

Assessing the Performance of Iraqi EFL - University Students in Using Prepositional Adverbs

Asst. Prof. Ban Abdul WAhab Munji
College of Arts\ Universty Of Babylon
banmunji@gmail.com

تقويم انجاز طلبة الجامعة في استخدام اللغة الانكليزية كلغة أجنبية عند توظيفهم الظروف النحوية

أ.م. بان عبد الوهاب منجي

كلية الآداب/ جامعة بابل

الملخص

تختلف الظروف على شكل حروف الجر عن حروف الجر بأنها لا تتبع باسم مجرور. تكون هذه الظروف على ثلاثة أنواع: الظروف التي على شكل حرف جر بسيط. الظروف التي على شكل حرف جر مركب (من كلمتين). الظروف التي على شكل حرف جر مركب (من ثلاث كلمات). تلحق اغلب هذه الظروف ببعض الأفعال التي تسمى بالأفعال على شكل العبارة. مشكلة البحث هي أن طلبة الجامعة الدارسين اللغة الانكليزية لغة أجنبية يواجهون صعوبة في التمييز بين الظروف التي على شكل حرف جر وحروف الجر وأيضا يفشلون في تمييز واستخدام الظروف المناسب للفعل على شكل العبارة عندما يأتي في سياق معين.

Abstract

Prepositional adverbs are particles that have the same form of prepositions but they do not take a complement. They are of three types: **prepositional adverbs related to simple prepositions**, **prepositional adverbs related to complex prepositions** (two word prepositions), and **prepositional adverbs related to complex prepositions** (three word prepositions). Also, **prepositional adverbs** attached to some verbs to form phrasal verbs which could be either transitive or intransitive.

key words: prepositional adverbs, performance, recognition level, production level.

The problem of the present study rises when EFL university students fail to distinguish between prepositional adverbs and prepositions, at the same time the same learners fail to recognize and use which prepositional adverbs that should be used with certain phrasal verbs in certain contexts. Adding to that, these learners fail to use the prepositional adverbs in correct sentences and they tend to use the related prepositions.

Accordingly, it is hypothesized that:

- 1- EFL university students are expected to face difficulty in distinguishing between prepositional adverbs and prepositions.
- 2- The same learners are expected to face more difficulty in recognizing which prepositional adverb should be used with certain phrasal verb in certain context.
- 3- These learners are expected to face difficulty in using prepositional adverbs in correct sentences and they tend to use the related prepositions instead.
- 4- Such learners are expected to face difficulty in using certain prepositional adverbs with certain phrasal verbs in certain context.

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

- 1- EFL University students have failed in distinguishing between prepositional adverbs and prepositions as the total number and rate of the incorrect responses of Question (1) recognition level are (638, 63.8%) while those of the correct ones are (362, 36.2%).
- 2- The same learners have failed to recognize which prepositional adverb should be used with certain phrasal verb in certain context since the total number and the rate of the incorrect responses of Question (2) at the recognition level are (680, 68%), whereas those of the correct ones are (320, 32%).
- 3- Such learners have failed to use prepositional adverbs in correct sentences as the total number of the incorrect responses of Question three at the production level are (819, 81.9%) while those of the correct ones are (181, 18.1%).

These learners have failed to use the correct prepositional adverb with certain phrasal verbs in certain contexts as the total number and the rate of the incorrect responses of Question (4) at the production level are (770, 77%), while those of the correct ones are (230, 23%) .

1. Prepositional Adverbs

Prepositional adverbs are defined by Quirk et al. (1985:713) as "a particle which is formally identical to or related to preposition, and which often behaves like a preposition with ellipted complement". **Prepositional adverbs** are also called **adverbial particles** and they are used to form phrasal verbs (www.grammar.about.com).

(1) A car drove **past**. (ibid)

Accordingly, the prepositional adverb has the same form of the preposition but it does not take a complement, i.e. it does not have the "syntactic status" of the preposition. It can stand alone as an adjunct, conjunct, postmodifier ...etc. without having a complement (Quirk et al., 1985:713).

(2) **Besides**, I don't feel like a walk just now. (ibid.)

Another difference between the prepositions and prepositional adverbs is that adverbs are stressed while prepositions are not (Leech, 1989: 376).

(3) a. She stayed **IN**. (prepositional adverb) (stressed) (Quirk et al., 1985:714)

b. She stayed in the house. (preposition) (unstressed) (ibid)

Leech (1989: 376) denotes that most of the **prepositional adverbs** are adverbs of place. Quirk et al. (1985: 692), on the other hand, indicate that **prepositional adverbs** are adjuncts of time and space except for **without** and the conjunct **besides**. Also some of **prepositional adverbs** of time are used metaphorically to view "life as a journey".

(4) She walked **across**. (ibid: 662)

(5) Reaching age of 16 he left school days **behind** and adulthood was in front of him. (ibid: 692)

Prepositional adverbs, According to Fuster and Sanchez, (2008:149) may be modified by intensifying adverbs like **right**, and **well**:

(6) They left her **well behind**. (ibid)

There are some idioms that consist of (verb+ **prepositional adverb**) like tune **in**, turn **on**, and through **up** (Quirk et al., 1985:713).

2. Types of Prepositional Adverbs

Prepositional adverbs are divided, according to Quirk et al. (1985: 715), into three types: (the three types are going to be discussed thoroughly in the next section)

- a) **Prepositional adverbs related to simple prepositions: abroad, about, above, across, after, along, alongside, around, before, behind, below, beneath, besides, between, beyond, by, down, in, inside, near (nearer, nearest), off, on, opposite, outside, over, past, round, since, through, throughout, under, underneath, up, within, without.**
- b) **Prepositional adverbs related to complex prepositions (two word prepositions): ahead, away, back, close, east, ...etc., eastway(s),...,etc., instead, out, overhead, together.**

- c) **Prepositional adverbs related to complex prepositions** (three word prepositions): **at variance, in addition, in aid, in case, in charge, in favour, in front, in lieu, in line, in need, in relation, in return, on top.**

Quirk et al. (ibid) say that the prepositions **for** and **against** are used as **prepositional adverbs** in phrases **votes for** or **votes against**:

(7) He **votes for** the Democrats. (ibid)

(8) He **votes against** the Republicans. (ibid)

The preposition **to** can be used as a **prepositional adverb** in **set to** (finish), **turn to** (help), and in idioms like "walk **to** and fro"

Quirk et al. (ibid) mention that some **prepositional adverbs** have "positional mobility":

(9) a. She is **about** forty. (ibid)

b. She is forty **about**. (informal) (ibid)

c. She is forty. (ibid)

d. She is approximately forty. (ibid)

Quirk et al. (1985: 662) indicate that **about** is a an adverb because there is possibility to change with another adverb as in (9) d. (approximately) or it can be omitted as in (9) c.

According to Quirk et al. (1985:444), **prepositional adverbs** usually come with intransitive verbs :

(10) The men looked **on**. (ibid)

(11) The airliner has taken **off**. (ibid)

3. Prepositional Adverbs and Phrasal Verbs

Swan (2005: 315) denotes that in modern English, **prepositional adverbs** are attached to certain verbs to give variety of meanings. Such verbs are called phrasal verbs. Such verbs could be transitive or intransitive. Murphy (2002:272) says that the **prepositional adverb** gives a special meaning to the verb e.g.: break **down**= the engine stopped working

Look **out** = be careful

Quirk et al. (1985: 1152) state that the meaning of the phrasal verbs is different from the meaning of the verb and particle in isolation.

(12) Look **out**. (intransitive) (Swan, 2005: 315).

(13) He took **off** his coat. (transitive) (ibid).

Murphy (2002: 272) indicates that the **prepositional adverbs (off, out, up...etc)** are used with verbs of movement. The prepositional adverb attached to the phrasal verb cannot be modified by **right**. (Quirk et al. 1985: 1152)

(14) The bus was full. We couldn't get **on**. (Murphy, 2002: 272)

3.1 Intransitive Phrasal Verb

Quirk et al. (1985:1152) state that the intransitive phrasal verb consists of a verb and a **prepositional adverb**. The following **prepositional adverbs** are attached to some verbs to combine phrasal verbs:

About, above, across, after, along, around, by, down, in, off, on, out, over, past, round, through, under, up, aback, a head, apart, aside, astray, away, back, forward(s), in form, on top, out, together.

Quirk et al. (ibid) remark that in metaphors, the inversion of verb- prepositional adverb may occur and this case is unacceptable in other contexts:

(15) **Down** came the prices, and **up** went the sales. (ibid:1153)

3.2 Transitive Phrasal Verbs

Many phrasal verbs are transitive, i.e. they take a direct object which can be placed either after the **prepositional adverb** or immediately after the verb preceding the **prepositional adverb**

(James, 2010:153). But it is preferable to put the direct object after the **prepositional adverb** when the object is long or there is a purpose that the object should be given "end-focus" . Since the phrasal verb is transitive, it can be turned into passive (Quirk et al., 1985: 1153-1154).

(16) a. We will set **up** a new unit. (ibid)

b. We will set a new unit **up**. (ibid)

(17) She took **in her parents**. (the object "her parents" receives the "end-focus") (ibid)

(18) a. Aunt Ada brought **up** Roy. (ibid)

b. Roy was brought **up** by Aunt Ada. (passive) (ibid)

4. The Test

4.1 Test Design

The test consists of four questions. Questions 1 and 2 assess the subject's responses at the recognition level. Each question includes ten items. The subjects are asked in Question 1 to decide whether the underlined word is a prepositional adverb or a preposition. In Question 2, the subjects are asked to choose the correct prepositional adverb which completes the meaning of the phrasal verb in a way that fits the meaning of the sentence. Questions 3 and 4 measure the subject's responses at the production level. They include ten items each. In Questions 3, the subjects are requested to use the given prepositional adverbs in meaningful sentences. In Question 4, the subjects are required to provide the correct prepositional adverb that completes the meaning of the phrasal verbs in a way that fits the meaning of the sentence (see Appendix I).

4.2 The Subjects

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

4.3 The Results of the Test

4.3.1 Subjects' Performance at the Recognition Level

4.3.1.1 The Results of Question 1

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

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

Item	No.of correct answers	% of correct answers	No. of incorrect answers	% of incorrect answers
1	35	35	65	65
2	55	55	45	45
3	17	17	83	83
4	98	98	2	2
5	15	15	85	85
6	5	5	95	95
7	95	95	5	5
8	6	6	94	94
9	8	8	92	92
10	48	48	52	52
Total	382	38.2	618	61.8

Table (1) demonstrates that the total number and percentage of the correct responses of Question at the recognition level are (382, 38.2%) while those of the incorrect ones are (618, 61.8%).

The results of Question 1 show that the subjects are confused in the distinction between the prepositional adverbs and the prepositions and they face difficulty in distinguishing between them as in items (1, 3, 5, 6, 8, and 9) where the percentage of the incorrect responses are (65%,

83%, 85%, 95%, 94%, and 92%) respectively. These percentages illustrate that most of the subjects incorrectly consider the words (**up**, **across**, **down**, **about**, **in**, and **by**) in the previously mentioned items are prepositions while they are prepositional adverbs. The prepositional adverbs in items (6, 8, and 9) are (**about**, **in**, and **by**) which are incorrectly considered prepositions by the majority of the subjects. The percentages of the incorrect responses of these items are (95%, 94%, and 92%), respectively. This may be attributed to the overgeneralization technique used by the subjects as they consider words like (**about**, **in**, and **by**) prepositions without paying attention to the function of the word in the sentence. At the same time, the highest number of the correct responses are those of items (4 and 7) as the percentages of the correct responses are (98% and 95%). The underlined words in these items are (**in** and **on**), respectively and they function as prepositions in these items

The results of Question (1) at the recognition level validate the first hypothesis which reads:

EFL university students are expected to face difficulty in distinguishing between prepositional adverbs and prepositions.

4.3.1.2 The Results of Question 2

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

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

Item	No. of correct answers	% of correct answers	No. of incorrect answers	% of incorrect answers
1	35	35	65	65
2	27	27	73	73
3	37	37	63	63
4	25	25	75	75
5	67	67	33	33
6	37	37	63	63
7	38	38	62	62
8	22	22	78	78
9	17	17	83	83
10	15	15	85	85
Total	320	32	680	68

Table (2) shows that the total number and percentage of the correct responses of Question 2 at the recognition level are (320, 32%) while those of the incorrect ones are (680, 68%).

The highest number of the correct responses is that of item (5) as the percentage of the correct responses is (67%). This may be attributed to the phrasal verb **bring up** is familiar to the subjects. The results of Question 2 proved that the subjects face difficulty in choosing the correct prepositional adverb that completes the meaning of the phrasal verb. Items (8,9,and10) have highest percentages of the incorrect responses (78%, 83%, and 85%) respectively. Considering item (8), most of the subjects have chosen choice (d. away) while the correct response is (c. back). The phrasal verb **draw back** means **retire**. The correct answer of item (9) is (d. behind). The verb **fall behind** means **have no ability to keep up with others**. Most of the subjects have chosen choice (b. in). concerning item (10), the correct choice is (a. through) the verb means **to finish something successfully**. The answers of the subjects have chosen (b. in) and (d. up).

The results of Question (2) at the recognition level validate the second hypothesis which reads:

EFL university students are expected to face difficulty in recognizing which prepositional adverb should be used with certain phrasal verb in certain context.

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

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

Question	No. of correct answers	% of correct answers	No. of incorrect answers	% of incorrect answers
Q1	382	38.2	618	61.8
Q2	320	32	680	68
Total	702	35.1	1298	64.9

Table (3) illustrates that the total number and percentage of the correct responses at the recognition level are (702, 35.1%) while those of the incorrect ones are (1298, 64.9%) . The results of the recognition level reflect that the subjects face difficulty at this level.

4.3.2 The Subjects' Performance at the Production Level

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

4.3.2.1 The Results of Question 3

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

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

Item	No. of correct answers	% of correct answers	No. of incorrect answers	% of incorrect answers
1	23	23	77	77
2	12	12	88	88
3	22	22	78	78
4	11	11	89	89
5	16	16	84	84
6	14	14	86	86
7	44	44	56	56
8	10	10	90	90
9	11	11	89	89
10	18	18	82	82
Total	181	18.1	819	81.9

Table (4) demonstrates that the total number and percentage of the correct responses of Question 3 at the production level are (181, 18.1%) while those of the incorrect ones are (819, 81.9%).

The subjects are asked to exemplify for the given prepositional adverbs. The reason behind the high percentage of the incorrect responses in Question (3) is that most of the given words have been used by the subjects as prepositions rather than prepositional adverbs which reflects that the subjects face difficulty in using the given words as prepositional adverbs and they tend to use the related prepositions instead. The results of Question (3) validate the third hypothesis which states:

EFL university students are expected to face difficulty in using prepositional adverbs in correct sentences and they tend to use the related prepositions instead.

4.3.2.2 The Results of Question 4

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

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

Item	No. of correct answers	% of correct answers	No. of incorrect answers	% of incorrect answers
1	57	57	43	43
2	23	23	77	77
3	54	54	46	46
4	12	12	88	88
5	18	18	82	82
6	19	19	81	81
7	17	17	83	83
8	17	17	83	83
9	13	13	87	87
10	0	0	100	100
Total	230	23	770	77

Table (5) shows that the total number and percentage of the correct responses of Question 4 at the production level are (230, 23%) while those of the incorrect ones are (770, 77%).

The subjects are asked to supply the missing prepositional adverbs to complete the meaning of the given phrasal verbs. The highest percentages of the correct responses are those of items 1 and 3 (57% and 54%), respectively. This may be attributed to the phrasal verbs (**find out** and **get away**) which are familiar to the subjects unlike the rest of the phrasal verbs in the other items which have low percentage of correct responses, for example, in item (4), most of the incorrect responses have been used the prepositional adverb **up** while the correct answer is **back** and the phrasal verb is **give back**. Similarly, most of the incorrect responses of item (5) have been the preposition **away** whereas the correct answer is **ahead**, the phrasal verb is **go ahead**. Item (10) has (0) correct responses, the correct answer is **aside**, accordingly, the phrasal verb is **put aside**. The responses of question (4) reflect that the subjects face difficulty in using the correct prepositional adverb that completes the phrasal verb in certain sentence. The results of the fourth question validate the fourth hypothesis which states:

EFL university students are expected to face difficulty in using certain prepositional adverbs with certain phrasal verbs in certain context.

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

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

Question	No. of correct answers	% of correct answers	No. of incorrect answers	% of incorrect answers
Q3	181	18.1	819	81.9
Q4	230	23	770	77
Total	411	20.55	1589	79.45

Table (6) presents that the total number and rate of the correct responses at the production level are (411, 20.55%) and those of the incorrect responses are (1589, 79.45%).

The results of the whole test are presented in Table (7):

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

level	No. of correct answers	% of correct answers	No. of incorrect answers	% of incorrect answers
Recognition	702	35.1	1298	64.9
Production	411	20.55	1589	79.45
Total	1113	27.825	2887	72.175

Table (7) shows that the number and percentage of the correct responses are (1113, 27.825%) while those of the incorrect responses are (2887, 72.175%) which reflect that the subjects face difficulty in using prepositional adverbs.

5. Conclusion

1- Questions (1) and (2) measure the recognition level: the number and the rate of the correct responses of question (1) are (382, 38.2%) whereas those of the incorrect ones are (618, 61.8%) which reflects that the subjects face difficulty in recognizing prepositional adverbs as they fail to recognize prepositions from prepositional adverbs. The similarity in form between the prepositional adverbs and prepositions is the main source of error at question (1).

The number and rate of the correct responses of question (2) are (320, 32%) whereas those of the incorrect ones are (680, 68%) which reflects that the subjects face difficulty in recognizing prepositional adverbs that are used with phrasal verbs in certain context. Question (2) has low percentages of correct responses which reveals that the subjects face difficulty in recognizing the prepositional adverb that should be used with a certain phrasal verb in a certain context.

2- Questions (3) and (4) measure the production level: question (3) requires the subjects to use given prepositional adverbs in correct sentences. The number and rate of the correct responses of question (3) are (181, 18.1%) whereas those of the incorrect ones are (819, 81.9%) which reveal that the subjects face difficulty in using prepositional adverbs correctly in sentences. Most of the erroneous responses are attributed to the use of the given words as prepositions rather than prepositional adverbs. Unlike the preposition, the prepositional adverb is not followed by an object but in most of the responses, the given words have been used as prepositions i.e. followed by an object. The responses of question (3) reveal that the subjects are face difficulty in using prepositional adverbs in certain context.

Question (4) requires the subjects to complete the phrasal verbs in the given sentences by using the correct prepositional adverb. The number and the frequency of the correct responses of question (4) are (230, 23%) whereas those of the incorrect responses are (770, 77%) which reflect that the subjects face difficulty in using the correct prepositional adverbs that complete the phrasal verb used in certain sentence. The results of question (4), [see Table (5)], show that items (1) and (3) have the highest numbers of correct responses: (57, 57%) and (54, 54%) respectively. In item (1), the correct answer is **out** and the phrasal verb is **find out**. In item (3), the correct answer is **away** and the phrasal verb is **get away**. These two verbs are relatively familiar to the subjects unlike the rest of the verbs used in the other items of this question. In other items, the subjects tend to use some prepositions or prepositional adverbs to complete the meaning of the verb without paying attention to the meaning of the sentence .

3- The results of the whole test as they are presented in Table (7) show that the number and the rate of the correct responses are (1113, 27.825%) whereas those of the incorrect responses

are (2887, 72.175%). The results of the test reflect that the subjects face difficulty in using prepositional adverbs.

- 4- It is recommended that more attention should be paid to teaching prepositional adverbs concentrating on the difference between them and preposition.

Bibliography

Fuster, M. and A. Sanchez. 2008. Working with Words: An Introduction to English Linguistics. Valencia: De esta edicion. Universtat.

James, M. 2010. Just Right English Grammar for Everyone. Bloomington: Bloomington University.

Leech, G. 1989. A-Z English Grammar & Usage. Edinburgh: Thomas Nelson and sons Ltd.

Murphy, R. 2002. English Grammar in Use. Cambridge: Cambridge University

Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech, and J. Svartvik. 1985. A Comprehensive Grammar of the English Language. London: Longman.

Swan, M. 2005. Practical English Usage. Oxford: Oxford University Press.
www.grammar.about.com

Appendix I

The Test

Q1 Decide whether the underlined word is a **prepositional adverb** or **preposition**

- 1- I rang up the theatre to book seats for tonight. -----
- 2- Besides, I don't feel like a walk just now. -----
- 3- She walked across. -----
- 4- They arrived in Spain. -----
- 5- They Turned down the suggestion. -----
- 6- He was moving about. -----
- 7- We get on a public vehicle. -----
- 8- He took in the dog. -----
- 9- He walked by. -----
- 10- He put a rug over him. -----

Q2 Choose the correct prepositional adverb for the following:

- 1- When he took a gun out everyone baked ----- nervously.
a- away, b- out, c- over, d- up
- 2- The report bears ----- my theory.
a- up, b- away, c- out, d- over.
- 3- They blow ----- the bridges so that the enemy couldn't follow them.
a- besides, d- up, c-away, d- out
- 4- The firemen had to break -----the door to get in.
a- off, b- away, c- down, d- out.
- 5- She brought ----- her children to be truthful.
a- round, b- on, c- off, d- up.
- 6- It was too late to call ----- an electrician.
a- in, b- on, c- off, d- back.
- 7- The company has cut ----- our electricity supply.
a- in, b- off, c- down, d- away.
- 8- It is too late to draw ----- now.
a- up, b- in, c- back, d- away.

9- Those who were less fit had fallen -----

a- across, b- in, c- behind, d- off.

10-I am trying to call London but I can't get -----

a- through, b- in, c- off, d- up.

Q3 Put the following prepositional adverbs in sentences:

1- across, 2- after, 3-along, 4-ahead, 5-close, 6-overhead, 7-instead, 8-in charge,

9-in relation, 10- in turn.

Q4 Complete the following sentences by using the correct prepositional adverb to give the correct meaning to the phrasal verb in following sentences:

1- The dog found -----a way to open the door.

2- The club has already fixed ----- several matches for the next season.

3- I had a lot to do in the office and didn't get ----- till night.

4- I must call the library to give ----- this book.

5- You go -----, and I'll follow.

6- I handed ----- my resignation.

7- The rain fortunately held ----- till after the school sports day.

8- I am trying to keep ----- expenses.

9- Her own will-power pulled her -----.

10-He puts ----- 50\$ a month to pay for his summer holiday.

Chekhovs' Ivanov:
A Portrait of The Russian Hamlet of The Eighteen Eighties
Prof. Fuad Abdul Muttaleb (PhD)
Department of English\ Faculty of Arts
Jerash University\ Jarash\ Jordan

شخصية إيفانوف عند تشيخوف

صورة هاملت الروسي في ثمانينيات القرن التاسع عشر

أ.د. فؤاد عبد المطلب

كلية الآداب/ جامعة جرش/ الأردن

fuadmuttalib@yahoo.co.uk

الملخص

يشير هذا العمل البحثي إلى أهمية شخصية إيفانوف، في مسرحية تشيخوف التي تحمل اسم الشخصية، ضمن أعماله الأدبية والمسرحية الأخرى، إذ تتضمن بذور التطور المسرحي اللاحق لديه. ويكمن إنجازه هنا في إبداعه نموذجاً مسرحياً أصيلاً يمزج بين تقليدين أدبيين مختلفين: الشخصية الروسية المتمثلة في الرجل الفاضل، والنموذج الهامليتي الذي يتبدى في سلسلة طويلة من الشخصيات الرئيسية في أعمال أدبية من القرن التاسع عشر. وبمزيد من التحديد، تأتي شخصية إيفانوف ضمن التقليد الأدبي الذي يعكس فهم إيفان تورغنييف لشخصية هاملت، كما تظهر من خلال مقالته الشهيرة "هاملت ودون كيشوت" (1858). يحاول هذا البحث تتبع الملامح الأساسية للنموذج الذي ابتدعه تشيخوف والذي يمثل المنققيين الروس في ثمانينيات القرن التاسع عشر ويعكس تصوره الفني لشخصية هاملت الروسي. وتجري دراسة العلاقة بين الشخصيتين الرئيسيتين لشكسبير وتشيخوف من خلال الأصداء والأفكار والإشارات والملاحم الأخرى التي تُذكر بهاملت في المسرحية الروسية. تنظر الدراسة إلى إيفانوف بوصفه نموذجاً يعكس زمنه، وهو زمن قمع سياسي وجمود ثقافي في الحياة الروسية، كانت فيه البطولة وحتى الأفعال الصغيرة غير ممكنة، بل ومستحيلة أيضاً. ويتم تقصي الموضوع عبر منظور مقارن وتحليلي يستند إلى التاريخ أو إلى أعمال نقدية أدبية ومسرحية تتعلق بالنقاش الدائر في البحث.

Abstract

This research work points out the importance of Chekhov's *Ivanov*, among his other literary and dramatic works, for it comprises the seeds of his later dramatic development. His achievement in this play lies in the creation of a genuine dramatic type that combines two different literary traditions: the Russian character of the superfluous man, and the Hamletic protagonist manifested in the long series of nineteenth century literary productions. More specifically, *Ivanov* is in the tradition of Turgenev's conception of Hamlet, as reflected in his famous essay "Hamlet and Don Quixote" (1858). The work endeavours to trace the main features of Chekhov's first type that represents the Russian intellectual of the 1880s and his version of the Russian Hamlet. Consideration of the relationship between Chekhov's and Shakespeare's protagonists is carried out through allusions, themes, echoes, images and other attributes reminiscent of Hamlet in the Russian play. In this context, *Ivanov* is taken, as a typical character of his time, a time of political repression and stagnation in the Russian intellectual life, when not only heroism but also little deeds seemed impossible. The topic is investigated through a comparative and analytical outlook resorting to history and other critical works of literature and drama whenever they appear pertinent to discussion.

On 10th October 1887, Chekhov wrote a letter to his brother Alexander that *Ivanov* had taken him "less than two weeks"¹ to write. The play had its première in November at the Korsh theatre in Moscow. Although Chekhov had a hard time with the cast², he was satisfied with it. The play was a success and his friends in Petersburg seemed very excited about it and urged him to give it a trial on the Imperial stage. On 18th December, he wrote to Souvorin that he had finished the new version of *Ivanov*. The changes Chekhov introduced into the play were more radical than he had first intended.³ To Chekhov's astonishment, it turned out to be a huge success. The characterisation was thought to be original and lifelike; the acting was said to be brilliant; the play was compared to Griboyedov's *Woe from Wit*.⁴ Chekhov was overwhelmed, and even embarrassed. "I received more praise than I deserved. Shakespeare himself never heard the kind of speeches I had to listen to"⁵, he wrote to Leontyev on 18th February 1889. From 1887 to 1889, he kept altering the play, completely rewriting it in 1889 for its production at the Alexandrinsky Theatre. Seven revisions of the play exist. The two main extant versions are those of 1887 and 1889.

This play has provoked controversy ever since its performance in Moscow in 1887.⁶ One of the important views regarded *Ivanov* as a tragic character, "the Russian Hamlet of the eighties", and representation of the figure of the idealistic, tortured and impotent intellectual in the tradition of the superfluous man. This indicated the consideration how far Chekhov was held by critics to have created a world-weary character with particular relevance to the Russia of the 1880s, a time of disillusionment and despair for a generation of Russian intellectuals. Modern Russian productions of the play still reflect the peculiar quality of the character with various degrees; one Moscow Art Theatre production "followed another *Ivanov*, directed by Mark Zakharov at the Lenkom Theatre, with Yevgeny Leonov in the title role. Instead of presenting a 'Russian Hamlet', Leonov made him just an average intellectual, not the *Ivanov* – but one *Ivanov*, 'the million and first', as Alexander Kugel once described him. What was important was the typicality of this remarkable actor; Leonov's human dimension matched that of everyone in the audience. In contrast, Smoktunovsky performed precisely the 'Russian Hamlet', an extraordinary man, of undoubted strength, but sick from the common disease of the times. His *Ivanov* suffered an agonised, unable to define a place for himself either in life or in the space of the MAT stage".⁷

Chekhov inherited a genuine Russian Literary tradition, and his *Ivanov* is in the tradition of characterisation to be found in the plays and novels of Griboyedov, Lermontov, Turgenev, Goncharov and Dostoevsky which sought to create typical 'heroes' of their times.⁸ The decade of

1. See, Anton Chekhov, *Letters On Literary Topics*, edited by Louis S. Friedland (London: Vision Press, 1965), p.129.
2. See, *ibid.*, pp.130-132.
3. For his changes in the play, see, David Magarshack, *Chekhov: the Dramatist* (London: Eyre Methuen, 1980), pp.98-118.
4. See, Maurice Valency, *The Breaking String* (London: Oxford University Press, 1965), p.89.
5. Quoted by David Magarshack in *Chekhov: the Dramatist*, p.99.
6. For more details about the various views, see, Fuad Abdul Muttaleb", 'Shakespeare' Hamlet, Chekhov's *Ivanov* and The creation of a Literary Type" *New Comparison: A Journal of Comparative and General Literary Studies*, Number 19 (Spring 1995), pp.67-68.
7. Anatoly Smeliansky, "Chekhov at the Moscow Art Theatre", *The Cambridge Companion to Chekhov*, eds, Vera Gottlieb and Pall Allain (Cambridge: Cambridge University Press, 2008), p.34.
8. As for the influence of Russian works on *Ivanov* and Chekhov's dramatic work, see, for example, Richard Peace, *Chekhov: A Study of The Four Major plays*, (New Haven and London: Yale University Press, 1983), pp.1-15. Maurice Valency has also indicated Chekhov's indebtedness to Turgenev's characterisation, see, *The Breaking String*, pp.45-6. In his attempt to view Chekhov's place in the Russian dramatic tradition, W. Best

the 1880s was a time of political repression and stagnation in Russian intellectual life. It was a period when heroism seemed impossible; a time of the so-called 'little deeds'. Sasha excitedly describes local community in these words while defending Ivanov:

Or if you could all do something, something quite small, hardly noticeable, but something a bit original and daring, so that we young ladies could look at you and say 'Oh', admiringly, for once in our lives!¹

Ivanov, himself, is a typical character of his time, and as such he echoes the superfluous men of the previous era. The true age of the so-called 'superfluous men' was that of the three decades between 1825 and 1855 during which Tsar Nicolas I reigned. These decades were like the time of the 1880s, a period of repression occasioned by a grave political event, the suppression of the Decembrist uprising in 1825. Ivanov displays some of the qualities of key characters in the literature of this earlier age. Like Griboyedov's Chatsky he is at odds with his community, and suffers from its stupidity and gossip.² Like Turgenev's Rudin, he is a man of great potential, which he seems incapable of realizing; and again like Rudin, he objects when his 'heroine' suggest that they should escape. He is lazy, like the laziest man in Russian literature, the hero of Goncharov's novel *Oblomov*. Ostrovsky's plays can also be seen as forerunners of Chekhov's work.³

Chekhov, as a playwright, also inherited another Russian tradition which, although profoundly indebted to western models, has its own peculiar features; in the words of Valency, it exhibits "a magnificent picture gallery, but no great narrative ingenuity".⁴ Although Valency here refers only to "the comedic tradition that leads from Griboyedov to Chekhov"⁵, the same is true for Russian tragic literature as well, with its emphasis on character, and psychological insight at the expense of the neatly made plot. The portrayal of Ivanov was clearly a matter of some difficulty for Chekhov. In this play, Chekhov had created, as he himself asserted, a dramatic character of real importance. Valency aptly explains in this connection:

In setting up for the stage a psychological situation of such intricacy he had, of course, found himself a little lost and lonely-he had not many forerunners in the field, and therefore turned for assistance to Shakespeare, the only sure guide for the aspiring dramatist. Ivanov has a good deal about him that recalls Hamlet. He is, in line with Polevoy's interpretation, unashamedly melodramatic, over-articulate, theatrical; in addition, his relation to Platonov is painfully evident, and his amply documented suicide at the end of the play obviously takes the measure of the writer's inexperience as a dramatist at this point of his career. Nevertheless, the richness of the characterization is striking. Ivanov is the first of that

Harris Points to Pushkin, Gogol, Turgenev, and Ostrovsky as Chekhov's precursors, see his, "Tchekhov And The Russian Drama", *Annual Reports and Transactions of Plymouth Inst., Devon, and Cornwall*, 12 (1947-9), pp.141-150.

1. Anton Chekhov, *Plays*, translated and introduced by Elisaveta Fen (London: Penguin Classics, 1982), p.63. Subsequent references will be to this edition, except where noted otherwise.
2. Donald Rayfield points out the influence of *Woe from Wit* on both *Platonov* and *Ivanov*, see, *Chekhov: The Evolution of his Art* (London: Paul Elek, 1975), p.98.
3. J. Cooper, in his consideration of the greatest plays of Russian theatre before Chekhov, writes in connection with Ostrovsky's influence, "A 'Chekhovian' situation, in fact, and some of his last plays show interesting anticipations of the work of Anton Chekhov, whose first full-length play *Ivanov* was written in the year that Ostrovsky died". *Four Russian Plays*, translated and introduced by Joshua Cooper (London: Penguin Classics, 1972), p.39.
4. Maurice Valency, *The Breaking String*, p.17.
5. Ibid., p.17.

remarkable gallery of portraits which Chekhov created, a face whose expression defies analysis and on which our minds dwell with wonder¹.

Thus, it is true to say that: the Russian and the Hamletic traditions merge together in the character of Chekhov's protagonist. With particular reference to Ivanov, and taking the period of the 1880s into consideration, Peace observes that "the term 'Hamlet' was almost synonymous with 'superfluous man' ".² For Chekhov the creation of Ivanov was a real achievement, and the fact that this figure was not highly realized at his time made it all the more important that it should be reworked until it came completely to life. *Ivanov* was soon forgotten, but the character remained a challenge³, and the residue of this challenge was always there in Chekhov's artistic consciousness. Two years later Chekhov brought the Ivanov type vividly to life as Laevsky in "The Duel".

In effect, the influence of Shakespear's *Hamlet* on Chekhov's *Ivanov* can be discerned through certain echoes, themes, images and psychological features, common to both plays⁴. For instance, two main ideas, madness and psychological imprisonment, may be examined at first. In Shakespeare's play, almost all the characters, including the hero himself, to say nothing of the audience, are urged to consider the possibility of Hamlet's madness and describes his behaviour, when he breaks against his inexplicable grief: "This isn't anger, it's madness!" He denies it: "You think so? No, I'm not mad."⁵ In the same scene, when he asks her to give him up because he does not want to ruin, she exclaims: "What a queer, crazy logic! he's come bursting in here like a lunatic..." Such a description of him is followed by his words: "I've explained to her why, but she doesn't want to understand".⁶

Moreover, in a conversation with Rosencratz and Guildenstern, Hamlet poses the problem of emotional and psychological confinement:

Hamlet. ... What's the news?

Rosencrantz. None my lord, but that the world's grown honest.

Hamlet. Then doomsday near. But your news is not true.

Let me question more in particular: what have you,

My good friends, deserved at the hands of Fortune,

That she sends you to prison hither?

Guildenstern. Prison, my lord!

Hamlet. Denmark's a prison.

Rodencrantz. Then is the world one.

Hamlet. A goodly one, in which there are many confines, wards, and dungeons, Denmark being one o'th worst.

Rosencrantz. We think not so, my lord.

Hamlet. Why, then, 'tis non to you; for there is nothing either good or bad, but thinking makes it so. To me it is a prison. (II.ii. 235-248)

1. Maurice Valency, *The Breaking String*, pp.98-9.

2. Richard Peace, *Chekhov: A Study Of The Four Major Plays*, p.9.

3. See, Fuad Abdul Muttaleb, "Shakespeare' Hamlet, Chekhov's Ivanov and The Creation of a Literary Type" *New Comparison: A Journal of Comparative and General Literary Studies*, pp.69-70.

4. The duel in the last act of *Ivanov* appears as a distant reminder of *Hamlet*. In the fourth act, Lvov debates whether or not to challenge Ivanov to a duel: "I'll show you up! . . . it's my duty . . . but what am I to do? Explain everything to Lybedev-waste of breath! Challenge Ivanov to a duel? Challenge Ivanov to a duel? Start a row? Oh, my God, I feel as nervous as a school boy, and I've completely lost the power to think things out. What am I to do? A duel?, p. 100.

5. Ibid., p. 190.

6. Ibid., p. 110-111.

Chekhov seems to have creatively used Hamlet's somber observation that "Denmark's a prison" by associating it with the idea of The Estate in *Ivanov* as well as in the later plays. Sometimes, Chekhov speaks directly of prison in his stories,¹ but often metaphorically in his plays, in the sense that he, "writes without direct reference to a place called a prison, but the sense of absolute confinement is there nonetheless, sometimes caused by society, occasionally by a sort of cosmic jailor, most often by forces excreted from ourselves, including disease, both physical and, especially mental".²

The theme of imprisonment, or freedom and its loss, had its original inspiration in the facts of Chekhov's childhood. His grandfather was a serf who bought the freedom of his family, but not soon enough for Chekhov's provincial father to escape the petty mentality of the slave, and in his turn he played the tyrant to his children. Chekhov's childhood memories were principally of being roused long before dawn to sing in the church choir directed by his father, of tedious work in his father's shop, of beatings, and of long hours of homework. Chekhov emphasizes this fact in his letter of January 2, 1889, to his brother Aleksandr: "Let me ask you to recall that it was despotism and lying that ruined your mother's youth. Despotism and lying so mutilated our childhood that it's sickening and frightening to think about it".³ In two other well-known letters he speaks of what freedom means to him, and why. To Aleksev Plescheyev, he writes on October 4, 1888: "I am not a liberal, not a conservative, not a believer in gradual progress, not a monk, not an indifferentist. I should like to be a free artist and nothing more".⁴ Chekhov wrote the second letter to Souvorin on January 7, 1889, in which he suggested a story outline, obviously from his own life. Thus, Chekhov the slave who had become a real man and free artist, re-experiences the loss of freedom through the characters he created.

In Chekhov's drama, the estate-prison metaphor is often linked to the motif of the horse, when signifying escape or freedom,⁵ just as it is in Shakespeare's *King Richard III*, with the King's desperate cry for a horse:

King Richard. A horse! A horse? My kingdom for a horse!

Catesby. Withdraw, my lord; I'll help you to a horse.⁶

The resemblance here seems to be accidental, but one may ask whether Chekhov was thinking of that in Shakespeare's play. Yet, the significance of the horses and the estate-prison is not in *Ivanov* as it is in the other plays: it appears in a rudimentary stage in this play, it is developed in *The Seagull*, and it becomes more important and intricate in the last plays.

The action of *Ivanov* takes place in one of the remote provinces of central Russia, and on Ivanov's and Lyebdev's estates. A sense of claustrophobia is associated with the idea of

1. Concerning the theme of prison, both direct and metaphorical, in his stories, especially those written after his Journey to Sakhalin in 1890, see, Joanne Trautmann, "Doctor Chekhov's Prison", in *Healing Arts in Dialogue: Medicine and Literature*, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University press, 1981, pp.131-7.
2. Ibid., p. 131.
3. Anton Chekhov, *Anton Chekhov's Life and Thought*,. translated and edited by Michael Henry Heim and Simon Karlinsky, p.129.
4. Anton Chekhov, *Letters on Literary Topics*, edited by Louis S. Friedland, p.63.
5. The symbolism of the horse is extremely complex, and beyond a certain point not very clearly defined. For its different meanings, see, J. E. Cirlot, *A Dictionary of Symbols*, trans. Jacke Sage (London: Rutledge & Kegan Paul, 1984), p.152. Horses, however, are associated with the idea of escape to attain "freedom" or "peace of mind", see, Ade de Vries, *Dictionary of Symbols and Imagery* (Amsterdam: North Holland Publishing Company, 1976), p.261.
6. William Shakespeare, *King Richard III*, edited by Anthony Hammond (London: Methuen, 1981), p.328. For the sources of these two lines in Shakespeare's play, see, Introduction in *ibid.*, pp.82-3, and Appendix III, p.3273. It is to be mentioned that Shakespeare's words reappear in *Three Sisters* when Vershinin jokingly paraphrases them saying: "I'd give my life for a glass of tea! I've had nothing to eat since morning...", See, *Plays*, p.279.

imprisonment in the play, and this is achieved through a series of emotional and imagistic statements. The theme of confinement begins with Ivanov. Throughout the first act, he is so anxious to escape his estate and flee to the Lyebedeys. He has a noticeable difficulty in keeping still; at every moment, he has the tendency to leap up and move to another chair, or run away altogether. He is in debt, his wife is dying, surrounded by useless people and their gossip; engulfed by his own apathy, he addresses Lvov:

"... I'm dreadfully to blame, but my mind is so confused.... I feel in the grip of a kind of indolence, I can't understand myself... or other people. [Glances at the window]¹ When Lvov starts to show his irritation with Ivanov, the latter mentions the coming of the horses as a sign of relief suggesting a psychological eagerness to leave the place, and a sense of outside and inside emerges: "... You can see better from outside. Maybe you can see through me. Probably I am very much to blame. (Listens) It sounds as if the horses are ready. I must go and change".² Ivanov's problem infects Lvov: "I can't talk to him calmly. I've only got to open my mouth and say one word, and something here (points at his chest) begins to suffocate me and turns over inside me, and my tongue seems to stick to my palate".³ Although critical in his description of Ivanov's situation, he continues: "There he is, going out! ... His unhappy wife's only pleasure in life is having him near her; he's the breath of life to her; she implores him to spend at least one evening with her, but he ... he can't! He finds his home too suffocating, there's not enough scope here! Just one evening at home and he'd have to shoot himself for sheer boredom!"⁴

Not only does Ivanov feel confinement in the estate and want to leave to go to the Lyebedeys, but so does his wife who seems as a result of her illness sentenced to life and his uncle Shabyelsky who is usually left behind to take care of her. Shabyelsky expresses the acute need to leave the house: "You go out every night, and we're left here alone. We have to go to bed at eight o'clock from sheer boredom. It's hideous existence, it's simply not life at all. How is it that you can go out, and we're not allowed to? Why? ... do please take me along with you ... I haven't been out since Easter".⁵ When Anna Petrovna begs him to stay at home, Ivanov is agitated and expresses the feeling of claustrophobia he suffers when he is at home or ever at the Lyebedeys; "I do implore you not to try to stop me going out in the evenings. I know it's cruel and selfish of me, but you must allow me to be selfish. I find it unbearably oppressive at home.... I'm depressed here, but when I go to the Lyebedeys it's even worse there. I come home, and I'm still depressed, and so it goes on all night.... I feel quite desperate... I have to get away from home, that's all".⁶ The horse are mentioned with Ivanov's leaving. Anna Petrovna thus reveals her loneliness to Lvov, she sobs and then decides to follow Ivanov: "I can't, Doctor, I'm going there.... To where he is... I'm going.... Will you order the horses?"⁷ This happens while the watchman is heard knocking outside.⁸ the sounds he makes strengthen the sense of confinement and loneliness.

In act two, the scene is a party in Lyebedeys's home, everybody is bored rigid, the atmosphere is stifling, and there seems to be almost no signs of life from the gathered guests. Sasha says at the beginning: "The very air is stiff with boredom".⁹ The need for horses to escape

1. Anton Chekhov, *Plays*, p.44.

2. Ibid., p.48.

3. Anton Chekhov, *Plays*, p. 44.

4. Ibid., p.62.

5. Ibid., p.49.

6. Ibid., p.50-51.

7. Ibid., p.54.

8. In former days it was usual for a man to go round an estate, striking a wooden board with a stick to frighten away potential thieves.

9. Ibid., p.50-51.

from boredom and spiritual confinement, and the unavailability of these horses are made clear in the conversation between Shabyelsky and Lyebedev. In his answer to Lyebedev's question, why does not he ever come to visit them, Shabyelsky explains the reason of his inability to do so: "But how can I come to see you? Riding a broomstick? I haven't got any horses of my own, and Nikolai won't bring me with him. He tells me to stay at home with Sarah, so that she won't feel lonely. Send your horses to fetch me, then I'll come to see you."¹ Lyebedev points out the impossibility of fulfilling that because his wife is the one who controls the means of escape: "Ziuiushka would sooner die than lend her horses".² Not only are horses not his, but he also suffers from his own imprisonment, he tells Shabyelsky: "you can't imagine how I miss my friends! Sometimes I could hang myself with boredom".³ In the same act, Ivanov reveals to Sasha the overwhelming sense of confinement he feels: "My own home has become odious to me, and living there is worse than torture... even the company of my wife who loves me has become unbearable to me.... I've come here to you now just to amuse myself, but I feel bored even here, and I'm longing to go home again".⁴ Referring to the desertedness and hopelessness of the place, Ivanov sympathizes with Sasha: "you must find it terribly difficult living here. When I look at the sort of people who surround you, I feel quite afraid. Whom could you marry here? The only hope is for some passing lieutenant or student to take you away..."⁵ The First Guest, a minor character in the play, bursts under the effects of the stifling atmosphere of the place: "I'm so bored, I could almost run and smash my head against the wall! What people, God forgive me! I feel I could start howling like a wolf and biting people from sheer boredom and hunger!"⁶ Babakina also describes how suffocating the setting is: "How boring! They all just walk about or sit as stiffly as if they'd all swallowed pokers. My very bones are numb with boredom".⁷ At the very end of the act, Sasha addresses Ivanov, expressing a morbid fear and inability to stay in this place any longer: "I'll go anywhere with you, to the other end of the world, even beyond the grave..., only for Heaven's sake, do let's go soon, otherwise I'll suffocate".⁸

A general sense of claustrophobia and confinement can be felt in the third and fourth acts. Act three begins with Ivanov trying to make sense of the dilemma he is in. His inner tension increases throughout the act. There seems to be a continuous pressure mounting inside Ivanov that he can barely embrace. At times, in acts three and four, his nervous excitement is so sharp. He speaks rapidly, and his movements are sudden and startling. His conversation with Sasha suggests that he is gripped by a feeling of suffocation and anger. In the last act, Ivanov makes one last, desperate attempt to convince Sasha to call the wedding off. After he decides to marry her, on his wedding day, he decides to end it all. He is now in the forefront of everybody's mind and the cause of so much confusion to all. Towards the end, Lyebedev, in an imagistic statement, expresses the situation through blaming Ivanov: "You've brought so much fog into our lives that I feel as if I were living in a chamber of horrors. I look on and I don't understand anything.... It's simply dreadful"⁹ After a long self-critical speech, the immediate motivation for Ivanov's suicide is revealed; he exclaims: "I feel suffocated with anger".¹⁰ Briefly, Ivanov is given a new lease of

1. Ibid., p.64.

2. Ibid., p.64.

3. Ibid., p.64.

4. Ibid., p.71.

5. Ibid., p.72.

6. Ibid., p.73.

7. Ibid., p.74.

8. Ibid., p.76.

9. Ibid., p.111.

10. Ibid., p.113.

life, a will-power, but it is only the will to kill himself. Chekhov's stage direction simply reads: "Runs aside and shoots himself".¹

As regards the more apparent Hamletian features in *Ivanov*, Chekhov, it would seem, was recalling *Hamlet* while creating the character of his protagonist.² Three direct allusions to Hamlet, made by Ivanov, can be found in the play.³ In the second act, Ivanov addresses Sasha and denies Hamlet.⁴ Ivanov, makes another reference to Hamlet, in the third act, while talking to Sasha.⁵ Finally, when his psychological tension increases seriously, Ivanov mentions Hamlet while answering Sasha.⁶

An overall outlook on these three references will show that Hamlet is not an appealing character for Ivanov and that Ivanov tries to detach himself from being identified with Hamlet. And the character of the prince, as viewed by Ivanov, and apparently as seen by the audience, leaves a dark mark on his personality, and becomes a psychological burden which brings a feeling of disgust, disgrace and shame that overwhelms him whenever he remembers the similarity, or is reminded of it by Sasha. Surely, Chekhov admired the character of Hamlet, but he did not pass his admiration of Hamlet to his protagonist. In other words, the Hamlet that had stirred his imagination is reflected as an unacceptable, additional burden for Ivanov.

In order to discuss this issue appropriately, certain introductory points should be made first. Hamlet has influenced several generations in many different ways: his tendency to reflection, his apparent inactivity, separation of words from deeds, self-criticism, or Hamlet's inability to come to terms with himself and his evil world, his uncle's murder and intrigue, his mother's sin and weakness, and the courtly life that produces vice, hypocrisy, and treachery. A comparison with some of these Hameltic attributes can be conducted through the attitudes, idiosyncrasies, situations, and reflections of Chekhov's characters. In the plays of the Russian dramatist, the characters' despondencies, passivities, weaknesses, dissatisfactions and desperate longings for some different kind of life involving some kind of freedom and happiness can be seen clearly. Hamlet infected almost all the plays of Anton Chekhov. Ivanov was his first true type to represent the intellectuals of the 1880s and his version of the Russian Hamlet.⁷

The theme of Hamlet runs through much of the Russian drama, literature and criticism in the second half of the nineteenth-century. Hamlet was used as a character who has the potential but unable to take any action about anything concerning is personal life or his social duties. Turgenev's portrayal of Hamlet in his essay 'Hamlet and Don Quixote' (1858)⁸ had its influence

1. Ibid., p.115.

2. F. L. Lucas asserts the relation between the two protagonists and states that Ivanov is "so clearly a descendent of Hamlet". See, *The Drama of Chekhov, Synge, Yeats and Pirandello* (London: Cassel, 1963), p.33.

3. Also, in one of the early revisions which Ivanov underwent, Chekhov showed his hero momentarily "merry and bright", laughingly addressing the determined Sasha, "O Frailty, thy name is woman?" Later, Chekhov cut this scene from the play, apparently because of his "fear of distorting Ivanov's character". See, David Magarshack, *Chekhov: the Dramatist*, p.109.

4. Anton Chekhov, *Plays*, translated and introduced by Elisaveta Fen, p.71.

5. Ibid., p.93.

6. Ibid., p.108.

7. See, Fuad Abul Muttalab, "Shakespeare's Hamlet, Chekhov's Ivanov and The Creation of a Literary Type", *New Comparison*, pp. 64-65.

8. For a detailed discussion of this major theme, especially in the light of the essay, see, Fuad Abdul Muttaleb, "Turgenev and Shakespeare's Hamlet: A Comparative Literary Study", *Irbid Journal for Research and Studies*, vol. 16, No. 2, (Feb. 2013), pp. 188-218.

on Chekhov¹. Ivanov has his own view about himself as a 'Hamlet' in Act Two, Three, and Four, and about himself as 'Don Quixote' in Act Four.

In *Ivanov*, there is a man who does not want to be a Hamlet, a man for whom the comparison is nothing but "shame". Answering this matter requires an exploration of Ivanov's understanding of Hamlet, his creator's intention, and the historical moment in Russia that throws its light on Hamlet. Virtually, the reason why Ivanov does not want to be identified with Hamlet can best be approached if we take into consideration the years in which Chekhov created his work. The fact that Ivanov was to a good extent Chekhov's own pronouncement on the type of the liberal and the populist of the eighties is clearly displayed in the author's letter to Souvorin about his play (December 30, 1888). N. A. Toumanova writes: "in the drama *Ivanov* Chekhov gave for the first time a finished portrait of the man of the '80s. Many of his contemporaries recognized in the hero their own psychology: the confusion of the soul, the lack of faith and of ideals - the greatest weakness of that generation".² In the words of V. Morgan, "the only real force of the time was inertia"³. The paralysed intellectuals were so common in the Russia of Chekhov, during the years which were filled with repression, despair and despondency.⁴ Within this historical context, Hamletism came to be equated with pessimism and apprehended as a disease affecting Russian social and intellectual life. Arguing that: "our contemporary pessimism is the sum total of our life", Skabichevsky said that "Garshin is a thousand times right in his Hamletism; Hamletism is anything but some chance personal quality of the author's, nor is it the trivial whim of a sick imagination; it is a sickness common to all of us [intelligently]".⁵ The historical explanation, however, is not the whole answer. Chekhov was by no means one of those paralysed intellectuals, he even despised ineffectuality in them. He made great efforts to portray those superfluous men, and to criticize them. Yet, he felt a touch of their dissatisfaction, boredom, loneliness and tiredness. And in depicting these human weaknesses, he was expressing one side of himself. "One feels that Chekhov must have seen something of himself in the character of Ivanov"⁶, wrote John Geilgud in his article on Ivanov in the New York Times (May 1, 1966). There came to the normally cheerful man from time to time moments of anxiety, gloom, and despair, such as his characters experience. It seems actually that Chekhov had sometimes a

1. English translation of the essay can be found in unpublished manuscript by Leon Burnett (Colchester: Essex University, 2009). For a comparison, see: Robert Nicolas, *Hamlet and Don Quixote* (London: Henderson, 1930). The former translation is much closer to the original and done from Russian, the latter from the French.
2. Nina Andronikova Toumanova, *Anton Chekhov: the Voice of Twilight Russia* (New York: Columbia University Press, 1960), p.75.
3. Victor Morgan, "Chekhov's Social Plays And Their Historical Background", *Papers of Manchester Literary Club*, Vol.64 (1939), p.102.
4. According to V. Morgan, these intellectual groups originated in the sixties: "new social class (the Raznochintsi) had been growing up, meaning individuals, educated children of peasants and merchants, children of clergy and small civil servants who did not wish to follow their father's calling and children of impoverished nobles. From their origins these people felt themselves in close sympathy with the peasants and, divorced from contact with the government by the new legislation, they concentrated on devotion to the needs of the lowest classes, whose lot at this time was pitiable". He adds: "It was with the highest ideals that the intelligentsia gave up their homes to go and live with the peasantry, where they suffered the greatest privations and, often through inability to cope with the hugeness of their self-imposed labour, found the task of developing them impossible". In 1881, Alexander II was assassinated and a period of corruption, intrigue and repressive measures followed, and "the intelligentsia, full of revulsion after the murder of the Czar, lost all hopes and ideals, sinking into apathy". See *ibid.*, pp. 100-102.
5. Quoted by Peter Henry in *A Hamlet of his Time: Vsevolod Garshin* (Oxford: Willem A. Heeuws, 1983), p.288.
6. Quoted in *Anton Chekhov's Life and Thought*, translated and edited by Michael Henry Heim and Simon Karlinsky, p.70.

dual temperament, the eager energy and the disillusioned activity. Though he used to overwork himself, he could yet write to Souvorin on May 4, 1889:

..... in this world one must be indifferent. Only those who are unconcerned are able to see things clearly, to be just, and to work. Of course, this includes only thoughtful and noble people: egoists and empty folk are indifferent enough as it is. You say I have grown lazy. That does not mean that I am now lazier than I used to be... and for literature I have not enough passion, and therefore not enough talent. The fire burns in me slowly and evenly, without sudden spluttering and flaring up. . . . I have gone downright silly. There is a sort of stagnation in my soul. I explain it by the stagnation in my personal life.... I must do something to rouse myself.¹

Chekhov's attitude to that kind of Hamletism grew out of his bitterness, his inability to adapt himself to his world, and his hostility towards this world. His dissatisfaction and hostility increased by the nineties, and resulted in a bitter outburst in his essay "A Moscow Hamlet" (1891):

I am a Moscow Hamlet. Yes. I go to houses, theatres, restaurants, and editorial offices in Moscow, and everywhere I say the same thing: "God, how boring it is, how ghastly boring!" . . . Yes, I could have! I could have! But I am a rotten rag, useless rubbish. I am a Moscow Hamlet. Take me off to the Vagankov cemetery!..²

In the essay, there is an advice twice offered to the hero by an unknown irritated gentleman: "Oh, you take a piece of telephone cord and hang yourself on the nearest telephone pole! That's all that's left for you!"³ It would be interesting also to consider to what extent Hamletism influenced Chekhov himself through his experiences displayed in his correspondences in the eighties and nineties. Even so, a true Hamlet in Chekhov's early literary life and imagination was not to be confused with Ivanov. Chekhov realizes that there are some particular characteristics in the Danish Prince that were not inherent in his Russian double. Chekhov himself apprehended special traits in Hamlet. In his review of a *Hamlet* performance at the Pushkin Theatre, he states: "Hamlet was incapable of whining. A man's tears are valuable and must not be wasted on the stage". Mr Ivanov Kozelsky, Chekhov complains: "was frightened of the ghost, so much so that one even felt pity for him . . . Hamlet was a man of indecision, but he was never a coward".⁴

Renouncing Hamlet, Manfred, and superfluous people, Ivanov holds his time responsible for ruining his figure, and for making him a sort of Hamlet. He is thrown into a baffling situation: forced to act and not to act. He is given a complex state of mind, in which reason and emotions, attitudes towards the self and the other persons, are displayed sometimes directly through self-analysis, declarations of passion, and sometimes through a series of petty encounters. On January 7, 1888, Chekhov wrote to Souvorin: "It seemed to me that all Russian novelists and playwrights were drawn to depict despondent men".⁵ It is thus pertinent to indicate one main reason for the melancholy that consumed Ivanov: "As soon as the sun goes down, a sort of anguish begins to torment me. And what anguish it is"⁶ - and its echoes sound through the writings of those years.

1. Anton Chekhov, *Letters On Literary Topics*, edited by Louis S. Friedland, pp.62-63.

2. Anton Chekhov, *Plays and Stories*, translated by S. S. Kotliansky, pp.343, 349.

3. Ibid., pp.343, 349.

4. Thomas G. Winner, "Chekhov's Seagull and Shakespeare's Hamlet: A Study of a Dramatic Device", *American Slavic and East European Review*, vol. XV, 1956, pp.103-4.

5. Anton Chekhov, *Letters on Literary Topics*, edited by Louis S. Friedland, p.143.

6. Anton Chekhov, *Plays*, p.50.

Pushkin said after reading the first two chapters of Gogol's *Dead Souls*: "God, what a sad country is our Russia".¹ An English writer, in his attempt to evince the difference between English and Russian writings and the particular quality of Russian literature that makes it comparable to Hamlet, alludes to Ivanov-like characters. He explains that the Russian writers:

..... join issues with the slightest tracery of 'plot', but with a close lacework of feeling, through which one discerns the power of the distressed and dispirited personality that we English are wont to associate with the character of Hamlet. The Russian, in his turn, associates it with his country's misfortunes, with the failure of all the Russian revolutions, and the heavy drain of noble types that generations of exile have involved. So much of his literature is sad. It shows people in low spirits, idealists at twenty, disillusioned at thirty, much too old at forty - a race not easy to comfort and dying young.²

A wide-ranging panorama of various types of dejected people, both in literature as well as in life, was before the eyes of Chekhov. In his letter about Ivanov to Souvorin, he wrote: "Ivanov and Lvov seemed so alive in my imagination. I'm telling you the whole truth when I say that they weren't born in my head out of sea foam or preconceived notions or intellectual pretensions or by accident. They are the result of observing and studying life. They are still there in my mind, and I feel I haven't fied a bit or exaggerated an iota".³ All this brought about a unique and healthy reaction in Chekhov. He wrote: "I have been cherishing the bold dream of summing up all that has hitherto been written about whining, miserable people, and with my Ivanov saying the last word".⁴

Chekhov, in fact, did not say his last word, but he continued expressing carefully and regularly a dull, grey, and miserable image of life, an image which corresponds with that of Hamlet, 'weary, stale, flat, and unprofitable seem to me all the uses of this world!' (I.ii). However, it is too much to argue that Ivanov is a Moscow Hamlet, for the character of Ivanov is accompanied by the self-analysis of the 'hero', and in the letters by the author's explanation. In his analytical letter to Souvorin on the play and its hero, Chekhov himself is indignant at this tone of a man exhausted before his time. We should bear in mind the anxiety and melancholy with which Ivanov recalled the period of "fighting with windmills",⁵ as the best years of his life, "isn't it infuriating? It's hardly a year since I was tough and healthy, in good spirits, too, energetic, enthusiastic..."⁶ Ivanov ascribes the changes that have taken place in him, the attrition of high spirits, energy and enthusiasm, to the fact that he exhausted himself by taking at an early age a burden of work and suffering beyond his strength:

it seems to me that I've strained myself, too. The high school, then the university, then farming, schools for peasant children, all sort of plans and projects.... I had different ideas from all the other people, I married differently, I took risks, I threw my money about right and left, I got too excited... I've been happier and I've suffered more than anyone in the district. Those have been my sacks, Pasha. .. I hoisted a load on my back, but my back gave way. At twenty we're all heroes, we undertake anything, we can do anything, but at thirty we're tired already and good for nothing.

Tell me, how do you explain the way one gets so tired?⁷

1. Quoted by F. I. Lucas in *The Drama of Chekhov, Synge, Yeats, And Pirandello*, p.1.

2. H. W. H., "The Tragedy of Low Spirits", *The Nation* (January 4, 1913), pp.601-3.

3. Anton Chekhov, *Anton Chekhov's Life and Thought*, translated and edited by Michael Henry Heim and Simon Karlinsky, p.82.

4. Anton Chekhov, *Letters on Literary Topics*, edited by Louis S. Friedland, p.143.

5. Anton Chekhov, *Plays*, p.47.

6. Ibid., p. 88.

7. Ibid., p.87.

His author does not contend with him, and does not even give any further explanation; but he makes careful use of the term 'exhaustion' in a medical sense, while speaking of the social and psychological motives. To Chekhov, exhaustion coincided with periods of social despair for the Russian intelligentsia, and led to loss of strength, to disillusionment and discontent with life and oneself. "The extreme excitability", Chekhov asserts, "the feeling of guilt, the liability to become exhausted are purely Russian".¹ Ivanov is a country gentleman and Russian intellectual of thirty-five whose youth had been fired with idealism and enterprise. Ivanov's author wrote also to Souvorin in December, 1888, "Russian excitability has one specific characteristic: it is quickly followed by exhaustion".² Ivanov overstrains his back continuously and thus becomes a cripple like Hamlet. Such a tendency in Russia of the nineteenth century seems to have been recurrent. Ivanov is an individual who is conscious of being "exhausted in mind and body"³, and his is the tragedy of a whole generation that longs for a new life, having been forced to discard its faith in its present life.

Tatiana Shakh-Azizova observes that Ivanov is "A Hamlet type of intellectual hero" who is brought into "a Hamlet situation".⁴ She aptly emphasizes this aspect when she comments on a well-known actor and director, Innokenty Smoktunovsk, who "discerned in this play the drama of consciousness and the tragedy of a remarkable man, 'the Russian Hamlet', doomed to loneliness and misunderstanding".⁵ He stands and reasons at the turning point of the age, expressing his distress and irritation in the face of the dilemma of his existence; "I don't know who I am, or why I live, or what I want"⁶ Besieged in a Hamlet situation, he cries out; "But what am I to do? What?... What am I to do?"⁷ He is exasperated with himself for his own impotence.

Ivanov is so close to Hamlet is so far as he is unable to reconcile himself with his evil times. Ivanov however does not admit this and does not admit to being a Hamlet. His refusal to be a Russian Hamlet is not without significance. He is by comparison with Shakespeare's hero, an ordinary man, according to Chekhov, "not remarkable in any way",⁸ a typical character. In this fact consists a real dramatic quality, not only of Chekhov's creative process, his manipulation of "ordinary people", but also of the epoch itself when Hamletism appeared to be the characteristic not only of an extraordinary individual, but of a long succession of people. Within this context, Tatiana Shakh-Azizova concludes: "The objectivity of Shakespeare and Chekhov lies in the fact that they show a man as being complex, contradictory, and capable of diversity. But with Shakespeare the complexity is created by the clash of good and evil on a large scale, while in Chekhov it is the clash of the significant and the ordinary, the tragic and absurd, the lofty and the

1. Anton Chekhov, *Letters on Literary Topics*, edited by Louis S. Friedland, p.140.

2. Ibid. , p.135.

3. Anton Chekhov, *Plays*, p.71.

4. Tatiana Shakh-Azizova, "A Russian Hamlet: Ivanov and His Age", *Soviet Literature*, No. 1, 1980, p.100.

5. Tatiana Shakh-Azizova, "Chekhov on the Russian stage", in *The Cambridge Companion To Chekhov*, eds. Vera Gottlieb and Paul Allian (Cambridge: Cambridge University Press, 2008), p.170.

6. Anton Chekhov, *Plays*, p.113.

7. Ibid., p.91. Here, Ivanov is actually in the tradition of Turgenev's conception of Hamlet. Turgenev states, "What does Hamlet represent in himself? First and foremost, analysis and egoism, and then unbelief. He lives entirely for himself, he is an egoist; but even an egoist may not believe in himself; it is possible only to believe in what is outside us and above us. But this ego, in which he does not believe is dear to Hamlet. This is the initial point to which he returns continually, because he finds nothing in the whole world to which he might apply his soul; he is constantly engaged not with his responsibility, but with his position. Doubting all things, Hamlet, of course, does not spare even himself; his mind is too developed for him to be satisfied with the way he is". See, Ivan Turgenev, "Hamlet And Don Quixote", translated by Leon Burnett (Colchester: University of Essex, 2009), p.3.

8. Anton Chekhov, *Letters on Literary Topics*, edited by Louis S. Friedland, p.134.

commonplace. A prosaic and humdrum age has cheapened the material from which in former times tragic, romantic, demonical heroes used to be created; it has lumped it all up with the everyday humdrum things”.¹ With all his inner conflicts and lack of reconciliation with himself and his world, Hamlet is still a high-tragic hero. But Ivanov, as Chekhov himself said, “summed up” various characteristics of “whining, miserable people”, ranging from the tragic to the absurd.

Chekhov did not justify Ivanov in his behaviour and confusion, for there are moments when Ivanov’s attitude cannot be justified. There is some justification for Hamlet’s cruelty to his mother and Ophelia, which was stimulated by their intentional treachery, Gertrude’s sensuality and Ophelia’s filial obedience. Ivanov’s cruelty to his sick wife, his offensive words at the end of act three make him morally responsible, and an unsympathetic hero. Cruelty however is not a trait of Ivanov, the formerly sincere and charming man, as he lives in the memories of Sarah and Sasha. This is in fact a manifestation of a tragic and inevitable breakdown of his personality, a breakdown which ends in suicide.

Ivanov does not deserve to be condemned, not merely because he explicitly despises himself, but above all because he is not lazy, impotent or nerveless. Chekhov, although he did not give Ivanov the right to tragedy, has turned the story of Ivanov into the tragedy of a man with a capacity for life but who cannot come to terms with it. And in finding a ‘hero’ to whom he was more or less attached, Chekhov saw his principle not merely in the expression of personal feelings but in the objective situation; before him emerged a typical image of Russian Hamletism, expressed not only in the image of a Moscow Hamlet, but in the tragic intensity of spirit.

That different answers to Chekhov’s attitude towards Hamletism can be put forward comes as no surprise because his ideas, moods, and attitudes changed later. He was not so precise in his comment on Ivanov, that is, he could not put a limit to the theme he had laid down, since life itself did not put a limit; but in the character of Ivanov, he had created “a type that has literary value”.² Chekhov saw in this respect the whole point in the summing up. Ivanov was only the starting point, to be followed by the creation of a whole range of figures, who are given to thought rather than action and show a peculiar lack of reconciliation with themselves and their lives, but whose thought and discontent widen and deepen continuously, drawing themselves gradually from their own personal fate, and rising above it to problems of social and national dimensions. The inactivity, melancholy, and dissatisfaction of his characters with themselves and the prevailing social system, alien and hostile, was to prompt Chekhov’s interest and bitterness until the very end of his creative life. Thus Chekhov left his heroes playing a role on the surface of the age and posing as important heroes. He tried to indicate the need for a new positive hero, but he was unable to establish the image of that hero, because this hero did not exist actually in contemporary life. Chekhov was a realistic artist, and the task fulfilled by him was that of a subtle critic. V. Yermilov comments: “Chekhov did not meet with heroes in contemporary life capable of waging the struggle against actual conditions, of striving for freedom, resolutely, rationally, consistently. ... As a matter of fact he subjected to a searching impartial analysis of all the main aspects of the active men, the “heroes” advanced by the intellectuals of the eighties and nineties, creating a portrait gallery of their types. And while carrying on this artistic research of his he became, to his sorrow, more and more convinced that there was among them no true hero, capable of exerting any real influence on life, of altering it for the better”.³

There is always a deep reason in Chekhov’s attitude to Russian Hamletism and to the sort of people who are represented by Ivanov, ranging from Platonov to the characters of *The Cherry Orchard*. “Chekhov’s intent and method”, Winner writes, “may be clarified by a chronological

1. Tatiana Shakh-Azizova, “A Russian Hamlet: Ivanov and His Age”, *Soviet Literature*, p.161.

2. Anton Chekhov, *Letters on Literary Topics*, edited by Louis S. Friedland, p.129.

3. Vladimir Yermilov, *Anton Pavlovich Chekhov*, p.250.

analysis of Hamlet in evocations in the play”.¹ His views and attitudes became more complex, even in connection with Ivanov, the strange man who did not wish to be a Hamlet and yet became one; the Russian Hamlet of the eighties with all the characteristic alterations made by the age. Other characters, like Ivanov, in the later plays would also be complex and tragic in their exhaustion, boredom, indecision, melancholy, ineffectuality and inability to adapt themselves to social reality.

Bibliography

- Abdul Muttaleb, Fuad. " Shakespeare' Hamlet, Chekhov's Ivanov and The Creation of a Literary Type" *New Comparison: A Journal of Comparative and General Literary Studies*, Number 19 (Spring 1995).
- _____, "Turgenev and Shakespeare's Hamlet: A Comparative Literary Style", *Irbid Journal for Research and Studies*, vol. 16, No. 2 (Feb. 2013).
- Anton Chekhov, *Letters on the Short Story, the Drama, and Other Literary Topics*, trans. and ed. Louis S. Friedland, London, Vision Press, 1965.
- _____, *Plays*, trans. and into. Elisaveta Fen, London, Penguin Classics, 1982.
- _____, *Anton Chekhov's Life and Thought*, trans. and ed. by Michael Henry Heim and Simon Karlinsky, Berkeley, University of California Press, 1975.
- _____, *Plays And Stories By Anton Chekhov*, trans. S. S. Koteliansky, London, .1. M. Dent, 1937.
- Cirlot, J. E., *A Dictionary of Symbols*, trans. Jacke Sage, London, Routledge & Kcegan Paul, 1984.
- Cooper, Joshua, trans. and intro., *Four Russian Plays*, London, Penguin Classics, 1972.
- De Vries, Ade, *Dictionary of Symbols and Imagery*, Amsterdam, North-Holland Publishing Company, 1976.
- Gottlieb, Vera and Allain, Paul, eds. And intro., *The Cambridge Companion to Chekhov*, Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- H., W. H. "The Tragedy of Low Spirits", *The Nation*, (January 4, 1913).
- Harris W. Best. "Tchekhov And The Russian Drama", *Annual Reports and Transactions of Plymouth Inst., Devon, and Cornwall*, 12 (1947-9).
- Henry, Peter, *A Hamlet of his Time: Vsevolod Carshin*, Oxford, Willem A. Heeuws, 1983.
- Lucas, F. L. *The Drama of Chekhov, Synge, Yeats and Pirandello*, London, Cassel, 1963.
- Magarshack, David .*Chekhov: the Dramatist*, London, Eyre Methuen, 1980.
- Morgan, Victor, "Chekhov's Social Plays and Their Historical Background", *Papers of Manchester Literary Club*, Vol.64, 1939.
- Peace, Richard. *Chekhov: A Study of The Four Major plays* (New Haven and London: Yale University Press, 1983).
- Rayfield, Donald, *Chekhov: The Evolution of his Art*, London, Paul Elek, 1975.
- Shak-Azizov, Tatiana, "A Russian Hamlet: Ivanov and His Age", *Soviet Literature*, No.1, 1980.
- Shakespeare, William, *Hamlet*, ed. Bernard Lott., London, Longman, 1981.
- _____, *King Richard III*, ed. Antony Hammond, London, Methuen, 1981.
- Toumanova, Nina Andronikova, *Anton Chekhov: The Voice of Twilight Russia*, New York, Columbia University Press, 1960.
- Trautman, Joan, ed., *Healing Arts in Dialogue: Medicine and Literature*, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press, 1981.
- Turgenev, Ivan, *Hamlet and Don Quixote*, trans. Leon Burnett, Colchester, University of Essex, 2009.

4. Thomas G. Winner, "Chekhov's Seagull and Shakespeare's Hamlet: A Study of Dramatic Device", *American Slavic And East European Review*, p.105.

- Valency, Maurice. *The Breaking String*. London: Oxford University Press, 1966).
- Winner, "Speech Characteristics In Cexov's Ivanov and Capek's Loupetnik", *American Contributions to Fifth International Congress of Slavists*, Vol.2, 1963.
- Winner, Thomas G., "Chekhov's Seagull And Shakespeare's Hamlet: A Study of Dramatic Device", *American Slavic And East European Review*, Vol. XV, 1956.
- Yermilov, Vladimir, *Anton Pavlovich Chekhov*, Moscow, Foreign Languages Publishing House, 1965.

**L'Univers animalier
entre " *Kalila et Dimna* " d'Ibn al-Muqaffa
et " *Les fables* " de La Fontaine
par Ahmed Abed Abbas
Faculté des lettres
Introduction**

الكون والحيوان

بين "كليلة ودمنة" لابن المقفع، والخرافات" للافونتين

الباحث. أحمد عبد عباس

كلية الآداب/ جامعة بابل

الملخص

يتناول البحث الخرافة بصفاتها جنساً أدبياً من خلال دراسة عمليتين من ثقافتين مختلفتين، وتكمن أهمية البحث في المحاور التي تهدف إلى التعرف على الساحة التاريخية لرواية كليلة ودمنة لعبد الله بن المقفع (720-756هـ)، ومدى تأثيرها في رواية خرافات للافونتين (1621-1695م)، والذي يعتبر أكثر من كتب الخرافات في الأدب الفرنسي والعالمي.

La recherche aborde la fable en sa qualité d'un genre littéraire à travers l'étude de deux œuvres appartenant à deux cultures différentes. L'importance de la recherche réside dans ses axes visant à mettre en évidence la place historique de *Kalila et Dimna* d'Abdallah Ibn al-Muqaffa. (720 – 756), et son influence dans *les fables* de La Fontaine (1621-1695), considéré le plus grand fabuliste de la littérature française et mondiale.

Notre recherche essaye de répondre à un nombre de questions comme: Comment La Fontaine a connu *Kalila et Dimna*? Quelle est la véritable influence de 'Ibn Al-Muqaffa sur La Fontaine? Quelles sont les valeurs abordées par les deux œuvres? Comment les fables, malgré les racines différentes et les dates qui les séparent, présentent-ils des similitudes et des convergences? A travers nos tentatives de répondre à ces questions, se manifeste l'importance de la méthode comparatiste qui nous permettra de chercher les liens d'analogie, de parenté et d'influence entre les textes littéraires.¹ Au vu de ce qui précède, il nous semble qu'il est intéressant de donner un aperçu sur les deux œuvres avant d'aborder les axes de notre recherche..

Kalila et Dimna

Dans la littérature classique arabe, Ibn Al Muqaffa occupe une place de choix grâce à son œuvre de *Kalila wa Dimna*, considérée l'un des chefs-d'œuvre de la littérature universelle. Au VIII^e siècle, Ibn al-Muqaffa traduit en arabe *le Pantchatantra* ou fables de Bidpai venues d'Inde par la Perse, sous le titre de *Livre de Kalila et Dimna*, et il a y effectué des changements dans le texte originale en éliminant quelques chapitres et en ajoutant d'autres comme le chapitre (le procès de Dimna). Ibn Al Muqaffa avait une capacité linguistique extraordinaire dans les deux langues persane et arabe, ce qui lui permet aussi d'être secrétaire de diverses personnalités umayyade et abbasides².

Kalila et Dimna, dans sa version arabe, mise par Ibn al Muqaffa, attire l'attention des critiques et des orientaux depuis les quatre derniers siècles, surtout depuis l'époque

¹ Brunel Pierre, Pichois Claude, Rousseau André-Michel, *Qu'est-ce que la littérature comparée?* Armand Colin, 1996, p.150

² voir Larousse Dictionnaire mondiale des littératures, sous la direction de Pascal Mougin et Karen Haddad – Wotling, Paris, 2002, p.605

d'orientaliste le Baron Sylvester de Sacy où les versions en divers lagues se succèdent dans les pays du monde ¹.

En 1644 Gilbert Gaulmin a publié une traduction française de *Kalila et Dimna* à partir d'une nouvelle traduction persane de ce livre, sous le titre de *Livre des lumières ou la Conduite des rois, composé par le sage Pilpay*. L'ouvrage est constitué de 18 chapitres, composés d'anecdotes relatant des intrigues de la cour royale, chacun d'eux comporte un titre, et commence par l'histoire principale qui présente les deux héros qui sont des chacals, Kalila le sage et Dimna le fourbe.

Dans son œuvre réputé d'avoir influencé en Europe le Roman de Renart, œuvre anonyme du XII^e siècle, puis l'écrivain italien Boccace (XIV^e siècle) et enfin le fabuliste français La Fontaine au cours du XVII^e siècle², Ibn Al Muqaffa analyse les conduites des gouvernants, les institutions administratives, les situations sociales et économiques de son époque, et les caractères individuels sous la forme d'une dialogue entre les animaux qui parlent et agissent comme les gens. De tout ce qui précède, ce livre se propose d'éduquer les êtres humains en les conseillant par le biais de contes contenant de diverses leçons.

Kalila et Dimna, nous semble-t-il prend une importance particulière non seulement en sa qualité d'un œuvre comportant des sujets politiques, mais en sa qualité d'un œuvre qui introduit le genre de la fable dans la littérature arabe qui aura influencé les autres littératures à cet égard. C'est pourquoi Ibn al-Muqaffa est considéré comme le père de la fable arabe à travers l'insertion de *Kalila et Dimna* écrit en prose dans un milieu où la poésie occupait un espace très large.³

Les fables de La Fontaine

En effet La Fontaine a fait publier 240 fables divisées en trois recueils: Le premier recueil en 1668, comprend 124 fables (livre I-VI). Le deuxième recueil en 1678 comprend 87 fables (Livres VII à XI). Le troisième recueil en 1694 comprend 29 fables (Livre XII). Les *les fables* de La Fontaine notamment le deuxième et troisième recueil contiennent de ressemblances avec les fables qui se trouvent dans le livre de *Kalila et Dimna*⁴. La Fontaine a connu *Kalila et Dimna* par le voyageur et le philosophe français François Bernier (1620-1688) qui lui a présenté une copie de la version française, lors de son séjour chez Mme de La Sablière⁵. Ainsi nous pouvons nous demander quelle est l'influence de cet ouvrage sur La Fontaine? La Fontaine répond à cette question dans l'avertissement du deuxième recueil apparu en 1678, en disant franchement: (Voici un second recueil de fables que je présente au public (...). Seulement je dirai, par reconnaissance, que j'en dois la plus grande partie à Pilpay, sage Indien. Son livre a été traduit en toutes les langues(...) Quelques autres m'ont fourni des sujets assez heureux⁶.) Il est vrai que les critiques sont d'accord en ce qui concerne l'impact des fables de *Kalila et Dimna* sur La Fontaine, mais ils ne limitent pas le nombre exact des fables inspirées d'Ibn Al Muqaffa.

Dans son ouvrage intitulé *La Fontaine fabuliste*, Pierre Bornecque affirme qu'il y a 16 fables inspirées de l'Orient dans le deuxième recueil des *Fables* de La Fontaine⁷. De leur côté

¹ Louis Cheicho, *La version arabe de Kalila et Dimna*, Beyrouth, Imprimerie catholique, 1905, p.15.

² Salah Ould Moulaye Ahmed, *L'Apport scientifique arabe à travers les grandes figures de l'époque classique*, Edition Unesco, Bibliothèque Nationale du Caire pour les illustrations, 2004, p.29.

³ Lahcen Boukhali, *"Le Discours politique dans Kalila et Dimna D'Ibn al-Muqaffa"*, Thèse de Doctorat, Université de Lyon, 2011, p.4.

⁴ voir Sylvester de Sacy, *Calila et Dimna ou fables de Bidpai*, en arabe, précédées d'une mémoire sur l'origine de ce livre et sur les diverses traductions qui en ont été faites dans l'Orient et suivies de la Moallaka de Lebid, en arabe et en français, Paris, l'imprimerie Royale, 1816, p.5.

⁵ André Lagarde et Laurent Michard, *XVII^e siècle Les grands auteurs français du programme*, Bordas, 1970, p.212.

⁶ Jean de La Fontaine, *Les Fables, chronologie et introduction par Antoine Adam*, Livre Septième (avertissement), Paris, Garnier-Flammarion, 1966, p.177.

⁷ Pierre Bornecque, *La Fontaine fabuliste*, Sedes, Paris, 1975, p.68.

Jean R.Michot¹ et Lyla Hassen Saad Al -dine citent² vingt fables adaptées par La Fontaine dans le même recueil. La Fontaine, selon d'un autre chercheur, inspire sa culture des sources greco-romaine (166 fable), italiennes (44 fables) et orientales- arabes (18 fables) et (12 fables) sont entièrement imaginées et inventées par La Fontaine³.

Ainsi Les *Fables* de La Fontaine deviennent, plus célèbres parmi les ouvrages où des animaux, et des plantes, parlent.

Dans la première fable du livre second intitulée *Contre ceux qui ont le gout difficile* La Fontaine nous exprime son avis sur ses fables:

J'ai fait parler le Loup et répondre l'Agneau...

J'ai passé plus avant: les arbres et les plantes

Sont devenues chez moi créatures parlantes..

Qui ne prendrait ceci pour un enchantement⁴?

D, Nisard dans son livre intitulée *Histoire de la littérature française* affirme que l'[occident](#) trouve chez La Fontaine ((le lait, de nos premières années, le pain de l'homme mûr, le dernier mets substantiel du vieillard⁵)), tandis que l'Orient trouve chez Ibn al Muqaffa la raison, la sagesse, la logique et l'innovation parce qu'il a donné à la littérature arabes une dimension universelle et il ouvert la voie vers la création de nouvelles œuvres en prose, après que la poésie arabe avait atteint la gloire⁶.

La comparaison thématique

1-Les allusions politiques

Dans la fable de *Roi et l'Oiseau Qubbira*, Ibn Al Muqaffa critique le roi et son entourage à travers la parole de cet oiseau qui dit: ((Honte aux rois qui ne connaissent ni serment ni parole, et malheur à ceux qui sont leurs amis, ! Il n'est rien de sacré pour les rois, ils n'aiment ni n'estiment personne, sauf lorsque cela leur sert à assouvir leur soif de richesse (...)) Tout leur intérêt réside dans la renommée, l'orgueil et la gloire.⁷). En réalité le Roi et l'Oiseau Qubbira étaient liés par une amitié qui s'est transformée en inimitié accidentelle à cause de l'assassinat d'un fils de l'oiseau Qubbira par le fils du roi. Qubbira, à son tour se venge, en écopant l'œil du fils du roi..

Dans la fable *le lion et le tureau*, nous trouvons aussi Ibn Al Muqaffa adresse un critique piquant du roi par le personnage de Dimna qui nous décrit le lion(roi)((plein d'orgueil et superbe, seul à donner des avis et n'en voulait point écouter d'autres.⁸))

Pour cette raison, certains chercheurs pensent que *Kalila et Dimna* et d'autres œuvres d'Ibn Al Muqaffa, ont été écrites pour démolir le règne des abbassides⁹.

Les *Fables* de La Fontaine ont été écrites à l'époque Louis XIV. Pour cette raison nous trouvons de diverses allusions politiques. Un nombre de ces fables ont été écrites au moment de sa revendication sa part de succession d'Espagne et puis ce dernier se heurte à la Triple Alliance des Hollandais, Anglais et Suédois qui lui imposent leur médiation¹⁰. A ce propos, nous remarquons

¹ voir l'article Jean R.Michot, *Pensée arabo-islamique* in Revue philosophique de Louvain, Quatrième série, Tome 87- N° 74, 1989, pp.301-323.

² Lyla Hassen Saad Al-Dine, *Kalila et Dimna dans la littérature arabe*, (Etude Comparative) Amman, Librairie Al Risala, 1975 p.396

³ Vital Gadbois et Nicole Simard, *Jean de La Fontaine, fables choisies*, Québec, Modulo –Griffon, 2004, p.14

⁴ La Fontaine, *Les Fables, Contre ceux qui ont le gout difficile*, op.cite., p.73

⁵ D, Nisard, *Histoire de la littérature française*, Paris, Tome III, deuxième Édition, Librairie de M. Min Dinou Freres, 1856, p.156

⁶ voir l'article de Hend Dhaouaudi., *Recherches francophones sur le récit arabe classique*, Quelques réflexions, Synergies Monde arabe n° 6 - 2009 pp. 13-23

⁷ *Livre de Kalila et Dimna* –traduction de André Miquel, Paris, Klincksieck., 1980, p.237-238

⁸ Ibid p.51

⁹ Lyla Hassen Saad Al dine, *Kalila et Dimna dans la littérature*, op.cite., p.236.

¹⁰ André Lagarde et Laurent Michard, *Le XVII siècle Les grands auteurs français du programme*, Bordas, 1970, p.235.

quelques fables de La Fontaine font allusion à cet événement, comme dans le cas *Le Soleil et les Grenouilles*, il se moque des plaintes des Hollandais. Il consacre ainsi quelques fables au service de la politique royale, mais nous trouvons à la fois, dans *Le berger et le Roi -le Lion, le Loup et le Renard*, La Fontaine qualifie la cour royale d'un pays de parasites machinateurs d'imposteurs, où règnent les faiseurs, l'hypocrisie, la servilité et la calomnie, où ((*Les jugements de cour vous rendront blanc ou noir*¹)).

Dans *Les animaux malades de la peste*, La Fontaine nous décrit les caractères du Roi en accentuant le côté satirique de sa critique contre la cour du lion (Roi) ; il est orgueilleux de son pouvoir, il méprise ses sujets en étalant sa puissance.

((Pour moi, satisfaisant mes appétits gloutons,

J'ai dévoré force moutons.

Que m'avaient-ils fait? Nulle offense;

Même il m'est arrivé quelquefois de manger Le berger²)).

Nous trouvons dans cette fable une peinture d'une société animale à travers de laquelle nous trouvons une satire de la cour du Roi et sa courtoisie. Selon L. Petit De Julleville qui nous a montré le portrait du roi dans les fables de La Fontaine, nous parle de ce portrait et soutient la vision lafontainienne où ((Le souverain respecte en lui la souveraineté dont il est le dépositaire, C'est pourquoi d'abord il n'est pas libre et ne s'appartient pas à lui-même, étant le prisonnier de sa propre grandeur et le serviteur de sa fonction. Et c'est pourquoi ce faste apparent a des dessous de tristesse et de misère. Ce qui groupe les sujets autour de leur maître, ce n'est pas l'affection, c'est le calcul, c'est l'intérêt.³)).

Pour sa part Antoine Adam voit que *les fables* écrites de 1678-1679 nous donne une image cruelle de la société monarchique constituée d'intrigants et de flatteurs, occupés à s'entre-déchirer, à tromper le prince, à se pousser aux dépens des autres, aux dépens de l'intérêt public⁴. Quelle est donc la position du Roi Soleil en ce qui concerne les fables de La Fontaine?. En effet, Louis XIV considérait les opinions de La Fontaine, comme une offense à la gloire de son règne. C'est pourquoi Louis XIV n'aimait pas La Fontaine et sa vengeance se borne à retarder son élection à l'Académie française⁵. La même attitude pour Ibn Al Muqaffa qui a utilisé aussi la fable à des fins politiques, a subi un sort tragique résultant de ses vues politiques et de son alliance avec les adversaires du calife abbasside Al Mansour. (il sera victime des manœuvres et des intrigues des gens qui attendaient le moment propice pour l'éliminer⁶).

le sens symbolique du lion chez les deux auteurs prend plus d'une dimension politique ; le choix du lion, en sa qualité d'un protagoniste dans de diverses fables, représente le roi qui se montre un tyran opprimant sa communauté pour réaliser ses passions personnelles. Écoutons la parole de L. Petit De Julleville: (Il faut avouer que le lion de La Fontaine a bien des traits de Louis XIV; il a dans son port de tête, dans son langage, dans ses actes le don naturel de la majesté: il a une haute idée de son métier de souverain, tout à la fois la conscience de ses devoirs et de ses droits. C'est un despote.⁷))

¹ La Fontaine, *Les Fables, Les animaux malade de la Peste, chronologie et introduction par Antoine Adam*, ibide, p.181

² La Fontaine *Les Fables, Les animaux malade de la Peste*, op.cite., p.181

³ L. Petit De Julleville, *Histoire de la littérature française des origines à 1900, Dix –septième siècle (Deuxième parti: 166-1700)*, Tome V, Armand Colin, Paris, 1925, p.247

⁴ La Fontaine, *Les Fables*, l'introduction par Antoine Adam, op.cite, p.16

⁵ André Lagarde et Laurent Michard, *XVIIe siècle, Les grands auteurs français du programme*, ibide, p.9

⁶ Lahcen Boukhli, *Le discours politique dans Kalila et Dimna*, op.cite., p.237

⁷ L. Petit De Julleville, *Histoire de la littérature française des origines à 1900, Dix –septième siècle (Deuxième parti: 166-1700)*, Paris, Tome V, Armand Colin, 1925, p.247.

Nous constatons que La Fontaine et Ibn Al Muqaffa sous la monarchie absolue de Louis XIV, et sous le règne d'Al Mansour n'ont pas évité les questions politiques. Au contraire, ils les abordent d'une manière plus intelligente, plus vivante. Ils utilisent des histoires entre les animaux afin d'exprimer leurs opinions politiques de sorte que leurs Fables deviennent des offensives claires contre le pouvoir politique.

2-Les sortes de l'amitié

Parmi les points communs entre Ibn Al Muqaffa et La Fontaine nous manifeste le thème de l'amitié qui prend plus d'un sort. Ibn Al Muqaffa dans *La colombe au collier*, aborde l'amitié pure entre deux personnages ennemis d'essence. Le dialogue entre le rat et le corbeau nous manifeste un exemple intéressant à ce sujet. Le corbeau souhaite nouer les liens d'amitié avec le rat après avoir vu comment il a sauvé la colombe et son groupe des filets dans lesquels ils étaient pris. Le rat, a refusé d'abord la proposition de celui-ci en raison de son danger qu'il constitue pour lui. Mais après avoir vérifié la sincérité des propos du corbeau, le rat a finalement accepté la proposition du corbeau malgré les différences entre eux.

Mais dans *Le lion, le chameau, le loup, le corbeau et le chacal*, Ibn Al-Muqaffa nous manifeste l'amitié transgressée. Cette fable raconte l'histoire d'un lion qui vivait avec un chacal, un loup et un corbeau. Un jour, un chameau arrive sur leur territoire et demande au lion de lui accorder la sécurité et de le laisser vivre en paix. Le lion s'y engage. Blessé lors d'un combat contre un éléphant, le lion ne peut plus chasser. Ses amis (le chacal, le loup et le corbeau), tentent à plusieurs reprises de le convaincre de la nécessité de tuer le chameau pour se nourrir ((Qu'avions-nous de commun avec un chameau, un mangeur d'herbe, qui n'était fait comme nous ni ne pensait comme nous? ¹)).

Le lion se répand en blâmes contre eux, en leur rappelant les promesses et les engagements qu'il a eu qu'il a donné au chameau, et le devoir de les respecter.

A cause de la faim, le loup, le chacal et le corbeau tissent un complot visant à dévorer le chameau, malgré les engagements d'amitié et de sécurité donnés par le lion.

La fable de *Le Lion, le Chameau, le Loup, le Corbeau et le Chacal* illustre un monde sans amitié pure. C'est ce que nous trouvons dans l'attitude du lion qui brise ses engagements donnés au chameau.

Le corbeau fixe franchement le chameau ;il croit que la disparition du chameau constitue une remède pour sauver l'Etat. Il dit: ((le chameau, ce mangeur d'herbe qui vit avec nous et ne sert à rien²)).

Le lion, malgré son désaccord au début de sa dialogue avec le corbeau, a fini par accepter le plan présenté par le corbeau, visant à tuer le chameau qui devient inutile selon l'avis de ses alliés, un étranger dans leur royaume, ils y trouvent aussi la nourriture pour se sauver de la faim.

A l'encontre d'Ibn Al Muqaffa, nous allons voir La Fontaine effectuer des transformations dans les personnages de cette fable inspirée d'Ibn Al Muqaffa sous le nom *Le Lion, le Loup et le Renard*. Nous voyons La Fontaine n'est pas convaincu du rôle de corbeau chargé de faire persuader le lion de dévorer le chameau parce que nous trouvons le corbeau tombe victime de la trahison, dans d'autre fable d'Ibn Al Muqaffa, où le corbeau assume le rôle de celui qui cherche la fidélité et l'amitié dans *Le Colombe au collier*, où le corbeau assume le rôle de celui qui cherche la fidélité et l'amitié avec le rat malgré les différences des caractères entre eux. Pour cette raison La Fontaine a introduit les personnages de la loupe et le renard, au lieu du chameau de corbeau dans sa fable *Les Animaux malades de la peste* où le loup exerce l'hypocrisie devant le lion pour diminuer ses fautes et ses conduites étonnées tandis que le renard exagère les fautes de l'âne pour le dévorer..

¹ Ibn Al-Muqaffa, *Livre de Kalila et Dimna* –traduction d'Andre Miquel, Paris, Klincksieck, 1980 (ed., 1, 1957), p.84

² Ibn Al-Muqaffa, *Livre de Kalila et Dimna*, op.cite., p87

Dans le danger, comme les hommes, les animaux les plus redoutables cessent d'être malfaisants. Le lion s'humanise sous l'influence de la crainte, et les animaux qu'il croque d'ordinaire deviennent ses chers amis. Pour éviter le colere du ciel, Le lion cherche à se montrer plein de justice, il demande à chaque animal de son clique d'avouer ses fautes, il prend la parole:

Je crois que le ciel a permis
Pour nos péchés cette infortune.
Que le plus coupable de nous
Se sacrifie aux traits du céleste courroux
Peut-être il obtiendra la guérison commune
((pour moi, satisfaisant mes appétits gloutons
J'ai dévoré force moutons.
Que m'avaient-ils fait? Nulle offense.
Même il m'est arrivé quelquefois de manger
le berger
Sire, dit le Renard, vous êtes trop bon Roi¹.

Manger moutons, canaille lui disent les flatteurs par la voix du renard: *Est-ce un péché?*². Le Renard courtisan adroit vient, d'une voix mielleuse, applaudir à tous les méfaits du lion, sûr d'être approuvé par le tigre, et l'ours. Ainsi le lion ne cherche nullement à dissimuler ses fautes. Il est tellement sûr que tous ses courtisans s'empresseront de les lui pardonner. Il est convaincu qu'aucun des animaux n'oserait le reconnaître coupable, ni consentir à ce qu'il se dévoue: Le loup commence, il avoue qu'il avait dévoré des moutons, mais il ajouta que c'était dans sa famille une vieille habitude. Le lion diminue cette habitude. Le renard présente une autre confession semblable. L'âne, le faible, le simple et l'ignorant des choses de la cour vient à son tour; il avoue qu'il a commis des péchés, sous la faim qui le pousse à manger un peu d'herbe tendre dans un pré qui ne lui appartient pas, et il ajoute:

((J'ai souvenance

Qu'en un pré de moines passant
La faim, l'occasion, l'herbe tendre, et, je pense
Quelque diable aussi me poussant
Je tondis de ce pré la largeur de ma langue
Je n'en avais nul droit, puisqu'il faut parler net.³))
Le lion se récrie plus vivement C'est un grand péché que de manger le foin d'autrui.
*Manger l'herbe d'autrui ! quel crime abominable*⁴.

Alors le plus rusé des courtisans, le renard, prend la parole. Il est bien trop habile pour reconnaître la vérité des aveux que le lion vient de faire. C'est ainsi que le renard justifie le lion aux yeux de sa cour..

le courtisan justifie de même le meurtre du berger, c'est-à-dire de cet homme qui prétend empiéter sur les droits du lion et partager avec lui, contre toute justice, la domination qu'il exerce sur les animaux.

Et, quant au berger, l'on peut dire
Qu'il étoit digne de tous maux.
Etant de ces gens-là qui, sur les animaux⁵, Se font un chimérique empire

¹ La Fontaine, *Les Fables, les animaux malade de peste*, op.cite. p.180

² La Fontaine, *Les Fables, les animaux malade de peste*, op.cite.180

³ Ibid, p.180.

⁴ Ibid, p.181.

⁵ Ibid, p.181

La lecture attentive de (*Les animaux malade de Peste*), nous manifeste les points de la rencontre entre Ibn Al Muqaffa et La Fontaine malgré la distance temporelle qui l'approche depuis plus de huit siècles dans les attitudes des personnages et les thèmes traités dans leurs fables.

Dans la première fable, le renard flatte le lion pour que ce dernier devore le chameau, tandis que le loup exagère les conduits de l'âne pour que le lion le dévore. Ainsi le chameau dans la fable d'Ibn Al Muqaffa et l'âne dans la fable de La Fontaine, (mangeurs d'herbe) sont tombés victimes d'une amitié transgressée et d'une trahison de leur entourage qui ne les ressemblent pas dans les caractères. Il s'avère alors d'après ce changement que La Fontaine n'était pas convaincu du rôle de corbeau chargé de faire persuader le lion de dévorer le chameau parce que ce rôle n'est pas convenable avec les caractères du corbeau. Il nous semble ainsi les ressemblances entre *Les Fables* de La Fontaine qui a rehaussé indéniablement les fables, tant orientales qu'occidentales et *Kalila et Dimna* d'Ibn Al Muqaffa ((qui a exercé la plus heureuse influence sur le roi de la fable Jean de La Fontaine.¹)).

3- Les valeurs sociales, morales et éducatives

Il faut tout d'abord souligner les liens étroits qui unissent les événements sociaux aux œuvres littéraires. Nous croyons que les facteurs sociaux jouent un grand rôle dans les choix de thèmes de la part de l'auteur. Pour La Fontaine, et pour Ibn Al Muqaffa, les caractères de leurs personnages sont en général stéréotypés et constants. Ainsi leurs fables mettent en scène des animaux divers : le lion, le loup, le renard, le chien, le singe, l'âne... etc.

A la lumière de ce qui précède, nous pouvons constater que les animaux dans les œuvres de deux fabulistes se rangent en deux classes : **A**-ceux qui symbolisent une condition, un état c'est à dire un rang social : le lion souverain, le tigre, le renard des puissants. **B**-ceux qui symbolisent un caractère, un défaut, une faiblesse de l'homme comme la ruse, la sottise et l'entêtement... etc. La Fontaine nous dépeint les différentes classes de la société du XVII^e siècle et y ajoute ses idées personnelles ; il nous a montré un tableau de son temps ; il y peint des hommes de tout caractère et de toutes conditions, seigneurs bourgeois, curés, savants, paysans, orgueilleux, poltrons, curieux, intéressés, vaniteux, hypocrites, il connaît l'homme comme Molière, la société comme Saint Simon². Toute fable d'Ibn Al Muqaffa et de La Fontaine est un apologue : court récit fictif comportant une leçon, une morale. Selon La Fontaine *Les Fables* ont une fonction pédagogique pour corriger les habitudes des individus ; il dit à ce propos : ((*Les Animaux sont les précepteurs des Hommes dans mon ouvrage*³)).

Les fables portent des visées morales implicites et explicites qui prennent souvent la forme d'un proverbe, des vérités et des conseils généraux, des règles de conduite qu'il faut respecter pour bien vivre avec les autres, la méfiance des faiseurs et des ennemis, comment choisir la compagnie des amis... etc. Les fables ainsi ((ne sont pas seulement Morales, elles donnent encore d'autres connaissances⁴)), elles mettent le lecteur devant les règles et les principes identiques à prendre. Dans quelques fables, on remarque l'animal représente le rôle de moraliste et nous donne un tableau des sentiments humains de sorte qu'il oblige l'homme d'être devant sa personnalité réelle et lui rappelle ses conduits erronés. Pour Ibn Al Muqaffa, les fables visent à enseigner les Rois, les hauts fonctionnaires de l'Etat et les sujets. C'est ce que nous trouvons dans l'introduction du *Kalila et Dimna*, où le roi Dabselim demande au philosophe Bidpay, de lui composer un livre éloquent manifeste l'intention apparente de gouverner et d'éduquer la

¹ voir l'article de Mohammad Hadjadi-Aoul, intitulée : Les Fables de La Fontaine et leurs Sources Orientales, Revue Synergies Algerie, N5-2009, pp.243-250

² Gustave Lanson, *Histoire de la littérature française*, Paris, Hachette, 1920, p.560-561.

³ La Fontaine, *Les Fables, Livre douzième, A Monsieur Le Duc Bourgogne*, ibide, p.303

⁴ La Fontaine, *les fables, Le Préface*, op.cite., p.30

multitude, alors que la signification cachée serait le comportement exemplaire des rois et l'art de gouverner les sujets de manière à les amener à obéir au roi et à le servir.

Mais chez La Fontaine, nous trouvons ses fables sont consacrées aux enfants des rois, de sorte que nous trouvons La Fontaine dédie son premier recueil au fils du Louis XIV (Monsieur Le Dauphin). Dans le domaine de savoir, nous trouvons un nombre de points de rencontres entre eux: Ibn Al Muqaffa insiste sur les liens entre la morale et le savoir, l'un complète l'autre en mettant l'accent sur le principe de la primauté de la raison comme dans l'introduction du *Kalila et Dimna*, il affirme: ((la sagesse est un trésor qu'on peut dépenser sans le voir disparaître, une fortune qui ne souffre de rien d'être prodiguée, un vêtement qui ne s'use pas à servir souvent, un plaisir qui ne cesse pas avec le temps ¹)). L'homme sage doit, selon Ibn-Al Muqaffa, limiter un but utile dans tout ce qu'il entreprend. Il ne faut pas que la confiance en la providence empêche l'individu de travailler et de faire ses efforts pour se procurer ce dont il a besoin ; mais ses efforts doivent toujours avoir pour principal objet les biens solides et durables.

4-La ruse

Le phénomène de la ruse est un comportement négatif inséparable de l'homme et de l'animal, depuis la création de l'univers. Les deux sociétés humaines, et animales sont aussi marquées par l'ambiguïté, l'incertitude et le changement perpétuel; elles constituent un terrain sur lequel la ruse et toutes ses formes s'appliquent à inventer des conduits toujours renouvelés, visant à manipuler les autres. Face aux circonstances de la vie, la ruse permet de ménager ou de créer ses propres espaces de libertés. La ruse est bien une forme d'intelligence et de pensée, un mode du connaître selon les deux auteurs. Son mécanisme, implique un ensemble, d'attitudes mentales, de comportements intellectuels susceptibles de résoudre des problèmes issus du rapport avec l'autrui. Ce qui attribue à la ruse un statut social particulier.

Pour Ibn Al Muqaffa, la ruse est un moyen pour réaliser ((ce qu'on ne gagne pas par la force.²)) surtout dans le cas de l'absence des capacités corporelles, matérielles et intellectuelles. C'est ce que nous constatons dans nombreuses fables dans *Kalila et Dimna* comme *L'Alouette et l'éléphant*-Le messager des Lièvres le roi des 'éléphant-. - *Le Lièvres et le lion*.

Dans *L'Alouette et l'éléphant* d'Ibn Al-Muqaffa, L'Alouette se venge de l'éléphant qui écrase le nid et réduit les œufs en miette et tue les oisillons; elle recourt à la ruse avec les oiseaux et les grenouilles qui l'ont donné leur accord. Lisons les dernières lignes suivantes qui terminent cette fable: ((Les grenouilles, ayant donné leur accord à l'alouette, et rassemblèrent (au fond) du précipice, et l'éléphant, éprouvé par la soif et entendant leurs coassements, avança, avança, tomba et roula dans l'abîme. L'alouette vint alors voltiger sur sa tête et lui - dit: Eh bien ! Tyran qui t'aveuglais de ta force et me méprisais, qu'en dis-tu? Je suis de petite taille mais de grandes ressources tandis que toi ton corps est immense et ta pensée toute menue! ³)). Ainsi, nous voyons une petite alouette plus forte que le gros éléphant. Non du point de vue de la puissance mais du point de vue de la ruse et de l'intelligence..

Dans *le Corbeau et le renard* de La Fontaine, nous voyons le corbeau possède un fromage dans son bec tandis que le renard envieux souhaite le prendre par la ruse; le Corbeau tombe une victime de sa naïveté qui lui fait croire aux flatteries du renard. Il est aussi victime de ses automatismes car le renard lui fait oublier qu'en ouvrant le bec pour chanter, il laisse échapper le fromage. Mais nous voyons certains protagonistes de La Fontaine ne trouvent pas ce qu'ils cherchent dans la ruse comme dans le cas de *Le Cheval et Loup*. Pour dévorer le cheval, le loup se

¹ Ibn Al-Muqaffa, *Le Livre de Kalila et Dimna*, op.cite., p.291

² Ibn Al-Muqaffa, *Le Livre Kalila et Dimna*, op.cite., p.72

³ Ibid

prétent chirurgien capable de happer le cheval de son malade dans le pied,mais le cheval qui s'en doutait,lui lâche une ruade,et detruit((les mandibules et les dents ¹..))

La comparaison stylistique

1-La procedé de l'exposition

Kalila et Dimna,comme nous venons de dire, est composé de dix-huite chapitres qui, chacun, comprend une question et la réponse à cette question, où apparaît le dialogue dans tous les chapitres,entre les deux interlocuteurs. Au début de chaque fable, le roi commence par une question et le philosophe se charge par la suite de lui répondre.La fin de chaque chapitre est marquée par un retour au dialogue principale abordant des bases morales pour les Rois. Nous remarquons tout fable principale contient une ou de nombreuse fables accesoires,ce qui contribue à trouver de nouveau animaux ou de nouveaux personnage dans la fable.Nous voyons l'auteur y fait entrer des exemples,des proverbes,et des sagesses et des conseils qui pourraient le faire eloigner du sujet principale.

La structure narrative du *Kalila et Dimna* prend plus d'une forme.Nous y voyons un récit principal,ou récit-cadre,(c'est à dire récit dans un autre récit)met en scène des personnages qui prennent la parole et relatent des exemples dans le meme fable. Dans *Le lion et le taureau*,nous y voyons les événements s' articulent autour les trois protagonistes(Le lion, le taureau, Dimna)et un personnage accesoire (Kalila). Nous trouvons aussi la fable se distribue dans seize contes partiels.Mais la fable principale *Le lion et le taureau* s' allongue tout au longue de ces contes partiels et constitue un cadre generale de ces contes accesoires.

Ainsi l'originalité de *Kalila et Dimna* réside dans l'imbrication des fables les unes dans les autres, l'entremêlement infiniment subtil, et clair, des prises de parole.

En adaptant ses fables d'Ibn Al Muqaffa,La Fontaine effectue toujours des changements stylistiques soit dans l'exposition soit dans le déroulement temporel du recit. La Fontaine abandonne le style d'Ibn al Muqaffa dans *Kalila et Dimna* en évitant l'introduction des événements et des contes accésaires dans ses fables. Dans *La tortue et les deux canards*,il nous présente cette fable dans manière différente de celle de l'Ibn Al Muqaffa, en éliminant l'exposition dans cette fable.Nous trouvons aussi, la tortue chez Fontaine laisse sa place seulement pour la curiosité,ce qui nous donne une cause non justifiée(sottise) mais pour l'auteur orientale la tortue quitte sa place pour chercher sa nourriture.Ainsi la cause de la mort de la tortue résultant de l'ouverture de sa bouche,est due à deux justification; la vanité pour La Fontaine et la colère qui la fait parler pour l'autre écrivain (Ibn Al Muqaffa).

2-Les titres des fables

Le choix des noms des animaux aux titres des fables, peut nous exprimer beaucoup de sens comme la dégradation des liens entre les amis,la crise entre le pouvoir et les classes sociales...etc. Ce choix de tels titres nous amene à penser que Ibn al Muqaffa et La Fontaine voulaient attirer l'attention des lecteurs sur la structure sociale et politique de leurs sociétés. Nous trouvons la plupart des titre portent des noms des animaux contadictoire dans les caractères,comme *le Corbeau et le Renard*,*le Lion et leRat*,*la Tortue et les deux Canards*,*Le Vieux Chat et la jeune Souris*([Jean de La Fontaine](#)),*le Lion et le Taureau*, *Les hiboux et Les corbeaux*, *Lion et du Chacal*,*Le Chat et Le Rat* (Ibn Al Muqaffa).Il y a aussi chez les deux auteurs des fables portant des noms des personnes comme,*Le Laboureur et ses enfants*,*Le Vieillard et les trois jeunes Hommes*([Jean de La Fontaine](#)),*Le Saint Homme et son Hôte*,*Le fils du Roi et ses compagnons*,*L'Ermite et l'Orfèvre*(Ibn Al Muqaffa).

Nous remarquons aussi des titres allongués chez eux,comme,*Les Animaux malades de la Peste* (La Fontaine), *Le lion, le chameau, le loup, le corbeau et le chacal* (Ibn Al Muqaffa). Cette diversité des formes des titres des fables a été poursuivie par diversité des lieux où se déroulent

¹ La Fontaine, *Les Fables*,*Le Cheval et Loup*,op.cite,p.147

les événements des fables relatées par les bouches des animaux ;(lieux ouverts) comme la forêt, la rivière, le maracage, lieux fermés (la cour). Dans tous les cas, nous découvrons que les animaux et leurs lieux dans les deux œuvres étudiés, sont porteurs de significations allégoriques et d'oppositions que le lecteur peut les interpréter selon le contexte. Ce faisant, Ibn Al-Muqaffa et La Fontaine, ((font de la fable un drame avec une action bien conduite, un théâtre où les décors occupent une place importante¹)).

3-L'innovation de La Fontaine

Nous voyons que La Fontaine était soucieux de la vraisemblance entre les personnages imaginaires et réels dans le contexte de la fable en présentant des personnages qui suscitent les sentiments du lecteur. Il ne se dilate pas à décrire les personnages symboliques des animaux pour que le lecteur n'oublie pas les caractères des gens symbolisés. Cela veut dire que La Fontaine choisit des caractères pour les personnages symboliques de sorte qu'elles deviennent un masque derrière lequel se cache les personnages visés. Chaque récit est composé comme un drame, avec son exposition et son dénouement. Chaque personnage est caractérisé dramatiquement, par ses actes, et par son langage qui vient dans un cadre narratif et descriptif. Selon Antoine Adam le genre de la fable en France avant La Fontaine était un genre mineur et une forme inférieure de la littérature didactique², mais cela n'empêche pas La Fontaine d'animer ce genre ancien de sorte qu'il engendre une innovation thématique et stylistique dans la composition de la fable.

Au contraire d'Ibn al Muqaffa qui utilise la prose dans l'écriture de la fable, La Fontaine fait quelque chose qui n'a jamais été fait avant lui, quand il écrit ses fables en vers, dont les syllabes, rimés ou pas rimés. Il mélange, dans une même fable, un octosyllabe, un décasyllabe, un alexandrin. Il a aussi limité sa méthode propre dans l'écriture de ses fables qui représentent pour lui une ample comédie dont la scène est l'univers. C'est à dire ; La Fontaine a transformé les fables antiques en de petites pièces de théâtre. La Fontaine qui cherche de la nouveauté pour embellir et varier son œuvre, a limité sa méthode personnelle dans l'écriture de ses fables qui sont souvent courtes. Ainsi la fable chez La Fontaine commence à prendre une appartenance personnelle limitée après qu'elle était sans appartenance claire. Nous trouvons que de nombreux auteurs avaient contribué à construire le conte animalier, mais il nous semble qu'il est difficile de limiter le rôle de chaque auteur dans la cristallisation de ce genre pour de diverses causes dont la multiplicité des sources. Mais la fable sous la main de La Fontaine devient liée à son nom et prend une dimension personnelle, poétique et théâtrale. Nous pouvons ainsi dire que La Fontaine a transformé la fable de genre philosophique et éducative en genre littéraire et poétique, et il a réussi à fonder une unité mondiale de la fable provenant des sources orientales (persans, indiennes et arabe) et occidentales (grecs, latines et français). En un mot, pour La Fontaine, l'invention n'est pas dans la matière de la fable, mais dans la manière de son écriture.

conclusion

L'étude de quelques fables d'Ibn Al Muqaffa et de La Fontaine, dans les pages précédentes, nous a permis de constater que les deux fabulistes sont conscients de traiter un genre mineur à leur époque, mais ils étaient aussi soucieux de leurs capacités d'élever ce genre au rang d'autres genres littéraires ; ils s'acharnaient à expliquer, dans leurs préfaces, l'importance de leur travail aux lecteurs dans le but de leur plaire et leur instruire. Nous avons remarqué, à travers la méthode comparatiste, les points communs et divergents entre les deux écrivains dans les thèmes traités, dans le style et dans les conditions de leurs sociétés malgré la distance géographique et temporelles.

Nous avons découvert que Ibn Al Muqaffa et La Fontaine mettent en scène dans leurs œuvres, des animaux domestiques et sauvages et des oiseaux, où les lecteurs petits et grands,

¹ Rita Moucannas-Mazen, *Fables françaises et arabes, études stylistique comparée*, Paris., Harmattan 2003, p18-19.

² voir Jean de La Fontaine, *Les Fables, chronologie et introduction par Antoine Adam*, op.cit, p.12

enfants et vieillards y trouvent la nourriture intellectuelle, l'amusement, les règles du conduite, des leçons de sagesse et de morale, cachées sous les emblèmes des fables et d'autres questions. En un mot les deux œuvres *Kalila et Dimna* et *Les Fables* se proposent d'éduquer les êtres humains en les conseillant par le biais de contes empreints de grande sagesse. *Kalila et Dimna* et *Les Fables* ont une grande valeur artistique et culturelle parce qu'ils constituent le point de jonction entre le littéraire, et le social et entre le social et la morale.

Par leurs œuvres, Ibn Al Muqaffa et La Fontaine ont ainsi donné aux lettres arabes et françaises une dimension universelle et ouvert la voie à la création de nouvelles œuvres dans le genre de la fable en prose et en vers. Si La Fontaine a pu occidentaliser les fables orientales de sorte qu'elles deviennent convenables avec la société française et universelle, Ibn Al Muqaffa a donné un caractère arabe et religieux à la fable, en lui fournissant quelques conceptions islamiques connues de sorte qu'elles deviennent convenables avec les pays arabes et musulmans.

Bibliographie

- Abdulla Ibn Al Muqaffa, *Kalila wa Dimna*, Dar Alnduluss, Byrouhte, 1963
- Andre Lagarde et Laurent Michard, *XVII^e siècle Les grands auteurs français du programme*, Bordas, 1970.
- Brunel Pierre, Pichois Claude, Rousseau André-Michel, *Qu'est-ce que la littérature comparée?*, Paris, Armand Colin, 1996.
- D, Nisard, *Histoire de la littérature française*, Tome III, deuxième Édition, Paris, 1856
- Ibn Al-Muqaffa, le livre de *Kalila et Dimna*, traduction de Andre Miquel, Paris, éd. Klincksieck, 1980 (éd. 11957)
- Jean de La Fontaine, *Les Fables*, chronologie et introduction par Antoine Adam, Paris, Garnier-Flammarion, 1966.
- Gustave Lanson, *Histoire de la littérature française*, Paris, Hachette, 1920
- Lahcen Boukhali, *Le Discours politique dans Kalila et Dimna D'Ibn al-Muqaffa*. Université de Lyon 2011.
- L. Petit De Julleville, *Histoire de la littérature française des origines à 1900*, Dix –septième siècle (Deuxième partie: 166-1700), Tome V, Paris, Armand Colin, 1925
- Louis Cheicho, *La version arabe de Kalila et Dimna*, Beyrouth, Imprimerie catholique 1905
- Lyla Hassen Saad Al –dine, *Kalila et Dimna dans la littérature arabe. (étude comparative)* Librairie Al Resala, Amman, 1975.
- Pierre Bornecque, *La Fontaine fabuliste*. Paris, Sedes, 1975.
- Rita Moucannas-Mazen, *Fables françaises et arabes, études stylistique comparée*, Harmattan, 2003. Paris,
- Salah Ould Moulaye Ahmed, *L'Apport scientifique arabe à travers les grandes figures de l'époque classique*, Edition Unesco, Bibliothèque Nationale du Caire pour les illustrations, 2004.
- Silvestre de Sacy, *Calila et Dimna ou fables de Bidpai, en arabe, précédées d'une mémoire sur l'origine de ce livre et sur les diverses traductions qui en ont été faite dans l'orient et suivie de la Moallaka de Lebidé*, en arabe et en français, Paris, l'imprimerie Royale, 1816,
- Vital Gadbois et Nicole Simard, *Jean de La Fontaine, fables choisies*, Québec, Modulo –Griffon, 2004

Encyclopédie:

Grande Encyclopédie Larousse -Ibn Al –Muqaffa, Ed, 1971-1976

Dictionnaire:

Larousse Dictionnaire mondiale des littératures, sous la direction de Pascal Mougin et Karen Haddad –Wotling, Paris, 2002

أبناء الإماء والجواري من أمراء الأسرة الأموية دراسة تاريخية تحليلية لأدوارهم السياسية والعسكرية حتى نهاية العصر الأموي

م. رزاق حسين عبد معين

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية

An Historical Analytical Study of the Political and Military Roles of the Sons of the Bondmaids and Slaves from the Umayyad Princes Till the End of the Umayyad Period

Lect. Razaq Husain Abid Mui'in

College of Education for Human Sciences/ University of Babylon

Rzz_1980@yahoo.com

Abstract

The sons of the bondmaids and slaves from the Umayyad princes did not have the same position of their brothers from the wives of the princes and they were considered as goods to be sold. But some of these sons had important political and martial roles after the death of Mua'awiya bin abi Sufyan. They controlled many regions even they reached to China.

Keywords: bondmaids and slaves, free women, Arab.

الملخص

لم يحظ أبناء الاماء والجواري بذات المنزلة التي حاز عليها أبناء الحرائر، وتم اعتبارهم مواطنين من الدرجة الثانية، واعتبرهم سلعة تباع وتشترى، لكن برز من أبناء الاسرة الاموية قادة كان لهم دوراً سياسياً وعسكرياً هاماً خصوصاً بعد وفاة معاوية بن ابي سفيان، اذ انطلقوا للعمل بكل قوة للسيطرة على الكثير من المناطق وفتحها حتى وصلوا الى اقصى الصين، كما كان لهم دوراً هاماً في مجرى الحياة السياسية والعسكرية داخل مفاصل الدولة الاموية.

الكلمات المفتاحية: الاماء والجواري - ام ولد - الحرائر - العرب.

المقدمة:

من المتعة والجمال العمل بشوق ورغبة لتناول شيء من تاريخ الدولة العربية الإسلامية في العصر الأموي بالبحث والدراسة والتحليل، محاولين قدر الإمكان وحسب المادة التي وقفنا عليها من الخوض في معتركها ومناقشتها بدقة، مستخرجين منها بعض الحقائق والمواقف الموثقة في متون كتب التاريخ والأدب والحديث والرجال، والتي سندرج منها - في بحثنا هذا - ما وافق الصحيح، ونرفض ما هو غريب وغير مقبول، وذلك انسجاماً مع قواعد المنهج البحث العلمي التاريخي الصحيح الذي يتخذ الحياد طريقاً ومنهجاً، وهأنذا أحاول أن أتوسم طريق العلم متوسلاً بطرق بالبحث العلمي لإنجاز بحثنا المتواضع هذا، والذي وسمناه: ((أبناء الإماء والجواري من أمراء الأسرة الأموية - دراسة تاريخية تحليلية لأدوارهم السياسية والعسكرية حتى نهاية العصر الأموي)) والذي تناول الكثير من الأحداث التاريخية المهمة والتي عالناها بموضوعية.

اختلفت الأهمية النسبية لأدوار أبناء امهات الاولاد في العصر السفيني عنه في العصر المرواني، ففي العصر السفيني- كذلك كما في عصر قبل الإسلام- لم يتقبل العرب الزواج من الإماء بكثرة ولم يقبلوا أبنائهن، حتى سمو أبنائهم من إمائهم وجواريهم بأبناء أمهات الأولاد، والزمواهم وأبنائهم بالأعمال المنزلية والزراعية والصناعية وسائر الأعمال الشاقة، التي يأنف العربي الحر الاشتغال بها الامر الذي جر عليهم تبعات سياسية واجتماعية جعلتهم مواطنين من الدرجة الثانية، وفي مقابل ذلك ومن باب الاعتزاز بالقومية العربية أطلقوا على العرب الاقحاح اي من ابوين عربيين أبناء الحرائر، ورفعهم منزلة أسمى فهم مواطنين من الدرجة الاولى، كما وقلدوهم اهم المناصب السيادية. أما بالنسبة لأمراء البيت الأموي بشكل خاص فلم

يعملوا بالأعمال الشاقة كسائر أبناء أمهات الأولاد من العرب، لكنهم في نفس الوقت - ولأجل أبعادهم عن دائرة المنافسة السياسية واحتمال سيطرة أخوالهم على دفة الأمور بعد فرض اعتلاءهم كرسي الحكم - لم يُسمح لهم بتقلد أي منصب بما فيها منصب والي، سواء في المناطق المفتوحة أو غيرها وقلده الخلفاء الأمويين لرجالات القبائل العربية المواليين لهم، أضف إلى ذلك هناك اعتقاد عند الأمويين بأن سبب زوال ملكهم سيكون على يد أبناء الإماء والجواري -وستنقف على منشأ هذا الاعتقاد لاحقاً- لذا لم يستعينوا بهم، وهذا يعني حتماً بأن الخلفاء الأمويين يشكون بقدرات هؤلاء الأمراء، أو يعتقدون بأنهم نذير شؤوم، أما في العصر المرواني وبسبب انحسار تيار المعارضة تجاه أبناء أمهات الأولاد واتساع نطاق الفتوحات وكثرة الفتن والمشاكل الداخلية، اضطر الخلفاء الأمويين للاستعانة بهؤلاء الأمراء لقيادة الجيوش في الفتوح والصوائف والشواتي، وكذلك إخماد حركات المعارضة وقد نجحوا في ذلك إلى حد كبير. كما إننا اعتمدنا في بحثنا هذا على منهجية دقيقة في البحث العلمي تجاه المواقف التي وقفنا عليها، وارتأينا نقلها وشرحها والتفصيل فيها لإيماننا بأن كل شيء يخضع للمناقشة - عدا نص القرآن الكريم- وبعد الفحص الدقيق والمتأن في دقائق وجزيئات هذا الموضوع، قررنا الكتابة فيه وسبر أغواره والتعرف على رموزه وشخصه التاريخية وأهم أدوارهم من غير إسقاطات مسبقة، خصوصاً إننا لم نقف وعلى حد علمنا على بحث مماثل لهذا العنوان، لذا ارتأينا الكتابة فيه، كما أننا سنذكر أسماء أمهات الأمراء الذين وقفنا على أسماء أمهاتهم ونكتفي بعبارة (امه ام ولد) للذين لم نقف على أسماء أمهاتهم، ونحن بذلك ننحو نحو المصادر التاريخية التي احجمت عن ذكر أسماء أمهاتهم.

وبالانتكاء على المادة التي وقفنا عليها نقرر تقسيم البحث إلى مقدمة وثلاثة مباحث وخلاصة، فقد تكفل المبحث الأول والذي عنوانه: أمراء الفرع السفيني ودورهم السياسي والعسكري، ببيان معنى أمهات الأولاد ونظرة المجتمع العربي لهن قبل الإسلام، مع بيان مختصر لموقف الإسلام الحنيف من هذه الطبقة الاجتماعية، والذي شرع لهم أحكاماً منصفة غرضها رفع مستواهم الاقتصادي والاجتماعي والسياسي، كما عالجنا فيه الآليات التي وضعها الإسلام لأجل خلاص العبيد والإماء من رقهم، مثل العتق والتدبير والمكاتبة مع ذكر أمراء الفرع السفيني وأهم أدوارهم في ذلك العصر من حياة الدولة الأموية. أما المبحث الثاني والذي وسمناه: أمراء الفرع المرواني (من آل مروان بن الحكم وابنه عبد الملك) ودورهم السياسي والعسكري فقد عالج بشكل واضح الدور السياسي والعسكري الذي لعبه أبناء وأحفاد الخلفاء المذكورين، كذلك ذكرنا ما قاموا به من أعمال خيرية مثل حفر بعض الأنهار. أما المبحث الثالث والذي أسميناه: أمراء الفرع المرواني (من آل الوليد بن عبد الملك وسليمان وعمر بن عبد العزيز ويزيد وهشام ابني عبد الملك) ودورهم السياسي والعسكري: فقد ناقشنا فيه أبرز أدوار الأمراء الأمويين من أبناء وأحفاد الخلفاء المذكورين وعلى الصعيدين السياسي والعسكري، وكذلك احتفارهم بعض الأنهار لخدمة المجتمع العربي الإسلامي، ولم نذكر أبناء باقي الخلفاء الأمويين، وأعني بهم الوليد بن يزيد ويزيد الثالث وإبراهيم بن الوليد ومروان الثاني، كوننا لم نقف على أي دور لأبناء أمائهم وجواريهم. وقد استخدم الباحث منهجية التحليل والتفسير العلمي المقبول والمعقول للحوادث والمواقف التاريخية محاولاً بإمكانيته البسيطة صياغتها بشكل بسيط ليسهل فهمها، كما اعتمدنا منهجية استخدام مختصر لبيولوجرافيا المصادر المعتمدة في البحث عند ذكرها في الهامش واكتفينا بذكرها كاملاً في قائمة ثبت المصادر والمراجع، لعدم وجود ضرورة للتكرار، الذي يشغل حيزاً من صفحات البحث. وأعتمد الباحث على مجموعة متنوعة من المصادر التاريخية وبمختلف الاختصاصات مثل: كتب التفسير: والتي استفدنا منها في الوقوف على تفسير الآيات القرآنية التي وردت في البحث، مثل: تفسير جامع البيان في تأويل القرآن، للطبري (310هـ/922م). وكتاب أحكام القرآن، للجصاص (ت370هـ/980م)، وتفسير مجمع البيان في تفسير القرآن، للشيخ الطبرسي (ت548هـ/1153م) وتفسير دقائق التفسير، للشيخ ابن تيمية (ت728هـ/1327م). إما كتب الحديث: واستفاد منها الباحث في تخريج الأحاديث الشريفة التي وردت في البحث أضف إلى ذلك فهي مليئة بالمعلومات التاريخية المفيدة، مثل: كتاب صحيح البخاري، للبخاري (ت256هـ/869م) وكتاب سنن أبي داود،

لأبي داود السجستاني(ت275هـ/888م)، وكتاب الخصال، للشيخ الصدوق(ت381هـ/991م) وكتاب السنن الكبرى، للبيهقي (ت458هـ/1065م). أما كتب الفقه: والتي لاغنى عنها لأي باحث في الوقوف على رأي فقهاء الإسلام تجاه الأحداث والمواقف التي شهدتها الساحة الإسلامية، فمنها: كتاب المدونة الكبرى، للإمام مالك (ت179هـ/795م) و كتاب الأم، للإمام الشافعي (ت204هـ/819م) وكتاب من لا يحضره الفقيه، للشيخ الصدوق (ت381هـ/991م) وكتاب المقنعة، للشيخ المفيد (ت413هـ/1022م). أما كتب التاريخ العام والتي وقفنا فيها على معلومات قيمة ومفيدة أثرت البحث بشكل كبير، منها: كتاب الرسل والملوك، للطبري (ت310هـ/922م) وكتاب تجارب الأمم وتعاقب الهمم لمسكويه (ت421هـ/1030م) اللذان استفدنا منهما في معالجة الكثير من الأحداث والمواقف التاريخية الواردة في البحث، وكتاب تاريخ مدينة دمشق، لابن عساكر (ت571هـ/1175م) الذي كان كتاباً شاملاً لكثير من المعلومات التي تتعلق بالبيت الأموي، وقد أورد معلومات أفادتنا كثيراً في موضوع بحثنا هذا، وكتاب المختصر، لأبي الفداء (ت732هـ/1331م) الذي حمل في طياته معلومات لا بأس بها عن موضوع بحثنا.

أما كتب الرجال والطبقات: والتي لا يمكن الاستغناء عنها والتي أفادتنا في ترجمة الشخصيات التاريخية التي وردت في البحث فلأجل ذلك اعتمدنا على العديد منها: كتاب الطبقات الكبرى، لابن سعد: (ت230هـ/844م)، وكتاب الثقات، لابن حبان (ت354هـ/965م) وكتاب تهذيب الكمال في أسماء الرجال، للزمري (ت742هـ/1341م)، وكتاب تهذيب التهذيب، لابن حجر (ت852هـ/1448م).

ومما لا يمكن الاستغناء عنه في البحث لتوضيح العديد من المصطلحات والأماكن الجغرافية فقد اعتمدنا معاجم اللغة التي لاغنى عنها في الوقوف على معنى المفردات اللغوية الصعبة الواردة في البحث وكتب الجغرافية التي لا بد منها لإيراد التعريفات للمكان الواردة في البحث ومنها: كتاب العين، للفراهيدي (ت175هـ/791م) وكتاب لسان العرب، لابن منظور (ت711هـ/1311م)، كتاب معجم ما استعجم، للبكري (ت487هـ/1094م)، وكتاب معجم البلدان، للحموي (ت626هـ/1229م).

أما المراجع التي لا بد منها للوقوف على الآراء ووجهات النظر حول المواضيع المختلفة، فقد اعتمدنا منها: كتاب الأعلام، للزركلي، وكتاب المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، للدكتور جواد علي، وكتاب تاريخ العرب القديم والبعثة النبوية، للدكتور صالح احمد العلي، وكتاب حكايات الجواري، لآبو العينين. وقد واجهتنا عقبات كئود تتعلق بصعوبة الوقوف على أحوال الكثير من الأمراء الأمويين، فلم نقف على حال بعضهم فهل هم أبناء اماء وجواري أو لا، لذا أوردنا من وقفنا على حاله وأهمنا من لم نتعرف على حاله، وأخيراً اعتذر الله (ﷻ) عن خطأي وتقصيري وأتوب إليه. والحمد لله رب العالمين.

المبحث الأول/ أمراء الفرع السفيناني ودورهم السياسي والعسكري:

- موقف المجتمع العربي والإسلامي من ابناء والإماء والجواري:

قبل أن نتقني جزئيات ودقائق هذا الموضوع لا بد علينا وطبقاً للمنهج العلمي الذي ارتأيناه في كتابة هذا البحث، من أن نتعرف على المدلول اللغوي للفظتي الإماء والجواري، ونظرة المجتمع العربي لهن وطريقة تعامله معهن، ومن ثم نظرة الإسلام الحنيف لهن، ومعالجته العملية التي ابتغى منها تحسين حالهن وتخليصهن من العبودية.

فالإماء لغة: جمع أمة وهي المرأة المملوكة بخلاف الحرة، وتُجمع إماء وإموات وإموان وآم⁽¹⁾، واما الجواري ومفردها جارية: وهي الفتية من النساء، وسميت بهذا الاسم لجريانها في قضاء حوائج مواليتها⁽²⁾، لكن اللفظ وسع بمرور الزمن، واطلق على كل أمة، جارية وإن كانت عجوزاً، وبذلك أصبح المدلول اللغوي للفظتين واحداً⁽³⁾، ويمكن لمواليهن الزواج بهن، فإذا فعلوا

وولدن لهم ولداً ذكوراً أو أنثاً- وإن كان سقظاً- دعوهن بأسماء أولاد، ومن أهم مصادر الإماء والجواري قبل الاسلام هو الأسر والسبي⁽⁴⁾.

تُعد المرأة ركيزة أساسية لبناء أي مجتمع سليم وقويم، لكن نظرة المجتمعات إلى مكانة المرأة وخاصة تجاه الإماء والجواري، قد اختلفت تبعاً لتطور ذلك المجتمع وبناءه النفسي والفكري، ففي المجتمع العربي - الذي أكثر ما يهتم بالانتماء القبلي والنقاء النسبي- لم تحظ فيه الإماء والجواري بذات المنزل التي تمتعت بها الحرائر⁽⁵⁾ فاعتبروهن سلعة تباع وتشترى ويوهب وأولادهن لمن شاء ويزوجهن اسياذهن ممن يشاؤون⁽⁶⁾، كما ووضعوها ترتيباً طبقياً لهم- تمييزاً عن الاحرار فهم الاعلى منزلة- فكانوا يسمون العربي المولود من أمه بالهجين⁽⁷⁾، ويسمون المولود من اميتين او ثلاث او كان جديه لامه وابيه وجديته لامه وابيه عبيداً واماءً بـ (المكرس)⁽⁸⁾، ولم يمنحونهم حق الميراث خاصة السود منهم، فهم يأفون منهم ويعتبرونهم مواطنين من الدرجة الثانية، واقل منهم منزلة اجتماعية، الأمر انشأ منهم طبقة اجتماعية ناقمة على المجتمع الذي لم يقبل بهم، ألا وهم طبقة الأغربة⁽⁹⁾، الذين عملوا على إقلاق راحة المجتمع فكانوا بحق ردة فعل انتقامية على ذلك المجتمع، فعمل بعضهم على قطع الطرق على التجار والأثرياء، وسلبوا ما عندهم من مال وطعام ووزعوه على الفقراء منهم، فظهر من هؤلاء ما عُرف تاريخياً بالصعاليك مثل السليك بن السلوك⁽¹⁰⁾ والشنفري⁽¹¹⁾ وتأبط شراً⁽¹²⁾ وعروة بن الورد⁽¹³⁾ وغيرهم كثر لا مجال لذكرهم.

وكانت الإماء والجواري في بعض الأحيان تعيش في حالة مزرية ولعل اوضح مصاديق ذلك هو انها كانت مادة للبغاء، إذ كان بعض الشواذ من أبناء القبائل العربية لا تُعيب ذلك، ويعتبره وسيلة لجني المال، وتعتبره الإماء والجواري بدورهن وسيلة لسداد ما فرض عليهن من ضريبة، في الوقت الذي عابت فيه العرب على الحرة اذا ما سعت بنفسها، كما هو حال الإماء والجواري⁽¹⁴⁾.

لم يكن ما ذكرناه اعلاه كل شيء، بل وصل الحال الى اطلاق الفاظ وتوصيفات على الإماء والجواري تستعمل في الاصل للحيوانات، مثل اطلاق عليهن لفظ الخبج⁽¹⁵⁾ وهو اخراج الريح من البطن وقد اطلق عليهن تحقيراً لهن فالأصل فيه يطلق على الابل، والبسق⁽¹⁶⁾ وهو انزال اللبن من الثدي واطلق على الاماء والجواري تحقيراً لهن، والاصل فيه انه اطلق على الشاة، وكذلك اطلقوا الفاظ خاصة على الإماء والجواري كلها دالة بمجملها على اللؤم ولا يطلقونها على الحرة مطلقاً، مثل: لخناء⁽¹⁷⁾ وهي الامه او الجارية النتنة أي ريحها كريه، والعجفاء⁽¹⁸⁾ أي الهزيلة منهن، وامعاناً في تحقيرهم لأبناء الاماء والجواري شتموا ابنائهم شتائم منها قولهم: (يا ابن حمراء العجان)⁽¹⁹⁾، العجان منطقة ما بين القبل والدبر، واذا اردوا ذم ابن الامه والجارية -كما لو كان لقيطاً- يقولون له (لا ام لك)⁽²⁰⁾. ولم تكن الحرائر من النساء الطف من الرجال اذ كن يفتقن من الاماء والجواري دائماً، وكن ينادين المرأة الجميلة منهن بالجرباء⁽²¹⁾ انتقاصاً لمكانتها، اذ ما قورنت بهن⁽²²⁾.

ولعل من المفيد الاامح الى أن ما ذكرناه اعلاه كان ضمن تجاه عام تمثل برفض المجتمع العربي الاصيل للعناصر غير العربية واعتبرها دخيلة، وعدها معكرة لصفو نقائه العرقي والقومي، ومقلقة لعرى وحدته الاجتماعية، تلك الوحدة التي اتضحت بنقائه النسبي وتجلت بجمال لغته وادبه وقيمه التي طالما تغنى بها وحاول الحفاظ على اصالتها وجمالها، ولم يكن العرب يعتبرون الاماء والجواري ادنى من الحرائر فقط، بل كان يأنف العربي حتى من أن تحتضنه او تربيه الامه والجارية، واعتبروا ذلك منقصة للشخص، فهذا عمرو بن العاص⁽²³⁾ قد جسّد ذلك لنا بشكل جلي بقوله: ((أني والله ما تأبطتني الإماء ولا حملتني البغايا في غبرات المآلي⁽²⁴⁾))⁽²⁵⁾، وهو في قوله هذا اراد أن يبين عراقا واصالة نسبه، ونقاء انتماؤه القبلي النقي، وأنه يأنف من تحمله وتربيته الجارية او الامه، وهو بهذا الموقف لا يشذ عن عموم العرب، انما عبر عمرو بن العاص عن موقف عام اتخذه العرب للاعتزاز بأنفسهم بإزاء الاعراق الاخرى كما اسلفنا.

وفي المقابل كان العرب يسمون المرأة الحرة التي تلد الذكور والإناث بأم البنين⁽²⁶⁾، ويعتبرون ابنائها عرباً اقحاحاً أعلى منزلة من أئمة وأولادها، وغالباً ما كان العرب يستغلون نقاء العرق والاصالة ويستخدموها في شحذ همم المقاتلين فكانوا يتنادون في الحروب بعبارة ((يا أبناء الحرائر))⁽²⁷⁾، في إشارة إلى الطابع القومي الذي يعتز به كل عربي ويرى بموجبه بأنه أسمى من بقية الأعراق.

ذكرنا سلفاً بأن اهم مورد للإمام والجواري قبل الاسلام هو الأسر والسبي، لكن لما جاء الإسلام الحنيف، أقتصر مورد الإمام والجواري على اسارى الحرب دون الغزو الذي حرّمه الإسلام، وعمل الاسلام على تحسين وضعهم، ورفع شأنهم وتصحيح النظرة العرفية تجاههم، ولأجل ربطهم بالمجتمع وصهرهم في بوتقته، فقد استبدل الاسلام قواعد النقاء النسبي والعرقى والقومي، بالأيمان والتقوى، وتجلّى ذلك في قوله (ﷺ): «يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ»⁽²⁸⁾⁽²⁹⁾ وباعتبار النبي هو الممثل الشرعي الاول للإسلام الحنيف، والمطبق لأحكامه فقد عمل وبشكل عملي واضح على تطبيق ما جاء به الاسلام، فكان بحق اوضح مصداق لتقويض تلك العادات الجاهلية التي انكرها الاسلام ورفضها، فقام بالزواج من صفية بنت حبي⁽³⁰⁾ - بعد اسلامها - وزواجه كذلك بجويرية بن الحارث⁽³¹⁾ ومارية القبطية، وامعناً في نهجه القاضي بتقريب عرى الجاهلية قام بخطوة اخرى تمثلت بتزويج زيد بن حارثة⁽³²⁾ من زينب بنت جحش⁽³³⁾، وكذلك عمل النبي على الوقوف بوجه الاشخاص ممن كانوا يحملون بعض قيم الجاهلية، والتي كانت راسخة في انفسهم، فقد رد على التجاوزات التي حصلت من بعض المسلمين، ومنهم ثابت بن قيس⁽³⁴⁾، الذي دخل احد مجالس النبي، وكان مكتظاً فانتقص من احد الجالسين بذكره لانه باسمها، وسمع النبي ذلك، فطلب من ذلك الرجل أن ينظر إلى الجالسين، فنظر فلم يرَ إلا الأحمر والأسود والأبيض، فقال له النبي: ((فإنك لا تفضلهم إلا بالتقوى والدين))⁽³⁵⁾، وروي عن النبي أنه قال: ((يا أيها الناس ألا إن ريكم واحد وإن أباكم واحد، ألا لا فضل لعربي على أعجمي ولا لأعجمي على عربي ولا لأحمر على أسود ولا لاسود على أحمر إلا بالتقوى، أبلغت؟))⁽³⁶⁾ أي أن النبي وضع شرطاً جامعاً مانعاً للفضل بين بني البشر وهو التقوى. لكن يبدو أن النظرة العامة للعرب تجاه طبقة الإمام والجواري وأبنائهم لم تتغير بشكل سريع، بمجرد اسلام كثير من الناس في عصر النبي، بل جاءت متأخرة وبطيئة نسبياً، فمن بين الادلة على ذلك هو: موقف العرب المسلمين المعارض لعبد الله بن رواحه⁽³⁷⁾ بعد زواجه من أمة سوداء، فشكا ذلك للنبي، فسأله عن إيمانها، فأخبره بأنها تصوم وتصلي وتحسن الوضوء، فنزلت الآية الكريمة: «وَلَا تَتَّخِذُوا الْمُشْرِكِينَ حَتَّىٰ يُوْمِنُوا وَلَئِمَّةٌ مُّؤْمِنَةٌ خَيْرٌ مِّنْ مُّشْرِكَةٍ وَلَوْ أَعْجَبَتْكُمْ...»⁽³⁸⁾⁽³⁹⁾، وروي بأن النبي كان يقول لآل عبد المطلب: ((اتنوني بإعمالكم لا بأحسابكم وأنسابكم))⁽⁴⁰⁾ واستشهد بالآية الكريمة: «فَإِذَا نُفِخَ فِي الصُّورِ فَلَا أَنْسَابَ بَيْنَهُمْ يَوْمَئِذٍ وَلَا يَتَسَاءَلُونَ»⁽⁴¹⁾⁽⁴²⁾، لكن بالرغم من وقوف القرآن الكريم والنبي(صلى الله عليه وآله وصحبه) بوجه هذه النظرة السلبية في المجتمع العربي الاسلامي، الا انها استمرت حتى أن هشام بن عبد الملك⁽⁴³⁾ الذي قال لزيد بن علي بن الحسين(عليه السلام)⁽⁴⁴⁾ مقالة دلت على استمرار ازدراء أبناء الاماء والجواري حتى بعد وفاة النبي بأكثر من قرن من الزمان - ولو على مستوى قيادة الدولة على الأقل - فنراه يقول لزيد بن علي بن الحسين عندما التقاه ذات مرة: ((أنت زيد المؤمل للخلافة الراجي لها وما أنت والخلافة لا أم لك وأنت ابن أمة))⁽⁴⁵⁾، ولعل هذا ما يوضح طيرة أو اعتقاداً لدى القادة الأمويين بأن أبناء الإمام غير مؤهلين للقيادة وإن زوال ملكهم على يد ابن أمة، وهذا ما ذكره ابن عبد ربه⁽⁴⁶⁾ والمسعودي⁽⁴⁷⁾ أيضاً. وهذا بدوره يساعدنا في ايجاد تفسير مقنع على حرص الجيل الاول من الخلفاء الامويين ومنهم معاوية بن أبي سفيان على إنجاب القليل من جواربهم، فهذا معاوية لم يكن له أولاداً من جواربه إلا اثنين وهما عائشة وعبد الرحمن - حسب ما وقفنا عليه من خلال المصادر التي اطلعنا عليها، أي أن معاوية كان ضمن جو عربي عام رافض للإنجاب منهم أو التقليل على اقل تقدير.

أما في عصر الخلافة الراشدة، فقد تدفق الرقيق والإماء على البلاد العربية من جراء الفتوحات، فكانوا يوزعون على الفاتحين، ويضرب عليهم الرق أو يتزوج بالإماء والجواري ليكون سبيل لعقهن، أو تباع في أسواق النخاسة، أو تهدي، أو يمنوا عليهن، أو يفادوا بمال⁽⁴⁸⁾، فغصت بيوت الناس بهن لكثرتهم، وصار هنالك اختلاط بين الدمين العربي والأعجمي، مما أوجد خللاً داخل المجتمع العربي الإسلامي⁽⁴⁹⁾.

إما في العصر الأموي فقد استمرت الفتوحات، وسيطر العرب المسلمين على مناطق أكبر وأكثر من ذي قبل، فازداد تدفق الرقيق والإماء، ووظفهم في أعمالهم الزراعية والصناعية، واشتغلوا هم في السياسة والرياسة، وتحسن الوضع الاقتصادي للمجتمع العربي الإسلامي، ورأى الناس تفوق علي بن الحسين (عليه السلام)⁽⁵⁰⁾، والقاسم بن محمد بن أبي بكر⁽⁵¹⁾، وسالم بن عبد الله بن عمر⁽⁵²⁾ فقهاً وعلماء، فتغيرت نظرة الناس لهم، فاتخذوا العديد من الإماء والجواري خادمت وزوجات وأنجبوا منهن الأولاد بعد أن كانوا يكرهون ذلك⁽⁵³⁾.

والتمس الأمويون عندهن الغناء والأدب⁽⁵⁴⁾، وكانت منهن من تتمتع بالقابلية على ذلك فحسنت منزلتهن عندهم مثل سلامة⁽⁵⁵⁾ وجبابة⁽⁵⁶⁾، وتزوجوا بعضهن وأنجبوا منهن عشرات الأولاد ذكوراً وإناثاً، لكن الأولاد بقوا في المستوى الثاني من القيادة أي قيادة الجيوش فلم يسمح لهم بتولي السلطة إلا بعد اضطراب الدولة الأموية عقب وفاة الوليد بن يزيد عبد الملك⁽⁵⁷⁾ وانفتحت باب الصراعات السياسية والعسكرية على مصراعيها، ولم يكن بالإمكان الاستمرار على نفس النهج الراض أو الممانع لتولي أبناء أمهات الأولاد الحكم، إذ نرى تولى ثلاثة منهم الخلافة وهم: يزيد الثالث⁽⁵⁸⁾ وإبراهيم بن الوليد⁽⁵⁹⁾ ومروان الثاني⁽⁶⁰⁾، أما الآخرين فبقوا في الصف الثاني خلف الأمراء الأمويين من أصل عربي صميم، والذين عدوا لخلافة الآباء في منصب الخلافة.

وقف الشرع الإسلامي الحنيف موقفاً هاماً وواضحاً من أحوال الإماء والجواري، ووضع لهم أحكاماً شرعية ابتغى منها ترتيب حياتهم وعلاقاتهم ومنعت من إيقاع الظلم عليهم، فلم يفرق الإسلام بين الحرائر والإماء في كثير من المواضع حفظاً لكرامتهم، فمن ناحية الزواج مثلاً، أعطى الشرع المقدس للمالك الحق أن يطأ الأمة بملك اليمين بعد إسلامها⁽⁶¹⁾، بشرطين أولهما: أن تُستبرأ بحیضة منعاً لاختلاط الأنساب لاحتمال كون الأمة حامل⁽⁶²⁾، وثانيهما: أن تضع المسيبة إذا كانت حامل لقول النبي: ((لا توطأ حامل حتى تضع ولا حائل حتى تحيض))⁽⁶³⁾، كما جُوز الشرع عتقها إذا ولدت، ومنع من بيعها إذا انجبت وأولادها أحياء⁽⁶⁴⁾، كما حرم الشارع المقدس الجمع بين الأختين الأمتين، كما هو الحال مع الحرائر ولا بين الأمة البنت وأُمها ولا الأمة إذا كانت عمة أو خالة الزوج من الرضاعة⁽⁶⁵⁾، كذلك لم يجوز الإسلام الحنيف الزواج من الأمة المكاتبَة من دون إذن سيدها⁽⁶⁶⁾ ولا تلك التي أدت بعض مكاتبتها كونها حرة بمقدار ما أدت⁽⁶⁷⁾، وتشترك مع الحرة بحرم الزنا بها من قبل زوج سيدتها إلا الزواج بها بالطريق الشرعي أسوة بالحرة⁽⁶⁸⁾، ووضع الشرع المقدس حداً على الإماء والجواري الزانيات وهو نصف ما على الحرة إذا كانت غير محصنة⁽⁶⁹⁾، والرجم إذا كانت محصنة، وقيل الجلد⁽⁷⁰⁾، وكذلك يحرم زواج الأب من زوجة ابنه المملوكة بملك اليمين، وبذلك ساوى الإسلام الحنيف الأمة والحرة بنفس الحرمة، وكذلك الحال مع الابن⁽⁷¹⁾.

أما من ناحية الإرث فلم يُحرّمه وجعلت لهم الشريعة الحق في ذلك، فإذا كان لهم قريب أو نسيب، ومن لم يكن له ذلك كان ميراث لبيت مال المسلمين⁽⁷²⁾، وكذلك الحال لو مات المُعتق وله أب أو ابن أحرار أو أقرباء وانسباء أحرار كان لهم الميراث دون الموالى⁽⁷³⁾، لكن إذا اعتقه سيده عتقاً واجباً لنذر أو كفارة أو إيمان أو تبرأ من ضمان جريته جعل الإسلام الحنيف ميراثه إذا مات لإمام المسلمين⁽⁷⁴⁾، كما رتب الشارع المقدس دية على الرجل إذا جنى على الأمة⁽⁷⁵⁾، كذلك فرض لهم من العطاء في الجيش اثباتاً لحقهم واشعاراً لهم بإنسانيتهم⁽⁷⁶⁾. وجعلت الشريعة الإسلامية عدة منافذ لتخليص الإماء والجواري من الرق والعبودية ومنها:

أولاً/ العتق: وجعله الله (ﷺ) باباً لتخليص الاماء والجواري من الرق والعبودية، وصيغته: ((بسم الله الرحمن الرحيم، هذا كتاب لفلان بن عبد الله، أو فلانة بنت عبد الله... كتبه لها فلان بن فلان في صحة من عقله وبدنه وجواز أمره وانتسراح صدره، أني: قد أعتقك لوجه الله عز وجل وابتغاء مرضاته، ليعتق رقبتني من النار، وأنت حر لوجه الله، لا رق لي عليك...))⁽⁷⁷⁾ ويجب أن يقصد منه القرية لله (ﷺ)⁽⁷⁸⁾ وقد حثت الشريعة على العتق ووعدت بالثواب الجزيل جزاءً لذلك، فقد ورد في القرآن الكريم ما يدل على ذلك، منها قوله (ﷺ): «فَلَا اقْتَحَمَ الْعَقَبَةَ * وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْعَقَبَةُ * فَكُ رَقَبَةً»⁽⁷⁹⁾⁽⁸⁰⁾ وكذلك جعل الله (ﷺ) سبيلاً للإماء والجواري للخلاص من الرق والعبودية، فجعل ذلك كفارة للذين يقتلون الناس عن طريق الخطأ فقال (ﷺ): «وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ أَنْ يَقْتُلَ مُؤْمِنًا إِلَّا خَطَأً وَمَنْ قَتَلَ مُؤْمِنًا خَطَأً فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُؤْمِنَةٌ»⁽⁸¹⁾⁽⁸²⁾ كذلك ورد في السنة الشريفة ما يثبت ثواب العتق، منها قول النبي(صلى الله عليه وآله): (مَنْ أَعْتَقَ مُؤْمِنًا أَعْتَقَ اللَّهُ بِكَ كُلَّ عَصَا مِنْهُ عَصَاً مِنَ النَّارِ، وَإِنْ كَانَتْ أَنْثَى أَعْتَقَ اللَّهُ بِكَ كُلَّ عَصَا مِنْهُ عَصَاً مِنَ النَّارِ، لَنْ الْمَرْأَةَ بِنِصْفِ الرَّجُلِ)⁽⁸³⁾ وقوله كذلك: (من اعتق رقبة مؤمنة كانت فداءه من النار)⁽⁸⁴⁾، وغيرها الكثير من الأدلة النقلية.

ثانياً /المكاتبة: هو عتق على مال مؤجل عن العبد موقوف على أدائه⁽⁸⁵⁾، وهو باب آخر جعله الله (ﷺ) طريقاً لتخليص الاماء والجواري من رقهم وعبوديتهم فهو: وهو على نوعين، مشروط يعود فيه العبد رق إذا عجز في أداء المال المتفق عليه، وغير مشروط يعتق بحساب ما أدى ولا يعود كله رقاً، فإذا كاتب الامة أو الجارية سيدها وأدى اعتق وإلا فلا⁽⁸⁶⁾. وتستحب المكاتبة وإن كان العبد فقيراً صالحاً⁽⁸⁷⁾ لقول الله (ﷺ): «... فَكَاتِبُهُمْ إِنْ عَلِمْتُمْ فِيهِمْ خَيْرًا وَأَتَوْهُمْ مِّنْ مَّالِ اللَّهِ الَّذِي آتَاكُمْ...»⁽⁸⁸⁾⁽⁸⁹⁾، ويستحب للسيد أن يعطي مولاه من مال المكاتبة الذي يعطيه إياه لأجل أعانته على فكالك رقبته⁽⁹⁰⁾، وإن عجز المكاتب عن الأداء كان له من سهم الصدقات لأجل فكالك رقبته⁽⁹¹⁾ لقول الله (ﷺ): «إِنَّمَا الصَّدَقَاتُ لِلْفُقَرَاءِ وَالْمَسْكِينِ وَالْعَامِلِينَ عَلَيْهَا وَالْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ وَفِي الرِّقَابِ...»⁽⁹²⁾⁽⁹³⁾.

ثالثاً / التدبير: وهو احد الطرق التي جعلها الشارع المقدس لتخليص العبيد والإماء والجواري من الرق وصيغته: ((أن يقول الرجل لعبده أو أمتة: أنت رق في حياتي وحرراً بعد وفاتي)) ويجري ذلك مجرى الوصية، إلا أن يرجع السيد في حياته⁽⁹⁴⁾، وللسيد إبطال التدبير في حياته⁽⁹⁵⁾، ويكون مرهوناً بموافقة العبد فإن شاء قبل وإن شاء لم يقبل⁽⁹⁶⁾، ويكون القصد منه القرية لله⁽⁹⁷⁾، وفي التدبير العديد من الأمور التي من خلالها نعرف ونلمس حب الشريعة للإنسان ورغبتها في صون كرامته وحفظها من الامتهان ولعل منها، لا يحق للورثة إبطال التدبير بعد وفاة السيد⁽⁹⁸⁾، كونها تجري مجرى الوصية كما أسلفنا، وإذا تزوجت سيدها وأراد تطليقها فعدتها كالحرّة ثلاث قروء وحدادها عند وفاة سيدها - زوجها- كالحرّة أيضاً أربعة أشهر وعشرة أيام⁽⁹⁹⁾، لكن إذا كان زوجها عبداً وطلّقها كانت عدتها قرعين (حيضتين)، وإذا طلقها مرتين لا يجوز أن تقتن به مرة أخرى حتى تقتن بغيره⁽¹⁰⁰⁾. ولهم الكثير من الأحكام الشرعية مما لا يتسع له المجال هنا، لكن أردنا هذه المعلومات المقتضبة لتكون مدخلاً بسيطاً لفهم حال أبناء الجواري والإماء، وأبنائهن في المجتمع العربي الإسلامي.

- **أمراء الفرع السفلي ودورهم السياسي والعسكري:** قبل الولوج إلى صلب موضوعنا وبث ما وقفنا عليها من معلومات، نرى من المناسب أن نسجل بعض الملحوظات المتعلقة بأسباب أبعاد أبناء الاماء والجواري عن الساحة السياسية، وإشغالهم بالقيادة العسكرية وهي كالاتي:

- **الملحوظة الأولى:** إن السماح لأبناء الاماء والجواري باحتلاء المناصب السياسية يُعتبر اعترافاً بمساواتهم مع العرب الاقحاح، وهذا غير مناسب للمزاج العربي العام في تلك المدة من الزمن، الذي لا يقبل إلا بالحفاظ على الطابع العربي الخالص والواضح على الدولة الأموية، بالإضافة إلى اعتقاد الأمويين بأن أبناء أمهات الأولاد (من امويين وغيرهم) غير مؤهلين لتسليم المناصب السياسية والسيادية العليا مع وجود أبناء الحرائر، ولعل هذا يفسر ما جرى بين هشام بن عبد الملك وزيد بن علي بن الحسين

من مشادة كلامية ذكرناها سلفاً، فتركوا لهم المستوى الثاني من القيادة وهي القيادة العسكرية، إذ لم يسمحوا لهم أول الأمر حتى بولاية الأقاليم المفتوحة، واعتمدوا على رجال القبائل العربية الموالية لهم ضماناً للحصول على دعم هذه القبائل.

- **الملحوظة الثانية:** إن وجود أبناء الاماء والجواري ضمن الدائرة السياسية يشعل المنافسة بين أبناء الأسرة الحاكمة - بينهم وبين أبناء الحرائر - ويضيف عبئاً آخر إلى الدولة يضاف إلى عبئ المعارضة المسلحة.

- **الملحوظة الثالثة:** في حال وصول هؤلاء إلى السلطة ربما يُعرض الدولة إلى الخطر من قبل أحوال أبناء الاماء والجواري، خصوصاً والجميع يعرف تأثير الأحوال على أبناء أخواتهم، إذا ما وصلوا إلى هكذا مناصب.

- **الملحوظة الرابعة:** كان أبناء الاماء والجواري من الفرع السفيناني اقل حضوراً في الميدان السياسي والعسكري على كثرتهم، وذلك إبان حكم آبائهم من الفرع نفسه أي انهم اقصوا تبعاً للموانع السياسية والاجتماعية التي ذُكرت سلفاً، لكنهم انطلقوا بشكل فاعل إبان حكم الخلفاء الأمويين من الفرع المرواني، وهذا ما يؤكد صحة ما ذهبنا إليه، من أن الخلفاء الأمويين السفينانيين كانوا يعتمدون على رجالات القبائل ممن يتقنون بهم دون هؤلاء كونهم عرباً اقحاح. لعل من نافلة القول أن الأمراء الأمويين من أبناء الاماء والجواري، كانوا محط اهتمام آبائهم من حيث التسمية، ومن حيث التنشئة الاجتماعية المنسجمة مع حياة الأمويين المترفة، وطابعهم العربي والاعرابي الخاص بعموم العرب الاقحاح آنذاك، ولعل الدليل على ذلك هو تسميهم بنفس أسماء إسلافهم من شيوخ الأسرة الأموية، مثل معاوية وحرب ويزيد وأبو سفيان وعبد الملك وسليمان ومسلمة، كما سنرى ذلك من خلال صفحات هذا البحث. والآن وبعدما أن دبجنا معلومات مقتضبة عن معنى أبناء الإمام والجواري، ونظرة المجتمع العربي والدين الإسلامي لهم، لابد لنا من الولوج إلى صلب موضوعنا، ونثبت ما وقفنا عليه من مادة علمية تخص موضوع بحثنا، ومن الجدير بالقول أننا ومن خلال تصفحنا في العديد من المصادر التاريخية لم نقف على أي ابن أمة لمعاوية بن أبي سفيان سوى عائشة وعبد الرحمن، وليس للأخير دور وسوف لن نتطرق لعائشة كونها اميره وبحثنا عالج دور الأمراء الذكور فقط لذا سنتجنب البحث في أدوار الاميرات، وبما أننا لم نقف على أبناء لمعاوية سوى ما ذكرناهم، لذا وجدنا من المناسب الانتقال مباشرةً للحديث عن أبناء وأحفاد يزيد بن معاوية وهم كثيرون العدد قليلاً التأثير السياسي أو العسكري - طبعاً بالقياس لعدددهم وللقيم السياسية والاجتماعية السائدة آنذاك - وعلى كل حال، فإننا سندرج ما وقفنا عليه من معلومات تاريخية عن هؤلاء الأمراء حسب التسلسل الهجائي، كوننا لم نقف على سنة وفيات أكثرهم، وهم:

أولاً- أولاد يزيد بن معاوية وأحفاده وهم:

1- عبد الله بن يزيد بن معاوية بن أبي سفيان: لم نقف على تاريخ وفاته: امه ام ولد⁽¹⁰¹⁾، دخل عبد الله هذا معترك الحياة السياسية مبكراً، ذلك عندما حاول إقناع الأشدق⁽¹⁰²⁾ بعدم الذهاب إلى عبد الملك بن مروان⁽¹⁰³⁾، بعد أن حصل الصلح بينهما شكلياً، لكن الأشدق لم يُعَرِّب انتباهاً له وذهب لعبد الملك، لكن الأخير قتله كونه قد خرج عليه سلفاً⁽¹⁰⁴⁾، ولعل السبب الذي دفع عبد الله بن يزيد لنصح الأشدق هو خوفه عليه من فتك عبد الملك به، وإن كان قد تصالح معه، بمعنى ان عبد الله هذا لا يثق بعبد الملك بن مروان.

بالإضافة إلى ما تقدم كان لعبد الله بن يزيد هذا دوراً عسكرياً تمثل في قيادته لميمنة الجيش الذي أرسله عبد الملك بن مروان لقتال مصعب بن الزبير⁽¹⁰⁵⁾ في العراق، فالتقاه عند دير الجاثليق سنة (71هـ/690م)⁽¹⁰⁶⁾ وانتصر عليه⁽¹⁰⁷⁾.

2- حرب بن عبد الله بن يزيد بن معاوية بن أبي سفيان الملقب بأبي جهل ربما قتل سنة 126هـ/743م: امه ام ولد⁽¹⁰⁸⁾، لم نقف له على دور - من خلال المصادر التي اطلعنا عليها - سوى انه كان ضمن جيش حمص⁽¹⁰⁹⁾ المطالب بدم الوليد بن يزيد الذي قتل بتدبير يزيد الثالث، فواجه حرباً هذا الجيش الذي أرسله يزيد الثالث بقيادة مسرور بن الوليد⁽¹¹⁰⁾، فدفع حياته ثمناً لذلك⁽¹¹¹⁾.

3- **زياد بن عبد الله بن يزيد بن معاوية بن أبي سفيان الملقب بالسفياني:** امه ام ولد⁽¹¹²⁾، وكان من أنصار الوليد بن يزيد بن عبد الملك أول أمره، فأرسله لمقاتلة يزيد الثالث الثائر عليه⁽¹¹³⁾، لكنه لم يقدّم بالمهمة الموكلة إليه دون أن نقف على السبب، ثم انحاز إلى الأخير بعد مقتل الوليد بن يزيد بناءً على صفقة سياسية عقداها بواسطة القائد عبد الرحمن بن مصاد⁽¹¹⁴⁾(115)، ثم ما لبث أن انخرط في مقارعة الثورة التي قام بها محمد بن عبد الملك⁽¹¹⁶⁾ وسليمان بن هشام⁽¹¹⁷⁾ المعارضين ليزيد الثالث، فتمكن من هزيمتهم⁽¹¹⁸⁾.

ويبدو أن علاقة زياد بيزيد الثالث كان مضطربة اضطراب الحياة السياسية التي عاشوها، فقد تعرض للسجن على يد سيده يزيد دون أن نقف على السبب⁽¹¹⁹⁾، لكنه ربما شك بنواياه مره أخرى خصوصاً إذا لاحظنا سرعة تبدل الولاءات والاتجاهات السياسية.

وبعد مقتل يوسف بن عمر الثقفي⁽¹²⁰⁾ أخرج زياد من السجن، وأراد بعض العامة وأمرأ البيت الأموي مبايعته بالخلافة، لكن وبسبب معرفته المسبقة بمروان الثاني وبشدة باسه رفض ذلك وبادر إلى مبايعته بالخلافة⁽¹²¹⁾، وكان مسك الختام بالنسبة لزياد هو الاشتراك مع أبي الورد⁽¹²²⁾ بثورة ضد عبد الله بن علي⁽¹²³⁾، فانهزم وولى مدبراً إلى الحجاز، وظل متخفياً فيها حتى خلافة المنصور⁽¹²⁴⁾، فلم يبق له زياد بن عبيد الله الحارثي⁽¹²⁵⁾ واليه على الحجاز، فبعث إليه من قتلته⁽¹²⁶⁾.

4- **يزيد بن خالد بن يزيد بن معاوية بن أبي سفيان:** لم نقف على سنة وفاته: امه ام ولد⁽¹²⁷⁾، ابرز أعماله السياسة هي محاولته تقديم النصح والمشورة للوليد بن يزيد بن عبد الملك - عند حصول ثورة يزيد الثالث ضده - بالذهاب من مقره بالاغدف⁽¹²⁸⁾ إلى حمص بدلاً من دمشق بسبب وجود أنصارهم فيها، لكن الوليد رفض ولم يأخذ بنصحه⁽¹²⁹⁾، مما أدى إلى مقتله، ثم انخرط يزيد هذا بركب المطالبين بدم الوليد، فأعتقل من قبل جيش يزيد الثالث، ثم أخرج من السجن بعد مقتل الأخير، ودخل في طاعة مروان الثاني⁽¹³⁰⁾.

المبحث الثاني/ أمراء الفرع المرواني (من آل مروان بن الحكم وابنه عبد الملك) ودورهم السياسي والعسكري:

بعد أن دبجنا في المبحث الأول بعض التفاصيل ذات الصلة بأمراء الفرع السفياني، الذين لعبوا دوراً لا بأس به على الساحة السياسية والعسكرية، وجدنا من المناسب أن نكمل البحث ونكرس المبحث الثاني، لمناقشة الدور السياسي والعسكري لأبناء مروان بن الحكم وأبناء ابنه عبد الملك بمفردهم لعلو كعبهم في الجانب السياسي والعسكري، ولوفرة المعلومات المثبوتة في المصادر التي تناولت أدوارهم، كما خصصنا المبحث الثالث لمعالجة أدوار (آل الوليد وسليمان ابني عبد الملك وعمر بن عبد العزيز ويزيد وهشام ابني عبد الملك)، لكن قبل ذلك لابد من الالمام إلى أن لمعان نجم هؤلاء سياسياً وعسكرياً يعود لأمرين:

-**الأمر الأول:** انحسار تيار المعارضة العربية المجتمعية العُرفية، تجاه الزواج من الإماء والجواري، وكذلك انحسار ظاهرة الرفض لأبنائهن، وذلك بعد ولادة الإمام علي بن الحسين بن علي بن أبي طالب، والقاسم بن أبي بكر، وسالم بن عبد الله بن عمر بن الخطاب، والذين سبقت الإشارة إليهم في المبحث الأول.

-**الأمر الثاني:** توسع الدولة الأموية وتوغلها بعيداً في المشرق، الأمر الذي حثّم على الدولة الأموية الاستعانة بهؤلاء الأمراء، الذين أسميناهم بقيادات المستوى الثاني، فتولوا القيادة العسكرية والسياسية للمناطق التي فتحوها، لإشعارهم بأهميتهم وعدم تهملهم - خصوصاً إذ طالبت مدة إقصائهم عن الساحة السياسية - لإشغالهم عن التفكير بأي محاولة جدية قد تقلق الدولة الأموية. وتسهلاً للبحث في أدوار هؤلاء الأمراء وجدنا من المناسب أن نكتب عنهم حسب الآتي:

أولاً / أولاد وأحفاد مروان بن الحكم: ت (65هـ/684م): وقفنا له على ابن واحد وأحفاد لعبوا دوراً جسيماً في تاريخ الدولة الأموية، وفيما يأتي شرح مفصل عنهم:

1- محمد بن مروان بن الحكم: ت: 105هـ/723م: امه ام ولد ذكرها ابن سعد⁽¹³¹⁾ واسمها زينب، وكان له دوراً هاماً في المجال العسكري، وبسبب تشعب دوره ارتأينا التفصيل فيه على الشكل الآتي:

أ / دوره على الجبهة الداخلية: كان محمد بن مروان هذا عنصراً فاعلاً في تاريخ الدولة الأموية، فكان الساعد الأيمن لأخيه عبد الملك - قبل أن يحل محله مسلمة بن عبد الملك - ويتضح ذلك من خلال كثرة الواجبات التي أناطها به، لعل باكورة تلك الواجبات الكبيرة التي تكفل بها هو عندما أعلن عبد الله بن الزبير⁽¹³²⁾ دولته (64-73هـ/683-692م)⁽¹³³⁾، وسيطر على العراق قرر عبد الملك - بعد أن تصالح مع ملك الروم على ألف دينار ليأمن جانبهم⁽¹³⁴⁾ - إرسال أخيه محمد هذا على رأس جيش كلف بطرد مصعب بن الزبير من العراق، واعادته إلى حضيرة الدولة الأموية، ويبدو أن عبد الملك بن مروان لم يكن متعجلاً للحرب وسفك الدماء، إذ أرسل مع أخيه محمد أماناً لمصعب، لإقناعه بترك فكرة الحرب تجنباً لإراقة الدماء⁽¹³⁵⁾، ويبدو أن محمد هذا لم يكن هو الآخر على عجل من أمره في القضاء على المعارضة الزبيرية، ويتضح ذلك من خلال عرضه أمان أخيه عبد الملك على مصعب محاولاً إقناعه بالأمر، فقال له: ((أنا ابن عمك محمد بن مروان فأقبل أمان أمير المؤمنين، فقال مصعب: أمير المؤمنين في مكة - ويقصد بذلك أخاه عبد الله - فقال له محمد إن القوم خاذلك...))⁽¹³⁶⁾، فرفض مصعب هذا العرض، وقرر خوض غمار الحرب، فكانت هزيمته ومقتله⁽¹³⁷⁾.

وفي أثناء ولاية محمد بن مروان على الموصل اصطدم بالخوارج، الذين طالما اقلقوا الدولة الأموية، مستغلين انشغالها بالمشاكل الداخلية والخارجية، فقد سرد لنا الطبري⁽¹³⁸⁾ أحداثاً هامة تمثلت في خروج الخوارج الصفرية⁽¹³⁹⁾ بقيادة صالح بن مسرح⁽¹⁴⁰⁾ ومساعدته شبيب بن يزيد الخارجي⁽¹⁴¹⁾ في الموصل على رأس مائة وعشرون جندي، ونهبوا دواب محمد بن مروان وعسكروا في منطقة دارا⁽¹⁴²⁾، فأرسل الأخير جنده بقيادة قائده عدي بن عدي بن عميره⁽¹⁴³⁾ في خمسمائة جندي فهزموه⁽¹⁴⁴⁾، ثم أُرْدِفهم بخمسمائة آخرين من حران⁽¹⁴⁵⁾، فاجتمع الجيشان وأعادوا الصولة على الخوارج في جولة ثانية لكنهم نكبوا أيضاً⁽¹⁴⁶⁾، ولعل السبب في الهزائم المتوالية على الجيوش الأموية هو تسرب الخوف إلى نفوسهم، وقد اوقفنا الطبري⁽¹⁴⁷⁾ على نص تاريخي يؤيد ذلك، فقال: ((... وسار إليه عدي وكأنما يساق إلى الموت...))، وذهب ابن كثير⁽¹⁴⁸⁾ إلى نفس السبب قائلاً: ((وكانما يساقون إلى الموت وهم ينظرون، لما يعلمون من جلد الخوارج وقوتهم وشدة بأسهم)). ومما يفهم من النصوص اعلاه بأن قادة الجيش الأموي كانوا مهزومين قبل أن يدخلوا إلى المعركة، مما اضاف عبثاً اضعف معنويات الجند الذين يعرفون تماماً بأس الخوارج وصبرهم في الحرب.

