارِثِينَ. وَنُكِّنَ لَهُمْ فِي الْأَرْضِ وَنَرِي فِرْعَوْنَ وَهَامَانَ وَجُنُودَهُمَا مِنْهُمْ مَا كَانُوا يَحْذَرُونَ) (القصص: 1-6). وأنا أعرض عليك مثل الذي أعطيتني... فكتب إليه المنصور: بسم الله الرحمن الرحيم: من عبد الله [عبد الله] أمير المؤمنين إلى محمد بن عبد الله [3] أما بعد، فقد أثناني كتابك وبلغني كلامك، فاذا جلّ فخرك بالنساء، لتضلّ به الجفاة والغوغاء، ولم تجعل [4] النساء كالعمومة، ولا الآباء كالعصبة والأولياء. ولقد جعل الله العمّ أبا وبدأ به على الولد الأدنى فقال جل ثناؤه عن نبيه صلى الله عليه وسلم (وَاتَّبَعْتُ مِلَّةَ آبَائِي إِبْرَاهِيمَ وَإِسْحَاقَ) (يوسف: 38)...³، يظهر في نص النفس الزكية الحجاج العقائدي ذو الغايات السياسية، كما تظهر رغبة في الانتقال من عصر المنافرة إلى عصر الحوار والمناظرة والإقناع والاستمالة الإرادية⁴، ولكن أبا أن يتم نص المنافرة فلم يذكر كتاب المنصور الذي يقدم عرضه للنفس الزكية⁵، وهذا من باب تحكمه في النصوص وإعادة إنتاجها وفق أسس عقائدية.

ب- الجوابات: يقوم بناء الجوابات على القول وجوابه، إلا أن ميزتها أنها تقلب مكانة طرفيها، إذ يقوم تطور أحداثها عادة على فعل تحويلي قيمي، فيعطي من كان منخفضا ويخفض العالي منهما، ومن هذا: (دخل وفد على عمر بن عبد العزيز فأراد فتى منهم الكلام، فقال عمر: ليتكلم أسنكم، فقال الفتى: يا أمير المؤمنين، إن قريشا لترى فيها من هو أسن منك، فقال: تكلم يا فتى).⁶، نظر عمر نظرة استصغار لهذا الفتى، فنهاه عن الكلام، فرد الفتى بإبطال علة نهيه بدليل يجعلهما وعمر سواء تحت تلك العلة، أي: إن أسكتني فلست أهلا لإمارة المؤمنين، مما جعل عمر يرتد عن نهيه، بل ويطلب منه الكلام، فبدأ الكلام وحال الفتى مستصغر والخليفة متعال عليه، وانتهى، وحال الفتى متعال وعمر مرتد عن تعاليه، لهذه العلة كثر ورود الجوابات في التذكرة؛ لأنها تضع طرفا بعد تكبر بسوء فعله، وتعلي الآخر ببلاغته ورجاحة عقله على خصومه بعد أن كان مستصغرا وهم متعاليين عليه.

¹ - المنافرة خطبة يلقيها أحد كبار القوم ينافرا كبيرا آخر، ويجيبه الثاني بخطبة مثلها، كل منهما يذكر محامده ومثالب خصمه.

² - التذكرة، 396/3.

³ - التذكرة، 415-414/3.

⁴ - ينظر. بنية الملفوظ الحجاجي للخطابة في العصر الأموي، خديجة محفوظي، رسالة ماجستير مقدمة إلى قسم اللغة العربية كلية الآداب واللغات جامعة منتوري قسنطينة، الجمهورية الجزائرية، 2006-2007، ص135.

⁵ - يذكر ابن عدي ربه المنافرة كاملة ومنها جواب المنصور النفس الزكية، ينظر. العقد الفريد، 342-337/5.

⁶ - التذكرة، 169/7.

ويجيء غالب التعريضات على بنية الجوابات، وفعلها التحويلي، لذا وظفها ابن حمدون التوظيف ذاته، ومن هذا: (قال عبد الملك بن مروان لثابت بن الزبير: ما ثابت من الأسماء؟ لا باسم رجل ولا بامرأة، قال: يا أمير المؤمنين، لا ذنب لي، لو كان اسمي إليّ لسميت نفسي زينب، يعرض بأبيه كان يعشق زينب بنت عبد الرحمن بن هشام، وخطبها فقالت: لا أوسخ نفسي بأبي الذّبان).¹ وهذا البناء الجوابي، يزيد عادة بعبارة توضح التعريض، وهذه لا تكون في الجوابات.

ت- السؤال والجواب: هذه البنية واسعة، وترد على أشكال، أهمها:

من هذه البنية تركيب يقوم على تقديم طرف كلاما فيه ما يجهله المخاطب مما يدفعه إلى السؤال عنه، ثم تأتي إجابة السائل إلا أنه لا يقوم على الصراع، بل العكس إذ يقوم على طلب العلم والبيان²، وبنية السؤال والجواب واسعة الاستخدام، فأصحاب المكانة الدينية منهم الرسول -صلى الله عليه وسلم- وعلي وأبنائه والصحابة -رضوان الله تعالى عليهم جميعا- يُسألون، وأهل الفلسفة والحكمة والعلم كذلك، فتتشكل بنية السؤال والجواب مع مقدمة تبين الطرف ولا تكون فقط بين طرفين متخاصمين أو بينهما خلاف ديني أو قبلي أو سواهما، ولكن قد تكون بين سائل ومجيب وطالب علم ومعلم، ومن هذا: (قيل للحسن البصري: لم صارت الحرفة مقرونة بالعلم، والثروة مقرونة مع الجهل؟ قال: ليس كما قلتم، ولكن طلبتم قليلا في قليل فأعجزكم، طلبتم المال وهو قليل في أهل العلم وهم قليل، ولو نظرتم إلى من يحارف من أهل الجهل لوجدتموهم أكثر).³

الخبر القصصي:

يقسم الخبر القصصي قسمين، الخبر القصصي البسيط، والخبر القصصي المركب، وفيما يأتي بيانها:

الخبر القصصي البسيط: هو الخبر الذي يتركز على وحدة سردية واحدة، تقوم على فعل رئيس واحد، تكون بنية الخبر القصصي البسيط عادة قصيرة تتركز على حدث مركزي واحد، فيتربك من حدث يفتح السرد، ثم تتالى الأحداث القليلة السريعة لأبطال قلائل، ثم الخاتمة التي تكون عادة متعلقة بالافتتاح، ومن هذا: (وروي عن رجل من أهل الشام قال: دخلت المدينة فرأيت راكبا على بغلة لم أر أحسن وجهها ولا سمّا ولا ثوبا ولا دابة منه، فمال قلبي إليه، فسألت عنه فقيل: هذا الحسن بن علي بن أبي طالب فامتأ قلبي له بغضا وحسدت عليا أن يكون له ابن مثله، فصرت إليه فقلت له: أنت ابن أبي طالب؟ فقال: أنا ابن ابنه. قلت: فبك وبأبيك، أسبهما، فلما انقضى كلامي قال: أحسبك غريبا، قلت: أجل، قال: فمل بنا، فإن احتجت إلى منزل أنزلناك، أو إلى مال واسيناك، أو إلى حاجة عاوناك، قال: فانصرفت عنه وما على الأرض أحد أحب إليّ منه).⁴ افتتح الخبر بالإعلام أن الراوية شامي يروي عن نفسه: (وروي عن رجل من أهل الشام)، وأهل الشام موالون لمعاوية، وأعداء لعلي، ثم حدد مكان اللقاء بأول فعل لبطل السرد (الشامي) وهو المدينة المنورة حيث كان الحسن رضوان الله تعالى عليه يقيم، ثم جاء الفعل الثاني من البطل نفسه (فرأيت راكبا على بغلة لم أر أحسن وجهاً ولا سمّا ولا ثوباً ولا دابة منه، فمال قلبي إليه)، وهنا نجد البطل يروي عن نفسه فيحدثنا بفعله، وبما تحدثه نفسه كاشفا عن مشاعره، واتخذ الوصف لبيان حسن الحسن وجمال طلعته وهيئته وأن النفس تحبه قبل معرفته، ثم يأتي الفعل الثالث من الشامي (فسألت عنه، فقيل: هذا الحسن بن علي بن أبي طالب. فامتأ قلبي له بغضا، وحسدت عليا أن يكون له ابن مثله)، فهذا الفعل العاطفي كان نتاج إرث ومعرفة سابقة، وليس نتاج فعل وخبرة، ثم الفعل الرابع من الشامي كذلك: (فصرت إليه فقلت: أنت ابن أبي طالب؟ فقال: أنا ابنه. قلت فبك وبأبيك. أسبهما). فعل عدائي ناتج عن جهل وتسرع، ثم جاء فعل الحسن (قال: أحسبك غريبا، قلت: أجل. قال: فمل بنا، فإن احتجت إلى منزل أنزلناك، أو إلى مال آسيناك، أو إلى حاجة عاونك). فعل آل البيت مواجهة العدوان بالعفو والإكرام، هنا عرف الشامي الحقيقة

¹ - التذكرة، 301/8.

² - ينظر. م. ن، 5/ 101-102.

³ - التذكرة، 108/8.

⁴ - م. ن. 124/2.

وتكشف عن الجهل والظلال لتأتي الخاتمة (قال: فانصرفت عنه وما على الأرض أحب إلي منه.) هذه بنية المواجهة والصراع: شامي في المدينة، شامي من أتباع معاوية يواجه الحسن بن علي، حب ناتج عن مظهر حسن، وكره ناتج عن عدم علم، ثم حب من الحسن، فيكون جوابه الحب من الشامي، أي بنية مواجهة بين الطرفين ناتجة عن عدم معرفة أحدهما، ثم تكون المعرفة بآل البيت ليكون الحب وتنتهي المواجهة، والسارد كلي العلم شامي أي هو شاهد من الأعداء يشهد بحب أعدائهم لحسن فعالهم، هذا بناء قصصي متوازن، وظف فيه ابن حمدون المكان، والوصف، والحوار الظاهر، والمنولوج، مع تطور للأحداث سريع ومتوازن منطقي.

لا يمكن الادعاء أن كل الأخبار القصصية هي متكاملة العناصر؛ لأن وجود تلك العناصر متعلق بما تؤديه من وظيفة يريدها ابن حمدون، فالمكان عنصر يندر ذكره في الأخبار، ولكن عندما يحمل دلالة يريدها ابن حمدون تجده حاضرا، وكذلك الحوار، والوصف النادر الوجود أيضا، فالمتحكم بالعناصر الوظيفة التي يريدها المبدع.

الخبر القصصي المركب:

يمكن لنا أن نجد معينا في تحديد البناء السردى المركب فيما قدمه رولان بارت بشأن بنائية سرد القصة¹، إذ يصف نوعين لهذه البنيات وهما "بنية التضمين" و"بنية التضامن" وهذا أساسان عامان للبنية يتوافقان وطبيعة تركيب الخبر في التذكرة الحمدونية، وفيما يأتي بيانها.

بنية التضمين: يتحقق التضمين بأن يضمن السرد نصا سرديا آخر، ليكون النص الأول إطارا للنص الثاني، وقد يضمن النص (الإطار) الواحد أكثر من نص داخلي، وعادة ما يتشكل النص المضمن بأسلوب الاسترجاع² وهو: (عرض الأحداث التي قد حدثت قبل القصة، الآن الحالية)³، ومن هذا: (حكى بعض أسباب عبيد الله بن سليمان بن وهب الوزير أنه كان في أيام وزارته يذكر موسى بن بغا فيترحم عليه، ويثلهف على أيامه وطبيعتها، فقلت له يوما: قد أسرفت في هذا الباب، ولو رآك موسى بن بغا في حالك هذه لرضي أن يقف على سيفه بين يديك، فقال لي: أنا أحدثك الآن بحديث واحد من أحاديثه فإن استحق ما أنا عليه وإلا فلمني، وأنشأ يحدثني قال: كنا بالري، وكنت قد عرفتني أني قد استقدت معه مائة ألف دينار، ورحلنا نريد سر من رأى، فلما نزلنا همدان دعاني يوما وإذا هو مشمئز مقطب، فقال لي: أريد مائة ألف دينار لا بد منها.... فهذا يا فلان لا يجب أن يتذكر في كل وقت ويترحم عليه؟ فقلت: بلى والله يا سيدي⁴). في هذا الخبر خبر إطار يرويهِ راو موصوف (أحد أسباب عبيد الله)، وبطله عبيد الله، ويضمن هذا الإطار خبرا يحيط به، خبر ابن بغا الذي يرويهِ عبيد الله وبطله ابن بغا، السرد تضمن سردا آخر قائما على الاسترجاع، قام النص كله على وحدتين سرديتين، والتضمين في الخبر يأتي على مرتبة أو مرتبتين في التذكرة الحمدونية⁵، وقد يصل في الخبر العربي إلى ثلاث مراتب⁶.

بنية التضامن: هذا البناء يقوم على تضامن الوحدات الحكائية، إلا أن هذا التضامن قد يكون بصورة تراكمية اعتباطية نحو خلق صورة كلية تصور لمحات من حياة شخصية ونقل عدد من نصوصه البليغة، فيكون الرابط بين هذه الوحدات هو الشخص فقط، ويبرز هذا في فصول الشخصيات فما هي إلا مجموعة أخبار تخبر عن صفات هذه الشخصية وأفعالها، وهذا قريب جدا من أول نص للسيرة في التراث العربي، وهي سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم، وتعتمد بنية السيرة المفترضة على التنقل بين أخبار متنوعة، وغير متتابعة زمنيا، وعند النظر إلى الفصل المتعلق بكل شخصية من الشخصيات تجده عبارة عن

¹ - ينظر. مدخل إلى التحليل البنيوي للقصص، ص 53.

² - الاسترجاع: (مفارقة زمنية باتجاه الماضي انطلاقا من لحظة الحاضر)، قاموس السرديات، ص 16.

³ - علم السرد مدخل إلى نظرية السرد، يان مانفريد، ترجمة: أماني أبو رحمة، دار نينوى للنشر والتوزيع، دمشق، الطبعة الأولى، 2011، ص 117.

⁴ - التذكرة، 237-236/2.

⁵ - أي يضمن الإطار نصين سرديين، وهذا أقصى ما وقف عليه في نشر الدر.

⁶ - ينظر. الخبر في الأدب العربي، ص 692.

مجموعة من الوحدات السردية التي تشكل صورة كلية تمثل ذلك الشخص، أو تصف فكره وحكمته وشجاعته، فهي تقوم على وحدات مهشمة ولكنها تعتمد بنية العامل رابطاً أساساً يجمع بينها معطياً نمطاً من السرد قائماً على بناء تراكمي، غير متنامي. ومما يساعد على عد الباب لوحة سردية واحدة عدم ذكر أسانيد الأخبار في بداية غالبها؛ مما يزيح الشعور بالبداية والنهاية التي كانت الأسانيد تحدها تحديداً قاطعاً، فيشعر المتلقي بأنه يقرأ سلسلة مترابطة إذ تدور حول شخصية واحدة، ولكنها متباينة الأحداث، ولكن هنا سيكون لدينا خروج عن البناء التتابعي الزمني الذي يغلب على البناء السردى التراثي، وهذا لا يكون إشكالا سردياً، بل هو بناء فني عرف في العصر الحديث وسارت عليه العديد من الكتابات العالمية المعاصرة.

وهذه البنية تقوم على عدد من الوحدات الحكائية يمكن الفصل بينها؛ وغالب تعلقها بركن الشخصية فقط، لذا يمكن لنا تسميتها بنية السيرة، إذ تبنى أبواب الأخبار عند ابن حمدون بناء تراكمياً، لا يحدد سيرتها زمان، ولا يجمعها مكان، ولا تجد الرابط بينها إلا الشخص، إذ جعل بناء الأبواب قائماً على الأشخاص، فباب لأقوال أبي بكر، وباب لأقوال عمر، وثالث لأقوال علي -رضوان الله تعالى عليهم- ثم تتابع الأخبار لا يربط بينها إلا أن بطلها المرتفع صوته بفصيح العبارة، فالبناء هنا بناء تراكمي لا يقوم على الحدث، بل هو بناء يقوم على الشخص، فهو بناء أقرب إلى بناء السيرة¹، لكنه منفصل من الضوابط البنائية الأخرى للسيرة، و فهو خبر ممتد يقوم على وحدات عدة تختلف بناياتها، كما تتباين فنونها، ولكنها تظهر لنا لمحات بلاغية من سيرته، نعلم بها خلقه وفعاله ودينه وبلاغته، ومثل هذا: (محمد بن إبراهيم بن إسماعيل بن إبراهيم طباطبا بن حسن بن حسن بن علي -رضي الله عنهم- صاحب أبي السرايا. خطب حين انتهب أبو السرايا قصر العباس بن موسى بن عيسى، فقال: أما بعد، فإنه لا يزال يبلغني أن القبائل منكم تقول: إن بني العباس فيء لنا، نخوض في دمائهم، ونرتع في أموالهم، ويقبل قولنا فيهم، وتصدق دعوانا عليهم، حكم بلا علم، وعزم بلا روية... ولما اشتدت به علته؛ قال له أبو السرايا: أوصني يا بن رسول الله؛ فقال: الحمد لله رب العالمين، وصلى الله على محمد وآله والطيبين، أوصيك بتقوى الله فإنها أحسن جنة... وخطب الناس يوماً، فقال بعد أن حمد الله وأثنى عليه: عباد الله، إن عين الشتات تلاحظ الشمل بالبنات، وإن يد الفناء تقطع مدة البقاء...)²

تكون الخبر المركب قد تضمن تعريفاً بصاحبه مقتضياً، ثم نص خطبة مع ظرفها، ثم حادثة ألفت بالبطل (علته)، ثم وصيته لأبي السرايا، ثم نجد استرجاعاً يذكر فيها ابن حمدون خطبة أخرى كان صاحب الترجمة قد خطبها، فنجد سلسلة من الأخبار تتعلق بشخص واحد يربط بها الشخص، فهي مجموعة حلقات تنتظم بسلك واحد، سقت أولاً بأسلوب السرد التتابعي، أو المتتالي، ثم كان استرجاعاً، ولكنه لا يفرط السلسلة بل يهبها حيوية، كما يبرز الوظيفة الأدبية للخبر كله، إذ تبقى الوظيفة الأدبية مرتفعة فوق بقية الوظائف، وعلى الرغم من هذا فيمكن أن نجتزئ أي وحدة حكائية من هذه الوحدات من النص، كأن نجعل الوصية في سلسلة تحوي الوصايا فقط، لعدد من الأشخاص من هذا العصر، وكذلك الخطبة، فهذا البناء هو بناء السيرة، الذي ينتج عن تراكم عدد من الأخبار يغلب عليها السرد التتابعي، ولا يمنع القيام الاسترجاع، ومما لا ريب فيه أن ابن حمدون هو الذي نسج هذا النص كله، فهو من اختار النصوص نسبها لأصحابها، وهو راويتها هنا، فابن حمدون هو المتحكم في النص.

وقد يكون بناءً تضامنياً منسقا يتألف من عدد من الأخبار يجمعها ابن حمدون في نص واحد، على الرغم من أنها متباعدة الأزمنة مختلفة الأمكنة، وأرى أنه يريد أن يسوق خبراً واحداً، ولكنه يطنب في أحد جوانب الخبر حتى تراه خبراً استقل بذاته، وارتبط بنقطة ما بخير آخر، ومن هذا: (وكان أبو نيزر من أولاد بعض ملوك الأعاجم، وقيل: إنه كان من ولد النجاشي، فرغب في الإسلام صغيراً، فأتى رسول الله -صلى الله عليه وسلم- فأسلم وكان معه، فلما توفي عليه السلام صار مع فاطمة

¹ - كما أنه قريب مما يعرف بالقصة المشهدة، والقصة المسلسلة، والأبواب الخاصة بنوادر تقوم على هذه البنية أيضاً.

² - التذكرة الحمدونية. 166/2.

وولدها رضي الله عنها، فقال أبو نيزر: جاعني علي عليه السلام وأنا أقوم بالضيعتين: عين أب نيزر والبغيغة، فقال لي: هل عندك من طعام؟ فقلت: طعام لا أرضاه لك يا أمير المؤمنين؛ قرع من قرع الضيعة صنعتها بإهالة سنخة فقال: عليّ به، فقام إلى الربيع: وهو جدول فغسل يده، ثم أصاب من ذلك شيئاً، ثم رجع إلى الربيع فغسل يديه بالرمل حتى أنقاهما، ثم ضم يديه كل واحدة منهما إلى أختها وشرب بهما حساً من الربيع، ثم قال: يا نيزر إن الأكف أنظف الآنية، ثم مسح ندى ذلك الماء على بطنه وقال: من أدخله بطنه النار فأبعده الله، ثم أخذ المعول وانحدر في العين وجعل يضرب، فأبطأ عليه الماء، فخرج وقد تقضج جبينه عرقاً، فانتكف العرق عن جبينه -أي أزاله- ثم أخذ المعول وعاد إلى العين، ثم أقبل يضرب فيها وجعل يهيمهم، فانتالت كأنها عنق جزور، فخرج مسرعاً، فقال: أشهد الله أنها صدقة. عليّ بدواة وصحيفة، قال: فعجلت بهما إليه فكتب: بسم الله الرحمن الرحيم، هذا ما تصدق به عبد الله أمير المؤمنين: تصدق بالضيعتين المعروفتين بعين أبي نيزر والبغيغة على فقراء أهل المدينة وابن السبيل؛ ليقى الله -عز وجل- بهما وجهه يوم القيامة، لا تباعان ولا توهبان حتى يرثهما الله وهو خير الوارثين، إلا أن يحتاج إليهما الحسن والحسين، فهما طلق لهما وليس لأحدٍ غيرهما، قال: فركب الحسين دين، فحمل إليه معاوية بعين أبي نيزر مائتي ألف دينار، فأبى أن يبيع، وقال: إنما تصدق بها أبي ليقى الله بها وجهه حر النار، ولست بائعها بشيء¹، فما كان أبو نيزر إلا راوية للخبر، ولكن لشيء من الغرابة والطرافة في حياته أراد ابن حمدون الإمتاع بها فنراه انتقل من جعله راوية إلى خبر هو (أبو نيزر) بطله، ثم انتقل إلى الخبر الذي رواه أبو نيزر، وهو ظهور الإمام علي جاعاً فصار حديث طعامه وشربه البسطين، وتعامله بلطف مع شخص من غير قومية وفقير، ثم انتقل إلى الحديث عن عين الماء وكيف فجرها الإمام علي، لتصبح هي مدار الخبر، وعلي كرم الله وجهه بطل هذا الخبر، ثم أصبحت العين رابطاً بين الأخبار، فانتقل إلى خبر محاولة معاوية شرائها بعد سنين، بعدما قبض علي كرم الله وجهه، وورث الحسن العين، ولكن الحسن الذي أصبح هو بطل الخبر الثالث هنا ويرفض البيع حرصاً على تنفذ رغبة أبيه من قبل.

ولو نظرنا في كتاب الكامل في اللغة والأدب² للمبرد لوجدنا القصة ذاتها ولكن قصة أبي نيزر ما هي تعريف براوية الخبر على عادة كثير من الكتاب³ يرويه المبرد، وهو راوية خبر العين واحتقار علي -كرم الله وجهه- لها، ثم خبر حفاظ الحسن على العين ويرويه محمد بن هشام كما يذكر المبرد، فهي أخبار ثلاثة رواها رواة ثلاثة ولها أبطال ثلاثة، قام ابن حمدون بحذف الرواة وتوحيد النصوص الثلاثة مع شيء من التغيير، ليبرز الخبر هنا بصورة مغايرة بناء عما ظهر عليه في كتاب الكامل، لذا نؤكد أن ابن حمدون هو الصوت الأعلى الذي يعلو على كل من سبقه ممن نقل هذه النصوص السردية.

ومن بنية التضامن، ولكن بتركيب آخر يعتمد الحدث والشخصية رابطاً، ويقوم على مجموعة أخبار يستقل أحدها عن الآخر، ثم يأتي خبر أخير يحيل الأخبار السابقة كلها إلى خبر واحد، بإيجاده رابطاً يصبح هو مركز الفكرة، ومن هذا: (جاء رجل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال: صف لي الجنة، فقال: فيها فاكهة ونخل ورمان. وجاء آخر فقال مثل قوله، فقال: فيها سدر مخصود، وطلح منضود، وفرش مرفوعة، ونمارق مصفوفة. وجاء آخر فسأله عن ذلك، فقال: فيها ما تشتهي الأنفس وتلذ الأعين. وجاء آخر فسأله. فقال: فيها ما لا عين رأت ولا أذن سمعت، ولا خطر على قلب بشر؛ فقالت عائشة، ما هذا يا رسول الله؟ قال: إني أمرت أن أكلم الناس على قدر عقولهم⁴). الخبر يعرض عدة لحظات سردية متباينة الأزمان، إلا أن النتيجة أن الجنة فيها كل ما ذكره الرسول -صلى الله عليه وسلم- .

1 - التذكرة الحمدونية. 204/3-205.

2 - ينظر. الكامل، للمبرد، 153/3.

3 - الخبر في الأدب العربي، ص 416.

4 - التذكرة الحمدونية. 239/2.

بنية النادرة:

النادرة هي من النوادر، وهي ضالة الأديب الأريب، فيها يعلو على نظرائه، ويعلو شأنه في مجالس العلم وبها تعلو مكانة الأديب عند الخلفاء والسلطين، وهي الطُزف والأدب واللفظ الطريف.

ولعل أهم خصائص بناء النادرة إيجازها، وبعدها عن أي إطناب، وهذا ما أجمع عليه النقاد العرب القدماء والمحدثون؛ لأن طول النادرة يذهب حرارتها، لذا نجد من تحدث عن بلاغة النادرة قال بإيجازها، ومنهم: الجاحظ¹ والحصري²، وحتى مشبال³، وغيرهم⁴، لذا لا تطول النوادر طول الأخبار والحكايات والمنامات، بل يغلب عليها أن تكون متكونة من مقدمة ظرفية سريعة، وحوار حجاجيا لا يطول، تكون فيه المفارقة والإتيان بالغريب، وقد تأتي الخاتمة معلنة الضحك، أو لا تأتي، ومن هذا: ((وتتبا آخر وادعى أنه موسى بن عمران، فأحضره (المهدي العباسي) وقال له: من أنت؟ قال: أنا كليم الله موسى. قال: وهذه عصاك التي صارت ثعباناً؟ قال: نعم. قال: فألقها من يدك ومرها أن تصير ثعباناً. قال: قل أنت { أَنَا رَبُّكُمْ الْأَعْلَى } (النازعات: 24): كما قال فرعون، حتى أصبحها ثعباناً كما فعل موسى. فضحك منه واستظرفه. وأحضرت المائدة فقيل له: هل أكلت شيئاً؟ فقال: ما أحسن العقل لو كان لي ما أكله، أي شيء كنت أعمل عندكم؟ فأعجب به الخليفة وأحسن إليه⁵). وقد تضمن شيئاً من القرآن الكريم أو الحديث أو الشعر، ولكن تبقى أركان بنيتها ذاتها، كما قد يطول الحوار، وتتابع فيها أحداث قبل بلوغ المفارقة المضحكة فتكون الخاتمة، إلا أن هذا نادر جداً⁶.

بنية قريبة من هذا هي بنية السؤال والجواب، ومن هذا: (وَسَأَلَ رَجُلَ الشَّعْبِ عَنِ الْمَسْحِ عَلَى اللَّحْيَةِ، فَقَالَ: خَلَّهَا بِأَصَابِعِكَ. فَقَالَ: أَخَافُ أَلَّا تَبْلُهَا. قَالَ الشَّعْبِيُّ: إِنْ خَفْتَ فَاَنْتَقِعْهَا مِنْ أَوَّلِ اللَّيْلِ⁷).

بنية القول: ومن البنى ما تقوم على مقدمة سرد يبين ظرف النادرة، وتعليق صاحب النادرة عليه، وهنا لا نسمع إلا صوت السارد، وصوت صاحب النادرة، إذن لا يوجد في هذه النادرة حوار، ولا حجاج، وهذا ما يسقط قول من قال بأن الحجاج أحد أركان النادرة⁸، ومن هذا: (واشترى آخر رطباً، فأخرج صاحبه كيلجة صغيرة ليكيل بها، فقال المديني: والله لو كنت لي بها حسنات ما قبلتها⁹). فليس بين شخصيتي النادرة حوار، وبالتالي لا حجاج، وجل هذا البناء يرد في نوادر الشخصيات الهزلية مشهورة بالتندر مثل: مزيد، وجُمَيْن، والجمَّاز، جُحَا، وأشعْب، وأبو العَبر، وأبو العنيس، وابن أبي عتيق، وابن الجصاص، وغيرهم.

ومن النوادر ما يكون بناؤها معتمداً على شخص واحد، فيكون بناؤها يقوم على: مقدمة تبين ظرف النادرة وصاحبها، ثم قول صاحب النادرة، وفيه تكمن المفارقة، ومن هذا: (كان أبو خزيمة المديني يقول: اللهم ارزقني، فإن كنت لا ترزقني لكرامتي عليك، فقد رزقت من هو خير مني، سليمان بن داود، وإن كنت لا ترزقني لهواني عليك، فقد رزقت من هو شر مني، فرعون ذا الأوتاد¹⁰). ومثل هذا يكثر في نوادر المشهورين بالتندر، والفكاهة¹¹.

¹ - كتاب الحيوان. 323/6.

² - جمع الجواهر في الملح والنوادر. ص 4.

³ - بلاغة النادرة. 31.

⁴ - الأدب الفكاهي. 103. ينظر. في بلاغة الخطاب الأدبي. 133-134.

⁵ - التذكرة الحمونية. 213/4.

⁶ - ينظر. م. ن، 163-161/3.

⁷ - م. ن، 105/2.

⁸ - بلاغة النادرة. ص 59.

⁹ - التذكرة الحمونية، 196/3.

¹⁰ - م. ن، 163/2.

¹¹ - جاء على هذا البناء. ينظر. م. ن، 177/3.

ولا تعنى بنية النادرة بإعادة التوازن إلى السرد؛ لأن غايتها بعيدة عن إتمام البنية السردية وعرض فكرة مكتملة، بل غايتها إحداث المفارقة قولاً أو فعلاً، ويتغاضى عن كل ما سوى هذا، ومن هذا: (ودخل (جحا) البُستان فتعلّق ثوبه بشجرة، فالتفت، وقال: لَوْلَا أَنَّكَ بَهِيمَةٌ لكسرتُ أنفك.¹)، ولكن لماذا دخل البستان؟ وماذا حدث لثوبه؟ وماذا فعل بعد ذلك؟ كل هذا لا يعنينا، ما يعنينا أنه خاطب البهيمة (الشجرة) بقوله: (لولا أنك بهيمة لكسرت أنفك)، فأحدث المفارقة في تكليمه الشجرة، وفي تحميلها ذنب تلق ثوبه بها، وفي أن لها أنفاً لولا كونها بهيمة لكسره، فالقول وما حمله من مفارقات هو المركز، وما سواه مقدمة تمهد للقول، وغير هذا لا يعنينا، وبالتالي لا يذكر.

تناسب بين الألفاظ والأغراض: قال الجاحظ: (ولكلّ ضرب من الحديث ضرب من اللفظ، ولكلّ نوع من المعاني نوع من الأسماء: فالسّخيف للسّخيف، والخفيف للخفيف، والجزل للجزل، والإفصاح في موضع الإفصاح، والكناية في موضع الكناية، والاسترسال في موضع الاسترسال، وإذا كان موضع الحديث على أنّه مضحك ومله، وداخل في باب المزاح والطّيب، فاستعملت فيه الإعراب، انقلب عن جهته. وإن كان في لفظه سخف وأبدلت السّخافة بالجزالة، صار الحديث الذي وضع على أن يسرّ النفوس يكرهها، ويأخذ بأكظامها)²، وهذا المبدأ أدبي مطلق، فاللغة الأدبية يجب أن تكون متناسبة مع المعاني التي تعرضها، وكذلك النادرة فألفاظها لها دور كبير في الخلق وتركيب النادرة، فما هي إلا ألفاظ معدودة لذا يجب أن تكون معبرة عما يريد بدقة كبيرة، وألا تخالفه، وقد تتبع الجاحظ كل من تحدث عن بلاغة النادرة بعد بعده، ومنهم ابن قتيبة³، التوحيدي⁴، وغيرهم⁵.

وبلاغة النادرة لا تقوم على أساليب البيان والبديع والمعاني كما هي في الشعر، بل تشغل على حركية الأفعال، وفتنة المفارقة المتحركة بين المتوقع وغير المتوقع والواقع وغير الواقع، والظاهر والباطن، هي لمحة باهرة تخطف منك أنفاسك، وتبهرك حتى يتوقف العالم من حولك لتكون هي مركزيته في تلك اللحظة، وهي بالتالي الموجه الذي يخفي خلفه نوايا ومقاصد، يدسها في تفكيرك لتجدها ماثلة أمامك من دون أن تتناقشها أو تتفكر فيها، كالمخادع الفطن يشغلك بأمر، وعايته أمر ثان ينفذه.

أخيراً نلاحظ أن بنية النادرة ترتكز على المفارقة عنصراً ثابتاً يميزها عن كل فنون السرد الأخرى، ويغلب عليها الإيجاز، وتخلص من كل ما يمكن أن يتسبب بترهل بنائها، فضلاً عن مناسبة الألفاظ للمعاني المعروضة، إلا أن هناك نقطة لاحظها الجاحظ، ومن نقد النادرة بعده، وهي خارجة عن بنية النادرة، وموضوعاتها، بل لا تتعلق بنص النادرة، وهو صاحب النادرة، إذ قال: (وليس يتوفر أبداً حسنهما إلا بأن تعرف أهلها وحتى تتصل بمستحقها وبمعانها واللائقين بها، وفي قطع ما بينها وبين عناصرها ومعانيها سقوط نصف الملحة وذهاب شطر النادرة، ولو أن رجلاً ألزق نادرة بأبي الحارث جمين والهيثم بن مطهر وبمزيد وابن الأحمر ثم كانت باردة لجرت على أحسن ما يكون، ولو ولد نادرة حارة في نفسها مليحة في معناها ثم أضافها إلى صالح بن حنين وإلى ابن النوء وإلى بعض البغضاء لعادت باردة ولصارت فاترة فإن الفاتر شر من البارد)⁶، ولعل هذا ما دفع المؤلفين إلى تقسيم جزء من أبواب النوادر وفق أصحابها، وبلا ريب أن هذا القول صحيح، ولكن يبقى للبنية الفنية دورها الرئيس.

1 - م . ن ، 221/5.

2 - كتاب الحيوان . 18/3.

3 - ينظر . عيون الأخبار ، 46/1.

4 - البصائر والذخائر . 111 /1.

5 - في بلاغة الخطاب الأدبي . 129-127.

6 - البخلاء ، ص 7.

بنية المنامات:

إن أول ما يلاحظ تكرر عبارات محدودة في ابتداء كل المنامات، وكلها تفيد بأن ما سيأتي من الأحداث رؤي في المنام، ومنها: (رأيت في المنام)¹ باستخدام كلمة منام، ومنها ما يستخدم كلمة رؤيا (رأيت رؤيا)²، وأحيانا نجد أن كلمة رؤيا تقتصر بالصالحين من الناس، مثل: (رؤيا رقية)³، فالخصيصة الثابتة في المنامات أن أحداثها غير واقعية، وأنها تبقى في محيط مخيلة الإنسان، يراها مجسمة أثناء منامه، سواء آمن أصحابها بأنها واقعة في قابل الزمان، أم لم يؤمنوا.

يغلب على المنامات القصر، لأنها عملية الاسترجاع لما وقع في الذهن في ليلة سابقة، وبالتالي ستبقى منه الأحداث المركزية فقط، وبالتالي لا تمتد المنامات كثيرا، ومن هذا: (رأى ناسك ناسكاً في المنام فقال: كيف وجدت الأمر يا أخي؟ قال: وجدنا ما قدمنا، وغرنا ما أنفقنا، وخسرنا ما خلفنا).⁴ وذكر ابن حمدون نصين تحت عنون (رؤيا) هذا النصان كلاهما من المبشرات الدينية، أولها (رؤيا رقية)⁵ وكانت تبشيرا بقدوم محمد -صلى الله عليه وسلم- نبيا، والثانية (رؤيا عاتكة بنت عبد المطلب)⁶، وكانت مبشرة بانتصار المسلمين يوم بدر وهزيمة قريش، وكلتاها دينيتان، وتظهر العناية بهما بشكل واضح سواء في الوصف، أو في الحوار، والمنولوج، ووصف العواطف والمشاعر، وتحديد المكان، والزمان، ووصف الأبطال، هذه العناية تتركز حول المنام وليس فيه، فيوصف ما قبله، ثم يعنى عناية كبيرة فيما بعده فيمتد أضعاف امتداد المنام ذاته، وهذا لأنه التعبير للرؤيا وتحقيقها وتبيان صدقها، ورؤيا عاتكة بنت عبد المطلب هي: (فَقَالَتْ: رَأَيْتُ رَاكِبًا أَقْبَلَ عَلَى رَاحِلَةٍ مِنْ أَعْلَى مَكَّةَ يَصِيحُ بِأَعْلَى صَوْتِهِ: يَا آلَ غَدْرٍ، اخْرُجُوا فِي لَيْلَتَيْنِ أَوْ ثَلَاثٍ، ثُمَّ أَقْبَلَ يَصِيحُ حَتَّى دَخَلَ الْمَسْجِدَ عَلَى رَاحِلَتِهِ، فَصَاحَ ثَلَاثَ صِيحَاتٍ، وَمَالَ عَلَيْهِ الرَّجَالُ وَالنِّسَاءُ وَالصِّبْيَانِ، وَفَزِعَ النَّاسُ لَهُ أَشَدَّ الْفَزَعِ. قَالَتْ: ثُمَّ أَرَاهُ مِثْلَ ظَهْرِ الْكَعْبَةِ عَلَى رَاحِلَتِهِ فَصَاحَ ثَلَاثَ صِيحَاتٍ فَقَالَ: يَا آلَ غَدْرٍ، يَا آلَ فِجْرٍ اخْرُجُوا فِي لَيْلَتَيْنِ أَوْ ثَلَاثٍ. ثُمَّ أَرَاهُ مِثْلَ عَلِيِّ أَبِي قَبِيْسٍ كَذَلِكَ يَقُولُ: يَا آلَ غَدْرٍ وَيَا آلَ فِجْرٍ حَتَّى أَسْمَعَ مِنْ بَيْنِ الْأَخْشَبِيِّينَ مِنْ أَهْلِ مَكَّةَ، ثُمَّ عَمِدَ لَصَخْرَةٍ عَظِيمَةٍ فَنَزَعَهَا مِنْ أَصْلِهَا ثُمَّ أَرْسَلَهَا عَلَى أَهْلِ مَكَّةَ، فَأَقْبَلَتْ الصَّخْرَةَ لَهَا حَسٌّ شَدِيدٌ، حَتَّى إِذَا كَانَتْ عِنْدَ أَصْلِ الْجَبَلِ ارْفَضَتْ، فَلَا أَعْلَمُ بِمَكَّةَ بَيْتًا وَلَا دَارًا إِلَّا وَقَدْ دَخَلَتْهَا فَلَقَّةٌ مِنْ تِلْكَ الصَّخْرَةِ).⁷ قدم لهذا المنام بتحديد مكان الرؤيا وزمانها بدقة (ساكنة بمكة مع أخيها العباس بن عبد المطلب، فرأت رؤيا قبل يوم بدر، وقبل قدوم ضمضم عليهم)⁸، وصف مشاعرها واستدعاءها أباها العباس، وقص الرؤيا، وأخذ الموائيق عليه بعدم إفشاء الرؤيا خوفا من قريش، وسأله إياها متشوقا عن الرؤيا، بعدها بدأت سرد الرؤيا، كل هذا افتتاح سردي توثيقي وجداني أدبي، لما يثيره من تشويق في نفس المتلقي، ويبدأ المنام بوصف جهة دخول الراكب المجهول إلى مكة وهيئة دخوله، وصياحه (يا آل غدر) وصفهم بالغدر ربما لعدم اتباعهم الرسول -صلى الله عليه وسلم- ثم أخبرهم بتاريخ تأويل الرؤيا ووقوع أحداثها، ثم وصف تنقله في مكة واجتماع الناس عليه من كل الجهات خائفين، ثم ينتزع صخرة فيقذفها فتصيب كل بيت في مكة، وهو الموت الذي سيدخل بيوتهم، هنا تنتهي الرؤيا، ويبدأ سرد تأويلها بإفشاء العباس سر الرؤيا لصاحب له، وما لبث السر أن شاع لينشب صراع قبلي بين بني هاشم المدعين نبية جديدة، لنيل الرياسة والسيادة على مكة، فكذبوا وأهينوا، وتتوقف الناس على

1 - التذكرة الحمدونية، 190/5، 71/7، 127/7، 130/7.

2 - م . ن، 126/7، 127/7.

3 - م . ن، 25/4، ومثلها: ينظر. 28/4.

4 - م . ن، 71/7.

5 - م . ن، 25/4.

6 - م . ن، 28/4.

7 - التذكرة الحمدونية، 30-28/4. افتتاح الرؤيا، وتعبيرها، ومدخله من صراع بين أهل مكة يقرب من ثلاثين سطرا، بينما متن الرؤيا فهي تسعة أسطر فقط.

8 - م . ن، 28/4، وهو ضمضم بن عمرو بعثه أبو سفيان، لينذر أهل مكة أن رسول الله - صلى الله عليه وسلم- يريد أخذ قافلتهم، وأن يخروا لمنعه. ينظر. كتاب الطبقات الكبرى، 44/10.

انتظار الزمن المضروب موعدا (اُخْرِجُوا فِي لَيْلَتَيْنِ أَوْ ثَلَاثٍ)، فما أن حلت الليلة الثالثة حتى دخل ضمضم على ناقته صارخا مستجدا ومثيرا القوم.

جل المنامات تقوم على هذا البناء: افتتاح ولو تحديد صاحب المنام أو صفته، ثم المنام، ثم وقوع تأويله، وهذا الأصدق والأهم عند ابن حمدون، أو طلب معبر يعبر المنام، وفي الغالب يصدق.

والمنامات منها ما يكون كشفا للغيب القادم من الأيام، ومنها ما يكون المنام معبرا عن حادثة وقعت آنيا مع المنام أو قبله، والأول هو المقدم وغالبه متعلق بالدين، كالمثال السابق¹.

أما الثاني فجله يكون في النواذر للإمتناع وأحيانا للسخرية، ومنها: (سَأَلَ بَعْضُ الْوَلَاةِ عَنْ أَبِي نَصْرِ الْهَزَوِيِّ لِيُعْبَرَ لَهُ رُؤْيَا رَأَاهَا، فَقِيلَ هُوَ مَمْرُورٌ بِأَوْيٍ لِلصَّحْرَاءِ، فَبَعِثَ إِلَيْهِ، فَأَتَى بِهِ فَقَالَ: إِنِّي رَأَيْتُ كَأَنَّ فِي كَمِي عَصَافِيرَ، فَجَعَلْتُ تَقْلَتُ وَاحِدَةً وَاحِدَةً وَتَطِيرُ، فَلَمَّا كَانَ آخِرُ عَصْفُورَةٍ كَادَتْ تَقْلَتُ فَحَبَسْتُهَا. قَالَ: أَكَلْتُ عَدْسِيَةَ فَبَدَتْ تَضْرِبُ لَيْلَتَكَ فَلَمَّا كَانَ آخِرَهَا أَرَدْتُ أَنْ تَسْلَحَ فَحَبَسْتَهُ قَالَ الْوَالِي: اسْكُتْ قَبْحَكَ اللَّهُ، قَالَ: هُوَ وَاللَّهُ مَا قُلْتَهُ. فَلَمَّا خَرَجَ قَالَ: الرَّجُلُ وَاللَّهُ مَا أَخْطَأَ شَيْئًا.)².

ولكن من المنامات ما لا تأول فليتركها ابن حمدون كما هي فتبدو وكأنك ترى حقيقة وأمر واقع، ومن هذا: (أَتَى رَجُلٌ عَبْسَةَ بْنَ سَعِيدٍ فَقَالَ لَهُ: إِنِّي رَأَيْتُ الْحَجَّاجَ فِي النَّوْمِ فَقُلْتُ: مَا صَنَعْتَ وَمَا صَنَعَ بِكَ؟ فَقَالَ: مَا أَنْتَ وَذَلِكَ يَا عَاضُ أَيْرَ أَبِيهِ؟ فَقَالَ: أَشْهَدُ أَنَّكَ رَأَيْتَ أَبَا مُحَمَّدٍ حَقًّا.)³، فكان رؤيا (بعضهم؟) هذه قد أدخلت الحجاج النار حقيقة! والغريب أن تأتي ثلاث نواذر ثلاثتها يرى الحجاج فيها في النار، إلا أن الآخرين يصدق الرؤيا من معبر أن قد رآه⁴.

بنية الحكاية:

لعل تفرد بنية الحكاية في أنها الفن الوحيد الذي نجد فيه بناء فنيا متناميا متكامل العناصر، أي بناء قائم على تطور متنام للأحداث، وصولا إلى النتيجة مروراً بالعقدة، وهو البناء الوحيد الذي يوجد فيه هذا الترابط الحدتي المتنامي، ونجد هذا البناء في عدد من النصوص تحت عنوان الحكاية، وإن كانت نتيجته تحمل شيئا من المفاجئة غالبا، ولعل هذا البناء يذكرنا بتعريف على أسس بنائية قدمه د. عبد الفتاح كيليطو للحكاية، إذ قال: (الحكاية مجموعة من الأحداث (أو من الأفعال السردية) تتوق إلى نهاية؛ أي أنها موجهة نحو غاية، هذه الأفعال السردية تنتظم في إطار "سلاسل" تكثر أو تقل حسب طول أو قصر الحكاية، كل سلسلة...يشد أفعالها رباط زمني ومنطقي)⁵، هذا يجعلنا أمام بناء يتم دورته البنائية، ولا يتناول ما يحقق غايته الفنية والوظيفية فقط، ويستغني بها عن سواها كالنواذر والمنامات والأخبار.

وهناك منها ما ينسج نسجا خياليا نحو غاية محددة، مما يجعل عملية الخلق هي الأساس، وليس عملية إعادة الخلق، نبين هذا من خلال تحليل لوحات السرد لحكاية ذكرها ابن حمدون⁶، هذه الحكاية تقوم على عدد من الوحدات السردية، كل وحدة تمثل حدثا مركزيا له دلالة في السرد، وتتربط هذه الوحدات ترابطا منطقيا مبررا، متطورا بحركة زمان تناعية، والوحدات السردية هي:

الوحدة الأولى: المكان الإبلية، والتجار تتجهز للارتحال إلى الصين طلبا للتجارة، ليأتي شيخ يخدم تاجر لحمل ما لا يعلم ويفعل به فعلا غريبا بإلقاء رصاصة ضخمة في البحر، ويأخذ المواثيق عليه قبل أن يطلب حاجته الغريبة هذه، ويكون جواب التاجر الذي تظهر أمانته بالموافقة، ويوثق ما أخذ في ملاحظاته، وفي بكلمته التي أعطاها للشيخ على غرابة المطلب،

¹ - ينظر. م. ن، 129/1، 272/1، 25/4، 122/7، 126/7، 131/7، 132/7، 133/7.

² - م. ن، 358/6، وينظر. 109/3، 179/6، 134/7.

³ - م. ن، 126/7، وينظر. 131/7.

⁴ - ينظر. م. ن، 131/7، 132/7.

⁵ - الأدب والغريبة، ص 39.

⁶ - ينظر. التذكرة الحمدونية، 216/7-218.

ويلاحظ هنا أن المبدع أراد أن يبرر فعل التاجر بقوله: (ومن رسمنا إذا توجهنّا في مثل هذا الوجه أن نأخذ قوما ضعفاء، ونأخذ بضائع قوم)، ليكون السرد منطقياً.

الوحدة الثانية المركزية، وهي تدخل الإرادة الإلهية بإهاجة البحر؛ لعدم إلقاء الأمانة في البحر عند المكان المتفق عليه، ونسيان التاجر لها.

الوحدة الثالثة: بلوغ الصين وبيع التاجر لبضاعته، ثم تتدخل العناية الإلهية بقدم رجل محدد لشراء الرصاصة التي نسيها التاجر، ليتدخل عبده ليذكره بها، ولأمانة التاجر باع الرصاصة وذكر ثمنها تحديداً، واشترى به طرائف ليربح ذاك الشيخ.

الوحدة الرابعة: عودة التاجر إلى الإبله وبيعه ما اشتراه من الصين وريح مال الشيخ ربحاً آخر حدده التاجر.

الوحدة الخامسة: ذهاب التاجر إلى البصرة بحثاً عن صاحب الرصاصة، ويتوصل حتى يطرق بابها، ثم يخبره الجيران أنه قد مات، وأن لا وريثة له إلا ابن أخ ركب البحر غادر من زمن، فحمل المال وعاد إلى الإبله.

الوحدة السادسة: بعد زمن جاء رجل إلى التاجر الأمين، فأخبره أنه من اشترى منه الرصاصة فتذكره التاجر، وقال الرجل أنه وجد في الرصاصة ما لا كثيراً، وأنه جاء به إليه، فأخبره التاجر قصة الرصاصة من أولها وحكاية ذاك الشيخ، فقال الرجل أنه ابن أخ ذاك التاجر، وأن المال الذي في الرصاصة كان ميراثه، ولكن عمه فضل إغراقه على أن يكون لابن أخيه، وكان قد طرد الشيخ ابن أخيه من البصرة من قبل.

يظهر ترابط وتسلسل في الأحداث وتولد بعضها عن بعض، فكان بيع الرصاصة لولا حدوث اضطراب في البحر ونسيانها، ولا كان الذهاب إلى البصرة لولا تذكر التاجر بالرصاصة وبيعها ورغبته بأداء الأمانة، ولا مجيء الرجل (ابن أخ الشيخ) إلى الإبله لولا أنه وجد المال في الرصاصة، فالأحداث مترابطة، ولكن هناك يد عليا تتدخل في مسيرة هذه الأحداث، أول تدخل عندما هاج البحر ونسي التاجر إلقاء الرصاصة، والتدخل الثاني عندما جاء ذاك الرجل دون سواه لشراء الرصاصة ودخل الخادم لتذكير التاجر، ولكن لماذا كانت الإرادة الإلهية تتدخل؟ وعلى الرغم من هذا التسلسل والترابط فإن ظهور مدينة البصرة كان مفاجئاً لأن المبدع لم يذكر أن الشيخ كان بصرياً، ولكن يبدو أن عناصر المفاجأة كانت كثيرة، على أنها لم تخل في السرد وترابطه، فطلب الشيخ كان غريباً مفاجئاً، وقدم رجل يريد الرصاص كان مفاجئاً، وظهور الرجل ذاته مرة أخرى ليظهر أنه ابن أخ الشيخ مفاجئ، ولكن الغاية في الحكاية دائماً هي الحكمة، وتأكيد وجود العدالة.

وحركة الزمان تتابعية، باستثناء استرجاع عندما ذكر ابن أخ الشيخ ما فعل عمه معه قبل سنين، فهناك ترابط بين تطور الأحداث ومسيرة الزمان.

الشخصيات: نسجت الشخصيات بحرفية، فشخصية التاجر أمينة صادقة لذلك من دون رمي الرصاصة في لبحر في مذكرته، لم ينكل كلمته للشيخ على أنها كانت خدعة منه، وتبينت هذه الصفة وترسخت في تطور الأحداث، بينما كانت شخصية الشيخ مراوغة مخاتلة مخادعة، فضمن على التاجر الموافقة قبل أن يعلمه ما يريد، وألزمه كلامه، وتبينت هذه الصفة فيه في آخر السرد، أما ابن الأخ فكان أميناً كالتاجر، ولكن لم يظهر تطور شخصيته مع الأحداث، ويبرز دور الشخصيات في هذا السرد حد أن تكون هي مركزه، وهذا يوافق رأي د. سعيد يقطين في أن الحكاية تستند على الشخصيات وليس الأحداث¹.

كل هذه الحكاية تهدف إلى حكمة هي أداء الأمانة، فمن حاول خيانة الأمانة فسيخزه الله، ومن كان أميناً سينال الخير، مع شيء من الإثارة بذكر الرصاصة، والبحر وثورانه، والصين تلك البلاد البعيدة العجيبة.

ولكن ليس كل الحكايات عند ابن حمدون هي بهذا البناء والحكمة، لأن ضابطه للحكاية ليس البناء، ولا العبرة، بل هو الكذب، أي الخيالية التي يصعب تقبلها، لذا نجد من الحكايات ما تكون متكونة من وحدة سردية واحدة إلا أنها تركز على

¹ - ينظر. السرد العربي مفاهيم وتجليات. ص 177.

العجيب والغريب، ومن هذا: (وَكَانَ وَرَدٌ عَلَى كَافِي الْكَفَاةِ أَبُو الْفَضْلِ ابْنُ الْعَمِيدِ، وَقَبْلَهُ شَيْخُ حَسَنِ الْهَيْئَةِ وَالشَّيْبَةِ وَالشَّارِبِ وَالْبُرَّةِ، يَرْجِعُ إِلَى فَضْلِ كَثِيرٍ، وَيَفْتَقُ فِي الْعُلُومِ، وَيَقُولُ شَعْرًا جِيدًا وَكَانَ مَشْغُوفًا بِالْكَذِبِ، وَكَانَتْ لَهُ أَوَابِدٌ، وَعَجَائِبٌ، يَحْدُثُ بِهَا عَنْ نَفْسِهِ وَلَا يَتَحَاشَى مِنْ كِبِيرٍ وَلَا صَغِيرٍ، مِمَّا حَكَى أَنَّهُ قَالَ: إِنِّي سَلَكْتُ طَرِيقًا بِالرُّومِ فِي شِدَّةِ الْبُرْدِ، فَلَمَّا ارْتَفَعَ النَّهَارُ سَمِعْنَا فِي الْهُوَاءِ أَصْوَاتًا مُخْتَلَفَةً، وَكَلَامًا عَالِيًا، وَلَمْ نَرِ أَحَدًا، فَإِذَا قَوْمٌ كَانُوا سَلَكَوا طَرِيقًا فَقَطَعُوا الطَّرِيقَ قَبْلَنَا فِي اللَّيْلِ، وَجَمَدَتْ أَصْوَاتُهُمْ مِنْ شِدَّةِ الْبُرْدِ فِي الْجَوِّ، فَلَمَّا حَمَى النَّهَارُ وَطَلَعَتِ الشَّمْسُ عَلَى الْأَصْوَاتِ الْجَامِدَةِ، ذَابَتْ، فَكُنَّا نَسْمَعُهَا، وَوَاحِدٌ يَقُولُ: اشْدُدْ الرَّحْلَ، وَآخَرُ يَقُولُ: اسْرَجِ الدَّابَّةَ، وَمَا يَجَانِسُ ذَلِكَ مِنْ كَلَامٍ حَفِظَ عَنْهُمْ. وَذَكَرَ أَنَّهُ وَجَدَ فِي هَذَا الطَّرِيقِ حَبْلًا أَسْوَدَ، فَشَدَّ بِهِ رَحْلَهُ، فَلَمَّا طَلَعَتْ عَلَيْهِ الشَّمْسُ، تَقَطَّعَ وَطَارَ وَسَقَطَ رَحْلُهُ عَلَى الطَّرِيقِ، وَأَنَّ ذَلِكَ كَانَ مِنْ اجْتِمَاعِ خَطَاطِيفٍ كَثِيرَةٍ أَصَابَهَا الْبُرْدُ، فَأَدْخَلَ كُلَّ وَاحِدٍ رَأْسَهُ فِي أَسْتِ الْآخَرِ، وَصَارَتْ عَلَى هَيْئَةِ الْجَبَلِ، فَلَمَّا مَسَهَا حَرُّ الشَّمْسِ طَارَتْ)¹.

كأننا أمام بنية ألف ليلية وليلة، فالسلطان القوي، ونديمه البهي الفطن الذكي، ناظم الأشعار، وعالم بعجائب الأخبار، يحدث سيده بكل غريب وعجيب، ثم تبدأ الحكايات، فيحكي حكاية عن بلاد الروم البعيدة في الشتاء الذي يجمد حتى الأصوات، فإذا مررت بعد ارتفاع الشمس وذاب الجليد عن الأصوات سمعتها، ثم يحكي حكاية أخرى عن خطاطيف متجمدة متصلة ببعض حتى بدت له حبالا، هذا البناء المركب المتكون من بناء إطاري يضم في داخله عددا من الحكايات الضمنية القصيرة، التي يمكن أن تكون اثنتين، ويمكن أن تكون ألفا، فهو بناء مفتوح، وهو بناء شبيه ببناء حكايات المغامرات التي عرفت البشرية منذ فجرها، كمغامرات كلكاش²، وعلى أن وحداته تتراكم اعتباطيا، إلا أنها لا يمكن تشبيهها ببنى الأخبار المركبة، لأن سمتها الرئيسة أنها خيالية صرفة، ولا تتسق اطرادا مع الزمن، أي أن بناءها كذلك بعيد عن الواقع الزمني.

وهي تتمركز حول الشخصية إلا أن تلك الشخصية يقتصر دورها على سرد المشاهدات من دون أن يكون له دور في السرد الداخلي، وهذا يعيدنا إلى شهرزاد مرة أخرى فلا تظهر إلا عند الصباح، وهذا البطل لا يظهر إلا بين الحكايات، وهذا البناء أقرب إلى حكايات التسلية الصرفة التي تبعد عن الوظائف القيمية، ونجد هذا البناء يتكرر في عدد من الحكايات³، ولا ريب أن هذا البناء لا زال يستخدم في الإبداع السردى الحديث، ككتابات ريتشارد بروتيغان، إذ تكون الوحدات (التركيبية قد تخلصت من الرابطة العقلية الصارمة، فإنها لم تقع في العشوائية أو التجاوز؛ لأنها التزمت برابطة من نوع جديد ومناسب، تهدف إلى مقاومة الملل والرتابة، وتنشط القارئ عن طريق الانتقال به من موضوع إلى موضوع، وهي رابطة مرنة تجمع بين الشيء وغيره كعياب اليماني)⁴، وهذا النمط من التركيب يطلق عليه الانقطاعية⁵.

بنية الخطاب:

السرد في التذكرة الحمدونية بكل أنواعه يظهره ابن حمدون بأنه نقل حقيقي موثوق عمن سبقه، حتى الموضوعات الكاذبة يحاول توثيق روايتها، وبالتالي السرد يظهر هنا وكأنه ذاكرة للأمة العربية منذ جاهليتها إلى أوائل القرن الخامس الهجري. الراوي ووجهة النظر:

لعل من المفيد أن نذكر رأي الناقد الإنجليزي واين بوث عندما احتج على جدوى التصنيف في وجهة النظر، إذ (يرى أن التمييزات والتصنيفات المقترحة خلال أربعين سنة من العمل حول الموضوع وتبسيطه، وتختزل خمسة ملايين طريقة ممكنة لحكي حكاية واحدة... إلى ثلاث أو أربع طرق، وإنها بالإضافة إلى ذلك غير مجدية حينما يتعلق الأمر بتفسير أثر معين لعمل

¹ - التذكرة الحمدونية، 345/6.

² - ينظر. مقدمة في أدب العراق القديم، طه باقر، طبع على نفقة كلية الآداب جامعة بغداد، دار الحرية للطباعة، بغداد، (د . ط)، 1976، ص 102، 130-126.

³ - ينظر. التذكرة الحمدونية، 338/6-339.

⁴ - نوادر الحب والحكمة، ص 82.

⁵ - م . ن، ص 81.

أدبي¹، ولا نذكر الرأي تأييداً له مطلقاً، ولكن عند النظر في طرائق عرض الحكى في التذكرة الحمدونية نجد عدة خصائص لعلها تحد من جدوى هذه الدراسة، ومن ذلك، غلبة القصر على جميع أنواع السرد في الكتاب، مما لا يسمح باستكناه جدوى أو أثر لهذه الدراسة، فضلاً عن أنها لا يمكن عدّها مقياساً يماز وفقه بين أنواع هذه السرد، فلا نجد نوعاً يختص بوجهة نظر وآخر بغيرها، فضلاً عن أننا نعلم أن النص بأي وجهة صيغ فابن حمدون هو المتحكم الأول في النصوص، وصوته الأعلى، وعلى الرغم من هذا فلا ريب أن الدراسة ستصل إلى نتائج في هذا الجانب على محدوديتها، وأهم ما في تلك النتائج، هو تبيان خطأ تعميمات حملت على السرد العربي القديم من دون دراسة حقيقية تستوفيه.

كما لا بد عند تناول هذا الموضوع من تبيان نقطة محددة، وهي الفرق بين الصوت (الراوي)، ووجهة النظر، لأن هذا التفريق سيعيننا على فهم حقيقة النص السردى بدقة أكبر، فالصوت (الراوي) يعطينا معلومات عن المتكلم، من هو الراوي؟ بينما تعييننا وجهة النظر على تحديد من يرى؟ من هو صاحب الإدراك، ووجهة نظر ومن تتحكم في السرد؟²، ولكن هل كان هناك تباين بين الصوت أو الراوي، وبين وجهة النظر في سرد ابن حمدون، هل أن صوت المتكلم المنسوب لشخص قد يكون بطل خير أو نادرة، هو غير صوت ابن حمدون؟ بما أننا نؤمن أنه كان يعيد صناعة السرد، أي هو يستحوذ على صوت المتكلم ويخضعه لوجهة نظره، وبالتالي سيكون هذا الصوت مزيفاً، فما هو إلا رجوع لوجهة نظره، وبالتالي يكون تقديم خطابه من ذات مركزية تتشكل من: مُبَرَّر: يرى العالم ويرصده من منظوره الخاص، وراو: يقدم لنا رؤيته وحياته بلغته الخاصة، فتتعالى هذه الشخصية على كل النصوص السردية، ويعلو صوت ابن حمدون على كل صوت، وعلى الرغم من هذا فلا بد لنا من دراسة ذلك الصوت؛ لنبين القدرة الإبداعية لدى ابن حمدون في خلق نصوصه السردية.

إن نحن أمام خطاب تغلب عليه ذاتية ابن حمدون، وإن تزيّا زي الموضوعية العلمية، لأن ابن حمدون هو القناة التي يمر عبرها السرد بأركانه المتوافرة فيه حتى الحوار الذي يفترض أن يكون صوتاً للشخصيات لكنه يمر عبر ابن حمدون، وبالتالي ما نسمعه صوت ابن حمدون، وهذه خصيصة من خصائص الخطاب السردى العربى القديم في المدونات الموسوعية كثر الدر، إذ يقدم السرد على أنه منقول عن سابق، أي هو تمثيلي (إلا أننا في ثانياً ذاك التمثيل نجد أنفسنا إزاء نصوص إبداعية)³، ولا بد أن ما نسمعه نحن هو صوت ابن حمدون، ولكن لا بد أن يختلط بشيء من أصوات الرواة السابقين الذي جدّ ابن حمدون في إخفائهم ذكراً، وربما فكراً كذلك، فالصوت الذي لا يعجب ابن حمدون ولا يخدم مهجه لا بد أن يخفيه، لذا لا أرى بالقول أننا لا نستطيع تحدد الذات المبدعة في هذه النصوص لتناقلها عبر عدد من الرواة⁴، لأن المخرج الأخير للسرد هو المتكلم، وبالتالي صوته ما نسمعه.

وكون الراوي بنية تعبيرية وظيفتها نقل الغياب⁵، فهو الواسطة بين العالم الممثل والقارئ، ويحتل موقعا في علاقته مع شخصيات عالم القصة بوجه عام⁶، ولقد تباين هذا الموقع، فتباين الصوت، فظهرت أنواع من الرواة⁷:

1- يكون الراوي حاضراً ناقلاً بصيغة والمتكلم وقد يكون بطل السرد، أو يكون مشاركاً فيه، وهو الراوي الشخصي أو العلني أو الصريح، وهو يتمتع بهوية مرجعية كونه ذات ملفوظ، وهو يقدم الأحداث من وجهة نظره الخاصة⁸، فهو سارد داخلي

¹ - نظرية السرد من وجهة النظر إلى التنبير، جيرار جينيت، واين بوث، بوريس أوسبنسكي، فرانسواز. ف، روسوم غيون، كريستيان أنجلي، جان إيرمان، ترجمة: ناجي مصطفى، منشورات الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1989، ص 10.

² - ينظر. قاموس السرديات، ص 210.

³ - الخبر في الأدب العربي، ص 390.

⁴ - ينظر. الخبر في الأدب العربي، ص 390.

⁵ - ينظر. غلبة السرد، ص 216.

⁶ - ينظر. الكلام والخبر مقدمة للسرد العربي، ص 225.

⁷ - لم يظهر أي ترابط بين نوع سردي محدد، ونوع من أنواع الرؤية أو الراوي، لأن المتكلم واحد وهو ابن حمدون.

⁸ - ينظر. معجم السرديات، ص 196.

حكائي مشارك في الحدث¹، ويعرف هذا النوع من السرد بالسرد الذاتي²، ومن هذا: (قال الأحنف: دخلت على معاوية، فقدم لي من الحار والبارد، والخلو والحامض ما كثر تعجبي منه، ثم قدم لي لونا لم أدر ما هو، فقلت: ما هذا؟ قال: مصارين البط محشوة بالمخ قد قلى بدهن الفستق وذر عليه الطبرزد. فبكيت. فقال: ما يبكيك؟ قلت: ذكرت عليا رضي الله عنه. بينا أنا عنده وحضر وقت إفطاره فسألني المقام، إذ دعا بجرباب مختوم، قلت: ما في الجرباب؟ قال: سوق شعير، قلت: ختمت عليه أن يؤخذ أو بخلت به؟ قال: لا، ولا أحدهما، ولكني خفت أن يلته الحسن أو الحسين بسمن أو زيت. قلت: محرم هو يا أمير المؤمنين؟ قال: لا ولكن يجب على أئمة الحق أن يعتدوا أنفسهم من ضعفة الناس؛ لئلا يطغي الفقير فقره، فقال معاوية: ذكرت من لا ينكر فضله.³)، نجد ابن حمدون قد أسقط رواية النص وصولا إلى راويه الأول وهو بطل السرد، فقام بحذف الرواة السابقين عليه، وكأنهم لم يوجدوا، فكان الأحنف يتكلم.

ومن الرواية بأسلوب المتكلم الإشارة إلى وجود رواية خارج السرد، ولكن يوصلون الخبر إلى بطله الذي يظهر لنا أنه يسرده بصيغته وأسلوبه ورؤيته، ولكن الرواية الأخير هو (ابن حمدون) الذي يصوغ النص ليصبح هو الراوي الحقيقي في النهاية، إذاً هناك رواية في سلسلة السند، وراوٍ حقيقي للسرد، فالرواة الناقلون للسرد على فرض واقعية وجودهم، لا يؤثران إلا نادراً في بنية النص، لأن الرواية النهائي يقوم بإعادة إنتاج النص، وعليه يكون الراوي الأخير هو محصلة الرواة جميعاً، مادام هو ناقل النص إلى المتلقي في نهاية الأمر، من هذا: (حكى صاحب رحمته الله عن الإيجي عن ابن دُرَيْدٍ قَالَ: سَمِعْتُ أَبَا حَاتِمٍ يَقُولُ: فَأَتَيْتُ نَصَفَ الْعُلَمِ، فَقُلْتُ: وَكَيْفَ ذَاكَ؟ قَالَ: تَصَدَّرْتُ وَلَمْ أَكُنْ لِلتَّصَدُّرِ أَهْلًا، وَاسْتَحْيَيْتُ أَنْ أَسْأَلَ مِنْ دُونِي، وَاخْتَلَفَ إِلَيَّ مِنْ فَوْقِي، فَذَلِكَ الْجَهْلُ إِلَيَّ الْيَوْمَ فِي نَفْسِي).⁴

2- الرواية الغائب (غير الظاهر)⁵، ويكون البطل غير مشارك في الأحداث، ويكثر السرد من استخدام أسلوب الغائب، وربما عد سيد الضمائر السردية، وأكثرها تدوالاً بين السرد، وأيسرها استقبلاً لدى المتلقين، وأدناها إلى الفهم لدى القراء فهو الأشيع إذن، استعمالاً، وقد يكون استعماله شاع بين السرد الشفويين أولاً، ثم بين السرد الكتابي آخرًا⁶، ومن هذا: (روي عن العباس بن محمد أنه قال: لما أراد المنصور شريك بن عبد الله على القضاء قال: أريدُ أن تكلم أمير المؤمنين ليُعَفِّيتي. فقلت له: إن أبا جعفر إذا عزم أمراً لم تُردَّ عزمائه. قال: فلما قام، وأقره على القضاء قلت له: إن أمير المؤمنين المهدي أليئ عريكة من الماضي. فقال: أما الآن فلا، فإنني أخشى شماتة الأعداء).⁷ وهذا هو الأسلوب التقليدي في القصة؛ فالأحداث تقع في الماضي المبهم⁸.

3- الراوي الخارجي: وهو الراوي الذي يسرد الحكاية وهو خارج منها، ويقتصر دوره على الرواية، فهو راوٍ مفارق لمرويه، ولكنه يتدخل فيه دائماً⁹، هنا الراوي هو ابن حمدون، وليس هناك من راوٍ منصوب عليه في، وهو هذا الراوي الخارجي المتحكم

¹ - مدخل إلى دراسة المتكلم في بعض مقامات بديع الزمان الهمداني، بديعة الطاهري، لتشكيل والمعنى في الخطاب السردية، تحرير: أحمد صبرة،

معجب العنوان، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت لبنان، الطبعة الأولى، 2013، ص 163-164.

² - السرد الذاتي: سرد الراوي المتكلم الذي يكون فيه الراوي هو الشخصية الرئيسة أو البطل، أحد أشكال السرد المتجانس الحكائي (الراوي حاضر كشخصية في الحكاية)). م . ن، ص 24.

³ - التذكرة الحمونية، 207/1.

⁴ - م . ن، 79/7.

⁵ - عدسة مثبتة في زاوية من زوايا العالم المصور تلتقط ما يقع في محيطها، فما دخل مجالها معلوم، وما خرج عنه مجهول، وما قرب ضخم وما بعد صغير، وكل شيء يتلون بلونها، فيتشكل كل شيء وفقها. ينظر. الراوي والنص القصصي، د. عب الرحيم الكري، دار النشر للجامعات، القاهرة، الطبعة الثانية، 1996، ص 89.

⁶ - ينظر. في نظرية الرواية، ص 153.

⁷ - التذكرة الحمونية. 102/5.

⁸ - ينظر. مدخل إلى التحليل البنيوي للقصص، ص 74.

⁹ - ينظر. العجائبي في السرد العربي القديم، د. نبيل حمدي الشاهد، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، 2012، ص 36.

المتعالي على النص، وهذا هو الأسلوب الأكثر وروداً في التذكرة، ومن هذا: (أخذ قوم لصاً ومعه كارة من ثياب قد سرقها، فجهدوا به أن يخلّي عنها فلم يفعل، وجعل يقول: أنا تائب على أيديكم. قالوا: فدع الثياب. فقال: يا غفلاً، قباي شيء أستعين على الثوبة؟)¹، فما من رواية ظاهر لا مشار إليه مخفي، فيكون الرواية هو ابن حمدون ذاته، وهو المتعالي عليه لأنه مقتدر على التحكم بالنص، فضلاً عن أنه معزول عن النص.

عندما قام ابن حمدون بإلغاء رواية معظم النصوص أدى هذا إلى حالة اتحاد بين المؤلف والراوي، ومعلوم أنه كلما اقترب الراوي من المؤلف علا صوتهما وبهت صوت شخصيات السرد²، فابن حمدون هو صاحب الخطاب المسيطر والمهيمن على سائر نصوص الكتاب، هذا على افتراض أن الرواة الذين يذكرهم ابن حمدون ليسوا ورقين³، وبما أن تحليل النصوص يبين لنا أنهم رواة ورقيون فابن حمدون يحدد وجوده من عدمه، وإن حدد وجوده فهو يعينه بشخصية محددة؛ وبالتالي ابن حمدون يعيد خلق رواته إن وجودوا، فهو المؤلف الذي يقوم بانتقاء خطابات الشخصيات وأصواتها، يتحدث بلسانها حيناً، ويتيح لها فرصة التحدث بنفسها حيناً آخر، ويصف ما تقوم به أو تفكر فيه بلسانه حيناً، أو بلسان صوت من داخل السرد مشارك فيه، إلا أن ابن حمدون يبقى المتحكم المطلق بالنصوص، فهو الذي اختار هذه النصوص، وهو الذي أعاد عرضها مضيفاً أو حاذفاً، ومغيراً ولو كلمة، سواء كان الخطاب بأسلوب الغائب أو المتكلم أو الأنا المشارك أو المراقب، الراوي المعلوم المحدد أو الراوي الغائب المجهول، كلها تنطق بلسان واحد.

الحوار في الخبر:

الحوار في الخبر غالباً ما يقوم على الندية، والحاجية، وهو لا يمتد كثيراً، وأحياناً نجده يكون سبباً في امتداد الخبر، كما أنه يكون مشحوناً عاطفياً، وأحياناً ميالاً إلى العقلية الحاجية، وبالتالي يغلب التنوع على حوار الخبر، وهو قد يتمثل بفنون نثرية كالخطب، والجوابات، والتعريضات، وأحياناً يكون القول ورده، وقد يحتوي الخبر عدداً من اللوحات الحوارية، ويتسم الحوار في الخبر غالباً بالغة الأدبية الرفيعة.

الحوار في النوادر

أما الحوار في النادرة فهو قصير جداً وغالباً لا يزيد عن قول ورده، وهو حاجي، ومكتنز بالإيجاء لما يختفي تحت عبائته من وظائف، ودائماً ما تحوي النادرة لوحة حوارية واحدة وتكون هي النادرة ذاتها أو المفارقة، والنوادر أكثر الأنواع ارتكازاً على.

الحوار في المنامات:

ترتكز المنامات على السرد أكثر بكثير من الحوارات، فكثيراً ما يخلو المنام من الأشخاص باستثناء صاحبه، وإن كان الحوار، فغالباً ما يكون بعبارات قصيرة، ولا يمتد، وأحياناً يكون في المنام، وأحياناً في الافتتاح أو الختام، وغالباً ما يحوي المنام لوحة حوارية واحدة.

الحوار في الحكاية:

ترتكز الحكاية على السرد أكثر من ارتكازها على الحوار، كما أنها غالباً ما تحوي عدداً من اللوحات الحوارية في الحكاية الواحدة، إلا أنه لا يمتد طويلاً، كما أنه أقرب إلى المباشرة، منه إلى الإيحائية.

¹ - التذكرة الحمدونية، 182/7.

² - ينظر. الراوي والنص القصصي، ص 25.

³ عادة ما توصف الشخصيات بالورقية، وليس الرواة، ينظر. دخل إلى التحليل البنيوي للقصة، ص 72.

الوصف في الخبر:

ويستخدم الوصف في الخبر لبيان حال الأشخاص من سرور وحزن، وألم وضيق، وعادة ما يكون هذا الوصف لا يستغن عنه لدلالته المركزية في السرد، ومن هذا: (قالت عائشة: دخل على النبي -صلى الله عليه وسلم- مسرورا تبرق أسارير وجهه، فقال: ألم ترى أن محرزا المدلجي رأى قدم زيد وأسامه؟ فقال: هذه أقدام بعضها من بعض)¹ وقد يغلب الوصف على السرد الخبر، ويكون هذا عند إرادته تبيان شيء وتوضيحه، فترى الوصف يتقلب على جهات، ويستعين عليه بأساليب البيان، وبالوصف التقريري، ويضرب فيه بالعلامات، كي يظهر، ويجمع بين وصف الهيئة، ووصف الفعل، ليكون الوصف بينا ظاهرا². على أن الغالب على الوصف جفاؤه السرد، إلا أن هناك أخبارا تضمنت أقولا على كرم الله وجهه، إذ يغلب الوصف على السرد، حتى يظهر لنا وصف بانورامي يعطي لمحات متعددة وأوصافا متتابعة لتخلق صورة واسعة النظر بعيدة الغور جامعة لجوانب الفكر، فكأنه إن وصف حاول جمع شمل ما يصف فلا يترك منه صغيرة ولا كبيرة إلا وصفها، ومن هذا: (وذم رجل الدنيا عنده، فقال: الدنيا دار صدق لمن صدقها، ودار نجا لمن فهم عنها، ودار غنى لمن تزود منها. مهبط وحي الله، ومصلي ملائكته، ومسجد أنبيائه، ومتجر أوليائه، ربحوا فيها الرحمة، واكتسبوا فيها الجنة. فمن ذا يذمها؟ وقد آذنت ببينها، ونادت بفراقها، وشبهت بسرورها السرور وببلائها البلاء ترغيباً وترهيباً. فيأبها الذام للدنيا المعطل نفسه، متى خدعتك الدنيا، أم متى استنمت إليك. أمصارع آبانك في البلى أم بمضاجع أمهاتك في الثرى، كم مرضت بيديك، وعللت بكفيك، تطلب له الشفاء، وتستوصف له الأطباء، غداة لا يغني عنه دواؤك، ولا ينفعه بكاؤك)³.

وصف الشخصيات في الخبر:

ما يعني ابن حمدون من الوصف ما دل على الصفات القيمية، وأما الوصف الحسي لذاته، فليس عنده بمطلب، لا يعنيه الوصف الحسية للشخصيات إلا بقدر ما يؤديه من دلالات على القيم المعنوية، ومن هذا: (ودخل عليّ (الرضا-رضي الله عنه-) بخراسان قوم من الصوفيّة، فقالوا له: ... والأمة تحتاج إلى من يأكل الجشب ويلبس الخشن، ويركب الحمار، ويعود المريض. قال: وكان الرضا -رضي الله عنه- متكئا فاستوى جالسا، ثم قال: كان يوسف نبيا يلبس أقبية الديباج المزرة بالذهب، ويجلس على متكآت آل فزعون ويحكم؛ إنمّا يزداد من الإمام قسطه وعدله؛ إذا قال صدق، وإذا حكم عدل، وإذا وعد أنجز؛ إن الله تالي لم يحرم لبوساً ولا مطعماً، وتلا: "قل من حرم زينته الله التي أخرج لعباده والطيبات من الرزق"⁴ وأحيانا ما نجد استخدام أساليب البيان لدلالة على هذه⁵، ويوظف هذا الوصف الحسي لتبيان القيم الخلقية، فهي الوصف المطلوب، ومن هذا: (وقيل له: إن أبا جعفر المنصور لا يلبس منذ صارت إليه الخلافة إلا الخشن، ولا يأكل إلا الجشب، فقال: لم يابح؟ مع ما قد مكن الله له من السلطان وجبى إليه من الأموال، فقيل له: إنمّا يفعل ذلك بخلا وجمعا، فقال: الحمد لله الذي حرّمه من دنياه؛ ما له ترك دينه؟)⁶، فالمراد من هذا الوصف التذليل على بخل أبي جعفر وليس ورعه أو تقواه، ثم خاف أن يكون تأويل يخالف ما يريد، فجاء بصفة البخل صريحة، وبذلك نجد أن الوصف عند ابن حمدون كأنه أغراض الشعر، فنجد في أخبار يختار الصفات الحسنة فيمدحه، وفي أخبار أخرى الصفات السيئة هجاء وذما، ولا يأتي بالوصف إلا إذا كان له دور رئيس لا يمكن قيامه من دون الوصف.

1 - التذكرة الحمدونية. 163/1.

2 - ينظر. م. ن، 1/176.

3 - م. ن، 1/185.

4 - التذكرة الحمدونية، 252/1-253.

5 - ينظر. م. ن، 6/18.

6 - م. ن، 1/243.

الوصف في النوادر:

لم تكن النادرة بوصف الفضاء المحيط بالأحداث، بل إن الوصف فيها متمركز على الشخصيات، لتصويرها، وتصوير أفعالها، وردود أفعالها، فإيجاز النادرة لا يسمح إلا بالضروري، وهذا الوصف يكون مركزيا في النادرة، بعد السرد، وقد ظهر الوصف فيها في الحالات الآتية:

غالبا ما تركز النادرة على السرد والحوار، ولكنه يستعين به لتصوير شعور الشخصية، وما يجول في خاطرها، مثل: (ومر آخر بقاص وهو يقول: وإسرافيل ملتقم الصور ينتظر متى يؤمر أن ينفخ فيه. فقال المديني -وضرب بيده على جبهته- : إنا لله، إن عطس عطسة افتضحنا).¹

بل إننا نجد من النوادر ما يعتمد على الوصف، وهذا ما يقرب النادرة من الرسم الكاريكاتوري، ومن ذلك: (وسئل عن زوجته وجمالها فقال: هي كباقة نرجس، رأسها أبيض، ووجهها أصفر، ورجلها خضراء).²

ومن النوادر ما يكون الوصف مركزها وسيدها دون السرد، ومن هذا: (وسألته امرأة، فقالت: أربعة أرطال تمر بدرهم، كم يصيئني بدانق ونصف؟ ففكر ساعة طويلة، وأدخل يديه تحت ذئله، وجعل يحسب بهما ثم أخرج يديه وقد جمعهما، وقال: كتلة مثل هذه كبيرة).³، فالمبدع أراد إظهار ضعف صاحب النادرة بالضعف بالحساب، وادعائه المعرفة بل، فدر سرد هذا لجأ إلى الوصف، وهو في موطن كهذه أنكى وأكثر تأثيرا من السرد، لأنه يجسم الصورة حسيًا فتراها ماثلة بوضوح.

ومن الوصف ما يركز على الصورة البيانية والتشبيه البليغ بالذات ليجمع بين قرب دلالة التشبيه وبيانها، مع إيجاز هذا التركيب وقصره، ليتناسب مع إيجاز النادرة، ومن هذا: (حكى أنه كان في بعض دُروب بغدادَ معلّم، فاجتازَ به أبو عمر القاضي يوماً بزينة تامة، وهيئة حسنة، فقال المعلم: ثرونَ هذا؟ إن خشخشة ثيابه، وقعقة مركبه هو تظلم الأرامل والأيتام. فبلغ ذلك أبا عُمر، فدعاه، وأذناه، وأحسن إليه، فكان إذا رآه بعد ذلك يقول: ما خشخشة ثيابه، وقعقة مركبه إلا تسبيح الملائكة وتهليلهم).⁴

ويعتمد ابن حمدون أحيانا صفة محددة تدليلا على طبيعة الشخصية، ومن هذا وصف الرجل بـ(طويل اللحية) تدليلا على الحمق والغفلة، لذا نجد هذا الوصف يكثر في باب (نوادير الحمقى والمغفلين).⁵

الزمان والمكان في التذكرة الحمدونية:

لم يدرك الناقد العربي القديم ما يحمل تحديد الزمان والمكان في السرد، وهذا لانصباب نظره على بلاغة الأجناس المتعلقة بالسلطة كالشعر والكتابة، فكان مدار الأمر لديهم على عدم الإتيان بما يضمنونه غير ذي نفع فيكون تطويلا.

الزمان في الخبر:

غالبا ما يتجاهل ابن حمدون تحديد الزمن، لكنه يعنى أحيانا بشخصية ما يرى في تاريخ مولدها آية، ومن هذا خبر عن محمد النفس الزكية، قال: (قالوا: ولد مُحَمَّد - رضى الله عنه - في سنة مائة في شهر رَمَضان، فصَارَ عبد الله أبوه إلى عمر بن عبد العزيز فعرفه ذلك، فأثبتته في شرف العطاء)⁶، وما كانت عنايته إلا بتاريخ بعض الشخصيات العلوية رغبة في

1- م . ن . 160/2.

2- م . ن . 347/6.

3- م . ن . 221/5.

4- م . ن . 225/5.

5- ينظر . م . ن . 187 /7.

6- التذكرة الحمدونية، 259/1.

التوثيق¹، أما سوى ذلك فالزمان يحدد تاريخاً بالتقريب من قبل المتلقي إذا ذكر فيه شخص أو حدث مشهور تاريخه²، وهذا هو الغالب في الأخبار، ويبقى زمن السرد فهذا متلق بالسرد ذاته، إذ يكون نظاماً وطبقة من طبقات الخطاب³، إذن ذكر الزمن في الأخبار متعلق بالتوثيق، ولا يذكر إلا لحاجات يراها ابن حمدون.

حركة الزمن في الأخبار:

يغلب على زمن السرد النسق التتابعي⁴ في جميع أنواعه في التذكرة باستثناء المنامات، نجد أن غالب النكت الأقوال لا يذكر ابن حمدون الزمن فيها، بل إن من أقسامها ما لا نجد فيه ذكراً للزمان، مثل (النكت من كلام الحكماء)، فهي حكمة لا ريب، فيغلب عليها القول الموجز الذي لا يعنى بالزمان ولا بالمكان، ولا أراه يذكر الزمان إلا إذا تعلق معنى النكتة به، ولا يصلح من دونه، ومثل هذا قوله: (وتبصروا هلال شهر رمضان وهم جماعة، وفيهم أنس بن مالك وقد قارب المائة، فقال: قد رأيته. فقال إياس: أشر إلى موضعه، فجعل يشير، ولا يروئه، ونظر إياس إلى أنس فإذا شعرة من حاجبه بيضاء قد انتشت، فصارت على عينه، فمسحها إياس وسواها، ثم قال: يا أبا حمزة أرنا موضع الهلال. فنظر، فنظر، فقال: ما أرى شيئاً.)⁵

الحذف:

ونجده أحياناً يحذف من السرد ليؤيد الوظيفة التي يريد، وكل الحذف التي جاء بها ابن حمدون من الحذف الضمني⁶، وهذا جانب من تحكمه في النصوص، أو من عدم ذكر تمام الطرف الذي يحيط بالحديث والذي عادة ما يقدمه، ومن ذلك (قال عبد الله بن عروة: انطلقت مع عبد الله بن الزبير حتى قعدت بين يدي الحسن بن علي رضي الله عنهما؛ فحمد الله، وأثنى عليه، وخطب إليه ابنته، قال: فجعل يغمز يدي غمزاً شديداً؛ فلما قمنا قلت له: لقد تصعدك اليوم الكلام تصعداً ما رأيت مثله. قال: إنه الحسن بن فاطمة. لا والله ما قامت النساء عن مثله.)⁸، نجد ابن حمدون لم يذكر لنا ما جواب الحسن رضي الله عنه لعبد الله رضي الله عنه، وقد يعلل هذا بأن غايته هو تبيان النكتة من القول وهو هيئة الحسن واضطراب عبد الله بن الزبير أمام الحسن بن علي، فذكر جواب الحسن خارج نطاق الوظيفة بل قد يناقضها، هذا من جهة، ومن جهة أخرى قد نعلل هذا بأنه لم يرد أن يذكر أن هناك صلات مصاهرة لآل البيت رضوان الله تعالى عليهم، مع خصومهم العقائديين والسياسيين من آل الزبيريين.

والاستباق⁹: أسلوب يستخدمه الحاكي للإشراف على المستقبل، ولا نجد هذا الأسلوب إلا في الأخبار الدينية، سواء في أقول تنسب للرسول - صلى الله عليه وسلم - وأخرى لعلي كرم الله وجهه، ومنها أقوال الرسول - صلى الله عليه الصلاة والسلام - في الإنباء عن الغيب القادم¹⁰، ومنه إخباره عن القيامة والجنة والنار قال: (قال: يؤتى بالرجل يوم القيامة فيلقى في

¹ - ينظر. م. ن، 265/1.

² - ينظر. م. ن، 248/1، ولا تكاد تخلو من أحدهما صفحه.

³ - ينظر. مدخل إلى التحليل النبوي للقصص، ص 54.

⁴ - يقوم هذا البناء على توالي سرد الأحداث الواحد تلو الآخر مع وجود رابط بينهما. ينظر، الفضاء الروائي عند جبرا إبراهيم جبرا، إبراهيم جنداري جمعة، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 2001، ص73. كما يعرف بأنه: (تتابع الأحداث في الزمن) البناء الفني لرواية الحرب في العراق. عبد الله إبراهيم، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1988، ص28.

⁵ - التذكرة الحمدونية. 100/5.

⁶ - (تلك التي لا يصرح في النص بوجودها بالذات، والتي إنما يمكن القارئ أن يستدل عليها من ثغرة في التسلسل الزمني، أو انحلال للاستمرارية الزمنية). خطاب الحكاية، ص 119.

⁷ - (عبد الله بن عروة بن الزبير بن العوام، الأسدي، تابعي، من الخطباء شجعان، كان يشبه بعبد الله بن الزبير في لسانه وجلده. وله شعر). الأعلام. 103/4.

⁸ - التذكرة الحمدونية. 125/3 - 126. وينظر. 128/3 - 129.

⁹ - (سرد حدث لاحق، أو ذكره مقدماً). معجم السرديات، ص 21.

¹⁰ - ينظر. التذكرة الحمدونية، 112/1.

النار، فتندلق أقتاب بطنه فيدور بها كما يدور الحمار بالرجاء، فيقال: ما لك؟ فيقول: كنت أمر بالمعروف ولا آتية، وأنهى عن المنكر وآتية¹، كما كان علي رضي الله عنه يستخدم الاستباق في الإخبار عن قادم الأيام².

وكان للاسترجاع مكانة؛ إذ به تذكر أخبار الأمم السابقة³، ونجد الاسترجاع في عدد من أخبار علي رضي الله عنه وخاصة عندما يسأل عن الخلافة ولكنه ميال إلى الإيجاز ظاهرة في سرده طيات نفسه لصدق مشاعره وقوله لا يقوم على الاسترجاع فدائماً ما نراه يقرن ذلك الماضي بالحاضر المعاش ليتخذ الماضي عبر أو لتستمر أحداث ذلك النزاع⁴، ومن الاسترجاع العودة لذكر شيء من أخبار الرسول أو أحاديثه -صلى الله عليه وسلم- ومن الأخبار ما يركز على المناظرة والمحااجة؛ فيعود كل طرف إلى أحداث ماضية ليستشهد بها على صحة رأيه وموقفه⁵، وقد ذكرنا عدداً من النصوص القائمة على الاسترجاع في بناء الخبر.

الزمن في النوار:

لا يعنى ابن حمدون في تحديد الزمن في النوار، فليس في قصيرها ما يسمح بتناول الزمان إلا إذا كان من لب الوظيفة التي يريد، ولا يكون هذا الزمان محدداً، بل هو يشير إلى الحقبة التي تؤدي الوظيفة المرجوة من خلال ربطها بخليفة من الخلفاء، مثل: (تنبأت امرأة أيام المأمون)⁶، لأنه لا غنى عن يذكره للحوار الدائر بينهما، أو أنه أراد ذكر عدم الأخذ على يديهم رغم ادعائهم النبوة، بل يطلقونهم وأحياناً يجيزونهم.

ويذكر الزمان إذا كان هو الغريب المضحك، أي كون الزمن من لب النادرة، ومن هذا كتب أبو العبر عهد لصاحب له، وأرخه، بقوله: (وكتب الأربعاء غداة الأحد بعد العصر لست ممت من شهر ربيع الأول سنة ثمانين إلا مائتين)⁷.

الزمن في الحكاية:

لا يظهر إطار زمني يحدد الأحداث كما يظهر الإطار المكاني، ولكن تظهر حركية الزمان، ومن هذه الحركة: الحذف: قال النديم للشاب (ولا تجاوزه، فوصفه هذا النديم لصاحبه)، ونجد أنه حذف عدة أحداث يفترض حدوثها، منها: أنه (فارق الشاب ووعدته بالإنجاز فخرج النديم فدخل مجلس الوالي، وحدثه واصفاً الشاب) وشبيه بهذا (فاستحضره، فحضر، وأعجب به) بين هذه الجمل محذوفات كثيرة يمكن تقديرها، ونجد تحديداً للزمان بحركة أبطأ من السابقة فقال (وعاد الفتى إلى باب النديم، وبات عليه إلى أن أصبح، وعاد الرجل إلى منزله)، ولكنه يعود للحذف مرة أخرى.

الوقف الوصفية⁸: في كل أنواع السرد عند ابن حمدون كان يميل إلى السرد، بدل الوصف، ولكن في الحكاية نجده يميل إلى الوصف، فيأتي بوقفات سردية قصيرة، وتوقف زمن السرد، ولكن هذه الوقفات لا بد منها لخلق الصور سواء الواقعية منها أو الخيالية، إذ قال في وصف حال مضحك الوالي: (كان إذا أصبح وأفاق من سكره يرى تلك الكلاب وهي تنبح في عينه ولا يقدر عليها لصغرها)، ونجد لمحات وصفية كثيرة بين وصف الشاب أو الوالي أو القدر الكبير الوحيد، ولكنه لا يوسع الصورة ولا يلونها، فبقي وصفه باهتاً.

¹ - م . ن، 142/1، وينظر. 134/1، 135/1، 144/1.

² - م . ن، 188/1.

³ - ينظر. م . ن، 112/1.

⁴ - ينظر. م . ن، 196-195/1.

⁵ - ينظر. م . ن، 222-221/1، 253-252/1، 25-24/4.

⁶ - م . ن، 155/2. وينظر. 159-155/2.

⁷ - م . ن، 155/7.

⁸ - (أقصى درجات الإبطاء في السرد إذ أن الحيز الذي تحتله في الخطاب لا توافقه مدة زمنية من الحكاية). معجم السرديات، ص 478.

الاسترجاع: يستخدم الاسترجاع في مجال الاعتذار عن الفتى البغدادي، وما حل به من كرب، فقال: (وعمل النبيذ فيه عملاً لم يشعر معه بشيء مما جرى، وأنه بكر إلى سير، فأراه اللصوص عند عوده فعارضوه وأخذوا منه حلة الأمير ومانعهم فمزقوا عليه خلعاً)، فهذه الحكاية الثانية صيغت كلها بأسلوب الاسترجاع، وهذا ما أحدث حركة على النقيض من حركة الحذف، إذ أطالت السرد ومدته بسرد حكاية خيالية لا أصل لها واقعا، ولكنها يمكن أن تعقل وتصدق، وهذا من مفارقات شخصية الوالي الذي يريد أن يسمع ما يعقله ويصدق، وعلى الآخرين أن يتقبلوا منه ما لا يعقل ولا يصدق، وهذا ما يدخلنا في الحديث عن شخصية الوالي (السلطان) الذي له الحق بأن يفعل ما يريد ولو جاوز الشرع والمنطق والمعقول، ولكنه لا يقبل إلا ما كان منطقاً ومعقولاً، بل ومؤدبا خلوقا صبوراً، فله في هذا نيز للسلطان العربي (مهلبلي) الذي يفرض قيوده على الرعية، ويتحرر هو من كل قيد.

الزمن في المنامات:

الزمن في المنامات ركن يندر ذكره، ولكن إن ذكر فله موطنان: الأول في افتتاح المنام، كقولهم: (رَأَيْتُ الْبَارِحَةَ رُؤْيَا)¹، والثاني في المنام ذاته، وهنا يذكر عندما يكون ركننا رئيساً فيه تختل دلالة المنام إن لم يذكر، ومن هذا: (إِنَّ النَّبِيَّ الْأُمِّيَّ الْمُبْعُوثَ مِنْكُمْ قَدْ أَظْلَنَكُمْ أَيَّامَهُ، وَهَذَا أَوَانُ نَجْوَمِهِ أَلَا فَحْيَ هَلَا بِالْخَصْبِ وَالْحَيَا)²، وغالبا ما تعلق المواطن الثاني بالوظائف الدينية، أما الأول ففي الغالب ما هو إلا افتتاح لا تزيد عن هذا وظيفته. أما حركة الزمن فيها فهي لا تقوم على التتابع، بل غالبا ما تبتدأ بالافتتاح، وهو زمن الخطاب الحالي (الآن)، ثم مباشرة يتحرك باتجاه المنام (الاسترجاع)، وقد يحدث أثناء الاسترجاع استباق، فتكون حركة زمن السرد نشطة في المنامات.

المكان في التذكرة:

على ندره ذكر المكان في السرد عامة في التذكرة، إلا أن ابن حمدون حمله الدلالات التي يريد وفق نظرته الخاصة الدينية والسياسية والقومية، فهناك أماكن محددة احتلت مكان الصدارة في التذكرة، وحملت دلالات متباينة وفق نوع السرد، فالكوفة لها دلالة محددة في الأخبار، ولكن لها دلالة تناقضها في النوادر، والمتحكم في هذا هو نوع الصرع الذي يخوضه ابن حمدون في هذا النوع، هل صراع ديني سياسي، أم هو صراع قومي، وفيما يأتي بيانها:

المكان في الأخبار:

لا يأتي ابن حمدون بإمكانة بعيدة، ولا خيالية، بل هو يدور في بلدان الصراع الديني والسياسي، فهو بين البصرة، والكوفة، وبلاد الشام، والمدينة المنورة، ومكة المكرمة، وخراسان، ولكنه في الغالب يسعى نحو وظيفة يريدها عند ذكر المكان، لذا سنجد لهذه المدن العظيمة كلها دلالات تبين موقف ابن حمدون منها، أو نظرته إليها، وهذه النظرة تعادل ما يريد أن يرسخه في ذهن متلقيه، ويؤكد، ودلالة هذه المكن وفق عدد مرات ذكرها في التذكرة:

¹ - التذكرة الحمدونية، 179/3.

² - م . ن، 26/4.

البصرة¹ المكان البغيض فأهلها جنود المرأة وأهل المؤتفكة، وطلحة والزبير والحجاج، ومقاتلوا علي، وهم الذين بايعوا عليا ونكثوا بيعته، وهم الخائفون من علي المتوجسون منه²، ومدينة القبح والفسق والكذب والفجور³، مدينة الفقر والجنون⁴، وأهلها وقضاتها أهل الفصاحة والفتنة⁵، ومدينة تجارة وملاحة⁶.

الكوفة هو المكان الذي برز في الأخبار مكانا جميلا كالحسناء العاطل، على نقيض البصرة العجوز⁷، وهي مدينة علي رضي الله عنه وولده من بعده وأنصاره ومطمحهم⁸، بل منهم من يطلق عليها (الوطن)⁹، كما هي مدينة من أراد تقريبا من الشيعة وكسبهم إلى صفه¹⁰، وبلد قصاص الله من الظالمين المعتدين على آل بيته¹¹، وهي مدينة مبغضي أبي بكر، وعمر والأمويين والعباسيين¹²، وهي بلدة مظلومة لسوء ولايتها، وعمالهم¹³، وبلد الفقر¹⁴، وهي في نظر أعداء العلويين بلد ادعاء الظلم والفتنة والثورة¹⁵، أهل الكوفة أهل علم وفصاحة، وهم أعلم من أهل البصرة¹⁶.

وبالبلاد الشام بلد أعداء العلويين والكوفيين الأشد سطوة وقوة والذي يهابه أهل الكوفة، وبلد الأمويين وأنصارهم الذين تركوا الحق واتبعوا الباطل، وانتهكوا الحرمات واقترفوا المحرمات¹⁷.

وأما بغداد عاصمة الإسلام فهي في التذكرة الحمدونية مدينة الفسوق والفجور والبذخ والبطر والظلم مدينة أكابرها حمقى ومغفلون، وهي المنفى¹⁸، فهي مذمومة 88% من النصوص التي وردت فيها.

المكان في النوادر:

لعل أكثر فئة من النوادر عني بها ابن حمدون ذاك المكان فيها هي نوادر البخل، لذا ظهر فيها موقفه جلا، وإن كان يحمل شيئا من الغرابة، إذ ظهر أن الكوفة بلد البخل، حتى أنهم يصفون اللئيم بالمصلح¹⁹، وقصاصها كذابون الحمقى وكذلك معلومها²⁰، والبصرة مدينة البخل والكدر²¹، وإليها ذهب بخلاء أهل الكوفة (المصلحون) ليتعلموا البخل وفنونه²²، وبلاد الشام: يبدو أن أهل بلاد الشام هم الغاية في البخل، إذ بلغ رجل راهب منهم البخل حتى غدا أبخل من أشعب الملقب بـ (أشعب

1 - أكثر مكان ذكر في التذكرة هو البصرة، ثم الكوفة، ثم الشام، وبغداد.

2 - التذكرة الحمدونية، 214/1.

3 - م . ن، 21/5.

4 - م . ن، 164/2.

5 - م . ن، 88/5.

6 - م . ن، 218/7.

7 - ينظر. م . ن، 21/5.

8 - ينظر. م . ن، 198/1.

9 - ينظر. م . ن، 266/1.

10 - ينظر. م . ن، 55/3.

11 - م . ن، 243/1.

12 - ينظر. م . ن، 139/5.

13 - م . ن، 335-334/6.

14 - م . ن، 192/3.

15 - ينظر. م . ن، 126/2.

15 - م . ن، 79/3.

16 - م . ن، 76/5.

17 - م . ن، 217/1.

18 - ينظر. م . ن، 220/7.

19 - ينظر. م . ن، 172/3.

20 - ينظر. م . ن، 208/4.

21 - م . ن، 40/2.

22 - م . ن، 191/3.

الطامع)¹، ولكن أن يوصف أهل البصرة بأنهم أبخل من أهل الكوفة فلا عجب، فهو استمرار للموقف السياسي والديني الظاهر في الأخبار، وأن يكون أهل الشام أبخل كل الناس، فلا عجب فهم أسوء الناس كما ظهر في الأخبار، ولكن أليس من العجب أن يوصف أهل الكوفة بالبخل ويقدر للسخرية والتندر ببخلهم صفحات فهذا يستحق النظر فيه، ولا نجد لهذا تبريراً إلا الرد على الجاحظ الذي وصف أهل مرو بالبخل وتندر عليهم، فكان على ابن حمدون أن يجعل كل العرب بخلاء، ولكنهم يتفاوتون، والتفاوت هذا مبني على أساس البعد الديني، وعلى الرغم من قوله: (أهل مرو موصوفون بالبخل)²، وتلاها بنصين في وصف بخلهم، ولكن أين ذكر نصين من ذكر تقريباً أربع صفحات فقط في بخل أهل الكوفة؟

كما يظهر أهل الشام بصورة الحمق والغباء والتخنت في الكثير من النصوص³، كما تبرز مكانة الشام ومدنه في باب .

المكان في الحكاية:

مما لا يتناسب مع خيالية الحكاية كونها كذب في رأي ابن حمدون، أن الأماكن جُلها واقعية، وليست من نسج الخيال، ففي قصة الشاب والوالي البصري، ابتدأت أحداثها في بغداد، ثم انتقلت إلى البصرة، ثم عادت إلى بغداد، كما يحدد انتقال من مكان إلى آخر داخل البصرة (مجلس أنس الوالي) إلا أن الراوي لا يصفه، و(باب النديم)، وهذه أمكنة واقعية. ثم يتدخل دور الكذب لخلق صور خيالية لفضاءات تتشكل من عناصر واقعية، إلا أن تشكيلها مجموعة في صورة واحدة خيالي، مثل: (أجفان العين التي حلت فيها الكلاب)، أو (المحلة التي حلت فيها الكلاب أيضاً)، فالفضاء منسوج خيالاً مع تدخل عنصر المبالغة في خلقه⁴.

كما أن أداء الوظيفة الإمتاعية للحكاية تحتاج إلى الإتيان بالغريب، أو المكان المشبع بالرهبة والمجهول، هنا في هذه الأماكن يستطيع المبدع أن يأتي بحيوانات جديدة، وأماكن وعادات وتقاليد غريبة.

ما تقدم في دراسة المكان في التذكرة خطأ الحكم القائل بأن المكان في القص العربي: (يحضر دون أن يكون عنصراً فاعلاً في النص)⁵.

المكان في المنامات:

لا تعني المنامات بالمكان إلا إذا كان هو مركز ذاك المنام، ولا يمكن أن يكون للمنام معنى من دون ذكره، ومن هذا: (قيل: إن عبد المطلب أتى في المنام. فقيل: اخبر زمرم، بين الفرث والدم، فقام ما سمي له)⁶، وأما أن يذكر المكان في غير هذه الحالة فلم يرد، ولعل هذا راجع إلى طبيعة المنامات التي تعني غالباً بالأشخاص والأحداث أكثر من عنايتها بالمكان.

الخاتمة

إن التراث العربي ينبض بأنواع سردية عديدة، وقد عنوا الأدباء والشعراء في العصر العباسي بهذا النمط وذلك أن الحضارة في ذلك العصر قد اعتنت بأنواع سرد عديدة، وكان كتاب التذكرة الحمدونية لابن حمدون إحدى هذه المؤلفات، فكان السرد جذوة هذا الكتاب وعمود ممتد، وقد جاء فيه السرد على أنواع أربعة: الخبر والنادرة والحكاية والمنامة. بين البحث أن البنية الجوابية التي تقوم على وجود طرفي كلام يبدأ أحدهما ويجيبه الآخر كانت شائعة في هذا الكتاب للصراع السياسي والطائفي في ذلك العصر، وهذه البنية لها مبان هي: بنية المناورة والجوابات وغيرها.

¹ - ينظر. م . ن، 15/5، وينظر. تاريخ بغداد، 41/7، وفيات الأعيان، 471/2.

² - م . ن، 196/3.

³ - ينظر. م . ن، 18/5.

⁴ - ينظر. م . ن، 339-338/6.

⁵ - الفن القصصي في النثر العربي، ص187.

⁶ - التذكرة الحمدونية، 272/1، وينظر. 126/2، 28/4.

وأوضح البحث أن الخبر القصصي قد قُسم على قسمين: الخبر القصصي البسيط والخبر القصصي المركب، الذي ارتكز على وحدات سردية متعددة. ومما يذكر أن النادرة في هذا الكتاب قد لا تطول طول الأخبار والحكايات والمنامات بل يغلب عليها أن تكون متكونة من مقدمة ظرفية سريعة، وحوار حجاجي لا يطول، تكون فيه المفارقة والإتيان بالغريب.

المصادر

- الأدب الفكاهي، د. عبد العزيز شريف، الشركة المصرية العالمية للنشر - لونجمان، الجيزة - مصر، 1992.
- الأدب والغربة دراسات بنيوية في الأدب العربي، عبد الفتاح كيليطو، دار توبقال، الدار البيضاء-المغرب، الطبعة الثالثة، 2006 .
- الأعلام، خير الدين الزركلي، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الخامسة عشرة، 2002.
- البخلاء، للجاحظ، حقق نصه وعلق عليه: طه الحاجري، دار المعارف، الطبعة الخامسة، (د.ت).
- البصائر والذخائر، أبو حيان التوحيدي، تحقيق: د. وداد القاضي، دار صادر، بيروت، الطبعة الأولى، 1988.
- بلاغة النادرة، د. محمد مشبال، دار جسر للطباعة والنشر والتوزيع، طنجة - المملكة المغربية، الطبعة الثانية، 2001.
- البناء الفني لرواية الحرب في العراق. عبد الله إبراهيم، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1988.
- بنية الملفوظ الحجاجي للخطابة في العصر الأموي، خديجة محفوظي، رسالة ماجستير مقدمة إلى قسم اللغة العربية كلية الآداب واللغات جامعة منتوري قسنطينة، الجمهورية الجزائرية، 2006-2007.
- تاريخ بغداد. أبو بكر أحمد بن علي الخطيب البغدادي (463هـ). المحقق: الدكتور بشار عواد معروف. دار الغرب الإسلامي - بيروت. الطبعة: الأولى. 2002 م.
- تحليل الخطاب الأدبي على ضوء المناهج النقدية الحداثية دراسة في نقد النقد، محمد عزّام، من منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، (د . ط)، 2003.
- التذكرة الحمدونية، ابن حمدون، تحقيق: د. إحسان عباس، بكر عباس، دار صادر، بيروت، الطبعة الأولى، 1996.
- التكملة لوفيات النقلة، زكي الدين محمد المنذري، حققه وعلق عليه: بشار عواد معروف، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثالثة، بيروت، 1984.
- الخبر في الأدب العربي دراسة في السردية العربية، د. محمد القاضي، منشورات كلية الآداب منوبة، تونس، دار الغرب الإسلامي، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى، 1998.
- خريدة القصر وجريدة العصر، عماد الدين الكاتب الأصبهاني، حققه: محمد بهجة الأثري، د. جميل سعيد، مطبعة المجمع العلمي العراقي، 1955.
- خطاب الحكاية بحث في المنهج، جبرار جنييت، ترجمة: محمد معتصم، عبد الجليل الأزدي، عمر الحلبي، المجلس الأعلى للثقافة، بيروت-البيضاء، الطبعة الثانية، 1997.
- السرد العربي مفاهيم وتجليات، د. سعيد يقطين، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الأولى، 2006.
- العجائبي في السرد العربي القديم، د. نبيل حمدي الشاهد، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، 2012.
- العقد الفريد، أحمد بن محمد بن عبد ربه الأندلسي، تحقيق: د. مفيد محمد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، 1983.

- علبة السرد النظرية السردية من التقليد إلى التأسيس، عبد الرحيم جبران، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، 2013.
- علم السرد مدخل إلى نظرية السرد، يان مانفريد، ترجمة: أماني أبو رحمة، دار نينوى للنشر والتوزيع، دمشق، 2011.
- عيون الأخبار، أبو محمد عبد الله بن قتيبة الدينوري، مطبعة دار الكتب المصرية بالقاهرة، 1996.
- الفضاء الروائي عند جبرا إبراهيم جبرا، إبراهيم جنداري جمعة، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 2001،
- الفن القصصي في النثر العربي حتى نهاية القرن الخامس الهجري، د. ركان الصفدي، الهيئة السورية للكتاب، دمشق- سوريا، (د . ط)، 2011.
- في بلاغة الخطاب الأدبي بحث في سياسة القول، عبد الله بهلول، التفسير الفني، صفاقس، الطبعة الأولى، 2007.
- في نظرية الرواية بحث في تقنيات السرد، د. عبد الملك مرتاض، سلسلة عالم المعرفة (240)، الكويت، 1998.
- قاموس السرديات، جيرالد برنس، ترجمة السيد إمام، ميريت للنشر والمعلومات، القاهرة، الطبعة الأولى، 2003.
- الكامل، أبو العباس محمد بن يزيد المبرد، حققه وعلق عليه ووضع فهرسه: د.محمد أحمد الدالي، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثانية، 1994.
- كتاب الحيوان، أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، شركة مكتبة مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، الطبعة الثانية، 1965.
- كتاب الطبقات الكبرى، لمحمد بن سعد الزهري، تحقيق: علي محمد عمر، مكتبة الخانجي بالقاهرة، 2001.
- الكلام والخبر مقدمة للسرد العربي، د.سعيد يقطين، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1997.
- مدخل إلى التحليل البنيوي للقصص، رولان نارت، ترجمة: د. منذر عياشي، مركز الإنماء الحضاري للدراسات والترجمة والنشر، الطبعة الأولى، 1993.
- مدخل إلى دراسة المتكلم في بعض مقامات بديع الزمان الهمداني، بديعة الطاهري، لتشكيل والمعنى في الخطاب السردية، تحرير: أحمد صبرة، معجب العدوانى، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت لبنان، الطبعة الأولى، 2013.
- مقدمة في أدب العراق القديم، طه باقر، طبع على نفقة كلية الآداب جامعة بغداد، دار الحرية للطباعة، بغداد، (د.ط)، 1976.
- معجم السرديات، محمد القاضي، محمد الخبو، أحمد السماوي، محمد نجيب العمامي، علي عبيد، نور الدين بنخود، فتحي النصري، محمد آيت ميهوب، إشراف محمد القاضي، الرابطة الدولية للناشرين المستقلين، دار محمد علي للنشر - تونس، دار الفارابي - بيروت، مؤسسة الانتشار العربي - لبنان، دار تالة - الجزائر، دار العين - مصر، دار الملتقى - المغرب، الطبعة الأولى، 2010.
- نظرية السرد من وجهة النظر إلى التثبير، جبرار جينيت، واين بوث، بوريس أوسبنسكي، فرانسواز . ف، روسوم غيون، كريستيان أنجلي، جان إيرمان، ترجمة: ناجي مصطفى، منشورات الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، 1989.
- نواذر الحب والحكمة، د. عبد الحميد إبراهيم، سلسلة من تراثنا القصصي، إشراف: د. عبد الحميد إبراهيم، دار الشروق، القاهرة، الطبعة الأولى، 1998.
- وفيات الأعيان، لأبي العباس بن خلكان، حققه: د. إحسان عباس، دار صادر، بيروت.
- من أشكال السرد في تراثنا العربي القديم، الخبر الأدبي، د. جمال حسين حماد، موقع ملتقى رابطة الواحة الثقافية التابعة لأكاديمية الواحة للآداب وعلوم اللغة،

تاريخ التعليم الابتدائي في العراق 1914-1932م

م.د. هادي خليف كريم

الكلية التربوية المفتوحة

History of Primary Education in Iraq (1914-1932)

Lect. Dr. Hadi Kulaif Kareem

Open Educational College

Dr.hadikhulief@yahoo.com

Abstract

The first section deals with the importance, limitation and method whereas the second tackles the primary education throughout seven years (1914-1921) focusing on the conflict between the Iraqi and British administrations. The third section introduces a general idea about the Iraqi primary school and its development. The fourth section involves the history of female education in Iraq.

الملخص

تناول البحث دراسة تاريخ التعليم الابتدائي في العراق من سنة 1914-1932 وهي المدة التي كان العراق فيها خاضعاً للاحتلال والانتداب البريطاني، يتألف البحث من مقدمه واربع مباحث وخاتمة.

تناول المبحث الاول الحديث عن اهمية البحث وحدوده ومنهجه بينما اهتم المبحث الثاني بدراسة التعليم الابتدائي خلال السنوات السبع من الانتداب 1914-1921 مع تسليط الضوء على صراع الإدارة العراقية مع الإدارة البريطانية. اما المبحث الثالث الذي كان عرضاً شاملاً للمدرسة الابتدائية العراقية وتطورها. بينما انصب المبحث الرابع على الخوض في دراسة تاريخ تعليم الاناث في العراق. واجهتني صعوبة قلة المصادر التي تتحدث عن الفترة وقبلها، وهي الفترة المظلمة من تاريخ العراق والتي لا تخلو من مؤلفات رواد الفكر امثال عبدالرزاق الهلالي وعبدالرزاق الحسني وآخرين وقد يكون جهدنا المتواضع خطوه مفيدة في البحث العلمي.

المقدمة

تناول البحث دراسة تاريخ التعليم الابتدائي في العراق للسنوات 1914-1932، وهي السنوات التي كان العراق فيها خاضعاً للاحتلال والانتداب البريطاني، لذا فأن هناك بعض التقسمات ذات الملامح المتشابهة في هذه المدة المهمة من تاريخ العراق. ولا يمكن فصل الواقع الاجتماعي والسياسي للسنوات موضوع البحث عن مجمل العملية التعليمية وعن التعليم الابتدائي بشكل خاص. فقد ورث العراق من العثمانيين تعليمًا مشوهًا ينطق باللغة التركية، وينأى عن لغة الشعب، اللغة العربية، ومن هنا كانت خطوات النهوض بالتعليم الابتدائي هي مسؤولية الساسة ورجال الفكر والتربية من العراقيين.

وهذا الأمر دعا لدراسة التحولات التي طرأت على التعليم الابتدائي خلال عقدين من السنين تقريباً سبقتها فتره مظلمه من الاحتلال العثماني باسم الاسلام للوطن العربي ومنها العراق أمدها 415 سنة توقفت وتراجعت عجلة التطور في كل مجالات الحياة وخاصة التربية والتعليم.

تناول المبحث الاول من البحث الحديث عن اهمية البحث وحدوده، ومنهجه، باعتباره علم دراسة تاريخ التعليم وطبيعة الادوات المستخدمة في عرض الحقائق التاريخية ودراستها.

بينما اهتم المبحث الثاني بدراسة التعليم الابتدائي خلال السنوات السبع من الاحتلال 1914-1921 مع تسليط الضوء على صراع الادارة العراقية مع الادارة البريطانية، ودورها معاً في بناء مدرسة عراقية هي وليدة هذا الصراع، ونتيجة له، حيث

كان العراقيون يضعون خطواتهم الاولى في البناء التعليمي، وهو ما عرضنا له في الفصل الثالث الذي كان عرضاً شاملاً للمدرسة الابتدائية وتطورها خلال عقد من السنين حتى قبول العراق عضواً مستقلاً في عصبة الامم المتحدة عام 1932. اما المبحث الرابع انصب على الخوض في دراسة تاريخ تعليم الاناث في العراق ابتداءً من اواخر القرن التاسع عشر مروراً بالسنوات الاخيرة للحكم العثماني في العراق. وكذلك متابعة التطورات البطيئة للتعليم من خلال سنوات الاحتلال البريطاني، مع التركيز على عوامل الكبح التي كانت تحد من فعالية ودعاه التحرير والتتوير في المجتمع العراقي، الذين بذروا بذوراً ما لبثت ان انتجت بعض ما تتطلبه سُنّة الحياة والتطور في المجتمعات المختلفة.

واجهتني صعوبة قلة المصادر التي تتحدث عن هذه الفترة وقبلها، وقد استفدت كثيراً من عدد مهم من الدراسات العراقية التي هيأت المادة الخام للباحثين في الميدان التعليمي والسياسي، مثل مؤلفات عبد الرزاق الهلالي، وعبد الرزاق الحسني، ولاشك ان المؤلفات المترجمة كان لها اثر كبير في جلاء الكثير من الاحداث والاحصاءات مثل كتابات لونكر وكالمس بلوآيرلند وغيرهم.

ولا يسعني ان اتحدث بتفصيل عن الكتب التي تركت بصماتها في البحث نظراً لضيق المجال، الا انني مدين لمراجعي جميعها على حد سواء، وارجو ان اكون قد سلطت بعض الضوء في مسيرة تاريخ المدرسة الابتدائية العراقية الحافل، وقد يكون جهدنا المتواضع خطوه مفيدة في البحث العلمي.

المبحث الاول

اولاً: اهمية البحث

تبدو اهمية البحوث والدراسات التي تؤرخ للتعليم الابتدائي بشكل خاص وللتعليم بشكل عام من حقيقه تؤكد على انه لا يمكن بناء امه او شعب دون الرجوع الى تاريخه القريب على الاقل وعلى كافة الاصعدة. لغرض التعرف على اسباب النجاح ومكامن الفشل. ولمواجهة التحديات المختلفة على ارض الواقع. ومن هنا فأن اهمية مثل هذه البحوث تتضح من خلال حاجتنا التربوية والثقافية التي تفرض مثل هذه الدراسات، وتؤشر الحاجة اليها، وتستدعي المزيد منها للتعرف على البدايات الاولى للمدرسة العراقية، والتحديات الكبيرة التي واجهتها سواء في ظل السلطة العثمانية، او في ظل الاحتلال والانتداب البريطانيون وكذلك في ظل الظروف الاجتماعية المتخلفة التي كانت عامل شد كبير الى الوراء. وابقاء القديم على قدمه او المتمترس خلف ستار العادات الاجتماعية البالية، او بالاستناد الى آليات دينية غير حقيقية ولا تتبع من جوهر الاسلام الحقيقي. ان دراسة تاريخ التعليم - كدراسة غيره من موضوعات الحضارة - تحتاج الى صبر ودأب ومثابرة لاستخلاص الحقائق والاستفادة منها. واذا كان ثمة أثر اجتماعي يلعب دوراً معوقاً لنمو التربية في العراق في العقود الاولى من القرن العشرين، فأن ذلك يتجسد في عدد من العوامل أهمها.

اولاً: اتساع البيئة الريفية والبدوية والتي كانت بيئة متخلفة يسودها اقتصاد الكفاف (او اقتصاد سد العوز) و تستأثر بحوالي 77% من حصه السكان في عام 1905، وتسيطر عليه البطالة المقنعة وتحكمها الافكار والتصورات الجماعية العنيفة التي تتقاطع بصورة كاملة مع تحديث المجتمع وتطويره (1).

ثانياً: الموقف السلبي للمجتمع من تعليم المرأة، هذا الموقف الذي ظل لعقود عديده موقفاً معطلاً للأفكار الرامية الى دمج النساء في العملية التعليمية، وانفاذها من حمئة الافكار الرجعية الراسخة عبر قرون المراحل المظلمة من تاريخ العراق. لذا كان الحديث عن تعميم التعليم الابتدائي في البيئة العراقية، يعني بالدرجة الاولى (ايصال التعليم الى أعماق الريف والى الإناث خاصة) (2). وحتى في المدن لا يمكن للمرء أن يتغاضى عن امتداد الأعراف العشائرية التي غدت قانوناً معمولاً به منذ أن وضع هنري

1. فيبيمار، تاريخ العراق المعاصر، العهد الملكي، ترجمة: مصطفى نعمان احمد، المكتبة العصرية، بغداد، ط2006، ص34.

2. عبد الله عبد الدائم، التربية في البلاد العربية، دار العلم للملايين، بيروت ط2، 1976، ص86

دويس نظام دعاوى العشائر الجزائية والمدنية في شباط 1916، وظل معمولاً به من حيث الأساس طيلة دور الانتداب، وكذلك في عهد الاستقلال، مما يعني وضع حجر عثرة في سبيل توحيد القضاء، وتوحيد الولاء للأمة بدلاً من العشيرة ومناهضة التطور المطلوب لقيام حياة مدنية يكون التعليم الحديث أحد ركائزها الأساسية⁽¹⁾.

ثانياً: حدود البحث ومنهجه:

تناول البحث جانبين هما تاريخي وتربوي ويتداخلان أحياناً ببعدين آخرين هما: سياسي واجتماعي، دون ان يعني هذا تغليب احد الابعاد على غيره او تمييز المادة الفكرية للبحث واغراقها بتفاصيل كثيرة غير ذات قيمة.

وبالنسبة للبعد التاريخي، فأن البحث يحاول دراسة التعليم الابتدائي في السنوات المحصورة بين عامي 1914-1932، أي في عقدين مهمين ملتصقين من تاريخ العراق الحديث وقد تداخلت في هذين العقدين سياسته الادارة البريطانية مع بعض رجال السياسة العراقيين، اضافته الى عوامل اخرى، وتفاعلت جميعها في خلق تعليم لا يستند الى قاعده رصينة، وتشوبه السياسات الفردية التي تفتقر في اغلبها الى ارضيه علمية رصينة قادرة على بناء نظام تربوي حديث، ويكفي للتدليل على ذلك القول، ان ثلاثين وزيراً قد تم استيزاره وتكليفه بوزارة المعارف خلال هذه المدة علماً ان احدهم وهو عبد الحسين الجلي، قد تبوأ منصب وزاره المعارف في ست حكومات عراقية بين عامي 1922-1935 دون ان يكون مؤهلاً في قدراته الخاصة على ذلك⁽²⁾.

اما البعد التربوي: فيمكن تحديده في دراستنا للتوسع الحاصل في مجال الدراسة الابتدائية وطبيعة هذا التوسع في مدن العراق وقصباته، وصلة ذلك كله بالتطورات في المناهج الدراسية وعلاقتها بالواقع الاجتماعي، ودون أن يغيب عنا ان صراعات السياسيين وغيرهم من رجال الادارة كانت من العوامل التي اسهمت في شل حركة العديد من مفاصل الحركة التعليمية، وجعلت من اغلب وزارات المعارف المتعاقبة، ادارات تفتقر الى المنهجية وروح العصر، ولاسيما حين يتبوأ منصب الوزارة من لا يمتلك مؤهلاً معرفياً يجعله قادراً على ادارة وزارة معارف في بلد كالعراق متعدد الطوائف والاعراق. ويكفي للتدليل على ضعف الخبرات القيادية العراقية في مجال التربية انه حتى عام 1924 لم يكن في العراق كله من يحمل شهادته جامعية في التربية وعلم النفس سوى متي عقراوي خريج الجامعة الامريكية في بيروت عام 1924، والذي حصل فيما بعد على الدكتوراه من جامعة كولومبيا الامريكية عام 1934⁽³⁾.

وهذا يعني الافتقار الكلي للخبرات العراقية في التربية والتعليم في ميدان الواقع الفعلي والعملي لمدة تقارب العقد من السنين، حتى عودة طلاب البعثات العراقية من الخارج بعد منتصف العقد الثالث من القرن العشرين⁽⁴⁾.

الا إن المخلصين من مفكري العراق وقادته اكدوا أن حياة هذه البلاد وتكوين كيان رصين ومتين لها وتحسين الحالة الصحية فيها ورفع مستوى معيشة أهلها وإيجاد ثقافة عصرية زاهية فيها يتوقف الى حد بعيد على أنتشار التعليم الابتدائي، بحيث لا يبقى فرد واحد من أبنائها وبناتها إلا ويكون قد تعلم تعليماً ابتدائياً على الأقل من خلال أنتشار التعليم العام الإجباري وكان لا بد لعرض الوقائع، وتحليل الأحداث، وصياغة نتائج الواقع التعليمي خلال عقدين من السنين من اللجوء الى دراسة

1 زكي صالح، مقدمة في دراسة العراق المعاصر، مطبعة الرابطة، بغداد 1953، ص15.

2 عبد الرزاق الحسني، منصب وزارة المعارف في الحكومات العراقية المتعاقبة، ضمن كتاب نظرات في معارف العراق، شيخ العراقيين كاشف الغطاء، ط النجف، 1951، ص81.

3 ينظر: متي عقراوي 1901 – 1982. رائد تربوي. ولد في الموصل وتعلم الفرنسية منذ صباه وهو أول عراقي يحصل على البكالوريوس في الآداب من الجامعة الأمريكية في بيروت عام 1924. وقد عين في مناصب عدة منها: مدير التعليم الابتدائي ومدير معارف كركوك والحلة وعميد دار المعلمين العالية، وهو أول رئيس لجامعة بغداد 1957 – 1958. وعمل في منظمة اليونسكو وأصبح ممثلاً في الامم المتحدة من 1959 – 1961، وعمل أستاذاً في الجامعة الأمريكية ببيروت للأعوام 1963 – 1971، وحصل على أوسمة عديدة، وله مؤلفات عديدة بالعربية والانكليزية والفرنسية والالمانية منها: العراق الحديث 1936، مشروع التعليم الإجباري 1937، وترجم كتاب جون ديوي الفيلسوف التربوي الأمريكي ((الديمقراطية والتربية 1946)) وغيره (دليل العراق الرسمي لسنة 1936 رئيس التحرير: محمود فهمي درويش، طبع بغداد 1937، ص923)، و: سهيل فاشا، مسيحيو العراق، دار الورق، بيروت، 2009، ص314.

4 عبد الرزاق الهلالي، البعثات العلمية ما بين 1922 – 1932، مجلة آفاق عربية، آذار 1979، ص21.

الواقع السياسي والاجتماعي وتأثيراتهما على حركة التعليم، نجاحاً وإخفاقاً، مع الحرص على استخدام المنهج التاريخي لبلوغ الحقيقة التاريخية قدر المستطاع استناداً الى الأرقام والإحصائيات، والمؤلفات ذات العلاقة وبعض المذكرات الشخصية التي يمكن أن تقدم الحقيقة الصحيحة نسبياً، ارتباطاً بالدلالات الاجتماعية والسياسية لآراء وأفكار ذلك العصر باعتبارها نتاجاً متفاعلاً مع الأحداث وأزماتها⁽¹⁾. واستأثرت الدراسات الخاصة بتاريخ التعليم في البلدان المختلفة بأهمية كبيرة في ميدان الدراسات التاريخية والتربوية.

واستأثرت الدراسات الخاصة بتاريخ التعليم في البلدان المختلفة بأهمية كبيرة في ميدان الدراسات التاريخية والتربوية. وتتبع أهمية ذلك من الترابط الكبير بين هذه الدراسات وبين دراسة الواقع السياسي والاقتصادي والاجتماعي، لما توفره من معطيات غزيرة في مجال تطور أو تخلف الواقع التعليمي وانعكاسه على الميادين الأخرى. ولما كان رأس المال البشري يشكل قيمة كبرى في التنمية، وفي زيادة الدخل القومي فلا بد من انعكاس المعطيات المهمة التي تحقّقها الدراسات التاريخية في مجال التربية والتعليم، والتي تؤكد في التحليل الأخير على الترابط بين التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وبين تنمية الموارد البشرية⁽²⁾. فنحن حين نتطلع لدراسة موضوع ما، وليكن موضوع التعليم الابتدائي في حقبة ما فنحن نسلط الضوء عليها لكي نشهد كل شيء: البداية والمسيرة، النجاح والفشل، ولكي تكون قاعدةً لعمل قادم يحذوه النجاح، وتقل فيه العثرات ونتجاوز فيه الخلل. أن التغيرات الأساسية التي حدثت في نظم التعليم وفي اتساع قاعدته، كانت متفاوتة بين بلد عربي وآخر، وإذا كنا نضع مصر ولبنان وسوريا في المقدمة فأن العراق ولأسباب عديدة تأخر عن مواكبة هذه البلدان حتى سنوات ما بعد الحرب العالمية الأولى⁽³⁾.

المبحث الثاني

التعليم الابتدائي في العراق للسنوات 1914-1921م

أولاً: معارف العراق في سنوات الاحتلال من 1914-1916

كسبت القوات البريطانية الحرب في جنوب العراق في السنة الأولى من الحرب، وإذا كان هذا الأمر يكتسب أهمية قصوى باعتباره السبيل الأهم في السيطرة على العراق، فإن (المنهاج العسكري الخالص) يتطلب بالضرورة إحكام وتيرة الحياة المدنية للناس، وتحسينها وصيانتها مما يستدعي القيام بأمر عديدة لتلبية الاحتياجات البشرية وكانت دائرة التعليم بالإضافة الى دائرة الواردات أو المالية، من الدوائر التي منحت اهتماماً خاصاً من قبل القيادة العسكرية، ومن قبل الإدارة المدنية التي يقف على رأسها بيرسي كوكس (المقيم السامي البريطاني في الخليج العربي حاكماً عسكرياً بريطانياً في العراق واصبح فيما بعد المندوب السامي ورئيس وزراء حكومة الإدارة المدنية فوضع انظمه وقوانين مستمدة من الهند تمهيداً لضم جنوب العراق الى الهند) والذي تم منحه الحق بتعديل القوانين، وتقديم الإصلاحات، وأن كانت في أضيق الحدود⁽⁴⁾.

وبسبب عدم وجود معلمين اكفاء في البصرة، وأن جميع الكتب الدراسية كانت باللغة التركية، كانت هنالك خطة بعدم فتح أية مدرسة ابتدائية قبل الحصول على معلمين مقتردين لها⁽⁵⁾. وبالطبع فأن هذا الأمر لا يتعلق بالحقيقة القائلة أنه لم تكن في عام 1914 ثمة فكرة واضحة في لندن أو في الهند عن المستقبل السياسي لبلاد وادي الرافدين أذ أن سلطات الاحتلال

1 متي عقراوي، مشروع التعليم الإجباري في العراق، مطبعة الحكومة، بغداد 1937، ص2..

2 عبد الله عبد الدائم، مصدر سابق، ص150..

3 المصدر نفسه، ص47..

4 هنري فوستر، نشأة العراق الحديث، ترجمة: سليم طه التكريتي، منشورات المكتبة العلمية، بغداد، 1989، ج1، ص108.

5 المس بيل، فصول من تاريخ العراق القريب، ترجمة: جعفر الخياط، طبع بغداد، 1971، ص42.

كانت تعالج الحالات الطارئة بسرعة كبيرة⁽¹⁾، فقد سارع بيرسي كوكس للحصول على موافقة حكومته لاستدعاء (هنري دويس) الى البصرة لتنظيم الواردات والمالية لخبرته الكبيرة في إدارة الهند⁽²⁾، فوصل البصرة في كانون الثاني 1915 ليصبح مسؤولاً عن المعارف، إضافة الى مسؤولياته الكبيرة⁽³⁾. ويبدو جلياً أن العراقيين أصحاب النظرة الحديثة، والتقدمية في بعض الأحيان، كانوا يقارنون بمرارة بين الوضع التعليمي المتخلف في بلادهم، مع الوضع المزدهر الى حد ما بالتعليم في سوريا التي كان قريبا من الغرب⁽⁴⁾، وانتشار النشاط التبشيري فيها، وظهور بدايات النهضة الفكرية الحديثة فوق أراضيها، ارتباطاً بالدور العلمي الكبير الذي قام به أبراهيم باشا ابن محمد علي باشا الكبير عند توليه ولاية الشام للسنوات 1832-1840⁽⁵⁾، قد جعل من سوريا أرقى بكثير من العراق هكذا بدت هذه المقارنة بوضوح عند المس بيل⁽⁶⁾، وعند المؤرخ الأمريكي هنري فوستر وهما ينظران الى الوضع التعليمي الذي كان عليه العراق في سنوات الحرب وما بعدها قياساً الى ما هو عليه الأمر في سوريا⁽⁷⁾.

ولما لم يكن متاحاً لسلطات الاحتلال في البصرة أن تخلق واقعاً تعليمياً متقدماً الى حد ما، فإن الحاجة كانت ماسة لتنشيط التعليم الابتدائي وفتح بعض المدارس الابتدائية إلا أن هنري دويس رفع مذكرة بتاريخ 15 شباط 1915 باعتباره معتمداً للمالية ومسؤولاً عن المعارف، الى بيرسي كوكس رئيس الحكام السياسيين يوصي فيها ((بالحذر المتناهي في تأسيس نظام جديد للمعارف وذلك لتحاشي الوقوع في الأغلاط التي ارتكبت في الهند من قبل)⁽⁸⁾.

قد دفع نقص المعلمين (دويس) الى القول (بأنه لو لم تكن الحاجة ملحة لأعداد العرب الى الخدمة المدنية الحكومية، ولو لم يخشى سوء الظن القائل بأن الادارة البريطانية غير مباله لتسهيل أمور التعليم، فإنه ميال الى أن ينصح بعدم فتح أية مدرسة ابتدائية في السنتين المقبلتين)⁽⁹⁾، ونزولاً عند رغبة أهالي ووجهاء البصرة الذين طالبوا بضرورة فتح المدارس في مدينتهم وعدم الاقتصار على وجود مدارس خاصة باليهود والنصارى دون أبنائهم من المسلمين ورغبة من سلطات الاحتلال بخلق أجواء إيجابية مع الأهالي، فقد اقترح (ردياردبولارد) وكيل القنصل البريطاني في البصرة في أواخر العهد العثماني⁽¹⁰⁾، على بيرسي كوكس رئيس الحكام السياسيين الاستفادة من خبرة الدكتور جون فان آيس مدير المدرسة الأمريكية في البصرة⁽¹¹⁾.

- 1 تشارلز تريپ، صفحات من تاريخ العراق، ترجمة: زينة جابر أدريس، نشر: الدار العربية للعلوم، بيروت، ط 2006، ص 69.
- 2 هنري روبرت كونويوبس Sir Henry, Dubbs 1871 – 1934 أحد كبار موظفي الادارة البريطانية في الهند وأفغانستان والعراق. وهو واضع ((نظام دعاوي العشائر المدنية والجزائية)) في العراق عام 1916، والذي الغته حكومة ثورة 14 تموز 1958. وقد تبنوا دويس في السنوات 1923 – 1929 مركز ((المنسوب السامي)) خلفاً لبيرسي كوكس الذي أحيل على التقاعد، ويعتبره المؤرخ الأمريكي إيرلاند ((أحد الذين أنشأوا العراق الحديث)) إلا أنه كان خشن الطباع على الضد من سلفه، ولم يكن على وفاق مع الملك فيصل الأول. (فيليب إيرلاند، العراق. دراسة في تطوره السياسي، تعريب جعفر الخياط، دار البيضاء، بيروت، د.ت، هامش ص 53)، و: عبد الرزاق الهلالي: تاريخ التعليم في العراق في عهد الاحتلال البريطاني، مطبعة المعارف، بغداد، 1975، ص 31..
- 3 المس بيل، فصول من تاريخ العراق القريب، ص 17، مصدر سابق.
- 4 كتب توفيق السويدي في مذكراته، وهو يتحدث عن اتصاله في استنبول عام 1908 بالشباب السوري، كتب بمرارة (كانت حالتنا نحن العراقيين مع السوريين عند مخالطتنا إياهم أشبه بابن السودان عندما يختلط بمصري. فثقافة السوري العامة كانت تبرز للعيان فتستولي على لب العراقي وتجعله في وضع أخفض، وخصوصاً فيما يتعلق بالتاريخ والأدب العربيين والأمثال والتصوير الفكري والاهداف القومية) توفيق السويدي، مذكراتي، نصف قرن في تاريخ العراق والقضية العربية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 2011، ص 33.
- 5 فلاديمير لوتسكي، تاريخ الأقطار العربية الحديث، ترجمة الدكتور عفيفة البستاني، دار التقدم، موسكو، د.ت، ص 131.
- 6 المس بيل، فصول من تاريخ العراق القريب، المصدر السابق، ص 33.
- 7 هنري فوستر، نشأة العراق الحديث، المصدر السابق، ج 1، ص 111.
- 8 فليب إيرلاند، العراق. دراسة في تطوره السياسي، المصدر السابق، ص 88.
- 9 المصدر نفسه، ص 89 و: عبد الرزاق الهلالي: تاريخ التعليم في العراق، مصدر سابق، ص 40، وتقول المس بيل، كان من الضروري بمكان أن نسير ببطء بأمل الحصول على معلمين ذوي مستوى عال، وأن لا نفتح أية مدرسة حتى يمكن إيجاد المعلمين المناسبين لها، للمزيد ينظر، المس بيل، المصدر السابق، ص 35.
- 10 عبد الرزاق الهلالي، المصدر نفسه، ص 30.
- 11 ينظر: جون فان آيس (1879 – 1956) ولد في أمريكا من أب هولندي، وتخرج من إحدى كلياتها عام 1899، ودرس اللغات السامية في جامعة برنستون، وقدم الى البصرة عام 1903 عضواً في الأرسالية التبشيرية الأمريكية، ولم يقلح إلا عام 1909 بفتح مدرسة للبنين تكون فيها الدراسة باللغة العربية، إضافة الى اللغتين التركية والانكليزية وكانت المدرسة تسمى (مدرسة الأمريكان)، وغير اسمها الى مدرسة الرجاء العالي عام 1921 وفي عام 1968 تم إغلاق المدرسة بشكل نهائي. وقد كتب عن تجربته كتاباً شيقاً بعنوان Meet the Arab، ترجمة الأستاذ جليل عمسو بعنوان (أقدم أصدقاءنا العرب) وصدر في بغداد عام 1949. للمزيد ينظر (عبد الرزاق الهلالي، معجم العراق، مطبعة النجاح، بغداد، 1953، ج 1، ص 210)، و: طالب مشتاق، أوراق أيامي، مصدر سابق، ص 151.

وكان د. فانيس عندما جاء الى العراق عام 1903، قد أدرك بأن الشعب العراقي بحاجة ماسة الى مدارس حديثة يجري التعليم فيها باللغة العربية وليس بالتركية التي كانت سائدة في ذلك العهد، ولما فاتح والي بغداد وكان المشير أحمد فيضي باشا⁽¹⁾، بقصده أجابه متهمكاً (ما أنت وإضاعه وقتك في تعليم الحمير)⁽²⁾.

توجز المس بيل الأجواء المحيطة بموضوع فتح المدارس الابتدائية في البصرة كولاية بقولها: ((كانت جميع طبقات الناس - في البصرة - ترغب في تعليم أطفالهم اللغة الانكليزية لأغراض تجارية، والحقيقة إن اللغة الانكليزية لو لم تجعل لغة ثانية من أوطأ الصفوف الابتدائية، لما كانت هناك وسيلة فعالة أخرى يمكنها أن تجذب الأولاد إلى مدارس الحكومة الابتدائية لأن تعليم المواضيع العربية البحت بدرجة تكفي لما يتطلبه معظم أولياء الطلاب كان يمكن أن يتم في الكتاتيب فقط عند الحاجة، وقد كان أي مشروع للمراحل الأعلى من التعليم، مما يمكن أن يكون قد سيطر على أفكار الرأي العام، يعتبر شيئاً قبل أوانه حتى تأسيس جهاز صالح متين للتعليم الابتدائي⁽³⁾. ومن هذا كان الاتفاق على القيام بمايلي⁽⁴⁾:

1. تكون اللغة العربية لغة التعليم في المدارس الابتدائية، وتكون الانكليزية هي اللغة الاجنبية فيها.
 2. عدم فتح المدارس ابتدائية الابعد توفير معلمين يتكلمون الانكليزية ولو بمعلم واحد لكل مدرسه على الاقل⁽⁵⁾.
 3. عدم البدء بفتح اية مدرسه ثانويه مالم يتم ضمان نجاح المدارس الابتدائية على الوجه الاكمل.
 4. تخصيص منحه ماليه سنوية لمدرسة الامريكان المشرفة على سير الدراسة الابتدائية مقدارها (5000) روبية اي ما يساوي (350) باون استرليني⁽⁶⁾.
 5. ان يتقاضى من كل تلميذ اجرة شهرية قدرها روبية واحده، ويتم إعفاء التلاميذ الفقراء حسب مايرتأيه الضابط السياسي.
- وهكذا بدأت عجلة التعليم الابتدائي بالحركة رويداً، فتم افتتاح مدرستين ابتدائيتين احدهما في مركز البصرة، والثانية في ابي الخصيب، وذلك في مطلع تشرين اول 1915، وفي الاول من حزيران 1916 فتحت مدرسه ثالثه في الزبير فكانت مركزاً تعليمياً يبشر بالخير لأن الناس كانوا متشوقين الى تعلم الانكليزية⁽⁷⁾، اما الدروس التي كانت تدرس في هذه المدارس فهي: اللغة العربية، اللغة الانكليزية، الحساب، الهندسة، التاريخ، الجغرافية، الدين، الرياضة البدنية⁽⁸⁾، وفيما يلي جدول يوضح اعداد التلاميذ والمعلمين في هذه المدارس الثلاث للعام الدراسي 1916 / 1917⁽⁹⁾.

المدرسة	عدد التلاميذ	عدد المعلمين
البصرة	85	4
ابو الخصيب	59	4
الزبير	35	3

- 1 جميل موسى النجار، الإدارة العثمانية في ولاية بغداد، مكتبة مدبولي، القاهرة، 1991، ص472.
- 2 علي الوردي، دراسة في طبيعة المجتمع العراقي، د. مط. دبت، ص137، و: عبد الرزاق الهلالي، تاريخ التعليم في العراق، مصدر سابق، ص32.
- 3 المس بيل، مصدر سابق، ص35.
- 4 المس بيل، المصدر نفسه، و: عبد الرزاق الهلالي، تاريخ التعليم في العراق المصدر السابق ص41-42، و: محمد حسين الزبيدي، التربية والتعليم في العراق، من موسوعة حضارة العراق، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1985، ج 11 / 304.
- 5 يذكر الدكتور جون فانيس بهذا الصدد، ان عدم وجود معلمين متقنين دفعته لزياره المراكب الراسية في شط العرب، لتفقد الأسرى العراقيين الذين جمعتهم القوات البريطانية، واختار البعض منهم كمعلمين، ينظر (جون فانيس، اقدم اصدقائي العرب، ترجمه: جليل عمسو، بغداد، 1949، ص340)
- 6 ان عمله الروبية الهندية اصبحت متداوله في العراق منذ الاحتلال البريطاني، ولم تطرح الوحدة النقدية العراقية (الدينار) إلا عام 1931، وصار معادلاً في قيمته للجنه الأسترليني. (البرت منتشا شغيلي، العراق في سنوات الانتداب البريطاني، ترجمه هاشم صالح التكريتي، مط جامعة بغداد، 1978، ص226.
- 7 المس بيل، مصدر سابق، ص36.
- 8 محمد حسين الزبيدي، ج 11، مصدر سابق، ص303.
- 9 المصدر نفسه، ص304. و: عبد الرزاق الهلالي تاريخ التعليم في العراق المصدر السابق، ص45.

وتوالى فتح مدارس ابتدائية في الناصرية والقرنة وسوق الشيوخ وقلعه صالح والمدينة، وهذه جميعها تقع ضمن إطار ((ولاية البصرة)) وتم افتتاحها بشكل كامل في الأعوام الدراسية 1915-1916، 1916-1917، 1917-1918، كما تم الاستفادة، لتغطية حاجة المدارس، من الكتب المدرسية المصرية ومن الكتب المدرسية الهندية لمنهج اللغة الانكليزية⁽¹⁾.

اما في بغداد فكان الامر مختلفاً عنه في البصرة، فحين دخلت القوات البريطانية بغداد في الحادي عشر من آذار 1917⁽²⁾، وجدت ان المدارس الابتدائية قد نهبت فور انسحاب الجيش التركي، وتم نهب جميع الاثاث وسائر تجهيزات المدارس كلها وجرى خلع الابواب والشبابيك، ولم يبق من المعلمين الجيدين احد، كما ان الكتب المدرسية كانت قليلة وكلها باللغة التركية⁽³⁾.

ولم يكن بوسع سلطات الاحتلال الانتظار طويلاً لفتح المدارس الابتدائية اذ ان بغداد حسب تعبير المس بل، كانت فيها نسبه غير قليلة من الناس الذين يقدرّون التعليم للتعليم اكثر من حاله البصرة التي تهتم بالتمور اكثر من اهتمامها بالتعليم⁽⁴⁾، وسرعان ما تم تشكيل (دائرة المعارف) في بغداد وألحقت بدائرة الواردات وتم تعيين (المستر بولارد) مشرفاً على شؤون المعارف بالوكالة⁽⁵⁾، وجرى منحه صلاحية العمل والاستفادة من نظام التعليم العثماني، والنظر في إمكانية فتح بعض المدارس الابتدائية شريطة أن يجري فيها التعليم باللغة العربية⁽⁶⁾.

ولم تمض شهور قليلة حتى تم أستقدام (حسني عبد الهادي النابلسي) وهو تربوي فلسطيني بارز، له معرفة بأحوال العراق، إذ تولى مناصب إدارية وتعليمية في سنوات ما قبل الحرب العالمية الأولى⁽⁷⁾، وساهم فيما بعد في تأسيس معهد المعلمين ويتولى مهمة اعداد معلمين مدربين لسد النقص الكبير في ملاكات المدارس القليلة القائمة ولفتح مدارس جديدة، كان نظام المعهد الذي سُميه فيما بعد (دار المعلمين) يقضي بالآتي:

1. - أن تكون الدراسة في الدار على شكل دورات قصيرة لا تزيد عن ثلاثة أشهر⁽⁸⁾.
 2. - عدم تعيين أي معلم سابق في العهد التركي ما لم يتخرج في إحدى هذه الدورات، باعتبار ذلك شكل ضروري من أشكال التأهيل.
 3. - يمنح كل طالب مكافأة شهرية قدرها (30) روبية.
 4. - يعين الطالب المتخرج معلماً في المدارس الحكومية براتب شهري قدره (75) روبية قابلة للزيادة.
- وكان من طلاب الدورة الأولى والثانية مجموعة من الأسماء التي أصبحت من القيادات الفكرية والتربوية والسياسية مثل: طه الراوي، ومنير القاضي، سلمان الشيخ داود، وهاشم الآلوسي، وعبد المجيد زيدان، وسعد صالح، ومحمد علي كمال الدين، وأحمد مختار بابان. ومحمد امين زكي وغيرهم⁽⁹⁾، وشرعت إدارة المعارف تفتح المدارس في بغداد بالاستفادة من خريجي هذه الدورات، وما أن حل عام 1919 حتى كان في مدينة بغداد ثمان مدارس ابتدائية تولى أدارتها الطلاب الذين تخرجوا من دار المعلمين في الدورتين الأولى والثانية. وبينما كان النقص في الأثاث يعد مشكلة من المشاكل الخطيرة فأُن الحاجة الى الكتب المدرسية قد تم حلها بعد التقدم بطلب الى الحكومة المصرية فأستجابت بأن قدمت (هدية ثمينة من الكتب المدرسية التي تكفي

1 عبد الرزاق الهلالي، المصدر نفسه، ص46

2 ستيفن همسلي لونكريك، العراق الحديث، 1900 - 1950 ج1، ترجمه: سليم طه التكريتي. مطبعة حسام، بغداد، ط1988، ص153.

3 المس بيل، مصدر سابق، ص41.

4 المصدر نفسه، ص42.

5 عبد الرزاق الهلالي، تاريخ التعليم في العراق، المصدر السابق، ص62.

6 المصدر نفسه، ص62.

7 المصدر نفسه، هامش 6، ص62.

8 محمد حسين الزبيدي، المصدر السابق، ج12، ص305،و: المس بيل، مصدر سابق، ص42.

9 عبد الرزاق الهلالي، معجم العراق، مصدر سابق، ج212/1،و: مس بيل، ص44 وهامش: المترجم رقم 2 في الصفحة ذاتها.

لتجهيز عشرين مدرسة ابتدائية ومدرسة ثانوية واحدة⁽¹⁾، وقد وصلت هذه الكميات من الكتب في كانون الثاني عام 1918 وصارت العمدة في التعليم بعد أن كان المعلمون وأدارات المدارس يجتمعون فيما بينهم لوضع مناهج تدريسية تلائم الظروف والأحوال وتوافق مستوى التلاميذ⁽²⁾.

ثانياً: الميجر بومان مديراً للمعارف من عام 1918 – 1921

في عام 1917 طلب الحاكم المدني العام السير بيرسي كوكس من وزارة المعارف المصرية أعارة خدمات أحد الخبراء البريطانيين العاملين في التعليم لديها للعمل في معارف العراق. وحين فوحت حكومة لندن ونيودلهي بالأمر تمت الموافقة على أعارة خدمات الميجر همفري. أي. بومان E. Bowman Humphrey. (الشخصية البريطانية التي كان لها أكبر الأثر في رسم سياسة التعليم في العراق في هذا العهد)⁽³⁾.

فمن هو الميجر بومان، وماهي أثر سياسته في التعليم الابتدائي؟

بومان أحد موظفي الإدارة البريطانية في مصر منذ عام 1903 حين كانت مصر خاضعة يومها للحاكم البريطاني العتيد اللورد كرومر Cromer⁽⁴⁾، وحين تولى المستر دنلوب⁽⁵⁾ ومستشار وزير المعارف العمومي المصري عمله في عام 1906 إلتحق (بومان) بالمعارف المصرية حتى عام 1913 حين تم تعيينه مديراً للبعثة العلمية المصرية في أنكلترا، وبقي في عمله حتى إندلاع الحرب العالمية الأولى وأنخرطه في الجيش البريطاني، وظل مرتبطاً بخدمات الجيش وبعيداً عن ميدان التربية والتعليم حتى جرت الموافقة على منح خدماته ناظراً أو مديراً لمعارف العراق، فوصل بغداد في 22 آب 1918⁽⁶⁾.

وأصبحت دائرته فور وصوله مستقلة عن (نظارة المالية) كالسابق، وبات هو مسؤولاً أمام الحاكم المدني العام بالوكالة السير آرنولد ويلسون الذي تولى منصبه في آيار 1918 بعد مغادرة المندوب المدني السير برسي كوكس الى إيران⁽⁷⁾.

وأخذ (بومان) يقوم باتصالات وجولات تفتيشية وأستطلاعية وفرت له معلومات غزيرة عن المدارس الابتدائية وعن المعلمين وعن مجمل العملية التعليمية، كتب ستيفن لونكريك قائلاً (جابهت دائرة التعليم التي أسسها المقدم بومان مشكلة توفير المدارس مع أنعدام الاموال والبنائيات والكتب والتجهيزات الأخرى والمعلمين اللازمين ولو بنسبة واحدة في العشرة من الكميات المطلوبة)⁽⁸⁾.

ورغم ذلك فأن بومان كتب في تقريره عن أهداف دائرته قائلاً:

- 1 المس بيل، مصدر سابق، ص45.
- 2 محمد حسين الزبيدي، ج12، مصدر سابق، ص308
- 3 عبد الرزاق الهلالي، تاريخ التعليم في العراق، مصدر سابق، ص95.
- 4 ينظر: فلن بيرنجرومر 1841 – 1917 إداري بريطاني كبير، أختير وزيراً للمالية في الهند 1880 – 1883، وعقب الاحتلال البريطاني لمصر عام 1882 أختارته حكومته وكيل وقنصلاً عاماً بدرجة وزير مفوض في السلك الدبلوماسي، ومنذ عام 1883 وحتى استقالته عام 1907 كان الحاكم الحقيقي لمصر، وسعى في مجال التعليم الى أن يكون مقتصرًا على تخريج صغار الموظفين. (محمد شفيق غربال وجماعته، الموسوعة العربية الميسرة، دار الجيل، بيروت، 1995، مج2/1457، و: محمد صبري، تاريخ مصر من محمد علي الى العصر الحديث، مكتبة مدبولي، القاهرة. طبعة ثانية، 1996، ص225. و: أنور عبد الملك، الشارع المصري والفكر، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، 2001، ص40.
- 5 ينظر: عن دور (دنلوب) في أفساد التعليم المصري وتخريبه. أنور عبد الملك، المصدر السابق، ص39-44، يورد آراء أساتذة بريطانيين في حرص دنلوب على تخريج جبل من أنصاف المتعلمين من حملة الشهادة، وفي تنفيذ سياسة تعليمية في مصر تقوم على الحفظ والتدوين والأصغاء للمعلم دون القيام بعمل مستقل أو مطالعة خاصة وحررة وكل ذلك تحت رقابة صارمة. للمزيد ينظر: سامي محمد نصار وزميلتيه، مصدر سابق، ص195.
- 6 عبد الرزاق الهلالي، تاريخ التعليم، المصدر السابق، ص95-97، و: المس بل، مصدر سابق، ص309، و: فيليب أيرنلد، مصدر سابق ص90، هامش 2.
- 7 تشارلز تريب، المصدر السابق، ص75.
- 8 ستيفن همسلي لونكريك، مصدر سابق، ج1/ص180.

(أن تُقدّم للبلاد تربيةً ابتدائيةً صحيحةً يبني عليها صرح متين دائم. وأن تفتح مدارس جديدةً بالتدريج كلما توفر المعلمون المدربون. وأن ينتخب المعلمون من أحسن المرشحين اجتماعياً وخلقياً وعقلياً فتدفع لهم الرواتب العالية. وأن يوضع نصب العين الهدف الحقيقي وهو تكوين الشخصية وروحية المواطن الحق)⁽¹⁾.

ولما كان بومان قد عمل مدة غير قليلة في مصر بمعية المستشار (دنلوب)، فانه حرص على أن ينقل النظام المصري، البريطاني للمدارس الابتدائية الى العراق.

وفي هذا النظام يتم التعليم الابتدائي على نوعين من المدارس، كما ويختلف المنهج في هذين النوعين وهما: المدارس الأولية، والمدارس الابتدائية. ويشرح ساطع الحصري هذا التباين كما يلي: (إن نظام (ثنائية التعليم الابتدائي) المؤسس في مصر كان وليد ظروف تاريخية وسياسية سيئة جداً.

المدارس الأولية كانت قد نشأت من إصلاح المدارس الوقفية القديمة. وأما المدارس الابتدائية فقد نشأت بغية أعداد التلاميذ للمدارس الثانوية على النمط الأوروبي. ولهذا السبب اختلفت مناهج كل واحدة من هذين النوعين من التعليم الابتدائي اختلافاً كبيراً جداً إلا ان بومان وقد لاحظ هذا الفرق، قرر عدم التوسع في المدارس الأولية ذات الأربع سنوات⁽²⁾، وأعتبر الكتاتيب المنتشرة قائمة مقامها، مع جعل مدة الدراسة في المدارس الابتدائية ست سنوات وحصر أسم الابتدائية بالسنوات الأربع الأخيرة، وأما السنتان الأوليتان فتسمى الأولية بسبب تطبيق منهج السنتين الأوليتين من المدارس الأولية كما يبدو من الجدولين المرفقين أدناه⁽³⁾.

جدول رقم (1)

المدارس الأولية / جدول توزيع الدروس الأسبوعي

السنة الرابعة	السنة الثالثة	السنة الثانية	السنة الأولى	الدروس
5	5	6	6	القرآن الكريم والتعليم الديني
9	9	10	10	اللغة العربية
2	2	3	4	الخط العربي
7	6	5	5	الحساب
3	3	2	2	الجغرافيا
2	2	1	-	التاريخ
2	2	-	-	الرسم
2	3	2	2	الأشغال اليدوية
2	2	-	-	الهندسة والمساحة
2	2	2	2	دروس الأشياء
3	3	3	3	الرياضة البدنية
39	39	34	34	الجملة

1 فيليب إيرلند، المصدر نفسه، ص91.

2 ساطع الحصري، مذكراتي في العراق 1921- 1941، دار الطليعة، بيروت 1967، ج1/ص108.

3 ساطع الحصري، مصدر سابق و: عبد الرزاق الهلالي، تاريخ التعليم في العراق، مصدر سابق، ص101. ويقول الدكتور متي عقراوي 1901 / 1982 (إن سلطات الاحتلال استغادت عند تأسيس المعارف العراقية من خبرة الأنكليز في المعارف المصرية والأخطاء التي ارتكبتها هناك، وحاولت أن تتجنبها في العراق)، ينظر: متي عقراوي، حاجتنا الى الاستقرار في المعارف، ضمن كتاب (نظرات في معارف العراق) شيخ العراقيين كاشف الغطاء، مصدر سابق، ص224.

جدول رقم (2)

المدارس الابتدائية/ جدول توزيع الدروس الأسبوعي

الدروس	القسم الأولي	السنة الثانية	القسم الابتدائي	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
القرآن الكريم والتعليم الديني	6	6	5	5	4	3
اللغة العربية	10	10	9	8	6	6
الخط العربي	4	3	2	2	1	1
الحساب	5	5	4	5	5	4
الجغرافية	2	2	2	2	2	2
التاريخ	-	1	2	2	2	2
الرسم	-	-	1	1	1	1
الأشغال اليدوية	2	2	2	2	2	2
الهندسة	-	-	-	-	2	2
دروس الأشياء	2	2	1	1	1	1
الترجمة	-	-	-	-	1	2
اللغة الانكليزية	-	-	6	7	8	9
الخط الانكليزي	-	-	2	1	1	1
الرياضة البدنية	3	3	3	3	3	3
الجملة	34	34	39	39	39	39

كما سعى بومان الى رفع رواتب المعلمين على الرغم من معارضة السكرتير المالي، وتقرر في شهر تشرين الأول 1918 جعل راتب المعلم الذي أشتراك في احدى دورات دار المعلمين 100 روبية عند التعيين في بغداد، و 130 روبية عند التعيين خارجها، مع منح أجور جديده للطلاب في دار المعلمين⁽¹⁾، ادى ذلك الى فتح المدارس الابتدائية حتى بلغ مجموعها في نيسان عام 1920 (85) مدرسة للبنين و(5) مدارس للبنات تضم جميعها (6182) تلميذاً وتلميذة، أي بنسبة مدرسة واحدة لكل (462) نسمة من السكان البالغ عددهم بموجب أحصاء 1919 حوالي 2.890.000 نسمة⁽²⁾.

ونستعير من لونكريك قوله عن هذه المدارس كانت (خطوات مخييه للأمال على الدوام، لكنها كانت أكثر سرعة من الناحيتين المالية والوظيفية)⁽³⁾.

وينبغي هنا ملاحظة إن المنهج العام للدراسة الابتدائية لسنة 1919 والذي يعد من الانجازات التعليمية التي حققتها نظارة المعارف العمومية⁽⁴⁾ في هذه المرحلة بأشراف الميجريومان، قد تضمن جدولاً بأوقات الدروس، حيث كان عدد الدروس التي يدخلها التلميذ يومياً سبعة دروس، أربعة منها صباحاً، والثلاثة الباقية بعد الظهر، كما تعطل الدراسة بعد الظهر يوم الخميس ويوم الجمعة من كل أسبوع مع تخصيص الدرس السابع للعب والتنزه خارج المدرسة⁽⁵⁾.

1 محمد حسين الزبيدي، مصدر سابق، ج12، 307، و: عبد الرزاق الهلالي، تاريخ التعليم، مصدر سابق، ص103.

2 فليب إيرلند، مصدر سابق، ص90، و: المس بل، مصدر سابق، ص312، و: ستيفن همسلي لونكريك، مصدر سابق، ج1، ص180.

3 المصدر نفسه، ج1، ص180.

4 أبراهيم خليل أحمد، تطور التعليم الوطني في العراق 1869-1932، مركز دراسات الخليج العربي بجامعة البصرة، 1982، ص107. وقد أنجز طبع هذا المنهج في مطبعة ولاية الموصل في نيسان 1919، وتم طبعه أولاً بالعربية ثم ترجم الى اللغة الانكليزية.

5 المصدر نفسه، ص108.

كما يلاحظ في الجدول المذكور، إن حصص اللغة العربية تأخذ بالتناقص من عشر حصص في السنتين الأولى والثانية لتبلغ ست حصص في السنتين الخامسة والسادسة، بينما تتزايد حصص اللغة الأنكليزية من ست حصص في السنة الثالثة، لتبلغ تسع حصص في السنة السادسة.

وهذا ما يبرر المخاوف لدى رجال التربية والسياسة من العراقيين عن الأساليب الاستعمارية الرامية الى تعزيز اللغة الأنكليزية على حساب اللغة العربية⁽¹⁾.

وسوف يكون هناك تغيير في هذا الباب حين يضع ساطع الحصري منهج الدراسة الابتدائية سنة 1922 بإسم (وزارة المعارف في المملكة العراقية) حيث تبدو هنا الفروق الأساسية التي تميز النظام التعليمي الجديد عن النظام التعليمي السابق⁽²⁾. وقبل ان يغادر الميجر بومان العراق في التاسع من آب 1920 قسم العراق الى خمس مناطق تعليمية بسبب التوسع الحاصل في الجهاز التعليمي حيث تولى الكابتن جبروم فارل Jerom Farrel لمسؤولية المنطقة الشرقية وهي أربيل والسليمانية وكركوك، وكان فارل هذا قد التحق بنظاره المعارف في آذار 1919⁽³⁾، وسوف يتولى شؤون المعارف بعد مغادرة بومان بقليل، ويتحدث عنه طالب مشتاق بأنه ((قد جمع في نفسه كل صفات المستعمر الوقح الذي يستهين بكل شيء⁽⁴⁾، فقد كان عصبي المزاج، فظاً لم يدع اية فرصة لتطوير نظام المدارس الابتدائية والغاء ثنائية التعليم الذي الغاه ساطع الحصري الذي تبوأ مركزاً مرموقاً في وزارة المعارف العراقية بعد تنويع الامير فيصل بن الحسين ملكاً على العراق في 23 آب 1921 وحصوله على الدعم الكامل من الملك⁽⁵⁾.

وبالفعل فقد نال الحصري مبتغاه بإنهاء خدمات الكابتن فارل واقصائه الى ايران بطلب من الملك فيصل الى المندوب السامي السير بيرسي كوكس. وهكذا بدأت في العراق عام 1922 مرحلة جديدة من ادارة التعليم العراقي بقيادة ساطع الحصري الذي استطاع الى حد بعيد تطبيق افكاره في ميدان التربية والتعليم من خلال المواقع الوظيفية المرموقة التي تبوأها⁽⁶⁾.

المبحث الثالث

التعليم الابتدائي في العراق بين عامي 1921 - 1932

منذ ان نودي بالأمير فيصل ملكاً على العراق في 23 من آب 1921 وحتى دخول العراق عصبة الامم في الثالث من تشرين الاول 1932⁽⁷⁾، والاعتراف به كدولة مستقلة، جرى تشكيل ثلاث عشرة وزارة تم فيها استيزار ثمانية عشر وزيراً للمعارف او وكيلاً لها⁽⁸⁾، ودون ان يكون بعضهم على دراية بأمر الوزارة ومهامها، مما ادى الى عدم الاستقرار في برنامج الوزارة، لاسيما وان هذا التبدل السريع في الوزراء يصحبه تبديل في الخطط والوظائف، وهذا حال دون وضع خطة قومية مستقرة للوزارة تسير عليها في تنشأة الجيل⁽⁹⁾، وقد لاحظ التقرير الخاص الذي رفعته الحكومة البريطانية الى مجلس عصبة الامم فيما يخص تقدم العراق بين سنتي 1920 - 1931 انه قد تم بصورة تدريجية استبدال الموظفين الاداريين البريطانيين في المعارف بأخرين من العراقيين في سنة 1922 وترك آخر مدير بريطاني مكانه لرجل عراقي، فبقيت وظيفته محصورة بالاستشارة والتفتيش العام، علماً

1 أحمد مطلوب، حركة التعريب في العراق، معهد البحوث والدراسات العربية، 1983، ص70، و: ساطع الحصري، مصدر سابق، ج1، ص110.

2 ساطع الحصري، مصدر سابق، ج1، ص211.

3 ابراهيم خليل احمد، مصدر سابق، ص106.

4 طالب مشتاق، مصدر سابق، ص100، و: ساطع الحصري، مصدر نفسه، ج1، ص136.

5 عبد الرحمن البزاز، العراق من الاحتلال حتى الاستقلال، دار البراق، لندن، ط4، 1997، ص108.

6 نهاد صبيح سعد، الفكر التربوي عند ساطع الحصري، تحليله وتقويمه، مطبعة دار الكتب، جامعه البصرة، 1979، ص94، و: ابراهيم خليل احمد، المصدر السابق، ص159، و: محمد حسين الزبيدي. المصدر السابق، ج12، ص313.

7 مجيد خدوري، نظام الحكم في العراق، مطبعة المعارف، بغداد، 1946، ص26، وعبد الرحمن البزاز، مصدر سابق، ص161.

8 عبد الرزاق الحسني، تاريخ العراق السياسي الحديث، دار الشؤون الثقافية العامة، ط7، بغداد، 1989، ج3 / صفحات متفرقة، و: عبد الرزاق الحسني، تاريخ الوزارات العراقية، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1988، ج1 ص6-70.

9 متي عفراوي، حاجتنا الى الاستقرار في المعارف، ضمن كتاب (نظرات في معارف العراق) شيخ العراقيين كاشف الغطاء، مصدر سابق، ص225.

انه لم يصدر منذ سنة 1923 في وزارة المعارف اي امر اداري بتوقيع موظف بريطاني⁽¹⁾، ويضيف التقرير: (ان وزارة المعارف كانت في مقدمة جميع الوزارات والدوائر الاخرى بما فيها الاوقاف من وجهة استبدال الادارة البريطانية بالادارة العراقية)⁽²⁾، ويبدو ان جزءاً كبيراً من حقيقته هذا الجانب الايجابي يعود الى وقوف الملك فيصل الاول الحازم الى جانب ساطع الحصري في خطواته الرامية الى تخليص المعارف العراقية من آثار السياستين العثمانية والبريطانية على السواء⁽³⁾.

وسوف احاول في الصفحات القادمة استعراض التغيرات التي جرت في ميدان التعليم الابتدائي للسنوات المذكورة في اعلاه على صعيد عدد المدارس وعدد الصفوف وعدد المعلمين والمعلمات وعدد التلاميذ مع تحديد نسب التطور في هذه الاعداد استناداً الى التقرير السنوي الذي اصدرته الحكومة العراقية / وزارة المعارف في عام 1934 عن سير المعارف في سنوات بحثنا الراهن مع الاستفادة الى حد كبير من الجداول الخمسة الخاصة بالدراسة الابتدائية والمنشورة في دليل العراق الرسمي لسنة 1936، وكذلك الاستفادة من الجداول الملحقه بكتاب (تطور التعليم الوطني في العراق) (1869-1932) لابراهيم خليل احمد. وسوف احاول التعامل مع الجداول الملحقه وغيرها باعتبارها كلاً متكاملًا لا تتجزء كي يمكن الاستفادة من التسلسل الزمني الذي تتضمنه للأعوام 1921 - 1932 ففي الجدول رقم (1) نجد ان عدد التلاميذ قد ازداد من (8001) تلميذاً في العام الدراسي 1920 - 1921 الى (37591) في عام 1931 - 1932 اي كانت الزيادة بنسبة 8.469%. بينما كان عدد المدارس في عام 1920 - 1921 (88) مدرسه، وبلغت في عام 1931 - 1932 (327) مدرسه، اي بزيادة 6,371%. الا أن عدد المعلمين لم يتقدم بالنسبة نفسها، اذ بلغ عددهم (486) معلماً عام 1920 - 1921، وصار (1422) معلماً، اي بنسبة زيادة تصل الى 6,292% وهذا يعني ان الاقبال على المدارس خلال هذه السنوات العشر كان اكبر من مقدرة الوزارة على فتح المدارس الجديدة وضخ ملاكات جديدة في العملية التعليمية المتنامية⁽⁴⁾.

ويمكن تعليل الزيادة الكبيرة في عدد التلاميذ والمدارس الى امرين اثنين:

1. تأسيس الحكومة العراقية واستلام الملك فيصل عرش العراق، وهو الذي كان يرى في التعليم (حجر الزاوية في بناء الدولة الحديثة في العراق) ومايرتبط بذلك من تزايد الشعور الوطني والقومي بعد ثورة العشرين التي اوجدت اندفاعاً كبيراً من الناس باتجاه التعليم⁽⁵⁾.
2. تحويل عدد من المدارس الطائفية (اليهودية والمسيحية) في الموصل الى مدارس رسميه بادارة وزارة المعارف العراقية، علماً ان الموصل كانت تضم عدداً كبيراً من المدارس الاهليه، وبعدد من التلاميذ فيها يفوق ما هو موجود في مدن العراق الاخرى الا انه يمكن ملاحظة ان زيادة المدارس والتلاميذ قد تباطأ بعد عام 1922 وان نمو دراساتها الابتدائية كان ابطأ بكثير من تلك السنة، فقد كانت زيادة المدارس لعام 1928 - 1929 ثلاث مدارس فقط⁽⁶⁾.
3. بينما بلغت (25) مدرسه خلال العام الدراسي 1923-1924، وتراوح ازدياد عدد التلاميذ بين 1326 تلميذ عام 1923-1924 و 3876 تلميذاً لعام 1930-1931، بينما لم تتجاوز الزيادة في اعداد المعلمي (18) معلماً لعام 1922-1923، وبلغ الحد الاقصى 113 معلماً في عام 1931 - 1932⁽⁷⁾.

وعند البحث في اسباب هذا التخلف في عدد المدارس والتلاميذ نجد الاتي:

- (1) ان ضعف اليقظه في العراق في ذلك الحين لم يكن يسمح بفتح اكثر من عشرين مدرسه.

1 بول مونرو، تقرير لجنة الكشف التهديبي، مط الحكومة، بغداد، 1934، ص7.

2 المصدر نفسه، ص8.

3 ساطع الحصري، مصدر سابق، ج1، ص42، و: نهاد صبيح سعد، مصدر سابق، ص95.

4 ابراهيم خليل احمد، تطور التعليم الوطني في العراق 1896-1932، مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة، 1982، ص144.

5 المصدر نفسه، ص160.

6 عبد الرزاق الهلالي، تاريخ التعليم في العراق، مصدر سابق، ص256.

7 تقرير وزارة المعارف لسنة 1934، ص17.

(2) قلة المخصصات الحكومية لوزارة المعارف. اذ انفقت ميزانيه المعارف مبلغاً يقارب 14 ألف دينار في عام 1923 - 1924، ولم تزد الميزانيه سوى عشرة آلاف دينار عام 1925 - 1926، بينما كانت اقل من اربعة آلاف دينار كزيادة عام 1927-1928⁽¹⁾.

وعلى صعيد ميزانيه المعارف، نجد ان ميزانيه المعارف في العام الاول من الاحتلال البريطاني 1915 - 1916، كانت (6500) روبية، وقد زادت الى ثلاثين ضعفاً عام 1918 - 1919، فبلغت (180000) روبية، وفي العام التالي بلغت (808، 886) روبية حين كان عدد المدارس لايزيد عن (85) مدرسه للبنين ومدارس للبنات، تضم جميعها (6182) تلميذاً⁽²⁾.
3. ان وزارة المعارف اهتمت بزيادة الصفوف، واكمال المدارس التي فتحتها كلها، كما انها كانت تستغني عن المعلمين ضعيفي القدرة، وتحل محلهم معلمين جدد تخرجوا حديثاً من دار المعلمين واكتسبوا خبرات جديدة⁽³⁾.

4. الافتقار الى خطه اساسيه للمعارف عامة، والتوسع في التعليم الابتدائي بصورة خاصة، مما يعني ان وزاره المعارف قد فشلت في رسم سياسه تعليميه واضحه المعالم⁽⁴⁾. وهي لم تتجح في وضع الحلول للمشاكل التعليمية المتخلفة التي ورثها عن العهود السابقة. ويبدو ان معارف العراق قد شهدت حركه نشيطة لاصلاح النظام التعليمي حين تولى توفيق السويدي 1892-1968⁽⁵⁾، وزارة المعارف في حكومة عبد المحسن السعدون 1879 - 1929 المسماة بالوزارة السعدونية الثالثة⁽⁶⁾، فقد سعى السويدي الى محاولة اصلاح النظام التعليمي، وجعل المناهج الدراسية اكثر ملائمة لحاجات البلاد، وتوكيد النظر في مناهج الدراسيتين الابتدائية والثانوية واجراء الاصلاحات اللازمة، ودراسة الاسس التي تستند إليها الامتحانات العامة وسوف تظهر آثار هذه السياسة الى حد كبير في السنوات التالية حين تتحقق زيادة كبيرة في عدد المدارس والصفوف والتلاميذ كما يلاحظ في الجدول رقم (1) من الملاحق، ولاسيما السنوات الخمس الاخيرة منه ما بين 1930-1935⁽⁷⁾، ونجد هذا الامر ذاته حين نلجأ الى مقارنة النمو بين مدارس البنين ومدارس البنات للمدة الزمنية موضوع البحث استناداً الى الجدولين 2 و 3، فقد ازداد عدد مدارس البنين الابتدائية من (124) مدرسه عام 1921-1922 الى (278) مدرسه عام 1931-1932، بينما نجد مدارس البنات تزداد من (27) مدرسه في عام 1921-1922 الى (49) مدرسة عام 1931-1932، اي بزيادة (22) مدرسة فقط خلال عشر سنوات اي بنسبه مئوية للزيادة هي 5.181%. وبينما تراوحت نسبة مدارس البنين الى مجموع المدارس بين 1.82% الى 85% نرى الامر بالنسبة لمدارس البنات يتراوح بين 9.17% الى 15% من مجموع مدارس العراق عام 1931-1932، اما بالنسبة لاعداد التلاميذ فقد ارتفع للبنين من (12226) عام 1921-1922 الى (29059) عام 1931-1932، وبزيادة مئوية هي 7.237% وكانت نسبة مجموع تلاميذ البنين الى مجموع التلاميذ تتراوح بين 80% الى 3.77%⁽⁸⁾.

الا ان مجموع التلميذات ارتفع من (3049) الى (8532) تلميذه، وكانت الزيادة تتراوح بين 1، 100% و 8، 279%. وبينما ارتفع عدد المعلمين الذكور من 580 معلماً عام 1922-1923 الى (1111) عام 1931-1932، وبنسبة زيادة هي 6.191%، ونجد ان عدد المعلمات ارتفع من (101) عام 1922-1923 الى (311) عام 1931-1932 وبنسبة زيادة كبيرة جداً قياساً للمعلمين، اذ وصلت الى 307.9%.

1 دليل العراق الرسمي لعام 1936، مصدر سابق، ص 563.

2 فيليب ايرلند، مصدر سابق، ص 89.

3 المصدر السابق، ص 90، و: ابراهيم خليل احمد، ملحق رقم 7، ص 371.

4 ابراهيم خليل احمد، مصدر سابق، ص 251.

5 خير الدين الزركلي، الاعلام، دار العلم للملايين، بيروت، ط 2007، 17، ج 2، ص 93.

6 خيرى امين العمري، شخصيات عراقية من العهد الملكي، دار العربية للموسوعات، بيروت، 2008، ص 61.

7 عبد الرزاق الحسني، العراق في دور الاحتلال والانتداب، الرافدين للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 2013، ج 2، ص 150.

8 ابراهيم خليل احمد، المصدر نفسه، ص 254.

وينبغي ان نأخذ بالاعتبار حقيقة ان الاقبال على مدارس البنات في بداية الحكم الوطني الوطني كان ضعيفاً جداً، ولم يكن المجتمع العراقي آنذاك قادراً على هضم أهمية تعليم البنات القراءة والكتابة، وحين تم افتتاح اول مدرسه رسمية للاناث في 19 كانون الثاني 1920 اقيم احتفال كبير حضرته المس بل وعدد من السيدات العراقيات والاجنبيات، ولم يكن عدد التلميذات يزيد على ثماني تلميذات⁽¹⁾، وفي عام 1928 حين قررت وزارة المعارف ان تفتح مدرسة ابتدائية للبنات في النجف جرى تنظيم اجتماعات وعطلت الاسواق وابرق عدد من رجال الدين الى الملك فيصل محتجين مما دعا الجواهري الى ان يدين هذا الموقف الرجعي ازاء تعليم البنات في قصيدته الرائيه "علموها فقد كفاكم شناراً وكفاها أن تحسب العلم عاراً"⁽²⁾. ويجدر بنا الان مراجعة بعض النسب الخاصه بأعداد التلاميذ والمعلمين والصفوف لكل مدرسه، واعداد التلاميذ لكل معلم، واعداد التلاميذ لكل صف⁽³⁾.

لقد كان معدل عدد التلميذات لكل مدرسه بنات عام 1921-1922 نحو 113 تلميذة، يقابله 99 تلميذاً وذلك لقله عدد مدارس البنات قياساً الى عدد مدارس البنين في العام المذكور، وبدأ معدل الاناث بالتصاعد حتى بلغ 174 عام 1931-1932 بينما لم يزد عدد التلاميذ في العام الدراسي نفسه عن 115 تلميذاً للمدرسة الواحدة ولاشك ان هذه الزيادة ترتبط بزيادة الاقبال على التسجيل في مدارس البنات مما جعل معدل عدد التلاميذ في مدارس البنين هو اقل بكثير من معدل عدد الاناث في مدارسهن حتى انه بلغ في احدى السنوات 70⁽⁴⁾.

اما حصة المدرسه الواحد من المعلمين فهو يعطي دلالة على الحاجة الشديدة لتخريج اعداد أكبر من دور المعلمين التي اخذت تقبل طلابها من خريجي الدراسة المتوسطة⁽⁵⁾، وليس الابتدائية كما كان الامر في بداية الحكم الوطني، ففي عام 1920-1921 كان نصيب كل مدرسه خمسة معلمين ونصف، وقد تناقص هذا العدد حتى اذا جاء عام 1924-1925 كان (3.6) معلم لكل مدرسة وارتفع هذا الرقم قليلاً ليصل عام 1931-1932 الى (4.3) معلم، وهذا الامر يعزى الى الزيادة الواضحه في عدد المدارس على الرغم من ان تناسب المعلمين والمعلمات لم تتغير كثيراً خلال عشر سنوات، ففي العام الدراسي 1922-1923 كان عدد المعلمين (ذكور واناث) هو (691)، بينما كان عدد المدارس (173) مدرسة.

اما في العام 1931-1932 فكان عدد المعلمين (1422) بينما كان عدد المدارس هو (327)، فتراوحت النسبة بين 4 و4.3 معلم لكل مدرسة⁽⁶⁾.

الا ان عدد التلاميذ لكل معلم ومعلمة ارتفع من 16.5 عام 1920-1921 الى 26.4 عام 1931-1932، الا ان الامر يختلف اذا ما أخذنا هذه النسبة بالنسبة لمدارس الجنسين على حدة، اذ هي نسب متقاربة بشكل واضح، ففي العام 1930-1931 كان عدد التلاميذ لكل معلم مساوياً لعدد التلميذات لكل معلمه وهو 6.26⁽⁷⁾.

الامتحانات العامة للدراسة الابتدائية

حين كان الميجر بومان مسؤولاً عن ادارة المعارف في بغداد، قرر القيام بأجراء الامتحانات الحكومية لتلاميذ الصفوف الرابعة من المدارس الابتدائية، ويومها كانت الدراسة الابتدائية اربع سنوات فقط⁽⁸⁾، وتم تحديد اجراء الامتحان في الايام 26-

- 1 عبد الرزاق الهلالي، حقائق وطرائف من التعليم في العراق، مصدر سابق، ص104.
- 2 عبد الرزاق الهلالي، تاريخ التعليم في العراق مصدر نفسه، ص170، وتقول المس بل، ان المعلمه الوحيدة للمدرسة النسويهالوحيد في الديوانية عام 1919 كانت لاتجيد القراءة والكتابة، وانما كانت تحصر عملها في دروس الخياطة والقرآن، فصول من تاريخ العراق القريب، مصدر سابق، ص318.
- 3 عبد الرزاق الهلالي، حقائق وطرائف من التعليم في العراق، المصدر نفسه، ص105.
- 4 دليل العراق الرسمي لعام 1936، الجدول الرابع، النسب بين عدد الطلاب والمدارس والمعلمين والصفوف، ص571.
- 5 دليل العراق الرسمي لعام 1936، مصدر سابق، ص570.
- 6 وزارة المعارف الحكومة العراقية، التقرير السنوي عن سير المعارف للسنوات 1930-1933 مط حكومية، بغداد، 1934، ص56، و: دليل العراق الرسمي لعام 1936، المصدر نفسه، ص578 - 580.
- 7 دليل العراق الرسمي لعام 1936، المصدر نفسه، الجدول الثاني، ص567 والجدول الثالث، ص568.
- 8 المصدر نفسه، الجدول الرابع، ص571.

29 مايس 1919، وان تجرى في ثلاثة مراكز رئيسيه هي بغداد والبصرة، والموصل وهكذا اجريت الامتحانات العامه، وقد سميت البكلوريا، وكانت الاسئله تعد من قبل نظارة المعارف في بغداد وترسل الى مديري المناطق الثلاث التي فيها المراكز الامتحانيه لاجراء امتحانات الصفوف المنتهية من مدارسها الابتدائية بصورة موحده. وقد استمر اجراء الامتحانات العامه في العهد الوطني بعد التوسع الكبير في اعداد المدارس والتلاميذ، وتم وضع معايير محددة للعام الدراسي 1931-1932 واهمها⁽¹⁾.

1. يجرى الامتحان في داخل المدرسة ومن قبل ادارتها ومعلميها.
 2. ترسل الوزارة الاسئله الى مدراء المناطق لتوزيعها على المدارس المشموله.
 3. يكون مدير المدرسه هو المسؤول عن حفظ الاسئله وفتحها بالمواعيد المحدده امام التلاميذ
 4. يرفع مدير المدرسه الى ادارة المنطقة قائمة باسماء الممتحنين ودرجاتهم.
- وفي ادناه جدول يبين عدد المدارس المشتركة في الامتحانات العامه للسنوات من 1921-1931 وعدد المشتركين وعدد الناجحين⁽²⁾.

السنة الدراسية	عدد المدارس	عدد المشتركين	عدد الناجحين
1921 - 1922	21	150	40
1922 - 1923	29	265	60
1923 - 1924	29	321	137
1924 - 1925	28	435	263
1925 - 1926	50	613	236
1926 - 1927	64	914	679
1927 - 1928	70	1051	546
1928 - 1929	82	1330	709
1929 - 1930	87	1596	1048
1930 - 1931	92	1998	1440
1931 - 1932	108	2065	1671

المبحث الرابع

التعليم الابتدائي للأناث في العقود الثلاثة الأولى من القرن العشرين كان العراق في أواخر القرن التاسع عشر يعيش مرحلة مظلمة من مراحل حياته التي أوشكت أن تطل على القرن العشرين.

وإذا ما عرفنا الحالة التي تتسم بها حياة العراقيين آنذاك من ركود وجمود الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية، بل وحتى الدينية، أدركنا حقيقة (أن العراق آنئذ كان في فترة (لا تاريخية)⁽³⁾.

وفيما يتعلق بقضية المرأة وضرورة تعليمها. كان الامر أشد وأكثر ظلامية، إذ أن التقاليد الصارمة والأحكام الدينية المتشددة التي تغتفر الى الصحيح من أصول الدين كانت تضع حواجز جمه أزاء تعليم المرأة وخروجها الى الحياة. وقد جاء في

1 عبد الرزاق الهلالي، تاريخ التعليم في العراق، مصدر سابق، ص179، و: عبد الرزاق الهلالي، حقائق وطرائف من التعليم في العراق، مصدر سابق، ص102.

2 التقرير السنوي لسنة 1934، مصدر سابق، ص 28 - 29.

3 المصدر نفسه، ص32.

كتاب (الأصابة في منع النساء من الكتابة) الذي ألفه الشيخ خير الدين نعمان بن أبي الشتاء الألويسي عام 1897⁽¹⁾: (أن تعليم المرأة سيجريها الى المفاسد، لأن الكتابة إن تعلمتها توصلت الى أغراض فاسدة)⁽²⁾.

ويعلق علي الوردي على هذا الرأي قائلاً: ((الواقع أن هذا الرأي لم يكن رأياً شاذاً، بل كان يمثل الاتجاه العام في العراق يومذاك. وقد ظل هذا الرأي سائداً في بعض الأوساط العراقية حتى عهد متأخر))⁽³⁾، ويبدو واضحاً أن عنوان كتاب الألويسي يتفق وأبيات للمعري يقول في أحدهما: "وحمل مغازل النسوان أولى بهن من اليراع مقلّمت" علماً أن المعري الذي وقف أكثر شعره على التنديد بعيوب عصره، وفضح الجهل والرياء، فإنه لم يرتفع عن سواه في نظره الى المرأة فوصفها وصفاً قاتماً⁽⁴⁾.

وإذا كان هنالك حاجة للمقارنة، فإن مصر على سبيل المثال، التي استأثرت حقوق المرأة ومسألة الحجاب قدراً غير قليل من الهجوم والنقد في القرن التاسع عشر، فإن حقها في التعليم وضرورته لم يستطع أحد معارضته إلا نادراً أ فقد أعترف معظم المفكرين في مصر منذ منتصف القرن التاسع عشر مثل رفاعه رافع الطهطاوي 1801-1873، وعلي مبارك 1823-1893 ثم قاسم أمين 1865 - 1908، وغيرهم على ضرورة تعليم المرأة وساقوا عدداً من المبررات لأظهار هذه الضرورة⁽⁵⁾.

وربما كان شعور رجال الدين المتشددين من تعليم الأنثى، أنها ستقوض أركان إيمانهم ومثلهم العليا في الدين الإسلامي وفي حياتهم الراكدة متناسين حقيقة أن القرآن الكريم قد أتى على أهل العلم بقوله تعالى ((قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون إنما يتذكر إلو الألباب)) سورة الزمر 9، وقوله تعالى من سورة الرعد: ((قل هل يستوي الأعمى والبصير أم هل تستوي الظلمات والنور)) آية 16.

ومن هنا فإن هناك في تاريخ العراق الحديث معركة عنيفة متعددة الأطراف والجوانب تدعى معركة تعليم المرأة خاضها دعاة التجديد جنباً الى جنب مع معركة السفور والحجاب⁽⁶⁾، والتي كتب فصولها الجريئة انصار المرأة من شعراء العراق كالزهاوي والرصافي والجواهري والذين كانوا أكثر جرأة من زملائهم في مصر، على الرغم من أن المرأة في العراق لم تبلغ الحرية التي وصلتها في مصر وبلاد الشام⁽⁷⁾.

بداية تعليم الأنثى في العهد العثماني:

لم تتل مدارس الأنثى أي اهتمام في العهد العثماني، إذ كانت العادة أن تقبل البنات الراغبات في التعليم في مدارس البنين الابتدائية. وكانت أول مدرسة بنات حديثة أفتتحت عام 1899 في عهد والي نامق باشا الصغير⁽⁸⁾، والذي تم في زمنه تأسيس مكتب للأنثى خاص بالدراسة الابتدائية والمتوسطة⁽⁹⁾.

ويذكر فخري الزبيدي أن المدرسة جرى تأسيسها عام 1898، إلا أن الهلالي وهو حجة في توثيق تاريخ التعليم أستاذاداً الى الوثائق الرسمية العثمانية كان أصوب، وجرى بعد ذلك أفتتاح مدرسة ابتدائية للبنات في البصرة عام 1901، إلا أن الدراسة فيها كانت بسيطة جداً وتم تعيين معلمتين فيها، إلا أن الاقبال عليها لم يكن له شأن يذكر⁽¹⁰⁾.

وكان منهج هذه المدارس يتألف من تعليم اصول الدين والقرآن الكريم والحساب والجغرافية والتاريخ واللغة التركية واللغة العربية، مع تدريب التلميذات على النقش والتطريز وحسن الخط. ولما وجدت السلطات التعليمية صعوبة في تهيئة المعلمات

1 وميض جمال عمر نظمي، ثورة 1920، المكتبة العالمية، ط2، بغداد، 1985، ص33.

2 خير الدين الزركلي، الاعلام، مصدر سابق، ج9، ص44.

3 عبد الرزاق الهلالي، تاريخ التعليم في العراق في العهد العثماني، مصدر سابق، ص59.

4 علي الوردي، مصدر سابق، ص347.

5 أنيس المقدسي، الاتجاهات الأدبية في العالم العربي الحديث، دار العلم للملايين، ط4، بيروت، 1967، ص253.

6 سعيد اسماعيل علي، الفكر التربوي العربي الحديث، المجلس الوطني للثقافة والعلوم والآداب، الكويت، 1987، ص210.

7 خيرى أمين العمري، حكايات سياسية من تاريخ العراق الحديث، منشورات مكتبة آفاق عربية، بغداد، د.ت، ص91.

8 أنيس المقدسي، الاتجاهات الأدبية في العالم العربي الحديث، مصدر سابق، ص264.

9 جميل موسى النجار، الادارة الثمانية في ولاية بغداد، مصدر سابق، ص472.

10 عبد الرزاق الهلالي، تاريخ التعليم في العراق في العهد العثماني، مصدر سابق، ص158.

لهذه المدارس أستفادت من زوجات الضباط والموظفين الاتراك، ويلاحظ احد الباحثين المعاصرين أن فتح مدارس ابتدائية للبنات يعد خطوة متقدمة تتميز بالجراة خاصة إذا فهمنا وضع المجتمع العراقي في أواخر القرن التاسع عشر، إذ كان الموقف تجاه تعليم البنات سلبياً في البداية⁽¹⁾.

وقد شهد تعليم البنات توسعاً ملحوظاً بعد الأنقلاب العثماني في 23 تموز 1908، إذ فتحت مدارس ابتدائية للبنات في بغداد وعانة والساوة والكاظمية وخانقين وكريلاء والنجف والديوانية والحلة. إلا أن اغلب المدارس الرسمية كانت تتركز في مراكز المدن، وهي في الغالب مخصصة للبنين دون البنات، وقبيل الحرب العالمية الأولى كان من بين الـ 160 مدرسة ابتدائية في العراق، 13 مدرسة للبنات فقط تتوزع كالاتي:

7 في ولاية بغداد، 4 في الموصل، و2 في البصرة⁽²⁾، وإذا كانت الأرقام تتحدث عن (300) تلميذة في ولاية بغداد، و(260) تلميذة في الموصل و (50) تلميذة في البصرة، فإن الحقيقة هي أن هذه الأرقام على الورق فقط، إذ إن اللواتي يداومن أقل من ذلك بكثير⁽³⁾، وفي السياق نفسه، كتبت جريدة الأيقاظ البصرية⁽⁴⁾، بعدها 21 في 1909/11/3 (إن مكتب الاناث في البصرة لم يزل أسماً بدون جسم، وإن المحل المعين له لا يمكن أن تسكنه الحيوانات لعدم انتظامه، ولا تسأل عن المعلمات لأنهن يليق بهن ان يكن عوض من يدرسونهن لعدم درايتهن، والى اليوم لم نسمع عن إجراء أمتحان فيه أو عن أكتساب احدى البنات اللواتي يدرسن فيه...)⁽⁵⁾.

تعليم الاناث في سنوات الاحتلال البريطاني:

لم يظفر تعليم البنات باي نصيب من الأهتمام عند احتلالالبصرة في تشرين الثاني من عام 1914، وعندما فتحت مدرسة ابتدائية للبنين في القرنة أنشئ فيها صف للبنات ضم ثمان تلميذات تقوم احدثهن وهي تجيد القراءة والكتابة بتعليم زميلاتها إلا أنه سرعان ما أغلق هذا الصف لعدم وجود معلمات⁽⁶⁾.

ومن جهة أخرى فإن عدداً من المدارس الأهلية المسيحية واليهودية في البصرة أستطاعت أن تنشئ مراكز للتعليم ذات جاذبية حتى للمسلمات من بنات البصرة، ومن أهالي البصرة الذين انتسب أبناؤهم وبناتهم فيما بعد بمدرسة الرجاء العالي الأمريكية برعاية الأب الدكتور جون فان أيس، إلا أن الميجر بومان الذي تولى شؤون المعارف بعد احتلال العراق، وضع ضمن أهتماماته ((تعليم البنات)) من خلال أول مقابلة له مع المس بيل. وكانت الأوساط المثقفة ذات التفكير الحر قد ناشدت السلطات العمل على فتح مدارس للبنات لتعيد الى بغداد مجدها⁽⁷⁾. وقد تساعل الزهاوي بمرارة في جريدة العرب⁽⁸⁾، عدد 30 11-1918: وهل تقدر أن تصف تعاسة بلد أكثر من أن تقول، لا مدرسة للبنات؟⁽⁹⁾.

1 عبد الرزاق الهلالي، تاريخ التعليم في العراق في العهد العثماني، مصدر سابق، ص185. ينظر: فخري الزبيدي، بغداد من 1900-1934، وزارة الثقافة العراقية، بغداد، 2013، ص11.

2 ابراهيم خليل احمد، حركة التربية والتعليم والنشر، ضمن موسوعة ((حضارة العراق))، ج11، ص300.

3 المصدر السابق، ج11، ص306.

4 عبد الرزاق الهلالي، تاريخ التعليم في العراق في العهد العثماني، المصدر نفسه، ص249.

5 الايقاظ جريدة سياسية عربية تركية أصدرها في البصرة المحامي سليمان فيضي الموصل عام 1909 واحتجبت عام 1910 لسفر صاحبها الى الحجاز ينظر: سليمان فيضي، مذكرات، تحقيق: باسل سليمان فيضي، شركة الأديب البغدادية، بغداد، 4ط، 2000، ص83و: عبد الرزاق الحسني، تاريخ الصحافة العراقية، العرفان، صيدا، لبنان ن ط3، 1971، ص63.

6 سليمان فيضي، مذكرات، المصدر نفسه، ص105.

7 عبد الرزاق الهلالي، تاريخ التعليم في عهد الاحتلال البريطاني، مصدر سابق، ص165و: ابراهيم خليل احمد، تطور التعليم الوطني في العراق، مصدر سابق، ص85.

8 عبد الرزاق الهلالي، المصدر نفسه، ص41.

9 جريدة العرب، جريدة رسمية صدر عددها الأول في بغداد في 4تموز 1917، وكانت جريدة يومية سياسية، ساهم فيها عدد من كتاب ومثقي بغداد أهمهم الأب الكرمل، والزهاوي، وعبد الحسين الأزري، وقد استمرت بالصدور حتى نهاية أيار 1920، ينظر: عبد الرزاق الحسني، تاريخ الصحافة العراقية، مصدر سابق، ص75.

وقد عبر ساطع الحصري عن العقبات التي كانت تعترض التعليم النسوي بقوله: (إن الطريق إلى تعليم البنات المسلمات في العراق كان وعراً بالغ الوعورة، كانت تعترضه موانع وعقبات عديدة فكان لابد من بذل جهود عظيمة لتخطي تلك الموانع وتذليل تلك العقبات)⁽¹⁾.

لذا نجد إن الميجر بومان، وقد أصطدم بعدم وجود إمراه عراقية يعهد لها بأدارة مدرسة ابتدائية، قد استدعى المس كيلى وهي سيدة أنكليزية لها خبرة تعليمية طويلة في الهند، فوصلت بغداد عام 1919 وفتحت مدرسة ابتدائية في كانون الثاني 1920⁽²⁾، وكانت أجرة التلميذة الواحدة روبية واحدة في الشهر، وتذكر المس بيل، أن نظارة المعارف العمومية اضطرت في مواجهة مشكلة عدم وجود معلمات إلى إعادة استخدام بعض المعلمات اللواتي كن يعملن في العهد العثماني، وتعيين بعض خريجات الكلية التبشيرية الأمريكية في مدينة ماردين بتركيا⁽³⁾.

ومن الطريف إنه لم يلتحق بها في العام الدراسي الأول سوى ثمان تلميذات كانت أحدهن صبيحة الشيخ أحمد الشيخ داود⁽⁴⁾، التي صارت فيما بعد أول قاضية في الشرق الأوسط، وكان أبوها من الذين عملوا في القضية العربية منذ نشوئها. وممن ساهم في النهضة العراقية، وقد تولى وزارة الأوقاف فيالوزارة السعودية الثالثة⁽⁵⁾.

وهكذا كانت عجلة التعليم النسوي تسير ببطء شديد يرافقه نقص كبير في عدد المعلمات مما دفع وزارة المعارف العراقية عام 1921، وكان الوزير آنذاك محمد علي هبة الدين الشهرستاني⁽⁶⁾، إلى فتح دورات تدريبية في كل من بغداد والموصل، ومدة الدراسة فيها ثلاثة أشهر، زيدت فيما بعد إلى ستة أشهر وكانت مناهج الدورات تتضمن التربية وأصول التدريس. وتخرج من هذه الدورات عام 1921 - 1922 (93) معلمة تم توزيعهن على مدارس البنات التي لم تكن لتزيد عن 27 مدرسة⁽⁷⁾.

وفي عام 1928 تم فتح دارالمعلمات الابتدائية وجعلت الدراسة فيها ثلاث سنوات بعد الابتدائية⁽⁷⁾، وأذا ما عدنا إلى العام الدراسي 1927-1928 سنجد أن عدد التلميذات في مدارس العراق هو (4879) تلميذه يتوزعن على (36) مدرسة و (192) معلمة⁽⁸⁾، بينما كان عدد التلاميذ للعام الدراسي نفسه هو (22263) تلميذاً يتوزعون على (233) مدرسة و(859) معلماً⁽⁹⁾. هذا في الوقت الذي كان فيه نفوس العراق حسب تسجيل 1927/7/1 يبلغ (2.968.054) نسمة، وكان عدد الذكور (1.512.077)، بينما كان عدد الإناث (1.455.977)⁽¹⁰⁾.

وهذا الأمر يعطي صورة دقيقة عن البطء الذي كان يعانيه تعليم الإناث في تلك السنوات العجاف من تاريخ العراق الحديث، والتي ظل فيها هذا التعليم متخلفاً، جداً في المناطق الريفية من العراق التي خلت من المدارس الخاصة بتعليم الإناث بسبب التقاليد العشائرية التي تجعل عدد البنات اللاتي التحقن بالمدارس الريفية في العمارة للسنوات من 1933-1958 يبلغ (50) فتاة فقط⁽¹¹⁾.

وهذا الأمر حمل لجنة الكشف التهذيبي برئاسة الأمريكي بول مونرو حين قدمت العراق عام 1932 لدراسة الواقع التعليمي، حمل اللجنة على كتابة فصل خاص هو الفصل الرابع من تقريرها الموسع بعنوان (تهذيب القبائل) باعتبارها (تؤلف

1 عبد الرزاق الهلالي، تاريخ التعليم في عهد الاحتلال البريطاني، هامش 4، مصدر سابق، ص167.

2 ساطع الحصري، مذكراتي في العراق، مصدر سابق، ج1، ص410.

3 المس بل، فصول من تاريخ العراق القريب، مصدر سابق، ص318و: ابراهيم خليل احمد، تطور التعليم الوطني في العراق، مصدر سابق، ص101.

4 المس بيل، مصدر نفسه، ص318.

5 عبد الرزاق الهلالي، تاريخ التعليم في عهد الاحتلال البريطاني، المصدر نفسه، ص172.

6 عبد الرزاق الحسني، تاريخ العراق السياسي الحديث، مصدر سابق، ج3، ص51و: دليل العراق الرسمي، مصدر سابق، ص857.

7 عبد الرزاق الحسني، مصدر سابق، ج3، ص13، دليل العراق الرسمي، المصدر السابق، ص944.

8 ابراهيم خليل احمد، تطور التعليم الوطني في العراق، مصدر سابق، ص192.

9 ساطع الحصري، مصدر سابق، ج1، ص12.

10 دليل العراق الرسمي، جدول رقم (3)، مصدر سابق، ص568.

11 المصدر نفسه، ص517.

أكثرية العراق) وذكرت فيه الأمور المطلوب تحقيقها لغرض نشر التعليم بين القبائل ومحو الأمية⁽¹⁾، وبالرغم من ذلك، فإن لجنة مونرو كانت متفائلة جداً أزاء تعليم الفتيات والنساء إذ رأت (إن أزيداد الرغبة في تعليم الفتيات والنساء في العراق لمن أعظم الأدلة على حياة القطر التعليمية وأدعاها الى الأمل في المستقبل).

وترى اللجنة (ان عدد مدارس الفتيات والنساء يزداد تدريجياً وتزداد رغبة الجمهور فيه، ويظهر بين الطالبات أنفسهن تقدير متزايد للفرص الجديدة النافعة اجتماعياً التي يهيئها لهن التعليم)⁽²⁾.

جدول (٧)

مقارنة عدد الطلاب في كل صف لسنة ١٩٣٥ مع مكائات عليه قبل سنتين وقبل خمس عشرة سنة

الصف	سنة ١٩٢٠ - ١٩٢١	سنة ١٩٣٢ - ١٩٣٣	سنة ١٩٣٤ - ١٩٣٥
الاول	٥٠٠٠ بالمائة	٣٩٠٢ بالمائة	٣٦٠٥ بالمائة
الثاني	٢٤٠١	٣٣٠١	٢٢٠٤
الثالث	١٣٠٩	١٦٠١	١٦٠١
الرابع	٧٠١	١٠٠٢	١١٠١
الخامس	٤٤٤	٧٠٠	٨٠٦
السادس	١٠٠	٤٤٣	٥٠٣
المجموع	١٠٠٠٠	٩٩٠٩	١٠٠٠٠

دليل العراق الرسمي لعام ١٩٣٦ ص ٧٥٠

1 فخري الزبيدي، مصدر سابق، ص 264.

2 جبار الجويراوي، التعليم والثقافة في ميسان، مجلة ميزوبوتاميا، تموز، 2005، ص 305.

جدول (٢)

الزيادة السنوية في مدارس البنين الابتدائية

المعلمون				الطلاب				المدرسين			
نسبة جميع البنين التي	نسبة الزيادة	الفرق	الحدد	نسبة جميع البنين التي	نسبة الزيادة	الفرق	الحدد	نسبة جميع البنين التي	نسبة الزيادة	الفرق	الحدد
			غير معلوم				غير معلوم				غير معلوم
			معلوم				معلوم				معلوم
			غير معلوم				غير معلوم				غير معلوم
			معلوم				معلوم				معلوم
٨٥,٢	١٠٠,٠٠		٥٨٠	٧٩,٨٧	١١٢,٤٤	١٥١,٤	١٣٧,٤٠	٨٣,٢	١١٦,٤١	٧٠	١٤٤
٨٤,٥	١٠٦,٩	٤٠	٦٢٠	٨١,٠٠	١٢٣,٤٠	١٢٩,٩	١٥٠,٣٩	٨٦,٤٤	١٣٧,٩	٧٧	١٧١
٨٣,٧	١١٥,٥	٥٠	٦٧٠	٨٠,٤٤	١٣٥,٨	١٥٦,٠	١٦٥,٩٩	٨٦,٠٠	١٥٢,٢	١٩	١٩٠
٨٧,٤٦	١٢٤,٥	٥٢	٧٢٢	٨٢,٢	١٥٢,٦	٢٠٦,٠	٢٨٦,٥٩	٨٨,٢	١٢٢,١	١١	٢٠١
٨٣,٠	١٣٧,٢	٧٤	٧٩٦	٨١,٤٦	١٦١,٤٤	١,٦٨	١٩٧,٧	٨٨,٠	١٧٦,٤	١٨	٢١٩
٨١,٠	١٥٢,٢	٦٣	٨٥٩	٨١,٤٧	١٨٢,١	٢٥٢,٦	٢٢٧,٣	٨٦,٦	١٨٧,١	١٣	٢٣٧
٨١,٠	١٥٢,٢	٦٣	٨٥٩	٨١,٤٧	١٨٢,١	٢٥٢,٦	٢٢٧,٣	٨٦,٦	١٨٧,١	١٣	٢٣٧
٨١,٠	١٥٢,٢	٦٣	٨٥٩	٨١,٤٧	١٨٢,١	٢٥٢,٦	٢٢٧,٣	٨٦,٦	١٨٧,١	١٣	٢٣٧
٨١,٠	١٥٢,٢	٦٣	٨٥٩	٨١,٤٧	١٨٢,١	٢٥٢,٦	٢٢٧,٣	٨٦,٦	١٨٧,١	١٣	٢٣٧
٨١,٠	١٥٢,٢	٦٣	٨٥٩	٨١,٤٧	١٨٢,١	٢٥٢,٦	٢٢٧,٣	٨٦,٦	١٨٧,١	١٣	٢٣٧
٨٠,٢	١٦٥,٣	٧٦	٩٥٩	٨٠,٤٦	٢٠٣,٥	١,٨١	٢٤٨,٥	٨٤,٩	١٩٩,٢	١٥	٢٤٧
٧٩,٨	١٨٠,٠	٨٥	١,٠٤٤	٧٩,٤٧	٢٢٦,٨	٢٨٢,٨	٢٧٧,٢	٨٥,٤	٢١٦,٩	٢٢	٢٦٩
٧٨,١	١٩١,٦	٩٧	١,١١١	٧٧,٤٣	٢٣٧,٨	١٣٣,٧	٢٩٠,٩	٨٥,٠	٢٢٤,٢	٩	٢٧٨
٧٨,٢	٢١٤,٨	١٣٥	١,٢٤٦	٧٦,٩	٢٧٢,٥	٤٢٥,١	٣٣١,٠	٨٢,٠	٢٤٩,٢	٣١	٢٠٩
٧٥,٨	٢٣٧,٤	١٣١	١,٣٧٧	٧٦,٣	٣٣١,٩	٧٧٧,٣	٤٠٥,٨٢	٨٠,٢	٢٨٦,٣	٤٦	٢٥٥
٧٥,٠	٢٦١,٠	١٣٧	١,٥١٤	٧٤,٧	٣٦٨,٩	٤٥٢,٣	٤٥١,٥	٧٩,٧	٣٣٩,٥	٦٦	٤٢١

دليل العراق الرسمي لعام ١٩٦٦ ص ٥١٧

جدول (٤)

التعبير بين عدد الطلاب والمدارس والمعلمين والصفوف

مدارس البنات			مدارس البنين			مدارس البنين والبنات معا			السنة الدراسية
عدد الطالبات لكل مطبة	عدد المعلمات لكل مدرسة	عدد الطالبات لكل مدرسة	عدد الطالبات لكل معلم	عدد المعلمين لكل مدرسة	عدد الطلاب لكل مدرسة	عدد الصفوف لكل مدرسة	عدد الطلاب لكل صف	عدد المعلمين لكل مدرسة	
		١١٢٠٩				غير معلوم	غير معلوم	٥٠٥	١٩٢١ / ١٩٢٠
٣٤٤٦	٣٤٥	١٢٠٤٤	٣٣٠٧	٤٤٠	٩٨٠٦	٣٠٧	٢٦٠٩	٤٤٤	١٩٢٢ / ١٩٢١
٣٠٤٨	٤٤٢	١٣٠٤٣	٢٤٤٣	٣٠٦	٩٥٠٤	٣٠٩	٢٥٠٣	٣٠٩	١٩٢٣ / ١٩٢٢
٣١٤٣	٤٤٢	١٣٠٤٨	٢٤٤٨	٣٠٥	٨٧٠٩	غير معلوم	غير معلوم	٣٠٧	١٩٢٤ / ١٩٢٣
٢٦٤٧	٥٠٦	١٥٠٠١	٢٥٤٨	٣٠٦	٨٧٠٤	٣٠٦	٢٥٠٨	٣٠٦	١٩٢٥ / ١٩٢٤
٢٧٤٣	٥٤٤	١٤٨٠١	٢٤٤٨	٣٠٦	٩٢٠٨	٣٠٧	٢٦٠٦	٣٠٨	١٩٢٦ / ١٩٢٥
٢٥٤٤	٥٤٣	١٣٥٥٥	٢٥٤٩	٣٠٧	٩٠٠١	٣٠٨	٢٥٤٨	٣٠٩	١٩٢٧ / ١٩٢٦
٢٤٤٣	٥٤٣	١٢٩٠١	٢٦٠١	٣٠٨	٩٢٠٠	٣٠٨	٢٦٠٥	٣٠٩	١٩٢٨ / ١٩٢٧
٢٥٤٣	٥٤٤	١٣٦٠٣	٢٥٤٩	٣٠٩	٩٩٠٤	٤٠١	٢٥٤٤	٤٠٠	١٩٢٩ / ١٩٢٨
٢٦٠٦	٥٤٨	١٥٣٠١	٢٦٠٦	٣٠٩	١٠٠٠٧	٤٠١	٢٦٠١	٤٠١	١٩٣٠ / ١٩٢٩
٢٧٤٤	٦٤٣	١٧٤٠١	٢٦٠٢	٤٤٠	١٠٤٠٥	٤٠٣	٢٦٠٦	٤٠٣	١٩٣١ / ١٩٣٠
٢٨٤٨	٥٤٢	١٤٩٠٣	٢٦٠٧	٤٤٠	١٠٧٠٨	٣٠٣	٢٦٠٩	٤٤٢	١٩٣٢ / ١٩٣١
٢٩٤٩	٥٤٠	١٤٥٠٩	٢٩٤٥	٣٠٩	١١١٠٥	٤٤٣	٢٧٠٩	٤٤١	١٩٣٣ / ١٩٣٢
٣٠٤١	٤٤٨	١٤٢٠٤	٢٩٤٨	٣٠٦	١٠٧٠١	٣٠٩	٢٩٠٢	٣٠٨	١٩٣٤ / ١٩٣٣
									١٩٣٥ / ١٩٣٤

دليل العراق الرسمي لعام ١٩٣٦ ص ٧١

جدول (٥)

زيلة طلاب المدارس الابتدائية حسب الصفوف

نسبة الزيادة	المجموع	نسبة الزيادة	الصف السادس	نسبة الزيادة	الصف الخامس	نسبة الزيادة	الصف الرابع	نسبة الزيادة	الصف الثالث	نسبة الزيادة	الصف الثاني	نسبة الزيادة	الصف الاول	الصف السنة الدراسية
١٠٠٠٠	٨٠٠١	١٠٠٠٠	١١٨	١٠٠٠٠	٣٥٢	١٠٠٠٠	٥١٩	١٠٠٠٠	١٠٣٥	١٠٠٠٠	١٩٧٦	١٠٠٠٠	٤٠٠١	١٩٧١/١٩٧٠
٩٠٠٩	١٥٢٧٥	٩٧٠٥	٢٢٣	٥٠٩	٥٣١	٨٩٠٣	١٠٧٧	١٠٧٤	٢١٤٧	٧٥٠٣	٣٣٧٦	٩٧٠٧	٧٩١١	١٩٢٢/١٩٢١
٧٤٠٥	١٧٢٣٢	١٢٩٠٧	٣٨٦	٤٢٠٦	٦٨١	٤٥٠٥	١٣٨٧	٢٤٠٠	٢٣٩٥	٣٤٤٤	٤٠٣٨	١١٠١	٨٣٥٥	١٩٢٣/١٩٢٢
١٦٠٦	١٨٥٥٨	١٣٦٦	٤٠٢	١٧٠٩	٧٤٤	١٩٠٩	١٤٦٦	١٤٠٢	٢٢٤٨	١٤٤٤	٤٣٦٦	٢٥٠٦	٩٣٨١	١٩٢٤/١٩٢٣
٢٦٠٢	٢٠٦٥٤	٥٤٠٢	٤٦٦	٦٣٠٦	٩٧٨	٤٤٠٨	١٧٢١	٥٩٠٣	٢٢٤٨	٩٠٠	٤٤٨٩	١٩٠٢	١٠١٤٨	١٩٢٥/١٩٢٤
٢٥٠٧	٢٢٨١٢	١٤١٠٥	٦٣٣	١١٠٠٢	١٣٥٦	٧١٠٤	٢١٢٧	٤٩٠٥	٣٣٧٤	١٣٤٤	٤٧٤٨	٨٠١	١٠٤٧٤	١٩٢٦/١٩٢٥
١٨٠٢	٢٤١٧٠	٢٢١٠٢	٨٩٤	٨٠٠١	١٢٢٨	٣٨٠٣	٢٣٤٥	٣٣٥٥	٢٧٢١	١٤٠٢	٥٠٢١	١٠٠١	١٩٢٧/١٩٢٦	
٣١٠٧	٢٦٧٠٦	١٤٦٠٦	١٠٦٧	١٣٨٠٩	٢١٢٧	٥١٠٣	٢٢٣٧	٢١٠٧	٣٩٤٦	٣٧٠٠	٥٧٣٣	١٦٠١	١١١٩٦	١٩٢٨/١٩٢٧
١٧٠٥	٧٨١٠٣	٨٩٠٠	١١٧٢	٩٠١	٢٠٩٥	٣٦٠٧	٢٨٤٦	٤٠٥	٨٣٩٩	٦٠٦	٥٨٦٠	٠٠٩	١١٢٣١	١٩٢٩/١٩٢٨
٣٤٠٨	٣٠٨٨٨	٢٧٠٠٣	١٤٩١	٢٤٠٧	٢١٨٢	٣٠٤٥	٢٨٦٦	٣٦٠٠	٢٤٧٢	٣٣٠٨	٦٥١١	٥٨٤٤	١٣٥٦٦	١٩٣٠/١٩٢٩
٤٨٠٤	٢٤٧٦٤	٣٣٠١	١٥٣٠	٣٨٠٧	٢٢٨٣	٤٨٠٧	٣١٤٣	٥٨٠٨	٤٨٨١	٧١٠٩	٧٨٩٦	٣٦٠٦	١٥٠٣١	١٩٣١/١٩٣٠
٣٥٠٣	٣٧٥٩١	٢١١٠٩	١٧٨٠	٨١٠٨	٢٥٧١	٨٨٠٠	٣٦٤٤	١٢٩٠٣	١٢١٩	٤٤٠٠	٨٧٤٣	٩٠٩	١٤٢٣٤	١٩٣٢/١٩٣١
٧١٠٦	٤٢٣١٦	١٦٠٩	١٨٥٩	١٣١٠٨	٣٠٣٥	١٣٨٧	٤٤٣٣	٧٣٠٩	١٩٨٤	٦٥٧٧	١٠٠٠٩	٥٩٠٠	١٦٩٩٦	١٩٣٣/١٩٣٢
١٢٤٤٤	٥٢٧٧٣	٧٠٥٠٩	٢٦٩٢	٢٢١٠٠	٣٨١٣	٢٣٢٥	٥٧٥٦	١١٧٠٨	٨٢٠٤	١٠١٠١	١١٩١٧	١٠١٠١	٢١٠٤٤	١٩٣٤/١٩٣٣
٨٨٠٣	٦٠٣٤٢	٤١١٠٠	٣١٧٧	٣٨٦٠١	٥١٧٢	١٧١٠٨	٦٧٣٤	١٢٤٠٣	٩٦٩١	٨١٠٩	١٣٥٥٦	٢٣٠٩	٢٢٠١٢	١٩٣٥/١٩٣٤

دليل العراق الرسمي لعام ١٩٣٦ ص ٧٢٥

جدول (٦)

توزيع المدارس الابتدائية على الاولوية لسنة ١٩٣٣ / ١٩٣٤

الواء	ذكور	اناث	المجموع
الموصل	٦٤	١٥	٧٩
كركوك	٢٣	٦	٢٩
اربيل	٢٠	٢	٢٢
المسلمانية	١٨	٣	٢١
بغداد	٤٢	١٩	٦١
ديالى	٢٨	٥	٣٣
الدليم	١٥	٣	١٨
الحلة	١٦	٤	٢٠
كربلا	١١	٢	١٣
العمارة	١٩	٤	٢٣
الكويت	١٥	٣	١٨
الديوانية	٢٨	٥	٣٣
المنتفك	٣٠	٥	٣٥
البصرة	٢٦	٩	٤٥
المجموع	٣٦٥	٨٥	٤٥٠

دليل العراق الرسمي لعام ١٩٣٦ ص ٥٧٦

الخاتمة

هناك عدة عوامل نتجت عن التعليم في العراق ومن هذه العوامل قيام الإدارة العثمانية على وأاية محاولات إصلاحية في مجال التعليم، كما هو الأمر مع محاولة الوالي مدحت باشا الذي مكث في العراق ثلاث سنوات بين 1869-1872، وكانت سياسة عثمانية، ثم تترك التعليم وإشاعة الكتابات في حياة المجتمع العراقي قد ساعد على تخلف المدرسة العراقية بشكل كبير، وقد أخضع الأنكليز القطاع التعليمي - طيلة سنوات الاحتلال- الى أشرف مباشر من قبل ضباط انكليز تم اختيارهم بدقة لغرض تحقيق السياسة البريطانية في عدم إنشاء سياسة عراقية مستقلة في ميدان التعليم، كما هو الحال مع الميجر بومان، والكابتن فارل وغيرهم.

وكانت البيئة الريفية العشائرية والبدوية من العوامل الأساسية التي رسخت مفاهيم عزل الأنثى عن حركة التعليم، ولما كانت الأفكار المتخلفة لبعض رجال الدين قد أسهمت في أخرى في تأخير وأبطاء دمج الفتاة العراقية في التعليم الوطني. وذلك لأفتقار وزارة المعارف العراقية في الحكومات المتعاقبة الى رؤية حديثة تساعد على النهوض بقطاع التعليم، لا سيما حين يرتبط ذلك بوجود وزراء غير كفؤين ويفتقرون للمهنية على رأس وزارة المعارف التي كانت تسير على قاعدة ((عدم الاستقرار)) مما أدى الى أفساد الخطط التربوية، كما ان ضائلة ميزانية المعارف كان عاملاً مهماً من عوامل تخلف التعليم في العراق. فلما كانت وزارة المعارف أهم مؤسسة اجتماعية مسؤولة عن تربية الجيل الجديد وتوجيهه، فقد ظلت قاصرة عن تلبية احتياجات الواقع التعليمي، وعلى سبيل المثال فأن حصة وزارة المعارف عام 1927 - 1928 هي (4.956%) من مجموع نفقات الدولة، وارتفعت في العام التالي الى (5.462%).

وان استقلالية المدارس ذات الطابع الديني والطائفي جعلها قبلة للعراقيين الراغبين في الحصول على حصيلة معرفية متطورة خاصة حين يرتبط ذلك بتعليم اللغات الأجنبية وتعليم مسك الدفاتر والسجلات والتخلص من الطابع البيروقراطي للدولة العراقية التي لم تستطع التخلص بسهولة من أسر القوانين العثمانية.

وكان المجتمع العراقي في العقود الثلاثة الأولى من القرن العشرين يعيش حالة من التخلف لا مثيل لها في المنطقة العربية والتي هيمنت فيها على المجتمع قوى دينية ذات فكر ظلامي لا تؤمن بالتطور وتتسجم مع مجتمع عشائري يضطهد المرأة ويحول بينها وبين الحياة الكريمة.

كما أخذت الحركات المؤيدة للمرأة تفعل فعلها في تطوير تعليم الأناث ودفع المرأة الى أن تأخذ دورها في حياة المجتمع العراقي مما أدى الى أن تأخذ البنات فرصهن بالتعليم حالها حال الذكور والذي خلق حركة كبيرة نحو توسيع التعليم النسائي على الرغم من بقاء الريف خاضعاً لحظر يكاد يكون شاملاً بشأن تعليمها.

المصادر والمراجع

1. القرآن الكريم
2. أبراهيم خليل أحمد، تطور التعليم الوطني في العراق (1869-1932)، منشورات مركز دراسات الخليج العربي بجامعة البصرة، 1982.
3. أحمد مطلوب، حركة التعريب في العراق، معهد البحوث والدراسات العربية، 1983.
4. أنور عبد الملك، الشارع المصري والفكر، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، 2001.
5. أنيس المقدسي، الاتجاهات الأدبية في العالم العربي الحديث، دار العلم للملايين، ط4، بيروت، 1967.
6. البرت متشاشغيلي، العراق في سنوات الانتداب البريطاني، ترجمة: هاشم صالح التكريتي، مطبعة جامعة بغداد، 1978.
7. بول مونرو، تقرير لجنة الكشف التهذيبي، مطبعة الحكومة، بغداد، 1932.
8. تشارلز تريب، صفحات من تاريخ العراق، ترجمة: زينة جابر ادريس، دار العربية للعلوم، بيروت، 2006.
9. توفيق السويدي، مذكرات: نصف قرن من تاريخ العراق والقضية العربية، الذاكر للنشر والتوزيع، بيروت، 2011.
10. جبار الجويبرايوي، التعليم والثقافة في ميسان، مجلة ميزوبوتاميا، تموز، 2005.
11. جميل موسى النجار، الادارة العثمانية في ولاية بغداد 1869-1917، مكتبة مدبولي، القاهرة 1991.
12. جون فان ايس، اقدم اصدقاء العرب، ترجمة: جميل عمسو، بغداد، 1949.
13. جيرترود بل، فصول من تاريخ العراق القريب، ترجمة: جعفر الخطايط، (د.ت)، (د.ط)
14. خير الدين الزركلي، الاعلام، دار العلم للملايين، بيروت، ط17، 2007.
15. خيرى امين العمري، شخصيات عراقية من الحكم الملكي، تقديم: توفيق السويدي، دار العربية للموسوعات، بيروت، 2008.
16. خيرى أمين العمري، حكايات سياسية من تاريخ العراق الحديث، منشورات مكتبة آفاق عربية، بغداد، د.ت
17. زكي صالح، مقدمة في دراسة العراق المعاصر، مطبعة الرابطة، بغداد، 1953.
18. ساطع الحصري، مذكراتي في العراق، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 1967.
19. سامي محمد نصار، تاريخ التعليم، مركز المحروسة للنشر، القاهرة، 2010.
20. ستيفن لونكريك، العراق الحديث من 1900 - 1950، ترجمة: سليم طه التكريتي، الفجر للنشر والتوزيع، بغداد، 1988.
21. سعيد اسماعيل علي، الفكر التربوي الحديث، المجلس الوطني للثقافة والعلوم والآداب، الكويت، 1987.
22. سليمان فيضي، مذكرات، تحقيق باسل سليمان فيضي، شركة الأديب البغدادية، بغداد، ط4، 2000.

23. سهيل قاشا، مسيحيو العراق، دار الوراق، بيروت، 2009.
24. طالب مشتاق، أوراق أيامي، دار واسط، بغداد، 1989.
25. عبد الرزاق الحسني، العراق في دوري الاحتلال الانتداب، الرافدين للنشر، بيروت، 2013.
26. عبد الرزاق الحسني، تاريخ العراق السياسي الحديث، ج3، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 1989.
27. عبد الرزاق الحسني، تاريخ الوزارات العراقية، ج1، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 1988.
28. عبد الرزاق الحسني، تاريخ الصحافة العراقية، العرفان، لبنان، ط3، 1971.
29. عبد الرزاق الحسني، منصب وزارة المعارف في الحكومات العراقية المتعاقبة، ضمن كتاب ((نظرات في معارف العراق)) لشيخ العراقيين كاشف الغطاء، دار النشر والتأليف، النجف، 1951.
30. عبد الرزاق الهلالي، معجم العراق، ج1 ن النجاح، بغداد، 1953.
31. عبد الرزاق الهلالي، تاريخ التعليم في العراق في سنوات الاحتلال 1914-1921، بغداد، 1975.
32. عبد الرزاق الهلالي، تاريخ التعليم في العراق في العهد العثماني، شركة الطبع والنشر الأهلية، بغداد، 1959.
33. عبد الرزاق الهلالي، البعثات العلمية ما بين 1922-1932، مجلة آفاق عربية، آذار، 1979.
34. عبد الرزاق الهلالي، حقائق وطرائف من تاريخ التعليم في العراق، مجلة آفاق عربية، تموز / 1978.
35. عبد الرحمن البزاز، العراق من الاحتلال حتى الاستقلال، دار البراق، لندن، ط4، 1997.
36. عبد الله عبد الدائم، التربية في البلاد العربية، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1976.
37. علي الوردي، دراسة في طبيعة المجتمع العراقي، (د.ت)، (د.ط)، بغداد.
38. فخري الزبيدي، بغداد من 1900 - 1934، وزارة الثقافة العراقية، بغداد، 2013.
39. فلاديمير لوتسكي، تاريخ الأقطار العربية الحديث، ترجمة: عفيفة البستاني، د.ت، دار التقدم، موسكو.
40. فيبي مار، تاريخ العراق المعاصر، ترجمة: مصطفى نعمان أحمد، المكتبة العصرية، بغداد، 2007.
41. فيليب أيرلند، العراق دراسه في تطوره السياسي، نقله الى العربية: جعفر الخياط، بيروت، 1949.
42. متي عقراوي، مشروع التعليم الإجباري في العراق، مطبعة الحكومة، بغداد، 1937.
43. متي عقراوي، حاجتنا الى الاستقرار في التعليم، ضمن كتاب شيخ العراقيين، دار النشر والتأليف، النجف، 1951.
44. مجيد خدوري، نظام الحكم في العراق، نقله الى العربية: المؤلف وفيصل نجم الدين الأطرقجي، مطبعة المعارف، بغداد، 1946.
45. محمد حسين الزبيدي، التربية والتعليم، ضمن كتاب ((حضارة العراق))، ج12، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1985.
46. محمد شفيق غربال، الموسوعة العربية الميسرة، دار الجبل، بيروت، 1995.
47. محمد صبري، تاريخ مصر من محمد علي الى العصر الحديث، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط2، 1996.
48. محمود فهمي درويش (أعداد)، دليل العراق الرسمي لسنة 1936.
49. نهاد صبيح سعد، الفكر التربوي عند ساطع المصري، دار الكتب، جامعة البصرة، 1979.
50. هنري فوستر، نشأة العراق الحديث، ترجمة: سليم طه التكريتي، المكتبة العلمية، بغداد، 1989.
51. وزارة المعارف، الحكومة العراقية، التقرير السنوي عن سير المعارف للسنوات 1930-1933، مطبعة الحكومة، بغداد، 1934.
52. وميض جمال عمر نظمي، ثورة 1920، المكتبة العالمية، ط2، بغداد، 1985.

تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى تلاميذ صفوف التربية الخاصة

أ.د. حسين ربيع حمادي الباحثة. صبا لطيف الجنابي

كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل

Sluggish Cognitive Tempo of the Pupils of Special Needs

Prof.Dr. Husain Rabee Humadi Researcher. Saba Lateef Al-Janbi

University of Babylon\ College of Education for Human Sciences

sa.lateef@yahoo.com

Abstract

Sluggish cognitive tempo disorder SCT is discovered recently. It effects negatively in learning as the pupils undergo learning and comprehension problems. The recent studies linked between having this kind of disorder and facing difficulty in acquiring information. Individuals suffering of SCT also suffer sleeping disorder and difficulty in breathing during sleeping. Such individuals tend to sleep throughout the day , also they do not feel sleepy.

Key word: Sluggish Cognitive Tempo

الملخص

يُعد اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي (Sluggish cognitive tempo , SCT) وصف لاضطراب انتباه جديد قد بُحث بشكل موسع من الجمعية الأمريكية للطب النفسي، اضطراب (SCT) يؤثر سلباً في مجال التعلم والتحصيل الدراسي فقد بين (كارلسون ومان 2002) من خلال تشخيصات المعلمين بأن التلامذة الذين يعانون من مستويات مرتفعة من (SCT) كانوا الأكثر تعرضاً لأن تكون مستوياتهم منخفضة في التعليم ومستويات عالية من مشاكل الاستيعاب، فقد أشارت الدراسات مؤخراً الى وجود علاقة بين هذا الاضطراب وقدرة الفرد على معالجة المعلومات ، كما ان الأفراد المصابين بهذا النوع من الاضطراب يعانون من الإصابة باضطرابات النوم، فهم يعانون من وجود صعوبات في النوم واضطراب في التنفس أثناء النوم، وينامون في النهار مدة أطول مما يستغرقه اقرانهم العاديين، ويعانون من الحركة الكثيرة وعدم الراحة أثناء النوم وصعوبة الشعور بالنعاس والنعوض باكراً جداً في الصباح، لذلك هدفت هذه الدراسة التعرف الى:

- 1- مستوى تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.
- 2- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى تباطؤ سرعة النشاط المعرفي على وفق متغيري الجنس (ذكور - اناث) ونوع الصف (تربية خاصة - عاديين)

ولتحقيق هدفي البحث تبنت الباحثة مقياس تباطؤ سرعة النشاط المعرفي ، وبعد التحقق من صدق وثبات المقياس، تم تطبيقه على عينة مكونة من (294) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الرابع الابتدائي من صفوف التربية الخاصة و صفوف العاديين ،تم اختيارهم بصورة قصدية من تلامذة التربية الخاصة وبصوره عشوائية من صفوف العاديين من بين (166) مدرسة.

وبعد جمع المعلومات ومعالجتها بالوسائل الاحصائية الملائمة ،توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

- 1- وجود تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.
- 2- لا توجد وجود دالة احصائية في تباطؤ سرعة النشاط المعرفي على وفق متغير الجنس مع وجود فروق دالة احصائية على وفق متغير الصف لصالح صفوف التربية الخاصة ووجود تفاعل بين الجنس والصف.

وفي ضوء النتائج وضعت الباحثة عدداً من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: تباطؤ سرعة النشاط المعرفي.

الفصل الأول/ التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

تهتم الدول المتقدمة والنامية على السواء باستثمار أهم ثرواتها البشرية وهي الطاقات الخلاقة لأبنائها؛ لأنها الضمان الحقيقي لحياتها ومستقبلها، ولذا أصبحت دراسة التفرد عند الأفراد أمراً ضرورياً ومطلوباً لمعرفة ما يميز الفرد من الآخرين، ومعرفة مقدار هذا التميز ونوعه و يُعد اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي (Sluggish cognitive tempo, SCT) وصفاً لاضطراب انتباه جديد قد بُحث بشكل موسع من قبل الجمعية الأمريكية للطب النفسي (Kingery, 2013-1) ان التلميذ الذي يعاني من هذا النوع من الاضطراب (SCT) يتميز من غيره بمجموعة من الأعراض السلوكية الخاصة مثل: الشعور بالنعاس او النوم، يبدو عليه انه يعيش في حالة من الضبابية او الغموض، واحلام اليقظة والتشويش الذهني والكسل واللامبالاة... وسواها (Becker &etal..., 2014:1)).

وهذا من شأنه إضعاف قدرته على التكيف مع بيئته، فهو لا يمكنه ان يسلك سلوكاً مستقلاً يقلل من اعتماده على الآخرين بشكل كبير، فالسلوك التكيفي يعكس عند الفرد المسؤولية الاجتماعية لديه وما قد يطوره من مهارات اجتماعية ملائمة خلال المراحل العمرية المختلفة (وادي، 2009:50).

ومن هنا جاءت الباحثة تتساءل عن مستوى تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية، وهل يختلف مستوى التباطؤ والخوف تبعاً لجنس التلميذ ونوع صفه اذا كانت في صفوف التربية الخاصة أم في صفوف العاديين.

اهمية البحث:

يكتسب هذا البحث أهميته من الأسباب التي أدت الى استقطاب هذا الموضوع الاهتمام، وذلك أنه يرتبط ببعض المواضيع المهمة للفرد منها الصحة النفسية والتوافق النفسي والتحصيل العلمي، فاضطراب (SCT) يصيب الافراد بنسبة (3-7%) وقد بحث بشكل موسع من خلال الدليل التشخيصي الاحصائي الرابع للاضطرابات العقلية (DSM-IV) الذي تصدره الجمعية الأمريكية للطب النفسي (Bauermeister, 2011:22).

وتأتي أهمية دراسة اضطراب (SCT) من انه يوضح لنا الاضطراب في النمو المعرفي، فالفرد من هذا النوع يعاني من صعوبة في التركيز ومشكلات تتعلق بالتذكر ولذا فإن قدرته على التعلم تكون محدودة ويتصف تعلمه بالبطء ويكاد يقتصر على اكتساب المهارات المختلفة، كما ان النمو اللغوي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنمو المعرفي، غالباً ما تكون الذخيرة اللغوية لهذا النوع من الأفراد ضئيلة (وادي، 2009: 123).

اضطراب (SCT) يركز في أسباب اختلال الوظيفة التنفيذية عند الفرد في مجالات الانتباه والتخطيط واتخاذ القرار والذاكرة العاملة، كما يلقي الضوء على سوء تكيف الفرد مع الأقران كونه أكثر عرضة للانسحاب الاجتماعي، ولا يتمكن من الاندماج في المدرسة بسهولة عبر تكوينه لصداقات مختلفة مع زملائه ومعلميه ومشاركته في الألعاب الرياضية الجماعية، فهذا الاضطراب يعطينا مؤشراً على ضعف التفاعل الاجتماعي للفرد من خلال كونه خجولاً نوعاً ما، ويكون منطوياً على نفسه، ولا يبادر اجتماعياً وهذا يؤثر في سلوكه الاجتماعي، فالفرد من هذا النوع هو أكثر عرضه لان يكون منعزلاً اجتماعياً وتشير دراسة (Skirbekk, Hansen, Oerbeck, & Kristensen, 2011) الى ان (SCT) يرتبط مع كل من القلق والاكتئاب فيكونون الافراد اقل سعادة واقل تفاؤلاً في المستقبل (Carlson, 2002:124)، وهذه الاسباب لها أهمية في ايجاد طرائق علاجية لمعالجة هذه الاعراض والوقاية منها مستقبلاً، وتحسين مستوى تحصيله العلمي (Jimenez, 2013:32).

وبناءً على ما تقدم فهذه النظام التربوي الحديث تنمية شخصية التلميذ والتي تعد ضرورة فردية واجتماعية للتلاميذ الاعتياديين في المدرسة الاعتيادية، وهي أكثر ضرورة وأهمية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وهم الذين يحتاجون الى

اهتمام ورعاية خاصة لكي يتسنى لهم مواكبة أقرانهم من المستوى العمري نفسه، على قدر إمكانياتهم وما تسمح به قدراتهم ، ومن بين هذه الفئة تلامذة صفوف التربية الخاصة فقد أظهرت نتائج الدراسات والأبحاث ان لديهم مشكلات في التكيف السلوكي في المجالين: النفسي والاجتماعي (سمين، 5:1987). كما انهم يواجهون ضغوطاً نفسية واجتماعية تؤثر في توافقهم النفسي والاجتماعي (العلواني، 3:1991) وذهبت دراسات أخرى إلى إن هؤلاء التلاميذ غالباً ما تظهر لديهم مشاعر الغيرة نحو زملائهم الاعتياديين والمتفوقين فضلاً عن مشاعر الإحباط، وقد يلجأون إلى السلوك العدواني او إلى الانطواء والانعزال (الأمام وآخرون، 121:1993) فالحالة النفسية للطفل تكون كالمرآة التي تعكس عليها صورة العلاقات الاجتماعية السائدة في جو الأسرة وفي المؤسسات الاجتماعية ذات العلاقة بتربية الطفل وتنشئته ان الظواهر والمشكلات السلوكية لدى التلاميذ كثيرة ومتنوعة تختلف باختلاف الافراد واختلاف ظروفهم النفسية والاجتماعية والاقتصادية، ألا انه على الرغم من هذا التعدد والتنوع والاختلاف هنالك عوامل واسباب عامة اذا وجدت كلها او بعضها من شأنها ان تؤدي الى انحراف السلوك وظهوره بشكل مشكلات وظواهر سلوكية سلبية، ومن هذه العوامل اضطراب الشخصية والفشل الدراسي، والتنشئة الأسرية الخاطئة وسوء الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه التلميذ (السلمان، 1990: 43).

وبناءً على ما تقدم فإن أهمية هذا البحث تكمن في انه يدرس موضوعاً لا يتعلق بالتحصيل الدراسي فقط، وانما يمتد اثره الى جوانب النمو الاخرى في الشخصية وهذا يركز في أهمية دور العملية التربوية في اعداد افراد يتسمون بنمو سليم في المجال الانفعالي والاجتماعي والمعرفي، و ان اضطراب (SCT) لم يُدرس من قبل، فلا توجد دراسة محلية او عربية واحدة تناولت هذا الموضوع، فيما عدا بعض الدراسات الأجنبية فقط، فضلاً على انه لا توجد دراسة محلية او عربية قد درست متغيري البحث (تباطؤ سرعة النشاط المعرفي والخوف من الفشل) معاً على حد علم الباحثة مما يجعله ذو أهمية ويساهم في اضافة جديدة للمكتبة العراقية خصوصاً والعربية والعالمية عموماً.

اهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى تعرف:

- 1- مستوى تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.
- 2- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى تباطؤ سرعة النشاط المعرفي على وفق متغيري الجنس (ذكور - اناث) ونوع الصف (تربية خاصة _عاديين)

حدود البحث

يتحدد هذا البحث في دراسة تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى تلامذة الصف الرابع الابتدائي في صفوف العاديين والتربية الخاصة في المدارس الحكومية ولكلا الجنسين للعام الدراسي (2014- 2015).

تحديد المصطلحات

اولاً: تباطؤ سرعة النشاط المعرفي: عرفه كل من:

- 1- كارلسون ومان (Carlson & Mann 2002): على انه حالة نفسية تبدأ في مرحلة الطفولة عند الفرد وهي تسبب مجموعة من السلوكيات تجعل الفرد غير قادر على اتباع الاوامر او السيطرة على تصرفاته، او انه يجد صعوبة في الالتزام بالقوانين وبذلك يصبح في حالة انشغال دائم بالأشياء الصغيرة غير ذات قيمة (Carlson & Mann , 2002: 123)
- 2- بومستر وآخرون (Bauermeister &etal(2007): مجموعة من الاعراض او نوعاً من الاضطراب الملحوظ يعاني الفرد معه احلام اليقظة والتخلف العقلي وسرعة الانفعال وتحديق النظر بشكل متكرر، وغالباً ما يكون لدى الاطفال الذين تظهر عليهم اعراض هذا المرض بطئاً في التعامل وفي اوقات رد الفعل (Bauermeister&etal 2007:12).

3- بيكر (2014) Becker نوع من أنواع الاضطرابات السلوكية التي تصيب الفرد، ويدل على مجموعة من الاعراض ذات الفائدة في تشخيص الأطفال الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط ويتصف الفرد الذي يعاني منه بشعوره بالخمول والنعاس وأحلام اليقظة (Becker &etal...,2014).

التعريف النظري: تبنت الباحثة تعريف بيكر (2014 Becker)

التعريف الاجرائي:

الدرجة الكلية التي يحصل اليها التلميذ عند اجابته عن فقرات مقياس تباطؤ سرعة النشاط المعرفي المتبنى من قبل الباحثة.

ثانيا: التربية الخاصة:-عرفها كل من:

1- جابر (1995): إنها مجموع الإجراءات والطرائق والأساليب التي تستعمل من اجل تقديم الخدمات التربوية للإفراد ذوي الاحتياجات الخاصة. (جابر، 1995، ص28)

2- الخطيب ومنى (1997): جملة من الأساليب الفردية والمنظمة تتضمن وصفا تعليميا خاصا ومواد ومعدات خاصة وطرائق تربوية خاصة ومكيفة وإجراءات علاجية محددة تهدف إلى مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة على تحقيق الحد الأعلى من الكفاية الذاتية الشخصية والنجاح الأكاديمي. (الخطيب ومنى، 1997، ص14)

الفصل الثاني/ الإطار النظري ودراسات سابقة

المحور الاول: تباطؤ سرعة النشاط المعرفي

مفهوم تباطؤ سرعة النشاط المعرفي:

يشير تباطؤ سرعة النشاط المعرفي إلى مجموعة من الأعراض، ومن المحتمل أن يكون نوعاً من الاضطراب الملحوظ يعاني الفرد معه من أحلام اليقظة والتخلف العقلي وسرعة الانفعال وتحديق النظر الى الاشياء بشكل متكرر، ويعاني الأفراد معه أيضاً من قصور النشاط وبطء الحركة وغلبة النعاس، كما ان الأطفال الذين تظهر عليهم أعراض تباطؤ سرعة النشاط المعرفي يظهرون بطئاً في التعامل وفي أوقات رد الفعل وذلك مقارنة بالأطفال الذين يعانون من قصور الانتباه وفرط الحركة، وفضلا على ذلك، فإن الأطفال الذين يعانون من تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لديهم نسب منخفضة جداً من اضطراب التحدي العكسي واضطراب السلوك، وظهور أعراض القلق بشكل ملحوظ وكثرة الاضطرابات، ومن المحتمل جدا ظهور أعراض الاكتئاب (Carlson, 1986: 154).

وفضلا عن ذلك، فان تباطؤ سرعة النشاط المعرفي حالة نفسيه تبدأ في مرحلة الطفولة عند الفرد، وهي تسبب مجموعة من تصرفات تجعل الطفل غير قادر على إتباع الأوامر أو على السيطرة على تصرفاته أو أنه يجد صعوبة بالغة في الانتباه للقوانين وبذلك هو في حالة إلهاء دائم بالاشياء الصغيرة، كما ان المصابون بهذه الحالة يواجهون صعوبة في الاندماج في المدارس والتعلم من مدرسيهم، ولا يتقيدون بقوانين المدرسة، مما يؤدي إلى تدهور الأداء المدرسي لديهم بسبب عدم قدرتهم على التركيز وليس لأنهم غير أذكياء (Hartman & et al..., 2004: 491).

خصائص تباطؤ سرعة النشاط المعرفي:

لقد اشارت الدراسات الخاصة بهذا الاضطراب إلى أن أعراض تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لها بعدين: أحلام اليقظة المصحوبة بالقلق، والتباطؤ المصحوب بالنعاس، والأخير يكون أكثر اختلافاً في نوع الاضطراب عن الأول (Penny & 2009: 381). وقد تم التوصل الى نفس النتائج في دراسة أجراها (باركلي) عن البالغين الذين يعانون من تباطؤ

سرعة النشاط المعرفي، وأشارت الدراسات السابقة إلى أن تباطؤ سرعة النشاط المعرفي ليس هو النمط الفرعي لقصور الانتباه وفرط الحركة بل هو اضطراب مختلف عنه، لذا يتداخل أحد الاضطرابين مع قصور الانتباه وفرط الحركة بنسبة 30%-50% تبعاً لحالات كل اضطراب (Wahlstedt & Bohlin, 2010: 252). وفي كثير من الأحيان، يكون لدى هؤلاء الذين سبق وإن أصيبوا بتباطؤ سرعة النشاط المعرفي بعض الأعراض العكسية عن أولئك الذين يعانون من مرض قصور الانتباه وفرط الحركة التقليدي، فبدلاً من كونهم يعانون من فرط النشاط والانفتاح، والفضول والتهور، يعانون من لديهم تباطؤ سرعة النشاط المعرفي من الانقياد والاستبطان وأحلام اليقظة، ويشعرون وكأنهم "في ضبابية في التفكير" (رغم أنه في حالات الاستثارة، يؤدي المريض الذي يشكو من تباطؤ سرعة النشاط المعرفي سلوكياته بشكل متجانس عن المريض الذي يشكو من مرض قصور الانتباه وفرط الحركة التقليدي)، ونظراً للميل إلى الانقياد، يكون لدى هؤلاء الذين يشكون من تباطؤ سرعة النشاط المعرفي صعوبات في التذكر (McBurnett & et al..., 2001: 209).

وفضلاً على ذلك، فإن السمة المميزة لهؤلاء الذين يشكون من أعراض تباطؤ سرعة النشاط المعرفي هي كأنهم عديمي الدافع، كما يفتقدون إلى النشاط للتعامل مع المهام السهلة ويسعون وراء تناول المنبهات بسبب حالة عدم التنبه، والتوق الشديد للتنبه العاطفي والفكري، كما أن هؤلاء الذين يشكون من أعراض تباطؤ سرعة النشاط المعرفي يظهرون نوعاً مختلفاً من قصور الانتباه أكثر تطابقاً مع مشكلة إدخال وإخراج المعلومات الصحيحة من الذاكرة واسترجاعها والذاكرة العاملة النشطة وإظهار نمط عقلي متذبذب مصحوب بمستويات متباينة من التفكير المركز وضعف النشاط وتدهور الذاكرة، وعلى عكس ذلك، فإن الأفراد الذين لديهم اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط يعانون من فرط الطاقة ولا يشكون صعوبة في التعامل مع المعلومات (Garner & al..., 2010: 1098). وهذه الحالة لا تعد من صعوبات التعلم ولكنها مشكلة سلوكية عند الطفل ويمكن أن يكون هؤلاء الأطفال عادة ضعيفي النشاط ولا يستطيعون التركيز على أمر ما لأكثر من دقائق فقط، و يصاب من ثلاثة إلى خمسة بالمئة من طلاب المدارس بهذه الحالة (Wahlstedt & Bohlin 2010: 254).

ويعد اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي أحد اضطرابات النمو التي يتأخر فيها نمو بعض سمات الشخصية مثل التحكم في الدوافع ويتراوح هذا التأخر في النمو بين (3) و (5) سنوات، وذلك حسب نتائج الدراسات الخاصة بالتصوير بالرنين المغناطيسي للقشرة الأمامية الجبهية، ويُعتقد أن حالات التباطؤ هذه قد تؤدي إلى إعاقة النمو، وعلى الرغم من ذلك، فإن تشخيص اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لا ينطوي على الإصابة بمرض عصبي (Wiener, 2003: 1). ومن المحتمل ألا يعاني الأطفال المصابون بهذا النوع من الاضطراب من عدم القدرة على أداء الأعمال الموكلة إليهم أو وجود صعوبة في مجاراة أقرانهم، بل على العكس، فربما يجلسون في هدوء، ولكن دون أن يكونوا منتبهين لما يفعلون، ولذلك، قد يُهمل هذا الطفل، وقد لا يلاحظ أولياء الأمور والمدرسون أعراض هذا الاضطراب عليه (Tom, 2005: 1). وفضلاً على ذلك، يُعد اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي من الحالات الشائعة في مرحلة الطفولة والتي يمكن علاجها، وقد يؤثر هذا الاضطراب في مناطق معينة من المخ والتي تختص بحل المشكلات، والتخطيط للمستقبل، وفهم تصرفات الآخرين، والتحكم في الدوافع، ولذا فإن الأكاديمية الأمريكية لطب نفس الأطفال والمراهقين (AACAP) تشير إلى ضرورة الالتزام بالمعايير الاتية قبل تشخيص حالة الطفل على أنها اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي:

- 1- يجب أن تظهر السلوكيات الدالة على هذا الاضطراب قبل سن السابعة.
- 2- يجب أن تستمر هذه السلوكيات لمدة ستة أشهر على الأقل.
- 3- يجب أن تعوق الأعراض أيضاً الطفل إعاقة حقيقية عن مواصلة حياته بصورة طبيعية في مجالين على الأقل من المجالات الاتية من حياته: في المدرسة، في المنزل، وفي الأماكن العامة (Gentile, 2009: 2). فالطفل الذي تظهر عليه بعض

الأعراض لا تشخص حالته على أنه مصاب بالمرض إذا لم يتأثر أدائه المدرسي أو علاقاته بالآخرين بهذه السلوكيات (Ramsay, 2007: 11).

اسباب اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي:

تشير الدراسات الى انه لا يوجد سبب معين يمكن أن تعزى إليه الإصابة باضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي ولكن يوجد عدد من العوامل التي قد تسهم في حدوثه أو تفاقمه، وهي تشمل العوامل الوراثية والبيئية والاجتماعية: al..., 2007, 837 (Bauermeister & et).

العوامل الوراثية:

تشير الدراسات التي تم اجراؤها على التوائم إلى أن اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي يعد من بين الاضطرابات الوراثية إلى حد كبير وأن العوامل الوراثية هي سبب الإصابة بهذا الاضطراب في حوالي (75%) من الحالات (Bailly, 2005: 286). ويشير الباحثون الى أن الغالبية العظمى من الحالات التي تعاني من اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي تنشأ عن وجود مجموعة من الجينات المختلفة، والتي يؤثر عدد كبير منها في ناقلات الدوبامين، ومن أمثلة الجينات المسؤولة عن الإصابة بهذا الاضطراب مستقبلات الأدرينالين، وناقلات الدوبامين، ومستقبلات الدوبامين (1: Barkley, 2006). وإنزيم الدوبامين بيتا وإنزيم المونوأمين أوكسيداز وإنزيم الكاتيكولامين ومادة السيروتونين الناقل المعززة والمستقبل (HT2A) والمستقبل إضافة إلى جين دوبامين بيتا (HT1B) et (N.D & al..., 2009: 1086). (Roman & etal..., 2004: 89).

ويشير الانتقاء الموسع للعينات الى أن اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لا يتطابق مع النموذج التقليدي للمرض الوراثي "ومن ثم يجب أن يُنظر إليه كتفاعل معقد بين عدد من العوامل الجينية والبيئية، فعلى الرغم من أن جميع هذه الجينات قد تلعب دورًا، فإنه لم يتم إلى الآن إثبات أي دور رئيسي لها في حدوث اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي: al..., 2003, 78 (Smith &).

العوامل البيئية:

أشارت الدراسات الخاصة بالتوائم إلى أن ما يتراوح بين (9%) و (20%) من التباين في السلوك الذي يتميز بتباطؤ سرعة النشاط المعرفي، يمكن إرجاعه لعوامل بيئية غير وراثية وغير مشتركة (Williams.& Taylor, 2006: 402) وتتضمن العوامل البيئية المشار إليها تعاطي الكحول والتعرض لدخان التبغ في أثناء الحمل واستنشاق الرصاص من البيئة في المراحل المبكرة من العمر (Sherman & et al..., 1997: 739)، ويمكن أن تعزى العلاقة بين التدخين واضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي إلى النيكوتين الذي يؤدي إلى نقص الأوكسجين الواصل إلى الجنين في الرحم (et al..., 2006: 1901) Braun.& ومن المرجح أيضًا أن يزداد الاقبال على التدخين لدى النساء اللاتي يعانين من اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي، مما يعزز من احتمالية إصابة أطفالهن بالاضطراب نفسه نظرًا للعوامل الوراثية القوية المرتبطة باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (Keenan.& et al ..., 2008: 337).

وقد تلعب المضاعفات التي تحدث في أثناء الحمل والولادة، بما في ذلك الولادة المبكرة، دورًا أيضًا في الإصابة بهذا الاضطراب، كما اشارت الدراسات أيضًا الى ان ارتفاع معدل إصابات الرأس عن المتوسط بين المصابين باضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي (Millichap, 2008: 358) إلا أن الأدلة المتوافرة حاليًا لا تشير إلى أن إصابات الرأس هي السبب في حدوث اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي في الحالات التي تم ملاحظتها، علاوة على ذلك، فإن الإصابة بأمراض معدية في أثناء الحمل، وعند الولادة وفي مرحلة الطفولة المبكرة تقتزن بارتفاع معدلات خطورة التعرض لاضطراب تباطؤ سرعة النشاط

المعرفي وتشمل هذه الأمراض الكثير من الفيروسات مثل (الحصبة والكوليرا والحصبة الألمانية والفيروس المعوي)، فضلاً على العدوى ببكتيريا المكورات العنقودية. (McCann & et al..., 2008: 1558).

تشخيص الاضطراب:

يتم تشخيص اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي عن طريق إجراء تقييم نفسي؛ ومن أجل استبعاد الأسباب المحتملة الأخرى أو أي أمراض أخرى متزامنة معه، قد يتم إجراء فحص بدني وتصوير بالأشعة واختبارات معملية David, (37: 2003). وفي الولايات المتحدة، تُعد معايير الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية غالباً هي أساس التشخيص، في حين أن الدول الأوروبية عادةً ما تستخدم الإصدار العاشر من التصنيف الدولي للأمراض، وتزيد احتمالية تشخيص اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي في حالة استخدام معايير الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية بمقدار أربعة أضعاف مقارنة بالوضع إذا استخدم الإصدار العاشر من التصنيف الدولي للأمراض: Johnston 2009 (1 & Parens)

علاج اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي:

تتضمن طرائق العلاج غالباً مزيجاً من تعديل السلوك وتغيير أنماط الحياة واستشارة الأطباء فضلاً على الأدوية، وأثبتت دراسة أجريت في عام (2005) أن الإدارة الطبية والعلاج السلوكي هما أكثر الاستراتيجيات كفاءة في إدارة اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي، يليهما الأدوية وحدها ثم العلاج السلوكي (Van der Heijden & et al..., 2005: 413). بينما أشارت النتائج إلى أن الدواء يؤدي إلى تحسين السلوك في حالة تناوله على المدى القصير، إلا أنه لا يؤدي إلى تغيرات ملموسة على المدى الطويل (Jensen & et al..., 2005: 476). وتتضمن وسائل العلاج النفسي المستخدمة لعلاج اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي وسائل نفسية وتقنيات سلوكية غير دوائية، وعلاج سلوكي، وعلاج سلوكي معرفي (CBT)، وقد تنامي في الكثير من الدول الاهتمام بهذا النوع الآمن من العلاج النفسي خصوصاً بعد القلق الذي يثار حول طبيعة الدواء المستخدم للعلاج والجهل بآثاره الجانبية على المدى الطويل من جانب، وبسبب التشخيص المتسرع من بعض المختصين للاشتباه فيما يسمى بالاضطراب شبيهة- فرط النشاط والتشتت (ADHD-like symptoms) من جانب آخر، بالإضافة إلى ذلك، هناك العلاج النفسي بين الأشخاص، والعلاج الأسري، إضافة إلى دور المدرسة، والتدريب على المهارات الاجتماعية، والتدريب العلاجي للآباء وهناك الكثير من مجموعات الدعم المتخصصة في اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي والتي تعد بمثابة مصادر معلومات في هذا الصدد، إضافة إلى أنها تساعد الأسر على مواجهة التحديات المقتربة بالتعرض لاضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي (Yamada & et al..., 1990: 653). وتعد المنشطات هي الأدوية التي يوصى بها عادةً لعلاج اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي، وأكثر المنشطات شيوعاً هي الميثيلفينيديت (وتضم الريتالين والميتاديت والكونسيرتا) والديكستروأمفيتامين (الديكسدرين) وأملح الأمفيتامين المختلطة (الأديرال) والديكستروميثا أمفيتامين (الديسوكسين)، إضافة إلى ليزيكسا أمفيتامين (Vyvanse) ومع ذلك، لا بد من اتخاذ أقصى درجات الحذر عند وصف الأدوية التي تؤدي إلى زيادة مستويات الناقلات العصبية التي تعزز "الشعور بالرضا والسعادة" مثل الدوبامين، لأنها يمكن أن تؤدي إلى الإدمان (Sulzer & et al..., 2005: 376). (King & et al..., 2006: 23).

وتؤدي المنشطات المستخدمة في علاج اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي إلى رفع تركيزات الناقلات العصبية مثل الدوبامين والنورإبينفرين خارج الخلايا مما يؤدي إلى زيادة معدل النقل العصبي، وتأتي الفوائد العلاجية من التأثير النورأدرينالين في المنطقة الدماغية التي يُطلق عليها الموضع الأزرق (locus coeruleus) والقشرة الأمامية الجبهية إضافة إلى التأثير الدوباميني في منطقة النواة المتكئة (nucleus accumbens) في الدماغ. (Solanto, 1998: 123)

كما إن استخدام أدوية منشطة كعلاج لاضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لا يزيد من احتمالية تعاطي المريض المواد المخدرة لاحقاً، بل وقد تكون هذه الأدوية بمثابة عامل وقاية من خطورة الإدمان في حالة بداية العلاج في مرحلة الطفولة، إلا أن بداية تناول الأدوية المنشطة في مرحلة المراهقة أو البلوغ يزيد من احتمالية تعاطي المواد المخدرة لاحقاً (Wilens & et, 2008: 28). وقد أثبتت إحدى الدراسات أن الأطفال المصابين باضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي في حاجة بالفعل إلى مزيد من الحركة للحفاظ على المستوى المطلوب من اليقظة في أثناء أداء المهام الموكلة إليهم والتي تتحدى ذاكرتهم النشطة، ومن أمثلة المهام التي تتطلب ذاكرة نشطة حل مسائل الرياضيات في ذهن وتذكر التوجيهات متعددة الخطوات، والتي تتضمن استرجاع المعلومات ومعالجتها لفترة قصيرة، قد تفسر هذه النتائج أيضاً سبب تحسين الأدوية المنشطة لسلوك معظم الأطفال المصابين باضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي ذلك حيث تؤدي تلك الأدوية إلى تحسين مستوى الانتباه الفسيولوجية لدى الأطفال الذين يعانون من الاضطراب، إضافة إلى رفع مستوى اليقظة لديهم وقد أظهرت دراسات سابقة أن الأدوية المنشطة تؤدي إلى تحسين قدرات الذاكرة النشطة بصورة مؤقتة (Faraone & Wilens, 2003: 12).

ثانياً: التربية الخاصة:

- نشأتها ومفهومها:

تعد التربية الخاصة (*Special Education*) من الموضوعات الحديثة في ميدان التربية وتعود البدايات المنظمة لهذا الموضوع إلى النصف الثاني من القرن الماضي.

ويجمع موضوع التربية الخاصة بين عدد من العلوم من ميادين علم النفس والتربية وعلم الاجتماع ويتناول موضوع التربية الخاصة الأفراد غير العاديين الذين يختلفون اختلافا ملحوظا عن الأفراد العاديين في نموهم العقلي والحسي والانفعالي والحركي واللغوي مما يستدعي اهتماما خاصا من قبل المربين بهؤلاء الأفراد من حيث طرائق تشخيصهم ووضع البرامج التربوية الخاصة بهم. (الروسان، 2001، ص17).

ولقد كان للتيارات والاتجاهات التربوية ولجهود التربويين والعاملين في مجال علم النفس والطب والمهنيين في المجتمعات البشرية في أوروبا وفي الولايات المتحدة الأمريكية أكبر الأثر في نمو وتطور ميادين التربية الخاصة الذي يهتم بحاجات الجماعات والأفراد المختلفة وخاصة من الناس غير العاديين ومن المهتمين في ذلك المجال فرويل (*Frubil*) وبياجيه (*Biadgel*) وستراس (*Stras*) كان لهم ابلغ الأثر في تقدم ذلك الميدان حتى وصل إلى ما وصل عليه في الوقت الحاضر وكذلك كيرك (*Kirk*) الذي يعد من أكثر المهتمين في هذا المجال (العزة، 2002، ص15).

إن الاهتمام بتلاميذ التربية الخاصة والتفكير الجدي بالبرامج المناسبة لهم والاستراتيجيات والتقنيات المساعدة لهم من تعليمهم كيفية استغلال ما لديهم من قدرات والارتقاء بها إلى المستوى الذي يمكنهم من الاعتماد على أنفسهم سواء في الصفوف الاعتيادية أم من صفوف التربية الخاصة ومؤسساتها وهذا دليل على تطور النظام التربوي (كار، 2001، ص33).

وبذلك احتل ميدان التربية الخاصة مكانة مرموقة نتيجة اهتمام الباحثين وعلماء التربية وعلم النفس والأطباء وغيرهم بتلاميذ التربية الخاصة حتى أصبح الاهتمام بهذه الفئات الخاصة يمثل موقعا متقدما في سلم الأولويات (عبيد، 2000، ص4).

تطور الاهتمام بتلاميذ صفوف التربية الخاصة:

لقد احتلت دراسة تلاميذ صفوف التربية الخاصة مكانة بارزة في تفكير المختصين في العلوم التربوية والنفسية وأخذت تقلق بال المربين والآباء أيضا. (كروكشانك، 1971: 26)

فقد كان بداية الاهتمام بمشكلة تلاميذ صفوف التربية الخاصة في أمريكا في مدينة (بافلو) منذ عام 1890 م عندما شرعت قوانين وأنظمة للمدارس الإلزامية، ومع تقدم ميدان القياس والاختبارات النفسية خاصة اختبارات الذكاء تبلورت هذه

المشكلة حتى أصبحت مشكلة تؤرق التربويين، فقد أجري العديد من الأبحاث والدراسات من أجل تقديم العون والمساعدة لهم. (السفاسفة 1999: 6)

وقد استطاع النظام التربوي في العراق أن ينجز عملية الاستيعاب الكمي للأطفال في سن الدراسة بعد أن شرع قانون التعليم الإلزامي، وضمن حصول كل

طفل في القطر بلغ السادسة من عمره على مقعده الدراسي ومع ذلك الاهتمام بالجانب الكمي ألا أن الالتفات إلى العناية ببعض الفئات الخاصة من التلاميذ جاءت متأخرة، وكان الهدف منها تطوير ورفع كفاية العملية التربوية داخل المدرسة الابتدائية والعمل على تنمية قدرات التلاميذ في صفوف التربية الخاصة لمسايرتهم مع أقرانهم الأسوياء ضمن الفئة العمرية الواحدة والمستوى الدراسي الواحد من خلال تقديم الرعاية الفعالة والخدمات المتخصصة بما يكفل توجيههم وتطوير قابلياتهم (وزارة التربية، 1998: 102).

لقد كان تشخيص التلاميذ الملحقين بصفوف التربية الخاصة تشخيصاً غير مضبوط ولم يخضع لمقاييس موضوعية، بل اعتمد على الملاحظات الواردة من إدارات المدارس (مديري المدارس والمعلمين) وتقارير مركز السمع والتخاطب لعدد قليل من الحالات، ثم توسعت هذه الخدمة حتى شملت مدارس عديدة في بغداد والمحافظات الأخرى، تشرف عليها مديرية التربية الخاصة في وزارة التربية (الياسري، وكودي، 1988: 217).

أن الأطفال في صفوف التربية الخاصة يملكون الخصائص والحاجات والرغبات نفسها كغيرهم من الأطفال الاعتياديين أي أن الطفل بطيء التعلم هو طفل طبيعي في إطاره العام كما يعتقد (جيزل)، وأن الاختلاف يكون فقط في القدرات العقلية التي تكون أقل من المعدل العام، كما أنهم يملكون الطرق نفسها في إشباع الحاجات النفسية ألا أنهم يواجهون صعوبة كبيرة في إشباعها بسبب قابليتهم العقلية المحدودة 0

ونتيجة لعدم قدرة هؤلاء التلامذة في بلوغ أهدافهم وتحقيق حاجاتهم ورغباتهم فإنهم يصابون بالإحباط والفشل كما أن خبراتهم الأكاديمية الأولى تكون محبطة وبالتالي فإنها تثير سخطهم واستياءهم، وبعد وقت قصير يميلون إلى الشعور بأنهم ليسوا جزءاً من المجموعة الكلية وبعضهم يميل إلى الانسحاب من المجموعة ورفض المشاركة في الأنشطة الصفية وبعضها الآخر يميل إلى العدوان في محاولة للتعويض عن عدم قدراتهم في المشاركة (Johnson، 1964: 48- 49).

وفضلاً عن ذلك فإن الاختلاف الواسع بين الذات الحقيقية والمتمثلة (بالفشل) وذاتهم المثالية بـ(التلاميذ المحترمين) يولد صراعاً داخلياً وبريك هويتهم الذاتية (Shelton، 1971: 27)، وكنتيجة للانفعالات العاطفية والمعاناة النفسية يتعرض هؤلاء التلامذة لحالات القلق، فالتلميذ الذي تتناوبه نوبات القلق غالباً ما يكون أقل كفاءة في تأدية الواجب التعليمي، وإن حالة القلق غالباً ما يرافقها انفعال عاطفي واضطراب جسمي وهرموني، وهذا بالتأكيد يؤدي إلى ضعف في اهتمام وتركيز التلميذ وعدم القدرة على متابعة الدرس ومواكبة الأطفال الآخرين، وبالتالي فإنه يواجه صعوبات تعليمية كبيرة 0

والحالة الأخرى التي قد يعاني منها التلميذ هي الخوف سواء كان في المدرسة كمكان أو من المعلم أو المعلمة، أو من طفل، أو من مجموعة أطفال، وإن معاناة الطفل من الخوف لها تأثير مباشر في تحصيله الدراسي (العظموي، 1988: 272 - 273).

إن التلامذة الذين يعانون من صعوبة في اكتساب المهارات والمعرفة المدرسية والذين يكونون غير قادرين على القيام بمتطلبات الدراسة كبقية التلامذة في الفئة العمرية نفسها، يتعرضون في الحقيقة إلى عدد كبير من المشاكل، قد يكون تأثيرها بعيد المدى عليهم وعلى عوائلهم ومجتمعاتهم وقد يؤثر التعثر المدرسي في احترام الطفل لنفسه وشخصيته، ويزعزع ثقته

بإمكاناته وقدراته، وبذلك يكون مصدراً للقلق والتوتر إلى جانب التأثيرات النفسية الأخرى والانحرافات السلوكية كالعُدوانية والكذب والسرقة وحتى إعمال الجروح المختلفة (الشربت، 1990: 10).

والتربية الخاصة هي حقل متخصص يتحمل مسؤولية تعليم مجموعة معينة من الاطفال عندما يتم أيجاد مدارس وصفوف خاصة اتخذت فيها ترتيبات وإجراءات لمجموعة من الأطفال يحتاجون إلى تربية علاجية 0

والافتراض القائم وراء هذا هو عدم مقدرة هؤلاء الأطفال على مجاراة أقرانهم (العاديين) إذ يتطلب تعليمهم أنماطاً من التربية تختلف عن تلك التي تقدم للغالبية العظمى من الأطفال وكان الهدف من ذلك هو تقديم أشكال من التعليم يمكن أن تتغلب على المشكلات التي يعاني منها الأطفال (الخاصين) (وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، 1995: 16)

الدراسات السابقة

أولاً: تباطؤ سرعة النشاط المعرفي:

دراسة كارا، Cara، (2007):

Brief Report: Sluggish Cognitive Tempo Among Pediatric Survivors of Acute Lymphoblastic Leukemia

وهدفّت الدراسة إلى تقييم الاعراض السلوكية لتباطؤ سرعة النشاط المعرفي واستعملت الدراسة المنهج التجريبي ،وقد بلغت عينة البحث (99) فرداً من المصابين بالسرطان موزعين على مجموعتين المجموعة التجريبية كانت (80) طفل والمجموعة الضابطة (19) طفل تم استخدام مقياس الانجاز ومقياس تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لأستكشاف العلاقة بين سلوكيات تباطؤ سرعة النشاط المعرفي مع الذكاء والتحصيل وظهرت النتائج زيادة اعراض تباطؤ سرعة النشاط المعرفي في المجموعة الضابطة وزيادة اعراض تباطؤ سرعة النشاط المعرفي مع انخفاض معدل الذكاء والتحصيل في المجموعة التجريبية.

دراسة بيني، Penny، (2007):

ATTENTION DEFICIT / HYPERACTIVITY DISORDER IN CHILDREN: CONSTRUCTING A MEASURE OF SLUGGISH COGNITIVE TEMPO

هدفت الدراسة إلى تطوير مقياس تباطؤ سرعة النشاط المعرفي وتم اجراء الدراسة بثلاثة اجزاء الاولى جمع مجموعة من الخبراء لتصحيح قائمة تباطؤ سرعة النشاط المعرفي والثانية جمع اراء الاباء لعينة مكونة مئة 336 تتراوح اعمارهم (4-13) سنة والثالثة جمع اراء المعلمين لعينة مكونة من 66 فرداً تتراوح اعمارهم (5-12) سنة وتم تقسيم الاطفال الى مجموعتين وتم تطبيق مقياس تباطؤ سرعة النشاط المعرفي المكون من 18 فقرة وتوصلت النتائج الى ان معدل درجات تباطؤ سرعة النشاط المعرفي كانت عالية عند الاطفال اللكبر سناً وكانت عند الذكور اعلى من الاناث وارتباط اعراض تباطؤ سرعة النشاط المعرفي مع اعراض الاكتئاب.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته:

أولاً: منهجية البحث:

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي، والذي يعني وصف ما هو كائن ويتضمن وصف الظاهرة الراهنة وتركيبها وعملياتها والظروف السائدة ويشمل المنهج الوصفي جمع المعلومات والبيانات وتبويبها وتحليلها وقياسها وتفسيرها. وهو عبارة عن أسلوب دقيق ومنظم واسلوب تحليلي للظاهرة أو المشكلة المراد بحثها من خلال منهجية بطريقة موضوعية وصادقة بما يحقق أهداف البحث (الجبوري، 2012، ص 178 – 179).

ثانياً: مجتمع البحث:

يتألف مجتمع البحث من تلامذة المرحلة الابتدائية للصف الرابع الابتدائي في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2014-2015)، ولتحديد ذلك قامت الباحثة بزيارة المديرية العامة لتربية محافظة بابل بموجب كتاب تسهيل* المهمة ملحق (1) الصادر من جامعة بابل-كلية التربية للعلوم الانسانية وبناءً على حدّد عدد المدارس واعدادا إذ بلغ المجموع الكلي للتلامذة (13417) تلميذ وتلميذة من صفوف التربية الخاصة العاديين موزعين بواقع (7347) تلميذ الذين يمثلون نسبة (54.7%) من المجتمع الكلي منهم (7256) تلميذ في صفوف العاديين و(91) تلميذ في صفوف التربية الخاصة التي تضم الصف الرابع الابتدائي، في حين بلغ عدد التلميذات (6070) تلميذة يمثلون نسبة (45.3%) من المجتمع وموزعين بواقع (6014) تلميذة في صفوف العاديين و(56) تلميذة في صفوف التربية الخاصة التي تضم الصف الرابع الابتدائي، وقد بلغ عدد مدارس الذكور (82) مدرسة ابتدائية في حين بلغ عدد مدارس الاناث (84) مدرسة ليصبح العدد الكلي للمدارس (166) مدرسة منها (16) مدرسة فقط تضم الصف الرابع الابتدائي للتربية الخاصة

ثالثاً: اداة البحث:

تحقيقاً لأهداف البحث والتي تقتضي قياس تباطؤ سرعة النشاط المعرفي والخوف من الفشل لعينة البحث لذا كان من الضروري أن تستعين الباحثة بمقياسين احدهما لقياس لتباطؤ سرعة النشاط المعرفي والثاني لقياس الخوف من الفشل وبعد الاطلاع على ما توافر لها من المقاييس ذات العلاقة بالموضوع قامت الباحثة بتبني مقياس تباطؤ سرعة النشاط لمعرفي وبناء مقياس الخوف من الفشل ، وفيما يأتي توضيح لذلك:

اولاً: مقياس سرعة تباطؤ النشاط المعرفي:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي درست هذا الموضوع تبنت الباحثة مقياس بيكر (BECKER) المعد عام (2014) وقد اعتمدت الباحثة على هذا المقياس وذلك لان اغلب الدراسات السابقة كانت معتمدة على هذا المقياس ولكونه يتلاءم مع طبيعة المرحلة العمرية المستخدمة في البحث

صلاحية الفقرات (التحليل المنطقي للفقرات):

يعد التحليل المنطقي للمظهر العام للمقياس وسيلة من وسائل القياس العقلي، إذ إن عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها يعد نوعاً من أنواع الصدق الذي يطلق عليه الصدق الظاهري (Moss, 1994: 204).

لذلك قامت الباحثة بالتحقق من صلاحية الفقرات من خلال عرض مقياس تباطؤ سرعة النشاط المعرفي بصيغته الاولى ملحق (3) على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس ملحق(4)، وبعد ذلك تم استخدام اختبار سمير نوف للتحقق من دلالة الفقرات ووجدت بان جميع الفقرات كانت دالة احصائياً لان قيمة (سمير نوف) المحسوبة تتراوح بين (0.417-0.5) هي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (0.39) عند مستوى دلالة احصائية (0,05) وحجم العينة (12).

تجربة وضوح التعليمات والفقرات:

أجري التطبيق الاستطلاعي من اجل التعرف على وضوح تعليمات المقياس وموافقة فقراته والكشف عن الفقرات الغامضة وغير الواضحة وكذلك حساب معدل الوقت المستغرق في الإجابة عن جميع فقرات المقياس، إذ تم تطبيق المقياس على عينة بلغت (30) تلميذا وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المدارس المشمولة بالبحث في مركز محافظة بابل والجدول (5) يبين ذلك، وقد تبين أن فقرات المقياس كانت واضحة باستثناء بعض الكلمات القليلة التي تم تعديلها، وقد بلغ متوسط الوقت المستغرق للإجابة على المقياس (22) دقيقة.

• وصف المقياس وطريقة تصحيحه:

تكون المقياس من (18) فقرة موزعة على (3) مجالات المجال الاول البطء او الكسل وتكون من (9) فقرات والمجال الثاني وهو النعاس وتكون من (5) فقرات والمجال الثالث احلام اليقظة وتكون من (4) فقرات وكما مبين في الجدول ادناه:

جدول(6)

مجالات مقياس تباطؤ سرعة النشاط المعرفي وفقراته

ت	المجالات	الفقرات
1	البطء او الكسل	1-13-9-3-14-11-5-8-17
2	النعاس	7-15-10-18-2
3	احلام اليقظة	16-4-12-6

والمقياس ذو تدرج رباعي وان الإجابة على المقياس تكون من قبل المعلم ,وتتم من خلال اختيار احد البدائل والتي كانت (يحدث كثيرا جدا ,يحدث كثيرا ,يحدث في بعض الاحيان ,لا يحدث أبدا) اذ يعطي البديل الاول اربع درجات والبديل الثاني ثلاث درجات والبديل الثالث درجتان والبديل الرابع درجة واحدة ,وأن اعلى درجة على المقياس هي (72) واقل درجة هي (18) وبمتوسط فرضي قدرة (45)

التحليل الاحصائي للفقرات:

يوجد عدد من الاجراءات التي تستخدم لتقويم جودة خصائص فقرات الاداة والتي يمكن ان يشار لها بأجراءات تحليل الفقرات ,وعلى العكس من تحليلات الصدق والثبات التي تستخدم في تقويم الاختبار ككل فأن اجراءات تحليل الفقرات تفحص كل فقرة من الفقرات على حدة ولا تفحص الاختبار ككل , وهذا الاجراء يساعد في اتخاذ قرار بشأن حذف او تعديل الفقرات او الابقاء عليها ,فإذا استطعنا تحسين جودة الفقرة فسوف تتحسن جودة الاختبار ككل (رينولدز , ولينفنجستون, 2013: 300) , و تعد عملية التحليل الإحصائي لفقرات المقياس من الخطوات الأساسية, وان اعتماد الفقرات التي تتميز بخصائص سيكومترية جيدة يجعل المقياس أكثر صدقاً وثباتاً(الدوري, 2004, ص 68).

إن الهدف من تحليل الفقرات هو الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس(392: Ebel & Frisbie, 2009) ويرى هنري سون (Henry Soon , 1971) إن حجم العينة المناسبة في عملية التحليل الإحصائي لحساب القوة التمييزية للفقرات يفضل أن لا يقل عن (400) فرداً يتم اختيارهم بدقة من المجتمع(132: Henry Soon , 1971).

ويشير 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)

ومن اجل تحقيق ذلك طُبّق المقياس على عينة بلغت(400) طالباً وطالبة أختيروا بالطريقة العشوائية التطبيقية من مجتمع البحث بنسب متساوية وهم من غير عينة البحث الاساسية, القوة التمييزية:-

استعملت الباحثة طريقة المجموعتين الطرفيتين لحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس تباطؤ سرعة النشاط المعرفي , ويقصد بالقوة التمييزية قدرتها على التمييز بين ذوي المستويات العليا والدنيا من الأفراد بالنسبة إلى الخاصية التي تقيسها الفقرات(Shaw , 1967: 450).

لغرض إجراء التحليل في ضوء هذا الأسلوب تم إدخال البيانات الخاصة بعينة التحليل الاحصائي وعددها (400) تلميذا وتلميذة في برنامج (الحقيبة الإحصائية Spss) جرى ترتيب درجات أفراد العينة تنازلياً, وتم تحديد نسبة (27 %) من

الفقرات الحاصلة على الدرجات العليا للمقياس وبواقع (108) و (27 %) من الفقرات الحاصلة على الدرجات الدنيا وبواقع (108) ليصبح المجموع (216). (Mehrens & lehmann , 1984:192).
وقد تم تطبيق الاختبار التائي T- Test لعينتين مستقلتين لإختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس، ولقد أفادت نتائج المعالجة الإحصائية أن جميع فقرات مقياس تباطؤ سرعة النشاط المعرفي كانت مميزة، وبمستوى دلالة قدره (0.05) ودرجة حرية (214)، والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (8)

القوة التمييزية لفقرات مقياس تباطؤ سرعة النشاط المعرفي بطريقة المجموعتين الطرفيتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة	الجدولية
1	3.55	.739	1.45	.687	21.739	1.96
2	3.45	.616	1.31	.522	27.648	
3	3.32	.768	1.47	.586	20.017	
4	3.34	.723	1.35	.498	23.682	
5	3.51	.647	1.47	.519	25.740	
6	3.29	.657	1.44	.659	20.798	
7	3.44	.686	1.45	.601	22.790	
8	3.46	.660	1.50	.555	23.770	
9	3.51	.715	1.37	.572	24.478	
10	3.42	.711	1.17	.427	28.297	
11	3.36	.776	1.25	.512	23.695	
12	3.41	.710	1.25	.434	27.174	
13	3.51	.618	1.17	.448	32.000	
14	3.39	.720	1.29	.496	25.075	
15	3.30	.788	1.34	.495	22.036	
16	3.18	.904	1.24	.449	20.109	
17	3.22	.821	1.39	.491	19.933	
18	3.35	.809	1.37	.503	21.711	

يظهر من الجدول اعلاه أن القيمة التائية المحسوبة كانت اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) لجميع الفقرات عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (214) ما يعني ان جميع الفقرات لها القدرة على التمييز بين المفحوصين وبذلك اصبح المقياس مؤلف من 18 فقرة.

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي):

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له لنفس افراد عينة التحليل الاحصائي البالغة (400) تلميذ وتلميذة وكما موضح بالجدول التالي:

جدول (9)

علاقة ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس تباطؤ سرعة النشاط المعرفي

رقم الفقرة	معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية
1	0,73	10	0,77
2	0,77	11	0,76
3	0,69	12	0,77
4	0,73	13	0,78
5	0,74	14	0,76
6	0,71	15	0,73
7	0,75	16	0,70
8	0,74	17	0,70
9	0,76	18	0,72

يظهر من الجدول اعلاه ان قيمة (ر) المحسوبة لجميع الفقرات كانت اعلى من قيمة (ر) الجدولية البالغة (0,139) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (214) لم تسقط أي فقرة في علاقة درجة الفقرة بالمجموع الكلي مما يدل ان جميع فقرات المقياس لها علاقة ارتباطية جيدة بالدرجة الكلية للمقياس وبذلك بلغ عدد فقرات مقياس تباطؤ سرعة النشاط المعرفي بصيغته النهائية (18) فقرة فقط.

الخصائص السايكومترية للمقياس:

تستعمل الخصائص السايكومترية في البحوث التربوية والنفسية كمؤشرات لدقة المقاييس، إذ يعد استخراج الصدق والثبات من أهم تلك الخصائص (Ebel & Frisbie, 2009: 237).

لذلك قامت الباحثة بعدد من الإجراءات اللازمة لاستخراج الصدق والثبات وهي على النحو الآتي:

1. الصدق:

من اجل أن يوصف الاختبار بأنه صادق، لا بد أن تتوافر فيه مؤشرات كثيرة تشير إليه وكلما زادت المؤشرات لمقياس معين زادت ثقتنا به (Anastasi & Urbina, 2010: 141)، ويقصد بالصدق (قياس الاختبار لما وضع لقياسه) وانه القدرة على قياس الظاهرة التي وضع من اجلها (الغريب، 1977، ص 178) وهو من الوسائل المهمة في الحكم على صلاحية المقياس (الظاهر، 1999، ص 31)

ويتضمن مفهوم الصدق الجانب الذي يقيسه الاختبار وإلى أي حد يستطيع النجاح في قياس هذا الجانب (العجيلي وآخرون، 2001، ص 72).

لذلك استعملت الباحثة عدة مؤشرات لاستخراج صدق المقياس وهذه المؤشرات هي:

أ. الصدق الظاهري:

يدل الصدق الظاهري على المظهر العام للمقياس، وهو وسيلة من وسائل القياس العقلي، وإن عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها يعد صدقاً ظاهرياً، وقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي وذلك من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية (ملحق (1)، وعلى ضوء تقييم المحكمين تم تعديل الفقرات التي أشاروا إليها، إذ إن هذا الإجراء يحسن فقرات المقياس فقط بواسطة تقويمها وظهورها بشكل مناسب ومقبول ظاهرياً (Ebel & Frisbie, 2009: 243).

صدق البناء:

يعني صدق البناء السمات السيكولوجية التي تنعكس أو تظهر في علامات اختبار ما أو مقياس ما. وأنه يمثل سمة سيكولوجية أو صفة أو خاصية لا يمكن ملاحظتها مباشرة وإنما يستدل عليها من خلال مجموعة من السلوكيات المرتبطة بها (ملحم، 2005، ص 273).

و أن صدق البناء يتضمن مدى قياس الاختبار لسمة أو ظاهرة سلوكية معينة (الزويبي وآخرون، 1981: 43) ويعد هذا النوع من الصدق أكثر انواع الصدق اهمية لأنه يعكس الدرجة التي يقيس بها الاختبار تكوبا فرضيا مرجوا (جي ، وآخرون 2012:256)

وتعد القوة التمييزية لل فقرات احدى مؤشرات صدق البناء للاختبارات والمقاييس فضلاً عن أن تجانس الفقرات في قياس ما أعدت لقياسه من خلال ارتباطها بالدرجة الكلية الذي يعد مؤشراً على صدق البناء(فرج، 1980، ص 313).

وقد تم التحقق من صدق البناء من خلال:

- 1- القوة التمييزية لل فقرات.
 - 2- علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.
- اذ بينت نتائج التحليل الاحصائي لل فقرات بان جميعها تتميز بقوة تمييزية.

2. الثبات:

يعد الثبات خاصية سايكومترية يجب التحقق منها لبيان صلاحية استعمال المقياس فضلاً عن الصدق مما يجعله أكثر قوة ومثانة، إذ تعتمد صحة القياس على مدى ثبات نتائجه، فالمقياس الثابت يعطي النتائج نفسها تقريباً إذا قاس الخاصية نفسها المراد قياسها مراتٍ متتالية (Moss, 1994:223). إذ تعتمد صحة القياس على مدى ثبات نتائجه، فالمقياس الثابت يعطي النتائج نفسها تقريباً إذا قاس الخاصية نفسها المراد قياسها مراتٍ متتالية (Ebel & Frisbie, 2009: 259) وتوجد طرق عديدة لحساب الثبات، وقد استعملت الباحثة الطرائق الآتية لاستخراج الثبات:

أ - طريقة اعادة الاختبار(معامل الاستقرار):

تعد طريقة إعادة الاختبار (Test- Retest Method) من أهم الطرق في حساب الثبات وتتخلص هذه الطريقة في اختيار عينة من الأفراد وتطبيق المقياس عليهم ومن ثم إعادة اختبارهم مرة أخرى بالاختبار نفسه في ظروف مشابهة تماماً للظروف التي سبق اختبارهم فيها ثم حساب معامل الارتباط المناسب بين أدائهم في المرتين. ويعبر معامل الارتباط الذي نحصل عليه عن ثبات الاختبار(فرج، 1989، ص 299).

ويفسر معامل الارتباط بين مرتي الإجراء بأنه معامل استقرار، أي استقرار نتائج الاختبار خلال المدة بين التطبيق الأول والثاني للاختبار(أبو التمن، 2007، ص 259).

تم استخراج الثبات لمقياس تباطؤ سرعة النشاط المعرفي عن طريق تطبيق المقياس على عينة التلاميذ مكونة من (60) تلميذا وتلميذة، ومن ثم طبق المقياس مرة ثانية بعد مرور (15) يوم على التطبيق الأول (Adams , 1964:151)، وبعد ذلك تم حساب العلاقة الارتباطية بين درجات التلامذة في التطبيقين الأول والثاني باستعمال معامل ارتباط بيرسون وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس الكلي (0.89)، وتعد هذه القيمة جيدة وتشير إلى معامل ثبات جيد(جابر، وكاظم، 1989، ص 310).

ب - طريقة التجزئة النصفية:

يمكن التنبؤ بمعامل ثبات المقياس إذا ما تمكنا من إيجاد معامل ثبات نصفه (Anastasi & Urbina, 2010: 180 -)، تعتمد هذه الطريقة أساساً على تقسيم فقرات المقياس إلى قسمين أي تجزئة المقياس إلى نصفين يحصل كل فرد على

درجة عن كل قسم وهكذا يصبح كل قسم وكأنه مقياس مستقل ولكن يتم الاختبار مرة واحدة، أي أن المدة الزمنية بين إجراء القسمة معدومة، وبعد التصحيح نحسب درجة كل نصف (الأول والثاني) ثم نستخرج معامل الارتباط بين درجات الأفراد بين هذين القسمين (العجيلي وآخرون، 2001: 82).

ولتحقيق ذلك تم سحب (100) استمارة من استمارات عينة التحليل الاحصائي بشكل عشوائي وعند تصحيح المقياس قسمت فقرات المقياس إلى قسمين متساويين بحيث يحتوي القسم الأول على الفقرات الفردية له (5، 3، 1... الخ) ويحتوي القسم الثاني على الفقرات الزوجية للمقياس (6، 4، 2... الخ).

ثم قامت الباحثة باستخراج التباين لنصفي المقياس، إذ كان التباين بالنسبة للنصف الاول (56,17) والتباين للنصف الثاني من المقياس (59,96) وبعد حساب قيمة (ف) للتأكد من تجانس التباين لنصفي المقياس ظهر انه يساوي (1,067) وهي اقل من قيمة (ف) الجدولية البالغة () عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (99) (99) وبعد ذلك تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد ثبات المقياس حيث بلغ (0,75) وبعد استعمال معادلة سبيرمان - براون ارتفع الى (0,86).

الخطأ المعياري للمقياس:

يعد الخطأ المعياري للمقياس أحد المؤشرات على دقة مقياس معين، فهو يبين مدى اقتراب درجات الافراد في مقياس ما من الدرجة الحقيقية. (Ebel, 1972: 429)

أن وجود بعض من اخطاء القياس مثل الحظ والصدفة في معرفة الاجابة يمنع المفحوص من الحصول على الدرجة نفسها في كل مرة يتم فحصه فيها، لذا تقدر قيمة الخطأ المعياري للقياس باستعمال معلومات تكون موجودة لدينا وهي ثبات الاختبار والانحراف المعياري لدرجاته (رينولدز وليفنجستون , 2013 , 194 _ 195) ولإيجاد الخطأ المعياري للقياس تم إيجاد الانحراف المعياري والبالغ (14,48) وبلغ مقدار الخطأ المعياري (4,77) عندما كان معامل الثبات (0,89) المستخرج بطريقة إعادة الاختبار، وبلغ مقدار الخطأ المعياري (5,35) عندما كان معامل الثبات (0,86) المستخرج بطريقة التجزئة النصفية وهذا يدل على ان العينة المأخوذة كانت ممثلة لمجتمع البحث والقيم متجانسة ومتقاربة وبالتالي يمكن الاعتماد عليها وتعميمها.

التطبيق النهائي:

بعد إكمال إعداد اداة البحث (مقياس تباطؤ سرعة النشاط المعرفي) وبعد أن تحقق الصدق والثبات قامت الباحثة بتطبيق الأداتين على عينة البحث البالغ عددها (294) تلميذ وتلميذة من طلبة الصف الرابع الابتدائي من صفوف التربية الخاصة وافرانهم العاديين في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2014 - 2015) واستمرت مدة التطبيق من (1-4-2015) إلى (19-4-2015)

الوسائل الاحصائية: Statistical Means

سمير نوف

لمعرفة اراء المحكمين حول صلاحية فقرات المقياس

استعانت الباحثة ببرنامج الحقيبة الاحصائية SPSS في ايجاد البيانات وعلّة النحو الاتي:

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين T-test Two Independent Samples :-

لاستخراج القوة التمييزية (باسلوب المجموعتين المتطرفتين) لفقرات المقياسين.

معامل ارتباط بيرسون Person's Correlation Coefficient لاستخراج ما يأتي:-

لاستخراج قيمة معامل الثبات (بطريقة إعادة الاختبار) للمقياس.

للغرض استخراج قيمة معامل الثبات (بطريقة التجزئة النصفية) للمقياس.

معادلة سبيرمان - براون Spearman Brown Formula

استعملت لتصحيح قيمة معامل ارتباط بيرسون للثبات المستخرج بطريقة التجزئة النصفية لمقياس تباطؤ سرعة النشاط المعرفي.

معادلة الخطأ المعياري: Standard Error Formula

لأيجاد الخطأ المعياري للمقياسين.

الاختبار التائي لعينة واحدة T test for one Sample :-

في قياس مستوى تباطؤ سرعة النشاط المعرفي.

تحليل التباين التائي Two Way ANOVA :-

للتعرف على الفروق بين متغيري الجنس ونوع الصف للمقياسين.

الفصل الرابع / عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

لقد تضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي على وفق أهدافه المرسومة، وتفسير تلك النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري ودراسات السابقة معتمدة في هذا البحث، ومن ثم الخروج بتوصيات ومقترحات في ضوء تلك النتائج، وكما يأتي:

الهدف الاول:

- تعرف مستوى تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.

لأجل تحقيق هذا الهدف، طبق مقياس تباطؤ سرعة النشاط المعرفي على افراد العينة الاساسية البالغ عددهم (294) تلميذ وتلميذة، وبعد تفريغ البيانات ومعالجتها احصائياً تم ايجاد الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تلامذة، اذ بلغ المتوسط الحسابي (43,66) وبانحراف معياري قدره (15,04) درجة وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (45) ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحقيقي والمتوسط الفرضي لأفراد العينة استعمل الاختبار التائي T-test لعينة واحدة، كما موضح في الجدول (1).

جدول (1)

القيمة التائية لدلالة الفروق على مقياس تباطؤ سرعة النشاط المعرفي

المتغير	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
تباطؤ سرعة النشاط المعرفي	294	43,66	15,04	45	2.03	1,96	دال

يظهر من الجدول (1) ان القيمة التائية المحسوبة هي (0.03) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (293)، وهذا يشير إلى وجود مستوى لتباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.

تتفق هذه النتيجة مع ما أشار اليه كارنر أن التلامذة الذين لديهم تباطؤ سرعة النشاط المعرفي هم عديمي الدفعة، وبالتالي فإن ذلك سوف ينعكس سلباً على اداءهم بصورة خاصة وعلى النشاط المعرفي بصورة عامة، اذ ان مثل هؤلاء التلامذة يظهرون نوعاً مختلفاً من القصور في الانتباه بالإضافة الى العجز في منظومة ادخال واخراج المعلومات الصحيحة من الذاكرة. (Garner&etml,2010:56).

هذا بالإضافة الى وجود قصور في النظام التعليمي الذي يؤكد على الحفظ والتلقين مع اهمال واضح وكبير في تنمية مهارات الانتباه وتحفيز القدرات العقلية لدى التلامذة، الامر الذي يؤدي الى ظهور التباطؤ في سرعة النشاط المعرفي خاصة لدى التلامذة الذي يكون لديهم استعداد لمثل هذه الحالة بسبب وراثي او بسبب بعض العوامل الاجتماعية المؤثرة، وبالتالي لا بد من الانتباه على هذه الظاهرة من قبل مدارسنا ومؤسساتنا التعليمية لاسيما ونحن في عصر سريع التطور مع دخول التكنولوجيا الحديثة والمتطورة الى التعليم (Bailey,2007:33).

كما يشير في هذا الصدد كل من بارنز وجوهانتون الى ضرورة اعتماد معايير ودليل تشخيصي منتظم في جميع المدارس الخاصة في المراحل المبكرة من الدراسة للكشف عن الظواهر السلبية خاصة بتباطؤ سرعة النشاط المعرفي، وذلك يساعد على الحد من هذه الظاهرة لدى التلامذة، خصوصاً اذا علمنا ان الكشف المبكر عنها يقلل بشكل كبير من تفاقم أي ظاهرة سلبية في المجتمع (Parens\$Johnston,2009:121).

وقد اتفقت نتيجة البحث مع دراسة براين (2007) ودراسة بيني (2009) ودراسة بيكر (2013) ودراسة مارشال (2014) والتي توصلت جميعها الى ان تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى التلامذة ترجع بالأساس الى ثلاث مجالات رئيسية (البطيء -النعاس -احلام اليقظة)

الهدف الثاني:

- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في تباطؤ سرعة النشاط المعرفي وفقاً لمتغيري الجنس (ذكور، اناث) ونوع الصف (تربية خاصة، عاديين).

وتحقيقاً لهذا الهدف تم تحليل الاجابات عن مقياس تباطؤ سرعة النشاط المعرفي وبين ان متوسط درجات تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لعيّنة الذكور (43,53) ومتوسط درجات عيّنة الإناث (43,85)، أما متوسط درجات تلامذة التربية الخاصة فقد كان (45,68) ومتوسط درجات التلامذة العاديين كان (41,70). ولغرض تعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تباطؤ سرعة النشاط المعرفي على وفق متغيري الجنس ونوع الصف والأثر الناتج من التفاعل بين المتغيرين تم اختبار ذلك باستعمال تحليل التباين الثنائي Two Way Analysis of ANOVA كما موضّح في الجدول.

جدول (2)

نتائج تحليل التباين الثنائي 2×2 لفحص تأثير متغيرات الدراسة (الجنس ونوع الصف) في

تباطؤ سرعة النشاط المعرفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	قيمة ف الجدولية	مستوى الدلالة
الجنس	7,286	1	7,286	0,034	3,84	غير دال
نوع الصف	1094,904	1	1094,904	5,128	3,84	دال
تفاعل الجنس× نوع الصف	4039,802	1	4039,802	18,922	3,84	دال
الخطأ	61913,415	290	213,495			
المجموع	67055,407	294				

ومن الجدول (2) نلاحظ النتائج الآتية:

1- أثر الجنس (ذكور - إناث):

يظهر من الجدول (2) أن القيمة الفائية المحسوبة تساوي (0,034) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لنوع الجنس في تباطؤ سرعة النشاط المعرفي.

يشير (pliszka) إلى أن تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لا تعتمد بالأساس على نوع الجنس (ذكور - إناث) خصوصاً إذا علمنا أن التباطؤ الذي يحصل لدى التلامذة على حد سواء هو سبب قصور في الذاكرة والانتباه ومعالجة المعلومات، بالإضافة إلى القصور في نشاط بعض الوظائف العقلية المتعلقة بذلك، هذا الأمر لا ينطبق على الذكور دون انطباقه على الإناث طالما أن طريقة عمل الدماغ البشري هي واحدة (Pliszka,2000:55). نجد بأن هذه النتيجة جاءت مناقضة لدراسة مارشال وآخرون (2014) والتي أظهرت بأن الإناث لديهم مستويات أعلى من تباطؤ سرعة النشاط المعرفي.

2- أثر نوع الصف (تربية خاصة - عاديين):

يظهر من الجدول (2) أن القيمة الفائية المحسوبة تساوي (5,128) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لنوع الصف ولصالح صفوف التربية الخاصة على حساب العاديين لأن المتوسط الحسابي لصفوف التربية الخاصة كان أكبر من المتوسط الحسابي لصفوف العاديين. نجد بأن هذه النتيجة جاءت منسجمة مع الهدف الأول الذي يشير إلى وجود مستوى لتباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى التلامذة وهذا المستوى كان لصالح صفوف التربية الخاصة على حساب صفوف التلامذة العاديين. ويؤكد جوهانتون إلى أن تلامذة صفوف التربية الخاصة بحاجة إلى المزيد من العناية والبرامج التعليمية اللازمة بصورة أكبر مما هو عليه في صفوف التلامذة العاديين وذلك بسبب ضعف قدراتهم العقلية مما يجعل النشاط المعرفي لديهم يكون بطيئاً في سرعته وهذا الأخير يؤدي بدوره إلى إحباط وفشل لدى التلامذة الذين يعانون من ذلك القصور (Parens\$Johnston,2009:21).

وترى الباحثة بأن هذه النتيجة جاءت منطقية لكون تباطؤ سرعة النشاط المعرفي يتناسب طردياً مع ضعف أو قصور بعض الوظائف العقلية في دماغ التلامذة.

3- التفاعل بين الجنس ونوع الصف:

يظهر من الجدول (2) أن القيمة الفائية المحسوبة تساوي (18,922) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين تفاعل الجنس ونوع الصف، والشكل () يوضح بأن هناك تفاعل بين الجنس ونوع الصف إذ أن مستويات تباطؤ سرعة النشاط المعرفي للإناث في التربية الخاصة أعلى من الذكور الخواص بينما العكس بالنسبة للعاديين بمعنى أن الذكور العاديين لديهم مستوى أعلى في تباطؤ سرعة النشاط المعرفي من الإناث العاديات، إذ أن هذه النتيجة تدل على أن مستويات المتغير الأول لها تأثير في مستويات المتغير الثاني، وبذلك يمكن القول بوجود عنصر التفاعل بين متغيري الجنس ونوع الصف في تباطؤ سرعة النشاط المعرفي.

أن التنشئة الأسرية الاجتماعية في مرحلة الطفولة لها دور أساسي في التحكم بالدوافع وظهور الخجل مما ينعكس فيما بعد بشكل إيجابي أو سلبي في مرحلة الدراسة بحسب نوع تلك التنشئة (Milich&Lynam,2001:476)

الاستنتاجات

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يمكن استنتاج ما يأتي:

- 1- ان تلامذة المرحلة الابتدائية يعانون من تباطؤ سرعة النشاط المعرفي.
- 2- ليس لمتغير الجنس تأثير في مستويات تباطؤ سرعة النشاط المعرفي.
- 3- ان مستوى تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لتلامذة صفوف التربية الخاصة اعلى مما هو عليه للتلامذة العاديين.

ثانياً: التوصيات

استناداً إلى النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ارتأت الباحثة تقديم بعض والاقتراحات

للمهتمين بمجال علم النفس المدرسي

- 1- ضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي على عينات كبيرة لتحديد أبرز وأهم الأسباب الكامنة خلف هذا الاضطراب.
- 2- ضرورة وجود السيكولوجي المدرسي في المدارس الابتدائية للكشف المبكر عن هذا الاضطراب.

ثالثاً: المقترحات:

- 1- القيام بدراسات أخرى حول علاقة اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي بالأساليب المعرفية الأخرى كالأسلوب المعرفي (الحذر/المخاطرة).

- 2- ضرورة القيام بدراسات نمائية لدى عينة بعينها من ذوي تباطؤ سرعة النشاط المعرفي

على أن يتم تتبعها بالدراسة خلال مراحل عمرية مختلفة.

المصادر العربية

- 1- أبو التمن، عز الدين (2007): موسوعة علم القياس والتقويم (آليات التفكير الإحصائي)، ج 7، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت.
- 2- الامام، مصطفى محمود وآخرون (1993): علم نفس الخواص، كلية التربية الاولى، جامعة بغداد، دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد.
- 3- جابر، جابر عبد الحميد و كاظم، احمد خيرى (1989): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، بيروت.
- 4- الجبوري، حسين محمد جواد (2012): منهجية البحث العلمي مدخل لبناء المهارات البحثية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- 5- جي، ل. ر.، وميلز، جيوفري، وابراسيان، بيتر (2012): البحث التربوي - كفايات للتحليل والتطبيقات، ترجمة: صلاح الدين محمود علام، دار الفكر، عمان.
- 6- الخطيب، جمال ومنى الحديدي (1997): المدخل الى التربية الخاصة، ط1، مكتبة الفلاح، الأردن.
- 6- الدوري، عدنان طلفاح محمد (2004): التفكير الاستدلالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تكريت، كلية التربية.
- 7- الروسان، فاروق (2001): دراسات وبحوث في التربية الخاصة، ط1، دار الفكر، عمان.
- 8- رينولدز، جيزل، وليفنجستون، رونالد. ب (2013): إتقان القياس النفسي الحديث - النظريات والطرق، ترجمة: صلاح الدين محمود علام، دار الفكر، عمان.

- 9- السفاسفة، محمد ابراهيم محمد (1999): اثر برنامج ارشادي في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ بطيئ التعلم في غرف المصادر في المدارس الحكومية في الاردن، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، ابن رشد، جامعة بغداد.
- 10- السلطان، عبد العالي محمد، (1990): الخصائص السائدة في شخصية طلبة الجامعة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (15)، بغداد.
- 11- سمين، زيد بهلول، (1987): مشكلات التكيف السلوكي للاطفال بطيئ التعلم دراسة مقارنة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.
- 12- الشريتي، مروان محمد وجدي، (1990): بطء التعلم عند الاطفال التقصي والتشخيص، وزارة التربية، بغداد.
- 13- الظاهر، زكريا محمد (1999): مبادئ القياس والتقويم في التربية، مكتبة دار الفرقان للنشر، عمان.
- 14- عبيد، ماجدة السيد (2000): تعليم الاطفال ذوي الحاجات الخاصة (مدخل الى التربية الخاصة)، دار صفاء، عمان.
- 15- العجيلي، صباح حسين و الطريحي، فاهم حسين و حمادي، حسين ربيع (2001): مبادئ القياس والتقويم التربوي، مكتب الدباغ للطباعة، بغداد - باب المعظم.
- 16- - العزة، سعيد حسين (2002): المدخل الى التربية الخاصة للاطفال ذوي الحاجات الخاصة، الدار العلمية ودار الثقافة، عمان.
- 17- - العضاوي، ابراهيم كاظم (1988): معالم سيكولوجية الطفولة والفتوة والشباب، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد.
- 18- فرج، صفوت (1980): القياس النفسي، دار الفكر العربي القاهرة.
- 19- - فرج، صفوت (1989) ، القياس النفسي، ط 2، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة - مصر.
- 20- كروكشانك، ف.ج (1971): تربية الموهوب والمتخلف، ترجمة ميخائيل اسعد، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- 21- ملحم، سامي محمد (2005): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط 3، دار المسيرة، عمان.
- 22- وادي، احمد، (2009): الإعاقة العقلية، اسباب -تشخيص- تأهيل، دار اسامة للنشر والتوزيع، عمان.
- 23- - وزارة التربية (1998): رزمة تدريبية لدورات اختبار مديري المدارس، مطبعة التربية، بغداد.
- 24- - وزارة العمل والشؤون الاجتماعية (1995): التأهيل المهني المجتمعي للمعوقين، بغداد.
- 25- الياسري، حسين و قبيل كودي (1988): بطء التعلم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء بعض متغيرات البيئة الاسرية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (9)، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، بغداد.

المصادر الأجنبية

- 1- Adms, Georgia, (1964): Measurement and Evaluation in education psychology, and guidance, New York.
- 2- Anastasi. A. & Urbina. S. (2010): " Psychological testing ". Phi Learning Private limited , New Delhi.
- 3- Bailey, Eileen (2007): Adhd and Creativity. Healthcentral.com
- 4- -Bailly ,Lionel (2005): Stimulant medication for the treatment of attention-deficit hyperactivity disorder: evidence-b (i) ased practice (Full text). Psychiatric Bulletin(The Royal College of Psychiatrists) 29 (8): 284-287.
- 5- Barkley ,Russel A. (2006): Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Nature, Course, Outcomes, and Comorbidity.
- 6- 9-Bartels, M, J (2006): Affect intensity and self_efficacy as predictors of fear failure an exploratory investigation, Ed.D.Missouristat University.

- 7- -Bauermeister, J., Shrout, P., Chávez, L., Rubio-Stipec, M., Ramírez, R., Padilla, L., et al. (2007): ADHD and gender: are risks and sequela of Adhd the same for boys and girls?. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 48(8), 831-839.
- 8- -Bauermester, Jose J. & etal..., (2011): Validity of the sluggish cognitive Tempo, Inattention, and Hyperactivity symptom Dimension: Neuropsychological and Psychological correlates, Springer science, Business Media.
- 9- Becker, Stephen P., Marshal, Stephen A & McBumett, Kieth, (2014): Sluggish cognitive Tempo in Abnormal child psychology: An historical overview and introduction to the special section, abnormal child psychology 42:1-6, New yourk
- 10- Braun JM, Kahn RS, Froehlich T, Auinger P, Lanphear BP (2006): Exposures to environmental toxicants and attention deficit hyperactivity disorder in U.S. children. *Environ. Health Perspect.* 114 (12): 1904–9.
- 11- Cara B. Reeves., (2007): Brief Report: Sluggish Cognitive Tempo Among Pediatric Survivors of Acute Lymphoblastic Leukemia, University of south Carolina, usa.
- 12- Carlson, C. L. (1986): Attention deficit disorder with and without hyperactivity: A review of preliminary experimental evidence. In B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in Clinical Child Psychology* (Vol. 9, pp. 153-175). New York: Plenum.
- 13- Carlson, C. L., & Mann, M. (2002). Sluggish cognitive tempo predicts a different pattern of impairment in the attention deficit hyperactivity disorder, predominantly inattentive type. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(1), 123-129.
- 14- David Cohen (2003): Broken brains or flawed studies? A critical review of Adhd neuroimaging studies. *The Journal of Mind and Behavior* 24: 29–56
- 15- Ebel, Robert. L. & Frisbille, David. A. (2009): "Essentials of educational measurement" 5th ed, PHI Learning private Limited, New Delhi.
- 16- Ebel, R. L. (1972): *Essentials of Educational measurement*, New Jersey, Englewood Cliffs.
- 17- Faraone SV, Wilens T (2003): Does stimulant treatment lead to substance use disorders. *J Clin Psychiatry*. 64 Suppl 11: 9–13.
- 18- Garner A. A., Marceaux J. C., Mrug S., Patterson C., Hodgins B. (2010): Dimensions and correlates of attention deficit/hyperactivity disorder and sluggish cognitive tempo. *Journal of Abnormal Child Psychology* 38 (8): 1097–1107.
- 19- Gentile, Julie. (2009): Adult Adhd: Diagnosis, Differential Diagnosis, and Medication Management 3 (8). *Psychiatrymmc.com*.
- 20- Hartman C. A., Willcutt E. G., Rhee S. H., Pennington B. F. (2004): The relation between sluggish cognitive tempo and DSM-IV ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology* 32 (5): 491–503.
- 21- Henry soon, S. (1971): *Gathering, Analyzing and using Data on Test Item in Educational Measurement* Thorndike, B. L. 2nd. ed., Washington, American Council on Education
- 22- Jensen PS, Garcia JA, Glied S (2005): Cost-effectiveness of Adhd treatments: findings from the multimodal treatment study of children with Adhd. *The American Journal of Psychiatry* 162 (9): 1628–36.
- 23- Jimenez, Eva A. & etal..., (2013): Executive functioning in children and Adolescents with symptoms of sluggish cognitive Tempo and Adhd, *Journal of attention disorders*.
- 24- Johnson Gorville (1964): *Education for the Slow Learners*, London, Prentice-Hill, Inc.
- 25- Keenan HT, Hall GC, Marshall SW (2008): Early head injury and attention deficit hyperactivity disorder: retrospective cohort study. *BMJ* 337: a1984.
- 26- King S, Griffin S, Hodges Z (2006): A systematic review and economic model of the effectiveness and cost-effectiveness of methylphenidate, dexamfetamine and atomoxetine for

- the treatment of attention deficit hyperactivity disorder in children and adolescents. *Health Technology Assessment* 10 (23).
- 27- Kingery, Kathieen M_ (2013): Investigation Neuropsychological ,Academic and Behavioral Correlates of Sluggish Cognitive Tempo in Adha ,B.A.,Butler University
 - 28- McCann D, Barrett A, Cooper A (2008): Food additives and hyperactive behaviour in 3-year-old and 8/9-year-old children in the community: a randomized, double-blinded, placebo-controlled trial. *Lancet* 370 (9598): 1560–7.
 - 29- McBurnett K., Pfiffner L. J., Frick P. J. (2001): Symptom properties as a function of ADHD type: an argument for continued study of sluggish cognitive tempo. *Journal of Abnormal Child Psychology* 29(3): 207–213.
 - 30- Mecklelland. D.C.(1958): Risk taking in children with high and low need for achievement, *Motives In fantasy Action and Society*,8,306-321.
 - 31- Mehrens , W. A. & Lehmann , I.(1984): Measurement and evaluation in education and psychology. New York: Holt , Rinehart &Wiston
 - 32- Milich R., Ballentine , Lynam D.R. (2001): ADHD/combined type and ADHD/ predominantly inattentive type are distinct and unrelated disorders. *Clinical Psychology: Science and Practice* 8 (4): 463–488.
 - 33- Millichap JG (2008): Etiologic classification of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pediatrics* 121 (2): e358–65.
 - 34- Moss, P. A. (1994): "can there be validity without reliability ". *Education researcher* , USA.
 - 35- Nunnally ,J. G. (1978): *Psychometric Theory* , McGrew- Hill, New York.
 - 36- Parens E, Johnston J (2009): Facts, values, and Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): an update on the controversies. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health* 3 (1): 1.<http://www.adhd.org.au/>
 - 37- Penny, Ann Marie (2007):Attention Deficit / Hyperactivity Disorder in Childeren: Constructing A Measure Of Sluggish Cognitive Temp, Dalhousie University Halifax
 - 38- Penny A. M., Waschbusch D. A., Klein R. M., Corkum P., Eskes G. (2009): Developing a measure of sluggish cognitive tempo for children: Content validity, factor structure, and reliability. *Psychological Assessment* 21 (3): 380–389.
 - 39- Pliszka SR (2002): Patterns of psychiatric comorbidity with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America* 9 (3): 525–40.
 - 40- Ramsay, J. Russell. (2007): *Cognitive Behavioral Therapy for Adult Adhd*. Routledge
 - 41- Roman T, Rohde LA, Hutz MH. (2004): Polymorphisms of the dopamine transporter gene: influence on response to methylphenidate in attention deficit-hyperactivity disorder. *American Journal of Pharmacogenomics* 4(2):83–92.
 - 42- Shaw, M. E. (1967): *Scales for the Measurement of Attitude* , New York , McGraw - Hill.
 - 43- Shelton, Baker O. (1971): *Teaching and Guiding the Slow Learner* West Myach, Parker Publishing Company, Inc.
 - 44- Sherman DK, Iacono WG, McGue MK (1997): Attention-deficit hyperactivity disorder dimensions: a twin study of inattention and impulsivity-hyperactivity. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 36 (6): 745–53.
 - 45- Skirbekk, B., Hansen, B. H., Oerbeck, B., & Kristensen, H. (2011):The relationship between sluggish cognitive tempo, subtypes of attention-deficit/hyperactivity disorder, and anxiety disorders,*Journal of Abnormal Child Psychology*, 39, 513-525.
 - 46- Smith KM, Daly M, Fischer M, et al. (2003): Association of the dopamine beta hydroxylase gene with attention deficit hyperactivity disorder: genetic analysis of the Milwaukee longitudinal study. *Am J Med Genet B Neuropsychiatr.* 15;119(1):77–85.

- 47- Smucker WD, Hedayat M, (2001): Evaluation and treatment of Adhd. American Family Physician 64 (5): 817–29.
- 48- Van der Heijden KB, Smits MG, Van Someren EJ, Gunning WB (2005): Idiopathic chronic sleep onset insomnia in attention-deficit/hyperactivity disorder: a circadian rhythm sleep disorder. Chronobiology International 22 (3): 559–70
- 49- Wahlstedt C., Bohlin G. (2010): DSM-IV defined inattention and sluggish cognitive tempo: independent and interactive relations to neuropsychological factors and comorbidity. Child Neuropsychology 16 (4): 250–365
- 50- Wiener, Jerry M., Editor (2003): textbook of child & adolescent psychiatry & printsecfrontcover Textbook Of Child & Adolescent Psychiatry. Washington, DC: American Psychiatric Association
- 51- Wilens TE, Adler LA, Adams J (2008): Misuse and diversion of stimulants prescribed for Adhd: a systematic review of the literature. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 47 (1): 21–31.
- 52- Williams J, Taylor E (2006): The evolution of hyperactivity, impulsivity and cognitive diversity. J R Soc Interface 3 (8): 399–413.
- 53- Yamada A, Takeuchi H, Miki H, Touge T, Deguchi K (1990): Acute transverse myelitis associated with ECHO-25 virus infection. RinshōShinkeigaku. 30 (7): 784

تغير منظومة القيم وأثره في تهجير الأقليات الدينية بعد الاحتلال الأمريكي للعراق عام 2003

م. نصير محسن عبد الحسين

جامعة القادسية/ كلية الآداب

The Change in the System of Values and its Effect on Displacement of the religious Minorities After the American Occupation for Iraq in 2003

Lect. Naseer Muhsin Abdel Hussein

University of Al- Qadisiya / College of Arts

naseeralmarza@yahoo.com

Abstract

The social values are considered untouchable from which man derives his ideas, imaginations, and hopes. Because these values are subjected change, people's ideas and thoughts change as well. The importance of the research lies in the fact that in Iraq campaigns of displacement and killing of the religious minorities are taking place; a situation which has a bad effect on the general social structure.

الملخص

تعد القيم الاجتماعية من الثوابت التي يستمد منها الإنسان أفكاره وتصوراتهِ وطموحاته نحو بلوغ الكمال الإنساني المنشود والذي يعد هدف وغاية سامية تسعى لتحقيقها كافة المجتمعات البشرية بمختلف توجهاتها الدينية والفكرية والمذهبية، وما أن يحدث لهذه المنظومة القيمية من تغيير أو تلاعب مقصود أو غير مقصود حينها تبدأ أفكار وتصورات وطموحات الناس بالتبدل وتتجه باتجاه مغاير ومخالف لأهدافها الغريزية في تحقيق الكمال الذي كان في السابق غايةً وهدفًا ليصبح القتل والتهجير والصراع بديلاً طبيعياً ونتيجة حتمية لحالة الفوضى والتفكك التي قد ترافق هذا التغيير. وبالنظر لما يحدث اليوم في العراق من حملات تهجير وتصفية منظمة للأقليات الدينية فيه تأتي أهمية البحث الحالي كمحاولة للبحث عن أسباب هذه الظاهرة ونتائجها على البناء الاجتماعي العام للمجتمع ككل.

إن التحديات القيمية التي واجهها المجتمع العراقي بعد الاحتلال اتخذت اشكالاً مختلفة وشملت جميع مجالات الحياة الاجتماعية، فضلاً عن انها اتصفت بالديناميات المتعددة التي بدأت تتغذى على ردود افعال والتفاعلات المنطلقة من اعتبارات كل طرف ومصالحه دون مراعاة المصالح العليا للمجتمع، وبالرغم إن هذه التحديات انعكست بتقلها على العراق بعد الاحتلال 2003 إلا إن بعضها له اثار قبل 2003 إلا انه تزايد بفعل الفوضى التي احدثها الاحتلال عام 2003.

ورغم ما تعرض له المجتمع العراقي من ضغوطات اقتصادية وأمنية وسياسية فإن المجتمع لازال يتمسك بمجموعة من القيم والمبادئ التي تمكنه من تجاوز هذه الضغوطات والأزمات، لاسيماً وأن هناك قيادة اجتماعية حكيمة تعمل على تحديد مصالح الشعب والتوجه نحو تحقيقها تتمثل بالمرجعية الدينية التي أدت دوراً بارزاً في هذا المجال، فضلاً عن ذلك إن المجتمع أدرك الأهداف الحقيقية للاحتلال منذ وقت مبكر، وما نشوء حركات المقاومة إلا نتيجة لهذا الإدراك، فضلاً عن اسهام المجتمع في رسم الشكل السياسي للدولة من خلال المشاركات الواسعة بالانتخابات، والمشاركة بالحشود العسكرية والمدنية التي تطالب بالقضاء على الفساد ومحاربة المفسدين.

المقدمة

إن هاجس أغلب الشعوب التي تحكمها أنظمة مستبدّة، هو التخلص من الاستبداد، ومن البيئة الخاضعة لنمط وحيد للإدارة السياسية والانتقال الى نظام جديد في الحكم يقبل بالآراء المختلفة وحرية التعبير الفردية والجماعية والانخراط إلى مرجعية سياسية جديدة مبنية على أساس مبادئ حقوق الإنسان والديمقراطية وسيادة القانون والسلم المدني، ولا تعد عملية التحول تلك

عملية سهلة بسبب كثرة تحديات الانتقال وصعوبة التحولات التي تطرأ على البنية الاجتماعية والثقافية للمجتمع. فالمجتمع العراقي تعرض الى عملية تحول كبيرة في المنظومة الاجتماعية بعد الاحتلال عام 2003 وشكلت هذه التحولات الاجتماعية تحدي كبير أمام أمنه واستقراره السياسي والاجتماعي، لأن هذه التحولات جاءت مفروضة بفعل عامل خارجي ألا وهو الاحتلال وما يحمل معه من مشاريع لا تتفق في الغالب مع المنظومة القيمية للشعب العراقي، فضلاً عن الأهداف التي تكمن خلف التغيير الاجتماعي الذي طرأ على المجتمع العراقي، ويعد التغيير القيمي من أبرز وأهم التغيرات التي حصلت في بنيته الاجتماعية وما يصاحبه من تغيير في البنى الأخرى كالبنية الديموغرافية والدينية وغيرها، ومن ثم فإن هذه العوامل ساهمت بشكل أو بآخر في نشو ثقافة جديدة وقيم دخيلة على المجتمع ونظامه الاجتماعي العام.

أولاً: مدخل الى الدراسة

1 - الأهمية

لاشك إن الأهمية العلمية والقيمة المعنوية والمادية التي ينطوي عليها البحث تكمن في طبيعة العلاقة بين مفاهيمه الرئيسية ودراسته للأثار الناجمة عن هذه العلاقة التي يمكن عدها بأنها غير متكافئة، فالاحتلال بوصفه عامل ومتغير خارجي وما قد يصاحبه من تحولات سياسية واقتصادية واجتماعية لابد وأن تصيب هذه التحولات كافة أنساق البناء الاجتماعي العام للمجتمع المحتل، ومن ثم قد تحدث تغيرات كبيرة وعنيفة من شأنها أن تهز وتزعزع الثوابت الأساسية لهذا البناء أو تتركه أو ربما تجعله ينهار بالكامل لتنشئ على أنقاضه بناء آخر جديد يكون مغاير ومناقض تماماً لسابقه شكلاً ومضموماً.

فالقيم الاجتماعية تعد من الثوابت التي يستمد منها الإنسان أفكاره وتصورات وطموحاته نحو بلوغ الكمال الإنساني المنشود والذي يعد هدف وغاية سامية تسعى لتحقيقها كافة المجتمعات البشرية بمختلف توجهاتها الدينية والفكرية والمذهبية، وما أن يحدث لهذه المنظومة القيمية من تغيير أو تلاعب مقصود أو غير مقصود حينها تبدأ أفكار وتصورات وطموحات الناس بالتبدل وتتجه باتجاه مغاير ومخالف لأهدافها الغريزية في تحقيق الكمال الذي كان في السابق غايةً وهدفاً ليصبح القتل والتهجير والصراع بديلاً طبيعياً ونتيجة حتمية لحالة الفوضى والتفكك التي قد ترافق هذا التغيير. وبالنظر لما يحدث اليوم في العراق من حملات تهجير وتصفية منظمة للأقليات الدينية فيه تأتي أهمية البحث الحالي كمحاولة للبحث عن أسباب هذه الظاهرة ونتائجها على البناء الاجتماعي العام للمجتمع ككل.

2 - الأهداف: يهدف البحث الحالي الى:

- أ. الكشف عن دور الاحتلال الأمريكي للعراق وأثره في تغيير منظومة القيم الاجتماعية في المجتمع العراقي.
- ب. البحث عن أبرز التغيرات والتحولات التي حدثت في منظومة القيم الاجتماعية في العراق بعد عام 2003.
- ت. معرفة الأسباب والدوافع والجهات التي تقف وراء تهجير الأقليات الدينية في العراق.

3- المفاهيم والمصطلحات

أ. **التغيير الاجتماعي:** ويعني التحول، أي تغيير الشيء عن حاله، وحوله وبدله، كأنه جعله غير ما كان عليه⁽¹⁾، وفي التنزيل العزيز قوله تعالى ﴿ذلك بأن الله لم يكن مغيراً نعمة أنعمها على قوم حتى يغيروا ما بأنفسهم﴾⁽²⁾

وقد ظهر هذا المصطلح بشكل عام بعد ما نشر (ويليام أوكبرن) عام 1922 كتابه (التغيير الاجتماعي) وفيه ركز اهتمامه على دراسة العلاقة بين الاختراعات والتغيير الاجتماعي، علماً بأنه لا ينكر دور وتأثير العوامل الطبيعية والبيولوجية في تغيير المجتمع، لكنه يوضح بأن هذه العوامل ليس لها تأثير مثلما للعوامل الثقافية والاختراعات والثورة الصناعية⁽³⁾.

(1). ابن منظور، لسان العرب، المجلد الخامس، ط3، مؤسسة التراث العربي للطباعة، بيروت، (د.ت)، ص41

(2). سورة الأنفال، الآية 53.

(3). عاطف محمد غيث، التغيير الاجتماعي والتخطيط، ط1، دار المعارف، القاهرة 1962، ص 14.

واختلفت آراء العلماء والمفكرين حول اتجاهات التغيير الاجتماعي في المجتمع الحديث، والتغيير الاجتماعي كمفهوم متعارف عليه في علم الاجتماع وخصوصاً في مجال الدراسات الديناميكية ينظر إليه على أنه من السمات التي لازمت الإنسانية منذ فجر نشأتها الأولى حتى عصرنا الحاضر، لدرجة أصبح التغيير معها إحدى السنن المسلم بها والملازمة لبقاء الجنس البشري والتفاعل مع أنماط الحياة على اختلافها كي تتحقق لدينا أنماط وقيم اجتماعية جديدة يشعر في ظلها الأفراد بأن حياتهم متحركة ومتجددة (1).

ويعرف التغيير بأنه نوع من أنواع التطور الذي يحدث تأثيراً في النظام الاجتماعي والذي يؤثر في بناء المجتمع ووظائفه، ويعد صفة أساسية من صفات المجتمع البشري (2).

ويعرف أيضاً على أنه مجموعة التغيرات العامة في العلاقات والنظم والقيم نتيجة للمؤثرات والعوامل الحضارية والاقتصادية والسياسية التي تتفاعل مع بعضها البعض لإحداث التغيير (3)، ويعرفه (لندبرج) بأنه يمثل الاختلافات التي تطرأ على ظاهرة اجتماعية خلال فترة زمنية معينة، والتي يمكن ملاحظتها وتقديرها وهي تحدث نتيجة لعوامل داخلية وخارجية كالكشف عن موارد جديدة للثروة أو الهجرة أو التعليم (4).

ب . القيم .

القيم ومفرداتها قيمة، مشتقة في اللغة العربية من الفعل الثلاثي قَوَّمَ أو قَامَ، ومن معانيها الاشتقاقية الأخرى: إنها تعني نقبض الجلوس، وأيضاً العزم، والمحافظة والإصلاح، والوقوف والثبات، الاستقامة والاعتدال، العدل، النظام والعماد، وتعني أيضاً ثمن الشيء بالتقويم (5).

وبشكل عام تعبر القيم عن دوافع سلوكية تؤثر بشكل ثابت ومستمر في سلوك الفرد خلال علاقته التفاعلية مع الجماعة الاجتماعية التي ينتمي إليها (6)، وهي في ذات الوقت تعتبر بمثابة ارتباط قوي وحتمي بين الكائن الحي وبعض الأهداف والمعايير والأشخاص المعنيين الذين يعتبرون وسيلة لإشباع حاجات الكائن الحي (7).

وفي اللغة الانجليزية فإن Values مفردتها Value وهي تعود في أقرب اشتقاق لها في أصل اللفظة الى "الفعل اللاتيني" (Valeo) ويعني بالأصل "أنني قوي" وإنني أرقل بصحة جيدة، ثم أخذت تعني أن يكون الإنسان ناجحاً أو متكيفاً. أما كلمة (Valeur) كما وردت في اللغة الانجليزية والفرنسية والألمانية وخاصة كلمة (Worth) بالانجليزية فما زالت تحتفظ برواسب معناها اللاتيني (8).

ويعرفها كلاكهون بأنها مفهوماً "ضمنياً أو علنياً" يميز الفرد أو شخصية المجموعة المرغوبة والتي تؤثر على الاختيار من نماذج متوفرة تلبي احتياجات الفعل (9).

أما كريتش فيعرفها على أنها معتقدات لما هو مرغوب أو حسن وما هو غير مرغوب أو سيء وهي تعكس ثقافة المجتمع ويشارك فيها أغلب أعضاء المجتمع وإذا قبل الفرد قيماً لنفسه فأنها يمكن أن تصبح هدفاً له (10).

- (1). عاطف محمد غيث، المصدر السابق نفسه، ص 120
- (2). لوسي مير، مقدمة في تاريخ الانثروبولوجيا، ترجمة شاكر مصطفى سليم، ط2، دار الشؤون الثقافية للنشر، بغداد، 1983 357.
- (3). نخبة من الاساتذة، معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1975، ص 165.
- (4). عادل مختار الهواري، التنمية في الوطن العربي، ط1، مكتبة الفلاح للطباعة والنشر، الكويت، 1988، ص44
- (5). ابن منظور، مصدر سبق ذكره، ص 496.
- (6). حامد عبد السلام زهران، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة، 1977، ص132.
- (7). حسين فهميم، قصة الانثروبولوجيا، عالم المعرفة، الكويت، 1986 ص 165.
- (8). ريمون روية، فلسفة القيم، ترجمة عادل العوا، (د.ت) ص 5.
- (9). Smith Charlotte Seymour، Macmillan Dictionary of Anthropology، Macmillan press ltd، London، 1986، p 285
- (10). أحمد محمد الزغبى، أسس علم النفس الاجتماعي، ط1، دار الحكمة اليمانية، جامعة صنعاء، اليمن، 1994، ص 156.

ت. الدين

يعرف الدين من الناحية اللغوية في ثلاث معانٍ متلازمة، فإذا أخذت كلمة الدين من فعل متعدٍ بنفسه "دانه يدينه" أي ملكه وحكمه وساسه ودبره وقهره وحاسبه وقضى في شأنه وجازاه وكافأه، فالدين في هذا الاستعمال يدور حول معنى الملك والتصرف بما هو من شأن الملوك من السياسة والتدبير والحكم والقهر والمحاسبة والمجازاة. وفي الحديث الشريف: "الكيس من دان نفسه" أي حكمها وضبطها. والديان الحكم القاضي. أما إذا وردت "دان له" أي أطاعه وخضع له. فالدين يعني الخضوع والطاعة. وإذا قلنا "دان بالشيء" معناه اتخذه ديناً ومذهباً، أي اعتقده أو اعتاده أو تخلق به. فالدين يعني المذهب والطريقة التي يسير عليها المرء نظرياً أو عملياً، وعليه فإن الدين في العربية يشير إلى علاقة بين طرفين يعظم أحدهما الآخر ويخضع له فإذا وصف بها الطرف الأول كانت خضوعاً وانقياداً، وإذا وصف بها الطرف الثاني كانت أمراً وسلطاناً، وإذا نظرنا بها إلى الرباط الجامع بين الطرفين كانت الدستور المنظم لتلك العلاقة، أو المظهر الذي يعبر عنها. فكلمة الدين تدور على معنى لزوم الانقياد سواء أكان بالإنذار، أو كان بالتزام الانقياد أو المبدأ الذي يلتزم الانقياد له (1).

ويعد الدين من ناحية أخرى موضوع اهتمام العديد من المجالات العلمية والفلسفية والتاريخية والأخلاقية وغيرها، وقد افرد له علم خاص به عرف في الدراسات العربية الإسلامية بـ(علم الأديان المقارن) أو ما يسمى بـ(علم اللاهوت) في الدراسات الغربية، ويعد أيضاً من المواضيع الرئيسية أو حتى الكلاسيكية في مجال البحث الأنثروبولوجي (2).

ثانياً: تغير منظومة القيم في المجتمع العراقي بعد عام 2003.

لا شك إن المجتمع العراقي يمتلك ثقافة اجتماعية خاصة به تتبع من تاريخه الطويل وعادات وتقاليد نشأت فيه واستمرت عبر قرون من الزمن، لتتسخ بين أفرادها على شكل قيم ومبادئ، إلا إن ما تعرض له في العقود الأربعة الأخيرة من حروب وسياسات خاطئة وظلم واستبداد وحملات تهجير، خاصة بعد عام 2003 أثرت بشكل كبير على تلك القيم والمبادئ. إن دخول القوات العسكرية الأمريكية وما تحمله هذه الجيوش معها من ثقافة، أوجد نوعاً من الصراع بين الثقافة الغربية الوافدة التي تحملها هذه القوات وبين الثقافة العراقية الأصلية التي يحملها الشعب العراقي، خصوصاً إن العراق عاش فترة من الزمن في حالة من الانغلاق والتقوقع الداخلي من خلال منع السلطة السابقة لجميع أنواع التواصل الثقافي مع العالم الخارجي من صحافة وبث فضائي (تلفزيون وإنترنت)، بالإضافة إلى العقوبات الاقتصادية والحصار الاقتصادي الذي فرض على العراق اثر احتلاله للكويت عام 1990، ومن ثم أوجد حالة من الصراع الثقافي بين الثقافة القديمة والثقافة الجديدة، والذي تكمن أبرز سماته في الجهل بفلسفة التنوع القائم على الاختلاف الذاتي بين ما هو فكري أو عرقي أو ذوقي، وفرض ثقافة ضد أخرى بما لا يحترم الخصوصيات الثقافية للمكون الآخر ومحاولة إقصائه وإغائه، وبالتالي بروز حالة الممانعة الثقافية أو عدم التقبل الحضاري التي تبديها الكثير من الحضارات بوجه الحضارة الغربية وتحولها إلى مواجهة حقيقة من الممكن أن ينتج عنها مزيد من الشروخ والفجوات بينهما بسبب اصرار الحضارة المستهدفة للدفاع عن كينونتها ووجودها وعن مشروعيتها اختلافها وتنوعها بعيداً عن أشكال الهيمنة والتبعية (3)، فكان من الطبيعي إن يؤدي احتلال دولة علمانية مستقلة ذات تاريخ قومي وجهاز عسكري معقد وشريحة واسعة من المتعلمين والمثقفين إلى نمو مجموعات كبيرة من الحركات المسلحة المناوئة للاحتلال، ومن جانبها وردا على ذلك وضعت وكالة الاستخبارات الأمريكية ووزارة الدفاع استراتيجية معينة لمواجهة مثل هذه الحركات المقاومة وهي استراتيجية (فرق تسد) المسماة (حل السلفادور) والمرتبطة بسفير المواقع الساخنة (جون نغريونتي) وبالفعل استطاعت

(1). محمد عبد الله دراز، الدين، بحث مهمدة لدراسة الأديان، دار القلم، الكويت، 1970 ص 30.

(2). لوسي مير، مصدر سبق ذكره، ص 238.

(3). حسين درويش العادلي، الثقافة العراقية بين خيارات الاستلاب والانغلاق والانفتاح، مجلة النبأ، المستقبل للثقافة والنشر، بغداد، عدد 74، 2004، ص 22.

أثارت صراعات مسلحة مبنية على قاعدة طائفية، لاسيما وان سياسية الاحتلال شجعت على عمليات اغتيال داخل الفئات الدينية للحيلولة دون تشكيل حركة موحدة ومناوئة للولايات المتحدة الأمريكية.

إضافة الى ما سبق فإن الولايات المتحدة اتبعت سياسة التمويل للصراعات ومضاعفتها، لينتشر زعماء قبائل وقطاع طرق سياسيون وأمراء حرب ومبعدون وفرق موت لتكون (حرب الجميع على الجميع) ليصبح العراق مجمع من الشبان المسلحين والعاطلين عن العمل، حيث قامت قوات امريكية خاصة وفرق موت تديرها ال(CIA) بنشر الرعب داخل المجتمع العراقي مستهدفة أي شخص يشتبه انه يوجه انتقادات لحكومة الاحتلال، ولاسيما بين طبقات المثقفين والمهنيين وهم الاقدر والأجدر على اعادة بناء الدولة العراقية من جديد⁽¹⁾، لاسيما وان تزييف الحقائق وتضليل الرأي العام من قبل قوات الاحتلال بواسطة اغراء الاعلام بمبالغ مالية او عبر ارهاب الاعلامين وما رافقه من كذب وارتكاب جرائم وانتهاك صريح لأبسط حقوق الانسان بما فيها الاغتصاب والتعذيب الوحشي كما ظهر في سجن ابو غريب ومعتقل بوكا، وتشجيع السلب والنهب والفساد والإفساد التي بدأت منذ لحظة دخول قوات الاحتلال الامريكي للعراق، فضلا عن الفضائح المالية التي تطال ممن جاء بهم الاحتلال من مسؤولين ووزراء⁽²⁾، كل تلك الامور ساعدت على انتقال المجتمع من حالة التعايش السلمي والاندماج في وحدة وطنية الى حالة من التشتت والانفلات والفوضى باسم الحرية والديمقراطية وكل ذلك جرى بفعل غياب القانون وانهيار سلطة الدولة ساعده في ذلك تندي مستوى الوعي السياسي، وإعطاء الحق لمن هب ودب للقيام بعمليات القتل وتنامي روح الانتقام وأعمال الثأر التي غذتها اطراف خارجية اقليمية ودولية مستغلة بذلك وجود القوات الاجنبية⁽³⁾. لتبدأ مرحلة تدمير وحرق البنى التحتية العراقية شملت كل مؤسسات الدولة من وزارات ومصانع وجامعات وفي ظل غياب تام للسلطة وبتشجيع مباشر من قوى الاحتلال والمجاميع المسلحة التي دخلت معها (الكويتيين مثلا) ومن ثم فتحت الولايات المتحدة الحدود العراقية امام الجميع ليشهد العراق اكبر موجة لتجمع الارهاب على الساحة العراقية ليشهد اعمال عنف متعددة الاساليب والطرق استهدفت العراقيين بتركيز مبرمج ابتداء باستهداف العلماء والأساتذة والأطباء والطيارين ورجال الفكر ثم انتقل ليشمل طبقات اخرى مثل الخبازين والحلاقين وعمال البناء⁽⁴⁾، في خطوة لإفراغ العراق من أبنائه بمختلف الاختصاصات، اذا اصبح التخلف بالنسبة للولايات المتحدة الاداة الرئيسية لتفرض سلطتها على بغداد التي ستكون مفرغة ثقافيا ومجردة اجتماعيا، اذا تذكر الاحصائيات ان 18 الاشهر الاولى للاحتلال تم تصفية 310 من العلماء العراقيين، وأورد تقرير اخر مقتل اكثر من 340 مفكرا وعالما بين عامي 2005-2007، كما ادى تفجير معاهد التعليم العالي الى تراجع المنتسبين اليها بنسبة 30 % قياسا بما كانت عليه، وقد بلغ عدد العلماء والمختصين الذين هاجروا من العراق قرابة عشرين الف بسبب التهديد والعنف المنظم الذي يتم بإشراف قوى التحالف والقوى المتحالفة معها⁽⁵⁾.

وعليه فإن كل ماجرى ويجري في العراق ليس بسبب اخطاء غير مقصودة او فوضى غير مسيطر عليها، وإنما كانت الاحداث تسير حسب خطط مسبقة ومعدة من قبل الولايات المتحدة، اذ سعت الولايات المتحدة لإعادة تأهيل الانظمة السياسية في المنطقة داخليا عبر التغير الاجتماعي والثقافي، باستخدام نوعين من القوة اولاً: (القوة الصلبة) المتمثلة بأجرات الحرب والتدمير والتدخل المباشر، ثانياً القوة الناعمة من خلال تمويل اعمال ومؤسسات اعلامية لتغيير توجهات الرأي العام وصياغة

(1). جيمس بترايس، الحرب الامريكية على العراق تدمير حضارة، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2009، ص167-168

(2). المصدر نفسه، ص118-119

(3). طه حميد حسن العنبيكي، سبل تعزيز التعايش السلمي في العراق، ص151

(4). طالب حسين حافظ، العنف السياسي في العراق، مجلة دراسات دولية، مركز الدراسات الدولية، جامعة بغداد، العدد 41، 2009، ص100

(5). جيمس بترايس، الحرب الامريكية على العراق تدمير حضارة، مصدر سبق ذكره، ص170-171

علاقات اجتماعية جديد⁽¹⁾، مما يؤكد ان الولايات المتحدة تتحمل المسؤولية الكاملة عن ماجرى في العراق لأنها هي التي انتجت الاوضاع المأساوية فيه⁽²⁾ خاصة في ضوء تبنيها سياسية التفكير والتشظية لكل مفاصل الدولة العراقية بشكل افقد الفرد العراقي كل ضمانات البقاء والحياة، مما انعش الطائفية بديلا ودرا يحتمي في ضله الافراد وقت الازمات⁽³⁾، كما اوجدت عملية سياسية قائمة على اساس التمثيل الطائفي وليس التمثيل السياسي الوطني منذ بدايتها عبر (تشكيل مجلس الحكم) ليتحول العراق بتطبيق مشروع (بول بريمر) من مرحلة المجتمع الى مرحلة ما قبل المجتمع من تقسيم عرقي وطائفي ولتستمر عملية سياسية منقسمة على نفسها⁽⁴⁾. ومما لا شك فيه ان التحول الاجتماعي الذي يجري في العراق اليوم هو تحول اجتماعي داخلي غير طبيعي، متأثراً بأجندة خارجية وقوى اقليمية اخرى تحاول تغيير مسارات تحوله الاجتماعي لمصلحتها، وإن صورة التحول هذه قد لا تبدو واضحة الملامح، وقاصرة عن فهم الخلفيات التي تغذي وتوجه مجريات هذا التحول، ولذلك فإن المجتمع قد يشهد تغييرات نوعية وجوهرية، ولكن لا تقضي في الظاهر الى تمثلات في الفكر، بمعنى اخر قد يحدث التحول القادم من الخارج تغييرا جوهريا في سلوك المجتمع أو قطاع كبير منه، ولكن ليس بالضرورة ان يترك أثراً مباشراً وعاجلاً في الفكر وبممكننا تأشير أهم وأبرز مظاهر عملية التحول الاجتماعي في العراق بالرجوع الى الأوضاع الاجتماعية القبلية في اطار من السكون في الوعي العام يكاد يختزل نظرة الانسان عند حدود المعرفة الموروثة، والرقابة الكسولة في التفكير، والسعي وراء تامين الحد الأدنى للعيش، فضلا عن جهل محدود بالقدرة على التغيير، فلا مكان للإبداع وروح المسؤولية الفردية والاجتماعية، والمبادرة كشروط ضرورية في عملية التغيير، وعجزاً مجتمعياً عميقاً، ينعكس في جزء مهم منه على غياب الوعي بحركة التاريخ من تباطؤ واضح في وتيرة النمو المعرفي للمجتمع بحيث ان الأغلبية غير معنية بما جرى ويجري، والفراغ الفكري الذي نجّم عن تدمير وانهيار مؤسسات الدولة العراقية، مما جعل الفرصة مؤاتية لمجتمع مضاد يعاد تشكيله في جو من الصراع الفوضوي العبيث بكل ما يحتويه من عناصر جديدة أو جيدة، وبمعنى آخر: أحدثت المرحلة التي تلت عام 2003 طفرات مفاجئة مولدة طيفاً من الاختلافات والانقطاع، ومن العزلة الى الانفتاح، ومن الفقر المدقع لشرائح مجتمعية من المجتمع الى الغنى المفرط، وبالعكس بالنسبة لشرائح اخرى، وهذه التبدلات من شأنها أن تسبب في قطع الأواصر بين الاجيال والنخب ولو بشكل نسبي، ما أدى الى غياب اللغة المشتركة في التفاهم والتعامل والتفكير⁽⁵⁾، ومن زاوية اخرى، فإن التحول اخذ ينطلق بوتائر متسارعة، ويعصف بكل البنى القديمة الاجتماعية والاقتصادية والفكرية، وكانت هنالك حاجة الى كوابح للحد من سرعته، وأضراره المحتملة، فهناك عالم جديد يقذف بعالم قديم، ويستوعب بحضوره الكلي كل البنى القديمة، فطبيعة التحول الاجتماعي العراقي اليوم بدلت التراتبية التقليدية السائدة في مجتمع المؤسسة على نمط معيشي محدد، كما أتجه لإحداث تغيير كبير في العادات والتقاليد، وعليه لم يعد خافيا ان المجتمع العراقي اليوم يخضع لعملية تجديد قسرية ستؤدي الى تبديل في قاعدته الفكرية وتعيد تشكيلها وفقا لشروط المرحلة الجديدة⁽⁶⁾، ومن ثم فإن هذا المجتمع، يمارس سلطانه التام على تحوله الذاتي⁽⁷⁾، وهذا يجري ويتم في ظل الأوضاع الطبيعية التي يعيشها اي مجتمع، اما التحول الاجتماعي الداخلي غير الطبيعي، فيتم نتيجة تبني اتجاهات متطرفة في انحيازها لمخزونات ثقافية وعادات وتقاليد وقيم موروثة، تشكل جزء معين من الهوية المجتمعية تتجاوز الرؤية

(1). حسين الحاج علي احمد، تغير الثقافة باستخدام السياسة، الولايات المتحدة وتجربة العراق، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، العدد 294، 2003، ص53

(2). طالب حسين علوان، العنف السياسي في العراق، مصدر سبق ذكره ص117

(3). دهام محمد العزاوي، مسيحيو العراق محنة الحاضر وقلق المستقبل، مركز الجزيرة لدراسات، الدوحة قطر، ط1، 2012، ص166

(4). نظلة الجبوري، قراءة في ماهية النظام السياسي في عراق التغير، من مجموعة البحوث المشاركة بالمؤتمر العلمي السادس للمركز المستنصرية للدراسات العربية والدولية، 2010، ص148

(5). احمد الحسني البغدادي، قراءة الوضع الاجتماعي العراقي، دار بابل، كانون الثاني 2010، ص2، الانترنت، الموقع: www.altawhid.org

(6). عماد علو، التحولات الاجتماعية في العراق... الاشكاليات والحلول، بحث على الموقع <http://arab.140.dk/index.php>، ص3.

(7). عبد الوهاب حميد رشيد، التحول الديمقراطي في العراق - الموارد التاريخية والاسس الثقافية والمحددات الخارجية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 2004، ص257.

الموضوعية لتطور المجتمع العالمي وللمجتمع ذاته، سيما فيما يتعلق بالغايات والأهداف والآمال التي يتطلع النظام الاجتماعي الى بلوغها وتحقيقها، متناغماً مع مسيرة الانسانية جمعاء نحو الرقي والتطور، في حين ان التحول الاجتماعي الخارجي يتم على وفق شروط ومواصفات لتحولات خارجية قد تختلف جزئياً أو كلياً عن شروط التحول الداخلي الذاتي، وعلى وفق أجندة خارجية متحركة في سرعة وحجم واتجاهات هذا التحول، فلا سلطان لهذا المجتمع على محركات ومصادر هذا التحول الغريب الذي يضرب بتياراته العنيفة المنظومات المعرفية للمجتمع عن طريق إثارة سلسلة مراجعات للذات، ومقارنات قد تؤدي الى التسليم بقدرة العامل الخارجي على حل المشكلات المزمنة بوصفها تعبير عن الاحباط العميق بالداخل والعجز عن النهوض الذاتي بالواقع وصولاً لتغيير اتجاهات حركة التفكير المجتمعي⁽¹⁾، اذ ورغم وجود المئات من تنظيمات المجتمع المدني المسجلة وغير المسجلة التي ظهرت في العراق في مرحلة ما بعد الاستبداد، إلا أن استمرار تدهور الأوضاع الامنية والاجتماعية والاقتصادية قد أثر سلباً في عمل الكثير من هذه التنظيمات، كما أن تمدد دور القبيلة والعشيرة والمسجد في أعقاب تفكك اجهزة الدولة العراقية ومؤسساتها قد قدم للناس بديلاً موضوعياً لتنظيمات المجتمع المدني الحديثة، مما جعل الكثير منها محدود التأثير والفاعلية، ولذلك فإن المجتمع العراقي اليوم يفتقر الى شبكة من منظمات المجتمع المدني القادرة على توفير قنوات تلتحم عبرها وبواسطتها مصالح التكوينات العرقية والطائفية المختلفة⁽²⁾.

ونتيجة لذلك تولدت انعكاسات خطيرة على المجتمع العراقي منها ما كان موجود سابقاً وتنامى ومنها ما لم يكن موجوداً اصلاً فأصبح من المسلمات في المجتمع، كارتفاع نسبة الفقر اذ تجاوزت ال 35% عن مستوي الفقر قبل عام 2003، حيث وان حوالي 5.6 مليون عراقي يعيشون تحت مستوى خط الفقر بينهم 40 % يواجهون تدهوراً حاداً في معيشتهم، مما أدى إلى اتساع ظاهرة الباحثين عن الرزق بين جبال القمامة وحقول الألغام، فضلاً عن تنامي ظاهرة الاتجار بالأعضاء البشرية أو ظاهرة خطف النساء والأطفال والاتجار بهم أو تهريبهم خارج العراق، وهذه الظواهر تعد دخيلة على المجتمع العراقي ولم يألفها سابقاً وعرف بخلوه منها تقريباً، فضلاً عن تنامي ظواهر التعصب الطائفي والديني والقومي، مما قد يترتب عليه مشكلات كبيرة تهدد وحدة وأمن المجتمع العراقي بالخطر أما آنيّاً أو في المستقبل، عدا عن كون التوجه الجديد نحو العشيرة (العشيرة أو القبيلة) والمدعوم من سلطات الاحتلال قد يتعارض مع مفهوم الدولة الحديثة والمجتمع المدني والديمقراطية التي كانت احد المبررات للغزو والاحتلال الأمريكي البريطاني للعراق، ناهيك عن إن الاسر العراقية بأفرادها جميعاً عانت من تردي اغلب الخدمات الأساسية من كهرباء ومياه صالحة للشرب وخدمات الصحة والتعليم والبلدية، وإعادة العراق إلى عهد ما قبل الصناعة، وإعادة كذا إلى عهد ما قبل العقد الاجتماعي الذي تحدث عنه كل من (توماس هوبز) و (جون لوك) و (جان جاك روسو) وهذا ما وعد به وزير الخارجية الامريكي وزير خارجية العراق قبل حرب تحرير الكويت 1991.

كما أعيد بناء وتنظيم الهرم الطبقي والامتيازات الطائفية أفقياً ورأسياً وأعيد بناء الفئات والطبقات وحتى الروابط الاجتماعية في المجتمع العراقي أعيد تنظيمها، فلم تعد النخب السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والدينية كما كانت في السابق، وهذا التغيير بحد ذاته كان يمكن أن يكون ايجابياً لو جاء بما يتناسب وطموحات وأهداف المجتمع، ولكن المشكلة أن هذا التغيير جاء بما يتناسب والأهداف والمخططات والمصالح التي تسعى لتحقيقها قوى الاحتلال، بعيداً عن مصلحة المجتمع العراقي وأهدافه وآماله.

وفي ظل بروز ظواهر غريبة على المجتمع العراقي ومنها التهجير الطائفي والعراقي القسري لمئات الآلاف من بعض الطوائف والأعراق من مناطق إلى مناطق أخرى من العراق لأسباب وعوامل متعددة منها تدهور الوضع الأمني وانتشار ظواهر

(1). عماد علو، التحولات الاجتماعية في العراق الاشكاليات والحلول، مصدر سبق ذكره، ص2
(2). حسنين توفيق ابراهيم، وعبد الجبار احمد عبد الله، التحولات الديمقراطية في العراق، القيود والفرص، ط1، مركز الخليج للابحاث، 2005 ص35.

الخطف والقتل على الهوية مما أدى إلى هجرة واسعة من العراقيين إلى الدول المجاورة أو الدول الأخرى⁽¹⁾. ومن جانب آخر أن الغزو والاحتلال قد ساعد على تغيير بعض قيم وعادات وأعراف المجتمع العراقي، وفقد استغلت القوات الغازية ظروف البطالة والتدهور الاقتصادي الكبير الذي حصل من جراء سنوات الحروب الجائرة التي خاضها النظام السابق والحصار المفروض على العراق، والاحتلال في توفير فرص عمل من خلال تشغيل أعداد ليست قليلة من العراقيين في أعمال الترجمة أو البناء في القواعد العسكرية، والذي استغل بوصفه وسيلة لتكريس مفهوم تقبل التعامل والتعاون مع الاحتلال والاندماج في القيم والثقافة الأمريكية في العراق، مما أدى الى حدوث تغيرات خطيرة في الجانب القيمي والسلوكي للفرد العراقي في عاداته وأعرافه وتقاليده، فقد كان ينظر بدونية واحتقار إلى كل من يعرف عنه بأنه جاسوساً للولايات المتحدة الأمريكية أو غيرها ولكن بعد الاحتلال تبدل مفهوم العمالة وفقد معناه السابق وأصبح اسمه (متعاوناً) أو انه (ينسق مع قوات التحالف)، وإن كانت هذه الحالات تشكل ظاهرة واسعة الانتشار، لكنها مع ذلك بدأت بالتزايد وبدأت تجد لها قبولاً أكثر من السابق أو أنها تجد من يبررها في المجتمع، وهكذا الحال بالنسبة للكثير من المفاهيم والأعراف الاجتماعية التي جاءت بها أحداث ما بعد نيسان 2003، فقد نمت بعض القيم التي كتغير قيم التعامل المتبادل بين الموظف والمواطن، حيث انتشرت ظاهرة الرشى والاختلاس والتجاوز على المال العام، وحالات التزوير والاحتيال وغسيل الاموال بشكل كبير، ومع أن تفشيها كان سابقاً للاحتلال، لكن لم يكن بهذا الحجم والانتشار الواسع، ولا بهذا التغيير الملحوظ في قيم التعامل.

إذ أصبح الاختلاس والسرقة والرشوة، نوعاً من الشطارة والفهلوى والفنون التي يجيدها أغلب الموظفين في مؤسسات الدولة، وتنامت كذلك نزعة الحصول على الاموال، بغض النظر عن شرعيتها ومصدرها، المهم هو الحصول عليها، وفقاً لقيم الشطارة التي شاعت بين اوساط المجتمع على نحو واسع، في حين كانت مثل هذه القيم معيبة ومنبوذة، ولا يقبلها العراقي لنفسه، وكانت تعد نوعاً من الانحراف وفقدان الشرف، وليس نوعاً من الشطارة كما هي الآن. لذلك فإن تنامي مثل هذه الظواهر السلبية، يعد تغيراً خطيراً، في منظومة قيم المجتمع ويهدد نسيجه الاجتماعي وأمنه الوطني.

ثالثاً: الدعوات الدولية لإفراغ العراق من الاقليات.

في الحقيقة توجد اقلبيات في العراق تتميز عن الاغلبية العربية في عدد من المتغيرات ولها حقوق مشروعة وعادلة، ولكن الصحيح إن بعض هذه الاقلبيات بالغ في هذه الحقوق في السنوات القليلة الماضية الى درجة التجاوز على حقوق الاغلبية والعمل على غبنها والتعالي عليها، ولم يعد الامر يتعلق بحقوقها العادلة والمشروعة، وإنما باتت القضية هي مجرد مشروع لتفكيك العراق باسم حقوق الانسان تارة وبحجة الديمقراطية تارة أخرى ومما فاقم من خطر التفكيك إن دعائه ماضون في مشاريعهم ومخططاتهم مع علمهم إن عملية التحول الديمقراطي الجارية في العراق ليست صحيحة ولم تنتهج معايير سليمة في ادواتها وسياساتها، بل انها قاصر ومشوهة تتحكم بها الطائفية والعرقية تماماً⁽²⁾.

فبعد العرب تأتي الاقلية الكردية في مقدمات الاقلبيات العراقية اذ انها تمثل نسبة (13، 5%) من سكان العراق حسب إحصائيات الأمم المتحدة لبرنامج النفط مقابل الغذاء لعام 1996 وهي تتميز عن الاغلبية العربية في لغتها وهويتها وثقافتها ببيئتها الجغرافية، وهي اقلية ناشطة سياسياً واجتماعياً رغم انها جزء صغير من الشعب الكردي في المنطقة.

وتتمثل الاقلية التركمانية ثاني الاقلبيات في العراق بعد الاقلية الكردية وليست هناك احصائية دقيقة لعدد سكانها خصوصاً إن اغلب التركمان نجح في الاندماج مع الحالة والحياة العراقيتين بلا حساسيات أو خصوصيات، والتركمان في

(1). عبد الرزاق محمد الهيتي، انعكاسات الاحتلال الأمريكي البريطاني على التنمية الاجتماعية في العراق، بحث منشور على الموقع <http://www.ejtemay.com/showthread.php?t=4183>

(2). محمد هارون، قضايا الاقلبيات الدنية والعرقية والطائفية ومستقبلها في العراق، مجلة اوراق الشرق الاوسط، المركز القومي لدراسات الشرق الاوسط، القاهرة، العدد 54، 2011، ص129

العراق هم اقرب الى العرب في العادات والتقاليد وهم وحديون بالفطرة فلم يسجل عليهم أي مناداة بمشاريع ذاتية او تطلعات غير مشروعة

وهناك الاقلية المسيحية تعد أقلية دينية من الصعب احصاء عدد سكانها حالياً بعد إن تعرض الكثير منهم للقتل والتهجير، وبحسب احصائية الفاتكان فان عددهم تناقص في العراق عقب احتلاله 2003 بشكل كبير ووصل الى اقل من ربع مليون نسمة⁽¹⁾، وهناك تقارير تقدر عدد أفراد الطائفة المسيحية في العراق 550 ألف نسمة ويشكل الكلدانيون والآشوريون أكبر تجمعين داخل المجتمع المسيحي بالبلاد ويعيش الكلدانيون في الجزء الجنوبي للعراق على الضفة اليمنى لنهر الفرات، بينما يتركز الآشوريون في شمال العراق. فهم ينتشرون في بغداد والبصرة والموصل في المنطقة الكردية في دهوك واربيل⁽²⁾. فضلاً عن الطائفة الزيدية وهي طائفة دينية تنتشر في قضاء سنجار وناحية الشيوخان والقرى التابعة لها و تشير المصادر الرسمية العراقية أن عددهم يبلغ 100 ألف نسمة، وتضم هذه الطائفة خليطاً من الأكراد والأتراك والفرس والعرب، ويتركز وجودهم في منطقتين، الأولى في قضاء شيخان شمال شرقي الموصل، والثانية في جبل سنجار شمال العراق قرب الحدود السورية⁽³⁾.

بالإضافة الى الاقلية الفيلية وهي اقلية تسكن محافظة ديالى والكوت والعمارة العراقية ولا توجد احصائية عن عددهم وقد تعرضت الاقلية الفيلية الى من حملات التهجير المنظمة ابان النظام البائد، كما عاشوا حالة التباس بعد عام 2003 فقد عاملتهم الاحزاب الشيعية على انهم اكراد وعاملتهم الاحزاب الكردية على انهم شيعة لذا لم تحدد هويتهم ويعشون وكأنهم ملحق بالآخرين.

وتوجد في العراق اقليات اخرى صغيرة نجحت في الحفاظ على هويتها وثقافتها وطقوسها رغم تهميشها في فترات متلاحقة منهم الصابئة في جنوب العراق، و هؤلاء ترجع اصولهم الى الحضارات التي عاشت في العراق قبل الاسلام، كما هناك اقليات اخرى مثل الشبك والجرجرية والكاكائية يسكنون في قرى موصلية وكردية⁽⁴⁾.

وبقدر تعلق الامر بالدراسة فأن من اخطر نتائج الاحتلال المدمرة على المجتمع العراقي كانت تتمثل بزور بذور الفتنة الطائفية والعنصرية بين ابناء الشعب الواحد الذي عاش موحداً منذ آلاف السنين رغم كل الصعوبات والتحديات التي واجهته فقد عمل الاحتلال على تنمية النزعة الطائفية عبر سلسلة من الاجراءات العملية على ارض الواقع، والتي وجدت لها قبولا من الاحزاب والتنظيمات الطائفية والعناصر الطفيلية المدفوعة بمصالحها الذاتية الضيقة او من قبل مصالح دول اقليمية⁽⁵⁾ لتبدأ مرحلة حملات التصفية والتجيرات والتهجير القسري واثارة الحقد والعنف، وصولاً الى جولات من الحرب الاهلية (غير المعلنة) التي تجعل من التعايش والتوافق بين العراقيين غير ممكناً تمهيداً لتقسيم البلاد⁽⁶⁾، اذ شهد العراق في الاعوام التي تلت الاحتلال اكبر موجة نزوح خصوصاً في عامي 2006-2007 اذا يقدر عدد النازحين العراقيين 4، 4 مليون نازح عراقي في العالم منهم 2، 2 نازح محلي وعدد مشابه في الدول المجاورة اذ يوجد في الاردن حوالي 450 الف نازح عراقي و800 الف في سوريا⁽⁷⁾ ولم تكن الاقلات في العراق بمنى عن هذا المشروع بل العكس تحملت الجزء الاكبر من الخسارة المستمرة، حيث تدهورت اوضاع الطوائف والأقليات في العراق بشكل واضح في البلاد من البصرة الى بغداد والموصل وكركوك وديالى وتصاعده الهجمات ليبدأ مسلسل الخطف والقتل والتهجير وتفجير الكنائس في بغداد.

(1). المصدر السابق نفسه، ص136

(2). التشكيلات السكانية في العراق، الجزيرة نت، al jazira.com

(3). محمد هارون، قضايا الاقليات الدينية والعرقية والطائفية ومستقبلها في العراق، مصدر سبق ذكره، ص 136

(4). المصدر السابق نفسه، ص141

(5). مصطفى علي العبيدي، صفحات احتلال العراق، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت ط1، 2008، ص137

(6). مصطفى علي العبيدي، المصدر نفسه ص141.

(7). ساري حنفي، الهجرة القسرية في الوطن العربي: اشكاليات قديمة جديدة، بيروت، مركز الوحدة العربية، مجلة المستقبل العربي، العدد 427،

2014، ص81

ويقدر تعلق الامر بموضوع الدراسة بأن الأقلية المسيحية كانت أكثر الأقليات تعرضاً لعمال العنف بهدف افراغ العراق من اقلياته الدينية تمهيداً لتقسيمه الى ثلاث دويلات واحد للكرد في الشمال وأخرى للسنة في وسط العراق وأخرى للشيعة في جنوبه، حيث اجبر عدد من المسيحيين على ترك منازلهم في بغداد والموصل ومحافظات أخرى⁽¹⁾، ليتضح مشروع الاحتلال، حيث إن الاحتلال وضع في اجندته البترول وضمان أمن اسرائيل إلا إن ما بين السطور اذلال الشعب العراقي وسرقة امواله وجعل فئة تطغي على الاخرى حتى يتم الاحتراب الطائفي وتصبح الحرب الاهلية حتمية⁽²⁾، لتتعاظم الممارسات الطائفية بين مكونات الشعب، بين السنة والشيعة خصوصاً بعد احداث سامراء، واحتدمت الخلافات والنزعات الكردية العربية التركمانية حول كركوك وحدود الفدرالية ومثلها بين الاصطفافات المسيحية والكلد اشورية⁽³⁾.

وان هذا المشهد المأزوم انعكس على الواقع الاجتماعي والسياسي للمسيحيين في العراق اذ ابعدهم عن الحياة السياسية وتهميشهم وأدخلهم في نفق الاقلية التي يجب ان تتصاع للأغلبية في مفهوم الواقع العراقي الجديد فالعراق بات امة مجزاة تتقاذفها الالهواء والأمزجة، حيث لم يسلم المسيحيين من فخ الدستور العراقي 2005 الذي كرس الانقسام والتشرذم حين ابرز تسميات مختلفة للمسيحيين، حيث تعرض المسيحيون في العراق لأبشع انواع الارهاب من قتل وتهجير واغتصاب المنازل والأموال وهدم عشرات الكنائس وحرق محالهم التجارية، وأجبرت نسائهم على ارتداء الحجاب الاسلامي، في جرائم حرب منظمة حسب وصف (امنيستي انترناشونال) وجرائم اباداة جماعية ضد الإنسانية وفقاً للقانون الدولي، وما رتب تزايد هجرتهم خارج العراق بين عام 2003-2004 ترك العراق 40000 الف مسيحي الى خارج العراق وفي عام 2008 ظهرت موجة عنف جديدة ضد المسيحيين تسببت بتهجير اكثر من 6000 مسيحي من الموصل، كما شهد العام 2010 وهو العام الاكثر دموية بعد الاعتداء على كنيسة سيدة النجاة موجة هجرة كبيرة للمسيحيين خارج العراق اذ نزح 5000 عائلة وتوجه معظمها الى تركيا وسوريا والأردن، وقدر رئيس جمعية السريان الخيرية في الاردن عضو مجلس كنائس الشرق الاوسط (جورج هزو) عدد المسيحيين العراقيين في الاردن بحوالي (120) الف شخص وان معظمهم هاجر لأوروبا في حين اكد (عبد هرمز النوفلي) ان نسبة 40% من المهجرين العراقيين في سوريا من المسيحيين⁽⁴⁾، وعن وكالة أنباء الفاتيكان في خبر نشره موقع . الأخبار الكاثوليكية . في تصريح للمطران (أندراوس أبونا) النائب البطريركي للكنيسة الكاثوليكية الكلدانية في العراق: ان أكثر من نصف مسيحيي العراق غادروا وطنهم العراق خلال الثلاث سنوات الأخيرة... ويضيف أن عدد السكان المسيحيين قبل دخول الأمريكان كان مليون ومائتا ألف نسمة في حين عددهم حالياً يبلغ بحدود 600 ألف نسمة. إن هذا المؤشر يشير بوضوح الى النتائج المأسوية لمستقبل العراقيين المسيحيين في بلدهم⁽⁵⁾.

في ظل الهجمة الضالمية التي يقوم بها تنظيم (داعش الارهابي) وسيطرته على مدينة الموصل تعرض المسيحيين كغيرهم من الاقليات الايزيدية والتركمانية للقتل والتهجير واختطاف الكثير من نساء الشيعة واليزيدية والمسيح واستقدامهم كجاريات⁽⁶⁾، وقال رجل الدين المسيحي عمانوئيل مكرس لـ"الغد برس"، إن "هناك مؤامرة تقودها جماعات ارهابية تريد اخراج المسيحيين من العراق، وما يحدث الان في الموصل استمرار لعمليات التهجير التي تعرض لها المسيحيين خلال السنوات

(1). طالب حسين حافظ، العنف السياسي في العراق، مصدر سبق ذكره، ص41

(2). خالد عيسى طه، العراق ومسيرة الدم، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط1، 2010، ص223

(3). دهام محمد العزاوي، مسيحيو العراق ومحنة الحاضر وقلق المستقبل، مصدر سبق ذكره، ص165-166

(4). المصدر السابق نفسه، ص176

(5). الاصلية نت <http://www.iraqiraq.net/forum/showthread.php?t=3038>

(6). احمد الشمري، الرافضون لهجرة المسيحيون لفرنسا عاجزون عن ايجاد حل يضمن بقاء المسيحيين، صحيفة صوت العراق، في

<http://www.sotaliraq.com/mobile-item.php?id=164584#ixzz3Bwecj1ja> 2014\7\19

السابقة، لكن بصورة متقطعة⁽¹⁾ إذ شهدت الموصل نزوح كامل لجميع المسيحيين منها بعد إن وضعهم تنظيم داعش امام ثلاث خيارات، الدخول في الاسلام او دفع الجزية او القتل مما سبب نزوحهم مع جميع الاقليات الاخرى⁽²⁾. وإضافة الى الظلم التي يتعرض المسيحيين في الداخل العراق هناك دعوات من الخارج تدعو المسيحيين للخروج من العراق، حيث اتهم النائب عن كتلة / الرافدين / النيابية عماد يوحنا، السفارة الأمريكية في بغداد بالعمل على إفراغ العراق من المسيحيين من خلال الإغراءات وتسهيلات منح تأشيرات السفر إلى أمريكا تحت شتى الذرائع. إفراغ العراق من مكون مهم. وهي حالة مرفوضة وظاهرة سلبية غير مقبولة،" موضحاً" ان منح تأشيرات من داخل العراق للعائلة بالكامل يعد تطهيراً عرقياً بطريقة / ناعمة / بذريعة إنقاذ الأقليات من الإرهاب، لتغطية فشل سياساتهم في العراق وعدم تحملهم المسؤولية الأخلاقية بدعم استقرار العراق بعد احتلاله⁽³⁾.

ومن جانب اخر دعت دول الاتحاد الاوربي المسيحيين للمغادرة وخصوصا فرنسا وألمانيا وإيطاليا، واختلفت مواقف تلك الدول التي تراوحت بين دعوات وتصريحات وزيارات بدعوى الدفاع عن المسيحيين، فسهلت لهم الحصول على الإقامة واستقبال الجرحى منهم كما طالبت المفوضية العليا لشؤون اللاجئين في الأمم المتحدة الدول الاوربية بفتح بابها لاستقبالهم، ومن جانب اخر فأن موقف الفاتيكان كان مختلفاً عن الموقف الاميركي حيث ادان التصفية بحق مسيحيو العراق ودعاهم الى الثبات في وطنهم العراق، وبشكل عام رغم الشكوك في مصداقية مواقف الدول الاوربية مع المسيحيين الاعتبار انسانية او دينية⁽⁴⁾، الا إن هناك مجموعة من الاهداف تقف خلف حملات تهجير المسيحيين من العراق، تمثلت بأن بعض الدول الاوربية اتخذتهم ذريعة لإبراز دورها السياسي المفقود في العراق بعد إن جردتها الولايات المتحدة من الاستثمار في العراق مثل فرنسا وألمانيا التي عارضة الحرب على العراق، فضلا عن ان بعض ممارسات تلك الدول تحمل دلالات انتقائية في الجهة التي تتعامل معها الكاثوليك دون غيرهم من الارثوذكس والبروتستانت الى هدف هذه الدول الى اقتناص الكفاءات العراقية الجاهزة فغالبية المسيحيين هم من حملت الشهادات الجامعية الهندسة والطب والصيدلة والعلوم الانسانية، كما إن عادهم الشرقية قد تعيد للمجتمع الاوربي شيء من المناعة القيمة والأخلاقية التي فقدتها منذ عقود⁽⁵⁾. بالإضافة للهدف الاهم وهو استبدال اليهود العراقيين بالمسيحيين العراقيين بعد تهجيرهم من العراق، حيث قامت اسرائيل بشراء اراضي واسعة في شمال العراق تقدر بستة آلاف دونم في كركوك وشراء خمسمائة منزل في الموصل، وألفي دونم وثلاثين مبنى في أربيل، ويتردد إن مالكيها من الفلسطينيين المتعاونين مع الموساد، واليهود العراقيين والمغاربة في خطوة اولى لإعادة مائة وخمسين الف يهودي الى العراق⁽⁶⁾ هذا يقوم وكلاء الموساد في التخطيط لإخلاء سكان المناطق التي يعدها الإسرائيليون أملاكاً تاريخية لهم، لاسيما المناطق المسيحية في الموصل مثل الحمدانية وبرطلة وتلكيف وباطناية وباشكية والقوش قره قوش وغيرها من المناطق الشمالية، وتشير مصادر الى أن الاسرائيليون يتلقون مساعدة في مخططاتهم تلك من مرتزقة اجانب في المنطقة، تدفع رواتبهم دوائر المسيحية الأنجيلية في الولايات المتحدة، التي تساند العقيدة المسيحية الصهيونية الرامية الى إعادة بناء اسرائيل الكبرى من النيل الى الفرات⁽⁷⁾، وبالرغم من ان التهجير لا تقتصر عليهم فحسب وإنما عملية خطط لها منذ عقود لتفتيت وحدة العراق وإحداث تغير ديمغرافي للسكان اذا عمليات التهجير القسري شملت التركمان والشبك الشيعة باتجاه مناطق الجنوب والوسط

(1). الغد ابريس في <http://alghadpress.com/ar/NewsDetails.aspx?NewsID=169612014\7\30>

(2). شيماء رشيد، صحيفة الصباح العراقية، 2014\7\22

(3). يوحنا يطالب السفارة الامريكية بالكف عن تقديم تسهيلات لهجرة المسيحيين، بغداد، شبكة اخبار العراق، وكالة خبر للانباء 13 \اكتوبر، 2013، aliarqnews.com

(4). دهم محمد العزاوي، مسيحيو العراق ومحنة الحاضر وقلق المستقبل، مصدر سبق ذكره، ص186

(5). المصدر نفسه، ص184-187

(6). كوثر عباس الربيعي، الاختراق الأمني الاسرائيلي في العراق ومواقف دول الجوار الاقليمي، مجلة شؤون عراقية، العدد الرابع، مركز العراق للدراسات، 2010، ص169 – ص172.

(7). دهم محمد العزاوي، مصدر سبق ذكره، ص183.

الشيعية كذلك تهجير السنة من مناطق شيعية، كذلك تهجير قسم اخر باتجاه كردستان فخریطة التهجير توحى بخطر كبير يلوح في الافق فهي ظروف صعبة تضع البلد على مفترق الطرق واحتمالات وقوعه ونهايته بوصفه فريسة للإرهاب والتنظيمات والمليشيات المسلحة على اختلاف مسمياتها، إلا إن هناك من يرى إن الهدف من تهجير المسيحيين العراقيين هو توطينهم في الدول الاوربية والولايات المتحدة وتجنيدهم وإرجاعهم الى العراق لتنفيذ اجندة الولايات المتحدة والدول الاوربية في العراق بما يخدم مصالحها فيه، الامر الذي يكون اهم مصادر التهديد للأمن الوطني العراقي.

ومما تقدم يمكن القول إن التحديات الخارجية لإستراتيجية الأمن الوطني العراقي اتخذت اشكالا مختلفة وشملت جميع المجالات السياسية والاقتصادية والأمنية والاجتماعية، فضلا عن انها اتصفت بالديناميات المتعددة التي بدأت تتغذى على ردود افعال والتفاعلات المنطلقة من اعتبارات كل طرف ومصلحه دون مراعاة مصالح العراق وشعبه، وبالرغم إن هذه التحديات انعكست بثقلها على العراق بعد الاحتلال 2003 إلا بعضها له اثار قبل 2003 إلا انه تزايد بفعل الفوضى التي احدثها الاحتلال عام 2003، مما شكل عامل يعترض اداء الحكومات العراقية بعد 2003، ومع تغير الحال بعد 2003 جعلت هذه التحديات الأمن الوطني العراقي غائراً في موضع يستحيل انقاذه دون بناء مجتمعي الذي تأثر في العراق بشكل خطير في العراق على اعتبار إن البنية الاجتماعية العراقية المستهدفة الاول والأخير في كل ما نتج من ابعاد للتحديات الخارجية، الامر الذي جعل من المواطن العراقي يدفع ثمناً غالياً في استباحة وجودة وأمنه ومعطلة الاقرار نموذج الديمقراطية، بحيث فرضت التحديات الخارجية على العراق فجوة استراتيجية بينه وبين أهدافه فضلا عن عدم قدرته عن حماية حدوده السياسية وأهدافه الحيوية الداخلية وتنفيذ التزاماته الاقليمية والدولية، بمعنى إن التحديات الخارجية للعراق جعلت من أمنه الوطني فاقد للحقيقة الموضوعية التي تنص على ضرورة رسم السياسات الأمنية ودعمها، وما يزيد التحديات صعوبة هو تناقض مواقف دول المنطقة في موقفها منه الى قسمين اساسيين هما قسم لا يريد عراقاً مستقراً وقوياً، وقسم ثان يريد عراقاً مستقراً وضعيفاً، اذا ما استبعدنا خيار تفكيك العراق الذي ترفضه جميع دول الجوار والمنطقة رسمياً، وترفضه معظم دول الجوار فعلياً بحسبان تأثيراته السلبية على الاوضاع الداخلية لتلك الدول التي تعاني مشكلات شتى من جهة، وبالارتباط مع ذلك ما قد ينجم عنه من صراعات او حرب اقليمية واسعة على حساب المنطقة ودولها من جهة اخرى.

بينما يتأرجح الموقف الامريكي الحاكم بين متطلبات آنية او متوسطة المدى تفرض عليه تحالفات او تفاهات تكتيكية معلنة او خفية، مُقرّة او ضمنية، مباشرة او غير مباشرة، تلتقي تارة مع الحلفاء وأخرى مع الخصوم تبعاً للأوضاع والظروف المستجدة، وبين رؤية اوسع لمشروع امريكي (غير معروف تماماً) على صعيد المنطقة والعالم تفرض على الولايات المتحدة الامريكية التزامات إستراتيجية اخرى..، ولعل ما يزيد ذلك الواقع تعقيداً على تعقيد المستجدات المتسارعة في المنطقة التي سميت بـ "الربيع العربي" والذي لم تتضح معالمه وتداعياته بعد، فهو يمثل في الاطار العام بعداً ايجابياً للأنظمة الديمقراطية والانتقالية بوصفه تحولاً ديمقراطياً، لكنه في الوقت نفسه ينطوي على مخاطر وانتكاسات الانتقالات عموماً وخصوصاً في مجتمعات غير حديثة، من بينها تفكيك بعض الدول، او نشوء استقطابات جديدة للصراع، وفقاً لطبيعة العلاقات بينها وبين الدول التي انعكست عليها تداعيات احداث الربيع العربي في ضوء عوامل عديدة اهمها الاستقطاب الطائفي في المنطقة، في اطار ذلك تبقى التحديات الخارجية مستمرة طالما العراق لا يمتلك عناصر المنعة والسيادة واستكمال بناء مؤسساته وقدراته. لذا فإن العبرة ليس في معرفة التحديات وتشخيص أثارها وإنما العبرة في قدرة العراق على توظيف واستثمار العناصر الايجابية لديه وتحديد او مقاومة المخاطر والتحديات ودفعها.

رابعاً: الخاتمة

بالنظر الى طبيعة التحديات التي تستهدف العراق يمكن من خلالها تحديد الملامح المستقبلية التي تشكل طبيعة البناء الاجتماعي والقيمي فيه، فالتغير الذي اجتاحت الواقع العراقي سواء من خلال قوى الاحتلال بعد 2003 أو من التدخلات الخارجية للقوى الإقليمية بعد ذلك، وبالتالي طرح تحديات جديدة على المشهد العراقي لم يألفها من قبل ساهمت في بلورة أنموذج جديد لتحديات نوعية لا بد وأن نضعها في الحسبان، بوصفها المحصلة النهائية للتغير، دون أن نغفل عن نقطة مهمة وجوهرية وهي إن الأسس الرئيسية والقواعد الأساسية لهذه التحديات في المرحلة الراهنة مازالت غير مكتملة المعالم أو هي تتجه نحو التشكل والتكون، فالاحتلال الأمريكي للعراق مثلاً علامة فارقة في تاريخه المعاصر، ليس فيما يتعلق بالنتائج التي آلت إليه وأدت الى انهيار الدولة العراقية بالكامل، وإحداث تغييرات جذرية في النظام السياسي فحسب، وإنما مهدت لتغييرات وتحديات مستمرة للبناء الاجتماعي العام والنظام القيمي فيه ولازالت مستمرة الى يومنا هذا.

ورغم ما تعرض له المجتمع العراقي من ضغوطات اقتصادية وأمنية وسياسية فإن المجتمع لازال يتمسك بمجموعة من القيم والمبادئ التي تمكنه من تجاوز هذه الضغوطات والأزمات، لاسيماً وأن هناك قيادة اجتماعية حكيمة تعمل على تحديد مصالح الشعب والتوجه نحو تحقيقها تتمثل بالمرجعية الدينية التي أدت دوراً بارزاً في هذا المجال، فضلاً عن ذلك إن المجتمع أدرك الأهداف الحقيقية للاحتلال منذ وقت مبكر، وما نشوء حركات المقاومة إلا نتيجة لهذا الإدراك، فضلاً عن اسهام المجتمع في رسم الشكل السياسي للدولة من خلال المشاركات الواسعة بالانتخابات، والمشاركة بالحشود العسكرية والمدنية التي تطالب بالقضاء على الفساد ومحاربة المفسدين.

خامساً: المصادر

• القرآن الكريم.

1. أبن منظور، لسان العرب، المجلد الخامس، ط3، مؤسسة التراث العربي للطباعة، بيروت، (د.ت).
2. احمد الحسني البغدادي، قراءة الوضع الاجتماعي العراقي، دار بابل، كانون الثاني 2010، ، الانترنت، الموقع: www.altawhid.org.
3. احمد الشمري، الرافضون لهجرة المسيحيون لفرنسا عاجزون عن ايجاد حل يضمن بقاء المسيحيين، صحيفة صوت العراق، في <http://www.sotaliraq.com/mobile-item.php?id=164584#ixzz3Bwecj1ja> 2014/7/19.
4. أحمد محمد الزغبى، أسس علم النفس الاجتماعي، ط1، دار الحكمة اليمانية، جامعة صنعاء، اليمن، 1994.
5. التشكيلات السكانية في العراق، الجزيرة نت aljazira.com ، net
6. جيمس بترليس، الحرب الامريكية على العراق تدمير حضارة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، مجلة المستقبل العربي، العدد 368، 2009.
7. حامد عبد السلام زهران، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة، 1977.
8. حسنين توفيق إبراهيم وعبد الجبار احمد عبد الله، التحولات الديمقراطية في العراق، القيود والفرص، ط1، مركز الخليج للأبحاث، 2005.
9. حسين الحاج على احمد، تغير الثقافة باستخدام السياسة، الولايات المتحدة وتجربة العراق، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، العدد 294.
10. حسين درويش العادلي، الثقافة العراقية بين خيارات الاستلاب والانغلاق والانفتاح، مجلة النبأ، المستقبل للثقافة والنشر، بغداد، عدد 74، 2004.

11. حسين فهميم، قصة الانثروبولوجيا، عالم المعرفة، الكويت، 1986.
12. خالد عيسى طه، العراق ومسيرة الدم، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط1، 2010.
13. دهام محمد العزاوي، مسيحيو العراق محنة الحاضر وقلق المستقبل، مركز الجزيرة لدراسات، الدوحة قطر، ط1، 2012.
14. ريمون روبية، فلسفة القيم، ترجمة عادل العوا، (د.ت).
15. ساري حنفي، الهجرة القسرية في الوطن العربي: اشكاليات قديمة جديدة، بيروت، مركز الوحدة العربية، مجلة المستقبل العربي، العدد 427، 2014.
16. شيماء رشيد، صحيفة الصباح العراقية، 2014\7\22
17. طالب حسين حافظ، العنف السياسي في العراق، مجلة دراسات دولية، مركز الدراسات الدولية، جامعة بغداد، كلية العلوم السياسية، العدد 41، 2009
18. عادل مختار الهواري، التنمية في الوطن العربي، ط1، مكتبة الفلاح للطباعة والنشر، الكويت، 1988.
19. عاطف محمد غيث، التغيير الاجتماعي والتخطيط، ط1، دار المعارف، القاهرة 1962.
20. عبد الرزاق محمد الهيتي، انعكاسات الاحتلال الأمريكي البريطاني على التنمية الاجتماعية في العراق، بحث منشور على الموقع <http://www.ejtemay.com/showthread.php?t=4183>
21. عبد الوهاب حميد رشيد، التحول الديمقراطي في العراق - الموارث التاريخية والأسس الثقافية والمحددات الخارجية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 2004.
22. عماد علو، التحولات الاجتماعية في العراق... الاشكاليات والحلول، بحث على الموقع <http://arab.140.dk/index.php>
23. الغد ابريس في <http://alghadpress.com/ar/NewsDetails.aspx?NewsID=169612014\7\30>
24. كوثر عباس الربيعي، الاختراق الأمني الاسرائيلي في العراق ومواقف دول الجوار الاقليمي، مجلة شؤون عراقية، العدد الرابع، مركز العراق للدراسات، 2010.
25. لوسي مير، مقدمة في تاريخ الانثروبولوجيا، ترجمة شاكر مصطفى سليم، ط2، دار الشؤون الثقافية للنشر، ، بغداد، 1983.
26. محمد عبد الله دراز، الدين، بحوث ممهدة لدراسة الأديان، دار القلم، الكويت، 1970.
27. محمد هارون، قضايا الاقليات الدنية والعرقية والطائفية ومستقبلها في العراق، مجلة اوراق الشرق الأوسط المركز القومي لدراسات الشرق الاوسط، القاهرة، العدد 54، 2011.
28. مصطفى علي العبيدي، صفحات احتلال العراق، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت ط1، 2008.
29. نخبة من الاساتذة، معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1975.
30. نظلة الجبوري، قراءة في ماهية النظام السياسي في عراق التغيير، من مجموعة البحوث المشاركة بالمؤتمر العلمي السادس للمركز المستنصرية للدراسات العربية والدولية، 2010.
31. يوحنا يطالب السفارة الامريكية بالكف عن تقديم تسهيلات لهجرة المسيحيين، بغداد، شبكة اخبار العراق، وكالة خبر للانباء 13 اكتوبر، 2013، [aliarq news. Com](http://aliarqnews.com)
32. Macmillan press ltd ،Macmillan Dictionary of Anthropology ،Smith Charlotte Seymour، London، 1986، p 285

تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية الأساسية جامعة بابل من وجهة نظر الطلبة/ المعلمين.

م.م عدي عبدة عبيد الزيدي / جامعة بابل كلية الدراسات القرآنية

**Evaluation of practical education program in the College of Basic Education,
University of Babylon**

From the perspective of the students / teachers.

Ass.Luc. Uday Abra Ubaid al-Zaidi

Babylon University\ College of Quranic Studies

Adaizadi @gmail.com

Abstract

The study aimed to evaluate the practical education program for students of College of Basic Education, University of Babylon, from the student teachers perspective and investigate the effects of gender through the answer of the study questions.

The researcher used the descriptive approach, and a group consisted of fourth-grade students of Arabic language department, in the College of Basic Education, at the University of Babylon, for the academic year (2014/2015) for the second semester, total of 66 students were chosen randomly. The used tool of the study was a questionnaire of (59) items has been verified validity and reliability. The program included the following areas: supervisor of practical education (educational supervisor), the cooperative teacher, the cooperative headmaster, cooperative school and the procedures of the practical education program.

The researcher used the following statistical methods: Chi-square, Pearson correlation coefficient, arithmetic mean, criterion deviation, percentage weight, t-test for two independent samples.

The results showed that students' assessment of the areas of practical education program was as follows:

1. The supervisor practical education (educational supervisor) and teachers collaborators tasks required of them; they got their field on the degree of availability.
2. A weakness has been found in the fields (cooperative headmaster) (cooperative school) and (the procedures of the practical education program) ; the fields gained the degree of availability to some extent.

The supervisor practical education has positioned first, next the cooperative teacher , the procedures of the practical education program , the cooperative school and finally the cooperative headmaster.

The results showed that there were no statistically significant differences at the level of significance ($0.05 \leq \alpha$) in the evaluation of student / teacher of practical education program, due to the gender of the student / teacher.

Keywords: Evaluation, practical education program, teachers students.

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج التربية العملية، لطلبة كلية التربية الأساسية جامعة بابل، من وجهة الطلبة المعلمين.

وهدفت تقصي متغيرات جنس الطالب. من طريق الإجابة عن أسئلة الدراسة.

استعمل الباحث المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الرابع، تخصص لغة عربية، في كلية التربية

الاساسية، جامعة بابل، للعام الدراسي (2015/2014) للفصل الدراسي الثاني، والبالغ عددهم (66) طالباً وطالبة تم اختيارهم

بالطريقة العشوائية، وكانت أداة الدراسة المستعملة استبانة مكونة من (59) فقرة تم التحقق من صدقها وثباتها، وقد تضمن البرنامج من المجالات الاتية: (مشرف التربية العملية (المشرف التربوي)، المعلم المتعاون، مدير المدرسة المتعاونة، المدرسة المتعاونة، إجراءات برنامج التربية العملية).

وقد استعمل الباحث الوسائل الإحصائية التالية: مربع كاي، معامل الارتباط بيرسون، الوسط الحسابي الفرضي، الانحراف المعياري، الوزن المئوي، اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

وأظهرت النتائج أن تقويم الطلبة لمجالات برنامج التربية العملية كان على النحو التالي:

1. قيام مشرف التربية العملية (المشرف التربوي) والمعلمون المتعاونون بالمهام المطلوبة منهم؛ إذ حصل مجالهما على درجة التوافر.

2. وجود تقصير في مجال (مدير المدرسة المتعاونة) و(المدرسة المتعاونة) و(إجراءات برنامج التربية العملية)؛ إذ نالت المجالات على درجة التوافر إلى حد ما.

وقد تبوأ مجال تقويم مشرف التربية العملية (المشرف التربوي) المرتبة الأولى، فالمعلم المتعاون، ثم إجراءات برنامج التربية العملية، فالمدرسة المتعاونة، وأخيراً مدير المدرسة المتعاونة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \leq \alpha$) في تقويم الطلبة/ المعلمين لبرنامج التربية العملية، تعزى إلى جنس الطالب/ المعلم. الكلمات المفتاحية: تقويم، برنامج التربية العملية، الطلبة المعلمين.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

لحظ الباحث من طريق خبرته المتواضعة في مجال الأشرف التربوي وإطلاعه على الأدبيات والدراسات السابقة، وجود خلل وتقصير في برامج إعداد المعلمين بصورة عامة، والتربية العملية بصورة خاصة، وهذا ما أكدته (استراتيجية تطوير المعلم وتطويره المهني في العراق)، إذ ذكرت أن التدريب العملي في كليات التربية الأساسية غير كافٍ وغير فعال، وأنه لا توجد هيئة عليا تتولى التنسيق بين مؤسسات إعداد المعلمين والعمل على وضع الاستراتيجيات الكفيلة بتطوير برامجها، وأكدت الاستراتيجية أيضاً على ضرورة تطوير برامج إعداد المعلمين وتنفيذها وتقويمها من قبل كليات التربية (العلوم التربوية) في الجامعات الوطنية العراقية، وضرورة خضوع برامج إعداد المعلمين للمراجعة والتقويم لضمان جودتها، ثم اجازتها. (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2013:38، 46).

ويتفق الباحث مع (عواضه) إذ يقول "إننا نشك في فاعلية الإعداد الأساسي للمعلمين القائم حالياً، ونسجل في الوقت ذاته بأننا بعيدون جداً عن توفير عمليات تأهيل متواصل فعال للمعلمين بطور أداءهم ويساعدهم على التكيف السريع مع متطلبات العصر ومتغيراته" (عواضه، 2008:335). ويقول (زاير) " نجد أن هنالك شريحة كبيرة وواسعة من المدرسين والمدرسات ليسوا بالمستوى المطلوب من التأهيل العلمي والتربوي والمهني. ولعل هذا النقص هو الذي جعل شخصيته مهزوزة وضعيفة داخل مجتمعه وداخل مدرسته وأصبح ينطبق عليه القول (فاقد الشيء لا يعطيه) (زاير، 2016: 21)، وأن هذه الأسباب مجتمعة، دعت الباحث لإجراء بحثه الموسوم "تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية الأساسية جامعة بابل من وجهة نظر الطلبة/ المعلمين. على غرار الدراسات التي أجريت في البلدان العربية لتقويم برنامج التربية العملية من جوانبه المتعددة للتعرف على مواطن القوة والضعف فيه.

أهمية البحث

تتصدر قضية إعداد وتأهيل المعلمين مشاريع تطوير التعليم العالي في العديد من دول العالم؛ إذ إن المعلم هو المحور الرئيس في العملية التعليمية التربوية والذي يتوقف على تحسينها وجعلها إيجابية ومفيدة تتوافق مع طبيعة الحياة والتغيرات الحاصلة في المجتمعات (علي، 2012: 49)؛ ويشهد العالم اليوم تقدماً علمياً وتقنياً واسع النطاق، يتصف بالدقة والتعقيد في تركيبه، مما يعني ضرورة الارتقاء إلى مستوى العصر قدر الإمكان، حتى لا تتسع الفجوة بين الدول المتقدمة والسائرة في طريق النمو، خاصة في ميدان التربية التي تشهد تغييرات واسعة في أبعادها العلمية، والتربوية من حيث الأساليب والطرائق والمناهج (الجماعي، 2010: 115)، وإنه لو توافرت الأعداد الكافية من النوعيات الجيدة من المعلمين في نظام تعليمي ما؛ فإنه يشير بنجاح وفاعلية ذلك النظام، ومن ثم ما يتوقعه المجتمع ككل من تقدم نتيجة لتربية أفراده بالصورة الصحيحة، وهذا تتمثل العناية بإعداد المعلمين فيما نأخذ به من المجتمعات العصرية من تطوير وتجديد مستمر في برامج ذلك الإعداد، بما يؤدي إلى رفع مستواه (عبيدات، 2007: 158).

ولما كان المعلم مفتاح العملية التعليمية، ورائد المجتمع الذي يعتمد عليه في تنشئة أبنائه النشأة القوية الصحيحة، فقد شغلت مسألة إعداد وتأهيل أذهان التربويين والمتخصصين، ولم يعد المعلم ناقلاً للمعرفة فقط بل تقع عليه تربية الأجيال تربية عقلية وخلقية وجسمية، فضلاً عن تحقيق الأهداف التعليمية وترجمتها إلى واقع ملموس من طريق السلوك الصحيح (زاير وآخرون، 2011: 57)، فالمعلم يعد من أهم مدخلات العملية التعليمية التعلمية وأخطرها أثراً في إعداد وتربية النشء، وهو أحد العوامل الفاعلة في تحديد نوعية مستقبل الأجيال (الصغير، 2009: 229). إذ أن الإعداد للمستقبل إنما يتم في الحاضر؛ بحيث يكون الفرد أو المجتمع قادراً على تشييد البنى التحتية المهمة لتشييد المستقبل، وإن المعلم المدرب والمؤهل يسهم بشكل فاعل في تحقيق أهداف العملية التعليمية، وأن نجاح المؤسسات التربوية في بلوغ الأهداف التربوية، وتحقيق دورها في تطوير الحياة يتوقف على مقومات عدة كالسياسات التعليمية الإدارة والتنظيم والمناهج المدرسي وغيرها، إلا أن المعلم يعد من أهم هذه المقومات ويشكل العامل الرئيس، والمحرك الأساسي للنظام التربوي في شموليته (أبو رياش، 2010: 141). لذا فإن دوره لم يعد يقتصر على تقديم المعلومات المقررة في المنهج للطلبة ومطالبتهم بحفظها واسترجاعها في أثناء الاختبارات بل يمتد إلى بناء شخصيتهم على أسس علمية سليمة وتشجيعهم على التعلم النافع لهم ولمجتمعهم (خليفات، 2013: 60). ومن هنا تتجلى مكانته في العملية التعليمية كونه قائداً، ومخططاً ومنفذاً وعلى هذا الأساس يتضح دوره في صناعة الحياة، وتشكيلها، ورسم مستقبلها، ولما كان التعلم والتعليم حاجة إنسانية تلازم الحياة الإنسانية فإن وجود المعلم حاجة اجتماعية تربوية تقتضيها الحياة ولا يمكن الاستغناء عنه، وأنه لو توفرت الأعداد الكافية من النوعيات الجيدة من المعلمين في نظام تعليمي ما، فإنه يشير بنجاح وفاعلية ذلك النظام، ومن ثم ما يتوقعه المجتمع ككل من تقدم نتيجة لتربية أفراده بالصورة الصحيحة، ويرى (Coombs، 1968) أن إعداد المعلمين يعدّ بحد ذاته بمثابة استراتيجية يمكن من طريقها الحد من أزمة التعليم ومواجهتها في عالمنا المعاصر، وفي ذلك يقول "أن النظم التعليمية لا يمكن تحديثها ما لم يعاد النظر جذرياً في نظام إعداد المعلمين وتدريبهم وذلك من طريق العناية بالبحوث التربوية وجعلها أكثر عمقاً وثراءً" (عبيدات، 2007: 157).