ويبدو أن محمد بن مروان كان مقتنعاً بعجز الجيوش التي ارسلها بغية القضاء على الخوارج، لذا قرر إرسال خالد بن جزء السلمي⁽¹⁴⁹⁾ على رأس ألف وخمسمائة جندي، ومثلهم عليهم الحارث بن جعونة⁽¹⁵⁰⁾، ليكون عددهم ثلاثة آلاف، فحققوا نصر غير حاسم على الخوارج، دون أن يتمكنوا من قتل زعيمهم صالح بن مسرح⁽¹⁵¹⁾، ليقوم بإتمام المهمة عوضاً عنهما الحارث بن عميره⁽¹⁵²⁾ في العراق بأمر الحجاج بن يوسف الثقفي⁽¹⁵³⁾⁽¹⁵⁴⁾.

ولم نقف على معلومات أخرى عن قتال محمد بن مروان للخوارج، لذا سنغلق هذه الصفحة ونفتح صفحة أخرى من صفحات تاريخه، ولعل من المناسب الآن أن نكتب عن دوره في مقارعة ابن الأشعث⁽¹⁵⁵⁾، الذي خرج معلناً عصيانه على الدولة الأموية، فتغلّب على البصرة والكوفة وطرد ولاية الأمويين منها⁽¹⁵⁶⁾، فأشار بعض المقربين من عبد الملك عليه بأبعاد الحجاج عن ولاية العراق، وتعيين أخيه محمد بن مروان بدلاً عنه، وفسح المجال لابن الأشعث للخروج من العراق، والذهاب إلى أي مكان شاء، لكن وعلى ما يبدو لم تتولد لديه القناعة الكافية، وإنما ارتأى العكس من ذلك، فأمر أخوه محمد وابنه عبد الله⁽¹⁵⁷⁾ بالتوجه إلى العراق على رأس سبعين ألفاً، ومعهما أماناً لعبد الرحمن بن الأشعث، ووعوداً بصرف أعطيات للعراقيين موازية لأهل الشام، والعمل سوية تحت إمرة الحجاج⁽¹⁵⁸⁾.

لم يكن عبد الرحمن بن الأشعث راغباً في القتال بعد أن آلت الأمور إلى هذا المآل، وتجمع جيشي العراق والشام سوياً، فأراد الخروج من هذه المعصية بأقل خسارة ممكنة، لكنه فشل بسبب إصرار بعض أمراء الحرب المتشددين والمنضوين تحت قيادته لتحقيق أهداف شخصية⁽¹⁵⁹⁾.

كان للمدد العسكري الذي أرسله عبد الملك بن مروان بقيادة أخيه وابنه عبد الله، الأثر الفاعل والحاسم في هز معنويات جيش ابن الأشعث وفي تحقيق النصر العسكري عليه، لكن ومهما يكن من امر فقد اندلعت الحرب بين الطرفين، واستمرت معاركها سجالاً بين الطرفين تبادلًا خلالها النصر والهزيمة لأكثر من مائة يوم، كان ختامها لصالح الحجاج بن يوسف في معركة دير الجماجم سنة (82هـ/701م)⁽¹⁶⁰⁾، وهروب ابن الأشعث إلى رتبيل ملك الأفغان، الذي غدر به وسلمه إلى رسول الحجاج عمارة بن تميم اللخمي⁽¹⁶¹⁾، لكنه أبى أن يكون أسيراً فرمى بنفسه من سطح احد القصور في مدينة الرخج⁽¹⁶²⁾(163).

ب / دوره على الجبهة الخارجية: بعد أن دبجنا معلومات تفصيلية إلى حد ما تتعلق بدور محمد بن مروان على الجبهة الداخلية، نرى لزماً علينا الآن أن نبث الأفكار المتعلقة بدوره على الجبهة الخارجية، فقد انطلق محمد بن مروان، بعد تعيينه والياً على الجزيرة وأرمينية سنة (73هـ/692م) لردع أهل أرمينية الذين استغلوا انشغال الدولة الأموية بمناجزة أبناء الزبير وخرجوا عليها معلنين عصيانهم، فقتل الخارجين ووعد الفارين بالأمان، لكنه ارتأى نقض وعده لهم فجمع هؤلاء في كنيسة في خلاط⁽¹⁶⁴⁾ وأحرقهم فيها⁽¹⁶⁵⁾، ولعل ما حدث كان ردة فعل وإنذار شديد اللهجة، نتيجة الاعتداء على الجيش الأموي بقيادة عبد الله بن أبي شيخ الغنوي⁽¹⁶⁶⁾ بكمين للخرز⁽¹⁶⁷⁾.

وقيل بأن محمداً هذا استغل نفوذه السياسي والعسكري، لتحقيق منافع مادية فعندما غزا في السنة (73هـ/692م) بحيرة الطرخ⁽¹⁶⁸⁾ في أرمينية، وأمر ببيع سمكها وقبض ثمنه، وأصبح هذا العمل من بعده لابنه مروان. وفي سنة (74هـ/693م) هجم على بلاد الروم ووصل إلى اندولية⁽¹⁶⁹⁾(170)، أما في سنة (75هـ/694م) غزا محمد بن مروان بلاد الروم على رأس الصائفة⁽¹⁷¹⁾، وفي سنة (76هـ/695م) غزا بلاد الروم، ووصل إلى ملطية⁽¹⁷²⁾(173)، ولم نقف له على دور في الجبهتين الرومية والأرمينية، حتى سنة (82هـ/701م) إذ غزا محمد بن مروان أرمينية فهزم أهلها وولى عليهم نبيح بن عبد الله⁽¹⁷⁴⁾، لكنهم غدروا به وقتلوه⁽¹⁷⁵⁾، وفي سنة (83هـ/702م) أعاد محمد الكرة على أرمينية التي تبدو صعبة المراس كثيراً، فصالحه أهلها وولى عليهم هذه المرة قائده أبا شيخ بن عبد الله الغنوي⁽¹⁷⁶⁾ وعمر بن الصدي الغنوي⁽¹⁷⁷⁾، لكنهم عادوا وغدروا بقيادة الجيوش العربية أيضاً⁽¹⁷⁸⁾.

أما سنة (84هـ/703م) وتسمى بسنة الحريق، إذ غزا محمد بن مروان أهل أرمينية، وهزمهم وقتل الكثير من رجالهم، وجمع جمعاً من المنهزمين، فأحرق بيوعهم وضياعهم⁽¹⁷⁹⁾، أما في سنة (85هـ/704م) فقد صاف وشتى⁽¹⁸⁰⁾ في أرمينية، وولى عليها عبد العزيز بن حاتم الباهلي⁽¹⁸¹⁾ الذي أقام فيها سنة واحدة⁽¹⁸²⁾، وفي سنة (86هـ/705م) ارتأى عبد الملك أن يعين ابنه مسلمة على رأس الجيش الذي حشده بمعونة ولاية الأمصار الإسلامية لمواجهة الروم، ووضع أخيه محمد تحت قيادة ابنه مسلمة⁽¹⁸³⁾، إذ قاد تحت إمرة القائد الجديد سنة (88هـ/706م) حملة نحو أرمينية فصاف وشتى بها⁽¹⁸⁴⁾، وفي سنة (91هـ/709م) غُزل محمد بن مروان من قبل الوليد بن عبد الملك⁽¹⁸⁵⁾، ولعل سبب ذلك هو كُبر سنه في قبال مسلمة الشاب والذي ولاه الوليد بن عبد الملك ولاية أرمينية والجزيرة وأذربيجان⁽¹⁸⁶⁾.

2- اصبح بن عبد العزيز بن مروان بن الحكم: ت 85هـ/704م: امه ام ولد⁽¹⁸⁷⁾، لم نقف له على دور من خلال المصادر التي اطلعنا عليها، سوى انه استخلف على مصر بعد وفاة زياد بن حنافة التجيبي⁽¹⁸⁸⁾ الذي تركه عبد العزيز بن مروان محله عندما ذهب إلى العاصمة دمشق لمقابلة أخيه عبد الملك⁽¹⁸⁹⁾.

3- زيان بن عبد العزيز بن مروان بن الحكم: ت 132هـ/749م: امه ام ولد⁽¹⁹⁰⁾، انخرط في العمل السياسي واقفاً إلى جانب مروان الثاني بوجه الثائر ثابت بن نعيم الجذامي، فقاتله وهزمه في منطقة تدعى الهامة⁽¹⁹¹⁾(192)، وربما كان ضمن الجيش الأموي بقيادة مروان الثاني ضد الجيش العباسي في معركة الزاب⁽¹⁹³⁾، وقيل بأنه نجا من المعركة وقتل مع مروان الثاني في بوصير⁽¹⁹⁴⁾ بمصر عقب الهزيمة التي نكب بها الجيش الأموي⁽¹⁹⁵⁾.

ثانياً / أولاد عبد الملك بن مروان بن الحكم ت: 86هـ/704م: وله من أبناء جواريه وإمائته من لعب دوراً خطيراً في تاريخ الدولة الأموية، وهم:

1- عبد الله بن عبد الملك بن مروان بن الحكم ت: 100هـ/718م: امه ام ولد⁽¹⁹⁶⁾ ولج عبد الله هذا العمل السياسي والعسكري أيام أبيه عبد الملك، واشترك مع الحملة العسكرية التي أرسلها أبوه، وقادها الحجاج بن يوسف للقضاء على ثورة عبد الرحمن بن الأشعث الكندي سنة (82هـ/701م)⁽¹⁹⁷⁾، ثم ولاه حمص⁽¹⁹⁸⁾، فجعلها بدوره نقطة انطلاق للحملة العسكرية ضد الروم البيزنطيين، فأستهدفهم في حملته الأولى سنة (83هـ/702م) غزياً طرئده⁽¹⁹⁹⁾، وارتأى أسكان العرب فيها⁽²⁰⁰⁾ مستهدفاً تحقيق عدة أهداف منها: السيطرة على أهلها المعروفين بعنادهم وكثرة مقاومتهم، وإشعار الروم بقوة المسلمين والتأثير عليهم نفسياً ومعنوياً، ولرغبته في اعتياد العرب على المناطق البعيدة والباردة، كي تكون مرتكزاً وقاعدةً للانطلاق داخل ارض الروم وللتوغل عن طريقها لفتح مناطق أخرى، ويبدو أن الأمر لم يسر كما خطط له عبد الله بن عبد الملك، الأمر الذي اضطره لقبول أوامر الخليفة عمر بن عبد العزيز، والانسحاب من هذه المنطقة البعيدة والدخول إلى ملطية، كما انه عاد وغزا حصن لؤلؤه⁽²⁰¹⁾ في نفس السنة⁽²⁰²⁾.

ولنفس الأغراض المذكورة فقد غزا عبد الله هذا مدينة المصيصة سنة (84هـ/703م)، وبنى فيها حصناً على أنقاض حصنها القديم، واسكن فيها ثلاثمائة مقاتل من ذوي البأس، فكان أول من فعل ذلك من المسلمين⁽²⁰³⁾، مع أنني لست موافقاً على هذا العدد كونه قليلاً فهو ولا يتناسب وحجم القوة البيزنطية المعادية للعرب، لكن على أية حال فهي خطوة جريئة. يبدو أن عبد الله قرر أن يستخدم القاعدة الجديدة لعمليات الفتح، فقد أرسل منها يزيد بن جببر⁽²⁰⁴⁾ سنة (85هـ/704م) لملاقاة الروم عند طوانه، لكنه لم يتمكن من تحقيق نصر حاسم عليهم⁽²⁰⁵⁾.

واستعان عبد الملك بن مروان بابنه عبد الله بعد وفاة أخيه عبد العزيز بن مروان⁽²⁰⁶⁾ والي مصر (85هـ/704م) فاستعمله محله⁽²⁰⁷⁾، فبقي في منصبه هذا حتى عزله أخيه الوليد بن عبد الملك سنة (90هـ/709م)⁽²⁰⁸⁾، لكنه وخلال ولايته على مصر حاول التحرش بمنصب القضاء، إذ عاقب القاضي عمران بن عبد الرحمن⁽²⁰⁹⁾ بسبب حده أحد مواليه المقبوض عليه بجرم احتساء الخمر⁽²¹⁰⁾، فعزله سنة (89هـ/708م)⁽²¹¹⁾ وعين بدلاً عنه عبد الأعلى بن خالد بن ثابت الفهمي⁽²¹²⁾ كما عزب الدواوين بأمر أبيه ناقلاً إياها الى العربية، بعد أن كانت مكتوبة باللغة القبطية⁽²¹³⁾، كذلك يُنسب له بناء مسجد عُرف باسمه وذلك سنة (86هـ/705م)، كما كان عبد الله بن عبد الملك رجلاً ثرياً للغاية، إذ عُثر بعد وفاته على اموال له ناهزت الثمانين مدي⁽²¹⁴⁾ من الذهب⁽²¹⁵⁾.

2- مسلمة بن عبد الملك بن مروان بن الحكم (الجرادة الصفراء) ت: 121هـ/737م: امه ام ولد⁽²¹⁶⁾ ويعتبر أحد أعمدة الدولة الأموية العسكرية لشجاعته وبأسه، وقد برهن ذلك بعد أن كلفه والده بمهام قيادة الجيوش المُعدة للفتوحات على الجبهة البيزنطية، على الرغم من كونه شاباً يافعاً، ولعل ذلك اندرج في إطار حاجة الدولة الأموية لدماء شابة وقوية ومأمونة الجانب مثل مسلمة، وطبقاً للمادة التاريخية التي وقفنا عليها، ولجسامه دور مسلمة وتشعبه ارتأينا البحث فيه على الشكل الآتي:

أ / دوره في حروب التحرير: لما توسعت الدولة الأموية كثيراً واستعد الروم البيزنطيين بقيادة اليون للهجوم عليها، أصبحت الدولة بحاجة ماسة للمزيد من روح الصبر والمطاوله في مناطق الفتوحات سواء على الجبهة البيزنطية أو الشرقية، فعملت

الدولة على الاستعانة بأبنائها، فاستدعى عبد الملك بن مروان ابنه الشاب مسلمة، وقدمه للناس في خطبة طويلة عينه فيها قائداً أعلى للجيش الأموية، واعتبره أهلاً للمهمة الخطرة وذلك في أواخر سنة (86هـ/705م)، جاء في بعضها: ((... وأني قد عزم أن اغزو بكم غزوة شريفة إلى اليون صاحب الروم، فانه قد طغى وبغى، وانه قد بلغني انه قد جمع للمسلمين جموعاً كبيرة وعزم على غزوكم ومفاجأتكم في دياركم، وقد جمعت من كل بلد⁽²¹⁷⁾ وانتم أهل البأس والشدة والشجاعة، وانتم من قام لله بحقه ودينه، وهذا ابني مسلمة قد أمرته عليكم، فاستمعوا له وأطيعوا...))⁽²¹⁸⁾، لكن قبل الشروع يبحث دور مسلمة في هذا المقام أود الإشارة إلى نقطة مهمة تخصه وتخص غيره من الأمراء في نطاق الفتوحات: وهي كثرة تلك الفتوحات لنفس المنطقة، ولأكثر من مرة ولعدة سنوات، ولعل السبب في ذلك هو عناد سكان تلك المناطق المفتوحة تجاه العرب الفاتحين الذين أبوا الاعتراف بهم أولاً، وربما لإستغلال السكان المحليين لنوبات الضعف التي تتاب الدولة الأموية والثورة عليها ثانياً، مما دفع الدولة الأموية لإرسال جيوشها مراراً وتكراراً، لإعادة تلك المناطق إلى السيطرة العربية كما سنرى من خلال الصفحات القادمة من بحثنا هذا.

يبدو أن عبد الملك بن مروان كان على علم بالاستعدادات البيزنطية لمهاجمة الثغور⁽²¹⁹⁾، فاستعد هو الآخر للأمر، فعين ابنه مسلمة على رأس الجيش المكلف بمواجهة الروم، وحشد معه أعداد كثيرة من الجنود، وقرر القيام بحرب استباقية لمهاجمة العدو في عُقر داره، فأمر مسلمة بالهجوم على المدن البيزنطية في نفس السنة المذكورة، فنفذ الأمر، وتمكن من افتتاح عدة حصون منها تولق⁽²²⁰⁾ والآخر⁽²²¹⁾، ثم أعاد مسلمة الكرة في سنة (87هـ/705م) فغزا مواقع بقرب المصيصة⁽²²³⁾ منها سوسنه وبحيرة الفرسان وقمقم⁽²²⁴⁾، ثم رابط مسلمة سنة (88هـ/706م) قرب أنطاكية⁽²²⁵⁾ صحبة ابن أخيه العباس بن الوليد⁽²²⁶⁾، وشنوا بها وتمكنوا من دحر جموع الروم وفتحوا حصون جرثومة⁽²²⁷⁾ وطوانه⁽²²⁸⁾، كما غزا بمفرده في نفس السنة وافتتح حصون قسطنطين وغزالة⁽²²⁹⁾ والآخر⁽²³⁰⁾.

ثم ارتأى مسلمة سنة (89هـ/707م) مهاجمة حصن طوانه لمقابلة ملك عمورية⁽²³¹⁾ المدعو شمعون⁽²³²⁾ الذي أرسل بدوره قائده المدعو ورسيب⁽²³³⁾ على رأس فرقة عسكرية من الجيش البيزنطي، فانتدب مسلمة لمجابهته قائده البطال بن عمرو⁽²³⁴⁾ فتمكن من قتله، فاضطر شمعون للخروج بنفسه هذه المرة، فالتقى به مسلمة في معركة حامية الوطيس انتهت بانتصار المسلمين⁽²³⁵⁾، الأمر الذي شجع مسلمة على الاستمرار بالتقدم نحو هرقل⁽²³⁶⁾ وقمورية⁽²³⁷⁾، كما غزا بلاد الترك ووصل إلى أذربيجان⁽²³⁸⁾، وقرر مسلمة في سنة (90هـ/708م) مهاجمة الحصون السورية الخمسة⁽²⁴⁰⁾، وفي سنة (91هـ/709م) ولّى الوليد بن عبد الملك⁽²⁴²⁾ أخيه مسلمة على ولاية الجزيرة وأذربيجان (الولاية الأولى)، فانطلق غازياً في نفس السنة، وأفتتح عدة حصون على الطريق⁽²⁴³⁾، وفي سنة (92هـ/710م) غزا مسلمة بلاد الروم، وافتتح عدة حصون، وأجلى سكان حصن سوسنه إلى داخل بلاد الروم⁽²⁴⁴⁾، محاولة منه لتخفيف الضغط الكبير الذي يشكله هؤلاء على حدود وأقاليم الدولة الأموية.

أما في سنة (93هـ/711م) فقد غزا مسلمة بلاد الروم وافتتح عدة حصون بنواحي ملطية⁽²⁴⁵⁾، ثم غزا في سنة (94هـ/712م) بلاد الروم وافتتح حصن سندرة⁽²⁴⁶⁾، وقيل بأن ذلك كان سنة (95هـ/713م)⁽²⁴⁸⁾، وهجم مسلمة في سنة (95هـ/713م) على بلاد الخزر من جهة الباب⁽²⁴⁹⁾، فحاصر البلاد وحسبما قيل بأن تعاوناً قد حصل مع احد أبناء المدينة الذي ملّ من حصار الجيش الأموي للمدينة عارضاً المساعدة على هذا الجيش مقابل إعطاءه وأسرته الأمان، فأدل المسلمين على نقاط هشة امنياً في المدينة مما سهّل على المسلمين اختراقها⁽²⁵⁰⁾.

أما سنة (96هـ/714م) فقد غزا مسلمة بلاد الروم دون أن نقف على وجهة الحملة بشكل دقيق⁽²⁵¹⁾، أما في سنة (97هـ/715م) فقد أفتتح مسلمة العديد من الحصون في بلاد الروم، مثل الحديد وأبي عون وسردوسل⁽²⁵²⁾، أما في سنة

(98هـ/716م) فقد سار مسلمة بناءً على أوامر أخيه سليمان بن عبد الملك⁽²⁵³⁾ نحو القسطنطينية⁽²⁵⁴⁾ فحاصرها، وأمر جنده بأن يحمل كلّ منهم مُدِين من الطعام لزراعتها في المناطق القريبة من القسطنطينية، وأغاروا على الأراضي المحيطة بهم، وكل ذلك لأجل توفير الأقوات والعليق لحين نضوج المحصول⁽²⁵⁵⁾، ويبدو أن مسلمة اتبع هذه الخطة الذكية كي يحافظ على طاقة الجيش، وزيادة قدرته على تجشم مصاعب ومخاطر الحصار، لأنه لا يمكن للجيش أن يحمل كل ما يحتاجه، إضافة إلى صعوبة السيطرة على خطوط الإمداد الطويلة بسبب حتمية ضربها من قبل العدو، لذا عمل على الاستفادة من كل الإمكانيات التي وفرتها له جغرافية تلك المنطقة.

وكان نصيب هذه الحملة الفشل، وحيكت لذلك ثلاثة روايات، الرواية الأولى: وهو أن مسلمة اصطحب معه رجلاً نصرانياً اسمه اليون المرعشي، ليكون دليلاً له وليساعده في حصار القسطنطينية، لكن على ما يبدو بأن مسلمة وقع ضحية مؤامرة ساهم، كان هذا الرجل الطامح للتاج البيزنطي احد ابطالها، فاقنع مسلمة بالانسحاب قليلاً عن القسطنطينية، مقابل تسليمه مفاتيحها، ففعل مسلمة بناءً على ثقته به، فخرج الروم من حصونهم وملؤا مخازن المدينة الفارغة من العليق والطعام، ورجعوا إلى التحصن والتمتع بالمدينة، مما صعب الأمر كثيراً على مسلمة⁽²⁵⁶⁾.

اما الرواية الثانية: وهي أن اليون المرعشي اقنع مسلمة بحرق الزرع الذي بعهدة الجيش الأموي مقابل تسليم مفاتيح القسطنطينية، فوافق مسلمة بعد أن اخذ منه الموائيق المغلظة⁽²⁵⁷⁾، وفي رواية ثالثة ذكر بأن اليون المرعشي طلب من مسلمة - وبناءً على شرط أهل القسطنطينية - طعام ليوم واحد ليسلموا إليه مفاتيح المدينة المذكورة، ففعل⁽²⁵⁸⁾.

وبعد التدقيق محتوى ومضان الروايات المذكورة يمكن لنا تسجيل بعض الاعتراضات الآتية:

- **الاعتراض الأول:** وهو يخص الرواية الأولى: ان مسلمة قائداً عسكرياً ذو تجربة جيدة، إذ ولاه أبوه القيادة سنة (86هـ/705م)، وقد اكتسب خبرة جيدة تؤهله لفك طلاس هذا الموقف العسكري أو غيره، فأمر جنده بزراعة الأراضي والجبال، وشن الغارات على الأراضي البيزنطية ليعتاش جنده منها، فيبدو انه كان خطط للصمود عدة أشهر وحسب لكل شيئاً حسابه، فكيف يكون ساذجاً وينسحب لمسافة قريبة عن المدينة، ليتسنى للروم التزود من العليق والطعام ليتقوا بها على الجيش العربي؟.

- **الاعتراض الثاني:** وهو يخص الرواية الثانية: كيف أمكن لمسلمة القبول بهكذا شرط ساذج، وهو حرق أهم مقوم من مقومات الصمود ألا وهو الزرع؟، فهذا يعني ببساطة إفشال لجهود الجنود وقتلاً لهمهم، ومعه لا داعي للحصار من الأساس.

- **الاعتراض الثالث:** وهو يخص الرواية الثالثة: إن طلب الروم الطعام ليوم واحد يتعارض مع الرواية الثانية التي تقول بأن مسلمة قد احرقه، وإذا صدقت الرواية فما قيمة طعام اليوم الواحد وما يمكن أن ينفع إزاء حصار طويل الأمد؟.

فكل الاعتراضات التي ذكرتها تدعونا إلى رفض هذه الروايات، وإنما كانت سبب الهزيمة العسكرية هو عنف وقسوة الطبيعة التي لم يعتد عليها العرب، أضف إلى ذلك النار اليونانية التي استخدمها الروم في حربهم ضد العرب، مما شكل عبئاً ثقيلاً على الجيش العربي، وسبب في النهاية فشل المهمة عسكرياً، الأمر الذي دفع عمر بن عبد العزيز⁽²⁵⁹⁾ بعد توليته الخلافة إلى إصدار أوامره لمسلمة بالانسحاب⁽²⁶⁰⁾.

أما في سنة (99هـ/717م) وما تلاها من السنوات الثلاث حصل توقف في نشاط مسلمة العسكري، ولم نقف على الأسباب من خلال المصادر التي اطلعنا عليها، وفي عام (102هـ/720م) فقد عينه يزيد بن عبد الملك⁽²⁶¹⁾ والياً عنه على الكوفة والبصرة وخراسان⁽²⁶²⁾، ويبدو أن تعيينه كان لأجل مواجهة الأوضاع الداخلية المتدهورة في العراق، ولعل ما حصل من مواجهة عسكرية دامية بين مسلمة ويزيد بن المهلب⁽²⁶³⁾ في العراق - والتي سنأتي على ذكرها ومناقشتها في الصفحات القادمة من بحثنا هذا - دليل على ما ذهبنا إليه.

وبعد أن هدأت جبهة العراق عاد مسلمة إلى الواجهة السياسية والعسكرية على الجبهة البيزنطية أيام هشام بن عبد الملك (105-125هـ/723-742م)، وكانت بداية جهاده على هذه الجبهة في هذا العهد سنة (107هـ/725م) فدخل بالقوة كل من ملطية وقيسارية⁽²⁶⁴⁾⁽²⁶⁵⁾.

وفي عام (108هـ/726م) فقد أرسل مسلمة قائده الحارث بن عمرو الطائي⁽²⁶⁶⁾، فافتتح عدة مدن وحصون⁽²⁶⁷⁾، وتوجه هو بنفسه نحو بلاد الخزر ووصل إلى جرزان⁽²⁶⁸⁾ فافتتحها بالقوة وقتل من أهلها، ثم ذهب منها إلى شروان⁽²⁶⁹⁾ فصالحه أهلها⁽²⁷⁰⁾، ومنها ذهب إلى اللكر⁽²⁷¹⁾ حتى وصل إلى ورثان⁽²⁷²⁾⁽²⁷³⁾، وشتّى في عام (109هـ/727م) في أذربيجان⁽²⁷⁴⁾ وقيل في باب اللان⁽²⁷⁵⁾ وأخذها⁽²⁷⁶⁾.

وفي عام (110هـ/728م) أقتل مسلمة مع الترك وهزمهم عند باب اللان في غزوة عُرِفَتْ بغزوة الطين والتي أصابهم فيها مطر شديد، لذلك سُميت بهذا الاسم⁽²⁷⁷⁾، ثم عُزل مسلمة بعدها عن ولاية أذربيجان سنة (111هـ/729م)⁽²⁷⁸⁾ وولي عليها الجراح بن عبد الله⁽²⁷⁹⁾ الذي دخل الخزر وافتتح مدينة البيضاء⁽²⁸⁰⁾ وانصرف منها، لكنه تعرض لعملية غادرة أودت بحياته وذلك في سنة (112هـ/730م)⁽²⁸¹⁾.

وبعد مقتل الجراح استعمل هشام بن عبد الملك في سنة (112هـ/730م) أخيه مسلمة على ولاية أرمينية وأذربيجان (الولاية الثانية)، فغزا بلاد الترك حتى وصل إلى الباب، وكانت غزوته في فصل الشتاء، وواجه مسلمة في هذه الجبهة صعوبة بالغة، بسبب قيام الترك بحرق أنفسهم بدلاً من الاستسلام للجيش العربي⁽²⁸²⁾، وفي السنة التالية أي سنة (113هـ/731م) غزا مسلمة بلاد الترك، وفتح عدة حصون واسر وقتل من أهلها، ودانت لمسلمة الكثير من مناطق الترك حتى بلنجر⁽²⁸³⁾ بسبب استخدام القوة⁽²⁸⁴⁾، واستمر مسلمة في مسيره نحو حيزان⁽²⁸⁵⁾ فقاتل أهلها واضطروهم إلى طلب الصلح، بعد أن أعطاهم الأمان، وأقسم لهم ألا يقتل منهم رجلاً ولا كلباً، لكنه استخدم التورية⁽²⁸⁶⁾، فعندما استسلم بعض أهل حيزان قتلهم وترك منهم رجلاً وكلباً⁽²⁸⁷⁾، ثم سار إلى شروان وفتحها⁽²⁸⁸⁾.

وفي سنة (114هـ/732م) لم تكن لمسلمة حرب في بلاد الترك أو الخزر، ورجع قافلاً بعد تعيين مروان بن محمد والياً على أذربيجان⁽²⁸⁹⁾، وقيل بأن سبب العزل هو فتوره في محاربة الخزر⁽²⁹⁰⁾، ولا أرى صحة هذا الكلام على نحو الإجمال، بل لعله هناك تكتيك لمسلمة في مواجهة خصومه، ولكن على ما يبدو أن هنالك وشاية ما قد أزاحت مسلمة عن منصبه وولت مكانه مروان بن محمد⁽²⁹¹⁾.

ب / المشاكل الداخلية: واجه مسلمة بن عبد الملك الحركات المعارضة العنيفة التي أرادت الإطاحة بالدولة الأموية والتي أثرت بشكل أو بآخر على مجرى الحياة العامة فيها، وهي:

1- فتنة الجرامة: سمووا بهذا الاسم نسبة إلى منطقة الجرجومة⁽²⁹²⁾، ويعود خروج هؤلاء لأول مرة أيام معاوية بن أبي سفيان، الذي تجنّب شرهم بالمصالحة على مال يؤديه إليهم مقابل رهائن أخذها منهم وسجنهم ببعلبك⁽²⁹³⁾⁽²⁹⁴⁾.

لكن ظلت النار تحت الرماد حتى حين، فاستغلتها الدولة البيزنطية أيام الوليد بن عبد الملك، فحرضتهم ضد الدولة الأموية لإعاقة حركة الفتوحات ولإضعاف الدولة، فأعلنوا عصيانهم، مما دفع الوليد لإرسال أخيه مسلمة فصالحهم وفق شروط منها: تخصيص جراية شهرية (راتب) لكل واحد من السكان المحليين مقداره ثمانية دنانير مع مادتي القمح والزيت، وألا يكرهوا على ترك النصرانية، ولا على لبس زي المسلمين، ولا تؤخذ منهم الجزية⁽²⁹⁵⁾، لكن بالمقابل خرب مدينتهم وأنزلهم جبل الحوار⁽²⁹⁶⁾ وسنح⁽²⁹⁷⁾ اللولون⁽²⁹⁸⁾ وتيزن⁽²⁹⁹⁾، وذهب بعضهم إلى حمص، وهرب آخرون إلى بلاد الروم، في مقابل أن يغزوا مع المسلمين، ولهم أن يأخذوا أسلاب من يقتلوه مبارزة، كما يؤخذ من تجارهم كما يؤخذ من أموال المسلمين⁽³⁰⁰⁾.

2- الخوارج: كان الخوارج شأنهم شأن البيزنطيين فقد استغلوا أوقات انشغال الدولة الأموية بالمشاكل الداخلية والخارجية، فخرجوا وأحدثوا الدمار هنا وهناك، ففي سنة (100هـ/718م) خرجت الحرورية⁽³⁰¹⁾ في الكوفة بقيادة المدعو شونذب⁽³⁰²⁾، في ولاية عبد الحميد بن عبد الرحمن⁽³⁰³⁾، أيام خلافة عمر بن عبد العزيز، فلم يشأ الخليفة مواجهتهم عسكرياً أول الأمر، ربما رغبة منه في حقن دماء المسلمين، فأمر واليه على الكوفة بنصحهم وإرشادهم حتى يؤوبوا، والا فالقتال، لكنه فشل في مهمته السلمية، فوجد نفسه مضطراً لتنفيذ أوامر الخليفة عمر، فأرسل جيشاً لمحاربة الخوارج، لكنه خسر الموقعة معهم، فكان لابد من إرسال رجل عركته الحياة وأصبح قرناً مداعساً في الحروب فكان مسلمة هو القائد المناسب، الذي نفذ الأمر وذهب إلى الكوفة، والتقى بأهلها الذين شكوا ظلم شونذب، فقرر مسلمة إرسال قائده سعيد بن عمرو الحرشي⁽³⁰⁴⁾ لإنجاز المهمة فآخفق في المرة الأولى، ونجح في الثانية، وتمكن من قتل المدعو شونذب⁽³⁰⁵⁾.

3- فتنة يزيد بن المهلب: واجه مسلمة مشاكل أخرى تمثلت بفتنة يزيد بن المهلب، الذي تمرد على الدولة الأموية بشكل صريح بعد تولي يزيد بن عبد الملك الخلافة، فلم يكن على وئام معه، فأعلن عصيانه سنة (101هـ/719م)، ويبدو أن سبب الخلاف بين يزيد بن عبد الملك ويزيد بن المهلب يعود إلى امتعاض الأول من أسلوب الأخير وسياسته في المشرق الإسلامي كالاستئثار ببعض الأموال وعدم إرسالها إلى حكومة دمشق، وقيل بأن سبب التناحر بين الطرفين لا علاقة له بما ذكرناه أساساً، بل لخلاف شخصي حصل بينهما أيام عمر بن عبد العزيز، إذ ذكر بأن يزيد بن المهلب خرج في أحد الأيام من الحمام، وقد تطيب بطيب يُعرف بالغالية، فسخر يزيد بن عبد الملك منه وقال: ((لوددت أن مثقال الغالية بألف دينار فلا ينالها إلا شريف))، فامتعض يزيد بن المهلب منه ورد عليه متحدياً، فقال: ((بل لوددت أن الغالية لو كانت في جبهة أسد فلا ينالها إلا مثلي)) فتطور الأمر إلى شجار ووعد ووعد فقال يزيد بن عبد الملك ليزيد بن المهلب: ((والله لئن وليت هذا الأمر يوماً من الأيام لأقطعن خير طابق⁽³⁰⁶⁾ من يدك))، فرد عليه يزيد بن المهلب متوعداً إياه فقال: ((والله لئن وليت هذا الأمر وأنا حي لأضربن وجهك بخمسين ألف سيف))⁽³⁰⁷⁾.

إن ما ذكرناه أعلاه ليس سبباً وجيهاً لإعلان حرباً وعصياناً عسكرياً، اودى بحياة الآف البشر، لكن على ما يبدو أن هذا الموقف كان نتيجة وليس سبباً لتأزم العلاقة بين الطرفين، فالحرب لم تحدث لولا زعر يزيد بن المهلب، وخوفه من مستقبل يكتنفه الغموض في حال وفاة عمر بن عبد العزيز - المريض في تلك المدة - ومجيء غريمه يزيد بن عبد الملك، الأمر الذي دفعه إلى الهروب من سجن عمر بن عبد العزيز، وإعلانه عصيانه المسلح على ما سنرى لاحقاً⁽³⁰⁸⁾.

وعلى أية حال فقد خرج يزيد بن المهلب من السجن، ومنه خرج على سلطان الدولة الأموية التي خدمها كثيراً، فذهب إلى البصرة، وألقى القبض على واليها عدي بن أرطاة⁽³⁰⁹⁾، وأودعه السجن بعد أن هزم جيش الخلافة فيها، واتخذ من واسط معقلاً لثورته، فما كان من يزيد بن عبد الملك إلا أن أرسل أخيه مسلمة، وابن أخيه العباس بن الوليد بن عبد الملك لمحاربته، وعندما علم يزيد بن المهلب بخبر قدوم الجيش الأموي، تحرك من واسط باتجاه فم النيل⁽³¹⁰⁾ بعد أن خلف ابنه مروان على بيت المال في واسط، ثم اتجه منها إلى العقرة⁽³¹¹⁾⁽³¹²⁾.

وإزاء تحرك يزيد بن المهلب على هذه الشاكلة، تحرك العباس بن الوليد إلى الكوفة ليعسكر بإزائها⁽³¹³⁾، واتجه مسلمة نحو نهر الفرات يريد الوصول إلى الانبار، ولما سمع الأخير بتحرك يزيد بن المهلب، عمد إلى بناء جسر على نهر الفرات ليعود إدراجه لمقابلة ابن المهلب، وفي هذه الأثناء جاءه المدد من العباس بن الوليد فكثر جنده، وحاول بشتى الطرق الدبلوماسية من أن يكسب ود ابن المهلب ويحقن الدماء لكن دون جدوى⁽³¹⁴⁾، وعندما علم قادة ابن المهلب بهذا العرض تتصل بعضهم عن الحرب، ورفضوا تنفيذ أوامره بالهجوم على الجيش الأموي، وبذلك تهلل جيشه، فاضطر عندها الأخير للنزول إلى الساحة وقيادة معركة خسرها قبل بدايتها، فاشتبك مع الجيش الأموي حتى قتل مع وبعض إخوته⁽³¹⁵⁾، وأمر مسلمة بصلب يزيد منكوساً⁽³¹⁶⁾.

وأراد المنهزمون من ساحة المعركة من آل المهلب مثل معاوية بن يزيد بن المهلب⁽³¹⁷⁾ والمفضل بن المهلب⁽³¹⁸⁾ ومن فر معهم من المقربين منهم، أن يوجهوا ضربة أخيرة للدولة الأموية فذهبوا إلى البصرة، وقتلوا واليها المسجون عدي بن أرطاة ومن كان معه من الاسارى، ثم انسحبوا ليركبوا البحر ويفروا، لكنهم فشلوا والقي القبض عليهم- سوى والمفضل بن المهلب مروان بن يزيد⁽³¹⁹⁾ - الذين أرسل لهم مسلمة مدرك بن ضب الكلبى⁽³²⁰⁾ فقتلهم - وجيء بالآخرين إلى مسلمة فقتلهم إلا ثلاثين شخصاً منهم أرسلهم إلى دمشق، فقتلوا هناك⁽³²¹⁾.

ولم يكن مسلمة رجل حرب فقد سجل التاريخ له بعض المواقف مثل إمارته للحج سنة (94هـ/712م)⁽³²²⁾ واحتفاره لنهر في بلاد الشام لسقي الأراضي الزراعية سمي باسمه أي نهر مسلمة، وذلك مقابل أن يعطوه ثلث المحصول وعشر للدولة⁽³²³⁾، وإنشائه حصناً سمي باسمه يقع بين رأس العين والرقعة، بينه وبين البليخ ميل ونصف، ادخل اليه مسلمة الماء الى الحصن وتسقى بساتين مسلمة منه، كما استخدم لري اراضي الناس وسقي اراضيهم⁽³²⁴⁾.

3- سعيد بن عبد الملك بن مروان بن الحكم أبو محمد الخير: ت: 126هـ/743م: امه ام ولد⁽³²⁵⁾ ولي الموصل لسليمان بن عبد الملك واحتقر فيها نهراً، وسمي النهر باسمه⁽³²⁶⁾، بالإضافة إلى بنائه سوقاً في الموصل⁽³²⁷⁾.

وتولى سعيداً هذا قيادة بعض الفتوحات العسكرية أيام هشام، أولها غزوه لبلاد الروم سنة (105هـ/723م)، وإرساله لسرية من ألف مقاتل لم نقف على وجهتها بالتحديد تعرضت لكمين قضى على اغلب أفرادها⁽³²⁸⁾، ثم أرسل في سنة (106هـ/724م) على رأس الصائفة دون أن نقف على وجهة الحملة بشكل دقيق من خلال المصادر التاريخية التي اطلعنا عليها⁽³²⁹⁾.

كان سعيد على ولاية فلسطين أيام الوليد بن يزيد، وعندما أحس مروان الثاني بتحركات بعض أمراء البيت الأموي ضد الوليد بن يزيد ورغبتهم بتأخير يزيد الثالث، أرسل إلى سعيد هذا باعتباره احد وجوه بني أمية، وطلب منه ردع الساعين لذلك العمل، وتحذيرهم من عواقبه فكتب اليه قائلاً: ((أن الله جعل لكل أهل بيت أركاناً يعتمدون عليها ويتقون بها المخاوف، وأنت بحمد ربك ركن من أركان أهل بيتك، وقد بلغني أن قوماً من سفهاء أهل بيتك، قد استنوا أمراً إن تمت لهم رويتهم فيه على ما اجمعوا عليه من نقض بيعتهم استفتحوا باباً لن يغلقوه الله عنهم حتى يسفك دماء كثيرة منهم... ولو جمعتي وإياهم لرممت فساد أمرهم بيدي ولساني، وخفت الله في ترك ذلك لعلمي ما في الفرقة من فساد الدين والدنيا...))⁽³³⁰⁾، وتمكن مروان بهذا الكتاب من تحييد سعيد هذا على الأقل، وحرص الأخير على إرسال كتاب مروان إلى العباس بن الوليد، ليطلع على موقف مروان الثاني المعارض لأي عمل قد يقلق أمن الدولة ويعرضها إلى خطر الزوال⁽³³¹⁾، وربما يشير هذا الموقف إلى أن سعيد هذا كان معارضاً لفكرة قتل الوليد بن يزيد وتنصيب يزيد الثالث، وإلا لماذا أرسل كتاب مروان الثاني إلى العباس بن الوليد المؤيد للوليد بن يزيد؟ ولماذا اعتزل الحياة السياسية والعسكرية أيام يزيد الثالث وإبراهيم بن الوليد؟، ولعل انضمامه إلى مروان الثاني بعد وصوله إلى كرسي الخلافة يؤيد ما ذهبنا إليه⁽³³²⁾.

4- محمد بن عبد الملك بن مروان بن الحكم ت: 132هـ/749م: امه ام ولد⁽³³³⁾ يبدو أن لمحمد هذا دوراً هاماً في الجانبين السياسي والعسكري في أيام هشام بن عبد الملك، وخليفته الوليد بن يزيد بن عبد الملك، فاختاره هشام لولاية مصر سنة (105هـ/723م) فمكث في منصبه سنة واحدة ثم عزله⁽³³⁴⁾، ثم لم نقف له على دور حتى حصلت الاضطرابات السياسية والعسكرية التي نشبت سنة (126هـ/743م)، بسبب مقتل الوليد بن يزيد بن عبد الملك، فدخل هذا المعترك مرة أخرى مطالباً بدمه من يزيد الثالث، فحشد جند فلسطين بالتعاون مع سعيد وضبعان ابني روح⁽³³⁵⁾، فوجه له يزيد الثالث زياد بن عبد الله بن يزيد المشهور بالسفياني صحبة سليمان بن هشام بن عبد الملك على رأس اربع وثمانون ألف جندي، فتمكنا بالحيلة من كسب سعيد وضبعان ابني روح إلى جانبهما - أي ليزيد الثالث - مقابل منحهما ولاية فلسطين، فانفرط بذلك عقد التحالف بين محمد

وابني روح، وفشلت حركته بالمطالبة بدم الوليد بن يزيد⁽³³⁶⁾، مما اضطره - حفاظاً على حياته- إلى مبايعة يزيد الثالث⁽³³⁷⁾، وبعد موت الأخير أصبح محمد بن عبد الملك أميراً على مكة لمروان الثاني⁽³³⁸⁾، وكان الختام بالنسبة له هو توليته إمارة الحج⁽³³⁹⁾، ومات سنة (132هـ/749م) على يد العباسيين في واقعة نهر أبي فطرس⁽³⁴⁰⁾.

5- الحجاج بن عبد الملك بن مروان بن الحكم: لم نقف على سنة وفاته: امه ام ولد⁽³⁴¹⁾ وكل ما عرفناه عنه أنه قاد حملة عسكرية أيام هشام بن عبد الملك سنة (106هـ/704م) لفتح اللان⁽³⁴²⁾ ولم نقف على تفاصيل تلك الحملة.

6- عبد العزيز بن الحجاج بن عبد الملك بن مروان بن الحكم ربما قتل سنة 124هـ/725م: امه ام ولد تدعى رائطه⁽³⁴³⁾ كانت باكرة أعماله هي إمارته للحج سنة (124هـ/722م)⁽³⁴⁴⁾ وقيل (126هـ/724م)⁽³⁴⁵⁾ أما عن بدايات مشاركته في الأحداث السياسية والعسكرية، فكانت إبان الصراع بين الوليد بن يزيد بن عبد الملك، ويزيد الثالث فانضم إلى معسكر الأخير، وعمل بكل ما أوتي من قوة لإنجاح جهود يزيد الثالث في سعيه للوصول إلى السلطة، فتمكن من اعتقال العباس بن الوليد المناصر للوليد بن يزيد، وإجباره على بيعه يزيد الثالث مما سهل عليه فضّ اتباعه كون العباس صاحب رأي ووجهة عند الأمويين وأنصارهم، واعتقادهم بسداده⁽³⁴⁶⁾.

يبدو أن عبد العزيز هذا كان هو القائد الميداني لثورة يزيد الثالث، إذ وقف بباب الجابية في دمشق، وصاح بالناس بأن يأخذوا عطائهم فجاءوا، كما منح معونة لمن ليس له مال، وانتدب رجالاً ليدفعوا الناس، ويحضهم على بيعه يزيد الثالث، ثم عمد إلى فضّ أتباع الوليد عن طريق إغرائهم بالمال والمناصب، فقد تمكن من ضم معاوية بن أبي سفيان بن يزيد بن خالد⁽³⁴⁷⁾ مقابل مائتي ألف دينار إضافة إلى ولاية الأردن، مما شكل اختراقاً لجيش الوليد بن يزيد، ومهدّ السبيل للانتصار عليه وقتله⁽³⁴⁸⁾.

كما وقف عبد العزيز هذا بوجه أهل حمص الثائرين بوجه يزيد الثالث، واعتمد أسلوباً عسكرياً صارماً مع جنده فقتل كل هارب من أرض المعركة واعتبره خائناً⁽³⁴⁹⁾، وإكراماً لجهوده عينه يزيد الثالث ولياً للعهد بعد أخيه إبراهيم بن الوليد، ووالياً على مدينة دمشق⁽³⁵⁰⁾، فاستغل فرصة اضطراب الأمور بعد موت يزيد الثالث، وهزيمة إبراهيم بن الوليد فهجم على سجن دمشق وقتل الحكم⁽³⁵¹⁾ وعثمان⁽³⁵²⁾ ابني الوليد الصغيرين مع يوسف بن عمر الثقفي، فقتله الناس عقوبةً له، وعندما وصل مروان الثاني إلى الحكم أمر به فأخرج من قبره وصُلب⁽³⁵³⁾، وذكر اليعقوبي⁽³⁵⁴⁾ غير ذلك، إذ أورد بأن مروان الثاني استعمله في ولاية دمشق، لكنني لا أرى صحة ما رواه اليعقوبي، لسبب وهو أن ما ارتكبه عبد العزيز لا يشفع له عند مروان الثاني ليبقيه حياً، لذا أرجح مقتله على يد أنصار الوليد بن يزيد ومروان الثاني.

7- الوليد بن معاوية بن مروان بن عبد الملك بن مروان بن الحكم: ت: 132هـ/749م: امه ام ولد بربرية⁽³⁵⁵⁾، وكان الوليد هذا من المبايعين لمروان الثاني بالإمرة، ومن ثم الخلافة فولاه دمشق والأردن⁽³⁵⁶⁾، وواجه ثابت بن نعيم الجذامي⁽³⁵⁷⁾ الخارج على مروان الثاني، والذي فرض حصاراً على طبرية وفيها الوليد، فأمدّه مروان الثاني بقوة بقيادة أبو الورد، فتمكن أهل طبرية بقيادة الوليد هذا من هزيمة ثابت بن نعيم قبل قدوم المدد من دمشق، فهرب ثابت هذا، وطارده أبي الورد وهزمه⁽³⁵⁸⁾.

كما سدد الوليد هذا ضربة للعباسيين لا بأس بها، بعد أن أرسل فرقة من جنوده إلى الحُميمة⁽³⁵⁹⁾ لاعتقال إبراهيم الإمام⁽³⁶⁰⁾ وإرساله مخفوراً إلى مروان الثاني، الذي ألقاه بدوره في السجن⁽³⁶¹⁾، كما أنه بقي موالياً لمروان الثاني فعمل تحت قيادته في معركة الزاب⁽³⁶²⁾، فكان على ميمنة جيش الشام، فتصدى لقوة عباسية بقيادة المخارق بن غفار⁽³⁶³⁾ أرسلها عبد الله بن علي، فالحق بها الهزيمة⁽³⁶⁴⁾.

يبدو أن الوليد اغتر بنصره فهجم على الجيش العباسي دون إذن مروان فعنفه⁽³⁶⁵⁾، وبعد أن نُكِب الجيش الأموي في معركة الزاب، هرب الوليد ودخل إلى دمشق، واحتفى بها فحاصره عبد الله بن علي، وأراد الحصول على أمان من الأخير بوساطة يحيى بن يحيى الغساني⁽³⁶⁶⁾، لكنه فشل، فالقي القبض عليه وقتل⁽³⁶⁷⁾.

المبحث الثالث / أمراء الفرع المرواني (من آل الوليد وسليمان ابني عبد الملك وعمر بن عبد العزيز ويزيد وهشام ابني عبد الملك) ودورهم السياسي والعسكري:

بعد أن دمجنا في المبحث الثاني معلومات تفصيلية عن أمراء الفرع المرواني من آل مروان وعبد الملك بن مروان، وبيّنا الكثير من المعلومات المفيدة التي تخص كلّ منهم، بحسب المادة التاريخية التي وقفنا عليها، والآن نرى لزماً علينا أن نفي بخطة البحث ومتطلباته، ونثبت في هذا المبحث المعلومات التاريخية المتعلقة بالأمراء المتبقين من الفرع المرواني، والذي المحنا لهم فيما سبق، ولأجل تسهيل مهمة البحث في أدوارهم سيكون الكلام عنهم حسب الآتي:

أولاً/ أولاد الوليد بن عبد الملك بن مروان بن الحكم: ت: 96هـ/714م: وله بعض الأبناء من امائه وجواريه، ممن شاركوا في معترك الحياة السياسية والعسكرية لهذه الدولة، وهم:

1- بشر بن الوليد بن عبد الملك بن مروان بن الحكم: لم نقف له سنة وفاة: امه ام ولد⁽³⁶⁸⁾ كان له دور في آخر أيام أبيه الوليد، إذ ولي إمارة الحج سنة (95هـ/713م)، وغزا فيها الشامية أيضاً في بلاد الروم⁽³⁶⁹⁾، وقيل سنة (96هـ/714م)⁽³⁷⁰⁾.

2- عمر بن الوليد بن عبد الملك بن مروان بن الحكم⁽³⁷¹⁾: لم نقف له سنة وفاة: امه ام ولد⁽³⁷²⁾ شارك عمر هذا في الحملات العسكرية التي وجهتها الدولة الأموية نحو بلاد الروم أيام عبد الملك، فكان على رأس الصائفة اليمنى⁽³⁷³⁾ سنة (74هـ/693م)⁽³⁷⁴⁾، وذكر ابن عساكر⁽³⁷⁵⁾ بأن أبوه الوليد عينه أميراً على الأردن، فبقى في إمارته إلى أن مات أبيه، وبعد توليه الامارة المذكورة عينه على رأس قوة عسكرية توجهت نحو الجزيرة سنة (88هـ/706م) بعد أن أنهى موسم الحج في السنة المذكورة⁽³⁷⁶⁾.

ولا أرى صحة ما روي عن حملته العسكرية، وإمارته للحج لأمرين على الأقل، الأول: إن الحملة في السنة المذكورة قادها مسلمة والعباس بن الوليد اخو عمر هذا⁽³⁷⁷⁾، والثاني: أن عمر هو أمير الأردن والأولى والأيسر أن يتولى إمارة الحج أمير مكة والحجاز وهو عمر بن عبد العزيز، وهو الأليق لهذا العمل حتماً⁽³⁷⁸⁾. ومهما يكن من امر فإن هذا الرجل كان معارضاً وبشدة لسياسة عمر بن عبد العزيز، فلم يكن مؤيداً بما أقدم عليه من رد مظالم أبناء الأسرة الأموية، وتعديل ما اعتبره هو غير سليماً، لكن الأخير لم يعبأ به. كما سيأتي التفصيل فيه لاحقاً.

3- مسرور بن الوليد بن عبد الملك بن مروان بن الحكم: لم نقف له سنة وفاة: امه ام ولد⁽³⁷⁹⁾ قرر مسرور هذا الدخول في معترك العمل السياسي والعسكري بكل قوة فساند يزيد الثالث، ودعم جهوده في الحصول على بيعة أهل حمص دمشق له بعد مقتل الوليد بن يزيد، فكان على رأس الجيش الذي أرسله يزيد الثالث لتلك المدينتين للحصول على ما صبا إليه، فحقق مسرور هذا هدفه بعد الانتصار العسكري على هاتين المدينتين⁽³⁸⁰⁾، كما انه تحصّن بحلب ليقف بوجه مروان الثاني المتقدم باتجاه دمشق لانتزاعها من يزيد الثالث، لكن الأخير تمكن منه عن طريق أمرين مهمين أولهما: هو حصار حلب وثانيهما: شراء ذمم بعض القادة العسكريين المنضوين تحت قيادة مسرور هذا، ومنهم أبو الورد مجزأة بن الكوثر، وعاصم بن عبد الله⁽³⁸¹⁾ ومعهما جندهما، فتحولوا إلى معسكره، فأسقط ما في أيدي مسرور، فاعتقله مروان الثاني وسجنه⁽³⁸²⁾.

4- مروان بن الوليد بن عبد الملك بن مروان بن الحكم: لم نقف له سنة وفاة: امه ام ولد⁽³⁸³⁾ يبدو أن لهذا الرجل دوراً في فتح احد المدن التابعة للروم، فقد ذكر خليفة⁽³⁸⁴⁾ وابن عساكر⁽³⁸⁵⁾ بأنه فتح سنة (93هـ/711م) مدينة حنجرة⁽³⁸⁶⁾، لكن هذا

الأمر لا يُقبل البتة كون هذه المدينة شامية وخاضعة أساساً للدولة الأموية ولا حاجة لفتحها، وربما هي مدينة خنجره⁽³⁸⁷⁾ الخاضعة للسيطرة البيزنطية، وهذا ما ذكره الطبري⁽³⁸⁸⁾ وابن الأثير⁽³⁸⁹⁾، وهو الأرجح والاقرب.

ثانياً/ أولاد سليمان بن عبد الملك بن مروان بن الحكم: ت 99هـ/717م: له أبناء كثر من امائه وجواريه، ولم نقف لهم على دور بسيط سوى لواحد منهم وهو:

1- داوود بن سليمان بن عبد الملك بن مروان بن الحكم: لم نقف على سنة فاته: امه ام ولد⁽³⁹⁰⁾ لم نقف له على دور مهم وكل ما عرفناه عنه افتتاحه لحصن المرأة⁽³⁹¹⁾(392) ولم نقف على سنة فتحها من خلال المصادر التي اطلعنا عليها.

ثالثاً/ أولاد عمر بن عبد العزيز بن مروان بن الحكم: ت 101هـ/719م: لعمر بن عبد العزيز العديد من الأبناء من امائه وجواريه، ممن ساهم في صناعة تاريخ الدولة الأموية، وهم:

1- عبد الملك بن عمر بن عبد العزيز بن مروان بن الحكم: ت 100هـ/718م: امه ام ولد⁽³⁹³⁾، كان هذا الشاب وزيراً لأبيه أكثر من كونه ابناً، فقد وقف إلى صف أبيه في مسعاه لتصحيح ما اعتبره سلبياً في مسار الدولة الأموية، دون أن يبالي بمعارضة بعض أمراء الأسرة الأموية، فقد قال له في إحدى المرات: ((يا أمير المؤمنين ماذا تقول لربك إذا أتيتَه وقد تركت حقاً لم تحيه وباطلاً لم تمنعه))⁽³⁹⁴⁾، فأجابه الخليفة عمر قائلاً: ((يا بني إن قومك قد شذوا هذا الأمر عقدة عقدة، وعروة عروة، ومتى ما أريد مكابرتهم على انتزاع ما في أيديهم، لم آمن أن يفنوا عليّ فتقاً تكثر فيه الدماء...))⁽³⁹⁵⁾، وهذا يفصح لنا عن مدى خوف الخليفة عمر من شدة معارضة أمراء البيت الأموي، لإجراءاته واحتمال قيامهم بأي عمل عنيف لإيقافه، لكن وعلى كل حال فقد ابتدأ عمر سياسته الإصلاحية من داخل بيته، إذ أمر زوجته فاطمة بنت عبد الملك⁽³⁹⁶⁾(397) بخلع الذهب التي كانت تترين به، وأعادته إلى بيت المال ففعلت، لكن وبالفعل حدث ما كان يخشاه، حين واجه معارضة شديدة من أخوته وأبناء عمومته، وربما ذهب عبد الملك هذا ضحية وهو في سن العشرين عاماً⁽³⁹⁸⁾، للفت في عضد الخليفة عمر وثبته عن عزمه في استكمال ما ابتدأه من التصحيح السياسي والإداري في مفاصل الدولة الأموية.

2- عاصم بن عمر بن عبد العزيز بن مروان بن الحكم: ت 127هـ/744م: امه ام ولد⁽³⁹⁹⁾ ومن ابرز أدواره العسكرية التي وقفنا عليها هو ذهابه إلى الكوفة بأمر أخيه عبد الله بن عمر⁽⁴⁰⁰⁾ لإخراج عبد الله بن معاوية⁽⁴⁰¹⁾ منها لكنه فشل⁽⁴⁰²⁾، ربما كونه دون مستوى هذا الحدث الجسيم، كما انه وقف بوجه الفتنة التي كادت أن تضطرم نارها ويستعر لظاها بين المضرية واليمانية، بسبب سياسة عبد الله بن عمر في تقريب المضرية، وإبعاده اليمانية الذين قريهم إسماعيل بن عبد الله القسري⁽⁴⁰³⁾ المدعي للولاية على العراق، بموجب كتاب أنتحله لهذا الغرض آملاً اللعب على وتر التناقضات القبلية للحصول على مكاسب سياسية، تمثلت بطموحه لاعتلاء كرسي الحكم على ولاية العراق⁽⁴⁰⁴⁾، كما أن لعاصم هذا دور في قتال الخوارج بقيادة الضحاك بن قيس الشيباني⁽⁴⁰⁵⁾، فانضوى تحت قيادة أخيه عبد الله بن عمر محارباً لهم، فقتل عاصم في تلك الحرب المستعر أوراها بين الامويين والخوارج⁽⁴⁰⁶⁾.

3- عبد الله بن عمر بن عبد العزيز بن مروان بن الحكم: (توفي أيام مروان الثاني): امه ام ولد⁽⁴⁰⁷⁾ وكان عبد الله هذا في الطرف السياسي المؤيد ليزيد الثالث ووالياً عنه في الكوفة، فأرسل عبد الله بن عمر بدوره ابن أخيه المدعو عمرو بن سهيل بن عمر بن عبد العزيز⁽⁴⁰⁸⁾ نائباً عنه في البصرة⁽⁴⁰⁹⁾، ولعبد الله هذا عمل خير، وهو حفره نهراً لأهالي البصرة وسمي باسمه (نهر ابن عمر)⁽⁴¹⁰⁾، وواجه الكثير من المتاعب في أرض العراق، ونظراً لدوره المهم والمتشعب سيكون الكلام فيه حسب الشكل الآتي:

أولاً / دوره في مواجهة عبد الله بن معاوية بن عبد الله بن جعفر بن أبي طالب والذي توفي سنة 131هـ/748م: عندما أعلن عبد الله بن معاوية ثورته على الدولة الأموية، وذلك بعد موت يزيد الثالث، ومجيء إبراهيم بن الوليد، وتصيب نفسه

خليفة، واضطراب أحوال الدولة والناس على السواء، وتحرك الناس لخلع الولاة الأمويين، فاستغل عبد الله بن معاوية هذه الظروف فثار في وجه عبد الله بن عمر، وتغلب على الكوفة بعد أن عرف كل صغيرة وكبيرة فيها، وتزامن ذلك مع قدوم إسماعيل بن عبد الله القسري إلى الكوفة مهزوماً من أمام مروان الثاني، وافتعاله كتاباً على لسان إبراهيم بن الوليد بالولاية على العراق، في الوقت الذي كان فيه عبد الله بن عمر فكان مقيماً في الحيرة⁽⁴¹¹⁾، فأصبح عبد الله بن معاوية في حال لا يُحسد عليه، وحاول التأكد من صحة العهد المزعوم من قبل إسماعيل بن عبد الله القسري، وبعد أن اطلع على الكتاب تبين له بأنه مزور، فهرب إسماعيل القسري خوفاً من الفضيحة⁽⁴¹²⁾.

أما موقف والي عبد الله بن عمر فقد أرسل أخاه عاصماً لاستعادة الكوفة من عبد الله بن معاوية، الذي أدخله التأثيرين إلى قصر الإمارة بالقوة، ومنعوا عاصم من ذلك، فاضطر لتغيير مساره واللاحق بأخيه عبد الله في الحيرة⁽⁴¹³⁾.

بايع عبد الله بن معاوية إسماعيل بن عبد الله القسري ومنصور بن جمهور⁽⁴¹⁴⁾ الذي طرده إبراهيم بن الوليد من ولاية العراق، ثم ما لبثا أن غدرا به، بعد أن اضطرت نار الحرب وحمى وطيسها بينه وبين عبد الله بن عمر، وكتبا كتاباً سرياً مع الأخير ورحلا بموجبه من معسكره مما سهل هزيمة جيش عبد الله بن معاوية⁽⁴¹⁵⁾ والذي انتهى به الحال مسجوناً في أصبهان⁽⁴¹⁶⁾.

ثانياً / دوره في مقارعة الخوارج: خرج في هذه المدة من الزمن الضحاك بن قيس الشيباني الحروري في ألف فارس، مستغلاً ارتباك الوضع السياسي والأمني في البلاد العربية والإسلامية، وانقسام العراق سياسياً وعسكرياً إلى معسكرين الأول: تحت قيادة النضر بن سعيد الحرشي⁽⁴¹⁷⁾ رجل مروان الثاني، والمعسكر الثاني: تحت قيادة عبد الله بن عمر والي العراق عن إبراهيم بن محمد⁽⁴¹⁸⁾، أي أن أصبح العراق أمام صراع إرادات حاولت فرض نفسها عليه، بالإضافة إلى الضحاك، الذي دخل على الساحة لتحقيق مكاسب عسكرية في ظل هكذا أوضاع فسار نحو الموصل والجزيرة فتبعه منهما ثلاثة آلاف رجل، وتشكل تحالف ضم النضر بن سعيد الحرشي، وخصمه عبد الله بن عمر مع قوات أرسلها مروان الثاني بقيادة عباد بن العزير⁽⁴¹⁹⁾ فأصبحت القوات المتحالفة - كما قيل - تتجاوز الثلاثين ألفاً⁽⁴²⁰⁾، وتخذلوا حول الكوفة وحدثت موقعة هُزم فيها هذا التحالف شر هزيمة، وكانت أسوأ نتائجها سيطرة الضحاك على العراق، ومقتل عاصم بن عمر بن عبد العزيز كما المحنا سلفاً، ولحق عبد الله بن عمر بواسط وأسرع النضر بن سعيد الحرشي إلى دمشق والتحق بمروان الثاني⁽⁴²¹⁾، وقد تمكن الأخير فيما بعد من القبض على عبد الله بن عمر وإيداعه السجن، فبقى فيه حتى مات⁽⁴²²⁾.

ولست أرى صحة الأرقام الواردة في الحادثة المذكورة من حيث عدد جنود التحالف والخوارج، لسبب واحد، وهو أن المعروف في العلوم العسكرية بأن القوات المدافعة والمتخذة تمتلك وضعاً عسكرياً أفضل، وأرجح حالاً من القوات المهاجمة المكشوفة أساساً بسبب حصولهم على ميزة الحماية والاستتار الأمر الذي يفقده المهاجمين، والحال هذه كيف أمكن الخوارج بأعدادهم القليلة والمكشوفة أساساً من تحقيق نصر كاسح على قوات التحالف الكثيفة والمتخذة ؟ ولعل الجواب على هذا السؤال يدفعنا إلى الاعتقاد بوجود صفقات بين قادة القبائل المنضوية تحت عنوان هذا التحالف، وعدم رغبتهم في القتال وضعف روحهم المعنوية، عكس الخوارج الذين يندفعون بكل قوة وصلابة لقتال الدولة الأموية وجيوشها بدافع عقائدي بحت.

4- عبد العزيز بن عمر بن عبد العزيز بن مروان بن الحكم: ت: 147هـ/764م: امه ام ولد⁽⁴²³⁾ ومن أنصار مروان الثاني، حصل على ثمن ولائه له، فعينه والياً على المدينة المنورة لسنتين (127-129هـ/744-746م)⁽⁴²⁴⁾ وتولى في هاتين السنتين إمارة الحج⁽⁴²⁵⁾، وظل موالياً لمروان حتى عندما أقل نجم الدولة الأموية، وسطع نجم الدولة العباسية، فوقف إلى جانب مروان الثاني وكان على ميسرة جيشه في معركة الزاب⁽⁴²⁶⁾، التي تقابل بها مروان مع عبد الله بن علي قائد الجيوش العباسية، والتي خسرتها الجيوش الأموية قبل بدئها بسبب تخاذل وتراجع القبائل العربية المنضوية تحت راية مروان الثاني عن القتال⁽⁴²⁷⁾.

ويبدو أن عبد العزيز هذا قد افلتت من قبضة العباسيين واتصل بطريقة ما بداؤود بن علي العباسي⁽⁴²⁸⁾، فأجاره وأستوهبه من أبي العباس السفاح⁽⁴²⁹⁾، وعاش حتى مات دون أن يتعرض له احد⁽⁴³⁰⁾.

رابعاً/ أولاد يزيد بن عبد الملك بن مروان بن الحكم: ت 105هـ/723م: له العديد من أبناء الاماء والجواري، لكننا لم نقف لهم على دور إلا على دور سوى لرجل واحد:

1- سليمان بن يزيد بن عبد الملك بن مروان بن الحكم: ت 132هـ/749م: امه ام ولد⁽⁴³¹⁾ التحق سليمان هذا بصف الناقمين على الوليد بن يزيد⁽⁴³²⁾، وقيل بأن سبب خروجه على اخيه هو سبباً شخصياً بحتاً، اذ ذكر بأن الوليد أراد على نفسه فامتتع عليه⁽⁴³³⁾، ولست موافقاً على ما ذكر كونه ليس سبباً وجيهاً للانضمام إلى جانب الثائرين الذين اضعفوا الدولة بحركتهم، ولم يضيفوا لها شيئاً ولم يكونوا عنصر قوة، لذا سواء كان السبب مقنعاً أو لا فهو لا يعدو أن يكون سبباً شخصياً.

ولا نعرف كيفية انتقال سليمان هذا إلى صف مروان الثاني المؤيد بقوة للوليد بن يزيد، والمعارض بشدة لثورة يزيد الثالث، لكنه وعلى كل حال فقد ساند مروان الثاني، واشترك معه في معركة الزاب الفاصلة، فافلتت من قبضة العباسيين، وهرب إلى البلقاء⁽⁴³⁴⁾، فامسكوا به هناك، وضربوا عنقه وأرسلوا برأسه إلى عبد الله بن علي العباسي⁽⁴³⁵⁾.

خامساً/ أولاد هشام بن عبد الملك بن مروان بن الحكم: ت 125هـ/742م: لهشام بن عبد الملك أبناء عدة من امائه وجواريه، سنتحرى أحوالهم وأدوارهم حسب الشكل الآتي:

1- قريش بن هشام بن عبد الملك بن مروان بن الحكم: ت: 119هـ/737م: امه ام ولد⁽⁴³⁶⁾ ذكر بأنه قاد بعض الحملات العسكرية أيام حكم أبيه، دون أن نقف على وجهة ونتائج هذه الحملات، وهل كانت باتجاه المشرق أو بلاد الروم⁽⁴³⁷⁾.

2- معاوية بن هشام بن عبد الملك بن مروان بن الحكم: ت: 119هـ/737م: امه ام ولد⁽⁴³⁸⁾ كان لمعاوية هذا دوراً هاماً في مقارعة الروم، فعلى سبيل المثال ذهب سنة(106هـ/724م) على رأس الصائفة المتجه إلى بلاد الروم⁽⁴³⁹⁾، وأعاد الكرة في السنة التي تلتها⁽⁴⁴⁰⁾، أما سنة (108هـ/726م) فقد غزا بلاد الروم وفتح حصن العطاس⁽⁴⁴¹⁾(442)، وفي سنة (109هـ/727م) فقد غزا بلاد الروم وافتتح حصن طيبة⁽⁴⁴³⁾(444)، وافتتح في سنة(110هـ/728م) حصن خنجره⁽⁴⁴⁵⁾، وفي سنة (111هـ/729م) فقد افتتح حصن خرشنه⁽⁴⁴⁶⁾(447)، وفي سنة (112هـ/730م) فقد غزا معاوية بن هشام دابق، والعمق على رأس الصائفة اليسرى⁽⁴⁴⁸⁾.

ولست أرى صحة هذا القول كون دابق من أعمال حلب⁽⁴⁴⁹⁾، والعمق منطقة قرب دابق بين حلب وأنطاكية⁽⁴⁵⁰⁾، ولا يمكننا الافتراض بأن هنالك منطقتين في بلاد الروم تحمل نفس الاسمين المذكورين أي دابق والعمق الموجودة في بلاد الشام خصوصاً ونحن لم نقف على هذا من خلال المصادر التي اطلعنا عليها، لذا افتراض وقوع ابن عساكر⁽⁴⁵¹⁾ في وهم، وخصوصاً مع ذكر اليعقوبي⁽⁴⁵²⁾ بأن العمق من نواحي مرعش⁽⁴⁵³⁾.

وقيل بأنه افتتح خرشنه⁽⁴⁵⁴⁾، ورابط سنة (113هـ/731م) في ناحية مرعش⁽⁴⁵⁵⁾ وفي عام (114هـ/732م) فقد غزا ريش اقرن⁽⁴⁵⁶⁾(457)، وفي سنتي (115-116هـ/733-734م) غزا بلاد الروم دون أن نقف على وجهته ومنجزاته فيها بشكل دقيق⁽⁴⁵⁸⁾ من خلال المصادر التي اطلعنا عليها، وفي سنة (117هـ/735م) فقد غزا الروم على رأس الصائفة اليسرى⁽⁴⁵⁹⁾.

3- سليمان بن هشام بن عبد الملك بن مروان بن الحكم: ت 132هـ/749م: امه ام ولد⁽⁴⁶⁰⁾ انخرط سليمان هذا في العمل السياسي والعسكري وكان له أعمال هامة، منها انه قاد بعض عمليات الفتوح في بلاد الروم، إذ وصل إلى قيساريه سنة (111هـ/729م)⁽⁴⁶¹⁾ وفي عام (117هـ/736م) كان على رأس الصائفة اليمنى من جهة الجزيرة، وفرّق سراياه في ارض الروم⁽⁴⁶²⁾، كما غزا في سنة(120هـ/739م) بلاد الروم وافتتح سندرة⁽⁴⁶³⁾.

كذلك وقف إلى جانب إبراهيم بن الوليد معارضاً لمروان الثاني، ويبدو انه كان مقيماً في حمص فحاصره الأخير فيها، واضطره لمغادرتها إلى تدمر⁽⁴⁶⁴⁾(465)، بعد أن خلف عليها أخاه سعيد بن هشام⁽⁴⁶⁶⁾، فحاصرها مروان الثاني عشرة أشهر اضطر معها أهل حمص لعقد الصلح مع الأخير، مع تسليم سعيد بن هشام وولديه (عثمان ومروان) مقابل الأمان⁽⁴⁶⁷⁾، والتحق سليمان هذا بعد سماعه نبأ الهزيمة إلى عبد الله بن عمر بن عبد العزيز في الكوفة، ليساعده في حرب الضحاك بن قيس الشيباني الحروري الخارجي⁽⁴⁶⁸⁾.

وبعد طي صفحة القتال في العراق اتجه سليمان هذا بجند الجزيرة نحو دمشق، لمحاربة مروان الثاني، فنزل بجيشه في عين الجر⁽⁴⁶⁹⁾، فطلب منهم مروان الثاني تسليم أولاد الوليد بن يزيد فرفضوا، فحاربهم وهزمهم⁽⁴⁷⁰⁾، واتجه بعدها إلى دمشق ونهب بيت المال وفرقه بين جنوده، لكن عاد ودخل في طاعة مروان⁽⁴⁷¹⁾، وانتهت حياته مقتولاً على يد أبو العباس السفاح⁽⁴⁷²⁾.

4- سعيد بن هشام بن عبد الملك بن مروان بن الحكم: توفي قبل 132هـ/749م: امه ام ولد⁽⁴⁷³⁾ ظهر نشاطه بشكل جلي سنة (107هـ/725م) وذلك عندما غزا بلاد الروم أيام أبيه الخليفة هشام⁽⁴⁷⁴⁾، وأعاد الكرة بعد سنتين أي عام (109هـ/727م) على بلاد الروم⁽⁴⁷⁵⁾، وفي سنة (111هـ/729م) كان على رأس الصائفة اليمنى، وغزا مما يلي الجزيرة حتى وصل إلى قيساريه⁽⁴⁷⁶⁾.

ووقف إلى جانب إلى إبراهيم بن الوليد في دفاعه عن دمشق في وجه مروان الثاني، وأرسله أخوه سليمان بن هشام إلى حمص للسيطرة عليها، فدخلها وقتل عاملها عبد الله بن سمره⁽⁴⁷⁷⁾، ولم يرق الأمر لمروان الثاني فحاصر حمص عشرة أشهر واستسلمت كما مر بنا⁽⁴⁷⁸⁾.

5- أبان بن معاوية بن هشام بن عبد الملك بن مروان بن الحكم: توفي بحدود 131هـ/748م: امه ام ولد⁽⁴⁷⁹⁾ التحق أبان هذا بسعيد بن سليمان في صف المؤيدين لإبراهيم بن الوليد معارضاً لمروان الثاني، فذهب لدعم قوات عمه سعيد، ولكن بعد الهزيمة أمام مروان الثاني، التجأ إلى عبد الله بن معاوية بن عبد الله بن جعفر في خراسان - المحمي من قبل العباسيين - لأجل الحصول على الحماية اللازمة، لكن بعد أن ضعفت مكانة الأخير وتحسنت أحوال العباسيين واقترب نجم الأمويين من الأفول، تخلصوا من أبان وقتلوه غدرًا⁽⁴⁸¹⁾.

6- يحيى بن معاوية هشام بن عبد الملك بن مروان بن الحكم: ت 132هـ/749م: امه ام ولد⁽⁴⁸²⁾ لم نقف له على عمل عسكري أو سياسي - من خلال المصادر التي اطلعنا عليها - خلال فترة الاضطرابات التي أعقبت مقتل الوليد بن يزيد، وكل ما وقفنا عليه هو انه أجاز الكميث الشاعر⁽⁴⁸³⁾ من غضب جده هشام، كما انه وقف إلى جانب مروان الثاني في معركة الزاب، والتي قتل فيها⁽⁴⁸⁴⁾.

الخلاصة: بعد الفراغ من هذه الدراسة المتواضعة خلُصنا إلى النتائج الآتية:

* إن أبناء الإماء والجواري طبقة اجتماعية هجينة تأتي في الترتيب الثاني طبقياً في المجتمع العربي، والسبب في هذا الترتيب هو التعصب النسبي والقومي، وكان حالهم مزريراً في عصر قبل الإسلام، مما شكل منهم طبقة اجتماعية محرومة وناقمة على الأثرياء، سمي بعضهم بالأغربة، وعملوا بالصلعة والأعمال الشاقة التي يأنف منها العربي الحر، وعندما جاء الإسلام عمل على تخليصهم من رقهم وعبوديتهم عن طريق العنق - الذي شجع عليه كثيراً وعده ضمن احد كفارات القتل غير العمد - وكذلك المكاتب والتدبير، فتمتعوا بوافر من الحرية، وأصبح لهم دوراً سياسياً واقتصادياً واجتماعياً مهماً، وأصبحوا جزءاً من المجتمع العربي الإسلامي فتأثروا به وأثروا فيه حتى برز منهم الكثير من أهل العلم، وبالرغم من ذلك، ظل هؤلاء يعانون من

النظرة السلبية المتدنية التي يعاملهم بها المجتمع، أما بالنسبة للأمراء الأمويين فهم لم يعانون اقتصادياً أو اجتماعياً مثل بقية أبناء أمهات الأولاد، بسبب توفر مصادر العيش الرغيد لهم، كونهم أبناء خلفاء.

* لم يحظَ الكثير من هؤلاء الأمراء بنصيب وافر من الاهتمام التاريخي عن حياتهم الخاصة من قدماء المؤرخين، أسوة ببقية أمراء وخلفاء الأسرة الأموية، كونهم بمرتبة نسبية أدنى، فلم يحظوا بذات الاهتمام، كما أنهم لم يحتلوا مناصب مهمة في الدولة الأموية.

* لم يسهم الأمراء الأمويين - خلال العصر السفيني - بالعمل السياسي والعسكري بشكل كبير، ولعل السبب في ذلك هو مجمل النظرة السلبية العامة تجاههم، كما كان الخلفاء الأمويين يعتقدون بأن سبب زوال ملكهم سيكون على يد هؤلاء الأمراء، مما يعنى اعتبارهم غير مؤهلين عسكرياً وسياسياً، كذلك كانوا يعتبرونهم أقل مقدرة وذكاءً من الأمراء الأمويين من أبناء الحرائر، بسبب أصلهم الهجين غير النقي، مما قد يفسر لنا السبب في اعتماد الخلفاء الأمويين على رجالات القبائل العربية الموالية لهم في قيادة أطراف الدولة البعيدة.

* يعتبر الأمراء الأمويين من أبناء أمهات الأولاد قيادات من الصف الثاني، أي على مستوى القيادة العسكرية دون السياسية، إذ نشطوا خلال العصر المرواني في قيادة الكثير من الحملات العسكرية، سواء تلك المتجه للفتوحات أو تلك المرسله لقمع حركات المعارضة، فكانوا خير معين ومنفذ للسياسة الأموية.

* كان لبعض هؤلاء الأمراء أعمال خيرية أفادت المجتمع مثل حفر الأنهار وبناء الأسواق كنهر سعيد وسوق الموصل، المنسوبان إلى سعيد بن عبد الملك بن مروان، كذلك بناء مسجد عبد الله في مصر، والمنسوب إلى عبد الله بن عبد الملك بن مروان، كذلك احتفال مسلمة بن عبد الملك نهر في إحدى قرى بلاد الشام عُرف باسمه.

* بالرغم من النظرة الاجتماعية والسياسية السلبية تجاههم، فقد اعتنى آبائهم بتسميتهم، إذ أكدوا بأنهم امتداداً لإسلافهم من شيوخ الأسرة الأموية، ولعل الدليل على ما ذهبنا إليه أنهم - أي الخلفاء الأمويين - ظلوا ملتزمين بتسميتهم بنفس اسماء شيوخ الأسرة، وهذا له دلالاته السياسية وأثره النفسي على الأمراء أنفسهم، مثل أبو سفيان ومعاوية ويزيد وحرب وسليمان والوليد ومسلمة...الخ.

هوامش البحث:

- (1) الجوهري، الصحاح، 2271/6 (مادة اما) ؛ ابن منظور، لسان العرب، 44/14 (مادة اما).
- (2) ابن منظور، لسان العرب، 143/14 (مادة جرا). (3) الطريحي، مجمع البحرين، 366/1 (مادة جرى).
- (4) دلو، صفة جزيرة العرب قبل الإسلام، 197؛ الملاح، الوسيط، 351؛ أبو العيين، حكايات الجواني، 10.
- (5) النووي، المجموع، 376/16؛ علي، تاريخ العرب القديم، 145/1.
- (6) الشيخ المفيد، المقنعة، 60؛ ابن قدامه، المغني، 522/6.
- (7) ابن منظور، لسان العرب، 431/13 (مادة هجن)؛ النووي، المجموع، 376/16.
- (8) الحربي، غريب الحديث، 499/2 (مادة هجن) ؛ الزبيدي، تاج العروس، 445/8 (مادة كركس).
- (9) طبقة الاغربة: طبقة من المنبذين اجتماعياً وقبلياً كونهم سمر البشرة وهجناء اي ليسوا عرباً أقحاحاً، ينظر: ابن عبد ربه، طبائع النساء، 95؛ علي، الفصل، 311/4 ؛ دلو، صفة جزيرة العرب قبل الإسلام، 197.
- (10) السليك بن السلكة: هو السليك بن عمير بن يثري بن سنان السعدي، والسلكة (أمه) أمه حبشية سوداء، و السليك من أغربة العرب، واحد الصعاليك المشهورين، مات نحو سنة (17ق.هـ/605م)، ينظر: المبرد، الكامل في اللغة والأدب، 377/2 ؛ الزركلي، الأعلام، 115/3.
- (11) الشنفرى: هو عمرو بن مالك الأزدي، من الشعراء الفحول ومن فتاك العرب وعدائهم، تبارأت من عشيرته فقتله بنو سلامان، مات نحو سنة (70ق.هـ/525م) ينظر: الزبيدي، تاج العروس، 61/7؛ الزركلي، الأعلام، 85/5. ولم نقف له على ترجمة في المصادر الاصلية التي اطلعنا عليها، لذا اضطررنا أن نترجم له من مراجع حديثة.

- (12) تأبط شراً: هو ثابت بن جابر بن سفيان الفهمي، أبو زهير من أعيان شعراء الجاهلية، مات نحو (80ق.هـ/515م)، ينظر: ابن ماكولا، إكمال الكمال، 180/1؛ الزركلي، الأعلام، 97/2.
- (13) عروة بن الورد: هو عروة بن الورد العيسي، يسمى عروة الصعاليك النف حوله فقراء وصعاليك قومه بني عبس، وكان يشركهم فيما يغنمه، ينظر: المبرد، الكامل في اللغة والأدب، 107/1؛ علي، المفصل، 412/4.
- (14) أبو عبيد، غريب الحديث، 342/1؛ الجوهري، الصحاح، 2377/6 (مادة سعي)؛ دلو، صفة جزيرة العرب قبل الإسلام، 198.
- (15) الخبج: ابن منظور، لسان العرب، 246/2 (مادة خبج)؛ الزبيدي، تاج العروس، 335/3 (مادة خبج).
- (16) البسق: الفراهيدي، كتاب العين، 5/85، 86 (مادة بسق).
- (17) لحناء: ابن منظور، لسان العرب، 383/13 (مادة لحن).
- (18) عجفاء: الطريحي، مجمع البحرين، 126/3 (مادة عجف).
- (19) حمراء العجان: ابن منظور، لسان العرب، 215/4 (مادة حمر).
- (20) ابن منظور، لسان العرب، 13/14 (مادة أبي).
- (21) ابن منظور، لسان العرب، 260/1 (مادة جرب)؛ الزبيدي، تاج العروس، 360/1 (مادة جرب).
- (22) ابن منظور، لسان العرب، 260/1.
- (23) عمرو بن العاص: هو عمرو بن العاص بن وائل بن هشام، كان من اقرب الصحابة لمعاوية وخلصهم له، مات سنة (42هـ/662م) او (43هـ/663م)، ينظر: خليفة، الطبقات، 66.
- (24) المآلي: خرقه تستخدمها الإماء والجواري للحيض، ينظر: أبو عبيد، غريب الحديث، 4/162؛ ابن منظور، لسان العرب، 44/14 (مادة أ).
- (25) ابن الاثير، النهاية، 338/3.
- (26) كانت العرب واعتزازاً بأصالتهم يسمون بناتهم بأأم البنين: مثل أم البنين بنت الحكم بن أبي العاصي، ينظر: مصعب الزبيدي، نسب قریش، 159 وأم البنين بنت خالد بن يزيد الكلابية، ينظر: الكاتب البغدادي، تاريخ الأئمة، 5؛ ابن الخشاب، تاريخ مواليد الأئمة، 14؛ وأم البنين بنت عبد العزيز بن مروان، ينظر: مصعب الزبيدي، نسب قریش، 168؛ الزبيدي، تاج العروس، 249/4.
- (27) ينظر: الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 289/4، 586؛ ابن الأثير، الكامل، 289/4.
- (28) سورة الحجرات، الآية 13.
- (29) لمزيد من الاطلاع ينظر تفسير الآية الكريمة في، القمي، تفسير القمي، 322/2؛ الجصاص، أحكام القرآن، 382/1؛ الزمخشري، الكشاف، 569/3.
- (30) صفية بن حيي: هي صفية بنت حيي بن أخطب بن سعية بن عامر الخزرجية، اصطفاه النبي لنفسه وأعتقها وجعل عتقها صداقها، ينظر: ابن هشام، السيرة النبوية، 563؛ البخاري، صحيح البخاري، 1212/6.
- (31) جويرية بنت الحارث: هي جويرية بنت الحارث بن أبي ضرار المصطلقية زوج النبي، سبها يوم المريسيع، كاتبها النبي وتزوجها، ينظر: ابن هشام، السيرة النبوية، 539؛ ابن عبد البر، الاستيعاب، 1804/4؛ ابن سيد الناس، عيون الأثر، 387/2.
- (32) زيد بن حارثة: هو زيد بن حارثة بن شراحيل بن كعب، أبو أسامة الكلبي، أمه سعدى بنت ثعلبة من طيء، مولى رسول الله (صلى الله عليه وآله) وزوجه من زينب بنت جحش ثم طلقها وتزوجها بعده رسول الله، استشهد في معركة مؤتة، ينظر: خليفة، الطبقات، 32؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 342-345/19.
- (33) زينب بن جحش: هي زينب بنت جحش بنت رباب بن يعمر ينتهي نسبها إلى خزيمه، أمها اميمة بنت عبد المطلب بن هاشم فهي بذلك ابنة عمته وتزوجت من زيد بن حارثة وهو مولى طاعة الله ورسوله، ماتت سنة (20هـ/640م)، ينظر: ابن سعد، الطبقات الكبرى، 101/8 و214/5؛ ابن حبان، الثقات، 144/3.
- (34) ثابت بن قيس: هو ثابت بن قيس بن الشماس الخزرجي الأنصاري، أبو محمد، قتل يوم اليمامة، ينظر: ابن حبان، مشاهير علماء الأنصار، 34؛ الطوسي، رجال الطوسي، 30.
- (35) تعذر علينا أن نقف على هذا الموقف في مصادر التاريخ لذا نقلناه من المصادر الآتية: ابن المبارك، مسند ابن المبارك، 106؛ الثعلبي، تفسير الثعلبي، 86/9؛ الطبرسي، تفسير مجمع البيان، 225/9.
- (36) ينظر نص الحديث الشريف في المصادر الآتية، الامام احمد، مسند الامام احمد، 411/5؛ القطب الراوندي، فقه القرآن، 131/2؛ المتقي الهندي، كنز العمال، 699/3؛ الصالحى الشامى، سبل الهدى والرشاد، 482/8.

- (37) عبد الله بن رواح: هو عبد الله بن رواح بن امرئ بن القيس بن ثعلبة الخزرجي، شهد بدرًا واحد، استشهد في معركة مؤتة سنة (7/628م) ينظر: خليفة، الطبقات، 163، 164؛ المزي، تهذيب الكمال، 14/506. (38) سورة البقرة، من الآية /221.
- (39) ينظر تفسير هذه الآية في المصادر الآتية: الزمخشري، الكشاف، 1/361؛ الطبرسي، تفسير جوامع الجامع، 1/210.
- (40) الشيخ الصدوق، عيون أخبار الرضا، 1/261؛ ابن أبي الحديد، شرح نهج البلاغة، 18/252؛ ابن تيمية، دقائق التفسير، 2/53. (41) سورة المؤمنون، الآية /101.
- (42) ينظر تفسير الآية في المصادر الآتية: مقاتل، تفسير مقاتل، 2/204؛ الطبري، جامع البيان، 18/70.
- (43) هشام بن عبد الملك: هو هشام بن عبد الملك بن مروان بن الحكم بن أبي العاص بن أمية، بويع بالخلافة بعد أخيه يزيد سنة (105هـ/723م) ومدة خلافة عشرين عاماً، مات سنة (125هـ/742م)، ينظر: الذهبي، تاريخ الإسلام، 7/282.
- (44) زيد بن علي: هو زيد بن علي بن الحسين بن علي بن أبي طالب، روى عن أخيه الباقر وأبان بن عثمان، قتله هشام بن عبد الملك سنة (123هـ/740م)، ينظر: الصفي، الوافي بالوفيات، 15/21.
- (45) أبي نصر البخاري، سر السلسلة العلوية، 57؛ ابن عبد ربه، طبائع النساء، 95؛ المسعودي، مروج الذهب، 3/163؛ الاربلي، كشف الغمة، 2/342؛ الكتبي، فوات الوفيات، 1/422.
- (46) طبائع النساء، 101. (47) التتبيه والاشراف، 281. (48) أبو العيين، حكايات الجواني، 10.
- (49) التيفاشي، نزهة الألباب، 34؛ أمين، ضحى الإسلام، 1/20.
- (50) أمه أم ولد اسمها غزالة من بنات كسرى ملك فارس ولم نترجم له لعدم وجود ضرورة لذلك كونه معروفاً عند جمهور المسلمين، ولأجل الاطلاع ينظر: ابن سعد، الطبقات الكبرى، 5/211؛ أبي نصر البخاري، سر السلسلة العلوية، 31.
- (51) القاسم بن محمد بن أبي بكر: القاسم بن محمد بن أبي بكر الصديق، أبو عبد الرحمن، أمه أم ولد، أحد فقهاء المدينة وعلمائها نزه ورجل صالح، واحد رجال الشيخ البخاري مات سنة (106هـ/724م) ينظر: خليفة، الطبقات، 424؛ العجلي، معرفة الثقات، 2/211.
- (52) سالم بن عبد الله بن عمر: هو سالم بن عبد الله بن عمر بن الخطاب العدوي القرشي المدني، أبو عمير، أمه أم ولد، مات سنة (106هـ/724م)، ينظر: ابن سعد، الطبقات الكبرى، 5/195؛ البخاري، التاريخ الكبير، 4/115. (53) ابن عبد ربه، طبائع النساء، 95؛ ابن خلكان، وفيات الأعيان، 3/268.
- (54) أبو العيين، حكايات الجواني، 38.
- (55) سلامة: هي سلامة القس اشتراها يزيد بن عبد الملك من سهيل بن عبد الرحمن بن عوف الزهري بثلاثة آلاف دينار أيام حكم أخيه سليمان، وأحبها كثيراً وكانت حسنة الوجه والصوت، ينظر: المسعودي، مروج الذهب، 3/154؛ الماقي، الحقائق الغناء، 92؛ الصفي، الوافي بالوفيات، 15/207.
- (56) حبابة: قينة ليزيد بن عبد الملك اشتراها من سهيل بن عبد الرحمن بن عوف الزهري، أحبها وهام بها، وكانت شاعرة متأدبة، ينظر: المسعودي، مروج الذهب، 3/154؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 69/88.
- (57) الوليد بن يزيد بن عبد الملك: هو الوليد بن يزيد بن عبد الملك بن مروان بن الحكم، أبو العباس ولد سنة (90هـ/708م) وقيل (92هـ/710م) عقدت له الخلافة بعد عمه هشام بن عبد الملك، ومات مقتولاً سنة (126هـ/743م)، ينظر: الذهبي، تاريخ الإسلام، 8/294 وما بعدها؛ الكتبي، فوات الوفيات، 2/590.
- (58) يزيد الثالث: هو يزيد بن الوليد بن عبد الملك بن مروان بن الحكم، أبو خالد، أمه أم ولد تدعى شاه فريز بنت فيروز كسرى، تولى الخلافة بعد قتله للوليد بن يزيد بن عبد الملك سنة (126هـ/743م) ومات في نفس السنة المذكورة بعد أن حكم ستة أشهر فقط، ينظر: خليفة، التاريخ، 293؛ اليعقوبي، الذهبي، سير أعلام النبلاء، 5/374 وما بعدها.
- (59) إبراهيم بن الوليد: هو إبراهيم بن الوليد بن عبد الملك بن مروان، أبو اسحق، بويع بالخلافة بعد أخيه يزيد الثالث بدمشق، ثم خلع نفسه بناءً على طلب مروان الثاني واضطراب الأمر وبإيع الأخير سنة (127هـ/744م)، ينظر: الذهبي، تاريخ الإسلام، 8/35.
- (60) مروان الثاني: هو مروان بن محمد بن مروان بن الحكم، أبو عبد الملك، لقب بالحمار، أمه أم ولد تدعى زيادة وقيل لبابه الكردية، سبها أبوه من معسكر إبراهيم بن مالك الأشتر المنضوي تحت قيادة مصعب بن الزبير - بعد مقتل المختار - فتزوجها، وبويع بالخلافة سنة (127هـ/744م) قتله العباسيون في بوسير بمصر بعد هزيمته في معركة الزاب الفاصلة ضد الجيوش العباسية، ينظر: ابن حبان، الثقات، 2/322؛ الكتبي، فوات الوفيات، 2/504. (61) الإمام مالك، المدونة الكبرى، 2/314؛ الشريف المرتضى، الانتصار، 383، 384.
- (62) الإمام الشافعي، كتاب الأم، 7/366؛ القاضي النعمان، دعائم الإسلام، 1/129.

- (63) ينظر نص الحديث الشريف في المصادر الآتية: الامام الشافعي، كتاب الأم، 162/5 ؛ الحاكم النيسابوري، المستدرک، 195/2. (64) زيد، المسند، 276 ؛ القطب الراوندي، فقه القرآن، 121/2.
- (65) الشيخ الصدوق، الخصال، 438 ؛ الشيخ الطوسي، تهذيب الأحكام، 198/8.
- (66) الامام مالك، المدونة الكبرى، 206/2 ؛ الشيخ الصدوق، الخصال، 533.
- (67) الشريف المرتضى، الانتصار، 382 ؛ الحلبي، الكافي، 417. (68) الامام مالك، المدونة الكبرى، 202/2.
- (69) العياشي، تفسير العياشي، 235/1 ؛ الفخر الرازي، تفسير الرازي، 64/10.
- (70) الامام الشافعي، كتاب الأم، 191 ؛ البخاري، صحيح البخاري، 42/3.
- (71) الامام مالك، المدونة الكبرى، 202/2 ؛ سائر، المراسم العلوية، الشيخ المفيد، المقنعة، 544.
- (72) سائر، المراسم العلوية، 225. (73) الطوسي، النهاية، 669 ؛ ابن ادریس الحلبي، السرائر، 45/3.
- (74) الشريف المرتضى، الرسائل العشر، 277 ؛ ابن زهرة الحلبي، غنية النزوع، 328.
- (75) ينظر تفصيل الدية والجناية على الإمام والجواري في: الامام الشافعي، كتاب الأم، 120/6.
- (76) أبو عبيد، الأموال، 119. (77) ينظر نص العتق في: الشيخ المفيد، المقنعة، 548.
- (78) الشيخ الصدوق، من لا يحضره الفقيه، 115/3 ؛ الشيخ المفيد، المقنعة، 543 ؛ الشريف المرتضى، الانتصار، 372. (79) سورة البلد، الآيات 11-13.
- (80) ينظر تفسير الآيات الكريمة في المصادر الآتية: الجصاص، أحكام القرآن، 637/3 ؛ ابن زنين، تفسير ابن زنين، 134/5 ؛ الشيخ الطبرسي، تفسير جوامع الجامع، 789/3.
- (81) سورة النساء، من الآية /92.
- (82) ينظر تفسير الآية الكريمة في المصادر الآتية: الامام الشافعي، أحكام القرآن، 125/1 ؛ الطبري، جامع البيان، 275/5 ؛ القطب الراوندي، فقه القرآن، 189/1.
- (83) الشيخ الصدوق، من لا يحضره الفقيه، 113/3 ويلفظ مقارب في: النسائي، السنن الكبرى، 170/3.
- (84) أبي داود، سنن أبي داود، 242/2 ؛ العلامة الحلبي، تحرير الأحكام، 187/4.
- (85) أبو حبيب، القاموس الفقهي، 316. (86) سائر، المراسيم العلوية، 195 ؛ الشيخ الطوسي، النهاية، 549.
- (87) الشيخ الكليني، الكافي، 187/6 ؛ الشيخ الطوسي، النهاية، 549. (88) سورة النور، من الآية /33.
- (89) ينظر تفسير الآية المباركة في المصادر الآتية: مجاهد، تفسير مجاهد، 441/2 ؛ مقاتل، تفسير مقاتل، 418/2 ؛ الصنعاني، تفسير القرآن، 58/3.
- (90) أبو عبيد، الأموال، 559 ؛ الشيخ المفيد، المقنعة، 552 ؛ الحلبي، الكافي، 318.
- (91) النسائي، السنن الكبرى، 49/3 ؛ الشيخ الصدوق، من لا يحضره الفقيه، 6/2 ؛ الماوردي، الأحكام السلطانية، 196. (92) سورة التوبة، من الآية 60/.
- (93) ينظر تفسير الآية الكريمة في المصادر الآتية: الامام الشافعي، أحكام القرآن، 165/1 ؛ ابن زنين، تفسير ابن زنين، 213/2 ؛ الشيخ الطبرسي، تفسير جوامع الجامع، 74/2.
- (94) الشيخ المفيد، المقنعة، 550. (95) الامام مالك، المدونة الكبرى، 10/6.
- (96) الامام الشافعي، كتاب الأم، 18/8. (97) سائر، المراسم العلوية، 195.
- (98) سائر، المراسم العلوية، 195. (99) الشيخ الكليني، الكافي، 171/6 ؛ الشيخ الطوسي، الاستبصار، 349/3.
- (100) الشيخ الكليني، الكافي، 169/6 ؛ سائر، المراسم العلوية، 158.
- (101) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 389/3 و 169/65.
- (102) الأشدق: هو عمرو بن سعيد بن الحكم بن أمية، أبو أمية المدني، خرج على السلطة الأموية بسبب نقض الاتفاق الذي جرى بينه وبين مروان بن الحكم وخالد بن يزيد بن معاوية في مؤتمر الجابية الذي نص على تولي مروان بن الحكم الخلافة وخالد بن يزيد على حمص والأشدق على دمشق ويتولى كل من خالد والأشدق الحكم تبعاً بعد مروان، لكن الذي حصل هو إن مروان اجبر الأشدق على التنازل عن حقه وإقناع خالد بن يزيد على التنازل بوساطة خاله حسان بن بحدل الكلبي، واخذ مروان البيعة لولديه عبد الملك وعبد العزيز، فخرج على عبد الملك فقتله سنة (70هـ/689م) بعد أن منحه الأمان، ولعل السبب في قتله هو عدم رغبة عبد الملك بإبقاء منافس قوي في الساحة يضاف إلى الثائرين والمعارضين مثل المختار بن أبي

عبيد الثقفي وعبد الله بن الزبير الأمر الذي مثل تحدياً حقيقياً عرّض الدولة الأموية للاختبار وجعلها على المحك، الأمر الذي لم يشجع على العفو عن المعارضين، ينظر: اليقوي، التاريخ، 2/256؛ الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 4/414؛ ابن أبي الحديد، شرح نهج البلاغة، 6/161 وما بعدها؛ المزي، تهذيب الكمال، 2/178.

(103) عبد الملك بن مروان: هو عبد الملك بن مروان بن الحكم بن أبي العاص بن أمية القرشي، أبو الوليد، بويغ بالخلافة بعد أبيه مروان، حكم (21) سنة، مات سنة (86هـ/705م)، ينظر: المزي، تهذيب الكمال، 18/408؛ ابن حجر، تهذيب التهذيب، 1/620. (104) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 4/598.

(105) مصعب بن الزبير: هو مصعب بن الزبير بن العوام القرشي، من فرسان قريش، تولى البصرة لأخيه عبد الله، قتله عبد الملك في العراق سنة (71هـ/690م)، ينظر: ابن حبان، مشاهير علماء الأمصار، 112؛ ابن عساکر، تاريخ مدينة دمشق، 58/211.

(106) دير الجاتليق: دير قديم البناء رحب الفناء من طسوج مسكن قرب بغداد من غربي دجلة وهو على رأس الحد بين السواد وارض تكريت حصلت فيه معركة بين مصعب والجيش الأموي بقيادة محمد بن مروان، هزم فيها مصعب وقتل هو وابنه عيسى، ينظر: مسكويه، تجارب الأمم، 2/158 وما بعدها؛ الحموي، معجم البلدان، 2/503.

(107) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 5/548؛ المسعودي، التنبيه والإشراف، 271؛ ابن الأثير، الكامل، 4/322 ما بعدها. (108) ابن عساکر، تاريخ مدينة دمشق، 12/313؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 8/73.

(109) حمص: بلد قديم ومشهور بين دمشق وحلب في نفس الطريق، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 2/302.

(110) مسرور بن الوليد: هو مسرور بن الوليد بن عبد الملك بن مروان بن الحكم، أبو سعيد، وقف بجانب يزيد الثالث فأرسله لمقاتلة جيش حمص الثائر بوجه يزيد، فقتل، كما سترى في محله، ينظر: ابن عساکر، تاريخ مدينة دمشق، 57/395. (111) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 5/566.

(112) مصعب الزبيري، نسب قريش، 131؛ ابن عساکر، تاريخ مدينة دمشق، 19/153.

(113) ابن عساکر، تاريخ مدينة دمشق، 19/154.

(114) عبد الرحمن بن مصاد: هو عبد الرحمن بن مصاد بن زهير، من وجوه أهل المزة، ينظر: ابن عساکر، تاريخ مدينة دمشق، 35/437. (115) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 5/548.

(116) محمد بن عبد الملك: هو محمد بن عبد الملك بن مروان بن الحكم بن العاص بن أمية، سكن الأردن، غلب عليها ثم بايع يزيد الثالث، ينظر: ابن عساکر، تاريخ مدينة دمشق، 45/144.

(117) سليمان بن هشام: هو سليمان بن هشام بن عبد الملك بن مروان بن الحكم بن أبي العاص بن أمية، أبو أيوب، أمه عربية وهي أم حكيم بنت يحيى بن أبي العاص، ينظر: ابن عساکر، تاريخ مدينة دمشق، 22/395. (118) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 5/568؛ ابن الأثير، الكامل، 5/294.

(119) ابن عساکر، تاريخ مدينة دمشق، 63/337.

(120) يوسف بن عمر الثقفي: هو يوسف بن عمر بن محمد بن الحكم بن أبي عقيل بن مسعود الثقفي، ابن عم الحجاج، والي اليمن لهشام ثم ولاء العراق واقره الوليد، قبض عليه يزيد الثالث، وقتل يزيد بن خالد بن عبد الله القسري بأبيه سنة (127هـ/744م)، ينظر: ابن خلكان، وفیات الأعيان، 7/101؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 8/315 وما بعدها. (121) الذهبي، سير أعلام النبلاء، 6/75.

(122) أبي الورد: هو مجزأة بن الكوثر بن زفر بن الحارث الكلابي، احد قواد مروان الثاني، انهزم أمام جحافل العباسيين، اضطر على اثر ذلك إلى الدخول في طاعة عبد الله بن علي، ثم أنقلب عليه، فقتله الأخير، ينظر: الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 6/98؛ ابن عساکر، تاريخ مدينة دمشق، 57/47 وما بعدها.

(123) عبد الله بن علي: هو عبد الله بن علي بن عبد الله بن عباس، عم السفاح والمنصور، له دور فاعل في قيادة الجيوش العباسية إلى هدفها المنشود وتحقيق النصر على الجيوش الأموية في معركة الزاب وهزيمة مروان الحمار، ينظر: خليفة، التاريخ، 324؛ اليقوي، التاريخ، 2/345؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء، 6/161.

(124) المنصور: هو عبد الله بن محمد بن علي بن عبد الله بن عباس بن عبد المطلب العباسي، أمه سلامه البربرية، ولد سنة (95هـ/713م)، بويغ بالخلافة سنة (136هـ/753م) بعد أخيه السفاح، ينظر: ابن الأثير، الكامل، 6/99؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 9/465؛ الصفي، الوافي بالوفيات، 17/133.

- (125) زياد بن عبد الله الحارثي: لم نقف له على ترجمة دقيقة من خلال المصادر التي اطلعنا عليها، وكل ما عرفناه: هو احد قادة العباسيين، ولاء المنصور إمارة الحج سنة(133هـ/750م) ثم ولاء المدينة، لمزيد من التفصيل ينظر: الذهبي، تاريخ الإسلام، 140/9؛ الصفدي، الوافي بالوفيات، 9/15.
- (126) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 98/6، 99(127) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 169/65.
- (128) الأعدف: ماء بين ارض بلقين وفزارة في شرق الأردن، ينظر: ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 237/36. ولم نقف على تعريف هذا المكان من خلال المصادر الجغرافية التي اطلعنا عليها.
- (129) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 337/63؛ ابن الأثير، الكامل، 286/5.
- (130) خليفة، التاريخ، 298؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 330/57؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 567/8.
- (131) الطبقات الكبرى، 237/5.
- (132) عبد الله بن الزبير: هو عبد الله بن الزبير بن العوام، يكنى أبي بكر وأبي خبيب، أمه أسماء بنت أبي بكر، قتل عبد الملك بن مروان سنة (73هـ/692م)، ينظر: خليفة، الطبقات، 44.
- (133) أعلن عبد الله بن الزبير دولته في السنوات المذكورة في الحجاز، وتمكن عبد الملك من قتله وإسقاط دولته سنة(73هـ/692م)، ينظر: الدينوري، الأخبار الطوال، 26؛ ابن الأثير، الكامل، 348/4.
- (134) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 2/5؛ ابن الأثير، الكامل، 306/4.
- (135) ابن اعثم، الفتوح، 334/6 (136) ابن الأثير، الكامل، 327/4.
- (137) ابن اعثم، الفتوح، 334/6؛ ابن الأثير، الكامل، 322/4 (138) تاريخ الرسل والملوك، 155/5 وما بعدها.
- (139) الصفريه: سمو بهذا الاسم نسبة إلى زعيمهم زياد بن الأصفر، ينظر: الخوارزمي، مفاتيح العلوم، 19؛ الصفدي، الوافي بالوفيات، 5/15.
- (140) صالح بن مسرح: لم نقف له على ترجمة دقيقة من خلال المصادر التي اطلعنا عليها، وكل ما عرفناه هو رجل عابد من قبيلة تميم العربية، احد زعماء الخوارج الصفريه اقلق الدولة الأموية كثيراً التي جندت الجنود لقتله، وتمكنت من ذلك بواسطة الحارث بن عمير الهمداني، سنة(76هـ/695م)، ينظر: ابن الأثير، الكامل، 395/4؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 328/5.
- (141) شبيب بن يزيد الخارجي: هو شبيب بن يزيد بن نعيم بن قيس الشيباني، خرج زمن عبد الملك بن مروان، تحالف مع صالح بن مسرح وتمكنوا من هزيمة خمسة جيوش أموية وقتل قادتها، وكان شبيب هذا يعتبر صالح بن مسرح قائده الروحي بدليل قوله له: ((... فانك شيخ المسلمين، ولن نعدل بك أحداً وقد دعوتني فاستجبت لك...))، ينظر: الطبري، 327/5؛ ابن خلكان، وفیات الأعيان، 455/2 وما بعدها؛ أبي الفداء، المختصر، 273/1.
- (142) دارا: بلدة في لحف جبل بين نصيبين وماردين، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 418/2.
- (143) عدي بن عدي بن عميره: هو عدي بن عدي بن فروه بن زرارة بن الأرقم الكندي، استعمله عبد الملك على قتال الخوارج، استعمله عمر بن عبد العزيز على الموصل والجزيرة وأرمينية، مات سنة (120هـ/737م)، ينظر: ابن سعد، الطبقات الكبرى، 55/6؛ ابن حجر، تهذيب التهذيب، 152/7.
- (144) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 54/5؛ ابن كثير، البداية والنهاية، 17/9 وما بعدها.
- (145) حران: مدينة عظيمة وهي قصبة ديار مضر على طريق الموصل والشام والروم، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 235/2. (146) اليعقوبي، التاريخ، 192/2؛ الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 54/5.
- (147) تاريخ الرسل والملوك، 54/5. (148) البداية والنهاية، 17/9.
- (149) خالد بن جزء السلمي: هو خالد بن جزء بن عبد الله السلمي وقيل اسمه خزيمه، له دور فاعل في مقارعة الخوارج تحت راية الدولة الأموية، ينظر: ابن الأثير، الكامل، 395/4؛ الخطيب التبريزي، الإكمال، 160.
- (150) الحارث بن جعونة: قيل هو من بني عامر بن صعصعة كما أورد ذلك الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 54/5، ولم نقف له على ترجمة من خلال المصادر التي اطلعنا عليها.
- (151) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 55/5؛ ابن كثير، البداية والنهاية، 17/9.
- (152) الحارث بن عميره: هو الحارث بن عميره بن ذي المشعار الهمداني وهو ليس الحارث بن عميره الزبيدي الحارثي، ينظر: الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 55/5 ولم نقف له على ترجمة في المصادر التي اطلعنا عليها.

- (153) الحجاج بن يوسف الثقفي: هو الحجاج بن يوسف بن الحكم بن أبي عقيل الثقفي، أمير العراق والمشرق الإسلامي، له دوراً كبيراً في ضبط هذين الإقليمين لصالح الدولة الأموية، مات سنة (95هـ/713م) ينظر: ابن حبان، الثقات، 317/2؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 314/6 وما بعدها؛ الصفدي، الوافي بالوفيات، 236/11. (154) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 55/5؛ ابن الأثير، الكامل، 396/4.
- (155) أبْنُ الأَشْعَث: هو عبد الرحمن بن الأشعث الكندي، أمير سجستان، أحد أهم رجالات الدولة الأموية ذكر بعض المؤرخين بأنه خرج على الحجاج بسبب إصرار الأخير على مقارعة رتبيل ملك الترك، فغضب عليه الحجاج مما اضطر ابن الأشعث للثورة بوجه الدولة الأموية، فقتله الحجاج عند دير الجماجم سنة (82هـ/701م)، ينظر: اليعقوبي، التاريخ، 278/2؛ ابن اعثم، الفتوح، 77/7؛ ابن كثير، البداية والنهاية، 44/9، ولكنني لا أجد هذا السبب لوحده مقنعاً، فلا يعقل خروج رجالات الدولة لمجرد إصرار قادتهم على مقارعة الكفار، لكن ذكر بعض المؤرخين أسباباً - إذا ضممناها إلى الآراء التي تذكر بأن هناك عداًء بين الحجاج وابن الأشعث - أمكن لنا أن نقترّب من الوقوف على أسباب خروج ابن الأشعث على الدولة الأموية، فقد ذكر المؤرخون بأن الحجاج كان يحقد على ابن الأشعث فقال يوماً ما عندما رآه: ((هو أھوج أحمق حسود، وأبوه سلب أمير المؤمنين عثمان ثيابه وقتلته، ودل عبيد الله بن زياد على مسلم بن عقيل حتى قتله، وجده الأشعث ارتد عن الإسلام وما رأيته قط إلا أردت قتله)) وكذلك يبدو أن ابن الأشعث كان متوجساً من الحجاج إذ قال: ((... وأنا كما زعم الحجاج إن لم أحاول أن أزيله عن سلطانه فأجهد الجهد إذا طال بي وبه بقاء...)) فهذه النصوص توصلنا إلى أن أسباب الخلاف شخصية ليس إلا، لمزيد من التفصيل ينظر: الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 140/5؛ المسعودي، التنبيه والإشراف، 271؛ ابن الأثير، الكامل، 454/4؛ ابن كثير، البداية والنهاية، 43/9.
- (156) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 155/5؛ ابن الأثير، الكامل، 467/4؛ أبي الفداء، المختصر، 273/1.
- (157) عبد الله بن عبد الملك: هو عبد الله بن عبد الملك بن مروان بن الحكم بن أمية بن عبد شمس، بنى المصيصية، وله صولات وجولات ضد الروم البيزنطيين، كما تولى ولاية مصر بعد موت عبد العزيز بن مروان، مات في حدود (100هـ/718م)، ينظر: ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 343/29؛ الصفدي، الوافي بالوفيات، 161/17. (158) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 156/5؛ ابن كثير، البداية والنهاية، 51/9.
- (159) اليعقوبي، التاريخ، 194/2؛ الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 157/5.
- (160) لأجل التفصيل في حركة ابن الأشعث وتداعياتها على الساحة السياسية الإسلامية ينظر على سبيل المثال لا الحصر في: اليعقوبي، 194/2؛ الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 151/5؛ ابن اعثم، الفتوح، 91/7؛ المسعودي، التنبيه والإشراف، 272.
- (161) عمارة بن تميم اللخمي: هو عمارة بن تميم اللخمي وقيل القتيبي، تولى فلسطين لعبد الملك بن مروان وسجستان للحجاج بن يوسف الثقفي، ينظر: ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 300/43.
- (162) الرخج: كوره ومدينة في نواحي كابل في أفغانستان، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 38/3.
- (163) خليفة، التاريخ، 223؛ اليعقوبي، التاريخ، 195/2؛ المسعودي، التنبيه والإشراف، 273.
- (164) خلاط: هي قسبة أرمنية الوسطى، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 380/2.
- (165) البلاذري، فتوح البلدان، 242/1 وما بعدها.
- (166) عبد الله بن أبي شيخ الغنوي: لم نقف له على ترجمة دقيقة من خلال المصادر التي اطلعنا عليها.
- (167) ابن اعثم، الفتوح، 351/6.
- (168) بحيرة الطريخ: لم نقف على موقعها بشكل دقيق من خلال المصادر الجغرافية التي اطلعنا عليها، لكن ذكر ابن الأثير بأنها في أرمنية، دون أن يذكرها بشكل دقيق، ينظر: الكامل، 361/4.
- (169) اندولية: لم نقف على ترجمة هذه المنطقة بشكل دقيق من خلال المصادر التي اطلعنا عليها.
- (170) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 35/5.
- (171) الصائفة: تعني الغزو في الصيف وكذلك هي الحملات العسكرية التي تتجه من بلاد العرب إلى بلاد الروم صيفاً، ينظر: ابن منظور، لسان العرب، 202/9 (مادة صيف).
- (172) ملطية: بلدة من بلاد الروم تتأخم بلاد الشام، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 192/5.
- (173) خليفة، التاريخ، 211؛ ابن الأثير، الكامل، 418/4.
- (174) نبيح بن عبد الله: هو نبيح بن عبد الله العنزي، أبو عمر، كوفي تابعي، ينظر: البخاري، التاريخ الكبير، 132/8؛ ابن حبان، الثقات، 484/5.
- (175) خليفة، التاريخ، 222؛ ابن الأثير، الكامل، 476/4؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 16/6.
- (176) أبا شيخ بن عبد الله الغنوي: لم نقف له على ترجمة من خلال المصادر التي اطلعنا عليها.
- (177) عمرو بن الصدي الغنوي: لم نقف له على ترجمة من خلال المصادر التي اطلعنا عليها.

- (178) خليفة، التاريخ، 223.
- (179) خليفة، التاريخ، 224؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 21/6؛ ابن كثير، البداية والنهاية، 64/9.
- (180) شتى: مفردة مأخوذة من التشتيّة في المكان أي الإقامة فيه؛ وعلى هذا يكون معنى الشتاتية هو الغزو في الشتاء والبقاء في أرض الأعداء، ينظر: ابن منظور، لسان العرب، 421/14 (مادة شتا).
- (181) عبد العزيز بن حاتم الباهلي: هو عبد العزيز بن حاتم بن عمرو بن عمارة الباهلي، تولى الجزيرة لعمر بن عبد العزيز، وغزا بلاد الترك وكان له في ذلك صولات وجولات، ينظر: ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 268/36. (182) خليفة، التاريخ، 231؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 23/6.
- (183) سياأتي في المفردة المخصصة لمسلمة بن عبد الملك ذكر نص العهد الذي ولى بموجبه عبد الملك ابنه مسلمة، كذلك ذكر ولاية الأمصار الذين أمدهم بالعساكر. (184) خليفة، التاريخ، 234.
- (185) خليفة، التاريخ، 235؛ ابن الأثير، الكامل، 555/4. (186) خليفة، التاريخ، 235؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 470/7. (187) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 169/9.
- (188) زياد بن حناطة التجيبي: قيل بأنه أحد عقلاء مصر لعب دوراً محورياً في المصالحة التي جرت بين أهل مصر و مروان الأول سنة (684هـ/6م) وتولى شرطتها، استخلفه عبد العزيز بن مروان على مصر وذهب إلى دمشق، فلم يبق طويلاً بعده ومات في سنة (695هـ/7م)، ينظر: الزركلي، الإعلام، 54/3. ولم نقف على ترجمته في مصدر أقدم لذا اضطررنا للترجمة له من مرجع حديث.
- (189) خليفة، التاريخ، 208؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 319/5. (190) الصفدي، الوافي بالوفيات، 114/14.
- (191) الهامة: كورة واسعة خلف جبل ألاق بتيه مصر، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 389/5.
- (192) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 144/11. (193) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 330/18.
- (194) بوسير: قرية من قرى الاشمونين بمصر، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 509/1.
- (195) الذهبي، تاريخ الإسلام، 425/8؛ الصفدي، الوافي بالوفيات، 114/14.
- (196) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 344/29. (197) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 56/5؛ المسعودي، التنبية والإشراف، 272؛ ابن اعثم، الفتوح، 91/7؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 345/26.
- (198) خليفة، التاريخ، 231؛ البخاري، التاريخ الصغير، 218/1.
- (199) طرنده: منطقة داخل بلاد الروم على ثلاثة مراحل من ملطية، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 32/4.
- (200) البلاذري، فتوح البلدان، 221/1. (201) لؤلؤه: قلعة قرب طرسوس، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 26/5.
- (202) خليفة، التاريخ، 223؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 345/29.
- (203) البلاذري، فتوح البلدان، 195/1؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 345/29؛ ابن الأثير، الكامل، 500/4.
- (204) يزيد بن جببر: لعله يزيد بن جببر بن شيبه بن عثمان القرشي، ثبأ، ينظر: ابن حبان، مشاهير علماء الأمصار، 234. (205) البلاذري، فتوح البلدان، 196/1؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 23/9.
- (206) عبد العزيز بن مروان: هو عبد العزيز بن مروان بن الحكم بن أبي العاص الأموي، ولد بالمدينة، وولي مصر، مات سنة (704هـ/8م) ينظر: ابن سعد، الطبقات الكبرى، 236/5؛ ابن حبان، مشاهير علماء الأمصار، 193. (207) ابن سعد، الطبقات الكبرى، 234/5؛ الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 207/5.
- (208) ابن الأثير، الكامل، 55/5؛ ابن كثير، البداية والنهاية، 92/9.
- (209) القاضي عمران بن عبد الرحمن: هو عمران بن عبد الرحمن بن شرحبيل بن حسنة، قاضي مصر، ينظر: البخاري، التاريخ الكبير، 420/6؛ الرازي، الجرح والتعديل، 301/8.
- (210) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 347/29.
- (211) القرشي المصري، فتوح مصر وأخبارها، 394؛ المزي، تهذيب الكمال، 413/17.
- (212) عبد الأعلى بن خالد بن ثابت الفهمي: لم نقف له على ترجمة من خلال المصادر التي اطلعنا عليها.
- (213) ابن حبان، أخبار القضاة، 228/3.
- (214) مدي: مكيال لأهل الشام يسع خمسة عشر مكوكاً والمكوك صاع ونصف، ينظر: ابن منظور، لسان العرب، 274/15 (مادة مدي).
- (215) القرشي المصري، فتوح مصر وأخبارها، 223. (216) مصعب الزبيري، نسب قريش، 165.

- (217) جمعت الجيوش التي وضعت تحت إمرة مسلمة بن عبد الملك من الأمصار الإسلامية، فقد بعث بها كل من: إبان بن عثمان إليه على الحجاز وعلقمه بن مرداس الخولاني وإلى علي اليمن، وعبد العزيز بن مروان أخوه وإلى علي مصر والحجاج بن يوسف الثقفي وإلى علي العراق، ينظر: ابن اعثم، الفتوح، 110/7.
- (218) لمزيد من الاطلاع على نص العهد والتولية لمسلمة ينظر: ابن اعثم، الفتوح، 110/7 وما بعدها؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 168/9 وما بعدها.
- (219) الثغور: نواح من الأرض تستعمل للقتال ضد أعداء الإسلام، ينظر: الفراهيدي، كتاب العين، 400/4.
- (220) تولق: لم نقف له على تعريف في المصادر التي اطلعنا عليها.
- (221) الآخر: احد حصون الروم البيزنطيين ولعله نُسب إلى ملك الروم المدعو اسطينان والملقب بالآخرم الذي ثار عليه شعبه وخرموا انفه أي ثقبوه، ينظر: ابن الأثير، الكامل، 335/1.
- (222) خليفة، التاريخ، 225؛ اليعقوبي، التاريخ، 291/2؛ ابن الأثير، الكامل، 524/4؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 26/6.
- (223) المُصيصية: مدينة على شاطئ جيجان من ثغور الشام بين أنطاكية وبلاد الروم تقارب طرسوس، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 145/5.
- (224) ابن الأثير، الكامل، 528/4؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 29/6.
- (225) أنطاكية: مدينة على ساحل بحر الشام، ينظر: البكري، معجم ما استعجم، 200/1؛ الحموي، معجم البلدان، 266/1.
- (226) العباس بن الوليد: هو العباس بن الوليد بن عبد الملك بن مروان بن الحكم، أبو الحارث الأموي، فارس بني مروان، استعمله أبوه على المغازي، مات في سجن مروان الثاني، ينظر: الذهبي، تاريخ الإسلام، 146/8؛ الصفدي، الوافي بالوفيات، 363/16 (227) جرثومة: لم نقف له على تعريف في المصادر التي اطلعنا عليها.
- (228) طوانه: ثغر من ثغور المُصيصية، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 46/4.
- (229) حصني قسطنطين وغزالة لم نقف عليهما من خلال المصادر التي اطلعنا عليها، لكن بما أن الحملة العسكرية بقيادة مسلمة والعباس بن الوليد كانت متجهة نحو أنطاكية وفتحا هذين الحصنين مما يؤشر لنا بأن هذين الحصنين من أعمال أنطاكية. (230) ابن الأثير، الكامل، 532/4.
- (231) عمورية: بلدة على شاطئ نهر العاصي بين فامية وشيزر، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 158/4.
- (232) شمعون: لم نقف له على ترجمة من خلال المصادر التي اطلعنا عليها.
- (233) ورسيب: لم نقف له على ترجمة من خلال المصادر التي اطلعنا عليها.
- (234) البطال بن عمرو: هو احد قادة الوليد بن عبد الملك بن مروان ولم نقف ل على ترجمة دقيقة من خلال المصادر التي اطلعنا عليها. (235) ابن اعثم، الفتوح، 121/7 وما بعدها.
- (236) هرقلية: مدينة في بلاد الروم، الحموي، معجم البلدان، 398/5. ولم نقف على موقعها بشكل دقيق من خلال المصادر التي اطلعنا عليها.
- (237) قمورية: لم نقف على موقعها بشكل دقيق من خلال المصادر التي اطلعنا عليها.
- (238) أذربيجان: إقليم واسع حده من الشرق برزعة وارزنجان من الغرب ومن الشمال بلاد الديلم والجيل والطرم ويتكون اسم هذا الإقليم من مقطعين باللغة الفهلوية وهما (اذر) ويعني النار و(بايكان) ومعناه الخازن، فيكون المعنى خازن النار، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 128/1.
- (239) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 226/5؛ ابن الأثير، الكامل، 535/4.
- (240) الحصون السورية الخمسة هي: أنطاكية والمُصيصية وطرسوس وعين زربة وملطية، ينظر: اليعقوبي، البلدان، 205.
- (241) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 226/5؛ ابن الأثير، الكامل، 547/4؛ ابن خلدون، العبر، 71/3.
- (242) الوليد بن عبد الملك: هو الوليد بن عبد الملك بن مروان بن الحكم ابن أبي العاص الأموي، بويع بالخلافة بعد أبيه عبد الملك، مات سنة 96هـ/715م)، ينظر: الذهبي، سير أعلام النبلاء، 347/4.
- (243) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 235/5؛ ابن الأثير، الكامل، 555/4؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 256/6؛ ابن خلدون، العبر، 71/3 (244) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 245/5؛ ابن الأثير، الكامل، 569/4.
- (245) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 246/5؛ ابن الأثير، الكامل، 578/4؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 261/6. (246) خليفة، التاريخ، 237.
- (247) سندره: لم نقف على موقعها بشكل دقيق من خلال المصادر التي اطلعنا عليها.
- (248) خليفة، التأريخ، 238؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 261/6. (249) الباب: مدينة بناها كسرى انو شروان بن قباذ لتكون ثغراً لسد الطريق على الطموحات التوسعية للخزر، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 304/1.
- (250) خليفة، التاريخ، 238؛ ابن اعثم، الفتوح، 352/6؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 263/6.

- (251) أبي الفداء، المختصر، 277/1.
- (252) حصون الحديد وأبي عون وسردوسل: لم نقف على تعريف دقيق لها من خلال المصادر التي اطلعنا عليها، وبما إن الجيوش الأموية في الأساس كانت متقدمة باتجاه بلاد الروم، فإنها من تلك النواحي حتماً وكما أشارت إليها المصادر التاريخية، ينظر: خليفة، التاريخ، 244؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 266/6.
- (253) سليمان بن عبد الملك: هو سليمان بن عبد الملك بن مروان بن الحكم بن أبي العاص الأموي، ولي الخلافة سنة (96هـ/714م) بعد أخيه الوليد، مات سنة (99هـ/717م) في مرج دابق، ينظر: ابن خلكان، وفيات الأعيان، 421/2؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء، 111/5، 112؛ الكتبي، فوات الوفيات، 453/1.
- (254) القسطنطينية: هي دار ملك الروم وعاصمتهم وسميت بهذا الاسم نسبة إلى ملكهم قسطنطين، وهي اسطنبول الآن، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 347/4.
- (255) خليفة، التاريخ، 244؛ اليعقوبي، التاريخ، 299/2؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 266/6.
- (256) الذهبي، تاريخ الإسلام، 271/6.
- (257) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 292/5؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء، 502/4.
- (258) ابن الأثير، الكامل، 28/5.
- (259) عمر بن عبد العزيز: هو عمر بن عبد العزيز بن مروان بن الحكم بن أبي العاص الأموي، تولى الخلافة سنة (99هـ/717م)، ومات سنة (101هـ/719م) ينظر: ابن حبان، مشاهير علماء الأمصار، 284.
- (260) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 309/5؛ ابن الأثير، الكامل، 43/5.
- (261) يزيد بن عبد الملك: هو يزيد بن عبد الملك بن مروان بن الحكم بن أبي العاص الأموي، أبو خالد، ولي بعد عمر بن عبد العزيز سنة (101هـ/719م) وله سبع وثلاثون سنة، توفي بالبلقاء سنة (105هـ/723م)، ينظر: الصفدي، الوافي بالوفيات، 29/28.
- (262) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 350/5؛ ابن الأثير، الكامل، 89/5.
- (263) يزيد بن المهلب: هو يزيد بن المهلب بن أبي صفرة الأزدي، خدم الزبيريين والأمويين، ولي خراسان بعد وفاة أبيه المهلب سنة (83هـ/702م) زمن عبد الملك بن مروان، ثم عُزل بناءً على نصيحة الحجاج بن يوسف الثقفي الذي ضربه وسجنه، وولى مكانه قتيبة بن مسلم الباهلي، فهرب يزيد بن المهلب من السجن سنة (90هـ/708م) إلى سليمان بن عبد الملك - وكان أميراً وقتذاك - فشفع له عند أخيه الوليد فأمنه وعفا عنه، ثم ولده سليمان - عندما اعتلى كرسي الخلافة - إمارة خراسان، فافتتح جرجان ومكر بأهلها وغدر بهم، ثم افتتح دهستان، واستحوذ على أموال كثيرة لم يرسلها إلى المركز، ويبدو أن عمر بن عبد العزيز كان ممتعضاً من تصرفات يزيد بن المهلب، فقبض عليه وأودعه السجن عندما وصل إلى سدة الحكم، ولعل الدليل على عدم رضا عمر على يزيد بن المهلب هو قوله بحقه: ((هؤلاء جبابرة ولا أحب مثلهم))، وثار يزيد بن المهلب على الأمويين بسبب خشيته على مصيره بعد وصول خصمه يزيد بن عبد الملك، فأعلن عصيانه وقتله مسلمة سنة (102هـ/720م) في العراق، وسيأتي التفصيل في ذلك في المكان المخصص لمناقشة دور مسلمة كبح جماح الحركات المعارضة للدولة الأموية، ينظر: الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 191/5؛ مسكويه، تجارب الأمم، 317/5؛ ابن خلكان، وفيات الأعيان، 279/6؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 269/7 وما بعدها؛ ابن كثير، البداية والنهاية، 212/9؛ ابن خلدون، العبر، 75/3.
- (264) قيسارية: مدينة عظيمة من مدن الروم، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 421/4.
- (265) خليفة، التاريخ، 264؛ الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 387/5.
- (266) الحارث بن عمرو الطائي: لم نقف له على ترجمة في المصادر التي اطلعنا عليها، وما وقفناه عليه هو انه كان أمير البلقاء لعمر بن عبد العزيز ثم ولي أرمينية وأذربيجان، وله دور في الفتوحات العسكرية، وللمزيد من التفصيل في دوره، ينظر: خليفة، التاريخ، 264؛ اليعقوبي، التاريخ، 329/2؛ ابن عساکر، تاريخ مدينة دمشق، 457/11؛ ابن الأثير، الكامل، 137/5؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 469/7.
- (267) ابن الأثير، الكامل، 138/5؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 305/7.
- (268) جرزان: اسم جامع لناحية بأرمينية قصبتها تقليس، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 125/2.
- (269) شروان: مدينة من نواحي باب الأبواب الذي تسميه الفرس بالدريند، بناها كسرى انوشروان فسميت باسمه، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 339/3.
- (270) اليعقوبي، التاريخ، 318/2.
- (271) للكر: بلدة خلف الدريند تتاخم خزران سميت بهذا الاسم نسبة إلى بانيتها لكر بن يافث بن نوح، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 22/5.
- (272) ورتان: بلدة في آخر حدود أذربيجان بينه وبين وادي الرس فرسخان، الحموي، معجم البلدان، 371/5.

- (273) اليعقوبي، التاريخ، 2/318. (274) خليفة، التاريخ، 266 ؛ ابن الأثير، الكامل، 5/145.
- (275) باب اللان: بلاد واسعة في طرف أرمينية قرب باب الأبواب مجاورة لبلاد الخزر، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 5/8-11. (276) اليعقوبي، التاريخ، 2/329.
- (277) خليفة، التاريخ، 266؛ الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 5/397 ؛ ابن الأثير، الكامل، 5/155.
- (278) ابن الأثير، الكامل، 5/158؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 7/303.
- (279) الجراح بن عبد الله: الجراح بن عبد الله الحكمي، أبو عقبة، ولي البصرة للوليد ابن عبد الملك ثم خراسان وسجستان لعمر بن عبد العزيز، ويعتبر من القادة الذين خدموا الدولة الأموية كثيراً، قتله الترك سنة (112هـ/730م) ينظر: الرازي، الجرح والتعديل، 2/522، 523 ؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء، 5/189.
- (280) البيضاء: اسمها بالفارسية ناسيك وهي مدينة كبيرة من مدن كورة اصطخر، وسميت بالبيضاء لان بياضها يُرى عن بعد، ينظر: الإدريسي، نزهة المشتاق، 1/432.
- (281) مسكويه، تجارب الأمم، 2/375؛ ابن الأثير، الكامل، 5/158.
- (282) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 5/410؛ مسكويه، تجارب الأمم، 2/375؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 7/305.
- (283) بلنجر: مدينة خلف بلاد الخزر خلف باب الأبواب، فتحها عبد الرحمن بن ربيعة وقيل سليمان بن ربيعة الباهلي، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 1/489.
- (284) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 5/424 ؛ ابن الأثير، الكامل، 5/173.
- (285) حيزان: مدينة من مدن أرمينية قريبة من شروان، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 2/331.
- (286) التورية: هي إرادة المتكلم بكلامه أمراً خفياً غير الظاهر منه، ينظر: قلنجي، معجم لغة الفقهاء، 151.
- (287) ابن اعثم، الفتح، 8/254؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 7/308.
- (288) خليفة، التاريخ، 270؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 7/308.
- (289) خليفة، التاريخ، 271؛ الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 5/425؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 7/309.
- (290) مسكويه، تجارب الأمم، 2/388؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 57/324؛ ابن الأثير، الكامل، 5/177.
- (291) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 5/426؛ مسكويه، تجارب الأمم، 2/388؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 7/309.
- (292) الجرجومة: منطقة على جبل اللكام بين بياس و بوقاس قرب أنطاكية وهب بذلك تكون ضمن الثغور الشامية، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 2/123.
- (293) بعلبك: مدينة قديمة بينها وبين دمشق ثلاثة أيام، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 1/453.
- (294) البلاذري، فتوح البلدان، 1/189؛ ابن الأثير، الكامل، 4/304.
- (295) الجزية: مقدار من المال نقداً أو عيناً يؤخذ من أهل الذمة للاحتزاء في حق دمائهم مقابل حماية المسلمين لهم، ينظر: الراغب الأصفهاني، المفردات، 128(مادة جزي).
- (296) جبل الحوار: جبل في غربي جيجان من ثغور الشام، الحموي، معجم البلدان، 2/315.
- (297) سنح: السنح ظهر أي منطقة، ينظر: الطريحي، مجمع البحرين، 2/433 (مادة سنح).
- (298) اللولون: لم نقف له على تعريف من خلال المصادر الجغرافية التي اطلعنا عليها.
- (299) تيزن: كورة وبلدة بالعواصم من ارض حلب، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 2/58.
- (300) البلاذري، فتوح البلدان، 1/190 ؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 61/369.
- (301) الحرورية: نسبة إلى موضع بظاهر الكوفة يسمى حروراء، خرج فيه المعارضين على حكم الامام علي وأعلنوا عصيانهم، والجمع حرورية والنسبة إليها حروري، ينظر: ابن منظور، لسان العرب، 4/185(مادة حرر).
- (302) شوذب: اسمه بسطام من بني يشكر، ولم نقف على معلومات أخرى تخصه، ينظر: الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 5/311؛ ابن الأثير، الكامل، 5/45.
- (303) عبد الحميد بن عبد الرحمن: هو عبد الحميد بن عبد الرحمن بن زيد بن الخطاب القرشي العدوي، عامل عمر بن عبد العزيز على الكوفة، ينظر: البخاري، التاريخ الكبير، 6/45 ؛ ابن حبان، مشاهير علماء الأمصار، 209.

- (304) سعيد بن عمرو الحرشي: هو سعيد بن عمرو بن الأسود بن مالك بن كعب من قبيلة هوازن العربية، له صولات وجولات مع مسلمة، ينظر: ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 21/245.
- (305) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 5/327؛ المسعودي، مروج الذهب، 3/149؛ ابن الأثير، الكامل، 5/68؛ ابن أبي الحديد، شرح نهج البلاغة، 3/253؛ ابن كثير، البداية والنهاية، 9/93.
- (306) طابق: من الطبق وهو الاتفاق والاتفاق هو جعل الشئين على حذو واحد والزقتهما، وبما أن الإنسان يطبق يديه بعضهما البعض بنفس المستوى، فلعل يزيد بن عبد الملك عندما هدد ابن المهلب بقطع خير طابق من يديه أراد قطع يده اليمنى وهي الأفضل والأشرف وكونها عنوان الفارس المحارب، ينظر: ابن منظور، لسان العرب، 10/209 (مادة طيق).
- (307) ابن اعثم، الفتوح، 7/212؛ ابن الأثير، الكامل، 5/87. (308) ابن اعثم، الفتوح، 7/213.
- (309) عدي بن أرطاة: هو عدي بن أرطاة الفزاري الدمشقي، استعمله عمر بن عبد العزيز على البصرة، مات سنة (102هـ/720م)، ينظر: المزي، تهذيب الكمال، 19/520؛ ابن حجر، تقريب التهذيب، 1/667.
- (310) فم النيل: النيل بليدة في سواد الكوفة قرب حلة بني يزيد بخرقها خليج كبير يتخلج من الفرات الكبير، بناءها الحاج بن يوسف الثقفي، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 5/334.
- (311) العقر: قرية قريبة من كربلاء، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 4/136.
- (312) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 5/336؛ ابن اعثم، الفتوح، 8/224.
- (313) ابن اعثم، الفتوح، 8/224؛ المسعودي، مروج الذهب، 3/156.
- (314) ابن اعثم، الفتوح، 8/226؛ المسعودي، مروج الذهب، 3/156؛ ابن الأثير، الكامل، 5/82.
- (315) وهم: مدرك وحبيب ومحمد، ينظر: البغدادي، المحبر، 482؛ أبي الفداء، المختصر، 1/279.
- (316) البغدادي، المحبر، 482؛ الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 5/343؛ ابن اعثم، الفتوح، 8/228.
- (317) معاوية بن يزيد بن المهلب: هو معاوية بن يزيد بن المهلب بن أبي صفرة الأزدي، ولم نقف له ترجمة وأفيه من خلال المصادر التي اطلعنا عليها.
- (318) المفضل بن المهلب: هو المفضل بن المهلب بن أبي صفرة الأزدي واسم أبو صفرة ظالم بن سارق، قتل سنة (102هـ/720م) في خلافة يزيد بن عبد الملك بعد مشاركته في حركة أخيه يزيد، ينظر: ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 60/92 وما بعدها؛ المزي، تهذيب الكمال، 28/422.
- (319) مروان بن يزيد: لم نقف له على ترجمة دقيقة من خلال المصادر التي اطلعنا عليها.
- (320) مدرك بن ضب الكلبي: لم نقف له على ترجمة دقيقة من خلال المصادر التي اطلعنا عليها.
- (321) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 5/346؛ ابن اعثم، الفتوح، 8/232؛ المسعودي، مروج الذهب، 3/157؛ ابن الأثير، الكامل، 5/86.
- (322) خليفة، التاريخ، 238؛ الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 5/263؛ ابن الأثير، الكامل، 4/582.
- (323) البلاذري، فتوح البلدان، 1/178؛ الحموي، معجم البلدان، 1/328.
- (324) الحموي، معجم البلدان، 2/265. (325) مصعب الزبيري، نسب قریش، 165.
- (326) ابن قتيبة، المعارف، 358؛ البلاذري، فتوح البلدان، 1/213؛ الحموي، معجم البلدان، 5/321.
- (327) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 21/216؛ الصفي، الوافي بالوفيات، 15/150.
- (328) اليعقوبي، التاريخ، 2/315؛ الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 5/373؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 21/216.
- (329) خليفة، التاريخ، 263؛ الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 5/379؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 21/216. (330) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 5/544؛ مسكويه، تجارب الأمم، 2/476.
- (331) مسكويه، تجارب الأمم، 2/476. (332) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 5/610.
- (333) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 54/144.
- (334) خليفة، التاريخ، 285؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 54/148.
- (335) سعيد وضبيان ابني روح: يبدوا إنهما أولاد روح بن زبناح الجذامي، لكننا لم نقف لهما على ترجمة دقيقة من خلال المصادر التي اطلعنا عليها.
- (336) ابن الأثير، الكامل، 5/294 وما بعدها.
- (337) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 12/302. (338) ابن الأثير، الكامل، 5/393.
- (339) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 6/163؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 54/148؛ ابن الأثير، الكامل، 5/393.

- (340) نهر أبي فطرس: موضع قرب الرملة في فلسطين، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 315/5؛ نُكِبَ عنده ثمانون أميراً أموياً على يد عبد الله بن علي العباسي، قائد الجيوش العباسية، بعد أن أمنهم ووعدهم بالعطايا، فوضع عند كل رأس واحد منهم شخص بيده عمود، فغدر بهم وقتلهم، ينظر: اليعقوبي، التاريخ، 300/2؛ المسعودي، التنبيه والإشراف، 285؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 146/54؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 341/8. (341) مصعب الزبيري، نسب قريش، 164؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 100/12.
- (342) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 379/5.
- (343) رانطه: هي رانطه بنت عبيد الله بن عبد الله بن عبد الممدان الحارثي، أمه وأم أبو العباس السفاح الخليفة العباسي، ينظر: ابن حبان، النقائ، 323/2؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 161/69.
- (344) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 563/5؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 269/69.
- (345) اليعقوبي، التاريخ، 335/2. (346) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 270/36؛ أبي الفداء، المختصر، 285/1.
- (347) معاوية بن أبي سفيان بن يزيد بن خالد: هو معاوية بن أبي سفيان بن يزيد بن خالد بن يزيد بن معاوية بن أبي سفيان الأموي، كان على ميمنة الوليد بن يزيد، فخلده ولحق بعبد العزيز بن الحجاج، ينظر: ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 33/59.
- (348) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 548/5؛ مسكويه، تجارب الأمم، 479-477/2.
- (349) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 567/5.
- (350) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 548/5؛ مسكويه، تجارب الأمم، 479/2؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 269/36.
- (351) الحكم بن الوليد: هو الحكم بن الوليد بن يزيد بن عبد الملك بن مروان بن الحكم، بايع له أبوه بالخلافة وأخيه عثمان بعده، قتل بيد جنود إبراهيم بن الوليد، ينظر: الصفي، الوافي بالوفيات، 76/13؛ ابن كثير، البداية والنهاية، 14/10.
- (352) عثمان بن الوليد: هو عثمان بن الوليد بن يزيد بن عبد الملك بن مروان بن الحكم، بايع له أبوه بالخلافة بعد أخيه الحكم، قتل مع أخوه الحكم على يد جنود إبراهيم بن الوليد كما أسلفنا، ينظر: ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 40/40.
- (353) الذهبي، تاريخ الإسلام، 17/8؛ سير إعلام النبلاء، 75/6؛ القلقشندي، مآثر الانفاة، 164/1 وما بعدها. (354) التاريخ، 338/2. (355) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 296/63.
- (356) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 83/15؛ ابن كثير، البداية والنهاية، 25/10.
- (357) ثابت بن نعيم الجذامي: من أهل فلسطين وكان رأساً في أهل اليمن، شارك في فتوحات المغرب مع حنظله بن صفوان الكلي أيام هشام بن عبد الملك، سجنه هشام بسبب خلاف بينه وبين حنظله فشفع له مروان الثاني وأخرجه من السجن فصار معه، ونقض عهده عدة مرات إلى أن انتهى به الحال ثائراً على مروان، فقتله، ينظر: ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 143/11.
- (358) خليفة، التاريخ، 298؛ الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 609/5؛ ابن الأثير، الكامل، 330/5.
- (359) الحُيمية: بلد من أرض الشراة من أعمال عمان في أطراف الشام وكانت منزل بني العباس إبان دعوتهم، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 307/2.
- (360) إبراهيم الامام: هو إبراهيم بن محمد بن علي بن عبد الله بن عباس بن عبد المطلب بن هاشم، أبو اسحق، الملقب بالإمام عهد إليه أبوه بالإمامة من بعده، قبض عليه مروان الثاني وسجنه، فمات في سجنه وقيل قتل، ينظر: المسعودي، مروج الذهب، 194/3؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء، 379/5؛ الصفي، الوافي بالوفيات، 70/6.
- (361) ابن قتيبة، الإمامة والسياسة، 159/2؛ الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 97/6؛ المسعودي، التنبيه والإشراف، 293.
- (362) معركة الزاب: الزاب منطقة بين الموصل و اربل، حصلت عنها معركة فاصلة بين الجيوش العباسية والأموية، انتهت لصالح العباسيين وذلك في سنة (132هـ/749م)، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 124/3؛ ابن الأثير، الكامل، 417/5.
- (363) المخارق بن غفار: لم نفق له على ترجمة دقيقة من خلال المصادر التي اطلعنا عليها.
- (364) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 89/6؛ ابن كثير، البداية والنهاية، 47/10.
- (365) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 89/6؛ مسكويه، تجارب الأمم، 13/3؛ ابن أبي الحديد، شرح نهج البلاغة، 152/7.
- (366) يحيى بن يحيى الغساني: هو يحيى بن يحيى بن قيس بن حارثة الأزدي، من أنصار بني أمية، توسط للوليد بن معاوية بن مروان عند عبد الله بن علي العباسي لكن دون جدوى، فقتله الأخير، ينظر: ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 52/65.
- (367) البغدادي، المحبر، 486؛ اليعقوبي، التاريخ، 346/2؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 60/65؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 338/8.
- (368) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 268/10.

- (369) خليفة، التاريخ، 240؛ ابن عساکر، تاريخ مدينة دمشق، 269/10.
- (370) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 265/5؛ ابن الأثير، الكامل، 8/5.
- (371) ذكر ابن عساکر في تاريخ مدينة دمشق 354/45، بأن عمر بن الوليد هذا ابن امرأة حرة من قبيلة كندة العربية، ومن سلالة حجر بن عمرو وليس ابن أمه، وذكر في موضع آخر من كتابه هذا في 359/45 وما بعدها ما يؤكد كونه ابن أمه، وذلك من خلال إيراده عتاباً أو جدالاً حصل بينه وبين الخليفة عمر بن عبد العزيز، بعد أن اعترض عمر هذا على سياسة الخليفة الإصلاحية وإرجاعه الحقوق إلى أصحابها، فقال عمر بن الوليد مخاطباً الخليفة: ((أنك أزريت على من قبلك من الخلفاء، وعبت عليهم وسرت بغير سيرتهم بغضاً لهم وشناً لمن بعدهم من أولادهم وقطعت ما أمر الله به أن يوصل...)) فأجابته الخليفة عمر بن عبد العزيز قائلاً: ((... فألمك بثأنه أمة للسكون كانت تطوف في سوق حمص وتدخل في حوائيتها والله أعلم بما اشتراها...)) ولعل هذا دليل على أن الوليد هذا ابن أمه، لأننا لا نتوقع أن يكون الخليفة عمر إلا صادقاً في نسبة الوليد إلى أمه، ينظر هذا الموقف أيضاً في: ابن الجوزي، صفة الصفوة، 351/2؛ ابن أبي الحديد، شرح نهج البلاغة، 101/17 وما بعدها. (372) مصعب الزبيري، نسب قريش، 165.
- (373) الصائفة اليمنى: هي الحملات العسكرية التي تشمل البلاد الواقعة في بلاد الأناضول من جهة البلاد الداخلية، ينظر: ابن كثير، البداية والنهاية، 9/ هامش صفحة 331 ولم نقف على معنى هذا المصطلح في كتب الجغرافية التي اطلعنا عليها. (374) ابن عساکر، تاريخ مدينة دمشق، 355/45.
- (375) تاريخ مدينة دمشق، 356/45. (376) ابن عساکر، تاريخ مدينة دمشق، 355/45.
- (377) ينظر: الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 224/5؛ ابن الأثير، الكامل، 532/4. (378) خليفة، التاريخ، 234.
- (379) ابن عساکر، تاريخ مدينة دمشق، 395/57. (380) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 567/5.
- (381) عاصم بن عبد الله: هو عاصم بن عبد الله بن يزيد الهلالي، من أصحاب هشام بن عبد الملك، ولاه الصائفة إلى الروم ثم خراسان وقدم مع مروان الثاني عندما جاء إلى دمشق مطالباً بالخلافة، ينظر: ابن عساکر، تاريخ مدينة دمشق، 245/25. (382) خليفة، التاريخ، 297.
- (383) ابن عساکر، تاريخ مدينة دمشق، 311/57. (384) التاريخ، 237. (385) تاريخ مدينة دمشق، 445/26. (386) الحموي، معجم البلدان، 310/2. (387) الحموي، معجم البلدان، 392/2. (388) تاريخ الرسل والملوك، 246/5.
- (389) الكامل، 579/4. (390) ابن عساکر، تاريخ مدينة دمشق، 154/17.
- (391) حصن المرأة: حصن يقع في بلاد الروم بنواحي ملطية، ينظر: اليعقوبي، التاريخ، 300/2؛ الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 360/3. ولم نقف على تعريف هذا المكان من خلال المصادر الجغرافية التي اطلعنا عليها. (392) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 286/5؛ ابن كثير، البداية والنهاية، 192/9.
- (393) ابن عساکر، تاريخ مدينة دمشق، 38/37.
- (394) ابن عساکر، تاريخ مدينة دمشق، 45/37؛ ابن الجوزي، صفة الصفوة، 351/1.
- (395) اليعقوبي، التاريخ، 211/2 وما بعدها، ابن الجوزي، صفة الصفوة، 351/1.
- (396) فاطمة بنت عبد الملك: هي فاطمة بنت عبد الملك بن مروان بن الحكم، ابنة عم الخليفة عمر بن عبد العزيز، لبث أمر الخليفة عمر بن عبد العزيز، بعد خيرها بين البقاء معه أو خلع الذهب الذي تتزين به وأعادته إلى بيت المال لمساعدته في تطبيق سياسته الإصلاحية، وبعد وفاته تزوجت من سليمان بن داود بن مروان بن الحكم، ولم تعد بعد وفاة عمر بن عبد العزيز على استرجاع من تخلت عنه سلفاً لبيت المال، ينظر: ابن عساکر، تاريخ مدينة دمشق، 28/70؛ ابن أبي الحديد، شرح نهج البلاغة، 99/17؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 443/7. (397) ابن سعد، الطبقات الكبرى، 393/5؛ ابن عساکر، تاريخ مدينة دمشق، 30/70.
- (398) الذهبي، تاريخ الإسلام، 204/7؛ ابن كثير، البداية والنهاية، 235/9؛ القلقشندي، مآثر الانفاة، 142/1. (399) ابن سعد، الطبقات الكبرى، 330/5.
- (400) عبد الله بن عمر: هو عبد الله بن عمر بن عبد العزيز بن مروان بن الحكم، والي الكوفة ليزيد الثالث، وسيأتي التفصيل في دوره لاحقاً، ينظر: البخاري، التاريخ الكبير، 145/5؛ ابن حبان، أخبار القضاة، 43/2.
- (401) عبد الله بن معاوية: هو عبد الله بن معاوية بن عبد الله بن جعفر بن أبي طالب، نزل الكوفة عند الوليد بن سعيد الكوفي، ثم ثار فيها وذهب إلى أصبهان بعد فشل ثورته، واحتفى بابي مسلم الخراساني قائد الدعوة العباسية فأمنه لكسب تأييد الناس، ثم قتله بعد ذلك سنة (131هـ/748م)، ينظر: الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 14/6؛ ابن حبان، طبقات المحدثين بأصبهان، 432/1؛ ابن حجر، لسان الميزان، 364/3. (402) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 610/5.

- (403) إسماعيل بن عبد الله القسري: هو إسماعيل بن عبد الله بن يزيد بن أسد بن كرز القسري البجلي، أخو خالد القسري، والي الموصل واحد أهم قادة الدولة الأموية، ينظر: ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 429/8.
- (404) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 599/5؛ ابن الأثير، الكامل، 324/5.
- (405) الضحاك بن قيس الشيباني: هو الضحاك بن قيس الشيباني الخارجي الأباضي، استغل الاضطرابات التي عصفت بالدولة الأموية، فخرج في الكوفة وقتل سنة (129هـ/746م) وهو ليس الضحاك بن قيس الشيباني الذي كان زبيراً قتلته مروان الأول، ينظر: الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 610/5؛ المسعودي، التنبيه والإشراف، 282؛ مسكويه، تجارب الأمم، 523/2 وما بعدها؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء، 245/3.
- (406) خليفة، التاريخ، 300؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 274/25؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 141/18.
- (407) ابن سعد، الطبقات الكبرى، 330/5.
- (408) عمرو بن سهيل بن عمر بن عبد العزيز: لم نقف له على ترجمة دقيقة من خلال المصادر التي اطلعنا عليها. (409) خليفة، التاريخ، 305؛ الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 583/5؛ ابن الأثير، الكامل، 302/5.
- (410) البلاذري فتوح البلدان، 455/2؛ الحموي، معجم البلدان، 310/5؛ ابن خلكان، وفيات الأعيان، 461/3. (411) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 602/5؛ ابن الأثير، الكامل، 324/5.
- (412) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 601/5.
- (413) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 599/5؛ مسكويه، تجارب الأمم، 517/2.
- (414) منصور بن جهور: هو منصور بن جهور بن حصن بن عمرو بن خالد بن حارثة الكلبي، والي يزيد الثالث على العراقين، وكان كما قيل ممن سعى لقتل الوليد بن يزيد، وخرج على الدولة الأموية بعد عزله عن منصبه، ينظر: ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 311/60. (415) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 601/5.
- (416) ابن حيان، طبقات المحدثين بأصبهان، 433/1.
- (417) النضر بن سعيد الحرشي: لم نقف له على ترجمة دقيقة من خلال المصادر التي اطلعنا عليها.
- (418) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 611/5؛ ابن الأثير، الكامل، 334/5 وما بعدها.
- (419) عباد بن الغزلي: لم نقف له على ترجمة دقيقة من خلال المصادر التي اطلعنا عليها، وكل ما وقفنا عليه انه احد قادة مروان من مدينة قنسرين، ينظر: الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 611/5.
- (420) مسكويه، تجارب الأمم، 524/2. (421) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 612/5؛ مسكويه، تجارب الأمم، 525/2. (422) ابن قتيبة، المعارف، 369؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 451/22.
- (423) ابن سعد، الطبقات الكبرى، 330/5؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 323/36.
- (424) ابن الأثير، الكامل، 420/5؛ ابن أبي الحديد، شرح نهج البلاغة، 152/7؛ القلقشندي، مآثر الانفاة، 166/1. (425) خليفة، التاريخ، 305؛ اليعقوبي، التاريخ، 348/2.
- (426) ابن أبي الحديد، شرح نهج البلاغة، 152/7.
- (427) اضطرب جيش مروان الثاني وخسر المعركة قبل أن تبدأ بسبب الخلاف الذي دب بين القبائل العربية حول فيمن يكر أولاً، والقبائل هي: قضاة وكندة وسكاسك وسليم وعامر وتميم وأسد وهوازن وغطفان، ينظر: ابن الأثير، الكامل، 420/5؛ ابن أبي الحديد، شرح نهج البلاغة، 152/7.
- (428) داوود بن علي العباسي: هو داوود بن علي بن عبد الله بن عباس بن عبد المطلب بن هاشم القرشي الهاشمي، أبو سليمان، أمير مكة، مات سنة (133هـ/750م) ينظر: ابن حبان، الثقات، 281/6؛ ابن حجر، تقريب التهذيب، 281/1. (429) ابن أبي الحديد، شرح نهج البلاغة، 127، 126/7.
- (430) الصفدي، الوافي بالوفيات، 325/18؛ ابن حجر، تقريب التهذيب، 312/6.
- (431) مصعب الزبيري، نسب قريش، 167؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 401/22.
- (432) الذهبي، تاريخ الإسلام، 447/8؛ الصفدي، الوافي بالوفيات، 270/15.
- (433) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 401/22؛ ابن الأثير، الكامل، 288/5؛ ابن أبي الحديد، شرح نهج البلاغة، 163/18.
- (434) البلقاء: كورة من أعمال دمشق بين الشام ووادي القرى، قصبته عمان وفيها قرى ومزارع كثيرة، وسميت بالبقاء نسبة إلى معمرها بالق بن بني عمان بن لوط، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 489/1.
- (435) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 401/22؛ ابن أبي الحديد، شرح نهج البلاغة، 128/7.

- (436) مصعب الزبيري، نسب قريش، 168؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 312/49.
- (437) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 312/49. (438) مصعب الزبيري، نسب قريش، 168؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 317/21. (439) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 280/59.
- (440) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 387/5.
- (441) حصن العطاس: لم نقف على تعريف هذا المكان من خلال المصادر الجغرافية التي اطلعنا عليها.
- (442) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 280/59.
- (443) حصن طيبة: لم نقف على تعريف هذا المكان من خلال المصادر الجغرافية التي اطلعنا عليها.
- (444) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 280/59. (445) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 280/59.
- (446) حصن خرشنه: بلد قرب ملطية من بلاد الروم، ينظر: معجم البلدان، 359/2.
- (447) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 407/5؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 280/59.
- (448) الصائفة اليسرى: هي الحملات العسكرية التي تشمل البلاد الواقعة على ساحل الأناضول، ينظر: ابن كثير، البداية والنهاية، 9/ هامش صفحة 331 ولم نقف على معنى هذا المصطلح في كتب الجغرافية التي اطلعنا عليها. (449) دابق: قرية من قرى حلب، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 266/2.
- (450) ينظر: الحموي، معجم البلدان، 222/1. (451) تاريخ مدينة دمشق، 280/59. (452) ينظر: التاريخ، 329/2. (453) مرعش: مدينة من الثغور بين بلادي الشام والروم، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 107/5.
- (454) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 410/5.
- (455) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 425/5؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 280/59.
- (456) ربيض أقرن: الربيض لغة هو ما حول مدينة أو قصر من مساكن أو جند، وجمعها أرباض، ينظر: الفراهيدي، كتاب العين، 36/7 (مادة ربيض)، ولم نقف على تعريف لربض أقرن من خلال المصادر الجغرافية التي اطلعنا عليها. (457) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 281/59.
- (458) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 429/5؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 281/59.
- (459) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 440/5. (460) مصعب الزبيري، نسب قريش، 168.
- (461) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 283/59؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 473/7.
- (462) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 431/5.
- (463) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 464/5؛ ابن الأثير، الكامل، 228/5.
- (464) تدمر: مدينة قديمة في بلاد الشام بينها وبين حلب خمسة أيام، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 17/2.
- (465) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 607/5؛ ابن الأثير، الكامل، 331/5 وما بعدها؛ أبي الفداء، المختصر، 288/1.
- (466) سعيد بن هشام: هو سعيد بن هشام بن عبد الملك بن مروان بن الحكم، وسيأتي الكلام عنه في الصفحات الآتية، ينظر: ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 317/21 وما بعدها.
- (467) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 91/6؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 389/21؛ ابن الأثير، الكامل، 422/5؛ ابن خلدون، العبر، 130/3. (468) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 82/15.
- (469) عين الجر: موضع بالبقيع بين بعلبك ودمشق، ينظر: الحموي، معجم البلدان، 177/4.
- (470) البيعوي، التاريخ، 339/2؛ ابن الأثير، الكامل، 332/5 وما بعدها؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 535/8.
- (471) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 109/10، 83-80/15؛ أبي الفداء، المختصر، 287/1.
- (472) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 91/6؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 109/10.
- (473) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 317/21.
- (474) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 318/21. (474) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 318/21.
- (476) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 407/5؛ ابن كثير، البداية والنهاية، 331/9.
- (477) عبد الله بن سمرة: لم نقف له على ترجمة دقيقة من خلال المصادر التي اطلعنا عليها.
- (478) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، 91/6؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 319/21؛ ابن كثير، البداية والنهاية، 331/9. (479) احتملت هذا التأريخ باعتبار أن هذا كان ضمن الطاقم المبايع لعبد الله بن معاوية بن عبد الله بن جعفر المار الذكر والهارب إلى خراسان من سطوة الأمويين،

وقد قتلهم العباسيون سنة (131هـ/748م) عندما انتقلت الحاجة لهم. (480) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 6/160. (481) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 6/377. (482) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 6/377. (483) الكميت الشاعر: هو الكميت بن زيد بن خنيس، أبو المستهل، ينتهي نسبه إلى خزيمة، ولد سنة (60هـ/679م) له أشعار كثيرة في مدح أئمة أهل البيت (عليهم السلام)، توفي سنة (126هـ/743م) ينظر: الطوسي، رجال الطوسي، 274؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 50/247؛ ابن داود، رجال ابن داود، 156. (484) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 6/377؛ ابن الأثير، الكامل، 5/421، 445.

ثبت المصادر والمراجع

أولاً / المصادر الأولية:

* القرآن الكريم

ابن الأثير: علي بن محمد (ت 630هـ/1232م)، الكامل في التاريخ، د.ط، دار صادر للطباعة، (بيروت -1965م).
الإمام احمد: احمد بن حنبل (ت 241هـ/855م)، مسند الإمام احمد، د.ط، دار صادر للطباعة، (بيروت، د.ت).
ابن إدريس الحلي: علي بن منصور (ت 598هـ/1201م)، السرائر الحاوي لتحرير الفتاوي، ط2، تح: لجنة التحقيق في مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين، (قم -1990م).
الإدريسي: محمد بن عبد الله (ت 560هـ/1164م)، نزهة المشتاق في اختراق الآفاق، عالم الكتب، (بيروت-1989م).
الاريلي: علي بن عيسى (ت 693هـ/1293م)، كشف الغمة في معرفة الأئمة، ط2، دار الأضواء، (بيروت -1985م).
الراغب الأصفهاني: الحسين بن محمد (ت 502هـ/1108م)، المفردات في غريب القرآن، تح: إبراهيم شمس الدين، مؤسسة الأعلمي، (بيروت، 2009).
ابن اعثم: احمد بن اعثم الكوفي (ت 314هـ/926م)، الفتوح، تح: علي شيري، دار الأضواء، (بيروت -1991م).
البخاري: محمد بن إسماعيل (ت 256هـ/869م)، التاريخ الصغير، تح: محمود إبراهيم زايد، دار المعرفة، (بيروت -1406م).
التاريخ الكبير، د.ط، المؤسسة الإسلامية، (ديار بكر - د.ت)، صحيح البخاري، د.ط، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (بيروت -1981م).
أبي نصر البخاري: سهل بن عبد الله بن داود (كان حياً 341هـ/952م)، سر السلسلة العلوية، تح: محمد صادق بحر العلوم، منشورات الشريف الرضي، (النجف الاشرف-1992م).
الكاتب البغدادي: محمد بن احمد بن عبد الله (ت 325هـ/936م)، تاريخ الأئمة، د. ط، مطبعة الصدر، (قم-1985م).
البكري: عبد الله بن عبد العزيز (ت 487هـ/1094م)، معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع والمواقع، ط3، تح: مصطفى السقا، عالم الكتب، (بيروت -1983م).
البلاذري: احمد بن يحيى بن جابر (ت 279هـ/892م)، فتوح البلدان، د.ط، تح: صلاح الدين المنجد، مكتبة النهضة المصرية، (القاهرة-1956م).
التيفاشي: شهاب الدين احمد بن يوسف (ت 651هـ/1253م)، نزهة الألباب فيما لا يوجد بكتاب، د.ط، تح: جمال جمعة، دار رياض الريس للنشر والتوزيع، (قبرص، لندن -1992م).
ابن تيمية: احمد بن عبد الحليم (ت 728هـ/1327م)، دقائق التفسير، ط2، تح: محمد السيد الجليلند، مؤسسة علوم القرآن، (دمشق-1983م).

- الثعلبي: احمد بن محمد بن إبراهيم (427هـ/1035م)، تفسير الثعلبي، تح: أبي محمد بن عاشور، دار إحياء التراث العربي، (بيروت-2002م).
- الجصاص: احمد بن علي الرازي (ت370هـ/980م)، أحكام القرآن، تح: عبد السلام محمد علي شاهين، دار الكتب العلمية، (بيروت-1994م).
- ابن الجوزي: عبد الرحمن بن علي (ت597هـ/1200م)، صفوة الصفوة، ط2، تح: محمد فاخوري ومحمد رواس قلعجي، دار المعرفة، (بيروت-1979م).
- الحاكم النيسابوري: أبي عبد الله محمد بن محمد (ت405هـ/1014م)، المستدرک علی الصحیحین، د.ط، تح: يوسف عبد الرحمن المرعشلي، دار المعرفة، (بيروت -1986م).
- ابن حبان: محمد بن حبان البستي (354هـ/965م)، الثقات، طبع بإشراف محمد عبد المعيد خان، مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية، (الدكن-1973م).
- ابن حبان: محمد بن حبان البستي (354هـ/965م)، مشاهير علماء الأمصار، د.ط، تح: فلايشهمر، دار الكتب العلمية، (بيروت-1959م).
- ابن حبيب: محمد حبيب البغدادي (ت245هـ/859م)، المحبر، مطبعة الدائرة، (دمك- د.ت).
- ابن أبي الحديد: أبو حامد بن هبة الله بن محمد (656هـ/1258م)، شرح نهج البلاغة، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، (بيروت-1959م).
- ابن حجر: احمد بن علي (ت852هـ/1448م)، تقريب التهذيب، تح: مصطفى عبد القادر عطا، دار المكتبة العلمية، (بيروت-1995م).
- ابن حجر: احمد بن علي (ت852هـ/1448م)، تهذيب التهذيب، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (بيروت-1984م).
- ابن حجر: احمد بن علي (ت852هـ/1448م)، لسان الميزان، ط2، مؤسسة الاعلمي للمطبوعات، (بيروت-1971م).
- أبو الصلاح الحلبي: تقي الدين بن نجم الدين بن عبد الله (ت447هـ/1055م)، الكافي في الفقه، د.ط، رضا إستاندي، مكتبة أمير المؤمنين (عليه السلام)، (أصفهان-1983م).
- الحلي: الحسن بن يوسف (ت726هـ/1325م)، تحرير الأحكام على مذهب الإمامية، تح: إبراهيم البهاري، مطبعة اعتماد، (قم-2000م).
- الحموي: أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله (ت626هـ/1229م)، معجم البلدان، د.ط، دار الفكر، (بيروت - د.ت).
- ابن حيان: أبو عبد الله بن محمد بن جعفر بن حيان (ت369هـ/785م)، طبقات المحدثين بإصبعه، ط2، تح: عبد الغفور عبد الحق حسين البلوشي، مؤسسة الرسالة، (بيروت-1991م).
- ابن حيان: محمد بن خلف (306هـ/918م)، أخبار القضاة، د.ط، عالم الكتب، (بيروت- د.ت).
- ابن الخشاب: عبد الله بن النصر (ت567هـ/1171م)، تاريخ مواليد الأئمة عليهم السلام ووفياتهم، د. ط، مكتب آية الله العظمى النجفي المرعشي، (قم-1985م).
- الخطيب التبريزي: محمد بن عبد الله (ت741هـ/1340م)، الإكمال في أسماء الرجال، د.ط، تح: أبي أسد الله بن محمد بن عبد الله الأنصاري، مؤسسة أهل البيت، (قم- د.ت).
- ابن خلدون: عبد الرحمن بن محمد (ت808هـ/1405م)، العبر، د.ط، مؤسسة الاعلمي للمطبوعات، (بيروت-1971م).

- ابن خلكان: احمد بن محمد (ت681هـ/1282م)، وفیات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، د.ط، تح: أحسان عباس، دار الثقافة، (بيروت- د.ت).
- خليفة، خليفة بن خياط العصفري (ت240هـ/854م)، التاريخ، د.ط، تح: سهيل زكار، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (بيروت-1993م).
- خليفة، خليفة بن خياط العصفري (ت240هـ/854م)، الطبقات، د.ط، تح: سهيل زكار، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (بيروت-1993م).
- الخوارزمي: محمد بن احمد بن يوسف (ت385هـ/995م)، مفاتيح العلوم، د.ط، دار الكتب العلمية، (بيروت - د.ت).
- ابن داوود: الحسن بن علي بن داوود (ت740هـ/1339م)، رجال ابن داوود، د.ط، تح: محمد صادق بحر العلوم، منشورات المطبعة الحيدرية، (النجف الأشرف -1972م).
- أبو داوود: سليمان بن الأشعث السجستاني (ت275هـ/888م)، سنن أبي داوود، تح: سعيد محمد اللحام، دار الفكر للطباعة، (بيروت -1990م).
- الدينوري: احمد بن داوود (ت282هـ/895م)، الأخبار الطوال، تح: عبد المنعم عامر، دار إحياء التراث العربي، (القاهرة-1960م).
- الذهبي: محمد بن احمد (ت748هـ/1347م)، تاريخ الإسلام، تح: عمر عبد السلام تدمري، دار الكتاب العربي، (بيروت -1987م).
- الذهبي: محمد بن احمد (ت748هـ/1347م)، سير أعلام النبلاء، ط9، تح: شعيب الأرنؤوط ومحمد نعيم العرقسوس، مؤسسة الرسالة، (بيروت -1993م).
- الرازي: عبد الرحمن بن أبي حاتم (ت327هـ/938م)، الجرح والتعديل، دار إحياء التراث العربي، (بيروت -1952م).
- الفخر الرازي: محمد بن عمر (ت543هـ/1148م)، عصمة الأنبياء، د. ط، مطبعة الشهيد، (قم-1985م).
- الزبيدي: محمد مرتضى الحسيني (ت1205هـ/1790م)، تاج العروس من جواهر القاموس، د.ط، تح: علي شيري، دار الفكر، (بيروت-1994م).
- الزمخشري: محمود بن عمر (ت538هـ/1143م)، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل، الطبعة الأخيرة، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، (مصر -1966م).
- ابن زنين: محمد بن عبد الله (ت399هـ/1008م)، تفسير ابن زنين، تح: أبو عبد الله حسين بن عكاشة ومحمد بن مصطفى الكنز، مطبعة الفاروق الحديثة (القاهرة-2002م).
- ابن زهرة الحلبي: حمزة بن علي (ت585هـ/1189م)، غنية النزوع إلى علمي الأصول والفروع، تح: إبراهيم البهادري، مؤسسة الإمام الصادق (عليه السلام)، مطبعة اعتماد، (قم -1997م).
- زيد: الإمام زيد بن علي بن الحسين (ت122هـ/739م)، مسند الإمام زيد، د.ط، منشورات مكتبة الحياة (بيروت - د.ت).
- ابن سعد: محمد بن سعد بن منيع (ت230هـ/844م)، الطبقات الكبرى، د.ط، دار صادر، (بيروت - د.ت).
- سلار: حمزة بن عبد العزيز (ت448هـ/1056م)، المراسم العلوية في الأحكام النبوية، د.ط، تح: محسن الأمين، مطبعة أمير، (قم -1994م).
- الشافعي: محمد بن إدريس (ت204هـ/819م)، أحكام القرآن، د.ط، تح: عبد الغني عبد الخالق، دار الكتب العلمية، (بيروت-1980م).