ويرى (اللقاني) "أن نجاح عملية التربية أو فشلها، يعتمد على المعلم الذي اختار التربية كمهنة له، وما يترتب على هذه المهنة من أعباء ومسؤوليات، وبكل ما تتطلبه هذه المهنة من المقومات الأساسية اللازمة لإعداد المعلم ووصله إلى درجة الكفاية التي تجعله قادراً على تحمل مسؤولياته والقيام بواجباته" (الخطيب، 2008: 63). وإذا كان الهدف التربوي بشكل عام إحداث تغيير مرغوب في أنماط سلوك الفرد المتعلم وفي حياة المجتمع فإن الهدف العام لنظام إعداد المعلمين هو إحداث تغيير مرغوب في معارف الطالب/ المعلم ومهاراته وقدراته ومواقفه واتجاهاته وفي أنماط سلوكه وشخصيته بصورة عامة، بحث

يستطيع إنجاز مهماته التربوية والاجتماعية من طريق تحقيق أهداف التربية وترجمتها إلى واقع ملموس بما يكفل تطور المجتمع وتقدمه لبلوغ أهدافه (الدويري ويسام، 2013: 23). فمعلم اليوم اختلف دوره عن معلم الأمس، من حيث إن معلم اليوم لم يعد الإنسان الذي يقتصر دوره على تلقين المعلومات التي يقررها المنهاج التدريسي، ثم تقويم ذلك العمل باستخدام الاختبارات المختلفة، فقد أوجدت البحوث الكثيرة والمتزايدة يوماً بعد يوم، نظرة مختلفة لدور المعلم، وهذا بالتالي يعني أن الكفايات والقدرات المطلوبة من المعلم لا بد وأن تختلف (نصيرات، 2006: 57)؛ لذا فقد أولى المهتمون بالعملية التربوية اهتماماً متزايداً في برامج إعداد المعلمين، وقد أدى هذا الاهتمام، بأن يقوم الباحثون والدارسون بدراسة برامج التدريب من جوانبه جميعها، والبحث عن العوامل المؤثر فيها، والعمل على تحسينها، وأن لهذا الاهتمام ما يبرره، نظراً لمكانة التدريب في العملية التربوية، إذ يعد عنصراً من عناصر نجاحها (عبيدات: 201، 2007).

وتعطي أنشطة التربية العملية مكانة مهمة في مناهج إعداد المعلمين. في دول العالم كافة نظراً للأثر المهم الذي تؤديه في تأهيلهم بوصفها البوتقة التي تصب فيها المعلومات والمهارات المكتسبة من مختلف المقررات الأكاديمية والتربوية والنفسية (الطوالبة، 2009: 25)؛ إذ من طريقها تكون شخصية المعلم وتصلق مهاراته التدريسية وتترجم قدراته وكفاءاته (الريماوي، 2013: 275)، ويتاح له وضع اللبنة الأولى لتطبيق ما اكتسبه من مبادئ ومفاهيم ونظريات تربوية، فتكون له الأساس التربوي في حياته المستقبلية، ومن طريقها يتدرج شيئاً فشيئاً إلى أن تبرز شخصيته (غانم وخالد، 2008: 113)، ويؤكد التربويون على أن التدريب المهني على أساليب التدريس هو الجانب الأكثر حيوية في الإعداد من الجوانب الأخرى التي تدخل في تأهيله العام، وذلك لأنها الفرصة الأولى التي يجد فيها الطالب نفسه موضع التطبيق العملي لنظريات علم النفس التربوي، وطرائق التدريس، والمبادئ والأسس التي تعلمها في قاعة الدرس (الخرجي، 2016: 30). وفي هذه المدة يتعرض الطالب/ المعلم، على أهم متطلبات مهنة التدريس ويكتسب من طريقها فكرة عامة عن خصائص التعليم الناجح، وأبرز طرائق التدريس واستعمال الوسائل التعليمية التي تصادفه في أثناء عمله مع تلامذته، ويتعرف كذلك على نظام المدرسة، وعلى كيفية الإشراف على هذا النظام (أبو شعيرة، 2013: 11)، ويؤدي تدريب المعلمين إلى رفع كفاياتهم وتحسين أدائهم، إذ أنه يلبي رغبات المعلم وميوله، ويساعده على اكتشاف قابلياته ورغباته، التي ما كان لها أن تظهر لولا فرص التدريب، والتدريب يعزز ثقة المعلم بنفسه، وبأدائه وهو من الأمور التي تساعده على النمو والتقدم في عمله (عبيدات، 2007: 201). إذ تهدف التربية العملية لأن يكتسب الطلبة/ المعلمين المهارات الضرورية لمهنة التدريس حتى يصبح قادراً على القيام بمهنة التدريس بعد أن يطبق عملياً ما درسه نظرياً في كليته من طرق تحضير الدروس اليومية وبناء أساليب التقويم وطرق التدريس المختلفة والعيش الفعلي في المدرسة حتى ينقن كل الواجبات التي يقوم بها المعلم الأساسي (أبو الهيجاء، 2007: 49). ويرى (عطية) بأنه يجب أن يطور برنامج إعداد المعلمين في ضوء ما حدث من تطور هائل في مجال تكنولوجيا التعليم ولكي يواكب مستلزمات هذا التطور يجب أن يحتوي برنامج التربية العملية على ما يؤهل المعلم مستقبلاً مهنيّاً ومعرفياً لاستخدام الحاسوب وتقنياته واستخدام شبكة الانترنت، وكل ما يتصل بنظم المعلوماتية واقتصاد المعرفة فضلاً عن احتوائه على ما يمكن المعلم من استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس (عطية، 2008: 207).

ويدعو التربويون حالياً إلى تسليط الضوء على الحاجة إلى مزيد من التدريب النوعي والرعاية للنمو الشخصي لكل من يعمل في المؤسسة التربوية، خاصة وأن هناك رغبة متمامية لتحسين الأداء والإبداع الفردي وحفز الجهود المشتركة بحيث يصل كل من يعمل في المؤسسة التربوية والطلبة أيضاً إلى تحقيق " تعلم كيف نتعلم" (أبو رياش وآخرون، 2009: 45)، وقد أثبتت نتائج البحوث المرتبطة بالتربية العملية أن الطلبة المعلمين يرجعون كفاءتهم في التدريس لخبراتهم المباشرة في التربية العملية،

وتشير أيضاً إلى أن الطلبة المعلمين عادةً ما يحتفظون بخبرات التربية العملية في أعقاب تخرجهم وأن هذه الخبرات تؤثر في سلوكيات المعلم المستقبلية في حجرة الصف الدراسي (بدوي، 2011: 356).

ويتكون برنامج التربية العملية في كليات التربية الأساسية من مرحلتين: المرحلة الأولى (مرحلة المشاهدة) ومدتها فصل دراسي واحد (15) أسبوعاً وتنفذ في الفصل الدراسي الثاني من الصف الثالث، والمرحلة الأخرى (مرحلة التطبيق) ومدتها فصل دراسي واحد (15) أسبوعاً وتنفذ في الفصل الدراسي الثاني من الصف الرابع، ويتمتع الطالب/المعلم بالتفرغ التام. ويذكر (زاير وآخرون) إن مدة التطبيق التي يحتاج إليها الطالب/المعلم حتى يصل إلى مستوى الرضا عنه وعن عطاءه من طريق المسؤولين المباشرين عنه أو من طريق التقويم الذاتي، لا تقل عن خمسة وعشرين أسبوعاً في نظام الإعداد التكاملي، وخمسة عشر أسبوعاً في نظام الإعداد التتابعي، عدا المشاهدات الصفية التي تسبق عملية التطبيق.. (زاير وآخرون، 2011: 53). ومن هنا فالتربية العملية أياً كانت صيغتها التنظيمية والتطبيقية، فإنها تشكل عنصراً لا غنى عنه في أي مناهج إعداد المعلمين، ومن دونها فإن هذه المناهج تفقد قيمتها وصلاحياتها العامة، وتعد من الوجهة التربوية ناقصة وغير بناءة (كنعان وآخرون، 2010: 22).

وتتجلى أهمية البحث من:

1. تقويم برنامج التربية العملية من عناصره ومجالاته المتعددة (مشرف التربية العملية (المشرف التربوي)، المعلم المتعاون، مدير المدرسة المتعانة، المدرسة المتعانة، إجراءات برنامج التربية العملية).
2. تعرّف واقع التربية العملية في كلية التربية الأساسية قسم اللغة العربية، من وجهة نظر الطلبة/المعلمين.
3. إفادة القائمين على برنامج التربية العملية، من طريق التوصيات والمقترحات التي تقدمها الدراسة، والتي قد تسهم في تطوير برنامج إعداد المعلمين.
4. فسح المجال للطلبة/المعلمين بأن يقيموا برنامج التربية العملية، بوصفهم محوراً للعملية التعليمية.
5. معرفة مكانة برنامج التربية العملية بالنسبة لبرامج الكليات والجامعات المماثلة في جمهورية العراق والبلدان الأخرى.
6. تعد هذه الدراسة من الدراسات القلائل التي عنيت بتقويم برنامج التربية العملية في الجامعات العراقية.
7. فتح المجال أمام الباحثين وتشجيعهم على إجراء المزيد من الدراسات التي تعنى ببرامج إعداد المعلمين بصورة عامة والتربية العملية بصورة خاصة.

. هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية الأساسية جامعة بابل من وجهة نظر الطلبة/المعلمين من طريق الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما تقييم الطلبة/المعلمين لمجالات برنامج التربية العملية في كلية التربية الأساسية، جامعة بابل؟
2. هل هناك تأثير لجنس الطلبة/المعلمين على تقييمه لمجالات برنامج التربية العملية؟

. حدود البحث:

أجريت الدراسة الحالية في ضوء المحددات الآتية:

- اقتصرت عينة الدراسة على طلبة الصف الرابع في قسم اللغة العربية كلية التربية الأساسية جامعة بابل.
- حُدّدت الدراسة في العام الدراسي 2014/2015م، الفصل الدراسي الثاني.
- اقتصرت الدراسة على مجالات برنامج التربية العملية المتمثلة بـ(مشرف التربية العملية (المشرف التربوي)، المعلم المتعاون، مدير المدرسة المتعانة، المدرسة المتعانة، إجراءات برنامج التربية العملية).

. تحديد المصطلحات: المصطلحات التي وردت في البحث الحالي:

أولاً: التقويم:

لغة: قال الخليل: " ثَمَنُ الشَّيْءِ بِالتَّقْوِيمِ. نقول: تَقَاوَمُوا فيما بَيْنَهُمْ". ويقال: " قَوْمُهُ تَقْوِيمًا فَتَقْوِم بِمَعْنَى عَدْلُهُ فَتَعْدَلْ، وَقَوْمَتْ المَتَاعَ جَعَلَتْ لَهُ قِيَمَةً مَعْلُومَةً وأهل مكة يقولون اسْتَقَمَّتْهُ". (العين، مادة قوم).

اصطلاحاً:

- عرّفه (الريماوي) بأنه " العملية التي يتم بها إصدار حكم على مدى تحقيق العملية التربوية لأهدافها الموضوعية " (الريماوي، 2011:28).

تقويم البرنامج: عرّفه كل من:

- (علام) بأنه " عملية تطبيق الأساليب العلمية لجمع شواهد كمية ونوعية تحظى بالمصداقية حول طبيعة أنشطة محددة أو مخرجات معينة " (علام، 2003:55).

ثانياً: التربية العملية: عرفها كل من:

- (عطية وعبد الرحمن) بأنه: " الجانب التطبيقي الذي يتضمنه برنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم لأداء ما تقتضي وظيفة المعلم من أدوار، ويمارسه الطالب المعلم في قاعة الدرس أو خارجها تحت إشراف مدرس الكلية التي تعد الطالب لمهنة التدريس بالتعاون مع إدارات المدارس والمعلمين فيها (عطية، وعبد الرحمن، 2008:203).

- ويعرف الباحث برنامج التربية العملية إجرائياً بأنه: الأطراف المتعاونة والمشاركة في تنفيذ وإنجاح عملية تطبيق الطلبة/ المعلمين متمثلة بـ(مشرف التربية العملية (المشرف التربوي)، المعلم المتعاون، مدير المدرسة المتعاونة، المدرسة المتعاونة، إجراءات برنامج التربية العملية).

ثالثاً: كلية التربية الأساسية (كلية المعلمين سابقاً): مدة الدراسة فيها أربعة سنوات بعد الإعدادية (الثانوية)، يدرس فيها الطلبة المواد التربوية والنفسية (35-40%) والمواد التخصصية (45-50%) والثقافية (20-30%)؛ حيث تمنح هذه الكليات شهادة البكالوريوس في التربية للتدريس في المرحلة الأساسية (الابتدائية). (منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعلم والثقافة، 2013:13).

رابعاً: الطالب/ المعلم:

- عرّفه (براون) بأنه: معلم تحت الإعداد في المؤسسات التربوية التي تقوم بإعداد المعلمين متوقع تخرجه حاصل على مؤهل تربوي يكتسب خبرات ومهارات تدريسية بإشراف وتوجيه مختصين (براون:139، 2005).

ويعرفه الباحث إجرائياً: بأنه طالب الصف الرابع، تخصص لغة عربية، في كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، للعام الدراسي 2014/2015، الذي تم توجيهه إلى إحدى المدارس التي تم اختيارها من لدن مديرية الإعداد والتدريب التابعة لوزارة التربية، للتدريس في مجال تخصصه، تحت إشراف الكلية والمدرسة، والذي يهدف الباحث معرفة وجهة نظره ببرنامج التربية العملية.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

يعرض الباحث في هذا الفصل عدداً من الدراسات المحلية والعربية التي عُنيت بالتربية العملية والطلبة المعلمين، ومن ثم موازنتها بالدراسة الحالية، وقد راعى الباحث التسلسل الزمني وهي كما يأتي:

1. دراسة (زاير 2001): (المشكلات التي تواجه مطبقي قسم اللغة العربية ومطبيقاته في كلية التربية/ ابن رشد واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس).

هدف البحث الى التعرف إلى المشكلات التي تواجه الطلبة المطبقين في قسم اللغة العربية في أثناء تطبيقهم في المدارس واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس قبل التطبيق وبعده، واختار الباحث طلبة الصف الرابع الذين طبقوا في المدارس الواقعة ضمن حدود أمانة بغداد، وقد بلغ حجم العينة (100) طالب وطالبة، بواقع (50) طالب و(50) طالبة، مستخدماً الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات، وبعد تحليل النتائج توصل الباحث إلى عدد من النتائج من أهمها:

أ. عدم وجود انسجام بين المطبق والطالب.

ب. ضعف الاعداد العلمي والمهني للطلبة المطبقين في ضوء البرنامج الحالي.

ت. صعوبة المواصلات.

ث. قلة اللقاءات بين المطبق والمدرسين، فضلاً عن المشكلات الأخر (زاير، 2001: 47.39).

2. دراسة (الزوين، 2010): (تقويم أداء طلبة التربية العملية لتخصص لغة عربية من وجهة نظر المشرفين التربويين في كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العراق).

هدفت الدراسة إلى تقويم أداء طلبة التربية العملية لتخصص لغة عربية من وجهة نظر المشرفين التربويين في كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العراق.

تكوّن مجتمع البحث من طلبة قسم اللغة العربية الصف الرابع، للدراسة الصباحية للعام الدراسي (2007/2008)، في كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، إذ بلغ المجتمع الأصلي (85) مطبّقاً ومطبقة). وبلغ عدد أفراد العينة (46) مطبّقاً ومطبقة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، تم استبعاد (20) مطبّقاً ومطبقة لاستخراج الثبات.

استعملت الباحثة المنهج الوصفي، واعتمدت الاستبانة المغلقة أداة لبحثها، تكونت الاستبانة من (22) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي (مظهر المطبق وشخصيته، المادة العلمية، طرائق التدريس، التقويم)، تم التحقق من صدقها وثباتها.

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية، معامل الارتباط بيرسون لاستخراج الثبات، مربع (كاي) للتحقق من صلاحية الفقرة، الوسط المرجح لتحليل النتائج، الوزن المئوي لتحليل النتائج. وقد توصلت الباحثة إلى عدد من النتائج منها:

1. إن أداء مطبقي قسم اللغة العربية ومطبيقاتها (عينة البحث) كان متوسطاً بشكل عام.

2. إن المدة الزمنية المقررة للتطبيقات كافية.

3. إن الطلبة/ المعلمين قد استفادوا من الدروس التربوية النظرية المقدمة لهم.(الزوين، 2015: 47، 32).

3. دراسة (أبو شندي وآخرون، 2009): (تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة ومقترحات تطويره).

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة، ممثلاً في المشرف التربوي، والمعلم المتعاون، ومدير المدرسة المتعانة، والمدرسة المتعانة، وإجراءات برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطلبة المعلمين. وهدفت إلى تقصي أثر متغيرات جنس الطالب، ومنطقة التدريب، والمعدل التراكمي للطالب، وتقويمه لمجالات برنامج التربية العملية.

تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة التربية العملية، لتخصص معلم صف، في كلية العلوم التربوية، في جامعة الزرقاء الخاصة، للعام الدراسي (2008/2009) الذين التحقوا ببرنامج التربية العملية في الفصل الدراسي الأول، والبالغ عددهم (٩٦) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وكانت أداة الدراسة المستعملة استبانة مكونة من (59) فقرة تم التحقق من صدقها وثباتها.

وقد استعمل الباحثون الوسائل الإحصائية التالية: معادلة (كرونباخ ألفا)، معامل الارتباط بيرسون، معادلة (سبيرمان براون)، الوسط الحسابي الفرضي، اختبار (ت)، تحليل التباين الأحادي.

وأظهرت النتائج أن تقويم الطلبة لمجالات برنامج التربية العملية كان على النحو التالي: احتلّ مجال تقويم مشرف التربية العملية (المشرف التربوي) المرتبة الأولى، فالمعلم المتعاون، ثم إجراءات برنامج التربية العملية، فالمدرسة المتعاونة، وأخيراً مدير المدرسة المتعاونة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \leq \alpha$) في تقويم الطلبة/ المعلمين لبرنامج التربية العملية، تعزى إلى جنس الطالب/ المعلم والمعدل التراكمي ككل. أما بالنسبة لمنطقة التدريب فقد أظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في تقويم الطلبة لمجال مدير المدرسة المتعاونة، ولم يكن لها تأثير في باقي المجالات (أبو شندي وآخرون: 2009: 37).

4. دراسة (الغيشاوي ومحمد، 2010): (تقويم برنامج التربية العملية في قسم العلوم التربوية في كلية الآداب في جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة من وجهة نظر الطالبات الملمات).

هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة، من وجهة نظر الطالبات الملمات، ولتحقيق هذا الهدف تم استقصاء آراء الطلبة المعلمين المشاركين بهذا البرنامج للعام الدراسي 2009/2010 من طريق استعمال استبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من (147) طالباً وطالبة (وهم مجتمع الدراسة أيضاً)، إذ تكونت من (40) فقرة تتعلق بالمهام والأدوار التي يقوم بها كل من المشرف الأكاديمي ومدير المدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون فيها، وكذلك بعض خصائص برنامج التربية العملية وإجراءات الجامعة التي تقوم بها نحوه، إذ تم التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة، وبلغ معامل الثبات الكلي (0.88) وتحليل نتائج الدراسة من طريق المعلومات والبيانات التي تم جمعها، تم استخدام المعالجات الإحصائية اللازمة باستعمال نظام الرزم الإحصائية (SPSS) وظهرت النتائج الآتية:

1. قيام المشرف الأكاديمي بالمهام المطلوبة منه بدرجة عالية.
2. تقصير مديري المدارس المتعاونة بالمهام المطلوبة منهم؛ إذ جاءت ممارستهم لتلك المهام بدرجة متوسطة.
3. قيام المعلمين المتعاونين بالمهام المطلوبة منهم بدرجة عالية.
4. ظهور بعض السلبيات في برنامج التربية العملية المطبق في جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة وكذلك في إجراءات الجامعة المتخذة إزاءه.

وقدمت الدراسة عدداً من التوصيات أهمها:

تطوير وتحديث برنامج التربية العملية من الجوانب الفنية والإدارية المصاحبة له وضرورة تحسين درجة التواصل والتعاون بين الجامعة والمدارس المتعاونة. (الغيشاوي ومحمد، 2013: 519).

5. دراسة (الفقعاوي، 2011): (تقويم برامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في جامعات قطاع غزة).

هدفت الدراسة التعرف إلى مدى توافر معايير تقويم برامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في جامعات قطاع غزة في الإعداد النظري والعمل من طريق الإجابة عن أسئلة، وفرضيات الدراسة.

واستعملت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بإعداد استبانتين لتقويم برنامج التربية العملية من الناحيتين النظرية والعملية، وتكونت عينة الدراسة من (279) طالباً وطالبة من طلاب الجامعات في قطاع غزة (الأزهر- الإسلامية . الأقصى . القدس المفتوحة)، للعام الدراسي 2010/ 2011م، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية بحسب الجنس والجامعة والتخصص. واستخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية اختبار " ت " وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه.

وقد توصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية: إن مدى توافر معايير برنامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في جامعة غزة في الإعداد النظري والعمل كان لنسبة 69.8 %. وإن درجة رضا الطالب عن أداء المشرف الجامعي، المدرس المتعاون، المدير المتعاون، في التربية العملية لإعداد معلم التربية الأساسي بكليات التربية في جامعة غزة في الإعداد العملي كان بنسبة 67.2%. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (≤ 0.05) في التقدير التقويمي لبرامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في قطاع غزة تعزى لمتغير الجنس في المجالات جميعها والدرجة الكلية، أما بالنسبة لمتغير نوع الجامعة فقد أظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية، والدرجة الكلية لصالح جامعة الأزهر. وأظهرت الدراسة عدم وجود فرق أيضاً يعزى للتخصص في الدرجة الكلية للاستبيان، وفي المجال الثالث والرابع، بينما تبين وجود فروق في المجال الأول والثاني، لصالح الأدبي (الفقعاوي: 2011: د).

■ مناقشة الدراسات السابقة:

- **هدف الدراسة:** هدفت دراسة كل من (زاير، 2001) الى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة المطبقين، وهدفت دراسة (الزوين، 2010) تقويم أداء المطبقين، بينما هدفت الدراسات الأخرى (أبو شندي وآخرون، 2009)، و(الغيشاوي ومحمد، 2010)، و(الفقعاوي، 2010) إلى تقويم برنامج التربية العملية، وكذلك الدراسة الحالية.
- **مكان إجراء الدراسة:** أجريت كل من دراسة (زاير، 2001) و(الزوين، 2010) في العراق، بينما أجريت دراسة كل من (أبو شندي وآخرون، 2009) و(الغيشاوي ومحمد، 2010) في الأردن، بينما أجريت دراسة (الفقعاوي، 2011) في فلسطين. أما الدراسة الحالية فقد أجريت في العراق.
- **حجم العينة:** تباينت اعداد أفراد العينات في الدراسات السابقة، فكان الحد الأدنى (46) طالباً وطالبة في دراسة (الزوين، 2010)، والحد الأعلى (279) في دراسة (الفقعاوي، 2011)، أما الدراسة الحالية فقد كان عدد أفراد العينة (66) طالباً وطالبة.
- **منهج البحث:** اعتمدت الدراسات السابقة جميعها، المنهج الوصفي، وكانت أداة البحث الاستبانة، وكذلك الدراسة الحالية.
- **جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:**

1. تحديد مشكلة البحث.
2. الوسائل الإحصائية التي تلائم الدراسة.
3. اعداد أداة البحث.
4. تفسير النتائج.

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

اولا: منهجية البحث: استعمل الباحث المنهج الوصفي؛ لأنه ينسجم وطبيعة البحث الحالي، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها بالأرقام من طريق جمع البيانات والمعلومات وتحليلها وتفسيرها بطريقة علمية دقيقة. والبحث الوصفي يدرس ظواهر الحاضر لغايات فهمها من أجل التنبؤ بالمستقبل وضبط ظواهره ومتغيراته (المنيزل وعدنان، 2010:269).

ثانيا: مجتمع البحث:

يقصد بمجتمع البحث " مجموعة من الوحدات الإحصائية المعرفة بصورة واضحة والتي يراد منها الحصول على بيانات" (العزاوي، 2008:161)، وتكون مجتمع البحث في الدراسة الحالية من طلبة قسم اللغة العربية، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، للعام الدراسي (2014/2015)، وللغرض الدراسي الثاني، والبالغ عددهم (122) طالباً وطالبة. بواقع (36) طالباً و(86) طالبة.

عينة البحث: أما عينة الدراسة فقد اختيرت بالطريقة العشوائية؛ إذ تعذر على الباحث الحصول على مجتمع البحث بأكمله، بسبب تفرغ الطلبة للتطبيق في الفصل الدراسي الثاني وعدم التزامهم بالحضور، وبلغ عدد أفراد العينة (80) طالباً وطالبة، وباستبعاد بعض الاستبانة لعدم ارجاعها أو عدم اكتمال إجابتها، من قبل الطلبة والبالغ عددها (14) استبانة، كان عدد عينة البحث بصورتها النهائية (66) طالباً وطالبة، بواقع (26) طالباً، و(40) طالبة.

ثالثا: اداة البحث:

تعد الاستبانة وسيلة من وسائل جمع البيانات من طريق إجابة الأفراد على الأسئلة المتضمنة وذلك من طريق الكتابة، أو بوضع علامة في المكان المخصص للإجابة (المنيزل وعتم، 2010:161)، وقد تم بناء استبانة البحث بهدف جمع المعلومات والبيانات اللازمة من طريق مراجعة الباحث للأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي عنت بتقويم برنامج التربية العملية، كدراسة (أبو شندي وآخرا، 2009) ودراسة (الغيشاوي ومحمد، 2010) ودراسة (الفيقعاوي، 2011)، وقد اعتمد الباحث أداة (أبو شندي وآخرا، 2009) أداة لبحثه، وتكونت الأداة من (59) فقرة موزعة على خمسة مجالات.

رابعا: صدق اداة البحث:

يعد الصدق من الشرائط المهمة التي يجب توافرها في اداة البحث، ويقصد به صلاحية الاداة لقياس ما وضعت من أجله وصدقها في قياس السمة أو السمات التي يريد الباحث قياسها (عطية، 2010:108)، ولأجل التحقق من هذه الخاصية، عرض الباحث الاستبانة أداة البحث بمجالاتها، وفقراتها، وتعليماتها، على نخبة من الخبراء المتخصصين في المجال العلمي والتربوي (*)، وبناء على آراء الخبراء المحكمين وملاحظاتهم وتوجيهاتهم، وباستعمال مربع (كاي) تم اعتماد الفقرة الحاصلة على (80) فأكثر من موافقة الخبراء المحكمين، وبذلك اعتمدت فقرات الاستبانة بإجماعها، مع إعادة صياغة بعض الفقرات صياغة لغوية. وبعد التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة، أصبحت الأداة صالحة للتطبيق بصيغتها النهائية وتكونت من خمسة مجالات و(59) فقرة موزعة كالتالي:

جدول (1) يبين مجالات التربية العملية وعدد فقراتها

ت	مجال الأداة	عدد الفقرات
1.	مشرف التربية العملية (المشرف التربوي)	13
2.	المعلم المتعاون	12
3.	مدير المدرسة المتعاونة	11
4.	المدرسة المتعاونة	11
5.	إجراءات برنامج التربية العملية	12
6.	مجموع المجالات: 5	عدد الفقرات: 59

وقد استعمل الباحث مقياساً ثلاثياً لكل فقرة، إذ تم احتساب الدرجة (3) للخيار (اتفق تماماً) والدرجة (2) للخيار (اتفق إلى حد ما)، والدرجة (1) للخيار (لا اتفق) بالنسبة لفقرات الاستبانة الإيجابية. وقد احتسب الدرجة (3) للخيار (لا اتفق)، والدرجة (2) للخيار (اتفق إلى حد ما)، والدرجة (1) للخيار (اتفق تماماً) بالنسبة لفقرات السلبية.

خامساً: ثبات أداة البحث:

تعد الموضوعية شرط من شروط نجاح عملية التحليل، وهي تستوجب ضبط العوامل الذاتية لمن يقوم بعملية التحليل، ومن هذه العوامل الثبات ويقصد به أن يعطي التحليل النتائج نفسها (تقريباً) إذا طبق أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة (محمد وريم، 2012: 119)؛ لذا لجأ الباحث إلى قياس ثبات الاستبانة على عينة استطلاعية عشوائية بلغت (20) طالباً وطالبة، ثم أعاد الباحث تطبيق الاستبانة على العينة نفسها بفواصل زمني قدره اسبوعان من تاريخ التطبيق الأول، وبعد تطبيق معادلة بيرسون لإيجاد معامل الثبات ظهر أن معامل الثبات بين التطبيقين الأول والثاني (82%) وهو معامل ثبات جيد، وبهذا أصبحت أداة البحث معدة للتطبيق النهائي.

سادساً: تطبيق أداة البحث:

تم تطبيق أداة البحث الاستبانة وذلك بعد أن أتم الطلبة مدة التطبيق البالغة فصلاً دراسياً كاملاً، وعند مراجعتهم للكلية ورّع الباحث الاستبانة بصيغتها النهائية بنفسه، وقد شرح للطلبة/ المعلمين تعليمات الاستبانة والفائدة منها، وطلب منهم الإجابة على فقرات الاستبانة واتيحت لهم الحرية والوقت الكافي للإجابة. ثم جمعت الاستبانات وتم استبعاد التي لم تكتمل إجاباتها، ولم تسترجع من الطلبة/ المعلمين.

سابعاً: الوسائل الإحصائية والحسابية: استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

1. مربع (كاي) لإيجاد صدق الأداة.
2. معامل الارتباط بيرسون لاستخراج الثبات.
3. الأوساط الحسابية، الانحراف المعياري، الوزن المئوي لبيان القيمة النسبية لكل فقرة من فقرات الاستبانة.
4. اختبار (T.test) لعينتين مستقلتين، لمعرفة تأثير متغير الجنس (ذكر، أنثى).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل النتائج التي توصل اليها الباحث في ضوء هدف بحثه. وفيما يأتي الخطوات التي اتبعها في التحليل والمناقشة.

- حسب تكرارات الاوزان الثلاثة لكل فقرة من فقرات الاستبانة وهي (اتفق تماماً، اتفق لحد ما، لا اتفق) حسب درجة الحدة لكل فقرة ووزنها المئوي بإعطاء (3) درجات للخيار الاول ودرجتين للخيار الثاني درجة واحدة للخيار الثالث.
- . عدّ الباحث المجال الحاصل على متوسط عام (2.5-3) متوافراً بدرجة عالية، والحاصل على متوسط عام (5.1-25) متوافراً إلى حد ما، والحاصل على (0.15)، غير متوافر.

اولاً: عرض النتائج وتفسيرها:

. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول:

ما تقييم الطلبة/ المعلمين لمجالات برنامج التربية العملية في كلية التربية الأساسية، جامعة بابل لعناصر برنامج التربية العملية (مشرف التربية العملية (المشرف التربوي)، المعلم المتعاون، مدير المدرسة المتعانة، المدرسة المتعانة، إجراءات برنامج التربية العملية)؟

جدول (2) يبين الأوساط الحسابية والفرضية والأوساط المحسوبة لمجالات التقويم وللمقياس الكلي

ت	المجالات	الأوساط الفرضية	الأوساط المحسوبة	الفرق بين الأوساط الفرضية والمحسوبة
1.	مشرف التربية العملية (المشرف التربوي)	26	28.97	2.27
2.	المعلم المتعاون	24	25.96	1.96
3.	مدير المدرسة	22	27.5	5.5
4.	المدرسة المتعانة	22	30.45	8.45
5.	إجراءات برنامج التربية العملية	24	29.27	5.27
6.	المقياس ككل	118	141.15	23.15

يتضح من الجدول (2) أن الأوساط الحسابية المحسوبة لاستجابات الطلبة /المعلمين على أداة الدراسة كانت أكبر من المتوسطات الحسابية المفترضة لمجالات التقويم مجتمعة، وللمقياس ككل؛ إذ بلغ مجموع الأوساط الفرضية (118) بينما كان مجموع الأوساط المحسوبة (141.15). وأظهرت الفروق بين المتوسطات الحسابية المفترضة والمحسوبة بالنسبة لعناصر التربية العملية بنسبة (23.15). وكان ترتيب المجالات من حيث الفروق بين الأوساط الحسابية والفرضية كما يأتي:

- جاء مجال (المدرسة المتعانة) بالمرتبة الأولى بفارق (8.45)، ومجال (مدير المدرسة) في المرتبة الثانية بفارق (5.5)، ومجال (إجراءات برنامج التربية العملية) في المرتبة الثالثة وبفارق (5.27)، ومجال (مشرف التربية العملية (المشرف التربوي) في المرتبة الرابعة بفارق (2.27)، ومجال (المعلم المتعاون) في المرتبة الخامسة بفارق (1.96).

جدول (3) يبين الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مشرف التربية العملية (المشرف التربوي)

رقم الفقرة	الفقرات	الأوساط الحسابية	الانحرافات المعيارية	الوزن النسبي	الترتيب
1.	يتابع المشرف التخطيط للدرس.	2.84	0.63	94.66	7
2.	يحرص على إقامة علاقات ودية مع الطلبة/المعلمين.	2.80	0.43	93.33	13

3.	يناقش المشرف الطالب/المعلم عقب زيارته الصفية لتزويده بالتغذية الراجعة	2.71	0.54	90.33	9
4.	يستجيب المشرف لأسئلتى وملاحظاتى عند مراجعته.	2.69	0.46	89.66	6
5.	يجتمع المشرف الأكاديمي مع الطالب/المعلم لتوضيح المطلوب منه.	2.66	0.53	88.66	5
6.	يتقبل المشرف وجهة نظر الطالب/المعلم.	2.63	0.48	87.66	4
7.	يراعي المشرف الأكاديمي الفروق الفردية بين الطلبة /المعلم.	2.63	0.54	87.66	11
8.	يشجئني المشرف الأكاديمي على الاعتماد على الذات.	2.51	0.72	83.66	3
9.	لا يهتم بالجوانب النفسية للطلاب/المعلم.	2.45	0.72	81.66	8
10.	يوجد برنامج منظم للزيارات الصفية للمشرف.	2.42	0.68	80.66	2
11.	عدم وضوح أفكار المشرف وآرائه لدى الطالب/المعلم.	2.37	0.73	79	10
12.	تعرض الطالب/المعلم لإحباط من المشرف.	2.34	0.77	78	1
13.	يبقى المشرف طوال الحصة الصفية مع الطالب المعلم.	2.30	0.74	76.33	12
	المجموع الكلي للمتوسطات: 28.97	مجموع الانحرافات المعيارية: 7.67			
	المتوسط العام: 2.56	متوسط الانحرافات 0.61			

يتضح من جدول (3) أن المتوسط العام لمجال أداة الدراسة الأول (مشرف التربية العملية (المشرف التربوي)) كان متوافراً، إذ حصل على (2.56) وبانحراف معياري بلغ (0.61). مما يدل على تحقق المهام المنوطة بمشرف التربية العملية (المشرف التربوي). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الغيشاوي ومحمد، 2010).

- حصلت فقرة (يتابع المشرف التخطيط للدرس) على أعلى الأوساط الحسابية في هذا المجال إذ بلغ (2.84) وبانحراف معياري (0.63) ووزن نسبي (94.66)، ويعزو الباحث هذه المزية إلى العناية القصوى من مشرف التربية العملية (المشرف التربوي) في متابعة التخطيط للدرس، والتي تعد من مهامه الرئيسة؛ وتعد بالنسبة للطالب/المعلم المرحلة الأولى من المراحل التي تسبق عملية تنفيذ التدريس، وإن إتقانها يسهل تنفيذ المراحل الأخرى.
- حصلت فقرة (يبقى المشرف طوال الحصة الصفية مع الطالب المعلم) على أقل متوسط إذ بلغ (2.30) وبانحراف معياري (0.74) ووزن نسبي (76.33). ويعزو سبب ذلك لكثرة أعداد الطلبة المعلمين، وتباعد مدارسهم، ولتكليف مشرف التربية العملية (المشرف التربوي) بأعداد كبيرة من الطلبة المعلمين يصل إلى (20) طالباً وطالبة، ومن الأسباب الأخرى المؤثرة هو انشغال المشرف بأداء التدريس في الجامعة، وأن الزيارات الميدانية لا تحتسب من ساعات نصابه.. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (أبو شندي وآخرون، 2009).

جدول (4) يبين الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المعلم المتعاون.

رقم الفقرة	الفقرات	الأوساط الحسابية	الانحرافات المعيارية	الوزن النسبي	الترتيب
1.	يشجئني على مهنة التدريس.	2.80	0.43	93.33	2
2.	يمكن المعلم المتعاون من المادة التي يدرسها.	2.75	0.43	91.66	5
3.	يقوم بالاطلاع على دفتر التحضير بشكل مستمر.	2.72	0.56	90.66	4
4.	يساعدني المعلم المتعاون في حل بعض مشكلات التلاميذ.	2.63	0.57	87.66	10
5.	عدم شعور المعلم المتعاون بالراحة لوجودي في صفه.	2.62	0.69	87.33	7
6.	يقوم المعلم المتعاون بمناقشتي حول أوجه العملية التعليمية.	2.57	0.63	85.66	6
7.	لا يتابع أداء الطلبة /المعلمين ويكتفي بالإشراف الشكلي.	2.53	0.68	84.33	3
8.	استعمال المعلم المتعاون عدة طرائق تدريسية في أثناء مشاهداتي له.	2.5	0.58	83.33	9
9.	يؤدي مواقف تعليمية كنماذج تطبيقية أمامي.	2.43	0.65	81	8

10.	يوضح لي أنظمة المدرسة وتعليماتها ولوائحها الداخلية.	2.42	0.70	80.66	1
11.	يقوم المعلم المتعاون الطالب/ المعلم بشكل غير موضوعي.	2.39	0.74	79.66	12
12.	يتكلم المعلم المتعاون علي في إشغال الحصص المدرسية.	2.09	0.88	69.66	11
13.	المجموع الكلي للمتوسطات: 25.96	المجموع الكلي للانحرافات المعيارية: 7.54			
14.	المتوسط العام: 2.53	متوسط الانحرافات: 0.62			

يتضح من جدول (4) أن المتوسط العام لمجال أداة الدراسة الثاني (المعلم المتعاون) كان متوافراً، إذ حصل على (2.56) وبانحراف معياري بلغ (0.61). مما يدل على تحقق المهام الممنوعة بالمعلم المتعاون. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الغيشاوي ومحمد، 2010).

- حصلت الفقرة (2) (يشجعني المعلم المتعاون على مهنة التدريس) على أعلى متوسط، إذ بلغ المتوسط العام للفقرة (2.80) وبانحراف معياري (0.43) ووزن نسبي (93.33). ويرى الباحث أن ذلك يعود إلى المسؤولية العالية التي يتمتع بها المعلمون المتعاونون، بالإضافة إلى حب مهنة المتجذر في نفوسهم التي تعد من أشرف المهن.
- حصلت الفقرة (11) (يتكلم المعلم المتعاون علي في إشغال الحصص المدرسية) بأقل متوسط؛ إذ بلغ المتوسط (2.09) وبانحراف معياري (0.88) ووزن نسبي (69.66)، ويرى الباحث سبب ذلك ربما يعود إلى رغبة المعلم المتعاون بأن يشغل الحصص المكلف بها المقيد بها (128) من تكليف الطالب المطبق بأمور ليست من واجباته.

جدول (5) يبين الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مدير المدرسة المتعونة.

رقم الفقرة	الفقرات	الأوساط الحسابية	الانحرافات المعيارية	الوزن النسبي	الترتيب
1.	يتابع مدير المدرسة حضور الطلبة/ المعلمين وغياهم.	2.90	0.33	96.33	2
2.	يستقبل مدير المدرسة الطلبة/ المعلمين ويقدم لهم التسهيلات الإدارية اللازمة لنجاح التدريب الميداني.	2.84	0.40	94.66	1
3.	يصعب التعامل مع مدير المدرسة.	2.71	0.60	90.33	6
4.	يطلع مدير المدرسة على دفتر التحضير.	2.69	0.60	89.66	4
5.	يحضر مدير المدرسة حصصاً صفية لدى الطلبة المعلمين.	2.65	0.64	88.33	9
6.	يرهب مدير المدرسة الطالب/ المعلم بالأعمال اليومية.	2.54	0.66	84.66	3
7.	يحرص مدير المدرسة المشرف التربوي على الطالب/ المعلم.	2.5	0.70	83.33	5
8.	يعنى مدير المدرسة بالطالب/ المعلم ويقدم له الحوافز.	2.48	0.76	82.66	7
9.	يعنى مدير المدرسة بالنواحي الإدارية الشكلية على حساب العملية التربوية.	2.16	0.85	72	8
10.	يخصص مدير المدرسة غرفة في المدرسة للطلبة المعلمين.	2.09	0.83	69.33	10
11.	يعقد مدير المدرسة لقاءات أسبوعية للطلبة المعلمين.	1.83	0.92	61	11
12.	المجموع الكلي للمتوسطات: 27.39	المجموع الكلي للانحرافات المعيارية: 7.29			
	المتوسط العام 2.49	الانحراف المعياري 0.67			

يتضح من جدول (5) أن المتوسط العام لمجال أداة الدراسة الثالث (مدير المدرسة المتعونة) كان متوافراً إلى حد ما، إذ حصل على (2.49) وبانحراف معياري بلغ (0.67). مما يدل على وجود ضعف في مجال (مدير المدرسة المتعونة). وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (الغيشاوي ومحمد، 2010). ودراسة (أبو شندي وإخرا، 2009).

- حصلت الفقرة (2) (يتابع مدير المدرسة حضور الطلبة/ المعلمين وغيابهم) على أعلى متوسط حسابي؛ إذ بلغ (2.90) وبانحراف معياري (0.33) ووزن نسبي (96.33)، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى حرص وعناية مدراء المدارس بحضور الطلبة المعلمين وغيابهم، بوصفهم ركناً أساسياً في عملية التدريس؛ ولكي يتأقلم الطلبة المعلمين على الالتزام بالأنظمة والقوانين التي تفرضها المدرسة.
- حصلت الفقرة (10) (يعقد مدير المدرسة لقاءات أسبوعية للطلبة المعلمين)، على أقل متوسط؛ إذ بلغ (1.83) وبانحراف معياري (0.92) ووزن نسبي (61)، ويعزو الباحث سبب ذلك ربما يعود لانشغال مدراء المدارس بأمور إدارية أخرى، ولقلة اللقاءات أساساً مع المدرسين الأساسيين، ويرى الباحث ضرورة هذه اللقاءات في نجاح مدة التطبيق؛ إذ تتيح لهم الفرصة للتعبير عن آرائهم والاستماع إلى مشكلاتهم ووضع الحلول الناجعة لها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (زاير، 2001)، ودراسة (أبو شندي وآخرون، 2009).

جدول (6) يبين الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المدرسة المتعاونة.

رقم الفقرة	الفقرات	الأوساط الحسابية	الانحرافات المعيارية	الوزن النسبي	الترتيب
1.	ألتزم بالتعليمات الخاصة بالمدارس المتعاونة أثناء فترة التطبيق.	2.71	0.60	90.33	10
2.	تسمح لي إمكانات المدرسة بتطبيق الأساليب التدريسية التي أختارها.	2.57	0.65	85.66	1
3.	توفر المدرسة المتعاونة للطلبة المعلمين الكتب المدرسية اللازمة وأدلة المعلمين.	2.57	0.65	85.66	7
4.	تحرص المدرسة المتعاونة على حضور الطلبة المعلمين قبل حضور الطلبة.	2.56	0.61	85.33	6
5.	أجهل كثيرًا من الأمور الإدارية في المدرسة.	2.43	0.76	81	11
6.	عدم توافر مكان خاص داخل المدرسة يلتقي فيه المشرف مع الطلبة المعلمين لتوجيههم وإرشادهم.	2.42	0.76	80.66	8
7.	تؤثر كثرة عدد الطلبة المعلمين في المدارس المتعاونة سلباً على نجاح التدريب الميداني.	2.22	0.83	74	2
8.	صعوبة المواصلات من المدرسة وإليها في الوقت المناسب.	2.19	0.68	73	5
9.	كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد في المدرسة المتعاونة.	2.18	0.82	72.66	4
10.	قلة الوسائل التعليمية وصعوبة توفيرها في المدرسة المتعاونة.	2.07	0.82	69	3
11.	عدم توافر التقنيات التعليمية بالمدرسة.	2.04	0.75	68	9
12.	المجموع الكلي للمتوسطات: 30.45	المجموع الكلي للانحرافات المعيارية: 7.93			
	المتوسط العام 2.36	متوسط الانحراف 0.72			

- يتضح من جدول (6) أن المتوسط العام لمجال أداة الدراسة الرابع (المدرسة المتعاونة) كان متوافراً إلى حد ما، إذ حصل على (2.36) وبانحراف معياري بلغ (0.72). مما يدل على وجود ضعف في مجال (المدرسة المتعاونة) في تحقيق الوظائف المنوطة بها. وتتفق هذه الدراسة مع (أبو شندي وآخرون، 2009).
- حصلت الفقرة (10) (ألتزم بالتعليمات الخاصة بالمدارس المتعاونة أثناء فترة التطبيق) على أعلى متوسط (2.71) وبانحراف معياري (0.70) ووزن نسبي (90.33)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن ذلك يعود إلى حرص الطلبة المطبقين على

اتباع التعليمات الخاصة بالمدرسة المتعاونة، كونها تعد جزء من المهمات التي يقيم في ضوءها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو شندي وآخرون، 2009).

- حصلت الفقرة (9) (عدم توافر التقنيات التعليمية بالمدرسة) على أقل متوسط (2.04) وبانحراف معياري (0.75) ووزن نسبي (68)، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن أغلب المدارس لا تعنى بالتقنيات التعليمية وتوافرها في المدرسة، وهي وإن وجدت فتكون ذات نمط قديم غير ملائمة للتطور الكبير الحاصل فيها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو شندي وآخرون، 2009).

جدول (7) يبين الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات إجراءات برنامج التربية العملية.

رقم الفقرة	الفقرات	الأوساط الحسابية	الانحرافات المعيارية	الوزن النسبي	الترتيب
1.	يوفر برنامج التربية العملية المدة الزمنية الكافية للتطبيق العملي في المدارس.	2.72	0.54	90.66	6
2.	يعاملني المسؤولون في الكلية باحترام.	2.68	0.63	89.33	12
3.	توزيع الطلبة /المعلمين على المدارس المتعاونة وفق رغباتهم.	2.65	0.64	88.33	5
4.	توفر إدارة الكلية مستلزمات إنجاح التدريب العملي.	2.59	0.58	86.33	7
5.	يكسب برنامج التربية العملية الطلبة /المعلمين المهارات الضرورية لمهنة التعليم.	2.54	0.58	84.66	9
6.	أساليب تقويم الطلبة /المعلمين بحاجة إلى تطوير.	2.54	0.61	84.66	10
7.	تساعدني المساقات الأكاديمية والتربوية في تكوين فكرة واضحة عما ينبغي أن أقوم به معلماً.	2.53	0.59	84.33	8
8.	يتفرغ الطالب للتطبيق العملي ولا يلتحق بعد الانتهاء من التطبيق للدوام في الجامعة.	2.52	0.58	84	3
9.	تربط أهداف برنامج التربية العملية بين النظرية والتطبيق.	2.48	0.58	82.66	2
10.	يستمتع المسؤولون في الجامعة لمشكلات الطلبة المعلمين.	2.12	0.79	70.66	4
11.	يوجد ازواج بين عمل كل من المعلم المتعاون والمشرف الفني.	2.09	0.79	69.33	11
12.	وجود دليل يوزع على الطلبة /المعلمين يبين مهام المشاركين في برنامج التربية العملية.	1.97	0.86	65.66	1
13.	المجموع الكلي للمتوسطات: 29.27	المجموع الكلي للانحرافات المعيارية: 7.68			
	المتوسط العام: 2.45	متوسط الانحراف المعياري: 0.68			

يتضح من جدول (7) أن المتوسط العام لمجال أداة الدراسة الرابع (إجراءات برنامج التربية العملية) كان متوافراً إلى حد ما، إذ حصل على (2.45) وبانحراف معياري بلغ (0.68). مما يدل على وجود ضعف في إجراءات برنامج التربية العملية). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الغيشاوي ومحمد، 2010).

- حصلت الفقرة (6) (يوفر برنامج التربية العملية المدة الزمنية الكافية للتطبيق العملي في المدارس) على أعلى متوسط (2.72) وبانحراف معياري (0.54) ووزن نسبي (90.66). ويعزو الباحث سبب ذلك للمدة الممنوحة للطلبة المطبقين البالغة فصلاً دراسياً كاملاً (ثلاثة اشهر) تقريباً، وبواقع (4) أيام أسبوعياً وبما لا يقل عن (8) حصص اسبوعياً؛ إذ تتفرد كليات التربية الأساسية عن الكليات التربوية الأخر في مدة التطبيق. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو شندي وآخرون، 2009).

- وحصلت الفقرة (1) (يوجد دليل يوزع على الطلبة / المعلمين بين مهام المشاركين في برنامج التربية العملية) على أقل متوسط (1.97) وبانحراف معياري (0.86) ووزن نسبي (65.66)، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى وجود قصور في هذا المجال؛ إذ إنها تقتصر إلى لجان متخصصة في التربية العملية وتفتقر إلى دليل يبين فيها مهام وواجبات المشاركين في برنامج التربية العملية، مما يؤثر سلباً على الطلبة/ المعلمين. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو شندي وآخرون/2009).
ثانياً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني:

هل هناك تأثير لجنس الطالب/ المعلم على تقييمه لمجالات برنامج التربية العملية؟

ولغرض بيان إن كان هناك تأثير لتغير نوع جنس الطالب المعلم (ذكر، أنثى) على تقييمه لبرنامج التربية العملية، إذ استعمل الباحث اختبار (ت) للعينات المستقلة ويظهر الجدول (8) نتائج التحليل.

جدول (8) نتائج اختبار للعينات المستقلة لاستخراج دلالة الفروق بين متوسطات تقييمات الطلبة المعلمين لبرنامج التربية العملية باختلاف الجنس.

ت	مجال التقييم	الجنس	العدد	الاوراسط الحسابية	الانحرافات المعيارية	تقيمة المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
1.	مشرف التربية العملية (المشرف التربوي)	ذكر	26	34.04	7.03	0.77	64	0.05
		انثى	40	32.9	4.95			
2.	المعلم المتعاون	ذكر	26	31.7	7.07	1.53	64	0.05
		انثى	40	29.64	5.29			
3.	مدير المدرسة المتعاونة	ذكر	26	28.76	6.5	1.65	64	0.05
		انثى	40	26.24	5.8			
4.	المدرسة المتعاونة	ذكر	26	27.54	7.54	1.71	64	0.05
		انثى	40	24.63	6.27			
5.	إجراءات البرنامج	ذكر	26	30.18	7.67	1.13	64	0.05
		انثى	40	28.37	5.36			
6.	المجالات مجتمعة	ذكر	26	152.45	35.62	1.37	64	0.05
		انثى	40	141.78	27.67			

يلحظ من الجدول (8) ومن خلال نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة أن تقييم الطلبة المعلمين لمجالات التربية العملية، لم يتأثر بجنس الطالب المعلم (ذكر، أنثى)، إذ لم تكن الفروق بين المتوسطات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 00.5$). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (أبو شندي وآخرون، 2009)، ودراسة (الفقعاوي، 2011). اللتان اكدتا على عدم وجود اختلاف بين تقييمات الطلاب والطالبات يعزى لمتغير الجنس.

الفصل الخامس

- الاستنتاجات:

1. صحة ما توصلت إليه الأدبيات والدراسات السابقة التي عنيت بالتربية العملية بوجود ضعف في برامجها.
2. لا توجد العناية الكافية ببرنامج التربية العملية من لدن الأطراف المشاركة فيه.
3. قلة وضوح مهام الأطراف المشاركة في برنامج التربية العملية لدى الطلبة/ المعلمين.

التوصيات:

1. **مشرف التربية العملية (المشرف التربوي):**
 - تكليف مشرف التربية العملية (المشرف التربوي) بعدد محدد من الطلبة يتناسب مع ساعات المحاضرات والمهام المكلف بها في الجامعة.
 - عدّ ساعات الزيارة الميدانية من ضمن نصابه الفعلي، واحتساب الساعات الإضافية أجور لها.
 - ضرورة التأكيد من لدن القائمين على البرنامج أن يكون هنالك جدولاً منظماً للزيارات الميدانية على أن لا تقل عن زيارتين، تكون الأولى في بداية التطبيق والأخرى قبيل الانتهاء.
 - العناية بالجوانب النفسية للطلبة المطبقين، وتوفير الدعم والتشجيع لهم.
2. **المعلم المتعاون:**
 - ينبغي للمعلم المتعاون ملازمة الطالب المعلم وتقديم العون له وتعريفه بأنظمة المدرسة وقوانينها وتعليماتها وأنظمتها الداخلية.
 - تقديم نماذج تطبيقية للطالب المعلم وبالأخص في الأيام الأولى من بدء التطبيق.
3. ضرورة الالتزام بعدد الحصص الدراسية المقررة من لدن الكلية والتي حددت 8. 12 ساعة، وعدم تكليف الطالب المعلم بأداء دروس أكثر من الحد المقرر.
4. **مدير المدرسة المتعاونة:**
 - التأكيد على استئثار دافعية الطلبة/ المعلمين من طريق تقديم الحوافز المادية والمعنوية.
 - توفير المكان المناسب للطلبة/ المعلمين، وللباحث رأي آخر إذ يرى أنه من الأنسب أن ينصهر الطالب/ المعلم مع كادر المدرسة الأساسي؛ ليتسنى له التكيف مع بيئة المدرسة ويكتسب الخبرة من لدنهم.
 - ضرورة عقد لقاءات أسبوعية من مدير المدرسة للمساهمة في التعرف على المشكلات التي تواجه الطالب المعلم عن كثب وتذليلها.
5. **المدرسة المتعاونة:**
 - يجب مراعاة عدد الطلبة/ المعلمين في المدرسة المتعاونة الواحدة.
 - ضرورة توافر التقنيات التعليمية ووسائلها في المدرسة المتعاونة.
 - مراعاة مديرية الإعداد والتدريب في المديرية العامة للتربية للمدراس التي تحتوي صفوفها على أعداد معتدلة من الطلبة، عند اختيار المدارس للتطبيق.
 - حضّ مدراء المدارس المتعاونة على تخصيص مكان خاص لاجتماع مشرف التربية العملية (المشرف التربوي) بطلبته للقاء بهم وتوجيههم.
 - ضرورة تضمين برنامج إعداد المعلمين في كليات التربية الأساسية المهمات الإدارية التي تتطلبها مهنته.

6. إجراءات برنامج التربية العملية:

- ضرورة بناء دليل يوزع على الطلبة/ المعلمين ومدراء المدارس يبين مهام المشاركين في برنامج التربية العملية.
- ضرورة تشكيل لجنة التربية العملية مسؤولة عن تطبيق البرنامج بدءاً من التسجيل على التطبيق، وانتهاءً بالتقويم.
- توفير يوم ومكان مخصص للطلبة/ المعلمين في المدارس المتعاونة؛ للاستماع لمشكلات الطلبة/المعلمين واحتياجاتهم.
- تعميق الصلة بين المواد النظرية التي يدرسها الطالب والجانب التطبيقي، ومن ضمنها إعادة تدريس مادة (طرائق تدريس اللغة العربية) التي حذفت مؤخراً من ضمن مفردات إعداد معلم اللغة العربية.
- إلزام الأطراف المشاركة في برنامج التربية العملية في الجامعة، من اللقاء الدوري بالطلبة المعلمين وذلك للتعرف على الصعوبات والمعوقات التي تواجههم وإيجاد الحلول لها، من طريق توظيف اليوم المفرغ فيه الطالب المعلم للحضور في الجامعة.
- أن مقرر دراسي تحت عنوان التربية العملية، يدرس في الفصل الدراسي الثاني من الصف الثالث.
- أن يكون تدريس مادة المشاهدة الصفية في الفصل الدراسي الأول من الصف الرابع، شريطة أن يتضمن مادة علمية تعنى بالاطار النظري للمشاهدة ومهارات التدريس الفعال.
- أن تحتسب مادة المشاهدة لها وحدات دراسية (درجات)، فبدلاً من ان يكون للتطبيق (12) ساعة (6 وحدات)، يحتسب (4 ساعات للمشاهدة) (2 وحدة) لتقييم جهود تدريسي المادة والطلبة.
- رفع درجة التعاون والتنسيق بين الكليات التربوية (كلية التربية الأساسية) موضع الدراسة والمديريات العامة للتربية، وذلك من طريق اللقاءات والاجتماعات والندوات والدراسات الدورية المشتركة الواجب توافرها، لإنجاح البرنامج.

ثالثاً المقترحات:

استكمالاً للدراسة الحالية يقترح الباحث.:

1. إجراء دراسة مماثلة لتقويم برنامج التربية العملية في كليات التربية الأساسية الأخر.
2. إجراء دراسة لتقويم برنامج التربية العملية من وجهة نظر مشرف التربية العملية (المشرف التربوي) ومدير المدرسة المتعاونة.
3. إجراء دراسة موازنة بين برنامج التربية العملية في كلية التربية الأساسية والكليات التربوية الأخر.
4. إجراء دراسة موازنه لتقويم برنامج التربية العملية من وجهة نظر طلبة قسم اللغة العربية والأقسام الأخر.
5. إجراء دراسة لإعداد دليل التربية العملية في كليات التربية الأساسية، لطلبة قسم اللغة العربية والأقسام الأخر في الكلية.
6. إجراء دراسة لتقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية الأساسية.

قائمة المصادر:

1. أبو الهيجاء، فؤاد حسن. التربية الميدانية، دليل عمل المشرفين والطلاب المعلمين، ط2، دار المناهج، عمان، 2007.
2. أبو رياش، حسين محمد، وسليم محمد شريف، عبد الحكيم الصافي. أصول استراتيجيات التعلم والتعليم. ط1، دار الثقافة، عمان، 2009.
3. —. دراسات تربوية نوعية، اشراف وتحرير منى يونس بحري، (التدريب المعرفي . اتجاه حديث في تدريب المعلمين)، ط1، دار صفاء، عمان، 2010.

4. أبو شعيرة، خالد محمد. التربية العملية. مكتبة المجتمع العربي، عمان، 2013.
5. أبو شعيرة، خالد محمد. التدريب الميداني في التعليم (بين الواقع والمأمول)، ط1، مكتبة المجتمع العربي، عمان، 2013.
6. بدوي، رمضان مسعد. المنهج وطرق التدريس، ط1، دار الفكر، عمان، 2011.
7. براون، جورج. التدريس المصغر والتربية العملية الميدانية. ترجمة محمد رضا البغدادي، هيام محمد رضا البغدادي، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، 2005.
8. الجماعي، عبد الوهاب أحمد. كفايات تكوين المعلمين، اللغة العربية للمرحلة الثانوية أنموذجاً. عبد الوهاب أحمد الجماعي، ط1، دار يافا، عمان، 2010.
9. الخزرجي، عزيز حسن. التربية العملية الواقع والمأمول، الدار المنهجية، ط1، عمان: 2016.
10. الخطيب، أحمد. إعداد المعلم العربي نماذج واستراتيجيات. ط1، عالم الكتب الحديث، عمان، 2008.
11. خليفات، نجاح عودة. تربويات المعلم الذي نريد، ط1، دار اليازروي، عمان، 2013.
12. الخليل بن احمد الفراهيدي. ترتيب كتاب العين. ط1، باقري، قم، 1414.
13. الدويري، ميسون محمد، بسام محمد القضاة. دليل التربية العملية في الطفولة المبكرة، دار الفكر، ط1، عمان، 2013.
14. الريماوي، أحمد جمعة. الثقافة الاختبارية، ط1، عالم الكتب الحديث، ط1، عمان، 2013.
15. —. المعلم ودوره التربوي، ط1، عالم الكتب الحديث، اربد، 2013.
16. زاير، سعد علي. المشكلات التي تواجه مطبقي قسم اللغة العربية ومطبقاته في كلية التربية/ ابن رشد واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. مجلة الفتح، 2001، العدد الخامس عشر.
17. —، ضياء عبد الواحد أحمد، رحيم علي صالح. المشاهدة الصفية والتطبيق العملي لطلبة أقسام اللغة العربية. مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، بغداد، ط1، 2011.
18. —، نصائح تعليمية عملية للمدرسين والمدرسات، ط1، دار الصادق، بابل، 2016.
19. —. المشاهدة الصفية والتطبيق العملي لطلبة أقسام اللغة العربية، وآخرون، العصامي، بيروت، 2011.
20. الزوين، ابتسام صاحب. تقويم أداء طلبة التربية العملية لتخصص لغة عربية من وجهة نظر المشرفين التربويين في كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، المجلد الثامن، العدد (22)، 2015.
21. الصغير، أحمد حسين. مجتمعات التعلم، نموذج لتحسين الممارسات المهنية في المدارس. ط1، اثناء، عمان، 2009.
22. الطوالة، هادي محمد. تطبيقات عملية في التربية العملية، دار المسيرة، عمان، ط1، 2009.
23. عبيدات، سهيل أحمد. إعداد المعلمين وتنميتهم، ط1، عالم الكتب الحديث، إربد، 2007.
24. العزاوي، رحيم يونس كرو. مقدمة في منهج البحث العلمي، ط1، دار دجلة، عمان، 2008.
25. عطية، محسن علي. البحث العلمي في التربية، مناهجه، أدواته، أساليبه. ط1، دار المناهج، عمان، 2010.
26. —، عبد الرحمن الهاشمي. التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل. دار المناهج، عمان، 2008.

27. علام، صلاح الدين. التقويم التربوي المؤسسي. اسسه ومنهجيته وتطبيقاته في تقويم المدارس، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي، 2007.
28. علي، محمد السيد. قضايا ومشكلات معاصرة في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار المسيرة، عمان، 2012.
29. عوضه، هاشم. تطوير أداء المعلم كفايات التعليم والتأهيل المتواصل والإشراف. دار العلم للملايين، د.ت، 335.
30. غانم، بسام عمر، خالد محمد أبو شعيرة. التربية العملية الفاعلة بين النظرية والتطبيق في صفوف الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية، ط1، مكتبة المجتمع العربي، عمان، 2008.
31. الغيثاوي، ريماء عيسى، محمد حميدان العبادي، تقويم برنامج التربية العملية في قسم العلوم التربوية في كلية الآداب في جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة من وجهة نظر الطالبات المعلمات". مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد (40) ملحق (2)، 2013.
32. الفقعاوي، أحلام محمد. تقويم برامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في قطاع غزة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، فلسطين، 2011.
33. كنعان، أحمد، فياض سكيكر، بسينة عرفة، التربية العملية، جامعة دمشق، مطبعة الروضة، برنامج رياض الأطفال، 2010/2009.
34. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. استراتيجية إعداد المعلم وتطويره المهني، مكتب العراق، 2013.
35. المنيزل، عبد الله فلاح، عدنان يوسف العتوم. مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية. ط1، اثناء، عمان، 2010.
36. نصيرات، صالح. طرق تدريس العربية. ط1، دار الشروق، عمان، 2006.

تقويم محتوى كتاب مبادئ العلوم للصف الرابع الابتدائي وفق معايير

دراسة التوجهات الدولية (TIMSS)

أ.م.د. احسان حميد عبد

جامعة القادسية/ كلية التربية

Content Evaluation of the Book (Principles of Science) for the Fourth Primary Class According to Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)**Asst. Prof. Dr. Ihsan Hameed Abed****University of Al-Qadisiya / College of Education**e.dewan88@yahoo.com**Abstract**

This research aims at evaluating the content of the Book (Principles of Science) for the Fourth Primary Class According to Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). A list of standards has been made which is required to be available in the book (Principles of Science) for the Fourth Primary Class.

المخلص

هدف البحث الى تقويم محتوى كتاب مبادئ العلوم للصف الرابع الابتدائي وفق معايير دراسة التوجهات الدولية (TIMSS)، تحدد البحث بكتاب مبادئ العلوم للصف الرابع الابتدائي الطبعة السابعة 2014. تم بناء قائمة بمعايير دراسة التوجهات الدولية (TIMSS) الواجب توفرها في كتاب مبادئ العلوم للصف الرابع الابتدائي، (للعلوم فقط)، وبعد عرضها على مجموعة من المتخصصين، واجراء التعديلات في ضوء ملاحظاتهم تألفت الاداة بصيغتها النهائية من بعدين وهما: بعد محتوى العلوم ويشتمل: علم الاحياء واشتمل ستة مجالات احتوت (30) معيارا، وعلم الفيزياء واشتمل ستة مجالات ايضا احتوت (28) معيارا، وعلم الارض حيث اشتمل ثلاثة مجالات احتوت (11) معيارا، والبعد الثاني هو بعد العمليات المعرفية واشتمل ثلاثة مجالات وهي: المعرفة واشتملت: استرجاع / تشخيص، تعريف، وصف، التوضيح بأمثلة، استخدام الأدوات. والتطبيق واشتمل: مقارنة / تصنيف، استخدام النماذج، الربط، تفسير المعلومات، البحث عن حلول، الشرح. والاستدلال واشتمل: التحليل، التكامل، التنبؤ، التصميم، التوصل إلى استنتاجات، التعميم، التقويم. تم تقويم محتوى كتاب مبادئ العلوم للصف الرابع الابتدائي وفق المعايير المحددة وذلك بتحليل محتوى الكتاب للتحقق من مدى تحقق تلك المعايير حيث بلغ عدد الصفحات المحللة (138) صفحة بعد ان استثنيت (مقدمة الكتاب وعناوين الفصول)، واعتمدت الفكرة اداتا للتحليل، وتم التأكد من صدق التحليل بعرض عينة من المادة المحللة على خبير في تخصص طرائق تدريس العلوم، وكذلك تم التأكد من ثبات التحليل بطريقتين: الاتساق بين محللين والاتساق عبر الزمن، حيث تم اختيار عينة من المادة المحللة وتم تحليلها مرة اخرى من قبل الباحث بفارق زمني قدره (20) يوماً عن التحليل الاول، وحل مرة اخرى من قبل محلل اخر، وبعد تطبيق معادلة هولستي تم التوصل الى معاملات الثبات الاتية: الاتساق عبر الزمن (0,88)، الاتساق بين تحليل الباحث والمحلل الاخر (0,81). وقد اظهرت النتائج:

- فيما يتعلق بمتطلبات علم الاحياء: ان مجال (الانسان وصحته) قد حل بالمرتبة الاولى بواقع (53) تكرار وبنسبة مئوية (30,99%) يليه مجال (دورة الحياة والتكاثر والوراثة) بواقع (51) تكرار وبنسبة مئوية (29,82%) بينما لم يحصل مجال (تفاعل الكائنات الحية مع البيئة) على اي تكرار.

- فيما يتعلق بمتطلبات علم الفيزياء: ان مجال (القوى والحركة) قد حل بالمرتبة الاولى بواقع (33) تكرار وبنسبة مئوية (45,2%) يليه مجال (مصادر الطاقة وتأثيراتها) بواقع (17) تكرار وبنسبة مئوية (23,28%) بينما لم يحصل كل من مجال (الضوء) و(الصوت) على اي تكرار.
 - فيما يتعلق بعلم الارض: ان مجال (الارض والنظام الشمسي) قد حل بالمرتبة الاولى بواقع (30) تكرار وبنسبة مئوية (63,82%) يليه مجال (تركيب الارض وخصائصها الفيزيائية) بواقع (15) تكرار وبنسبة مئوية (31,91%) بينما لم يحصل مجال (الارض، دوراتها، عملياتها، تاريخها) سوى تكرارين وبنسبة مئوية (4,25%)
 - فيما يتعلق بالعلوم مجتمعة: ان متطلبات علم الاحياء قد حققت اعلى عدد من التكرارات بواقع (171) تكرارا وكانت نسبته (58,76%) يليه علم الفيزياء بواقع (73) تكرارا وبنسبة مئوية (25,08%) بينما حل علم الارض بالمرتبة الثالثة بواقع (47) تكرارا وبنسبة مئوية (16,15%).
 - فيما يتعلق ببعد العمليات المعرفية ان مجال المعرفة في المحتوى قد شمل اعلى عدد من التكرارات بواقع (369) وبنسبة مئوية (71,92%) وبفارق كبير عن مجالي (الاستدلال) الذي شمل (87) تكرارا وبنسبة (16,95%) و(التطبيق) الذي شمل (57) تكرارا بنسبة (11,11%)
- وفي ضوء نتائج البحث تم التوصل الى الاستنتاجات الآتية:

1- تفوق متطلبات علم الاحياء على متطلبات علمي الفيزياء والارض في محتوى كتاب مبادئ العلوم للصف الرابع الابتدائي.

2- اهمال كتاب مبادئ العلوم للصف الرابع الابتدائي لبعض المجالات المهمة لعلم الفيزياء لا سيما (الضوء) و(الصوت).

3- تفوق مجال (المعرفة في المحتوى) بشكل واضح على مجالي (الاستدلال) و(التطبيق)

مشكلة البحث:

لقد عانى النظام التعليمي في العراق الكثير خلال العقود الثلاثة الأخيرة ولا يزال يعاني لحد ألان من التدهور حيث يشير مكتب اليونسكو في إستراتيجيته لدعم التعليم الوطني في العراق الى عدة أمور تؤثر على الوصول إلى التعليم الجيد منها: ان المناهج وأساليب التدريس قديمة، كما تعتبر قدرات تطوير المناهج الدراسية المناسبة محدودة (اليونسكو، 2010-2014: 33)، كما ان العقوبات المفروضة على العراق بعد عام 1991 أثرت على قطاع التربية والتعليم مما أدى الى عزلة النظام التعليمي العراقي عن التطورات العالمية في مجال تطوير المناهج، وبعد الكتاب المدرسي من أهم الوسائل التي يتم من خلالها تحقيق أهداف المنهج، حيث أن الكتاب المدرسي يعتبر مرجعا أساسيا للطلاب يساعده في زيادة معارفه وخبراته، خاصة وأن الطالب يرجع إليه كونه مرجعا مطبوعا مما يؤثر في جوانب مختلفة من شخصيته وكذلك يؤثر في المجتمع ويعد ركيزة مهمة من ركائز التقدم والرقي للمجتمعات، لذا فان أراد أي مجتمع مواكبة التطورات العلمية التي تحدث في العالم لا بد له من إعادة النظر في إعداد كتب العلوم، وبما ان المرحلة الابتدائية تعد الأساس في تشكيل شخصية الطلبة لذا كان لزاما ان تُحدث باستمرار، لذلك قامت وزارة التربية العراقية بإعادة تأليف الكتب الدراسية ومنها كتب العلوم للمرحلة الابتدائية، ولكن لا زالت مخرجات التعليم الابتدائي لحد ألان دون مستوى الطموح وهذا ما لاحظته الباحثة من خلال الزيارات المتكررة للمدارس الابتدائية والمتوسطة واللقاءات مع الكثير من المعلمين والمدرسين، وقد يعزى هذا الضعف الى عدة عناصر منها كفاية المعلمين او طرائق التعليم المتبعة من قبلهم او للإمكانيات المادية من حيث عدد المدارس او إعداد التلاميذ داخل الصفوف، او قد يعزى الى وجود خلل في الكتب الدراسية، إذ يبرز سؤال مهم وهو: هل ان محتوى كتب العلوم للمرحلة الابتدائية بمستوى ما موجود في الدول المتقدمة؟، وللإجابة عن هذا السؤال المهم لابد من ان نحدد ما هي المعايير الدولية لمحتوى العلوم في المرحلة

الابتدائية ليتسنى لنا تقويم الكتب في ضوءها، وتعد دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) من الدراسات الرائدة في مجال تقويم تعلم العلوم، فهي تحدد معايير دولية يتم من خلالها بناء اختبارات للمرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة ليتم الحكم على أداء التلاميذ وتحديد مستوى كل بلد وفق نتائجهم، وتحدد معايير للصف الرابع الابتدائي والصف الثاني متوسط، وبما ان هذه المعايير هي معايير محتوى، لذا تبلورت مشكلة البحث من خلال التساؤل الآتي: ما مدى تحقق معايير التوجهات الدولية للعلوم في محتوى كتاب مبادئ العلوم للصف الرابع الابتدائي؟

أهمية البحث:

يعد مقياس التطور والتقدم في أي أمة من الأمم مرتبط بما توصلوا إليه من نتاج علمي، ونتيجة لما شهده العالم من تطورات علمية وتكنولوجية سريعة، لذا كان لزاماً أن تواكب مناهج العلوم بمراحل التعليم العام التطورات العلمية والتكنولوجية، كما تعين على مناهج العلوم أن تقوم بدورها في تبسيط العلم ونشره، وتربية الافراد ليندمجوا في عصرهم، ويصبحون قادرين على تحمل المسؤولية في تطوير البيئة والمجتمع، ليصبحوا قادرين على مواجهة المشكلات الفردية والبيئية والاجتماعية بالأسلوب الذي يناسب متطلبات العصر (عسيلان، 2011: 35).

ويعد الكتاب المدرسي المادة الخصبة لمعلمي العلوم فهو من جهة يساعد على صياغة خططهم واختيار طرائق التدريس وفي اتخاذ قرارات معينة حول المنهج الدراسي، ومن جهة أخرى يساعد على تنمية خبرات التلاميذ حيث ان الكتاب المدرسي الجيد هو الذي يشجع التلاميذ على التعلم الذاتي اذا ما تم اعداده بشكل جيد بعد دراسة وافية عن مستوياتهم واستعداداتهم وميولهم مما يساعد على تحقيق الاهداف المعرفية والوجدانية والنفس حركية، لذلك تسعى جميع الدول الى إخضاع الكتب المدرسية الى عمليات تقويم مستمرة للتأكد من مدى صلاحيتها لتعليم العلوم ومواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة. (امبو سعيدي وسليمان، 2011: 582-584)

ويمكن أن يساهم الكتاب المدرسي في تطوير المنهج من خلال تحليله وتقويمه، فعملية تحليل وتقويم الكتب المدرسية عملية تشخيصية علاجية تقود إلى تطوير وتحسين محتوى الكتب من خلال الحذف والإضافة والتعديل، وقد تفيد في فهم محتوى الكتب وتحسين عملية التعليم، وتوضيح ما في الكتب من وسائل وأنشطة مما يزيد من فاعلية استخدامها، وعملية تحليل الكتب المدرسية تؤدي إلى توضيح الأهداف ومصادر اشتقاقها (أيوب، 1999: 4) نقلا عن (نور، 2013: 3-4).

ويعد اختيار محتوى كتب العلوم للمرحلة الابتدائية ليس بالأمر السهل فميادين العلوم تقسم بوجه عام إلى ثلاثة أقسام: علوم الحياة، وعلوم الفيزياء، وعلوم الأرض، وحتى تكون مناهج العلوم في المرحلة الابتدائية مناسبة لا بد من اختيار المحتوى من الموضوعات الثلاثة السابقة، وذلك بعدم حشو الكتب بالمعلومات الكثيرة وإنما اختيار نوع وقدر محدد من المعلومات المناسبة للمرحلة الابتدائية يضمن القدر الكافي من التعلم والفهم للتلاميذ. (أبو جلاله وآخرون، 2001: 55)

ان عملية التقويم لا بد ان تكتسب أهمية خاصة في المجال التربوي بمكوناته، وتبرز تلك الأهمية مع مشاريع التجديد والتطوير التي تستهدف جوانب العملية التربوية المختلفة، وتعد مسألة تطوير المناهج من أهم الامور التي شغلت الرأي العام من المنتمين للميدان التربوي أو من خارجه، ولذلك فقد حظيت مناهج التعليم بقدر وافر من الدراسات التقويمية على امتداد السنوات الأخيرة، والتي أثمرت عن حركة واسعة لتطوير المناهج كافة في مختلف المراحل الدراسية لتلبية لاحتياجات التلاميذ، وتنمية لمهاراتهم لمواكبة عصر التطور والانفجار المعرفي الذي تشهده البلدان المتقدمة، إلا أن مناهج التعليم رغم ما تشهده من تطور كبير في تحديث مقرراتها لتواكب أحدث الدراسات والأبحاث والنظريات التربوية في ما يتعلق بتصميم وتنفيذ برامجها، ستنل موضع النقد والتقويم مما سيؤثر على الكتب المقررة، وطرائق واساليب التعليم، والأنشطة الصفية، وأساليب التقويم وأدواته (المزروع، 2011: 22)

وان دراسة التوجهات الدولية في العلوم والرياضيات (TIMSS)¹ تعد من الدراسات العالمية الرائدة التي تركز على السياسات والانظمة التعليمية، ودراسة فاعلية المناهج، والتطبيق العملي لها، وتقييم التحصيل وتوفير المعلومات لتحسين تعليم وتعلم الرياضيات والعلوم وتجرى هذه الدراسة تحت إشراف الهيئة الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA)² كل أربع سنوات (TIMSS and PRILS , 2011: 1)

وتتركز أهمية هذه الدراسة في انها تسهل من اجراءات اصلاح الانظمة التعليمية للدول المشاركة، والتي تبني على اسس تقييمية موضوعية حيث انها تقدم قاعدة بيانات واسعة قد تسهم في اتخاذ القرارات التعليمية الصائبة من خلال الاطلاع على واقع الدول الاخرى، وتتسم هذه الدراسة بالمرونة مما تسهل عملية التطوير للبرامج التعليمية للدول في ضوء نتائج مشاركتها في تلك الدراسة، حيث تجرى كل اربع سنوات منذ عام 1995 ومنذ ذلك الحين والدول العربية المشاركة في تلك الدراسة في ازدياد سعيا من تلك الدول الى مواكبة الدول المتقدمة في مجال التعليم.(الغامدي، 2012: 63).

وتهدف هذه الدراسة كما اشار (Mullis and other , 2013) الى:

- 1- انشاء قاعدة بيانات متكاملة حول واقع التعليم في الرياضيات والعلوم في مختلف دول العالم.
 - 2- اعطاء الفرصة للدول المشاركة لمعرفة مستويات التعليم لديها من خلال المقارنة بالدول الاخرى.
 - 3- تساهم في تقويم وتطوير مناهج الرياضيات والعلوم من خلال الابحاث المختلفة التي تجريها الهيئة الدولية لتقييم التحصيل التربوي.
 - 4- تنمي خبرات المعلمين والمدرسين المهنية والاكاديمية من خلال الاطلاع على تجارب الدول الاخرى في هذا المجال.
 - 5- تشجع تلك الدراسة الدول المختلفة على اعادة النظر بصورة مستمرة بمناهجها الدراسية.(Mullis and other, 2013, 98)
- وتعد دراسة (TIMSS, 2015) اخر دراسة دولية اجريت لحين الشروع بالبحث الحالي حيث تم بناء المعايير في ضوء متطلبات تلك الدراسة لمادة العلوم للمرحلة الابتدائية حيث قسمت المعايير الى بعدين رئيسيين هما: بعد محتوى العلوم ويضم ثلاثة مجالات هي: علوم الحياة، علوم الفيزياء وعلوم الارض) وبعد العمليات المعرفية ويضم (المعرفة، التطبيق والاستدلال) (TIMSS and PRILS , 2015: 15)

ونظرا لاهمية تلك الدراسة، كانت مصدر بحث للكثير من الباحثين نذكر منها:

- دراسة (الجهوري وهند، 2010) التي هدفت الى تشخيص واقع محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي في سلطنة عمان في ضوء متطلبات دراسة TIMSS والتي توصلت الى وجود قصور في كتاب العلوم للصف الثامن من حيث مدى تضمنه لمتطلبات TIMSS. (الجهوري وهند، 2010) نقلا عن (موسى، 2012: 58)
- دراسة (الفهيدى، 2011) التي هدفت إلى التعرف على درجة مراعاة متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS في محتوى مقررات العلوم المطورة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية والتي توصلت الى ضعف في تحقق تلك المعايير والمجاليين (محتوى العلوم، العمليات المعرفية). (الفهيدى، 2011) نقلا عن (دهمان، 2014: 18)
- دراسة (موسى، 2012) التي هدفت الى تقويم محتوى كتب العلوم الفلسطينية للصف الرابع الأساسي في ضوء معايير (TIMSS, 2011) والتي توصلت الى ان نسب تضمين المعايير كانت ضعيفة في تلك الكتب والمجاليين (محتوى العلوم، العمليات المعرفية). (موسى، 2012: هـ، و، ز، ح)

¹ - Trends in International Mathematics and Science Study

² - International Association for the Evaluation of Educational Achievement

- دراسة (دهمان، 2014) التي هدفت الى تحليل محتوى كتب العلوم للصفوف 5-8 الأساسي بفلسطين في ضوء متطلبات TIMSS والتي توصلت الى وجود ضعف في تحقق المعايير في الكتب وللمجالين (محتوى العلوم، العمليات المعرفية). (دهمان، 2014: ج، د)

هدف البحث:

يهدف البحث الى تقييم محتوى كتاب مبادئ العلوم للصف الرابع الابتدائي وفق معايير دراسة التوجهات الدولية (TIMSS)

حدود البحث:

تحدد البحث بكتاب مبادئ العلوم للصف الرابع الابتدائي الطبعة السابعة 2014 والذي يشتمل تسع وحدات هي:

- الوحدة الاولى (الانسان والبيت) الوحدة السادسة (الانسان والملابس)
- الوحدة الثانية (الانسان والماء والهواء) الوحدة السابعة (الانسان والنفط)
- الوحدة الثالثة (الانسان والغذاء) الوحدة الثامنة (الانسان والمواصلات)
- الوحدة الرابعة (تكاثر الكائنات الحية) الوحدة التاسعة (الانسان والارض والقمر)
- الوحدة الخامسة (الانسان والكهرباء)

تحديد المصطلحات:

التقويم: عرفه (علام، 2000):

عملية جمع بيانات موضوعية وصادقة من مصادر معينة باستخدام أدوات قياس مختلفة في ضوء معايير محددة لغرض التوصل إلى تقديرات كمية ونوعية يعتمد عليها في إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة (علام، 2000: 31)

التعريف الاجرائي للتقويم:

عملية جمع بيانات من كتاب مبادئ العلوم للصف الرابع الابتدائي لغرض التوصل الى تقديرات كمية ونوعية يعتمد عليها في اصدار احكام حول تحقق معايير دراسة التوجهات الدولية (TIMSS) في هذا الكتاب.

المحتوى: عرفه (مرعي ومحمد، 2000):

مجموعة المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم التي تشكل بنية المادة العلمية والتي تهدف الى تحقيق الاهداف التعليمية، يتم عرضها في صورة رمز او شكل او صورة او معادلة رياضية. (مرعي ومحمد، 2000: 206)

التعريف الاجرائي للمحتوى:

المعلومات (حقائق، مفاهيم، مبادئ، قوانين ونظريات) والمهارات والاتجاهات والقيم العلمية التي تشكل بنية المادة العلمية في كتاب مبادئ العلوم للصف الرابع الابتدائي والتي تهدف الى تحقيق الاهداف التربوية المنشودة من تعليم ذلك الكتاب.

المعايير: عرفها (حلس، 2007):

مجموعة من الشروط والأحكام الموضوعية علمياً والتي تستخدم كقاعدة للمقارنة والحكم على النوعية أو الكمية بهدف تحديد مواطن القوة لتعزيزها، وتشخيص مواطن الضعف لعلاجها (حلس، 2007: 100) نقلاً عن (عسيلان، 2011: 8).

التعريف الاجرائي للمعايير:

مجموعة من الشروط والاحكام الموضوعية علمياً والمأخوذة من دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) والتي سوف يتم تقييم محتوى كتاب مبادئ العلوم للصف الرابع الابتدائي في ضوءها من اجل اصدار حكم على مدى مراعاة الكتاب لها.

دراسة التوجهات الدولية (TIMSS): عرفها (TIMSS and PRILS , 2015)

دراسة عالمية دورية تتم تحت إشراف الهيئة الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA).

تجرى على مستوى الدول كل أربع سنوات لدراسة التوجهات العالمية في العلوم والرياضيات (يتم تقييم النظام التعليمي في الدول المشاركة بناءً على نتائجها، وتهدف إلى التركيز على دراسة فعالية المناهج المطبقة وطرائق تدريسها، والتطبيق العملي لها، وتقييم التحصيل وتوفير المعلومات لتحسين التعليم والتعلم. (TIMSS and PRILS , 2015: 1-5)

التعريف الاجرائي لدراسة التوجهات الدولية (TIMSS):

دراسة عالمية دورية تتم تحت إشراف الهيئة الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA). تجرى على مستوى الدول كل أربع سنوات لدراسة التوجهات العالمية في العلوم والرياضيات والتي سيتم تقييم كتاب مبادئ العلوم للصف الرابع الابتدائي في ضوء معاييرها.

منهجية البحث:

تم اعتماد منهج البحث الوصفي التحليلي كونه المنهج العلمي المناسب لتحقيق اهداف البحث.

مجتمع البحث وعينته:

ان مجتمع البحث هو نفسه عينة البحث وهو كتاب مبادئ العلوم للصف الرابع الابتدائي.

اداة البحث:

بعد الاطلاع على بعض الدراسات السابقة منها دراسة (موسى، 2012) ودراسة (دهمان، 2014) والرجوع الى الموقع الالكتروني الخاص بدراسة التوجهات الدولية (TIMSS) <http://timssandpirls.bc.edu> والتي حددت معايير متطلبات الصف الرابع الابتدائي للعلوم وعلى بعدين، البعد الاول: بعد محتوى العلوم ويشتمل على ثلاثة علوم وهي: علم الاحياء وعلم الفيزياء وعلم الارض، والبعد الثاني بعد العمليات المعرفية ويشمل:

1- المعرفة: وتشير إلى قاعدة المعارف التي يمتلكها الطلبة بالنسبة للحقائق العلمية والمعلومات والمفاهيم والأدوات، والتي تساعدهم على المشاركة بنجاح في اكثر الانشطة المعرفية تعقيدا ويشمل هذا المجال: استرجاع / تشخيص، تعريف، وصف، التوضيح بأمثلة، استخدام الأدوات.

2- التطبيق: ويشير إلى التطبيق المباشر للمعرفة في حالات مختلفة، وإظهار العلاقات في حالات تعلم المفاهيم العلمية، ويشمل المجالات التالية: مقارنة / تصنيف، استخدام النماذج، الربط، تفسير المعلومات، البحث عن حلول، الشرح

3- الاستدلال: ويشير الى تقديم مبررات علمية لحل المسائل وتقديم الشروح والتوصل إلى استنتاجات واتخاذ قرارات وتوسيع المعرفة العلمية على حالات جديدة، ويهتم بالمهام العلمية الأكثر تعقيداً، ويشمل هذا المجال التحليل، التكامل، التنبؤ، التصميم، التوصل إلى استنتاجات، التعميم التقييم (TIMSS and PRILS , 2015: 29-40)، تم بناء قائمة بالمعايير الواجب توفرها في كتاب مبادئ العلوم للصف الرابع الابتدائي، (للعلوم فقط)، وبعد عرضها على مجموعة من المتخصصين (ملحق 1) واجراء التعديلات في ضوءها تألفت الاداة بصيغتها النهائية من بعدين وهما: بعد محتوى العلوم ويشتمل: علم الاحياء واشتمل ستة مجالات احتوت (30) معياراً، وعلم الفيزياء واشتمل ستة مجالات ايضا احتوت (28) معياراً، وعلم الارض حيث اشتمل ثلاثة مجالات احتوت (11) معياراً، والبعد الثاني هو بعد العمليات المعرفية واشتمل ثلاثة مجالات وهي: المعرفة واشتملت: استرجاع/ تشخيص، تعريف، وصف، التوضيح بأمثلة، استخدام الأدوات.

والتطبيق واشتمل: مقارنة/ تصنيف، استخدام النماذج، الربط، تفسير المعلومات، البحث عن حلول، الشرح. والاستدلال واشتمل: التحليل، التكامل، التنبؤ، التصميم، التوصل إلى استنتاجات، التعميم، التقييم(ملحق 2)

خطوات التقويم:

لغرض تقويم كتاب مبادئ العلوم للصف الرابع الابتدائي كان لا بد من تحليل محتواه في ضوء معايير دراسة التوجهات الدولية (TIMSS) من أجل الحكم على مدى توافرها في الكتاب. لذلك تم اعتماد الفكرة أداة للتحليل نظراً لكونها أكثر وحدات التحليل ملائمة لغرض البحث، وكذلك لأن لها من السعة ما يكفي لإعطاء معنى، ومن الصغر ما يقلل من احتمال اشتغالها لعدة معايير (السلمان وخلف، 1987: 19)، كما اعتمد التكرار وحدة للتعداد، حيث وبعد قراءة محتوى كتاب مبادئ العلوم للصف الرابع الابتدائي بصورة متمعنة ثم تحديد الأفكار وتصنيفها ضمن المعايير التي تنتمي لها، وافرغت في جداول خاصة وذلك بإعطاء تكرار لكل فكرة مرتبطة بمعيار من معايير الدراسة.

صدق التحليل:

للتأكد من صدق التحليل تم عرض عينة من المادة المحللة (الوحدتين 1 و 2) من الكتاب المحلل على محكم في تخصص طرائق تدريس علوم الحياة¹، وقد وافق على صلاحية التحليل.

ثبات التحليل:

تم احتساب الثبات بطريقتين: الاتساق بين محللين والاتساق عبر الزمن. حيث تم اختيار عينة من المادة المحللة (الوحدتين 3 و 4) من الكتاب المحلل وتم تحليله مرة أخرى من قبل الباحث بفارق زمني قدره (20) يوماً عن التحليل الأول، وحل مرة أخرى من قبل محلل آخر²، وبعد تطبيق معادلة هولستي تم التوصل إلى معاملات الثبات الآتية:

الاتساق عبر الزمن (0,88)، الاتساق بين تحليل الباحث والمحلل الآخر (0,81).

وتعد معاملات الثبات هذه جيدة حيث إن الثبات الذي قيمته أكثر من (70%) يعد جيداً. (الامام وآخرون، 1991: 167).

الوسائل الإحصائية:

$$1. \text{معادلة هولستي لإيجاد ثبات التحليل: } C.R = \frac{2C}{C1 + C2}$$

حيث أن:

C.R = معامل الثبات

C = عدد الأفكار المتفق عليها.

(C1 + C2) = مجموع عدد الأفكار في مرتبي التحليل

(الامام، 1990: 168)

2. النسبة المئوية في معالجة النتائج

¹ - أ.م.د. كريم بلاسم خلف / طرائق تدريس العلوم

² - أ.م. نبال عباس المهجة / طرائق تدريس العلوم

عرض النتائج وتفسيرها:

بلغت عدد الصفحات المحللة من كتاب مبادئ العلوم للصف الرابع الابتدائي (138) صفحة بعد ان استنتجت (مقدمة الكتاب، عناوين الفصول) حيث كانت النتائج كالآتي:

اولا: نتائج بعد محتوى العلوم:

1: متطلبات علم الأحياء: وكانت النتائج كما موضح في الجدول (1)

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية للمعايير المتحققة ضمن متطلبات علم الاحياء

أ	خصائص وتصنيف الكائنات الحية وعملياتها الحيوية:	التكرارات	النسب المئوية
1	وصف الاختلافات بين الكائنات الحية والأشياء غير الحية. تحديد الخصائص المشتركة للكائنات الحية (على سبيل المثال، التكاثر والنمو والاحتياجات الأساسية للهواء والطعام والماء).	6	3,5%
2	المقارنة بين الكائنات الحية على أساس صفاتها الطبيعية وخصائصها السلوكية على سبيل المثال (الحشرات والطيور والثدييات والنباتات المزهرة)؛ وإعطاء أمثلة من الحيوانات والنباتات التي تنتمي إلى هذه المجموعات	6	3,5%
3	الربط بين تركيب ووظيفة اجزاء النباتات على سبيل المثال، الجذور - تمتص الماء، الاوراق - تصنع الغذاء).	14	8,18%
4	المقارنة بين الخصائص الفيزيائية والسلوكية لمجموعات عامة من الكائنات الحية.	3	1,75%
5	يصنف الكائنات الحية على أساس صفاتها الطبيعية وخصائصها السلوكية.	0	0%
6	الربط بين تركيب ووظيفة الأعضاء والأجهزة لدى الحيوانات	5	2,92%
المجموع			
19,88%			
ب	الخلية ووظائفها	التكرارات	النسب المئوية
1	وصف التركيب الخلوي لكل من الكائنات الحية وحيدة الخلية وعديدة الخلايا.	0	0%
2	توضيح وظائف الخلية.	0	0%
3	المقارنة بين الخلية النباتية والخلية الحيوانية.	0	0%
4	وصف عملية التنفس التي تحدث في الكائنات الحية.	4	2,33%
5	وصف عملية البناء الضوئي.	5	2,92%
المجموع			
5,26%			
ج	دورة الحياة والتكاثر والوراثة	التكرارات	النسب المئوية
1	تعقب الخطوات العامة في دورة حياة النباتات (الإنبات والنمو والتطور والتكاثر، انتشار البذور) والحيوانات (الولادة والنمو والتطور، والتكاثر، والموت)؛ والتميز والمقارنة بين دورات حياة النباتات المألوفة والحيوانات	25	14,61%
2	يتعرف على قيام الكائنات الحية بعملية التكاثر مع أبناء جنسها لإنتاج نسلًا مشابهًا لوالديها..	15	8,77%
3	توضيح أنواع التكاثر	5	2,92%
4	المقارنة بين التكاثر الجنسي والتكاثر اللاجنسي	0	0%
5	يتعرف إلى طرق تكاثر الكائنات الحية المختلفة	6	3,5%
المجموع			
29,82%			
د	تفاعل الكائنات الحية مع البيئة:	التكرارات	النسب المئوية
1	توضيح العلاقة بين الخصائص الطبيعية والسلوكية للكائنات الحية مع البيئات التي تعيش فيها	0	0%

		وإعطاء أمثلة على بعض الخصائص الفيزيائية أو السلوكية من النباتات والحيوانات التي تساعدهم على البقاء على قيد الحياة وشرح لماذا (على سبيل المثال، تحور الجذر، وتحور الورقة، وسنك الفراء، والسبات، والهجرة...الخ).	
2	0	وصف الاستجابات الجسدية في الحيوانات لظروف خارجية (على سبيل المثال، الحرارة والبرودة، والخطر)	0%
3	0	التعرف على المجموعات الرئيسية للكائنات الحية التي وجدت على الأرض خلال العصور الجيولوجية المختلفة	0%
	0	المجموع	0%
هـ	التكرارات	الانظمة البيئية:	النسب المئوية
1	3	توضيح أن النباتات تحتاج إلى الشمس لصنع المواد الغذائية، في حين الحيوانات تأكل النباتات أو الحيوانات الأخرى. توضيح أن كل النباتات والحيوانات بحاجة إلى الغذاء لتوفير الطاقة للنشاط والمواد الخام اللازمة للنمو والإصلاح.	1,75%
2	0	وصف العلاقات بين الكائنات الحية في أنظمة بيئية مختلفة مثل الصحارى والبرك والغابات وتوضيح السلاسل الغذائية البسيطة	0%
3	4	توضيح تأثير سلوك الإنسان على البيئة ايجابيا وسلبيا	2,33%
4	3	وصف تأثير الأخطار الطبيعية على الإنسان والبيئة.	1,75%
5	10	توضيح تأثير التلوث على الإنسان والبيئة والكائنات الحية	5,84%
6	4	اقتراح طرق لمنع أو التقليل من التلوث	2,33%
	24	المجموع	14,03%
و	التكرارات	الانسان وصحته:	النسب المئوية
1	7	توضيح أهم العادات الصحية للإنسان	9,4%
2	3	التعريف بعلامات الصحة والمرض	1,75%
3	1	التعريف بمسببات الامراض المعدية، طرق العدوى، والوقاية.	0,58%
4	40	وصف المجموعات الغذائية وأهميتها في المحافظة على الصحة	23,39%
5	2	التعريف بأهمية الوقاية من الامراض ومهارات الاسعافات الاولى والدفاع المدني	1,16%
	53	المجموع	30,99%
	171	مجموع التكرارات الكلية	100%

يتضح من الجدول (1) ان مجال (الانسان وصحته) قد حل بالمرتبة الاولى بواقع (53) تكرار وبنسبة مئوية (30,99%) يليه مجال (دورة الحياة والتكاثر والوراثة) بواقع (51) تكرار وبنسبة مئوية (29,82%) بينما لم يحصل مجال (تفاعل الكائنات الحية مع البيئة) على اي تكرار.

ويتضح من النتائج ان كتاب مبادئ العلوم للصف الرابع الابتدائي قد اهمل الى حد كبير التفاعل بين الكائنات الحية والبيئة وركز على الانظمة البيئية بينما كان لا بد من وصف تأثير تلك الانظمة على الكائنات الحية وعدم الاكتفاء بذكر انواع الانظمة البيئية فقط.

وايضا فقد اهمل الكتاب الى حد كبير الخلية ووظائفها حيث لم يتضمن الكتاب سوى (9) تكرارات بنسبة مئوية (5,26%) حيث لم يعالج الكتاب موضوعات تركيب الخلية وانواعها ووظائفها بل اكتفا بوصف عمليتي التنفس والتركيب الضوئي.

لذلك فأن معايير دراسة التوجهات الدولية في مجال متطلبات علم الاحياء لم تراعى بشكل فعال في هذا الكتاب، وقد يعزى ذلك القصور الى اعتماد الكتاب على المعلومات التي ذكرت في كتب المراحل السابقة (الاول والثاني والثالث) وكتب المراحل اللاحقة (الخامس والسادس) الابتدائي من مبدأ التكامل بين الكتب للمرحلة الابتدائية.

2: متطلبات علم الفيزياء: وكانت النتائج كما موضح في الجدول (2)

جدول (2)

التكرارات والنسب المئوية للمعايير المتحققة ضمن متطلبات علم الفيزياء

أ	تصنيف المواد وخصائصها:	التكرارات	النسب المئوية
1	توضيح الحالات المختلفة للمادة والاختلافات بينها	3	4,1%
2	وصف عمليات التبخر والتكاثف والانصهار والتجمد من خلال التغيرات في حالات المادة.	5	6,84%
3	المقارنة بين المواد من حيث خصائصها الفيزيائية	0	0%
4	تحديد التغيرات الملحوظة في المواد التي تسببها المؤثرات كالتحلل، والحرق، الصدأ، ... الخ	0	0%
5	وصف خواص الماء واستعمالاته كصلب وسائل وغاز	5	6,84%
6	تصنيف المواد الى ذاتية وغير ذاتية في الماء	0	0%
7	اعطاء امثلة عن المخاليط وكيفية فصلها	3	4,1%
المجموع			
16			21,91%
ب	مصادر الطاقة وتأثيراتها:	التكرارات	النسب المئوية
1	تحديد مصادر الطاقة (على سبيل المثال، الشمس، والكهرباء، والمياه، الرياح والذبذبات)؛ وصف الاستخدامات العملية لهذه الطاقة	17	23,28%
2	توضيح ظاهرة الانتقال الحراري وتصنيف المواد حسب قابليتها للتوصيل الحراري	0	0%
3	توضيح قانون حفظ الطاقة.	0	0%
المجموع			
17			23,28%
ج	الضوء:	التكرارات	النسب المئوية
1	تحديد مصادر الضوء الشائعة وتوضيح الظواهر الفيزيائية المألوفة لسلوك الضوء (الانعكاس، الانكسار، قوس قزح، والظلال).	0	0%
2	وصف بعض خصائص الضوء	0	0%
المجموع			
0			0%
د	الصوت:	التكرارات	النسب المئوية
1	توضيح مفهوم الصوت	0	0%
2	وصف خصائص الصوت	0	0%
3	انتقال الصوت والموجات الصوتية	0	0%
4	الاختلاف بين المواد في نقل الصوت	0	0%
المجموع			
0			0%
هـ	الكهرباء والمغناطيسية:	التكرارات	النسب المئوية
1	وصف انواع الكهرباء	7	9,58%
2	تصنيف المواد الى موصلة وعازلة	0	0%
3	ذكر الدوائر الكهربائية وانواعها	0	0%
4	توضيح مفهوم المغناطيسية	0	0%

5	وصف المغناطيس وأنواعه وخواصه	0	0%
6	تصنيف المواد حسب انجذابها للمغناطيس	0	0%
	المجموع	7	9,58%
و	القوى والحركة:	التكرارات	النسب المئوية
1	تعريف توضيح انواع القوى التي تؤثر على الاجسام	13	17,8%
2	تعريف المفاهيم الاتية: (السرعة، المسافة، الضغط، الكثافة)	0	0%
3	تفسير العلاقة بين السرعة والزمن والمسافة	0	0%
4	توضيح علاقة الضغط مع القوة والمساحة.	0	0%
5	ذكر استخدامات بعض الآلات البسيطة.	5	6,84%
6	توضيح بعض الظواهر الفيزيائية باستخدام الاختلافات في الكثافة والضغط.	15	20,54%
	المجموع	33	45,2%
	المجموع الكلي للتكرارات	73	100%

يتضح من الجدول (2) ان مجال (القوى والحركة) قد حل بالمرتبة الاولى بواقع (33) تكرار وبنسبة مئوية (45,2%) يليه مجال (مصادر الطاقة وتأثيراتها) بواقع (17) تكرار وبنسبة مئوية (23,28%) بينما لم يحصل كل من مجال (الضوء) و(الصوت) على اي تكرار.

لذلك فأن معايير دراسة التوجهات الدولية في مجال متطلبات علم الفيزياء لم تراعى بشكل كامل في هذا الكتاب. ويتضح من النتائج الاهمال الواضح للكثير من المواضيع المهمة في الفيزياء والاعتماد على المعلومات التي ذكرت في كتب المراحل الاخرى بينما كان لا بد من التطرق لمثل تلك المواضيع وبشكل متدرج من الصف الاول وصولا الى الصف الرابع الابتدائي متبعين الاسلوب الحلزوني في كتابة المناهج لضمان تعلم افضل.

3: متطلبات علم الارض: وكانت النتائج كما موضح في الجدول (3)

جدول (3)

التكرارات والنسب المئوية للمعايير المتحققة ضمن متطلبات علم الارض

أ	تركيب الأرض وخصائصها الفيزيائية:	التكرارات	النسب المئوية
1	تحديد المواد التي تشكل سطح الأرض، الماء يغطي معظم سطح الأرض. التمييز بين المياه المالحة والعذبة	5	10,63%
2	تقديم أدلة لوجود الهواء؛ التعرف على الأحداث الشائعة مثل تكوين السحب، قطر الندى، تبخر البرك، وتجفيف الملابس الرطبة، كدليل على أن الهواء يحتوي بخار الماء.	5	10,63%
3	وصف تضاريس الأرض (على سبيل المثال، الجبال، السهول والصحارى والأنهار والبحيرات والبحار) وربطها بالاستخدام البشري (على سبيل المثال، الزراعة، والري، وتطوير الأراضي)؛ تحديد بعض موارد الأرض التي يتم استخدامها في كل يوم (على سبيل المثال، الماء والتربة والأخشاب والمعادن والهواء)؛ شرح أهمية استخدام هذه الموارد بطريقة مسؤولة	5	10,63%
	المجموع	15	31,91%
ب	الأرض، دوراتها، عملياتها، تاريخها:	التكرارات	النسب المئوية
1	وصف حركة المياه على سطح الأرض والربط بين تكون الغيوم والمطر والتلج مع	2	4,25%

		تغيرات حالة الماء.	
2	0	وصف تغيرات الطقس من حيث درجة الحرارة والضغط والرطوبة وحالة الغيوم والرياح من يوم لآخر.	0%
3	0	توضيح مفهوم الاحفورة	0%
4	0	توضيح بعض التغيرات التي طرأت على سطح الأرض من خلال بقايا الكائنات الحية (الاحافير)	0%
المجموع			2,54%
ج	التكرارات	الارض والنظام الشمسي:	النسب المئوية
1	21	وصف النظام الشمسي بأنها مجموعة من الكواكب (بما في ذلك الأرض) كلها تدور حول الشمس.	44,68%
2	5	وصف القمر ودورانه حول الارض وتفسير ظهور القمر بأوجه ومراحل مختلفة خلال الشهر.	10,63%
3	0	توضيح ان الشمس هي مصدر رئيسي للضوء والطاقة للمجموعة الشمسية	0%
4	4	تفسير أسباب حدوث الليل، والنهار أو تكون الظل.	8,51%
المجموع			63,82%
المجموع الكلي للتكرارات			100%

يتضح من الجدول (3) ان مجال (الارض والنظام الشمسي) قد حل بالمرتبة الاولى بواقع (30) تكرار وبنسبة مئوية (63,82%) يليه مجال (تركيب الارض وخصائصها الفيزيائية) بواقع (15) تكرار وبنسبة مئوية (31,91%) بينما لم يحصل مجال (الارض، دوراتها، عملياتها، تاريخها) سوى تكرارين وبنسبة مئوية (4,25%) ونلاحظ كذلك اهمال كبير لمجال دورات الارض وعملياتها وتاريخها رغم اهمية مثل تلك المواضيع لعلم الارض والتركيز على النظام الشمسي

لذلك فأن معايير دراسة التوجهات الدولية في مجال متطلبات علم الارض لم تراعى بشكل فعال في هذا الكتاب.

4: العلوم مجتمعة: وكانت النتائج كما موضح في الجدول (4)

جدول (4)

التكرارات والنسب المئوية للمعايير المتحققة ضمن متطلبات العلوم الثلاثة مجتمعة

ت	المجال	التكرارات	النسب المئوية
1	متطلبات علم الاحياء	171	58,76%
2	متطلبات علم الفيزياء	73	25,08%
3	متطلبات علم الارض	47	16,15%
المجموع			100%

يتضح من الجدول (4) ان متطلبات علم الاحياء قد حققت اعلى عدد من التكرارات بواقع (171) تكرارا وكانت نسبته (58,76%) يليه علم الفيزياء بواقع (73) تكرارا وبنسبة مئوية (25,08%) بينما حل علم الارض بالمرتبة الثالثة بواقع (47) تكرارا وبنسبة مئوية (16,15%)

ومن خلال النتائج يتبين بوضوح تركيز الكتاب على علم الاحياء بصورة كبيرة على حساب العلمين الآخرين وهذا يمثل ضعف في اعداد الكتاب حيث يجب ان يكون هناك تكافؤ في تناول الكتاب للعلوم المختلفة، وقد يعزى ذلك الى الاعتقاد بان

مواضيع علم الاحياء تكون اكثر سهولة وفهم من مواضيع العلوم الاخرى وهذا لا يعتبر مبرر حيث تم وضع المعايير الدولية من قبل متخصصين في مجال النمو العقلي وهم على دراية بمدى ملائمة كل مرحلة عمرية للمواضيع التي تدرس فيها.

ثانيا: بعد العمليات المعرفية: وكانت النتائج كما موضح في الجدول (5)

جدول (5)

التكرارات والنسب المئوية للمعايير المتحققة ضمن بعد العمليات المعرفية

ت	المعايير	التكرارات	النسب المئوية
أ	مجال المعرفة في المحتوى:		
1	التذكر	165	32,16%
2	التعريف	75	14,61%
3	الوصف	63	12,28%
4	التوضيح مع طرح	22	4,28%
5	استخدام الادوات والاجراءات	44	8,57%
	المجموع	369	71,92%
ب	مجال التطبيق:		
1	المقارنة والتصنيف	14	2,72%
2	استخدام النماذج	2	0,38%
3	الربط بين الأفكار والأشياء	12	2,33%
4	ترجمة المعلومات	9	1,75%
5	البحث عن الحلول	3	0,58%
6	التوضيح	17	3,31%
	المجموع	57	11,11%
ج	مجال الاستدلال:		
1	التحليل	8	1,55%
2	التكامل والتركيب	7	1,36%
3	الافتراض والتنبؤ	0	0%
4	التصميم	4	0,77%
5	استخلاص النتائج	20	3,89%
6	التعميم	18	3,5%
7	التقييم	30	5,84%
	المجموع	87	16,95%
	المجموع الكلي للتكرارات	513	100%

يتضح من الجدول (5) ان مجال المعرفة في المحتوى قد شمل اعلى عدد من التكرارات بواقع (369) ونسبة مئوية (71,92%) وبفارق كبير عن مجالي (الاستدلال) الذي شمل (87) تكرارا ونسبة (16,95%) و(التطبيق) الذي شمل (57) تكرارا بنسبة (11,11%)، وهذا يعني ان كتاب مبادئ العلوم للصف الرابع الابتدائي يركز بالدرجة الاساس على حفظ واستذكار المعلومات على حساب العمليات العقلية الاخرى بينما كان محتوى الكتاب يحتاج الى جميع العمليات المعرفية وبشكل متناسب كون المعلومات التي احتواها الكتاب كانت معلومات علمية تحتاج الى التطبيق والاستدلال من اجل اكتساب المفاهيم التي وردت فيه وعدم التركيز على عرض المادة لغرض حفظها من قبل التلاميذ.

لذلك فأن معايير دراسة التوجهات الدولية في بعد العمليات المعرفية لم تراعى بشكل فعال في هذا الكتاب.
الاستنتاجات: في ضوء نتائج البحث تم التوصل الى الاستنتاجات الآتية:

- 1- تفوق متطلبات علم الاحياء على متطلبات علمي الفيزياء والارض في محتوى كتاب مبادئ العلوم للصف الرابع الابتدائي.
 - 2- اهمال كتاب مبادئ العلوم للصف الرابع الابتدائي لبعض المجالات المهمة لعلم الفيزياء لا سيما (الضوء) و(الصوت).
 - 3- تفوق مجال (المعرفة في المحتوى) بشكل واضح على مجالي (الاستدلال) و(التطبيق)
- التوصيات:** في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث:

- 1- مشاركة العراق في دراسة التوجهات الدولية (TIMSS) للتعرف على المستوى الحقيقي للتلاميذ مقارنة بتلاميذ البلدان الاخرى.
 - 2- عقد ندوات تتمحور حول دراسة التوجهات الدولية (TIMSS) وكيفية تطوير الكتب في ضوء معايير تلك الدراسة.
 - 3- الاهتمام اكثر بكتاب مبادئ العلوم للصف الرابع الابتدائي لا سيما تضمينه لمجالات العمليات المعرفية المختلفة.
- المقترحات:**

- 1- اجراء دراسة للتعرف على مدى تحقق معايير دراسة التوجهات الدولية (TIMSS) عند التلاميذ.
- 2- اجراء دراسة لتقويم محتوى كتاب الاحياء للصف الثاني المتوسط في ضوء معايير دراسة التوجهات الدولية (TIMSS).
- 3- اجراء دراسة لتقويم محتوى كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط في ضوء معايير دراسة التوجهات الدولية (TIMSS).

المصادر:

- أبو جلاله، صبحي عليمات، مقل، محمد: 2001، أساليب تدريس العلوم لمرحلة التعليم الأساسي، مكتبة الفلاح، الكويت.
- الامام، مصطفى محمود، وآخرون، 1990: **التقويم والقياس**، مطابع دار الحكمة، جامعة بغداد.
- امبو سعدي، عبد الله بن خميس، سليمان بن محمد البلوشي، 2011: **طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية**، ط2، دار المسيرة للنشر، عمان.
- ايوب، عبد الكريم، 1999: **تقويم كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي العلمي من وجهة نظر**
- حلس، داود، ٢٠٠٧: **معايير جودة الكتاب المدرسي ومواصفاته لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا، المؤتمر التربوي الثالث الجودة في التعليم الفلسطيني مدخل للتميز**، الجامعة الإسلامية بفلسطين، ٣٠ - ٣١ أكتوبر.
- دهمان، مي محمد، 2014: **تحليل محتوى كتب العلوم للصفوف 5-8 الأساسي بفلسطين في ضوء متطلبات TIMSS**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الازهر، غزة.
- السلمان، عبد العالي محمود، وخلف نصار، 1987: **مقدمة في منهجية تحليل المحتوى**، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد.
- عسيلان، بندر بن خالد، 2011: **تقويم كتاب العلوم المطور للصف الأول المتوسط في ضوء معايير الجودة الشاملة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى.
- علام، صلاح الدين محمود، 2000: **القياس والتقويم التربوي والنفسي**، أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، ط 8، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الغامدي، ماجد شباب، 2012: **تقويم محتوى كتب العلوم المطورة بالصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية في ضوء معايير مختارة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى.

- مرعري توفيق احمد ومحمد محمود الحيله، 2000: المناهج التربوية الحديثة (مفاهيمها، عناصرها، اسسها)، ط 1، دار المسيرة ، عمان.
- المزروعى، حفيظ بن محمد الحافظ، 2011: تقويم كتاب العلوم المطور للصف الأول المتوسط في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى.
- موسى، صالح احمد، 2012: تقويم محتوى كتب العلوم الفلسطينية والإسرائيلية للصف الرابع الأساسي في ضوء معايير (TIMSS) دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.
- نور، زهرة محمد، 2013: تحليل وتقويم محتوى كتاب العلوم العامة للصف الخامس الأساسي في ضوء المعايير ومن وجهة نظر معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية.
- اليونسكو، 2010-2014: إستراتيجية اليونسكو لدعم التعليم الوطني في العراق، تاريخ التنزيل: 1/10 /2015. <http://www.unesco.org/new/fileadmin>
- Arnt O. Hoplan, 2013: School Facilities and Student Achievement in Industrial Countries: Evidence from the TIMSS , **International Education Studies**; Vol. 6, No. 3, p.p.162-171, from , www.IVSL.com.
- Martin, M. O. and Mullis, I. S., 2013: **TIMSS and PIRLS 2011: Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade Implications for Early Learning**. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chest-nut Hill, MA., www.IVSL.com.
- TIMSS and PRILS: 2015, **International Study Center** , Lynch School of Education , Boston College , <http://timssandpirls.bc.edu>.

الملاحق:

ملحق (1) اسماء وتخصصات السادة الخبراء

ت	اسم الخبير	التخصص	مكان العمل
1	أ.د. فاطمة عبد الامير عبد الرضا	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة بابل
2	أ.د. هادي كطفان الشون	طرائق تدريس الفيزياء	جامعة القادسية
3	أ.م.د. عبد الكريم جاسم مكطاف	طرائق تدريس الفيزياء	جامعة القادسية
4	أ.م.د. كريم بلاسم خلف	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة القادسية
5	أ.م.د. نادية حسين يونس	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة بغداد
6	أ.م.د. علي رحيم محمد	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة القادسية
7	أ.م.د. نعمة عبد الصمد الاسدي	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة الكوفة
8	أ.م.د. مازن ثامر شنيف	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة القادسية
9	أ.م.د. عبد الحسين عباس خضير	الفيزياء	جامعة القادسية
10	م.د. محسن طاهر مسلم	طرائق تدريس الفيزياء	جامعة القادسية

ملحق (2)

قائمة بمعايير دراسة التوجهات الدولية (TIMSS) (المعايير المتعلقة بالعلوم فقط)

البعد الاول: بعد محتوى العلوم:

ت	المعايير	صالح	غير صالح	التعديل
اولا: متطلبات علم الأحياء وتشمل:				
أ	خصائص وتصنيف الكائنات الحية وعملياتها الحيوية:			
1	وصف الاختلافات بين الكائنات الحية والأشياء غير الحية. تحديد الخصائص المشتركة للكائنات الحية (على سبيل المثال، التكاثر والنمو والاحتياجات الأساسية للهواء والطعام والماء).			
2	المقارنة بين الكائنات الحية على أساس صفاتها الطبيعية وخصائصها السلوكية على سبيل المثال (الحشرات والطيور والثدييات والنباتات المزهرة)؛ وإعطاء أمثلة من الحيوانات والنباتات التي تنتمي إلى هذه المجموعات			
3	الربط بين تركيب ووظيفة اجزاء النباتات على سبيل المثال، الجذور - تمتص الماء، الاوراق - تصنع الغذاء).			
4	المقارنة بين الخصائص الفيزيائية والسلوكية لمجموعات عامة من الكائنات الحية.			
5	يصنف الكائنات الحية على أساس صفاتها الطبيعية وخصائصها السلوكية.			
6	الربط بين تركيب ووظيفة الأعضاء والأجهزة لدى الحيوانات			
ب	الخلية ووظائفها:			
1	وصف التركيب الخلوي لكل من الكائنات الحية وحيدة الخلية وعديدة الخلايا.			
2	توضيح وظائف الخلية.			
3	المقارنة بين الخلية النباتية والخلية الحيوانية.			
4	وصف عملية التنفس التي تحدث في الكائنات الحية.			
5	وصف عملية البناء الضوئي.			
ج	دورات الحياة والتكاثر والوراثة			
1	تعقب الخطوات العامة في دورة حياة النباتات (الإنبات والنمو والتطور والتكاثر، انتشار البذور) والحيوانات (الولادة والنمو والتطور، والتكاثر، والموت)؛ والتمييز والمقارنة بين دورات حياة النباتات المألوفة والحيوانات			
2	يتعرف على قيام الكائنات الحية بعملية التكاثر مع أبناء جنسها لإنتاج نسلًا مشابهًا لوالديها..			
3	توضيح انواع التكاثر			
4	المقارنة بين التكاثر الجنسي والتكاثر اللاجنسي			
5	يتعرف إلى طرق تكاثر الكائنات الحية المختلفة			
د	تفاعل الكائنات الحية مع البيئة			
1	توضيح العلاقة بين الخصائص الطبيعية والسلوكية للكائنات الحية مع البيئة التي تعيش فيها وإعطاء أمثلة على بعض الخصائص الفيزيائية أو السلوكية من النباتات والحيوانات التي تساعدهم على البقاء على قيد الحياة وشرح لماذا (على سبيل المثال، تحور الجذر، وتحور الورقة، وسلك الفراء، والسبات، والهجرة.....الخ).			
2	وصف الاستجابات الجسدية في الحيوانات لظروف خارجية (على سبيل المثال، الحرارة والبرودة، والخطر)			
3	التعرف على المجموعات الرئيسية للكائنات الحية التي وجدت على الأرض خلال العصور الجيولوجية			

			المختلفة	
هـ			الأنظمة البيئية	
1			توضيح أن النباتات تحتاج إلى الشمس لصنع المواد الغذائية، في حين الحيوانات تأكل النباتات أو الحيوانات الأخرى. توضيح أن كل النباتات والحيوانات بحاجة إلى الغذاء لتوفير الطاقة للنشاط والمواد الخام اللازمة للنمو والإصلاح.	
2			وصف العلاقات بين الكائنات الحية في أنظمة بيئية مختلفة مثل الصحارى والبرك والغابات وتوضيح السلاسل الغذائية البسيطة	
3			توضيح تأثير سلوك الإنسان على البيئة ايجابيا وسلبيا	
4			وصف تأثير الأخطار الطبيعية على الإنسان والبيئة.	
5			توضيح تأثير التلوث على الإنسان والبيئة والكائنات الحية	
6			اقتراح طرق لمنع أو التقليل من التلوث	
و			الإنسان وصحته	
1			توضيح أهم العادات الصحية للإنسان	
2			التعريف بعلامات الصحة والمرض	
3			التعريف بمسببات الامراض المعدية، طرق العدوى، والوقاية.	
4			وصف المجموعات الغذائية وأهميتها في المحافظة على الصحة	
5			التعريف بأهمية الوقاية من الامراض ومهارات الاسعافات الاولى والدفاع المدني	
			ثانيا: متطلبات علم الفيزياء وتشمل:	
أ			تصنيف المواد وخصائصها:	
1			توضيح الحالات المختلفة للمادة والاختلافات بينها	
2			وصف عمليات التبخر والتكاثف والانصهار والتجمد من خلال التغيرات في حالات المادة.	
3			المقارنة بين المواد من حيث خصائصها الفيزيائية	
4			تحديد التغيرات الملحوظة في المواد التي تسببها المؤثرات كالتحلل، والحرق، الصدأ،... الخ	
5			وصف خواص الماء واستعمالاته كصلب وسائل وغاز	
6			تصنيف المواد الى دائية وغير دائية في الماء	
7			اعطاء امثلة عن المخاليط وكيفية فصلها	
ب			مصادر الطاقة وتأثيراتها:	
1			تحديد مصادر الطاقة (على سبيل المثال، الشمس، والكهرباء، والمياه، الرياح والذبذبات)؛ وصف الاستخدامات العملية لهذه الطاقة	
2			توضيح ظاهرة الانتقال الحراري وتصنيف المواد حسب قابليتها للتوصيل الحراري	
3			توضيح قانون حفظ الطاقة.	
ج			الضوء:	
1			تحديد مصادر الضوء الشائعة وتوضيح الظواهر الفيزيائية المألوفة لسلوك الضوء (الانعكاس، الانكسار، قوس قزح، والظلال).	
2			وصف بعض خصائص الضوء	
د			الصوت:	
1			توضيح مفهوم الصوت	
2			وصف خصائص الصوت	
3			انتقال الصوت والموجات الصوتية	

4	الاختلاف بين المواد في نقل الصوت		
هـ	الكهرباء والمغناطيسية:		
1	وصف انواع الكهرباء		
2	تصنيف المواد الى موصلية وعازلة		
3	ذكر الدوائر الكهربائية وانواعها		
4	توضيح مفهوم المغناطيسية		
5	وصف المغناطيس وأنواعه وخواصه		
6	تصنيف المواد حسب انجذابها للمغناطيس		
و	القوى والحركة:		
1	تعريف توضيح انواع القوى التي تؤثر على الاجسام		
2	تعريف المفاهيم الاتية: (السرعة، المسافة، الضغط، الكثافة)		
3	تفسير العلاقة بين السرعة والزمن والمسافة		
4	توضيح علاقة الضغط مع القوة والمساحة.		
5	ذكر استخدامات بعض الآلات البسيطة.		
6	توضيح بعض الظواهر الفيزيائية باستخدام الاختلافات في الكثافة والضغط.		
	ثالثاً: متطلبات علم الارض وتشمل:		
أ	تركيب الأرض وخصائصها الفيزيائية:		
1	تحديد المواد التي تشكل سطح الأرض، الماء يغطي معظم سطح الارض. التمييز بين المياه المالحة والعذبة		
2	تقديم أدلة لوجود الهواء؛ التعرف على الأحداث الشائعة مثل تكوين السحب، قطر الندى، تبخر البرك، وتجفيف الملابس الرطبة، كدليل على أن الهواء يحتوي بخار الماء.		
3	وصف تضاريس الأرض (على سبيل المثال، الجبال، السهول والصحارى والأنهار والبحيرات والبحار) وربطها بالاستخدام البشري (على سبيل المثال، الزراعة، الري، وتطوير الأراضي)؛ تحديد بعض موارد الأرض التي يتم استخدامها في كل يوم (على سبيل المثال، الماء والتربة والأخشاب والمعادن والهواء)؛ شرح أهمية استخدام هذه الموارد بطريقة مسؤولة		
ب	الأرض، دوراتها، عملياتها، تاريخها		
1	وصف حركة المياه على سطح الأرض والربط بين تكون الغيوم والمطر والتلج مع تغيرات حالة الماء.		
2	وصف تغيرات الطقس من حيث درجة الحرارة والضغط والرطوبة وحالة الغيوم والرياح من يوم لأخر.		
3	توضيح مفهوم الاحفورة		
4	توضيح بعض التغيرات التي طرأت على سطح الأرض من خلال بقايا الكائنات الحية (الاحافير)		
ج	الارض والنظام الشمسي:		
1	وصف النظام الشمسي بأنها مجموعة من الكواكب (بما في ذلك الأرض) كلها تدور حول الشمس.		
2	وصف القمر ودورانه حول الارض وتفسير ظهور القمر بأوجه ومراحل مختلفة خلال الشهر.		
3	توضيح ان الشمس هي مصدر رئيسي للضوء والطاقة للمجموعة الشمسية		
4	تفسير أسباب حدوث الليل، والنهار أو تكون الظل.		

البعد الثاني: بعد العمليات المعرفية: وتشمل:

أولاً: المعرفة: تشير إلى قاعدة المعارف التي يمتلكها الطلبة بالنسبة للحقائق العلمية والمعلومات والمفاهيم والأدوات، والتي تساعدهم على المشاركة بنجاح في أكثر الأنشطة المعرفية تعقيداً ويشمل هذا المجال: استرجاع / تشخيص، تعريف، وصف، التوضيح بأمثلة، استخدام الأدوات.

ثانياً: التطبيق: يشير إلى التطبيق المباشر للمعرفة في حالات مختلفة، وإظهار العلاقات في حالات تعلم المفاهيم العلمية، ويشمل المجالات التالية: مقارنة / تصنيف، استخدام النماذج، الربط، تفسير المعلومات، البحث عن حلول، الشرح

ثالثاً: الاستدلال: وهو تقديم مبررات علمية لحل المسائل وتقديم الشروح والتوصل إلى استنتاجات واتخاذ قرارات وتوسيع المعرفة العلمية على حالات جديدة، ويهتم بالمهام العلمية الأكثر تعقيداً، ويشمل هذا المجال التحليل، التكامل، التنبؤ، التصميم، التوصل إلى استنتاجات، التعميم التقييم

ت	المعايير	صالح	غير صالح	التعديل
أولاً: مجال المعرفة في المحتوى وتشمل:				
1	التذكر: تذكر بيانات دقيقة حول الحقائق العلمية، والعلاقات، والعمليات والمفاهيم والتعرف على خصائص أو صفات محددة للكائنات الحية والمواد والعمليات.			
2	التعريف: تعريف علمية وتحديد المصطلحات العلمية والرموز، المختصرات العلمية، ووحدات القياس في سياقات مختلفة.			
3	الوصف: وصف الكائنات الحية، المواد الفيزيائية، العمليات العلمية التي تتطلب معرفة الخصائص، التركيب، الوظيفة والعلاقات.			
4	التوضيح مع طرح الأمثلة: دعم عبارات الحقائق العلمية والمفاهيم بالأمثلة الملائمة اعطاء أمثلة معينة لتوضيح المعرفة للمفاهيم العلمية			
5	استخدام الادوات والاجراءات: معرفة كيفية استخدام الاجهزة العلمية والمعدات والأدوات، وأجهزة القياس، والمقاييس.			
ثانياً: مجال التطبيق				
1	المقارنة والتصنيف: تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين مجموعات من الكائنات الحية، والمواد، أو العمليات؛ تصنيف المواد والكائنات الحية والعمليات اعتماداً على خصائصها			
2	استخدام النماذج: استخدام المخططات أو النماذج للبرهنة على فهم المفاهيم العلمية، التركيب، العلاقات، العمليات، الأنظمة أو الدورات البيولوجية والفيزيائية			
3	الربط بين الأفكار والأشياء: ربط المعرفة بالمفاهيم البيولوجية والفيزيائية بالخواص الملاحظة والسلوك واستعمال الأجسام الحية والمواد.			
4	ترجمة المعلومات: ترجمة المعلومات بأشكال مختلفة وترجمة الجداول والرسوم البيانية وتنظيم المعلومات في ضوء المفاهيم والمبادئ العلمية.			
5	البحث عن الحلول: استخدام العلاقات العلمية والمعادلات والصيغ لإيجاد حل كمي أو نوعي يتضمن التطبيق المباشر للمفاهيم العلمية.			
6	التوضيح: اعطاء تفسيرات للظواهر الطبيعية تظهر الفهم للمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات العلمية			

ثالثا: مجال الاستدلال:			
1	التحليل: تحليل المشكلات لمعرفة العلاقات والمفاهيم وخطوات حل المشكلات وتطوير استراتيجيات حل المشكلة		
2	التكامل والتركيب: تقديم حلول للمشاكل التي تتطلب النظر في عدد من العوامل المختلفة أو المفاهيم ذات الصلة؛ إنشاء اقترانات أو اتصالات بين المفاهيم في مواقع مختلفة من العلوم؛ إظهار الفهم مفاهيم موحدة والمواضيع عبر مجالات العلم؛ دمج المفاهيم أو الإجراءات الرياضية في الحلول للمشاكل العلمية.		
3	الافتراض والتنقيح: الجمع بين المعرفة العلمية للمفاهيم مع المعلومات من التجربة أو الملاحظة لصياغة الأسئلة التي يمكن الإجابة عنها بواسطة الاستقصاء؛ صياغة افتراضات قابلة للاختبار باستخدام المعرفة من الملاحظة وتحليل المعلومات العلمية		
4	التصميم: وصف خصائص مصممة بشكل جيد لقياس أو التحكم في متغيرات معينة، تصميم مخططات لإجابة أسئلة علمية أو لاختبار فرضيات، صنع قرارات حول القياسات والإجراءات التي سوف تستخدم في إجراء التحقق من الفروض		
5	استخلاص النتائج: التحقق من البيانات، أو تلخيص البيانات، واستقراء من المعلومات؛ لاستنتاجات صحيحة على أساس الأدلة ؛ استخلاص الاستنتاجات المناسبة وإظهار فهم السبب والتأثير.		
6	التعميم: تعميم النتائج، وتطبيقها في صيغ جديدة		
7	التقييم: تحديد المزايا والعيوب لاتخاذ قرارات حول البديل باستخدام الأدلة والفهم العلمي لتقديم تفسير علمي وتقديم البراهين لدعم القرار وتبرير القرار.		

تقويم منهاج اللغة العربية (الفلسطيني الجديد) للصف العاشر الأساسي

من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة الخليل

د. نضال غوادره

كلية التربية/ جامعة الخليل/ فلسطين

Calendar Arabic curriculum (the new Palestinian) grade primary

From the point of view of teachers in Al-Khalil University

Dr. Nidal Guadrh

College of Education / Al-Khalil University / Palestine

Abstract:

This study aims at knowing the Evaluation of New Palestinian 10th Grade Arabic Curriculum as perceived by teachers at Hebron District. The research used the descriptive approach and an eight dimension questionnaire (general layout of the book, objectives, content, methods of teaching, ways of evaluation in the book, content enhancement of positive attitudes, appropriateness and applicability of activities). Randomly, the research distributed the questionnaire to 119 male and female teachers.

Results of the study showed that general layout of the book occupied level one followed by appropriateness and applicability of activities, introduction of the book, ways of evaluation in the book and then objectives, respectively.

Values were moderate in all previous dimensions while they were low when talking about book content, content enhancement of positive attitudes and methods of teaching. There were no statistically significant differences in means between males and females towards 10th grade curriculum attributed to qualification, years of experience and specialization. However, there were statistically significant differences in means of males and females towards 10th grade curriculum for the favor of females. Some recommendations were stated based on results of the study.

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تقويم منهاج اللغة العربية (الفلسطيني الجديد) للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة الخليل، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي كما استخدم استبانة مكونة من ثمانية أبعاد (الشكل العام للكتاب، ومقدمة الكتاب، والأهداف، ومحتوى الكتاب، والأساليب المستخدمة في عرض المادة، ووسائل التقويم في الكتاب، وتنمية مادة الكتاب لاتجاهات إيجابية، ومدى ملائمة الأنشطة وإمكانية تطبيقها)، وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة قوامها (119) معلماً ومعلمة اختبرت بالطريقة العشوائية.

وخلصت نتائج الدراسة إلى أن مجال الشكل العام للكتاب احتل المرتبة الأولى من بين المجالات الأخرى وفي المرتبة مجال مدى ملائمة الأنشطة وإمكانية تطبيقها، وجاءت في المرتبة الثالثة مقدمة الكتاب ومن ثم تبعها في المرتبة الرابعة وسائل التقويم في الكتاب، وأخيراً جاءت في المرتبة الخامسة الأهداف وفي جميع المجالات السابقة جاءت القيم متوسطة، في حين جاءت كل من محتوى الكتاب و تنمية مادة الكتاب للاتجاهات الإيجابية و الأساليب المستخدمة في عرض المادة ذات قيم منخفضة، كما خلصت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر الأساسي، وتعزى (للمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص) في حين تبين وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر الأساسي وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وفي ضوء النتائج تم طرح بعض التوصيات.

مقدمة:

تمثل اللغة أداة يستطيع الإنسان بواسطتها التفاهم مع غيره من أفراد المجتمع في المواقف الحياتية المختلفة، فبواسطتها يستطيع نقل أفكاره وأحاسيسه وحاجاته إلى غيره ممن يتعامل معهم، وعن طريقها يستطيع أن يعرف أفكاره وأحاسيس وحاجات غيره من الناس، فهي وسيلة الفهم والإفهام بين الفرد والمجتمع. السعدي وآخرون (1992: 7)، واللغة ظاهرة بشرية تميز بها الإنسان عن سائر الكائنات الحية، وهي من نعم الله تعالى أنعم بها على الإنسان، فقال سبحانه وتعالى: (الرحمن، علم القرآن، خلق الإنسان، علمه البيان) (الرحمن: ١-٤)

فاللغة العربية مصدر عزنا وافتخارنا، وسجل أمجادنا وأمانينا، وملامح بطولاتنا، شرفها الله فجعلها لغة القرآن الكريم، وكانت لغة الحضارات الإسلامية في مختلف جوانب المعرفة، قاومت كل عوامل الاندثار والاضمحلال بما تمثل في سياسة المستعمرين والغزاة والدعوات التي كانت تبرز بين حين وآخر للتشكيك بقدرتها على التعبير الدقيق عن أحاسيس وآمال البيئات المحلية، ورغم كل ذلك انتصرت وبقيت إشعاعاً يضيء طريقنا وأماماً لجمع شمل الأمة الإسلامية ومن خلال ذلك نشعر بواجبنا الكبير تجاه المحافظة عليها ونقلها للأجيال في صورتها الصحيحة.

إن المدرسة مؤسسة اجتماعية ذات تأثير فعال في سلوك المتعلمين ورعايتهم، فهي تتطوي على فرص تربوية منظمة تؤهل الطلبة إلى المستقبل. فالمتعلم يكتسب سلوكه بشكل رئيس من معلميه ومدرسته الدليمي، والوالدي (2003: 15)، ولقد زاد الاهتمام بالمنهج المدرسي كثيراً خلال العقود العديدة الماضية، وذلك بعد التطورات العلمية والتكنولوجية من جهة وإجراء الدراسات والبحوث من جهة أخرى. سعادة وإبراهيم (2004: 27).

الكتاب المدرسي:

إن الإنسان يسعى دائماً إلى تطوير أساليبه وهذا أمر مُسلم به، وأن أي جديد في ميادين البحث التربوي لا بد وأن ينعكس على المنهج باعتباره المخطط العلمي الموضوع لتعليم الأفراد أبو مريم (2006: 25)، ومن هنا يستطيع واضعو المناهج تحديد الخبرات التربوية التي يجب أن تقدمها المدرسة، ليلتحق فيها المتعلمون في كل مرحلة من مراحل التعليم، إلا أن تحديد الخبرات التربوية التي تحتويها المناهج يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتحديد الطرق التي يستطيع المعلم أن يستخدمها في تناول تلك المناهج على المستوى التنفيذي الدليمي، والوالدي (2003: 16)، وإن عملية تطوير المنهج تتضمن عدة مهام منها: تحديد فلسفة التطوير وغايته، وصياغة الأهداف وتصنيفها، ورسم خريطة لمحتوى المنهج من أجل تحديد المفاهيم الرئيسة والأهداف العامة والأهداف الخاصة ومحتوى المادة الدراسية بالنسبة لكل صف دراسي، وتنفيذ تلك الخريطة في تحديد الزيادة الحشو الزائد في كل من مجال المنهج حيث يكون الاتساع، وفي التتابع لتنظيم المنهج حيث يكون العمق، هذا بالإضافة إلى أنها تقيد في تحقيق الترابط الكلي أو رؤية العلاقة الكلية بين أجزاء المنهج أو عناصره. كذلك يعتمد التطوير على أسلوب تقدير الحاجات الذي يتضمن جمع معلومات عامة عن المجتمع، وتحديد الخصائص العامة للسكان، وخصائص مجتمع المدرسة، ومتضمنات البرامج والمقررات، وخصائص الهيئة التدريسية، واستراتيجيات التعلم وأنماطه، وبيانات خاصة بالمتعلم، بالإضافة إلى تحديد الإمكانيات المتاحة. وتمثل عملية التطوير مجهوداً تعاونياً، حيث يشترك فيه العديد من الجماعات والأفراد والمؤسسات ممثلة في كل من المعلمين والطلاب وأولياء الأمور المثقفين والأعضاء البارزين في المجتمع والإداريين وخبراء المناهج. كذلك يتأثر تطوير المنهج بعملية صنع القرار أو اتخاذه في مجال السياسة التعليمية من حيث صياغة الأهداف العامة والخاصة، وتحديد

الإجراءات والاستراتيجيات في مجال التطبيق الإداري والفني للمنهج، ويشارك جميع المعنيين بأمر تطوير المنهج، في صياغة القرارات الخاصة بذلك. سعادة وإبراهيم (2004: 235)

وتنمي مادة الكتاب الاتجاهات الإيجابية للطلبة، فالمناهج بالمفهوم الحديث تقوم بتوجيه الطلبة وفق فلسفة المجتمع، المتمثلة في عقيدته وأفكاره ومبادئه. وتؤدي أيضاً دوراً مهماً في نقل التراث الثقافي للأمة على وفق ترتيب منطقي منظم، وتعني أيضاً بتكامل الخبرات الثقافية ومواكبتها، ومعالجة التغيرات الاجتماعية والثقافية، والمحافظة على أصالتها. فالمنهج عنصر أساسي في التربية، فهو يشكل وسط التفاعل بين المعلم والمتعلم، والأشياء المحيطة به، ويحدد معالم الطريقة التي ينبغي سلوكها لبلوغ الهدف الذي يسعى إليه المجتمع بفلسفته وأدواته الدلّمي، الوائلي (2003: 16).

شكل الكتاب ومقدمته:

الغلاف الخاص بالكتاب يتكون من جانبين: الألوان والخطوط والشكل الفني، فالألوان تضم عدد الألوان ومدى انتشار الألوان والخطوط، وأما التشكيل الفني للغلاف فالتد هنا يكون نقدا انطباعيا يسجل الأفكار ويصف الأحاسيس التي يثيرها العمل الفني، وهو يستند إلى قواعد أو قوالب وصيغ فنية معينة وإنما هو ذاتي يقوم على الانفعال الذاتي بالشكل والنقد الانطباعي أحد اتجاهات النقد المعروفة منذ أفلاطون وحتى (أوسكار وايلد) الذي نادى بالثورة على الموضوعية في النقد في العصر الحديث والشكل الفني للكتاب ليس موضوعاً جمالياً، وإنما هو موضوع استعمال يصمم على نحو خاص لتحقيق غاية خاصة هي علة وجوده لا تكمن في باطن طبيعته الخاصة، وإنما في الاستعمال الذي يفرض عليه إبراهيم (د. ت: 63) وإن الغلاف ليس حلّة شكلية بل يجب أن يكون هو المؤشر الدال على الأبعاد الإيحائية والدلالية، وبالتأكيد على دوره في تشكيل البعدين الجمالي والدلالي للنص، ويجب أن يسبق متن الكتاب المدرسي عادة بعدة صفحات تمهيدية تشمل عنوان الكتاب ومؤلفه ومقدمة الكتاب، فإما أن توجه للطالب أو إلى المعلم أو للاثنتين معاً، وأحياناً يسبق فهرس المحتويات متن الكتاب، وقد تحتوي بعض الأغلفة صوراً منها ما يكون له علاقة بمضمون الكتاب ومنها ليس له علاقة بالمضمون، وأما عنوان الكتاب المدرسي فهو قاعدة بيانات أولية للطالب ومجموعة علامات لسانية تصور وتعين وتشير إلى المحتوى العام للكتاب، فهي إضاءات واضحة لما بداخله من موضوعات وتعكس بأمانة ودقة ما بداخلها إلا أن معظم تلك العناوين لغوياً تمثل مصاحبة ثنائية إذ تتكون بنيتها اللفظية - النحوية - من اسمين ولا تشكل هذه البنية جملة مفيدة إلا بعد تقديرنا لمحدوف، وفي ضوء بعض التأويلات مثل القراءة العربية والتقدير كتاب القراءة العربية. حمداوي (1997: 106-107)

ويتكون المنهج في أي مادة دراسية - ومنها اللغة العربية - من العناصر التالية: المحتوى والخبرات التعليمية، والأهداف، وطرق التدريس، والأنشطة والوسائل التعليمية، والتقييم.

أولاً: المحتوى:

يعد المحتوى أول مكون من مكونات المنهج تأثراً بالأهداف التي حددت لذلك المنهج. ويقصد بالمحتوى تربوياً بأنه مجموعة من الحقائق والتجريدات التي تمثل بنية المعرفة، تختار وفق حاجات المتعلمين وميولهم، وتعبر عن قيم المجتمع والبيئة والثقافة، وتحارب الفساد من القيم المغلوطة وتنظم تلك المعرفة نفسياً وفق الخصائص العقلية للمتعلمين في مراحل نموهم دون أن يخل هذا التنظيم النفسي بالأصول المنطقية التي تراكمت وفقاً لها المعرفة عبر تاريخها الطويل، ثم ينظم في تتابع واستمرار وتكامل يحقق تكامل المتعلم، وتكامل الخبرة الإنسانية عصر (1999: 240)، ومهما كان نوع الترتيب المستخدم لا بد من مراعاة المعايير التالية في ترتيب المحتوى: معيار الاستمرار، ويقصد به العلاقة الرأسية بين الموضوعات من الصف الأول الأساسي إلى الصف الثاني عشر، ومعيار التكامل، ويكون أفقياً كربط مادة الرياضيات بالعلوم في صف ما، وربط التاريخ

بالجغرافيا وهكذا، وقد يكون التكامل عمودياً مرتبطاً بموضوعات في صف ما بالموضوعات نفسها في صفوف سابقة أو لاحقة، ومعيار التوحيد، ويقصد به وضع المواد المتخصصة في وحدات معاً، مثل: وضع النحو والإنشاء والأدب في وحدة واحدة، أو وضع التاريخ والجغرافيا والمجتمع في وحدة واحدة، وبذلك فإن ترتيب المحتوى وتنظيمه يقصد به مدى مناسبة ما تم اختياره وتنظيمه على شكل معين للمتعلم، والمعيار الحقيقي للتأكد من ذلك هو التجربة الميدانية، واستطلاع آراء ذوي الخبرة، وخاصة المعلمين، على أن يستطيع ذلك مراجعة لتلافي ما قد يظهر من أخطاء في التصورات الأولية التي انطلق منها المختصون في وضع محتوى المنهاج مرعي والحيلة (2007: 76)، كما يرتبط اختيار النمط اللغوي ارتباطاً وثيقاً باختيار محتوى المقرر الدراسي أو المادة التعليمية، فمن المعروف أن اللغة العربية عبارة عن نمطين كبيرين: الأول النمط الفصح والثنائي النمط العامي وهو اللغة المحكية، فالنمط الفصح له مستويات: الأول اللغة الفصحى الكلاسيكية وتسمى أيضاً فصحي التراث والثاني يسمى فصحي العصر أو اللغة العربية المعاصرة أما النمط العامي فيحتوي على أمشاج وأخلاق من الكلام يمكن جمعها في صورتين: الأولى اللهجات المحلية أو الجغرافية والثانية اللهجات الاجتماعية، فهناك اتفاق بين العلماء على أن أفضل نمط يتم اختياره من اللغة هو النمط الذي يمتاز بالعمومية والشمول وأن يتسم بالغة والانتشار وأن يكون أكثر استماعاً وأقل تعقيداً وأن تكون جذوره تاريخية وله امتداد ثقافي. الراجحي (2004: 39)، فالمحتوى العلمي للكتاب له أهمية خاصة، فهو الوسيط الذي تتحقق من خلاله الأهداف ولما كان المحتوى هو وسيلة تحقيق المنهج، فيجب أن يصاغ بطريقة واضحة منطقية موضوعية لا لبس فيها ولا تخمين، وتحليل المحتوى هو أحد أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية للتعرف على اتجاهات المادة التي يتم دراستها، والوقوف على خصائصها بطريقة علمية منظمة، وليس استناداً إلى انطباعات ذاتية أو معالجات عشوائية. طعيمة (2003: 11)

ثانياً الأهداف:

الأهداف التعليمية تعين المعلم في تحديد ما هو مطلوب من متعلميه تعلمه كي يتمكن من اختيار المحتوى العربي وطرائق التدريس والأساليب التي تناسب عملية تعليم وتعلم المواد الاجتماعية. وتعين المدرس في اختيار أساليب التقويم المختلفة لتقويم نتائج تدريسه، فالأهداف التعليمية تعتبر موجهاً رئيساً للمتعلم فيواسطتها ليستوعب بوضوح الأداء المطلوب منه أن يؤديه بعد التعليم والتعلم الفتلاوي (2004: 89)، ومن أهم الأهداف العامة لكتاب اللغة العربية هي وضع القواعد اللغوية موضع التطبيق في القراءة الجهرية، وتمثيل المعاني من خلال نبرات الصوت وإخراج الحروف من مخارجها، والتدريب على التعبير الصوتي، وزيادة الثروة اللغوية لدى المتعلمين من خلال قراءتهم موضوعات جديدة والاطلاع على أساليب الكتابة وطرق التعبير عن الأفكار وتماسكها، والإطلاع على موضوعات ثقافية وعلمية والاستمتاع بالمقروء وتوسيع الخبرات العامة والارتقاء بمستوى التعبير لدى المتعلمين. عطية (2006: 246)

ثالثاً طرق التدريس:

تقع الطرائق والأساليب التدريسية في المرحلة الثالثة من مكونات المنهج بعد الأهداف التربوية والمحتوى، حيث يوكل إليها كيفية تنفيذ المنهج على الواقع، وتتفاوت الطرائق التدريسية في كيفية التعامل مع المحتوى، فقد نبين أنه يمكن استنتاج المشكلات والقضايا المراد تدريسها من محتوى الكتاب المدرسي، لكن مناقشتها تتوقف بناءً على ما يتم من توفير معلومات إضافية إليها. كما يتفاوت دور الطلاب أيضاً لوجود ضرورة لتفعيل دور الطلاب في إعداد المحتوى حتى تكون فائدة الطلاب عالية وتحديث الحيوية والرغبة في التعليم، إضافة إلى تحقيق الأهداف المرجوة. وتجدر الإشارة إلى أهمية استخدام المصادر المختلفة والتقنيات التي تعمل على زيادة حماس الطلاب، وتفعيل دورهم في التدريس، وتطوير دور المعلم إلى الأفضل الطبطبي (2002: 294).

علاقة الظروف باختيار طرائق التدريس:

لا يتأثر اختيار طرائق التدريس من جانب آخر بأهداف ومحتوى الدرس فحسب وإنما يتأثر أيضاً بطبيعة الظروف المؤثرة في العملية التدريسية. فيتأثر اختيار طرائق التدريس مثلاً بمستوى التأهيل التربوي والطرائقي للمعلم وموقفه من مهنة التدريس وتحمسه لها وإلى مدى تناسب هذه الطريقة أو تلك مع معارف وقدرات ومهارات التلاميذ ومستوى تطورهم البدني والفكري إلخ، كما تتأثر أيضاً بالزمن المتاح لإنجاز أهداف الدرس وإلى أي مدى تتوفر الشروط المادية والفنية كالوسائل التعليمية ومساحة غرفة الدرس وغيرها من الظروف التي أوضحناها لدى معالجتنا لطرائق التعليم والتعلم في الوحدة السابقة الطيطي(2002: 159). وقد يكون ممكناً وفقاً للأهداف والمحتوى اختيار طريقة العمل في مجموعات لمعالجة موضوع ما، إلا أن عدداً من الصعوبات (كعدم كفاية زمن الحصة الدراسية أو أن قاعة الدرس لا تسمح بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات نتيجة لصغر مساحتها مقارنة بعدد التلاميذ أو لعدم توفر الأدوات والأجهزة المخبرية أو لعدم توفر الكتاب والوسائل التعليمية الأخرى الضرورية لمعالجة اختيار طريقة أخرى ملائمة لأهداف ومحتوى الدرس وتراعي الظروف المؤثرة فيه الطيطي(2002: 159).

خصائص الطريقة الجيدة في التدريس:

إن الطريقة الجيدة في تدريس اللغة العربية ينبغي أن تكون مرنة وقابلة للتكيف مع ظروف البيئة وتعد عملية الربط بين الطريقة في أثناء عملية التدريس من صميم مسؤولية المدرس، وعلى ذلك فإنه يمكن القول بأن الطريقة أو الطرق التي يتبعها المدرس تعتبر من أهم الجوانب العملية التعليمية بل هي المشكلة الرئيسة في مضمون العمل بمهنة التدريس ويلاحظ أن الكثيرين ينظرون إلى المصطلحين: تدريس وتعليم على أنهما متطابقان، وهما في الواقع ليسا كذلك، فالفرد قد يتعلم دون أن يتعرض للتدريس، فالتدريس هو الإجراءات المخططة التي يتبعها المدرس في تعامله مع التلاميذ بقصد جعل التعليم سهلاً ميسوراً وعلى ذلك فإن التعلم هو نتيجة التدريس، أي أن نجاح المدرس أو فشله في التدريس يؤدي إلى نتائج بين درجات السلب والإيجاب تبدو واضحة في سلوك التلاميذ في الكم المتعلم ونوعيته. عبد الله (2003: 45)

ومن العوامل المؤثرة في اختيار الطريقة: أهداف التدريس، ومستوى التلاميذ، وتنظيم المنهج.

والوسائل التعليمية المتيسرة: كثيراً ما تؤدي قلة الوسائل التعليمية وتنوعها بالمدرسة إلى الحيلولة دون استخدام طريقة معينة، فحينما يفشل المدرس في العثور على فيلم تعليمي ليستعين به في تدريسه فإنه يجد نفسه مضطراً لإتباع طريقة أخرى لا تقتضي استخدام هذا الفيلم، وكذلك إمكانات البيئة المحلية، والقراءات الخارجية والمصادر الأصلية، ونمط الإدارة المدرسية، والإشراف الفني، والتنظيم المدرسي. عبد الله(2003: 46-49)

رابعاً الأنشطة والوسائل التعليمية:

يعد النشاط المدرسي وسيلة أساسية وأداة من أدوات التربية لتحقيق الكثير من الأهداف التربوية فهو وسيلة لبناء أبدان التلاميذ ووسيلة لتربيتهم على ممارسة العلاقات الاجتماعية السليمة واكتساب الخلق القويم وإشباع ميولهم ورغباتهم ووسيلة أساسية من وسائل التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي، وهناك مجموعة من المعايير تتحكم بالأنشطة منها: طبيعة المادة الدراسية، وطبيعة الموضوع والمادة الدراسية، والفلسفة التربوية التي ينطلق منها المربون عامة، والمعلم صاحب قرار الاختيار خاصة، وفلسفة المجتمع، والأهداف المتوخاة، والمكتشفات العلمية، وطريقة تصنيف المحتوى وترتيب المحتوى وعنصر التقويم ونوع إعداد المعلم وتأهيله وتدريبه وظروف المتعلمين الاجتماعية والاقتصادية، ونوعية الفروق بين المتعلمين مرعي والحيلة(2007: 88)، وأما الوسائل التعليمية: هي مجموعة أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم بهدف توضيح المعاني وشرح الأفكار في نفوس التلاميذ وتعرف على أنها وسائط تربوية يستفيد بها لإحداث عملية التعليم سلامة(2005: 67)، والوسائل التعليمية لا تعني مجرد استخدام الآلات والأجهزة المرئية فحسب بل تعني أشمل من ذلك بحيث

تأخذ بعين الاعتبار جميع الإمكانيات البشرية والمواد التعليمية ومستوى الدارسين وحاجاتهم، فالأهداف التربوية والوسائل عنصر من عناصر نظام شامل لتحقيق أهداف الدرس سلامة (2005: 67)، وترتبط أساليب التدريس ووسائله ارتباطاً وثيقاً بالمناهج بل هي جزء من المنهاج لذا لا تستخدم الوسائل التعليمية إلا في علاقتها الوظيفية بعمليات التعلم والتعليم باعتبارها عمليات متكاملة فالوسيلة ليست غاية في ذاتها بل هي وسيلة لهدف هو تحسين العملية التعليمية التعلمية لتكون أكثر كفاية وقدرة لتحقيق الأهداف وتعتبر الوسائل أو الوسيلة التي تستجيب لأكثر من حاسة واحدة في الوقت نفسه أو التي تسيطر كلياً على شخصية الفرد عظمة الأثر والفاعلية بين العملية التعليمية فالوسائل التعليمية تستطيع أن تشوق التلميذ وتغني المعاني وتوسع الخبرات وتساعد على الفهم وتعلم المهارات وتدعم الدارس. عبيد (2000: 15).

خامساً التقويم:

يعرف التقويم بأنه عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية من قبل التلاميذ، وأنه يتضمن وصفاً كمياً وكيفياً بالإضافة إلى الحكم على القيمة أبو لبدة (2008: 59) ولا يعني القياس إعطاء الدرجات فقط وإنما يتضمن قيام المعلم بإصدار حكم على قيمة الدرجات التي حصل عليها من عملية القياس والاختبار ومحاولة الكشف عن نقاط الضعف وتصحيحها في عمليتي التعليم والتعلم وبذلك يعتبر التقويم أعم وأشمل من القياس ومن خلاله تصدر حكماً لمقارنة أداء المعلمين القتلاوي (2004: 145)، كما يناقش التربويون موقع التقويم من العملية التربوية نتيجة الصلة الوثيقة بين التقويم والأهداف ولعل النظرة السائدة إلى العملية التعليمية ما زالت ترى مكونات هذه العملية في صورة خطية تبدأ بتحديد الأهداف ثم وضع المحتوى وأساليب التدريب وتنتهي بالتقويم، ومن شأن هذه النظرية أن تؤدي إلى جمود حركة التطور وفي مواجهة مثل هذه النظرية تأتي الدعوة إلى نظرة جديدة باعتبارها منظومة متكاملة تتربط مع بعضها بعضاً. اللقاني (2002: 230)، وإن الروى التي تحتضنها ثقافة التقويم الحقيقي والتي تتسق مع تصحيح المفاهيم والمعلومات والتي ينبغي الأخذ بها وتدعيمها في مسيرة تطوير التعليم يأتي في مقدمتها تراكمية التقويم واستمراريته وشموله للجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، ولقد نال تقويم الكتاب المدرسي قسطاً وافراً من اهتمام الباحثين عربياً ودولياً بقية تطويره، ومما لا يشك فيه أن تأليف الكتاب يختلف عن تطويره، فالبناء يبدأ من لا شيء أما التطوير فهو يبدأ من شيء قائم إلى أفضل شيء، ولقد زاد الاهتمام بالمنهج المدرسي كثيراً خلال العقود العديدة الماضية وذلك بعد التطورات العلمية والتكنولوجية من وجهة وإجراء الدراسات والبحوث من جهة أخرى سعادة، وإبراهيم (2004: 27)، إن الإنسان يسعى دائماً إلى تطوير أساليبه وهذا أمر مسلم به وأن أي جديد في ميادين البحث التربوي لا بد وأن ينعكس على المنهج باعتباره المخطط العلمي الموضوع لتعليم الأفراد أبو مريم (2006: 25)، وتتادي الاتجاهات الحديثة بضرورة الاهتمام ببناء المنهج وتصحيحه وتطوير بنية عناصره الأساسية ومحتواه وانفراد واحد من هذه الاتجاهات في التركيز المفهوم الجديد لدور المعلم الذي يقوم على تنظيم عملية التعلم عند التلاميذ وليس القائم على التلقين أو التدريس أو التعلم المباشر الطيبطي (2002: 55)، فالتقويم والتطوير عمليتان متلازمتان مستمرتان وسمتا من سمات العصر واستحداث آليات فاعلة لضمان حسن استخدام التقويم ضرورة لا غنى عنها في كل مناحي الحياة لمواكبة التغيرات الآتية التي من الصعب التنبؤ بها وأن تطوير الممارسات التقويمية يعد شرطاً لنجاح التطوير الشامل المنشود للنظام التعليمي. شحاته (2004: 17-40)

أنواع التقويم التربوي

للتقويم التربوي أنواع منها: التقويم التكويني عملية تقييمية منهجية (منظمة) تحدث أثناء التدريس تهدف إلى تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين العملية التربوية ومعرفة مدى تقدم التلميذ أبو لبدة (2008: 105)، والآخر التقويم الختامي: وهو عملية تقويمية منظمة تحدث في نهاية الشهر، أو في منتصف الفصل أو نهاية العام ثم ترصد نتائجه على دفتر

العلامات وسجلات المدرسة ليقوم بتحصيل التلميذ بموجبها تمهيدا لترقيعه او ترسيبه او تخريجه او اعطاءه شهادة تبين مقدار انجازاته ابو لبدة(2008: 113).

أما شروط التقويم الجيد فيمكن إجمالها في الآتي: إجراء التقويم بدلالة الأهداف مع استخدام جميع أدوات الممكنة والملائمة شرط صدقها وثباتها. وشمولية التقويم بحيث تتناول عملية التقويم جميع عناصر المنهاج وكذلك التقويم نفسه، استمرارية التقويم وعدم اقتصره على التقويم الختامي النهائي، وذلك لتصويب الاجراءات وتصحيحها في حالة اكتشاف الخلل أولاً بأول، وأن يكون التقويم اقتصادياً وإنسانياً مع اختيار المكان والزمان المناسبين لعملية التقويم. والتخطيط لعملية التقويم وتجنب العشوائية في العمل كي لا تضيع الجهود والإمكانات والوقت سدى. مرعي والحيلة(2007: 76)

الأسس التي تراعى عند عملية التقويم: حتى تكون عملية التقويم أكثر موضوعية، وبعداً عن التقديرات الذاتية للمقوم، يجب مراعاة الأسس التالية عند التقويم، مدى مساهمتها في تشجيع التفكير الناقد. وصحة الحقائق والمعلومات التي تعرضها الوسيلة، ومطابقة الوسيلة للواقع، وجدة المعلومات والوسيلة، ومساهمتها في توضيح الأفكار، ومناسبتها من حيث المعلومات لمستوى التلاميذ، ومناسبتها من حيث اللغة لمستوى التلاميذ، وجودة الوسيلة من الناحية الفنية، ووضوح القراءة، ووضوح الصورة أو الصوت أو اللون أو الإضاءة، والتناسق، والتنظيم، ومناسبة التكاليف، وقابليتها للتعديل والتطوير، ومناسبتها للاستخدام في البيئة التعليمية، وتوفر عنصر الأمان سلامة (2005: 73).

ينطلق التطوير من مبررات عدة، لعل من أهمها وجود قصور معين في المناهج الدراسية الحالية ممثلاً في عدم تحديد فلسفة تربوية واضحة للمنهج، ووجود خلط شائع في تحديد وصياغة المنهج، ووجود أخطاء معينة في محتوى المقررات الدراسية، وظهور قصور في الوسائل التعليمية المستعان بها في المنهج، وعدم كفاية النشاط التعليمي التعليمي بالنسبة للمنهج، ووجود قصور في برنامج التقويم، وضعف كفايات أداء المعلم، ووجود معوقات إدارية. هذا بالإضافة إلى تطوير الأسس نفسها التي ينطلق منها المنهج ممثلة في كل من المجتمع والمعرفة، وكذلك التوقعات المستقبلية التي تبرر تطوير المنهج بالشكل الذي يتلاءم معها. سعادة وإبراهيم (2004: 235)

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد اللغة العربية أوضح خصائص الجنس البشري تميزا له مما سواه من الأجناس الأخرى وهي في حد ذاتها ليست مجرد نظام لتوليد الأصوات الناقلة للمعنى فهي مرآة للعقل وأداة التفكير ووعاء المعرفة في المجتمعات الإنسانية، فاللغة لا تدرس بوصفها غاية في ذاتها بل هي وسيلة لبلوغ غاية أكبر ألا وهي تربية الأجيال وإعدادها إعداداً يتناسب مع ظروف الحياة وتطورها ومما دفع الباحث لدراسة تقويم منهج اللغة العربية للصف العاشر الأساسي أن منهج اللغة العربية في هذه المرحلة منهج جديد في ظل السلطة الوطنية الفلسطينية، ورغم جودة هذا المنهاج إلا أنه تبين غياب الأسس التي عليها تم اختيار منهج اللغة العربية خاصة الأهداف التعليمية بشقيها العام والخاص فضلاً أن هذا المنهاج يعمل على إيجاد طلبة تقليديين وليس بمبدعين. ومن هذا المنطلق يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

ما مدى تقويم منهج اللغة العربية (الفلسطيني الجديد) للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة الخليل؟

ويتفرع عن هذا التساؤل ما يلي:

- س1: ما درجة استجابة معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف العاشر الأساسي في محافظة الخليل على مجالات الاستبانة؟
- س2: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهج اللغة العربية للصف العاشر تعزى إلى الجنس؟

- س3: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر تعزى إلى المؤهل العلمي؟
- س4: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر تعزى إلى سنوات الخبرة؟
- س5: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر تعزى للتخصص؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى معرفة:

1. تقويم منهاج اللغة العربية (ال فلسطيني الجديد) للصف العاشر الأساسي في محافظة الخليل في ضوء المجالات التالية: الشكل العام للكتاب، ومقدمة الكتاب، والأهداف، محتوى الكتاب، والأساليب المستخدمة في عرض المادة، ووسائل التقويم تنمية اتجاهات ايجابية لدى الطلبة، ومدى ملائمة الأنشطة وإمكانية تطبيقها.
2. معرفة الفروق في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات في كل من متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، الجنس، سنوات الخبرة، التخصص).

حدود الدراسة:

تقتصر حدود الدراسة على:

تقويم منهاج اللغة العربية الفلسطيني الجديد للصف العاشر من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة الخليل في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2013-2014م) وبالنتائج التي أسفرت عنها الدراسة وفقاً للأداة المستخدمة.

مصطلحات الدراسة:

التقويم: عرفه مرعي والحيلة (2007: 97) بأنه تقدير مدى ملائمة أو صلاحية شيء ما في ضوء غرض ذي صلة. ويعرفه الدليمي والوائل (2003: 49) بأنه العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة. ويعرفه العزاوي (2008: 18) عملية شاملة تتضمن إصدار حكم معين في ضوءه يتم التطوير والتحسين. ويعرفه سعادة وإبراهيم (2004: 350) بأنه إصدار حكم على الأفكار والأعمال والأنشطة وطرق التدريس وغيرها من الأمور التربوية المتعددة. ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه إصدار حكم بالسلب أو الإيجاب مع معالجة وفقاً للأداة المستخدمة في الدراسة.

المنهج: عرفه اللقاني والجمال (2003: 298) مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها والتي يتم إتاحة الفرص للمتعلم للمرور بها، ويعرفه إبراهيم (2000: 9) بأنه سلسلة من المواقف التعليمية التعليمية المخططة. إبراهيم (2000: 9) ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه عبارة عن الأهداف والمحتوى والأساليب والأنشطة والتقويم.

المنهج المدرسي: اللقاني والجمال (2003: 303) بأنه ذلك المنهج الذي يضم بعض الحقائق والمفاهيم في إطار تخصصي معرفي واحد، ويتبنى الباحث هذا التعريف.

الدراسات السابقة:

حظيت الدراسات التقييمية في شتى المجالات بأهمية من قبل الباحث والمشتغلين في العلوم التربوية خاصة في كتابة اللغة العربية ولعل من أبرزها ما تيسر الاطلاع عليه ما يلي:

دراسة محمد واخرون (2013): هدفت هذه الدراسة لتحليل كتب اللغة العربية وتقويمها في الحلقة الثانية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم محافظة بحري. محلية شرق النيل و اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي و تكون مجتمع

الدراسة من معلمي و معلمات مرحلة التعليم الأساسي، و قد بلغ عدد أفراد مجتمع عينة الدراسة (1080) معلما و معلمة وقد صممت استبانة لجمع البيانات، و قد ظهرت نتائج منها إن مناهج الحلقة الثانية واضحة و شاملة و مرتبطة بأهداف التربية السودانية، و تقيس الأهداف الموضوعية لها، و من الممكن استخدام وسائل تعليمية متعددة و متنوعة في تدريس مناهج اللغة العربية الحلقة الثانية و طرق التدريس المستخدمة متنوعة و مرتبطة بأهداف محتوى مناهج اللغة العربية، وأن الإخراج الفني لكتب اللغة العربية المذكورة ملائم، و أن معلمي اللغة العربية يستخدمون أساليب متنوعة في تقويم مناهج اللغة العربية للحلقة الثانية.

دراسة أبو عنزة (2009): والتي تناولت تقويم كتاب اللغة العربية بهدف التعرف على تقويم كتاب اللغة العربية "المطالعة والأدب والنقد" للصف الثاني عشر في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة. مستخدماً استبانة من إعداد الباحث بغرض جمع المعلومات وأسفرت عن نتائج منها: أن أفضل معايير الكتاب عند المعلمين هو الإخراج الفني للكتاب وتليه طريقة عرض المادة ومن ثم المادة المعروضة وأخيراً خصوصيات مادة اللغة العربية، كما أسفرت نتائج الدراسة وجود فروق في كل من الإخراج الفني والمادة المعروضة لصالح المعلمات في حين بين عدم وجود فروق في متغير الخبرة. أما دراسة الشخصشير (2005): فقد تناولت تقويم كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، مستخدماً استبانة لجمع المعلومات وقد أسفرت نتائجه عن أن الكتاب تقديره التقويمي كان مرتفعاً جداً ولا يوجد فروق بين متوسط استجابات الأفراد تعزى لمتغيرات النوع والتحصيل العلمي باستثناء وجود فروق بين استجابات الأفراد لصالح صغير الخبرة.

كما تناولت جرار (2004): تقويم كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمين والمُشرفين في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية مستخدماً استبانة وقد أسفرت بعض النتائج عن أن أفضل مجالات الكتاب عند المعلمين والمُشرفين على حد سواء هو الشكل والإخراج الفني للكتاب في حين جاء في المرتبة الثانية الأشكال والرسوم يليه اللغة من ثم طريقة العرض وبعد ذلك الأمثلة وأخيراً المحتوى وأوضحَت الدراسة وجود فروق تعزى لمتغير الجنس والخبرة لأكثر من 15 سنة، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين والمعلمات للتحصيل العلمي في مجالات الشكل والإخراج الفني للكتاب، واللغة والأشكال والرسوم، ووجود فروق على مجالات العرض والأسئلة والمحتوى.

وتناول طموس (2002): دراسة تقويم معلمي اللغة العربية لكتاب لغتنا الجميلة للصف السادس الأساسي في فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو التحديث مستخدماً استبانة لتقويم مجالات الكتاب ومقياساً للاتجاهات نحو التحديث وأسفرت النتائج أن الإخراج الفني للكتاب كان أحسنها وجاء بعدها في المرتبة الثانية خصوصيات مادة اللغة العربية يليها المادة المعروضة وطريقة عرض المادة كما أسفرت نتائج الدراسة عن اتجاهات المعلمين نحو تعديل المادة كانت ايجابية.

أما الزهراني (2002): فقد هدفت دراسته إلى تقويم تدريبات كتاب اللغة العربية للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات النحو المناسبة للتلاميذ مستخدماً أسلوباً من أساليب تحليل المحتوى، وكذلك بطاقة احتوت عدداً من مهارات النحو.

وأسفرت نتائج الدراسة عن غلبة التكرار على تدريبات الكتاب ولا يوفر تنوع وشمول وتكامل وكذلك لم تراجح مهارات النحو في المرحلة المتوسطة وأن تدريبات موضوعاتها راعت قياس وتحليل من المهارات.

وقام اعمر (2001): بدراسة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثالث الثانوي في دولة قطر مستخدماً استبانة وبطاقة تحليل محتوى أمثلة الكتاب وأسفرت بعض النتائج عن عدم توفر عناصر المحتوى للكتاب المدرسي. وأن المرتبة الأولى كانت لأسئلة المجال المعرفي وغيرها على التوالي المجال الانفعالي والمجال النفس حركي.

وفي الدراسة التي أجراها عامر (2000): بعنوان تقويم كتاب البلاغة للصف الأول الثانوي في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والطلبة. مستخدماً في ذلك استبانة لجمع المعلومات، وأسفرت النتائج أن تقدير المعلمين التقويمي نسبة أعلى من تقديرات الطلبة التقويمية.

في حين تناول عمر (2000): دراسة الانقراطية في مادة اللغة العربية للصف السابع من المرحلة الأساسية في محافظات غزة. مستخدماً الاختبارات التحصيلية والاستبانة الخاصة بالمعلمين وأسفرت بعض النتائج أن الانقراطية في كتاب القراءة جاءت متخصصة وهذا من خلال ما استجابة عنه المعلمين عندما وزعت عليهم الاستبانة وكذلك من خلال اختبارات الطلبة التحصيلية.

وتعقيباً على الدراسات السابقة فقد استفادة الباحث منها سواء من حيث الإجراءات المنهجية أو من حيث العينات أو من تباين وانفاق النتائج مع اختلاف المرحلة العمرية ولا ندعي أننا تناولنا دراسة هذا الموضوع من جميع الأبعاد وفي كافة المراحل العمرية فما زال الباب مفتوحاً للإخوة الباحث لدراسة هذا الموضوع من عدة جوانب أخرى.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة: قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي باعتباره المنهج الذي يقوم بوصف الظاهرة ودراستها وجمع البيانات والمعلومات الدقيقة ولملائمتها امثل هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الصف العاشر الأساسي في محافظة الخليل
عينة الدراسة:

تم استخدام عينة قوامها (119) معلماً ومعلمة اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية بناءً على متغير الجنس، وتمثل عينة الدراسة ما نسبته (10%) من مجتمع الدراسة، والجدول التالي يبين توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة.

الجدول رقم (1) يوضح خصائص العينة حسب المتغيرات موضع الدراسة

المتغيرات		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	56	47%
	أنثى	63	53%
المؤهل العلمي	دبلوم	27	22.6%
	بكالوريوس	69	57.9%
	دراسات عليا	23	19.3%
سنوات الخبرة	أقل أو يساوي خمس سنوات	32	27%
	6 - 10 سنوات	51	43%
	أكثر من 10 سنوات	36	30%
التخصص	اللغة العربية	88	74%
	غير ذلك	31	26%

يتضح من الجدول رقم (1) أن (53%) من المعلمين كانوا من الإناث في حين شكل الذكور ما نسبته (47%) من إجمالي العينة، أما فيما يتعلق بالمؤهل العلمي فقد شكل حملة البكالوريوس من المعلمين النسبة الأعلى حيث بلغت (57.9%)، وكانت أعلى نسبة لسنوات الخبرة عند أصحاب الخبرة التي تتراوح ما بين 6 - 10 سنوات، وأخيراً فيما يتعلق بالتخصص فإن أعلى نسبة كانت لتخصص اللغة العربية.

أداة الدراسة:

قام الباحث باستخدام استبانة (مصطفى، 2003) لقياس مدى تقويم منهاج اللغة العربية (الفلسطيني الجديد) للصف العاشر الأساسي مع إجراء بعض التعديلات وحذف بعضها وإضافة فقرات أخرى.

تصحيح الاستبانة:

عبارات الاستبانة حسب خمسة أوزان، عالية جداً وتعطى (5) درجات، وعالية (4) درجات، ومتوسطة (3) درجات، ومنخفضة (درجتان)، ومنخفضة جداً (درجة واحدة)، وهذا يعني أن الدرجة العليا للاستبانة (400) والدرجة الدنيا (80) درجة. صدق و ثبات المقاييس:

للتأكد والتحقق من صدق وثبات الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية بلغ عددهم (34) معلماً ومعلمة خارج العينة الأصلية، وتم استخراج معامل ارتباط بيرسون للاتساق الداخلي من خلال ارتباط جميع الفقرات مع الدرجة الكلية للاستبانة، حيث تراوحت معاملات الارتباط (0.83) ويشير ذلك إلى أن جميع هذه الارتباطات دالة إحصائياً، وفيما يتعلق بحساب الثبات فقد تم حسابه عن طريق استخراج معامل ألفا كرونباخ، حيث كانت قيمة ألفا (0.78).

مفتاح التصحيح

المدى	التقدير
1 - 1.8	منخفضة جداً
1.8 - 2.6	منخفضة
2.6 - 3.4	متوسطة
3.4 - 4.2	عالية
4.2 - 5	عالية جداً

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول والذي ينص على:

س1: ما درجة استجابة معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف العاشر الأساسي في محافظة الخليل على مجالات الاستبانة؟ ولمعرفة درجة استجابات عينة الدراسة على مجالات الاستبانة تم استخراج النسب والمتوسطات الحسابية، حيث كانت درجاتهم على المجالات كما يلي:

الجدول رقم (2) يوضح درجات عينة الدراسة على مجالات الاستبانة

الدرجة	الوسط الحسابي الكلي	المجال
متوسطة	3.12	الشكل العام للكتاب
متوسطة	3.08	مدى ملائمة الأنشطة وإمكانية تطبيقها
متوسطة	2.96	مقدمة الكتاب
متوسطة	2.94	وسائل التقويم في الكتاب
متوسطة	2.87	الأهداف
منخفضة	2.43	محتوى الكتاب
منخفضة	2.18	تنمية مادة الكتاب للاتجاهات الإيجابية
منخفضة	2.16	الأساليب المستخدمة في عرض المادة

فقد تبين من خلال الجدول رقم (2) على أن مجال الشكل العام للكتاب احتل المرتبة الأولى من بين المجالات الأخرى إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (3.12) وهي قيمة متوسطة وهذا ما أكدته دراسة كل من أبو عنزة (2009) وجرار (2004)

وطموس (2002) يليه مجال مدى ملائمة الأنشطة وإمكانية تطبيقها إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (3.08) وهي قيمة متوسطة وجاءت في المرتبة الثالثة مقدمة الكتاب بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2.96) وهي قيمة متوسطة ومن ثم تبعها في المرتبة الرابعة وسائل التقويم في الكتاب حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2.94) وهذا ما اختلف مع دراسة عمر (2000) والتي كان من نتائجها أن درجة تحقق المعايير في منهج اللغة العربية كان أعلى في التقويم من الطريقة والمحتوى وأخيرا جاءت في المرتبة الخامسة الأهداف بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2.87) وهي قيمة متوسطة في حين جاءت كل من محتوى الكتاب و تنمية مادة الكتاب للاتجاهات الايجابية و الأساليب المستخدمة في عرض المادة ذات قيم منخفضة فمحتوى الكتاب بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2.43) وهذا ما اتفق مع دراسة عمر (2000) في المحتوى، وبالنسبة لتنمية مادة الكتاب للاتجاهات الايجابية فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2.18) وأخيرا الأساليب المستخدمة في عرض المادة حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2.16) وهذا ما اتفق مع دراسة جرار (2004) واختلف مع دراسة أبو عنزة (2009) وطموس (2002) في طريقة عرض المادة.

نتائج السؤال الثاني والذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر تعزى إلى الجنس؟
تم استخدام اختبار "ت" (T-Test) لبيان الفروق في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر يعزى إلى الجنس.

الجدول رقم (3) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت (t.Test) للفروق في متوسطات

درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر يعزى إلى الجنس

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
ذكور	56	3.12	0.83	55	1.79	0.003
إناث	63	3.37	0.69	62		

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (3) وجود فروق بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر يعزى إلى الجنس ولكن هذه الفروق طفيفة لا تصل إلى مستوى الدلالة وهذا ما أكدته دراسة جرار واختلفت مع دراسة الشخشير (2005).

نتائج السؤال الثالث والذي ينص على:

س3: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر تعزى إلى المؤهل العلمي؟

الجدول التالي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمؤهل العلمي.

الجدول رقم (4) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج

اللغة العربية للصف العاشر يعزى إلى المؤهل العلمي

المعدل التراكمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم	27	2.09	0.66
بكالوريوس	69	2.17	0.56
دراسات عليا	23	3.15	0.37

وتم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لبيان الفروق في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر يعزى إلى المؤهل العلمي.

الجدول رقم (5) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لبيان الفروق في متوسطات درجات في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر يعزى إلى المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	الدالة الإحصائية
بين المجموعات	2.698	2	1.349	2.274	0.015
داخل المجموعات	68.799	116	0.593		
المجموع	71.497	118			

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (5) عدم وجود فروق بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر يعزى إلى المؤهل العلمي.

نتائج السؤال الرابع والذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر تعزى إلى سنوات الخبرة؟

الجدول التالي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لسنوات الخبرة.

الجدول رقم (6) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر يعزى إلى سنوات الخبرة

المعدل التراكمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل أو يساوي خمس سنوات	32	2.71	0.62
6 - 10 سنوات	51	2.56	0.17
أكثر من 10 سنوات	36	2.49	0.28

وتم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لبيان الفروق في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر يعزى إلى سنوات الخبرة.

الجدول رقم (7) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لبيان الفروق في متوسطات درجات في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر يعزى إلى سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	الدالة الإحصائية
بين المجموعات	6.251	3	2.08	2.44	0.000
داخل المجموعات	98.63	115	0.85		
المجموع	104.881	118			

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (7) عدم وجود فروق بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر يعزى إلى سنوات الخبرة، وهذا ما أكدته دراسة أبو عنزة (2009) واختلفت مع دراسة الشخصير (2005).

نتائج السؤال الخامس والذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر يعزى إلى التخصص؟

تم استخدام اختبار "ت" (T-Test) لبيان الفروق في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر يعزى إلى التخصص.

الجدول رقم (8) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت (T.Test) للفروق في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر يعزى إلى التخصص.

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
اللغة العربية	88	3.18	0.63	87	1.58	0.000
غير ذلك	31	3.25	0.57	30		

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (8) عدم وجود فروق بين متوسطات درجات لمعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر يعزى إلى التخصص.

التوصيات:

1. دراسة إمكانية إدخال التعليم الذاتي كأسلوب للتعليم مع مراعاة اهتمامات التلاميذ وميولهم واكتسابهم مهارات البحث والاستقصاء.
2. دراسة إمكانية تدريب التلاميذ على استخدام الوسائل تكنولوجيا المعلومات بكفاءة حتى يتمكن من ملاحقة التطور السريع والمتنامي في العلم.
3. معرفة أبعاد الطرق والأساليب التي تساعد التلاميذ المتفوقين دراسياً والمبدعين على تنمية مواهبهم.
4. دراسة أساليب وطرق متعددة للتدريس تعتمد على فاعلية التلاميذ ودورهم الرئيس والمحوري في المناقشة وأثاره الأسئلة وممارسة الأنشطة بأنفسهم للتوصل إلى الحقائق والمفاهيم العلمية.
5. تنوع طرائق التقويم تعتمد على الفهم والتحليل والتفسير بقدر أكبر مما تعتمد على الحفظ والاسترجاع والرقى بمستوى التعليم.
6. تطوير المناهج بما يتلاءم والحدثة والمعاصرة ومتطلباتها.
7. تطوير دروس اللغة العربية بحيث تكون شاملة للمناقشة والكتابة وأسلوب الفهم والتعبير.
8. ان الطبعة التي خصصتها وزارة التربية والتعليم غير مجلدة بمجلد مقوي ولا بد فيه أن يكون مجلد بجلد مقوي لأن التلاميذ يكثر من استخدامه باعتباره مرجعاً أساسياً فليست الغاية من ذلك الرفاهية والترفيه وإنما الحفاظ عليه.

قائمة المراجع:

القرآن الكريم

1. إبراهيم، زكريا (بدون تاريخ): مشكلة الفن. القاهرة: مكتبة مصر.
2. إبراهيم، مجدي عزيز (2000): موسوعة المناهج التربوية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
3. أبو حويج، مروان (2006): المناهج التربوية المعاصرة مفاهيمها عناصرها أسسها وعملياتها. ط1. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
4. أبو عنزة، يوسف عوض عبد الرحمن (2009): "دراسة تقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة فلسطين.
5. أبو لبدة، سبع (2008): مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، المملكة الاردنية الهاشمية، عمان، دار الفكر، ط1.

6. أكرم، أكرم محمد (2001): "تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثالث الثانوي في دولة الكويت". رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا-السودان.
7. جزار، نعيم محمود صادق (2004): "تقويم كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والمشرفين في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية". رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس - القاهرة. وجامعة الأقصى-غزة.
8. جميل حمداوي (1997): السيميوطيقا والعنونة، الكويت، عالم الفكر، مج25.
9. الدليمي، طه علي حسين والواللي، سعادة عبد الكريم عباس (2003): اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها. عمان: دار الشروق.
10. الراجحي، عبده (2004): علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. مصر: دار المعرفة الجامعية.
11. سعادة، جودت أحمد وإبراهيم، عبد الله محمد (2004): المنهج المدرسي المعاصر. ط1. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
12. سلامة، عبد الحافظ محمد (2005): الوسائل التعليمية والمنهج. ط2. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
13. شحات، منى محمد (2004): الكتاب المدرسي دراسة سميولوجية "مقرر اللغة العربية للمرحلة الثانوي نموذجاً". مؤتمر علم اللغة 17-18 فبراير. جامعة القاهرة. كلية دار العلوم.
14. الشخشير، محمود (2005): "تقويم كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية لمحافظة نابلس". مجلة جامعة النجاح للأبحاث ب (العلوم الإنسانية). عمادة البحث العلمي. جامعة النجاح الوطنية- نابلس. مج20. ع1. سنة 2006م.
15. شوق، محمود أحمد (2001): الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجيهات الإسلامية. القاهرة: دار الفكر العربي.
16. طعيمة، رشدي أحمد (2003): تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه أسسه استخداماته. القاهرة: دار الفكر العربي.
17. طموس، رجا الدين حسن (2002): "تقويم معلمي اللغة العربية لكتاب "لغتنا الجميلة" المقرر للصف السادس الأساسي في فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو التحديث". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية-غزة.
18. الطيطي، محمد حمد (2002): الدراسات الاجتماعية طبيعتها أهدافها طرائق تدريسها. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
19. عامر، نادية (2000): "دراسة تقويمية لكتاب البلاغة للصف الأول الثانوي في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والطلبة". مجلة النجاح. جامعة النجاح - نابلس.
20. عبد الله، حسام (2003): طرق تدريس التاريخ لجميع المراحل الدراسية. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
21. عبد الواسع، عبد الوهاب (بدون تاريخ): العليم في المملكة العربية السعودية. بيروت: دار الكتاب العربي.
22. عبيد، ماجدة السيد (2000): الوسائل التعليمية في التربية الخاصة. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
23. عصر، حسني عبد الباري (1999): تشويه العقل العربي وهموم التربية اللغوي. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.
24. عطية، محسن علي (2006): الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، عمان: دار الشروق.

- 25.العزواي، رحيم (2008): المنهل في العلوم التربوية القياس والتقويم في العملية التدريسية، المملكة الأردنية الهاشمية، دار دجلة، ط1.
26. عمر، أمين عمر (2000): "الانقراطية في مادة اللغة العربية للصف السابع من المرحلة الأساسية في محافظات غزة". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر-غزة.
- 27.الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2004): كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق في التخطيط والتقويم. عمان: دار الشروق.
28. اللقاني، أحمد حسين (2002): المناهج بين النظرية والتطبيق. ط4. مصر: عالم الكتب.
29. اللقاني، أحمد حسين والجمال، علي أحمد (2003): معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. ط3، القاهرة: عالم الكتب.
- 30.محمد، بدرية وآخرون (2013): تحليل تقويم كتبة اللغة العربية في الحلقة الثانية لتلاميذ مرحلة التعليم الاساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بولاية الخرطوم- محلية شرق النيل مجلة العلوم الانسانية مجلد 14 عدد 2.
- 31.مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود (2007): المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها عناصرها وأسسها وعملياتها. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 32.مصطفى، خالد مصطفى محمد (2003): "تقويم كتاب العلوم العامة للصف السادس الأساسي "المنهاج الفلسطيني" من وجهة نظر معلمي العلوم للصف السادس الأساسي في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين.

دور النمسا في تقسيم بولندا الأول عام 1772

أ.م.د. فرقان فيصل جدعان الغانمي م.م. أحمد محسن عبد سعود البديري

The Role Of Astoria in the Division of Poland in 1772

Asst. Prof. PhD. Furkan Faisal Jada'an Al- Ghanimi

Asst. Lect. Ahmad Muhsin Sau'ad Al- Bedari

Abstract

The idea of dividing Poland was not a new idea during the eighteenth century but was originate by the emperor Mammalian II also this idea came into Augustus II, the King of Poland itself in 1733.

الملخص

لم تكن فكرة تقسيم بولندا فكرة جديدة قد تم طرحها في القرن الثامن عشر بل إنها تعود إلى القرن السادس عشر حينما طرحها الإمبراطور ماكسميليان الثاني ولسنوات عديدة مضت كان تقسيم بولندا أمر يتداول بين الكثيرين فقد اقترح هذه الفكرة أيضاً ملك بولندا اوغسطس الثاني عام 1733 .

وصلت فكرة التقسيم إلى ذروتها في سبعينيات القرن الثامن عشر سيما بعد أن وافقت أطراف التقسيم لبولندا بوجهة نظرها توصلت روسيا وبروسيا إلى تفاهم في بادئ الأمر ووجها دعوة للإمبراطورة النمساوية ماريا تيريزا حيث أعطت موافقتها الرسمية على خطة تقسيم بولندا في التاسع عشر من شهر شباط عام 1772 بشرط أن تكون حصص القوى الثلاثة متساوية تماماً.

كانت مساحة بولندا قبل التقسيم هي 733498 كم² سبعمائة وثلاثة وثلاثون ألف وأربعمائة وثمان وتسعون كيلو متر مربع، ووفقاً للمعاهدة التي قالت ديباجتها (باسم الثالث المقدس) حصلت النمسا على إقليم بولندا الجنوبي الغربي وروسيا الحمراء وجزء من غالسيا (Galicia) وجزء من بودوليا (Podolia) وكراكاو إلى الفستولا (Vistula) إضافة إلى حصولها على زيس في وقت سابق، وبذلك تكون حصة النمسا بلغت مساحتها 81900 كم² واحد وثمانون ألف وتسعمائة كيلو متر مربع ويقطنها حوالي مليوني نسمة.

أما روسيا فقد حصلت على حصة الأسد حيث ضمنت بموجب معاهدة التقسيم روسيا البيضاء مع ذلك الجزء من بولندا الذي يقع بين دوانا ودرج (Dwina and Drusch) ومناطق واسعة من لتوانيا، ومقاطعات بولوك (Polock) وكذلك وتيسك (Witesk) وممسلاو (Miscisilaw) بمحاذاة الحدود الشمالية الغربية، حيث بلغت المساحة التي حصلت عليها روسيا حوالي 93000 كم² ثلاثة وتسعون ألف كيلو متر مربع ويسكنها مليون وثمانمائة ألف نسمة أغليهم على المذهب الأرثوذكسي مما قدم مسوغ آخر للتدخل والسيطرة الروسية على هذه المناطق.

أما بروسيا فقد حصلت على بروسيا البولندية عدا مدن دانزغ (Danzig) وثورن مع مقاطعاتها إذ بلغت المساحة التي سيطرت عليها بروسيا حوالي 36300 كم² ستة وثلاثون ألف وثلاثمائة كيلو متر مربع، يقطنها حوالي مليون نسمة من مختلف القوميات إلا أن العنصر الألماني هو الأبرز.

لم تكن الحصص الثلاثة متساوية المساحة ولكنها لم تختلف كثيراً بعدد السكان وكانت تشكل مجتمعة ما يقارب ثلث مساحة بولندا وأكثر من ثلث سكانها إذ فقدت حوالي 215200 كم² مائتان وخمسة عشر ألف ومائتان كيلو متر مربع من أصل 733498 كم² سبعمائة وثلاثة وثلاثون ألف وأربعمائة وثمان وتسعون كيلو متر مربع إضافة إلى أنها خسرت ما يقارب أربع ملايين وتسعمائة ألف نسمة من أصل اثنا عشر مليون نسمة .

المقدمة

تُعَدُّ الملكة ماريا تيريزا من الشخصيات المهمة التي تركت أثراً واضحاً في تاريخ النمسا، بل في تاريخ أوروبا، ومما لا شك فيه كان لها دور كبير في الحفاظ على الكيان السياسي للنمسا وعظمة الإمبراطورية النمساوية، وأسهمت في توجيه السياسة الخارجية للنمسا طوال مدة حكمها، وقد ساعدها في ذلك شخصيتها القوية وجديتها وحرصها على مصالح بلادها، فضلاً عن نجاحها في اختيار القادة السياسيين والعسكريين لتولي المناصب المناطة بهم، ولهذا نجحت السياسة الخارجية النمساوية في الحصول على المزيد من الأراضي المهمة تعويضاً لما خسرت النمسا من أراضي خلال حرب الوراثة النمساوية وهذا ظهر جلياً في التقسيم الأول لبولندا عام 1772.

وتأتي أهمية الموضوع من ضرورة أساسية، هي أن السياسة الخارجية للنمسا كانت مقتصرة إلى حد كبير على التعامل مع بروسيا، وأما علاقاتها الخارجية مع الدول الأخرى يعتمد على موقف تلك الدول من بروسيا، لأن السياسة الخارجية للنمسا خلال حكم الملكة ماريا تيريزا قائمة على مبدأ أساسي هو كيفية استعادة مقاطعة سيليزيا المهمة التي احتلتها بروسيا في بداية حرب الوراثة النمساوية الأمر الذي ركز سياسة النمسا الخارجية على بروسيا وكل ما حاولت الملكة القيام به هو استعادة المقاطعة المفقودة، وبعدما فشلت في تحقيق هذا المبدأ الأساسي حاولت السياسة الخارجية النمساوية التي أصبحت تعتمد على محاور ثلاثة في إدارتها تعويض تلك الخسارة في بولندا عام 1772.

دور النمسا في تقسيم بولندا الأول

لم تكن فكرة تقسيم بولندا فكرة جديدة قد تم طرحها في القرن الثامن عشر، بل إنها تعود إلى القرن السادس عشر، حينما طرحها الإمبراطور ماكسميليان الثاني⁽¹⁾ (Maximilian II) (1564-1576) عام 1572، كما طرحها ملك السويد شارل العاشر (Charles X) (1654-1660)، حينما اقترح تقسيم بولندا مع شريكه ناخب براندنبورغ فريدريك وليام (Frederick William) (1640-1688)، إلا أن هذا المقترح لم يجد طريقه إلى التطبيق بعد أن ساد الهدوء في شمال أوروبا، إثر توقيع معاهدة أوليفيا (Oliva) وكوبنهاجن (Copenhagen) في أيار عام 1660، وتخلي ملك بولندا جون كازيمير الثاني⁽²⁾ (John II Casimir) (1609-1672) بموجبها عن المطالبة بالعرش السويدي⁽³⁾.

ولسنوات عديدة مضت، كان تقسيم بولندا أمر يُداول بين الكثيرين، فقد اقترح هذه الفكرة أيضاً ملك بولندا أوغسطس الثاني (August II) عام 1733، على أمل أن يجعل العرش وراثياً في بولندا في أسرة بيته السكسوني، وتوصل إلى استنتاج بأن الطريق الوحيد لتهدئة حسد البلاطات المجاورة، هو التنازل عن جزء من بولندا، وقام بمبادرات حول هذا الخصوص لفريدريك وليام الأول ملك بروسيا، وقد حثَّ فريدريك الثاني الذي كان ولياً للعهد آنذاك، أباه في استثمار الفرصة لإلحاق بولندا البروسية لأملكه، إلا أن وفاة أوغسطس الثاني وضع حداً لهذه الخطة، ولكن فريدريك وضع دائماً نصب عينيه التوسع في المقاطعات بهذا الاتجاه، وفي عام 1768 كتب فريدريك إلى من سيخلفه على العرش بأن بولندا البروسية ستكون أهم هدف له،

(1) ماكسميليان الثاني: ولد في العاصمة النمساوية فيينا، في الحادي والثلاثين من تموز عام 1527، ثم سافر إلى أسبانيا لتلقي المزيد من التعليم، مع ابن عمه فيليب الثاني الذي كان في نفس العمر، تحت رعاية الإمبراطور شارل الخامس، ثم عاد بعدها إلى النمسا لتولي العرش بعد وفاة والده فرديناند الأول عام 1564، واستمر في الحكم حتى وفاته عام 1576. للمزيد من التفاصيل يُنظر:

Coxe, William, History of the House of Austria, Vol. 2, London, 1864, P 22.

(2) جون كازيمير الثاني: شخصية سياسية بولندية ولد في آذار عام 1609 سافر إلى العديد من البلدان الأوروبية وتلقى تعليمه هناك إلا أنه كان شخصية ضعيفة ولم تشهد بولندا في عهده نوعاً من الاستقرار بسبب تنامي نفوذ النبلاء وسيطرتهم على صنع القرار السياسي آنذاك. توفي عام 1672. للمزيد من التفاصيل يُنظر:

Dury, Victor, History of France, Vol. I, New York, 1889, PP 133-134.

(3) Skrine, Francis H., Fontenoy and Great Britani's Share in the War of the Austrian Succession 1741-1748, London, 1924, PP 421-422.

إلا أنه مع عزم هذه الدول على تقسيم بولندا، قرر القيام بهذه المهمة بنفسه، وعدم تركها لخليفته، ولقد توضح فيما بعد أن فريدريك الثاني سعى لوضع ترتيبات ثلاثية مع بلاطي النمسا وروسيا لتقسيم بولندا⁽¹⁾.

وصلت فكرة التقسيم إلى ذروتها في سبعينيات القرن الثامن عشر، سيما بعد الزيارات التي أجراها الأمير البروسي هنري إلى روسيا خلال المدة من تشرين الأول عام 1770 إلى كانون الثاني عام 1771، الأمر الذي أدى إلى جعل القيصرية الروسية كاثرين الثانية تفكر جدياً في الاستيلاء على مقاطعات بولندية، عوضاً عن انتصاراتها على العثمانيين، وإن تتراضى مع النمسا وبروسيا، من خلال موافقتها على استيلائهم لأجزاء من البلد المنكوب⁽²⁾، وفي هذه الأثناء، كان وزير الخارجية النمساوي كاونتيز منشغلاً في معارضة المخططات الروسية في الدولة العثمانية، حيث كانت الأخيرة تسعى بأي ثمن للحصول على مساعدة فرنسا، ولكن هذا المشروع كان مثار قلق لدى النمسا، حيث إن أي تحالف فرنسي- نمساوي بخصوص الدولة العثمانية، يعني خرقاً كاملاً مع روسيا، ويجعل من المستحيل حصول أي تعويض على حساب الدولة العثمانية أو بولندا⁽³⁾.

من جانب آخر، حصلت أحداث دعمت الدبلوماسية النمساوية، فبسقوط جوبزويل، أبعد كافة مخاطر التدخل الفرنسي في الدولة العثمانية، وأصبحت سياسة فرنسا الخارجية، لمدة من الزمن، لا قيمة لها، كما أن الانتصارات الروسية المستمرة في الضفة اليسرى من الدانوب ضد التتار في القرم، قد أجبر العثمانيين على اللجوء إلى الإمبراطورية النمساوية⁽⁴⁾.

تم توقيع معاهدة سرية بين الدولة العثمانية والنمسا في السادس من شهر آب عام 1771، وافقت فيها النمسا، مقابل أموال طائلة، على حمل السلاح ضد روسيا، ومساعدة الدول العثمانية في استعادة ممتلكاتها المفقودة، وبعد اتخاذ النمسا لموقفها القوي، بعث المستشار النمساوي كاونتيز برقية إلى سانت بطرسبورغ وبرلين، مفادها أن النمسا ستقوم بالهجوم على روسيا إن هي عبرت الدانوب، وأنها ليس لها علاقة بتقسيم بولندا، وبدا في الأشهر القليلة اللاحقة بأن حرباً أوروبية لا بد منها⁽⁵⁾.