- الشافعي: محمد بن إدريس (204هـ/819م)، الأم، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (بيروت- 1983م).
- الصالح الشامي: محمد بن يوسف (ت942هـ/1535م)، سبل الرشاد في سيرة خير العباد، تح: عادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية، (بيروت- 1993م).
- الصدوق: محمد بن علي بن الحسين (ت381هـ/991م)، الخصال، د.ط، تح: علي أكبر الغفاري، منشورات جماعة المدرسين، (قم- 1983م).
- الصدوق: محمد بن علي بن الحسين (ت381هـ/991م)، عيون أخبار الرضا، د. ط، تح: حسين الاعلمي، مؤسسة الاعلمي للمطبوعات، (بيروت-1984م).
- الصدوق: محمد بن علي بن الحسين (ت381هـ/991م)، مَنْ لا يحضره الفقيه، ط2، تح: علي أكبر الغفاري، منشورات جماعة المدرسين في الحوزة العلمية، (قم -1984م).
- الصفدي: خليل بن أبيك (ت764هـ/1362م)، الوافي بالوفيات، د.ط، تح: احمد الارناؤوط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث العربي، (بيروت-2000م).
- الصنعاني: عبد الرزاق بن همام (ت211هـ/826م)، تفسير القرآن، تح: مصطفى مسلم محمد، مكتبة الرشد للطبع والتوزيع، (الرياض-1989م).
- الطبرسي: احمد بن علي (ت548هـ/1153م)، جوامع الجامع، تح: مؤسسة النشر الإسلامي، (قم-1997م).
- الطبرسي: احمد بن علي (ت548هـ/1153م)، مجمع البيان في تفسير القرآن، تح: نخبة من العلماء والمحققين الأخصائيين، مؤسسة الاعلمي للمطبوعات، (بيروت -1995م).
- الطبري: محمد بن جرير (ت310هـ/922م)، تاريخ الرسل والملوك، ط4، تح: نخبة من العلماء الإجلاء، مؤسسة الاعلمي للمطبوعات، (بيروت-1983م).
- الطبري: محمد بن جرير (ت310هـ/922م)، جامع البيان في تأويل القرآن، د.ط، د.مط، (د.مك - د.ت).
- الطريحي: فخر الدين بن محمد علي (ت1085هـ/1674م)، مجمع البحرين، ط2، تح: احمد الحسيني، مكتبة النشر الإسلامي، (د.مك - 1988م).
- الطوسي: محمد بن الحسن (ت460هـ/1066م)، الاستبصار فيما اختلف من الأخبار، د.ط، تح: حسن الخراسان، دار الكتب الإسلامية، (طهران - د.ت).
- الطوسي: محمد بن الحسن (ت460هـ/1066م)، تهذيب الأحكام في شرح المقنعة للشيخ المفيد، ط3، تح: حسن الخراسان، مطبعة خورشيد، دار الكتب الإسلامية، (طهران - 1970م).
- الطوسي: محمد بن الحسن (ت460هـ/1066م)، رجال الطوسي، تح: جواد القيومي الأصفهاني، مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين، (قم- 1995م).
- الطوسي: محمد بن الحسن (ت460هـ/1066م)، النهاية في مجرد الفقه والفتاوى، د.ط، منشورات قدس محمدي، (قم - د.ت).
- ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله (ت463هـ/1070م)، الاستيعاب في معرفة الأصحاب، تح: محمد علي البجاوي، دار الجيل، (بيروت-1991م).
- ابن عبد ربه، احمد بن محمد (ت338هـ/940م)، طبائع النساء وما فيها من عجائب وغرائب واخبار واسرار، د.ط، تح: محمد ابراهيم سليم، مكتبة القرآن، (القاهرة-1985م).
- أبو عبيد: القاسم بن سلام (ت224هـ/838م)، الأموال، تح: عبد الأمير علي، دار الحداثة، (بيروت -1988م).

- العجلي: احمد بن عبد الله بن صالح (ت261هـ/874م)، معرفة الثقات، مكتبة الدار، (المدينة المنورة- 1985م).
- ابن عساكر: علي بن الحسن (ت571هـ/1175م)، تاريخ مدينة دمشق، د.ط، تح: علي شيري، دار الفكر، (بيروت - 1995م).
- العياشي: محمد بن منصور (ت320هـ/932م)، تفسير العياشي، د.ط، تح: هاشم الرسولي المحلاتي، المكتبة العلمية الإسلامية، (طهران - د.ت).
- أبي الفداء: إسماعيل بن علي بن محمود (ت732هـ/1331م)، المختصر في أخبار البشر، تح: محمود ديبوب، دار الكتب العلمية، (بيروت-1997م).
- الفراهيدي: عبد الرحمن الخليل بن احمد (ت175هـ/791م)، كتاب العين، ط2، تح: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، مؤسسة دار الهجرة، (دمك - 1990م).
- ابن قتيبة: عبد الله بن مسلم الدينوري (ت276هـ/889م)، الإمامة والسياسة، د.ط، تح: طه محمد الزيني، مؤسسة الحلبي للطباعة والنشر والتوزيع، (القاهرة - د.ت).
- ابن قتيبة: عبد الله بن مسلم الدينوري (ت276هـ/889م)، المعارف، د.ط، تح: ثروت عكاشة، دار المعارف، (القاهرة- د.ت).
- ابن قدامة: عبد الله بن قدامة (ت620هـ/1223م)، المغني، د.ط، دار الكتاب العربي للنشر والتوزيع، (بيروت - د.ت).
- القرشي المصري: (ت257هـ/870م)، فتوح مصر وأخبارها، تح: محمد الحجيري، دار الفكر، (بيروت-1996م).
- القطب الراوندي: سعيد بن هبة الله (ت573هـ/1177م)، فقه القرآن، ط2، تح: احمد الحسيني، مطبعة الولاية، (قم - 1985م).
- القلقشندي: احمد بن علي (ت821هـ/1418م)، مآثر الإنافة في معالم الخلافة، ط2، تح: عبد الستار احمد، مطبعة حكومة الكويت، (الكويت - 1985م).
- القمي: علي بن إبراهيم (ت329هـ/940م)، تفسير القمي، ط3، تح: السيد طيب الموسوي الجزائري، دار الكتاب للطباعة والنشر والطباعة، (قم-1983م).
- الكتني: محمد شاکر (ت764هـ/1362م)، فوات الوفيات، د.ط، تح: إحسان عباس، دار الثقافة، (بيروت -1973م).
- ابن كثير: إسماعيل بن كثير (ت774هـ/1372م)، البداية والنهاية، تح: علي شيري، دار إحياء التراث العربي، (بيروت - 1988م).
- الكليني: محمد بن يعقوب (ت329هـ/940م)، الكافي، ط3، تح: علي أكبر الغفاري، دار الكتب الإسلامية، (طهران - د.ت).
- ابن ماكولا: علي بن هبة الله (ت475هـ/1082م)، الإكمال في رفع الارياب عن المؤلف والمختلف من الأسماء والكنى والأنساب، دار الكتب العلمية، (بيروت -1991م).
- المالقي: علي بن محمد المعافري (ت605هـ/1208م)، الحقائق الغناء في اخبار النساء (تراجم شهيرات الاسلام في صدر الاسلام)، د.ط، تح: عائده الطيبي، دار العرب للكتاب، (ليبيا، تونس-1978م).
- الامام مالك: مالك بن أنس (ت179هـ/795م)، د. ط، تح: عائدة الطيبي، الدار العربية للكتاب (ليبيا، تونس-1978م).
- الامام مالك: مالك بن أنس (ت179هـ/795م)، المدونة الكبرى، د.ط، دار إحياء التراث العربي، (بيروت - د.ت).
- الماوردي: علي بن محمد (ت450هـ/1058م)، الأحكام السلطانية والولايات الدينية، د.ط، تح: احمد جاد، دار الحديث، (القاهرة -2006م).
- ابن المبارك: عبد الله بن المبارك (ت181هـ/797م)، مسند ابن المبارك، تح: مصطفى عثمان محمد، دار الكتب العلمية، (بيروت-1991م).

- المبرد: محمد بن يزيد (285هـ/898م)، الكامل في اللغة والأدب، طبعة جديدة، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، (صيدا - بيروت - 2010م).
- المتقي الهندي: علي بن حسام الدين (ت975هـ/1567م)، كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال، د.ط، تح: بكري حياتي، مؤسسة الرسالة، (بيروت - 1989م).
- مجاهد: مجاهد بن جبير (ت104هـ/722م)، تفسير مجاهد، د.ط، تح: عبد الرحمن الطاهر محمد السورتي، مجمع البحوث الإسلامية، (إسلام آباد - د.ت).
- الشريف المرتضى: علي بن الحسين (ت436هـ/1044م)، الانتصار، د.ط، تح: مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين، (قم - 1995م).
- الشريف المرتضى: علي بن الحسين (ت436هـ/1044م)، رسائل المرتضى، د.ط، مكتبة سيد الشهداء، (قم - 1985م).
- المزي: جمال الدين أبي الحجاج يوسف (ت742هـ/1341م)، تهذيب الكمال في أسماء الرجال، ط4، تح: بشار عواد معروف، دار الرسالة، (بيروت - 1985م).
- المسعودي: علي بن الحسين (ت346هـ/957م)، التنبيه والإشراف، د.ط، دار صعب، (بيروت - د.ت).
- المسعودي: علي بن الحسين (ت346هـ/957م)، مروج الذهب ومعادن الجوهر، د. ط، منشورات الفجر، (بيروت - 2009م).
- مسكويه: أحمد بن محمد بن يعقوب (ت421هـ/1030م)، تجارب الأمم وتعاقب الهمم، تح: سيد كسروي حسن، دار الكتب العلمية، (بيروت - 2003م).
- مصعب الزبيري: المصعب بن عبد الله بن المصعب الزبيري (ت236هـ/850م)، نسب قریش، تح: ليفي بروفنسال، مطبعة شريعت، (دمك - 2006م).
- الشيخ المفيد: محمد بن محمد النعمان (ت413هـ/1022م)، المقنعة، ط2، تح: مؤسسة النشر الإسلامي، (قم - 1990م).
- مقاتل: مقاتل بن سليمان (ت150هـ/767م)، تفسير مقاتل، تح: أحمد فريد، دار الكتب العلمية، (بيروت - 2003م).
- ابن منظور: محمد بن مكرم (ت711هـ/1311م)، لسان العرب، دار صادر، (بيروت - د.ت).
- ابن سيد الناس: محمد بن عبد الله بن يحيى (ت734هـ/1333م)، عيون الأثر في فنون المغازي والشمال والسير، طبعة مصححة، مؤسسة عز الدين للنشر والطباعة والتوزيع، (بيروت - 1986م).
- النسائي: أحمد بن شعيب بن علي (ت303هـ/915م)، سنن الكبرى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (بيروت - 1993م).
- النووي: يحيى بن شرف (ت676هـ/1277م)، المجموع، د.ط، دار الفكر، (بيروت - د.ت).
- ابن هشام: عبد الملك بن هشام (ت218هـ/833م)، السيرة النبوية، مؤسسة المعارف، (بيروت - 2007م).
- اليقوي: أحمد بن إسحق (ت292هـ/904م)، البلدان، تح: محمد أمين ضناوي، دار الكتب العلمية، (بيروت - 2002م).
- اليقوي: أحمد بن إسحق (ت292هـ/904م)، التاريخ، تح: خليل المنصور، دار الزهراء، (قم - د.ت).
- أولاً / المراجع الثانوية:
- أمين، أحمد، ضحى الإسلام، د.ط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مكتبة الاسرة (القاهرة - 1997م).
- أبو حبيب: سعدي، القاموس الفقهي (لغة واصطلاحاً)، ط2، دار الفكر، (دمشق - 1988م).
- دلو: برهان الدين، صفة جزيرة العرب قبل الإسلام، ط3، دار الفارابي، (بيروت - 2007م).
- الزركلي: خير الدين، الأعلام قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين، ط5، دار العلم للملايين، (بيروت - 1980م).

علي: احمد إسماعيل، تاريخ بلاد الشام منذ ما قبل الإسلام حتى نهاية العصر الأموي، ط3، مطبعة جوهرة الشام، (دمشق-1994م).

علي: جواد، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، د.ط، ساعدت جامعة بغداد على طبعه، (بغداد-1993م).

العلي: صالح احمد، تاريخ العرب القديم والبعثة النبوية، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، (بيروت-2000م).

أبو العينين: سعيد، حكايات الجواري في قصور الخلافة، د.ط، دار أخبار اليوم، (القاهرة-1998م).

فتح الله: احمد، معجم ألفاظ الفقه الجعفري، مطابع المدخول، (الدمام - 1995م).

قلعجي: محمد رواس، معجم لغة الفقهاء، ط2، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، (بيروت -1988م).

الملاح: هاشم يحيى، الوسيط في تاريخ العرب قبل الإسلام، دار الكتب العلمية، (بيروت-2008م).

أثر إستراتيجية الشكل (V) في تحصيل مادة المطالعة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط

م.م. ثابت كامل هادي

المديرية العامة لتربية القادسية

Assessing the (V) Shape Strategy in the Achievement of Reading Comprehension for the Second Year of Intermediate School Students

Asst.Lect. Thabit Kamil Hadi

Education General Directorate of Al-Kadissya

www.thabt8@gmail.com

Abstract

The present study aims at assessing the (V) shape strategy in the achievement of reading comprehension for the second year of intermediate school students. The sample of the study is divided into two groups: the controlling group and the experimental one. The sample of the study is the students of second year of intermediate school of state schools in Al-Deewanya for the academic year (2014-2015).

Keywords: strategy, (V) shape, reading comprehension, achievement.

الملخص

رمى البحث إلى تعرف أثر إستراتيجية الشكل (V) في تحصيل مادة المطالعة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. وقد اقتصر على طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية الحكومية التابعة للمديرية العامة لتربية الديوانية للعام الدراسي (2014-2015)، وقد استعمل الباحث التصميم التجريبي ذا الاختبار التحصيلي. الذي يتضمن مجموعتين تجريبية، وضابطة ووفقاً لهذا التصميم اختيرت عينة الدراسة في متوسطة الرحمن للبنين أذ بلغ عدد الطلاب فيها (66) طالباً موزعين على شعبتين، وتم اختيار شعبة (ب) بصورة عشوائية لتمثل المجموعة التجريبية وقد ضمت (33) طالباً درسوا على وفق إستراتيجية الشكل (V) أما المجموعة الضابطة والتي تمثلت بطلاب شعبة (د) فقد تكونت من (33) طالباً درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية، وقد كافأ الباحث بين المجموعتين في متغيرات (العمر الزمني للطلاب محسوباً بالأشهر، و درجات اختبار اللغة العربية في نصف السنة)، حدد الباحث المادة التعليمية المراد تدريسها من الكتاب المقرر تدريسه لطلبة الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (2014-2015)، ثم صاغ الباحث الأهداف السلوكية في ضوء الأهداف العامة للمادة على وفق تصنيف (Bloom) للمجال المعرفي، وقد بلغ عددها (200) هدفاً سلوكياً.

قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي مكون من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل وقد تم حساب صدق وثبات ومعامل تميز ومعامل صعوبة وفعالية البدائل.

الكلمات المفتاحية: الإستراتيجية، الشكل (V)، المطالعة، التحصيل

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث: تتمثل مشكلة البحث فيما نلمسه من وجود قصور في تحقيق الأهداف التربوية خاصة في ما يتعلق بالقراءة، إذ إن معظم الطلاب يعانون من صعوبة في استعمال الرموز اللغوية، وقد أصبحت مشكلة حقيقية لأجيال تتعاقب، يعرفها كثير من المعنيين بشؤون التربية والتعليم، وهذه المشكلة هي ضعف مستوى الطلبة في القراءة في مراحل التعلم جميعها (يوسف، 2003، ص5)، ولو نظرنا في حال مدارسنا اليوم نجد أن تدريس المطالعة لا يتجاوز القراءة السطحية أو

المستوى الحرفي بأي حال من الأحوال، وهي عملية لا تتجاوز نطق المكتوب، وكثيراً ما تكون قاصرة عن فهمه أو فهم ما وراءه (عطية، 2010، ص51).

وقد شعر الباحث بهذه المشكلة من خلال ممارسته لمهنة التدريس فبالرغم من الأهمية المميزة لدرس القراءة بين فروع اللغة العربية إلا إنها مهمة في مدارسنا، إذ يعدّ درس القراءة عند بعض المدرّسين من أسهل الدروس وربما يستغلّونه للراحة، ولا يكلف المدرّس نفسه سوى قراءة الدرس قراءة جهرية، ثم صامتة وجهرية من الطلبة بغضّ النظر عن متابعتهم، وما يلاحظ أيضاً إن الطالب عندما يسلم كتبه المدرسية في نهاية العام الدراسي يكون كتاب مادة المطالعة حديثاً وغير مستعمل. وكذلك من خلال اطلاعه على نتائج العديد من الدراسات والبحوث التي أكدت على أن الاهتمام منصب على بعض فروع اللغة العربية وإهمال البعض، كدراسة (الخفاجي، 2004) و(سلمان، 2005) و(شهد، 2014). وتأكيداً لضعف الطلبة في القراءة.

ولو بحثنا في أسباب هذه المشكلة لوجدناها تعود إلى عوامل متعددة منها: الطالب، والمدرس، والمنهج، وطريقة التدريس، والأسرة، والمجتمع، ومن أبرزها طرائق التدريس إذ تُعدّ من العوامل المؤثرة والمهمة في رفع مستوى الطلبة في تعليم القراءة أو تدنيه.

وانطلاقاً مما تقدم، وسعيّاً من الباحث لدراسة هذه المشكلة، تم اختيار إستراتيجية الشكل (V) لاعتقادهما إنها تساعد في حل المشكلة، وإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن السؤال الآتي: "هل لإستراتيجية الشكل(V) أثر في تحصيل مادة المطالعة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟"

ثانياً: أهمية البحث: تعد اللغة ظاهرة إنسانية خُصّ بها بنو البشر من بين أنواع الكائنات الحيّة المختلفة، وهي أكثر تنظيمياً ودقة من وسائل الاتصال الأخرى، كما إنها تنماز بما يعرف بـ(الربط الزمني)، أي ما يتعلّمه جيل يمكن أن يُنقل إلى جيل آخر من طريقها، فالإنسان بواسطتها يستطيع نقل المعرفة من جيل إلى جيل، وكل جيل يُضيف إلى هذه المعرفة شيئاً وصل إليه، وبذلك استطاع الإنسان أن يتقدّم، ويتطوّر (الأسود، 2004، ص15)، كما إنها تُعدّ مقياس من مقاييس رُقّيّ مجتمع من المجتمعات مقدار عنايته بلغته القومية، فإذا كانت اللغة حيّة، دلّ ذلك على أن المجتمع الذي ينطق بها مجتمع راقٍ، وإن كانت جامدة دلّ ذلك على تأخره وتخلفه (الكرياسي، 1971، ص8)، وهي أيضاً منهج للتفكير، ونظام للاتصال، والتعبير وثقافة كل مجتمع كامنة في لغته، ومعجمه، ونحوه، وصرفه، ونصوصه، وفنه وأدبه، ولا تكون هناك حضارة إنسانية من دون نهضة لغوية (مدكور، 2010، ص15).

إما اللغة العربية، فما أعذبها من لغة، لغة جمعت فصاحة البيان، وعذوبة الألفاظ وتتاسق الأوصال، والجزلة في الأسلوب، والمبنى فهي واضحة وضوح النهار في مطلعها، ومشرقة كاشراقة الشمس في رآد الضحى، وجميلة كالعادة المجلوة في ليلة عرسها (القاضي، 1959، ص13-14).

وقد اكتسبت العربية عناية خاصة، لأنها لغة التنزيل من الله العليّ القدير ولأنها لسان الرسول الأعظم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) فقد قال (صلى الله عليه وآله وسلم): "أحبوا العرب لثلاث: لأنّي عربي، والقرآن عربي، وكلام أهل الجنة عربي" وهي ميزة تفردت بها العربية عن سائر اللغات الأخرى (الحاكم، 1997، ص27).

وتُعدّ القراءة هي وسيلتنا لسبر أغوار هذه اللغة العظيمة وتنقيف عقولنا والترفية عن أرواحنا. فهي نعمة من نعم الله على خلقه، وكفى بها شرفاً إنها كانت أول ما نطق به الحق، ونزل على رسوله الكريم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) في قوله تعالى {أَفَرَأَى بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ، خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ، اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ، الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ، عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ} ¹

¹ العلق الآيات 1-5.

وهي المدخل الذي لابد من ولوجه في جميع المواد التعليمية المُمنهجة أولاً، وإعداد الطالب لما بعد الحياة المدرسية ثانياً، وذلك حين يصبح التعلم الذاتي هو المقياس الحقيقي لرقى الأفراد و الشعوب و الأمم(معروف، 1985، ص23). وما زالت القراءة وستبقى عماد العلم والمعرفة والوسيلة الأساسية للإحاطة بالمعرفة والمعلومات والبقاء على اتصال مباشر من دون وسيط بالمواد القرائية المتعددة فأينما كان الإنسان فانه يستطيع القراءة طالما عمل على ذلك (عاشور، والحوامدة، 2007، ص63).

ومن هنا لابد من إيجاد أدوات تساعد المتعلمين على فهم بنية المعرفة، والشكل (V) يُعد واحد من النماذج المهمة في التعلم، إذ يساعد الطالب في فهم بنية المعرفة والطرق التي يتم من خلالها بناء هذه المعرفة، وترتيب أفكاره والتعبير عن نفسه بطريقة أفضل، وأن يعيد ترتيب معلوماته الجديدة من خلال المعلومات السابقة، وكذلك ربط جانب التفكير النظري(المفاهيمي) بالجانب الإجرائي، وكذلك تزود الطالب بمهارة البحث عن أنماط وعلاقات جديدة وبخاصة عند التفكير عن إيجاد حلول مناسبة للقضايا المختلفة، وتساعد أيضاً على الدقة في الحكم ومواجهة التصورات البديلة بعد إدراج المفاهيم الصحيحة في البنية المعرفية(الدليمي، 2014، ص104).

ويبدو للباحث إن أهمية المرحلة المتوسطة تتجلى في كونها مرحلة التهيئة للمرحلة الإعدادية، لان الطالب في هذه المرحلة يمر بدور اكتمال المعلومات والمعارف والمهارات، فتُعد المطالعة بمثابة خزائن للمعرفة التي يمكن لأي فرد أن يستمد منها ما يُزيد حصيلته المعرفية وينميها ويجعلها مرنة طيعة في مجال استيعابه وفهمه لما يقرأه أو في مجال تعبيره وإبداعه لما ينتجه.

وتتلخص أهمية البحث الحالي في ما يأتي :

1. أهمية اللغة بوصفها مظهراً من مظاهر السلوك المعرفي والحضاري، فضلاً عن كونها أداة تواصل وتأثير وإقناع.
 2. أهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الذي نظم للناس حياتهم.
 3. أهمية المطالعة كونها تمثل الحياة بذاتها وذوقها الأدبي.
 4. أهمية الشكل (V) بوصفه إستراتيجية متطورة في التدريس.
 5. أهمية الصف الثاني المتوسط النمو عقلي والمعرفي والوجداني، يُسهم في بناء طلاب بناءً ناضجاً يكونوا فيه قادرين على فهم النصوص البليغة، ومعرفة أسرار جمالها وطرائق بنائها، ومن ثم محاكاتها سلوكاً وواقعاً عن فهم وإدراك.
- ثالثاً: هدف البحث:** يهدف البحث الحالي إلى تعرف اثر إستراتيجية الشكل (V) في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة.

رابعاً: فرضية البحث: ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس مادة المطالعة بإستراتيجية الشكل (V) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية.

خامساً: حدود البحث

يتحدد البحث الحالي:

1. طلاب الصف الثاني متوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية القادسية للعام الدراسي (2014 - 2015) م.
2. عدد من موضوعات كتاب المطالعة المقرر للصف الثاني متوسط للعام الدراسي (2014 - 2015) م في العراق، التي تدرس في الفصل الدراسي الأول.

سادساً: تحديد المصطلحات:

أولاً. الأثر:

لغة: عرفه ابن منظور بأنه: ما بقي من رسم الشيء، والتأثير، ابقاء الأثر في الشيء (ابن منظور، 2003، مج4، ص 6).

اصطلاحاً: عرفه كل من:

- صبري بأنه: "القدرة على بلوغ الأهداف المقصودة، والوصول إلى النتائج المرجوة، ويستخدم هذا المصطلح في مجال المعالجات التعليمية التعلمية، وطرق وأساليب وإستراتيجيات ونماذج التدريس" (صبري، 2002، ص410).
- إبراهيم بأنه: "قدرة العامل موضوع الدراسة على تحقيق نتيجة إيجابية، لكن إذا أنتفت هذه النتيجة ولم تتحقق، فإن العامل قد يكون من الأسباب المباشرة لحدوث تداعيات سلبية" (إبراهيم، 2009، ص30).

التعريف الإجرائي: هو التغير الذي يحدثه المتغير المستقل في سلوك طلاب (عينة البحث) نتيجة لمروهم بخبرة تعليمية معينة مقاساً بالدرجات.

ثانياً. الإستراتيجية:

اصطلاحاً: عرفها كل من:

- Oliver بأنها : مجموعة من الأنشطة وأساليب التفاعل الاجتماعي والأكاديمي والبيئي التي يقوم بها الطلبة لتعلم ما يرمي إليه المنهج (Oliver، 1977، P. 194).
- زيتون، بأنها: "خطوات للتعليم، والتعلم المخطط يتبعها المدرس داخل الصف الدراسي، أو خارجه لتدريس محتوى موضوع دراسي معين، بغية تحقيق أهداف محددة سلفاً" (زيتون، 2003، ص5-6).

التعريف الإجرائي: هي خطوات يتبعها المدرس لتدريس محتوى مادة المطالعة مع طلاب عينة البحث وصولاً إلى الهدف.

3. إستراتيجية الشكل (V).

اصطلاحاً: عرفها كل من:

- GOWIN: " إستراتيجية كاشفة وموجهة تسهم في اكتساب المعرفة من معرفة أخرى وتقوم على إحداث تفاعل نشط بين ما يمتلكه الفرد من معلومات سابقة وبين المعلومات الجديدة، يترتب على ذلك تعلم ذي معنى " (GOWIN، 1981، P. 77).
- زاير، وسماء: "نوع من مخطط مفاهيمي على شكل (7) باللغة العربية، أو الحرف (V) باللغة الانكليزية، ليساعد المتعلم على الربط بين الجانبين العلمي والنظري فيما يتصل بالتعامل مع الحوادث والظواهر، إي مساعدة المتعلمين على فهم عملية إنشاء المعرفة " (زاير، سماء، 2012، ص333).

التعريف الإجرائي : خريطة على شكل (V) يستعملها الباحث مع طلاب عينة البحث لتساعدهم على فهم البنية المعرفية للموضوعات التي تدرس خلال مدة التجربة، والطرق التي يتم من خلالها بناء نموذج الشكل (V) المعرفي.

4. التحصيل:

لغة: حصل: الحاء والصاد واللام، أصل واحد وهو جَمَعَ الشيءَ وَلَذَلِكَ سُمِّيَتْ حوصلة الطائر لأنه يجمع فيها، ويقال حصَّلتُ الشيءَ تحصيلاً (ابن فارس، 1991، ص 68).

اصطلاحاً: عرفه كل من:

- الحفني بأنه: " إنجاز أو تحصيل تعليمي في المادة ويعني بلوغ مستوى معين من الكفاية في الدراسة سواء في المدرسة أم في الجامعة وتحدد ذلك اختبارات التحصيل المقننة أو تقديرات المدرسين أو الاثنتين معاً " (الحفني، 1978، ص11).

- علام بأنه: " درجة الاكتساب التي يحققها فرد أو مستوى النجاح الذي يحرزهُ أو يصل إليه في مادة دراسية أو في مجال تعليمي أو تدريسي معين (علام، 2000، ص305).
- التعريف الإجرائي:** مقدار ما يحصل عليه طلاب عينة البحث من معلومات في مادة المطالعة بعد مرورهم بخبرة تعليمية محددة، وتقاس على وفق مقياس أُعد لهذا الغرض.
- 5. **المطالعة:** لغة: جاء في لسان العرب: قرأه يَقْرُوهُ وَيَقْرُوهُ قَرَأً و قِرَاءَةً وَقَرَأْنَا فَهُوَ مَقْرُوءٌ. وَمَعْنَى الْقُرْآنِ مَعْنَى الْجَمْعِ وَسُمِّيَ قُرْآنًا لِأَنَّهُ يَجْمَعُ السُّورَ فَيُضَمُّهُ، وَقَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿إِنْ عَلَيْنَا جَمْعُهُ وَقُرْآنُهُ﴾ * أَي جَمْعُهُ وَ قِرَاءَتُهُ. وَقُرَأْتُ الْكِتَابَ قِرَاءَةً وَ قُرَأْنَا وَمِنْهُ سُمِّيَ الْقُرْآنُ (ابن منظور، د ت، ص133).
- اصطلاحاً: عرفه كل من:
- Page: بأنها: " أدراك للرموز المكتوبة التي تدلُّ على معنى، وتتضمن الكلمات والطلاقة والفهم " (17 p:، 1979، page).
- أبو الضبغات بأنها: "عملية تحويل الرموز الكتابية إلى ما تدل عليه من معانٍ وأفكار من طريق النطق".(أبو الضبغات، 2007، ص106)
- **التعريف لإجرائي:** إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز المكتوبة.
- 6. **الثاني متوسط:** هي السنة الثانية من سنوات الدراسة المتوسطة، المحددة بثلاث سنوات، وتعد مكملة لما يدرسه الطلبة في المرحلة الابتدائية(وزارة التربية، 1996، ص7).

الفصل الثاني

دراستان سابقتان: يتضمن هذا الفصل عرضاً لدرستين سابقتين أمكن الحصول عليها وموازنتها بالدراسة الحالية، وفيما يأتي عرضُ الدراسات السابقة على وفق تسلسلها الزمني.

1. **دراسة البيضاني (2011م):** أثر إستراتيجية الشكل (V) في تحصيل مادة الجغرافية الطبيعية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي أجريت هذه الدراسة في العراق جامعة بغداد- كلية التربية-أبن رشد للعلوم الإنسانية، وهدفت إلى تعرف أثر استعمال إستراتيجية الشكل (V) في التحصيل والاستبقاء مادة الجغرافية الطبيعية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. تكونت عينة الدراسة من (66) طالبة، بواقع(33) طالبة في المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق إستراتيجية الشكل(V)، و(33) طالبة في المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية، كافأت الباحثة مجموعتي البحث قبل البدء بالتجربة في عدد من المتغيرات واستعملت الباحثة اختبار التحصيل البعدي والاستبقاء والذي تكون من(35) فقرة (32) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، و(3) فقرات من نوع المقالة.وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس وفق إستراتيجية الشكل (V) على طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية(البيضاني، 2011، ط- ي).
2. **دراسة زاير، والياسري (2014م):** أثر الشكل (v) في التحصيل المعجمي لدى طلبة المرحلة الأولى في كلية التربية الأساسية.

أجريت هذه الدراسة في العراق جامعة بابل-كلية التربية للعلوم الإنسانية، وهدفت إلى تعرف أثر الشكل (v) في التحصيل المعجمي لدى طلبة المرحلة الأولى في كلية التربية الأساسية.و تكونت عينة الدراسة من (142) طالب وطالبة وزعوا

*سورة القیامة، الآية : 17.

عشوائياً على مجموعتين بواقع (72) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية، و(70) طالباً في المجموعة الضابطة، أجرى الباحثان تكافؤاً بين طلبة مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني للطلبة محسوباً بالشهور، التحصيل الدراسي للآباء، التحصيل الدراسي للأمهات)، أعد الباحثان اختباراً للتحصيل المعجمي، أتمم بالصدق والثبات، وبعد تحليل النتائج إحصائياً توصل الباحثان إلى أن هناك فرقاً بين المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في التحصيل المعجمي، ولمنفعة المجموعة التجريبية (الياسري، 2014، ذ- ز).

موازنة الدراستين السابقتين مع الدراسة الحالية

بعد استعراض الدراستان السابقتان حاول الباحث الكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بين هاتين الدراستين من جهة، وبينهما وبين الدراسة الحالية من جهة أخرى، وعلى النحو الآتي:

1. **الأهداف:** تباينت أهداف الدراستان السابقتان بتباين مشكلاتها، فدراسة البيضاني (2011م) هدفت إلى التعرف أثر استعمال إستراتيجية الشكل (V) في التحصيل والاستبقاء مادة الجغرافية الطبيعية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، ودراسة زاير، والياسري (2014م) هدفت إلى التعرف أثر الشكل (V) في التحصيل المعجمي لدى طلبة المرحلة الأولى في كلية التربية الأساسية، في حين هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر إستراتيجية الشكل (V) في التحصيل مادة المطالعة.
2. **مكان إجراء الدراسة:** أجريت الدراستان السابقتان، في العراق في أماكن مختلفة، فدراسة (البيضاني 2011م) طبقت في بغداد، إما دراسة (زاير، والياسري 2014م) فقد طبقت في بابل، أما الدراسة الحالية فقد طبقت في الديوانية.
3. **منهج البحث:** اتبعت الدراستان السابقتان المنهج التجريبي، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في منهجها.
4. **التصميم التجريبي:** وزعت الدراستان السابقتان عيناتها على مجموعتين (ضابطة وتجريبية) وهي دراسة (البيضاني 2011م)، ودراسة (زاير، والياسري 2014م) وقد اتفقت معها الدراسة الحالية.
5. **العينة:** تباينت أعداد العينات في الدراستان السابقتان؛ إذ كانت (66) طالباً في دراسة البيضاني (2011م)، و(142) طالباً وطالبة في دراسة زاير، والياسري (2014م)، أما الدراسة الحالية فتكونت عينتها من (66) طالباً.
6. **المراحل الدراسية:** تباينت الدراستان السابقتان في المراحل التي طبقت فيها، فقد طبقت دراسة البيضاني (2011م) على عينة من طالبات الصف الخامس الأدبي، ودراسة زاير، والياسري (2014م) على عينة من طلبة المرحلة الأولى لقسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية، في حين طبقت الدراسة الحالية على عينة من طلاب الصف الثاني متوسط.
7. **المادة الدراسية:** تناولت الدراستان السابقتان المواد الدراسية الإنسانية، فقد تناولت دراسة البيضاني (2011م) مادة الجغرافية الطبيعية، أما دراسة زاير، والياسري (2014م) فقد تناولت التحصيل المعجمي، إما الدراسة الحالية فقد تناولت مادة المطالعة.
7. **أداة البحث:** استعملت دراسة البيضاني (2011م) اختباراً في التحصيل والاستبقاء، واستعملت دراسة زاير، والياسري (2014م) اختباراً في التحصيل المعجمي في حين استعملت الدراسة الحالية.
8. **الوسائل الإحصائية:** استعملت الدراستان السابقتان الوسائل الإحصائية الآتية: تحليل التباين الأحادي، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل الصعوبة، معامل القوة التمييزية إما الدراسة الحالية فقد استعملت (الاختبار (ز) لعينتين مستقلتين، اختبار (كا²) مربع كاي، معامل ارتباط بيرسون، معامل الصعوبة، معامل قوة التمييز).
9. **النتائج:** توصلت الدراستان السابقتان إلى نتائج إيجابية لمنفعة المجموعات التجريبية التي استعملت خريطة الشكل (V)، أما نتائج الدراسة الحالية فسيرد ذكرها عند عرض النتيجة وتفسيرها في الفصل الرابع من هذه الدراسة.
10. **أفاد الباحث من الدراستين السابقتين في أمور عدة منها:**

1. تحديد مشكلة البحث، وهدفه.

2. المنهج المتبع في البحث الحالي، واختيار التصميم التجريبي المناسب.
3. إجراءات التكافؤ الإحصائي.
4. الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع البحث.
5. اختيار الوسائل الإحصائية الملائمة لإجراءات البحث.

الفصل الثالث

إجراءات البحث

اتبع الباحث عدداً من الإجراءات التي تطلبها البحث للوصول إلى أهدافه والتحقق من فرضياته، وكما يأتي:

أولاً: منهج البحث: يعد المنهج التجريبي من أكثر مناهج البحث العلمي دقة وكفاءة في الوصول إلى نتائج موثوق بها، إذ يستطيع الباحث أن يجري تغيير عامل أو أكثر من العوامل ذات العلاقة بموضوع الدراسة على نحو منتظم من أجل تحديد الأثر الناتج من هذا التغير في المتغير التابع، ويتضمن التغير عادة ضبط المتغيرات جميعها التي يمكن أن تؤثر في المتغير التابع باستثناء متغير واحد محدد تجري دراسة أثره في هذه الظروف وهو المتغير المستقل (عودة وملكاوي، 1992، ص119).

ثانياً: التصميم التجريبي : اختار الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي، إذ يحتوي على مجموعتين الأولى تجريبية تتعرض للمتغير المستقل وهي إستراتيجية الشكل (V)، والثانية ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية.

شكل (1)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار النهائي
التجريبية	خريطة الشكل (V)	التحصيل المطلقة	الاختبار النهائي
الضابطة	_____		
حساب الفرق بين المجموعتين في درجات الاختبار النهائي			

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته

1. مجتمع البحث: مجتمع البحث: هو المجتمع الذي يجري الباحث بحثه فيه ويمثل جميع وحدات الظاهرة موضوع الدراسة، ومنه يتم اختيار العينة الممثلة له تمثيلاً كافياً. وقد تكون مجتمع البحث الحالي من طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنين في مركز محافظة الديوانية للعام الدراسي (2014-2015) ومن أجل ذلك زار الباحث المديرية العامة لتربية الديوانية لمعرفة أسماء المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنين والتي تقع ضمن مركز محافظة الديوانية وعددها (15) مدرسة وبلغ مجموع الطلاب مجتمع البحث (645) طالباً.
2. اختيار عينة البحث : يجب في اختيار عينة بحث أن تكون ملائمة له حجماً ووصفاً ويفترض أن تتمثل فيها معظم صفات المجتمع، لكي نبتعد عن التحيز تنتخب العينة بطريقة عشوائية، لذا اختار الباحث عشوائياً مدرسة، فكانت مدرسة (متوسطة الرحمن للبنين) التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة الديوانية، زار الباحث المدرسة، فوجدها تحتوي على أربع شعب وهي (أ، ب، ج، د) وقد استعمل الباحث الأسلوب العشوائي البسيط في اختيار العينة، فكانت (ب) تمثل المجموعة التجريبية التي تدرس باستعمال إستراتيجية الشكل (V)، وشعبة (د) تمثل المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية.

جدول (1)

يوضح توزيع طلاب عينة البحث

الصف والشعبة	اسم المجموعة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب المخففين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
الثاني المتوسط (ب)	التجريبية	33	0	33
الثاني المتوسط (د)	الضابطة	35	2	33
المجموع		68	2	66

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث: بالرغم من أن جميع طلاب عينة البحث من مدرسة واحدة ومن وسط اجتماعي واقتصادي متماثل إلى حد ما، كان توزيعهم على الشعب عشوائياً، ولكن حرص الباحث على تكافؤ مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات منها (العمر الزمني، ودرجات اختبار نصف السنة، والتحصيل الدراسي للوالدين) وكما موضح أدناه:

أ. العمر الزمني بالشهور

جدول (2)

المتوسط الحسابي، والتباين، والانحراف المعياري، والقيمتان التائيتان (المحسوبة و الجدولية) لمجموعتي البحث في العمر الزمني محسوباً بالشهور.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	قيمة ت		درجة الحرية	مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	33	186.17	13.82	3.71	0.847	2	64	لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05
الضابطة	33	185.53	12.55	3.56				

ب. التحصيل الدراسي للآباء

جدول (3)

تكرارات التحصيل الدراسي للآباء طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا²) المحسوبة والجدولية

المجموعة	العدد	يقراً ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية ومعهد	بكالوريوس فما فوق	درجة الحرية (*)	قيمة كا ²		مستوى الدلالة 0.05
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	33	2	3	7	6	15	3	1.12		غير دالة إحصائياً
الضابطة	33	3	5	5	5	15				

ج. التحصيل الدراسي للأمهات

* قام الباحث بدمج الخليتين (يقراً ويكتب مع ابتدائية) لكون التكرار المتوقع اقل من (5) فأصبحت درجة الحرية (3).

جدول (4)

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

المجموعة	العدد	تقراً أو تكتباً	ابتدائية	متوسطة	بكالوريوس فما فوق	درجة الحرية (*)	قيمة كا ²		مستوى الدلالة 0.05
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	33	2	3	10	7	11	1.37		غير دالة
الضابطة	33	3	3	13	7	7			

د. درجات اللغة العربية امتحانات نصف السنة

جدول (5)

المتوسط الحسابي، والتباين، والانحراف المعياري، والقيمتان التائيتان المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث في درجات اللغة العربية في اختبار نصف السنة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	قيمة ت		درجة الحرية	مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	33	83.11	61.33	7.81	0.28	2	64	لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05
الضابطة	33	82.87	96.41	9.28				

خامساً : متطلبات التجربة:

1. تحديد المادة العلمية: إن لمادة المطالعة والنصوص كتاب مقرر يلزم المدرسون تدريسه خلال العام الدراسي، لذا عرض الباحث موضوعات كتاب المطالعة والنصوص في استبانة على مجموعة من الخبراء المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية، وبعد أن ثبت الخبراء آراءهم، درس الباحثان خمسة عشر موضوعاً خلال التجربة للمجموعتين التجريبية والضابطة. وجدول (6) يبين ذلك

جدول (6)

الموضوعات المقرر تدريسها في أثناء مدة التجربة

ت	الموضوع	الصفحة	ت	الموضوع	الصفحة
1	قصة من القرآن الكريم	6	9	في سبيل الوطن	65
2	الشهيد	20	10	رثاء الأم	83
3	وصية أم لابنتها	25	11	حفنة تمر	88
4	حكم الإمام علي (السلام)	29	12	الجمال	93
5	مواقف وطرائف	33	13	الحسين بن (ع) والحر بن يزيد التميمي	96
6	البردة المباركة	45	14	العدل أساس الملك	102
7	مريم الصنائع	54	15	الرحالة ابن بطوطة	118
8	الفيلبي الصغي وشجرة البرتقال الذهبية	57			

* قام الباحث بدمج الخليتين (تقراً وتكتباً مع ابتدائية) لكون التكرار المتوقع اقل من (5) فأصبحت درجة الحرية (3).

2. **صياغة الأهداف السلوكية:** تتطلب صياغة الأهداف السلوكية تحليلاً لمحتوى المادة الدراسية، وفي ضوء ذلك صاغ الباحث أهدافاً سلوكية، وكان عدد الأهداف (200) هدفاً سلوكياً موزعة بين المستويات المعرفية لتصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم) وجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7)

الأهداف السلوكية للموضوعات موزعة بين مستويات المجال المعرفي لتصنيف بلوم وأعدادها في كل مستوى

ت	الموضوع	المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	المجموع
1	قصة من القرآن	3	5	1	2	2	1	14
2	الشهيد	2	5	1	1	2	2	13
3	وصية أم لابنتها	4	4	-	2	2	2	14
4	حكم الإمام علي(ع)	2	8	2	1	1	1	15
5	مواقف وطرائف	4	5	1	-	2	2	14
6	البردة المباركة	2	6	2	1	1	2	14
7	مريم الصانع	3	5	2	-	2	3	15
8	الفيلبي الصغير وشجرة البرتقال الذهبية	3	5	1	-	2	2	13
9	في سبيل الوطن	3	4	1	1	2	2	13
10	رثاء الأم	3	3	1	1	2	2	12
11	الجمال	3	5	1	1	2	2	14
12	حفنة تمر	2	6	1	-	2	2	13
13	الحسين(ع) و الحر التميمي	2	5	1	-	2	2	12
14	العدل اساس الملك	2	4	1	-	2	3	12
15	الرحالة ابن بطوطة	2	5	1	-	2	2	11
	المجموع	40	75	17	10	28	30	200

3. **إعداد الخطط التدريسية:** إن العملية التدريسية لا يمكن أن تسير بنجاح إلا بالتخطيط المسبق للدرس، لذا اعد الباحث خططاً تدريسية لموضوعات التجربة المقرر تدريسها، وتم عرضها على نخبة من الخبراء، وأجرى التعديلات اللازمة في ضوء ما أبداه الخبراء من ملاحظات وأصبحت جاهزة للتنفيذ.

سادساً: أداة البحث:

إعداد الاختبار التحصيلي: إن الاختبار التحصيلي من الوسائل الضرورية التي تستعمل في تقويم تحصيل الطلاب وأكثرها شيوعاً في المدارس وذلك لسهولة إعداده وتصحيحه وتطبيقه، وقد اختار الباحث من الاختبارات الموضوعية الاختبار من متعدد لأن هذا النوع من الأسئلة ينماز باليسر في التصحيح مع قربها إلى طابع التفكير زيادة على إنها تعود الطالب على الحكم الصائب ويقل فيها عنصر التخمين (علام، 2009، ص97). وفيما يأتي عرض للمراحل إعداد الاختبار التحصيلي:

1. **صياغة فقرات الاختبار التحصيلي:** اعد الباحث اختباراً تحصيلياً يتكون من (30) فقرة من نوع الاختبار من متعدد.
2. **صدق الاختبار:** أجرى الباحث نوعين من صدق للاختبار أحدهما الصدق الظاهري وهو المظهر العام للاختبار. وقد توصل الباحث إلى هذا النوع من الصدق من طريق عرض الاختبار على الخبراء. إما النوع الآخر فهو صدق المحتوى وهو مؤشر لمدى تمثيل الفقرات لمحتوى المادة الدراسية وبالأهداف التدريسية المحددة. وقد توصل الباحث لتحقيق ذلك من طريق عمل إستراتيجية الشكل (٧)، وحصلت فقرات الاختبار التحصيلي جميعها على نسبة (87%) وبهذا عد الاختبار صادقاً.

1. إعداد جدول المواصفات الشكل (v): من مستلزمات الاختبار التحصيلي إعداد الشكل (v) لمحتوى موضوعات كتاب المطالعة للصف الثاني المتوسط وبحسب المستويات الست للأهداف السلوكية. حدد عدد الحصص للمحتوى الدراسي والأهمية النسبية، كما حددت أوزان الأهداف السلوكية بحسب المستويات بواقع كما في جدول (8)

جدول (8)

يوضح الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات) لاختبار التحصيل الخريطة الاختبارية

ت	الموضوعات	الأهمية النسبية %	عدد الفقرات	عدد الأهداف السلوكية												عدد الفقرات الاختبارية						عدد الفقرات الكلي
				معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تقييم	معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تقييم	معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تقييم	معرفة	فهم	تطبيق	
1	قصة من القرآن	13	4	3	5	1	2	2	1	2	2	1	1	1	2	0	0	0	1	0	0	4
2	الشهيد	6.5	2	2	5	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0	2
3	وصية أم لابنتها	3.2	1	4	4	-	2	2	2	2	2	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1
4	حكم الأمام علي(ع)	6.5	2	2	8	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	2
5	مواقف وطرائف	9.6	3	4	5	1	-	2	2	2	2	2	1	1	1	0	0	0	1	0	1	3
6	البردة المباركة	3.2	1	2	6	2	2	1	1	1	2	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	1
7	مريم الصانع	3.2	1	3	5	2	-	2	2	2	2	2	3	1	0	0	0	0	0	0	0	1
8	الفيلي الصغير وشجرة البريقال الذهبية	9.6	3	3	5	1	-	2	2	2	2	2	2	1	1	0	0	0	1	0	1	3
9	في سبيل الوطن	6.5	2	3	4	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	0	0	0	1	0	0	2
10	رثاء الأم	6.5	2	3	3	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	0	0	0	1	0	0	2
11	الجمال	3.2	1	3	5	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1
12	حفنة تمر	9.6	3	2	6	1	-	2	2	2	2	2	2	1	1	0	0	0	1	0	1	3
13	الحسين(ع) والحر التميمي	13	4	2	5	1	-	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0	0	1	1	1	4
14	العدل أساس الملك	3.2	1	2	4	1	-	2	2	2	2	2	3	1	0	0	0	0	1	0	0	1
15	الرحالة ابن بطوطة	3.2	1	2	5	1	-	2	2	2	2	2	2	1	0	0	0	0	1	0	0	1
	المجموع	100%	31	40	75	17	10	28	30	14	11	0	0	1	5	31						
	النسب المئوية لمستويات الأهداف			20%	37.5%	8.5%	5%	14%	15%													

1. صياغة فقرات الاختبار: اعتمد الباحث عند صياغة فقرات الاختبار الفقرات الموضوعية لما تتماز به من موضوعية في التصحيح، وقد صاغ الباحث (31) فقرة من نوع الاختيار من متعدد.

4. صياغة تعليمات الاختبار تتضمن ما يأتي:

أ. تعليمات الإجابة: وضع الباحث التعليمات الخاصة بالاختبار وكيفية الإجابة عنه وتمثلت في عدد الفقرات وكيفية الإجابة. ب. تعليمات التصحيح: أعد الباحث مفتاح الإجابة لجميع فقرات الاختبار إذ أعطيت درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفرًا للإجابة الخطأ، أو الفقرة المتروكة من دون إجابة والفقرة المجاب عنها بأكثر من إجابة.

5. تحليل فقرات الاختبار: إن تحليل الفقرات هو عبارة عن عملية فحص أو اختبار استجابات الأفراد عن كل فقرة من فقرات الاختبار. وتتضمن هذه العملية الكشف عن مستوى (صعوبة الفقرة) و (القوة التمييزية) و (فعالية البدائل الخطأ) في فقرات الاختبار. وقد طبق الباحث الاختبار على عينة مكونة من (100) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط تم اختيارهم من مدرستين، بواقع (50) طالباً، وكان اختيار هاتين المدرستين عشوائياً من المدارس الثانوية والمتوسطة في محافظة الديوانية،

ولتسهيل الإجراءات الإحصائية فقد رتب الباحث الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ثم اختار العينتين المتطرفتين في الدرجة الكلية العليا والدنيا بنسبة (27%) من أفراد العينة في كل مجموعة. وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

أولاً: معامل صعوبة الفقرات: استخرج الباحث معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار فوجدتها تتراوح بين (-0.32-0.65). هذا يعني إن جميع فقرات الاختبار مقبولة من حيث درجة صعوبتها إذ تعد الفقرات مقبولة إذا كان معامل صعوبتها يتراوح بين (0.20-0.80) (Bloom, 1971, p: 66).

الجدول (9)

معاملات صعوبة فقرات الاختبار

ت	معامل الصعوبة	ت	معامل الصعوبة	ت	معامل الصعوبة
1	33.0	11	60.0	21	35.0
2	44.0	12	42.0	22	50.0
3	52.0	13	58.0	23	50.0
4	32.0	14	62.0	24	42.0
5	50.0	15	40.0	25	36.0
6	45.0	16	55.0	26	37.0
7	34.0	17	52.0	27	52.0
8	55.0	18	65.0	28	44.0
9	47.0	19	53.0	29	51.0
10	55.0	20	50.0	30	38.0

ثانياً: القوة التمييزية للفقرات: يقصد بها قدرة الفقرة على التمييز بين الطلاب الجيدين والطلاب غير الجيدين (ملحم، 2000، ص 236) وعند حساب معامل تمييز كل فقرة وجد إنها تتراوح بين (0.42-0.66) ويشير براون Brow إلى إن الفقرة تعد جيدة إذا كانت قدرتها التمييزية 20% فما فوق (Brown, 1981, p: 104).

الجدول (10)

معاملات تمييز فقرات الاختبار

ت	قوة التمييز	ت	قوة التمييز	ت	قوة التمييز
1	45.0	11	60.0	21	52.0
2	46.0	12	44.0	22	50.0
3	50.0	13	50.0	23	60.0
4	62.0	14	55.0	24	63.0
5	42.0	15	52.0	25	50.0
6	40.0	16	50.0	26	64.0
7	45.0	17	45.0	27	52.0
8	55.0	18	40.0	28	55.0
9	50.0	19	44.0	29	66.0
10	52.0	20	50.0	30	55.0

ثالثاً: فعالية البدائل الخطأ (المموه): إن من شروط المموه أن يكون جذاباً ومغرياً للطلاب الضعفاء ويشجعهم على اختياره، إذ إن درجة التشابه والتقارب الظاهري بين المموهات يشتمل المفحوص غير المتمكن من اختياره للبدل الصحيح، ومن المفيد هنا أن يكون عدد الذين جذبهم المموه في المجموعة الدنيا أكبر منه في المجموعة العليا (ملحم، 2000، ص237). حسب الباحث فعالية البدائل الخطأ لكل فقرة من فقرات الاختبار فوجدتها تتراوح ما بين (-1، -34) وكلما كانت الجاذبية سالبة وكبيرة كان المموه أكثر جاذبية وفعالية وينصح بالإبقاء عليه في الفقرة (النبهان، 2004، ص435).

الجدول (11)

معاملات فعالية البدائل الخاطئة

ت	فعالية البديل الخاطئ الأول	فعالية البديل الخاطئ الثاني	فعالية البديل الخاطئ الثالث
1	34-	16-	10-
2	23-	16-	1-
3	13-	2-	2-
4	2-	13-	11-
5	4-	3-	10-
6	13-	11-	10-
7	16-	10-	30-
8	16-	26-	4-
9	16-	10-	13-
10	30-	16-	10-

7. ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية حيث جزئت فقرات الاختبار إلى نصفين متكافئين، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون استخرج الباحث معامل الثبات وقد بلغ (0.79) وبما إن حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لا يقيس التجانس الكلي للاختبار لأنه يقسم الدرجات على قسمين لذلك فهو معامل ثبات لنصف الاختبار، صحح معامل الثبات باستعمال معادلة سبيرمان - براون فكان معامل الثبات (0.88) وهو معامل ثبات عال وجيد بالنسبة للاختبارات غير المقننة التي إذ بلغ معامل ثباتها (0.67) تعد جيدة Hedge، 1966، (p22) وبذلك عُد الاختبار صالحاً للتطبيق بصورته النهائية.

ثامناً: إجراءات تطبيق التجربة

أ. تطبيق الاختبار على عينة البحث: بدأت التجربة في يوم الأحد 201/2/15 وانتهت يوم الاثنين في 2015/4/27، وقبل انتهاء التجربة أخبر الباحث الطلاب بأن هناك اختباراً شاملاً سيجري لهم في الموضوعات التي تم دراستها وطبق الاختبار على مجموعتي البحث في يوم الأربعاء 5201/4/29 الساعة (10) صباحاً بعد أن هيأ الباحث قاعة الاختبار بالاتفاق مع إدارة المدرسة وقد أشرف الباحثان بنفسهما على عملية تطبيق الاختبار وبمساعدة بعض مدرسين مدرسة من أجل المحافظة على سلامة التجربة.

تاسعاً: الوسائل الإحصائية

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

1. الاختبار (ز) لعينتين مستقلتين (عباس وآخرون، 2009، ص325).

2. اختبار (كا²) مربع كاي (البياتي، 1977، ص293).

- 3.معامل ارتباط بيرسون (عباس وآخرون، 2009، ص308).
- 4.معامل الصعوبة (علام، 2006، ص113).
- 5.معامل قوة التمييز (علام، 2009، ص254).

الفصل الرابع

عرض النتيجة وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض النتيجة التي توصل إليها الباحث وتفسيرها لمعرفة أثر الشكل (V) في تحصيل مادة المطالعة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

عرض النتيجة:

نصت فرضية البحث على أنه: ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس مادة المطالعة بإستراتيجية الشكل (V) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية.

1. تبين للباحث من خلال عرض الدرجات التي حصل عليها طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة).
2. استخرج الباحث متوسطي درجات طلاب في المجموعتين (التجريبية والضابطة)، جدول (12) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار النهائي.

الجدول (12)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة

في اختبار التحصيل النهائي

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
دال إحصائيا عند (0.05)	2	3.9	64	5.396	67.1	33	التجريبية
				5.34	61.8	33	الضابطة

يتبين من جدول (11) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا المطالعة بإستراتيجية الشكل (V) (67.1) و انحراف معياري (5.396)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المطالعة بالطريقة الاعتيادية (61.8)، وانحراف معياري (5.34) وأن القيمة التائية المحسوبة (3.9) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (2) وعليه تُرفض الفرضية الصفرية. وتقبل الفرضية البديلة.

تفسير النتيجة :

في ضوء النتائج التي عرضت يرى الباحث أن سبب تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا المطالعة بإستراتيجية الشكل (V)، على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المطالعة بالطريقة الاعتيادية في التحصيل، بالرغم من استعمالهما في الموضوعات نفسها، يعود إلى :

1. إنَّ إستراتيجية الشكل (V) ساعد الطلاب على ترتيب أفكارهم والتعبير عن أنفسهم بشكل أفضل.
2. إنَّ إستراتيجية الشكل (V) ساعد على أن يعيد الطلاب ترتيب معلوماتهم الجديدة من خلال المعلومات السابقة.
3. إنَّ إستراتيجية الشكل (V) ساعد الطلاب على ربط جانب التفكير النظري(المفاهيمي) بالجانب الإجرائي.

4. إنَّ إستراتيجية الشكل (V) زودهم بمهارة البحث عن أنماط وعلاقات جديدة وبخاصة عند التفكير في إيجاد حلول مناسبة للقضايا المختلفة.
5. إنَّ إستراتيجية الشكل (V) ساعد الطلاب على الدقة في الحكم ومواجهة التصورات البديلة بعد إدراج المفاهيم الصحيحة في البنية المعرفية.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات

الاستنتاجات:

في ضوء نتيجة البحث تبين للباحث الآتي :

1. إنَّ استعمال إستراتيجية الشكل (V) ساعد كل من المعلمين والمتعلمين على فهم بنية المعرفة.
2. إنَّ فكرة التسجيلات و الأسئلة المحورية في إستراتيجية الشكل (V) جعلت الطلاب يركزون على الجوانب المختلفة من الأحداث والأشياء التي يلاحظونها.
3. إنَّ التسجيلات والادعاءات المعرفية سمحت للطلاب بمناقشة الأشكال المفتوحة مما يتيح الفرصة لتنمية التفكير الإبتكاري لديهم.
4. إنَّ جعل الطالب محور العملية التعليمية، و مشاركة الطلاب في عملية التعلم، وهو ما أكدته إستراتيجية الشكل (V)، جعل لهم دور فاعل في المشاركة في المناقشات، فدورهم هنا يختلف عن دوره في الطرائق الاعتيادية التي يكون فيها متلقي للمعلومة.

أولاً : التوصيات:

1. ضرورة اعتماد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها إستراتيجية الشكل (V)، لما لها من فاعلية في التحصيل في مادة المطالعة.
2. ضرورة استعمال الطرائق والأساليب التدريسية المنسجمة مع الاتجاهات الحديثة في التدريس ومنها إستراتيجية الشكل (V) بوصفها إستراتيجية اثبتت فاعليتها في تحصيل مادة المطالعة.

ثانياً : المقترحات :

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث ما يأتي :

1. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل وصفوف دراسية أخر.
2. إجراء دراسة مماثلة في بقية فروع اللغة العربية مثل قواعد اللغة العربية، والبلاغة، والإملاء.
3. إجراء دراسة مماثلة على طلاب الفروع أخر.

المصادر

* القرآن الكريم

1. إبراهيم، مجدي عزيز. معجم مصطلحات ومفاهيم التعلم والتعليم، عالم الكتاب، القاهرة، 2009م.
2. أبين منظور. "لسان العرب"، المجلد الرابع، لبنان، بيروت، دار الكتب العلمية، 2003م.
3. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، د.ت.

4. ابن فارس، أبو الحسن احمد (395 هـ). معجم مقاييس اللغة، ط1، تحقيق عبدالسلام محمد هارون، المجلد الأول، دار الجيل، بيروت، 1991م.
5. أبو الضبغات، زكريا إسماعيل. "طرائق تدريس اللغة العربية"، ط1، المملكة العربية الأردنية - الهاشمية، دار الفكر للنشر والتوزيع، 2007م.
6. الأسود محمد خليفة. التمهيد في علم اللغة، منشورات جامعة السابعة من أبريل، 2004م. 7. البياتي، عبد الجبار توفيق وزكريا اثنايوس. الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس. د.ط، بغداد، مؤسسة الثقافة العالمية 1977م.
8. الببضاني، أثير. إستراتيجية الشكل (v) في تحصيل مادة الجغرافية الطبيعية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة بغداد، كلية التربية/ابن رشد، 2011م.
9. الحفني، عبد المنعم. موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ج3، ط2، بيروت، دار العودة 1978م.
10. الخفاجي، بشير طالب. تقويم أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي في القراءة الجهرية، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، 2004م.
11. الدليمي، عصام حسن أحمد. النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، دار لصفا للطباعة والنشر، عمان الأردن، 2014م.
12. زاير، سعد علي، واسماء تركي. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ج1، دار الكتب والوثائق، شارع المتنبى، بيروت، العراق، 2012.
13. زاير، سعد علي، وفية جبار الياسري. أثر إستراتيجية (v) في التحصيل المعجمي لدى طلاب المرحلة الأولى في كلية التربية الأساسية، جامعة بابل كلية التربية الأساسية، (بحث منشور) 2014م.
14. زيتون، حسن حسين. إستراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، عالم الكتاب، القاهرة - 2003م.
15. سلمان، ساجدة داود. تقويم مهارات القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي في محافظة بغداد. جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن رشد، 2005م. (رسالة ماجستير غير منشورة).
16. شهد، سعدون بدر. مستوى طلاب الصف الخامس الأدبي في مهارتي الاستماع والقراءة الجهرية في محافظة الديوانية، جامعة بابل، كلية التربية للعلوم الإنسانية، 2014م (رسالة ماجستير غير منشورة).
17. صبري، ماهر. الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم، ط، الرياض، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، 2002م.
18. عطية، محسن علي. إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.
19. عاشور، راتب قاسم، والحوامدة، محمد فؤاد. أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007م.
20. علام، صلاح الدين محمود. القياس والتقويم التربوي والنفسي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م.
21. عباس، محمد خليل وآخرون. مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
22. علام، صلاح الدين محمود. الاختبارات والمقاييس التربوية، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، 2006م.
23. علام، صلاح محمود. القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
24. عودة، احمد سليمان وملكاوي فتحي حسن. أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، ط2، جامعة اليرموك، عمان، 1992م.

25. القاضي، محمود. العروية عقيدة ومبدأ، مطبعة المعارف، العراق - بغداد، 1959م.
26. الكرباسي، موسى إبراهيم. دراسات في تدريس اللغة العربية في مرحلة الدراسة الابتدائية، مطبعة الآداب، العراق - النجف الأشرف، 1971م.
27. معروف، نايف محمود. خصائص العربية و طرائق تدريسها، ط1، دار النفائس للطباعة و النشر والتوزيع، بيروت، 1985م.
28. مذكور، علي احمد. طرق تدريس اللغة العربية، ط2، دار المسيرة، عمان -الأردن، 2010م.
29. ملحم، سامي محمد. القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2000م.
30. النبهان، موسى. أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2004م.
31. وزارة التربية. تطوير التربية في العراق من سنة 1992-1995، مديرية وزارة التربية رقم (1) 1996م.
32. يوسف، حسني عبد الجليل. علم قراءة اللغة العربية الإصول والقواعد والطرق، ط1، القاهرة، مؤسسة المختار، 2003م.
- المصادر الأجنبية
33. Bloom, B. S. Hand book on Formative and Summative Evaluation of Student Learning ,New York ,McGraw- Hill Book Com , 1971.
34. Brown, Frederick ,g Measurement and Evaluation in Education and Psychology ,New york ,Rinhart and Winstonkk ,Inc , 1981.
35. Gowin D Bob. Educating Cornell university press Ithaca New York , 1981.
36. Hedge ,W.D. Testing and evaluation for the science ,Califorinia ,Words Worth , 1966.
37. Oliver, A. curriculum improvement ,new york , harper and Row , 1977.
38. Page ,Meetham. G , " International dictionary of education . london J. B. Thomes , 1979.

الاختبار التحصيلي

الاسم : _____

المدرسة : _____

الصف : _____

التاريخ : _____

درجة الطالب : _____

أعزائي الطلاب: أقرؤوا التعليمات الآتية قبل الإجابة عن فقرات الاختبار:

- أمامكم اختبار يتكون من (31) فقرة، لكل فقرة (4) أربع إجابات، واحدة منها صحيحة، المطلوب منكم وضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة.
- تكون الإجابة عن الفقرات جميعها دون ترك واحدة منها.
- تعامل الفقرة المتروكة والتي لها أكثر من إجابة معاملة الفقرة الخاطئة.

1. إنَّ السبب الذي جعل الفتية يفرون إلى الكهف هو:

- أ. لصد الملك لهم عن دينهم. ب. خوفاً من بطش الملك بهم.
ت. ليناموا في الكهف. ث. ليكونوا برهاناً حسيّاً للناس.

2. إنَّ سبب تنازع القوم على الفتية هو:

- أ. انطباق الكهف عليهم وموتهم. ب. تكليف أحدهم بشراء الطعام.
ت. انكشاف أمرهم في المدينة. ث. حالتهم في النوم واليقظة.

3. قصّدت الشاعرة (نازك الملائكة) بالإعصار هو:

- أ. شحذ الهمم ب. عمل الشهيد البطولي.
ت. جرائم القتل والإرهاب. ث. وحشية الطغاة والظالمين.

4. إن سبب تقديم الأم وصية لأبنتها هو:

- أ. لان الوصية من الفنون النثرية. ب. لان الوصية تصدر عن الكبير المجرب.
ت. لأنها تتضمن النصيح والإرشاد. ث. لأنها عرّكت الحياة وخبرتها.

5. معنى كلمة التكدير هو :

- أ. الغضب ب. التعب
ت. العنف ث. الكراهية

6. دعت حكم الأمام علي إلى:

- أ. تهذيب النفوس. ب. مجانية الأعمال الشريفة.
ت. صيانة الضمان والوجدان. ث. ممارسة الأعمال الشريفة.

7. تعني العلامة الكتابية (٤)

- أ. التعجب. ب. نهاية الجملة.
ت. النص المقطوع. ث. الاستفهام.

8. تعني كلمة (الحق)

- أ. فساد الرأي. ب. صواب الرأي.
ت. التأني في الرأي. ث. اللامبالاة.

9. الذود قطع من الأبل يتكون من :

- أ. (3-10) من الإبل. ب. (1-3) من الإبل.
ت. (10-15) من الإبل. ث. (10-20) من الإبل.

10. قصيدة البردة المباركة للشاعر:

- أ. محمد مهدي البوصيري. ب. أحمد شوقي.
ت. معروف الرصافي. ث. محمد مهدي البصير.

11. في جملة (كان نائماً تحت الشجرة) تعرب كلمة نائماً:

- أ. مفعول به ب. أسم كان
ت. خير كان ث حال

12. قصد الجاحظ بأسلوبه الساخر في كتابته:
 أ. غاية تربوية وأخلاقية. ب. غاية فنية.
 ت. غاية ترفيهية. ث. غاية علمية.
13. (نامدار) كلمة كردية تعني:
 أ. الرجل المعروف. ب. الرجل العظيم.
 ت. الرجل العالم. ث. الرجل الكريم.
14. أهم الأغراض التي طرقها الرصافي في شعره هي:
 أ. الشعر الحماسي. ب. الشعر الاجتماعي.
 ت. الشعر الوجداني. ث. الشعر الفكاهي.
15. قصيدة الشاعر الرصافي هي:
 أ. أم اليتيم. ب. أبو اليتيم.
 ت. صديق اليتيم. ث. أخو اليتيم.
16. جعل الشريف الرضي هناك حقيقة لكل شيء في العالم هي:
 أ. الأم. ب. الأب.
 ت. الدين. ث. الحق.
17. كان الشريف الرضي:
 أ. كثير الحياء. ب. كثير السخاء.
 ت. كثير المال. ث. كثير المحبة.
18. تعالج قصة حفنة تمر
 أ. مأساة ريفي. ب. مأساة حضري.
 ت. مأساة عالم. ث. مأساة تاجر.
19. نقل مسعود إلى جد الطفل :
 أ. كل الملكية. ب. نصف الملكية.
 ت. ثلث الملكية. ث. لم ينقل شيء.
20. تعني (السبيطة):
 أ. نوى التمر. ب. عذق التمر.
 ت. العرجون. ث. سعف النخل.
21. كان دور النساء في صراع قبيلة الشاعر في قصيدة (الجمال) هو:
 أ. الهرب. ب. القتال.
 ت. نقل الجرحى. ث. الجلوس في البيوت.
22. وصف الشاعر معد يكرب صورة لقاءه زعيم الأعداء بـ:
 أ. أسدين يتشاجران. ب. ثوران يتصارعان.
 ت. كبشين يتصارعان. ث. ذئبين يتشاجران.

23. خير الحسين (عليه السلام) الحر وقومه بأداء :

أ. الحج. ب. الصلاة.

ت. العمرة. ث. الزكاة.

24. أمر الحر التميمي بـ:

أ. قتل الحسين(ع). ب. أسر الحسين(ع).

ت. محاصرة الحسين(ع). ث. الاجتماع بالحسين(ع).

25. ولد ابن بطوطة في مدينة :

أ. مكة. ب. طنجة.

ت. البصرة. ث. فاس.

26. من أهم العوامل التي دفعت ابن بطوطة إلى الترحال هو:

أ. التجارة. ب. السياحة

ت. الهجرة. ث. الحج.

27. الذي يسر لابن بطوطة سبيل الارتحال هو:

أ. طبيعة العالم الغربي. ب. طبيعة العالم الإسلامي.

ت. طبيعة العالم العربي. ث. طبيعة العالم الشرقي.

28. تعني كلمة الزواقة:

أ. الزينة المبعثرة. ب. الزينة المفقودة.

ت. الزينة بالذهب. ث. الزينة المرتبة.

29. كتاب (البخلاء) موسوعة علمية لـ:

أ. أبو العلاء المعري. ب. أبو عثمان الجاحظ.

ت. عبد القاهر الجرجاني. ث. ابن المعتز.

30. تعني علامة الكتابة (!).

أ. التنصيص. ب. التعجب.

ت. نهاية الفقرة. ث. الفصل بين الجمل.

31. كلمة (الرقيم) تعني:

أ. اللوح المحفوظ. ب. اللوح الذي دونت فيه أسماء فتية الكهف

ت. فجوة متسعة في الجبل. ث. فناء الكهف وعتبة المدخل.

أثر استراتيجية باير في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية العامة والاتجاه نحوها

أ.م.د. حمدان مهدي الجبوري أ.م.د. جاسم شعلان الغزالي

الباحث. علي تقي عباس نصار

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

Assessing the Effect of Bayer Strategy in the Achievement of First Year Intermediate School Students in General Geography

Asst. Prof. PhD. Hamdan Mahdi Al-Juburi Asst. Prof. PhD. Jasim Sha'alan
Al-Ghazali

Researcher Ali Taki Abbas Nassar

College of Basic Education/ University of Babylon

The present study aims at assessing the effect of Bayer strategy in the achievement of first year intermediate school students in general geography.

Keywords: Bayer, first year intermediate school, achievement, thinking, thinking skills.

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

1- أثر استراتيجية (باير) في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية العامة.

2 - أثر استراتيجية (باير) في اتجاه طلاب الصف الأول المتوسط نحو مادة الجغرافية العامة.

وللتحقق من هدفنا البحث صاغ الباحث الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس مادة الجغرافية على وفق استراتيجية (باير) وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس مادة الجغرافية ذاتها بالطريقة الاعتيادية في التحصيل الدراسي لمادة الجغرافية.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس مادة الجغرافية على وفق استراتيجية (باير) وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس مادة الجغرافية ذاتها بالطريقة الاعتيادية في الاتجاه نحو مادة الجغرافية.

اختار الباحث تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي، وحدد عشوائيًا ثانوية عمار بن ياسر للبنين لتكون عينة لبحثه، إذ بلغ عدد طلاب العينة (64) طالبًا، وبواقع (32) طالبًا لكل مجموعة من المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد صاغ الباحث أهدافاً سلوكية للفصول الثلاث الأولى بلغ عددها (114) هدفًا على وفق المستويات الثلاث من تصنيف بلوم، ثم أعدَّ خططاً تدريسية لمجموعتي البحث، وعرض نماذج منها على مجموعة من الخبراء في مجال طرائق التدريس والقياس والتقييم وعلم النفس والجغرافية.

أعدَّ الباحث اختباراً تحصيلياً بعدياً لقياس مستوى تحصيل الطلاب بعد إتمام التجربة، تكون من (40) فقرة اختبارية من نوع الاختيار المتعدد لأربعة بدائل، وتحقق من صدقه من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين، ولقياس ثباته تم تطبيقه على عينة استطلاعية مستعملاً بذلك طريقة التجزئة النصفية، ولتحليل النتائج استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، معادلة سبيرمان- براون، مربع كاي، ومعادلة معامل صعوبة الفقرة، ومعادلة معامل تمييز الفقرة، ومعادلة فعالية البدائل غير الصحيحة).

- وعند استعمال الوسائل الإحصائية، أظهرت النتائج النهائية فاعلية استراتيجية باير في تحصيل الطلاب في مادة الجغرافية لطلاب الصف الأول المتوسط والاتجاه نحوها، وفي ضوء النتائج أوصى الباحث:
- 1- ضرورة استعمال استراتيجية (باير) في تدريس مادة الجغرافية لما لها من أهمية في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية وتنمية واتجاهاتهم ورغباتهم.
 - 2- تدريب الملاكات التدريسية في أثناء الخدمة على كيفية استعمال الاستراتيجيات الحديثة بوجه عام واستراتيجية (باير) بوجه خاص.

وفي نهاية اقترح الباحث:

- 1- إجراء دراسة تجريبية مماثلة في صفوف آخر ومراحل دراسية أخر.
 - 2- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمواد أخرى (الرياضيات، الفيزياء) وغيره.
- الكلمات المفتاحية** (باير – الاتجاه – الأول المتوسط – التحصيل – التفكير – مهارات التفكير)

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

ان أغلب المناهج الدراسية ومنها المواد الاجتماعية، ولاسيما منهج الجغرافية تعتمد في تدريسه بصورة كبيرة على عملية حفظ المعلومات وتلقينها أكثر من اهتمامها بأنواع التفكير نحو المادة لدى الطلاب (الخفاجي، 2012، ص2)، على هذا الأساس قام الباحث بزيارة لبعض المدارس المتوسطة والثانوية في المحافظة ولقائه الشخصي بعدد من المشرفين التربويين ومدرسي ومدرسات مادة الجغرافية في محافظة النجف، كما اطلع الباحث على سجل درجات الطلاب في مادة الجغرافية اذ وجد ان اغلبها منخفضة وان احد أسباب هذا الانخفاض هو استعمال طرائق تدريس وأساليب تقليدية تعتمد على المحاضرة والاستجواب وهي طرق تبعث في نفس الطلاب الملل وتؤثر سلباً على تحصيلهم الدراسي وميولهم واتجاهاتهم، وللوقوف على أسباب المشكلة وتبسيط الضوء اكثر، فقد أعدّ الباحث أثناء زيارته استبانة استطلاعية مكونة من سؤالين لعدد من مدرسي ومدرسات مادة الجغرافية حول معرفتهم بالاستراتيجيات الحديثة ومنها استراتيجية باير على وجه الخصوص ومدى اتجاه الطلاب نحو مادة الجغرافية والتي اتضح من خلالها ان معظم مدرسي ومدرسات المرحلة كانت إجاباتهم تؤكد على الغموض، مما يدل على انهم غير مطلعين على طرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة.

ان تلك الإجابات دعت بالضرورة إلى أحداث تغيير دائم في سلوك المتعلم وذلك من خلال تزويده بخبرات تعليمية واستخدام الطرائق والاستراتيجيات الدراسية الحديثة ووضعها موضع التنفيذ من اجل مواكبة التطورات المتسارعة في عالم التعليم، وهذا ما أوصت به عدد من المؤتمرات العلمية ومنها المؤتمر العلمي الحادي عشر الذي عقد في الجامعة المستنصرية (الجامعة المستنصرية، 2005، ص7-10)، إضافة إلى ما دعى اليه المؤتمر العلمي الخامس عشر الذي عقد في الجامعة المستنصرية في بغداد عام (2013) إلى جملة من التوصيات منها الاهتمام بالاستراتيجيات الفعالة في التدريس وضرورة اعتماد المدرسين والمدرسات الاستراتيجيات الحديثة التي تزيد من فعالية الطلاب في التحصيل الدراسي (الجامعة المستنصرية، 2013، ص102)، فضلاً عما إشارة اليه دراسات عدة الى ضرورة استعمال طرائق واستراتيجيات تدريسية ونماذج تعليمية حديثة مناسبة تعتمد على نظريات تربوية للارتقاء بمستوى الطلاب وزيادة تحصيلهم واتجاههم نحو المواد الدراسية كمادة الجغرافية ومنها دراسة (الحيدري، 2007، ص70) ودراسة (الطائي، 2011، ص175) ودراسة (البهادلي، 2011).

وبناءً على ذلك تناولت استراتيجية (باير) في مادة الجغرافية وهي استراتيجية حديثة والتي تشكل جزءاً من مهارات التفكير الناقد، متمنياً أن تتحقق من خلالها تعلماً جيداً يجعل الطلاب أكثر مشاركة في العملية التعليمية ورفع مستوى تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية العامة والاتجاه نحوها.

وبناءً على ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الآتي:

- ما أثر استراتيجية باير في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية العامة واتجاههم نحو المادة ؟
أهمية البحث:

ان للتربية دور كبير في المجتمعات والأمم فهي عماد تطورها وراقيها وأداتها الرئيسية في البقاء والاستمرارية وفي مواجهة التحديات البيئية، فهي تؤدي دوراً كبيراً في حياة الشعوب المتقدمة منها والنامية على حد سواء فقد برزت قيمتها في تطوير هذه الشعوب وتنميتها الاجتماعية والاقتصادية، وكذلك في زيادة قدرتها الذاتية على مواجهة التحديات الحضارية وبذلك أصبحت استراتيجية كبرى لكل شعوب العالم لان رقي الشعوب وتقدمها وحضارتها يعتمد على نوعية أفرادها فالعبرة أذن في نوعية البشر لا بكمهم وعددهم (المعاينة والحليبي، 2012، ص 29)، اذا لا يستطيع الفرد ولا المجتمع أن يستغنى عن التربية هي بمعناها الشامل نشاط كلي مستمر يؤثر في تكون الفرد وأداة ديمومة الحياة فهي لا تقتصر على فترة أو مرحلة معينة بل إنها تمتد مع الإنسان منذ ولادته وحتى مماته (مهدي، 2002، ص 6).

ويما ان التعليم هو أداة التربية الرئيسية، لذا نال اهتماماً كبيراً في ديننا الحنيف وحثت عليه مصادره اذ قال (ﷺ) (يرفع الله الذين امنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات) (سورة المجادلة: آية 11)، وللتعليم مستلزمات وأدوات كثيرة لا يستطيع بدونها ان يكون فعالاً بدون المدرس الذي يعد من ابرز تلك المستلزمات لان العملية التعليمية لا يمكن ان تتطور أو تحقق أهدافها المطلوبة مهما تقدمت التقنيات الحديثة ومهما وضعت الفلسفات وترجمت إلى مناهج وطرائق وأساليب من دون الاعتماد على المدرس المعد أعداداً علمياً ومهنياً وبمستوى عالٍ من الكفاءة تؤهله وتساعد على القيام بالأدوار الملقاة على عاتقه (عبيد، 2006، ص 66).

ويرى الباحث ان دور المدرس لا يمكن الاستغناء عنه من خلال بعض الوسائل الحديثة في التعليم كالتعليم المبرمج مثلاً، فالطالب الذي يعتبر اللبنة الأساسية في عملية التعليم هو عبارة عن مجموعة من المشاعر والأحاسيس والمهارات الحركية أو الانفعالية التي لابد من توفير من يستطيع ان يتعامل معها أو يقيس تلك الأفعال التي تصدر منه حسياً وهو ما لا تستطيع ان توفره تلك البرامج التعليمية.

كما ويعد المنهج احدى القواعد الأساسية التي تستمد منه التربية قوتها، وتستند اليه في تحقيق أهدافها المطلوبة (التميمي، 2000، ص 2)، لذا شهدت السنوات الأخيرة تزايد اهتمام المربين والباحثين بتطوير المناهج ومنها المواد الاجتماعية في مختلف المراحل لأيمانهم بأهميتها والدور الذي تؤديه في تربية الأجيال لأعداد المواطن القادر على القيام بواجباته نحو المجتمع الذي يعيش فيه بكفاءة عالية متمكناً من المهارات التي تعنيه في حل مشكلات حياته (حميدة، 2000، ص 103)، وهذا بدوره يتطلب التغيير من الطرائق القديمة القائمة على التلقين والحفظ والتكرار إلى تدريس الطلاب بطرائق ووسائل حديثة (علام، 2000، ص 17)، فكلما كانت طرائق التدريس مناسبة للطلاب في الموقف الصفّي ومنسجمة مع أعمارهم وذكايمهم وميولهم واستعدادهم للتعلم، كانت الأهداف التربوية المتحققة أوسع عمقاً وأكثر فائدة (الخالدي، 1993، ص 7-9).

لذا أجريت محاولات عدة لاستحداث استراتيجيات تدريسية تذلل الصعوبات وتحقق الأهداف، شملت هذه المحاولات المواد الدراسية برمتها ومن بينها مادة الجغرافية (نشوان، 2001، ص 18)، فقد طرح المربي المعروف باير (Beyer، 1985) استراتيجية لتدريس التفكير الناقد في احدى مقالاته المشهورة معتمداً بذلك على مهارات التدريس، حيث اكد على تطوير قدرات

الطلاب على التفكير الناقد يسير وفق مبادئ وخطوات معينة (سعادة، 2009، ص121)، وهي تستخدم للتعليم المباشر لتنمية مهارات التفكير ضمن سياق تعلم المواد الدراسية المختلفة، وتتكون من ست خطوات متتابعة: (عرض المهارة بإيجاز - شرح خطوات المهارة - توضيح المهارة من خلال مثال من المادة تُعلم أو غيرها - مراجعة الخطوات التي سبق تحديدها - تطبيق المهارة من قبل الطلاب - المراجعة العامة للمهارة وخطواتها وكيفية استخدامها في المجال المراد) (ابراهيم، 2005، ص117). أما الاتجاه نحو المادة فلا تقل أهميته عن التحصيل، فهو يشكل جانباً معرفياً هاماً لتكامل النمو والتعليم لدى الطلاب، حيث ان التعليم الانفعالي بالإضافة إلى التعليم المعرفي يعطي فرصة للطلاب في ان يصوغ خبراته ويطور سلوكياته بحيث تلاقي قبولاً ويجعلها أكثر مسايرة لمعايير الجماعة (سعيد، 2008، ص340)، والباحث يتفق مع ما ذهب إليه (بني جابر، 2004) في أن اتجاهات المتعلم نحو عملية التعليم تلعب دوراً كبيراً في نجاح هذه العملية أو فشلها، فإذا كان اتجاه الطالب نحو مادة ما إيجابياً فإن ذلك يساعد على اكتساب مهاراتها بسهولة ويسر، أما إذا كان اتجاهه سلبياً، فإنه يواجه صعوبة في اكتساب هذه المهارات (بني جابر، 2004، ص265-266).

واستناداً على ما تقدم فإن أهمية البحث تتلخص بما يلي:

- 1- أهمية استخدام استراتيجيات حديثة في التدريس؛ للخروج من الإطار التقليدي السائد كاستراتيجية (باير).
- 2- تساعد نتائج هذه الدراسة مدرس مادة الجغرافية بصفة خاصة على الاهتمام بتعليم مهارات التفكير وكيفية تدريسها بدمجها مع المحتوى الدراسي.
- 3- أهمية تدريس مادة الجغرافية بوصفها احد فروع المواد الاجتماعية ومفتاحها ولها صلة كبيرة بالعلوم الأخر وب حياة الطلاب والمجتمع.
- 4- أهمية المرحلة المتوسطة بوصفها حلقة الوصل ما بين المرحلتين الابتدائية و الإعدادية.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة:

- 1- اثر استراتيجية (باير) في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية العامة.
 - 2 - اثر استراتيجية (باير) في اتجاه طلاب الصف الأول المتوسط نحو مادة الجغرافية العامة.
- فرضيتا البحث:** صاغ الباحث الفرضيتين الصفريتين الأتيتين:
- 1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس مادة الجغرافية العامة على وفق استراتيجية (باير) وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس مادة الجغرافية ذاتها بالطريقة الاعتيادية في التحصيل الدراسي لمادة الجغرافية.
 - 2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس مادة الجغرافية العامة على وفق استراتيجية (باير) وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس مادة الجغرافية ذاتها بالطريقة الاعتيادية في الاتجاه نحو المادة.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

- 1- طلاب الصف الأول المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية في محافظة النجف الأشرف.
- 2- الموضوعات الجغرافية (الفصل الأول - الفصل الثاني - الفصل الثالث) من كتاب مبادئ الجغرافية العامة المقرر تدريسها من قبل وزارة التربية للصف الأول المتوسط (2014، ط3).

تحديد المصطلحات:**أ. الاستراتيجية:**

عرفه:

- 1- زيتون: بأنها "طريقة التعليم والتعلم المخطط أن يتبعها المعلم داخل الصف الدراسي(أو خارجه) لتدريس محتوى موضوع دراسي معين بغية تحقيق أهداف محددة سلفاً " (زيتون، 2003، ص 5).
- 2- التعريف الإجرائي: أنها مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي خطط لها واتبعها الباحث في تدريس المجموعة التجريبية للفصل (الأول، الثاني، الثالث) من مادة مبادئ الجغرافية العامة للصف الأول المتوسط لمساعدتهم على التحصيل الدراسي لتلك المادة.

ب. استراتيجية باير (Beyer): عرفه:

- 1- العياصرة: "هي استراتيجية لتدريس التفكير الناقد، يتطلب تعلم مهارات التفكير الناقد وتعلمها تقديم الأمثلة الكافية للطلاب حول مهارة معينة قبل مطالبتهم بتطبيقها"(العياصرة، 2011، ص159).
 - 2- التعريف الإجرائي: هي استراتيجية تعليمية - تعليمية، والتي تشمل: التقديم للمهارة، والتنفيذ للمهارة، والتأمل فيما حصل، والتطبيق للمهارة، ومراجعة المهارة، وفي كل خطوة يتم ممارسة عمليات تفكير يخطط المدرس لتنفيذها لطلاب المجموعة التجريبية الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية من أجل تحقيق نتائج تعليمية مرجوة لأهداف الدرس.
- ج. التحصيل:** عرفه:

- 1- عمر وآخرون: بأنه "محاولة للكشف عن اثر ما تعلمه الطالب، أو ما تدرب عليه أثناء دراسته لموضوع معين أو وحدة تعليمية معينة"(عمر وآخرون، 2010، ص 379).
 - 2- التعريف الإجرائي: مجموع الدرجات التي يحصل عليها طلاب عينتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي الذي أعده الباحث وبعد دراستهم للفصول (الأول، الثاني، الثالث) من كتاب الجغرافية للصف الأول المتوسط.
- د. الصف الأول المتوسط:**

- التعريف الإجرائي: وهو الصف الأول في المرحلة المتوسطة التي تلي المرحلة الابتدائية وتسبق المرحلة الإعدادية ويكون عمر الطالب فيه (13 سنة) يدرس الطلاب فيه مواد مدرسية عامة ومنها مادة الجغرافية.
- هـ. الجغرافية:** عرفه:

- 1- المسعودي: بأنها "دراسة توزيع الظواهر المختلفة والبشرية على سطح الأرض أو جزء منه وتحليل العلاقات والارتباطات الموجودة بينها مكانياً"(المسعودي، 2013، ص19).
 - 2- التعريف الإجرائي: أنها مجموعة الحقائق والمعلومات والمفاهيم والمبادئ والمهارات التي تضمنتها الفصول الثلاثة الأولى من كتاب الجغرافية المقرر تدريسه للصف الأول المتوسط للعام الدراسي (2014 - 2015، ط33).
- و. الاتجاه:** عرفه:

- 1- الرحو: " استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبياً يحدد شعور الفرد وسلوكه أزاء مواضيع معينة من حيث تقضيها أو عدم تقضيها"(الرحو، 2005، ص77).
- 2- التعريف الإجرائي: هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب من خلال الإجابة عن فقرات مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافية المعد من قبل الباحث.

الفصل الثاني

أولاً: جوانب نظرية

1- التفكير

يرجع الاهتمام بالتفكير إلى عهد بعيد في التاريخ، فقد اهتم الفلاسفة اليونانيون الأوائل بالاستنتاج وطبيعة التفكير وخلال مراحل مختلفة من رحلة الحضارة الإنسانية قدم الفلاسفة والعلماء والرياضيون تصورات وبراهين ونظريات جديدة، وانهمك علماء البلاغة في تحليل التراث الإنساني بما يتضمنه من جدل وحوار واستعمال الاستنتاجات والبراهين وتقديم تفسيرات لطبيعة هذه العمليات (العنكي، 1999، ص 25)، وبناء على ذلك يمثل التفكير اعقد نوع من أشكال السلوك الإنساني فهو يأتي في أعلى مستويات النشاط العقلي كما يعتبر من أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات وهذا السلوك ناتج عن تركيب الدماغ لديه وتعقده مقارنة مع تركيبة غيره من المخلوقات واستطاع الإنسان من خلاله ان يتميز عن الحيوان بقدرته على تحديد من سلوكه (قطامي، 2004، ص 13)، على هذا الأساس فقد يعرف التفكير بأنه "العملية التي ينظم العقل بواسطتها خبراته بطريقة جديدة من خلال الأنشطة العقلية الديناميكية والمعالجات الذهنية للصيغ، والمضامين، وباستخدام الرموز مثل الصور الذهنية، والمعاني، والألفاظ، والأرقام، والإشارات، والتعبيرات، وذلك عند حل مشكلة معينة بحيث تشمل هذه العمليات" (علي وآخرون، 2013، ص 125).

خصائص التفكير: أشارت العديد من الدراسات التي اهتمت بالتفكير كعملية معرفية إلى انه يتميز بخصائص يمكن أجمالها على النحو التالي: (العنوم وآخرون، 2013، ص 21)

- 1- التفكير سلوك هادف لا يحدث في فراغ أو بلا هدف.
 - 2- التفكير سلوك تطوري يزداد تعقيداً مع نمو الفرد وتراكم خبراته.
 - 3- التفكير الفعال هو الذي يستند إلى افضل المعلومات الممكن توافرها عن البيئة.
 - 4- التفكير يتخذ أشكال أو أنماط عديدة كالتفكير الإبداعي والناقد والمجرد والمنطقي وغيرها.
- أنواع التفكير:** توجد أنواع وأشكال مختلفة للتفكير منها (علي، 2013، ص 126):
- 1- التفكير الإبداعي: تفكير تشعبي يتضمن توليد وتعديل للأفكار بهدف التوصل إلى نواتج تتميز بالأصالة والطلاقة والمرونة والحساسية للمشكلات، ويعتمد على الخبرة السابقة للفرد وعلى قدرة الفرد في عدم التقيد بقواعد المنطق أو ما هو بديهى ومتوقع من الناس.
 - 2- التفكير الخرافي: الهدف من استعراض هذا النمط من التفكير هو فهمه، بهدف تحصين الطلاب من استخدامه وتقليل مناسبات وظروف حدوثه.
 - 3- التفكير الناقد: هو تفكير يقوم على تقييم مصداقية الظواهر والوصول إلى أحكام منطقية من خلال مناقشتها وتقييمها من خلال معايير وقواعد محددة واستخلاص النتائج بطريقة منطقية وسليمة وتقييم الحلول المطروحة أمام الفرد.
 - 4- التفكير التسلسلي: ويهدف من عرضه إلى فهمه، بهدف تحصين الطلاب من استخدامه؛ لان هذا النوع من التفكير إذا شاع فإنه تفكير يقتل التفائنية والنقد والإبداع.

التفكير الناقد: على الرغم من تزايد الاهتمام بالتفكير الناقد ألا ان هذا المفهوم مازال محل خلاف بين التربويين وعلماء النفس المعرفيين، فهو يستعمل أحيانا استعمالاً دالاً على جميع عمليات التفكير بدءاً من صنع القرارات وحل المشكلات إلى تحليل العلاقات وانتهاء بالتفسير، ويستعمل في أحيان أخرى بمعنى مهارات التفكير الأساسية (البابي، 2013، ص 71)، والتفكير الناقد هو شكل من أشكال التفكير عالي الرتبة الذي يتطلب استخدام مهارات التفكير المتقدمة على غرار التفكير الإبداعي، فقد

اعتبر ليبمان (Libman) ان التفكير عالي الرتبة هو مزيج من مهارات التفكير الناقد والإبداعي معا (العتوم وآخرون، 2013، ص 71)، وقد تعددت تعريفات التفكير الناقد بتعدد وجهات النظر والاتجاهات التي تناولته منها:

حيث يرى (مارزانو 2004) في التفكير الناقد هو التفكير المنطقي والتأملي الذي يركز على اتخاذ القرار فيما يتصل بما ينبغي علينا فعله والاعتقاد به (الجلاد، 2011، ص 213)، أما باير (Beyer) فيرى ان التفكير الناقد يشير إلى العملية المتعددة الجوانب التي تشمل المعرفة، المهارة، والاتجاه، التي تتفاعل معا لتشكيل مجملها هذا النوع من التفكير، حيث تمثل المعرفة معرفة الفرد بمصادر المعلومات المتعلقة بالحقل الذي يتعامل معه والمتمثلة بالخبرة ومعرفة آراء الآخرين وعرفة المادة الدراسية، ويشير الاتجاه إلى القدرة على التعرف على أبعاد المشكلة وقبول الأدلة المؤيدة والبراهين، أما المهارة فتتمثل في استعمال وتطبيق الاتجاهات والمعارف السابقة (العبيدي، 2005، ص 50).

معايير التفكير الناقد: ويمكن تلخيص المعايير في التالي (فضالة، 2010، ص 122-123):

- 1- الوضوح: أن تكون العبارة واضحة ومفهومة.
 - 2- الصحة: أن تكون العبارة صحيحة وموثوقة.
 - 3- الدقة: استيفاء الموضوع صفة من المعالجة والتعبير عنه بلا زيادة او نقصان.
 - 4- الربط: ويقصد به مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة بموضوع النقاش.
 - 5- العمق: ويقصد به أن ألا تكون المعالجة الفكرية للموضوع مفتقرة إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة.
 - 6- الاتساع: يعني الأخذ بجميع جوانب الموضوع.
 - 7- المنطق: يعني ان يكون الاستدلال على حل المشكلة منطقياً.
- مهارات التفكير الناقد:** عند اطلاع الباحث على أدبيات وبحوث التفكير الناقد وجد أن هناك اختلافا في وجهات النظر بين الباحثين في تحديد مهارات التفكير الناقد لذا نستعرض بعضاً منها باختصار:

تصنيف دريسيل (dressel) ويتمثل بـ (الباوي، 2013، ص 76):

- 1 - تحديد القضايا الرئيسية.
- 2- معرفة الافتراضات.
- 3- الوصول إلى الاستنتاجات.
- 4- تقويم الدليل عن طريق تعرف الآراء المنسوبة وغير المنسوبة للموقف لا.
- 5- الكشف عن التمييز والدوافع الوجدانية المؤدية اليه.
- 6- التمييز بين البيانات الواضحة وغير الواضحة.
- 7- معرفة مدى مناسبة البيانات.

تصنيف (سعادة 2009) ويتمثل بمهارة (سعادة، 2009، ص 82):

- 1- الاستنتاج.
- 2- الاستقراء.
- 3- تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة.
- 4- الموازنة والتباين.
- 5- تحديد الأولويات.

استراتيجيات التفكير الناقد

1- استراتيجية (سميث) لتقويم صحة مصادر المعلومات:

يرى سميث (1983) أن هذا العصر قد كثرت فيه المؤلفات والكتب ومصادر المعلومات المختلفة والأخبار الصادقة والكاذبة، وأمام هذا الزخم الهائل من المعلومات لابد من وجود معايير عديدة لتقويم صحة تلك المعلومات، والتي بواسطتها نستطيع أن نثق بتلك المصادر إذا ما تطابقت مع تلك المعايير (سحيمات، 2010، ص 70-71).

2- استراتيجية مكفر لاند (الكلمات المترابطة):

تنسب هذه الاستراتيجية لتدريس التفكير الناقد ومهاراته المختلفة إلى المربية ماري مكفر لاند (1985) التي تهدف من ورائها إلى تقديم أمثلة تساعد على تعلم مهارة التمييز بين المادة ذات الصلة بالموضوع والمادة غير ذات الصلة به كمهارة من مهارات التفكير الناقد (سعادة، 2009، ص 106-107).

3- استراتيجية باير:

سوف يشار إليها لاحقاً.

أهمية التفكير الناقد

تكمن أهمية التفكير الناقد بالتالي:

- 1- يجعل الطالب قادراً على إصدار الحكم السليم على الموافق والأحداث التي يتعرض لها.
- 2- يساهم في تكوين نمط الشخصية التي تتسم بالذكاء في مواجهه مشاكل الحياة المعقدة والاعتماد على النفس في تحري دقة الحقائق.
- 3- يساعد الطلاب في الوصول إلى استنتاجات منطقية واضحة.
- 4- ظروف الحياة التي نعيشها بما فيها من مشكلات وقضايا تحتاج لطالب قادر على مواجهة تلك المشكلات بحلول مبنية على الأسلوب العلمي الدقيق (علي، 2013، ص 135).

استراتيجية باير

طرح المربي المعروف باير (Beyer، 1985) استراتيجية لتدريس التفكير الناقد في إحدى مقولاته المشهورة، حين أكد على أن تطوير قدرات الطلبة على التفكير الناقد يسير على وفق مبادئ وأسس معينة، إذ يتطلب تعلم المهارة وتعليمها ضرورة تقديم الأمثلة الكافية للطلبة حول مهارة معينة قبل مطالبتهم بتطبيقها، لذا يفضل التمهيد أو التقديم لمكونات المهارة بطريقة منتظمة قدر الإمكان، بحيث يتم تقديم الخصائص المميزة لها وإجراءاتها بوضوح على أن يناقش الطلبة هذه الإجراءات وطريقة استخدامها، كما يجب أن يقوم الطلبة بتدريس أنفسهم، وأن يقوم بتحليل النتائج التي توصلوا إليها وتحديد الطرائق التي تم التوصل بها لتلك النتائج (سعادة، 2009، ص 221)، ويفضل باير (Beyer) التوسع في تعليم مهارات التفكير الناقد، بحيث يتجاوز مكوناتها وإجراءاتها من خلال إضافة محتوى الدراسات الاجتماعية ووسائل متنوعة (أبو جادو ونوفل، 2007، ص 261).

خطوات التدريس وفق استراتيجية باير

إن كل عمل يسير على وفق خطوات يكمل بعضها بعضاً وصولاً إلى الأهداف المحددة، وإن استراتيجية باير تتفد وفق خطوات متتابعة هي (ابراهيم، 2005، ص 117):

1- عرض المهارة بإيجاز.

2- شرح خطوات المهارة.

- 3- توضيح المهارة من خلال مثال من المادة التي تُعلم أو غيرها.
- 4- مراجعة الخطوات التي سبق تحديدها.
- 5- تطبيق المهارة من قبل الطلاب.
- 6- المراجعة العامة للمهارة وخطواتها وكيفية استخدامها في المجال المراد.

مزايا استراتيجية باير

- 1- تكسب الطالب المرونة والموضوعية والعقلانية في مقابلة القضايا التي تواجهه.
- 2- تزيد من فاعلية التعلم واستخدام المهارات العقلية لدى الطالب.
- 3- تجعل الطلاب محور العملية التعليمية، ومن ثم يصبحوا متلقين فاعلين، وليس متلقين فقط.
- 4- تعليم الطلاب كيف يفكرون إذ أنها تنمي القدرات الفكرية والمعرفية ولاسيما تنمية التفكير الناقد (محمود، 2005، ص148).

الاتجاه

تعد الاتجاهات من أبرز متغيرات علم النفس الاجتماعي التي حظيت الكثير من الدراسات من قبل علماء النفس والتربية منذ أوقات بعيدة وحتى الوقت الحاضر ولحد الآن، وبعد المفكر هربرت سبنسر (H. spencer) أول من استعمل مصطلح الاتجاه (Attitude)، إذ ذكر أن الوصول إلى الأحكام الصحيحة في المسائل المثيرة للجدل يعتمد إلى حد كبير على الاتجاه الذهني للفرد (الختاتنة والنوايسة، 2011، ص 147).

من هذا المنطلق فقد حاول الكثير من علماء النفس التربوي وعلماء الاجتماع وضع تعريف محدد لمفهوم الاتجاه، ولكن وجهات نظرهم اختلفت وتباينت في هذا المجال نظراً لتعدد هذا المفهوم، وبعد الاطلاع على الأدب السابق للاتجاه، تم تعريفه من قبل (البورت) بأنه حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي المنظم من خلال خبرة الشخص، ويكون ذا تأثير توجيهي أو دينامي في استجابة الفرد بجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة (الصرايرة، 2009، ص293).

خصائص الاتجاهات

للإتجاهات عدة خصائص من أهمها (الشرجي، 2015، ص146):

- 1- الإتجاهات مكتسبة ومتعلمة وليست وراثية.
- 2- تتعدد الإتجاهات وتختلف حسب المثيرات التي ارتبطت بها.
- 3- تتغلب على الإتجاهات الذاتية أكثر من الموضوعية من حيث المحتوى.
- 4- ان الإتجاهات المشتركة بين أعضاء الجماعة تكاد توحد سلوكهم.
- 5- للإتجاهات خصائص انفعالية.

يرى الباحث من خلال ما تقدم، ان الاتجاه ليس سمة تنتج بالوراثة بل هي تتكون نتيجة الخبرة المكتسبة والتقليد والاحتكاك بالمحيط الخارجي للفرد، كما ان السلوك الظاهري قد لا يكون في بعض الأحيان يمثل اتجاه الفرد الحقيقي، فقد تؤثر بعض الظروف أو العوامل الاجتماعية تجعل من الفرد يظهر سلوك لا يكون التعبير الصريح عن الاتجاه الحقيقي إزاء موضوعات مختلفة.

وظائف الاتجاهات

تؤدي الإتجاهات عددا من الوظائف على المستوى الشخصي والاجتماعي أهمها (زهران، 2003، ص175-176):

- 1- تستخدم في العلاج النفسي عن طريق تغيير اتجاهات الفرد نحو ذاته ونحو الآخرين.
- 2- تحقق الرضا المهني للفرد عن طريق تأهيله على نحو يشعره بمتعة العمل.

3- الاتجاهات تحدد طريق السلوك وتفسره.

4- تنعكس الاتجاهات في سلوك الفرد وفي أقواله وأفعاله وتفاعله مع الآخرين.

مكونات الاتجاهات

- 1- المكون المعرفي: ويتضمن كل ما لدى الفرد من عمليات إدراكية ومعتقدات وأفكار تتعلق بموضوع الاتجاه، وتشمل ما لدى الفرد من حجج تقف وراء تقبله لموضوع الاتجاه (الشرجي، 2015، ص142).
- 2- المكون الانفعالي: ويتصل هذا المكون بمشاعر الحب والكراهية التي يوجهها الطالب نحو شخص أو موضوع الاتجاه، فإذا أحب موضوعاً اتجه إليه وإذا نفر من موضوع مال عنه (ربيع، 2008، ص195).
- 3- المكون السلوكي: وهو الاستعداد الاستجابية بطريقة معينة إزاء هدف الاتجاه، وهو يمثل أساليب الفرد السلوكية إزاء المثير سواء كانت إيجابية أو سلبية (الحمداني، 2010، ص45).

مراحل تكوين الاتجاهات

ذكر (أبو مغلي، 2002) أن تكوين الاتجاه يمر بعدة مراحل تشكل شكلاً هرمياً، تشكل قاعدته المستوى البسيط للاتجاه، ثم تبدأ بالتعقيد كلما ارتفعنا إلى قمة الهرم وهذه المراحل يوضحها الشكل الآتي:



مراحل تكوين الاتجاهات

(أبو مغلي، وآخرون، 2002، ص 159-160).

طرق قياس الاتجاهات

هناك طرائق متعددة لقياس الاتجاهات سنتناول أهم المقاييس وأكثرها شيوعاً:

1- مقياس بوجاردس (مقياس المسافة الاجتماعية)

وقد اطلق عليه (بوجاردس) عام 1925 قياس البعد الاجتماعي أو (المسافة الاجتماعية) وكان بوجاردس مهتماً بقياس درجة تقبل الأمريكيين أو نبذهم للجنسيات أو للعناصر أو القوميات، كلما زاد التقبل كلما قلت درجة التباعد (ابو حويج، 2012، ص195).

2- مقياس ليكرت (Likert)

وضع هذا المقياس ليكرت (Likert) عام 1932 ويعد من أبرز المقاييس تطبيقاً وأكثرها شيوعاً، ويتلخص المقياس في إعطاء الطالب عبارات بعضها مؤيد لموضوع معين (إيجابية) وبعضها الآخر معارض له (سلبية) ويتبع كل عبارة ثلاث مستويات للإجابة هذا في حالة كون المقياس ثلاثي (موافق تماماً - موافق إلى حد ما - غير موافق)، وتعطى درجات الإجابة حسب

الترتيب (1، 2، 3، 4، 5) وتجمع درجات الفرد في الاتجاه الواحد، حيث تدل الدرجة التي يحصل عليها الفرد على الاتجاه (عمر وآخرون، 2010، ص323).

ثانياً: دراسات سابقة

أ- دراسات تتعلق باستراتيجية باير:

دراسة العاتكي (2011)

"أثر استراتيجية باير في التحصيل وتنمية مهارات التفكير لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي من خلال مادة الدراسات الاجتماعية"

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية باير في التحصيل وتنمية مهارات التفكير لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي من خلال مادة الدراسات الاجتماعية، استخدمت الباحثة ثلاث مجموعات من تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة اللادقية، المجموعة التجريبية الأولى تعلمت وفق استراتيجية باير الطريقة الاستقرائية وبلغت (70) تلميذ وتلميذة، والمجموعة التجريبية الثانية تعلمت وفق استراتيجية باير الطريقة المباشرة وبلغت (62) تلميذ وتلميذة، ومجموعة ضابطة تعلمت وفق الاستراتيجية المتبعة وبلغت (64)، وبعد استخدام الوسائل الإحصائية توصلت الباحثة إلى نتائج عدة منها:

- تفوق استراتيجية باير على الاستراتيجية المتبعة في رفع مستوى التحصيل الكلي لدى التلاميذ.
- تفوق استراتيجية باير بطريقتيها (الاستقرائية والمباشرة) على الاستراتيجية المتبعة في تنمية مهارات التفكير (العاتكي، 2011، ص222 - 225).

ب- دراسات تتعلق بالاتجاه:

دراسة عجل (2008):

"أثر استعمال طريقتي الاستقصاء والمناقشة الجماعية في تنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طالبات الصف الأول في معاهد إعداد المعلمات"

أجريت هذه الدراسة في العراق - جامعة بغداد - كلية التربية - ابن رشد، اختارت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي (قبلي - بعدي) وثلاث مجموعات (مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة)، تألفت عينة البحث من (102) طالبة بواقع (34) طالبة في كل مجموعة، وأعدت الباحثة مقياس القدرة على التفكير الإبداعي، كما أعدت مقياساً للاتجاه نحو مادة التاريخ تكون من (30) فقرة، وباستعمال تحليل التباين الأحادي كوسيلة إحصائية لمعالجة البيانات توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

- تفوق طالبات المجموعتين التجريبيتين على طالبات المجموعة الضابطة في القدرة على التفكير الإبداعي والاتجاه نحو مادة التاريخ (عجل، 2008: 1-4، 114).

موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

قام الباحث بموازنة الدراسات السابقة التي أشار إليها في البحث في ضوء ما بينها وبين الدراسة الحالية من أوجه الشبه والاختلاف في عدد من المتغيرات الأتية: (هدف الدراسة - المادة - المرحلة الدراسية - مكان الدراسة - الجنس - المنهج - حجم العينة - أداة البحث - الوسائل الإحصائية).

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

تتاول الباحث في هذا الفصل عرضاً للإجراءات المنهجية التي استعملها من حيث:

أولاً: منهج البحث

اتبع الباحث المنهج التجريبي لأنه المنهج الذي يتناسب مع طبيعة هذا البحث لتحقيق هدفه، ولأنه الأسلوب العلمي الذي يرمي إلى تحقيق فرضية ترجح احتمال وجود علاقة بين متغيرين متصلين بظاهرة ما (العنبي والهيبي، 2011، ص27).

ثانياً: التصميم التجريبي

اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي الملائم لظروف البحث الحالي فجاء التصميم كما في الجدول (1):

جدول (1)

التصميم التجريبي للبحث

نوع الاختبار	المتغير التابع	المتغير المستقل	المجموعة
اختبار بعدي	التحصيل والاتجاه	استراتيجية (باير)	التجريبية
		الطريقة الاعتيادية	الضابطة

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته

1- مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث الحالي من المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنين في مركز محافظة النجف للعام الدراسي (2014 – 2015) اذ بلغ مجموعها الكلي (44) مدرسة بواقع (35) مدرسة متوسطة و (9) مدرسة ثانوية.

2- عينة البحث

قسم الباحث عينة البحث على قسمين هما:

أ - عينة المدارس

اختيرت مدرسة (ثانوية عمار بن ياسر) عشوائياً لتكون عينة البحث الحالي ومجالاً لتطبيق التجربة.

ب - عينة الطلاب

اجرى الباحث طريقة السحب العشوائي البسيط للشعبتين في تحديد المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ أختريت الشعبة (ب) عشوائياً لتمثل المجموعة التجريبية وعدد طلابها (33)، وتدرس باستعمال استراتيجية باير، وأصبحت الشعبة (أ) مجموعة ضابطة وعدد طلابها (35) تدرس باستعمال الطريقة الاعتيادية، وبلغ المجموع الكلي لطلاب عينة البحث مبدئياً (68 طالباً)، وبعد استبعاد الراسبين اصبح العدد النهائي لعينة البحث (64 طالباً).

جدول 2

عينة البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة والشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب المستبعدين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية (ب)	33	1	32
الضابطة (أ)	35	3	32
المجموع	68	4	64

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث

قام الباحث بتوزيع استمارة تحتوي على المعلومات لغرض إجراء التكافؤ فيها، فضلاً عن الاعتماد على البطاقة المدرسية في الحصول على بعض المعلومات، وقد تمت عملية التكافؤ بين أفراد مجموعتي البحث في بعض المتغيرات الآتية (العمر الزمني للطلاب، اختبار المعلومات السابقة، التحصيل الدراسي للاب، التحصيل الدراسي للام، اختبار رافن للذكاء)، وباستخدام التحليل الاحصائي تبين ان مجموعتي البحث متكافئة في المتغيرات.

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة

حاول الباحث ضبط عدد من المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في سلامة التجربة، و فيما يأتي ذكر لأهم المتغيرات الدخيلة وكيفية ضبطها:

1- ظروف التجربة والحوادث المصاحبة

لم تتعرض التجربة في هذا البحث إلى أي ظرف طارئ أو حادث يعرقل سيرها، ويؤثر في المتغير التابع بجانب أثر المتغير المستقل.

2- الاندثار التجريبي

ولم تتعرض التجربة طول مدة إجرائها إلى ترك أو انقطاع أو انتقال احد طلابها من صف إلى آخر أو مدرسة إلى أخرى عدا بعض حالات الغياب الفردية بنسب ضئيلة.

3- اختيار أفراد عينة البحث

حاول الباحث السيطرة على الفروق في اختيار أفراد العينة من خلال إجراء التكافؤ إحصائياً بين أفراد العينة بالإضافة كون الطلاب ينتمون إلى بيئة اجتماعية واحدة.

4- العمليات المتعلقة بالنمو

استغرق البحث الحالي مدة محدودة لكلا المجموعتين إضافة إلى أن طلاب المجموعتين تعرضوا لنفس عمليات النضج في وقت واحد.

5- أدوات القياس

أعد الباحث اختباراً تحصيلياً ومقياساً للاتجاه نحو مادة الجغرافية لأغراض البحث الحالي طبقت كل أداة على مجموعتي البحث في وقت واحد.

سادساً: اثر الإجراءات التجريبية

لغرض الحد من تأثير الإجراءات التجريبية في سير التجربة عمل الباحث على:

أ- سرية البحث

عمل الباحث وبالاتفاق مع إدارة المدرسة على أن يُقدّم إلى الطلاب بصفته مدرساً جديداً لمادة الجغرافية وليس باحثاً، لئلا يتغير نشاط الطلاب في أثناء التجربة.

ب- المادة الدراسية

المادة الدراسية موحدة لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة تمثلت بالفصل (الأول والثاني والثالث) من كتاب مبادئ الجغرافية العامة للصف الأول المتوسط، ط33 للعام (2014/2015).

ج- التدريس

درس الباحث بنفسه مجموعتي البحث الموضوعات المقرر تدريسها لتلافي اثر اختلاف العوامل المرتبطة بالتدريس وانعكاسه على تحصيل الطلاب مما يؤثر في نتائج التجربة.

د- توزيع الحصص

نُظِم الجدول الأسبوعي بالاتفاق مع إدارة المدرسة في تدريس المجموعتين بصورة متساوية بواقع اربع حصص أسبوعياً لكل مجموعة حصتان في الأسبوع.

جدول (3)**توزيع حصص مجموعتي البحث في الأسبوع**

المجموعة	الحصة	الوقت	الطريقة
التجريبية	الأحد	8,00	استراتيجية باير
الضابطة	الأحد	8,45	الطريقة الاعتيادية
التجريبية	الاثنين	10,25	استراتيجية باير
الضابطة	الاثنين	11,10	الطريقة الاعتيادية

هـ - مدة التجربة

كانت مدة التجربة متساوية لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) وهي فصل دراسي كامل، إذ بدأت التجربة يوم الأحد الموافق (9/ 11/ 2014) وانتهت يوم الاثنين الموافق (26 / 1 / 2015).

سابعاً: مستلزمات البحث**1- تحديد المادة العلمية**

حدد الباحث المادة العلمية قبل البدء بتطبيق التجربة التي سدرس من كتاب مبادئ الجغرافية العامة المقرر تدريسه للصف الأول المتوسط والمتمثلة بالموضوعات الآتية:

(1) الفصل الأول: الخرائط والصور الجوية والفضائية.

(2) الفصل الثاني: المجموعة الشمسية والأرض.

(3) الفصل الثالث: أغلفة الأرض.

2- الأهداف السلوكية

صاغ الباحث (114) هدفاً سلوكياً بشكل نهائي موزعة على محتوى الفصول الأول والثاني والثالث من كتاب مبادئ الجغرافية العامة المقرر تدريسه للصف الأول المتوسط تضمنت المستويات الثلاثة الأولى (معرفة، فهم، تطبيق) من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom)، بعد ما عرضت على مجموعة من الخبراء والمحكمين المختصين بطرائق التدريس والجغرافية والقياس والتقويم.

3- إعداد الخطط التدريسية

اعد الباحث خططاً تدريسية للموضوعات الدراسية التي تم تدريسها للصف الأول المتوسط من مادة مبادئ الجغرافية العامة للفصول (الأول والثاني والثالث) المقرر تدريسها خلال الفصل الدراسي الأول وقد تم عرض الخطط على مجموعة من الخبراء في طرائق التدريس والقياس والتقويم والجغرافية لبيان مدى صلاحيتها للتدريس.

ثامناً: أدوات البحث

قام الباحث ببناء مقياسين أحدهما لقياس التحصيل في مادة الجغرافية والآخر لقياس اتجاهات أفراد عينة البحث (التجريبية والضابطة) نحو مادة الجغرافية وعلى النحو الآتي:

أ- بناء الاختبار التحصيلي

أعد الباحث اختباراً تحصيلياً معتمداً في ذلك الأهداف السلوكية المحددة ومحتوى المادة الدراسية يتألف من (40) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد والذي يُعد هذا النوع من أفضل وادق وأسهل أنواع الاختبارات الموضوعية وأكثرها شيوعاً واستعمالاً، كما أنه يغطي مساحة كبيرة من محتوى المادة الدراسية وأهدافها، إذ وُضع تحت كل فقرة منها أربعة بدائل واحدة منها فقط صحيحة وثلاثة خاطئة، فقد اتبع الباحث الخطوات الآتية في إعداد الاختبار:

إعداد جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية)

أعد الباحث خريطة اختبارية حسب أوزان مستويات الأهداف اعتماداً على عدد الأهداف السلوكية في كل مستوى بحسب أهداف كل موضوع إلى العدد الكلي للأهداف، وحدد عدد فقرات الاختبار (40) فقرة موضوعية وزعت على (جدول المواصفات) الخريطة الاختبارية.

صدق الاختبار: من أجل التحقق من صدق الاختبار وجعله محققاً للأهداف التي وضع من أجلها، عمد الباحث إلى استعمال نوعين من الاختبار هما (الصدق الظاهري وصدق المحتوى).

التطبيق الاستطلاعي لفقرات الاختبار

تم تطبيق الاختبار التحصيلي يوم الثلاثاء المصادف 13 / 1 / 2015 على عينة مكونة من (30) طالب من طلاب الصف الأول المتوسط في متوسطة (مرزوق ال عواد للبنين) في مركز محافظة النجف الأشرف بعد التأكد من إكمال الطلاب للفصول الثلاثة الأولى لمادة الجغرافية، ثم طلب من طلاب العينة أبداء ملاحظاتهم عن أي فقرة من فقرات المقياس لغرض إجراء التعديلات المناسبة عليها، كما تم تحديد الوقت الذي استغرقه الطالب في الإجابة عن فقرات الاختبار بتحديد الوقت الذي استغرقه أول طالب والوقت الذي استغرقه ثاني طالب في الإجابة إلى آخر طالب، فبلغ متوسط الزمن (43) وتم حساب متوسط الوقت باستعمال المعادلة الآتية:

$$\text{متوسط الوقت} = \frac{\text{وقت الطالب الأول} + \text{الثاني} + \text{الثالث} + \dots + \text{الخ}}{\text{عدد الطلاب}}$$

التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار

طبق الباحث الاختبار التحصيلي على عينة التحليل الإحصائي بلغ حجمها (100) طالب من طلاب الصف الأول المتوسط في متوسطة (عبد الرزاق محي الدين للبنين) في مركز محافظة النجف يوم الثلاثاء المصادف 20/1/2015 الذين درسوا المادة نفسها (موضوع البحث) لمعرفة الخصائص السيكومترية للاختبار وفقراته من حيث صعوبة فقرات الاختبار وتمييز فقراته وكذلك فاعلية البدائل الخاطئة للفقرات.

ثبات الاختبار

استخرج الباحث ثبات الاختبار باستعمال طريقة التجزئة النصفية التي تعتمد على تطبيق الاختبار على العينة مرة واحدة، ثم تقسم فقرات الاختبار إلى قسمين (زوجي وفردية) وباستعمال معامل ارتباط بيرسون استخرج معامل الثبات وقد بلغ (0,77)، وبعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان - براون كان معامل الثبات (0,87) وهو معامل ثبات عال وجيد بالنسبة للاختبارات غير المقننة وبذلك عد الاختبار صالحاً للتطبيق بصورته النهائية.

ب- مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافية

لعدم توفر أداة جاهزة لقياس اتجاه طلاب الصف الأول المتوسط نحو مادة الجغرافية تتناسب مع متطلبات البحث الحالي ويتناسب ومستوى هذه المرحلة الدراسية، أعد الباحث أداة لقياس اتجاهات طلاب الصف الأول المتوسط نحو مادة الجغرافية من خلال بعض من الخطوات كالإعداد لفقراته من خلال اطلاع الباحث على عدد من الدراسات والبحوث التي اهتمت ببناء مقاييس الاتجاهات نحو المواد الدراسية كدراسة ياسين (2006)، ودراسة العياوي (2010)، كما اعتمد الباحث على عدد من الأسس في صياغة فقرات المقياس التي حددتها الأدبيات منها:

- 1- ان تكون فقرات المقياس ذات فكرة محددة وواضحة وغير معقدة.
- 2- ان تصاغ العبارات بلغة سليمة ومفهومة.
- 3- ان تكون كل فقرة ذات علاقة مباشرة بالاتجاه نحو المادة (مجيد، 2014، ص 362-363).

كما قام الباحث بحديد مجالات المقياس نحو مادة الجغرافية هي:

- 1- المجال المعرفي: الخاص بقيمة مادة الجغرافية وأهميتها ويضم (7) فقرة منها (4) إيجابية و(3) سلبية.
- 2- المجال الانفعالي: الخاص بالاستمتاع بمادة الجغرافية وأساليب تدريسها ويضم (9) فقرة منها (6) إيجابية و(3) سلبية.
- 3- المجال المهاري: الخاص بطبيعة مادة الجغرافية كمادة دراسية والأنشطة المتعلقة بها ويضم (10) فقرة منها (4) إيجابية و(6) سلبية.

صدق مقياس الاتجاه

ولغرض التحقق من صدق مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافية اعتمد الباحث نوعين من أنواع الصدق هما (الصدق الظاهري، وصدق البناء)

التطبيق الاستطلاعي لمقياس الاتجاه

العينة الاستطلاعية: لغرض التأكد من وضوح الفقرات والكشف عن الفقرات الغامضة أو غير الواضحة في المقياس والوقت الذي تستغرقه الإجابة عن فقراته طبق المقياس يوم الأربعاء المصادف 14 / 1 / 2015 على عينة مكونة من (30) طالب من طلاب الصف الأول المتوسط في متوسطة (مرزوق ال عواد للبنين).

كما تم حساب متوسط الزمن لكل طالب فبلغ (43) باستعمال المعادلة الآتية:

$$\text{متوسط الوقت} = \frac{\text{وقت الطالب الأول} + \text{الثاني} + \text{الثالث} + \dots + \text{الخ}}{\text{عدد الطلاب}}$$

عينة التحليل الإحصائي

بعد التأكد من وضوح فقرات المقياس، قرر الباحث تطبيق المقياس على عينة التحليل الإحصائي مكونة من (100) طالب من طلاب متوسطة (عبد الرزاق محي الدين) في يوم الأربعاء المصادف 21/1/2015 وهي العينة نفسها التي طبق عليها الاختبار التحصيلي في معرفة معاملات القوة التمييزية ومعاملات الصعوبة.

ثبات اختبار المقياس

اعتمد الباحث طريقة التجزئة النصفية لمعرفة ثبات المقياس، فقد قسم الباحث الدرجات إلى قسمين يضم القسم الأول درجات الطلاب على الفقرات الفردية، ثم استخرج معامل الثبات بتطبيق معادلة (بيرسون) بين درجات النصفين الفردي والزوجي إذ بلغ هذا المعامل (0,82) وعند تطبيق معادلة سبيرمان - براون التصحيحية أصبح معامل الثبات بعد التصحيح (0,90) عند مستوى (0,05) وهو معامل ثبات دال وجيد.

تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه

قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي على طلاب مجموعتي البحث يوم الأحد المصادف 25 / 1 / 2015 في وقت واحد بعد ان تهيأ الطلاب لهذا الاختبار وقد سارت عملية الاختبار سيراً طبيعياً، أما طريقة تصحيح الاختبار التحصيلي البعدي، فقد قام الباحث بتصحيح إجابات الطلاب بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار، وصفرًا للإجابة غير الصحيحة.

وفي اليوم التالي طبق الباحث مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافية بعد ان تحقق من توفر شرطي الصدق والثبات على طلاب مجموعتي البحث يوم الاثنين المصادف 26 / 1 / 2015، في وقت واحد، وساعد الباحث في تطبيق المقياس عدد من مدرسي المادة في الإشراف وضمان سلامة إجراءاته.

الوسائل الإحصائية

الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين (البياتي وزكريا، 1977: 260)، معامل ارتباط بيرسون (العبيسي، 2010، ص202)، معادلة سبيرمان- براون (علام، 2009، ص 235)، اختبار مربع كاي (العاني، 1982، ص 39)، معامل صعوبة الفقرة (ملحم، 2000، ص234)، معادلة تمييز الفقرة (علام، 2002، ص282)، فعالية البدائل الخاطئة (الظاهر، 1999، ص 91).

الفصل الرابع

أولاً: عرض النتائج

1- عرض نتائج التحصيل

لغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على انه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق استراتيجية (باير) وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية)، بعد تطبيق الباحث الاختبار التحصيلي على طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) (صحح الباحث أوراق الاختبار وحل النتائج وتم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات طلاب المجموعتين، وباستعمال الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين ثم إيجاد القيمة التائية المحسوبة، فقد ظهر الفرق دال احصائيا عند مستوى دلالة (0,05) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (4,80) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,000) وبدرجة حرية (62) وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة 0,05
التجريبية	32,50	5,87	34,45	62	4,80	2,000	دالة إحصائية
الضابطة	25,47	5,83	33,93				

يعني أن هنالك تأثير واضحاً لاستعمال (استراتيجية باير) في التحصيل نحو مادة الجغرافية لدى طلاب الصف الأول المتوسط المجموعة التجريبية عند مقارنته بتحصيل طلاب المجموعة الضابطة، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الأولى.

2- عرض نتائج المقياس

لغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات اتجاه طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق استراتيجية (باير) وبين متوسط درجات اتجاه طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية)، وعند موازنة المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة، لوحظ أن المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة التجريبية الذي بلغ مقداره (75,88) أعلى من المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة الضابطة الذي بلغ مقداره (71,72) وعند إيجاد القيمة الثانية للمجموعتين لوحظ أن القيمة الثانية المحسوبة لمقياس الاتجاه التي كانت (3,15) وهي أكبر من القيمة الثانية الجدولية البالغة (2,000)، وجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	75,88	5,70	32,5	62	3,15	2,000	دالة إحصائية
الضابطة	71,72	5,32	28,27				

وهذا يعني أن هنالك تأثير واضحاً لاستعمال (استراتيجية باير) في الاتجاه نحو مادة الجغرافية لدى طلاب الصف الأول المتوسط المجموعة التجريبية عند مقارنته باتجاه طلاب المجموعة الضابطة، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية.

ثانياً: تفسير النتائج

أ- تفسير النتائج المتعلقة بالهدف الأول

أظهرت نتائج البحث أن استراتيجية (باير) أكثر فاعلية في التحصيل مقارنة بالطريقة الاعتيادية وهذا يرجع بحسب اعتقاد الباحث إلى:

- 1- ان استراتيجية (باير) قد أفادت طلاب المجموعة التجريبية وذلك لملاحظة التقدم والنمو الذي حصل في أدايم إذ تفوقوا على طلاب المجموعة الضابطة.
- 2- توفر استراتيجية (باير) فرص التعلم لجميع أعضاء المجموعة من خلال المناقشة وتبادل الأفكار حول خطوات تنفيذ مهارات الاستراتيجية، مما يؤدي إلى فهم المادة العلمية ومن ثم زيادة التحصيل.

ب- تفسير النتائج المتعلقة بالهدف الثاني

أظهرت نتائج البحث أن استراتيجية (باير) أكثر فاعلية في تنمية اتجاه الطلاب مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وقد يعزى هذا التفوق في الاتجاه نحو الموضوعات الجغرافية إلى الأسباب الآتية:

- 1- إن التدريس باستعمال استراتيجية (باير) يتفق مع مبادئ التربية الحديثة التي تهتم بتطوير شخصيات الطلاب وتلبي رغباتهم وميولهم واتجاهاتهم وحاجاتهم، إذ تجعلهم يشاركون بفاعلية كبيرة في العملية التعليمية.
- 2- إن التدريس باستراتيجية (باير) أدى إلى إقامة علاقات صداقة بين الطلاب، وزادت تلك العلاقات بينهم من خلال عملهم التعاوني، وكوّنت لديهم حبا أكبر وتقديراً لذواتهم، مما زاد من تقبلهم للمادة الدراسية وهذا أدى إلى زيادة اتجاههم نحو مادة الجغرافية.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات:

ومن خلال ما لاحظته الباحث أثناء تطبيق التجربة يمكن ان يستنتج ما يأتي:

1- أظهرت النتائج ان لاستراتيجية (باير) أثراً إيجابياً واضحاً في التحصيل لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية وتشويقهم وانتباههم وإثارة السرور في نفوسهم وتحسين مستوى التحصيل لديهم ومن ثم التعلم، وزيادة اتجاههم نحو المادة.

2- تساعد على تعزيز عملية التعلم لتضمينها لخطوات وأساليب دمج مهارات التفكير الناقد مما تحقق الرغبة الذاتية للطلاب لدى التعلم، ثم تحقيق الغاية المرجوة في تعلم مادة الجغرافية وزيادة الاتجاه نحوها.

3- عززت استراتيجية (باير) ثقة الطلاب بأنفسهم وزملائهم، وجعلتهم يدركون أن نجاحهم يعتمد على نجاح أعضاء مجموعتهم ومدى التفاعل، مما اثر إيجابياً على التعاون فيما بينهم.

ثانياً: التوصيات:

1- ضرورة استخدام استراتيجية (باير) في تدريس مادة الجغرافية لما لها من أهمية في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية وتنمية ميولهم واتجاهاتهم ورغباتهم.

2- تدريب الملاكات التدريسية في أثناء الخدمة على كيفية استخدام الاستراتيجيات الحديثة بوجه عام واستراتيجية (باير) بصفة خاصة وتزويدهم بالإيضاحات والمعلومات حول أعداد هذه الاستراتيجيات وأسس تدريسها من خلال عقد الدورات والندوات التربوية.

3- تضمين منهاج الجغرافية للصف الأول المتوسط أنشطة وأسئلة متنوعة تحفز الطلاب على التفكير من اجل تطوير مهارات التفكير الناقد.

ثالثاً: المقترحات: استكمالا للبحث الحالي يقترح الباحث ما يأتي:

1- إجراء دراسة تجريبية مماثلة في صفوف آخر ومراحل دراسية أخر.

2- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الطالبات.

3- أجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية للتعرف على أثارها في متغيرات تابعة أخرى مثل (اكتساب المفاهيم، الميول، التفكير العلمي).

4 - أجراء دراسة مقارنة بين استراتيجية (باير) مع استراتيجيات تدريسية أخرى في التحصيل و الاتجاه في مراحل دراسية أخرى.

المصادر

*القران الكريم

1. أبراهيم، مجدي عزيز(2005م) **المنهج التربوي وتعليم التفكير**، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
2. أبو جادو، صالح محمد علي و محمد بكر نوفل (2007م) **تعليم التفكير (النظرية والتطبيق)**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
3. أبو حويج، مروان(2012م) **المدخل إلى علم النفس العام**، دار اليازوري العلمية للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

4. أبو مغلي، سميح وآخرون(2002م) **التثنية الاجتماعية للطفل**، دار اليازوري العلمية للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
5. الباوي، ماجدة إبراهيم (2013م) **فاعلية برنامج مقترح في التحصيل وتنمية الوعي العلمي الأخلاقي والتفكير الناقد**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
6. بني جابر، جودت(2004م) **علم النفس الاجتماعي**. ط1، مكتبة دار الثقافة، عمان، الأردن.
7. البهادلي، أسامة جاسم محمد(2011م) "أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل مادة الجغرافية لدى طالبات الصف الثالث في معاهد اعداد المعلمات" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- ابن رشد، جامعة بغداد.
8. البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا اثناسيوس(1977م) **الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس**، مطبعة الثقافة العمالية، بغداد.
9. التيمي، عواد جاسم(2000م) **الحقيبة التعليمية تقنية للتعلم الذاتي ودعم للمناهج الدراسية**، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد 22، الجامعة المستنصرية، بغداد.
10. الجامعة المستنصرية(2005م) **المؤتمر العلمي الحادي عشر للتربية والتعليم**، توصيات كلية التربية الأساسية، بغداد.
11. الجامعة المستنصرية(2013م) **المؤتمر العلمي للتربية والتعليم**، توصيات كلية التربية الأساسية، جامعة بغداد.
12. الحمداني، أقبال(2010م) **اتجاهات الطلاب نحو المرساة**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
13. حميدة، أمام مختار وآخرون(2000م) **تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام**، الجزء الأول، مكتبة زهراء الشروق، القاهرة.
14. الحيدري، محمد رحيب حافظ (2007م) "اثر أنموذج وودز في تحصيل مادة العلوم العامة وتنمية المهارات العقلية لدى طلاب الصف الأول المتوسط" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- ابن الهيثم، جامعة بغداد.
15. الخالدي، سندس عبد القادر(1993م) " صعوبات تدريس البلاغة ودراساتها لدى طلبة الصف الخامس الأدبي من وجهة نظر المدرسين والطلبة" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة بغداد.
16. الختاتنة، سامي محسن وفاطمة عبد الرحيم النوايسة(2011م) **علم النفس الاجتماعي**، ط1، دار الحامد، عمان، الأردن.
17. الخفاجي، سجي عبد مسرهد (2012م) " فاعلية التدريس باستعمال أنموذج دروزة في تحصيل وتنمية الاتجاه العلمي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة الجغرافية" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل.
18. ربيع، محمد شحاته (2008م) **قياس الشخصية**، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
19. الرحو، جنان سعيد(2005م) **أساسيات في علم النفس**، ط1، دار العربية للعلوم، بيروت.
20. زهران، حامد عبد السلام(2003م) **علم النفس الاجتماعي**، ط6، عالم الكتب، القاهرة.
21. زيتون، حسن حسين(2003م) **تصميم التدريس - رؤية منظوميه سلسلة أصول التدريس**، الكتاب الأول، المجلد الثاني، ط3، عالم الكتب، القاهرة.
22. السحيمات، ختام عبد الرحيم (م2010) **التفكير المفاهيم والأنماط**، دائرة المكتبة الوطنية، عمان، الأردن.
23. سعادة، جودة أحمد (2009م) **تدريس مهارات التفكير (مع منات الأمثلة التطبيقية)**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
24. سعيد، سعاد جبر(2008م) **علم النفس التربوي**. جدارا للكتاب العالمي، عمان، الأردن.
25. الشرجبي، نبيلة عبد الكريم(2015م) **علم النفس الاجتماعي(رؤية معاصرة)**، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

26. الصرايرة، باسم وآخرون(2009م) **استراتيجيات التعليم والتعلم(النظرية والتطبيق)**، ط1، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن.
27. الطائي، فالح عبد الحسن عويد (2011م) "فاعلية تصميم تعليمي على وفق نظرية التعلم المستند الى الدماغ في التحصيل والدافعية لدى طلاب كلية التربية الأساسية وتنمية ذكاءاتهم المتعددة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - ابن الهيثم، جامعة بغداد.
28. الظاهر، زكريا محمد، وآخرون (1999م) **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
29. العاتكي، سندس ماجد(2011م) " أثر استراتيجية باير في التحصيل وتنمية مهارات التفكير لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي من خلال مادة الدراسات الاجتماعية" أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.
30. العاني، صبري سليم إسماعيل (1982م) **الطرق الإحصائية**، دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد.
31. عجل، منى خليفة(2008م) "اثر استعمال طريقتي الاستقصاء والمناقشة الجماعية في تنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طالبات الصف الأول في معهد إعداد المعلمات، كلية التربية" أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، ابن رشد.
32. العبيسي، محمد مصطفى (2010م) **التقويم الواقعي في العملية التدريسية**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
33. العبيايوي، نزار كاظم عباس(2010م) "التفكير الاستدلالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي في الرياضيات والاتجاه نحوها"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.
34. عبيد، جمانة محمد (2006م) **المعلم (أعداده - تدريسية - كفاياته)**، دار الصفا للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
35. العبيدي، سعيد موسى عمران(2005م)"مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طلاب مدرسة الموهوبين" رسالة غير منشورة، كلية التربية، ابن الهيثم، جامعة بغداد.
36. العتبي، سامي عزيز عباس و محمد الهيتي (2011م) **منهج البحث العلمي (المناهج والأساليب والتحليل والكتابة)**، دار الكتب والوثائق، بغداد.
37. العتوم، عدنان يوسف وآخرون(2013م) **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية**، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
38. علام، صلاح الدين محمود(2000م) **القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة)**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
39. علام، صلاح الدين محمود (2009م) **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، ط2، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
40. علي، عيد وآخرون(2013م) **اتجاهات حديثة في طرائق واستراتيجيات التدريس خطوة على طريق تطوير أعداد المعلم**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
41. عمر، محمد احمد وآخرون (2010م) **القياس النفسي والتربوي**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
42. العنكي، 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، رسالة ماجستير غير منشورة.

43. العياصرة، وليد رفيق(2011م) **التفكير السابر والإبداعي**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
44. فضالة، محمد على(2010م) **مهارات التدريس الصفي**، ط1، دار أسامة للنشر، عمان، الأردن.
45. قطامي، نايفة(2004م) **تعلم التفكير للمرحلة الأساسية**، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
46. مجيد، سوسن شاكر(2014م) **أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**، ط3، دار مركز ديونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.
47. محمود، صلاح الدين عرفة(2005م) **تعليم الجغرافيا وتعلمها(أهدافه ومحتواه وأساليبه وتقويمه) روى القرن الحادي والعشرون**، ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة.
48. المسعودي، محمد حميد(2013م) **طرائق تدريس الجغرافية**، ط1، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
49. المعاينة، عبد العزيز عطا الله وعبد اللطيف الحليبي(2012م) **مقدمة في أصول التربية**، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت.
50. ملحم، سامي محمد(2002م) **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطبع، عمان، الأردن.
51. مهدي، عباس وآخرون(2002م) **أسس التربية**، دار الكتاب للطباعة والنشر، بغداد.
52. نشوان، يعقوب حسين (2001م)**اتجاهات حديثة في تعلم العلوم**، ط1، دار الفرقان للنشر، عمان.
53. ياسين، دريد مزاحم(2006م) "أثر استخدام أنموذج دينز في التحصيل والاتجاه نحو مادة الرياضيات" **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.

أثر استعمال استراتيجية (التدريس التبادلي) في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة الجغرافية

أ.م.د. حمدان مهدي عباس الجبوري م.م. لمياء جبار حبوب الشمري

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية مديرية تربية بابل

The Effect of Using the (Mutual Teaching) Strategy in the Achievement of The Female Students of Literary Fourth Year in Geography

Asst.Prof.Dr. Hamdan Mahdi Abbs Al-Juburi

Asst.Lect. Lamy'a Jabbar Haboob Al-Shimari

College of Basic Education/ University of Babylon

Hamdan403@yahoo.com

Abstract

The present study aims at assessing the effect (mutual teaching) in the achievement of the female students of literary fourth year in geography.

الملخص

يهدف البحث الحالي الى تعرف اثر استراتيجية (التدريس التبادلي) في تحصيل طالبات الصف الرابع الادبي في مادة الجغرافية. من هذا البحث صاغت الباحثة الفرضية الاتية: (لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) في التحصيل الدراسي بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والتي تدرس مادة الجغرافية بطريقة التدريس التبادلي ودرجات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية)

لقد اختارت الباحثة الفصل الاول والثاني والثالث من كتاب جغرافية الرابع الادبي ولعام الدراسي 2012 عينة البحث كانت قصديه اعدادية الزرقاء في الحلة لوجود شعبتين في المدرسة كانت قد اختارت شعبة ب عشوائيا لتمثيل المجموعتين التجريبية والضابطة بطريقة عشوائية قصدية درست الباحثة مجموعتي البحث بنفسها وفي نهاية التجربة طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي البعدي بالصيغة النهائية وتوصلت الدراسة الى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة وفي ضوء ذلك استنتجت الباحثة ان استراتيجية تدريس التبادلي يجعل الدرس اكثر حبيه مع تحقق جو من التفاعل والمنافسة ان تدريس مادة الجغرافية باستعمال استراتيجية التدريس التبادلي اكثر ما عليه من التدريس بالطريقة الاعتيادية. وقدمت الباحثة توصيات منها: اعداد كراس يتضمن برنامج يوضح استراتيجية التدريس التبادلي من خطوات وقواعد تطبيقها وتدريب مدرسي الجغرافية في المدارس الاعدادية والثانوية على استعمال استراتيجية التدريس التبادلي من خلال عقد الدورات والمحاضرات.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً- مشكلة البحث:

يتجه المجتمع التعليمي حالياً نحو التكنولوجيا الحديثة المتطورة في محاولة للتغلب على المشكلات التي تواجه التعليم "حيث يشهد القرن الحادي والعشرون ثورة علمية ومعرفية أدت الى تقدم هائل وسريع في شتى مجالات الحياة " وقد صاحب هذا التقدم تحولات سياسية واجتماعية واقتصادية كبيرة انعكست بدورها على التربية والاهداف التي تسعى الى تحقيقها. (مازن،

2008: 43)

وفي ضوء هذه التغيرات فإن التحدي الأكبر للمدرس في مجال المعرفة هو ان يكون قادرا على مواكبة شتى التغيرات في عصر يتميز بتسارع الخطى في مجل المعرفة التي غيرت الكثير من انماط الحياة، حيث يحتاج المدرس الى مهارات متجددة لملاحقة هذا لتغير اذ لم يعد مقبولا تسمك المدرسين بطريقة التهامس ولألقاء لمجرد التعود عليها، وسهولة تطبيقها، لذلك فقد اصبح من المهم احاطة المدرس بكل ما هو جديد في التدريس.(عطية، 2008: 42)

وبالرغم من ذلك لازالت الطرائق التقليدية المتبعة في التدريس وهذا ما اكدت عليه (دراسة التكريتي: 40) و(دراسة الدعيمي: 30).

وفي هذا الصدد عقدت الكثير من المؤتمرات والندوات التي اكدت على ضرورة تطوير واعتماد الطرائق التدريسية الحديثة منها، المؤتمر لقطري الأول للعلوم التربوية في رحاب الجامعة المستنصرية سنة (2011) الذي اكد على تطوير العملية التدريسية والتربوية من خلال فتح الدورات التأهيلية للمدرسين والمدرسات ودورات التعليم المستمر والاطلاع على الطرائق والاستراتيجيات التي تتناسب مع النهضة المعرفية، والى ضرورة جعل الطلبة عنصرا فاعلا في الدرس وتنمية قدراتهم على التعليم الذاتي. من خلال الزيارات الاستطلاعية التي قامت الباحثة بها لبعض المدارس الاعدادية والثانوية ومناقشة بعض مدرسات مادة الجغرافية فيها وجدت ان الطريقة المستعملة في التدريس طريقة الالقاء القائمة على الحفظ والتلقين واسترجاع المعلومات متى ما طلب منها. لذلك برزت محاولة جادة لاستعمال احدى الطرائق التدريسية الحديثة الا وهي.(التدريس التبادلي) كمساهمة لكسر طوق الرتابة المتوارثة في طرائق التدريس التقليدية كمساعدة في فهم المادة واستيعابها ورفع التحصيل الدراسي للطلابات وتأسيسا على ما سبق يمكن تحديد البحث الحالي في محاولة للإجابة عن السؤال الآتي:

((هل لاستراتيجية، التدريس التبادلي، أثر في تحصيل طالبات الصف الرابع الاعدادي في مادة الجغرافية؟))

ثانياً -أهمية البحث: التربية ضرورة حياتية وقاعدة انسانية لتطوير المجتمع، أثبتت جدارتها ودورها ووجودها، كأفضل نتاج فكري توصل اليه الانسان وتؤكد الدول المتقدمة والنامية على النظم التربوية ساعية الى تطويرها إيماناً بأنها العنصر الاساس والحاسم لأحداث التنمية لجميع ابعادها. (أبراهيم والكناني، 2009: 7).

وتسعى التربية المعاصرة لتطوير مهارات الفرد في التفكير والتعليم وتعد من اولوياتها، ومن الامور التي تنتظر ألتها بعين الاعتبار نشاط التفاعل المستمر واعمال العقل نحو عمليات اكثر تعقيدا وتفكيراً من تلك العمليات التي كانت تنتظر اليها سابقا في الامور المتعلقة بالعملية التربوية والقائمة على الحفظ والتلقين وغيرها، فالتربية الحديثة عملية ديناميكية متطورة. (الحلية، 2008: 19). اذا التربية مهمة في اعداد القوى البشرية اللازمة لتحقيق التطور والتقدم لأي أمة من الامم وبذلك اصبح ينظر اليها على انها عنصر اساس للتقدم الاقتصادي والحضاري للمجتمعات والامم بما توفر من طاقات بشرية قادرة على التميز والابداع (عطية، 2008: 26)

لذا فإن التربية من المؤسسات المهمة في المجتمع فهي التي تعد اجيال المستقبل اكثر من أي مؤسسة اخرى. فقامت المدارس لتسهيل للأفراد الافادة من خبرات السابقين وتعدهم للحياة في عالم متميز بالسرعة والتطور. فالمدرسة مؤسسة اجتماعية اوجدتها المجتمع لتحقيق اهدافه وغاياته وهي مؤسسة تربوية نظامية مسؤولة عن توفير بيئة تربوية تهدف الى تنمية شخصية المتعلم من جميع جوانبها الحسية والعقلية والنفسية والانفعالية والاجتماعية والروحية والاخلاقية على نحو متكامل ومساعدته على الاندماج مع مجتمعه الكبير والتكيف معه. (ابو شعيرة، 2007: 312)

وللمدارس الثانوية دور في اعداد الطلبة اذ يقع على عاتقها المسؤولية الأكبر في تحمل مسؤولية اعداد الاجيال من الشباب القادر على التكيف مع المستجدات ومواجهة التحديات بكفاءة عالية من خلال اكسابهم ما يكفي من المعارف والاتجاهات والقيم السلوكية.

ويمثل المنهج الخط الذي يجب ان يتبع لبلوغ الاهداف التربوية التي تتطلع المدرسة الى تحقيقها.(السكران، 2002: 29). إذ ان المنهج الدراسي هو النقطة الحيوية التي تصل المتعلم بالعلم المحيط به وما يدور حوله في جوانبه كافة والمنهج الدراسي هو الاساس الذي تتركز عليه عملية بناء النظام التربوي التعليمي في مراحله كافة ووضع المناهج الدراسية الهامة في ادق المسائل التربوية واعظمها خطرا. (القرغولي، 2010: 7).

وتعد دراسة الجغرافية من اهم الوسائل المؤدية الى تنمية الفكر العلمي من خلال تفسير الظواهر الجغرافية وتعليمها بشكل صحيح وربط الاسباب والنتائج وتدريب الطالبات على جمع المعلومات والتاليف فيما بينها ثم عرضها. وثمة قيم ومزايا تربوية وفكرية عديدة نستخلصها من دراسة الجغرافية تتمثل في ان الجغرافية افضل ميدان لئن تكتسب الطالبة مهارات البحث العلمي كما ان الجغرافية تعطي نوعا من الدعم النفسي للطالبة خاصة عندما تطلع على اهم الظواهر الجغرافية ومسبباتها.

يهدف البحث الحالي التعرف على ما يأتي:

1- تجريب الاستراتيجيات الحديثة للتثبت من فاعليتها ومنها استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طالبات الصف الرابع الادبي في مادة الجغرافية

2- اسهام متواضع في رفد المكتبة العراقية.

أثر استعمال استراتيجية (التدريس التبادلي) في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة الجغرافية
ثالثاً- هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى تعرف ما يأتي: أثر استعمال استراتيجية (التدريس التبادلي) في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة الجغرافية
رابعاً- فرضية البحث:

لتحقيق هدف البحث صاغت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في التحصيل الدراسي بين متوسط درجات طالبات المجموعة التدريسية التي تدرس مادة الجغرافية بطريقة التدريس التبادلي ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درسن بالطريقة التقليدية).

خامساً- حدود البحث:

طالبات الصف الرابع الأدبي في ثانوية الزرقاء في العام 2012م- 2013

مفردات مادة الجغرافية المقررة من وزارة التربية وتتضمن:

1. الفصل الأول

2. الفصل الثاني

3. الفصل الثالث

3- الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2012م-2013م.

سادساً - تحديد المصطلحات:

أولاً: الاستراتيجية:

عرفها (عطية، 2009): بأنها ((خطة منظمة لتحقيق أهداف التعليم تتضمن الطرائق وأساليبها والتقنيات التي تستخدم وجميع الإجراءات التي يتخذها المدرس لتحقيق الأهداف المحددة في ضوء الإمكانيات المتاحة)).(عطية: 38)

بأنها ((مجموعة القرارات التي يتخذها المدرس بشأن الحركات المتتالية التي تؤديها في أثناء تنفيذ مهامه التدريسية بغية تحقيق أهداف تعليمية محددة سلفاً)) (علي: 157)

أما التعريف الإجرائي للاستراتيجية فهو:

الخطة أو البرنامج المنظم المتكامل من الإجراءات التي اعتمدها الباحثة في تدريس طالبات المجموعة التجريبية من عينة البحث لموضوعات المادة المقررة وفق خطوات التدريس التبادلي بغية تحقيق هدف البحث خلال مدة زمنية محددة.

ثانياً: التدريس التبادلي:

(أبو رياش، 2007) عرفها: بأنه ((طريقة يتبادل الطلبة والمعلمين والأدوار في الحصة وقد صمم هذا النموذج أن ماري بالينكسار وقد أستخدم النموذج بنجاح مع المرحلة المتوسطة لتحسين القراءة من أجل الاستيعاب)) (أبو رياش: 279)

(حسين، 2011): بأنه ((هو مجموعة من النشاطات التعليمية التي تأتي على هيئة حوار بين المدرس والطلاب وبين الطلاب بعضهم البعض)). (حسين: 27)

أما التعريف الإجرائي للتدريس التبادلي فهو:

طريقة تدريسية تستعملها الباحثة في تدريس طالبات المجموعة التجريبية في عينة البحث للمادة المحددة لتجربة البحث كمنشآت تعليمية في صورة تبادل بين الباحثة من جهة وبين الطالبات بينهن من جهة أخرى لتحقيق هدف البحث.

ثالثاً: التحصيل:

عرفه (الصالح ، 2004): بأنه ((المعرفة التي تم الحصول عليها او المهارات التي اكتسبت في احدى المواد الدراسية ، والتي تم تحديدها بواسطة درجات الاختبار من قبل المدرس)) (الصالح: 26)

(النجار ، 2010): بأنه ((المعرفة والمهارات المكتسبة من قبل الطلاب كنتيجة لدراسة موضوع او وحدة تعليمية معينة)). (النجار: 85)

التعريف الاجرائي للتحصيل: المقياس الكمي لما يحصل عليه طالبات مجموعتي البحث الحالي من درجات في الاختبار التحصيلي البعدي الذي اعدته الباحثة تبعاً للمحتوى التعليمي للفصل الاول والثاني والثالث من كتاب الجغرافية للصف الرابع الاديبي ويطبق في نهاية تجربة الباحثة.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

يتناول هذا الفصل عرضاً لدراسات سابقة التي يمكن الباحثة من الحصول عليها، وموازنتها بالدراسة الحالية وسيتم عرضها على النحو الآتي:

أ- دراسات عربية

المشهداني (2008م): (أثر استراتيجية الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي في مهارة القراءة الجهرية (سرعة القراءة، فهم القراءة) لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي)

أجرت هذه الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية أبن رشد واستهدفت تعرف أثر استراتيجية الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي من مهارة القراءة الجهرية (سرعة القراءة، وصحة القراءة، فهم القراءة) لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي. بلغت عينة البحث (171) تلميذ في إحدى مدارس الكرخ في بغداد، قسمت على ثلاث مجاميع في كل مجموعة (85) تلميذ مجموعة تجريبية درست على وفق الخريطة الدلالية ومجموعة تجريبية ثانية درست على وفق استراتيجية التدريس التبادلي ومجموعة

ضابطة درست وفق الطريقة الاعتيادية وكافأ الباحث بين أفراد المجموعتين أستمرت التجربة فصلا دراسيا كاملا، درس الباحث خلالها المجموعتين بنفسه.

أعد الباحث اختيارا تحصيليا مكونا من (60) فقرة من نوع الاختبار من متعدد تأكد من صدقه وثباته، وأستعمل الاختيار الثاني في تحليل النتائج توصل اليها الباحث الى ما يأتي:

تفوق المجموعتين التجريبتين (الأولى والثانية) على تلامذة المجموعة الضابطة وتفوق التلميذات على التلامذة في مهارة القراءة الثلاثة. (المشهداني: 2)

2- (دراسة الفتلاوي 2012): (أثر استعمال استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة تأريخ الحضارة العربية الإسلامية)

أجريت هذه الدراسة في جامعة كربلاء - كلية التربية، استهدفت تعرف أثر استعمال استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طالبة الصف الرابع الأدبي في مادة تأريخ الحضارة الإسلامية.

بلغت عينة البحث من (58) طالبة في إحدى مدارس كربلاء قسمت على مجموعتين في كل مجموعة (29) طالبة، مجموعة تجريبية درست بطريقة التدريس التبادلي ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية وكافأت الباحثة بين افراد المجموعتين واستمرت التجربة فعلا دراسيا كاملا، درست الباحثة خلالها المجموعتين بنفسها.

أعدت الباحثة اختبارا تحصيليا بعديا مكونا من (50) فقرة من نوع الاختيار من متعدد تأكدت من صدقه وثباته، واستعملت الاختيار الثاني في تحليل النتائج توصلت اليها الباحثة الى ما يأتي:

تفوقت طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستعمال استراتيجية التدريس التبادلي على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة التقليدية. (الفتلاوي: 6)

ب- دراسات اجنبية

دراسة هرتزوك (Hertzog, 1999): (التحقق من المردود التعليمي لكل من المعلمين في أثناء الخدمة والطلاب المعلمين نتيجة تطبيق استراتيجية التدريس التبادلي في تدريب المعلمين على بعض الكفايات التدريسية).

أجريت في الولايات المتحدة الامريكية، وهدفت إلى التحقق من المردود التعليمي لكل من المعلمين في أثناء الخدمة والطلاب المعلمين نتيجة تطبيق استراتيجية التدريس التبادلي في تدريب المعلمين على بعض الكفايات التدريسية.

تكونت عينة الدراسة من (80) معلماً ممارساً المهنة، والقسم الآخر من الطلاب المعلمين، قسمت عينة البحث إلى مجموعتين وكانت المجموعة التجريبية التي تدرس باستعمال استراتيجية التدريس التبادلي (وعدها ثمانية معلمين ممارسين، وستة عشر طالباً معلماً) إما المجموعة الضابطة والتي تدرس باستعمال الطريقة الاعتيادية (وعدها ستة وخمسون طالباً معلماً) وقد توصلت الدراسة إلى نتائج وهي وجود الأثر الإيجابي و لصالح عينة المتعلمين لاستراتيجية التدريس التبادلي في كل من التنمية المهنية، والتفاعل، والتعلم الضمني والتدريب على النماذج و الاستراتيجيات التعليمية الخاصة والعامة، والتخطيط للدرس، والتقييم، وإدارة الصف. (حسين: 55)

ملخص موازنة دراسات سابقة: توازن الباحثة الدراسات التي عرضتها والدراسة الحالية بالمخطط الآتي:

مخطط (1) ملخص موازنة دراسات سابقة بالدراسة الحالية

ت	الباحث	سنة الدراسة والبلد	هدف الدراسة	مرحلة دراسية	المادة الدراسية	حجم العينة وجنسها	اسلوب العينة ونوعها	المقياس	اهم النتائج
1	المشهداني	2008 العراق بغداد	اثر استراتيجيات الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي في مهارة القراءة الجهرية (سرعة القراءة ، فهم القراءة) لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي	ابتدائي	القراءة	171 تلميذ	قصديّة	اختبار تحصيلي مكون من 60 فقرة	تفوق طلاب المجموعتين الاولى والثانية (على المجموعة الضابطة)
2	الفتلاوي	2012 العراق جامعة كربلاء	اثر استعمال استراتيجيات التدريس التبادلي في تحصيل طالبات الصف الرابع الادبي في مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية	الصف الرابع الادبي	تاريخ الحضارة الاسلامية	58 طالبة	قصديّة	تحصيلي بعدي مكون من 50 فقرة	تفوق طالبات المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة
3	دراسة هرتزوك	1999 الولايات المتحدة الامريكية	التحقق من المردود التعليمي لكل من المعلمين في اثناء الخدمة والطلاب المعلمين نتيجة تطبيق استراتيجيات التدريس التبادلي	معهد المعلمين	تدريب المعلمين على بعض الكفايات التدريسية	قصديّة	اختبار تدريب	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة	

الفصل الثالث

إجراءات البحث

يتناول هذا الفصل منهج البحث والإجراءات التي تتبعها الباحثة لتحقيق هدف بحثها، وتتلخص هذه الإجراءات بوصف مجتمع البحث، وكيفية اختيار العينة، وبناء أداة البحث من صدقها وثباتها أو الوسائل الإحصائية التي استعملت في تحليل نتائج البحث وعلى الآتي:

أولاً: منهج البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي في بحثها الحالي؛ وذلك لملائمة هذا النوع من مناهج البحوث التربوية مع طبيعة بحثها.

أي إن الخطة التي تضعها الباحثة للوصول إلى الاجابات عن مشكلة بحثها، عن طريق ما يعترضها من مشكلات، وضبط التباين الحاصل في درجات المتغير التابع؛ إذ يرجع التباين إلى المتغير المستقل دون عتيدة. (الطيب: 25).

ثانياً: التصميم التجريبي:

يعد التصميم التجريبي بمثابة الاستراتيجية التي تضعها الباحثة لجمع المعلومات اللازمة وضبط المتغيرات المؤثرة. (احمد، 1992: 149).

وقد اختارت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لكونه يتلاءم مع طبيعة وأهداف البحث الحالي كما موضح في جدول (1).

جدول (1)**يبين التصميم التجريبي**

المجموعة	المتغير المستقل	أداة القياس	المتغير التابع
التجريبية	استراتيجية التدريس التبادلي	اختبار تحصيلي	التحصيل
الضابطة	الطريقة الاعتيادية		

وفي هذا التصميم التجريبي تدرس المجموعة التجريبية (باستعمال استراتيجية التدريس التبادلي) وهي المتغير المستقل، بينما تدرس المجموعة (بالطريقة الاعتيادية)، وفي نهاية التجربة يطبق الاختيار التحصيلي البعدي على المجموعتين لقياس أثر المتغير المستقل (طريقة التدريس التبادلي في المتغير التابع (التحصيل)).

ثالثاً: مجتمع البحث:

يتألف مجتمع البحث من المدارس الثانوية والاعدادية في مركز محافظة بابل (الحلة). اختارت الباحثة قصداً إعدادية الزرقاء في الحلة عيناً لبحثها لتعاون إدارة المدرسة مع الباحثة ولوجود شعبتين في المدرسة مما تساعد الباحثة على إجراء بحثها.

رابعاً: عينة البحث

تم اختيار شعبة (ب) عشوائياً لتمثيل المجموعة التجريبية، وشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة، إذ تم اختيار المجموعتين التجريبية والضابطة بطريقة السحب العشوائي، وذلك بكتابة رقمي الشعبتين على قصاصات من الورق وتم سحبها لتكون عينة للبحث، فكانت شعبة (ب) تمثل المجموعة التجريبية، وبلغ عدد طلبتها (34) طالباً، وشعبة (أ) تمثل المجموعة الضابطة، بلغ عدد طلبتها (34) طالباً كما يشير إلى ذلك جدول (2).

جدول (2)**يبين عدد طالبات عينة البحث**

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات
التجريبية	ب	34
الضابطة	أ	34

خامساً: تكافؤ مجموعتي البحث

بما أن الباحثة اختارت مجموعتي البحث عشوائياً، ويفترض أن تكون المجموعتان متكافئتين، ولزيادة التأكد من تكافؤ المجموعتين قامت الباحثة بإجراء تكافؤ المجموعتين في المتغيرات الآتية:

العمر الزمني محسوباً بالأشهر .

التحصيل الدراسي للآباء .

التحصيل الدراسي للأمهات .

الذكاء ..

1- العمر الزمني محسوبا بالأشهر:

تم الحصول على معلومات العمر الزمني محسوبا بالأشهر من سجلات المدرسة، وكذلك من خلال توزيع استمارة خاصة على الطالبات لتحديد أعمارهن وقد بلغ متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية (197.29) شهرا ومتوسط أعمار طالبات المجموعة الضابطة (195.72) شهرا.

وعند استعمال الاختيار التائي (T – Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفرق بين أعمار طلبة المجموعتين أظهرت النتائج أنه ليس هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في هذا التغير، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (1.9) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (2).

وبدرجة حرية (66) وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان في العمر الزمني / جدول (3) يبين ذلك.

جدول (3)

يبين نتائج الاختيار التائي لأعمار طالبات مجموعتي البحث

المجموعة	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائية المحسوبة الجدولية	الدلالة الاحصائية عند مستوى 0.05
التجريبية	34	197.29	28.73	5.36	66	61.9	غير دالة إحصائية
الضابطة	34	195.72	44.26	6.65			

2- التحصيل الدراسي للآباء

من أجل ضبط هذا المتغير الباحث مربع كاي (X^2) وسيلة إحصائية لمعاملة البيانات الخاصة بهذا المتغير لمجموعتي البحث، وقد أظهرت النتائج أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين إذ بلغت قيمة (X^2) المحسوبة (0.52) وهي أصغر من قيمة (X^2) الجدولية البالغة (7.82) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (66) وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان في التحصيل الدراسي، جدول (4) يبين ذلك.

جدول (4)

يبين قيمة مربع كاي للفروق في مستوى التحصيل الدراسي للآباء

المجموعة	عدد أفراد العينة	التحصيل الدراسي للآباء			درجة الحرية	قيمة كاي		مستوى الدلالة 0.05
		يقرأ ويكتب	متوسطة وإعدادية	معهد فأكثر		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	34	6	13	15	2	0.44	5.99	غير دالة إحصائية
الضابطة	34	8	11	15				
المجموع	68	14	24	30				

3- التحصيل الدراسي للأمهات

من خلال استعمال الباحثة مربع كاي (χ^2) وسيلة إحصائية لمعالجة البيانات الخاصة بهذا المتغير أظهرت النتائج ليس هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، إذ بلغت قيمة (χ^2) المحسوبة (1.14) وهي أقل من قيمة (χ^2) الجدولية البالغة (5.99) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (2). كما مبين ذلك جدول (5).

جدول (5)

يبين قيمة مربع كاي للفروق في مستوى التحصيل الدراسي للأُمهات

مستوى الدلالة 0.05	قيمة كا ²		درجة الحرية	التحصيل الدراسي للأُم			عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة		معد فأكثر	متوسطة وإعدادية	يقرأ ويكتب		
غير دالة إحصائية	5.99	1.14	2	12	14	8	34	التجريبية
				8	16	10	34	الضابطة
				20	30	18	68	المجموع

4- اختبار الذكاء

استعملت الباحثة اختبار (رافن) لقياس ذكاء مجموعتي البحث، لكونه مقننا على البيئة العراقية، ويمكن تطبيقه على الفئات العمرية الخاصة بالبحث. (الدباغ، 1983: 1-60).

وبعد إجراء الاختبار على طلبة مجموعتي البحث، وجدت الباحثة إن متوسط ذكاء المجموعة الضابطة بلغ (30.67) وعند استعمال الاختبار التائي (T – Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفرق بين ذكاء طالبات المجموعتين، أظهرت النتائج أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (0.68) وهي أقل من القيمة الجدولية (2) وبدرجة حرية (66) عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان في اختبار الذكاء كما مبين ذلك في جدول (6).

جدول (6)

يبين نتائج اختبار الذكاء لمجموعتي البحث

الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05	القيمتان التائيتان		درجة الحرية	الانحراف المعياري	التباين	الوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة						
غير دالة إحصائية	2	1.24	66	5.84	34.11	36	34	التجريبية
				5.35	30.67	35.67	34	الضابطة
							68	المجموع

سادسا: ضبط المتغيرات غير التجريبية

لغرض الحفاظ على سلامة التجربة، حاولت الباحثة ضبط بعض المتغيرات غير التجريبية التي يعتقد أنها تؤثر في سلامة التجربة وكالاتي:

1. اختيار العينة:

يعد اختيار العينة من الخطوات المهمة للبحث، وقد استطاعت الباحثة السيطرة على هذا العامل بالاختيار العشوائي، فضلا عن عمليات التكافؤ الإحصائي في العمر الزمني، والتحصيل الدراسي للآباء والتحصيل الدراسي للأُمهات. أحوال التجربة والحوادث المصاحبة:

لم تتعرض التجربة إلى أي حادث يعرقل سيرها ويؤثر في المتغير التابع بجانب أثر المتغير المستقل.

2. الاندثار التجريبي:
هو الأثر الناتج عن ترك عدد من طلبة (عينة البحث) او انقطاعهم في أثناء التجربة، وفي البحث الحالي لم تحصل حالة انقطاع او نقل أي طالب.
3. عامل النضج:
هو عمليات النمو الجسمي والفكري والاجتماعي للطلبة الخاضعين للتجريب، ولم يكن لهذه العمليات أثر في البحث الحالي؛ لأن مدة التجربة كانت قصيرة وموحدة للمجموعتين التجريبية والضابطة، إذ بدأت التجربة يوم الاحد الموافق 2012/10/7 وانتهت يوم الثلاثاء الموافق 2012/12/31.
4. أداة القياس:
سيطرت الباحثة على هذا المتغير باستعمال أداة لقياس تحصيل طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة وهي اختبار تحصيلي من نوع (اختيار من متعدد) وقد امتاز بالصدق والثبات. من 40 فقرة تتناسب مع الوقت المخصص للحصة الدراسية 45 دقيقة.
5. أثر الإجراءات التجريبية:
من أجل حماية التجربة من بعض الإجراءات التي يمكن أن تكون لها أثر في المتغير التابع، عملت الباحثة - قدر المستطاع على الحد من أثر هذا العامل في سير التجربة وتمثل في:
6. سرية البحث:
لغرض ضبط هذا المتغير اتفقت الباحثة مع أداة المدرسة على عدم اخبار الطالبات بطبيعة المهمة، وقد قامت الباحثة بتدريس المجموعتين بنفسها.
7. المادة العلمية:
كانت المادة الدراسية لمجموعتي البحث موحدة، وهي المتمثلة بمفردات الفصول الثلاثة الأولى من مادة الجغرافية المقررة من وزارة التربية.
8. المدرس
قامت الباحثة بتدريس مجموعتي البحث بنفسها للوصول إلى نتائج علمية موثوق بها، لها خبرة طويلة في تدريس مادة الجغرافية لأنها مدرسة لأكثر من اثنتي عشرة سنة.
9. توزيع الحصص:
اعتمدت الباحثة الجدول الاسبوعي المطبق بالمدرسة من غير التغيير فيه، إذ درست الباحثة (6) حصص في الاسبوع بواقع ثلاث حصص لكلا المجموعتين وجدول رقم (7) يبين ذلك.

جدول رقم (7)

يبين توزيع الحصص

المجموع	يوم الاحد	يوم الاثنين	يوم الاربعاء	المجموع
التجريبية	الدرس الأول / ظهرا	الدرس الثاني / ظهرا	الدرس الأول / صباحا	3
الضابطة	الدرس الثاني / ظهرا	الدرس الثالث / ظهرا	الدرس الثاني / صباحا	3

10. بيئة الصف:

طبق البحث على طالبات الصف الرابع الأدبي، وبنفس المدرسة والظروف نفسها من حيث الامكانيات وبيئة الصف.

11. مدة التجربة:

كانت مدة التجربة متساوية لمجموعتي البحث، إذ بدأت يوم الأحد الموافق 7 / 10 / 2012 وانتهت يوم الثلاثاء الموافق 30 / 12 / 2012.

سابعاً- تحديد المادة العلمية:

حددت الباحثة قبل بداية التجربة المادة العلمية التي ستدرسها وقد ضمت مفردات مادة أسس الجغرافية وتقنياتها لطالبات الصف الرابع الادبي المقررة في وزارة التربية، التي تتضمن:

الجغرافية طبيعتها ومنهجها.

المفاهيم المكانية الجغرافية.

مصادر البيانات الجغرافية وطرق عرضها.

الخرائط والتقنيات الجغرافية.

ثامناً- صياغة الأهداف السلوكية:

الهدف السلوكي: ((هو عبارة مكتوبة تصف سلوكا معينا يمكن ملاحظته وقياسه ويتوقع من المتعلم أن يكون قادرا على أدائه بعد الانتهاء من دراسة موضوع معين او نشاط تعليمي محدد)). (قطامي، وآخرون، 2005: 73).

وعمدت الباحثة إلى دراسة محتوى المادة العلمية المقررة وتم صياغة الاهداف السلوكية لكل موضوع من الموضوعات المقرر تدريسها خلال مدة التجربة، وعرضها مع مفردات المادة على لجنة الخبراء فبلغت بصيغتها النهائية (90) هدفا سلوكيا. تاسعاً- إعداد الخطة التدريسية:

يعد التخطيط التدريسي ((مجموعة من الاجراءات التنظيمية المكتوبة والتدابير التي تتخذها المدرسة وهي وسيلة وليست غاية وتنسم بالمرونة والاستعداد للتعديل والتطوير حسب متطلبات التدريس)). (زيتون، 2005: 264).

أعدت الباحثة الخطط التدريسية المتعلقة بتدريس المجموعة التجريبية باستعمال استراتيجية التدريس التبادلي، وأعدت الخطط التدريسية المتعلقة بتدريس المجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية، وقد عرضت هذه الخطط على لجنة الخبراء لإبداء ملاحظاتهم حول صلاحيتها وقد عدلت في ضوء ملاحظات لجنة الخبراء. الاختبار التحصيلي البعدي:

لغرض قياس التحصيل الدراسي لطلبة مجموعتي البحث ونظرا لعدم توافر اختبار تحصيلي جاهز، يتصف بالصدق والثبات و يغطي مفردات المادة، فقد أعدت الباحثة اختبارا تحصيليا موضوعيا من نوع الاختيار من متعدد القياس أثر استعمال استراتيجية التدريب التبادلي في تحصيل طالبات عينة البحث على وفق الخطوات الاتية:

أ- إعداد الخريطة الاختبارية:

تعد الخريطة الاختبارية مخططا تفصيليا للاختبار التحصيلي الذي يبين فيه محتوى المادة الدراسية بشكل عناوين رئيسة مع تحديد الأهمية النسبية والاهداف السلوكية وعدد الأسئلة المتخصصة لكل جزء وله عدة فوائد منها أنه يوفر صدقا كبيرا للاختبار (الروسان وآخرون، 1991: 51).

لذا أعدت الباحثة خريطة اختبارية لمفردات المادة والأهداف السلوكية وجدول (8) يبين ذلك.