إن السياسة التقليدية للنمسا، الحفاظ على سلام مملكة بولندا، وهذا ما جسده ماريا تيريزا المعارضة لمسألة الانضمام إلى خطة التقسيم، لأنها كانت تتقدم بالعمر، وتكرس حياتها للدين، وكانت تشعر بوخز الضمير، وبتوجيه منها، بعث كاونتيز ببرقية إلى برلين، ندد فيها رسمياً بفكرة التقسيم، موضحاً بأن الإمبراطورة مستعدة للتنازل عن المقاطعات التي احتلتها في بولندا، إذا ما فعلت القوى الأخرى ذلك، أما ابن الإمبراطورة جوزيف الثاني، فكانت له آراء مختلفة تماماً، وكان مستعداً لعقد صفقة مع بروسيا، فقد كان جوزيف الثاني شاباً طموحاً وحادقاً وحديثاً في آرائه السياسية، ويعارض رجال الدين والإقطاع، وغيوراً على تحسين أوضاع الناس، إلا أنه كان متسرعاً وطائشاً في تنفيذ خطته، وميلاً للمركزية، وطماعاً في كسب المزيد من المقاطعات والأراضي، ولذا كان مندفعاً للتقسيم، سيما وأن فريدريك الثاني قد أقنعه بالخطة في لقاءات جرت بينهما في الأعوام السابقة، فضلاً عن أنه أُنْعِمَ كاونتيز بخطة التقسيم، الأمر الذي رجّح كفة المؤيدين للتقسيم، على حساب خطة ماريا تيريزا المعارضة لفكرة التقسيم، لأن السياسة الخارجية النمساوية أصبحت تعتمد على ثلاثة محاور رئيسية، وهي ماريا تيريزا وجوزيف الثاني وكاونتيز، وعليه تمكنا من إقناع تيريزا بمشروع التقسيم فيما بعد⁽⁶⁾.

لم يكن الروس قادرين على قمع التحالفات في بولندا دون الدعم البروسي، وفي نفس الوقت لم يكونوا راغبين في الإسراع بعملية تجزئة بولندا التي ستعمل على تقوية جيرانها الأقوياء، أما خطط فريدريك الثاني في هذه المدة، فإنها كانت مشوشة

(4) Eversley, Lord The Partition of Poland, London, 1914, PP 44-45.

(5) Temperly, Harold, Frederic the Great and Kaser Joseph an Episode of War and Diplomacy in Eighteenth Century, London, 19, P 41.

(6) Hassall, Arther The Balance of Power 1715-1789, London, 1898, P 318.

(7) Albert, Sorel, The Eastern Question in the eighteenth Century the Portion of Treaty of Kainarji, London, 1898, P 119.

(8) Duggan, S. Pierce, The Eastern Question A study Diplomacy, New York, 1970, PP 41-42.

(9) Eversley, Op. Cit., PP 49-50.

تماماً، حيث كان مصمماً على التقسيم كوسيلة لتأمين السلام، وإذا ما كان التقسيم يعقبه حرب، فإنه يفضل تأجيل التقسيم⁽¹⁾، ومن هذه الزاوية الدبلوماسية، وجد فجأة وسيلة في سحب نفسه، حين علم بأن الإمبراطورة النمساوية ماريا تيريزا، المعارضة للحرب، كانت عازمة على عدم السماح باحتلال مولدا فيا وولاشيا من قبل الروس⁽²⁾.

لقد أوضح ملك بروسيا فريدريك الثاني موقفه من خلال الإشارة إلى أن بروسيا لا يمكن لها أن تسمح بتوسع النمسا في بولندا، أو توسع روسيا في الدولة العثمانية، دون ضابط⁽³⁾، إذ كان من الواضح أن إصرار روسيا بشكل منفرد يعني الحرب مع بروسيا، أما نهب الدولة العثمانية بهذه الطريقة، فكان يعني الحرب مع النمسا، لذا كان الأمر أنه على حساب بولندا فقط، تستطيع النمسا وبروسيا وروسيا الحصول على ضم العديد من المقاطعات، وهو الحل الوحيد المقبول من قبل الأطراف الثلاثة، والطريق الأكثر مقبولة للخروج من هذه المصالح المتضاربة، هو ضمان سلامة أراضي الدولة العثمانية، من خلال تعويض الأطراف الثلاثة في المقاطعات والأراضي البولندية⁽⁴⁾.

لقد كان العائق الوحيد لتنفيذ عملية التقسيم، هو الإمبراطورة النمساوية ماريا تيريزا التي نعت سياسة السلب والنهب، سيما بعد أن تقدمت بالعمر⁽⁵⁾، إلا أن جوزيف الثاني والمستشار كاونتيز أقنعا الإمبراطورة بضرورة التقسيم، لأن البديل هو الحرب، وإراقة المزيد من الدماء على طول الدانوب، وهذا ما لا ترغب ماريا تيريزا بتكراره مرة أخرى⁽⁶⁾، ثم أشار كل من جوزيف الثاني وكاونتيز بأنه إذا لم توافق الإمبراطورة على تقسيم بولندا، فإن عليها أن تقبل بابتلاع روسيا لبولندا، أو سيتم تقسيمها بين روسيا وبروسيا دون حصولها على شيء من أراضي بولندا⁽⁷⁾، الأمر الذي يحدث خلل في مفهوم توازن القوى على حساب النمسا، وهذا بلا شك لا تسمح السياسة الخارجية النمساوية بتحقيقه، ولهذا وافقت ماريا تيريزا مضطرة على مشروع تقسيم بولندا، باعتباره أفضل أسوأ الحلول المطروحة.

مع ذلك عدت ماريا تيريزا التقسيم جريمة بحق بولندا، وأنه وصمة عار في عهدها، وأنها لم تكن لتسمح به، لولا التهديد بالحرب التي كانت وشيكة مع روسيا، وعبرت عن ذلك بقولها أنها "اضطرت لقبول العرض المقدم إليها، وأن تشارك مع المغتصبين الظالمين، بغية تجنب الحرب بالسرعة الممكنة"، رغم أنها قاومت محاولات ولدها جوزيف الثاني وكاونتيز في البداية، فقد بدا الأمر لها مشاركة في الظلم بحق بولندا، رغم كل ما قدم لها من ذرائع حول إقامة وضع أنسب وتدابير وقائية للمستقبل، وقد دونت ماريا تيريزا وجهة نظرها هذه في رسالة، بعد أن لجأت إلى الكتابة، لإشغال نفسها عما عانتها من كآبة، بسبب التقسيم على حدّ تعبيرها⁽⁸⁾.

بعد أن وافقت أطراف التقسيم لبولندا بوجهة نظرها، توصلت روسيا وبروسيا إلى تفاهم في بادئ الأمر، إذ تم الاتفاق في الخامس عشر من كانون الثاني عام 1772 على عقد معاهدتين في سانت بطرسبرغ، بين بانن وزير الخارجية الروسي، وسولمز (Solms) السفير البروسي في سانت بطرسبرغ، نيابة عن حكومتيهما⁽⁹⁾، ففي المعاهدة الأولى، أعلن الملك البروسي فريدريك الثاني، والقيصرة الروسية كاثرين الثانية، ضرورة ضمهما مقاطعات معينة من بولندا إلى دولتيهما، ووعدا بمساعدة

(10) Ivanovitch, Fedor, Smitt, Frédéric. Catherine et Le partage de la Pologne d'après documents authentiques, Paris, 1861, P 22.

(11) Ibid, P 23.

(12) Morfuill, W.R. The Story of the Nation Poland, New York, 1893, PP222-224.

(13) Howard, Lord Robert, The Second Partition of Poland, New York, 1893, P35.

(5) عيسى، عبد الرزاق وعبير حسن، المسألة الشرقية، ج1، العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، 2001، ص127.

(15) Ivanovich, Op. Cit., P 24.

(16) Beer, Adolf, Die erste Theilung Polens, Wien, 1873, P13.

(8) العكيلي، صالح حسن عيسى، بولندا (1795-1733) دراسة في التاريخ السياسي، أطروحة دكتوراة غير منشورة مقدمة الى كلية التربية ابن رشد جامعة بغداد، 1999، ص128.

(18) Ivanovich, Op. Cit., P 24.

ودعم أحدهم الآخر في حالة وجود أي معارضة⁽¹⁾، وفي المعاهدة الثانية، قام الطرفان بتنظيم دعمهما لبعضهما البعض، ووجها دعوة للإمبراطورة النمساوية ماريا تيريزا التي رفضت الخطة في البداية، إلا أنها وافقت على مضض في النهاية، حيث أعطت موافقتها الرسمية على خطة تقسيم بولندا في التاسع عشر من شهر شباط عام 1772، بشرط أن تكون حصص القوى الثلاثة متساوية تماماً، وأن تبقى الصفقة سرية في الوقت الحاضر، وهكذا تمت الموافقة على التقسيم من حيث المبدأ، وما تبقى تحديد الأجزاء المخصصة من بولندا لكل من هذه القوى الثلاثة⁽²⁾.

كان انتشار الطاعون في بولندا، في سبعينيات القرن الثامن عشر، قد منح القوى الثلاثة حجة أخرى للتدخل في بولندا، حيث رأت هذه القوى أن من الضروري إرسال قوات لغرض حجر صحي، لمنع انتشار الطاعون إلى مقاطعاتهم المجاورة لبولندا، وامتد الحجر الصحي ليصل تدريجياً إلى بولندا، وامتد إلى مقاطعات طالبت هذه القوى الاحتفاظ بها. هكذا رأت هذه القوى في قضية الحجر الصحي وسيلة مهمة للتدخل متى ما أرادت⁽³⁾، ولذلك تقدمت القوات الروسية صوب بولندا، واحتلت حوالي ثلثي البلاد، وتقدمت القوات النمساوية والبروسية، لزيادة نطاق الحجر الصحي في عام 1772، ولكن الهدف الحقيقي هو الإحاطة بأجزاء أكبر من الأراضي، وأصبحت النمسا التي كانت تمقت فكرة التقسيم متلهفة لكسب الكثير من الصفقة⁽⁴⁾، وأصبح من اللازم تحجيمها من القوتين الأخيرتين، حيث أشار بانن وزير الخارجية الروسي بأنه "ينبغي أن تبقى بولندا وسيطة لكي تمنع الصدام بين القوى المجاورة لها، لذا ينبغي أن نترك لها قوة ووجود مناسب لمثل هذا المصير"⁽⁵⁾.

كانت مساحة بولندا قبل التقسيم هي 733498 كم² سبعمائة وثلاثة وثلاثون ألف وأربعمائة وثمان وتسعون كيلو متر مربع⁽⁶⁾، ووفقاً للمعاهدة التي قالت ديباجتها (باسم الثلاث المقدس) حصلت النمسا على إقليم بولندا الجنوبي الغربي، وروسيا الحمراء، وجزء من غاليسيا (Galicia)، وجزء من بودوليا (Podolia)، وكرাকাو إلى الفستولا (Vistula)، إضافة إلى حصولها على زيس (Zips) في وقت سابق⁽⁷⁾، وبذلك تكون حصة النمسا بلغت مساحتها 81900 كم² واحد وثمانون ألف وتسعمائة كيلو متر مربع، ويقتطنها حوالي مليوني نسمة⁽⁸⁾.

أما روسيا فقد حصلت على حصة الأسد، حيث ضمنت بموجب معاهدة التقسيم روسيا البيضاء، مع ذلك الجزء من بولندا الذي يقع بين دوانا ودرج (Dwina and Drusch)، ومناطق واسعة من لتوانيا⁽⁹⁾، ومقاطعات بولوك (Polock)، وكذلك ويتيسك (Witesk)، ومسسلو (Miscisilaw) بمحاذاة الحدود الشمالية الغربية⁽¹⁰⁾، حيث بلغت المساحة التي حصلت عليها روسيا حوالي 93000 كم² ثلاثة وتسعون ألف كيلو متر مربع، ويسكنها مليون وثمانمائة ألف نسمة، أغلبهم على المذهب الأرثوذكسي، مما قدم مسوغاً آخر للتدخل والسيطرة الروسية على هذه المناطق⁽¹¹⁾.

(19) Beer, Op. Cit., P 14.

(20) Eversely, Op. Cit., PP 54-55.

(21) Ibid, P 56.

(22) Black, Op. cit, PP 193-195.

(23) Qouted in Eversery, Op. Cit., PP 55-56.

(24) Encyclopedia Britannica, Vol. 18, P 124.

(25) Ivanovich, Op. Cit., P 25.

(8) العكيلي، بولندا 1733-1795، ص ص123-125

(27) Beer, Op. Cit., PP 18-20; Eversely, Op. Cit., P 56.

(28) Lewinski, Edward, , The political History of poland, Newyork, 1917, PP 309-300; Morfuill, Op. Cit., PP 224-230.

(11) العكيلي، صالح حسن عيسى، الأحوال السياسية في بولندا بين عامي 1772-1793 (تقسيم بولندا الأول)، مجلة جامعة بابل، العدد الأول، 2002، ص120.

أما بروسيا فقد حصلت على بروسيا البولندية، عدا مدن دانزغ وثورن، مع مقاطعاتها، إذ بلغت المساحة التي سيطرت عليها بروسيا حوالي 36300 كم² ستة وثلاثون ألف وثلاثمائة كيلو متر مربع⁽¹⁾، يقطنها حوالي مليون نسمة من مختلف القوميات، إلا أن العنصر الألماني هو الأبرز⁽²⁾.

لم تكن الحصص الثلاثة متساوية المساحة، ولكنها لم تختلف كثيراً بعدد السكان، وكانت تشكل مجتمعة ما يقارب ثلث مساحة بولندا، وأكثر من ثلث سكانها، إذ فقدت حوالي 215200 كم² مائتان وخمسة عشر ألف ومائتان كيلو متر مربع من أصل 733498 كم² سبعمائة وثلاثة وثلاثون ألف وأربعمائة وثمان وتسعون كيلو متر مربع، إضافة إلى أنها خسرت ما يقارب أربع ملايين وتسعمائة ألف نسمة، من أصل اثنا عشر مليون نسمة.

كانت بروسيا من بين القوى الثلاث، هي الرابح الأكبر، فعلى الرغم من أن حصتها هي الأقل، إلا أنها كانت مأهولة بالسكان، ولها قيمة إستراتيجية، كحلقة وصل بين المقاطعات التابعة لمملكة بروسيا⁽³⁾، كما حصلت النمسا على مناجم الملح في مدينة ولسكا، وباختصار فإن مصلحة بروسيا من تقسيم بولندا تكمن في تعزيز قوتها، والنمسا في تعزيز ثروتها، وروسيا في تعزيز مساحتها⁽⁴⁾، واعتبر فريدريك الثاني بتهكم هذه الصفقة بأنها "تفتح عهداً جديداً من العدالة الدولية والمشاعر الإيجابية"⁽⁵⁾.

وبسبب الخلافات الداخلية والمشاحنات، فإن بولندا لم تستطع مقاومة مطامع قوى التحالف في بولندا، إذ انهارت، ولكن انهيارها لم يكن تماماً بسبب الوضع السياسي الطارئ في تلك المدة، أولاً ولطمع جيرانها الثلاثة ثانياً، بل إن درجة انهيارها كان ولدرجة كبيرة، بسبب عيوبها ونقاط ضعفها الداخلية، حتى أن النبلاء البولنديين الإقطاعيون قد جعلوا بولندا جأراً لا يطاق للجيران الثلاثة التي لها حدود معهم⁽⁶⁾، حيث بقي الفلاحون عبيداً في أرضهم، وبالنسبة للمزارعين، فإنه لم يكن هناك فرق إذ كان خاضعاً لأحد اللوردات البولنديين، أو إلى عدو أجنبي، وبذلك فإن السبب أو العامل الرئيسي في المآسي التي كانت تعاني منها بولندا، وإخفاق البولنديين في إنقاذ وطنهم، هو الكره الشديد الذي يكنه أغلب البولنديين لطبقة النبلاء، ومع ذلك فإن التقسيم الأول لبولندا يبقى جريمة وطنية كبيرة، وتوضيح صارخ على المزاج السياسي في ذلك الوقت، فهو يشكل ثورة كبيرة في تاريخ أوروبا، ويعتبر برهاناً ملفتاً للنظر في الرغبة للتوسع، والحصول على مقاطعات، دون اعتبار إلى القومية التي كان يتسم بها القرن الثامن عشر⁽⁷⁾.

بقيت المعاهدة سرية، ولم تصبح محتويات معاهدة تقسيم بولندا علنية، إلا في أيلول، حيث اعتقدوا أنه من الضروري تبرير الصفقة أمام الرأي العام الأوروبي، من خلال بيان يبرر العمل الذي قاموا به، إضافة إلى التبريرات المنفردة لكل دولة⁽⁸⁾، فقد أصدروا بياناً مشتركاً في السادس والعشرين من أيلول عام 1772، قالوا فيه "إن كل شيء كان يشير لبولندا وجيرانها باستقرار ثابت ومستمر، ولكن لسوء الحظ، فإن مواطنيها أصبحوا يقاتلون بعضهم البعض، وأن القانون والنظام والسلامة العامة والعدالة والشرطة والتجارة والزراعة، قد آلت إلى الانهيار، أو على حافة الانهيار، وقد أدى ذلك إلى الفوضى، وسيؤدي ذلك إلى تحللها، إذا ما وضع حد لذلك في الوقت المناسب"⁽⁹⁾، ثم مضيا بالحديث عن سبب اضطراب القوى للتدخل نتيجة هذه الفوضى، لضمان سلامة حدودها، والخوف من التفكك للبلاد.

⁽³⁰⁾ Encyclopedia Britannica, Vol. 18, P 124.

⁽³¹⁾ Ivanovich, Op. Cit., P 27.

⁽³²⁾ Beer, Op. Cit., P 22.

⁽³³⁾ Howard, Op. Cit., P 38.

⁽³⁴⁾ Qouted in Temperly, Op. Cit., P 45.

⁽³⁵⁾ Hassall, Op. Cit., PP 319-321.

⁽³⁶⁾ Slocombe, George E., The Nations Histories, Turkey, London, 1716, PP 199-200.

⁽³⁷⁾ Ivanovich, Op. Cit., P 30.

⁽³⁸⁾ Qouted in Eversery, Op. Cit., P 57.

أجاب ستانسلاس، ويدعم من وزرائه، ببيان مضاد، مبيناً حقوق بولندا في الأراضي التي احتلتها القوى الثلاث، وامتلاكها لهذه الأراضي منذ مائتا عام قائلاً "إن استيلاء القوى على هذه المقاطعات البولندية غير عادل، وعنيف، وضد حقوقها المشروعة، وناشد بالمعاهدات التي تضمن حقوق المملكة"⁽¹⁾.

أرسلت النمسا لملك بولندا، نيابة عن القوى الأخرى، برقية مفادها أن هذه العواقب ناجمة عن تأخره في عقد اجتماع للمجلس التشريعي، وقامت القوى الثلاث بترتيبات لمصادقة المجلس التشريعي على خطتهم، وبالفعل عقد اجتماع المجلس التشريعي في العاشر من نيسان عام 1773، وكانت القوات الأجنبية في ذلك الوقت تستولي على كل البلاد⁽²⁾، حيث انتشرت القوات الروسية- النمساوية- البروسية في وارشو، وأعلنت القوى الثلاث بأن أي نائب يصوت ضد خطتهم في تقسيم بولندا، سيعامل كعدو⁽³⁾، وفي مذكراته يعترف فريدريك الثاني بأنه قد تم إبلاغ المجلس التشريعي بأنه إذا لم يتم تبني الخطة المقدمة إليهم، فإن بولندا جميعها ستتفكك، أما إذا ما تم إقرار الخطة، فإن القوات الأجنبية ستسحب من الأراضي التي من المفترض أن تبقى إلى بولندا⁽⁴⁾.

لقد كان المجلس التشريعي كونفيدرالي، بحيث أنه لم يكن يطبق حرية التصويت، وكانت تجري الموافقة بأغلبية الأصوات، ولقد تم صرف مبالغ ضخمة كرشاوى تم جمعها من الدول الثلاثة، ومع كل هذه الجهود، كان هناك مقاومة شديدة في المجلس التشريعي، وتم إلقاء الكثير من الخطابات المعارضة للخطة، ولم يتم المصادقة على المعاهدة، إلا بحلول الخامس من آب عام 1773، كذلك وافق المجلس، بإملاء من روسيا، على تعيين مجلس دائم تخول إليه الصلاحيات التنفيذية، وعلى أن يبقى الملك ذو منصب اسمي⁽⁵⁾، إلا أن السلطات الحقيقية تمارس من جانب السفير الروسي الكسندر رينين⁽⁶⁾ (Renin)، وهكذا أصبح التقسيم الأول لبولندا كاملاً، في وقت كانت فيه القوى الثلاثة تسيطر على الأراضي التي تم الاتفاق عليها⁽⁷⁾.

ودفاعاً عن حصته، كتب فريدريك الثاني في التاسع من تشرين الأول عام 1773، رسالة إلى الفيلسوف الفرنسي فولتير، يقول فيها "أنا أعلم أن أوروبا تعتقد أن تقسيم بولندا هي نتيجة للألاعيب السياسية التي يعزوها لي، ولكن هذا غير صحيح تماماً، فالحقيقة هي أنه لم يبق لنا خيار سوى أن نقوم بهذا التقسيم، أو تغوص أوروبا في حرب شاملة، إن العامة من الناس تحكم من خلال المظاهر، وهي خداعة كما تعرف، ولكن ما أقوله لك واضح كالشمس"⁽⁸⁾، وكان فولتير قد وافق على هذا التقسيم، على عكس الفيلسوف الفرنسي جان جاك روسو الذي وجه اهتمام الرأي والعواطف الأوروبية ضد الخطة، ومع ذلك، فإن فولتير لم يقتنع تماماً بتصل فريدريك الثاني عن هذه المسؤولية، حيث يعتقد بأنه سياسي عبقر، وأن معاهدة التقسيم قد تمت في برلين⁽⁹⁾، إلا أنه يمكن القول إن فولتير تأثر في إصدار حكمه، بعلاقته الجيدة مع الملك البروسي.

أما كارليل (Carlyle) المؤرخ البارز، وكاتب سيرة فريدريك الثاني، فإنه كان مقتنعاً تماماً بتصل فريدريك عن هذه المسؤولية، وكتب كثيراً لكي يثبت بأن بطله لم يكن مسؤولاً عن أحداث خطة التقسيم، أو حتى تنفيذها، وعن مسؤولية البولنديين عما آلت إليه البلاد من خراب وفوضى وسوء الحكم، وأكد كارليل مع العديد من المؤرخين الألمان، مسؤولية البولنديين عن ذلك،

(1) Qouted in Ibid, P 58.

(40) Beer, Op. Cit., PP 25-27.

(41) Slocombe, Op. Cit., P 200.

(42) Eversely, Op. Cit., P 60.

(43) Black, op.cit, P 199.

(6) الكسندر رينين: شخصية روسية سياسية وعسكرية ولد في عام 1734 وتدرج في رتبته العسكرية إلى أعلى المستويات شارك في حرب السنوات السبع وتولى قيادة إحدى الفرق الروسية في الحرب الروسية- العثمانية عام 1768، وفي المجال الدبلوماسي فقد مثل بلاده سفيراً في العديد من الدول الأوروبية ومنها بروسيا خلال المدة (1762-1763) وبولندا خلال الأعوام (1763-1769) وكان له تأثير كبير في صنع القرار في بولندا، توفي عام 1801 منهياً عمره متنقلاً بين الدبلوماسية والجانب العسكري.

(7) Ivanovich, Op. Cit., PP 31-32.

(46) Qouted in Eversery, Op. Cit., P 61.

(47) Albert, Op. Cit., P 125.

لإيجاد حجج لسلوك بروسيا⁽¹⁾، وملكها فريدريك الثاني، مؤكدين أن الإصلاحات التي قام بها فريدريك الثاني في المقاطعات التي حصل عليها تبرر التقسيم، فقد ربط مدينتي أودور وفستولا بقناة مائية، وشجع على نمو المدن، واستصلح الأراضي التي أصبحت أغنى الأراضي الزراعية في ألمانيا، وتحسن وضع الفلاحين، وتحسنت التجارة⁽²⁾.

لقد كانت بولندا، مثل روسيا، إحدى القوى السلافية، وفي حرب السنوات السبع، كانت بولندا تحت النفوذ الروسي، ومع وجود بونيا تويسكي في العرش، فإن القيصرية الروسية كاثرين الثانية يمكنها حكم بولندا من خلاله، وبدأت تدريجياً بالانغماس في شؤون البلاد، ولذلك يمكن القول إن روسيا الخاسر الأكبر من عملية تقسيم بولندا الأول، لأن التقسيم أدى إلى تقوية النمسا وبروسيا ضد روسيا، وحولت البولنديين إلى أعداء ألداء للدولة الروسية، كما أدت إلى كبح تقدم الروس نحو الغرب، ووضعت عوائق خطيرة في طريق سانت بطرسبرغ إلى إسطنبول، ومن خلال موافقة كاثرين الثانية مع النمسا وبروسيا على تقسيم بولندا، فإنها فقدت السيادة على البولنديين الذي كان مقارباً لإلحاقها ببولندا، إذ بفعلها هذا عملت بالصد من مشورة وزيرها الحاذق بانن الذي كان يعارض فكرة التقسيم، على أساس أنه من الأفضل لروسيا جعلها دولة تابعة لها، وبذلك فإن تقسيم بولندا هو نجاح كبير للسياسة الخارجية النمساوية، كما هو نجاح للسياسة الخارجية البروسية.

لم تتدخل بريطانيا لإنقاذ البلد المقسم، فقد كانت بريطانيا مشغولة تماماً بالوضع الصعب في أمريكا⁽³⁾، كما أن ساستها يفضلون إقامة سياسة تقارب مع روسيا آنذاك، فسياسة بريطانيا في الهند والمستعمرات لم تتدخل بها روسيا، فضلاً عن أن تشابك مصالح بريطانيا الاقتصادية مع روسيا منذ أمد ليس بالبعيد، بالإضافة إلى أن بولندا مختلفة عن بريطانيا من الناحية الدينية، ومتخلفة عنها أيضاً دستورياً واجتماعياً⁽⁴⁾، وعليه جاء موقف الملك البريطاني جورج الثالث معبراً عن تلك العوامل، فهو من جهة أكد على عدم رغبة بلاده بالتدخل في شؤون بولندا وعملية تقسيمها، مع إنه لا يرحب بهذا التقسيم، إلا أنه يؤمن بمطالب دول التقسيم، مما يعني أنه لم يكن يعارض فكرة التقسيم بشكل مطلق⁽⁵⁾، كما لم يكن جميع الوزراء البريطانيين يوافقون على مبدأ التقسيم، لكن لم تكن لديهم الرغبة والقوة في التدخل⁽⁶⁾.

كذلك لم تقدم فرنسا دعماً فعالاً لبولندا، وطالما كان جوزيف في السلطة، فإن النمسا مترددة في الانضمام إلى بروسيا وروسيا في سياسة التقسيم، وعلى الرغم من أن جوزيف كان راغباً في استخدام وسائل دبلوماسية لإعاقه روسيا وبروسيا والنمسا، إلا أنه لم تكن لديه نية في التدخل في حرب أوربية للحفاظ على الأوضاع في بولندا، ويبدو أنه لم يكن يدرك إمكانية أن تعمل النمسا وبروسيا وروسيا متحدين تجاه القضية البولندية، وعلى أية حال، فإن سقوطه المفاجئ في كانون الأول عام 1770، دمر كل إمكانية للتدخل الفرنسي، وأزال حجر عثرة من طريق كل من المستشار كاونتيز وجوزيف الثاني، للعمل بحرية أكبر في مجال العلاقة مع بولندا⁽⁷⁾.

لم تكن فرنسا قادرة على عمل شيء في ذلك الوقت، على الرغم من تدخلها المتكرر سابقاً في الشؤون البولندية، كحامية تقليدية لها، إلا أنها تخلت عن الدور، وقد بدأ ذلك واضحاً من خلال جواب الملك الفرنسي لويس الخامس عشر حول إمكانية

(48) Ivanovich, Op. Cit., P 33; Beer, Op. Cit., P 30.

(49) Hassall, Op. Cit., P 321.

(3) للمزيد من التفاصيل حول هذا الموضوع، يُنظر: نعمة، بونس عباس، سياسة بريطانيا تجاه مستعمراتها في أمريكا الشمالية (1763-1776) رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى كلية التربية جامعة بابل، 2006، صص 86-114.

(51) Hassall, Op. Cit., P 322;

كامل، مصطفى، المسألة الشرقية، القاهرة، 1898، ص31؛ العبيدي، المصدر السابق، ص59.

(5) العكيلي، بولندا 1733-1795، صص 126-127.

(53) Albert, Op. Cit., P 127.

(54) Kitchin, George William, History of France, Vol. 3, Oxford, 1892.

تقديم الدعم لبولندا قائلاً: "إن من الصعب تقديم المساعدة لبولندا حتى من على بعد 500 فرسخ، لقد كنت أرغب بأن تتمكن بولندا من الاحتفاظ بكيانها، إلا أنه لا يمكنني الآن عمل شيء أكثر من التمني"⁽¹⁾.

بعد الانتهاء من التقسيم الأول لبولندا، فإن الاهتمام الرئيسي للقوى الثلاثة هو التركيز على الحرب الروسية-العثمانية، فبالرغم من أن تقسيم بولندا الأول قد انتزع من العثمانيين كل أمل بمساعدة خارجية فعالة ضد روسيا، إلا أن ذلك لم يعجل من نهاية الحرب الروسية-العثمانية، بل على العكس تماماً، فقد تخلصت القيصرية الروسية كاثرين الثانية من الخوف من نزاع قد ينشب مع النمسا، ولذلك مالت إلى تقوية موقفها حيال الباب العالي، ولذلك فشلت الجهود الدبلوماسية في مدينة فوكساني، لأن روسيا أخذت تحقق نجاحات عسكرية كبيرة على الأرض، وعليه فقد فشل مؤتمر فوكساني⁽²⁾، مما دعا روسيا إلى تقديم طلب لإنهاء الحرب، وقد جاء الموقف الروسي نتيجة للاضطرابات الداخلية، وليس بسبب قوة الدولة العثمانية، حيث قام الفلاحون في روسيا بقيادة ايميليان بوغاتشف (Emelin Pugachov) بانتفاضة ضد السياسة التعسفية للقيصرية كاثرين الثانية، وهدد المنفضون بالتقدم نحو موسكو، مما اضطر القيصرية إلى تجنيد أعداد كبيرة، سيما من البولنديين، لمواجهة الاضطرابات الداخلية، وفعلاً تمكنت من السيطرة على الموقف، وأعدمت زعيم الانتفاضة بوغاتشف في موسكو عام 1774⁽³⁾.

جرت مفاوضات بخارست بين الروس والعثمانيين، إلا أن نتيجة مؤتمر بخارست لم تكن بأفضل من نتيجة المؤتمر الأول، لأن الروس طالبوا بالعديد من المقاطعات العثمانية، وهذا ما رفضته الدولة العثمانية أيضاً⁽⁴⁾.

استمرت الحرب بين الطرفين بين مد وجزر، إلا أنها لم تكن في صالح العثمانيين، ولم تستغل الدولة العثمانية الاضطرابات الداخلية التي مرت بها روسيا، وعلى الرغم من أن عبد الحميد الأول الذي تولى السلطة خلفاً لمصطفى الثالث، كان عازماً على استمرار الحرب، إلا أنه كان أكثر إخفاقاً من السلطان الذي سبقه، حيث شهدت المعارك خسائر كبيرة في صفوف الدولة العثمانية⁽⁵⁾، ولذا أرسل السلطان العثماني مبعوثاً مطلق التفويض، للتباحث حول شروط السلام، بعد أن أصبح إنهاء الصراع أمراً مرغوباً به من كل الأطراف⁽⁶⁾، وعليه فقد جرت المفاوضات في شهر تموز عام 1774، وتم التوصل بشكل رسمي إلى عقد معاهدة كوجك كينارجي (Kojak Kinarja) التي تعد من أكثر الوثائق شؤماً في التاريخ العثماني، ومن أشهر المعاهدات في تاريخ الدبلوماسية الأوربية⁽⁷⁾، فقد نصت المعاهدة على استقلال خانيه القرم عن الدولة العثمانية، وهي نقطة خلاف جوهرية بين الطرفين في المفاوضات السابقة، واعتبر استقلالها عن الدولة العثمانية تمهيداً ومقدمة لسيطرة روسية مستقبلية، كما وفرت معاهدة كوجك كينارجي مكاسب إقليمية لا يستهان بها لروسيا، حيث استحوذت الأخيرة على المنطقة الواقعة بين الدنيير وبوج، مع قلعة كينيوري التي تسيطر على مصب الدنيير في البحر الأسود، واستولت أيضاً على ازوف وكيرتش، مع قلعة انيكالي في القرم، وقد وفر ذلك لروسيا منفذاً إلى البحر الأسود عن طريق مضيق كيرتش، وبذلك يكون بحر ازوف قد أصبح بحيرة روسية خالصة⁽⁸⁾، كما حصلت روسيا أيضاً على الحق في تسيير سفنها التجارية في البحر الأسود، وهذا أحد أبرز المكاسب الإستراتيجية، لأن البحر الأسود كان مغلقاً بوجه كل السفن الأجنبية، منذ القرن السادس عشر، وأن تعبر السفن الروسية مضيقي البسفور والدرنيل بحرية تامة، في حين لم تحصل الدولة العثمانية إلا على إمارتي الدانوب ولاشيا ومولدافيا وبساربيا وجورجيا فقط، كما أصبح لروسيا الحق في إقامة سفارة روسية في إسطنبول، وإنشاء القنصليات في ممتلكات

(1) العكيلي، الأحوال السياسية في بولندا، ص122.

(2) حاطوم، المصدر السابق، ص269.

(3) العكيلي، بولندا 1733-1795؛ التكريتي، المصدر السابق، ص37.

(4) عيسى، المصدر السابق، ص128.

(59) Anderson, M.A., The Great Power and the near East (1774-1923) Document of Modern History, London, 1970.

(6) التكريتي، المصدر السابق، ص37.

(7) العبيدي، المصدر السابق، ص60.

(62) Anderson, Op. Cit., PP 9-12.

الدولة العثمانية، وإعطائهم الحق في تمثيل المسيحيين الأرثوذكس، وهذه بطبيعة الحال ذريعة يمكن استغلالها من قبل الساسة الروس، للتدخل في الشؤون العثمانية متى ما أرادوا⁽¹⁾.

لقد كانت معاهدة كوجك كينارجي، وتقسيم بولندا مثالين للوسائل التي كانت تتبعها الحكومة الروسية، إذ لم يكن تقسيم بولندا جريمة فحسب، بل كان خطأً أيضاً، وكانت الذريعة هي ضرورة الحفاظ على السلام بين البلاطات الأوروبية الثلاثة، مستغلين حالة الفوضى التي مرت بها بولندا، وعلى الرغم من أن المنافسة بين النمسا وروسيا وبروسيا على بولندا أدت إلى تحالفهم، فإن القضية البولندية فيما بعد، أصبحت سبباً في عداوتهم المتبادلة، ولم يتوقف الصراع بين بروسيا والنمسا على زعامة ألمانيا، ولم تجعل روسيا أقل خطراً على وحدة ألمانيا⁽²⁾.

وخلال هذه السنوات، لم تتمكن السياسة الخارجية الفرنسية من الدفاع عن بولندا أو الدولة العثمانية من الهزيمة أو فقدان المقاطعات، فقد كان من الصعب جداً على الحكومة الفرنسية القيام بأكثر من ممارسة الدبلوماسية في الشرق والجنوب الشرقي من أوروبا، بعد أن خرجت منهوكة القوى من حرب السنوات السبع مشغولة بإعادة تنظيم أوضاعها الداخلية.

الخاتمة

في ضوء دراستنا لموضوع دور النمسا في تقسيم بولندا الأول عام 1772 توصلنا الى جملة من النتائج منها:

* كان رأي الملكة النمساوية ماريا تيريزا بعدم التدخل في الشؤون البولندية في بادئ الأمر خطأً إستراتيجي إذا ما تكلمنا بلغة المصالح وحتى بلغة المبادئ إلى حد كبير، وهذا ما أدركه ابنها جوزيف الثاني وكذلك المستشار كاونتيز لأن البديل إما ابتلاع روسيا لبولندا دون حصول النمسا على شيء، أو تقسيم بولندا بين روسيا وبروسيا دون حصول النمسا على شيء أيضاً، وكذلك كان عليها تقديم الدعم والمساندة للبولنديين لمواجهة الأطماع الروسية والبروسية إذا ما تكلمنا بلغة المبادئ إلا أن الملكة النمساوية لم تبادر إلى ذلك وعليه كان قرارها خاطئ في كلا الحالتين فيما لو تم الأخذ به ولكن جوزيف الثاني وكاونتيز نجحا في تلافي هذا الخطأ الإستراتيجي.

* إن أبرز العوامل الرئيسة التي ساهمت في التقسيم الأول لبولندا عام 1772 هو قانون النقض الحر في المجلس التشريعي إذ كان لكل عضو في المجلس التشريعي الحق في إلغاء وتعطيل كل القرارات التي يتخذها المجلس التشريعي وعليه نجحت الدول الثلاث سيما روسيا من خلال أساليبها المتعددة سوى بالضغط والتهديد أو بالرشاوى إيقاف كل عملية إصلاح داخل المؤسسات البولندية مما جعل بولندا في حالة فوضى مستمرة من خلال التأثير أو إقناع نائب واحد في السلطة التشريعية، إضافة إلى المشاكل والخلافات الداخلية والعوامل الخارجية الأخرى التي ساهمت في التقسيم الأول لبولندا عام 1772.

قائمة المصادر

أولاً: الكتب الوثائقية الألمانية

- Beer, Adolf, Die erste Theilung Polens, Wien, 1873 .

ثانياً: الكتب الوثائقية الفرنسية

- Ivanovicn, Fedor, Smitt, Fédericll. Catherine et Le partage de la Polonge d'après documents authentiques, Paris, 1861.

(1) للمزيد من التفاصيل عن معاهدة كوجك كينارجي يُنظر:

Hurewitz, J.C. The Middle East and North Africa in World Politics, a Document Record. Vol. I, London, 1975; Anderson, The Great Power, PP 9-14; Albert, Op. Cit., PP 180-211; Anderson, the Eastern Question, PP 1-10;

التكريتي، المصدر السابق، ص ص37-38.

(64) Hassall, Op. Cit., P325.

ثالثاً: الكتب الوثائقية الانكليزية

- Anderson, M.A., The Great Power and the near East (1774-1923) Document of Modern History, London, 1970.
- -----The Eastern Question 1774-1923, A study in international Relation, New York, 1966.
- Hassall, Arther The Balance of Power 1715-1789, London, 1898, P 318.
- Hurewitz, J.C. The Middle East and North Africa in World Politics, a Document Record. Vol. I, London, 1975.

رابعاً: الرسائل والاطاريح الجامعية

- * العكيلي صالح حسن عيسى، بولندا (1733-1795) دراسة في التاريخ السياسي، أطروحة دكتوراة غير منشورة مقدمة الى كلية التربية جامعة بغداد ابن رشد 1999.
- * نعمة، يونس عباس، سياسة بريطانيا تجاة مستعمراتها في امريكا الشمالية (1763-1776) رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى كلية التربية جامعة بابل 2006.

خامساً: الكتب العربية والمعربة

- * التكريتي هاشم، المسألة الشرقية المرحلة الاولى 1774-1856، مطبعة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، 1990.
- * عيسى، عبد الرزاق وعبير حسن، المسألة الشرقية، ج1، العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، 2001.
- * كامل، مصطفى، المسألة الشرقية، القاهرة، 1898.

سادساً: الكتب الانكليزية

- Albert, Sorel, The Eastern Question in the eighteenth Century the Portion of Treaty of Kainarji, London, 1898, P 119
- Black, Jermemy, the Rise of the European Power 1679-1793, London, 1990 .
- Chevsky, Voklu, History of Russia, Vol, 4, London, 1962.
- Dury, Victor, History of France, Vol. I, New York, 1889.
- Duggan, S. Pierce, The Eastern Question A study Diplomacy, New York, 1970.
- Eversley, Lord, The Partition of Poland, London, 1914.
- Howard, Lord Robert, The Second Partition of Poland, New York, 1893.
- Kitchin, George William, History of France, Vol. 3, Oxford, 1892.
- Morfuill, W.R. The Story of the Nation Poland, New York, 1893. Lewinski, Edward, The political History of poland, Newyork, 1917.
- Skrine, Francis H., Fontenoy and Great Britani's Share in the War of the Austrian Succession 1741-1748, London, 1924.
- Slocombe, George E., The Nations Histories, Turkey, London, 1716.

سابعاً: البحوث العربية

- * العكيلي، صالح حسن عيسى، الأحوال السياسية في بولندا بين عامي 1772-1793 (تقسيم بولندا الأول)، مجلة جامعة بابل، العدد الأول، 2002.

ثامناً: الموسوعات الاجنبية

- Encyclopedia Britannica, Vol. 18, P .

ظواهر لغوية فريدة في القرآن الكريم

م.د. رياض رحيم المنصوري أ.م.د. حسن غازي السعدي

كلية الدراسات القرآنية / جامعة بابل

Unique Linguistic Occurrences in the Holy Quran

Lect. PhD Riyadh Raheem Al-Mansoori Asst. Prof. PhD Hassan Ghazi Al- Sa'adi
College of The Studies of Quran/ University of Babylon

Abstract

There are some linguistic occurrences that took place once in the Holy Quran. Such unique occurrences deserve to be studied and analyzed. The reason behind such unique occurrence and in which surah and verse are the aim of the present study.

مدخل:

إن في اللغة العربية ظواهر لغوية عدة مثل الإمالة والإشمام والروم والاختلاس وتسهيل الهمز، وغيرها، إلا أن عددًا من هذه الظواهر لم تأت إلا مرة واحدة وفي موضع واحد مخالفة بذلك جميع المواضع الأخرى التي وردت فيها؛ فالإمالة مثلًا لم ترد في القرآن الكريم إلا في لفظة (مجرها) في سورة هود، والإشمام لم يرد إلا في لفظة واحدة وهي (تأمنًا) في سورة يوسف، وتسهيل الهمز في لفظة (أعجمي) في سورة فصلت، وإشباع حركة الصلة في (فيه مهنًا) في سورة الفرقان، واختلاس حركة هاء الكناية في (يرضه لكم) في سورة الزمر، وضم هاء الصلة التي حقه الكسر مع الفعل (أنسانيه) في سورة الكهف، ومع حرف الجر (عليه) في سورة الفتح. تلك الفرائد تستدعي الوقفة والتأمل والتفكير عن سبب ورودها في تلك المواضع بالتحديد وعدم اطرادها في بقية المواضع التي تشبهها، مما حدا بنا أن نستجلي ذلك السر ونقف على السبب الموجب ونعرف - ما أمكننا - الحكمة المقصودة، فضلًا عن معرفة المسوغ في الاستعمال اللغوي، ومن الله التوفيق.

و فيما يأتي عرض لتلك الظواهر الفريدة:

1- الإمالة

وهي أن تتحو بفتح الألف نحو الياء، وعلامتها شكل معين مرسوم تحت الألف الممالة، وذلك في قوله تعالى: ﴿وَقَالَ أَرْكَبْ فِيهَا بِسْمِ اللَّهِ مَجْرِبَهَا وَمُرْسَاهَا إِنَّ رَبِّي لَغَفُورٌ رَحِيمٌ﴾⁽¹⁾، وردت لفظة (مجرها) بإمالة الألف، وترقيق الراء، ولم تمل الألف في القرآن الكريم في غير هذا الموضع على الرغم من كثرة ورود الألفات.

لم يضع سيبويه حدًا للإمالة على الرغم من أنه ذكرها في أبواب عدة⁽²⁾، وقال المبرد في تعريفها: ((وهو أن تتحو بالألف نحو الياء ولا يكون ذلك إلا لعلّة تدعو إليه))⁽³⁾، ويبدو أنه قصد إشراب الألف شيئًا من صوت الياء، ولم يتحدث عن تقريب الفتحة من الكسرة على الرغم من أن سيبويه تحدث عن هذا الضرب من الإمالة⁽⁴⁾، وذكر ابن السراج أن ((معنى الإمالة أن تمل الألف نحو الياء، والفتحة نحو الكسرة))⁽⁵⁾، وأفرد لهذا الضرب من الإمالة بابًا⁽⁶⁾، وكان تعريف ابن يعيش أكثر تفصيلًا في وصف الإمالة، إذ قال ((الإمالة في العربية عدول بالألف عن استوائه، وجنوح به إلى الياء فيصير مخرجها بين مخرج الألف والمفخمة وبين مخرج الياء، وبحسب قرب ذلك الموضع من الياء تكون شدة الإمالة، وبحسب بعده تكون خفتها، والتفخيم هو

(1) [سورة هود/ 41]

(2) - يُنظر: كتاب سيبويه: 4 / 117 - 144.

(3) المقتضب: 3 / 42.

(4) يُنظر: كتاب سيبويه: 4 / 142 - 144.

(5) الأصول في النحو: 3 / 160.

(6) يُنظر: المصدر نفسه: 3 / 169 - 170.

الأصل، والإمالة طارئة، والذي يدلُّ أن التّفخيم هو الأصلُ أنه يجوزُ تَفخيمُ كلِّ مُمالٍ، ولا تجوزُ إمالةُ كلِّ مُفخِّمٍ، وأيضاً فإنَّ التّفخيمَ لا يحتاجُ إلى سَبَبٍ، والإمالةُ تحتاجُ إلى سَبَبٍ⁽⁷⁾، وعلى الرّغم من تفصيله هذا لم يتحدّث عن إمالةِ الفَتْحَةِ نحو الكسرة، ونفهم من هذا النصّ أن الإمالةَ على ضربين: إمالةٌ شديدة، وإمالةٌ خفيفة، وأن التّفخيمَ أصلٌ والإمالةُ فرعٌ. وجديرٌ بالذكر أن الإمالةَ تختصُّ بالأسماء والأفعال، ولا تدخلُ الحروف⁽⁸⁾.

وللإمالةِ مواضعٌ عدّة، منها أن تَقَعَ الألفُ طَرَفًا رابِعَةً فصاعداً، نحو مَغْزَى، ومَلْهَى، ومُسْتَقْصَى⁽⁹⁾، ومثلها كلمة (مَجْرَى)، ويزداد على هذا أن هذه الألفَ أصلها ياءٌ، وألفٌ (جرى) يُمكن أن تُمالَ أيضاً؛ إذ إنَّ من مواضعِ الإمالةِ وقوعُ الألفِ في آخرِ الكلمةِ الثلاثيّةِ، وهي منقلبةٌ عن ياءٍ في الاسم والفعل، نحو: هَدَى، ورَمَى، وسَعَى، أو منقلبةٌ عن واوٍ في الفعلِ فقط، نحو: غَزَا، ودَعَا⁽¹⁰⁾.

وثمةُ أمورٌ تمنعُ الإمالةَ منها صوتُ الرَّاءِ مَفْتُوحاً أو مَضْمُوماً، ((والراءُ إذا تكلمتَ بها خَرَجَتْ كأنّها مضاعفةٌ، والوقفُ يُزيدها إيضاحاً، فلما كانتِ الرَّاءُ كذلكَ قالوا: هذا راشِدٌ، وهذا فراشٌ، فلم يُميلوا؛ لأنّهم كأنّهم تكلموا براءَينِ مَفْتُوحَينِ، فلما كانتِ كذلكَ قَوِيَتْ على نَصْبِ الألفاتِ، وصارتُ بِمَنْزِلَةِ القافِ))⁽¹¹⁾، فصِفَةُ التّكرارِ في صوتِ الرَّاءِ جعلتُها يمنعُ الإمالةَ عندما يكونُ مَفْتُوحاً أو مَضْمُوماً، وهي الصِّفَةُ نفسُها التي جعلتُ صوتَ الرَّاءِ يَقْوِي الإمالةَ عندما يكونُ مَكْسُوراً؛ لأنّه في حُكْمِ صَوْتَيْنِ مَكْسُورَيْنِ، بل قد يَتَغَلَّبُ تأثيرُ صوتِ الرَّاءِ المَكْسُورِ على تأثيرِ أصواتِ الاستعلاءِ، فيُمالُ نحو: قارب، وغارم، وطارد على الرّغم من وجودِ أصواتِ الاستعلاءِ قَبْلَ الألفِ⁽¹²⁾.

ولا تَطْرُدُ إمالةُ الألفِ عندَ العَرَبِ كلّهم، فالإمالةُ سِمَةٌ لَهجِيَّةٌ تَنصِفُ بها لَهجاتُ قومٍ، وَيَنْتَقِي وجودُها عندَ قومٍ آخَرِينَ، ولا يَتَّفِقُ العَرَبُ الَّذِينَ يُمِيلُونَ على مَذْهَبٍ واحدٍ في الإمالةِ ((واعلمُ أنّه ليسَ كلُّ مَنْ أَمَالَ الألفاتِ وافقَ غَيْرُهُ مِنَ العَرَبِ مِمَّنْ يُمِيلُ، ولكلّهُ قد يُخالفُ كلَّ واحدٍ من الفريقينِ صاحِبَهُ، فَيَنْصَبُ بعضُ ما يُمِيلُ صاحِبُهُ، ويُميلُ بعضُ ما يَنْصَبُ صاحِبُهُ، وكذلكَ مَنْ كَانَ النَّصْبُ مِنْ لُغَتِهِ لا يوافقُ غَيْرَهُ مِمَّنْ يَنْصَبُ، ولكنَّ أَمْرَهُ وأَمْرَ صاحِبِهِ كأَمْرِ الأوّلينِ في الكسرِ، فإذا رأيتَ عربياً كذلكَ فلا تُزَيِّنْهُ خَلَطَ في لُغَتِهِ، ولكنَّ هذا مِنْ أَمْرِهِمْ))⁽¹³⁾، فالإمالةُ لا تَنْتَهِجُ مَنَهْجاً واحداً عندَ جميعِ مَنْ يُمِيلُونَ، والفتْحُ كذلكَ. يَنْصَحُ مِمَّا تَقَدَّمَ أَنَّ الإمالةَ صِفَةٌ لَهجِيَّةٌ تَجْنَحُ إليها قِبائِلٌ مَعِيْنَةٌ، وثمةُ أمورٌ تدعو إلى الإمالةِ، في حين تُوجَدُ أمورٌ أُخَرُ تَمْنَعُ الإمالةَ، ونَلَحَظُ في كلمة (مَجْراها) أنَّ الألفَ رابِعَةً، وهذا يدعو إلى الإمالةِ عندَ مَنْ يُميلُ، وثمةُ أمرٌ أُخَرُ يَرَفُضُ الإمالةَ ههنا، وهو ورودُ الرَّاءِ قَبْلَ الألفِ مُباشرةً.

والذي يَعيُننا هنا الإجابةُ عن سؤالٍ مفادِهِ ما الذي جعلَ الألفَ في هذه اللفظةَ تُمالُ على خلافِ غَيرِها من الألفاتِ، وعلى الرّغم من وجودِ صوتِ الرَّاءِ قَبْلَها – وهو ممَّا يُضَعِّفُ الإمالةَ؟

لِلإِجَابَةِ عَنْ هَذَا السُّؤالِ لَابَدٌ مِنْ عَرْضِ الصُّورَةِ الَّتِي رَسَمَهَا الْقُرْآنُ كَامِلَةً، قال تعالى: ﴿وَقَالَ أَرْكَبُوا فِي سَفِينَةٍ مَعِيَ وَمُرْسَاهَا إِنَّ رَبِّي لَغَفُورٌ رَحِيمٌ﴾⁽¹⁴⁾ وَهِيَ تَجْرِي بِهِمْ فِي مَوْجٍ كَالْجِبَالِ وَنَادَى نُوحٌ ابْنَهُ، وَكَانَ فِي مَعْزِلٍ يَبْنِي أَرْكَبَ مَعَنَا وَلَا تَكُنْ مَعَ الْكَافِرِينَ⁽¹⁵⁾ قَالَ سَوَاءٌ إِلِيَّ جَبَلٍ يَعْصِي أَمْرِي أَمْ إِلَهُكُمْ أَلَمْ يَقُلْ لَا عَاصِمَ الْيَوْمَ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ إِلَّا مَنْ رَحِمَ وَحَالَ بَيْنَهُمَا الْمَوْجُ فَكَانَ مِنَ الْمُغْرَقِينَ⁽¹⁶⁾، ففورانُ التَّنَوُّرِ كَانَ مَصْحُوبًا بِتَجَرُّرِ عَيُونِ الْأَرْضِ، وسقوطِ أمطارٍ غزيرةٍ، فارتفعَ الماءُ بِسرعةٍ مذهلةٍ، يَدُلُّ على هذا قوله تعالى:

(7) شرح المفصل: 54 / 9.

(8) يُنظر: كتاب سيبويه: 130 / 4.

(9) يُنظر: المصدر نفسه: 119 / 4 – 120، والمقتضب: 43 / 3، 45.

(10) يُنظر: كتاب سيبويه: 119 / 4، والمقتضب: 43 / 3.

(11) كتاب سيبويه: 136 / 4، ويُنظر: المقتضب: 48 / 3.

(12) يُنظر: كتاب سيبويه: 136 / 4.

(13) المصدر نفسه: 125 / 4.

(14) سورة هود / 40 – 43.

﴿ فَفَتَحْنَا أَبْوَابَ السَّمَاءِ بِمَاءٍ مُنْهَمِرٍ ۝ وَفَجَّرْنَا الْأَرْضَ عُيُونًا فَالْتَقَى الْمَاءُ عَلَى أَمْرٍ قَدَرٍ ۝ ١٢ ﴾⁽¹⁵⁾، وقال أبو حيان الأندلسي: ((رُوي أن السماء أمطرت جميعها حتى لم يكن في الهواء جانب إلا أمطر، وتفتحت الأرض كلها بالنبع، وهذا معنى التقاء الماء))⁽¹⁶⁾، وهذا المطر الغزير كان مدعاة للسؤال عن إمكان جريان السفينة، ولابد من أن هذه الأحوال المتسارعة جميعها كانت مسبقة بخوف ووجل أصاب الناس، فأراد النبي نوح أن يدعوهم إلى السفينة دعوة مصحوبة بطمأنينة، ووعد بالأمان والسلامة، فقال لهم: ﴿ وَقَالَ ارْكَبُوا فِيهَا بِسْمِ اللَّهِ جَرِّدَهَا وَمُرْسَهَا إِنَّ رَبِّي لَغَفُورٌ رَحِيمٌ ﴾ يؤيد هذا ختم الفاصلة القرآنية بعبارة ﴿ إِنَّ رَبِّي لَغَفُورٌ رَحِيمٌ ﴾ فهو وعد بالمغفرة والرحمة في آن واحد، فهم كانوا خائفين، ومرد خوفهم إلى هذه الصورة التي تذهل الجميع، ومن المؤكد أن خوفهم من عدم جريان السفينة يفوق خوفهم من عدم رؤيتها، فأمال الألف بالترقيق الرأى قبلها، وهذا الترقيق باعث على الاطمئنان، فتزريق اللفظة يراد منه ترقيق طريقة حدوث معناها، فأراد النبي نوح (عليه السلام) أن يخبرهم بصورة غير مباشرة عن يسر جريان السفينة، وهو همهم الشاغل، أما الرؤى فلم يرد على بال أحد منهم، ولا سيما أنها كانت تجري في أمواج عالية بلغ علوها علو الجبال، قال تعالى: ﴿ وَهِيَ تَجْرِي بِهِمْ فِي مَوْجٍ كَالْجِبَالِ ﴾، ولكن ارتفاع هذه الأمواج لم يقف حائلاً أمام جريائها اليسير الآمن، قال تعالى: ﴿ وَحَمَلْنَاهُ عَلَى ذَاتِ أَلْوَاحٍ وَدُسْرٍ ۝ ١٣ تَجْرِي بِأَعْيُنِنَا ﴾⁽¹⁷⁾ والله أعلم بالمراد. ومما يسر إمالة الألف مع (مجراها) وتقخيمها مع (مرساها) أن أصل الألف في أولى الكلمتين ياء، وأصلها في الثانية واو، والإمالة تكون مع الياء لا مع الواو.

2- الإشمام

وهو أن تشم النون الساكنة الضمة، وعلامته شكل معين مرسوم فوق الكلمة بين الميم والنون في قوله تعالى: ﴿ قَالُوا يَا نَارُ كَبُرَتْ بَلَاغُنَا وَأَنْتَ أَتَقْنِي أَعْيُنَنَا وَتَبْهَتُ أُولَئِكَ الْمَلَائِكَةَ بِالْأَعْيُنِ وَمَنْ يَبْهَتُ الْعَيْنَ فَكُنْ خَالٍ مُسْتَعِزًّا ﴾⁽¹⁸⁾.

معلوم أن القرآن الكريم جاء بالإشمام والإفصاح وإعطاء الحركة حقها عند النطق، وهو ما حدث في المواضع الأخرى، ولكن ما الذي دعا إلى الإشمام هنا فقط من دون سائر مواضع القرآن الكريم؟

للإجابة عن هذا السؤال نقول: تقصر الصوائت القصيرة وذلك بأن تقلل مدة النطق بها، فيقصر زمنها، ويدخل معه تجوذاً ما تخفي فيه الحركة من النطق مع بقاء ما يدل عليها من حركة الشفتين، يقول سيبويه: ((فأما المرفوع والمضموم فإنه يوقف عنده على أربعة أوجه: بالإشمام، وبغير الإشمام كما تقف عند المجزوم والساكن، وبأن تروم التحريك، وبالتضعيف))⁽¹⁹⁾، وقصد بعبارة (غير الإشمام) إعطاء الحركة حقها، والذي يهملنا في نص سيبويه حالة الإشمام، والإشمام مما تختص به الضمة دون الفتحة والكسرة، يقول سيبويه: ((وأما ما كان في موضع نصب أو جر فإنك تروم فيه الحركة، وتضاعف، وتعمل فيه ما تفعل بالمجزوم على كل حال، وهو أكثر في كلامهم، وأما الإشمام فليس إليه سبيل. وإنما كان ذا في الرفع؛ لأن الضمة من الواو، فأنت تقدر أن تضع لسانك في أي موضع من الحروف شئت ثم تضم شفتيك؛ لأن ضمك شفتيك كتحريكك بعض جسدك، وإشمامك في الرفع للرؤية، وليس بصوت للأذن، ألا ترى أنك لو قلت: هذا معن، فأشمت كانت عند الأعمى بمنزلة إذا لم تشم))⁽²⁰⁾، وقال أبو عمرو الداني: ((وأما المشم من الحروف في حال الوصل أو الوقف فحقه أن يخلص سكون الحرف، ثم يومي بالعضو - وهما الشفتان - إلى حركته؛ ليبدل بذلك عليها من غير صوت خارج إلى اللفظ، وإنما هو تهينة

(15) سورة القمر / 11 - 12.

(16) البحر المحيط في التفسير: 6 / 156.

(17) سورة القمر / 13 - 14.

(18) سورة يوسف / 11.

(19) كتاب سيبويه: 4 / 168.

(20) المصدر نفسه: 4 / 171.

بالعضو لا غير؛ لِيُعْلَمَ بِالتَّهْيِئَةِ أَنَّهُ يُرَادُ الْمُهِيَّ لَهُ، ولا يعرفُ ذلكَ الأعمى، لأنَّه لرؤية العين. ويختصُّ به من الحركاتِ الرَّفْعِ والضَّمُّ⁽²¹⁾، فالإشتمامُ ممَّا يُرى بالعينِ ولا يُسمعُ بالأذنِ، وعلامتهُ في النُّطقِ استدارةُ الشَّفَتَيْنِ. فالإشتمامُ والإشتمامُ من مَذهبِ العربِ وإنْ كَانَ الإِشْتِمَامُ هو الأصلُ والأكثرُ انتِشاراً، وما جاءَ على الأصلِ فلا يُسألُ عن علَّةٍ مجيبه، وإنَّما يُسألُ عن علَّةٍ ما خالفَ الأصلَ.

و يبدو لنا أنَّ الَّذي دعا إلى الإشتمامِ في هذا الموضعِ دونَ سواه هو أنَّ الكلامَ هنا بلسانِ أخوةِ يوسفَ (عليه السَّلامُ)، وقد بَيَّنَّا أمراً عظيماً، وهُمُوهنا بخداعِ والدهم، ومنَّ المؤكَّد أنَّهم في أثناءِ كلامهم هذا كانوا في حالةٍ نفسيةٍ مُربكةٍ، وفي حالةٍ اضطرابٍ وتلعُّنٍ، ومعلومٌ للجميع أنَّ الإنسانَ عندَ ارتبَاكِه يَضطربُ كلامه، ويبتلعُ عدداً من أصواتِ الكلمة، والكلمةُ هنا أخطرُ ما في الجملة، فهُم يُريدونَ مِن أبيهم أن يَأْمَنَهم على يوسفَ (عليه السَّلامُ)، ويعلمونَ جيِّداً أَنَّهُم لَيْسُوا بأهلٍ لِلانْتِمَانِ، فأدَّى الاضطرابُ والارتباكُ إلى ضياعِ جزءٍ من الحركة، وإدغامِ التَّوْنِ في التَّوْنِ، ويزادُ على هذا أنَّ الإشتمامَ يُعاملُ مُعاملةَ السُّكونِ، ممَّا يُوَدِّي إلى نقصِ عددِ المقاطعِ الصَّوْنِيَّةِ للجملة، وذلكَ بِتَحَوُّلِ المقطعينِ القصيرينِ المفتوحينِ إلى مقطعٍ واحدٍ طويلٍ مُغلقٍ، وعلى التَّحوُّلِ الآتي

لا تأمَّنَّا / لَ تَ أ تَ ءَ مَ - ا نَ /

لا تأمَّنَّا / لَ تَ أ تَ ءَ مَ - نَ ا نَ /

و نقصانُ عددِ المقاطعِ، والإدغامُ، وزهابُ الحركةِ كُلُّها تُناسِبُ الارتباكَ والاضطرابَ النَّفْسِي الَّذي عانى منه أخوةُ يوسفَ (عليه السَّلامُ).

3- تسهيلُ الهمز

وهو النُّطقُ بالهمزةِ بينَ النُّطقِ بها وبينَ النُّطقِ بالألفِ، وعلامتهُ شكلُ دائرةٍ صغيرةٍ مرسومةٍ فوقَ الهمزةِ المُسهَّلةِ، وذلكَ نحو قوله تعالى: ﴿وَلَوْ جَعَلْنَاهُ قُرْءَانًا عَجَبًا لَقَالُوا لَوْلَا فُصِّلَتْ آيَاتُهُ أَأَعْجَبِي وَعَرَبِيٌّ قُلْ هُوَ لِلَّذِينَ ءَامَنُوا هُدًى وَبَيِّنَاتٌ لِّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ فِي ءَاذَانِهِمْ وَقُرْءَانٌ وَهُوَ عَلَيْهِمْ عَمًى أُولَٰئِكَ يُبَادِّلُونَ مَكَانَ بَعِيدٍ﴾⁽²²⁾ وردتْ لفظه (أَعْجَبِي) بِتَسْهِيلِ الهمزةِ الثَّانِيَةِ، بجعلها همزةً بينَ بَيْنَ⁽²³⁾، في حين وردتِ المواضعُ الأخرى الَّتِي اجتمعتْ فيها همزتانِ أولاهما همزةٌ استفهامٌ بتحقيقِ الهمزتينِ، وهذا ما نلاحظُه بِوضوحٍ في النُّصوصِ الآتية: ﴿ءَأَنْتُمْ﴾⁽²⁴⁾، و﴿ءَأَسْلَمْتُمْ﴾⁽²⁵⁾، و﴿ءَأَقْرَرْتُمْ﴾⁽²⁶⁾، و﴿ءَأَنْتَ﴾⁽²⁷⁾، و﴿ءَأَلِدُ﴾، و﴿ءَأَرْيَاكَ﴾، و﴿ءَأَسْجُدُ﴾، و﴿ءَأَشْكُرُ﴾، و﴿ءَأِيْكُنَّ﴾⁽²⁸⁾، و﴿ءَأَنْذَرْتَهُمْ﴾⁽²⁹⁾، و﴿ءَأَنْزِلُ﴾، و﴿ءَأُلْقَى﴾، و﴿ءَأَشْفَقْتُمْ﴾، و﴿ءَأَمْنُمْ﴾⁽³⁰⁾.

يَتَّصِفُ صوتُ الهمزةِ بالنَّقْلِ، وبِصُعوبَةِ النُّطقِ به، فهو يَحْتَاجُ من الجُهدِ ما يَفُوقُ الجُهدَ المَبْدُولَ مع أَيِّ صَوْتٍ آخَرَ من الأصواتِ العربيَّةِ، ولذلكَ جَرَتْ على الهمزةِ أحكامُ التَّخْفِيفِ الَّتِي تَتَّخِذُ أَشْكَالاً عِدَّةً تَهْدِفُ إلى الاقْتِصَادِ في الجُهدِ المَبْدُولِ عندَ النُّطقِ، يَقُولُ سيبويه: ((واعلم أنَّ الهمزةَ إِنَّمَا فَعَلَ بِهَا هذا مَنْ لَمْ يُخَفِّفْهَا؛ لأنَّه بَعْدَ مَخْرَجِهَا، ولأنَّها نَبْرَةٌ في الصَّدْرِ تَخْرُجُ

(21) التحديد في الإتيان والتجويد / 98، ويُنظر: شرح المفصل: 9 / 67، وشرح الشافية: 2 / 381.

(22) سورة فصلت / 44.

(23) قرأ ابن كثير، ونافع، وعاصم برواية حفص، وأبو عمرو، وابن عامر، بهمزة ممدودة، وقرأ حمزة والكسائي، وعاصم برواية أبي بكر بتحقيق الهمزتين. يُنظر: السبعة / 576 - 577، والتيسير / 193، والحجة للفرأ السبعة: 3 / 356.

(24) سورة البقرة / 140، وسورة الفرقان / 17، وسورة الواقعة / 59، 64، 69، 72، وسورة النازعات / 27.

(25) الأيتان على التوالي في سورة آل عمران / 20، 81.

(26) الأيتان على التوالي: سورة المائدة / 116، وسورة الأنبياء / 62.

(27) الآيات على التوالي: وسورة يوسف / 39، وسورة الإسراء / 61، وسورة النمل / 40، وسورة النمل / 55.

(28) الأيتان على التوالي في سورة البقرة / 6، وسورة يس / 10.

(29) الآيات على التوالي في: سورة يس / 23، وسورة ص / 8، وسورة القمر / 25، وسورة المجادلة / 13، وسورة الملك / 16.

باجتهاد، وهي أبعد الحروف مخرجاً، فنقل عليهم ذلك؛ لأنه كالتَّهْوَعِ⁽³⁰⁾، فلم يكتفِ سيبويه بوصف صعوبة النطق بالهمزة، بل علل ذلك، وبين أسبابه، وعلل ابن جني ثقل الهمزة بقوله: ((لأنها حرف سفل في الحلق، وبعد عن الحروف، وحصل طرْفاً، فكان النطق به تكلفاً))⁽³¹⁾، ولم يبتعد عما ذكره سيبويه. وتحقيق الهمزة وتخفيفها سمات لهجية فنجد أهل الحجاز وأهل المدينة والأنصار يميلون إلى التخلص من الهمز فضلاً عن القبائل (غاضرة، وهذيل، وفريش، وكنانة، وسعد بن بكر)، في حين مالت إلى الهمز القبائل (تميم، وتيم الرباب، وغني، وعكل، وأسد، وعقيل، وقيس، وبنو سلامة من أسد)⁽³²⁾.

ومن المؤكد أن دخول همزة الاستفهام على كلمة تتبدئ بهمزة قطع يزيد من النقل، ويضاعف المشقة؛ بسبب تكرار الهمزة، ومعروف أن همزة الاستفهام ملزمة للفتح؛ لذا تخضع أحكام التخفيف هنا لحركة الهمزة الثانية التي يجب أن تكون متحركة؛ لأنها في بداية الكلمة، ويأخذ التخفيف طرائق لهجية عدة، بيد أن الأكثر شهرة منها ما يأتي⁽³³⁾:

- أ. إذا كانت الهمزة الثانية مفتوحة، يجل محلها صوت الألف، نحو: أأنت تصير: أنت.
- ب. إذا كانت الهمزة الثانية مكسورة أو مضمومة جعلت همزة بين بين، نحو: أأيمانكم، وأأمك.
- و لكن ((من العرب ناس يدخلون بين ألف الاستفهام وبين الهمزة ألفاً إذا التقتا... فهؤلاء أهل التحقيق، وأما أهل الحجاز فمنهم من يقول: أأنت، وهي التي يختار أبو عمرو، وذلك لأنهم يخففون الهمزة كما يخفف بنو تميم في اجتماع الهمزتين، فكهوا التقاء الهمزة والذي هو بين بين، فأدخلوا الألف كما أدخلته بنو تميم في التحقيق، ومنهم من يقول: إن بني تميم الذين يدخلون بين الهمزة وألف الاستفهام ألفاً، وأما الذين لا يخففون الهمزة فيحققونها جميعاً ولا يدخلون بينهما ألفاً))⁽³⁴⁾، نفهم مما تقدم أن تحقيق الهمزتين أو تخفيف إحداها ما هي إلا سمات لهجية، واستعمالات لغوية قبلية، وهي مما سمحت به العربية وأجازته.

والسؤال الذي تنبغي الإجابة عنه الآن: ما الذي دعا إلى تسهيل الهمزة الثانية في موضع واحد فقط على عكس المواضع الأخرى التي تحققت فيها الهمزتان؟ عند التأمل في الكلمات (أأنتم، وأأسلمتم، وأأفرتم، وأأنت، وأألد، وأأرباب، وأأسجد، وأأشكر، وأأنتكم، وأأندرتهم، وأأخذ، وأأوزل، وأألقي، وأأشقتهم، وأأمنتم)، وعقد موازنة بينها وبين لفظة (أأعجمي) يتضح أن الأخيرة اختصت بوزن صوت حلق بعد الهمزة الثانية، وهذا ما لم نجد له نظيراً في الكلمات الأخرى. فقد اجتمعت هنا ثلاثة أصوات حلقية، وهي: همزة الاستفهام، وهمزة الكلمة، وصوت العين، وأصوات الحلق ثقيلة، ومما يزيد من الثقل ورود صوت الجيم بعدها، وهو صوت مركب، فهو ينتج عن ارتفاع مقدمة اللسان تجاه مؤخرة اللثة ومقدمة الحنك، ويتم الانفصال بطيء مما ينتج عنه احتكاك الهواء المار بالأعضاء المتباعدة نسبياً⁽³⁵⁾، وهذا الانغلاق النائم الذي يعقبه انفراج جزئي لا يخلو من الثقل والمشقة التي تزداد على مشقة اجتماع همزتين متلوّتين بصوت حلق.

4- الاختلاس

وهو نقصان مد الحركة لهاء الكناية، ولا علامة له لأن العلامة توضع لمقابله وهو مد حركة هاء الكناية، وذلك في قوله تعالى: ﴿إِنْ تَكْفُرُوا فَإِنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ عَنْكُمْ وَلَا يَرْضَىٰ لِعِبَادِهِ الْكُفْرَ وَإِنْ تَشْكُرُوا يَرْضَهُ لَكُمْ وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَىٰ ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّكُمْ مَرْجِعُكُمْ فَبِئْسَ لَكُمْ بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ إِنَّهُ عَلَيْهِمْ يَدَاتِ الْأُصْدُورِ﴾⁽³⁶⁾، وردت الهاء في (يرضه) متحركة مسبقة بضاد متحركة، ومتلوّة بلا متحركة،

(30) كتاب سيبويه: 3 / 548.

(31) سر صناعة الإعراب: 1 / 85.

(32) يُنظر: اللهجات العربية في التراث / 336.

(33) يُنظر: القراءات القرآنية في كتب معاني القرآن قراءة في التوجيه الصوتي / 20 - 21.

(34) كتاب سيبويه: 3 / 551.

(35) يُنظر: علم الأصوات / 310.

(36) سورة الزمر 7/.

وَوُفُّوعُهَا بَيْنَ مُتَحَرِّكِينَ يَقْتَضِي مَدَّ الصَّلَةِ الصَّغْرَى، وَذَلِكَ بِإِشْبَاعِ الضَّمَّةِ وَجَعْلِهَا وَاوًا⁽³⁷⁾، وَلَكِنَّ هَذَا الْمَدَّ لَمْ يَتَحَقَّقْ فِي هَذَا الْمَوْضِعِ عَلَى خِلَافِ مَا وَرَدَ فِي الْمَوَاضِعِ الْأُخْرَى كُلِّهَا.

وَقَدْ عَلَّلَ ابْنُ خَالَوَيْهِ (ت 370 هـ) عَدَمَ الْمَدِّ هَهُنَا بِقَوْلِهِ: ((وَالْحُجَّةُ لِمَنْ اخْتَلَسَ: أَنَّ الْأَصْلَ عِنْدَهُ: (يَرْضَاهُ لَكُمْ) فَلَمَّا حُذِفَتِ الْأَلْفُ لِلْجَزْمِ بَقِيَتِ الْهَاءُ عَلَى الْحَرَكَةِ الَّتِي كَانَتْ عَلَيْهَا قَبْلَ حَذْفِ الْأَلْفِ وَأُنْشِدَ: لَهُ زَجَلٌ كَأَنَّهُ صَوْتُ حَادٍ... إِذَا طَلَبَ الْوَسِيقَةَ أَوْ زَمِيرًا))⁽³⁸⁾.

وَقَرِيبٌ مِنْهُ مَا ذَكَرَهُ أَبُو عَلِيٍّ الْفَارِسِيُّ (ت 377 هـ) إِذْ قَالَ: ((وَجَهْ قَوْلِ مَنْ قَالَ: يَرْضَاهُ فَحَرَّكَ الْهَاءَ وَلَمْ يُلْحِقِ الْوَاوَ أَنَّ الْأَلْفَ الْمَحذُوفَةَ لِلْجَزْمِ لَيْسَ يَلْزَمُ حَذْفُهَا، فَإِذَا لَمْ يَلْزَمْ حَذْفُهَا لِأَنَّ الْكَلِمَةَ إِذَا نُصِبَتْ أَوْ رُفِعَتْ عَادَتِ الْأَلْفُ فَصَارَتْ الْأَلْفُ فِي حُكْمِ النَّبَاتِ، وَإِذَا ثَبَتَ الْأَلْفُ كَانَ الْأَحْسَنُ أَنْ لَا تَلْحَقَ الْوَاوُ، كَقَوْلِهِ: ﴿فَالْقَلَى مُوسَى عَصَاهُ﴾⁽³⁹⁾، وَ﴿حُدُوهُ فَعْلُوهُ﴾⁽⁴⁰⁾، وَذَلِكَ أَنَّ الْهَاءَ خَفِيَّةٌ، فَلَوْ أَلْحَقْتُهَا الْوَاوَ وَقَبْلَهَا أَلْفٌ أَشْبَهَ الْجَمْعَ بَيْنَ السَّاكِنَيْنِ))⁽⁴¹⁾، وَرَفَضَ أَنْ تَكُونَ مِنْ بَابِ إِجْرَاءِ الْوَصْلِ مُجْرَى الْوَقْفِ.

وَقَالَ أَبُو زُرْعَةَ (ت فِي حُدُودِ 400 هـ): ((وَقَرَأَ ابْنُ عَامِرٍ وَنَافِعٌ وَحَمَزَةُ وَعَاصِمٌ (يَرْضَاهُ) مِنْ غَيْرِ إِشْبَاعٍ اكْتَفَوْا بِالضَّمَّةِ لِأَنَّهَا تُنْبِي عَنِ الْوَاوِ))⁽⁴²⁾

وَقَالَ الْفَخْرُ الرَّازِيُّ (ت 606 هـ): ((قَالَ الْوَاحِدِيُّ رَحِمَهُ اللَّهُ مِنَ الْقُرَّاءِ مَنْ أَشْبَعَ الْهَاءَ حَتَّى أَلْحَقَ بِهَا وَاوًا؛ لِأَنَّ مَا قَبْلَ الْهَاءِ مُتَحَرِّكٌ فَصَارَ بِمَنْزِلَةِ (ضَرْبِهِ) وَ(لَهُ)، فَكَمَا أَنَّ هَذَا مُشْبَعٌ عِنْدَ الْجَمِيعِ كَذَلِكَ (يَرْضَاهُ)، وَمِنْهُمْ مَنْ حَرَّكَ الْهَاءَ وَلَمْ يُلْحِقِ الْوَاوَ، لِأَنَّ الْأَصْلَ (يَرْضَاهُ) وَالْأَلْفَ الْمَحذُوفَةَ لِلْجَزْمِ لَيْسَ يَلْزَمُ حَذْفُهَا فَكَانَتْ كَالْبَاقِيَةِ، وَمَعَ بَقَاءِ الْأَلْفِ لَا يَجُوزُ اثْبَاتُ الْوَاوِ فَكَذَا هَاهُنَا))⁽⁴³⁾

وَقَالَ ابْنُ مَالِكٍ (ت 672 هـ): ((مَنْ اخْتَلَسَ اسْتَصَحَبَ مَا كَانَ لِلْهَاءِ قَبْلَ أَنْ يَحْذِفَ الْأَلْفَ لِأَنَّ حَذْفَهَا عَارِضٌ، وَالْعَارِضُ لَا يُعْتَدُّ بِهِ غَالِبًا.))⁽⁴⁴⁾

وَقَالَ السَّمِينُ الْحَلَبِيُّ (ت 756 هـ): ((وَالسَّرُّ فِيهِ أَنَّ الْهَاءَ الَّتِي لِلْكَنَايَةِ مَتَى سَبَقَهَا مُتَحَرِّكٌ فَالْفَصِيحُ فِيهَا الْإِشْبَاعُ نَحْوُ: إِنَّهُ، وَبِهِ، وَلَهُ، وَإِنْ سَبَقَهَا سَاكِنٌ فَالْأَشْهُرُ الْإِخْتِلَاسُ، وَسَوَاءٌ كَانَ ذَلِكَ السَّاكِنُ صَحِيحًا أَوْ مُعْتَلًّا نَحْوُ: فِيهِ وَمِنْهُ، وَبَعْضُهُمْ يُفَرِّقُ بَيْنَ الْمُعْتَلِّ وَالصَّحِيحِ، وَقَدْ اتَّفَقَتْ ذَلِكَ فِي أَوَّلِ الْكِتَابِ، إِذَا عَلِمَ ذَلِكَ فَنَقُولُ: هَذِهِ الْكَلِمَاتُ الْمَشَارُ إِلَيْهَا إِنْ نَظَرْنَا إِلَى اللَّفْظِ فَقَدْ وَقَعَتْ بَعْدَ مُتَحَرِّكٍ فَحَقُّهَا أَنْ تُشْبَعَ حَرَكَتُهَا مَوْصُولَةً بِالْيَاءِ أَوْ الْوَاوِ، وَإِنْ سَكَتَتْ فَلَمَّا تَقَدَّمَ مِنْ إِجْرَاءِ الْوَصْلِ مُجْرَى الْوَقْفِ، وَإِنْ نَظَرْنَا إِلَى الْأَصْلِ فَقَدْ سَبَقَهَا سَاكِنٌ وَهُوَ حَرْفُ الْعَلَّةِ الْمَحذُوفُ لِلْجَزْمِ، فَلِذَلِكَ جَازَ الْإِخْتِلَاسُ، وَهَذَا أَصْلٌ نَافِعٌ يَطْرُدُ مَعَكَ عِنْدَ قُرْبِكَ فِي هَذَا الْكِتَابِ مِنْ هَذِهِ الْكَلِمَاتِ))⁽⁴⁵⁾

وَقَالَ ابْنُ عَادِلٍ الدَّمَشْقِيُّ (ت 775 هـ) كَعَادَتِهِ فِي مُتَابَعَةِ أَقْوَالِ السَّمِينِ الْحَلَبِيِّ: ((وَأَعْلَمُ أَنَّ هَذِهِ الْهَاءَ مَتَى جَاءَتْ بَعْدَ فِعْلٍ مَجْزُومٍ، أَوْ أَمْرٍ مُعْتَلٍّ الْآخِرِ، جَزَى فِيهَا هَذِهِ الْأَوْجُهُ الثَّلَاثَةُ أَعْنَى السُّكُونِ وَالْإِشْبَاعِ وَالْإِخْتِلَاسِ... وَلَيْسَ فِيهِ أَنَّ الْهَاءَ الَّتِي

(37) يُنْظَرُ: الْجَدِيدُ فِي عِلْمِ التَّجْوِيدِ / 131 – 134، وَجَمَالُ الْبَيَانِ فِي تَجْوِيدِ الْقُرْآنِ / 126 – 128، وَقُطُوفٌ مِنْ ثَمَارِ الْعَرَبِيَّةِ / 30.

(38) الْحُجَّةُ فِي الْقُرْآنِ السَّعِيدِ / 308، وَالْبَيْتُ لِلشَّمَاخِ، يُنْظَرُ: الْجَمْلُ فِي النُّحُو: 325/، وَكِتَابُ سَيَبَوِيهِ: 30/1..

(39) الشُّعْرَاءُ / 45.

(40) الْحَاقَّةُ / 30.

(41) الْحُجَّةُ لِلْقُرَّاءِ السَّبْعَةِ: 6 / 91 – 92.

(42) حُجَّةُ الْقُرَّاءِ / 619.

(43) مِفْتَاحُ الْغَيْبِ: 26 / 426، وَلَمْ نَعْتَرِ عَلَى قَوْلِ الْوَاحِدِيِّ فِي تَفْسِيرِهِ الْمَشْهُورَةِ (الْوَجِيزُ، وَالْوَسِيطُ، وَالْبَسِيطُ).

(44) شَرْحُ التَّسْهِيلِ: 1 / 133.

(45) الدَّرُ الْمَصُونُ فِي عِلْمِ الْكِتَابِ الْمَكْنُونِ: 3 / 266.

للكِنَايَةِ مَتَى سَبَقَهَا مُتَحَرِّكٌ فَالْفَصِيحُ فِيهَا الْإِشْبَاعُ، نَحَوَ (إِنَّهُ، لَهُ، بِهِ)، وَإِنْ سَبَقَهَا سَاكِنٌ، فَالْأَشْهُرُ الْإِخْتِلَاسُ - سَوَاءً كَانَ ذَلِكَ السَّاكِنُ صَاحِبًا أَوْ مَعْتَلًا - نَحَوَ فِيهِ، مِنْهُ وَبَعْضُهُمْ يُفَرِّقُ بَيْنَ الْمُعْتَلِّ وَالصَّحِيحِ وَقَدْ تَقَدَّمَ ذَلِكَ أَوَّلَ الْكِتَابِ.

إِذَا عَلِمَ ذَلِكَ فَتَقُولُ: هَذِهِ الْكَلِمَاتُ - الْمَشَارُ إِلَيْهَا - إِنْ نَظَرْنَا إِلَى اللَّفْظِ فَقَدْ وَقَعَتْ بَعْدَ مُتَحَرِّكٍ، فَحَقُّهَا أَنْ تُشَبَّعَ حَرَكَتُهَا مَوْصُولَةً بِالْيَاءِ، أَوْ الْوَاوِ، وَإِنْ سَكَنتْ فَلَمَّا تَقَدَّمَ مِنْ إِجْرَاءِ الْوَصْلِ مُجَرَى الْوَقْفِ. وَإِنْ نَظَرْنَا إِلَى الْأَصْلِ فَقَدْ سَبَقَهَا سَاكِنٌ - وَهُوَ حَرْفُ الْعَلَّةِ الْمَحذُوفِ لِلْجَزْمِ - فَلِذَلِكَ جَازَ الْإِخْتِلَاسُ⁽⁴⁶⁾

كُلُّ مَا سَبَقَ مِنْ تَأْوِيلَاتٍ وَتَفْسِيرَاتٍ إِنَّمَا كَانَ لِتَبْيِينِ الْمُسَوِّغِ فِي اللَّغَةِ، أَمَّا الْمُسَوِّغُ الْمَعْنَوِيُّ وَالْمَقْصَدُ الدَّلَالِيُّ فَهُوَ -وَاللَّهُ أَعْلَمُ- أَنَّ مَدَّ الصَّلَةِ لَمْ يَرِدْ هُنَا حَتَّى يُشِيرَ إِلَى قُورِيَّةِ رِضَا اللَّهِ عَنْ شُكْرِ عِبَادِهِ ﴿وَإِنْ تَشْكُرُوا يَرْضَهُ لَكُمْ﴾، فَالَّذِي يَشْكُرُ اللَّهُ يُجَازَى بِالرِّضَا الْإِلَهِيِّ السَّرِيعِ.

5- الإِشْبَاع

وَهُوَ مَدُّ الصَّلَةِ لِهَاءِ الْكِنَايَةِ فِي مَوْضِعٍ لَا تُشَبَّعُ فِيهِ، وَعِلَامَتُهُ رَسْمُ يَاءٍ صَغِيرَةٍ بَعْدَ الْهَاءِ الْمُشَبَّعَةِ فِي لَفْظَةٍ (فِيهِ)، وَذَلِكَ فِي قَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿يُضَعِّفْ لَهُ الْعَذَابَ يَوْمَ الْقِيَمَةِ وَيَخْلُذْ فِيهِ، مُهَانًا﴾⁽⁴⁷⁾ مَدَّتْ حَرَكَتُ الْهَاءِ فِي (فِيهِ)، وَهَذَا يُخَالِفُ مَا وَرَدَ فِي الْمَوَاضِعِ الْأُخْرَى كُلِّهَا، إِذْ تَقْتَضِي أَحْكَامُ التَّلَاوَةِ وَالتَّجْوِيدِ أَنْ تُمَدَّ حَرَكَتُ هَاءِ الْكِنَايَةِ فِي حَالَةٍ وَقُوعِهَا بَيْنَ مُتَحَرِّكَيْنِ⁽⁴⁸⁾، وَهِيَ هُنَا مَسْبُوقَةٌ بِيَاءٍ سَاكِنَةٍ - بِحَسَبِ مَذْهَبِ الْقُدَمَاءِ -، وَتَقْتَضِي قَوَاعِدُ أَحْكَامِ التَّلَاوَةِ أَنْ لَا تُمَدَّ فِي مِثْلِ هَذَا الْمَوْضِعِ، وَهِيَ لَمْ تُمَدَّ فِي الْحَالَاتِ الْمُنَاطَرَةِ عِذَا مَا وَرَدَ هَهُنَا، وَقَدْ وَرَدَ لَفْظُ (فِيهِ) فِي الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ (120) مَرَّةً لَمْ تُمَدَّ فِيهَا عِذَا مَا وَرَدَ فِي هَذَا الْمَوْضِعِ.

((وَالْمَدُّ فِي هَذَا الْبَابِ هُوَ عِبَارَةٌ عَنْ زِيَادَةِ مَطٍّ فِي حَرْفِ الْمَدِّ عَلَى الْمَدِّ الطَّبِيعِيِّ، وَهُوَ الَّذِي لَا يَقُومُ ذَاتُ حَرْفِ الْمَدِّ بِدُونِهِ، وَالْقَصْرُ: عِبَارَةٌ عَنْ تَرْكِ تِلْكَ الزِّيَادَةِ وَإِبْقَاءِ الْمَدِّ الطَّبِيعِيِّ عَلَى حَالِهِ))⁽⁴⁹⁾، فَمَعْلُومٌ أَنَّ الصَّوَانِتَ فِي الْعَرَبِيَّةِ ((لِكُلِّ مِنْهَا مِقْدَارٌ مُحَدَّدٌ مِنَ الطُّوْلِ، كَمَا أَنَّ لِكُلِّ صَوْتٍ مِنَ الْأَصْوَاتِ الْجَامِدَةِ مِقْدَارًا مِنَ الطُّوْلِ أَيْضًا، وَلَا يَتَحَقَّقُ ذَاتُ الصَّوْتِ إِلَّا بَعْدَ أَنْ يَسْتَوْفِيَ حَظَّهُ مِنَ الطُّوْلِ، وَيَبْدُو أَنَّ الْأَصْوَاتِ الدَّائِبَةَ أَكْثَرَ تَعَرُّضًا لِلزِّيَادَةِ وَالنَّقْصَانِ فِي زَمَنِ النُّطْقِ مِنَ الْأَصْوَاتِ الْجَامِدَةِ؛ لِأَنَّ طَبِيعَةَ نُطْقِهَا تَحْتَمِلُ ذَلِكَ، حَيْثُ يُمَكِّنُ لِلنَّاطِقِ أَنْ يَمُدَّ صَوْتَهُ بِالْأَصْوَاتِ الدَّائِبَةِ مَا أَسْعَفَهُ النَّفْسُ))⁽⁵⁰⁾، وَيَحْدُثُ هَذَا الْمَدُّ بِسَبَبِ تَأْثِيرِ الْأَصْوَاتِ الْمُجَاوِرَةِ. وَلِهَذَا الْمَدُّ أَحْكَامٌ تَحْكُمُهَا، وَقَوَاعِدُ تَضْبِطُهَا، وَأَنْوَاعٌ تَجْمَعُهَا، وَمَقَادِيرُ مَعْرُوفَةٌ لَا تَخْرُجُ عَنْهَا وَلَا تَحِيدُ؛ لِأَنَّ الْخُرُوجَ عَنْهَا يُعَدُّ لَحْنًا خَفِيًّا، وَهَذِهِ الْأُمُورُ كُلُّهَا يَجِدُهَا الْقَارِئُ مَنصُوصًا عَلَيْهَا فِي كُتُبِ أَحْكَامِ التَّجْوِيدِ وَالتَّرْتِيلِ⁽⁵¹⁾، فَضْلًا عَنْ كُتُبِ الْقِرَاءَاتِ الْقُرْآنِيَّةِ⁽⁵²⁾، وَلَا تَخْلُو مِنْهَا كُتُبُ اللَّغَةِ، وَإِنْ كَانَتْ مَبْنُوَّةً فِيهَا، وَغَيْرُ مُبْنُوَّةٍ⁽⁵³⁾.

(46) اللباب في علوم الكتاب: 5 / 333.

(47) سُورَةُ الْفُرْقَانِ/ 69.

(48) يُنْظَرُ مِنْ كُتُبِ التَّجْوِيدِ عَلَى سَبِيلِ التَّمَثِيلِ: التَّحْدِيدُ فِي الْإِتْقَانِ وَالتَّجْوِيدِ / 97 - 99، وَالتَّمْهِيدُ فِي عِلْمِ التَّجْوِيدِ / 161 - 164، وَجَمَالُ الْبَيَانِ فِي تَجْوِيدِ الْقُرْآنِ / 104 - 131، وَتَجْوِيدُ الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ مِنْ مَنْظُورِ عِلْمِ الْأَصْوَاتِ الْحَدِيثِ / 141 - 168. وَيُنْظَرُ مِنْ كُتُبِ الْقِرَاءَاتِ عَلَى سَبِيلِ التَّمَثِيلِ: السَّبْعَةُ / 134 - 136، وَالكشف عن وجوه القراءات السبع: 1 / 164 - 169، وَالتيسير / 30 - 31، وَالنشر: 1 / 245 - 282.

(49) النشر في القراءات العشر: 1 / 245.

(50) الدراسات الصوتية عند علماء التجويد / 507.

(51) يُنْظَرُ عَلَى سَبِيلِ التَّمَثِيلِ: التَّحْدِيدُ فِي الْإِتْقَانِ وَالتَّجْوِيدِ / 97 - 99، وَالتَّمْهِيدُ فِي عِلْمِ التَّجْوِيدِ / 161 - 164، وَجَمَالُ الْبَيَانِ فِي تَجْوِيدِ الْقُرْآنِ / 104 - 131، وَتَجْوِيدُ الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ مِنْ مَنْظُورِ عِلْمِ الْأَصْوَاتِ الْحَدِيثِ / 141 - 168.

(52) يُنْظَرُ عَلَى سَبِيلِ التَّمَثِيلِ: السَّبْعَةُ / 134 - 136، وَالكشف عن وجوه القراءات السبع: 1 / 164 - 169، وَالتيسير / 30 - 31، وَالنشر: 1 / 245 - 282.

(53) يُنْظَرُ عَلَى سَبِيلِ التَّمَثِيلِ: كِتَابُ سَيَبُويَه: 4 / 189 - 195، وَالْمَقْتَضِبُ: 1 / 399 - 402، وَالْخَصَائِصُ: 3 / 123 - 135، وَشَرْحُ الشَّافِيَّةِ: 339 / 2 - 365.

و المدد وعدم المدد في مثل هذا الموضع سمات لهجية، فتممة قبائل تمُدُّ، وأخرى لا تمُدُّ-، قيل: إنَّ حَفَصًا هَرَبَ مِنْ أَنْ تَتَّبَعَ حَرَكَةُ الْهَاءِ حَرَكَةَ الْمِيمِ بِإِشْبَاعِ الْكُسْرَةِ؛ إِذْ لَوْلَا الْإِشْبَاعُ لَصَارَتْ حَرَكَةُ الْهَاءِ الضَّمُّ إِتِّبَاعًا لِحَرَكَةِ الْمِيمِ⁽⁵⁴⁾. وهذا كلامٌ فيه نَظَرٌ، إِذْ وَرَدَتْ كَلِمَةُ (فِيهِ) مَثْلُوهٌ بِصَامِتٍ تَتَّبِعُهُ ضَمَّةٌ فِي مَوَاضِعَ عِدَّةٍ مِنْهَا: قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿فِيهِ هَدًى﴾، و﴿فِيهِ ظُلُمٌ﴾، و﴿فِيهِ قُلٌ﴾، و﴿فِيهِ شُرَكَاءٌ﴾، و﴿فِيهِ يَغَاثٌ﴾، و﴿فِيهِ تُسِيمُونَ﴾، و﴿فِيهِ أُخْرَى﴾⁽⁵⁵⁾، وَقَدْ وَرَدَتْ مَثْلُوهٌ بِمِيمٍ مَضْمُومَةٍ فِي أَرْبَعَةِ مَوَاضِعَ، وَذَلِكَ فِي قَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿فِيهِ مُبْلِسُونَ﴾⁽⁵⁶⁾، و﴿فِيهِ مُزْدَجَرٌ﴾، و﴿فِيهِ مُخْتَلِفُونَ﴾⁽⁵⁷⁾. ونلاحظ أنَّ الكسرة لم تُشْبَعْ فِي هَذِهِ الْمَوَاضِعِ كُلِّهَا، مِمَّا يُبْطِلُ هَذَا الرَّأْيَ.

قَالَ الشَّيْخُ عَلَى اللَّهِ أَبُو الْوَفَا: السَّبَبُ فِي مَدِّ الْهَاءِ: أَنَّهَا تَحْمِلُ صِفَاتِ الضَّعْفِ مِنْ: هَمْسٍ وَرَخَاوَةٍ وَاسْتِفَالٍ، وَانْفِتَاحٍ وَإِصْمَاتٍ، وَخَفَاءٍ. فَقَوِيَتْ بِالضَّلَّةِ مَخَافَةٌ خَفَائِهَا⁽⁵⁸⁾.

وَيَبْدُو أَنَّ الَّذِي دَعَا إِلَى الْمَدِّ هَهُنَا غَرَضٌ دَلَالِيٌّ لَطِيفٌ، فَعِنْدَ عَقْدِ الْمَوَازَنَةِ بَيْنَ هَذَا الْمَوْضِعِ وَالْمَوَاضِعِ الْأُخْرَى الَّتِي وَرَدَ فِيهَا لَفْظُ (فِيهِ) نَجِدُ أَنَّ هَذَا الْمَوْضِعَ تَقَرَّرَ بِدَلَالَتِهِ عَلَى امْتِدَادٍ فِي الزَّمَنِ لَمْ نَأْلَفْهُ فِي الْمَوَاضِعِ الْأُخْرَى، إِذْ يَبْدُو أَنَّ الْمُرَادَ مِنَ الْمَدِّ هَهُنَا الدَّلَالَةُ عَلَى امْتِدَادِ زَمَنِ خُلُودِ هَؤُلَاءِ فِي نَارِ جَهَنَّمَ، وَذَلِكَ لِعِظَمِ ذُنُوبِهِمْ وَكَثْرَةِ خَطَايَاهُمْ، دَلَّ عَلَى هَذَا النَّصُّ الْقُرْآنِيُّ إِذْ قَالَ تَعَالَى: ﴿وَعِصَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الْأَرْضِ هَوْنًا وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَامًا﴾^(١٣) وَالَّذِينَ يَبِيتُونَ لِرَبِّهِمْ سُجَّدًا وَقِيَامًا^(١٤) وَالَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا اصْرِفْ عَنَّا عَذَابَ جَهَنَّمَ إِنَّ عَذَابَهَا كَانَ غَرَامًا^(١٥) إِنَّهَا سَاءَتْ مُسْتَقَرًّا وَمُقَامًا^(١٦) وَالَّذِينَ إِذَا أَنْفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَامًا^(١٧) وَالَّذِينَ لَا يَدْعُونَ مَعَ اللَّهِ إِلَهًا آخَرَ وَلَا يَقْتُلُونَ النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ وَلَا يَزْنُونَ وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ يَلْقَ أَثَامًا^(١٨) يُضَاعَفْ لَهُ الْعَذَابُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَيَخْلُدْ فِيهِ مُهَانًا^(١٩)، وَاسْتَنْتَبَيْ مِنْهُمْ التَّائِبُ فِي قَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿إِلَّا مَنْ تَابَ وَآمَنَ وَعَمِلَ عَمَلًا صَالِحًا فَأُولَئِكَ يُبَدِّلُ اللَّهُ سَيِّئَاتِهِمْ حَسَنَاتٍ وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَحِيمًا﴾^(٢٠)، وَيَعُضُدُ مَا ذَهَبَ إِلَيْهِ الْبَاحِثَانِ قَوْلُ الْأُسْتَاذِ عَطِيَّةٍ قَابِلٍ نَصْرًا: ((وَذَلِكَ تَشْنِيعًا بِحَالِ الْعَاصِي))⁽⁶¹⁾، وَالْمُرَادُ بِالتَّشْنِيعِ وَمَا ذَكَرَهُ الْبَاحِثَانِ يَصُبُّانِ فِي مَوْضِعٍ وَاحِدٍ.

6- ضَمُّ هَاءِ الْكِنَايَةِ

وَقَدْ وَرَدَ ذَلِكَ فِي مَوَاضِعَيْنِ مُخْتَلِفَيْنِ؛ أَحَدُهُمَا مَعَ فِعْلٍ، وَالْآخَرُ مَعَ حَرْفٍ جَرٍّ

أ. مَعَ الْفِعْلِ

فِي قَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿قَالَ أَرَأَيْتَ إِذْ أَوَيْنَا إِلَى الصَّخْرَةِ فَإِنِّي نَسِيتُ الْحَوْتَ وَمَا أَنَسِيْنِيهِ إِلَّا الشَّيْطَانُ أَنْ أَذْكُرَهُ، وَاتَّخَذَ سَبِيلَهُ فِي الْبَحْرِ عَجَبًا﴾⁽⁶²⁾ هَاءُ (أُنْسَانِيَهُ) مَسْبُوقَةٌ بِيَاءٍ، وَهَذَا يَقْتَضِي كَسْرَ حَرَكَةِ الْهَاءِ، وَلَكِنَّهَا وَرَدَتْ هَهُنَا مَضْمُومَةً عَلَى خِلَافِ الْقَاعِدَةِ اللَّغَوِيَّةِ.

ب- مَعَ حَرْفِ الْجَرِّ

فِي قَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ يُبَايِعُونَكَ إِنَّمَا يُبَايِعُونَكَ اللَّهُ يَدُ اللَّهِ فَوْقَ أَيْدِيهِمْ فَمَنْ نَكَثَ فَإِنَّمَا يَنْكُثُ عَلَى نَفْسِهِ وَمَنْ أَوْفَى بِمَا عَاهَدَ عَلَيْهِ اللَّهُ فَمَسِيئَتُهُ إِجْرًا عَظِيمًا﴾⁽⁶³⁾

(54) يُنْظَرُ: إِعْرَابُ الْقُرْآنِ لِلْبَاقُولِيِّ الْمُنْسُوبِ خَطَأً لِلزَّجَاجِ: 392/1.

(55) هَذِهِ الْآيَاتُ عَلَى التَّوَالِي فِي: الْبَقَرَةِ: ٢، الْبَقَرَةِ: ١٩، الْبَقَرَةِ: ٢١٧، وَالْأَنْعَامِ: ١٣٩، وَيُوسُفَ: ٤٩، وَالنَّحْلَ: ١٠، وَالزُّمُرَ: ٦٨.

(56) الْآيَاتَانِ عَلَى التَّوَالِي فِي: سُورَةِ الْمُؤْمِنِينَ/ 77، وَسُورَةِ الزَّخْرَفِ / 75.

(57) الْآيَاتَانِ عَلَى التَّوَالِي فِي: سُورَةِ الْقَمَرِ / 4، وَسُورَةِ النَّبَأِ / 3.

(58) الْقَوْلُ السَّدِيدُ فِي عِلْمِ التَّجْوِيدِ: 134/.

(59) سُورَةُ الْفُرْقَانِ / 63 – 69.

(60) سُورَةُ الْفُرْقَانِ / 70.

(61) غَايَةُ الْمُرِيدِ فِي عِلْمِ التَّجْوِيدِ: 218.

(62) سُورَةُ الْكَهْفِ/ 63.

(63) سُورَةُ الْفَتْحِ / 10.

هَاءُ الْكِنَايَةِ إِذَا سُقِيتْ بِكُسْرَةٍ أَوْ يَاءٍ سَاكِنَةٍ كُسِرَتْ؛ مِثْلُ: بِهِ، بِكُنْبِهِ، إِلَيْهِ، بِكَتَابِيهِ، إِلَّا أَنَّهَا وَرَدَتْ فِي هَذَيْنِ الْمَوْضِعَيْنِ مَضْمُومَةً وَالَّذِي سَوَّغَ ذَلِكَ كَوْنُ الْيَاءِ فِي (أُنْسَانِيَّةٍ) أَصْلُهَا مَفْتُوحَةٌ، فَالْأَصْلُ: (أُنْسَانِي) وَلِحِقَتُهُ الْهَاءُ، وَكَوْنُ الْيَاءِ فِي (عَلَيْهِ) أَصْلُهَا أَلِفٌ، فَالْأَصْلُ: (عَلَى) وَلِحِقَتُهُ الْهَاءُ، قَالَ ابْنُ عَدِلٍ: ((وَمَا أُنْسَانِيَّةُ)) قَرَأَ حَفْصٌ بِضَمِّ الْهَاءِ، وَكَذَا فِي قَوْلِهِ: ((عَلَيْهِ اللَّهُ)) فِي سُورَةِ الْفَتْحِ [آيَةُ: 10]، قِيلَ: لِأَنَّ الْيَاءَ هُنَا أَصْلُهَا الْفَتْحُ، وَالْهَاءُ بَعْدَ الْفَتْحِ مَضْمُومَةٌ، فَنُظِرَ هُنَا إِلَى الْأَصْلِ، وَأَمَّا فِي سُورَةِ الْفَتْحِ؛ فَلِأَنَّ الْيَاءَ عَارِضَةٌ؛ إِذْ أَصْلُهَا الْأَلِفُ، وَالْهَاءُ بَعْدَ الْأَلِفِ مَضْمُومَةٌ، فَنُظِرَ إِلَى الْأَصْلِ أَيْضًا))⁽⁶⁴⁾

و فِيمَا يَخُصُّ (أُنْسَانِيَّةً) فَإِنَّ السَّفَرَ الَّذِي قَامَ بِهِ مُوسَى (عَلَيْهِ السَّلَامُ) بِصُحْبَةِ قَتَاهُ، وَقِيلَ: إِنَّ قَتَاهُ يُوشَعَ بْنِ نُونٍ وَهُوَ ابْنُ أُخْتِ مُوسَى مِنْ سِبْطِ يُوسُفَ⁽⁶⁵⁾، غَرَضُهُ أَنْ يُلْتَقِيَ مُوسَى بِالْخَضِرِ (عَلَيْهِمَا السَّلَامُ)، وَكَانَتْ عَلَامَةً إِبْجَادِيَّةً فَقَدَانِ الْحُوتِ، فَالْخَضِرُ (عَلَيْهِ السَّلَامُ) مَوْجُودٌ فِي الْمَكَانِ الَّذِي سَوْفَ يَفْقَدَانِ فِيهِ حُوتَهُمَا⁽⁶⁶⁾؛ إِذَا فَإِنَّ لِمَوْضِعِ فَقَدَانِ الْحُوتِ أَهَمِّيَّةً كَبِيرَةً عِنْدَهُمَا، وَهُوَ عِمَادُ رِحْلَتِهِمَا. يَعْضُدُ هَذَا قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿قَالَ ذَلِكَ مَا كُنَّا نَبُغُّ فَأَرْتَدَّ ائِلَىٰ آثَارِهِمَا قَصَصًا﴾⁽⁶⁷⁾.

وَنِسْيَانِ الْحُوتِ وَتَجَاوُزِ مَوْضِعِ فَقَدَانِهِ أَمْرٌ ثَقِيلٌ جِدًّا عَلَيْهِمَا، وَيَبْدُو - وَاللَّهُ أَعْلَمُ - أَنَّ ثِقَلَ النَّسْيَانِ وَمَشَقَّتَهُ يُنَاسِبُهَا أَثْقَلُ الْحَرَكَاتِ وَأَشَقُّهَا نُطْقًا وَهِيَ الضَّمَّةُ، وَلَا سِيَّامَا إِذَا عَرَفْنَا أَنَّ مُوسَى لَقِيَ النَّصَبَ بَعْدَ تَجَاوُزِهِ مَوْضِعِ فَقَدَانِ الْحُوتِ، إِذْ سَارَ مَا بَقِيَ مِنْ يَوْمِهِمَا، وَلَيْلَتُهُمَا كَامِلَةً، وَمَا تَذَكَّرَاهُ إِلَّا فِي الْيَوْمِ الثَّالِي، وَلَوْلَا النَّسْيَانُ لَمَا بَلَّغَا النَّصَبَ⁽⁶⁸⁾، قَالَ تَعَالَى: ﴿فَلَمَّا جَاوَزَا قَالَ لِفَتْنِهِ إِنَّا عَدَاءٌ نَا لَقَدْ لَيْتِنَا مِنْ سَفَرِنَا هَذَا نَصَبًا﴾⁽⁶⁹⁾. وَثَمَّةُ سَبَبٍ آخَرَ ذَكَرَهُ الْبَاقُولِيُّ إِذْ قَالَ: ((قِرَاءَةُ حَفْصٍ فِي سُورَةِ الْكَهْفِ: ﴿وَمَا أُنْسَانِيَّةُ إِلَّا أَلْسِنَةٌ أَنْ أَدَّكَ﴾ بِضَمِّ الْهَاءِ مِنْ (أُنْسَانِيَّةٍ). لَمَّا رَأَى أَنَّ الْهَاءَ الْمُتَّصِلَ بِ (أَذْكَرَهُ) وَهُوَ فِي صِلَةٍ (أَنَّ) الَّذِي صَارَ بَدَلًا مِنْ الْهَاءِ، وَفَقَّ بَيْنَ الْحَرَكَتَيْنِ فِي الْهَاءِ))⁽⁷⁰⁾، فَهُوَ يَرَى أَنَّ الْغَرَضَ مِنْ ضَمِّ حَرَكَةِ الْهَاءِ فِي (أُنْسَانِيَّةٍ) الْمُؤَافَقَةُ بَيْنَ حَرَكَتَيْهَا وَحَرَكَةِ الْهَاءِ فِي (أَذْكَرَهُ) وَلَا سِيَّامَا أَنَّ مَا يَعُودُ عَلَيْهِ الضَّمِيرُ فِيهِمَا وَاحِدٌ، وَهُوَ الْحُوتُ بِذَلِيلِ قَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿فَإِنِّي نَسِيتُ الْحُوتَ﴾. وَقِيلَ (أَنَّ أَذْكَرَهُ) بَدَلُ اشْتِمَالٍ مِنَ الْهَاءِ فِي أُنْسَانِيَّةٍ، وَالْمُرَادُ مَا أُنْسَانِيَّةُ ذِكْرُهُ⁽⁷¹⁾، وَالضَّمُّ بَعْدَ الْكُسْرَةِ أَوْ الْيَاءِ لَهْجَةً أَهْلُ الْحِجَازِ، يَقُولُ سِيبَوِيَّةُ: ((فَالْهَاءُ تُكْسَرُ إِذَا كَانَ قَبْلَهَا يَاءٌ أَوْ كُسْرَةٌ؛ لِأَنَّهَا خَفِيَّةٌ كَمَا أَنَّ الْيَاءَ خَفِيَّةٌ؛ وَهِيَ مِنْ حُرُوفِ الزِّيَادَةِ كَمَا أَنَّ الْيَاءَ مِنْ حُرُوفِ الزِّيَادَةِ؛ وَهِيَ مِنْ مَوْضِعِ الْأَلِفِ وَهِيَ أَشْبَهُ الْحُرُوفِ بِالْيَاءِ. فَكَمَا أَمَالُوا الْأَلِفَ فِي مَوَاضِعِ اسْتِخْفَافًا كَذَلِكَ كَسَرُوا هَذِهِ الْهَاءَ، وَقَبَلُوا الْوَاوَ يَاءً، لِأَنَّهُ لَا تَثْبُتُ وَاوٌ سَاكِنَةً وَقَبْلَهَا كُسْرَةٌ. فَالْكَسْرَةُ هَهُنَا كَالْإِمَالَةِ فِي الْأَلِفِ لِكُسْرَةِ مَا قَبْلَهَا وَمَا بَعْدَهَا نَحْوُ: كَلَابٍ وَعَابِدٍ. وَذَلِكَ قَوْلُكَ: مَرَرْتُ بِهَيْ قَبْلُ، وَلَدَيْهِ مَالٌ، وَمَرَرْتُ بِدَارِهِ قَبْلُ. وَأَهْلُ الْحِجَازِ يَقُولُونَ: مَرَرْتُ بِهِ قَبْلُ، وَلَدَيْهُ مَالٌ، وَيَقُولُونَ: " فَخَسَفْنَا بِهِ وَبَدَارَهُو الْأَرْضَ))⁽⁷²⁾.

قَالَ ابْنُ خَالَوَيْهِ: ((فَالْحُجَّةُ لِمَنْ ضَمَّ: أَنَّهُ أَتَى بِلِفْظِ الْهَاءِ عَلَى أَصْلٍ مَا وَجَبَ لَهَا))⁽⁷³⁾ وَقَالَ أَبُو زُرْعَةَ: ((قَرَأَ حَفْصٌ عَنْ عَاصِمٍ {وَمَا أُنْسَانِيَّةُ} بِضَمِّ الْهَاءِ عَلَى أَصْلِ الْكَلِمَةِ وَأَصْلُهَا الضَّمُّ وَإِنَّمَا عَدَلَ عَنْ كُسْرِ الْهَاءِ إِلَى الضَّمِّ لَمَّا رَأَى الْكُسْرَاتِ مِنْ {أُنْسَانِيَّةِ} وَكَانَتْ الْهَاءُ أَصْلُهَا الضَّمُّ رَأَى الْعُدُولَ إِلَى الضَّمِّ لِيَكُونَ أَخَفَّ عَلَى اللِّسَانِ مِنَ الْإِسْتِمْرَارِ عَلَى الْكُسْرَاتِ))⁽⁷⁴⁾

(64) تفسير اللباب 525/12.

(65) يُنظر: بحر العلوم: 353/2.

(66) يُنظر: درج الدرر في تفسير الآي والسور: 1153 / 3.

(67) سورة الكهف / 64.

(68) يُنظر: الوسيط في تفسير القرآن المجيد: 157 / 3، والجامع لأحكام القرآن: 13 / 11.

(69) سورة الكهف / 62.

(70) إعراب القرآن المنسوب خطأ للزجاج: 392 / 1.

(71) يُنظر: تفسير الجلالين/ 390.

(72) كتاب سيبويه: 195 / 4.

(73) الحجة في القراءات السبع / 226.

(74) حجة القراءات / 422.

قِيلَ فِي سَبَبِ ضَمِّ هَاءٍ (عَلَيْهِ): هُوَ عَلَى لُغَةِ الْحَاجِزِيِّينَ فِي ضَمِّ هَاءِ الْغَائِبِ مُطْلَقًا، فيقولون: ضَرَبْتُهُ، ومررت به، ونظرتُ إليه⁽⁷⁵⁾.

وقيل: تَوَسَّلًا بِذَلِكَ إِلَى تَفْخِيمِ لَامِ لَفْظِ الْجَلَالَةِ⁽⁷⁶⁾، إذ إنَّ لَفْظَ الْجَلَالَةِ إِذَا سُبِقَ بِكَسْرِ يَرْفَعُ وَإِذَا سُبِقَ بِضَمٍّ أَوْ فَتْحٍ يُفَخِّمُ. وَإِذَا دَقَّقْنَا النَّأْمَلَ فِي الْآيَةِ ﴿إِنَّ الَّذِينَ يُبَايِعُونَكَ إِنَّمَا يُبَايِعُونَكَ اللَّهُ يَدُ اللَّهِ فَوْقَ أَيْدِيهِمْ فَمَنْ نَكَثَ فَإِنَّمَا يَنْكُثُ عَلَى نَفْسِهِ وَمَنْ أَوْفَى بِمَا عَاهَدَ عَلَيْهِ اللَّهُ فَمَسِيئَتُهُ أَجْرًا عَظِيمًا﴾ تَتَحَدَّثُ الْآيَةُ الْكَرِيمَةُ عَنْ عَهْدِ الْبَيْعَةِ وَأَهَمِّيَّتِهِ وَمَنْزِلَتِهِ عِنْدَ اللَّهِ فَالَّذِي يُبَايِعُ الرَّسُولَ إِنَّمَا يُبَايِعُ اللَّهَ إِذَا فَإِنَّ السَّرَّ الْكَامِنَ فِي ضَمِّ الْهَاءِ فِي (عَلَيْهِ) الَّذِي يُوَدِّي إِلَى تَفْخِيمِ لَفْظِ الْجَلَالَةِ هُوَ لَتَعْظِيمِ شَأْنِ عَهْدِ الْبَيْعَةِ وَشَأْنِ الْإِيفَاءِ بِهِ، لَاسِيَّمَا أَنَّهُ عَهْدٌ مَعَ اللَّهِ.

مصادر البحث ومراجعته

- 📖 القرآن المجيد.
- 📖 الأصول في النحو، أبو بكر محمد بن سهل بن السراج النحوي البغدادي (ت 316 هـ)، تحقيق: د. عبد الحسين الفتلي، ط4، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1420هـ- 1999م.
- 📖 إعراب القرآن المنسوب خطأ للزجاج، أبو الحسن علي بن الحسين الملقب بجامع العلوم الباقولي (ت 543هـ)⁽⁷⁷⁾، تح: إبراهيم الأبياري، وزارة الثقافة والإرشاد القومي- المؤسسة المصرية العامة، القاهرة، ج 1 1382هـ- 1963م، ج 2 1383هـ- 1964م.
- 📖 بحر العلوم (تفسير السمرقندي)، أبو الليث نصر بن محمد بن إبراهيم السمرقندي (ت 375 هـ)، تحقيق: د. محمد مطرجي، دار الفكر، بيروت، (د. ت.).
- 📖 البحر المحيط في التفسير، محمد بن يوسف الشهير بأبي حيان الأندلسي الغرناطي (ت 745 هـ)، إعداد مكتب البحوث والدراسات، بعناية صدقي محمد جميل، وزهير جعيد، دار الفكر، 1412هـ- 1992م.
- 📖 تجويد القرآن الكريم من منظور علم الأصوات الحديث، د. عبد الغفار حامد هلال، ط1، مكتبة الآداب، القاهرة، 1428هـ- 2007م.
- 📖 التحديد في الإتيان والتجويد، عثمان بن سعيد بن عثمان بن عمر، أبو عمرو الداني (ت 444 هـ)، تحقيق: د. غانم قدوري الحمد، ط1، مكتبة دار الأنبار، بغداد، 1407هـ- 1988م.
- 📖 تفسير أبي السعود = إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم: أبو السعود العمادي محمد بن محمد بن مصطفى (ت: 982هـ)، الناشر: دار إحياء التراث العربي- بيروت.
- 📖 تفسير الجلالين، جلال الدين محمد بن أحمد المحلي (ت 864هـ)، وجمال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي (ت 911هـ)، دار الحديث، القاهرة - مصر، ط1، (د. ت.).
- 📖 التفسير المظهري: المظهري، محمد ثناء الله، المحقق: غلام نبي التونسي، الناشر: مكتبة الرشدية - الباكستان، الطبعة: 1412هـ.
- 📖 التمهيد في علم التجويد، شمس الدين أبو الخير بن الجزري محمد بن يوسف (ت 833 هـ)، تحقيق: د. علي حسين البواب، ط1، مكتبة المعارف، الرياض - السعودية، 1405هـ- 1985م.

(75) ينظر: شرح التسهيل 1/132، وجمع الهوامع 230/1.

(76) ينظر: تفسير أبي السعود 8/106، وروح البيان 9/21، وتفسير المظهري: 9/19.

(77) النسبة الصحيحة لهذا الكتاب لجامع العلوم الباقولي، وأسمه كتاب (الجواهر) يُنظر: شرح اللمع، جامع العلوم الباقولي، تح: د. محمد خليل الحربي، دراسة المحقق / 13.

- التيشير في القراءات السبع، أبو عمرو عثمان بن سعيد الداني، غني بتصحيحه أوتويرتزل، ط1، مكتبة الثقافية الدينية، القاهرة، 1426هـ-2005م.
- الجامع لأحكام القرآن (تفسير القرطبي)، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي (ت 671هـ)، تحقيق: أحمد البردوني، وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط2، 1384هـ-1964م.
- الجديد في علم التجويد، الحاج مصطفى المؤذن الصراف الكريلائي، ط4، مكتبة العلامة ابن فهد الحلبي، كربلاء، 1425هـ-2004م.
- جمال البيان في تجويد القرآن، محمد حسن آل طعمة، ط1، مؤسسة الأعلمي، بيروت، 1426هـ-2006م.
- الجمال في النحو: أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي البصري (ت: 170هـ)، المحقق: د. فخر الدين قباوة، الطبعة: الخامسة، 1416هـ-1995م.
- الحجة في القراءات السبع، أبو عبد الله الحسين بن أحمد بن خالويه بن حمدان، تحقيق: د. عبد العال سالم مكرم، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 1428هـ-2007م.
- حجة القراءات، أبو زرعة عبد الرحمن بن محمد بن زنجلة (ت في حدود 400 هـ)، تحقيق: سعيد الأفغاني، ط5، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1422هـ-2001م.
- الحجة للقراء السبعة، الحسن بن أحمد بن عبد الغفار الفارسي الأصل، أبو علي (ت 377هـ)، تحقيق: بدر الدين قهوجي، وبشير جويجاني، راجعه ودققه: عبد العزيز رباح، وأحمد يوسف الدقاق، دار المأمون للتراث، دمشق - بيروت، ط2، 1413هـ-1993م.
- الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني (ت 392 هـ)، تحقيق: محمد علي النجار، تقديم: د. عبد الحكيم راضي، ط5، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2011م.
- الدراسات الصوتية عند علماء التجويد، د. غانم قدوري الحمد، ط1، مطبعة الخلود، بغداد، 1406هـ-1986م.
- دَرْجُ الدُّرِّ في تَقْسِيرِ الآيِ وَالسُّورِ، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الفارسي الأصل، الجرجاني الدار (ت 471هـ)، دراسة وتحقيق: (الفاتحة والبقرة) وليد بن أحمد بن صالح الحسين، (وشاركه في بقية الأجزاء): إباد عبد اللطيف القيسي، مجلة الحكمة، بريطانيا، ط1، الأولى، 1429هـ-2008م.
- الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، أبو العباس، شهاب الدين، أحمد بن يوسف بن عبد الدائم المعروف بالسمين الحلبي (ت 756هـ)، تحقيق: د. أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق، (د. ت).
- روح البيان، إسماعيل حقي بن مصطفى الإستانبولي الحنفي الخلوتي، المولى أبو الفداء (ت 1127هـ)، دار الفكر، بيروت، (د. ت).
- سر صناعة الإعراب، أبو الفتح عثمان بن جني، تحقيق: محمد حسن محمد حسن إسماعيل، أحمد رشدي شحاتة عامر، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1421هـ-2000م.
- السبعة في القراءات، أبو بكر أحمد بن موسى بن العباس بن مجاهد (ت 324 هـ)، تحقيق: د. شوقي ضيف، ط4، دار المعارف، القاهرة، 1430هـ-2010م.
- شرح تسهيل الفوائد، محمد بن عبد الله، ابن مالك الطائي الجبائي، أبو عبد الله، جمال الدين (ت 672هـ)، تحقيق: د. عبد الرحمن السيد، ود. محمد بدوي المختون، هجر للطباعة والنشر، ط1، 1410هـ-1990م.

- شرح شافية ابن الحاجب، رضي الدين محمد بن الحسن الاستراباذي النحوي (ت 686 هـ)، تحقيق: محمد نور الحسن، ومحمد الزفزاف، ومحمد محيي الدين عبد الحميد، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، (د.ت).
- شرح المفصل، موفق الدين يعيش بن علي بن يعيش النحوي (ت 643 هـ)، وضع فهارسه د. عبد الحسين المبارك، عالم الكتب، بيروت، (د.ت).
- علم الأصوات، د. كمال بشر، دار غريب، القاهرة، 1421هـ-2000م.
- غاية المرید في علم التجويد، عطية قابل نصر، القاهرة، ط7، (د.ت).
- القراءات القرآنية في كتب معاني القرآن قراءة في التوجيه الصوتي، د. جواد كاظم عناد، ط1، الانتشار العربي، بيروت، 1431هـ-2011م.
- قطوف من ثمار العربية، أ. د. أسعد محمد علي النجار، إسرائ أمين البياتي، ط1، دار الصادق، بابل، 2013م.
- القول السديد في علم التجويد: على الله بن علي أبو الوفاء، الناشر: دار الوفاء - المنصورة، الطبعة: الثالثة، 1424هـ-2003م.
- كتاب سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر (ت 180 هـ)، تحقيق: د. عبد السلام محمد هارون، ط4، مطبعة المدني، القاهرة، 1425هـ-2004م.
- الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها، أبو محمد مكي بن أبي طالب القيسي، تحقيق: د. محيي الدين رمضان، مطبعة مجمع اللغة العربية بدمشق، دمشق، 1394هـ-1974م.
- اللباب في علوم الكتاب، أبو حفص سراج الدين عمر بن علي بن عادل الحنبلي الدمشقي النعماني (ت 775هـ)، تحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، والشيخ علي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1419هـ-1998م.
- اللهجات العربية في التراث، د. أحمد علم الدين الجندي، الدار العربية للكتاب، ليبيا - تونس، 1399هـ - 1978م.
- مفاتيح الغيب (التفسير الكبير)، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري (ت 606هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط3، 1420 هـ.
- المقتضب، أبو العباس محمد بن يزيد المبرّد (ت 285 هـ)، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، مطبعة الأهرام التجارية، القاهرة، ط3، 1415هـ-1994م.
- النشر في القراءات العشر، أبو الخير محمد بن محمد الدمشقي الشهير بأبن الجزري، تقديم: علي محمد الضباع، خرّج آياته الشيخ زكريا عميرات، ط3، دار الكتب العلمية، بيروت، 1427هـ-2006م.
- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع: عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (ت: 911هـ)، المحقق: عبد الحميد هنداوي، الناشر: المكتبة التوفيقية - مصر.
- الوسيط في تفسير القرآن المجيد، أبو الحسن علي بن أحمد بن محمد بن علي الواحدي، النيسابوري، الشافعي (ت 468هـ)، تحقيق وتعليق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، والشيخ علي محمد معوض، ود. أحمد محمد صيرة، ود. أحمد عبد الغني الجمل، ود. عبد الرحمن عويس، قدمه وقرظه: د. عبد الحي الفرماوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1415هـ-1994م.

فاعلية استخدام الحقيبة التعليمية المرفقة بسلاسل العلوم المطورة في تدريس العلوم للمرحلة الابتدائية ومعوقات استخدامها من وجهة نظر المعلمات

الباحثة. أمل عويد عياد العوفي

إدارة تعليم المدينة/ وزارة التربية والتعليم/ المملكة العربية السعودية

The Effect of the Educational Case Attached to the Series Of Developed Sciences in Teaching Sciences for the Elementary School and the Problems that Face It from the View of Sciences Teachers

Researcher Amal Uwayd Ayad Al-Ufi

Administration of Al-Madeena/ Ministry of Education/ Kingdom Sudia

Arabia

The present study aims at assessing the use of the educational case attached to the series of developed sciences in teaching sciences for the elementary school and the problems that face It from the view of sciences teachers. The sample of the study consists of (31) female students of the students of fifth year and (31) sciences teachers of elementary school of Al-Madeena. The sample of the study is divided into two groups, the controlling group and the experimental one. The reliability factor is (0.95). the test consists of (31) statements. To fulfill the aims of the study, an achievement test has been conducted.

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام الحقيبة التعليمية المرفقة بسلاسل العلوم المطورة في تدريس العلوم للمرحلة الابتدائية ومعوقات استخدامها من وجهة نظر المعلمات. وتكونت عينة الدراسة من (31) طالبة من طالبات الصف الخامس الابتدائي و(31) معلمة من معلمات علوم من مدارس المرحلة الابتدائية في المدينة المنورة. واستخدمت هذه الدراسة أداة اختبار لدراسة الفروقات في التحصيل بين مستوى الطالبات في المجموعة الضابطة والتجريبية وبلغ معامل الثبات للاختبار (0.95). كما تم استخدام أداة قياس مكونة من (31) عبارة. وقد تم تحكيم الأداة بواسطة مجموعة من المحكمين أساتذة جامعة ومشرفات مادة العلوم وإخراج معامل الثبات للأداة والذي بلغ (0.88). ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة طرقاتاً إحصائية تجريبية لأداة الاختبار التحصيلي لدراسة فاعلية استخدام الحقيبة التعليمية في تدريس العلوم على عينة من طالبات الصف الخامس الابتدائي، كما استخدمت طرقاتاً إحصائية وصفية وتحليلية لأداة الاستبانة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين مستوى التحصيل البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية أي التي تدرس باستخدام الحقائق التعليمية. أيضاً أظهرت الدراسة وجود فروق دالة احصائية عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$ بين معلمات العلوم اللاتي خبرتهن بين الفئة (1-5) سنوات ومعلمات العلوم اللاتي خبرتهن (10 سنوات فما فوق). لصالح (10 سنوات فما فوق). وكذلك وجود فروق في سنوات الخبرة بين الفئة (من 6-10 سنوات) والفئة (فوق 10 سنوات) ولصالح الفئة (فوق 10 سنوات). وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة بين اعداد المعلمات قبل الخدمة وأثناء الخدمة تبعاً لمتغير المؤهل.

وإستناداً على نتائج الدراسة توصي الباحثة، بضرورة تفعيل استخدام الحقائق التعليمية مع تزويد المعلمات بتوجيهات ارشادية لاستخدامها وتطبيق درس عملي من قبل المدربات على كيفية سير حصة دراسية باستخدام الحقيبة التعليمية، وتنفيذ ورش تدريبية حول استخدام الحقيبة التعليمية وكيفية توظيفها أثناء سير الدرس، كما أوصت الباحثة بضرورة تعاون الادارة

المدرسية في توفير الامكانيات اللازمة لاستخدام الحقيبة التعليمية وكذلك تنويع الحقائق ما بين مواد مطبوعة والإلكترونية وتطوير موقع العيبكان بما يتلائم مع البرامج المعروضة في موقع ماكجروهيل على مستوى الطالب والمعلم.

الكلمات المفتاحية: الحقائق التعليمية، العلوم، التعلم الفعال، التحصيل، المعوقات، دلالة احصائية

مقدمة:

تهتم الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس العلوم بالكفايات التعليمية التي تعمل على اعداد معلمين ومتعلمين قادرين على الوصول الى التعلم الاتقاني لمادة العلوم وفقا للمعايير والاختبارات الدولية. مستخدمين لتحقيق ذلك جميع الامكانيات لإحداث تعلم فعال والانجاز بدرجة عالية من الاتقان والكفاية.

كما تؤكد الاتجاهات التربوية المعاصرة على أهمية التعليم الفردي في ضوء تزايد أعداد الطلبة والانفجار المعرفي وتعدد مصادر المعرفة، والذي ينقل بؤرة الاهتمام من المحتوى الى المتعلم نفسه بهدف الكشف عن ميوله وقدراته واستعداداته ومهاراته الذاتية وتتميتها وتوجيهها والوصول بها الى أقصى الطاقات بما يعود عليه وعلى أمتة بالنفع. ويتطلب هذا من مخططي ومطوري المناهج ومعدّي برامج التدريب المهني للمعلمين من التركيز على تمكين المتعلم من ممارسة تعلمه والاندماج فيه في ظل ادارة صفية موجهة ومشرفة وميسرة للتعلم الفردي من قبل المعلم.

وتعد الحقائق التعليمية احدى نماذج التعلم الفردي وقد مرت بمراحل متعددة حتى وصلت إلى ماهي عليه الآن من تقدم وتطور (الحيلة، 2000). وتعرف بأنها نمط تعليمي متكامل مصمم بطريقة منهجية منظمة تساعد المتعلمين في عملية التعلم الفعال وذلك بتزويدهم بإرشادات مفصلة تقودهم في عملية التعلم وتهيئ لهم مواد تعليمية مناسبة تكون على شكل مطبوعات أو تقنيات سمعية بصرية من خلال الحاسوب يسير فيها المتعلم وفق سرعته وأسلوبه في التعلم ليصل الى المستوى المقبول من الاتقان.

وبالتالي فالحقيبة التعليمية برنامج تعليمي مصمم لمعالجة وحدة تعليمية أو أكثر من المادة التعليمية وتقتصر مجموعة من الاختيارات والبدائل والأنشطة التعليمية بشكل مقروء أو مسموع أو مشاهد لتحقيق الأهداف المرجوة اضافة على اشتمالها أساليب تقويمية متنوعة ومتعددة. وتتبنى الحقائق التعليمية استراتيجية التعلم الاتقاني من خلال مجموعات صغيرة من الطلبة بشكل يخدم مكونات الحقيبة المنبثقة عن المقرر. والحقائق التعليمية من أكثر التقنيات الحديثة التي يمكن توظيفها في المؤسسات التعليمية - كما ذكر الخطيب (1986) والخطيب (1997م) - لما تتمتع به من كفاءة وفاعلية.

تعتبر الحقيبة التعليمية أحد أنماط التعلم الفردي أو تفريد التعليم (Individulization of Instruction) الذي زاد الاهتمام به في الآونة الأخيرة، ويرى (الشهراني، السعيد، 2004م، ص275) أن الحقيبة التعليمية تتيح للمتعلّم أن يتعلّم بنفسه ويختار ما يناسبه من خبرات تعليمية تحت اشراف معلمه.

وتعرف الحقيبة التعليمية بالرزمة التعليمية أو المجمع التعليمي وتعني بالإنكليزية (Packages) وهي كما عرفها عليان والدبس (1999م) نظام تعليمي ذاتي المحتوى يساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة بحسب قدراتهم وحاجاتهم واهتماماتهم، كما أنها مجموعة من التوجيهات والارشادات التي ينبغي السير بها خطوة خطوة من أجل إتاحة الفرصة للمتعلّم لكي يختار ما يناسبه من النشاطات المتنوعة التي تؤدي الى تحقيق أهداف تعليمية محددة تحديداً دقيقاً، كما أنها خطة توضح للطالب بشكل جيد ما سوف يعمل، وتقتصر له الوسائل والطرق الكفيلة بذلك من خلال مجموعة متنوعة من النشاطات والمصادر التعليمية وتحدد في النهاية ما اذا كان قد تعلم فعلاً أم لا "ص366

وصار لزماً مع توجهات النظرية البنائية ادخال الحقيبة التعليمية كمادة مساندة للعملية التعليمية، إذ أنها تثير المتعلم نحو التعلم بما يتوافق مع قدراته واستعداداته، كما أنها تسير مع الاتجاهات الجديدة في أن مركز الفاعلية في العملية التعليمية هي

الفرد المتعلم، حيث يتعلم بنفسه، وتغير دور المعلم إلى موجه ومرشد يساعد المتعلم في عملية التعلم إذا تطلب الأمر ذلك. وفي ضوء ذلك لقي استخدام الحقائق التعليمية قبولا لدى التربويين كونها من الاتجاهات الحديثة التي تعزز دور التعلم الذاتي وتحقق دوراً فعالاً في عملية التعلم الفردي.

وبناء على أدبيات الدراسة فقد اطلعت الباحثة على بعض الدراسات التي تؤكد فاعلية الحقيبة التعليمية في التدريس كدراسة بروم (Broome, 1975) و(بركات، 1992) و(الحباري، 2002)، كما أن هناك بعض الدراسات التي تؤكد على وجود معوقات تحول دون توظيف الحقائق التعليمية في التدريس كدراسة الأشهب (2009) والتي قامت بدراسة المعوقات التي تحول دون توظيف الحقائق التعليمية في التدريس، أما دراسة النقي وآخرون (2006) فهي تناولت الربط بين العلوم والرياضيات والذي يعد مبحثاً ضرورياً للدراسة الحالية حيث أن أحد كتب الحقائق التعليمية في مقررات العلوم المطورة يتناول هذا الربط ومهاراته، ونظراً لحدوث المناهج المطورة وقلة الدراسات التي تناولت قضايا ومشكلات هذه المناهج فقد رأت الباحثة أنه من الضرورة البحث في إحدى هذه المشكلات، ومن هنا تتجلى أهمية هذه الدراسة في الكشف عن فاعلية استخدام الحقيبة التعليمية كنمط من أنماط التعلم الفردي في تحصيل طالبات الصف الخامس في إحدى المدارس الابتدائية في المدينة المنورة ومعوقات استخدامها من وجهة نظر المعلمات.

تأتي أهمية هذه الدراسة للوقوف على فاعلية استخدام الحقائق التعليمية المرفقة بسلاسل العلوم المطورة ومعوقات استخدامها ووضع مقترحات يمكن ادراجها ضمن برامج تدريب المعلمين لتفعيل دور الحقائق التعليمية، كما سيتم طرح بعض المقترحات لتعديل شكل الحقائق بما يشجع على استخدامها من قبل المعلم وبما يحقق التعلم الإيقاني الذي يتناسب مع جميع أنماط التعلم للطالبات للارتقاء بمستوى التحصيل لدى الطالبات. إضافة إلى تفعيل الموقف الصفّي وتعزيز أسلوب التعلم الذاتي. ومراعاة الفروق الفردية لدى الطالبات، ورصد مخططي ومطوري مناهج العلوم باعتبارات عند بناء هذه الحقائق بما يساهم بشكل فعال في توظيفها في الموقف التعليمي.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في وجود معوقات لاستخدام الحقائق التعليمية بالنسبة للمعلم وذلك بناء على ما توجهت إليه الدراسات السابقة. وبالتالي تتحدد مشكلة الدراسة في السؤالين الرئيسيين التاليين:

ما مدى فاعلية استخدام الحقائق التعليمية في رفع مستوى التحصيل لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي في إحدى مدارس المدينة المنورة؟

ماهي المعوقات التي تحول دون استخدام معلمات العلوم للحقائب التعليمية المرفقة بمقررات العلوم المطورة من وجهة

نظرهن؟

وينبثق من السؤال الأول الآتي:

أولاً: ما أبرز المعوقات التي تتعلق بمديرة المدرسة والتي تحول دون استخدام معلمات العلوم للحقائب التعليمية؟

ثانياً: ما أبرز لمعوقات التي تتعلق بالمعلمات أنفسهن وتحول دون استخدامهن للحقائب التعليمية في تدريس العلوم؟

ثالثاً: ما أبرز المعوقات التي تحول دون استخدام معلمات العلوم للحقائب التعليمية من قبل الطلاب من وجهة نظرهن؟

رابعاً: ما أبرز المعوقات التي تتعلق بتصميم الحقيبة وتعيق استخدامها من وجهة نظر المعلمات؟

خامساً: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين معلمات العلوم حول المعوقات التي تحول دون

استخدام الحقيبة التعليمية والمتعلقة بمديرة المدرسة والمعلمة والطالبة وتصميم الحقيبة التعليمية يعزى إلى سنوات الخبرة؟

سادساً: ما مدى اعداد معلمات العلوم قبل وأثناء الخدمة على استخدام أساليب التعلم الذاتي والحقائب التعليمية في التدريس؟

سابعاً: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين اعداد المعلمات قبل الخدمة وأثناءها يعزى الى المؤهل التعليمي للمعلمات؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الى تعزيز فاعلية الحقائق التعليمية في زيادة التحصيل لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي في موضوع العلاقات البيئية بالإضافة إلى تقصي معوقات استخدام الحقائق التعليمية المرفقة بسلاسل العلوم المطورة من قبل المعلمين كما أنها ويمكن تفصيل هذه الأهداف كما يلي:

- 1- التعرف على مدى فاعلية الحقيبة التعليمية المرفقة بسلاسل العلوم المطورة على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الخامس الابتدائي بإحدى مدارس المدينة المنورة.
- 2- التعرف على أبرز المعوقات المرتبطة بالإدارة التي تحول دون استخدام معلمات العلوم الحقيبة التعليمية المرفقة بسلاسل العلوم المطورة بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات.
- 3- التعرف على أبرز المعوقات التي ترتبط بالمعلمة التي تحول دون استخدام معلمات العلوم الحقيبة التعليمية المرفقة بسلاسل العلوم المطورة بالمرحلة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات.
- 4- التعرف على أبرز المعوقات المرتبطة بالطالبة والتي تحول دون استخدام معلمات العلوم الحقيبة التعليمية المرفقة بسلاسل العلوم المطورة بالمرحلة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات.
- 5- التعرف على أبرز المعوقات المرتبطة بتصميم الحقيبة التعليمية المرفقة بسلاسل العلوم المطورة بالمرحلة الابتدائية والتي تحول دون استخدامها من قبل معلمات العلوم من وجهة نظرهن.
- 6- التعرف على العلاقة بين معوقات استخدام الحقيبة التعليمية وعامل الخبرة.
- 7- التعرف على العلاقة بين اعداد المعلم قبل الخدمة وأثناء الخدمة وعامل المؤهل.
- 8- التعرف على مدى اعداد المعلم قبل الخدمة وأثناء الخدمة على استخدام الحقائق التعليمية.

الطريقة والاجراءات

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي والمنهج الوصفي التحليلي باعتبارهما أنسب المناهج لطبيعة الدراسة حيث تمت دراسة مدى فاعلية استخدام الحقيبة التعليمية في وحدة من مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي على التحصيل الدراسي للطالبات بالمنهج التجريبي والمعوقات التي تحول دون استخدام الحقائق التعليمية في تدريس العلوم في المرحلة الابتدائية بالمنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات العلوم للمرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة واللاتي كن على رأس العمل خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (1434-1435هـ) أما المنهج التجريبي فكان المجتمع طالبات الصف الخامس الابتدائي في إحدى مدارس المدينة المنورة وعددهن (82) طالبة.

عينة الدراسة

- 1- العينة الأولى (الاختبار التحصيلي): تألفت عينة البحث من (62) طالبة من طالبات شعبي مقرر العلوم للصف الخامس (أ) و (ب) في فصول متعددة من عامي 1434 / 1435 هـ، وهي شعب مجتمع البحث، وقد اختارت الباحثة شعبة (أ)

لتكون مجموعة تجريبية وعددها (31) طالبة درست موضوع العلاقات البيئية باستخدام حقيبة العلوم المرفقة بالمقرر، وشعبة (ب) كمجموعة ضابطة وعددها (31) طالبة درست الوحدة المستهدفة نفسها بالطريقة التقليدية.

ثم قامت الباحثة بتطبيق اختبار تحصيلي على طالبات المجموعتين قبل البدء بتدريس الوحدة المستهدفة بمدة تزيد عن شهر تقريباً (تجنباً للمتغير الدخيل). وقد وجدت الباحثة أن الوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية هو (9.4). والوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة هو (10.02). والفرق بين المتوسطين الحسابيين ليس له دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$). وهذا يعني أن المجموعتين (اللتين تشكلان رمز أ، و ب) متكافئتين من حيث مستوى تحصيلهما للمفاهيم والعلاقات الأساسية ذات الصلة بالوحدة المستهدفة (العلاقات البيئية).

2- العينة الثانية (استبانة المعوقات التي تحول دون استخدام الحقيبة التعليمية المرفقة بمقررات العلوم المطورة للمرحلة الابتدائية): تم اختيار عينة مكونة من (35) معلمة من 9 مدارس من المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة. أداة الدراسة:

بناءً على أهداف الدراسة وتساؤلاتها، ومنهج البحث المستخدم فيها، فقد تمثلت أداة الدراسة في ثلاث أدوات قامت الباحثة بتصميمها، وهي:

- 1- الاستبانة الأولى كدراسة استطلاعية تقيس إدراك معلمات العلوم لأهمية توظيف الحقائق التعليمية في التدريس وأبرز المعوقات التي تحول دون استخدامهن للحقيبة في التدريس.
- 2- اختبار تحصيلي لمعرفة فاعلية الحقائق التعليمية في التحصيل الدراسي لطالبات الصف الخامس الابتدائي في إحدى مدارس المدينة المنورة.

3- الاستبانة الثانية وهي الأداة الرئيسية للدراسة لجمع البيانات حول المعوقات التي تواجه معلمات العلوم أثناء استخدام الحقيبة التعليمية المرفقة بمقررات العلوم المطورة في التدريس، ومدى تأهيلهن قبل الخدمة وأثناء الخدمة لاستخدام التعلم الذاتي (الحقائق التعليمية) في التدريس.

وقد اعتمدت الباحثة في تصميم الأدوات على:

- 1- الدراسات السابقة التي تناولت فاعلية استخدام الحقيبة التعليمية في التدريس.
- 2- الدراسات السابقة التي تناولت معوقات استخدام الحقيبة التعليمية في التدريس.
- 3- خبرة الباحثة الميدانية حيث أنها إحدى معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة.
- 4- استبانة استطلاعية للتعرف على مدى إدراك المعلمات بأهمية توظيف الحقائق التعليمية وبعض المعوقات التي تحول دون استخدامهن لها أثناء التدريس.

المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية (Statistical Package for Social- Sciences) والتي يرمز لها اختصاراً بـ (SPSS).

النتائج والمناقشة

اجابة السؤال الأول: فاعلية استخدام الحقيبة التعليمية في رفع التحصيل الدراسي لطالبات الصف الخامس الابتدائي:

أولاً: نسبة عينة الدراسة إلى مجتمع الدراسة: يجب إعادة ترقيم الجداول بعد الجداول التي أضيفتها مؤخراً مع الإشارة لهذه الجداول في المناقشة.

الجدول (1) نسبة عينة الدراسة الى مجتمع الدراسة

مجموعات العينة	عينة الدراسة	مجتمع الدراسة	النسبة المئوية
المجموعة التجريبية	31	82	75.6%
المجموعة الضابطة	31		
المجموع	62		

ثانياً: توزيع أفراد العينة على المتغيرات:

الجدول (2) توزيع أفراد العينة على المتغيرات

المتغيرات	حجم العينة
طريقة التدريس التقليدية	31 طالبة
طريقة التدريس باستخدام الحقائق التعليمية	31 طالبة

نتائج الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لدراسة الفروق في التحصيل بين متوسطات التحصيل لطلاب المجموعة الضابطة والتجريبية من خلال تطبيق اختبار (T-Test) للعينات المستقلة لتعزيز فاعلية الحقائق التعليمية في تدريس العلوم.

الجدول (3) حساب المتوسطات للمجموعات والاعتدالية

المتغير	للمتوسط الحسابي	لأنحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة شايبرو
التحصيل الدراسي للاختبار القبلي بالطريقة التقليدية	5.4839	2.88526	0.51821	0.161
التحصيل الدراسي للاختبار القبلي بطريقة الحقائق التعليمية	6.3871	3.39291	0.60938	0.026
التحصيل الدراسي البعدي بالطريقة التقليدية	8.2581	2.94356	0.52868	0.028
التحصيل الدراسي البعدي بطريقة الحقائق التعليمية	11.6774	2.99318	0.53759	0.001

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة شايبرو $\text{sig}=0.001, \text{sig}=0.028$ للاختبارات التحصيلية البعدي

للمجموعتين الضابطة والتجريبية وهذا يحقق شرط الاعتدالية

قامت الباحثة بحساب تجانس العينتين (الضابطة والتجريبية) باختبار ليفينس وكانت قيمة ف في الاختبار البعدي للمجموعتين (0.655) عند مستوى دلالة (0.422) وتعني أن العينتين متجانستين. كما قامت الباحثة بحساب تجانس العينتين (الضابطة والتجريبية) باختبار ليفينس وكانت قيمة ف في الاختبار القبلي للمجموعتين (0.582) عند مستوى دلالة (0.449) وتعني أن العينتين متجانستين.

ولمقارنة مستوى التحصيل للطلاب في المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي تجري اختبار T-Test للعينات المرتبطة وتظهر النتائج في الجدول التالي:

الجدول (4) اختبار t- TEST للعينات المستقلة

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
التحصيل الدراسي للاختبار القبلي بالطريقة التقليدية	5.4839	2.88526	1.129-	0.263
التحصيل الدراسي للاختبار القبلي بطريقة الحقائق التعليمية	6.3871	3.39291		
التحصيل الدراسي البعدي بالطريقة التقليدية	8.2581	2.94356	4.535-	0.000
التحصيل الدراسي البعدي بطريقة الحقائق التعليمية	11.6774	2.99318		

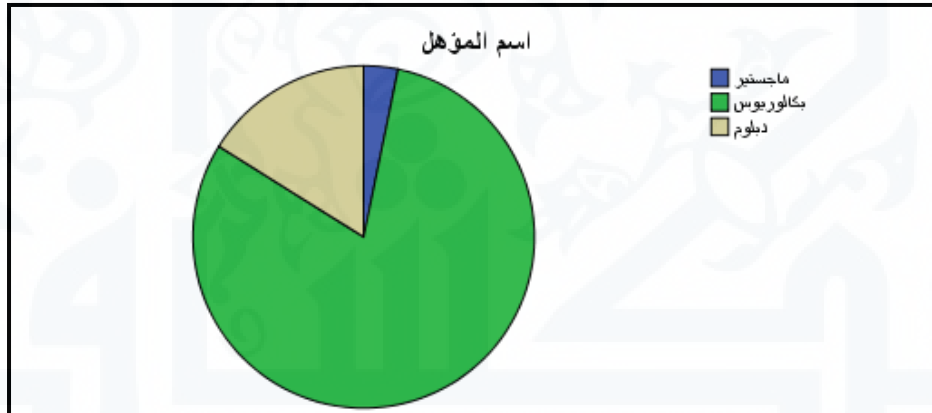
من الجدول السابق نلاحظ أن قيمة ت للعينات الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي =(-4.535) عند مستوى الدلالة (0.0) وبالتالي نرفض الفرض الصفري حيث توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$ بين مستوى التحصيل البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية أي التي تدرس باستخدام الحقائق التعليمية.

اجابة السؤال الثاني: ماهي المعوقات التي تحول دون استخدام معلمات العلوم للحقائق التعليمية المرفقة بمقررات العلوم المطورة من وجهة نظرهن؟

أولاً: النتائج المتعلقة بخصائص أفراد الدراسة:

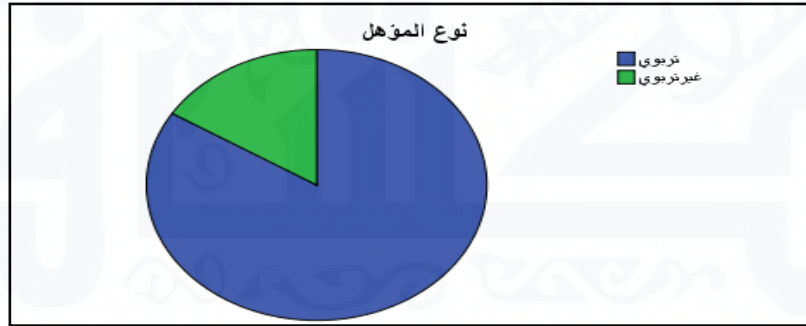
خصائص معلمات العلوم (عينة الدراسة):

تقوم هذه الدراسة على عدد من المتغيرات المستقلة الخاصة بالمتغيرات الوظيفية لمعلمات العلوم وهي: (اسم المؤهل، نوع المؤهل، سنوات الخبرة، التخصص) ويمكن تحديد خصائص معلمات العلوم من الجداول التالية:



الرسم البياني (1): يمثل توزيع معلمات العلوم تبعاً للمؤهل التعليمي

يتضح من الرسم البياني (1) أن النسبة الأكبر لمفردات العينة مؤهلين التعليمي بكالوريوس (80.2%)، يليه مؤهل الدبلوم بنسبة (16.1%) ونسبة (3.2%) من مفردات العينة مؤهلين التعليمي ماجستير.



الرسم البياني (2): يمثل توزيع المعلمات تبعا لنوع المؤهل

ويوضح الرسم البياني (2) أن النسبة الأكبر من مفردات العينة يحملن مؤهلا تربويا بنسبة (3,83%) بينما (1,16%) يحملن مؤهلا غير تربوي.

الجدول (5) توزيع معلومات العلوم وفقا لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخدمة	العدد	النسبة المئوية
من (1-5) سنوات	13	41.9
من (6-10) سنوات	4	12.9
ما فوق 10 سنوات	14	45.2
المجموع	31	%100

يبين الجدول (5) أن مفردات العينة تتوزع بين (45.2%) معلمات خبرتهن 10 سنوات فمافوق و(41.1%) معلمات سنوات خبرتهن من (1-5) سنوات ومعلمات خبرتهن من (6-10) سنوات بنسبة (12.9%). أما الجدول (6) فيوضح أن (25.8%) من معلمات العلوم تخصصهن الجامعي أدبي أما الغالبية منهن فتخصصتهن علمية بنسبة (74.2%)

الجدول (6) توزيع معلومات العلوم وفقا لمتغير التخصص

التخصص	العدد	النسبة المئوية
علوم بفروعها	23	74.2
أدبي	8	25.8
المجموع	31	%100

ثانيا: النتائج المتعلقة بالدراسة:

لمعرفة المعوقات التي تحول دون استخدام معلمات العلوم للحقائب التعليمية بمقررات العلوم المطورة من وجهة نظرهن قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات معلمات العلوم على عبارات هذا المحور. ويوضح الجدول (6) المعوقات التي تواجه معلمات العلوم من قبل مديرات المدارس عند استخدام الحقيبة التعليمية المرفقة بسلاسل العلوم المطورة في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات بالمدينة المنورة. ويتضح من هذا الجدول أن معلمات العلوم يرين أن المعوقات التي تواجههن من قبل مديرات المدارس بلغت (4.31) وهو متوسط يقع ضمن فئة المعيار الخماسي لليكرت من "4.21 حتى 5" والتي تشير الى خيار (موافق بشدة) على أداة الدراسة.

الجدول (7): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات معلمات العلوم

الرقم	المفردات	التكرار النسبة %	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب
			غير موافق اطلاقا	غير موافق	متروك	موافق	موافق بشدة			
1-	قصور وعي ادارة المدرسة بأهمية الحقيبة التعليمية	ك	-	3	1	19	11	4.32	0.54	4
		%	-	9.7	3.2	61.3	35.5			
2-	ضعف توجيه ادارة المدرسة لاستخدام الحقيبة التعليمية	ك	-	-	-	18	13	4.42	0.50	3
		%	-	-	-	58.1	41.9			
3-	لاتوفر ادارة المدرسة الحقيبة التعليمية مع كتب العلوم	ك	-	5	-	17	9	3.97	0.98	6
		%	-	16.1	-	54.8	29			
4-	عدم متابعة ادارة المدرسة لاستخدام الحقيبة التعليمية	ك	-	-	-	16	15	4.48	0.50	2
		%	-	-	-	51.6	48.4			
5-	تقويم الأداء الوظيفي لمعلم العلوم لا يتضمن مدى استخدام الحقيبة التعليمية.	ك	-	-	-	28	3	4.09	0.30	5
		%	-	-	-	90.3	9.7			
6-	لاتتعاون ادارة المدرسة في تصوير أوراق الحقيبة التعليمية	ك	-	1	-	10	20	4.58	0.67	1
		%	-	3.2	-	32.3	64.5			
	المتوسط الكلي لمدى موافقة معلمات العلوم على المعوقات التي تتعلق بمديرة المدرسة							4.31		

ويتضح أيضا أن عبارة "لا تتعاون الادارة المدرسية في تصوير أوراق الحقيبة التعليمية" تعد أكبر المعوقات من وجهة نظر المعلمات ويعزى ذلك الى أن عدد أوراق الحقيبة لكل درس قد تصل الى (10) ورقات من كل كتاب من كتب الحقيبة للطالبة الواحدة وبحسبة بسيطة فاذا كان الصف يحتوي على (25) طالبة فسيصبح عدد الأوراق (250) ورقة للصف الواحد وان كانت المرحلة تحتوي على (3) صفوف ستصبح (750=3*250) ورقة للدرس الواحد، ولو كان المقرر يحتوي على (10) دروس سيصبح عدد الأوراق (7500) ورقة للمرحلة الواحدة، وان كانت المعلمة تدرس (3) مراحل فسيضاعف العدد الى (22500) أي التكلفة المادية تقارب (2000) ريال للفصل الدراسي الواحد فقط، ان هذا المبلغ مكلف بالنسبة للمعلمات خصوصا اذا ما تمت اضافة الأدوات اللازمة لإجراء التجارب والحوافز المادية للطالبات التي اعتادت معلمات المرحلة الابتدائي تقديمها لطالباتهن وغيرها، وقد لاحظت الباحثة أن جميع مديرات المدارس يمنعن من استخدام المعلمة لآلة التصوير. ومن الجدول أيضا يتبين أن عبارة "عدم توفير الادارة الحقيبة التعليمية من بداية العام الدراسي مع كتب العلوم" تعتبر من أقل المعوقات لاستخدام الحقيبة التعليمية حيث بلغ متوسط موافقتهم حول هذه العبارة (3.97 من 5) وهو متوسط يقع ضمن فئة المعيار الخماسي لليكرت من "3.41 حتى 4.20" والتي تشير الى خيار (موافق) على أداة الدراسة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى أن تأخر الحقائق التعليمية وعدم ارسالها إلى المدارس مع بداية العام الدراسي أو حتى نهاية العام الماضي، قد يعيق عملية تخطيط المعلمة لدروسها، وغياب التخطيط يؤثر على تحديد الزمن اللازم لاستخدام الحقيبة داخل الصف والتخطيط لكيفية توظيفها ولذلك نجد أن المعلمات يعتمدن الى الحصول عليها من مصادر أخرى كالمواقع التعليمية أو من زميلات في مدارس أخرى أسلمن الحقيبة. أما بالنسبة لعبارة "ضعف توجيه المديرية لاستخدام الحقيبة التعليمية وعدم متابعتها لاستخدام الحقيبة وكذلك عدم احتواء التقويم الوظيفي لأداء معلمة العلوم على ضرورة استخدام الحقيبة يجعل المعلمات يعزفن عن استخدامها فيما لو كانت المعلمة تسعى الى الأرباح والأقل تكلفة وفي ظل عدم ادراكها لأهمية توظيف الحقائق التعليمية في التدريس والذي يعزى الى عدم تأهيلها تأهيلا كافيا لأهمية التعلم الذاتي والحقائب التعليمية في تدريس العلوم.

معوقات استخدام الحقيبة التعليمية من وجهة نظر المعلمات:

يتضح من الجدول (8) أن موافقة معلمات العلوم على معوقات استخدام الحقيبة التعليمية التي تتعلق بمعلمة العلوم قد بلغت متوسط (4.57) وهو متوسط يقع ضمن فئة المعيار الخماسي لليكرت من "4.21 حتى 5" والتي تشير إلى خيار (موافق بشدة) على أداة الدراسة. وتعتبر أكبر المعوقات من وجهة نظر المعلمات هي "ارتفاع نصاب معلمات العلوم من الحصص الدراسية" بمتوسط (4.94) ويعزى ذلك إلى أن ارتفاع نصاب المعلمة يرهق المعلمة ويعيقها عن تأدية حصصها على مستوى الالتقان ذلك أن مهنة التدريس تتطلب جهداً فكرياً لا يقل أهمية عن الجهد البدني الذي تبذله المعلمة داخل الصف، وارتفاع نصاب المعلمة قد يتعبها ويؤدي إلى استنزاف طاقتها الفكرية والجسدية وبالتالي اعتلال الصحة العامة التي تعد كفاية أساسية لمزاولة المعلمة مهنة التدريس وبالتالي تعيق من استخدام الحقيبة التعليمية على اعتبار أنها برنامج تكميلي للمقرر وليست أساساً كالكتاب المقرر مما يؤدي إلى الغاء استخدامها من قبل المعلمة إذا ما تعرضت لارتفاع نصابها من الحصص.

بلغ متوسط "عدم كفاية زمن الحصة لاستخدام الحقيبة التعليمية" المرتبة الثانية من حيث المعوقات (4.87) حيث أن زمن الحصة (45) دقيقة غير كافٍ لممارسة المعلم جميع المهام داخل الصف من استقصاء وشرح وتقييم في الكتاب المقرر فماداً لو أضيف لأعبائه تفعيل الحقيبة التعليمية، إن ذلك يتطلب زمناً أطول. كما بلغ متوسط العبارة "تعدد المقررات الدراسية التي تدرسها المعلمة" (4.71)، ويعزى ذلك إلى أن تعدد المقررات يعيق المعلمة من التخطيط للدروس والالتقان في التعليم وهو ما تنادي به فكرة التعلم الذاتي باستخدام الحقيبة التعليمية. أما عبارة "انشغال المعلمات بالتقويم المستمر" فقد بلغت متوسط (4.58) وترى الباحثة أن متابعة تقويم الطالبات في المهارات الدراسية التي تحدد نجاح الطالبة في المقرر تأخذ الأولوية من قبل المعلمات حيث تهتم المعلمة بها دون غيرها من المهارات الموجودة في الحقيبة التعليمية وتمر عملية التقويم بمراحل مستمرة من تغذية راجعة أو تعزيز مما يعوق استخدام الأنشطة الموجودة في الحقيبة التعليمية والتي تقيس مهارات قد لا توجد ضمن المهارات الأساسية لاجتياز الطالبة المرحلة الدراسية.

جدول (8): معوقات استخدام الحقيبة التعليمية التي تتعلق بمعلمة العلوم

الرقم	المفردات	التكرار النسبة %	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	المعيار الاحترافي	الرتبة
			غير موافق اطلاقاً	غير موافق	متروك	موافق	موافق بشدة			
-1	ارتفاع نصاب معلمات العلوم من الحصص الدراسية.	ك	-	-	-	2	29	4.94	0.25	1
		%	-	-	-	6.5	93.5			
-2	تعدد المقررات التي تدرسها معلمة العلوم	ك	-	1	-	6	24	4.71	0.64	3
		%	-	3.2	-	19.4	77.4			
-3	تفضيل بعض معلمات العلوم الطريقة التقليدية في التدريس	ك	-	10	1	6	14	3.77	1.33	5
		%	-	32.2	3.2	19.4	45.2			
-4	انشغال معلمات العلوم بالتقويم المستمر	ك	-	-	-	13	18	4.58	0.50	4
		%	-	-	-	41.9	58.1			
-5	عدم كفاية زمن الحصة لاستخدام الحقيبة التعليمية	ك	-	-	-	4	27	4.87	0.34	2
		%	-	-	-	12.9	87.1			
	المتوسط الكلي لمدى موافقة معلمات العلوم على المعوقات التي تتعلق بمعلمة العلوم.							4.57		

وقد احتلت عبارة "تفضيل المعلمات للطرق التقليدية في التدريس" المرتبة (5) حيث بلغ متوسطها (3.77) وتعزى الباحثة هذه النتيجة إلى أن حضور المعلمات للدورات التدريبية عن استراتيجيات التدريس من تعليم متمايز وتعلم نشط أدت إلى وعي المعلمات بأهمية تعلم الطلاب وفقا لأنماط تعلمهم وميولهم وقدراتهم.

معوقات استخدام الحقيبة التعليمية التي تتعلق بالطالبة:

الجدول (9): معوقات استخدام الحقيبة التعليمية التي تتعلق بالطالبة:

الرقم	المفردات	النسبة %	درجة الموافقة					المتوسط الذاتي	المتوسط المعيق	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق اطلاقاً			
1-	ازدحام الطلاب داخل الفصل يزهد المعلمة في استخدام الحقيبة التعليمية	ك	27	3	1	-	-	4.83	0.45	1
		%	87.1	9.7	3.2	-	-			
2-	ضعف اتجاه بعض الطالبات نحو التعلم الذاتي	ك	8	20	-	3	-	4.06	0.81	6
		%	25.8	64.5	-	9.7	-			
3-	نظرة بعض الطالبات للتعلم الذاتي على أنه وسيلة للتسلية وليس للتعلم.	ك	3	28	-	-	-	4.09	0.30	5
		%	9.7	90.3	-	-	-			
4-	ميل الطالبات الى احداث الفوضى أثناء التعلم الذاتي يقلل من استخدام المعلمين له.	ك	20	11	-	-	-	4.65	0.49	2
		%	64.5	35.5	-	-	-			
5-	ضعف الطالبات في القراءة والكتابة	ك	17	14	-	-	-	4.55	0.51	4
		%	54.8	45.2	-	-	-			
6-	ضعف دافعية الطالبات للتعلم وتركيزهن على مهارات التقويم المستمر	ك	18	13	-	-	-	4.58	0.50	3
		%	58.1	41.9	-	-	-			
	المتوسط الكلي لمدى موافقة معلمات العلوم على المعوقات التي تتعلق بالطالبة							4.46		

يتضح من الجدول (9) أن موافقة معلمات العلوم على معوقات استخدام الحقيبة التعليمية التي تتعلق بالطالبة قد بلغت متوسط (4.46) وهو متوسط يقع ضمن فئة المعيار الخماسي لليكركت من "4.21 حتى 5" والتي تشير إلى خيار (موافق بشدة) على أداة الدراسة. وتعتبر أكبر المعوقات من وجهة نظر المعلمات هي أن "ازدحام الطالبات داخل حجرة الصف" يعيق من استخدام الحقيبة التعليمية بمتوسط (4.83) ودرجة موافقة شديدة، وتعزو الباحثة هذه الدرجة إلى أن زيادة أعداد الطالبات تعيق من ادارة المعلمة للصف؛ الأمر الذي يعد مطلباً ضرورياً عند التعلم الذاتي. أما أقل المعوقات فهي ضعف اتجاه الطالبات نحو التعلم الذاتي بمتوسط (4.06) وترى الباحثة أن هذه الدرجة قد ترى المعلمة أنها لا تعد معيقاً إلا في حالة أن المعلمة لم تكسب الطالبات هذا الميول إلى جانب وجود معلمات قديرات قادرات على اكساب الطالبات اتجاهات نحو التعلم الذاتي. وعلى الرغم من أنها أقل متوسطاً إلا أنها تشير إلى درجة موافقة شديدة حسب مقياس ليكرت. أما عبارة ميل الطالبات لاحداث فوضى أثناء التعلم الذاتي فهي تأتي في المرتبة الثانية بمتوسط قدره (4.65). أما عبارة "نظرة الطالبات للتعلم الذاتي على أنه وسيلة للتسلية وليس للتعلم تجعل الطالبات أقل جدية عند التعلم بالحقائب التعليمية وإذا ما وضعنا في عين الاعتبار المعيق (ضعف دافعية الطالبات للتعلم وتركيزهن على مهارات التقويم المستمر) الذي يقيس مدى اتقان الطالبة خلال الفترات ويحدد اجتياز الطالبة أو لا من المرحلة- كما أن ضعف الطالبات في القراءة والكتابة بمتوسط (4.55) يعد معيقاً لاستخدام الحقيبة التعليمية بسبب هدر زمن الحصة في انتظار الطالبة حتى تنهي مهمتها الكتابية.

المعوقات الخاصة بتصميم الحقيبة المرفقة بمقررات العلوم المطورة:

جدول (10): المعوقات الخاصة بتصميم الحقيبة المرفقة بسلاسل العلوم المطورة والتي تواجه معلمات العلوم عند استخدامها في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات

الرقم	المفردات	النسبة %	درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	ت.ح.
			غير موافق اطلاقاً	غير موافق	متردد	موافق	موافق بشدة			
-1	تصميم الحقيبة غير محفز لإثارة التعلم الذاتي	ك	1	1	-	17	12	4.23	0.88	5
		%	3.2	3.2	-	54.8	38.7			
-2	عدم كتابة الهدف قبل النشاط لا يحفز، على التعلم	ك	-	-	-	12	19	4.61	0.495	1
		%	-	-	-	38.7	61.3			
-3	التكلفة المادية لتصوير أوراق الحقيبة وتوزيعها على الطالبات	ك	4	-	-	10	17	4.29	1.00	3
		%	12.9	-	-	32.3	54.8			
-4	عدم احتوائها على أقراص مدمجة	ك	-	-	-	26	5	4.16	0.37	6
		%	-	-	-	83.9	16.1			
-5	الأوراق غير ملونة	ك	-	5	-	8	18	4.26	1.09	4
		%	-	16.1	-	25.8	28.1			
-6	كثرة الأنشطة التي تقيس المهارة نفسها	ك	5	13	-	5	8	2.94	1.53	7
		%	16.1	41.9	-	16.1	25.8			
	عدم توفر الامكانيات اللازمة لإجراء التجارب يعيق من استخدام الحقيبة	ك	-	5	-	3	23	4.42	1.12	2
		%	-	16.1	-	9.7	74.2			
	المتوسط الكلي لمدى موافقة معلمات العلوم على المعوقات التي تتعلق بتنظيم الحقيبة وتصميمها							4.13		

يتضح من الجدول (10) أن متوسط درجة موافقة المعلمات على المعوقات التي تتعلق بتصميم الحقيبة التعليمية بلغ (13،4) وهو متوسط يقع ضمن فئة المعيار الخماسي لليكرت من "3.41 حتى 4.20" والتي تشير إلى خيار (موافق) على أداة الدراسة، وترى المعلمات أن عدم كتابة الهدف قبل النشاط يعد معيقاً لاستخدام الحقيبة من وجهة نظر المعلمات وقد بلغ متوسط هذه العبارة (4.61). أما عبارة "عدم استخدام أقراص مدمجة فقد بلغت نسبة (4.16)، ذلك أن جميع أنشطة الحقيبة هي مواد مطبوعة قد لا تراعي جميع أنماط التعلم وبالتالي لا تحفز المعلمين لاستخدامها. أما " التكلفة المادية لتصوير أوراق الحقيبة التعليمية" فقد بلغ متوسط درجته (4.29)، وتعتبر العبارة " كثرة الأنشطة التي تقيسها المهارة نفسها " أقل المعوقات بمتوسط تبلغ درجته (2.94).

مدى تأهيل معلمات العلوم للمرحلة الابتدائية على استخدام الحقيبة التعليمية:

يتضح من الجدول (11) أن متوسط موافقة معلمات العلوم على مدى تأهيلهن قبل وأثناء الخدمة قد بلغ (3.20)، وهي حسب مقياس ليكرت تقع ضمن الفئة (2.51-3.25) درجة موافقة متوسطة. وجاءت عبارة "نقص كفاءة المشرفات التربويات في التدريب على استخدام الحقيبة التعليمية" في المرتبة (1) بمتوسط بلغ (3.82) وهو يقع ضمن الفئة (3.26-4) أي موافقة بدرجة كبيرة، بينما جاءت موافقة المعلمات على العبارة "ضعف مهارات بعض المعلمات في تطبيق التعلم بالحقائب التعليمية" في المرتبة (2) بمتوسط بلغ (3.81) وهو أيضاً موافقة بدرجة كبيرة، أما في المرتبة (3) فجاءت عبارة "عدم ادراك معلمات العلوم لأهمية الحقيبة التعليمية في تدريس العلوم" بمتوسط بلغ (3.74) أي درجة موافقة كبيرة، ولذلك قامت الباحثة بإجراء دراسة

لفاعلية الحقيبة التعليمية في تدريس العلوم ستستعرض نتائجها لاحقاً، أما في الرتبة (4) فجاءت عبارة "قلة الدورات التدريبية التي تتعلق باستخدام الحقيبة التعليمية في تدريس العلوم" وبمتوسط بلغ (55,3) وهي أيضاً درجة موافقة كبيرة، وفي الرتبة (5) جاءت عبارة "ليس لدي معرفة سابقة باستخدام الحقيبة التعليمية في تدريس العلوم" وبمتوسط بلغ (2,94) ودرجة موافقة متوسطة، أما في الرتبة (6) فجاءت عبارة "قلة استفادة المعلمات من توجيهات المشرفات التربويات" وذلك بمتوسط بلغ (48,2) وهي درجة موافقة ضعيفة، وفي الرتبة (7) جاءت عبارة "تم تدريبي على استخدام الحقائق التعليمية في تدريس العلوم أثناء الخدمة" بمتوسط بلغ (2,03) وهي درجة موافقة ضعيفة.

الجدول (11): مدى تأهيل معلمات العلوم قبل الخدمة وأثناءها على استخدام الحقيبة التعليمية

الرقم	المفردات	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			لا أدري	درجة ضعيفة	درجة متوسطة	درجة كبيرة			
1-	ليس لدي معرفة سابقة بأهمية الحقيبة التعليمية قبل الخدمة.	ك	3	-	24	4	2.94	0.73	5
		%	9.7	-	77.4	12.9			
2-	تم تدريبي على أساليب التعلم الذاتي أثناء الخدمة	ك	-	30	1	-	2.03	0.18	7
		%	-	96.8	3.2	-			
3-	قلة استفادة المعلمات من توجيهات المشرفات التربويات	ك	8	-	23	-	2.48	0.89	6
		%	25.8	-	74.2	-			
4-	نقص كفاءة المشرفات التربويات في التدريب على استخدام الحقيبة التعليمية.	ك	-	-	21	10	3.82	0.48	1
		%	-	-	67.7	32.3			
5-	قلة الدورات التدريبية التي تتعلق باستخدام الحقائق التعليمية في تدريس العلوم	ك	1	2	7	21	3.55	0.77	4
		%	3.2	6.5	22.6	67.7			
6-	عدم ادراك معلمات العلوم لأهمية الحقائق التعليمية في التدريس.	ك	-	-	8	23	3.74	0.44	3
		%	-	-	25.8	74.2			
7-	ضعف مهارات بعض المعلمات في تطبيق التعلم بالحقائق التعليمية	ك	-	1	4	26	3.81	0.48	2
		%	-	3.2	12.9	83.9			
	المتوسط الكلي لمدى موافقة معلمات العلوم على مدى تأهيلهن قبل وأثناء الخدمة						3.20		

الخلاصة والتوصيات المقترحة

توصلت الباحثة الى أنه هناك العديد من المعوقات التي تحول دون استخدام الحقيبة التعليمية المرفقة بمقررات العلوم للمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات بعضها يتعلق بالمعلمات مثل نصابهن العالي من الحصص الأسبوعية وعدم كفاية زمن الحصة. وبعض هذه المعوقات يتعلق بالطالبات مثل ازدحامهن وميلهن إلى احداث الفوضى وضعف دافعيتهن للتعلم وضعفهن في القراءة والكتابة. أما المعوقات التي تتعلق بإدارة المدرسة فقد شملت عدم متابعة مديرة المدرسة لاستخدام الحقيبة التعليمية من قبل المعلمات وضعف توجيه ادارة المدرسة لاستخدام الحقيبة التعليمية وعدم توفر الامكانيات اللازمة لإجراء التجارب وقصور وعي ادارة المدرسة بأهمية الحقيبة التعليمية. وهناك معوقات أخرى مثل التكلفة المادية لتصوير أوراق الحقيبة وتوزيعها على الطالبات وتصميم الحقيبة غير الجاذب وعدم احتواء الحقيبة على أقراص مدمجة.

استناداً على نتائج الدراسة توصي الباحثة بتقليل نصاب معلمات العلوم من الحصص حتى يتسنى لهن القيام بواجبهن على أكمل وجه. وتخصيص معلمة لكل مرحلة دراسية بحيث لا تتعدد المقررات الدراسية على معلمة واحدة. وتقديم دورات تدريبية خاصة بالإدارة الصفية تؤهل المعلم لحسن ادارة الصف والتقليل من الفوضى أثناء التعلم الذاتي. وتعميق الوعي لدى معلمي

العلوم خصوصاً ذوي الخبرة منهم بأهمية توظيف الحقيبة التعليمية في التدريس من خلال عقد الدورات. وضرورة توجيه ومتابعة مديرة المدرسة لمعلمات العلوم باستخدام الحقيبة التعليمية وأخذها في الحسبان ضمن تقويمها الأدائي. وضرورة توزيع الحقائق التعليمية من نهاية العام الماضي أو بداية العام الحالي حتى يتسنى للمعلمة توزيع الخطة الدراسية وتضمينها وقتاً خاصاً لاستخدام الحقيبة التعليمية.

تشمل الدراسات المستقبلية توجيه طلاب وطالبات الجامعات السعودية في أقسام كليات التربية لإجراء دراسات حول التعرف على المعوقات التي تحول دون استخدام حقائق السلاسل المطورة في تدريس العلوم. وإعادة النظر في الحقائق التعليمية المرفقة بسلاسل العلوم المطورة. وإجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة على عينات مختلفة ومتغيرات أخرى للكشف عن المعوقات الحقيقية التي تحول دون استخدام الحقيبة التعليمية في المواد الدراسية المختلفة ومقارنتها بالنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة.

المراجع

1. الأشهب، سناء كامل عبد المغني، (2009م). "مدى ادراك معلمي العلوم والرياضيات للمرحلة الأساسية في محافظة القدس لأهمية توظيف الحقائق التعليمية في التدريس ومعوقات استخدامها"، رسالة ماجستير. جامعة بيرزيت، فلسطين.
2. بركات، ابتسام، (1992م)، "أثر استخدام حقيبة تعليمية مصممة في مادة الرياضيات على تحصيل الطلبة ذوي التحصيل المنخفض في الصف السابع الأساسي في الأردن"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
3. الحيارى، منى عبدالرحيم سليمان، (2002م) "أثر استخدام الحقيبة التعليمية في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مادة العلوم في مديرية تربية عمان الأولى في الأردن للعام الدراسي (2001-2002م)"، رسالة ماجستير، جامعة الفاشر، جمهورية السودان.
4. الحيارى، منى عبدالرحيم سليمان، (2002م) "أثر استخدام الحقيبة التعليمية في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مادة العلوم في مديرية تربية عمان الأولى في الأردن للعام الدراسي (2001-2002م)"، رسالة ماجستير، جامعة الفاشر، جمهورية السودان.
5. الحيلة، حمد محمود: **التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2001.
6. الخطيب، أحمد، (د.ت)، "اتجاهات حديثة في التدريس". (1986)، ط1، ص14، الفرزدق.
7. الخطيب، أحمد؛ ورداح الخطيب، (1997م)، "الحقائق التعليمية"، عمان، الاردن، دار المستقبل.
8. عليان، ربحي؛ والدبس، محمد (1999م). "وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم" عمان، دار صفاء.
9. الشهراني، عامر؛ والسعيد، سعيد (2004م)، **تدريس العلوم في التعليم العام (ط2)**، الرياض.
10. النقبي، علي؛ السواعي، عثمان (2006). "الربط بين الرياضيات والعلوم ومعتقدات المعلمين وممارساتهم في مدارس الامارات العربية المتحدة" مجلة دراسة المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة (ع 118)، ص 130-89.

11. Broome, J. C. (1976). "Learning activity Packages Compared to traditional Instruction: An Experiment in Rural schools". Dissertation Abstracts International. Vol.36, No.7, Edited by Patricia Colling University Microfilm, Ann Arbor, Michigan, PP.4141-4142. "

فاعلية استراتيجية دوائر المفهوم في اكتساب المفاهيم التاريخية

لدى طالبات الصف الثاني المتوسط

الباحثة: ليالي خليل شافي

أ.م. رياض كاظم عزوز

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

Effectiveness of the Strategy of Concept Cycles in the Acquisition of the Historical Concepts for the Female Students in the Second Intermediate Class**Asst. Prof. Riyadh Kadhum Azooz****Researcher. Layali Kalil Shafi****University of Babylon / College of Basic Education****Aanwerr87gmail@yahoo.com****Abstract**

The research aims at identifying the (Effectiveness of the Strategy of Concept Cycles in the Acquisition of the Historical Concepts for the Female Students in the Second Intermediate Class). To achieve the aim, the researcher has formulated the following zero hypothesis:

There is no a statistical indicator at the level (0.05) between the averages of the degrees of the female students' acquisition of the historical concepts in the experimental group and the control group.

الملخص

يهدف هذا البحث إلى التعرف على "فاعلية استراتيجية دوائر المفهوم في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط"، ولغرض التحقق من هدف البحث صاغت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية: -

- (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات اكتساب المفاهيم التاريخية لطالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن باستراتيجية دوائر المفهوم وطالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية أجرت الباحثة تجربة استغرقت فصلاً دراسياً كاملاً، إذ تم اعتماد الإجراءات الآتية: تم اتباع المنهج التجريبي (من نوع الضبط الجزئي) لمجموعتين متكافئتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، ذو الاختبار البعدي لاكتساب المفاهيم التاريخية، واقتصر هذا البحث على طالبات الصف الثاني المتوسط في إحدى المدارس المتوسطة والثانوية التابعة لمديرية تربية بابل، إذ تم اختيار عينة البحث عشوائياً (متوسطة المحاول للنبات) موزعة بين شعبتين دراسيتين، اختيرت بالسحب العشوائي شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجية دوائر المفهوم والشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية.

تمت مكافأة مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي قد تكون ذات تأثير في المتغير التابع وهي (العمر محسوباً بالأشهر، تحصيل الطالبات في مادة التاريخ للفصل الدراسي الأول، اختبار المعلومات السابقة في مادة التاريخ واختبار الذكاء، والتحصيل الدراسي للوالدين)، زيادة على ضبط المتغيرات الأخرى من أجل سلامة البحث علماً أن الباحثة قامت بتدريس مجموعتي البحث وحددت المادة العلمية بالفصول الأخيرة (الرابع والخامس) من كتاب التاريخ العربي الإسلامي المقرر تدريسه لطلبة الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (2014-2015م)، وقد حددت الأهداف السلوكية في المجال المعرفي وبلغ عددها (120) هدفاً سلوكياً لغرض إعداد الخطط التدريسية لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، أما بالنسبة إلى أداة البحث فقد أعدت الباحثة اختباراً لاكتساب المفاهيم تكون من (60) فقرة من نوع الاختيار من متعدد.

تم تطبيق التجربة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2014-2015م)، اذ كانت بداية التجربة في يوم الأحد الموافق (2014/2/15)، وانتهت في يوم الثلاثاء الموافق (2014/5/5) وللحصول على النتائج تم معالجة البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينيتين مستقلتين وأظهرت النتائج ما يأتي:

تفوقت طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستراتيجية دوائر المفهوم على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية.

وفي ضوء نتيجة البحث توصلت الباحثة إلى عدد من الاستنتاجات منها:

1. ان استراتيجية دوائر المفهوم في اكتساب المفاهيم التاريخية لها دوراً كبيراً في جعل الطالبات أكثر إدراكاً للمفاهيم مع مراعاتها للفروق الفردية أثناء عرض المادة والتقدم بهن.

الفصل الأول

مشكلة البحث:

يسعى التاريخ الى تحقيق اهداف متعددة ترمي بمجموعها الى تكوين الانسان ذو العقلية الثاقبة والشخصية المتكاملة، الا انه يعاني من صعوبات تشكل عائقا امام تحقيق تلك الاهداف، تاتي في مقدمتها ضعف اكتساب المفاهيم التاريخية نتيجة لاستراتيجياته التي لازالت تعتمد على التلقين والاستظهار الامر الذي لا ينسجم مع التطورات العلمية الجديدة والانفجار العلمي الذي يشهده العالم، فهذه الاستراتيجيات لا تعطي دورا للطلبة في المساهمة والتفاعل في المواقف التعليمية زيادة على عدم مراعاتها الفروق الفردية بينهم في القدرات والاستعدادات والاهتمامات، مما افقده عنصر الاثارة والتشويق الامر هذا قاد الى ضعف في اكتساب الطلبة للمفاهيم التاريخية (حميدة واخرون، 2000: 55).

اهمية البحث:

التربية تمثل جواز سفر مواطنيها للمستقبل ووسيلة اتصال لنقل ثقافة المجتمع من جيل الى اخر فالطلبة الجيدون هم القادرون على ادراك ثقافتهم وهم في الوقت نفسه القادرون على تنميتها وتطويرها، وتعد العامل الاساس في التطور العلمي الذي يعيشه العالم في هذا العصر وينبغي ان نساعدهم على ان تكيف مع زملائهم لخدمة المجتمع الذي يعيشون فيه (الجنابي، 2011: 18).

وتعد مادة التاريخ احد المواد الاجتماعية الاساسية التي تدرس في المراحل التعليمية جميعها اذ انها سجل حياة الامم والمرآة العاكسة التي تعكس بطولاتها وامجادها وهو كتابها الذي يدون به احداث حياتها وتسلسلها وتعاقبها، فهو علم دراسة حركة الزمن واحداثه وتطوره (حميدة واخرون، 2000: 55).

للاستراتيجيات الحديثة في التدريس اهمية في اتقان المادة العلمية او البنية المعرفية لمحتوى المناهج وتنفيذ المنهج الدراسي وتحقيق اهدافه على نحو صحيح والاندماج النشط في عملية التعلم وكذلك تنمية الجوانب الوجدانية المتعددة كحب الاستطلاع والاتجاه الايجابي نحو التعلم والجوانب المهارية لدى كل من المدرسين والطلبة، اذ تسمح بممارسة كل متعلم على حدة لهذه المهارات واتقانه لها (شاهين، 2010: 28).

ولما كانت استراتيجيات التدريس متنوعة، فان اختيار أي منها ينبغي ان يكون منسجما مستوى نضج الطلبة مع طبيعة المادة التي يجري تدريسها ليستطيع المدرس تحقيق اهدافه التعليمية والتربوية، ففي أي منهاج من منهاج الدراسة تصبح الاستراتيجيات جيدة متى ما اسفرت عن نجاح المدرس في عملة وتعلم طلبته بأيسر السبل واكثرها اقتصادا (الزبيدي، 1998: 37).

وتأتي استراتيجية دوائر المفهوم كأحد الاستراتيجيات المستحدثة لتعليم المفاهيم التي نتجت عن زيادة الوعي بأهمية تعليمها من جهة وتزايد الاهتمام بالكيفية التي يتعلم بها الطلبة من جهة أخرى وتستعمل هذه الاستراتيجية عادة في العديد من الاهداف التعليمية منها مساعدة الطلبة على دراسة المفاهيم بشكل واسع ومعرفة كيف ترتبط مجموعة مع بعضها البعض وتحديد شكل هذه العلاقة اذ تساعد هذه الاستراتيجية المدرس على مشاركة الطلبة كافة والتفكير في الموضوع واستخلاص المفاهيم الاساسية الواردة فيه اضافة الى تصنيفها وفق العلاقات الرابطة بين كل مفهوم واخر وما اذا كانت هذه العلاقة صحيحة او خاطئة مع بيان موضع الخطأ (عبد الباري، 2011: 286-289).

هدف البحث

يهدف البحث الحالي للتعرف على:

"فاعلية استراتيجية دوائر المفهوم في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط".

فرضية البحث:

"لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ العربي الاسلامي وفق (استراتيجية دوائر المفهوم) وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن مادة التاريخ العربي الاسلامي بالطريقة التقليدية في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية".

حدود البحث:

الحدود المكانية: مركز محافظة بابل.

الحدود البشرية: طالبات الصف الثاني المتوسط في مدرسة متوسطة المحاول للبنات في قضاء المحاول في محافظة بابل.

الحدود العلمية: الفصل الرابع والخامس من كتاب التاريخ العربي الاسلامي المقرر تدريسه في العراق للصف الثاني المتوسط للعام (2014-2015م)، اعداد لجنة من وزارة التربية، ط26، 2013.

الحدود الزمانية: الفصل الثاني في العام الدراسي (2014-2015م).

تحديد المصطلحات:

اولا: الفاعلية: عرفها: -

1-(عطية، 2008 م): "تحقيق الهدف والقدرة على الانجاز وهي المقياس الذي به يتعرف على اداء المدرس واداء الطالب لدوريهما في عملية التعلم والتعليم " (عطية، 2008: 61).

ثانيا: - الاستراتيجية: عرفها: -

1-(ريان، 2005 م): " مجموعة من الخطوات التي تساعد الطلبة في تحقيق مهمتهم واكتسابهم خبرة في موضوع معين" (ريان، 2005: 113).

ثالثا: دوائر المفهوم: عرفها: -

1-(الن وجانت، 2007 م): دائرة ذات اربع مقاطع او اقسام اذ يكتب في كل مقطع كلمة او مفهوم ذات صلة بالموضوع، ويتم من خلال هذه الدائرة وضع المفاهيم الرئيسية في كل قسم من اقسامها وعلى الطلبة تحديد كيف تترايط مع بعضها البعض، مما يؤدي الى تفسيره لكيفية الارتباط بين المفاهيم الموجودة بالدائرة (13-14، 2007، Janet, Allen).

رابعا: الاكتساب: عرفها:

1-(قطامي، 2000 م) " صياغة المعرفة بواسطة عمليات ذهنية داخلية مثل تنظيم الخبرة او اعادة تنظيمها على وفق بنية يتصورها المتعلم وعملية ترميزها واعطاؤها صفة مميزة يجعلها جاهزة لتخزينها، وتتأثر عملية الترميز والتخزين بأسلوب

الفرد في المعالجة وانماط التفاعل التي يجربها المتعلم عادة في أي موقف يواجهه بهدف استيعابه وفهمه " (قطامي، 2000: 392).

خامسا: المفهوم: عرفها:

1-(زيتون، 1999 م): "ما يتكون لدى الفرد من معرفة وتمييز وتطبيق يرتبط بكلمة مصطلح أو عبارة أو عملية معينة" (زيتون، 1999: 78).

سادسا: التاريخ: عرفه:

1-(ابن خلدون، د.ت): "هو ذكر الأخبار الخاصة بعصر أو جيل" (ابن خلدون، د.ت: 32).

الصف الثاني المتوسط:

وهو الصف الثاني في المرحلة المتوسطة التي تلي المرحلة الابتدائية وتسبق المرحلة الإعدادية ويكون عمر الطالب فيه (14 سنة) تقريبا ويدرس فيه المواد والموضوعات العلمية والأدبية.

الفصل الثاني

أولا: النظرية البنائية:

ظهرت نظريات عدة انبثقت من فلسفات حديثة مختلفة في افكارها ومبادئها واسسها واهدافها، ولكنها اشتركت في اهتمامها بطرائق التدريس واستراتيجياته وعملت على تحديثها وتطويرها بما يساهم في الارتقاء بالعملية التعليمية، ومن اهمها (النظرية البنائية) التي تهتم ببناء المعرفة وتكونها لدى الطلبة، ويعود تاريخها الى النصف الاخير من القرن العشرين (الهاشمي ووطه، 2008: 219).

تعالج هذه النظرية العملية (التعليمية-التعلمية) وتوجهها اذ تكون المواقف الصفية اكثر فاعلية، وتؤكد على الدور النشط للتعلم في بنائه لمعرفته من خلال خبراته السابقة والتفاعل الاجتماعي مع الاقران في وجود المعلم الميسر والمساعد في بناء المعنى بصورة صحيحة من خلال النشاطات والتجارب والطرائق التدريسية المختلفة (راضي، 2013: 18).

ثانيا: مفهوم الإستراتيجية:

الاستراتيجية كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية (استراتيجوس) ومعناها فن القيادة، ولذا كانت الاستراتيجية لفترة طويلة اقرب ما تكون للمهارة "المغلقة" التي يمارسها كبار القادة واقتصرت استعمالاتها في البدء على الميادين العسكرية، كما تباين تعريفها من قائد لآخر، وبهذا الخصوص فانه لا بد من التأكيد على ديناميكيته فهي فن استعمال الامكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الاهداف المرجوة على افضل وجه ممكن بمعنى انها طرائق معينة لمعالجة مشكلة او مباشرة مهمة او اساليب عملية لتحقيق هدف معين، ولم يعد استعمالها قاصرا على الميادين العسكرية وحدها وانما امتد ليكون قاسما مشتركا بين النشاطات جميعها في ميادين العلوم المختلفة (عبد الله، 2015: 35-36).

ثالثاً: إستراتيجية دوائر المفهوم:

تعد دوائر المفهوم واحدة من أهم استراتيجيات النظريات البنائية التي تبنى من خلالها المعرفة اذ تساعد على فهم المفاهيم حيث يكون التعلم فيها بشكل جماعي يتشارك فيها المتعلمين في الصف الواحد جميعهم (Anderson)، 2011، (p: 212). تتكون من مجموعة من الإشكال الرسومية (الدوائر) التي يتم تقسيمها عادة إلى أربعة أقسام رئيسه بحسب المفاهيم الواردة في الموضوع اذ يتضمن كل قسم من أقسام الدائرة كلمة مفتاحية أو مفهوم رئيس أو حتى جملة أساسية يمثل الجملة المفتاحية في الموضوع المقروء أو المسموع vacca&vaccv، (2010: 42).

رابعاً: المفاهيم:

النظام المعرفي صيغة منهجية تقوم على أساس التنظيم والتصنيف والتراكم على وفق المعايير الموضوعية وتنظم المعرفة في بيئة تركيبية تتألف من مكونات جزئية تتمثل في الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقواعد والقوانين والنظريات والاتجاهات، والقيم فالإنسان يكتسب المفاهيم في إطار المعرفة الإنسانية ومن خلال تراكمها وترابطها يتعلم المبادئ والقوانين ثم يتوصل إلى النظريات وبذلك يبني هذا النظام الذي يميزه عن غيره ويساعده في تكوين شخصيته السلوكية التي يحدد عن طريقها مواقفه تجاه الأشخاص والمواضيع والأشياء في العالم الخارجي(الخالدة، 2003: 298 - 300).

تعد المفاهيم لبنة المعرفة، ولقد زادت في الوقت الحاضر أكثر من أي وقت مضى، لانفجار المعرفة واتساع فروعها، وصعوبة الامام بجوانب أي فرع منها، لذا أصبح هدف المعلم هو مساعدة المتعلمين على الفهم والوعي ببنية المادة المفاهيمية والمنطقية (مرعي ومحمد، 2009، 211).

دراسات سابقة**- دراسة (اللبان 2014 م):**

(فاعلية استراتيجية دوائر المفهوم في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الخامس الادبي)

اجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت الدراسة الى معرفة فاعلية استراتيجية دوائر المفهوم في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الخامس الادبي، بلغ حجم الدراسة (54) طالبة من طالبات الصف الخامس الادبي وزعن على مجموعتين تجريبية ضابطة وبواقع (28) طالبة للأولى و(26) طالبة للثانية، تكافأت المجموعتان في متغيرات: الذكاء، والعمر الزمني محسوبا بالشهور، والمستوى التعليمي للأولين، واختبار المعلومات السابقة لمادة التاريخ، أعدت الباحثة اختبارا تحصيليا مكونا من (20) فقرة موضوعية موزعة على المستويات اكتساب المفهوم (تعريف، تمييز، تطبيق). استعملت الباحثة في معالجة البيانات الوسائل الاحصائية الاتية (الاختبار التائي، مربع كاي، معامل ارتباط بيرسون، معادلة معامل الصعوبة، معادلة معامل التمييز).

واظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية دوائر المفهوم على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم (اللبان، 2014: 62-87).

-دراسة الكريطي (2006):

(مدى اكتساب طلبة الصف الخامس الأدبي للمفاهيم التاريخية)

اجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت الى معرفة مدى اكتساب طلبة الصف الخامس الأدبي للمفاهيم التاريخية وقد شمل مجتمع البحث المدارس الثانوية والإعدادية التي يوجد فيها الصف الخامس الأدبي في مركز محافظة بابل (مدينة الحلة) للعام الدراسي 2004-2005 م، إذ بلغ عدد طلبة الصف الخامس الأدبي في تلك المدارس (566) طالباً وطالبة وبواقع (230) طالباً و(336) طالبة، اما عينة التطبيق الأساس فقد بلغت (400) طالباً وطالبة وبواقع (165) طالباً (235) طالبة تم تحديدها بطريقة قصدية.

وتمثلت أداة البحث باختبار تحصيلي لقياس مدى اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلبة الصف الخامس الأدبي، أعده الباحث بنفسه تألف من أربعين فقرة من نوع الاختيار من متعدد لأربعة بدائل وبواقع مفهوم لكل فقرة، وقد تأكد الباحث من صدق الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء بلغ عددهم (20) خبيراً، واستخرج ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية ومعامل ارتباط بيرسون فبلغ (0.73) ولغرض حساب ثبات الاختبار ككل استعمل معادلة ارتباط سبيرمان - براون فبلغ (0.84)، ونتيجة لذلك أصبح الاختبار متسماً بالصدق والثبات، وجاهزاً للتطبيق فطبقه الباحث على عينة التطبيق الأساس

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة لطبيعة بحثه وهي مربع كاي، معادلة صعوبة الفقرة، معادلة تميز الفقرة، معامل ارتباط بيرسون، معامل ارتباط سبيرمان - براون، وباستعمال الاختبار التائي (T-TEST) توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

- 1- تدني مستوى اكتساب طلبة الصف الخامس الأدبي للمفاهيم التاريخية عن المستوى المقبول تربوياً والذي حددته لجنة الخبراء ب(60%) أي ما يعادل (24) من اصل (40) درجة في اختبار البحث الحالي، وقد بلغ عدد المفاهيم المكتسبة (12) مفهوماً بينما بلغ عدد المفاهيم غير المكتسبة (28) مفهوماً تاريخياً.
- 2- ليس هنالك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي اكتساب الذكور والإناث في مدى اكتسابهم للمفاهيم التاريخية.

الفصل الثالث

أولاً- منهج البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي في إجراءات بحثها ذلك لقدرته على تحقيق هدف البحث الحالي، إذ يبنى هذه المنهج على الأسلوب العلمي.

ثانياً - التصميم التجريبي:

إن اختيار التصميم التجريبي هو أولى الخطوات التي تقع على عاتق الباحثة عند إجرائها تجربة علمية، إذ إن دقة النتائج تعتمد على نوع التصميم المختار كونه يعطي ضماناً لامكانية تذليل الصعوبات التي تواجهها عند التحليل الإحصائي وتتوقف نتائج البحوث التجريبية على نوع التصميم التجريبي المستعمل، ويستند تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة، وظروف عينة البحث الزمني(عودة، 1993: 250)، وهذا ما دفع الباحثة إلى اعتماد واحد من التصميمات التجريبية هو التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي بسبب كونه ملائم لظروف بحثها فجاء التصميم التجريبي على الجدول الآتي:

جدول (1) التصميم التجريبي

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	نوع الاختبار
التجريبية	استراتيجية دوائر المفهوم	اكتساب المفاهيم التاريخية	اختبار اكتساب المفاهيم
الضابطة	----		التاريخية

ثالثاً - مجتمع البحث وعينه:

1 . مجتمع البحث:

يعرف المجتمع بأنه الأفراد أو الأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة الدراسة (رؤوف، 2001: 168)، وللتعرف على مجتمع البحث زارت الباحثة المديرية العامة لتربية بابل بموجب كتاب تسهيل مهمة (ملحق 2-أ) إذ يتألف مجتمع البحث هذا من المدارس المتوسطة والثانوية النهارية جميعها للبنات الواقعة في قضاء المحاول التابعة للمديرية العامة لتربية بابل للعام الدراسي (2014/2015م) وعددها (9) مدارس.

- عينة البحث:

العينة جزء من مجتمع البحث الذي تتناوله الباحثة بالدراسة أي هي جزء من المفردات التي نخضعها للدراسة للحكم على الكل، لذا ينبغي أن تمثل العينة المجتمع من حيث الخصائص والصفات، والعينة تغني الباحثة عن مشقة دراسة المجتمع الأصلي بكامله (القيم، 2007: 138)، وجدت الباحثة ان دراسة مجتمع البحث الأصلي بأكمله يتطلب وقتاً طويلاً وجهداً شاقاً

وتكاليف مادية مرتفعة، لذا ينبغي ان تختار عينة ممثلة لمجتمع البحث، اذ تحقق اهدافه وتساعد في انجاز مهمتها، ومعرفة الباحثة بها توفر لها الكثير من الوقت والجهد والمال وتنقسم عينة البحث الحالي الى قسمين هما:

أ- **عينة المدارس School Sample**: اختارت الباحثة متوسطة المحاويل للبنات بطريقة عشوائية لإجراء التجربة فيها*.