وقد حددت نسبة أهمية الاهداف السلوكية على وفق العلاقة الآتية:

$$\text{نسبة أهمية مستويات الأهداف السلوكية} = \frac{\text{عدد الحصص في الفصل الواحد}}{100} \times \text{عدد الأهداف السلوكية للمستوى الواحد}$$

أما نسبة أهمية محتوى كل فصل فقد حددت على وفق العلاقة الآتية:

$$\text{نسبة أهمية محتوى الفصول} = \frac{\text{عدد الأهداف السلوكية الكلي}}{100} \times \text{عدد الحصص الكلي للفصول}$$

أما عدد الأسئلة لكل خلية فقد حددت على وفق العلاقة الآتية:

$$\text{عدد الأسئلة لكل خلية} = \frac{\text{مجموع الأسئلة للفصل الواحد} \times \text{نسبة الهدف السلوكي}}{100}$$

أما عدد الأسئلة لكل فصل فقد حددت على وفق العلاقة الآتية:

$$\text{عدد الاسئلة لكل فصل} = \frac{\text{العدد الكلي للأسئلة} \times \text{الأهمية النسبية}}{100}$$

(العجيلي وآخرون، 2001: 67)

جدول (8)

يبين الخريطة الاختبارية

ت	الموضوعات	عدد الحصص	الأهمية النسبية لكل فصل	نسبة أهمية المستويات المعرفية			عدد اسئلة كل فصل
				معرفة	فهم	تطبيق	
1	الأول	5	%35	12	7	4	15
2	الثاني	5	%35	12	7	4	14
3	الثالث	4	%30	10	6	2	11
	المجموع	14 حصّة	100	34	20	10	40

ب- صياغة فقرات الاختبار

اعتمدت الباحثة الاختبار من نوع الاختبار من متعدد وذلك بوصفه أفضل أنواع الاختبارات الموضوعية، وأكثرها مرونة وثباتاً، وأقلها تأثراً بعامل التخمين، إذ يتكون السؤال من مشكلة تصاغ في صورة سؤال او عبارة وقائمة من الحلول وتسمى الاختبارية والمطلوب من الطالبة اختيار البديل الصحيح. (العاني، 2005: 224)

وقد بلغ عدد الفقرات الاختبارية (40) فقرة موزعة على محتوى الموضوعات الأربعة لمادة أسس الجغرافية وتقنياتها، ومغنية للأهداف السلوكية التي أعدتها الباحثة وبالاتماد على الخريطة الاختبارية الجدول (8).

ت - صدق الاختبار:

يعد الاختبار صادقاً إذا قاس السمة أو الخاصية التي أعد لقياسها، والصدق من أهم خصائص الاختبارات التحليلية. (القمش، 2001: 109).

ولكي يكون الاختبار الذي أعدته الباحثة صادقاً ومحققاً للأهداف التي وضع من أجلها عرضت الباحثة فقرات الاختبار مع الأهداف السلوكية ومفردات مادة أسس الجغرافية وتقنياتها على لجنة الخبراء، وفي ضوء ملاحظاتهم عدلت بعض الفقرات وحصلت جميع الفقرات البالغة (40) على موافقتهم (85%) من مجموع الخبراء. وللتأكد من الدلالة الإحصائية استعملت الباحثة مربع (كاي) وظهرت الفروق ذات دلالة إحصائية لأن قيمة مربع كاي المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.05 %) وبهذا عدت جميع الفقرات صالحة كما يشير إلى ذلك جدول (9).

جدول (9)

يبين النسبة المئوية وقيمة مربع كاي لبيان صلاحية فقرات الاختبار

مستوى الدلالة	قيمة كاي المحسوبة	النسبة المئوية	عدد الموافقين	عدد الخبراء	فقرات الاختبار
دالة	14	100	14	14	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40
دالة	10.28	92.85	13	14	2-5-10-13-18-20-26-27-32-33-34
دالة	7.14	85.71	12	14	4-6-9-16-17-19-25-28-39

* قيمة مربع كاي الجدولية عند مستوى دلالة (0.05%) تساوي (3.84 %)

ث - التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

للتحقق من سلامة فقرات الاختبار ووضوحها ومستوى صعوبتها وقوة تميزها، وحساب معامل الثبات طبق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالبة من ثانوية المحاول تم اختيارهن عشوائياً يوم الأربعاء 2012/1/2 بعد التأكد من أنهم أكملوا مفردات المادة.

ج - تحليل فقرات الاختبار:

هو التحليل المنطقي الإحصائي للفقرات لغرض معرفة خصائص الفقرات وإبدال أو زيادة أو تعديل أو إعادة ترتيب الفقرات حتى يتسنى الوصول إلى اختبار ثابت بصورته النهائية. (الظاهر وآخرون، 1999: 126). ولذلك أجرت الباحثة تصحيحاً لاستجابات أفاد العينة الاستطلاعية بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفرًا للإجابة الخاطئة ومعاملة الفقرات المتروكة والفقرات التي وصفت لها أكثر من علامة معاملة الفقرات الخاطئة، ثم رتب درجاتهم ترتيباً تنازلياً، ثم اختيرت أعلى وأوطأ (27 %) من الدرجات بوصفها أفضل نسبة للمقارنة بين مجموعتين متباينتين من المجموعة الكلية لدراسة خصائص الفقرات، وهذه النسبة يؤيدها معظم المختصين بالاختبارات؛ لأنها تقدم مجموعتين بأقصى ما يمكن من الحجم والتباين. (الزويبي، 1981: 74).

وبلغ عدد طالبات المجموعة العليا والدنيا (6) طالبة، وبلغت أعلى درجة في المجموعة العليا (35) درجة، وأوطأ درجة في المجموعة الدنيا (10) درجة ما تم حسبت صعوبة الفقرات وقوة تميزها على النحو الآتي:

ح- معامل صعوبة الفقرة:

هو نسبة الطلبة الذين أجابوا عن فقرة إجابة صحيحة في المجموعتين العليا والدنيا (عودة، 1985: 195). وعند حساب الباحثة لمعامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجدتها تتراوح بين (0.32 - 0.72) وإن هذا يعني أن فقرات الاختبار تعد مقبولة إذ يرى بلوم أن الاختبارات تعد جيدة وصالحة للتطبيق إذا كان معامل صعوبتها يتراوح بين (0.20 - 0.80) (Bloom 1971: 8).

خ- قوة تمييز الفقرة:

هو قوة الفقرة على التمييز بين المتعلمين الذين يعرفون بقدر أكبر من المعلومات والمتعلمين الأقل قدرة في مجال معين من المعارف. (ملحم، 2000: 236). وعند حساب الباحثة للقوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وجدتها تتراوح بين (0.30 - 0.71) وهذا يعني أن فقرات الاختبار جميعها جيدة إذ يرى (Eble) أن فقرات الاختبار تعد جيدة إذا كانت قوة تمييزها (0.30) فأكثر. (Eble, 1972: 406).

د- فعالية البدائل غير الصحيحة:

يعد البديل فعالاً عندما يكون عدد الطلبة الذين اختاروه في المجموعة الدنيا أكبر من عدد الطلبة الذين اختاروه في المجموعة العليا، وعند حساب الباحثة لفعالية البدائل غير الصحيحة قد جذبت إليها عدداً من طالبات المجموعة الدنيا أكبر من طالبات المجموعة العليا، وبذلك قررت الإبقاء على البدائل غير الصحيحة دون تغيير. يقصد بثبات الاختبار ((الاتساق في قياس الشيء الذي تقيسه أداة القياس)). (ملحم، 2000: 248). اختارت الباحثة طريقة إعادة الاختبار لحساب ثبات الاختبار التحصيلي، إذ تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالبة من ثانوية المحاول، تم اختيارها عشوائياً بعد التأكد من أنهن أكملن مفردات المادة، وبعد أسبوعين أعادت الباحثة تطبيق الاختبار على العينة نفسها، وبعد تصحيح الإجابة واستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات الاختبار الأول ودرجات الاختبار الثاني للعينة الاستطلاعية بلغ معامل الثبات (0.86) وهو معامل ثبات جيد، وذلك لأن الاختبارات التي يبلغ معامل ثباتها بين (0.60 - 0.85) فأكثر يمكن الاعتماد عليه. (cronlund, 1981: 125). وبهذا يكون الاختبار التحصيلي البعدي بصيغته النهائية جاهزاً للتطبيق على أفراد مجموعتي البحث.

ذ- تطبيق الاختبار:

قبل انتهاء التجربة بأسبوع أخبرت الطالبات بأن هناك اختباراً سيجري لهن في المواضيع التي درستنها لهن، طبق الاختبار يوم الأحد الموافق (6 / 1 / 2012 م) بعد أن جهزت الباحثة القاعة الامتحانية، وأشرفت الباحثة بنفسها على سير الاختبار من أجل المحافظة على سير التجربة.

تصحيح الاختبار:

بعد تطبيق الاختبار صححت فقراته باحتساب درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفرًا للإجابة الخاطئة، وتمت معاملة الإجابة المتروكة والتي عليها أكثر من علامة معاملة الإجابة الخاطئة، وعلى هذا الأساس تكون الدرجة العليا للاختبار هي (40) درجة والدرجة الدنيا (صفرًا) وقد وجدت الباحثة أن أعلى درجة حصلت عليها طالبات المجموعتين كانت (38) درجة وأوطأ درجة كانت (10) درجة.

الوسائل الإحصائية:

الاختبار التائي (T- Test) ذو النهايتين لعينتين مستقلتين.

مربع كاي (X^2)

معامل ارتباط بيرسون.

معادلة الصعوبة.

معادلة تمييز الفقرى.

معادلة فعالية البدائل غير الصحيحة.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج:

بعد تصحيح إجابات عينة البحث عن فقرات الاختبار التحصيلي البعدي، أظهرت النتائج أن متوسط درجات المجموعة التجريبية كان (39) درجة في حين كان متوسط درجات المجموعة الضابطة (24) درجة وعند استعمال معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين درجات طالبات مجموعتي البحث، تبين أن الفرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) إذ كانت القيمة المحسولة (5.94) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.66) بدرجة حرية (66). مما يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة كما يشير إلى ذلك جدول (10).

جدول (10)

يبين القيمة التائية لاختبار التحصيل البعدي لعينتي البحث

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	34	39	3.34	1.83	66	5.94	1.66	ذو دلالة
الضابطة	34	24	15.26	3.88				

لذا ترفض فرضية البحث التي تنص على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات الطالبات الآتي يدرسن مادة أسس الجغرافية وتقنياتها باستعمال استراتيجية التدريس التبادلي، وبين متوسط درجات الطالبات الآتي يدرسن مادة أسس الجغرافية وتقنياتها بالطريقة الاعتيادية. أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين مجموعتي البحث لصالح المجموعة التجريبية، تتفق النتيجة مع نتائج جميع الدراسات السابقة ولها دراسة (المشهداني، 2008) ودراسة (مريم، 2011م). ودراسة (هرتزوك (Hertzog، 1999).

ثانياً - تفسير النتائج

في ضوء النتائج التي تم عرضها، ظهر تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى واحدة أو أكثر من الأسباب الآتية:
إن استراتيجية التدريس التبادلي تجعل الدرس أكثر حيوية وواقعية من تدريس أسس الجغرافية وتقنياتها بالطريقة الاعتيادية.

يعد التدريس التبادلي حالة جديدة لدى طالبات المجموعة التجريبية مما حفز النشاط والحماس لديهم، وزاد في دافعيتهم نحو التعلم.

تخلق جو من التفاعل والمنافسة بين الطالبات مما يؤدي إلى ترسيخ المادة العلمية في ذهن لإشراك أكثر من حاسة لديه. تساعد على بناء شخصية الطالبات وتنمي الشعور بالمسؤولية من خلال دور القيادة للمجموعة التي تؤديه الطالبات أثناء الحوار والمنافسة الجماعية.

الفصل الخامس

أولاً: الاستنتاجات

بناء على النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يمكن استنتاج الآتي:

1. إن تدريس مادة الجغرافية باستعمال استراتيجية التدريس التبادلي أكثر فاعلية من التدريس بالطريقة الاعتيادية.
2. إن التدريس باستعمال استراتيجية التدريس التبادلي يساعد الطالبات على الاندماج والتفاعل ويجعل الدرس أكثر حيوية.
3. إن استعمال التدريس التبادلي يقسو الوقت بين المدرسة والطالبات مما يقلل الجهد المبذول.
4. تعد استراتيجية التدريس التبادلي من الاستراتيجيات الحديثة التي تؤكد عليها التربية الحديثة.
5. صحة ما أشارت إليه بعض الأدبيات التربوية من أن للاستراتيجيات الحديثة أثر في تحصيل المواد الاجتماعية وتدريسها مثل الجغرافية.
6. هناك حاجة لطالبات المرحلة الإعدادية إلى أساليب تدريس حديثة تساعدن على التفكير والاطلاع والبحث خصوصاً في هذه المرحلة التي تعد نقطة انطلاق مرحلة تعليمية جديدة.
7. استعمال استراتيجية التدريس التبادلي يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي لطالبات الرابع الأدبي في مادة اسس الجغرافية وتقنياتها.

ثانياً: التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج فإنها توصي بالآتي:

1. إعداد كراس يتضمن برنامج يوضح إستراتيجية التدريس التبادلي من خطوات مع قواعد تطبيقها وأمثلة تدريسية لها توزع على المدرسين.
2. تدريب مدرسي الجغرافية في المدارس الإعدادية والثانوية على استعمال استراتيجية التدريس التبادلي من خلال عقد الندوات والدورات والمحاضرات التثقيفية من قبل وزارة التربية.
3. التأكيد على ضرورة استعمال استراتيجية التدريس التبادلي من تحسين المستوى العلمي والنهوض به ودرجة الاستيعاب للطالبات.

ثالثاً: المقترحات

في ضوء نتائج البحث الحالي تقترح الباحثة ما يأتي:

1. إجراء دراسة مماثلة في بقية المراحل الدراسية في مادة الجغرافية.
2. إجراء دراسة لمعرفة أثر استراتيجية التدريس التبادلي في متغيرات أخرى غير التحصيل مثل التفكير العلمي والاتجاهات العلمية.
3. إجراء دراسة مماثلة على طلاب الصف الرابع الأدبي؛ لأن البحث الحالي اقتصر على الطالبات فقط.

مصادر البحث

القرآن الكريم.

1. الامين، شاكر محمود، اصول تدريس المواد الاجتماعية، ط4، مكتبة الصياد، بغداد، 1994.
2. ابراهيم، الكنان، ، خالد محمد، المدخل الى علم التربية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، بيروت، 2009.
3. ابو شعيرة، خالد احمد وآخرون، التربية الاسس والتحديات، مكتبة دار الفلاح للنشر، 2007.
4. احمد، محمد عبد القادر، طرق التدريس العامة، ط1، مكتبة النهضة، القاهرة، 1992.
5. بن فرج، عبد اللطيف بن حسين، التدريس الفعال، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، (2009).
6. النكريتي، حبان قحطان سرحان: أثر برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات التفكير وحسب الاستطلاع المعرفي لدى طلبة المرحلة المتوسطة، اطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، ابن رشد، العراق (2011).
7. جابر، وليد احمد، طرائق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ط3، دار الفكر، بيروت، 2009 م.
8. حسين، بيداء حسن: أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ديالى، كلية التربية، العراق، (2011).
9. الحيلة، محمد محمود: مهارات التدريس الصفّي، دار المسيرة، للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، (2008)0
10. الدباغ، فخري وآخرون، اختبار رافن للمصفوفات المتناسقة المقتن جامعة الموصل القمش مصطفى وآخرون، القياس والتقويم في التربية الخاصة. ط1 دار الفكر للطباعة والنشر، الاردن، 2000م.
11. الدعيمي، سرمد أسد خان محسن: أثر استخدام الخراط الزمنية في التحصيل والأستبقاء عند طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة كربلاء، كلية التربية، العراق، (2011).
12. الروسان، سليم سلامة وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع 1991.
13. زيتون، عدنان حسين، التدريس نماذج ومهارات كلية التربية، جامعة الاسكندرية، عالم الكتاب، 2005م.
14. الزويجي، عبد الجليل واحمد غنام، الاختبارات والمقاييس، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، العراق، 1981.
15. السكران، محمد، اساليب الدراسات الاجتماعية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2002.
16. الطيب، محمد وآخرون، مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، دار المعرفة، الاسكندرية، مصر، 2005 م.
17. العاني، عطية، محسن علي، اسس التربية الحديثة ونظم التعليم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.
18. عطية، محسن علي، الجودة الشاملة والمنهج، دار المفاهيم للنشر والتوزيع، عمان الاردن، 2008.
19. علام صلاح الدين، القياس والتقويم التربوي والنفسي، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، العجيلي صباح حسين وآخرون، القياس والتقويم، مكتبة احمد الدباغ، بغداد، 2001م.
20. علي، محمد السيد: اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة، عمان، الاردن (2011).
21. عودة، احمد سلمان، القياس والتقويم في العملية التربوية، ط3، المطبعة الوطنية، جامعة اليرموك، الاردن، 1985م.
22. الفتلاوي، شيماء داخل عبد علي، أثر استعمال استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة كربلاء، كلية التربية، العراق، (2012).
23. القرعة غولي، علي موحان عبود، اثر النموذجي سكران ولاندا في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الثالث، معهد اعداد المعلمات، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، 2010م.
24. قطامي، نايفة: تعليم التفكير للمرحلة الاساسية، ط2، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، (2005).

25. الظاهر، زكريا احمد، وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع، بغداد، 1999.
26. مازن، يوسف، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة، الدراسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2008م
27. المشهداني، احمد عبد الستار عبد الواحد، أثر استعمال ثيلين وكمب في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طالبات معهد اعداد المعلمات، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد، 2008.
28. ملحم، سامي محمد. القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1 دار الميسرة، الاردن، 2000 م.
29. نوفل وابو جادو، محمد بكر وصالح: **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، (2007).
30. Bloom, B.S. and other. Hand book a formative and summative evolution of student leavening. New york ,mc grawhill , 1971.
31. Cronlund ,N,E. Measurement and Evaluatronin teaching 4ed.macmilanco, Inc, new york ,1,81.
32. Ebel, R.L. Essential of education tiohal measurement, newjersy ,1979.

ملحق (1)

اسماء لجنة الخبراء حسب الألقاب العلمية والحروف الهجائية

ت	اللقب العلمي	الاسم	الاختصاص
8.	أ.م.د.	جبار رشك	طرائق تدريس العلوم الاجتماعية
9.	أ.م.د.	حسن ربيع	تقويم وقياس
10.	أ.م.د.	حسين وحيد	الجغرافية
11.	أ.م.د.	حمزة عبدالواحد	طرائق تدريس اللغة العربية
12.	أ.م.د.	صباح حسن	طرائق تدريس العلوم الاجتماعية
13.	أ.م.د.	عبدالسلام جودت	تقويم وقياس
14.	د.	عباس عبيد	الجغرافية
15.	أ.م.د.	فرحان عبيد	طرائق تدريس العلوم الاجتماعية
16.	د.	عايد سلوم	الجغرافية
17.	د.	حسين وحيد	الجغرافية
18.	د.	جاسم شعلان	الجغرافية
19.	م.د.	حميد محمد	طرائق تدريس العلوم
20.	م.د.	كاظم راضي	الجغرافية

اثر استعمال استراتيجية بديودي PDEODE في التحصيل والتفكير الابداعي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء

أ.م.د. رائد بايش الركابي أ.م.د. عبد الامير خلف عرط الباحثة. سماح خضر نغماش
كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

The Effect of Employing (PDEODE) Strategy on the Acquisition and the Creative Thinking of the Female Students in the Second Intermediate Class in Chemistry

Asst. Prof. Dr. Ra'id Bayish Al-Rikabi

Asst. Prof. Dr. Abdel Ameer Kalaf Arit

Researcher. Samah Kidhir Nagmash

College of Basic Education / University of Babylon

afnanali5556@yahoo.com

Abstract

The research aims at identifying (The Effect of Employing (PDEODE) Strategy on the Acquisition and the Creative Thinking of the Female Students in the Second Intermediate Class in Chemistry). The researchers have adopted the experimental design with a partial control to form two equivalent experimental and control groups. Accordingly, a sample has been chosen randomly represented by (Fudha Intermediate School for Girls) subordinated to the Directorate of Education in Babylon. The two groups are equivalent in the following variables: (the age of the female students counted by months, the parents' educational level, the pervious acquisition in chemistry, intelligence, test of previous information).

Key words: PDEODE strategy, acquisition, creative thinking, chemistry

الملخص

هدف البحث الى معرفة اثر استعمال استراتيجية بديودي PDEODE في التحصيل والتفكير الابداعي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء، واعتمد الباحثون التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي بمجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة وعلى وفق هذا التصميم تم اختيار عينة البحث عشوائياً والتي تمثلت بـ (متوسطة فضاء للبنات) التابعة لمديرية تربية بابل، كافاً الباحثون بين المجموعتين في المتغيرات الآتية: (العمر للطالبات محسوب بالأشهر، تحصيل الوالدين، التحصيل السابق في مادة الكيمياء، الذكاء، واختبار المعلومات السابقة)، وحددت المادة العلمية بالفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب مادة الكيمياء للصف الثاني المتوسط، ط4، 2013، وتم صياغة الأهداف السلوكية لهذه الفصول اذ بلغ عددها بصورتها النهائية (166) هدفاً سلوكياً وكذلك اعد الباحثون (16) خطة تدريسية لكل مجموعة من التجريبية والضابطة، وفيما يتعلق بأداتي البحث فقد عمّد الباحثون إلى بناء احدى أداتي البحث التي تمثلت باختبار تحصيلي في مادة الكيمياء مكون من (40) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل وتم التحقق من صدق الاختبار (الصدق الظاهري) عن طريق عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين وتم الحصول على نسبة الموافقة (80%) وكذلك تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (100) طالبة من غير عينة البحث فبلغ معامل الصعوبة (0,35 - 0,74) ومعامل التميز تراوح بين (0,33 - 0,56) اما الثبات فتم حسابه بطريقتين فبلغ بطريقة التجزئة النصفية (0,754) ثم صحح بمعادلة سبيرمان - براون فبلغ معامل الثبات بعد التصحيح (0,860) والطريقة الثانية هي طريقة كيودر - ريتشاردسون وبلغ معامل الثبات (0,75)، أما الأداة الثانية فتمثلت باختبار التفكير الابداعي الذي تكون بصورته النهائية من خمسة اجزاء الذي وضعه (سيد خير الله،

(1981) وتم التحقق من صدق الاختبار عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين وكانت نسبة الاتفاق على اجزاء الاختبار تراوحت بين (90% - 100%) ولغرض حساب ثبات الاختبار تم تطبيقه على عينة استطلاعية من غير عينة البحث فبلغ معامل الثبات بطريقة اعادة الاختبار (0,811) قبل التصحيح وتم التصحيح بمعادلة سبيرمان - براون فبلغ معامل الثبات بعد التصحيح (0,896)، وبعد تطبيق اداتي البحث على عينة البحث وتحليل النتائج أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن على وفق استراتيجية بديودي PDEODE على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية في اختباري التحصيل و التفكير الابداعي ولذلك يوصي الباحثون:

1. اعتماد تدريس مادة الكيمياء للصف الثاني المتوسط على وفق استراتيجية بديودي PDEODE.
2. ادخال الكوادر التدريسية من مدرسي الكيمياء ومدرساتها دورات تدريبية لغرض تدريبهم وإطلاعهم على كيفية استعمال استراتيجيات وطرائق تدريس حديثة ومنها استراتيجية بديودي PDEODE.
3. تضمين المناهج وطرائق التدريس التي تُدرس في كليات التربية باستراتيجيات تدريس حديثة ومنها استراتيجية بديودي PDEODE.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية بديودي PDEODE، التحصيل، التفكير الابداعي، الكيمياء

الفصل الاول

اولاً: مشكلة البحث:

يواجه العالم اليوم ثورة معلوماتية علمية وتكنولوجية واسعة في كافة مجالات الحياة المختلفة اي ان العصر الحالي يتميز بالتغيرات السريعة والتطورات الهائلة في المعرفة العلمية لذلك لابد من تطوير كافة المجالات التربوية وخصوصاً طرائق وأساليب التدريس بحيث تكون مناسبة لهذا التطور العلمي الكبير على الرغم من هذا إلا ان واقع التعليم في العراق بقي على حاله بحيث لا زال المعلمون يستخدمون الطرائق والأساليب التقليدية التي لا تجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية بل تعتمد على الالتقاء من قبل المعلم والحفظ والاستقبال من قبل المتعلم ومما لا شك فيه ان ذلك ادى الى ضعف التفكير والإبداع لدى المتعلمين بسبب الطرائق التقليدية ويجب الموازنة بين هذا الكم الهائل من المعرفة الذي تجتاح العالم وبين طريقة إيصال هذه المعرفة الى المتعلمين وهذا يتطلب تغييراً جوهرياً في الطرائق وأساليب التدريس المستخدمة حالياً بحيث تكون قادرة على تنمية التفكير الابداعي ورفع مستوى التحصيل لدى المتعلمين.

وتم زيارة مجموعة من المدارس المتوسطة والثانوية بلغ عددها (12) مدرسة والتقت مجموعة من مُدرسات مادة الكيمياء فيها، بلغ عددهن (20) مُدرسة وقدمت لهن استبانة استطلاعية مفتوحة تضمنت مجموعة اسئلة بخصوص طرائق التدريس المتبعة في تدريس مادة الكيمياء ومدى الضعف في تحصيل طالباتهن وكانت اجاباتهم على النحو الاتي:

- ظهران نسبة 75% من المُدرسات يستخدمن الطرائق التقليدية اي القائمة على الحفظ والتلقين ونسبة 15% يستخدمن المختبر، ونسبة 10% يستخدمن المناقشة.
- ظهر ان نسبة 100% من المُدرسات كانت اجاباتهم لا يستعملن استراتيجيات حديثة في التدريس.
- ظهر ان نسبة 85% من اجابات المُدرسات ان هناك ضعفاً واضحاً في مستوى تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء، ونسبة 15% من اجابات المدرسات مستوى التحصيل هو متوسط.

زار الباحثون المديرية العامة لتربية بابل وتم الحصول على نسب النجاح للدور الاول للسنوات (2010 - 2014) في مادة الكيمياء للصف الثاني المتوسط وتراوحت نسب النجاح بين (52,81 - 56,00%)

وفضلاً عن ما ذكر اعلاه ولكون كل من التحصيل والتفكير الابداعي هما من اهداف تدريس العلوم في جميع المراحل الدراسية المختلفة لذا فان رفع مستوى التحصيل والابداع يتطلب اسلوباً وطرائق تدريسية حديثة ومناسبة لذلك يجب التفكير بجدية عن استراتيجيات تدريس حديثة ترفع من مستوى التحصيل والتفكير الابداعي لذا حُددت مشكلة البحث بالسؤال الاتي:

(ما اثر استعمال استراتيجيه بديودي (PDEODE) في التحصيل والتفكير الابداعي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء)؟

ثانياً: اهمية البحث:

يتميز العصر الذي نعيشه بالتطورات العلمية والتكنولوجية بدرجة أذهلت الإنسان وجعلته في بعض الأحيان غير قادر على ملاحظتها ويرجع هذا لتعددنا من ناحية وسرعة حدوثها من ناحية أخرى ومما لا شك فيه إن هذه التطورات كان لها دور بارز في حياة البشر على مر التاريخ العلمي (عبد السلام، 2006: 16). وفي ظل هذا التطور تقع على التربية مسؤولية مهمة هي إعداد الكوادر البشرية القادرة على مواكبة ومسايرة التقدم العلمي والتقني المتواصل والقادرة على التكيف بنجاح مع التغيرات المتسارعة التي تفرض على المجتمع والعمل على تنمية خبرات المتعلمين وتعديلها وصقل مواهبهم وإثارة دوافعهم وتقدير طاقاتهم وإثراء أفكارهم، كما تستهدف أعداداً شاملاً ومتوازياً في الجوانب الروحية والعقلية والجسدية والاجتماعية جميعها لكي لا يطغى جانب على آخر ولكي يكونوا أعضاء نافعين لأنفسهم ومجتمعهم (الحيلة، 2003: 19).

ويرى بياجيه أن الهدف الرئيس للتربية هو خلق أفراد يتميزون بالإبداع والابتكار والاكتشاف وكذلك يقول جيلفورد: إن الإبداع أصبح مفتاح التربية في أكمل معانيها وأصبح مفتاحاً لحل معظم المشكلات المستعصية (شواهن وآخرون، 2009: 19). أي نحن بحاجة إلى التعليم الابتكاري أو الإبداعي الذي يوفر لأبنائنا القدرة على التكيف مع المتغيرات المستقبلية وليس هذا فحسب بل نريد تعليماً يزود أبنائنا بالقدرة على التحكم في المستقبل وتشكيله من خلال الأخذ بالأسباب المؤدية إلى ذلك فإذا قبلنا بان التحديات التي تواجه التربية والتعليم هو إعداد التلاميذ للعيش في عالم سريع التغير والتطور فان هذا يرتب علينا ضرورة الأخذ بالتعليم التفكير الإبداعي (سليمان، 2011: 288) بالإضافة الى ان التحصيل أصبح في الآونة الأخيرة محط أنظار الجميع ابتداءً من الأسرة والمجتمع والمعلم والمتعلم نفسه وأصبح المقياس الأساسي الذي يعتمد عليه لمعرفة نسبة ذكاء وتفوق المتعلم كما انه أصبح المؤشر لنجاح المتعلم في المدرسة والحياة الاجتماعية والقدرة على التفاعل والتعايش مع الآخرين في المستقبل (نصر الله، 2010: 14).

وبناءً على ما سبق ونظراً لأهمية كل من التحصيل والتفكير الإبداعي في العملية التربوية لابد من استعمال طرائق واستراتيجيات تدريس حديثة تركز على تعليم المتعلمين كيف يفكرون وتساعد في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي وهذا ما أكدت عليه المؤتمرات والندوات التي عقدت في العراق على ضرورة التجديد في استراتيجيات التدريس واستعمال طرائق وأساليب تدريسية حديثة تهتم بالتفكير بوجه عام والتفكير الإبداعي بوجه خاص ومنها المؤتمر التي عقد في الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية (2013م) التي هدف الى استعمال أفضل الطرائق التدريسية والبرامج التعليمية المتطورة التي تساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي و تنمي مهارات التفكير (الجامعة المستنصرية، 2013: ب). وكذلك المؤتمر الذي عقد في جامعة بغداد: كلية التربية/ ابن رشد عام (2002م) إذ أقيمت في المؤتمر العديد من الدراسات والبحوث الذي تناولت التفكير الإبداعي وخرجت بعدد من التوصيات من: إعادة النظر إلى المناهج الدراسية واغنائها بمهارات التفكير الإبداعي، وتبني أساليب تدريس حديثة تساعد على تنمية التفكير الإبداعي، وإجراء المزيد من البحوث على الإبداع من قبل أساتذة الجامعة وطلبة (الماجستير والدكتوراه) (المؤتمر القطري الثاني للعلوم النفسية، 2002: 48).

وتتبع أهمية إستراتيجية بديودي (PDEODE) من كونها تقيد في مساعدة المتعلمين ليصبحوا واعين لمعتقداتهم الخاصة، وتحفيزهم على تحديها كما تعطيهم فرصة للتعبير عن آراءهم باحترام وحرية مطلقة، وباستقلالية تامة، وتشجع التفاعل بين المتعلمين، وتؤدي الى وجود لغة حوار مشترك وكما انها تراعي الفروق الفردية، مما يعزز ديمقراطية التعليم (Savender-Ranne & Kolari, 2003: 198).

ثالثاً: هدفاً البحث: يهدف البحث إلى:

1. التعرف على اثر استعمال إستراتيجية بديودي (PDEODE) في التحصيل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء.

2. التعرف على استعمال إستراتيجية بديودي (PDEODE) في التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء.

رابعاً: فرضيتا البحث: للتحقق من هدفي البحث صيغت الفرضيتان الآتيتان:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الكيمياء على وفق إستراتيجية بديودي (PDEODE) وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية في التحصيل

2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الكيمياء على وفق إستراتيجية بديودي (PDEODE) وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الإبداعي.

خامساً: حدود البحث: يقتصر البحث على الآتي:

1. الحد البشري: طالبات الصف الثاني المتوسط.
2. الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2014-2015)م.
3. الحد المكاني: المدارس المتوسطة والثانوية (الدراسة النهارية) في مركز محافظة بابل
4. الحد المعرفي: الفصول الثلاثة الأخيرة وهي (الفصل الخامس، والفصل السادس، والفصل السابع) من كتاب الكيمياء المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط، ط4، 2013م.

سادساً: تحديد المصطلحات

1- إستراتيجية بديودي PDEODE Strategy

عرفها (الفلاح، 2013) بأنها "خطة تدريسية قائمة على المنحى البنائي تتضمن ستة خطوات وهي التنبؤ (Prediction)، والمناقشة (Discussion)، والتفسير (Explanation)، والملاحظة (Observation)، والمناقشة النهائية (Discussion) والتفسير النهائي (Explanation)) وترتبط هذه الاستراتيجية بالبنائية استناداً الى نظرتها للتعلم بوصفه عملية يشكل المتعلم بها بنيته المعرفية، اعتماداً على معارفه السابقة، ليتمكن الطالب من بناء معرفته بصورة ذات معنى". (الفلاح، 2013:6).

أما التعريف الإجرائي: وهي مجموعة من الخطوات المنظمة التي يتبعها الباحثون في تدريس طالبات المجموعة التجريبية للفصول الثلاثة الأخيرة من مادة الكيمياء للصف الثاني المتوسط، ط4، 2013 تتكون من ستة خطوات هي (التنبؤ، والمناقشة، والتفسير، والملاحظة، والمناقشة، والتفسير) بحيث تكون الطالبة قادرة على التنبؤ والمناقشة والتفسير والملاحظة ويمكن قياس اثرها على مستوى التحصيل والتفكير الإبداعي لديهم.

2- التحصيل Achievement

عرفه (علام، 2009) بأنه "درجة الاكتساب التي يحققها المتعلم أو مستوى النجاح الذي يعززه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي" (علام، 2009: 305).

التعريف الإجرائي: هو الدرجة الكلية التي تحصل عليها طالبات الصف الثاني المتوسط عينة البحث من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تدريسهن الفصول الثلاثة الأخيرة من مادة الكيمياء التي يحصلن عليها عند إجابتهن على فقرات الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحثون لهذا الغرض.

3- التفكير الإبداعي Creative Thinking

عرفه (الحويجي ومحمد، 2012) أنه " عملية ذهنية يتفاعل فيها المتعلم مع الخبرات العديدة التي يواجهها بهدف استيعاب عناصر الموقف من أجل الوصول إلى فهم جديد أو إنتاج جديد يحقق حلاً أصيلاً لمشكلة أو اكتشاف شيء جديد ذي قيمة بالنسبة له أو للمجتمع الذي يعيش فيه ". (الحويجي ومحمد، 2012: 114).

التعريف الإجرائي: هو قدرة طالبات الصف الثاني المتوسط على كتابة أكبر عدد ممكن من الأفكار التي تتميز بالطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة وذلك استجابة لمشكلة ما أو موقف مثير تواجهه ويستدل عليه من الدرجة الكلية من استجابتهن لاختبار التفكير الإبداعي المعد من قبل الباحثين لهذا الغرض في مادة الكيمياء.

الفصل الثاني

أولاً: جوانب نظرية:

1- استراتيجية بديودي PDEODE

تعد استراتيجية PDEODE (تنبأ، ناقش، فسر، لاحظ، ناقش، فسر) تطبيقاً تربوياً وترجمة لبعض افكار البنائية ومنطقاتها التي يمكنها تحقيق مجموعة من مبادئ الفلسفة البنائية التي تعتبر ان افضل الظروف لحدوث التعلم عند مواجهة المتعلم بمشكلة او مهمة حقيقية تتحدى افكاره وتشجعه على انتاج تفسيرات متعددة ويظهر ارتباط هذه الاستراتيجية في البنائية بالاستناد الى نظرتها للتعلم بوصفه عملية يشكل المتعلم فيها بنيته المعرفية اعتماداً على خبراته السابقة، وتعود جذور استراتيجية PDEODE الى الاستراتيجية البنائية POE (تنبأ، ولاحظ، وفسر) التي بدأ باستخدامها كل من (White & Gunstone) عام 1992م، لتقصي الافكار التي يحملها الطلبة وتشجيعهم على مناقشتها، وقام Savander Ranne و Kolari عام (2003م) بتعديل استراتيجية POE المكونة من ثلاث خطوات(تنبأ، لاحظ، فسر) وتطويرها لتصبح مكونة من ست خطوات PDEODE هي: (تنبأ، وناقش، وفسر، ولاحظ، وناقش، وفسر) وهذه الخطوات متكاملة فيما بينها بحيث تؤدي كل منها وظيفة معينة تمهد للخطوة التي تليها وذلك في بيئة صفية بنائية مدعمة، بالمناقشة والحوار، وتنوع وجهات النظر.(طنوس، 2011:34-35)

❖ خصائص استراتيجية بديودي PDEODE:

يذكر كل من (Savander – Ranne & Kolari, 2003)، (طنوس، 2013) الخصائص التي تتميز بها استراتيجية

PDEODE وهي:

1. تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية.
2. تتيح فرصة امام المتعلم لممارسة عمليات التعلم.
3. يتم العمل من خلالها في بيئة ديمقراطية مدعمة بالمناقشة والحوار وتبادل وجهات النظر مما يساهم في نمو لغة الحوار السليمة لدى المتعلم.
4. يتم العمل من خلالها في مجموعات مما ينمي روح التعاون والعمل ضمن فريق.

5. تنمي قدرة المتعلم على التعلم بالعمل.
 6. تكسب المتعلم القدرة على التعلم بالعمل.
 7. تكسب المتعلم القدرة على التقويم الذاتي.
 8. تتيح الفرصة امام المتعلمين لتصحيح مفاهيمهم البديلة من خلال حل التناقض بين التنبؤات والملاحظات.
- (Savender – Ranne & Kolari, 2003: 194)، (طنوس، 2011:40).

دور المعلم وفق استراتيجية بديودي PDEODE:

يتحدد دور المعلم بالاتي:

1. تنظيم المهمات الاكاديمية التعليمية التي تهدف لربط العلم بالحياة وتفسر وتنبأ ببعض الظواهر.
2. تهيئة جو اجتماعي بحيث يصبح الصف بيئة امنة للتعلم ولكل فرد دوره في المجموعة.
3. متابعة فهم المتعلمين من خلال سلوكياتهم وأفعالهم التي تدل على ذلك ومساعدتهم على فعل اخطائهم والتحول بالمتعلمين الى الفهم السليم. (طنوس، 2011:41).
4. تسهيل استراتيجيات التدريس بحيث يتم التركيز على النشاطات خارج المدرسة.
5. انه احد مصادر المعلومات للمتعلم وليس المصدر الوحيد.
6. يضع المتعلمين في مواقف تتحدى معرفتهم القبلية.
7. يعطي المتعلمين وقتاً كافياً للتفكير بعد طرح الاسئلة ويسمح لاستجابات المتعلمين بأن تقود الدرس.
8. يطرح اسئلة بنهايات مفتوحة ويتيح الفرصة لمناقشة المتعلمين فيما بينهم.
9. اعطاء مهمات للمتعلمين يستخدم افعال مثل صنف - حل - كون.
10. يتقبل استجابات المتعلمين الفورية ويتقبل الخروج عن النظام احياناً في سبيل ذلك.
11. يستعين بوسائل تعليمية مستمدة من الوسط المحيط الذي يعيش فيه المتعلمون.
12. يركز على الفهم الدقيق لدى المتعلمين فعندما يستطيع المتعلمون النقاش بالمعلومات التي لديهم يعلم انهم قد فهموا هذه المعلومات جيداً (قطامي، 2013:392).

ويجب ان يكون محتوى التعلم المقدم الى المتعلمين وفق استراتيجية PDEODE على صورة اسئلة او مشكلات، يحاول الطلبة ايجاد الحلول لها عن طريق البحث والتقصي والتقيب، وذلك من خلال التفاوض الاجتماعي بين المتعلمين، وفي هذا يمارس المتعلم دور الباحث المستقصي وذلك باستخدامه مهارات التفكير وعمليات العلم لكي يصل الى المعنى ويبنى معرفته بنفسه (طنوس، 2011:41).

❖ دور المتعلم وفق استراتيجية بديودي PDEODE : يتحدد دور المتعلم وفق استراتيجية PDEODE بالاتي:

1. المتعلم محور العملية التعليمية.
 2. متعلم فعال يكتسب المعرفة والفهم بنشاط فهو يناقش ويحاور ويفسر ويقارن ويتنبأ ويلاحظ ويضع فرضيات، ويقصي وجهات النظر المختلفة بدلاً من ان يسمع ويقراً ويقوم بالإعمال الروتينية.
 3. متعلم اجتماعي يقوم ببناء المعرفة والفهم اجتماعياً فهو لا يبدأ ببناء المعرفة بشكل فردي وإنما بشكل اجتماعي من خلال الحوار مع الآخرين.
- متعلم مبدع اذ ان المعرفة والفهم يبنيان ابداعاً فالمتعلمون يحتاجون لان يبتدعوا المعرفة بأنفسهم ولا يكفي افتراض دورهم النشاط فقط (قطامي، 2013:393).

❖ التفكير الابداعي Creative Thinking:

يتفق علماء النفس ان التفكير الابداعي عملية معرفية تؤدي الى توليد نتائج يتصف بالمرونة والأصالة، وهو بذلك ليس نتاجاً تلقائياً او عشوائياً بل ثمرة جهود عقلية خلاقية، والإبداع صفة بشرية اتصفت بالبشرية منذ اقدم العصور اذ ان ابداعات العديد من العلماء والفلاسفة والفنانين الكبار لم تكن نتيجة طبيعية للتعليم بل ابداعاً حاداً تميز به مجموعة من الافراد عن امثالهم من الناس، وتكاد تكون تعريفات الابداع متشابهة ومتقاربة الى حد كبير مما يعكس اوجه الاتفاق حول مفهوم الابداع (العتوم، 2010:223) وقد عرفه:

(سليمان، 2011) هو " العملية الذهنية التي نستخدمها للوصول الى الافكار والرؤى الجديدة او التي تؤدي الى الدمج والتأليف بين الافكار او الاشياء التي يعتبر سابقاً انها غير مترابطة " (سليمان، 2011: 286).

❖ قدرات التفكير الابداعي: صنف التربويون التفكير الابداعي الى عدد من القدرات وفي طليعة هؤلاء (Edward de Bono) و(Giulford) و(Torrance) وفيما يأتي عرض لقدرات التفكير الابداعي الاكثر شيوعاً وهي الطلاقة، والمرونة، والاصالة، والتفاصيل، والحساسية لمشكلات (العفون ومنتهى، 2012: 130) وهي:

1- **الطلاقة Fluency**: اي القدر على انتاج اكبر عدد من الافكار الابداعية في وقت قصير نسبياً فالشخص المبدع لديه درجة عالية من القدرة على سيولة الافكار وسهولة توليدها وانسيابها بحرية تامة في ضوء عدد من الافكار ذات العلاقة (الحويجي ومحمد، 2012: 122) ويعرفها تورانس بانها: قدرة الفرد على اعطاء اكبر عدد ممكن من الاستجابات المناسبة ازاء مثير معين في مدة زمنية معينة (Torrance, 1971:57).

وتتلخص الطلاقة في الانواع الاتية:

أ- الطلاقة اللفظية: وتتمثل في قدرة المتعلم على انتاج اكبر عدد ممكن من الكلمات وفق معايير في بداياتها او نهاياتها او عدد حروفها او اشياء اخرى (عتوم، 2012: 106).

ب- طلاقة التداعي: وهي قدرة المتعلم على انتاج اكبر عدد من الكلمات والألفاظ المترابطة معاً بنغمة واحدة او بعدد من الحروف او البدايات او بالنهايات (العفون ومنتهى، 2012: 130).

ت- طلاقة الاشكال: وهي القدرة على الرسم السريع لأشياء او تعديلات او تفصيلات ومن الامثلة عليها طلب تكوين اقصى ما يستطيع من اشكال او اشياء باستخدام الدوائر او الخطوط المتوازية.

ث- الطلاقة الفكرية: تتمثل في القدرة على توليد اكبر عدد ممكن من الافكار الجيدة في زمن محدد (عتوم، 2012: 107) وهي على علاقة بنسبة توليد كمية من الافكار هذا النوع من الطلاقة مرتبط بالقدرة العقلية للشخص كالقدرة على التخيل والتشبيه والاستنباط وسعة الادراك وسعة الحس (علي، 2011: 58).

هـ - الطلاقة التعبيرية: وتتمثل في قدرة الفرد على سرعة صياغة الافكار الصحيحة او اصدار افكار متعددة في موقف محدد شريطة ان تتصف هذه الافكار بالثراء والتنوع والغزارة والندرة (الخليلي، 2005: 140)

2- **المرونة Flexibility**: هي تلك المهارة التي يتم استخدامها لتوليد انماط او اصناف متنوعة من التفكير، وتنمية القدرة على نقل هذه الانماط وتغيير اتجاه التفكير والانتقال من عمليات التفكير العادي او المعتاد الى الاستجابة ورد الفعل وإدراك الامور بطرق متفاوتة ومتنوعة (بني خالد، 2013:25) ويعرفها تورانس (Torrance, 1971) بانها: القدرة على التفكير بعدة اتجاهات تتضمن فئات مختلفة من الاستجابات على ان يشمل انتاجه انواعاً متعددة من الافكار، وكذلك امكانية تحويل تفكير المتعلم من مدخل الى اخر (Torrance, 1971: 57).

وتتخذ المرونة شكلان رئيسان هما:

- أ- المرونة التلقائية: وهي سرعة المتعلم في اصدار اكبر عدد ممكن من الافكار المتنوعة والمرتبطة بمشكلة او موقف مثير ويميل الفرد وفق هذه القدرة الى المبادرة التلقائية في المواقف ولا يكتفي بمجرد الاستجابة (الخليلي، 2005: 140) مع وجوب عدم الخلط بين عامل المرونة التلقائية وعامل الطلاقة الفكرية حيث يبرز عامل المرونة اهمية تغيير افكارنا بينما يبرز عامل الطلاقة اهمية كثرة هذه الافكار فقط (علي، 2011: 60).
- ب- المرونة التكيفية: قدرة المتعلم على تغيير الوجهة الذهنية في معالجة المشكلة ومواجهتها، ويكون بذلك قد تكيف مع اوضاع المشكلة ومع الصور التي تأخذها او تظهر بها المشكلة (الخليلي، 2005: 141).

3- الإصالة Originality:

تعني انتاج ما هو غير مألوف وما هو بعيد المدى ما هو ذكي وحاذق من الاستجابات، وهناك من يقول من العلماء ان الفكرة لا تكون اصيلة وجديدة الا اذا لم يسبق لها سابق وكانت غير عادية وبعيدة المدى وذات ارتباطات بعيدة وذكية (علي، 2011: 61).

4- التفاصيل Elaboration:

وتعني اضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة او حل لمشكلة من شأنها ان تساعد على تطويرها وتنفيذها مثل تقديم تفصيلات متعددة لأشياء محدودة مثل توسيع فكرة ملخصة او تفصيل موضوع غامض (العفون ومنتهى، 2012: 133)

5- الحساسية للمشكلات Sensitivity for Problems:

القدرة على ادراك مواطن الضعف او النقص في الموقف المثير فالشخص المبدع يستطيع رؤية الكثير من المشكلات في الموقف الواحد فهو يعي نواحي النقص والقصور بسبب نظرته للمشكلة او الموقف المثير من المعتاد (الخليلي، 2005: 141).

❖ الاهداف التي يحققها التفكير الابداعي للمتعلمين: (غانم، 2009: 214)

- زيادة وعي المتعلمين بما يدور حولهم.
- معالجة القضية من وجوه متعددة.
- زيادة فاعلية المتعلمين في معالجة ما يقدم لهم من مواقف وخبرات.
- زيادة كفاءة العمل الذهني لدى المتعلمين في معالجة المواقف.
- تفعيل دور المدرسة ودور الخبرات التعليمية.
- تسارع المتعلمون لتطوير اتجاهات ايجابية نحو المدرسة والخبرات الصفية.
- زيادة حيوية ونشاط المتعلمين في تنظيم المواقف او التخطيط لها (غانم، 2009: 214).

❖ اهمية اثارة التفكير الابداعي لدى المتعلمين: (بني خالد، 2013: 28)

- تكمُن اهمية اثارة التفكير الابداعي لدى المتعلمين في الاتي:
- التفكير الابداعي ضرورة حيوية للإيمان واكتشاف نواميس الحياة.
- التفكير الابداعي لا ينمو تلقائياً.
- للتفكير الابداعي دور مهم في النجاح الدراسي والحياتي.
- للتفكير الابداعي قوة متجددة لبقاء الفرد في المجتمع اليوم والغد.
- تعليم مهارات التفكير الابداعي يفيد المتعلمين والمعلمين معاً (بني خالد، 2013: 28)

❖ **معوقات التفكير الابداعي: (العتوم، 2010: 225).**

هناك عدة معوقات للتفكير الابداعي اهمها:

أ- المعوقات الشخصية وتشمل:

- ضعف الثقة بالنفس.
- الميل لمجاراة الناس.
- الحماس والرغبة والدافعية المفرطة للنجاح.
- التشبع والوصول الى حالة من الاستغراق الزائد في الظاهرة.
- التفكير النمطي المقيد بأسلوب او عادات محددة ومقيدة للإبداع.
- احساس الفرد بالعجز وعدم الحساسية اتجاه الموقف او المشكلة.
- التقيد بطرائق واستراتيجيات سبق ان ثبت نجاحها في الماضي.

ب- المعوقات الظرفية المتعلقة بالظاهرة وتشمل:

- الميل الى مقاومة التغيير والتشبث بالوضع الراهن او بالأسلوب التقليدي في تنفيذ المهمات.
 - الجدية المطلقة في التعامل مع الاحداث اذ ان التفكير الابداعي يتطلب الفكاهة واللعب احياناً
 - عدم التوازن بين التنافس والتعاون اذ ان الابداع يتطلب كلاهما او المزج بينهما في وقت واحد
- (العتوم، 2010: 225).

ثانياً: دراسات سابقة:

دراسة (الربيعي، 2013): هدفت الى معرفة (اثر استراتيجية الجدول الذاتي (K-W-L-H) في تنمية التفكير الابداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء)، واجريت الدراسة في العراق واعتمد الباحث المنهج التجريبي حيث تكونت عينة الدراسة من (55) طالباً وبواقع (27) طالباً في المجموعة التجريبية و(28) طالباً في المجموعة الضابطة، واجرى الباحث تكافؤ بين طلاب مجموعتي البحث في المتغيرات الاتية (العمر الزمني محسوباً بالشهور، درجات مادة الكيمياء في امتحان نصف السنة والتحصيل الدراسي للآباء والتحصيل الدراسي للأهملات ودرجات الاختبار القبلي في التفكير الابداعي)، واستمرت التجربة (8) اسابيع وبعد انتهاء التجربة طبق الباحث اختبار القدرة على التفكير الابداعي على طلاب مجموعتي البحث واستخدام الباحث الوسائل الاحصائية الاتية: (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والاختبار التائي لعينتين مترابطتين ومربع كاي ومعامل ارتباط بيرسون) وبعد تحليل النتائج احصائياً توصل الباحث الى انه عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) في متوسط الفروق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير الابداعي فيما يخص المجموعة الضابطة، وكذلك وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التفكير الابداعي لمصلحة المجموعة التجريبية

دراسة (الكروي، 2014): هدفت الى التعرف على (فاعلية التدريس باستراتيجية (PDEODE) في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط) اجريت الدراسة في العراق، واستخدم الباحث التصميم التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين وبلغ عدد افراد العينة (60) طالباً وبواقع (30) طالباً للمجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة التقليدية و(30) طالباً للمجموعة التجريبية والتي درست باستراتيجية PDEODE، وقد تم تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) في عدد من المتغيرات (العمر الزمني محسوباً بالأشهر، والذكاء، ودرجة نصف السنة بمادة الفيزياء، واختبار المعلومات السابقة)، ولغرض التحقق من اهداف البحث اعد الباحث اختبار اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتضمن اختبار اكتساب المفاهيم (45) فقرة

من نوع الاختيار من متعدد، واستغرقت التجربة مدة (9) اسابيع وبعد انتهاء التجربة تمت معالجة البيانات باستعمال الحقيبة الإحصائية (SPSS -20) وبرنامج (Excel)، وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية (PDEODE) على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم.

ثالثاً: موازنة الدراسات السابقة:

فيما يأتي بعض المؤشرات عن الدراسات السابقة وهي:

- 1- **الاهداف:** اختلفت من حيث الاهداف فمنها من تناول فاعلية التدريس باستراتيجية (PDEODE) في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط كدراسة (الكروي، 2014) اما دراسة (الريبي، 2013) هدفت الى معرفة اثر استراتيجية الجدول الذاتي (K-W-L-H) في تنمية التفكير الابداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء.
- 2- **المتغير المستقل:** تناولت دراسة (الريبي، 2013) استراتيجية الجدول الذاتي (K-W-L-H) اما دراسة (الكروي، 2014) استراتيجية بديوي PDEODE.
- 3- **المتغير التابع:** تناولت دراسة (الريبي، 2013) متغيراً واحداً اكتساب المفاهيم الفيزيائية ودراسة (الكروي، 2014) التفكير الابداعي.
- 4- **المرحلة الدراسية:** تناولت دراسة كل من (الريبي، 2013)، (الكروي، 2014) المرحلة المتوسطة.
- 5- **حجم العينة:** تباين حجم العينة وبلغ حجم عينة دراسة (الريبي، 2013) (55) طالب ودراسة (الكروي، 2014) (60) طالب.
- 6- **التصميم التجريبي:** تشابهت الدراسات من حيث التصميم التجريبي اذ تم اختيار التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي ذو المجموعتين المتكافئتين.
- 7- **اداة الدراسة:** اختلفت ادوات الدراسة فقد استخدمت دراسة (الريبي، 2013) اختبار التفكير الابداعي اما دراسة (الكروي، 2014) استخدم اختبار اكتساب المفاهيم الفيزيائية.
- 8- **الوسائل الاحصائية:** تباينت الدراسات من حيث الوسائل الاحصائية فدراسة (الريبي، 2013) تناول (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والاختبار التائي لعينتين مترابطتين ومربع كاي ومعامل ارتباط بيرسون) اما دراسة (الكروي، 2014) الاختبار التائي (t- Test).
- 9- **النتائج:** اظهرت نتائج دراسة (الكروي، 2014) تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية PDEODE على المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية، اما دراسة (الريبي، 2013) اظهرت تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

رابعاً: جوانب الافادة من الدراسات السابقة

1. وضع اهداف البحث وصياغة فرضياته.
2. صياغة الاغراض السلوكية والخطط التدريسية بشكل اكثر وضوح ودقة.
3. اختيار التصميم التجريبي المناسب وحجم العينة وكيفية اختيارها واجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث.
4. التعرف على اجراءات وادوات البحث والوسائل الاحصائية المستخدمة والمصادر المستخدمة.
5. الافادة من المقترحات والتوصيات في الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

أولاً: منهج البحث وتصميمه:

اتبع الباحثون المنهج التجريبي، والمنهج التجريبي هو الطريقة التي يقوم بها الباحث بتحديد مختلف الظروف والمتغيرات التي تظهر في التحري عن المعلومات التي تخص ظاهرة ما وكذلك السيطرة على مثل تلك الظروف والمتغيرات والتحكم فيها (الجبوري، 2013: 194-195) اما التصميم التجريبي هو مخطط او برنامج العمل للإجراءات التي تمكن الباحث من اختيار الفروض والوصول الى نتائج صادقة حول العلاقات بين المتغيرات المستقلة والتابعة، واختيار تصميم معين يقوم على اساس اهداف التجربة، ونوع المتغيرات المطلوب معالجتها، والشروط او العوامل المحددة التي سينفذ في ظلها التصميم (و.بست، 1988:92) لذا اعتمد الباحثون التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي (المجموعة التجريبية تدرس وفق استراتيجية بديوي PDEODE والمجموعة الضابطة تدرس وفق الطريقة الاعتيادية) مستخدمين الاختبار البعدي لكل من (الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الابداعي)

ثانياً: إجراءات البحث:

1- مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس النهارية الحكومية في مدينة الحلة مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2014-2015) والبالغ عددها (36) مدرسة حسب الإحصائية التي حصل عليها الباحثون من شعبة الإحصاء التابعة لمديرية تربية بابل.

2- عينة البحث: اختار الباحثون عشوائياً متوسطة فضاء للبنات واختارت منها عشوائياً شعبة (ج) لتمثل المجموعة التجريبية والتي بلغ عدد طالباتها (37)، وشعبة (د) لتمثل المجموعة الضابطة والتي بلغ عدد طالباتها (40) وبذلك يكون العدد الكلي لعينة البحث (77) طالبة على نحو أولي ويعد إن تم استبعاد الطالبات الراسبات من المجموعتين، إذ بلغ عددهن (6) طالبات (2) منهم في المجموعة التجريبية و(4) في المجموعة الضابطة مع ضمان بقائهن في صفوفهن حفاظاً على نظام المدرسة واستمرار تدريسهن، ويعود سبب استبعادهن لامتلاكهن خبرات سابقة في الموضوعات التي تدرس في غضون مدة التجربة التي قد يكون لها اثر في المتغيرات التابعة وبذلك أصبح العدد النهائي لعينة البحث (71) بواقع (35) طالبة في المجموعة التجريبية و (36) طالبة في المجموعة الضابطة.

3- تكافؤ مجموعتي البحث: على الرغم من اختيار المجموعتين بالسحب العشوائي إلا أن احتمالية عدم تكافؤهما أمر وارد، إذ إن تحقيق التكافؤ بين طالبات مجموعتي البحث يعد أمراً مهماً قبل إجراء التجربة، لذلك حرص الباحثون قبل البدء بتطبيق التجربة على تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي يحتمل تأثيرها في نتائج التجربة ومن هذه المتغيرات العمر الزمني للطالبات بالأشهر، وتحصيل الوالدين، الذكاء، والتحصيل السابق في مادة الكيمياء، اختبار المعلومات السابقة.

4- ضبط المتغيرات الدخيلة: وتعني حصر المتغيرات الخارجية ذات الاثر على التجربة عدا المتغير المستقل (الاسباب) التي لها اثر ولكن يصعب ضبطها اذ يتأثر المتغير التابع (النتيجة) بعوامل عديدة غير العامل التجريبي، ولذلك لابد من ضبطها واتاحة المجال للمتغير التجريبي (المستقل) وحده بالتأثير على المتغير التابع (النتيجة) (الفتلي، 2014:83). وعليه حاول الباحثون قدر المستطاع ضبط المتغيرات غير التجريبية التي ترى انها تؤثر في سلامة التجربة.

5- مستلزمات البحث: لغرض تطبيق البحث هيأ الباحثون بعض المستلزمات منها:

أ- **تحديد المادة العلمية (المحتوى):** تم تحديد المادة العلمية التي سوف تُدرس والتي تمثلت بالفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب الكيمياء للصف الثاني المتوسط (ط4، 2013):

- ب- **صياغة الأهداف السلوكية:** ان اول عمل يجب على الباحث القيام به عند بناء الاختبار هو صياغة الاهداف السلوكية (قطامي، 2000: 99) والهدف السلوكي نوع من الصياغة اللغوية التي تصف سلوكاً معيناً يمكن ملاحظته قياسه ويتوقع من المتعلم ان يكون قادراً على ادائه في نهاية نشاط تعليمي/ تعليمي محدد (ابو جادو، 2003:254) وكان عدد الاهداف (166) هدفاً سلوكياً وشملت المستويات الاربعة الاولى لتصنيف بلوم وهي (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل).
- ت- **إعداد الخطط التدريسية:** تعرف خطة الدرس بأنها: مجموعة الاجراءات المنظمة المطلوبة لتحديد محتوى المادة الدراسية وأوجه النشاط والوسائل التعليمية المتاحة واستعمالها بحيث تؤدي الى تحقيق الاهداف الدراسية (عليان، 2010:213) وتم اعداد (16) خطة تدريسية لكل مجموعة من التجريبية والضابطة.

ثالثاً: اداتا البحث:

أ - الاختبار التحصيلي:

- 1- بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت التحصيل كمتغير تابع في المرحلة المتوسطة حددت الباحثة فقرات الاختبار ب(40) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد ذي اربعة بدائل لكل فقرة اختبارية وكذلك اعد الباحثون التعليمات الخاصة بالاختبار ووضعوا معايير لتصحيح اجابات الاختبار.
- 2- **صدق الاختبار** اعتمد الباحثون نوعين من الصدق هما:
 - **الصدق الظاهري:** للتحقق من الصدق الظاهري تم عرض فقرات الاختبار على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجال التربية وطرائق التدريس وعلم النفس ومدرسات المادة لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الشكل العام للاختبار وصلاحيته فقراته ومدى تمثيلها لموضوعات الكتاب بما يلائم طالبات الصف الثاني المتوسط ومدى تحقق الاهداف السلوكية، وبعد ان حصل الباحثون على ملاحظات المحكمين وآرائهم عدلت بعض الفقرات، باعتماد نسبة موافقة (80%) فأعلى من مجموع المحكمين الكلي وتم حساب قيمة مربع كاي لكل فقرة ومقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (1) وأظهرت النتائج صلاحية جميع فقرات الاختبار.
 - **صدق المحتوى:** ويمكن التحقق من صدق الاختبار التحصيلي من خلال اعداد جدول المواصفات الذي يأخذ بعين الاعتبار الاهمية النسبية لكل موضوع وبراعي المستويات المختلفة لنواتج التعلم، وهذا يعطي صورة صادقة لبناء فقرات اختبار يقيس تحصيل الطالبات من خلال الاهتمام بجميع الموضوعات وجميع مستويات الاهداف (العبيسي، 2010:210)، وبناء على ذلك فقد اعتمد الباحثون جدول المواصفات في بناء فقرات الاختبار من اجل ضمان تمثيل الفقرات لمحتوى المادة الدراسية وللأهداف السلوكية وبذلك تم تحقيق صدق المحتوى.
- 3- **معامل الصعوبة:** تم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار باستخدام معادلة معامل الصعوبة وأظهرت النتائج صلاحية جميع الفقرات اذ تراوح معامل صعوبتها بين (0,35-0,74) ويرى بلوم ان الفقرات الاختبارية تعد صالحة من ناحية الصعوبة اذا تراوح معامل صعوبتها بين (0,20-0,80)، (الهاشمي، 2013:114) وقد اعتمد الباحثون هذا المعيار ولم يجدوا من بين فقراته بما هو اقل من (0,20) او اعلى من (0,80) لذا فقد ابقيت الفقرات كما هي بالنسبة لمعامل الصعوبة وهذا يعني انها مناسبة من حيث الصعوبة والسهولة.
- 4- **معامل التمييز:** تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار فوجدت ان قيم الفقرات تراوحت بين (0,33-0,56) ويرى الهاشمي (2013) ان الفقرة التي يزيد معامل تمييزها عن (0,22) فأكثر تعد فقرة مقبولة ومميزة (الهاشمي، 2013:114)، وبذلك فان جميع فقرات الاختبار تعد صالحة من حيث معامل التمييز.

5- **فاعلية البدائل الخاطئة:** استخرج الباحثون فاعلية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار وكانت نتائج تطبيق معادلة فاعلية البدائل الخاطئة سالبة لجميع فقرات الاختبار التحصيلي وهذا يعني ان البدائل الخاطئة قد جذبت اليها عدد من طالبات المجموعة الدنيا اكبر من المجموعة العليا وهذا يدل على فاعليتها وبناءً على ذلك تقرر ابقاء البدائل كما هي دون اجراء اي تغيير.

6- **ثبات الاختبار:** تم التحقق من الثبات بطريقتين هما:

أ- طريقة التجزئة النصفية: إن إيجاد معامل الثبات بهذه الطريقة لا يحتاج إلى تطبيق الاختبار مرة ثانية، والمطلوب من الباحث تقسيم فقرات الاختبار إلى نصفين ويفضل أن تكون الفقرات في النصف الأول مشابهة في المحتوى والصعوبة لفقرات الاختبار في النصف الثاني، ثم تصحح الفقرات وتعطى لها الدرجات بشكل مستقل، وعندما تكون العلاقة قوية بين النصفين فهذا يعني إن الثبات مرتفعاً، ويمكن اعتبار الفقرات الفردية هي النصف الأول للاختبار والفقرات الزوجية هي النصف الثاني له، ويستخرج معامل الثبات بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) ثم يقدر بعد ذلك للاختبار الكلي باستخدام معادلة سبيرمان - براون (Spearman - Brown)، (النعمي وآخرون، 2009: 173 - 174).

ولحساب الثبات بهذه الطريقة اعتمد الباحثون درجات تطبيق الاختبار الاستطلاعي في (ثانوية النجوم للبنات) الموافق يوم الاحد (2015/4/19) اذ بلغت (100) ورقة اجابة، وجمعت الفقرات الفردية لكل طالبة على جهة والفقرات الزوجية على جهة اخرى اي قسمت الدرجات على مجموعتين احدهما تمثل درجات الفقرات الفردية والأخرى تمثل درجات الفقرات الزوجية، وحُسب الثبات باستعمال معامل ارتباط وحُسب الثبات باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات نصف الاختبار فبلغ (0,754)، ثم صحح بمعادلة سبيرمان - براون (Spearman-Brown) فبلغ معامل ثبات الاختبار (0,860)، وهو معامل ثبات جيد وقيمتة مقبولة من وجهة نظر المختصين، إذ تشير البحوث في مجال القياس والتقويم إلى أن الاختبار يكون ثابتاً، إذا كانت قيمة ثباته (0,70) فأكثر (علام، 2009: 543).

ب- **طريقة (كيودر - ريتشاردسون 20) (Kuder - Richardson Formulas 20)** يعد معامل ثبات كيودر - ريتشاردسون 20 (KR 20) حساس لأخطاء القياس الناجمة عن معاينات المحتوى، وهو أيضاً مقياس لعدم تجانس المفردات، ويمكن تطبيقه عندما تكون درجات مفردات الاختبار ثنائية الإجابة أي تقدر درجاتها بـ (صفر أو 1) (علام، 2013: 176). وقد بلغ معامل الثبات عند حسابه بهذه المعادلة (0,75) ويعد معامل ثبات جيد جداً.

ب- **اختبار التفكير الابداعي:** بعد اطلاع الباحثون على عدد من الاختبارات، والمقاييس ذات العلاقة بالتفكير الابداعي وجدت ان اختبار القدرة على التفكير الابداعي المعد من قبل سيد خير الله عام (1981) هو المقياس الملائم للدراسة الحالية

- **صدق الاختبار:** ان اختبار التفكير الابداعي قد تم اثبات صدقه من قبل سيد خير الله نفسه (1981)، وقد طبق الاختبار في العراق في دراسات متعددة اي انه استخدم في دراسات حديثة، ولكن لزيادة الاطمئنان عرض الباحثون اختبار التفكير الابداعي على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجال التربية وطرائق التدريس وعلم النفس، حدد الباحثون نسبة الاتفاق على اجزاء الاختبار فكانت تتراوح بين (90% - 100%)

- **ثبات الاختبار:** طبق الباحثون الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (100) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في ثانوية النجوم للبنات في يوم الاحد الموافق (2015/2/22) م، لاستخراج معامل ثبات الاداة وبعد مضي 15 يوم تم اعادة الاختبار على العينة نفسها اذ بلغ معامل الثبات قبل التصحيح (0,811) وتم التصحيح بمعادلة سبيرمان - براون (Spearman - Brown) فبلغ معامل الثبات بعد التصحيح (0,896) وهو معامل ثبات عال.

رابعاً: إجراءات تطبيق التجربة

بدأت التجربة يوم الاربعاء الموافق (25 / 2 / 2015) م وانتهت يوم الخميس الموافق (23/4/2015).

سادساً: الوسائل الإحصائية

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

الفصل الرابع

أولاً/ عرض النتائج:

1- النتائج الخاصة بالفرضية الصفرية الاولى:

أ- للتحقق من صحة هذه الفرضية عَمَدَت الباحثة إلى حساب المتوسط الحسابي والقيمة التائية باستخدام الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، كما مبين في الجدول (1):

جدول (1)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	30,43	17,98	4,24	69	3.728	2,000	دالة
الضابطة	36	24,97	57,56	7,58				

يبين الجدول (1) أعلاه ان المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية يساوي (30,43) بانحراف معياري بلغ (4,24)، بينما المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة يساوي (24,97) بانحراف معياري بلغ (7,58) وان القيمة التائية المحسوبة بلغت (3,728)، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,000) عند درجة حرية (69) ومستوى دلالة (0,05)، وهذا يعني ان الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي ذات دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية وهذه النتيجة تدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن على وفق استراتيجية بديودي PDEODE على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن وفقاً للطريقة الاعتيادي في الاختبار التحصيلي

ب- لبيان حجم التأثير (مدى الفاعلية) للمتغير المستقل في المتغير التابع: استخدمت الباحثة معادلة مربع (آيتا) في استخراج حجم الأثر (d) للمتغير المستقل في المتغير التابع، وكما موضح في جدول (2).

جدول (2)

حجم الأثر للمتغير المستقل في متغير التحصيل

المتغير المستقل	التابع	قيمة d حجم الأثر	مقدار حجم الأثر
التدريس باستعمال استراتيجية بديودي PDEODE	التحصيل	0,65	متوسط

وباستخراج قيمة (d) التي تعكس مقدار حجم الأثر والبالغ (0,65) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم التأثير وبمقدار متوسط لمتغير التدريس باستعمال استراتيجية بديودي (PDEODE) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء ولصالح المجموعة التجريبية وفق التدرج الذي وضعه كوهين (Cohen, 1988)، (164: 1996, kiess). جدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

قيم حجم الأثر ومقدار التأثير

قيمة (d) حجم الأثر	مقدار التأثير
0,4 - 0,2	صغير
0,7 - 0,4	متوسط
0,8 فما فوق	كبير

2- النتائج الخاصة بالفرضية الصفرية الثانية:

أ- للتحقق من صحة هذه الفرضية عَمَدَت الباحثة إلى حساب المتوسط الحسابي والقيمة التائية باستخدام الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الابداعي، كما مبين في الجدول (4).

جدول (4)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث في اختبار التفكير الابداعي

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدالة الإحصائية عند مستوى (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	124,23	861,42	29,35	69	2,938	2,000	دالة
الضابطة	36	102,69	1042,00	32,28				

يبين الجدول (4) أعلاه ان المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية يساوي (124,23) بانحراف معياري بلغ (29,35)، بينما المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة يساوي (102,69) بانحراف معياري بلغ (32,28) وان القيمة التائية المحسوبة بلغت (2,938)، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,000) عند درجة حرية (69) ومستوى دلالة (0,05)، وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في اختبار التفكير الابداعي ولصالح المجموعة التجريبية وهذه النتيجة تدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن على وفق استراتيجية بديودي PDEODE على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن وفقاً للطريقة الاعتيادي في اختبار التفكير الابداعي

ب- لبيان حجم التأثير (مدى الفاعلية) للمتغير المستقل في المتغير التابع: استخدمت الباحثة معادلة مربع (آيتا) في استخراج حجم الأثر (d) للمتغير المستقل في المتغير التابع، وكما موضح في جدول (5).

جدول (5)

حجم الأثر للمتغير المستقل في متغير التفكير الابداعي

المتغير المستقل	التابع	قيمة d حجم الأثر	مقدار حجم الأثر
التدريس باستعمال استراتيجية بديودي PDEODE	التفكير الابداعي	0,7	متوسط

وباستخراج قيمة (d) التي تعكس مقدار حجم الأثر والبالغ (0,7) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم التأثير وبمقدار متوسط لمتغير التدريس باستعمال استراتيجية بديودي (PDEODE) في التفكير الابداعي ولصالح المجموعة التجريبية على وفق التدرج الذي وضعه Cohen (1988)، جدول (3).

ثانياً: تفسير النتائج

1- تفسير النتائج الخاصة بمتغير التحصيل:

ظهر في جدول (1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في الاختبار التحصيلي ولصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن على وفق استراتيجية بديودي PDEODE على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن وفقاً للطريقة الاعتيادية، في تحصيل مادة الكيمياء وتعزو الباحثة أسباب ذلك إلى ما يأتي:

أ- تعد استراتيجية بديودي PDEODE استراتيجية تدريس حديثة بالنسبة لطالبات المجموعة التجريبية بما تضمنه من خطوات إجرائية يتم بموجبها تقسيم الطالبات إلى مجموعات تعاونية تسمح لهن بالتفاعل مع السؤال التنبؤي أو المشكلة المطروحة بصورة فردية وجماعية وهذا ما عزز دافعية الطالبات للمشاركة فضلاً عن ذلك فأن صياغة المادة التعليمية بشكل مواقف ذات علاقة بحياة الطالبة أدى إلى تفاعل طالبات المجموعة التجريبية مع المادة التعليمية من خلال التوصل الى حلول مناسبة لبعض الاسئلة والمشاكل العلمية المهمة المتعلقة في حياتهم وهذا ما ساعد في رفع مستوى تحصيلهن الدراسي.

ب- الطالبة في المجموعة التجريبية عنصر فعال ضمن مجموعتها واقل اعتماداً على المدرسة الذي كان دورها مرشداً وموجهة، فبعد توصل طالبات كل مجموعة إلى الحل الأمثل تتم مناقشة كل الحلول المطروحة من جميع المجموعات مع الباحثة.

ج- أن جو النقاش ومحاولة التفكير في حل السؤال التنبؤي الذي يدور بين اعضاء المجموعات في مرحلة التفسيرات وكذلك المناقشة والتفسير التي تتم بعد الملاحظة مع الصف بأكمله ومن ثم التوصل الى الحل اي(تصل الطالبات الى حل جميع التناقضات التي توجد ضمن معتقداتهن بين مرحلة التفسير الاولى ومرحلة التفسير النهائية) ساعد الطالبات في رفع مستوى التحصيل.

بينما في الطريقة التقليدية كان الاهتمام فقط بالحفظ والاستظهار والاعتماد على شرح المادة العلمية من قبل المدرس وعرضها امام الطالبات.

وانتفتت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (الكروي، 2014).

1- تفسير النتائج الخاصة بمتغير التفكير الابداعي:

ظهر في جدول (4) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القدرة على التفكير الابداعي لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن على وفق استراتيجية بديودي PDEODE على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن وفقاً للطريقة الاعتيادية في التفكير الإبداعي، وتعزو الباحثة أسباب ذلك إلى:

أ- إن توزيع الطالبات عند التدريس على وفق استراتيجية بديودي PDEODE الى مجموعات صغيرة، أعطى الطالبة الفرصة في التنبؤ في حلول جديدة وكذلك تفسير هذه التنبؤات وهذا ساعده في رفع مستوى التفكير الابداعي الذي يحتاج الى ابتكار افكار جديد للمشكلة المطروحة.

ب- إن دور الباحثون ضمن استراتيجية بديودي PDEODE القائم على تشجيع الطالبة في البحث عن وضع حلول للسؤال التنبؤي او للمشكلة المطروحة وتشجيعها على طرح افكارها العلمية ومناقشتها وتعزيزها وإسنادها في تقديم التفسيرات وأشغال تفكيرها في البحث عن المعلومات القابلة للتطبيق في حل المشكلات اليومية (الحياتية) كل ذلك من شأنه أن يرفع من مستوى التفكير الابداعي.

ج- إن إتاحة الفرصة أمام الطالبة للنقاش مع زميلاتها ومع المُدرسة بشأن القضايا العلمية منحها الفرصة في التفكير في أكبر عدد ممكن من الحلول للسؤال التنبؤي والمشكلة المطروحة وشجع ذلك في رفع مستوى التفكير الابداعي الذي يتطلب ذكر أكبر عدد ممكن من الأفكار، وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة (الربيعي، 2013).

ثالثاً: الاستنتاجات

1. ان إستراتيجية بديودي PDEODE اثرت في التحصيل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط إذ أنهن تفوقن على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادي.
2. ان استراتيجية بديودي PDEODE اثرت في مستوى التفكير الابداعي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط اذ انهن تفوقن على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية.
3. ان استراتيجية بديودي PDEODE جعلت الطالبة محور العملية التعليمية فدورها فعالاً ونشطاً داخل الدرس فهي تتنبأ وتفسر وتناقش ضمن مجموعاتهما ومع الصف بأكمله.

رابعاً: التوصيات: في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يوصي الباحثون المختصين في هذا المجال بما يأتي:

4. اعتماد تدريس مادة الكيمياء للصف الثاني المتوسط على وفق استراتيجية بديودي PDEODE.
5. ادخال الكوادر التدريسية من مدرسي الكيمياء ومدرسيها دورات تدريبية لغرض تدريبهم واطلاعهم على كيفية استعمال استراتيجيات وطرائق تدريس حديثة ومنها استراتيجية بديودي PDEODE.
6. تجهيز المدارس بالمختبرات والأجهزة الحديثة لغرض استعمال استراتيجيات ونماذج وطرائق تدريس حديثة ومنها استراتيجية بديودي PDEODE.
7. تضمين المناهج وطرائق التدريس التي تُدرس في كليات التربية باستراتيجيات تدريس حديثة ومنها استراتيجية بديودي PDEODE.

خامساً: المقترحات: استكمالاً لهذا البحث يقترح الباحثون إجراء البحوث الآتية:

1. اثر استراتيجية بديودي PDEODE في متغيرات اخرى كالتفكير العلمي والتفكير الناقد وغيرها.
2. اثر استراتيجية بديودي PDEODE في مراحل دراسية اخرى كالاعدادية والجامعة.
3. اجراء بحث مماثل للبحث الحالي في مواد دراسية اخرى (فيزياء، وأحياء، ورياضيات وغيرها)
4. اجراء بحوث للمقارنة بين استراتيجية بديودي PDEODE واستراتيجيات تدريس اخرى لمعرفة افضليتها في تدريس مادة الكيمياء.

المصادر:

المصادر العربية:

1. أبو جادو، صالح محمد علي (2003): علم النفس التربوي، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان.
2. بني خالد، حسن ظاهر (2013): تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طلبة الصفوف الاساسية الثلاثة الاولى، ط1، دار اسامة للنشر والتوزيع، عمّان.
3. الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية (2013): المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر للمدة (8-9) ايار، مكتبة التميمي للطباعة والاستنساخ، بغداد.
4. الجبوري، حسين محمد جواد (2013): منهجية البحث العلمي (مدخل لبناء المهارات البحثية)، ط1، دار صفاء، عمان.

5. الحويجي، خليل بن ابراهيم، ومحمد سلمان الخزاولة (2012): مهارات التعلم والتفكير، ط1، الخوارزمي للنشر، عمان.
6. الحيلة، محمد محمود (2003): التصميم التعليمي نظريته وممارسته وممارسته، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
7. الخليلي، امل عبد السلام (2005): الطفل ومهارات التفكير، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
8. الربيعي، ضياء حامد كاظم (2013): اثر استعمال استراتيجيات الجدول الذاتي (K-W-L-H) في تنمية التفكير الابداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، كلية التربية الاساسية.
9. سليمان، سناء (2011): التفكير (اساسيته وانواعه - تعليمه وتنمية مهارته)، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
10. شواهين، خير سليمان، وآخرون (2009): تنمية التفكير الابداعي في العلوم والرياضيات، ط1، دار المسيرة، عمان.
11. طنوس، انتصار جورج (2011): اثر استراتيجيات تدريسية PDEODE قائمة على المنحى البنائي في فهم واحتفاظ المفاهيم العلمية واكتساب العمليات العلمية لدى الطلبة المرحلة الاساسية في ضوء موقع الضبط لديهم، اطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الاردنية، كلية الدراسات العليا.
12. عبد السلام، عبد السلام مصطفى (2006): تدريس العلوم ومتطلبات العصر، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، القاهرة.
13. العبسي، محمد مصطفى (2010): التقويم الواقعي في العملية التدريسية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
14. العتوم، عدنان يوسف (2010): علم النفس المعرفي، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
15. عتوم، كامل علي سليمان (2012): التفكير (انواعه ومفاهيمه ومهاراته واستراتيجيات تدريسه)، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان.
16. العفون، نادية حسين، ومنتهى مطشر عبد الصاحب (2012): التفكير انماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
17. علام، صلاح الدين محمود (2009): القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط2، دار المسيرة، عمان.
18. علام، صلاح الدين محمود (2013): إتقان القياس النفسي الحديث - النظريات والطرق، ط1، دار الفكر، عمان.
19. علي، لطيف محمد عبد الله (2011): التفكير الابداعي (لدى المديرين وعلاقته بحل المشكلات الادارية)، ط1، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان.
20. عليان، ربحي (2010): مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها (النظرية والتطبيق)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
21. غانم، محمود محمد (2009): مقدمة في تدريس التفكير، ط1/ الاصدار الاول، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
22. الفتلي، حسين هاشم (2014): اسس البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية (مفاهيمه، عناصره، مناهجه)، ط1، دار صفاء، عمان.
23. الفلاح، فخري علي (2013): اثر استعمال استراتيجيات PDEODE القائمة على النظرية البنائية في تحصيل طلبة المرحلة الاساسية في الكيمياء وف تحسين مهارات التفكير التاملي والمهارات الادائية لديهم، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الاداب والدراسات التربوية، جامعة العلوم الاسلامية العالمية، فلسطين.
24. قطامي، يوسف (2000): تصميم التدريس، ط1، دار الفكر، عمان.
25. قطامي، يوسف (2013): استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
26. الكروي، حيدر عمار عبد الحسين (2014): فاعلية التدريس بإستراتيجية (PDEODE) في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القادسية، كلية التربية.

27. المؤتمر القطري الثاني للعلوم النفسية (2002): تنمية الابداع وتحفيزه في الانسان العراقي لمواجهة التحديات، جامعة بغداد/ كلية التربية (ابن رشد).
 28. نصر الله، عمر عبد الرحيم (2010): تدني مستوى التحصيل والانحاز المدرسي (اسبابه وعلاجه)، ط2، دار وائل، عمان.
 29. النعيمي، محمد عبد العال وعبد الجبار توفيق البياتي وغازي جمال خليفة (2009): طرق ومناهج البحث العلمي، ط1، دار الوراق، عمان.
 30. الهاشمي، علي ربيع (2013): الأنشطة الصفية والمفاهيم العلمية، ط1، دار غيداء للنشر والتوزيع.
 31. وبست، جون (1988): مناهج البحث التربوي، ط1، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.
- المصادر الاجنبية:**
32. Kiess ,H.O. (1996): statistical concepts for Behavioral science. London, Sidney, Toronto, Allyn and Bacon.
 33. Savander – Ranne, & Kolari, s. (2003): Promoting the conceptual understanding of engineering students through visualization Global Journal of Engineering Education , 7(2) ,189-199.
 34. Torrance, E. (1971): the creative Person, Encyclopedia of Education. vol. 2, No ,552

اثر نموذج جوردن في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الرابع الادبي

أ.د. عباس عبيد حمادي أ.م.د. حمدان مهدي الجبوري

الباحثة. سري يحيى حسين الخفاجي

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

The Effect of Jordan Model on the Acquisition and Reservation of the Geographical Concepts for the Female Fourth Literary Class Students

Prof. Dr. Abbas Ubeid Hummadi

Asst. Prof. Dr. Hamdan Mahdi Al-Juboori

Researcher. Sura Yahya Hussein Al-Kafaji

enghaier547@yhoo.com

Abstract

The research aims at identifying (The Effect of Jordan Model on the Acquisition and Reservation of the Geographical Concepts for the Female Fourth Literary Class Students). To achieve this aim, the researchers have formulated the following zero hypothesis: there is no difference with a statistic indication at the level (0.05) between the averages of the degrees of the experimental group female students who study geography by Jordan model and the averages of the degrees of the control group female students who study geography in the traditional method. There is no difference with a statistic indication at the level (0.05) in the reservation of the geographical information between the two groups as well.

Key words: effect, model, acquisition, concepts, experimental group, control group

الملخص

يهدف البحث الحالي التعرف على أثر نموذج جوردن في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الرابع الادبي.

ولتحقيق هدف البحث، وضعت الباحثة الفرضيات الصفرية الآتية:

1- "ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات اكتساب طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة اسس الجغرافية وتقنياتها باستعمال انموذج جوردن، ومتوسط درجات اكتساب طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة ذاتها بالطريقة الاعتيادية".

2- " ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات احتفاظ المعلومات الجغرافية لدى طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة اسس الجغرافية وتقنياتها وفقاً لأنموذج جوردن وبين متوسط درجات احتفاظ المعلومات الجغرافية لطالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية

وللتحقق من ذلك اختارت الباحثة تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي، وتم اختيار اعدادية الخنساء في مركز الحلة التابعة لتربية بابل العامة بصورة عشوائية لتكون عينة للدراسة اذ بلغت البحث فيها (65) طالبة، مثلت فيها شعبة (أ) المجموعة الضابطة وعددها (31) طالبة درس بالطريقة الاعتيادية، ومثلت شعبة (ب) المجموعة التجريبية وعددها (30) طالبة درس انموذج جوردن.

أجرت الباحثة تكافؤاً احصائياً بين افراد مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) الاختبار التائي (t-test)، مربع كاي (2ك) فالتغيرات الاتية: (العمر الزمني محسوباً بالشهور، درجات طالبات مجموعتي البحث في مادة اسس الجغرافية

وتقنياتها في معدل الفصل الاول المتوسط للعام الدراسي 2014-2015، اختبار الذكاء، التحصيل الدراسي للآباء، التحصيل الدراسي للأمهات).

أعدت الباحثة (126) هدفاً سلوكياً للمجال المعرفي وشمل المستويات الثلاثة لتصنيف بلوم (تعريف، تمييز، تطبيق) ضمت الفصلين الاخيرين المحددين في التجربة (الفصل الرابع، الفصل الخامس)، وأعدت الباحثة خططاً تدريسية لموضوعات الفصول المحددة في التجربة، واستمرت التجربة 9 أسابيع بدءاً من يوم الاحد 2015/2/15 الى يوم الخميس 2015/4/30 بعد التجربة طبقت الباحثة اختبار اكتساب المفاهيم المكون من (60) فقرة وكانت اختيار من متعدد ذوات البدائل الاربعة، بعد ان تأكدت الباحثة من صدقه وثباته.

وقد استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية: الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي (2ك)، ومعادلة معامل الصعوبة الفقرة، ومعادلة معامل التمييز الفقرة، ومعادلة فعالية البدائل الخاطئة. بعد استعمال الاختبار التائي (t-test) في معالجة البيانات الاحصائية، اظهر ان انموذج جوردين أثبت بدلالة احصائية فاعليته في اكتساب الطالبات في مادة اسس الجغرافية وتقنياتها لطالبات الصف الرابع الادبي في اكتسابهن واحتفاظ المفاهيم لديهن

وفي ضوء النتائج اوصت الباحثة باعتماد انموذج جوردين في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الرابع الادبي لما له اثر كبير في زيادة البنية المعرفية لديهن، والتأكيد على ضرورة قيام المشرفين التربويين بتوضيح اهمية استعمال أنموذج (جوردين) في اثناء زيارتهم الميدانية لمدرسات مادة الجغرافية، زيادة اهتمام المؤسسات التربوية وذلك من خلال عقد الدورات أو الندوات التربوية والنشرات الخاصة واقامة الدورات التدريبية من خلال اطلاع مدرسات مادة الجغرافية على الطرائق الحديثة في تدريس المادة ولاسيما نماذج التدريس واستراتيجياته، واستكمالاً لهذا البحث اقترحت الباحثة اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل وصفوف دراسية أخرى، وعلى متغيرات أخرى مثل تنمية التفكير الابداعي و- الاداء المعرفي - التفكير الناقد -او الميل نحو المادة وغيرها.

الكلمات المفتاحية: اثر، انموذج، اكتساب، المفاهيم، المجموعة التجريبية، المجموعة الضابطة.

الفصل الاول

أولاً: مشكلة البحث

ان استعمال الطرائق التدريسية التقليدية في تدريس مادة الجغرافية التي تجعل المدرس هو الناقل للمعرفة من دون الاهتمام بذات المتعلم وجعله محوراً للعملية التعليمية ومن المتعارف عليه ان مدرسي مادة الجغرافية لا يفضلون استعمال الطرائق التدريسية الحديثة لقلة خبراتهم ومعلوماتهم المتعلقة باستعمالها والذي يؤدي الى ضعف لدى المتعلمين وقلة معرفتهم وخبرتهم.(الكبيسي، 2012، ص 11-12).

وان لتدريس مادة الجغرافية كثيراً من المشكلات التي أسهمت طبيعتها وتنظيمها في إبرازها، ومن بينها ضعف اكتساب الطلبة لمفاهيمها فقد يكون من بين أسباب ذلك الطرائق والاستراتيجيات التدريسية التقليدية المتبعة في تدريسها التي تركز على الحفظ والتلقين والاستظهار تأخذ طريقها في تدريس المفاهيم الجغرافية في مدارسنا، بسبب قلة اطلاع مدرسي مادة الجغرافية وضعف اهتماماتهم بالطرائق والأساليب التعليمية الحديثة في تدريس المفاهيم، مما يدفعهم إلى الاستمرار في استعمال الطرائق التقليدية (زيتون، 2001، ص40)

ثانياً/ أهمية البحث

وتعد التربية عملية منظمة وهادفة ترمي الى اعداد الفرد لان يحيا حياة سعيدة في المجتمع والبيئة والعصر الذي يعيش فيه بموجب برامج وعمليات تدريس وتعليم وتدريب مخطط لها بقصد تزويد الفرد بالخبرات تحت اشراف المؤسسات التعليمية وتعاونها مع الاسرة والمجتمع ومؤسساته الاجتماعية والسياسية والاعلامية وتقوم على اساس حاجات الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه ومتطلبات العصر ومستجداته. (عطية، 2010، ص 25)

ان المفاهيم الجغرافية تتكون وتبنى من تصورات تحصل من خلال الحواس الخمس ومن الذكريات والتخيلات ومن نتائج الفكر الخيالي مما يساعد على تشكيل الصورة الذهنية للمفهوم. (الطيبي، 2007، ص 73)، وقد ظهرت استراتيجيات ونماذج وطرائق حديثة دعت الى الاهتمام بالطالب بوصفه محور العملية التعليمية، وبذلك نقلت العملية التعليمية من الاعتماد على المدرس الى الاعتماد الطالب على نفسه في عملية تعلمه مع مشاركة المدرس له. (ملحم، 2006، ص 425)

ومن هذه النماذج انموذج جوردين الذي انبثق عن النظرية البنائية والنموذج هو ربط عناصر مختلفة ولا يوجد بينها علاقة ظاهرية باستعمال فنون علم المنطق وخاصة قياس التمثيل او التناظر وفق اطار يهدف للتواصل الى حلول ابداعية للمشكلات. (جروان، 2003، ص 228)

ثالثاً: هدف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف على:

اثر انموذج (جوردين) في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الرابع الادبي.

ومن خلال التحقيق من الفرضيات الصفريتان الاتيتين:

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات اكتساب طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة الجغرافية باستعمال انموذج جوردين، ومتوسط درجات اكتساب طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة ذاتها بالطريقة الاعتيادية

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات احتفاظ المعلومات الجغرافية لدى طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة الجغرافية وفق انموذج جوردين وبين متوسط درجات احتفاظ المعلومات الجغرافية لدى طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية

رابعاً: حدود البحث: يقتصر البحث على:

طالبات الصف الرابع الادبي في المدارس الثانوية للبنات في مركز محافظة بابل التابعة لمديرية تربية بابل العامة. موضوعات مفردات الفصول (الرابع والخامس) من كتاب اسس الجغرافية وتقنياتها، ط7، 2014، المقرر تدريسه في الصف الرابع الادبي من قبل وزارة التربية العراقية

الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2014 – 2015)

خامساً: تحديد المصطلحات

أولاً/ الاثر: عرفه الشمري، 2002

هو النتيجة، وهو الحاصل من الشئ العلامة، وهو السمة الدالة على الشئ. (الشمري، 2002، ص 28)

ثانياً/ الانموذج: عرفه الشلبي، 2000:

هو تنظيم يعطي صورة عن شيء او يصف طريق لعمل ما فهو يستند الى اطار نظري يمثل فلسفة واسس علمية ويتألف من خطوات يصف العلاقات والادوات. (الشلبي، 2000: 13)

ثالثاً/ انموذج جوردن: عرّفه جروان، 2003

"هو ربط عناصر مختلفة لايوجد بينها علاقة ظاهرية باستعمال فنون علم المنطق ولاسيما قياس التمثيل او التناظر وفق اطار، فهو يهدف للتوصل الى الحلول الابداعية للمشكلات " (جروان، 2003، ص 228)

رابعاً/ الاكتساب: عرفه المليكي، 2003:

بأنه " قدرة الطالبات على معرفة السمات الجوهرية للمفهوم " (المليكي، 2003، ص 28)

خامساً/ المفهوم: : عرفه ابو رياش، 2007

بأنه " مجموعة الموضوعات او الرموز او العناصر او الحوادث التي جمع فيما بينها خصائص مميزة مشتركة " (ابو رياش، 2007، ص 81)

سادساً/ الجغرافية: عرفه الطائي واخرون، 2011

"بأنها علم المكان ودراسة التباين المكاني للظواهر الطبيعية والبشرية على سطح الارض، وكذلك يدرس بيئة الانسان وعلاقة كل منهما بالآخر". (الطائي واخرون، 2011)

سابعاً/ الاحتفاظ: عرفه سمارة والعديلي، 2008 بأنه "عملية من عمليات التعلم بالملاحظة وتتطلب من الفرد ترميز المعلومات المتعلقة بموضوع ما والاحتفاظ بها في ذاكرته وتنظيمها من اجل سهولة استرجاعها. (سمارة والعديلي، 2008، ص 25)

ثامناً/ الرابع الادبي

هي السنة الاولى من المرحلة الاعدادية التي تلي مرحلة الدراسة المتوسطة وتكون ضمن المدارس العراقية التي تكون مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات وتشتمل على صفوف (الرابع والخامس والسادس) وتدرس الطالبات في هذا الصف مواد انسانية وهدفت هذه المرحلة اعداد الطالبات للدراسة الجامعية. (جمهورية العراق، وزارة التربية، 2008)

الفصل الثاني**1-خلفية نظرية****المحور الأول: النظرية البنائية**

ان مفهوم النظرية البنائية نظرية في المعرفة وطريقة تدريس قائمة عليها تتضمن احداث التكامل بين المعارف الذاتية للمتعلم والمفهوم العلمي باقتناعه ان المفهوم العلمي سهل الفهم عملي ومفيد. (الخرجي، 2011، ص 213)

الاسس التي تستند اليها النظرية البنائية

تستند النظرية البنائية الى مجموعة من الاسس على النحو الاتي:

- 1- إن التعلم عمل بنائي نشط ومستمر يوجهه هدف.
- 2- إن عملية التعلم تتضمن اعادة الطالب بناء معرفته عن طريق تفاعله مع مادة التعلم ومعرفته السابقة اليجاد روابط قوية بين الخبرات الجديدة والخبرات السابقة.
- 3- إن التدريس الفعال يعتمد بشكل كبير على مدى تهيئة الفرص الملائمة التي تمكن الطالب من اداء دوره الايجابي في عمليات بناء المعرفة. (عطية، 2009، ص 255-256)

المحور الثاني: انموذج جوردن

هو انموذج صمم لتطوير الابداع وتنميته، وقد صمم من (وليم جوردن) وزملائه واكتملت خصائص هذا الانموذج بشيء من التفصيل في كتابه (المترباطات) عام 1961، وان العالم وليام جوردن هو الذي قام بتأسيس هذا الانموذج فقد بذل هذا

العالم وجماعته في جامعه كمبرج الامريكية عام 1944، بدأ جوردن بتطبيق هذا الانموذج بشكل مختصر على مجموعة من عمال شركة صناعية فدرهم بشكل متواصل وكان يرمي وراء هذا التدريب هو الابداع في عملة ثم تطور الامر وطبق هذا النموذج في مجال التربية والتعليم والتعليم الجامعي. (Gordon, 6: 1961)

مراحل انموذج جوردن:

لانموذج جوردن ستة مراحل: (قطامي، 1993، ص 141-143)

المرحلة الاولى: مفادها تقديم معلومات جديده عن الموضوع الجديد من المدرس.

المرحلة الثانية: تسمى مرحلة التشبيه المباشر اي يتطلب من المدرس تشبيها مباشرة للشيء الذي يدرسه مع وصف هذا الشيء.

المرحلة الثالثة: (الشخصي) وفي هذه المرحلة يحاول المدرس بطريقته الخاصة ان يجعل الطلاب هم التشبيه المباشر (الطالب يؤدي دور التشبيه)

المرحلة الرابعة: (الاستكشاف) وفي هذه يستكشف الطالب الموضوع الاصلي من دون موازنة.

المرحلة الخامسة: الموازنة المباشرة بين العناصر وفي هذه المرحلة تحدد اوجه الشبه والاختلاف بين العنصرين ثم التوصل الى النتائج.

المرحلة السادسة: التشبيه الشخصي اي يحاول المدرس ان يكون الطالب هو الذي يقوم بالتشبيه بنفسه.

المحور الثالث: المفاهيم

يعرف المفهوم على انه "تجريد للعناصر المشتركة بين حقائق عدة، وعادة ما يعطى هذا التجريد اسماً او مصطلحاً او رمزاً، وكل مفهوم له مدلول او معنى او تعريف يرتبط به (الناطور، 2010، ص 22)، لذا فالمفاهيم في حالة تطور ونمو من الغموض الى الوضوح ومن المفاهيم غير الدقيقة الى المفاهيم الدقيقة ومن المفاهيم المحسوسة الى المجردة فهي بذلك عملية منظمة وليست عشوائية فهي تتطلب من المتعلم الاستنتاج العقلي، وان المفاهيم لا تنشأ دفعة واحدة بكل خصائصها وصفاتها، بل تنمو نمواً سريعاً او بطيئاً بنتيجة للخبرات او المواقف التي يتعرض لها الطلبة او انموذج التعليم فظهرت العديد من طرائق التعلم ومن بين من اقترنت اسماءهم بطرائق تعلم المفهوم برون وبياجيه وميرل - تينسون وهيلداتابا وغيرهم.(العدوان وحوامدة، 2012، ص 47)

خصائص المفهوم: المفهوم ما هو الا مجموعة من الاشياء او الرموز او الاهداف الخاصة التي تم تجميعها معا على اساس من الخصائص المشتركة والتي يمكن الدلالة عليها باسم او رمز معين، فهو كلمة او تعبير تجريدي موجز يشير الى مجموعة من الحقائق او الافكار المتقاربة بحيث يكون صورة ذهنية تمكنه من ان يتصور موضوع ما حتى لو لم يكن لديه اتصال مباشر مع الموضوع او القضية ذات العلاقة. (عبد الصاحب وجاسم، 2012، ص 33)

2- دراسات سابقة

دراسات عراقية في انموذج جوردن

دراسة الطالبية 2002: أجريت الدراسة في العراق ورمت الى معرفة أثر استعمال أنموذج جوردن في تنمية القدرات الإبداعية لدى طلبة الصف الثالث - فرع التربية الفنية في كلية المعلمين - جامعة ديالى في مادة التصميم)، ولتحقيق هدف البحث تم الآتي:

إعداد اختبار للقدرات الإبداعية في مادة التصميم لطلبة السنة الثالثة - فرع التربية الفنية - كلية المعلمين، أعداد خطط تدريسية لمحتوى مادة التصميم على وفق مراحل استراتيجيتي أنموذج جوردن 0 بلغ عدد الخطط (13) خطة تدريسية، وظفت

الخطط التسع الأولى والتي تمثل موضوعات (التصميم، عناصر التصميم، أسس التصميم) على وفق مراحل الإستراتيجية الأولى (استكشاف غير المؤلف) في حين وظفت الخطط الأربع الأخيرة والتي تمثل مواضيع (تصميم الملصق، تصميم غلاف كتاب، تصميم النقوم، تصميم وسيلة تعليمية) على وفق مراحل الإستراتيجية الثانية (ابتكار شيء جديد)، وتم تطبيق التجربة على مدى فصل دراسي، إذ بلغ عدد ساعات التجربة (39) ساعة بواقع (6) ساعات أسبوعياً وقامت الباحثة بتطبيق التجربة على الطلبة (المجموعة التجريبية) والبالغ عددهم (17) طالباً وطالبة بواقع (2) ذكور و(15) إناث 0 واستعملت التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبدي، ولتفسير نتائج البحث تم استعمال الاختبار التائي لعينة مترابطة لحساب الفروق التي جاءت بها فرضيات البحث 0 واستعمل معامل ارتباط بيرسون لإيجاد ثبات الاختبار وثبات التصحيح، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي استعملت أنموذج جوردين في القدرات الإبداعية وبدلالة إحصائية. (الطالبي، 2002، ص 1- 134)

الفصل الثالث

أولاً: منهج البحث: يعد المنهج التجريبي الذي اعتمدته الباحثة المتلائم مع أهداف البحث وفرضياته بوصفه أكثر مناهج البحث العلمي دقة وكفاءة في الوصول إلى نتائج موثوق بها. (عبد الحفيظ ومصطفى، 2000، ص125)

ثانياً: التصميم التجريبي: هو التخطيط الذي تعده الباحثة كي تتمكن عن طريقه الإجابة على أسئلة البحث أو هو عملية البحث عن أسلوب معين لتوزيع المعالجات على وحدات التجربة بشكل عشوائي كي تحصل على أقل خطأ تجريبي ممكن (النعمي وعمار، 2011، ص 123)

ثالثاً: مجتمع البحث وعينه

- 1- مجتمع البحث: جميع مفردات الظاهرة التي تقوم بدراستها الباحثة وفي واقع الامر، وان دراسة مجتمع البحث الاصلي كله يتطلب وقتاً طويلاً وجهداً شاقاً وتكاليف مادية مرتفعة (ملحم، 2000، ص 269-270)
- 2- عينة البحث: والعينة هي جزء من مجمع الظاهرة قيد الدراسة توجد بطريقة معينة بحيث تكون ممثلة تمثيلاً صحيحاً للمجتمع بقصد التعرف على خصائص هذا المجتمع. (صبري، 2006، ص20)
- رابعا / تكافؤ مجموعات البحث: يستدعي التصميم التجريبي الذي اعتمدته الباحثة ان يكون التكافؤ من اهم المستلزمات والشروط الواجب توفرها في مجموعتي البحث في العوامل المؤثرة جميعها في المتغير التابع (عدا المتغير المستقل) وذلك كي تتمكن من رد من الفرق بين طالبات هاتين المجموعتين الى اثر المتغير المستقل، الا ان الحصول على مجموعتين متماثلتين في النواحي كلها امر مستحيل لاختلاف البشر في نواحي متعددة لكي ينبغي على الباحثة ان تحاول على الاقل تكوين مجموعات متكافئة في بعض المتغيرات ذات الصلة بالمتغير التابع. (دويدار، 2009، ص 24)
- خامساً/ ضبط المتغيرات الدخيلة: وتعد ضبط المتغيرات الداخلية واحداً من الاجراءات المهمة في البحث التجريبي من اجل توفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي، وحتى تتمكن الباحثة من ان تعزو معظم التباين في المتغير التابع الى المتغير المستقل وليس على اثر متغيرات غيرها. (ملحم، 2010، ص73)

سادساً: اعداد مستلزمات البحث

سابعاً: أسلوب اجراء التجربة: بعد استقرار الدوام المدرسي، وثبات جدول الحصص اليومي، وبعد ان انتهت الباحثة من متطلبات اجراء التجربة، باشرت الباحثة بتطبيق التجربة على طالبات مجموعتي البحث يوم الاحد الموافق (16\2\2015) وانتهت التجربة يوم الثلاثاء الموافق (30\4\2015) وقد درست الباحثة مجموعتي البحث على وفق الخطط

التدريسية التي اعدتها، فدرست المجموعة التجريبية باستعمال نموذج جوردن، اما المجموعة الضابطة فقد درستها على وفق الطريقة التقليدية

ثامناً: اداة البحث: هي من الوسائل المهمة التي يلجأ اليها في قياس وتقويم قدرات الطلبة، ومعرفة مدى مستواهم التحصيلي هذا من جانب، ومن جانب آخر يتم بواسطتها أيضاً الوقوف على تحقيق الاهداف السلوكية، او النواتج التعليمية وما يقدمه المعلم من نشاطات تعليمية مختلفة تمكن من رفع كفايات الطلبة التحصيلية (النجار، 2010، ص79)

تاسعاً: تطبيق اداة البحث

عاشراً: الوسائل الاحصائية:

استخدمت الباحثة في هذا البحث الوسائل الاحصائية الآتية، سواء أكان في اجراءاته أم في تحليل نتائجه:

- 1- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. 2- معامل ارتباط بيرسون. 3 - معادلة معامل الصعوبة الفقرة. 4- معادلة تمييز الفقرة
- 5- معادلة فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار. 6- اختبار مربع كاي (كا2).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها:

بعد الانتهاء من التجربة، وعلى وفق الإجراءات التي تم عرضها في الفصل الثالث، تعرض الباحثة في هذا الفصل النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، على وفق هدفها وفرضيتها عن طريق الموازنة بين متوسط درجات مجموعتي البحث في اختبار اكتساب المفاهيم باستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، وتم تفسير تلك النتائج، على النحو الآتي: .

أولاً: عرض النتيجة:

1 - عرض نتائج اكتساب المفاهيم

لغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية الاولى التي تنص على انها (ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة اسس الجغرافية وتقنياتها بأنموذج جوردن ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن المادة ذاتها بالطريقة الاعتيادية)، بعد تطبيق الباحثة اختبار اكتساب المفاهيم على طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة (ملحق 15)، صحت الباحثة أوراق الاختبار، وحلت النتائج فكان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (44.80) درجة، في حين كان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (36.39) درجة، وعند استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الاحصائي بين متوسطي درجات المجموعتين، ظهر ان الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (3.918) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,000)، وبدرجة حرية (59)، وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة الجغرافية باستعمال انموذج جوردن على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة التقليدية، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، مما يدل ان انموذج جوردن كان له اثر إيجابيا في رفع مستوى اكتساب الطالبات في مادة اسس الجغرافية وتقنياتها.

2 - عرض نتائج احتفاظ المفاهيم

لغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على انه (ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات احتفاظ المعلومات الجغرافية لدى طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة اسس الجغرافية البشرية وتقنياتها على وفق انموذج جوردن وبين متوسط درجات احتفاظ المعلومات الجغرافية لدى طالبات المجموعة الضابطة

اللاتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية، بعد مرور (14) يوما من تطبيق اختبار اكتساب المفاهيم طبق اختبار الاكتساب البعدي الثاني على طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) وتصحيح اجابتهن، ثم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات طالبات المجموعتين، وباستعمال الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين ثم ايجاد القيمة التائية الجدولية فأتضح ان الفرق دال احصائيا ولصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (0,05) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (2,993) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,000) وبدرجة حرية (62)، ولما كانت القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية لذا ترفض الفرضية الصفرية، مما يدل على ان انموذج جوردن له فاعلية في رفع مستوى الاحتفاظ لدى الطالبات في مادة اسس الجغرافية وتقنياتها.

ثانيا: تفسير النتائج

أ- النتائج المتعلقة باكتساب المفاهيم الجغرافية: في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية يمكن القول ان انموذج جوردن قد حقق مستوى جيد وذلك من خلال تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستعمال انموذج جوردن على المجموعة الضابطة التي درست باستعمال الطريقة الاعتيادية عبر درجات اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية، وقد ظهر هذا بعد تحليل البيانات إحصائياً، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدد من الأسباب الآتية:

1- ان خطوات هذا النموذج مناسبة لمادة الجغرافية التي طبقت عليها التجربة ولا توجد اية خطوة من خطوات هذا النموذج تتعارض مع هذه المادة.

2- اسلوب عرض الدرس على وفق هذا الانموذج فيه شيء من التشويق إذ إن نسبة تذكر الطالبات لما يشاهدن ويلمن أكثر مما يسمعن، إذ إنها تبقى في ذاكرتهن مدة اطول مما ساعد على زيادة الاقبال في تعلم مادة الجغرافية.

3- اسهم عرض المادة التعليمية على وفق أنموذج جوردن بصورة متسلسلة، متتابعة، تقاربية، تحليلية إذ ينتقل الطلبة استمرار بين التحديد الدقيق لسمات الشيء المألوف ومقارنتها بسمات الموضوع المألوف (القواسمة وابو غزالة، 2013، ص 193) وبالتالي تم عرض المحتوى الى المستويات الثلاثة الدنيا (معرفة، تمييز، تطبيق) اسهم في انماء قدرة الطالبات على الابداع المادة واكتسابها بشكل أفضل من الطريقة المعتادة في التدريس.

4- حرص الباحثة الشديد في تأدية الدرس بشكل يتناسب مع خطوات النموذج وايصال المادة العلمية بشكل جيد الى الطالبات.

5- اطلاع الباحثة على دراسات سابقة تناولت هذا النموذج مما ساعد على تخطي الكثير من الصعوبات التي قد تعترض تنفيذ هذا النموذج.

6- سؤال الباحثة المستمر ومراجعتها الخبراء والمختصون بأساليب التدريس ساعد الباحثة على الالمام بآليات تدريس هذا الأنموذج والذي نجحت في تدريسه.

7- ان هذا النموذج يقوم على ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الحالية وعلى ما يبدو ان هذه الطريقة تساعد على سرعة اكتساب المفاهيم الجغرافية ويعطي للطالبات المساحة الكافية في اثناء عرض الدرس للمشاركة في خطواته وابداء الاراء من خلال الحوار والمناقشة الذي تم بين الطالبات وهذا يساعد على بقاء المعلومة واكتساب المفهوم، وما ينتج عن هذا التفاعل من إبعاد الطالبات عن الحالة الانطوائية، وعدم المشاركة. (الفتلاوي، 2004، ص106) ..

8- ان المرحلة الاعدادية من المراحل الدراسية الملائمة لاستعمال مهارات وقدرات عقلية عليا، اذ تكون الطالبات في هذه المرحلة قد بلغن مرحلة من النضج العقلي مما اهلهن الى تقبل المفاهيم بشكل جيد.

ب- النتائج المتعلقة باحتفاظ المفاهيم الجغرافية: تعتقد الباحثة ان الفرضية الثانية التي تؤكد على الاحتفاظ بالمفاهيم الجغرافية تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة للأسباب الآتية:

1- اعطت الباحثة حرية مناسبة للطالبات في عملية التعلم وهذا ساعد على الاحتفاظ بالمعلومات مدة اطول.
2- عملت الباحثة في اثناء عرض الدرس على ربط مجريات الدرس بالخبرات السابقة، ساعد على الاحتفاظ بالمفاهيم لفترة اطول من الطبيعية.

3- خطوات انموذج جوردن ساعدت الطالبات على استبقاء المفاهيم وتذكرها وبالتالي فان الفائدة المرجوة من عملية التعلم هي الاحتفاظ بالمادة العلمية التي تتعلمها الطالبات واستبقائها مخزونة في الذاكرة في مدة اطول.(احمد، 2006، ص87)

4- حرص الباحثة الشديد على تقديم الدرس بصورة مناسبة مع مستوى الطالبات والنضج العقلي مع مراعاة الفروق الفردية لهن وهذا ساعد على وصول المفهوم بشكل كامل وناضج الى لطالبات وبالتالي يبقى مدة اطول.

5- الأنموذج هو أنموذج تعليمي جديد على الطالبات والتدريس على وفق خطواته يكون عامل تشويق فساعد على سرعة اكتساب المفاهيم واستبقائها في ذاكرة الطالبات، وبالتالي تستعمل تسهيل التذكر والاحتفاظ بالمعلومات وذلك يرجع أن الطالبات الذين يتعلمن من خلال اكتساب المعرفة وتنظيمها بأنفسهن. (عدس، 2005، ص319).

6- إن النماذج التعليمية تكونت لكي ينتج عن طريق تطبيقها اكتساب المفاهيم والاحتفاظ بها، في حين أنموذجاً معيناً قد يتناسب بشكل افضل مع مستوى النضج العقلي للطالبات مقارنة بغيره، سوف يحفز نشاطهن للدرس، فكان انموذج جوردن أقرب إلى الطالبات من الطريقة التقليدية.

وعلى الرغم من اختلاف البيئة، والمرحلة الدراسية، والعمر، وطبيعة المادة الدراسية، وغير ذلك من المتغيرات فإن نتائج البحث جاءت متفقة مع غالبية الدراسات السابقة في تفوق انموذج جوردن على غيره مثل دراسة (الطالبي، 2002م)، ودراسة المعموري (2004م)، ودراسة السيد (2014م)، ودراسة ميدور (1994 meador)، ودراسة دايكسترا (1996 dykstra)، في تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

الفصل الخامس

اولاً: الاستنتاجات: في ضوء النتيجة التي توصلت اليها الباحثة، يمكن التوصل الى الاستنتاجات الآتية:

1. للنماذج التعليمية أثر ايجابي في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها، ما يدعو إلى أهمية توظيفها في تدريس مادة (اسس الجغرافية البشرية وتقنياتها) في المرحلة الاعدادية.

2. ان التدريس باستخدام خطوات انموذج جوردن اثار الدافعية لدى الطالبات في المشاركة بالدرس وتنشيط الذاكرة باسترجاع المعلومات المخزونة والتفكير بإعطاء الاجابات الصحيحة التي تدعم بالتعزيز من قبل المدرسة، وهذا يساعد على اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها وبالتالي تحقيق اهداف العملية التعليمية وبالتالي فهو يتماشى مع متطلبات التربية الحديثة والتطور العلمي وخاصة في الميدان التربوي.

3- إن تدريس طالبات الصف الرابع الادبي على وفق انموذج جوردن لمادة الجغرافية يجعلهن منتبهات في الدرس يقظات لما حولهن، وهذا ما لمستته الباحثة طيلة مدة التجربة.

4- حاجة الطالبات في الوقت الحالي الى طرائق وأساليب تواكب التطور المعلوماتي الحاصل تنمي لديهن النشاط والجد والحيوية وذلك لكون التدريس على وفق انموذج جوردن يتطلب وقتاً وجهداً ومهارة من المدرسة كونها حلقة وصل بينها وبين الطالبات انفسهن لإدارة حلقة النقاش والحوار اكثر مما هو مطلوب عند استعمال الطريقة الاعتيادية ما يؤدي ذلك في رفع مستوى الطالبات ويزيد من اكتسابهن وفهمهن لمفاهيم الجغرافية ومن ثمّ الاحتفاظ بتلك المفاهيم.

ثانياً: التوصيات

- 1-التأكيد على ضرورة التدريس باستعمال انموذج جوردن في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها من يدرس طالبات الصف الرابع الادبي لما له اثر كبير في زيادة البنية المعرفية.
 - 2-التأكيد على ضرورة قيام المشرفين التربويين بتوضيح اهمية استعمال أنموذج (جوردن) في اثناء زيارتهم الميدانية لمدرسات مادة الجغرافية.
 - 3-زيادة اهتمام المؤسسات التربوية وذلك من خلال عقد الدورات أو الندوات التربوية والنشرات الخاصة واقامة الدورات التدريبية من خلال اطلاع مدرسات مادة الجغرافية على الطرائق الحديثة في تدريس المادة ولاسيما نماذج التدريس واستراتيجياته0
 - 4-التأكيد على ضرورة جعل الطالبة المحور الرئيس في العملية التربوية واعطائها الدور الأكبر في المناقشة والاستفسار وفي البحث عن الاجابات والحلول واستنباط الافكار الاكثر ابداعية وتوظيفها بصورة صحيحة.
 - 5-التأكيد على ضرورة التركيز على المفاهيم الجغرافية واعطائها بصورة سليمة من قبل واضعي مناهج هذه المادة، والتقليل من المعلومات غير المرتبطة بالمفاهيم الجغرافية.
 - 6-التأكيد على ضرورة امتلاك مدرسات الجغرافية القدرة على القيام بربط المفاهيم الجغرافية ودمجها بالمعلومات السابقة.
 - 7-ضرورة إدخال أنموذج جوردن ضمن مقررات طرائق التدريس لطلبة كلية التربية الاساسية.
- ثالثاً: المقترحات:** اجراء دراسة مماثلة لبيان فاعلية انموذج جوردن في تنمية التفكير الابداعي و- الاداء المعرفي - التفكير الناقد -او الميل نحو المادة وغيرها.

1. استعمال انموذج جوردن في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الرابع الادبي.
2. اجراء دراسة مماثلة لانموذج جوردن في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو المادة لدى طالبات الصف الرابع الادبي.
3. إجراء دراسة مقارنة بين انموذج (جوردن) مع نماذج تدريسية أخر لمعرفة أفضليتها لتدريس الموضوعات الجغرافية.
4. اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية اخرى.
5. اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مواد دراسية اخرى.

المصادر

- 1- ابو رياش، حسين محمد (2007): **التعلم المعرفي**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 2- احمد، عبد الحسن عبد الامير (2006): **اثر اساليب التعلم الاتقاني في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي والاحتفاظ به في مادة الادب والنصوص كلية التربية - جامعة المستنصرية** (اطروحة دكتوراه غير منشورة).
- 3- جروان، فتحي عبد الرحمن (2003): **الابداع، مفهومه، معياره، نظرياته، قياسه، مراحل التعليم الابداعي**، عمان.
- 4- الخزرجي، سليم ابراهيم (2011): **اساليب معاصرة في تدريس العلوم**، عمان، دار اسامة.
- 5- دويدار، عبد الفتاح محمد (2009): **مناهج البحث في علم النفس**، مصر، دار المعرفة الجامعية الازاريطة.
- 6- زينون، عايش محمود (2001): **أساليب تدريس العلوم**، الإصدار الرابع، عمان، دار الشروق.
- 7- سمارة، نواف احمد والعديلي، عبد السلام موسى(2008): **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**، عمان، دار المسيرة.
- 8- الشبلي، إبراهيم مهدي (2000): **المناهج بنائها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها باستخدام النماذج**، ط2، دار الأمل، أريد.
- 9- الشمري، ثائر حسين (2002): **اثر استخدام الانموذج التكامل في التغيير المفاهيمي وتحصيل الطلاب في المعلومات الفيزيائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم / بغداد.
- 10- الطائي، اياد عاشور واخرون (2011): **الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الادبي**، ط3، بغداد، مطبعة النقل البري.

- 11- الطيطي (2007): تنمية قدرات التفكير الابداعي، ط3، عمان، الاردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 12- عبد الحفيظ، اخلاص محمد ومصطفى حسين باهي(2000): طرق البحث العلمي والتحليل الاحصائي في المجالات التربوية والنفسية، الكويت، دار القلم.
- 13- عبد الصاحب، اقبال مطشر واشواق نصيف جاسم(2012): ماهية المفاهيم واساليب تصحيح المفاهيم المخطوءة، ط1، عمان، دار صفاء.
- 14- عدس، عبد الرحمن (2005) علم النفس التربوي، ط3، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- 15- العدوان، زيد سليمان ومحمد فؤاد الحوامدة (2012): تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ط2، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 16- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم، (2004)، تفريد التعليم في أعداد وتأهيل المعلم، أنموذج في القياس والتقويم التربوي، ط1، دار الشروق، عمان.
- 17- قطامي، يوسف ونايفة قطامي (1993) " نماذج التدريس الصفي " ، ط1، عمان.
- 18- ملحم، سامي محمد (2006): سايكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية، ط2، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 19- ملحم، سامي محمد (2000م) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان.
- 20- ملحم، سامي محمد (2010): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط6، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 21- المليكي، عبد السلام عبدة (2003): اثر انموذج ميرل تينسون ومكارثي التعليميين في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة المتوسطة (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
- 22- الناطور، نافل جواد(2010): اساليب تدريس الرياضيات المعاصرة، عمان، دار غيداء للنشر.
- 23- النجار، نبيل جمعة صالح(2010): القياس والتقويم منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية spss، ط1، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.
- 24- القواسمة، احمد حسن، ومحمد احمد ابو غزلة(2013): تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث، ط1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 25- الكبسي، ياسر عبد الواحد حميد(2012): خرائط المفاهيم في تدريس الجغرافيا بعض انواع التفكير، ط1، عمان، مكتبة المجتمع العربي.
- 26- عطية، محسن علي (2010): البحث العلمي في التربية(مناهجه-ادواته-وسائله الاحصائية)، ط1، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- 27- عطية، محسن علي (2009): تنظيم بيئة التعلم، ط1، عمان، دار صفاء.
- 28- الطالبي، ندى عبد العزيز صالح (2002) " أثر استعمال أنموذج جوردن في تنمية القدرات الإبداعية في مادة التصميم "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية المعلمين، ديالى.

أثر انموذج شميك (Schmeck) في تحصيل طالبات الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ

أ.م رياض كاظم عزوز الكريطي الباحثة. سارة محمد عبد الرضا الجبوري

كلية التربية الاساسية/ جامعة بابل

The Effect of Schmeck Model on the Acquisition of the Female Fourth Literary Class Students in History

Asst. Prof. Riyadh Kadhum Azzooz Al-Kuraty

Researcher. Sarah Mohammad Abdel Ridha Al-Juboori

College of Basic Education / University of Babylon

Abstract

The research aims at identifying (The Effect of Schmeck Model on the Acquisition of the Female Fourth Literary Class Students in the History of Islamic Arab Civilization). To achieve this aim, the two researchers have formulated the following zero hypothesis: There is no difference with a statistic indication at the level (0.05) between the averages of the degrees of the experimental group female students who study history by Schmeck model and the averages of the degrees of the control group female students who study history in the traditional method. The researchers have deliberately chosen (Al-Thawra Preparatory School for Girls) as their sample.

الملخص

يهدف البحث الحالي الى التعرف على اثر انموذج شميك (Schmeck) في تحصيل طالبات الصف الرابع الادبي في مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية. ولتحقيق ذلك وضع الباحثان الفرضية الصفرية الآتية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية بأنموذج شميك (Schmeck) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية.

حدد الباحثان قصدياً (اعدادية الثوة للبنات) لتكون عينة لبحثهما، إذ بلغ عدد طالباتها (70) طالبة بواقع (35) طالبة للمجموعة التجريبية تدرس حسب انموذج (شميك) و(35) طالبة تدرس حسب الطريقة الاعتيادية.

أجرى الباحثان تكافراً احصائياً بين طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في المتغيرات الآتية (العمر الزمني محسوباً بالشهور، درجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار نهاية الفصل الاول من العام الدراسي 2014 - 2015م، اختبار الذكاء، التحصيل الدراسي للأباء، التحصيل الدراسي للأمهات، درجات الطالبات في اختبار المعلومات السابقة).

صاغ الباحثان (122) هدفاً سلوكياً للموضوعات التي ستدرس في اثناء مدة التجربة ضمت الابواب الستة الاخيرة المحددة في التجربة، واعدت خططاً يومية لتدريس مجموعتي البحث، ولغرض قياس تحصيل مجموعتي البحث في الموضوعات التي درستها الباحثة، اعدت اختباراً تحصيلياً مكون من (50) فقرة، (42) فقرة منها اختيار من متعدد ذات البدائل الاربعة، و(8) فقرات مقالية، بعد ان تأكدى الباحثان من صدقه وثباته، عرض على مجموعة من الخبراء وبعد مرور اسبوعين طبقت الباحثة الاختبار مرة اخرى على مجموعتي البحث لقياس تحصيل الطالبات في مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية.

وقد استعمل الباحثان في تحليل البيانات واستخراج النتائج الوسائل الاحصائية الآتية: الاختبار التائي (T- test) لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي (كا²)، ومعادلة معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية ومعادلة معامل الصعوبة للفقرات المقالية، ومعادلة معامل التمييز للفقرات الموضوعية ومعادلة معامل التمييز للفقرات المقالية، ومعادلة فعالية البدائل الخاطئة.

بعد استعمال الاختبار التائي (T- test) في معالجة البيانات الاحصائية، اظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق انموذج شميك (Schmeck) على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

وفي ضوء النتائج استنتج الباحثان ما يلي:

1. ان انموذج شميك يساهم في توجيه سير عملية التعليم الى الاهداف المرسومة بصورة صحيحة كونه ينظم البيئة الصفية التعليمية للطالبات.
2. يتفق انموذج شميك مع الاتجاهات التربوية الحديثة في التأكيد على مبادئ التعلم الذاتي.

كما خرج الباحثان بعض التوصيات:

- 1- ضرورة تدريب مدرسي التاريخ ومدرساته على النماذج التدريسية الحديثة ومنها انموذج شميك.
- 2- ضرورة تضمين مقرر طرائق تدريس العلوم الاجتماعية في كليات التربية والتربية الاساسية الى نماذج معالجة المعلومات ومنها انموذج شميك

ويقترح الباحثان مايلي:

1. إجراء دراسات تتناول اثر نماذج اخرى من نماذج معالجة المعلومات غير انموذج شميك في تحصيل الطالبات في مادة التاريخ.
2. إجراء دراسة تجريبية لأثر استعمال أنموذج شميك وعلى متغيرات تابعة أخرى مثل (التفكير الناقد، الاتجاه، وتنمية الذكاءات المتعددة، تنمية التفكير). الكلمات المفتاحية: (schmeck, model , attainment)

الفصل الاول

التعريف بالبحث

اولاً: مشكلة البحث:

رغم أن التاريخ يُعد السبيل الرئيس لمعرفة قضايا الحاضر والمستقبل بدراسته للماضي واعداد الابناء القادرين على مواجهته لتحديات القرن الحادي والعشرين لكن تدريسه يواجه ضعفاً في طرائقه واساليبه ولا ينمي التفكير العلمي لدى المتعلمين (الكريطي، 2014: 42)، وتكمن مشكلة تدريس التاريخ في جانبين المنهج وطرائق التدريس فالأول يشمل على كثير من المعلومات التي يصعب فهمها إذ تقدم بصورة مجردة الى الطلبة، أما طرائق تدريس التاريخ فلا تزال التقليدية منها تأخذ دورها في تدريس الصف الرابع الادبي في مدارسنا الاعدادية والثانوية وقلة استعمال الطرائق والنماذج الحديثة، وتبين من الدراسات السابقة ان عدد غير قليل من مدرسي المواد الاجتماعية في المراحل الدراسية المختلفة، يلجؤون الى استعمال الطرائق القائمة على الحفظ الآلي والاكتفاء بالتسميع لترديد الفاظ تلك المعلومات دون مراعاة تطبيقها في مواقف التعلم الجديدة، إذ شخّص وجود ضعف في اداء مدرسي التاريخ في المراحل المختلفة مما ينعكس سلباً في تحصيل طلبتهم، وهذا ما اكدته دراسة ((الفتلاوي 1987) و(العزاوي 2012) و(الكريطي 2014). لذلك عمد الباحثان الى التحقق من ذلك ميدانياً عن طريق اجراء استطلاع لآراء عدد من مدرسي ومدرسات التاريخ وبعد جمع الاجابات توصل الباحثان الى ان اغلب المدرسين اكدوا عدم استعمالهم النماذج الحديثة في تدريس التاريخ بسبب عدم اطلاعهم على نماذج واستراتيجيات حديثة في التدريس.

وبناءً على ما تقدم وجد الباحثان ان التمسك بالطريقة التقليدية لم تعد كافية لتلبية متطلبات العملية التعليمية والتربوية، لذلك اختارا انموذج شميك (Schmeck) كأحد نماذج نظرية معالجة المعلومات كأنموذج تدريسي حديث لعلّه يساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي ومعالجة الضعف فيه كونه ينفرد بمجموعة من المزايا التي يمكن ان تساهم في رفع مستوى التحصيل

الدراسي لدى الطالبات وفيها التسلسل والترابط الموضوعي للمادة الدراسية. ومما سبق تكمن مشكلة البحث بالإجابة عن التساؤل الآتي: هل لأنموذج شميك اثرأ في تحصيل طالبات الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ ؟

ثانياً: أهمية البحث:

ثانياً: أهمية البحث Importance Of the Research

التربية عملية منظمة وهادفة ترمي الى اعداد الفرد لكي يحيا حياة سعيدة في المجتمع والبيئة والعصر الذي يعيش فيه بموجب برامج وعمليات تدريس وتعليم وتدريب مخطط لها (عطية، 2010: 25)، وهي ضرورة فردية واجتماعية اثبتت دورها ووجودها كأفضل نتاج فكري توصل اليه الإنسان لأحداث التنمية بأبعادها المختلفة (ابراهيم والكناني، 2008: 7).

والتربية الحديثة لا تستطيع ان تحقق اهدافها الا من خلال التعليم (استيتة، 1987: 128) لأنه جزء من التربية وهو نشاط تواصل يهدف الى اثارة الدافعية لدى المتعلمين وتسهيل تعلمهم ويتضمن مجموعة من النشاطات والقرارات التي تتخذها المدرسة او الطالبات في الموقف التعليمي (مرعي ومحمد، 2002: 21).

ويعد المنهج اداة التعليم في تحقيق اهدافه لذلك لا بد تكون مناهجه مواكبة للتطورات، لأن المنهج يُعد من المحاور الاساسية في العملية التربوية (الوكيل وحسين، 2011: 20)، لذلك لم تقتصر على نمو جانب واحد من شخصية المتعلم وهو الجانب العقلي مثلاً، بل على شخصيته المتكاملة بجوانبها العقلية والجسمية والوجدانية والمهارية مما يسهم في خدمة المجتمع ومساعدة المتعلم في حل مشكلاته (الزبيدي، 2013: 13).

والتاريخ احد المواد الاجتماعية التي تعني بدراسة الماضي البشري المتمثل بسجل اعمال الناس في الماضي (المسعودي وصلاح، 2014: 36-37)، إذ يختص بدراسة الحاضر رجوعاً الى الماضي ويبرز في هذا ادوار وجهود الشعوب في المجالات والانشطة المختلفة والنتائج المترتبة (السيد وعبد الحميد، 2007: 9).

ان طريقة التدريس لها اثر كبير في تحقيق اهداف التاريخ، ويجب على المدرس ان لا يعلم بمادته فحسب وانما بطريقته واسلوبه وشخصيته وعلاقته مع الطلبة (فرج، 2009: 19) واستعمال طرائق التدريس المتطورة تنعكس اثارها على الطلبة إذ يتمكن من خلالها التفاعل والسيطرة على المناهج التعليمية وتسهل عملية تعلمها بشكل واع من خلال التفاعل معها (الريبيعي وسعيد، 2011: 5).

وقد برز انموذج معالجة المعلومات كأحد الابعاد الجديدة لتطور الاتجاه المعرفي في نظريته لعملية التعلم كون هذه العملية محكومة بالطريقة التي تستقبل بها المعلومات وكيفية تخزينها واسترجاعها مرة اخرى (سليم، 2003: 453).

ويعد انموذج شميك من النماذج التي ظهرت حديثاً في مجال التعلم الانساني، لمعالجة المعلومات لدى المتعلم، فهو يختلف عن النظريات المعرفية القديمة إذ انه لم يكتفِ بوصف العمليات المعرفية التي تحدث داخل الانسان وانما حاول توضيح وتفسير آلية حدوث هذه العمليات ودورها في معالجة المعلومات وانتاج السلوك (الزغول، 2003: 173).

ثالثاً: هدف البحث Aim of The Research

يهدف البحث الحالي التعرف على اثر انموذج شميك في تحصيل طالبات الصف الرابع الادبي في مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية.

رابعاً: فرضية البحث Hypotheses of The Research

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ على وفق انموذج شميك، وبين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة ذاتها بالطريقة التقليدية.

خامساً: حدود البحث Limitation of the Research

1. عينة من طالبات الصف الرابع الادبي في احدى المدارس الاعدادية والثانوية التابعة للمديرية العامة لتربية بابل.
2. (الابواب الستة الاخيرة) من كتاب الحضارة العربية الاسلامية للصف الرابع الادبي.
3. الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2014-2015.

سادساً: تحديد المصطلحات Definition of the Terms**اولاً. الأثر The effect:**

عرفه كل من:

1. (الحفني، 1991م): "مقدار التغير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعرضه لتأثير المتغير المستقل". (الحفني، 1991: 253).
2. عرفه الباحثان إجرائياً: أنه مقدار التغير الذي سيحدثه استعمال انموذج شميك (schmeck) في تحصيل طالبات الصف الرابع الادبي في مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية.

ثانياً: الأنموذج Model

عرفه كل من: "صيغة من الأطر التنظيمية التي تقوم على وجهات نظر تفسيرية لتحقيق اهداف مهمة تتعلق بعملية التعلم وتوجيه نشاط المعلم داخل الصف" (الحوالدة وآخرون، 1997:

التعريف الإجرائي للأنموذج: مجموعة من الاجراءات التي مارستها الباحثة أثناء التدريس وتضمنت عرض المادة التعليمية واساليب تقديمها على وفق الخطوات التي وصفها شميك لتحقيق الهدف المقصود.

ثالثاً: أنموذج شميك schmeck

عرفه كل من:

- ياسر وكاظم: "هو نشاط من الفرد لاستلام المعلومات من حوله بواسطة حواسه لخزنها بالذاكرة واسترجاعها فيما بعد " (ياسر وكاظم، 1996: 4).
- يعرفه الباحثان إجرائياً: مجموعة من الاجراءات التي مارستها الباحثة أثناء التدريس وهي الخطوات التي وضعها شميك وهي اسلوب المعالجة المعمقة واسلوب المعالجة المفصلة (الموسعة) واسلوب الاحتفاظ بالحقائق واسلوب الدراسة المنهجية لتحقيق الهدف المقصود وهو زيادة التحصيل لدى الطالبات في مادة تاريخ الحضارة.

رابعاً: التحصيل Achievement:

عرفه كل من:

- السلخي (2013): ما يحصل عليه الفرد في تعلمه وقدرته على التعبير عما تعلمه. (السلخي، 2013: 25).
- يعرفه الباحثان إجرائياً: مقدار ما اكتسبن الطالبات من الحقائق والمفاهيم التاريخية نتيجة دراستهن لموضوعات مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية للصف الرابع الادبي مقاساً بالدرجة الكلية الي حصلن عليها من اجابتهن عن الاختبار التحصيلي الذي اعده الباحثان.

خامساً: الرابع الادبي:

هي السنة الاولى من مرحلة الدراسة الاعدادية التي تلي المرحلة المتوسطة، يختص فيه الطلبة للدراسة الادبية، وهدف هذه المرحلة اعداد الطالب للدراسة الجامعية. (جمهورية العراق، وزارة التربية: 2008).

سادساً: التاريخ The History

عرفه كل من:

- ابن الأثير (1978م): "هو الناقل لصور الماضي بما فيه من حوادث وقصص وعبر لتكوين خير مرشد للخلق وهو الحافظ للعلوم بنقلها من الماضي الى الحاضر" (ابن الأثير، 1978: 3).
- الباحثان إجرائياً: هو الحقائق والمعلومات والمفاهيم والمبادئ والاحداث التاريخية والتطورات في مختلف المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية في تاريخ الحضارة العربية الاسلامية المقرر تدريسه من وزارة التربية لطلبة الصف الرابع الادبي في جمهورية العراق.

سابعاً: تاريخ الحضارة العربية الإسلامية: The history of Arab – Islamic Civilization

هو المحتوى المعرفي من الحقائق والمفاهيم التاريخية التي يتضمنها كتاب تاريخ الحضارة العربية الاسلامية الذي يدرس لطلبة الصف الرابع الادبي.

الفصل الثاني:

أولاً: جوانب نظرية

المحور الاول: 1- نظرية معالجة المعلومات (Information processing)

تبوّأت نظرية معالجة المعلومات (Information processing) اهمية كبيرة في مجال علم النفس المعرفي كونها تنظر الى العمليات المعرفية (الاتجاه، الادراك، الذاكرة، التفكير، حل المشكلات، تكوين المفاهيم، اتخاذ القرارات) كعمليات متصلة بالنشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد في حياته اليومية وان فهم وظائف هذه العمليات وكيفية عملها وصلتها بالعمليات الاخرى هو الطريقة العملية لتكوين وتناول المعلومات (الشرقاوي، 1999: 60)، وظهرت نظرية معالجة المعلومات منذ الاربعينات من القرن الماضي عندما حاول علماء النفس فهم آليات عمل العمليات المعرفية من تخزين واسترجاع (العنوم، 2010: 147)، وكان ظهورها على يد شانون وواينر (N.wiener B.E. Shanon &) والتي اساسها نظرية في الاتصال تقرر وجود حد أعلى للمعدل الذي يمكن ان تنتقل به المعلومات في اي قناة اتصال واستعملت في علم النفس كونها نسقاً للقياس (ابراهيم، 2002: 154).

وتركز نظرية معالجة لمعلومات على الكيفية التي يتعامل فيها الانسان مع الاحداث البيئية، وعلى ترميز المعلومات المراد تعلمها وربطها في الافكار الموجودة الموجودة في الذاكرة ومن ثم تخزين هذه المعلومات واسترجاعها عند الحاجة ويعتقد منظرو معالجة المعلومات ان الانسان معالج نشط لها وان عقله نظام معقد للمعالجة (ابو جادو، 2003: 213)، ونتيجة للتطور في نظم الحواسيب والاتصال بدأ العلماء بدراسة الخطوات والمراحل التي تتم من خلالها معالجة المعلومات (Information processing) وفق نظام معالجة يتسم بالتسلسل والتنظيم يحاكي نظام معالجة المعلومات في الحاسوب، إذ نظروا للإنسان على انه يعمل كالحاسوب من حيث تكوين المعلومات ومعالجتها فيشارك الحاسوب مع الانسان بوجود مدخلات وعمليات ومخرجات من خلال التعامل مع العالم الخارجي (العنوم، 2010: 148).

وعلى اساس ذلك نجد ان المعالجة تتم عند الإنسان على نحو مناظر لما يحدث لأجهزة الحاسوب، فيتم استقبال المدخلات (Input) ومعالجتها في وحدة المعالجة المعلومات وفق اوامر مخزونه يتم انتاج اوامر معينة (Out put)، وبحسب هذا العمليات فأن الدماغ البشري يعمل بشكل مماثل لما يحدث في الحاسب الإلكتروني (الزغول والزلغول، 2003: 47).

انواع الذاكرة:

هنالك ثلاثة انواع لتخزين المعلومات في الذاكرة وهي:

- الذاكرة الحسية (Sensory Memory)

تمثل الذاكرة الحسية المستقبل الاول للمدخلات الحسية من العالم الخارجي فمن خلالها يتم استقبال المعلومات من خصائص المثيرات البصرية، والسمعية، واللمسية، والشمية، والذوقية، وهي تتألف من مجموعة من المستقبلات يختص كل منها بنوع معين من المعلومات فالمستقبل الحسي البصري مسؤول عن استقبال الخبرة البصرية والتي تكون غالباً على شكل خيال (المشيخي، 2013: 69).

- الذاكرة القصيرة المدى:

وتعمل على تخزين المعلومات شرط توافر الانتباه والدافعية وفي هذه الحالة يتم تثبيت المعلومات ونقلها الى الذاكرة الطويلة المدى لكن امكانياتها محدودة، قد تلغي المعلومات بعد فترة قصيرة جداً قد تصل الى 20 او 30 ثانية وبعدها تتلاشى منها ولأجل تثبيتها في الذاكرة ذات المدى القصير ويقوم الشخص بإعادة تكرارها الى ان ينتهي غرضه منه، فوظيفتها لا تتوقف عند معالجة المعلومات القادمة من الذاكرة الطويلة المدى (سليم، 2004: 221).

- الذاكرة طويلة المدى:

وتمثل المكون الأخير لنظام الذاكرة الانسانية وتحفظ بالمعرفة لفترة طويلة من الزمن تصل الى يوم او اسبوع او شهر او سنة او قد تدخل في حياة الفرد تخزين المعلومات في الذاكرة الطويلة المدى لفترة اطول عما هو في الذاكرة العاملة، إذ ان المعلومات تبقى بشكل دائم ولكن نجد صعوبة في استرجاعها اي من الصعب تحديدها (الخرزاعلة وآخرون، 2011: 133).

افتراضات نظرية معالجة المعلومات

تقوم نظرية معالجة المعلومات على الافتراضات الآتية:

1. ان التجهيز والمعالجة القائمة على المعنى وعند مستوى اعلى يؤديان الى تعلم واحتفاظ اكثر ديمومة وفاعلية من التجهيز والمعالجة الحاسوبية وعند المستوى السطحي او الهامشي.
2. يقوم التجهيز الاعلى على ايجاد أو استنتاج أو اشتقاق أو انتاج انماط من العلاقات بين محتوى البناء المعرفي السابق للفرد والمعلومات الجديدة المراد تعلمها مثل علاقة التكامل والترابط والتوافق بينها (الزيات، 1986: 36).
- 4- تحدث عملية معالجة المعلومات في مراحل تتوسط بين استقبال المثير وانتاج الاستجابة، وعلى اساس ذلك الطريقة التي يتم بها تمثيل المعلومات عقلياً تختلف من مرحلة الى اخرى.
- 5- هنالك تماثل بين المعالجة التي يقوم بها الانسان وتلك التي يقوم بها الحاسب الآلي، إذ انه يستقبل المعلومات ويخزنها في الذاكرة، ويسترجعها عند الضرورة.
- 6- تتم معالجة المعلومات في جميعها الانشطة المعرفية التي يقوم بها الانسان كالادراك، التكرار، التفكير، حل المشكلات، التخيل، التذكر، النسيان (ابو جادو، 2003: 218).

2- النماذج التدريسية (Instructional Models)

تعتمد نماذج التدريس في اصولها على نظريات نفسية وتعليمية وان النموذج خطة يمكن استعمالها في تنظيم عمل المعلم ومهامه من مواد وخبرات تعليمية وتدرسية (الخطيب وآخرون، 1993: 139).

مكونات الانموذج التدريسي Composition of Instructional Model

يشتمل الانموذج التدريسي على المكونات التالية:

- * العنوان (Address): يشترط ان يكون واضحاً ومحددأ ومجسداً للفكرة الاساسية لأنموذج ويكون مناسباً للفئة العمرية للمتعلم.
- * التبرير (Vindication): ويهدف الى إثارة المتعلمين، وتشجيعهم على القراءة ويعطي فكرة عامة عن الانموذج وما المطلوب منهم.
- * الأهداف (Purposes): ويهدف إلى سلوك المتعلم المتوقع القيام به بعد اتمام الدرس وينبغي تحدد عدد الاهداف مع الزمن المحدد للأنموذج ونقسم الاهداف العامة الى الاهداف السلوكية في كل انموذج.
- * الأنشطة (Activities): يخطط للأنموذج لتمكين المتعلمين من التعلم عن طريق مجموعة من الانشطة التي تسعى الى لتحقيق الاهداف المراد تحقيقها.
- * التقويم (Evaluate): يشتمل على كيفية قياس تحقيق الاهداف وتكون اسئلة التقويم موضوعية التصحيح مثل الاختبارات (الاختيار من متعدد، والتكميلية والصواب والخطأ) (محمد، 2004: 284-285).

انموذج شميك لمعالجة المعلومات Schmeck 1981

أدت ابحاث (شميك Schmeck 1981) في مجال معالجة المعلومات والذاكرة المتمثلة بالتصور والتنظيم وعمق المعالجة واستراتيجيات الاسترجاع بالتوصل الى النتيجة الآتية:

- 1- ان الناس يتذكرون المعلومات بشكل افضل عندما يعالجونها بعمق والتي تتضمن تكريس الانتباه للمعنى.
- 2- ان طريقة المعالجة المفصلة والموسعة للمعلومات تجعلها اكثر غناءً (العنوان، 2009: 215).

خطوات انموذج شميك Shmeck

- أ . اسلوب المعالجة المعمقة: وتعني قدرة المتعلم على استيعاب المادة المقررة واستنتاجها.
- ب . اسلوب المعالجة المفصلة والموسعة: ويقصد به قدرة المتعلم على ربط مفاهيم وحقائق وافكار المادة المقررة بخبراته السابقة.
- ج . اسلوب الاحتفاظ بالحقائق: وتمثل قدرة المتعلم على حفظ المعلومات واستذكارها بفعالية.
- د . اسلوب الدراسة المنهجية: وتمثل قدرة المتعلم على تنظيم وقت واعداد جدول للدراسة (الموسوي، 2013م: 22-23).

ثانياً: دراسات سابقة

1. دراسة شميك وكروف (Schmeck & Grove 1981): Learning styles of college student in R.F. Dillon and R.R. schmeck (Eds) Individual difference in cognitive

العلاقة بين أساليب التعلم والأداء الاكاديمي لدى طلبة الجامعة.

اجريت هذه الدراسة في امريكا والى تعرف العلاقة بين أساليب التعلم والأداء الاكاديمي لدى طلبة الجامعة، اشتملت عينة الدراسة على (790) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة ومن الصفوف الدراسية كافة باختصاصاتها المختلفة وقد أستخدم الباحثان معدل درجات المرحلة ودرجات امتحان الدخول للكلية على وفق اختبار الكلية الأمريكية لقياس أدائهم الأكاديمي، وقائمة أساليب التعلم أداة للدراسة. وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين لديهم درجات عالية في المرحلة واختبار الكلية الأمريكية يميلون الى الحصول على درجات عالية في مقياس المعالجة المعمقة ومقياس المعالجة الموسعة ومقياس الاحتفاظ بالحقائق، ولهذا فهم يعالجون المعلومات ويقومون بترميزها على نحو موسع في الوقت الذي يحتفظون في أذهانهم بتفصيلات معينة لها (Schmeck,1981:252).

- 2- دراسة المشهداني 2012م: ((اثر انموذج شميك في تحصيل طلاب المرحلة الاعدادية في مادة الادب والنصوص)).

أجريت هذه الدراسة في العراق-جامعة ديالى وهدفت الى تعرف اثر انموذج شميك في تحصيل طلاب المرحلة الاعدادية في مادة الأدب والنصوص. و شملت عينة الدراسة (70) طالباً موزعين على شعبتين (35) طالباً للمجموعة التجريبية و(35) طالباً للمجموعة الضابطة بالتساوي ولتحقيق اهدافها اعتمد الباحث خطوات شميك الاربعة بعد اجراء التعديلات عليها لتناسب المرحلة الاعدادية، واعتمد الباحث في تحليل بياناته الاختبار التائي T- Test لعينتين مستقلتين ومتساويتين ومربع كاي ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة سبيرمان . براون ومعادلة صعوبة الفقرة ومعادلة القوة التمييزية وفعالية البدائل، وظهرت نتائج البحث وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات الاختبار التحصيلي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الاختبار التحصيلي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة في التحصيل في المستويات المعرفية لتصنيف بلوم وذلك لصالح المجموعة التجريبية.(المشهداني، 2013: 90-94).

3- دراسة هادي 2015م: ((أثر استراتيجيات معالجة المعلومات في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع الادبي والاحتفاظ بها)).

أجريت هذه الدراسة في العراق-جامعة البصرة وهدفت الى معرفة اثر استراتيجيات (التنظيم، التصنيف، التحليل) بوصفها استراتيجيات معالجة المعلومات- كل على انفراد- في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع الادبي والاحتفاظ بها حيث شملت عينة الدراسة (122) طالباً موزعين على اربعة شعب ثلاث منها (د-ج-أ) تمثل المجموعات التجريبية البالغ عددهم (92) طالباً وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة البالغ عدد طلبتها (30)، واعتمد الباحث خطوات شميك الاربعة بكونه احد نماذج معالجة المعلومات.

الوسائل الاحصائية

اعتمد الباحث عدداً من الوسائل في إجراءات البحث وتحليل النتائج وهي: معادلة تحليل التباين الأحادي، معادلة مربع كاي (كا)، معامل ارتباط بيرسون، معادلة سبيرمان- براون، معادلة معامل الصعوبة، معادلة معامل تمييز الفقرة، معادلة فعالية البدائل غير الصحيحة، طريقة شيفيه (Sheffe) للمقارنات البعدية، النسبة المئوية وظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعات الاربعة وانحرافاتها في التحصيل والاحتفاظ، إذ تفوقت المجموعات التجريبية الثلاث على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث (هادي، 2015: 150، 176-183).

ج . الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

موازنة بين الدراسات التي تناولت أساليب معالجة المعلومات لـ (شميك) والدراسة الحالية:

1. هدف الدراسة: هدفت دراسة (Schmeck & Grove 1981) الى تعرف العلاقة بين أساليب التعلم والأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة اما دراسة (المشهداني 2012) هدفت الى تعرف اثر انموذج شميك في تحصيل طلاب المرحلة الاعدادية في مادة المطالعة. بينما هدفت دراسة (هادي، 2015) الى تعرف اثر استراتيجيات معالجة المعلومات في تحصيل طلاب الصف الرابع الادبي في مادة قواعد اللغة العربية والاحتفاظ بها، اما الدراسة الحالية فقد هدفت الى معرفة اثر أنموذج شميك في تحصيل طالبات الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ.
2. مكان إجراء الدراسة، ودراسة المشهداني (2012م). بينما أجريت دراسة (Schmeck & Grove 1981) في امريكا، بينما أجريت دراسة (المشهداني 2015م) في العراق -جامعة ديالى ودراسة (هادي 2015م) في العراق جامعة البصرة أما الدراسة الحالية فأجريت في العراق ايضاً.

3. المرحلة الدراسية: تباينت الدراسات السابقة في تحديد المرحلة الدراسية الخاصة بالبحث إذ شملت دراسة Schmeck & Grove 1981) طلاب الجامعة ودراسة (المشهداني 2012م) (هادي 2015م) شملت طلبة المرحلة الإعدادية أما الدراسة الحالية فكانت المرحلة الإعدادية ميداناً لدراستها.
 4. حجم العينة: تباينت الدراسات السابقة في حجم عيناتها، بلغت عينة دراسة (790) (Schmeck & Grove 1981) أما (دراسة المشهداني، 2013) فقد بلغ عدد العينة (70) طالباً، في حين بلغت عينة دراسة (هادي، 2015) (122) طالباً، أما الدراسة الحالية فبلغ عدد طالباتها (70) طالبة.
 5. الجنس: تباينت الدراسات السابقة في جنس الطلبة فقد اختار (Schmeck & Grove 1981) جنس الذكور والإناث في حين اختارت كل من دراسة (المشهداني، 2013) و(هادي، 2015) جنس الذكور، أما الدراسة الحالية فقد اختارت الباحثة جنس الإناث.
 6. أداة البحث: اعتمدت دراسة (Schmeck & Grove 1981) معدل درجات المرحلة ودرجات امتحان الدخول للكلية على وفق اختبار الكلية الأمريكية لقياس أدائهم الأكاديمي وقائمة أساليب التعلم أداةً للدراسة بينما اعتمدت كل من دراسة (المشهداني 2012م) ودراسة (هادي 2015م) اختباراً تحصيلياً معد وفق خارطة اختبارية، أما الدراسة الحالية فقد أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً بعيداً ستبنى فقراته وفق الخريطة الاختبارية آخذة بنظر الاعتبار محتوى المادة الدراسية المحددة للبحث والأهداف السلوكية المراد تحقيقها والاختبارات المتسلسلة فضلت الباحث أن يكون اختباراً تحصيلياً (موضوعياً) مع استعمال الاسئلة المقالية ايضاً، ليتسنى لها قياس المستوى المعرفي (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).
 - اما دراسة (المشهداني، 2013)، (هادي 2015) اعتمدا اختباراً تحصيلياً اعد مسبقاً على خارطة اختبارية، اما الدراسة الحالية فقد اعتمدت الباحثة اختباراً تحصيلياً اعدته مسبقاً وفق خارطة اختبارية.
 7. الوسائل الإحصائية: اعتمدت الدراسات السابقة على عدة وسائل احصائية اتفقت في معظمها فقد اعتمد Schmeck & Grove 1981)) الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين اما دراسة (المشهداني، 2012) و(هادي 2015م) فقد استعملتا الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة معامل الصعوبة ومعادلة القوة التمييزية وفاعلية البدائل الخاطئة، أما الدراسة الحالية فقد استعملت الباحثة (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة معامل الصعوبة، ومعادلة القوة التمييزية وفاعلية البدائل الخاطئة).
 8. النتائج: توصلت الدراسات السابقة الى تفوق المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق انموذج شميك على المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية، وستقوم الباحثة بعرض نتائج الدراسة الحالية في الفصل الرابع من هذا البحث.
- د . جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:**

- 1- تعريف الباحثان إلى المصادر الخاصة ببحثها.
- 2- تعريف الباحثان بالإجراءات المنهجية التي سلكها الباحثون في دراستهم سبيلاً إلى تحسين مستوى دراستهما.
- 3- اختيار الوسائل الإحصائية لمعالجة البيانات المتعلقة بدراستهما.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته Research and procedure

أولاً: منهج البحث Research Methodology

اتبع الباحثان المنهج التجريبي كونه يتناسب مع طبيعة البحث الحالي ويحقق اهدافه (المشيخي، 2013: 54)، وان سلامة التصميم وصحته هو الضمان الاساسي للتوصل الى حل مناسب للمشكلة البحث(حسين، 2011: 70).

ثانياً: التصميم التجريبي: The Experimental Design

يُعرف التصميم التجريبي بأنه عبارة عن مخطط أو برنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة (داؤد، وعبد الرحمن، 1990: 256)، واعتمد الباحثان التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي، لأختبار بعدي مكون من مجموعتين(فان دالين، 1985: 364) لملائمته هدف البحث الرامي الى التعرف على اثر انموذج (شميك schmeck)، ولذلك اختار الباحثان مجموعتين تدرس المجموعة التجريبية بأنموذج (شميك schmeck) والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية كما في جدول التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي.

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته Population & sample of the research

1. مجتمع البحث Population of the research

هو مفردات الظاهرة او المشكلة التي تقوم الباحثة بدراستها (ملحم، 2005: 269).

ويقسم مجتمع البحث الحالي الى قسمين هما:

- أ- مجتمع المدارس: يشمل المدارس الاعدادية والثانوية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2014م - 2015 م) التي لا يقل عدد شعب الصف الرابع الادبي فيها عن شعبتين، إذ زارت الباحثة المديرية العامة لتربية بابل بموجب الكتاب الصادر من رئاسة جامعة بابل - كلية التربية الاساسية - الدراسات
- ب - مجتمع الطالبات: ويتكون من طالبات المدارس الاعدادية والثانوية النهارية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي 2014-2015م.

2. عينة البحث: Sample of the research

العينة هي مجموعة جزئية من مجتمع البحث، والتي تكون ممثلة لعناصر المجتمع أفضل تمثيل، إذ يمكن تعميم نتائج تلك العناصر على المجتمع بأكمله وعمل استدلالات حول مجتمع البحث (عباس وآخرون، 2009: 219)، وقد قسمت العينة على قسمين هما:

أ. عينة المدارس:

يتطلب البحث الحالي اختيار مدرسة واحدة من المدارس الثانوية والاعدادية النهارية للبنات ضمن حدود مركز محافظة بابل على ان لا يقل عدد شعب الصف الرابع الادبي فيها عن شعبتين.

ب - عينة الطالبات:

بعد أن حدد الباحثان المدرسة وهي اعدادية الثوره للبنات وقبل بدء التجربة وجدا أن المدرسة تضم شعبتان للصف الرابع الادبي، واختارا بطريقة العينة العشوائية (*) إحدى الشعب وهي شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس طالباتها مادة التاريخ باستعمال أنموذج شميك، اذ بلغ عدد طالباتها(37) طالبة وبعد استبعاد الطالبات الراسبات البالغ عددهن (2) اصبح العدد النهائي (35)، ومثلت شعبة (أ) المجموعة الضابطة التي ستدرس طالباتها بالطريقة التقليدية من غير

التعرض للمتغير المستقل، وقد بلغ عدد طالباتها (38) طالبة وبعد استبعاد الطالبات الراسيات البالغ عددهن (3) طالبات أصبح العدد النهائي (35) ويبلغ المجموع النهائي لطالبات (عينة البحث) (70) طالبة.

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث: Equivalent of the Groups

حرص الباحثان قبل الشروع بالتدريس الفعلي على تكافؤ طالبات مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في سلامة التجربة ودقة نتائجها في درجات اختبار الذكاء (اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة) والعمر الزمني لطالبات عينة البحث محسوباً بالشهور ودرجات الطالبات في نهاية الفصل الأول للعام الدراسي (2013م-2014م) ودرجات الطالبات في اختبار المعلومات السابقة والتحصيل الدراسي لأبناء عينة البحث والتحصيل الدراسي لأمهات عينة البحث ودرجات اختبار الذكاء (اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة العادية)

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة: of the variables Control

يعد ضبط المتغيرات الدخيلة من الاجراءات الهامة في البحث التجريبي، لتوفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي للبحث التجريبي، وحتى تتمكن الباحثة من أن تعزوا معظم التباين في المتغير التابع الى المتغير المستقل في الدراسة وليس الى متغير آخر لتقليل الخطأ الذي قد يحدث أثناء التجربة (رجب وطه، 2010: 2010).

2- ظروف التجربة والحوادث المصاحبة:

كالحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في اثناء التجربة (كالزلازل، والفيضانات، والكوارث، والاعاصير) والحوادث الاخرى كالحروب والفيضانات مما يؤثر على سير التجربة، إذ لم تتعرض التجربة الى اي حادث يعرقل سيرها ويؤثر في المتغير التابع بجانب اثر المتغير المستقل.

3- الاندثار التجريبي:

ويقصد به الأثر الناجم من ترك عدد من الطلاب (عينة البحث) أو انقطاعهم في أثناء التجربة، مما يؤثر في النتائج، ولم يتعرض البحث لهذه الحالات سواء أكانت تسريباً أم انقطاعاً، أم تركاً باستثناء حالات الغياب الفردية التي تعرضت لها مجموعتا البحث وينسبة ضئيلة جداً ومتساوية (عبد الرحمن وزنكة: 2007، ص479).

4- عامل النضج:

ويقصد به التغيرات البيولوجية والفسولوجية التي تحدث في بنية الكائن البشري، وهذا التغير يحدث عند معظم الافراد في العمر نفسه (ملحم، 2010: 424).

5- اداة القياس:

استعملت الباحثة اداة موحدة لقياس التحصيل لدى طالبات مجموعتي البحث، إذ اعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً لأغراض البحث الحالي وطبق الاختبار على مجموعتي البحث في وقت واحد.

6- الإجراءات التجريبية:

عمل الباحثان قدر المستطاع على حماية التجربة من الإجراءات التجريبية التي يمكن ان تؤثر في المتغير التابع، وتتمثل في:

أ- المدرس:

درس الباحثان نفسيهما مجموعتي البحث، ولم تعهد عملية التدريس الى مدرسة اخرى، لأن تخصيص مدرسة لكل مجموعة، او تكليف مدرسة غير الباحثة - لتدريس الطالبات يجعل من الصعب رد النتائج الى المتغير المستقل.

ب- الحرص على سرية البحث:

حرص الباحثان على ان تتفق مع ادارة المدرسة على ان لا تخبر الطالبات بطبيعة الدراسة الحالية واهدافها، حرصاً على دقة النتائج.

ت- توزيع الدروس:

سيطر الباحثان على اثر هذا العامل عن طريق التوزيع المتساوي للدروس بين المجموعتين فقد كان الباحثان يدرسان مادة التاريخ ثلاثة دروس أسبوعياً بواقع ثلاثة دروس لكل مجموعة في الاسبوع.

ث- الوسائل التعليمية:

استعملت الباحثان الوسائل التعليمية بصورة متماثلة بين مجموعتي البحث من حيث السبورات والاقلام العادية والملونة والخرائط.

ج- بناية المدرسة:

طبقت التجربة في مدرسة واحدة وهي اعدادية الثورة للبنات وفي صفين متجاورين وكانت الصفوف متقاربة من حيث المساحة والانارة، وعدد الشبائيك والتهوية وعدد المقاعد ونوعها وحجمها مما لا يؤثر على نتائج البحث.

ح- المادة الدراسية:

ان المادة الدراسية كانت موحدة بين مجموعتي البحث وهي الابواب الستة الاخيرة من كتاب الحضارة العربية الاسلامية المقرر تدريسه للعام الدراسي(2014م- 2015) والبالغ عددها (6) ابواب وهي (السابع، الثامن، التاسع، العاشر، الحادي عشر، والثاني عشر).

خ- مدة التجربة:

كانت مدة التجربة متساوية لمجموعتي البحث وهي فصل دراسي كامل، إذ بدأت التجربة يوم الاحد الموافق 2015/2/15م وانتهت في يوم الاحد الموافق 2015/4/26م.

سادساً: متطلبات البحث: Requirements of Research**1- تحديد المادة العلمية: Scientific Topic Determination**

حدد الباحثان المادة العلمية قبل تطبيق التجربة التي ستدرس خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2014م- 2015م) والمتمثلة بالموضوعات التي تضمنتها الابواب الستة الاخيرة من كتاب (تأريخ الحضارة العربية الاسلامية) المقرر تدريسه للصف الرابع الادبي من قبل وزارة التربية.

1- السابع:- الحركة الفكرية.**2- صياغة الاهداف السلوكية: Behavioral Objective**

صاغ الباحثان اهدافاً سلوكية في ضوء محتوى المادة العلمية المقرر تدريسها خلال مدة التجربة في ضوء المستويات الستة لتصنيف بلوم(Bloom) لسهولة ملاحظتها وقياسها فبلغ عددها (122) هدفاً سلوكياً شملت المستويات الستة من تصنيف بلوم (معرفة - فهم-تطبيق-تحليل-تركيب-تقويم)عرضت على مجموعة من الخبراء والمحكمين المختصين في طرائق تدريس العلوم الاجتماعية والتاريخ الاسلامي لبيان آرائهم في صياغتها، وشمولها للمادة العلمية.

3- إعداد الخطة التدريسية: Planning of Instruction Preparation

ويقصد بالخطة التدريسية " مجموعة من الاجراءات التنظيمية التي يضعها المدرس لضمان نجاح العملية التدريسية وتحقيق الاهداف التعليمية المنشودة " (المسعودي وصلاح، 2014: 80).

لذلك فقد اعد الباحثان مجموعة من الخطط التدريسية اليومية لموضوعات الابواب المحددة في التجربة معتمدة على المحتوى والاهداف السلوكية وقد بلغ عددها (27) خطة تدريسية لكل مجموعة، اذ استعملت مع المجموعة التجريبية خطط باستعمال انموذج (شميك Schmeck)، واخرى باستعمال الطريقة التقليدية مع المجموعة الضابطة، وعرضت الباحثة أنموذجين من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمحكمين من ذوي الاختصاص.

سابعاً: أداة البحث:

اختارا الباحثان الاختبار التحصيلي كونه يتناسب مع طبيعة البحث الحالي ويعد من اكثر أدوات القياس والتقييم استعمالاً في مؤسسات التربية والتعليم كونها تقيس مستوى تحصيل الطالبات في المواد الدراسية. (عبد الهادي، 2001: 121).

ثامناً: إجراءات تطبيق التجربة:

اتبع الباحثان اثناء تطبيق التجربة الإجراءات الآتية:

- 1- بدأت التجربة بتاريخ 2015/2/15م الموافق يوم الاحد، إذ درست الباحثة المجموعتين التجريبيتين على وفق انموذج شميك، والضابطة على وفق الطريقة التقليدية.
- 2- تم تدريس المادة العلمية نفسها للمجموعتين (التجريبية، والضابطة) وهي الابواب الستة الأخيرة من كتاب تاريخ الحضارة العربية الاسلامية للصف الرابع الادبي الطبعة 31 لسنة 2012م، اذ اعطت الباحثة القدر نفسه من الواجبات لكلا المجموعتين.
- 3- تم تدريس مجموعتي البحث في صفين متجاورين ومتشابهين ومتقاربين من حيث المساحة، وعدد الشبايك، والانارة والتهوية، وعدد المقاعد، ونوعها وحجمها.
- 4- لم يسمح الباحثان للطالبات الانتقال بين المجموعتين أثناء مدة التجربة، كما لم تسمح لأي منهم بالحضور مع غير مجموعته.
- 5- كانت مدة التجربة واحدة لكلا المجموعتين حيث اجرت الباحثة التجربة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2014م - 2015م) وبمعدل ثلاث دروس لكل مجموعة ولمدة ثلاثة ايام في الاسبوع إذ تدرس المجموعتان في اليوم نفسه.
- 6- انتهت التجربة في يوم الاحد المصادف 2015/4/26م بتطبيق الاختبار التحصيلي.

تاسعاً: الوسائل الإحصائية: Statistical Means

استعمل الباحثان الوسائل الاحصائية الآتية:

- 1- الاختبار التائي (T- test) ذو النهايتين لعينتين مستقلتين ومتساويتين:

$$س_1 - س_2$$

$$= \frac{\left\{ \frac{1}{2n} - \frac{1}{1n} \right\} \times \frac{{}_2ع^2 (2-2n) + {}_1ع^2 (1-1n)}{2-2n+1n}}{\sqrt{\frac{{}_2ع^2 (2-2n) + {}_1ع^2 (1-1n)}{2-2n+1n}}}$$

- 2- معادلة مربع كاي (كا2):

$$\frac{(ل - ق)^2}{2}$$

$$\frac{كا2}{ق} = مج$$

ق

3- معامل صعوبة الفقرات الموضوعية:

$$ص = \frac{(ن - ع) + (ن - د)}{2}$$

4- معادلة صعوبة الفقرات المقالية:

لإيجاد معادلة صعوبة الفقرات المقالية في الاختبار التحصيلي اتبعت الباحثة المعادلة الآتية:

$$ص = \frac{م ع + م د}{2 ن س}$$

5- معادلة تمييز الفقرات الموضوعية:

$$ت = \frac{مج ص ع - مج ص د}{2/1 (ع + د) ش}$$

6- معادلة تمييز الفقرات المقالية:

$$ت = \frac{م ع - م د}{س 2/1}$$

7- فعالية البدائل الخاطئة للفقرات الاختبار التحصيلي:

$$فعالية البدائل = \frac{ن ع م - ن د م}{ن}$$

8- معامل ارتباط بيرسون (Person):

9- معادلة سبيرمان - براون:

استعملت الباحثة معادلة سبيرمان براون في تصحيح معامل الثبات بين جزئي الاختبار (درجات فقرات الاختبار الزوجية والفردية) في التجزئة النصفية لحساب ثبات الاختبار.

$$ر ث = \frac{ر^2}{ر + 1}$$

الفصل الرابع:

عرض نتائج الاختبار التحصيلي البعدي:

لغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية التي تنص على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ على وفق نموذج شميك، وبين متوسط درجات تحصيل المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة ذاتها بالطريقة التقليدية) وبعد تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي على طالبات مجموعتي عينة البحث وتصحيح الاجابات واستخراج متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة والانحراف المعياري والتباين وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين، اتضح ان الفرق دال احصائياً ولصالح المجموعة التجريبية عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (68)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (2.829) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000)، وجدول يوضح ذلك المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لطالبات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		ستوى الدلالة 0.05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	68.80	11.41	130.19	68	2.829	2.000	دالة احصائياً
الضابطة	35	61.43	10.36	107.33				

وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن على وفق خطوات انموذج شميك على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن على وفق الطريقة التقليدية، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية.

الفصل الخامس:

الاستنتاجات - التوصيات - المقترحات

توصل الباحثان من نتائج البحث الى عدد من الاستنتاجات واهم التوصيات التي اوصت بها واهم المقترحات وكالاتي:

اولاً: الاستنتاجات: في ضوء نتائج البحث الحالي توصلت الباحثة الى الاستنتاجات التالية: 1- ان انموذج شميك يساهم في توجيه سير عملية التعليم الى الاهداف المرسومة بصورة صحيحة كونه ينظم البيئة الصفية التعليمية للطالبات.

1- يتفق انموذج شميك مع الاتجاهات التربوية الحديثة في التأكيد على مبادئ التعلم الذاتي.

ثانياً: التوصيات: في ضوء نتائج البحث اتى توصلت اليها الباحثة توصي بما يأتي:

1. ضرورة تدريب مدرسي التاريخ ومدرساته على النماذج التدريسية الحديثة ومنها انموذج شميك.
2. ضرورة تضمين مقرر طرائق تدريس العلوم الاجتماعية في كليات التربية والتربية الاساسية الى نماذج معالجة المعلومات ومنها انموذج شميك.

ثالثاً: المقترحات: تقترح الباحثة الاقتراحات الآتية:

1. إجراء دراسات تتناول اثر نماذج اخرى من نماذج معالجة المعلومات غير انموذج شميك في تحصيل الطالبات في مادة التاريخ.
2. إجراء دراسة تجريبية لأثر استعمال أنموذج شميك وعلى متغيرات تابعة أخرى مثل (التفكير الناقد، الاتجاه، وتنمية الذكاءات المتعددة وتنمية التفكير).