ب - **عينة الطالبات Pupils Sample**: بعد أن حددت الباحثة المدرسة التي ستجري فيها التجربة زارت المدرسة مُستصحبة معها كتاب تسهيل المهمة الصادر عن المديرية العامة لتربية محافظة بابل ملحق (2-ب)، وهي تضم شعبتين للصف الثاني المتوسط وهما شعبتا (أ، ب) وعدد الطالبات فيهما (64) طالبة بواقع (32) طالبة في شعبة (أ) و(32) طالبة في شعبة (ب) وبطريقة السحب العشوائي اختارت الباحثة شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس طالباتها (باستراتيجية دوائر المفهوم)، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي ستدرس طالباتها بالطريقة الاعتيادية، وبعد استبعاد اربع طالبات من العينة بواقع طالبتان من المجموعة الضابطة وطالبتان من المجموعة التجريبية (نتيجة الرسوب) أصبح عدد طالبات الكلي (60) طالبة منهن (30) طالبة في المجموعة الضابطة و(30) طالبة في المجموعة التجريبية. والسبب في استبعاد الباحثة الطالبات الراسبات هو الخشية من أن يؤثرن في دقة النتائج كون الطالبات يمتلكن خبرة سابقة ولكن أبقت الطالبات في أثناء التدريس كي لا تحرمهما من الفائدة العلمية وللحفاظ على النظام في المدرسة.

رابعاً: **تكافؤ مجموعتي البحث:**

على الرغم من تجانس طالبات عينة الدراسة في المجموعتين بالمتغيرات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، واختيار الشعبتين بالطريقة العشوائية لتمثل احدهما المجموعة التجريبية والأخرى المجموعة الضابطة، حرصت الباحثة قبل البدء بتجربتها على ضبط ما من شأنه أن يؤثر مع المتغير المستقل (استراتيجية دوائر المفهوم) في المتغير التابع (اكتساب المفاهيم التاريخية). واجرت الباحثة تكافؤ بين طالبات مجموعتي الدراسة في بعض المتغيرات هي:

1. العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور.
2. التحصيل الدراسي للوالدين.
3. درجات مادة التاريخ في النصف الاول للعام (2014- 2015 م).
4. اختبار المعلومات السابقة.
5. اختبار الذكاء.

خامساً- ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية):

يقصد به تثبيت العوامل جميعها، ماعدا العامل المراد قياس اثره، ويعد الضبط من العناصر المهمة في سيطرة الباحثة على عملها وانجاح تجربتها، يكسبها ثقة عالية بدراستها اذ سوف تؤدي الى نتائج ذات قيمة علمية، لذا ينبغي على الباحثة ان تتعرف على المتغيرات والعوامل (غير المتغير المستقل) التي يمكن ان تؤثر على المتغير التابع وتثبيتها وتحديد اثرها (رؤوف، 2001: 22).

لذلك وزيادة على ما تقدم من اجراءات التكافؤ الاحصائي بين مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في المتغيرات التي يحتمل ان تؤثر في المتغير التابع، حاولت الباحثة ضبط بعض المتغيرات الدخيلة التي تعتقد انها تؤثر على سلامة التجربة، وفيما ياتي هذه المتغيرات الدخيلة وكيفية ضبطها:

* اعتمدت الباحثة طريقة السحب العشوائي في اختيار عينة البحث .

1- الاندثار التجريبي:

ويقصد به " الاثر المتولد عن ترك عدد من الطالبات (عينة الدراسة) او انقطاعهم في اثناء مدة التجربة، وهو ما يترتب عليه من تأثير في نتائج الدراسة (الزوبعي وآخرون، 1986: 43)، ولم يحدث في تجربة الدراسة الحالية شيء من هذا عدا حالات الغياب الفردية التي كانت في المجموعتين بنسب ضئيلة جداً بشكل يكاد يكون متساوياً مما لا يؤثر على سير التجربة.

2- الحوادث المصاحبة للتجربة:

يقصد بالحوادث المصاحبة الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في أثناء التجربة (الكوارث، الفيضانات، الأعاصير، الحوادث الأخر كالحروب والاضطرابات وغيرها مما يعرقل سير التجربة)، لم يحدث تأثير لهذا العامل أثناء مدة التجربة.

3- أداة القياس:

استعملت الباحثة أداة قياس واحدة للمجموعتين (التجريبية والضابطة) وهي اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية.

4- أثر الإجراءات التجريبية:

حاولت الباحثة الحد من اثر هذا العامل في سير التجربة قدر المستطاع وتمثل ذلك في:

أ- المادة الدراسية:

تم تحديد المادة الدراسية نفسها لمجموعتي البحث وشملت الفصول الرابع والخامس من كتاب التاريخ العربي الاسلامي للصف الثاني المتوسط وقد تم إعداد الخطط المناسبة لكل مجموعة.

ب- المدة الزمنية:

لقد تساوت المدة الزمنية بين مجموعتي البحث في تطبيق التجربة اذ بدأت في يوم الأحد الموافق 2015 /2/15 ولغاية يوم الثلاثاء الموافق 2015 / 5/5.

ج- مدرسة المادة:

قامت الباحثة بتدريس مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) على اعتبار انها مدرسة جديدة للحفاظ على الموضوعية والدقة في نتائج البحث.

د- الحرص على سرية البحث:

تم السيطرة على هذا المتغير وذلك بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطالبات بطبيعة البحث وهدفه كي لا يتغير نشاطهن.

هـ- الوسائل التعليمية:

حرصت الباحثة على أن تقدم الوسائل التعليمية في التجربة إلى طالبات مجموعتي البحث بشكل متساوي تمثلت في السبورة والأقلام الملونة والمخططات والخرائط ذات العلاقة بمواضيع التجربة لغرض تحقيق هدف البحث.

و- بناءة المدرسة:

طبقت التجربة في مدرسة متوسطة المحاويل للبنات وفي صفين احدهما بجانب الآخر ومتشابهين في الحجم والإنارة وعدد المقاعد.

ز- توزيع الحصص:

إن عدد الدروس المقررة لمادة التاريخ العربي الاسلامي للصف الثاني المتوسط هو (درسين أسبوعياً) وبالاتفاق مع إدارة المدرسة تم تنظيم جدول الدروس بشكل يضمن تكافؤ الوقت المخصص للدرس الواحدة وللمجموعتين بصورة متبادلة.

سادسا: - مستلزمات البحث:**1- تحديد المادة العلمية:**

حددت الباحثة المادة العلمية المشمولة بالبحث التي ستدرس لطالبات مجموعتي البحث إنشاء التجربة وفقاً لمفردات كتاب التاريخ العربي الاسلامي المقرر تدريسه لطالبات الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (2014 - 2015 م)، وقد اشتملت على الفصلين الآتين، الفصل الرابع (الدولة العربية الاسلامية في العصر العباسي)، والفصل الخامس (الدولة العربية الاسلامية في الاندلس).

1- تحديد المفاهيم التاريخية للمادة العلمية التي ستدرس في التجربة:

قامت الباحثة بتحديد المفاهيم التاريخية الواردة في موضوعات الفصول (الرابع والخامس) من كتاب التاريخ العربي الاسلامي للصف الثاني المتوسط، وقد بلغ عدد المفاهيم (40) مفهوم مابين المفاهيم الرئيسية والفرعية ملحق (7) وقد تم عرضها على مجموعه من الخبراء المختصين في التاريخ الاسلامي وطرائق التدريس ملحق (5) وذلك لغرض التحقق من مدى صلاحيتها.

2- صياغة الأهداف السلوكية:

إن عملية تحديد الاهداف السلوكية ضرورة لازمة لأي عملية تعليمية (ابو جادو، 2003: 253)، وذلك ان أي عمل جاد يبدأ بتحديد الأهداف بوضوح ثم باختيار الوسائل المناسبة التي تمكن من الوصول الى الأهداف في ضوء كافة ظروف العمل والإمكانات المادية والبشرية المتاحة (الوكيل ومحمد، 2003: 160)، ومن مواصفات الهدف السلوكي أن يكون قابلاً للملاحظة والقياس وأن يحتوي على فكرة واحدة ويصاغ بحيث يعبر عن سلوك الطالب وليس المدرس وأن يكون واضحاً في معناه وأن يصف نواتج التعلم وليس أنشطة التعلم وأن يشتمل الهدف على جوانب التعلم المختلفة (يونس وآخرون، 2004: 85).

لذا قامت الباحثة بصياغة الأهداف السلوكية اعتماداً على دراسة محتوى المادة التعليمية التي شملتها التجربة وبلغت (120) هدفاً سلوكياً للمجال المعرفي شملت التصنيفات الثلاثة (تعريف، تمييز، تطبيق)، موزعة على محتوى الفصلين الأخيرين من كتاب (التاريخ العربي الاسلامي) المقرر للصف الثاني المتوسط، ملحق (8) وعرضت هذه الأهداف السلوكية بصورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية وعلم النفس وطرائق تدريس العلوم الاجتماعية والتاريخ ملحق (5) لإعطاء آرائهم وملاحظاتهم بها ومدى ملائمتها لمستوى الهدف وتغطيتها لمحتوى المادة، وقد نالت قائمة الاهداف السلوكية موافقة الخبراء عدا بعض من التعديلات البسيطة في صياغة بعضها أذ تم الاخذ بها.

4 . إعداد الخطط التدريسية:

يقصد بالخططة التدريسية بأنها " تصورات مسبقة للمواقف والاجراءات الدراسية التي تضطلع بها المدرس وطلبته لتحقيق اهداف تعليمية معينة، وتضم هذه العملية تحديد الاهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها" (الأمين وآخرون، 1992: 133)، ولما كان اعداد الخطط التدريسية واحداً من متطلبات التدريس الناجح، فقد اعتمدت الباحثة خططاً تدريسية لموضوعات مادة التاريخ العربي الاسلامي التي ستدرس في التجربة في ضوء محتوى الكتاب المنهجي والاهداف التي تمت صياغتها، وعلى وفق (استراتيجية دوائر المفهوم) بالنسبة الى طالبات المجموعة التجريبية على وفق الطريقة التقليدية (الاعتيادية) بالنسبة الى طالبات المجموعة الضابطة، وبناء على ما تقدم تم اعداد الخطط التدريسية وقد عرضت الباحثة انموذج من الخطة التجريبية والضابطة ملحق(9) على مجموعة من الخبراء المتخصصين (5) وذلك لغرض التحقق من مدى صلاحيتها لاستعمالها في التجربة، وفي ضوء ملاحظاتهم عملت الباحثة بعض التعديلات.

5. تطبيق التجربة:

باشرت الباحثة بتطبيق التجربة على طالبات مجموعتي البحث يوم الاحد الموافق (15 / 2 / 2015) وانتهت التجربة (5 / 5 / 2015).

أداة البحث:**1- اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية:**

يعد الاختبار من أكثر أساليب التقويم شيوعاً واستعمالاً في قياس نواتج التعلم ويمكن الاستفادة منه في تحسين أساليب التعلم كما يسهم في تقويم النتائج وإجادة التخطيط والسيطرة على التنفيذ وهو لا يزال من أهم أدوات التقويم نفعاً للعملية التعليمية (البجة، 2000: 160).

ولعدم توافر اختبار جاهز يتصف بالصدق والثبات، ويغطي المفاهيم ضمن الفصول (الرابع والخامس) من كتاب التاريخ العربي الاسلامي، قامت الباحثة بتصميم اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية معتمداً على المفاهيم التي تم تحديدها مسبقاً، وقائمة الاهداف السلوكية المحددة، فقد اعدت الباحثة اختباراً موضوعياً وذلك لمعرفة اثر (استراتيجية دوائر المفهوم) في اكتساب المفاهيم التاريخية، مقارنة بالطريقة التقليدية، ولهذا فقد اتبعت الباحثة خطوات عدة في إعداد وتطبيق الاختبار وهي على النحو الاتي:

أ- صياغة فقرات الاختبار

اعدت الباحثة اختباراً موضوعياً في اكتساب المفاهيم التاريخية من نوع الاختيار من متعدد ملحق (10-أ)، وهو مكون من (60 فقرة) يلي كل فقرة أربع بدائل، واحدة صحيحة والثلاثة منها خاطئة، وقد تم اختيار هذا النوع من الاختبارات الموضوعية لأنه أكثر ثبات وصدق وقدرة على قياس كثير من مخرجات التعلم، كما إنها سهلة التصحيح وعنصر التخمين فيه ضعيف وشاملة للمادة العلمية، ومن الممكن تحليل نتائجه إحصائياً بسهولة (البهي، 2005: 197)، واتبعت الباحثة عند إعداد البدائل ما يأتي:

أ. أن تكون البدائل متجانسة في محتواها.

ب. التوزيع المتوازن لمواقع الإجابة الصحيحة.

ج. تجنب الكلمات التي تحمل معاني عدة.

د. مناسبة لغوياً لأصل الفقرة (أبو صالح وآخرون، 2000: 222).

ب. تعليمات الإجابة:

لكي يعطي الاختبار نتائج جيدة لابد من إعداد تعليمات واضحة الصياغة في الاختبار، وذلك لتحديد المطلوب من المفحوصين بصورة واضحة ومحددة، فهذه التعليمات توضح الأداء المطلوب في الاختبار وتوضح طريقة الإجابة ومكانها (سليمان، 2006: 389).

ج. تعليمات التصحيح

خصصت الباحثة درجة واحدة للفقرة التي تكون إجابتها صحيحة، وصفر للفقرة التي تكون إجابتها خاطئة، وتعامل الفقرة المتروكة أو التي تحمل أكثر من إجابة واحدة معاملة الفقرة غير الصحيحة.

د. صدق الاختبار:

من صفات الاختبار الجيد ان يكون صادقاً، والاختبار الصادق هو الذي يقيس فعلاً القدر او الاتجاه او الاستعداد الذي وضع لاختبار قياسه، فالاختبار الذي يقيس قياساً متفقاً لما هو ملائم ليس اختباراً صادقاً (علام، 2007: 245).

ولغرض التأكد من مدى صدق الاختبار، اعتمدت الباحثة على الصدق الظاهري.

1- صدق الظاهري:

هو المظهر العام للاختبار من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها ومدى مناسبة الاختبار للغرض الذي وضع من أجله (الامام وآخرون، 1990: 130).

بعد أن أعدت الباحثة الاختبار مع الاهداف السلوكية البالغ عدد فقراته (60) فقرة بصورته الأولية عرضته على مجموعة من الخبراء المختصين في القياس والتقويم، وطرائق التدريس الاجتماعيات البالغ عددهم (18) خبيراً، الملحق (5) لاستطلاع آرائهم بشأن صلاحية فقراته في قياس محتوى المفاهيم التاريخية على ضوء الأهداف السلوكية، حيث نال الاختبار موافقة الخبراء بنسبة (83%) وبذلك أصبح الاختبار صادقا لقياس اكتساب المفاهيم التاريخية لدى أفراد العينة (طالبات الصف الثاني المتوسط).

د- التطبيق الاستطلاعي للاختبار

اولا- تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية:

طبقت الباحثة الاختبار على العينة الاستطلاعية الأولى في يوم (الثلاثاء) الموافق (2015/4/21) والهدف من هذا الاجراء هو تحسين الاختبار ورفع كفاءته الادائية وإيصاله الى الدقة في الوصول الى النتائج ويتم من خلال الكشف عن الفقرات الضعيفة ومن ثم إعادة صياغتها أو إستبعادها إن كانت غير صالحة (العجيلي وآخرون: 2001: 69)، وتتكون فقرات الاختبار من (60) فقرة وتحتوي على تعليمات الإجابة وحساب زمن الإجابة وبلغ حجم العينة الاستطلاعية (30) طالبة من طالبات مجتمع الدراسة من غير عينتها تم اختيارهم من طالبات الصف الثاني المتوسط في ثانوية النجاة للبنات، وقد حسب وقت الإجابة عن طريق حساب متوسط الوقت الذي استغرقت الطالبات في الإجابة، والذي تمثل ب(44) دقيقة، أتضح أن التعليمات واضحة والفقرات مفهومة، وتحقق من هذا الإجراء بأن الفقرات الاختبارية جميعها لها علاقة بمادة التجربة. وتم حساب الزمن وفقا للمعادلة الآتية:

زمن الطالبة الاولى + زمن الطالبة الثانية + زمن الطالبة الثالثة. الخ

زمن الاختبار =

عدد الطالبات

ثانيا- التحليل الاحصائي:

وهي عملية اختبار إستجابات الافراد على فقرات الاختبار، وتتضمن هذه العملية معرفة مدى صعوبة كل فقرة أو سهولتها ومدى قدرتها على التمييز بين الفروق الفردية للصفة المراد قياسها والكشف عن فعالية البدائل الخطأ في الفقرات وخاصة في فقرات الاختبار المتعدد (العجيلي وآخرون: 2001: 67)، ولتحقيق ذلك طبقت الباحثة الاختبار على العينة الاستطلاعية الثانية المكونة من (100) طالبة إذ اختيرت من طالبات الصف الثاني المتوسط في متوسطة سمية للبنات، الاختبار في يوم الثلاثاء الموافق (2015/4/23)، لغرض التحليل الإحصائي لاختبار اكتساب المفاهيم التاريخية إذ تم الاختبار بإشراف الباحثة ومشاركة عدد من مدرسات التاريخ في عملية المراقبة، وبعد تصحيح الأوراق رتبته الباحثة درجات الطالبات تنازلياً، واختيرت العيتان المتطرفتان العليا والدنيا بنسبة (27 %) بوصفها أفضل مجموعتين لتمثيل العينة وعلى النحو الآتي:

1- معامل الصعوبة:

ويقصد به نسبة الطلبة الذين يجيبون على الفقرة إجابة صحيحة من عينة ما (عودة: 1993: 289)، وحسبت الباحثة معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجدت انها تتراوح بين (0.37- 0.72) ملحق (11)، ويرى (بلوم Bloom 1971) ان الاختبارات تعد جيدة إذا كانت فقراتها تتباين في مستوى صعوبتها لتكون بين (20.0-80.0) (Bloom)، 1971: 60، وهذا يعني إن فقرات الاختبار جميعها مقبولة.

2 - معامل التمييز:

يشير معامل تمييز الفقرة الى قدرة الفقرة على التمييز بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل من الطلبة في الاختبار. فإذا كانت الفقرة مميزة تميزا مرتفعاً، فان الطالبات مرتفعات التحصيل يجيبن عليها اجابة صحيحة، بينما لا تجيبن عليها الطالبات منخفضات التحصيل اجابة صحيحة (علام، 2011: 254). وعند حساب معامل تمييز كل فقرة وجد أنها تتراوح بين ((0.33 - 0.67) ملحق(11) اذ يؤكد إيبيل إن الفقرة تعد جيدة إذا كانت قوتها التمييزية (0.30) فأكثر (Eble: 1972: 406).

3 - فعالية البدائل الخاطئة:

عندما يكون الاختبار من نوع الاختيار من متعدد يفترض أن تكون البدائل الخطأ جذابة للتثبت من أنها تؤدي الاثر الموكل اليها من تشتيت انتباه الطالبات الذين لايعرفن الاجابة الصحيحة، والبديل الخطأ الذي يجتنب عدداً محدداً من الطالبات يعد بديلاً فعالاً أو جذاباً، أما البديل الخطأ الذي لا يختاره أحد من الطالبات فإنه يعد بديلاً غير فعال أو جذاب ويسعى مصمم الاختبار الى الحصول على قيم سالبة للبدائل الخطأ لكي تكون الفقرة جيدة (الزويد وهشام، 2005: 130)، وقد حسبت الباحثة فعالية البدائل الخطأ لكل فقرة من فقرات الاختبار فوجدت انها تتراوح بين (-0.37 _ -0.04) وهذا يدل على انها مقبولة ملحق(12).

هـ - ثبات الاختبار:

يقصد به الاتساق في النتائج ويعد الاختبار ثابتاً إذا حصلنا على النتائج نفسها لدى إعادة تطبيقه على الأفراد أنفسهم وفي ظل الظروف نفسها (النبهان، 2004: 229)، وهناك طرائق متعددة لحساب معامل ثبات الاختبار منها طريقة التجزئة النصفية وطريقة الصور المتكافئة وإعادة الاختبار، وتعد طريقة التجزئة النصفية أكثر الطرائق شيوعاً في حساب الثبات، لأنها تتلافى عيوب بعض الطرائق الأخرى فيما يتعلق بعدم ضمان توفير الظروف نفسها عند إجراء التطبيق الأول للاختبار في التطبيق الثاني. وتتلافى أيضاً مسألة التكاليف وطول الوقت المستعمل في مادة الاختبار (الإمام، 1990: 151-152) لذلك اختارت الباحثة طريقة التجزئة النصفية إذ تعتمد على تقسيم فقرات الاختبار على قسمين فردية وزوجية.

طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (100) طالبة من طالبات متوسطة سمية للبنات. ثم جمع إجابات كل طالبة عن الفقرات الفردية على جانب والإجابات عن الفقرات الزوجية على جانب آخر ثم حسب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Person) وقد بلغ (0.773) ثم صحح معامل الارتباط باستعمال معادلة سبيرمان براون (Spearman - Brown) فكانت نتيجة ثباته (0.872) ملحق (13)، لذا يعد الاختبار ثابتاً في ما يقيسه، اذ يذكر (عبد الهادي، 2002) ان معامل الارتباط الجيد للاختبار ينبغي ان يزيد عن (80%) فما فوق (عبد الهادي، 2002: 129).

و - تطبيق التجربة:

اعتمدت الباحثة في أثناء تطبيق التجربة على ما يأتي:

1. طبقت التجربة على طالبات مجموعات البحث التجريبية والضابطة بدءاً من يوم الأحد الموافق 2015/2/15، بواقع درسين أسبوعياً لكل مجموعة، واستمر تدريس مجموعتي البحث فصلاً دراسياً كاملاً، إذ انتهت التجربة في يوم الثلاثاء الموافق 2015/5/5
2. وضحت الباحثة في اليوم الأول من تطبيق التجربة وقبل البدء بالتدريس الفعلي لطالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة كيفية التعامل مع الاستراتيجية بالنسبة إلى كل مجموعة ودرست الطالبة.
3. درست الباحثة بنفسها مجموعات البحث التجريبية والضابطة على وفق الخطط التدريسية التي أعدتها معتمدة على استراتيجية دوائر المفهوم في تدريس طالبات المجموعة التجريبية، وعلى الطريقة التقليدية في تدريس طالبات المجموعة الضابطة.

سابعاً: الوسائل الإحصائية:

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية في إجراءات بحثها وتحليل نتائجها.

الفصل الرابع

عرض النتائج:

استعملت الباحثة الاختبار التائي (t) بهدف معرفة فاعلية استراتيجية دوائر المفهوم في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط وذلك من خلال دلالة الفرق الإحصائي بين متوسطات درجات مجموعتي البحث.

للتحقق من الفرضية الصفرية الاولى للبحث التي تنص على:

(ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ العربي الاسلامي باستعمال (استراتيجية دوائر المفهوم) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم التاريخية).

فقد بلغ متوسط درجات اكتساب المفاهيم التاريخية لطالبات المجموعة التجريبية (44.47) في حين بلغ متوسط درجات إكتساب المفاهيم التاريخية لطالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية (40.17) وعند استعمال اختبار (T. test) لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين ظهر أن القيمة (t) المحسوبة بلغت (2، 515) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (58) وهي أكبر من قيمة (t) الجدولية البالغة (2.000) وجدول (11) يوضح ذلك، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة التي تنص (هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ العربي الاسلامي باستعمال (استراتيجية دوائر المفهوم) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم التاريخية).

ويظهر من خلال ذلك تفوق المجموعة التجريبية التي درست (باستراتيجية دوائر المفهوم) على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية.

معرفة حجم الاثر للفاعلية:

ويمكن تصنيف حجم الاثر في حالة استعمال اختبار (t) تكون صغيرة ذا تراوحت بين (0.20-0.49) وتكون متوسطة ذ تراوحت بين (0.50-0.7) وتكون قوية اذا كانت اكبر او تساوي (0.80) (المسعودي، 2015: 132). ولمعرفة حجم الاثر استعملت الباحثة معادلة ايثا فتيبين ان حجم الاثر يساوي (0.041)، اذن يكون ضمن تصنيف متوسط للفاعلية.

ثانياً: تفسير النتائج:

لا تشير النتائج الى تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستعمال إستراتيجية دوائر المفهوم على المجموعة الضابطة التي درست باستعمال الطريقة الاعتيادية ويمكن تفسير ذلك على النحو الاتي:

1. ان توظيف استراتيجيات دوائر المفهوم في تدريس مادة التاريخ ساعد طالبات الصف الثاني المتوسط على تحقيق تعلم ذو معنى من خلال ادراك العلاقات بين المفاهيم والربط بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة مما يجعل التعلم افضل واسهل.
 2. ان استراتيجيات دوائر المفهوم لها دور كبير في مقارنة الطلبة للمفاهيم التاريخية والتميز بينها مما ساعد على اكتسابهم للمفاهيم التاريخية، اذ يؤكد (جابر، 2005) ان تدريس المفاهيم يحتاج الى عمليات المقارنة والتميز بدلا من املاء المدرس والنقل من الكتاب ويتم ذلك بطرائق متنوعة تساعدهم على الفهم وربط واكتشاف المفاهيم والتعبير عنها بطرائق مختلفة، وتؤدي الحواس دورا اساسيا في تكوين الصورة الذهنية للمفاهيم عند الطلبة، كما تعد الخبرات المباشرة والغير مباشرة التي يمرون بها سبيلا لتكوين المدركات لديهم (جابر، 2005: 336-337).
 3. اهتمت هذه الاستراتيجية بركنين مهمين في العملية التعليمية وهما (الطالبة . المدرسة)، فالطالبة هي محور عملية التعليم داخل قاعة الدرس متلقية ومشاركة في آن واحد ومطبقة لقواعد الدرس الموجه إليها، أما المدرسة فكانت مخططة ومناقشة وموجهة.
 4. إن هذه الاستراتيجية جعلت مفاهيم المادة المجردة أكثر حسية، وسهلة الإدراك، مما ساعد الطالبات على استيعابها وفهمها.
 5. ان استراتيجيات دوائر المفهوم اثبت فاعليته وتفوقه على الطريقة الاعتيادية في اكتساب طالبات الصف الثاني المتوسط المفاهيم التاريخية.
 6. ان هذه الاستراتيجية تقوم بتدريب عقل الطالبات على الاستنتاج والتعميم، وإيجاد الأسباب ومسبباتها.
 7. ان التدريس على وفق هذه الاستراتيجية ويزيد من الدافعيته نحو التعلم ويعودهن على الاستقلالية في التعلم كما يساعد على تفعيل الذاكرة لديهن.
 8. إن توظيف دوائر المفهوم في تنظيم مفاهيم التاريخ العربي الاسلامي من خلال التدرج من السهل الى الصعب معززة بالأمثلة المرتبطة بواقع الطالبات حيث تساعد في تعلم المفاهيم بصورة أكثر فاعلية مما يؤدي الى زيادة البحث عن المعرفة والتعلم.
- ونتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات منها، دراسة (اللبان، 2014)، ودراسة (نوبلز، 1990).

الفصل الخامس

أولاً: الاستنتاجات:

1. من خلال ما أسفرت عنه نتائج البحث يمكن ان نستنتج ما يأتي:
2. ان استراتيجية دوائر المفهوم في اكتساب المفاهيم التاريخية لها دوراً كبيراً في جعل الطالب أكثر إدراكاً للمفاهيم مع مراعاتها للفروق الفردية أثناء عرض المادة والتقدم بهن.
3. ان استراتيجية دوائر المفهوم تتناسب مع النمو المعرفي لعقل الطالبات في المرحلة المتوسطة.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يأتي:

1. ضرورة اهتمام المدرسين باستعمال استراتيجيات التدريس الحديثة ولا سيما استراتيجية دوائر المفهوم في تدريس المفاهيم التاريخية، لما لها اثر في زيادة اكتساب الطالبات لها.
2. تضمين منهج التاريخ في الصف الثاني المتوسط دوائر مفاهيمية تعبر عن المفاهيم التاريخية في المرحلة المتوسطة صوراً توضيحية تعبر عن المفاهيم التي تتضمنها بما يساعد في تيسير تعلمها من قبل المتعلم، مثل مفهوم المعركة.

ثالثاً: المقترحات:

في ضوء النتائج التي تمخض عنها البحث الحالي تقترح الباحثة ما يأتي:

1. إجراء دراسة مماثلة لما قامت به الباحثة في مراحل دراسية أخرى ومواد دراسية أخرى وعلى كلا الجنسين.
2. إجراء دراسات أخرى تتعلق باستعمال دوائر المفهوم في التدريس في متغيرات أخرى مثل الميول والاتجاهات العلمية والتفكير التاريخي.

المصادر

1. الإمام، مصطفى محمود وآخرون، (1990 م). **التقويم والقياس**، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
2. الامين، شاكر محمود، (1994 م). **اصول تدريس المواد الاجتماعية**، مطبعة العباد، بغداد.
3. البجة، عبد الفتاح حسن، (2000 م). **أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة**، دار الفكر، عمان.
4. البهي، السيد فؤاد، (2005 م). **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة.
5. جابر، وليد احمد، (2005 م). **طرائق تدريس العامة وتخطيطها وتطبيقاتها التربوية**، ط2، دار الفكر، عمان.
6. الزويبي، عبد الجليل إبراهيم وآخرون، (1986 م). **الاختبارات والمقاييس النفسية**، جامعة الموصل، دار الكتب، مديرية دار الكتب والنشر.
7. زينون، حسن، (1999 م). **تصميم التدريس رؤية منظومية**، عالم الكتب، القاهرة.
8. سليمان، سناء محمد، (2006 م). **سيكولوجية الفروق الفردية وقياسها**، ط 1، عالم الكتب، الكويت.
9. عبد الله، سامية محمد محمود، (2015 م). **استراتيجيات التدريس الاسس-النماذج- والتطبيقات**، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات.
10. عطية، محسن علي، (2008 م). **الجودة الشاملة والمنهج**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
11. علام، صلاح الدين محمود، (2010 م). **علم النفس التربوي**، ط1، دار الفكر، عمان، الاردن.

12. عودة، احمد سليمان، (1993 م). القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط4، دار الامل للنشر والتوزيع، اربد.
13. عبد الهادي، نبيل، (2002 م). مدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط2، دار وائل، عمان.
14. الكريطي، رياض كاظم عزوز، (2006 م). مدى اكتساب طلبة الصف الخامس الأدبي للمفاهيم التاريخية، جامعة بابل، كلية التربية الاساسية، رسالة ماجستير غير منشورة.
15. اللبان، زهراء زهير حسن، (2014 م). فاعلية استراتيجية دوائر المفهوم في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، جامعة بابل، كلية التربية الاساسية، رسالة ماجستير غير منشورة.
16. مرعي، توفيق احمد ومحمود الحيلة، (2009 م). طرائق تدريس عامة، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
17. المسعودي، محمد حميد مهدي (2015م). فاعلية استراتيجية شكل البيت الدائري في اكتساب المهارات الجغرافية وتنميتها في مادة امريكا الشمالية لدى طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية الاساسية، جامعة البصرة، كلية التربية، اطروحة دكتوراه غير منشورة.
18. النبهان، موسى، (2004 م). أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط1، دار الشروق عمان، الأردن،

فاعلية التدريس باستعمال استراتيجية الرؤوس المرقمة في تحصيل طلاب الصف الثالث متوسط بمادة التاريخ الحديث

م.م. متمم جمال الياسري

جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية

The Activity of Teaching by using the Numbered Heads Strategy on the Achievement of the Intermediate School Third Year Students

In Modern History

Ass.Lac. Mutamim Jamal Al-Yasiri

motamem79@Gmail.com

Abstract

The value of the study:

- 1- Attracting the students' attention to the activities of the teacher since it include (6) students only for each activity according their numbers.
- 2- It does not use the name of the students but their numbers.
- 3- It motivates group work.
- 4- It motivates thinking.

المخلص

تتلخص أهمية البحث في النقاط الآتية:

1. جذب انتباه الطلاب الى الأنشطة والافعال التي يؤديها المدرس اثناء الدرس كونها تختصر جميع طلاب الصف في كل نشاط الى (6) طلاب وفقاً لأرقامهم.
2. تبتعد عن التقليد الذي يعتمد الاسماء وما يليه من تركيز على اسماء محددة متميزة او ضعيفة.
3. تشجع على التعاون والعمل في مجموعات متفاهمة تنمي لديهم مهارة التعايش الاجتماعي.
4. تدفع للتفكير في الاجابة الصحيحة عندما يتم اختيار احد افراد الرقم المعني بالسؤال.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تعرف فاعلية التدريس باستعمال استراتيجية الرؤوس المرقمة في تحصيل طلاب الصف الثالث متوسط في مادة التاريخ الحديث. على وفق الفرضية الآتية لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التاريخ الحديث باستعمال استراتيجية الرؤوس المرقمة وبين متوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون ذات المادة بالطريقة الاعتيادية.

الفصل الاول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

أن أغلب المدارس اليوم تعاني من جمود في طرائق التدريس التي يعتمدها المدرسين إذ لاتزال بعيدة عن مواكبة التطور والتقدم الذي حققه الفكر التربوي حديثاً، وبما ان الطلاب مختلفون في قدراتهم واستعداداتهم فمن الواضح ان البعض منهم يزداد تعلمه باستعمال وسائل تعليمية متعددة كونها تستثمر أكثر من حاسة لديهم سواء كانت افلام أو مصورات أو خرائط، وهنالك من هو بحاجة الى طرائق تدريسية تختلف عن الطرائق السائدة لتزودهم بخبرات قريبة من الواقع وذات معنى ملموس، وكل هذا لا

يمكن ان يتحقق في بيئة صفية هم المدرس فيها إنهاء المادة الدراسية المقرر تدريسها دون ان يخاطب عقول الطلاب (الفتلاوي: 45).

أن تدريس مادة التاريخ أصبح مشكلة متفاقمة، فبالرغم من ان الفلاسفة والتربويون دعموا وشجعوا تدريس التاريخ بوصفه مادة دراسية مهمة إلا ان تدريسه مازال على فلسفته وطرائقه القديمة (جونسون: 377) ولا زالت نظرة المجتمع والمسؤولين وأولياء الأمور والطلاب الى مادة التاريخ تقوم على حفظ المعلومات واتقان الحقائق والمفاهيم والتعميمات التاريخية دون الاهتمام بتأثيرها في نفوس الطلاب وتفكيرهم ومدى انعكاسها على سلوكياتهم وتطبيقها في الحياة الواقعية، والتركيز على ان هذه الحقائق هي الغاية الرئيسة من دراسة التاريخ وما عليهم إلا ان يجيدوا تذكرها في الامتحان، ولذلك فأن هذه الاجراءات تعرضت الى النقد الشديد بسبب الكم الهائل من الحقائق التي يفرض عليهم حفظها دون اعتماد اساليب وطرائق جديدة تركز على تنمية التفكير (السيد وعبد الحميد: 15).

وهذا ما أكدته الندوة المنعقدة في جامعة بغداد (1993) وهو الاسهام في تطوير العملية التدريسية والتربوية في ضوء افتتاح دورات لتطوير وتدريب المدرسين وافتتاح دورات التعليم المستمر، والاطلاع على طرائق التدريس وأساليبه بما يتناسب والثورة العلمية والانفجار المعرفي وتحفيز تفاعل الطلاب في الدرس وتنمية إمكانياتهم على التعلم الذاتي (جامعة بغداد: 18)، وبعد إطلاع الباحث على دراسات ومؤتمرات علمية تعنى بالتدريس وجد انها توصي بضرورة الاخذ بالطرائق والاستراتيجيات الحديثة التي تنمي التفكير وتشجع البحث وحسب الاستطلاع لديهم، وكذلك زيارات الباحث الميدانية الى المدارس المتوسطة والاعدادية اثناء فترة المشاهدة والتطبيق وجد ان أغلب مدرسي المادة يعتمد على طريقة الالقاء التي يركز فيها المدرسون على الحفظ والتلقين واسترجاع المعلومات فقط دون الاهتمام بأساليب تعمل على استثارة وتحفيز التفكير لديهم، مما يجعل من دور الطالب سلبياً، وفي ضوء ما ذكر شعر الباحث بوجود مشكلة تتمثل في كيفية اشراك أكبر عدد ممكن من الطلاب في مجريات الدرس وما الطرائق المناسبة التي تسهم في جعل الطالب فاعلاً في الدرس، وتأسيساً على ما تقدم تبلورت لدى الباحث فكرة إجراء تجربته باستعمال استراتيجية حديثة لم يسبق ان جربها أحد حسب علمه وهي (استراتيجية الرؤوس المرقمة في تدريس مادة التاريخ الحديث للصف الثالث المتوسط) كونها تمكن من أحداث التفاعل في الدرس باتباعها وسائل وأساليب حديثة في التدريس وتسعى لكسر الرتابة المتوارثة في التدريس والقائمة على الطرائق التقليدية.

أهمية البحث:

أصبح هدف التربية في عصرنا الحالي الاهتمام بالإنسان وتحفيز ابداعاته وطاقاته واستثمارها لصالحه ولمجتمعه وكل هذا يتأتى من اعتماد الطريقة التي تشجع الحوار والتعلم القائم على التعاون المراعي للنشاط الفردي بدلاً من التلقين والحفظ كونه بدأ يراعي ما يتحقق من انماط سلوكية مختلفة (سعيد ورشراش: 90).

كما وان نظريات التعلم المعاصرة ركزت على العمليات التي تؤدي الى التعلم وتقدم معلومات كافية عن العلاقة بين أجزاء الموقف التعليمي التي يتفاعل معها المتعلم وتمكنه من تحديد الاستراتيجيات المناسبة لموقف تعليمي معين ولخصائص الطلاب المستهدفين في ذلك الموقف، وتحدد افضل تلك الاستراتيجيات التي تحقق مخرجات تعلم عقلية وحركية تناسب الظروف البيئية السائدة (الحيلة: 30)، ومن الواضح انه لا توجد استراتيجية تدريس معينة تكون افضل من غيرها بشكل ثابت تمكن من تحقيق النتائج المنشودة، وانما من الممكن ان توجد استراتيجية تناسب موقف ما اكثر من غيره او توجد استراتيجية تراعي المرحلة العمرية والفروق الفردية دون المراحل الاخرى، وكذلك الاهداف التعليمية لمادة ما قد تتحقق باستراتيجية دون اخرى او لا تتحقق إلا بأكثر من استراتيجية وينزل الامر حتى الى الدرس الواحد (الربيعي: 10)، ويرى الباحث أن الادبيات المعنية بالتدريس وطرائقه اتفقت أغلبها على إن التدريس فن من الفنون الاجتماعية والانسانية، والمدرس الجيد والناجح هو فنان لديه

امكانيات يستطيع بها توظيف الدرس لخدمة الطلاب ورفع امكاناتهم العلمية والتربوية واشراكهم بأنشطة الدرس وذلك لا يتم بلا ادراك للمهنة وللأساليب التي يبتكرها نتيجة المواقف التعليمية التي يتعايش معها والتي يسيرها لخدمة الطلاب واستخلاص استراتيجيته التدريسية التي توفر التفاعل الجيد فيما بينه وبين طلابه وبين الطلاب أنفسهم. كما ويذهب (بقيع) الى أن توجيه الاسئلة الى الطلاب ينبغي ان يخرج عما هو مألوف والقائم على توجيه الاسئلة الى الطلاب المستعدين للمشاركة دائماً اعتقاداً منه ان زملائهم سيتعلمون منهم، أو التوجه الى الذين يتهيرون من المدرس معتقداً ان اشراكهم سيدفعهم للتفاعل الجيد وانما افضل شيء هو اعتماد استراتيجية قائمة على اشراك العدد الاكبر من الطلاب مما يدفع الجميع الى الانتباه والتفاعل وإعمال الفكر في ايجاد الحل الامثل لما يطرحه المدرس من مشكلات وافكار (بقيعي: 176). وتأسيساً على ما تقدم تبرز أهمية البحث من أهمية استراتيجية الرؤوس المرقمة وتنبؤ هذه الأهمية فيما يأتي:

1. تجذب انتباه الطلاب الى الانشطة والافعال التي يؤديها المدرس اثناء الدرس كونها تختصر جميع طلاب الصف في كل نشاط الى (6) طلاب وفقاً لأرقامهم.
2. تبتعد عن التقليد الذي يعتمد الاسماء وما يليه من تركيز على اسماء محددة متميزة او ضعيفة.
3. تشجع على التعاون والعمل في مجموعات متفاهمة تنمي لديهم مهارة التعايش الاجتماعي.
4. تدفع للتفكير في الاجابة الصحيحة عندما يتم اختيار احد افراد الرقم المعني بالسؤال.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تعرف فاعلية التدريس باستعمال استراتيجية الرؤوس المرقمة في تحصيل طلاب الصف الثالث متوسط في مادة التاريخ الحديث.

فرضية البحث:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التاريخ الحديث باستعمال استراتيجية الرؤوس المرقمة وبين متوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون ذات المادة بالطريقة الاعتيادية.

حدود البحث:

1. طلاب الصف الثالث المتوسط في متوسطة صفين للبنين التابعة الى مديرية تربية الهندية.
2. موضوعات البابين الاول والثاني من كتاب التاريخ الحديث المقرر تدريسه للصف الثالث المتوسط في العراق للعام الدراسي 2014 - 2015، تأليف لجنة في وزارة التربية.
3. الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي 2014-2015 م.

تحديد المصطلحات:

الفاعلية:

1. عرفت (فلاته - 2007) بأنها: النتائج التعليمية التي تحققها استراتيجية تدريسية ولمرحلة دراسية محددة وتقاس تبعاً لاختبار معد مسبقاً. (فلاته: 26)
2. عرفها الباحث اجرائياً: بأنها التغيير الذي تحدثه استراتيجية تدريس معينة في مستوى الطلاب والذي يقاس وفقاً لاختبار معد لمعرفة الفارق بين فترة ما قبل التجربة وما بعدها.

✚ **التدريس:**

1. عرفته (ابراهيم - 2012) بأنه: عملية تفاعل متبادل بين المدرس والطلاب وعناصر البيئة المحلية التي يهيئها المدرس من لإكساب الطلاب الخبرات والمعلومات والمهارات وبناء القيم والاتجاهات الايجابية المخطط لها من قبل المدرس في الحصة الدراسية. (ابراهيم: 260)
2. عرفه الباحث اجرائياً: بأنه التفاعل الذي يحدث داخل القاعة الدراسية بين المدرس والطلاب باستعمال الوسائل التعليمية المتوفرة في ضوء الاستراتيجية التي يعتمد عليها المدرس لتنفيذ خطوات درسه في مادة التاريخ.

✚ **الاستراتيجية:**

1. عرفها (عطية-2009) بأنها: مجموعة خطوات متساقطة ومتسلسلة يمكن للمدرس تحويلها الى طرائق تدريسية توفق بين المدرس والطلاب والمادة الدراسية والظروف والموارد المتاحة لغرض بلوغ الهدف المحدد مسبقاً. (عطية: 38)
2. عرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة اجراءات يعتمد عليها المدرس داخل الصف لتنفيذ خطوات التي يخطط لها مسبقاً بهدف احداث التفاعل بينه وبين الطلاب لتحقيق أهداف الدرس.

✚ **الرؤوس المرقمة:**

1. عرفها (عطوة وآخرون -2010) بأنها: استراتيجية تقوم على تقسيم الطلاب الى مجموعات تحمل ارقام متشابهة، يضع أفراد المجموعة رؤوسهم معاً، ليتأكدوا من صحة الجواب للسؤال المطروح من المدرس ويقدم حاملي الرقم المعني الاجابة للصف ككل. (عطوة: 34-25)
2. عرفها الباحث إجرائياً بأنها: استراتيجية تقوم على تقسيم الطلاب داخل الصف الى مجموعات يرمز لأعضائها بالأرقام بدل الاسماء مما يؤدي الى تكرار الرقم الواحد بعدد مجموعات الموجودة.

✚ **التاريخ:**

1. عرفه (الياسري - 2007) بأنه: بحث في حوادث الماضي وما خلفه الإنسان من وثائق وسجلات وتحليلها من أجل الاستفادة منها لفهم الحاضر ومواجهة المستقبل. (الياسري: 10)
2. عرفه الباحث إجرائياً بأنه: مجموعة الاحداث التي تعرض لها الوطن العربي في العصر الحديث وموقف الشعوب منها وتدرس بشكل متسلسل الى طلبة الصف الثالث متوسط معد من قبل وزارة التربية في العراق.

✚ **التحصيل:**

1. عرفه (الكسباني - 2010) بأنه: المعلومات والمهارات التي يكتسبها الطلاب نتيجة موضوع معين او وحدة دراسية معينة. (الكسباني: 76).
2. عرفه الباحث اجرائياً: بأنه المعلومات والمهارات التي يكتسبها المتعلم وتظهر على سلوكه بعد الانتهاء من دراسة الموضوعات المقررة والتي تختلف عما كان عليه قبل الدراسة المعنية.

✚ **الصف الثالث متوسط:**

- عرفه الباحث بأنه: الصف الثالث من صفوف المرحلة المتوسطة في وزارة التربية العراقية والتي تستقبل الطلاب الناجحين من المرحلة الابتدائية , وتهيئهم للقبول في الدراسة الاعدادية بفروعها المختلفة.

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

أولاً: التعلم التعاوني:

لقد وجه الباربي عز وجل المؤمنين على العمل التعاوني او عمل الجماعة بدل من العمل الفردي في قوله تعالى ((وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الاثم والعدوان))¹، وكذلك ركزت الكثير من الادبيات على التعليم التعاوني إذ تناولته اراء متعددة ومتباينة لما يقدمه من فوائد عديدة ومنها ما جاء به (فرج) انه أحد الاساليب التعليمية الهادفة لتنمية التحصيل العلمي المعزز لشخصية الفرد من خلال الجماعة التي ينتمي لها ويتفاعل معها كي يكون ناجحاً في ذاته ومجموعته عندما يجد نفسه انه يمثل مجموعته وينافس المجموعات الاخرى ممثلاً لها (فرج: 27) والذي يؤكد أن توزيع الطلبة في مجموعات صغيرة له فوائد جمة منها:

1. يسهل عملية الاشتراك الفعلي للطلبة في العملية التعليمية.
2. يمكن المدرس من التعرف الى طلبته ومستوياتهم بسرعة كبيرة.
3. يساعد في القضاء على المشتتات المتعلقة بالخروج عن النظام.
4. يوفر الوقت ويسهل للمدرس التحكم بمجريات الدرس. (فرج: 104)

كما وان البعض يرى ان اشراك أكبر عدد من الطلبة ينبغي ان يتم بعيدا عن ترتيب جلوسهم داخل القاعة أو على اساس مستواهم العلمي وهو ما يؤكد عليه (بقيعي) في ان الاسئلة ينبغي ان تكون بصيغة توحى انها موجهة للجميع وان اختيار الطالب يتم بعيداً عن مستواه العلمي وتكرار السؤال لأكثر من مرة بصيغة واضحة ومسموعة يعزز المعلومة ويبعد التششت ويزيد التفاعل والمشاركة (بقيعي: ص177)، بينما يرى (الطيبي) ان التعلم التعاوني يزيد من التفاعل فيما بين الطلبة من خلال تعلمهم من بعضهم البعض بشكل افضل مما لو يتعلم احدهم بمعزل عن الاخر، وكذلك ينمي المشاعر الايجابية نحو الاخرين ويخفف من عزلة الفرد وانطوائه ويمكن من الاطلاع على وجهات النظر المتبادلة ويعززها (الطيبي: 127). ويؤكد (حسان) على التعلم التعاوني بقوله ان نمو الفرد نمواً شاملاً ومستمراً لم يتم بشكل صحيح الا في ضوء السياق الاجتماعي والثقافي الذي يعيشه ويتفاعل معه إذ ان الجو الجماعي كلما كان حراً وثرياً بالمعرفة كلما ساعد على نمو الفرد باتجاه التفاعل واستثمار الامكانيات وتحويلها الى معارف بدلاً من تكديسها بشكل فردي يساعد على العزلة (حسان: 38)، وبالرغم من اهمية التعليم التعاوني وتأثير افراد المجموعة على بعضهم البعض لا يستطيع احد ان يغفل مكانة الاستراتيجية او الطريقة كونها الاساس في توجيه التعليم والتعلم وعلى المدرس الكفاء أن يتحرى عن الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق اهداف درسه وهنا يعزز الباحث هذا الرأي بما يذهب اليه (بقيعي) في رأيه ان المدرس ينبغي ان يستعمل استراتيجيات مناسبة لاتجاهات وميول طلبته وتشركهم في سير الدرس وتبعدهم عن الشرود الذهني وتحافظ على سير النظام وتحقق الاهداف المرسومة للدس. (بقيعي: 84)

ثانياً: الرؤوس المرقمة:

هي استراتيجية تقوم على ترقيم الطلاب بأرقام غير معروفة لدى المدرس، وهو اجراء يجعل كل طالب عرضة للمشاركة في مجريات الدرس والاجابة عن الاسئلة التي تطرح عندما يتم اختيار رقم كونه يشمل أكثر من طالب بسبب تكرار كل رقم على عدد المجاميع الموجودة داخل الصف.

أهداف الاستراتيجية: تهدف هذه الاستراتيجية الى تحقيق الاتي:

1. تعزيز الانتباه والاستعداد لدى الطالب.
 2. تقضي على الاتكالية التي يعتمد عليها الطلاب في طرائق التدريس الاعتيادية.
 3. تنمي الشعور بالمسؤولية الفردية لدى الطلاب.
 4. تجعل الطالب أكثر جاهزية. (<http://www.mathandsci.org/vb/thread28308.html>)
- الظروف التي تلائم تطبيق الاستراتيجية:**

لا تحتاج استراتيجية الرؤوس المرقمة الى ظروف خاصة كونها تتم على وفق الاتي:

1. تناسب جميع أنماط الطلاب.
 2. البيئة الصفية لا تحتاج الى جديد وانما تعتمد فقط على تقسيم الطلاب الى مجاميع تعاونية.
 3. لا تحتاج الى مهارات معقدة سوى القدرة على المناقشة وطرح الاسئلة وطلاقة الكلام.
 4. من جانب المدرس تعتمد على العبارات التعزيزية المتعارفة فقط. (الشمري:95)
- وفي ضوء ما تقدم اعتمد الباحث استراتيجية الرؤوس المرقمة في تدريس طلاب الصف الثالث المتوسط في مادة التاريخ الحديث.

ثالثاً: دراسات سابقة:

اعتمد الباحث دراستان سابقتان من الدراسات التي تناولت المجاميع التعاونية وهي كالآتي:

- 1) دراسة (أبو حليل - 2006): (أثر استعمال الحوار الصفّي والمجاميع الصغيرة في تحصيل طلاب الصفّ الثالث معهد إعداد المعلمين في مادة التاريخ وزيادة ثقتهم بأنفسهم)

أجريت في العراق وهدفت الى معرفة أثر استعمال الحوار الصفّي والمجاميع الصغيرة في تحصيل طلاب الصفّ الثالث معهد إعداد المعلمين في مادة التاريخ وزيادة ثقتهم بأنفسهم)، وقد بلغ حجم العينة (99) طالباً موزعين على ثلاث شعب بمعدل (33) طالب لكل شعبة في معهد إعداد المعلمين في محافظة بابل وقد اختيرت شعبة (ج) مجموعة تجريبية اولى والتي درست بطريقة الحوار الصفّي بينما شعبة (أ) مثلت المجموعة التجريبية الثانية ودرست بالمجاميع الصغيرة، في حين مثلت شعبة (ب) المجموعة الضابطة ودرست بالطريقة الاعتيادية وكان اختيارها عشوائياً وقد كافأ الباحث بين طلاب المجموعات بالمتغيرات الآتية (العمر الزمني، التحصيل الدراسي للأبوين، درجات الطلاب في الفصل الاول في مادة التاريخ، مقياس الثقة بالنفس) وكانت مدة التجربة (10) أسابيع اختتمت بأجراء اختبار تحصيلي بعدي ومقياس الثقة بالنفس من اعداد الباحث وهو من نوع الاختيار من متعدد، واعتمد (معامل الصعوبة ومعامل قوة التمييز، ومعامل بيرسون، ومعامل سبيرمان براون، ومربع كا²، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين) لتحليل النتائج إحصائياً وتوصل الباحث الى (تفوق طلاب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية على المجموعة الضابطة وكذلك تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية على المجموعة التجريبية الأولى). (أبو حليل: ص2-6).

- 2) دراسة (Watson-1991): (اختبار فعالية طريقة التعلم التعاوني ونماذج المجموعات على تحصيل الطلبة في الدراسات الاجتماعية)

أجريت في الولايات المتحدة الامريكية، وهدفت إلى تعرف أثر التعلم التعاوني والمجموعات التعليمية في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في الدراسات الاجتماعية. بلغت عينتها (715) طالباً وطالبة، موزعين بين (36) شعبة بمعدل (16-31) طالباً وطالبة في الشعبة الواحدة، تم توزيعهم كالاتي (9) شعب تدرس بطريقة التعلم التعاوني فقط و(9) شعب تدرس بطريقة التعلم

التعاوني والمجموعات التعليمية و(9) شعب تدرس بالمجموعات التعليمية فقط و(9) شعب تدرس بالطريقة التقليدية , تم تدريب (11) مدرساً ليقوموا بالتدريس، استمرت التجربة ثلاثة أسابيع وكانت اداة الدراسة اختباراً تحصيلياً تم التحقق من صدقه وثباته باستعمال معادلة (كودر- ريتشاردسون، معامل التمييز، معامل الصعوبة) لتحليل البيانات إحصائياً. وكانت النتائج تفوق المجموعات التي استعملت طريقة التعلم التعاوني على المجموعات التي استخدمت الطريقة الاعتيادية وتفوق المجموعات التي استعملت طريقة التعلم التعاوني مع المجموعات التعليمية والتي استعملت المجموعات التعليمية فقط على المجموعات التي استعملت الطريقة الاعتيادية. (Watson, P. 141-146)

موازنة بين الدراستان السابقتان والدراسة الحالية:

أطلع الباحث على دراسة عربية واخرى أجنبية سبقت الدراسة الحالية وأجرى مقارنة بينها من جهة وبينها والدراسة الحالية من جهة اخرى وفق المجالات الآتية:

1. الأهداف: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراستان السابقتان في قياس التحصيل لدى الطلبة والتي اتبعت المجاميع التعاونية ولكنها اختلفت بالاستراتيجيات المجرية في تدريس الطلبة.
2. المرحلة الدراسية: تباينت الدراسات فيما بينها في المراحل الدراسية، فكانت دراسة (أبو حليل، 2006) على معهد اعداد المعلمين، بينما (Watson, 1991) على المرحلة الثانوية وكانت الدراسة الحالية في المرحلة المتوسطة.
3. مكان الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (أبو حليل، 2006) في مكان اجراء الدراسة أذ أجريتا في العراق، بينما أجريت دراسة (Watson, 1991) في الولايات المتحدة الامريكية.
4. حجم العينة: تفاوت حجم العينات فيما بين الدراسات الثلاث، فقد كان (99) طالباً في دراسة (أبو حليل)، و(715) طالباً وطالبة في دراسة (Watson, 1991)، بينما بلغ حجم العينة في الدراسة الحالية (54) طالب.
5. المدة الزمنية للدراسة: تباينت المدد الزمنية للتجربة بين الدراسات الثلاث فكانت بين (10) أسابيع في دراسة (أبو حليل 2006) و(3) أسابيع في دراسة (Watson, 1991)، بينما استغرقت الدراسة الحالية (9) اسابيع كونها طبقت خلال الفصل الدراسي الاول بأكمله.
6. المواد الدراسية: اختلفت الدراسات الثلاثة في المواد التي اجريت فيها، فدراسة (أبو حليل، 2006) أجريت في تاريخ الحضارة الاسلامية، ودراسة (Watson, 1991) في الدراسات الاجتماعية، بينما تناولت الدراسة الحالية تدريس التاريخ الحديث.
7. المتغير التابع: اتفقت دراسة (Watson, 1991) والدراسة الحالية في المتغير التابع وهو التحصيل والاختبار الموضوعي من نوع الاختيار من متعدد، بينما اعتمدت دراسة (أبو حليل، 2006) التحصيل كمتغير تابع أضافة الى مقياس الثقة بالنفس.
8. الوسائل الإحصائية: اتفقت الدراسات الثلاثة في الوسائل الاحصائية الآتية (معامل الصعوبة، وقوة التمييز، ومعادلة بيرسون، ومعادلة سبيرمان- براون، ومربع كا²، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعادلة كودر - ريتشاردسون).

رابعاً: جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

أفاد الباحث من الدراسات السابقة فيما يأتي:

1. الاطلاع على المصادر والأدبيات التي تغني الدراسة بالمعلومات اللازمة
2. تصميم التجربة وتحديد المجتمع واختيار العينة.
3. أعداد الاداة والتأكد من صدقها وثباتها.
4. اعتماد الوسائل الاحصائية المناسبة لمعالجة البيانات وتحليلها.
5. عرض النتائج وتفسيرها.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً/ منهج البحث: اعتمد الباحث المنهج التجريبي لمعرفة (فاعلية التدريس باستعمال استراتيجية الرؤوس المرقمة في تحصيل طلاب الصف الثالث متوسط في مادة تاريخ الوطن العربي الحديث والمعاصر) كونه المنهج العلمي المناسب لطبيعة البحث. ثانياً/ التصميم التجريبي: هو الأسلوب الأمثل لدراسة أغلب الظواهر الإنسانية إذا كان دقيقاً وملائماً للظاهرة المدروسة وهو خطة عمل لإجراءات التجربة وتغيير مقصود لظروف محددة للظاهرة التي تدرس بطريقة معينة ثم تفسير تلك التغيرات (عودة: 91)، وقد اختار الباحث التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي كونه الأنسب لإجراءات بحثه كما في جدول (1).

الجدول (1)

التصميم التجريبي

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	نوع الاختبار
التجريبية	استراتيجية الرؤوس المرقمة	التحصيل	اختبار بعدي
الضابطة	الطريقة التقليدية	التحصيل	

يقصد بالمجموعة التجريبية التي يتعرض طلابها إلى المتغير المستقل (استراتيجية الرؤوس المرقمة)، والمجموعة الضابطة التي يدرس طلابها بالطريقة التقليدية المتبعة في تدريس مادة التاريخ، ويقصد بالتحصيل المتغير التابع الذي يقاس بواسطة اختبار بعدي يعده الباحث بنفسه لمعرفة أثر المتغير المستقل في الدراسة.

ثالثاً / مجتمع البحث: المجتمع هو مجموعة من الناس أو الأحداث أو المفردات التي تخص الظاهرة المدروسة (النجار وآخرون: 104). ويشتمل المجتمع الحالي جميع طلاب الصف الثالث في المدارس المتوسطة النهارية التابعة لتربية الهندية للعام الدراسي (2014- 2015)، ولاختيار العينة اتفق الباحث مع احد مشرفي التاريخ لاختيار مدرسة للبنين وتضم شعبتين فأكثر. رابعاً / عينة البحث:

1. عينة المدارس: لابد من تحديد مدرسة من بين مدارس مجتمع البحث يتوافر فيها شعبتان للثالث المتوسط، ولذلك اختيرت متوسطة صفين الواقعة في ناحية الخيرات بطريقة قصدية¹.
2. عينة الطلاب: اختار الباحث شعبة (أ) للمجموعة التجريبية التي ستدرس باستعمال (استراتيجية الرؤوس المرقمة)، وشعبة (ب) للمجموعة الضابطة التي ستدرس بالطريقة (الاعتيادية)، وبلغ عدد طلاب المجموعتين (67) طالب بواقع (35) طالب في شعبة (أ) و (32) طالب في شعبة (ب) وبعد استبعاد الطلاب الراسبين البالغ عددهم (13) طالب²، أصبح عدد أفراد العينة النهائي (54) طالب بواقع (27) لكل مجموعة، وكما في الجدول (2).

جدول (2)

عدد طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب الراسبين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	35	8	27
الضابطة	ب	32	5	27
المجموع		67	13	54

1. وذلك لوجود مدرس كفء تطوع لتطبيق التجربة بأشراف الباحث ومتابعته، وترحيب ادارة المدرسة بأجراء التجربة.
2. كونهم يمتلكون خبرة سابقة عن المادة مما يؤثر في سلامة التجربة.

خامساً / تكافؤ مجموعتي البحث: كافئ الباحث قبل بدء التجربة بين المجموعتين في المتغيرات التي قد تؤثر في سلامة التجربة بالرغم من أنهم من بيئة واحدة وجنس واحد كما يأتي:

1. العمر الزمني للطلاب.
2. درجة الامتحان النهائي في مادة التاريخ الاسلامي للطلاب في الصف الثاني متوسط.
3. التحصيل الدراسي للآباء
4. التحصيل الدراسي للأمهات. وقد تم الحصول على المعلومات الخاصة بالطلاب بالنسبة إلى المتغيرات السابقة في ضوء تنظيم استمارة معلومات خاصة جمعت من سجلات إدارة المدرسة.

1. العمر الزمني محسوباً بالشهور: حصل الباحث على أعمار الطلاب من بطاقتهم المدرسية، وتم حساب أعمار المجموعتين لغاية 2014/10/1، وقد بلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة التجريبية (173.2) شهر، في حين بلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة الضابطة (174.3) شهراً. ملحق (1)، وعند استعمال اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين أعمار المجموعتين، اتضح أنَّ الفرق غير دال إحصائياً عند مستوى (0,05)، إذ كانت القيمة المحسوبة (0,229) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (2.001) بدرجة حرية (52)، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين إحصائياً في العمر الزمني، كما في جدول (3).

الجدول (3)

نتائج الاختبار التائي لطلاب مجموعتي البحث في العمر الزمني محسوباً بالشهور

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0.05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	27	17302	10.701	114.49	52	0.229	2.001	ليست بذى دلالة إحصائية
الضابطة	27	174.4	14.007	196.20				

2. درجات مادة التاريخ في امتحان نهاية السنة للعام الدراسي 2013-2014م: حصل الباحث على الدرجات النهائية لطلاب المجموعتين للعام الدراسي (2013-2014) من إدارة المدرسة. ملحق (2)، إذ بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (77,56) درجة، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (77,9) درجة وباستعمال معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة الفرق في درجات المجموعتين ظهر أنَّ الفرق غير دال إحصائياً عند مستوى (0,05) إذ كانت القيمة المحسوبة (0,182) وهي أصغر من القيمة الجدولية (2.001) وبدرجة حرية (52)، مما يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير جدول (4) يبين ذلك.

جدول (4)

نتائج الاختبار التائي لطلاب مجموعتي البحث في درجات التاريخ للعام الدراسي (2013-2014)

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند 0.05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	27	77.56	9.78	180,8	52	0,182	2.001	ليست بذى دلالة إحصائية
الضابطة	27	77.9	7.850	214				

3. التحصيل الدراسي للآباء(*) : إن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في تحصيل الآباء، إذ أظهرت النتائج أن قيمة (كا²) المحسوبة (0,22) أصغر من قيمة (كا²) الجدولية (3.84) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (1)، مما يدل على تكافؤهما في هذا المتغير، كما مبين في الجدول (5).

الجدول (5)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا²) المحسوبة والجدولية

التحصيل المجموعة	الجدول	المحسوبة	الجدولية	قيمة كا ²	مستوى الدلالة 0,05
التجريبية	27	12	15	1	ليست بذى دلالة
الضابطة	27	13	14		احصائية

4. التحصيل الدراسي للأمهات(*) : إن المجموعتين متكافئتان إحصائياً في تحصيل الأمهات، إذ أظهرت النتائج أن قيمة (كا²) المحسوبة (0,3) أصغر من قيمة (كا²) الجدولية (3.84) عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (1) مما يدل على تكافؤهما، كما في جدول (6).

الجدول (6)

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

التحصيل المجموعة	حجم العينة	يقرأ ويكتب وابتدائية	متوسطة	درجة الحرية	قيمة كا ²	الجدولية	مستوى الدلالة 0,05
التجريبية	27	16	11	1	0.3	3.84	ليست بذى دلالة
الضابطة	27	18	9				

سادساً / ضبط المتغيرات الدخيلة:

يتأثر المتغير التابع بالكثير من العوامل غير العامل التجريبي لذا لابد من ضبط هذه العوامل وإتاحة الفرصة للمتغير التجريبي وحده بالتأثير عليه، ويعد ضبط المتغيرات من الإجراءات المهمة للتجربة لتوفير نوع من الصدق الداخلي لها حتى يستطيع الباحث القول ان التغييرات في النتائج تعود للمتغير المستقل (محمد: 40)، ولغرض الحفاظ على سلامة التجربة، حاول الباحث السيطرة على المتغيرات الدخيلة ومنها:

1. الحوادث المصاحبة: لم تتعرض التجربة الى أي ظرف أو حادث طبيعي (فيضانات وغيرها) وغير الطبيعية فني أو إداري مما حافظ على أثر المتغير المستقل.
2. الاندثار التجريبي: هو ما يتركه انقطاع بعض الأفراد الخاضعين للتجربة مما يؤثر في متوسط التحصيل لذا لم تتعرض التجربة إلا لبعض الغيابات المقبولة بين أفراد المجموعتين.
3. اختيار أفراد العينة: تجنب الباحث تأثير هذا العامل في نتائج البحث بإجراء التكافؤ الإحصائي بين المجموعتين، لظروفهم المتشابهة (الاجتماعية والاقتصادية والسكنية).

(*) . دمجت الخليتان (تقرأ وتكتب، ابتدائية)، في خلية واحدة وكذلك خلية (إعدادية، معهد، بكالوريوس فما فوق) في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع كانت أقل من (5).

(*) . دمجت الخليتان (تقرأ وتكتب، ابتدائية)، في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع في خلية (تقرأ وتكتب) أقل من (5) وكذلك خلية (إعدادية، معهد) في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع أقل من (5)، وبذلك أصبحت درجة الحرية (1).

4. أداة القياس: استعمل (الاختبار البعدي) لقياس تحصيل طلاب مجموعتي البحث.
5. الإجراءات التجريبية: عمل الباحث على عدم تأثير الاجراءات في سير التجربة وكما يأتي:
- أ. سرية البحث: اتفق الباحث مع إدارة المدرسة ومدرس المادة على اجراء التجربة من قبل مدرس المادة كي لا يتعثر نشاطهم أو تعاملهم مع التجربة، ومن ثم ينعكس على النتيجة.
- ب. المدرس: درس مدرس المادة مجموعتي البحث بنفسه، لإضفاء الموضوعية على التجربة، لما يوجد من فروق شخصية وعلمية بين الافراد أو غير من العوامل التي قد تؤثر في النتائج.
- ج. مدة التجربة: كانت مدة التجربة واحدة للمجموعتين وهي فصل دراسي كامل، اذ بدأت التجربة في يوم الاثنين 2014/10/28، وانتهت يوم الثلاثاء 2015/1/27.
- د. توزيع الحصص: اعتمد الباحث التوزيع المتساوي للدروس بين المجموعتين وهي (4) دروس اسبوعياً بواقع درسين لكل مجموعة، تم تنظيمها في يومين، كما في جدول (7).

الجدول (7)

توزيع دروس مادة التاريخ الحديث لمجموعتي البحث

التسلسل	اليوم	الدرس الأول 1.15 - 2 ظهراً	الدرس الثاني 2.05-2.50 ظهراً
1	الثلاثاء	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
2	الخميس	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية

هـ. بيئة الصف: طبقت التجربة في مدرسة واحدة، وفي صفين متشابهين في كل الظروف.

سابعاً /تحديد المادة العلمية:

حدد الباحث قبل بدء التجربة المادة العلمية التي تقدم للمجموعتين، وتضمنت الباب (الاول، والثاني) من كتاب التاريخ المقرر تدريسه للصف الثالث متوسط للعام الدراسي 2014 - 2015، كما في جدول (8).

جدول (8)

المادة العلمية في كتاب التاريخ الحديث للصف الثالث المتوسط للعام الدراسي 2014 . 2015

ت	الفصل	الموضوعات
1	1	الغزو المغولي ومقاومته
	2	الغزو أصفوي الأول في العراق ومقاومته
	3	الغزو البرتغالي والاسباني والمقاومة العربية، التحالفات الأوربية والصفوية للسيطرة على الخليج العربي
	4	التوسع العثماني في الوطن العربي
	5	الغزو أصفوي الثاني في العراق والخليج العربي
	6	الوطن العربي تحت السيطرة العثماني، النهضة العربية الحديثة وسقوط الدولة العثمانية، المفكرون والأدباء والمصلحون (الكواكبي، الثعالبي اليازجي، الحبوبي).الجمعيات العلمية والأدبية، الصحافة، التنظيمات السياسية. المؤتمر العربي في باريس 1913م، الثورة العربية 1916م
2	1	احتلال الوطن العربي واتفاقيات التجزئة (الاستعمار تعريفه أسبابه أنواعه، الاحتلال الفرنسي للجزائر 1830م، الاحتلال الفرنسي لتونس 1881م ومقاومته).غزو نابليون لمصر 1798م تنفيذه، نتائجه.

2	2	الاحتلال البريطاني لمصر 1882م ومقاومته، احتلال السودان 1898م الاحتلال الأجنبي للصومال وإريتريا ومقاومته. الاحتلال الإيطالي لليبيا 1911م ومقاومته، الاحتلال الأجنبي للمغرب ومقاومته. الاحتلال الأجنبي لموريتانيا ومقاومته. الاحتلال الفرنسي لسوريا ولبنان ومقاومته، شرق الأردن. الاحتلال البريطاني للعراق. الاحتلال البريطاني لفلسطين، المصالح البريطانية في الخليج العربي. المعاهدات السرية بين الحلفاء (اتفاقيات التجزئة)، اتفاقية سايكس بيكو ووعد بلفور، مؤتمر سان ريمو. مقاومة التجزئة والاستعمار: الجزائر (عبد القادر الجزائري)، الانتفاضة التونسية (انتفاضة الزلاخ وانتفاضة الترام). ليبيا (عمر المختار)، المغرب الأقصى (محمد عبد الكريم الخطابي). مصر (ثورة أحمد عرابي 1882م)، ثورة 1919م. ثورة العشرين في العراق، الثورة السورية 1925.

ثامناً / صياغة الأهداف العامة والسلوكية:

أ. **تحديد الأهداف العامة:** أن تحديد الأهداف العامة يساعد في تحديد المحتوى التعليمي وتنظيمه بما يتلاءم وقدرات المتعلم وأستعداده، كما تساعد في اختيار طرائق التدريس المناسبة لتحقيق هذه الأهداف وآلية قياسها (النور: 50-51). لذا راجع الباحث مديرية التربية وحصل على نسخة من الأهداف العامة لكتاب التاريخ الحديث للثالث المتوسط للسنة الدراسية 2014-2015، ملحق (3).

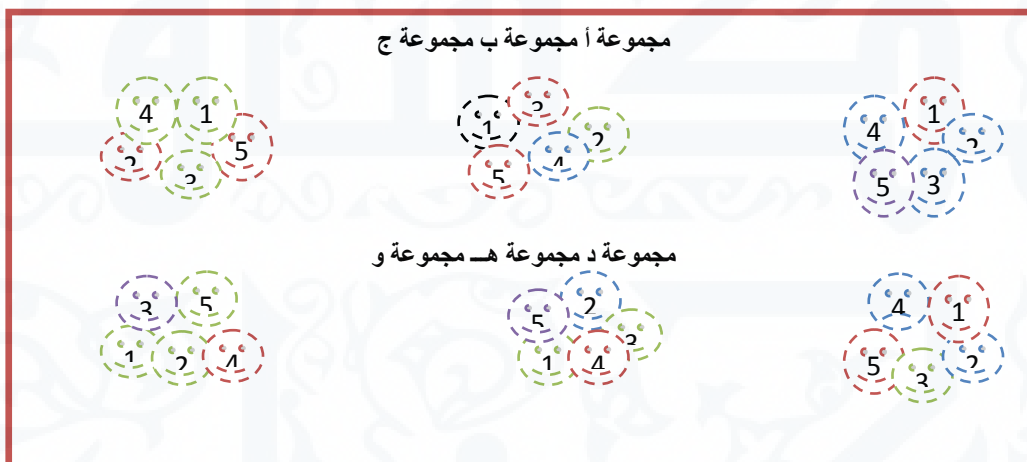
ب. **صياغة الأهداف السلوكية:** أن تحديد وصياغة الأهداف السلوكية يتطلب تحليل محتوى المادة الدراسية وتحويل أهدافها العامة إلى أهداف سلوكية بحيث تمكن المدرسين من امتلاك الفكرة الكاملة كي يتم انجازها (النور: 50-51). وقد صاغ الباحث الأهداف السلوكية بما يتلاءم ومحتوى المادة الدراسية المحددة بتجربة البحث وبلغ عددها بصيغتها الأولية (98) هدفاً، ملحق (4) موزعة على المستويات الستة من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom)، (معرفة، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم)، والتي أعتمدها الباحث في بناء الاختبار وقد عرضها على عدد من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس والتاريخ والقياس والتقويم لمعرفة مدى سلامتها وتغطيتها لمحتوى المادة وملاءمتها للمرحلة المتوسطة. ملحق (5) وفي ضوء ملاحظاتهم عدل بعضها وبذلك ثبت عددها بصيغتها النهائية على (98) هدف موزعة على محتوى البابين الأول والثاني من الكتاب ملحق (4).

تاسعاً / إعداد الخطط التدريسية:

يقصد بالتخطيط وضع إطار شامل للخطوات والإجراءات التي يتبعها المدرس لتحقيق أهداف الدرس (الكسباني: 110)، وقد أعد الباحث (18) خطة تدريسية للموضوعات التي ستدرس أثناء التجربة في ضوء (استراتيجية الرؤوس المرقمة) للمجموعة التجريبية، و(الطريقة الاعتيادية) للمجموعة الضابطة، وقد عرضها الباحث على (14) خبيراً. ملحق (5)، وفي ضوء ملاحظاتهم أجريت التعديلات اللازمة عليها. ملحق (6). علماً أن المجموعة التجريبية تم توجيهها حول مجريات الاستراتيجية المعتمدة القائمة على تقسيمهم إلى (6) مجموعات غير متجانسة تضم كل منها (4-5) طلاب، تعمل كل مجموعة وكأنها فرداً واحداً ولكل فرد منهم رقمه الخاص الذي يجب أن يحفظه طيلة فترة التجربة، شكل (1) يوضح ذلك.

شكل (1)

الخطوات الإجرائية للتدريس وفق استراتيجية الرؤوس المرقمة (من تصميم الباحث)



عاشراً / إعداد الاختبار التحصيلي:

ان تحديد مستوى تحصيل الطلبة من أهم اهداف العملية التعليمية لذا لابد من تصميم اختبار يتسم بالموضوعية قدر الامكان (العجروش: 132). والبحث الحالي يلزمه اختبار تحصيلي في نهاية التجربة لمعرفة تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع. ولعدم وجود اختبار مقنن يغطي الموضوعات المحددة في مادة التاريخ الحديث، صمم الباحث اختباراً معتمداً على الأهداف السلوكية المحددة ومحتوى المادة الدراسية وفقاً للخطوات الآتية:

أ. **تحديد الهدف من الاختبار:** ان تحديد الهدف من الاختبار يسهل للباحث تحديد نوعه وعدد فقراته والمستويات المراد قياسها (عطية: 301) وهنا يراد من الاختبار تعرف فاعلية التدريس باستراتيجية الرؤوس المرقمة في تحصيل طلاب الصف الثالث متوسط بمادة التاريخ الحديث.

ب. **مستويات الاختبار:** التزم الباحث بقياس المستويات الستة من تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي لملاءمتها للمرحلة المتوسطة.

ت. **إعداد الخارطة الاختبارية:** تعد الخارطة الاختبارية من المبادئ الأساسية في إعداد الاختبار التحصيلي كونها توزع فقراته على محتوى المادة والأهداف السلوكية التي يسعى لقياسها وحسب أهمية كل منها (Chisell: 44). ولهذا أعد خارطة أشتملت على البابين الاول والثاني من الكتاب المقرر، والمستويات الستة من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom) وحدد الباحث (50) فقرة وزعت عليها، وقد اعدت الخارطة وفقاً لما يأتي:

1. وضع جدول باتجاهين الاول أفقي يشمل الأهداف السلوكية التي يراد قياسها، والثاني عمودي يتضمن محتوى المادة الدراسية المستهدف بالاختبار.

2. صياغة الاهداف التي يريد الباحث قياس مدى تحقيقها.

3. تحديد الاهمية النسبية لكل عنصر من عناصر المحتوى ومستويات المجال المعرفي:

$$\text{نسبة أهمية المحتوى} = \frac{\text{عدد الصفحات للفصل الواحد}}{\text{عدد الصفحات الكلية للمادة الدراسية}} \times 100\%$$

عدد الصفحات الكلية للمادة الدراسية

4. بعد إخراج أهمية المحتوى نستخرج النسبة المئوية لكل مستوى حسب المعادلة الآتية:

نسبة أهمية كل مستوى = مجموع الأهداف السلوكية للمستوى $\times 100\%$

مجموع الأهداف السلوكية الكلية

5. تحديد عدد فقرات الاختبار وفقاً لأهمية المحتوى الكلي وأهمية كل مستوى من مستويات تصنيف بلوم (Bloom) حسب المعادلة الآتية:

عدد الأسئلة لكل فصل = عدد الأسئلة الكلية $\times$ الأهمية النسبية للفصل (الصمادي والدرايع: 78-79)

100

أما عدد الأسئلة لكل خلية فيحسب وفق المعادلة الآتية:

عدد الأسئلة لكل خلية = عدد الأسئلة للفصل $\times$ نسبة الهدف السلوكي

100

والجدول (9) يوضح توزيع الفقرات الاختبارية:

الجدول (9)

عدد الأهداف السلوكية لكل فصل وكل باب وفي كل مستوى من المستويات

ن	الاجابات	الفصول	الصفحات	النسبة % الأهمية	مستويات الأهداف / تصنيف بلوم						المجموع
					تذكر 19.38 %	فهم 17.38 %	تطبيق 12.24 %	تحليل 15.30 %	تركيب 20.40 %	تقويم 15.30 %	
1	الباب الأول	الأول	5	52.17 %	3	2	1	2	2	3	13
		الثاني	2		1	1	1	1	1	1	6
		الثالث	3		1	1	1	1	1	1	6
		الرابع	3		2	2	2	2	2	2	13
		الخامس	2		2	2	2	2	3	3	14
		السادس	9		2	2	2	3	4	1	14
2	الثاني	الأول	15	47.83 %	3	3	1	2	5	2	16
		الثاني	7		3	4	2	2	2	3	16
		المجموع	8	100 %	19	17	12	15	20	15	98

ث. تحديد نوع فقرات الاختبار: اختار الباحث فقرات الاختبار من متعدد كونها أكثر الاختبارات الموضوعية فعالية، ويمكن عن

طريقه قياس أعد الأهداف العقلية التي لا يمكن ان تقاس بأي نوع آخر من أنواع الاختبار (الطريحي وربيعة: 84).

صدق الاختبار: الصدق هو ان يقيس الاختبار ما وضع لقياسه (ربيعة: 155). لذا لابد من أن يتأكد من صدق الاختبار أتبع

نوعين من الصدق هما الصدق الظاهري وصدق المحتوى:

أ. الصدق الظاهري: أفضل الوسائل لاستخراج الصدق الظاهري عرضه على عدد من الخبراء والمختصين لمعرفة ملائمة

فقراته للهدف المراد قياسه (الديب: 89). وقد عرض الباحث فقرات الاختبار مع الأهداف السلوكية على عدد الخبراء، ملحق

(5). وفي ضوء ملاحظاتهم عدلت الفقرات التي لم تحصل على نسبة موافقة (80%) من مجموع الخبراء، فأصبح الاختبار

جاهزاً للتطبيق بفقراته البالغة (50) فقرة ملحق (7).

ب. **صدق المحتوى:** إن الاختبار الذي يتصف بصدق المحتوى، تعد فقراته عينة ممثلة لنطاق السلوك المراد قياسه، ومن ثم اختيار عدد من الأسئلة يفترض بها أن تمثل الغرض التي أعدت لأجله (عبيدات وآخرون: 162). ولأجل ذلك أعد جدول المواصفات الذي يعطي صورة صادقة لبناء فقرات الاختبار التحصيلي، من أجل شمول كل المحتوى وجميع مستويات الأهداف كما في جدول (9).

التطبيق الاستطلاعي للاختبار: طبق الاختبار على عينة اختيرت من (متوسطة الرغد) بتاريخ 2011/4/21 بعد أن تأكد من التشابه في الموضوعات المدروسة وذلك لغرض تحقيق الاتي:

1. إعداد تعليمات الاختبار: بعد التحقق من سلامة الاختبار وضع تعليمات الإجابة عنه.
2. تحديد الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار: لمعرفة الزمن المطلوب لإجابة الطلاب عن الاختبار والتأكد من سلامة صياغته، طبقه الباحث على عينة استطلاعية من (40) طالب من طلاب الصف الثالث في متوسطة الرغد للبنين وفي ضوء ذلك توصل الى أن متوسط الوقت الذي استغرقه الطلاب للإجابة كان (45) دقيقة، وقد تم تحديده في ضوء تسجيل زمن اجابة كل طالب من طلاب العينة ثم حسب متوسط الزمن عن الاختبار في ضوء المعادلة الآتية:

$$\text{زمن طالب 1} + \text{زمن 2} + \text{زمن 3} + \dots + \text{زمن طالب 40} = 25 + 33 + 33 + \dots + 49$$

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن الطالب 1} + \text{زمن 2} + \text{زمن 3} + \dots + \text{زمن الطالب 40}}{20} = \frac{45 \text{ دقيقة}}{20}$$

3. التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار: هو معرفة مدى صعوبة كل فقرة أو سهولتها وقدرتها في التمييز بين المتعلمين في السمة المراد قياسها (ملحم: 231). وفي ضوء ذلك صحح الباحث اجابات العينة الاستطلاعية بإعطاء (2 درجة) للإجابة الصحيحة، و(صفر) للإجابة الخاطئة والمتروكة أو التي وضعت لها أكثر من إجابة، ثم رتب الدرجات تنازلياً وقسمها على نصفين الاول يشمل (20) ورقة إجابة حاصلة على أعلى الدرجات والآخر يشمل (20) ورقة إجابة حاصلة على أضعف الدرجات، وقد بلغت أعلى درجة في المجموعة العليا (86) درجة، بينما كانت أدنى درجة في المجموعة الدنيا (36) درجة، ثم حلت الفقرات كما يأتي:

أ. **معامل الصعوبة:** تراوح صعوبة الفقرات بين (0.40 - 0.79)، ملحق (8). وبذلك فهو مناسب إذ يرى (بلوم - Bloom) إن الفقرات التي يتراوح مستوى صعوبتها بين (0.20-0.80) تعد جيدة وصالحة للتطبيق (Bloom, 1971: 66).

ب. **قوة تميز الفقرة:** وهي قدرة الفقرة على التمييز بين الطلاب الذين يتمتعون بقدر كبير من المعرفة وبين الأقل قدرة منهم في نفس الفقرة (ملحم: 231) والقوة التمييزية لفقرات الاختبار الحالي مقبولة كونها تراوحت بين (0.33 - 0.51) ملحق (8).

ت. **فاعلية البدائل الخاطئة:** إن صعوبة فقرة الاختبار من متعدد تعتمد على قوة جذب (البديل الخطأ) لطلبة المجموعة الدنيا أكثر من جذبه لطلبة المجموعة العليا (ملحم: 232). وبعد تقسيمهم الى مجموعتين عليا ودنيا وجد ان البدائل فعالة لذا اعتمدت دون تغيير. ملحق (9).

ث. **ثبات الاختبار:** ويقصد به أن النتائج التي يظهرها الاختبار ثابتة في حال قسمت فقراته الى جزأين أو أعيد تطبيقه مرة أخرى (ملحم: 258)، وقد استخدم الباحث التجزئة النصفية لحساب معامل الثبات والذي بلغ (0.88)، وهذا يدل على أنه معامل ثبات جيد، ملحق (10).

إحدى عشر / تطبيق الاختبار التحصيلي: بعد أعداد الاختبار بصيغته النهائية وتحديد التعليمات لطريقة الإجابة عنه، اتفق الباحث مع طلاب المجموعتين على موعد الاختبار قبل أسبوع من إجرائه كي ينتهي له الجميع، وتم الاختبار في يوم الثلاثاء 2015/1/27، في الساعة (1,15 ظهراً) في نفس الصفوف التي يدرس فيها الطلبة وبمساعدة مدرسين آخرين.

تصحيح الاختبار: وضع الباحث درجتين لكل فقرة من فقرات الاختبار تكون إجابتها صحيحة. ملحق (24)، وصفرًا للإجابة الخاطئة أو تحمل أكثر من إجابة. وعليه فقد كانت الدرجة العليا (96) درجة، والدرجة الدنيا (صفرًا)، وبعد التصحيح كانت أعلى درجة حصل عليها الطلاب (90) وأوطأ درجة (38) في الاختبار التحصيلي، ملحق (11) يوضح درجات المجموعتين. اثنا عشر/ الوسائل الإحصائية: استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

1. اختبار (T-Test): استعمل في التكافؤ بين المجموعتين في (درجات الطلاب في نهاية السنة، العمر الزمني للطلاب، الاختبار التحصيلي). (الكناني: 148)
2. معامل ارتباط (Pearson) لحساب ثبات الاختبار. (داؤود وعبد الرحمن: 149)
3. مربع (Chi-Square): استعمل لتكافؤ المجموعتين في تحصيل الأبوبين. (الكناني: 136)
4. معادلة معامل صعوبة الفقرات: استعملت لحساب مستوى صعوبة كل فقرة من الفقرات.
5. معادلة معامل تمييز الفقرات: استعملت لحساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار.
6. فعالية البدائل الخاطئة: استعملت لحساب فعالية بدائل فقرات الاختبار. (عطية: 323)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً / عرض النتائج:

لغرض التأكد من هدف البحث والفرضية الصفرية استخدم الباحث الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين، لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية، ودرجات تحصيل المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي.

وقد بلغ المتوسط الحسابي (26.57) والتباين (8.66) وبانحراف معياري (2.94) للمجموعة التجريبية، بينما بلغ متوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (23.15) وقيمة التباين (13.50) والانحراف المعياري (3.67) وظهرت القيمة التائية المحسوبة (3.16) بينما كانت القيمة الجدولية (1.68) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (36).

وبما أن القيمة المحسوبة أعلى من الجدولية، تستبعد الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة القائلة (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ب (الرؤوس المرقمة) ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس ب (الطريقة الاعتيادية). كما في جدول (12)

الجدول (12)

يوضح القيمة التائية لاختبار التحصيل البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة (لعينتين مستقلتين)

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	27	26,57	8,66	2,94	3,16	1,68	36	مستوى دلالة 0,05
الضابطة	27	23,15	13,50	3,67				

ثانياً / تفسير النتائج:

في ضوء النتائج أعلاه تبين التفوق لصالح طلاب المجموعة التجريبية على حساب المجموعة الضابطة، لذا يرجع الباحث ذلك لعدة أسباب منها:

1. اعتماد الرؤوس المرقمة في تدريس التاريخ بدل من الاسماء جعل جميع الطلاب ينتبهون وينتظرون تحديد الرقم المجيب.
2. هذه الاستراتيجية تقوم على المجاميع التعاونية غير المتجانسة مما يولد التفاعل بين أعضائها، ومن خصائص التعلم التعاوني يجعل الجميع فاعلين كي يؤدي كل فرد دوره تجنباً للحرج كما وأن تعدد الآراء يؤدي الى ارتفاع مستوى التحصيل لإفرادها.
3. لاستراتيجية التي تركز على الطالب بشكل مخطط ومدرّس وتعدّه هو المحور والهدف من الدرس تؤدي الى ارتفاع تحصيله.

الفصل الخامس**الاستنتاجات والتوصيات المقترحات****أولاً / الاستنتاجات:**

في ضوء نتائج الدراسة استنتج الباحث ما يأتي:

1. التدريس باستعمال استراتيجية الرؤوس المرقمة في تحصيل طلاب الثالث متوسط أكثر فاعلية من التدريس بالطريقة الاعتيادية.
2. استعمال استراتيجية الرؤوس المرقمة يمكن المدرس من شمول اكبر عدد من الطلاب وتبعده عن مشكلة نسيان الاسماء الذي يجعله يركز على الجزء دون الكل في مجريات الدرس.
3. افضلية التدريس بالاستراتيجيات التي تقوم على التعلم التعاوني كونها تؤدي الى التفاعل المستمر ورفع مستوى التحصيل.
4. الاستراتيجية التي تشمل الجميع تحفز الطلاب على التحضير المسبق لمادة الدرس.

ثانياً / التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

1. اتباع الاستراتيجيات التي تتعزز تفاعل الطلاب مع المواد الدراسية ولاسيما استراتيجية الرؤوس المرقمة.
2. اقامة ورش تدريبية لمدرسي التاريخ تعنى بالاستراتيجيات التي اثبتتها البحوث والدراسات الحديثة.
3. مراجعة كتب التاريخ المقررة في وزارة التربية واعادة تأليفها بما يمكن من استخدام طرائق واستراتيجيات ووسائل تتلاءم والتقدم العلمي الحالي.

ثالثاً / المقترحات:

وفقاً الى ما توصلت إليه الدراسة الحالية يقترح الباحث ما يأتي:

1. إجراء دراسة على فاعلية استعمال الرؤوس المرقمة في تدريس التاريخ لصفوف دراسية أخرى.
2. إجراء دراسات لتعرف فاعلية استراتيجية الرؤوس المرقمة في تعزيز المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلبة المرحلة المتوسطة.
3. إجراء دراسات تهدف الى تعرف فاعلية استراتيجية الرؤوس المرقمة في تنمية التحليل التاريخي لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

المصادر

المصادر العربية:

• القرآن الكريم.

1. ابراهيم، لينا محمد وفا، الجودة الشاملة في التعليم، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2012.
2. أبو حليل، كريم عبيس، (أثر استعمال الحوار الصفّي والمجاميع الصغيرة في تحصيل طلاب الصفّ الثالث معهد إعداد المعلمين في مادة التاريخ وزيادة ثقتهم بأنفسهم)، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بابل، العراق، 2006.
3. بقيعي، نافز أحمد، التربية العملية الفاعلة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2010.
4. جامعة بغداد، تطوير التدريس الجامعي، ندوة عقدها مركز التطوير المستمر، وقائع الندوة، بغداد، العراق، 1993.
5. جونسون، هنري، تدريس التاريخ، ترجمة أبو الفتوح رضوان، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 1965.
6. الديب، حسناء فاروق، أثر التقويم الذاتي على دافعية التلاميذ نحو التعليم ومستوى تحصيلهم الدراسي، مؤسسة حورس، الاسكندرية، مصر، 2012.
7. حسان، حسان محمد، وآخرون، أصول التربية، ط1، دار الكتاب الجامعي، دبي، الامارات العربية، 2012.
8. الحيلة، محمد محمود، تصميم التعليم نظرية وممارسة، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2008.
9. داؤد، عزيز حنا، وأنور حسين عبد الرحمن، مناهج البحث التربوي، جامعة بغداد، العراق، 1990.
10. ربيع، هادي مشعان، طرق البحث التربوي، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2006.
11. الربيعي، محمود داود، استراتيجيات التعليم التعاوني، ط1، دار الضياء للنشر والتوزيع، النجف، العراق، 2008.
12. السكران، محمد، أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2007.
13. سعيد، أبو طالب محمد، ورشاش سعيد عبد الخالق، علم التربية العام ميادينه وفروعه، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2001.
14. السيد، جيهان كمال محمد، وصبري عبد الحميد، استراتيجيات حديثة لتدريس الدراسات الاجتماعية داخل الصف الدراسي (النظرية والتطبيق)، ط1، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2007.
15. الصمادي، عبد الله، وماهر الدرايب، القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.
16. الشمري، ماشي بن محمد، 101 استراتيجية في التعلم النشط، ط1، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2011.
17. عبيدات، ذوقان، وآخرون، البحث العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه، ط4، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1992.
18. العجرش، حيدر حاتم، مناهج البحث التربوي، ط1، دار صفا للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2015.
19. عطوة، وآخرون، دليل طرائق التدريس في فلسطين، 2010.
20. عطية، محسن علي، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط1، دار صفاء للطباعة والنشر، عمان، الاردن، 2008.
21. —، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، ط1، دار صفاء للطباعة والنشر، عمان، الاردن، 2009.
22. الطريحي، فاهم حسين، وحسين ربيع حمادي، القياس والتقويم التربوي، دار الرياحين للنشر والتوزيع، بابل، العراق، 2013.

23. الطيطي، محمد وآخرون، مدخل الى التربية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2002.
24. الفتلاوي، سهيلة محسن، كفايات التدريس - المفهوم - التدريس - الاداء، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2003.
25. فرج، عبد اللطيف بن حسين، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الاردن، 2005.
26. فلاتة، رقية بنت حسين بن محمد، (فاعلية استخدام الالعب التعليمية في تحصيل مقرر الفقه لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي في العاصمة المقدسة)، رسالة ماجستير منشورة، المملكة العربية السعودية، 2007.
27. الكسباني، محمد السيد علي، مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، ط1، مؤسسة حورس الدولية للنشر، الاسكندرية، مصر، 2010.
28. الكناني ، عايد عبد الكريم، مقدمة في الاحصاء وتطبيقات spss، دار الضياء للطباعة والتصميم، النجف، العراق، 2009.
29. محمد، علي عودة، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط1، دار أفكار للدراسات والنشر، دمشق، سوريا، 2012.
30. ملحم، سامي محمد، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000.
31. النجار، فايز جمعة، وآخرون، أساليب البحث العلمي (منظور تطبيقي)، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2012.
32. النجار، نبيل، القياس والتقويم منظور تطبيقي مع تحقيقات برمجية spss، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2010.
33. النور، أحمد يعقوب، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2007.
34. الياسري، متمم جمال، مشكلات تدريس تاريخ العرب قبل الإسلام في أقسام التاريخ بكليات التربية في جامعات الفرات الأوسط من وجهة نظر التدريسيين والطلبة، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة بابل، 2007.

المصادر الاجنبية:

1. Watson , S.B , Cooperative Learning And Group Educational And Medules Effect on Cognitive Achievement of Itigh school Biology student , Journal of Research in science Teaching , Vol. (28) , No. (2) , 1991.
2. Chisell, Chisell. (1975), E.ETheory of psycholoq. lcal measurement in the classroom loosting. Honqhon.
3. Bloom, B.S Hastings, J.T, and Maolaus G.F. ,(1971) Hand book on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, New York Mc Grow Hill.
4. <http://www.mathandsci.org/vb/thread28308.html> موقع الكتروني

ملحق (1)

أعمار طلاب مجموعتي البحث بالشهور

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
العمر بالشهور	ت	العمر بالشهور	ت	العمر بالشهور	ت	العمر بالشهور	ت
165	15	202	1	168	15	197	1
164	16	195	2	168	16	195	2
163	17	194	3	167	17	190	3
163	18	193	4	166	18	188	4
163	19	190	5	166	19	186	5
163	20	188	6	165	20	185	6
161	21	188	7	165	21	185	7
161	22	188	8	165	22	178	8
161	23	184	9	164	23	176	9
161	24	183	10	163	24	173	10
161	25	180	11	163	25	173	11
161	26	173	12	163	26	169	12
157	27	172	13	163	27	169	13
		165	14			168	14
4699		المجموع		4678		المجموع	
174.04		الوسط الحسابي		173.26		الوسط الحسابي	
196.20		التباين		114.49		التباين	
14.007		الانحراف المعياري		10.70		الانحراف المعياري	

ملحق (2)

درجات نهاية السنة لطلاب مجموعتي البحث للعام الدراسي (2013-2014)

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت
79	15	62	1	68	15	90	1
81	16	90	2	90	16	73	2
70	17	74	3	61	17	78	3
88	18	79	4	70	18	85	4
78	19	74	5	73	19	87	5
67	20	73	6	81	20	70	6
85	21	81	7	65	21	74	7
73	22	83	8	82	22	90	8
90	23	73	9	92	23	81	9
90	24	84	10	79	24	56	10
77	25	72	11	67	25	81	11

65	26	91	12	87	26	74	12
76	27	75	13	66	27	83	13
		76	14			91	14
2106	المجموع			2095	المجموع		
78	الوسط الحسابي			77.56	الوسط الحسابي		
61.22	التباين			99.56	التباين		
7.850	الانحراف المعياري			9.978	الانحراف المعياري		

ملحق (3)

الأهداف السلوكية بصيغتها الأولى

م / استبانة آراء الخبراء حول صلاحية الأهداف السلوكية

الأستاذ الفاضل المحترم

الاستاذة الفاضلة..... المحترمة

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة بـ (فاعلية التدريس باستعمال استراتيجية الرؤوس المرقمة في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط بمادة التاريخ الحديث). ولإتمامها يحتاج لإعداد اختبار تحصيلي في ضوء الأهداف السلوكية للموضوعات التي سيقوم بتدريسها، والتي سيعد خطط التدريس في ضوءها، ونظراً لما يعهده الباحث فيكم من خبرة علمية ودقة ملاحظة يضع الأهداف السلوكية التي أعدها بين أيديكم لتحديدوا الصالحة منها أو التي تحتاج الى تعديل أو حذف.

هذا ولكم شكر الباحث وتقديره.

الباحث

الأهداف السلوكية بصيغتها الأولى لمحتوى البابين الاول والثاني من الكتاب المنهجي المقرر

ت	الأهداف السلوكية	المستوى	صلاح	تاريخ	تاريخ
	جعل الطالب بعد الانتهاء من الدرس قادراً على أن:				
1	يعلل سبب اندفاع الأوربيين لاحتلال الوطن العربي في القرنين 18 و 19	فهم			
2	يصوغ تعريفاً للمغول بأسلوبه الخاص.	تركيب			
3	يسمي القائد المغولي الذي احتل بغداد	تذكر			
4	يستنتج شكل العلاقة بين إمارة خوارزم واحتلال بغداد	تحليل			
5	يقيم الوضع في العراق ابان الاحتلال المغولي.	تقويم			
6	يرتب جدولاً للمناطق التي سيطر عليها هولاكو	تركيب			
7	يقيم الوضع في بلاد الشام بعد دخول هولاكو	تقويم			
8	يعين على الخارطة موقعة عين جالوت	تطبيق			
9	يعرف قطز	تذكر			
10	يعلل سبب النظر الى معركة عين جالوت على انها اول رد عربي اسلامي منظم ضد المغول	فهم			
11	يميز بين دولتي الخروفي الابيض والخروفي الاسود	تحليل			
12	يعرف تيمور لنك	تذكر			
13	يعطي رأيه في صلابة المبادئ الاسلامية تجاه الثقافة المغولية	تقويم			

14	يحدد السنة التي وصل فيها اسماعيل الصفوي للحكم	تذكر		
15	يقيم الوضع العراقي قبيل السيطرة الصفوية	تقويم		
16	يعطي مثالا يؤكد فيه ان الصفويين قوة محتلة للعراق	تطبيق		
17	يعطي رأيه في الوضع الزراعي في ظل الحكم الصفوي	تقويم		
18	يصوغ تعريفاً لظهماسب.	تركيب		
19	يذكر السنة التي دخل فيها ظهماسب الى بغداد	تذكر		
20	يعين على الخارطة المناطق التي احتلتها البرتغال	تطبيق		
21	يستنتج اسباب احتلال البرتغاليين والاسبان لبعض المناطق العربية	تحليل		
22	يرتب الدول التي ظهرت في المغرب لمقاومة البرتغاليين بحسب زمن ظهورها	تركيب		
23	يوضح هدف الغزو البرتغالي والاسباني لتونس وطرابلس	فهم		
24	يعدد اسباب انسحاب الهولنديون من الخليج العربي	تذكر		
25	يصوغ بأسلوب مبسط تعريفاً لجزيرة بندريق	تركيب		
26	يقيم الموقف الصفوي من الاحتلال البرتغالي للخليج العربي	تقويم		
27	يصوغ بأسلوبه الخاص تعريفاً للعثمانيين.	تركيب		
28	يعلل سبب تسمية العثمانيون بهذا الاسم.	فهم		
29	يسمي السلطان الذي توسعت في عهده الدولة العثمانية على حساب الدولة البيزنطية	تذكر		
30	يستنتج سبب توجه العثمانيون نحو الوطن العربي.	تحليل		
31	يذكر المعركة التي وقعت بين العثمانيين والصفويين.	تذكر		
32	يحدد السنة التي حدثت فيها معركة جالديران.	تذكر		
33	يناقش نتائج معركة جالديران.	تحليل		
34	يرتب زمنياً معارك الدولة العثمانية مع المماليك.	تركيب		
35	يعرف سليمان القانوني بأسلوبه الخاص.	تركيب		
36	يثمن دور عرب الخليج في مواجهة الاستعمار الاجنبي.	تقويم		
37	يبين موقف أهل مراكش من الاحتلال العثماني	فهم		
38	يعين على الخارطة مدينة الاستانة عاصمة العثمانيون	تطبيق		
39	يحدد الفترة التي حكم فيها السلطان سليم الاول	تذكر		
40	يصوغ تعريفاً لمعركة جالديران	تركيب		
41	يعين على الخارطة موقع مدينة تبريز كعاصمة للصفويين	تطبيق		
42	يرتب المدن العراقية التي احتلها العثمانيون حسب أسبقية الاحتلال	تركيب		
43	يعرف دولة اليعاربة.	تذكر		
44	يوضح الصعوبات التي واجهها العثمانيون في المغرب العربي	فهم		
45	يعطي رأيه في موقف المراكشيون من الغزو العثماني	تقويم		
46	يقيم الاوضاع السياسية في العراق أبان السيطرة العثمانية	تقويم		
47	يصوغ بأسلوبه الخاص تعريفاً لأفراسياب	تركيب		
48	يعطي مثالا لمقاومة أهل البصرة ضد الغزو الصفوي	تطبيق		
49	يعدد بنود معاهدة زهاب	تذكر		
50	يعطي تحليلاً للوضع العام في العراق في ضوء الصراع الفارسي العثماني	تحليل		
51	يبين رأيه في موقف الصفويين من الاحتلال البريطاني للخليج العربي	تقويم		
52	يصف الوضع العربي خلال فترة الاحتلال العثماني	فهم		

53	يصوغ بأسلوبه الخاص تعريفاً للصدر الاعظم	تركيب		
54	يعرف الانكشارية	تذكر		
55	يستنتج الاسباب التي ساهمت في النهضة العربية	تحليل		
56	يحدد السنة التي ولد فيها عبد الرحمن الكواكبي	تذكر		
57	يستنتج سبب تسمية الكواكبي لأحد مؤلفاته بـ(أم القرى)	تحليل		
58	يعلل تسمية الثعالبي لكتابه بـ (تونس الشهيدة)	فهم		
59	يعطي مثالا من واقعنا الحالي لمشاركات الثعالبي الوطنية	تطبيق		
60	يعطي مثالا للكتب التي ألفها ناصيف اليازجي	تطبيق		
61	يناقش دور الحبوب في مقاومة الاحتلال البريطاني	تحليل		
62	يرتب الجمعيات العلمية والادبية حسب سنة التأسيس	تركيب		
63	يعدد أبرز الصحف العربية	تذكر		
64	يميز بين جمعيتي العهد والفتاة	تحليل		
65	يرتب حسب الاولوية مبادئ مؤتمر باريس	تركيب		
66	يصف الموقف العثماني من الضباط والمتقنين العرب	تقويم		
67	يعرف بأسلوبه الخاص مراسلات حسين مكماهون	تركيب		
68	يميز بين الاستعمار القديم والحديث	تحليل		
69	يصوغ بأسلوبه الخاص حادثة المروحة	تركيب		
70	يعطي رأيه بمعاهدة المرسى	تقويم		
71	يحدد أطراف معركة أبي قير	تذكر		
72	يعلل سبب فشل حصار الفرنسيون لمدينة عكا	فهم		
73	يحلل نتائج الغزو الفرنسي لمصر	تحليل		
74	يرتب مناطق المغرب العربي قبل الحرب العالمية الاولى حسب الجهات المسيطرة عليها	تركيب		
75	يذكر السنة التي اعترفت فيها بريطانيا بأمانة شرق الأردن	تذكر		
76	يعطي مثالا للمقاومة الموريتانية ضد الفرنسيين عام 1905	تطبيق		
77	يعرف بأسلوبه الخاص معركة ميسلون	تركيب		
78	يوضح أسباب احتلال بريطانيا للعراق	فهم		
79	يربط بين احتلال فلسطين والصراع العربي البريطاني	تركيب		
80	يحدد السنة التي احتلت فيها القدس من قبل بريطانيا	تذكر		
81	يوضح هدف بريطانيا من عقد الاتفاقيات مع حكام (مسقط والبحرين وقطر)	فهم		
82	يعين على الخارطة منطقة الاستعمار الفرنسي	تطبيق		
83	يصوغ تعريفاً لمؤتمر سان ريمو بأسلوبه الخاص	تركيب		
84	يعلل سبب الاحتلال الايطالي لليبيا	فهم		
85	يسمي القائد البريطاني الذي رشح للحكم في السودان	تذكر		
86	يصف موقف احمد اعرابي من الاحتلال البريطاني	فهم		
78	يذكر السنة التي انسحبت فيها القوات الفرنسية من مصر	تذكر		
88	يلخص اسباب الغزو الفرنسي لمصر	فهم		
89	يعطي رأيه بمعاهدة تافتا	تقويم		
90	يستنتج السبب الذي دفع التونسيين لمنع الفرنسيين من مد سكة حديد الترام	تحليل		
91	يوضح نتائج أجلاء الايطاليون لقبائل الجبل الاخضر	فهم		

92	يصوغ بأسلوبه الخاص تعريفاً لمعركة أنوال	تركيب			
93	يقيم الموقف العربي في المغرب بعد نفي الخطابي	تقويم			
94	يعرف حركة التوكيلات	تذكر			
95	يلخص مضامين 28 / شباط /1922	فهم			
96	يرتب حسب الأولوية اسباب قيام ثورة العشرين في العراق	تركيب			
97	يعطي مثالا لأحد رموز ثورة العشرين	تطبيق			
98	يقيم الموقف العربي من الاعتداء الفرنسي الوحشي على سوريا	تقويم			

ملحق (4)

أسماء السادة الخبراء والمحكمين حسب اللقب العلمي

ت	أسم الخبير واللقب العلمي	الاختصاص	محل العمل	نوع الاستشارة		
				1	2	3
1	أ.د. فرحان عبيد عبيس	طرائق تدريس الاجتماعيات	جامعة بابل	*	*	*
2	أ. د. كريم مطر الزبيدي	تاريخ حديث	جامعة بابل	*	*	*
3	أ.م.د. محمد طاهر ناصر	طرائق تدريس الاجتماعيات	جامعة الكوفة	*	*	*
4	أ.م.د. جبار رشك شناوة	طرائق تدريس الاجتماعيات	جامعة القادسية	*	*	*
5	أ.م.د. حسين جدوع مظلوم	طرائق تدريس الاجتماعيات	جامعة القادسية	*	*	*
6	أ.م.د. حمدان مهدي الجبوري	طرائق تدريس الاجتماعيات	جامعة بابل	*	*	*
7	أ. م. د. حيدر حاتم العجرش	طرائق تدريس الاجتماعيات	جامعة بابل	*	*	*
8	أ.م.د. عبد السلام جودت	علم النفس / قياس وتقويم	جامعة بابل	*	*	*
9	أ.م.د. عماد حسين المرشدي	علم النفس التربوي	جامعة بابل	*	*	*
10	أ.م. شيماء حمزة كاظم	طرائق تدريس الاجتماعيات	جامعة بابل	*	*	*
11	أ.م. د. صادق عبيس الشافعي	طرائق تدريس الاجتماعيات	جامعة كربلاء	*	*	*
12	أ.م. علي تركي الفتلاوي	طرائق تدريس لغة عربية	جامعة كربلاء	*	*	*
13	م. د. سعد جويد الجبوري	طرائق تدريس الاجتماعيات	جامعة كربلاء	*	*	*
14	السيد عامر عبد الامير نادر	مشرف تربوي / اجتماعيات	مديرية تربية كربلاء	*	*	*

نوع الاستشارة / 1. الاهداف السلوكية 2. الخطط التدريسية 3. الاختبار التحصيلي
* تعني ان الخبير اطلع على الاستبانة

ملحق (5)

الخطط التدريسية

استبانة آراء الخبراء في صلاحية الخطط التدريسية

الاستاذ الفاضل المحترم

الاستاذة الفاضلة.....المحترمة

يروم الباحث اجراء دراسته الموسومة بـ (فاعلية التدريس باستعمال استراتيجية الرؤوس المرقمة في تحصيل طلاب الصف الثالث متوسط بمادة التاريخ الحديث) وتتطلب الدراسة إعداد خطط تدريسية أنموذجية باستعمال استراتيجية الرؤوس المرقمة واخرى بالطريقة الاعتيادية. ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية ودقة ملاحظة، فانه يضع بين أيديكم هذه الخطط التدريسية النموذجية لمعرفة آرائكم وملاحظاتكم السديدة في مدى صلاحيتها.

مع فائق الشكر والعرفان

الباحث

خطة أنموذجية لتدريس موضوع (توسع العثمانيين في الوطن العربي) لطلاب المجموعة التجريبية وفق استراتيجية الرؤوس المرقمة)

المادة: التاريخ الحديث والمعاصر للوطن العربي	اليوم والتاريخ: / 11 / 2014	
الموضوع: توسع العثمانيين في الوطن العربي	الشعبة أ	الصف: الثالث المتوسط

أولاً / الاهداف السلوكية:

1. جعل الطالب قادراً بعد نهاية الدرس على أن:
1. يصوغ بأسلوبه الخاص تعريفاً للعثمانيين.
2. يعلل سبب تسمية العثمانيون بهذا الاسم.
3. يوضح دوافع توجه العثمانيون نحو الوطن العربي.
4. يذكر المعركة التي وقعت بين العثمانيين والصفويين.
5. يرتب زمنياً معارك الدولة العثمانية مع المماليك.
6. يصوغ تعريفاً لسليمان القانوني.
7. يثمن دور عرب الخليج في مواجهة الاستعمار الاجنبي.
8. يبين موقف أهل مراكش من الاحتلال العثماني.

ثانياً / الوسائل التعليمية:

- 1- السبورة 2- الاقلام الملونة (white board)
- 3- خريطة الدولة العثمانية في اواخر القرن السابع عشر الميلادي.

ثالثاً / خطوات الدرس:

1- التمهيد: (3- 5) دقائق

يبدأ المدرس بتهيئة طلابه وشد انتباههم في ضوء المراجعة للدرس السابق وربطه بالدرس الحالي من خلال كتابة المفاهيم الاتية >> البرتغاليين، الدولة السعدية، الشاه اسماعيل الصفوي << ثم توجيه الاسئلة الاتية:

المدرس (الباحث): ما هو موقف الدولة السعدية من البرتغاليين ؟

طالب: قاومت البرتغاليين وواقفت توسعهم.

المدرس: جيد احسنت الاجابة

المدرس: في اي معركة ؟

طالب: في معركة وادي المخازن.

طالب آخر: كانت هذه المعركة عام 1578م التي اضعفت قوة البرتغاليين وفتحت ابواب المقاومة ضدهم

المدرس: بارك الله فيكما

المدرس: ما هي العلاقة بين البرتغاليين والشاه عباس الصفوي ؟

طالب: علاقة تعاون وثيق كونهما دولتين استعماريتين.

المدرس: كيف تثبت انهما متعاونتان؟

طالب: تعاونوا معهم ومكنوا البرتغاليين من احتلال مضيق هرمز.

طالب آخر: كذلك ارسل البهم الشاه عباس مبعوثاً عام 1515م طلب منهم امداده بالسفن كي يحتل البحرين والقطيف

المدرس: بوركتكم أبائكم ولكن العرب لم يقفوا مكتوفي الايدي وانما قاوموا شتى اشكال التوسع الاجنبي سواء البرتغالي او الصفوي

او الاسباني وكذلك العثماني وهذا ما سنعرفه في موضوعنا لهذا اليوم.

2- العرض: 35 دقيقة

تناول الموضوع وفق استراتيجية الرؤوس المرقمة بتقسيم الطلاب الى (5) مجموعات تعاونية، وتوزيع كل مجموعة الى

(6)أرقام) ليمثل كل طالب برقم بدلاً عن اسمه وهكذا بقية المجموعات مما يجعل كل رقم يرمز الى (6طلاب)، ثم يبدأ المدرس

بعرض الدرس وتوجيه الاسئلة والسماح للطلاب بالمناقشة والحوار فيما بينهم ومن ثم مخاطبتهم بأرقامهم وكما يأتي:

المدرس: ما هو التعريف الدقيق للعثمانيين ؟ فليجيبني رقم (3)

رقم (3) مجموعة (ج): هم قبائل تركية نزحت من اواسط آسيا.

المدرس: جيد ولكن من يضيف على هذا التعريف ؟

رقم (3) مجموعة (أ): هم قبائل استوطنت في شمال غرب بلاد الاناضول (تركيا حالياً).

رقم (3) مجموعة (هـ): قبائل تركية نزحت من اواسط آسيا واستوطنت في بلاد الاناضول وبرز قادتهم هو عثمان بن أرطغرل.

المدرس: ممتاز إذاً من يعلل لماذا اطلق على هذه القبائل اسم العثمانيين ؟ فليجيبني رقم (5)

رقم (5) مجموعة (د): وذلك نسبة الى عثمان بن أرطغرل.

المدرس: أحسنت، من يضيف على كلام زميله ؟

رقم (5) مجموعة (ب): نسبة الى عثمان بن أرطغرل جدهم الاعلى.

المدرس: بوركتكم ويعيد التعليل كاملاً.

المدرس: لماذا توجه العثمانيون الى الوطن العربي ؟ فليجيبني رقم (6)

رقم (6) مجموعة (أ): بسبب توجه البرتغاليين نحو الساحل الافريقي والمياه العربية المتمثلة بالبحر الاحمر.

المدرس: ممتاز هذا سبب ولكن هنالك اسباب أخرى ماهي ؟

رقم (6) مجموعة (هـ): بسبب ظهور الصفويين في بلاد فارس.

المدرس: ولكن ما المشكلة من ظهور الصفويين ؟

رقم (6) مجموعة (ج): المشكلة لانهم ادعوا زعامتهم للمسلمين.

المدرس: أحسنتم (هذا الادعاء جعل العثمانيين يحاولون ازاحتهم بحجة انهم زعماء المسلمين وورثة الخلافة).

المدرس: هذا التنافس أدى الى الصدام المباشر في معركة طاحنة ماذا أطلق على هذه المعركة ؟ فليجيبني رقم (4) ؟

رقم (4) مجموعة (ب): هي معركة جالديران.

المدرس احسنت.

المدرس: اذن نعرف جالديران بأنها المعركة التي حدثت بين الصفويين والعثمانيين بالقرب من تبريز عام 1514 وانتصر فيها العثمانيين بقيادة السلطان سليم الاول واحتلوا مدينة تبريز .

المدرس: بعد انتصار العثمانيين على الصفويين توجهوا للسيطرة على باقي الاجزاء التي كانت تسمى بدولة المماليك فما هي هذه المعارك حسب الترتيب الزمني ؟ فليجيني رقم (2).

رقم (2) مجموعة (د): معركة مرج دابق قرب حلب.

المدرس:أحسننت: ومتى حدثت مرج دابق ؟

رقم (2) مجموعة (ب): حدثت في سنة 1516م.

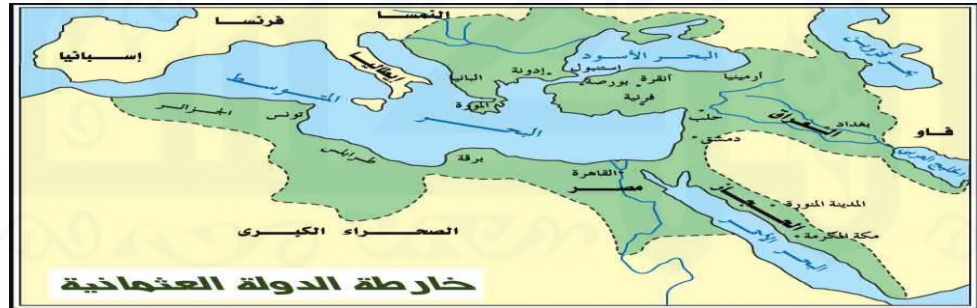
المدرس: ممتاز ، وماهي المعركة الاخرى ؟

رقم (2) مجموعة (أ) معركة الريدانية قرب القاهرة.

المدرس: في اي سنة حدثت معركة الريدانية ؟

رقم (2) مجموعة (و): حدثت الريدانية سنة 1517م.

المدرس: ممتاز أمامكم خريطة الدولة العثمانية اريد تعيين مواقع معركتي مرج دابق والريدانية؟



رقم(2) مجموعة (ج): يعين موقع معركة مرج دابق على الخريطة.

رقم(2) مجموعة (هـ): يعين موقع معركة الريدانية على الخريطة.

المدرس: بعد تقدم العثمانيين تمكنوا من احتلال بغداد في عهد أي سلطان ؟ فليجيني رقم (4).

رقم (4) مجموعة (ب): هو احد السلاطين العثمانيين الذي قام بغزو بغداد.

المدرس: أحسننت، ولكن متى احتل بغداد ؟

رقم (4) مجموعة (د) احتلها سنة 1534م.

المدرس: بارك الله فيكما، أذن هو السلطان العثماني الذي تمكن من احتلال بغداد وطرد الصفويين منها عام 1534م وتوجه بعدها لاحتلال البصرة واتخذها قاعدة لنشاطهم البحري في الخليج العربي. ولكن سرعان من ما واجه معارضة قوية للاستعمار الاجنبي لمناطقهم فمنها ؟

رقم (4) مجموعة (أ): دولة البعارة في عمان التي ظهرت 1624م وقادت حركة المقاومة.

المدرس: من هم قادة البعارة ؟

رقم(4) مجموعة (هـ): ناصر بن مرشد.

رقم (4) مجموعة (ب): سلطان بن سيف.

المدرس: ممتاز، لقد تمكن البعارة من طرد البرتغاليين بعد تحرير مسقط عام 1650م، والتي لم يستطع قبلها العثمانيون من اخراج البرتغاليين بسبب انشغالهم في حرب الصفويين. ومن ثم توجهوا الى المغرب العربي لطرد الغزاة الاربين منها. وبعد ذلك لم يبقى خارج سيادتهم سوى مراكش. فما هو موقف المراكشيون من الاحتلال العثماني ؟

- رقم (3) مجموعة (ب): امتنع أهلها من الاعتراف بشرعية السيادة العثمانية.
- رقم (5) مجموعة (و): قاومت المنطقة الاحتلال العثماني وظلت مستقلة طوال قرون عديدة.
- وهنا يقول المدرس وهكذا كان العرب في مختلف أرجاء الوطن العربي يقاومون المحتل كيفما كان ومن كان منذ ذلك الوقت سواء كان مغولي أو عثماني أو صفوي أو أمريكي حبا للاستقلال والحرية.
- رابعا / التقويم: (5 دقائق)
- بعد الانتهاء من الموضوع الدراسي يطلب المدرس بترك المجموعات والرجوع الى الاسماء في المخاطبة وتوجيه الاسئلة بصورة اعتيادية للتأكد من مدى استيعابهم للدرس الجديد ومنها:
- 1- من هم العثمانيون؟ 2- متى وقعت معركة جالديران؟
- خامسا/ الواجب البيتي:
- تحضير الدرس القادم: التوسع الصفوي الثاني في العراق والخليج العربي صفحة (22 - 23)
- سادسا/ المصادر والمراجع:
- كتاب التاريخ الحديث والمعاصر للصف الثالث متوسط، تأليف لجنة من وزارة التربية، ط2، 2014م.

الاسم	
الشعبة	

ملحق (6)

تعليمات الاختبار التحصيلي وفقراته

- تعليمات الاجابة: اقرأ التعليمات قبل الإجابة عن أسئلة الاختبار:
- أولاً: أكتب اسمك وشعبتك في ورقة الإجابة.
- ثانياً: الإجابة عن أسئلة الاختبار جميعها من غير ترك.
- ثالثاً: لكل سؤال اجابة واحدة صحيحة فقط، ولا يجوز الاجابة بأكثر.
- رابعاً: أجب عن أسئلة الاختبار بوضع دائرة حول حرف الاختيار الصحيح وكما في المثال الآتي:
- ❖ التاريخ هو: أ. سجل للنظام السياسي المعاصر ب. سجل للأحداث المستقبلية.
- ج. سجل لأحداث الناس في الماضي. د. سجل لأحداث الناس في الحاضر
1. كان اندفاع الأوروبيين نحو الوطن العربي في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر بسبب:
- أ. ضعف الدولة العربية وتدهورها. ب. ضعف الدولة العثمانية وتدهورها.
- ج. ضعف الدولة الصفوية وتدهورها د. ضعف الدولة المغولية وتدهورها.
2. هوجم الوطن العربي في اواخر عهد العباسيين من قبل اقوام وثنية متخلفة اتخذت من القتل والتخريب وسيلة لها لاجتياح مناطق آسيا هم: أ. الصفويون ب. المغول ج. البرتغاليون د. الأسبان
3. كانت سيطرة هولاكو على المناطق العربية كما يأتي:
- أ. بغداد وشمال العراق وبلاد الشام وسوريا ومدن فلسطين ومصر ب. بغداد والبصرة
- ج. بغداد والبصرة والحجاز ومصر د. بغداد والكوت والبصرة وسوريا والكويت.
4. اللون الاحمر يدل على موقعة بين العرب والمغول هي:

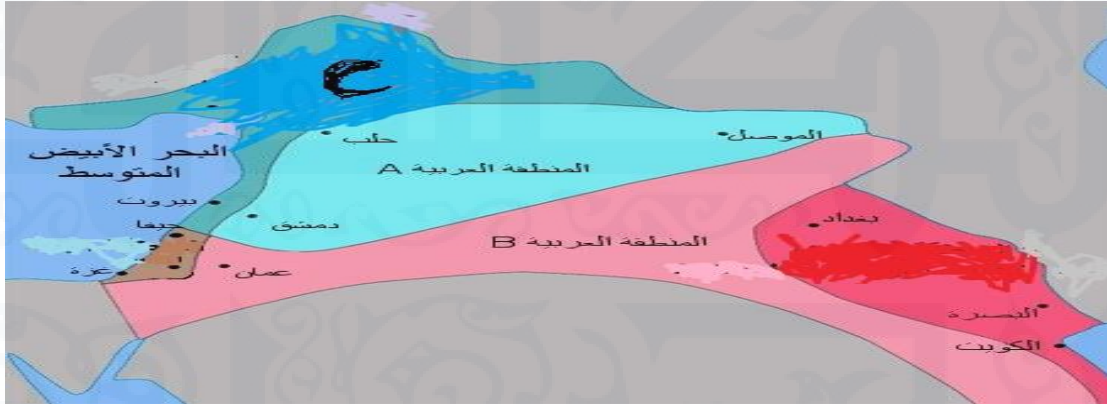


- أ. الريدانية ب. جالديران ج. عين جالوت د. مرج دابق
5. كان من نتائج الغزو المغولي للوطن العربي:
- أ. تأثر العرب بمبادئ وقيم المغول الوثنية بشكل واسع. ب. تأثر المغول بمبادئ وقيم العرب واعتناق بعضهم للإسلام.
- ج. لم يتأثر بعضهما بمعتقدات الآخر. د. تأثر جميع المسلمين بمبادئ المغول.
6. وصل الشاه اسماعيل الصفوي الى الحكم سنة:
- أ. 1492م ب. 1494م ج. 1496م د. 1498م
7. من الامثلة على ان الصفويين كانوا قوة احتلال في العراق هو:
- أ. اهمالهم للثقافة والعلم ب. اهمالهم للزراعة والري
- ج. اهمالهم للسياسة وشكل الحكم د. اهمالهم للديانة وشكل الحكم.
8. من المناطق العربية التي احتلها البرتغاليون هي:
- أ. سبته ومليلة في الغرب وبعض جزر الخليج العربي. ب. سبته ومليلة في المغرب ودمشق وبغداد.
- ج. دمشق وبغداد وجزر الخليج العربي. د. ليس مما ذكر.
9. كان موقف الصفويين من الاحتلال البرتغالي هو:
- أ. موقف معادي ومقاوم للاحتلال. ب. موقف المتفرج والمحايد.
- ج. موقف المتآمر والمتعاون معهم. د. موقف معادي أحياناً ومحايد أحياناً أخرى.
10. سمي العثمانيون بهذا الاسم نسبة الى ابرز قادتهم:
- أ. عثمان الفاتح ب. عثمان بن أرطغرل ج. عثمان الثالث د. (أ + ج) صحيحان.
11. من اشهر المعارك التي حدثت بين العثمانيين والصفويين هي:
- أ. عين جالوت ب. جالديران ج. مرج دابق د. القادسية
12. السلطان العثماني الذي قام بغزو بغداد واحتلالها بعد أن تبوأ العرش عام 1534م هو:
- أ. سليمان القانوني ب. سليم الاول ج. محمد الثاني د. محمد الفاتح.
13. واجه التوسع العثماني في المغرب العربي صعوبات كبيرة بسبب وجود:
- أ. البريطانيين وبعض الدول الاستعمارية الاخرى في البحر المتوسط.
- ب. الايطاليين وبعض الدول الاستعمارية الاخرى في البحر المتوسط.
- ج. الفرنسيين وبعض الدول الاستعمارية الاخرى في البحر المتوسط.

- د. الاسبان وبعض الدول الاستعمارية الاخرى في البحر المتوسط.
14. لم يبقى في المغرب العربي خارج السيطرة العثمانية بسبب عدم اعتراف أهلها بشرعية الاحتلال سوى مدينة: أ. سبتة ب. مراكش ج. مليله د. فاس
15. امتازت الحياة في العراق أبان السيطرة العثمانية بـ:
أ. بالاضطراب والفوضى. ب. تدهور أوضاع السكان في النواحي الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.
ج. بالتعايش الاجتماعي والاستقرار الاقتصادي د.(أ + ب) صحيحان.
16. لقد قاومت البصرة الغزو الصفوي ونجح ضباط عثماني من اصل عراقي من اقامة سلطة مستقلة فيها هو: أ. بكر صوباشي ب. افراسياب ج. خادم بيك د. ليس مما ذكر
17. لقد عقدت معاهدة (زهاب) في 17 مايس 1693م لترسيم حدود العراق الشرقية وكانت بين:
أ. العثمانيين والبرتغال ب.الصفويين والبرتغال ج.العثمانيين والبريطانيين د. العثمانيين والصفويين
18. كان الى جانب السلطان العثماني على رأس الحكم شخص بمثابة رئيس الوزراء في عصرنا الحالي يسمى: أ. الصدر الاعظم ب. الوالي ج. الباشا د. الحاكم
19. كان الدافع الوطني وراء كثير من الانتفاضات التي قامت بها القبائل العراقية بقيادة الشيخ سليمان الشاوي وحمود السعدون في: أ. المنتفك ب. واسط ج. الرميثة د. النجف الاشرف
20. ولد المفكر العربي عبد الرحمن الكواكبي سنة:
أ. 1842م ب. 1844م ج. 1846م د. 1848م
21. لقد كان للثعالبي كتاب شهير باللغة الفرنسية أسماه بـ:
أ. تونس الشهيدة ب. أم القرى ج. عقد الجمان د. العقد الفريد
22. من المفكرين العراقيين الذين قاوموا الاحتلال البريطاني والذي كان شاعر معروفاً هو:
أ. ناصيف اليازجي ب. جمال الدين الافغان ج. شعلان أبو الجون د. محمد سعيد الحبوبي
23. هنالك العديد من الجمعيات العلمية والادبية العربية التي ظهرت في ظل الحكم العثماني منها:
أ. جمعية الآداب والعلوم والجمعية العلمية السورية. ب. حلقة الشباب المصري والجمعية الخلدونية والنادي الادبي.
ج. جمعية الآداب والعلوم والمؤتمر السوري العام د.(أ + ب) صحيحان.
24. اول جريدة صدرت في العراق في 15حزيران 1869م هي جريدة:
أ. الفرات ب. الزوراء ج. الحاضرة د. الوقائع
25. أن من ابرز ما يميز بين جمعيتي العهد والفتاة هو:
أ. الاولى ذات طابع عسكري والثانية ذات طابع مدني. ب. الاولى والثانية طابعهما مدني.
ج. الاولى والثانية ذات طابع عسكري د. الاولى ذات طابع مدني والثانية ذات طابع عسكري.
26. كانت هنالك عدة مبادئ ناقشها مؤتمر باريس ومنها:
أ. حقوق العرب ومشاركتهم في حكم الدولة العثمانية لانهم الاغلبية
ب. يكون حكم الولايات العربية لا مركزياً.
ج. ان تكون اللغة العربية لغة رسمية ولغة للتعليم د. كل ما ذكر صحيح
27. قام العثمانيين بحملة شرسة ضد الضباط العرب عندما بدأوا بتنظيم انفسهم في الاحزاب الوطنية تمثلت بـ:

- أ. اقصاصهم من مناصبهم وإبعادهم من وحداتهم العسكرية. ب. نقلهم الى الوحدات العسكرية في مناطق سكنهم.
- ج. طلب الاستقالة من التنظيمات الوطنية والبقاء في مناصبهم. د. فرض غرامات مالية كبيرة عليهم.
28. منحت بريطانيا (وعد بلفور) بإقامة وطن قومي لليهود في فلسطين سنة:
- أ. 1914م ب. 1915م ج. 1916م د. 1917م
29. من ابرز ما يميز الاستعمار القديم عن الاستعمار الحديث هو:
- أ. الاول قائم على البحث عن المواد الاولية والثاني يبحث عن أسواق لتصريف المنتجات.
- ب. الاول قائم على الاستيطان والثاني يبحث عن المواد الاولية وأسواق لتصريف المنتجات.
- ج. الاول قائم على الاستيطان والثاني يعمل على تحرير الشعوب. د. ليس مما ذكر
30. حادثة المروحة هي حجة اتخذتها فرنسا لاحتلال: أ. الجزائر ب. تونس ج. مصر د. لبنان
31. المعاهدة التي وضعت مقدرات تونس الاقتصادية بيد فرنسا هي معاهدة المرسى التي عقدت سنة:
- أ. 1881م ب. 1883م ج. 1885م د. 1887م
32. حدثت معركة (ابي قير) في مصر بين:
- أ. الفرنسيين والبرتغاليين ب. الفرنسيين والبريطانيين ج. الفرنسيين والعثمانيين د. الفرنسيين والمماليك
33. من اسباب فشل الفرنسيين في احتلال عكا هو:
- أ. حصانة اسوارها ومقاومة اهلها. ب. مقاومة القوات العثمانية لهم وانتشار مرض الطاعون في الجيش الفرنسي.
- ج. مقاومة أهلها ومقاومة القوات المغولية د. (أ + ب) صحيحان.
34. بالرغم من فشل الغزو الفرنسي لمصر إلا انه كانت له آثار ايجابية من أهمها:
- أ. ايقظ الشعور الوطني للمصريين وادخل الطباعة الى مصر وحُلَّت رموز الخط الهيروغليفي.
- ب. تكاتف المصريين مع البريطانيين واعطائهم امتيازات اقتصادية.
- ج. اقامة علاقات طيبة مع الفرنسيين وتعلم اللغة الفرنسية نتيجة سياسة الفرنسية.
- د. اقامة دولة مصرية قوية وذات نظام ديمقراطي.
35. الحركة الوطنية المصرية التي طالبت بوقف تدخل بريطانيا في مصر وحصر سلطة الخديوي المطلقة كانت بقيادة:
- أ. سعد زغلول ب. محمد علي باشا ج. جمال عبد الناصر د. أحمد إعرابي
36. كانت حجة حماية الرعايا الايطاليين والمصالح الاقتصادية الايطالية في ليبيا سبباً لاحتلالها سنة:
- أ. 1910م ب. 1911م ج. 1912م د. 1913م
37. كان من ابرز الانتفاضات الموريتانية ضد الفرنسيين هي انتفاضة الشيخ ماء العينين سنة:
- أ. 1903م ب. 1905م ج. 1907م د. 1909م
38. وزير الدفاع السوري الذي استشهد على يد الفرنسيين في معركة ميسلون هو:
- أ. يوسف العظمة ب. سليمان الحلبي ج. فيصل بن الحسين د. فاروق الشرع
39. اعترفت بريطانيا عام 1923م باستقلال:
- أ. مصر ب. العراق ج. فلسطين د. أمانة شرق الاردن
40. توجهت بريطانيا لاحتلال العراق مع قيام الحرب العالمية الاولى بسبب:
- أ. موقعه السوقي لمنطقة الخليج والهند واهميته التجارية والاقتصادية. ب. دخول الدولة العثمانية الى جانب المانيا في الحرب.

- ج. لإنقاذ أهله من الاحتلال العثماني د. (أ + ب) صحيحان.
41. كان احتلال فلسطين بداية للصراع العربي البريطاني وذلك لأنها تعهدت لهم بأنها ستكون:
- أ. جزءاً من الدولة العربية المستقلة بعد نهاية الحرب العالمية الأولى.
- ب. دولة مستقلة بذاتها بعد نهاية الحرب العالمية الأولى.
- ج. منطقة دولية بعد نهاية الحرب العالمية الأولى. د. دولة موحدة مع لبنان وشرق الأردن.
42. هدفت بريطانيا من خلال عقد الاتفاقيات مع حكام مسقط والبحرين وقطر الى:
- أ. ضمان استقلالها هذه المشيخات بشكل تام. ب. الإبقاء على الوضع الراهن في المشيخات والحد من استقلالها.
- ج. ضمان مشاركتهم في الحرب العالمية الأولى الى جانبها. د. ليس مما ذكر.
43. من اهم الاتفاقيات التي عقدها الحلفاء فيما بينهم سنة 1916م هي:
- أ. بلفور ب. سان ريمو ج. العريش د. سايكس بيكو
44. امامك خريطة تمثل اتفاقية سايكس بيكو يمثل الحرف C فيها منطقة النفوذ:
- أ. الفرنسي ب. البريطاني ج. العثماني د. المنطقة الدولية



45. كانت معاهدة تافنة عام 1837م بين فرنسا وعبد القادر الجزائري معاهدة جيدة للجزائر كونها اعترفت:
- أ. بالاستقلال التام للجزائر. ب. بالحكومة الوطنية في الجزائر.
- ج. بعبد القادر رئيساً للجزائر. د. بحكم عبد القادر الجزائري للمقاطعات التي تحت سلطانه.
46. حدثت انتفاضة الزلاخ في تونس عام 1911م اعتراضاً على:
- أ. مد سكة حديد الترام ب. تعطيل صحيفة التونسي ج. مد سكة حديد تونس د. (أ + ب) صحيحان
47. من ابرز قادة المقاومة في ليبيا للاحتلال الايطالي هو عمر المختار الذي اعدم سنة:
- أ. 1931م ب. 1933م ج. 1934م د. 1936م
48. حققت المقاومة المسلحة المغربية النصر على الاسبان في معركة أنوال بقيادة:
- أ. عبد الكريم الخطابي ب. محمد عبد الكريم الخطابي ج. محمد الخامس د. (أ + ب) غير صحيحان
49. لقد أصدرت الحكومة البريطانية في 28 شباط 1922م تصريحاً اعترفت به باستقلال:
- أ. مصر ب. العراق ج. فلسطين د. السودان
50. لقد حدثت الثورة العراقية ضد البريطانيين عندما انطلقت شرارتها الأولى بعد:

أ. إطلاق صراح الشيخ شعلان ابو الجون. ب. قيام الثورة المصرية الكبرى.
ج. استشهاد السيد محمد سعيد الحويبي. د. ليس مما ذكر.

ملحق (7)

مُعاملات صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي، وقوى تمييزها

الفترة	العلامة	للمجموعة الصحيحة	للإجابات	للمجموعة الصحيحة	للإجابات	الفترة	قوة تمييز	الفترة	صعوبة
1	17	10	0,50	0,37	26	16	6	0,40	0,37
2	17	10	0,50	0,37	27	17	9	0,48	0,33
3	19	10	0,53	0,33	28	19	10	0,53	0,33
4	16	7	0,42	0,33	29	17	10	0,50	0,25
5	19	6	0,46	0,48	30	17	8	0,79	0,33
6	18	9	0,50	0,33	31	17	8	0,79	0,33
7	18	7	0,46	0,33	32	18	9	0,46	0,33
8	18	9	0,51	0,33	33	19	9	0,80	0,33
9	20	9	0,53	0,40	34	19	8	0,50	0,40
10	19	10	0,53	0,33	35	18	9	0,50	0,33
11	18	8	0,48	0,37	36	19	7	0,48	0,44
12	19	10	0,53	0,33	37	19	10	0,53	0,33
13	17	5	0,40	0,44	38	18	8	0,48	0,37
14	18	9	0,50	0,37	39	16	7	0,42	0,33
15	18	6	0,44	0,44	40	20	8	0,51	0,44
16	17	8	0,46	0,33	41	18	9	0,50	0,33
17	19	7	0,48	0,44	42	20	9	0,53	0,40
18	18	8	0,48	0,37	43	16	7	0,52	0,33
19	19	10	0,77	0,33	44	17	8	0,46	0,33
20	19	8	0,50	0,40	45	19	7	0,48	0,44
21	19	6	0,50	0,48	46	16	7	0,42	0,33
22	20	6	0,48	0,51	47	19	6	0,46	0,48
23	18	7	0,46	0,40	48	19	6	0,46	0,48
24	19	6	0,46	0,48	49	19	10	0,53	0,33
25	19	7	0,48	0,44	50	16	6	0,48	0,37

ملحق (8)

فاعلية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار التحصيلي

ت	البديل الخاطئ الأول	البديل الخاطئ الثاني	ت	البديل الخاطئ الأول	البديل الخاطئ الثاني	ت	البديل الخاطئ الأول	البديل الخاطئ الثاني
1	0.14-	0.18-	17	0.15-	0.15-	36	0.20-	0.15-
2	0.20-	0.15-	16	0.1-	0.1-	37	011-	0.15-
3	0.05-	0.22-	17	0.1-	0.20-	38	0.1-	0.1-
4	0.11-	0.15-	18	0.11-	0.05-	39	0.05-	0.22-
5	0.5-	0.20-	19	0.05-	0.05-	40	0.20-	0.11-
6	0.1-	0.20-	20	0.11-	0.15-	41	0.14-	0.18-
7	0.1-	0.22-	21	0.05-	0.22-	42	0.11-	0.15-
8	0.15-	0.20	22	0.20-	0.15-	43	0.05-	0.25-
9	0.15-	0.15-	23	0.15-	0.1-	44	0.15-	0.20
10	0.05-	0.05-	24	0.15-	0.1-	45	0.20-	0.05
11	0.15-	0.05-	25	0.22-	0.5-	46	0.20-	0.15-
12	0.25	0.15	26	0.11-	0.05-	47	0.1-	0.05-
13	0.15-	0.20-	27	0.20-	0.1-	48	0.1-	0.20-
14	0.20-	0.1-	28	001-	0.1-	49	0.1-	0.11-
15	0.05-	0.22-	29	0.15-	0.20	50	0.11-	0.15-
16	0.11-	0.18-	30	0.11-	0.15-			

ملحق (9)

درجات ثبات الاختبار التحصيلي بطريقة التجزئة النصفية

ت	درجة الفقرات الفردية (س)	درجة الفقرات الزوجية (ص)	س ² (س × ص)	س ²	ص ²	ت	درجة الفقرات الفردية (س)	درجة الفقرات الزوجية (ص)	س ² (س × ص)	س ²	ص ²
1	32	40	1280	1024	1600	26	12	16	192	144	256
2	36	36	1296	1296	1296	27	24	26	624	484	676
3	44	40	1760	1936	1600	28	24	28	672	484	784
4	34	38	1292	1156	1444	29	28	26	728	784	676
5	34	38	1298	1156	1444	30	36	34	1224	1296	1156
6	36	34	1224	1296	1156	31	36	36	1296	1296	1296
7	32	34	1088	1024	1156	32	40	42	1680	1600	1764
8	32	32	1024	1024	1024	33	20	22	440	400	484
9	26	30	780	676	900	34	20	22	440	400	484
10	28	34	952	784	1156	35	42	44	1848	1764	1936
11	46	44	2024	2116	1936	36	30	32	960	900	1024

784	676	728	28	26	37	784	676	728	28	26	12
1444	1156	1292	38	34	38	1444	1156	1292	38	34	13
1024	900	960	32	30	39	2116	1936	2024	46	44	14
1156	1024	1088	34	32	40	1156	900	1020	34	30	15
576	484	528	24	22	41	576	484	528	24	22	16
1296	1296	1296	36	36	42	1296	1296	1296	36	36	17
1024	900	960	32	30	43	1024	900	960	32	30	18
1156	1296	1224	34	36	44	1156	1296	1224	34	36	19
784	784	784	28	28	45	784	784	784	28	28	20
1296	1156	1224	36	34	46	1296	1156	1224	36	34	21
1764	1600	1680	42	40	47	784	676	728	28	26	22
484	676	624	24	26	48	484	676	624	24	26	23
484	900	720	24	30	49	484	900	720	24	30	24
400	324	360	20	18	50	400	324	360	20	18	25

$$\text{مج س} = 1466 = \text{مج ص} = 1592 = \text{مج س}^2 = 49658 = \text{مج ص}^2 = 52220$$

$$\text{مج س} \times \text{ص} = 0.88$$

ملحق (10) / درجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
الدرجة من 100	ت	الدرجة من 100	ت	الدرجة من 100	ت	الدرجة من 100	ت
72	15	54	1	92	15	68	1
66	16	66	2	74	16	84	2
80	17	72	3	74	17	82	3
68	18	64	4	90	18	80	4
66	19	68	5	72	19	82	5
72	20	38	6	86	20	92	6
60	21	62	7	84	21	76	7
74	22	76	8	64	22	82	8
72	23	72	9	82	23	80	9
76	24	70	10	90	24	82	10
86	25	64	11	90	25	86	11
62	26	58	12	84	26	74	12
70	27	54	13	92	27	72	13
		40	14			86	14
مج = 1706				مج = 2200			
المتوسط الحسابي = 66				المتوسط الحسابي = 81.48			
التباين = 114.14				التباين = 57.69			
الانحراف المعياري = 10.684				الانحراف المعياري = 7.596			

فاعلية أنموذج جون زاهوريك في تحصيل مادة تاريخ الحضارات القديمة لدى طلاب الصف الاول المتوسط

أ.د. قيس حاتم هاني الجنابي أ.م.د. حيدر حاتم فالح العجرش

الباحث. باسم هادي علي

جامعة بابل / كلية التربية الاساسية

Assessing the John Zahorik's Pattern in the Achievement of Ancient History for the First Year Intermediate School Students

Prof.Dr. Qais Hatim Hani Al-Janabi Ass.Prof.Dr. Hayder Hatim Falih

Researcher Bassim Hadi Ali

College of Basic Education/ University of Babylon

mmm_059@yahoo.com

Abstract

The present study aims at assessing John Zahorik's pattern in the achievement of ancient history for the first year intermediate school students. The sample of the study is divided into two groups: the controlling group and the experimental one.

الملخص

يهدف البحث الحالي التعرف على فاعلية أنموذج جون زاهوريك في تحصيل مادة تاريخ الحضارات القديمة لدى طلاب الصف الاول المتوسط، عبر التحقق من الفرضية الصفرية الآتية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة تاريخ الحضارات القديمة بأنموذج جون زاهوريك ومتوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة ذاتها بالطريقة التقليدية.

وللتحقق من فرضية البحث، اختار الباحث تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي، ويمثل مجتمع البحث الحالي طلاب الصف الاول المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنين في قضاء القاسم التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة بابل للعام الدراسي (2014-2015)، وبطريقة السحب العشوائي اختار الباحث من مجتمع بحثه متوسطة النهضة للبنين عينة للبحث الحالي، وبطريقة نفسها اختار شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية البالغ عدد طلابها (38) طالباً، وشعبة (هـ) لتمثل المجموعة الضابطة البالغ عدد طلابها (37) طالباً، وبعد استبعاد الطلاب الراسبين احصائياً في كل شعبة أصبح العدد النهائي لعينة البحث (75 طالباً).

وكافأ الباحث إحصائياً بين طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في نتائج التجربة، وهذه المتغيرات هي (العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور، معدل درجات الفصل الاول لمادة تاريخ الحضارات القديمة التي تدرس في الصف الاول متوسط للعام الدراسي (2014-2015)، التحصيل الدراسي للآباء، التحصيل الدراسي للأمهات، اختبار المعلومات التاريخية السابقة، اختبار الذكاء).

وقد صاغ الباحث (140) هدفاً سلوكياً موزعة على مستويات (معرفة، فهم، تطبيق، تحليل) من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom) ضمت الفصول الثلاثة المحددة في التجربة (الفصل الرابع، الفصل الخامس، الفصل السادس)، وأعد الباحث خططاً تدريسية لموضوعات الفصول المحددة بواقع (15) خطة للمجموعة التجريبية على وفق انموذج (جون زاهوريك)

و(15) خطة للمجموعة الضابطة على وفق الطريقة التقليدية، وقد تم عرض نموذجين من الخطط الدراسية للمجموعتين التجريبية والضابطة على مجموعة من الخبراء والمحكمين في مجال طرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية والتاريخ القديم لبيان آرائهم بشأن صلاحيتها، وقد درس الباحث مجموعتي البحث بنفسه في مدة التجربة التي استمرت (8) أسابيع بدءاً من يوم الاحد 2015/2/15 الى يوم الاربعاء 2015/4/15، بعد انتهاء مدة التجربة طبق الباحث الاختبار التحصيلي المكون من (50) فقرة، تضمنت (40) فقرة من نوع اختيار من متعدد و(10) فقرات مقالية، بعد ان تأكد الباحث من صدقه وثباته من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية.

ولمعالجة البيانات إحصائياً استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، معامل ارتباط بيرسون، معادلة سبيرمان براون، مربع كاي، معادلة معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية والفقرات المقالية، معادلة قوى التمييز للفقرات الموضوعية والفقرات المقالية، معادلة فاعلية البدائل الخاطئة، معادلة كوبر، معامل آيتا).

وبعد تحليل النتائج توصل الباحث إلى ما يأتي:

تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست مادة تاريخ الحضارات القديمة باستعمال (أنموذج جون زاهوريك) على طلاب المجموعة الضابطة التي درست المادة ذاتها (بالطريقة التقليدية) في اختبار التحصيل الدراسي لمادة التاريخ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة في اختبار التحصيل الدراسي (2,64) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,000) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (68) ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بتوصيات عدة منها:

- ضرورة الاستفادة من نتائج هذا البحث والابتعاد عن طرائق التدريس التقليدية في تدريس موضوعات مادة تاريخ الحضارات القديمة لطلاب الصف الاول متوسط.
- عمل دورات تدريبية لمدرسي ومدرسات التاريخ حول كيفية استعمال النماذج التدريسية الحديثة ومن ضمنها أنموذج جون زاهوريك.
- واقتراح الباحث عدداً من المقترحات منها:
- إجراء بحوث مماثلة للبحث الحالي على مراحل دراسية ومواد أخرى وعلى كلا الجنسين.
- إجراء بحوث مماثلة للبحث الحالي لمتغيرات أخرى غير التحصيل كتنمية التفكير الناقد والاتجاهات العلمية واكتساب المفاهيم.

الكلمات المفتاحية: فاعلية، انموذج جون زاهوريك، تحصيل، تاريخ الحضارات القديمة، الصف الاول متوسط

الفصل الاول

أولاً: مشكلة البحث

من الامور الهامة التي تجعل التاريخ مجدياً في التربية ان نصنع من الماضي جسراً من الحقيقة التي يشعر بها الطلبة اثناء دراستهم للتاريخ حتى يستطيع الابناء فهم مجتمعهم الذي يعيشون فيه فهماً يستطيع ان يوقفهم على القوى المؤثرة فيه والمشكلات التي يواجهها، لان هذا الماضي هو الاساس والاستمرار الذي يقوم عليه الحاضر، فكلما ادرك الابناء تاريخ مجتمعهم والمجتمعات المعاصرة ادى ذلك لا الى تفسير الماضي الذي اندثر وانتهى، وانما الماضي الذي لايزال ممتدا في الحاضر من حياتنا، إذ ان اي مشكلة سياسية او اجتماعية او اقتصادية او تربوية يواجهها المجتمع في العصر الحاضر لابد من القاء الضوء عليها من نافذة تاريخها الماضي لمعرفة اصولها والطرائق التي يمكن بها معالجة تلك المشكلة (العجروش،

2013: 34)، ولتحقيق ذلك يجب على المدرسة والطالب الاهتمام بدراسة التاريخ، الا أن الواقع يشير الى ضعف مستوى تحصيل الطلاب فيه.

ومن خلال خبرة الباحث في مجال تدريس مادة التاريخ لمدة عشر سنوات في المدارس المتوسطة والثانوية، وما لمسه من تدن في تحصيل الطلاب في مادة التاريخ، وقد يكون السبب ضعف التفاعل بين المدرس والطالب، اذ لابد من تغيير طرائق التدريس المتبعة لجعل الطالب عنصراً فاعلاً، وقد يكون من اسباب هذا التدني هو ضعف تدريب مدرسي التاريخ اثناء الخدمة وعدم اطلاعهم على المستجدات في مناهج التاريخ ولاسيما طرائق التدريس من استراتيجيات ونماذج حديثة ومنها انموذج جون زاهوريك في تدريسهم للمادة، ومما سبق ذكره تبرز مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الاتي: هل لأنموذج جون زاهوريك فاعلية في تحصيل مادة تاريخ الحضارات القديمة لدى طلاب الصف الاول متوسط ؟

ثانياً: أهمية البحث

إن التطور العلمي الكبير أثر بدرجة كبيرة جداً في تطور معظم الدول في 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 التطور والتغير في المجالات كافة مما أدى إلى أن يحتاج معاصروه إلى تربية خاصة تتلاءم وطبيعة التغيرات التي تحدث فيه. (اشتيوه وآخرون، 2011: 11)

وفي ظل هذا التقدم تقع على التربية مسؤولية تربية الفرد وتنميته تنمية شاملة متكاملة من الجوانب الروحية والعقلية والجسدية والنفسية والاجتماعية جميعها بحيث لا يطغى جانب على آخر فهي تنمية متزنة مع الشمول والتكامل، تهدف اعداد الفرد الصالح إعدداً شاملاً متكاملماً متزناً ليكون نافعاً لنفسه ولمجتمعه، سعيداً في حياته وبذلك فهي عملية مستمرة دائمة لا تحدد بمدة زمنية معينة فهي تشمل حياة الفرد بكامله فالتربية هي اساس الاصلاح وفلاحه، والتربية قوة كبيرة تستطيع ان تزكي النفوس وتنقيها وترشدھا الى عبادة الخالق عز وجل كمال العبادة. (الحيلة، 2008:21)

ولذلك يترتب على مؤسساتنا التربوية مواكبة هذا التطور الحاصل لأجل النهوض بها عن طريق تنويع طرائق التدريس وتطويرها من اجل إعداد جيل قادر على مواكبة ذلك التطور، فان لتنوع طرائق التدريس التي يقوم بها التدريسيون أهمية كبيرة في شتى المواد الدراسية، لأنها تساعد الطلبة على اكتساب الخبرات والمهارات العلمية فضلاً عن فهم المفاهيم العلمية واستيعابها. (الأحمد وحذام، 2001:93)

ومن اجل هذا ازدادت في العقود الأخيرة من القرن العشرين، أهمية التركيز على إجراء البحوث العلمية التي تعالج طبيعة العملية التربوية وأساليبها ولقد ظهرت نماذج عدة في التدريس لغرض مساعدة الطلبة على التعلم الأفضل وتعد النماذج التعليمية في أساسها برامج للتعلم، إذ ينتقل محور الاهتمام من المعلم إلى المتعلم كما يتضمن كل أنموذج مجموعة من المواد والأدوات والوسائل والأنشطة التعليمية مكثفة بذاتها تخدم أغراض التعلم. (العبيدي، 2004: 173)

وإذا كانت نتائج معظم الدراسات والادلة البحثية قد اوضحت فعالية استعمال نماذج التدريس القائمة على الفلسفة البنائية في تحقيق نواتج التعلم المرغوب فيها لدى المتعلمين، فان ذلك يؤكد ضرورة الاهتمام بهذه النظرية وبالممارسات التدريسية القائمة عليها، ارتأى الباحث معرفة فاعلية أنموذج جون زاهوريك البنائي (Model John Zahoric Structural) في تحصيل مادة تاريخ الحضارات القديمة لدى طلاب الصف الاول المتوسط.

ويعود هذا النموذج لمصممه البنائي جون زاهوريك وهو مستمد من أفكار النظرية البنائية في التعلم والتعليم، إذ يجب على المعلم من وجهة نظر زاهوريك أن ينشط المعلومات السابقة لغرض تمكين المتعلمين من التعامل مع التعلم الجديد ولعل أهم ما يميز هذا الأنموذج هو تشديده على وجوب تقديم المعلومة بصورتها الكلية ثم بعد ذلك تقدم أجزأها إذ يتم اعطاء القاعدة

العامة، وتشديده على صقل المعلومات والمفاهيم من خلال تطبيقها وأن فهم المعلومات يحتاج إلى اكتشاف الفروق الدقيقة بين محتوى التعلم الجديد والتعلم السابق مما يكسب المتعلم نظرة ثاقبة والبدء في إعادة تنظيم المعلومات لديه. (الاسدي ومحمد، 2015: 137)

ومما سبق ذكره تتضح لنا أهمية البحث الحالي بما يأتي:

- 1- أهمية التربية الحديثة في تطور المجتمعات ومواكبة التقدم التكنولوجي الحاصل، أضافه إلى اهتمامها بالمتعلم والعملية التعليمية.
- 2- أن التعليم يجب ان يتعدى حدود تحفيظ الطلاب وتلقينهم بل يجب ان يكون هناك دور مهم للطلبة انفسهم في عملية التعليم وعليه فإنه يجب تفعيل دور المتعلم ليتم تحقيق الهدف من التعليم.
- 3- استجابة موضوعية لما ينادى به من ضرورة إعادة النظر في طرائق تدريس التاريخ واستعمال الطرائق والنماذج التي تؤكد التفاعل بين المتعلم والمعلم في العملية التعليمية.
- 4- لا توجد دراسة عراقية سابقة - على حد علم الباحث - واطلاعه تناولت فاعلية أنموذج جون زاهوريك في تحصيل مادة تاريخ الحضارات القديمة لدى طلاب الصف الاول المتوسط.
- 5- أهمية المرحلة المتوسطة لأنها مرحلة انتقالية حقيقية، وطفرة نوعية، ينتقل فيها الطالب من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية ويتميز بقدرة على الاحتفاظ ببعض المعلومات واكتساب الخبرات.

ثالثاً: هدف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف على:

فاعلية انموذج جون زاهوريك في تحصيل مادة تاريخ الحضارات القديمة لدى طلاب الصف الاول متوسط، من خلال التحقق من صحة الفرضية الاتية:

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (05، 0) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة تاريخ الحضارات القديمة بأنموذج جون زاهوريك ومتوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة ذاتها بالطريقة التقليدية.

رابعاً: حدود البحث

يحدد البحث الحالي بـ:

- 1- طلاب المدارس المتوسطة والثانوية النهارية في قضاء القاسم التابعة الى المديرية العامة لتربية محافظة بابل.
- 2- موضوعات الفصول (الرابع والخامس والسادس) من كتاب تاريخ الحضارات القديمة، الطبعة السادسة، لعام(2014) التي تدرس للصف الاول متوسط للعام الدراسي (2014 - 2015).

خامساً: تحديد المصطلحات

1 - الفاعلية:

أ- عرفها (عبد الله) بأنها:

" مجموعة استجابات لديها درجة ما من التنظيم نحو غاية معينة ". (عبد الله، 10:1990)

ب- التعريف الاجرائي:

الاثار الذي يحدثه أنموذج جون زاهوريك في تحصيل طلاب المجموعة التجريبية بعد تدريس موضوعات من كتاب تاريخ الحضارات القديمة.

2- أنموذج جون زاهوريك:

أ - عرفه (زاير وآخرون) بأنه:

" أنموذج بنائي يرى أن المعرفة ليست مجموعة من الحقائق والمفاهيم أو القوانين التي تنتظر من يكتشفها، بل هي عملية بناء وأنشاء للمعرفة، أي أنها تحاول من المتعلمين لتقديم معنى لتجاربهم ". (زاير وآخرون، 2014: 423)

ب- التعريف الاجرائي: عرفه الباحث اجرائيا أنه:

مجموعة من الخطوات القائمة على تنشيط المعلومات واكتسابها وفهمها واستخدامها والتفكير بها مارسها الباحث في تدريس طلاب المجموعة التجريبية موضوعات من كتاب تاريخ الحضارات القديمة لتحقيق هدف البحث.

3- التحصيل:

أ - عرفه (سماره) بأنه:

" المعلومات والمهارات المكتسبة من قبل المتعلمين كنتيجة لدراسة موضوع أو وحدة دراسية محدودة ". (سماره، 2008: 52)

ب- التعريف الاجرائي:

هو مقدار ما تعلمه طلاب مجموعتي البحث في موضوعات من كتاب تاريخ الحضارات القديمة الطبعة السادسة، لعام (2014) بعد اجابتهم على فقرات الاختبار التحصيلي المعد لمعرفة مدى تحقيق هدف البحث مقاس بالدرجة.

4- تاريخ الحضارات القديمة

التعريف الاجرائي:

هو مجموعة الحقائق والمفاهيم والمبادئ والمعارف التي تتضمنها موضوعات من الفصول الثلاثة الاخيرة من كتاب تاريخ الحضارات القديمة الذي يدرسه طلاب الصف الاول متوسط الطبعة السادسة لعام 2014 في العراق والمقرر من قبل وزارة التربية للعام الدراسي 2014-2015.

5- الصف الاول متوسط

عرفته وزارة التربية "هو الصف الاول بالمرحلة المتوسطة في العراق والتي هي ثلاث صفوف، تأتي بعد المرحلة الابتدائية، وقبل المرحلة الاعدادية". (وزارة التربية، 2010: 18)

الفصل الثاني**❖ إطار نظري**

يعطي الإطار النظري تبسيط للحقائق التجريبية بطريقة مفهومة وينظمها بشكل إطار أو سياق يكون بمثابة خريطة تمثل العلاقات بين البيانات بنوع من النظام المتناغم لبيان حقيقة كل الاجزاء إذ يعد الإطار النظري ضرورة ينبغي البدء بها قبل القيام بإجراءات البحث، لأنه يعطي رؤية للباحث بالمفاهيم النظرية التي تعتمد عليها الاجراءات.

❖ المحور الاول: النظرية البنائية

تعد النظرية البنائية في التربية جزءاً من التفكير الجديد الذي ينسب الى بياجيه ويعود بجذوره الى البنائية الشخصية، وكانت سبباً في ظهور وجوه متعددة للبنائية وهي تحتل مكانة متميزة بين نظريات التعلم الأخر وعدّها طريقة تدريس مثالية في المجالات المعرفية الأخر فهي تركز ان التعلم عملية تفاعل نشطة يستعمل فيها الطالب افكاره السابقة لأدراك معاني التجارب

والخبرات الجديدة التي يتعرض لها ويكون دور المعلم ميسرا وليس ناقلا للمعرفة ويكون الدور الفعال للطلبة في عملية التعلم وتبنى المعرفة من قبل المتعلم فالطالب معالج فعال للمعلومات يقبل على التعلم وهو يحمل اراءه الخاصة حول الظواهر الطبيعية اما في نظريات التعلم الاخرى فيعد التعلم عملية تراكم للمعرفة من دون وجود ترابط او تتاسق بين اجزاء هذه المعرفة وتكون مهمة المعلم نقل المعرفة الى الطلبة فالمعلم الذي يكون فعالا في هذه الحالة والطالب هنا غير فعال اذ يكفي بقبول المعرفة التي قدمها المعلم. (خطابية، 2005: 106-107)

❖ المحور الثاني: اهم منظري البنائية

اولاً: بياجيه

ولد جان بياجيه في اغسطس عام 1896 في سويسرا، كان والده مدرس في مادة التاريخ كما كانت والدته على قدر كبير من الذكاء والتدين، واهتم بياجيه منذ بداية حياته بشؤون الميكانيك والطيور والاحياء البحرية، إذ إنه في سن العاشرة كتب اول مقال له في الاحياء بعد ذلك ازدادت اهتماماته بالكائنات البحرية بحيث قام بعد ذلك بنشر مجموعة من المقالات والتي تناول فيها مجموعة من الكائنات البحرية وتابع بياجيه دراسته في احدى جامعات سويسرا في العلوم الطبيعية وقد منح درجة الدكتوراه في العلوم الطبيعية عام 1918 كما اهتم بياجيه وخلال مدة المراهقة بالفلسفة والدين وعلم الاجتماع وعلم النفس وقد زاد اهتمامه بأحد فروع الفلسفة وهي النظرية المعرفية وهي عبارة عن دراسة فلسفية لأصل وطبيعة وحدود المعرفة وقد استعان بالأساس البيولوجي للمعرفة حتى يبرهن على ان نمو وتطور الذكاء مرتبط بالنمو البيولوجي للفرد. (الطافحة واحمد، 2014: 210-211)

ثانياً: برونر

ولد جيروم برونر (Jerome Bruner) عام 1915 في مدينة نيويورك لعائلة من الطبقة الوسطى توقعت له بشكل كبير ان يصبح محامياً وعلى اي حال فقد كانت له افكار أخر فقد تخرج من جامعة (Duke) عام 1937 ومن ثم التحق بجامعة هارفارد إذ حصل عام 1941 على درجة الدكتوراه في علم النفس واختار برونر منذ وصوله الى هارفارد ان يتتلمذ للباحث كارل لاشلي، وركز برونر على فرضية الاعتماد على البيئة في التعلم وعلى الخبرات الموجهة كمدخل لتنمية التفكير وتطويره واكثر ما ركز عليه في نظريته في التعلم المعرفي هو البناء الذي يستقبل الطفل او الفرد والخبرة وقد اطلق عليه مفهوم التمثيلات المعرفية، وينظر برونر الى التمثيلات على انها الطرق التي يتمثل فيها الطفل الخبرة التي يواجهها والطريقة التي يخزن فيها المعرفة التي تفاعل خبرة معها لذلك يعتبر التمثيل المعرفي هو البناء الذي يمثل وحدة نمو الفرد في مجال خبرة ما وتقاس خبرة الفرد ومعارفه بما لديه من تمثيلات معرفية. (ابو جادو، 2011: 112-113)

ثالثاً: اوزيل

ولد ديفيد اوزيل في عام 1918 وترعرع في بروكلين - نيويورك في الولايات المتحدة الامريكية، وكانت له عدة اصدارات منها (22) كتاب من عام (1952 - 2002) وله عدة مقالات وبحوث ونشر كتاب مع تلميذه روبنسون بعنوان التعلم المدرسي في عام 1969 ووضح فيه نوعين من التعلم بالاستقبال ذي المعنى والتعلم بالاكشاف ذي المعنى وتوفي عام 2008. (الخفاف، 2013: 208)

❖ المحور الثالث: النماذج التدريسية

تعد نماذج التدريس نسق تطبيقي لنظريات التعلم في داخل غرفة الصف فهي مخطط ارشادي يعتمد على نظرية تعلم معينة ويقترح مجموعة من الاجراءات المحددة والمنظمة التي من شأنها توجيه عملية تنفيذ نشاطات التعليم والتعلم بما يسهل

تحقيق الاهداف التعليمية المعرفية والوجدانية والسلوكية، وتساعد نماذج التدريس المدرس في تخطيط نشاطاته التعليمية وتنفيذها في مناخ صفي ملائم يكفل تعليما فعالا ينعكس في اداء او تحصيل مرغوب فيه. (ابراهيم، 2010: 20)

❖ المحور الرابع: انموذج جون زاهوريك

جون زاهوريك، استاذ المناهج وطرائق التدريس في جامعة ويسكونسن ميلووكي، قدم عدد من البحوث في التدريس على وفق النظرية البنائية، وقدم افتراضات عدة حول النظرة للمعرفة والتعلم، اذ يرى ان المعرفة هي ليست مجموعة من الحقائق والمفاهيم او القوانين تنتظر من يكتشفها بل هي عملية بناء وانشاء للمعرفة اي انها محاولة من المتعلمين لتقديم معنى لتجاربهم، واقترح انموذج للتدريس بالاستناد للنظرية البنائية وقد حدد خمس مراحل اساسية تعتمد على تنشيط المعلومات السابقة، اكتساب المعلومات، فهم المعلومات، استعمال المعلومات، التفكير في المعلومات. (ياسين وزينب، 2012: 112)

❖ المحور الخامس: التحصيل

يمثل التحصيل الدراسي جانبا مهما في حياة الطالب، وله دور كبير في حياة الفرد ومستقبله الوظيفي لذا فان الوصول الى مستوى تحصيل مرتفع يقع ضمن اولويات الطلبة وأولياء أمورهم، فتحصيل الطالب الدراسي هو الوسيلة التي يتم بها ترفيعه من صف لأخر وهو الاساس المعتمد في تقسيم الطلبة الى الفروع الاكاديمية والمهنية وهو كذلك مقياس تعتمد مختلف المؤسسات في بلدان العالم لقبوله في وظيفة ما وعند دخوله معترك الحياة، ويشمل التحصيل في اطاره الواسع اكتساب بنى المعرفة وعمليات الفكر والوجدان والمهارات النفس حركية وهي من العوامل بالغة الاثر في تكوين شخصية الفرد كما يحدد الى درجة غير قليلة القيمة الاجتماعية والاقتصادية للفرد، فهو مؤشر من مؤشرات الطبقة الاجتماعية والطموح الوظيفي الذي يطمح في بلوغه الفرد. (السلخي، 2013: 15)

الفصل الثالث

أولاً: منهج البحث

اعتمد الباحث المنهج التجريبي، لأنه اكثر ملائمة لطبيعة البحث وهدفه الرامي الى معرفة فاعلية أنموذج جون زاهوريك في تحصيل مادة تاريخ الحضارات القديمة لدى طلاب الصف الاول المتوسط.

ويعد هذا المنهج من أدق مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية فهو لا يقف عند مجرد وصف الموقف أو تحديد الحالة التي تخضع للدراسة، بل يقوم الباحث فيه باستعمال العوامل المستقلة وتحديدها، وكيفية تأثيرها في العوامل التابعة، ويعد المدخل الأكثر صلاحية لحل المشكلات التعليمية النظرية والتطبيقية وتطوير بيئة التعليم وأنظمتها المختلفة. (ملحم، 2010: 421)

ثانياً: التصميم التجريبي

يقصد به مخطط وبرنامج عمل لتنفيذ التجربة، يعزل فيه الباحث المتغيرات الدخيلة ويدرس أثر المتغير المستقل في التابع بغية التأكد من مدى صحة معلومة معينة أو لمحاولة التوصل الى التعميمات التي تحكم سلوك المتغير التابع. (عطوي، 2004: 195)

العشوائية	المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	أداة القياس
ع	التجريبية	انموذج جون زاهوريك	التحصيل	اختبار تحصيلي
ع	الضابطة	←		بعدي

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته**1- مجتمع البحث:**

ونعني به الأفراد جميعهم الذين يكونون موضوع مشكلة البحث والذين يمكن أن تعمم عليهم نتائج البحث، لذلك يجب على الباحث أن يحدد مجتمع البحث تحديداً دقيقاً وإن تقتصر نتائج البحث على المجتمع الذي اختيرت منه عينة البحث. (السعداوي وآخرون، 2007: 15)

ويمثل مجتمع البحث الحالي طلاب الصف الاول المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنين في قضاء القاسم التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة بابل للعام الدراسي (2014-2015)، ولغرض التعرف على اعداد المدارس زار الباحث المديرية العامة للتربية في محافظة بابل (شعبة الاحصاء) بموجب الكتاب الصادر من جامعة بابل - كلية التربية الاساسية ووجد ان مجموعها الكلي (6) مدرسة بواقع (4) مدرسة متوسطة و (2) مدرسة ثانوية.

2- عينة البحث:

العينة هي مجموعة جزئية من المجتمع الأصلي للبحث يتم اختيارها بطريقة علمية منظمة من جميع عناصر ومفردات المجتمع وبنسبة معينة بحسب طبيعة البحث وحجم المجتمع الاصلي، بحيث تحمل الصفات نفسها أو الخصائص المشتركة وتعمل على تحقيق أهداف البحث (الجبوري، 2011: 126)، وبذلك قام الباحث بتحديد عينة البحث بالشكل الاتي:
أ/ عينة المدارس:

تطلب هذا البحث اختيار مدرسة واحدة من بين المدارس المتوسطة والثانوية النهارية في قضاء القاسم التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة بابل للعام الدراسي (2014-2015) (مجتمع البحث) وباستعمال طريقة السحب العشوائي البسيط اختيرت (متوسطة النهضة للبنين) لتكون عينة البحث الاساسية ومجالاً لتطبيق التجربة.

ب/ عينة الطلاب: بعد أن حدد الباحث بالطريقة العشوائية البسيطة المدرسة التي سيطبق فيها التجربة، وهي متوسطة النهضة للبنين، قام الباحث بزيارتها بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة للتربية محافظة بابل ملحق (2)، فوجدها تحتوي على سبع شعب للصف الاول المتوسط للعام الدراسي (2014-2015) وهي (أ - ب - ج - د - هـ - و - ز) واختار الباحث بطريقة السحب العشوائي احدى الشعب وهي الشعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس مادة تاريخ الحضارات القديمة (بأنموذج جون زاهوريك) واختيرت الشعبة (هـ) لتمثل المجموعة الضابطة التي ستدرس المادة ذاتها بالطريقة (التقليدية)، وقد بلغ عدد طلاب مجموعتي البحث (75) طالب بواقع (38) طالباً للمجموعة التجريبية و (37) طالباً للمجموعة الضابطة، وتم استبعاد الطلاب الراسبين في العام الماضي والبالغ عددهم (5) طلاب والسبب في استبعاد الطلاب الراسبين من كلتا المجموعتين إحصائياً هو لامتلاكهم خبرة سابقة في الموضوعات التي ستدرس مما يؤثر في المتغير التابع وفي دقة النتائج، لذا أبقاهم الباحث داخل الصف من أجل المحافظة على النظام المدرسي وبذلك بلغ عدد طلاب عينة البحث (70) طالباً موزعة بواقع (35) طالباً للمجموعة التجريبية و (35) طالباً للمجموعة الضابطة.

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث

على الرغم من تجانس طلاب عينة البحث في المجموعتين بالمتغيرات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، واختيار الشعبتين بطريقة السحب العشوائي لتمثل احدهما المجموعة التجريبية والأخرى المجموعة الضابطة، حرص الباحث قبل البدء بتجربته على ضبط ما من شأنه أن يؤثر مع المتغير المستقل (أنموذج جون زاهوريك) في المتغير التابع (التحصيل)، وقام الباحث بإجراء تكافؤ بين طلاب مجموعتي البحث في:

1- العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور: نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين طلاب مجموعتي البحث في العمر الزمني محسوباً بالشهور

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	154,2	5,58	31,22	68	0,32	2,000	غير دالة احصائياً
الضابطة	35	153,77	6,19	38,35				

2- معدل درجات الفصل الاول لمادة تاريخ الحضارات القديمة التي تدرس في الصف الاول متوسط للعام الدراسي (2014 - 2015): نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين طلاب مجموعتي البحث في درجات الفصل الاول للعام الدراسي (2014- 2015)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	61,34	16,73	279,93	68	0,03	2,000	غير دالة احصائياً
الضابطة	35	61,2	14,82	219,69				

3- التحصيل الدراسي للآباء: تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث، ودرجة الحرية، وقيمتا (2كا) (المحسوبة والجدولية)، ومستوى الدلالة

المجموعة	العدد	يقرأ ويكتب وابتدائية	متوسطة واعدادية	معهد	جامعة فما فوق	درجة الحرية	قيمتا (2كا)		مستوى الدلالة (0,05)
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	11	8	7	9	3	0,52	7,815	غير دالة احصائياً
الضابطة	35	9	10	8	8				

4- التحصيل الدراسي للأمهات: تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث، ودرجة الحرية، وقيمتا (2كا) (المحسوبة والجدولية)، ومستوى الدلالة

المجموعة	العدد	تقرأ وتكتب ابتدائية	متوسطة واعدادية	معهد	جامعة فما فوق	درجة الحرية	قيمتا (2كا)		مستوى الدلالة (0,05)
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	10	9	9	7	3	0,35	7,815	غير دالة احصائياً
الضابطة	35	10	10	7	8				

5- درجات الطلاب في اختبار المعلومات التاريخية السابقة: نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين طلاب مجموعتي البحث في درجات اختبار المعلومات التاريخية السابقة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	16,31	4,51	20,39	68	0,68	2,000	غير دالة احصائياً
الضابطة	35	15,65	4,09	16,76				

6- اختبار الذكاء: نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين طلاب مجموعتي البحث في درجات اختبار الذكاء

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0.05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	37,54	8,33	69,43	68	0,46	2,000	غير داله احصائيا
الضابطة	35	36,74	6,98	48,78				

خامساً: ضبط المتغيرات

لقد تم تحديد متغيرات البحث بالشكل الاتي:

1- المتغير المستقل للمجموعة التجريبية (نموذج جون زاهوريك)

2- المتغير التابع (التحصيل)

3- المتغيرات الدخيلة التي تؤثر في سلامة التصميم التجريبي والمتغير التابع.

عندما يهدف الباحث إلى اكتشاف العلاقات السببية لا يقف دوره عند مجرد إبراز المتغير المستقل، وضبط طريقة ظهوره، فحسب إنما يجب عليه أن يتعرف على المتغيرات والعوامل الأخر التي تؤثر في المتغير التابع ويثبتها. (روؤف، 2001: 158-159)

سادساً: متطلبات البحث

من اجل تحقيق متطلبات البحث وفرضيته فإنه لابد من تهيئة كلاً مما يأتي:

1- تحديد المادة العلمية

حدد الباحث المادة العلمية التي سوف يتم تدريسها لطلاب مجموعتي البحث قبل البدء بتطبيق التجربة وقد تضمنت الفصول (الرابع، الخامس، السادس) من كتاب تاريخ الحضارات القديمة لطلاب الصف الاول متوسط الطبعة السادسة لعام (2014) المقرر تدريسه للعام الدراسي (2014-2015).

2- الأهداف العامة لتدريس مادة التاريخ

بعد إطلاع الباحث على أهداف التدريس العامة لمادة التاريخ في المرحلة المتوسطة التي أعدتها وزارة التربية، قام بوضع تلك الأهداف موضع التطبيق وذلك عن طريق ترجمتها على شكل أهداف سلوكية دقيقة.

3- تحديد وصياغة الاهداف السلوكية

بعد إطلاع الباحث على الأهداف العامة لمادة التاريخ للمرحلة المتوسطة، اشتق عدداً من الأهداف السلوكية في ضوءها لمادة تأريخ الحضارات القديمة من محتوى المادة الدراسية للفصول (الرابع والخامس والسادس) من كتاب التأريخ، بلغ عددها (146) هدفا سلوكيا في صيغتها الاولى موزعة على مستويات (معرفة، فهم، تطبيق، تحليل) من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom)، وبعد تحليل استجابات الخبراء عدلت بعض الأهداف التي كانت تحتاج إلى التعديل أو الإضافة أو الحذف، وأصبحت الأهداف بصيغتها النهائية (140) هدفا سلوكيا، موزعة على محتوى الفصول (الرابع والخامس والسادس) من كتاب تاريخ الحضارات القديمة المقرر تدريسه للصف الاول المتوسط للعام الدراسي (2014-2015).

4- اعداد الخطط الدراسية

ولما كان اعداد الخطط التدريسية من متطلبات التدريس الناجح فقد اعد الباحث خططا تدريسية بلغ عددها (30) خطة للموضوعات الدراسية التي سيتم تدريسها للصف الاول في مادة تاريخ الحضارات القديمة الطبعة السادسة لعام 2014 للفصول الثلاثة الاخيرة (الرابع، الخامس، السادس) المقرر تدريسها خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2014-2015) وبواقع

(15) خطة للمجموعة التجريبية على وفق (نموذج جون زاهوريك) و(15) خطة للمجموعة الضابطة على وفق (الطريقة التقليدية).

سابعاً: اعداد الاختبار التحصيلي البعدي

يعرف الاختبار بأنه عينة من الأسئلة أو المهام التعليمية المصوغة على نحو يمكن معه قياس تحقيق الأهداف المحددة مسبقاً لمادة تعليمية معينة أو مهارة ما. (الزغول، 2005:331)

ولما يتطلب البحث الحالي اعداد اختبار تحصيلي لقياس تحصيل طلاب مجموعتي البحث عند نهاية التجربة لمعرفة مدى تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع، ولعدم وجود اختبار تحصيلي يتصف بالدقة والثبات ويغطي الموضوعات المحددة في مادة تاريخ الحضارات القديمة التي تدرس في الصف الاول المتوسط، لذا صمم الباحث اختباراً تحصيلياً معتمداً في ذلك الاهداف السلوكية المحددة ومحتوى المادة الدراسية، متسماً بالصدق والثبات والموضوعية، ويتلاءم مع عينة البحث وقد مر الاختبار بخطوات سبقت تطبيقه منها:

1- تحديد الهدف من الاختبار

وتعد هذه الخطوة من أهم الخطوات في اعداد الاختبار التحصيلي لتصاغ وتصمم فقرات الاختبار بشكل يتلاءم مع الهدف الذي صمم من أجله، إذ يرمي الاختبار التحصيلي الذي اعده الباحث إلى قياس أثر المتغير المستقل (نموذج جون زاهوريك) في المتغير التابع (التحصيل النهائي في مادة التاريخ) لطلاب الصف الاول متوسط.

2 - مستويات الاختبار

التزم الباحث بقياس المستويات الاربعة من تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل) المتوافرة في الاهداف السلوكية التي اعدها الباحث.

3- اعداد الخريطة الاختبارية

يعد اعداد جدول المواصفات (الخريطة الاختبارية) أمراً ضرورياً في بناء الاختبارات التحصيلية، إذ يضمن وجودها حصر الموضوعات، وتحديد أهمية كل منها بغية تمثيلها في الاختبار مع ما يتناسب وأهميتها، كما تضمن حصر تغيرات السلوك في الاتجاه المرغوب فيه وبذلك فانها تساعد المدرس على إعطاء كل جزء من مادة التعلم حقه في الاختبار تبعاً لحجمه وأهميته والزمن الذي قضى في تعليمه. (ملحم، 2000: 209-210)

الموضوعات	الوزن النسبي	النسبة المئوية	مستويات الأهداف				المجموع
			معرفة %35	فهم %29	تطبيق %20	تحليل %16	
الفصل الرابع	14	%29	5	4	3	2	14
الفصل الخامس	18	%38	7	5	4	3	19
الفصل السادس	16	%33	6	5	3	3	17
المجموع	48	100	18	14	10	8	50

4- صياغة فقرات الاختبار التحصيلي

اعد الباحث اختباراً تحصيلياً في هذا البحث والمكون من (50) فقرة اختبارية منها (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد و(10) فقرات من الاسئلة المقالية ملحق، ولقد حدد الباحث اعدادها بحسب الاهداف السلوكية واهمية المادة الدراسية لقياس مدى تحقق الاهداف السلوكية الخاصة بحسب مستويات المجال المعرفي (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل) من تصنيف بلوم.

5- تعليمات الاختبار

وضع الباحث تعليمات للاختبار التحصيلي وهي:

- **تعليمات الإجابة:**

- أ- اكتب اسمك وصفك وشعبتك في المكان المخصص لهما في ورقة الإجابة.
 ب- أملك اختبار مكون من سؤالين يتكون السؤال الأول من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، مجموع درجات السؤال (40) درجة.

- ت- تعامل الفقرة المتروكة أو التي تحمل أكثر من إجابة واحدة معاملة الفقرة غير الصحيحة.
 ث- السؤال الثاني يتكون من (10) فقرات من نوع الاسئلة المقالية، مجموع درجات السؤال (20).
 ج- المطلوب منك الاجابة على فقرات الاختبار جميعها.
 ح- تكون الإجابة في ورقة الأسئلة.

- **تعليمات التصحيح**

- أ- خصصت درجة واحدة للفقرة التي تكون اجابتها صحيحة، وصفر للفقرة التي تكون اجابتها خاطئة، وتعامل الفقرة المتروكة او التي تحمل اكثر من اجابة واحدة معاملة الفقرة الخاطئة بالنسبة لفقرات الاختيار من متعدد.
 ب- خصصت درجتان للفكرة الصحيحة التامة ودرجة واحدة للفكرة الناقصة و(صفر) للفكرة الخاطئة او من دون اجابة بالنسبة لفقرات الاختبار المقالية حسب معيار التصحيح لفقرات المقالية.

6- صدق الاختبار

يعد الصدق من مواصفات الاختبار الجيد، ويقصد بصدق الاختبار هو أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه (الروسان، 2008:31)، ومن اجل التحقق من صدق الاختبار عمد الباحث طريقتين للتحقق منهما (الصدق الظاهري وصدق المحتوى).

7- التطبيق الاستطلاعي للاختبار

- أ- **عينة التطبيق الاستطلاعي**

طبق الباحث الاختبار على عينة التطبيق الاستطلاعي المكونة من (40) طالب من طلاب الصف الاول متوسط، في متوسطة سورى للبنين في يوم الثلاثاء الموافق 2015/4/7 وتم اجراء الاختبار بعد الاتفاق مع ادارة المدرسة ومدرس المادة بعد انتهاء الطلاب من دراسة الفصول الثلاث الاخيرة من المادة وتبليغ الطلاب بموعد الاختبار بمادة تاريخ الحضارات القديمة قبل اسبوع من الموعد المحدد.

- ب- **عينة التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار**

من اجل استخراج ذلك طبق الباحث الاختبار على متوسطة الجواهري للبنين التي تمثل العينة الاحصائية البالغ عدد طلابها (100) طالب إذ أُنْتُق مع مدرس المادة في المدرسة لتطبيق الاختبار على طلاب الصف الاول المتوسط بعد انتهائهم من دراسة الفصول الثلاث الاخيرة من كتاب تاريخ الحضارات القديمة، وحدد يوم الاثنين (2015/4/13) وأعلم الطلاب قبل اسبوع من موعد الاختبار، وتألّف من (50) فقرة.

وبعد تصحيح اوراق العينة الاحصائية تم ترتيبها تنازلياً، ثم قسمت الدرجات بأخذ نسبة 27% من درجات الاختبار للمجموعة العليا و27% من درجات المجموعة الدنيا وتشمل المجموعة العليا اعلى الدرجات والمجموعة الدنيا اوطأ الدرجات وبلغ عدد افراد كل مجموعة (27) وفيما يأتي توضيح إجراءات التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار:

1- معامل صعوبة الفقرات

بعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي (الفقرات الموضوعية) وجد الباحث انها تنحصر بين (0.33-0.53)، اما معاملات الصعوبة للفقرات المقالية تنحصر بين (45-64)، حيث ان الاختبار جيد اذ تراوحت نسبة صعوبة فقراته بين (20-80%).

2- قوة تمييز الفقرات

عند حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي (الفقرات الموضوعية) وجد انها تتراوح بين (0.33-0.55)، اما القوة التمييزية للفقرات المقالية تنحصر بين (44-53).

3- فاعلية البدائل الخاطئة (المموهات) لفقرات الاختبار من متعدد

بعد حساب فاعلية البدائل الخاطئة لكل فقرة من فقرات الاختبار من متعدد تبين انها تتراوح ما بين (-0.04- -0.22).

4 - ثبات الاختبار

اعتمد الباحث في حساب ثبات الاختبار طريقة التجزئة النصفية، لأنها تمتاز بقلّة تكاليفها، وسرعتها، وتوفير الوقت، وتقليل آثار الملل والتعب، ولأنها تحدد الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار كما انها تتلافى ما يوجد في طريقة اعادة الاختبار من عيوب فإعادة الاختبار لا يضمن ان تكون ظروف إجراء الاختبار الاول هي نفس ظروف إجراء الاختبار الثاني، كذلك يفضل استعمال هذه الطريقة على طريقة الصور المتكافئة لا نها أرخص وأسرع. (الكناني وعيسى، 2011:158)

إذ قسم الباحث فقرات الاختبار على قسمين (فردية وزوجية)، القسم الأول قد ضم الفقرات الفردية، والقسم الآخر قد ضم الفقرات الزوجية، ثم تصحح الفقرات وتعطى لها درجات بشكل مستقل الواحد عن الآخر كما في ملحق (19)، ثم نحسب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية، فكان (0.75) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون بلغ (0.85).

• ثبات التصحيح

لتصحيح فقرات الاختبار المقالية اعتمد الباحث معيارا للتصحيح، تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين في القياس والتقويم وطرائق التدريس وبعد الاخذ بملاحظات الخبراء، اعتمد الباحث في التصحيح على وفق هذا المعيار فكانت الدرجة الكلية (درجتان) لكل فقرة مقالیه توزعت على النحو الآتي (درجتان) إذا كانت الفكرة تامة و(درجة واحدة) إذا كانت الفكرة ناقصة و(صفر) إذا كانت الفكرة خاطئة أو من دون إجابة وبالنتيجة تكون الدرجة العليا لإجابة الفقرات (20) درجة والدرجة الدنيا (صفر)، وللتثبت من التصحيح وفق المعيار المستعمل في تصحيح فقرات الاختبار المقالي ذي الاجابة المحددة الذي أعده الباحث، صححت إجابات طلاب العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (100) طالب، وللتثبت من التصحيح، هناك نوعان من الاتفاق هما:

1- الاتفاق بين التصحيحين:

ويعرف بثبات التصحيح، ويتم بتكليف المصحح الواحد بتصحيح الاختبار مرتين، ومن ثم يتم تقدير درجة الارتباط بين الدرجات في المرتين، وهذا لم يعتمد الباحث وانما اعتمد النوع الثاني

2- الاتفاق بين المصححين:

وعمد الباحث الى استعمال أحد النوعين، وهو الاتفاق بين المصححين للتأكد من ثبات التصحيح بالاتفاق مع مدرس المادة على تصحيح فقرات الأسئلة المقالية بعد أن تم تدريبيه على تصحيح إجابات عينة الثبات على وفق معيار التصحيح المستعمل، لذلك استعملت معادلة كوبر لمعرفة نسبة الاتفاق بين الباحث ومدرس المادة، فكان معامل الثبات في التصحيح (80%).

ثامناً: الوسائل الاحصائية

استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الآتية في اجراءات بحثه وتحليل نتائجه واستعان ببرنامج (Microsoft excel) لمعالجة البيانات احصائياً:

1- الاختبار التائي (T-Test) ذو النهايتين لعينيتين مستقلتين:

استعمل في التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الآتية: (درجات الطلاب في الفصل الاول، العمر الزمني للطلاب، اختبار المعلومات التاريخية السابقة، اختبار الذكاء، الاختبار التحصيلي البعدي).

2- معامل ارتباط بيرسون:

استعمل لغرض حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية.

3- معادلة سبيرمان-براون:

استعملت في تصحيح معامل الارتباط بين جزئي الاختبار (درجات الفقرات الفردية والزوجية) بعد أن استخرج بمعامل ارتباط بيرسون.

4- مربع كاي:

استعمل في تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للأبوين وقياس صدق كلا من الاهداف السلوكية والخطط التدريسية وفقرات الاختبار التحصيلي.

5- معادلة معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية:

استعملت في حساب مستوى صعوبة كل فقرة من الفقرات الموضوعية.

6 - معادلة معامل الصعوبة للفقرات المقالية:

استعملت في حساب مستوى صعوبة كل فقرة من الفقرات المقالية.

7- معادلة قوى التمييز للفقرات الموضوعية:

استعملت لحساب قوة تمييز كل فقرة من الفقرات الموضوعية.

8 - معادلة قوى التمييز للفقرات المقالية:

استعملت لحساب قوة تمييز كل فقرة من الفقرات المقالية.

9- فعالية البدائل الخاطئة:

استعملت لحساب فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختيار من متعدد.

10- معادلة كوبر

استعملت لتأكد من ثبات تصحيح الاسئلة المقالية.

11- معامل (أيتا)

استعمل لمعرفة حجم الأثر للمتغير المستقل (أنموذج جون زاهوريك) على المتغير التابع (التحصيل).

الفصل الرابع

أولاً: عرض النتيجة ذات الدلالة الاحصائية:

طبق الباحث الاختبار التحصيلي البعدي على طلاب مجموعتي البحث وتصحيح الإجابات ثم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين تم إيجاد القيمة التائية، فأتضح أن الفرق دال إحصائياً ولصالح المجموعة التجريبية عند مستوى (0,05) إذ بلغ متوسط المجموعة التجريبية (43,62) وانحراف معياري (8,13) وتباين (66,12)، وبلغ متوسط المجموعة الضابطة (38,45) وانحراف معياري (9,30) وتباين (86,49)، وكانت القيمة التائية المحسوبة (2,64) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,000) وبدرجة حرية (68).

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	43,62	8,13	66,12	68	2,64	2,000	دالة إحصائية
الضابطة	35	38,45	9,30	86,49				

ثانياً: عرض النتيجة ذات الدلالة العملية:

ولمعرفة حجم الفروق أو حجم العلاقة بين متغيري البحث اذا ما كانت تلك الفروق أو العلاقة تعود لصدفة ام حقيقة تعود للمتغير المستقل (نموذج جون زاهوريك)، أوجد الباحث الدلالة العملية لأثر المتغير المستقل في المتغير التابع وأدرجه البيانات في الجدول الاتي.

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	درجة الحرية	حجم الأثر للمتغير المستقل	قيم (أيتا) لتفسير حجم الأثر		
							حجم الأثر الكبير	حجم الأثر المتوسط	حجم الأثر الضعيف
التجريبية	35	43,62	8,13	2,64	68	0,09	0,14	0,06	0,01
الضابطة	35	38,45	9,30						

وباستعمال معامل (أيتا) أتضح ان هناك أثر للمتغير المستقل (نموذج جون زاهوريك) في المتغير التابع (التحصيل) اذ بلغ حجم الأثر (0,09)، وهو مستوى تأثير متوسط. (kiess, 1989: 513)

ثالثاً: تفسير النتائج:

من خلال النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي والتي أظهرت تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا (بأنموذج جون زاهوريك) على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا (بالطريقة التقليدية) عبر الاختبار التحصيلي البعدي لمادة تاريخ الحضارات القديمة في الصف الاول متوسط، ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى الأسباب الآتية:

- 1- أن تفوق طلاب المجموعة التجريبية يعزى الى مراحل أنموذج جون زاهوريك (تنشيط المعلومات السابقة، اكتساب المعلومات، فهم المعلومات، استعمال المعلومات، التفكير في المعلومات) انصفت بالوضوح والبساطة والتركيز لأنها اختزلت الواقع المتداخل والمتشابك والمعقد، وأظهرت العناصر الأساسية في العلاقات المتبادلة في الأنموذج، قد تحققت خصائص نموذج التدريس الجيد الاختزال والتركيز.

- 2- أدى استعمال نموذج جون زاهوريك الى تنظيم المحتوى التعليمي (مادة التاريخ)، فجعل المعاني والعلاقات بين المعلومات أكثر حسية، وسهلة الإدراك، وربط المعرفة الجديدة مع ما لدى الطلاب من معلومات سابقة، وهذا ما جعل تعلمهم ذا معنى، وهذا ما أكدته نتائج الاختبار.
- 3- التدريس وفق أنموذج جون زاهوريك جعل من المتعلمين يقومون بفحص الفروق الدقيقة للمعلومات الجديدة بشكل كامل عن طريق مساعدة المدرس لهم وذلك بتوسيع الأنشطة وزيادة المناقشات وجعلهم يقارنون معلوماتهم مع معلومات المدرس مما يكسب المتعلم نظرة ثابتة والبدء في إعادة تنظيم المعلومات لديه مقارنة بمعلومات المدرس.
- 4- أنموذج جون زاهوريك نابع من النظرية البنائية التي تنادي بفكرة التدريس من أجل الفهم واعتماد الطالب مركزاً للعملية التعليمية أي ان التدريس مبني على مبدأ أن الطالب متعلم نشط وأيجابي اما المعلم وهو مدرب وقائد لعمليات التعلم، على العكس من الطريقة التقليدية.

الفصل الخامس

أولاً: الاستنتاجات.

- في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن أن يستنتج الباحث ما يأتي: -
- 1- التدريس على وفق أنموذج جون زاهوريك يساعد المدرس في اعداد خطط تدريسية جيدة على اساس معرفية وتعليمية وتطبيقية وتقويمية.
- 2- إن استعمال أنموذج جون زاهوريك في التدريس ساعد على ظهور سلوكيات مرغوب فيها لدى الطلاب منها الانتباه خلال الدرس والاهتمام بمادة التاريخ وإثارة شوق الطلاب إلى متابعته والإقبال على دراسته.
- 3- إن لاستعمال أنموذج جون زاهوريك أثراً في تنظيم معلومات المنهج الدراسي بحيث تكون ذا معنى معززاً بالأمثلة المرتبطة بواقع الطلاب إذ تساعد في التعلم بصورة أكثر فاعلية مما يؤدي إلى زيادة البحث عن المعرفة والتعلم.

ثانياً: التوصيات.

- في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يأتي:
- 1- العمل على إصدار دليل للمدرسين والمعلمين يتضمن طرائق التدريس الحديثة للاستعانة به في تدريس التاريخ وتوزيعه على المدارس.
- 2- ضرورة الاستفادة من نتائج هذا البحث والابتعاد عن طرائق التدريس التقليدية في تدريس موضوعات مادة تاريخ الحضارات القديمة لطلاب الصف الاول متوسط.

ثالثاً: المقترحات.

استكمالاً للبحث يقترح الباحث ما يأتي:

- 1- إجراء بحوث مماثلة للبحث الحالي على مراحل دراسية أخرى وعلى كلا الجنسين.
- 2- إجراء بحث مقارنة بين أنموذج جون زاهوريك ونماذج تعليمية أخرى مثل أنموذج بوسنر وأنموذج التعلم البنائي وغيرها من النماذج التي تتبنى الفلسفة البنائية على متغير التحصيل.

المصادر والمراجع

- 1- ابراهيم، فاضل خليل، المدخل الى طرائق التدريس، ط1، دار ابن الاثير للطباعة والنشر، العراق، 2010.
- 2- ابو جادو، صالح محمد علي، علم النفس التربوي، ط8، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2011.

- 3- الاحمد، ردينة عثمان وحذام عثمان يوسف، **طرائق التدريس منهج اسلوب وسيلة**، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2001.
- 4- الاسدي، سعيد جاسم ومحمد حميد المسعودي، **استراتيجيات وطرائق تدريس حديثة في الجغرافيا**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2015.
- 5- اشتيوه، فوزي فايز واخرون، **مناهج التربية الاسلامية واساليب تدريسها**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2011.
- 6- الجبوري، حسين محمد جواد، **منهجية البحث العلمي مدخل بناء المهارات البحثية**، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2011.
- 7- الحيلة، محمد محمود، **تصميم التدريس (نظرية وممارسة)**، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2008.
- 8- خطابية، عبدالله محمد، **تعليم العلوم للجميع**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2005.
- 9- الخفاف، ايمان عباس، **نظريات التعلم والتعليم**، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2013.
- 10- الروسان، فاروق، **أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**، ط4، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، 2008.
- 11- رؤوف، إبراهيم عبد الخالق، **التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية**، دار عمان للنشر والتوزيع، عمان، 2001.
- 12- زاير، سعد علي واخرون، **الموسوعة التعليمية المعاصرة**، دار المرتضى، بغداد، 2014، ج2.
- 13- الزغلول، عماد عبد الرحيم، **مبادئ علم النفس التربوي**، ط5، دار الكتاب الجامعي، العين - الامارات العربية، 2005.
- 14- السعداوي، محسن علي واخرون، **أدوات البحث العلمي في بحوث التربية الرياضية**، دار المواهب، النجف الاشرف، 2007.
- 15- السلخي، محمود جمال، **التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة به**، ط1، الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، 2013.
- 16- سمارة، نواف احمد وعبد السلام موسى العديلي، **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2008.
- 17- الطلاقة، فؤاد طه واحمد عبد الحليم عريبات، **نظريات التعلم والتعليم وتطبيقاتها في غرفة الصف**، ط1، دار الاعصار العلمي، عمان، 2014.
- 18- عبد الله، محمد عادل، **النمو العقلي**، ط2، دار الشرقية، القاهرة، 1990.
- 19- العبيدي، محمد جاسم محمد تغريد، **التعلم والتعليم المستمر**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2004.
- 20- العجرش، حيدر حاتم فالح، **استراتيجيات وطرائق معاصرة في تدريس التاريخ**، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، 2013.
- 21- عطوي، جودت عزت، **اساليب البحث العلمي مفاهيمه وأدواته وطرقه الإحصائية**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2004.
- 22- الكنانى، ممدوح عبد المنعم وعيسى عبدالله جابر، **القياس والتقويم النفسي والتربوي**، مكتبة الفلاح، الكويت، 2011.
- 23- ملحم، سامي محمد، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط6، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010.
- 24- ملحم، سامي محمد، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2000.
- 25- وزارة التربية، **نظام المدارس الثانوية رقم 2**، مطبعة وزارة التربية، بغداد - العراق، 2010.
- 26- ياسين، واثق عبد الكريم وزينب حمزة راجي، **المدخل البنائي نماذج واستراتيجيات في تدريس المفاهيم العلمية**، ط1، مكتبة نور الحسين، بغداد، 2012.
- 27- Kiess, H. **statistical concepts for the behavioral sciences boston: allyh and bacon**. 1989.

فاعلية انموذج سكمان في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب الصف الاول المتوسط

في مادة الفيزياء

م. مهدي محمد جواد

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

The effectiveness of a specimen Skman in achievement and the development of the trend toward self-learning in first grade average students in physics material

Luc. Mahdi Mohammed Jawad

College of Basic Education / Babylon University

mahdi197161@yahoo.com

Abstract

The study aimed to find out the effectiveness of a specimen Skman in achievement and the development of the trend toward self-learning in first grade average students in physics material.

Key words: Skman specimen - collection - and the development direction - self-learning - Physics

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية انموذج سكمان في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب الصف الاول المتوسط في مادة الفيزياء.

وللوصول الى هذا الهدف تم صياغة اربعة فرضيات صفرية. وللتحقق من هذه الفرضيات تم اختيار عينة من طلاب الصف الاول المتوسط في متوسطة 14 تموز للبنين، وتوزعت هذه العينة إلى مجموعتين إحداها تمثل المجموعة التجريبية والأخرى تمثل المجموعة الضابطة وبواقع (30) طالباً لكل مجموعة، وأجريت عملية التكافؤ على مجموعتي الدراسة في متغيرات (العمر الزمني، الذكاء، درجات مادة الفيزياء في اختبار نصف السنة، الاختبار القبلي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي).

وقد تم تدريس المجموعة التجريبية وفقاً لانموذج سكمان والمجموعة الضابطة وفقاً للطريقة الإعتيادية. وتطلبت الدراسة بناء أداتين: الأولى إختبار تحصيلي في مادة الفيزياء وتكون بصيغته النهائية من (40) فقرة إختبارية موضوعية من نوع الاختيار من متعدد. أما الأداة الثانية فهي مقياس للاتجاه نحو التعلم الذاتي وتكون بصيغته النهائية من (30) فقرة. وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائياً أظهرت النتائج ما يأتي:

- 1- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في تحصيل مادة الفيزياء ولصالح المجموعة التجريبية.
- 2- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي ولصالح المجموعة التجريبية.
- 3- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي وبين درجاتهم في التطبيق البعدي للمقياس، مما يعني حصول تنمية في الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب المجموعة التجريبية.
- 4- عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي وبين درجاتهم في التطبيق البعدي للمقياس، مما يعني عدم حصول تنمية في الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب المجموعة الضابطة.

الكلمات المفتاحية: انموذج سكمان - التحصيل - تنمية الاتجاه - التعلم الذاتي - الفيزياء.

الفصل الاول

التعريف بالدراسة

اولاً: مشكلة الدراسة:

لازال انخفاض مستوى تحصيل الطلاب في مادة الفيزياء احد اهم المشكلات التي تواجه كلا من الطلبة في مجال التعلم ومدرسي هذه المادة في مجال تدريسها وذلك نتيجة لاستخدام المدرسين لاساليب وطرائق تدريس تقليدية تعتمد الحفظ والاستظهار وعدم التفاعل ما بين المتعلم وما يتعلمه سواء داخل قاعة الدرس او خارجها، كما انها تجعل من الطالب مجرد متلقي للمعلومات اذ قليلا ما تتيح هذه الاساليب والطرائق للمتعلم ان يناقش ويحلل ويستنتج ويمارس مهارات الاستقصاء وحل المشكلات حتى يصل الى الحقائق مما يفقده روح البحث والتفكير العلمي السليم.

وقد اكدت الكثير من البحوث والدراسات التي اجريت في هذا المجال على مواجهة الطلبة لمشكلته تتمثل في استخدام مدرسي الفيزياء لاساليب وطرائق غير منسجمة مع النماذج التعليمية التي تناسب قدرات الطلبة، اذ ان التركيز لا يزال منصبا على اكساب الطلبة اكبر قدر ممكن من المعلومات كغاية اساسية من عملية التعلم، مما يسبب بالتالي اخفاقا كبيرا في التحصيل العلمي للطلبة.

يضاف الى ذلك ان استخدام مدرسي الفيزياء لاساليب والطرائق التقليدية يعد بحد ذاته نوعا من انواع تعليم الطلبة لتلك الاساليب والطرائق، حيث يقوم الطلبة باستخدامها اثناء تعلمهم الذاتي وبشكل روتيني عفوي.

من هنا شعر الباحث بوجود حاجة ملحة لاستبدال الاساليب والطرائق التقليدية في تدريس مادة الفيزياء للصف الاول المتوسط باساليب وطرائق واستراتيجيات ونماذج تدريسية تسهم اسهاما فاعلا في رفع مستوى تحصيل الطلاب في تلك المادة وتنمية اتجاهاتهم نحو التعلم الذاتي لها، ومن بين تلك الاستراتيجيات والنماذج اختار الباحث انموذج سكران لتجريب مدى فاعليته في تدريس مادة الفيزياء على تحصيل طلاب الصف الاول المتوسط ومدى فاعليته في تنمية اتجاهاتهم نحو التعلم الذاتي لها، وعليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة بالتساؤل الآتي: ما فاعلية انموذج سكران في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب الصف الاول المتوسط في مادة الفيزياء؟

ثانياً: اهمية الدراسة:

لقد اصبح اعداد اجيال قادرة على الابتكار والاكتشاف وانتاج ما هو جديد هدف اساسي من اهداف التربية الحديثة التي تركز على فردية المتعلم وجماعيته، من خلال التفاعل بينه وبين بيئته ومساعدته على احتواء كل ما يطرق من تطور في مختلف المجالات وتنميته تنمية تكفل بقائه كعنصر فعال ومؤثر في عملية التطور (ميشيل، 2002: 5). ولأجل ذلك فقد ازداد التركيز على اهمية اجراء البحوث والدراسات العلمية التي تهتم بدراسة طبيعة العملية التربوية واساليبها (النعمي وآخرون، 2009: 83).

ونتيجة لذلك ظهرت نماذج في التدريس تهدف الى مساعدة الطلبة على التعلم الافضل، ومن بين تلك النماذج انموذج سكران الذي يتبنى المدخل الاستقصائي في التدريس وهو المدخل الذي يكون فيه الطالب محورا للعملية التعليمية من خلال وضعه في موقف تعليمي يحتم عليه التفكير وتنظيم الافكار وعرضها بشكل منطقي سليم للوصول الى المعرفة (غبوي وابو شعيرة، 2010: 27). كما يهدف انموذج سكران (نمط التعلم الاستقصائي) الى تدريب الطلبة على البحث المنهجي من خلال اقتراح مجموعة من الفرضيات حول حدث او ظاهرة غير متوقعة تثير دهشتهم لما تتضمنه من خبرات مغايرة لما يمتلكونه من خبرات مما يثير الشك لديهم، وبالتالي العمل على اعادة تعلم هذه الخبرات بأسلوب متطور يغدو فيه الطالب نشطا وفاعلا (قطامي ونايفة، 1998: 56).

كما تجدر الإشارة الى امكانية استعمال نموذج سيمان الاستقصائي في مراحل عمرية مختلفة ذلك لأن عملية التقصي عملية ذهنية قابلة للنمو والتطور عبر مراحل النمو المختلفة، يضاف الى ذلك امكانية استعماله في مختلف المواد الدراسية ادبية كانت ام علمية (قطامي ونايفة، 1998: 215).

وفي ضوء ما تقدم يمكن ايجاز اهمية الدراسة الحالية في الافادة من النتائج التي سوف تسفر عنها حول التعرف على مدى فاعلية استعمال نموذج سيمان في تدريس مادة الفيزياء للأخذ بالنماذج التدريسية التي تثبت فاعليتها في تدريس هذه المادة.

ثالثاً: هدف الدراسة:

- 1 - تعرف فاعلية نموذج سيمان في تحصيل طلاب الصف الاول المتوسط في مادة الفيزياء.
- 2 - تعرف فاعلية نموذج سيمان في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب الصف الاول المتوسط في مادة الفيزياء.

رابعاً: فرضيات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة وضع الباحث الفرضيات الآتية:

- 1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون الفيزياء وفق نموذج سيمان ومتوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون الفيزياء بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي البعدي.
- 2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس الفيزياء وفق نموذج سيمان ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس الفيزياء وفق الطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي.
- 3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في متوسط الفروق بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي للاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون الفيزياء وفق نموذج سيمان.
- 4- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في متوسط الفروق بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي للاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون الفيزياء بالطريقة الاعتيادية.

خامساً: حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على:

1. عينة من طلاب الصف الاول المتوسط في مركز مدينة الحلة.
2. الفصول الاربعة الاخيرة من كتاب الفيزياء المقرر لطلاب الصف الاول المتوسط.
3. الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2013 - 2014 م.

سادساً: تحديد المصطلحات:

اولاً: الانموذج

عرفه كل من:

- 1- (الحيلة، 2003): "عبارة عن خطوات مهمة متداخلة ومتشابكة ومتفاعلة مع بعضها تؤدي الى تطوير مواد تعليمية لتحقيق اهداف محددة وموجهة الى نوع معين من المتعلمين في ضوء مفاهيم ومبادئ نظرية " (الحيلة، 2003: 101).

2- (ابو جادو، 2007): " مجموعة الاجراءات التي يمارسها المعلم في الوضع التعليمي، والتي تتضمن المادة واساليب تقديمها ومعالجتها " (ابو جادو، 2007: 317).

التعريف الاجرائي للانموذج:

مجموعة من الخطوات المخططة والمتابعة يتحدد فيها دور كل من المدرس والطالب الغرض منها تعلم الطلاب وتعليمهم لتحقيق نواتج تعليمية عالية لديهم بما يتلائم مع طبيعة مادة الفيزياء المقررة للصف الاول المتوسط.

ثانيا: انموذج سكرمان

عرفه كل من:

1- (جونسن وآخرون، 1995): "تقسيم الطلاب على مجموعات طويلة الاجل وغير متجانسة وذات عضوية ثابتة وغرضها الرئيس هو ان يقوم اعضاؤها بتقديم الدعم والمساندة والتشجيع الذي يحتاجون اليه لاحتراز النجاح " (جونسن وآخرون، 1995: 37).

2 - (خطايبه، 2005): "طريقة في الاستقصاء تستخدم لمساعدة الطلاب على تطوير نظريات تعطي افضل التفسيرات للادداث المتناقضة التي يشاهدونها، وتتمركز هذه الطريقة حول الطالب اذ انه هو نفسه سيقوم بطرح الاسئلة " (خطايبه، 2005: 401).

التعريف الإجرائي لانموذج سكرمان:

مجموعة من الاجراءات التي يمارسها المدرس تساعد الطلاب (عينة الدراسة) على الاستقصاء وفقا للمراحل التي وصفها سكرمان للوصول الى الهدف المنشود والمتمثل بزيادة التحصيل العلمي للطلاب في مادة الفيزياء المقررة للصف الاول المتوسط.

ثالثا: التحصيل

عرفه كل من:

1- (علام، 2000): " درجة الاكتساب التي يحققها المتعلم او مستوى النجاح الذي يحرزه او يصل اليه في مادة دراسية او مجال دراسي معين " (علام، 2000: 305).

2- (ابو جادو، 2011): " محصلة ما يتعلمه الطالب بعد فترة زمنية، ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تحصيلي، وذلك لمعرفة مدى نجاح الاستراتيجية التي يضعها المعلم ويخطط لها لتحقيق اهدافه وما يصل اليه الطالب من معرفة تترجم الى درجات " (ابو جادو، 2011: 469).

التعريف الاجرائي للتحصيل:

هو مستوى معين من الكفاءة في أداء المتعلم لمقدار المعلومات التي تم اكتسابها، أو تحصيلها من الموضوعات والوحدات الدراسية، التي تلقاها خلال فترة معينة، ويقاس بالاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث.

رابعا: الاتجاه

عرفه كل من:

1 - (ابراهيم، 2001): "ميل مسبق لاستجابة لشيء معطى بحالة ثابتة منفصلة او غير منفصلة" (ابراهيم، 2001: 94).

2 - (مرعي والحيلة، 2005): "استجابة ملازمة لموضوع معين او حالة او قيمة ما ويكون ذلك مصحوبا بالاحاسيس والعواطف" (مرعي والحيلة، 2005: 228).

خامسا: التعلم الذاتي

عرفه كل من:

1 - (اللقاني، 1990): " الأسلوب الذي يعتمد على نشاط المتعلم بمجهوده الذاتي الذي يتوافق مع سرعته وقدراته الخاصة، مستخدماً في ذلك ما أسفرت عنه التكنولوجيا من مواد مبرمجة، ووسائل تعليمية واشروطه فيديو وبرامج تلفزيونية ومسجلات، وذلك لتحقيق مستويات افضل من النماء والارتقاء، لتحقيق أهداف تربوية منشودة للفرد" (اللقاني، 1990: 110).

2 - (الخليلي، 1995): "تمط من أنماط التعلم الذي يتعلم فيه الطالب ومنذ نعومة أظفاره ما يريد هو بنفسه أن يتعلمه، فيتابع المتعلم موضوعات يرغب في تعلمها، فيصح التعلم الذاتي بديلاً للتعلم النظامي ويستمر هذا النوع من التعلم مدى الحياة" (الخليلي، 1995: 214).

التعريف الإجرائي للاتجاه نحو التعلم الذاتي:

شعور الطلاب (عينة الدراسة) بنوع من الثبات النسبي بالقبول أو الرفض وبالاقتراب أو الابتعاد عن أسلوب التعلم الذي يعتمد فيه الطالب على مدى نشاطه وسرعته وقدراته الخاصة واستعداداته مقاساً بالدرجة التي يحصل عليها من خلال استجابته على المقياس الذي اعده الباحث لهذا الغرض.

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

اولا: جوانب نظرية

1 - انموذج سكرمان الاستقصائي:

اولت النظرية الاجتماعية المعاصرة والتي ظهرت في مجال التربية من خلال افكار ديوي وهارولد وبود اهتماما كبيرا بالاتجاه الاستقصائي، اذ اعتبر هؤلاء المربون ان العمل الاساسي للتربية هو مواجهة مشكلات المجتمع واعادة بناء النظم الاجتماعية على اسس انسانية، وعلى هذا الاساس فلا بد ان لا يقتصر دور المدرسة على نقل المعلومات فقط بل بإعطاء الفرصة للمتعلمين للتساؤل والاستفسار تمهيدا لقبول هذه المعلومات ومن ثم اعادة هيكلتها وبناءها على اساس جديد (الحيلة، 2002:144).

ففي بدايات سبعينات القرن الماضي قام العالم سكرمان ببناء انموذج للتعلم الاستقصائي لطلبة المرحلة الاعدادية وقد طبقه على مواد العلوم الطبيعية كالفيزياء والكيمياء وفقا لخطوات ديوي بعد ان طورها الى اسلوب في التدريس يوجه الطالب الى كفاية عالية من الاستقصاء وحل المشكلات. وهو بهذا يعتبر احد نماذج التدريس الصفي التي استحدثت لتلائم عصر التكنولوجيا والتقنيات والانفجار المعرفي الذي نعيشه والذي اصبحت فيه الطرائق التقليدية في التدريس غير كافية وحدها لنقل افكار العصر وتقنيته في اذهان العلماء والمفكرين والمخترعين الى اذهان المتعلمين، ولذلك كان لابد من البحث عن طرائق واساليب اكثر تقدماً لتناسب المتعلم الجديد الذي نريد، محولة اياه من مجرد انسان متلقي يمارس عليه فعل التعليم الى انسان ايجابي ذو مشاركة فعالة في العملية التعليمية (البكري وعفاف، 2002:43). وهذا ماتحققه عملية الاستقصاء عند ممارستها اثناء تدريس العلوم من خلال اتاحة الفرصة للمتعلمين لتكوين الفرضيات واختبارها عند جمع المعلومات الكافية بعد تعرضهم لموقف يتحدى فرضياتهم، وبالتالي تمكنهم من تحويل فرضياتهم الى افعال وسط جو من التجريب العلمي (الطيبي، 2007:49).

مفهوم الاستقصاء

يعرف الاستقصاء بأنه تلك الطريقة التي تقوم على خطوات اجرائية متسلسلة مترابطة تؤدي لزيادة المستوى المعرفي العلمي لدى الطلبة (سلامة، 2007: 44).

الا ان بعض التربويين يرى انه لا يتوجب تحديد معنى الاستقصاء بتعريف مغلق. بل يجب مراجعة تعريف الاستقصاء باستمرار، فالطريقة الاستقصائية بحاجة لإعادة تعريف من وقت لآخر، كما وان الاستقصاء في جوهره عبارة عن عملية تتضمن معنى التطور والتغيير وهو طريقة طبيعية يبدأ بها المتعلم تعلمه عن البيئة (خطابية، 2005: 395).

لقد حظيت طريقة الاستقصاء ومازالت تحظى باهتمام الكثير من المربين وعلماء التربية لما لها من أهمية في تشجيع الطلبة وتدريبهم على التفكير ومهارات البحث وجمع المعلومات واتخاذ القرارات، والتدريس بهذه الطريقة ينقل النشاط داخل الصف من المدرس إلى الطلبة، ويعطيهم فرصة ليعيشوا متعة كشف المجهول بأنفسهم، اذ ان الطريقة الاستقصائية تعد من بين طرائق التدريس التي تشرك المتعلم في المناشط التي تؤدي إلى حصوله على المعرفة وتجعله كذلك نشطاً وفاعلاً، حيث يقوم المتعلم باستخدام قدراته العقلية والكثير من الطرائق والعمليات العلمية والعملية، أي أن الاستقصاء مبني على الاكتشاف ولا يحدث بدون العمليات العقلية التي تستخدم في الاكتشاف ولكن يضاف إليها الممارسات العملية والتجريبية (الدبسي، 2003: 233).

خطوات الطريقة الاستقصائية: على الرغم من وجود نماذج عدة للاستقصاء، إلا أن جميع هذه النماذج تتناول المتعلم كإنسان هدفه السعي إلى التوصل إلى المعلومات والحقائق عن طريق التفكير واستخدام الاستقصاء والبحث العلمي، ونموذج سكران كنمط من أنماط التعليم القائمة على الاستقصاء، ينطوي على خمس مراحل رئيسية هي:

1- تقديم المشكلة المراد دراستها: اذ لا بد من وجود مشكلة أو سؤال أو قضية ما يقوم المدرس بتقديمها لطلابه مبيناً لهم الإجراءات الواجب إتباعها في البحث عن حل أو تفسير لهذه المشكلة، ويفضل أن تكون المشكلة المقدمة من النوع الذي يعمل على إثارة فضول الطلبة، وهناك عدة أشكال لعرض المشكلة منها:

* تقديم معلومات متضاربة إلى الطلبة، والطلب منهم اختيار موقف معين من هذه المعلومات.

* تقديم أو عرض أمور تتعارض مع أفكار الطلبة.

* تقديم أو عرض مواقف أو قضايا من دون تحديد نهايات لها لإتاحة الفرصة للطلبة للبحث عن نهايات مقبولة.

2 - جمع المعلومات: حيث يتم الحصول على هذه المعلومات عادة عن طريق استخدام أسلوب السؤال والجواب سواء كان ذلك مع المدرس أو بين الطلبة تحت إشراف المدرس، وقد يطلب إلى الطلبة البحث عن المعلومات من مصادر أخرى كالمكتبة أو استخدام التجريب أو أن يسأل الجهات المختصة.

3 - التحقق من صحة المعلومات: وتأخذ هذه الخطوة عدة أشكال منها فحص المعلومات، كأن يقارن الطالب بين هذه المعلومات للتأكد من عدم وجود تناقض فيها وبخاصة إذا قام الطالب بجمع المعلومات حول المشكلة من مصادر متعددة، أو أن يقوم الطالب بفحص هذه المعلومات مع زملائه كأن يقوم بقراءتها عليهم ومن ثم تدور مناقشة حول هذه المعلومات.

4 - مرحلة تنظيم المعلومات وتفسيرها: بعد التأكد من صحة المعلومات، يبدأ الطلاب في تنظيم هذه المعلومات وترتيبها ليتم التوصل إلى تفسير علمي مقنع للمشكلة قيد الدراسة، حيث تقدم المعلومات على شكل جمل تفسيرية للمشكلة وأسبابها وجوانبها، ويتم في النهاية التوصل لحل معقول ومقبول للمشكلة ودور المدرس هنا مساعدة طلابه وإرشادهم.

5 - تحليل عملية الاستقصاء وتقويمها: وهي الخطوة التي يتم فيها مراجعة وتحليل لجميع الخطوات التي اتبعتها في معالجة المشكلة ابتداءً من تحديدها وانتهاءً بعملية إصدار الأحكام حول المشكلة وتفسيرها (العنبيكي، 1999: 38).

الافتراضات التي اعتمد عليها سكرمان في أنموذج:

- 1- إمكانية تعلم المتعلمين بالاعتماد على أنفسهم تحت إشراف وتوجيه المعلم.
- 2- ميل الطلاب بطبيعتهم إلى ممارسة الأنشطة البحثية الاستقصائية بدافع حب الاستطلاع والرغبة في اكتشاف المجهول.
- 3- إمكانية تنمية دافع حب الاستطلاع والتساؤل عند المتعلمين بطريقة مباشرة من خلال تدريبهم على إجراءات البحث وأسس الطريقة العلمية.
- 4- المعرفة التجريبية ليست ثابتة بل هي خاضعة للتعديل والتغيير مما يحفز المتعلمين على التفكير المستمر فيما يحيط بهم من ظواهر طبيعية واجتماعية (إبراهيم، 2004: 482).

شروط أنموذج التعليم الاستقصائي لسكرمان:

- حدد سكرمان عددا من الشروط التي يجب مراعاتها في التعلم الاستقصائي، وأللتدريب على البحث وقد وصفها بما يأتي:
- 1- اختيار حادث أو ظاهرة تستثير اهتمامات المتعلمين وتدفعهم إلى التساؤل والبحث عن تعليل أو تفسير، وأن الحادث والظواهر الغامضة أو غير المتوقعة أو غير المعروفة، هي الانسب لموضوعات التعليم الاستقصائي، وهنا ينبغي التمييز بين الظاهرة المألوفة والظاهرة المعروفة، إذ أن الكثير من الظواهر المتوفرة في بيئة المتعلمين هي من النوع المألوف، مثل تمدد المعادن بالحرارة، وتحول الماء إلى بخار، وتساقط الأمطار إلا أن عدداً كبيراً من تلك الظواهر غير معروف بالنسبة للمتعلمين بمعنى أنهم لا يعرفون أسبابها أو متغيراتها أو تفسيراتها، لأنهم لم يطوروا أفكاراً أو نظريات حول طبيعتها وطرق التحكم فيها.
- 2- ضرورة أن تكون الظاهرة المستهدفة بالتعليم أو التدريب على درجة من الأهمية والغموض، بحيث تستثير دهشة المتعلمين واستغرابهم على نحو يحول دون ظهور اللامبالاة لديهم.
- 3- يجب أن تكون أسئلة المتعلمين من النوع الذي يمكن أن يجيب عنه المعلم بكلمة نعم أو لا أي ينبغي تجنب السؤال عن تفسير أو تعليل الظاهرة موضوع الاهتمام ومحاولة الأداء بعبارات استفهامية تقرر حقيقة أو واقعة معينة في نظرهم، وعلى المعلم أن يبين لهم ما إذا كانت عباراتهم صحيحة أم لا.
- 4- التركيز على ضرورة أن يدور الحوار التعليمي على نحو يمكن المتعلمين من تحديد حقائق الظاهرة، موضوع الدراسة، وشروط حدوثها أو تغييرها. وتنظيم هذه الحقائق على نحو منطقي يسهل عمليات التفسير، والضبط، والتنبؤ. وبتعبير آخر ينبغي على الحوار التعليمي أن يتخذ شكلاً يؤهل الطلاب لاكتساب المفاهيم وإدراك العلاقات واستخلاص المبادئ وتكوين النظريات (مرعي والحيلة، 2005: 156-157).

2 - التعلم الذاتي:

يعرف التعلم الذاتي على أنه النشاط التعليمي الذي يقوم به المتعلم مدفوعاً برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته مستجيباً لميوله واهتماماته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها، والتفاعل الناجح مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه والثقة بقدراته في عملية التعليم والتعلم وفيه يتعلم المتعلم كيف يتعلم ومن أين يحصل على مصادر تعلمه (عطية، 2008: 117).

يعتبر التعلم الذاتي من أهم أساليب التعلم التي تتيح توظيف مهارات التعلم بفاعلية عالية مما يسهم في تطوير الإنسان سلوكياً ومعرفياً ووجدانياً، وتزويده بسلاح هام يمكنه من استيعاب معطيات المرحلة القادمة، وهو نمط من أنماط التعلم الذي نعلم فيه المتعلم كيف يتعلم ما يريد هو بنفسه أن يتعلمه. كما إن امتلاك وإتقان مهارات التعلم الذاتي تمكن الفرد من التعلم في كل الأوقات وطوال العمر خارج المدرسة وداخلها وهو ما يعرف بالتربية المستمرة (السيد وإبراهيم، 2001: 95).

وينطلق مفهوم التعلم الذاتي من حقيقة أن عملية التعلم ليست نشاطاً معرفياً أو نمطاً سلوكياً فحسب، بل تتضمن إلى جانب ذلك اتجاه شخصي وأسلوب حياة الفرد في تحقيق ذاته، فمن خلال التعلم الذاتي يسعى المتعلم إلى تحقيق الأهداف المطلوبة عن طريق تفاعله مع المادة التعليمية ومشاركته النشطة والإيجابية في المواقف التعليمية وتحصيل المعرفة وفقاً لقدراته واستعداداته وإمكاناته الخاصة وسرعته الذاتية مع أقل توجيه من المعلم. ومن خلال ذلك فإن التعلم الذاتي يحقق حاجات المتعلم ويجعله حراً في الاختيار بين أنماط متنوعة للتعليم بما يناسبه منها، وبذلك فإن التعلم الذاتي يحرر العملية التعليمية من الأخطاء والممارسات التي صاحبت الأساليب التقليدية في التعليم (اللقاني وفارعة، 1989: 9).

أهمية التعلم الذاتي:

- 1- إن التعلم الذاتي كان وما يزال يلقي اهتماماً كبيراً من علماء النفس والتربية، باعتباره أسلوب التعلم الأفضل، لأنه يحقق لكل متعلم تعلمًا يتناسب مع قدراته وسرعته الذاتية في التعلم ويعتمد على دافعيته للتعلم.
- 2- تدريب المتعلمين على حل المشكلات، وإيجاد بيئة خصبة للإبداع.
- 3- يمكن التعلم الذاتي المتعلم من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه ويستمر معه مدى الحياة.
- 4- إعداد الأبناء للمستقبل وتوعيدهم تحمل مسؤولية تعلمهم بأنفسهم.
- 5- يأخذ المتعلم دوراً إيجابياً ونشطاً في التعلم (طه وخالد، 2009: 128).

أنماط التعلم الذاتي:

للتعلم الذاتي أنماط متعددة أبرزها ما يأتي:

- 1 - التعلم الذاتي المبرمج. ولبرمجة المواد الدراسية طريقتان:
 - أ - البرمجة الخطية.
 - ب - البرمجة التفرعية.
- 2 - التعلم الذاتي بالحاسب الآلي.
- 3 - التعلم الذاتي بالحقائب والرزم التعليمية.
- 4 - برامج الوحدات المصغرة.
- 5 - برامج التربية الموجهة للفرد.
- 6 - أسلوب التعلم للإتقان.
- 7 - مراكز التعلم الصفي (زيتون وفواز، 2008: 165) .

الفرق بين التعلم التقليدي والتعلم الذاتي:

التعلم الذاتي	التعلم التقليدي	مجال المقارنة
محور فعال في التعلم	مثنى سلبي	المتعلم
يشجع الابتكار والإبداع	ملقن	المعلم
متنوعة تناسب الفروق الفردية	واحدة لكل المتعلمين	الطرائق
متعددة ومتنوعة	سمعية بصرية لكل المتعلمين	الوسائل
التفاعل مع العصر والهيئة	وسيلة لعمليات ومتطلبات	الهدف
يقوم به المعلم والمتعلم	يقوم به المعلم	التقويم

ثانياً: دراسات سابقة:

دراسات تناولت انموذج سيمان.

1- دراسة الفلوجي (2007)

استخدام أنموذج سيمان في التدريس وأثره على التحصيل والاستبقاء لطالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء أجريت هذه الدراسة في جامعة بابل وهدفت إلى تعرف اثر أنموذج سيمان في تحصيل واستبقاء طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء.

اختارت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي، كما اختارت قصدياً متوسطة ابن حيان للنبات في محافظة بابل لإجراء التجربة، وقد تألفت عينة البحث من (60) طالبة بواقع (30) طالبة للمجموعة التجريبية درست باستخدام أنموذج سيمان و(30) طالبة للمجموعة الضابطة درست بالطريقة التقليدية. قامت الباحثة بإجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في متغيرات (العمر الزمني، درجات العلوم للصف الأول المتوسط للعام الدراسي (2005-2006)، التحصيل الدراسي للأبوين).

صاغت الباحثة الأهداف السلوكية للموضوعات المحددة فكانت (90) هدفا سلوكيا، واعدت خطأً تدريسية أنموذجية، كما اعدت اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد اتصف بالصدق والثبات والشمول تكون من (40) فقرة، وبعد التثبت من صدقه وثباته طبق على طالبات مجموعتي البحث وبعد مرور أسبوعين اعيد تطبيقه مرة أخرى لقياس الاحتفاظ بالمادة، وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، توصلت الباحثة إلى الآتي:- تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أنموذج سيمان على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في كل من الاختبار التحصيلي واختبار الاحتفاظ بالمادة. وفي ضوء تلك النتائج أوصت الباحثة بعدد من التوصيات (الفلوجي، 2007: ر- س).

2- دراسة (الزهاوي، 2001)

اثر استخدام أنموذج سيمان في التحصيل والتفكير العلمي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد وهدفت الى تعرف اثر استخدام أنموذج سيمان في التحصيل والتفكير العلمي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء.

تألف مجتمع البحث من طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس النهارية التابعة لمديرية تربية بغداد، الرصافة وتكونت عينة البحث من (77) طالباً موزعين على مجموعتين:

مجموعة تجريبية ضمت (40) طالباً درست وفقاً لأنموذج سيمان الاستقصائي ومجموعة ضابطة ضمت (37) طالباً درست وفقاً للطريقة التقليدية.

اعدت الباحثة اختبارين احدهما للتحصيل والآخر للتفكير العلمي طبقا في نهاية التجربة وبعد معالجة البيانات وتحليلها اظهرت النتائج ما يأتي:-

تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أنموذج سيمان على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في كل من الاختبار التحصيلي واختبار التفكير العلمي. وفي ضوء تلك النتائج أوصت الباحثة بعدد من التوصيات (الزهاوي، 2001: ث).

دراسات تناولت الاتجاه نحو التعلم الذاتي.

1- دراسة (عيواص، 2002)

أثر استخدام أسلوبيين في التعلم الذاتي في تنمية بعض المهارات التاريخية والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلبة قسم التاريخ بكلية التربية / جامعة الموصل

أجريت هذه الدراسة في جامعة الموصل وهدفت إلى تعرف اثر أسلوبيين من أساليب التعلم الذاتي في تنمية بعض المهارات التاريخية والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلبة كلية التربية قسم التاريخ مقارنة بالطريقة التقليدية.

تكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات الصف الثاني قسم التاريخ كلية التربية في جامعة الموصل للعام الدراسي 2001-2002 وشملت عينتها (90) طالباً وطالبة موزعين على ثلاث شعب دراسية. حيث قسمت العينة بطريقة عشوائية إلى ثلاث مجموعات اثنتين منها تجريبية والأخرى ضابطة.

إذ درست المجموعة التجريبية الأولى بأسلوب المجمعات التعليمية والمجموعة التجريبية الثانية بأسلوب الاكتشاف، أما المجموعة الضابطة فقد استخدم في تدريسها الطريقة التقليدية. وقد استعانت الباحثة بمدرسة المادة في تدريس المجموعات الثلاث.

استعانت الباحثة بالمهارات التاريخية التي حددها محمد احمد السكران (1984) حيث اختارت منها (16) مهارة تاريخية لقياس متغير المهارات التاريخية.

ولقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي فقد أعدت الباحثة مقياساً تكون من (32) فقرة تم التأكد من صدقه وثباته. وبعد اجراء المعالجات الإحصائية اللازمة باستخدام تحليل التباين الأحادي واختبار دنكن للمقارنات لفحص اثر الأساليب في المتغيرات التابعة التي تمثلت بالمهارات التاريخية والاتجاه نحو التعلم الذاتي أظهرت النتائج الآتي:

- تفوق طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي درست بأسلوب المجمعات التعليمية على كل من طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب الاكتشاف وطلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في تنمية المهارات التاريخية.
- تفوق طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب الاكتشاف على طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في تنمية المهارات التاريخية.
- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست بأسلوب المجمعات التعليمية والمجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب الاكتشاف في الاتجاه نحو التعلم الذاتي.
- تفوق طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي درست بأسلوب المجمعات التعليمية على طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الاتجاه نحو التعلم الذاتي.
- تفوق طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب الاكتشاف على طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الاتجاه نحو التعلم الذاتي.

وفي ضوء النتائج أعلاه أوصت الباحثة بعدد من التوصيات (عيواص، 2002: أ - ج).

2- دراسة السيساني والدباغ (2010)

فاعلية تصميم تعليمي/ تعليمي في مادة الفيزياء وفق نموذج (كمب) باستخدام الوسائط المتعددة في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلبة الصف التاسع الاساسي

أجريت هذه الدراسة في جامعة دهوك وهدفت إلى تعرف فاعلية تصميم تعليمي / تعليمي في مادة الفيزياء وفق نموذج (كمب) باستخدام الوسائط المتعددة في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلبة الصف التاسع الاساسي.

وللتحقق من اهداف الدراسة تمت صياغة تسع فرضيات، وتم اختيار عينة مؤلفة من (27) طالبا وطالبة بطريقة قصدية من مجتمع البحث.

استخدم الباحثان في دراستهما منهجين، المنهج البنائي وذلك لانتاج برمجية الوسائط المتعددة بجوانبها الاربعة، والمنهج التجريبي ذو التصميم القائم على المجموعة الواحدة ذو الاختبار القبلي - البعدي.

قام الباحثان باعداد مقياس للاتجاه نحو التعلم الذاتي مؤلفا من (37) فقرة، كما تم اعتمادهما لمقياس للتفكير الناقد (لامين، 2003) والمؤلف من (38) فقرة موزعة على خمسة مهارات فرعية هي (الاستنتاج - تقويم الحجج - معرفة الافتراضات - الاستنباط - التفسير)، وقد تم التأكد من صدق المقياسين وثباتهما ومن ثم تطبيقهما على افراد عينة الدراسة.

وبعد تحليل البيانات احصائيا بأستخدام المعالجات الاحصائية اظهرت النتائج فاعلية التصميم في تنمية مهارات التفكير الناقد ككل ما عدا مجال التفسير، وكذلك فاعلية التصميم في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي.

وقد قدم الباحثان بعض التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة (السيستاني والدباغ، 2010:

1 - 2).

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

أفاد الباحث من الدراسات السابقة في عدة جوانب منها:

1. إظهار مشكلة الدراسة وإبرازها.
2. صياغة فرضيات الدراسة.
3. إجراءات التكافؤ بين مجموعات الدراسة في عدد من المتغيرات.
4. منهجية الدراسة.
5. بناء أداتي الدراسة.
6. اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات الدراسة.
7. الإطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

اتبع الباحث المنهج التجريبي الذي تتمثل فيه معالم الطريقة العلمية بصورة واضحة، فهو منهج تستخدم فيه التجربة للتحقق من صحة الفروض التي تربط بين الظاهرة والعوامل المسببة لها. وعليه اتبع الباحث الاجراءات الآتية:

اولا: التصميم التجريبي للدراسة.

التصميم التجريبي مخطط، وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة، ويشتمل على الخطوات التي يتبعها الباحث في اختبار فروض دراسته، والتوصل إلى نتائج مفيدة في تفسير العلاقات بين المتغيرات المستقلة، والتابعة، ويتوقف اختيار التصميم التجريبي الملائم على أهداف التجربة، ونوع المتغيرات المستعملة في الدراسة التجريبية، والظروف التي يتم في إطارها إجراء الدراسة التجريبية (منسي، 2003: 233 - 234). اختار الباحث تصميماً تجريبياً من نوع الضبط الجزئي، يحتوي على مجموعتين الاولى تجريبية تتعرض للمتغير المستقل وهو انموذج سكران، والثانية ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية والجدول (1) يوضح التصميم:

الجدول (1)

التصميم التجريبي للدراسة

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية	مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي	انموذج سكران	التحصيل	اختبار تحصيلي
			الاتجاه نحو التعلم الذاتي	مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي
الضابطة	مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي	الطريقة التقليدية	التحصيل	اختبار تحصيلي
			الاتجاه نحو التعلم الذاتي	مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي

ثانيا: مجتمع الدراسة وعينتها.

1 - مجتمع الدراسة: يمثل مجتمع الدراسة الحالية طلاب الصف الاول المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنين للعام الدراسي 2013 - 2014 والتي تقع ضمن حدود مركز مدينة الحلة.

2 - عينة الدراسة:

أ - عينة المدارس: اختار الباحث متوسطة 14 تموز للبنين لتكون ميدانا للدراسة الحالية وذلك لتوفر شروط الدراسة فيها من جهة ولإبداء تعاون ادارة المدرسة من جهة اخرى.

ب - عينة الطلاب: تضم متوسطة 14 تموز خمسة شعب للصف الاول المتوسط تم اختيار شعبه (د) كمجموعة تجريبية وشعبه (ب) كمجموعة ضابطة بطريقة السحب العشوائي البسيط لتحديد مجموعتي الدراسة.

اصبح عدد طلاب المجموعة التجريبية (30) طالبا والمجموعة الضابطة (30) طالبا بعد استبعاد الطلاب الراسبين، اذ يشاركون في تجربة الدراسة وتستننى اجاباتهم من اجراءات الدراسة والتكافؤ، والجدول (2) يبين ذلك:

الجدول (2)

عدد طلاب مجموعتي الدراسة

المجموعة	الشعبه	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب المستبعدين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	د	32	2	30
الضابطة	ب	31	1	30
المجموع		63	3	60

ثالثا: تكافؤ مجموعتي الدراسة.

على الرغم من أن جميع طلاب عينة الدراسة من مدرسة واحدة ومن وسط اجتماعي واقتصادي متماثل إلى حد ما، وكان توزيعهم على الشعب عشوائياً، ولكن حرص الباحث على تكافؤ المجموعتين في المتغيرات الآتية:

1 - العمر الزمني للطلاب.

حصل الباحث على اعمار الطلاب من خلال البطاقة المدرسية الخاصة بهم، وبعد تحويل عدد السنين الى اشهر، تم استخدام الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطات اعمار طلاب المجموعتين وظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي الدراسة في هذا المتغير، والجدول (3) يبين ذلك:

الجدول (3)

نتائج الاختبار التائي لاعمار طلاب مجموعتي الدراسة

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	146,52	36,74	58	0,57	2	غير دالة
الضابطة	30	145,76	16,98				احصائيا

2- الذكاء.

تم تحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث الذكاء بتطبيق اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة (CPM) Coloured Progressive Matrices، وقد وقع الاختيار على هذا الاختبار لكونه قد تم تطبيقه على البيئة العراقية لأكثر من مرة، كما انه يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، فضلا عن سهولة تطبيقه على عدد كبير من الأشخاص لأنه غير لفظي، ويصلح للفئات العمرية بما ينسجم وعينة الدراسة.

وبعد تطبيق الاختبار على طلاب مجموعتي الدراسة واجراء المقارنات بين درجات المجموعتين وايجاد متوسط ذكاء المجموعتين باستخدام الاختبار التائي (T-Test) للتحقق من تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي الدراسة، والجدول (4) يبين ذلك:

الجدول (4)

نتائج الاختبار التائي لدرجات اختبار الذكاء لطلاب مجموعتي الدراسة

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	26,93	171,13	58	0,43	2	غير دالة
الضابطة	30	28,42	180,83				احصائيا

3- درجات مادة الفيزياء للصف الاول المتوسط في اختبار نصف السنة للعام الدراسي (2013 - 2014).

اعتمد الباحث في تكافؤ المجموعتين في درجات مادة الفيزياء في اختبار نصف السنة على درجات الطلاب التي حصل عليها من سجلات المدرسة ، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي الدراسة ، وجد الباحث انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعتين ، عند مستوى دلالة (0,05)، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول(5)

نتائج الاختبار التائي لدرجات مادة الفيزياء للصف الاول المتوسط

في اختبار نصف السنة للعام الدراسي (2013- 2014)

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	64,87	125,11	58	0,76	2	غير دالة
الضابطة	30	67,13	136,64				احصائيا

4- الاختبار القبلي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي.

طبق الباحث الاختبار القبلي للمقياس الذي أعده على أفراد عينة الدراسة قبل بدء التجربة للتحقق من تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير ثم استخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب مجموعتي الدراسة، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وجد الباحث انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعتين في هذا المتغير، والجدول (6) يبين ذلك:

الجدول (6)

نتائج الاختبار التائي لدرجات الاختبار القبلي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي لطلاب مجموعتي الدراسة

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	23,47	32,18	58	1,44	2	غير دالة إحصائياً
الضابطة	30	25,32	17,06				

رابعاً: ضبط المتغيرات الدخيلة غير التجريبية.

بعد التأكد من السلامة الداخلية من خلال اجراء التكافؤ بين طلاب مجموعتي الدراسة في المتغيرات الأنفة الذكر، ومن أجل تحقيق الباحث من سلامة نتائجه وعودتها الى المتغير المستقل فقد حاول جاهدا ضبط المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في سلامة التجربة، لان ضبطها يؤدي الى نتائج اكثر دقة، وكما يأتي:

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

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

- حرص الباحث على سرية الدراسة وذلك ضمانا لاستمرار نشاط الطلاب وسلوكهم مع التجربة بشكل طبيعي.

تم تطبيق اداتي الدراسة (الاختبار التحصيلي والاختبار القبلي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي) تحت إجراءات وظروف متشابهة.

خامساً: مستلزمات الدراسة.

1- تحديد المادة العلمية:

حددت المادة العلمية لموضوعات الدراسة ب: الفصول الاربعة الاخيرة(الضغط وقاعدة ارخميدس - الحرارة ودرجة الحرارة - الخصائص الحرارية للمادة - تحولات حالة المادة) من كتاب الفيزياء للصف الاول المتوسط.

2- صياغة الاهداف السلوكية:

تعد الاهداف السلوكية أمراً في غاية الأهمية في عملية التدريس فهي تعد الاساس في كل خطوة أو فعالية من فعاليات التدريس فيها يعرف المدرس لماذا يدرس وماذا يدرس وكيف يدرس؟ كذلك تحديد الأسلوب التدريسي والوسيلة المناسبة للموقف التدريسي زد على ذلك وضع الخطط الكفيلة بذلك، وهي تعني نواتج الاهداف المرغوب فيها في عملية التدريس فهي متعددة من حيث أنواعها ومجالاتها ومستوياتها وسعتها وشمولها والزمن اللازم لتحقيقها. (عطية، 2008: 83)، تم صياغة الاهداف السلوكية للمادة المقرر تدريسها خلال فترة التجربة، وقد بلغ عددها (126) هدفاً سلوكياً، حسب تصنيف بلوم للمستويات الاربعة الاولى وبواقع (تذكر = 38 هدفا سلوكياً، فهم = 44 هدفا سلوكياً، تطبيق = 29 هدفا سلوكياً، تحليل = 15 هدفا سلوكياً)، وللتأكد من

صلاحية هذه الاهداف وسلامة صياغتها وشمولها للمحتوى، عرضت على عدد من الخبراء ملحق (1) واجريت بعض التعديلات البسيطة في ضوء ارائهم ومقترحاتهم بإعتماد نسبة اتفاق تراوحت بين (80%- 100%).

3- اعداد الخطط التدريسية:

الخطة التدريسية: هي مجموعة من الاجراءات التنظيمية المكتوبة والتدابير التي يتخذها المدرس وهي ليست قواعد جامدة تطبق بصورة حرفية، وهي وسيلة وليست غاية وتنسم بالمرونة والاستعداد للتعديل والتطوير بحسب متطلبات التدريس (زيتون، 2004: 264). ولما كانت العملية التدريسية لايمكن ان تسير بنجاح إلا بالتخطيط المسبق للدرس، فقد اعد الباحث الخطط التدريسية اللازمة للموضوعات التي سدرس خلال التجربة ملحق (2) وقد عرّضت الخطط التدريسية على مجموعة من السادة المحكمين ملحق (1)، وبعد اطلاع الباحث على ارائهم وملحوظاتهم أجرى الباحث التعديلات اللازمة.

سادسا: أداتي الدراسة.

اولا - الاختبار التحصيلي:

تعد الاختبارات التحصيلية جزءا اساسيا من برامج القياس والتقويم التي يعتمد عليها المدرس في الصف لتعرف نواتج التعلم (الخياط، 2010: 160)، ولما كان من مستلزمات الدراسة الحالية اعداد اختبار تحصيلي يستعمل في قياس تحصيل الطلاب في نهاية التجربة، ونظرا لعدم وجود اختبار تحصيلي مقنن يحقق اغراض هذه الدراسة فقد قام الباحث بأعداد اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد، لما تتميز به هذه الاختبارات من موضوعية وشمولية، ولما تنسم به من خصائص الصدق والثبات. وعلى اساس ذلك قام الباحث بأعداد (40) فقرة راعى في اعدادها شمولها لمحتوى المادة العلمية وتلبيتها للأهداف السلوكية التي اعددها الباحث، وتحقيقها اهداف الدراسة وحسب الخطوات الآتية:

1 - اعداد الخارطة الاختبارية:

تعد الخارطة الاختبارية من المتطلبات المهمة في اعداد الاختبار التحصيلي اذ توفر للمدرس او الباحث على حد سواء درجة عالية من ضمان صدق محتوى الاختبار (الظاهر وآخرون، 2002: 80) وعليه قام الباحث بأعداد خارطة اختبارية تضمنت الفصول الاربعة الاخيرة من كتاب الفيزياء المقرر لطلبة الصف الاول المتوسط، كما في الجدول (7).

الجدول (7)

الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات)

ت ف	الفصل	عدد الدروس	الاهمية النسبية	الاهداف السلوكية				الكلية
				تذكر % 30	استيعاب % 35	تطبيق % 23	تحليل % 12	
1	الضغط وقاعدة ارخميدس	7	% 30	4	4	3	1	12
2	الحرارة ودرجة الحرارة	5	% 22	3	3	2	1	9
3	الخصائص الحرارية للمادة	4	% 18	2	2	2	1	7
4	تحويلات حالة المادة	7	% 30	4	4	3	1	12
المجموع		23	% 100	13	13	10	4	40

2 - صياغة فقرات الاختبار:

اعد الباحث اختبارا تحصيليا موضوعيا من نوع الاختيار من متعدد، مؤلفا من (40) فقرة اختبارية رباعية البدائل في ضوء الاهداف السلوكية ومستوياتها وموزعة على الفصول الاربعة الاخيرة من كتاب الفيزياء للصف الاول المتوسط، ملحق (3).

3 - صدق الاختبار:

صدق الاختبار هو قدرة الاختبار على قياس ما وضع من اجله ومعنى ذلك ان الاختبار الصادق، هو الذي يقيس الموضوع او الصفة التي وضع بالأساس لقياسها (سلامة، 2002: 184) وللتحقق من كون الاختبار الذي اعده الباحث صادقا ومحققا للأهداف التي أعد من اجلها والتثبت من صدقه الظاهري، قام الباحث بعرض فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء والمتخصصين ملحق (1) لبيان آرائهم حول صلاحية وسلامة فقرات الاختبار ومدى قياسه وشموله. وبعد أخذ الباحث بنظر الاعتبار اشارة عدد منهم الى اعادة صياغة بعض الفقرات وتعديل بعض البدائل في فقرات اخرى لتحقيق عنصر الوضوح فيها، تبين له حصول جميع فقرات الاختبار على القبول من قبل السادة المحكمين، وبهذا عد الاختبار صادقا من الناحية الظاهرية. كما قام الباحث بالتحقق من مدى ارتباط فقرات الاختبار بمحتوى المادة الدراسية والاهداف التدريسية المعدة لها من خلال اعداد الخريطة الاختبارية، ومن خلال ذلك تبين للباحث، تمثيل الفقرات لمحتوى المادة الدراسية والاهداف السلوكية وهكذا يعد الاختبار صادقا من حيث المحتوى (النعمي وآخرون، 2009: 177).

4 - اعداد تعليمات الاختبار:

قام الباحث بأعداد التعليمات الخاصة بكيفية الاجابة عن فقرات الاختبار مراعيًا فيها ان تكون، سهلة وواضحة ومفهومة وقصيرة وقادرة على ايصال ما هو مطلوب اجراءه من قبل الطالب (العجيلي وآخرون، 2001: 65) كما قام الباحث بتضمين التعليمات مثال محلول يوضح طريقة الاجابة.

5 - التجربة الاستطلاعية:

لغرض التحقق من سلامة فقرات الاختبار ووضوحها ومستوى صعوبتها وقوة تميزها وحساب معامل الثبات ، طبق الاختبار على عينة مكونة من (40) طالب من طلاب الصف الاول المتوسط في متوسطة المركزية النهارية في مركز مدينة الحلة ، بعد ان تأكد الباحث من دراسة هذه العينة الموضوعات المشمولة بالتجربة ، فأنضح ان الفقرات كانت واضحة وغير غامضة للطلاب وان متوسط الوقت المستغرق في الإجابة هو (60) دقيقة.

6 - التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار:

ان الغاية من تحليل فقرات الاختبار هي تحسين الاختبار وذلك من خلال الكشف عن الفقرات الضعيفة والعمل على اعادة صياغتها واستبعاد غير الصالح منها، وهذا ما يجعل الباحث قادرا على اختيار الفقرات المناسبة للاختبار، حيث يرى بعض المختصين انه ليس من المنطق ابقاء الفقرات الاختبارية التي يجيب عليها كل المفحوصين، وكذلك ليس من المنطق ابقاء الفقرات الاختبارية التي يفشل جميع المفحوصين في الاجابة عنها (عودة، 2002: 128) وعلى هذا الاساس قام الباحث بتحليل فقرات الاختبار لمعرفة مستوى صعوبة الفقرة، وقوة تمييزها وفاعلية بدائلها غير الصحيحة، وكما يأتي:

أ - معامل الصعوبة.

بعد قيام الباحث بحساب معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجد انها تنحصر ما بين (0,28 - 0,73)، وهذا يعني ان جميع فقرات الاختبار مقبولة من حيث درجة صعوبتها، اذ يرى بلوم ان فقرات الاختبار تعد مقبولة اذا كان معامل صعوبتها يتراوح بين (0,20 - 0,80) (الخياط، 2010: 256).

ب - قوة تمييز الفقرة.

عند حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار، وجد انها تنحصر ما بين (0,32 - 0,66)، حيث يشير ايبيل الى ان الفقرات تعد جيدة اذا كانت قوتها التمييزية (0,30) فاكثر (العجيلي وآخرون، 2001: 71).

ج - فعالية البدائل غير الصحيحة.

حسب الباحث فعالية البدائل الخطأ لكل فقرة من فقرات الاختبار فوجد انها تتراوح ما بين (-0,9) - (-0,31) وكلما كانت الجاذبية سالبة وكبيرة كان المموه أكثر جاذبية وفعالية وينصح بالإبقاء عليه في الفقرة (النبهان، 2004: 435). وبهذا قرر الباحث الإبقاء على البدائل الخاطئة كما هي دون تغيير.

7 - ثبات الاختبار:

ان ثبات الاختبار يعني ان يعطي الاختبار النتائج نفسها اذا ما اعيد على المجموعة نفسها وفي الظروف نفسها، ولايعني ثبات الاختبار ان يكون صادقا، والعكس صحيح، اي ان الاختبار اذا كان صادقا فلا بد ان يكون ثابتا (سلامة، 2002: 188). وقد تم حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، حيث جزء الباحث فقرات الاختبار الى نصفين، الاول يتضمن درجات الفقرات الفردية والثاني يتضمن درجات الفقرات الزوجية، ثم حسب معامل الارتباط بين جزئي الاختبار باستعمال معامل ارتباط (بيرسون)، وقد بلغ معامل الثبات (0,81) ثم صحح بمعادلة (سبيرمان - براون) فبلغ (0,90) وعليه تعد هذه الدرجة جيدة، حيث ان الاختبار يتصف بالثبات اذا كانت قيمة ثباته (0,80) أو أكثر (علام، 2000: 534).

ثانيا - مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي:

من ضمن أهداف الدراسة الحالية تطبيق مقياس للاتجاه نحو التعلم الذاتي لاستخدامه في تكافؤ مجموعتي الدراسة ولقياس مدى فاعلية المتغير المستقل (انموذج سكران) في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى الطلاب بعد انتهاء التجربة، وبعد مراجعة الباحث لبعض الادبيات ذات العلاقة بالموضوع وإطلاعها على عدد من المقاييس في هذا المجال اعد مقياسا للاتجاه نحو التعلم الذاتي يتناسب مع المرحلة الدراسية (الاول المتوسط) مؤلفا من ثلاثين فقرة بواقع (15) فقرة ايجابية و(15) فقرة سلبية ارتأى الباحث التحقق من صدقه وثباته وعلى النحو الآتي:

1- صدق المقياس.

عرض الباحث المقياس على مجموعة من الخبراء للتأكد من صلاحية فقراته في قياس اتجاه الطلاب نحو التعلم الذاتي. وقد تمت الإفادة من آراء الخبراء ومقترحاتهم بشأن فقرات المقياس، فعدلت بعض الفقرات وحصلت على نسبة اتفاق 100 % ليصبح المقياس أكثر مناسبة للمرحلة العمرية والمرحلة الدراسية (الاول المتوسط) ملحق (4).

2- ثبات المقياس.

تم التأكد من ثبات المقياس باعتماد أسلوب الإعادة من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالب، تم اختيارهم من متوسطة المركزية ومن ثم إعادته بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأولي وباستخدام معادلة ارتباط بيرسون بلغت نسبة الثبات (87%) وتعد مثل هذه النسبة جيدة وبذلك أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق.

3- تعليمات التصحيح.

لمقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي ثلاثة بدائل، اعتمد الباحث على نموذج تصحيح المقياس، حيث تُعطى (2) درجة للبديل موافق، و(1) درجة للبديل محايد، و(صفر) للبديل غير موافق بالنسبة للفقرات الإيجابية، وتنعكس الصورة لتوزيع الدرجات على الفقرات السلبية. أما الفقرات المتروكة والفقرات التي لها أكثر من إشارة إلى بدائلها فقد أهملت.

سابعاً: - الوسائل الإحصائية:

تحقيقاً لهدف الدراسة الحالية استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

1. الاختبار التائي (Test-T) لعينتين مستقلتين.
استخدم لمعرفة التكافؤ بين مجموعتي الدراسة، واستخدم في حساب دلالات الفرق بينهما في الاختبار التحصيلي البعدي، وللمقارنة بين متوسطات درجات طلاب مجموعتي الدراسة في الاختبار القبلي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي.
2. الاختبار التائي (Test -T) لعينتين مترابطتين.
استخدم للمقارنة بين متوسطات درجات طلاب مجموعتي الدراسة في الاختبارين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي.
3. معادلة معامل ارتباط بيرسون.
استخدمت لحساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي.
4. معادلة معامل الصعوبة
استخدمت هذه المعادلة في حساب صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي.
5. معامل تمييز الفقرة
6. فعالية البدائل الخاطئة:

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

اولا: عرض النتائج:

1- نتائج الاختبار التحصيلي لمادة الفيزياء:

لغرض التحقق من الفرضية الصفرية الاولى والتي تنص على انه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون الفيزياء وفق انموذج سيمان ومتوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون الفيزياء بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي البعدي) تم حساب المتوسط الحسابي والتباين لدرجات طلاب كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي وكما هو موضح في الجدول (8).

الجدول (8)

نتائج الاختبار التائي لدرجات طلاب مجموعتي الدراسة في الاختبار التحصيلي

مستوى الدلالة عند (0,05)	القيمة التائية		درجة الحرية	التباين	المتوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
دالة احصائية	2	6,85	58	16,31	33,12	30	التجريبية
				22,43	25,37	30	الضابطة

يتضح من الجدول اعلاه ان هناك فرقا ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في الاختبار التحصيلي وهو لصالح المجموعة التجريبية ولذلك ترفض الفرضية الصفرية الاولى وتقبل الفرضية البديلة.

2 - نتائج اختبار مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي:

أ - لغرض التحقق من الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص على انه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس الفيزياء وفق انموذج سيمان ومتوسط درجات طلاب

المجموعة الضابطة التي تدرس الفيزياء وفق الطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي) تم حساب المتوسط الحسابي والتباين لدرجات طلاب كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي وكما هو موضح في الجدول (9).

الجدول (9)

نتائج الاختبار التائي لدرجات التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي لطلاب مجموعتي الدراسة

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	34,18	47,32	58	4,76	2	دالة احصائية
الضابطة	30	26,93	23,11				

يتضح من الجدول السابق ان هناك فرقا ذو دلالة احصائية بين مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي وهو لصالح المجموعة التجريبية ولذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية وتقبل الفرضية البديلة.

ب - لغرض التحقق من الفرضية الصفرية الثالثة والتي تنص على انه (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) في متوسط الفروق بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون الفيزياء وفق نموذج سكران).

تم استخدام الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مترابطتين لمعرفة فيما اذا كانت هنالك تنمية حاصلة في الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا الفيزياء وفق نموذج سكران، حيث بلغ متوسط الفروق بين درجات طلاب المجموعة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي (10,71) بانحراف معياري مقداره (8,20) والجدول (10) يبين ذلك:

الجدول (10)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مترابطتين الخاصة بالتطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي للمجموعة التجريبية

المجموعة	حجم العينة	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	10,71	8,20	29	7,13	2	دالة احصائية

يتبين من جدول (10) ان القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (7,13) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2) بدرجة حرية (29) وعند مستوى دلالة (0,05) أي ان النتيجة دالة احصائياً ولمصلحة التطبيق البعدي وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة القائلة بوجود فرق ذي دلالة احصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي وبين درجاتهم في التطبيق البعدي للمقياس، وهذا يعني حصول تنمية في الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ج - لغرض التحقق من الفرضية الصفرية الرابعة والتي تنص على انه (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) في متوسط الفروق بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا الفيزياء بالطريقة الاعتيادية).

وللتحقق من هذه الفرضية استخدم الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مترابطتين لمعرفة فيما اذا كانت هنالك تنمية حاصلة في الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية (التقليدية)، حيث بلغ متوسط الفروق بين درجات طلاب المجموعة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي (1,61) بانحراف معياري مقداره (9,84)، والجدول (11) يبين ذلك:

الجدول (11)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مترابطتين الخاصة بالتطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي للمجموعة الضابطة

المجموعة	حجم العينة	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
الضابطة	30	1,61	9,84	29	0,89	2	غير دالة احصائياً

يتبين من الجدول (11) ان القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (0,89) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (2) بدرجة حرية (29) وعند مستوى دلالة (0,05)، أي ان النتيجة غير دالة احصائياً، مما يعني عدم حصول تنمية في الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب المجموعة الضابطة وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية الرابعة ورفض الفرضية البديلة.

ثانياً: تفسير النتائج:

1 - تفسير النتائج المتعلقة بالتحصيل:

تبين من النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الاولى ان طلاب المجموعة التجريبية التي درست على وفق نموذج سكران متفوقون تحصيلياً على طلاب المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية مما يدل على الاثر الايجابي لأنموذج سكران في التحصيل ويمكن اعزاء ذلك الى الاسباب الآتية:

- الدور الفعال لأنموذج سكران في تعزيز المهارات الاساسية للبحث العلمي لدى الطلاب.
- فاعلية النمط الاستقصائي في التعليم في تعزيز الاتجاهات الضرورية لتطور التفكير من خلال اعتماد المتعلم على نشاطه الذاتي في التعلم.
- افضلية وإيجابية انموذج سكران في التدريس على الطرائق التقليدية وذلك لشموله على الانشطة التي تتناسب مع المستوى الادراكي للطلاب وكذلك اتباعه التسلسل المنطقي لعرض الموضوعات الدراسية.
- فاعلية انموذج سكران في تعزيز نشاط المتعلم في اكتساب المعلومات والخبرات اثناء عملية التعلم بالشكل الذي يحقق الفائدة المتوخاة من تدريس المادة وذلك من خلال تهيئة اذهان الطلاب وتحفيزهم لموضوع الدرس وبالتالي استثارة المعلومات المخزونة في بنيتهم المعرفية وما لذلك من دور ايجابي في زيادة التحصيل المعرفي لدى الطلاب.

2 - تفسير النتائج المتعلقة بالاتجاه نحو التعلم الذاتي:

أ - اسفرت النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية الى تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست على وفق انموذج سكران على طلاب المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية في نمو الاتجاه نحو التعلم الذاتي مما يدل على الاثر الايجابي لأنموذج سكران في تنمية اتجاه الطلاب نحو التعلم الذاتي ويمكن اعزاء ذلك الى عدة اسباب منها:

- ان النمط التقليدي المتبع في طرائق التدريس والذي يتميز بسلبية المتعلم، قد وضع بعض القيود على تفكير الطلاب إلا ان استخدام طرائق ونماذج حديثة في التدريس كأنموذج سكران ساعد في كسر تلك القيود واعطى الفرصة للطلاب لممارسة عمليات العلم المختلفة.
- اتاح استخدام انموذج سكران في التدريس للطلاب الفرصة للحوار والمناقشة مع المدرس ومع بعضهم البعض ما جعلهم اكثر دافعية للتفكير والمشاركة.
- وفر استخدام انموذج سكران في التدريس جو من الحرية لإبداء الرأي الامر الذي ربما يكون قد اسهم في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي لطلاب المجموعة التجريبية.

ب - اظهرت نتيجة الفرضية الصفية الثالثة ان التدريس على وفق الانموذج سكران ادى الى تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي لطلاب المجموعة التجريبية ولعل السبب في ذلك يعزى الى دور هذا الانموذج في التدريس والذي ادى الى تعزيز المشاركة العلمية داخل الصف مما ساعد على ايجاد نوع من التواصل الفعال بين الطلاب وبالتالي تكوين اتجاهات ايجابية لديهم تجاه ما يتعلمونه بانفسهم، بالإضافة الى ما يوفره هذا الانموذج من جو ايجابي للتعلم لدى الطلاب من خلال مشاركة كل منهم بما تعلمه وبالتالي شعورهم بالاسهام بشكل فاعل في المواقف التعليمية الامر الذي ادى بدوره الى زيادة دافعتهم نحو التعلم الذاتي، مضافا الى ذلك الدور الفاعل لانموذج سكران في تنمية بعض اتجاهات الطلاب مثل حب الاستطلاع والمثابرة والتعاون واحترام الآخرين ونقد الافكار مما عزز نظرتهم الايجابية نحو التعلم الذاتي.

ج - اظهرت نتيجة الفرضية الصفية الرابعة ان التدريس بالطريقة الاعتيادية لا يؤدي الى تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي لطلاب المجموعة الضابطة ولعل السبب في ذلك يعزى الى تركيز هذه الطريقة على دور المدرس كونه يمثل محور العملية التعليمية فيها، فهو الذي يشرح ويوضح ويفسر ويستنتج، أي انه مصدر المعلومات في حين ان موقف الطلاب هنا ينحصر في تلقي المعلومة فقط، دون اتاحة الفرصة لهم لتوجيه الاسئلة المثيرة للتفكير والتي تتصل ببعض المفاهيم والقضايا والتعميمات التي يتضمنها موضوع الدرس مما يولد لدى الطلاب اتجاها نحو الاعتماد شبه الكلي على المدرس في شرح المادة الدراسية والحصول على المعلومات بشكل جاهز الامر الذي يضعف لديهم الميل والاتجاه نحو التعلم الذاتي وبالتالي عدم حصول أي تنمية لديهم نحو ذلك النوع من التعلم.

الفصل الخامس

الاستنتاجات - التوصيات - المقترحات

اولا: الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية يمكن استنتاج ما يأتي:

- 1 - ان اعتماد انموذج سكران في التدريس قد لقي نجاحا ملموسا في تدريس مواضيع الفيزياء لدى طلاب الصف الاول المتوسط.
- 2 - هناك حاجة ماسة لدى طلاب الصف الاول المتوسط الى نماذج تدريسية جديدة تسهم في تنمية اتجاهاتهم نحو التعلم الذاتي.
- 3 - ان استعمال انموذج سكران في تدريس الفيزياء اسهم في إثارة دافعية طلاب الصف الاول المتوسط نحو التعلم وزيادة نشاطهم ، وبالتالي زيادة تحصيلهم العلمي.
- 4 - ان اعتماد انموذج سكران في التدريس يسهم بشكل فاعل في تحسين قدرة الطلاب على التعلم الذاتي.

ثانياً: التوصيات:

- 1 - ضرورة الاهتمام بتدريب الطلاب على مهارات التعلم الذاتي بمستوياتها المختلفة.
- 2 - ضرورة تشجيع مدرسي الفيزياء على اعتماد نموذج سكران في عملية التدريس لدوره المهم في تمكين الطلاب من توظيف مهاراتهم العلمية ومن تحملهم المسؤولية الشخصية في عملية التعلم.
- 3 - ادخال انموذج سكران ضمن المناهج الدراسية لمادة طرائق تدريس العلوم في كليات التربية والتربية الاساسية.
- 4 - ضرورة توجيه مدرسي الفيزياء للاهتمام بالمشاركة الفعالة للطلاب وعدم الاقتصار على الحفظ والاسترجاع في عملية التعلم.

ثالثاً: المقترحات:

استكمالاً للدراسة الحالية يقترح الباحث أجراء الدراسات الآتية:

- 1 - إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية ولكن في مراحل تعليمية أخرى ومواد دراسية مختلفة.
- 2 - إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية تتناول فاعلية انموذج سكران في تدريس الفيزياء لمراحل دراسية مختلفة في بيئات تعليمية مختلفة.
- 3 - إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية وفق متغير الجنس.
- 4 - أجراء دراسة لمعرفة فاعلية انموذج سكران في متغيرات أخرى كتتمية التفكير الناقد، الميل ، تنمية التفكير الإبداعي وغيرها.

المصادر

- إبراهيم، مجدي عزيز (2004)، استراتيجيات التعليم العالي وأساليب التعلم، مكتب الأنجلو المصرية.
- إبراهيم، فاضل خليل (2001)، مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في كليتي الآداب والتربية في جامعة الموصل، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (38).
- أبو جادو، صالح محمد علي (2011)، علم النفس التربوي، ط8، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- ابو جادو، صالح محمد علي (2007)، علم النفس التربوي، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
- البكري، امل وعفاف الكسواني (2002)، اساليب تعليم العلوم والرياضيات، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الاردن.
- جونسون، ديفيد وآخرون (1995)، التعلم التعاوني، (ترجمة مدارس الظهران، 2004)، ط2، مؤسسة التركي للنشر والتوزيع، الدمام.
- الحيلة، محمد محمود (2003) تصميم التعليم نظرية وممارسة، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
- الحيلة، محمد محمود (2001)، طرائق التدريس واستراتيجياته، ط ١، دار الكتب.
- خطايبه، عبد الله محمد (2005) تعليم العلوم للجميع، كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.
- الخليلي، خليل يوسف، (1995)، التعلم الذاتي وسيلة وغاية للتعلم مدى الحياة، العين، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية.
- الخياط، ماجد محمد (2010) اساسيات القياس والتقويم في التربية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- الدبسي، احمد عصام وصالح سعيد الشهابي (2003)، طرائق تدريس العلوم الطبيعية، جامعة دمشق.

- الزهاوي، الهام احمد (2001)، اثر استخدام نموذج سكران في التحصيل والتفكير العلمي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء، كلية التربية - ابن الهيثم، جامعة بغداد، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- زيتون، عدنان وفواز العبد الله (2008)، كفايات التعلم الذاتي ومهاراته، دار العلم والايمان للنشر والتوزيع، دمشق.
- زيتون، عايش محمود (2004) ، أساليب تدريس العلوم، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- سلامة، عبد الحافظ (2007)، اساليب تدريس العلوم والرياضيات، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- سلامة، عبد الحافظ (2002)، تعليم العلوم والرياضيات ، ط1 ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان.
- السيد، يسري مصطفى وابراهيم عميرة (2001)، دراسات وبحوث في التربية العلمية والبيئية وتكنولوجيا التعلم، عالم الكتب الحديث، عمان، الاردن.
- السيساني، ناجي نوري وافراح ياسين الدباغ (2010)، فاعلية تصميم تعليمي / تعليمي في مادة الفيزياء وفق نموذج كمبر باستخدام الوسائط المتعددة في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلبة الصف التاسع الاساسي، مجلة ابحاث كلية التربية الاساسية، مجلد12، عدد 4 لسنة 2013.
- طه، حسين وخالد عمران (2009)، اساليب التعلم الذاتي - الالكتروني - التعاوني رؤية تربوية معاصرة، دار العلم والايمان للنشر والتوزيع، دمشق.
- الطيطي، محمد حمد (2007)، تنمية قدرات التفكير الابداعي، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
- الظاهر، زكريا محمد وآخرون (2002)، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط3، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الاردن.
- العجيلي، صباح حسن وآخرون (2001)، مبادئ القياس والتقويم التربوي، مكتب احمد الدباغ، بغداد، العراق.
- عطية، محسن علي (2008)، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- علام، صلاح الدين محمود، (2000)، القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة.
- العنبيكي، سندس عبد الله جدوع (1999)، اثر استخدام طريقة الاستقصاء الموجه مع الأحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات في مادة التاريخ، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، (أطروحة ماجستير غير منشورة).
- عودة، احمد سليمان (2002)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط3، دار الامل للنشر والتوزيع، عمان.
- عيواص، احلام اديب (2002)، اثر استخدام اسلوبين من التعلم الذاتي في تنمية بعض المهارات التاريخية والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلبة قسم التاريخ بكلية التربية / جامعة الموصل، (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
- غباوي، ثائر احمد وخالد محمد ابو شعيرة (2010)، مناهج البحث التربوي، ط1، مكتبة المجمع العربي.
- الفلوجي، لميس إسماعيل حميد (2007)، استخدام أنموذج سكران في التدريس وأثره على التحصيل والاستبقاء لطالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- قطامي، يوسف ونايفة قطامي (1998)، نماذج التدريس الصفّي، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- اللقاني، احمد حسين (1990)، تدريس المواد الاجتماعية، الجزء الثاني، عالم الكتب، القاهرة.
- اللقاني، احمد حسين وفارعة حسن محمد (1989)، التدريس الفعال، عالم الكتب، القاهرة.
- مرعي، توفيق احمد ومحمد محمود الحيلة (2005)، طرائق التدريس العامة، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، بلا مكان طبع.
- منسي، محمود عبد الحليم (2003)، مناهج البحث العلمي، دار المعرفة الجامعية . قناة السويس.

- ميشيل كامل عطا الله (2002) , طرق وأساليب تدريس العلوم , ط2, دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان, الأردن.
- النبهان, موسى (2004), اساسيات القياس في العلوم السلوكية, ط1, دار الشروق للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.
- النعيمي, محمد عبد العال وآخرون (2009), طرق ومناهج البحث العلمي, ط1, مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.

الملاحق

ملحق (1)

اسماء السادة المحكمين واختصاصاتهم ومكان عملهم

ت	الاسم والدرجة العلمية	الاختصاص	مكان العمل
1	أ.م.د. حميد محمد حمزة	طرائق تدريس العلوم العامة	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية
2	أ.م.د. هادي كطفان العبد الله	طرائق تدريس الفيزياء	جامعة القادسية / كلية التربية
3	أ.م.د. كريم بلاسم خلف	طرائق تدريس العلوم العامة	جامعة القادسية / كلية التربية
4	أ.م.د. عماد حسين المرشدي	علم نفس النمو	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية
5	أ.م.د. عبد السلام جودت جاسم	قياس وتقويم	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية
6	أ.م.د. عبد الامير خلف عرط	فيزياء جزيئية	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية
7	أ.م.د. عباس حسين الربيعي	علوم حياة / وراثية خلوية	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية
8	أ.م.د. محمد هادي شنين	فيزياء الحالة الصلبة / مواد	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية
9	أ.م.د. مازن ثامر شنيف	طرائق تدريس العلوم العامة	جامعة القادسية / كلية التربية
10	أ.م.د. وفاء عبد الرزاق العنكي	طرائق تدريس اللغة العلوم	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية
11	أ.م.د. رياض كاظم عزوز	طرائق تدريس الاجتماعيات	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية
12	م.د. غادة شريف	طرائق تدريس العلوم العامة	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية

ملحق (2)

أنموذج خطة الدرس اليومية للمجموعة التجريبية التي تدرس على وفق انموذج سكرمان

اسم المدرسة: متوسطة 14 تموز للبنين المادة: الفيزياء

الصف والشعبة: الاول (د) اليوم والتاريخ: / /

الموضوع: الضغط الزمن: 45 دقيقة

الاهداف الخاصة:

اكساب الطلاب بعض المفاهيم والحقائق العلمية الخاصة بموضوع الضغط وهي:

- الضغط كمية قياسية
- يتوقف الضغط على:
- * القوة العمودية المؤثرة
- * مساحة السطح الذي تؤثر فيه القوة
- وحدة قياس الضغط هي الباسكال

الاهداف التعليمية:**اولا: المجال المعرفي:**

يهدف الدرس الى مساعدة الطلاب على اكتساب مفهوم الضغط.

ثانيا: المجال الوجداني:

- رغبة الطلاب في التساؤل والاستفسار وحب الاستطلاع
- الاستمتاع بالمادة العلمية المقدمة له
- تقدير دور العلم في تطور المجتمعات
- تقدير عظمة الخالق عز وجل
- تقدير جهود العلماء

ثالثا: المجال المهاري:

- استخدام الوسائل التعليمية وكيفية التعامل معها
- اجراء بعض التجارب العلمية
- اكتساب مهارة جمع المعلومات
- اكتساب مهارة التفسير العلمي

الاهداف السلوكية:

يتوقع من الطالب بعد الانتهاء من تدريس موضوع الضغط ان يكون قادرا على ان:

- يعرف مفهوم الضغط
- يعدد العوامل التي يعتمد عليها الضغط
- يذكر وحدة قياس الضغط
- يذكر بعض التطبيقات على الضغط
- يحل بعض المسائل الفيزيائية باستخدام قانون الضغط
- يبين العلاقة بين الضغط والمساحة المسلط عليها
- يوضح المقصود بالضغط الجوي

الوسائل والمواد التعليمية المستخدمة: سبورة، اقلام زيتية ملونة، ورقان مخروطيان، بيضتان مسلوقتان، اعواد ثقاب، ورقة.

خطوات سير الدرس:**المرحلة الاولى: (عرض المشكلة) (10 دقائق)**

يقوم المدرس في هذه المرحلة بعرض ظاهرة تخل بمدركات الطلاب مما يؤدي بهم للوقوع في حالة من عدم التوازن المعرفي وكما يأتي: نتداول في حياتنا اليومية وبكثرة مفهوم الضغط، حيث ان جميع الاجسام سواء كانت صلبة ام سائلة ام غازية تسلط ضغطا، فالقطعة المعدنية او الخشبية الموضوعة على سطح منضدة او على كف اليد كل منها يسلط ضغطا على سطح المنضدة او على الكف، وكذلك السوائل والغازات تسلط ضغطا على قعر وجدران الاوعية التي تحتويها.

ثم يقوم المدرس باحضار دورقين مخروطيين متشابهين تماما وبيضتين مسلوقتين بنفس الحجم تقريبا (بعد التأكد من ان كلا البيضتين لا تدخلان من فتحة الدورق ولا تسقطان بداخله)، ثم يقوم بتقشير البيضتين ويسد بكل واحدة منها فوهة احد الدورقين من دون أي ضغط على البيضة حيث يلاحظ الطلاب بقاء البيضتين في مكانهما دون تغير يذكر.

بعد ذلك يقوم المدرس برفع احدى البيضتين ومن ثم اشعال ورقة بشكل جيد ووضعها في الدورق والقيام بشكل سريع بسد فوهة الدورق بالبيضة المسلوقة من جديد وبدون أي ضغط على البيضة وهنا سيلاحظ الطلاب بعد فترة قصيرة جدا سقوط تلك البيضة داخل الدورق بدون تدخل المدرس، في حين تبقى البيضة الاخرى في مكانها على فوهة الدورق الآخر دون ان تسقط مما يشد انتباه الطلاب ويحدث لديهم تخلخلا في التوازن المعرفي الامر الذي يثير لديهم الحس العلمي لمحاولة تفسير ما شاهدوه امامهم.

ومن اجل حل هذا التخلخل في التوازن المعرفي يحتاج الطلاب الى مجموعة من المعلومات يتم جمعها من خلال طرحهم للاستئلة.

المرحلة الثانية: (جمع المعلومات والبيانات) (8 دقائق)

في هذه المرحلة يقوم الطلاب بتوجيه مجموعة من الاستئلة وعلى مدرس المادة الاجابة عليها بنعم او لا.

طالب: هل حجم الابيضة التي سقطت داخل الدورق اصغر من حجم البيضة الاخرى؟

المدرس: كلا.

طالب: هل فوهة الدورق الذي سقطت داخله البيضة اكبر من فوهة الدورق الآخر؟

المدرس: كلا.

طالب: هل تختلف مدة سلق البيضتين؟ او درجة الحرارة التي سلقتا بها؟

المدرس: كلا.

طالب: هل لدرجة الحرارة اثر في سقوط البيضة داخل الدورق؟

المدرس: نعم.

طالب: هل يمكن اخراج البيضة من الدورق بدون كسر الدورق او اتلاف البيضة؟

المدرس: نعم.

المرحلة الثالثة: (اختبار المعلومات) (7 دقائق)

في هذه المرحلة يستمر الطلاب في صياغة فروضهم وتطويرها من خلال اختبارها، حيث يكلف المدرس مجموعة من الطلاب لإعادة العرض السابق وبنفس الادوات ومن خلال ذلك سيلاحظ الطلاب الفرق بين الحالتين.

المرحلة الرابعة: (التفسير) (8 دقائق)

في هذه المرحلة يتدخل مدرس المادة لمساعدة طلابه على ربط المعلومات التي تم التوصل اليها، طالبا منهم تسجيل استنتاجاتهم في دفاترهم، وبعد قراءة تلك الاستنتاجات يتبين ان الطلاب قد توصلوا الى ما يأتي:

ان تغير درجة حرارة الهواء داخل الدورق تسبب في تغير ضغطه فاختلف الضغط داخل الدورق عن خارجه، حيث اربك الهواء الساخن حركة البيضة على فوهة الدورق وجعلها في حركة قفز خفيفة. اما عندما تكون درجة الحرارة داخل الدورق وخارجه متساوية فانه يتوفر ضغط خارج الدورق يكفي لدفع البيضة الى داخله بالإضافة لقوة الجاذبية التي تدفع بالبيضة الى الداخل، وبالتالي فان القوة الوحيدة التي من شأنها ان تتسبب في دخول البيضة داخل الدورق هي قوة الجاذبية بالإضافة لضغط الهواء خارج الدورق الذي دفع بالبيضة الى داخله.

ثم يطلب المدرس من الطلاب مراجعة بعض المصادر المتوفرة في مكتبة المدرسة او في البيت للإفادة منها في الحصول على معلومات اكثر تفصيلا حول موضوع الضغط.

المرحلة الخامسة: (الاستقصاء) (5 دقائق)

في هذه المرحلة يقوم مدرس المادة بكتابة الصيغة النهائية للاستنتاج الذي توصل اليه الطلاب على السبورة وهو ان (الضغط هو القوة العمودية المسلطة على وحدة المساحة)، وهو بذلك يتوقف على مقدار القوة العمودية المؤثرة وعلى مساحة السطح الذي تؤثر فيه تلك القوة، كما ان الضغط هو كمية قياسية غير متجهة.

ثم يكتب المدرس الصيغة العامة لقانون الضغط وهي:

القوة المسلطة عموديا على السطح

الضغط = -----

مساحة السطح

مشيرا الى ان وحدات الضغط هي (نيوتن / متر مربع) وهي ما يطلق عليه اصطلاحا اسم (باسكال).

التقويم: (5 دقائق)

لمعرفة مدى ما حققه الدرس من اهداف يقوم المدرس بتوجيه الاسئلة الآتية الى الطلاب:

- عرف الضغط؟
- ماهي وحدات الضغط؟
- ماهي العوامل التي يعتمد عليها الضغط؟
- اذكر بعض التطبيقات العملية على الضغط؟
- بين العلاقة بين الضغط ودرجة الحرارة؟
- ما المقصود بالضغط الجوي؟

الواجب البيتي: (2 دقيقة)

يكلف المدرس الطلاب بالقيام بالأنشطة الآتية:

- تحضير موضوع الدرس القادم في الكتاب المدرسي.
- اعداد تقرير عن موضوع الضغط.
- كتابة اكبر عدد من الامثلة في الحياة اليومية حول موضوع الضغط.

مصادر المدرس:

- محمد، قاسم عزيز وآخرون، الفيزياء للصف الاول المتوسط، ط5، المركز التقني لأعمال ما قبل الطباعة، وزارة التربية، المديرية العامة للمناهج، بغداد، 2013.
- امبوسعيدى، عبد الله بن خميس وسليمان محمد البلوشي، طرائق تدريس العلوم - مفاهيم وتطبيقات عملية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
- خطابية، عبد الله محمد، تعليم العلوم للجميع، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2005.
- الانترنت.

مصادر الطالب:

- محمد، قاسم عزيز وآخرون، الفيزياء للصف الاول المتوسط، ط5، المركز التقني لأعمال ما قبل الطباعة، وزارة التربية، المديرية العامة للمناهج، بغداد، 2013.

ملحق (3)

الاختبار التحصيلي بصورته النهائية

الاسم:

الصف والشعبة:

عزيزي الطالب

لديك اختبار لمادة الفيزياء مؤلف من (40) فقرة اختبارية تتطلب الاجابة عن فقراته الخطوات الآتية:

- 1- كتابة اسمك الثلاثي وشعبتك على ورقة الاجابة.
- 2- الاجابة عن جميع الاسئلة دون ترك.
- 3- قراءة كل فقرة من فقرات الاختبار بدقة وعناية وهدوء لكي يتسنى لك تنفيذ المطلوب.
- 4- للإجابة عن فقرات الاختبار ارسم دائرة حول حرف الاجابة الصحيحة من بين البدائل.

1-	الضغط على قاعدة اناء مملوء بالماء لا يعتمد على: أ - التعجيل الارضي ب - كثافة الماء ج - ارتفاع الماء د - مساحة سطح الماء
2-	يتوقف مقدار الضغط الذي يسلطه سائل معين على قاعدة الاناء الذي يحتويه على: أ - مساحة قاعدة الاناء ب - مساحة سطح السائل في الاناء ج - ارتفاع السائل في الاناء د - وزن السائل في الاناء مهما كان شكل الاناء
3-	لبعض المكانن الزراعية والديابات سرفة حول عجلاتها الفائدة المتوخاة منها هي: أ - لزيادة الضغط الذي تسلطه على التربة ب - لزيادة سرعتها ج - لتقليل الضغط المسلط على التربة د - لتجنب انقلابها
4-	ان سبب انفجار اطار عجلة السيارة صيفا اثناء حركتها هو: أ - زيادة عدد جزيئات الهواء داخل الاطار ب - زيادة الضغط الجوي على ضغط الهواء داخل الاطار ج - زيادة ضغط الهواء داخل الاطار بسبب ارتفاع درجة الحرارة د - تمدد اطار العجلة بارتفاع درجة الحرارة
5-	انبوبة زجاجية على شكل حرف U تحتوي على قليل من الزئبق في اسفلها وضع في احدى فرعيها كليسيرين كثافته 1.26 g/cm^3 وفي فرعها الآخر ماء وبعد الاستقرار حصل الاتزان على جانبي الانبوبة فأن: أ - سطح الكليسيرين اعلى من مستوى سطح الماء العلوي ب - سطح الكليسيرين اوطأ من مستوى سطح الماء العلوي ج - سطح الكليسيرين بمستوى سطح الماء د - لا علاقة لكل منهما بالآخر
6-	حجم السائل المزاح من قبل جسم مغمور في سائل: أ - مساو لحجم الجسم المغمور ب - اكبر من حجم الجسم المغمور ج - اصغر من حجم الجسم المغمور د - يتوقف على عمق الجسم تحت سطح السائل
7-	اذا كانت كثافة الجسم الطافي في سائل مساوية لكثافة السائل فأن حجم السائل المزاح: أ - اكبر من حجم الجسم الطافي ب - اصغر من حجم الجسم الطافي ج - بقدر حجم الجسم الطافي د - صفر
8-	وضعت قطعة ثلج في اسطوانة مدرجة نصفها مملوء بالماء وعند انصهارها فأن مستوى الماء في الاسطوانة: أ - يرتفع عما كان عليه ب - ينخفض عما كان عليه ج - يبقى على مستواه السابق د - يزداد بقدر حجم قطعة الثلج
9-	ميزان ذو كفتين وضعت خشبة على احدى كفتيه ثم وضع فوقها اناء فيه ماء وتمت موازنة الكفتين فإذا رفعت القطعة الخشبية ووضعت داخل الاناء وطففت على سطح ماءه فأن: أ - ثقل كفة الاناء يزداد بمقدار وزن الماء المزاح من قبل القطعة الخشبية ب - ثقل كفة الاناء يقل بمقدار وزن القطعة الخشبية ج - يبقى الاتزان على وضعه السابق د - ثقل كفة الاناء يقل بمقدار وزن الماء المزاح من قبل القطعة الخشبية

10-	اعطيت لك اوزان متساوية من الذهب كثافته 19300 Kg/m^3 والفضة كثافتها 10500 Kg/m^3 والنحاس كثافته 8960 Kg/m^3 وطلب منك قياس حجم الماء المزاح لكل منها باستعمال اسطوانة مدرجة نصفها مملوء بالماء فأن: أ - حجم الماء المزاح من قبل الذهب اكبر من كل من حجمي الماء المزاح في حالتي الفضة والنحاس ب- حجم الماء المزاح من قبل الذهب اقل من كل من حجمي الماء المزاح في حالتي الفضة والنحاس ج - حجم الماء المزاح من قبل الفضة يزيد على حجم الماء المزاح لكل من الذهب والنحاس د - حجم الماء المزاح متساو لكل منها
11-	جسم يطفو على سطح ماء حوض السباحة وعلى سطحه قطعة معدنية وان جزء من الجسم ظاهر فوق سطح الماء فأن حجم الماء المزاح من قبل الجسم الطافي: أ - بقدر حجم الجسم الطافي ب - بقدر حجم الجسم الطافي وحجم القطعة المعدنية التي فوق سطحه ج - بقدر حجم الجزء المغمور من الجسم د - يعتمد على البعد بين قاعدة الجسم السفلي وقعر الحوض
12-	مقياس معدل الطاقة الحركية للجسيم الواحد من المادة يدعى: أ - الحرارة ب - الباروميتر ج - درجة الحرارة د - الجول
13-	الجهاز الذي يستعمل لقياس درجات الحرارة يسمى: أ - المحرار ب - المجهر ج - الباروميتر د - المانوميتر
14-	أي من الآتي يعتمد على معدل الطاقة الحركية لجزيئات الجسم: أ - كتلة الجسم ب - شكل الجسم ج - درجة حرارة الجسم د - كمية الحرارة التي يكتسبها الجسم
15-	أي من التغيرات الآتية تحدث تغيراً في قراءة المحرار الموضوع داخل المادة: أ - تغير ابعاد الجسم ب - تغير لون الجسم ج - تغير درجة حرارة الجسم د - تغير المادة المكونة للجسم
16-	درجة انجماد الماء النقي عند مستوى سطح البحر في مقياس كلفن (المطلق) هي: أ - 237 K ب - 0 K ج - 273 K د - 373 K
17-	درجة غليان الماء النقي عند مستوى سطح البحر هي: أ - 723 K ب - 10 K ج - 733 K د - 273 K
18-	يتطلب تحقيق حالة الاتزان الحراري بين جسمين: أ - صبغ الجسمين بلون واحد ب - جعل الجسمين في تماس مع بعضهما البعض ج - عزل الجسمين عزلاً حرارياً عن بعضهما البعض د - نغمر احدهما في ماء بارد ونغمر الآخر في ماء مغلي
19-	أي المواد الآتية هي الاجود قابلية للتوصيل الحراري: أ - الزجاج ب - النحاس ج - الحديد د - الالمنيوم
20-	أي المواد الآتية عازل للحرارة: أ - الفضة ب - الحديد ج - الصوف د - الالمنيوم
21-	سبب عدم حصول التوصيل الحراري في الفضاء الخارجي للارض هو: أ - عدم حصول تيارات حمل ب - لان القمر يحجب الحرارة ج - لان الشمس بعيدة جداً عن الارض د - لانعدام الوسط الناقل للحرارة
22-	يسخن هواء المنطاد لكي: أ - تزداد قابلية التوصيل الحراري للهواء ب - يوفر جو دافئ لحفظ المواد داخله ج - يتمدد وتقل كثافة الهواء بداخله فيرتفع في الهواء د - يتقلص وتزداد كثافة الهواء بداخله فيرتفع في الهواء
23-	التسامي هو عملية تحول: أ - السائل الى بخار ب - الصلب الى سائل ج - السائل الى غاز د - الصلب الى غاز
24-	درجة حرارة انصهار الجليد تساوي صفر درجة سيليزية تحت ضغط: أ - يساوي الضغط الجوي ب - اصغر من الضغط الجوي ج - اكبر من الضغط الجوي د - موازي للضغط الجوي
25-	يتبخّر الماء بدرجة:

	أ- مساوية لدرجة انصهاره فقط ب- الصفر السيليزي فقط ج- أقل من درجة الصفر السيليزي فقط د - أعلى من درجة الصفر السيليزي فقط
26-	يعزى سبب جريان السائل في السيفون الى: أ- اختلاف الضغط بين سطح السائل وقمة الانبوب الخارجي ب- الفرق بين درجتي حرارة السائل والسيفون ج- الحركة السريعة لجزيئات السائل د- كبر الكثافة النسبية للسائل
27-	العامل الذي يحدد الارتفاع الذي يصل اليه البالون (المنطاد) في الهواء هو: أ- حجم البالون ب- درجة حرارة الجو ج- نوع المادة المصنوع منها البالون د- كثافة الغاز الذي يحتويه البالون
28-	السبب في وجود تخرص في انبوبة مستودع الزئبق في المحرار الزئبقي هو: أ - لمنع تمدد الزئبق ب - لاعادة الزئبق الى المستودع ج - للتمكن من رؤية الزئبق خلال الانبوبة د - لمنع نزول الزئبق في المستودع اثناء القياس
29-	السبب في ترك مسافات بين قضبان السكك الحديدية هو: أ - منع تجمع مياه الامطار داخل السكك الحديدية ب - تمدد الحديد عند ارتفاع درجة الحرارة ج - منع مرور السيارات فوق السكك الحديدية د - تسهيل حركة مرور القطارات
30-	اذا كانت درجة الحرارة في احد ايام الصيف 35°C فإنها حسب مقياس كلفن تساوي: أ - 308 K ب - 803 K ج - 83 K د - 38 K
31-	عند تسخين أي مادة فإن جزيئاتها تتحرك بسرعة وذلك بسبب اكتسابها لـ: أ - الطاقة ب - الضغط ج - التعجيل د - المرونة
32-	يفضل ارتداء ملابس بيضاء وفتاحة في فصل الصيف وذلك لـ: أ - رخص اثمانها ب - خفض درجة حرارة الجو ج - تحملها للاوساخ د - تقليل امتصاص الحرارة
33-	يفرغ الهواء بين زجاج قنينة الترموس وذلك: أ - لمنع اكسار الزجاج داخلها ب - لكي تستوعب اكبر كمية من المشروبات المحفوظة فيها ج- لكي تصبح القنينة اخف وزنا مما يسهل حملها د- لأن الفراغ بين الجدران يمنع انتقال الحرارة بواسطة التوصيل والحمل
34-	تحول المادة من حالتها الصلبة الى الحالة السائلة بالتسخين يسمى ك أ - الانصهار ب - التسامي ج - الانجماد د - البلازما
35-	يستفاد من ثبوت درجة انصهار المواد في: أ - الكشف عن نوعها ب - رخص اثمانها ج - ثبوت درجة انجمادها د - سهولة التعامل معها
36-	يطفو الثلج فوق سطح الماء، وتحليل ذلك هو: أ - انتقال الحرارة من الماء الى الثلج ب - لأن الماء بعد الانجماد يصبح اكبر حجما ج - انتقال البرودة من الثلج الى الماء د - لأن كثافة الثلج تصبح اقل من كثافة الماء
37-	يعزى سبب انفجار انابيب المياه المعرضة للجو البارد شتاء الى: أ - زيادة كثافة الماء داخل الانابيب ب - تجمد الماء داخل الانابيب وزيادة حجمه بعد الانجماد ج - عدم تحمل الانابيب لدرجات الحرارة الواطنة د - زيادة الضغط الجوي المسلط على الانابيب
38-	يكون عمل مبردة الهواء اقل فائدة في الايام الشديدة الرطوبة وذلك بسبب: أ - قلة عملية التبخر في الجو الرطب ب - ضعف التيار الكهربائي بسبب الرطوبة ج - زيادة كثافة الهواء الرطب د - زيادة درجة حرارة الهواء الرطب
39-	لجعل الماء يغلي وهو بارد نقوم بـ: أ- وضعه في مكان مشمس ب- اضافة الملح اليه ج- وضع قطعة من الحديد فيه د- تقليل الضغط المسلط عليه
40-	تحدث ظاهرة نسيم البر والبحر بسبب: أ - التوصيل ب - تيارات الحمل ج - الاشعاع الحراري د - دوران القمر حول الارض

ملحق (4)

مقياس اتجاهات الطلاب نحو التعلم الذاتي بصيغته النهائية

ت	الفقرة	موافق	محايد	غير موافق
1	اشعر بالاجابية والفعالية حينما اتعلم شيئا ما بنفسي.			
2	اشعر بصعوبة بالغة حينما اريد ان اتعلم بمفدي.			
3	يشجعني التعلم الذاتي على طرح الاسئلة والاستفسارات.			
4	اشعر بأن التعلم الذاتي يقلل من مشاركتي في النشاطات الصفية.			
5	عندما اتعلم ذاتيا اشعر بعدم الحاجة الى من يعينني على التعلم.			
6	التعلم الذاتي يقلل من اهتماماتي الاجتماعية.			
7	يشجعني التعلم الذاتي على التفكير والاستدلال.			
8	اعتقد بأن التعلم الذاتي يؤدي الى الكثير من المفاهيم الخاطئة.			
9	يكسبني التعلم الذاتي القدرة على حل المشكلات.			
10	اشعر بأن التعلم الذاتي يقيد حريتي في التعلم.			
11	اشعر بأن التعلم الذاتي ينمي قدراتي الابداعية.			
12	عندما اتعلم ذاتيا اشعر بالفتور وقلة الاهتمام بالمادة الدراسية.			
13	التعلم الذاتي يجعلني اهتم كثيرا بالواجبات التي اقوم بها.			
14	التعلم الذاتي يجعلني اتجنب الاعتماد على ما يطرح من حقائق ومعلومات جاهزة.			
15	اشعر بأن التعلم الذاتي ينمي قدرتي على الفهم والتعبير وعدم الاعتماد على الحفظ والتذكر.			
16	اعتقد بأن التعلم الذاتي يقلل من رغبتي في التعامل مع الاجهزة والوسائل التعليمية الحديثة.			
17	ينمي التعلم الذاتي لدي الرغبة في الحوار والمناقشة داخل الصف.			
18	عندما اتعلم ذاتيا اشعر بالوحدة وعدم الرغبة في مواصلة التعلم.			
19	التعلم الذاتي يعزز من ثقتي بقدراتي وامكانياتي العلمية.			
20	اشعر بأن التعلم الذاتي يعيقني من الوصول الى الاستقلالية في العمل.			
21	ارغب في مناقشة الآخرين في المواضيع التي ادرسها بنفسي.			
22	عندما اتعلم ذاتيا اشعر بعدم القدرة على استنباط الاسئلة وتحديد اجاباتها.			
23	التعلم الذاتي يولد لدي رغبة في مراجعة مصادر متعددة عن المواضيع التي ادرسها.			
24	التعلم الذاتي يشعري بعدم الوثوق بالمعلومات التي اتعلمها.			
25	التعلم الذاتي ينمي لدي حب الاستطلاع ومتابعة البرامج العلمية.			
26	التعلم الذاتي يستغرق مني وقتا اطول بكثير من التعلم التقليدي.			
27	اشعر بأن التعلم الذاتي ينمي لدي مهارات الاستقصاء العلمي.			
28	التعلم ذاتيا يشعري بالاحباط وعدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.			
29	اشعر بأن التعلم الذاتي يبرز ما لدي من مواهب ومهارات مما يعزز من ثقتي بنفسي.			
30	اشعر بالاحباط في كل مرة يطلب فيها المدرس تحضيراً لموضوع درس جديد لمناقشته في الدرس القادم.			

**فاعلية التدريس باستعمال استراتيجية الرؤوس المرقمة
في تحصيل طلاب الصف الثالث متوسط بمادة التاريخ الحديث
م.م. متمم جمال الياسري
جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية**

**The Activity of Teaching by using the Numbered Heads Strategy on the
Achievement of the Intermediate School Third Year Students
In Modern History**

Ass.Lac. Mutamim Jamal Al-Yasiri

motamem79@Gmail.com

Abstract

The value of the study:

- 1- Attracting the students' attention to the activities of the teacher since it include (6) students only for each activity according their numbers.
- 2- It does not use the name of the students but their numbers.
- 3- It motivates group work.
- 4- It motivates thinking.

المخلص

تتلخص أهمية البحث في النقاط الآتية:

1. جذب انتباه الطلاب الى الأنشطة والافعال التي يؤديها المدرس اثناء الدرس كونها تختصر جميع طلاب الصف في كل نشاط الى (6) طلاب وفقاً لأرقامهم.
2. تبتعد عن التقليد الذي يعتمد الاسماء وما يليه من تركيز على اسماء محددة متميزة او ضعيفة.
3. تشجع على التعاون والعمل في مجموعات متفاهمة تنمي لديهم مهارة التعايش الاجتماعي.
4. تدفع للتفكير في الاجابة الصحيحة عندما يتم اختيار احد افراد الرقم المعني بالسؤال.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تعرف فاعلية التدريس باستعمال استراتيجية الرؤوس المرقمة في تحصيل طلاب الصف الثالث متوسط في مادة التاريخ الحديث. على وفق الفرضية الآتية لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التاريخ الحديث باستعمال استراتيجية الرؤوس المرقمة وبين متوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون ذات المادة بالطريقة الاعتيادية.

الفصل الاول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

أن أغلب المدارس اليوم تعاني من جمود في طرائق التدريس التي يعتمدها المدرسين إذ لا تزال بعيدة عن مواكبة التطور والتقدم الذي حققه الفكر التربوي حديثاً، وبما ان الطلاب مختلفون في قدراتهم واستعداداتهم فمن الواضح ان البعض منهم يزداد تعلمه باستعمال وسائل تعليمية متعددة كونها تستثمر أكثر من حاسة لديهم سواء كانت افلام أو مصورات أو خرائط، وهنالك من هو بحاجة الى طرائق تدريسية تختلف عن الطرائق السائدة لتزودهم بخبرات قريبة من الواقع وذات معنى ملموس، وكل هذا لا

فاعلية مهارات القراءة السريعة لمادة المطالعة في الفهم القرائي عند طلاب الصف الخامس العلمي

أ.م. جلال عزيز فرمان البرقعاوي الباحث. حامد شهاب احمد

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

Assessing the Effect of the Fast Reading in
Reading Comprehension of the Students
Of the Fifth Year Scientific Branch

Ass.Prof. Jalal Aziz Farman

Researcher Hamid Shihab Ahmad

College of Basic Education/ University of Babylon

Mor.awady@yahoo.com

Abstract

The present study aims at assessing the effect of the fast reading in reading comprehension of the students Of the fifth year scientific branch. To fulfill the aims of the study, a sample of (49) students has been chosen of the fifth year scientific branch from Ottoman bin Sae'ed High school in Holy Karbala'. The sample is divided into two groups: a controlling group which consists of (25) students and an experimental one consists of (24) students. The experimental group was taught according to fast reading technique while the controlling group is taught according to the traditional way.

Key words: fast reading, reading comprehension, fifth year scientific branch.

الملخص

ترمي هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية مهارات القراءة السريعة لمادة المطالعة في الفهم القرائي عند طلاب الصف الخامس العلمي، ولتحقيق ذلك اختار الباحث عينة بلغت (49) طالباً من طلاب الصف الخامس العلمي في إعدادية عثمان بن سعيد التابعة لمديرية تربية كربلاء المقدسة في كربلاء حي البلدية، واختار عشوائياً من أصل ست شعب شعبتين وزعت على مجموعتين (ضابطة وتجريبية) بواقع (24) طالباً في المجموعة التجريبية و(25) طالباً في المجموعة الضابطة. درس الباحث المجموعة التجريبية باعتماد مهارات القراءة السريعة والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية وكافأ الباحث بين طلاب مجموعتي البحث في متغيرات العمر الزمني محسوباً بالشهور والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات، ودرجات اللغة العربية ودرجات مادة المطالعة في امتحان الفصل الأول من العام الدراسي 2014-2015 للصف الخامس العلمي وتكافؤ اختبار الذكاء (رافن للمصفوفات) وضبط الباحث المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في هذا النوع من التصاميم التجريبية.

وبعد أن حدد المادة العلمية التي تضمنت (8) موضوعات من كتاب المطالعة المقرر تدريسه لطلاب الصف الخامس العلمي للعام 2014-2015

صاغ الباحث الأهداف السلوكية الخاصة بالخطط التدريسية للموضوعات وبلغ عددها النهائي (88) هدفاً سلوكياً وأعد خططا تدريسية أنموذجية لكل موضوع من الموضوعات المحددة للتجربة، ومن أجل قياس الفهم القرائي عند طلاب مجموعتي البحث أعد الباحث اختباراً للفهم القرائي، وبعد تطبيق أداة البحث وتحليل النتائج التي حصل عليها الباحث إحصائياً باستخدام نظام (SPSS) استنتج الباحث: إنَّ التدريس باعتماد مهارات القراءة السريعة له فاعلية في الفهم القرائي عند طلاب الصف الخامس العلمي مقارنةً بالطريقة الاعتيادية.

وأوصى بضرورة اعتماد مهارات القراءة السريعة في تدريس مادة المطالعة لطلاب الصف الخامس العلمي لأهميتها في تحقيق نتائج تعليمية فيها، واقترح الباحث دراسات لاحقة مماثلة للدراسة الحالية في بقية فروع اللغة العربية مثل القواعد والأدب والبلاغة والتعبير.

الكلمات المفتاحية/ القراءة السريعة، الفهم القرائي، مادة المطالعة، الصف الخامس العلمي

أولاً: مشكلة البحث:

إن التطور المتمثل بالسييل الهائل والسريع من المعلومات والطفرات المعرفية الواسعة، يُعد من المد المتنامي للمعلومات في هذا العصر فهو حقيقة تسطع بجلاء في كل نواحي الحياة، مما تجعلنا نواجه اليوم تحدياً كبيراً، وذلك من خلال عدم التمسك بالمعلومة التي تمثل القيمة الكبيرة الأثر، وفي زمن نجا به في كل يوم بفيض من المعلومات التي تتسارع وتتصارع، ليحل بعضها محل البعض الآخر، أو يهشم بعضها بعضاً، فتقلل المعلومة الجديدة من قيمة المعلومة القديمة، وربما ارتبطت معلومة بأخرى فضاغت من قيمتها وعززت من إمكانية تطبيقها.

مما جعل استقبال تلك المعلومات الهائلة بهذه السرعة أمراً صعباً، فنحن بحاجة لتطوير وسائلنا اللفظية والمرئية لأجل فهم المقروء والتفكير المدبر لما يحيط بنا، هذه مشكلة يواجهها الطلاب اليوم، إذ أن المطالعة والتفكير في كيفية ما يدور حولنا بفهم المتغيرات المستمرة على الصُّعد كافة وفي مختلف المجالات يُعد بمثابة مشكلة لدى الطلبة.

وقد ينظر بعض المربين إلى المطالعة على أنها عملية عقلية وتفاعلية، تشمل الرموز التي يتلقاها الطلبة من طريق أعينهم، وهنا ينصب جهد المربين على تعليم الطلبة معرفة الرموز والنطق بها، من دون الاهتمام في المعاني التي تكمن وراء الرموز (الحلاق، 2010: 87)، كما ينظر إليها أنها تعرف الرموز المكتوبة من حروف وكلمات وجمل والنطق بها، وهذا هو المفهوم الميكانيكي، أو الآلي السهل للمطالعة، إذ يركز على الإدراك البصري للرموز المكتوبة وتعرفها والنطق بها من دون الاهتمام بالفهم والتحليل (لافي، 2012: 11).

لهذا أصبح مفهومها الآن عبارة عن عمليات عقلية معقدة تتضمن العديد من المهارات المترابطة المتشابكة، وهذه المهارات ليس من السهل أن ترتب في تسلسل أو في تشابه متتابع إذا ما قورنت بالمهارات الحاسوبية (عبد الله، 2015: 22)، لذا يعتقد الباحث أنه لا بد من البحث عن طرائق تدريس حديثة، ربما تولد أو تنمي شعوراً إيجابياً نحو المطالعة وتنمي فيهم مهاراتها وتوصلهم بمنابع المعرفة والثقافة، ومن هنا جاءت هذه الدراسة فاعلية مهارات القراءة السريعة لمادة المطالعة في الفهم القرائي عند طلاب الصف الخامس العلمي، لعلها تسهم في علاج مشكلة الطرائق التقليدية المستعملة في تدريس المطالعة وللحد من مشكلة الضعف في مهارة الفهم القرائي، وللتصدي لهذه المشكلة يطرح الباحث:

السؤال الآتي: هل لمهارات القراءة السريعة لمادة المطالعة أثر في الفهم القرائي عند طلاب الصف الخامس العلمي؟

ثانياً: أهمية البحث:

تُعد اللغة إنها الهبة الالهية التي ميز الله بهذا الإنسان عن غيره من الكائنات، وهي واحدة من آيات الله الكريمات قوله تعالى: (وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَخِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَالْوَاكِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ)¹، بها أتم خلقه وأحسن تكوينه تكريماً له وتقضيلاً على غيره من المخلوقات، إذ قال تعالى: (وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً)²، ومن علامات هذا التفضل والتكريم العقل واللغة، ليكتملا في هذا المخلوق، فيجعلانه سيد المخلوقات وهي لازمة للإنسان العاقل بها يفكر ليحيا الحياة التي أرادها له الخالق جل وعلا (عطية، 2009: 17).

كما إنها مقياس تطور الأمم وارتقائها، فلولاها لما ارتقت الأمم وتطورت، وما وصل إلينا ارث الماضي لنربطه بالحاضر ونستفيد منه في المستقبل فهي أكسبت الإنسانية خبرات الماضي وصقلها بتكنولوجيا الحاضر وحداثته فكانت أساس الانسجام الاجتماعي والعلمي والبيئي بين المجتمعات والشعوب قديماً وحاضراً (زاير وداخل، 2013: 19).

1 سورة الروم الآية 22

2 سورة الإسراء الآية 70

ولما كانت اللغة أهمية في المجالات العامة فلا بد أن نقف إجلال وإكبار للغة العربية لكونها من أوسع اللغات السامية وأغناها التي كانت ومازالت اللغة الرائدة والمحافظة على بريقها فهي لغة تتصف بالقداسة ولارتباطها بالدين الإسلامي الحنيف واحتوائها على ألفاظ ومعاني ونهج القران، ويحرص المسلمون على بقائها على الصورة نفسها التي نزلت بها على النبي محمد (صلى الله عليه واله وسلم) ويكفي فخراً أن لها مكانة كبرى، إذ نزل القران الكريم بها ليضيف إليها عزا وشموخا وشرفا وليؤكد هويتها وجنسيتهما وفضلها على اللغات الأخرى (زاير ودخل، 2013: 30 - 31)

لذا تبوّأت مكان الصدارة في الميدان التعليمي، وصار النجاح فيها أساساً للنجاح في باقي الدروس، فهي لغة التعليم والتحصيل العلمي والمعرفي مما يدفعنا إلى العناية بها وتعليمها لأنها سبيل نجاح الطالب في تحصيل العلم والمعرفة والارتقاء به نحو الأحسن (إبراهيم، 1968: 50).

ولها مهاراتها الضرورية والتي أهمها (المطالعة)، إذ لا تعادلها مهارة أخرى، ولعل من أعظم الأدلة على أهمية المطالعة (القراءة) إنها كانت أول أمر الهي ينزل على الرسول الكريم (صلى الله عليه واله وسلم)، وفي تلك الأهمية قوله تعالى: (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)).¹

وتعد من أبرز الوسائل في كسب العلم والمعرفة، إذ تمكن الإنسان من الاتصال المباشر بالعلوم والمعارف والخبرات الإنسانية في حاضرها وماضيها (عبد الباري، 2010: 32).

ويرى الباحث إن الغاية من تعليم المطالعة هو الفهم القرائي، فكل مطالعة في دروسها لا تتوصل إلى الفهم، ولا ترتبط بفهم لما يقرأ فإنها تعد ناقصة، بل لا يمكن إن نسميها مطالعة في ضوء التربية الحديثة لمفهومها.

لذلك أصبحت مهارتها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالفهم والاستيعاب، ومعرفة الأفكار الرئيسة وتميزها عن الأفكار الفرعية، والقدرة على التلخيص والاستنتاج، فهي مهارة لغوية مكتسبة لا غنى للطالب عنها، ووسيلة تمكنه من فهم واستيعاب العلوم والمعارف، وكلما زادت قدرت الطلبة على السرعة في القراءة زاد فهمهم واستيعابهم لما يقرؤون، فذوي القدرة القرائية البطيئة يفشلون في فهم المعاني للنص المقروء، في حين يتجاوز ذوو القدرة القرائية السريعة المعاني السطحية إلى المستويات الضمنية والنقدية والتقييمية للنص المقروء (الخالدة، 2012: 128).

ويرى الباحث أن للغة العربية بصفة عامة والمطالعة خاصة أهمية كبيرة ومكانة تدعونا إلى الاهتمام بطرائق تدريسها والبحث عن طرائق حديثة من شأنها أن تحقق أهداف العملية التعليمية التربوية.

وطرائق التدريس هي الخطوات والأساليب التي يختارها المدرس ليساعد الطلبة على تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، مع مراعاة الفروق بين الطلبة ومراعاة طبيعة المادة الدراسية، والإجادة في اختيار الطرائق التدريس المناسبة هي أداة نجاح في تدريس المادة الدراسية (شبر وآخرون، 2006: 56).

لذا أصبح من الضروري إجراء الدراسات والبحوث التجريبية لتطبيق الأساليب التدريسية الحديثة التي تجعل الطالب محور العملية التعليمية، واختار الباحث الصف الخامس العلمي ميداناً لبحثه، بوصفه جزء من المرحلة الإعدادية التي تُعد الحجر الأساس في صقل مواهب الطلاب وتطويرها، وإضفاء شيء من الخبرة في المجال العلمي والمعرفي، وتغرس فيهم قيم المجتمع وأنماط ثقافته وسلوكياته وأخلاقياته، ومن أهم خصائص هذه المرحلة قدرة الطلبة على ممارسة العمليات العقلية وفهم ما يقرؤون، وتفسير النتائج وتحليلها ونقدها وتقييمها وإصدار الأحكام عليها.

ومن خلال ما اتضح أن هناك علاقة وثيقة بين مهارات القراءة السريعة والفهم القرائي، مما دفع الباحث إلى اختيار (مهارات القراءة السريعة) التي تعمل على تطوير مهارات الفهم القرائي لما لها من دور كبير من تفاعل المتعلمين مع النص المقروء. ومن خلال ما تقدم يمكن إيجاز أهمية البحث الحالية فيما يأتي:

1- أهمية اللغة بوصفها وسيلة للتواصل وأداة التفكير.

2- أهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن ومصدر قوة الأمة.

ثالثاً: مرمى البحث:

يرمي البحث الحالي إلى تعرف فاعلية مهارات القراءة السريعة لمادة المطالعة في الفهم القرائي عند طلاب الصف الخامس العلمي.

رابعاً: فرضية البحث:

لتحقيق مرمى البحث وضع الباحث الفرضية الصفرية الآتية:

ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة المطالعة باستعمال مهارات القراءة السريعة، ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة المطالعة بالطريقة الاعتيادية في الفهم القرائي.

خامساً: حدود البحث:

يتحدد هذا البحث بـ:

1- عينة من طلاب الصف الخامس العلمي في إحدى المدارس الإعدادية والثانوية في مركز محافظة كربلاء المقدسة للعام الدراسي 2014 – 2015.

2- ثمانية موضوعات من كتاب المطالعة المقرر تدريسه لطلاب الصف الخامس العلمي للعام الدراسي 2014 – 2015، وهي (عقري من البصرة، والرسالة التأديبية، وما هي القصة، والمحاورات في أدب الحكمة عند العراقيين، وتقنية الاستنتاج، والمشورة، والسيوف والسفينة، وفي ضوء القمر).

سادساً: تحديد المصطلحات:

أولاً: الفاعلية:

1- لغة: (من فعل الشيء فعلاً، وفعالاً، فالفاعلية، وصف في كل ما هو فاعل، أي ذو أثر) (مجمع اللغة العربية، 1400هـ: 195) (من مادة فَعَلَ).

2- اصطلاحاً: عرفها زيتون وزيتون بأنها: "مدى تطابق المخرجات مع الأهداف" (زيتون وزيتون، 2001: 17).

3- إجرائياً: هي الأثر الذي تحدثه مهارات القراءة السريعة في زيادة مساحة الفهم عند طلاب الصف الخامس العلمي (المجموعة التجريبية) في مادة المطالعة.

ثانياً: المهارة:

1- لغة: (الحِزْق في الشيء، والماهر: الحائق بكل عمل، ويقال: مهَّزْتُ بهذا الأمر أمَّهَر به مهارة، أي صرْتُ به حاذقاً). (ابن منظور، 2011: 142).

2- اصطلاحاً: عرفها البجة بأنها: "نشاط عضوي إرادي مرتبط باليد، أو اللسان، أو العين، أو الأذن" (البجة، 2000: 28).

3- التعريف الإجرائي:

ثالثاً: القراءة السريعة:

1- اصطلاحاً: عرفها هلال بأنها: " التعامل السريع مع المعلومات أثناء تناولها مما يزيد من قوة التأثير في التفاعل مع العقل " (هلال، 2005: 14).

2- إجرائياً: وهي مجموعة من الأساليب والخطوات التي تمكن الطلاب من البحث بصرياً وعقلياً في النص المقروء لمعرفة الفكرة الرئيسة التي يتحدث عنها وبأقل وقت ممكن، وهذا يتطلب التدريب والمران لإتقان مهاراتها.

رابعاً: المطالعة:

1- لغة: "طَلَعَ على الأمر يَطْلُعُ طُلُوعاً واطْلَعَ عليهم اطلاعاً واطْلَعَهُ وَتَطْلَعُهُ عَلِمَهُ واطْلَعَهُ إِيَّاهُ فنظر ما عنده، يقال طَلَعْتُ عليهم واطْلَعْتُ واطْلَعْتُ بمعنى واحد واستَطْلَعُ رأيَه نظر ما هو واطْلَعْتُ الشيء أي اطلَعْتُ عليه واطْلَعَهُ بِكُتْبِهِ وَتَطْلَعْتُ إلى وُزُودِ كِتَابِكَ" (ابن منظور، 2003: 235) (مادة طَلَعَ).

2- اصطلاحاً: عرفها مذكور بأنها: "عملية تعرف على الرموز المطبوعة، وفهم لهذه الرموز المكونة للجملة والفقرة والفكرة والموضوع" (مذكور، 2000: 105).

3- إجرائياً: مجموعة من النصوص الأدبية الواردة في كتاب المطالعة المقرر تدريسه لطلاب الصف الخامس علمي، وبها يتدرب الطلاب على تحويل الرموز المكتوبة أو المطبوعة إلى أصوات منطوقة بشكل صحيح، وفهمها، والتفاعل معها للوصول إلى معرفة جديدة.

خامساً: الفهم القرائي:

1- لغة: (الفهم، مَعْرِفَتُكَ الشَّيْءَ بِالْقَلْبِ، فَهْمُهُ فَهْمًا، وَفَهْمًا، فَهَامَةً: عَلِمَهُ، وَفَهِمْتُ الشَّيْءَ: عَقَلْتُهُ وَعَرَفْتُهُ. وَتَفَهَّمَ الْكَلَامَ: فَهَمَهُ شَيْئًا بَعْدَ شَيْءٍ، وَرَجُلٌ فَهِيمٌ: سَرِيعُ الْفَهْمِ) (ابن منظور، ت د: 3481).

2- اصطلاحاً عرفه حراحشة بأنه: " تمكين المتعلم من معرفة معنى الكلمة ومعنى الجملة، والربط بين المعاني بشكل منظم ومنطقي متسلسل، والاحتفاظ بهذه المعاني والأفكار وتوظيفها في مختلف المواقف الحياتية اليومية " (حراحشة، 2007: 79).

3- إجرائياً: هو العمليات العقلية التي يؤديها طلاب عينة البحث من فهم النص المقروء وإدراك العلاقات القائمة بين أجزائه من حيث هدف الكاتب، وأسلوبه، والأفكار الرئيسة، والأفكار الجزئية، وانعكاس هذا الفهم في استجابات الطلاب (عينة البحث) لاختبار الفهم القرائي الذي يخضعون له نهاية مدة التجربة.

سادساً: المرحلة الإعدادية (الصف الخامس علمي) عُرِفَتْ اصطلاحاً: بأنها سلم النظام التعليمي بعد المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (المرحلة الإعدادية) ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، وتتكون المرحلة الإعدادية من الصف الرابع والخامس والسادس بفرعيه (العلمي والأدبي) حيث يعد الطالب في هذه المرحلة للالتحاق بالدراسة الجامعية (وزارة التربية، 1990: 41).

الفصل الثاني**جوانب نظرية ودراسات سابقة****جوانب نظرية:**

من الضروريات الأساسية التي يقوم عليها البحث العلمي هي الجوانب النظرية، لما لها من أهمية في البحث حيث يتم من خلالها إعداد البرامج التعليمية التي تقوم عليها إجراءات البحث، التي تساعد الباحث في الوصول إلى النتائج التي يسعى إليها.

المحور الأول/ المطالعة

حظيت القراءة بمنزلة عظيمة في كتاب الله، وهي أول ما بُلغ به الرسول محمد (صلى الله عليه واله وسلم) في المجتمع العربي، وذلك لما لها من الأثر في حياة الأفراد، وتطور المجتمعات، وفي هذا المبحث تناول الباحث المطالعة من حيث مفهومها، ومراحل تطورها، وأهميتها، ومهاراتها، وأهدافها في المرحلة الثانوية، وعرض كل ذلك فيما يأتي:

أولاً: مفهوم المطالعة: فقد عرفها أدلر: " بأنها العملية التي يعمل بها الذهن على حروف مادة مقروءة من دون أية مساعدة من خارج المادة المقروءة ويرقى بها الذهن من خلال قواه الذاتية، وفي أثناء المرحلة ينتقل الذهن من مرحلة الفهم الأكثر " (حراحشة، 2007: 72).

ثانياً: تطور مفهوم المطالعة:

كان مفهوم المطالعة في بداية القرن العشرين يدل على انها عملية التعرف على الرموز المكتوبة سواء أكانت حروفا أم كلمات، أم جملاً، وعملية التعرف تتضمن عمليتين فرعيتين هما: تركيز الانتباه على المادة المكتوبة، واستثارة الارتباطات التي تساعد على تمييز الرمز الكتابي من غيره من الرموز، وترتبط هذه العملية بعملية أخرى هي عملية النطق، ونتيجة لهذا التصور لمفهوم القراءة سعى ثورندايك من خلال دراساته التي أجراها في العقد الثاني من القرن العشرين على أخطاء الطلاب في قراءة الفقرات وخرج من هذه الأبحاث بنتيجة مهمة وهي أن القراءة ليست عملية ميكانيكية آلية، وانها لا تقتصر فقط على مجرد تعرف الرموز المختلفة وإنما تمتد إلى ما هو أبعد من ذلك وهو فهم الرسالة اللغوية التي يقرأها الفرد (عبد الباري، 2010: 207).

ثالثاً: أهمية المطالعة:

إن المطالعة مفتاح المعرفة، وناظرة الفرد في الاطلاع على الفكر الإنساني والمعارف والعلوم في المجالات المختلفة في الأزمنة الماضية والحاضرة من خلال تقليد النظر والبحث في علوم الماضي وما توصل إليه العلماء، والأدباء، والفنانون، والقادة، ودهاء الأمم (عطية، 2009: 254).

وهي من الركائز الأساسية التي تقوم عليها حضارات الشعوب، فهي أداة الثقافة والمعرفة، والنافذة التي يطل بها الفرد على معارف الآخرين وتراثها، وهي وسيلته في النمو الاجتماعي والثقافي واللغوي، في عصر يتميز بالانفجار المعرفي الهائل، فهي من أهم الأساليب التي يعتمد عليها في اكتساب الثقافة والحصول على المعرفة (حراحشه، 2013: 17).

رابعاً: أهداف تدريس المطالعة:

تختلف أهداف تدريس المطالعة من مرحلة إلى أخرى، لذا سنقتصر على أهداف تدريسها في المرحلة الثانوية فقط وهي تتمثل في تحقيق جودة النطق، وحسن الأداء، وتمثيل المعنى، فضلاً عن تدريب المتعلم على التعبير الصحيح عن المادة المقروءة، واكتساب القيم الفاضلة، وتعديل السلوكيات والاتجاهات السلبية، واستغلال أوقات الفراغ في القراءة المثمرة والاطلاع، والاستفادة من المادة المقروءة في حل المشكلات، والانتفاع بالمادة المقروءة في الحياة العملية (لافي، 2012: 14).

زد على ذلك أن يقرأ قراءة سريعة جيدة ومفهومة، ويصوغ أسئلة معينة حول الموضوع، ويستخلص المغزى مما يقرأ بسرعة وفهم، كما يجيب بكلمات من عنده عن معلومات ذكرت في النص، ويستعمل السياق في معرفة الكلمات الجديدة، ويستخلص أفكار ما يقرأ، ويميز بين الحقيقة والرأي، كما له القدرة على أن يحدد الشخصيات الخيرة والشريرة في قصة قراها، ويخمن النهاية المنطقية لقصة أو أحداث وقعت، ويقترح نهايات مختلفة لقصة ما أو لحدث ما، فضلاً على أن له القدرة على تحديد مواطن الجمال في العمل الأدبي، كما له القدرة على أن يربط موضوعه بموضوعات أخرى (عبد الله، 2015: 33 – 34).

خامساً: مهارات المطالعة (القراءة):

عندما يقرأ الفرد، يقوم بتحويل الكلمات إلى معان يفهمها ويدركها العقل، والعقل يسير، ويفكر بسرعة تفوق سرعة العين خلال عملية القراءة، وحتى تكون هذه العملية مفيدة يجب أن تقترن السرعة بفهم المقروء، وأهم مهارات القراءة هي:

- 1- مهارة القراءة الاستطلاعية.
- 2- مهارة القراءة العابرة أو التصفح.
- 3- مهارة قراءة التفحص.
- 4- مهارة قراءة المجازة (السريعة).
- 5- مهارة قراءة التخمين. (عباده، 2008: 21)

المحور الثاني/ القراءة السريعة**أولاً: مفهوم القراءة السريعة:**

هي مجموعة من الأساليب التي في نهايتها تهدف إلى زيادة معدلات سرعة القراءة، بالتركيز نفسه، ودون التأثير على الفهم، وتهدف إلى قراءة مادة كبيرة في مدة زمنية قصيرة، ومن ثم فهي توفر الوقت وتزيد من ذكاء الإنسان (بيتر وشيفرد، 2006: 14).

ثانياً: أهمية القراءة السريعة:

وهي واحدة من المهارات التي اعتنت بها الأنظمة التربوية في العالم، منذ وقت مبكر يعود إلى القرن الماضي بوصفها عملية تتصل بقراءة نص أو جملة في أية لغة وبأقصر مدة زمنية وكفاءة عالية من حيث الفهم والاستيعاب للنص المقروء (غزوان، 1992: 201).

وتعد من أهم المهارات التي ينبغي للمؤسسات التعليمية أن تعمل على العناية بها وتنميتها عند الطلاب، لأنها تفيدهم في حياتهم العلمية والعملية وفيها يختصر الوقت اللازم للتعلم من طريق القراءة، وتعطيهم القدرة على الاستفادة من الكتب والصحف والمجلات في أقل وقت ممكن (احمد، 1983: 147)

ثالثاً: أغراض القراءة السريعة:

الغرض من القراءة السريعة هو الوصول إلى المعلومة المهمة، التي معها تستطيع فهم واستيعاب الكلمات والجمل، فتنتقل من كلمة إلى كلمة ومن سطر إلى سطر آخر، وبدون جهد أو عناء، وإن كل متعلم يحتاج إلى مثل هذا النوع من المهارة في القراءة في حياته اليومية (الجبيلي، 2009: 10).

رابعاً: مهارات القراءة السريعة:

درس الباحث مجموعة من مهارات القراءة السريعة التي حددها الخبراء استناداً إلى المصادر التي أشارت إليها وهي مرتبة كالآتي (مهارة تركيز الانتباه، مهارة التعرف على الكلمة، مهارة زيادة المدى القرائي للعين، مهارة تنظيم حركات العين، مهارة تنظيم حركات اليد، مهارة فهم الفكرة الرئيسية، مهارة فهم الأفكار التفصيلية، مهارة الاستنتاج)

المحور الثالث/ الفهم القرائي**أولاً: مفهوم الفهم القرائي:**

هو عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الجملة، وفهم معنى الفقرة، وتميز الكلمات بإدراك المتعلقات اللغوية، والتمييز بين المعقول وغير المعقول، ومعرفة سمات الشخصية وإدراك علاقة السبب والنتيجة، وإدراك القيمة المتعلقة في النص، ووضع عنوان مناسب للقطعة والتمييز بين ما يتصل بالموضوع، وما لا يتصل به (سعد، 2006: 64).

ثانياً: أهمية الفهم القرائي:

للفهم القرائي أهمية كبيرة في السيطرة على مهارات اللغة كلها المتمثلة بالقراءة والكتابة والتحدث والاستماع، وفي إيجاد قارئ واع وفاهم لما يدور حوله من مستجدات في الميادين كافة، ومتسلح بمعرفة تحتفظ بها ذاكرته لمدة أطول، وله القدرة على الإبداع وإصدار الأحكام والتقييم (فضل الله، 2001: 82).

ثالثاً: مكونات الفهم القرائي:

إن عملية فهم النص القرائي تتضمن فهم ثلاثة مكونات رئيسية هي:

- 1- فهم المفردات: وفيها يفهم القارئ مفردات النص باستخلاص معانيها وتفسيرها استناداً إلى خلفيته المعرفية.
- 2- فهم الجملة: وفيها يسعى القارئ إلى فهم الجملة وتحديد علاقتها بالتي سبقتها، ويتطلب ذلك معرفة القارئ بقواعد النحو لتمكنه من فهمها واستيعابها.
- 3- فهم الفقرة: وفيها يتعين على القارئ فهم الجمل وأدرك تنظيمها وترتيبها، والعلاقات التي بينها، حتى يتمكن من فهم النص بشكل كامل. (Durkin & Dolores، 1995: 122)

ثالثاً: العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

هناك الكثير من العوامل التي يمكن أن تؤثر في قدرة القارئ على فهم المقروء منها، ملازمة المقروء مع مستوى نضج القارئ واستعداده القرائي، والأسلوب الذي يتم به عرض المقروء به ومدى ملائمة وقدرات القارئ، وسلامة لغة المقروء وخلوها من التراكيب الغامضة، وسهولة مفردات المقروء ومستوى مقروئته، ودافعية القارئ وانجذابه لقراءة الموضوع، ومعايشة القارئ للموضوع المقروء وأفكاره (عطية، 2009: 42).

المحور الرابع/ دراسات سابقة

أولاً: الدراسات التي تخص مهارات القراءة السريعة.

أ- دراسات عربية:

بحسب علم الباحث لا توجد دراسات عربية سابقة تخص مهارات القراءة السريعة.

ب- دراسة اجنبية:**1- دراسة كآثرين (Cathren، 1989)**

(اثر تقنية شاملة لتدريس القراءة يطلق عليها اقرأ كتابا في ساعة في فهم القراءة واستيعابها) أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، ورمت إلى:

تعرف أثر تقنية شاملة لتدريس القراءة يطلق عليها اقرأ كتابا في ساعة في فهم القراءة واستيعابها.

ولتحقيق مرمى الدراسة اختارت الباحثة عينه بواقع (144) طالبا اختيروا عشوائيا في أربع مجموعات.

1- المجموعة الأولى بواقع (48) طالبا من المرحلة السادسة (لغة)

2- المجموعة الثانية بواقع (20) طالبا من المرحلة الثامنة (لغة)

3- المجموعة الثالثة بواقع (44) طالبا من المرحلة العاشرة (من صفوف الدين)

4- المجموعة الرابعة بواقع (32) طالبا من المرحلة الثانية عشرة (اجتماعيات)

وبلغ عدد الكتب (5) كتب، وكانت القياسات هي فهم القراءة واستيعاب مفرداتها.

استخدمت الباحثة استمارات " (ب - ج)، (ب) (ج) " للمراحل جميعها، سجلت عليها درجات الطلاب على وفق المقاييس

في دليل برنامج تقويم الكتابة المتقدمة لستانفورد.

استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-Test) لبيان الفروق بين المجموعات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- إنَّ التقنية الشاملة لتدريس القراءة أدت إلى الرغبة بقراءة المزيد من الروايات التي دُرست، وزيادة وعي الطلاب للرواية الشفهية.

2- جعل الطلاب أكثر ثقة بالنفس عند طرح الأسئلة، وتوضيح النقاط والإجابة عن الأسئلة. (Cathren، 244: 1989) ثانياً: الدراسات التي تخص الفهم القرائي.

دراسات عربية: دراسة الربيعي (2012 م)

(أثر النشاط المعجمي في الفهم القرائي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي)

أجريت هذه الدراسة في العراق، جامعة ديالى - كلية التربية الأساسية ورمت إلى:

تعرف أثر النشاط المعجمي في الفهم القرائي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي.

ولتحقيق مرمى الدراسة اختار الباحث قصدياً عينة بلغ عددها (62) طالباً، من طلاب الصف الخامس الأدبي في إعدادية جمال عبد الناصر للبنين، وتم توزيعهم على مجموعتين:

تجريبية دُرّسوا على وفق النشاط المعجمي مكونة من (31) طالباً، وضابطة دُرّسوا على وفق الطريقة التقليدية بواقع

(31) طالباً.

أما أداة الدراسة أعد الباحث اختباراً في الفهم القرائي.

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين، ومربع كاي (كا2) ومعادلة

معامل الصعوبة، ومعادلة معامل السهولة، ومعادلة معامل تميز الفقرة، ومعادلة فعالية البدائل المخطوءة.

وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً توصلت الدراسة إلى:

- وجود فروق دالة إحصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في الفهم القرائي وأوصى الباحث بتوصيات عدة منها:

1- اعتماد النشاط المعجمي في تدريس مادة المطالعة لطلاب الصف الخامس الأدبي بوصفه نشاطاً من الأنشطة الصفية. (الربيعي، 2012، د).

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث:

اتبع الباحث المنهج التجريبي في بحثه الحالي وذلك لملاءمته هذا النوع من المناهج التربوية والنفسية لمتطلبات البحث

الحالي وإجراءاته.

استعمل المنهج التجريبي لملاءمته طبيعة المشكلة وأهداف البحث والمنهج التجريبي هو "محاولة لضبط العوامل

الأساسية المؤثرة في تغيير المتغيرات التابعة في التجربة ما عدا عامل واحد يتحكم فيه الباحث ويغيره على نحو معين بصدد

تحديد تأثيره وقياسه في المتغير أو المتغيرات التابعة" (محجوب، 2001: 289)،

ثانياً: التصميم التجريبي:

ويقصد بالتصميم التجريبي وضع الهيكل الأساس لتجربة ما، فهو يتضمن وصف الجماعة التي يتكون منها أفراد التجربة وتحديد الطرق التي يتم بها اختيار عينتها (العيسوي، 2000: 80).

ومن المعروف أن البحوث التربوية لم تصل إلى تصميم تجريبي يبلغ الحد الكامل من الضبط، لأن توافر درجة كافية من ضبط المتغيرات أمر بالغ الصعوبة، بسبب طبيعة الظواهر التربوية المعقدة (فان دالين، 1985: 381)، إذن لابد للباحث أن يعتمد أحد التصميمات ذات الضبط الجزئي لأن التصميمات ذات الضبط المحكم غير ممكنة في الظروف كلها ولا يستطيع الباحث أن يضبط العوامل كلها، لذلك استعمل الباحث التصميم التجريبي ذا المجموعتين (تجريبية، وضابطة)، كما موضح في شكل (11)

شكل (11)**التصميم التجريبي لمجموعي البحث**

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية	مهارات القراءة السريعة	الفهم القرائي	اختبار بعدي في الفهم القرائي
الضابطة	الطريقة التقليدية		

ثالثاً: مجتمع البحث، وعينته:**أ- مجتمع البحث:**

يتمثل مجتمع هذا البحث، بالمدارس الإعدادية والثانوية النهارية للبنين جميعها في مركز مدينة كربلاء التابعة لمديرية التربية العامة في محافظة كربلاء المقدسة للعام الدراسي (2014-2015)، موزعة على (19) مدرسة حسب الإحصائية التي حصل عليها الباحث من شعبة الإحصاء لها.

ب- عينة البحث:

إن اختيار عينة الدراسة من أبرز خطوات البحث، حيث أن الباحث عندما يريد أن يجمع البيانات عن مجتمع كامل فإنه لا يستطيع أن يشمل أفراد المجتمع كافة بل يلجأ إلى عينة من هذا المجتمع يستعين بها في جمع بياناته، وتعرف العينة بأنها "مجموعة جزئية من مجتمع له خصائص مشتركة، والهدف منها تعميم النتائج التي تُستخلص منها على مجتمع أكبر" (أبو حويج، 2002: 45).

بعد أن حدد الباحث إعدادية (عثمان بن سعيد للبنين) التي ستطبق فيها التجربة بطريقة السحب العشوائي، توجه الباحث إلى المدرسة ومعه كتاب تسهيل مهمة تطبيق الدراسة من المديرية

العامة لتربية محافظة كربلاء المقدسة ملحق (2)، وجد المدرسة تضم ست شعب للصف الخامس العلم¹ي، وبطريقة السحب العشوائي*، اختار شعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة التي ستدرس مادة المطالعة بالطريقة التقليدية، واختار شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس مادة المطالعة باستعمال مهارات القراءة السريعة.

إن العدد الكلي لطلاب الصف الخامس العلمي في الشعبتين (51) طالباً بواقع (25) طالباً في شعبة (أ) و (26) طالباً في شعبة (ب)، واستبعد الباحث الطلاب الراشدين للعام الدراسي السابق من نتائج التجربة (إحصائياً)، لتوقعه أنهم يمتلكون خبرة

* إعدادية عثمان بن سعيد

* إعدادية عثمان بن سعيد.

* شعبة (أ) تمثل المجموعة الضابطة وشعبة (ب) تمثل المجموعة التجريبية.

سابقة عن الموضوعات التي تدرس على مدى وقت التجربة، مما قد يؤثر في السلامة الداخلية للتجربة مع إبقائهم في الصف حفاظاً على النظام المدرسي.

أصبحت عينة التجربة في شكلها النهائي (49) طالباً بواقع (25) طالباً للمجموعة الضابطة، (24) طالباً للمجموعة التجريبية، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4) عدد طلاب المجموعتين قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	المستبعدين	العينة النهائية
التجريبية	ب	26	2	24
الضابطة	أ	25	/	25
المجموع		51	2	49

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

قبل البدء بإجراء التجربة حرص الباحث على تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في سير التجربة ونتائجها والمتغيرات هي:

- 1- العمر الزمني محسوباً بالشهور.
- 2- درجات مادة اللغة العربية للفصل الأول من العام الدراسي 2015/2014م.
- 3- درجات مادة المطالعة للفصل الأول من العام الدراسي 2015/2014م.
- 4- التحصيل الدراسي للآباء.
- 5- التحصيل الدراسي للأمهات.
- 6- اختبار رافن للذكاء.

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية):

إن عملية ضبط المتغيرات الدخيلة لها أهمية خاصة في البحوث التربوية والنفسية والإنسانية، ويجب أن يكون في المفهوم العلمي عملاً مضبوطاً لكون هذه المتغيرات في معظم الأحيان افتراضية لا تخضع للملاحظة المباشرة (الكيلاني والشريفين، 2005: 11).

وهذه المتغيرات لها أثر كبير في التأثير في سير التجربة ونتائجها، ولكي تكون إجراءات التجربة سليمة، فقد حاول الباحث جهد إمكانه ضبط المتغيرات الدخيلة التي يعتقد أنها تؤثر في سلامة التجربة.

سادساً: متطلبات إجراء التجربة:

قبل تطبيق التجربة لابد من تهيئة المستلزمات الأساسية للتجربة وهي:

أ- تحديد المادة العلمية (الموضوعات):

حدد الباحث المادة العلمية التي سدرس لطلاب مجموعتي البحث في أثناء مدة التجربة وهي (8) موضوعات من موضوعات كتاب المطالعة المقرر تدريسه لطلاب الصف الخامس العلمي للعام الدراسي 2015/2014 م.

ب- صياغة الأهداف السلوكية

يعرف الهدف السلوكي بأنه: "عبارة مكتوبة تصف سلوكاً معيناً يمكن ملاحظته وقياسه، يتوقع من الطالب أن يكون قادراً على أدائه بعد الانتهاء من دراسة موضوع أو نشاط تدريسي محدد" (قطامي وآخرون، 2000: 735)، ويجب التأكد من أن الأهداف معقولة في عددها وواقعية في إمكانية تحقيقها ومتنوعة في مستواها العقلي ومتناسبة مع طموحات المدرسة والمتعلمين وأنها لا تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين وتكلفة باهظة (دروزة، 2000: 77).

ج- إعداد الخطط التدريسية

يعد التخطيط الرؤية الواعية والشاملة لعناصر العملية التربوية وأبعادها جميعاً، وما يقوم بين هذه العناصر من علاقات متداخلة ومتبادلة، وتنظيم هذه العناصر مع بعض يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة للعملية التعليمية والتربوية (جامل، 2000: 27).

وبما أن الخطط التدريسية الجيدة واحدة من متطلبات التدريس الناجح فقد اعتمد الباحث الخطط التدريسية للموضوعات الثمانية المقرر تدريسها في ضوء محتوى الكتاب المقرر، والأهداف السلوكية للمادة معتمداً (مهارات القراءة السريعة) لطلاب المجموعة التجريبية، والطريقة (التقليدية) لطلاب المجموعة الضابطة

سابعاً: أداة البحث**اختبار الفهم القرائي**

تعد الاختبارات، جزءاً أساسياً من برامج القياس والتقويم التي يعتمد عليها المدرس لتعرف نواتج العملية التعليمية (البجة، 2000: 16)، وتطبق هذه الاختبارات بعد الانتهاء من دراسة برنامج أو الانتهاء من الدراسة، وينبغي أن تكون محققة لأهداف البرنامج. (الحيلة، 2003: 25).

والفهم القرائي مهارة مهمة جداً لمتعلمي اللغة، ونظراً لأهمية هذه المهارة، فإنها تكتسب وزناً جديراً بالعناية في عملية تقويم الطلبة، ولهذا السبب كان مهماً في اختبار الفهم القرائي، أن يكون قياسه لقدرة الطلاب في فهم ما يقرؤون قياساً صادقاً وثابتاً

ثامناً: تطبيق الاختبار:

اتبع الباحث في أثناء تطبيق التجربة الإجراءات الآتية:

- 1- باشر الباحث بتطبيق التجربة على طلاب مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) بتاريخ 2015/2/15، بتدريس حصة واحدة أسبوعياً لكل مجموعة وانتهى تطبيق التجربة بتاريخ 2015/4/15.
- 2- وضح الباحث في اليوم الأول من تطبيق التجربة (مهارات القراءة السريعة) قبل التدريس الفعلي لطلاب المجموعة التجريبية، ووضح الطريقة الاعتيادية لطلاب المجموعة الضابطة في تدريس موضوعات مادة المطالعة المقررة في التجربة.
- 3- درس الباحث نفسه طلاب مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) على وفق الأهداف السلوكية والخطط التدريسية التي أعدها.

- 4- طبق الباحث اختبار الفهم القرائي البعدي، على طلاب مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) في وقت واحد، إذ جرى تطبيق الاختبار بتاريخ 2015/ 4/22، الساعة (8.50) صباحاً.

تاسعاً: الوسائل الإحصائية

تم تحليل النتائج ومعالجتها إحصائياً باستخدام نظام (Spss).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يعرض الباحث في هذا الفصل النتائج التي توصل إليها في ضوء فرضية البحث، وعلى النحو الآتي:

أولاً: عرض النتائج

فرضية البحث:

لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة المطالعة باعتماد مهارات القراءة السريعة وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة المطالعة بالطريقة الاعتيادية في اختبار الفهم القرائي.

وبعد تطبيق اختبار الفهم القرائي على طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، صحح الباحث أوراق الاختبار، ووضع الدرجات لها ملحق (17)، وحلل النتائج فكان المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية (33.04) درجة، في حين كان المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة (22.08) وبلغ الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية (5.645) والمجموعة الضابطة (6.812)، وعند استعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين المتوسط الحسابي لدرجات المجموعتين، اتضح ان الفرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (6.119) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000)، وبدرجة حرية (47)، وجدول (16) يوضح ذلك.

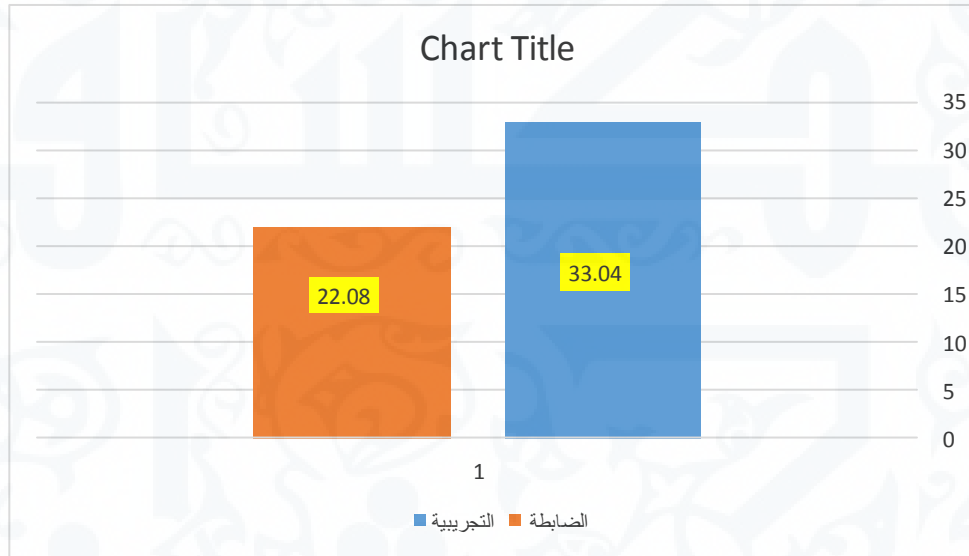
جدول (16)/ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات طلاب المجموعتين

التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	25	33.04	5.645	47	6.119	2.000	دالة إحصائياً عند مستوى 0.05
	25	22.08	6.812				

وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي نصت على انه "لا فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون المطالعة باعتماد مهارات القراءة السريعة ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المطالعة بالطريقة التقليدية في الفهم القرائي". وكما في الجدول (17).

جدول (17) يوضح تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة



ثانياً: تفسير النتائج:

أظهرت نتائج البحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باعتماد مهارات القراءة السريعة على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار الفهم القرائي، وقد يعزى السبب في ذلك على ما يرى الباحث إلى الأسباب الآتية:

- 1 - إنَّ التعلم في ضوء مهارات القراءة السريعة، أسهم في إكساب الطلاب درجة من الذكاء المرتبط بعادات العقل إذ إن تخزين المعلومات في الذهن واستدعاءها لفهم مُدخلات جديدة ساعد على إصدار استجابات وتشكيل أبنية لتعلم ذي معنى، وهذا ما ساعد على زيادة فهمهم القرائي.
- 2 - إنَّ مهارات القراءة السريعة تعد ملائمة لمستوى الطلاب في هذه المرحلة، إذ تزداد قدرة الطلاب على الفهم العميق والانتباه المركز لما يتعلمون، كما تزداد قدرتهم على كتابة الحواشي والملخصات والتأمل لما يقرؤون.
- 3 - فاعلية مهارات القراءة السريعة بعَدها طريقة تدريس جديدة، الأمر الذي شد اهتمام الطلاب وانتباههم للمادة الدراسية ومتابعتها، وشوقهم إليها، والإقبال على دراستها، لأنها تساعدهم على فهم الأفكار بشكل منظم ومتسق، وتساعدهم على التفكير بطريقة سليمة.
- 4 - إنَّ مهارة الانتباه والتركيز ساعدت الطلاب في التمييز بين الحقائق والادعاءات، وكذلك بين ما يرتبط بالموضوع وما هو خلاف ذلك، وتحديد الهدف الحقيقي للكاتب، وهذا بدوره يحفز المهارات المعرفية للطلاب فتزداد قدرتهم على البحث والتحليل والتعمق في تدبر المعاني الظاهرة والضمنية للموضوع المقروء، وهذا بدوره يزيد من قدرتهم على الفهم والاستيعاب.
- 5- إنَّ تدريب الطلاب على مهارة تلخيص النص المقروء أسهم في زيادة تركيزهم على الأفكار المهمة، وتجاوز التفاصيل غير الضرورية في النص، والربط بين الأفكار المهمة من دون غيرها، وزيادة قدرتهم على التمييز بين الأفكار الرئيسة من الفرعية، وما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، وتحديد الهدف الذي يرمي إليه الكاتب وهذا بدوره زاد من قدرتهم على الفهم والاستيعاب.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات:

في ضوء نتيجة البحث توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية:

- 1- تتفق مهارات القراءة السريعة، وما تركز عليه التربية الحديثة من إثارة الدافعية عند الطلاب وزيادة نشاطهم وفاعليتهم ومراعاة الفروق الفردية.
- 2- إنَّ مهارات القراءة السريعة زادت من فاعلية الطلاب القرائية، وقدرتهم على تفحص المقروء، وتعرف جوانبه وأبعاده، وهذا ما جعل المطالعة ذات معنى.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء نتيجة هذا البحث يوصي الباحث بالآتي:

- 1- ضرورة استعمال مهارات القراءة السريعة في تدريس مادة المطالعة لأهميتها في تحقيق نتائج تعليمية فيها، إذ تسهم بفاعلية في تحسن الفهم القرائي عند طلاب الصف الخامس العلمي، وتجعل الطلاب يؤمنوا بأهميتها.
- 2- إطلاع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على آليات استعمال مهارات القراءة السريعة، وكيفية الإعداد لها.
- 3- ضرورة تأكيد المشرفين التربويين أهمية تطبيق مهارات القراءة السريعة بصورة فاعلة في فروع اللغة العربية كافة.

ثالثاً: المقترحات:

استكمالاً لهذا البحث وتطويره، يقترح الباحث إجراء ما يأتي:

- 1- إجراء دراسات مماثلة لمعرفة أثر اعتماد مهارات القراءة السريعة في بقية فروع اللغة العربية مثل قواعد اللغة العربية، والأدب، والبلاغة، والتعبير، لان البحث الحالي اقتصر على المطالعة فقط.
- 2- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية مختلفة.
- 3- إجراء دراسة موازنة بين طلبة الفرعين العلمي والأدبي لمعرفة فاعلية مهارات القراءة السريعة في تحصيلهم في مادة المطالعة.

المصادر

1. أبراهيم، صفاء محمد محمود، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط4، دار المعارف، القاهرة، 1968.
2. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (ت711هـ). لسان العرب، ط7، مجلد13، دار صادر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 2011.
3. ابن منظور، ابوالفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ت711هـ). لسان العرب، ط4، مجلد11، دار صادر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 2003.
4. أبو حويج، مروان، البحث التربوي المعاصر، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، 2002.
5. أحمد، محمد عبد القادر، طرق تعليم اللغة العربية، ط1، مكتبة النهضة المصرية، 1983.
6. أحمد، محمد عبد القادر، طرق تعليم اللغة العربية، ط1، مكتبة النهضة المصرية، 1983.
7. البجة، عبد الفتاح حسن، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة للمرحلة الأساسية الدنيا، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 2000.

8. جامل، عبد الرحمن عبد السلام، طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط2، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2000.
9. الجبيلي، سجيح، مهارات القراءة والفهم والتذوق الأدبي، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2009.
10. حراحشة، إبراهيم محمد علي، المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الخزامي للنشر والتوزيع، عمان، 2007.
11. حراحشة، إبراهيم محمد علي، المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ط2، داراليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2013.
12. الحلاق، علي سامي، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، بيروت، 2010.
13. الخوالدة، ناجح علي، فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن، المجلة الدولية للتربية المتخصصة، المجلد(1)، العدد(4)- أيار، 2012.
14. دروزة، أفنان نظير، النظرية في التدريس وترجمتها عملياً، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2000.
15. الربيعي، أحمد خليل علي، أثر النشاط المعجمي في الفهم القرائي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة ديالى، كلية التربية الأساسية، 2012.
16. زاير، سعد علي، وداخل، سماء تركي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط1، جامعة بغداد، 2013.
17. زيتون، حسن، وزيتون، كمال، التعلم والتدريس في منظور النظرية البنائية، ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2001.
18. سعد، مراد علي عيسى، الضعف في القراءة وأساليب التعليم، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2006.
19. شبر، خليل إبراهيم، وآخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2006.
20. شيفرد، بيبتر، وميتشل، جورج، القراءة السريعة- كيف تمتلك مهارة القراءة السريعة مع المحافظة على الاستيعاب الكامل، ط1، ترجمة أحمد شوهان، 2006.
21. عابدة، حسان حسين، القراءة عند الأطفال في ضوء المناهج العلمية الحديثة، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، 2008.
22. عبد الباري، ماهر شعبان، استراتيجيات فهم المقروء-أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع للطباعة، عمان، 2010.
23. عبد الله، سامية محمد محمود، الفهم القرائي -طبيعته- مهاراته- استراتيجياته، ط1، دار الكتاب الجامعي، الامارات، 2015.
24. العزاوي، نعمة رحيم، من قضايا تعليم اللغة العربية، مطبعة وزارة التربية، بغداد، 1988.
25. عطية، محسن علي، استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
26. العيسوي، عبد الرحمن، القياس والتقويم في العملية التربوية، ط1، دار الراتب الجامعية، بيروت، 2000.
27. غزوان، عناد، دراسة خاصة في القراءة السريعة، جامعة بغداد، 1992.
28. فضل الله، محمد رجب، عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها - تعليمها وتقويمها، عالم الكتب، القاهرة، 2000.
29. قطامي، يوسف، وآخرون، تصميم التدريس، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، 2000.

30. الكيلاني، عبدالله زيد، والشرفين، نضال كمال، مدخل الى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية، - أساسياته- مناهجه- أساليبه الإحصائية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2005.
31. لافي، سعيد عبدالله، القراءة وتنمية التفكير، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 2012.
32. مجمع اللغة العربية، 1400هـ، المعجم الوسيط، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، دار المعارف، مصر.
33. محجوب، وجيه، أصول البحث العلمي ومناهجه، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2001.
34. مذكور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.
35. هلال، محمد عبد الغني حسن، مهارات القراءة السريعة الفعالة، ط1، مركز تطوير الأداء والتنمية، مصر، 2005.
36. وزارة التربية، منهج الدراسة الإعدادية، ط1، شركة الفنون المحدودة، بغداد، 1990.

مدينة مكناسة الزيتون دراسة في أحوالها السياسية والعلمية في عصري الموحدين وبنو مريـن

أ.م.د. محمد عبد الله عبد المعموري الباحثة. مروة عيدان وادي الاسدي

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية

The City of Muknasat Al-Zaiton: A Study in its Political and Scientific Atmosphere in the Era of Al-Muwahideen and Beni Mareen

Asst. Prof. Dr. Mohammad Abdellah Abed Al-Ma'moori

Researcher. Marwa Edan Wadi Al-Asadi

University of Babylon / College of Education for Human Sciences

Abstract

The City of Muknasat Al-Zaiton is considered one of the important historical subjects which has not got the researchers' attention mainly because of the scarcity of sources. The city was established in the era of Al-Adarisa and the first reference to this city was made by Ibn Hazm Al-Idreesi and the Arab historians did not mention any piece of information about this city up to the end of Al-Murabiteen era.

المقدمة

يعد موضوع مدينة مكناسة الزيتون من المواضيع التاريخية المهمة التي لم تحظ بعناية الباحثين لأسباب لعل أكثرها أهمية قلة المصادر التاريخية المتاحة أمام الباحث في هذا المجال، لا سيما إذ ما علمنا أن هذه المدينة هي مدينة محدثة أسست في عهد الأدراسة فأول إشارة بخصوص هذه المدينة وردت عند ابن حزم في نهاية العصر الأدريسي، وقد أحجم المؤرخون والجغرافيون العرب عن ذكر أي معلومات بخصوص المدينة حتى نهاية العصر المرابطي، إذ أشارت المصادر إلى أن المرابطين قاموا بتسوير حوائط مكناسة الزيتون وتأسيس حصن لحماية المدينة من هجوم الموحدين وقد سمي هذا الحصن بـ: تاكرارات ثم تطورت وازدهرت فيما بعد في عصري الموحدين وبنو مريـن.

أصبحت مكناسة الزيتون فيما بعد مدينة ممدنة تضاهي بقية المدن المغربية أيام المرابطين، ثم تحولت الى مدينة حقيقية متكاملة لها مظاهرها المتميزة وخصوصيتها في النواحي السياسية والعلمية في عصري الموحدين وبنو مريـن.

واجهت هذه الدراسة بعض الصعوبات، لأن موضوع (مدينة مكناسة الزيتون في عصري الموحدين وبنو مريـن) من الموضوعات البكر، التي تعاني من قلة الدراسات، كونها لم تلقَ العناية الكافية من المصادر التاريخية، فجاء ذكر مدينة مكناسة الزيتون على شكل أخبار متناثرة في ثنايا الكتب، ناهيك عن أحجام المصادر عن ذكر بعض الجوانب التي تخص المدينة لا سيما تأسيس المدينة ومؤسستها، ولهذا فكان الطريق أمامنا صعباً وطويلاً، فبعد التوكل على الله عز وجل عزمنا الخوض في هذا الموضوع، فاطلعنا على موارد مختلفة ومتنوعة، أضاعت لنا الطريق بعد حين، متخطين كل الصعوبات التي تقف بيننا وبين الموضوع، ولا سيما ندرة المعلومات والموارد واختلاف ميادينها، فلعلنا نقرأ كتاباً لن ننتفع منه إلا بفكرة أو جانب ضئيل قياساً لمساحة الموضوع وتعدد جوانبه، وذا حملنا العناء والمتاعب في الوصول إلى الأهداف.

ويتضح مما تقدم أهمية الدور الذي شغلته مدينة مكناسة الزيتون عبر تلك العصور مما جعل منها موضوعاً يستحق الدراسة من أجل تسليط الضوء على مدينة مهمة كان لها دور في تاريخ المغرب في كافة الأصعدة، وأن غابت ملامحها ودورها بحكم ارتباط تاريخها بتاريخ مدينة فاس، ومما لا شك فيه أن دراسة تاريخ المدن في أي مدة تاريخية ليست بالدراسة الهينة لأن

الباحث في هذا المجال يجد لزماً عليه أن يبحث في المصادر ليظفر ولو بمجرد إشارة تتعلق بالمدينة، لا سيما إذا كان المؤرخون لم يتناولوا هذه المدينة بدراسة خاصة بها.

التمهيد

مِكناسة الزيتون منذُ التأسيس حتى قيام دولة الموحدين

قد أخذت مدينة مكناسة الزيتون اسمها من قبيلة مكناسة البربرية التي نزحت إليها، وقد أضيفت لها كلمة الزيتون تمييزاً لها عن مدينة مكناسة تازة وهذا ما أكدّه مؤرخ المدينة ابن غازي⁽¹⁾ حينما قال: ((وانما عرف هذا البلد بهذه الإضافة ليمتاز عن مكناس تازة)) ويضيف صاحب الاستبصار⁽²⁾ سبباً آخر لهذه التسمية وذلك لما يشتهر به موقع المدينة من كثرة أشجار الزيتون ((واكثرها الزيتون فسميت به)).

أسست مدينة مكناسة الزيتون في منتصف القرن الثالث الهجري/التاسع الميلادي في الجزء الجنوبي الغربي من مدينة فاس، كان سبب تأسيسها لتكون موطناً لأحد فروع قبيلة مكناسة التي نزحت من موطنها الأصلي في مدينة مكناس تازة بسبب النزاع على زعامة القبيلة مع الفروع الأخرى فأخذت من الموقع الجديد موطناً لها لما يمتاز به من خصوبة الأرض ووفرة المياه⁽³⁾، أما بالنسبة لأصل تسمية المدينة فلم يرد اسم المدينة في المصادر الجغرافية والتاريخية إلا في عهد الأمير الأدرسي محمد بن إدريس الثاني⁽⁴⁾ عندما قام بتقسيم دولة الأدارسة بين أخوته، إذ يشير ابن حزم⁽⁵⁾ إلى أن مدينة مكناسة الزيتون كانت من حصّة أخيه داود. غير أن هذا التقسيم لا يعني أن هذه المناطق انفصلت عن عاصمة الدولة الأدرسية فاس وإنما بقيت تابعة لها، وكان أخوة محمد بن إدريس نواباً له على هذه المناطق وبذلك ارتبط تاريخ مدينة مكناسة الزيتون بتاريخ العاصمة فاس فما يحدث لفاس تتأثر به مكناسة الزيتون سواء أكان ذلك سلباً أو إيجاباً، هذا ما يفسر لنا صمت المصادر عن ذكر أحوال هذه المدينة خلال العصر الأدرسي لأربطها بتاريخ فاس.

ومع قيام الدولة الفاطمية في المغرب سنة (298هـ/910م) ومحاولتها التوسع باتجاه المغرب الأقصى⁽⁶⁾، أصبحت مدينة فاس مطلباً ملحاً لزعماء الدولة الفاطمية لما تمثله من أهمية سياسية في المغرب الأقصى كونها عاصمة الدولة الأدرسية، لذلك جرد الفاطميون حملة في سنة (305هـ/917م) للسيطرة على مدينة فاس وكان على رأس هذه الحملة القائد الفاطمي مصالة بن حبوس⁽⁷⁾، انضمت إليه فيما بعد قبيلة مكناسة بقيادة زعيمها موسى بن أبي العافية⁽¹⁾، استطاعت هذه القوات محاصرة مدينة

(1) أبي عبد الله أحمد بن غازي العثماني المكناسي (ت919هـ/1513م)، الروض الهتون في أخبار مكناسة الزيتون، تحقيق، عطا أبو ربة وسلطان بن مليح الأسمرى، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، 2006م، ص43.

(2) مجهول، مؤلف، (من كتاب القرن السادس الهجري/الثاني عشر ميلادي)، الاستبصار في عجائب الأمصار، تحقيق، سعد زغول عبد الحميد، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1986م، ص187.

(3) بنفايدة، المصطفى، مكناس جولة في التاريخ والمعالم، ط2، 2008م، ص9.

(4) هو محمد بن إدريس بن إدريس بن عبد الله بن الحسن بن الحسن بن علي ابن أبي طالب (ع) تولى زعامة دولة الأدارسة بعد وفاة والده سنة (213هـ/828م)، توفي بمدينة فاس سنة (221هـ/835م). ابن القاضي المكناسي، أحمد بن محمد (ت1025هـ/1616م)، جذوة الاقتباس في ذكر من حل من الأعلام مدينة فاس، دار المنصور للطباعة والوراقة، الرباط، 1973م، ج1، ص202-203.

(5) علي بن أحمد بن سعيد الأندلسي القرطبي (ت465هـ/1063م)، جمهرة أنساب العرب، تحقيق، عبد السلام هارون، دار المعارف، مصر، 1962م، ص49-52.

(6) مجهول، مؤلف (المتوفي في القرن الثامن الهجري/الرابع عشر الميلادي)، مفاخر البربر، تحقيق، عبد القادر بويابه، دار أبي رقرق، الرباط، 2005م، ص140؛ ابن خذاري، أبو عبد الله محمد المراكشي (كان حياً سنة712هـ/1314م)، البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب، قسم الموحدين، تحقيق، محمد إبراهيم الكتاني ومحمد بن تاروت ومحمد زنبير وعبد القادر زمامة، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1985م، ص146؛ الدراجي، بوزياني، القبائل الأمازيغية (أدوارها-مواطنها-أعيانها)، ط2، 2010م، ج1، ص218.

(7) أمير بربري، كانت له رئاسة مكناسة القبلية وبلادها، وفي النصف الثاني من القرن الثالث الهجري، عظم أمرها في أيامه فتغلب على قبائل البربر بأنحاء تازة، ولما أستولى عبيد الله المهدي على المغرب، كان مصالة من أكبر قواده، وولاه المهدي على مدينة تاهرت والمغرب الأوسط، زحف مصالة إلى المغرب الأقصى سنة (305هـ/917م) وأستولى على فاس وسجلماسة وأستنزل يحيى بن إدريس من إمارته بفاس إلى طاعة عبيد الله، وأبقاه أميراً على فاس. وعقد لابن عمه موسى بن أبي العافية على سائر ضواحي المغرب وأمصاره وقفل إلى القيروان إلى أن قتله محمد بن خزر الزناتي سنة (312هـ/324م). ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (ت808هـ/1405م)، كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، ط2، تحقيق، خليل شحادة وسهيل زكار، دار الفكر، بيروت، 2000م، ج6، ص176؛

فاس، فأضطر أميرها يحيى بن إدريس⁽²⁾ إلى طلب الصلح والاعتراف بالسيادة الفاطمية، مقابل بقائه حاكماً على فاس⁽³⁾ فتحقق له ما يريد، وبقيت مدينة مكناسة الزيتون تابعة لحكومة فاس، إلى أن استولى عليها موسى بن أبي العافية المكناسي سنة (313هـ/925م) بتشجيع من الدولة الفاطمية، إلا أن العلاقة الحسنة بين الزعيم المكناسي والدولة المذكورة سرعان ما تدهورت بسبب تحالف موسى بن أبي العافية مع الدولة الأموية في الأندلس⁽⁴⁾.

لذلك أصبحت مكناسة الزيتون ساحة للصراع بين الفاطميين والزعيم المكناسي موسى بن أبي العافية فتارة تخضع لسيطرة المكناسيين وتارة أخرى تخضع لسيطرة الفاطميين كما حدث سنة (323هـ/934م)، عندما استطاع القائد الفاطمي ميسور الفتى دخول مدينة مكناسة الزيتون والسيطرة على بعض حواضرها كورزيفة ومدينة عوسجة إلا أن عدم استقرار الفاطميين في المغرب الأقصى جعل هذه المدينة عرضة لضربات القوى المتناحرة في المغرب الأقصى⁽⁵⁾، فبعد اضمحلال قبيلة مكناسة بقتل زعيمها موسى بن أبي العافية سنة (341هـ/952م)⁽⁶⁾، ظهرت قوة أخرى على مسرح الأحداث السياسية في المغرب الأقصى، تمثلت هذه القوة بقبيلة مغراوة زناتية⁽⁷⁾ التي استطاعت بمحالفه الأمويين في الأندلس أن تفرض سلطانها على المغرب الأقصى إذ استطاع أميرها زيري بن عطية المغراوي⁽⁸⁾ أن يقيم إمارة لهم في مدينة فاس في حدود سنة (376هـ/986م) استطاعت هذه الأمارة أن تفرض سلطانها على جميع بلاد المغرب الأقصى بما فيها مدينة مكناسة الزيتون⁽⁹⁾.

خيم الهدوء بعد ذلك على جميع ربوع البلاد المذكورة ولم يرد ذكر اسم مكناسة الزيتون بعد ذلك إلا مرتين حسب المصادر التي تم الإطلاع عليها، المرة الأولى عندما حدث خلاف بين زيري بن عطية المغراوي صاحب مدينة فاس والمنصور

السلوي، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن خالد الناصري (ت1315هـ/1897م)، الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى، تحقيق، جعفر الناصري ومحمد الناصري، دار الكتاب، الدار البيضاء، 1955م، ج1، ص238.

(1) موسى بن أبي العافية بن أبي باسيل بن أبي الضحّاك بن تامريس بن إدريس بن وليف بن مكناس بن سطيف المكناسي، ملك معظم أنحاء المغرب الأقصى في أوائل القرن الرابع الهجري/العاشر الميلادي وأعلن الولاء والطاعة للخليفة عبد الرحمن الناصر في الأندلس، فزحف إليه ميسور الغنى قائد الخليفة الفاطمي القائم، فتمكن من إلحاق الهزيمة بموسى وأجلاه عن أعمال المغرب إلى الصحراء، ولم يزل موسى شريداً إلى أن قُتل ببعض بلاد ملوية سنة (341هـ/952م). ينظر: ابن الخطيب، أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن سعيد بن أحمد السلماني (ت776هـ/1374م)، تاريخ المغرب العربي الوسيط، القسم الثالث من كتاب أعمال الأعلام، تحقيق، أحمد مختار العبادي ومحمد إبراهيم الكتاني، دار الكتاب، الدار البيضاء، 1964م، ج3، ص210 - 217؛ ابن القاضي المكناسي، جذوة الاقتباس، ج2، ص342.

(2) هو يحيى بن إدريس بن عمر بن إدريس بويح للخلافة بعد قتل أبين عمه يحيى بن القاسم بن إدريس وخطب له في مدينة فاس، وكان يحيى أعلى بني إدريس قدراً وصيتاً، فقيهاً حافظاً للحديث ذا فصاحة وبيان ولم يبلغ أحداً من الأدارسة مبلغه ولم يزل على مملكة المغرب إلى أن قدم إليه مصالحة بني حيوس المكناسي قائد عبيد الله الشيعي القائم بأفريقية سنة (305هـ/917م). ابن أبي زرع، أبو الحسن علي بن عبد الله الفاسي (ت741هـ/1340م)، الأنيس المطرب بروض القرطاس في أخبار ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس، دار المنصور، الرباط، 1972م، ص80؛ مارسية، جورج، بلاد المغرب وعلاقاتها بالشرق الإسلامي في العصور الوسطى، ترجمة عن الفرنسية، محمود عبد الصمد هيكال، راجعة وأستخرج نصوصه، مصطفى أبو ضيف أحمد، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1999م، ص144.

(3) البكري، أبو عبيد عبد الله بن عبد العزيز بن محمد (ت487هـ/1094م)، المغرب في ذكر بلاد إفريقية والمغرب وهو جزء من كتاب المسالك والممالك، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، دت، ص125؛ ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص80.

(4) ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص83 - 84؛ حسن، حسن إبراهيم، وطه أحمد شرف، عبيد الله المهدي إمام الشيعة الإسماعيلية ومؤسس الدولة الفاطمية في بلاد الغرب، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1947، ص197؛ الدراجي، القبائل الأمازيغية، ج2، ص218؛ السرجاني، راغب، قصة الأندلس من الفتح إلى السقوط، مؤسسة اقرأ، القاهرة، 2010م، ج1، ص210؛ طه، جمال أحمد، مدينة فاس في عصري المرابطين والموحدين (448هـ/1056م - 448هـ/1269م) دراسة سياسية حضارية، دار الوفاء، الإسكندرية، 2002م، ص5 - 60.

(5) ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص85 - 87؛ الحميري، أبو عبد الله محمد بن عبد المنعم (ت900هـ/1494م)، الروض المعطار في خبر الأقطار، ط2، تحقيق، إحسان عباس، مطابع هيدلبرغ، بيروت، 1984م، ص608.

(6) ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص86؛ ابن القاضي المكناسي، جذوة الاقتباس، ج1، ص342؛ السلوي، الاستقصا، ج1، ص173.

(7) وهم أوسع بطون قبيلة زناتة يرجع نسبهم إلى جدهم مغراو بن يصلتن بن مصرا بن زكاي بن ويرسك كانت مواطنهم بالمغرب الأوسط من شلف إلى تلمسان، استمر سلطانهم إلى أن غلبتهم قبائل صنهاجة فنزحوا إلى المغرب الأقصى وأسسوا إمارة لهم في فاس وسجلماسة حتى قضى عليهم المرابطون. ابن حزم، جمهرة أنساب العرب، ص498؛ ابن خلدون، العبر، ج7، ص33.

(8) هو زيري بن عطية بن عبد الله بن تبادلت (وتبادلت هي أم زيري وكان يعرف بها) بن محمد بن خزر زناتية المغراوي، كان أميراً على بني خزر من مغراوة، أحدى بطون زناتة كانت محلاتهم تقع بالمغرب الأوسط، وهو الذي مهد لقبائل زناتة فرض سيطرتها على فاس والمغرب الأقصى حيث توارث بنوه الملك إلى بداية دولة المرابطين. ابن الخطيب، تاريخ المغرب الوسيط، ص155؛ ابن خلدون، العبر، ج7، ص28؛ طه، مدينة فاس، ص75.

(9) ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص108 - 109.

بن أبي عامر⁽¹⁾ وتطور هذا الخلاف الى نزاع عسكري بين الطرفين انتهى بهزيمة زيري بن عطية ودخول الأمويين مدينة فاس، إذ أشار ابن أبي زرع⁽²⁾ أن المعركة الفاصلة بين الطرفين حدثت في مضيق الحية قرب مدينة مكناسة الزيتون في سنة (387هـ/997م)، وأنهزم فيها زيري وتوجه بعد ذلك الى فاس، إلا إن المدينة أوصدت الباب بوجهه فتوجه الى الصحراء.

أما المرة الثانية التي ذكرت فيها مكناسة الزيتون فكان ذلك سنة (466هـ/1073م) عندما أستتجد صاحب المدينة مهدي بن يوسف الكرمانى⁽³⁾ بالأمير يوسف ابن تاشفين⁽⁴⁾، على عدوه معنصر المغراوي صاحب فاس⁽⁵⁾ لى الأمير يوسف الطلب لأنه يتلائم مع رغبته ويظهره منقذاً لسكان المغرب من الزناتيين⁽⁶⁾. ومن هنا بدأ الصراع بين فرع زناته التي كانت تحكم فاس وبين يوسف بن تاشفين الذي ظهر بصورة نجدة لصاحب مدينة مكناسة الزيتون⁽⁷⁾.

هاجم يوسف قلعة فازار⁽⁸⁾ وكانت لمهدي بن تولى اليحفيشي⁽⁹⁾ فقصى عليه، ثم تابع سيره لمساعدة الزناتيين، وعندما وصل إلى فاس عاصمة المغرب⁽¹⁰⁾ جرت حرب فاس بخطة الكر والفر التي اتبعها معنصر بينما استخدم يوسف أسلوب التقرب، هزم يوسف جيش فاس الذي فرّ نحو المشرق، فاستولى على أحوازها وظفر بعاملها بكر بن إبراهيم⁽¹¹⁾ وقتله⁽¹²⁾، وأقام يوسف في فاس عدة أيام ثم ترك المدينة إلى بلاد غمارة واستولى على حصنها وقلعها⁽¹³⁾.

اغتنم معنصر فرصة خروج يوسف، وكرّ على فاس ودخلها وقتل عاملها المرابطي عندئذ لاقته كرتة نجاحاً وهدد فتوحات يوسف في المغرب. وتمكن معنصر أيضاً من مواجهة الزناتيين صاحب مكناسة الزيتون فدار بينهم قتال شديد قُتل فيه الزناتيين وتفرق جيشه، عندئذ بعث أهل مكناسة الزيتون إلى يوسف يستصرخونه ويستغيثون به ضد معنصر وأعطوه بلادهم وبذلوا له الطاعة⁽¹⁴⁾.

(1) هو محمد بن عبد الله بن محمد بن عبد الله بن أبي عامر محمد بن الوليد بن يزيد بن عبد الملك، ولي الحجابة لهشام المؤيد (366-403هـ/976-1012م) سنة (372هـ/982م)، أصله من الجزيرة الخضراء ذهب إلى قرطبة طالباً للعلم، تمكن من السيطرة على بلاد الأندلس، غزا حوالي ستاً وخمسون غزوة أنتصر فيها كلها. الحميدي، أبو عبد الله محمد بن أبي نصر الفتح بن عبد الله الأزدي (ت 488هـ/1095م)، جذوة المقتبس في ذكر ولاية الأندلس، تحقيق، بشار عواد معروف ومحمد بشار عواد، دار الغرب الإسلامي، تونس، 2008م، ص 120 - 122 ؛ المراكشي، محي الدين بن محمد عبد الواحد (ت 647هـ/1249م)، المعجب في تخلص أخبار المغرب، تحقيق، محمد سعد العريان، إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، 1962م، ص 72-75.

(2) الأنيس المطرب، ص 106.

(3) لم أجد له ترجمة في المصادر التي أطلعت عليها.

(4) ابن الأحمر، أبو الوليد إسماعيل بن يوسف محمد الغرناطي الأندلسي (ت 807هـ/1404م)، بيوتات فاس الكبرى أو ذكر بعض مشاهير فاس في القديم، دار المنصور، الرباط، 1972م، ص 3 ؛ السلاوي، الاستقصا، ج 1، ص 208.

(5) عينه على فاس عمه الفتح بن دوانس بن حمامة وتنازل له عنها. وبايعته قبائل مغراوة بفاس وأحوازها سنة (455هـ/1063م). ابن الخطيب، تاريخ المغرب الوسيط، ج 3، ص 162-163.

(6) ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص 139-140 ؛ ابن خلدون، العبر، ج 7، ص 43-44 ؛ نصر الله، سعدون عباس، دولة المرابطين في المغرب والأندلس عهد يوسف بن تاشفين أمير المرابطين، دار النهضة العربية، بيروت، 1987م، ص 44.

(7) ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص 139-140 ؛ ابن خلدون، العبر، ج 7، ص 43-44 ؛ محمود، حسن احمد، قيام دولة المرابطين - صفحة مشرقة من تاريخ المغرب في العصور الوسطى، دار الفكر العربي، القاهرة، (د.ت)، ص 177.

(8) تقع هذه القلعة في جبل فازارا الواقع خلف مكناسة الزيتون الذي يُعتبر من الجبال المشهورة في بلاد المغرب، والذي تسكنه أمم كثيرة من البربر، تنسب هذه القلعة للمهدي بن تولا، أقام عليها عسكر الملتمين سبعة أعوام وبنواؤها بالألواح، وكان اليهود أكثر سكان هذه القلعة لأنهم سوقة فيلجأون إلى الحصن تحوطاً على سلعهم. الحميري، الروض المعطار، ص 435.

(9) المهدي بن كلاتو بن تولى اليحفيش من بني يحفش الزناتيون وكان أبوه صاحب قلعة فازارا ثم عهد بها إليه بعد وفاته. السلاوي، الاستقصا، ج 2، ص 27.

(10) ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص 140.

(11) لم أجد له ترجمة في المصادر التي أطلعت عليها.

(12) ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص 139 ؛ ابن خلدون، العبر ؛ ج 6، ص 246 ؛ نصر الله، دولة المرابطين، ص 45.

(13) ابن خلدون، العبر، ج 6، ص 246 ؛ نصر الله، دولة المرابطين، ص 45-46.

(14) ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص 139 ؛ ابن خلدون، العبر، ج 6، ص 246 ؛ السلاوي، الاستقصا، ج 3، ص 28 ؛ حسين، حمدي عبد المنعم محمد، التاريخ السياسي والحضاري للمغرب والأندلس في عصر المرابطين، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1997م، ص 47؛ نصر الله، دولة المرابطين، ص 45-46.

فكتب يوسف إلى أهل مكناسة الزيتون كتاباً جاء فيه: ((أما بعد، أصلح الله من أعمالكم ما أختل، وأصلح من وجوه صلاحكم ما أعتل، فقد بلغنا من التنازع والتهاتر،... فلا يسوغ لنا أن نترككم فوضى وندعكم سدى، ولا بد لنا من أخذ قناتكم بشقاق،... وكونوا على الخير أعواناً، وفي ذات الله، أخواناً، ولا تجعلوا للعقوبة عليكم يداً ولا سلطاناً، وأعلموا أن من نزع بينكم بشر، أو نعب في فتنة بضّر، وقام عندنا عليه الدليل، وأتجه إليه السبيل، أخرجناه عنكم، وباعدناه منكم، فأتقوا الله، وكونوا مع الصادقين، ولا تتولوا عن الموعدة وأنتم معرضون، ولا تكونوا كالذين قالوا: ((سمعنا وهم لا يسمعون)) وحسبنا هذا، وبالله التوفيق))⁽¹⁾.

وهكذا أصبحت مكناسة الزيتون تابعة للمرابطين وقد جاء ذلك بعد إخضاعهم لزعماء الحوثر وسيطرتهم على ما جاورها من مدائن. وقد كانت سياسة المرابطين العسكرية إنشاء القلاع والحصون حول المدينة لتكون حصناً لهم⁽²⁾. وضمن هذه الحصون بنيت النواة الأولى لمدينة مكناس التي أطلق عليها في البداية اسم تاكرارت والتي تعني بالأمازيغية الحصن أو المحلة⁽³⁾. وكان الهدف من بنائه أن يكون مركزاً للجيش المرابطية وثغراً لشن الغارات على أعداء الدولة في الشرق من زناته والهلاليين.

وذكر ابن غازي⁽⁴⁾ ((أن مكناسة لم تحصن إلا بعد ظهور الخطر الموحيدي، حيث تم بناء أسوارها وأبراجها على عجل منها (برج ليلة) الذي تم إنشاؤه في ليلة واحدة)). وبذلك فإن بناء سور المدينة كان راجع لضرورات دفاعية⁽⁵⁾ وفي هذه الظروف سمح والي المرابطين على المنطقة بدر بن ولجوط، لوجها وأغنياء القبائل المجاورة بالأحتماء داخل القلعة⁽⁶⁾. بعد تأسيس حصن مكناسة الزيتون) تاكرارت (عرفت مكناس تحولاً هاماً، فأنطلقت عملية البناء والتشييد من حوله، ومع مرور الزمن أصبحت المدينة في موقعها الجديد تحتضن عدة أسواق وأحياء ومساجد⁽⁷⁾.

وتعد كثرة المساجد تقليداً مرابطياً وضع أسسه يوسف بن تاشفين، كما يتضح من قول ابن أبي زرع⁽⁸⁾ في معرض حديثه عن أعمال يوسف بن تاشفين لما دخل مدينة فاس: ((وأمر ببنين المساجد في أحوازها وأزقتها وشوارعها، أي زقاق لم يجد فيه مسجداً عاقب أهله وأجهدهم على بناء مسجد فيه)). فترك المرابطون آثاراً واضحة جلية في جميع المجالات⁽⁹⁾. مما تقدم يتضح إن مكناسة قد اكتملت صورتها كمدينة مع بداية عصر المرابطين، وهذه الخاصية تحتم علينا أن نصنفها ضمن خانة المدن الإسلامية التي تركز فيها مظاهر الحضارة الإسلامية المتميزة مثل المساجد الكبرى والقلاع والمدارس التعليمية، وأيضاً الزوايا الصوفية⁽¹⁰⁾. وبقيت مكناسة الزيتون تابعة للمرابطين حتى ظهور الموحدين ونزولهم فيها أواخر عام (540هـ/1145م)⁽¹¹⁾.

(1) ابن خاقان، أبي نصر الفتح بن محمد بن عبيد الله القيسي الأشبيلي (ت529هـ/1120م)، فلاند العقيان ومحاسن الأعيان، حققه وعلق عليه، حسين يوسف خربوش، مكتبة المنار، الأردن، 1989م، ج1، ص312-313.

(2) بنفايدة، مكناس جولة في التاريخ والمعالم، ص17؛ حقي، احسان، المغرب العربي، منشورات دار اليقظة العربية، 1971م، ص284.

(3) الحميري، الروض المعطار، ص544؛ بنفايدة، مكناس جولة في التاريخ والمعالم، ص17.

(4) الروض الهتون، ص59-60.

(5) بنفايدة، مكناس جولة في التاريخ والمعالم، ص17.

(6) ابن غازي، الروض الهتون، ص60؛ بنفايدة، مكناس جولة في التاريخ والمعالم، ص17.

(7) عظيمي، محمد، مدينة مكناس تاريخ ومعالم، منشورات ودادية رؤساء المصالح الإدارية بمكناس، 1988م، ص12.

(8) ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص141.

(9) ابن أبي زرع، المصدر نفسه، ص141؛ الصلابي، علي محمد، تاريخ دولتي المرابطين والموحدين في الشمال الأفريقي، ط3، دار المعرفة، بيروت، 2009م، ص242.

(10) بنفايدة، مكناس جولة في التاريخ والمعالم، ص25-26.

(11) ابن غازي، الروض الهتون، ص73.

المبحث الأول: الأوضاع السياسية في مدينة مكناسة الزيتون في عصري الموحدين وبني مرين

أولاً: مكناسة الزيتون في عصر الموحدين

لم يكد المغرب الأقصى ينعم ومدينة مكناسة الزيتون بالاستقرار في ظل دولة المرابطين حتى ظهر على مسرح الأحداث داعية ديني قام بحركة تجديدية سرت في أعماق نفوس كثيرة، سقطت على أثرها دولة المرابطين، وبنيت على أساسها دولة الموحدين⁽¹⁾. والحركة الموحدية حركة ظهرت في السوس الأدنى⁽²⁾ من المغرب الأقصى (قادها شخص أسمه محمد بن تومرت) تسمى باسم: (المهدي) وزعم لنفسه النسب القرشي، وأنشأ مدرسة وأتباعاً⁽³⁾ في سنة (514هـ/1120م) بعد عودته من المشرق فقيهاً مشتغلاً بالعلم والفتيا والتدريس أمراً بالمعروف ناهياً عن المنكر⁽⁴⁾. وحتى سنة (524هـ/1130م) أستطاع الموحدون خلالها تحقيق انتصارات عدة على المرابطين ودخول حاضرتهم مراكش⁽⁵⁾.

فأخذ ابن تومرت منذ اللحظات الأولى لدعوته يستنقص المرابطين أمراء المغرب وينسبهم إلى الكفر، ويدعو إلى خلع طاعتهم، ويمشي في الأسواق يأمر المعروف وينهي عن المنكر، ويكسر المزامير وآلات اللهو، ويريق الخمر حيثما وجده. يفعل ذلك في أي بلد حل به وأي موضوع نزله⁽⁶⁾، وظل المهدي بن تومرت يتجول في بلاد المغرب إلى أن وصل مدينة فاس، ثم مر إلى مغيلة⁽⁷⁾، ومنها إلى مدينة مكناسة الزيتون نظراً لموقعها وسط البلاد، ولكونها محوراً للعبور بين الشمال والجنوب، فبعد دخول ابن تومرت إليها أثارت التجمعات بين الرجال والنساء في الميادين والأسواق، وهذا ما رآه عند مروره في موضع يسمى (الكدية البيضاء)⁽⁸⁾ وهذا ما أكدته مؤرخ الدولة أبي بكر الصنهاجي المدعو البيذق⁽⁹⁾ إذ قال: ((إنه لما خرج المعصوم⁽¹⁰⁾ من فاس نزلنا بمغيلة ... ثم منها نحو مكناسة، فلما أشرفنا على الكدية البيضاء نظر المعصوم الكدية فإذا بها مملوءة رجالاً ونساءً تحت شجرة لوز فدخل المعصوم فيهم ميمنه وميسره وبددناهم يميناً وشمالاً ...)).

وكان نزوله بمكناسة الزيتون بموضع يسمى السوق القديم أو سوق الغبار، ولكن ابن تومرت لم يعجبه أحوال المدينة لكثرة انتشار الفساد والمعاصي بها من خمر وغيره، وبالرغم من ذلك واصل دعوته في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وخرج من مدينة مكناسة الزيتون متوجهاً إلى مدينة سلا⁽¹¹⁾.

- (1) ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص172؛ طه، مدينة فاس في عصري المرابطين والموحدين، ص95.
- (2) منطقة كبيرة في أقصى المغرب تضم عدة مدن وبلاد واسعة يشقها نهر عظيم يصب في البحر المحيط يسمى (ماسة). مجهول، الاستبصار، ص211؛ الحميري، الروض المعطار، ص330.
- (3) المراكشي، المعجب، ص245؛ الحجي، عبد الرحمن علي، التاريخ الأندلسي من الفتح الإسلامي حتى سقوط غرناطة (92-897هـ/711-1492م)، ط2، دار القلم، دمشق، بيروت، 1981م، ص456-457؛ حمادة، محمد ماهر، الوثائق السياسية والإدارية في الأندلس وشمال أفريقيا (64-897هـ/683-1492م) دراسة ونصوص، ط2، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1986م، ص79.
- (4) ابن الأثير، عز الدين أبو الحسن علي بن الكرم محمد بن محمد الشيباني (ت630هـ/1231م)، الكامل في التاريخ، تحقيق، عمر عبد السلام تدمري، دار الكتاب، بيروت، 1997م، ج2، ص294؛ مجهول، مؤلف (من أعلام القرن الثامن الهجري/الرابع عشر الميلادي)، الحلل الموشية في ذكر الأخبار المراكشية، تحقيق، سهيل زكار وعبد القادر بوباية، دار الرشد الحديثة، الدار البيضاء، 1979م، ص99.
- (5) البيذق، أبو بكر علي الصنهاجي (ت555هـ/1160م)، أخبار المهدي بن تومرت وبداية دولة الموحدين، تحقيق، عبد الوهاب منصور، دار المنصور للطباعة، الرباط، 1971م، ص20-24؛ موسى، عز الدين عمر، الموحدون في المغرب الإسلامي تنظيماتهم ونظمهم، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1991م، ص117؛ النجار عبد الحميد، تجربة الإصلاح في حركة المهدي بن تومرت الحركة الموحدية بالمغرب أوائل القرن السادس الهجري، ط2، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فيرجينيا، 1995م، ص44.
- (6) السلاوي، الاستقصا، ج2، ص13؛ زغلول، تاريخ المغرب العربي، ج5، ص231؛ طه، مدينة فاس، ص95.
- (7) مدينة متحضرة كثيرة التجارات متصلة العمارات، كثيرة الأعشاب والخضر والأشجار والثمار والمياه تخرق في كل جانب منها ومكانها حسن وهوائها معتدل، تقع على الطريق بين فاس ومكناسة الزيتون، وتبعد عن مكناسة الزيتون بحوالي 60كم غرباً. الأدريسي، أبو عبد الله محمد بن محمد بن عبد الله (ت560هـ/1164م)، نزهة المشتاق في اختراق الآفاق، عالم الكتب، بيروت، 1989م، ج1، ص244.
- (8) البيذق، أخبار المهدي، ص25؛ بنفايدة، مكناس جولة في التاريخ والمعالم، ص29.
- (9) أخبار المهدي، ص25؛ النجار، عبد المجيد، المهدي بن تومرت أبو عبد الله محمد بن عبد الله الهرغي السنوسي (524هـ/1129م) حياته وآراءه وثورته الفكرية والاجتماعية وأثره بالمغرب، دار الغرب الإسلامي، القاهرة، 1983م، ص69.
- (10) المعني به المهدي بن تومرت.
- (11) البيذق، أخبار المهدي، ص25-26؛ ابن خلدون، العبر، ج2، ص227؛ السلاوي الاستقصا، ج2، ص82؛ حسين، حمدي عبد المنعم محمد، التاريخ السياسي والحضاري للمغرب والأندلس في عصر المرابطين، دار المعرفة الجامعة، 1997م، ص93.

استمرت حرب بن تومرت ضد دولة المرابطين، وأخذ المرابطون يعملون على إخماد هذه الدعوة في مهدا فجهز علي بن يوسف جيشاً لمحاربة المهدي وأتباعه⁽¹⁾ لكن توالى الهزائم على جيوش المرابطين مرة تلو الأخرى⁽²⁾. ومن أهم غزوات المهدي بن تومرت ضد القوات المرابطية هي معركة البحيرة⁽³⁾ التي انتهت بهزيمة الموحدين هزيمة منكرة⁽⁴⁾. وبعد هذه الهزيمة بأيام قلائل توفي المهدي بن تومرت في 25 رمضان سنة (524هـ/1130م)، وبويع بعده خليفته عبد المؤمن بن علي زعامة الدولة الموحدية⁽⁵⁾. فقد عمد عبد المؤمن الموحي على فتح مدينة مكناسة الزيتون بعد أن أرسل إليهم فرقة استطلاعية وقد خرج عليهم بدر بن ولجوط اللمتوني وقتلهم، فقرر هو بنفسه الخروج إلى تلك المدينة⁽⁶⁾ وعندما وصل إلى مكناسة الزيتون، ضرب حولها الحصار وأستمر هو بنفسه في حصارها بتتابع الأحداث، وقد أعان أهالي جبل زرهون الذين أرسلوا بيعتهم مع جماعة منهم إلى عبد المؤمن بن علي وهو محاصر مدينة مكناسة الزيتون، فإن إعانتهم للموحدين في محاصرة مكناس فذلك من لازم الطاعة، ومن الواجب في حق من أبى أن يدخل فيما دخلت فيه الجماعة⁽⁷⁾. وأورد ابن عذاري المراكشي⁽⁸⁾ أيضاً رواية مفادها: ((عمد عبد المؤمن الموحي على محاصرة مكناسة، فبعث عسكرياً لحصار مكناسة فخرج لهم ابن ولجوط اللمتوني فهزمهم وكان بمكناسة نحو ثلاثة آلاف فارس من الحشم والروم وغيرهم وإنضاف لهم خلق من القبائل القريبة منها فتوجه الأمير أبو محمد عبد المؤمن لها برسم إغاثة عسكريه وترك على حصار مدينة فاس أبا بكر بن الخير مع جماعة من الموحدين، ولما وصل إلى مكناسة برز عليها وجد في حصارها)). ويشير صاحب الحل المواشيع⁽⁹⁾ أيضاً بأن عبد المؤمن بعث ستة آلاف فارس من رقانة ومكلاتة، وزناتة وكزناية إلى محاصرة مكناسة، فبنوا عليها سوراً، وحفروا أمامه حفيراً، فكانوا أهلها في سجن لا يقدر على الخروج منها شرقاً ولا غرباً، أداروا السور عليهم، وتركوا فيه أبواباً يدخلون منها لقتال أهل البلد، فتركوا عليها وانصرف إلى سلا. وأمام الهجمات المتكررة التي قام بها الموحدون أضطرَّ الوالي المرابطي بدر بن ولجوط إلى إقامة التحصينات لصدّها، وكان أهمها حصن تاكرارت، وقام بنقل الوجهاء والأغنياء داخل الحصن، الأمر الذي دفع الموحدين إلى اللجوء إلى أسلوب الخديعة والمباغطة⁽¹⁰⁾. فأول غارة شنها الموحدون على تلك الأرض بسوق الغبار يوم الأحد، فقد كان أهل القصر والحوائر يجتمعون إلى تلك السوق يوم الأحد، فبينما هم يوم قد اجتمعوا وكملا بالسوق المذكورة وهي بأرض مرتفعة إذ أشرفوا على خيل مقبلة إليهم في زي المرابطين: اللثم والغفائر القرمزية، والمهاميز التاشفينية والسيوف والمحلاة، والعمائم ذوات الذؤبات، فلما رأى القوم هذا الزي قالوا: تقوية السلطان⁽¹¹⁾ جاءتنا وسارعوا للقائهم فرحين بهم، فلما خرجوا عن منع القصر والسوق حاصر الفرسان

(1) مجهول، الحل الموشية، ص 109-110.

(2) مجهول، الحل الموشية، ص 114.

(3) تعرف أيضاً ببحيرة الرقائوق، حدثت هذه المعركة بين المرابطين والموحدين سنة (524هـ/1129م) جرت قرب بستان عند باب أيلان وكان البستان بلغة المصامدة يسمى بـ (البحيرة) لذلك سميت المعركة بمعركة البحيرة أو سنة البحيرة، وألتقى الطرفان عند البحيرة فهزم الموحدون فيها هزيمة شنيعة وقاسية. البيهقي، أخبار المهدي، ص 40؛ ابن القطان، نظم الجمان ص 160-162.

(4) المراكشي، المعجب، ص 260.