المصادر:

المصادر العربية Arabic References

• القرآن الكريم

1. ابراهيم، يسام عبد الله، والكناني ونيلي عويد، (2008)، تقويم المناهج الدراسية في ضوء معايير دولية، مجلة دراسات تربوية، العدد 4.
2. ابراهيم، مجدي عزيز، (2002). التدريس الفاعل، ماهيته، مهاراته، ادارته، مكتبة الانجلو المصرية، مصر.
3. ابن الاثير، عز الدين ابو الحسن علي بن ابي الكرم، (1978). الكامل في التاريخ. ج1، دار صادر، بيروت.
4. ابو جادو، صالح محمد علي، (2003). علم النفس التربوي. ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
5. _____، (2011). علم النفس التربوي، ط8، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
6. استنيته، دلال مجلس، (1978). الرسائل التعليمية وتكنولوجيا التعلم. جمعية عمال المطابع التعاونية للنشر والتوزيع - عمان.
7. الحفني، عبد المنعم، (1991). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. ج3، ط2، دار العودة، بيروت.
8. الخوالدة وآخرون، (1997). طرق التدريس العامة، ط1، مطابع وزارة التربية والتعليم، عمان.
9. داود، عزيز حنا، وعبد الرحمن، أنور حسين، (1990). مناهج البحث التربوي. جامعة بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
10. الزبيدي، (2013). مناهج المواد الاجتماعية وطرائق تدريسها. ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
11. الزغلول، رافع النصير والزغلول، عماد عبد الرحيم. علم النفس المعرفي. دار الشروق للنشر، عمان (2003).
12. الزياد، فتحي مصطفى، (1986). اثر التكرار ومستويات تجهيز المعلومات على الحفظ والتذكر. مجلة رسالة الخليج العربي، ع 18، تصدرها كلية التربية لدول الخليج، السعودية، ص 87-129.
13. السامرائي، عياد اسماعيل، (1994). اساليب المعالجة المعرفية للمعلومات وعلاقتها بالعادات الدراسية لدى طلبة المرحلة الاعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البصرة -كلية التربية (1994).
14. السلخي، محمود جمال، (2013). التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة به. ط1، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان.
15. سليم، مريم داود، (2003). علم نفس التعلم، دار النهضة العربية. ط1، بيروت.
16. _____ (2004). علم النفس التربوي. ط1، دار النهضة العربية للنشر، بيروت.
17. السيد، جيهان كمال محمد وصبري عبد الحميد (2007). استراتيجيات حديثة لتدريس الدراسات الاجتماعية داخل الصف الدراسي (النظرية والتطبيق). ط1، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة.
18. الشرقاوي، انور محمد (1999). الادراك في نماذج تكوين وتناول المعلومات. جامعة عين الشمس، القاهرة.
19. عبد الرحمن، أنور حسين وزكنة، عدنان حقي، (2007). الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية، بغداد.
20. عبد الهادي، نبيل، (2001). القياس والتقويم واستخدامه في مجال التدريس الصفّي، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

21. العزاوي، محمد عدنان، (2012). تقويم اداء مدرسي التاريخ للمرحلة الاعدادية في ضوء مهارات تدريس التاريخ. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة ديالى - العراق.
22. عطية، محسن علي، (2010). اسس التربية الحديثة ونظم التعليم. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
23. العلوان، احمد فلاح (2009). علم النفس التربوي (تطوير المتعلمين)، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
24. فان دالين، ديو بولد وآخرون، (1985). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ترجمة: محمد نبيل نوفل وآخرون، ط3، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
25. الفتلاوي، سهيلة كاظم، (1987). الكفاءات التدريسية اللازمة لمدرسي التاريخ في المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد - جامعة بغداد.
26. الكريطي، رياض كاظم عزوز، (2014). التقنيات التربوية، رؤية منهجية معاصرة، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
27. محمد، جاسم محمد، (2004). علم النفس التربوي وتطبيقاته. مكتب دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
28. مرعي، توفيق احمد، محمد محمود الحيلة، (2002). طرائق التدريس العامة. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
29. المسعودي، محمد حميد، وصلاح خليفة اللامي، (2014). طرائق تدريس الاجتماعيات، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
30. المشيخي، غالب محمد (2013). اساسيات علم النفس. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
31. ملحم، سامي محمد (2010). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط6، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
32. الموسوي، علي حسين، (2013). بحوث في المناهج الدراسية، ط1، دار الصادق للنشر والتوزيع، بابل العراق.
33. الوكيل وحسين، (2011). اسس المناهج وتنظيماتها، ط4، دار المسيرة، عمان.
34. ياسر، عامر حسن وكاظم، علي مهدي، (1996). المعالجة المعلوماتية لدى طلبة جامعة قار يوسف، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (33).
35. Schmeck, R.R, (1981). Learning styles researchers define difference differently. Journal of education leadership, Vol. 38. No. 5.

أحكام سحب إجازة الاستثمار في التشريع العراقي (دراسة مقارنة)

أ.م.د. صادق محمد علي حسن الحسيني

البحث. قاسم محمد حنتوش الهيمص

جامعة بابل/ كلية القانون

The Rules of Withdrawal of the Investment Certification in Iraqi legislation
(a Contrastive Study)

College of Law/ University of Babylon

SADIQALHUSAINY@YAHOO.COM

Abstract

Foreign investment in Iraq is looked upon as representation to imperialism, accordingly, Iraqi legislation has few laws related to foreign investment such as law number (20) of year (1998) (the law of manufacture investment) which it is restricted to local investment. Also there is law number (62) of year (2002) which is specified to Arabic investment. After 9-Apr.- 2003 the coalition authority regulated law number (39) of year (2004) related to foreign investment and law number (13) of year 2006 and the system of investment number (2) of year 2009.

الملخص

العراق ليس بدعاً بين دول العالم الثالث في سلوك الاستثمار متأخراً، فقد كان ينظر فيه إلى الاستثمار الأجنبي على أنه تمثيل للاستعمار ما جعل ذلك راسخاً في الثقافة العراقية بما في ذلك الجانب القانوني منها فلم تصدر إلا تشريعات استثمارية محددة منها القانون رقم (20) لسنة 1998 (قانون الاستثمار الصناعي للقطاعين الخاص والمختلط) وهو خاص بالاستثمار المحلي فقط وكذلك القانون رقم (62) لسنة 2002 خاصاً بالاستثمار العربي.

وبعد سقوط النظام السابق في 9/4/2003 صدر أمر سلطة الائتلاف رقم (39) لسنة 2004 والمتعلق بالاستثمار الأجنبي، وقانون الاستثمار رقم (13) لسنة 2006 ونظام الاستثمار رقم (2) لسنة 2009 متعلقاً بتنفيذه، إلا أنه وبالرغم من التغيير المشار إليه فقد بقي الاستثمار وخاصة بالجانب القانوني منه فقيراً من ناحية البحوث والكتابات من ذوي الاختصاص.

المقدمة

أولاً – التعريف بموضوع البحث وأهميته:

يعد موضوع سحب إجازة الاستثمار من المواضيع الجديرة بالدراسة والتحليل فالتشريع يعد أحد المناخات المهمة للاستثمار مثله مثل المناخ السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي والأمني، والمستثمر غالباً ما يكون بحاجة إلى الاطمئنان على أصوله المالية التي كونت مشروعه الاستثماري، وهو بحاجة إلى أن يجد نفسه أمام تشريع لا يكثر من الحالات التي تؤدي إلى التفريط بالمشروع الاستثماري سواء بالمصادرة أو التأميم أو سحب إجازة الاستثمار، كما أن أهمية سحب إجازة الاستثمار هي انعكاس للأهمية التي ينسب بها الاستثمار في العصر الحديث، فبعد أن كانت الاستثمارات في القرنين التاسع عشر والعشرين لا تشمل إلا أجزاء من العالم نجدها في الفترة الأخيرة غطت جميع البلدان تقريباً وأخذت تلك البلدان تتسابق فيما بينها على جذب الاستثمارات الأجنبية لتحقيق الانتعاش الاقتصادي المتنامي أو تطويره من خلال إدخال العملات الصعبة و التكنولوجيا الحديثة وزيادة فرص العمل وتحسين الميزان التجاري، كل ذلك دفع بها إلى سن التشريعات الخاصة بالاستثمار وقد يكون مبرراً قلة الدراسات في هذا المجال حدثة تجربة الاستثمار إلا أنه من غير المبرر التقليل من أهمية دور الاستثمار وخاصة الأجنبي في إيجاد البدائل لموارد البلد الذي يعتمد بالأساس على منتج واحد وهو الثروة النفطية في وقت باتت الأسعار المتدنية لهذا المنتج تشكل الأزمة الرئيسية لكل الدول المصدرة، وقد دفعنا كل ذلك إلى الإدلاء بدلونا المتواضع للإسهام بالدراسة القانونية في هذا المجال.

ثانياً – مشكلة البحث:

تتمثل بالإكثار من حالات سحب إجازة الاستثمار في قانون الاستثمار العراقي رقم (13) لسنة 2006 وما يترتب على ذلك من آثار طارئة للاستثمار وهو ما يخالف الأهداف المرجوة من القانون، مع ملاحظة المرونة في النصوص بالشكل الذي يفسح المجال للإدارة في أن تفسر حسبما تراه بالشكل الذي تتأى بنفسها عن المسؤولية وذلك بعدم السحب من ناحية، أو تعتمد إلى التعسف في استعمال الحق في مواجهة المستثمر فتسحب الإجازة دون كثير من التروي، مما يقتضي إعادة النظر في كثرة الحالات الخاصة بسحب إجازة الاستثمار.

ثالثاً – منهجية البحث:

سيعتمد البحث المنهج التحليلي في دراسة النصوص القانونية سواء وردت في قانون الاستثمار رقم (13) لسنة 2006 أو نظام الاستثمار رقم (2) لسنة 2009 وكذلك التشريعات الأخرى المذكورة في ثنايا البحث، كما اعتمد البحث المنهج المقارن بتشريعات الاستثمار في مصر والسعودية اللتين تمتلكان تجربة متميزة في هذا المجال.

رابعاً – خطة البحث: لغرض تلبية متطلبات موضوع البحث وأهميته فإنه يشتمل على مقدمة وثلاثة مطالب يتضمن المطلب الأول الجهات المختصة وإجراءات السحب حيث تناولنا في الفرع الأول الجهات المختصة بالسحب وفي الفرع الثاني تناولنا إجراءات سحب إجازة الاستثمار. وفي المطلب الثاني تناولنا حالات سحب الإجازة الاستثمارية وقسمناه إلى حالات السحب في قوانين الاستثمار في فرع وفي فرع ثان حالات السحب في أنظمة الاستثمار. وفي المطلب الثالث تناولنا آثار سحب إجازة الاستثمار، حيث تناولنا ذلك في ثلاثة فروع، الأول إيقاف العمل والحرمان من الإعفاءات والامتيازات والفرع الثاني في التعويض والفرع الثالث في العقوبات الأخرى، وأخيراً فقد تناولنا في خاتمة البحث مجموعة من الاستنتاجات والمقترحات التي توصلنا إليها.

المطلب الأول

الجهات المختصة بإجراءات السحب: حدد المشرع العراقي الجهة المختصة بسحب الإجازة بهيأة الاستثمار (وهي الجهة المختصة بإصدار قرار منح الإجازة)، كما اهتم بتنظيم إجراءات سحب الإجازة المذكورة، لذا سنتوزع دراسة هذا المطلب إلى فرعين:

الفرع الأول

الجهة المختصة بسحب إجازة الاستثمار: اكتفى المشرع المصري بإلغاء أو إيقاف الترخيص بالانتفاع بالعقارات التي رخص بالانتفاع بها ولم يصل الأمر إلى حد سحب ذلك الترخيص وعلى الرغم من مخالفة شروط الترخيص، ويصدر قرار الإلغاء أو الإيقاف من رئيس مجلس الوزراء بناء على عرض الوزير المختص⁽¹⁾. كما لم يرد في التشريع السعودي سحب إجازة الاستثمار وإنما ورد إمكان تطبيق عقوبة إلغاء ترخيص الاستثمار وذلك بقرار من مجلس إدارة الهيئة العامة للاستثمار⁽²⁾.

لقد حدد المشرع العراقي في جميع النصوص القانونية التي ذكر فيها قرار سحب الإجازة الاستثمارية الجهة المختصة بالسحب وهي هيئة الاستثمار، إذ أشار إلى أن للهيئة سحب الإجازة⁽³⁾. ويقع ذلك كما ذكر عند تحقق الحالات المنصوص عليها في القانون، فقانون الاستثمار العراقي حدد شروط مزاوله النشاط الاستثماري ووجوب التزام المستثمر بتلك الشروط، وعليه تجنب ما قد يسببه الاستثمار من مردودات سلبية، وأناط المشرع بهيأة الاستثمار بوصفها مختصة بشؤون الاستثمار ومتابعة مشاريعه، إيقاع الجزاءات على من يرتكب المخالفات القانونية ومن هذه الجزاءات سحب الإجازة الاستثمارية⁽⁴⁾. وقانون الاستثمار لم يشر إلى ارتباط الهيئة الوطنية للاستثمار برئيس مجلس الوزراء⁽⁵⁾. أما عن هيئة الإقليم وهيأة المحافظة فقد نص على (ترتبط هيئة الإقليم برئيس وزراء الإقليم وتخضع لرقابة مجلس الإقليم وترتبط هيئة المحافظة بالمحافظ وتخضع لرقابة مجلس المحافظة بما لا يتعارض مع أحكام هذا القانون)⁽⁶⁾. والذي يراه الباحث أن الارتباط المذكور أعلاه هو ارتباط إداري وليس وظيفي ومن ثم لا يصح قيام رئيس مجلس الوزراء بسحب الإجازة الاستثمارية الصادرة عن الهيئة الوطنية للاستثمار

وكذلك الإجازة الاستثمارية الممنوحة من قبل هيئة الإقليم وهيأة المحافظة غير المنتظمة في إقليم، وليس بإمكان رئيس وزراء الإقليم سحب الإجازة الممنوحة من قبل هيئة الإقليم، وليس بإمكان المحافظ سحب الإجازة الممنوحة من قبل هيئة المحافظة غير المنتظمة في إقليم، كل ذلك لعدم الارتباط الوظيفي.

الفرع الثاني

إجراءات سحب إجازة الاستثمار

إن صدور سحب الإجازة الاستثمارية من جهة إدارية مختصة أو عضو إداري مختص ليس بكاف بل لابد أن يسبق ذلك إجراءات تمهد لصدوره وتختلف هذه الإجراءات باختلاف القرارات المتخذة. وتتمثل بعمل أو مجموعة أعمال تقوم بها الإدارة تمهيداً لاتخاذ القرار، وعلى الإدارة الالتزام بها وإلا عد قرارها مشوباً بعيب الشكل⁽⁷⁾. وتهدف هذه الإجراءات الحيلولة دون اتخاذ قرارات متسربة، تحقيقاً لمصلحة الأفراد ولحسن سير المرافق العامة في الوقت نفسه، أما بشأن مصادر تلك الإجراءات فهي من الممكن أن تكون متضمنة في الدستور أو القوانين أو الأنظمة والعرف الإداري⁽⁸⁾.

وبالرجوع إلى قانون الاستثمار نجد أن المشرع العراقي قد حدد مجموعة من الإجراءات يتوجب على الهيئة اتخاذها قبل إصدار قرارها بسحب الإجازة الاستثمارية، وتتمثل هذه الإجراءات بإنذار المستثمر لإزالة المخالفة أو البدء في تنفيذ المشروع خلال المدة التي تحددها الهيئة وبخلافه يوجه إليه إنذار نهائي⁽⁹⁾. وهذا ما سنتولى توضيحه في فقرتين:

أولاً - إنذار المستثمر:

أورد التشريع المصري تنبيه المستثمر عند المخالفة وقبل إيقاف نشاط المشروع، إلا أنه لم يشترط الكتابة في ذلك⁽¹⁰⁾. أما بالنسبة للمشرع السعودي فقد ذكر التنبيه عند مخالفة المستثمر لأحكام نظام الاستثمار ولائحته التنفيذية مع اشتراط الكتابة في ذلك⁽¹¹⁾.

ويقع الإنذار بموجب قانون الاستثمار العراقي كما ذكرنا في حالة مخالفة المستثمر لأي من الأحكام الواردة في القانون، مع ملاحظة الصيغة المرنة الواردة في التشريع بشأن المخالفة للأحكام المذكورة إذ أنها تبقي المستثمر تحت سيطرة الهيئة المانحة للإجازة لاسيما فيما يتعلق بتفسير المخالفة المذكورة في القانون طالما أنها لم ترد بشكل محدد، يجعل المستثمر على بينة من المخالفات التي تؤدي بمشروعه إلى الإنهاء، أما عن كيفية صدور الإنذار فقد حدد خلال مدة محددة، وهذا اتجاه سليم لأجل أن يدقق المستثمر في المخالفة المنسوبة إليه بغية إزالتها خلال المدة المحددة.

ثانياً - الإنذار النهائي:

عند التدقيق في التشريعين المصري والسعودي فإننا لا نجد دعوة المستثمر المخالف إلى الهيئة بعد توجيه التنبيه، أما في التشريع العراقي فإنه في حالة صدور الإنذار وتبليغ المستثمر المخالف لأحكام القانون وعدم استجابته للهيئة بإزالة المخالفة في المدة المحددة بموجب القانون فإن الهيئة تقوم بإنذاره نهائياً لإزالة المخالفة، وفي عدم قيامه بذلك تفرض عليه غرامات تأخيرية تتناسب ومقدار مدة التفاوت الزمني على أن لا يزيد المجموع التراكمي عن عشرة من المائة من كلفة المشروع⁽¹²⁾.

المطلب الثاني

حالات سحب الإجازة الاستثمارية

ذكرنا أن التشريعات الاستثمارية اهتمت بوضع الشروط الخاصة بسحب إجازة الاستثمار بوصفها إجراءً استثنائياً ونظراً للأهمية التي تنطوي عليها هذه الحالات فضلنا دراستها في فرعين، يتناول الأول الحالات في قوانين الاستثمار والثاني الحالات في أنظمة الاستثمار.

الفرع الأول

حالات السحب في قوانين الاستثمار

من خلال إمعان النظر في قانون ضمانات وحوافز الاستثمار المصري رقم (8) لسنة 1997 ونظام الاستثمار الأجنبي في السعودية لسنة 2000، ومثلهما قانون إقليم كردستان العراق رقم (4) لسنة 2006، نجد أنها خلت جميعها من حكم سحب إجازة الاستثمار فقانون ضمانات وحوافز الاستثمار المصري اكتفى بإيراد إلغاء وإيقاف الترخيص عندما نص على (لا يجوز لأية جهة إدارية إلغاء أو إيقاف الترخيص بالانتفاع بالعقارات...) (13).

أما في المملكة العربية السعودية فإن المستثمر ملزم بالبدء بالإجراءات التنفيذية الخاصة بالمنشأة على وفق الجدول الزمني المقدم من قبله، وعلى الهيئة العامة للاستثمار تمديد المهلة المحددة في الجدول إلى مدة لا تتجاوز السنة على أن يقدم المستثمر الأسباب المعقولة التي تبرر عدم تنفيذ المنشأة، وإذا ثبت عدم جدية المستثمر بعد التمديد فإنه يحق لمجلس إدارة الهيئة العامة إلغاء الترخيص نهائياً ويتحمل المستثمر تبعه ذلك (14). أما قانون الاستثمار في إقليم كردستان العراق فقد نص على (أولاً - لدى مخالفة المستثمر لأحكام هذا القانون أو إحدى فقرات العقد المبرم بينه وبين الجهات المختصة تقوم الهيئة بإنذار المخالف وطلب الإيقاف الفوري للنشاط المتسبب لحصول المخالفة وإمهاله مده مناسبة تحددها الهيئة تتناسب وطبيعة المخالفة لإزالتها مع آثارها).

ثانياً - في حالة إصرار المستثمر على عدم إيقاف وإزالة آثار المخالفة وفق أحكام الفقرة (أولاً) أعلاه، تسترد منه الأرض وتتملك الهيئة المنشآت المبنية عليها من قبل المستثمر (إن وجدت) وبقيمتها مستحقة القلع وفق القانون، ويتحمل دفع هذه القيمة المستثمر الجديد الذي تخصص له الأرض لإكمال المشروع وفق أحكام هذا القانون، ويكون المخالف مسؤولاً عن أي ضرر ينتج عن عدم قيامه بتنفيذ التزاماته (15). وبالنسبة لقانون الاستثمار العراقي فقد سار خلافاً للقوانين المذكورة أعلاه إذ تعددت فيه حالات سحب إجازة الاستثمار وفق الإيضاح الآتي:

أولاً - نلاحظ إن إحدى حالات السحب التي نص عليها المشرع العراقي تمثلت بعدم التزام المستثمر بالجدول الزمني لإنجاز المشروع الذي يقدمه، فقد نص القانون على (الالتزام بتطابق جدول تقدم العمل الذي يقدمه المستثمر مع الواقع على أن لا يكون التفاوت الزمني أكثر من ستة أشهر وعلى الهيئة الوطنية للاستثمار وضع شروط جزائية في حالة تجاوز مدة الستة أشهر كما أن للهيئة سحب الإجازة) (16).

ويرى الباحث أن المشرع العراقي لم يكن موفقاً عندما نص على سحب الإجازة عند عدم حصول المطابقة بين جدول تقدم العمل الذي يقدمه المستثمر مع الواقع وكان بالإمكان الاكتفاء بالآثار القانونية الأخرى المنصوص عليها والمتمثلة بالشروط الجزائية الموضوعة من قبل الهيئة الوطنية للاستثمار، خاصة وإن حالة السحب المنصوص عليها هنا قد وردت دون قيود أو شروط محددة ما يجعل ذلك طارداً للاستثمار والمقترح في هذا الشأن إلغاء هذه الحالة أسوة بما ورد في التشريعات المقارنة وقانون الاستثمار في إقليم كردستان رقم (4) لسنة 2006.

ثانياً - يضاف إلى ما تقدم فقد نص على حالة أخرى لسحب الإجازة الاستثمارية، حيث إن للهيئة استبعاد الطرف المخل بالتزاماته بمضي ثلاثين يوماً من تاريخ إنذاره، ويحل الشريك غير المخل أو يرتضيه محله في الحقوق والالتزامات مع حق الهيئة في سحب الإجازة (17).

ثالثاً - كما نص المشرع العراقي وضمن حالات سحب إجازة الاستثمار أيضاً على (حق الهيئة في السحب عند عدم استجابة المستثمر للإنذار الأولي والنهائي ويكون السحب من تاريخ تحقق المخالفة مع احتفاظ الغير بحقه في المطالبة بالتعويض عن الضرر الذي تسبب به المستثمر ودون الإخلال بأية عقوبات أخر) (18).

رابعاً - وأخيراً فإن الهيئة تسحب إجازة الاستثمار في حالة إدلاء المستثمر بمعلومات غير صحيحة أو مضللة أو استخدام أساليب غير مشروعة يترتب عليها الحصول على امتياز أو منفعة وفق أحكام قانون الاستثمار⁽¹⁹⁾.

ويرى البعض أن المشرع العراقي قد راعى خصوصية النشاط الاستثماري من خلال إتباع خطوات قبل سحب الإجازة الاستثمارية متضمنة تنبيه المستثمر المخالف لأحكام القانون وخلال مدة محددة وعند عدم رفع المخالفة تقوم الهيئة بدعوة المستثمر أو من يمثله لتحديد موقفه ثم إعطائه فرصة أخرى لتسوية الموضوع، وعند تكرار المخالفة أو عدم الاستجابة، فيكون للهيئة سحب الإجازة، مع احتفاظ الغير بحقه في المطالبة بالتعويض عن الضرر من جراء المخالفة مع إمكانية معاقبة المستثمر والزامه بالتعويض وفقاً للقوانين النافذة⁽²⁰⁾.

ويرى الباحث ومن خلال تدقيق النصوص القانونية في التشريعات المقارنة وما ورد في قانون الاستثمار في إقليم كردستان رقم (4) لسنة 2006، إن المشرع العراقي قد توسع في حالات سحب إجازة الاستثمار بالشكل الذي يجعلها طارئة للاستثمار، مع ملاحظة أن التشريعات المذكورة أعلاه لم تأخذ بالسحب أساساً وإنما اكتفت بإلغاء وإيقاف المشروع الاستثماري، ونرى أن ما ورد في قانون الاستثمار في إقليم كردستان رقم (4) لسنة 2006 هو الأفضل من بين مثيلاته والأنسب لاعتماده في قانون الاستثمار العراقي، لذا نقترح اعتماد مضامين المادة التاسعة من قانون الإقليم المذكور ليحل محل المادة (28) من قانون الاستثمار رقم (13) لسنة 2006 المعدل فتكون بالصيغة التالية (أولاً - إذا خالف المستثمر أحكام هذا القانون تقوم الهيئة بإصداره وطلب الإيقاف الفوري للنشاط المتسبب لحصول المخالفة وإمهاله مدة مناسبة لإزالة المخالفة مع آثارها. ثانياً - في حالة إصرار المستثمر على عدم إيقاف وإزالة آثار المخالفة تسترد منه الأرض وتتملك الهيئة المنشآت المشيدة عليها من قبل المستثمر وبقيمتها مستحقة القلع وفق القانون، ويتحمل دفع هذه القيمة المستثمر الجديد الذي تخصص له الأرض لإكمال المشروع وفق أحكام هذا القانون).

الفرع الثاني

حالات السحب في أنظمة الاستثمار

كما هو الحال في قوانين الاستثمار المقارنة، خلت اللائحة التنفيذية الخاصة بقانون ضمانات وحوافز الاستثمار المصري ولائحة تنفيذ نظام الاستثمار الأجنبي في المملكة العربية السعودية من تنظيم قانوني يتعلق بشروط سحب الإجازة أو الرخصة الاستثمارية، وذلك خلافاً لنظام الاستثمار العراقي الذي اهتم بتنظيم هذه الشروط التي سننولى تفصيلها في الفقرتين الآتيتين:

أولاً - الجدول الزمني للمشروع:

من خلال تدقيق نصوص النظام رقم (2) لسنة 2009، نجد أن المشرع العراقي قد نص على (أولاً - يلتزم المستثمر بالجدول الزمني المنصوص عليه في البند (سابعاً) من المادة (14) من قانون الاستثمار ثانياً - إذا اخل المستثمر بما ورد في البند (أولاً) من هذه المادة، يدفع غرامة تأخيرية يتناسب مقدارها طردياً مع طول مدة التفاوت الزمني على أن لا تزيد على (10%) عشرة من المائة من رأس مال المشروع مع احتفاظ الهيئة بحقها في سحب الإجازة⁽²¹⁾.

ويرى الباحث إمكان الاستغناء عما ورد في ذيل النص أعلاه والمتعلق باحتفاظ الهيئة بحقها في سحب الإجازة والاكفاء بالغرامات التأخيرية بالكيفية الموضحة في النص المذكور.

ثانياً - مخالفة التزام أو ارتكاب جريمة أو خرق اتفاقية أو معاهدة:

منع المشرع العراقي هيأت الاستثمار منح إجازة الاستثمار في الحالات الآتية:-

أولاً - إذا اخل المستثمر بأي من الالتزامات المنصوص عليها في الفصل الرابع من قانون الاستثمار لأكثر من مرة.

ثانياً - إذا ثبت ارتكاب المستثمر جريمة مخلة بالشرف في داخل جمهورية العراق أو خارجها. **ثالثاً -** إذا تسبب المستثمر بخرق أية اتفاقية ثنائية أو معاهدة دولية يكون العراق طرفاً فيها⁽²²⁾.

ويلاحظ بالنسبة للبند (ثانياً) إن قانون العقوبات العراقي نص في المادة (21) منه على الجرائم المخلة بالشرف وأوردها على سبيل المثال لا الحصر ومنها السرقة والاختلاس، ومن ثم يمكن القول أن المستثمر إذا ما ارتكب إحدى هذه الجرائم وصدر حكم قضائي بحقه بالإدانة واكتسب الحكم الدرجة القطعية فنكون إزاء سبب من أسباب سحب الإجازة، وحسناً فعل المشرع العراقي ذلك، لأن من يرتكب مثل هذه الجرائم لا يمكن أن يضمن معه حسن الأداء والجدية في انجاز المشروع، وفي حالة إذا ما تسبب المستثمر بخرق أية اتفاقية ثنائية أو معاهدة دولية يكون العراق طرفاً فيها، نجد أن المشرع لم يحدد الاتفاقية أو المعاهدة تتعلق بشؤون الاستثمار أو بشأن آخر⁽²³⁾.

ويرى الباحث أن النص أعلاه يتضمن إلزام هيأت الاستثمار بعدم منح الإجازة الاستثمارية ابتداءً عند توفر الشروط المذكورة فيه، وقياساً بالأولوية فإن على الهيأت سحب الإجازة بعد منحها إذا ثبت توفر الشروط الخاصة بعدم منح الإجازة. كما إن نظام الاستثمار لم يضع الآلية الخاصة للتحقق من إخلال المستثمر بالتزاماته أو ارتكابه لجريمة مخلة بالشرف أو تسببه في خرق اتفاقية أو معاهدة يكون العراق طرفاً فيها والمقترح بهذا الشأن تعديل نظام الاستثمار وإلزام المستثمر بالتوقيع على تعهد يتضمن عدم حصول ذلك قبل تقدمه بطلب الاستثمار إلى الهيئة.

المطلب الثالث

آثار سحب إجازة الاستثمار

إن إجازة الاستثمار إذا ما صدرت معيبة فإنها تكون عرضة للسحب و يترتب على ذلك ما يترتب على سحب القرارات الإدارية الأخرى من إعدام لهذه الإجازة بأثر رجعي يمتد إلى تاريخ صدور الإجازة الأمر الذي يترتب آثاراً مهمة تتمثل بإيقاف العمل في المشروع والحرمان من الإعفاءات والامتيازات وحق الغير في المطالبة بالتعويض فضلاً عن عقوبات أخرى وهذا ما سنوضحه تباعاً في ثلاثة فروع:-

الفرع الأول

إيقاف العمل والحرمان من الإعفاءات والامتيازات

يعد إيقاف العمل في المشروع وحرمان المستثمر من الإعفاءات والامتيازات من الآثار المهمة التي رتبها التشريعات على سحب إجازة الاستثمار بغية حمل المستثمر على التنفيذ الأمثل لالتزاماته.

ففيما يتعلق بالتشريع المصري فقد ذكر اشتراط تمتع الشركات والمنشآت التي تعمل في أي من المجالات المحددة في المادة (1) من اللائحة التنفيذية - تلقائياً - بالإعفاءات الضريبية⁽²⁴⁾.

وبالرجوع إلى المادة الأولى من اللائحة التنفيذية المشار إليها في النص أعلاه نجد أنها ذكرت الأنشطة الاستثمارية الواردة في المادة الأولى من قانون ضمانات وحوافز الاستثمار رقم (8) لسنة 1997 والمتعلقة باستصلاح واستزراع الأراضي البور والصحراوية والإنتاج الحيواني والداجني والسمكي والصناعة والتعدين والفنادق والشقق الفندقية والقرى السياحية والنقل السياحي والنقل البري للبضائع والنقل الجوي والخدمات المرتبطة به بطريق مباشر والنقل البحري لأعالي البحار والخدمات البترولية الساندة لعمليات الحفر والاستكشاف ونقل وتوصيل الغاز والإسكان الذي تؤجر وحداته بالكامل خالية لأغراض السكن غير الإداري والبنية الأساسية من مياه شرب وصرف وكهرباء وطرق واتصالات والمستشفيات والمراكز الطبية والعلاجية التي تقدم (10%) من طاقتها بالمجان والتأجير التمويلي وضمان الاكتتاب بالأوراق المالية ورأس المال المخاطر وإنتاج برامج وأنظمة الحاسبة الآلية والمشروعات الممولة من الصندوق الاجتماعي للتنمية⁽²⁵⁾.

أما المادة (2) من اللائحة التنفيذية فقد ذكرت الاشتراط في النشاط الذي يزاول في أي من المجالات المحددة في المادة السابقة أن يستوفي ما تتطلبه القوانين واللوائح والقرارات المعمول بها⁽²⁶⁾. إلا أن ما يحسب للمشرع المصري إنه بين وفي حالة انقضاء المدة المحددة لإزالة مخالفة المستثمر وإصدار قرار الهيئة بإيقاف نشاط المشروع فإن عليها أن تصدر القرار مسبباً⁽²⁷⁾. أما المشرع السعودي فقد نص أيضاً على أثر مخالفة نظام الاستثمار الأجنبي ولائحته عندما قرر حجب كل أو بعض الحوافز والمزايا المقررة للمستثمر الأجنبي فرض غرامة مالية لا تتجاوز 500 ألف ريال سعودي فضلاً عن إلغاء ترخيص الاستثمار الأجنبي⁽²⁸⁾، علماً إنه لم يذكر إيقاف نشاط المشروع الاستثماري هنا.

أما بالنسبة لموقف المشرع العراقي فلم ينص على حرمان المستثمر من الإعفاءات والامتيازات التي منحت له من تاريخ تحقق المخالفة وكذلك إيقاف العمل في المشروع⁽²⁹⁾. كذلك فيما يتعلق بقانون الاستثمار في إقليم كردستان فقد ذكر حق الهيئة الطلب من المستثمر الإيقاف الفوري لنشاطه لحصول مخالفة ولم يقر بإزالتها خلال مدة محددة⁽³⁰⁾.

إن المستثمر وفقاً لقانون الاستثمار العراقي يتمتع بإعفاءات مهمة تجعله حريصاً على تنفيذ مشروعه الاستثماري، ومن قبيل ذلك الإعفاء من الضرائب والرسوم لمدة (10) عشر سنوات من تاريخ بدء التشغيل التجاري⁽³¹⁾.

إن قانون الاستثمار العراقي يمنح المستثمر الأجنبي الإعفاءات الضريبية ومنها ضريبة الدخل لمدة (10) عشر سنوات ابتداء من تاريخ التشغيل التجاري، إضافة إلى إعفاءات أخرى، وفي حالة نقل المشروع خلال مدة الإعفاءات من منطقة تنمية إلى أخرى، فيعامل المشروع لأغراض الإعفاء المنصوص عليه في القانون خلال المدة الباقية معاملة مشاريع منطقة التنمية المنقول إليها على أن يشعر الهيئة الوطنية للاستثمار بذلك⁽³²⁾.

ويرى الباحث أهمية هذا الأثر (أي إيقاف العمل وحرمان المستثمر نتيجة سحب الإجازة من الإعفاءات المذكورة أعلاه) إذ أن المستثمر سيكون حريصاً على تطبيق ما ورد من شروط تفرضها عليه هيئة الاستثمار، وعلى مراعاة تطبيق أحكام قانون الاستثمار لتلافي الإيقاف والحرمان من الإعفاءات والتي تقع نتيجة المخالفة لأحكام القانون وإن لم يصل الأمر إلى حد سحب الإجازة الاستثمارية.

الفرع الثاني

التعويض

يعد التعويض من جملة الآثار التي يتحملها المستثمر نتيجة سحب إجازة الاستثمار وهذا التعويض قد يكون في مصلحة الجهة الحكومية المتعاقدة معه وبذلك يكون التعويض محكوماً بقواعد المسؤولية العقدية، وقد يكون التعويض لمصلحة الاغيار ممن لم يكونوا طرفاً في عقد الاستثمار فيكون محكوماً بقواعد المسؤولية التقصيرية.

لكن ما يلاحظ في قانون ضمانات وحوافز الاستثمار المصري رقم (8) لسنة 1997 ولائحته التنفيذية عدم إشارتهما إلى هذا الأثر.

كما أنهما لم يعالجا مسؤولية المستثمر الأجنبي المدنية، ما عُد أحد الثغرات المثبتة على القانون المذكور، وليس إزاء هذا السكوت إلا تطبيق القواعد المتعلقة بالمسؤولية المدنية على المستثمر الأجنبي استناداً إلى أحكام القانون المدني⁽³³⁾.

وكذلك الحال بالنسبة لنظام الاستثمار الأجنبي في المملكة العربية السعودية ولائحته التنفيذية، اللذين يرد فيهما ما يشير إلى قيام المستثمر بتحمل التعويض المترتب عليه لمصلحة الجهة المتعاقدة معه والتزامه بتعويض الاغيار ممن تضرروا من مخالفته لأحكام القانون ما يعني التعويل أيضاً على الأحكام العامة الواردة في القانون المدني.

وخلافاً لما تقدم فقد أشار قانون الاستثمار العراقي على التعويض كجزاء يترتب على مخالفة أحكامه⁽³⁴⁾، بالرجوع إلى أحكام القانون المدني بهذا الخصوص⁽³⁵⁾.

ويرى الباحث في مسلك المشرع العراقي بالنص على التعويض في قانون الاستثمار مسلك محمود لما للاستثمار من أهمية خاصة، ولوجود العنصر الأجنبي المتمثل بالمستثمر الذي قام بنقل أصوله المالية إلى البلد المضيف، وهو غالباً ما يكون غير ملم بتشريعاته في الوقت الذي يتطلب إعطائه قدر من الاطمئنان على مستقبل مشروعه الاستثماري من خلال درايته بالتشريعات التي تحكم مشروعه ابتداءً وانتهاءً مروراً بما يصادفه من عقبات وعراقيل.

الفرع الثالث

عقوبات أخرى

يضاف إلى ما تقدم، هناك عقوبات أخرى تترتب على مخالفة المستثمر لالتزاماته المذكورة في القانون، فقد اخذ المشرع المصري بالغرامة كجزاء على مخالفة أحكام قانون ضمانات وحوافز الاستثمار ووضع حداً أدنى للغرامة بحيث لا يقل عن ألفي جنيه ولا تتجاوز خمسة آلاف جنيه وهذا يمثل تشدداً من قبل المشرع بغية أن تأتي العقوبة أثرها بحسبان أن الحد الأدنى المذكور في القواعد العامة لا يؤدي الغرض المطلوب، والغرامة هنا هي عقوبة أصلية وليست تخبيرية⁽³⁶⁾.

أما في المملكة العربية السعودية فقد تم النظر إلى المخاطر غير التجارية التي من الممكن أن يتعرض لها المستثمر بأهمية، وهذه المخاطر تكون خارجة عن إرادة المستثمر ومثلها المصادرة والتأميم⁽³⁷⁾، فهي مفروضة على المستثمر قسراً، إلا أن تاريخ الاستثمار الأجنبي في المملكة لا يشير إلى تعرض المستثمر إلى هذا النوع من المخاطر (المصادرة والتأميم)، فالسوابق تبعث على اطمئنان المستثمر، علماً إن تحول بعض الاستثمارات الأجنبية إلى استثمارات وطنية كانت بالاتفاق بعد مفاوضات طويلة حصل المستثمرون خلالها على حقوقهم بدون إبطاء⁽³⁸⁾.

أما بشأن معاقبة المستثمر المخالف لأحكام نظام الاستثمار ولائحته بعقوبة الغرامة فقد نص المشرع السعودي على (فرض غرامة مالية لا تتجاوز (500000) خمسمائة ألف ريال سعودي)⁽³⁹⁾.

أما المشرع العراقي فقد جعل من عدم مصادرة المشروع إحدى الضمانات المقدمة للمستثمر، وكذلك الحال بخصوص تأميم المشروع الاستثماري⁽⁴⁰⁾.

والمقصود بالمصادرة الواردة في قانون الاستثمار المصادرة الإدارية التي هي عبارة عن إجراء وقائي تستدعيه ضرورات الأمن والسلامة والصحة العامة توقعها السلطة الإدارية دون صدور حكم قضائي بها، أما المصادرة الجنائية بوصفها عقوبة تكميلية فهي لا تكون إلا بحكم قضائي والتي هدفها إضافة مال الجاني إلى ملك الدولة دون مقابل، وهذه المصادرة لم يضمن المشرع العراقي للمستثمر عدم التعرض لها.

لقد عرف البعض المصادرة بالقول (الاستيلاء على مال المحكوم عليه وانتقال ملكيته إلى الدولة بدون أي تعويض)⁽⁴¹⁾.

والمصادرة أما أن تكون إجراء الغرض منه تملك الدولة أشياء مضبوطة متعلقة بالجريمة ويقع ذلك جبراً على صاحبها ويدون مقابل، وأما أن تكون إجراء جزائياً لقاء عمل غير مشروع ولا يصاحب ذلك الالتزام بدفع التعويض المناسب، وتنصب المصادرة على أعمال محددة بالذات سواء إن كانت عقارياً أو منقولة، إلا أن المصادرة إذا تمت بطريقة تعسفية فالراجح في القانون الدولي الالتزام بالتعويض⁽⁴²⁾.

إلى جانب ما تقدم نص قانون الاستثمار على عقوبة الغرامة، إذ أوجب على المستثمر بتسديد الضرائب والرسوم والغرامات المتحققة عليه وفقاً للقانون⁽⁴³⁾.

وكذلك ألزم المستثمر بدفع الفوائد المقررة قانوناً مع الضرائب والرسوم والغرامات عند تحقق إحدى الحالات المنصوص عليها في المادة (18) من قانون الاستثمار⁽⁴⁴⁾.

الاستنتاجات:

1. هناك الكثير من التشريعات التي تخص الاستثمار وقد صدرت قبل سقوط نظام الحكم في العراق في 2003/4/9، أي قبل صدور قانون الاستثمار رقم (13) لسنة 2006 ولا زالت نافذة المفعول مثل قانون الاستثمار الصناعي للقطاعين الخاص والمختلط رقم (20) لسنة 1998، وقانون تنظيم الاستثمار المعدني رقم (91) لسنة 1988 وقانون الهيئة العامة للمناطق الحرة رقم (3) لسنة 1998.
2. لقد أورد المشرع العراقي الكثير من حالات سحب الإجازة الاستثمارية وهذا يتنافى مع المصلحة الوطنية، حيث انه لا يعدو أن يكون طارداً للاستثمار لمجرد توافر بعض الأسباب، وهو سلوك لم تأخذ به الكثير من تشريعات الاستثمار ومنها تشريعات الدول المقارنة، وقد اعتمدت هذه التشريعات إلغاء الترخيص أو إيقاف العمل في المشروع الاستثماري.
3. وردت حالات سحب الإجازة الاستثمارية في نصوص متباعدة فضلاً عن ورودها في أكثر من تشريع، فقد وردت صريحة في قانون الاستثمار رقم (13) لسنة 2006 بينما وردت ضمنية في نظام الاستثمار رقم (2) لسنة 2009، ولم نلاحظ ذلك في التشريعات المقارنة.
4. لقد راعى المشرع العراقي خصوصية النشاط الاستثماري وذلك بإتباع خطوات قبل إصدار القرار بسحب الإجازة الاستثمارية، وتتمثل تلك الخطوات بلزوم توجيه الإنذار الخطي إلى المستثمر المخالف، ومن ثم تكرار الإنذار وبعدها إصدار قرار سحب الإجازة.

الاقتراحات:

1. نقترح أن تكون قرارات سحب إجازات الاستثمار مسببة، أي أن الهيئة لا تسحب الإجازة إلا بعد أن تسبب القرار الصادر عنها.
2. نقترح أن ينص المشرع العراقي على دعوة المستثمر إلى الهيئة بعد توجيه الإنذار وقبل سحب إجازة الاستثمار.
3. نقترح عند تعديل قانون الاستثمار رقم (13) لسنة 2006 المعدل استبدال عقوبة سحب الإجازة الاستثمارية بإلغاء الإجازة المذكورة الواردة في المادة (14) من القانون.

الهوامش:

- (1) تنظر المادة (11) من قانون ضمانات وحوافز الاستثمار المصري رقم (8) لسنة 1997 المعدل.
- (2) تنظر المادة (12) من نظام الاستثمار الأجنبي السعودي.
- (3) ينظر البند (سابعاً) من المادة (14) وكذلك المادة (28) من قانون الاستثمار العراقي رقم (13) لسنة 2006 المعدل.
- (4) د. ندى عبد الكاظم حسين: دراسة مقارنة بين قانون الاستثمار الاتحادي رقم (13) لسنة 2006 وقانون الاستثمار الكردستاني رقم (4) لسنة 2006، بحث منشور في مجلة العلوم القانونية، الصادرة عن كلية القانون – جامعه بغداد، المجلد الخامس والعشرون، العدد الثاني، 2010، ص 379.
- (5) علماً أن القانون قبل صدور قانون التعديل الثاني نص على (ترتبط الهيئة الوطنية للاستثمار برئيس مجلس الوزراء) تنظر الفقرة (ج) من البند (ثالثاً) من المادة (4) من قانون الاستثمار رقم (13) لسنة 2006 المعدل.
- (6) ينظر البند (سادساً) من المادة (5) من قانون الاستثمار رقم (13) لسنة 2006 المعدل.
- (7) د. ماهر صالح علاوي: الوسيط في القانون الإداري، دار ابن الأثير للطباعة والنشر، الموصل، ص 349.
- (8) د. عصام عبد الوهاب البرزنجي وآخرون، مبادئ وأحكام القانون الإداري، ط4، العاتك، القاهرة، 2009، ص 428 وما بعدها.

- (9) تنظر المادة (15) من قانون التعديل الثاني لقانون الاستثمار العراقي رقم (50) لسنة 2015.
- (10) تنظر المادة (63) من قانون ضمانات وحوافز الاستثمار رقم (8) لسنة 1997.
- (11) تنظر الفقرة (1) من المادة (12) من نظام الاستثمار الأجنبي السعودي.
- (12) تنظر المادة (15) من قانون التعديل الثاني لقانون الاستثمار رقم (50) لسنة 2015.
- (13) تنظر المادة (11) من قانون ضمانات وحوافز الاستثمار المصري رقم (8) لسنة 1997.
- (14) د. عبد الله عبد الكريم عبد الله: ضمانات الاستثمار في الدول العربية، دراسة قانونية مقارنة لأهم التشريعات العربية والمعاهدات الدولية مع الإشارة إلى منظمة التجارة العالمية ودورها في هذا المجال، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 1431 هـ - 2010م، ص101.
- (15) تنظر المادة (9) من قانون الاستثمار في إقليم كردستان والعراق رقم (4) لسنة 2006 المنشور في جريدة وقائع كردستان بالعدد (62) في 2006/8/27.
- (16) ينظر البند (سابعاً) من المادة (14) من قانون الاستثمار رقم (13) لسنة 2006 المعدل.
- (17) تنظر المادة (14) من قانون التعديل الثاني لقانون الاستثمار رقم (50) لسنة 2015.
- (18) تنظر المادة (15) من قانون التعديل الثاني لقانون الاستثمار رقم (50) لسنة 2015.
- (19) تنظر المادة (15) من قانون التعديل الثاني لقانون الاستثمار رقم (50) لسنة 2015.
- (20) رنا محمد راضي البياتي، دور الإدارة في منح الإجازة الاستثمارية والغائها - دراسة مقارنة - أطروحة دكتوراه، كلية الحقوق - جامعة النهرين، 2015، ص152 وما بعدها.
- (21) تنظر المادة (19) من نظام الاستثمار رقم (2) لسنة 2009 المعدل.
- (22) تنظر المادة (35) من نظام الاستثمار رقم (2) لسنة 2009 المعدل.
- (23) احمد هليل عبد عون الشمري: معوقات الاستثمار الأجنبي في العراق، رسالة ماجستير، كلية القانون - جامعة كربلاء، 2013، ص177. علماً إن الفقرة (6) من المادة (21) من قانون العقوبات العراقي المرقم (111) لسنة 1969 المعدل والمنشور في جريدة الوقائع العراقية بالعدد (1778) في 1969/12/15 تنص على (الجرائم المخلة بالشرف كالسرقة والاختلاس والتزوير وخيانة الأمانة والاحتيال والرشوة وهتك العرض).
- (24) تنظر المادة (19) من اللائحة التنفيذية لقانون ضمانات وحوافز الاستثمار رقم (8) لسنة 1997، الصادرة بقرار رئيس مجلس الوزراء رقم 1820 لسنة 2015.
- (25) تنظر المادة (1) من اللائحة التنفيذية لقانون ضمانات وحوافز الاستثمار رقم (8) لسنة 1997.
- (26) د. احمد عبد الله المراغي: الحماية الجنائية للاستثمارات الأجنبية، دراسة مقارنة، ط1، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 2015، ص306.
- (27) تنظر المادة (63) من قانون ضمانات وحوافز الاستثمار رقم (8) لسنة 1997.
- (28) ينظر البند (2) من المادة الثانية عشرة من نظام الاستثمار الأجنبي السعودي.
- (29) علماً إن الحرمان من الإعفاءات والامتيازات ورد في قانون الاستثمار قبل صدور قانون التعديل الثاني. تنظر المادة (28) من قانون الاستثمار رقم (13) لسنة 2006 المعدل.
- (30) تنظر الفقرة (أولاً) من المادة (9) من قانون الاستثمار في إقليم كردستان العراق رقم (4) لسنة 2006.
- (31) تنظر المادة (15) من قانون التعديل الثاني لقانون الاستثمار رقم (50) لسنة 2015.

- (32) هفال صديق إسماعيل: المركز القانوني للمستثمر الأجنبي دراسة تحليلية مقارنة، دار الجامعة الجديدة، 2015، ص 107.
- (33) د. احمد عبد اللّاه المراغي، مصدر سابق، ص 362 - 363.
- (34) تنظر المادة (15) من قانون التعديل الثاني لقانون الاستثمار رقم (50) لسنة 2015.
- (35) تنظر المادة (168) من القانون المدني العراقي رقم (40) لسنة 1951 والمنشور في جريدة الوقائع العراقية الصادرة بالعدد 3015 في 1951/9/8.
- (36) د. احمد عبد اللّاه المراغي، مصدر سابق، ص 317.
- (37) أورد جانب من الفقه تعريفاً للتأميم على أنه (إجراء يراد به نقل ملكية المشروعات الخاصة إلى ملكية الدولة لتصبح ملكاً للجماعة تحقيقاً لضرورات اجتماعية واقتصادية وذلك مقابل تعويض أصحاب هذه المشروعات عن الحقوق المؤممة وهو يشمل حرمان المالك من كل أمواله وعقاراته، بحيث يمتد إلى كل موجودات المنشأة أو المشروع وعناصره المعنوية. ويصدر بموجب قانون لما يمثله من خطورة على مصالح المستثمر الاقتصادية والتجارية والمعنوية). وقد تم تكريس التأميم لأول مرة في تصويت الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم (626) في 21 ديسمبر 1952 وفي اللائحتين الصادرتين عنها برقم (1803) لسنة 1962 و(3281) لسنة 1974 وذلك في إطار حق الدولة في استغلال الثروات الطبيعية مؤكدة على أنها إجراءات تؤسس على اعتبارات المصلحة العامة والأمن والمصالح الوطنية، ويعد من أعمال السيادة التي تتحصن عموماً من الرقابة القضائية. منشور على شبكة المعلومات الدولية (انترنت) على الموقع:
<http://www.droit-dz.com/fourum/bloy.php?b=193>.
- (38) د. محمد حسين إسماعيل، النظام القانوني للاستثمار الأجنبي في المملكة العربية السعودية، الإدارة العامة للبحوث، 1415هـ - 1994م، ص 112-113.
- (39) تنظر الفقرة (ب) من البند (2) من المادة الثانية عشرة من نظام الاستثمار الأجنبي رقم م/1 لسنة 1421 هـ.
- (40) د. طارق كاظم عجيل، شرح قانون الاستثمار العراقي، مكتبة السنهوري، بغداد، 2009، ص 96.
- (41) د. علي حسين الخلف ود. سلطان عبد القادر الشاوي، المبادئ العامة في قانون العقوبات، القاهرة، 2006 ص 438.
- (42) د. هشام علي صادق، النظام القانوني لضمان الاستثمار ضد المخاطر غير التجارية، دراسات حول ضمانات الاستثمار في قوانين البلاد العربية، معهد الدراسات والبحوث، 1978 - ص 175. وكذلك د. عاطف إبراهيم محمد، ضمانات الاستثمار في البلاد العربية في ضوء أحكام المؤسسة العربية لضمان الاستثمار، 1998 - ص 23.
- (43) تنظر المادة (18) من قانون الاستثمار العراقي رقم (13) لسنة 2006 المعدل.
- (44) تنظر المادة (24) من نظام الاستثمار رقم (2) لسنة 2009 المعدل ويرى البعض أن المستثمر الأجنبي يخشى في الدول النامية من المصادرة والتأميم خصوصاً مع اعتراف الفقه والقضاء الدوليين بحرية الدولة في نزع الملكية وتأميم أموال الأجانب لتحقيق المصلحة العامة بشرط التعويض العادل وعدم وجود التمييز بين الأجانب، حتى أن هناك قرار صادر من الأمم المتحدة برقم (1903) في سنة 1962 مؤداه بأن التأميم أو نزع الملكية لا يجوز إلا لأسباب تتعلق بالمنفعة العامة أو الأمن العام أو المصلحة الوطنية ويتعين أن يكون ذلك بعد دفع تعويض عادل وفعال طبقاً للقانون الدولي. ذكر ذلك د. احمد عبد اللّاه المراغي، مصدر سابق، ص 330 - 331.

المصادر

أولاً - الكتب القانونية:

- 1- أحمد عبد الله المراغي: الحماية الجنائية للاستثمارات الأجنبية، دراسة مقارنة، ط1، دار الفكر الجامعي، 2015.
- 2- د. طارق كاظم عجيل: شرح قانون الاستثمار العراقي، مكتبة السنهوري، بغداد، 2009.
- 3- د. عاطف إبراهيم محمد: ضمانات الاستثمار في البلاد العربية في ضوء أحكام المؤسسة العربية لضمان الاستثمار، 1998.
- 4- د. عبد الله عبد الكريم عبد الله: ضمانات الاستثمار في الدول العربية، دراسة قانونية مقارنة لأهم التشريعات العربية والمعاهدات الدولية مع الإشارة إلى منظمة التجارة العالمية ودورها في هذا المجال، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 1431 هـ - 2010م.
- 5- د. عصام عبد الوهاب البرزنجي وآخرون، مبادئ وأحكام القانون الإداري، ط4، العاتك، القاهرة، 2009.
- 6- د. علي حسين الخلف و د. سلطان عبد القادر الشاوي: المبادئ العامة في قانون العقوبات القاهرة - 2006.
- 7- د. ماهر صالح علاوي: الوسيط في القانون الإداري، دار ابن الأثير للطباعة والنشر، الموصل، 2009.
- 8- د. محمد حسين إسماعيل: النظام القانوني للاستثمار الأجنبي في المملكة العربية السعودية، الإدارة العامة للبحوث، 1415 هـ - 1994م.
- 9- د. هشام علي صادق: النظام القانوني لضمان الاستثمار ضد المخاطر غير التجارية، دراسات حول ضمانات الاستثمار في قوانين البلاد العربية، معهد الدراسات والبحوث، 1978.
- 10- هفال صديق إسماعيل: المركز القانوني للمستثمر الأجنبي، دراسة تحليلية مقارنة، دار الجامعة الجديدة، 2015.

ثانياً - الأبحاث:

- 1- د. ندى عبد الكاظم حسين: دراسة مقارنة بين قانون الاستثمار الاتحادي رقم (13) لسنة 2006 وقانون الاستثمار في إقليم كردستان رقم (4) لسنة 2006، بحث منشور في مجلة العلوم القانونية، الصادر عن كلية القانون، جامعة بغداد، المجلد الخامس والعشرون، العدد الثاني، 2010.

ثالثاً - الرسائل والأطاريح:

- 1- أحمد هليل عبد عون الشمري: معوقات الاستثمار الأجنبي في العراق، رسالة ماجستير، كلية القانون، جامعة كربلاء، 2013.
- 2- رنا محمد راضي البياتي: دور الإدارة في منح الإجازة الاستثمارية وإلغائها دراسة مقارنة، أطروحة دكتوراه، كلية الحقوق، جامعة النهرين، 2015.

رابعاً - التشريعات:

أ- القوانين:

- 1- القانون المدني العراقي رقم (40) لسنة 1951 المعدل.
- 2- قانون العقوبات العراقي رقم (111) لسنة 1969 المعدل.
- 3- قانون الاستثمار العراقي رقم (13) لسنة 2006 المعدل.
- 4- قانون الاستثمار في إقليم كردستان العراق رقم (4) لسنة 2006 المعدل.
- 5- قانون التعديل الثاني لقانون الاستثمار رقم (50) لسنة 2015.

6- قانون ضمانات وحوافز الاستثمار المصري رقم (8) لسنة 1997.

7- نظام الاستثمار الأجنبي السعودي رقم (1) لسنة 2000.

ب- الأنظمة:

1- نظام الاستثمار رقم (2) لسنة 2009 المعدل.

2- اللائحة التنفيذية لقانون ضمانات وحوافز الاستثمار المصري الصادرة بقرار رئيس مجلس الوزراء رقم (1820) لسنة 2015.

خامساً - المواقع الالكترونية:

<http://www.droit-dz.com/forum/bloy.php?b=>

اساليب التفكير الشائعة وفق نظرية حكومة الذات العقلية وعلاقتها بالتحصيل الاكاديمي لدى طلبة

قسم الفيزياء

أ.م. د. محسن طاهر مسلم

جامعة القادسية/ كلية التربية

Common Methods of Thinking According to the Theory of Mental Self Government and Its Relation to Academic Achievement of the Students of Physics Department

Asst. Prof. Muhsin Tahir Muslim

College of Education/ University of Al-Kadissya

mtm7122@yahoo.com

Abstract

The present study aims at assessing the common methods of thinking according to the theory of mental self-government and its relation to academic achievement of the students of physics department. This theory consists of (13) methods of thinking. The study also aims at finding the difference between males and female in the methods of thinking and finding the relation between the favorable methods of thinking and the academic achievement of the students of physics department.

الملخص

يهدف البحث الحالي الى التعرف على:

1- اساليب التفكير المفضلة لدى طلبة قسم الفيزياء - كلية التربية وفق نظرية حكومة الذات العقلية (لستيرنبرغ وواجنر) بالنسخة الطويلة والبالغة (13) اسلوب تفكير.

2- الفرق بين الذكور والاناث في اساليب التفكير المفضلة وفق نظرية حكومة الذات العقلية (لستيرنبرغ وواجنر).

3- العلاقة بين كل اسلوب من اساليب التفكير المفضلة وفق نظرية حكومة الذات العقلية (لستيرنبرغ وواجنر)، والتحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم الفيزياء.

ولتحقيق اهداف البحث قام الباحث بتحديد اداة البحث وهي كالاتي:

مقياس اساليب التفكير المطورة من قبل (لستيرنبرغ وواجنر) بالنسخة الطويلة البالغة (13) اسلوب تفكير على عينة البحث المتمثلة بطلبة المرحلة الرابعة - الدراسة الصباحية - في قسم الفيزياء والبالغة (82) طالب وطالبة- للعام الدراسي 2014-2015.

ومتغير التحصيل الاكاديمي: قام الباحث بمخاطبة اللجنة الامتحانية في قسم الفيزياء للحصول على درجات افراد عينة البحث في المراحل الدراسية الثلاث (الاولى، الثانية، الثالثة) وفي جميع المواد الدراسية الفيزيائية وذلك حسب كتاب تسهيل المهمة الصادر من عمادة كلية التربية رقم (1353) في 2015/1/22. حيث قام الباحث بحساب معدل الدرجات لكل طالب في المراحل الدراسية الثلاث تمثل التحصيل الاكاديمي له.

للتحقق من الهدف الاول قام الباحث بتطبيق قانون الاختبار التائي لعينة واحدة على كل اسلوب من اساليب التفكير للتعرف على الاسلوب المفضل لدى افراد عينة البحث وعند مقارنة القيمة التائية المحسوبة بالنسبة لاسلوب التفكير التشريعي البالغة (8.55) مع القيمة الجدولية البالغة (2) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (81) اتضح انه هناك دلالة معنوية تؤكد انه الاسلوب الاول المفضل لدى افراد عينة البحث وهكذا بالنسبة لأساليب التفكير الاخرى وهي مرتبة بالتسلسل حسب

الوسط الحسابي (التشريعي، التنفيذي و المحلي، الاقلي، العالمي، الملكي، الهرمي، التقدمي، الخارجي)، كما اتضح انه عدم وجود دلالة معنوية لأساليب التفكير (المحافظ، الداخلي، الحكمي، الفوضوي) وهذا يعني ان هذه الاساليب غير مفضلة لدى افراد عينة البحث.

وللتحقق من الهدف الثاني قام الباحث بتطبيق قانون الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لكل اسلوب من اساليب التفكير على حدة، حيث اتضح ان هناك فرق دال معنويا بين الذكور والاناث ولصالح الذكور في كل من اسلوب التفكير (التشريعي، الاقلي، الهرمي، العالمي، المحلي، الخارجي، التقدمي)، في حين كانت اساليب التفكير لصالح الاناث هي (التنفيذي، الملكي)، بينما اتضح انه عدم وجود دلالة معنوية للفرق بين الذكور والاناث في اساليب التفكير (الحكمي، الفوضوي، الداخلي، المحافظ). وللتحقق من الهدف الثالث قام الباحث بتطبيق قانون معامل ارتباط بيرسون (r) بين كل اسلوب من اساليب التفكير البالغة (13) اسلوب والتحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم الفيزياء، فاتضح انه هناك دلالة معنوية تعني وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من اسلوب التفكير (التشريعي، والتنفيذي، الملكي، الهرمي، الاقلي، العالمي، المحلي، الخارجي و التقدمي) والتحصيل الاكاديمي لدى افراد عينة البحث، كما اتضح عدم وجود دلالة معنوية تعني عدم وجود علاقة ارتباطية بين كل من اسلوب التفكير (الحكمي، الفوضوي، الداخلي، المحافظ) والتحصيل الاكاديمي لدى افراد عينة البحث.

وفي ضوء نتائج البحث قدم الباحث بتقديم عدد من التوصيات وعدد من المقترحات.

• مشكلة البحث Problem The Research: يعد التعليم الجامعي من المؤسسات التعليمية المهمة ومن اهدافه تدريب

الطلبة على التفكير العلمي بحيث تكون المخرجات ذات كفايات علمية يعتمد عليها.

تسعى هذه الدراسة الى الكشف عن اساليب التفكير المفضلة لدى طلبة قسم الفيزياء، نظرا لما تمثله المواد الدراسية الفيزيائية من اهمية كبيرة على الصعيدين الدراسي والاجتماعي كونها تؤثر في حياة الطلبة، فان اسلوب التفكير الذي يتبعه الفرد يعد تعبيرا عن شخصيته ومن ثم يمكن ان يقود الى تحقيق اهدافه، اذ دلت البحوث على ان فشل كثير من الطلبة لا يرجع الى ضعف قدراتهم العقلية او الى نقص في ذكائهم وانما نتيجة اكتسابهم لأساليب تفكير خاطئة.

ومن خبرة الباحث المتواضعة في التدريس في قسم الفيزياء للمواد الدراسية ذات الجانب النظري والعملية لاحظ المستوى المتدني للتقديرات التي يحصل عليها الطلبة بعد الامتحانات مما دفع الباحث الى توجيه سؤال للتدريسين والطلبة عن السبب وراء المستوى المتدني في تحصيل حيث ذكر التدريسين انهم يبذلون جهدا كبيرا في التدريس الا ان الطلبة يواجهون صعوبات في فهمهم للمواد الدراسية كونهم يعتمدون على الحفظ الالي للمادة التعليمية وبدون تفكير، وان الطلبة يذكرون انهم يبذلون جهودا كبيرة في المذاكرة وان هذا هو مستوى فهمهم للمادة التعليمية، وان اسلوب التقويم في الامتحانات يعتمد على مدى قدرة المتعلم على الحفظ وليس على التفكير، الا ان الباحث يعتقد ان السبب الرئيسي هو عدم الاهتمام بتحديد اساليب التفكير التي يجب ان يكتسبها الطلبة بما يتلائم مع المواد الدراسية الفيزيائية وان عدم الاهتمام هذا ادى الى اكتساب الطلبة انماط مختلفة من اساليب التفكير الخاطئة التي تقودهم في نشاطاتهم وحل مشكلاتهم الى نتائج خاطئة كون الغالب على تفكيرهم التفكير الالي الروتيني بسبب ان المدرس يكرر ما يقول بدون الاهتمام بأساليب التفكير الواجب توجيه الطلبة نحوها لذلك يعتمد نجاح او فشل الطلبة على اختلاف الاساليب التي يفكرون بها اكثر من قدراتهم الذاتية لذلك فان معرفتنا بأساليب التفكير التي يفضلها الطلبة تساعدنا في تحديد طرق التدريس المناسبة لتعليمهم وبالأشطة والوسائل التعليمية وبالتالي الوصول الى التخطيط الافضل للعملية التعليمية.

ولأن المرحلة الجامعية تتميز عن المراحل الأخرى بعمق تخصصها كونها تعد مرحلة مهمة في حياة الطلبة، لذا يجب أن يمتلك طلبتها اساليب تفكير متعددة تساعدهم على فهم افضل بما ينعكس على تطبيقها في الحياة اليومية. وبذلك تعد الدراسة

الحالية على الصعيد الأكاديمي مساهمة ميدانية كونها تزودنا برؤيا واضحة عن اساليب التفكير التي يستخدمها طلبة المرحلة الجامعة - قسم الفيزياء.

وبناءً عليه تتضح مشكلة الدراسة في عدة تساؤلات هي:

1- ما اساليب التفكير المعتمدة من قبل طلبة قسم الفيزياء وفق نظرية حكومة الذات العقلية (لستيرنبرغ وواجنر)، والبالغة (13) اسلوب؟

2- هل يوجد فرق بين الذكور والاناث في اساليب التفكير الشائعة وفق نظرية حكومة الذات العقلية (لستيرنبرغ وواجنر)؟

3- هل توجد علاقة ارتباطية بين اساليب التفكير الشائعة وفق نظرية حكومة الذات العقلية (لستيرنبرغ وواجنر) والتحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم الفيزياء؟

• أهمية البحث: Importance of The Research

لقد اهتم الدين الاسلامي الحنيف اهتماما كبيرا بالتفكير وحث على استخدام العقل فالعقل أعظم نعمة أنعمها الله عز وجل على الإنسان، ولقد أعطى القرآن الكريم التفكير أهمية بالغة، إذ كانت هناك دعوة واضحة في عدة آيات كريمة تحث الناس على التفكير والتأمل منها: *إِذْ قَالَ تَعَالَى بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ (أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنْفُسِهِمْ مَا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُّسَمًّى وَإِنَّ كَثِيرًا مِنَ النَّاسِ بِلِقَاءِ رَبِّهِمْ لَكَافِرُونَ) (سورة الروم: آية 8)*

وتميز التفكير الانساني بالتطور منذ نشأة المجتمعات، واحتل التفكير والتعليم مكانة خاصة في علم النفس المعاصر، وان من الطرق المناسبة التي تفيد في تعليم الطلبة هو التركيز على الاساليب العقلية ومنها اساليب التفكير ليكونوا اكثر توافقا مع متغيرات الحياة واكثر قدرة على حل مشكلاتهم المستقبلية بطريقة مقبولة اجتماعيا.

ولقد شهد علم النفس المعرفي ومنذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين اهتماماً متزايداً لما يسمى (بالعمليات المعرفية) الى الحد الذي يدفعنا الى القول بأن العصر الراهن هو عصر الاهتمامات بسلوكيات التفكير. فالتفكير عملية معرفية او فعل عقلي تكسب به المعرفة. (يونس، 1997: 137)

لذلك فان مفهوم التفكير هو القدرة على التفكير الصحيح فهو جدا لأصحاب الطموح بالحياة الناجحة ومن لديه القدرة على التفكير الجيد هو بالتاكيد صاحب رؤية وفكر وتصور وهو مؤهل للنجاح في كل مجالات الحياة في التعليم وغير التعليم بل يمتد ذلك النجاح الى الحياة الشخصية للفرد، ويعد التفكير من ابرز الصفات التي تسمو بالإنسان من غيره من المخلوقات وهو من الحاجات المهمة التي لا تستقيم حياة الانسان بدونها، ومفهوم التفكير بمعناه العام " هو نشاط ذهني او عقلي يختلف عن الاحساس والادراك ويتجاوز الاثنين معا " (مجيد، 2008: 18)

تعد اساليب التفكير من المفاهيم الحديثة التي ظهرت في السنوات العشرين الاخيرة، وقد حظي هذا المفهوم باهتمام علماء النفس والباحثين بغرض دراسته ووضع النظريات التي تفسره واعداد المقاييس المناسبة لقياسه. (الطيب، عصام علي، 2006: 41)

• **النظريات المفسرة لأساليب التفكير:** اختلفت النظريات المفسرة لأساليب التفكير بأختلاف مؤلفيها وبأختلاف المحتوى الذي تضمنته هذه النظريات وبأختلاف الهدف الذي تسعى كل نظرية الى تحقيقه وتفسيره وهناك مجموعة من النظريات التي فسرت اساليب التفكير منها:

1. **نظرية هاريسون وبرامسون: (Harrison & Barmson 1982):** لقد صنفت هذه النظرية اساليب التفكير الى خمسة اساليب هي: التفكير التركيبي، التفكير المثالي، التفكير الواقعي، التفكير العملي، التفكير التحليلي.

2. **نظرية جابنس: (1985) Gubbins:** قدم جابنس مصفوفة لعمليات التفكير تتضمن ست مستويات يغلب عليها الابعاد المعرفية وهذه المستويات هي: (مستوى حل المشكلات، مستوى اتخاذ القرار، مستوى الوصول الى الاستنتاجات، مستوى التفكير التباعدي، مستوى التفكير التقويمي، مستوى الفلسفة والاستدلال).
 3. **نظرية كوستا: (1985) Costa:** حدد كوستا اربع مراحل هرمية للتفكير وهي (المرحلة الاولى: المهارات المنفصلة للتفكير، المرحلة الثانية: استراتيجيات التفكير، المرحلة الثالثة: التفكير الابتكاري، المرحلة الرابعة: الروح المعرفية)
 4. **نظرية برسييسن: (1985) Presseison:** تصنف هذه النظرية عمليات التفكير الى عمليات اساسية للتفكير وعمليات مركبة للتفكير
 5. **نظرية قيادة المخ: (1987) Herrmann:** وتعرض هذه النظرية اربعة اساليب للتفكير (الاسلوب المنطقي، الاسلوب التنظيمي، الاسلوب الاجتماعي، الاسلوب الابتكاري). نقلا عن (الطيب، عصام علي، 2006: 49-56)
 6. **نظرية التحكم العقلي الذاتي او نظرية اساليب التفكير لستيرنبرغ: (1990, 1988, Sternberg, p199)**
تعد هذه النظرية من احدث النظريات التي ظهرت بهدف تفسير طبيعة اساليب التفكير، فقد ظهرت في صورتها الاولى في عام (1988) بأسم نظرية التحكم العقلي الذاتي، ثم غير ستيرنبرج Sternberg من مسمائها في عام (1990) لتصبح نظرية اساليب التفكير وظهرت في صورتها النهائية في عام (1997). نقلا عن (الطيب، عصام علي، 2006: 56)
ان الفكرة الرئيسية في هذه النظرية ان هناك عددا من الاشياء المتشابهة بين الفرد وتنظيم المجتمع، اذ ان المجتمع بحاجة الى تشريعات وقوانين لتنظيم سير اموره، وكذا الحال بالنسبة الى الفرد الذي يحتاج لتنظيم اموره. (Sternberg, 2002)
- **العوامل المؤثرة في اساليب التفكير:** يشير زانغ وستيرنبرغ (2005 - Zhang & Sternberg) الى مجموعة من العوامل التي تؤثر في اساليب يمكن اجمالها على النحو الاتي:
 - 1- **الثقافة Culture** ان الثقافة التي يحيا فيها الفرد تؤثر على القدرات التي يمتلكها فالثقافة التي تركز على التفكير الابداعي مثلا تتطلب تعزيز اساليب التفكير التشريعية الابداعية المتحررة كما ان الثقافة تساهم في تمكن افرادها من تعلم معارف وقدرات معينة.
 - 2- **الجنس Gender** من العوامل التي يتأثر عامل الجنس بالثقافة التي يعيش فيها الفرد فالأسرة تنشئ ابناءها وفقا لمعتقداتها عن الدور الاجتماعي المتوقع من كل من الذكر والانثى فاعتقادات المجتمع نحو الذكر والانثى تؤثر بطريقة غير مباشرة على دور كل منهما فنجذ الذكور يتوجهون تبني كل من الاسلوب التشريعي والتحرري بينما تتجه الاناث الى كل من الاسلوب التنفيذي والقضائي والمحافظ.
 - 3- **العمر Age** يشير ستيرنبرغ (1997 Sternberg) الى ان الاسرة تشجع النواحي التشريعية لدى الاطفال قبل دخولهم الى المدرسة بيد ان دخول الطفل الى المدرسة يؤدي لتقليل الابداع اذ ان المعلم كثيرا ما يقرر ما لذي على الطالب فعله، وما لا يفعله حيث يتم تعلم الطالب فيكون عليه التنفيذ فقط وفي مرحلة المراهقة قد يعود الاسلوب التشريعي للطلبة ويعود ذلك الى طبيعة الفلسفة التي تتبناها الفلسفة.
 - 4- **الانماط الوالدية Parenting Types** مما لا شك فيه ان الوالدين يمارسان اساليب التفكير تتعكس على اطفالهم فطريقة تعامل الوالدين مع ابناءهم من حيث تشجيعهم على طرح اسئلة تعزز اساليب تفكيرهم حيث ان طبيعة الطريقة التي يتعامل بها الوالدين مع اسئلة الطفل تتحدد الى درجة كبيرة نمو العقلي كما تعمل على مساعدته على تقصي الاجابة بنفسه فنقود

الى تنمية الاسلوب التسريعي لديهم وهذا ما اكدته دراسة (2002 Zhang) والتي اظهرت ان هناك علاقة ارتباطية بين اساليب تفكير كل من الابناء ووالديهم. نقلا عن (نوفل وابو عواد، 2012: 6) قسم ستيرنبرغ اساليب التفكير الى خمسة اقسام تتضمن ثلاثة عشر اسلوباً للتفكير لدى الافراد هي:

اولا: من حيث الوظائف Function:

- 1- **الاسلوب التشريعي:** يرتبط هذا الاسلوب بالأبداع: لان الشخص المبدع يحتاج الى انتاج الافكار الجديدة والرغبة الداخلية لذلك. وهو اسلوب الشخص الذي يستمتع بالانخراط في العمل الذي يتطلب استراتيجيات ابداعية مثل الابتكار والتخيل والتخطيط والتركيب فالأفراد ذوو الاسلوب التشريعي يميلون لكتابة البحوث وتصميم المشروعات ويفضلون مهنة كاتب، عالم، فنان.
- 2- **الاسلوب التنفيذي:** وهو اسلوب الشخص الذي يفضل تنفيذ القواعد واتباع القوانين وهو ينفذ افكار وراء الآخرين ويميلون الى استخدام الطرق الموجودة مسبقا لحل المشكلات ويفضلون المهن مثل محام ورجل بوليس وجراح.
- 3- **الاسلوب الحكمي (القضائي):** وهو اسلوب الشخص الذي يفضل تقييم القواعد والاجراءات ويفضل الشخص ذو الاسلوب الحكمي الآراء والحكم على الاشخاص ونقد البرامج ويميل للمهن مثل قاضي وناقد ومقدم برامج ومرشد وموجه.

ثانيا: من حيث الاشكال:

- 4- **الاسلوب الملكي:** وهو أسلوب الشخص الذي يسيطر على هدف واحد او طريقة واحدة لعمل الاشياء وهو شخص مستقل ومدفوع من داخله ويشارك بالأنشطة التي تتطلب منه التركيز على شيء واحد فقط وحاسمون ولديهم ادراك قليل نسبيا بالاوليات والبدائل.
- 5- **الاسلوب الهرمي:** يميل الشخص ان يكون مدفوعا من اهداف مرتبة بشكل هرمي واصحاب هذا الاسلوب يعتقدون ان الغاية تبرر الوسيلة ويبحثون عن التعقيد وحاسمين.
- 6- **الاسلوب الاقلي:** يكون الاشخاص مدفوعين بالعديد من الاهداف التنافسية وهم لهم القدرة على عمل ممتاز ويفضل الافراد ذو هذا الاسلوب العمل لتحقيق عدة اهداف في نفس الوقت ولديهم العديد من المعالجات للمشكلات ويكونون متوترين ويبحثون عن التعقيد وهو متسامحون.
- 7- **الاسلوب الفوضوي:** هو اسلوب الشخص الذي يعتبر ان القواعد والاجراءات والارشادات كارثة لا بد تفاديها ويميل لرفض الانظمة الصارمة ويفضل العمل في المهام التي لا تتطلب أي نظام وتكون اهدافهم غير واضحة وغير متسامحين ومشوشون ومرنين جدا ومتطرفون.

ثالثا: من حيث المستويات: مستوى عالمي ومستوى محلي

ويوجد منه مستويان للتحكم هما:

- 8- **الاسلوب العالمي:** أي الشخص يعتم بالعموميات ويوجه انتباهه نحو الصورة الكلية لاي موضوع ويفضل العمل مع القضايا المجردة ويتجاهل التفاصيل ويميلون الى العمل بعالم الافكار.
- 9- **الاسلوب المحلي:** وهو أسلوب الشخص الذي يتعامل مع المشكلات المحسوسة والاتجاه الى الجوانب العملية ويهتم بالأنشطة ذات التفاصيل الدقيقة.

رابعا: المجالات:

- 10- **الاسلوب الداخلي:** وهو اسلوب الشخص الذي يفضل التوجه الداخلي ويحب العمل بمفرده ويهتم بتطبيق ذكائه على الاشياء والافكار بعيدا عن الآخرين ولديه حس وادراك اجتماعي اقل للعلاقات الشخصية وهو غير مستعد للعمل مع الآخرين.

11- **الاسلوب الخارجي:** وهو اسلوب الشخص المتمركز حول الاشخاص ويكون لديه وعي ما يحدث للآخرين ويحب العمل الذي يعطي فرصة لتنمية العلاقات الشخصية اكثر من العمل المستقل بمفرده.

خامسا: النزعات: هناك نزعتان تحررية ومحافظة

12- **الاسلوب التقدمي (التحرري):** وهو اسلوب الشخص الذي يميل للعمل الاشياء بطريقة جديدة ومبتكرة ويفضل السعي وراء المواقف الغامضة ويفضلون اقصى تغيير ممكن ويذهبون فيما وراء القوانين والاجراءات الموجودة.

13- **الاسلوب المحافظ:** وهو اسلوب الشخص الذي يفضل اتباع القواعد والاجراءات ويقلل امكانية حدوث التغيير ويتجنب المواقف الغامضة. نقلا عن (الفاعوري، ايهم علي، 2010، 66)

وتكمن اهمية البحث في انها محاولة لتقصي جانب مهم من جوانب العمليات العقلية وهو التفكير وتحديد الاسلوب الذي يستخدمه المتعلم اثناء دراسته للمواد الدراسية في قسم الفيزياء لما له من اهمية داخل المؤسسة التعليمية والتربوية وخارجها. وتبرز اهمية البحث الحالي في النقاط الاتية:

- 1- تناول شريحة مهمة في المجتمع وهم طلبة الجامعة بأعتبارهم طاقة هائلة وهم امل الامة ومستقبلها الزاهر وتعد عليهم امالها مما يحتم تنمية قدراتهم وتحسين اساليب التفكير لديهم.
- 2- يعتبر هذا البحث اضافة للبحوث العربية في مجال اساليب التفكير، مما يلقي الضوء على اساليب التفكير التي يستخدمها الطلبة ويساعد كذلك اعضاء هيئة التدريس بالجامعة على معرفة الاساليب التي يفكر بها الطلبة مما يساعد على مراعاة هذه الاساليب في طرق التدريس التي يستخدمونها في التدريس.
- 3- كما ترجع اهمية البحث الحالي الى قيمة واهمية المتغيرات من الواجهة التربوية حيث اكدت الدراسات السابقة اهمية هذه المتغيرات في جميع ابعاد حياة الفرد.
- 4- يعتبر البحث الحالي دعوة للطلبة سواء على مستوى الدراسة الاولى ام الدراسات العليا وكذلك الباحثين لاثراء هذا الجانب لان اساليب التفكير تعتبر تحديا للعاملين في المجال التربوي لاسيما اننا في هذا العصر نحتاج لممارسة كل ما من شأنه ان ينمي التفكير.

ثالثا: اهداف البحث Objectives of the Research

يهدف البحث الحالي الى التعرف على:

- 1- اساليب التفكير المفضلة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية النسخة الطويلة والمطورة من قبل لستيرنبرغ وواجنر (Sternberg and wagner. 1992) وباللغة (13) اسلوب لدى طلبة قسم الفيزياء.
- 2- الفرق بين الذكور والاناث في اساليب التفكير المفضلة وفق نظرية حكومة الذات العقلية النسخة الطويلة والمطورة من قبل لستيرنبرغ وواجنر (Sternberg and wagner. 1992) وباللغة (13) اسلوب تفكير.
- 3- العلاقة بين كل اسلوب من اساليب التفكير الشائعة وفق نظرية حكومة الذات العقلية النسخة الطويلة (لستيرنبرغ وواجنر (Sternberg and wagner. 1992) وباللغة (13) اسلوب تفكير والتحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم الفيزياء.

رابعا: حدود البحث Limitation of the Research

يقتصر البحث الحالي على:

- 1- طلبة المرحلة الرابعة - الدراسة الصباحية - قسم الفيزياء - كلية التربية - جامعة القادسية - للعام الدراسي (2014 - 2015).

2- تطبيق مقياس اساليب التفكير وفق نظرية حكومة الذات العقلية النسخة الطويلة والمطورة من قبل ستيرنبرغ وواجنر (Sternberg and wagner. 1992) والبالغة (13) اسلوب تفكير تقاس بـ (104) فقرة موزعة بالتساوي بحيث كل اسلوب تفكير يقاس بـ (8) فقرات.

خامساً: تعريف المصطلحات The terms of Definition

اولا - **نظرية حكومة الذات العقلية:** نظرية معرفية تنسب الى روبرت ستيرنبرغ وتضم ثلاثة عشر مكونا من مكونات اساليب التفكير، وهي وظائف حكومة الذات العقلية وتتكون من الوظيفة التشريعية، والوظيفة التنفيذية والوظيفة القضائية والاسلوب الملكي والاسلوب الهرمي واسلوب الاقلية والاسلوب الفوضوي والاسلوب الشمولي او العالمي والاسلوب المحلي والاسلوب الخارجي والاسلوب الداخلي والاسلوب التحرري والاسلوب المحافظ (التقليدي).

ثانياً - اساليب التفكير Thinking-style عرفها كل من:

1- ستيرنبرغ (1997): الطريقة المفضلة في التفكير والتي يستخدم او يوظف بها الفرد قدراته او ذكائه. (Sternberg, 1997, p: 17)

2 - تورنس نقلا عن العتوم (2004): هي الاسلوب الذي يقيس تفضيلات الناس اللغوية المعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين. نقلا عن (العتوم، 2004، 202)

• ويتبنى الباحث تعريف (ستيرنبرغ، 1997) لأساليب التفكير تعريفا نظريا.

4- يعرف الباحث اساليب التفكير اجرائيا: هي الدرجة التي يحصل عليها الطلبة من الاجابة على فقرات كل اسلوب من اساليب التفكير في المقياس الذي اعتمده الباحث في البحث الحالي وفق نظرية حكومة الذات العقلية لستيرنبرغ والمؤلف من (104) فقرة، بواقع (8) فقرات لكل اسلوب.

5- **التحصيل الاكاديمي:** عرفه شحاته وزينب 2003 بأنه:

"مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو معارف أو مهارات، معبراً عنها بدرجات في الإختبار المُعد بشكل يمكن معه قياس المستويات المحددة". (شحاته وزينب 2003: 89)

6- **عرف الباحث التحصيل الاكاديمي اجرائيا:** بأنه مقدار ما يحصل عليه طلبة المرحلة الرابعة - الدراسة الصباحية في قسم الفيزياء من معلومات ومعارف ومهارات مُعبراً عنها بمعدل الدرجات التي حصلوا عليها من الامتحانات خلال ثلاث سنوات دراسية (الاول - الثاني - الثالث) ولكافة المواد الدراسية الفيزيائية (التي حصل عليها الباحث من اللجنة الامتحانية في القسم حسب كتاب تسهيل المهمة رقم 1353 في 22 / 1 / 2015) ملحق (1).

7- **طلبة الجامعة:** الطلبة المسجلون في جامعة القادسية - كلية التربية - قسم الفيزياء - المرحلة الرابعة - الدراسة الصباحية - للعام الدراسي (2014-2015).

• الدراسات السابقة

1- **دراسة رمضان 2001:** هدفت هذه الدراسة للتعرف على اساليب التفكير الشائعة لدى عينة من الطلاب في المراحل

الدراسية المختلفة في ضوء متغيرات (الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، والعمر) وتطبيق قائمة اساليب التفكير لستيرنبرغ وواجنر (1991) النسخة الطويلة المكونة (104) مفردة ترجمة عجوة، وابو سريع (1999 م) على عينة تكونت من (417) طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية والجامعية وباستخدام المتوسطات الحسابية، والاختبار التائي، وتحليل التباين، واختبار شيفيه، اظهرت النتائج ان اكثر اساليب التفكير الشائعة لدى العينة هي (التفذي والحكمي والمحلي والتقدمي والاقلي) كما وجدت فروق دالة احصائيا لصالح التخصصات الادبية في اسلوب التفكير العالمي،

والداخلي، بينما لم تكن الفروق دالة في اساليب التفكير (التشريعي، والتنفيذي، والتقدمي و المحافظ، والهرمي، والاقل، والفوضوي، والداخلي)، كذلك وجدت اختلافات في اساليب التفكير (المحلي، والتقدمي، والهرمي، والملكي، والاقل) باختلاف العمر الزمني، او المستوى الدراسي.

2- دراسة طاحون 2003م: هدفت الدراسة الى التعرف على اساليب التفكير المفضلة لدى طلاب الجامعة في كل من مصر، والمملكة العربية السعودية، وعلاقتها ببعض المتغيرات هي (الجنس، والتحصيل الدراسي، والعمر) وقد تكونت العينة المصرية من (191) طالبا وطالبة من التخصصات العلمية والادبية، وطلاب الدبلوم العالي بكلية التربية بجامعة الزقازيق و (197) طالبا وطالبة من كلية المعلمين والمعلمات بالرياض وطلاب دبلوم والتوجيه والارشاد، وقد استخدم الباحث مقياس اساليب التفكير، وهو من اعداد (هاريسون وراميسون، تقنين حبيب (1996) وقد كان من نتائج الدراسة اختلاف اساليب التفكير التي يفضلها المصريون عن تلك التي يفضلها السعوديين ووجود فرق دالة احصائيا في العينة المصرية لاسلوبين من اساليب، وهما (التفكير التركيبي، لصالح ذوي التخصصات الادبية، والتفكير التحليلي لصالح ذوي التخصصات العلمية) بينما لم توجد فروق دالة احصائيا في باقي انواع اساليب التفكير، اما بالنسبة للعينة السعودية فلم تكن هناك فروق دالة احصائيا في اساليب التفكير الخمسة لدى كل من التخصصات العلمية والادبية، ولم تتأكد طبيعة العلاقة بين العمر الزمني واساليب التفكير، وقد علل الباحث ذلك بتقارب العمر بين طلاب الدبلوم وطلاب كلية المعلمين.

3- دراسة الشمسي 2004م: هدفت الى معرفة الفروق الفردية بين الطلبة في اساليب التفكير تبعا لمتغير الجنس والمرحلة، شملت العينة طلبة المرحلتين الاولى والثالثة بواقع (190) طالبا وطالبة منهم (88) ذكور و(102) اناثاً منهم (100) المرحلة الاولى (90) المرحلة الثالثة وبصورة عشوائية وقام الباحث ببناء مقياس اسلوب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ وبالاعتماد على تعريف ستيرنبرغ لأساليب التفكير واستعان الباحث بالاختبار التائي لعينتين مستقلتين وقد تم اعداد (55) فقرة و شملت احد عشر اسلوباً وظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين الطلبة في متغير الجنس والمرحلة الدراسية ما عدا وجود فروق ذات دلالة معنوية بين الطلبة والطالبات في الاسلوب التشريعي فقط ولمتغير الجنس. (الشمسي، 2004: 39)

4- دراسة محمد نوفل وابو عواد، 2012م: هدفت الدراسة الى استقصاء اساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الاردنية، وتم استخدام قائمة اساليب التفكير المطورة من قبل كل من ستيرنبرغ و واجنر، تكونت عينة الدراسة من (1174) طالبا وطالبة منهم (402) يمثلون الكليات العلمية و(772) يمثلون الكليات الانسانية، وظهرت النتائج شيوع الاسلوب المحافظ فالأسلوب المحلي ثم الملكي في حين كانت اقل الاساليب شيوعاً هي: الاسلوب التشريعي فالهرمي فالخارجي، وظهرت فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة على الاسلوب القضائي والاقل والخارجي ولصالح الاناث على الاسلوب الملكي، ووجدت فروق بين متوسطات درجات الطلبة على الاسلوب القضائي والمحلي والتقدمي والهرمي والاقل نعزى لمتغير التخصص الدراسي لصالح طلبة الكليات العلمية على الاسلوب الاقل ولصالح طلبة الكليات الانسانية على الاساليب الاخرى. (نوفل، محمد، وابو عواد: 2012)

• **مناقشة الدراسات السابقة:** اختلفت الدراسات السابقة التي تناولت اساليب التفكير فيما بينها من حيث منها الهدف فمنها هدفت الى التعرف على اساليب التفكير في ضوء متغيرات (الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، والعمر)، مثل دراسة رمضان، ومنها هدفت الى التعرف على اساليب التفكير المفضلة وعلاقتها ببعض المتغيرات هي (الجنس،

والتحصيل الدراسي، والعمر)، مثل دراسة طاحون، ومنها هدفت الى معرفة الفروق الفردية بين الطلبة في اساليب التفكير تبعاً لمتغير الجنس والمرحلة، مثل دراسة الشمسي، ومنها هدفت الدراسة الى استقصاء اساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية مثل دراسة محمد نوفل، اختلف البحث الحالي حيث هدف الى التعرف على اساليب التفكير المفضلة لدى عينة البحث، وكذلك هدف الى التعرف على العلاقة بين اساليب التفكير الشائعة وفق نظرية حكومة الذات العقلية لستيرنبرغ وواجنر بالنسخة الطويلة (1991)، اما بالنسبة الى المرحلة الدراسية التي طبق عليها البحث اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة بحيث طبقت جميعها على المرحلة الجامعية. اما بالنسبة الى حجم العينة اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها ومع البحث الحالي في حجم العينة حيث بلغ حجم عينة البحث الحالي (82) طالب وطالبة، بينما اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية بأداة البحث والمتمثلة بأساليب التفكير لستيرنبرغ ما عدى دراسة طاحون 2003 م طبق مقياس اساليب التفكير وهو من اعداد (هاريسون وبراميسون، تقنين حبيب (1996)، اما بالنسبة الى النتائج التي توصلت اليها الدراسات السابقة فهي اختلفت مع البحث الحالي باختلاف المتغيرات، بحيث اظهرت نتائج دراسة رمضان 2001 اظهرت النتائج ان اكثر اساليب التفكير الشائعة لدى العينة هي (التففيذ والحكمي والمحلي والتقدمي والاقلي) كما وجدت فروق دالة احصائية لصالح التخصصات الادبية في اسلوب التفكير العالمي، والداخلي، بينما لم تكن الفروق دالة في اساليب التفكير (التشريعي، والتففيذ، والتقدمي و المحافظ، والهرمي، والاقلي، والفوضوي، والداخلي)، كذلك وجدت اختلافات في اساليب التفكير (المحلي، والتقدمي، والهرمي، والملكي، والاقلي) باختلاف العمر الزمني، او المستوى الدراسي. بينما دراسة طاحون 2003 اظهرت نتائج الدراسة اختلاف اساليب التفكير التي يفضلها المصريون عن تلك التي يفضلها السعوديين ووجود فرق دالة احصائية في العينة المصرية لاسلوبين من اساليب، وهما (التفكير التركيبي، لصالح ذوي التخصصات الادبية، والتفكير التحليلي لصالح ذوي التخصصات الادبية، والتفكير التحليلي لصالح ذوي التخصصات العلمية) بينما لم توجد فروق دالة احصائية في باقي انواع اساليب التفكير، اما بالنسبة للعينة السعودية فلم تكن هناك فروق دالة احصائية في اساليب التفكير الخمسة لدى كل من التخصصات العلمية والادبية، ولم تتأكد طبيعة العلاقة بين العمر الزمني واساليب التفكير، اما دراسة عبد الامير الشمسي 2004 واطهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين الطلبة في متغير الجنس والمرحلة الدراسية ما عدا وجود فروق ذات دلالة معنوية بين الطلبة والطالبات في الاسلوب التشريعي فقط ولمتغير الجنس. بينما دراسة محمد نوفل وابو عواد 2012، واطهرت النتائج شيوع الاسلوب المحافظ فالأسلوب المحلي ثم الملكي في حين كانت اقل الاساليب شيوعاً هي: الاسلوب التشريعي فالهرمي فالخارجي، وظهرت فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة على الاسلوب القضائي والاقلي والخارجي ولصالح الاناث على الاسلوب الملكي، ووجدت فروق بين متوسطات درجات الطلبة على الاسلوب القضائي والمحلي والتقدمي والهرمي والاقلي نعزى لمتغير التخصص الدراسي لصالح طلبة الكليات العلمية على الاسلوب الاقلي ولصالح طلبة الكليات الانسانية على الاساليب الاخرى.

وبهذا اختلفت نتائج البحث الحالي عن الدراسات السابقة باختلاف الاهداف حيث اظهرت النتائج البحث الحالي فيما يخص نتائج الهدف الاول الى وجود دلالة معنوية في اساليب التفكير هي (اسلوب التفكير التشريعي وهو الاسلوب الاول المفضل لدى طلبة قسم الفيزياء، ويأتي بعده كل من اسلوب التفكير التففيذ، والمحلي، والاقلي، العالمي، والملكي، الهرمي، والتقدمي، واخر اسلوب تفكير هو الخارجي)، واطهرت النتائج عدم وجود دلالة معنوية في اساليب التفكير (المحافظ، الداخلي، الحكمي، الفوضوي).

وفيما يخص نتائج الهدف الثاني اظهرت النتائج وجود فرق دال معنويا بين الذكور والاناث ولصالح الذكور في كل من الاساليب الاتية (التشريعي، الاقلي، الهرمي، العالمي، المحلي، الخارجي، التقدمي)، بينما اظهرت النتائج في اساليب التفكير (التنفيذي، الملكي) وجود فرق دال معنيا ولكن لصالح الاناث، في حين اظهرت النتائج عدم وجود فرق دال معنويا بين الذكور والاناث في اساليب التفكير (الحكمي، الفوضوي، الداخلي، المحافظ). اما فيما يخص الهدف الثالث اظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة معنوية بين كل من اساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الملكي، الهرمي، الاقلي، العالمي، المحلي، الخارجي، التقدمي) والتحصيل الاكاديمي لدى افراد عينة البحث، بينما اظهرت النتائج ايضا عدم وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين اساليب التفكير (الحكمي، الفوضوي، الداخلي، المحافظ) والتحصيل الاكاديمي لدى افراد عينة البحث.

اجراءات البحث (Research procedures):

اولاً: منهجية البحث: استخدم الباحث منهج البحث الوصفي الارتباطي كونه انسب المناهج ملائمة لأهداف البحث.

ثانياً: مجتمع البحث وعينه: تم تحديد مجتمع البحث وهم طلبة قسم الفيزياء - كلية التربية - للعام الدراسي (2014-2015) والبالغ عددهم (346) طالباً وطالبة، واختيار عينته بطريقة قصدية وهم طلبة المرحلة الرابعة الدراسة الصباحية، حيث بلغ حجم العينة (82) طالباً وطالبة منها (45) ذكور، و (37) اناث والمتمثلة بالمرحلة الرابعة.

ثالثاً - مستلزمات البحث Research requirements: قائمة مقياس اساليب التفكير لستيرنبرغ وواجنر بصورته الطويلة المؤلف من (13) اسلوب، ومعدلات درجات الطلبة للمواد الدراسية في المرحلة الرابعة من اللجنة الامتحانية حسب كتاب تسهيل المهمة 1353 في 2015/1/22، ملحق (1).

رابعاً- أداة البحث (Research tool)

1- مقياس اساليب التفكير (لستيرنبرغ، وواجنر)

لتحقيق اهداف البحث اعتمد الباحث مقياس اساليب التفكير وفق نظرية حكومة الذات العقلية المعد من قبل لستيرنبرغ وواجنر (Sternberg & Wagner)، والمترجم من قبل (وقاد، 2008) بصورتها الطويلة والمكون من (13) اسلوب و كل اسلوب يقاس بـ (8) فقرات. بحيث يتضمن المقياس (104) فقرة موزعة عشوائياً ويعطى كل اسلوب درجة من خلال جمع درجات فقراته وتتم الاجابة عليها بطريقة ليكرت من خمس مستويات، بحيث يعطى للبديل تنطبق علي بدرجة قليلة جداً درجة واحدة، وللبدل بدرجة قليلة (2 درجة)، وتعطى للبديل بدرجة متوسطة (3 درجات)، وتعطى للبديل بدرجة كبيرة (4 درجات)، وتعطى للبديل بدرجة كبيرة جداً (5 درجات).

خامساً - صياغة تعليمات الاجابة على المقياس: قام الباحث بصياغة التعليمات الخاصة بكيفية الاجابة على المقياس من حيث الاجابة عن الاسئلة بدون ترك، قراءة السؤال بدقة قبل الاجابة والاجابة بموضوعية و صراحة وصدق وذكر بأنه لا توجد هناك اجابة صحيحة واخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن رأيهم ولا داعي لذكر الاسم وان الاجابة لا يطلع عليها احد سوى الباحث وذلك ليطمئن المستجيب على سرية الاجابة.

سادساً - تعليمات تصحيح المقياس: وضع الباحث اجابة نموذجية اعتمد عليها في تصحيح المقياس، و يستخدم في هذا البحث تدريج ليكرت الخماسي بحيث نعطي كل فقرة من الفقرات الموجبة الاوزان التالية وهي: تنطبق علي بدرجة قليلة جداً وتعطى (1) و بدرجة قليلة وتعطى (2) وبدرجة متوسطة وتعطى (3) وبدرجة كبيرة وتعطى (4) وبدرجة كبيرة جداً وتعطى (5)، وعكس الدرجات للفقرات السالبة.

سابعاً – الخصائص السايكومترية للمقياس:

- **الصدق الظاهري (Face Validity):** قام الباحث بفرز الفقرات التي تقيس كل أسلوب من أساليب التفكير لستيرنبرغ بصورته الطويلة مع وصف لكل أسلوب وعرضها على السادة المحكمين من اختصاص في العلوم التربوية والنفسية وطرائق تدريس الفيزياء ملحق (2)، والاستفادة من آرائهم في مدى تلبية المقياس لاهداف البحث ويتضمن المقياس قائمة لأساليب التفكير Thinking Style Inventory والتي طورها كل من ستيرنبرغ و واجنر (Sternberg & Wagner) في صورتها الاصلية وتتكون من (ثلاثة عشر) اسلوباً للتفكير ويقاس كل أسلوب من اساليب التفكير (بثمانية) فقرات لتتكون القائمة في صورتها المطولة من (104) فقرة تم توزيعها على ابعاد القائمة، واعتمد الباحثان نسبة (80%) فأكثر معياراً لصلاحية فقرات المقياس ومدى دقة مناسبتها لقياس السمة التي وضع المقياس من اجلها، وبذلك بقي المقياس يتألف من (104) فقرة موزعة على (13) اسلوب بالتساوي اي ان كل أسلوب تفكير يقاس بـ (8) فقرات.
- **التطبيق الاستطلاعي:** قام الباحث بتطبيق مقياس اساليب التفكير الشائعة وفق نظرية حكومة الذات العقلية على عينة استطلاعية متمثلة بطالبة الدراسة المسائية – قسم الفيزياء – المرحلة الرابعة والبالغة (64 طالب وطالبة).
- **الثبات (Reliability):** إن الاختبار الثابت هو الذي يعطي تقديرات أو قياسات ثابتة إذا ماكرر تطبيقه على نفس المجموعة مرتين بينهما فاصل زمني. وللتأكد من ثبات مقياس اساليب التفكير لستيرنبرغ استخدم الباحث معادلة (الفا – كرونباخ) Alpha (Coefficient).

ذكر (Meherebs and Lehman.1991) إن الفكرة الأساسية لهذه المعادلة تقوم على حساب الارتباطات بين العلامات لمجموعات الثبات على جميع الفقرات التي يتكون منها المقياس، حيث بلغ معامل الثبات (0.76) وهو يعد معامل ثبات عالياً. (الزاملي وآخرون، 2009: 280 – 255)، وبذلك اصبح المقياس جاهزاً للتطبيق النهائي مكوناً من (104) فقرة تقيس (13) اسلوباً للتفكير اي لكل أسلوب (8) فقرات.

ثامناً – تطبيق مقياس اساليب التفكير على عينة البحث:

بعد التحقق من صدق وثبات المقياس قام الباحث بتطبيق مقياس اساليب التفكير ملحق (3) على عينة البحث والبالغ عددهم (82) طالب وطالبة المرحلة الرابعة في قسم الفيزياء في يوم (الاثنين) الموافق (2015/4/27) .

• التحصيل الاكاديمي (Academic Achievement):

التحصيل الاكاديمي يعني معدل الدرجات التي حصل عليها الطلبة خلال ثلاث سنوات دراسية في كافة المواد الدراسية التي درسوها خلال هذه الفترة.

حيث قام الباحث بمخاطبة اللجنة الامتحانية في قسم الفيزياء حسب كتاب تسهيل المهمة الصادر من عمادة الكلية رقم 1353 في 2015/1/22، ملحق (1)، للحصول على درجات الطلبة في جميع المواد الدراسية الفيزيائية ولكل سنة على حدة ولثلاث سنوات دراسية ثم ايجاد معدل ثلاث سنوات بحيث يصبح لكل طالب درجة واحدة تحدد معدل تحصيله الاكاديمي في ثلاث سنوات دراسية السابقة، وذلك للتعرف على العلاقة بين كل أسلوب من اساليب التفكير لستيرنبرغ و واجنر البالغة (13) اسلوب تفكير والتحصيل الاكاديمي لدى افراد عينة البحث.

تاسعاً: الوسائل الاحصائية StatisTical means: استخدم الباحث الوسائل الاحصائية التي تتفق مع اهداف البحث لمعالجة البيانات و ذلك من خلال استخدام الحقيقة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss).

1- الاختبار التائي لعينة واحدة ((t. 2- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ((t))

2- معامل ارتباط بيرسون (r). 4- Microsoft Excel

• عرض النتائج وتفسيرها:

أولاً: عرض النتائج (Results preview):

1- النتائج المتعلقة بالهدف الاول: للتحقق من الهدف الاول الذي ينص على: التعرف على اساليب التفكير المفضلة لدى طلبة قسم الفيزياء وفق نظرية حكومة الذات العقلية النسخة الطويلة والمطورة من قبل ستيرنبرغ وواجر (Sternberg and wagner. 1992) والبالغة (13) اسلوب تفكير.

تم تطبيق قانون الاختبار التائي لعينة واحدة لكل اسلوب من اساليب التفكير، وحاز اسلوب التفكير التشريعي على المرتبة الاولى، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (32.695) وانحراف معياري (9.23)، وعند اختبار معنوية الفروق باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (8.55) وعند مقارنتها مع القيمة التائية الجدولية البالغة (2)، عند مستوى دلال (0، 05) ودرجة حرية (81) تبين ان القيمة المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية وهذا يعني وجود دلالة معنوية في اسلوب التفكير التشريعي أي ان اسلوب التفكير التشريعي الاسلوب الاول المفضل عند طلبة المرحلة الرابعة في قسم الفيزياء وان المتوسط الفرضي (24). وكذلك وجود دلالة معنوية عند مستوى دلالة (0.05) في اساليب التفكير الاخرى وترتيبها حسب الوسط الحسابي وكما يلي (الاسلوب الثاني هو اسلوب التفكير التنفيذي، ثم المحلي، الاقليمي، العالمي، الملكي، الهرمي، التقدمي، واخيرا الخارجي). كما موضح في الجدول (1). بينما تم تطبيق قانون الاختبار التائي لعينة واحدة على اسلوب التفكير المحافظ فقد بلغت القيمة التائية (1.075) وعند مقارنتها مع القيمة التائية الجدولية البالغة (2)، عند مستوى دلال (0، 05) ودرجة حرية (81) تبين ان القيمة المحسوبة اقل من القيمة الجدولية وهذا يعني عدم وجود دلالة معنوية عند مستوى دلالة (0، 05) في اسلوب التفكير المحافظ لدى افراد عينة البحث، بمتوسط حسابي بلغ (24.214) وانحراف معياري (9.863)، وكذلك الحال بالنسبة لأساليب التفكير (، الداخلي، الحكمي، الفوضوي) عند تطبيق الاختبار التائي لعينة واحدة عدم وجود دلالة معنوية عند مستوى دلالة (0، 05) وهذا يعني ان هذه الاساليب غير مفضلة من قبل افراد عينة البحث.

جدول (1)

القيمة التائية وترتيب اساليب التفكير حسب الوسط الحسابي لأفراد عينة البحث

اسلوب التفكير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0.05)	ترتيب اساليب التفكير
					المحسوبة	الجدولية		
التشريعي	32.695	9.203	24	81	8.55	2	دال	الاول
التنفيذي	31.719	9.315			7.504		دال	الثاني
المحلي	30.390	9.750			5.934		دال	الثالث
الاقليمي	29.487	10.138			4.901		دال	الرابع
العالمي	29.170	10.340			4.528		دال	الخامس
الملكي	28.353	10.531			3.743		دال	السادس
الهرمي	27.402	10.490			2.937		دال	السابع
التقدمي	26.365	10.379			2.364		دال	الثامن
الخارجي	25.871	9.971			2.208		دال	التاسع
المحافظ	25.207	10.172			1.075		غير دال	العاشر
الداخلي	25.122	9.871			1.029		غير دال	الحادي عشر
الحكمي	24.854	9.940			0.778		غير دال	الثاني عشر
الفوضوي	24.214	9.863			0.328		غير دال	الثالث عشر

2- النتائج المتعلقة بالهدف الثاني:

للتحقق من الهدف الثاني الذي يهدف الى التعرف على الفرق بين الذكور والاناث في اساليب التفكير المفضلة وفق نظرية حكومة الذات العقلية النسخة الطويلة والمطورة من قبل لستيرنبرغ وواجنر (Sternberg and wagner. 1992) وبالبالغة (13) اسلوب تفكير .

بعد تطبيق مقياس اساليب التفكير على افراد عينة البحث تم فرز اجابات الذكور عن اجابات الاناث ومعالجتها احصائيا باستخدام قانون الاختبار التائي لعينيتين مستقلتين لكل اسلوب من اساليب التفكير كل اسلوب على حدة، ففي اسلوب التفكير التشريعي تبين ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (4.45) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2) وهذا يعني وجود دلالة فرق دال معنوياً اي وجود فرق بين الذكور والاناث في اسلوب التفكير التشريعي ولصالح الذكور بمتوسط حسابي (35.86)، كذلك وجود فرق بين الذكور والاناث في اساليب التفكير (الاقلي، والهزمي، العالمي، المحلي، الخارجي، التقدمي) ولصالح الذكور ايضاً، بينما في اساليب التفكير (التفذي، والملكي) وجود فرق دال معنوياً بين الذكور والاناث ولكن لصالح الاناث، بينما بتطبيق قانون الاختبار التائي لعينتين مستقلتين على اسلوب التفكير الحكمي بلغت القيمة التائية المحسوبة (1.62) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (2) وهذا يعني عدم وجود فرق دال معنوياً بين الذكور والاناث في اسلوب التفكير الحكمي، كذلك الحال بالنسبة لأساليب التفكير (والفوضوي، والداخلي، والمحافظ) ايضاً عدم وجود فرق دال معنوياً بين الذكور والاناث. كما موضح بالجدول (2)

جدول (2) يوضح الفرق بين افراد عينة البحث (ذكور، اناث)

باستخدام الاختبار التائي في اساليب التفكير

السلوب التفكير	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0.05)
						المحسوبة	الجدولية	
التشريعي	ذكور	45	35.86	6.73	80	4.45	2	دال
	اناث	37	28.40	8.42				
التنفيذي	ذكور	45	27.84	8.51		4.31		دال
	اناث	37	35.53	6.42				
الحكمي	ذكور	45	18.11	5.05		1.62		غير دال
	اناث	37	20.89	10.04				
الملكي	ذكور	45	27.77	8.42		3.94		دال
	اناث	37	34.86	6.38				
الاقلي	ذكور	45	33.66	5.85		4.19		دال
	اناث	37	27.51	7.42				
الهرمي	ذكور	45	32.82	5.30		4.61		دال
	اناث	37	26.37	7.31				
الفوضوي	ذكور	45	18.28	4.39		1.11		غير دال
	اناث	37	19.23	9.60				
العالمي	ذكور	45	31.48	5.50		4.09		دال
	اناث	37	25.78	7.09				
المحلي	ذكور	45	29.62	6.48		3.63		دال

				6.35	24.42	37	اناث	
		1.43		4.70	15.75	45	ذكور	الداخلي
غير دال				9.60	17.32	37	اناث	
		3.18		7.32	27.31	45	ذكور	الخارجي
دال				5.97	22.54	37	اناث	
		2.31		8.72	23.17	45	ذكور	التقدمي
دال				5.59	19.48	37	اناث	
		1.26		5.97	14.22	45	ذكور	المحافظ
غير دال				6.03	16.43	37	اناث	

3. النتائج المتعلقة بالهدف الثالث:

1- للتحقق من الهدف الثالث الذي ينص على: التعرف على العلاقة بين كل اسلوب من اساليب التفكير الشائعة وفق نظرية حكومة الذات العقلية النسخة الطويلة (لستيرنبرغ وواجر (Sternberg and wagner. 1992) وبالباغة (13) اسلوب تفكير والتحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم الفيزياء، تم حساب معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسن (r) بين درجات المقياس لكل اسلوب تفكير ومعدل ودرجات طلبة عينة البحث في جميع المواد الدراسية للمرحلة الرابعة البالغ عددهم (82) طالب وطالبة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (r) بين اسلوب التفكير التشريعي والتحصيل الاكاديمي (0، 334) وعند مقارنتها مع قيمة معامل الارتباط (r) الجدولية البالغة (0.220) عند مستوى دلالة (0، 05) وبدرجة حرية (80) تبين ان القيمة المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة معنوية بين اسلوب التفكير التشريعي والتحصيل الاكاديمي لدى افراد عينة البحث. كما موضح في جدول (3)، كذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة معنوية بين اساليب التفكير (التنفيذي، الملكي، الهرمي، الاقلي، العالمي، المحلي، الخارجي، التقدمي) والتحصيل الاكاديمي لدى افراد عينة البحث، بينما بلغت قيمة معامل الارتباط (r) بين اسلوب التفكير الحكمي والتحصيل الاكاديمي (0.138) وعند مقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (0.220) عند مستوى دلالة (0، 05) وبدرجة حرية (80) تبين ان القيمة المحسوبة اقل من القيمة الجدولية وهذا يعني عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين اسلوب التفكير الحكمي والتحصيل الاكاديمي لدى افراد عينة البحث، كذلك عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين اساليب التفكير (الفوضوي، والداخلي، والمحافظ) والتحصيل الاكاديمي لدى افراد عينة البحث. كما موضح في جدول (3)

جدول (3) نتائج معامل ارتباط (العلاقة بين اساليب التفكير والتحصيل الاكاديمي)

مستوى الدلالة (0.05)	درجة الحرية	قيمة (r)		اساليب التفكير	مجالات اساليب التفكير
		الجدولية	المحسوبة		
دالة	80	0.220	0.581	التشريعي	من حيث الوظائف
دالة			0.510	التنفيذي	
غير دالة			0.138	الحكمي	
دالة			0.339	الملكي	من حيث الاشكال
دالة			0.312	الهرمي	
دالة			0.411	الاقلي	
غير دالة			0.147	الفوضوي	

دالة			0.441	العالمي	من حيث المستويات
دالة			0.563	المحلي	
غير دالة			0.157	الداخلي	من حيث الجالات
دالة			0.328	الخارجي	
دالة			0.297	التقدمي	من حيث النزاعات
غير دالة			0.103	المحافظ	

ثانياً: تفسير النتائج) (Exploration of the results:

1. تفسير نتائج الهدف الاول: يتضح من الجدول (1) ان اسلوب التفكير المفضل لدى طلبة قسم الفيزياء والذي احتل المرتبة الاولى هو اسلوب التفكير التشريعي، ثم جاء اسلوب التفكير التنفيذي، ثم المحلي، الاقلي، العالمي، الهرمي، التقدمي، ثم الخارجي وهو اخر اسلوب تفكير ذو دلالة معنوية. يرى الباحث ان السبب في هذه النتيجة هو الخصوصية التي تتمتع بها المواد الدراسية الفيزيائية خصوصاً المواد ذات الجانب النظري والعملية فهي تتطلب اساليب تفكير خاصة كي يتحقق فهمها، بالإضافة الى ان اصحاب اسلوب التفكير التشريعي يفضلون التجريب العملي في دراسة المواد الدراسية اي التي تحتاج الى اداء عملي لما يتطلب ذلك من تحضير الاجهزة والادوات تنفيذها في المختبر وهم يميلون الى كتابة البحوث والتقارير وتصميم المشروعات والتخيل في رسم المخططات البيانية وتفسيرها وهذا بدوره يؤدي الى الابداع وزيادة الثقة بالنفس عند مواجهة المشكلات والمواقف الغامضة التي تتطلب اتخاذ قرارات حاسمة، كذلك الحال في اصحاب اسلوب التفكير التنفيذي يفضلون تنفيذ القواعد والارشادات وتطبيق القوانين واستخدام استراتيجيات خاصة لحل المشكلات التي تواجههم فهم يفضلون العمل والنقاش مع الزملاء والاعتماد عليهم في تنفيذ المهام الموكلة لديهم واتخاذ القرارات المناسبة، اما واصحاب اسلوب التفكير الخارجي الذي احتل المرتبة التاسعة والاخيرة ضمن تسلسل اساليب التفكير ذات الدلالة المعنوية فهم يفضلون التمرکز حول الاشخاص والعمل مع الآخرين لتنمية العلاقات الشخصية التي تساعدهم في الحصول على المعلومات عن طريق تبادل الافكار مع الزملاء بدلا من القراءة عنها، ولا يفضلون العمل على انفراد بحيث يعتمد على افكاره الشخصية واستخدام طرق شخصية في حل المشكلات. وهذا يتعارض مع الالية المعتمدة في دراسة المواد الدراسية الفيزيائية التي تتطلب العمل وفق مجموعات خصوصاً لتنفيذ التجارب العملية في المختبر. وهذه النتائج اكدتها دراسة شبلي (2002) التي اظهرت شيوع اسلوب التفكير التشريعي، بينما اختلفت نتائج البحث الحالي مع دراسة وقاد (2007) التي اظهرت اكثر اساليب التفكير شيوعاً هو اسلوب التفكير العالمي.

2. تفسير نتائج الهدف الثاني: يتضح من الجدول (2) ان هناك فرق بين الذكور والاناث في اساليب التفكير المفضلة وفق نظرية حكومة الذات العقلية حيث كان هذا الفرق في بعض الاساليب دال معنوياً ولصالح الذكور مثل اساليب التفكير (التشريعي، الاقلي، الهرمي، العالمي، المحلي، الخارجي، التقدمي)، بينما كان الفرق دال معنوياً ولصالح الاناث في اساليب التفكير (التنفيذي، الملكي)، كذلك يتضح من الجدول (2) عدم وجود فرق دال معنوياً بين الذكور والاناث في اساليب التفكير (الفوضوي، والحكمي، الداخلي، المحافظ)، ويعزو الباحث هذه النتيجة الى ان تفوق الذكور على الاناث في اسلوب التفكير التشريعي يعود الى ان الذكور يميلون الى دراسة الموضوعات عملياً في المختبر اي الى التجريب العملي في استخدام الاجهزة والادوات والى تصميم المشروعات، كذلك ويرى الباحث ان السبب في تفوق الذكور في اسلوب التفكير الاقلي هو ان هذا الاسلوب يتطلب ترتيب المهام الموكلة لهم حسب الاولوية حتى يتمكن من انجازها بشكل فعال كونهم يستخدمون اكثر من وسيلة للوصول الى تحقيق الاهداف وهم يتعاملون مع القضايا العامة وليس مع

التفاصيل والحقائق، اما اصحاب اسلوب التفكير الهرمي يعتقدون بان الغاية تبرر الوسيلة فهم يبحثون عن التعقيد بحيث يفهمون العلاقة بين الاجزاء والكل في المهمة التي يؤدونها، اما اصحاب اسلوب التفكير العالمي يعود الى ان الذكور يوجهون انتباههم الى الصورة الكلية لأي موضوع بحيث يفضلون العمل مع القضايا المجردة غي المحسوسة وكثيرا من الموضوعات الفيزيائية مجردة وغير محسوسة، اما في اسلوب التفكير الخارجي يرى الباحث ان السبب في تفوق الذكور كونهم يميلون الى تكوين العلاقات الشخصية ويفضلون العمل مع الزملاء لا نجاز المهام الموكلة لهم وهذا يتلائم مع تدريس الموضوعات الفيزيائية ضمن مجاميع وبحكم التقاليد الاجتماعية فان الذكور يفضلون تنفيذ المهام مع الزملاء. اما اصحاب اسلوب التفكير التقدمي يعود الى ان الذكور يفضلون السعي وراء المواقف الغامضة اي يميلون الى تنفيذ المهام التي تسمح لهم برؤية المواقف من منظور جديد ومن اكثر من جهة فهم يفضلون العمل على مشاريع تسمح لهم بتجريب طرق جديدة في الاداء لحين تحقيق الاهداف المطلوبة، بينما اظهرت النتائج وجود فرق دال معنويا بين الذكور والاناث في اساليب التفكير (التففيذي، والملكي) لكن لصالح الاناث ويعزو الباحث السبب في هذه النتيجة الى ان اصحاب اسلوب التفكير التففيذي يميلون الى استخدام طرق موجودة مسبقا لحل المشكلات ولا يميلون الى اعتماد طرق واستراتيجيات جديدة في تنفيذ المهام الموكلة لهم لذلك فان الطالبات لا يملكن الجرأة في اعتماد طرق جديدة وتطبيقها لأول مرة، اما اصحاب اسلوب التفكير الملكي يفضلون العمل باستقلالية وبصورة منعزلة في اغلب الاحيان وهو اسلوب الشخص الذي يسيطر على هدف واحد واستخدام طريقة واحدة لتنفيذ المهام الموكلة وهذا ما يتلائم مع الاناث بسبب عدم امتلاكهن القدرة على العمل مع الآخرين او استخدام اكثر من طريقة لحل المشكلات. كذلك يتضح من الجدول (2) انه عدم وجود فرق دال معنويا بين الذكور والاناث في كل من اساليب التفكير (الحكمي، الفوضوي، الداخلي، المحافظ) ويرى الباحث ان السبب في هذه النتيجة هو ان اصحاب اسلوب التفكير الحكمي لا يفضلون المنافسة مع الآخرين (الزملاء) كونهم لا يتقبلون وجهة نظر الآخر بل يتقبلون وجهة نظرهم فقط اي انهم لا يتقبلون اراء معاكسة لا فكارهم وهذا لا يتلائم مع دراسة الموضوعات الفيزيائية التي تتطلب تبادل الافكار والآراء من خلال المناقشة حول اي غموض للتوصل الى حل يستند الدليل والبرهان، اما بالنسبة الى اسلوب التفكير الفوضوي فان الباحث يرى ان اصحاب هذا الاسلوب يعتبرون تطبيق القواعد والقوانين والاجراءات كارثة لا بد من تفاديها فهم يميلون الى رفض الانظمة ولا يفضلون المهام التي تتطلب النظام في انجازها بل المهام التي تتطلب العشوائية في تنفيذها وهذا لا يتطابق مع حل المشكلات الفيزيائية التي تتطلب التسلسل المنطقي والمنظم في حلها، اما اصحاب اسلوب التفكير الداخلي يفضلون العمل على انفراد ويرفضون العمل ضمن مجموعات وهذا لا يتناسب مع دراسة الموضوعات الفيزيائية التي تتطلب تبادل الافكار والآراء في تنفيذ المهام الموكلة لهم، اما اصحاب اسلوب التفكير المحافظ فهم يتجنبون المواقف الغامضة التي تحتاج الى تفكير وتأمل لتفسيرها وتوضيحها بل يميلون الى المواقف البسيطة والغير معقدة وهذا لا يتطابق مع الموضوعات الفيزيائية التي تتمتع بالغموض والتعقيد والتي تحتاج الى الرسوم البيانية وتطبيق القوانين لتوضيحها وتحقيق فهمها.

3. تفسير النتائج المتعلقة بالهدف الثالث: يتضح من الجدول (3) انه توجد هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة معنوية

بين كل من اساليب التفكير (التشريعي، التففيذي، الملكي، الهرمي، الاقلي، العالمي، المحلي، الخارجي، التقدمي) والتحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم الفيزياء حيث يعزوا الباحث هذه النتيجة الى الاتي: بالنسبة الى اسلوب التفكير التشريعي هو الاسلوب المفضل والذي احتل المرتبة الاولى لدى افراد عينة البحث كونه اسلوب الشخص المبدع الذي يفضل دراسة الموضوعات الفيزيائية نظريا وعمليا اي عن طريق التجريب العملي في المختبر وكتابة التقارير والبحوث وتصميم المشروعات وهذا ما يتلائم مع دراسة الموضوعات الفيزيائية كي يتحقق فهمها، كذلك الحال بالنسبة الى اسلوب

التفكير التنفيذي هو أسلوب الشخص الذي يفضل تنفيذ القواعد وتطبيق القوانين والاحرازات لحل المشكلات مما ينعكس ايجابيا على التحصيل الاكاديمي، اما اصحاب اسلوب التفكير الملكي هو اسلوب الشخص الذي يفضل المشاركة بالأنشطة التعليمية التي تتطلب منه التركيز على الهدف المطلوب تحقيقه، اما اصحاب اسلوب التفكير الهرمي هو اسلوب الشخص الذي يفضل ترتيب الاهداف بشكل هرمي ومتسلسل ثم يبدأ بتحقيقها وفق تسلسلها وبهذا يتحقق فهمها وبالتالي يساعد على رفع التحصيل لدى الطلبة، اما اصحاب اسلوب التفكير الاقلي هو اسلوب الشخص الذي يفضل دراسة الموضوعات عن طريق التنافس مع الزملاء وهم يتميزون بالقدرة على انجاز المهام المعقدة والصعبة اي معالجة المشكلات التي تواجههم، اما اصحاب اسلوب التفكير المحلي هو اسلوب الشخص الذي يفضل التعامل مع المهام التي تحتاج الى التطبيق العملي فهم يميلون الى دراسة الموضوعات ذات الجانب العملي التي تساعد في الكشف عن المواقف الغامضة التي تحتاج الى تفسير وهذا بدوره يساعد على رفع التحصيل الاكاديمي لدى افراد عينة البحث، اما اصحاب اسلوب التفكير التقدمي فهم يفضلون الاعتماد على المعلومات السابقة وربطها بالمعلومات الحالية التي تساعد في اشتقاق القوانين الفيزيائية وتطبيقها لحل المشكلات الغامضة التي تواجههم عند دراسة الموضوعات الفيزيائية المختلفة وهذا بدوره يساعد على تحقيق فهمها الذي ينعكس ايجابيا على التحصيل الاكاديمي للطلبة وهذا ما اكدته دراسة كل من (Cano & Hewitte. 2000)، ودراسة (دراسة شبلي، 2002).

بينما يرى الباحث ان السبب في عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين اساليب التفكير (الحكمي، الفوضوي، الداخلي، المحافظ) والتحصيل الاكاديمي يعود الى انه عدم وجود توافق بين اصحاب هذه الاساليب ومتطلبات فهم الموضوعات الفيزيائية فان اصحاب اسلوب التفكير الفوضوي يميلون الى رفض الانظمة والقواعد ويفضلون انجاز المهام التي لا تتطلب تنظيم وترتيب لتنفيذها، كذلك الحال بالنسبة الى اصحاب اسلوب التفكير الداخلي يرفضون العمل ضمن مجموعات بل يفضلون العمل على انفراد فهم لا يتقبلون وجهة نظر اخرى غير وجهة نظرهم، واصحاب اسلوب التفكير المحافظ يتجنبون تنفيذ المهام المعقدة او الغامضة، عموما ان اصحاب اساليب التفكير اعلاه لا يفضلون تبادل الافكار والآراء مع الزملاء لتوضيح اي غموض او لحل المشكلات كذلك يتجنبون تطبيق القواعد والقوانين والاحرازات بشكل متسلسل ومنظم وهذا يتقاطع مع متطلبات تنفيذ الموضوعات الفيزيائية عمليا في المختبر لتحقيق فهمها، كذلك يرى الباحث ان السبب يعود الى اساليب التقييم المعتمدة فهي تركز على مدى قدرة الطلبة على الحفظ لا على التفكير وبالتالي عدم اهتمام التدريسيين بتنوع اساليب التدريس او توظيف استراتيجيات وطرق حديثة تعمل على اثارة تفكيرهم باتجاه حل المشكلة، وهذا ما اكدته دراسة. (Zhang & Bernardo، 2002).

ثالثاً - الاستنتاجات Conclusions:

توصل البحث الحالي الى الاستنتاجات الاتية:

1. وجود دلالة معنوية عند مستوى دلالة (0.05) في اساليب التفكير المفضلة وترتيبها حسب الوسط الحسابي وكما يلي (الاسلوب الاول اسلوب التفكير التشريعي، الثاني التنفيذي، ثم المحلي، الاقلي، العالمي، الملكي، الهرمي، التقدمي، واخيرا الخارجي) لدى طلبة قسم الفيزياء.
2. عدم وجود دلالة معنوية عند مستوى دلالة (0، 05) بالنسبة لأساليب التفكير (، الداخلي، الحكمي، الفوضوي)، وهذا يعني ان هذه الاساليب غير معتمدة من قبل طلبة قسم الفيزياء.

3. وجود فرق دال معنوياً بين الذكور والاناث في اساليب التفكير (التشريعي، الاقلي، والهرمي، العالمي، المحلي، الخارجي، التقدمي) ولصالح الذكور، كذلك وجود فرق بين الذكور والاناث في اساليب التفكير (التفيزي، والملكي) لكن لصالح الاناث.
4. عدم وجود فرق دال معنوياً بين الذكور والاناث في اساليب التفكير (الحكمي، الفوضوي، الداخلي، المحافظ) لدى طلبة قسم الفيزياء.
5. وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة (0، 05) بين اساليب التفكير (التشريعي، التفيزي، الملكي، الهرمي، الاقلي، العالمي، المحلي، الخارجي، التقدمي) والتحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم الفيزياء.
6. عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة (0، 05) بين اساليب التفكير (الفوضوي، والداخلي، والمحافظ) والتحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم الفيزياء.

رابعاً: التوصيات: Recommendations:

- في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث يوصي الباحث بما يأتي:
1. تدريب اعضاء الهيئة التدريسية في قسم الفيزياء على استخدام استراتيجيات حديثة تساعد على اكتساب اساليب التفكير الملائمة لدراسة وفهم الموضوعات الفيزيائية.
 2. الاهتمام بأعداد المقررات وتصميم المناهج الدراسية بحيث تتضمن الخبرات والأنشطة والصور والرسوم العلمية التي تعمل على إثارة تفكير الطلبة مما يساعدهم في تنظيم اساليب تفكيرهم بما يتلائم مع المواد الدراسية الفيزيائية.
 3. إعطاء دور اكبر للمختبر والاهتمام بتجهيزه بكافة الأجهزة والأدوات اللازمة، لما له الاثر الايجابي في تنمية اساليب التفكير المختلفة التي تساعد على اكتساب المفاهيم الفيزيائية.
 4. إجراء لقاءات وندوات مستمرة للطلبة في قسم الفيزياء يتم فيها تنفيذ أنشطة وإجراءات تدريسية تسهم في تنمية اساليب تفكيرهم مما يعكس ايجابياً على فهمهم للموضوعات الفيزيائية.

خامساً: المقترحات (Suggestions)

- استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث ما يأتي:
1. إجراء دراسة وصفية لتحليل المناهج الدراسية في قسم الفيزياء في ضوء اساليب التفكير لستيرنبرغ وواجنر.
 2. اجراء دراسة للكشف عن العلاقة اساليب التفكير ومدى اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة قسم الفيزياء في المرحلة الجامعية.
 3. اجراء دراسة وصفية للكشف عن العلاقة بين اساليب التفكير لستيرنبرغ وواجنر ومتغيرات اخرى مثل (كفايات التدريسيين، الميول الفيزيائية، ...).
 4. اجراء دراسة وصفية مسحية للكشف عن اساليب التفكير المفضلة عند مدرسين مادة الفيزياء في المرحلة الثانوية وفق نظرية حكومة الذات العقلية لستيرنبرغ وواجنر.

المصادر References

أولاً – المصادر العربية

- 1- القرآن الكريم.
- 2- الشمسي، عبد الامير عبود: اساليب التفكير لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم التربوية والنفسية تصدرها الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، عدد(38)، جامعة بغداد، 2004.

- 3- شلبي، امينة: بروفيلات اساليب التفكير لطلاب التخصصات الاكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية – دراسة تحليلية مقارنة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية* 12، (34). 87- 142.
- 4- الطيب، عصام علي: اساليب التفكير نظريات و دراسات و بحوث معاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2006.
- 5- العتوم، عدنان يوسف: علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، ط1، عمان، الاردن، دار المسرة، (2004).
- 6- الفاعوري، ايهم علي: دراسة اساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، كلية التربية، جامعة دمشق، 2010.
- 7- قطامي، يوسف: تفكير الاطفال تطوره وطرق تعليمه، ط1، عمان، دار الاهلية للنشر والتوزيع، (1990).
- 8- مجيد، سوسن شاكر: تنمية مهارات التفكير الابداعي الناقد، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2008.
- 9- نوفل، محمد و ابو عواد فريال: اساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الاردنية، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، مجلد 26، العدد 5، (2012).
- 10- وقاد، الهام بنت ابراهيم محمد: اساليب التفكير وعلاقتها باساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، 2008، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية،
- 12- يونس، فيصل، قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الابداعي، القاهرة، دار النهضة العربية اصدارات مركز تنمية الامكانات البشرية (1997)
- 13- الزامل، علي عبد جاسم، عبد الله بن محمد أصارمي، علي مهدي كاظم، مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت، 2009.
- 14- شحاتة، حسن، و زينب النجار: *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، (2003).

المصادر الاجنبية:

- 1-Bernardo,A,Zhang,Li&Callueng,C.Thinking styles and Academic Achievement Among Filipino students. *The Journal of Genetic Psychology*, Vol.163, No.2, PP.149-163, (2002).
- 2-Cano, G.& Hewitt, E. Learning and Thinking Styles: **An anlaysis of Their Inter- relation and Influence on Academic Achievment**. *Education psychology* (4). 413-430, 2000.
- 3- Sterinberg, R, and Grigorenkon: **are Cognitive styles still in style**: Amrrican psychologist 52, (7), E. (1997).
- 4-Sternberg, R. *Cognitive Psychology*. Boston. MA: Allyn & bacon (2002).
- 5-Sternberg,R. Mental self-government: **theory of intellectual styles and theie development**. *Human Development*, Vol, 31,PP197-224, (1988).

التباين المكاني لزراعة محصول القمح في محافظة بابل للمدة من (2012-2005)

م. حنان عبد الكريم عمران/ كلية التربية الاساسية/ جامعة بابل

م. زينب عباس موسى/ كلية التربية الاساسية/ جامعة بابل

م.م ضياء بهيج روؤف/ كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة بابل

The Region Variation of Planting Wheat in Babylon Governorate For the Period (2005-2012)

Lect. Hanan Abdul Kareem Umran / College of Basic Education/ University of Babylon

Lect. Zaynab Abass Musa/ College of Basic Education/ University of Babylon

Asst. Lect. Diya'a Baheej Rau'oof/ College of Education for Human Sciences/
University of Babylon

E.mail:hanan83@gmail.com

Abstract

Wheat is considered one of the most important grains and it comes first in Iraq as it is the basic element in Humans and animals diet. Because of the annual increase in population, there is annual increase in the need for this crop which requires increasing the production of this grain. The research studies how to develop the process of planting this important crop and how to make use of soil, water, and seeds to reach the required amount of production.

Keywords: the geographical factors effecting the production of wheat in Babylon governorate.

المقدمة

يعد محصول القمح من أهم محاصيل الحبوب ويأتي بالمرتبة الاولى من حيث الاهمية في العراق لكونه يشكل المصدر الرئيس والأساس لغذاء الانسان والحيوان، وأذا نظرنا الى الزيادة السنوية للسكان يتبين لنا مدى تزايد الحاجة الكبيرة الى هذه المادة من سنة الى اخرى وهذا يتطلب السعي باستمرار للحفاظ على التوازن ما بين الناتج والطلب من خلال البحث عن أساليب علمية لتطوير زراعة محصول القمح وأستغلال المتوفر من الامكانيات والوسائل بالشكل الامثل من أرض ومياه وبذار ومخصبات للوصول الى انتاج كما ونوعاً

الكلمات المفتاحية (العوامل الجغرافية المؤثرة على انتاج محصول القمح في محافظة بابل)

أولاً: مشكلة البحث.

لقد تمت صياغة المشكلة التي يدور حولها البحث بتساؤل رئيس شكل الفرض العلمي لهذا البحث ومفاده، هل للعوامل الجغرافية أثر كبير على محصول القمح في منطقة الدراسة؟

ثانياً: فرضية البحث.

1- أن للعوامل الطبيعية والبشرية دور هام ومؤثر في توزيع محصول القمح في محافظة بابل ومن هذه العوامل (السطح، المناخ، التربة، الموارد المائية، الايدي العاملة، النقل والتسويق)

ثالثاً: هدف البحث

تهدف الدراسة الى

- 1-دراسة العوامل الجغرافية(الطبيعية والبشرية)وتحديد دورها في الملائمة البيئية لزراعة محصول القمح في منطقة الدراسة.
- 2-دراسة العوامل الجغرافية (الطبيعية والبشرية) وتباينها وأثرها على كميات الانتاج والانتاجية في منطقة الدراسة.

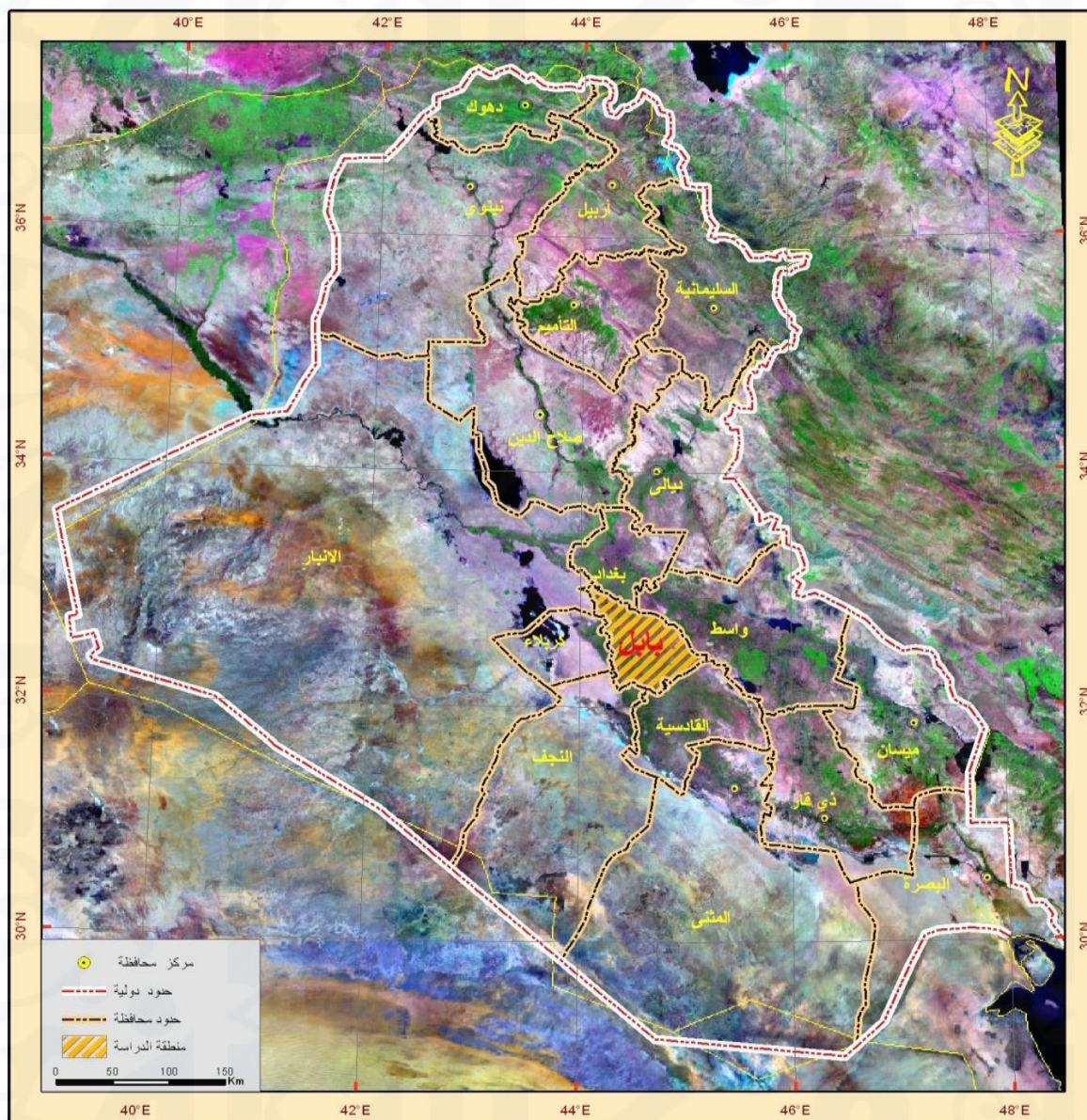
رابعاً: منهجية البحث.

تقوم الدراسة على المنهج الاصولي المعتمد في دراسات الجغرافية الزراعية وذلك بتحليل المعطيات المتوفرة عن مشكلة البحث ومقارنتها بين متطلبات زراعة هذا المحصول ومدى توفرها في المحافظة.

المبحث الأول**(العوامل الجغرافية المؤثرة على محصول القمح في محافظة بابل)****أولاً: الموقع والمساحة.**

الموقع الجغرافي لمحافظة بابل فقد أعطاها أهمية كبيرة، وهي إحدى محافظات الفرات الأوسط تتحصر رقعتها الجغرافية بين دائرتي عرض (7° 32' - 8° 33') شمالاً، وبين خطي طول (42° 45' - 50° 45') شرقاً وهي تحاذر محافظات (بغداد، واسط، القادسية، الانبار، كربلاء، النجف)، وتأخذ المحافظة شكلاً قريباً من المثلث قاعدته في الجنوب وتضيق أرض المحافظة في قسميها الشمالي، أما الامتداد الطولي له من الشمال الى الجنوب فيبلغ (120) كم وتصل مساحتها الى (5119) كم² (2) خارطة (1) ولموقع منطقة الدراسة تأثير مهم في قيام وتوسيع النشاط الزراعي من خلال سهولة تحقيق الوصول والاتصال بالمناطق المجاورة لغرض تسويق منتجاتها.

خارطة (١) موقع منطقة الدراسة من العراق



المصادر: ١- جمهورية العراق، المديرية العامة للمساحة، خارطة العراق الادارية، مقياس ١:١٠٠٠٠٠٠، ١٩٩٨.

2 - مرنبة العراق الفضائية الموزانيك، لاندسات ٥، الحزم (٣،٢،١).

2-السطح

يعد سطح محافظة بابل جزء من منطقة السهل الرسوبي الذي يتميز باستواء سطحه حيث تظهر خطوط الارتفاع المتساوية (الخطوط الكنتورية) بأن أرض المحافظة تتحدر تدريجياً بصورة عامة نحو الجنوب الشرقي مع انحدار شط الحلة، و الخارطة (2) توضح ذلك. إن خط الكنتور (44) يمر بالأقسام الشمالية في المحافظة بينما يمر خط الكنتور (20) مع حدودها الجنوبية وبذلك يبلغ انحدار السطح بين الخطين المذكورين حوالي (2 سم) لكل كيلو متر فضلاً عن وجود انحدارات ثانوية تتحدر في الأرض من الشمال الغربي باتجاه الجنوب الشرقي (1). تغلب صفة الاستواء والانبساط على سطح المحافظة مع

وجود بعض الارتفاعات البسيطة الناتجة عن عملية الإرساب النهري، وتراكم أنقاض الأبنية القديمة ومخلفات سور المدينة والنفايات (2)، وعلى الرغم من الانحدار القليل والانبساط العام فإن سطح المحافظة لا يخلو من وجود تضاريس محلية طفيفة لا يزيد معدل الارتفاع بين بعضها حوالي المترين في كل (100م) كما هو عليه في المناطق القريبة من مجاري الأنهار والمناطق البعيدة عنها من الظواهر الواضحة في منطقة الدراسة هي ظاهرة المجصرة والتي هي مرتفعات تأخذ شكل هضبيات صغيرة تقع في القسم الشمالي الغربي من المحافظة في المنطقة الواقعة إلى الشمال من جدول الإسكندرية وهي ترتفع عن مستوى الأراضي المجاورة لها بنحو (6-7م) وتتكون من صخور الرمل الجبسية الحديدية، أما المناطق الأكثر انخفاضاً في منطقة الدراسة فهي تتمثل في بقايا هور (بن نجم) إذ ترتفع فيها المياه الجوفية نتيجة لانخفاضها ويصل منسوبها إلى حوالي (نصف متر) عن سطح الأرض، وكنتيجة للمظهر الطبوغرافي لمنطقة الدراسة والذي يتصف بالانبساط وقلة الانحدار من الشمال إلى الجنوب ساعد ذلك على زراعة محاصيل الحبوب والتوسع في استخدام الآلة في العمليات الزراعية وسهولة مد طرق المواصلات ولكن هذا الاستواء العام لا يعني خلو المنطقة من بعض التضاريس المحلية التي أثرت على الانتاج الزراعي حيث تكثر الكثبان الرملية في منطقة الدراسة والتي تكونت نتيجة لعوامل عديدة أبرزها دور (الرياح الشمالية الغربية) وتتركز هذه المناطق في الاجزاء الشمالية الشرقية من المنطقة، بينما تسود المناطق المنخفضة في المناطق الجنوبية لمنطقة الدراسة (3)

وعند النظر الى خريطة الانحدار ومقارنتها مع خريطة الموارد المائية في منطقة الدراسة يظهر أن توزيع المحاصيل الزراعية ما هو الا انعكاس لطبيعة السطح حيث تتكاثر أغلب المحاصيل الزراعية في المنطقة المنخفضة، المحطة نشط الحلة والجدول المتفرعة منها ونقل

خطوط الارتفاعات المتساوية (الكفاف) في محافظة بابل



المصدر: ١- المديرية العامة للمساحة، خريطة محافظة بابل الطبوغرافية، بمقياس ١:٥٠٠٠٠٠، ١٩٨٥.
٢- عبد الله رزوقي كربل، زراعة الخضروات ومستقبلها في نواحي الحلة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاداب، جامعة بغداد، ١٩٦٧، ص ٨٤.

3-المناخ

تعد عناصر المناخ (الإشعاع الشمسي - درجة الحرارة - الأمطار - الرياح - الرطوبة النسبية) من أهم العناصر المناخية المؤثرة في الانتاج الزراعي حيث يظهر تأثيره في تحديد نوع النباتات التي تنمو في كل إقليم.

فالإشعاع الشمسي هو الطاقة الإشعاعية التي تطلقها الشمس في جميع الاتجاهات.(4)

أذ يتضح من جدول رقم (1) ان المعدل السنوي لساعات السطوع الفعليه للمنطقة بلغ (6.8)ساعة خلال عام 2013 وتسجل أعلى القيم لها خلال الفصل الحار من السنة تصل الى (4.11)ساعة في شهر تموز، في حين تقل خلال الفصل البارد منها حتى تصل الى (9.5) ساعة في شهر كانون الثاني، أما بالنسبة للمعدل السنوي لدرجات الحرارة المسجلة خلال عام 2013 فقد بلغ (8.23)م أذ سجلت أعلاه في شهر أب والبالغة (35)م وأدناها في شهر كانون الثاني حيث وصلت الى (1.11)م خلال العام المذكور وهذين العنصرين أثرا بدورهما على سرعة الرياح في المنطقة حيث بلغ المعدل العام لها (7.1)م/ثا وتزداد سرعة الرياح في شهر تموز أذ بلغت (6.2) م/ثا ويظهر من الجدول نفسه ان المعدل السنوي للرطوبة النسبية يصل الى (3.49%) أذ سجلت أعلى قيمة للرطوبة النسبية خلال شهر كانون الثاني والبالغة (0.73%) خلال العام نفسه، أما المعدل السنوي لكميات الامطار الساقطة في منطقة الدراسة فقد بلغت (2.11)ملم تكاد تتعدم الامطار خلال الفصل الحار من السنة وتزداد في الفصل البارد منها أذ سجلت اعلاه في شهر تشرين الثاني حتى وصلت الى (4.22)ملم وتمتاز بالتذبذب الشهري والفصلي وفيما يخص كميات التبخر فنجد ان معدلها مرتفعا نسبيا ويصل الى (0.189)ملم وتتباين معدلات التبخر أذ تسجل اعلى قيم لها في شهر تموز نتيجة لارتفاع درجات الحرارة وانخفاض الرطوبة النسبية أذ بلغت قيمتها نحو(4.351)ملم.

جدول(1)

المعدل الشهري والسنوي لعناصر المناخ في محافظة بابل (1990-2013)

الشهر	الإشعاع الشمسي/ ساعة	درجة الحرارة م	الامطار ملم	الرطوبة النسبية %	سرعة الرياح م/ث	التبخر ملم
كانون الثاني	9.5	1.11	9.18	0.73	3.1	2.53
شباط	0.7	6.13	4.11	5.63	8.1	78.2
اذار	7.7	18	9.9	52.9	1.2	7.136
نيسان	3.8	7.23	8.12	7.46	0.2	3.187
مايس	2.9	3.29	5.3	7.36	0.2	8.266
حزيران	3.11	2.33	0.0	4.31	4.2	8.332
تموز	4.11	1.34	0.0	6.31	6.2	4.351
أب	2.11	35	0.0	1.34	9.1	2.315
ايلول	9.9	3.31	2.0	5.38	4.1	3.244
تشرين الاول	2.8	1.26	0.3	1.48	1.1	9.161
تشرين الثاني	9.6	2.18	4.22	1.63	1.1	1.83
كانون الاول	0.6	6.12	5.18	4.71	2.1	4.57
المعدل	6.8	8.23	2.11	3.49	7.1	0.189

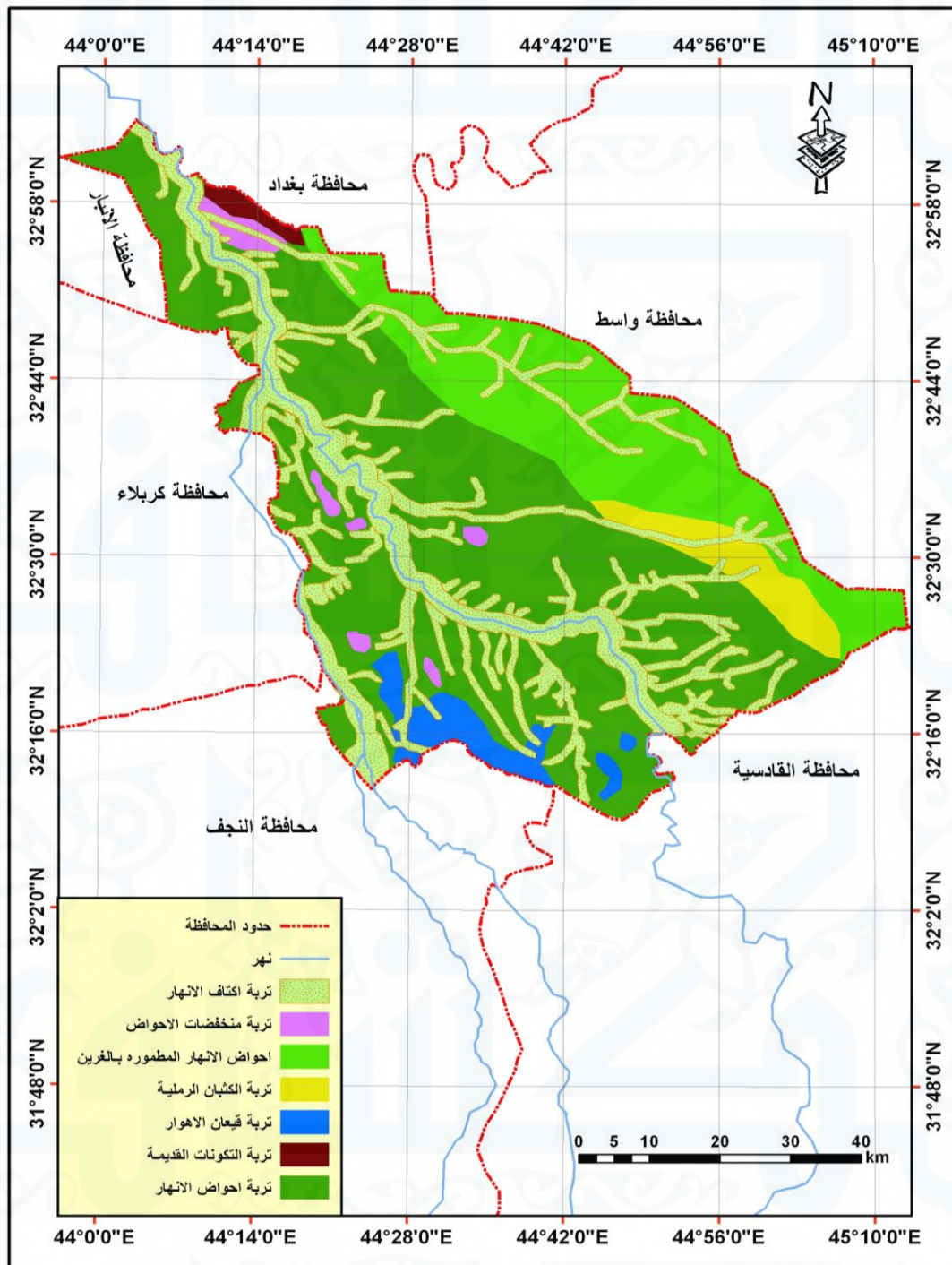
جمهورية العراق، وزارة النقل والمواصلات، الهيئة العامة للانواء الجوية، قسم المناخ، بيانات غير منشورة

4- التربة

تعد التربة احد الأجزاء الطبيعية المهمة في موضوع الدراسة لما لها من اثر كبير و واضح ينعكس في مظاهر الطقس وبالخصوص على ظاهرة تكوين العواصف الترابية إذ تحتوي المحافظة في قسمها الجنوبي الشرقي على عدد من الكثبان الرملية بالإضافة إلى زيادة المساحات التي تعرضت إلى التصحر وتراجع الأراضي الزراعية مما ينعكس اثر ذلك في الجانب البيئي للمحافظة.

بالنظر لان محافظة بابل تقع ضمن السهل الرسوبي من العراق فان تربتها تكون من نوع الترب الرسوبية النهرية Alluvial soils وتتكون مثل هذه الترب نتيجة لتجمع المواد المختلفة التي تحملها الأنهار سواء كانت مواد صخرية مفتتة أو بشكل أملاح ذائبة، وقد أضيفت إلى تلك الإرسابات النهرية والمائية رسوبات جلبتها الرياح من مناطق تقع خارج السهل الرسوبي أو من مناطق رسوبية أخرى بشكل إرسابات هوائية Eolian بمعنى آخر تعد التربة في محافظة بابل من أنواع الترب المنقولة Transported soils، فهي إذا ليست ناشئة Residual فوق الصخور الأصلية التي تعطي بدورها الصفات الأساسية للتربة الموجودة فوقها بل هي تربة منقولة من صخور بعيدة عن مستقر التربة نفسه، بل هي في الغالب عبارة عن خليط لمفتتات صخور متنوعة وكثيرة (5)، ويسود في منطقة الدراسة عدة أنواع من الترب منها تربة أكتاف الانهار التي تمتد على طول جانبي نهر الفرات في القسم الشمالي من منطقة الدراسة وعلى جانب شط الحلة حتى الهاشمية وشط الهندية حتى الكفل وتتميز بارتفاع نسبة المواد العضوية الملائمة لإنتاج مختلف المحاصيل الزراعية وتكون من الغرين الطيني والمزيجي (6) وتربة احواض الانهار التي تتوزع في الجزء المحصوره بين مشروع المسيب شمالا وجدولي بابل والنيل جنوبا وترتفع فيها نسبة الطين من (50-70%) وتحتوي على نسبة عالية من الكلس (7) وتربة الاحواض المظموره بالغرين وتوجد في القسم الشرقي والشمالي الشرقي من المحافظة كذلك القسم الجنوبي منها الواقع بين فرعي الفرات (شط الحلة والهندية) وتمتاز برداءة التصريف وارتفاع نسبة الاملاح (8) وتربة منخفضات الانهار التي تمتاز بتماسك ذراتها وارتفاع مستوى الماء الباطني فيها وتربة أهوار المستنقعات التي تتميز بملوحتها وارتفاع مستوى المياه الباطنية (9) وتربة الكثبان الرملية حيث تتكون من رواسب الطين والغرين والرمل وتنصف بكونها ذات مزج رمليه طينيه مزيجية وتتراوح درجة نفاذيتها بين (5.5-6) (10) والتربة الصحراوية الجبسية وتكون تربة رملية ذات نسجة وتتكون ذراتها من خليط من الكوارتز والجيبس وهي ذات مسامية عالية وانخفاض منسوب الماء الارضي وتنفقر الى المواد العضوية (11)

خريطة اصناف الترب في محافظة بابل



ندى محسن أمين، التحليل الجغرافي لاقليم الدواجن في محافظة بابل للمدة من (1999-2009) رسالة ماجستير (غ.م)، كلية التربية للعلوم الانسانية -جامعة بابل، 2011

5-الموارد المائية Water Resources

لاشك في أن للماء أهميته البالغة لمجمل أنواع الحياة، إذ لولاه لما كانت هنالك حياة على هذا الكوكب، إضافة إلى ذلك له دوراً أساسياً في الأنشطة الزراعية والصناعية والسياحية والخدمية ذات الأهمية للإنسان، كما إن للمياه قيمتها بوصفها مصدراً غنياً بموارد نباتية وحيوانية. وبالرغم من سعة انتشار الماء في الطبيعة، إذ انه أكثر الموارد انتشاراً إلا إن البشرية لازالت تعاني من شحته في عدد كبير من بلدان العالم.(12)

تتمثل الموارد المائية في منطقة الدراسة بمياه الامطار والمياه السطحية والمياه الجوفية، فالأمطار وكما أتضح لنا ذات أهمية محدودة وكذلك المياه الجوفية لرداءة نوعيتها وارتفاع نسبة الاملاح الذائبة فيها وعلية فقد أصبحت المياه السطحية المصدر الرئيس للموارد المائية في المنطقة ويعد نهر الفرات وتفرعاته المصدر الرئيس لمياه الري في منطقة الدراسة، أذ يدخل المنطقة من قسمها الشمالي الغربي ويتجه نحو جنوبها الشرقي بمجرى واضح ومنتظم وينشطر الى فرعين كبيرين هما (شط الحلة)(شط الهنديه)وتتفرع من نهر الفرات بعد دخوله محافظة بابل حتى شمال الهنديه عدة جداول وتتمثل ب(جدول الاسكندرية- جدول المسيب الكبير-جدول الناصريه-جدول الرويعيه وشط الحلة الذي يتفرع منه (30) جدولاً على ضفتيه اليمنى واليسرى وهذه الجداول تتفرع بدورها الى ترع وقنوات صغيرة لتنتهي اخيرا في المنطقة المنخفضة و لهذا فأن انتشار شبكة القنوات والمجاري المائية في معظم ارجاء منطقة الدراسة كان العامل الرئيسي في ممارسة النشاط الزراعي في المنطقة(13).

6-النقل والتسويق

يعد النقل أحد العوامل المهمة في التطوير الاقتصادي والاجتماعي(14). وأن لطرق النقل أهمية واضحة في دراسة نمط الاستغلال الزراعي في منطقة الدراسة حيث من خلالها يتم نقل المنتجات الزراعية داخل وخارج منطقة الدراسة، وأن منطقة الدراسة تحظى بشبكة من طرق النقل حيث يمر بمنطقة الدراسة العديد من الطرق الرئيسية من اهمها طريق حله -بغداد، حله - نجف، حله -ديوانيه يتضح مما تقدم أن منطقة الدراسة مخدومة بشبكة جيدة من طرق النقل التي تسهل عملية الانتقال والحركة بين المراكز الحضرية وكما أنها تسهل عملية نقل المنتجات الزراعية من مكان الى آخر.

أما التسويق أما التسويق: هو الحلقة التي تكتمل بها عملية الانتاج الزراعي والتي تتضمن تدفق السلع والخدمات من نقطة ظهور المحاصيل والمنتجات لغاية وصولها الى المستهلك(15).

ويؤدي التسويق دورا كبيرا في الانتاج الزراعي ولأجل تحقيق أي تقدم في الانتاج لابد من وضع الخطط التسويقية المناسبة التي تستوعب القدرات الانتاجية للنشاط الزراعي، وبالنسبة لمنطقة الدراسة فأنها لا تعاني من أي مشكلة بعملية التسويق وذلك بسبب موقعها المتميز بالنسبة لطرق النقل فبالنسبة لمنطقة الدراسة يتم تسويق منتجاتها الزراعية (الحنطة- الشعير) الى مراكز التسويق في الحلة والى مركز تجميع الحبوب في الاقضية والنواحي التابعة للمحافظة.

المبحث الثاني

(العوامل البيئية المؤثرة على محصول القمح في محافظة بابل)

يعد محصول القمح من المحاصيل الشتوية ومن أهم أنواع الحبوب الغذائية وأكثرها قيمة وأعظمها انتشارا وأقدمها استخداما، وقد اختلف الباحثون في تحديد أول مكان لزراعته فهناك فريق يرجح مصر في حين فريق آخر العراق وفلسطين ويرى فريق آخر أنه زرع أولا في أسيا الصغرى. ويعد محصول القمح من المحاصيل الغذائية في العراق ومن ضمنها منطقة الدراسة لأنة المصدر الأساسي لصناعة الخبز ويدخل في صناعات غذائية عديدة منها صناعة الفطائر والكعك والبسكويت(16)

يتضح من خلال الجدول (2) ان معدل المساحة المزروعة بالقمح بلغت (286513) دونم للمدة من (2005) الى (2012) وبلغ اجمالي المساحة المزروعة في المحافظة (287265) دونم اخذت هذه المساحة بالتذبذب لتصل اعلى معدل لها (2011-2012) وكانت (302170) دونم ويرجع ذلك الى رفع سعر الطن الواحد من قبل الدولة ليصل الى اكثر من (750000 دينار) كذلك استخدام الاسمدة الجيدة فضلا عن كفاية الحصة المائية، اما الانتاج فقد بلغ (144298) طن بينما بلغ انتاج هذا المحصول للموسم (2005) (112866) طن وارتفع ليصل اعلى انتاج له في (2011-2012) حيث بلغ (206724) طن، ان هذا التذبذب الحاصل صعودا وهبوطا يرتبط بالتباين من حيث المساحة المزروعة وانتاجية الدونم الواحد، لاسباب تتعلق بتضرر المساحات بفعل الآفات الزراعية وفضلا عن قلة الاسمدة المستعملة في سبيل رفع انتاجية الدونم الواحد، اما الانتاجية فقد بلغ معدلها للدونم الواحد (500كغم/الدونم) حيث بلغ معدلها عام (2005)(392كغم/الدونم) اخذت بعد ذلك بالارتفاع خلال السنوات لتصل الى (684كغم/الدونم) خلال عام 2012 ان هذا الارتفاع والانخفاض بالانتاجية يعود الى جملة من الاسباب الطبيعية والبشرية ياتي في مقدمتها انخفاض القدرة الانتاجية للمساحة المزروعة بسبب الزراعة المتداخلة وقلة الاسمدة الكيماوية.

جدول (2)

المساحة المزروعة وكمية الانتاج ومتوسط الغلة لمحصول القمح للمدة (2005-2012)

السنة	المساحة /دونم	الانتاج /طن	الانتاجية / كغم
2005	282765	112866	392
2006	286969	107613	375
2007	270884	93184	344
2008	288375	110639	383
2009	256647	143269	558
2010	302229	186970	619
2011	297572	193122	648
2012	302170	206724	684
المجموع	2292111	1154387	4003
المعدل	286513	144298	500

المصدر / وزارة الزراعة، مديرية زراعة بابل، قسم الاحصاء، بيانات غير منشورة.

اما عند مقارنة القمح في عام 2005 مع عام 2012 وحسب الوحدات الادارية يتبين لنا من خلال جدول (3) ان المساحة المزروعة بالقمح لعام (2005) بلغت (287265 دونم) في عموم المحافظة قد تتفاوت هذه المساحة بين اقصية ونواحي منطقة الدراسة، حيث تصدر قضاء المحاويل المرتبة الأولى من حيث المساحة المزروعة بالقمح في عموم المحافظة حيث بلغ (124642) ويشكل نسبة (43.3%) من المساحة المزروعة بالمحافظة جدول رقم (3) ويرجع سبب احتلالها المرتبة الاولى من حيث المساحة المزروعة والى خصوبة التربة حيث احتلت ناحية الكوثر المرتبة الاولى من حيث المساحة المزروعة حيث بلغت (75040 دونم) وتشكل (60.2%) ويرجع السبب الى وفرة المياه وخصوبة التربة، تليها ناحية النيل حيث بلغت المساحة المزروعة (17663 دونم) بنسبة (14.17%) من المساحة المزروعة بالقضاء، في حين احتل مركز المحاويل المرتبة الثالثة حيث بلغت المساحة المزروعة بالقمح (17584 دونم) بنسبة (14.1%) من مساحة القضاء وجاءت ناحية الامام

بالمرتبة الاخيرة حيث بلغت المساحة المزروعة بالقمح (143551 دونم) بنسبة (11.5%) من مجموع المساحة المزروعة بالقضاء ويرجع ذلك الى قلة المياه وقلة خصوبة التربة، جاء قضاء الهاشمية بالمرتبة الثانية من حيث المساحة المزروعة بالمحافظة حيث بلغت (90610 دونم) وتشكل حوالى (31.38%) من مجموع المساحة المزروعة بالقمح وبالبلغة (287265 دونم) حيث احتلت ناحية المدحتية المرتبة الاولى من حيث المساحة المزروعة في القضاء حيث بلغت (30081 دونم) بنسبة (33.3%) من المساحة المزروعة في القضاء وبالبلغة (90610 دونم) ويرجع ذلك الخصوبة التربة ووفرة المياه، في حين احتلت ناحية الشوملي المرتبة الثانية من حيث المساحة المزروعة في القضاء حيث بلغت (26338 دونم) بنسبة (29.27%) من المساحة المزروعة في القضاء بالقمح، في حين احتل مركز الهاشمية المرتبة الثالثة من حيث المساحة المزروعة في القمح حيث بلغت (20048 دونم) بنسبة (22.2%) من حيث المساحة المزروعة في القضاء، واحتلت ناحية الطليعة المرتبة الاخيرة من حيث المساحة المزروعة في القمح حيث بلغت (13643 دونم) بنسبة (15.14%) من حيث المساحة المزروعة في القضاء ويرجع سبب ذلك قلة الخصوبة التربة وعدم توفر المياه وقلة الاسمدة الكيماوية اما مركز القضاء فيخلو تماما" من الزراعة لسيادة الاستعمالات الحضرية اما قضاء المسيب فقد حتل المرتبة الثالثة من حيث المساحة المزروعة في القضاء بالقمح حيث بلغت (46544 دونم) بنسبة (16.20%) من المساحة المزروعة في المحافظة، حيث احتلت ناحية الاسكندرية المرتبة الاولى من حيث المساحة المزروعة في القضاء حيث بلغت (25638 دونم) بنسبة (55.0%) من المساحة المزروعة في القضاء البالغة (46544 دونم)، في حين احتلت ناحية السدة المرتبة الثانية من حيث المساحة المزروعة في القضاء حيث بلغت (13889 دونم) بنسبة (29.8%) من المساحة المزروعة في القضاء بالقمح، في حين احتلت ناحية جرف الصخر المرتبة الاخيرة من حيث المساحة المزروعة في القضاء حيث بلغت (7017 دونم) بنسبة (15.0%) من المساحة المزروعة في القضاء بالقمح، ويرجع سبب ذلك قلة الخصوبة التربة وعدم توفر المياه وقلة الاسمدة الكيماوية اما قضاء الحلة فقد حتل المرتبة الرابعة من حيث المساحة المزروعة في القمح حيث بلغت (25889 دونم) بنسبة (9.01%) من المساحة المزروعة في المحافظة ويرجع سبب ذلك قلة الخصوبة التربة وعدم توفر المياه اضافة الى ان اغلب المناطق مناطق سكنية واستعمال حضري وليست زراعية، حيث احتلت ناحية الكفل المرتبة الاولى من حيث المساحة المزروعة في القضاء حيث بلغت (15071 دونم) بنسبة (58.22%) من المساحة المزروعة بالقمح في القضاء، في حين احتلت ناحية ابي غرق المرتبة الثانية من حيث المساحة المزروعة في القضاء حيث بلغت (6571 دونم) بنسبة (25.3%) من المساحة المزروعة في القضاء، في حين ياتي المركز المرتبة الاخيرة من حيث المساحة المزروعة في القضاء حيث بلغت (4247 دونم) بنسبة (16.40%) من المساحة المزروعة في القضاء بالقمح.

الانتاج

بلغ معدل انتاج القمح معدل انتاج القمح (144298 طن) للمدة من (2005 - 2012) وقد شهد زيادة تمثلت بـ(206724 طن) في عام (2012) بسبب خصوبة التربة ووفرة المياه في حين كانت الانتاجية متذبذبة من سنة الى اخرى للمدة من 2005-2012 اذ بلغت ادنى كمية لها (344كغم/دونم) عام 2007 واعلى كمية عام 2012 حيث بلغت (684كغم/دونم) وعند مقارنة الانتاج عام (2005) مع انتاج عام (2012) وحسب الوحدات الادارية فنجد ان قضاء المحاويل احتل المرتبة الاولى عام (2005) من حيث الانتاج حيث بلغ (49254893 طن) ويشكل (4.26%) من نسبة انتاج القمح وبالبلغة (1154387) ويرجع سبب ذلك الى سعة المساحة الصالحة للزراعة ووفرة المياه وخصوبة التربة، ويأتي قضاء الهاشمية بالمرتبة الثانية عام (2005) من حيث الانتاج حيث بلغ (30941770 طن) ويشكل (2.68%) من مجموع الانتاج في المحافظة ويرجع سبب ذلك الى سعة المساحة الصالحة للزراعة ووفرة المياه وخصوبة التربة، ويأتي قضاء المسيب بالمرتبة

الثالثة عام (2005) من حيث الانتاج حيث بلغ (29541395طن) ويشكل (1.69%) من مجموع الانتاج في المحافظة، اما قضاء الحلة بالمرتبة الاخيرة عام (2005) من حيث الانتاج حيث بلغ (13128240طن) ويشكل (1.13%) من مجموع الانتاج في المحافظة ويرجع سبب ذلك الى قلة خصوبة التربة، وقلة المياه.

اما بنسبة للإنتاجية فقد سجل قضاء المحاول المرتبة الاولى من حيث الانتاجية حيث بلغت (147كغم/ دونم) وتشكل نسبة (43.3%) من انتاجية المحافظة والبالغة (339كغم /الدونم)، في حين احتل قضاء الحلة المرتبة الثانية من حيث الانتاجية حيث بلغت (144كغم/ دونم) وتشكل نسبة (42.4%) من انتاجية المحافظة، واحتل قضاء الهاشمية المرتبة الثالثة من حيث الانتاجية حيث بلغت (138كغم/ دونم) وتشكل نسبة (40.7%) من انتاجية المحافظة، واحتل قضاء المسيب المرتبة الاخيرة من حيث الانتاجية حيث بلغت (112كغم/ دونم) وتشكل نسبة (33%) من انتاجية المحافظة، ان التباين في الانتاجية سببه تباين توفر التربة الجيدة والمياه والاسمدة الكيماوية.

جدول (3)

المساحة والانتاج والانتاجية للقمح حسب الوحدات الادارية لعام (2005)

الوحدة الادارية	المساحة بالدونم	النسبة %	الانتاج طن	النسبة %	الانتاجية كغم	النسبة %
قضاء الحلة						
المركز	4247	40.16	2123500	18.16	500	34
الكفل	15071	22.58	8560328	21.65	568	39
ابي غرق	6571	3.25	2444412	62.18	372	
المجموع	25889		13128240		144	
قضاء المحاول						
المحاول	17584	1.14	6409368	02.13	364	
الكوثر	75040	2.60	31892000	75.64	425	
الامام	14355	5.11	5124735	41.10	357	
النيل	17663	2.14	5828790	84.11	330	
المجموع	124642		49254893			
قضاء الهاشمية						
الهاشمية	20048	2.22	6798432	9.21	384	
المدحتية	30081	3.33	9956811	1.32	331	
الشوملي	26388	27.29	8470548	3.27	321	
الطليلة	13643	14.15	4815979	5.15	353	
المجموع	90160		30941770			
قضاء المسيب						
السدة	13889	8.29	4694482	0.24	338	
الاسكندرية	25638	0.55	12819000	6.65	500	
جرف الصخر	7017	0.15	2027913	3.10	289	
المجموع	46544		19541395			

وزارة التخطيط، مديرية احصاء بابل، شعبة الاحصاء الزراعي، بيانات غير منشورة

اما بخصوص عام (2012) فقد بلغت المساحة المزروعة بمحصول القمح في منطقة الدراسة (302170 دونم) وقد تفاوتت هذه المساحة بين اقصية ونواحي منطقة الدراسة حيث احتل قضاء المحاويل المرتبة الاولى من حيث المساحة المزروعة بالقمح حيث بلغت (141254 دونم) حيث بلغت بنسبة (46.74%) من مجموع المساحة المزروعة بالقمح في المحافظة لعام (2012) وبالبالغة (302170 دونم) جدول (4) ويرجع سبب ذلك الى سعة المساحة المزروعة بالقمح وخصوبة التربة واستخدام الاسمدة الكيماوية بالطرق المثلى وكذلك الى المردود المالي الذي يحققه محصول القمح مقارنة مع محاصيل الحبوب الاخرى.