(5) البيهقي، أخبار المهدي، ص 43-44؛ ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص 117؛ ابن القطان، نظم الجمان، ص 167؛ مجهول، الحل الموشية، ص 17؛ ابن قنفذ، أبي العباس أحمد بن حسن بن علي بن الخطيب القسنطيني (ت 809هـ/1406م) الوفيات، ط 4، تحقيق، عادل نويهض، دار الأفاق الجديدة، بيروت، 1983م، ص 273.

(6) البيهقي، أخبار المهدي، ص 100.

(7) ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص 191؛ ابن زيدان، عبد الرحمن بن محمد بن عبد الرحمن بن علي بن الشريف العلوي السجلماسي (ت 1365هـ/1945م)، إتحاف أعلام الناس بجمال أخبار حاضرة مكناس، تحقيق، علي عمر، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، 2008م، ج 1، ص 68-70.

(8) ابن عذاري، البيان المغرب، قسم الموحدين، ص 24.

(9) مجهول، الحل الموشية، ص 136-137.

(10) بنفايدة، مكناس جولة في التاريخ والمعالم، ص 29.

(11) هو تاشفين بن علي بن يوسف بن تاشفين اللمتوني أبو المعز أمير المسلمين، بويع بعد والده سنة (537هـ/1138م) بعهد منه، وكان أمير الموحدين قد ظهر يومئذ بالمغرب فكانت كلها حروب مع عبد المؤمن الموحي، وتوفي سنة (539هـ/1140م). ابن الخطيب، الأحاظ في أخبار غرناطة، تحقيق، محمد عبد الله عنان، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1977م، ج 1، ص 446-454.

اللثم القوم وأجالوا السيوف عليهم، ولم ينج واحد منهم⁽¹⁾. وهذا ما أكدّه ابن غازي⁽²⁾ بقوله: ((... وكانوا ألافاً رحمهم الله)) فقتل عدد كبير منهم، وأضرط الباقي إلى الهجرة إلى المدينة ولهذا سمي المكان الذي حدثت فيه هذه الواقعة أكثر من قتل فيها من المرابطين بمقابر الشهداء⁽³⁾. ولم يقف الموحدون عند هذا الحد بل تولت غاراتهم على مكناسة الزيتون المحصنة، ونظراتهم إلى المرابطين على أنهم (مجسمون) وبينما الناس يسمونهم الخوارج وكان هؤلاء الموحدين يقاتلونهم بدافع من عقيدة، فأخذوا يستبيحون الأموال، ويقاثلون الرجال، ويسبون النساء والأطفال، وأستمر الموحدون في تدبير الحيل والمكائد حتى ضاق الناس ذرعاً بكثرة الوقائع عليهم⁽⁴⁾. وهذا ما أورده ابن غازي⁽⁵⁾ في هذا الشأن بقوله: ((... إنه كان بأحوار تاورا شجرة كبيرة من النشم الأسود ... فبينما الناس قد أنبسطوا لتدبير أشغالهم ومعاشهم إذ فاجأتهم الخيل وأحاطت بهم فاجئوا إلى تلك النشمة وظنوا النجاة فيها فتعلق بها منهم خلق كثيرة، وضم الموحدون الحطب لتلك الشجرة وأضرمو النيران حولها فسقط كل من كان فيها وأحترقوا عن آخرهم، وأحترقت النشمة وبقيت منها بقية مدة من الزمن، ...)).

توضح هنا المقاومة المكناسية للموحدين مدى تعلق هذه المدينة بالمرابطين وإخلاصها لهم، ونجد تفسير ذلك في المكانة التي تحظى بها المدينة لدى هؤلاء من الناحية الإدارية والعسكرية والثقة التي كانت في أهلها وذلك لاختيارها كمنفى لبعض ملوك الطوائف منهم ملك أشبيلية⁽⁶⁾ المعتمد بن عباد⁽⁷⁾، الذي مكث بها أشهر تحت الإقامة الجبرية، كذلك نفى لها أهل الذمة من الأندلس⁽⁸⁾.

فلم يتمكن الموحدون من السيطرة على مدينة مكناسة الزيتون إلا بعد أربع سنوات، حيث ضيق الموحدون الحصار عليها من خلال حفر الخنادق من أمامها فلم تلبث أن تسقط في أيديهم، بعد ما يؤس أهل المدينة من الحصار، فطلب حاكم المدينة بدر بن ولجوط النجاة بنفسه وأهله، فسلم المدينة إلى الموحدين وبعد ذلك عين عليها والياً أبي زكريا يحيى بن يومور⁽⁹⁾ وهكذا أصبحت مدينة مكناسة الزيتون تحت سيطرة الموحدين الذين عاثوا فيها قتلاً ونهباً وأتقوا كاهل سكانها بالمغامر⁽¹⁰⁾.

وهذا ما ذكره ابن غازي⁽¹¹⁾ قائلاً: ((وتماذى الحصار وأشدت التضيق وفنيت الأقوات، وأضرط الناس إلى أكل خيس الحيوان حتى عدم كل ذلك، وهلك الناس قتلاً وجوعاً، وفتحت البلاد للموحدين بالمغرب والأندلس طوعاً وعنفوة، ومات الأمير تاشفين بن أمير المسلمين علي بن يوسف بن تاشفين ملك المرابطين ...)). وبذلك عرفت المدينة ظروفًا صعبة لم تشهدها من

(1) ابن غازي، الروض الهتون، ص 60 - 61؛ السبتي، عبد الواحد، وحليمة فرحات، المدينة في العصر الوسيط قضايا ووثائق من تاريخ الغرب الإسلامي، المركز الثقافي العربي، دت، ص 43.

(2) الروض الهتون، ص 61.

(3) تقع على يمين المار من باب البراذعين لضريح مولاي عبد الله بن حمد، وعلى يسار الذهاب منه لباب تزيمي. ابن غازي، الروض الهتون، ص 61؛ السبتي، المدينة في العصر الوسيط، ص 43.

(4) ابن عذارى، البيان المغرب، قسم الموحدين، ص 24؛ ابن غازي، الروض الهتون، ص 61؛ ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج 1، ص 115؛ السبتي، المدينة في العصر الوسيط، ص 43.

(5) الروض الهتون، ص 61 - 62.

(6) مدينة كبيرة عظيمة، تقع غربي قرطبة وبينهما ثلاثون فرسخاً، تسمى حمص أيضاً وبها قاعدة ملك الأندلس وبها كان بنو عباد، تقع بالقرب من البحر ويطل عليها جبل يسمى (الشترف) وهو جبل كثير الشجر والفواكه. ينسب إليها خلق كثير من أهل العلم منهم: عبد الله بن عمر بن الخطاب الأشبيلي وهو قاضيه مات سنة (276هـ/889م). ياقوت الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي البغدادي (ت 626هـ/1228م)، معجم البلدان، دار صادر، بيروت، 1977م، ج 1، ص 195.

(7) أحد ملوك دولة الطوائف بالأندلس، كان أميراً على أشبيلية وقرطبة، كان قد أستعان بالمرابطين لنصرة الإسلام في الأندلس، لكن فيما بين سنتي (486-1094هـ/1096-1099م) أعقله المرابطين بسجن أغصان بالمغرب حتى توفي وهو بالسجن، ودفن بالمدينة ومازال قبره معروفاً هناك. المقرئ، شهاب الدين أحمد بن محمد التلمساني (ت 1041هـ/1631م)، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب وذكر وزيرها لسان الدين بن الخطيب، تحقيق، إحسان عباس، دار صادر، بيروت، 1968م، ج 3، ص 213-224، طه، مدينة فاس، ص 130.

(8) المراكشي، المعجب، ص 207؛ ابن شريفة، محمد، علاقة مكناس بالأندلس والأندلسيين حتى نهاية العصر المريني، أعمال ندوة الحاضرة الإسماعيلية، منشورات كلية الأدب والعلوم الإنسانية بمكناس، 1988م، ص 202.

(9) وهومن قبيلة هرغة، وأحد قادة الموحدين الذي كان له فضلاً كبيراً في سقوط مكناسة الزيتون في أيدي الموحدين، وكان من ضمن جماعة الخميس. ابن القطان، نظم الجمان، ص 84.

(10) البيهقي، أخبار المهدي، ص 102؛ ابن عذارى، البيان المغرب، قسم الموحدين، ص 24؛ بنفايدة، مكناس جولة في التاريخ، ص 30.

(11) الروض الهتون، ص 71 - 72.

قبل⁽¹⁾. وقد كانت سياسة عبد المؤمن بن علي سياسة قاسية في إخضاع مدينة مكناسة الزيتون، فعمد لطريقة مشابهة لسياسة التمييز⁽²⁾، في القضاء على كل معارض، أستغل غدر أهل مكناسة الزيتون ببعض الموحدين وكتب صحفاً بأسماء القبائل المختلفة ومن فيها المنافقين⁽³⁾.

قال البيهقي⁽⁴⁾ بعد أن ذكر حادثة غدر أهل مكناسة ((فخرج الخليفة للموحدين وعمل لهم المجلس ووعظهم وقال لهم الشارب إذا منع اللبن والماء ما جزأوه فقالوا له يُقصص قال أحسنتم فيما قلتم ثم دخل الخليفة وكتب الجرائد لهم بالوعظ والاعتراف وقسمها لأشياخ الموحدين وأمرهم بالسيف (...)). وذكر البيهقي⁽⁵⁾ أيضاً في موضع آخر من كتابه العملية التي تمت سنة (544هـ/1129م) بعده شاهد عيان أن أهالي مكناسة الزيتون أقدموا على قتل مجموعة من العناصر المكلفة بأستخلاص الفحم من إحدى الغابات المطلة على مدينة فاس وبعد استشارة مجلس الشيوخ الموحيدي⁽⁶⁾ وموافقة أعطى عبد المؤمن أمره بالقيام بحملة تطهيرية شملت البوادي والحوضر التي تعرف تركزاً للعناصر المعادية لقيام الدولة الجديدة.

وقد علل بولطيف⁽⁷⁾ على ما ذكره البيهقي الصنهاجي قائلاً: ((وما قتل الفحامين الذين كانوا من وراء إنطلاق هذه الحملة سوى تبرير ومحاولة للتملص من مسؤولية الخسائر البشرية والاقتصادية الناتجة عنها. وإذا أضفنا إلى هذه الخسائر الديمغرافية خسائر مماثلة نتجت عن معارك أخرى خاضتها الدولة وعلى رأسها معركة العقاب الشهيرة⁽⁸⁾ سنعلم ولا شك فداحة ما تعرضت له ساكنة المغرب من تقتيل وإبادة)).

بعد دخول مدينة مكناسة الزيتون من قبل الموحدين تعرضت المدينة الى الدمار والنهب من قبل الجيش الموحيدي والسبب في ذلك هو المقاومة الكبيرة التي أبدتها المدينة المذكورة تجاه الحصار الموحيدي لها⁽⁹⁾.

وعلى أثر سقوط المدينة في أيدي الموحدين سرعان ما ثار عليهم أحد الأشخاص المسمى (عمر البردون) ولكن هذه الثورة لم تستمر طويلاً، فقتله أهل مكناسة الزيتون وقطعوا رأسه وعلقوه على أحد أبواب المدينة المسمى بباب المشاورين⁽¹⁰⁾.

وقد استمرت فتوحات الخليفة عبد المؤمن بن علي حتى وفاته سنة (558هـ/1162م)⁽¹¹⁾ ثم جاء من بعده ابنه أبي يعقوب بن عبد المؤمن⁽¹⁾ (558-580هـ/1162-1184م)⁽²⁾، فقد تابع بنفسه مهمة القضاء على المفسدين من العمال والولاة

- (1) ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص191 ؛ بنفايده، جوله في التاريخ والمعالم، ص30.
- (2) وهي سياسة اعتمدها ابن تومرت في القضاء على كل معارض ومتشكك في دعوته عن طريق ما سماه بالتمييز أي تمييز المؤمنين به الصادقين في إيمانهم به عن غيرهم، فكان يدعو الناس ويخرج لهم البشير: وهو لقب أبا محمد بن عبد الله بن محسن الونشريشي وكان أصله من طلبة العلم الذين انضموا لأبن تومرت، فكان البشير يخرج قوماً عن يمينه وقوماً عن يساره، فكل من أخرجته عن يمينه يزعم أنه من أهل الجنة، وما خرج عن يساره، إلا شكاك في الأمر وفي الإمام المهدي. أنظر: المراكشي، محي الدين بن محمد عبد الواحد (ت1249/647م)، وثائق المرابطين والموحدين، تحقيق، حسين مؤنس، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، 1997م، ص89 - 91 ؛ ابن قطان، نظم الجمان ص147 ؛ الصلابي، علي محمد محمد، صفحات من التاريخ الإسلامي (دولة الموحدين)، دار البيارق، عمان، 1998م، ص67.
- (3) البيهقي، أخبار المهدي، ص70 ؛ حسن، حسن علي، الحضارة الإسلامية في المغرب والأندلس عصر المرابطين والموحدين، مكتبة الخانجي، مصر، 1980م، ص327.
- (4) أخبار المهدي، ص69-70.
- (5) المصدر نفسه، ص69.
- (6) وهو في هذا العهد يعد هيئة استشارية أكثر منه تشريعية تنتخب إلى جانب منتخب إلى جانب الخليفة. الدراجي، بوزياني، ملاح تاريخية للمجتمعات المغربية، مؤسسة بوزياني للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013م، ص92.
- (7) الحسين، جوائح وأوبئة المغرب في عهد الموحدين، منشورات الزمن، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، (د.ت)، ص96.
- (8) حدثت هذه الواقعة بين الخليفة الناصر الموحدي والقوات الأسبانية بقيادة الفونسو الثامن في سنة (609هـ/1212م)، ودارت الدائرة على الموحدين في هذه الواقعة وفني معظم جيش الموحدين، وكان من نتائج هذه الواقعة أن فقدت الدولة الموحدية نفوذها في الأندلس، وسميت هذه الواقعة باسم لاس نافلس تسولاً نسبة إلى حصول الواقعة في وديان تولوسا لأن نافلس تعني بالأسبانية الوديان أو الأراضي المنخفضة. ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص238-240 ؛ العبادي، أحمد مختار، دراسات في تاريخ المغرب والأندلس، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 1968م، ص176.
- (9) ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج1، ص117.
- (10) البيهقي، أخبار المهدي، ص85.
- (11) ابن خلدون، العبر، ج6، ص238 ؛ الصلابي، علي، أعلام أهل العلم والدين بأحوال دولة الموحدين، دار توزيع الإسلامية، القاهرة، 2003م، ص106.

الذين تبين له أنهم يستغلون مناصبهم، فقبض على بعض عماله ظناً منه أنهم خانوه فمنهم ابن عمر صاحب المدينة، وكان ذلك سنة (579هـ/1183م) بعد أن استأصل أموالهم وردها إلى المخزن، وترك لكل واحد منهم داراً واحدة، كما فرض عليهم أربعمائة ألف دينار وستين يقسطونها على أنفسهم، وشهد عليهم العدول⁽³⁾. وفي سنة (580هـ/1184م) توفي الخليفة الثالث للموحدين يوسف بن عبد المؤمن، ويوع لأبنة يعقوب المنصور بالخلافة⁽⁴⁾. وما أن اعتلى المنصور أمر دولة الموحدين حتى وفدت عليه سائر عماله من بينهم عامل مدينة مكناسة الزيتون الذي أصطحب معه وفداً من أهلها لمبايعته⁽⁵⁾.

بعد وفاة الخليفة يعقوب المنصور سنة (595هـ/1192م)⁽⁶⁾، بوع لأبنة أبي عبد الله الناصر في نفس السنة خليفة للموحدين، وفي سنة (604هـ/1207م) نزل الخليفة الناصر بمدينة فاس مجدداً النظر في أشغال العمال، ففي أثناء أقامته بفاس وردت شكاوى من أهالي مكناسة الزيتون للخليفة ضد عامل المدينة (أبو الربيع ابن أبي عمران) فنكبه الخليفة وصادر ما وجد لديه من أموال ومن ثم حبسه في مكناسة الزيتون، بعدها أتجه الخليفة الناصر من فاس إلى مكناسة الزيتون إذ أشرف على أمورها ثم توجه إلى مراكش بعد ما شفي من مرض قد أصابه وهو بمكناسة الزيتون⁽⁷⁾.

ثانياً: مكناسة الزيتون في عصر بني مرين

ضعفت سلطة الموحدين (515-668هـ/1121-1262م) بعد هزيمتهم في موقعة العقاب، وخساراتهم المتتالية، أمام قوة بني مرين⁽⁸⁾ وقلة اهتمامهم بتقوية الجيش بعد موت الناصر الموحدي (595-610هـ/1199-1213م)⁽⁹⁾. وإهمال الموحدين لدورهم الديني⁽¹⁰⁾.

تظافرت خلال هذه المدة على مدينة مكناس وحواضرها، عوامل عدة أثرت سلباً على عمرانها واقتصادها، فقد جار العمال الموحدون واشتطوا في فرض الضرائب والمغارم، وزادت من سوء وضعها الفتن التي عرفتها المنطقة بسبب الحروب التي اندلعت في المرحلة الانتقالية بين الموحدين والمرينيين⁽¹¹⁾.

ولما ظهر المرينيون بالمغرب توالى الفتن والكروب على السكان، فخربت مغارسهم ودمرت عمار مكناسة الزيتون، ولم تعد الحياة بعدئذ ممكنة إلا بداخل أسوار المدينة المخزنية⁽¹⁾.

(1) هو أبو يعقوب يوسف بن عبد المؤمن بن علي القيسي الكومي، من خلفاء دولة الموحدين، بوع له وهو بأشبيلية بعد وفاة أبيه سنة (558هـ/1162م) وكان حازماً شجاعاً، عارفاً بسياسة رعيته له علم بالفقه، توفي سنة (580هـ/1184م). ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم، (ت681هـ/1282م)، وفيات الأعيان وأنباء الزمان، تحقيق، إحسان عباس، دار صادر، بيروت، 1994م، ج7، ص130؛ المصراع، غالب محمود حمزة سلمان، مدينة سلا في عصري الموحدين وبني مرين: دراسة في أحوالها السياسية والفكرية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بابل، 2014م، ص16.

(2) ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص208؛ السلاوي، الاستقصا، ج2، ص128.

(3) ابن عذارى، البيان المغرب، قسم الموحدين، ص158؛ حسن، الحضارة الإسلامية، ص191-193 و206.

(4) المراكشي، المعجب، ص340؛ ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص216؛ حسن، حسن علي، الحضارة الإسلامية في المغرب والأندلس عصر المرابطين والموحدين، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1980م، ص49.

(5) ابن عذارى، البيان المغرب، قسم الموحدين، ص171-172؛ عنان، محمد عبد الله، دولة الإسلام في الأندلس، ط2، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1991م، ج2، ص132.

(6) ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص230؛ الصلابي، أعلام أهل العلم، ص148.

(7) المراكشي، المعجب، ص403؛ ابن عذارى، البيان المغرب، قسم الموحدين، ص249؛ ابن تاويت، محمد، الوافي بالأدب العربي في المغرب الأقصى، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1982م، ج1، ص151.

(8) قبيلة بربرية زناتية كانت تستوطن المغرب الأوسط ودفعها العرب الهلاليون غرباً فاستقرت في حوض ملوية حتى منابعه وحوض نهر زير شمالي سجلماسة، وكانوا موالين للموحدين وأسهمت منهم طائفة كبيرة بقيادة أميرها (محيو) في موقعة الأرك المشهورة، وقدمه المنصور الموحدي على جميع المتطوعين من زناتة للاشتراك في المعركة، سنة (561هـ/1195م) وبدا المرينيون يتوغلون في المغرب سنة (610هـ/1213م) إثر هزيمة الموحدين في موقعة العقاب، تزعم المرينيون الأمير عبد الحق بن محيو المريني (592-614هـ/1195-1217م) ودخل المرينيون في صراع مرير مع الموحدين أستمروا ثمانية وخمسين عاماً انتهى على يد السلطان أبي يوسف يعقوب بن عبد الحق بدخوله مراكش سنة (668هـ/1269م). ابن الأحمر، روضة النسر في دولة بني مرين، ط3؛ تحقيق، عبد الوهاب بن منصور، المطبعة الملكية، الرباط، 2003م، ص17؛ ضيف، شوقي، عصر الدول والامارات (الجزائر- المغرب الأقصى - موريتانيا - السودان)، دار المعارف، بيروت، دت، ص286.

(9) المراكشي، المعجب، ص403؛ موسى، عز الدين أحمد، دراسات في تاريخ المغرب الإسلامي، مطبعة الشرق، بيروت، دت، ص85-86.

(10) يولم، دنيز، الحضارات الأفريقية، ترجمة، نسيم نصر، منشورات عويدات، بيروت، 1974م، ص66.

(11) بنفايدة، مكناس جولة في التاريخ والمعالم، ص41.

فإن أول أمراء الدولة المرينية الذين وطأت أقدامه مدينة مكناسة الزيتون هو محمد بن عبد الحق⁽²⁾ (638-642هـ/1240-1244م)، الذي زحف إلى مكناسة الزيتون ونازل الموحدين فيها فهزمهم⁽³⁾ وتمكن بنو مرين من استخلاص مغارم باهضة فرضوها على سكان مكناس حتى وفاة الرشيد الموحدي⁽⁴⁾ سنة (640هـ/1242م)، وتولى أخوه السعيد⁽⁵⁾ بعده فهياً جيشاً قوامه عشرين ألف مقاتل لحرب بني مرين وكان اللقاء بموضع يُعرف بصخرة أبي بياش قرب فاس سنة (642هـ/1244م)، انتهت هذه المعركة بهزيمة بني مرين ومقتل أميرهم وانسحابهم في الظلام نحو الشمال⁽⁶⁾. بعد أن أعاد الأمير أبي بكر عبد الحق⁽⁷⁾ توحيد صفوف بني مرين تقدم لينزل بالقرب من مكناسة الزيتون فنزل جبل زرهون ودعا أهل مكناسة الزيتون إلى بيعة الأمير أبي زكريا بن أبي حفص صاحب إفريقية⁽⁸⁾ لأنه كان يومئذ على دعوته في ولايته وحاصرها وضيق عليها وقطع جميع الموارد عنها. وأضرمت في نفوس بني عسكر⁽⁹⁾ من بني مرين أحقاد المنافسة وولوا وجوههم صوب السعيد الموحدي يحرضونه على بني عبد الحق ومن معه من بني مرين⁽¹⁰⁾.

وعلى الفور جهز السعيد الموحدي جيشاً سار به نحو فاس وهناك بايعته قبائل بني عسكر وأعطته أربعين فرداً من أبنائها رهينة عنده على صدقهم في مناصرتهم، كما وصل إلى فاس أيضاً يغمراسن بن زيان⁽¹¹⁾ ومعه ألف فارس من قومه وبابيع السعيد، فخلع عليه السعيد وأعطاه أموالاً كثيرةً وخيلاً وسلاحاً، وأستغل السعيد هذه الفرصة التي تجمعت حوله فيها جميع

- (1) ابن أبي زرع، الذخيرة السنية، ص22-25؛ ابن غازي، الروض الهتون، ص33.
- (2) يُكنى أبا معروف ببيع بعد أخيه عثمان بوادي رداً في أول محرم من سنة 638هـ وقُتل في المعترك (موضع من أحواز فاس يعرف بأغلا) يوم الخميس 9 جمادى الآخرة سنة 642هـ وله 42 سنة، وكانت إمارته 4 سنين و6 أشهر. ابن الأحمر، روضة النسرين، ص25-26.
- (3) ضيف، عصر الدول والامارات، ص286.
- (4) هو عبد الواحد بن المأمون إدريس بن يعقوب المنصور بالله، المكنى أبا محمد، الملقب بالرشيد استمرت خلافته 10 اعوام حتى وفاته بمراكش سنة 640هـ/1242. مجهول، الحلل الموشية، ص167؛ ابن خلدون، العبر، ج6، ص342-345.
- (5) أبو الحسن علي بن المأمون الملقب بالمعتضد، ولي العرش بعد أخوه الرشيد، وفي عهده أستشراف بنو زيان أصحاب تلمسان، وبنو مرين ملوك المغرب فيما بعد، إلى استخلاص عرش مراكش، قُتل المعتضد سنة 646هـ في موقعة نشبت بينه وبين يحيى ابن زيان أمير تلمسان. المراكشي، المعجب، ص418؛ الزركشي، عبد الله محمد بن إبراهيم (ت894هـ/1488م)، تاريخ الدولتين الموحدية والحفصية، ط2، تحقيق، محمد ماضور، المكتبة العتيقة، تونس، ص30.
- (6) السلاوي، الاستقصا، ج3، ص11؛ حركات، ابراهيم، المغرب عبر التاريخ (عرض لأحداث المغرب وتطوراتها في الميادين السياسية والاجتماعية والعمرانية والفكرية منذ ما قبل الإسلام الى الوقت الحاضر (ق14هـ و20م) من بداية المرينيين الى نهاية السعديين، دار الرشد الحديثة، الدار البيضاء، 1978م، ج2، ص14-15.
- (7) يُكنى أبا يحيى، وهو العسكري، ببيع بعد أخيه محمد يوم الخميس 9 جمادى الآخرة سنة 656هـ وله من العمر 52 سنة، وكانت دولته 14 سنة، وهو أول من ضرب الطبول ونشر البنود وملك البلاد من بني مرين. ابن الأحمر، روضة النسرين، ص26.
- (8) ويذكر ان الدولة الحفصية تأسست سنة (634هـ/1236م) على يد الأمير أبا زكريا يحيى بن عبد الواحد بن أبي حفص. من قبيلة هنتانة إحدى فروع قبيلة المصامدة. حيث استغل الضعف الموحدي وبدأ بتكوين دولته منذ سنة (627هـ/1229م). وكانت العلاقة بين بني مرين وبني حفص طيبة على مر السنين. الزركشي، تاريخ الدولتين الموحدية والحفصية، ص23؛ عبد الله، خالد محمود، جهاد بني مرين في الأندلس (656-685هـ/1258-1286م) رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، 1989م، ص31.
- (9) هم أبناء عسكر بن محمد بن رازين بن فكوس بن كوماط بن مرين الذي ولد لجميع شعوب بني عسكر، منهم بنو ورتظليم، وورظليم امرأة هي بنت الأمير عبد الحق، وبنو درع، وبنو تزلينت، وبنو جدار، وبنو تاكرنت... الخ. وهم أبناء عمومة بني مرين وقاموا بثورات ضد بني مرين وحاولوا إسقاط الدولة المرينية ولكنهم فشلوا. ابن أبي زرع، الذخيرة السنية في تاريخ الدولة المرينية، تحقيق، محمد بن أبي شنب، مطبعة جول كربول، الجزائر، 1920م، ص20؛ ابن الأحمر، روضة النسرين، ص20-21؛ ابن خلدون، العبر، ج7، ص221؛ الحريري، محمد عيسى، تاريخ المغرب الإسلامي والأندلس في العصر المريني (610هـ/1213م) (869هـ/1465م)، ط2، دار القلم، القاهرة، 1987م، ص12.
- (10) ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص272؛ الذخيرة السنية، ص26.
- (11) وهو مؤسس دولة بني عبد الواد، وأب ملوكهم وأشهر أعيانهم على الإطلاق، تولى حكم إقليم تلمسان في عهد الخليفة الموحدي عبد الواحد الرشيد بن المأمون الذي كتب له بالعهد ولاية المغرب الأوسط، كان يغمراسن بن زيان بن ثابت بن محمد من أشد هذا الحي بأساً وأعظمهم في النفوس مهابة وجلالة، وأعرفهم بمصالح قبيلته، وأقوام كاهلاً على حمل الملك، واضطلاعاً بالتدابير والرياسة المتوفى سنة (681هـ/1282م). ابن خلدون، العبر، ج7، ص105-106؛ الدراجي، القبائل الأمازيغية، ج1، ص320؛ العمري، سعاد، الدويلات الإسلامية في المغرب (مقالة من النت)، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، السعودية، 2009م، ص30؛ محمد، مزاحم علاوي، يغمراسن بن زيان (633-681هـ/1235-1282م) ودوره في قيام الدولة الزيانية، كلية التربية، جامعة الموصل، ص249.

العناصر المعادية لبني مرين وقرر توجيههم لحرب الأمير أبي يحيى بن عبد الحق⁽¹⁾، إلا أنَّ محاولة السعيد باءت بالفشل في ذي الحجة سنة (642هـ/1244م)⁽²⁾.

وقبل موت السعيد تقدمت جيوش بني مرين تغزو مكناسة الزيتون وتوسط يعقوب المنصور⁽³⁾ لدى شيخها علي بن أبي العافية⁽⁴⁾ الذي سلم المدينة إلى أبي بكر سنة (643هـ/1245م)⁽⁵⁾. وقد ذكر ابن غازي⁽⁶⁾ ذلك حينما قال: ((ولما ظهر بنو مرين، وشنوا الغارات على بسائط المغرب، وأختلَّ أمر الموحدين كان من ثورة علي بن أبي العافية بمدينة مكناسة وقيامه على عامل الموحدين وتمكينه البلد من بني مرين...)).

فعمل الأمير أبو يحيى بتشدد على مكناسة الزيتون وظل يباكرها ويروحها بالقتال والغارات، حتى يئس أهلها من إنقاذ الموحدين لهم وخلعوا طاعتهم، وبايعوا بني مرين، وأرسل أهل مكناسة الزيتون بيعتهم إلى الأمير أبي زكريا الحفصي، وقام بأعداد مراسم البيعة أبو مطرف بن عميرة المخزومي وهو من أعلام العصر ومشاهيره، كان يتولى قضاء مكناسة الزيتون، وقد منح الأمير أبو يحيى أخوه يعقوب ثلث جباية المدينة نظراً للجهود التي بذلها في فتح المدينة⁽⁷⁾ ويقول ابن مرزوق⁽⁸⁾: ((وهي أول قاعدة ملكها بنو مرين من بلاد المغرب ولم يزل أهلها يفخرون بهذا)).

ويؤرّد ابن عذارى المراكشي⁽⁹⁾ رواية بخصوص بيعة أهالي مكناسة الزيتون للأمير أبي يحيى مفادها: ((لما وصل الأمير أبو يحيى إلى جهة مكناسة وتلك الجهات، من مقابلة السعيد على واسنات، وراياته منصورة وجيوشه موفورة، قامت هوشة بمكناسة وقتل العامة وإليها راجل السعيد، وقال بعضهم وهو مجراز بكلام بني مرين سموه بأسماء العبيد، فخاف خاصتهم وخاطبوا الأمير أبا يحيى ووافقوه بأموال معلومة ليحول بينهم وبينه، وكان أهل الغرب مترقبين لوصول الأمير أبي زكريا من تونس وبايعه أهل سبتة⁽¹⁰⁾ وطنجة فأقتضى نظر قاضي مكناسة ابن عميرة أن يكتب إليه البيعة)).

وكان نص البيعة ما يلي: ((الحمد لله العلي الكبير، اللطيف الخبير، خالق الخلق غنياً عن المثال والنظير ومقدر الأشياء على ما أقتضته حكمته من التدبير يدبر الأمر من السماء ولا اضطراب في الأمر ولا اضطراب في التقدير... وصلى الله على سيدنا ونبينا محمد المبعوث بالكتاب المنير، ... ونرفع الدعاء في مضان قبوله، ومواقف الرجاء في وصله، لمولانا

- (1) ابن أبي زرع، الذخيرة السنية، ص 68-69؛ إسماعيل، محمود محمد أحمد، ثورات العرب والبربر واليهود في المغرب الأقصى والأندلس في عهد دولة بني مرين (615-891هـ/1213-1465م)، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، 2008م، ص 97.
- (2) ابن أبي زرع، الذخيرة السنية، ص 69-70؛ وذكر ابن خلدون بأن سبب فشل محاولة السعيد نتيجة لتراجع يغمراش بن زيان وبني عسكر بعد إحساسهما بالعجز عن لقاء أبي يحيى. ابن خلدون، العبر، ج 7، ص 227.
- (3) هو يعقوب بن عبد الحق بن محيو يكنى أبا يوسف، لقب بالقائم بأمر الله والمنصور به. وتلقب أول أمره المؤيد بالله، ببيع للخلافة سنة (656هـ/1258م) حارب ملوك الموحدين من بني عبد المؤمن وجدّ في قتالهم إلى أن قطع دولتهم، بعد أن قتل سلطانهم أمير المؤمنين الواثق بالله، إدريس المدعو بأبي دبوس، فدخل مراكش مالكا لها سنة 668هـ/1269م وانقرضت دولة الموحدين على يديه، توفي بالجزيرة الخضراء بالأندلس وهو معسكر للجهاد سنة 685هـ/1286م ودفن بجانب قصره من البنية، ثم نقل برة العدو فدفن بشالة من سلا وله 75 سنة، وكانت دولته 29 عاما و6 أشهر و22 يوما. ابن الأحمر، روضة النسر، ص 27-29.
- (4) فقيه تولى القضاء بمكناسة الزيتون ليعقوب بن عبد الحق المريني، وكان حيا سنة (684هـ/1285م). ابن القاضي المكناسي، درة الحجال في أسماء الرجال، تحقيق، محمد الأحمد أبو النور، دار التراث - القاهرة، المكتبة العتيقة، تونس، دت، ج 3، ص 217.
- (5) ابن أبي زرع، الذخيرة السنية، ص 70-71؛ ابن خلدون، العبر، ج 7، ص 171؛ حركات، المغرب عبر التاريخ، ج 2، ص 15.
- (6) الروض الهتون، ص 85-86.
- (7) ابن أبي زرع، الذخيرة السنية، ص 70-71؛ مجهول، الحل المشوية، ص 146؛ ابن خلدون، العبر، ج 6، ص 397؛ ابن القاضي المكناسي، الاقتباس، ج 1، ص 101؛ الحريري، تاريخ المغرب الإسلامي، ص 19-20؛ ضيف، عصر الدول والامارات، ص 286.
- (8) محمد بن احمد (ت 781هـ/1379م)، المسند الصحيح في مآثر ومحاسن مولانا أبي الحسن، تحقيق، ماريا خيسوس بيغرا، الشركة الوطنية للنشر، الجزائر، 1981م، ص 113.
- (9) البيان المغرب، قسم الموحدين، ص 373.
- (10) وهي بلدة مشهورة من قواعد بلاد المغرب ومرساها أجود مرسى على البحر المتوسط، مدينة حصينة تشبه المهديّة التي بإفريقية، وقد نسب إليها جماعة من أعيان أهل العلم، منهم: ابن مرانة السبتي، كان من أعلم الناس بالحساب والفرائض والهندسة والفقه، فهي مدينة كثيرة الأجنّة والبساتين تقوم بأهلها، وماؤها من داخلها يستخرج من آبار ومن خارجها أيضا. ابن حوقل، أبو القاسم محمد بن حوقل النصيبي البغدادي الموصلّي (ت 380هـ/990م)، صورة الأرض دار صادر، بيروت، (دت)، ج 1، ص 78-79؛ ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج 3، ص 181-182.

وكافل الإسلام والمسلمين أبو زكريا بن الشيخ المعظم المقدس المجاهد الأراضى أبي محمد عبد الواحد بن أبي حفص ولولي عهده الكريم وسليل مجده الصميم الأمير الأجل الهمام المؤيد أبي يحيى ... وعندما أخرج الحق من تلك العهدة، وتمخض الرأي عن صريح الربدة أتفق منهم العلماء والأشياخ والأعيان النصحاء ووجوه القبائل والعشائر وكافة طبقات الناس من البادي والحاضر، على أن يبايعوا الأمام الهادي الأمير الأجل أبا زكريا (...))⁽¹⁾.

وفي سنة (645هـ/1247م) تقدم السعيد الموحي لاسترجاع فاس في حشد هائل بعدما وصله الخبر بتغلب الأمير أبي بكر على مكناسة الزيتون وصرفها لأبن أبي حفص، بادر إلى عقد اجتماع ضم رجال دولته وعرض عليهم تطورات الأحداث في الدولة الموحدية، وأراهم كيف أقتطع الأمر عنهم شيئاً فشيئاً حتى لم يبقَ بيدهم إلا مدينة مراكش سنة (645هـ/1247م) لذلك جهز جيشاً لاسترجاع فاس فلما وصل إلى وادي بهت⁽²⁾، عرض جيوشه وميزها ولما علم الأمير أبي يحيى المريني وهو بمكناسة الزيتون بقدم السعيد خرج وحده ليلاً يتجسس الأخبار ويستطلع أحوال السعيد وجموعه فتقدم حتى أشرف على محلة السعيد من كذب بدون علم أحد به فرأى ما لا طاقة له به، فرجع ليتبع خطة تكتيكية تقضي بمهادنة الموحدين مؤقتاً لتجنيب جيشه خوض حرب غير متكافئة، وحتى لا يعرضه لإبادة محتملة نظراً لعدم وجود تكافؤ في موازين القوى، فرأى أن يتخلى للسعيد عن بعض المناطق والانسحاب من خطوط المواجهة إلى مكناسة الزيتون ومن ثم إلى قلعة تزوطة ببلاد الريف⁽³⁾، ووجد من الأفضل له أن يتخلى للسعيد عن البلاد ولا يناجزه الحرب بمكناسة الزيتون وأستدعى بني مرين من أماكنهم التي عين لهم فلحقوا به وساروا إلى تازا وقلاع الريف. فتقدم السعيد ودخل مكناسة الزيتون فأستقبله أهلها خاضعين مستشفعين إليه بشيوخهم وصبيانهم وقد رفعوا المصاحف والألواح على رؤوسهم يطلبون عفو السعيد فعفا عنهم وأعطاهم الأمان⁽⁴⁾.

وذكر ابن عذارى⁽⁵⁾ أيضاً فصولاً عن بيعة كتبها أهل مكناسة الزيتون للسعيد الموحي مجددين له العهد الذي نقضه قاضيه ببيعته لغيره. ((الحمد لله مقدر الأمور، ومصرف المقدور ومخرج عباده من الظلمات إلى النور،... وهو الذي يقبل التوبة من عباده ويعفو عن السيئات ... وإن العبيد من أهل مكناسة قد أجمعوا ووقفوا موقف الأستكانة والمذلة،... واتفقوا جميعاً على ما جددوا ببيعتهم لسيدنا ومولانا الخليفة الإمام المعتضد بالله أمير المؤمنين أبي الحسن أبين الأئمة الراشدين...)).

واستمر السعيد الموحي بعد دخوله مكناسة الزيتون وانتزاعها من أيدي المرينيين بإكمال حملاته وانتزاع المدن المغربية التي سيطروا عليها، فأرتحل من مكناسة الزيتون إلى فاس، ومن ثم إلى رباط تازا، فنزل بظاهرها وهناك بعث إليه الأمير أبو يحيى ببيعته لقبها السعيد الموحي وكتب له ولقومه بالأمان، وتعهد أبا يحيى بالقضاء على يغمراسن لقاء إمدادات من الموحدين، لكن أشياخ الموحدين نصحوه برفض هذه المساعدة وقالوا له ((لا تفعل يا أمير المؤمنين فإن الزناتي أخو الزناتي لا يسلمه ولا يخذله وإننا نخاف أن يصطلحاً على حرك))⁽⁶⁾.

(1) ابن عذارى، البيان المغرب، قسم الموحدين، ص373-376.

(2) بهت وبهيت نهران ينبعان في جبال الأطلس الكبير لمملكة فاس، يقع ما بين مكناسة الزيتون وسلا ويصب في المحيط الأطلسي، حيث يجتمعان كمية من المياه، ويندفقان من هناك كالسيول في البداية من جبال عالية، ثم ينحدران شيئاً إلى جبال أقل ارتفاعاً، ويصلان إلى سهول أزغار حيث يتحولان إلى بحيرات مليئة بكمية وافرة من السمك. وماء هذين النهرين ممتاز ضد الحصى، الشيء الذي يجلب إليه العديد من الناس سواء من فاس ومكناس أو غيرهما من الأماكن. المراكشي، المعجب، ص449؛ الحسن الوزان، الحسن بن محمد الفاسي (ت 959هـ/1552م)، وصف أفريقيا، ط2، ترجمه عن الفرنسية، محمد حجي ومحمد الأخضر، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1983م، ج1، ص248؛ كريخال، مارمول (من أعلام القرن الحادي عشر الهجري/القرن السابع عشر الميلادي)، أفريقيا، ترجمة عن الفرنسية إلى العربية، محمد حجي وآخرون، الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 1988-1989م، ج1، ص35-36.

(3) ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص256-257؛ حسن، عامر أحمد عبد الله، دولة بني مرين تاريخها وسياساتها تجاه مملكة غرناطة الأندلسية والممالك النصرانية في إسبانيا (668-869هـ/1269-1465م)، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، 2003م، ص101.

(4) ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص256-257؛ الذخيرة السنية، ص76؛ السلاوي، الاستقصا، ج2، ص249؛ محمد، محمد الأمين، محمد علي الرحماني، المفيد في تاريخ المغرب، دار الكتاب، الدار البيضاء، (د.ت)، ص156-157.

(5) البيان المغرب، قسم الموحدين، ص377-380.

(6) ابن خلدون، العبر، ج6، ص492؛ السلاوي، الاستقصا، ج2، ص250.

وتقدم السعيد بنفسه إلى تلمسان بصحبة جيش فيه خمسمائة من بني مرين إلى جانب فرق من الموحيدين إلا أن الأقدار لم تمهل السعيد الموحيدي الذي قُتل غداً أمام حصن أعتصم به يغمراسن، كان مقتله سنة (646هـ/1284م)⁽¹⁾.
 سحنت الفرصة لأبي يحيى بن عبد الحق حيث تقدم إلى مكناسة الزيتون، فاقتحمها واستولى عليها وأقام بها أياماً⁽²⁾، وهكذا عادت مكناسة الزيتون مرة أخرى إلى المرينيين. وبعد وفاة الأمير أبا يحيى بن عبد الحق سنة (656هـ/1258م)، حدث صراع على الحكم، وأنقسم المرينيون على أنفسهم، فمنهم من بايع الأمير يعقوب بن عبد الحق، ومنهم من بايع الأمير عمر بن أبي يحيى⁽³⁾، وانتهى هذا الصراع بعد أن تنازل عمر عن السلطة إلى عمه يعقوب على أن ينفرد عمر بحكم مدينة مكناسة الزيتون حيث قُتل عند ساقية غبولة⁽⁴⁾، على يد بني عمه عمر بن عثمان وإبراهيم بن عثمان والعباس بن محمد بن عبد الحق، وبذلك عادت مكناسة الزيتون إلى الأمير يعقوب بن عبد الحق وتوحدت الأراضي المرينية تحت قيادته⁽⁵⁾، وكان عامله بها علي بن الأزرق⁽⁶⁾.
 وبقيت مكناسة الزيتون خاضعة تحت سلطة الدولة المرينية حتى دخولها تحت حكم الوطاسيين لما استولى عليها أبو زكريا الوطاسي وحكمها بنزاهة وحكمة⁽⁷⁾.

المبحث الثاني

الحياة العلمية في مدينة مكناسة الزيتون عصري الموحيدين وبني مرين

أولاً: العلوم الدينية واللغوية

1 - العلوم الدينية

أ- علم القراءات والتجويد

تداول القراء قراءات القرآن الكريم ورواياته السبع حتى صارت علماً منفرداً تناقلته الناس بالشرق والمغرب وكانت العناية به بالغة في كل عصر إذ تخصص فيه كثير من العلماء الذين كانوا يلقبون بمبادئ في البداية للطلبة الدارسين في الكتابات القرآنية، التي كان لا يتولاها إلا كبار المحفظين المتحقيقين من تلك العلوم⁽⁸⁾، ونشأ علم القراءات بسبب اختلاف لهجات العرب ومن ثمَّ اختلاف في النطق، وورد عن النبي محمد (ص) قوله: ((أن هذا القرآن انزل على سبعة أحرف فأقرأوا ما تيسر منه))⁽⁹⁾، فعلم القراءات علم خاص يبحث فيه عن صور كلام الله تعالى من حيث وجود الأختلافات المتواترة، والغرض منه ضبط تلك الأختلافات من أجل صون كلام الله تعالى من التحريف والتغيير⁽¹⁰⁾.

اهتم الخلفاء الموحدون بهذا العلم، فالخليفة يوسف بن عبد المؤمن (558-580هـ/1162-1184م) كان من أحسن الناس الفاظاً بالقرآن وكان يلزم أفراد الشعب بقراءة القرآن عقب صلاتي الصبح والمغرب⁽¹¹⁾ وأهتم سلاطين بني مرين أيضاً

- (1) السلاوي، الاستقصا، ج2، ص250؛ حركات، المغرب عبر التاريخ، ج1، ص15-16.
- (2) السلاوي، الاستقصا، ج2، ص253.
- (3) ابن أبي زرع، الذخيرة السنية، ص87؛ إسماعيل، ثورات العرب والبربر واليهود في المغرب الأقصى والأندلس، ص310-311.
- (4) وهي عين ماء تقع على شمال الطريق الممتد بين الرباط والدار البيضاء بمسافة 20 كم عن الرباط. البيهقي، أخبار المهدي، ص73.
- (5) ابن أبي زرع، الذخيرة السنية، ص89.
- (6) ابن أبي زرع، المصدر نفسه، ص87؛ السبتي، المدينة في العصر الوسيط، ص72.
- (7) بنفايدة، مكناس جولة حول التاريخ والمعالم، ص58.
- (8) ابن خلدون، العبر، ج1، ص550؛ طه، مدينة فاس، ص277-278.
- (9) ابن الجزري، شمس الدين أبو الخير محمد بن محمد بن يوسف (833هـ/1429م)، النشر في القراءات العشر، تحقيق، علي محمد الضياع، المطبعة التجارية الكبرى، بيروت (د.ت)، ج1، ص19.
- (10) طاش كبرى زادة، أحمد بن مصطفى (ت 967هـ/1559م)، مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم، دار الكتب العلمية، بيروت، 1985م، ج2، ص6؛ القنوجي، أبو الطيب محمد صديق خان بن حسن بن علي، أبجد العلوم، دار ابن حزم، 2002م، ص473.
- (11) المراكشي، المعجب، ص308-311؛ المنوني، محمد، حضارة الموحيدين، دار توبقال، الدار البيضاء، 1989م، ص34.

بالقرآن الكريم بعده المصدر الرئيس للتشريع الإسلامي وأزدهر في عصرهم علم القراءات⁽¹⁾ حظي هذا العلم باهتمام أهل مكناسة الزيتون فبرزت شخصيات كثيرة في هذا العلم تصدروا لتدريس هذا العلم ومنهم:

- **عبيد الله بن عمر بن هشام الحضرمي الأشبيلي (ت 550هـ/1155م):** ولد بقرطبة سنة (489هـ/1095م)، كان مقرئاً نحويّاً وأديباً شاعراً، جواله في البلاد، فقد تصدر للإقراء بالمغرب وسمع منه كثير أقرأ بعده مدن ومنها مدينة مكناسة الزيتون فأخذ عنه، له عدة مؤلفات منها: كتاب في قراءة ورش وقالون وكتاب الإفصاح في اختصار المصباح وشرح مقصورة ابن دريد وكتاب شرح الجمل للزجاجي وغيرها⁽²⁾.

- **أبو العباس أحمد بن محمد بن حماد (ت 611هـ/1214م):** من كبار العلماء في هذا العلم، فكان مقرئاً كثير التلاوة حافظاً لكتاب الله، وقد أصابه العمى في آخر عمره فلما تلا عند الموت الآية القرآنية ((فَكَشَفْنَا عَنْكَ غِطَاءَكَ فَبَصَرُكَ الْيَوْمَ حَدِيدٌ))⁽³⁾ قيل أن الله رد عليه بصره مرة أخرى، تولى القضاء بمدينة سلا ثم بمدينة مكناسة الزيتون⁽⁴⁾.

- **أبو الطيب الحسن بن محمد السهلي (ت 622هـ/1225م):** الشهير بأمكرز شيخ جليل القدر حسن السيرة، عالماً في صناعة الإقراء والذكر، من سكنة مكناسة الزيتون أخذ عنه السيد عياد والد أبي زيد عبد الرحمن المجذوب⁽⁵⁾ توفي سنة (622هـ/1225م) ودفن خارج باب أبي العمائر أحد أبواب مدينة مكناسة الزيتون⁽⁶⁾.

- **أبو سالم إبراهيم بن عبد الكريم الحروز المكناسي (ت بعد سنة 717هـ/1317م):** كان مقرئاً ماهراً وفقهياً حافظاً⁽⁷⁾ وذكره ابن القاضي المكناسي⁽⁸⁾: ((الفقيه المدرس بمدينة مكناسة كان يقرر التهذيب ويذكر كلام الناس عليه والمختصرين وأقوال الأئمة... وكان يدرس ويعلم الصبيان)).

- **عبد الحق بن سعيد بن محمد المكناسي المالكي (ت بعد سنة 761هـ/1359م):** يكنى أبي محمد، وهو من علماء مكناسة الزيتون الذين التقى بهم ابن الخطيب عند زيارته لمكناسة الزيتون سنة (771هـ/1369م)، تولى عبد الحق قضاء مكناسة الزيتون فكان من أهل العلم والفصاحة، وكان من الحفاظ لكتاب الله، من مؤلفاته الجازمة على الرسالة الحاكمة لأبي بكر المعافري⁽⁹⁾ في الفتاوي ألفه في سنة (761هـ/1359م) وكتاب الحسام المحدود في الرد على اليهود⁽¹⁰⁾.

(1) الحريري، تاريخ المغرب الإسلامي، ص342.

(2) ابن الأبار، أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن أبي بكر القضاعي (ت658هـ/1260م)، التكملة لكتاب الصلة، تحقيق، عبد السلام الهراس، د.ط، دار الفكر، بيروت، 1995، ج2، ص311-312؛ اليماني، عبد الباقي عبد المجيد (ت743هـ/1342م)، إشارة التعيين في تراجم النحاة واللغويين، تحقيق، عبد المجيد دياب، السعودية، 1986م، ص175؛ ابن قاضي شعبة، تقي الدين أبو بكر بن أحمد بن محمد الأسدي الشافعي (ت851هـ/1447م)، طبقات النحاة واللغويين، تحقيق، محسن غياض، النجف، 1973م، ج2، ص120.

(3) سورة ق، الآية: 22.

(4) ابن غازي، الروض الهتون، ص108-109؛ ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج1، ص354؛ السبتي، المدينة في العصر الوسيط، ص42.

(5) الشيخ الولي أبي السرور عياد بن يعقوب، ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج5، ص334.

(6) ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج3، ص12-13.

(7) ابن غازي الروض الهتون، ص101؛ المنوني، ورقات عن حضارة المربنيين، 279.

(8) درة الحجال، ج1، ص199.

(9) هومحمد بن عبد الله بن محمد بن عبد الله بن أحمد العربي، من قضاة أشبيلية، ولد سنة 468هـ/1075م، رحل إلى المشرق سنة 485هـ/1092م فدخل الشام فلقى بها أبا بكر بن محمد بن الوليد الطرطوشي وتفقه عنده ثم رحل الحجاز سنة 489هـ/1095م ودخل بغداد مرتين ووصل إلى مصر، كان من أهل التفنن في العلوم متقدماً في المعرف كلها، ترك القضاء وأقبل على نشر العلم حتى وفاته سنة 543هـ/1148م فدفن بفاس. النباهي، أبو الحسن بن عبد الله بن الحسن المالقي الأندلسي (ت793هـ/1390م)، تاريخ قضاة الأندلس (المرقية العليا فيمن يستحق القضاة والفتيا)، ط5، تحقيق، لجنة إحياء التراث في دار الأفاق الجديدة، دار الأفاق الجديدة، بيروت، 1983م، ص105-106.

(10) ابن غازي، الروض الهتون، ص102؛ ابن القاضي المكناسي، جذوة الاقتباس، ج2، ص389؛ التنبكتي، أبو العباس أحمد بابا بن أحمد بن أحمد بن عمر السوداني (ت1036هـ/1626م)، كفاية المحتاج لمعرفة من ليس في الديباج، تحقيق، محمد مطيع، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المملكة المغربية، 2000م، ج1، ص298؛ البغدادي، إسماعيل باشا بن محمد بن أمين بن مير سليم الباباني، إيضاح المكنون في الذيل على كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، تصحيح، محمد شرف الدين بالتقاي وورفعت ببلكه الكليسي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، (د.ت) ج1، ص348-349 و503.

- أبو عبد الله محمد بن عمر بن الفتوح (ت 818هـ/1415م): أصله من مدينة تلمسان حيث كان أحد طلاب العلم فيها، انتقل الى فاس ثم الى مكناسة الزيتون فأقام بها الى أن توفي، كان صالحاً وبارعاً في صناعة القرآن فكان يقصد الى المساجد الخالية ويعمرها بقراءة القرآن⁽¹⁾.

- محمد بن يحيى بن محمد بن يحيى بن جابر الغساني المكناسي (ت 827هـ/1424م): المكنى أبو عبد الله من أهل مكناسة الزيتون النابغين الفضلاء، كان مقرئاً فاضلاً، تصدر لإقراء هذا العلم بمكناسة الزيتون، وكان له تأليف في رسم القرآن سماه (نظم رجل الحلية) دخل الى مدينة فاس وأخذ بها عن جماعة⁽²⁾.

- علي بن منون أبو الحسن الشريف الحسني (ت بعد 870هـ/1465م): ولد سنة 790هـ/1388م، يعد من علماء مدينة مكناسة الزيتون وأساتذتها المشاهير وقد ذكره ابن غازي⁽³⁾ في فهرسه فقال: ((قرأت عليه بها القرآن العزيز ختما تكثيره...)) كان أستاذاً في أعراب القرآن، وإقراء هذا العلم، لما أتصف به من النبل والذكاء⁽⁴⁾ توفي بعد سنة 870هـ/1465م ودفن خارج باب القورجة أحد أبواب مكناسة الزيتون⁽⁵⁾.

- أبو العباس احمد بن الحسن الغماري⁽⁶⁾ التلمساني (ت 874هـ/1469م) وهو من المتقدمين في إتقان علم القراءات، وكان شديد الحفظ للقرآن الكريم، وإذا سأله احد عما قبل الآية فيجيب بسرعة فائقة، وكما كان أيضاً أستاذاً بارعاً⁽⁷⁾.

- أبو عبد الله محمد بن عزوز الصنهاجي (من أعلام القرن التاسع الهجري/الخامس عشر الميلادي) العالم الفاضل العمدة القدوة، كان من اهل الأتقان في تجويد القرآن الكريم على الأستاذ محمد بن جابر الغساني، أخذ علم القراءات عن والده، طاف في أنحاء المغرب وأرتحل الى المشرق، ثم رجع الى بلدة مكناسة الزيتون فأنتفع به أهلها⁽⁸⁾.

ب- التفسير

ازدهرت حركة التفسير في زمن الموحدين (541 - 668هـ/1146 - 1269م) لاهتمامهم بالقرآن الكريم بعده مصدر التشريع في دولتهم مما زاد إقبال العلماء على دراسته وتفسيره⁽⁹⁾ لا سيما بعد منعهم الناس من الرجوع الى كتب الفروع وإعادة العمل بالأصول⁽¹⁰⁾ وقام الموحدون باستدعاء المفسرين من الأندلس ليتعاونوا مع المفسرين المغاربة⁽¹¹⁾ وأهتم بنو مريد بالقرآن الكريم وتفسيره وفهمه فعلى سبيل المثال كان السلطان أبو عنان (749 - 759هـ/1348 - 1357م) حافظاً للقرآن عارفاً بناسخه ومنسوخه⁽¹²⁾ ومن علماء مدينة مكناسة الزيتون الذين قاموا على ذلك العلم وتدرسه:

(1) ابن غازي، الروض الهتون، ص115 ؛ التنبكتي، كفاية المحتاج، ج2، ص134 ؛ ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج3، ص676 ؛ السائح، حسن، الحضارة الإسلامية في المغرب، ط2، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1986م، ص259.

(2) ابن غازي، الروض الهتون، ص119 ؛ ابن القاضي المكناسي، جذوة الاقتباس، ج1، ص317 ؛ درة الحجال، ج2، ص278 ؛ التنبكتي، نيل الأبتهاج بنطريز الديباج، تقديم، عبد الحميد عبد الله الهرامة، كلية الدعوة الإسلامية، طرابلس، 1989م، ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج3، ص680.

(3) فهرس ابن غازي، تحقيق، محمد الزاهي، دار بوسلامة، تونس، (د.ت)، ص80.

(4) ابن غازي، الروض الهتون، ص99 ؛ التنبكتي، نيل الأبتهاج، ص358 - 359 ؛ ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج5، ص528.

(5) ابن غازي، فهرس ابن غازي، ص81.

(6) هو من غمارة البربر، وبيت الغماري بيت علم وثروة لهم زقاق بفاس يقال له درب الغماري قرب جامع القرويين ثم أطلق عليه بعد ذلك درب ابن حبوب ونسب الدرب لابن حبوب الذي حبس الرباع عن جامع القرويين، وبنو الغماري انقضوا ولا عقب لهم. ابن الأحمر، بيوتات فاس، ص49.

(7) ابن غازي، الروض الهتون، ص112 ؛ التنبكتي، نيل الأبتهاج، ص121.

(8) ابن غازي، الروض الهتون، ص99، التنبكتي، نيل الأبتهاج، ص157 - 158.

(9) حسن، الحضارة الإسلامية، ص483.

(10) ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص195 ؛ كنون، عبد الله، النبوغ المغربي في الأدب العربي، ط2، د. مطوت، ص119.

(11) المنوني، حضارة الموحدين، ص33.

(12) السلاوي، الاستقصا، ج2، ص89 ؛ كنون، النبوغ المغربي، ص188.

- محمد بن أبي غالب بن احمد بن علي بن احمد بن علي المكناسي (ت 818هـ/ 1415م) الأمام المفسر أبي عبد الله المعروف بالسكاك، كان قاضي للجماعة بمدينة فاس، ومن تصانيفه نصح ملوك الإسلام بالتعريف بما يجب عليهم من حقوق آل بيت الكرام⁽¹⁾.

- محمد بن قاسم بن محمد بن احمد بن محمد القوري اللخمي المكناسي (ت 872هـ/ 1468م) أصله أندلسي، واشتهر بالقوري نسبةً لبلدة قريبة من أشبيلية، ولد بمكناسة الزيتون و كان مولده في أوائل القرن التاسع الهجري/الخامس عشر الميلادي كان من النابغين في علم التفسير⁽²⁾.

ت - الفقه:

الفقه لغة: تعني الفهم والمعرفة⁽³⁾ قال تعالى: ((لَهُمْ قُلُوبٌ لَا يَفْقَهُونَ بِهَا))⁽⁴⁾ وأصطلاحاً: فهو يعني العلم بالأحكام الشرعية المستنبطة من أدلتها التفصيلية القرآن الكريم والسنة النبوية، وهو علم مستقى من الرأي والاجتهاد ويحتاج فيه الى النظرة والتأويل⁽⁵⁾. وعلم الفقه من أعظم العلوم الشرعية وأجلها قدراً وأكثرها فائدة، لأن فيه معرفة أحكام الله في أفعال المكلفين بالوجوب والحظر والندب والكراهية والأباحة وهي أحكام مستقاة من كتاب الله والسنة، وما نصبه الشرع لمعرفة أحكام الله في أفعاله، وإذا استخرجت تلك الأحكام قيل لها فقه⁽⁶⁾. لذلك قال فيه رسول الله محمد (ص) ((من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين))⁽⁷⁾، وروي عن الأمام علي (عليه السلام) قوله: ((العلم ثلاثة، الفقه للأديان، والطب للأبدان، والنحو للسان))⁽⁸⁾

اختص المغاربة بمذهب الأمام مالك⁽⁹⁾ ولم يتخذوا غيره مذهباً إلا في القليل، لأن رحلاتهم كانت غالباً الى الحجاز، وقد أشار ابن خلدون⁽¹⁰⁾ أن سبب اتخاذ المغرب للمذهب المالكي هو تشابه البيئة المغربية البدوية بالبيئة الحجازية فضلاً عن وجود الأمام مالك في المدينة فكانت رحلات الحج تتجه الى الحجاز فيلتقي الحاج به ويأخذون عنه فكان مذهب مالك بأرائه الفقهية مناسباً للعقلية المغربية فضلاً عن اتخاذ المغاربة مذهباً مخالفاً لبني العباس حكام الشرق.

وقد أنتشرت مفاهيم هذا المذهب واتسع انتشاره في عصر المرابطين الذين كان لهم أثرٌ في نشره على حساب المذاهب الأخرى⁽¹¹⁾، وفي العصر الموحي ازدهر الفقه ازدهاراً كبيراً وتمثل بمذهبين هما المذهب المالكي والمذهب الظاهري⁽¹²⁾ الذي

- (1) ابن القاضي المكناسي، درة الحجال، ج2، ص284.
- (2) ابن الأحمر، بيوئات فاس، ص65؛ ابن القاضي المكناسي، جذوة الأقتباس، ج1، ص319؛ التبتكتي، نيل الأبتهاج، ص548؛ ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج4، ص284؛ كحاله، عمر رضا، معجم المؤلفين، مكتبة المثنى، بيروت، ودار إحياء التراث العربي، بيروت، (د.ت)، ج11، ص143.
- (3) الفيروز آبادي، أبو طاهر مجد الدين محمد بن يعقوب (ت 817هـ/ 1414م)، القاموس المحيط، ط8، تحقيق، محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، بيروت، 2005م، ج1، ص1250.
- (4) الأعراف، الآية: 179.
- (5) ابن خلدون، العبر، ج1، ص563.
- (6) ابن خلدون، المصدر نفسه، ج1، ص573.
- (7) النيسابوري، أبو الحسن مسلم بن الحجاج القشيري (ت 261هـ/ 874م)، المسند الصحيح المختصر (صحيح مسلم)، تحقيق، محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، (د.ت)، ج2، ص718.
- (8) الحرائي، أبو محمد الحسن بن علي بن الحسين بن شعبة (من أعلام القرن الرابع الهجري/العاشر الميلادي)، تحف العقول عن آل الرسول، ط7، تحقيق، حسين الأعلمي، مؤسسة الأعلمي، بيروت، 2002م، ص146.
- (9) أبو عبد الله مالك بن أنس بن مالك بن أبي عامر بن عمرو بن الحارث بن غيمان بن خثيل، أحد الأئمة الأربعة الذين ترجمه علماء الرجال من العامة، ولد سنة 93هـ/ 711م، ونشأ في صون ورفاهية، طلب العلم منذ صغره، وحُدث عنه وهو حيٌّ شابٌ، وقصدَه طلبة العلم من الأفاق في آخر دولة أبي جعفر المنصور العباسي وما بعد ذلك، وأزدهموا عليه في خلافة الرشيد، إلى أن مات. الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان (ت 748هـ/ 1347م)، سير أعلام النبلاء، دار الحديث، القاهرة، 2006م، ج8، ص48 - 55؛ الخوئي، السيد أبو القاسم الموسوي، معجم رجال الحديث وتفصيل طبقات الرواة، ط5، 1992م، ج15، ص165.
- (10) العبر، ج1، ص558.
- (11) المراكشي، المعجب، ص131؛ حسن، الحضارة الإسلامية، ص458.
- (12) المذهب الظاهري: يرجع أصول هذا المذهب الذي يعد أحد المذاهب الإسلامية إلى أبي داود الصبهازي أبو بكر (ت 297هـ/ 909م) الذي يعد مؤسس هذا المذهب، وقد وضع أسسه في نحو منتصف القرن الثالث الهجري/التاسع الميلادي، ويشير هذا المذهب إلى عدم التقييد بأراء أي مذهب من المذاهب الأربعة السنية المعروفة، مع شرط الاعتماد على القرآن والسنة وما أجمع عليه الصحابة، اشتهر هذا المذهب في الأندلس على يد ابن حزم القرطبي (ت 456هـ/ 1063م)، الذي كان من أشد دعاة المذهب الظاهري الذي يعتمد على الأخذ بظاهر النص من هنا سمي بالمذهب

كان محبوباً من الخلفاء الموحدين حيث ساعد المذهب الظاهري الدولة الموحدية القائمة آنذاك من فرض سيطرتها على كافة أرجاء بلاد المغرب والأندلس لأنه يتناسب مع مبادئ هذه الدولة وفلسفتها⁽¹⁾ فان بقاء المذهب الظاهري وانتشاره أستمّر أيام الدولة الموحدية، فعندما استلم بني مرين الحكم في بلاد المغرب أحيوا مذهب مالك ولم يبق من أنصار الظاهرية إلا القليل، في حين أن الدولة الحفصية بتونس ظلت متمسكة بمذهب مالك⁽²⁾. ومن الفقهاء الذين برزوا في مدينة مكناسة الزيتون هم:

- عيسى بن يوسف بن عيسى بن الملجوم الأزدي (ت 543هـ/1148م) يكنى أبا موسى، أصله من مدينة فاس ثم انتقل إلى مكناسة الزيتون عندما تولى القضاء بها، كان له معرفة بالفقه والنوازل عمل على تدريس مكناسة الزيتون فكان عدلاً ثقة ضابطاً، عاصر الدولتين المرابطية والموحدية، تولى القضاء مدة من الزمن بفاس، ثم طلب التفرغ من مهام القضاء، وأنصرف إلى تدريس العلم ونشره بين طلابه في فاس حتى وفاته سنة (543هـ/1148م)⁽³⁾.

- علي بن عيسى بن عمران بن واثل (ت 594هـ/1198م) يعد من فقهاء مدينة مكناسة الزيتون في القرن الخامس الهجري/الحادي عشر الميلادي، روى عن أبيه عيسى، وولي القضاء بمدينة فاس، كان فقيهاً سري الهمة، ولهذا حسنت سيرته⁽⁴⁾.

- أبو علي منصور بن حزم (ت 655هـ/1257م) كان من النابغين في علم الفقه، فكان فقيهاً عارفاً بأصول الفقه وخطيباً وإماماً بجامع مكناسة الزيتون الكبير، ولهذا كان متبرك به بالمدينة⁽⁵⁾.

- أبو سالم إبراهيم بن عبد الكريم بن إسحاق الجروز (ت بعد 717هـ/1317م) يكنى أبا إسحاق⁽⁶⁾ وصفه ابن غازي⁽⁷⁾ بالفقيه الحافظ، وترجمه ابن القاضي المكناسي⁽⁸⁾ قائلاً: ((الفقيه المدرس بمدينة مكناسة، كان يقرر التهذيب ويذكر كلام الناس عليه والمختصرين وأقوال الأئمة، وكان يدرس المدونة، ويعلم الصبيان)). توفي في مدينة مكناسة الزيتون بعد سنة 717هـ/1317م⁽⁹⁾.

- أبو عبد الله محمد بن واريش الكلبلي (كان حياً سنة 723هـ/1323م) فقيه مالكي، كان متبحراً في علم الفقه، ولهذا قام على تدريس الموطأ بمكناسة الزيتون ويملي عليه من كتاب (المنقلى للباقي)⁽¹⁰⁾ و كتاب (الاستنكار لأبي عمران بن عبد

الظاهري، فقد أرتبط المذهب الظاهري بمجده ابن حزم وأصبح يسمى المذهب الحزمي، الذي دخل بلاد المغرب في القرن الخامس الهجري/الحادي عشر الميلادي. ابن خلكان، وفيات الأعيان، ج2، ص255؛ ابن تغري بردي، أبو المحاسن يوسف بن عبد الله الظاهري (ت 874هـ/1469م)، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، دار الكتب، مصر، (د.ت)، ج3، ص47؛ العبادي، دراسات في تاريخ المغرب والأندلس، ص108.

(1) المحمدي، أنعام حسين احمد ظاهر، أثر علماء الأندلس في الحياة الثقافية في بلاد المغرب الإسلامي من القرن الخامس الهجري حتى نهاية القرن السابع الهجري، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة المستنصرية، كلية التربية، 2010م، ص175.

(2) بالنشأ، أنخل جنتال، تاريخ الفكر الأندلسي، نقله عن الأسبانية، حسين مؤنس، القاهرة، 1955م، ص238؛ حركات، المغرب عبر التاريخ، ج2، ص141؛ المحمدي، أثر علماء الأندلس في الحياة الثقافية، ص179.

(3) ابن عبد الملك، أبو عبد الله محمد بن محمد المراكشي (ت 703هـ/1303م)، الذيل والتكملة لكتابي الموصول والصلة، تحقيق، محمد بن شريفة وإحسان عباس، دار الثقافة، بيروت، 1964م، ج8، ص258؛ ابن الأحمر، بيوغات فاس، ص15؛ النباهي، تاريخ قضاة الأندلس، ص102؛ ابن القاضي المكناسي، جذوة الاقتباس، ج2، ص500 - 501؛ المنوني، محمد، مدائن مكناسة القديمة من العصر الأدرسي إلى آخر عصر الموحدين، أعمال ندوة الحاضرة الإسماعيلية، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، الرباط، 1988م، ص186.

(4) ابن القاضي المكناسي، جذوة الاقتباس، ج2، ص482.

(5) ابن أبي زرع، الذخيرة السنية، ص71؛ ابن غازي، الروض الهتون، ص113؛ ابن القاضي المكناسي، جذوة الاقتباس، ج1، ص108؛ المنوني، محمد، ورقات عن حضارة المرينيين، ط3، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2000م، ص469.

(6) التنبكتي، نيل الأبتهاج، ص39.

(7) الروض الهتون، ص101.

(8) درة الحجال، ج1، ص199.

(9) التنبكتي، نيل الأبتهاج، ص39؛ المنوني، ورقات عن حضارة المرينيين، ص279.

(10) هو أبو الوليد سليمان بن خلف بن سعيد بن أيوب وارث التجيبي التميمي البطليموسي الباجي الأندلسي ولد سنة 403هـ/1012م، وبيت أمه بيت مشيخه كبير في الأندلس، جلس أمام شيوخ قرطبة فأخذ عنهم، كما رحل إلى الشرق حتى نبغ في فنون متعددة، فأصبح له شيوخ بالأندلس والشام وبغداد والحجاز، وبعد رحلة استمرت 13 عاماً قضاها في الطلب عفيف النفس قفل راجعاً إلى الأندلس مما سهل على الطلاب الأخذ عنه حتى توفي سنة 474هـ/1081م، مؤلفاته كتاب (المنقلى) الذي انتقاه الباجي من كتابه الآخر المسمى (بالأستيفاء) وهو شرح موطأ الإمام مالك فهو من احسن ما

البر⁽¹⁾، فأتسع نطاق الاتجاه الفقهي في المغرب خلال العصر المريني، والاشتغال بفقه الأحكام، ومن أهم الكتب التي تدرس بمكناسة الزيتون (كتاب الموطأ للإمام مالك)⁽²⁾.

- أبو عبد الله القطراني وقيل البطراني (ت 848هـ/1444م) وهو محمد بن سالم الزياني الإمام أبو عبد الله، من فقهاء مدينة مكناسة الزيتون، نقل ابن غازي⁽³⁾ عنه وعن إبراهيم بن عبد الكريم بن إسحاق أن أحدهما كان يستظهر كتاب (ابن يونس) والآخر يستظهر كتاب (تبصرة للخمى). توفي القطراني بتونس سنة (848هـ/1444م)⁽⁴⁾.

- محمد بن محمد بن الصباغ المكناسي (ت 749هـ/1384م) كان فقيهاً وإماماً، وصفه ابن غازي⁽⁵⁾ بقوله: ((الفقيه الشهير العلامة العالم حائز قصب السبق في المعقول والمنقول...)) أشتهر بجدارته العلمية والفقهية من خلال معرفته لكتاب (الموطأ) وأقرانه من الكتب الأخرى، فأستفاد منه طلاب العلم بمكناسة الزيتون وكذلك بقية المدن⁽⁶⁾.

- أحمد بن عبد الرحمن بن تميم اليفرنى المكناسي (ت 753هـ/1352م) أستاذ فقيه، يعد من أهم من برع في علوم أصول الفقه والدين، نزل مكناسة الزيتون للأخذ عن الأستاذ محمد بن قاسم بن محمد الأنصاري المالقي الشهير بأبن القاسم المكناسي نزول مكناسة الزيتون. عمل على تدريس الفقه وأصوله بمدينة مكناسة الزيتون، ثم رحل الى مدينة فاس وبها توفي سنة 753هـ/1352م⁽⁷⁾.

- أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عفيف (من أعلام القرن الثامن الهجري/الرابع عشر الميلادي) ذكره ابن غازي⁽⁸⁾ فقال: ((الفقيه العدل الخير... المتصدر لقراءة كتاب الشفا النبوي، ولديه جملة حسنة من أصول الفقه أشف بها على كثير من نظرائه قراءة... أبي عبد الله محمد بن أبي الفضل بن الصباغ، وشاركه في قراءتها على الإمام أبي عبد الله الأبلبي⁽⁹⁾))، كان على قيد الحياة سنة 771هـ/1369م وهو عام اجتماعه بابن الخطيب بمكناسة الزيتون⁽¹⁰⁾.

- ألف في موضوعه بشهادة كبار العلماء إلى جانب عدة مؤلفات. الباجي، أبو الوليد سليمان بن خلف (ت 474هـ/1081م)، فصول الأحكام، تحقيق، عبد المجيد تركي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1995م، ص 78-126.
- (1) هو يوسف بن عبد الله النمري القرطبي، ولد سنة 368هـ/978م، يكنى أبا عمر درس على أيدي فقهاء مدينة قرطبة مثل أبي القاسم خلف بن القاسم الحافظ، وأبي الوليد بن الفرزي وغيرهم الكثير، مؤلفه في الفقه كتاب (الاستنكار لمذاهب علماء الأمصار فيما تضمنه موطأ مالك من معاني الرأي والآثار). ابن بشكوال، أبو القاسم خلف بن عبد الملك (ت 578هـ/1183م)، الصلة، تحقيق، شريف أبو العلا العدوي، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، 2008م، ج 2، ص 310-312.
- (2) ابن غازي، الروض الهتون، ص 95 - 96 ؛ ابن القاضي المكناسي، درة الحجال، ج 2، ص 107 ؛ المنوني، ورقات عن حضارة المرينيين، ص 286 - 287.
- (3) الروض الهتون، ص 101.
- (4) ابن القاضي المكناسي، درة الحجال، ج 2، ص 290 ؛ التنبكتي، نيل الأبتهاج، ص 527.
- (5) الروض الهتون، ص 96.
- (6) ابن خلدون، العبر، ج 7، ص 470 ؛ ابن مخلوف، محمد بن محمد بن عمر بن قاسم، شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، دار الفكر، القاهرة، (د.ت)، ص 221 ؛ شبانة، مدينة مكناس المغربية، ص 109.
- (7) ابن القاضي المكناسي، درة الحجال، ج 1، ص 46 ؛ ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج 1، ص 355 ؛ بلامين، عبد علي، بغية السائلين عن ابن عباد عالم القرويين في عصر بني مرين، بحث مقدم الى كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة سيد محمد بن عبد الله، فاس، 2006م، ص 40.
- (8) الروض الهتون، ص 103 ؛ التنبكتي، نيل الأبتهاج، ص 417 - 418 ؛ ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج 3، ص 674 - 675.
- (9) هو محمد بن إبراهيم بن أحمد العبدري التلمساني الشهير بالأبلي نسبة إليه اسم جبل بقرب غرناطة، وحصن إبلي في نواحي قرطبة، أصله من الأندلس من أهل أبلة من بلاد الجرف، ومنها انتقل أبوه وعمه فأستقدهما ببيغمرسان صاحب تلمسان ولد محمد ونشأ بتلمسان، فمال الى انتحال العلم رحل الى المشرق فألتقى في مصر باب دقيق العيد وابن الرفعة وغيرهم، ثم رجع الى تلمسان، اراد أبو حمو صاحب تلمسان أكرهه على العمل ففر منه = الى فاس ثم ارتحل الى مراكش في حدود سنة 710هـ/1310م ونزل على الإمام ابن البناء شيخ المعقول والمنقول والمبرز في التصرف علماً وحالاً فأخذ منه الكثير بعدها رجع الى فاس فأنهال عليه طلاب العلم من كل ناحية فانتشر علمه واشتهر ذكره فدعاه السلطان أبو الحسن المريني عند فتح تلمسان فظف من طبقة العلماء ولازمه وحضر معه. ابن مريم، أبو عبد الله محمد بن محمد بن علي الشريف الأدريسي التلمساني (ت 771هـ/1370م)، البستان في ذكر الأولياء والعلماء بتلمسان، طبعه وراجعته، محمد أبو شنب، المطبعة الثعالبية، الجزائر، 1908م، ص 214 - 219.
- (10) ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج 3، ص 675.

- عبد الله بن عون (من أعلام القرن الثامن الهجري/الرابع عشر الميلادي) المكنى أبا محمد يعد من أهم وأشهر فقهاء مدينة مكناسة الزيتون الذين قاموا بتدريس الفقه وأصوله، كان خطيباً مشهوراً عرف بجرائته، إذ أن السلطان أبو عنان المريني لما سمع جزالته في خطبته قال لبعض خواصه: أهنا هذا؟! إعجاباً به⁽¹⁾.

- الحسن بن أحمد إبراهيم بن حوز المكناسي (ت 761هـ/1359م) فهو من ذرية أبي علي منصور، كان فقيهاً وإماماً عارفاً، رحل إلى المشرق ولقي به المشايخ وأخذ عنهم وروى كتب السنة الستة (والموطأ لأبن مالك) بأسانيداً إلى مؤلفيها بالإجازة العامة، فكان فصيحا لهذا فإنه لم يكرر خطبة بمكناسة الزيتون فأنقذ به طلاب العلم بالمدينة⁽²⁾.

- أشهر الأسر الفقهية في مكناسة الزيتون:

أولاً: أسرة العبادسة⁽³⁾ الذين كان لهم دوراً بارزاً بالغاية بفروع الفقه ومن بينهم:

- أبو عمران موسى بن معطي العبدوسي (ت 776هـ/1374م) يعد من النابغين في أصول الفقه والدين، ويعد من كبار فقهاء المالكية بفاس كان فقيهاً حافظاً فاهماً للفقه لذلك تتلمذ على يديه الكثير من العلماء والصلحاء⁽⁴⁾.

- أبو عبد الله بن الإمام أبي عمران بن موسى العبدوسي (كان حياً سنة 790هـ/1388م) كان فقيهاً عالماً خيراً وورعاً صالحاً مدرساً علامة⁽⁵⁾.

- أبو القاسم عبد العزيز موسى بن معطي العبدوسي (ت 837هـ/1433م) نزيل تونس أخذ العلم عن أبيه شيخ الإسلام الفقيه أبو عمران موسى العبدوسي⁽⁶⁾.

- أبو محمد بن عبد الله بن محمد بن موسى بن معطي العبدوسي (من أعلام القرن التاسع الهجري/الخامس عشر الميلادي) ذكره ابن غازي⁽⁷⁾ قائلاً: ((الفقيه المحدث الحجة شيخ شيوخنا)).

ويعد العبادسة بيت كبير من بيوت العلم بمكناسة الزيتون أقام فيهم العلم ورياسته دهرًا طويلاً حتى في نسائهم، وآخر علمائهم أم هانئ العبدوسية أخت أبي محمد المذكور أعلاه⁽⁸⁾.

ثانياً: أسرة الونشريسي العلمية أيضاً كان لها دور في الفقه ومن بينهم:

- يونس بن عطية الونشريسي (من أعلام القرن الثامن الهجري/الرابع عشر الميلادي) شيخ ابن الخطيب لقيه بمكناسة الزيتون، حيث كان فقيهاً فاضلاً وعالماً بفروع الفقه وأصوله⁽⁹⁾.

- أبو علي الحسن بن عطية المكناسي الونشريسي (ت 781هـ/1379م) يعد من فقهاء مكناسة الزيتون البارزين ومدرس في جامعها الأعظم، له مهارة تامة وعناية كاملة بفروع الفقه⁽¹⁰⁾.

- الحسن بن عثمان بن عطية المكناسي الونشريسي (ت 801هـ/1398م) يكنى أبا علي، وهو ابن أخي المتقدمة ترجمته، فهو من أهل مكناسة الزيتون من قبيلة تجين وجدّه عطية قدم من البلاد التجانية واستقر في المغرب في زمن دولة السلطان أبي يعقوب يوسف بن عبد الحق، والحسن بن عثمان كان فقيهاً متقناً حافظاً بمسائل الفقه، فهو من بيت علم ودراية⁽¹⁾.

(1) ابن غازي، الروض الهتون، ص113.

(2) ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج3، ص13 - 15.

(3) (بني عبدوس) إحدى قرى مكناسة، كما يعد أهلها من ضمن قبائل مكناسة، واليهم ينسب العبادسة. ابن غازي، الروض الهتون، ص83؛ السبتي، المدينة في العصر الوسيط، ص148.

(4) ابن غازي، الروض الهتون، ص83؛ السبتي، المدينة في العصر الوسيط، ص148.

(5) ابن غازي، الروض الهتون، ص84؛ السبتي، المدينة في العصر الوسيط، ص148.

(6) ابن غازي، الروض الهتون، ص84؛ التنبكتي، نيل الأبتهاج، ص270 - 274.

(7) الروض الهتون، ص84.

(8) ابن غازي، الروض الهتون، ص84- 85؛ السبتي، المدينة في العصر الوسيط، ص148.

(9) ابن غازي، الروض الهتون، ص102؛ التنبكتي، كفاية المحتاج، ج2، ص269.

(10) ابن غازي، الروض الهتون، ص88؛ ابن القاضي المكناسي، جذوة الاقتباس، ج1، ص179؛ التنبكتي، نيل الأبتهاج، ص158؛ ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج3، ص10 - 12.

- أبو عبد الله محمد بن عمر بن الفتوح (ت 818هـ/1415م) أشتهر بعلمه الواسع فكان فقيهاً حافظاً عارفاً بأصول الفقه، أصابه الطاعون وهو يقرأ البخاري بجامع مكناسة الزيتون الكبير سنة 818هـ/1415م، وقد لقنه الناس عند موته فقال له: الشغل بالذكر عن المذكور غفله⁽²⁾.

- محمد بن قاسم بن محمد بن احمد القوري المكناسي (ت 872هـ/1467م) كان فقيهاً جامعاً حافظاً يستحضر نوازل الفقه، فقال عنه ابن الأحمر⁽³⁾: ((... شيخنا القدوة محمد بن قاسم كان حافظاً للمسائل متقناً نوازلياً زاهداً ورعاً عالماً صالحاً انتهت إليه رئاسة التدريس في زمانه))، وذكره ابن غازي⁽⁴⁾: ((... أيه الله تعالى في التبحر في العلم والتصرف فيه واستحضار نوازل الفقه...)).

هيهات لا يأتي الزمان بمثله إن الزمان بمثله لبخيل⁽⁵⁾

-أبو الحسن علي بن عمر (من اعلام القرن الثامن الهجري/الرابع عشر الميلادي) كان فقيهاً عالماً بأصوله⁽⁶⁾.

- أبو القاسم بن حبيب الحريشي (من اعلام القرن الثامن الهجري/الرابع عشر الميلادي) فقيه علامة مشاور مشارك كان عبد الله العبدوسي يثني عليه في مجلسه⁽⁷⁾
- ابن سعدون: عالماً بأصول الفقه⁽⁸⁾.

- أبو زيد عبد الرحمن الكواني (ت بعد 890هـ/1485م) كان إماماً في أصول الدين والفقه سكن مكناسة الزيتون ودرس الفقه فيها، توفي بمكناسة الزيتون ودفن خارج باب عيسى أحد أبواب هذه المدينة⁽⁹⁾.

- أبو عبد الله محمد بن غازي العثماني⁽¹⁰⁾ المكناسي (ت 919هـ/1513م) أحد أعلام المغرب واساتذته الذين عظم بهم الأنفعا وملا صيتهم البقاع، ولد بمكناسة الزيتون سنة 841هـ/1437م، وتربى في بيت علم وصلاح يعد من أهم فقهاء مكناسة الزيتون، فكان فقيهاً وعالماً بالكثير من العلوم ولهذا درّس الفقه بجامعها الأكبر توفي بفاس سنة 919هـ/1513م⁽¹¹⁾.

ث- الحديث:

بدأ العلماء يدونون الحديث في مطلع (القرن الثاني الهجري/الثامن الميلادي) ومن أوائل الكتب التي ألقت فيه الموطأ للأمام مالك بن أنس (ت 179هـ/795م)⁽¹²⁾ ويعرفه حاجي خليفة⁽¹³⁾ بأنه: ((علم يعرف به أقوال النبي محمد (ص) وأفعاله وأحواله ومما أقر على قومه من أفعال لم ينكرها عليهم))، لهذا فقد عُني المسلمون برواية الحديث النبوي الشريف وجمعه وترتيبه

(1) ابن الأحمر، أعلام المغرب والأندلس، المعروف بنثير الجمان في شعر من نظمي وإاية الزمان، تحقيق، محمد رضوان الداية، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1976م، ص366 - 369 ؛ ابن القاضي المكناسي، جذوة الاقتباس، ج1، ص179؛ التنبكتي، نيل الأبتهاج، ص158 - 160 ؛ ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج3، ص9-10.

(2) ابن غازي، الروض الهتون، ص115 ؛ كفاية المحتاج، ج2، ص134 ؛ ابن مخلوف، شجرة النور الزكية، ص251 ؛ السائح، الحضارة الإسلامية، ص259.

(3) بيوتات فاس، ص65.

(4) فهرس ابن غازي، ص65.

(5) ابن غازي، فهرس ابن غازي، ص65.

(6) ابن غازي، الروض الهتون، ص121.

(7) ابن غازي، المصدر نفسه، ص121 - 122 ؛ ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج5، ص622.

(8) ابن غازي، الروض الهتون، ص122.

(9) ابن غازي، فهرس ابن غازي، ص78 - 79 ؛ ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج5، ص332 - 333.

(10) نسبة الى بني عثمان قبيلة من قبائل كتامة الرعيني، أبي عبد الله محمد بن محمد بن عبد الرحمن المغربي المعروف بالرعيني (ت 954هـ/1547م)، مواهب الجليل لشرح مختصر خليل، ضبطه وخرج آياته وأحاديثه، زكريا عميرات، دار الكتب العلمية، بيروت، 1995م، ج1، ص6 ؛ كنون، ذكريات مشاهير رجال المغرب، ج1، ص579.

(11) ابن القاضي المكناسي، درة الحجال، ج2، ص147 - 148 ؛ ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج4، ص7 - 19؛ كنون، ذكريات مشاهير رجال المغرب، ج1، ص579 - 605 ؛ ابن مخلوف، شجرة النور الزكية، ص76 ؛ كحالة، معجم المؤلفين، ج9، ص16.

(12) الصالح، صبحي، النظم الإسلامية وتطورها، ط2، دار العلم للملايين، بيروت، 1968م، ص213.

(13) مصطفى بن عبد الله (ت 1067هـ/1656م)، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، مكتبة المثنى، بغداد، 1941م، ج1، ص635.

وتبويبه بعده المصدر التشريعي الإسلامي الثاني بعد القرآن الكريم⁽¹⁾ وهو الذي يفصل ويوضح ما جاء بالقرآن الكريم من تشريعات وأمور تخص العبادات والمعاملات، ولأهميته في حياة المسلمين رحل المسلمين في طلبه، وتفرغ منه عدة علوم مساعدة للتأكد من الراوي وصحة السند⁽²⁾. ويقسم علم الحديث على قسمين هما:

أ - علم الرواية: هو ((علم يبحث فيه عن كيفية اتصال الأحاديث بالرسول محمد (ص) من حيث احوال روايتها ضبطاً وعدالة ومن حيث كيفية اتصالاً وانقطاعاً وغير ذلك))⁽³⁾.

ب - علم الدراية: هو ((علم يبحث عن المعنى المفهوم من ألفاظ الحديث، وعلى المعنى المراد منها، مبيناً على قواعد اللغة العربية، وضوابط الشريعة، ومطابقاً لأحوال النبي محمد (ص)... وغايته التحلي بالآداب النبوية والتخلي عما يكرهه وينهي عنه))⁽⁴⁾.

شهد العصر الموحدى اهتماماً غير مسبوق بعلم الحديث لاهتمام الخلفاء الموحدين بذلك، لاسيما إذ ما علمنا أن الدولة الموحدية قامت على أسس دينية يأتي في مقدمتها الرجوع لكتاب الله وسنة نبيه وإهمال ما سوى ذلك من علم الفروع الذي كان سائداً في عصر المرابطين⁽⁵⁾، ومن الدوافع التي شجعت على دراسة الحديث ما أمر به الخليفة عبد المؤمن بن علي (524 - 558هـ/1129 - 1162م) من رد الناس الى قراءة كتب الحديث وحرقة كتب الفروع⁽⁶⁾ وأمر الخليفة يعقوب (580 - 595هـ/1184 - 1198م) العلماء أن يجمعوا أحاديث الجهاد وأمر بدراستها من قبل كبار رجال الدولة واخذ الخليفة يميلها بنفسه على الناس ويأمرهم بحفظها فانتشر الأمر في جميع المغرب وحفظها من العامة والخاصة⁽⁷⁾.

أما في عصر بني مرين (668 - 869هـ/1269 - 1469م) فلم يقل الاهتمام بعلم الحديث عما كان عليه في عصر الموحدين إذ لقي رواجاً كبيراً في مدن المغرب ومنها مدينة مكناسة الزيتون⁽⁸⁾. وكان من أثر اهتمام الموحدين وبني مرين بعلم الحديث أن ظهر بمدينة مكناسة الزيتون في هذين العصرين محدثون كبار منهم:

- أحمد بن عمر بن احمد بن عبد الرحمن الخزرجي (ت 616هـ/1219م) يكنى أبا القاسم المكناسي لنزوله فيها، أصله من مدينة قرطبة⁽⁹⁾ سكن مكناسة الزيتون، روى عنه أبو العباس بن يوسف بن فرتون الفاسي وأبو عبد الرحمن بن برطلة وآخرون، كان محدثاً راوية من أهل العدالة والنقة والدين، توفي في مدينة مكناسة الزيتون سنة 616هـ/1219م⁽¹⁰⁾.

- أبو الحجاج يوسف بن احمد بن حكم التجيبي الأندلسي (من أعلام القرن الثامن الهجري/الرابع عشر الميلادي) نزيل مكناسة الزيتون قام بتعليم علم الحديث بها⁽¹¹⁾، لقيه الرحالة العبدري⁽¹²⁾ فيصفه بالفقيه المحدث ويضيف: ((وهو شيخ فاضل راوية، في جماعة من كبار العلماء وأخذ عنهم... وأجازني إجازة عامة)).

(1) السمعاني، أبو سعد عبد الكريم بن محمد بن منصور (ت 562هـ/1166م)، أدب الإملاء والاستملاء، بيروت، 1981م، ص3؛ حسن، تاريخ الإسلام، ج4، ص422؛ الخربوطلي، علي حسني، الحضارة العربية الإسلامية، المطبعة العربية الحديثة، القاهرة، 1975م، ص272.

(2) عبد العباس، وسن رحيم، الحياة الثقافية في مصر والمغرب الأقصى من القرن الثالث الهجري وحتى نهاية القرن السادس الهجري، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية بنات، 2011م، ص101.

(3) طاش كبرى زادة، مفتاح السعادة ومصباح السيادة، ج2، ص52؛ حاجي خليفة، كشف الظنون، ج1، ص635.

(4) طاش كبرى زادة، مفتاح السعادة ومصباح السيادة، ج2، ص113؛ حاجي خليفة، كشف الظنون، ج1، ص635.

(5) المراكشي، المعجب، ص204؛ المنوني، حضارة الموحدين، ص35.

(6) ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص195؛ حسن، الحضارة الإسلامية، ص485.

(7) المراكشي، المعجب، ص187 و ص202 - 204.

(8) الحريري، تاريخ المغرب الإسلامي، ص342.

(9) ابن الأبار، التكملة، ج1، ص97؛ المنوني، مدائن مكناسة القديمة، ص203.

(10) ابن الأبار، التكملة، ج1، ص97 - 98؛ ابن عبد الملك، الذيل والتكملة، ص1، ص347 - 348؛ ابن القاضي المكناسي، جذوة الاقتباس، ج1، ص139.

(11) ابن القاضي المكناسي، جذوة الاقتباس، ج2، ص551؛ المنوني، ورقات عن حضارة المرينيين، ص283.

(12) أبي عبد الله محمد بن محمد بن علي بن احمد (ت 700هـ/1300م)، رحلة العبدري، ط2، تحقيق، علي إبراهيم كردي، تقديم، شاعر الفحام، دار سعد الدين، دمشق، 2005م، ص564 - 565.

- أبو عبد الله محمد بن واريش الكلبى (كان حياً سنة 723هـ/1323م) من علماء مدينة مكناسة الزيتون، فكان قاضياً ومحدثاً، علم الحديث بمكناسة الزيتون سنة 723هـ/1323م، وكان يقرأ الموطأ بالمدينة، فكانت طريقته: يبدأ بذكر الله تعالى أولاً، ثم يأمر خاصة طلبته فيعرضون عليه الدرس وكان من عباد الله الصالحين لهذا كان أهل المدينة يتبركون به ويلتمسون منه الدعاء⁽¹⁾.

- أبو محمد بن محمد بن الصباغ الخزرجي (ت 749هـ/1349م) من أهل المعارف الكثيرة، والإتقان للحديث والمعرفة برجاله، كان يدرس بمكناسة الزيتون، قرأ بمدينة فاس على جماعة من أعلامها⁽²⁾ استدعاه السلطان أبو الحسن علي بن عثمان المريني (ت 752هـ/1351م) وضمه إلى مجلسه العلمي، وأصطحبه في حملته المشهورة على تونس⁽³⁾ سنة (748هـ/1347م) فهو محدث مشهور أشتهر برواية الحديث في مدينة مكناسة الزيتون⁽⁴⁾. إلى أن توفي في مدينة تلمسان مع جملة فقهاء غريقاً مع أسطول أبي الحسن⁽⁵⁾⁽⁶⁾.

- أبو عبد الله محمد بن عزوز الصنهاجي (من أعلام القرن الثامن الهجري/الرابع عشر الميلادي) كانت له رواية في علم الحديث والمعرفة⁽⁷⁾.

- أبو عبد الله محمد بن عمر بن الفتوح (ت 818هـ/1415م) وهو أحد علماء تلمسان الذي انتقل إلى فاس ومكناسة الزيتون فأقام بها إلى وفاته، برع في عدة علوم ومنها الحديث، قرأ كتاب صحيح البخاري⁽⁸⁾ بمكناسة الزيتون عند خزانة الكتب الأعظم⁽⁹⁾.

- محمد بن قاسم بن محمد القوري اللخمي المكناسي (ت 872هـ/1467م) ولد بمكناسة الزيتون وأصله من الأندلس، كان محدثاً حافظاً علامة متبحراً في العلم، من علماء الحديث بمكناسة الزيتون، فأنتفع به طلاب العلم بها⁽¹⁰⁾.

2- العلوم اللغوية

أ: علم اللغة العربية:

وهي علوم بيان الموضوعات اللغوية واستعمال الألفاظ في مواضعها⁽¹¹⁾ واللغو النطق يقال: هذه لغتهم التي يلغون بها أي ينطقون⁽¹⁾ واللغة: أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم⁽²⁾ ويعرفه حاجي خليفة⁽³⁾ بأنه: ((علم باحث عن مدلولات جواهر المفردات، وهيئاتها الجزئية...)).

(1) ابن القاضي المكناسي، درة الحجال، ج2، ص107؛ ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج3، ص669؛ المنوني، ورقات عن حضارة المرينيين، ص287.

(2) ابن مرزوق، المسند الصحيح، ص268؛ ابن غازي، الروض الهتون، ص96-97؛ ابن القاضي المكناسي، جذوة الأقباس، ج1، ص301؛ ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج3، ص671.

(3) ابن مرزوق، المسند الصحيح، ص268؛ ابن خلدون، العبر، ج7، ص394؛ ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج3، ص672.

(4) التنبكتي، نيل الأبتهاج، ص244؛ السائح، الحضارة الإسلامية، ص258.

(5) غرق أسطول أبي الحسن المريني بعد السيطرة على تونس عندما عقد لابنه أبي الفضل ولايتها ورجع بأسطوله الذي كان يقلهم بحوالي أربعمائة شخصاً والذي تقدره بعض الروايات ستمائة سفينة، فقد هاج البحر بهذه السفن وغرق من كان مع السلطان من الفقهاء والعلماء والكتاب والأشراف والخاصة، ففقدت الأمواج أبا الحسن المريني إلى شاطئ الجزائر. الزركشي، الدولتين الموحدية والحفصية، ص89؛ ابن أبي دينار، محمد بن أبي قاسم الرعيني القيرواني (ت 1110هـ/1698م)، المؤنس في أخبار إفريقية وتونس، المطبعة التونسية، تونس، 1869م، ص139.

(6) ابن مريم، البستان، ص219؛ شبانة، محمد كمال، مدينة مكناس المغربية عبر التاريخ، مجلة آفاق الثقافية والتراث، السنة 13، العدد 52، دبي، الإمارات، 2006م، ص109.

(7) ابن غازي، الروض الهتون، ص119؛ التنبكتي، كفاية المحتاج، ج2، ص157-158.

(8) هو أصح كتب الحديث النبوي عند أهل الجماعة، جمعه أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري (ت 256هـ/869م) وأسماه (الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله (ص) وسننه وأيامه) جاء هذا الكتاب على شكل أبواب أغلبها فقه. وجملة أحاديث كتابية: سبعة آلاف وثلاثمائة وسبعة وتسعون حديثاً بالمكرر، ومن غير المكرر أربعة آلاف حديث. ابن حجر، شهاب الدين أحمد بن علي الكفائي (ت 852هـ/1448م)، مقدمة فتح الباري بشرح صحيح البخاري، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1988م، ص490.

(9) ابن غازي، الروض الهتون، ص115؛ ابن مريم، البستان، ص264؛ ابن مخلوف، شجرة النور الزكية، ص251؛ ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج3، ص676؛ السائح، الحضارة الإسلامية، ص259.

(10) ابن الأحمر، بيوغات فاس، ص65؛ ابن القاضي، جذوة الأقباس، ج1، ص319؛ التنبكتي، كفاية المحتاج، ج2، ص184-185.

(11) ابن خلدون، العبر، ج1، ص756.

ومن علماء مكناسة الزيتون الذين نبغوا في هذا العلم هم:

- ابن عيسى موسى بن الحجاج (من أعلام القرن الثامن الهجري/الرابع عشر الميلادي) كان إماماً في علم اللغة العربية، أبرز علماء اللغة عند الأمير أبا سعيد عثمان بن عبد الحق الميرني لعلمه وثقافته⁽⁴⁾.
- أبو علي عمر بن عثمان الونشريسي (810هـ/1408م) أستاذاً بارعاً في علم اللغة العربية⁽⁵⁾.
- أبو عبد الله محمد بن غازي المكناسي (ت 919هـ/1513م) كان أستاذاً في اللغة العربية⁽⁶⁾.

ب: علم النحو:

لغة: هو القصد والطريق⁽⁷⁾، واصطلاحاً هو العلم الذي تعرف به تراكيب اللغة العربية، والإعراب والبناء، وتعرض صحة الكلام وفساده⁽⁸⁾، فهو علم جليل الفائدة عظيم النفع لأنه الطريق الوحيد للوقوف على أسرار اللغة العربية وأدراك معانيها وحل الكثير من تراكيبها فالكلمات والألفاظ وما تزال مقفلة على معانيها حتى يأتي الإعراب ليفتحها⁽⁹⁾ وذكر ابن النديم⁽¹⁰⁾ سبب تسمية هذا العلم بعلم النحو فقال: ((... سمي النحو نحواً لأن أبا الأسود الدؤلي⁽¹¹⁾ قال لعلّي (عليه السلام) وقد ألقى عليه شيئاً من أصول النحو، قال أبو الأسود واستأذنته أن أصنع نحو ما صنع فسمي ذلك نحواً...)).

ومن خلال هذا النص يتضح أن الإمام علي بن أبي طالب (ع) يعد المؤسس الأول لعلم النحو، وهذا ما أكدّه ابن الأنباري⁽¹²⁾ فقال: ((إن أول من وضع علم العربية وأسس قواعده وحد حدوده، أمير المؤمنين الإمام علي بن أبي طالب (ع) وأخذ عنه أبو الأسود الدؤلي، وسبب وضع الإمام علي لهذا العلم، ما روى أبو الأسود الدؤلي إذ قال: دخلت على أمير المؤمنين فقال إني تأملت كلام الناس فوجدته قد فسد لمخالطة هذه الحمراء - العجم - فأردت أن أضع لهم شيئاً يرجعون إليه ويعتمدون عليه)). وأيضاً ذكر ياقوت الحموي⁽¹³⁾ نصاً مؤكداً فيه بأن الإمام علياً (ع) المؤسس الأول لهذا العلم فقال: ((كان أول من وضع علم العربية وأسس قواعده علي بن أبي طالب (عليه السلام) وأخذ عنه أبو الأسود)). وقد شاعت دراسة علم النحو بمدينة مكناسة الزيتون فلم يكُ اهتمام علماء مكناسة الزيتون في مجال اللغة والنحو أقل شأنًا من باقي العلوم، ومن أشهر الشخصيات التي تصدرت تدريس هذا العلم هم:

- (1) ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري الأفرقي المصري (ت 711هـ/1311م)، لسان العرب، تحقيق، عامر أحمد حيدر، ومراجعة، عبد المنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت، 2003م، ج 15، ص 252.
- (2) ابن جني، أبو الفتح عثمان الموصلي (ت 392هـ/1001م)، الخصائص، ط 4، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د.ت، ج 1، ص 34.
- (3) كشف الظنون، ج 2، ص 1556.
- (4) ابن غازي، الروض الهتون، ص 118 ؛ التبتكي، نيل الأبتهاج، ص 605 ؛ ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج 4، ص 422 ؛ ابن مخلوف، شجرة النور الزكية، ص 76.
- (5) ابن غازي، الروض الهتون، ص 104.
- (6) ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج 4، ص 7.
- (7) ابن منظور، لسان العرب، ج 15، ص 309.
- (8) السكاكي، أبي يعقوب يوسف بن أبي بكر بن محمد بن علي (ت 626هـ/1228م)، مفتاح العلوم، تحقيق، أكرم عثمان يوسف، مطبعة دار الرسالة، بغداد، 1982م، ص 65-68.
- (9) داغر، اسعد، حضارة العرب، مطبعة المقتطف، مصر، 1919م، ص 108.
- (10) أبو الفرج محمد إسحاق الوراق (ت 383هـ/993م)، الفهرست، ط 2، تحقيق، إبراهيم رمضان، دار المعرفة، بيروت، 1997م، ص 61.
- (11) ظالم بن عمرو بن سفيان بن جندل الدؤلي الكناني، من سادات التابعين وأعيانهم وفقهائهم وشعرائهم ومحدثيهم وهو كذلك نحوي واضع علم النحو في اللغة العربية وضع النقاط على الأحرف العربية، رسم له الإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام) شيئاً من أصول النحو فكتب فيه أبو الأسود واخذ عنه جماعة، والدؤلي: بضم الدال وفتح الهمزة وبعدها لام هذه النسبة إلى الدئل بكسر الهمزة وهي قبيلة من كنانة، توفي أبو الأسود سنة 69هـ 688م. ابن خلكان، وفيات الأعيان، ج 2، ص 535 ؛ الزركلي، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس، الأعلام (قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين)، ط 5، دار العلم للملايين، بيروت، 1980م، ج 3، ص 236.
- (12) أبو البركات كمال الدين عبد الرحمن بن عبد الكريم محمد (ت 577هـ/1181م)، نزهة الأنبياء في طبقات الأدباء، ط 3، تحقيق، إبراهيم السامرائي، مكتبة المنار، الزرقاء، 1985م، ص 17 - 18.
- (13) شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي البغدادي (ت 626هـ/1228م)، معجم الأدباء، تحقيق، إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1993م، ج 4، ص 1465.

- إبراهيم بن أبي الفضل بن صواب المجري الشاطبي⁽¹⁾ (كان حياً سنة 506هـ/1112م) يكنى أبا إسحاق وصف بكونه من أهل المعرفة باللغة العربية والآداب والطب توجه الى بلاد المغرب فدخل طنجة أولاً ثم تحول الى فاس نحو سنة 506هـ/1112م ثم انتقل الى مكناسة الزيتون واخذ يعلم العربية والآداب فيها، لم تحدد سنة ولادته فقد كان حياً سنة 506هـ/1112م عن عمر 81 سنة وعليه فتكون ولادته سنة 425هـ/1033م توفي بمكناسة الزيتون⁽²⁾.
- أبو محمد بن محمد بن الصباغ الخزرجي (ت 749هـ/1348م): نحوي مشارك في العلوم النقلية والعقلية، من مؤلفاته: شرح على الأجرومية في النحو⁽³⁾.
- أبو محمد بن قاسم بن محمد القوري المكناسي (ت 872هـ/1467م): كان عالماً بالنحو وغيره من العلوم العقلية والنقلية، ويعد من أعمدة المعارف بمكناسة الزيتون، توفي بفاس سنة 872هـ/1467م⁽⁴⁾.

ت: الأدب:

ويقصد به الأجادة في فني المنظوم والمنثور، على أساليب العرب جامعاً من خلاله مسائل في اللغة والنحو، تستقري منها بعض قوانين اللغة العربية، مع ذكر بعض أيام العرب يفهم به ما يقع في أشعارهم منها وكذلك ذكر المهم من الأنساب الشهيرة والأخبار العامة⁽⁵⁾ وفروعه النثر والشعر والخطابة والموشحات. فقد ازدهرت الحركة الأدبية في عصر الموحدين ازدهار واضح فحظيت مكناسة الزيتون على عهدهم بحظ وافر من العلم والثقافة نتيجة لتشجيع الخلفاء الموحدين للأدب⁽⁶⁾، وصارت مساجد ومجالس مدينة مكناسة الزيتون تشهد المناقشات الأدبية واللغوية، ولهذا أصبحت مكناسة الزيتون من أهم المراكز العلمية في المغرب⁽⁷⁾.

كما شهد العصر المريني حركة أدبية واسعة ساعد على قوتها وازدهارها تشجيع سلاطين بني مرين وأمراهم للأدباء والشعراء في دولتهم وأجزلوا لهم العطاء، فنبغ عدد كبير من الشعراء والأدباء في ظل البلاط المريني، واحتلوا مكانة مرموقة ووظائف كبرى⁽⁸⁾. فبرز عدد من الأدباء في مدينة مكناسة الزيتون منهم:

- عتيق بن علي بن حسن الصنهاجي (ت 595هـ/1195م) يعرف بالفصيح، ويكنى أبا بكر، أصله من مكناسة الزيتون ونشأ بمدينة فاس حج وزار بغداد ومصر، تفقه بالخلافات في العراق، وكتب بخطه علماً كثيراً، أخذ عنه بتونس وتلمسان وغيرهما أستقر بمراكش سنة 588هـ/1192م الى أن توفي فيها، اذ كان من الأولين بدراسة علم الأدب، وله العديد من الدواوين التي نبغ فيها، ويعد من عباقرة الأدب في العصر الموحدي⁽⁹⁾.

- أحمد بن عبد الله بن عميرة المخزومي (ت 656هـ/1258م) ولد بجزيرة شقر وقيل ببلنسية سنة 582هـ/1184م بلنسي شقوري الأصل يكنى أبا مطرف كان أول طلبة العلم شديد العناية بشأن الرواية فأكثر من سماع الحديث، أخذه عن مشايخ أهله، ثم تفنن في العلوم، ونظر في المعقولات وأصول الفقه، إلا أنه مال الى الآداب فبرع فيها براعة عد بها من كبار مجيدي

(1) نسبة الى مدينة شاطبة التي تقع شرقي الأندلس فهي مدينة قديمة جليلة حصينة أرضها خصبة كثيرة الثمار هوائها طيب، وقد خرج منها خلق من الفضلاء ويعمل فيها الكاغد الجيد المنسوب إليها ويحمل منها الى كافة الأمصار وقيل أسمها من الشطبة أي السعفة الخضراء. بناها الأمير المرابطي علي بن يوسف ولها ثلاثة أقاليم في كل إقليم منها أربعون قرية وتتصل بأحواز بلنسية. الحموي، معجم البلدان، ج3، 309 - 310 ؛ الحميري، الروض المعطار، ص337.

(2) ابن الأبار، التكملة، ج1، ص122 ؛ ابن القاضي المكناسي، جذوة الاقتباس، ج1، ص88.

(3) ابن غازي، الروض الهتون، ص96 ؛ كحالة، معجم المؤلفين، ج11، ص128.

(4) ابن الأحمر، بيوتات فاس، ص65 ؛ ابن القاضي المكناسي، جذوة الاقتباس، ج1، ص319 ؛ التنبكتي، نيل الأبتهاج، ص548.

(5) ابن خلدون، العبر، ج1، ص763.

(6) حسن، الحضارة الإسلامية، ص490 - 491 ؛ علام، عبد الله، الدولة الموحدية بالمغرب في عهد عبد المؤمن بن علي، دار المعارف، القاهرة، 1968م، ص271.

(7) حسن، الحضارة الإسلامية، ص447 - 448.

(8) الحريري، تاريخ المغرب الإسلامي، ص350.

(9) ابن القاضي المكناسي، جذوة الاقتباس، ج2، ص455 ؛ الزركلي، الأعلام، ج4، ص202 ؛ المنوني، محمد، تاريخ الوراقة المغربية _ صناعة المخطوط العربي من العصر الوسيط الى الفترة المعاصرة، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، 1991م، ص34.

النظم وكذلك في الكتابة، وكان راوية ثبثاً متبحراً في التاريخ والأخبار قائماً على العربية واللغة، تولى قضاء مدينة مكناسة الزيتون في عهد الخليفة الموحي أبي الحسن المعتضد (ت 646هـ/ 1248م) توفي بتونس سنة 656هـ/ 1258م⁽¹⁾.

- أبو الحسن بن أحمد بن إبراهيم بن حرزوز المكناسي (ت 761هـ/ 1359م) كان أديباً متضلّعاً وخطيباً فصيحاً بليغاً، لم ير بالمغرب خطيب أفصح منه، ولم يكرر خطبة أبداً⁽²⁾.

- أبو محمد بن عبد الله بن سعيد التلمساني المعروف بابن الخطيب (ت 776هـ/ 1374م) يكنى أبا عبد الله كان عاملاً هاماً من عوامل تنشيط الحركة الأدبية، فضلاً عن المؤلفات التي قد ألفها أثناء وجوده بالمغرب في أواسط القرن الثامن 771هـ/ 1369م وقام على وصف مدن المغرب مما كان له أثره القوي في تنشيط الأدب في مكناسة الزيتون⁽³⁾.

- أبو جعفر أحمد بن محمد بن إبراهيم الأوسي الجنان المكناسي (من أعلام القرن الثامن الهجري/الرابع عشر الميلادي) أحد شيوخ ابن الخطيب الذين لقيهم بمكناسة الزيتون سنة 771هـ/ 1369م والذي قال في حقه: ((كان فقيهاً أديباً عدلاً إخبارياً مشاركاً، من أهل الظرف والانطباع والفضيلة... ناثر مشارك في فنون من العلم، له تصنيف حسن في ثلاثة أسفار سماه المنهل المورود في شرح المقصد المحمود))⁽⁴⁾.

- أبو الحسن بن عطية الونشريسي (ت 781هـ/ 1379م) من أهم علماء مكناسة الزيتون الذين اهتموا بدراسة الأدب، ولهذا قام بتدريسه بجامعة الكبير⁽⁵⁾.

- أبو العباس أحمد بن يحيى بن عبد المنان الخزرجي (ت 792هـ/ 1390م) الأديب الكاتب له نظم رائع، قدم مكناسة الزيتون مع السلطان أبو العباس أحمد بن أبي سالم المريني (ت 796هـ/ 1393م) ونزل ابن عبد المنان في مارستان مكناسة الزيتون فكتب له السلطان أحمد هذه الأبيات:

يا شاعراً قد خبرناه ففاض لنا بالشعر والكتب من تلقاء نجران

ثُبَّتْ أنك بدلت دارك في مكناسة فشجا من عندك ابنان

فأجابه الكاتب أبو العباس بقوله:

لما بدا لي في جمى مكناسة مئوى الدين مَضُوءاً من الأتراب

فتركت داري لم أعرج نحوها ورأيت مارستانها أولى بي⁽⁶⁾

ولقد تدهور الأدب العربي بتدهور الدولة المرينية وسقوطها⁽⁷⁾، الى أن تداركها الله بأحد علمائها وأهمهم:

- أبو عبد الله محمد بن غازي المكناسي (919هـ/ 1513م) نافذاً في طلب العلم ونشره، فكان عارفاً بصناعة التدريس، ومشاركاً في علم البلاغة وهو من العلماء المشاركين في شتى أنواع العلوم والفنون، فكان فصيح اللسان، فمن مؤلفاته الأدبية: شفاء الغليل في حل مقفل جليل⁽⁸⁾.

(1) المراكشي، الذيل والتكملة، ص1، 150- 180 ؛ ابن القاضي المكناسي، جذوة الأقباس، ج1، ص145 - 146 ؛ زنبير، محمد، المغرب في العصر الوسيط (الدولة - المدينة - الاقتصاد)، تنسيق، محمد المغراوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1999م، ص323.

(2) ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج3، ص13 - 15.

(3) ابن تاوويت، الوافي بالأدب العربي، ج2، ص473 - 478.

(4) ابن غازي، الروض الهتون، ص104 - 105 ؛ ابن قاضي المكناسي، جذوة الأقباس، ج1، ص152 - 153 ؛ التنبكتي، نيل الأبتهاج، ص98 - 99 ؛ شبانة، مدينة مكناس المغربية، ص109.

(5) ابن غازي، الروض الهتون، ص88 ؛ ابن القاضي المكناسي، جذوة الأقباس، ج1، ص179 ؛ ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج3، ص10.

(6) ابن غازي، الروض الهتون، ص110 ؛ ابن القاضي المكناسي، درة الحجال، ج1، ص53 - 55.

(7) ابن تاوويت، الوافي بالأدب العربي، ج2، ص565.

(8) ابن القاضي المكناسي، درة الحجال، ج2، ص147 ؛ التنبكتي، كفاية المحتاج، ج2، ص217 ؛ ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج4، ص7 - 19 ؛ المنوني، حضارة الموحدين، ص50.

ث: الشعر:

وهو ديوان العرب الجامع لأخبارهم⁽¹⁾، وهو الكلام المعبر عن مشاعر قائله وأحاسيسه⁽²⁾ وينقسم الى أقسام منها المديح والثناء والفخر والوصف، ويعرفه القنوجي⁽³⁾ بأنه: ((الكلام الموزون المقفى ومعناه الذي تكون أوزانه كلها على روى واحد وهو القافية ويشتمل على عدة فنون منها المرح والثناء والهجاء)). ومن الشعراء الذين برزوا بمكناسة الزيتون هم:

- أبو عبد الله بن عيسى بن محمد التادلي (ت 600هـ/1203م) أصله من مدينة تادلة⁽⁴⁾ وأستوطن مكناسة فأشتهر بعلمه الواسع فكان أديباً وشاعراً جيداً وكانت وفاته بمكناسة قبيل سنة 600هـ/1203م⁽⁵⁾.

- أبو محمد بن عبدون الخزرجي المكناسي (ت 659هـ/1260) كان شاعراً مجيداً، فهو يعد من أهل مكناسة الزيتون الذين أدركوا أواخر عصر الموحدين وأوائل عصر بني مرين، فقد عاش هذا الأديب في العصر المضطرب بالنسبة لمكناسة الزيتون⁽⁶⁾ وصفه ابن غازي⁽⁷⁾ بقوله: ((ابن عبدون حائر قصب السبق في الشعر والكتابة)). وهذه شهادة تتم عن فضل⁽⁸⁾ ومن أشعاره ما وصف به الثريا الكبيرة التي كانت بجامع القرويين بفاس حيث قال:

كأنها في شكلها ربة أنتظم النور بها فأنسق⁽⁹⁾

ومن نظمهم أيضاً:

يا جبرتي ومن استجرت بهم من جور عزهم على ذلي

عوضتموني بالوداد قلا وأبدلتم الأوصاف بالمطل

وشغلتم بالي بهجركم ووباله عن كل ما شغل

ما هكذا فعل الكرام بمن منهم تعود أجمل الفعل⁽¹⁰⁾

- أبو عبد العزيز بن عبد الواحد بن محمد الملزوي (ت 697هـ/1298م) الأديب والشاعر، شاعر الدولة المرينية من أهل مكناسة الزيتون⁽¹¹⁾، وصفه ابن الخطيب⁽¹²⁾ فقال: ((كان شاعراً كثيراً سيال القريحة منحت الطبقة، متجنا، عظيم الكفاية

(1) ابن خلدون، العبر، ج1، ص803.

(2) الزهاوي، جميل أفندي، نظرة في الشعر، مجلة اليقين، بغداد، 1922م، ج8، ص241.

(3) القنوجي، أبو الطيب محمد صديق خان بن حسن بن علي، أبجد العلوم، دار ابن حزم، 2002م، ص157.

(4) مدينة قديمة أزلية من بلاد المغرب الحميري، الروض المعطار، ص127.

(5) المراكشي، الذيل والتكملة، ج1، ص532 - 533 ؛ التنبكتي، نيل الأبتهاج، ص214.

(6) ابن غازي، الروض الهتون، ص113 ؛ ابن القاضي المكناسي، جذوة الاقتباس، ج1، ص284 - 286 ؛ بن تاويت، الوافي بالأدب العربي، ج1، ص328.

(7) الروض الهتون، ص113.

(8) كنون، ذكريات مشاهير رجال المغرب، ج1، ص935.

(9) الجزنائي، أبو الحسن علي (ت 766هـ/1364م)، جنى زهرة الاس في بناء مدينة فاس، ط2، المطبعة الملكية، الرباط، 1991م، ص69.

(10) ابن القاضي المكناسي، جذوة الاقتباس، ج1، ص285.

(11) ابن شقرون، محمد بن احمد، مظاهر الثقافة المغربية دراسة في الأدب المغربي في العصر المريني، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1985م، ص66 - 69 ؛ ضيف، عصر الدول والامارات، ص429، 431 ؛ كحاله، معجم المؤلفين، ج5، ص248.

(12) الأحاطة في أخبار غرناطة، ج4، ص21.

والجراً، جسوراً على الأمراء علق بخدمة الملوك من آل عبد الحق وأبنائهم ووقف أشعاره عليهم وأكثر النظم في وقائعهم وحروبهم...)) وله أرجوزة تاريخية سماها (نظم السلوك في ذكر الأنبياء والخلفاء والملوك)⁽¹⁾.

- أبو عبد الله محمد بن أبي البركات الحسني (من أعلام القرن الثامن الهجري/الرابع عشر الميلادي) كان من كبار علماء مجلس أبي عنان المريني عُرف ببلاغته في علاقات المجاز⁽²⁾.

- أبو عامر ابن الحمارة الغرناطي (من أعلام القرن الثامن/الرابع عشر الميلادي) من أهل الأندلس سكن مكناسة الزيتون، فكان شاعراً وأديباً ماهراً⁽³⁾.

- أبو حسن بن علي بن عمر القسنطيني (من أعلام القرن الثامن الهجري/الرابع عشر الميلادي) يعرف بابن الفكون الذي دخل مدينة فاس في رحلته إلى مراكش، وسكن مكناسة الزيتون وأثر في علومها فمن نظمها قوله في مدينة مكناسة الزيتون:

وَمَا مِكنَاسَةٌ إِلَّا كِنَاسٌ لأحوى الطُّرْفِ ذي حُسْنٍ سني⁽⁴⁾

- أبو محمد بن عبد الله العريف (من أعلام القرن الثامن الهجري/الرابع عشر الميلادي) كان من أهل العبادة والزهد ومن المجتهدين في طلب العلم رحل الى فاس وروى عن الأستاذ أبي زيد الجادري⁽⁵⁾ مقصورة شيخه أبي زيد المكوذي⁽⁶⁾ التي مطلعها:

أرقني بارق نجد أن سري يومض ما بين فرادى وثنا

أهيني اذهب منه موصناً ما سد ما بين فرادى وثنا⁽⁷⁾

- أبو العباس أحمد بن يحيى بن عبد المنان الخزرجي (ت 792هـ/1390م) كان أديباً بارعاً وكاتباً له نظم رائعة، كما برع في الشعر فنظم قصيدة عينية من بحر البسيط رفعها لأبي عنان المريني سنة 757هـ/1356م ومطلعها:

هل العقيق ما ضمت اجارعه كما عهدناه أم أقوات مرابعة

ولهذا كان يعد من شعراء الوصف من كتاب الديوان المريني، فكان يتمتع بخط وافر من الأدب مما جعل تلميذه ابن جابر الغساني يصفه بقوله: ((رافع راية الشعر والأدب في عصره القدوة الأحفل، المتقن الأكمل كاتب الخلافة العلية المخصوص لديها بالمزايا السنية))، كما أنه برع في الكثير من العلوم ولهذا فاستفاد به طلبة العلم بمكناسة الزيتون⁽⁸⁾.

- أبو محمد بن يحيى بن محمد بن جابر الغساني (ت 827هـ/1224م) مكناسي الدار عُرف كونه شاعراً مجيداً وفقهياً ناظماً ناثرًا، متطلعاً عالمًا في الكثير من العلوم، من مؤلفاته الأدبية: (تصانيف الحسان) و (تسميط البردة النبوية) و (نظم المراقبة

(1) الزركلي، الأعلام، ج4، ص19؛ كحالة، معجم المؤلفين، ج5، ص248.

(2) ابن غازي، الروض الهتون، ص101.

(3) ابن سعيد المغربي، علي بن موسى بن سعيد الأندلسي (ت 685هـ/1286م)، رايات المبرزين وغايات المميزين، تحقيق، رضوان الداية، دار طلاس للدراسات، دمشق، 1987م، ص232 - 233.

(4) العبدري، رحلة العبدري، ص97 - 98؛ ابن القاضي، درة الحجال، ج1، ص236 - 238.

(5) هو عبد الرحمن بن محمد بن عبد الرحمن بن يوسف المديوني ولد سنة (777هـ/1375م) واستوطن فاس، وكان مقرناً نحوياً حسابياً، وله عدة مؤلفات، توفي سنة (890هـ/1485م). ابن غازي، فهرس ابن غازي، ص78 - 79؛ التنبكتي، نيل الأبتهاج، ص255 - 256.

(6) هو عبد الرحمن بن علي بن صالح المكوذي، الإمام النحوي ألف شرحاً مختصراً على الألفية، نقل عنه ابن غازي وغيره، وله شرح الأجرومية ونظم المغرب من الألفاظ المقصورة في مدحة للنبي محمد (ص) على نمط مقصورة ابن دريد نحو ثلاثمائة بيت فيها يقول:

مقصورة لكنها مقصورة على امتداح المصطفى خير الوري
ما شئت بها مدح خلق غيره لرتبة أحظى بها لا جرى

التنبكتي، نيل الأبتهاج، ص250.

(7) ابن غازي، الروض الهتون، ص123 - 124.

(8) ابن الأحمر، أعلام المغرب والأندلس، ص314 - 353؛ ابن غازي، الروض الهتون، ص110؛ ابن القاضي، درة الحجال، ج1، ص53 - 55؛ المنوني، ورفات عن حضارة المرينيين، ص527 - 528.

العليا في تغيير الرؤيا) و(نظم رجال الحلية)، كما كان له في التعبير نظم فائق في التعريف ببلدة مكناسة الزيتون سماه (نزهة الناظر لأبن جابر) وكانت قصائده جميلة وعجيبة⁽¹⁾.

- أبو زيد عبد الرحمن بن ثابت (كان حياً في أواسط القرن التاسع الهجري/الخامس عشر الميلادي) وصفه ابن غازي⁽²⁾ بقوله: ((الشيخ المعمر العدل الأديب المجيد الشاعر المفلح)) ومن مؤلفاته المولدية: قصيدة لامية نبوية نظمها أيام المولد النبوي قال في مطلعها:

ألا حي الديار ليلى ومر بها إذا أدلجت للا

ومهما جئت مغناها سحيرا فجرر للتحية فيها ذيلاً⁽³⁾

- أبو العباس احمد بن سعيد الحباك الغفجميسي (ت 870هـ/1465م) ولد بمكناسة الزيتون سنة (804هـ/1401م) كان شاعراً فصيحاً وبلغياً أديباً، عمل خطيباً بالجامع الأعظم في مكناسة مدة، ثم خطب بجامع القرويين⁽⁴⁾، قال عنه ابن غازي⁽⁵⁾: ((كان [رحمه الله] آية الله تعالى في النبل والإدراك معه حظ وافر من الأدب...)).

- أبو عبد الله محمد بن غازي المكناسي (ت 919هـ/1513م) يعد من جهاذة علماء مكناسة الزيتون، فقد أتصف بفصاحة اللسان وتفنن في الشعر والأدب، ففاق أهل عصره وعمره، فكانت لديه مشاركة في كثير من العلوم من بينها البلاغة، فمن مؤلفاته: (شفاء الغليل في حل مقفل خليل) و (خليل التعقيد على المدونة) وغيرها من المؤلفات⁽⁶⁾. ومن نضمه قوله:

أقمت بمكناسة مدة أعلم ابناها ما الكلام
فلما توهمه بعضهم على به نجلوا بالسلام⁽⁷⁾

ثانياً: العلوم الصرفة

1- علم الكلام:

هو علم يتضمن الحجج عن العقائد الإيمانية بالأدلة العقلية، والرد على المبتدعين المنحرفين في الاعتقادات... وسر هذه العقائد الإيمانية هو التوحيد⁽⁸⁾.

كان موقف الدولة المرابطية من هذا العلم في غاية التشدد ((كفروا كل من ظهر منه الخوض في شيء من علوم الكلام، وقرر الفقهاء عند أمير المسلمين على بن يوسف بن تاشفين تقبيح هذا العلم، وكراهية السلف له، وإنه بدعة في الدين، ربما يؤدي أكثره إلى اختلال في العقائد، فاستحكم هذا الرأي في نفس أمير المسلمين، فبغض هذا العلم وأهله، وكتب إلى البلاد بالتشديد في نبذه متواعداً من وجد عنده شيء من كتبه. ولما دخلت كتب الإمام أبي حامد⁽⁹⁾ [رحمه الله] إلى المغرب أمر علي

(1) ابن غازي، الروض الهتون، ص114 ؛ ابن القاضي المكناسي، درة الحجال، ج2، ص278-279؛ التنبكتي، نيل الأبتهاج، ص486 - 487 ؛ ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج4، ص59 - 60 ؛ الزركلي، الأعلام، ج6، ص68 ؛ المنوني، ورفات عن حضارة المرينيين، ص536.

(2) الروض الهتون، ص122.

(3) ابن غازي، الروض الهتون، ص122 - 123 ؛ المنوني، ورفات عن حضارة المرينيين، ص533.

(4) ابن غازي، الروض الهتون، ص56 ؛ فهرس ابن غازي، ص82 - 86 ؛ التنبكتي، نيل الأبتهاج، ص125 ؛ ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج1، ص366 - 368 ؛ السبتي، المدينة في العصر الوسيط، ص42 - 43.

(5) فهرس ابن غازي، ص82 - 86.

(6) التنبكتي، كفاية المحتاج، ج2، ص217 ؛ ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج4، ص7 - 19 ؛ كحاله، معجم المؤلفين، ج9، ص16 ؛ ابن مخلوف، شجرة النور الزكية، ص276.

(7) ابن تاوويت، الوافي بالأدب العربي، ج2، ص603 - 606.

(8) ابن خلدون، العبر، ج1، ص580.

(9) أبو حامد الغزالي الطوسي النيسابوري الصوفي الشافعي الأشعري أحد أهم أعلام عصره وأشهر علماء المسلمين في التاريخ، ومجدد علوم الدين الإسلامي في القرن الخامس الهجري (450 - 505هـ/1058 - 1111م) كان فقيهاً وأصولياً وفيلسوفاً، وكان صوفي الطريقة شافعي الفقه، وكان سني المذهب على طريقة الأشاعرة في العقيدة، وقد عُرف كأحد مؤسسي المدرسة الأشعرية السنية في علم الكلام، لقب الغزالي بألقاب كثيرة في

بن يوسف بإحراقها متوعداً بسفك دم... من وجد عنده شيء منها، وأشدت الأمر في ذلك⁽¹⁾. فوصل الخبر إلى الإمام أبو حامد عندما كان في بغداد فحينئذ رفع أبو حامد يده إلى السماء ودعا بتمزيق ملك المرابطين كما مزقوه⁽²⁾. ولكن عندما جاء الموحدون أذاعوا المذهب الأشعري⁽³⁾ لأن ابن تومرت كان يغترف من معينه، وقد ألف ابن تومرت في هذا العلم عقيدة باللسان البربري هي (المرشدة) كما صنف في هذا العلم أيضاً كتاب سماه (أعز ما يطلب) وعقائد في أصول الدين، كان فيها على مذهب أبي الحسن الأشعري في أكثر المسائل⁽⁴⁾ ومن مشاهير مدينة مكناسة لزيتون في هذا العلم هم:

- **سعيد بن أبي التوالي (كان حياً سنة 763هـ/1361م)** يكنى أبا عثمان وهو مكناسي الدار، كان شيخاً عالمياً فاضلاً صالحاً من المتخلفين بأخلاق أولياء الله المهتدين، كان كثير الخشية والحشمة، إذ كان إماماً في علم الكلام عارفاً (بعلم التوحيد) قال: من عرف الله عز وجل صفاً له العيش، وطابت له الحياة، وهابه كل شيء، وذهب عنه خوف المخلوقين، وأنس بالله عز وجل، وذهبت عنه رغبة الأشياء، ورهبتها، والمعرفة ترحيب الحياة والتعظيم، وقال أركان المعرفة: الهيئة، الحياء، الأنس. وهو من مفاخر مدينة مكناسة الزيتون⁽⁵⁾.

2- التاريخ والتراجم:

علم التاريخ: لغةً هو الإعلام بالوقت⁽⁶⁾، واصطلاحاً: هو معرفة أحوال الأمم من الحوادث والوقائع المختلفة⁽⁷⁾ ويذكر ابن خلدون⁽⁸⁾ أهمية التاريخ بقوله: ((أما بعد فإن فن التاريخ من الفنون التي تتداوله الأمم والأجيال وتشد إليه الرِّحال، وتسمو إلى معرفته السوق الأعقال وتتنافس فيه الملوك لإقبال وتتساوى في فهمه العلماء والجهال...)).

وكان للتاريخ مكانة مهمة في مكناسة الزيتون نتيجة لتقدم الحركة العلمية في عصري الموحدين وبني مرين فامتازت كتب التاريخ في عصر بني مرين على وجه الخصوص بأنها كانت تتضمن التاريخ المغربي منذ دخول الإسلام بلاد المغرب بصورة مفصلة حتى المدة التي يقف عندها المؤلف⁽⁹⁾، فظهر الكثير من المؤرخين والمؤلفات التاريخية التي ضاع أكثرها أو أصبحت في عداد الكتب المفقودة إلى الآن، مثل كتاب عبد الرحمن بن زيدان الحسني (محاضرة الأكياس بملخص تاريخ مكناس). ومن أشهر رجال مكناسة الزيتون في مجال الكتابة التاريخية هم كل من:

- **أبو عبد الله محمد بن عزوز الصنهاجي (من أعلام القرن الثامن الهجري/ الرابع عشر الميلادي)** وهو من أهل مدينة مكناسة الزيتون فكان متقناً في حفظ التاريخ، رحل إلى المشرق فلقى جماعة من الأعلام وأخذ عنهم ثم رجع إلى بلدة مكناسة الزيتون ثم رحل إلى المشرق وتوفي به⁽¹⁰⁾.

حياته أشهرها لقب (حجة الإسلام) توفي سنة 505هـ/1111م ودفن بمدينة طوس. ابن عساكر، أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله بن عبد الله الشافعي (ت 571هـ/1175م)، تاريخ مدينة دمشق وذكر فضائلها وتسمية من حلها من الأماثل أو أجاز بنواحيها من واديها وأهلها، تحقيق، علي شيري، دار الفكر، بيروت، 1994م، ج55، ص200، البغدادي، إسماعيل باشا بن محمد بن أمين بن مير سليم الباباني، هدية العارفين المسمى أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1955م، ج2، ص79.

(1) المراكشي، المعجب، ص236 - 237.

(2) ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج1، ص117.

(3) نسبة إلى أبي الحسن علي بن إسماعيل بن أبي بشر إسحاق بن سالم (ت 324هـ/935م وقيل سنة 330هـ/941م) يرجع نسبه إلى أبي موسى الأشعري، وله 55 مصنفاً منها (الإبانة في أصول الديانة) و (مقالات الإسلاميين)، وللمذهب الأشعري آراء في الفقه وأصول الدين والعقائد ويؤكد هذا المذهب استخدام العقل في أمور العقيدة. المحمدي، أثر علماء الأندلس في الحياة الثقافية، ص175؛ موسى، جلال محمد عبد الحميد، نشأة الأشعرية وتطورها، دار الكتب، بيروت، 1975م، ص7.

(4) المراكشي، المعجب، ص251 - 254.

(5) القاضي، درة الحجال، ج3، ص296 - 297.

(6) السخاوي، شمس الدين محمد بن عبد الرحمن بن أبي بكر بن عثمان بن محمد (ت 902هـ/1496م)، الإعلان بالتوبيخ لمن ذم التاريخ، تحقيق، أحمد باشا، بيروت، 1979م، ص6 - 7.

(7) روزنثال، فرانز، علم التاريخ عند المسلمين، ترجمة، صالح أحمد العلي، بغداد، 1963م، ص20 - 23.

(8) العبر، ج1، ص6.

(9) ابن تالويت، الوافي بالأدب العربي، ج2، ص412.

(10) ابن غازي، الروض الهتون، ص119؛ ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج3، ص678.

- أبو علي بن منون الشريف الحسني (ت بعد سنة 870هـ/1465م) مكناسي الدار⁽¹⁾ قال ابن غازي⁽²⁾: ((... تمرنت عليه في... الوثائق...، واستفدت منه كثيراً... وكانت فيه دعابة [رحمه الله تعالى] أنشدني:
يا معشر الاخوان أوصيكم
وصية الوالد والوالدة

لا تعملوا الاقدام الأ لمن كانت لكم في وصله فائدة

إما لعل تستفيدونه او لكريم عنده مائدة))

ولد سنة 790هـ/1388م وتوفي بعد 870هـ/1465م بمكناسة الزيتون⁽³⁾.

- محمد بن القاسم بن محمد القوري المكناسي (ت 872هـ/1467م) ولد بمكناسة الزيتون في أوائل القرن التاسع الهجري/الخامس عشر الميلادي، كان متبحراً في العلم وهو من أهل التاريخ والأخبار، وكان عالماً في الكثير من العلوم النقلية والعقلية، ولا يختلف في فضله وسعة علمه اثنان، وهو من أعمدة المعارف بمكناسة الزيتون⁽⁴⁾ وقال عنه تلميذه ابن غازي⁽⁵⁾: ((الشيخ الفقيه العالم العلم العلامة المشاور الحجة الأنزه الحافظ المكثر... كان [رحمه الله تعالى] أياه الله تعالى في التبحر في العلم والتصرف... وقضايا التواريخ...)). ولهذا استفاد منه طلاب العلم بمكناسة الزيتون وغيرها.

- أبو عبد الله محمد بن غازي المكناسي (ت 919هـ/1513م) وهو يمثل ذروة العلماء الذين كانوا حاملين راية العلم في مكناسة الزيتون في هذا العهد، مؤلفاته كثيرة منها: (الروض الهتون) و (فهرس ابن غازي) وغيرها كثير، وكان ذاكرةً للسير والمغازي والتاريخ، فاق أهل عصره بعلمه وهو من أعلام المدرسين بمدينة مكناسة الزيتون، وقد برع في الكثير من العلوم⁽⁶⁾.

3- علم الفلك والتنجيم:

حث القرآن الكريم الناس على التفكير في خلق السموات وما فيها من الشمس والقمر والنجوم واختلاف الليل والنهار، وما موجود على سطح الأرض وباطنها، لهذا ظهر ما يسمى علم الفلك الذي يهتم بدراسة الكون المحيط بنا فيبعد علم الفلك من أقدم العلوم التي عرفها الإنسان قال تعالى: ((إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنْفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ مَاءٍ فَأَخْبَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَّاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ))⁽⁷⁾.

تتجلى في هذه الآية مجموعة من العلوم الطبيعية التي بحث العلماء المتأخرون في موضوعاتها ووجدوا من القرآن خير مرشد للتفكير فيها، فقد أشارت إلى علم الفلك ونشأة الكون في قله تعالى: ((خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ)) أشارت إلى علم الملاحة البحرية في قوله تعالى: ((وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ))⁽⁸⁾. ومن ابرز العلماء بهذا الاختصاص:

(1) ابن غازي، فهرس ابن غازي، ص80؛ ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج5، ص528.

(2) فهرس ابن غازي، ص80.

(3) ابن غازي، فهرس ابن غازي، ص81؛ التنبكتي، نيل الأبتهاج، ص336؛ ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج5، ص528.

(4) ابن الأحمر، بيوغات فاس، ص65؛ ابن القاضي المكناسي، جذوة الأقتباس، ج1، ص319؛ التنبكتي، نيل الأبتهاج، ص548؛ كحالة، معجم المؤلفين، ج11، ص143.

(5) فهرس ابن غازي، ص65.

(6) ابن القاضي المكناسي، جذوة الأقتباس، ج1، ص320؛ التنبكتي، كفاية المحتاج، ج2، ص581؛ ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج4، ص7-8؛ تاويت، الوافي بالأدب العربي، ج2، ص606.

(7) سورة البقرة، الآية: 164.

(8) إبراهيم، محمد إسماعيل، القرآن وإعجازه العلمي، دار الفكر العربي، (د.ت)، ص141 - 142.

- أبو محمد عبد الحق بن سعيد بن محمد المكناسي (كان حياً سنة 761هـ/1359م) من أبرز علماء مدينة مكناسة الزيتون وكان من أهل المعرفة ومن مؤلفاته: كتاب الهيئة⁽¹⁾.

4- علم الحساب والهندسة:

يقصد به معرفة العدد والضرب والقسمة والتسمية وإستخراج الجذور ومعرفة جمل الأعداد ومعنى الخط والدائرة والنقطة وإخراج الأشكال بعضها من بعض وما شاكل ذلك، والحساب علم لا يكاد يستغني عنه ذو علم من العلوم⁽²⁾ فقد أستطاع العرب أن يبلغوا في علم الحساب الشأن البعيد التي جمعوا فيها مذاهب الأمم المختلفة وأضافوها الى معلوماتهم ومعارفهم الخاصة بعد صقلها وتهذيبها حتى كونوا من مجموع ذلك علوماً بذاتها هي العلوم الحسابية والهندسية⁽³⁾. شهد هذان العِلّمان نهضة كبيرة بمدينة مكناسة الزيتون في عصري الموحدين وبنو مرين، وذلك بعد تشجيع الخلفاء لهذا العلم⁽⁴⁾، وذلك لحاجة الدولة لضبط ضرائبها، ومعرفة مواقيت الصلاة وكذلك لمعرفة حدود الله في الإرث وتوزيعه بالشكل الذي حددّه الله في القرآن⁽⁵⁾ أما عن الهندسة المعمارية فكانت مكناسة الزيتون من المدن المغربية التي اشتهرت بدراسة العلوم الهندسية والدليل على ذلك مدارسها، وجوامعها، ومنازلها ومن العلماء بهذا الاختصاص:

- عيسى بن يوسف الأزدي بن الملجوم (ت 543هـ/1148م) كان ذاكرًا للمسائل متقدماً في علم الحساب⁽⁶⁾.

- أبو الحسن علي بن يوسف التلاجدوتي (من أعلام القرن الثامن الهجري/الرابع عشر الميلادي) المدعو بسيدي علي بشو كان عالماً في علم الحساب والفرائض⁽⁷⁾.

- الحسن بن عطية التجاني المكناسي المعروف بالونشريسي (ت 781هـ/1379م) يكنى أبا علي وهو من جملة أئمة مكناسة الزيتون وجلة أعلامها الذين لقيهم لسان الدين ابن الخطيب وقد قال في حقه: وكان فقيهاً عدلاً من أهل الحساب والقيام على الفرائض... له أرجوزة في الفرائض مبسوبة العبارة مستوفية المعنى، ولهذا قام بتدريس الحساب بمكناسة الزيتون بجامعها الكبير، مشيخته: منهم الإمام أبو عبد الله محمد بن أبي الفضل بن الصباغ الخزرجي المكناسي⁽⁸⁾.

- الحسن بن عثمان بن عطية التجاني المكناسي (ت 781هـ/1379م) يكنى أبا علي ابن أخي المتقدمة ترجمته، وكان من أعلام أهل الحساب وكان قائماً على الفرائض⁽⁹⁾.

- أبو الحسن علي بن منون الحسني (ت 870هـ/1465م) من أبرز علماء مكناسة الزيتون وكان عارفاً من أهل الحساب، فقد تمرن عليه ابن غازي في الفرائض⁽¹⁰⁾.

- أبو عبد الله محمد بن غازي المكناسي (ت 919هـ/1513م) كان من أهل الحساب، قائماً على الفرائض له مؤلفات عديدة منها: ((منية الحساب في بديع النظم وشرحها المسمى بغية الطالب))⁽¹¹⁾.

(1) ابن غازي، الروض الهتون، ص102؛ التنبكتي، كفاية المحتاج، ص298؛ ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج4، ص583-584؛ شبانه، مدينة مكناس المغربية، ص109.

(2) ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري القرطبي (ت 463هـ/1070م)، جامع بيان العلم وفضله، تحقيق، أبي الأشبال الزهيري، دار ابن الجوزي، السعودية، 1994م، ج2، ص790.

(3) الفلاح، عبد المنعم، مآثر العرب والإسلام في القرون الوسطى، مطبعة أم الربيعين، الموصل، 1940م، ص133.

(4) المراكشي، المعجب، ص385؛ ابن شقرون، مظاهر الثقافة المغربية، ص216.

(5) ابن شقرون، المرجع نفسه، ص216.

(6) ابن الأحمر، بيوتات فاس، ص15؛ ابن القاضي المكناسي، جذوة الأقباس، ج2، ص500.

(7) ابن غازي، الروض الهتون، ص56؛ ابن القاضي المكناسي، جذوة الأقباس، ج1، ص319.

(8) ابن غازي، الروض الهتون، ص104؛ ابن القاضي المكناسي، جذوة الأقباس، ج1، ص179؛ التنبكتي، نيل الأبتهاج، ص158؛ ابن زيدان، إتحاف إلام الناس، ج3، ص9؛ المنوني، وركات عن حضارة المرينيين، ص345.

(9) ابن الأحمر، أعلام المغرب والأندلس، ص366؛ ابن غازي، الروض الهتون، ص88؛ التنبكتي، نيل الأبتهاج، ص158.

(10) ابن غازي، فهرس ابن غازي، ص80؛ التنبكتي، نيل الأبتهاج، ص336.

(11) ابن القاضي المكناسي، درة الحجال، ج2، ص147؛ ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، ج4، ص7-16؛ البغدادي، هدية العارفين، ج2، ص226؛ كحالة، معجم المؤلفين، ج9، ص16.

5- الطب:

قال تعالى في محكم كتابه الكريم: ((كلوا واشربوا ولا تسرفوا))⁽¹⁾ وقال الرسول محمد (ص) ((المعدة بيت الداء والحمية رأس كل دواء وأعط كل بدن ما عودته))⁽²⁾، فالطب هو: صناعة تنظر في بدن الإنسان من حيث يمرض ويصح، فيحاول صاحبها حفظ الصحة وبرء المرض بالأدوية والأغذية، بعد أن يتبين المرض⁽³⁾ فالطب لغة: هو علاج الجسم والنفس⁽⁴⁾ أي لكل دواء هذا ما أكدّه الباري عز وجل في محكم كتابه وأكدته السنة النبوية الشريفة.

فالعلوم الطبية كانت من العلوم التي لقيت اهتماماً كبيراً من لدن أبناء المجتمع العربي الإسلامي وحكامه خلال عصر الموحدين وعصر بني مرين⁽⁵⁾ فقد أهتم ولاة الأمر بالنواحي الصحية للسكان⁽⁶⁾ وأصبحت مكناسة الزيتون مركزاً للاستشفاء بسبب جفاف هوائها⁽⁷⁾، فأكثروا من المارستانات في جميع مدن المغرب وجعلوها بالمعدات ووسائل الراحة، فأنشأ بها أبي عنان المريني المارستان العناني الذي لا يزال يحمل أسم مؤسسها⁽⁸⁾. لذلك برز العديد من الأطباء بمكناسة الزيتون نذكر منهم:

- أبو عبد الله محمد بن عزوز الصنهاجي (من أعلام القرن الثامن الهجري/الرابع عشر الميلادي) أشتغل بالطب وبرز فيه كان ماهراً مرفق العلاج فاستفاد أهل مكناسة الزيتون من علاجه كثيراً⁽⁹⁾.

- أحمد بن عبد المنان الخزرجي (ت 792هـ/1390م) يكنى أبا عبد العباس ويعرف بابن عبد المنان، مسقط رأسه مدينة مكناسة الزيتون، وأصل سلفه من الأندلس من إشبيلية كان ماهراً في الطب⁽¹⁰⁾.

- أبو العباس أحمد بن محمد بن عمر بن عاشر الأنصاري الاندلسي (ت 765هـ/1363م) لما قدم من الأندلس جعل إقامته بسلا، وذلك في النصف الأول من القرن الثامن الهجري/الرابع عشر الميلادي بعد أن تنقل في بلاد المغرب مثل فاس ومكناسة الزيتون وسلا، وأخذ ابن عاشر يعالج المرضى واشتهر باسمه بسيدي ابن عاشر الطبيب، وأنشئ بالقرب من قبره مارستان، توفي ابن عاشر سنة 765هـ/1363م ودفن في القرية المسماة باسمه⁽¹¹⁾.

الملاحق

ملحق رقم (1)

خلفاء دولة الموحدين (524-668هـ/1129-1269م)

- عبد المؤمن بن علي (524-558هـ/1129-1162م)
- أبو يعقوب يوسف بن عبد المؤمن (558-580هـ/1162-1184م)

(1) سورة الأعراف، الآية: 31.

(2) الثعلبي، أبو إسحاق أحمد بن محمد بن إبراهيم النيسابوري (ت 427هـ/1035م)، تفسير الثعلبي، تحقيق، أبي محمد بن عاشور، مراجعه وتدقيق، نظير الساعدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 2002م، ج4، ص230؛ الزيلعي، أبو محمد جمال الدين بن عبد الله بن يوسف بن محمد (ت 762هـ/1360م)، تخريج الأحاديث والآثار، تحقيق، عبد الله بن عبد الرحمن السعد، دار ابن خزيمة، الرياض، 1993م، ص459 - 460؛ الطباطبائي، محمد حسين، الميزان في تفسير القرآن، منشورات جماعة في الحوزة العلمية، قم المقدسة، (د.ت)، ج8، ص83 - 84.

(3) ابن خلدون، العبر، ج1، ص650.

(4) ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل (ت 458هـ/1065م)، المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق، عبد الحميد هندوي، دار الكتب العلمية، بيروت، 2000م، ج9، ص134.

(5) ابن شقرون، مظاهر الثقافة المغربية، ص221.

(6) حسن، الحضارة الإسلامية، ص409.

(7) حسنين، جودة، وآخرون، جغرافية الدول الإسلامية، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1993م، ص346.

(8) بنفايدة، مكناس جولة في التاريخ، ص51؛ ابن شقرون، مظاهر الثقافة المغربية، ص225.

(9) ابن غازي، الروض الهتون، ص119؛ التنبكتي، كفاية المحتاج، ص157 - 158.

(10) ابن الأحمر، أعلام المغرب والأندلس، ص314؛ المنوني، ورفات عن حضارة المرينيين، ص64.

(11) ابن غازي، الروض الهتون، ص113؛ التنبكتي، نيل الأبتهاج، ص96 - 98؛ عيسى، أحمد، تاريخ البيمارستانات في الإسلام، مؤسسة هندوي، القاهرة، 2012م، ص185.

- يعقوب بن يوسف بن عبد المؤمن (580-595هـ/1184-1198م)
- محمد بن يعقوب بن يوسف (595-611هـ/1198-1214م)
- أبو يعقوب يوسف بن محمد بن يعقوب (611-620هـ/1214-1223م)
- عبد الواحد بن يوسف بن عبد المؤمن (620-621هـ/1223-1224م)
- أبو محمد عبد الله بن يعقوب بن يوسف (621-624هـ/1224-1226م)
- يحيى بن محمد بن يعقوب بن يوسف (624-626هـ/1226-1228م)
- أبو العلاء إدريس بن يعقوب بن يوسف (626-630هـ/1228-1232م)
- عبد الواحد بن إدريس بن يعقوب (630-640هـ/1232-1242م)
- أبو الحسن علي بن إدريس بن يعقوب (640-646هـ/1242-1248م)
- أبو حفص عمر بن إسحاق بن يوسف بن عبد المؤمن (646-665هـ/1248-1266م).
- أبو العلاء إدريس بن محمد بن عمر بن عبد المؤمن (665-668هـ/1266-1269م)⁽¹⁾

ملحق رقم (2)

سلاطين دولة بني مرين (668-869هـ/1269-1464م)

- عبد الحق بن محيو (592-614هـ/1195-1217م).
- أبو سعيد عثمان بن عبد الحق (614-638هـ/1217-1240م).
- أبو معروف محمد بن عبدالحق (638-642هـ/1240-1244م).
- أبو بكر بن عبد الحق (642-656هـ/1244-1258م).
- أبو يوسف يعقوب بن عبد الحق (656-685هـ/1258-1286م).
- أبو يعقوب يوسف بن يعقوب بن عبد الحق (685-706هـ/1286-1306م).
- أبو ثابت عامر بن عبد الله بن يوسف بن يعقوب (706-708هـ/1306-1308م).
- أبو الربيع سليمان بن عبد الله بن يوسف بن يعقوب (708-710هـ/1308-1310م).
- أبو سعيد عثمان بن يعقوب بن عبد الحق (710-731هـ/1310-1330م)
- أبو الحسن علي بن عثمان بن يعقوب بن عبد الحق (731-752هـ/1330-1351م).
- أبو عنان فارس بن علي بن عثمان بن يعقوب (749-759هـ/1348-1357م).
- أبو بكر السعيد بن أبو عنان فارس بن علي (759-760هـ/1357-1358م).
- أبو سالم إبراهيم بن علي بن عثمان (762-763هـ/1360-1361م).
- أبو عمر تاشفين بن علي بن عثمان (762-763هـ/1360-1361م).
- أبو زيان محمد بن يعقوب بن أبي الحسن علي (763-767هـ/1361-1365م)
- أبو فارس عبد العزيز بن أبي الحسن علي (767-774هـ/1365-1372م).
- أبو زيان محمد بن عبد العزيز بن أبي الحسن علي (774-776هـ/1372-1374م).
- أبو العباس أحمد بن أبي سالم إبراهيم (776-786هـ/1374-1384م).

(1) مجهول، الحلل الموشية، ص142-169؛ المصراع، مدينة سلا، ص194.

- أبو فارس موسى بن أبي عنان فارس (786-788هـ/1384-1386م).
- أبو زيان محمد بن احمد بن أبي سالم إبراهيم (788-788هـ/1386-1386م).
- أبو زيان محمد بن أبي الحسن (788-789هـ/1386-1387م).
- أبو العباس احمد بن أبي سالم إبراهيم (789-796هـ/1387-1393م).
- أبو فارس عبد العزيز بن أبي سالم (796-799هـ/1393-1396م).
- أبو سعيد عثمان بن احمد بن أبي سالم (799-800هـ/1396-1397م).
- أبو سعيد عثمان بن احمد بن أبي سالم (800-823هـ/1397-1420م).
- عبد الحق بن أبي سعيد عثمان (823-869هـ/1420-1464م)⁽¹⁾

ملحق رقم (3)

ذكر نص البيعة المكناسية لأمير الحضرة التونسية

الحمد لله العلي الكبير، اللطيف الخبير، خالق الخلق غنياً عن المثال والنظير ومقدر الأشياء على ما اقتضته حكمته من التدبير يدبر الأمر من السماء إلى الأرض ولا اضطرار في الأمر ولا اضطراب في التقدير مكور الليل على النهار ومكور النهار على الليل فتاهت العقول وفني المقول في الشاهد من أسباب التكوين والتكوين، وصلى الله على سيدنا ونبيينا محمد المبعوث بالكتاب المنير، المنعوت بالبشير النذير، طلع بداراً باهر الطالع هادياً بنوره الساطع والارجاء مدلهمة بالدياجير، والجاهلية في غلوائها احتقار مذمة الجور واحتقار لذمة المجير، فتشى الخلق عن شرودهم وسفر بين العباد ومعبودهم فكان شرف السفارة على قدر شرف السفير، ومكانه عند الله كما اختاره من الرفيق الأعلى حين اتته رسالة التخيير، صلى الله عليه وعلى اله المنتخبين من معدن التقديس والتطهير، وأصحابه المهاجرين الفائزين من ثواب صحبته بالمقام الشهير والحظ الجليل الخطير، والانصار الذين قاموا بنصرته عند عدم النصير، واستأثروا به حين رجع الناس بالشاء والبعير، صلاة تتوالى عليه وعليهم ما لاح الصباح باهر التباشير، ونثرت الرياح جواهر الغصن المطير، ورضي الله عن المهدي المعلوم مجدد رسم الهداية، وقد كان على خطرة من التغيير، وعلى خيرة أوليائه وأصحابه الذين أسعدهم الله أرضه فأقاموا سنة الله وفرضه مختارين من أروم الكرم والخير، متواصين في إظهار أمر الله بغاية الجد، ونهاية التشمير، ونرفع الدعاء في مظان قبوله، ومواقف الرجاء في وصوله، لمولانا الأمام الأعظم والملاذ الأعصم الأمير الأجل الهمام الطاهر الأسعد الأشرف الأعلى المؤيد المنصور ناصر الدين وكافل الإسلام والمسلمين أبو زكرياء بن الشيخ المعظم المقدس المجاهد الاراضي أبي محمد عبد الواحد ابن أبي حفص ولولي عهده الكريم وسليل مجده الصميم الأمير الأجل الهمام المؤيد أبي يحيى.

أما بعد فإن الله سبحانه خلق الخلق بالفطر والصور متفاوتتين، وعلى عرض هذا الأدنى متهافتين، وجعل السنة التي أعلى أعلامها وبين أكرم خلقه عليه السلام أحكامها لأمر مصالحهم نازمة، وعلى أخذهم بالتناصف والتعاطف قائمة، لا يصلح الناس فوضى، ولا يترك الغواة إذا أهملهم الولاة تقحما في الباطل وخوضا، ومن نعم الله على الرعية هداية رعاتها، واستقامة قاداتها إلى سبيل النجاة ودعاتها، وإن يكون أهل الفضل والورع بطانتهم ويتولى الأخيار والصلحاء إنجازهم وإعانتهم، فبهذا تتم النعماء، وتسكن الدهماء، وتحقق في أهبيها الدماء، كما أن ضد هذه الحال مؤذن بخراب العمران وتسلب حزب الشيطان، ومن المقول المقبول يزع الله بالسلطان ما لا يزع بالقران، والمشاهد في هذه المدة كان قد أحال أوجه الأيام وأشمت الكفر بأهل الإسلام، وما زال عدو الدين يشفي منه صدره، ويركب أهله بما يتعاضم أحدنا ذكره، إلى أن انقضت بحمد الله مد الإماء، وأذن كسوف الأحوال بالانجلاء، فطلع الفجر على الغرب من ثنيتيه، ورأى بعد الشك برهان برئه من شكيتيه، ينادي به الجد الذي

(1) ابن الأحمر، روضة النسرين، ص17-53؛ حركات، المغرب عبر التاريخ، ج، ص17-73.

استقال من عثاره، وخرج قمره من سراره، قد أمكنت الفرصة من يبتدرها من بلادك، واصطفت الحلبة فأعد لها المُقَرَّب من جياذك، وهذا موقف الخبرة قد بدا، وإنما يفوز بالخصل السباق إلى المدى. ومكناسة هي التي ولجت من هذا الباب، واسرجت وليل الخطب مرخي الجلباب، ورأت فرجة الفرصة فنصت، وقيد إليها في يد القهر وارتاها من عوارض الدهر فأقصت، وعلم أهلها أنه لا يصلح مع التقصير غيرة ولا تقبل بعد الفتح هجرة، وأن دعوة الإمارة التي تزف بنات الآمال بساحتها، ويخف ثبات الجبال عند رجاحتها، وهي الدعوة الواقعة مواقع سحبها، اللامعة في مطالع شهبها المبني على ضرب العدا وقسمة البأس والندى حساب كتابتها وكتبها هي مطمح الهمم ومرقاها، ومجتمع الأمانى وملتهاها، والمفرغ من متسلط تبصر البيض منه صيدها فتود أن حدها منه سقاها، وتصبو لأن تصيب مصيبه بأسعدها كما كان مصيب سميها أشقاها، لا جرم أنهم خلعوا طاعته خلع النجاد، وضربوا بينهم وبينها بأوثق الاسداد، ولولا وجوههم قبلة ترضاها عبادة الوفود ووفادة العباد، وأبصروا فجر الحقيقة وقد أذهب الله بخييط البياض منه خيط السواد، حيث مياه الكرم مفجرة ووجوه الأمم معفرة وأعظم الرجال أمثلة مصغرة وضراغم الاغتيال في حومة النزال حمر مستفزة.

وعندما أخرج الحق من تلك العهدة، وتمخض الرأي عن صريح الزبدة، اتفق منهم العلماء والصلحاء والأشياخ والأعيان النصحاء ووجوه القبائل والعشائر وكافة طبقات الناس من البادي والحاضر، على أن بايعوا الامام الهادي الأمير الأجل أبا زكريا بن الشيخ المجاهد أبي محمد عبد الواحد بن الشيخ المعظم أبي حفص بيعة رفعت بالعدل معالمها، ووضعت على التقوى دعائمها، وصادف وقت الحاجة بيانها، وأسس على تقوى من الله ورضوانٍ بنيانها، ابيضت بها وجوه المنى وكم تغيرت ألوانها، وطلعت لها شمس الهداية من مشرقها فنفع الناس ايمانها، ورفع البؤس قرانها الأسعد وزمانها، أعطوا بها صفقة ايمانهم مبادرين، وشكروا الله على نعمة القيام بها وسيجزي الله الشاكرين، على السمع والطاعة والارتباط بلزوم الجماعة والانقياد للأوامر والزواجر بمبلغ الوسع ومجهود الاستطاعة، في اليسر والعسر والقل والكثر، والسراء والضراء والشدة والرخاء، وعلى ما بايع عليه سلف هذه الأمة ائمتهم، وأعطوا بها عن بصيرة ونقاء سريرة عهودهم وادمتهم، النيات في الوفاء بها صادقة، والألسنة بشكر الله عليها ناطقة، والظواهر مع البواطن في التزام أحكامها والانقياد بزماتها متوافقة متطابقة، طوقها لهم ألزم من طوق الحمام، وربقتها منعقدة في اعناقهم برقة الإسلام، ويعد أن أبرزوا عملها في أبهى صور الاعمال، واستوفوا عقدها بشروط الصحة والكمال، أتبعوها بأخرى تنتزل منها منزلة السورة من الفاتحة، وتدل على روضها النضير بنواسمها النافحة، وهي البيع للأمير أبي يحيى، وفرع الدوحة العليا، ونظام أمر الدين والدنيا، نصر الله أعلامه، وأسعد أيامه، وأمضى في عدوه الماضيين القاضيين رأيه وحسامه، على سنة البيعة لولاة العهود، وما مضى العمل عليه في مثلها من مهمات الأمور ومبرمات العقود، وكلتها البيعتين أمضوها على أساليبها المرعية، وقوانينها الشرعية، بنيات كريمة وغيوب سليمة وبصائر وجدت منهم أمضى عزيمة، أشهدوا عليها الله الذي قوله بالوفاء مرتبط بايجابه، وأمره الذي لا تقوم السماء والأرض الا به وكفى بالله شهيدا وكفى بالله عليما، ((فمن نكت فانما ينكت على نفسه ومن أوفى بما عاهد عليه الله فسنؤتيه أجرا عظيما)) وكتب الملأ المذكورون بكل ما ذكر فوق هذا بخطوطهم شاهدين على أنفسهم بنصه كله، وعاقدين منه ما لا رخصه لاحد من الاحدين في حله، وذلك في يوم الجمعة الموفي عشرين لربيع الأول من سنة ثلاثة واربعين وستمائة⁽¹⁾.

ملحق رقم (4)

تجديد بيعة أهل مكناسة للسعيد من إنشاء ابن عبدون الكاتب المجيد

الحمد لله مقدر الأمور، ومصرف المقدور، ومخرج عباده من الظلمات إلى النور، عالم السرائر، ومنور البصائر، ورافع الدرجات وواضع الخطيات، وهو الذي يقبل التوبة عن عباده ويعفو عن السيئات، وسع كل عاص حلمه، وأحاط بكل الذي شيء

(1) ابن عذارى، البيان المُعَرَّب، قسم الموحدين، ص373 – 376.

علمه، ونفذ في كل موجود حكمه، لا راد لما به حكم وأمر، ولا ناقض لما أحكم وأمر، قدر الأشياء وأتقن الإنشاء، واتى ملكه من شاء، وأسس بالإمامة مباني الديانة، ووصل بها للرعايا أسباب الرعاية، وأمد من أهله لورثة مقامه الاسمي، واختاره لأمانته العظمى، بالإنجاد والإعانة.

ومنها: بعد تمام الدعاء والصلاة والرضى، اللهم ارض عن خليفتك في عبادك، المرتسم في ديوان أوليائك وعبادك، الإمام المؤيد، والحسام المهند الأتقى الأطهر، الأعلى المعتضد بالله أمير المؤمنين أبو الحسن ابن سيدنا الخليفة الإمام المأمون أمير المؤمنين ابن الخلفاء الراشدين رضى يبلغه امله في الدنيا والدين، ويحكم لدولته السعيدة ومدته الحميدة بالتمهيد والتمكين، ويجعل كلمته الباقية إلى يوم الدين. اللهم كما انتقيته من اكرم جرثومة، وسددته لإقامة حدود الله المرسومة، فضاعف اللهم في قلوب رعاياه حبه، وايد بالملائكة والروح عصابته وحزبه.

ومنها: ومن شكرت في الخدمة آثاره، فحقيق ان تغفر زلته وتمحى آثاره، وأن العبيد من أهل مكناسة قد اجتمعوا ووقفوا موقف الاستكانة والمذلة وقرعوا سن الندم على ما صدر عنهم من زلة، واستشعروا لباس الإنابة، وبادروا لهذه الدولة المعتمدية بالإجابة، واتفقوا جميعاً على أن جددوا بيعتهم لسيدنا ومولانا الخليفة الإمام المعتضد بالله أمير المؤمنين أبي الحسن بن الأئمة الراشدين، أعلى الله يده، ونصره وأيده، حسبما تقدم مستوعبة الشروط، مستوفاة العقود والربوط، لم يستثنوا فيها فصلاً، ولا اغفلوا من عقودها فرعاً ولا اصلاً، بنفوس مغتبطة، ونيات على الوفاء بما التزموه من عقودها مرتبطة، واشهدوا الله وملائكته على انفسهم بذلك وهم به عالمون، ومن يتعد حدود الله فأولئك هم الظالمون، وقيدوا عليه شهادتهم في تاسع عشر شهر ذي الحجة من عام ثلاثة واربعين وستمائة⁽¹⁾.

الخاتمة

خرجت هذه الدراسة بجملة من النتائج يمكن أن نحددها في النقاط الآتية:

- 1- أصبحت مدينة مكناسة الزيتون في عصر المرابطين (448- 541هـ/1056- 1146م)، إحدى مدنهم الرئيسية، وعين عليها يوسف بن تاشفين والياً من قبل المرابطين، فأصبحت نقطة لانطلاق المرابطين باتجاه الأقاليم الشمالية لبلاد المغرب الأقصى وإخضاعها لسلطانهم.
- 2- عاش أهل مكناسة الزيتون في عصر الامراء المرابطين في استقرار وأمن، فبالاستيلاء على مكناسة أنتهى الصراع القبلي الذي كان يخيم على المدينة قرابة قرن ونصف من الزمان.
- 3- ظل احتلال مدينة مكناسة الزيتون هدفاً استراتيجياً بالنسبة لكل الدول المتعاقبة على حكم المغرب، وذلك بالنظر لموقع المدينة وسط البلاد وانفتاحها على مختلف الاتجاهات.
- 4- أدرك الموحدون (524 - 668هـ/1129 - 1269م) أن مدينة مكناسة الزيتون تعد من المواقع الحصينة التي تمثل قاعدة لانطلاق القوات المرابطية، فكان سقوط مدينة مكناسة في يد الموحدين الضربة القاصمة [القاضية] للمرابطين.
- 5- أصبحت مكناسة الزيتون في عصر بني مرين (668- 869هـ/1269- 1464م) تمثل كرسي الوزارة وهذا أن دل على شيء فيدل على أهميتها ومكانتها البارزة في هذا العصر.
- 6- حرص الموحدين وبني مرين على رعاية العلوم والآداب في مدينة مكناسة الزيتون من خلال الاهتمام بالمراكز التعليمية التي زخرت بها المدينة من مساجد ومدارس وزوايا.

(1) ابن عذارى، البيان المغرب، قسم الموحدين، ص 377 - 378.

قائمة المصادر والمراجع

القران الكريم

اولاً: المصادر

-ابن الأبار، أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن أبي بكر القضاعي (ت658هـ/1260م)

1- التكملة لكتاب الصلة، تحقيق، عبد السلام الهراس، د.ط، دار الفكر، بيروت، 1995م.

- ابن الأثير، عز الدين أبو الحسن علي بن الكرم محمد بن محمد الشيباني (ت630هـ/1231م)

2-الكامل في التاريخ، تحقيق، عمر عبد السلام تدمري، دار الكتاب، بيروت، 1997م.

-ابن الأحمر،، أبو الوليد إسماعيل بن يوسف محمد الغرناطي الأندلسي (ت807هـ/1404م)

3- بيوتات فاس الكبرى أو ذكر بعض مشاهير فاس في القديم، دار المنصور، الرباط، 1972م

4- روضة النسر في دولة بني مرين، ط3 ؛ تحقيق، عبد الوهاب بن منصور، المطبعة الملكية، الرباط، 2003م.

-الأدريسي، أبو عبد الله محمد بن محمد بن عبد الله (ت560هـ/1164م)

5-نزهة المشتاق في اختراق الآفاق، عالم الكتب، بيروت، 1989م

- أبو البركات كمال الدين عبد الرحمن بن عبد الكريم محمد (ت577هـ/1181م)

6-نزهة الأنباء في طبقات الأدباء، ط3، تحقيق، إبراهيم السامرائي، مكتبة المنار، الزرقاء، 1985م

-الباجي، أبو الوليد سليمان بن خلف (ت474هـ/1081م)

7-فصول الأحكام، تحقيق، عبد المجيد تركي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1995م

-ابن بشكوال، أبو القاسم خلف بن عبد الملك (ت578هـ/1183م)

8- الصلة، تحقيق، شريف أبو العلا العدوي، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، 2008م

-البكري، أبو عبيد عبد الله بن عبد العزيز بن محمد (ت487هـ/1094م)

9-المغرب في ذكر بلاد افريقية والمغرب وهو جزء من كتاب المسالك والممالك، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، د.ت

-البيذق، أبو بكر علي الصنهاجي (ت555هـ/1160م)

10-أخبار المهدي بن تومرت وبداية دولة الموحدين، تحقيق، عبد الوهاب منصور، دار المنصور للطباعة، الرباط، 1971م

-ابن تغري بردي، أبو المحاسن يوسف بن عبد الله الظاهري (ت874هـ/1469م)

11 -النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، دار الكتب، مصر، (د.ت)

-التنبكتي، أبو العباس احمد بابا بن احمد بن عمر السوداني (ت1036هـ/1626م)

12-كفاية المحتاج لمعرفة من ليس في الديباج، تحقيق، محمد مطيع، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المملكة المغربية،

2000م

13- نيل الأبتهاج بتطريز الديباج، تقديم، عبد الحميد عبد الله الهرامة، كلية الدعوة الإسلامية، طرابلس، 1989م

-الثعلبي، أبو إسحاق احمد بن محمد بن إبراهيم النيسابوري (ت427هـ/1035م)

14- تفسير الثعلبي، تحقيق، أبي محمد بن عاشور، مراجعه وتدقيق، نظير الساعدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت،

2002م

-ابن الجزري، شمس الدين أبو الخير محمد بن محمد بن يوسف (ت833هـ/1429م)

15-النشر في القراءات العشر، تحقيق، علي محمد الضياع، المطبعة التجارية الكبرى، بيروت (د.ت)

- الجزنائي، أبو الحسن علي (ت 766هـ/1364م)
- 16-جنى زهرة الاس في بناء مدينة فاس، ط2، المطبعة الملكية، الرباط، 1991م
- ابن جنى، أبو الفتح عثمان الموصلي (ت 392هـ/1001م)
- 17-الخصائص، ط4، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د.ت
- حاجي خليفة، مصطفى بن عبد الله (ت 1067هـ/1656م)
- 18-كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، مكتبة المثنى، بغداد، 1941م
- ابن حجر، شهاب الدين احمد بن علي الكفائي (ت 852هـ/1448م)
- 19- مقدمة فتح الباري بشرح صحيح البخاري، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1988م
- الحراني، أبو محمد الحسن بن علي بن الحسين بن شعبة (من أعلام القرن الرابع الهجري/العاشر الميلادي)
- 20- تحف العقول عن آل الرسول، ط7، تحقيق، حسين الأعلمي، مؤسسة الأعلمي، بيروت، 2002م
- ابن حزم الاندلسي، علي بن احمد بن سعيد الأندلسي القرطبي (ت 465هـ/1063م)
- 21- جمهرة أنساب العرب، تحقيق، عبد السلام هارون، دار المعارف، مصر، 1962م
- الحسن الوزان، الحسن بن محمد الفاسي (ت 959هـ/1552م)
- 22-وصف أفريقيا، ط2، ترجمه عن الفرنسية، محمد حجي ومحمد الأخضر، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1983م
- الحميدي، أبو عبد الله محمد بن أبي نصر الفتوح بن عبد الله الأزدي (ت 488هـ/1095م)
- 23-جذوة المقتبس في ذكر ولاية الأندلس، تحقيق، يشار عواد معروف ومحمد بشار عواد، دار الغرب الإسلامي، تونس، 2008م
- الحميري، أبو عبد الله محمد بن عبد المنعم (ت 900هـ/1494م)
- 24-الروض المعطار في خبر الأقطار، ط2، تحقيق، إحسان عباس، مطابع هيدلبرغ، بيروت، 1984م
- ابن حوقل، أبو القاسم محمد بن حوقل النصيبي البغدادي الموصلي (ت 380هـ/990م)
- 25-صورة الأرض دار صادر، بيروت، (د.ت)
- ابن خاقان، أبي نصر الفتح بن محمد بن عبيد الله القيسي الأشبيلي (ت 529هـ/1120م)
- 26-قلائد العقيان ومحاسن الأعيان، حققه وعلق عليه، حسين يوسف خريوش، مكتبة المنار، الأردن، 1989م
- ابن الخطيب، أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن سعيد بن احمد السلماني (ت 776هـ/1374م)
- 27-الأحاطة في أخبار غرناطة، تحقيق، محمد عبد الله عنان، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1977م
- 28-تاريخ المغرب العربي الوسيط، القسم الثالث من كتاب أعمال الأعلام، تحقيق، احمد مختار العبادي ومحمد إبراهيم الكتاني، دار الكتاب، الدار البيضاء، 1964م
- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (ت 808هـ/1405م)
- 29-كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، ط2، تحقيق، خليل شحادة وسهيل زكار، دار الفكر، بيروت، 2000م
- ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم، (ت 681هـ/1282م)
- 30-وفيات الأعيان وأنباء الزمان، تحقيق، إحسان عباس، دار صادر، بيروت، 1994م
- ابن أبي دينار، محمد بن أبي قاسم الرعيني القيرواني (ت 1110هـ/1698م)

- 31-المؤنس في أخبار إفريقية وتونس، المطبعة التونسية، تونس، 1869م
- الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان(ت748هـ/1347م)
- 32-سير أعلام النبلاء، دار الحديث، القاهرة، 2006م
- الرعيني، أبي عبد الله محمد بن محمد بن عبد الرحمن المغربي المعروف بالرعيني (ت 954هـ/1547م)
- 33-مواهب الجليل لشرح مختصر خليل، ضبطه وخرج آياته وأحاديثه، زكريا عميرات، دار الكتب العلمية، بيروت، 1995م
- أبن أبي زرع، أبو الحسن علي بن عبد الله الفاسي(ت741هـ/1340م)
- 34-الأنيس المطرب بروض القرطاس في أخبار ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس، دار المنصور، الرباط، 1972م
- 35- الذخيرة السنية في تاريخ الدولة المرينية، تحقيق، محمد بن أبي شنب، مطبعة جول كريونل، الجزائر، 1920م
- الزركشي، عبد الله محمد بن إبراهيم (ت894هـ/1488م)
- 36-تأريخ الدولتين الموحدية والحفصية، ط2، تحقيق، محمد ماضور، المكتبة العتيقة، تونس، (د.ت)
- الزليعي، أبو محمد جمال الدين بن عبد الله بن يوسف بن محمد (ت 762هـ/1360م)
- 37-تخريج الأحاديث والآثار، تحقيق، عبد الله بن عبد الرحمن السعد، دار ابن خزيمة، الرياض، 1993م
- السخاوي، شمس الدين محمد بن عبد الرحمن بن أبي بكر بن عثمان بن محمد (ت 902هـ/1496م)
- 38-الإعلان بالتوبيخ لمن ذم التاريخ، تحقيق، أحمد باشا، بيروت، 1979م
- ابن سعيد المغربي، علي بن موسى بن سعيد الأندلسي (ت 685هـ/1286م)
- 39-رايات المبرزين وغايات المميزين، تحقيق، رضوان الداية، دار طلاس للدراسات، دمشق، 1987م
- السكاكي، أبي يعقوب يوسف بن أبي بكر بن محمد بن علي (ت 626هـ/1228م)
- 40-مفتاح العلوم، تحقيق، أكرم عثمان يوسف، مطبعة دار الرسالة، بغداد، 1982م
- السمعاني، أبو سعد عبد الكريم بن محمد بن منصور (ت 562هـ/1166م)
- 41- أدب الإملاء والأستملاء، بيروت، 1981م
- ابن سيدة، أبو الحسن علي بن إسماعيل (ت 458هـ/1065م)
- 42-المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق، عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، 2000م
- طاش كبرى زادة، أحمد بن مصطفى (ت 967هـ/1559م)
- 43- مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم، دار الكتب العلمية، بيروت، 1985م
- العبدري، أبي عبد الله محمد بن محمد بن علي بن أحمد (ت 700هـ/1300م)
- 44-رحلة العبدري، ط2، تحقيق، علي إبراهيم كردي، تقديم، شاعر الفحام، دار سعد الدين، دمشق، 2005م
- ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري القرطبي (ت 463هـ/1070م)
- 45-جامع بيان العلم وفضله، تحقيق، أبي الأشبال الزهيري، دار ابن الجوزي، السعودية، 1994م
- ابن عبد الملك، أبو عبد الله محمد بن محمد المراكشي (ت 703هـ/1303م)
- 46- الذيل والتكملة لكتابي الموصول والصلة، تحقيق، محمد بن شريفة وإحسان عباس، دار الثقافة، بيروت، 1964م
- ابن عذاري، أبو عبد الله محمد المراكشي(كان حياً سنة 712هـ/1314م)
- 47-البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب، قسم الموحدين، تحقيق، محمد إبراهيم الكتاني ومحمد بن تاويت ومحمد زنبير وعبد القادر زمامة، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1985م

- ابن عساكر، أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله بن عبد الله الشافعي (ت 571هـ/1175م)
48-تاريخ مدينة دمشق وذكر فضائلها وتسمية من حلها من الأماثل أو أجاز بنواحيها من وارديها وأهلها، تحقيق، علي شيري، دار الفكر، بيروت، 1994م
- ابن غازي، أبي عبد الله أحمد بن غازي العثماني المكناسي (ت 919هـ/1513م)
49-الروض الهمتون في أخبار مكناسة الزيتون، تحقيق، عطا أبو رية وسلطان بن مليح الأسمرى، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، 2006م.
- 50- فهرس ابن غازي، تحقيق، محمد الزاهي، دار بوسلامة، تونس، (د.ت)
-الفيروز آبادي، أبو طاهر مجد الدين محمد بن يعقوب (ت 817هـ/1414م)
51-القاموس المحيط، ط8، تحقيق، محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، بيروت، 2005م
- ابن القاضي المكناسي، أحمد بن محمد (ت 1025هـ/1616م)
52-جذوة الاقتباس في ذكر من حل من الأعلام مدينة فاس، دار المنصور للطباعة والوراقة، الرباط، 1973م.
53-درة الحجال في أسماء الرجال، تحقيق، محمد الأحمدى أبو النور، دار التراث . القاهرة، المكتبة العتيقة، تونس، د.ت
- ابن قاضي شهبه، تقي الدين أبو بكر بن أحمد بن محمد الأسدي الشافعي (ت 851هـ/1447م)
54-طبقات النحاة واللغويين، تحقيق، محسن غياض، النجف، 1973م
- ابن قنفذ، أبي العباس أحمد بن حسن بن علي بن الخطيب القسنطيني (ت 809هـ/1406م)
55-الوفيات، ط4، تحقيق، عادل نويهض، دار الأفاق الجديدة، بيروت، 1983م
- كريخال، مارمول (من أعلام القرن الحادي عشر الهجري/القرن السابع عشر الميلادي)
56-افريقيا، ترجمة عن الفرنسية الى العربية، محمد حجي وآخرون، الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 1988-1989م
- مجهول، مؤلف، (من كتاب القرن السادس الهجري/الثاني عشر ميلادي)
57-الاستبصار في عجائب الأمصار، سعد زغلول عبد الحميد، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1986م -
مجهول، مؤلف (المتوفي في القرن الثامن الهجري/الرابع عشر الميلادي)
58-مفاخر البربر، تحقيق، عبد القادر بوبابه، دار أبي رقرق، الرباط، 2005م
- مجهول، مؤلف (من أعلام القرن الثامن الهجري/الرابع عشر الميلادي)
59-الحلل الموشية في ذكر الأخبار المراكشية، تحقيق، سهيل زكار وعبد القادر بوباية، دار الرشاد الحديثة، الدار البيضاء، 1979م
- المراكشي، محي الدين بن محمد عبد الواحد (ت 647هـ/1249م)
60-المعجب في تخلص أخبار المغرب، تحقيق، محمد سعد العريان، إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، 1962م
61- وثائق المرابطين والموحدين، تحقيق، حسين مؤنس، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، 1997م
- ابن مرزوق،، محمد بن أحمد (ت 781هـ/1379م)
62-المسند الصحيح في مآثر ومحاسن مولانا أبي الحسن، تحقيق، ماريّا خيسوس بيغرا، الشركة الوطنية للنشر، الجزائر، 1981م
- ابن مريم، أبو عبد الله محمد بن محمد بن علي الشريف الأديسي التلمساني (ت 771هـ/1370م)

- 63- البستان في ذكر الأولياء والعلماء بتلمسان، طبعه وراجعته، محمد أبو شنب، المطبعة الثعالبية، الجزائر، 1908م
-المقري، شهاب الدين أحمد بن محمد التلمساني(ت1041هـ/1631م)
- 64-نفع الطيب من غصن الأندلس الرطيب وذكر وزيرها لسان الدين بن الخطيب، تحقيق، إحسان عباس، دار صادر، بيروت، 1968م
- ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري الأفريقي المصري (ت711هـ/ 1311م)
- 65-لسان العرب، تحقيق، عامر أحمد حيدر، ومراجعة، عبد المنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت، 2003م
-النباهي، أبو الحسن بن عبد الله بن الحسن المالقي الأندلسي (ت793هـ/1390م)
- 66-تاريخ قضاة الأندلس (المراقبة العليا فيمن يستحق القضاة والفتيا)، ط5، تحقيق، لجنة إحياء التراث في دار الآفاق الجديدة، دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1983م
- ابن النديم، أبو الفرج محمد إسحاق الوراق (ت383هـ/993م)
- 67- الفهرست، ط2، تحقيق، إبراهيم رمضان، دار المعرفة، بيروت، 1997م
-النيسابوري، أبو الحسن مسلم بن الحجاج القشيري (ت261هـ/874م)
- 68-المسند الصحيح المختصر (صحيح مسلم)، تحقيق، محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، (د.ت)
-ياقوت الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي البغدادي (ت626هـ/1228م)
- 69-معجم الأدباء، تحقيق، إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1993م
- 70-معجم البلدان، دار صادر، بيروت، 1977م
- البيماني، عبد الباقي عبد المجيد (ت743هـ/1342م)
- 71-أشارة التعيين في تراجم النحاة واللغويين، تحقيق، عبد المجيد دياب، السعودية، 1986م
- ثانياً: المراجع
- إبراهيم، محمد إسماعيل
- 72-القرآن وإعجازه العلمي، دار الفكر العربي، (د.ت)
- إسماعيل، محمود محمد أحمد
- 73-ثورات العرب والبربر واليهود في المغرب الأقصى والأندلس في عهد دولة بني مرين (615-891هـ/1213-1465م)، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، 2008م
- بالنثيا، أنخل جنتالث
- 74-تاريخ الفكر الأندلسي، نقله عن الأسبانية، حسين مؤنس، القاهرة، 1955م
- البغدادي، إسماعيل باشا بن محمد بن أمين بن مير سليم الباباني
- 75-إيضاح المكنون في الذيل على كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، تصحيح، محمد شرف الدين بالنقاي و رفعت بيلكه الكليسي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، (د.ت)
- 76-هدية العارفين المسمى أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1955م
- بلامين، عبد علي
- 77-بغية السائلين عن ابن عباد عالم القرويين في عصر بني مرين، بحث مقدم الى كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة سيد محمد بن عبد الله، فاس، 2006م

- بنفايدة، المصطفى
78-مكناس جولة في التاريخ والمعالم، ط2، 2008م
- بولقظيف، الحسين
79-جوائح وأوبئة المغرب في عهد الموحدين، منشورات الزمن، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، (د.ت)
-ابن تاويت، محمد
80-الوافي بالأدب العربي في المغرب الأقصى، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1982م
الحجي، عبد الرحمن علي
81-التأريخ الأندلسي من الفتح الإسلامي حتى سقوط غرناطة (92-897هـ/711-1492م)، ط2، دار القلم، دمشق، بيروت، 1981م
-حركات، ابراهيم
82-المغرب عبر التاريخ (عرض لأحداث المغرب وتطوراتها في الميادين السياسية والاجتماعية والعمرانية والفكرية منذ ما قبل الإسلام الى الوقت الحاضر (ق14هـ و20م) من بداية المرينيين الى نهاية السعديين، دار الرشد الحديثة، الدار البيضاء، 1978م
-الحري، محمد عيسى
83-تاريخ المغرب الإسلامي والأندلس في العصر المريني (610هـ/1213م) (869هـ/1465م)، ط2، دار القلم، القاهرة، 1987م
-حسن، حسن إبراهيم، وطه أحمد شرف
84-عبيد الله المهدي إمام الشيعة الإسماعيلية ومؤسس الدولة الفاطمية في بلاد الغرب، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1947
-حسن، حسن علي
85-الحضارة الإسلامية في المغرب والأندلس عصر المرابطين والموحدين، مكتبة الخانجي، مصر، 1980م
-حسنين، جودة، وآخرون
86-جغرافية الدول الإسلامية، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1993م
-حسين، حمدي عبد المنعم محمد
87-التأريخ السياسي والحضاري للمغرب والأندلس في عصر المرابطين، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1997م
-حقي، احسان
88-المغرب العربي، منشورات دار اليقظة العربية، 1971م
-حمادة، محمد ماهر
89- الوثائق السياسية والإدارية في الأندلس وشمال أفريقيا (64-897هـ/683-1492م) دراسة ونصوص، ط2، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1986م
-الخربوطلي، علي حسني
90-الحضارة العربية الإسلامية، المطبعة العربية الحديثة، القاهرة، 1975م

- الخوئي، السيد أبو القاسم الموسوي،
91-معجم رجال الحديث وتفصيل طبقات الرواة، ط5، 1992م
-داغر، اسعد
92-حضارة العرب، مطبعة المقتطف، مصر، 1919م
-الدراجي، بوزياني
93-القبائل الأمازيغية (أدوارها-ومواطنها-وأعيانها)، ط4، 2010م
94-ملاح تاريخية للمجتمعات المغربية، مؤسسة بوزياني للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013م
-روزنثال، فرانز
95-علم التاريخ عند المسلمين، ترجمة، صالح احمد العلي، بغداد، 1963م
-الزركلي، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس
96-الأعلام (قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين)، ط5، دار العلم للملايين، بيروت، 1980م
-زنبير، محمد
97-المغرب في العصر الوسيط (الدولة - المدينة - الاقتصاد)، تنسيق، محمد المغراوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1999م
-ابن زيدان، عبد الرحمن بن محمد بن عبد الرحمن بن علي بن الشريف العلوي (ت 1365هـ/1945م)
98-إتحاف أعلام الناس بجمال أخبار حاضرة مكناس، تحقيق، علي عمر، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، 2008م
-السائح، حسن
99-الحضارة الإسلامية في المغرب، ط2، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1986م
-السبتي، عبد الواحد، وحليمة فرحات
100-المدينة في العصر الوسيط قضايا ووثائق من تاريخ الغرب الإسلامي، المركز الثقافي العربي، د.ت
-السرجاني، راغب،
101-قصة الأندلس من الفتح إلى السقوط، مؤسسة اقرأ، القاهرة، 2010م
-السلامي، أبو العباس شهاب الدين احمد بن خالد الناصري (ت1315هـ/1897م)
102-الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى، تحقيق، جعفر الناصري ومحمد الناصري، دار الكتاب، الدار البيضاء، 1955م
-ابن شريفة، محمد
103-علاقة مكناس بالأندلس والأندلسيين حتى نهاية العصر المريني، أعمال ندوة الحاضرة الإسماعيلية، منشورات كلية الأدب والعلوم الإنسانية بمكناس، 1988م
-ابن شقرون، محمد بن احمد
104-مظاهر الثقافة المغربية دراسة في الأدب المغربي في العصر المريني، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1985م
-الصالح، صبحي
105-النظم الإسلامية وتطورها، ط2، دار العلم للملايين، بيروت، 1968م

- الصلابي، علي محمد
- 106-أعلام أهل العلم والدين بأحوال دولة الموحدين، دار توزيع الإسلامية، القاهرة، 2003م
- 107-تأريخ دولتي المرابطين والموحدين في الشمال الأفريقي، ط3، دار المعرفة، بيروت، 2009م
- 108-صفحات من التأريخ الإسلامي(دولة الموحدين)، دار البيارق، عمان، 1998م
- ضيف، شوقي
- 109-عصر الدول والأمارات (الجزائر - المغرب الأقصى - موريتانيا - السودان)، دار المعارف، بيروت، د.ت
- الطباطبائي، محمد حسين
- 110-الميزان في تفسير القرآن، منشورات جماعة في الحوزة العلمية، قم المقدسة، (د.ت)
- طه، جمال أحمد
- 111-مدينة فاس في عصري المرابطين والموحدين (448هـ/1056م-448هـ/1269م) دراسة سياسية حضارية، دار الوفاء، الإسكندرية، 2002م
- العبادي، أحمد مختار
- 112-دراسات في تأريخ المغرب والأندلس، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 1968م
- عظيمي، محمد
- 113-مدينة مكناس تاريخ ومعالم، منشورات ودادية رؤساء المصالح الإدارية بمكناس، 1988م
- علام، عبد الله
- 114-الدولة الموحدية بالمغرب في عهد عبد المؤمن بن علي، دار المعارف، القاهرة، 1968م
- عنان، محمد عبد الله
- 115-دولة الإسلام في الأندلس، ط2، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1991م
- عيسى، احمد
- 116-تأريخ البيمارستانات في الإسلام، مؤسسة هنداوي، القاهرة، 2012م
- الفلاحي، عبد المنعم
- 117-مآثر العرب والإسلام في القرون الوسطى، مطبعة أم الربيعين، الموصل، 1940م
- الفتوحي، أبو الطيب محمد صديق خان بن حسن بن علي
- 118-أبجد العلوم، دار ابن حزم، 2002م
- كحاله، عمر رضا
- 119-معجم المؤلفين، مكتبة المثنى، بيروت، ودار إحياء التراث العربي، بيروت، (د.ت)
- كنون، عبد الله
- 120-النبوغ المغربي في الأدب العربي، ط2، د. مط و ت
- مارسيه، جورج
- 121-بلاد المغرب وعلاقاتها بالشرق الإسلامي في العصور الوسطى، ترجمة عن الفرنسية، محمود عبد الصمد هيكمل، راجعه وأستخرج نصوصه، مصطفى أبو ضيف احمد، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1999م

- محمد، محمد الأمين محمد علي الرحماني
122- المفيد في تأريخ المغرب، دار الكتاب، الدار البيضاء، (د.ت)
-محمود، حسن احمد
123-قيام دولة المرابطين - صفحة مشرقة من تاريخ المغرب في العصور الوسطى، دار الفكر، القاهرة، (د. ت)
-ابن مخلوف، محمد بن محمد بن عمر بن قاسم
124-شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، دار الفكر، القاهرة، (د.ت)
-المنوني، محمد
125-تاريخ الوراقة المغربية _ صناعة المخطوط العربي من العصر الوسيط الى الفترة المعاصرة، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، 1991م
126-حضارة الموحدين، دار توبقال، الدار البيضاء، 1989م
127- مدائن مكناسة القديمة من العصر الأندلسي إلى آخر عصر الموحدين، أعمال ندوة الحاضرة الإسماعيلية، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، الرباط، 1988م
128-ورقات عن حضارة المرينيين، ط3، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2000م.
-موسى، جلال محمد عبد الحميد
129-نشأة الأشعرية وتطورها، دار الكتب، بيروت، 1975م
-موسى، عز الدين أحمد
130-دراسات في تأريخ المغرب الإسلامي، مطبعة الشرق، بيروت، د.ت
-موسى، عز الدين عمر
131-الموحدون في المغرب الإسلامي تنظيماتهم ونظمهم، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1991م
-النجار، عبد المجيد
132-تجربة الإصلاح في حركة المهدي بن تومرت الحركة الموحدية بالمغرب أوائل القرن السادس الهجري، ط2، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فيرجينيا، 1995م
133-المهدي بن تومرت أبو عبد الله محمد بن عبد الله الهرغي السنوسي (524هـ/1129م) حياته وآراءه وثورته الفكرية والاجتماعية وأثره بالمغرب، دار الغرب الإسلامي، القاهرة، 1983م
-نصر الله، سعدون عباس
134- دولة المرابطين في المغرب والأندلس عهد يوسف بن تاشفين أمير المرابطين، دار النهضة العربية، بيروت، 1987م
-بولم، دنيز
135-الحضارات الأفريقية، ترجمة، نسيم نصر، منشورات عويدات، بيروت، 1974م
ثالثاً: الرسائل والأطاريح
-حسن، عامر أحمد عبد الله
136-دولة بني مرين تأريخها وسياساتها تجاه مملكة غرناطة الأندلسية والممالك النصرانية في اسبانيا (668-869هـ/1269-1465م)، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، 2003م

-عبد الله، خالد محمود

137- جهاد بني مرين في الأندلس (656-685هـ/1258-1286م) رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، 1989م

-عبد العباس، وسن رحيم

138- الحياة الثقافية في مصر والمغرب الأقصى من القرن الثالث الهجري وحتى نهاية القرن السادس الهجري، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية بنات، 2011م.

-المحمدي، أنعام حسين احمد ظاهر

139- أثر علماء الأندلس في الحياة الثقافية في بلاد المغرب الإسلامي من القرن الخامس الهجري حتى نهاية القرن السابع الهجري، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة المستنصرية، كلية التربية، 2010م.

-المصراع، غالب محمود حمزة سلمان

140- مدينة سلا في عصري الموحدين وبني مرين: دراسة في أحوالها السياسية والفكرية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بابل، 2014م

رابعاً: الدوريات والمقالات

-الزهاوي، جميل أفندي

141- نظرة في الشعر، مجلة اليقين، بغداد، 1922م

-شبانة، محمد كمال

142- مدينة مكناس المغربية عبر التاريخ، مجلة آفاق الثقافية والتراث، السنة 13، العدد 52، دبي، الإمارات، 2006م

-العمرى، سعاد

143- الدويلات الإسلامية في المغرب (مقالة من النت)، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، السعودية، 2009م

-محمد، مزاحم علاوي

144- يغمراسن بن زيان (633-681هـ/1235-1282م) ودوره في قيام الدولة الزيانية، كلية التربية، جامعة الموصل، د.ت. الهوامش

مستوى العلاقة بين فهم طبيعة علم الفيزياء وطرائق تدريس العلوم

لدى مدرسي الفيزياء في المرحلة الاعدادية

م. احلام حميد نعمه الجنابي

جامعة القادسية / كلية التربية

Level of the Relationship between Realizing the Nature of Physics and the Methodology of Science for the Teachers of Physics in the Preparatory Stage.

Lect. Ahlam Hameed Ni'ma Al-Janabi

Ahiama620@yahoo.com

Abstract

The study aims at identifying the Level of the Relationship between Realizing the Nature of Physics and the Methodology of Science. The researcher has employed the descriptive method to investigate the aim of the study through designing two tools; test of the nature of physics (aims and features of physics, its nature and morals and the interaction between physics, technology and society) containing (20) items. The second tool is the test of science methodology in the form of MCQ involving (20) items. These have applied to a sample consisting of (140) male and female teachers. To analyze the data, the researcher has employed the (SPSS) program.