احتلت ناحية المشروع المرتبة الاولى من حيث المساحة المزروعة بالقمح حيث بلغت (82056 دونم) بنسبة (58.09%) من حيث المساحة المزروعة في القضاء والبالغة (141254 دونم)، وتأتي ناحية النيل المرتبة الثانية من حيث المساحة المزروعة بالقمح حيث بلغت (24000 دونم) بنسبة (16.9%) من حيث المساحة المزروعة في القضاء، ويأتي مركز قضاء المحاويل المرتبة الثالثة من حيث المساحة المزروعة بالقمح حيث بلغت (18180 دونم) بنسبة (12.87%) من حيث المساحة المزروعة في القضاء، وتأتي ناحية الامام المرتبة الاخيرة من حيث المساحة المزروعة بالقمح حيث بلغت (17018 دونم) بنسبة (12.04%) من حيث المساحة المزروعة في القضاء، في حين جاء قضاء الهاشمية بعد المحاويل المرتبة الثانية من حيث المساحة المزروعة بالقمح حيث بلغت (81544 دونم) بنسبة (26.98%) من حيث المساحة المزروعة في القضاء جدول (4)، وتأتي ناحية المدحتية المرتبة الاولى من حيث المساحة المزروعة بالقمح حيث بلغت (28000 دونم) بنسبة (34.33%) من حيث المساحة المزروعة في القضاء، وتأتي ناحية الشوملي المرتبة الثانية من حيث المساحة المزروعة بالقمح حيث بلغت (27751 دونم) بنسبة (34.03%) من حيث المساحة المزروعة في القضاء، وتأتي ناحية الطليعة بالمرتبة الثالثة من حيث المساحة المزروعة بالقمح حيث بلغت (14793 دونم) بنسبة (18.14%) من حيث المساحة المزروعة في القضاء، وتأتي ناحية القاسم بالمرتبة الرابعة من حيث المساحة المزروعة بالقمح حيث بلغت (11000 دونم) بنسبة (13.48%) من حيث المساحة المزروعة في القضاء، ويأتي مركز قضاء الهاشمية بالمرتبة الاخيرة من حيث المساحة المزروعة بالقمح حيث بلغت (9757 دونم) بنسبة (11.96%) من حيث المساحة المزروعة في القضاء ويرجع سبب احتلالها المرتبة الاخيرة الى قلة توفر المياه وقلة خصوبة التربة، ويأتي قضاء المسيب المرتبة الثالثة من حيث المساحة المزروعة بالقمح حيث بلغت (50152 دونم) بنسبة (16.59%) من حيث المساحة المزروعة في القضاء، حيث تأتي ناحية الاسكندرية المرتبة الاولى من حيث المساحة المزروعة بالقمح حيث بلغت (29000 دونم) بنسبة (57.83%) من حيث المساحة المزروعة في القضاء، وتأتي ناحية السدة المرتبة الثانية من حيث المساحة المزروعة بالقمح حيث بلغت (13799 دونم) بنسبة (27.51%) من حيث المساحة المزروعة في القضاء، وتأتي ناحية جرف الصخر المرتبة الاخيرة من حيث المساحة المزروعة بالقمح حيث بلغت (7353 دونم) بنسبة (14.66%) من حيث المساحة المزروعة في القضاء. في حين احتل مركز قضاء الحلة المرتبة الاخيرة من حيث المساحة المزروعة بالقمح لعام 2012 ويعود ذلك الى قلة خصوبة التربة وعدم توفر المياه حيث احتلت ناحية الكفل المرتبة الاولى من حيث المساحة المزروعة بالقمح حيث تصل الى (17618) دونم وتشكل نسبة (29.60%) من المساحة المزروعة بالقضاء والبالغة (29220) دونم وتأتي بعدها ناحية ابي غرق حيث بلغت المساحة المزروعة (6731) دونم وتشكل نسبة (03.23%) من المساحة المزروعة بالقضاء في حين تأتي مركز الحلة بالمرتبة الاخيرة من حيث المساحة المزروعة بالقضاء وتصل الى (4871) دونم وتشكل نسبة (16.67%) من مجموع مساحة القضاء.

أما الانتاج فقد احتل قضاء المحاويل المرتبة الاولى من حيث الانتاج حيث بلغ (101851668 طن) بنسبة (49.26%) من نسبة انتاج القمح في المحافظة لعام (2012) والبالغ (20672455 طن) ويرجع سبب ذلك الى سعة المساحة الصالحة للزراعة ووفرة المياه وخصوبة التربة، ويأتي قضاء الهاشمية المرتبة الثانية من حيث الانتاج حيث بلغ

(56724141طن) بنسبة (27.43%) من نسبة انتاج القمح في المحافظة، اما قضاء المسيب فأياتي المرتبة الثالثة من حيث الانتاج حيث بلغ (27462484طن) بنسبة (13.28%) من نسبة انتاج القمح في المحافظة، اما قضاء الحلة فقد احتل المرتبة الاخيرة من حيث الانتاج حيث بلغ (20686257طن) بنسبة (10.00%) من نسبة انتاج القمح في المحافظة، ويرجع سبب احتلالها بالمرتبة الاخيرة الى قلة خصوبة التربة وقلة توفر المياه

اما الانتاجية فقد سجل قضاء المحاول المرتبة الاولى من حيث الانتاجية حيث بلغت (721 كغم /الدونم) بنسبة (27.00%) من انتاجية المحافظة والبالغة (2670 كغم /الدونم)، في حين احتل قضاء الحلة المرتبة الثانية من حيث الانتاجية حيث بلغت (707 كغم /الدونم) بنسبة (26.47%) من انتاجية المحافظة، واحتل قضاء الهاشمية المرتبة الثالثة من حيث الانتاجية حيث بلغت (695 كغم /الدونم) بنسبة (26.02%) من انتاجية المحافظة، و احتل قضاء المسيب المرتبة الاخيرة من حيث الانتاجية حيث بلغت (547 كغم /الدونم) بنسبة (20.48%) من انتاجية المحافظة.

جدول(4)/ المساحة والانتاج والانتاجية للقمح حسب الوحدات الادارية لعام (2012)

الوحدة الادارية	المساحة دونم	النسبة %	الانتاج طن	النسبة %	الانتاجية كغم	النسبة %
قضاء الحلة						
المركز	4871	67.16	3765283		773	
الكفل	17618	29.60	12209274		693	
ابي غرق	6731	03.23	4711700		700	
المجموع	29220		20686257		707.9485626	
قضاء المحاول						
المحاول	18180	12.87	13162320		724	
المشروع	82056	58.9	59654712		727	
الامام	17018	12.5	11946636		702	
النيل	24000	16.9	17088000		712	
المجموع	141254	46.74	101851668	49.26	721.0533365	
قضاء الهاشمية						
الهاشمية	9757	96.11	7278722		746	
المدحتية	28000	33.34	20300000		725	
الشوملي	27751	03.34	19980720		720	
الطلیعة	14793	14.18	8831421		597	
القاسم	11000	48.13	7612000		692	
المجموع	81544	98.26	56724141	43.27	6261773.695	
قضاء المسيب						
السدة	13799	51.27	7755038		562	
اسكندرية	29000	83.57	15428000		532	
جرف الصخر	7353	66.14	4279446		582	
	50152			28.13	48.20	
					5850215.547	

وزارة التخطيط، مديرية احصاء بابل، شعبة الاحصاء الزراعي، بيانات غير منشورة

الاستنتاجات

- يتضح من خلال دراسة العوامل البيئية المؤثرة على إنتاج القمح في منطقة الدراسة ما يلي.
- 1- بالنسبة للسطح فإنه يتميز باستوائه وقلة التضرس إذ تعد منطقة الدراسة جزء من السهل الرسوبي وهذا ما ساعده على شق قنوات الري والبزل واستخدام الآلات والمكائن على مختلف أنواعها.
 - 2- أما فيما يتعلق بالتربة في منطقة الدراسة فأن معظمها ترسبات فيضية تمتاز بقابليتها الجيدة على الانتاج الزراعي وبخاصة تربة أكتاف الانهار.
 - 3- بالنسبة للأمطار يظهر أن هنالك تفاوتاً كبيراً في كمية الامطار الساقطة في منطقة الدراسة وكون منطقة الدراسة تقع ضمن الاقليم الصحراوي الجاف والتي لا تتجاوز عن 100 ملم مما يكون له تأثير كبير على زراعة الحبوب.
 - 4- تتصف المساحات الزراعية بالتباين المكاني بسبب تباين الملائمة البيئية كاختلاف خصوبة التربة والموارد المائية إضافة لتباين المساحات فصلياً نتيجة عوامل المناخ والحصص المائية غير الكافية
 - 5- أما بالنسبة للنقل فأن منطقة الدراسة تتمتع بمرونة كبيرة بسبب ارتباطها بطرق عديدة (مبلطة) تربطها بمركز المحافظة أو المناطق المجاورة له.

المصادر

- 1- عبد الاله رزوقي كربل، زراعة الخضروات ومستقبلها في لواء الحلة، رسالة ماجستير (غ.م)، مقدمة الى كلية التربية، جامعة بغداد، 1967، ص12.
- 2- جاسم شعلان كريم، حلة البعد الجغرافي للوظيفة السكنية في مدينة ال، أطروحة دكتوراه (غ.م)، مقدمة الى كلية التربية الجامعة المستنصرية، 2007، ص17
- 3- علي صاحب طالب، دراسة جغرافية لمنظومة الري في محافظة بابل، رسالة ماجستير (غ.م) كلية الاداب، جامعة البصرة، 1989، ص174
- 4- عبد العزيز طريح شرف، الجغرافية المناخية والنباتية، ط1، دار الجامعة المصرية، الاسكندرية، 1974، ص45.
- 5- عبد الاله رزوقي كربل (خصائص التربة و توزيعها في محافظة بابل) مجلة كلية الاداب، جامعة البصرة، العدد السادس، ص120، 1976
- 6- عبد الاله رزوقي كربل، ((تقويم لشبكة الري والصرف في محافظة بابل))، مجلة كلية الاداب، العدد(19)، ص 127-160، 1981
- 7-نوري خليل البرازي، التربة واثرها في التطور الزراعي في سهل العراق الرسوبي، مجلة الجمعية الجغرافية العراقية، المجلد1(1)ص111-130، 1968.
- 8-عبدالاله رزوقي كربل، التباين المكاني لكفاية انظمة الصرف والبزل واستصلاح الارض في محافظة بابل، اطروحة دكتوراه (غ.م)، كلية الاداب، جامعة بغداد، 2001، ص156.
- 9-عبدالاله، تقويم شبكة الري، مصدر سابق، ص125-126.
- 10-محمود بدر علي السميع، المقومات الجغرافية لانتاج الالبان في محافظة بابل، اطروحة دكتوراه (غ.م)، كلية الاداب، جامعة البصرة، 1999، ص112.
- 11- علي كريم محمد ابراهيم، خرائط الامكانات البيئية لانتاج محاصيل الحبوب في محافظة بابل باستخدام نظم المعلومات الجغرافية، رسالة ماجستير (غ.م)، كلية الاداب، جامعة بغداد، 2007، ص111.
- 12-خالص الاشعب، انورمهدي صالح، الموارد الطبيعية وصيانتها، بغداد، 1988، ص161.
- 13-مديرية الموارد المائية، شعبة المدلولات المائية، بيانات غير منشورة، 2009.
- 14-عبد العزيز حبيب العبادي، يوسف يحيى طعماس، جغرافية النقل والتجارة الدولية، مديرية دار الكتب، جامعة الموصل، 1989، ص9.
- 15-اي سعيد الديوجي، مبادئ التسويق الزراعي، دار الحامد للنشر، عمان، الاردن، 2001، ص12.
- 16- حسن عزام، انتاج المحاصيل الحقلية، ط2، جامعة دمشق، منشورات الجامعة، 1999، ص37.

التربية الجهادية ودورها في تحقيق الانتصار على الإرهاب

د. حوراء عباس كرمش

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

The Jihadi Education and Its Role in
Defeating Terrorism

PhD. Hawra'a Abbas Kirmash

College of Basic Education/ University of Babylon

h_vip84@yahoo.com

Abstract

Education is associated with humans and it aims at developing the personality and to serve the society in its different fields. Islamic education is concerned with educating the Muslim and preparing him to face life in its different challenges. Accordingly, Islamic education paid great attention to human beings and it focuses on the belief in God, prophet Muhammad (peace be upon him), and his holy house hold(peace be upon Them). Therefore, prophet Muhammad (peace be upon him) paid great attention to educating Muslims, so he was the first educator and his holy house hold(peace be upon them) followed him in this task. Education may take different forms: spiritual education, mental education, politic education, and the Jihadi education. This study is limited to the Jihadi education and its role in defeating terrorism.

ملخص البحث

ارتبطت التربية بظهور الإنسان على وجه الأرض وإحساسه بنفسه، وإقامته وتعامله في جو الأسرة ثم حياة الجماعة. وتهدف التربية إلى تنمية شخصية الفرد تنمية متكاملة، وإلى خدمة المجتمع في مجالاته المختلفة، وإلى تطوير أعمال الإنسان في الميادين الثقافية المتنوعة. وتهتم التربية الإسلامية بتربية الإنسان المسلم وإعداده لمواجهة جوانب الحياة المختلفة. وبذلك جعلت الإنسان محور اهتمامها وربته على الإيمان بالله (عز وجل) وبالرسول الأكرم (صل الله عليه وعلى آله وسلم) وبأهل بيته الطيبين الطاهرين (عليهم السلام). وبذلك يمثل الإنسان المهمة الأولى للتربية الإسلامية وقد اعتنى النبي محمد(صل الله عليه وعلى آله وسلم) بتربية الإنسان المسلم فكان المربي الأول، وسار على نهج أهل بيته الطيبين الطاهرين (عليهم السلام). ولأن التربية وسيلة مهمة لبناء الشخصية الإسلامية بناءً صحيحاً، فقد تعددت أشكالها على عدة محاور منها التربية الروحية، والجسدية، والعقلية، والسياسية، والجهادية، وغيرها من أنواع التربية التي تهتم ببناء الفرد المسلم. وستتناول الباحثة في هذا البحث التربية الجهادية ودورها في الانتصار على الإرهاب. لما لهذه التربية من دور فعال في تحقيق الانتصار والتغلب على أعداء الإسلام في بلدنا العراق الغالي. ومن الله التوفيق.

- التربية لغة:

إنَّ المعاني والألفاظ بينهما علاقة وثيقة وارتباط عميق، وإنَّ الألفاظ المستعملة في كلِّ لغة إنما هي جسر إلى المعاني، وقد وضعت الألفاظ على المعاني بوضع خاص في البداية، ويسمى هذا الوضع الأولي بالوضع اللغوي، فكل كلمة لا بدَّ أن نعرف معناها اللغوي أولاً، والمتكفل لبيان المعاني هو معاجم اللغة، ثم ربما ينقل اللفظ من معناه الأولي إلى معنى جديد يصطلحه البعض لنفسه، فيسمى بالمعنى المصطلح الثانوي، ويختلف باختلاف العلوم والفنون والصناعات والعرف. (أيوب، 2011: 15).

وقبل الورود في المباحث الخاصة بموضوع التربية الجهادية، لا بدَّ لنا أن نعرف معناها لغةً واصطلاحاً.

فالتربية أصلها اللغوي من كلمة (رَبَّ) (رَبَّبَ)، ولها معانٍ عديدة، فتأتي تارةً بمعنى (السياسة) اللغوية، فيقال: رَبَّ القوم: ساسهم وكان فوقهم، وأخرى بمعنى (المَلِك)، فيقال رَبَّ الشيء أي ملكه، وترتَّب الأرض: ادَّعى أَنه رَبُّها وصاحبها، والرَّبَّ مصدر والجمع أرباب وربوب: السيّد المالك، والرَّبَّ من أسمائه تعالى فهو رَبَّ العالمين، والنسبة إليه: رَبِّي وربَّاني وربُّوي، والرَّبَّان رئيس الملائحين، والرَّبوبة والرَّبوبية الاسم من الرَّبَّ، المربوب العبد والمملوك، والرَّبَّاني: العالم الحبر العارف بالله تعالى. ويأتي بمعنى (الاصلاح) فربَّ الأمر أصلحه، وارتبَّ الولد: ربَّاه حتَّى أدرك، فالرَّبَّ المصلح، والمربِّي، والربيب جمع رباب: الحاضنة بنت الزوجة، امرأة الرجل إذا كان لها ولد من غيره. (سعيد، 2008: 19-20).

وتأتي بمعنى (الزيادة)، فربَّ النعمة: زادها، والرَّبِّي النعمة الإحسان والمربَّب المنعم عليه، وتأتي بمعنى (الإقامة) فربا بالمكان: أقام، وبمعنى (الدوام) فيقال: أربَّت السحابة: أي دام مطرها. وبمعنى (الجمع) فيقال: ربَّا الشيء: جمعه وترتَّب القوم: اجتمعوا: والرتب الماء الكثير، والرتبة: الدار الضخمة، وهذا مربِّ القوم أي محلّ مجتمعتهم، والرتاب: الجماعة. وبمعنى (الطيب والإجادة) (الجودة) فيقال: ربا الدهن: طيبه وأجاده، والريب: الماء العذب، والرتاب واحدته (ربابة) السحاب الأبيض، والرتبي: الحجة، ومعانٍ أخرى. (العلوي، 1420هـ: 9).

ومن ذلك نجد أن لكلمة التربية أصولاً لغوية ثلاثة:

الأصل الأول: ربا يربو بمعنى زاد ونما، فتكون التربية هنا بمعنى النمو والزيادة، كما في قوله تعالى (يَمْحَقُ اللَّهُ الرُّبَا وَيُرْبِي الصَّدَقَاتِ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ كُلَّ كَفَّارٍ أَثِيمٍ) (سورة البقرة، الآية: 276)، (وَتَرَى الْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأُنْبَتَتْ مِنْ كُلِّ رَوْحٍ بِهِيجٍ) (سورة الحج، الآية: 5)، (وَمَا آتَيْتُمْ مَنْ رِبَاً لَيَرْبُوَ فِي أَمْوَالِ النَّاسِ فَلَا يَرْبُو عِنْدَ اللَّهِ) (سورة الروم، الآية: 39).

الأصل الثاني: ربي يربي على وزن خفى يخفي، وتكون التربية بمعنى التنشئة والرعاية، كما في قوله تعالى: (قَالَ أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيداً وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ) (سورة الشعراء، الآية 18)، (وَإِخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا) (سورة الإسراء، الآية 24).

الأصل الثالث: رب يرب بوزن مدّ يمدّ بمعنى أصلحه، وتولى أمره، وساسه وقام عليه ورعاه، كما في قوله تعالى: (وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ) (سورة البقرة، الآية: 32)، ... (وَإِذْ عَلَّمْنَاكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَالنُّورَ وَالْإِنْجِيلَ) (سورة المائدة، الآية: 110)، (وَيُعَلِّمُهُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَالنُّورَ وَالْإِنْجِيلَ) (سورة آل عمران، الآية: 48). (سعيد، 2008: 24).

التربية اصطلاحاً:

تختلف الآراء في تحديد مفهوم التربية باختلاف الظروف التاريخية والحضارية وباختلاف الأماكن كما قد تختلف باختلاف نظرة المتخصصين، وقد وردت تعاريف كثيرة للتربية من قبل فلاسفة وعلماء اجتماع وسياسيين ونفسيين. ولكن لا تخرج تعريفاتهم بأي حال من الأحوال عن المعنى اللغوي للكلمة. وللتربية تعريفات عديدة منها:

- 1 - التربية: هي العملية التي يمكن من خلالها الوصول بالإنسان جسماً وروحاً لأقصى درجات الكمال، وذلك من خلال الكشف عن القوة الكامنة فيه، والعمل على تنميتها وتوجيهها وترقيتها لأقصى درجات الاستفادة منها.
- 2 - الطريقة التي يصبح فيها العقل عقلاً آخر والقلب قلباً آخر.
- 3 - العملية الهادفة إلى إعداد العقل لكسب العلم؛ وذلك باعتبار العقل الإنساني مصدر المعرفة ووسيلتها. وقد ارتبط هذا التعريف بالفلسفة المثالية.
- 4 - تنمية كل قوى الفرد الظاهرة والكامنة تنمية متلائمة.

- 5 - التهذيب والتأديب واستبعاد ما قد يوجد في الإنسان من مثالب، وتدعيم ما فيه من مرغوبات.
- 6 - تعديل السلوك الإنساني.
- 7 - الأداة التي يستخدمها الإنسان من أجل إحداث التطبيع الاجتماعي؛ بمعنى تشكيل الفرد الإنساني والانتقال به من كونه كائنًا بيولوجيًا بحثًا إلى مرحلة يكتسب فيها الشخصية الاجتماعية التي تمكنه من الإسهام في بناء مجتمعه والمحافظة على ثقافته.
- 8 - جملة الخبرات التي يمر بها الإنسان من بداية حياته حتى نهايتها وتؤثر في سلوكه. (أحمد، 1423: 12) (النحلاوي، 1403: 13).
- وبذلك تعرف الباحثة التربية بأنها: عملية تنمية وتطوير قدرات ومهارات الأفراد من أجل مواجهة متطلبات الحياة بأوجهها المختلفة. أو هي عملية بناء شخصية الأفراد بناء شاملاً كي يستطيعوا التعامل مع كل ما يحيط بهم، أو التأقلم والتكيف مع البيئة التي يعيشون بها - وتكون التربية للفرد والمجتمع.
- معنى الجهاد لغةً واصطلاحاً:
- الجهاد لغة: من الجَهْد أو الجُهد، وهو بذل الجهد والطاقة.
- وهو: بذل واستفراغ ما في الوسع والطاقة من قول أو فعل. (إبن الأثير، ب:ت: 319).
- أما الجهاد اصطلاحاً "شرعاً": فهو بذل الجهد في قتال الكفار والمشركين ومن في حكمهم ممن يضمر الشر للمسلمين. وهذا هو المعنى الخاص للجهاد في الإسلام.
- وهو: بذل الجهد من المسلمين في قتال الكفار المعاندين المحاربين، والمرتدين، والبلغاة ونحوهم؛ لإعلاء كلمة الله تعالى.
- (إبن حجر، ب:ت: 22).
- معنى الانتصار لغةً واصطلاحاً:
- معنى الانتصار لغةً. إِنْتَصَرَ: (اسم) الجمع: انتصارات، مصدر انتصر، انتصرَ على، انتصرَ من فوز، وغلبة وظفر انتصارات الجيش على العدو، انتصار سياسي. إِنْتَصَارَ: (اسم)، إِنْتَصَارَ: مصدر إِنْتَصَرَ، إِنْتَصَرَ: (فعل) انتصر/ انتصرَ على/ انتصرَ من يَنْتَصِر، انتصاراً، فهو مُنتَصِر، والمفعول مُنتَصَرٌ عليه، إِنْتَصَرَ الحَكَمُ لِأَحَدِ الْمُتَخَصِمِينَ: أَيَدَهُ، وَقَفَ بِجَانِبِهِ، انتصر على خصمه: غلبه وقهره واستظهر عليه قائدٌ منتصر، إِنْتَصَرَ الرَّجُلُ: إِمْتَنَعَ مِنْ ظَالِمِهِ، إِحْتَمَى، انتصر من عدوه: انتقم منه.
- أما مفهوم الانتصار اصطلاحاً فيكون بأسقاط أو كسر الجهة المقابلة أثناء فترة المعركة ويحصل النصر وترفع الرايات للمنتصر ومن ثم الهيمنة على ما تملك الجهة المقابلة من حكم وأموال أو أي شيء من هذا القبيل. وسرى هذا المفهوم حتى في زمان الرسول الأكرم (صل الله عليه واله) وفي فترة أمير المؤمنين والحسن عليهم السلام إلى أن وصل الأمر إلى خروج الإمام الحسين عليه السلام وثورته المثالية التي غير فيها مفهوم الانتصار من انتصار (السيف على الدم إلى انتصار الدم على السيف) انه انتصاراً خطه الحسين سلام الله عليه بدمه الطاهر ودماء الثلة من أهل بيته سلام الله عليهم أجمعين وتمثل ذلك الانتصار بسقوط أعدائه وثبوت الهدف الذي خرج من أجله، وانه لم يكن انتصاراً آنياً وهذا ما أراد أن يؤسس له الإمام الحسين عليه السلام حتى يسير عليه الثوار والمصلحين من بعده لكي يكون لهم نبراساً ومشعلاً ينجوهم من هذا ما لاحظناه في وقتنا الحاضر حيث إن الذين ساروا على نهج الحسين عليه السلام واتخذوه شعاراً لهم وقدموا أنفسهم كمشروع شهادة بانتهج حركاتهم الإصلاحية كما بانتهج نتائج ثورة الحسين لجميع العالم الإسلامي وغيره واستلهموا منها العبر والدروس في شتى المجالات. (الزبيدي، 2013: 1-2).

- معنى الإرهاب لغة واصطلاحاً:

الإرهاب لغة:

تعتبر كلمة (الإرهاب) مشتقة من الفعل المزد (أرهب)، ويقال: (أرهب فلاناً) أي: خوَّفه وفزَّعه، وهو المعنى الذي يدل عليه الفعل المضعف (رهب)، أما الفعل المجرد من المادة نفسها وهو (رهب يرهب رهبةً ورهباً) فيعني: خاف، فيقال: (رهب الشيء رهباً ورهبةً أي: خافه، والرهبة: الخوف والفزع). (ابن منظور، 1993: 337).

ومصطلح (الإرهاب) ترجمة حرفية للكلمة الفرنسية (terrorisme)، التي استحدثت أثناء الثورة الفرنسية، وهي ترجمة حرفية أيضاً للكلمة الإنجليزية (terrorisme)، ويعتقد أن الترجمة الصحيحة للمصطلح الأجنبي هي كلمة (إرهاب، وإخافة شديدة)، وليس (إرهاباً). (الهواري، 2007: 19)

الإرهاب اصطلاحاً:

لقد حاول بعض المفكرين تعريف الإرهاب، والأعمال الإرهابية، كما حاولت بعض الاتفاقيات الدولية والإقليمية لتعريف الإرهاب وما يتصل به من أعمال، ومن ضمن التعريفات:

1- الإرهاب هو: (القتل، والاغتيال، والتخريب، والتدمير، ونشر الشائعات، والتهديد، وصنوف الابتزاز، والاعتداء... الخ، وأي نوع يهدف إلى خدمة أغراض سياسية واستراتيجية، أو أي أنشطة أخرى تهدف إلى إشاعة جو من عدم الاستقرار، والضغوط المتنوعة). (الحجيني، 2006: 14).

2- ويعرف رمضان (2000: 24) الإرهاب بأنه: (استخدام أو تهديد باستخدام العنف ضد أفراد، ويعرض للخطر أرواحاً بشرية بريئة، أو تهديد الحريات الأساسية للأفراد لأغراض سياسية بهدف التأثير على موقف أو سلوك مجموعة مستهدفة بغض النظر عن الضحايا المباشرين).

ومن ذلك نستنتج إن الإرهاب هو كل فعل من أفعال العنف أو التهديد أيّاً كانت بواعثه أو أغراضه، يقع تنفيذاً لمشروع إجرامي فردي أو جماعي، ويهدف إلى إلقاء الرعب بين الأفراد، أو ترويعهم بإيذائهم، أو تعريض حياتهم أو أمنهم للخطر، أو إلحاق الضرر بالبيئة أو بأحد المرافق أو الأملاك العامة أو الخاصة، أو اختلاسها أو الاستيلاء عليها، أو تعريض أحد الموارد الوطنية للخطر.

الفصل الثاني

الجهاد، مفهومه، مراتبه وأنواعه

الجهاد في الإسلام مفهوم يُطرح كثيراً في عصرنا الحالي، يحاول الكثير أن يغيروا معناه ليضفوا عليه "الإرهابية"، وهذا بعيد كل البعد عن الدين الإسلامي الحنيف. فقد شرعه الله لغايات سامية، ألا وهي إعلاء كلمة الله تعالى في الأرض وإنشاء صرح إسلامي سليم وإقامة شرع الله في الأرض ومحاربة الكفار والمعتدين. فالجهاد في الإسلام وسيلة لا غاية، فما هو الجهاد؟ وما هي أنواعه ومرتبه؟ وما الحكمة من فرض الجهاد على المسلمين؟ وما هي أحكامه وشروطه؟ وما هي فضائله؟

إنَّ الجهاد بمعناه العام، هو عبارة عن جهد يبذله المؤمنون لإصلاح أوضاع الأمة في مختلف المجالات. لذلك فإن التوجيهات الإسلامية تؤكد أن الجهاد وفق هذا المنظور هو الذي يحول دون فساد الأوضاع ووصول الأشرار والفاستين إلى السلطة والحكم. فالجهاد حضور وشهود وكفاح، لتأكيد خيار الإصلاح في الأمة. فقد جاء في الحديث الشريف «الله الله في الجهاد بأموالكم وأنفسكم وأسنتكم في سبيل الله. لا تتركوا الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر فيولى عليكم شراركم ثم تدعون فلا يستجاب لكم». (الميرزائي، 2002: 120).

ويعد الجهاد في سبيل الله أو القتال أحد أركان الدين الحنيف، وهو مصطلح إسلامي، يعني جميع الأفعال أو الأقوال التي تتم لصد عدو أو لتحرير أرض وقد جاء هذا المصطلح في بدء الإسلام، عندما ذكر الله تعالى معركة بدر الكبرى في القرآن ثم تم تعميم هذا المصطلح ليشمل أي فعل أو قول يصب في مصلحة الإسلام لصد عدو ما يستهدف الإسلام والمسلمين. (القحطاني، 2011: 31).

وتتسع دائرة الجهاد بالمفهوم الإسلامي، إذ لم تكن محصورة في القتال فحسب، بل ترتبط بمجالات الحياة كلها، وهكذا حتى عندما يكون هناك قتال مع العدو، فإن جهاد كل واحد بحسبه فالطبيب بخبرته الطبية، وأهل الإغاثة بإغاثتهم، وأهل الإعلام بإعلامهم، وأهل الأموال بأموالهم، ويبقى البقية في البلد يقومون بشؤونها ويخلفون المجاهدين في أهلهم بالخير والرعاية والحراسة، لتستمر عجلة الحياة في الدوران. وقد فرض الجهاد في السنة الثانية من الهجرة، ونادى لنشر العدل والمساواة بين البشر في الحقوق والواجبات بين الغني والفقير، الحاكم والمحكوم، القوي والضعيف، الشريف والوضيع، العالم والجاهل، الزاهد والعابد، تحت شعار واضح وحديث (لا فضل لعربي على أعجمي، ولا أعجمي على عربي، ولا لأبيض على أسود، ولا لأسود على أبيض إلا بالتقوى، الناس من آدم وآدم من تراب). (الحמיד، 2001: 34-35).

ولما كانت رسالة النبي محمد (ص) للناس كافة قد فرض فيها الجهاد، كان لازماً تلبية هذه الفريضة المقدسة ومواجهة الطغاة والغزاة وإعداد العدة لمواجهة كل المخاطر كما أمر الله تعالى بقوله: (وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة ومن رباط الخيل ترهبون به عدو الله وعدوكم وآخرين من دونهم لا تعلمونهم الله يعلمهم، وما تتفقوا من شيء في سبيل الله يوف إليكم وأنتم لا تظلمون)، وفي قوله تعالى (يا أيها الذين آمنوا قاتلوا الذين يلونكم من الكفار وليجدوا فيكم غلظة واعلموا أن الله مع المتقين) هذه الآيات وغيرها توجب الخروج للجهاد لقتال الأعداء، إلا أن الجهاد يندرج في عداد فروض الكفاية، أو الجهاد الكفائي، أي إذا ما قام للجهاد بعض المسلمين سقط الوجوب والإثم عن الباقيين. (الندوي، ب:ت: 23).

أما إذا لم يقم به أحد أي بالجهاد لحق الإثم بجميع القادرين عليه، أي بمعنى ينفر البعض ويبقى البعض، هذا بعينه هو فرض الكفاية أو الكفائي، وقد يتحول الجهاد الكفائي إلى جهاد فرض عين في الحالات الضرورة وكثرة الأعداء وشدة القتال أو رجحان كفة العدو، حينها يصير الجهاد فرضاً عينياً، واستدل بأنه واجب عيني عند مواجهة الاجتياح والصعوبات قوله تعالى: (انفروا خفافاً وثقلاً وجاهدوا بأموالكم وأنفسكم في سبيل الله ذلكم خير لكم إن كنتم تعلمون) وكقوله تعالى (إلا تنفروا يعذبكم عذاباً أليماً ويستبدل قوماً غيركم ولا تضروه شيئاً والله على كل شيء قدير). (القحطاني، 2011: 39).

وجاء في الحديث عن الإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام): «الجهاد فرض على جميع المسلمين لقول الله عز وجل [كتب عليكم القتال]، فإن قامت بالجهاد طائفة من المسلمين وسع سائرهم التخلف عنه، ما لم يحتج الذين يلون الجهاد إلى المدد، فإن احتاجوا لزم الجميع أن يمدوا حتى يكتفوا، قال الله عز وجل [وما كان المؤمنون لينفروا كافة] وإن دهم أمر يحتاج فيه إلى جماعتهم نفروا كلهم». (فضل الله، 1998: 211).

وبذلك يعد الجهاد في الإسلام من الواجبات الكفائية، بمعنى إذا قام به البعض يسقط عن الآخرين. وهذا لا يعني بطبيعة الحال انحصار هذا الواجب فقط في فئة أو شريحة من الناس، بل ينبغي أن يتهيأ ويستعد كل مكلف قادر، بحيث إذا تحققت الحاجة على المستوى البشري سقط هذا الواجب الكفائي عن الجميع. فالواجبات الكفائية تشمل الجميع، ولكنها على المستوى الفعلي مرهونة بالقدر الكافي لرفع الحاجة. (عزام، 2014: 54).

ويشير شمس الدين (1997: 43) إلى مفهوم جديد للواجب الكفائي، بأن الواجبات التي يسمونها كفائية، هي واجبات عينية، لكن ليس المكلف فيها هو شخص واحد، بل الأمة بما هي موجود حضاري ومعنوي، وبما هي مشخصة للشرع الشريف.

والفرد الذي ينصب عليه التكليف، يتوجه إليه الخطاب باعتبار كونه من الأمة لا باعتبار شخصاته الذاتية. ومع ذلك، فالخطاب يتوجه إليه كما لو كان شخصاً طبيعياً مشروطاً بالشروط العامة للتكليف كالعلم والقدرة والعقل، ولا منافاة". وفي إطار التفريق بين التكليف العينية والكفائية، فيمكن استكشاف هذا الفرق من خلال أدلة التكليف. " فإذا كان إنحلالياً ظاهراً من تعلقه بكل مكلف على نحو إلا بشرط بالنسبة إلى غيره من المكلفين بحيث كان مطلوباً منه بعينه وخصوصيته، فهو تكليف فردي تجري عليه أحكامه وآثاره من حيث الامتثال والعصيان والثواب والعقاب، وسقوط التكليف بالعصيان أو وجوب تداركه بالإعادة والقضاء وغير ذلك من الآثار. وملاكه متعلق الفرد لا بغيره من الأفراد ولا بالأمة. وإن كان ظاهر الدليل أن المطلوب هو وقوع العمل في الخارج لا من فاعل بعينه، بل مراد الشارع تحقق هذا العمل من أي فاعل كان، كشف ذلك عن أن هذا التكليف من التكليف المتعلقة بالأمة لا بالأفراد، وإن ملاكه لا يتعلق بأحد وأفراد المكلفين، بل يتعلق بالأمة من حيث كونها كيانا اجتماعيا، فتجري عليه أحكام وآثار هذا السنخ من إلزام الأمة به من دون خصوصية لفرد أو جماعة منها على أخرى ". (شمس الدين، 1997: 56).

وبعد الجهاد الذي أعلنته المرجعتان الشيعية والسنية للتصدي لخطر الإرهاب(داعش) هو جهاد كفائي، حيث استنفر العراقيون من أنحاء البلاد كافة لمكافحة شرهم وقتلهم بجميع الوسائل وفضح البدع والمنكرات والكشف عن جرائمهم ونفاقهم وهجومهم ضد الإسلام والمسلمين، وهذه الحشود المؤمنة التي التحقت لمساندة القوات المسلحة عازمة بمعنويات عالية على طرد المحتل وإثبات دين الحق وحماية الأهالي ونشر الأمن والسلام في ربوع الوطن، والتذكير بدين الله بالحكمة والموعظة الحسنة وإماطة اللثام عن مصالح المنافقين الإرهاب(داعش) من خلال الكشف عن ديانتهم الزائفة وعدائهم للمسلمين.

- مراتب الجهاد وأنواعه:

هناك عدة نصوص في القرآن يستشهد بها حول هذه القضية، وللجهاد مراتب منها ما هو واجب على كل مكلف، ومنها ما هو واجب على الكفاية إذا قام به بعض المكلفين، سقط التكليف عن الباقيين، ومنها ما هو مستحب، فجهاد النفس وجهاد الشيطان واجبان على كل مكلف، وجهاد المنافقين والكفار وأرباب الظلم واجب على الكفاية. ولا يقتصر الجهاد على المدلول الديني فحسب، إنما له مدلولات وقيم اجتماعية ووطنية وإنسانية سامية، دفاعاً عن الأرض والعرض والشرف والكرامة، عند التعرض للغزو من قبل الأجنبي والاعتداء على الوطن، وقد يتوج الجهاد بالشهادة، والجود بالنفس أقصى غاية الجود، والتضحية بكل ما هو نفيس، إذ يفخر ذوو الشهداء بأبنائهم ورجالهم الشهداء عند الدفاع المقدس عن الوطن وكرامة الإنسان، ولعل شعوب الأرض كافة قد تعرضت على مر التاريخ للغزو والاعتداء، أو لأعمال السلب والنهب فاستتفرت للمواجهة والقتال دفاعاً عن كيانها وممتلكاتها. (الديواني، 2012: 34-35). وتنقسم مراتب الجهاد وأنواعه إلى ما يأتي:

المرتبة الأولى: جهاد النفس، وهو أربع أنواع:

1. أن تجاهد نفسك على تعلم الهدى.
2. العمل بالهدى بعد التعلم.
3. الدعوة إلى الهدى.

4. الصبر على مشاق ومتاعب الدعوة.

المرتبة الثانية: جهاد الشيطان، وهو نوعان:

1. جهاده على ما يلقي من الشبهات.
 2. جهاده على دفع ما يلقي من الشبهات
- فالأول باليقين والثاني بالصبر.

المرتبة الثالثة: جهاد الكفار والمنافقين، وهو ثلاثة أنواع على الترتيب:

1. الجهاد باللسان

2. الجهاد بالمال والنفس

3. الجهاد بالقلب "وهو أضعف الإيمان"

قال تعالى: "انْفِرُوا خِفَافًا وَثِقَالًا وَجَاهِدُوا بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنْفُسِكُمْ". (التوبة: 41).

المرتبة الرابعة: جهاد أهل البدع والمنكرات، وهو ثلاثة أنواع على الترتيب:

1. باليد إذا قدر.

2. باللسان.

3. بالقلب إذا عجز اللسان. (أبو عرّاد، 1426هـ: 27).

- أحكام الجهاد وشروطه:

الجهاد في سبيل الله هو فرض كفاية على المسلمين، إلا جهاد النفس فهو فرض عين. أما الجهاد فله أحكام وشروط

ينبغي توفرها في المجاهد ألا وهي:

1- الإسلام: لقوله تعالى " يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قَاتِلُوا الَّذِينَ يَلُونَكُمْ مِنَ الْكُفَّارِ وَلِيَجِدُوا فِيكُمْ غِلْظَةً وَعَلِّمُوا أَنَّ اللَّهَ مَعَ الْمُتَّقِينَ " ؛

فهنا الله سبحانه وتعالى يخاطب المؤمنين فقط، فلا يجب على الكافر أو الذمي الذي يدفع الجزية لذنوب عنه.

2- البلوغ: فلا يجب جهاد على صبي لعدم تكليفه في هذه الحالة أي في حالة فرض الكفاية: لقوله تعالى " لَيْسَ عَلَى الضُّعَفَاءِ

وَلَا عَلَى الْمَرْضَى وَلَا عَلَى الَّذِينَ لَا يَجِدُونَ مَا يُنْفِقُونَ حَرَجٌ إِذَا نَصَحُوا لِلَّهِ وَرَسُولِهِ مَا عَلَى الْمُحْسِنِينَ مِنْ سَبِيلٍ وَاللَّهُ غَفُورٌ

رَحِيمٌ "؛ وقيل هنا المقصود بالضعفاء هم ضعفاء الصبيان لضعف أبدانهم.

3- العقل: فلا يجب جهاد على مجنون لعدم تكليفه في هذه الحالة أي في حالة فرض الكفاية: لقوله تعالى " لَيْسَ عَلَى

الضُّعَفَاءِ وَلَا عَلَى الْمَرْضَى وَلَا عَلَى الَّذِينَ لَا يَجِدُونَ مَا يُنْفِقُونَ حَرَجٌ إِذَا نَصَحُوا لِلَّهِ وَرَسُولِهِ مَا عَلَى الْمُحْسِنِينَ مِنْ سَبِيلٍ وَاللَّهُ

غَفُورٌ رَحِيمٌ "؛ وقيل هنا المقصود بالضعفاء هم المجانين لضعف عقولهم.

4- الحرية: فلا يجب جهاد على خادم أو رقيق: لقوله تعالى " تَوَمَّنْ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَتُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنْفُسِكُمْ

ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ "؛ ولكن العبد لا يملك نفسه ولا يملك مال فكله ملك سيده وإن كان والله الحمد لم يعد هذا

موجوداً حتى الآن.

5- الذكورة: فلا جهاد على امرأة لضعفها، " يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ حَرِّضِ الْمُؤْمِنِينَ عَلَى الْقِتَالِ إِنْ يَكُنْ مِنْكُمْ عَشْرُونَ صَابِرُونَ يَغْلِبُوا

مِائَتِينَ وَإِنْ يَكُنْ مِنْكُمْ مِائَةٌ يَغْلِبُوا أَلْفًا مِنَ الَّذِينَ كَفَرُوا بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لَا يَفْقَهُونَ "؛ وحكم الخنثى هنا كالمرأة تماماً لا يجب عليها

القتال.

6- الصحة: فلا جهاد على مريض يتعذر قتاله أو يكون في الجهاد مشقة عليه.

7- الطاقة على القتال: بالبدن وبالمال، فلا جهاد على كفيف ولا على ذي عرج حتى ولو في قدم واحدة: لقوله تعالى " لَيْسَ

عَلَى الْأَعْمَى حَرَجٌ وَلَا عَلَى الْأَعْرَجِ حَرَجٌ وَلَا عَلَى الْمَرِيضِ حَرَجٌ ". (جمال، 1981: 44-46)، (الكيلاني 1416هـ: 70-

71).

- فضل الجهاد وكرامة المجاهدين في سبيله:

إن الجهاد هو أحد أسباب دخول الجنة، فهو سبب للمغفرة والرحمة، يقول الله تعالى في كتابه العزيز: "فَاسْتَجَابَ لَهُمْ رَبُّهُمْ

أَنِّي لَا أُضِيعُ عَمَلَ عَامِلٍ مِنْكُمْ مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى بَعْضُكُمْ مِنْ بَعْضٍ فَالَّذِينَ هَاجَرُوا وَأُخْرِجُوا مِنْ دِيَارِهِمْ وَأُودُوا فِي سَبِيلِي وَقَاتَلُوا

وَقُتِلُوا لِأَكْفَرَنَّهُ عَنْهُمْ سَيِّئَاتِهِمْ وَلَدْخَلْنَاهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ ثَوَابًا مِنْ عِنْدِ اللَّهِ وَاللَّهُ عِنْدَهُ حُسْنُ الثَّوَابِ ﴿٥٤﴾، كما أن الجهاد سبب للنجاة من النار.

إضافة إلى ذلك فإن للمجاهدين كرامة لا يحظى به سواهم، فالمجاهدون في سبيل الله أحياء عند ربهم يرزقون، قال تعالى: "وَلَا تَقُولُوا لِمَنْ يُقْتَلُ فِي سَبِيلِ اللَّهِ أُمُوتَ بَلْ أَحْيَاءٌ وَلَكِنْ لَا تَشْعُرُونَ". كما أن رائحة دمائهم يوم القيامة تكون كرائحة المسك. (البكري، 2014: 4-5).

الفصل الثالث

التربية الجهادية ودورها في تحقيق الانتصار على الإرهاب

إن التربية الجهادية واحدة من الأساليب التربوية الجهادية الخاصة التي وردت في القرآن الكريم لدفع المسلمين إلى الجهاد، وهي إثارة غريزة فطرية عند الإنسان وهي حس الدفاع عن النفس والعرض والمال والدين، وتحريك حس الثأر للمظلومين وطلب القصاص والثأر للدماء البريئة. هذا الإحساس له جذوره الفطرية في طبيعة الإنسان، إذ أن كل إنسان، بل كل حيوان ذاتاً، ومن منظار أصل الخلقة، يقف في مواجهة المعتدين عليه لينتقم منهم، ويدافع عن حقوقه. وفي هذه الجهة وردت بعض آيات الجهاد لجعل هذا الإحساس أكثر قوة وفاعلية وأكثر تحريكاً ودفعاً إلى إحقاق الحق والانتقام من الظالم والمعتدي، وفي هذا المضمار يخاطب الله تعالى المسلمين: (وَقَاتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ الَّذِينَ يُقَاتِلُونَكُمْ) (البقرة، الآية 190). (الحمد، 1423: 13). لقد أشار الله تعالى في هذه الآية إلى حقيقة ثابتة في علم النفس وهي الدفاع عن النفس، والتذكير والتأكيد الإلهي على هذه الحقيقة كان من أجل تحريك حس الثأر من الأعداء الذين كانوا يهاجمون المسلمين ويقتلونهم ويعتدون عليهم، وحتى لا يتردد المسلمون مستقبلاً في حرب عدوهم والانتقام ممن يقاتلهم ويقتلهم.

لقد كان من الممكن أن يُستفاد من تعابير مختلفة في الآية لأجل بيان حكم القتال، كأن يقال مثلاً: (قاتلوا في سبيل الله المشركين) أو (الذين أشركوا) أو (الكفار) ولكن لا يمكن لأي من هذه التعابير أن يفي ببيان تلك الحقيقة النفسية. واصطلاحاً يمكن القول إن التعبير في هذه الآية بـ (الَّذِينَ يُقَاتِلُونَكُمْ...) مشعر بالعلية يعني: بما أنهم يقاتلونكم عليكم أنتم أيضاً أن تقاتلوهم، وهذا تعبير وبيان عن حس الثأر الذي سيدفع المسلمين للتحرك والدفاع عن أنفسهم، والتجهيز لمحاربة الذين يحاربونهم انطلاقاً من هذه الحقيقة النفسية وهذا الحس الفطري بالدفاع عن النفس والثأر من الظالم.

والتربية الجهادية هي عملية توجيه المساعي وبذل الطاقات لغرض صيانة وتنمية الجوهر الإنساني أي الفطرة نحو النضج والتكامل وتقويم حياة الفرد والمجتمع، باتباع الشريعة الإسلامية والتكيف مع التطور العلمي ومستجدات الحياة الموضوعية. وذلك عبر التضحية بالنفس والمال للدفاع عن الإسلام والمستضعفين ولمحاربة أعداء الله والإنسان. (جرداق، 2012: 55).

ومن هذا التعريف نستخلص بأن التربية الجهادية هي جامعة المعنى لمزاولة الحياة، فهي حياة الإنسان وكرامته وشرفه، وهي في الوقت ذاته تدل على أعداد الإنسان والمجتمع لاستيعاب المستجدات والتطورات ولمواجهة كل الأعداء في داخل النفس من الهوى والشيطان، إلى ساحات المقاومة والمواجهة والقتال ضد العدوان الخارجي والانحراف الداخلي.

والتربية الجهادية لا تعني بحال إسقاط جوانب التربية الأخرى من الحساب، ولا تعني التفريط للتربية العسكرية وشؤون القتال، كما لا تعني إهمال التربية الروحية والفكرية وإغفال التربية السياسية والحركية، إنما تعني تأصيل الروح الجهادية لدى الفرد والجماعة، وجعل هذه الروح وشيجة الربط بين سائر الاهتمامات. والعنوان الرئيسي لها تعني إيجاد الإنسان الذي يعيش من أجل الإسلام، الإنسان الذي يدرك عظمة دوره وخطورته ودقته، فهو لا يتوانى يهيئ نفسه ويستعد للقيام بهذا الدور على

أكمل وجهه. فالإنسان المعلق قلبه بالله وبالأخرة، لا يعيش لدنياه مقدماً فضول الوقت والجهد لآخرته ودعوته. الإنسان المثقف إلى الشهادة في سبيل الله، والذي يعيش حقيقة الشعار الذي يردده: (الموت في سبيل الله أسمى أمانينا). (فتحي، 2009: 29) إن التربية الجهادية هي التربية التي تجعل الإنسان كائنًا ما كان اختصاصه وعمله مجاهدًا في سبيل الله، مسخرًا اختصاصه للجهاد في سبيل الله. فهو عالم ومجاهد، وهو طبيب ومجاهد، وهو كاتب ومجاهد، وهو مهندس ومجاهد، وهو معلم ومجاهد، وهكذا يكون الجهاد السمة المميزة والقاسم المشترك بين هؤلاء جميعاً. إن التربية الجهادية توجب إعطاء مساحة أكبر من الاهتمام بأمرين أساسيين:

أولاً: الاهتمام بالنفس بربطها بالله والشوق إلى لقاءه والموت في سبيله، وبالتالي صونها عن كل ما يركن بها إلى الأرض وشهواتها، ولو كان حلالاً طيباً، وبذلك تكون نفساً مجاهدة.

ثانياً: الاهتمام بالجسد ليكون معافى قوياً يمتلك كل إمكانيات الدفاع والهجوم وخبرات الدفاع والهجوم، وبخاصة في عصر تعددت فيه هذه الخبرات والعلوم، ورسول الله صلى الله عليه وآله وسلم يقول: (من تعلم لغة قوم أمن مكرهم). (فتحي، 2009: 38-41).

كما تعد التربية الجهادية نمط حياة، وأسلوب معيشة، وطريقة تعامل، واستعداد كبير للأخذ بالعزائم والتعالى عن الرخص، وارتياح المعالي، وإلزام النفس بما تنفر منه لمشتقته، وترويضها على البعد عما ترغب فيه لسهولة، وتعويدها على العطاء لا الأخذ، وعلى التغافر لا التشاكي، وعلى التسامى لا التناقض. فالطعام القليل، والمرقد الخشن، والتدريب العنيف، والقيام الطويل، والنوم القليل، والتدبر العميق، والذكر الكثير، و دوام المحاسبة على التقصير، وتلقى التعزيز بالقبول، وسرعة الاستجابة للتكليف، والاستعداد للتنازل عن كل شيء، والتدقيق في النية قبل كل عمل، وتمني بلوغ منازل الشهداء، واستحضار حال المرابطين. كل هذا من لوازم التربية الضرورية للمجاهدين، وعلى قدر الإجتهد يكون التوفيق، "والذين جاهدوا فينا لنهدينهم سبلنا، وإن الله لمع المحسنين" (الحليسي، 2014: 1-2).

وللتربية الجهادية أهداف سامية تتمثل في الدفاع عن العقيدة الإسلامية وإعداد الإنسان جسدياً وعسكرياً. لأن الله سبحانه وتعالى لا يفرض على المسلمين أحكاماً عبثياً، ولذلك فإن الجهاد في سبيل الله له أهداف وغايات سامية أهمها:

1. هداية الناس إلى الحق لعبادة الله وحده وعدم الإشراك به. قال تعالى: "وَقَاتِلُوهُمْ حَتَّى لَا تَكُونَ فِتْنَةٌ وَيَكُونَ الدِّينُ كُلُّهُ لِلَّهِ". (الأنفال: 39)

2. نصرة المظلومين ورفع الظلم عنهم: قال تعالى: "وَمَا لَكُمْ لَا تُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَالْمُسْتَضْعَفِينَ مِنَ الرِّجَالِ وَالنِّسَاءِ وَالْوِلْدَانِ الَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا أَخْرِجْنَا مِنْ هَذِهِ الْقَرْيَةِ الظَّالِمِ أَهْلُهَا وَاجْعَلْ لَنَا مِنْ لَدُنْكَ وَلِيًّا وَاجْعَلْ لَنَا مِنْ لَدُنْكَ نَصِيرًا". (النساء: 75)

3. الدفاع عن الوطن والأرض والأعراض والأموال والأنفس: قال تعالى: "الشَّهْرُ الْحَرَامُ بِالشَّهْرِ الْحَرَامِ وَالْحُرُمَاتُ قِصَاصٌ فَمَنْ اعْتَدَى عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُوا عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَى عَلَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ مَعَ الْمُتَّقِينَ". (البقرة: 194). (النحلاوي، 2005: 13).

فإذا تحققت أهداف التربية الجهادية تحقق الانتصار على الإرهاب. وبذلك جاءت التربية الجهادية رداً على مشكلة الإرهاب التي أصبحت تَوَرِّق الكثيرين.

وما نعيشه اليوم من انتصارات وتضحيات لجيشنا الباسل وقوات الحشد الشعبي الأبطال الغيارى ووقفات التضامن دليل واضح وكبير على التربية الجهادية الصحيحة لدى العراقيين الأبطال لحر الإرهاب الجبان.... ومن الله التوفيق.

المصادر:

- القرآن الكريم.
- ابن الأثير (ب:ت) باب الجيم مع الهاء، والمصباح المنير، مادة.
- ابن حجر، (ب:ت) فتح الباري، جزء 2.
- ابن منظور، جمال الدين (1993) معجم لسان العرب، دار الصادر، بيروت، لبنان.
- أبو عزاد، صالح بن علي (1426هـ) التربية الإسلامية المصطلح و المفهوم، دار الفكر، بيروت.
- أيوب، محمد (2011) الجهاد في الاسلام، دار العرفان.
- البكري، هديل (2014) معنى الجهاد. www.bakry.com
- جرداق، جورج (2012) موسوعة التربية الجهادية واهدافها عند الامام علي(ع) المجلد الاول، الدار العربية للموسوعات، بيروت.
- جمال، أحمد محمد (1981) الجهاد في الإسلام مراتبه ومطالبه.
- الحجيني، علي، (2007)، الفهم المفروض للإرهاب المرفوض. [www. Hojany.com](http://www.Hojany.com).
- الحليسي، محمد (2014) التربية الجهادية، www.halese.com.
- الحمد، أحمد (1423هـ) التربية الإسلامية، دار اشبيليا، الرياض، السعودية.
- الحميد، سليمان (2001) الآيات القرآنية في الجهاد، مطبعة رابطة الكتب الإسلامية.
- الديواني، طه علي (2012) التربية الثورية، مكتبة المعرفة.
- رمضان، عصام صادق (2000)، الابعاد القانونية للإرهاب الدولي، بحث منشور، مجلة السياسة الدولية.
- الزبيدي، علي (2013) ثورة الامام الحسين (عليه السلام) غيرت مفهوم الانتصار. www.jam3aama.com.
- سعيد، محمد سعيد (2008) الجهاد والسلام في ذروة الإسلام، دار الفرقان.
- شمس الدين، محمد مهدي (1997) جهاد الأمة، دار العلم للملايين، بيروت.
- عزام، عبد الله (2014)، التربية الجهادية، مكتبة الكتب العربية، عمان، الاردن.
- العلوي، عادل (1420هـ) تربية الاسرة على ضوء القرآن والعتره، عالم الكتب، بيروت.
- فتحي، سليمان (2009) أبجديات التصور الحركي للعمل الإسلامي، المجمع العلمي للتربية والثقافة المعاصرة، بيروت.
- فضل الله، محمد حسين (1998) الجهاد - دراسة إستدلالية فقهية حول موضوعات الجهاد ومسائله، ط2، دار الملاك، بيروت.
- القحطاني، عبد العزيز (2011) الجهاد في سبيل الله فضله ومراتبه وأسباب النصر على الأعداء، المجمع العلمي للتربية والثقافة المعاصرة، بيروت.
- الكيلاني، ماجد عرسان (1416هـ) مناهج التربية الإسلامية والمربون العاملون فيها، عالم الكتب، بيروت.
- الميرزائي، علي نجف (2002) مطارحات في منهجية الإصلاح والتغيير - رؤية إسلامية، المجمع العلمي للتربية والثقافة المعاصرة، بيروت.
- النحلوي، عبدالرحمن (2005) أصول التربية الإسلامية وأساليبها، دار الفكر، سوريا.
- الندوي، محمد شهاب الدين (ب:ت) أهمية الجهاد لنهضة العالم الإسلامي حقيقة الجهاد وأقسامه وحاجته اليوم، الأكاديمية الفرقانية - بنجلور - الهند.
- الهواري، محمد (2007) التعريف بالإرهاب وأشكاله، دار المالك، الأردن.

التعليم في اليابان إلى عام 1600

أ.د. وليد عبود محمد

م.م. مثنى عبد الجبار عبود

كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية/ جامعة بغداد كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

Education in Japan to 1600 A.D.

Prof.Dr. Waleed Aboud Muhammad\ College Of Education of Ibn Rushud
For Human Sciences/ University of BaghdadAsst.Lect. Muthana Abdul Jabar Aboud\ College of Basic Education/
University of Babylon

Abstract

Education in Japan is a very important field based on connecting between the positive results of the previous stage and the upcoming stage which made it easier to start on what is known as (the open circle sense). Accordingly, Japan developed as a reason to the accumulation of experience. The present study focuses on education in Japan till 1600 A.D. the research is divided into three sections: the first one deals with education in Japan during Nara and Hiyan's reigns (710-1185) A.D. . The second section deals with education during Kamakra and Moromatchi's reigns (1185-1568) A.D. The third section talks about education during Azoshi-Momoyama's reign (1568-1660)A.D.

المخلص

يُعد التعليم في اليابان جزءاً مهماً من الميادين الأخرى التي أنطلقت من قاعدة إستندت على ضمان عدم حدوث قطع تأريخي بين إيجابية المرحلة السابقة من جهة، ومستجدات المرحلة اللاحقة من جهة أخرى، ما سَهّل لليابان التحرك والإنطلاق في ما يُعرف بـ(منطق الدائرة المفتوحة وليست المغلقة)، إستناداً إلى تلك النهايات مع المرحلة اللاحقة، وبذلك لم تكن اليابان مُتلقياً ميكانيكياً خارجياً، بل مُتلقياً يستوعب ويطور. وعليه يمثل التعليم في اليابان "... نتاج إستمرارية تراكم الخبرات البشرية، بحيث لم يحدث قطع تأريخي بين مراحل تطور اليابان"، إذ لم يتأثر بالتغيرات والنظريات التربوية الأخرى، برغم ما واجهته اليابان من صعوبات وشهدته من تجارب صعبة. وعليه جاء هذا البحث ليُسلط الضوء على التعليم في اليابان إلى عام 1600، إذ قسم إلى ثلاثة محاور رئيسة. إهتم الأول منها بالتعليم في اليابان خلال عهدي نارا وهييان (710-1185)، وتابع الثاني التعليم في عهدي كاماكرا وموروماتشي (1185-1568)، في حين خصص الثالث للتعليم خلال عهد أزوشي- موموياما (1568-1600).

المقدمة:

يُعد التعليم في اليابان جزءاً مهماً من الميادين الأخرى التي أنطلقت من قاعدة إستندت في خط سيرها ونموها على ضمان عدم حدوث قطع تأريخي بين الجذور السابقة (بكل ما شهدته من إصلاحات ونضج في البنى الداخلية وتراكم الخبرات) من جهة، والمرحلة الإنتقالية اللاحقة (بكل ما تحملته من مُستجدات) من جهة أخرى، لاسيما أن أرث تلك الجذور ونهاياتها إتسمت بإيجابيتها، ما سَهّل لليابان التحرك والإنطلاق ضمن ما يُعرف بـ(منطق الدائرة المفتوحة وليست المغلقة)، إعتياداً على تلك النهايات، مع التجربة التاريخية اللاحقة، وبذلك لم تكن اليابان مُتلقياً ميكانيكياً خارجياً، بل مُتلقياً يستوعب ويطور. وعلى وفق ذلك مثل التعليم في اليابان "... نتاج إستمرارية تراكم الخبرات البشرية، بحيث لم يحدث قطع تأريخي بين مراحل تطور اليابان"⁽¹⁾، إذ لم يتأثر بالتغيرات والنظريات التربوية الأخرى، برغم ما واجهته اليابان من محن وخاضته من تجارب صعبة.

(1) وليد عبود محمد، النخبة العراقية واليابان: طه الهاشمي أنموذجاً، بحث في كتاب: العراق واليابان في التاريخ الحديث التقليد والحدثة، (بغداد، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، 2010)، ص250.

ووفقاً لما تقدم جاء هذا البحث لِيُسلط الضوء على التعليم في اليابان إلى عام 1600، إذ قسم إلى ثلاثة محاور رئيسة. أوجز الأول منها التعليم في اليابان خلال عهدي نارا وهييآن (710-1185)، وتتبع المحور الثاني التعليم في عهدي كاماكرا وموروماتشي (1185-1568)، في حين كرس المحور الثالث على التعليم خلال عهد أزوشي- موموياما (1568-1600).
أولاً: التعليم خلال عهدي نارا وهييآن (710-1185)

عُرِف التعليم (كيوإكو Kyōiku)⁽¹⁾ في اليابان⁽²⁾ منذ أقدم العصور بكونه تعليمًا شفويًا اعتمد على رواية الأساطير والقصص التراثية المتعلقة بالتاريخ والأعراف، لتتقل معارفه من جيل إلى آخر عبر التقليد والمحاكاة، اللذين أديا إلى انتشار الروايات الشعبية على نطاق واسع. وفي أثر إكتساب المهارات اللازم للحياة اليومية تدريجياً من الآباء إلى الأبناء⁽³⁾، بدأت عملية تعلم القراءة والكتابة في اليابان أواخر القرن السادس ومطلع القرن السابع الميلادي مع بداية الانفتاح على الثقافة الصينية الذي تزامن مع دخول الديانة البوذية (Buddhism)⁽⁴⁾ واتباع نظام الأحرف الصينية في الكتابة⁽⁵⁾، لأن اللغة اليابانية في أصلها لغة منطوقة، وعندما توجه اليابانيون للكتابة اضطروا إلى استعارة اللغة الصينية على الرغم من عدم علاقتها من حيث الأصل أو الإنتماء بلغتهم، ودونت الكتابة الصينية بطريقة المقاطع والرموز التصويرية، التي عرفت بـ(كانجي Kanji) ذات الأسلوب الكتابي المعقد الذي لا يستند إلى قواعد هجائية دقيقة، وبلغ عدد مقاطعه ورموزه آلاف الحروف⁽⁶⁾.

تجسدت صعوبة النظام الكتابي الصيني المنقول إلى اليابان بعدة عوامل أولها: إن الرموز الصينية المستعملة في اليابانية جاءت من مقاطعات صينية متعددة، ولأن اللهجات اللغوية اختلفت من مقاطعة إلى أخرى، الأمر الذي أدى إلى دخول لهجات متنوعة إلى اليابان، وبإمكان الرمز الصيني الواحد أن يلفظ في اليابانية بعدة طرائق مختلفة لا تشابه طرائق نطق اللهجات الصينية الأصلية. ومن جهة ثانية فإن كل رمز صيني دلّ في الوقت نفسه على كلمة صينية وعلى كل الكلمات اليابانية ذات المعنى المتشابه ولكنها تختلف عن بعضها بقواعد التصريف. وأخيراً فإن رمزاً صينياً واحداً يمكن أن يكون له مرادفات يابانية متعددة، فضلاً عن ذلك لم تحدد رموز الكانجي بعدد، إذ بلغت أعدادها المئات، بل ووصل عدد منها إلى

(1) مصطلح لغوي يتألف من مقطعين، الأول (كيو) ويعني التشجيع على تقليد ما يفعله الآخرون وهو أساس عملية التعليم، والثاني (إكيو) ويعني تربية الطفل، وكلاهما يمثلان جوهر التعليم في اليابان القائم على أخلاقيات (العلم والعمل).

Joseph M. Geodertier, A Dictionary of Japanese History, 1st.ed., (New York, Walker Weatherhill, 1968), p.171.

(2) عُرِفَت اليابان منذ بداية نشأتها بـ(نِيبُون Nippon)، أو(نِيهُون Nihon)، وهي تسمية صينية الأصل تتألف باللغة اليابانية من رمزين هما (نِ) (日) ومعناه الشمس، و(هون 本) ومعناه المنبع أو الأصل، وبذلك تعني أصل الشمس أو بلاد الشمس المشرقة. في حين أشارت مصادر أخرى إلى أن اليابانيين هم الذين أطلقوا التسمية لإعتقادهم بأن الأسرة الإمبراطورية تنحدر من سلالة الشمس. = تقع اليابان قبالة سواحل أقصى شرق آسيا إلى الشرق من شبه الجزيرة الكورية، بين المحيط الهادي الشمالي وبحر اليابان، وهي دولة بحرية جزرية، تضم نحو 3918 جزيرة، منها 600 جزيرة فقط مأهولة بالسكان، أما الباقي فهي جزر صخرية غير صالحة للاستيطان البشري، تُشكل أرخبيلًا جبلياً على شكل هلال، يمتد من الجنوب الغربي إلى الشمال الشرقي بطول 3800 كم، بين دائرتي عرض 30° و 45° شمالاً وخطي طول 135° و 145° شرقاً على مساحة اليابان البالغة نحو 377,708 كم². وتشغل تلك المساحة أربع جزر رئيسة هي(هونشو Honshu - وسط)، و(هوكايدو Hokkaido - شمال)، و(كيوشو Kyushu - جنوب غرب)، و(شيكوكو Shikoku - جنوب شرق)، وتُشكل تلك الجزر نحو 99,4% من إجمالي مساحة اليابان، أما باقي المساحة فتتألف من مقاطعة تضم مجموعة جزر صغيرة ومنعزلة في أقصى الجنوب، تُعرف بـ(أوكنيوا Okinawa) وتبلغ مساحتها نحو 2,250 كم².

وسام هادي عكار عظيم، تطور سياسة اليابان الاقتصادية 1952-1973 (دراسة تاريخية)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية، جامعة بغداد، 2014، ص 11-12.

(3) Kodansha Encyclopedia of Japan, Vol.2, 1st. ed., (Tokyo, Kodansha, Ltd., 1983), p.172.

(4) نسبة إلى الفيلسوف الهندي (سيدهارتا غوتاما Siddharta Guatama 483-563 ق.م) المعروف بـ(بوذا Buddha) وتعني (الرجل المستيقظ أو المستنير)، أصبحت الديانة الرسمية في القرنين الثامن والتاسع الميلاديين والشائعة في اليابان في القرنين الثاني عشر والثالث عشر.

John W. Dower, Embracing Defeat: Japan in the wake of world war II, (New York, W.W. Norton Company, Inc., 1999), pp.19-30; Kodansha Encyclopedia of Japan, Vol.2, pp.176-178.

(5) محمد أعيف، أصول التحديث في اليابان 1868-1968، ط1، (بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 2010)، ص 403.

(6) سلمان بو نعمان، التجربة اليابانية: دراسة في أسس النموذج النهضوي، ط1، (بيروت، دار وجوه للنشر والتوزيع، 2012)، ص 104.

الآلاف، الأمر الذي يبين حجم الصعوبة البالغة في عملية تعليمها واتقانها⁽¹⁾. وعلى الرغم من إضطراب اليابانيين في التوجّه نحو نظام الكتابة الصيني المعقد، إلا إن لغة الحديث بينهم بقيت اللغة اليابانية كأداة مثلى للتعبير عن عواطفهم ومشاعرهم⁽²⁾. على صعيد آخر ارتبط دخول الديانة البوذية عن طريق الرهبان البوذيين الصينيين القادمين من كوريا، مع عملية التعلم في اليابان عن طريق الإنفتاح على الديانة البوذية التي احتوت على كم كبير من التراث الأدبي (الهندي والكوري) المترجم إلى اللغة الصينية، ما دفع الرهبان الصينيون البوذيون بعد ذلك إلى نشر تلك المعرفة بالقراءة والكتابة بالأحرف الصينية⁽³⁾. ودخلت الديانة البوذية إلى اليابان عام 552م، عندما أرسل (سيونغSeong) ملك (بايكتشي Baekje 523-554م) في جنوب كوريا بعثة إلى إمبراطور اليابان (كيمى Kimmei 539-571م) محملة بالهدايا ومخطوطات من الحكم والوعظ البوذي، فثألت الأخيرة إعجابه وقرّر قبول الديانة البوذية كتجربة مؤقتة. وخلال عهد الإمبراطورة اليابانية (سويكو Suiko 593-628م)، قُبلت البوذية على نحوٍ رسمي، ما أدى إلى إنتشارها بسرعة هائلة، وتأثيرها في الحياة العامة للشعب الياباني، إذ شيدت المعابد البوذية في أماكن متعددة، وأقيم في كل معبد منها مركز لنشر تعاليمها وتدريب كهنتها⁽⁴⁾. وبذلك أضافت البوذية لليابانيين على ديانتهم الأصلية (الشتوتويةShintoism)⁽⁵⁾ جوانب فلسفية وتأملية ومعايير سلوكية ومفاهيم الثواب والعقاب والحياة ما بعد الموت، وعلمت أتباعها الصبر والشجاعة وقهر النفس وأهوائها وغير ذلك⁽⁶⁾.

رأى الوصي (شوتوكو تايشي Shotoku Taishi 593-622م)⁽⁷⁾، "إن ثقافة الشعب الكوري عموماً ليس أعلى من مستوى ثقافة اليابانيين"، إذ لم يكن راضياً عن فكرة الوصول إلى الثقافة الصينية عن طريق كوريا، لذلك سعى إلى تأمين إتصال مباشر بين الصين واليابان لإرسال القساوسة والراغبين بدراسة العلوم والفنون الصينية في كافة المجالات، لغرض استيعاب الثقافة الصينية من مصادرها الأصلية⁽⁸⁾. وتكمن طبيعة الاعتداد بالنفس لدى شوتوكو بخاصة واليابانيون بعمامة، لكونهم تأثروا بجيرانهم (الصينيين) الذين عدّوا أنفسهم أيضاً أسمى أمم الأرض حضارة، وما الشعوب الأخرى سوى برابرة ينبغي عليهم الخضوع لإرادة إمبراطور الصين. وفي هذا الصدد أشار (أدوين أولدفاذر رايشاور Edwin O. Reischauer 1910-1990) الأميركي ذو الأصول اليابانية والباحث في التأريخ الياباني: "أما بالنسبة لليابانيين فهم ينظرون إلى بقية شعوب العالم بمن فيهم شعبي كوريا والصين، أقرب شعبين لهما عرقياً وثقافياً، كما لو أن الشعوب تنقسم إلى قسمين (نحن) بكل ما تعنيه الكلمة من تأكيد قوي للذاتية و(هم)، حيث بقي اليابانيون على مَرّ التأريخ يفرقون بين كل ما هو أجنبي وما هو ياباني بدرجة تصل إلى حد الهوس"⁽⁹⁾.

(1) بو نعمان، المصدر السابق، ص 104.

(2) أدوين رايشاور، اليابانيون، ترجمة ليلي الجبالي، (الكويت، عالم المعرفة، 1989)، ص 70.

(3) عباس كاظم عباس، الساموراي ودورهم السياسي والعسكري والثقافي في اليابان حتى عام 1868، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية، جامعة بغداد، 2013، ص 11.

(4) سمير عبد الحميد إبراهيم، الإسلام والأديان في اليابان، (الرياض، مكتبة الملك عبد العزيز العامة، 2001)، ص 89-90.

(5) ديانة وضعية محلية قديمة شملت مجموعة من العادات والممارسات التي أمنت بالعبادة الروحانية للظواهر الطبيعية. ويمثل القسم الأول منها Shin الآله والثاني to الطريق، وبذلك تعني (طريق الآله The Way of the Gods).

Kodansha Encyclopedia of Japan, vol.7, pp.125-126.

(6) أحمد عبد الفتاح الزكي، التجربة اليابانية في التعليم دروس مستفادة، ط1، (الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، 2006)، ص 26؛ فوزي سليمان، محاولة لفهم اليابان: الثقافة اليابانية بين الأصالة والمعاصرة، (القاهرة، 1976)، 11-16؛ بلاد اليابان وأسباب إرتقائها، "مجلة المقتطف"، 22، 1898، ص 102.

(7) إعتد الباحث استخدام الاسم كما ورد في أغلب المصادر العربية والأجنبية، على الرغم من أن السياق الياباني في هذا الصدد يرد على وفق إسم العائلة أولاً، ثم إسم الشخص ثانياً.

(8) Frank Alanson Lambard, Pre-Meiji Education in Japan; A Study of Education Previous To the Restoration of 1868, (Tokyo, Metheodist Publishing House, 1913), p.42.

(9) نقلاً عن: رايشاور، اليابانيون، ص 48؛ مستقبل الصين، "مجلة المقتطف"، ج 9، مج 26، أيلول 1901، ص 824.

فضلاً عن ذلك أصدر شوتوكو، ما وصفه المؤرخون بدستور المواد السبع عشرة في السادس من أيار 604م⁽¹⁾ التي تُعدّ بمثابة تعليمات موجهة إلى الرعايا، احتوت وصايا أخلاقية أكثر من كونها قانونية، مخاطبةً على نحو أكثر تحديداً سلطة الضمير الفردي بروح تربوية وتعليمية راقية. وعلى الرغم من أن هذا الدستور لم يكن قانونياً، إلا أنه مثل أقدم دستور في تاريخ اليابان القديم⁽²⁾. وجمع دستور شوتوكو بين السياسة والأخلاق، فجاءت الأخلاقية العملية أساساً للواجب السياسي، وتحت تناغم المبادئ والأخلاق (الكونفوشيوسية Confucianism)⁽³⁾، مع الروح الوطنية، فضلاً عن المبادئ البوذية الأخرى. لذا وجدت الأخلاقية العملية أول مناصر رسمي لها في شخص الأمير شوتوكو، وهنا تجدر الإشارة إلى حقيقة مهمة كما لاحظها الباحث فرينك وهي: "وجود عناصر أخلاقية بارزة في تعاليم كل مربّي ياباني عظيم، وثانياً، وعلى الرغم من إن اليابان لا تمتلك مطلقاً منظراً أخلاقياً أصيلاً، ولكنها امتلكت رجالاً تبنيوا أخلاقيات غيرهم وعدلوها ووظفوها ببراعة متناهية في سلوكيات المجتمع الياباني"⁽⁴⁾.

يُعدّ شوتوكو المؤسس الحقيقي والفعلية للبوذية في اليابان، إذ قام ببناء عدد كبير من الأديرة والمعابد، ولاسيما معبد (هوريوجي Horyuji) الذي شُيّد عام 607م في ولاية (ناراي ناراي) الواقعة في النصف الغربي من جزيرة هونشو، ومثل الصرح الأول في ظهور التعليم⁽⁵⁾. ولغرض إعداد رجال ذوي كفاية مضطلعين بالثقافة الصينية لإدارة المؤسسات والمعابد والمدارس، أوفدت ثلاث عشرة بعثة يابانية إلى الصين خلال عهد أسرة (تانغ Tang 618-907)⁽⁶⁾، وضمت كل بعثة ما بين (500 - 600) طالباً لدراسة الفلسفة، والتاريخ وأنظمة الحكم والفنون الإنتاجية. ونظراً لحُب اليابانيين للتعليم بقي عدد من الطلبة أكثر من عشر أعوام هناك طلباً للعلم واكتساباً للمعرفة، وبعد عودتهم غرسوا ثقافة أسرة تانغ الصينية بين اليابانيين في مختلف المجالات⁽⁷⁾.

أحدث الإنفتاح على الصين تحولاً كبيراً في المجتمع الياباني، ولاسيما في العلوم والمعارف ونظام الكتابة والتدوين⁽⁸⁾، فضلاً عن المجالين التربوي والتعليمي المستند على مبادئ وتعاليم الديانة الكونفوشيوسية، التي انتشرت بشكل كبير وأثرت في التنشئة الاجتماعية، وقد أكدت تربوياً على مبادئ حب الخير والعدل وحسن معاملة الآخرين وضرورة التعلم ومواكبته⁽⁹⁾. وفي

(1) Lambard, Op. Cit., pp. 39-41, Nihongi: Chronicles of Japan from the Earliest Times to A.D.697, W.G. Aston (tr.), vol.11, (Boston, Tuttle Publishing, 1972), pp.128-133;

بيتوماسا هيديه و واتانابي هاكيو، نبذة مختصرة عن الترتيب الزمني لتاريخ اليابان، (الجمعية الدولية للتعليم الثقافي، طوكيو، د.ت)، ص4. (2) تسمية أطلقت نسبة إلى الفيلسوف الصيني (كونفوشيوس Confucius 497-551 ق.م)، وهي مجموعة من المعتقدات والمبادئ الفلسفية المادية، التي تعمل على وفق نظرية القوانين الخمسة المنظمة لعلاقة (الابن بأبيه، التابع بمتبعه، الزوجة بزوجها، الأخ بأخيه، الصديق بصديقه). وأضافت لها اليابان علاقة (الجسد بالروح)، وتُعدّ قواعد إصلاحية في جميع الميادين السياسية والاجتماعية والاقتصادية للمجتمع الصيني، ويكمن نجاحها في إستنادها على النظام الأخلاقي. وتُبلورت مساهمات كونفوشيوس في الحضارة الصينية في إخضاع السنن والشرائع الصينية لأحكام العقل والمنطق، وأكدت الكونفوشيوسية بالعودة إلى الفضيلة والأخلاق والتعليم والإبتعاد عن مناقشة المسائل الغيبية والإهتمام بالمسائل الدنيوية، وأضفت الروايات الصينية القديمة هالة من التقديس على شخصية كونفوشيوس حتى كادت تنسب إليه جميع ما أنتجه الفكر الصيني.

Edward Seidensticker, This Country Japan, (Tokyo, Kodansha International, Ltd., 1980), pp.24-30; فؤاد محمد شبل، حكمة الصين: دراسة تحليلية لمعالم الفكر الصيني منذ أقدم العصور، ج1، (القاهرة، دائرة المعارف، 1967)، ص63-93. للإطلاع على أثر الكونفوشيوسية في المجتمع الصيني. يُنظر: مثني عبد الجبار عبود الخضير، محاولات الإصلاح والتحديث في الصين (1860-1911)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية-إبن رشد، جامعة بغداد، 2010، ص9-12.

(3) Quoted in Lambard., Op. Cit., p.39;

= ت. بوشيدو، روح اليابان، ترجمة فؤاد جميل، "مجلة المعلم الجديد"، العدد الأول، السنة الرابعة، العراق، نيسان 1939، ص401-402. (4) كامل سغفان، موسوعة الأديان القديمة: معتقدات آسيوية (العراق، أبو زيد، الهند، الصين، اليابان)، ط1، (القاهرة، دار الندى، 1999)، ص329. (5) وهي إحدى السلالات التي حكمت الصين، وقد شهدت الأخيرة في عهدها تقدماً وازدهاراً شمل كافة نواحي الحياة، إلى درجة وصف المؤرخين عهدها بالعصر الذهبي في الحضارة الصينية.

The New Encyclopaedia Britannica, Vol.11, (Chicago, Encyclopaedia Britannica, Inc., 1988), p.539.

(6) فوزي درويش، اليابان: الدولة الحديثة والدور الأمريكي، ط4، (طنطا، مطابع غياشي، 1996)، ص23-24.

(7) أعقيف، المصدر السابق، ص73-24.

(8) جمال أسد مزعل، دراسات في التربية المقارنة، ط1، (الموصل، مطبعة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 1987)، ص215؛

غضون قرن نجح اليابانيون في امتلاك الأنموذج الصيني، وإعادة صياغته على وفق طابعهم القومي الخاص الذي ميّزهم عن الأصل الصيني، وقد مثل هذا الإنفتاح نقطة تحول كبرى في تاريخ اليابان، وشكّل بداية لعهد جديد بل أدخلها عصر التدوين والكتابة والعصور التاريخية⁽¹⁾.

ونتيجةً للإتصال مع الصين دخلت الأفكار الكونفوشيوسية إلى اليابان جنباً إلى جنب مع الأفكار البوذية، وأفاد شوتوكو منهما في خطته لتشكيل الحكومة، إذ جعل الأمور الدينية جزءاً من البوذية، بينما عدّ الأمور الدنيوية شأناً من الكونفوشيوسية. وفهم شوتوكو منذ البداية أهمية الصين لتطوير الثقافة، ما دفعه إلى إرسال البعثات التعليمية إليها، والإشراف المباشر على نشر الأفكار الجديدة الوافدة إلى اليابان، فضلاً عن بناء المعابد والأديرة، التي بلغت عام 624م نحو خمسين معبداً أشرف عليها ثمانمائة راهب، وأكثر من خمسمائة راهبة. وتعدّ تلك المعابد مراكزاً تعليمية لنشر الأصول الدينية والأخلاقية وتعليم الكهنة وتدريبهم⁽²⁾. على أن التعاليم الكونفوشيوسية⁽³⁾ تفاعلت سلوكياً مع اليابانيين، لاسيما فيما يتعلق بالجانبين التربوي والتعليمي، وقد افترضت في فلسفتها إن الإنسان ميال بطبيعته إلى فعل الخير وأنه لا يحتاج لغير التعلم والقوة الحسنة حتى يبقى على الطريق السوي ويتجنب الشرور النابعة من الجهل، وبذلك يمكن عدّ الإرث الروحي التربوي والتعليمي الذي حملته الكونفوشيوسية تأكيداً على أهمية التعليم واحترامه وعلى متابعته بجد وإصرار⁽⁴⁾. وفي هذا السياق ركز الصينيون منذ القدم على أهمية التعليم، حيث قيسَت قوة الحُكام قديماً بما امتلكوا من علم ومعرفة، وتمّ اختيار كبار موظفي الدولة أيضاً على أساس ما امتلكوه من معارف، وهذه الأفكار هي من نتاج الكونفوشيوسية⁽⁵⁾، التي تُعدّ السر العظيم وراء اهتمام اليابانيين المثير في التعلم لاحقاً.

حيال ذلك توجّه الإمبراطور (تنجي Tenji 661-672م) إلى فتح مدرسة في مدينة نارا، خلال الأعوام (668-671م)، ثم عُيّن الكوري (كيشيتسو شوشي Kishitsu Shush) مُشرفاً تعليمياً عليها، لتدريس الفكر الصيني، ولاسيما الكونفوشيوسي⁽⁶⁾. واستطاعت الثقافة الصينية الهيمنة على أهداف الدراسة ومسارها التعليمي في اليابان، الأمر الذي أدى إلى بلورة ثقافة تعليمية بين أوساط المسؤولين والشعب، إذ أقدم الإمبراطور (تيمو Temmu 672-686م)، على دراسة الفلسفة الكونفوشيوسية والأدب والرياضيات والفلك. ونتيجة لولعه بالتعلم والتعليم أسس عام 681م داراً علمياً في ولاية نارا، وأرفدها بكادر تعليمي متخصص بتعلم الخط الصيني، وآخر لتدريس وتلفظ اللغة الصينية، وفي ضوء تشجيع الحكومة لها بدأت بالظهور أول علامات التعليم في المقاطعات⁽⁷⁾.

J.R. Mcewan, The Confucian Ideology and The Modernization of Japan, "The Developing Economies", Vol. 3, No.4, (Tokyo, December 1965), pp.560 - 565.

(1) أعيف، المصدر السابق، ص 73؛ مختار الجواهري، بلاد الشمس المشرقة: القصة الحقيقية لليابان، (القاهرة، دار المعارف، د.ت)، ص 20-22.

(2) إبراهيم، المصدر السابق، ص 92-93.

(3) وهي خلاصة تعاليم كونفوشيوس التي جمعها في ثلاث كلمات: (لي، شو، تشننتر) وتعني (لي) شريعة العمل الصالح، وإن يعمل الإنسان الواجب في وقته، أما كلمة (شو) وهي أن لا تفعل بالآخرين ما لا تريد أن يفعلوا بك"، ومعنى (تشننتر) الرجل الكامل الذي لا يعمل عملاً دنيئاً مع الآخرين، ولا يجلس في مجلس لا يستطيع فيه أن يحافظ على كرامته فيه، ولا يحتقر من دونه ولا يستجلب رضا من فوقه بوسائط دنيئة. وعليه إصلاح ذاته ولا يبحث عن عيوب الآخرين ولا يغتاظ من أحد ولا يتذمر على الله ولا على الناس.

تعاليم كانفوشيوس، "مجلة المقتطف"، ج9، مج 29، أيلول 1904، ص 920.

(4) الزكي، المصدر السابق، ص 26-27؛ غالي شكري، الحلم الياباني، ط1، (الإسكندرية، دار ومطابع المستقبل، 1994)، ص 128-129؛ منتهى طالب سلمان، مقومات نهضة اليابان الثقافية (دراسة تاريخية)، مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، مج1، العدد2، 2010، ص362.

(5) شهاب فارس، التعليم في اليابان 4 ساعات تنجح 5 ساعات ترسب!، "مجلة المعرفة": اليابان تهزها الزلازل وهي تهز العالم!، العدد84، الرياض، تموز 2002، ص 19-20؛

Joseph R. Strayer, Studies in the Institutional History of early Modern Japan, (New Jersey, Princeton university Press, 1970), p.326.

(6) Lambard., Op. Cit. pp. 48-49.

(7) Japan Monbusho, Education in Japan for the Louisiana purchase Exposition, (Japan, Department of Education, 1904), p. 3.

وفي عهد الإمبراطور (مومو Mommu 697-707م)، صدر أول قانون للحكم احتوى نصوصاً لها علاقة بالتعليم، فيما عرف بدستور (تايهو Taiho - الكنز العظيم) الذي أعلن عام 701م، ليضع أول نظام تعليمي في اليابان، وذلك بتأسيس مدرسة في العاصمة تدعى (دايغاكو Daigaku)، وأخرى (كوكوغاكو Kokugaku)، إذ اختصت الأولى بأبناء الطبقات العالية والمتعلمين لتعلم الفلسفة الصينية والكتابة والرياضيات، وأضيف لها التاريخ والقانون، في حين اقتصرَت الثانية على أبناء عائلات الموظفين ويسمح لأبناء العوام بالتسجيل فيها عند وجود الشواغر⁽¹⁾.

فضلاً عن ذلك أدت عدد من المدارس المحلية دوراً مهماً في التعليم، وكان معظم طلابها من أبناء الأسر القوية، وعُيّن طبيب في كلّ مدرسة لغرض علاج العاملين والمواطنين، ومن أهمها (تينياكوريو Tenyakuryo)، لتعليم المعرفة والمهارات في فنون العلاج والطب، ومدرسة (جيجاكوريو Gagakuryo) لتعليم الفنون الموسيقية الصينية، فضلاً عن عدد من المدارس المهمة التي فتحت في العاصمة، وأطلق عليها (أونميوريو Onmyoryo)، وقد اعتمدت في تدريسها علم أصل الكون بالتقويم وعلم التنجيم⁽²⁾.

حرص النبلاء خلال عهد نارا (710-794م) على تعليم أبنائهم وتلقينهم المبادئ الكونفوشيوسية على وفق الأنموذج الصيني، ليكونوا رجال دولة وينخرطون في المناصب الإدارية. وعليه أنشأت مدارس خاصة لأبناء النبلاء في العاصمة الجديدة (كيوتو Kyoto - جنوب جزيرة هونشو 794-1868)، والأقاليم الأخرى، فضلاً عن المراكز التعليمية التابعة إلى المعابد⁽³⁾. وشيّد الإمبراطور (شومو Shomu 724-749م)، معابد في كلّ مقاطعة، إذ أرسل إليها الوعاظ البوذيين، للقيام بدورهم في تعليم سكانها⁽⁴⁾، على نمط التعليم العام الذي لم يكن سائداً بين أبناء الطبقات الأخرى في المجتمع الياباني، بسبب التعصب الطبقيّ الشديد وحرص كل طبقة، ولاسيما العليا منها على امتيازاتها الخاصة، إذ إن التعليم شكّل واحداً من أهم الإمتيازات التي حظت بها، في الوقت الذي لا يسمح التنازل عنه للطبقات الأدنى كالفلاحين والصناع، الذين كرسوا طاقاتهم في خدمة كبار ملاكي الأراضي من الإقطاعيين، ورأوا في التعليم مجرد ترفاً فكرياً ومادياً⁽⁵⁾.

بقدر تعلّق الأمر بالتعليم شملت إصلاحات تايهو تشجيع حركة التأليف وتشديد (المكتبات - توشيكان Toshokan)، لاسيما إنشاء دار حكومية بإسم (مكتبة التدوين والكتب)، تركزت وظيفتها الأساسية على تدوين تواريخ الدولة والأسر الملكية الحاكمة ونسخ المخطوطات وتجليد الكتب واستيراد أنواع من الحبر الممتاز وفرشة الكتابة. وتقرر إنشاء معمل لإنتاج الورق الجيد، ومثل حفظ الكتب أول عمل كلفت به المكتبة، فضلاً عن طباعة أقدم عمليتين في تاريخ اليابان، وهما (كوجيكي Kojiki - سجلات الأمور التاريخية)⁽⁶⁾ في عام 712م، و(نيهونجي Nihonji - حوليات اليابان)⁽⁷⁾ في عام 720م. ونظراً لتراكم الكتب والسجلات في (مكتبة التدوين والكتب) اضطلعت لاحقاً بخدمة الأرشييف الوطني، فضلاً عن ذلك أنشأت في نهاية القرن الثامن

(1) يوشيدا وكايكو، التربية القومية التي شادت أمة عظيمة: التربية اليابانية، ترجمة فؤاد جميل، "مجلة المعلم الجديد"، العدد الأول، السنة الرابعة، العراق، نيسان 1939، ص 62.

(2) الزكي، المصدر السابق، ص 41-42.

(3) أعيف، المصدر السابق، ص 403-404؛ Monbusho., Op, Cit., p. 4.

(4) Kodansha Encyclopedia of Japan, Vol.2, p.172.

(5) عباس، المصدر السابق، ص 118.

(6) يُعد أول مؤلف أصدره اليابانيون لتاريخهم بعد أن استوعبوا الثقافة الصينية وتمكنوا من الكتابة برموزها، وتضمن معلومات مهمة عن الطقوس والعادات، فضلاً عن الأساطير والحكايات وحياة البلاط الإمبراطوري.

منتهى طالب سلمان، دراسات وثائقية في تاريخ اليابان الحديث والمعاصر، ط1، (بغداد، دار الفراهيدي، 2010)، ص 61. = وللإطلاع على أهمية ما ورد في الكتاب من تراث وأساطير وشعر وقصص وروى وأفكار. ينظر: كوجيكي، وقائع الأشياء القديمة: الكتاب الياباني المقدس، ترجمة محمد غصيمة، ط2، (دمشق، دار التكوين، 2005).

(7) وهو ثاني سجل مكتوب عن اليابان والنصوص المقدسة لديانة الشنتو، مدون باللغة الصينية، ويتألف من ثلاثين فصلاً غطت تاريخ اليابان على نحو كامل حتى عام 697م. وتضمن الجزء الأول منه أساطير كثيرة وقصص متنوعة عن اليابان القديمة، ويُعد مصدراً مهماً لفكر الشنتو. وتروي الفصول الأخيرة أحداثاً سياسية دقيقة، فضلاً عن إحتوائه على معلومات خصت العشائر والأسر الإمبراطورية. سلمان، المصدر السابق، ص 61.

أول مكتبة عامة في اليابان، هي (أون تايي On Tye)، في ولاية نارا، إذ حول أحد رجال الساموراي (إيسونوكامي- ياكاتسيوجو Isonokami-Yakatseogo)، بيته إلى مكان للمطالعة عام 770م، وجمع فيه كتباً غير بودية وفتحها للشباب الراغبين في الدراسة، إلا أن هذه المكتبة العامة لم تستمر حيث أغلقت إثر وفاة مؤسسها عام 781م⁽¹⁾.

ومن جهتهم أدى الزهبان البوذيون دوراً بارزاً في نشر المعرفة بالقراءة والكتابة وانتقال المجتمع الياباني من الطور اللغوي إلى الكتابي أو التدويني. ومن الجدير بالذكر إن المعابد البوذية تمتعت خلال عهد نارا بمميزات ثقافية واقتصادية متعددة تمثلت بإمتلاك زمام التعليم وإدارة المدارس، فضلاً عن حصولها على الأراضي من دون دفع الضرائب وقبول الهدايا القيمة من الأسر الغنية⁽²⁾. على أن القساوسة البوذيين وفروا التعليم إلى الراغبين من عموم الشعب، ولاسيما في الآداب والعلوم الصينية، فضلاً عن تعلم القراءة والكتابة. ونتج عن ذلك كم كبير من النشاطات الفكرية والفنية بحيث عرفت المدة من القرن الثامن حتى القرن الحادي عشر بالعصر الذهبي للأدب الياباني، إذ اعتمدت فيه اللغة الصينية لدراسة المواد الأساسية، واللهجة العامية اليابانية لدراسة الشعر والرومانسية⁽³⁾.

انتقل البلاط إلى مدينة كيوتو عام 794م، واتخذ من (هيبان كيو Heian kyo - عاصمة السلام)، فدشن بذلك عهد (هيبان Heian 794-1185م)، الذي استوعب فيه اليابان الثقافة الصينية، وشهدت إزدهاراً حضارياً، إذ أعيد تنظيم مدرسة داياكو وأصبحت بمثابة مؤسسة تعليمية عليا شبيهة بالجامعة، واستحدثت فيها عدة أقسام جديدة، وشمل فصل الدراسة في الجامعة مناهج دراسية متعددة⁽⁴⁾، وكما يتضح من الجدول التالي:

المناهج الدراسية في جامعة دايجوكو⁽⁵⁾

ت	المواد الدراسية	مناهجها
1	الكلاسيكيات	الأول: (كوكيو Kokyo) وهو كتاب جامع للأخلاق، والثاني: (رونغو Rongo) وهو كتاب جامع لتعاليم كونفوشيوس.
2	التأريخ	الأول: (زنكوانشو Zenkwansho)، والثاني: (كوكوانشو Kokwansho)، نصوص عن تأريخ الصين.
3	القانون	دستور وأنظمة تايهو، هو عبارة عن تشريعات سياسية واجتماعية.
4	الرياضيات	الأول: (سوشي Soushi)، وهو كتاب صيني عن العلم العسكري، والثاني: (غوسو Goso)، وهو كتاب مختص في العمليات الحسابية.
5	الخط	كتابة الرموز الصينية بأسلوب فني.
6	الإنشاء	استخدام الرموز الصينية، الاهتمام بالأسلوب الصيني فقط.
7	علم الصوت	خاص باللغة الصينية.

وأنشأت مدارس في معظم المقاطعات لتدريس الكلاسيكيات الصينية المقدسة والرياضيات، فضلاً عن ومدارس للطب. وتألقت ملاكاتها من رئيس يُعين من قبل مجلس جامعة داياكو الذي ضمّ مسؤولين رفيعي المستوى، على أن يكون الرئيس أميراً إمبراطورياً في حال إشرافه على الجامعة، وان يكون حاكماً للمقاطعة في حال إشرافه على مدارس المقاطعات. وتواجد في

(1) عباس، المصدر السابق، ص 134-136.

(2) إبراهيم، المصدر السابق، ص 95.

(3) W.H.Sharp, the Educational System of Japan, in office the Director- General of Education in India, Occasional Reports, No. 3, (Bombay ,the Government Central Press, 1906) , p. 2.

(4) Lambard., Op. Cit., p. 58-59.

(5) الجدول من عمل الباحث اعتماداً على:

Ibid., pp. 58-59.

إعتمد الباحث تسمية (الكلاسيكيات Classics) في الجدول أعلاه، بكونها شائعة الإستعمال في البحث التاريخي، على الرغم من أنها مفردة يونانية تعني دراسة فلسفة وأدب وتاريخ وفنون العالم القديم.

الجامعة طبيب واحد ومدرس جامعي واحد أو اثنان في كل قسم، وتواجد في مدارس المقاطعة طبيب واحد ومجموعة من المعلمين الذين يتم تعيينهم من بين خريجي الجامعة. وحصل معظم الأطباء ومدرسي الجامعة على تدريس المناهج بالوراثة، بعد اجتيازهم الدراسة في المدارس والجامعة، فضلاً عن خضوعهم للامتحانات. على أن مراتبهم العلمية حددت بموجب عدد محاضرات فصولهم الدراسية، وعُيّن خريجو الجامعة كمعلمين في مدارس المقاطعات، وعندما لا يحصلون على فرصة للتعيين فيها، يُعينون في مؤسسات الحكومة المختلفة⁽¹⁾.

أدى النظام الوراثي آنذاك دوراً كبيراً، إذ لم يسمح بإرتياد المدارس إلا لأبناء العوائل البارزة، وغالباً ما يتخصص الأبناء بتخصصات إبتائهم نفسها. وفي هذا الصدد صدر مرسوم إمبراطوري نصّ على "أن المناصب التعليمية في مدارس المقاطعات لم تحض بالقبول من قبل الحكومة، ما لم تكن هناك جدارة علمية وكفاية مهنية لمقلديها. وجاءت هذه الإجراءات بعد أن اكتشف العديد من الخريجين في مقاطعات عدة عدم حصولهم على مناصبهم بفضل قدراتهم، وإنما عن طريق التوسط من أجل الحصول عليها. ولم يُشكّل ذلك عائقاً في طريق إدارة الحكومة فحسب، وإنما استهان بالشعب، ولذلك يجب وضع حدّ له، ومن الآن فصاعداً لن يتم قبول الطلاب في الخدمة العامة ما لم يتعلموا جميع الكتب التي تتطلب هذه المناصب دراستها"⁽²⁾.

بلغت القدرة الاستيعابية لجامعة داينكو لاستقبال الطلبة خلال فصول الدراسة نحو أربعمئة وثلاثين طالباً فقط، وقدرت الطاقة الإستيعابية لمدرسة المقاطعة بقبول (20 - 30) طالباً بحسب حجم المقاطعة، ما جعل مجموع عدد الطلاب في أرجاء الإمبراطورية يربو على ثلاثة آلاف طالب. وبلغ العمر المؤهل لدخول المدرسة أربعة عشر عاماً، مع بعض الإستثناءات، واقتصر القبول على أبناء العائلات ذات المراتب العليا. وفي هذا السياق ألزمت المدرسة بتوفير الطعام والكتب للطلاب، والإعفاء من الخدمة العسكرية والعامة والضرائب، وحضت بتخصيصات مالية من صندوق الإحتياط العام لدعم الجامعة. فضلاً عن فوائد القروض التي تجنيها الحكومة من المزارعين التي خضعت بدورها لإشراف حكام المقاطعات، كما خضعت فوائد القروض أيضاً لتغطية النفقات المتنوعة للجامعة، ومع ذلك لم يحدد مصدر نظامي للدخل الحكومي، ولذلك اعتمد مقدار المال المتوفر للتعليم كثيراً على المنح التي قدّمها العوائل المستفيدة منه⁽³⁾.

لم يقتصر التعليم على مبادرات الحكومة فحسب وإنما على المبادرات المجتمعية المستقلة التي سعت إلى تأسيس المدارس، وبحلول منتصف القرن التاسع أصبح في كيوتو ست مدارس مهمة. ومع إنها كانت منفصلة عن الجامعة الإمبراطورية، إلا إنها نسقت معها في الوقت نفسه، وأسست من العوائل البارزة في كيوتو لتعليم أبنائهم وتأهيلهم للوظائف الحكومية، وسميت بـ(المدارس العائلية Family School)، وأخذت تسميات مختلفة بناءً على أسماء مؤسسيها وعوائلهم⁽⁴⁾، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

(1) Lambard., Op. Cit., pp.50-51.

(2) Ibid., p.51.

(3) Ibid., pp.52-53.

(4) Lambard.,Op. Cit., pp.54-55.

المدارس العائلية خلال القرن التاسع الميلادي⁽¹⁾

ت	اسم المدرسة	مؤسسها	سنة التأسيس	العوائل الدارسة فيها
1	شوغاكوين Shogakuin	ايهارا - يوكيهيرا Arihara – Yukihiro	881 م	ميناموتو Minamoto واريهارا Arihara
2	كوانغاكوين Kwangakui	-	821 م	فوجيوارا Fujiwara
3	غاكوين Gakkwanin	الامبراطورة ساغا Saga	850 م	تاجيبانا Techibana
4	كوبونين Kobunin	واكي - هيرويو	810 م	-
5	مونجويت Monjoin	أوي oe وسوغاوارا Sugawara	خلال القرن التاسع	أوي oe وسوغاوارا Sugawara

وعند قبول الطلبة في مدارس المقاطعات أو في الجامعة، يقدم الطلبة الهدايا لمعلميهم، ولم يكن الغرض من ذلك أن تكون مصدر دخل للمعلمين، وإنما تجسيدا لاحترامهم وتقديرهم. واشترطت الجامعة إختبار جميع الطلاب في قراءة النصوص وشرحها، فضلاً عن الإمتحانات الشفهية من الأستاذ الكبير، على أن يمنح الطلاب إجازة قبل خوضها لغرض التحضير لها. ووفقاً لذلك جرت إمتحانات سنوية ذات طبيعة أكثر رسمية لغرض الإنتقال إلى صفوف أعلى، وقد منحت درجة (جوداي Jōdai - إمتياز)، للطلاب الذين أجابوا على ثلثي الأسئلة أو أكثر، ودرجة (كوداي Chūdai - متوسط)، لمن أجابوا على نصف الأسئلة أو أكثر. وعُد أولئك الذين لا تتجاوز إجاباتهم الصحيحة النصف (جيداي Gedai - ضُعفاء)، إذ لم يسمح لهم بالإنتقال إلى الصف اللاحق، وفي حال تكرار عجزهم عن النجاح في الإمتحانات السنوية ثلاث مرات على التوالي ينصحون بترك المدرسة، كما وتم فصل أولئك الذين أخفقوا في التأهل لخوض إمتحان التخرج على الرغم من قضائهم تسع أعوام في المدرسة⁽²⁾.

إلى جانب الجامعة ومدارس العوائل ومدارس المقاطعات، ظهرت مدارس المعرفة الخاصة، التي اقتصت بتعليم الطب وتعليم فن الوخز بالإبر الصينية والتدليك والصيدلة، ومدرسة الموسيقى اليابانية التي اهتمت بتعليم الموسيقى اليابانية والصينية والكورية، ومدرسة للتكهن النفسي وعلم الغيب، بما في ذلك علم النجوم ووضع التقويمات. وعلى نحو عام مثلت تلك المدارس مؤسسات حكومية، استمدت تعاليمها من الكونفوشيوسية، وعلى الرغم من إن البوذية كانت هي الديانة الرسمية للبلاط، إلا إن تلك المؤسسات كانت مبنية بشكل صارم على المبادئ الكونفوشيوسية التي كان على المدارس الإحتفاء بها في الربيع والخريف. وهدفت تلك المؤسسات التعليمية المختلفة على تدريب الموظفين وتهيئتهم للعمل في مؤسسات الحكومة المختلفة⁽³⁾، الأمر الذي أدى إلى توجه عدد من الأشراف الكبار في عهد هييآن بتأسيس مدارس خاصة لأطفالهم بكونها مدارس تكميلية لجامعة داياكو⁽⁴⁾.

حضّي أبناء العوام في اليابان بنصيب من التعليم، إذ لم يستثنهم الرهبان البوذيون من هذه الفرصة فأنشأ الراهب البوذي (كوكاي Kukai 774-835م) عام 827م مدرسة (شينغون Shingon) في كيوتو لتعليم الأطفال، وتلقينهم المبادئ

(1) الجدول من عمل الباحث اعتماداً على:

Ibid., pp. 54-55;

الزكي، المصدر السابق، ص 42-43.

(2) Ibid., pp.55-58.

(3) Lambard., Op. Cit., pp. 58-59.

(4) يوشيدا وكايكو، المصدر السابق، ص 62.

البوذية على نمط مدارس الصين القروية حينذاك⁽¹⁾. ويُعدّ كوكاي أول من استوعب أساليب الخط الصيني، وعمل على نشرها في اليابان، إلا أن هذا النمط العام من التعليم لم ينتشر إلى باقي المدن اليابانية بسبب موت الراهب كوكاي⁽²⁾.

ويُعدّ عصر هييآن من أزهى العصور في تاريخ اليابان وأكثرها تميزاً، إذ مثّل قمة التلاحق الفكري والثقافي بين الصين واليابان، ونموذجاً للمهارة اليابانية المتجلية في السعي نحو المعرفة والاستفادة منها وتطويرها. ذلك إن اليابانيين أقبلوا على المعارف الصينية ونهلوا منها، وطوروا في الوقت نفسه ثقافتهم الوطنية وأغنوها بما أخذوه من الصين، كما مثّل عصر هييآن ثقافة الطبقة الأرستقراطية المستقرة في العاصمة، التي نشطت في مجالات المعرفة والآداب والفنون. فضلاً عن ذلك اهتمّ الأباطرة اليابانيون بثقافة الإطلاع المباشر على مقومات الحضارة الصينية، ولاسيما في الجانب العلمي، حيث استمرت البعثات اليابانية بالذهاب إلى الصين حتى نهاية القرن التاسع، وتمّ إختيار الرجال ذوي الكفاية من بين أكثرهم ثقافة وعلم، واعتادت البعثات اليابانية اصطحاب عدد من الطلاب لأغراض الدراسة هناك، إلا أن أغلب رحلاتهم اعترضتها صعوبات كبيرة، بسبب الأوضاع السياسية غير المستقرة في الصين، ولاسيما الحروب الأهلية التي عجلت بسقوط أسرة تانغ⁽³⁾.

شهد عصر هييآن عملية مهمة جرى فيه تبسيط الحروف الصينية وتطويرها وتحويلها إلى أبجدية مقطعية لتعبر عن الصوتيات في اللغة اليابانية المستخدمة في الربط بين الكلمات والجمل واستخدامها في الكتابة ليطلق عليها (كانا Kanakana) التي تضم ستة وأربعين مقطوعاً وتتألف من نوعين، الأول (هيراغانا Hiragana) لكتابة الكلمات اليابانية الأصلية وأدوات الربط والجمل والأفعال على وفق المقاطع الصوتية، والثاني (كاتاكانا Katakana)، وهي أحرف ذات أشكال مختلفة عن الأولى، لكنها تلفظ مثلها تماماً، وتستعمل لكتابة الكلمات الأجنبية الدخيلة على اللغة اليابانية (وهي تشبه استخدام الأحرف المائلة في اللغة الانكليزية للدلالة على كلمة خاصة أو إشارة ما)، إلى جانب ذلك أن اللغة اليابانية تحتوي على العديد من اللهجات المحلية المعروفة باسم (هوغن Hoge). وعلى نحو عام عكست تلك التطورات اللغوية المهمة إيجابياً في جعل القراءة والكتابة عملية أسهل وأيسر وأشاعتها بين المتعلمين، ما أدى إلى زيادة الإنتاج الفكري وتشجيع الفنون والأدب بدرجة كبيرة⁽⁴⁾، وتدوين مجموعة هائلة من القصائد والنثر والروايات التي شكّلت محطة أدبية مهمة، ولاسيما رواية (جنجي Genji) التي كتبتها الأدبية والشاعرة (موراساكي شيكيبو Murasaki Shikibu 973-1025م)، في مطلع القرن الحادي عشر الميلادي، وتعد إحدى أقدم روايات الأدب والشعر والغناء والتمثيل والرسم في التاريخ الياباني والعالم، وقد تُرجمت إلى اللغة الانكليزية وبيّنت من خلال أجزائها الثلاث وفصولها الأربعة والخمسون طبيعة واقع فلسفة الحياة اليابانية من خلال حياة أفراد البلاط الإمبراطوري التي لم تختلف كثيراً عن الحياة في البلاط الإمبراطوري الصيني، أو عن الحياة في أوربا آنذاك⁽⁵⁾.

ثانياً: التعليم في عهدي كاماكرا وموروماتشي (1185-1568)

في أثر انتصار القائد (يوريتمو نو ميناموتو Yoritomo No Minamoto 1147-1199)، على أسرة (تائيرا هايكه Heike Taira) سنة 1185، واستطاع يوريتمو ودخوله العاصمة كيوتو وتسلم زمام حكمها، بعد أن منحه الإمبراطور (غو-توبا Go-Toba 1180-1239)، لقب (الشوگون Shogun)، أي الحاكم العسكري الأعلى عام 1192، وتأسيس الحكومة العسكرية في (كاماكرا Kamakura) في جزيرة هونشو خضعت اليابان للأعوام (1185-1868)، إلى سيطرة

(1) جون م. كولر، الفلسفات الآسيوية، ترجمة نصير فليّح، ط1، (بيروت، مركز دراسات الوحدة، العربية، 2013)، ص 393؛ يوشيدا وكايكو، المصدر السابق، ص 62.

(2) أعيف، المصدر السابق، ص 440.

(3) المصدر نفسه، ص 76.

(4) بو نعمان، المصدر السابق، ص 104؛ أعيف، المصدر السابق، ص 404.

للتفاصيل عن لغة الكاتاكانا. يُنظر:

Spear L. Richard, Grammar of The Japanese Language, (Kansas, Center for East Asian Studies, 1975), pp.8-14; Kodansha Encyclopedia of Japan, Vol.4, pp. 130-135.

(5) نساء اليابان والعلوم الأدبية، "مجلة المقتطف"، ج4، مج38، نيسان1911، ص387-388؛ رايشاور، اليابانيون، ص 71.

الحكم العسكري الإقطاعي. وفي ضوء تلك التطورات اتخذ الشوگون يوريتومو من ولاية كاماكرا عاصمة له، ومُنذ ذلك الحين انتقلت السلطة من الأباطرة إلى الحكّام العسكريين وأصبحت عاصمتان في اليابان، الأولى في كيوتو وهي عاصمة النظام الإمبراطوري، والثانية في كاماكرا التي عُدّت عاصمة للنظام الشوگوني الذي ما لبث أن أصبح وراثياً⁽¹⁾.

عُرِفَت المدة (1185-1333) بعهد كاماكرا، الذي كرس فيه الإهتمام باتجاه استتباب الأوضاع الداخلية، من خلال تعزيز روابط الولاء بين الشوگون والطبقة الإقطاعية من جهة، والإستعداد لمجابهة الأزمات بتشجيع القتال من جهة أخرى. وعليه انتشرت الـ(بوشيدو Bushido - طريق المحارب)⁽²⁾، ومع أنّ هدف حكومة كاماكرا تمثل في المقام الأول بالتزام قانون أخلاقي جديد واعتماد ثقافة جديدة، إلا أنّ نهجها العسكري لم يمكنها من توجيه التعليم الأساسي⁽³⁾، وتغيير نظام التعليم، إذ ظلّ التدريب العسكري من أولوياتها فتوقفت الدراسات الثقافية وأُقفلت مدرسة الداياغكو في كيوتو، وبدأ أبناء الأسر الحاكمة الـ(ساموراي Samuria - الجندي المحارب)⁽⁴⁾، يتعلمون مع أبناء العوام في مدارس المعابد البوذية جنباً إلى جنب⁽⁵⁾. ويبدو أن الحكومة العسكرية حاولت نشر المعرفة والتعليم بين أبنائها، لتهيئة الرجال القادرين لإدارة المهمات الإدارية للحكومة بما يضمن استمرار هيمنتها على الحكم⁽⁶⁾. وسخرت لذلك مدارس المعابد التي كانت عبارة عن غرف مُلحقة بها، وأُطلق عليها مدارس الـ(تيراكوي Terakoya)، المشتقة من كلمة (Tera) أي المعبد البوذي، وأُطلق اسمها على المدارس الابتدائية في اليابان القديمة سواء ارتبطت بمعبد أم لم ترتبط⁽⁷⁾. واختلفت التيراكوي من مدرسة إلى أخرى، من حيث البناء ومناهج الدراسة واعداد التلاميذ، غير أنّ الطابع العام الغالب عليها، هو إنها صغيرة وذات إمكانيات مادية محدودة، إذ كانت في الغالب عبارة عن قاعة واحدة، يُشرف عليها مُعلم واحد فقط، وتراوح أعداد تلامذتها ما بين (30-40) طالباً في المدرسة الواحدة⁽⁸⁾. وعلى نحو عام كان للقساوسة البوذيين دوراً كبيراً في تعليم العامة عن طريق جمع الأطفال الصغار من الأحياء وتلقينهم الدروس المفيدة⁽⁹⁾.

أسهم رجل الدين البوذي في تعليم الرموز الصينية، وعمل الراهبون كسفراء ثقافيين للصين، وأسهموا بالإتصال المباشر مع العامة من خلال حكومة المحاربين وثقافتهم، وحينذاك ظهرت طوائف محلية وصينية جديدة للبوذية. وأُطلق على الشكل الأصلي للبوذية اسم بوذية كاماكرا⁽¹⁰⁾ التي اتصلت بعامة الشعب، ما زاد من أعداد التابعين لهذه الديانة، ولاسيما طائفة (زن) -

(1) عظيم، المصدر السابق، ص 19-20.

(2) تختصر بالعبرة اليابانية (تشي جين يو Chi Jin Yu) وتعني الحكمة واليقظة والشجاعة. وعلى نحو عام هي مجموعة من القوانين والأصول الأخلاقية والوجدانية المستوحاة من البوذية والكونفوشيوسية، تجسدت في (الإستقامة، الشجاعة، الرحمة، الأدب، الصدق، الشرف، الولاء، ضبط النفس)، التي يتمتع بها النبلاء المحاربون والفرسان.

Lord Russell Liverpool, The Knights of Bushido, (London, Trans world publisher, Ltd., 1958), pp. 15-31; أينازو نيتوني، البوشيدو روح اليابان، ترجمة نصر حامد أبو زيد، (بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، 1990)، ص 79-152؛ تاكيشي موراماتسو، بوشيدو أو السلوك الجمالي، "نشرة أخبار اليابان" مج 22، العدد 1، 1 كانون الثاني 1975، ص 11-14.

(3) الزكي، المصدر السابق، ص 45.

(4) وهم طبقة المحاربين القدماء في اليابان، برزت في إثر زيادة حاجة الإقطاعيين لحماية ممتلكاتهم، إذ اضطروا الإعتماد عليهم ليصبحوا بمرور الزمن الحكام الفعليين للأقاليم، وامتازت تلك الطبقة بأهتماماتها الثقافية وتأثيرها في المجتمع الياباني.

Kodansha Encyclopedia of Japan , Vol.1, p. 7; Herschel Webb, An Introduction to Japan, 3rd. ed., (New York, Colombia University, Press, 1960), p. 11;

طه الهاشمي، نهضة اليابان وتأثير روح الأمة في النهضة، (بغداد، مطبعة دار السلام، 1925)، ص 166-169.

(5) يوشيدا وكايكو، المصدر السابق، ص 62؛

Monbusho., Op. Cit., p.5.

(6) أعيف، المصدر السابق، ص 405؛

Strayer., Op. Cit., p.320.

(7) Sharp., Op. Cit., p. 3.

(8) أعيف، المصدر السابق، ص 417؛ ماكانو آسو وايكو أمانو، التعليم ودخول اليابان العصر الحديث، (القاهرة، سفارة اليابان في مصر، 1976)، ص 16.

(9) Department of Education, History of Japanese Education ; prepared for the Japan British Exhibition , (Tokyo, Department of Education, 1970), p. 83;

ميري هوايت، التربية والتحدي " التجربة اليابانية "، (القاهرة، عالم الكتب، 1991)، ص 101.

(10) الزكي، المصدر السابق، ص 45.

Zen (التأمل)⁽¹⁾، التي ضمت عقائد كونفوشيوس وأتاحت التسهيلات للتعليم في المعابد، وقدمت مدارس التيراكويوا نوعاً من تعاليم كونفوشيوس إلى جانب تدريب الكهنة. وشكلت المعابد الخمسة الكبرى في كيوتو والمعابد الخمسة الموجودة في كاماكرا مراكز للتعليم والتعلم، وقد التحق عدد كبير من التلاميذ بها⁽²⁾. وفي ظل رعاية الزعماء الإقطاعيين مثل زُهبان الزن الذين عاشوا في المناطق المحيطة بمدينة كاماكرا وكيوتو، عماد الحياة الفكرية والثقافية آبان (التأريخ الوسيط 1185-1568) في اليابان⁽³⁾.

إلى جانب دور التعليم البوذي، أنشأ (هو جو نوسانيتوكي Hoo Joe Nosanetuke)، أحد كبار الساموراي المقربين إلى الحكومة، خلال عهد كاماكرا المركز الثقافي (كانازاوا بونكو Kanazawa Bunko)، في نهاية القرن الثالث عشر، بمثابة مكتبة لأبناء الساموراي، واستغل هؤلاء خلال عهد الشوگون (موروماتشي 1338-1573)، المدارس الدينية في المعابد ومدارس النبلاء، سواء كانت في العاصمة هييآن أو كيوتو وفي بقية الأقاليم، لغرض إعداد أبنائهم إدارياً وعسكرياً⁽⁴⁾.

تلقي عدد كبير من أبناء الساموراي التعليم الذهني والتدريب البدني في مدارس العاصمة والمقاطعات الأخرى، وقد اعتمد التعليم على طرائق وأساليب شاقة وصعبة، إذ كان التلاميذ يتنون ركبهم على وسادات موضوعة أمام طاولات منخفضة العلو ويجلس معلمهم أمامهم لتدريس الأبجدية المقطعية اليابانية⁽⁵⁾، وكتابة الرموز باستخدام ريشة كتابة وحبر صيني على صفحات من الورق، سرعان ما تصبح غامقة ورطبة فيتم تجفيفها تمهيداً لاستخدامها مرة أخرى، ما يؤدي إلى اصطباغ وجوه التلاميذ وأيديهم. وبعد التمرن بشكل كاف على رمز (حرف) معين، يكتب على ورقة نظيفة لعرضه على المعلم، الذي يقوم بتصحيحه بالحبر الأحمر تمهيداً للانتقال بعد النجاح إلى حرف جديد، ثم البدء بتعلم الرموز الضرورية لكتابة أسماء الأشخاص والأماكن والمهن الشائعة في بعض الأحيان، حتى يدخل التلاميذ في منافسة للخط، ويتم وضع أفضل النماذج في المعابد المشهورة، ويتبع ذلك عملية حفظ أحد مناهج المدرسة صوتياً. وذلك بعد تعلم معاني رموز الكتاب ثم مراجعته من جديد وشرح معناه بشكل كامل، ومن أهم المناهج والكتب التي درست هي: الواجبات الأخلاقية للرجل و(الكتب الأربعة المقدسة - شوغاكو Shougaku)⁽⁶⁾ لكونفوشيوس، واجبات طاعة الوالدين، النسب العظيم، أسلاف الإمبراطور). واعتمدت مدة الدراسة على قابلية المتعلم، وتمتد من عامين إلى سبعة أعوام، وتتم عمليات الإختبار مرتين في العام، ولا يسمح لأي رجل ساموراي بالزواج، إلا بعد إتمام المدرسة الابتدائية على أقل تقدير⁽⁷⁾.

وبهدف تنمية فضائل الشجاعة والثقة بالنفس وبناء القوتين الجسمية والعقلية، اعتمدت المدارس الثانوية إلى جانب المناهج التعليمية الصرفة، على التدريب البدني الذي شمل فنون المبارزة والمصارعة والرمية بالقوس واستخدام الرمح والسباحة

(1) هي طائفة بوذية يابانية، تفرعت من البوذية الصينية، وتقوم فلسفتها على التعبد بالتفكير والتأمل والبساطة والالتصاق بالطبيعة والانضباط الصارم للنفس.

Kodansha Encyclopedia of Japan , Vol.8, pp. 370-374.

(2) الزكي، المصدر السابق، ص 45.

(3) رايشاور، اليابانيون، ص 88.

(4) عباس، المصدر السابق، ص 136-199.

(5) Department of Education, A Catalogue With Explanatory Notes of the Exhibits, (London, William Clowes and Sons, Limited, 1884), p.10.

(6) هي التراث الصيني المقدس للمدرسة الكلاسيكية القديمة، وتشتمل على كتاب المحاورات لكونفوشيوس، وكتابي: المعرفة الكبرى، والإعتدال، أو(رسالة مذهب الوسطية)، وهما في الأصل أجزاء من كتاب "آداب المعاملات"، ثم كتاب منشوس، الذي يحتل المرتبة الثانية من الأهمية والقداسة بعد كتاب المعلم الأول "كونفوشيوس". سلمان، المصدر السابق، ص 22.

للإطلاع على أهمية ما ورد من تفاصيل في تلك الكتب. ينظر: الكتب الأربعة المقدسة، ترجمة: محسن سيد فرجاني، ط1، (القاهرة، المركز القومي للترجمة، 2009).

(7) Department of Education, An Outline History of Japanese Education, Prepared for the Philadelphia International Exhibition, 1876, (New York, D. Appleton. And Company, 549&551 Broadway, 1876), pp.12-13; Sharp., Op. Cit., pp. 9-11.

وركوب الخيل. وما لبث أن أُضيف إليها دراسة علوم الحساب والجبر، واستغرق الدوام زهاء ست ساعات في اليوم الواحد، كما وسعى النظام التعليمي العام في اليابان إلى غرس روح الولاء للوطن والتفاني في خدمته، فضلاً عن القيم الأخلاقية المتمثلة بحب الوالدين وطاعة المعلم والإدارة على حد سواء⁽¹⁾.

سعت الطوائف البوذية، ولاسيما الزن إلى كسر احتكار فئة نبلاء الساموراي للتعليم، إلا أن محاولتهم لم يكتب لها النجاح بسبب نشوب (حرب أونين Onin War)، التي مثلت (عهد الدويلات أو المقاطعات المتحاربة Sengoku Jidai 1467-1603)⁽²⁾، الأمر الذي أدى إلى تدهور التعليم في الأقاليم، وانقطاع التدريس في الكثير منها، ما انعكس سلباً في تراجع نسبة المتعلمين واقتصار ذلك على الساموراي. وبينما كان (الدايميو Daimyo - الحكام الإقطاعيون الأقوياء)⁽³⁾، بعد الشوگون والساموراي في مختلف أرجاء البلاد يعتمدون على رهبان الزن في تحرير عقودهم ووثائقهم، وتقديم المشورة في الأمور السياسية، لمعرفتهم بالثقافتين الصينية واليابانية، والمأمهم بكتابات ذات الصلة بتسيير أمور الدولة⁽⁴⁾، شهدت اليابان نهضة كبيرة في مجال العلوم والآداب الصينية وإعادة أحياء مهارات الخط باللغة الصينية، وبذلك أصبح رهبان الزن الذين تركزوا في المناطق المحيطة بمدينتي كاماكرا وكيوتو يمثلون أهم روافد الحياة الفكرية والثقافية في العصر الوسيط⁽⁵⁾.

وعلى الرغم من الفوضى والاضطراب استطاعت المعابد البوذية لوحدها الإستمرار في عملية التعليم والحفاظ على الأدب والتراث والفنون اليابانية من الانقراض. وفي هذا الصدد أشار الكاتب (شارب Sharp) إلى: "أن القساوسة عقدوا نقاشات عامة في المعابد المنتشرة في مختلف مناطق اليابان منتقلين من معبد إلى آخر، وكان رئيس الدير أقوى المناقشين وتوجب عليه أن يكون مستعداً لمواجهة أي نقاش فكري وثقافي ومن أي فرد، وفي حال تقدم الفرد بالنقاش على رئيس الدير فعليه ترك مهنته ومعيشتة للمنتصر، وكذلك رعى القساوسة مجموعة من مدارس التيراكوي المنتشرة في أغلب أحياء مدن اليابان لتعليم القراءة والكتابة"⁽⁶⁾.

تزامن مع الأوضاع المضطربة التي عاشتها اليابان في ظل الحروب الأهلية، دخول البعثات التبشيرية المسيحية إلى اليابان عام 1549، على يد المبشر الإسباني (فرانسيس أكسفير Francis Xavier 1506-1552)، الذي يعد أول مبشراً مسيحياً يصل اليابان، ويستقر في مدينة (ناغازاكي Nagasaki - جنوب اليابان). وقد أسهم في نقل الحضارة الأوروبية المعاصرة، والعقائد الدينية وعلم الفلك والجغرافيا والعلوم الطبية، فضلاً عن الأدوات والفنون الموسيقية، إذ شكّلت مئثار أعجاب اليابانيين، وحركت سكوت فكرهم التقليدي اتجاه اكتسابها واتقانها⁽⁷⁾. وخلال المعاشة التي خاض تجربتها أكسفير مع اليابانيين، أرسل تقريراً إلى حكومته أعرب فيه عن "إعجابه بأدب القصص، موضحاً رغبته الأكيدة في التعلم من الشعب الياباني"⁽⁸⁾.

(1) Sharp., pp.11-12.

(2) حرب أهلية امتدت عشرة أعوام (1467-1477)، إذ دارت رحاها في المنطقة المحيطة بكيوتو، بسبب الأزمات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والصراع على السلطة، وهي جزء من (حرب الدويلات Warring States) التي استمرت من منتصف القرن الخامس عشر وحتى مطلع القرن السابع عشر.

Kodansha Encyclopedia of Japan , Vol. 6, pp. 106-107.

(3) وتعني أيضاً الأرض الواسعة، وهم الإشراف والقادة العسكريون بعد الشوگون، الذين حكموا مقاطعات اليابان عن طريق ممتلكاتهم الواسعة، منذ القرن العاشر الميلادي وحتى أوائل القرن التاسع عشر، وتم إختيارهم وفقاً لإرادة الشوگون، إلا أنهم أصبحوا حكاماً إقطاعيين بالوراثة.

John Living, Imperial Japan 1800-1945, (New York, Random House, Inc. (1973), p.33; Kodansha Encyclopedia of Japan , Vol.2, pp. 61-64.

(4) أعيف، المصدر السابق، ص 405-406.

(5) أدوين أولدفادر ريشاور، تاريخ اليابان من الجذور حتى هيروشيما، ترجمة يوسف شلب الشام، ط1، (دمشق، دار علاء الدين، 2000)، ص 88.

(6) Quoted in Sharp., Op. Cit., pp. 2-3.

(7) الزكي، المصدر السابق، ص 19.

(8) عبد الرحمن أحمد الأحمد وحسن جميل طه، التعليم في اليابان تطوره التاريخي ونظامه الحالي، (الكويت، دار القلم، 1983)، ص 19؛ Kodansha Encyclopedia of Japan , Vol. 8, pp. 281.

ثالثاً: التعليم خلال عهد أزوشي - موموياما (1568 - 1600)

في أعقاب اضطرابات العنف التي اجتاحت اليابان في عهد الدويلات المتحاربة، برزت أواسط القرن السادس عشر حركة إعادة توحيد البلاد بقيادة كلٍّ من (نابوناكا أودا (1571-1582 Nabunaga Oda)، و(هيدويوشي تويوتومي Hideyoshi Toyotom (1582-1598)، و(ياسو توكوغاوا (1603-1605 Iyasu Tokugawa) على الرغم من أنه ظل حاكماً فعلياً حتى عام 1616. وعُرف العهد الذي فرض فيه نابوناكا وهيدويوشي سيطرتهم العسكرية على البلاد باسم عهد (أزوشي - موموياما (1603-1573 Azuchi Momoyama)⁽¹⁾.

حضّي المبشرون (اليسوعيون Jesuits) بعلاقة جيدة مع نابوناكا أودا، لاسيما في المجال التجاري، الأمر الذي فسح لهم المجال بدعوة اليابانيين إلى الدين المسيحي، وتقوية علاقاتهم التجارية، ما أثر في اعتناق عدد من النبلاء للمسيحية، ولاسيما في (كيوشو Kyushu - جنوب غرب اليابان). وشجع الأب اليسوعي (اليساندر فالقثانو Alexandru Valphenano)، على وضع خطط عام 1579 لإنشاء شبكة من المدارس لتدريب رجال الدين المحليين. وبحلول عام 1580 بلغ عددهم نحو مائة وثلاثين ألف مسيحي ياباني مارسوا شعائهم في مئتين كنيسة، وفي عام 1581 أسس معهدين لاهوتيين تحضيريين تواجد فيهما نحو أربعين طالباً من الذكور انحدروا جميعهم من أصول أرستقراطية. وفتحت جمعية الآباء اليسوعيين تدريباً عدة مدارس عالية المستوى، أكدت في مناهجها على اللاتينية وعلم (اللاهوت Theology - معالجة العقائد المسيحية للعلاقة بين الله والكون)، وتضمنت الخطابة والموسيقى والفلسفة⁽²⁾.

بههدف نشر الديانة الكاثوليكية شيّد المبشرون البرتغاليون مدارس لتعليم الشباب اليابانيين، على الطراز الأوربي، وقد انتشرت في كيوتو و(ناغويا Nagoya - جنوب جزيرة هونشو)، واحتوت مناهج التدريس على تعليم اللغات اللاتينية والبرتغالية والموسيقى والرسم والنقش، فضلاً عن تدريس اللغة اليابانية، ووفقاً للتقارير التي دونها المبشرون البرتغاليون فإن الأطفال اليابانيين كانوا أكثر اجتهداً وإصراراً من الأطفال الأوروبيين في تعلّم اللاتينية بشكل سريع. ويعكس تأريخ اليابان المجهودات المبذولة من جانب المبشرين في اتباع عادات ونظام مؤسسات التعليم الياباني من أجل جذب صغار السن من اليابانيين، ومثل ذلك أحد الأدوات المهمة في تغلغل الفكر التبشيري في عقول الصغار من اليابانيين⁽³⁾.

أسهم تأييد عدد من المسؤولين اليابانيين الكبار، في تصاعد نشاط الحركة المسيحية، ولاسيما خلال سنوات الحكم الأولى لعهد نابوناكا أودا، عندما سمح للمرسلين المسيحيين العمل، في محاولة لإضعاف دور الرهبان البوذيين الذين وقفوا في مواجهة أطماعه العسكرية بالسيطرة على الدايميو الضعفاء وأملاك المعابد البوذية. وساهمت سياسة نابوناكا أودا الدينية في إطلاق الحرية للمرسلين المسيحيين ومنحهم الحماية التامة. وعلى الرغم من صدور قرارات رسمية في عهده خلال الأعوام (1565 - 1568) حضرت التنصير، إلا إن سياسته تهاونت مع تزايد اعتناق اليابانيين الدين المسيحي، لدرجة لم يجد حرجاً في إنشاء مدرسة للآباء اليسوعيين لنشر المسيحية وتعليم الفنون واللغات الأوربية داخل قصره في (أزوشي Azouchi) قرب كيوتو، ليقبله عدد من الدايميو من حُكام المقاطعات المنتصرين، الذين وفروا حماية اليابانيين المنتصرين في مقاطعاتهم، فضلاً عن حماية الآباء المرسلين ومؤسساتهم التبشيرية⁽⁴⁾.

(1) اليابان ملامح أمة، ترجمة سمر حمود الشيشكلي، (دمشق، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، 2011)، ص 68-69.

(2) Randall Shaun Batchelor, Borrowing Modernity: A Comparison of Educational Change in Japan, China, and Thailand from the Early Seventeenth to the Mid-Twentieth Century, Ph. D. dissertation, (Batchelor State university, 2005), pp. 14-15.

(3) الزكي، المصدر السابق، ص 47-48.

(4) مسعود ضاهر، النهضة العربية والنهضة اليابانية: تشابه المقدمات واختلاف النتائج، (الكويت، عالم المعرفة، 1999)، ص 45-46.

أسست البعثات التبشيرية المسيحية المدارس التي قَدّمت التعليم المنزلي والعام، وأهم المؤسسات التعليمية التي أنشئت من المبشرين هي مدرسة (أمثي كاغاكاكو Amuthi Kagagaku) التي شجع فيها الرهبان على دراسة التعاليم الكونفوشيوسية، وازدهرت المدرسة في أواخر القرن السادس عشر عندما بلغ عدد المسجلين فيها نحو ثلاثة آلاف طالب⁽¹⁾. ومن جهته تبنّى هيدويوشي تويوتومي سياسة مناقضة إلى حد كبير لسياسة سلفه نابوناغا في التسامح مع الإرساليات التبشيرية المسيحية، وعلى الرغم من حظره الديانة المسيحية منذ عام 1587، إلا إنه لم يتخذ تدابير صارمة لمنعها. وفي هذا الصدد أكدت عدد من الوثائق وجود مستشارين مسيحيين داخل بلاطه، وإن أحد أبنائه اعتنق المسيحية، وأن عدد المسيحيين في أواسط عهده ارتفع إلى ما يزيد مئتي ألف مسيحي. على أنّ شعور هيدويوشي عام 1596، بمشروع هجوم عسكري إسباني على اليابان، وعودته من حملته الفاشلة لاحتلال كوريا والصين من جهة، وخشيته من نفوذ المبشرين والتفافهم حول الدايميو المتتصرين، وكثرة النزاعات بين الإرساليات التبشيرية في اليابان التي بدأت تُهدد التقاليد الاجتماعية المبنية على التسامح التام في الشؤون الدينية من جهة أخرى، ما دفعه إلى القيام بحملة قمع واسعة ضد المسيحيين عام 1597، أسفرت عن تهديم وإغلاق مائة وسبعة وثلاثين كنيسة ومدرسة تعليمية⁽²⁾.

وعلى الرغم من إخفاق حملة هيدويوشي في تحقيق أهدافها العسكرية، اكتسب اليابانيون من كوريا خبرة مهمة في مجال الطباعة فاستخدموا نماذج من مطابعها الكورية التي تعمل بالقوالب (الحرفية) أو المتحركة، إذ قدّم هذا الاختراع الجديد إلى الإمبراطور (غو- يوزيه 1586Go-Yozei)، الذي أمر بصناعة نموذج مشابه بحروف خشبية، وطباعة الكتب لتقديمها كهدايا إلى الإمبراطور وليس لغرض النشر أو التداول⁽³⁾.

الخاتمة

ويمكن القول من خلال دراسة الموضوع نجد أن بداية عملية التعلم والتعليم في اليابان، ولاسيما المتعلق منها بالقراءة والكتابة، لم تبدأ إلا في أواخر القرن السادس عشر وبداية القرن السابع عشر الميلادي، مع الإنفتاح الياباني على الثقافة الصينية ودخول البوذية والكونفوشيوسية، وتبني نظام الكتابة الصيني. وكان للرهبان البوذيين الفضل الكبير في تعليم ذلك النظام وانتشاره، الأمر الذي أدى إلى إنتقال المجتمع الياباني من الطور الشفوي إلى طور الكتابة والتدوين، ما انعكس على تطور التعليم وزيادة الإنتاج الفكري، إلا أن التعليم في العصور اليابانية القديمة ظل محصوراً بطبقتي رجال الدين والنبلاء وتدريس أبنائهم على فنون الحكم والإدارة.

وأبان العصر الوسيط قد هيمنت طبقة الساموراي على التعليم، وتحديدًا بعد انتقال السلطة إليها، إذ إهتموا بشكل كبير بتعليم أبنائهم لضمان استمرار هيمنتهم على الحكم، إلى جانب تكوين الأطر اللازمة للقيام بأعباء الحكومة الإدارية، فضلاً عن ذلك نشطت الطوائف البوذية في نشر التعليم بين عامة الناس، ولاسيما المتعلق بتعليمهم القراءة والكتابة إلى جانب العلوم والفنون الصينية، إلا أن تلك التطورات شهدت تراجعاً كبيراً نتيجة الحرب الأهلية، الأمر الذي أدى إلى تدهور التعليم في الأقاليم، وانقطاع التدريس في الكثير منها، ما انعكس سلباً في تراجع نسبة المتعلمين واقتصار ذلك على الساموراي. وعلى الرغم من الفوضى التي عاشتها اليابان استطاعت المعابد البوذية لوحدها الاستمرار في عملية التعليم والحفاظ على الأدب والتراث والفنون اليابانية من الانقراض.

وخلال عهد أزوتشي- موموياما تأثر التعليم الياباني بالعلوم الأوروبية التي نقلها المبشرون إلى اليابان، فضلاً عن اتخاذ العقيدة المسيحية وتعليم مبادئها أداة إيدلوجية لضرب العقيدة البوذية، ولاسيما بعد أن وقف رهبان الأخيرة عائقاً أمام طموحات

(1) اليابان ملامح أمة، ص 281.

(2) رايشاو، تاريخ اليابان من الجذور حتى هيروشيما، ص 68-69.

(3) مسعود ضاهر، النهضة العربية والنهضة اليابانية، ص 46-47.

نابونانكا أودا العسكرية، وبعد تسلّم هيدويوشي تويوتومي الحكم اعتمد سياسة مناقضة إلى حدّ كبير لسياسة سلفه نابونانكا في التسامح مع المبشرين، بعد زيادة نفوذهم والتفافهم حول الدايمايو المنتصرين، إلى جانب كثرة النزاعات بينهم التي بدأت تهدد التقاليد الإجتماعية المبنية على التسامح التام في الشؤون الدينية، ما دفعه إلى شنّ حملة قمع واسعة ضد المسيحيين، أسفرت عن تهديم أعداد كبيرة من كنائسهم ومدارسهم. وعلى نحو عام أدت تلك التطورات التعليمية جميعها إلى ترسيخ ثقافة التعلم والتعليم بين الأوساط الرسمية والشعبية في المراحل اللاحقة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: الكتب الوثائقية

1. Department of Education, An Outline History of Japanese Education; repared for the Philadelphia International Exhibition, 1876, (New York, D. Appleton. And Company, 549&551 Broadway,1876).
2. _____, History of Japanese Education; prepared for the Japan British Exhibition , (Tokyo, Department of Education,1970).
3. _____, A Catalogue With Explanatory Notes of the Exhibits, (London, William Clowes and Sous, Linted, 1884)
4. Lambard, Frank Alanson, Pre-Meiji Education in Japan: A Study of Education Previous To the Restoration of 1868, (Tokyo, Metheodist Publishing House, 1913).
5. Ministry of Education, A Catalogue With Explanatory Notes of the Exhibits, (London, William Clowes and Sous, Linted, 1884).
6. Monbusho, Japan, Education in Japan; prepared for the Louisiana purchase Exposition,(Japan, Department of Education, 1904).
7. Sharp, W.H., the Educational System of Japan, in office the Director- General of Education in India, Occasional Reports, No. 3, (Bombay ,the Government Central Press, 1906).

ثانياً: الرسائل والأطاريح الجامعية

أ. العربية

1. حسين، طارق جاسم، جذور التحديث في اليابان في أواخر عهد أسرة توكوگاوا (1853-1868)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2011.
2. الخضير، مثنى عبد الجبار عبود، محاولات الإصلاح والتحديث في الصين(1860-1911)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- ابن رشد، جامعة بغداد، 2010.
3. عباس، كاظم عباس، الساموراي ودورهم السياسي والعسكري والثقافي في اليابان حتى عام 1868م، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد- للعلوم الإنسانية، جامعة بغداد، 2013.
4. عظيم، وسام هادي عكار، تطور سياسة اليابان الاقتصادية 1952-1973(دراسة تأريخية)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية، جامعة بغداد، 2014.

ب. الأجنبية

1. Batchelor, Randal Shon, Borrowing Modernity: A Comparishion of Educational Change in Japan, China, and Thiland from the Early Seventeenth to the Mid–Twentieth Century, Ph. D. dissertation, (Batchelor State university, 2005.

ثالثاً: الكتب العربية والمعرية

1. إبراهيم، سمير عبد الكريم، الإسلام والأديان في اليابان، (الرياض، مكتبة الملك عبد العزيز العامة، 2001).
2. الأحمد، عبد الرحمن أحمد وطه، حسن جميل، التعليم في اليابان. تطوره التاريخي ونظامه الحالي (الكويت، مطبعة دار القلم، 1987).
3. آسو، ماكوتو وأمانو، ايكوو، التعليم ودخول اليابان العصر الحديث، (القاهرة، سفارة اليابان في مصر، 1976).
4. أعيف، محمد، أصول التحديث في اليابان 1568-1868، ط1، (بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 2010).
5. بوشامب، إدوارد ر.، التربية في اليابان المعاصرة، ترجمة محمد عبد العليم مرسى، (الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1985).
6. بونعمان، سلمان، التجربة اليابانية. دراسة في أسس النموذج النهضوي، ط1، (بيروت، دار وجوه، 2012).
7. الجواهري، مختار، بلاد الشمس المشرقة: القصة الحقيقية لليابان، (القاهرة، دار المعارف، د.ت).
8. خان، نجم الثاقب، دروس من اليابان للشرق الأوسط، ط1، (القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والنشر، 1993).
9. _____، اليابان الدولة الحديثة والدولار الأميركي، ط3، (طنطا، مطابع غباشي، 1994).
10. ريشاور، أدوين، اليابانيون، ترجمة ليلى الجبالي، (الكويت، عالم المعرفة، 1989).
11. رشاد، عبد الغفار، التقاليد والحداثة في التجربة اليابانية، ط1، (بيروت، مؤسسة الأبحاث العربية، 1984).
12. ريشاور، أدوين أولدفاندر، تاريخ اليابان من الجذور حتى هيروشيما، ترجمة يوسف شلب الشام، ط1، (دمشق، دار علاء الدين للنشر والتوزيع، 2000).
13. الزكي، أحمد عبد الفتاح، التجربة اليابانية في التعليم دروس مستفادة، ط1، (الإسكندرية، دار الوفاء لنديا، 2006).
14. السامرائي، نعمان عبد الرزاق، في أعماق التجربة اليابانية، ط1، (لندن، دار الحكمة، 2000).
15. سلمان، منتهى طالب، دراسات وثائقية في تأريخ اليابان الحديث والمعاصر، ط1، (بغداد، دار الفراهيدي، 2010).
16. شبل، فؤاد محمد، حكمة الصين: دراسة تحليلية لمعالم الفكر الصيني منذ أقدم العصور، ج1، (القاهرة، دائرة المعارف، 1967).
17. شكري، غالي، الحلم الياباني، ط1، (الاسكندرية، دار ومطابع المستقبل، 1994).
18. ضاهر، مسعود، النهضة العربية والنهضة اليابانية، تشابه المقدمات واختلاف النتائج، (الكويت، عالم المعرفة، 1999).
19. كوجيكي، وقائع الأشياء القديمة: الكتاب الياباني المقدس، ترجمة محمد عزيمة، ط2، (دمشق، دار التكوين، 2005).
20. كولر، جون م.، الفسفات الآسيوية، ترجمة نصير فليح، ط1، (بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 2013).
21. محمد، وليد عيود، النخبة العراقية واليابان: طه الهاشمي أنموذجاً، بحث في كتاب: العراق واليابان في التاريخ الحديث التقليد والحداثة، (بغداد، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، 2010).
22. ماساهيديه، بيتو وأكيؤو، واتانابه، نبذة مختصرة عن الترتيب الزمني لتاريخ اليابان، (طوكيو، الجمعية الدولية للتعليم الثقافي، د.ت).

23. مزعل، جمال أسد، دراسات في التربية المقارنة، ط1، (الموصل، مطبعة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 1987).
24. المقدسة، الكتب الأربعة، ترجمة: محسن سيد فرجاني، ط1، (القاهرة، المركز القومي للترجمة، 2009).
25. نيتوني، أيناو، البوشيدو روح اليابان، ترجمة نصر حامد أبو زيد، ط1، (بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، 1990).
26. الهاشمي، طه، نهضة اليابان وتأثير روح الأمة في النهضة، (بغداد، مطبعة دار السلام، 1925).
27. هوايت، ميري، التربية والتحدي ((التجربة اليابانية))، (القاهرة، عالم الكتب، 1991).
28. اليابان، ملامح أمة، ترجمة سمر حمود الشيشكلي، (دمشق، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، 2011).

رابعاً: الكتب الأجنبية

1. Dower, John W., Embracing Defeat: Japan in the wake of world war II, (New York , W.W. Norton Company, Inc., 1999).
2. Liverpool, Lord Russell, The Knights of Bushido, (London, Trans world publisher, Ltd., 1958).
3. Living, John, Imperial Japan 1800–1945, (New York, Random House, Inc., 1973).
4. Nihongi: Chronicles of Japan from the Earliest Times to A.D.697, W.G.Aston (tr.), vol.11, (Boston, Tuttle Publishing, 1972).
5. Richard, Spear L., Grammar of The Japanese Language,(Kansas,
6. Center for East Asian Studies,1975).
7. Seidensticker, Edward, This Country Japan, (Tokyo, Kodansha International, Ltd., 1980).
8. Strayer, Joseph R., Studies in the Institutional History of early Modern Japan, (New Jersey, Princeton university Press, 1970).

خامساً: البحوث والمقالات

أ. العربية والمغرب

1. بلاد اليابان وحكومتها، "مجلة المقتطف"، مج22، 1898.
2. ت. بوشيدو، روح اليابان، ترجمة فؤاد جميل، "مجلة المعلم الجديد"، العدد الأول، السنة الرابعة، العراق، نيسان 1939.
3. تعاليم كانفوشيوس، "مجلة المقتطف"، ج9، مج 29، أيلول 1904.
4. سلمان، منتهى طالب، مقومات نهضة اليابان الثقافية (دراسة تاريخية)، مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، مج1، العدد2، 2010.
5. فارس، شهاب، التعليم في اليابان 4 ساعات تتجح 5 ساعات ترسب!، "مجلة المعرفة": اليابان تهزها الزلازل وهي تهز العالم!، العدد84، الرياض، تموز 2002.
6. مستقبل الصين، "مجلة المقتطف"، ج9، مج26، ايلول1901.
7. موراماتسو، تاكيشي، بوشيدو أو السلوك الجمالي، "نشرة أخبار اليابان" مج 22، العدد 1، 1 كانون الثاني 1975.
8. نساء اليابان والعلوم الأدبية، "مجلة المقتطف"، ج4، مج38، نيسان1911.
9. يوشيدا وكايكو، التربية القومية التي شادت أمة عظيمة: التربية اليابانية، ترجمة فؤاد جميل، "مجلة المعلم الجديد"، العدد الأول، السنة الرابعة، العراق ، نيسان 1939.

ب. الأجنبية

1. Mcewan, J.R., The Confucian Ideology and The Modernization of Japan, "The Developing Economies", Vol. 3, No.4, (Tokyo, December 1965).

سادساً: الموسوعات والقواميس

أ. العربية

1. سغفان، كمال، موسوعة الأديان القديمة: معتقدات آسيوية (العراق، فارس، الهند، الصين، اليابان)، ط1، (القاهرة، دار الندى، 1999).

ب. الاجنبية

1. Goedertier, Joseph M., A Dictionary of Japanese History, 1st.ed., (New York, Walker Weatherhill ,1968).
2. Kodansha Encyclopedia of Japan, Vol. 2, 4, 6, 7, 8, 1st. ed., (Tokyo, Kodansha, Ltd., 1983).
3. The New Encyclopaedia Britannica, Vol. 11, 15th.ed,(Chicago, Encyclopaedia Britannica. Inc.,1988).

التغير في الصناعات التحويلية في محافظة بابل للمدة (2000-2012) واتجاهاته المستقبلية

أ.د. عبد الزهرة علي الجنابي الباحث. عدي هادي عبدان العيساوي

كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة بابل

The Change in the Transformational Industries in the Governorate of Babylon for the Period (2000-2012) and its future Tendencies

Prof. Dr. Abdel Zahra Ali Al-Janabi

Researcher. Uday Hadi Abdan Al-Isawi

University of Babylon / College of Education for Human Sciences

Abstract

The history of the transformational industries is connected in all the country to the beginning of the modern Iraqi state in 1921 but this history is not positively reflected in the industry of the Governorate of Babylon until the rise of the new era in 1958 because many great institutions were established by the general sector. The importance of the industry has increased in the 1980's but the economic blockade beginning in 1991 left dark shadows on the industry.

الملخص

ارتبط تاريخ بدء الصناعة التحويلية في عموم البلاد مع ظهور الدولة العراقية الحديثة عام 1921، إلا أن هذا التاريخ لم ينعكس ايجاباً على الصناعة في محافظة بابل حتى قيام العهد الجديد عام 1958، حيث اقيمت فيها عدة منشآت كبيرة من قبل القطاع العام، وتزايدت أهمية الصناعة في الهيكل الاقتصادي حتى نهاية عقد الثمانينات، إلا أن الحصار الاقتصادي على البلاد بدءاً من عام 1991 قد ترك ظلالاً قاتمة فتراجعت الصناعة ومكانتها.

وقد اظهرت نتائج التحليل الكمي باستخدام معامل حاصل الموقع ان المدة ما بين عامي (2000-2012) قد شهدت تطوراً هاماً في عموم الصناعة التحويلية وفي فروعها وخاصة صناعات الخشب والاثاث الخشبي والكيمياوية والانشائية والنسجية والورق والطباعة والنشر، إلا أن الغذائية والهندسية قد تراجعت مكانتها بالمقارنة مع عموم البلاد برغم تطورها هي الاخرى. وباستخدام معامل جيبس - مارتين تبين ايضاً ان هناك اتجاه نحو زيادة نسبة التنوع في بنية الصناعة التحويلية في المحافظة ونسبة (12%) ما بين العامين المذكورين.

يوصي البحث بالتركيز على خصوصية المحافظة الزراعية بإقامة صناعات غذائية معتمدة على الانتاج الزراعي المحلي، وصناعات اخرى تخدم النشاط الزراعي. كما يوصي بتعزيز القاعدة الصناعية الواسعة للصناعات الهندسية في الاسكندرية، وإقامة مدن صناعية جديدة في المحافظة.

المقدمة

يتصف النشاط الصناعي بالدينامية وسرعة التغير، استجابة الى العديد من المتغيرات، يأتي في المقدمة منها مقدار ونوع الامكانات المحلية المتاحة للاستثمار الصناعي من جهة مدخلات الصناعة مثل المواد الاولية ومصادر الطاقة ورؤوس الاموال وسعة الاسواق ووفرة اليد العاملة ومهارتها، فضلاً عن عوامل اخرى على قدر مماثل في الاهمية مثل التغيرات التقنية وتطبيقاتها في العمليات الصناعية، وتغير انماط الطلب على السلع الصناعية، كما ان للظروف السياسية والاقتصادية والامنية التي تمر بها الاقاليم والبلدان دور هام في احداث تغيرات ايجابية او سلبية على حالة النشاط الصناعي.

وفي البلدان الصناعية يتابع التغير في النشاط الصناعي باستمرار من جهة التغير الزمني والمكاني والقطاعي، ليس بهدف التعرف على اتجاهات التغير فحسب، بل وللتدخل في إصلاح اتجاهات التغير حيثما تطلب الامر ذلك، من اجل الحفاظ على اتجاهات سليمة للتغير، ومعالجة جوانب الخلل فيها حيثما أمكن ذلك.

من هنا جاء البحث (*) في ميدان التغير في الصناعة التحويلية في محافظة بابل ولمدة (2000-2012) باعتبار ان المدة السابقة قد تم تغطيتها بدراسات اكايدمية سابقة.

■ المشكلة

صيغت المشكلة التي يعالجها البحث بالسؤال الآتي: ما صور التغير في حالة الصناعة التحويلية في محافظة بابل ما بين عامي (2000-2012) من جوانب التغير الزمني والقطاعي والمكاني ؟ ومن الممكن اضافة سؤال ثاني آخر هو: ما هي اسباب هذا التغير وخاصة المتعلقة بمكان البحث منها ؟ وما نتائجه عليه؟

■ الفرضية

يفترض الباحثان أن تطوراً إيجابياً يجب أن يحصل لمدة البحث التي تزيد على عقد ونيف من السنين، وان هذا التغير يشمل كل فروع الصناعة وفي توزيعها المكاني بين الوحدات الادارية. ويتوقع الباحثان أن السبب الرئيس للتغير غنى المكان بإمكاناته لقيام وتوطن الصناعة، مما يمكن تعزيزه لاحقاً لاحداث تنمية اقتصادية في اقليم البحث.

■ حدود منطقة البحث

تحدد البحث مكانياً بمحافظة بابل التي تقع وسط العراق، محددة بالموقع الفلكي الذي ينحصر ما بين دائرتي عرض $(32^{\circ} - 35^{\circ}8')$ شمالاً وما بين خطي طول $(43^{\circ}57' - 45^{\circ}12')$ شرقاً وبمساحة هي (5119) كم² تمثل (1، 2%) من اجمالي مساحة البلاد، وتتكون من اربعة أفضية تضم (12) ناحية، وقد اقترب عدد سكان المحافظة من (2) مليون نسمة، خارطة (1).

أما الحدود الزمانية للبحث تفصيلاً فكانت للمدة ما بين عامي (2000 - 2012).

■ اهداف البحث

يهدف البحث الى الآتي:

أولاً:لقاء الضوء على التغيرات الحاصلة في قطاع الصناعة التحويلية سواء من ناحية التغير خلال مدة البحث، او التغير القطاعي بحسب فروعها، أو التغير المكاني بين وحدات المحافظة الادارية وبحسب ما يتوفر من احصاءات وبيانات عنها. ثانياً: محاولة ربط خصائص المحافظة الجغرافية مع مؤشرات التغير الصناعي بمتغيراتها المختلفة في محاولة لايجاد ربط مكاني ووصف للتفاعل بين الظاهرة قيد البحث واسبابها المتعلقة بالمكان.

ثالثاً: تحليل اتجاهات التغير الصناعي وخصائصه.

رابعاً: التعرف على المشكلات المختلفة التي تواجه الصناعة في المحافظة.

خامساً: وبعد التعرف على العلاقات المكانية وتحليل خصائص التغير وتحديد مشكلات النشاط الصناعي يمكن رسم اتجاهات مستقبلية مقترحة لتعديل مسارات النشاط الصناعي في المحافظة لدفع دور الصناعة وتعزيزه في التنمية المكانية.

■ منهجية البحث

اعتمد البحث المنهج الاصولي او النظامي باختيار ظاهرة جغرافية رئيسة في المحافظة ألا وهي ظاهرة الصناعة التحويلية، ومن ثم تطبيق المنهج الجغرافي القائم على دراسة الظاهرة الجغرافية وخصائصها وعلاقاتها المكانية، ثم توزيعها مكانيا ومحاولة الوصول الى الانماط التي تتخذها في المكان.

(*)البحث مسئل من رسالة للمجستير قيد الانجاز بعنوان " التغير في الصناعات التحويلية في محافظة بابل للمدة (2000-2012) واتجاهاته المستقبلية "

أما الأسلوب الذي اعتمد في البحث في الظاهرة فكان الجمع ما بين الوصفي بوصف الصناعة وتطورها وخصائصها وميزاتها، ثم الانتقال الى المنهج الكمي باستخدام المعاملات الاحصائية الكمية لتحليل التغير الذي طرأ على الصناعة التحويلية في المحافظة ما بين عامي مختارين هما (2000، 2012).

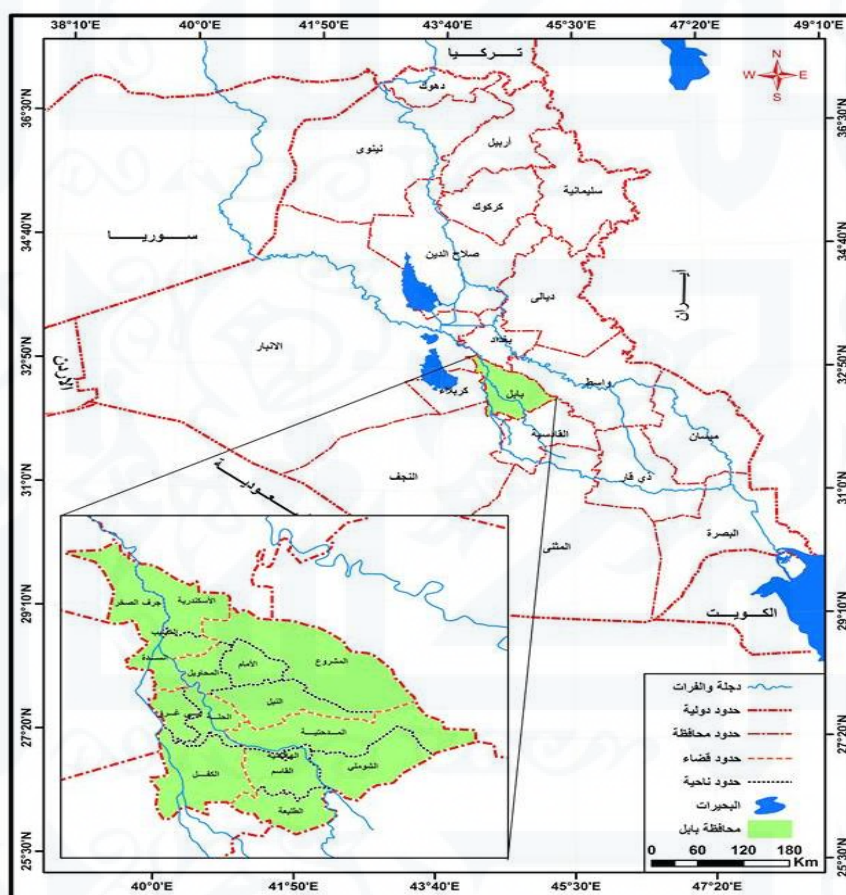
اعتمد البحث على مجموعة وافية من المصادر المكتوبة لاعطاء خلفية نظرية وافية عن الخصائص الجغرافية لمنطقة البحث، ومن ثم استعان البحث بدائرة الاحصاء الصناعي للحصول على البيانات التي تغطي احوال النشاط الصناعي في المحافظة وعموم البلاد خلال مدة البحث، فيما لجأ البحث الى استكمال البحث بدراسة ميدانية لمعاينة المنشآت الصناعية الكبيرة والمتوسطة ونماذج من الصغيرة القائمة، فضلاً عن التعرف والاطلاع على فروع الصناعات التحويلية القائمة.

■ هيكلية البحث

اشتمل البحث على ثلاثة مباحث، تناول الاول منها خلفية تاريخية عن نشأة وتطور الصناعة في المحافظة، وحاول الثاني التركيز على مدة البحث والتغير الحاصل فيها وهي التي تقع ما بين (2000-2012). اما الثالث فقد ذهب الى التحليل الاحصائي للتغير ما بين (2000-2012). وأختتم البحث بمجموعة من الاستنتاجات والتوصيات.

خارطة (1)

موقع محافظة بابل من العراق



المصدر: أعدّها الباحثان بالاعتماد على: جمهورية العراق، وزارة الموارد المائية، المديرية العامة للمساحة، قسم انتاج الخرائط، خارطة العراق الادارية، مقياس (1:10000000) لسنة 2010.

المبحث الاول: نشأة وتطور الصناعة التحويلية في محافظة بابل

يمكن الإشارة الى أن بدء الصناعة التحويلية الآلية وبمفهومها الحديث في عموم البلاد قد ارتبط زمانياً بنشوء الدولة العراقية الحديثة عام 1921، حيث اتخذت الحكومات المتعاقبة عديد من الاجراءات التي كان من شأنها تشجيع وإقامة الصناعات التي تخدم السوق المحلية وكان منها مصانع للنسيج الصوفي والقطني والالبسة والبطانيات والطابوق والسمنت، إلا أن الخطوات الحقيقية والكبيرة في التطور الصناعي لم تبدأ إلا بعد عام 1958 حيث عقدت اتفاقية مع الاتحاد السوفيتي آنذاك لإقامة العديد من المشاريع الصناعية الكبيرة في البلاد.

وفي محافظة بابل لم تنعكس المدة الاولى ايجابياً بقدر واضح على الواقع الصناعي في المحافظة، ولمدة من (1940-1958) اقيم فيها (25) مصنعاً فقط وكانت جميعا اما صغيرة او متوسطة في احجامها، إلا ان المدة التالية ونتيجة للاهتمام الكبير للدولة بالانشطة الصناعية فقد اقيمت فيها عدة منشآت على قدر كبير من الاهمية أهمها:

- مكبس التمور في الحلة عام 1961
 - مصنع الآلات والمعدات الزراعية في الاسكندرية عام 1967
 - مصنع الحرير الصناعي في سدة الهندية عام 1967
 - معمل النسيج الحريري الناعم في الحلة عام 1970⁽¹⁾
- وبهذا فقد بدأت عجلة التطور الصناعي تأخذ طريقها الى الحركة والتقدم في المحافظة بإقامة مشاريع كبيرة، وغالباً ما كان يقوم بها القطاع الاشتراكي، فضلاً عن قيام المصرف الصناعي بتقديم القروض الى القطاع الخاص مشجعاً إياه للقيام بدور هام في البناء الصناعي في المحافظة.

وكان من ثمار التخصيصات الكبيرة للقطاع الصناعي من الخطط الاستثمارية السنوية وخاصة بعد عام 1973 وما ناله القطاع الخاص من رعاية أن تزايد عدد منشآت الصناعة الكبيرة في المحافظة عام 1978 ليبلغ (63) منشأة يعمل فيها ما يزيد على (11) الف عامل⁽²⁾. وفي عام 1981 كان في المحافظة (1517) منشأة صناعية⁽³⁾ ما يمثل (4.8%) من اجمالي منشآت الصناعة في العراق وعمل فيها ما يزيد على (14) الف عامل مثلاً حوالي (5.8%) من اجمالي عمال الصناعة في العراق.

وما ان حلّ عام 1993 حتى وصل عدد منشآت الصناعة في المحافظة الى (3195) منشأة مثلت حوالي (8.4%) من مجموع منشآت البلاد الصناعية ضمت ما يزيد على (19) الف عامل⁽⁴⁾ زادت نسبتهم عن (8.8%) من مجموع العاملين الصناعيين في عموم البلاد.

ومع ظروف الحصار الاقتصادي على البلاد فقد تراجعت أعداد المنشآت الصناعية العاملة في المحافظة، وكما تراجعت اعداد العاملين فيها، وقل بدرجة واضحة إسهام الصناعة في تكوين الناتج المحلي الاجمالي وفي عموم النشاط الاقتصادي في البلاد، فتوقفت معظم المشاريع الصناعية عن العمل والانتاج، وما بقي عاملاً منها كان يعمل بطاقات انتاجية متواضعة. وظل هذا حال الصناعة في المحافظة وعموم البلاد حتى عام 2003.

المبحث الثاني: التغير الصناعي للمدة (2000-2012)

نتيجة لظروف الحصار الاقتصادي على البلاد الذي بدأ عام 1991 تراجعت اعداد المنشآت الصناعية عام 2000 فوصلت الى (1598) منشآت فقط بعد ان زادت عام 1993 عن ثلاثة آلاف منشأة، فيما تراجعت اعداد العاملين فيها من ما يزيد على (19) الف الى اقل من عشرة آلاف عامل فقط.

ومع التغير الذي طرأ على احوال البلاد الاقتصادية والاجتماعية والسياسية بعد عام 2003 فقد حصل تغير واضح في احوال النشاط الصناعي في عموم البلاد وفي المحافظة وكما يشير اليها الجدول (1).

جدول (1)

يبين الصناعات التحويلية في محافظة بابل والعراق للاعوام (2000، 2012)

حجم الصناعة	عدد المنشآت	عدد العاملين	الاجور (مليون)	قيمة الانتاج (مليون)	قيمة المستلزمات (مليون)	القيمة المضافة (مليون)
2000	بابل	1598	15041	9545	34945	15578
	العراق	34528	210025	116251	912234	499586
2012	بابل	4465	29991	151450	520742	295766
	العراق	44565	345242	2349316	9406003	4446656

المصدر: من عمل الباحثان بالاعتماد على دائرة الاحصاء الصناعي، الجهاز المركزي للإحصاء، جداول الحاسبة للمنشآت الكبيرة والمتوسطة والصغيرة للسنوات (2000، 2012)

ويشير الجدول الى ارتفاع نصيب المحافظة من النشاط الصناعي ما بين عامي (2000-2012) وكالاتي:

- عدد المنشآت الصناعية من (4.6%) الى (10%)
- عدد العاملين من (7.1%) الى (8.6%)
- اجور العاملين من (8.2%) الى (6.4%)
- قيمة الانتاج الصناعي من (3.8%) الى (5.5%)
- قيمة مستلزمات الانتاج من (3.1%) الى (6.5%)
- القيمة المضافة من (4.6%) الى (4.5%)

وبهذا فقد حصل تغير ايجابي هام في النشاط الصناعي في المحافظة بالمقارنة بالتغير المماثل لاجمالي البلاد. ان هذا التغير يجدر تحليله ودراسته لبيان اسبابه وآثاره بغية تعزيز هذه النجاحات والافادة منها مستقبلاً.

المبحث الثالث

التحليل الاحصائي للتغير في الصناعات التحويلية في محافظة بابل للمدة من (2000-2012):

استخدم المختصون والباحثون في مجال الجغرافية الصناعية الكثير من المعاملات الاحصائية لتحليل احوال الصناعة وخصائصها، ولقد سعينا في هذا البحث الى اختيار عدد من المعاملات التي تقيس وتحدد مدى التغير الذي حصل في احوال الصناعة في المحافظة ما بين عامي (2000-2012) من جوانب مكانة الصناعة وأهميتها، ومكانة وأهمية فروع الصناعة التحويلية المختلفة ومدى توطنها في المحافظة مقارنة بمثلثاتها على مستوى العراق، وكذلك بيان التغير في بنية الصناعة وحجومها في المحافظة واقتصاديتها، ونستخدم المعاملات الاحصائية الآتية:

أولاً: معامل حاصل الموقع:

يستخدم هذا المعامل لمعرفة وقياس مكانة ومدى توطن أي فرع من فروع الصناعة التحويلية في المحافظة، ويكون ذلك من خلال مقارنة عدد العاملين في فرع صناعي معين في المحافظة مع عدد العاملين في الفرع الصناعي نفسه على مستوى

العراق، ومقارنة عدد العاملين في كل الصناعات التحويلية في المحافظة مع عدد من العاملين في كل الصناعات التحويلية على مستوى العراق. ويستخرج هذا المعامل بالمعادلة الآتية:

$$L.Q = \frac{si/ni}{s/n}$$

حيث إن:

Si = عدد العاملين في الصناعة i في الاقليم.

Ni = عدد العاملين في الصناعة i في الدولة.

S = عدد العاملين في كل الصناعة في الاقليم.

N = عدد العاملين في كل الصناعة في الدولة.

فإذا كانت النتيجة أقل من (1) فإن حصة الاقليم من الصناعة أقل من حصة مثيلاتها على المستوى القومي، فالصناعة غير متوطنة.

وإذا كانت أكثر من (1) فإن مكانة الصناعة في الاقليم أكبر من مكانتها على المستوى القومي، لذلك فإن التوطن قائم في الاقليم.

وإذا كانت النتيجة (1) فهناك تماثل في اهمية الصناعة في الاقليم وعلى المستوى القومي، فهي غير متوطنة (5). وسنطبق هذا المعامل على كل فرع من فروع الصناعات التحويلية في محافظة بابل ولعام 2000 و عام 2012. وكذلك حساب نسبة التغير لهذا المعامل بين العاملين المذكورين.

❖ الصناعات الغذائية:

من خلال الجدول (2) وبتطبيق معامل حاصل الموقع على الصناعات الغذائية في المحافظة لعام 2000.

جدول(2)

عدد العاملين في الصناعات الغذائية والتحويلية في محافظة بابل والعراق ولل سنوات 2000، 2012

السنة	الفرع الصناعي	عدد العاملين في محافظة بابل	عدد العاملين في العراق
2000	الصناعات الغذائية	3003	42454
	الصناعات التحويلية	15041	210025
2012	الصناعات الغذائية	3298	58172
	الصناعات التحويلية	29991	345242

المصدر: من عمل الباحثان بالاعتماد على دائرة الاحصاء الصناعي، الجهاز المركزي للإحصاء، جداول الحاسبة للمنشآت الكبيرة والمتوسطة والصغيرة للسنوات (2000، 2012)

$$\text{معامل حاصل الموقع} = \frac{Si/ni}{s/n} = \frac{\text{عدد العاملين في الصناعات الغذائية في محافظة بابل} / \text{عدد العاملين في الصناعات الغذائية في العراق}}{\text{عدد العاملين في كل الصناعات التحويلية في محافظة بابل} / \text{عدد العاملين في كل الصناعات التحويلية في العراق}}$$

$$= \frac{3003 \div 42454}{0,071} = 1$$

نتوصل الى أن معامل حاصل المواقع للصناعات الغذائية في محافظة بابل لعام 2000 يساوي (1). وهذا يدل على أن هناك تماثل في مكانة وأهمية الصناعات الغذائية في محافظة بابل والعراق. فهي صناعات متواجدة ولكنها غير متوطنة. ومن خلال الجدول نفسه وبتطبيق معامل حاصل الموقع على الصناعات الغذائية في محافظة بابل لعام 2012.

$$\frac{0,056}{0,086} \quad \frac{58172 \div 3298}{345242 \div 29991} \quad \text{معامل حاصل الموقع} = 0.65$$

نتوصل الى أن معامل حاصل الموقع للصناعات الغذائية في محافظة بابل لعام 2012 يساوي (0.65)، وهذا يدل على أن حصة أو مكانة الصناعات الغذائية في محافظة بابل أقل من حصة أو مكانة الصناعات الغذائية على مستوى العراق. فهي صناعات متواجدة ولكنها غير متوطنة.

ونلاحظ أن حصة محافظة بابل من الصناعات الغذائية مقارنة بحصة العراق من هذه الصناعات تراجعت في عام 2012 عما كانت عليه في عام 2000.

❖ الصناعات النسيجية:

من خلال الجدول (3) وبتطبيق معامل حاصل الموقع على الصناعات النسيجية في المحافظة لعام 2000.

جدول(3)

عدد العاملين في الصناعات النسيجية والتحويلية في محافظة بابل والعراق لعامي(2000، 2012)

السنة	الفرع الصناعي	عدد العاملين في محافظة بابل	عدد العاملين في العراق
2000	الصناعات النسيجية	4226	40943
	الصناعات التحويلية	15041	210025
2012	الصناعات النسيجية	3985	40561
	الصناعات التحويلية	29991	345242

المصدر: من عمل الباحثان بالاعتماد على دائرة الاحصاء الصناعي، الجهاز المركزي للإحصاء، جداول الحاسبة للمنشآت الكبيرة والمتوسطة والصغيرة للسنوات (2000، 2012)

$$\frac{0,103}{0,071} \quad \frac{40943 \div 4226}{210025 \div 15041} \quad \text{معامل حاصل الموقع} = 1.45$$

يتبين أن معامل حاصل الموقع للصناعات النسيجية في محافظة بابل لعام 2000م يساوي (1.45). وهذا يدل على أن مكانة وأهمية الصناعات النسيجية في محافظة بابل أكبر من مكانتها وأهمياتها على مستوى العراق، لذلك فهي صناعات متوطنة في المحافظة.

ومن خلال الجدول نفسه وبتطبيق معامل حاصل الموقع على الصناعات النسيجية في المحافظة لعام 2012.

$$\frac{0,231}{0,086} \quad \frac{40561 \div 9385}{345242 \div 29991} \quad \text{معامل حاصل الموقع} = 2.68$$

يتبين أن معامل حاصل المواقع للصناعات النسيجية في المحافظة لعام 2012 يساوي (2.68)، وهذا يدل على أن مكانة وأهمية الصناعات النسيجية في المحافظة أكبر من مكانتها وأهميتها على مستوى العراق، لذلك فهي صناعات متوطنة في المحافظة.

نلاحظ أن حصة أو مكانة محافظة بابل من الصناعات النسيجية مقارنة بحصة العراق من هذه الصناعات تحسنت كثيراً في عام 2012، عما كانت عليه في عام 2000.

❖ صناعة الخشب والاثاث الخشبي:

من خلال الجدول (4) ويتطبيق معامل حاصل الموقع على صناعة الخشب والاثاث الخشبي في محافظة بابل لعام 2000.

الجدول (4)

عدد العاملين في صناعة الخشب والاثاث في محافظة بابل والعراق لعامي 2000، 2012

السنة	الفرع الصناعي	عدد العاملين في محافظة بابل	عدد العاملين في العراق
2000	صناعة الخشب والاثاث الخشبي	18	14198
	الصناعات التحويلية	15041	210025
2012	صناعة الخشب والاثاث الخشبي	2948	34640
	الصناعات التحويلية	29991	345242

المصدر: من عمل الباحثان بالاعتماد على دائرة الاحصاء الصناعي، الجهاز المركزي للإحصاء، جداول الحاسبة للمنشآت الكبيرة والمتوسطة والصغيرة للسنوات (2000، 2012)

$$\begin{array}{r} 0,001 \quad 14198 \div 18 \\ \hline 0,071 \quad 210025 \div 15041 \end{array} \quad \text{معامل حاصل الموقع} = 0.014$$

نتوصل الى أن معامل حاصل الموقع لصناعة الخشب والاثاث الخشبي في محافظة بابل لعام 2000 يساوي (0.014) وهذا يدل على أن حصة أو مكانة صناعة الخشب والاثاث الخشبي في محافظة بابل أقل كثيراً من حصة مثيلتها على مستوى العراق، فهي صناعات متواجدة ولكن غير متوطنة.

من خلال الجدول نفسه ويتطبيق معامل حاصل الموقع على صناعة الخشب والاثاث الخشبي في المحافظة لعام 2012.

$$\begin{array}{r} 0,085 \quad 34640 \div 2948 \\ \hline 0,086 \quad 345242 \div 29991 \end{array} \quad \text{معامل حاصل الموقع} = 0.988$$

نتوصل الى أن معامل حاصل الموقع لصناعة الخشب والاثاث الخشبي في محافظة بابل لعام 2012 يساوي (0.988) وهذا يدل على أن حصة أو مكانة صناعة الخشب والاثاث الخشبي في محافظة بابل أقل قليلاً من حصة مثيلتها على مستوى العراق، فهي صناعات متواجدة ولكن غير متوطنة الا أنها ليست بعيدة عن مثيلاتها على مستوى البلاد.

نلاحظ أن حصة أو مكانة المحافظة من صناعة الخشب والاثاث الخشبي مقارنة بحصة العراق من هذه الصناعات تحسنت كثيراً في عام 2012 عما كانت عليه في عام 2000 وهذا يشير الى تطور هام في هذه الصناعات ويوحى بإمكانية جيدة لتطور لاحق ومكانة مستقبلية لها فيها.

❖ صناعة الورق:

من خلال الجدول (5) وبتطبيق معامل حاصل الموقع على صناعة الورق في محافظة بابل لعام 2000.

الجدول(5)

عدد العاملين في صناعة الورق والصناعات التحويلية في محافظة بابل والعراق لعامي 2000، 2012

السنة	الفرع الصناعي	عدد العاملين في محافظة بابل	عدد العاملين في العراق
2000	صناعة الورق	15	7175
	الصناعات التحويلية	15041	210025
2012	صناعة الورق	6	1906
	الصناعات التحويلية	29991	345242

المصدر: من عمل الباحثان بالاعتماد على دائرة الاحصاء الصناعي، الجهاز المركزي للإحصاء، جداول الحاسبة للمنشآت الكبيرة والمتوسطة والصغيرة للسنوات (2000، 2012)

$$\text{معامل حاصل الموقع} = 0.028 = \frac{7175 \div 15}{0.002}$$

$$0.071 \quad 210025 \div 15041$$

نتوصل الى أن معمل حاصل الموقع لصناعة الورق في محافظة بابل لعام 2000 يساوي (0.028) وهذا يدل عل أن حصة أو مكانة صناعة الورق في محافظة بابل أقل كثيراً من حصة مثيلتها على مستوى العراق، فهي صناعات متواجدة ولكن غير متوطنة.

من خلال الجدول نفسه وبتطبيق معامل حاصل الموقع على صناعة الورق في المحافظة لعام 2012.

$$\text{معامل حاصل الموقع} = 0.034 = \frac{1906 \div 6}{0.003}$$

$$0.086 \quad 345242 \div 29991$$

نتوصل الى أن معامل حاصل الموقع لصناعة الورق في محافظة بابل لعام 2012 يساوي (0.034) وهذا يدل عل أن حصة أو مكانة صناعة الورق في محافظة بابل أقل كثيراً من حصة مثيلتها على مستوى العراق، فهي صناعات متواجدة ولكن غير متوطنة.

نلاحظ أن حصة أو مكانة المحافظة من صناعة الورق مقارنة بحصة العراق من هذه الصناعات تحسنت قليلاً في عام 2012م عما كانت عليه في عام 2000.

❖ الصناعات الكيماوية:

من خلال الجدول (6) وبتطبيق معامل حاصل الموقع على الصناعات الكيماوية في محافظة بابل لعام 2000.

الجدول(6)

عدد العاملين في الصناعات الكيماوية والصناعات التحويلية في محافظة بابل والعراق لعامي 2000، 2012

السنة	الفرع الصناعي	عدد العاملين في محافظة بابل	عدد العاملين في العراق
2000	الصناعات الكيماوية	159	31455
	الصناعات التحويلية	15041	210025
2012	الصناعات الكيماوية	2151	55808
	الصناعات التحويلية	29991	345242

المصدر: من عمل الباحثان بالاعتماد على دائرة الاحصاء الصناعي، الجهاز المركزي للاحصاء، جداول الحاسبة للمنشآت الكبيرة والمتوسطة والصغيرة للسنوات (2000، 2012)

$$\text{معامل حاصل الموقع} = 0.07 = \frac{31455 \div 159}{210025 \div 15041} = \frac{0,005}{0,071}$$

نتوصل الى أن معامل حاصل الموقع للصناعات الكيماوية في محافظة بابل لعام 2000 يساوي (0.07) وهذا يدل على أن حصة أو مكانة الصناعات الكيماوية في محافظة بابل أقل كثيراً من حصة مثيلتها على مستوى العراق، فهي صناعات متواجدة ولكن غير متوطنة بل وبعيدة عن التوطن.

ومن خلال الجدول نفسه وبتطبيق معامل حاصل الموقع على الصناعات الكيماوية في المحافظة لعام 2012.

$$\text{معامل حاصل الموقع} = 0.441 = \frac{55808 \div 2151}{345242 \div 29991} = \frac{0,038}{0,086}$$

نتوصل الى أن معامل حاصل الموقع للصناعات الكيماوية في محافظة بابل لعام 2012 يساوي (0.441) وهذا يدل على أن حصة أو مكانة الصناعات الكيماوية في محافظة بابل أقل من حصة مثيلتها على مستوى العراق، فهي صناعات متواجدة ولكن غير متوطنة.

نلاحظ أن حصة أو مكانة المحافظة من الصناعات الكيماوية مقارنة بحصة البلاد من هذه الصناعات تحسنت كثيراً في عام 2012 عما كانت عليه في عام 2000.

❖ الصناعات الانشائية:

من تحليل الجدول (7) وبتطبيق معامل حاصل الموقع على الصناعات الانشائية في محافظة بابل لعام 2000.

$$\text{معامل حاصل الموقع} = 0.408 = \frac{26042 \div 779}{210025 \div 15041} = \frac{0,029}{0,071}$$

نتوصل الى أن معامل حاصل الموقع للصناعات الانشائية في محافظة بابل لعام 2000 يساوي (0.408) وهذا يدل على أن حصة أو مكانة الصناعات الانشائية في محافظة بابل أقل من حصة مثيلتها على مستوى العراق، فهي صناعات متواجدة ولكن غير متوطنة.

الجدول(7)

عدد العاملين في الصناعات الانشائية والصناعات التحويلية في محافظة بابل والعراق لعامي 2000، 2012

السنة	الفرع الصناعي	عدد العاملين في محافظة بابل	عدد العاملين في العراق
2000	الصناعات الانشائية	779	26042
	الصناعات التحويلية	15041	210025
2012	الصناعات الانشائية	4810	65573
	الصناعات التحويلية	29991	345242

المصدر: من عمل الباحثان بالاعتماد على دائرة الاحصاء الصناعي، الجهاز المركزي للاحصاء، جداول الحاسبة للمنشآت الكبيرة والمتوسطة والصغيرة للسنوات (2000، 2012)

ومن خلال الجدول نفسه وبتطبيق معامل حاصل الموقع على الصناعات الانشائية في المحافظة لعام 2012.

$$\text{معامل حاصل الموقع} = 0.848 = \frac{65573 \div 4810}{345242 \div 29991} = \frac{0.073}{0.086}$$

نتوصل الى أن معامل حاصل الموقع للصناعات الانشائية في محافظة بابل لعام 2012 يساوي (0.848) وهذا يدل على أن حصة أو مكانة الصناعات الانشائية في محافظة بابل أقل من حصة مثيلتها على مستوى العراق، فهي صناعات متواجدة ولكن غير متوطنة.

نلاحظ أن حصة أو مكانة المحافظة من الصناعات الانشائية مقارنة بحصة العراق من هذه الصناعات تحسنت كثيراً في عام 2012م عما كانت عليه في عام 2000.

❖ الصناعات المعدنية الاساسية:

من خلال الجدول (8) وبتطبيق معامل حاصل الموقع على الصناعات المعدنية الاساسية في محافظة بابل لعام 2012.

الجدول (8)

عدد العاملين في الصناعات المعدنية الاساسية والصناعات التحويلية في محافظة بابل والعراق لعام 2012

الفرع الصناعي	عدد العاملين في محافظة بابل	عدد العاملين في العراق
الصناعات المعدنية الاساسية	162	12431
الصناعات التحويلية	29991	345242

ملاحظة: ان هذه الصناعات لم تتوفر لها بيانات عام 2000

المصدر: من عمل الباحثان بالاعتماد على دائرة الاحصاء الصناعي، الجهاز المركزي للاحصاء، جداول الحاسبة للمنشآت الكبيرة والمتوسطة والصغيرة لعام 2012.

$$\text{معامل حاصل الموقع} = 0.151 = \frac{12431 \div 162}{345242 \div 29991} = \frac{0.013}{0.086}$$

نتوصل الى أن معامل حاصل الموقع للصناعات المعدنية الاساسية في محافظة بابل لعام 2012 يساوي (0.151) وهذا يدل على أن حصة أو مكانة الصناعات المعدنية الاساسية في محافظة بابل أقل كثيراً من حصة مثيلتها على مستوى العراق، فهي صناعات متواجدة ولكن غير متوطنة.

❖ الصناعات الهندسية:

من خلال الجدول (9) وبتطبيق معامل حاصل الموقع على الصناعات الهندسية في محافظة بابل لعام 2000.

الجدول(9)

عدد العاملين في الصناعات الهندسية والصناعات التحويلية في محافظة بابل والعراق لعامي 2000، 2012

السنة	الفرع الصناعي	عدد العاملين في محافظة بابل	عدد العاملين في العراق
2000	الصناعات الهندسية	6841	41496
	الصناعات التحويلية	15041	210025
2012	الصناعات الهندسية	12631	75959
	الصناعات التحويلية	29991	345242

المصدر: من عمل الباحثان بالاعتماد على دائرة الاحصاء الصناعي، الجهاز المركزي للإحصاء، جداول الحاسبة للمنشآت الكبيرة والمتوسطة والصغيرة للسنوات (2000، 2012)

$$\text{معامل حاصل الموقع} = 2.323 = \frac{41496 \div 6841}{210025 \div 15041} = \frac{0.165}{0.071}$$

نتوصل الى أن معامل حاصل الموقع للصناعات الهندسية في محافظة بابل لعام 2000م يساوي (2.323) وهذا يدل على أن حصة أو مكانة الصناعات الهندسية في محافظة بابل أكبر من حصة مثيلتها على مستوى العراق، فهي صناعات متوطنة في المحافظة.

من خلال الجدول نفسه وبتطبيق معامل حاصل الموقع على الصناعات الهندسية في المحافظة لعام 2012.

$$\text{معامل حاصل الموقع} = 1.908 = \frac{75959 \div 12631}{345242 \div 29991} = \frac{0.166}{0.086}$$

نتوصل الى أن معامل حاصل الموقع للصناعات الهندسية في محافظة بابل لعام 2012 يساوي (1.908) وهذا يدل على أن حصة أو مكانة الصناعات الهندسية في محافظة بابل أكبر من حصة مثيلتها على مستوى العراق، فهي صناعات متوطنة في المحافظة.

نلاحظ أن حصة أو مكانة المحافظة من الصناعات الهندسية مقارنة بحصة العراق من هذه الصناعات تراجعت كثيراً في عام 2012 عما كانت عليه في عام 2000.

وبالاعتماد على قيم معامل حاصل الموقع لفروع الصناعات التحويلية في محافظة بابل ولعامي 2000 و 2012، وكذلك نسب التغير لهذه القيم بين هذين العاملين يتبين حصول التغيرات التي يعرضها الجدول (10).

جدول (10)

قيم معامل حاصل الموقع لفروع الصناعات التحويلية في محافظة بابل لعامي 2000، 2012

الفرع الصناعي	معامل حاصل الموقع لعام 2000م	معامل حاصل الموقع لعام 2012م	نسبة التغير
الغذائية	1	0.65	-34.5%
النسيجية	1.45	2.86	97.24%
الخشب الاثاث الخشبي	0.014	0.988	6975.14%
الورق	0.028	0.034	21.24%
الكيميائية	0.07	0.441	530%
الانشائية	0.408	0.848	107.8%
المعدنية الاساسية	-	0.0151	-
الهندسية	2.323	1.908	-17.86%

المصدر: من اعداد الباحثان بالاعتماد على نتائج الجداول 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9

يبين الجدول (10)، إن هناك تحسناً لبعض فروع الصناعات التحويلية، وهناك تراجعاً للبعض الآخر، إذ إن أعلى الزيادات حصلت في صناعة الخشب والاثاث الخشبي وبذلك احتلت المرتبة الاولى في التحسن، تأتي بعدها في المرتبة الثانية الصناعات الكيماوية، وفي المرتبة الثالثة الصناعات الانشائية، واحتلت المرتبة الرابعة الصناعات النسيجية، وجاءت بالمرتبة الخامسة صناعة الورق والطباعة والنشر.

وكان أعلى تراجع قد حصل في الصناعات الغذائية، وجاء بعدها بالمرتبة الثانية بالتراجع الصناعات الهندسية. ويلاحظ كذلك من الجدول (10)، إن أغلب الصناعات كانت متواجدة في المحافظة ولكنها غير متوطنة، ما عدا الصناعات الهندسية والصناعات النسيجية فإنها كانت متوطنة في المحافظة.

ثانياً: دليل جيس - مارتن:

ولحسابه تُعتمد المعادلة الآتية:

$$d = 1 - \frac{\text{مج س}^2}{\text{مج (س)}^2}$$

حيث إن:

مج س² = مجموع تربيع عدد العاملين.مج (س)² = تربيع مجموع عدد العاملين.

والنتيجة تنحصر ما بين (صفر) و(1)، فإذا ما جرى استخدام هذا الدليل لتحليل البنية الصناعية فإن (الصفر) يعني التخصص المطلق، و(1) يعني التنوع التام في بنية الصناعة⁽⁶⁾.

وإذا ما جرى استخدامه لتحليل التوزيع المكاني أو الجغرافي للظاهرة الصناعية فإن (صفر) يعني التركيز المطلق، أما (1) فيعني التشتت في الظاهرة⁽⁷⁾.

(أ): استخدام جيس مارتن لتحليل بنية الصناعات التحويلية في محافظة بابل لعامي (2000، 2012)

من خلال الجدول (11)، وبتطبيق دليل جيس-مارتن على الصناعات التحويلية في محافظة بابل لعام 2000.

جدول (11)

العاملون في الصناعات التحويلية حسب الفرع الصناعي في محافظة بابل لعام 2000م

الفرع الصناعي	عدد العاملين س	س2
الغذائية	3003	9018009
النسجية	422	17859076
الخشب الأثاث الخشبي	18	324
الورق	15	225
الكيمياوية	159	25281
الانشائية	779	606841
الهندسة	6841	46799281
المجموع	15041	74309037

المصدر: من عمل الباحثان بالاعتماد على دائرة الاحصاء الصناعي، الجهاز المركزي للإحصاء، جداول الحاسبة للمنشآت الكبيرة والمتوسطة والصغيرة لعام (2000).

$$d = -1 = \frac{\text{مج س}^2}{\text{مج (س)}^2} = \frac{74309037}{(15041)^2} = -0.328 = 0.67$$

نتوصل الى أن دليل جيس-مارتن للصناعات التحويلية في محافظة بابل لعام 2000م يساوي (0.67)، والدليل قريب من (1) فيعني وجود تنوع في الصناعات التحويلية وهي غير مقتصرة على فرع دون آخر، اي أنها غير متخصصة بفرع من فروع الصناعات التحويلية، فهي أقرب الى التنوع.

من خلال الجدول (12)، وبتطبيق دليل جيس-مارتن على الصناعات التحويلية في محافظة بابل لعام 2012.

$$d = -1 = \frac{\text{مج س}^2}{\text{مج (س)}^2} = \frac{222779075}{(29991)^2} = -0.247 = 0.75$$

نتوصل الى أن دليل جيس-مارتن للصناعات التحويلية في محافظة بابل لعام 2000م يساوي (0.75)، والدليل قريب من (1) فيعني وجود تنوع في الصناعات التحويلية وهي غير مقتصرة على فرع دون آخر، اي أنها متخصصة بفرع من فروع الصناعات التحويلية، فهي أقرب الى التنوع.

وكانت قيمة التغير في قيمة دليل جيس-مارتن لبنية الصناعات التحويلية في محافظة بابل للمدة من (2000-2012)، قد بلغت (0.08+)

وهذا يعني أن هناك اتجاه نحو زيادة نسبة التنوع في بنية الصناعات التحويلية في المحافظة ونسبة (12%).

جدول (12)

العاملون في الصناعات التحويلية حسب الفرع الصناعي في محافظة بابل لعام 2012م

الفرع الصناعي	عدد العاملين س	س2
الغذائية	3298	10876804
النسيجية	3985	15880225
الخشب الأثاث الخشبي	2948	8690704
الورق	6	36
الكيمياوية	2151	4626801
الانشائية	4810	23136100
المعدنية الاساسية	162	26244
الهندسة	12631	159542161
المجموع	29991	222779075

المصدر: من عمل الباحثان بالاعتماد على دائرة الاحصاء الصناعي، الجهاز المركزي للاحصاء، جداول الحاسبة للمنشآت الكبيرة والمتوسطة والصغيرة للسنوات (2012)

(ب): استخدام دليل جيس- مارتن لتحليل التوزيع الجغرافي للصناعات المتوسطة الحجم^(*) حسب أقضية محافظة بابل لعامي (2000)، (2012).

من خلال الجدول (13) وبتطبيق دليل جيس- مارتن لتحليل التوزيع الجغرافي للصناعات المتوسطة الحجم حسب أقضية محافظة بابل لعام 2000.

جدول(13)

العاملون في المنشآت الصناعية المتوسطة الحجم في محافظة بابل حسب الاقضية لعام 2000

القضاء	عدد العاملين س	س2
الحلة	309	95481
الهاشمية	22	484
المحاويل	--	--
المسيب	14	196
المجموع	345	96161

المصدر: من عمل الباحثان بالاعتماد على دائرة الاحصاء الصناعي، الجهاز المركزي للاحصاء، جداول الحاسبة للمنشآت الكبيرة والمتوسطة والصغيرة للعام (2000)

$$-1 = \frac{\text{مج س}^2}{\text{مج (س)}^2} - 1 = \frac{96161}{2(345)} - 1 = 0.80 - 1 = -0.2$$

(*) لم يتسنى للباحثان الحصول على توزيع مكاني للصناعات الكبيرة والصغيرة الحجم على مستوى الوحدات الادارية في محافظة بابل، ولهذا يقتصر التحليل هنا على الصناعات المتوسطة الحجم .

نتوصل الى أن دليل جيس- مارتن للصناعات المتوسطة الحجم في محافظة بابل حسب الاقضية لعام 2000م يساوي 0.2، وبما أن الدليل أكثر من (صفر) فيعني وجود تشتت ولكنه بنسبة قليلة في الصناعات المتوسطة الحجم في محافظة بابل وعدم تركزها في قضاء معين.

من خلال الجدول (14)، وبتطبيق دليل جيس- مارتن على الصناعات المتوسطة الحجم في محافظة بابل حسب الاقضية لعام 2012.

جدول(14)

العاملون في المنشآت الصناعية المتوسطة الحجم في محافظة بابل حسب الاقضية لعام 2012م

القضاء	عدد العاملين س	س2
الحلة	327	106929
الهاشمية	60	3600
المحاويل	48	2304
المسيب	21	441
المجموع	456	113274

المصدر: من عمل الباحثان بالاعتماد على دائرة الاحصاء الصناعي، الجهاز المركزي للاحصاء، جداول الحاسبة للمنشآت الكبيرة والمتوسطة والصغيرة للعام (2012)

$$د = 1 - \frac{\text{مج س}^2}{\text{مج (س)}^2} = 1 - \frac{113274}{(456)^2} = 1 - 0.54 = 0.46$$

نتوصل الى أن دليل جيس-مارتن للصناعات المتوسطة الحجم في محافظة بابل حسب الاقضية لعام 2012م يساوي (0.46)، وبما أن الدليل أكثر من (صفر) فيعني وجود تشتت في الصناعات المتوسطة الحجم في المحافظة وعدم تركزها في قضاء معين.

وكان التغير في قيمة دليل جيس- مارتن لتحليل التوزيع الجغرافي للصناعات المتوسطة الحجم حسب أقضية محافظة بابل للمدة 2000-2012، وقد بلغ (+0.26%)، وهذا يعني أن هناك اتجاه نحو زيادة نسبة التشتت في الصناعات المتوسطة الحجم في المحافظة وعدم تركزها في قضاء معين وبنسبة 130%.

أولاً: الاستنتاجات

- 1- تتميز محافظة بابل بكونها محافظة زراعية، تحتل فيها زراعة العديد من المحاصيل مكانة هامة على مستوى عموم البلاد واهمها الذرة الصفراء والخضروات واشجار الفواكه والتمور، فضلاً عن غناها بالثروة الحيوانية ومنتجاتها.
- 2- وتتوفر ايضا قاعدة عريضة من المقومات الاخرى للنشاط الصناعي مثل وجود السوق الواسعة وقوة العمل الماهرة يوفرها عديد سكانها الذين اقترحوا من (2) مليون نسمة وجامعاتها وكلياتها الهندسية والتقنية ومعاهدها التقنية العديدة.
- 3- وتتميز ايضا بموقع جغرافي فريد حيث تقع وسط العراق ووسط اقليم الفرات الاوسط وترتبط بمواصلات جيدة مع اطراف البلاد.
- 4- تطور النشاط الصناعي بايجابية عالية خلال المدة (2000-2012) وبالمقارنة مع اجمالي البلاد ولأغلب معايير الصناعة تقريباً، ففي عدد المنشآت زاد نصيب المحافظة من (4.6-10%) وفي عدد العاملين من (7.1 - 8.6%)،

- اجور العاملين من (8.2 – 6.4%)، وفي قيمة الانتاج من (3.8–5.5%)، وقيمة المستلزمات من (3.1–6.5%)، والقيمة المضافة من (4.5–4.6%).
- 5- وعند استخدام معامل حاصل الموقع لتحليل التغيرات في فروع النشاط الصناعي بين عامي (2000و2012) تبين حصول تغير ايجابي في فروع الصناعات النسيجية والخشب والاثاث الخشبي، والورق والكيمياوية والانشائية، إلا ان الصناعات الغذائية والهندسية تراجعت في هذه المدة.
- 6- وعند استخدام دليل (جيس – مارتن) تبين ان الصناعة التحويلية في المحافظة أقرب الى التنوع منه الى التخصص، وان الصناعة اتجهت الى مزيد من التنوع عام 2012 بالمقارنة مع عام 2000.
- 7- وعند تطبيق دليل (جيس – مارتن) لمعرفة اتجاه التوزيع المكاني للمنشآت المتوسطة اتضح انها تتوزع على افضية المحافظة فمنشآتها تميل الى التشتت وليس الى التركيز.

ثانياً: التوصيات

- 1- التأكيد على خصوصية المحافظة والبناء عليها واستثمارها بشكل افضل في الجانب الصناعي.
- 2- العمل على تطوير النشاط الزراعي وزيادة قدرة ارضه على مزيد من الانتاج والانتاجية وتحويل فائض الانتاج الزراعي الى الانتاج الصناعي.
- 3- تشجيع القطاع الخاص والمستثمرين على إقامة المزيد من الانشطة الصناعية المعتمدة على الانتاج الزراعي المحلي مثل التمور، الذرة، الفواكه والخضر، الالبان والجلود، بإقامة صناعات غذائية متنوعة معتمدة على وجود سوق واسعة في المحافظة وسهولة الاتصال مع كل اجزاء البلاد.
- 4- إقامة صناعات تخدم النشاط الزراعي بتوفير احتياجاته مثل المبيدات، معدات الزراعة، الجرارات، البلاستيك، الانابيب، الخ.
- 5- استثمار وجود قاعدة صناعية هندسية واسعة في الاسكندرية وإعادة الحياة لها بتحويلها الى صناعات مدنية او حتى صناعات عسكرية تقليدية.
- 6- إقامة محاور جديدة للصناعة في المحافظة بتخطيط مدينتين صناعيتين الاولى قرب مدينة الحلة والثانية في المحاويل.

الهوامش

- (1) عبد خليل فضيل، احمد حبيب رسول، جغرافية العراق الصناعية، مطابع جامعة الموصل، الموصل، 1984، ص28.
- (2) حسين موسى الاوسي، التوزيع الجغرافي للصناعة في محافظة بابل، رسالة ماجستير (غ.م)، كلية الاداب، جامعة بغداد، 1983، ص49.
- (3) عبد الزهرة علي الجنابي، واقع واتجاهات التوطن في إقليم الفرات الاوسط، أطروحة دكتوراه، إ.م، كلية الآداب، جامعة بغداد، 1996م، ص145.
- (4) عبد الزهرة علي الجنابي، واقع واتجاهات التوطن في إقليم الفرات الاوسط، مصدر سابق، ص148.
- (5) عبد الزهرة علي الجنابي، نحو تطوير مفهوم وإساليب قياس التوطن الصناعي، مجلة الآداب، كلية الآداب – جامعة بغداد، العدد (57)، 2001م، ص381-382.

(6) Gibs and W.Martin ,Vrbanaization Technology and The Division Of Laboure International Patterns ,American Sociological Review ,1962 ,Vol.27.

(7) عبد الزهرة علي الجنابي، الجغرافية الصناعية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2013، ص204.

المصادر

- 1 الاوسي، حسين موسى، التوزيع الجغرافي للصناعة في محافظة بابل، رسالة ماجستير (غ.م)، كلية الاداب، جامعة بغداد، 1983.
- 2 الجنابي، عبد الزهرة علي، واقع واتجاهات التوطن في إقليم الفرات الاوسط، أطروحة دكتوراه، إ.م، كلية الآداب، جامعة بغداد، 1996.
- 3 الجنابي، عبد الزهرة علي، الجغرافية الصناعية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2013.
- 4 الجنابي، عبد الزهرة علي، نحو تطوير مفهوم واساليب قياس التوطن الصناعي، مجلة الآداب، كلية الآداب - جامعة بغداد، العدد (57)، 2001.
- 5 فضيل، عبد خليل، احمد حبيب رسول، جغرافية العراق الصناعية، مطابع جامعة الموصل، الموصل، 1984.
- 6 وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، مديرية الإحصاء الصناعي، جداول الحاسبة للمنشآت الصناعية الكبيرة والمتوسطة والصغيرة في محافظة بابل والعراق، بيانات غير منشورة، للاعوام 2000، 2012.
- 7 Gibs and W.Martin ,Vrbanaization Technology and The Division Of Laboure International Patterns ,American Sociological ,Review ,1962.

الجغرافية الطبيعية عند الاصطخري

أ.م.د. شمخي فيصل الاسدي

الباحثة. رواء عبد الرزاق الجمل

جامعة الكوفة / كلية الآداب

Natural Geography of Al-Istakhri
Asst.Prof.PhD. Shamkhi Faysal Al-Asadi
Researcher Rawa'a Abdul Razaq Al-Jamal
College of Arts/ University of Al-Kufa

Abstract

The present study aims at analyzing Al-Istakhri's book Masalic Al-Mamalic which he wrote in the first part of the fourth century for Hijrah. The research is limited to studying natural geography according to the modern scientific concepts. The result of the study is that Al-Istakhri used clear geographical description. He paid great attention to the nature of the surface of the earth and the climate and their effect on human beings' activities. He also gave some explanations to ebb and tide. He also gave explanations to the existence of the marshes in Basra.

الملخص: تهدف هذه الدراسة الى تحليل مؤلف الاصطخري "مسالك الممالك" الذي ألفه في النصف الاول من القرن الرابع الهجري، واقتصر البحث على دراسة الجغرافية الطبيعية في ضوء المفاهيم التي تقوم عليها فلسفة العلم المعاصرة. وتوصلت الدراسة ان الاصطخري استخدم اسلوب الوصف الجغرافي المنظم والواضح، والترتيب المنطقي للمعلومات وتبويبها واستطاع ان يعطي تعبيراً عن الجغرافية الطبيعية فأولى اهتماماً بذكر طبيعة السطح والمناخ والمسطحات المائية وتأثيراتها على النشاط البشري فلم يترك ظاهرة طبيعية الا وسجلها وحيانا يتطرق الى اثرها على النشاط البشري وقد اعطى تفسيرات جزئية لحدوث المد والجزر وسبب حدوث التيارات البحرية وسبب وجود الاهوار (البطائح) في البصرة حيث عبر عن طبيعة الجغرافية التي تقوم بالتحليل والربط والمقارنة.

المقدمة:

يعد الاصطخري (ت350هـ) من رواد العرب والمسلمين الذين ظهوروا في القرن (الرابع الهجري/ العاشر الميلادي) وكان له شأن كبير في تطور علم الجغرافية ويعد من الاوائل الذين دفعوا في تطور علم الخرائط في القرون الوسطى وثبت الاسس الاولى التي بنت عليها ركائز علم الجغرافية بثورة الخريطة المصاحبة للمتن⁽¹⁾ له مؤلفان "مسالك الممالك" ومؤلف اخر يعرف "بكتاب الاقاليم" فهو الى الان لم يطبع بل مجموع و محفوظ على شكل مخطوطة يحتوي على مجموعة من الخرائط اما ادور فنديك عند ذكره لمؤلفات الاصطخري اضاف مؤلف ثالث له هو كتاب في الهواء أي مناخ الاقاليم طبعة حجرية سنة 1829 ميلادية في مدينة جوتا وطبعة اخرى سنة 1845 وهذا الكتاب لم يصل الى المكتبات العربية وبقي حبيس المكتبات الغربية⁽²⁾ ويعد مؤلفي الاصطخري من اقدم المحاولات الاسلامية في وضع منهج منظم للجغرافية الاقليمية اذ يخرج عن كونه مجرد وصف للطرق وتعداد لأسماء الاماكن، بل يحتوي على وصف مفصل للمقاطعات المعروفة ومدنها واماكنها الرئيسية او كما يصفها كراتشوفسكي بمنهج صارم محدد حيث تخضع المادة والنصوص الجغرافية أن تبدأ بوصف كل منطقة بالكلام على المدن والانهار فالجبال فالسكان ويعقب ذلك وصف طرق المواصلات⁽³⁾ فكان هدف تأليفه هو رسم اقاليم العالم الاسلامي لذلك

(1) اندريه ميكل، جغرافية دار الاسلام البشرية، ترجمة ابراهيم خوري، منشورات وزارة الثقافة والارشاد القومي، دمشق، 1983، ص195- ص197 بتصرف.

(2) ادور فنديك، كتاب اكتفاء القنوع بما هو مطبوع من اشهر التأليف العربية في المطابع الشرقية والغربية، تصحيح السيد محمد علي الببلاوي، مطبعة الهلال، مصر، 1896 م، ص49.

(3) أغناطيوس بوليانوفتش كراتشوفسكي، تاريخ الادب الجغرافي العربي، ترجمة، صلاح الدين عثمان هاشم، دار المغرب الاسلامي، تونس، الطبعة الثانية 1987، ص 227.

العصر ((ولأن الغرض في كتابي هذا تصوير هذه الاقاليم التي لم يذكرها احد علمته))⁽¹⁾. ونظراً لأثر مؤلفه على الجغرافيين من بعده، فقد اشداد به المعاصرين له في تلك الفترة واللاحقين من خلال نصوصهم التي وصلت إلينا فأبن حوقل الذي اشداد بتلك المكانة العلمية بصورة مباشرة⁽²⁾ فنقل عنه وسار على نفس المنهج والتقسيم الذي وضعه الاصطخري لكتابه. وايضا نقل عنه المقدسي⁽³⁾ ونقل عنه ياقوت الحموي في معجمه⁽⁴⁾ ومؤلف حدود العالم⁽⁵⁾ وحافظ ابرو⁽⁶⁾ وابو الفدا⁽⁷⁾ وابن فضلان في القسم الخاص بالخزر⁽⁸⁾. بالإضافة الى تحقيق المستشرقين واهل الاختصاص لكتب الجغرافيين والرحالة للقرون الوسطى فيذكر حسين مؤنس ان الاصطخري اول من رسم خريطة العالم الاسلامي على اساس الرحلة الميدانية والمشاهدة الشخصية وكل المسالكين المسلمين الذين جاءوا بعده تأثروا به ونقلوا من خرائطه حتى الادريسي الذي اعتمد اعتماداً اساسياً ونقل عنه في مقدمة نزهة المشتاق فقرات طويلة والاصطخري اول جغرافي مسلم رسم خرائط الاقاليم دون ان يتأثر بالمذهب اليوناني الفلكي⁽⁹⁾. ومما تقدم جاء هدف البحث ليكشف العطاء الجغرافي عند الاصطخري في مجال الجغرافية الطبيعية، فتجسدت مشكلة البحث بالتساؤل التالي: كيف درس الاصطخري الظواهر الطبيعية وكيف فسر تواجدها في اطار المكان وماهي اهتماماته بملاحظة تغير هذه الظواهر من مكان الى اخر ؟ وبما ان المفاهيم الحديثة للجغرافية الطبيعية متناثرة في مؤلفه "مسالك الممالك"، وقد تم الاستعانة بالمنهج الوصفي التحليلي في تحقيق تلك المفاهيم وتوثيقها من خلال الرجوع الى مؤلف الاصطخري والمصادر المكتبية.

المبحث الاول / جغرافية المناخ:

اشار الاصطخري بصورة علمية على اساس التجربة والاحساس الى عناصر المناخ من جولاته الميدانية وعلى الرغم من بساطة تلك الاشارات والتقسيمات المناخية لكنها وافية بالغرض ومتفقة مع هدف تأليف الكتاب في اعطاء فكرة متكاملة عن المناخات السائدة لكل اقليم وشملت دراسته على جانبين هما: التصنيف المناخي وعناصر المناخ وسيتم توضيحها كما تناولها الاصطخري.

فالتصنيف المناخي هو الظروف الجوية التي تسود في منطقة معينة، فتتفرد بخصائص مناخية عامة، تميزها عن غيرها من الاقاليم، وعندما حاول الاصطخري تصنيف العالم إلى أقاليم مناخية مميزة، أعتمد في تقسيمه على عنصر مناخي واحد الا وهو الحرارة، فحدد بموجبها ثلاثة اقاليم مناخية تسيطر على اجواء العالم الاسلامي هي: اقاليم حارة متطرفة في الجنوب، اقاليم باردة متطرفة في الشمال، اقاليم معتدلة في الوسط فيقول في ذلك: ((اما ما بين يأجوج ومأجوج والبحر المحيط في الشمال وما بين براري السودان والبحر المحيط في الجنوب فقفر خراب ما بلغنا ان فيه عمارة ولا ادرى مسافة هاتين البريتين الى البحر المحيط كم هي وذلك ان سلوكهما غير ممكن لفرط البرد الذي يمنع من العمارة والحياة في الشمال وفرط الحر المانع من الحياة والعمارة في الجنوب، واما ما بين الصين والمغرب فمعمور كله، والارض كلها مستديرة والبحر المحيط محتف بها كالطوق))⁽¹⁰⁾

- (1) ابي اسحاق ابراهيم بن محمد الفارسي الاصطخري، كتاب مسالك الممالك، تحقيق دي غوبه، ليدن، مطبعة بريل، سنة 1870، ص 3.
- (2) ابن حوقل ابي القاسم النصيبي، كتاب صورة الارض، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، 1992، ص 284.
- (3) شمس الدين البشاري المقدسي، احسن التقاسيم في معرفة الاقاليم، مكتبة مدبولي، القاهرة، ص 5.
- (4) شهاب الدين ابي عبد الله ياقوت بن عبد الله الحموي، معجم البلدان، المجلد الاول، دار صادر، بيروت، الطبعة الثالثة، 2007، ص 211.
- (5) مؤلف مجهول، حدود العالم من المشرق الى المغرب، تحقيق يوسف الهادي، الدار الثقافية للنشر، القاهرة، الطبعة الاولى، 1999، ص 5.
- (6) فريد قاسم، وعلي رضا توكلي بيضا، مفاخر ومشاهير ايران، جلد اول، معاونات امور فرهنگي وزارت فرهنگ وارشاد اسلامي به جاب رسيدہ است، طهران، مشخصات نشر تهران طاهر، 1392، ص 139.
- (7) محمد فارس، موسوعة علماء العرب والمسلمين، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، الطبعة الاولى، 1993، ص 84.
- (8) كراتشوفسكي، مصدر سابق، ص 216.
- (9) حسين مؤنس، اطلس الاسلام، الزهراء للاعلام العربي، القاهرة، الطبعة الاولى، 1987، ص 25.
- (10) الاصطخري، مسالك الممالك، مصدر سابق، ص 7 - 8.

ويلاحظ ان الاصطخري اعطى مفاهيم عدة عن عناصر المناخ المتمثلة بالرياح والضغط الجوي وتأثيرها في البحر، ويمكن تصنيف الاصطخري ضمن رواد المدرسة الحتمية الذي فسر وربط اختلاف الزراعة والموارد الطبيعية واللوان البشر والعادات واشكال المنازل والتبادل التجاري بأنه ناتج عن اختلاف عناصر المناخ، بل راح ايضا يربط ما بين الاوبئة والامراض الناتجة من اختلاف المناخ كقوله:

((وليس بخوزستان موضع يجمد فيه الماء ولا يقع فيه الثلج ولا يخلو من النخل، والعلل بها كثيرة وخاصة لمن انتابها))⁽¹⁾، وفي ما يخص تأثير عنصر درجة الحرارة على اللوان السكان جاء قوله: -

((فقد قسمت الارض قسمين وخط هذه القسمة يأخذ من بحر الصين حتى يقطع بلد الهند ووسط مملكة الاسلام حتى يمتد الى ارض مصر الى المغرب فما كان حد الشمال من هذين القسمين فأهله بيض وكلما تباعدوا في الشمال ازدادوا بياضا وهي اقاليم باردة وما كان مما يلي الجنوب من هذين القسمين فأهلهم سود وكلما تباعدوا في الجنوب ازدادوا سوادا واعدل هذه الاماكن ما كان في الخط المستقيم وما قاربه))⁽²⁾

ويقصد الاصطخري بهذا الخط ينتصف في بغداد وهي مركز مملكة الاسلام لذلك الزمن فالسكان في هذا الخط وما يقاربه اللوانهم لا سوداء ولا بيضاء بل معتدلة اللون، وكلما اتجه الى الشمال ازداد السكان بياضا وكلما اتجه الى الجنوب ازداد سكانه سوادا. وهذا التقسيم صائب لذلك الزمن اذا استثنينا حركة السكان في الكوارث الطبيعية والاسرى بالحروب كذلك تجارة الرقيق الابيض السائدة في ذلك الوقت.

فيربط الاصطخري ما بين المناخ وكثافة السكان فيفسر قلة السكان والعمارة هي سبب قوي ومباشر كعامل طرد للاستيطان البشري فيقول: -

((فأن بلد السودان الذي في أقصى المغرب على البحر المحيط بلد مكنف ليس بينه وبين شيء من الممالك اتصال غيران احدا له ينتهي الى البحر المحيط وحده الى برية بينه وبين ارض المغرب وحد له الى برية بينه وبين ارض مصر على ظهر الواحات وحد له ينتهي الى البرية التي قلنا انه لا يثبت فيها عمارة لشدة الحر))⁽³⁾

ومثال اخر يعال فيه الاصطخري كثافة السكان لمدينة ما هو الا ناتج من تأثير المناخ كقوله لمناخ مدينة صنعاء واعتداله لطيلة ايام السنة وارتفاع كثافة السكان لهذه المدينة:

((وليس بجميع اليمن مدينة اكبر ولا اكثر اهلا ومرافق من صنعاء وبلغني انها من اعتدال الهواء))⁽⁴⁾

عند مطالعة كتاب الاصطخري ووصفه للمدن يحرص دائما على ذكر المناخ السائد لكل إقليم ولكل مدينة بصورة عامة وفي بعض الاحيان يقسم مناخ الاقليم الى تقسيمات ثانوية اذا اقتضى الامر كقوله عن مناخ اقليم فارس حيث قسمه الى قسمين: مناطق حارة وباردة الصرود* والجروم* فيضع خط وهمي ويقسمها كالآتي: ((فما كان من ناحية الجنوب فجروم وما كان يلي الشمال فصرود))⁽⁵⁾

وذكر ان المنتجات الزراعية السائدة لكل اقليم هي ناتجة من المناخ السائد لتلك الاقاليم، كمناخ البلدان الحارة المنتجة لقصب السكر والنخيل كمدينة بلخ او بلاد الشام حيث يقول عن منتجات مدينة بلخ:

(1) المصدر السابق، ص 91.

(2) المصدر السابق، ص 5.

(3) المصدر السابق، ص 10-11.

(4) المصدر السابق، ص 24.

* الصرود: تعني البلاد الباردة. انظر: ممدوح محمد خسارة، معجم الكلمات المصطلحية في لسان العرب، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، الطبعة الاولى، 2008، ص 440.

* الجروم: تعني البلاد الحارة. انظر نفس المصدر السابق، ص 431 لم يذكر مصطلح جروم بل مصطلح جرم. اي حار ووضعت كلمة معرب بين قوسين.

(5) الاصطخري، مسالك الممالك، مصدر سابق، ص 136.

((ويرتفع من بلخ الاترج وقصب السكر وما لا يكون الا بالبلدان الحارة الا انه لا نخيل بها))⁽¹⁾

وفي اشارته الى الزراعة في مدينة طرابلس في بلاد الشام حيث قال: ((وطرابلس مدينة على بحر الروم عامرة ذات نخل وقصب سكر وخصب))⁽²⁾

ويميز الاصطخري المدن ذات المناخ الاستوائي والمداري من نوع الاشجار السائدة واشكال المنازل)) وطبرستان بلد كثير المياه والثمار والاشجار الجبلية والسهلية والغالب على ابنيتها الخشب والقصب وهي كثيرة الامطار شتاء وصيفا))⁽³⁾ وقد اشار الى عامل الارتفاع عن سطح الارض واثره في تلطيف درجات الحرارة في الاقاليم الحارة وكلما زاد الارتفاع انخفضت فيها درجة الحرارة الى ان تصل حد الانجماد، كوصفه لجبل غزوان بالحجاز حيث يذكر مدينة الطائف المقامة عليه: ((والطائف مدينة صغيرة نحو وادي القرى الا ان اكثر ثمارها الزبيب وهي طيبة الهواء واكثر فواكه مكة منها وهي على جبل غزوان، و بغزوان ديار بني سعد وسائر قبائل هذيل وليس بالحجاز فيما علمته مكان هو ابرد من رأس هذا الجبل ولذلك اعتدل هواء الطائف وبلغني انه ربما جمد الماء في ذروة هذا الجبل وليس بالحجاز مكان يجمد فيه الماء سوى هذا الموضع فيما علمته))⁽⁴⁾

وتطرق الاصطخري الى معرفته بالضغط الجوي فكان على يقين من ان حركة الرياح تتكون من وجود اختلافات جوية بين اجزاء سطح الماء واليابس ناتجة من اختلاف درجات الحرارة وهذا يتضح في وصفه للأعاصير البحرية التي تكون ناتجة من عمل الرياح الشرقية والرياح الغربية المتقابلة في البحر واثرها في حركة السفن أذ يقول: ((وبقرب تاران موضع يعرف بجبيلات يهيج ويتلاطم امواجه باليسير من الريح وهو موضع مخوف ايضا فلا يسلك بالصبا*) مغربا وبالدبور*) مشرقا))⁽⁵⁾ يبدو انه ميز بين انواع الرياح الدائمة وهي الرياح الشرقية والغربية والتي اطلق عليها تسمية الصبا والدبور، كذلك قد نبه الاصطخري المسافرين بحرا عن اخطار اخرى ناتجة من التيارات البحرية، وهو تلاطم الامواج وارتفاعها ((وفي هذا البحر ما بين القلزم وائلة مكان يعرف بتاران وهو اخبث ما في هذا البحر من الاماكن وذلك انه دؤارة ماء في سفح جبل اذا وقعت الريح على ذروته انقطعت الريح على قسمين فتنزل الريح على شعبين في هذا الجبل متقابلين فتخرج الريح من كلى هذين الشعبين فتتقابل فيثور الماء وتتبدل كل سفينة تقع في تلك الدؤارة باختلاف الريحين وتتلغ فلا تسلم واحدة واذا كان للجنوب ادنى مهب فلا سبيل الى سلوكه))⁽⁶⁾

((وفي هذا البحر هوارات كثيرة ومعاطف صعبة ومن اشدها ما بين جنابة والبصرة فأنه مكان يسمى هور جنابة وهو مكان مخوف لا تكاد تسلم منه سفينة عند هيجان البحر وبها مكان يعرف بالخشببات من عبادان على نحو من ستة اميال على جرى ماء دجلة الى البحر يرق الماء حتى يخاف على السفن الكبار ان سلكته ان تجلس على الارض الا في وقت المد))⁽⁷⁾ وفي النص السابق اشار الى تأخر حركة السفن عند عبادان بسبب ركود حركة المياه وقلة عمق المياه عند مصب نهر دجلة مما يؤدي الى ركود حركة السفن الا في وقت حصول ظاهرة المد فتسهل حركتها، ويلاحظ اشارة له عن الممرات الهوائية التي تسير فيها الرياح القادمة من مناطق الضغط العالي وخاصة التي تمر عبر بحر قزوين (الخرز) فتعمل على تكسر

(1)المصدر السابق، ص 280.

(2)المصدر السابق، ص 61.

(3)المصدر السابق، ص 211.

(4)المصدر السابق، ص 19.

* الصبا: هي ريح مهبها من موضع مطلع الشمس. انظر معجم الكلمات المصطلحية في لسان العرب، مصدر سابق، ص 440.

* الدبور: الريح التي تقابل الصبا والقبول وهي ريح تهب من نحو المغرب، انظر المصدر السابق، ص، 434.

(5)الاصطخري، مسالك الممالك، مصدر سابق، ص 31.

(6)المصدر السابق، ص 30.

(7)المصدر السابق، ص 32.

السفن حينما تكون في الاتجاه المعاكس للرياح: ((ولهذا البحر بناحية سيكاوه زنفة يخاف على السفن الداخلة بها الريح ان تنكسر وإذا انكسرت السفن هناك لم يتهيأ جمع شيء منها من الاتراك فأنهم يستولون على ذلك))⁽¹⁾

يتضح من الوصف السابق ان الاصطخري قد اطلع بشكل مباشر على هذه الاخطار البحرية من سفره وترحاله عن طريق البحر، فسجل هذه المعلومات الدقيقة عن الرياح واثرها في حركة النقل البحري. و قد بين ايضا ان هناك انواع اخرى للرياح، مستعملاً تسميات معينة لمدينة ما وبخاصة عندما تكون بالوديان كتسمية هواء الجبل وهو ما يقابل المصطلح الحديث (نسيم الجبل) كقوله في وصف مناخ مدينة اللور: ((واللور بلد خصب الغالب عليه هواء الجبل))⁽²⁾.

المبحث الثاني /علم الاشكال الارضية (الجيومرفولوجية):

تحدث الاصطخري عن التركيب الطبيعي لقشرة سطح الارض من وصفه لأنواع المعادن الخام التي تغطي اراضي الاقاليم الجبلية والسهلية كالأحجار والحصى والرمال والمعادن الخام و التي اشار لها لتكون علامة بارزة للمسافر، لا من اجل تفسير الحركات والعوامل التي ساعدت على تكونها في اقاليم دون اخرى، أي يصفها من دون تعليل، كقوله في احد صحاري خراسان انواع من الحجارة والحصى وخلو هذه الصحراء من اي غطاء نباتي: ((مما يلي خراسان حجارة صغار سود نحو اربعة فراسخ من بارسك الى قبر الحاجي حصى صغار بعضه في لون الكافور بياضا وبعضه اخضر في لون الزجاج وليس في هذه المفازة اذا جزت فرسخين من رأس الماء الى الجبل نحو مرحلة نبات))⁽³⁾

وعن وصف طريق احدى المدن المصرية المشهورة بالذهب تم اقتطاع نص منه كمثال على ذلك: ((حصن على البحر يسمى عذاب ويسمى مجمع الناس بهذا المعدن العلاقي وهو رمال وارض مبسوطة لا جبل بها واموال هذا المعدن يرتفع الى ارض مصر وهو معدن الذهب لا فضة فيه))⁽⁴⁾

ومثال اخر عن طبيعة شكل سطح الارض لأحدى المدن في سجستان فيقول: ((وارضها سبخة ورمال وهي حارة ولا يقع بها ثلوج وهي ارض سهلة لا يرى فيها جبل))⁽⁵⁾

لكن في بعض الحالات اثناء وصفه لوجود نوع مميز من الحجارة او أي ظاهرة طبيعية اخرى تكون فريدة بلونها او تكون ذات شكل مميز، قد يعطي تفسيرات لتلك الظواهر او يكتفي بالوصف دون تعليل خاصة في الاقاليم الغير عربية والتي تكون بعيدة عن جزيرة العرب ((وبناحية دارابجرد جبال من الملح الابيض والاصفر والاخضر والاسود والاحمر تنحت من هذه الجبال موائد وغير ذلك وتحمل الى سائر المدن والملح الذي في سائر المدن انما هو من باطن الارض او ماء يجمد وهو ملح جبل ظاهر))⁽⁶⁾

اما في وصفه للحالات الطبيعية من وجود احجار او أي معلم مميز اخر في جزيرة العرب والأقاليم العربية مثل الشام ومصر فكان الوصف غالبا يقترن بتعليلات دينية وآيات قرآنية كأن تكون وجود الحجارة هي العذاب الذي ارسله الله للأقوام التي عادت الانبياء او هي عذاب مرسل بسبب فساد الاخلاق للأقوام الهالكة مثل قوم لوط ((وديار قوم لوط هي ارض تسمى الارض المقلوبة وليس بها زرع ولا ضرع ولا حشيش وهي بقعة سوداء قد فرشت بحجارة كلها متقاربة في الكبر يروى انها الحجارة المسومة التي رمى بها قوم لوط))⁽⁷⁾ اوان سبب تسمية ذلك المكان هو لحادثة تاريخية وثقها القرآن الكريم مثل تسمية مدينة مدين والحجر وبرية تيه بني اسرائيل: ((والحجر قرية صغيرة قليلة السكان وهي من وادي القرى على يوم بين الجبال

(1) المصدر السابق، ص 219.

(2) المصدر السابق، ص 94.

(3) المصدر السابق، ص 235.

(4) المصدر السابق، ص 35.

(5) المصدر السابق، ص 241-242.

(6) المصدر السابق، ص 155.

(7) المصدر السابق، ص 64- 65.

وبها كانت ديار ثمود الذين قال الله فيهم "وثمود الذين جابوا الصخر بالواد" ورأيت تلك الجبال ونحتهم الذين قال الله وتحتون من الجبال بيوتا فارهين ورأيتها بيوتا مثل بيوتنا في اضعاف جبال وتسمى تلك الجبال الاثالب⁽¹⁾

اما عن العمليات الفيزيائية والكيميائية في تشكيل الظواهر الطبيعية فقد ربط الاصطخري العلاقة ما بين درجات الحرارة وموسم ذوبان الثلوج ودرجة ملوحة المياه كتفسيره لسبب تذبذب درجة الملوحة لبحيرة تنيس في مصر حيث تقل نسبة الملوحة في الصيف اثناء فترة ذوبان الثلوج فيقول: ((وبأرض مصر بحيرة يفيض فيها ماء النيل تتصل ببحر الروم تعرف ببحيرة تنيس اذا امتد النيل في الصيف عذب ماؤها واذا نقص في الشتاء الى اوان الحر غلب ماء البحر عليها فملح ماءها وفيه مدن مثل الجزائر تطيف البحيرة بها فلا طريق اليها الا في السفن فمن مشاهير تلك المدن تنيس ودمياط وهما مدينتان لا زرع بهما ولا ضرع وبهما يتخذ المرتفع من الثياب، وهذه البحيرة قليلة العمق يسار في اكثرها بالمردي⁽²⁾

او كتفسيره لحالة ملوحة بحيرة خوارزم واعطى سبب لتملح مائها على الرغم من صغر حجمها وعدة انهار تنتهي اليها وبالقرب منها جبل تتجمع عليه الثلوج وتذوب في فصل الصيف وايضا تصب فيه، لكن مع كل هذا لا تقل كمية التملح ولا يكبر حجمها فيقول معلل هذه الظاهرة بوجود شقوق داخل الارض تعمل على تسريب المياه الى بحر قزوين بدون جزم بل تخمين منه: ((وعلى شط بحيرة خوارزم جبل جفراغز يجمد عنده الماء حتى يبقى الى الصيف وهو اجمة^(*) قصباء * ودور هذه البحيرة فيما بلغني نحو من مائة فرسخ وماؤها مالح وليس لها مغيض ظاهر ويقع فيها نهر جيحون ونهر الشاش وانهار غيرها فلا يعذب ماؤها ولا يزيد على صغرها ويشبه والله اعلم ان يكون بينها وبين بحر الخزر خروق يتصل بماؤها وبين البحرين نحو من عشرين مرحلة على السم⁽³⁾

اما عن التنزية الهوائية والتعرية المائية قد اشار الاصطخري الى نوع الرياح المسيطرة لإقليم ما واثرا في النقل والارساب للرمال و قد بين في كيفية سيطرة الانسان على ظاهرة التنزية في اقليم سجستان بالإضافة الى كيفية تطويعها لنقل الرمال من مكان لآخر من اجل دفع ضررها في طمر المدن واتلاف القرى الزراعية التي تترسب عندها وكيف تم تسخيرها للرياح في طحن الحبوب عن طريق الطواحين الهوائية حيث يقول: ((لا يرى فيها جبل واقرب جبالها بناحية فره وتشتد رياحهم وتدموم حتى أنهم قد نصبوا عليها طواحين يديرها الهواء وينقل رمالهم من مكان الى مكان فلولاً أنهم يحتالون فيها لطمت على القرى والمدن بها، وبلغني أنهم اذا احبوا نقل الرمل من مكان الى مكان من غير ان يقع على الأراضي التي الى جانب الرمل جمعوا حول الرمل مثل الحائط من خشب وشوك وغيرها بقدر ما يعلو على ذلك الرمل وفتحوا في اسفله بابا فتدخله الريح وتطير اعلى الرمل مثل الزوبعة فيرتفع حتى يقع على مد البصر حيث لا يضرهم ويقال ان المدينة القديمة في أيام العجم كانت فيما بين كرمان وسجستان اذا جرت دارك بحذاء راسك عن يسار الذاهب من سجستان الى كرمان على ثلاث مراحل وابنيته وبعض بيوتها قائمة الى هذه الغاية واسم هذه المدينة رام شهرستان⁽⁴⁾

لم يغفل الاصطخري اسباب تملح المياه وخاصة السيول في الصحاري فقد اشار اشارة واضحة لفعل التعرية المائية في مكان يسمى (شور رود) في اقليم صحراء خراسان حيث يقول: ((وهو واد تجري فيه سيول الامطار ولا يجري الا من مطر ولكنه ارض سبخة فيجري السيل مالحا وهذه المقازة مالحة التربة⁽⁵⁾

(1)المصدر السابق، ص19.

(2)المصدر السابق، ص 52.

* الاجمة: المكان الذي تكثر فيه الاشجار.

* قصباء، القصبية: تعني القصر او المدينة او وسط القرية، انظر: معجم الكلمات المصطلحية، ص 362.

* السم: الطريق، انظر: معجم الكلمات المصطلحية، مصدر سابق، ص 396.

(3)الاصطخري، مسالك الممالك، مصدر سابق، ص 304.

(4)المصدر السابق، ص 242.

(5)المصدر السابق، ص 234.

وهناك اشارة خاطفة عن مفهوم النحت النهري للصخور وعملية التعرية المصاحبة لجريان الانهار وما تحمله من رواسب كوصفه لجبل بارما حيث يمر منه نهر دجلة وفي هذا الجبل عيون القير والنفط فيحملها الماء اثناء جريانه فيقول الاصطخري واصفا هذه الحالة: ((وجبل بارما هو جبل تشقه دجلة فتجري في وسطه وفي الماء منه عيون القير والنفط))⁽¹⁾ ويبيد الاصطخري رأيا عن سبب وجود الاهوار في البصرة هو ناتج من عوامل طبيعة كطبيعة ارضها ذات المياه الجوفية العالية القريبة من السطح يرافقها انتهاء مصبات بعض الانهار عند البصرة اضافة الى نشاطات بشرية ساعدت على وجودها ((وفي حدود البصرة بين اضعاف قراها آجام*) كثيرة وبطائح اكثرها يسار فيها بالمرادي * قريبة القعر كانت على قديم الايام ارضا مكشوفة ويشبه ان يكون لما بنيت البصرة وشقت الانهار واتصل بعضها ببعض في مجاريها فتراجعت المياه وغلبت على ما يسفل من ارضها فصارت بحارا وبطائح*)⁽²⁾ وقد اغفل القول عن ظواهر اخرى مثل في كيفية تكون البحار والانهار او سبب وجود المياه الجوفية.

اما الظواهر الناتجة من التفاعل الكيميائي فيعطي الاصطخري رأي منطقي وعلمي لحدوث بعض الظواهر التي تظهر بصورة مستمرة في منطقة ما دون غيرها لكن هذا التحليل ساقه من دون ان يتأكد من صحته بل اجتهدا منه في سبب اشتعال النيران بصورة مستمرة في اقليم فارس وسبب هذا الاشتعال هو وجود مكن نفطي او احد المشتقات النفطية القابلة للاشتعال وحدث حدث ما ساعد على اشتعال النار بقرية فضلت مستمرة بالاشتعال لازمان متتالية: ((وبناحية آسك متاخما لأرض فارس جبل يتقد منه نار ابدًا لا ينطفئ ويرى منها الضوء بالليل والدخان بالنهار وهو في حد خوزستان ويشبه فيما اظن انه عين نفط او زفت او غيره مما تعمل فيه النار فوقع فيه على قديم الايام نار فعلى قدر ما تخرج يحترق ابدًا فيما احسبه من غير ان رأيت علامة لذلك ولا سمعت به وانا ا قوله ظنا))⁽³⁾

وكثيرا ما يصف الاصطخري حالات وظواهر ناتجة من تفاعل كيميائي لكن من دون ان يعطي تفسير عن سبب حدوثها مثل وجود نهر اذا غسلت به الملابس تخرج باللون الاخضر: ((وبناحية داذين نهر ماء عذب يعرف بنهر اخشين يشرب ويسقى الاراضي واذا غسلت به الثياب خرجت خضرا))⁽⁴⁾

او حالة اخرى كمثال عن فشل الاصطخري في تفسير حدوثها وهي وجود مياه عيون بمدينة (سمرقند) تتجمد في الصيف وفي الشتاء تكون المياه حارة فيكتفي فقط بوصف الحالة ومن ثم ينتقل مباشرة الى وصف مدينة بخارا: ((بسمر قند مياه حر ويرد غير ان فيها عيونًا تتجمد في الصيف اذا اشتد الحر حتى تصير كالأعمدة وتنقطع ويكون ماؤها في الشتاء حارا وتأوي اليه السوائم لدفع موضعها في الشتاء، ولبخارا مدن داخل حائطها وخارجا منها))⁽⁵⁾...الخ الوصف وبالنسبة للتربة يلاحظ انه اهتم بوصف انواع التربة في كل مدينة وقرية يدخلها الاصطخري، حيث يصف جودتها واهميتها بالزراعة. لا بل حتى لون هذه التربة وبخاصة التي تنفرد بلون مميز عن باقي التربة المجاورة ((وبناحية كران طين اخضر كالسلق يؤكل ليس فيما علمته في بلد مثله))⁽⁶⁾. وقد يقارن ويصنف التربة المتشابهة والمختلفة بين اقاليم العالم الاسلامي

(1)المصدر السابق، ص 75.

* آجام و آجم: الماء الاجن المتغير اللون والطعم والرائحة لكنه شروب. انظر معجم الكلمات المصطلحية، مصدر سابق، ص، 315.

* مذكور في متن الكتاب المداري وفي الحاشية مردي والمرادي.

* البطائح، البطحاء، الابطح، البطح تعني:

- مسيل فيه دقاق الحصى

- تراب لين مماجرته السيول

- رمل في مسيل الوادي: انظر معجم الكلمات المصطلحية، مصدر سابق، ص 499.

(2)الاصطخري، مصدر سابق، ص 81- 82.

(3)المصدر السابق، ص 92.

(4)المصدر السابق، ص 152.

(5)المصدر السابق، ص 313.

(6)المصدر السابق، ص 152.

كقوله: ((لا اعرف بجميع خوزستان بلدا مأوهم من البئر لكثرة المياه الجارية بها، وأما ترابها فإن ما بعد عن دجلة الى ناحية الشمال ايبس واصح وما كان الى دجلة اقرب فهو من جنس أرض البصرة في التسبخ وكذلك الصحة ونقاء البصرة في الناس فيما بعد عن دجلة))⁽¹⁾

اما التضاريس الارضية اعتقد الجغرافيون العرب ان المحيطات تتمثل ببحر يحيط اليابس وقد ثبتوا هذا الاعتقاد من الخرائط التي رسموها للعالم القديم. والاصطخري ايضا قد تبنى هذا الاعتقاد عندما وصف شكل الارض ومثلها في الخرائط والارض كلها مستديرة والبحر المحيط محتف بها كالطوق))⁽²⁾

والاصطخري بصورة عامة عندما يتعرض الى موضوع التضاريس الارضية يتعرض لها كوصف للمظهر العام، لا من حيث البنية والعوامل الجيولوجية التي اسهمت بصنعها أو لماذا بعض الاراضي جبلية او سهلية....الخ ويلاحظ انه ينجح في تفنيد الاساطير والخرافات في مناقشتها مناقشة منطقية في معرض كلامه وهو يصف تلال كبيرة من الرماد في مدينة تسمى ابرقوه بفارس فهو لا يتقبل ان تكون تلك التلال هي بقايا النار التي اشعلت لحرق النبي ابراهيم (ع) لكنه يتغاضى عن ذكر الكيفية والاسباب لتكون هذه التلال: ((وبقرب ابرقوه تلال عظيمة من رماد يزعم قوم انها نار نمرود بن كنعان التي اوقدها لأحراق ابراهيم وهذا خطأ لان الصحيح في الاخبار ان نمرود كان مقيما في بابل وكذلك ملوك الكنعانيين قبل ملوك الفرس))⁽³⁾

المبحث الثالث / جغرافية المياه:

اوضح لنا الاصطخري عن انواع المصادر المائية المستعملة في العالم الاسلامي لذلك العصر والتي تشمل: بحاراً وانهاراً وبحيرات واهواراً او عيوناً واباراً او احواضاً اصطناعية بالإضافة الى المياه الباطنية، وايضا تطرق الى نوع المصادر لكل مدينة وقرية وطريق يمر بها المسافرين، ولم يقتصر الاصطخري على ذكر المسطحات المائية بل عمد الى تحديد نوعية مياهها سواء كانت صالحة للشرب أم غير صالحة وشكل المصدر الرئيسي الذي يعتمد عليه سكان تلك المدن اي هل تسقي زروعهم من الامطار ام على الانهار او عن طريق الابار ومثال عن ذلك وصفه لمصادر المياه في داخل الحرم بمكة وخارج الحرم المكي: ((ومياههم من السماء وليس لهم ابار تشرب واطيبها بئر زمزم ولا يمكن الادمان على شربه وليس بجميع مكة فيما علمته شجر مثمر الا شجر البادية، فإذا جرت الحرم فهناك عيون وآبار وحوائط كثيرة وادوية ذات خضور ومزارع ونخيل))⁽⁴⁾

او كيف استعمل الانسان تلك المسطحات للاستيطان السكاني كما هو الحال لقرى سكان الاهوار وقد اعطى تقديرات وارقام تقريبية لمساحة تلك الاشكال بل حتى امتداداتها واتجاه تلك الامتدادات سواء اتجاهات رئيسة او ثانوية كنحو الشرق او شمال شرق...الخ بالإضافة الى المدن المطلة عليها

حيث اجتهد بالجانب الوصفي اكثر من التحليلي كمساحة البحار والبحيرات والانهار واشكالها التقريبية ونوعية المياه والمخاطر الموجودة بها، لا بل عمد الى ذكرها على طول الطرق والمسالك بين الاقاليم الاسلامية والمقارنة في ما بينها من حيث النوعية والكمية. وقد استعمل الاصطخري وجغرافي ذلك الزمان المسطحات المائية كحدود وتخوم طبيعية فاصلة بين الاقاليم وعلامة بارزة ومثال على ذلك تخوم ديار العرب الطبيعية وهي المياه كقوله: ((وابتدأت بديار العرب لان القبلة بها ومكة فيها وهي ام القرى وبلد العرب واطنائهم التي لم يشركهم في سكانها غيرهم والذي يحيط بها بحر فارس من عبادان

(1)المصدر السابق، 90.

(2)المصدر السابق، ص 8.

(3)المصدر السابق، ص 151.

(4)المصدر السابق، ص 17.

وهو مصب ماء دجلة في البحر فيمتد على البحرين حتى ينتهي الى عمان (بالضم) ثم يعطف على سواحل مهرة وحضرموت وعدن حتى ينتهي الى سواحل اليمن الى جدة ثم يمتد على الجار ومدين حتى ينتهي الى آيلة ثم قد انتهى حينئذ حد ديار العرب من هذا البحر ومن هذا المكان من البحر لسان يعرف بالقلم فينتهي الى تاران وجبيلات الى القلزم فينقطع فهذا شرقي ديار العرب وجنوبيها وشيء من غربيها ثم يمتد عليه من آيلة الى مدينة قوم لوط والبحيرة المنتنة التي تعرف ببخيرة زغر الى الشراة والبلقاء وهي من عمل فلسطين واذرعات وحوران والبثينة والغوطة ونواحي بعلبك وذلك من عمل دمشق وتدمر وسلمية وهما من عمل حمص ثم الخناصره وبالس وهما من عمل قنسرين وقد انتهينا الى الفرات، ثم يمتد الفرات على ديار العرب حتى ينتهي الى الرقة وقرقيسيا والرحبة والدالية وعانة والحديثة وهيت والانبار الى الكوفة ومستفرغ مياه الفرات الى البطائح ثم تمتد ديار العرب على نواحي الكوفة والحيرة على الخورنق وعلى سواد الكوفة الى حد واسط فتصاقب(*) ما قارب دجلة عند واسط مقدار مرحلة ثم تمتد على سواد البصرة وبطائحها حتى تنتهي الى عبادان فهذا الذي يحيط بديار العرب⁽¹⁾

ووصف الاصطخري المياه الحارة كبخيرة طبرية ونوعية مياهها وامتداداتها ودرجة حرارة الماء حيث يقول: ((واما الاردن فأن مدينتها الكبرى طبرية وهي على بحيرة عذبة الماء طولها اثنا عشر ميلا في عرض فرسخين او ثلاثة وبها عيون جارية حارة مستنبطها على نحو فرسخين من المدينة فإذا انتهى الماء الى المدينة على ما دخله من الفتور بطول السير اذا طرحت به الجلود انمعت ولا يمكن استعماله الا بالمزاج والغور اوله هذه البحيرة⁽²⁾

وايضا اشار الى استعمال الماء البارد المثلج في سمر قند بإقليم ما وراء النهر والذي يوضع في الطرقات العامة: ((وقل ما رأيت خانا أو طرف سكة أو محلة أو مجمع ناس في الحائط بسمرقند يخلو من ماء جمد مسبل⁽³⁾ ويحرص الاصطخري على تتبع الانهار والروافد من دول المنبع الى المصب بالإضافة الى ذكر المدن الواقعة على هذه الانهار مثل تتبع نهري دجلة والفرات والنيل وانهار اقاليم المشرق الاسلامي.

او عندما يصل الى وصف دولة المنبع يذكر ان هذه الدولة جبالها تغذي انهار الدولة او الاقليم المجاور لها و في هذا الجانب اهتم الاصطخري في وصفه اتجاه مجارى الانهار، مثال على ذلك قوله عن اتجاه مجرى نهر النيل من الشرق الى الجنوب اثناء حديثه عن موقع القاهرة عاصمة مصر(الفسطاط): ((واما صفة مدنها وبقاعها فان مدينتها العظمى تسمى الفسطاط وهي على النيل في شرقيه شمالي النيل وذلك ان النيل يجري مؤبدا بين المشرق والجنوب والبلد كله على جانب واحد⁽⁴⁾ وفي مكان اخر يتطرق الى موسمية الانهار والزراعة على نهر النيل ((وزروعهم على ماء النيل تمتد فتعم المزارع من حد اسوان الى حد الاسكندرية وسائر الريف فيقيم الماء من عند ابتداء الحر الى الخريف ثم ينصرف فيزرع ثم لا يسقى بعد ذلك وارض مصر لا تمطر ولا تتلج وليس بأرض مصر مدينة يجري فيها الماء دائما غير الفيوم⁽⁵⁾

ايضا اشار الاصطخري الى عملية نقل الماء بأسلوب متطور عن طريق انابيب مصنوعة من الرصاص في مدينة سمر قند حيث الماء يجري في خندق حول القلعة وينقل بهذه الانابيب من هذا الخندق إلى الأسواق والمساكن: ((وماء جار يدخل إليها في قناة من رصاص حتى يدخل من باب كش ووجه هذا النهر رصاص كله وذلك ان حوالي المدينة خندق قد تسفل

* فتصاقب: فتلاصق

(1) الاصطخري، مسالك الممالك، مصدر سابق، ص 12 - ص 13.

(2) المصدر السابق، ص 58.

(3) المصدر السابق، ص 290.

(4) المصدر السابق، ص 48 - 49.

(5) المصدر السابق، ص 49-50.

لأنه استعمل طينه في سور المدينة فبقى حوالها خندق عظيم يجري الماء عليه الى المدينة وهو نهر جاهلي في وسط السوق بموضع يعرف برأس الطاق وهو امر موضع بسمر قند⁽¹⁾

وللاصطخري ملاحظة وثقاها عن الاستعمال الامثل لمياه الانهار في اقليم خوزستان وافادة السكان منها الى اقصى ما يمكن قبل ان تهدر الى البحر في وصفه لنهر المشرقان ((ولا يضيع من هذا الماء شيء وانما تسقى به اراضي قصب السكر وما في اضعافه² من النخيل والزروع وما بخوزستان كلها على كمال عمارتها بقعة هي امر وارخي من المشرقان⁽³⁾))
المبحث الرابع / جغرافية الموارد الطبيعية:

تناول الاصطخري عدداً من المدن التي اشتهرت بالموارد المعدنية والاحجار الغالية والنادرة أو التي تشتهر بنباتات طبيعية من اشجار واعشاب، او زراعة معينة أو تتكاثر في نطاقها حيوانات و احياء دقيقة او تشتهر بتربيتها وتذجينها وبالتالي تسد الحاجة المحلية لسكان الأقليم والفائض منه يصدر الى الاقاليم الاسلامية الاخرى والى الامم والممالك المجاورة ويكاد لا يخلو اقليم من الاقاليم بشهرته بمورد ما او صناعة مميزة تستجلب منها بضائع معينة أو اشتهرت بصناعة خاصة أو انفردت بصفة غلبت عليها وقد ذكر الاصطخري أن بعضاً من هذه الأسواق تخصصت في تجارة بعينها، مما يوضح الصلة الوثيقة التي كانت تربط اقاليم العالم الاسلامي وحقت التكامل الاقتصادي بين اجزائه، وان هذه الكثرة من عدد المنتجات التي دخلت في التجارة وكثرة المدن التي تردد ذكرها يوضح ان هناك شبكة كبيرة من طرق المواصلات تربط بين اجزاء العالم الاسلامي سواء كانت طرق برية أم بحرية أم نهريّة لنقل هذه المنتجات وتوصيلها الى السكان المستفيدين منها. و لما كان من العسير جداً استعراض جميع ما كتبه الاصطخري عن الموارد الطبيعية لأقاليم الدولة الاسلامية فتم انتقاء بعض النصوص كمثال عن ذلك: ((ويقرب ينبع جبل رضوي وهو جبل منيف ذو شعاب وأودية ورأيته من ينبع اخضر واخبرني من طاف في شعابه ان به مياه كثيرة واشجارا وهو الجبل الذي زعم طائفة يعرفون بالكيسانية ان محمد بن الحنفية ابن علي ابن ابي طالب حي مقيم به ومن رضوي يحمل حجر المسن الى سائر الافاق⁽⁴⁾))

مثال اخر: ((ويرتفع من الصغانيان الى واشجرد من الزعفران ما ينتقل الى الآفاق وكذلك الاوبار من السمور والاستجاب والثعالب وغيرها مما يحمل الى اقصى الغرب مع طرائف من الحديد والختق والبزاة وغير ذلك مما يحتاج اليه الملوك⁽⁵⁾))

مثال يساق عن المدن التي اشتهرت بالنبات الطبيعي: ((ويرتفع من طبرستان من الابريسما ما يميز الآفاق وليس في الاسلام مدينة اكثر منها إبرسيم وبها خشب كثير من اصلب الخشب ينحت منها آنية واطباق تنقل الى الآفاق⁽⁶⁾))
ومثال عن تدجين الحيوانات ((وبمصر بغال وحمير لا يعرف في شيء من بلدان الاسلام احسن ولا اثن منها ولهم من وراء اسوان حمير صغار في مقدار الكباش ملمعة تشبه البغال الملمعة اذا اخرجت من موضعها لم تعش ولهم حمير يقال لها السملاقية بأرض الصعيد زعموا ان احد ابويها من الوحشي والآخر من الاهلي فهي اسير تلك الحمير⁽⁷⁾))
الف الاصطخري مصنفاًته اعتماداً على مشاهداته الميدانية لتلك الأقاليم وبين مواقعها وإمكاناتها لتلك الفترة، فذكر فيها نشاطات السكان الحضارية وهو الناتج الكلي من نشاطات اقتصادية مختلفة نتجت من افرازات الطبيعة (المناخ + السطح).

(1)المصدر السابق، ص 316-317.

*اضعافها، الضعف، التضغيف المضاعفة: نسبة الشيء الى ضعف مساحتها. انظر: معجم الكلمات المصطلحية، مصدر سابق، ص349.

(3)الاصطخري، مصدر سابق، ص 90.

(4)المصدر السابق، ص 21.

(5)المصدر السابق، ص 288.

(6)المصدر السابق، ص213.

(7)المصدر السابق، ص 55.

وهناك امور ذكرها الاصطخري لا تستقيم مع الواقع بل تصدم بعلم الجيولوجيا فيصف مصر ونهر النيل بصور مغايرة لطبيعة نهر النيل واتجاه جريانه اليوم فذكر انه يسير من الشرق باتجاه الجنوب بينما نهر النيل اليوم يجري من الجنوب باتجاه الشمال فيقول في ذلك: ((وَأَمَّا صَفَةُ مَدْنِهَا وَبِقَاعِهَا فَأَنَّ مَدِينَتَهَا الْعَظْمَى تَسْمَى الْفَسْطَاطَ وَهِيَ عَلَى النَّيْلِ فِي شَرْقِيهِ شِمَالِي النَّيْلِ وَذَلِكَ أَنَّ النَّيْلَ يَجْرِي مَوْورِيَا بَيْنَ الْمَشْرِقِ وَالْجَنُوبِ وَالْبَلَدُ كُلُّهُ عَلَى جَانِبٍ وَاحِدٍ))⁽¹⁾.

كذلك وصف الاصطخري ان طبيعة المياه لنهر النيل فصلية في حين ان نهر النيل اليوم هو دائم الجريان ((وبها نخيل وثمار كثيرة وزروعهم على ماء النيل تمتد فتعم المزارع من حد اسوان الى حد الاسكندرية وسائر الريف فيقيم الماء من عند ابتداء الحر الى الخريف ثم ينصرف فيزرع ثم لا يسقى بعد ذلك وارض مصر لا تمطر ولا تتلج وليس بارض مصر مدينة يجري فيها الماء دائما غير الفيوم))⁽²⁾.

ايضاً وصف الاصطخري السودان بأن مناخها صحراوي ويحتوي على صحاري واسعة: ((وبلدان السودان بلدان عريضة الا انها قفرة قشفة جداً))⁽³⁾ وهذا الوصف لا ينطبق على السودان لأن السودان تقع ضمن المناخ المداري والغابات المدارية كذلك وصفه للنوبة بأنها منطقة صحراوية وهذا غير مطابق للواقع فموقعها الحالي تقع ضمن المناطق الاستوائية ذات الغابات الكثيفة والأمطار الدائمة على طول العام حيث قال: ((ويقال انه ليس في اقليم السودان من الحبشة والنوبة والبجة وغيرهم اقليم هو اوسع منه ويمتدون الى قرب البحر المحيط مائلي الجنوب ومما يلي الشمال على مفازة ينتهي الى مفاوز مصر من وراء الواحات ثم على مفاوز بينها وبين ارض النوبة ثم على مفاوز بينها وبين ارض الزنج وليس لها اتصال بشيئ من الممالك والعمارات الا من وجه المغرب لصعوبة المسالك بينها وبين سائر الامم وهذه جوامع ما يحتاج الى معرفته من شرقي البحر من المغرب))⁽⁴⁾

وكذلك ذكر محاصيل زراعية لا تتلاءم زراعتها في الاقاليم المعتدلة والجبلية وبخاصة المدن الساحلية على البحر المتوسط مثل زراعة النخيل وقصب السكر فيقول في ذلك: ((واسكندرونه حصن على ساحل بحر الروم صغير به نخيل وبياس مدينة صغيرة على شط بحر الروم ذات نخل وزروع خصبه والتينات حصن على شط البحر ايضا فيه مجمع لخشب الصنوبر الذي ينقل الى الشامات والى مصر والثغور والكنيسة حصن فيه منبر وهو ثغر في معزل من شط البحر والمثقب حصن صغير بناه عمر بن عبد العزيز به منبر ومصحف له وعين زربة بلد يشبه مدن الغور بها نخيل وهي خصبه واسعة الثمار والزروع والمرعى))⁽⁵⁾ اما عن قصب السكر فيقول: ((وأطرابلس مدينة على بحر الروم عامرة ذات نخل وقصب سكر وخصب))⁽⁶⁾ وكما هو معروف ان زراعة هذه المحاصيل في المناطق الحارة الرطبة تتعارض مع درجات الحرارة السائدة لتلك الجهات ففي الصيف لا تتجاوز المعدلات الحرارية 22° على سواحل البحر المتوسط و30° في المناطق الداخلية، وفي احيان نادرة تقترب من 40° وعند الرجوع الى المؤلفات الزراعية للقرون الوسطى لتلك المناطق عن زراعة اقليم الشام يذكر محقق كتاب الفلاحة الرومية لقسطا بن لوقا البعلبكي عن النباتات التي كانت سائدة في الشام والتي دونها الرحالة العرب في العصر العباسي فيقول عن ذلك: (انتشرت زراعة النخيل في بعض المناطق الشامية منذ زمن بعيد وكانت اشجاره قائمة في منطقة شمال بلاد الشام وخاصة في القسم الغربي والشمال الغربي منه)⁽⁷⁾ وعن زراعة قصب السكر قال (زرع قصب السكر في المناطق الداخلية للشام وامتدت زراعته من حلب شمالا الى بحيرة طبريا في الجنوب وعلى طول وادي الاردن حتى جرش كما

(1)المصدر السابق، ص 48 – ص 49.

(2) المصدر السابق، ص 49 – ص 50.

(3)المصدر السابق، ص 39.

(4)المصدر السابق، ص 40 – 41.

(5) المصدر السابق، ص 63.

(6) المصدر السابق، ص 61.

(7) قسطا بن لوقا البعلبكي، الفلاحة الرومية، تحقيق، وائل عبد الرحيم اعبيد، دار البشير، عمان، الطبعة الاولى، 1999، ص 43.

زرع في مناطق بيروت وطرابلس وصيدا و صور والناقورة⁽¹⁾ بالإضافة الى ذلك زراعة الرز التي كانت تشتهر فيها حقول صور وحولة وبيسان وصفد وغور الاردن⁽²⁾!!! فكيف تحول مناخ تلك الجهات الى مناخ معتدل وتغيرت زراعتها وفقا لتغير المناخ في حين بقي مناخ العراق على حاله منذ فجر التاريخ والى يومنا هذا؟

خلاصة البحث

1- قسم الاصطخري العالم القديم الى اقاليم مناخية وكان معيار هذا التقسيم هو عنصر الحرارة فحدد بموجبه سيطرة ثلاث اقاليم مناخية هي:

أ. اقليم المناخ البارد المتطرف في الشمال.

ب. اقليم المناخ الحار المتطرف في الجنوب.

ت. اقليم المناخ المعتدل في الوسط.

2- يمكن تصنيف الاصطخري ضمن رواد المدرسة الحتمية حيث ربط بين اختلاف الزراعة والموارد الطبيعية واللوان البشر واشكالهم وعاداتهم واشكال منازلهم بانه ناتج عن اختلاف عناصر المناخ.

3- اعطى تفسير جزئي لحدوث ظاهرة المد والجزر، وعلل سبب حدوث الاعاصير البحرية الناتجة من التقاء الرياح الحارة والباردة.

4- استخدم تسمية "هواء الجبل" على المناخ المسيطر للقرى الجبلية وهو ما يقابل مصطلح نسيم الجبل.

5- اهتم بوصف سطح الارض دون تحليل سبب اختلاف طبيعة الارض الجبلية عن الارض السهلية فأغفل العوامل الجيولوجية التي ساعدت على تواجدتها في مكان دون اخر.

6- يلاحظ ان الاصطخري عمد الى تحليل وجود الظواهر الطبيعية في الاقاليم العربية بتعليلات دينية وآيات قرآنية كوجود الاحجار في الشام ومصر ويثرب واليمن.... الخ بأنها عذاب من الله ارسله للاقوام التي عادت الانبياء.

7- لا يستخدم الاصطخري التعليلات الدينية اثناء وصفه لوجود الاحجار والحصى في الاقاليم الشرقية للعالم القديم كإقليم فارس والهند، بل يكون الوصف جغرافي راجع لعوامل طبيعية أو يمر بوصف الظاهرة مر الكرام دون تحليل ظهورها.

8- اشار الاصطخري الى عمل الرياح في التذرية اثناء نقل الرمال من مكان وارسابها في مكان اخر.

9- اشار الاصطخري اشارة خاطفة الى عمل النحت النهري وعملية التعرية المصاحبة لجريان الانهار.

10- اعطى تفسير جزئي عن سبب تكون اهور البصرة بسبب طبيعة الارض وانتهاء مصبات الانهار اليها.

11- اغفل القول عن سبب تكون الانهار او البحار أو سبب وجود المياه الجوفية.

12- اعطى الاصطخري تفسيرات منطقية عن الظواهر الناتجة من التفاعل الكيميائي كظاهرة اشتعال النيران والدخان لازمان مستمرة في مكان دون اخر وعللها بسبب وجود مكن نفطي أو احد المشتقات النفطية القابلة للاشتعال.

13- اهتم الاصطخري بوصف انواع الترب في كل اقليم حيث يصف جودتها واهميتها في الزراعة أضافة الى ذلك يذكر اللوان الترب التي تتفرد بلون مميز عن باقي الترب المجاورة للإقليم الواحد فعمد في بعض الاحيان الى عقد مقارنة بين انواع ترب الاقاليم من حيث الجودة وكمية الاملاح.

14- اورد الاصطخري انواع المصادر المائية في كل مدينة وقرية وانواع السقي المستخدم في الزراعة سواء اكانت امطاراً انهار أو ابار أو احواض اصطناعية أو عيون، مشيراً الى المناطق والاقاليم التي توجد في نطاقها المياه المعدنية الحارة.

15- حرص في اغلب الاحيان بتتبع الانهار والروافد من دول المنبع الى المصب مع ذكر اتجاهها و المدن المقامة عليها.

(1) المصدر السابق، ص 34.

(2) المصدر السابق، ص 34.

16- تناول الاصطخري عدد من المدن التي اشتهرت بالموارد المعدنية والاحجار الغالية والنادرة او التي تشتهر بنباتات طبيعية او زراعة معينة أو تتكاثر في نطاقها حيوانات او احياء دقيقة وبالتالي تسد الحاجة المحلية والاقليمية عن طريق التبادل التجاري.

17- اعطى الاصطخري صورة واضحة لكل اقليم زاره من خلال وصفه الجغرافي للمعالم الطبيعية المتمثلة بالجبال والانهار والصحاري والنبات الطبيعي فأعطى للقارئ فكرة عن ابرز الخصائص الطبيعية لكل اقليم.

18- نقل الاصطخري صور مختلفة لمناخ وزراعة بعض الاقاليم المعتدلة بالاضافة الى الوصف المختلف لطبيعة جريان نهر النيل واتجاه سيره ونقل صورة عن المعالم الطبيعية لأفريقيا تختلف تماما عن ما هو معروف اليوم وصورها بأنها منطقة صحراوية واسعة فقيرة لكل مقومات الحياة وموردهم الوحيد هو تجارة الرقيق في حين ان السودان والنوبة تقع ضمن الاقاليم المدارية والاستوائية ذات الغابات و الامطار الدائمة. فهذا الوصف يصطدم مع الواقع ومع علم الجيولوجية الذي يقول ان الصحاري والاشكال الارضية وحتى المناخات الموجودة اليوم استغرقت عدة ملايين من السنين في تكوينها ومرت بعصور جليدية طويلة.

المقترحات:

1- التأكيد على ضرورة تدريس مادة الفكر الجغرافي للعصور الوسطى والعصور القديمة وبخاصة الدراسة الاولى والتأكيد على دور العلماء العرب في تأسيسهم للمدارس الجغرافية العلمية الرصينة وهذا يعطي للناشئة الاعتراز بتاريخهم الفكري والحضاري.

2- العمل على اعادة دراسة المخطوطات القديمة وتحقيقها ومقارنتها بنتائج دراسة المستشرقين.

3- دراسة الاقاليم والانهار التي تناولها العرب في القرون الوسطى من الناحية الجغرافية ومقارنتها بالوصف الحاضر.

4- أن دراسة الفكر العربي الجغرافي في كل المراحل التاريخية التي مر بها سيؤدي الى زرع الثقة باعادة انتاج المعرفة التاريخية الجغرافية علميا عند الناشئة وهذا ما سيؤدي الى بناء مجتمعاتنا وباغناء ثقافتها، وتقويم سلوكياتها، وتصحيح اعوجاجاتها، وتعزيز ملكاتها، وتقوية ادبياتها واساليب كتابات ابنائها.. وبهذا يمكننا ايضا في تقديم شيء للعالم الذي لم يسمع بما كان لنا في الماضي من أدوار ومأثورات، بل توظيف ذلك كله في تقديم صورة تقترب من الحقيقة عن مجتمعاتنا، بدل الصور المشوهة والمأزومة والمتشعبة والعدائية ضدهم والتي تكتب وتصور وتنتج وتبث ضدهم منذ وقت طويل.

5- ان دراسة تطور العلوم العربية يعطي الشعور للدارس من معايشة التجارب الحية للماضي باستلهاهم الدروس والعبر فمن دون دراسة وفهم الماضي والتصالح معه يستحيل تصالح وتوحيد الحاضر والمستقبل، ودراسة التاريخ تساعدنا في تقديم اجابات وحلول مقنعة للمشكلات التي نواجهها اليوم في ضوء اعادة وتركيب هيكلية جغرافية الماضي0

المصادر:

- 1- الاصطخري، ابي اسحاق ابراهيم بن محمد الفارسي، كتاب مسالك الممالك، تحقيق: دي غويه، ليدن، مطبعة بريل، 1870م.
- 2- أغناطيوس يوليانونوفتش كراتشوفسكي، تاريخ الادب الجغرافي العربي، ترجمة، صلاح الدين عثمان هاشم، الطبعة الثانية، دار المغرب الاسلامي، تونس، 1987.
- 3- البعلبكي، قسطا بن لوقا، الفلاحة الرومية، تحقيق: وائل عبد الرحيم ابيد، الطبعة الاولى، دار البشير، عمان، 1999.
- 4- الحموي، شهاب الدين ابي عبد الله ياقوت بن عبدالله، معجم البلدان، الطبعة الثالثة، دار صادر، بيروت، المجلد الاول، 2007.

- 5- خسارة، ممدوح محمد، معجم الكلمات المصطلحية في لسان العرب، الطبعة الاولى، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، 2008.
- 6- فارس، محمد، موسوعة علماء العرب والمسلمين، الطبعة الاولى، بيروت، 1993.
- 7- فنديك، ادورد، كتاب اكتفاء القنوع بما هو مطبوع من اشهر التأليف العربية في المطابع الشرقية والغربية، تصحيح السيد محمد علي البيلالي، مطبعة الهلال، مصر، 1896.
- 8- قاسم، فريد، وعلي رضا توكلي بينا، مفاخر ومشاهير ايران، جلد اول، معاونات امور فرهنگي وزارت فرهنگ وارشاد اسلامي به جاب رسيده است، طهران، مشخصات نشرتهران طاهر.
- 9- المقدسي، شمس الدين البشاري، احسن التقاسيم في معرفة الاقاليم، مكتبة مدبولي، القاهرة.
- 10- مؤلف مجهول، حدود العالم من المشرق الى المغرب، تحقيق يوسف الهادي، الطبعة الاولى، الدار الثقافية للنشر، القاهرة، 1999.
- 11- مؤنس، حسين، اطلس الاسلام، الطبعة الاولى، الزهراء للاعلام العربي، القاهرة، 1987.
- 12- النصيبي، ابن حوقل ابي القاسم، كتاب صورة الارض، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، 1992.

الضغوط النفسية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى عينه من الطلاب السعوديين المبتعثين بجامعة
أوريغون بالولايات المتحدة الأمريكية
د. غرم الله بن عبدالرزاق الغامدي

جامعة شقراء/ كلية التربية/ قسم علم النفس/ المملكة العربية السعودية

**The Psychological Stresses and their Relationship with the Academic
Acquisition for a Sample of Saudi Students sent to the University of Orison in
the USA**

Dr. Garam Allah bin Abdel Razzaq Al-Gamidi

**University of Shaqra' / College of Education / Department of Psychology
/ Kingdom of Saudia Arabia**

galgamdi@su.edu.sa

Abstract

In life, man is subjected to various hard situations which may affect his everyday life and psychological energy which the researchers have called (Stresses). The stresses are defined as the physiological response related to the process of adaptation because the human body exerts an effort to adapt the internal and external conditions resulting in a sort of responses which lead to happiness or pain.

مقدمة

يتعرض الإنسان في حياته للعديد من المواقف الصعبة والأحداث التي تقابله وتؤثر على حياته اليومية وعلى طاقاته النفسية، وهذه المواقف والأحداث التي يتعرض لها الفرد في حياته اليومية، والتي لا تساعد طاقاته النفسية والبدنية على مواجهتها والتعامل معها أطلق عليها الباحثون (الضغوط Stresses).

وتعرف الضغوط بأنها الاستجابة الفسيولوجية المرتبطة بعملية التكيف. حيث إن الجسم يبذل مجهوداً لكي يتكيف مع الظروف الداخلية والخارجية محدثاً نمطاً من الاستجابات التي تحدث سروراً أو ألماً. وقد تكون هذه التغيرات مؤلمة تحدث بعض الآثار الفسيولوجية مع إن تلك التأثيرات تختلف من شخص لآخر تبعاً لتكوين شخصيته وخصائصه النفسية التي تميزه عن الآخرين، وهي فروق فردية بين الأفراد. (عسكر، 2000 م).

وأكد (العنزي، 1425 هـ) " أن التعرض المستمر للضغوط ولا سيما في مستواها الشديد، يمكن أن يؤدي للارتباك في الحياة والعجز عن اتخاذ القرار، ونقص التفاعل مع الآخرين، وتقشي أعراض الأمراض الجسمية، وغير ذلك في نواحي الاختلال الوظيفي".

وعندما يتعرض الإنسان لضغوط حياتية حادة أو مهددة تجعله مشغولاً بها، وتؤثر على العديد من الوظائف العقلية فتصبح غير فعالة، ويحدث لديه نقص في الكفاءة المعرفية، وكثرة الوقوع في الأخطاء، ومن بين التأثيرات المعرفية الناتجة عن الضغوط النفسية زيادة في معدل الأخطاء، وتدهور الذاكرة قصيرة المدى ومتوسطة المدى؛ فيتناقص مدى الذاكرة (عبدالمعطي، 2006: 85).

وأشار لازاروس (198 Lazarus. 5) إلى أن الضغوط النفسية تحدث لدى الكائن الحي عندما يكون هناك مطالب تفوق، أو تتجاوز قدرة الشخص على تحملها، أو مواجهتها.

وتؤثر الضغوط النفسية بشكل كبير على التحصيل الأكاديمي وخاصة عند الطلاب المبتعثين؛ كونهم يمرون بتجربة جديدة كلياً حيث يبتعدون عن محيطهم الأسري والاجتماعي، ويواجهون صعوبة التواصل بلغة جديدة لا يتقنونها، كما أنهم كذلك يعانون من الناحية المالية والثقافية.

ويعتبر التحصيل الأكاديمي بمثابة المحصلة لعدد من العوامل المرتبطة بالظروف البيئية، أو العوامل العقلية والمعرفية.

وتعتبر فترة ابتعاث الطلاب السعوديين إلى بعض الدول الغربية للتزود بشتى أنواع العلوم والمعارف من الفترات الصعبة التي يواجه فيها المبتعثون صعوبات وعوائق وضغوط مختلفة تشكل تهديداً حقيقياً على صحتهم النفسية وعلى مستواهم الأكاديمي.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة سلبية بين الضغط النفسي والتحصيل الدراسي (الأكاديمي) كدراسة (السنيدي، 2008)، ودراسة (آل سعد، 1427)، ودراسة (داوود، 1995).

وكون الباحث قضى فترة تدريب في الولايات المتحدة الأمريكية بجامعة أوريغون عام 2015م، فقد لامس عن قرب، ومن خلال ملاحظاته بعض المبتعثين السعوديين، أنواعاً عديدة من الضغوط النفسية التي تواجه المبتعثين على اختلاف أنواعها (النفسية، والأكاديمية، والأسرية، والمادية، والاجتماعية).

ومن هنا جاءت فكرة القيام بالدراسة الحالية لإلقاء الضوء على الضغوط النفسية التي يتعرض لها عينة من الطلاب السعوديين المبتعثين في جامعة أوريغون بالولايات المتحدة الأمريكية، ومدى تأثيرها على تحصيلهم الأكاديمي.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

اهتمت الدراسات النفسية بدراسة الضغوط النفسية وعلاقتها بعدد من المتغيرات كالصحة النفسية، والسلوك، والتكيف الاجتماعي والمهني.

ولقد تم الاهتمام بهذا الموضوع على اعتبار أن الضغط يمكن أن يصبح مشكلة أساسية تهدد حياة الأفراد في كثير من المجتمعات؛ وذلك بدراسة العلاقة بين الضغوط النفسية ومتغيرات عديدة تختص بحياة الإنسان، وصحته النفسية والشخصية والاجتماعية والمهنية (الرشيدي، 1999 م).

وتعد الضغوط السلبية ذات انعكاسات سلبية تؤثر على صحة ونفسية الإنسان، ومن ثم على أدائه وإنتاجيته في العمل، ومثل تلك الضغوط تشعر القابع تحتها بالإحباط، وعدم الرضا، والعجز، وعدم القدرة، وبالنظرة السلبية تجاه الأمور (معروف، 2001م: 22).

ولا شك أن الضغوط النفسية تزداد وتكون أكثر تأثيراً في بعض الأحوال، ومنها تغيير البيئة، والانتقال إلى مجتمع مختلف في كل شيء؛ فكرياً، وثقافياً، واجتماعياً، ومادياً.

وقد عاش الباحث في الولايات المتحدة الأمريكية لمدة عام في دورة تدريبية، وتحدث مع العديد من المبتعثين السعوديين في أماكن الدراسة، وفي تجمعات للأندية السعودية وفي صداقات خاصة مع بعضهم، ولاحظ الباحث أن العديد من المبتعثين السعوديين يعانون من ضغوط نفسية متنوعة أكاديمية، وأسرية، واجتماعية، ومادية، وثقافية، كما لاحظ أن العديد من المبتعثين يحصلون على معدلات أكاديمية متدنية ربما تعود أسبابها إلى ما يواجهونه من ضغوط نفسية مختلفة.

ولذلك حاول الباحث تلخيص مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:

ما علاقة الضغوط النفسية بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من الطلاب السعوديين المبتعثين بجامعة أوريغون بالولايات المتحدة الأمريكية؟

تساؤلات الدراسة

من خلال مشكلة الدراسة فإن البحث الحالي يحاول أن يجيب على التساؤلات التالية:

• ما علاقة الضغوط النفسية بالتحصيل الأكاديمي لدى عينه من الطلاب السعوديين المبتعثين في جامعة أوريغون بالولايات المتحدة الأمريكية ؟

2- هل توجد فروق على مقياس الضغوط النفسية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي لدى عينه من الطلاب السعوديين المبتعثين بجامعة أوريغون بالولايات المتحدة الأمريكية؟

3- هل توجد فروق على مقياس الضغوط النفسية بين الذكور والإناث لدى عينه من الطلاب السعوديين المبتعثين بجامعة أوريغون بالولايات المتحدة الأمريكية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1- التعرف على علاقة الضغوط النفسية بالتحصيل الأكاديمي لدى عينه من الطلاب السعوديين المبتعثين في (جامعة أوريغون) بالولايات المتحدة الأمريكية؟

2- التعرف على الفروق في الضغوط النفسية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي لدى عينه من الطلاب السعوديين المبتعثين بجامعة أوريغون بالولايات المتحدة الأمريكية؟

3- التعرف على الفروق في الضغوط النفسية بين الذكور والإناث لدى عينه من الطلاب السعوديين المبتعثين بجامعة أوريغون بالولايات المتحدة الأمريكية؟

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة الحالية مما يلي:

1. كونها الدراسة الأولى - في حدود علم الباحث - التي تجرى على الطلاب السعوديين المبتعثين في (جامعة أوريغون) بالولايات المتحدة الأمريكية.

2- نتائج الدراسة قد تساهم بإذن الله في تكييف آليات الابتعاث وتعديلها وتطويرها بما يساهم في الحد من الضغوط النفسية لدى المبتعثين.

3- المساهمة في نجاح الطلاب المبتعثين، وتفوقهم أكاديمياً من خلال الأخذ بالتوصيات العلمية التي يمكن أن تساهم بها نتائج الدراسة الحالية.

4- التعرف على الضغوط التي يعانيها المبتعثون والحد منها سيساهم في التقليل من الهدر البشري والأكاديمي المتمثل في تسرب المبتعثين، وعودتهم إلى بلادهم؛ وكذلك انخراطهم في جماعات وصدقات لا تحقق الهدف من الابتعاث.

حدود الدراسة

1- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الضغوط النفسية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى عينه من الطلاب السعوديين المبتعثين (من الجنسين) في جامعة أوريغون بالولايات المتحدة الأمريكية.

2- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال العام الدراسي 1436 - 1437 هـ الموافق 2015 م.

• الحدود المكانية: الطلاب السعوديين المبتعثين في جامعة أوريغون بولاية أوريغون غرب الولايات المتحدة الأمريكية.

مصطلحات الدراسة**الضغوط النفسية:**

يعرف (لازاروس) الضغط بأنه " مجموعة المثيرات التي يتعرض لها الفرد بالإضافة إلى الاستجابات المترتبة عليها، وكذلك تقدير الفرد لمستوى التكيف مع الضغط والدفاعات النفسية التي يستخدمها الفرد في مثل هذه الظروف " (العنزي، 1425: 7).

ويعرف الباحث الضغوط النفسية إجرائياً بأنها " مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب بعد الإجابة على أسئلة أداة الدراسة؛ حيث تدل الدرجات العالية للمبحوث على انه يعاني من كثرة الضغوط النفسية، وتدل الدرجات الأقل على معاناة أقل من الضغوط النفسية ".

التحصيل الأكاديمي:

يعرف (الحامد، 1996م: 141) التحصيل الأكاديمي بأنه " كل مل يتعلمه الطالب في مادة دراسية معينة من معلومات، وما يدركه المتعلم من العلاقات بين هذه المعلومات، وما يستتبعه منها من حقائق تنعكس في اداء المتعلم كميّاً بما يسمى بدرجات التحصيل.

ويعرف الباحث التحصيل الأكاديمي إجرائياً بأنه " مدى استيعاب الطلاب السعوديين المبتعثين في جامعة أوريغون، وفهمهم للمادة العلمية، ويقاس بالنسبة المئوية التي يحصل عليها الطالب في جميع المقررات نهاية فصل الربيع Spring للعام الدراسي 2015م.

المبتعث:

هو الطالب السعودي الذي يدرس في خارج المملكة العربية السعودية في شتى التخصصات الأكاديمية على نفقة الدولة.

وفي هذه الدراسة فالمبتعث هو الطالب أو الطالبة الذي يدرس في جامعة أوريغون بولاية أوريغون غرب الولايات المتحدة الأمريكية، سواء كان مبتعثاً من إحدى الجامعات السعودية، أو على برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث خلال العام الدراسي 2015م.

أ- الضغوط النفسية**1- مفهوم الضغوط النفسية**

يعتبر مفهوم الضغط النفسي من المفاهيم التي لا يزال يكتنفها الكثير من الغموض شأنها في ذلك شأن الكثير من المفاهيم السيكلوجية والتربوية.

ويشير ستورا Stora إلى أن كلمة (Stress) هي في الأساس مشتقة من الكلمة اللاتينية (Stringer) التي تعني أوثق، شدّ، ضيق، وقد كانت تستخدم منذ القرن السابع عشر للتعبير عن الألم والحزن والكوارث (ستورا، 1997م: 15).

ويرى (آل عبد القادر، 1997م)) " أن كلمة الضغط تستخدم لكي تشير إلى مجموعة من المتغيرات الخارجية التي تمثل تهديداً للفرد، وتؤدي إلى اضطراب سلوكه، فالكلمة لا تشير إلى الاضطراب في حد ذاته وإنما إلى الهموم التي تثقل كاهل الفرد، وتظهر الاضطراب السلوكي لديه "

2- مصادر الضغوط النفسية:

تصنف الضغوط النفسية إلى عدة مصادر هي:

1- الضغوط الأسرية، وتشمل أساليب التربية الخاطئة، والضغوط السادية، والصراع بين الوالدين.

2- **الضغوط الداخلية**، وتتمثل في الأمراض العضوية التي تحدث للفرد، والتغيرات الفسيولوجية التي يتعرض لها وتتسبب في إعاقة نحو الوصول إلى الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، إما بشكل دائم أو مؤقت؛ كإعاقات الجسمانية، واضطرابات الغدد، وغيرها.

3- **الضغوط في بيئة العمل**، وتتعلق بالمنطقة التي يعمل فيها الفرد، وغموض الدور، وعدم القدرة على التكيف مع مطالب العمل.

4- **الضغوط الاجتماعية**، وتتعلق بعلاقة الفرد بالمجتمع، وما يجده من مساندة اجتماعية أو العكس، بالإضافة إلى أدواره الاجتماعية، وكذلك القيم والعادات الاجتماعية السائدة.

5- **الضغوط الأكاديمية**، وتتمثل في الصعوبات التي يدركها المتعلم (الطالب) وتحول دون تقدمه؛ كصعوبات الامتحانات، أو اللغة، أو المقررات الدراسية، والتوجيه المهني، والتعليمي.

6- **الضغوط الثقافية**، وتتمثل في تداخل الثقافات، وتسيد بعضها على البعض الآخر، وحيرة الفرد في المواءمة بين ثقافته وما يرد عليه من ثقافات أخرى كثيرة.

3- بعض النظريات المفسرة للضغط النفسي:

توجد بعض النظريات المفسرة للضغط النفسي منها ما يلي:

1- النظرية الفسيولوجية:

يعد العالم هانز سيللي، 1956م من أبرز العلماء المفسرين للضغوط على أساس فسيولوجي، ويرى أن الفرد يقع تحت تأثير ضغوط، ويقول: إن الاستجابة الفسيولوجية للضاغط هدفها المحافظة على الكائن وعلى حياته.

وحدد ثلاث مراحل للدفاع ضد الضغط تمثل عنده مراحل التكيف العام وهي:

أ- **الفرع**، ويظهر عند التعرض المبدئي للضاغط، وتقل مقاومة الجسم، وربما تتهار.

ب- **المقاومة**، وتحدث هذه المرحلة عندما يكون التعرض للضاغط ملازماً للتكيف.

ج- **الإجهاد**، وهي المرحلة الثالثة، ويكون الجسم فيها قد تكيف غير أن الطاقة استنفذت، وإذا استمرت الاستجابات الدفاعية الشديدة لفترات طويلة، فقد ينتج عنها أمراض التكيف التي تحدث عندما يتعدى مصادر الجهاز الفسيولوجي (الرشيدي، 1999م).

2- نظرية موراي:

يعتبر موراي أن مفهوم الحاجة، ومفهوم الضغط مفهومان أساسيان، على اعتبار أن مفهوم الحاجة يمثل المحددات الجوهرية للسلوك. ومفهوم الضغط يمثل المحددات المؤثرة والجوهرية للسلوك في البيئة، ويميز موراي بين نوعين من الضغوط هما:

أ- **ضغط بيتا**، ويشير إلى دلالة الموضوعات والأشخاص كما يدركها الفرد.

ب- **ضغط ألفا**، ويشير إلى خصائص الموضوعات، ودلالاتها كما هي.

3- نظرية التقدير المعرفي:

ترى هذه النظرية أن تقدير الفرد لتهديد الضاغط ليس مجرد إدراك بسيط للعناصر المكونة للموقف، ولكنه رابطة بين البيئة المحيطة بالفرد وخبراته الشخصية مع الضغوط؛ وبذلك يستطيع الفرد تفسير الموقف.

وترى هذه النظريات أن الضغوط تنشأ عندما يوجد تناقض بين المتطلبات الشخصية للفرد.

ب- التحصيل الدراسي**مفهوم التحصيل الدراسي**

يعرف (عبد المجيد، 1995) التحصيل الدراسي بأنه " بلوغ مستوى معين من الكفاءة في الدراسة ويعكس ويفسر درجة ادراك التلميذ لكفائه بالسلب أو الايجاب ويحدد ذلك اختبارات التحصيل الموضوعية المستخدمة.

ويشير الصالح (1996م: 26) الى ارتباط التحصيل الدراسي بعدة مصطلحات أهمها:

أ- التحصيل الأكاديمي: ويعني المعرفة التي تم الحصول عليها أو المهارات التي اكتسبت في احدى المؤاد الدراسية، والتي تم تحديدها بواسطة درجات الاختبار من قبل المدرس.

ب- التعلم الأكاديمي: ويقصد به الدراسة الموجهة نحو اكتساب المعرفة النظرية او العملية.

ج- الإنجاز الأكاديمي: ويعني التحصيل الظاهر للتعلم عند مقابلته بقوة التعلم الكامنة ويتم قياس هذا الإنجاز بالدرجات من خلال الاختبارات.

ومن عدة تعريفات اطلع عليها الباحث يرى ان التحصيل الدراسي يعبر عنه بالمعارف والمهارات التي يحصلها الطالب أثناء العام الدراسي، والتي يمكن قياسها عن طريق الاختبارات المدرسية التي تجري خلال العام الدراسي ونهايته في جميع المواد الدراسية حسب المنهج المدرسي، ويعبر عنها بالدرجات التي يحصل عليها الطالب في هذه الاختبارات. وبناء على ما سبق يمكن تعريف التحصيل بأنه ناتج ما يكتسبه المتعلم من المادة التعليمية المنظمة بطرق معينة، ويتحقق هذا الناتج بناء على تقديم المادة وفق التعليمات المحددة لكل تنظيم، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي بعد تعلمه المادة.

أهمية التحصيل الدراسي

يرتبط التحصيل الدراسي بالنواتج المرغوبة للتعلم أو الأهداف التربوية والتي تتفاوت بين القيم والفلسفات التربوية وبين أساليب أداء محددة وهي ما تسمى بالأهداف التعليمية.

ويرى (جاد الله، 1998م: 54) أن التحصيل الدراسي يعتبر محكاً أساسياً على مدى ما يمكن أن يحصله الطالب في المستقبل، حيث تعطي المدرسة أهمية كبرى لدرجات الطلاب ومجموعهم الكلي، وهو أول ما يلفت النظر لتقويم الطالب وتوجيهه الوجهة التي يمكن أن ينجح مستمر فيها.

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

يشير (الشبراوي، 2003م) الى مجموعة من العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي، والتي منها:

- 1- الاستعدادات العقلية للتعلم ودرجة نضج هذه الاستعدادات ومدى اتساق الخبرات معها.
- 2- المناهج الدراسية ومدى ملائمتها لطبيعة الطالب، واشباعها لحاجاته
- 3- سمات المتعلم المزاجية، ومدى ما تنثريه المواقف التعليمية فيه من دوافع وميول ومشاعر، يشعر بحاجة الى اشباعها.
- 4- اتجاهات الوالدين نحو أبنائهم ومستوى تحصيلهم الدراسي، فقد ربطت بعض الدراسات بين مستوى تحصيل الطلاب الدراسي وبين درجات آبائهم في ابعاد (التسلط - الإهمال - الحماية الزائدة)
- 5- المعلم، حيث يقوم بدور كبير في مقدار افادة المتعلم من هذا الموقف، او عدم افادته منه.

ج - برنامج الابتعاث:

يعود برنامج الابتعاث في المملكة العربية السعودية إلى تاريخ 1926م حين وافق الملك عبد العزيز (رحمه الله تعالى) على مشروع البعثات الخارجية فأوفدت الحكومة أول بعثة تعليمية إلى مصر تنفيذا لقرار مجلس الشورى رقم (33) في جمادى الأولى عام

1346هـ، ثم توالى البعثات بعد ذلك إلى لندن والكثير من البلدان الغربية، إلا أن الحدث الأكبر في تاريخ الابتعاث في المملكة العربية السعودية تمثل في إطلاق برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي الذي يهدف الى تحقيق نوعيه متميزة من مخرجات التعليم العالي العالمية في تخصصات يحتاجها الوطن في مراحل البكالوريوس والماجستير والدكتوراه والزمالات الطبية (العوهلي، 2009م)

ويعتبر برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي من أهم وأبرز القرارات الإستراتيجية للتطوير والرفع من البناء المعرفي العصري للشباب السعودي، وقد كان ذلك التوجه الحكومي لأسباب عديدة من أبرزها إخراج الشباب السعودي من التقوقع المحلي إلى آفاق أرحب وأشمل في جميع بلدان العالم المتطور، وكذلك النهل من علوم الشرق والغرب في شتى التخصصات الحديثة العلمية والطبية والإنسانية، وقد أسفر برنامج خادم الحرمين الشريفين عن عدة نتائج أبرزها انفتاح الشاب السعودي (من الجنسين) على ثقافات مختلفة وحضارات متنوعة، وكذلك اتساق أفاقه الفكري والمعرفي واكتساب المهارات الشخصية التي تحقق له النجاح والتميز والمساهمة في بناء الوطن.

1-التعريف بالبرنامج: برنامج خادم الحرمين الشريفين برنامج حكومي وطني يقوم بابتعاث الطلاب والطالبات السعوديين إلى أفضل الجامعات العالمية في مختلف دول العالم لمواصلة دراستهم في مراحل التعليم الآتية:

مرحلة البكالوريوس

مرحلة الماجستير

مرحلة الدكتوراه - الزمالات الطبية. (وزارة التعليم العالي، 1423هـ)

2- مراحل الابتعاث الخارجي:

يمكن تقسيم المراحل التي سارت عليها عملية الابتعاث الخارجي في المملكة العربية السعودية إلى أربع وهي: المرحلة الأولى؛ وفيها كان الابتعاث مقصوراً على الدول العربية والإسلامية، وعلى تخصصات اللغة العربية والشريعة لمرحلة البكالوريوس.

المرحلة الثانية: وبدأت عام 1395، وتوسع الابتعاث في هذه المرحلة ليشمل أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية وشمل مرحلتها الماجستير والدكتوراه.

المرحلة الثالثة: وفيها بدأ تنظيم الابتعاث ليقصر على مراحل الدراسات العليا مما نتج عنه تناقص أعداد الطلاب المبتعثين في هذه المرحلة (الدواد، 1416هـ)

المرحلة الرابعة: بدأت هذه المرحلة عام 1426هـ-2005م حينما قررت حكومة خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز التوسع في الابتعاث لجميع مراحل التعليم العالي في التخصصات التي يحتاجها سوق العمل (آل طالب، 2009م)

3- أهمية برنامج الابتعاث الخارجي: من أهم فوائد الابتعاث الخارجي ما يلي:

- بناء جسور بين الثقافات المختلفة
- اكتساب المعارف والعلوم الحديثة
- تنمية الموارد البشرية
- التعريف بالوطن وبالرسالة الحضارية للإسلام
- دعم برامج التعليم العالي
- الابتعاث ظاهرة ثقافية عالمية (آل طالب، 2009م)

4- تخصصات الابتعاث:

يوفر برنامج خادم الحرمين الشريفين لأبناء المملكة العربية السعودية فرصة الابتعاث في عدة تخصصات علمية تحتاجها معظم القطاعات الحكومية والأهلية وهي كما يلي:

(الطب - طب الأسنان - الصيدلة - العلوم الطبية - الأشعة - المختبرات - التقنية الطبية - العلاج الطبيعي - العلوم الصحية - التغذية - الهندسة المدنية - المعمارية - الكهربائية - الميكانيكية - الصناعية - علوم الحاسب - الشبكات الفيزياء - الكيمياء - الأحياء وغيرها من التخصصات العلمية الحديثة).

5- شروط الابتعاث الخارجي:

أولاً: أن يكون المتقدم سعودي الجنسية
 ثانياً: ألا يكون المتقدم شاعلاً لوظيفه حكومية (ماعدا - الجامعات)
 ثالثاً: يجب أن تتم الدراسة بالانتظام والإقامة في بلد الدراسة

6- آلية القبول في برنامج الابتعاث:

تمر آلية القبول في برنامج الابتعاث بعدد من المراحل تبدأ بالتسجيل عن طريق موقع الوزارة الإلكتروني وتعبئة الاستمارة المخصصة لذلك ثم تقوم إدارة البرنامج بتدقيق أوراق الطالب الثبوتية والأكاديمية لكل طالب على حده ويتم التقديم في (6) مراكز في مختلف مناطق المملكة وهي (الرياض - جدة - الدمام - المدينة المنورة - القصيم - أبها) وبعد ذلك يحضر الطالب المقبول ملتقى المبتعثين الذي يحاضر فيه عدد من الأكاديميين حول شروط الابتعاث وبعض الأمور الهامة المتعلقة بقوانين وأنظمة بلدان الابتعاث وما إلى ذلك، ويعطى الطالب والطالبة شهادته بحضور الملتقى تؤهله للقبول النهائي ببرنامج الابتعاث والسفر إلى إحدى بلدان الابتعاث.

ثانياً: الدراسات السابقة**•دراسات تتعلق ببرنامج الابتعاث ومشكلات المبتعثين:**

•اجرى اليس (Ellis، 1978) دراسة هدفت الى التعرف على المشاكل التي يواجهها الطلاب الأجانب بجامعة انديانا في أمريكا وكان بين أفراد العينة طلاب من الشرق الأوسط وأفريقيا وجنوب شرق اسيا، وأظهرت النتائج أن أهم مشكلة تواجههم هي ضعف اللغة الإنجليزية، وصعوبة التكيف مع البيئة الأمريكية في السنوات الأولى من دراستهم.

•واجرى (جماز، 1979) دراسة هدفت الى معرفة طبيعة وحجم مشكلات تكيف الطلاب السعوديين لنظام التعليم وانماط الثقافة الأمريكية أثناء دراستهم في الجامعات الأمريكية خلال العام الدراسي (1971-1972م)، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالبا سعوديا واستخدم الباحث استبانة لجمع المعلومات وأثبتت النتائج وجود علاقة ارتباطية عالية بين العمر ودرجة التكيف مع الحياة الأمريكية، فقد كان الطلاب الأصغر سنا أكثر تكيفا من الأكبر سنا، وكذلك علاقة ارتباطيه بين الحالة الاجتماعية والتكيف، فالطلاب المتزوجون أقل تكيفا من المتزوجين، ولم يثبت ارتباط بين مستوى الدراسة ومدى التكيف.

•وقام (الشдохي، 1988م) بدراسة هدفت الى تحديد المشكلات التي يلاقيها الطلاب السعوديون أثناء دراستهم في مؤسسات التعليم العالي بالولايات المتحدة الأمريكية، واتضح من النتائج أن أهم مشكلة تتعلق بالنواحي المالية، وأن الجنس والحالة الاجتماعية والتفاعل بين عاملي الجنس والعمر لا علاقه لها بالمشكلات التي يواجهها الطلاب السعوديون في أمريكا، وأن الطلاب الأصغر سنا يواجهون مشكلات أكثر من الطلاب الأكبر سنا في ثلاثة مجالات وهي المجالات المدرسية والمساعدات المالية وخدمات التوجيه.

• أجرى (الشطلاوي، 1990م) دراسة هدفت الى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلاب المبتعثين للحصول على درجة الدكتوراه في التربية وما السبيل الى حلها، وقد استخدم الباحث الاستبانة لجمع المعلومات وظهرت النتائج ضرورة بذل المزيد من الاهتمام بإعداد المبتعث للدراسة في الخارج إعداداً لغوياً سليماً وتقديم معلومات كافية للمبتعث عن البلد الذي سوف يسافر اليه من جميع النواحي الثقافية، الاجتماعية، الاقتصادية، والعادات والتقاليد وظروف المناخ، والعمل على زيادة مكافأة المبتعث لتلائم ظروف المعيشة في الغربة.

ب- دراسات تتعلق بالضغط النفسي وبعض المتغيرات:

• دراسة السمدوني (1990م) وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين إدراك المتفوقين للضغط في الفصل الدراسي وبعض المتغيرات النفسية والشخصية والبيئية، وكشفت الدراسة عن وجود عوامل شخصية وبيئية تساهم في إدراك المتفوق للمواقف الضاغطة داخل حجرة الدراسة.

• دراسة إبراهيم (1994م)، وهدفت الدراسة للتعرف على استجابات المعلمين في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والخاصة بمصر على المواقف الضاغطة والمقارنة بين الجنسين، وتكونت عينة الدراسة من (210) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث مقياس الضغوط النفسية ومقياس استجابات الطلاب للمواقف الضاغطة، وتوصلت الدراسة الى ان الاناث اكثر استخداماً للاستجابة الاحكامية للمواقف الضاغطة من الذكور، كما أن الذكور اكثر استجابة لجميع المواقف الضاغطة من الاناث.

• دراسة البرعاوي (2001م) وهدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين الضغوط النفسية وبعض المتغيرات والفروق بين طلاب الجامعة حول معرفة مصدر الضغوط النفسية، وتكونت عينة الدراسة من (650) طالباً من طلاب الجامعة الإسلامية، واستخدم الباحث استبيان مصادر الضغوط من اعداد الباحث، واسفرت النتائج عن انتشاراً لضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة وهي على الترتيب الضغوط الدراسية والانفعالية والاجتماعية والمادية والأسرية، ولم تظهر فروق في تقدير الطلاب لمصادر الضغوط تعزى لمستوى الدراسة او مكان الإقامة ،

• دراسة السندي (2008م) وكانت الدراسة بعنوان الضغوط النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، دراسة مسحية على طلاب كلية الملك فيصل الجوية، وهدفت إلى التعرف على مستوى الضغوط النفسية عند الطلاب، ومعرفة مصادرها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لهم، واستخدم الباحث مقياس الضغوط النفسية من إعداد صالح العبدالقادر، 1997م، وكانت عينة دراسته (329) طالباً، وكشفت الدراسة أن الضغوط التي كان يعانيها الطلاب مستواها يقع بين (2.19 - 5) وهو متوسط، أما مصادرها فترتبها كالتالي: الضغوط الأكاديمية ثم الضغوط الأسرية، والاجتماعية، والشخصية، وأخيراً العلمية

• دراسة ولترجون (1991م) jane&walter، وهدفت الى الدراسة الى معرفة مدى فاعلية برنامج تقليل الضغوط في تقليل القلق، وتحسين الأداء الاكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً، قسموا الى مجموعتين تجريبييه وضابطه، واستخدم الباحث مقياس القلق (حاله وسمه) وبرنامج تحكم لتقليل الضغط النفسي لمدة (8) شهور، وتوصلت النتائج الى ان الطلاب الخاضعين لبرنامج التحكم في الضغوط أظهروا معدلات مرتفعة في التحصيل الدراسي اكثر من المجموعة الأخرى التي لم تخضع للبرنامج.

• أجرى فرايزر وشوبين (Schauben & Frazier، 1994) دراسة حول الأحداث الضاغطة للحياة، والتفوق النفسي بين طالبات الجامعة؛ لمعرفة نوع الضغوط التي تعيشها طالبات الجامعة، والعلاقة بين الانضغاط والتوافق، وأظهرت

النتائج وجود علاقة سالبة بين الضغوط والتوافق، وأن هناك مصادر لضغوط الحياة منها (ضغوط مشكلات مالية، ودراسية، واجتماعية).

•دراسة منشغ(Mahagh، 1997م)، وهدفت الدراسة الى التعرف على معرفة العلاقة بين الضغوط والتوافق الاكاديمي دراسة مقارنة بين الجنسين، واستخدم الباحث مقياس الضغوط الحياتية ومقياس التوافق الاكاديمي، وتوصلت الدراسة الى أن الاناث اكثر تعرضاً للضغوط الأساسية وضغوط الاقران، كما أن الاناث يستخدمن استراتيجيات الدعم الاسري، بينما كان الذكور اكثر تعرضاً للضغوط الدراسية.

فروض الدراسة:

1-لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية والتحصيل الاكاديمي لدى عينة من الطلاب السعوديين المبتعثين بجامعة اوريقون بالولايات المتحدة الأمريكية.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الضغوط النفسية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل لدى عينة الدراسة.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الضغوط النفسية بين الذكور والإناث من عينة الدراسة

الإطار المنهجي للدراسة

منهج الدراسة

من خلال الهدف الأساسي لهذه الدراسة وهو التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية والتحصيل الاكاديمي لدى عينة من الطلاب السعوديين المبتعثين بجامعة أوريغون بالولايات المتحدة الأمريكية، فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي (الارتباطي) الذي يساعد على تحقيق هذا الهدف.

ويعتمد المنهج الوصفي على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح حجمها، ومقدارها، ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى (عبيدات وآخرون، 2001، 77).

مجتمع الدراسة

جميع الطلاب السعوديين المبتعثين بجامعة أوريغون بولاية أوريغون غرب الولايات المتحدة الأمريكية، وعددهم (335) طالباً عام 2015م، بمختلف المراحل الدراسية (البكالوريوس - الماجستير - الدكتوراه)، وذلك حسب إحصاءات الملحقة الثقافية السعودية بواشنطن والنادي السعودي بمدينة يوجين بولاية أوريغون.

عينة الدراسة

تم أخذ عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة الكلي؛ وذلك باستخدام المعادلات الإحصائية؛ حيث بلغ العدد النهائي لأفراد عينة الدراسة (170) طالباً بنسبة 55 % تقريباً من مجتمع الدراسة الكلي، منهم (91) طالباً و(79) طالبة، وكان منهم (95) من مرتفعي التحصيل و(75) من منخفضي التحصيل اخذاً بنتائج فصل الربيع spring للعام الدراسي 2015. والجدول (1) يبين خصائص عينة الدراسة

جدول (1)

يبين خصائص عينة الدراسة من حيث المستوى الدراسي والجنس

النوع	المستوى الدراسي		
ذكور	91	مرتفعوا التحصيل	95
اناث	79	منخفضوا التحصيل	75
الإجمالي	170	الإجمالي	170

أدوات الدراسة

1- مقياس الضغوط النفسية

مقياس الضغوط النفسية، إعداد الباحث (2015 م)

كون الباحث في دورة تدريبية في الولايات المتحدة الأمريكية، ونظرا لمعايشته للعديد من الطلاب المبتعثين السعوديين، ومالا حظله من ضغوط نفسية تخصهم في حالات تنشق والغربة عن الوطن ومواجهة مباشرة مع عدد من الضغوط، فقد رأى الباحث بناء مقياس للضغوط النفسية يشمل الخصوصية التي يعيشها المبتعثون وما يشعرون به من ضغوط نفسية بأنواعها. وقد قام الباحث بإعداد المقياس حسب الخطوات التالية:

- الاستفادة من الاطر النظرية السابقة، والتعاريف المختلفة التي تناولت متغير الضغوط النفسية.
- الاطلاع على المقاييس المعدة مسبقا المتعلقة بمتغير الضغوط النفسية.
- طرح سؤال مفتوح على عينة استطلاعية مكونة من (100) طالب وطالبة من المبتعثين السعوديين بجامعة أرياقون للتعرف على أنواع الضغوط التي يتعرضون لها من وجهة نظرهم.
- قام الباحث بعد ذلك بوضع العبارات الخاصة بالمقياس من خلال إجابات العينة الاستطلاعية على السؤال المفتوح واشتمل المقياس في صورته الأولى على (61) عبارة تقيس خمسة أبعاد.
- تم عرض المقياس في صورته المبدئية على (10) من الأساتذة المحكمين المختصين بالتربية وعلم النفس بعدد من الجامعات العربية (الالكترونية) للتأكد من صلاحية المقياس وملاءمة عباراته، وقد قام الأساتذة بإبداء ملاحظاتهم، وبناء عليها تم حذف العبارات غير الملائمة.
- أخيرا تم تطبيق المقياس على عينة إستطلاعية مكونة من (100) طالب وطالبة من نفس مجتمع البحث، وقد قام الباحث بالتحقق من الشروط السيكمترية للمقياس من حيث الصدق والثبات.

ثبات المقياس

تأكد الباحث من ثبات المقياس من خلال الآتي:

• طريق التجزئة النصفية: والجدول التالي بين ذلك

جدول (2)

قيم معامل ثبات درجات مقياس الضغوط النفسية بطريقة التجزئة النصفية

م	الأبعاد	عدد العبارات	معامل التجزئة النصفية
1	الضغوط الأكاديمية	18	0.93
2	الضغوط الاقتصادية	12	0.92
3	الضغوط الأسرية	10	0.90
4	الضغوط الصحية	12	0.88
5	الضغوط الاجتماعية	13	0.85

يتضح من الجدول (2) أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات جيد ومقبول على كافة أبعاده، حيث كانت أعلى قيمة معامل ثبات لبعد الضغوط الأكاديمية (0.93) وأقل قيمة لبعد الضغوط الاجتماعية (0.85).

2- معامل الفاكرونباخ

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة الفاكرونباخ والجدول (3) يوضح نتيجة ذلك

جدول (3)

يوضح قيم معامل الثبات بطريقة الفاكرونباخ

م	الأبعاد	معامل الفاكرونباخ
1	الضغوط الأكاديمية	0.95
2	الضغوط الاقتصادية	0.96
3	الضغوط الأسرية	0.92
4	الضغوط الصحية	0.91
5	الضغوط الاجتماعية	0.90

ويتضح من الجدول السابق أن المقياس يتمتع بثبات جيد على جميع أبعاده

صدق المقياس

قام الباحث بحساب صدق المقياس بالطرق التالية،

1- صدق المحكمين

تم عرض المقياس على (10) من الأساتذة المحكمين المختصين بالتربية وعلم النفس بعدد من الجامعات السعودية والعربية (الالكترونية) للتأكد من صلاحية المقياس وملاءمة عباراته، وقد قام الأساتذة بإبداء ملاحظاتهم، وبناء عليه تم الإبقاء على العبارات التي كان اتفاق المحكمين حولها تزيد عن 90%، وتعديل صياغة بعض العبارات الأخرى.

2- صدق الاتساق الداخلي

قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال إيجاد قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية ودرجة الأبعاد الفرعية للمقياس على العينة الاستطلاعية، والجدول (4) يوضح ذلك

جدول (4)

قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية ودرجات الأبعاد الفرعية للمقياس

م	الأبعاد	معامل الارتباط
1	الضغوط الأكاديمية	0,83
2	الضغوط الاقتصادية	0,81
3	الضغوط الأسرية	0,78
4	الضغوط الصحية	0,76
5	الضغوط الاجتماعية	0,75

وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (65) عبارة.

الأساليب الإحصائية

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

1- اختبار " ت " T-Test.

2- معامل ارتباط بيرسون.

الفصل الرابع

أولاً: نتائج الدراسة

1-الفرض الأول وينص على: لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الضغوط النفسية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من الطلاب السعوديين المبتعثين بجامعة أوريغون بالولايات المتحدة الأمريكية.

للتحقق من الفرض الأول استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين المتغيرين، وجاءت النتائج كما في جدول (5):

جدول (5)

العلاقة بين الضغوط النفسية والتحصيل الأكاديمي

م	الضغوط النفسية	قيمة معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الضغوط النفسية والتحصيل الأكاديمي
1	الضغوط الأسرية	- 0.296 *
2	الضغوط الاجتماعية	- 0.399 **
3	الضغوط الاقتصادية	- 0.509 **
4	الضغوط الأكاديمية	- 0.520 **
5	الضغوط الصحية	0, 106
	الضغوط النفسية ككل	- 0.541 **

تشير نتائج جدول (5) إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين جميع أبعاد الضغوط النفسية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة البحث، ماعدا الضغوط الصحية، وتدرج تلك العلاقة من الأعلى للأدنى ابتداء من الضغوط الأكاديمية (-0.520)، ثم الضغوط الاقتصادية (-0.509)، فالضغوط الاجتماعية (-0.399)، وتأتي الضغوط الأسرية الأقل ارتباطاً (-0.296).

أما علاقة الضغوط النفسية ككل بالتحصيل الأكاديمي فقد جاءت بتأثير سلبي بلغ (-0.541). وهذا يعني أنه كلما قلت الضغوط النفسية لدى الطلاب والطالبات كلما ارتفع معدل تحصيلهم الأكاديمي، والعكس صحيح.

وهذه نتيجة متوقعة وتتسق مع أدبيات البحث والدراسات السابقة؛ حيث من البديهي عند الجميع أن للضغوط تأثيراً مباشراً وسلبياً على تحصيل الطالب والطالبة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (السهي، 1424هـ)، ودراسة (آل سعد، 1427هـ)، ودراسة (نسيمة داود، 1995م).

هذا من حيث ارتباط الضغوط النفسية ككل مع التحصيل الأكاديمي، أما من حيث التفصيل، فقد جاءت الضغوط الأكاديمية في المرتبة الأولى (-0.520) وارتبطت بعلاقة سالبة وقوية مع التحصيل الأكاديمي؛ وهذا متوقع عند الباحث؛ حيث إن الطلاب المبتعثين من الجنسين يحملون هم وعاء دراسة جميع المواد باللغة الإنجليزية التي لا يتقنها معظمهم، ويجدون صعوبة بالغة في فهم شرح المادة العلمية، ومتابعة التقدم السريع في التراكم المعلوماتي المطلوب إنجازه خلال الفصل الدراسي الواحد. هذا من جانب ومن جانب آخر تضافر جميع العوامل والضغوط النفسية الأخرى كالظروف الاجتماعية، والبعد عن الأسرة، وقلة الدخل المادي في أنها تظهر في صورة سالبة على تحصيل الطالب، ونتائج الدراسة؛ ولذلك يظهر أن الطلاب والطالبات (المبتعثين) يعانون ضغطاً أكاديمياً ملحوظة بشكل كبير.

ونظراً لصعوبة الحياة، وغلاء المعيشة في الولايات المتحدة الأمريكية، وكذلك قلة المكافأة للمبتعثين السعوديين مقارنة مع بعض دول الخليج الأخرى، بالإضافة إلى ظروف أخرى تساهم في استنزاف مواردهم المالية كوجود أطفال برفقتهم، وضرورة إلحاقهم بالروضة، وكذلك إيجارات المساكن وغيرها. كل تلك العوامل جعلت من الضغوط الاقتصادية تأتي في المرتبة الثانية (-0.509). وجاءت الضغوط الاجتماعية في المرتبة الثالثة (0، 399) وذلك مقبول بل ومتوقع لأن الطالب المبتعث في بداية

البعثة يجد فروقات اجتماعيه كبيره من حيث القيم والعادات والتقاليد التبع اعتاد وتربى عليها منذ صغره، من حيث طريقة الدراسة المختلطة بين الجنسين، ومظهر الملبس الخارجي، وعلاقة الشبان مع الفتيات وغيرها الكثير مما لم يعتد عليه الطالب او الطالبة في المملكة العربية السعودية، ولذلك فلا غرابه أن تشكل الضغوط الاجتماعية عبئا على المبتعث من حيث الاختلافات الكثيرة والكبيرة في العديد من النواحي الاجتماعية، وأتت الضغوط الأسرية في المرتبة قبل الأخيرة (0.296) ولعل ذلك يعود الى أن أغلب الطلاب المبتعثين متواجدين في جماعات تعوضهم غياب الأسرة في البلد الأصلي، فتجد الطالب او الطالبة متزوجا مما يساعدهما على التنفيس والقاء العبء على بعضهما، واحيانا تجد الطالبة غير متزوجة لكن نظام الابتعاث يلزمها بمرافقة محرم الى بلد الابتعاث والد او اخ او قريب من الدرجة الأولى مما يساهم نفسيا في التخفيف من وطأة الغربة وفقدان الجو الأسرة، ناهيك عن التكاتف والتعاون الكبير الذي يبديه المبتعثون بينهم وبين بعضهم الآخر لشعورهم بحاجتهم لذلك اثناء الغربة بالإضافة الى دور الأندية السعودية المنتشرة في اغلب الولايات الأمريكية والتي تشرف عليها الملحقة الثقافية، وتقوم بدور فاعل ومشرف في التعارف والتقريب بين جميع الطلاب المبتعثين، وخلق جوا من الألفة والمحبة والأخوة يساهم في تحملهم عناء البعد عن الأسرة والوطن ومشاعر الغربة، فكل ذلك ساهم في حصول عينة الدراسة على درجات قليلة نوعا ما مقارنة بأنواع الضغوط الأخرى، وليس بمستغرب ألا يكون هناك علاقه لبعد الضغوط الصحية مع التحصيل الاكاديمي، بسبب أن الملحقة الثقافية السعودية في أمريكا لديها نظام تأمين صحي رائع للمبتعثين من خلال التعاقد مع شركه عالميه رائده في مجال الخدمات الطبية وتقديم ارقى الخدمات الصحية بالاتفاق مع شبكه كبيره من المستشفيات المتقدمة في جميع انحاء الولايات المتحدة الأمريكية، بحيث يسجل المبتعث في شركة التأمين بمجرد وصوله بلد الابتعاث سواء كان بمفرده او مع افراد اسرته، ويحظى مباشرة بكل ما يحتاجه من الخدمات الطبية مجانا دون مقابل، ومن هنا كان طبيعيا ألا تشكل الضغوط الصحية عبئا على المبتعث، حيث الخدمات الطبية المجانية بالإضافة الى التقدم الطبي والثقة لدى المبتعث في تطور الخدمات الطبية في المستشفيات الأمريكية، مما يشعر المبتعث بالاطمئنان والأمان الصحي.

الفرض الثاني وينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الضغوط النفسية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل لدى عينة الدراسة " .

وللتحقق من وجود فروق من عدمه استخدم الباحث اختبار t-test وكانت النتيجة حسب الجدول التالي:

جدول (6)

يوضح الفروق في الضغوط النفسية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الاكاديمي

دلالة	ت	مرتفعو التحصيل		منخفضو التحصيل		الضغوط النفسية
		م	ع	م	ع	
دالة 0,05	2,34	18,77	69,03	16,52	75,34	

ويوضح الجدول (6) نتائج اختبار (ت) للفروق على مقياس الضغوط النفسية، بين الطلاب المبتعثين منخفضي ومرتفعي التحصيل الاكاديمي، وقد دلت النتائج على وجود فروق دالة احصائيا حيث بلغت قيمة (ت=2,34) عند مستوى دلالة (0,05)، لصالح منخفضي التحصيل، أي أن أولئك الذين انخفض تحصيلهم الاكاديمي كانوا هم الذين حصلوا على درجة اعلى على مقياس الضغوط النفسية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة داوود (1995م)، وتختلف مع دراسة السهلي (1424هـ) ودراسة السنيدي (2008م)، ويرى الباحث ان النتيجة تنفسر في ضوء طبيعة الحياه التي يعيشها المبتعثون في كل ولاية من ولايات الولايات المتحدة الأمريكية، حيث أن بعض المستجيبين على مقياس الدراسة عاشوا فترة دراسية في ولاية أخرى قبل انتقالهم الى جامعة اوريقون بمدينة يوجين ومالها من خصائص اجتماعيه واقتصاديه وثقافيه، قد تجعل من مقارنة المبتعث (سواء ارتفع ادائه

الأكاديمي (أو انخفاض) لأسلوب العيش والدراسة بينها وبين الولايات الأخرى عوامل فاعله في تفاعله مع الضغوط النفسية وتقبله لها بل والتعايش والتكيف معها، إضافة إلى الفروق الفردية الشخصية من حيث مهارات الحياة والمهارات الأكاديمية وما قد تساهم به من جعل كل طالب أو طالبة من المبتعثين يؤسس لذاته أسلوباً فريداً وخصوصاً في التعايش مع الضغوط مع الأخذ في الاعتبار تحصيله الأكاديمي ارتفاعاً أو انخفاضاً، لذلك يرى الباحث أن المبتعثين من الطلاب والطالبات منخفضي التحصيل الأكاديمي كانت الفروق على مقياس الضغوط النفسية لصالحهم. على العكس من مرتفعي التحصيل ممن كانت لديهم درجة أقل من الضغوط النفسية.

الفرض الثالث وينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الضغوط النفسية بين الذكور والإناث من عينة الدراسة.

وللتحقق من نتائج -- الثالث استخدم الباحث اختبار (ت) T. test للكشف عن تلك الفروق والجدول (7) يوضح النتيجة.

جدول (7)

يوضح الفروق في الضغوط النفسية بين الذكور والإناث

المتغير الجنس	أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	(ت) ---	(ت) الجدول	الدلالة
ذكور	91	43,00	14,26	0.58	1.96 عند مستوى 0,05	غير دالة
إناث	79	46,94	16,72	0.58	2,57 عند مستوى 0,01	غير دالة

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الضغوط النفسية بين الطلاب والطالبات من عينة الدراسة المبتعثين بجامعة أوريغون، ويدل ذلك على أن المبتعثين (ذكور وإناث) يشعرون بنفس المستوى من الضغوط النفسية ولا فرق واضح بينهما في ذلك، وربما يعود ذلك إلى طبيعة الحياة الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية وما فيها من مساواة بين الرجل والمرأة من حيث تحمل المسؤولية وتوزيع المهام بينهما دون تفريق، مما يجعل المبتعث (طالبا وطالبة) يتقاسمون الهم ومواجهة المشكلات وتربية الأبناء وتحمل الأعباء المالية والصعوبات الاجتماعية، هذا جانب، والجانب الآخر كونهم يعيشون في غربة وبعيدا عن الوطن وهناك ثقل المساندة الاجتماعية لكلا الطرفين، مما يعرض كلا منهما (ذكرا وأنثى) إلى ضغوط متنوعة أسرية، واجتماعية واقتصادية وأكاديمية وصحية دون تفريق.

ثانياً: توصيات الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

- الاهتمام بأوضاع المبتعثين من الطلاب والطالبات وتقصي أحوالهم ومحاولة تذليل العوائق بكل أشكالها للارتقاء بأدائهم الأكاديمي.
- تكثيف تدريس اللغة الإنجليزية لطلابنا في مراحل التعليم العام حتى يتمكنوا منها ولا تكون عائقاً أثناء ابتعاثهم إلى الخارج.
- زيادة المكافأة للطلاب المبتعثين بما يتلاءم مع ارتفاع الأسعار الهائل في بلدان الابتعاث، مع مراعاة التفاوت النسبي من بلد لآخر.
- دعم الأندية الطلابية السعودية عموماً في بلدان الابتعاث ليستمر في أداء مهامهم تجاه المبتعثين.

- تشكيل لجنة عليا مسئلة على مستوى الوزارة تختص بتتبع أحوال المبتعثين ومعرفة مشكلاتهم واستقبال ملاحظاتهم وشكاواهم، والعمل على تقديم العون والمساعدة في أسرع وقت وفي كل الجوانب.

ثالثاً: الدراسات المقترحة:

يقترح الباحث اجراء الدراسات التالية:

- اجراء نفس الدراسة على عينات من المبتعثين في بلدان أخرى.
- دراسة الضغوط النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى عينه من المبتعثين.
- دراسة العلاقة بين التحصيل الاكاديمي وقلق المستقبل.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- 1- إبراهيم، لطفي عبد الباسط(1994م): عمليات تحمل الضغوط في علاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى المعلمين. مجلة مركز البحوث بجامعة قطر، العدد الخامس، السنة الثالثة، ص ص 96-108.
- 2- البرعاوي، أنور علي أحمد (2001م): الضغوطات النفسية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- 3- جاد الله، أبو المكارم جاد الله (1998م): الميول النفسية والتحصيل الدراسي في الرياضيات. الإسكندرية، الملتقى المصري للإبداع والتنمية.
- 4- عبد المجيد، سعيد (1995م): العلاقة بين مركز الضبط الداخلي والخارجي والتحصيل الدراسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- 5- الشبراوي، سيد(2003م): الفروق بين نمطي سلوك (أ، ب) في بعض المتغيرات النفسية لدى عينة من الطلاب بالثانوية الازهرية.
- 6- آل سعد، محمد خالد (1427هـ). علاقة الضغوط النفسية ببعض المتغيرات الشخصية لدى الطلاب المستجدين بكلية الملك خالد العسكرية. رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- 7- آل عبدالقادر، صالح عبدالله (1997م). الضغوط النفسية وعلاقتها بالتوافق لدى عينة من الطلاب الجامعيين. رسالة دكتوراه، الرياض، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود.
- 8- الحامد، محمد معجب (1996م). التحصيل الدراسي: دراساته - نظرياته - واقعه - العوامل المؤثرة فيه. الرياض، الدار الصوفية للتربية.
- 9- داود، نسيم (1995م). التعرف على مصادر الضغوط التي يعاني منها طلاب الصفوف من السادس إلى العاشر في جامعة الأردن.
- 10- السمانوني، السيد عبدالرحمن (1990م): ادراك المتفوقين عقليا للضغوط والاحتراق النفسي في الفصل المدرسي وعلاقته ببعض المتغيرات. بحث مقدم في المؤتمر السادس لعلم النفس، كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر.
- 11- الرشيدى، هارون توفيق (1999م). الضغوط النفسية: طبيعتها ونظرياتها - برنامج لمساعدة الذات في علاجها. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- 12- ستورا، جان بنجامين (1997م). الكرب - الضغط النفسي. ترجمة: أسعد، وجيه، دمشق، دار البشائر.
- 13- السنيدي، جار الله (2008م). الضغوط النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. رسالة ماجستير، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

- 14- عبدالمعطي، حسن مصطفى (2006م). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. القاهرة، مكتبة الزهراء.
- 15- عبيدات، ذوقان وآخرون (2001م). البحث العلمي: مفهومه - أدواته - أساليبه. عمان، دار الفكر للطباعة.
- 16- عسكر، علي (2000م). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. ط2، القاهرة، دار الكتاب الحديث.
- 17- العنزي، عياش سمير (1425هـ). علاقة الضغوط النفسية ببعض متغيرات الشخصية لدى العاملين في المرور بمدينة الرياض. رسالة ماجستير، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- 18- معروف، اعتدال (2001م). مهارات مواجهة الضغوط في الأسرة -
- 16- آل طالب، عبد العزيز بن عبد الله (20،9): الدراسة في الخارج. العبيكان للنشر، الرياض، الطبعة الأولى.
- 17- جماز، عبد الرحمن إبراهيم (1979م): دراسة مشكلات التكيف عند الطلاب السعوديين بالولايات المتحدة الأمريكية. مجلة كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، م (4)، -- (4)، 112 - 128.
- 18- الدواد، عبد المحسن بن سعد (1416هـ): التعليم العالي في المملكة العربية السعودية (بداياته وتطوره). الطبعة الأولى.
- 19- الشدوخي، سعد عبد الكريم (1988م): دراسة حول المشكلات التي يواجهها الطلاب السعوديون في مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية. المجلة العربية للبحوث التربوية، تونس، م(8) ع (1) 148 - 159.
- 20- العوهلي، محمد بن عبد العزيز، العقيلي، عبد المحسن بن سالم (9 - 20م): التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. المؤتمر الإقليمي العربي (نحو فضاء عربي للتعليم العالي). مصر.
- 21- وزارة التعليم العالي (1423هـ): الابتعاث للدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وكالة الوزارة لشؤون البعثات، الطبعة الثانية.
- 22- الشطلاوي، محمد إبراهيم (1990) مشكلات الابتعاث للحصول على الدكتوراه في التربية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، مصر، ع (14)، ج (1)، 211 - 233.
- 23- الصالح، مصلح أحمد (1996م): التكيف الاجتماعي والتحصيل الدراسي. الرياض، دار فيصل للنشر.
- 24- السهلي، راشد سعود يداح (1424هـ): التوافق العسكري وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات النفسية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الامام محمد بن سعود.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- 25- ELLis,A(1978): Students-life stress inventory annual matting of the indaina psychology associations , san Antonio.
- 26- Frazier & schauben(1994): stressful lif events and psychological adjustment among female college students. measurements and evaluation in counseling and development,27(1),1-12.
- 27- mchugh, s.e (1997): stress coping and symptom otology in a sample of irish adolescents.d.a.t.vol.57,NO 8.
- 28- Lazarus, R.S & Folkman, S. (1985). Stress, Appraisal, and Coping. New York, Springer.
- 29- Walter & Jane. E (1991): The Effects of Stress Management Program on Anxiety and Academic Performance with Adult Males in Post-Secondary Vocational Training. Dissertation Abstract International. Vol 52 - 05 A. 61 - 46.

المباحث النحوية في سورة يوسف - دراسة نحوية

م. محمد احمد زكي

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

The Grammatical Aspects in Yusuf Surah

A Grammatical Study

Lect. Muhammad Ahmad Zaki

College of Basic Education/ University of Babylon

Abstract

The present study is a grammatical study in the Holy Quran and the study is limited to Yusuf Surah. This study consists of three sections, conclusion, and a list of references.

Keywords: Yusuf Surah, the Holy Quran.

المقدمة

الحمد لله الواحد الأحد الصمد الذي لم يلدْ ولم يولدْ ولم يكن له كفواً أحد، والصلاة والسلام على محمدٍ عبده المجتبي ورسوله المصطفى وعلى آله الطيبين الطاهرين.

وبعد: لا يخفى على أهل الضاد ما للقرآن الكريم من أثر عظيم في تقوية اللسان وتهذيبه.

تناولت في بحثي هذا جانباً من جوانب دراسة القرآن الكريم الا وهو الدراسات النحوية، وحددت تلك الدراسات في سورة يوسف، وان هذه الدراسات تحددت في اختيار المفردات التي انصب تركيز علماء المعاني والتفسير عليها، وقد تضمنت الدراسة ثلاثة مباحث فاخترت المبحث الاول بالمرفوعات اما المبحث الثاني فقد تضمن المنصوبات في تلك السورة والمبحث الثالث والاخير فاخترت بالمجرورات ثم ختمت بحثي بخاتمة ثم قائمة المراجع والمصادر. والله ولي التوفيق.

الكلمات المفتاحية: سورة يوسف، القرآن الكريم، المرفوعات، المنصوبات، المجرورات.

المبحث الاول

المرفوعات

((وَجَاؤُوا عَلَى فَمِيصِهِ بِدَمٍ كَذِبٍ قَالَ بَلْ سَوَّلَتْ لَكُمْ أَنْفُسُكُمْ أَمْراً فَصَبْرٌ جَمِيلٌ وَاللَّهُ الْمُسْتَعَانُ عَلَى مَا تَصِفُونَ))⁽¹⁾

قال الزمخشري (ت537هـ): ((فصير جميل)) (مرفوع على احد الوجهين: على انه خبر مبتدأ محذوف، والتقدير شأني صبر جميل، او على مبتدأ محذوف الخبر والتقدير فصبري جميل اجمل لكونه موصوفاً)⁽²⁾.

وقد تبعه في ذلك الطبريس (ت584هـ)⁽³⁾ والبيضاوي (ت685هـ)⁽⁴⁾ والنسفي (ت71هـ)⁽⁵⁾ والخازن (ت725هـ)⁽⁶⁾ والثعالبي (ت875هـ)⁽⁷⁾ والمحلي (ت894هـ)⁽⁸⁾ والسيوطي (ت911هـ)⁽⁹⁾ واسماعيل حقي (ت1127هـ)⁽¹⁰⁾ وابن عجيبة (ت1224هـ)⁽¹⁾ والالوسي (ت1270هـ)⁽²⁾ والجزائري (ت1921م)⁽³⁾.

(1) سورة يوسف: 18.

(2) الكشاف، للزمخشري: 153: 3.

(3) مجمع البيان في تفسير القرآن، الطبرسي: 371: 5.

(4) انوار التنزيل واسرار التأويل، البيضاوي: 137: 3.

(5) مدارك التنزيل وحقائق التأويل، النسفي: 62: 2.

(6) لباب التأويل في معاني التنزيل، الخازن: 3: 4.

(7) الجواهر الحسان في تفسير القرآن: الثعالبي: 252: 2.

(8) المحلي، هو العلامة المحقق جلال الدين محمد بن احمد المحلي الشافعي والمحلي نسبة الى مدينة المحلة الكبرى الذي ولد بها في سنة 794 هـ وتوفي سنة 864 هـ.

(9) تفسير الجلالين، المحلي والسيوطي: 113: 4.

(10) روح البيان في تفسير القرآن: اسماعيل حقي: 62: 6.

وللثعلبي (ت 427هـ) رأي آخر يقول ((فصير جميل)) (والتقدير فمّني او فعلي صبر جميل او فلأ صبراً جميلاً كما قراها الأشهب والعقيلي)⁽⁴⁾.

((ثُمَّ بَدَأَ لَهُمْ مِّنْ بَعْدِ مَا رَأَوْا الْآيَاتِ لَيْسَجُنَّهُ حَتَّى حِينٍ))⁽⁵⁾

قال الشيخ الطوسي (ت 460 هـ): وفاعل ((بدا)) مضمر تقديره ثم بدا لهم بداء، دل عليه قوله ((ليسجنه)) وقوله ((ليسجنه)) انما هو فعل مذكر كما قال ((بدا لهم)) ولم يقل لهم ودخلت النون الثقيلة جواباً للقسم وليس بفعل مؤنث⁽⁶⁾.

وتبعه في ذلك الزمخشري⁽⁷⁾ وابن عطية⁽⁸⁾ والطبرسي⁽⁹⁾ والقرطبي (ت 671 هـ)⁽¹⁰⁾ والبيضاوي⁽¹¹⁾ والنسفي⁽¹²⁾ والخازن⁽¹³⁾ وابن عادل الدمشقي (ت 660 هـ)⁽¹⁴⁾ واب ن عجيبة⁽¹⁵⁾ والالوسي⁽¹⁶⁾.

وقد ذكر ابن عادل الدمشقي، في فاعل ((بدا)) اربعة اوجه⁽¹⁷⁾:

احسنها انه ضمير يعود على ((سجن)). وهذا الوجه ايداه اغلب العلماء.

والثاني ان الفاعل ضمير المصدر المفهوم من الفعل وهو ((بدا)).

والثالث ان الفاعل مضمر يدل عليه السياق.

والرابع ان نفس الجملة من ((ليسجنه)) هي الفاعل. وهذا الوجه اكده بعض العلماء انه لايجوز ذلك.

((قَالُوا جَزَاؤُهُ مَن وُجِدَ فِي رَحْلِهِ فَهُوَ جَزَاؤُهُ كَذَلِكَ نَجْزِي الظَّالِمِينَ))⁽¹⁸⁾

قال الزجاج (ت 310 هـ): ((جزاؤه من وجد في رحله)) فيه وجهان: احدهما ان يقال ((جزاؤه)) مبتدأ و ((من وجد في رحله)) خبر. والثاني ان يقال ((جزاؤه)) مبتدأ وقوله ((من وجد في رحله فهو جزاؤه)) جملة في موضع خبر للمبتدأ والتقدير: كأنه قيل جزاؤه من وجد في رحله فهو هو، الا انه اقام المضمر للتأكيد والمبالغة والبيان⁽¹⁹⁾.

وقد تبعه في ذلك الطبرسي⁽²⁰⁾ والرازي (ت 606 هـ)⁽²¹⁾ وابن عجيبة⁽²²⁾ والالوسي⁽²³⁾ وقد تبعه في الوجه الاول الطبري (ت 310 هـ)⁽¹⁾ الزمخشري⁽²⁾ والقرطبي (ت 671 هـ)⁽³⁾ والنسفي⁽⁴⁾ والمحلي والسيوطي⁽⁵⁾ والبروسوي (ت 1137 هـ)⁽⁶⁾. وقد تبعه الثعلبي⁽⁷⁾ في الوجه الثاني.

(1) البحر المديد في تفسير القرآن المجيد، ابن عجيبة: 97: 3.

(2) روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، الالوسي: 539: 12.

(3) إيسر التفاسير، الجزائري: 202: 2، الجزائري، جابر بن جابر أبو بكر الجزائري، ولد في قرية تسمى ليوا قريبة من طولقة تقع اليوم في ولاية بسكرة جنوب بلاد الجزائر.

(4) الكشف والبيان عن تفسير القرآن، الثعلبي: 150: 7.

(5) سورة يوسف: 35.

(6) التبيان الجامع لعلوم القرآن، الطبرسي: 134: 6.

(7) ينظر: الكشاف: 368: 3.

(8) ينظر: المحرر الوجيز: 2: 4.

(9) ينظر: مجمع البيان: 318: 5.

(10) ينظر: الجامع لأحكام القرآن: 159: 9.

(11) ينظر: انوار التنزيل: 149: 3.

(12) ينظر: مدارك التنزيل: 67: 2.

(13) ينظر: لباب التاويل: 38: 9.

(14) ينظر: اللباب في علوم الكتاب، ابن عادل الدمشقي: 270: 9.

(15) ينظر: البحر المديد: 97: 3.

(16) ينظر: روح المعاني: 539: 12.

(17) ينظر: اللباب: 270: 9.

(18) سورة يوسف: 75.

(19) التفسير الكبير، الرازي: 83: 9.

(20) ينظر: مجمع البيان: 382: 5.

(21) ينظر: التفسير الكبير: 83: 9.

(22) ينظر: البحر المديد: 123: 3.

(23) ينظر: روح المعاني: 37: 13.

((إِذْ قَالُوا لْيُؤَسِّفْ وَأَخُوهُ أَحَبُّ إِلَيْنَا مِنْنَا وَنَحْنُ عُصْبَةٌ إِنَّ أَبَانَا لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ))⁽⁸⁾

قال البغوي (ت 516هـ): ((اليوسف)) اللام فيه جواب القسم والتقدير والله ليوسف واخوه احب الى ابينا منا⁽⁹⁾. وتبعه في ذلك الطبرسي⁽¹⁰⁾ والخازن⁽¹¹⁾.

وقال الومخشري: اللام في قوله ((اليوسف)) لام الابتداء. وفيها تأكيد وتحقيق لمضمون الجملة⁽¹²⁾. وقد تبعه في ذلك القرطبي⁽¹³⁾ والنسفي⁽¹⁴⁾ واسماعيل حقي⁽¹⁵⁾ والالوسي⁽¹⁶⁾.

((قَالُوا إِنَّكَ لَأَنْتَ يُوسُفُ قَالَ أَنَا يُوسُفُ وَهَذَا أَخِي قَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَيْنَا إِنَّهُ مَن يَتَّقِ وَيَصْبِرْ فَإِنَّ اللَّهَ لَا يُضِيعُ أَجْرَ الْمُحْسِنِينَ))⁽¹⁷⁾

قال السمرقندي (ت 357هـ): ((أنتك لانت يوسف)) أفادت معنى الاستفهام التقريري، والذي حقق الاستفهام وان ودخول اللام عليها وانت مبتدأ ويوسف خبره والجملة خبر ان⁽¹⁸⁾.

وقد تبعه في ذلك الشيخ الطوسي⁽¹⁹⁾ والبغوي⁽²⁰⁾ والزمخشري⁽²¹⁾ والطبرسي⁽²²⁾ والبيضاوي⁽²³⁾ والنسفي⁽²⁴⁾ وابو حيان الاندلسي (ت 754هـ)⁽²⁵⁾ والثعالبي⁽²⁶⁾ وابي سعود (ت 951هـ)⁽²⁷⁾ واسماعيل حقي⁽²⁸⁾ وابن عجيبة⁽²⁹⁾ والالوسي⁽³⁰⁾.

- (1) جامع البيان في تفسير القرآن: الطبري: 182: 6.
- (2) ينظر: الكشف: 199: 3.
- (3) الجامع لاحكام القرآن: القرطبي: 199: 9.
- (4) ينظر: مدارك التنزيل: 81: 2.
- (5) ينظر: تفسير الجلالين: 170: 4.
- (6) روح البيان في تفسير القرآن: والبروسوي: 384: 4.
- (7) ينظر: الجواهر الحسان: 271: 2.
- (8) سورة يوسف: 8.
- (9) معالم التنزيل، البغوي: 217: 4.
- (10) ينظر: مجمع البيان: 362: 5.
- (11) ينظر: لباب التأويل: 98: 3.
- (12) ينظر: الكشف: 145: 3.
- (13) ينظر: الجامع: 113: 9.
- (14) ينظر: مدارك التنزيل: 56: 2.
- (15) ينظر: روح البيان: 49: 6.
- (16) ينظر: روح المعاني: 524: 12.
- (17) سورة يوسف: 90.
- (18) بحر العلون، السمرقندي: 396: 2.
- (19) ينظر: التبيان: 174: 6.
- (20) ينظر: معالم التنزيل: 273: 4.
- (21) ينظر: الكشف: 213: 3.
- (22) ينظر: مجمع البيان: 396: 5.
- (23) ينظر: انوار التنزيل: 189: 3.
- (24) ينظر: مدارك التنزيل: 52: 2.
- (25) البحر المحيط: ابو حيان الاندلسي: 59: 7.
- (26) ينظر: الجواهر الحسان: 277: 2.
- (27) تفسير ارشاد العقل الى مزايا الكتاب الكريم، ابو سعود: 470: 3.
- (28) ينظر: تفسير حقي: 180: 6.
- (29) ينظر: البحر المديد: 131: 3.
- (30) ينظر: روح المعاني: 36: 13.

المبحث الثاني

المنصوبات

((إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ))⁽¹⁾

قال الطبرسي (ت 548هـ): ((قرانا عربيا)) فيه وجهان: أحدهما ((قرانا)) انتصب على انه بدل من الهاء في ((أنزلناه)) فكانه قال: أنزلناه قرانا. والثاني: انه توطئة للحال⁽²⁾.

وتبعه في ذلك الرازي (ت 606 هـ)⁽³⁾ وأبو حيان الاندلسي (ت 754 هـ)⁽⁴⁾ وابن عادل الدمشقي (ت 880 هـ)⁽⁵⁾ والالوسي (ت 1270 هـ)⁽⁶⁾. وقال القرطبي (ت 671 هـ): ((إنا أنزلناه قرانا عربيا)) يجوز ان يكون نصب قرانا على انه حال وعربيا نعت، ويجوز ان يكون توطئة للحال⁽⁷⁾. وتبعه في ذلك البيضاوي (ت 680 هـ)⁽⁸⁾ والثعالبي (ت 875 هـ)⁽⁹⁾ والبروسوي (ت 1137 هـ)⁽¹⁰⁾ وابن عجيبة (ت 1224 هـ)⁽¹¹⁾. وذكر ابن عادل الدمشقي في اعراب ((قرانا)) انه مفعول به⁽¹²⁾ وكذلك الالوسي⁽¹³⁾ وان هذا القول ضعيف.

((إِذْ قَالَ يُوسُفُ لِأَبِيهِ يَا أَبَتِ إِنِّي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَبًا وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ رَأَيْتُهُمْ لِي سَاجِدِينَ))⁽¹⁴⁾

قال الطبرسي: تقدير العامل في ((إذ)) يجوز ان يكون اذكر، كأنه قال: اذكر اذ قال يوسف⁽¹⁵⁾. وتبعه في ذلك الواحدي⁽¹⁶⁾ والرازي⁽¹⁷⁾ والخازن (ت 725 هـ)⁽¹⁸⁾ واسماعيل حقي (ت 1127 هـ)⁽¹⁹⁾ والجزائري (ت 1921 هـ)⁽²⁰⁾. وقال الزمخشري (ت 538 هـ): ((اذ قال يوسف)) اذ منصوب على (البذل) من احسن القصص وهو بدل اشتمال او منصوب بإضمار (اذكر)⁽²¹⁾. وتبعه في ذلك ابن عطية (ت 564 هـ)⁽²²⁾ والبيضاوي⁽²³⁾ وأبو سعود (ت 951 هـ)⁽²⁴⁾ وابن عجيبة⁽²⁵⁾ والالوسي⁽²⁶⁾ اما النسفي (ت 710 هـ)⁽²⁷⁾ فقد تبعه في راية الثاني وكذلك البقاعي (ت 880 هـ)⁽²⁸⁾.

(1) سورة يوسف: 2.

(2) مجمع البيان في تفسير القرآن، للطبرسي: 355: 5.

(3) التفسير الكبير، للرازي: 492: 8.

(4) البحر المحيط، لأبو حيان الاندلسي: 479: 6.

(5) اللباب في علوم الكتاب، لابن عادل الدمشقي: 200: 9.

(6) روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، للالوسي: 502: 12.

(7) الجامع لاحكام القرآن، للقرطبي: 102: 9.

(8) انوار التنزيل واسرار التأويل، للبيضاوي: 128: 3.

(9) الجواهر الحسانت في تفسير القرآن، الثعالبي:.

(10) روح البيان في تفسير القرآن، للبروسوي: 272: 4.

(11) البحر المديد في تفسير القرآن المجيد، لابن عجيبة: 387: 3.

(12) ينظر: اللباب في علوم الكتاب: 200: 9.

(13) ينظر: روح المعاني: 102: 9.

(14) سورة يوسف: 4.

(15) ينظر: مجمع البيان: 358: 5.

(16) الوجيز في تفسير القرآن العزيز، الواحدي: 356: 1.

(17) ينظر: التفسير الكبير: 494: 8.

(18) لباب التأويل في معاني التنزيل، الخازن: 495: 3.

(19) روح البيان في تفسير القرآن، اسماعيل حقي: 40: 6.

(20) ايسر التفاسير، الجزائري: 199: 2.

(21) الكشف، الزمخشري: 140: 3.

(22) المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، ابن عطية: 478: 3.

(23) ينظر: انوار التنزيل: 128: 3.

(24) تفسير ارشاد العقل السليم الى مزايا الكتاب الكريم، ابو سعود: 128: 3.

(25) ينظر: البحر المديد: 88: 3.

(26) ينظر: روح المعاني: 509: 12.

(27) مدارك التنزيل وحقائق التأويل، النسفي: 54: 2.

(28) نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، البقاعي: 224: 4.

((قَالَ هَلْ أَمْنُكُمْ عَلَيْهِ إِلَّا كَمَا أَمْنُكُمْ عَلَى أَخِيهِ مِنْ قَبْلُ فَاللَّهُ خَيْرٌ حَافِظًا وَهُوَ أَرْحَمُ الرَّاحِمِينَ))⁽¹⁾

اختلف العلماء في نصب ((حافظا)) فبعضهم اجاز نصب حافظا على الحال وبعضهم اجاز نصب حافظاً على التمييز . قال الوجّاج (ت 310هـ): ((حفظا)) منصوب على التمييز، و ((حافظا)) على الحال ويجوز ان يكون ((حافظاً)) منصوب على التمييز⁽²⁾.

وقد تبعه في ذلك الزمخشري⁽³⁾ وابن عطية⁽⁴⁾ والطبرسي⁽⁵⁾ والقرطبي⁽⁶⁾ والنفسي⁽⁷⁾ وابو حيان الاندلسي⁽⁸⁾ وابي سعود⁽⁹⁾ اسماعيل حقي (ت 1127هـ)⁽¹⁰⁾ والبروسوي⁽¹¹⁾ وابن عجيبة⁽¹²⁾ والالوسي⁽¹³⁾.

وقال البيضاوي: ((حافظا)) انتصب على التميز⁽¹⁴⁾ وقد تبعه في ذلك المحلي (ت 864هـ) والسيوطي (ت 911هـ)⁽¹⁵⁾. وقيل النصب على التمييز هو الارجح⁽¹⁶⁾.

وقيل من قراها ((حفظاً)) فهو مع قوله ((حفظ أخانا)) ومن قراها ((حافظاً)) فهو مع قولهم ((إنّا له لحافظون))⁽¹⁷⁾.

((رَبِّ قَدْ آتَيْتَنِي مِنَ الْمُلْكِ وَعَلَّمْتَنِي مِنْ تَأْوِيلِ الْأَحَادِيثِ فَاطِرَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ))⁽¹⁸⁾

قال الطبرسي ((فاطر السماوات والارض)) منصوب على وجهين:

احدهما ان يكون على صفة لقوله رب لان المعنى يارب فهو نداء المضاف يكون منصوباً، فيكون فاطر السماوات صقه له والثاني جازان ينتصب على انه نداء على تقدير يافطر السماوات⁽¹⁹⁾. وقد تبعه في ذلك القرطبي⁽²⁰⁾ والبيضاوي⁽²¹⁾ والنسفي⁽²²⁾ وابي سعود⁽²³⁾. ويرجح الباحث الاعراب الاول باعتبار (فاطر) صفة لقوله (رَبِّ) فهو نداء مضاف في موضع منصوب. ((وَرَاوَدَتْهُ الَّتِي هُوَ فِي بَيْتِهَا عَنْ نَفْسِهِ وَغَلَّقَتِ الْأَبْوَابَ وَقَالَتْ هَيْت لَكَ قَالَ مَعَاذَ اللَّهِ إِنَّهُ رَبِّي أَحْسَنَ مَثْوَايَ إِنَّهُ لَا يُفْلِحُ الظَّالِمُونَ))⁽²⁴⁾

قال الاخفش (ت 215هـ): ((معاذ الله)) جعله بدلا من اللفظ بالفعل لانه مصدر وان كان غير مستعمل مثل سبحانه الله وبعضهم يقول معاذة الله⁽²⁵⁾.

- (1) سورة يوسف: 64.
- (2) ينظر: مجمع البيان: 425: 5.
- (3) ينظر: الكشاف: 192: 3.
- (4) ينظر: المحرر الوجيز: 22: 4.
- (5) ينظر: مجمع البيان: 425: 5.
- (6) ينظر: الجامع لاحكام القرآن: 190: 9.
- (7) ينظر: مدارك التنزيل: 72: 2.
- (8) ينظر: البحر المحيط: 37: 7.
- (9) ينظر: تفسير ارشاد العقل: 451: 3.
- (10) روح البيان في تفسير القرآن: اسماعيل حقي: 139: 6.
- (11) ينظر: روح البيان للبروسوي: 370.
- (12) ينظر: البحر المديد: 120: 3.
- (13) ينظر: روح المعاني: 17: 13.
- (14) ينظر: انوار التنزيل: 169: 3.
- (15) تفسير الجالين، للمحلي والسيوطي: 159: 4.
- (16) ينظر: البحر المديد: 120: 3.
- (17) ينظر: المحرر الوجيز: 22: 4.
- (18) سورة يوسف: 101.
- (19) مجمع البيان: 455: 5.
- (20) تفسير القرطبي: 229: 9.
- (21) انوار التنزيل: 198: 3.
- (22) مدارك التنزيل: 91: 2.
- (23) تفسير ابي سعود: 474: 3.
- (24) سورة يوسف: 23.
- (25) معاني القرآن، الاخفش: 497.

وقد تتبعه في ذلك البغوي (ت 516هـ)⁽¹⁾ والزمخشري⁽²⁾ والطبرسي⁽³⁾ والرازي⁽⁴⁾ والبيضاوي⁽⁵⁾ والثعالبي⁽⁶⁾ والمجلس السيوطي⁽⁷⁾ والبروسوي⁽⁸⁾ وابن عجيبة⁽⁹⁾ والالوسي⁽¹⁰⁾ والجزائري⁽¹¹⁾.

وقد ذكر الطنطاوي ان اعراب ((معاذ الله)) معاذ مفعول مطلق وهو مضاف ولفظ الجلالة مضاف اليه⁽¹²⁾.

المبحث الثالث

المجرورات

((وَشَرُّهُ يَثْمَنُ بِخَسٍ دَرَاهِمَ مَعْدُودَةٍ وَكَانُوا فِيهِ مِنَ الزَّاهِدِينَ))⁽¹³⁾

قال الطبرسي (ت 548هـ): ((دراهم)) في موضع جر بانه يدل من ثمن و ((معدودة)) صفة لـ ((دراهم))⁽¹⁴⁾.

وتبعه في ذلك البغوي (ت 516هـ)⁽¹⁵⁾ والعكبري (ت 616هـ)⁽¹⁶⁾ والقرطبي (ت 617هـ)⁽¹⁷⁾ والبيضاوي (ت 685هـ)⁽¹⁸⁾ والنسفي (ت 710هـ)⁽¹⁹⁾ والخازن (ت 725هـ)⁽²⁰⁾ وابي سعود (ت 951هـ)⁽²¹⁾ وابن عجيبة (ت 1124هـ)⁽²²⁾ واسماعيل حقي (ت 1127 هـ)⁽²³⁾ والطنطاوي⁽²⁴⁾.