الملخص

هدف البحث الحالي الى معرفة مستوى العلاقة بين فهم طبيعة علم الفيزياء وطرائق تدريس العلوم واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي للتحقق من هدف البحث من خلال تصميم اداتي البحث اختبار طبيعة علم الفيزياء بأبعاد (اهداف علم الفيزياء وخصائصه، وطبيعة العلم واخلاقياته والتفاعل بين الفيزياء والتكنولوجيا والمجتمع) بفقرات عددها (20) فقره والاداة الثانية اختبار لطرائق تدريس العلوم من نوع الاختيار من متعدد مكون من (20) فقرة وبعد التأكد من الصدق والثبات للأداتين تم تطبيقها على عينه عشوائية مكونة من (140) مدرس ومدرسة وتحليل البيانات استخدمت الباحثة برنامج (spss) لحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية والاختبار (t-test) وتوصلت النتائج الى وجود علاقة ضعيفة بين فهم طبيعة علم الفيزياء وطرائق تدريس العلوم وفي ضوء النتائج تم التوصل الى عدد من التوصيات والمقترحات

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث

تسعى عملية التدريس الى اعداد اجيال المعلمين والملمين بأساسيات العلم ولديهم القدرة على التفكير العلمي وعندهم ميول واتجاهات وقيم ايجابية لان جوهر طبيعة تعليم العلوم تؤكد على تنمية الثقافة العلمية على اعتبار ان مدخل التدريس لتعليم العلوم يجب ان يتم بالاعتماد على أنموذج منظم لطبيعة تعليم العلم قائم على نظرية النشاط بدلا من الاعتماد على المنطقية، وهذا يشمل فهم طبيعة العلم مع روابط انجاز الاهداف (Holbrook&Rannikmae,2007,9). فقد شهد تدريس العلوم تحولات مهمة في مختلف جوانب العملية التعليمية وكان من بين تلك التحولات ان جعل فهم المدرسين والطلبة وممارستهم لطبيعة العلم وبنيته من اهم اهداف تدريس العلوم أذ أن التدريس الفعال يقوم على تفعيل دور الطالب بحيث يصبح مشاركا وباحثا ومتفاعلا في عملية التدريس , فكلما كان الطالب اكثر مشاركة وتفاعلا كلما كانت طريقة التدريس افضل واكثر فاعلية.(أمبوسعيدى وآخرون، 17، 2010) ان طريقة تدريس العلوم الناجحة تتميز بصفتين اساسيتين اولهما انها تعطي

للعمليات العقلية اهتماما اكثر من المعرفة العلمية وثانيهما انها تعطي المتعلم دورا اكثر فاعليه وإيجابية في الدرس. (نادر واخرون، 7، 1997)

فلقد دعت كثير من المشاريع العالمية الحديثة لتطوير مناهج العلوم الى اعتبار فهم الطلبة لطبيعة العلم احد مخرجات التعليم الرئيسية لأنه بمثابة عنصر رئيس للثقافة العلمية. ويشير مصطلح طبيعة العلم الى وصف العلم كطريقة للحصول على المعرفة بما بما يتضمنه ذلك من قيم ومعتقدات ملازمة لتطور تلك المعرفة. (العيسى واخرون ، 2010 ، 20) ومع كثرة طرائق التدريس وتنوعها فأتة يمكن تصنيفها الى فئات متعددة كطرائق تعتمد اللفظية في مقابل طرائق تعتمد العلمية، وطرائق تعتمد الفردية مقابل طرائق تعتمد الجماعية وطرائق تقليدية في مقابل طرائق بنائية وطرائق حسب انماط التفكير التي تركز عليها وتسعى الى تمتيتها ولأهمية فهم المدرسين لطبيعة العلم وتوظيفه في طرائق التدريس بما يؤهل للتكيف مع الحاضر ومواجهة التحديات (الشعيلي، 35، 2008) ومنها تتحدد مشكلة البحث بالسؤال التالي:

ما مدى فهم طبيعة علم الفيزياء وعلاقته بطرائق التدريس لدى مدرسي الفيزياء في المرحلة المتوسطة الاعدادية؟

أهمية البحث

ان مدخل التدريس لتعليم العلوم ينبغي ان يتم عن طريق التعليم من خلال العلم بدلا من العلم من خلال التعليم والافضل ان يتم الاعتماد على أنموذج منظم لطبيعة تعليم العلم قائم على نظرية النشاط بدلا من الاعتماد على المنطقية وهذا يشتمل فهم طبيعة العلم مع الروابط انجاز الاهداف في البعد الشخصي وتنمية الذكاء ومهارات التواصل والاتجاهات الايجابية بالإضافة الى تحقيق الاهداف في البعد الاجتماعي مع الاهتمام بالتعلم التعاوني واتخاذ القرارات في المواقف العلمية والاجتماعية، كما ينظر الى فهم طبيعة العلم كعنصر مهم لتحقيق المواطنة وتنمية الثقافة العلمية (Holbrook&Rannikmae,2007,23).

فعلم الفيزياء يلعب دورا مهما في معظم المجالات العلمية والعملية، بل ويعتبر احد المجالات الرئيسية في التطور التقني وفي العلوم النظرية الاخرى كالكيمياء، والاحياء، والرياضيات، والتطبيقية كالطب والهندسة والزراعة يمكن القول بأن مجالات انتشارها واسعة جداً بما يحقق الزيادة بحكم بحثها في الكون بظواهره والمادة بدقائقها ومن خلال هذه الاهمية لها تتبع اهمية الاهتمام بها والعناية بطرائق تدريسها.

ويؤدي منهاج الفيزياء في المرحلة الإعدادية دورا مهما في بلوغ الاهداف العامة للمرحلة من خلال تزويد الطلبة بالمعلومات الفيزيائية التي تعينهم على فهم بيئتهم وتنمية اتجاهاتهم العلمية واكسابهم المهارات العلمية اللازمة لاستخدام انجازات العلم وطرقه وتقنياته بصورة فعالة في خدمة المجتمع وحل مشكلاته وتنميته. (عبد الودود، 2011، 30).

والفيزياء علم طبيعي يعني بدراسة الجسيمات والموجات والتفاعلات الموجودة في الطبيعة ويعتبر اول مظاهر النشاط الذهني الذي اضطلع به البشر منذ فجر الحضارة حيث بدأت حياة الانسان بالإدراك والتأمل من البيئة المحيطة ويقدم المفاهيم والقوانين والنظريات التي يمكن تطبيقها في الحياة اليومية مثل استخدام الآلات والاجهزة التكنولوجية ومعلومات عن الفضاء والطيران والاسلحة النووية واستخدام اشعة الليزر (عبد السميع ، 2012 ، 25)

يشكل تعليم طبيعة العلم تحديا كبيرا في مجال تدريسي العلوم ، وهذا يدعو الى ضرورة وضع ادلة تعليمية للمعلمين تستند على معايير مناهج العلوم التعليمية والابحاث العلمية لمساعدتهم في كيفية تعليم طبيعة العلم ومتابعه التغييرات في معتقداتهم حول المعرفة العلمية بما ينعكس على ممارساتهم التدريسية واداء طلبتهم لفهم اعمق لطبيعة العلم والمعرفة العلمية والتأمل والتعلم.(Lin&eth,2012).

وتبرز أهمية البحث الحالي بما يأتي:

- 1- يعد البحث من البحوث التكاملية بين الجوانب النظرية والتطبيقية في مجالات فلسفة العلم وطرائق التدريس.
- 2- قد يستفيد من البحث المشرفين على التربية من خلال التركيز على طبيعة علم الفيزياء بما يحقق اهداف تدريس الفيزياء بالمرحلة الاعدادية لان دورهم لم يعد الاهتمام بالمعلومات فقط بل يهتم بتنمية العمليات العقلية لدى المتعلمين وتدريبهم على طرائق التفكير واسلوب حل المشكلات.
- 3- لقد شهد تدريس العلوم تحولات مهمة في مختلف جوانب العملية التعليمية وكان من بين تلك التحولات ان جعل منهم المعلمين والطلبة لممارستهم لطبيعة العلم وبيئته من اهم اهداف تدريس العلوم.

اهداف البحث

يسعى البحث الحالي لتحقيق الاهداف التالية:

- 1- التعرف على مستوى معرفة مدرسي الفيزياء بطرائق التدريس وتوظيفها في فهمهم لطبيعة علم الفيزياء وفق متغيرات (الخبرة، الجنس).
- 2- الكشف عن العلاقة بين درجات مدرسي الفيزياء في الاجابة على أداتي البحث (اختبار طبيعة علم الفيزياء ودرجاتهم على اختبار طرائق التدريس).

فرضيات البحث:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات درجات فهم طبيعة علم الفيزياء لدى مدرسي الفيزياء يعزي لمتغير الجنس (ذكور، الاناث) والخبرة.
- 2- لا توجد فرق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات درجات اختبار طرائق التدريس.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مدرسي المرحلة الإعدادية في الإجابة على اختبار طرائق التدريس تبعا لمتغير الجنس وعدد سنوات الخدمة.
- 4- لا توجد علاقة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0,05) بين درجات مدرسي الفيزياء بالمدارس الإعدادية على اختبار طبيعة علم الفيزياء ودرجاتهم على اختبار طرائق التدريس.

حدود البحث

- يقتصر البحث الحالي على مدرسي ومدرسات الفيزياء في المرحلة الاعدادية في مدينة الديوانية للعام الدراسي (2015-2016) م.

مصطلحات البحث

- طبيعة علم الفيزياء عرفها (عبد السميع، 2012) بأنها: -المعرفة الفيزيائية التي يتم التوصل اليها عن طريق البحث والتفكير العلمي تتمثل بعده عناصر من البيئة المعرفية ومكوناته الاخلاقية والعلاقة بين علم الفيزياء وتكنولوجيا والمجتمع (عبد السميع، 58، 2012).
- التعريف الاجرائي لمستوى فهم طبيعة علم الفيزياء: (الدرجة التي يحصل عليها المدرس عند أجابته على فقرات اختبار طبيعة علم الفيزياء).
- طرائق تدريس الفيزياء Methods instruction: هي أنشطة وخطوات واساليب محدودة يتم تنفيذها من قبل مدرسي الفيزياء والطلبة وفق قواعد متفق عليها وتناسب وطبيعة علم الفيزياء وفق اختبار اعد لهذا البحث يتضمن الجانب المعرفي والاجرائي لتحقيق اهداف البحث

- خبرة التدريس (Teaching Experience): هي عدد السنوات التي يقضيها مدرسي الفيزياء في التدريس اما ان تكون مدة قصيرة اذا كانت اقل من خمس سنوات او متوسطة ما بين (5-10) سنوات ومدة طويلة اذا تجاوزت (10) سنوات.

التعريف النظري لطريقة التدريس:

عرفها (علي ، 2001) بانها مجموعة الأنشطة والاجراءات التي يقوم بها المدرس داخل الصف وتبدو اثارها على ما يتعلمه الطلبة (علي ، 2001 ، 65)

التعريف الاجرائي:

هي مجموعة الأنشطة والاجراءات التي يقوم بها مدرسي الفيزياء التي تظهر على الطلبة بصيغة معلومات واتجاهات ومهارات.

الفصل الثاني

اطار نظري ودراسات سابقة

اطار نظري

في غمره التغيرات المتسارعة المذهلة في العلم والمعرفة العلمية والثورة التكنولوجية والمعلوماتية وامتداد المنافسة عالميا من التجارة الى الافكار التي تقود البحوث والمختبرات والجامعات لذا اصبحت الحاجة الى التغيير والتحديث في برامج التربية العلمية (Science Education) ملحة وحتمية في منتصف الثمانيات والتسعينات من القرن العشرين ولذلك شهدت التربية العلمية والمناهج العلوم وتدرسيها حركات اصلاحية عالمية مواجهة هذه التحديات حيث اكدت الجهود الاصلاحية على المستقبل واكتساب المعرفة من حيث بناؤها وفهمها والاحتفاظ بها واستخدامها والانعكاس والتأمل فيها لدى الطلبة والمعلمين انسجاما مع افكار التعلم والتعليم البنائي (زيتون، 29، 2008)

فعلم الفيزياء من اكثر العلوم التطبيقية ذلك انه يدل كل ما يرتبط ويتعلق بالمادة او بتحركاتها او بطاقتها او بأي شيء اخر فيها فعلم الفيزياء يحاول باستمرار دراسته لظواهر الطبيعية المختلفة ودراسة مسبباتها وكيف تؤثر بما حولها وطبيعة حركاتها ويتفرع علم الفيزياء الى عدد كبير وهائل من الفروع التي يتخصص كل واحد منها بمجال معين من المجالات ولعل ابرز فروع علم الفيزياء (الفيزياء الذرية والنسبية، والكهرائية والصوتيات والبصريات والمغناطيسية ، والميكانيكا الكم) وقد اسهم عدد كبير من العلماء في هذا المجال المعرفي الهائل على مر الانسانية من ما اوصل علم الفيزياء الى هذا المستوى الراقى الذي هو عليه اليوم ونظراً لهذه الاهمية لعلم الفيزياء تنبعت الكثير من الدول المتقدمة بضرورة تعزيز هذا العلم في نفوس المتعلمين، وباعتبار ان هذا الانتاج العلمي الهائل ركن اساسي من اركان الحضارة فقد اجتهدوا كثيرا للتوصل الى افضل السبل لنقل هذا العلم من جيل الى جيل بهدف الاستمرارية والتواصل وهذا يتطلب اجراء الكثير من التحسينات على النظام التعليمي عامة وتدرسي الفيزياء خاصة، اذ لا يكفي ان تهتم الدولة بتوفير عدد كاف من مدرسي الفيزياء في المدارس والجامعات بل لابد ان يساير ذلك توفير جو مناسب للبحث العلمي المستمر الذي يربط بين العلوم الفيزيائية وتطبيقاتها الحياتية وفي هذا الصدد يقول عبد السلام: (لم يكن بمقدري مساعدة بلادي الا بطريقة واحدة هي ان اكون مدرسا قديرا في الفيزياء لأعداد المزيد من علماء الفيزياء). (عبد السلام، 45، 1987)

لذا ظهرت توجهات جديدة في تدريس العلوم والفيزياء بالاعتماد على طرائق تدريس حديثة تبرز العلاقة بين العلم والتكنولوجيا لأنها تشكل مدخلاً ملائماً لتدريس العلوم وتقريب الواقع النظري للمفاهيم العلمية الى واقع عملي يسهل على الطالب

تحسين الناتج التعليمي التدريسي الصحيح المتميز بأفضل الطرق والاساليب يخلق لنا ويكون جيلا متميزا رائعا حيث تعتبر مرحلة تدريس الطالب من اهم المراحل لكي يكون الطالب متوقفا في مدرسته وناجحا في عمله في المستقبل فطرق التدريس مجموعة من الخطوات والمراحل التي يتبعها المعلم لتحقيق اهداف معينه وطرق التدريس متعددة ومتنوعة جميعها خلاصة تجارب وعمل متواصل.

الدراسات السابقة

اجريت العديد من الدراسات السابقة التي تناولت طبيعة العلم منها:

- دراسة (عبد المجيد 2004): (مدى تناول محتوى منهج العلوم للمرحلة الاعدادية لأبعاد العلم وطبيعة فهم الطلاب لها). هدفت الدراسة الى معرفة طبيعة العلم ومحتواها في مناهج العلوم وتوصلت الى غياب معظم ابعاد طبيعة العلم من محتوى كتب العلوم (الثلاثة) للمرحلة الاعدادية وان مستوى فهم طلبة الصف الاول لطبيعة العلم بلغ (25,7%) ولأهداف العلم (35,7%) ولخصائص العلم (16,8%) ولنتائج العلم (35,2%) ولأخلاقيات العلم (15%) ولعمليات العلم (27,1%) وان مستوى فهم طلبة الصف الثالث لطبيعة العلم بلغ (33,5%) ولأهداف العلم (74,5%) ولخصائص العلم (20,2%) ولنتائج العلم (49,3%) ولأخلاقيات العلم (17,2%) ولعمليات العلم (33,1%).

- دراسة (عودة والسعدني , 2007): (فاعلية التغيير المفاهيمي حول الخصائص طبيعة العلم وعلاقته بمفاهيم الطلبة المعلمين حول مفاهيم طبيعة العلم)

هدفت الدراسة الى تحديد مفاهيم الطلبة المعلمين حول طبيعة العلم وتقصي فاعلية نموذج التغيير المفاهيمي حول خصائص طبيعة العلم وعلاقة ذلك بممارستهم التدريسية وتوصلت الى انخفاض نسبة الطلبة المعلمين ذوي التصورات الصحيحة حول خصائص طبيعة العلم حيث تراوحت ما بين (10% - 25%) ووجود علاقة قوية بين فهم طبيعة العلم والممارسات التدريسية بفصول العلم.

- دراسة (الشعيلي , 2008): (مدى فهم معلمي الكيمياء بسلطته عمان لطبيعة العلم في ضوء متغيري (الجنس والخبرة). وتوصلت الدراسة الى أن مستوى فهم المعلمين لطبيعة العلم (41%) ولافتراضات العلم (44%) ولعمليات العلم (42%) ولأخلاقيات العلم (49%) وعدم وجود فروق دالة تعزى المتغير الجنس والمتغير خبرة التدريس.

- دراسة شوارترز وليدريمان (Schwartz&Lederman,2008):

(اراء معلمين علوم (الفيزياء , الكيمياء , الفلك) حول طبيعة العلم واشارات نتائجها الى ان 46% من عينة الدراسة يعتقدون ان المعرفة العلمية مؤقته بطبيعتها ويعتقد (16,7%) بوجود اختلافات في المعرفة العلمية وان (71%) و(54%) تبين العلاقة بين القوانين والنظريات العلمية هرمية وتبين من خلال الاستخدام المتكرر يمكن ان تصبح النظريات تماثل القوانين اكثر من بعض عناصر المعرفة العلمية واكد (58,3%) دور الاستدلال في العلم.

- دراسة (حسام الدين , 2010) (فعالية المدخل التفاوضي في تنمية طبيعة العلم).هدفت الدراسة الى تحديد ابعاد طبيعة العلم وتقصي الفاعلية في تنمية طبيعة العلم وتقدير العلماء بنسبة بلغت (68%).

- دراسة فيريرا وموريس (FerreiraMorais2011): (ما مدى مفاهيم التحليل لطبيعة العلم في مناهج العلوم في مرحلة المتوسطة بالمدارس بالبرتغالية) هدفت الدراسة الى التعرف الى طرق ومفاهيم التحليل لطبيعة العلم في مناهج العلوم من خلال دراسة نموذجية في البرتغال وحللت الدراسة لمعرفة مدى تضمين مناهج العلوم لطبيعة العلم مع التركيز على النواحي الأبيستولوجيا والاجتماعية من خلال نظرية برنشتاين والنموذج المفاهيمي لزيمان لبناء العلم وكشفت نتائجها ان طبيعة العلم

لها وضع منخفض في مناهج العلوم باستثناء البعد المتعلق بالتفاعل بين العلم وقضايا المجتمع وكشفت عملية إعادة السياق عن وجود علاقة قوية بين الجزأين الرئيسيين للمناهج.

- دراسة (الزعيبي وآخرون، 2012): (استقصاء آراء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعات الأردنية حول معرفة العلمية وأثارها في سلوكهم التعليمي ومعتقدات طلبتهم) هدفت الدراسة إلى معرفة آراء هيئة التدريس حول المعرفة العلمية وأثارها في سلوك طلبتهم وظهرت النتائج أن أغلب أعضاء هيئة التدريس لديهم معتقدات وضعيه نسبته (50%) وممارسات سلوكية (5%) ونسبه قليله منهم لديهم معتقدات بنائية نسبة (20%) وممارسات بنائية نسبة (25%) ووجود اثر لمعتقداتهم في سلوكهم التعليمي.

من خلال استعراض الدراسات السابقة ونلاحظ تركيزها على معتقدات وفهم الافراد عن طبيعة العلم والثقافة العلمية والاتجاهات العلمية وتتنوع العينات بين طلبة معلمين وطلاب في مراحل التعليم المختلفة وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات في إشارة إلى فهم طبيعة العلم باختلاف المتغيرات وتم الاستفادة من هذه الدراسات في البحث في اتباع المنهج الوصفي وتناول متغيري جنس وخبرة هيئة التدريس.

اما بالنسبة للدراسات التي تناولت طرائق التدريس ومهاراته منها:

- دراسة (العبادي، 2002) (واقع طرائق التدريس المستخدمة في كليات التربية بسلطنة عمان ومبررات استخدامها). هدفت الدراسة إلى المعرفة طرائق التدريس المستخدمة منها (طريقة المحاضرة، الحوار والمناقشة، وطرح الاسئلة مع المحاضرة) لقد اسفرت الدراسة ان طريقة طرح الاسئلة مع المحاضر مع الوسائل التعليمية والمحاضرة الالفائية هي الاكثر شيوعا واستخداما و عدم وجود فروق دال في استخدام طرائق التدريس يمكن ان تعزى الى متغير الجنس ووجود فروق دالة احصائية تعزى الى متغير الخبرة في التدريس.

- دراسة مستند (Mistades, 2007) (اتجاهات معلمي الفيزياء نحو الفيزياء وتعلمها). وتوصلت إلى إمكانية تنمية فهم معلمي الفيزياء لطبيعة علم الفيزياء وطرائق تدريسها وأن اتجاهات معلمي الفيزياء نحو الفيزياء والتعلم موضوعاتها الجديدة إيجابيا.

- دراسة (الحسيني، 2008) (طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة في مدارس محافظة النجف ومدى مواكبتها للقرن الحادي والعشرين).

هدفت دراسة إلى الكشف عن طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة في مدارس محافظة النجف ومدى مواكبتها للقرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المدرسات ومعلمات الرياضيات والطالبات المعلمات وتوصلت الدراسة إلى سيادة التعليم القائم على أسلوب التعليم المباشر ودرجة ضعيفة في استخدام طرائق التدريس الحديثة.

- دراسة (الغامدي، 2010) (تقوية أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية) هدفت دراسة إلى تحديد قائمة المعايير الواجب توفرها في أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية والتعرف إلى درجة ممارستهم لتلك المعايير وتوصلت إلى أن ممارسة معلمي العلوم لجميع المجالات في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية كانت بدرجة ضعيفة.

- دراسة (خليفة، 2011) (اتجاهات معلمي الفيزياء في الأردن نحو استراتيجيات التدريس والتقييم المتضمنة في مناهج العلوم)

هدفت إلى الكشف عن اتجاهات معلمي الفيزياء في الأردن نحو استراتيجيات التقييم المتضمنة في مناهج العلوم وأثر كل من النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية واتجاهاتهم نحو تلك الاستراتيجيات وظهرت أن مستوى اتجاهات

معلمي الفيزياء نحو تلك الاستراتيجيات كانت متوسطة وعدم وجود فروق دالة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي ووجود فروق دالة تعزى لمتغير الخبرة التدريسية لصالح الفئة من (5 - 15) سنة. ومن خلال استعراض الدراسات السابقة نلاحظ اختلاف موضوعات طرائق التدريس التي تناولت ما بين مهارات التدريس والاتجاهات نحو التعليم والاداء التدريسي للعلوم المختلفة (فيزياء , كيمياء , رياضيات) وشمولها لمراحل دراسة مختلفة واجرائها في بلدان متنوعة وتم الاستفادة من تلك الدراسات في تصميم اختبار لطرائق التدريس وشمولها لطرق تدريس حديثة وتقليدية وتركيزها على مايناسب مدرسي الفيزياء في المرحلة الاعدادية.

الفصل الثالث

اجراءات البحث - منهج البحث

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وذلك لملاءمته لمثل هذا النوع من الأبحاث والدراسات

مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث من جميع مدرسي الفيزياء للمرحلة الاعدادية في المديرية العامة للتربية في مدينة الديوانية للعام الدراسي (2015 - 2016) والبالغ عددهم (440) مدرس ومدرسة.

عينة البحث

استخدمت الباحثة اسلوب العينة الطبقية العشوائية في اختيار عينة البحث والتي تشكل نسبة (32%) في مجتمع البحث حيث تكونت من (140) مدرس ومدرسة. ويبين جدول (1) توزيع افراد عينة البحث حسب الجنس وخبرة التدريس

جدول (1) توزيع افراد عينة البحث

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	70	50 %
	انثى	70	50 %
	المجموع	140	100 %
سنوات الخبرة	اقل من 5 سنوات	30	20,38 %
	من 5 - 10 سنوات	36	26 %
	اكثر من 10 سنوات	74	53,62 %
	المجموع	140	100 %

ادوات البحث

تكونت اداة البحث من

1- اختبار طبيعة علم الفيزياء: وتم اعداده من خلال الخطوات الاتية:

- تحديد الهدف من الاختبار

يهدف الاختبار الى قياس مستوى فهم طبقه علم الفيزياء لدى مدرسي الفيزياء بالمرحلة الاعدادية

- تحديد ابعاد طبيعة علم الفيزياء

تم تحديد ابعاد طبيعة علم الفيزياء من خلال الاطلاع على الدراسات منها دراسة (حسام الدين، 2010) ودراسة (الشعيلي، 2008) ودراسة (شورتر وليدرمان، 2008)

وتمثلت ابعاد طبيعة الفيزياء (اهداف وخصائص علم الفيزياء , عمليات العلم واخلاقياته، التفاعل بين الفيزياء والتكنولوجيا والمجتمع) وتم صياغة الاسئلة من نوع الاختبار من متعدد وتكون من (20) فقرة

- صدق الاداة

تم التحقق منى الصدق الظاهري للأداة بعرض فقراتها على عدد من المحكمين والمختصين في مجال الفيزياء ومناهج طرق التدريس لأبداء ارائهم في مدى صلاحيتها للتطبيق وتم اعادة صياغة عدد من الفقرات لتكون مناسبة للتطبيق. وتم التأكد من صدق البناء للاختبار من خلال حساب معاملات الارتباط لكل بعد من ابعاد الاختبار والمجموع الكلي لدرجات الاختبار حيث بلغت درجة الارتباط الكلية (75) حيث بلغ (73) بعد اهداف وخصائص علم الفيزياء و(86) درجة عمليات العلم واخلاقياته و(66) درجة تفاعل الفيزياء والتكنولوجيا والمجتمع.

- ثبات الاداة

تم التحقق من ثبات الاداة بطريقة اعادة الاختبار بتطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث وقد بلغ معامل الثبات (0,81) وهي متجه مناسبة تشير الى ثبات اداة البحث.

- طريقة التصحيح

تم احتساب درجة التصحيح باعطاء درجة واحدة لكل سؤال من اسئلة الاختبار اذ كانت الدرجة القصوى (20) درجة.

2- اختبار طرائق التدريس

تم اعداد اختبار طرائق التدريس من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة (العبادي، 2002) و(الحسيني، 2008) و(امبو سعيدي 2014) وتم اعداد الاختبار من نوع الاختيار من متعدد تضمن (20) فقره في مجال مستويات المعرفة العلمية ومجال طرائق التدريس ومجال التقويم في طرائق التدريس.ملحق (2).

- صدق الاداة

تم عرض فقرات الاختبار على لجنة المحكمين وبعد تحليل اراء المحكمين تم اجراء بعض التعديلات المناسبة واصبح عدد فقرات الاختبار بصورته النهائية (20) فقرة لكل منها اربعة بدائل وأعطيت كل فقرة درجة واحدة وبهذا يتراوح مدى الدرجات بين (صفر -20) درجة.

- ثبات الاداة

باستخدام طريقة اعادة الاختبار (Test-Retest) لايجاد ثبات الاختبار بتطبيقه على عينة من مجتمع الدراسة (40) مدرس ومدرسة بفاصل زمني مدته (اسبوعان) ويتطبيق معامل ارتباط بيرسون تم حساب معامل ثبات الاختبار حيث بلغ (0,82) وهو معامل ثبات مرتفع وذو دلالة ومناسب لأهداف البحث وبذلك اعتبرت جميع فقرات الاختبار جاهزة للتطبيق.

- الوسائل الإحصائية: تم استخدام الوسائل الاتية

- المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية.

- معامل ارتباط بيرسون.

- اختبار (T-test) لعينه واحده وللعينتين مستقلتين.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

1- نتائج الفرضية الاولى: (مامستوى طبيعة علم الفيزياء لدى مدرسي المرحلة الاعدادية في مدينة الديوانية) ومن خلال تطبيق الاختبار تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لكل بعد من الابعاد الثلاثة والجدول (2) يوضح ذلك

جدول (2)

مستوى فهم طبيعة علم الفيزياء لدى مدرسي الفيزياء بالمدارس الاعدادية

البعد	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%
اهداف علم الفيزياء وخصائصه	12	8,14	1,48	68
طبيعته العلم واخلاقياته	13	6,48	1,44	72
التفاعل بين الفيزياء والتكنولوجيا والمجتمع	18	4,25	1,25	75
الابعاد معاً	37	18,87	4,17	60,04

يتضح من الجدول (2) ان مستوى فهم طبيعة علم الفيزياء لدى مدرسي المرحلة الاعدادية بلغ (60,04) بأبعاده الثلاثة حيث تم حساب درجة المجال باعطاء كل استجابة صحيحة على كل فقره درجة واحدة وكل استجابة خاطئة علامه (صفر) وبالتالي اعلى درجة على اختبار (20) وادنى درجة (صفر) وتم حساب المتوسط الحسابي للعلامات ولكل مجال على حده وتم تحويل المتوسطات الحسابية للمجالات الى النسبة المئوية ومن اجل تفسير النتائج اعتمدت النسبة المئوية الاتية (80%) فاكتر مستوى فهم عالي جداً (70-79%) مستوى فهم عالي ومن (60 - 69%) متوسط واقل من (60%) ضعيف. ويلاحظ من الجدول (2) ان النسبة المئوية للاختبار بأبعاده الثلاثة بلغ (60,04%) وهذا يدل على مستوى متوسط في فهم طبيعة علم الفيزياء لدى مدرسي الفيزياء للمرحلة الاعدادية وتتفق نتائج البحث مع نتائج دراسته كل من (حسام الدين، 2010) و(شوارتز وليدرمان، 2008).

وتعزى الباحثة ذلك الى عدم الاهتمام بتوظيف جوانب المعرفة من خلال عمليات العلم المختلفة مما يجعل من المدرس اكثر اهتماما فيما هو مطلوب منه والتركيز على الكتاب المقرر مما يقلل من لجوء المدرس الى مصادر المعرفة المختلفة وعدم البحث عن قراءات علميه مواكبه لعصر الحداثة والتكنولوجيا وقد يكون من الاسباب أيضا عدم تنمية ميول واتجاهات المدرسين للبحث عن الجديد في مراحل التعلم المختلفة.

2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,05) في متوسطات درجات اختبار طبيعة علم الفيزياء لدى مدرسي الفيزياء تبعا لمتغير الجنس (ذكور-اناث) وسنوات الخبرة وللتحقق من صحة الفرضية باستخدام اختبار (T-test) لدلالة على الفروق في العينات المستقلة وكما هو موضح في الجدول (3)

جدول (3)

نتائج اختبار (T-test) للعينات المستقلة في اختبار فهم طبيعة الفيزياء تبعا لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	الدلالة
الدرجة الكلية	ذكور	70	37,77	6,36	0,22	0,79
	اناث	70	36,65	6,77		

يلاحظ من جدول (3) ان مستوى الدلالة المحسوبة (0,79) وهي اكبر من مستوى الدلالة الاحصائية (0,05) وبذلك تقبل الفرضية الصفرية والتي تنص الى عدم وجود فروق في فهم طبقة الفيزياء تبعا لمتغير الجنس وتعزى ذلك الى الاهتمام

المشارك في البحث عن المصادر المختلفة سواء في مجال التخصص او في مصادر الحصول على المعرفة من المصادر المختلفة سواء كانت حديثة او تقليدية. اما فيما يخص سنوات الخبرة فتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى المدرسين وكما هو موضح في الجدول (4)

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الاحادي لفهم طبيعة الفيزياء لدى مدرسي المرحلة الاعدادية حسب متغير سنوات الخبرة

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	سنوات الخبرة	المجال
38,73	7,03	30	اقل من (5) سنوات	الدرجة الكلية
34,8	9,89	36	من (5-10) سنوات	
37,76	7,78	74	اكثر من (10) سنوات	

يلاحظ من جدول (4) وجود فروق بين متوسطات طبيعة علم الفيزياء لدى مدرسي المرحلة الاعدادية تعزى لمتغير سنوات الخبرة وللتحقق من مصدر الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الاحادي (onewayANOVA) وكما موضح في الجدول (5)

جدول (5)

نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي لدى مدرسي الفيزياء في المرحلة الاعدادية تبعا لمتغير سنوات الخبرة

الدالة المحسوبة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (F)	الدالة المحسوبة
0,14	بين المجموعات	218,34	2	109,17	89	0,14
	داخل المجموعات	7820,36	138	58,92		
	المجموع	8038,70	140			

يتبين من الجدول (5) ان مستوى الدلالة المحسوبة (0,14) وهي اكبر من مستوى الدلالة الاحصائية (0,05) وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في اختبار طبيعة علم الفيزياء تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

وتعزى الباحثة سبب ذلك الى ان جميع المدرسين لن يكتفوا بالمعرفة التي حصلوا عليها في كلياتهم بل عملوا على تطوير انفسهم بشكل مستمر فنيا واكاديميا لمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجيا الحديثة.

3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: والتي تنص (لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات مدرسي المرحلة الاعدادية في الاجابة على اختبار طرائق التدريس تبعا لمتغيري الجنس وعدد سنوات الخدمة اذا تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المدرسين (الذكور والاناث) على اختبار طرائق التدريس والجدول (6) يوضح ذلك

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبار طرائق التدريس لدى مدرسي الفيزياء تبعا لمتغير الجنس

الجنس	افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة (%) للمتوسطات
ذكور	70	8,871	2,539	27,722
اناث	70	9,107	2,277	28,459
الكلي	140	9,223	2,362	28,197

1. يلاحظ من الجدول (6) ان المتوسط الحسابي للعينة في الاختبار هو (9,223) اي مايعادل (28,197%) وهذا لا يرتقي الى مستوى المقبول تربويا وهو (60%) وهذا يدل على عدم المام المدرسين بطرائق تدريس العلوم وان همهم الوحيد اكمال المنهج الدراسي مهما كانت الطرائق التدريسية المتبعة في ذلك.

2. ولاختبار دلالة الفرق الظاهري في مستوى اختبار طرائق التدريس لدى المدرسين وفقا لمتغير الجنس تم استخدام اختبار (T-test) للفرق بين المتوسطات للعينات المستقلة والجدول (7) يوضح ذلك

جدول (7)

نتائج اختبار (T-test) لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي اختبار طرائق التدريس لدى مدرسي الفيزياء وفقا لمتغير الجنس

الجنس	عدد الافراد	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة والمحسوبة
الذكور	70	8,871	2,539	0,44	0,65
الاناث	70	9,107	2,277		

يظهر من الجدول (7) ان قيمة (T) المحسوبة تساوي (0,44) ومستوى الدلالة المحسوبة (0,65) وهي اكبر من مستوى الدلالة المعتمدة (0,05) وهذا النتيجة تعني استدلاليا ان الفرق الملاحظ في مستوى اجابة مدرسي الفيزياء على اختبار طرائق التدريس وفقا لمتغير الجنس غير دال احصائيا.

وهذا يدل على انه ليس لجنس المدرس تأثير على استيعابه لمفاهيم طرائق تدريس العلوم وهذا يعزى الى ان الجنسين لهم نفس الهم وهو اكمال المنهج التدريسي دون النظر الى الطرائق التدريسية المتبعة.

اما فيما يخص سنوات الخبرة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مدرسي الفيزياء على اختبار طرائق التدريس وفقا لمتغير الخبرة التدريسية وكما موضح في الجدول (8).

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقا للخبرة التدريسية

الخبرة	عدد الافراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة % للمتوسطات
اقل من (5) سنوات	30	9,1	2,310	28,66
(5 - 10) سنوات	36	8,94	2,43	28,76
اكثر من (10) سنوات	74	7,55	2,01	28,12

يظهر من جدول (8) ان المتوسط الحسابي للمدرسي ذوي اكثر من (10) سنوات خدمة هو (7,55) بين فان المتوسط الحسابي لاقل من (10) سنوات هو (8,94) واول من (5) سنوات خدمة (9,179) وهذا يدل على ان المدرسين ذوي الخبرة التدريسية الاقل من (خمس سنوات) اداءهم اكثر تجانسا (اقل تشتتا) في اداء نظرائهم المدرسين ذوي الخبرة التدريسية الاكثر من (5) سنوات اما اداء الخبرة التدريسية الاكثر من (10) سنوات فيدل المتوسط الحسابي (7,55) ان المدرسين اصحاب الخبرة الطويلة لم تؤثر في تزويد المدرسين بمعلومات تتعلق بطرائق تدريس العلوم لان المدرس لم يطور نفسه من خلال التعليم المستمر واصبح يمارس عمله بشكل خال من الابداع في التدريس ولاختبار دلالة الفرق الظاهري في مستوى اختبار طرائق تدريس العلوم بين مدرسين الفيزياء وفقا لمتغير الخبرة التدريسية لهم تم تطبيق الاختبار التائي (t- test) بين المتوسطات للعينات المستقلة كما موضح في الجدول (9)

جدول (9)

نتائج اختبار (T-test) لاختبار دلالة الفرق لدى المدرسين وفقا لمتغير الخبرة التدريسية

الخبرة التدريسية	افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة T	الدلالة المحسوبة
اقل من (5) سنوات	30	9,178	2,310	0,421	0,675
من (5-10) سنوات	36	8,94	2,43		
اكثر من (10) سنوات	47	7,55	2,01		

يتضح من جدول (9) ان قيمة (T) المحسوبة تساوي (0,421) وهي قيمة غير دالة احصائيا حيث ان مستوى دلالتها هو (0,675) وهي اكبر من مستوى الدلالة المعتمد (0,05) وهذه النتيجة استدلاليا تعني ان الفرق الملاحظ في مستوى اجابات مدرسي الفيزياء على اختبار طرائق تدريس العلوم وفقا لمتغير خبراتهم التدريسية غير دال احصائيا.

4- النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: (لا توجد علاقة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0,05) بين درجات مدرسي الفيزياء بالمدارس الاعدادية على اختبار طبيعة علم الفيزياء ودرجاتهم على اختبار طرائق التدريس اذ تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات مدرس الفيزياء لطبيعة علم الفيزياء ودرجات اختبار طرائق تدريس العلوم وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0,38) وهي قيمة ضعيفة عند مستوى الدلالة (0,05) وعند درجة حرية (68) مما يشير الى ضعف العلاقة الارتباطية بين فهم طبيعة علم الفيزياء واختبار طرائق تدريس العلوم وهذا يدل على اهمية التنوع في توظيف طرائق التدريس لفهم طبيعة علم الفيزياء.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:

- 1- لما كانت نتائج البحث قد اظهرت ضعفا في فهم طبيعة العلم الفيزياء لاباعاده وعلاقته وطرائق تدريس العلوم لدى مدرسي الفيزياء للمرحلة الاعدادية ولمعالجة ذلك نوصي بتبني برنامج اعداد المدرسين مهنيا قبل الخدمة من خلال تضمين خططها بصورة هادفة لتأهيل المدرسين على مجالات طبيعة علم الفيزياء وتفعيل دور المدرسين فيها وتطوير المدرسين وتأهيلهم اثناء الخدمة للربط بين فهم طبيعة علم الفيزياء بأبعاده وطرائق تدريس العلوم.
- 2- اجراء مزيد من البحث لاستقصاء فهم مدرسي الفيزياء لطبيعة علم الفيزياء وفهم طلبتهم لها وانعكاسات ذلك الفهم على ممارساتهم التدريسية وسلوكهم التعليمي الصفي كما في مدى استخدام طرائق التدريس وانماط الاسئلة الصفية وتقييم تعلم الطلبة وتقدمهم في تحقيق نتائج العلم , وفي موازاة ذلك يمكن تقسيم كتب الفيزياء المنهجية لتبيان مدى تضمينها لمجالات طبيعة علم الفيزياء.

المصادر

1. امبو سعيدي، عبد الله، معتقدات الطلبة نحو طبقة العلم وعلاقتها بتقديرهم لبيئة المختبرات العلمية، مجلة الدراسات التربوية والزمنية، جامعة السلطان قابوس، 2010
2. نادر، سعد عبد الوهاب واخرون، طرائق تدريس العلوم لدى طلبة معهد المعلمين، طه، دار الصفي للنشر والتوزيع، دمشق، 1997
3. العيسى، هنادي، هدى بابطين، فعالية المدخل الجمالي في تدريس مقرر الاحياء على فهم المفاهيم العلمية وطبيعية العلم واتجاهات العلمية لدى طلبة الصف الاول الثانوي مجلة التربية العلمية، جمهورية مصر العربية، 2010.
4. عبد الودود، عبد الودود، تقويم مناهج فيزياء المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية خارجة نظر معلمي الفيزياء، المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للتربية العلمية (فكر جديد لواقع جديد) 2011.

5. عبد السميع، مصطفى، تقويم منهج الفيزياء في المرحلة الثانوية بالجمعية اليمنية في ضوء مدخل التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، المجلة العربية للتربية العلمية، اليمن، 2012.
6. علي، راشد، اختبار المعلم واعداده، دليل التربية العلمية، دار الفكر العربي القاهرة، 2001.
7. الشعيلي، علي، مستوى فهم معلمي الكيمياء بسلطته عمان لطبقه العلم في ضوء بعض المتغيرات، دراسات تربوية واجتماعية، العدد(الرابع)، مصر، 2008
8. الزعبي، طلال، وآخرون، استقصاء اراء هيئة التدريسين كلية العلوم التربوية في الجامعات الاردنية حول الفقه العلمية واثارها في سلوكهم التعليمي، مجلة جامعة الملك سعود، 2012
9. حسام الدين، ليلي، فعالية المدخل التفاوضي في تنمية طبقة العلم، دراسات في المنهج لطرق التدريسي، 2010
10. عبد المجيد، ممدوح، مدى يتناول محتوى منهج العلوم بالمرحلة الاعدادية للأبعاد طبقة وعملياته وفهم الطلاب لها، مجلة التربية، مصر، 2014
11. عودة، ثناء، عبد الرحمن السعيد، فعالية التغيير المفاهيمي وفهم الطلاب المعلمين لطبقة العلم وعلاقته ذلك بما يناسبهم التدريسية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ع(18) مصر، 2007
12. الحسيني، حسين، طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة في مدارس النجف ومدى مواكبتها القرن الحادي والعشرين مجلة كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة الكوفة العراق، 2008
13. خليفات، سالم، اتجاهات معلمي الفيزياء في الاردن نحو استراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنه في مناهج العلوم، مجلة جامعة النجاح للابحاث العلوم الانسانية، 2011
14. العبادي، محمد، طرائق التدريس الجامعي المستخدمة في كليات التربية لسطته عمان ومبررات استخدامها مجلة العلوم التربوية، ع(11)، قطر، 2002
15. الغامدي، سعيد، تقويم اداء معلمي العلوم الطبيعية للمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية، مجلة القراءة والمعرفة، عمان، 2010
16. زيتون، عايش، اساليب تدريس العلوم، ط⁶، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2008
17. عبد السلام، محمد، المثل العليا والواقع، ط¹، ترجمة اهم السمان، دار طلاس للنشر والتوزيع، دمشق، 1987
18. Ferreira , S. & Morais , A , The Nature of Science Curricule Methods and concepts an alysis , Intenationod Jourud of Science Edncation (24) , 2011
19. Hilbrook , j.& Ronnikmae , M. the Nature of science Education for Enhancing scientific Literacy. Internation , Journd of Science Ehaton 29(11) , 2007
20. Lin, sh. & etal. Affording Explicit – Reflectives , Science Teaching by Using an Edmchitive Teehersh Guide In temationd Journd of Science Eelucatoin M34(7) , 2012
21. Mistades , V , High School physics Teachers Attituds toward physics and Learning physics , Journal of EdIncation and Human Develop men A1(2), 2007
22. Schwartz, R. & Lederman , N., What Scientists Say: Scientists views of nature of Science and realtion to Science context, Internutionedo Journd of Scienc Education, 30(60), 2008

ملحق (1)

اختبار فهم طبيعة علم الفيزياء

تقوم الباحثة ببحث بعنوان ((مستوى فهم طبيعة علم الفيزياء وعلاقتها بطرائق التدريس لدى الهيئة التدريسية في المرحلة الاعدادية)) ولأجل الحصول على البيانات اللازمة لاستكمال البحث وضع اشارة (x) في الفراغ المخصص اما كل من

- 1- الجنس ذكر () انثى ()
 2- سنوات الخبرة اقل من 5 سنوات () من 5 - 10 سنوات ()
 اكثر من 10 سنوات ()

ت	البعد الاول: اهداف وخصائص علم الفيزياء	✓	×
1-	علم الفيزياء بناء من النظريات والافكار الهامة التي تساعد الفرد على فهم العلم المحيط به		
2-	من خصائص علم الفيزياء ان المعرفة العلمية القديمة تتغير في ضوء الاكتشافات العلمية الجديدة		
3-	تتأثر اكتشافات علم الفيزياء بالمعتقدات الاجتماعية والفكرية للعلماء		
4-	القوانين الاساسية للفيزياء منها (قانون الجاذبية) تحكم الكون بكامله		
5-	القوانين والنظريات الفيزيائية صفتان مختلفتان من المعرفة العلمية		
6-	يهدف علم الفيزياء الى تدريب الطلبة على التفكير العلمي في حل المشكلات لخلق جيل يتمتع بمهارات مختلفة		
7-	الضوء الأبيض يتحلل الى ألوان الطيف السبعة		
8-	المعادن تتمدد بالحرارة		
9-	البعد الثاني: عمليات العلم واخلاقياته	✓	×
10-	توخي الدقة في وصف او تسجيل الظواهر تمثل صفة الموضوعية وهي احدى اخلاقيات العلم		
11-	القمر الصناعي جسم تابع للأرض من صنع الانسان يدور في مدار خاص بفعل الجاذبية الارضية		
12-	المقاومة الكهربائية خاصية فيزيائية تبين مدى ممانعة المادة لمرور التيار الكهربائي		
13-	الاكتشافات العلمية للعلماء مثل نيوتن تدل على ان العلم تراكمي		
14-	التجرد والنزاهة والبعد عن التحيزات الشخصية حيث ينطبق على العلم الاخلاقية الموضوعية		
15-	من خصائص العلم الذي يتميز بالأمانة العلمية هو ان لا ينسب افكار غيره لنفسه وتوثيق المراجع الذي اقتبس منها اعترافاً بفضل الآخرين		
16-	حب الاستطلاع ومتابعه كل ماهو جديد في العلم والاشتراك في المجالات الابحاث العلمية وشبكة المعلومات يحقق اخلاقيات العلم		

×	✓	البعد الثالث: التفاعل مع الفيزياء والتكنولوجيا والمجتمع	
16		غالبا لا يتوصل علماء الفيزياء الى اجابات نهائية للقضايا التي تثير الجدل بين الناس	
17		تساهم العلوم والتكنولوجيا في حل العديد من المشاكل لكنها قد تسبب في مشاكل اخرى	
18		تصمم الآلات الصناعية على اختلاف انواعها على اساسيات علوم الفيزياء والكيمياء	
19		التكنولوجيا وادواتها حل للمشاكل العلمية	
20		المصدر الاساس لحرارة الطقس هو اشعة الشمس تحت الحمراء	

ملحق (2)

اختبار طرائق التدريس

- 1- الناتج العلمي الذي يثبت صحته في ظروف وازمنه معينه يطلق عليه
أ- حقيقة علمية ب- مفهوم علمي ج- النظرية العلمية ء- المبدأ العلمي
- 2- العلاقة بين العناصر المشتركة والظواهر والاحداث تسمى
أ- قانون عام ب- مبدأ علمي ج- فرضيه علمية د- عمليات العلم
- 3- من الاسباب التي تدعو لاستخدام طرائق واساليب مختلفة عند تدريس العلوم:
أ- زيادة عدد الطلاب ب- تنوع الموضوعات العلمية ج- لاتوجد أسباب محددة د- تغيير المناهج الدراسية باستمرار
- 4- من طرائق التدريس المرتبطة بالنظريات المعرفية للتعليم
أ- التعلم الالكتروني ب- التعليم التعاوني ج- الاستكشاف الموجه د- طرائق تبادل الادوار
- 5- تحركات المعلم واستجابات الطلبة والاهداف التدريسية للمادة الدراسية تمثل:
أ- طريق التدريس ب- اسلوب التدريس ج- استراتيجية التدريس د- المنهج التجريبي
- 6- من اثار الانفجار المعرفي الذي حدث في مجال التربية والتعليم تظهر من خلال
أ- تغيير المناهج الدراسية ب- استخدام طرائق تدريسية حديثة ج- تغيير دور كل في المعلم والمتعلم د- لم يتغير أي شيء
- 7- طريقة المدخل المنظومي في تدريس العلوم تعني
أ. سرد للمعرفة العلمية بما فيها من حقائق ومفاهيم وقوانين ب. تنمية للمهارات والاتجاهات العلمية.
ج- سهولة تطبيقها في جميع الموضوعات العلم ء- الفترة الزمنية للموضوع الدراسي محددة من قبل المعلم
- 8- عند استخدام مهارات تحديد المشكلة من تفسير وتنبؤ يسمى ذلك:
أ- مهارة اجتماعية ب- مهارة حركية ج- تفكير علمي د- تعليم
- 9- القدرة على صياغة معلومات بأشكال جديدة بمثل احد مستويات بلوم وهو
أ- مستوى التذكر ب- تحليل ج- استيعاب د- تقويم
- 10- من صفات طريقة التدريس الناجحة في تدريس العلوم
أ. دور المعلم يكون أكثر فاعلية وإيجابية ب. لا تعطي للطلاب دور في التدريس
ج- الاهتمام بالعمليات العقلية القائمة على الملاحظة والمقارنة والتجريب د- الاهتمام بالمنهج الدراسي فقط
- 11- ماذا يعني تحركات المعلم داخل الصف
أ. سلوك هادف يقوم به المعلم من اجل تحقيق للطلاب هدف علمي مقصود من خلال طرح سؤال او غيره
ب. لغرض النظام داخل الصف ج- لا تعني شيء د- لخلق جو تعليمي داخل الصف
- 12- ينظر الى التدريس على انه
أ. علم وفن ب. عملية اتصال تشتمل على مرسل ومستقبل ورسالة ووسيلة اتصال
ج- نظام له مدخلات ومخرجات د- كل ما ذكر
- 13- الطريقة التي يتناول بها المعلم طريقة تدريس معينه والتي تختلف من معلم لآخر تسمى
أ- الاسلوب ب- الاستراتيجية ج- الطريقة د- كل ما ذكر
- 14- الطريقة الاستكشافية في تدريس العلوم تعني:

- أ- طريقة تدريس تنقل النشاط داخل الصف من المعلم الى الطلاب فالطالب يلاحظ ويثبت ويدون البيانات
- ب- هي طريقة يجري فيها المعلم تجربة امام طلابه في المختبر للتوضيح ظاهرة ما
- ج- نشاط تعليمي تتضمن الطريقة التاريخية لتدريس العلوم
- د- استخدام السبورة بشكل منظم
- 15- التجريب المختبري يعني:
- أ- اجراء التجارب في المختبر فقط
- ب- ليس من الضروري اجراء التجربة في المختبر وانما يمكن اجراءها داخل الصف او خارجه
- ج- سرد الحقائق والمفاهيم في حالة معينه في تاريخ العلم
- د- اجراء التجارب الفردية والذي يعطى القدر من المعلومات لجميع الطلبة
- 16- عند استخدام طريقة المناقشة في تدريس العلوم فان جميع الاجراءات ادناه صحيحة ما عدا
- أ- اعطاء الطالب وقتا ما يقارب (3-5) ثوان للاجابة ب- عدم اعطاء الطالب سؤال واحد فقط بل سلسلة من الاسئلة المتوالية
- ج- تتيح الفرص للطلبة لممارسة العمليات العقلية د- توجيه اسئلة محددة الإجابة بدلا من اسئلة مفتوحة الإجابة
- 17- لخلق مناخ صفي مبدع في درس العلوم يجب:
- أ- اطلاع لطلبة على الاعمال الابداعية التي يقوم بها زملائهم ب. تطبيق خطة الدرس اليومية بصورة حرفية دون تغيير
- ج- تصنيف الطلاب الى فئتين مبدعين وغير مبدعين د- التدريس الابداعي يكون مقتصرأ على معلمي مدارس الموهوبين والتميزين
- 18- ادوات القياس والتقويم تتطلب معرفة:
- أ- ان القياس اكثر شمولاً من التقويم لانه يزودنا بالمعلومات الكمية للظاهرة المراد قياسها
- ب- اداة تتسم بالموضوعية ولا تتأثر بانطباع المدرس وعدد الطلاب
- ج- المجالين الوجداني والمهاري يمكن قياسهما بالاختبارات
- د- تحديد الاهداف العامة والخاصة
- 19- يراعي عند اعداد الاختبارات:
- أ- انها تقيس الاهداف المعرفية والوجدانية من خلال المعلومات اختبارات المقال لاسترجاع المعلومات
- ب- اختبارات شفوية لاستنباط الحقائق العلمية ج- الاختبارات الموضوعية لأنها تناسب المواد العلمية
- د- لا تحتوي على بدائل لأنها تشتت الانتباه
- 20- ان المهارات التي يسعى تدريسي العلوم اكسابها للطلبة هي:
- أ- المهارات التخصصية الاكاديمية من تفكير علمي ومهارات يدوية
- ب- ان يقدر الطالب اهمية العلم في حياته اليومية ج- مناقشة الموضوعات العلمية واثارتها د- التوسع في القراءات العلمية

مستوى تحصيل طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية والتربية الأساسية في بغداد في مادة النحو

أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي

كلية التربية الأساسية/ الجامعة المستنصرية

The Achievement of the Students of Arabic Departments Of Colleges of Education and Basic Education

In Baghdad in Grammar

Asst. Prof. Maysoon Ali Jwad Al-Timimi

College of Basic Education/ Al-Mustansiriyah University

Abstract

Recently, the preparation of Arabic teachers is weak and the programs of preparing Arabic teachers undergo the same problem.

مشكلة البحث

لا يخفى ان المشكلة اللغوية تعد ابرز مشكلات حياتنا الثقافية، فأبناء هذا العصر لا يملكون منها ما يعينهم على القراءة السليمة او التعبير الصحيح (العزاوي/2004/108)، وقد اخذت اللغة العربية تعاني من ضعف مستوى الاعداد التخصصي والمهني لمعلميها، فضلاً عن النقص الواضح في البرامج المقدمة في الكليات المختلفة التي تعد معلمي اللغة العربية. (يونس/1981/5)

وعلى اثر ذلك ارتفعت الشكوى من ضعف الطلبة في مراحل التعليم جميعها من النحو العربي، وعدم قدرتهم على فهمه والإفادة من قواعده في تقويم احاديثهم وكتاباتهم، (احمد/1979/169) واصبحت قواعد النحو العبء الذي ينوء بحمله طلبة المدارس والجامعات على السواء ويتذمرون منه (ابو مغلي/1986/107)، وتلك مشكلة وزمنة طال عليها الأمد وحارت العقول في البحث عن علتها والإشارة الى مواطن الداء فيها، فانحدار المستوى يزداد يوماً بعد يوم، وكأننا امام بئر ينضب ماؤها بالتدريج ولا شيء يرفدها ويصلح من شأنها (عبد التواب/1987/413).

وهذه المشكلة ليست وليدة عصرنا انما لها جذورها العميقة من عصر خلف الأحمر (ت/180هـ)، والجاحظ (ت/255هـ)، والقرطبي (ت/592هـ)، وغيرهم ممن كتب فيه واعرب عن هذه المشكلة، (غلوم/1982/12) حتى يذكر ان أعرابيا وقف على حلقة أبي زيد (ت/215هـ) مستسماً فظن ابو زيد انه جاء ليسأله مسألة في النحو فقال له ابو زيد: سل يا أعرابي عما بدا لك، فقال على البديهة شعرا مبديا عدم رغبته في النحو لكثرة ما يعرض فيه من الجمل المتكررة على نحو قولنا "ضرب عمرو زيدا":

لست للنحو جئتكم لا ولا فيه ارغب¹

أنا مالي ولأمرئ ابد الدهر يضرب

خل زيد لشأنه حيث ما شاء يذهب (السيرافي/1936/54)

وتعد مادة النحو التي تدرس في كليات التربية من المحيط الى الخليج من المواد التي شرحت وتدرس لمدة اربع سنوات لأقسام اللغة العربية في هذه الكليات، وقد شكك (مطلوب) في صلاحية تدريس المادة واثراها في المعلمين اذ قال: (ووقوف المنهج على ما جاء فيه ضيق دراسة النحو وابعدها عن التطبيق ومعرفة التراكيب اللغوية ودلالاتها، واصبح المتخرج في قسم اللغة العربية غير قادر على تذوق اللغة وضبطها وتدريسها، أو كتابة البحوث فيها). (مطلوب/2003/300)

لقد كان رأي مطلوب ان اقتصار المنهج على ما جاء في كتاب النحو من تعدد الآراء والأوجه الاعرابية وتكرار الأمثلة وتعدد الشواهد النحوية والعلل والأسباب وغيرها ابعدت النحو عن الغاية الأساسية له وهي تبسيط تعلم لغتنا وصيانة السنتنا ورفع مستوى طلبتنا وتحبيب لغتنا الجميلة اليهم بقواعده المبسطة، لا ان ينفروهم منها، وهذا باعتقاد الباحثة لا يتحقق الا اذا اخذنا بنظر الإهتمام النحو في مجالاته كافة وطريقة تدريسه واهدافه وطبيعة النحو واهميته والجانب النفسي للطلبة وانعكاسات هذه المجالات على اتجاهاتهم نحوه والتي بدورها تؤثر في تحصيلهم فيه. وقد اشارت بعض الدراسات الى ان كتاب النحو في الكليات لا يخلو من بعض المشكلات وهي قديمة عبر عنها الهاشمي قبل عام 1972 بقوله (ليت شعري متى ننجو من قيود الكتاب (شرح بن عقيل) الذي يستنفذ قوانا العقلية ويكره الينا اعز ضوابط لغتنا من غير فائدة ترجى الا مجرد الدراسة للامتحان فحسب في ارقى المستويات الثقافية "الجامعة") (الهاشمي 211/1972)، ومن هذه الدراسات، دراسة (السامرائي 1989)، ودراسة (الزويبي 2003)، ودراسة (السلطاني 2005)، الا ان هذه الدراسات اجمالاً من خلال وجهة نظر التدريسيين والطلبة، ولم يكن هناك بحث علمي منظم يأخذ بنظره اهتمامات الطلبة وميولهم والجانب النفسي كذلك معرفة اتجاهاتهم الايجابية او السلبية نحو النحو ومدى تحقيقه للأهداف واخذ آرائهم فيه وثرها في تحصيلهم، ولا سيما ان مشكلة انخفاض مستويات طلبة قسم اللغة العربية قائمة منذ امد ليس بقریب وقد اكدتها بعض الدراسات السابقة المذكورة آنفاً.

لذا جاء هذا البحث ليبين مستوى تحصيل طلبتنا في مادة النحو، في كليات التربية والتربية الأساسية في بغداد.

اهمية البحث

قال تعالى: " انا نحن نزلنا الذكر وانا له لحافظون " (الحجر/9)

وقال الرسول صلى الله عليه وآله وسلم: " رحم الله امرأً أصلح من لسانه " •

وقال الشاعر: النحو يبسط من لسان الألكن والمرء تكرمه اذا لم يلحن

واذا طلبت من العلوم اجلها فاجلها منها مقيم الألسن (الدينوري 1925 ج1 ص157)

اللغة العربية لغة ثرة معطاء لها من غنى معانيها ووفرة مبانيها وخصائصها الفذة في التوسع بالاشتقاق والقياس والمجاز ما يجعلها تفضل سواها من اللغات التي يأبى اعتزاز اهلهما بقوميتهم ولغتهم وتراثهم ان يتخذوا من غيرها لغة علم وعمل. (الملائكة 10/88).

وقد اورد الخفاجي في كتاب سر الفصاحة قوله (فأما ما نحن بصدد من ذكر اللغة العربية، فلا خفاء بمميزاتها على سائر اللغات وفضلها، اما السعة فالأمر فيها واضح، ومن تتبع اللغات جميعها لم يجد فيها لغة تضاهي اللغة العربية في كثرة الأسماء للمسمى الواحد... وهي مع السعة والكثرة اخصر اللغات في اصال المعاني وفي النقل اليها يبين ذلك، فليس كلام ينقل الى لغة العرب الا ويجبئ الثاني اخصر من الأول مع سلامة المعاني وبقائها على حالها). (الخفاجي 1969 /40) وان طبيعة الحديث عن اللغة العربية يعني الحديث عن النحو العربي الذي بدأت دراسته منذ القرن الأول الهجري، واستمرت جهود العلماء حتى العصر الحالي (القيسي 1988 /97)، فقواعد اللغة العربية (النحو) وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق وليست غاية مقصودة لذاتها وهذا ما يؤيده ابن خلدون في قوله (ان النحو من علوم المقاصد وليس من علوم المقاصد) (ابن خلدون د.ت/545)

وترى الباحثة ان ما ذكر عن منزلة النحو ومكانته عند السلف يتعذر حصره والاثيان بكل ما قيل عن اهمية دوره في الحياة اللغوية والأدبية وما يذكر عنه باق ان شاء الله الى ان يرث الله الأرض ومن عليها اذ ان من المؤكد ان العناية بالنحو

والتزام قواعده من اهم مظاهر الحفاظ على السلامة اللغوية واداة مهمة ووسيلة فعالة من وسائل صيانة اللغة ورافدا من روافد حمايتها.

لكن الباحثة تتساءل اذا كان للنحو هذه الأهمية فلم يضيق المتعلمون بالنحو؟ وترتفع الشكوى والصيحات من ثقل قواعده ووسائله فيغضون درسه ويسأمون كتابه؟ لكن قد يتجه تفكيرنا الى القاء التبعة على طبيعة هذه المادة او قصور طرائق تدريسه او بعد اهدافه عن الواقع، ونحو ذلك مما ولد اتجاها متباينا نحو النحو بخاصة عند طلبة الجامعات الذين يدرسونه في أربع مراحل متتابعة بتفاصيله ومذاهبه وآراء العلماء فيه، فقسم سأم درسه وكان حظه في تحصيله ضعيف، وآخر معجب به وبمؤلفه وراح يحصل اعلى الدرجات.

وقد اختارت الباحثة ان تكون دراستها للمرحلة الرابعة وذلك بوصفهم قد درسوا اغلب موضوعات النحو وتشكلت لديهم رؤية واضحة تجاهه، وبوصفهم في اعلى مرحلة دراسية في الجامعة ممكن ان تعطي للبحث وصفا دقيقا لهدفه. (راجع 1968/99)

هدفا البحث:

يهدف البحث الحالي الى:

1. التعرف على تحصيل طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية والتربية الأساسية في بغداد في مادة النحو.
2. التعرف على الفرق في التحصيل في مادة النحو بحسب متغير الكليات (كليات التربية من جهة وكلية التربية الأساسية من جهة اخرى)، وذلك من خلال التحقق من الفرضيتين الاتيتين:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين المتوسطين الحسابي والفرضي للعينة الواحدة في التحصيل.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط كليات التربية من جهة ومتوسط كلية التربية الاساسية من جهة اخرى في متغير التحصيل.

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي ب:

1. عينة من طلبة اقسام اللغة العربية في اربع كليات (التربية للبنات، والتربية / ابن رشد/جامعة بغداد، والتربية، والتربية الأساسية / الجامعة المستنصرية) المرحلة الرابعة للعام الدراسي 2010 / 2011 م.
2. موضوعات من كتاب شرح بن عقيل المقرر تدريسه في أربع مراحل في هذه الكليات والبالغة (19) موضوعا من الجزأين الأول والثاني.

تحديد المصطلحات

اولا: النحو: يقصد بالنحو في هذا البحث:

هو مصطلحات محدد الدلالة يدل على معان معينة بموضوعات كتاب شرح بن عقيل المقرر تدريسه للمراحل الأربع من كليات التربية والتربية الأساسية والذي يبحث في اواخر الكلمات اعرابا وبناء التي يتوصل الطلبة الى معرفتها بعد أن يربطوا بين مجموعة من الحقائق والمعلومات مما يساعد على قياس معلوماتهم العامة وخبراتهم فيها باختبار اعدته الباحثة لهذا الغرض ثم قياس تحصيلهم فيه باتجاهاتهم نحوه).

ثانيا: التحصيل: يقصد بالتحصيل في هذا البحث:

هو الدرجات التي يحصل عليها طلبة عينة البحث المرحلة الرابعة في مقياس الاختبار الذي اعدته الباحثة في تسعة عشر موضوعا درسوها خلال أربع سنوات في الكلية

دراسات سابقة

1. دراسة العيساوي: هدفت الدراسة الى معرفة مستوى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الاساسية في تحليل النصوص الادبية، استعمل الباحث اختبارا تحصيليا متكون من نص شعري يحلله الطلبة طبقه على عينة من الطلبة بلغ عددهم (54) طالبا وطالبة، استعمل الوسائل الاحصائية مثل معامل ارتباط بيرسون والوسط الحسابي واطهرت النتائج ضعف مستوى طلبة القسم في تحليل النصوص الادبية.
(العيساوي 2005/ الملخص)

2. دراسة العادلي: هدفت الدراسة الى تقويم مستوى التحصيل في البلاغة لدى طلبة الصفوف الثلاثة في اقسام اللغة العربية، بلغت عينة البحث (477) طالبا وطالبة واعتمد الباحث اداتين هما اختبار تحصيلي لتعرف مستوى الطلبة في مادة البلاغة واستبانة لجمع البيانات التي تتعلق بجوانب القوة والضعف التي ممكن ان تؤثر في تحصيل الطلبة بالبلاغة. استعمل الباحث الوسائل الاحصائية معامل ارتباط بيرسون ومعامل فيشر والوزن المؤي والوسط المرجح. واطهرت نتائج الدراسة وجود ضعف واضح في تحصيل الطلبة في مادة البلاغة.(العادلي 2005/ الملخص)

جوانب الافادة من الدراستين السابقتين:

افادت الدراسة الحالية من الدراستين السابقتين بطريقة اختيار العينة، والوسائل الاحصائية المستعملة فيهما، وطريقة عرض نتائج الدراسة.

منهجية البحث واجراءاته

اولا: مجتمع البحث:

يتمثل مجتمع البحث بطلبة اقسام اللغة العربية للمرحلة الرابعة في كليات التربية والتربية الأساسية في جامعتي بغداد والمستنصرية للعام الدراسي 2010-2011م والبالغ عددهم اجمالا* (474) طالبا وطالبة، بواقع (144) طالبا وطالبة في كلية التربية الاولى /ابن رشد، و (83) طالبة في كلية التربية للبنات، و (140) طالبا وطالبة في كلية التربية /الجامعة المستنصرية، و (107) طالبا وطالبة في كلية التربية الأساسية.

ثانيا: عينة البحث:

بلغ عدد افراد عينة البحث (190) طالبا وطالبة وهي تمثل نسبة (40%) من مجتمع البحث الأصلي اختارته الباحثة عشوائيا، وان هؤلاء كانوا يتوزعون على اربع كليات في مركز محافظة بغداد، والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول(1)

كليات عينة البحث في مركز محافظة بغداد

ت	اسم الجامعة	اسم الكلية	مجتمع البحث	عينة البحث	النسبة المئوية
1	جامعة بغداد	التربية /ابن رشد	144	70	48, 6%
2	جامعة بغداد	التربية للبنات	83	35	42%
3	الجامعة المستنصرية	التربية	140	35	25%
4	الجامعة المستنصرية	التربية الأساسية	107	50	46.7%
المجموع			474	190	162.3

• تم الاستعانة برؤساء اقسام اللغة العربية في هذه الكليات لتحديد عدد طلبة المرحلة الرابعة في اقسامهم.

ثالثاً: تحديد المادة العلمية:

حددت الباحثة المادة العلمية التي سيطبق في ضوءها الاختبار وهي (19) موضوعاً من موضوعات كتاب شرح بن عقيل للجزأين الأول والثاني، بواقع (10) موضوعات في الجزء الأول، و(9) موضوعات في الجزء الثاني اختارتها عشوائياً لتمثل محتوى كتاب النحو الذي يدرس لأربع مراحل في كليات التربية والتربية الأساسية بأقسام اللغة العربية وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)**موضوعات كتاب شرح بن عقيل للجزأين الأول والثاني وأرقام صفحاتها من الكتاب**

الجزء الأول			الجزء الثاني	
ت	الموضوعات	أرقام الصفحات	الموضوعات	أرقام الصفحات
1	المبني والمعرّب	32-84	حروف الجر	7-8
2	اسم الإشارة	124-130	الإضافة	41-77
3	الموصول	132-166	اسم الفاعل	126-132
4	كان وأخواتها	243-278	التعجب	139-149
5	إن وأخواتها	318-359	نعم وبئس	150-161
6	لا التي لنفي الجنس	360-380	عطف النسق	206-223
7	الفاعل	420-452	البذل	226-233
8	المفعول المطلق	505-520	أسماء الأفعال	277-281
9	المفعول فيه	526-535	العدد	372-387
10	الحال	568-600		

رابعاً: صياغة الأهداف السلوكية:

صاغت الباحثة أهدافاً سلوكية لتسعة عشر موضوعاً من كتاب شرح بن عقيل لأربع مراحل دراسية في الجامعة، بلغ عدد الأهداف السلوكية بصيغتها الأولية (114) هدفاً موزعاً على المستويات الثلاثة الأولى لتصنيف بلوم للمجال المعرفي (معرفة، فهم، تطبيق) التي اعتمدتها الباحثة في صياغة الأهداف السلوكية وبناء أداة البحث، وقد عرضتها مع محتوى المادة على عدد من الخبراء وفي ضوء تحليل استجاباتهم البالغ عددهم (10) خبراء واستعمال مربع (كا2) قبلت الأهداف التي كانت قيمة (كا2) المحسوبة لها البالغة (7.2) وهي أكبر من القيمة الجدولية (3.84) عند مستوى (5.0) بدرجّة حرية (1) وهي تمثل نسبة موافقة (90%) من عدد الخبراء، أي (9) خبراء من مجموع (10) خبراء وبذلك أصبح عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي (110) بواقع (47) هدفاً لمستوى المعرفة و(35) هدفاً لمستوى الفهم و(28) هدفاً لمستوى التطبيق وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) // عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي لموضوعات مادة النحو في المرحلة الجامعية بحسب المستويات الثلاثة الأولى لتصنيف بلوم

ت	اسم الموضوع	عدد الصفحات	عدد الأهداف السلوكية			مجموع الفقرات
			المعرفة	الفهم	التطبيق	
1	المبني والمعرب	53	4	3	1	8
2	اسم الإشارة	7	2	1	1	4
3	الموصول	35	2	1	1	4
4	كان واخواتها	35	4	2	2	8
5	ان واخواتها	42	3	2	2	7
6	لا التي لنفي الجنس	20	2	2	1	5
7	الفاعل	33	3	3	3	9
8	المفعول المطلق	15	4	3	2	9
9	المفعول فيه	10	2	2	2	6
10	الحال	33	2	2	2	6
11	حروف الجر	31	3	1	1	5
12	الاضافة	36	3	2	1	6
13	اسم الفاعل	6	2	2	2	6
14	التعجب	10	2	2	2	6
15	نعم وبئس	11	2	2	1	5
16	عطف النسق	17	2	2	1	5
17	البذل	7	1	1	1	3
18	اسماء الأفعال	5	2	1	1	4
19	العدد	15	2	1	1	4
	المجموع	421	47	35	28	110

خامساً: اعداد اداة البحث

اولاً: اختبار التحصيل: اعدت الباحثة اختباراً لقياس تحصيل طلبة عينة البحث في مادة النحو للمراحل الأربع في الجامعة في ضوء الأهداف السلوكية ومستوياتها ومحتوى المادة العلمية المحددة، وقد استعملت في ذلك الخريطة الاختبارية التي اعدتها لهذا الغرض.

اعداد الخريطة الاختبارية:

اعدت الباحثة خريطة اختبارية شملت محتوى (19) موضوعاً من كتاب النحو لأقسام اللغة العربية في كليات التربية والتربية الأساسية والأهداف السلوكية الثلاثة الأولى من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (معرفة، فهم، تطبيق) وقد حسبت الباحثة نسبة أهمية محتوى كل موضوع في ضوء عدد صفحاته مقسوماً على المجموع الكلي لصفحات الموضوعات كلها. اما نسبة أهمية مستويات الأهداف فقد حددت في ضوء عدد الأهداف السلوكية في كل مستوى من المستويات الثلاثة الأولى، وحددت عدد فقرات الاختبار التحصيلي بـ (20) فقرة كل فقرة تقيس هدفاً سلوكياً واحداً، واستخرجت عدد فقرات كل مستوى من مجموع فقرات الاختبار التحصيلي في ضوء الوزن النسبي لكل مستوى في الخريطة الاختبارية، وحدد عدد فقرات الاختبار التحصيلي لكل موضوع في ضوء نسبة أهمية المحتوى وعدد الفقرات الكلي، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول رقم (4)

عدد صفحات كل موضوع والأهمية النسبية للموضوعات وعدد فقرات الاختبار التحصيلي في ضوء الأهداف السلوك

ت	الموضوعات	عدد الصفحات	نسبة أهمية الموضوعات	عدد الأهداف			مجموع الأهداف	فقرات الاختبار			مجموع الفقرات
				معرفة	فهم	تطبيق		معرفة	فهم	تطبيق	
1	المبني والمعرب	53	12.58	4	3	1	8	1		1	2
2	اسم الإشارة	7	1.66	2	1	1	4		1		1
3	الموصول	35	8.31	2	1	1	4			1	1
4	كان وأخواتها	35	8.31	4	2	2	8			1	1
5	ان وأخواتها	42	9.97	3	2	2	7		1		1
6	لا التي لنفس الجنس	20	4.75	2	1	1	5			1	1
7	الفاعل	33	7.83	3	3	3	9			1	1
8	المفعول المطلق	15	3.56	4	2	2	9			1	1
9	المفعول فيه	10	2.37	2	2	2	6			1	1
10	الحال	33	7.83	2	2	2	6			1	1
11	حروف الجر	31	7.36	3	1	1	5			1	1
12	الإضافة	36	8.55	3	1	1	6			1	1
13	اسم الفاعل	6	1.43	2	2	2	6			1	1
14	التعجب	10	2.37	2	2	2	6			1	1
15	نعم وبنس	11	2.61	2	1	1	5			1	1
16	عطف النسق	17	4.03	2	1	1	5			1	1
17	البدل	7	1.66	1	1	1	3			1	1
18	اسماء الأفعال	5	1.18	2	1	1	4			1	1
19	العدد	15	3.56	2	1	1	4			1	1
مج	19	421	%100	47	35	28	110	9	6	5	20
نسبة أهمية المستويات				42.72	31.83	25.45	%100				

صياغة فقرات الاختبار:

بلغ عدد فقرات الاختبار بصيغته الأولى (20) فقرة اختبارية وزعت على الموضوعات الـ (19) من كتاب النحو والأهداف السلوكية في ضوء الخريطة الاختبارية ويغطي المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم للمجال المعرفي وقد أعدت الباحثة فقرات الاختبار في صيغة استبانة لغرض عرضها على الخبراء المتخصصين لاستخراج صدقها.

صدق الاختبار:

الصدق الظاهري: لقد لاحظت الباحثة بعد تحليل استجابات الخبراء أنهم متفقون على الفقرات جميعها من دون استثناء ولذا حصلت الفقرات على نسبة موافقة 100% من عدد الخبراء البالغ (10) خبراء فكانت قيمة كا2 المحسوبة لها (10) اكبر من القيمة الجدولية (3.84) وبذلك قبلت الفقرات جميعها.

العينة الاستطلاعية: لغرض معرفة الوقت الذي تستغرقه الاجابة عن الاختبار التحصيلي ووضوح فقراته، فقد طبقت الاختبار على عينة استطلاعية ممثلة بعينة البحث في كليتي التربية بغداد والتربية الاساسية بلغ عددهم (50) طالبا وطالبة من الذين درسوا المادة التي درستها العينة الأساسية، وخلال تطبيق الاختبار تبين ان الطلبة اجابوا جميعهم عن الاختبار التحصيلي بمتوسط وقت مقداره (26)* ولمعرفة ثبات الاختبار وقوة تمييز الفقرة وتحديد نسبة صعوبتها حللت الباحثة فقرات الاختبار.

التحليل الاحصائي للاختبار:

لغرض معرفة صعوبة الفقرة وقوة تمييزها طبق الاختبار على العينة الاستطلاعية البالغة (50) فردا بتاريخ 2011/2/12م وبعد تصحيح اجابات الطلبة رتبت درجاتهم تنازليا ثم اختيرت اعلى واوطأ (25%) منها بوصفها أفضل نسبة للمقارنة بين مجموعتين متباينتين من المجموعة الكلية لدراسة خصائص الفقرات، وقد بلغ عدد الطلبة في المجموعتين العليا والدنيا (25) طالبا وطالبة، وبلغت اعلى درجات المجموعة العليا (20) درجة وادنى درجات المجموعة الدنيا (12) درجة، ثم حسبت مستوى الصعوبة وقوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار وكالاتي:

أ. **مستوى الصعوبة:** بعد حساب مستوى الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد انها تتراوح بين (0.80. 0.32)

ب. **قوة تمييز الفقرات:** بعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار وجد انها تتراوح بين (0.52، 0.32).

ج. **فعالية البدائل المخطوءة:**

عند حساب فعالية البدائل المخطوءة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد انها تتراوح بين (-0.04 . -0.28) لذا ابقت الباحثة البدائل من دون تغيير.

ثبات الاختبار:

لحساب ثبات الاختبار استعملت الباحثة تحليل التباين باستعمال معادلة الفا كرونباك، اذ تعد من اكثر الطرق شيوعا اذ تمتاز بتنسيقها وامكانية الوثوق بنتائجها، وتعتمد هذه الطريقة على حساب الارتباط بين درجات فقرات الاختبار جميعها على اعتبار ان كل فقرة عبارة عن مقياس بذاته ويؤشر معامل ثبات الاختبار التحصيلي على اتساق اداء الأفراد أي التجانس بين فقرات الاختبار وتعطي هذه الطريقة الحد الأعلى الذي يمكن ان يصل اليه معامل ثبات الاختبار. (عودة 355-354/2005) وقد تم حساب ثبات الاختبار بطريقة الفا كرونباك على درجات العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (50) طالبا وطالبة فكانت قيمة معامل ثبات اختبار اختبار التحصيل (0.74) وهو ثبات يمكن من خلاله الاعتماد على الاختبار لتحقيق اغراض هذا البحث.

تطبيق اداة البحث:

طبقت الباحثة اختبار التحصيل بمتوسط وقت (26) وهو الوقت الذي اعطي للعينة الأساسية للإجابة عن الاختبار، وذلك بتاريخ 2011/2/25 وقد اشرفت الباحثة بنفسها على تطبيقه من اجل المحافظة على سلامة سير الاختبار.

$$\clubsuit \text{ متوسط الوقت} = \frac{\text{وقت اول طالب} + \text{وقت ثاني طالب} + \dots + \text{الخ}}{\text{مجموع الطلبة}} = \frac{1300}{50} = 26 \text{ دقيقة}$$

طريقة تصحيح الاختبار: صحت الباحثة اجابات الطلبة على اساس اعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار وصفرا للإجابة غير الصحيحة، وقد عوملت الفقرات المتروكة والفقرات التي وضعت لها اكثر من اجابة معاملة الفقرات غير الصحيحة وعلى هذا الأساس كانت الدرجة العليا للاختبار (20) درجة والدنيا (صفرا) فكانت الدرجة (19) بوصفها اعلى درجة و(8) بوصفها ادنى درجة بالنسبة لدرجات طلبة قسم اللغة العربية كليات التربية /ابن رشد، والتربية للبنات، والتربية /الجامعة المستنصرية، بينما كانت الدرجة (17) بوصفها اعلى درجة، و(5) بوصفها ادنى درجة بالنسبة لدرجات طلبة قسم اللغة العربية كلية التربية الأساسية /الجامعة المستنصرية.

الوسائل الإحصائية:

- 1.معادلة القدرة التمييزية: لحساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات اختبار النحو. (ابو لبد 340/1979)
- 2.معادلة صعوبة الفقرة: لحساب صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار. (الزويبي 75/ 1981)
- 3.معادلة فعالية البدائل غير الصحيحة: لاستخراج البديل غير الفعال في اختبار التحصيل. (عودة 125/1985)
- 4.مربع كا¹: لمعرفة درجة التوافق بين الخبراء في صلاحية فقرات اختبار التحصيل والأهداف السلوكية. (منسي 362/1989)
- 5.معادلة الفا كرونباك: لاستخراج ثبات اختبار التحصيل. (زينون 711/2001)
- 6.الاختبار التائي لعينة واحدة: للتعرف على مستوى تحصيلهم في هذه المادة. (البلداوي 45/2004)
- 7.الاختبار التائي لعينتين مستقلتين: للتعرف على الفرق بين كليات التربية وكلية التربية الأساسية في مقياس الاتجاه وفي اختبار التحصيل. (البياتي وآخر 260/1977)

نتائج البحث

اولا: عرض النتائج

1. للتحقق من الفرضية الاولى (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين المتوسطين الحسابي النظري للعينة الواحدة في التحصيل).

استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة الذي اظهرت نتائجه بحسب ما موضحة في جدول (5)

جدول (5)

القيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات عينة البحث في اختبار التحصيل

عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الوسط النظري	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
190	82.12	10	19.3	189	18.12	1.96	0.05 دالة

يتبين من النتائج المعروضة في جدول (5) ان القيمة التائية المحسوبة (18.12) اكبر من القيمة الجدولية (96.1) بدرجة حرية (189) مما يدل على وجود فرق لصالح المتوسط الحسابي للعينة لأنه اكبر من المتوسط النظري أي لدى افراد العينة جميعا تحصيل جيد.

2. للتحقق من الفرضية الثانية (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط كليات التربية من جهة ومتوسط كلية التربية الاساسية من جهة اخرى في متغير التحصيل) استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين الذي اظهرت نتائجه بحسب ما موضحة في جدول (6)

جدول (6)

القيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات عينة البحث في اختبار التحصيل بحسب متغير الكليات

اسم الكلية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
كليات التربية	13.60	3.01	140	188	6.08	1.96	0.05 دالة
كلية التربية الأساسية	10.66	2.69	50				

يتبين من جدول (6) ان القيمة التائية المحسوبة (6.08) اكبر من القيمة التائية الجدولية (1.96) بدرجة حرية (188) عند مستوى دلالة (0.05) مما يدل على وجود فرق ذو دلالة احصائية في اختبار التحصيل في مادة النحو لصالح متوسط كليات التربية لأنه اكبر من متوسط كلية التربية الأساسية.

ثانياً: تفسير النتائج:

فيما يتعلق بالهدف الاول فقد اظهرت النتائج ان تحصيل افراد العينة جيد وذلك بسبب:

1. التزام طريقة تدريس مناسبة واسلوب ملائم ومستوى الطلبة.
 2. شعور الطلبة باهمية هذه المادة في دراسة المواد الأخرى فهو وسيلة لضبط النطق وحسن الأداء.
- وفيما يتعلق بالهدف الثاني فقد اظهرت النتائج وجود فرق في التحصيل بين افراد العينة لصالح كليات التربية، ويعود ذلك للأسباب الآتية:

1. نظام قبول الطلبة لقسم اللغة العربية في كليات التربية يكون من ذوي المعدلات الجيدة و بحسب رغبتهم ودروس المفاضلة، اما في كلية التربية الأساسية يكون قبول الطلبة من ذوي المعدلات المتوسطة و بحسب المجموع الكلي للمواد.
2. اعداد الطلبة وتهيئتهم في كليات التربية يختلف عن كلية التربية الأساسية من حيث التدريس وطرائقه، ففي كليات التربية يعد الطلبة بوصفهم مدرسين لغة عربية في المدارس الاعدادية والثانوية، فضلا عن ان الطالب يبذل قصارى جهده وكذا استاذ المادة يرمي بثقله على هذه المادة بوصفها الأساس في التخصص والتدريس بها بعد تخرج الطالب، اما في كلية التربية الأساسية فيعد الطلبة بوصفهم معلمين جامعيين في المدارس الابتدائية.
3. ان نظام الدراسة في كليات التربية يكون عاما دراسيا كاملا للمواد جميعها، اما في كلية التربية الأساسية يكون فصلا دراسيا واحد (نظام الكورسات) مما قد يؤدي الى ملل الطلبة من الامتحانات المتكررة ونسيان مادة الفصل الأول.
4. ضيق الوقت لاتمام مفردات المنهج بوجود نظام الكورسات.

الفصل الخامس

اولاً: الاستنتاجات:

1. مستوى الطلبة عينة البحث جيد بشكل عام.
2. ارتفاع مستوى تحصيل الطلبة في النحو في كليات التربية وانخفاضه في كلية التربية الأساسية

ثانياً: التوصيات:

1. تضمين منهاج النحو في كليات التربية والتربية الأساسية باهداف تدريس كل موضوع او كل وحدة دراسية.
2. قيام وزارة التعليم العالي بتوحيد المناهج الدراسية بين كليات التربية والتربية الأساسية من حيث عدد المواد بين الأقسام المتشابهة وعدد وحدات كل مادة في الأسبوع.

3. توحيد نظام القبول في هذه الكليات ونظام الدراسة فيها وذلك بإلغاء نظام الكورسات في كليات التربية الأساسية واعداد الطالب مهنيا وعلميا وتربويا متخصصا في المدارس الاعدادية والثانوية لكونه درس في قسم اللغة العربية لأربع سنوات وتخرج حاملا البكالوريوس، فالطالب واحد والمواد واحدة والأستاذ واحد، اما المدارس الابتدائية فيوكل اليها خريجو معاهد المعلمين والمعلمات.

4. رفع معدلات القبول في قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية لكي يخرج القسم معلمين ذوي كفاءة عالية في تخصصهم.

ثالثا: المقترحات:

1. اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مواد اخرى في قسم اللغة العربية كالصرف والعروض وغيرها.
2. اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تأخذ بالنظر متغير الجنس.
3. اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة العلاقة بين التحصل والاتجاه في معاهد المعلمين والمعلمات نحو اللغة العربية او النحو وعلاقتها بتحصيلهم.
4. دراسة مقارنة بين اتجاهات الطلبة نحو التخصص في اقسام اللغة العربية وعلاقته بتحصيلهم في الصف السادس الاعدادي.

المصادر

- 1- احمد، محمد عبد السلام (1981)، القياس النفسي والتربوي، ط4، مكتبة النهضة العربية، القاهرة.
- 2- احمد، محمد عبد القادر (1979)، طرق تعليم اللغة، دار الشباب للطباعة، القاهرة.
- 3- ابن خلدون، عبد الرحمن، (د، ت)، المقدمة، ج1، بغداد.
- 4- امطانيوس، ميخائيل (1997)، القياس والتقويم في التربية الحديثة، منشورات جامعة دمشق.
- 5- ابو لبد، سبع محمد (1979)، مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي للطالب الجمعي والمعلم العربي، مطبعة عمان.
- 6- ابو مغلي، سميح (1982)، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ط2، عمان، الأردن.
- 7- باهي، مصطفى حسين (1999)، الاحصاء التطبيقي في مجال البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية والرياضية، مركز الكتاب للنشر، مصر.
- 8- البلداوي، عبد الحميد عبد المجيد (2004)، اساليب البحث العلمي والتحليل الاحصائي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 9- البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا اثناسيوس (1977)، الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد.
- 10- الخفاجي، عبد الله بن محمد سعيد بن سنان (1969)، سير الفصاحة، شرح وتعليق: عبد المتعال الصعيدي، مطبعة محمد علي صبيح واولاده، الأزهر.
- 11- الدينوري، اب محمد عبد الله بن مسلم ت/276هـ (1925)، عيون الأخبار، ج1، دار الكتاب العربي، بيروت.
- 12- الزوبعي، رجاء عبد الكاظم (2003)، مشكلة ضعف طلبة اقسام اللغة العربية في الاعراب في كليات التربية في بغداد اسبابها وعلاجها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، بغداد.
- 13- الزوبعي، عبد الجليل وآخرون (1981)، الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب للطباعة والنشر جامعة الموصل، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

- 14- زيتون، حسن حسين (2001)، تصميم التدريس رؤية منظومية، مجلد 2، الكتاب الثاني، ط2، عالم الكتب.
- 15- السامرائي، حاتم طه ياسين (1989)، تقويم مستوى طلبة اقسام اللغة العربية لكليات التربية في الجامعات العراقية في قواعد اللغة العربية، جامعة بغداد، كلية التربية الأولى، رسالة ماجستير.
- 16- السلطاني، احمد يحيى حسن (2005)، مشكلات استخدام اللغة العربية الفصحى لدى طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية من وجهة نظر التدريسيين والطلبة، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، رسالة ماجستير.
- 17- السيرافي، ابو سعيد الحسن بن عبد الله (1936)، اخبار النحويين البصريين، بيروت.
- 18- العادلي، محمد جاسم جفات (2005)، تقويم مستوى تحصيل طلبة اقسام اللغة العربية لكليات التربية في الجامعات العراقية في البلاغة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد.
- 19- العيساوي، سيف طارق (2005)، مستوى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الاساسية في تحليل النصوص الادبية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الاساسية في جامعة بابل.
- 20- عبد التواب، رمضان (1987)، فصول في فقه العربية، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- 21- العزاوي، نعمة رحيم (2004)، فصول في اللغة والنقد، ط1، المكتبة العصرية، بغداد.
- 22- عودة، احمد سليمان (1985)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط1، المطبعة الوطنية، جامعة اليرموك.
- 23- احمد سليمان، (2005)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الآمال للنشر والتوزيع، ط3، الأردن.
- 24- غلوم، عائشة عبد الله (1982)، قواعد اللغة العربية، اهميتها ومشكلات تعلمها، مجلة التربية المستمر، مركز تدريب قيادات تعلم الكبار لدول الخليج العربي، ع5، سنة 8.
- 25- القيسي، نوري حمودي (1988)، نحو عربية سليمة، وزارة الثقافة والفنون، بغداد.
- 26- مطلوب، احمد (2003)، فصول في اللغة العربية، طبعة المجمع العلمي، مصر الملائكة.
- 27- جميل (1988)، مجلة الضاد، التعريب وتهيئة الكتاب المنهجي، ج1.
- 28- منسي، محمود عبد الحليم (1989)، الاحصاء والقياس في التربية وعلم النفس، دار المعرفة الجامعية، كلية التربية، جامعة الاسكندرية.
- 29- الهاشمي، عابد توفيق (1972)، الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية، ط2، عمان، الأردن.
- 30- يونس، فتحي علي، وآخرون (1981)، اساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.

الاختبار التحصيلي لطلبة عينة البحث بصورته النهائية

1. (زيد كاتب بحثا) تعرب كلمة (كاتب) في الجملة السابقة:
أ. اسم مفعول ب. اسم مفعول ج. صفة مشبهة د. اسم فعل
2. نجد الصفة المشبهة في كلمة:
أ. رحمن ب. غفور ج. عظيم د. عالم
3. جملة التعجب هي:
أ. ما اشجع عليا ب. ما مفهوم السؤال ج. ما مضيا ع الشجاع حقه د. ما عارف زيد الأمر.
4. (نعم الرجل زيد) كلمة (نعم):
أ. اسم فعل ب. حرف ج. فعل ذم د. فعل مدح
5. (كلا وكلتا) هما:
أ. ملحقتان بالمتنى ب. ملحقتان بالجمع ج. متنى د. جمع
6. (قرأت الكتاب حتى الهوامش) تعرب (حتى) في الجملة السابقة:
أ. حرف جر ب. حرف ابتداء ج. حرف عطف د. أداة نصب
7. قال تعالى " اهدنا الصراط المستقيم صراط الذين انعمت عليهم " تعرب كلمة (صراط) في الآية الكريمة:
أ. توكيدا ب. بدلا ج. نعتا د. معطوفا
8. (حضر مدرسو المدرسة) اثر الاضافة على الاسم المضاف هنا هو:
أ. جر المضاف المضاف اليه ب. حذف التنوين ج. حذف النون د. الحذف والقلب
9. أي من الألفاظ الآتية تدل على الجهة:
أ. وراء ب. قبل ج. بعد د. مع
10. (يعجبني انك قادم) حكم همزة (ان) هو:
أ. وجوب الكسر ب. وجوب الفتح ج. جواز الأمرين د. جواز الفتح
11. يكون الأسم الواقع بعد (لا) النافية للجنس:
أ. مرفوعا ب. مكسورا ج. منصوبا د. غير عاملة
12. جملة المفعول المطلق هي:
أ. يوم الجمعة يوم مبارك ب. ضربت ابني تأديبا
ج. ضربت زيدا ضربا د. ضرب زيد عمرا
13. قال تعالى (هيهات لما توعدون) تعرب كلمة (هيهات) في الآية الكريمة:
أ. اسما ب. حرفا ج. فعلا د. اسم فعل
14. قال تعالى (واذ قال يوسف لأبيه) تعرب كلمة (لأبيه):
أ. مجرورة علامة جرهما الكسرة
ب. مجرورة علامة جرهما الياء لأنها متنى
ج. مجرورة علامة جرهما الياء لأنها من الأسماء الستة
د. مجرورة علامة جرهما كسرة مقدرة على الياء

15. قال تعالى (صراط الذين انعمت عليهم) تعرب كلمة (الذين) اسم:

أ. مجرور علامة جره الفتحة ب. مبني على الفتح

ج. ممنوع من الصرف د. منصوب علامة نصبه الياء

16. في الأفعال الناقصة الآتية فعل واحد لا يتصرف هو:

أ. امسى ب. اصبح ج. ظل د. ليس

17. قال تعالى (إذا السماء انشقت) تعرب كلمة السماء:

أ. فاعلا بفعل محذوف ب. مبتدأ مرفوعا ج. خبرا مرفوعا د. نائب فاعل مرفوعا

18. قال تعالى (وجاءوا اباهم عشاء يبكون) تعرب كلمة (عشاء) في الآية الكريمة:

أ. مفعولا مطلقا ب. مفعولا به ج. مفعولا فيه د. مفعولا لأجله

19. قال تعالى (اشتعل الرأس شيبا) تعرب كلمة (شيبا) في الآية الكريمة:

أ. تمييزا ب. حالا ج. توكيدا د. نعتا

20. (ما جاءني من احد) جاء الحرف (من) في هذه الجملة:

أ. للتبويض ب. زائدا ج. لبيان الجنس د. لابتداء الغاية

موقف بريطانيا من قضية الجزر العربية الثلاث
(طنب الصغرى - طنب الكبرى - أبو موسى)
(دراسة تاريخية)

د. ستار علك عبد الكاظم الطفيلي د. حسن احمد إبراهيم المعموري

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

**The British attitude Towards the issue of the Three Arabian Islands
(Tunb Minor, Tunb Major and Abu Mosa)
A Historical Study**

**Dr. Sattar Alag Abdel Kadhum Al-Tufaili
University of Baylon / College of basic Education
Dr. Hasan Ahmad Ibraheem Al-Ma'moori**

University of Babylon / College of Education for Human Sciences

Abstract

The eastern side of the Arab Gulf has a great importance for its strategic location because of which many foreign forces seek its occupation, at the top of which is Iran which tried to exploit it as a commercial way that links Iran with the harbours of the eastern gulf and then Europe and all the world.

المقدمة:

يحتل الجانب الشرقي من الخليج العربي أهمية كبيرة لموقعه الاستراتيجي جعلت منه مركز لاستقطاب القوى الأجنبية، وفي طليعتها إيران التي طالما رغبت بالسيطرة عليه لاتخاذها قاعدة انطلاق منها لحركاتها التوسعية في الخليج العربي، فضلاً عن أهميته كطريق تجاري التي يتصل ببلاد إيران، عن طريق بعض الأودية الضيقة التي تؤمن استمرار تدفق البضائع التجارية من المناطق الداخلية في بلاد إيران إلى موانئ الخليج الشرقي ومنها تصل إلى أوروبا وجهات العالم الأخرى، ولهذا شهدت الجزر العربية الثلاث (طنب الصغرى، وطنب الكبرى، وأبو موسى) محاولات إيرانية عديدة للسيطرة عليها خلال القرن التاسع عشر، تجددت محاولاتها بعد الحرب العالمية الثانية كون هذه الجزر أصبحت لما تمتلكه من أهمية إستراتيجية واقتصادية محط أنظار حكام إيران للسيطرة عليها.

ومن خلال ما تقدم، وجدنا البحث في ذلك، ذو أهمية كبيرة عند العرب، وبلدان الخليج العربي وبدأنا في البحث بذلك على الرغم من قلة مصادرها تضمن البحث التطور التاريخي لقضية الجزر بين العرب وبلاد إيران كون الأدلة التاريخية تشير إلى أحقية العرب فيها لتبعيتها لحكام مشيخات ساحل عمان وسكانها من العرب، وتطرق البحث إلى موقف بريطانيا من المحاولات الإيرانية لاحتلال الجزر العربية الثلاث منها إلى الاحتلال العسكري الإيراني لهذه الجزر وأهدافه، وتوضح الموقف العربي والدولي للاحتلال متمثلاً بالجامعة العربية ومجلس الأمن الدولي.

واعتمد الباحثان على الوثائق البريطانية المنشورة في الصحف الإماراتية، والوثائق المحفوظة في دار الكتب والوثائق في بغداد، فضلاً عن الرسائل والكتب العربية والأجنبية والصحف المحلية، بالتحليل ومناقشة المهمة منها.

الموقع الجغرافي:

تقع الجزر العربية الثلاث عند مدخل الخليج العربي بالقرب من مضيق هرمز الجنوبي، وأولى هذه الجزر جزيرة (أبو موسى) التابعة لامارة الشارقة الواقعة مقابل ساحل الإمارة على مسافة 45 ميل تقريباً وتبتعد عن الساحل الإيراني مسافة 50

ميلاً تقريباً، شكلها مربعة يبلغ طول كل جانب من جوانبها 7 كلم، وتمتاز بعمق المياه المحيطة بها مما جعلها صالحة لرسو السفن الكبيرة، كما تتيح فرصاً جيدة لصيادي السمك واللؤلؤ وكان يسكنها قبل الاحتلال الإيراني (1000 نسمة) من العرب، من فروع القبائل العربية الحالية في امانة الشارقة وكان فيها دائرة كهرباء ومدرسة ابتدائية ومسجد كبير ومشروعات للماء والكهرباء⁽¹⁾.

جزيرة (طنب الكبرى) تقع إلى الشمال الشرقي من جزيرة أبو موسى وتبعد عنها بحوالي 50 كلم مقابل الساحل الشرقي لامارة رأس الخيمة التابعة لها تكاد الجزيرة تأخذ شكلاً دائرياً يبلغ قطرها أربعة كيلو مترات، أما ارتفاعها عن سطح البحر فيبلغ (615 قدماً) ويسكنها حوالي (400) مواطن عربي، يعيشون على الصيد والزراعة وتربية المواشي نظراً لوجود بعض المراعي والمياه العذبة، وتمتاز هذه الجزيرة بموقع ستراتيحي هام جداً مسيطر على مدخل المحيط الهندي والخليج العربي⁽²⁾.

وجزيرة طنب الصغرى فتقع الى الشمال الشرقي من جزيرة طنب الكبرى حيث تبعد عنها (12-14 كلم) وهي جزيرة صخرية على شكل دائري قطرها لا يتجاوز (1) كلم وتغطي سواحلها مياه المد وترتفع 35 م عن سطح البحر والجزيرة تعود ملكيتها الى امانة (راس الخيمة) وتبعد عن الساحل العماني قرابة 90 كم⁽³⁾ شرقاً او جنوباً او شمالاً.

الأهمية الاستراتيجية للجزر:

1- الأهمية العسكرية:

شعرت بريطانيا بأهمية هذه الجزر منذ مطلع القرن العشرين، وقبل اكتشاف البترول في منطقة الخليج العربي مما دفعها إلى إنشاء قاعدة عسكرية في جزيرة (أبي موسى)... لكونها تتحكم بمدخل الخليج العربي وذا مساحة كبيرة تجعل منها قاعدة حصينة، وعمق المياه في سواحلها⁽⁴⁾.

2- الأهمية الجغرافية:

شكلت هذه الجزر البوابة والموقع الاستراتيجي بالنسبة لمدخل لمضيق هرمز في الخليج العربي وبالتالي فهي تتحكم في خط الملاحة الدولية فضلاً عن استخدامها كموانئ وملاجئ للسفن عند الضرورة وفي الأجواء العاصفة، إضافة إلى وقوع الممر الملاحي العميق بالخليج العربي بين هذه الجزر الساحل الشرقي للخليج العربي⁽⁵⁾.

3- الأهمية الاقتصادية:

وجود الثروات الطبيعية والنفط أعطاها أهمية اقتصادية كبيرة حيث تم استخراج اوكسيد الحديد بحصول (ونكهاس) * في سنة 1906م على امتياز استخراج اوكسيد الحديد من جزيرة (أبو موسى)، وقد بلغت الكميات المستخرجة (1000) طن

(1) ابراهيم خليل احمد، وآخرون، قضايا عربية معاصرة، دراسة تاريخية وسياسية، جامعة الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر، 1988، ص 258؛ جريدة الجمهورية المصرية بتاريخ 19/9/1992، لوريمر، دليل الخليج العربي، القسم الجغرافي، ج5، طبعة جديدة معدلة ومنقحة اعدتها قسم الترجمة بمكتب صاحب السمو أمير دولة قطر، قطر، د. ت، ص 2211-2213؛ سالم سعدون المبادر، جزر الخليج العربي، دراسة في الجغرافية الاقليمية، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1981، ص 31؛ مجلة العربي، العدد (119)، الكويت، تشرين الأول، 1968، ص 37-42.

(2) خالد العزي، الخليج العربي ماضيه وحاضره، دراسة شاملة للخليج العربي ودول البحرين وقطر والإمارات العربية المتحدة، مطبعة الجاحظ، بغداد، د. ت، ص 230؛ عبد الله الطابور، قصة الحياة في طنب، مجلة الشرق، العدد 28، ت2، 1994، ص 5.

(3) حيدر عبد الواحد ناصر الحميداي، الصراع على الجزر العربية في الخليج العربي 1919 - 1939، دراسة تاريخية، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى كلية التربية، جامعة البصرة، 2001، ص 22؛ W.W.W. emirartis. Lends.orgos

(4) طاهر موسى عبد، الاحتلال الاراني لجزيرة ابو موسى، طنب الكبرى، طنب الصغرى، منشورات وزارة الثقافة والاعلام، السلسلة الاعلامية، بغداد، 1983، ص 26.

(5) ابتسام عبد الأمير حسون، دولة الإمارات العربية المتحدة دراسة في الأحوال السياسية والاجتماعية والاقتصادي، رسالة ماجستير غير منشورة، مقدمة إلى كلية الآداب، جامعة بغداد، 1983، ص 43-44؛ محمد احمد السويدي، الصراع الدولي حول البحر الاقليمي والجرف القاري في الخليج العربي، دراسة في الجغرافية السياسية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، 1983، ص 292.

* ونكهاس:- ممثل شركة المانية مقيم في ونجبار لتفريغ حمولة السفن القادمة من الخليج العربي والذاهبة اليه. ثم اسس مكتباً له في ميناء لنجة سنة 1898 ثم انتقل مكتبه الى البحرين.

وبعد رحيل (ونكهاس) أخذت الامتياز شركة بريطانية وقامت باستخراج هذا المصدر لمدة (40) عاماً ثم رحلت عام 1968م بعد ان تركت الجزيرة مشوهة من جراء الحفر (1).

التطور التاريخي لقضية الجزر:

ان تاريخ هذه الجزيرة مرتبط بتاريخ العرب وتاريخ قبائل القواسم بالذات، حيث حكم القواسم مناطق واسعة وكان مركز قواعدهم الساحل الغربي، وامتد نفوذهم إلى الساحل الشرقي للخليج العربي، محتلين مدناً عديدة منها (باسيد والفارسية وبندر عباس ولنجة وغيرها) (2).

وتدل الوثائق التاريخية على ان هذه الجزر (باعتراف بريطانيا نفسها) جزر عربية، ففي المدة ما بين عام 1750م وحتى عام 1866م كانت جزيرة (ابو موسى) تدار من قبل اماره الشارقة وفي عام 1866م بدأت ادراستها بصورة مباشرة من قبل الشيخ (سلطان بن صقر) أمير دولة القواسم في الشارقة ورأس الخيمة ومنذ ذلك العام وحتى يومنا هذا وجزيرة (أبو موسى) جزء لا يتجزأ من اماره الشارقة، وجزيرتا (طنب الكبرى) و (طنب الصغرى) جزء لا يتجزأ من اماره رأس الخيمة (3).

وتشير الوقائع التاريخية للجزر (أبو موسى، طنب الصغرى، طنب الكبرى) هي عربية كما اشارت لها الوقائع هي (4):
1- في 28 أيلول 1912م أرسل المقيم البريطاني في الخليج السير بيرسي كوكس، كتاباً (Birsy K) الى (صقر بن سلطان) القاسمي يرجوه السماح بنصب فانار في جزيرة طنب لتستخدم كدليل يهدي السفن المارة بالخليج، وقد أجاب شيخ الشارقة بالإيجاب المشروط بـ(ان لا يحدث تدخل في شؤون الجزيرة عدا ذلك).

2- في 21 آب 1929م كتب المقيم البريطاني في بوشهر كتاباً إلى شيخ رأس الخيمة، أشار فيه إلى ضرورة رفع العلم وإقامة فانار في (جزيرتا طنب).

3- في 10 مايس 1935م بعث المقيم البريطاني كتاباً الى الشيخ سلطان بن سالم حاكم رأس الخيمة يرجو فيه الإذن لأحد العاملين في جزيرة أبي موسى بزيارة جزيرة طنب جاء فيه (الذي يريد التقاهم مع حضرتكم في خصوصها راجياً من حضرتكم ان تتفضلوا بالإذن له ليتسنى زيارة جزيرة طنب وكذلك تكتبون الى وكيلكم في جزيرة طنب عن ذلك).

4- في 10 كانون الثاني 1935م كتب مكتب الدولة البريطانية في عمان كتاباً إلى الشيخ (سلطان بن سالم) حاكم رأس الخيمة يطلب منه الإذن بزيارة جزيرة (طنب) إلى المهندس ليعمل في جزيرة (أبي موسى).

5- في 23 مايس 1957م كتب المقيم البريطاني في عُمان كتاباً برقم 1084/57 إلى الشيخ (صقر بن محمد) حاكم رأس الخيمة تناول فيه مسائل مختلفة وأكد عما إذا (كنتم ترفعون علمكم على جزيرتي طنب ونايبو طنب بصورة دائمة وإنكم تبعثون مندوبكم في كل شهر للمراقبة على هاتين الجزيرتين).

6- في 21 تشرين أول 1957م كتب المعتمد البريطاني في اماره دبي كتاباً رقم 1211/57 إلى حاكم رأس الخيمة أشار فيه إلى زيارة رسمية لبارجة بريطانية إلى اماره رأس الخيمة، ثم تمر بجزيرة طنب التي (هي من ممتلكاتكم) وبالنظر لتأجيل الزيارة بعث المقيم البريطاني كتاباً آخر بتاريخ 17 مايس 1958 أكد فيه ما ورد في كتابه الأول وأشار إلى الغرض من زيارة الجزر بقوله: ((وينوي القبطان ان يشيد لوحة على (نايبو طنب) مكتوباً عليها بان الجزيرة ملككم كما كان يأمل ان يفعل في زيارته السابقة)).

(1) طاهر موسى عبد، المصدر السابق، ص 27- 28 ؛ شوقي علي إبراهيم الالوسي، الصراع الدولي في المحيط الهندي وأثره على الخليج العربي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، المعهد العالي للدراسات القومية والاشتراكية، بغداد، 1981، ص 39- 41؛ عبد القادر القحطاني، الاحتلال الإيراني للجزر الإماراتية الثلاث وردود الأفعال العربية والدولية، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد (107)، الكويت، تشرين الأول، 2002، ص 16.

(2) ابتسام عبد الأمير حسون، المصدر السابق، ص 44 ؛ علي حميدان، الامارات وايران والجزر الثلاث، جريدة الاتحاد بتاريخ 1997/7/27.

(3) خالد العزي، المصدر السابق، ص 226.

(4) طاهر موسى عبد، المصدر السابق، ص 60- 62.

7- في 21 تشرين اول 1961م ارسل المعتمد السياسي البريطاني كتاباً برقم 1033/61 الى الشيخ (صقر القاسمي) حاكم رأس الخيمة يخبره فيه بان حكومة صاحبة الجلالة قد احتدت باسمه لدى حكومة طهران على اثر ذلك وسحبت المجموعة التي كانت تمكث في الجزيرة.

8- كما ان هناك سلسلة متصلة من تصريحات المسؤولين البريطانيين تؤكد ان جزيرة (أبو موسى) تابعة إلى اماره الشارقة وان جزيرتي (طنب الكبرى وطنب الصغرى) تابعتان إلى اماره رأس الخيمة.

9- وثمة اتفاقاً بين شيوخ الامارتين على اعتبار جزيرة (أبو موسى) تابعة إلى اماره الشارقة، وجزيرتي الطنبيين تابعتين إلى اماره رأس الخيمة.

10- لقد اعترف الشيخ (علي خليفة) شيخ لنجة التابعة إلى إيران أكثر من مرة بتبعية هذه الجزر إلى الامارات العربية المتحدة في الخليج العربي، وقال بكتابه الموجه إلى أمير رأس الخيمة ما يأتي:

(... لأن الجزيرة المذكورة طنّب واقعة ضمن ممتلكاتكم ان هذا هو الواقع وانني مقتنع بان جزيرة طنّب هي إحدى ممتلكات قواسم عمان، ونحن لا نمتلك أية ممتلكات هناك وليس لنا أي تدخل إلا بموافقتكم).

يتضح لنا مما تقدم ان الجزر الثلاث هي حزر عربية الأصل وتابعة إلى عرب القواسم في امارتي الشارقة ورأس الخيمة وباعتراف المستر كوكس المعتمد السياسي في الخليج العربي من خلال الوثائق والبرقيات والمراسلات التي جرت بين بريطانيا وشيوخ امارت الساحل وهو اعتراف بريطاني بحقوق العرب التاريخية بالسيادة عليها.

موقف بريطانيا من المحاولات الإيرانية لاحتلال الجزر العربية الثلاث:

لم تتردد إيران ومن منطلق سياستها التوسعية في الادعاء بان هذه الجزر تقع ضمن سيادتها، وقاموا باظهار مثل هذا الموقف أكثر من مرة في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، ففي عام 1887م ضموا جزيرة (سري) التابعة لامارة الشارقة وحكامها القواسم، وفي عام 1904م انزل الفرس اعلام الشارقة عنوة في جزيرتي (ابي موسى والطنّب)، ورفعوا الاعلام الفارسية بدلاً منها، فاحتجت الشارقة لدى البريطانيين بشدة، لانهم كانوا يمارسون إدارة شؤونها الخارجية وفقاً لاتفاقيات الحماية بينهما، فأرسلت بريطانيا مذكرة احتجاج الى الحكومة الإيرانية التي قامت بإنزال أعلامها عن هذه الجزر⁽¹⁾.

ان ذلك لم يمنع إيران من مواصلة مطالبتها بالجزر الثلاث خصوصاً بعد الحرب العالمية الأولى حيث ازدادت أهمية الخليج العربي الاقتصادية والاستراتيجية حتى أخذت هذه الادعاءات بالفقور ما قبيل الحرب العالمية الثانية بفعل جدية الموقف البريطاني في عدم التخلي عن هذه الجزر، وعند تأزم الوضع الدولي في أوروبا ونشوب الحرب العالمية الثانية، فقد زاد تمسك البريطانيين بالجزر، واهتموا بها، فان موقف لما يعود بالفائدة لمصالحها المتطورة في الخليج العربي في هذه المرحلة⁽²⁾.

بدأت محاولات شاه إيران للاستيلاء على الجزر منذ مطلع الستينات من القرن العشرين عن طريق جمع المعلومات عن الجزر العربية الثلاث، ففي عام 1961م هبطت طائرة عسكرية إيرانية في جزيرة طنّب الكبرى، وقام ركابها بالنقاط الصور لفنار الجزيرة واجروا التحقيق مع سكان الجزيرة لمعرفة المشرفين على الفنار، وإزاء ذلك قدمت بريطانيا احتجاجاً على هذا التصرف وحذرت ايران من محاولة تكرار مثل هذا العمل، وإزاء ذلك حاكم رأس الخيمة صقر بن محمد القاسمي بخطاب شكر يوم 15 أيلول 1961م الى المعتمد البريطاني في دبي لقيامه بالاحتجاج ضد الحكومة الإيرانية نيابة عنه⁽³⁾.

(1) جعفر عباس حميدي، وآخرون، تاريخ الخليج العربي الحديث والمعاصر، المصدر السابق، ص 231.

(2) Public Record office, 453, General report about Gulf 20 mar 1968.

وسنشير لها بالرمز P.R.O في الصفحات القادمة؛ جاسم محمد حسن الدول، وآخرون، تاريخ الوطن العربي المعاصر، ص 311.

(3) عبد القادر حمود القحطاني، المصدر السابق، ص 20؛ مصطفى عبد القادر النجار، التطور التاريخي لقضية الجزر الثلاث في الخليج العربي، الصرة، دبت، ص 18.

وفي آذار عام 1964م قامت قطع الأسطول الإيراني بإنزال قواتها على جزيرة (أبي موسى) مؤقتاً ووضعت عليها علامات تجعلها في نطاق المياه الإقليمية الإيرانية، إلا أن ردود الفعل العربية من احتجاجات وتهديد ضد هذه التجاوزات أدى إلى انسحاب القوات الإيرانية منها⁽¹⁾.

استمالت إيران بعض شيوخ ساحل عمان لزيارتها حيث قام حاكم رأس الخيمة بزيارة إلى طهران في تشرين الثاني 1964م، وبعد أن عرض عليه الشاه استعداده لاجابة طلباته التي يريدها من مستشفيات ومدارس وأطباء فوجئ وهو في قصر المرمز بإعطائه وثيقة يوقع عليها تنازله عن جزر (بلاده) وقد رفض الشيخ الطلب⁽²⁾.

ولقد كان لقرار الانسحاب البريطاني فرصة لإيران لتأكيد دورها في الخليج العربي وتحقيق أطماعها التوسعية هناك، ومن هنا كانت التصريحات الرسمية الإيرانية المتكررة منذ سنة 1968م بأن الاستقرار والأمن في الخليج العربي سيحافظ عليها من خلال القوة الإيرانية بعد انسحاب بريطانيا من هناك، وقد صدر أول تصريح إيراني من هذا القبيل بعد أقل من أسبوعين من صدور إعلان الانسحاب البريطاني، وأعلن رئيس وزراء إيران (أمير عباس هويدا) في مؤتمر صحفي عقده في 27 كانون الثاني 1968م قائلاً: " بأن إيران دولة تتمتع (بأعظم قوة) في عموم الخليج العربي وأن من الطبيعي أن تهتم بصورة كبيرة باستقرار وأمن منطقة الخليج العربي".⁽³⁾

وأخذت التصريحات الإيرانية تتصاعد حتى وصلت نهايتها إلى التهديد باستخدام القوة العسكرية واحتلال الجزر الثلاث ما لم يتم تسليمها إليها سلمياً وصرح شاه إيران (محمد رضا بهلوي) في 19 شباط 1971م قائلاً: ((أن بلاده لن تتردد في استخدام القوة إذا انتهى الأمر في حال فشل الوسائل السلمية لتسليم الجزر إلى إيران قبل حلول موعد الانسحاب البريطاني في الخليج نهاية هذه السنة))⁽⁴⁾. كما هدد رئيس الوزراء (أمير عباس هويدا) عند لقائه بأهالي ميناء بندر عباس في 17 حزيران 1971م قائلاً ((ان إيران بحاجة للجزر الثلاث من أجل أمنها ورخائها وأنها ستقاتل بكل قوة من أجل تحقيق هذا الهدف إذا ما فشلت في حل المسألة بالوسائل السلمية))⁽⁵⁾.

وفي تصريح آخر لشاه إيران إلى جريدة الفيغارو الفرنسية بتاريخ 28/9/1971م قال: ((ان الجزر الثلاث هي أراضي إيرانية لأن والده ذكره بسيادته عليها قبل الحرب العالمية الثانية)) وكانت إيران تهدد بعدم موافقتها على قيام اتحاد الإمارات العربية، ما لم تستول على هذه الجزر الثلاث كما جاء في الكتاب السنوي الأخضر عن وزارة الخارجية في طهران ما يلي: ((ما لم تعد هذه الجزر الثلاث إلى إيران فإن الحكومة الإيرانية لن توافق قط على قيام الاتحاد الفيدرالي للإمارات العربية في الخليج بل أنها ستعمل ضده))⁽⁶⁾. كما أكد (اودشير زاهد) وزير خارجية إيران لحاكم دبي الشيخ (راشد بن سعيد آل مكتوم) ((ان إيران

(1) جفر عباس حميدي، المصدر السابق، ص 232، صحيفة الجمهورية، بغداد، العدد 1319، آذار، 1972.

(2) محمد رشيد الفيل، مشكلات الحدود بين إمارات الخليج العربي، مجلة دراسات الخليج العربي والجزيرة العربية، العدد 8، الكويت، 1976، ص52.

(3) إبراهيم خليل احمد، وآخرون، المصدر السابق، ص316.

(4) د.ك.و، ملفات وزارة الخارجية العراقية المرقم 301/172، كتاب وزارة الخارجية العراقية إلى مديرية الأمن العامة المرقم 714/21130/109 في 27/8/1970م، ص 63؛ سلمى حداد، التسليح الإيراني وأحلام الإمبراطورية، مجلة شرون فلسطينية، العدد(26)، بغداد، كانون الثاني، 1977، ص93؛ محمد حسن الزبيدي، موقفنا القومي من قضية الجزر العربية الثلاث، دار الحرية للطباعة والنشر، (بغداد، 1980)، ص11-12.

(5) ظافر ناظم سلمان، انيس محمد حسن الكلدار، النزاع الإماراتي الإيراني حول الجزر العربية الثلاث المسار والتطورات، مجلة دراسات دولية، مركز الدراسات الدولية، العدد 17 (بغداد، 2002)، ص46؛ نوشة البرت حوراني، تاريخ مردمان عرب، ترجمة فريد جواهر كلام، انتشارات أمير كبير، (تهران- 1384)، ص ص 581-582.

(6) محمد رشيد الفيل، المصدر السابق، ص54؛ جابر إبراهيم الراوي، الحق العربي في الجزر العربية الثلاث وموقف القانون الدولي من اكتساب الإقليم عن طريق القوة، مجلة القضاء، العددان الثالث والرابع، بغداد، 1972، ص 46؛ د.ك.و. بغداد، رقم الملف 73 / 521300، رقم الوثيقة (34)، التقارير السنوية للسفارة العراقية في أبو ظبي 1968 – 1971، ص76.

لن تعترف باتحاد الإمارات عند إعلانه بل ستحاربه إذا لم تحصل إيران على جزيرة أبو موسى أو جزر الطنب التي تنوي إيران تحويلها على قاعدة عسكرية لحماية مصالحها وحدودها.⁽¹⁾

يبدو ان الموقف الإيراني ثابت تجاه السيطرة على الجزر العربية الثلاث وكانت تنتظر بفارغ الصبر انسحاب بريطانيا من الخليج، لتبدأ مشواراً جديداً في الهيمنة على المنطقة وإخضاع هذه الجزر لسيطرتها سواء بشكل سلمي بمطالبتها بريطانيا تسليمها الجزر أو باستخدام القوة لاحتلالها وهذا مؤشر على حدة التصريحات الإيرانية وعلى أعلى المستويات بالتهام هذه الجزر.

كشفت الوثائق السرية البريطانية في نهاية عام 1968م ومطلع العام 1969 المنشورة في جريدة الخليج الإماراتية بإعداد متعددة سعي وزارة الخارجية البريطانية إلى التفاهم مع شاه إيران على (صفقة شاملة) بشأن الخليج الجنوبي (Ower.Gulf) تتخلى بموجبها إيران لآعن مطالبها في البحرين وجزيرة أبو موسى بل مقابل حصولها على جزيرتي طنب وجزيرة صيرى وتحرك البريطانيون في هذا الاتجاه، وبدعوا في عملية إقناع الإيرانيين والعرب لقبول الصفقة، وبدعوا بمحاولة إقناع حكام رأس الخيمة للتفاهم مع شاه إيران، لكن هذه المحاولات لم تسفر عن نتيجة، حيث رفضت رأس الخيمة فكرة التنازل عن جزيرتها.⁽²⁾

استمرت بريطانيا بالتسسيق مع إيران لتسوية الأمر من خلال المراسلات بينهما، وللضغط على حاكمي الشارقة ورأس الخيمة للخروج بنتيجة بقضية الجزر إلى إيران، حيث بعث الوكيل البريطاني في دبي (ج. ل. بيلاد G.L.Bulard) إلى وزارة الخارجية البريطانية محاضر اجتماعه مع الشيخ (خالد بن محمد القاسمي) حاكم الشارقة حيث تمت مناقشة نتائج مباحثات الشيخ (خالد) مع مبعوث إيراني الدكتور (علي فرازيان).⁽³⁾

وتشير الوثائق البريطانية لعام 1969م عن وجود تسسيق بريطاني إيراني حول مستقبل المنطقة بعد رحيل القوات البريطانية في العام 1971 وبهذا الصدد اقترح (د. ج. ماكارثي D.G.Makarthy) مدير الدائرة العربية بوزارة الخارجية البريطانية إعادة تبني (الصفقة الشاملة) التي تذهب بموجبها جزيرتا (طنب) لإيران وتبقى (أبو موسى) للعرب.⁽⁴⁾ ويبدو أن الإيرانيين والبريطانيين كانوا قد قطعوا شوطاً في التفاهم حول (الصفقة الشاملة) التي تعطي لإيران جزيرتي (الطنب)، لكن المخابرات الإيرانية (السافاك) عطلت الصفقة وان الموقف البريطاني يتضح من خلال توجيهات جون ماكارثي مدير الدائرة العربية في الخارجية البريطانية إلى سفيره في طهران ويحدد بوضوح إستراتيجية التحرك الدبلوماسي البريطاني كما يلي⁽⁵⁾:-

- (1) محمد عدنان مراد، صراع القوى في المحيط الهندي في الخليج العربي جذوره التاريخية وأبعاده، دار دمشق للطباعة، بيروت 1984 ص489-490 ؛ سليم اللوزي، رصاصتان في الخليج، مؤسسة الحوادث للطباعة والنشر، (بيروت، 1971)، ص118.
- (2) الوثائق السرية البريطانية عام 1969 في شأن الجزر المنشورة في جريدة الخليج الإماراتية في 12 كانون الثاني من عام 2000، برقية موجهة إلى طهران رقم البرقية 320 في 12 نيسان، 1969، من أجل إبلاغ مقر المندوب السامي في البحرين ودبي.
- (3) كانت نتائج المباحثات بين حاكم الشارقة والمبعوث الإيراني كما يلي:
- 1- قال خالد ان فرازيان استهل كلامه بالحديث عن الأخطار التي تهدد الإمارات المتصالحة، الشيوعية، الاشتراكية، القومية، وعن انسحاب بريطانيا قد يزيد من هذه الأخطار وأكد فرازيان انه لن يتم السماح للبريطانيين الخروج من الباب ليعودوا من النافذة، إيران ستكون القوة العظمى في المنطقة.
- 2- قال فرازيان، ان إيران راغبة في وضع قاعدة عسكرية في جزيرة أبو موسى من أجل حماية المنطقة، ثم أخرج خريطة ورسم عليها ليظهر كيف أن خط الوسط من شأنه أن يلف حول الجزيرة بحيث يجعلها تقع في الجانب الإيراني ولكنه قال أن النفط وآية موارد طبيعية أخرى في الجزيرة يمكن ان تبقى للشارقة، أجاب خالد أبو موسى جزء لا يتجزأ من إقليم الشارقة وأنها كانت كذلك منذ مئات السنين.
- 3- قال فرازيان ان إيران لا تعتزم ببساطة ان تأخذ الجزيرة بالقوة، مع ان الهند أخذت جزراً، واليهود أخذوا فلسطين، ولم يسترجعها العرب يوماً، أجاب خالد ان هذه الإشارات إلى الاحتلال بالقوة تتعرض مع الأقوال الإيرانية بخصوص التعاون وحسن الجوار.
- 4- قال فرازيان لخالد، أن إيران ما كانت لتأخذ البحرين بالقوة بل باستفتاء عام، وسأله خالد ما اذا كان يعتقد حقاً أن إيران ستريح في حال جرى استفتاء عام، قال فرازيان أنه واثق مائة بالمائة من ذلك، الوثائق البريطانية، برقية من الوكيل البريطاني في دبي إلى وزارة الخارجية البريطانية برقم (97) المؤرخة في 2/ نيسان / 1969 والمنشورة في جريدة الخليج الإماراتية بتاريخ 2000/1/1.
- (4) الوثائق السرية البريطانية لعام 1969، المنشورة في جريدة الخليج الإماراتية بتاريخ 2000/1/2، ينظر الملحق رقم 2 و3 حول نص الوثيقتين بين ماكارثي والوكيل البريطاني في دبي.
- (5) الوثائق السرية البريطانية لعام 1969 تأجيل مسألة الجزر لحين تسوية مشكلة البحرين المنشورة في جريدة الخليج الإماراتية بتاريخ 2000؛ P.R.O, 320 Priority Tehran to priority Forign and Commonwealth office. 13 April 1969.

- 1- إن إقحام جزيرة أبو موسى في المحادثات في هذه المرحلة قد يزيد الطين بلة على صعيد المفاوضات بشأن البحرين.
 - 2- تعتقد بريطانيا بإمكانية التوصل إلى تسوية بشأن جزيرة (أبو موسى) تلخص في حصول الإيرانيين على جزيرتي (طنب) مع الاحتفاظ بجزيرة (صبيري) ويحتفظ العرب بجزيرة (أبو موسى).
 - 3- قبل تسوية مسألة البحرين يجب تأجيل البحث في مسألة الجزر الأخرى وتشير مذكرة الخارجية البريطانية، إلى انقسام المسؤولين الإيرانيين حول جزيرة (أبو موسى) فبعضهم يراها مهمة لإيران وبعضهم يرى الأهمية في جزيرتي (طنب).
 - 4- يرفض البريطانيون الفكرة الإيرانية بمقايضة البحرين بجزيرة أبو موسى فيما يقبلون بإعطاء جزيرتي (الطنب) لإيران.
- وفضلاً عن ذلك فإن (جون ماكارثي) لا يكتفي بمشاركته سيطرة في طهران لمتابعة قضية الجزر، فقد ذهب أكثر من ذلك حينما اجتمع بتاريخ 1969/6/5م بالجهاز الدبلوماسي المعني في المنطقة يناقش (كيفية تفعيل الالتزام تجاه الإيرانيين في الضغط مجدداً على حاكمي رأس الخيمة والشارقة من أجل استئناف المفاوضات مع الإيرانيين بما يتلاءم والمطالب الإيرانية في الجزر).⁽¹⁾

يبدو ان المساعي البريطانية من خلال وكلائها السياسيين قد أفلتت الطريق أمام العرب بالحفاظ على حقوقهم المشروعة في الحفاظ على الجزر العربية وإنما أخذت تتسق أمورها مع الإيرانيين قبل انسحابها من المنطقة.

وكانت وزارة الخارجية البريطانية قد أرسلت بتاريخ 1969/6/13م برقية سرية إلى المبعوث البريطاني في البحرين، تطلب منه ومن الوكيل البريطاني في دبي، التحدث مع حاكمي رأس الخيمة والشارقة على هدى مباحثات أجراها (ستيوارت Sturit) من الدائرة العربية في الخارجية البريطانية مع الإيرانيين، وخرج منها ((بأن الإيرانيين لا ينوون التخلي عن المطالبة بجزيرة أبو موسى وجزيرتي طنب)) ويقول (ستيوارت) في برقيته ان إيران ستكون بعد عام 1971م أعظم قوة في حياة الخليج وإنه يرى " ان الحاكمين سيكونان في وضع أفضل للاحتفاظ بجوهر ما يطمحان إليه في حال توصلهما لتفاهم الآن أو الانتظار لما بعد نهاية عام 1971م))⁽²⁾.

وفي برقية من وزارة الخارجية إلى المقيم البريطاني في البحرين بتاريخ 13 حزيران 1969م يفهم منها ان شاه إيران يحاول إبرام صفقة مع البريطانيين تشمل البحرين والجزر، لكن البريطانيين يعتقدون تسوية مسألة البحرين أمر لا غنى عنه بالنسبة للتقدم في الخليج.⁽³⁾

كما اقترحت وزارة الخارجية البريطانية في برقية لها للمقيم البريطاني في البحرين ودبي إلى التحدث مع الإيرانيين في المسارات التالية (4):-

- 1- أكدت حكومة صاحبة الجلالة لحاكمي الشارقة ورأس الخيمة، أنها ليست لديها أي اعتراضات على مناقشتها مسألة الجزر مع الإيرانيين، وكان رد فعل حاكم الشارقة بشكل خاص على غير ما نحب، حيث قال ((أن الجزيرة عربية وسكانها من العرب وإنها ليست ملكه الخاص ليتخلى عنها أو يهبها)) ومن غير الممكن في أي حال من الأحوال أن يقدم أية اقتراحات في المستقبل القريب.

(1) الوثائق السرية البريطانية لعام 1969 والمنشورة في جريدة الخليج الإماراتية بتاريخ 200/1/12 والبرقية المرقمة (320) في 3 نيسان لمزيد حول البرقيات ينظر الملحق رقم (4).

(2) الوثائق البريطانية لعام 1969 والمنشورة في جريدة الخليج الإماراتية في 13 كانون الثاني من عام 2000، برقية رقم (1919) من المبعوث البريطاني في البحرين ففي 31 - مايس - 1969 موجهة إلى مكتب الخارجية والكنولث.

(3) المصدر نفسه، برقية وزارة الخارجية إلى ممثلها في البحرين والمنشورة في جريدة الخليج الإماراتية في 14 كانون الثاني من عام 2000.

(4) المصدر نفسه، برقية الخارجية البريطانية موجهة إلى طهران برقم (432) المؤرخة في 3 تموز من أجل الإطلاع مقر المقيم البريطاني في البحرين ودبي واستناداً إلى برقيتهما رقم (146) و(147) المؤرختان في 26 حزيران والبرقية رقم (557) المؤرخة في 17 يونيو، جزر الخليج، المنشورة في جزيرة الخليج الإماراتية بتاريخ 2000/1/15.

2- يجب أن نؤكد أننا شجعنا الحاكمين على التخلي عنها، لقد فعلنا ما في وسعنا لإقناع الحاكمين بأهمية التوصل إلى إتفاق بشأن جميع المسائل موضوع الخلاف قبل مغادرتنا الخليج.

3- نكون ممتنين لنصيحة المقيم البريطاني (في البحرين) حول ما إذا كان يتوجب علينا إبلاغ حاكمي الشارقة ورأس الخيمة، بأنك تتحدث إليها بهذه الطريقة وإذا كان لا ينصحنا بذلك فهل ينصحنا بأن نطلب من الإيرانيين عدم الكشف عما قلنا للحاكمين.

4- يجب إلا نكشف عن أننا افترضنا على الحاكمين انه ينبغي عليهما عرض البحث في التوصل إلى اتفاقية بشأن خط الوسط ولأسباب نعلم أهميتها، يجب أن نفضل ترك تقرير القيمة التكتيكية للإمساك بزمام المبادرة بهذا الشأن للحاكمين، في مباحثات أخرى مع الحاكمين، نؤكد على أن الحكام الآخرين يقومون بتسوية قضايا قاع البحر (قطر) وإنهم متلهفون لكي يقوموا بذلك (ابو ظبي) وعلى إنهما قد يضيعا فرصة المبادرة في هذه المسألة إذ لم يبادروا إلى طرحها فوراً.

ويبدو ان الإيرانيين تضايقوا جداً من هذا الوضع، فجددوا اتصالاتهم مع البريطانيين ولوحوا لأول مرة في (1969/7/9م) أنهم في حالة عدم التوصل إلى التسوية التي يريدها، قد يحتلون الجزر بعد عام 1971م، أي بعد رحيل القوات البريطانية من المنطقة، وفي 9 تموز 1969م، استدعى (أفشار) نائب وزير الخارجية الإيراني السير (دي رايت D. Reet) سفير بريطانيا في طهران وإبلاغه " أن قضية الجزر مهمة جداً ولا يمكن التخلي عنها ".⁽¹⁾ وتشير برقية سفير بريطانيا في إيران (1969/9/13م) إلى أن البريطانيين يأملون في التوصل إلى تسوية قضية الجزر بما يؤمن للإيرانيين التسهيلات التي يرونها مناسبة مؤكدة على إن (وان مثل هذه الصيغة قد تم التوصل إليها تقريباً مع رأس الخيمة العام الماضي).⁽²⁾

وتعزيز الدور البريطاني لحلحلة القضية، بعث في 15 أيلول (كولز Kowliz) من الوكالة السياسية البريطانية في دبي إلى وزارة خارجيته معلومات عن اجتماعه مع حاكمي رأس الخيمة والشارقة، يقترح (كولز) على الشيخ (صقر القاسمي) إرسال رسالة إلى الإيرانيين لأجراء مباحثات حول خط الوسط، معلناً أنه سيرسل رسالة وشخصاً إلى إيران، بعد ان تم اجتماع (كولز) مع حاكم الشارقة قال الشيخ خالد ((أعاد بثبات شديد وبالتفصيل ذكر موقفه حيال جزيرة أبو موسى)). فتدخلت لتذكيره بأنه كان قد وافق على أن يكتب للشاه بشأن خط الوسط فقال (أنه يريد التشاور مع أبو ظبي أولاً)، ويعلق كولز قائلاً (أن رأي خالد القائل بأن الإمارات المتصالحة لن تتفاوض مفصلة عن بعضها البعض)⁽³⁾.

يتضح أن بريطانيا تمارس ضغطاً قوية على حاكمي الشارقة ورأس الخيمة من خلال حثهما على إجراء مفاوضات مع الجانب الإيراني والتأكيد على إبراز خط الوسط على طاولة المفاوضات، وذلك لكسب القضية للإيرانيين، ونهت وزارة الخارجية البريطانية وكلائها السياسيين في المنطقة إلى تبني أسلوب الوسيط المنحاز إلى جانب إيران قبل انسحابها من المنطقة.

كما أشارت مذكرات بريطانية السرية السابقة، إلى ان الشيخ (خالد بن محمد القاسمي) حاكم الشارقة سعى بعد ظهور الإدعاءات الإيرانية في جزيرة أبو موسى إلى تقرير الوجود العربي في الجزيرة العربية حيث نطلب من شركة (جراي ماكينزي Jry Makinzy) بناء محطة على الجزيرة لخدمة السفن ونقل البريد، وفي هذا السياق قرر الشيخ (خالد) إقامة مركز لشرطة الشارقة إلى مدير شرطة الشارقة وكان بريطانياً يدعى (بيرنز Bierniz) حيث بادر إلى إبلاغ الوكيل السياسي البريطاني في

(1) الوثائق السرية البريطانية لعام 1969، المنشورة في جريدة الخليج الإماراتية بتاريخ 2000/1/16.

(2) المصدر نفسه، بتاريخ 2000/1/17؛

P.R O, 52, Priority Foreign and Commonwealth office 1107, Priority to Fco Tehran, Jedda, Doha, and Abu Dhabi, 27, Oct, 1969.

(3) المصدر نفسه، برقية الوكيل السياسي البريطاني في دبي عن اجتماعه مع حاكمي رأس الخيمة والشارقة في 1969/9/15.

دبي (جوليان بولارد Julain Bulard) الذي كتب إلى وزارته في لندن مبدئياً موافقته على إقامة مركز الشرطة وطالباً رأي الوزارة.⁽¹⁾

ردت الوزارة البريطانية على كتاب الوكيل السياسي، أنه من الجانب القانوني يحق لحاكم الشارقة إقامة مركز شرطة في (أبو موسى) لأن (الإقليم إقليمي) لكن الوزارة تتحسب لرد فعل الإيرانيين ويشير (ماكارثي) إلى أن البريطانيين أوضحوا للشيخ خالد) أن موقفهم بعد عام 1971م (أي بعد انسحاب قواتهم) سيكون مشابهاً لموقف (بيلاطس النبطي) وهو الحاكم الروماني في فلسطين سنة 26 ميلادية الذي حكم على السيد المسيح بالموت وذلك في إشارة ضمنية إلى أن البريطانيين لن يكونوا قادرين على منع الشاه من احتلال جزيرة (أبو موسى).⁽²⁾

يبدو أن بريطانيا أصبحت عاجزة أمام الإصرار الإيراني بالسيطرة على الجزر العربية ودفع باتجاه احتلالها بالقوة لاستمالة بريطانيا إلى موقفها لكي تترك المنطقة آمنة بعد رحيلها وكما أظهرت الوثائق البريطانية المنشورة على غرار الأيام الماضية أن الموقف البريطاني تجاه جزيرتي طنب كان ميالاً إلى قبول المطالبة الإيرانية بالاستيلاء على الجزر ولكن في إطار تقاهم بين إيران ورأس الخيمة.⁽³⁾

واستمرت الحكومة البريطانية من مساعيها لإيجاد تسوية لقضية الجزر حيث أكد أن بولارد (Bullard) المعتمد السياسي البريطاني في دبي على أحقية السيادة العربية للجزر قائلاً: " باسم الحكومة البريطانية فإن السيادة على جزيرة أبو موسى تعود للشارقة وليس لأي دولة أخرى ".⁽⁴⁾

وفي 7 أيلول من عام 1970م زار وليم لوس ((W. Luse وبرفقتة جفري آرثر ((G. Arther وتقديم مقترحات موحدة إلى حاكمها الشارقة ورأس الخيمة لتسوية قضية الجزر الثلاث وذلك مناصفة السيادة وعائدات النفط مع إيران التي استعدت لدفع منحة سنوية لكل من الإماراتيين مع تعهدها بعدم إذاعة نبأ نزول القوات الإيرانية في الجزر إلا بعد عام ونصف بغية عدم إثارة الرأي العام العربي.⁽⁵⁾

لكن حاكم رأس الخيمة رفض العرض واعتبره تواطئاً بريطانياً مع إيران، في حين قبله حاكم الشارقة.⁽⁶⁾ ان رفض الشيخ (صقر بن محمد القاسمي) حاكم رأس الخيمة جاء عقب اجتماعه بالوسيط البريطاني (لوس) يوم السبت 1971/10/30م امام حشد من اهالي رأس الخيمة قائلاً: " لقد عرض علينا وليم لوس التنازل عن الجزيرتين مقابل ان تدفع لنا ايران مبلغا سنويا قدره مليون ونصف المليون جنيه استرليني وعلى اقساط تستمر لمدة تسع سنوات اضافة الى اعطائنا 50 %

(1) الوثائق السرية البريطانية لعام 1969، المنشورة في جريدة الخليج العربي الإماراتية، بتاريخ 2000/1/19؛ د.ك. و، ملفات وزارة الخارجية العراقية المرقم 301/177 كتاب وزارة الخارجية العراقية إلى مقرها في طهران المرقم 17/120 من 20 كانون الثاني 1970 المتضمن قيام إيران بمناورات عسكرية في الخليج العربي.

(2) المصدر نفسه، لمزيد من المعلومات ينظر الملاحق (5-10).

(3) الوثائق السرية البريطانية لعام 1969، المنشورة في جريدة الخليج العربي الإماراتية بتاريخ 2000/1/20.

(4) وزارة الأعلام، مديرية الأعلام العامة، أبعاد العدوان الإمبريالي الإيراني على الجزر العربية الثلاث في الخليج العربي – ندوة جمعية الحقوقيين العراقيين في 15 ك 1 من عام 1971، 1972، ص4؛ لازم لفئة ذياب، دراسات في تاريخ إيران الحديث والمعاصر، ط1، دار الكتب للطباعة والنشر، البصرة، 2007، ص185..

(5) محمد السعيد إدريس، النظام الإقليمي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2000، ص403؛ عبد الوهاب عبدول، الجزر البريطانية الثلاث في الخليج العربي ومدى مشروعية التغيرات الإقليمية الناتجة عن استخدام القوة (دراسة قانونية)، ط2، رأس الخيمة، 2001، ص332-333؛ طاهر موسى عبد، الاحتلال العسكري الإيراني لجزر أبو مسوى وطنب الكبرى وطنب الصغرى، دار الشؤون الثقافية والنشر، بغداد، 1983م، ص74-75؛ جريدة الجمهورية العدد (201) بغداد، 25 كانون الثاني، 1972.

(6) جمال سند السويدي، إيران والخليج البحث عن الاستقرار، ط1، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، أبو ظبي، 1996، ص210؛ عبد الله الأشعل، قضية الحدود في الخليج العربي، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام، 1978، ص91، جريدة الوفد المصرية الصادرة بتاريخ 1992/10/11، جريدة الجمهورية، العدد (201)، بغداد 25 كانون الثاني 1972.

من الثروة المعدنية والنفطية التي قد تستخرج من الجزيرتين في المستقبل ولكننا رفضنا هذا العرض ولسنا مستعدين لعقد صفقات لبيع جزرنا.⁽¹⁾

وكان شاه إيران قد اظهر استعداده أمام وليم لوس للاتفاق مع حاكم الشارقة ضمن شروط وضعها بنفسه هي⁽²⁾:

- 1- احتلال القوات الإيرانية لجزيرة أبو موسى دون اعتراض من الشارقة وحاكمها.
 - 2- عند احتلال القوات الإيرانية لجزيرة أبو موسى، على الشارقة أن تسحب قوات الشرطة التابعة لها.
 - 3- إن موضوع السيادة يجب أن لا يذكر لمدة سنتين تقريباً وبعدها تنتقل السيادة على الجزيرة إلى إيران.
 - 4- إن الشاه مستعد أن يمد الشارقة بمساعدات مالية سنوية ابتداء من التوصل إلى اتفاقية ونزول القوات الإيرانية على الجزيرة ، وفي حالة اكتشاف البترول في الجزيرة فإن الشاه مستعد لإعطاء الشارقة نسبة مئوية من العائدات كل هذا على شرط أن تلتزم الشارقة وحاكمها بالسكوت التام وعدم الاعتراض على الإجراءات الإيرانية.
- حدد الشاه انه مستعد لعمل اتفاقية مكتوبة بخصوص المساعدات المالية التي يعرضها ، ولكنه غير مستعد لعمل اتفاقية مكتوبة بخصوص السيادة على الجزر أو أي شيء يعد مساساً بهذه السيادة.

وقد لاقى هذا العرض الرفض الكامل من حاكم إمارة الشارقة إذ عده مساساً بحقوق العرب.

وأعلن حاكم الشارقة (الشيخ خالد القاسمي) عن موقفه من مفاوضات مع (وليم لوس) في النقاط التالية⁽³⁾:

- 1- عدم التفريط بجزيرة (أبو موسى) باعتبارها تابعة للشارقة وعدم الموافقة على تسليمها إلى إيران أو الاعتراف بسيادة إيران عليها.
 - 2- إن مبدأ استعمال القوة لا يعد طريقة عادلة لحل خلافاتها كما يناقض مبادئ القانون الدولي وميثاق الأمم المتحدة.
 - 3- الشارقة مستعدة للتفاوض مع إيران في سبيل الوصول إلى حل سلمي يرضي الأطراف دون المساس بمصالحها القومية.
 - 4- إن الشارقة حريصة كل الحرص على امن الخليج العربي.
 - 5- إن الشارقة مستعدة للتحكيم الدولي أو محكمة العدل الدولية أو هيئة الأمم المتحدة بشأن جزيرة أبو موسى.
 - 6- إن الشارقة تعتبر مشكلة جزيرة أبو موسى هي مشكلة لا تخص الشارقة وحدها بل جميع الدول العربية والشعوب العربية باعتبار إن الدفاع عنها يشكل دفاعاً قومياً عن ارض عربية مهددة بالاحتلال.
- بعد رفض مقترحات الشاه من قبل الشيخ (خالد)، قام وليم لوس بزيارة إيران واجتمع بالشاه وعند عودته إلى الإمارات قدم مقترحات جديدة بخصوص أبو موسى.⁽⁴⁾

وكانت المقترحات تتضمن تقسيم الجزيرة بين إيران والشارقة لقاء مبلغ من المال يتفق عليه فيما بعد، وكذلك سيتم تأجير الجزيرة لمدة (99) عاما قابلة للزيادة على أن يبقى علم الشارقة مرفوعاً فوق المخفر وكذلك يحق لإيران إقامة قواعد بالمناطق التي تختارها.⁽⁵⁾

(1) احمد جلال التدمري، الجزر الثلاث، دراسة وثائقية، مطبعة رأس الخيمة الوطنية، رأس الخيمة، 2000، ص156-157.

(2) محمد حسن العبدروس، الجزر العربية والاحتلال الإيراني، 1941-1971، المصدر السابق، ص188-190؛ جابر إبراهيم الراوي، الجزر العربية الثلاث وموقف القانون الدولي من احتلالها بالقوة، دار الحرية للطباعة والنشر، بغداد، 1981، ص44.

(3) محمد حسن العبدروس، المصدر السابق، ص190.

(4) لبراج افشار سيستاني، جزيرة أبو موسى وجزر ایرتنب یرزک وتنب کوجک، جان سوم، تهران، 1385، ص119؛

(5) P.R O, 52, Priority Foreign and and Commonwealth office 1107, Priority to Fco Tahrان, Jedda, Doha, and Abu Dhabi, 27, Nov, 1969.

(5) فلاح شاكر اسود، الحدود الشرقية للوطن العربي والأطماع الفارسية، بغداد، 1982، ص108.

ولكن خلال هذه المفاوضات الطويلة بين حكام ساحل عمان وبريطانيا وإيران رفض كل من الشيخ (صقر بن محمد القاسمي) حاكم رأس الخيمة والشيخ (خالد بن حمد القاسمي) حاكم الشارقة جميع المقترحات الإيرانية وأصر على ضرورة إصدار بيان إيراني يؤكد السيادة العربية على الجزر الثلاث⁽¹⁾.

ويبدو إن بريطانيا كانت تبيت مع إيران لاحتلال الجزر العربية، من خلال تلويح المفاوضات البريطاني (وليم لوس) من خلال ما عرضه من مقترحات إذ لم يتم الموافقة على هذه الشروط فإن إيران سوف تحتل هذه الجزر بالقوة وهذا يدل على إن الوسيط البريطاني لم يكن محايداً بل أراد عقد صفقة مع إيران على حساب العرب وحقوقهم القومية على الجزر ، فكانت هذه المحاولات البريطانية المسمومة تجري بإذن صاغية من قبل الولايات الأمريكية لجعل إيران القوة الجديدة المعول عليها بضمن مستقبل المصالح الغربية.

وبسبب الضغوط البريطانية من خلال المبعوث الشخصي لوزير الخارجية البريطانية وليم لوس والتشجيع الأمريكي توصل الشاه إلى اتفاقية مع حاكم الشارقة الشيخ (خالد بن محمد القاسمي) في 18 تشرين الثاني عام 1971 حول تقسيم جزيرة أبو موسى بين الطرفين.⁽²⁾

عن مضمون هذا الاتفاق الذي يحتوي على مقدمة ونود أهمها ما يلي:⁽³⁾

- 1- أن يبقى علم الشارقة مرفوعاً عليها وإن يبقى المواطنون فيها تحت حكومة الشارقة.
- 2- تقسيم الجزيرة مناصفة بين الشارقة وإيران* وإعطاء إيران حق إقامة القواعد العسكرية وتواجد قوات عسكرية لها في الجزيرة.

3- تقوم شركة بيبوتس غاز انداويل (buttes gas and oilcome) للتنقيب عن النفط في الأراضي والمياه الإقليمية للجزيرة وعلى إيران قبول ذلك.

4- تعطى للجزيرة منطقة بحر إقليمي تصل إلى ما يقارب (12) ميلاً وتستعمل مواردها الطبيعية مناصفة مقابل حصول شيخ الشارقة على مبلغ مليون ونصف المليون جنيه إسترليني سنوياً ولمدة تسع سنوات ، وسوف تتوقف المعونات في حالة اكتشاف النفط الذي سيوزع أرباحه مناصفة بين الطرفين.

وقد برر الشيخ (خالد القاسمي) اتفاقه مع إيران بالاكراه وكان مرغماً على ذلك لان الدول العربية بسبب ظروفها الصعبة لم تتخذ أي إجراء إيجابي إزاء النوايا الإيرانية وكذلك الضغوط البريطانية عليه بإنهاء قضية الجزر⁽⁴⁾. إلا إن هذا التبرير لا يعفي الشيخ (خالد القاسمي) من مسؤولياته الوطنية والقومية اتجاه أبناء الأمة العربية.

الاحتلال الإيراني للجزر العربية الثلاث

في 30 تشرين الثاني 1971م، وقبل يوم واحد من انتهاء الحماية البريطانية⁽⁵⁾، وهو آخر يوم للوجود البريطاني على أرض الساحل العماني⁽⁶⁾، وقبل يومين من إعلان دولة الإمارات العربية المتحدة⁽⁷⁾.

(1) إبراهيم خليل احمد وآخرون ، المصدر السابق، ص318-319.

(2) سالم مشكور ، نزاعات الحدود في الخليج معضلة السيادة الشرعية، بيروت، 1993، ص135.

(3) داود برميس باوند، مبان تاريخي سياسي وحقوق، حاكمين إيران برجز ايرتتب وابو موسى، جان أول ، تهران، 1377، ص95؛ عبد العزيز عبد الغني إبراهيم ، علاقة ساحل عمان ببريطانيا ، دراسة وثائقية ، الرياض، ص399-400؛ صلاح العقاد ، التيارات السياسية في الخليج العربي، القاهرة ، 1974، ص351؛

Anthong. John Duke, The union of the Arab Emirates, P. 257.

(4) يوسف أبو الحجاج، دولة الإمارات العربية المتحدة، دراسة مسحية شاملة، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، 1978، ص69؛ محمود بهجت سنان ، الشخصية العربية للخليج والاحتلال الإيراني للجزيرة، مطبعة الشعب، بغداد، 1972، ص94-95.

(5) د.ك.و. بغداد، رقم الملف 521300/73، رقم الوثيقة (34)، التقارير السنوية للسفارة العراقية في أبو ظبي، 1968-1971، ص75؛ هنري ماماني، سقوط الإمبراطورية الإيرانية نظاماً ودولة، منشورات ذات السلاسل، الكويت، 1980، ص119-120.

(6) محمد حسنين هيكل ، مدافع أية الله الخميني، قصة إيران والثورة ، دار الشروق، بيروت، 1982، ص129.

(7) جمال زكريا قاسم، الادعاءات الإيرانية في الخليج العربي، أصول المشكلة وتطورها التاريخي، مؤتمر التاريخ الدولي، بغداد، 1973.

قامت القوات الإيرانية في الساعة الخامسة والنصف من صباح يوم الثلاثاء في الثلاثين من تشرين الثاني 1971م بإزالة قواتها العسكرية يساندها سلاح البحرية بمهاجمة جزيرتي (طنب الكبرى و طنب الصغرى) واحتلتها بعد معركة بين رجال الشرطة التابعة لإمارة رأس الخيمة والقوات الإيرانية، مما أدى إلى استشهاد ستة أشخاص من أفراد القوة العربية ومقتل ثلاثة أفراد من القوة الإيرانية الغازية⁽¹⁾. كما احتلت القوات الإيرانية جزيرة أبو موسى في الوقت ذاته⁽²⁾.

أهداف الاحتلال الإيراني للجزر

أرادت إيران أن تظهر بمظهر القوة العسكرية المتفوقة في المنطقة لتثبت للولايات المتحدة الأمريكية والدول الغربية إنها مؤهلة لأن تلعب دور شرطي المنطقة لحماية المصالح الأمريكية والغربية فيها، ويرى البعض إن الشاه أراد أن يحقق عدة أهداف من وراء هذا العدوان العسكري على الجزر الثلاث⁽³⁾. وهي⁽⁴⁾:-

1- أرادت إيران أن تثبت للعرب والدول الاستعمارية بأنها القوة العسكرية الوحيدة التي تستطيع أن تحل محل الاستعمار البريطاني المنسحب.

2- زيادة الهجرة الإيرانية وفق خطط علمية مدروسة وبشكل علمي لتفتيت التكوين العربي.

3- السيطرة على الثروات الطبيعية كالنفط و اوكسيد الحديد.

4- إثبات صورة الشاه حاكماً قوياً في أذهان الشعب الإيراني، ذلك إن حصول البحرين على الاستقلال نال من صوته أمام شعبه، فعليه أن يفعل شيئاً لتعود صورته قوية لدى أبناء شعبه.

5- اخذ الشاه يؤكد مركز إيران ليس في الخليج العربي فحسب بل وفي المحيط الهندي أيضاً، الأمر الذي اقلق الهند وبقية دول المحيط الهندي، كما اخذ الشاه يتصرف على أساس انه أصبح زعيماً دولياً.

وفي صباح اليوم التالي أصدرت حكومة رأس الخيمة بياناً أوضحت فيه احتجاجها ضد الاحتلال الإيراني للجزر، كما حمل البيان الحكومة البريطانية ما حدث، وبعد تنازل بريطانيا عن معاهدة الحماية الموقع بين الطرفين، كما بعث حاكم رأس الخيمة برقية إلى الأمين العام لجامعة الدول العربية لإثارة هذه القضية في المحافل الدولية وفي مقدمتها مجلس الأمن الدولي⁽⁵⁾. كما أعلنت إمارة رأس الخيمة وفي هذه الظروف الصعبة انضمامها إلى اتحاد الإمارات العربية المتحدة بشرط مواجهة الاحتلال الإيراني للجزر العربية الثلاث⁽⁶⁾.

كما أبدى الشيخ (خالد بن محمد القاسمي) أسفه إبان الاحتلال الإيراني للجزر العربية الثلاث إذ قال: " كنت أفضل أن تقطع يدي قبل أن أوقع على اتفاق بالتنازل عن السيادة العربية عن جزيرة أبو موسى"، وهذا يؤكد مدى شعوره بالخسارة والخذلان البريطاني والإيراني بالاتفاق حول الاتفاقية المزعومة بين الطرفين⁽⁷⁾.

(1) محمد جاسم محمد، النظم السياسية والدستورية في منطقة الخليج العربي والجزيرة العربية، مطبعة جامعة البصرة، ص257؛ صحيفة الجمهورية، بغداد العدد 26/ 1290، كانون الثاني 1972، صحيفة التآخي، بغداد العدد 900، كانون الأول 1971؛ جريدة الأهرام المصرية، الصادرة بتاريخ 1992/9/27، جريدة الوفد المصري الصادرة بتاريخ 1992/9/28.

(2) محمد عبد الرحيم الشاهين، ما ضاع حق وراءه مطالب، جريدة الخليج الإماراتية العدد الصادر في 9 آذار من عام 1999؛ مجلة الجيل المجلد (13)، العدد (12)، كانون الأول 1992، ص72-74.

(3) إبراهيم خليل أحمد وآخرون، المصدر السابق، ص220.

(4) زهير قاسم السامرائي، الموقف العربي والإقليمي من قرار الانسحاب البريطاني من الخليج العربي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الكويت، 2000، ص105-106؛ إبراهيم خليل أحمد وآخرون، المصدر السابق، ص220-221؛ www.friendauy.com.

(5) أحمد جلال التدمري، المصدر السابق، ص163-190.

(6) محمد حسن العبدروس، التطورات السياسية في دولة الإمارات العربية المتحدة، ذات السلاسل، الكويت، 1983، ص477؛ غانم نجيب عباس، الموقف الإماراتي الرسمي والشعبي من الاحتلال الإيراني للجزر العربية الثلاث، بحث غير منشور، بغداد 1999، ص5؛ إبراهيم خليل أحمد وآخرون، المصدر السابق، ص221-222؛ جمال زكريا قاسم، المصدر السابق، ص217-218.

(7) زهير قاسم السامرائي، المصدر السابق، ص104.

أما ردود الأفعال الجماهيرية والعربية ، فقد خرجت مظاهرات حاشدة في رأس الخيمة والشارقة ودبي وأبو ظبي حطم خلالها المتظاهرون فروع البنوك والمؤسسات والمتاجر الإيرانية، وكذلك مكاتب شركات الطيران الإيرانية، وطالبوا بطرد الإيرانيين من منطقة الخليج العربي⁽¹⁾.

وكان الشيخ (صقر بن محمد القاسمي) في مقدمة المتظاهرين الذين طافوا شوارع رأس الخيمة يوم الخامس من كانون الأول 1971م وهم يحملون لافتات سوداء ويرددون هتافات معادية لشاه إيران⁽²⁾.

وأصدرت دولة الإمارات العربية المتحدة في 2 كانون الأول 1971م بياناً استتكرت فيه العدوان الإيراني على الجزر وقدم شيخ رأس الخيمة إلى الأمانة العامة لجامعة الدول العربية في 6/كانون الأول عام 1971م مجموعة من الوثائق يبلغ عددها (18) وثيقة تتضمن اعترافات من الجهات الرسمية والممثلين الرسميين في الحكومة البريطانية بتبعية جزيرتي طناب إلى رأس الخيمة وأبو موسى للشارقة⁽³⁾.

وعقد مجلس الجامعة العربية اجتماعاً طارئاً يوم 6/12/1971م لبحث قضية الاحتلال الإيراني للجزر، وألقى (سيف سعيد عباس) ممثل دولة الإمارات العربية المتحدة كلمة أمام المجلس أوضح فيها بالأدلة التاريخية عن عروبة الجزر الثلاث، وأوضح كذلك التواطؤ البريطاني مع إيران في احتلال الجزر وهو ما يعد خيانة لمعاهدة الحماية بين إمارات وبريطانيا المعقودة في 1820م مطالباً العرب بقطع العلاقات مع إيران ، وكذلك طرح الموضوع في مجلس الأمن ومحكمة العدل الدولية⁽⁴⁾.

وكذلك وقفت الأقطار العربية موقفاً رافضاً للاحتلال الإيراني للجزر حيث قطع العراق علاقاته الدبلوماسية مع إيران وبريطانيا، وأوجب بعقد مجلس الأمن لبحث مسألة الاحتلال الإيراني للجزر العربية واحتجت الكويت على الاحتلال الإيراني وطالبت بالدخول في مفاوضات كل المسألة ودعت إمارة أبو ظبي حل المسألة سلمياً، لكن الاحتجاجات والتحديات لم ترحز جندياً إيرانياً واحداً ولم تؤثر في إيران في استمرارها في احتلال الجزر العربية الثلاث⁽⁵⁾.

ووقفت الصحف العراقية إلى جانب الحق العربي وناشدت بقطع العلاقات مع إيران، وبينت الموقف الرسمي والشعبي لمواجهة الاحتلال الإيراني للجزر العربية الثلاث⁽⁶⁾.

وتقدمت بعض الدول العربية (العراق - ليبيا - اليمن - الجزائر) بطلب في 3 كانون الأول 1971م لمجلس الأمن لعقد جلسة طارئة لبحث الاحتلال الإيراني للجزر الإماراتية الثلاث ، وبناء على ذلك عقد المجلس يوم 19 كانون الأول 1971م جلسة خصصت لبحث موضوع الشكوى العربية ضد إيران إلا إن مداولات المجلس لم توفق لصالح العرب، لكون ممثلي الدول العربية لا يحق لهم التصويت، وضاعت القضية في أروقة الأمم المتحدة منذ ذلك الوقت ولحد الآن⁽⁷⁾.

وعلى هذا الأساس فإن التعامل العربي يمكن أن يستند في مواجهته إيران على الأسس التالية التي أوردها جريدة العالم اليوم وكما يلي⁸:

1- وضع إستراتيجية عربية مضادة للإستراتيجية الإيرانية مفادها إن المنطقة العربية ليست مجالاً حيوياً لأي طرف أي كان هذا الطرف وأياً كانت الروابط الفكرية والتاريخية التي تربطه في الوطن العربي.

(1) محمد علي رفاعي، الجماعة العربية وقضايا التحرير، 2ط، القاهرة، 1972، ص540.

(2) صحيفة الثورة ، بغداد، العدد1005، 6 كانون الأول 1971.

(3) ابتسام عبد الأمير حسون، المصدر السابق، ص55، للاطلاع على الوثائق ينظر الملاحق من (2-17).

(4) راشد الراوي، العلاقات السياسية الدولية والمشكلات الكبرى، مطبعة النهضة، القاهرة، 1982، ص451.

(5) محمد جاسم محمد، المصدر السابق، ص257؛ صحيفة الثورة، العدد 999، بغداد، كانون الأول، 1971؛ وزارة الخارجية العراقية، معهد الخدمة الخارجية، كتاب وزارة إلى سفارة العراق في إيران المرقم 1971/16/720/720 حول تبليغ سكان طهران بالأمر.

(6) أبعاد العدوان الامبريالي الإيراني على الجزر العربية الثلاث في الخليج العربي، ندوة أقامتها جمعية الحقوقيين العراقيين بتاريخ 15 كانون الأول، 1971، دار الحرية للطباعة والنشر ، بغداد، 1972، ص37؛ ابتسام عبد الأمير حسون، المصدر السابق، ص55.

(7) محمد سعيد أبو عادود ، الموقف الإيراني من (أبو موسى) كيف يرد العرب، جريدة العالم اليوم، بتاريخ 1992/9/26.

(8) المصدر نفسه.

2- استخدام بعض الأوراق الفاتحة في الأيدي العربية، فهناك ورقة تتعلق بالإيرانيين العاملين في الخليج العربي، يمكن تسريح بعض إعداد منهم وتوصيلهم إلى إيران الأمر الذي يخلق أداة ضغط داخلية على الحكومة الإيرانية، بل ويوجه ضربة إلى أداة رئيسة يستخدمها الإيرانيون في إثارة القلاقل في المنطقة العربية، كذلك بالإمكان التأثير على العائدات الإيرانية النفطية من خلال المعاملات في السوق النفطية، كما يمكن للأطراف العربية التأثير على إمدادات السلاح التي تحصل عليها إيران من خلال التقدم بعروض لشراء سلاح من الدول المصدرة للأسلحة إلى إيران كذلك يمكن التركيز في المحافل الدولية، على ضرورة جعل منطقة الشرق الأوسط منطقة خالية من كل أسلحة الدمار الشامل بحيث يشمل إيران وإسرائيل، الأمر الذي يخلق بعض المصاعب أمام حصول إيران على ما تريده من هذه النوعية من الأسلحة.

3- السعي إلى نقل موضوع هذه الأزمة إلى الأمم المتحدة ومجلس الأمن وتطبيق قواعد الشرعية الدولية طبقاً أحكام الباب السابع من ميثاق الأمم المتحدة على الطرف المعتدي والمخالف بتصرفاته لأحكام القانون الدولي.

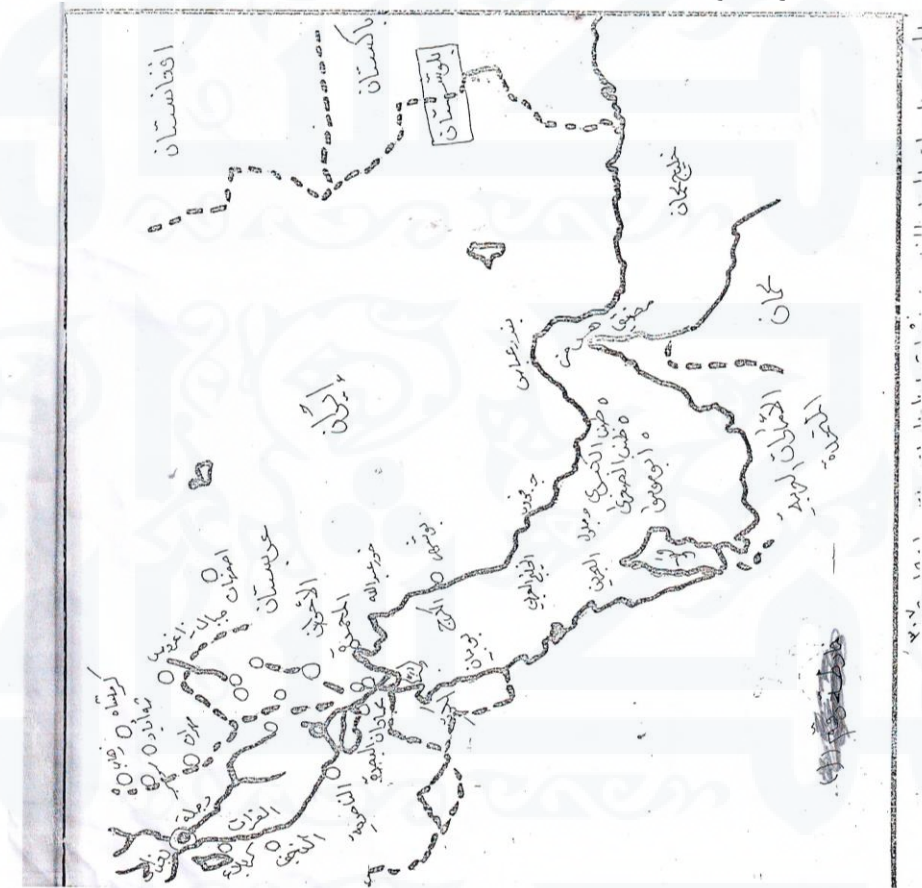
يبدو إن الادعاءات الإيرانية بالسيطرة على الجزر العربية الثلاث أخذت تتناغم مع السياسة البريطانية في منطقة الخليج العربي بعد عزمها على شد الرحال من المنطقة، حيث لعبت بريطانيا دوراً مؤيداً للأطماع الإيرانية ومارست ضغوطاً كبيرة على حاكمي رأس الخيمة والشارقة من أجل الرضوخ للمطالب الإيرانية، ولقد وهبت بريطانيا أرضاً لا تملكها إلى إيران، لقد ازدادت بريطانيا بسياساتها هذه خلق بديل لها بعد انسحابها ووجدت في إيران ضالتها، وهذا أيضاً ينسجم مع السياسة الأمريكية في المنطقة بحيث أصبحت إيران تمثل المصالح الغربية في المنطقة، لذا وجب دعمها ومساندتها على حساب العرب.

الخاتمة:

نستنتج مما سبق أن الجزر العربية الثلاث ذات أهمية كبيرة جداً في منطقة الخليج العربي، نظراً لموقعها الممتاز والمسيطر على خطوط الملاحة الداخلية والخارجية في الخليج العربي، فضلاً عن قربها من مضيق هرمز ووجود الثروات المعدنية والنفطية منها، فهي تشكل أهمية في موقعها من الناحيتين الإستراتيجية والاقتصادية مما جعل إيران تقوم باحتلالها بالقوة متذرة بحجج دون وجود وثائق رسمية يثبت أحقيتها بالجزر، أضف إلى ذلك وجود عوامل داخلية وعوامل خارجية لهذا الاحتلال، وهو الانسحاب البريطاني من الخليج العربي الذي ترك فراغاً أمنياً وسياسياً في المنطقة، مما حدا بإيران أن تأخذ هذا الدور لنفسها بصفتها القوة الأكبر بالمنطقة، وبالتالي أدى هذا الانسحاب البريطاني إلى احتلال إيران للجزر العربية الثلاث (طنب الصغرى- طناب الكبرى- وأبو موسى) في 30 تشرين الثاني 1971م، مما أدى إلى سلب أرض عربية بالقوة دون أي حق قانوني، وبهذا أصبحت هذه الجزر تحت السيطرة الإيرانية على الرغم من الاحتجاجات والمظاهرات العربية سواء كان على مستوى الجماهير العربية أو جامعة الدول العربية، وكذلك الاحتجاج لدى الأمم المتحدة إلا أن هذه المطالب العربية والدولية لم تجد حل لقضية الجزر العربية الثلاث وبقيت تحت السيطرة الإيرانية إلى يومنا هذا.

ملحق رقم (1)

خريطة توضح موقع الجزر العربية الثلاث ظنب الكبرى - ظنب الصغرى - أبو موسى⁽¹⁾



(1) علاء الدين نورس، السياسة الإيرانية في الخليج العربي، الكويت، 1982، ص307.

ملحق رقم (2)

جريدة الخليج 2-1-2000

Page 2 of 3

ن ب 4/1

أبوموسى

ملحق رقم (2)

تناول أحد أعضاء الدائرة اليوم (الدائرة العربية في الخارجية البريطانية) طعام الغداء مع السفير الإيراني، ولم تصف المحادثة (بينهما) جديدا، ولم تكشف أي جديد. وقد قال السيد آرام (السفير) على كل حال، ان علينا ان نهتم بمسألة أبو موسى وان ننشرها. وقد أعيد موقفنا على مسامعه. وكنت وجهة نظره، على كل حال، انه يعلم علم اليقين بأن المسؤولين في وزارة الخارجية الإيرانية يكسحون بجد ونشاط في استنباط الخطط لدفع الادعاء بملكية أبو موسى قدما. وكان هذا يحدث الآن، وسوف يتم طرح بعضه للنقاش دون شك. لقد كان من الصعب جدا على الشاه وضع ذلك جانباً. وكان الشيء الذي يتوجب ان نفعله عندئذ، هو تبني الفكرة السابقة المتعلقة بصيغة شاملة، والتي تنتج للشاه ان يبين ان بوسعه كسب شيء بديل عن البحرين.

2— وكان آرام غير متابع للتصورات فكرة الصيغة الشاملة، وكنت فكرته عن مقايضة أبو موسى مجرد جزء من ذلك، وقد يكون لديه بعض الحق في القول ان علينا ان نحاول بعض الشيء تطويق الأمر قبل ان يتفكك في وزارة الخارجية الإيرانية. لكن الصعوبة هنا اننا لا نملك ما نقوله. وقد أوضح دينس رايت بكل جلاء اننا لا نرى ابوموسى موضعاً قليلاً للمقايضة ومع ذلك لم يرد الإيرانيون علينا منذ ايضاح ذلك لهم مؤخراً، وقد تؤخذ على انها علامة ضعف اذا أظهرنا فجأة القلق حيال الأمر بالعودة اليه بنفسنا. ويبدو هذا الاحتمال هو الأكبر بسبب المأزق الذي أفلح (السافاك) في صنعه بخصوص مبادلة جزيرتي طنب.

3— انه لمن السهل، على كل حال الجلوس بارتياع وفي حين لا نملك أية أفكار جديدة، ولا أظن ان علينا الاستجابة لاقتراح آرام، أشعر بأن علي ان أسألكما، جوليان بولارد، وتشارلز ويجن، ان كان لديكما أية أفكار جديدة، او ان كنا نستطيع، او ان كان علينا ان نفعل شيئا.

د.ج. مكارتني

نسخة الى: ج.ل. بولارد — دبي

م.دي. ويجن — طهران

2 — رد الوكيل السياسي في دبي على مذكرة مكارتني (الدائرة العربية في وزارة الخارجية البريطانية) «

سري

الوكيل السياسي — الإمارات المتصالحة — دبي

1969/2/18

ملحق رقم (3)

أبوموسى

ورد في رسالة دون مكارثي لك رقم 1/4 بتاريخ 4 فبراير استفسار حول ما اذا كانت لدي أي أفكار جديدة عن هذا الامر وقد وصلتني رسائل تشارلز ويجن الى اكلايد رقم 1/4 بتاريخ 30 يناير في الوقت ذاته.

2 — ان موضوع المطالبة الإيرانية بجزيرة أبوموسى لم يرد ايدا خلال محادثاتي مع حاكم الشارقة ويبدو عليه انه مرتبط بالجزيرة اكثر من ارتباط الشيخ صفر بجزيرتي طنب وهو يحتفظ بكميات من حديد أبوموسى الخام ملقاة حول مجلسه ويتحدث بحزن عن اخلاق الشركات الأجنبية في استغلال الثروات المعدنية استغلالا كاملا.

وهو يشجع (شركة) جراي ماكثري على المضي قدما في تنفيذ مشروع انشاء محطة لصيانة ناقلات النفط على الجزيرة وتوزيع البريد وتغيير اطقم البحارة الخ. وبالإضافة الى ذلك يعتبر الشيخ هو الوحيد بين حكام الامارات المتصالحة الذي يمكن ان يقال عنه انه معاد للإيرانيين وعندما ذهبت لزيارته الاسبوع الماضي، انطلق يلقي محاضرة عن النشاطات الإيرانية داخل الامارات المتصالحة. وقال انه يتلقى طلبات مستمرة من اجل الموافقة على انشاء بنوك ومستشفيات الخ. في المناطق التابعة لامارته وكان رده على ذلك انه عندما تكون للإيرانيين مصالح كبرى في الشارقة فإنه سيوافق على الحاجة لانشاء مؤسسات ترعى مصالحهم لكنه وجد نفسه في وضع صعب لأن استجابة اخوانه الحكام تجاه تلك الطلبات كانت مشجعة على نحو غير عادي. وعند هذه النقطة قوطعنا لسوء الطالع. ولكن ذلك جعلني اذكر انه في شهر اكتوبر الماضي وعندما كان مجلس الامارات المتصالحة يبحث في اهمية بناء مدارس

8/4/2009

file://H:\2000-1-2-الخليج.htm وثائق الجزر الاماراتية جريدة الخليج

جريدة الخليج 2-1-2000

Page

ومستشفيات في أبوموسى وعدد من المدن أصغر خالده على ان الأولوية يجب ان تكون للجزيرة «لأسباب سياسية» وبكلمات اخرى، ان المناخ غير موات للبحث في أي نوع من الاتفاقيات بشأن أبوموسى تكون على حساب الشارقة.

3 — اعتقد انه سيكون من الافضل ان لا يتم القيام بأي شيء وترك الإيرانيين يكتشفون هذا بأنفسهم وليس هناك ما يمنعهم عن محاولة لقاء الشيخ خالد كما فعلوا مع الشيخ صفر، على الرغم من ان الشيخ خالد لم يستجب للدعوة الغائمة لزيارة ايران. ونحن في غنى عن وضع أنفسنا في موضع ناقل الاجابات السلبية من الشارقة الى طهران، وفي حال استمر الإيرانيون في ارسال ابهات فيقتني اقتراح الرد عليها بالقول ان وجهات نظرنا بشأن وضع الجزيرة لم تتغير، وعلى أي الاحوال يقترب الوقت الذي سيكون فيه حكام الامارات المتصالحة مسؤولين عن مصيرهم.

وفي حال رغب الإيرانيون في اللغاء مباشرة مع الشيخ خالد فلا اعتراض لدينا على ذلك، على الرغم من التناؤد ان نقول للشيخ خالد (كما فعلنا مع الشيخ صفر) ان عليه ان يوقفنا على اطلاع بالمفاوضات عندما تبدأ.

4 — انني أسف لعدم تمكني من التفكير بأي امر آخر اكثر ايجابية ولكن — الوضع ليس ملائما للدرجة التي تسمح للتسويات السهلة ان تتحقق. ويؤمن الشيخ خالد ان «أبو موسى» ملك للشارقة وقد قلنا على الدوام بصورة علنية ان هذا رأينا ايضا. واذا كان راغبا بالبيع او التأجير او — خلافا لذلك — تحويل الجزيرة لإيران فهذا شأنه وحده، ولكن لا يبدو ان هذا سيحدث في الوقت الحاضر. ان حل خط الوسط (جزيرتي طنب لايران وابو موسى للشارقة) لا يعطيني (الشيخ) صفر شيئا، وسيكون اقل اغراء بالنسبة له منذ محادثاته المتقطعة مع الإيرانيين خلال الشهور الستة الاخيرة، والتي جرى خلالها عرض مبالغ مالية ضخمة.

5 — ان النص اصلاه كتب باقتراض ان الحجج والبراهين القانونية الإيرانية الجديدة في حال ابرادها وعند تقديمها، لن تكون ذات اهمية كبرى لدرجة ان تغير نظرتنا التقليدية بشأن قيمة ادعاءاتهم.

جيه ال. بولارد

صورة الى:

— دي. ج. مكارثي — الادارة العربية — مكتب الخارجية والكونغولت
— سي. دي. ويجن، طهران

file://H:\2000-1-2-الخليج.htm وثائق الجزر الاماراتية جريدة الخليج

8/4/2009

ملحق رقم (4)

جريدة الخليج 1-12-2000

جريدة الخليج 2000-1-12

Page 1 of 3

جريدة الخليج 2000-1-12

الوثائق السرية البريطانية عن العام 1969 في شأن الجزر

لندن: من محاولات الاقتناع إلى ممارسة الضغوط
خريطة بريطانية بخط وسط يعطي إيران جزيرتي طنب
لندن — «الخليج»:

كشفت الوثائق السرية البريطانية في نهاية العام 1968 ومطلع العام 1969 سعي وزارة الخارجية البريطانية إلى تفاهم مع شاه إيران على «صفقة شاملة» بشأن الخليج السفلى «Lower gulf» لتخلي بموجبها إيران عن مطالبها في البحرين وجزيرة أبوموسى مقابل حصولها على جزيرتي طنب وجزيرة صري. وتحرك البريطانيون في هذا الاتجاه، وبدأوا في عملية اقتناع مزدوجة للإيرانيين والعرب لقبول الصفقة، وبدأوا بمحاولة اقناع رأس الخيمة للتفاهم مع شاه إيران، وسعوا لتشجيع الزيارات المتبادلة وتقديم «أفكار بناءة» تصب في «دفع رأس الخيمة» للوصول إلى اتفاق تعطي بموجبه جزيرتي [التمتة ص 14] طنب لإيران مقابل حصولها على مساعدات إيرانية.

لكن هذه المحاولات لم تسفر عن نتيجة، حيث رفضت رأس الخيمة فكرة التنازل عن جزيرتها، وواصلت إيران مزاعمها بشأن جزيرة أبوموسى. إزاء ذلك، طورت بريطانيا دورها من محاولات الاقتناع إلى ممارسة الضغوط ولكن بدبلوماسية وبلياقة، ونصحت حاكم الشارقة الشيخ خالد بن محمد القاسمي بالسعي للتفاهم مع إيران حول أبوموسى.

وتظهر برقية بتاريخ 13 أبريل أرسلها سفير بريطانيا في طهران إلى وزارة الخارجية أن السفير التقى نائب وزير خارجية إيران الذي أبلغه بنتائج اجتماع مبعوث إيراني مع الشيخ خالد الذي يبلغ المبعوث أن «مستقبل أبوموسى يخص اتحاد الإمارات العربية المتحدة» لكن المبعوث رفض هذا الأمر. كما يشير المبعوث الإيراني إلى أن رأس الخيمة ترفض التنازل عن جزيرتي طنب.

وتظهر وثيقة أخرى في 15 مايو أن الإيرانيين والبريطانيين تبادلوا مذكرات حول أبوموسى تضمنت مذكرة من وزير خارجية إيران للخارجية البريطانية، تجدد الادعاءات في أبوموسى فتوجه الخارجية البريطانية سفيرها في إيران طالبة منه الرد على المذكرة الإيرانية مصحوبا بخريطة «تكتيكية» مرفقة. تظهر الخريطة الموضوعية في وزارة الدفاع البريطانية «خط الوسط». أي الحدود البحرية بين الإيرانيين والعرب، وقد أعطى الخط جزيرتي طنب وجزيرة صري لإيران، فيما أقر بواقع عروبة جزيرة أبوموسى.

ثم تأتي مذكرة من جون مكارثي مدير الدائرة العربية بالخارجية البريطانية بتاريخ 6/5/1969 بمثابة تعميم إلى الجهاز الدبلوماسي المعني بالمنطقة يناقش «كيفية تفعيل الالتزام تجاه الإيرانيين في الضغط مجدداً على حاكمي رأس الخيمة والشارقة من أجل استئناف المفاوضات مع الإيرانيين بما يتلاءم والمطالب الإيرانية في الجزر.

وتحدد المذكرة للدبلوماسيين كيفية تحركهم مع حاكمي رأس الخيمة والشارقة ومع الإيرانيين. كما تؤكد المذكرة مجدداً أن بريطانيا أوضحت للشاه مراراً أن أبوموسى عربية.. وهنا نص المذكرات الثلاث:
مكتب السجلات العامة

الإشارة: اف.سي.أو 960/8

سري

بالشفرة/ فئة «أ»

عادي طهران إلى مكتب الخارجية والكمونولث
رقم البرقية 320 — 13 أبريل 1969.

سري

موجهة إلى طهران رقم البرقية 320 بتاريخ 12 أبريل. مكررة من أجل إبلاغ مقر المندوب السامي بالبحرين ودبي، وللحفظ جدة والكويت ووكالة البحرين.

file:///H:/2000-1-12/ملحق رقم (4)جريدة الخليج 2000-1-12.html

8/4/2009

ملحق رقم (5)

جريدة الخليج 19-1-2000

Page 1 of 5

جريدة الخليج 19-1-2000

الوثائق البريطانية السرية عن العام 1969 في شأن الجزر
مخاوف بريطانية من إنشاء مركز لشرطة الشارقة في أبو موسى
لندن تبلغ الشيخ خالد ان موقفها بعد عام 1971
سيكون مثل موقف بيلاطس الذي حكم بالموت على المسيح
توصية الخارجية البريطانية بشأن مركز الشرطة: لم نر ولم نسمع

ك.ص.

برقية بولارد بشأن بلاغ قائد شرطة الشارقة حول قرار الشيخ خالد إنشاء مركز شرطة في أبو موسى (1969/9/23)

توصية اوكلاند من الدائرة العربية في الخارجية البريطانية بعدم إنشاء مركز الشرطة (1969/9/26)

تعليق المقيم البريطاني في البحرين يؤكد حق الشارقة في اقامة مركز الشرطة (1969/9/27)

مذكرة مدير الدائرة العربية بالخارجية البريطانية: سيكون موقف بريطانيا بعد 1971 مثل موقف بيلاطس من المسيح

برقية سفارة طهران (1969/10/4)

برقية وزارة الخارجية البريطانية: لم نر ولم نسمع (1969/10/8)

لندن — «الخليج»:

أشارت مذكرات بريطانية سرية سابقة الى ان الشيخ خالد بن محمد القاسمي حاكم الشارقة سعى بعد ظهور الادعاءات الايرانية في جزيرة أبو موسى الى تعزيز الوجود العربي في الجزيرة وتعزيز مكانتها حيث طلب من شركة جراي ماكينزي بناء محطة على الجزيرة لخدمة السفن ونقل البريد. وفي هذا السياق قرر الشيخ خالد اقامة مركز لشرطة الشارقة في الجزيرة تعزيزا لخمسة آخرين كان قد تم تعيينهم سابقا بحارة لزورق شرطة الشارقة الذي كان يتحرك بين مدينة الشارقة وأبو موسى.

وحينما أصدر الشيخ خالد تعليماته لمدير شرطة الشارقة وكان بريطانيا يدعى بيرنز، بادر بيرنز الى ابلاغ الوكيل السياسي البريطاني في دبي جولييان بولارد الذي كتب الى وزارته في لندن، مبدئا موافقه على اقامة مركز الشرطة وطلبا رأي الوزارة.

ردت الوزارة بأنه من الجانب القانوني يحق لحاكم الشارقة اقامة مركز شرطة في أبو موسى لأن «الاقليم اقليمه».

لكن الوزارة تتحسب لرد فعل الايرانيين، ولانعكاس ذلك على مفاوضات يدفع اليها البريطانيون بين الشارقة ويران.

ويوصي «اوكلاند» من الدائرة العربية ببلاغ الشيخ خالد «بان وقع اقامة مركز الشرطة الآن سوف يكون سينا على الايرانيين». لكن المقيم البريطاني في البحرين لا يوافق «اوكلاند» على رأيه، ويرى ان من حق الشيخ خالد اقامة مركز الشرطة «فنحن في الحساب النهائي نعتزف بسيادة الشيخ خالد ونساندها ولا نستطيع ان نمنعه اذا أصر على المضي قدما».

ويشير المقيم البريطاني في البحرين الى ان بريطانيا لا تستطيع التنصل من مسؤولياتها، فسلطتها على كشافة ساحل عمان المتصالح ليست محل سؤال، ويرى المقيم البريطاني انه كان من الخطأ في الأساس التوقف عن منح كشافة ساحل عمان اذا لمواصلة زياراتهم الدورية الى الجزر تحسبا لحساسيات ايران.

يحسم دي.جي. مكارثي مدير الدائرة العربية في الخارجية البريطانية الجدل باتجاه عدم الاعتراض على اقامة مركز الشرطة مع اعتبار ان «خالد لم يخبرنا ولا ينبغي ان نكون سمعنا شيئا».

أهم ما في الوثائق التي ننشرها اليوم، اشارة جاءت في مذكرة مكارثي مدير الدائرة العربية في الخارجية البريطانية تفصح عن «تغير ما» في الموقف

ملحق رقم (6)

سری

الوكالة السياسية لصاحبة الجلالة البريطانية

الامارات المتصالحة — دبي

23 سبتمبر 1969

مركز الشرطة في أبو موسى

بخبزني (بيرنز) قائد الشرطة في الشارقة، بأن حاكم الشارقة أصدر اليه التعليمات مؤخرا في إطار قوته الاستثنائية بأقامة مراكز للشرطة في البلدان والقرى الكبيرة التي لا يوجد فيها مراكز للشرطة في منطقة الشارقة. وأصدر الشيخ خالد توجيهاته بأن يقام المركز الجديد الأول في واحة الذيد، والثاني في جزيرة أبو موسى، وفيما يتعلق بالجزيرة بفكر بيرنز بمركز يضم رقبيا وخمسة أو ستة أفراد بالإضافة الى خمسة آخرين كان قد جرى تعيينهم من قبل، بحارة لوزيد شرطة الشارقة وسوف يكونون على اتصال بمركز قيادة الشرطة في الشارقة عن طريق الراديو.

موسى والبالغ عددهم 788 نسمة (طبقا لإحصاء سنة 1968) يستحقون مركز شرطة صغيرا حتى بعدم وجود مشكلة الهجرة غير الشرعية التي يجري فيها استخدام الجزيرة لمحطة للسفر. ونحن نقول بالطبع الى ان يفعل الحكام شيئا بشأن هذه الهجرة، وقد بدرت بعض الاشارات التي تدل على اتهم اكثر رغبة في فعل ذلك، واتشاء مركز للشرطة على الجزيرة يمكن ان يخدم هذا الامر.

3 — اكون شاكرا لكم اذا ابلغتموني بموافقتكم.

(جیہ. ال. بولارد)

سری

السيد مكارثي — الدائرة العربية

مركز الشرطة في جزيرة أبو موسى

(الإشارة) رسالة السيد بولارد 5/4 بتاريخ 23 سبتمبر الى السيد وير

من وجهة النظر القانونية المحضة، لا مبرر لدينا للاعتراض إذا رغب حاكم الشارقة في إنشاء مركز للشرطة على جزيرة أبوموسى، ونظلم من ناحية قانونية مقيمين على رأينا بأن هذا (الإقليم) إقليمي.

٢- سوف يعلم الايرانيون بالتأكيد بذلك، على كل حال، وسوف يفسرونه على انه عمل من اعمال التحدي الصغرى. وكما انه لا يتوقع أن يخدم المناقشات التي نأمل أن تؤدي اليها الدعوة التي وجهها الايرانيون مؤخراً الى حاكم الشارقة، فان مركز الشرطة على المدى البعيد لن يساعد في حماية جزيرة أبو موسى من الايرانيين، ولن يكون سوى عمل استفزازي.

٣— علاوة على ذلك، اوصينا حاكم الشارقة بشدة، مؤخراً، بأن يفكر بعلاقاته المستقبلية مع الإيرانيين. واعتقد بأن (موقفاً) سيكون متناظراً إذا لم نقل له شيئاً عن مركز الشرطة. فهذا أمر سوف يؤثر في فعالية المطالبات.

4- بناء على ذلك، فإني أُمِل إلى أن تصدر التعليمات للوكيل السياسي، بأن يخبر الحاكم بخفايا نعتقد (رغم أن امر اتخاذ القرارات ينبغي أن يكون في يده)

8/4/2009

file://H:\2000-1-19.htm وثائق الجزر الاماراتية جريدة الخليج

ملحق رقم (7)

١٨ / ١١ / ٢٠١٦

مركز الشرطة في جزيرة أبو موسى

أرجو الرجوع الى رسالة جوليان بولارد بتاريخ 23 سبتمبر.

2- في حين أنني أستطيع تخيل رد فعلك الغريزي على هذه الخطوة، ورد فعل السفارة في طهران، فإني أأمل — بعد التفكير — بأن لا تشعر بالاضطرار للتدخل لاجباؤها تحسبا من ردود فعل إيرانية محتملة. فلا يقتصر الأمر على أننا نميز بين ادعاءات إيران بالحق في جزيرتي طنب وجزيرة أبو موسى، وإنما أيدينا استعدادنا للتفكير بتسوية ممكنة حول الأولى، ولكننا لم نتنازل بشأن الثانية، بل إن الشارقة قد استمرت في بسط سيادتها (على الجزيرة) التي بني على أساسها في الحقيقة جزء من تسوية ممكنة. وهكذا فنحن ملتزمون بمراعاة الوضع الراهن بشأن جزيرتي طنب، وربما ينطوي ذلك ضمنا، على التزامنا بعدم تشجيع (الشيخ صقر) على اجراء أية تعزيزات مهمة لوجود رأس الخيمة (في جزيرتي طنب)، ولكن لا وجود لمثل هذا الالتزام، فيما يتعلق بجزيرة أبو موسى. وثمة فرق آخر أكثر جوهرية، يتعلق بعدد السكان الكبير نسبيا في أبو موسى، وبأنشطة التعدين التقليدية التي تجرى هناك، وما ينجم عن ذلك من نواصل، بقدر معقول بين الجزيرة والشارقة. وكل ذلك يجعلني مقتنعا بأن إنشاء مركز للشرطة، أمر منطقي ومعقول تماما، ويمكن الدفاع عنه في مواجهة الأيرانيين إذا علموا بوجوده أصلا. وبالإضافة الى ذلك، كما يقول بولارد، ثمة مسألة الهجرة غير الشرعية، (حيث إن المتهمين من عرب الشمال) (٢٢) وينبغي على الأيرانيين ان يكونوا متعاطفين إيجابيا.

3- ربما كنت كثير الاعتراض، فنحن في الحساب النهائي نعرف بسيادة (الشيخ) خالد ونسأدها ولا نستطيع ان نمنعه اذا اصر على المضي قدما (...). واستطيع ان أرى قياسا يجرى مع نصحننا (للشيخ) زايد بعدم دفع مراكز قوات دفاع ابوظبي الى الخارج نحو الحدود السعودية. ولكن هذه، ستكون مواجهة بوضوح لمنع الانتهاكات السعودية ولا بد من ان يفهمها السعوديون: ولا تنطبق أي من الحالتين على الحالة التي بين أيدينا. وعلى ذلك فإني أأمل في انكم تستطيعون الموافقة على ضرورة ان يفرض جوليان بولارد النظر، وسوف يكون ذلك أفضل بوضوح اذا استطعنا ان نتخذ هذا الموقف، بدلا من اعتبار أنفسنا قد اعطينا الآن بعد ان طلب منا.

(ام.اس.وير)

ملحق رقم (8)

سری

من الدائرة العربية في الخارجية البريطانية 1969/9/30
السيد آرثر

مركز الشرطة في أبو موسى

توقعت أن تعارض دائرة الشرق الأدنى إنشاء مركز للشرطة في ابوموسى، وتتأبأت بأن تكتسب حجتها قوة، كما تفعل الآن. وكان يوسعى في الحقيقة أن اعزف الفقرة (3) في برقية السيد اوكلاند بالتعليق بانها سوف تعزز ضغطنا على الشيخ خالد لافساح الطريق للشاء، لو اوضحنا (له) اننا قد افصحنا الطريق تماما في اذهاننا. وتستطيعون الاعتقاد بأن علينا أن نفعل ذلك.

8/4/2009

file://H:\2000-1-19 وٹاعق الجزر الاماراتية اجريدة الخلیج

جريدة الخليج 2000-1-19

ولكن علينا أولاً ان نأخذ الأمور التالية في الاعتبار:

(١) لعدة سنوات، لم نكتفِ بالاعتقاد بأن مسألة جزيرة أبو موسى تختلف عن مسألة جزيرتي طناب (بشان خط الوسط وارتباطها بالشارقة وغير ذلك بل اوضحنا ذلك للإرتبيين، ولم نكبح هذا التمييز. (بين المسائلتين) في أذهاننا الا بعد زيارة وزير الخارجية الى طهران. وقد اعاد السيد (وير) مناقشة ذلك الآن في رسالته المؤرخة في 27 سبتمبر.

(ب) أخبرنا (السيد دي. رايت) — الذي يمكن ان يكون نقلها — وأخبرنا السيد افشار وكيل وزارة الخارجية الايرانية بأننا في تعاملنا مع (الشيخ) خالد كنا نتعامل مع حاكم اكثر نزاهة واستقامة: حاكم يفضل ان يتم الاستيلاء على الجزيرة غصبا، على ان يتنازل عن ملكية قطعة من (أرض) «العروبة» ليست له ولكي يتنازل عنها؛ و(قلنا) (للسيد دي. رايت فقط) ان الايرانيين يحسنون صنعا اذا استمعوا الى (الشيخ) خالد، حيث سيجدون انهم مضطرون الى احترام موقفه كارهين.

(ج) هل ينفع حقاً، بشأن الفقرة (ب)، أن نحت (خالداً) على إرخاء قبضته بالاستمتاع عن فعل شيء بملك كل الحق لعلقه؟ لقد اكدتم امس على ان الايراثيين كما في حالة البحرين لا يمكن الوثوق بهم. فهل يمكن التفاوض معهم بشكل نافع من موقف ضعف لا يخدم سوى طرف واحد؟

(د) حثنا الإبرانيين على التفاوض بشأن حقوق التعدين، والعلاقات الودية.. الخ. ولكن هل يفعلون، مع احترامنا للفقرة الأخيرة في بريقة السيد أوكلاند؟ إن موقفهم المعروف هو أنهم سوف يكونون كرماء لو تخلت الشارقة عن السيادة. وبشأن الصيغة السابقة التي تبدأ بالتهديدات، لا الملاحظات (نقول): وفي حال ادت التهديدات الى نتيجة، فهل سيذكرون الملاحظات؟

(هـ) أوضحنا (للشيخ) خالد أن موقفنا بعد 1971 في الحقيقة سيكون «موقف بيلالوس النبطي» (بيلالوس النبطي هو الحاكم الروماني في فلسطين سنة 26 — 36 ميلادية، الذي حكم على المسيح بالموت طبقا لما ورد في الكتاب المقدس — المترجم). وطبقا لذلك فإن عليه (على خالد) أن يقارن ويختار، وهو قادر على ذلك، أن كان خمسة أو ستة من رجال الشرطة أفضل من (عقد) صفقة، لأنه لن تكون هناك صفقة بعد سنة 1971.

وهل علينا أن نتماذى ونمارس مسؤولية فعالة لاضعاف موقفه، إضافة إلى ضعفه؟ إننا الآن في موقف يستطيع الشاه بناء عليه أن يدعى علنا سنة 1972 بأننا قد وافقنا على تجديد الضغط لصالحه، ضد العرب.

(و) هذه نقطة ضعيفة: ولكنني اشعر (دون ان اعرف) بأن ايران تعلم عن الاحداث على جزيرة أبو موسى، اقل بكثير مما تعلم عن الاحداث على جزيرتي طنب، وقد لا تلاحظ امداد الوالي ببضعة افراد من رجال الشرطة.

(ز) لم يخبرنا خالد. ولا ينبغي ان نكون سمعنا.

(دي. جيہ. مكارٹی)

30 سبتمبر 1969

ملحق رقم (9)

مكتب السجلات العامة

برقية سرية

من طهران

الى مكتب الخارجية والكونغولث

رقم البرقية 850 التاريخ: 4 اكتوبر 1969

كتاب وير بتاريخ 27 سبتمبر إلى مكاشي: مركز الشرطة في جزيرة ابو موسى.

أوافق على النصيحة الواردة في الجملة الأخيرة ولا ارى حاجة لابلاغ الايرانيين، وعلى كل حال فاتفني أمل في ان يتم انشاء هذا المركز سرا في اقرب وقت ممكن لتفادي لفت انتباه اي جهة خارج الجزيرة.

يرجى من مكتب الخارجية والكونغولث ابلاغ دبي

مدير دي. ستوارت

مكتب السجلات العامة

برقية سرية

8/4/2009

<file://H:\2000-1-19\وثائق الجزر الاماراتية\اجريدة الخليج.htm>

ملحق رقم (10)

من مكتب الخارجية والكونغرس

إلى البحرين

رقم البرقية: 360

التاريخ: 8 أكتوبر 1969

كتاب وير رقم 12/4 بتاريخ 27 سبتمبر وبرقية طهران رقم 850: شرطة أبو موسى

نحن أيضاً نتفق مع النصيحة الواردة في الجملة الأخيرة من كتاب وير. لم يتم إبلاغنا من قبل الحاكم.

2— إذا كان يتعين على الحاكم طرح المسألة للنقاش يجب على بولارد أن يقول أننا اعترفنا دائماً بحقوق الحاكم في الجزيرة وأن القرار بيده هو. ولكي يتوصل لذلك القرار فينبغي عليه — في كل الأحوال — أن يحدد ما إذا كانت قلة من الشرطة ستضمن أي مصلحة تفوق في أهميتها مصلحته في التوصل إلى التسوية التي ألقينا عليها لبحثها مع إيران. وسيكون رأينا هو أن الحكمة تقتضي منه تفادي إثارة غضب الإيرانيين في الوقت الحاضر.