((وَقَالَ الْمَلِكُ إِنِّي أَرَى سَبْعَ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعٌ سُنبُلَاتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَاتٍ))⁽²⁵⁾

قال الزمخشري (ت 538هـ): ان قلت: هل من فرق بين ايقاع سمان صفة للمميز: وهو بقرات دون المميز: سبع بقرات سماناً؟ قلت: اذا اوقعتها لـ ((بقرات)) قد قصدت الى ان التمييز السبع بنوع من البقرات، وهو السمان منهم، لا بنوع منها، ثم رجعت فوصفت المميز بالجنس السمن. فان قلت: هلا قيل ((سبع عجاف)) على اضافة قلت التمييز موضع الجنس، والعجاف وصف لا يقع البيان به وحده، فان قلت: فقد يقولون: ثلاثة فرسان، وخمسة اصحاب، لبيان: قلت: الفارس، الصاحب، والراكب ونحوها صفات جرت مجرى الاسماء، فأخذت حكمها، وجاز فيها ما لم يجز غيرها، الا تراك تقول: عندي ثلاثة ضخام واربعة غلاظ.

- (1) ينظر: معالم التنزيل: 228: 4.
- (2) ينظر: الكشف: 158: 3.
- (3) ينظر: مجمع البيان: 387: 5.
- (4) ينظر: التفسير الكبير: 19: 9.
- (5) ينظر: انوار التنزيل: 141: 3.
- (6) ينظر: الجواهر الحسان: 255: 2.
- (7) ينظر: الجلالين: 118: 4.
- (8) ينظر: روح البيان: 307: 4.
- (9) ينظر: البحر المديد: 100: 3.
- (10) ينظر: روح المعاني: 553: 12.
- (11) ايسر التفاسير، الجزائري: 252: 2.
- (12) معجم اعراب الفاظ القرآن الكريم، الطنطاوي: 306.
- (13) سورة يوسف: 20.
- (14) مجمع البيان في تفسير القرآن، الطبرسي: 377: 5.
- (15) معالم التنزيل، البغوي: 244: 4.
- (16) التبيان في تفسير القرآن، العكبري: 55: 2.
- (17) الجامع لاحكام القرآن، القرطبي: 134: 9.
- (18) انوار التنزيل واسرار التأويل، البيضاوي: 138: 3.
- (19) مدارك التنزيل وحقائق التأويل، النسفي: 60: 2.
- (20) لباب التأويل في معاني التنزيل، الخازن: 5: 4.
- (21) تفسير ارشاد العقل السليم الى مزايا الكتاب الكريم، ابو سعود: 415: 3.
- (22) البحر المديد في تفسير القرآن المجيد، ابن عجيبة: 97: 3.
- (23) روح البيان في تفسير القرآن، اسماعيل حقي، 65: 6.
- (24) معجم اعراب الفاظ القرآن الكريم، الطنطاوي: 305.
- (25) سورة يوسف: 43.

وان قلت: هل يجوز ان يعطف قوله ((وأخر يابسات)) على ((سنبلات خضر)) فيكون مجرور المحل؟ قلت: يؤدي الى التدافع، وهو ان عطفها على ((سنبلات خضر)) يقتضي ان تدخل في حكمها فتكون معها مميزا للبعيد المذكور، ولفظ الآخر يقتضي ان تكون غير السبع، بيانه: انك تقول: عندي سبعة رجال قيام وقعود، بالجر فيصح لانك ميزت السبعة برجال موصوفين بالقيام والقعود، على ان بعضهم قيام وبعضهم قعود، فلو قلت: عنده سبعة رجال قيام وآخرين قعود، تدافع ففسد⁽¹⁾. أي ان ((بقرات)) تميز مجرور و ((سمان)) نعت مجرور لبقرات وكذلك ((عجاف)).

وتبعه في ذلك القرطبي⁽²⁾ البيضاوي⁽³⁾ وابو حيان الاندلسي (ت 754هـ)⁽⁴⁾ وابن عادل الدمشقي (ت 880هـ)⁽⁵⁾ وابي سعود⁽⁶⁾ واسماعيل حقي⁽⁷⁾ والالوسي (ت 1270هـ)⁽⁸⁾.

((فَلَمَّا رَأَيْنَهُ أَكْبَرْنَهُ وَقَطَّعْنَ أَيْدِيَهُنَّ وَقُلْنَ حَاشَ لِلَّهِ مَا هَذَا بَشَرًا))⁽⁹⁾

اعرب ((بشراً)) في ((ما هذا بشراً)) بانه اسم مجرور لفظاً منصوب محلاً، بحذف الباء نصبت الكلمة ((بشراً)) أي بنزع الخافض⁽¹⁰⁾.

قال السمرقندي (ت 375هـ): ((ما هذا بشراً)) بنصب الراء والتكوين ولانه صار خبر ((ما)) ولانه صار مصدراً لنزع الخافض⁽¹¹⁾. وتبعه القرطبي⁽¹²⁾.

ورأى الشيخ الطوسي (ت 460هـ) فانه قال: ((ما هذا بشر)) نصب على مذهب اهل الحجاز في اعمال (ما) عمل ليس فيرفعون بها الاسم، وينصبون الخبر، فاما بنو تميم، فلا يعملونها⁽¹³⁾.

وايده في ذلك الطبري في قوله: نصب ((بشراً)) لان القرآن نزل بلغة اهل الحجاز⁽¹⁴⁾.

((وَكَذَلِكَ يُجْتَبِيكَ رَبُّكَ وَيُعَلِّمُكَ مِنْ تَأْوِيلِ الْأَحَادِيثِ وَيُتِمُّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكَ وَعَلَى آلِ يَعْقُوبَ كَمَا أَتَمَّهَا عَلَى أَبَوَيْكَ مِنْ قَبْلُ إِبْرَاهِيمَ وَإِسْحَاقَ إِنَّ رَبَّكَ عَلِيمٌ حَكِيمٌ))⁽¹⁵⁾

اعربت ((ابراهيم واسحاق)) في الاية الكريمة: ابراهيم عطف بيان لأبويك مجرور مثلها وعلامة جره الفتحة بدلا من الكسرة لانه ممنوع من الصرف على العجمة والعلمية، واسحاق ومعطوف بالواو على ابراهيم ويعرب اعرابه⁽¹⁶⁾.

قال البيضاوي: ((ابراهيم واسحاق)) عطف بيان لـ ((أبويك))⁽¹⁷⁾. وتبعه في ذلك النسفي⁽¹⁸⁾ واسماعيل حقي⁽¹⁹⁾.

الخاتمة

بعد هذه الرحلة القرآنية تبين لي جملة من النتائج منها:

- (1) الكشف، الزمخشري: 174: 3.
- (2) ينظر: الجامع لاحكام القرآن: 169: 9.
- (3) ينظر: انوار التنزيل: 157: 3.
- (4) البحر المحيط، ابو حيان الاندلس: 24: 2.
- (5) اللباب في علوم الكتاب، ابن عادل الدمشقي: 281: 9.
- (6) ينظر: تفسير ابي سعو: 440: 3.
- (7) ينظر: تفسير حقي: 105: 6.
- (8) روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، الالوسي: 29: 13.
- (9) سورة يوسف: 31.
- (10) الاعراب المفصل لكتاب الله المرتل، بهجت عبد الواحد صالح: 292: 5.
- (11) بحر العلوم، السمرقندي: 376: 2.
- (12) ينظر: الجامع: 153: 9.
- (13) التبيان الجامع لعلوم القرآن، الطوسي: 129: 6.
- (14) ينظر: جامع البيان: 85: 16.
- (15) سورة يوسف: 6.
- (16) ينظر: الاعراب المفصل: 270: 5.
- (17) ينظر: انوار التنزيل: 130: 3.
- (18) ينظر: مدارك التنزيل: 55: 2.
- (19) ينظر: تفسير حقي: 42: 6.

- 1- للمفسرين والنحويين آراء مختلفة في اعراب بعض الفاظ القرآن الكريم.
- 2- ذكر المفسرون والنحويون اعراب المرفوعات واغلبها اما خبر لمبتدأ محذوف او مبتدأ لخبر محذوف اما فاعل مقدر لفعل موجود او فاعل موجود لفعل مقدر .
- 3- ذكر المفسرون والنحويون اعراب المنصوبات واغلبها اما ان تكون بدلاً او حالاً اما بدل او مفعول به اما حال او تمييز وهناك اختلاف بين اعراب اللفظة على انها صفة او على انها نداء.
- 4- وهناك آراء في اعراب المجرورات.
- 5- قد يذكر المفسرون حجتهم وبعضهم الآخر يرجح من دون حجة.
- 6- يمكن ان يتغير المعنى الذي تدل عليه الآية عند تغير اعراب لفظة منها.

المصادر والمراجع

- 1- القرآن الكريم.
- 2- ارشاد العقل السليم الى مزايا الكتاب الكريم، للقاضي ابو السعود محمد بن محمد، مكتبة عباس احمد الباز، مكة المكرمة، نشر دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الاولى 1419هـ.
- 3- اعراب القرآن، محمد جعفر الشيخ ابراهيم الكرياسي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، المجلد الرابع.
- 4- اعراب القرآن، لأبي جعفر احمد بن محمد بن اسماعيل النحاس، دار البيضاء، دار احياء التراث العربي، بيروت.
- 5- الاعراب المفصل لكتاب الله المرتل، بهجت عبد الواحد صالح، نشر دار الفكر.
- 6- انوار التنزيل واسرار التأويل، الامام القاضي ناصر الدين ابو سعيد عبد الله ابو عمر بن محمد الشيرازي البيضاوي، مكتبة البحوث والدراسات، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1996م.
- 7- ايسر التفاسير لكلام العلي الكبير، ابو بكر الجزائري، المكتبة العصرية، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة، بيروت، الطبعة الثانية، 2001م.
- 8- بحر العلوم، ابو الليث نصر بن محمد بن احمد بن ابراهيم السمرقندي، تحقيق: الشيخ علي محمد معوض وآخرون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، طبعة اولى، 1993م.
- 9- البحر المديد في تفسير القرآن المجيد، ابو العباس احمد بن محمد بن المهدي ابن عجيبة الحسني، تدقيق عمر احمد الراوي، مراجعة عبد السلام العراني، بيروت، دار الكتب العلمية، الطبعة الثانية، 2005م.
- 10- تفسير البحر المحيط، محمد بن يوسف الشهير بأبي حيان الاندلسي، تحقيق: الشيخ عادل احمد عبد الموجود والشيخ علي محمد معوض، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، 2001م.
- 11- تفسير الخازن المسمى لباب التأويل في معاني التنزيل، علاء الدين علي بن محمد بن ابراهيم البغدادي الشهير بالخازن، دار الفكر، بيروت، 1979م، الجزء الثالث والرابع.
- 12- التبيان، ابو جعفر محمد بن الحسن بن علي بن الحسن الطوسي، تحقيق: احمد حبيب قصير العاملي، دار الهدى، بيروت، الجزء السادس.
- 13- التبيان في اعراب القرآن، فضيلة الشيخ العلامة ابي البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري، 2008، القاهرة.
- 14- جامع البيان عن تأويل آي القرآن، ابو جعفر محمد بن جرير الطبري، تحقيق: احمد عبد الرزاق البكري وآخرون، اشرف وتقديم: أ. د. عبد الحفيظ مذكور، دار السلام للطباعة والنشر، القاهرة، الطبعة الثانية، 2007م.

- 15-الجامع لأحكام القرآن، ابو عبد الله محمد بن احمد الانصاري القرطبي، دار الفكر، بيروت، 2004م.
- 16-الجدول في اعراب القرآن وصرفه وبيانه مع فوائد نحوية هامة، تصنيف محمود صافي، طبعة مزيدة بإشراف اللجنة العلمية بدار الرشيد، نشر طهران، ايران.
- 17-تفسير الجلالين، الامامان جلال الدين المحلي وجلال الدين السيوطي، راجعه الدكتور محمد محمد تامر، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، طبعة الاولى، 2004م.
- 18-الجواهر الحسان في تفسير القرآن (تفسير الثعالبي)، عبد الرحمن بن محمد بن مخلوق ابو زيد الثعالبي المكي، تحقيق: علي معوض، عادل عبد الموجود، دار احياء التراث العربي، 1997م، الجزء الثاني.
- 19-روح البيان في تفسير القرآن، لإسماعيل حقي البروسوي، احياء التراث العربي، بيروت، الطبعة السادسة، 1989م.
- 20-روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، للعلامة الالوسي، تحقيق: محمد احمد الامد عمر عبد السلام السلامي، دار احياء التراث العربي، بيروت، لبنان، الجزء الثاني عشر والثالث عشر.
- 21-الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الاقاويل في وجوه التأويل، للزمخشري، نشر دار احياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الثانية، 2001م، الجزء الثالث.
- 22-الكشف والبيان عن تفسير القرآن (تفسير الثعالبي)، احمد بن محمد بن ابراهيم اسحاق الثعلبي، تحقيق ابن عاشور ابو محمد- نظير الساعدي، دار احياء التراث العربي، الجزء السابع.
- 23-اللباب في علوم الكتاب، ابو حفص عمر بن علي المعروف بابن عادل الدمشقي، تحقيق عادل احمد عبد الموجود- علي محمد معوض، دار الكتب العلمية، الطبعة الاولى، 1998م.
- 24-مجمع البيان، ابو علي الفضل بن الحسن الطبرسي، دار مكتبة الحياة، بيروت، 1961م، الجزء الخامس.
- 25-مدارك التنزيل وحقائق التأويل، لأبي البركات عبد الله بن احمد النسفي، المكتبة الاموية، الطبعة الاولى، 1421م.
- 26-المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، لأبي محمد بن عطية، تحقيق: عبد العال السيد ابراهيم، طبعة قطر، 1398هـ.
- 27-معالم التنزيل في التفسير والتأويل، ابو محمد الحسين بن مسعود البغوي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 2002م.
- 28-معاني القرآن، ابو الحسن سعيد بن مسعدة المعروف الاخفش الاوسط، تحقيق: فايز فارس، الطبعة الثالثة، الكويت، 1981م.
- 29-معاني القرآن واعرابه، للزجاج محمد بن سهيل السري، تحقيق: د. الجليل عبده شلبي، نشر عالم الكتب، بيروت، الطبعة الاولى، 1408هـ.
- 30-معجم اعراب الفاظ القرآن، محمد سيد الطنطاوي، راجعه الشيخ محمد فهم ابو عبيدة، بيروت.
- 31-مفاتيح الغيب للامام الفخر الرازي المسمى (التفسير الكبير)، دار الكتب العلمية، طهران، ط2، 2005م.
- 32-نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، للامام برهان الدين ابي الحسن ابراهيم البقاعي، تحقيق: عبد الرزاق غالب المهدي، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الثانية، 2003م، الجزء الرابع.
- 33-تفسير الوجيز للواحدي، تحقيق: صفوان عدنان داودي، الطبعة الاولى، 1995م، دار القلم للطباعة -دمشق.

المشكلات التي تواجه استخدام المختبرات في قسم العلوم بكلية التربية الأساسية في جامعة بابل

م.م. سهاد مجيد عبد الامير

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

The Problems Facing the Use of Laboratories in Science Department In the College of Basic Education- University of Babylon

Lect. Suhad Majeed Abdul Ameer

Collige of Basic Education\ Universty of Babylon

suhadgold@gmail.com

Abstract

Laboratories are the places where the practical part of the scientific study takes place and they should include all the required supplies in addition to working staff. If any of these requirements was not available, the work would be defected which in turn defects the scientific study itself. Hence, the present study assessing the the problems facing the use of laboratories in Science Department in the College of Basic Education- University of Babylon. To fulfill the aims of the study, a questionnaire of (5) fields is prepared.

Keywords: problems, using laboratories, Science Department, Basic Education.

الملخص

تعد المختبرات المكان المخصص للدروس العملية والتي تعد مكملة للجانب النظري اذ تتواجد فيها كافة المستلزمات من الأجهزة والمواد والأدوات فضلاً عن الكادر المشرف الذي يقوم بإدارة جوانب العملية غير انها قد تفتقر لبعض المكونات مما تسبب مشكلات تؤثر في سير التدريسات العملية وبالتالي في تحصيل الطلبة واكتسابهم المهارات. لذا جاءت هذه الرسالة للبحث عن المشكلات التي تواجه استخدام المختبرات في اقسام العلوم / كليات التربية الأساسية اذ أعدت لهذا الغرض استبانة مكونة من (5) مجالات وهي على الوجه التالي:

- 1- المجال الأول (البنائيات) ويضم (5) فقرات
 - 2- المجال الثاني (المستلزمات المختبرية) ويضم (4) فقرات
 - 3- المجال الثالث (الكادر التدريسي) ويشمل فقرات تخص الأستاذ المشرف وهي (8) فقرات وأخرى تخص المعيد وعددها (8) فقرات
 - 4- المجال الرابع (المنهج) ويضم (6) فقرات
 - 5- المجال الخامس (الطالب) ويضم (5) فقرات
- عرضت الاستبانة على الأساتذة المتخصصين كما جاء حسب معامل الصدق والثبات، أما عينة البحث الذين وزعت عليهم الاستبانة منهم تدريسيو قسم العلوم في كلية التربية الأساسية /جامعة بابل وعدد (29)

ولغرض تشخيص المشكلات التي تواجه استخدام المختبرات في قسم العلوم حسب الوسط المرجح والوزن المئوي لفقرات الاستبانة وبعد استطلاع آراء تدريسيي القسم الذين وزعت عليهم الاستبانة فقد اظهرت النتائج ما يلي:

- 1- تتعلق اكثر المشاكل بالمجال الأول وهو (البنائيات) اذ ان عددها قليل وكذلك حجوما لا تستوعب اعداد الطلبة.
- 2- وجود مشكلات تخص المستلزمات المختبرية من ناحية توفرها بكميات واعداد مناسبة لإتمام الدروس العملية.
- 3- لا توجد أي مشكلات فيما يتعلق بالكادر التدريسي اذ ان تدريسيي القسم يشتركون في ادارة الدروس العملية مع المعيد.
- 4- لا توجد أي مشكلة بخصوص المقررات الدراسية اذ ان الجانب العلمي يكمل الجانب النظري وهناك ترابط بين الجانبين.

5- وجود مشكلات تخص عدم تعلق المنهج بالاحتياجات المستقبلية للخريج كونه يعين في المدارس الابتدائية اكثر من المدارس المتوسطة والثانوية

الكلمات المفتاحية: المشكلات، استخدام المختبرات، قسم العلوم، التربية الاساسية

الفصل الاول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

تحتل المواد العملية موقعاً مركزياً في الكثير من المعارف والعلوم فهي مواد اساسية في التطورات التكنولوجية الهامة والتطبيقات العلمية وتعد الجامعة من أهم المؤسسات التربوية التي تسهم في تحقيق نشر الثقافة العلمية بين الافراد واعدادهم ليكونوا متعلمين وقادرين على التعامل مع تطبيقات العلم الحديثة.

تؤكد العملية التربوية الحديثة على الاهتمام بالأهداف التعليمية بأبعادها المعرفية والوجدانية والمهارية إذ ان المهارات العملية هدف اساسي من اهداف تدريس العلوم ومن هذا المنطلق جاءت المقررات لتؤكد على هذه الاهمية لان طبيعة مواد العلوم تعتمد على النشاط والتجريب العملي وما يتطلب ذلك من استخدام للأدوات والاحجهزة والمواد الكيميائية فالدروس العملية هي من اكثر الدروس تنمية للمهارات العملية إذ تكسب الطالب مهارات التعامل مع الادوات والمواد الكيميائية واجراء التجارب وتسجيل المشاهدات ومن ثم التوصل الى النتائج.

ومن هنا فان هذه الاهداف لا يمكن تحقيقها دون توفر مختبرات متكاملة تكسب الطلبة المهارات العملية ويصبح للتعلم معنى ووظيفة في حياة الطالب ونظراً لما يقوم به المختبر من دور فعال في تعزيز اكتساب المفاهيم ومهارات الاستقصاء العلمي والطرائق العلمية في تنفيذ التجارب العملية وتهيئة فرص للكشف عن الابداع والابتكار لدى الطلبة وحتى يتم ذلك على اكمل وجه فقد اكد(نشوان،1998،ص126) ان نجاح استخدام المختبر في التدريس يعتمد على ضرورة وجود مختبرات تتمتع بالموصفات التي تساعد على تحقيق الاهداف التعليمية على النحو المطلوب وذلك لا يكون الا من خلال توفر المستلزمات الضرورية والادوات والاحجهزة التي تتكفل بإجراء التجارب والانشطة بالشكل المطلوب ولكن هذه الاهداف لا يمكن تحقيقها على الوجه الامثل بسبب وجود بعض المشكلات التي تواجه استخدام المختبرات منها عدم توفر الادوات والمواد والاحجهزة وانتهاء صلاحية بعض المواد الكيميائية وانعدام المختبرات المتخصصة وقلة تدريب العاملين وكبر حجم الموضوعات المقررة في الجانب النظري مقارنة بالجانب العملي وان الزمن المخصص قد لا يكون كافي لإجراء التجارب بالإضافة الى تكليف محضر المختبر بأعمال اخرى وهذا يؤدي الى قصور في استخدام المختبرات في التدريس لذلك فقد حددت الباحثة مشكلة الدراسة الحالية بالإجابة عن السؤال التالي: (ما المشكلات التي تواجه استخدام المختبرات في قسم العلوم /كلية التربية الأساسية بجامعة بابل؟)

اهمية البحث: من سمات عصرنا الحاضر هو التقدم العلمي والتكنولوجي والانفجار المعرفي في مختلف مجالات الحياة الذي أتم بسيطرة الاسلوب العلمي على تفكيرنا لإنسان وعمله، اذ شهدت العقود الاخيرة تطورات علمية كبيرة في جميع مجالات الحياة ومنها مجال التربية اذ شهدت تطوراً كبيراً وملحوظاً فظهرت اشارة الانتقال من التركيز على المحتوى بعدّه الغاية الاساسية للعملية التعليمية الى المتعلم كونه غاية التربية ووسيلتها وقد ترتب على ذلك اجراء تغييرات كبيرة في ادوار ووظائف جميع المؤسسات بدءاً بالمدسة والمنهج والمعلم والادوات والاساليب والوسائل التعليمية التربوية المختلفة (الجندي ولال،1994،ص18).

وتعد عملية استخدام المختبرات واحدة من اهم الاساليب والاستراتيجيات التي تحقق اهداف التربية الحديثة إذ اشار (علي، 2001، ص192-193) الى ان النشاط المختبري يساهم في تحقيق الكثير من اهداف التربية العملية لفهم طبيعة العلم والمعرفة العلمية وتنمية عمليات العلم الاساسية وزيادة دافعية الطلبة للتعلم وأوضح (الخليلي وآخرون، 1417، ص306-307) الى ان التجريب يرتبط ارتباطاً مباشراً بمفهوم العلم الحديث ويعد من اكثر أساليب التدريس التصاقاً بالمواد العلمية. ويؤكد (جلالة، 2005، ص70) على اهمية التجريب حيث انه لا يمكن التوصل الى المكونات الاساسية للعلم من حقائق ومفاهيم ومبادئ وقوانين ونظريات الا من خلال المشاهدة والتجريب.

وعبر (عطيو، 1427، ص174) عن اهمية التجريب والدراسة المختبرية بقوله ((تعد الدراسة المختبرية التي يقوم فيها الطالب بأجراء التجارب والنشاط المختبري من أهم الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم)).

في هذا الصدد يذكر (شاهين وحطاب، 1425، ص64) ان المختبر يعد جزءاً لا يتجزأ من العملية التربوية وله اهمية كبيرة في تحويل المجرد الى ثوابت وكذلك يساعد على تكوين الاتجاهات والميول واكتساب المهارات بشكل افضل لدى الطلبة لذلك كان لابد من وجود مكان مخصص ومقر مجهز بكافة مستلزماته يمكن الطلبة من ممارسة الانشطة والتجارب العملية فيه بحرية وأمان تحت اشراف كادر متخصص وحسب توجيهاته وفق ما يتطلبه المنهج المقرر وبما يتناسب مع المرحلة الدراسية لإداء هذا الدور وتحقيق اهداف العملية التعليمية الحديثة.

هدف البحث: يهدف البحث الحالي الى التعرف على المشكلات التي تواجه استخدام المختبرات لإداء الدروس العملية في كلية التربية الاساسية / جامعة بابل.

فرضية البحث: وجود مختبرات مكتملة تعد عاملاً ايجابياً يكمل الجانب النظري

رابعاً: حدود البحث

الحد البشري: الكوادر التدريسية العاملة في مختبر اتقسم العلوم في كلية التربية الاساسية بجامعة بابل

الحد المكاني: جامعة بابل / كلية التربية الاساسية / قسم العلوم

الحد الزمني: العام الدراسي 2013-2014

خامساً: تحديد المصطلحات

المشكلة: عرفها كل من

1. الجندي ولال (1994): عبارة عن عقبة يصعب التغلب عليها تحول بين الطالب وهدفه الذي يريد تحقيقه.

2. السامرائي (2005): الصعوبة التي تحول بين الطالب وبين تحقيق هدفه الدراسي.

التعريف الاجرائي:

المشكلات: هي المعوقات او الصعوبات التي تحول دون استخدام المختبر بالوجه الامثل من قبل الطلبة ونقاس بفقرات الاستبيان المعدة لهذا الغرض.

المختبر: عرفه (نشوان، 1998): المكان الذي يتم فيها لنشاط العملي في مادة العلوم.

كما عرفه (المحيسن، 1999): ذلك الجزء من المؤسسة التعليمية المخصص لإجراء التجارب والعروض العملية والتحقق من صحة القوانين والفرضيات عملياً.

التعريف الاجرائي: المكان المخصص لإجراء التجارب والانشطة العملية المصاحبة للمواد العلمية (احياء، كيمياء، فيزياء) والمجهز بكافة المستلزمات الضرورية من مواد واجهزة وادوات وكادر متخصص لإنجاز هذه الانشطة

الفصل الثاني

دراسات سابقة

الدراسات العربية

1. دراسة طه /2008: (معوقات التطبيقات العملية في تدريس الكيمياء في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات)

أجريت هذه الدراسة في العراق، وهدفت الى التعرف على واقع التطبيقات العملية لتدريس الكيمياء في المرحلة المتوسطة واهم المعوقات التي يعاني منها الجانب العملي في تدريس الكيمياء من وجهة نظر المدرسين والمدرسات واستخدم الباحث الاستبانة واتبع المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (37) مدرساً ومدرسة لمادة الكيمياء وظهرت النتائج ان واقع التطبيقات العملية في التدريس جاء بدرجة متوسطة وأن من اهم المعوقات هي عدم تناسب موضوعات المادة مع عدد الحصص الاسبوعية المقررة لها وقلة التدريب على الاجهزة المتوفرة في مختبر المدرسة ونقص التجهيزات. (طه،2008)

2. دراسة محمود / 2010: (الصعوبات التي تواجه مدرسي العلوم في استخدام المختبر)

أجريت هذه الدراسة وهدفت الى بيان الصعوبات التي يواجهها مدرسو العلوم (الفيزياء، الكيمياء، الاحياء) في استخدام المختبر وتكونت عينة الدراسة من (60) مدرساً ومدرسة للمواد العلمية في (22) مدرسة ثانوية بمحافظة ديالى واستخدام الباحث الاستبانة واتبع المنهج الوصفي وتوصلت الدراسة الى ان عدم كفاية الحصص الدراسية وعدم وجود غرفة مخصصة كمختبر وحجم محتوى الكتاب المدرسي يعيق استخدام المختبر وعدم اعتماد اسئلة الامتحانات الوزارية على تجارب المختبر وعدم وجود موظف كمساعد مختبر (محمود،2010).

3. دراسة كحيلي / 2011: (معوقات استخدام تقنيات المختبر في تدريس مادة علم الأحياء من وجهة نظر المدرسين).

أجريت هذه الدراسة في سوريا وهدفت هذه الى معرفة معوقات استخدام تقنيات المختبر في تدريس مادة علم الاحياء من وجهة نظر مدرسو العلوم وتكونت عينة البحث من (21) مدرساً ومدرسة للمدارس الثانوية بدمشق واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة وأتبع المنهج الوصفي واخذ بالحسبان متغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي وتوصلت الدراسة الى ان من اهم معوقات استخدام التقنيات المختبرية التي جاءت بدرجة مرتفعة هي تجهيزات وموقع المختبر، اما المعوقات التي جاءت بدرجة متوسطة فكانت تخص الامور التي تتعلق بالأمن والسلامة العملية كذلك اظهرت النتائج ان المعوقات عند المدرسات كانت اعلى من المدرسين كما تبين وجود فروق بالنسبة لسنوات الخبرة في حين لم تكن هناك فروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. (كحيلي،2011)

الدراسات الاجنبية:

1. دراسة (Dahar , Faize) /2011

Effect of the a availability and the use of science laboratories on academic achievement of students in Punjab (Pakistan) scientific research

اجريت هذه الدراسة في الباكستان وهدفت الى الكشف عن صلاحيات استخدام المختبرات في تحصيل الطلاب في اقليم البنجاب في الباكستان وهذا يتمعن طريق معرفة صلاحية الادوات في المختبرات العلمية وقام الباحث ان بإجراء الدراسة على المدارس الثانوية والمدرسين والطلاب في المرحلة الثانوية في إقليم البنجاب وتكونت عينة الدراسة من (200) طالباً و(100) معلمات اختيروهم بالطريقة العشوائية واستخدم الباحث ان الاستبانة واتبع المنهج الوصفي وتوصلت الدراسة الى هناك نقص كبير في استخدام المختبرات التي يتم فيها تطبيق مواد العلوم وهذا يؤدي الى وجود تحصيل دراسي قليل للطلاب وان العجز في استخدام المختبرات يؤدي الى ضياع الموارد وقلة فعالية المختبرات العلمية. (Dahar , Faize،2011)

جوانب الافادة من الدراسات السابقة

استمدت الباحثة من خلال اطلاعها على الدراسات السابقة فوائد كثيرة منها:

1. تحديد مشكلة الدراسة الحالية واهدافها.
2. التعرف على المنهج المتبع.
3. التعرف على العينات التي اعتمدتها تلك الدراسات.
4. معرفة الوسائل الاحصائية للتعامل مع البيانات الدراسية.
5. الاستفادة منها في مناقشة وتحليل وتفسير النتائج.
6. الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية.

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

اولاً: المنهج المتبع

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لمناسبتها لظروف البحث الحالي وقد عرفه عبيدات بأنه اسلوب في البحث يتم من خلاله جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما او حادث او شيء او واقع ما وذلك للتعرف على الظاهرة التي ندرسها وتحديد الوضع الحالي لها والتعرف على جوانب القوة والضعف فيه من اجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع او مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية او أساسية فيه (عبيدات، 1996، ص263).

ثانياً: مجتمع البحث وعينته

يشتمل مجتمع البحث على جميع اعضاء الهيئة التدريسية الذين يستخدمون المختبرات في تدريس المواد العلمية من تدريسيين ومعيدين في قسم العلوم في كلية التربية الاساسية / جامعة بابل للعام الدراسي 2013-2014، اما عينة البحث فقد تكونت من كامل مجتمع الدراسة من تدريسيين ومعيدين وكان عددهم (29) فرداً كما موضح بالجدول رقم (1).

جدول رقم (1)

ت	تدريسيون	معيدون	التخصص	المجموع
1	6	4	احياء	10
2	2	5	كيمياء	7
3	6	6	فيزياء	12
4	14	15		29

ثالثاً: اداة البحث

استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة في هذا البحث للتعرف على آراء عينة الدراسة حول المشكلات التي تواجه استخدام المختبرات في قسم العلوم / كلية التربية الاساسية في جامعة بابل وقد مرت عملية بناء الاداة بالمراحل التالية:

1. الاطلاع على الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع مشكلات ومعوقات استخدام المختبرات.
2. اعداد الاستبانة بصورتها الاولى إذ تم صياغة الفقرات من الظواهر او الجوانب السلبية التي كانت موجودة في مختبرات قسم العلوم وكذلك الخبرة السابقة للباحثة كونها عملت معيدة في مختبرات الاحياء في قسم العلوم في كلية التربية الاساسية لمدة عشرة سنوات.

3. عرضت الاستبانة على مجموعة من الخبراء والمحكمين اصحاب العلاقة والخبرة (ملحق رقم 1) وقد تصدر الاداة خطاب موجه للمحكمين طلبت فيه الباحثة قراءة فقرات الاستبانة وايداء ملاحظاتهم وآرائهم من حيث وضوح الفقرات وملاءمتها والمقترحات المناسبة.
4. تم تعديل الاداة في ضوء ما ورد من ملاحظات واقتراحات من المحكمين لتصبح مكونة من خمسة مجالات وبواقع (36) فقرة موزعة كما في الجدول رقم (2)

جدول رقم (2)

ت	المكون (المجال)	عدد الفقرات
1	البنائيات	5
2	المستلزمات المختبرية	4
3	الكادر أ- التدريسيين ب- المعيديين	16
4	المنهج	6
5	الطالب	5
	المجموع الكلي للفقرات	36

رابعاً: صدق اداة البحث وثباتها

يعد الصدق من الخصائص الرئيسة الواجب توفرها في اداة البحث وتكون الاداة صادقة اذا حققت الهدف الذي اعدت من اجله إذ ان الاداة الصادقة هي التي تستطيع قياس ما وضعت لقياسه (الامام وآخرون، 1990، ص99) ولتحقيق الصدق الخارجي فقد تم توزيع الاستبانة وعرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في المناهج وطرق التدريس في الجامعة. وبناء على آرائهم وملاحظاتهم فقد تم تعديل وإعادة صياغة بعض الفقرات، كما أشار بعض المحكمين الى وجود تشابه في بعض الفقرات إذ تدمج الفقرات المتشابهة هو إعادة صياغتها. ملحق رقم (1)

اما بخصوص الاتساق الداخلي للفقرات فقد تم احتساب معاملات ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمكونات الاستبانة وكانت كلها دالة عند مستوى 0,05، وبالنسبة للثبات فقد تم اتباع طريقة التجزئة النصفية بين الفقرات الزوجية والفردية إذ استخدم معامل ارتباط بيرسون لحساب معاملات الارتباط بين الفقرات وقد بلغ (0,76) وصحح معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان - براون فاصبح (0,83) وهو معامل ثبات عالٍ وجيد.

خامساً: الوسائل الاحصائية

1. استخدمت معادلة الوسط المرجح والوزن المئوي
- 1- الوسط المرجح = $(3 \times 1) + (2 \times 2) + (1 \times 3) / 6$
- إذان: ت1: تمثل المتحقق
- ت2: تمثل المتحقق الى حدما
- ت3: تمثل غير المتحقق
- ن: عدد افراد العينة

2. الوزن المثوي: الوسط المرجح مقسوماً على الدرجة القصوى وهي (3) والنتيجة تضرب في 100 (الكبيسي، 2010، ص246)
3. معامل ارتباط بيرسون

$$r = \frac{n \text{ مج س ص} - \text{مج س} \times \text{مج ص}}{\sqrt{[n \text{ مج س}^2 - 2 \text{ مج س}][n \text{ مج ص}^2 - 2 \text{ مج ص}]}}$$

إذ أن:

ن = عدد الافراد

س = ارقام الفقرات الفردية (1,3,5,7,9,11,13,15,17,19,21,23,25,27,29,31,33,35)

ص = ارقام الفقرات الزوجية

(2,4,6,8,10,12,14,16,18,20,22,24,26,28,30,32,34,36)

معامل ارتباط سبيرمان الخاص (معادلة التصحيح)

$$r = \frac{r_2}{2}$$

1- (الطريحي، حمادي، 2013، ص78)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

عرض النتائج

تتناول الباحثة في هذا الفصل عرضاً موجزاً لأهم النتائج التي توصلت اليها، إن قيم الوسط المرجح (2.13) والوزن المثوي (71) لفقرات الاستبانة مجتمعة وهي قيم على مستوى مقبول، أما فيما يخص المجالات فيظهر من الجدول رقم (3)، إن المجال الثالث قد حصل على أعلى وسط مرجح (2.7)، والوزن المثوي (91.9) ويليه المجال الرابع فقد كان وسطه المرجح (4.2) ووزنه النوعي (81.6) ثم المجال الثالث إذا كان الوسط المرجح (2.2) والوزن المثوي (74.7) ثم يليه المجال الرابع بوسط مرجح (2.2) ووزن مثوي (73.5) ثم يليه المجال الثاني إذا كان الوسط المرجح له (1.7) ووزنه المثوي (59.7) وأخيراً المجال الأول يأتي بالمرتبة الخامسة بوسط مرجح (1.4) ووزنه المثوي (33.3)

جدول رقم (3)

التسلسل	التسلسل ضمن الاستبانة	المجالات	الوسط المرجح	الوزن المثوي
6	1	المجال الأول: البيانات	1.468966	33.33333
5	2	المجال الثاني: المستلزمات المختبرية	1.793103	59.77011
3	3	المجال الثالث: الكادر أ- المشرف	2.241379	74.71264
1	4	المجال الثالث: الكادر ب- المعيد	2.758621	91.95402
2	5	المجال الرابع: المنهج	2.448276	81.6092
4	6	المجال الخامس: الطالب	2.206897	73.56322

أما بالنسبة للجدول رقم (4) فيبين لنا مستوى كل فقرات الاستبانة إذ حصلت الفقرة رقم (4) من المجال الثالث على أعلى وسط مرجح (2.96) ووزن نوعي (98) تليها الفقرة رقم (22) من مجال الثالث إذ كان الوسط المرجح (2.93) من الوزن النوعي (97) ثم تليها الفقرة رقم (18) من المجال الثالث (الكادر المعيد) إذ كان الوسط المرجح هو (2.75) والوزن النوعي (91) وتأتي بعدها الفقرة رقم (21) من المجال الثالث بوسط مرجح (2.68) ووزن نوعي (89) والفقرة رقم (9) من المجال (الأول البنائيات) بوسط مرجح (2.55) ووزن نوعي (85)، أما الفقرات التي حصلت على أدنى وسط مرجح ووزن نوعي من فقره رقم (1) من المجال (الأول) إذا كان الوسط المرجح لها (1) والوزن النوعي (33)، ثم الفقرة رقم (3) من نفس المجال بوسط مرجح (1.06) ووزن نوعي (35)، كذلك الفقرة رقم (2) من المجال الأول إذا كان الوسط المرجح لها (1.27) والوزن النوعي (42) والفقرة رقم (4) من المجال الأول إذا كان الوسط المرجح هو (1.44) والوزن النوعي (48) والفقرة رقم (9) من المجال (الثاني المستلزمات) فإن الوسط المرجح لها (1.51) والوزن النوعي (50).

جدول رقم (4)

ت	التسلسل في الاستبانة	المجال الأول: البنائيات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
5	1-	العدد كافي لاستيعاب الإعداد المتزايدة من الطلبة	1	33.33333
2	2-	العدد يكفي كافة التخصصات العلمية لاستيعاب أعداد الطلبة الحالية	1.275862	42.52874
2	3-	سعتها كافية لاستيعاب الطلبة الحالية	1.068966	35.63218
2	4-	الاثاث كافي ويلانم ومتطلبات المختبر	1.448276	48.27586
1	5-	يستخدم المختبر لغير الدروس العملية	2.551724	85.05747
المجال الثاني: المستلزمات المختبرية				
2	6-	اعدادها كافية لإتمام الجانب العملي	1.793103	59.77011
2	7-	موزعه داخل المختبر وحسب متطلبات الدروس العملية	1.793103	59.77011
1	8-	مناشئها معروفة وذات متانة	2.103448	70.11494
4	9-	أعدادها تكفي لإجراء التجارب الفردية	1.517241	50.57471
المجال الثالث: الكادر التدريسي المشرف				
5	10-	يحضر كافة ساعات الدراسة العملية	2.241379	74.71264
2	11-	يشرف بشكل مباشر على الدروس العملية	2.310345	77.01149
7	12-	يحضر على جانب جزئي من الدروس العملية	2.137931	71.26437
1	13-	يشترك في ادارة الدروس العملية	2.37931	79.31034
2	14-	يناقش الطلبة في النتائج وطرائق العمل	2.310345	77.01149
2	15-	يشترك في وضع الاسئلة للامتحانات الشهرية والنهائية	2.310345	77.01149
6	16-	يسهم في اعداد المستلزمات المختبرية	2.206897	73.56322
8	17-	يشترك في اقامة التجربة قبل موعدها المحدد	1.965517	65.51724
المجال الثالث: أ- الكادر ب- المعيد				
3	18-	شهادته تؤهله للتدريس في الجانب العملي	2.758621	91.95402
5	19-	خبراته كافية لإدارة الدروس العملية	2.517241	83.90805

82.75862	2.482759	يناقش التدريسي المشرف في طرائق العمل والنتائج	-20	6
89.65517	2.689655	يشترك مع التدريسي المشرف في الاعداد للتجارب وتهيئة المستلزمات	-21	4
97.70115	2.931034	يتابع الطلبة اثناء سير الدرس العملي	-22	2
70.11494	2.103448	يناقش الطلبة في طرائق العمل والنتائج	-23	8
98.85057	2.965517	يوجه الطلبة نحو الاجراءات الصحيحة	-24	1
81.6092	2.448276	يستفيد من نتائج الامتحانات في تقويم عمله	-25	6
المجال الرابع: المنهج				
81.6092	2.448276	المنهج مترابط ومكمل للجانب النظري	-26	1
77.01149	2.310345	المنهج مواكب للتطور العلمي	-27	2
60.91954	1.827586	المنهج على علاقة مباشرة بالاحتياجات المستقبلية للخريج	-28	6
64.36782	1.931034	المنهج على علاقه مباشره بالحياة الاجتماعية والمجتمع	-29	5
71.26437	2.137931	المنهج يهيئ فرصاً متعددة للجوانب العملية البحتة	-30	4
74.71264	2.241379	المنهج لا يصلح ان يؤدي (يعطى)بالجانب النظري فقط	-31	3
المجال الخامس: الطالب				
73.56322	2.206897	لديه رغبة شديده نحو الجوانب العملية	-32	1
58.62069	1.758621	يحافظ على الادوات المختبرية ونظافة المختبر	-33	4
55.17241	1.655172	يسهم مع التدريسي المشرف والمعيد في التحضير للتجربة واعداد المستلزمات	-34	5
68.96552	2.068966	يناقش مع أساتذته أسباب الإخفاقات في عدم الوصول للنتائج الصحيحة للتجربة	-35	2
66.66667	2	يملك المستوى العلمي المناسب لأداء الدروس العملية	-36	3

التفسير

أن لتشخيص المشكلات التي تواجه استخدام المختبرات في اقسام العلوم لكليات التربية الأساسية يسهم بشكل فعال في تجاوزها وبالتالي يرفع من مستوى تحصيل الطلبة ومستوى اكتسابهم للمهارات العملية المطلوبة في حياتهم المستقبلية ولتحديد مدى تأثير كل فقرة من الفقرات أو كل مجال من المجالات فقد اعتمدنا على قيم الوسط المرجح والوزن المئوي إذ تعد قيمة الوسط المرجح (2) فما فوق مقبولة أما الوزن المئوي إذا كانت قيمته (66%) فما فوق فإنها أيضاً تعد مقبولة (الكبيسي، 2010)

ويظهر من الجدول رقم (4) إن قيم الوسط المرجح والوزن المئوي لجميع فقرات الاستبانة كانت على مستوى مقبول رغم تباين مجالاتها وفقراتها وتعتقد الباحثة إن ذلك يعود الى إن نوع المشكلات ليست بالدرجة الكبيرة التي تعيق سير التدريسيات العملية، أما النتائج التي ظهرت في الجدول رقم (3) والتي تبين إن المجال الثالث قد حصل على اعلى نسبة من الوسط المرجح والوزن المئوي والسبب في ذلك يعود (كما ترى الباحثة) الى المتابعة المستمرة والإشراف الدائم، أما بالنسبة للمجال الرابع فتعتقد الباحثة إن سبب حصوله على تلك القيم العالية يعود الى إن معظم مفردات المنهج العملي مكمل ومترابطة مع الجانب النظري، أما بالنسبة للمجال الخامس فتعتقد الباحثة ان سبب حصوله على تلك القيمة بسبب وجود الرغبة الحقيقية لدى الطالب في تعلم واكتساب المهارات والخبرات العملية.

أما بالنسبة للمجال الأول فإن نتائجه تدل على وجود مشكلة حقيقية فيه إذ تعتقد الباحثة إن المشكلة الرئيسية تنحصر في إن حجوم المختبرات لا تتسع لأعداد الطلبة المتزايد خصوصا في السنوات الأخيرة مقارنة بالسنوات السابقة، كذلك تعتقد الباحثة ان هناك مشكلة أخرى تكمن في استخدام المختبرات لأغراض غير الدروس العملية. أما فيما يخص المجال الثاني فتعتقد الباحثة ان اعداد المستلزمات المختبرية وكميات توافرها لا يكفي في بعض الأحيان لأعداد الطلبة بحيث يستطيع كل طالب القيام بإنجاز التجربة بمفرده.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي تستنتج الباحثة ما يأتي:

- 1- المختبرات قد لا تتسع مع الأعداد الكبيرة من الطلبة الذين يلتحقون بالدراسة في القسم وللداستين الصباحية والمسائية.
- 2- قلة الوقت يؤثر على الطلبة ومدى افادتهم من المختبرات والتجارب التي تجري فيها.
- 3- استخدام المختبر في بعض الأحيان كفاعات دراسية مخصصة للتدريس النظري مما يسبب ارباكا في سير الدروس العملية.
- 4- المنهج يتلاءم مع ما تقدمه المختبرات من خدمات للطلبة في الجوانب العملية التي تعد مكمله للجوانب النظرية.

ثانياً : التوصيات

- 1- زيادة اعداد كادر المختبر.
- 2- اثراء المعيدين بدورات تدريبية مستمرة.
- 3- جعل عدد الطلبة داخل المختبر بما يناسب قدرتها الاستيعابية.
- 4- توفير ادوات ومواد واجهزة بما يتناسب مع اعداد الطلبة وبما يلائم مفردات المنهج.

ثالثاً: المقترحات

- 1- إقامة دورات تنشيطية لكادر المختبر القديم بين فترة وأخرى.
- 2- إقامة دورات تدريبية للكادر الحديث.
- 3- إجراء دراسة عن كيفية تفعيل دور المختبرات في زيادة خبرة الطالب ومعلوماته العلمية.

المصادر العربية:

1. ابو جلال، صبحي حمدان، (2005): الجديد في تدريس تجارب العلوم في ضوء استراتيجيات التدريس المعاصرة، مكتبة الفالح للنشر، الامارات العربية المتحدة.
2. الامام، مصطفى محمود وآخرون، (1990): التقويم والقياس، ط2، دار الحكمة للنشر والطباعة، بغداد - العراق.
3. الجندي، علياء عبدالله ولال، زكريا احمد، (1994): معوقات البرامج التطبيقية للتعليم المستمر في بعض مراكز خدمة المجتمع والتعليم المستمر فيا لمملكة العربية السعودية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، ص308.
4. الخليلي، خليلي وسفو حيدر، عبد اللطيف حسين ويونس، محمد جمال الدين (1994) تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، ط1، دار القلم، الامارات العربية المتحدة.
5. السامرائي، نبيهة صالح (2005): اساسيات طرق تدريس العلوم واتجاهاته الحديثة، دار الاخوة للنشر، الاردن.

6. الطريحي، فاهم حسين وحماي، حسين ربيع حسين (2013)، الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، ط1، مؤسسة دار الصادق الثقافية. بابل، العراق
7. الكبيسي، عبدالعزيز (2010): الاحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية، العالمية المتحدة، بيروت.
8. المحيسن، ابراهيم عبدالله (1999): تدريس العلوم تأصيل وتحديث، مكتبة البيان للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.
9. خطابية، ماجد وآخرون (2002): التفاعل الصفّي، دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع، عمان - الاردن.
10. شاهين، جميل وحطاب، خولة (2004): المختبر المدرسي ودوره في تدريس العلوم، ط1، دار الاسرة للنشر، عمان.
11. طه، حسن تقي (2008): معوقات التطبيقات العملية في تدريس الكيمياء في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية (217)، ص313-333
12. عطيو، محمد نجيب مصطفى (2006): تدريس العلوم بين النظرية والتطبيق، ط1، مكتبة الرشيد، المملكة العربية السعودية.
13. علي، محمد السيد (2001): التربية العملية وتدريس العلوم، دار الفكر العربي القاهرة، جمهورية مصر العربية.
14. كحيلي، سناء (2011): معوقات استخدام تقنيات المختبر في تدريس مادة علم الاحياء من وجهة نظر المدرسين - دراسة ميدانية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق، مجلة جامعة دمشق (27) عدد ملحق، ص763-775
15. محمود، ماجد ايوب (2010): الصعوبات التي تواجه مدرسي العلوم في استخدام المختبر، مجلة جامعة ديالى، عدد (45)، ص432-447
16. نشوان، يعقوب حسين (2001): الجديد في تعليم العلوم، ط1، دار الفرقان للنشر، عمان.

المصادر الاجنبية

1. Dahar, M. F. (2011) Effect of the availability and the use of Science Laboratories on Academic Achievement of Students in Punjab (Pakistan) Scientific Research, (512), P: (193-202).

الملاحق

ملحق رقم (1)

السادة الخبراء والمحكمين

ت	أسماء المحكمين	اللقب العلمي	الاختصاص	مكان العمل
1	د. حمزة عبد الواحد	أستاذ	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية الأساسية _جامعة بابل
2	د. عبد السلام جودت	أستاذ	تربية وعلم نفس	كلية التربية الأساسية _جامعة بابل
3	د. حميد محمد حمزة	استاذ مساعد	طرائق تدريس علوم الحياة	كلية التربية الأساسية _جامعة بابل
4	أ.م. جلال عزيز فرمان	أستاذ مساعد	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية الأساسية _جامعة بابل
5	د. عماد حسين المرشدي	أستاذ مساعد	تربية وعلم نفس	كلية التربية الأساسية _جامعة بابل

ملحق رقم (2)

عزیزتی الأستاذة الفاضلة.....المحترمة

تحیه طیبیه:

تروم الباحثة اجراء الدراسة الموسومة (الصعوبات التي تواجه استخدام المختبرات في كلية التربية الاساسية من وجهة نظر الكادر التدريسي) ونظرا لثقتنا الاكيدة بحرصكم على تطوير العملية التعليمية في قسم العلوم في كلية التربية الاساسية نضع هذه الاستبانة بين ايديكم راجين قراءتها ووضع علامة (√) اما البديل الذي ترونه مناسباً وامام كل فقره شاكرين تعاونكم معنا مع التقدير...

الباحثة. سهاد مجيد

الاستبانة بعد إجراء التعديلات

ت	المجال الأول: البنايات	نعم	إلى حد ما	لا
1-	العدد كاف لاستيعاب الإعداد المتزايدة من الطلبة في المستقبل			
2-	المختبر يستخدم لكافة التخصصات العلمية في القسم			
3-	سعتها كافية لاستيعاب الطلبة الحالية			
4-	الاثاث كافي ويتلاءم ومتطلبات المختبر			
5-	يستخدم المختبر لغير الدروس العملية			
المجال الثاني: المستلزمات المختبرية				
6-	اعدادها كافية لإتمام الجانب العملي على شكل مجاميع			
7-	موزعه داخل المختبر وحسب متطلبات الدروس العملية			
8-	مناشئها معروفه وذات جودة عالية			
9-	أعدادها تكفي لإجراء التجارب الفردية			
المجال الثالث: الكادر التدريسي المشرف				
10-	يواظب على حضور كافة ساعات الدراسة العملية			
11-	يشرف بشكل مباشر على الدروس العملية			
12-	يحضر من الدروس العملية بشكل جزئي			
13-	يشترك في ادارة الدروس العملية			
14-	يناقش الطلبة في النتائج وطرائق العمل			
15-	يشترك في وضع الاسئلة للامتحانات الشهرية والنهائية			
16-	يسهم في تهيئة المستلزمات المختبرية			
17-	يشترك في اجراء التجربة قبل موعدها المحدد			
	المجال الثالث: أ- الكادر ب- المعيد	نعم	إلى حد ما	لا
18-	شهادته تؤهله للتدريس في الجانب العملي			
19-	خبراته كافية لإدارة الدروس العملية			

20-	يناقش التدريسي المشرف في طرائق العمل والنتائج			
21-	يشترك مع التدريسي المشرف في الاعداد للتجارب وتهيئة المستلزمات			
22-	يتابع الطلبة اثناء سير الدرس العملي			
23-	يناقش الطلبة في طرائق العمل والنتائج			
24-	يوجه الطلبة نحو الخطوات الصحيحة للتجربة			
25-	يستفيد من نتائج الامتحانات في تقويم عمله			
المجال الرابع: المنهج				
	نعم	إلى حد ما	لا	
26-	مترايط ومكمل للجانب النظري			
27-	مواكب للتطور العلمي			
28-	على علاقة مباشرة بالاحتياجات المستقبلية للخريج			
29-	على علاقه مباشره بالحياة الاجتماعية والمجتمع			
30-	يهيئ فرصاً متعددة للجوانب العملية البحتة			
31-	التعديل غير مقتصر على الجانب النظري فقط			
المجال الخامس: الطالب				
32-	لديه رغبة شديده نحو الجوانب العملية			
33-	يحافظ على الاجهزة والادوات المختبرية ونظافة المختبر			
34-	يسهم مع التدريسي المشرف والمعيد في التحضير للتجربة واعداد المستلزمات			
35-	يناقش مع أساتذته أسباب الإخفاقات في عدم الوصول للنتائج الصحيحة للتجربة			
36-	يمتلك القدرة على اداء الدروس العملية			

المعرفة الإجرائية وعلاقتها بتحمل الغموض لدى تدريسي الجامعة

أ.م.د. علي حسين مظلوم المعموري الباحثة. حنان حسين علي

The Procedural Knowledge and its Relation with the Vagueness

Toleration for the University Instructors

Asst.Prof.Dr. Ali Hussain Mdhloom Al-Ma'amoori

Researcher. Hanan Husain Ali

Abstract

The rapid progress rises big social, cultural, and economical challenges which make human societies witness big differences that may wipe out there cultural, social, and traditional values. Therefore, it is the task of university instructors to face these challenges since they have the required knowledge.

الملخص:

ان التقدم السريع للمعرفة ادخل المجتمعات في تحديات اجتماعية وثقافية واقتصادية كبيرة، مما جعلها تشهد تغيرات جذرية تكاد تعصف بثوابتها وموروثها الحضاري والاجتماعي والقيمي، كونها لم تعد تملك إلا ان تتأثر بدرجات متفاوتة بقوى التغيير، وفي هذا الخضم اصبح من يمتلك سطوة العلم وفي مقدمتهم تدريسيو الجامعة يمتلك المركزية المفرطة في التحكم. وقد استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن العلاقة الارتباطية بين المعرفة الإجرائية (المتصلة والمنفصلة) وتحمل الغموض لدى تدريسيي الجامعة، وقد تحددت مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

- ما مستوى المعرفة الإجرائية المتصلة لدى تدريسيي الجامعة؟
 - ما مستوى المعرفة الإجرائية المنفصلة لدى تدريسيي الجامعة؟
 - ما مستوى تحمل الغموض لدى تدريسيي الجامعة؟
 - ما طبيعة العلاقة بين المعرفة الإجرائية (المتصلة والمنفصلة) لدى تدريسيي الجامعة؟
- وتكونت عينة الدراسة من (450) تدريسي وتدرسيه بواقع (341) تدريسي و(109) تدريسيه، موزعين على وفق الجنس والتخصص ولتحقيق أهداف البحث فقد تم اتخاذ بعض الإجراءات اللازمة لذلك:
- 1- تم الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة العربية منها والأجنبية ذات الصلة بالمعرفة الإجرائية وما تضمنته من أدوات للقياس، قامت الباحثة ببناء أداة لقياس المعرفة الإجرائية (المتصلة والمنفصلة) بعد ان تبين للباحثة عدم صلاحية مقاييس الدراسات السابقة وذلك لأنها لا تتلائم وطبيعة البحث الحالي.
- 2- بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة العربية منها والأجنبية ذات الصلة بتحمل الغموض وما تضمنته من أدوات للقياس، قامت الباحثة ببناء أداة لقياس تحمل الغموض بعد أن تبين للباحثة عدم صلاحية مقاييس الدراسات السابقة وذلك لأنها لا تتلائم وطبيعة البحث الحالي.

وتوصل البحث إلى جملة من النتائج منها: إن تدريسيي الجامعة بصورة عامة يمتلكون مستوى من المعرفة الإجرائية المتصلة، ومستوى من المعرفة الإجرائية المنفصلة، كما اظهرت نتائج البحث امتلاك التدريسيين لمستوى من تحمل الغموض، وأنه توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين المعرفة الإجرائية (المتصلة والمنفصلة) وتحمل الغموض.

مشكلة البحث:

ان التقدم السريع للمعرفة ادخل المجتمعات في تحديات اجتماعية وثقافية... مما جعلها تشهد تغيرات جذرية تكاد تعصف بثوابتها وموروثها الحضاري والاجتماعي... كونها لم تعد تملك إلا ان تتأثر بدرجات متفاوتة بقوى التغيير، وفي هذا

الخضم أصبح من يمتلك سطوة العلم وفي مقدمتهم تدريسيو الجامعة يمتلك المركزية المفرطة في التحكم (المعموري، 2008، ص 3). وترى (Belenky 1997)، انه من المشكلات التي تواجه التعليم وتعيق تقدمه هو الابتعاد عن الهدف الاساسي للتعليم وهو مساعدة الطلبة في التحرك نحو المراحل المتقدمة للنمو العقلي، والمعرفي، والاخلاقي)، فأقتصر دور اغلب التدريسيين على اسلوب التعليم النمط او التقليدي الذي يكون فيه التدريسي وطلبتة في موقف سلبي، حيث يحفظ التدريسي ما يفرض عليه من مقرر دراسي ومن ثم يملئ ما حفظه على طلبته ليحشو اذهانهم بمادة صماء وهذا لم يعد مناسباً إطلاقاً لعصر تقجر المعرفة الذي نعيشه الان (Belenky et al., 1997 P: 228). لذا اكدت (Hettich, 1997) انه ينبغي عليهم اعتماد اساليب معرفية اجرائية (متصلة - منفصلة) وتدريب طلبتهم عليها في الحصول على المعرفة والتغلب على مشكلات العصر (Hettich, 1997 P: 8). ويتفق ذلك مع ما طرحته اندرسون (Anderson, 2005)، حيث انها ترى ان ضعف قدرة الافراد على مواجهة المشكلات والتحديات وتقبلهم للغموض يتأثر بطرق المعرفة الاجرائية المتصلة والمنفصلة وهي بدورها ترتبط بالمستويات العليا من التفكير والحاجة الى المعرفة، فكلما قلت المعرفة المتصلة والمنفصلة لدى التدريسيين كلما ضعفت قدرتهم على مواجهة المشكلات الصعبة التي تتحداهم وقل تقبلهم وتحملهم للغموض، ولذلك فأنها ترى انه من الخطأ أن يعتمد التدريسي على المعرفة المتصلة دون المعرفة المنفصلة او ان يعتمد على المعرفة المنفصلة دون المتصلة، وانما عليه ان يعتمد على كلتا الطريقتين فبأقتصاره على احدهن تضعف لديه القدرة على حل المشكلات وتحمل الغموض (Haddad, 2005 p: 40 & Anderson).

وتكمن مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- 1_ ما مستوى الإجرائية المعرفة المتصلة لدى تدريسي الجامعة؟
- 2_ ما مستوى المعرفة المنفصلة لدى تدريسي الجامعة؟
- 3_ ما مستوى تحمل الغموض لدى تدريسي الجامعة ؟
- 4_ هل للجنس والتخصص علاقة في المعرفة الإجرائية المتصلة لدى تدريسي الجامعة؟
- 5_ هل للجنس والتخصص علاقة في المعرفة الإجرائية المنفصلة لدى تدريسي الجامعة؟
- 6_ هل للجنس والتخصص علاقة في تحمل الغموض لدى تدريسي الجامعة؟
- 7_ ما طبيعة العلاقة بين المعرفة الإجرائية (المتصلة والمنفصلة) لدى تدريسي الجامعة؟

اهمية البحث:

ان البحث الحالي قد يحمل في طياته مكونات او عناصر اهميته فهو يوجه الاهتمام لجوانب مهمة من شخصية التدريسي الجامعي، اذ انه يشخص مدى قدرته على تحمل ما هو غامض وغير مألوف من مشكلات أو افكار جديدة ويبين آلياته المعرفية الإجرائية للتعامل معها في حياته العامة او في حياته أكاديمي. اذ ان المعرفة الإجرائية نوع من التعلم القائم اساساً في الوضع الأكاديمي حيث يتبع التدريسي طرق المناقشة والتحليل لكل موضوع او فرع من فروع المعرفة وهذا يتفق مع ما طرحته دراسة (Candib, 1998، P:673). فالمعرفة الإجرائية قائمة على تنمية المهارات والتقنيات والمعارف للحصول على الحقيقة، وتؤكد على الطريقة والصيغة بدلاً من المحتوى وعلى حل المشكلات بشكل علمي وواقعي (السيد، 2009، ص 22). ولقد وجد كل من (Struck & Oja, 1998)، انه من خلال آليات المعرفة الإجرائية يعمد الأفراد الى الاعتناق والمشاركة الوجدانية لأفكار الآخرين ويتم ذلك باتباع (المعرفة الإجرائية المتصلة) والى الشك ونقد افكار الآخرين والذي يتم من خلال (المعرفة الإجرائية المنفصلة)، فالعارفون الأجرائيون يفكرون ويجادلون وينظرون للقضايا من زوايا مختلفة، اذ ان العارفون بألية المعرفة المتصلة يحاولون فهم الآخرين ويشعرون بما يشعرون به، بينما العارفون بألية المعرفة المنفصلة يميلون الى التحليل في

تقييمهم، ويتبعون قواعد ونكتيات خاصة لفحص المشكلة او القضية (Struck & Oja)، 1998، 4: p، وأضاف كل من Schommer – Aikins & Easter 2005 ان كل من المعرفة المتصلة والمعرفة المنفصلة مرتبطة بالمستويات العليا من التفكير، بالإضافة الى انه كلما زادت المعرفة المتصلة والمعرفة المنفصلة زادت الحاجة لوجود مشكلات صعبة تتحداهم وزاد تقبلهم للغموض، لذا على التدريسيين ان ينموا كلتا الآليتين لأنفسهم ولطلبتهم، ليكونوا مرتبين واستراتيجيين (اي قادرين على وضع استراتيجيات واستخدامها بأنفسهم في كافة ميادين حياتهم) (Schommer – Aikins & Easter، 2005، 3: p). ويختلف الأفراد في سماتهم الشخصية وفي استجاباتهم في شتى المواقف تبعاً لعوامل متعددة، فأنهم كذلك يختلفون في مدى تحملهم للغموض فمنهم متحمل للغموض ومستمتع بالتعامل مع المواقف الغامضة، ومنهم من هو غير متحمل للغموض ونافر من كل ما يعترضه اي نوع من انواع الغموض او اللبس، ومن هنا جاء اهتمام علماء النفس بهذا المفهوم واجروا العديد من الدراسات بشأنه، وفي كل مرة ربط تحمل الغموض بمتغير آخر (Boodd & White)، 1980، 288: p ويمكن تحديد أهمية البحث الحالي في:

- 1- أن أهمية البحث تتبع بصورة اساسية من أهمية مجتمع البحث الحالي المتمثل بتدريسي الجامعة الذي يشكل شريحة مهمة من شرائح المجتمع وقادة من قادات الفكر وبالتالي فإن دراسته تشكل محوراً هاماً في البحوث العلمية، فضلاً عن ان الامكانيات العقلية التي يتميز بها تدريسيو الجامعة تشكل محوراً هاماً ورئيسياً في الآليات المعرفية وتحمل الغموض.
- 2- قد يعد البحث تغذية راجعة فيما يتعلق بمجتمع البحث بما يقدمه لهم من معلومات عن ماهية العلاقة بين متغيري البحث.
- 3- فضلاً عن ان هذا البحث سيوفر اداتين جديدتين لقياس متغيري البحث ستساعد المختصين في أمور التشخيص والإرشاد، وتعد اثراء للمكتبة العلمية العراقية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الى تعرّف:

- 1- مستوى المعرفة الإجرائية المتصلة لدى تدريسي الجامعة.
 - 2- الفروق ذات الدلالة الإحصائية في المعرفة الإجرائية المتصلة لدى تدريسي الجامعة على وفق متغيري الجنس والتخصص.
 - 3- مستوى المعرفة الإجرائية المنفصلة لدى تدريسي الجامعة.
 - 4- الفروق ذات الدلالة الإحصائية في المعرفة الإجرائية المنفصلة لدى تدريسي الجامعة على وفق متغيري الجنس والتخصص.
 - 5- مستوى تحمل الغموض لدى تدريسي الجامعة.
 - 6- الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تحمل الغموض لدى تدريسي الجامعة على وفق متغيري الجنس والتخصص.
 - 7- العلاقة الارتباطية بين المعرفة الإجرائية (المتصلة والمنفصلة) لدى تدريسي الجامعة.
- حدود البحث:** يقتصر البحث الحالي على تدريسيي الجامعة في كل من (جامعة بابل، جامعة كربلاء، جامعة الكوفة)، ولكلا الجنسين من الذكور والاناث للعام الدراسي (2013- 2014).

تحديد المصطلحات:

أولاً:- المعرفة الإجرائية Procedural Knowledge

• عرفت جالوتي (Galotti، 1999): بأنها الطرق الإجرائية التي يتبعها الأفراد في الحصول على المعرفة، وتتمثل في:

- 1_ المعرفة الإجرائية المتصلة Connected Procedural knowledge: تشير الى مدخل معرفي ذاتي يحاول فيه العارف ان يفهم أفكار الآخرين بتبني منظورهم.

2_ المعرفة الإجرائية المنفصلة Separated Procedural knowledge: تشير الى مدخل معرفي موضوعي يبعد فيه العارف نفسه عن افكار الآخرين، مفضلاً التحدي والشك والتفكير الناقد، (Galotti et al., 1999 p: 748).

- اما التعريف النظري للباحثة، فقد عرفت أنها: آليات التفكير التي يُكوّن بها او يتبنى من خلالها المفكر وسيلة او اكثر للحصول على المعرفة والتأمل فيها، وتقييمها وتبادلها عن طريق تعلم طرق التحليل والمناقشة لكل فرع من فروع المعرفة، ويتم ذلك من خلال الموقف الإجرائي الذي يتم فيه تنمية الأساليب والأجراءات لأكتساب وتقييم هذه المعرفة وللمعرفة الإجرائية بعدين هما:

1_ المعرفة الإجرائية المتصلة: Procedural Connected Knowledge: آلية معرفية ذاتية جوهرها الإعتناق، حيث يتبنى الفرد المفكر منظور الآخرين من خلال المشاركة الوجدانية لأفكارهم، فالفرد ذو المعرفة المتصلة يتوجه دائماً نحو فهم الموضوع بتساؤله عن معنى الأفكار الواردة فيه ليسهل عليه تبنيها.

2_ المعرفة الإجرائية المنفصلة: Separated Knowledge Procedural: آلية معرفية موضوعية جوهرها الشك، يميل الفرد من خلالها الى التفكير الناقد ويقابل أفكار الآخرين بالشك والتساؤل حتى يثبت صحتها بالدليل، فالفرد ذو المعرفة المنفصلة يتوجه نحو صحة الموضوع وصدقه بتساؤله عن مدى قوة او ضعف الأفكار الواردة فيه.

التعريف الإجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته على مقياس المعرفة الإجرائية ولكل بعد من بُعديها (المعرفة الإجرائية المتصلة) و(المعرفة الإجرائية المنفصلة) المُعد من قبل الباحثة.

ثانياً:- تحمل الغموض Tolerance Ambiguty

● عرفه بودنر (Budner، 1962): بأنه (الميل لإدراك المواقف الغامضة كمواقف مرغوبة، بينما يشير عدم تحمل الغموض الى الميل لإدراك المواقف الغامضة على انها مصادر للتهديد، وحدد بودنر الموقف الغامض على انه يتسم بالتعقيد complexity اي يوجد في الموقف عدد كبير من العناصر، وغير قابل للحل Insolubility لتناقض عناصره). (Budner، 1962، 29-30: p).

- اما التعريف النظري للباحثة، فقد عرفت أنه: (قدرة الفرد على إدراك وفهم المعلومات التي تتسم بالغموض والتناقض، ومواجهة المواقف المعقدة التي تكون فيها المثيرات غير واضحة ومتناقضة، بموضوعية وهذوء وعقلانية، مع الشعور بالأرتياح).

- التعريف الإجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته على مقياس تحمل الغموض المُعد من قبل الباحثة.

مفهوم المعرفة الإجرائية Procedural Knowledge

1- مفهوم المعرفة الإجرائية لدى بيلنكي Belenky

لقد قدمت بيلنكي Belenky طرحاً متكاملًا للمعرفة الإجرائية ببعديها (المعرفة الإجرائية المتصلة) و(المعرفة الإجرائية المنفصلة)، ولم تكتفي بهذا وانما بينت كيف ينمو الأفراد معرفياً من خلال انتقالهم عبر مواقف معرفية من المعرفة ما قبل الإجرائية وصولاً الى المعرفة الإجرائية وكذلك المعرفة ما بعد الإجرائية، وأوضحت بيلنكي بأن هذه المواقف المعرفية تتمايز بين التقبل السلبي للمعرفة، الى التقبل الايجابي والبناء النشط للمعرفة، فالتقبل السلبي للمعرفة يتمثل في المواقف السلبية الثلاثة (الصمت، المعرفة المتلقاة، والمعرفة الذاتية) التي تصنف على انها معرفة قبل إجرائية، وهي تجعل التعليم ذا المستويات العليا من التفكير صعباً لأنها تعتمد بشكل كبير على السلطة (الصمت)، أو الشك في تفكير الفرد الآخر (المعرفة الذاتية)، أو بسبب الاعتماد الزائد على تفكير الفرد الخاص (المعرفة الذاتية). اما التقبل الإيجابي للمعرفة والبناء النشط للمعرفة فتتمثل في الموقفان الإجرائيان للمعرفة الإجرائية (المعرفة الإجرائية المتصلة) و(المعرفة الإجرائية المنفصلة) فهما يدعمان التفكير الناقد وصوت

المنطق، والاحتواء الوجداني للمعرفة ايضاً، وكما يتمثل هذا التقبل الإيجابي والبناء النشط للمعرفة في (المعرفة البنائية) ايضاً التي توصف على انها معرفة ما بعد الإجرائية وهي تدعم التأمل والتكامل بين المعرفة الإجرائية المتصلة والمنفصلة (Belenky et al، 1997، P:11). كما ركزت بيلنكي على السمات التي تتميز بها المعرفة الإجرائية عن غيرها من المواقف المعرفية ومن ابرز سماتها: (الموضوعية، والتحدث بأسلوب موزون، وتبني المنظور، ومعرفة الطريقة). وفي هذا النموذج، نجد ان الأفراد يتقدمون من حالي عدم امتلاك الصوت (اي عدم القدرة على التعبير عن افكارهم)، إلى تنمية صوت قوي (اي تنمية القدرة على التعبير عن افكارهم)، ونتيجة لتخوفهم من ردود الآخرين تجاه افكارهم، فهم يتحركون أولاً نحو الاعتماد على السلطة (وهي المعلمين او المربين او العلماء)، ثم الى رؤية انفسهم كمصدر للسلطة، ويبحثون عن الإجراءات التي ستساعدهم على المعرفة، وفي النهاية ينمون معرفياً فيربطوا خبراتهم بخبرة السلطة، ويكونوا نظريتهم الخاصة بالعالم (Candib، 1998، p: 670).

2- مفهوم المعرفة الإجرائية (المعرفة الإجرائية المتصلة) و(المعرفة الإجرائية المنفصلة) لدى كلينشي Clinchy

ان منطلق كلينشي Clinchy في المعرفة الإجرائية (المتصلة والمنفصلة)، فإنه ذو اهمية بالغة، حيث انها حاولت في منطلقها هذا ومن خلال البحث والمقابلات الشخصية مع الأفراد، ومن خلال فحص كتاباتهم، ان تعرف مكونات المعرفة المتصلة والمنفصلة وتوضحها للقارئ، وتتأكد من الممارسة الفعلية لها من قبل العارفين الأجرائيون (Clinchy، 2002، P: 73). ووصفت كلاً من المعرفة المتصلة والمنفصلة بأنهما إجراءان مدروسان وصارمان، يتطلبان البراعة والعمل بأتقان من اجل الحصول على المعرفة، ولكنهما يختلفان بعض الشيء في كيفية الحصول على تلك المعرفة، فجوهر المعرفة المتصلة هو الاقتناع حيث يرغب العارف في هذه الطريقة بأن يقتنع بأفكار وآراء الآخرين ويصدقها ويتبناها كما هي في معناها الظاهري، بينما جوهر المعرفة المنفصلة هو الجدل حيث ان العارف في الطريقة لا يصدق كل رأي في معناه الظاهري، انما يثير الجدل حوله ومن ثم يثق به او ينقضه. كما انها ميزت بين البعدين (المعرفة المتصلة والمعرفة المنفصلة) وقدمت مقارنة واضحة بينهما من خلال المحاور التالية:- (موضوعية العارف - هدف العارف - تفكير العارف وشعوره - التأكيد على العارف - اسلوب العارف في الكشف عن معاني الأفكار، الذات كأداة، والصدق والفهم والحقيقة لدى العارف)

(Candib، 1998، p: 673)

3 - مفهوم المعرفة الإجرائية (المعرفة الإجرائية المتصلة) و(المعرفة الإجرائية المنفصلة) لدى جالوتي Galotti 1999

بالنسبة لمنطلق جالوتي Galotti في المعرفة الإجرائية (المتصلة والمنفصلة)، فإن طرحها لهذا المفهوم يعد افضل الطروحات المقدمة لحد الآن، وذلك لأنها اعتمدت على المنهجية العلمية اكثر من غيرها، فضلاً على انها عندما حددت المفهوم فقد اتسم بالإجرائية في معظم مواضعه، وهي الوحيدة من بين نظيراتها التي اعدت أداة لقياس هذه المفهوم، ولذلك فإن جميع الدراسات التي لحقتها تبنت مقياسها لقياس المعرفة الإجرائية (المتصلة والمنفصلة) (P: 2000، Knight et al.). كما اتسم طرحها بالتحديد الصريح لمفهوم المعرفة الإجرائية وكل بعد من بعديها، فقد عرفت المعرفة الإجرائية بأنها: الطرق المعرفية الإجرائية التي يتبعها الأفراد في الحصول على المعرفة، وتتمثل في الآليتين المعرفيتين المستقلتين، وهما المعرفة الإجرائية المتصلة التي تشير الى مدخل معرفي ذاتي يحاول فيه العارف ان يفهم أفكار الآخرين بتبني منظوراتهم. والمعرفة الإجرائية المنفصلة التي تشير الى مدخل معرفي موضوعي يبعد فيه العارف نفسه عن افكار الآخرين، مفضلاً التحدي والشك والتفكير الناقد (Galotti et al.، 1999، p: 748).

مفهوم تحمل الغموض

1- مفهوم (عدم تحمل الغموض) لدى فرنكل برونشفيلد (Frenkle_Brunshfeeld)

لقد تناولت فرنكل - برونشفيلد تحمل الغموض في إطار تحليلي إذ ربطت بينه وبين مفهوم التناقض الوجداني، عندما أكدت ان الطفل الذي يستطيع ان يحب ابيه في مواقف معينة ويشعر بالضيق في مواقف التربية الصارمة ويستطيع ان يعبر عن ذلك صراحة فهو يستطيع ان يتحمل الغموض، اما عندما يكون الطفل عاجزاً عن اظهار مشاعر الحب والود والاحترام في مواقف تتطلب ذلك، والتعبير عن مشاعر السخط والغضب في مواقف يكون فيها الآباء غير محقين معه، فإنه لا يستطيع تحمل الغموض، وتعتقد برونشفيلد ان تحمل الغموض يرجع اساساً الى طبيعة المنزل الذي ينشأ فيه الطفل، وطبيعة المعاملة الوالدية هي التي تولد تحمل الغموض او عدمه. وعندما ارجعت تحمل الغموض الى الطفولة وقالت ان تحمل الغموض يعتمد الى حد كبير على كيفية معاملة الوالدين لأطفالهم. فلأنها وجدت ان الآباء المتسلطين يعاقبون أبنائهم على الغموض البادي في سلوكهم، والعقاب بدوره يعزز الميل الى تكوين استجابات مفرطة البساطة في مواقف متعددة الأوجه (Frenkel_Brunswik, 1950, p: 219 - 325).

2_ مفهوم (تحمل الغموض كمتغير شخصية) لدى بودنر Budner

ويعد الطرح النظري الذي قدمه بودنر Budner لتحمل الغموض كمتغير في الشخصية، افضل الطروحات المقدمة لحد الآن في تحمل الغموض، لأنه اعتمد في طرحه على المنهجية العلمية، فضلاً على انه عندما حدد المفهوم فقد اتسم بالإجرائية والوضوح في معظم مواضعه، وقد يكون هذا هو السبب الحقيقي لأن تتبنى معظم الدراسات التي لحقته إطاره النظري. وقد نلمس الإجرائية في التعريف الذي قدمه لتحمل الغموض حين عرّفه بأنه: الميل لأدراك المواقف الغامضة كمواقف مرغوبة، بينما عدم تحمل الغموض فإنه: الميل لأدراك المواقف الغامضة كمصادر تهديد، وكذلك في الوصف الذي قدمه للموقف الغامض، فقد أكد على ان الموقف الغامض أما أن يكون جديداً أو معقداً او يتعذر حله. ويتقدم بودنر في طرحه فيميز بين مستويات الاستجابة وأنواعها. كما اتسم طرحه بالتمييز الصريح لهذا المفهوم عن بقية المفاهيم كما لاحظنا في تمييزه بين تحمل الغموض والتصلب (Budner, 1962, p: 42).

ومما ميز منطلق بودنر عن غيره هو تأكده على ان تحمل الغموض سمة شخصية، عندما أشار الى انه جزء من عملية تكيف الفرد لبيئته الداخلية والخارجية، وأنه طريقة للتقييم أكثر منه علاجاً للواقع. ولذلك تعتقد الباحثة ان الطرح الذي قدمه بودنر هو الأفضل من بين تلك الطروحات، لذلك سوف تتبنى الباحثة التعريف الذي قدمه بودنر ومنطلقه النظري في تحمل الغموض كمتغير في الشخصية.

3_ مفهوم (تحمل الغموض كاسلوب معرفي):

على الرغم من ان الدراسات اثبتت ان لكل فرد من الأفراد اسلوبه المميز في التعامل وان هناك اساليب معرفية كثيرة إلا ان الكثير من الباحثين يختلفون في تسميتها وتحديد مفهومها وطرق قياسها (رشيد، 2005، ص 76). إلا ان ميسك (Messick, 1976) يرى ان المقصود بالأساليب المعرفية هي الفروق الموجودة بين الافراد في اساليبهم الادراكية والتفكير والتذكر والتخيل، والتي ترتبط بالفروق الفردية في الفهم والحفظ والتحويل ومعالجة المعلومات وفهم الذات (شريف، 1982، ص 111). ويستخدم الأسلوب المعرفي اساساً للتمييز بين الأفراد وفقاً لخصائصهم الفردية من بعد تجميعها في انماط كلية مختلفة، ولكن هذا التفريق لا يعني ان يكون نمطاً افضل من آخر فكل بعد له قيمته في ظل ظروف خاصة لأن الأسلوب المعرفي يعني بتحديد حالة Manner أو شكل Form النشاط المعرفي الذي ينجز بواسطة اي عمل، ووفقاً لهذا فإن الاسلوب المعرفي هو توزيع متصل بين قطبين وهذا التوزيع يتسم بالاستمرارية، اي انه توزيع اعتدالي (البهادلي، 1994، ص 42). كما تباينت

التسميات التي اطلقت على تحمل الغموض بأعتباره اسلوباً معرفياً، وكل تسمية جاءت لتعبر عن زاوية معينة لهذا المفهوم، ف ميسك Messick عبر عنه بمصطلح التسامح مع الغموض او الخبرات غير الواقعية Tolerance for incongruous unrcalistic experiences، اما روس فكان اكثر تحديداً للمصطلح حيث اطلق عليه تسمية التحمل للخبرات غير الواقعية Intolerance un realistic experiences (رشيد، 2005، ص 76). ووفقا لهذا ومن منظور الأساليب المعرفية، فأن تحمل / عدم تحمل الغموض هو بعد يتعلق بأستعداد الشخص لأدراك وتقبل الموضوعات التي تتعارض مع خبراته التقليدية وغير الواقعية، فيقع في احد قطبي هذا البعد الأشخاص الذين بمقدورهم تحمل الافكار والاحداث التي لا تشبه ما هو مألوف وبالتالي ف لديهم استعداد للتعامل مع الأحداث وان كانت غامضة، اما الطرف الآخر من البعد فهو للأشخاص الذين يفضلون ما هو شائع وتقليدي وواقعي ولايتحملون الجديد أو الغريب (شريف، 1982، ص 118).

دراسات السابقة:

أولاً:- الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت المعرفة الإجرائية:

1_ دراسة السيد (2009): (طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها بأستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً). اجريت هذه الدراسة في اربع مدارس ثانوية في محافظة الشرقية في مصر، وهدفت الى التوصل الى افضل نموذج تحليل مسار يكشف عن مسار العلاقات (التأثيرات) الدالة إحصائياً بين طرق المعرفة الإجرائية، والمعتقدات المعرفية، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصف الأول الثانوي، والتعرف على الفروق بين البنين والبنات في طرق المعرفة الإجرائية، والمعتقدات المعرفية، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وتألفت عينة الدراسة من (493) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي، وقد طبق الباحث مقياس الاتجاه نحو التفكير والتعلم: (1999) Galotte لقياس طرق المعرفة الإجرائية بعد ترجمته وتقنيته ليلائم مجتمع الدراسة، واستعمل الوسائل الإحصائية الأتية: اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وتحليل الانحدار، وتحليل المسار، واسفرت النتائج عن وجود تأثير لكل من المعرفة المتصلة والمعرفة المنفصلة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، كما وجدت فروق بين البنين والبنات في معظم متغيرات البحث لصالح البنات (السيد، 2009).

2_ دراسة اندرسون (2005 Anderson): اجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وهدفت الى ايجاد العلاقة بين كل من طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية والحاجة للمعرفة، حيث تألفت عينة الدراسة من (457) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة، قد طبق الباحث مقياس الاتجاه نحو التفكير والتعلم ل (1999) Galotti لقياس طرق المعرفة الإجرائية، واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الأتية: تحليل التباين البسيط، تحليل التباين متعدد المتغيرات، معامل ارتباط بيرسون، ووجد الباحث انه كلما زاد اعتقاد الطلبة في المعرفة المتصلة والمنفصلة زادت المعتقدات، وكلما زاد الاعتقاد في المعرفة المتصلة والمنفصلة زادت الحاجة الى المعرفة، كما وجد الباحث ان الأناث لديهن اعتقاد قوي في المعرفة المتصلة بينما الذكور لديهم اعتقاد قوي في المعرفة المنفصلة (Anderson, 2005).

ثانياً:- الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت تحمل الغموض:

1_ دراسة عوجة (1989): (تحمل الغموض وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية) اجريت الدراسة في مصر، واستهدفت الدراسة معرفة العلاقة بين تحمل الغموض وبعض سمات الشخصية (الثقة بالنفس - الأندفاعية - التمرد - الثبات الأنفعالي - العصابية - الأنسباط / الانطواء - التمرکز حول الذات)، وتألفت عينة الدراسة من (151) من طلبة الجامعة، واستخدم الباحث مقياس بودنر لقياس تحمل الغموض، واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الأتية: تحليل التباين، وتحليل الانحدار، وكشفت نتائج الدراسة عن استقلال تحمل الغموض عن سمات الشخصية (عوجة، 1989).

2_ دراسة بودنر (Budner 1962): (عدم تحمل الغموض كمتغير في الشخصية)

اجريت الدراسة في نيويورك، واستهدفت قياس تحمل الغموض كخاصية شخصية لدى طلبة المدارس العليا بنيويورك، وتألفت عينة الدراسة من (62) طالب وطالبة من طلبة المدارس العليا بنيويورك، طبق عليهم الباحث استبيان يعبر عن اتجاه الطلبة نحو المثالية والخضوع للوالدين، بالإضافة الى مقياس بودنر لعدم تحمل الغموض، واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: تحليل التباين، ومعاملات ارتباط بيرسون، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط موجب بين درجات الطلبة على مقياس بودنر ودرجاتهم على الاستبيان، وأشار بودنر الى ان هذه العلاقة الموجبة تعكس بوضوح تأثير الأسرة على ادراكات الطفل (Budner, 1962).

مؤشرات افادت البحث الحالي:

- 1- اتباع الاجراءات المناسبة في اختيار العينة.
 - 2- الاطلاع على الاختبارات والمقاييس المستعملة في الدراسات السابقة.
 - 3- بناء مقياسين أحدهما للمعرفة الإجرائية والآخر لتحمل الغموض، اذ افادت الباحثة من الدراسات السابقة في جمع المعلومات لتكوين بعض الفقرات.
 - 4- تحديد الوسائل الاحصائية المناسبة للدراسة.
- منهج الدراسة:**

إعتمدت الباحثة المنهج الوصفي في البحث، وذلك لأنه يتلائم وطبيعة البحث، إذ أنه يعطينا وصفاً دقيقاً للظاهرة المدروسة ولا يقتصر على جمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتبويبها، بل يتضمن كذلك قدراً من التفسير لهذه النتائج من أجل الوصول لتعميمات بشأن الظاهرة المدروسة (صابر، وخفاجة، 2002: 87)

مجتمع البحث:

يتضمن مجتمع البحث الحالي تدريسيي جامعة(بابل، كربلاء، الكوفة) للعام الدراسي (2013- 2014)، وقد حددت الباحثة مجتمع البحث من خلال بيانات شعبة التخطيط في كل جامعة بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر من جامعة بابل- كلية التربية للعلوم الانسانية، وبناءً على ذلك حُدد عدد الكليات وأسماؤها وعدد تدريسييها إذ بلغ عدد الكليات (54) كلية، منها (37) كلية علميه وهي تمثل نسبة (69%) من مجتمع البحث، و(17) كلية انسانيه وهي تمثل نسبة (31%) من مجتمع البحث، وقد بلغ العدد الكلي للتدريسيين(4515) تدريسيي وتدريسييه، منهم (3055) ذكور موزعين بواقع (2057) تدريسيي من الفرع العلمي، و(998) تدريسيي من الفرع الانساني، و(1460) تدريسييه موزعات، بواقع (954) تدريسييه من الفرع العلمي، و(506) تدريسييه من الفرع الانساني، وكما موضح في الجدول (1).

جدول رقم (1)

الكليات جامعات الفرات الاوسط في مجتمع البحث موزعين على وفق الجنس والتخصص

الكليات العلمية				الكليات الانسانية			
ت	الكلية	الجنس		الكلية	الجنس		ت
		ذكور	اناث		ذكور	اناث	
1	الطب	126	79	1	القانون	42	14
2	الصيدلة	30	20	2	الأداب	47	12
3	طب الاسنان	37	25	3	التربية للعلوم الانسانية	108	42
4	التمريض	10	16	4	التربية الاساسية	70	39
5	الهندسة	177	51	5	الفنون الجميلة	123	67
6	هندسة المواد	47	24	6	الدراسات القرآنية	35	9
7	الهندسة - المسيب	12	2	7	القانون	35	13
8	العلوم	100	77	8	الأداب	126	36
9	العلوم للبنات	72	49	9	التربية	52	16
10	التربية للعلوم الصرفة	33	37	10	التربية الاساسية	27	15
11	تكنولوجيا المعلومات	35	23	11	التربية للبنات	93	159
12	الادارة والاقتصاد	28	17	12	التراث	14	5
13	التربية الرياضية	55	11	13	الفقه	44	12
14	الطب	153	58	14	العلوم السياسية	17	4
15	الطب البيطري	42	8	15	القانون	21	4
16	الصيدلة	53	35	16	التربية للعلوم الانسانية	104	40
17	طب الاسنان	32	22	17	العلوم الاسلامية	40	19
18	التمريض	11	9				
19	العلوم	130	87				
20	علوم الحاسبات والرياضيات	32	16				
21	الهندسة	200	36				
22	الزراعة	73	19				
23	التخطيط العمراني	19	12				
24	التربية الرياضية	19	2				
25	الطب	66	29				
26	الطب البيطري	27	6				
27	الصيدلة	24	19				
28	طب الاسنان	18	8				
29	التمريض	4	1				
30	العلوم	79	55				
31	العلوم الطبية التطبيقية	13	9				
32	التربية للعلوم الصرفة	37	33				
33	العلوم السياحية	22	6				

						9	79	الهندسة	34
						15	46	الزراعة	35
						21	85	الإدارة والاقتصاد	36
						8	31	التربية الرياضية	37
	506	998				954	2057		
4515	1504		المجموع			3011		المجموع	
%100	%34		النسبة المئوية			%66		النسبة المئوية	

عينة البحث:

تألفت عينة البحث من (450) تدريسي وتدرسيه أختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية، منهم (341) تدريسي و(109) تدريسية موزعين على وفق الجنس والتخصص ويمثلون نسبة (10%) من مجتمع البحث، إذ يشير ملحم (2010) إلى أن حجم العينة المناسب في البحوث الوصفية يجب أن يكون (10%) وذلك في حال كون المجتمع كبيراً (بضعة آلاف) (ملحم، 2010: 274). كما موضح في الجدول (2).

جدول (2)

عينة التدريسيين موزعة على وفق الجنس والتخصص

الجنس	التخصص	علمي	%	أنساني	%	المجموع	%
الذكور		277	%61	64	%14	341	%75
الإناث		88	%20	21	%5	109	%25
المجموع		365	%81	85	%19	450	%100

أداتي البحث:

أولاً:- مقياس المعرفة الإجرائية:

- قامت الباحثة ببناء أداة لقياس المعرفة الإجرائية ببعديها المستقلين، (المتصلة والمنفصلة) بعد إجراء عملية المسح لعددٍ من الأدبيات النفسية والتربوية والدراسات السابقة والشبكة الدولية (الإنترنت) التي إهتمت بدراسة المعرفة الإجرائية، فقد توزعت فقرات مقياس المعرفة الإجرائية على بُعدين مستقلين هما: 1_ المعرفة الإجرائية المتصلة وقد تكون من (25) فقرة، 2_ المعرفة الإجرائية المنفصلة وتكون من (28) فقرة.
- الصدق الظاهري: تم عرض المقياس ببعديه 1_ المستقلين المعرفة الإجرائية المتصلة، 2_ المعرفة الإجرائية المنفصلة، على المحكمين وقد حصل على نسبة اتفاق 98% بشأن صلاحية كل فقرة وبهذا أصبح جاهز لعرضه على العينة الاستطلاعية.
- تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية: إذ تم تحديد الزمن المستغرق ومعرفة مدى وضوح الفقرات الموضوعة.
- تصحيح المقياس: تكون المقياس من خمسة بدائل، (تتطبق علي تماماً، تتطبق علي، تتطبق علي الى حد ما، لا تتطبق علي، لا تتطبق علي مطلقاً)، إذ يُعطى البديل الأول خمس درجات، والبديل الثاني أربع درجات، والبديل الثالث ثلاث درجات، والبديل الرابع درجتان، والبديل الخامس درجة واحدة، وكانت اعلى درجة لمقياس ب'عد المعرفة الإجرائية المتصلة قد بلغت (125) درجة وأقل درجة بلغت (25) درجة بمتوسط فرضي قدره (75) درجة، أما اعلى درجة لمقياس بُعد المعرفة الإجرائية المتصلة فقد بلغت (140) درجة وأقل درجة بلغت (28) درجة بمتوسط فرضي قدره (84) درجة.

5_ صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس لمقياس المعرفة الإجرائية ببعديها (المعرفة الإجرائية المتصلة) و(المعرفة الإجرائية المنفصلة) باستخدام صدق البناء من خلال أسلوبين، الأسلوب الأول تمثل بإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه وقد تراوحت معاملات الارتباط للمعرفة المتصلة ما بين (0، 25 - 0، 66) واتضح أن معظم فقرات المقياس تتميز بمعامل ارتباط جيد وذلك على وفق معيار، (Ebel 2009) الذي ينص على أن الفقرة تعد دالة إحصائياً إذا كانت قيمة (r) هي (0.19) فأكثر، ماعدا فقرتين هما (11 و 21) كان معامل ارتباطهما اقل (0.19) واللذان حذفنا من المقياس لأن معامل ارتباط كلا منهما غير دال إحصائياً وفق معيار ايبيل (Ebel 2009)، اما معاملات ارتباط المعرفة المنفصلة فقد تراوحت بين (0.23 _ 0.61) ماعدا سبع فقرات التي حذفت من المقياس لأن معامل ارتباطها قد تراوح بين (0.11 _ 0.18)، أما الأسلوب الآخر فتمثل بإيجاد القوة التمييزية للفقرات بأسلوب المجموعتين الطرفيتين وباستخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين، وأثبتت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) إن قيم (T) للمعرفة المتصلة قد تراوحت بين (5.30 - 8.977) وللمعرفة المنفصلة تراوحت بين (5.320 _ 8.267).

6_ ثبات المقياس: إستخرج ثبات المقياس بطريقتين هما طريقة إعادة الإختبار إذ بلغت قيمة معامل الثبات لمقياس المعرفة المتصلة (0.87)، وللمعرفة المنفصلة (0.89) وكلاهما قيم ثبات جيدة يمكن الركون اليهما، والطريقة الثانية وهي طريقة ألف كرونباخ أذ بلغت قيمة معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة للمعرفة المتصلة (0.81)، وللمعرفة المنفصلة (0.74) وكلا منهما يعد معامل ثبات جيد.

7_ الصورة النهائية للمقياس: بعد التأكد من صدق وثبات أداة البحث، فقد أصبح مقياس المعرفة الإجرائية مكوناً من (44) فقرة، موزعة على بُعدين هما، المعرفة المتصلة (23) فقرة، والمعرفة المتصلة (21)، وقد تراوحت درجة الإجابة بين (5 - 1).

ثانياً:- مقياس تحمل الغموض:

1_ قامت الباحثة ببناء أداة لقياس تحمل الغموض بعد إجراء عملية المسح لعددٍ من الأدبيات النفسية والتربوية والدراسات السابقة والشبكة الدولية (الإنترنت) التي اهتمت بدراسة متغير تحمل الغموض، وتكون المقياس من (9) مجالات هي: الفلسفي (7) فقرات، الإدراكي (6) فقرات، اللغوي (7) فقرات، العادات (9) فقرات، الاجتماعي (9) فقرات، الصورة العامة (5) فقرات، التعامل في المواقف الدراسية (7) فقرات، الأشكال (6) فقرات، حل المشكلة (7) فقرات.

2_ الصدق الظاهري: تم عرض المقياس على المحكمين وقد حصل على نسبة اتفاق 98% بشأن صلاحية كل فقرة وبهذا أصبح جاهز لعرضه على العينة الاستطلاعية.

3_ تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية: إذ تم تحديد الزمن المستغرق ومعرفة مدى وضوح الفقرات الموضوعية.

4_ تصحيح المقياس: تكون المقياس من خمسة بدائل، (تطبق علي تماماً، تنطبق علي، تنطبق علي الى حد ما، لا تنطبق علي، لا تنطبق علي مطلقاً)، إذ يُعطى البديل الأول خمس درجات، والبديل الثاني أربع درجات، والبديل الثالث ثلاث درجات، والبديل الرابع درجتان، والبديل الخامس درجة واحدة، وذلك في حال كون الفقرة موجبه، وتُعكس الدرجات في حال كون الفقرة سالبه، وكانت اعلى درجة للمقياس قد بلغت (315) درجة وأقل درجة بلغت (63) درجة بمتوسط فرضي قدره (189) درجة.

5_ صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس باستخدام صدق البناء من خلال أسلوبين، الأسلوب الأول تمثل بإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.22 _ 0.63) واتضح أن معظم فقرات المقياس تتميز بمعامل ارتباط جيد وذلك على وفق معيار أيبيل الذي حدد (0.19) فأكثر معامل ارتباط دال إحصائياً. ما عدا تسع فقرات تراوحت معاملات ارتباطهن ما بين (0.11 _ 0.18) واللاتي حذفن من المقياس لأن معامل ارتباطهن

غير دال احصائياً وفق معيار أبيل (Ebel 2009)، أما الأسلوب الآخر فتمثل بإيجاد القوة التمييزية للفقرات بأسلوب المجموعتين المتطرفتين وباستخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين ولكل مجال من المجالات التي تضمنتها الأداة وقد أثبتت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) إن قيم (T) قد تراوحت بين (7.503 - 3.009).

6_ ثبات المقياس: إستخرج ثبات المقياس بطريقتين هما طريقة إعادة الإختبار إذ بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس (0.82) وهي قيمة ثبات جيدة يمكن الركون إليها، والطريقة الثانية هي طريقة ألفا كرونباخ إذ بلغت قيمة معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة (0.78) وهو يعد معامل ثبات جيد.

7_ الصورة النهائية للمقياس: بعد التأكد من صدق وثبات أداة البحث، فقد أصبح مقياس إدارة الانفعالات مكونا من (52) فقرة، وقد تراوحت درجة الإجابة بين (5 - 1).

عرض النتائج:

الهدف الاول: تعرّف مستوى المعرفة الإجرائية المتصلة لدى تدريسيّ الجامعة.

لأجل تحقيق هذا الهدف، طبق مقياس المعرفة الإجرائية المتصلة على افراد العينة الاساسية البالغ عددهم (450) تدريسي وتدرسية، وبعد تفريغ البيانات ومعالجتها احصائياً تم ايجاد الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التدريسيين، اذ بلغ المتوسط الحسابي للمقياس (80.46) وبانحراف معياري قدره (12.842) درجة وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (69) ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحقيقي والمتوسط الفرضي لأفراد العينة استعمل الاختبار التائي T-test لعينة واحدة.

الهدف الثاني: تعرف الفروق ذات الدلالة الاحصائية في المعرفة الإجرائية المتصلة وفقاً لمتغيري الجنس (ذكور، اناث)، والتخصص (علمي، إنساني).

ان القيمة الفائية المحسوبة تساوي (1.692) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لنوع التدريسي في المعرفة الإجرائية المتصلة. اما ما يخص متغير التخصص فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (2.014) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (449) وهذا يشير الى وجود فروق دالة احصائيا بين الفرعين العلمي والانساني في المعرفة الإجرائية المتصلة.

الهدف الثالث: تعرف مستوى المعرفة الإجرائية المنفصلة لدى تدريسيّ الجامعة.

لأجل تحقيق هذا الهدف، طبق مقياس المعرفة الإجرائية المنفصلة على افراد العينة الاساسية البالغ عددهم (450) تدريسي وتدرسية، وبعد تفريغ البيانات ومعالجتها احصائياً تم ايجاد الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التدريسيين، اذ بلغ المتوسط الحسابي للمقياس (80، 46) وبانحراف معياري قدره (12، 842) درجة وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (69) ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحقيقي والمتوسط الفرضي لأفراد العينة استعمل الاختبار التائي T-test لعينة واحدة.

الهدف الرابع: تعرف الفروق ذات الدلالة الاحصائية في المعرفة الإجرائية المنفصلة وفقاً لمتغيري الجنس (ذكور، اناث)، والتخصص (علمي، إنساني).

ان القيمة الفائية المحسوبة تساوي (127.638) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لنوع التدريسي في المعرفة الإجرائية المنفصلة، ولمتابعة الفروق قامت

الباحثة بالمقارنة مابين الأوساط الحسابية، ووجدت فروق دالة إحصائياً لصالح الذكور إذ بلغ الوسط الحسابي لهم (84.13) على حساب الإناث إذ بلغ وسطهن الحسابي (63.69).

أما ما يخص متغير التخصص فأن القيمة الفائية المحسوبة تساوي (23.400) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً للتخصص، ولمتابعة الفروق قامت الباحثة بالمقارنة مابين الأوساط الحسابية، ووجدت فروق دالة إحصائياً لصالح الفرع العلمي إذ بلغ الوسط الحسابي لهم (82.01) على حساب الفرع الإنساني إذ بلغ وسطهم الحسابي (67.01).

الهدف الخامس: تعرف مستوى تحمل الغموض لدى تدريسي الجامعة.

لأجل تحقيق هذا الهدف، طبق مقياس تحمل الغموض على افراد العينة الاساسية البالغ عددهم (450) تدريسي وتدرسية، وبعد تقريب البيانات ومعالجتها احصائياً تم ايجاد الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التدريسيين، اذ بلغ المتوسط الحسابي للمقياس (153.75) وبانحراف معياري قدره (12.168) درجة وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (156) ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحقيقي والمتوسط الفرضي لأفراد العينة استعمل الاختبار التائي T-test لعينة واحدة.

الهدف السادس: تعرف الفروق ذات الدلالة الاحصائية في تحمل الغموض وفقاً لمتغيري الجنس (ذكور، اناث) والتخصص (علمي، إنساني).

ان القيمة الفائية المحسوبة تساوي (4.200) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (449) ولمتابعة الفروق قامت الباحثة بالمقارنة مابين الأوساط الحسابية، ووجدت فروق دالة إحصائياً لصالح الإناث إذ بلغ الوسط الحسابي (159.00) على حساب الذكور إذ بلغ وسطهم الحسابي (153.757). اما ما يخص متغير التخصص أن القيمة الفائية المحسوبة تساوي (5.855) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ولمتابعة الفروق قامت الباحثة بالمقارنة بين الأوساط الحسابية، ووجدت فروق دالة إحصائياً لصالح الفرع العلمي على حساب الفرع الإنساني لأن المتوسط الحسابي للفرع العلمي قد بلغ (155.2) وهو اكبر من المتوسط الحسابي للفرع الإنساني والبالغ (153.41).

الهدف السابع: العلاقة الارتباطية بين المعرفة الإجرائية (المتصلة والمنفصلة) لدى تدريسي الجامعة.

ولتحقيق هذا الهدف استعملت الباحثة معامل ارتباط بوينت باي سيرال لإستخراج العلاقة بين المتغيرين اذ بلغ معامل ارتباط بوينت باي سيرال، ومن ثم اختبرت العلاقة بأستعمال الإختبار التائي الخاص بمعامل ارتباط بوينت باي سيرال، ووجدت الباحثة أن العلاقة الارتباطية بين المتغيرين دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (448) اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة لمعامل الارتباط (23.677) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96).

الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يمكن استنتاج ما يأتي:

- 1- توجد معرفة إجرائية متصلة لدى تدريسي الجامعة.
- 2- عدم وجود فروق دالة احصائيا في المعرفة الإجرائية المتصلة على وفق الجنس، بينما وجدت فروق دالة احصائياً على وفق التخصص.
- 3- توجد معرفة إجرائية منفصلة لدى تدريسي الجامعة.
- 4- وجود فروق دالة احصائيا في المعرفة الإجرائية المنفصلة على وفق الجنس والتخصص.

5_ امتلاك دريسي الجامعة القدرة على تحمل الغموض.

6_ وجود فروق دالة احصائيا في تحمل الغموض على وفق الجنس والتخصص

7- وجود فروق دالة احصائيا في العلاقة الارتباطية بين المعرفة الإجرائية (المتصلة والمنفصلة) لدى تدريسيي الجامعة.

التوصيات:

1_ نظراً الى أهمية مقياس المعرفة الإجرائية (المتصلة والمنفصلة) في تشخيص وتفسير الآليتين التي يتبعها الأفراد في الحصول على المعرفة، وتقويمها، وكيفية استخدامه لتلك الآليتين حسب الموقف الذي يتعرض له، وطريقة تعامله مع مايطرح أمامه من آراء وأفكار، فمن الممكن أن يستخدم هذا المقياس في تقويم هاتين الآليتين المعرفيتين وترسيخهما.

2_ ضرورة توافر مستوى كافٍ من القدرة على تحمل الغموض لدى تدريسيي الجامعة، ليتمكنهم من التعامل مع الظروف المتشعبة التي تواجههم في المؤسسة التعليمية وفي حياتهم الخاصة، من أجل خلق جو ملائم يستطيع من خلاله التدريسي الجامعي الإبداع والتميز في مجال عمله.

3- توجيه انظار القائمين على العملية التعليمية الى ضرورة خلق بيئات تعلم غنية بالإمكانيات المادية والتجهيزات والوسائل التعليمية.

المقترحات:

1_ أجراء دراسات أخرى تتناول المعرفة الإجرائية لدى شرائح اجتماعيه مختلفة ومراحل عمرية أخرى.

2_ دراسة تحمل الغموض وعلاقته بالتفكير المرن لدى طلبة الجامعة.

3_ دراسة المعرفة الإجرائية وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة كلية القانون.

المصادر:

1_ البهادلي، عبد الخالق (1994): **تحمل الغموض وعلاقته بالتفوق الدراسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.

2_ رشيد، فارس هارون (2005): **الذكاء المتعدد وعلاقته بالإسلوب المعرفي تحمل _ عدم تحمل الغموض لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد،

3_ السيد، وليد شوقي شفيق (2009): **طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً**، اطروحة دكتوراه منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

4_ شريف، نادية محمود (1982): **الأساليب المعرفية الإدراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي**، مجلة عالم الفكر، الكويت: المجلد (13) عدد (2).

5_ عوجة، عبد العال حامد (1989): **الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.

6_ المعموري، علي حسين مظلوم (2008): **إدارة الانفعالات واستقطاب التعبير وعلاقتها بأنماط التفكير لدى تدريسي الجامعة**، اطروحة دكتوراه، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

7_ ملحم، سامي محمد (2010): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط4، دار المسيرة، عمان، الاردن.

8_ Ebel, R.L., frisie, D.A. (2009): **Essentials of Educational measurement 5th ed.**, New Delhi, Asoke K. Ghosh, PH1, learning private limited.

- 9_ Anderson , C.M.(2005).ways of knowing:their association with gender higher order thin king.
Masters thesis , Wichita state university
- 10_ Anderson ,D.M.& haddad , C.J.(2005).Gender, Voice, and Learning in online Course enrironments.**Journal of Asynchronous Learning network** ,9,1,3,14.
- 11_ Belenky,M.F.,clinchy,,B.M.,golderger ,N.R.,& Tarule ,J.M.,(1997).**women ways of knowing: the developmenp of self ,voice and mind.** new york: Basic Books.
- 12_ Budner,S.,(1962), International of ambiguity as a personality variable. **Journal of personality** (vol.30pp.29-50).
- 13-Candib,L.M.(1998).Ways of knowing in Family medicine: contributions from a feminist perspective.**family medicine** ,30,9,672, 676.
- 14_ Clinchy,B.M.(2002).revisiting womens ways of knowing.In B.K. hofer & P.R.pintrich (Eds),**personal epistemology:the psy chology of beliefs about know ledge and knowing** (PP.63.87). Mahwah,nj:Lawrence Erlbaum.
- 15_ -Galotti,K.M.,Clin Chy,B.M.,Ainsworth,K.H., Lavin ,B., Mansfield, A.F.(1999).Anew wey of Assessing ways of Knowing.,The attitudes Toward
Lavin,B., Mansfield,A.F.(1999).A ?ew wey of Thinking and Learning Survey(ATTLS).**Sex Roles**,40 a\10,745-766.
- 16_ He ttich,p.(1997).**Epistemological perspective on cognitiv**
Develoment in college students.paper presented at the american psychological association,chicago,IL.
- 17_Knight,K.H.,Elfenbein,M.H.capozzi,L.,Eason, H.A.,Bernard?,M.F., Ferus, K. S (2000).
Relations ship Of connected and separate knowing to parental style.
- 18_ Schommer-Aikins,.M., Easter,M.(2005).**Ways of knowing: Similar epistemological beliefs but different strategic emphasis.**paper presented at the Amrican.

المعوقات الاجتماعية لدور المرأة في التنمية الاجتماعية
دراسة اجتماعية ميدانية لمجموعة من الموظفات في مدينة الديوانية
م. هناء حسن سدخان البدرى
جامعة القادسية / كلية الآداب

The Social Obstructions that Face Women's Role
A Social Field Study for a Group of Working Women In Al-Dywania
Lect. Hana'a Hassan Sedkhan Al-Badri
College of Arts / Al-Kadissiya University

Abstract

The participation of women in the social development has been the center of great attention during the last two decades as it considered one of the most complicated subjects because of the numerous points of view about it. Accordingly, this subject is worth a great deal of search and study because women in Iraq have good mentality as they work as lawyer, physician, teacher or any other job. Social development means building human being and developing his natural skills, educating him in order not to be subjected to superstitions and prepare him to use all his abilities to live freely.

الملخص

حظي موضوع مشاركة المرأة في التنمية الاجتماعية من خلال المنظور الاجتماعي والثقافي باهتمام الكثير من الباحثين والدارسين خلال العقدین الاخيرین من القرن الماضي وذلك باعتباره من الموضوعات الشائكة والبالغة التعقيد نظراً لكثرة وجهات النظر والآراء المتعددة بشأنه ولهذا يظل هذا المجال بحاجة الى الدراسة والتعمق بصورة اوسع واشمل ، باعتبار ان المرأة هي احد العقليات المهمة في المجتمع العراقي سواء كانت هذه المرأة عضوة في البرلمانات السياسية او كانت محامية او طبيبة او مدرسة او أي وظيفة أخرى تمتنها، والتنمية الاجتماعية تعني بناء الانسان وتنمية مواهبه الطبيعية (القلب والعقل) وذلك لتحريه من الخوف والحاجة والخرافات والاساطير ليكون قادراً على استخدام طاقاته وامكاناته المادية والروحية ويمارس حريته السياسية والاقتصادية والاجتماعية دون اي قيود.

المقدمة:

لقد منح الباري عز وجل المرأة منزلة كبيرة في الإسلام وضمن حقها في الانتخابات والحرب والدفاع وصنع القرار إضافة إلى الدور الكبير الذي حُصص لها في التربية وإدارة البيت ورقابة الأسرة وإنشاء المجتمع الإنساني وازدهار الحياة وتطورها. إن واجبات المرأة في البيت أم ومربية وزوجة لا تعيقها عن ممارسة العمل في مجالات أخرى من الحياة، فقد أبدعت في أكثر الميادين تعقيداً في العديد من السنوات الطوال وبإصرارها وجهدها المتميز نالت الكثير من الشهادات والدرجات تألقاً وبريقاً، والمرأة كانت ولا تزال تتأصل من أجل تحقيق المساواة بينها وبين الرجل في جميع الميادين، دون ان يصادفها النجاح نفسه الذي حققته الحركات النسوية في العالم، وليس مغالاة القول بأن المرأة هي من أكثر الطاقات المهمشة في عملية التنمية، فلا زالت حتى اليوم لا تتمتع في معظم المجتمعات بنفس الحقوق التي يتمتع بها الرجل، وظلت النظرة الأكثر انتشاراً هي تلك النظرة التي تنظر الى المرأة بوصفها كائناً لا يلمس في واقع الحال أي تقدم كبير في حل قضايا التنمية وفي مقدمتها قضايا المرأة، وبالتحديد دورها في التنمية الشاملة. فالزوجة يجب أن تعرف دور الزوج وبالمقابل عليه أن يعرف دورها في الأسرة وذكر في القرآن الكريم قوله تعالى (الرجال قوامون على النساء) ولا تعني هذه الآية دكتاتورية الرجل ولكنها توضح ضرورة توزيع الأدوار وتبادلها. إن دور المرأة ليس هبة يقدمها الرجل إليها بل هو حق من حقوقها ومسؤولية من مسؤولياتها وعليها هي الالتزام

بهذا الحق وفي ضوء هذا السياق جاء اهتمامنا في الدراسة الحالية بموضوع المعوقات الاجتماعية لدور المرأة في التنمية الاجتماعية، باعتبار ان المرأة هي احدى الطاقات المهمة في المجتمع.

ولاشك ان موضوع (التنمية الاجتماعية) اصبح يشغل مكان الصدارة بين موضوعات الاهتمام في العلوم الاجتماعية، حتى ان بعض الدارسين يعتقد انه موضوع العصر وقضيته. وتزداد أهمية هذا الموضوع لمجتمعات الدول النامية، التي اصبحت تعتمد على التنمية أساساً لرفع مجتمعاتها نحو الاخذ بأساليب التقدم والتحديث، لذلك فأنا كمجتمع نام نجد انفسنا ملزمين بهذا الاسلوب في كافة جوانب المجتمع.

والتنمية عملية شاملة تتصل بالعلاقات الاجتماعية والبنى المؤسسية والثقافية والقيم والأطر الثقافية وبحجم الإنتاج ووسائله والتنمية عملية حضارية تستهدف في جانبها الثقافي تحسين اساليب الحياة وطرائق العيش لأفراد المجتمع. وعليه فإن مفهوم التنمية يعني انبثاق ونمو كل الامكانيات والطاقات الكامنة في كيان معين بشكل كامل وشامل ومتوازن، سواء اكان هذا الكيان فردا ام جماعة ام مجتمعاً ومن هذه الامكانيات طاقة الموارد البشرية التي تطلب إزاحة كل العوائق التي تحول دون انبثاق امكانياتها وتتطلب توفير ما يكفل تنميتها، ولا يقصد بتنمية هذه الطاقات البشرية توفير التعليم والتدريب اللازمين لتخريج الكوادر البشرية المدربة لسد حاجة النمو الاقتصادي وانما سيتعدى ذلك الى بناء البشر القادرين على الاضطلاع بمهام التنمية الاساسية من خلال عملية التنشئة والرعاية الاجتماعية وإقامة أشكال مؤسسات التنظيم الاجتماعي الضرورية لتوظيف هؤلاء البشر في اداء هذه المهام بكفاءة ومشاركتهن مشاركة فاعلة في عملية التنمية، ومن الاهمية بمكان الاعتماد على الطاقات البشرية من الرجال والنساء دون تمييز او جعل التنمية المستمرة لهذه الطاقات هدفاً من اهداف التنمية حتى تصبح بدورها وسيلة فعالة لأحداثها واستمرارها. وينعكس الاعتراف بدور المرأة في التنمية على سلوكها وسلوك أسرتها والمحيط الاجتماعي مما يمكن من غرس قيم وانماط السلوك على مستوى المجتمع، حيث تعتمد المرأة من خلال استقلالها الاقتصادي والذي يتأكد بانعدام تبعيتها للرجل كعائل أساسي لها على عملها وعلمها ومركزها كدور حاسم وليس مجرد الاعتماد على دورها كأم، مما يجعل دورها كزوجة دورا نسبيا بالقياس إلى دورها الإنتاجي في المجتمع والذي يساعدها في تطوير امكانياتها العقلية والإنتاجية الخلاقة ويتأتى كل هذا من خلال دورها كعامله لتعيد به التوازن الى أدوارها المختلفة متى ما أزيلت العقبات التي تقف أمامها مما يهيئ فرصة خلق مجتمع متوازن بموارده البشرية المتاحة كافة وهذا مما يوضح أهمية بحثنا في تناوله موضوع المرأة والذي يؤكد ضرورة تهيئة الظروف المناسبة لتمكينها من الاقبال على العمل دون أن يؤثر ذلك على إضعاف مؤسسة العائلة مع ما يرافق هذا الضعف من مشاكل تتعلق بنشأة الأطفال والشباب كما يحدث في بعض البلدان. ومن هنا جاءت دراستنا لنبين من خلالها اهم المعوقات الاجتماعية التي تقف حائلاً في مساهمة المرأة في التنمية الاجتماعية، وتكونت من بابين، الباب الاول الجانب النظري، وهدفت الدراسة من خلاله الى تحديد المفاهيم الخاصة بالدراسة ومنها (تمكين المرأة، الدور، التنمية، التنمية الاجتماعية والمفاهيم التي تكون قريبة وتدخل ضمن موضوع التنمية وهي التخلف، التغير الاجتماعي، التحضر) وتناولت الدراسة كذلك ماهية التنمية وحددنا فيها انواع التنمية ومنها: التنمية الاقتصادية والتنمية الاجتماعية والتنمية البشرية والتنمية المستدامة ، وتطرقنا الى الاهداف الرئيسية للتنمية و نماذج التنمية الاجتماعية وبيننا التعليم والتنمية الاجتماعية وحددنا المعوقات الاجتماعية التي تقف امام دور المرأة في التنمية الاجتماعية ، اما الباب الثاني فقد ضم الجانب الميداني والذي احتوى على منهجية البحث ومجالات البحث ومجتمع البحث وعينة البحث وادوات جمع البيانات والوسائل الاحصائية المستخدمة في البحث، ثم عرض وتحليل البيانات، ثم الاستنتاجات مع بيان مجموعة من التوصيات المهمة في هذا المجال، ثم المصادر، ثم الملاحق، ثم ملخص البحث باللغتين العربية والانكليزية وبعبءها فهرست المحتويات.

الباب الاول: الجانب النظري**المبحث الاول: عناصر البحث الرئيسية****اولاً: مشكلة البحث:**

لقد اعترف الإعلان العالمي لحقوق الإنسان بإبعاد عديدة من حقوق الإنسان لجميع البشر بعضها ملموس يمكن قياسه كإمكانية الحصول على التعليم والصحة وعلى مستوى معيشة لائق والقدرة على المشاركة في الحياة السياسية، والبعض الآخر غير ملموس مثل حرية الشخص وكرامته وأمنه والمشاركة في حياة المجتمع الثقافية. ألا إن اللا مساواة ما بين المرأة والرجل تبقى عالية من حيث هذه الأبعاد جميعاً.

إن تحقيق الأهداف المتعلقة بتمكين المرأة تختلف من بلد الى آخر تبعاً للأطر الاجتماعية والثقافية والاقتصادية. ومن ثم في النضال لتحقيق المساواة فقد تحدد أولويات مختلفة لتحقيق تلك الأهداف تتراوح من توفير المزيد من التعليم للبنات وتحسين صحة الأم الى تحقيق المساواة في فرص العمل وفي الأجر الى حصول المرأة على مزيد من المقاعد في البرلمان و حمايتها من العنف وإدخال التغييرات على قانون الأحوال الشخصية لتتال حقوقها كاملة.

ويظل العامل الجوهري بالنسبة لهذه الأولويات جميعها هو المساواة في الحصول على وسائل تنمية القدرات الإنسانية والمساواة في فرص المشاركة في جميع جوانب عملية صنع القرارات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والمساواة في الأجر والمكافأة. وفي دراستنا هذه تواجه المرأة الكثير من المعوقات التي تقف حائلاً في دورها في التنمية الاجتماعية، ويجب معرفة هذه المعوقات حتى نتمكن من معالجتها وإزالتها من المجتمع.

ثانياً: تساؤلات البحث:

ما لمعوقات الاجتماعية لدور المرأة في التنمية الاجتماعية.

ثالثاً: أهمية البحث:

ان من اعظم ما تركه لنا القرن العشرون مفهوم التنمية الشاملة الذي تفاوت حظ تطبيقه بين دول العالم، ولكنه اصبح من بين الاسس الثابتة لقياس تقدم المجتمعات ودليلاً على ان التنمية اصبحت تمثل مطلباً ملحاً وإساسياً لكل المجتمعات المعاصرة، وذلك لما تنطوي عليه من مضامين اجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية هامة، وايضاً لما ينتج عنها من نتائج حاسمة في حاضر هذه المجتمعات ومستقبلها. وإذا كان الهدف الاساس من التنمية هو سعادة البشر وتلبية حاجاتهم، والوصول بهم الى درجة ملائمة من التطور وتعميق انسانياتهم، فأنها في حد ذاتها، لا تقوم الا بالبشر انفسهم الذين هم اهم وسائل تحقيقها.

وفي اطار الاهتمام بقضية التنمية الشاملة، وانطلاقاً من ان التنمية تركز في منطلقاتها على حشد الطاقات البشرية الموجودة في المجتمع دون تمييز بين النساء والرجال، يصبح الاهتمام بالمرأة وبورها في تنمية المجتمع جزءاً أساسياً في عملية التنمية ذاتها، بالإضافة الى تأثيرها المباشر في النصف الاخر، ذلك ان النساء يشكلن نصف المجتمع وبالتالي نصف طاقاته الانتاجية، وقد اصبح لزاماً ان يساهم في العملية التنموية على قدم المساواة مع الرجال، بل لقد اصبح تقدم أي مجتمع مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بمدى تقدم النساء وقدرتهن على المشاركة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وبقضاء هذا المجتمع على كافة اشكال التمييز ضدهن.

رابعاً: أهداف البحث: يهدف البحث الى التعرف على ما يلي:

1. تحديد المصطلحات والمفاهيم المهمة في موضوع دراستنا وهي (تمكين المرأة، الدور، التنمية، التنمية الاجتماعية) والمفاهيم التي تدخل ضمن موضوع التنمية وهي (التخلف، التغير الاجتماعي، التحضر).
2. معرفة انواع التنمية.

3. تحديد اهداف التنمية.

4. معرفة اهم المعوقات الاجتماعية التي تعيق دور المرأة في التنمية الاجتماعية.

5. وضع مجموعة من التوصيات التي من شأنها القضاء على هذه المعوقات او التقليل منها.

المبحث الثاني: تحديد المفاهيم:

1. تمكين المرأة Empowerment of Women:

نعني بتمكين المرأة تطوير طاقاتها وتشجيعها على ترك القيم والمعايير البالية التي تكبلها وتعوق انطلاقها وذلك من خلال رفع مستواها من الناحية التعليمية، وإتاحة الفرص لها للعمل في المجالات المختلفة وتزويدها بالتعليم والتدريب المهني اللازم لذلك والعمل على مواجهة المعوقات التي تحول دون مشاركتها الفعالة في التنمية والحد منها⁽¹⁾. "وتستلزم عملية تمكين النساء زيادة وعيهن عن طريق توفير الوسائل الثقافية، التعليمية والمادية حتى يتمكن من المشاركة في اتخاذ القرار والتحكم بالموارد التي تعينهم"⁽²⁾. ان التمكين يعني ادراك المرأة ووعيها بالمعتقدات والممارسات. وان مشاكلها ليست ناتجة عن عدم كفاءتها او قدرتها بقدر ما هي ناتجة عن مواجهتها لنظام اجتماعي يحد من قدرتها وإمكانياتها.

2. الدور Role:

يعرف لغويًا: إنه اسم مشتق من أصل دار، يدور، دورًا، بسكون الواو ودورانًا بفتحها، وأداره، غير ودور به⁽³⁾. يقول براون Brown إن كلمة الدور مستعارة من المسرح، والدور شيء مستقل عن الفرد الذي يقوم بهذا الدور، فالفرد بشر أما الدور سيناريو أو يُعبّر عن الأفعال ويحدد الأقوال⁽⁴⁾. وعلى الرغم من أن كلمة (الدور) مأخوذة من المسرح إلا أنها في الواقع وفي الحياة تختلف عن ذلك؛ لأن الممثل في المسرح يلتزم بالحوار الذي كتبه المؤلف، وبالحركات التي حددها له المخرج، فلا تفترض توقعات الدور في الحياة الاجتماعية سلوكًا معينًا يتحتم القيام به ولكنها توحى بالاتجاه إلى شيء معين⁽⁵⁾، وشكل آخر يحدد الدور منطقة الواجبات والاکرامات المتلازمة مع منطقة استقلالية شرطية تولّد لديهم ارتقابات الدور Role expectation التي من شأنها الحد من ربيبة التفاعل، فعندما يتفاعل (أ) مع (ب) يرتقب كل منهما أن يتعرّف الآخر ضمن الإطار المعياري الذي يحدده له دوره⁽⁶⁾.

3. التنمية: The Development :

التنمية اصطلاحاً تشير الى تغيير يقوم به الانسان للانتقال من مجتمع تقليدي زراعي الى مجتمع متقدم صناعياً يلائم حاجاته الاقتصادية والاجتماعية والفكرية⁽⁷⁾. ومن هنا لابد من التفريق بين التنمية والنمو، حيث إنهما لا يتطابقان في المعنى ففي حين يشير النمو الى الزيادة الثابتة أو المستمرة التي تحدث في جانب معين من جوانب الحياة، فإن التنمية هي عبارة عن تحقيق زيادة سريعة تراكمية ودائمة عبر مدة من الزمن. وكذلك تعرف هي عملية نمو إرادي مخطط له يكون الوصول إليه عن طريق إجراءات وتدابير معينة تتمثل ببرامج وخطط وسياسات هدفها تحقيق معدلات معينة من النمو⁽⁸⁾.

1. صندوق الامم المتحدة للسكان، المرأة والرجل في زمن متغير (حالة سكان العالم 2000)، 2000 ص 47.

2. اليونيفيم، التنمية والنوع الاجتماعي، الوحدة الثالثة، مكتب غرب اسيا، الاردن، 2001، ص12.

3. أبوبكر الرازي، معجم مختار الصحاح، ب ط، بيروت، 1983، ص. 158

4. مختار حمزة، أسس علم النفس الاجتماعي، دار المجمع العلمي، جدة، 1979، ص 158.

5. سناء الخولي، مدخل إلى علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1982، ص85.

6. خليل أحمد خليل، المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع، دار الحداثة للطباعة، بيروت، 1984، ص. 98

7. د. عبد الباسط محمد حسن اصول البحث، الاجتماعي، ط4، المطبعة الفنية الحديثة، القاهرة، 1975، ص154-155.

8. د. عدنان مكي عبد الله، التنمية والتخطيط الإقليمي، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، 1991، ص24.

كما تعرف التنمية بأنها تغيير يقوم به الإنسان للانتقال من مجتمع تقليدي إلى مجتمع متقدم يلائم حاجاته الاقتصادية والاجتماعية والفكرية⁽¹⁾.

أما تعريفنا الإجرائي لمفهوم التنمية فهو عملية ديناميكية ومستمرة تهدف إلى النهوض بالقطاعات المختلفة ذات التماس المباشر بحياة الإنسان من خلال التخطيط السليم المستند الى سياسات نابعة من ايدلوجية المجتمع ومن دراسة الحاجات الحقيقية لأفراد ذلك المجتمع.

4. التنمية الاجتماعية: Social Development :

التنمية الاجتماعية تعني الجهود التي تبذل لأحداث سلسلة من التغيرات الوظيفية والهيكلية اللازمة لنمو المجتمع، وذلك بزيادة قدرة أفرادها على استغلال الطاقة المتاحة الى أقصى حد ممكن لتحقيق أكبر قدر من الحرية والرفاهية لهؤلاء الأفراد وبأسرع من معدل النمو الطبيعي⁽²⁾. وتعرف بأنها العملية التي يتم بموجبها اشباع حاجات الأفراد عن طريق التبعة المتلى لجهودهم.

كما تعرف أيضاً بأنها عبارة عن الجهود المنظمة التي تبذل على وفق تخطيط مرسوم للتنسيق بين الامكانيات البشرية والمادية المتاحة في وسط اجتماعي معين، بقصد تحقيق مستويات أعلى للدخل القومي والدخول الفردية ومستويات أعلى للمعيشة والحياة الاجتماعية في نواحيها كالتعليم والصحة والاسرة والشباب، ومن ثم الوصول الى تحقيق أعلى مستوى ممكن من الرفاهية الاجتماعية⁽³⁾.

وقد تعددت التعريفات في المجال الاجتماعي بتعدد التخصصات الاجتماعية ففي مجال العلوم الانسانية والاجتماعية تعني التنمية الاجتماعية تلك العملية التي من خلالها يتحقق التكيف الاجتماعي لأفراد المجتمع. أما في مجال السياسة والاقتصاد فهي تعني الوصول والحفاظ على مستوى معيشة معين لا ينبغي النزول عنه لأنه يعد حقاً لكل انسان في المجتمع ويجب على الدولة والهيئات الأهلية الحفاظ عليه وتعزيزه⁽⁴⁾. أما في مجال الاصلاح الاجتماعي فإنها تعني توفير الأمن والقضاء على الاستغلال وعدم تكافؤ الفرص والترويج المفيد عن النفس وحق المواطن في مناقشة كل ما ذكر أنفاً وتقويمه. أما في مجال الدين فإن التنمية الاجتماعية معناها صيانة كرامة الانسان والحفاظ عليها باعتبار ان الانسان هو ظل الله في الأرض ولا يتحقق ذلك الا عن طريق اقامة العدالة الاجتماعية والاقتصادية واعادة تنظيم المجتمع⁽⁵⁾.

5. التخلف: Wordiness

يعرف التخلف على انه عدم الاستغلال الامثل لكل الموارد الطبيعية والبشرية في الدول المتخلفة فضلاً عن افتقاد التوازن بين نمو الموارد الطبيعية وبين النمو السكاني⁽⁶⁾. ويرى فريق آخر ان البلد المتخلف هو الذي يعاني من التخلف التكنولوجي. أي ضعف درجة تطوره في مجال التكنولوجيا فضلاً عن معاناته من ندرة شديدة في رأس المال⁽⁷⁾. وقد ظهر باحثون آخرون أكدوا ان مفهوم التخلف لا تتركز سماته وخصائصه في الجانب الاقتصادي فقط الذي تم تناوله، وإنما ينطلق إلى ابعاد من ذلك فيصيب الجانب الاجتماعي والثقافي والسياسي وغيرها من جوانب المجتمع الأخرى التي تساعد على استمرار تخلفه⁽⁸⁾.

¹ الأمانة العامة لإدارة العمل الاجتماعي، معجم مصطلحات التنمية الاجتماعية والعلوم المتصلة بها، القاهرة، 1983، ص42.

² المصدر نفسه، ص132.

³ أحمد الدقس، التغير الاجتماعي بين النظرية والتطبيق، ط1، دار مجدلوي للنشر والتوزيع، عمان 1987، ص35.

⁴ عبد الباسط محمد حسن، التنمية الاجتماعية، المطبعة العالمية، القاهرة، 1970، ص93.

⁵ المصدر نفسه، ص96.

⁶ د. عمر محي الدين، التخلف والتنمية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1975، ص34.

⁷ د. غريب الجمال ود. صلاح الدين عفة، التخلف الاقتصادي والتنمية، مطبعة مركز التدريب المهني لشرطة القاهرة، القاهرة، 1973، ص9.

⁸ د. فليح حسن خلف، التنمية الاقتصادية، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، الموصل، 1986، ص19.

لذا يرى البعض أن مفهوم التخلف يشمل نوعين من الخصائص النوع الأول يتركز في الجوانب المادية والاقتصادية ويشتمل على الاختلالات الهيكلية القائمة على اختلاف العلاقة بين الموارد المادية والموارد البشرية. أما النوع الآخر من خصائص التخلف فهي الخصائص غير المادية التي تشتمل على تخلف البنية الاجتماعية والثقافي بما يتضمنه من النظم والعلاقات الاجتماعية، والقيم السائدة والسلوك والعادات والتقاليد والاتجاهات⁽¹⁾.

والتخلف هنا يعني معنى محدداً وهو أن الهياكل الاجتماعية والثقافية تمثل عائقاً للنمو والتقدم⁽²⁾.

6. التغير الاجتماعي: Social change :

يعرف التغير الاجتماعي بأنه التحول الذي يحدث في التنظيم الاجتماعي سواءً في تركيبه اوفي بنيانه هو أوسع نطاقاً وابعد امتداداً. فهو يتناول كل التغيرات التي تحدث في أي جانب من جوانب الحضارة كما يشتمل صور التغير الاجتماعي نفسه⁽³⁾. وعليه فان نلسن (Nelson) يرى بان مفهوم التغير الاجتماعي عبارة عن التحويل أو التعديل (Modifications) الذي يصيب البناء الاجتماعي (Social structure) ليحافظ على بقاءه واستمراره⁽⁴⁾.

ويرى الدكتور مصطفى الخشاب في كتابه المجتمع. ان التغير الاجتماعي هو كل تحول يحدث في النظم والإنسان والأجهزة الاجتماعية سواءً أكان ذلك في البناء أم في الوظيفة خلال مرحلة زمنية محددة، ولما كانت النظم في المجتمع مترابطة ومتداخلة بنائياً ووظيفياً فان أي تغير يحدث في ظاهرة لابد ان يؤدي إلى سلسلة من التغيرات الفرعية التي تصيب معظم جوانب الحياة بدرجات متفاوتة، ويعد التغير في ميدان الحياة الاجتماعية عاملاً أساسياً وهو ضرورة لتكيف الأفراد ومرونتهم وحراكهم الاجتماعي (Social Mobility) وفقاً لما يتطلبه التغير من مستحدثات⁽⁵⁾.

وعلى الرغم من اختلاف التفسيرات عن طبيعة التغيرات الاجتماعية فإنها تأخذ أشكالاً مختلفة حسب الخصائص والظروف التي تتميز بها المجتمعات البشرية فقد يكون التغير تلقائياً مستمراً في اتجاه معين أو قد يكون تقدماً ارتقائياً مقصوداً (مخططاً) يهدف إلى تحقيق أغراض قائمة على الدرس والبحث⁽⁶⁾. أي ان التغير سواءً أكان مخططاً أم تلقائياً هو بالتالي عبارة عن عملية لا غنى عنها لتأكيد استمرارية الحياة في كافة مظاهرها⁽⁷⁾.

7. التحضر: the Urbanization :

وردت عدة تعاريف للتحضر منها إنه (عملية تحويل المجتمع من حياة الريف إلى حياة المدينة إما بامتداد حضارة المدينة إلى الريف أو بهجرة سكان الريف إلى المدينة، ويؤدي التحضر في الحالتين إلى زيادة عدد سكان المدن، وانتشار حضارتها، ونقصان عدد سكان الريف وتبدل حضارته)⁽⁸⁾.

ويرى آخرون بأنه (عملية تحويل الحياة الريفية إلى الحياة الحضرية أو الانتقال إلى المدن وتبديل المهن الزراعية السائدة لديهم بالمهن المختلفة والشائعة في المدينة، وما يتعلق بذلك من تحويل وتغير في الأنماط السلوكية)⁽⁹⁾.

¹. صالح سمير نصار الدليمي، اثر النظام السياسي في تنمية المجتمع، أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم علم الاجتماع، كلية الآداب، جامعة بغداد، بغداد، 1990، ص61.

². د. إحسان محمد الحسن، موسوعة علم الاجتماع، دار الطليعة، بيروت، 2000، ص62.

19. Davis, kingslay, human Society, the mamillan company New York, 1959. PP.622-623.

20. Nelson, Lowry, and others, Community Structure and change, the Macmillan Co., New York, 1960, P.44.

⁵ د. مصطفى الخشاب، دراسة المجتمع، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1970، ص188.

⁶ د. مصطفى الخشاب، علم الاجتماع ومدارسه، الكتاب الثاني، المدخل إلى علم الاجتماع، الدار القومية للطباعة، القاهرة، 1965، ص395.

⁷ د. محمد طلعت عيسى، فلسفة التغير المخطط، مطبعة دار الثقافة، القاهرة، 1970، ص5.

⁸ د. زيدان عبد الباقي، علم الاجتماع الحضري، مطبعة دار الثقافة، القاهرة، 1972، ص11.

⁹ 25. Mitchell, J.C.; urbanization, Social implications of industrization and Urbanization African institute, 1956, P.694.

وهذا يعني التغير في أسلوب الحياة ونمط السلوك للسكان الريفيين وذلك إما بتحويل المنطقة الريفية إلى منطقة حضرية أو هجرتهم إلى المدن والتغير في أساليب الحياة ونمط السلوك في الحياة الاجتماعية. فالتحضر يشتمل التغيرات الأساسية في تفكير وسلوك الناس فضلاً عن تغيرات في قيمهم الاجتماعية. وهو ليس مجرد مسألة شخص أو جماعة تتحول من نوع من العمل إلى آخر ولكنه يتضمن التغيرات في الاتجاهات نحو العمل. أي دخول مبدأ تقسيم العمل الجديد والمتغير دائماً، وعلى هذا الأساس فقد استخدم كارل مانهايم اصطلاح التحضر وأشار بأنه ينطبق على ما حدث في بعض المجتمعات عقب تغيرها من حياة الريف إلى حياة المدينة، وان هذه التغيرات أساسية تحدث في تفكير السكان المحليين وفي سلوكهم وقيمهم الاجتماعية على الرغم من التخلف الثقافي الذي حدث في عملية التغير الاضطرارية والذي يقضى عليه بتغيير أساليب التفكير وأساليب السلوك والقيم القديمة التي كانت تتوافق مع طبيعة الحياة الريفية⁽¹⁾.

ولقد أبدى علماء الاجتماع خلال السنوات الأخيرة اهتماماً كبيراً بتحديد طبيعة العلاقة بين التحضر والتنمية في مجتمعات الدول النامية، ولقد أسفر هذا الاهتمام عن تبلور موقف فكري ينطلق من ان المدينة في هذه المجتمعات تشكل مجالاً حيوياً للنمو الاقتصادي والتطور الاجتماعي والوعي السياسي والنضج الثقافي، وإنها بذلك تمثل إطاراً ملائماً لحشر الإمكانيات المادية والموارد البشرية اللازمة لتحقيق التنمية والتغير الاجتماعي.

المبحث الثالث: ماهية التنمية Development

يخلط البعض بين مفهوم تنمية المجتمع والتنمية الاجتماعية وسنعرض الفرق بين تنمية المجتمع والتنمية الاجتماعية من خلال ما يلي⁽²⁾:

- 1 . التنمية الاجتماعية تكون في الجوانب الزراعية والصناعية والتجارية.
- 2 . تنمية المجتمع عملية تنظيمية بين افراد المجتمع من جهة والهيئات الحكومية الرسمية من جهة اخرى.
- 3 . تهدف تنمية المجتمع لحل المشكلات ورفع مستوى الفرد الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية للاستفادة الكاملة من الموارد البشرية⁽³⁾.

أولاً: أنواع التنمية Type Of Development

للتنمية عدة أنواع متميزة منها:

أولاً. التنمية الاقتصادية Economic development

لقد عرفت التنمية الاقتصادية بأنها العملية التي يرتفع بموجبها الدخل القومي الحقيقي خلال مدة من الزمن⁽⁴⁾. كما عرفها البروفيسور بنهام Benham بأنها عملية إنتاجية مخططة وهادفة تزيد فيها نسبة المخرجات الاقتصادية على نسبة المدخلات الاقتصادية⁽⁵⁾. أما البروفيسور آرثر لويس Art her Lewis فقد عرفها بأنها عملية نمو إنتاج الفرد خلال سنة واحدة⁽⁶⁾. وتعرف أيضاً على انها عملية تستخدم بموجبها دولة نامية مواردها المتاحة لتحقيق معدل سريع للتوسع الاقتصادي يؤدي إلى زيادة مضطردة في دخلها القومي وفي نصيب الفرد من السلع والخدمات وتتطلب التنمية الاقتصادية التغلب على المعوقات الاقتصادية بشكل تدريجي وتوافر رؤوس الأموال والخبرة الفنية والتكنولوجية⁽⁷⁾.

¹ د. حسن علي الخفاجي، التغير الاجتماعي والمجتمع المتحضر، مؤسسة الطباعة والنشر، جدة، 1974، ص79

² معن خليل عمر، علم اجتماع الأسرة، ب. ط، عمان، الاردن، 1994، ص57.

³ عبد الغفور الاطرجي، دور التخطيط الاقليمي والحضري في التنمية الاجتماعية، مطبعة بغداد، العراق، 1998، ص 94.

⁴ إحسان محمد الحسن، علم الاجتماع الاقتصادي، مطبعة التعليم العالي، بغداد، 1990، ص145.

⁵ Art her Lewis, Theory of Economic Growth, London, George Allen and Mnwin, 1955. P. 421.

⁶ د. احمد زكي بدوي، معجم المصطلحات الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، 1978، ص123.

⁷ إبراهيم شاكر، الإعلام ووسائله ودوره في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، مؤسسة ادم للنشر، القاهرة، سنة الطبع لم تذكر، ص127

ثانياً. التنمية الاجتماعية Social Development

ان التنمية الاجتماعية هي تنظيم حر وفعال لمواجهة الحاجات المشتركة ومادامت لها هذه الصفات فهي إذن تنمية اجتماعية أما إذا كانت لها عكس هذه الصفات فهي ليست تنمية اجتماعية ⁽¹⁾. ويشبه ساندرز Sanders التنمية الاجتماعية بمظلة كبيرة يتجمع تحت ظلها جميع الأفراد ومعنى ذلك انها عملية تحتاج إلى تضافر جهود المتخصصين في المجالات المختلفة فضلاً عن جهود أعضاء المجتمع نفسه ⁽²⁾. فالتنمية الاجتماعية كمفهوم تشير إلى عمليات مخططة وموجهة يتم من خلالها إحداث تغير اجتماعي مقصود ومرغوب في أبنية المجتمع ووظائفه وفي مواقف الأفراد والجماعات نحو أنفسهم ونحو المجتمع.

ثالثاً. التنمية البشرية Human Development

الباحث بول سترديتي Paul Streeten يرى بان مفهوم التنمية البشرية يتضمن تحسين الظروف البشرية وتوسيع خيارات الناس والنظر إلى الكائنات البشرية كغايات بحد ذاتها ووسائل إنتاج أيضاً ⁽³⁾. أما عثمان هاشم فيرى ان التنمية البشرية تقوم على أساس الاستخدام الأفضل للموارد المتاحة في الدولة بشكل عادل يضمن استمرارية النمو ومن مظاهرها المهمة العناية بالأمن الغذائي وتعميم خدمات الصحة والتعليم الأساسية في مناطق الدولة المختلفة وتوفير فرص العمل لجميع أفراد المجتمع ⁽⁴⁾. في حين يرى برنامج الأمم المتحدة الإنمائي أن مفهوم التنمية البشرية يعني تنمية الناس من اجل الناس وبواسطة الناس، فتنمية الناس معناها الاستثمار لقدرات البشر سواء في الصحة أم التعليم حتى يمكنهم العمل على نحو منتج وخالق. والتنمية من اجل الناس معناها كفاءة توزيع ثمار النمو الاقتصادي الذي يحققه توزيعاً واسع النطاق وعادلاً مع إعطاء كل فرد في المجتمع فرصة المشاركة فيها ⁽⁵⁾.

رابعاً. التنمية المستدامة Sustainable Development

ان التحدي أمام المجتمع الدولي الان هو كيف يمكن ان نحقق تنمية اقتصادية ورفاهية اجتماعية بأقل قدر ممكن من استهلاك الموارد الطبيعية وبالحد الأدنى من التلوث والأضرار بالبيئة. وهذا هو جوهر التنمية المستدامة التي تم إقرارها في قمة الأرض في ريو جانيرو عام 1992م. التي تحولت إلى واحدة من أهم الإضافات الجادة للفكر التنموي العالمي. وتعرف التنمية المستدامة على انها التنمية التي تواجه أو تستجيب لاحتياجات الحاضر من دون أن تعيق إمكانات الأجيال القادمة في مواجهة احتياجاتهم ⁽⁶⁾. ان مفهوم التنمية المستدامة وجد اكبر سند له في كتاب (مستقبلنا المشترك) الصادر عام 1987م. كجزء من التقرير النهائي للجنة العالمية للبيئة والتنمية ويهدف في ستراتيجهته نشر الانسجام بين الكائنات البشرية والطبيعية.

ثانياً: أهداف التنمية الاجتماعية The Aims of Social Development

ان للتنمية الاجتماعية هدفين رئيسيين هما:

1. تعمل التنمية الاجتماعية على تطوير خصائص الإنسان وكفاءته الشخصية لكي يتمكن من المشاركة الفعالة في بناء مجتمعه واهم الخصائص التي لابد من تطويرها وجعلها صالحة للمجتمع هي القيم والاتجاهات والمهارات ⁽⁷⁾.

¹ هدى مجاهد، أسس تقويم الأسلوب التكامل في التنمية الاجتماعية الريفية، مقالة في المجلة الاجتماعية القومية، ع3، مج11، سبتمبر، 1974، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، جمهورية مصر العربية، ص392.

² عدلي سليمان وعبد المنعم هاشم، الجماعات بين التنشئة والتنمية، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، 1973، ص54.
35. Paul Street, Human development; means and ends. The American Economic Review; 84 (2), (1994), P.232.

⁴ عثمان هاشم، ورقة برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ورقة مقدمة إلى ندوة التنمية البشرية في الوطن العربي للفترة 10-11/ نيسان/ 1993، منتدى الفكر العربي، عمان، ص222.

⁵ برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية لعام 1993، جامعة أكسفورد، نيويورك، 1993، ص3.

⁶ عبد الخالق عبد الله، التنمية المستدامة، بحث منشور في مجلة المستقبل العربي، العدد 167، القاهرة، 1993، ص1.

⁷ عدلي سليمان وعبد المنعم هاشم، الجماعات بين التنشئة والتنمية، مصدر سابق، ص58.

وبعبارة أخرى ان هدف التنمية الاجتماعية هو تغيير علاقات الإنسان بالآخرين، وبما يحيط به من أمور أي تغيير لمجمل الثقافة الإنسانية⁽¹⁾.

وذلك ان التنمية تقع عليها مسؤولية إعداد العناصر البشرية المدربة واللازمة للقيام بأعباء مشروعات التنمية الاقتصادية وتزويد مختلف القطاعات بالعناصر البشرية المدربة كمنفذين. ومن هنا جاء الاهتمام بالتعليم والصحة والإسكان والترفيه والخدمات الأخرى ليس لأهميتها الاجتماعية فقط ولكن لعلاقتها بالإنتاج أيضا⁽²⁾.

2. أما الهدف الرئيسي الآخر، فهو المتصل بالمجتمع ذاته. ففي هذا المجال تهدف التنمية الاجتماعية إلى زرع الثقة في نفس العاملين في المجتمع وتوعيدهم على تحمل المسؤوليات. معنى ذلك ان هدف التنمية الاجتماعية هو تنمية أفراد المجتمع وتوعيتهم قبل تنمية البيئة والمباني⁽³⁾.

فضلاً عن ما تقدم نجد ان هناك من يقسم أهداف التنمية الاجتماعية إلى أهداف كمية وأخرى كيفية. فمن ناحية الكم نجد ان التنمية الاجتماعية تهدف إلى زيادة عدد وحدات الخدمة الاجتماعية حتى تصل إلى العدد الذي يستفيد منه اكبر عدد ممكن من الناس وتوزيع هذه الوحدات بما يتناسب والحاجة إليها في مختلف المناطق فضلاً عن إنشاء وحدات نوعية تؤدي خدمات معينة وتستفيد من بعض الظروف والإمكانات البيئية وتوزيعها الجغرافي المناسب لتعم فائدتها. أما من الناحية الكيفية فتهدف التنمية الاجتماعية إلى تزويد وحدات الخدمات بالمتخصصين والأكفاء بحيث لا يبقى هناك أي نقص في هذا المجال وكذلك استكمال الأدوات والتجهيزات اللازمة لهذه الوحدات وفي احدث الأساليب العلمية وتغيير الوحدات غير المناسبة بوحدات مناسبة سواءً من حيث المكان أم البناء أم التجهيزات بما يتلاءم وحاجات المجتمع ومطالب التنمية⁽⁴⁾.

بالإضافة الى ذلك توجد اهداف اخرى للتنمية الاجتماعية تتحدد بما يلي: ⁽⁵⁾

1. خلق الرغبة في التغيير من خلال استثارة عدم الرضا عن الأوضاع القائمة وإيجاد ادوار اجتماعية جديدة لأفراد المجتمع لتحويله من مجتمع تقليدي يعيش في ظل عادات وتقاليده متخلفة الى مجتمع متقدم اجتماعياً ومادياً.
2. تعميم فرص التعليم وتحسين نوعيته ودفع الافراد الى تحسين اوضاعهم الاجتماعية والتعاون والتضامن فيما بينهم للمساهمة جميعاً في حل مشكلاته المشتركة.
3. معالجة المشكلات المترتبة على التنمية الاقتصادية كالهجرة من الريف الى الحضر والتي من شأنها ان تزيد نسبة البطالة.
4. تدعيم القيم والاتجاهات الاجتماعية الايجابية مثل المثابرة والصبر والتعاون واداء الواجب.
5. تدعيم الحياة الاسرية لتزيد قوتها وتماسكها واستقرارها وتعاون افرادها بين بعضهم البعض مع توفير الضمانات الاجتماعية اللازمة لأفرادها.

ثالثاً: نماذج التنمية الاجتماعية:

يوجد ثلاث نماذج للتنمية الاجتماعية تتمثل بما يلي ⁽⁶⁾:

1. **النموذج التكاملي:** ويتمثل في مجموعة البرامج التي تنطلق على المستوى القومي وتشمل كافة القطاعات الفرعية للتنمية لكافة المناطق في الدولة.

¹ زيدان عبد الباقي، علم الاجتماع الحضري، مطبعة دار الثقافة، القاهرة، 1972، ص219.

² احمد الخشاب، الطريق الصعب طريق التنمية، مكتبة الوحي، القاهرة، بلا سنة، ص196.

³ عدنان الدباغ، متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية في العراق من القوى البشرية المدربة، بحث مقدم إلى مركز تنمية المجتمع في العالم العربي، بغداد، 1982، ص10.

⁴ حامد عبد الحسين السالم، التنمية الاجتماعية وصلتها بالتغيير الاجتماعي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم علم الاجتماع، كلية الآداب، جامعة عين شمس القاهرة، 1979، ص50.

⁵ احمد خليل، التنمية الاجتماعية بين الحاجة والحق، بغداد، العراق، 1996، ص59.

⁶ حسين حسن سلمان، مركز المرأة العربية للتدريب والبحوث، العراق، 1989، ص43.

2- النموذج التكيفي: لا يتطلب هذا النموذج تغييرات في التنظيم الإداري القائم لان برامجه يمكن ان تنفذ في ظل أي نوع من التنظيمات الادارية.

3- نموذج المشروع: ويتم هذا النوع من التنمية على مستوى منطقة جغرافية معينة نظراً للظروف الخاصة بها مثل تنمية المناطق الصحراوية وتوطين البدو.

رابعاً: اساليب التنمية الاجتماعية:

ومعناه اعتماد التنمية على عنصر من العناصر التي تتحكم بأسلوب العملية التنموية وتتمثل بما يلي⁽¹⁾:

1. الاعتماد على القيادة الخارجية: أي ان التنمية تعتمد في تحقيق غاياتها على القيادة الخارجية التي لا تنتمي الى المجتمع ذاته وانما تابعة لدولة او دول خارجية تكون اكثر تقدماً لصالح دولة اخرى مستقلة.

2. الاعتماد على الموارد الذاتية: وتعتمد على دور الافراد والجماعات والقيادات الموجودة في اكتشاف احتياجاتها والعمل معاً لتحقيق الخدمات اللازمة لمقابلة هذه الاحتياجات.

3. اسلوب متعدد الاهداف: ويركز هذا الاسلوب على تكوين جماعة صغيرة وتقوية قياداتها وكشف المشكلات الاجتماعية لوضع برنامج مشترك لتعاون الجميع في تنفيذه، ويحتاج هذا الاسلوب بعض الوقت لتنمية العمل التعاوني المشترك.

خامساً: التعليم والتنمية الاجتماعية:

يعتبر التعليم بمؤسساته المختلفة (المدارس، المعاهد، الكليات، الجامعات) احد قطاعات التنمية الاجتماعية الهامة، وهناك علاقة قوية وثيقة بين العملية التعليمية والعملية التنموية، وتتضح اهمية التعليم في العملية التنموية من خلال⁽²⁾:

1. تساهم التربية في تكوين المواطنة الصالحة عند الفرد ومساهمتها في تحمل المسؤوليات والقيام بواجباته وتعريفه بحقوقه.

2. تقوم التربية والتعليم بتذويب الفوارق الاجتماعية بين الافراد وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع الافراد واتاحة فرص التعليم كاملة امام جميع الافراد.

3. تعمل التربية على ازالة المعوقات الثقافية عن طريق خلق اتجاهات عملية جديدة تساعد الافراد على الانتقال من الحياة التقليدية الى الحياة المعاصرة.

4. يزود التعليم الافراد بالمعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لحياتهم وهذا يزيد من كفاءتهم الانتاجية.

5. يعتبر التخطيط للتربية والتعليم ضرورة اساسية لا غنى عنها لمقابلة احتياجات الافراد في اقصر وقت ممكن و بأدنى قدر من الضياع من الموارد مع ضمان التوازن والتكامل.

المبحث الرابع: العوامل المؤثرة في دور المرأة في التنمية الاجتماعية:

1. تعاني المرأة من سيطرة العادات والتقاليد الاجتماعية السائدة في المجتمع

ان محدودية إسهام المرأة في التنمية الاجتماعية يعود إلى وضع المرأة التقليدي فالتمييز ضد المرأة ملموس منذ مجيئها، إذ أن تقضيل إنجاب الذكور على الإناث احد المسائل التي مازالت قائمة في المجتمع العربي بغض النظر عن نوعيته (حضري، ريفي)⁽³⁾.

فعلى الرغم مما أعطته الأديان السماوية والاتفاقيات والمواثيق الدولية من حقوق للمرأة كحق اختيار الشريك إلا ان الأسلوب الوالدي في اختيار الشريك لها هو السائد في الأغلب وهذا شكل من أشكال عدم ممارسة المرأة لحقها في اتخاذ القرار⁽¹⁾.

¹ سليم الجص، افاق التنمية العربية المستدامة، مجلة المستقبل، 2005، ص 315.

² حسين حسن سلمان، اعداد مركز المرأة العربية للتدريب والبحوث الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية مع الفرد والاسرة، بغداد، 1996، ص 64.

³ تغريد شرارة، مكانة المرأة وعلاقتها بالخصوبة وتنظيم الأسرة، بحث منشور في المجلة الاجتماعية القومية، العدد 2، مصر، أيلول، 1975، ص 61.

كما ان عدم الاعتراف بدور المرأة الإنتاجية يشكل مظهراً آخر من مظاهر محدودية إسهام المرأة. فالمرأة الريفية تؤدي ادوار ربة البيت فضلاً عن الأعمال الزراعية وعلى الرغم من ذلك لا يعترف بتلك الأعمال كنوع من أنواع العمل المنتجة ولا تحصل على اجر لقيامها بالأعمال الزراعية وظلت في المرتبة الثانية وينظر المجتمع إلى عملها كعمل ثانوي⁽²⁾. إن عدم تناسب المجالات الوظيفية المتاحة مع تخصصات المرأة ، وصعوبة التزامها بالدوام الكامل وتدخل الرجل في معظم القرارات فضلاً عن تعدد المسؤوليات الأسرية بما في ذلك رعاية الزوج والأبناء. كان احد مظاهر ضعف إسهام المرأة⁽³⁾. ولقد واجهت المرأة في العراق كما في سائر البلدان النامية نوعاً من التمييز الجنسي على مدى قرون مما جعل اشتراك المرأة في القطاع العملي محدوداً، كما بقي استحقاقها للمساواة بموجب القانون موضع اخذ ورد. والأسباب بطبيعة الحال معقدة، والسبب الرئيسي يعود إلى تزايد المطالبة بدعم دور المرأة في مشاريع الإنماء كشريك متساوٍ مع الرجل. مما يلاحظ ان مكانتها كانت في الدرجة الثانية على صعيد الأسرة⁽⁴⁾.

وعلى الرغم من المكاسب التي حققتها المرأة العراقية مثل المشاركة في المجالس النيابية. إلا ان وضع بعض النساء العراقيات في مراكز سياسية واقتصادية لا ينسحب على وضع المرأة العراقية ككل ولا يترجم إلى مكاسب اجتماعية. ان لإشكالية التعليم بين الذكور والإناث وتفضيل تعليم الذكور على الإناث الأثر السلبي في حصول المرأة على التعليم اللازم لها لاشتراكها في العملية التنموية. فما زالت فكرة حصول الفتاة على تعليم محدود هي السائدة في نسبة كبيرة في الأسر العراقية، والأسباب هي التقاليد التي لا تسمح بخروج الفتاة لإكمال الدراسة والإيمان بان الفتاة مصيرها للزوج⁽⁵⁾. ويمكن القول ان عدم تطبيق ما جاء من حقوق للمرأة تكفلها القوانين، وعدم حصول المرأة على مستوى تعليم عالٍ، فضلاً عن تخلف نظرة المجتمع لعمل المرأة كلها أسباب أدت إلى محدودية مشاركتها في مشاريع التنمية الاجتماعية. بالإضافة الى ذلك لكي تستطيع المرأة ان تكون شريكاً كاملاً في التنمية فلا بد من تغيير الواقع الذي تعيش فيه من نشر التعليم ورفع مستوى الثقافة وتهيئة فرص التزود بالمعرفة وامكانية القراءة والحوار والمناقشة⁽⁶⁾.

2. عبء الفقر الدائم والمتزايد الواقع على المرأة. " حيث شكل الفقر الواقع على النساء عبئاً واضحاً باقترانه بتزايد نسبة الفقر في جميع انحاء العالم ولاسيما في الدول النامية وفقر النساء له صلة مباشرة بانعدام الفرص الاقتصادية والاستقلال الذاتي وانعدام امكانية الحصول على الموارد الاقتصادية بما في ذلك الائتمان وامتلاك الاراضي وارثها وخدمات التعليم والدعم واشراك المرأة بالحد الأدنى من عملية صنع القرار"⁽⁷⁾.

3. عدم المساواة في فرص التعليم والتدريب على جميع المستويات وعدم كفايتها "فالتعليم حق من حقوق الانسان وهو اداة اساسية في تحقيق اهداف المساواة والتنمية والتعليم التمييزي يفيد كلا من البنات والبنين ويساهم في تحقيق المساواة بين الرجل والمرأة. وينبغي ان يكون هنالك مساواة في الوصول الى هذه الفرص والحصول على المؤهلات التعليمية اذا ما اردنا ان يزداد عدد اللواتي يشكلن عناصر فعالة للتغيير، وبعد إلمام المرأة بالقراءة والكتابة اداة مهمة لتحسين الصحة والتغذية والتعليم داخل الأسرة ولتمكين المرأة من المشاركة في صنع القرارات داخل المجتمع"⁽⁸⁾.

¹ جامعة الدول العربية، التنمية الاجتماعية، الاتفاقيات والمواثيق ذات العلاقة بمركز المرأة، القاهرة، 1976، ص55.

² عاطف عدلي العبد، وضع المرأة العربية التقليدي وعوامل تدعيمه، بحث منشور في مجلة المستقبل العربي، العدد 52، بيروت، حزيران، 1983، ص54.

³ نهلة متولي السيد، الإنهاك النفسي لدى المرأة العاملة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والديموغرافية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر، القاهرة، 1997، ص224.

⁴ باقر سلمان النجار، الحقوق الاجتماعية للمرأة العربية، بحث منشور في مجلة المستقبل العربي، العدد 120، بيروت، شباط، 1989، ص43.

⁵ مريم سليم، المرأة العربية بين ثقل الواقع وتطلعات التحرر، سلسلة كتب المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1999، ص96.

⁶ عناد غزوان اسماعيل، الثقافة والتغيير الاجتماعي، بصرى، 1990، ص230.

⁷ الامم المتحدة، المؤتمر الرابع المعني بالمرأة، الفقرتين 48 — 50، بكين، الصين، 1995، ص32.

⁸ الفقرة 69 من منهاج عمل بكين، مصدر سابق، ص36.

4. **عدم المساواة في الرعاية الصحية والخدمات المتصلة بها.** "اذ انه من حق المرأة التمتع بأعلى المستويات الممكنة من الصحة البدنية والعقلية بكل ما تعني السلامة البدنية العقلية والاجتماعية الكاملة، وليست مجرد انعدام المرض او الاعاقة. وصحة المرأة تشمل سلامتها عاطفيا واجتماعيا وبدنيا وهي تتحدد بالسياق الاجتماعي والسياسي والاقتصادي لحياتها وكذلك بتكوينها البيولوجي. ومع ذلك فان الصحة والسلامة لا يتوفران لغالبية النساء"⁽¹⁾.

5. **العنف الموجه ضد المرأة.** "يمثل العنف ضد المرأة عقبة امام تحقيق أهداف المساواة والتنمية. والعنف ضد المرأة ينتهك ويُنال على حد سواء من حقها في التمتع بحقوق الإنسان والحريات الأساسية او يبطلها. ويقصد بمصطلح العنف ضد المرأة أي عمل من اعمال العنف القائم على اساس نوع الجنس ويترتب عليه او من المحتمل ان يترتب عليه اذى بدني، جنسي، نفسي او معاناة للمرأة"⁽²⁾.

6. **عدم المساواة في الهياكل والسياسات الاقتصادية وفي جميع أشكال الأنشطة الإنتاجية، وفي الوصول الى الموارد.** "هناك فروق كبيرة في امكانات وصول المرأة والرجل إلى الهياكل الاقتصادية في المجتمع والفرص المتاحة لهما لممارسة السيطرة عليها ففي معظم انحاء العالم تغيب المرأة عن مجالات صنع القرار او يأتي تمثيلها ناقصا في هذه المجالات بما فيها صياغة السياسات النقدية والتجارية وغيرها من السياسات الاقتصادية، فالتنمية الفعلية لهذه السياسات الاقتصادية يكون له اثر مباشر على وصول المرأة والرجل الى الموارد الاقتصادية وعلى قوتها الاقتصادية وبالتالي المساواة بينهما على الصعيدين الفردي والاسري وفي المجتمع"⁽³⁾.

7. **عدم المساواة بين المرأة والرجل في اقتسام السلطة وصنع القرار على جميع المستويات.** "ان تحقيق الهدف المتمثل في إشراك المرأة والرجل في عملية صنع القرار من شأنه ان يؤدي الى توازن يعكس بصورة أدق تكوين المجتمع، وهو لازم لتحقيق الديمقراطية. ولهذا فأن اشراك المرأة في الحياة السياسية يؤدي دورا بالغ الأهمية في عملية النهوض بها بشكل عام وهو شرط ضروري لمراعاة مصالحها، فدون إشراكها أشراكا نشطا وإدخال منظورها في مستويات صنع القرار كافة لا يمكن تحقيق الأهداف المتمثلة في المساواة والتنمية"⁽⁴⁾.

8. **عدم احترام ما للمرأة من حقوق الإنسان وقصور الترويج لهذه الحقوق وحمايتها.** "ان حقوق الإنسان والحريات الأساسية حق يحكم المولد لجميع البشر وحمايتها وتعزيزها هما المسؤولية الأولى التي تقع على عاتق الحكومات. والفجوة القائمة بين وجود الحقوق والتمتع الفعلي ناشئة عن عدم التزام الحكومات بتعزيز تلك الحقوق وحمايتها، وعدم قيامها بتوعية المرأة والرجل على حد سواء بهذه الحقوق اذ يقتزن بهذه المشكلة انعدام آليات الأنصاف الملائمة ونقص الموارد على الصعيدين الوطني والدولي"⁽⁵⁾.

¹ الفقرة 89 من منهاج عمل بكين، مصدر سابق، ص34.

² الفقرة 112، منهاج عمل بكين، مصدر سابق، ص64.

³ الفقرة 181، منهاج عمل بكين، مصدر سابق، ص80.

⁴ الفقرة 181، منهاج عمل بكين، مصدر سابق، ص80.

⁵ الفقرة 197، منهاج عمل بكين، ص200.

الباب الثاني: الجانب الميداني

المبحث الخامس: منهجية البحث:

تختلف وتتعدد مناهج البحث الاجتماعي بحسب طبيعة الدراسة أو الهدف المراد تحقيقه والوسيلة المستخدمة، وقد أتبعته الباحثة منهج المسح الاجتماعي مستعينةً بالاستبيان كوسيلة للحصول على البيانات والتحليل الإحصائي البسيط لإبراز نتائج الدراسة.

أولاً: مجالات البحث:

يتركز بحثنا الحالي في ثلاثة مجالات رئيسية تتمثل بما يلي:

1. المجال البشري: ويتحدد المجال البشري لهذه الدراسة بالأشخاص الذين ستجري عليهم الدراسة وشملت الدراسة الموظفين من منتسبات الدوائر الحكومية المختلفة ومن الفئات العمرية المختلفة ومن الإناث فقط.
2. المجال المكاني: وقد تمثل في ست دوائر مختلفة تضم (المديرية العامة للتربية، دائرة صحة الديوانية، مديرية بلدية الديوانية، مديرية الماء، مديرية الزراعة، ديوان المحافظة) من الدوائر الحكومية الواقعة في مركز مدينة الديوانية.
3. المجال الزمني: يتمثل هذا المجال في تحديد الوقت الذي استغرقت فيه عملية جمع البيانات الميدانية وقد امتد للفترة ما بين

2015/4/1 - 2015/9/20

ثانياً: مجتمع البحث:.

حددت الباحثة مجتمع البحث من الموظفين المنتسبات في الدوائر الحكومية للقطاعات المختلفة في مركز مدينة الديوانية في ست دوائر مختلفة تضم (المديرية العامة للتربية، دائرة صحة الديوانية، مديرية بلدية الديوانية، مديرية الماء، مديرية الزراعة، ديوان المحافظة) ومن الإناث فقط.

ثالثاً: عينة البحث:.

ان عينة البحث التي تم انتخابها هي العينة القصدية (العمدية)، ويشير هذا المفهوم الى انها العينة التي يقرر الباحث مفرداتها مقدماً، فقد تتوفر لدى الباحث معلومات حول مجتمع معين وتتضمن هذه المعلومات ما يفيد بأن وحدات معينة او افراد معينين من المجتمع يمثلون المجتمع بالنسبة لصفة معينة تمثيلاً جيداً. ولذلك تعمدت الباحثة ان تشتمل عينتها على تلك الوحدات او الافراد (1). لكنها كانت عينة عشوائية طبقية. اذ تألفت عينة البحث من (60) مبحوثة من الموظفين المنتسبات في الدوائر الحكومية المختلفة في مركز مدينة الديوانية، بواقع (10) مبحوثات من كل دائرة توزعوا على مختلف التخصصات الموجودة في تلك الدوائر ليمثلوا مجتمع الدراسة.

رابعاً: أدوات جمع البيانات:.

اعتمدت الباحثة على الاستبيان في جمع البيانات الخاصة بالبحث، فقامت بتصميم واعداد استمارة استبيان خاصة لغرض الدراسة.

وقد اشتملت استمارة الاستبيان المعدة على مجموعة من الاسئلة موزعة على محاور تتضمن بيانات اولية عن المبحوثات واسرهم وظروفهم الاقتصادية والاجتماعية، اضافة الى اسئلة عن موضوع الدراسة. حيث راعت الباحثة عند صياغة الاسئلة ضرورة ان تكون واضحة ومفهومة وبمستوى استيعاب المبحوثات عند توجيه الاسئلة لهن، فقامت الباحثة بتوزيع استمارات الاستبيان بنفسها على المبحوثات. (مع المساعدة من قبل الاصدقاء و الزميلات في بعض الدوائر لتوزيع استمارات الاستبيان والاجابة عنها).

¹ مصطفى عمر التير، مساهمات في اسس البحث الاجتماعي، معهد الانماء العربي، ليبيا، طرابلس، 1989، ص 104.

خامساً: الوسائل الإحصائية: بعد جمع البيانات وتفرغها وتبويبها استخدمت الباحثة النسب المئوية والوسط الحسابي كوسائل إحصائية لإبراز نتائج البحث.

سادساً: عرض وتحليل البيانات:

أولاً: البيانات الأولية:

1. **العمر:** يلعب العمر دوراً كبيراً في تحديد مدى طموح المرأة، فالمرأة الشابة تكون أكثر حماساً للعمل لتأمين مستقبلهم من المرأة الأكبر عمراً. تشير نتائج الدراسة الميدانية في جدول (1) ان هناك (17) مبحوثة تتراوح اعمارهن ما بين (25 - 28) عاماً ويشكلن نسبة مقدارها (28 %) و (12) مبحوثة تتراوح اعمارهن ما بين (29 - 32) عاماً و بنسبة (20 %) و (20) مبحوثة تتراوح اعمارهن ما بين (33 - 36) عاماً وبنسبة (33 %) و (8) مبحوثات تتراوح اعمارهن ما بين (37 - 40) عاماً وبنسبة (13 %) و (3) مبحوثات تتراوح اعمارهن ما بين (41 فأكثر) عاماً وبنسبة (6 %)، ويلاحظ ان اعلى فئة من المبحوثات التي تتراوح اعمارهن ما بين (33 - 36) عاماً وبنسبة (33 %) هي اكثر الفئات حماساً للمشاركة في العملية التنموية من اجل تقدم وتطور المجتمع. وكما مبين في جدول (1)

جدول (1) يوضح التوزيع العمري للمبحوثات

الفئات العمرية	العدد	%
28 - 25	17	28
32 - 29	12	20
36 - 33	20	33
40 - 37	8	13
41 - فأكثر	3	6
المجموع	60	100

2. **الحالة الاجتماعية:** تلعب الحالة الاجتماعية للمبحوثة دوراً كبيراً في تحديد اجاباتها، ذلك ان المرأة المتزوجة تتعرض الى مشكلة صراع الادوار اكثر من المرأة غير المتزوجة لأنها تمارس دور الزوجة في المنزل والموظفة في العمل. وتشير نتائج دراستنا الميدانية الى ان هناك (50) مبحوثة وبنسبة (83%) من المتزوجات اما غير المتزوجات فقد بلغ عددهن (6) مبحوثات وبنسبة (10%) اما الارامل فقد بلغ عددهن (1) مبحوثة واحدة (2%) واخيراً بلغ عدد المطلقات (3) مبحوثات وبنسبة (5%)، وكما مبين في جدول (2).

جدول (2) يوضح الحالة الاجتماعية للمبحوثات

الحالة الاجتماعية	العدد	%
متزوجة	50	83
غير متزوجة	6	10
ارملة	1	2
مطلقة	3	5
المجموع	60	100

3 - **عدد الاطفال:** ان عدد الاطفال يحدد حجم مسؤولية المرأة، فالمرأة المتزوجة التي لديها اطفال تكون مسؤوليتها اكبر من المرأة المتزوجة التي ليس لديها اطفال، وهذه المسؤولية تكون عائق في دور المرأة في التنمية الاجتماعية. وتشير نتائج الدراسة الميدانية الى ان هناك (4) مبحوثات من مجموع (54) مبحوثة ليس لديهن اطفال وبنسبة (7 %) اما من لديهن (1)

3 - اطفال فقد بلغ عددهن (40) مبحوثة وبنسبة (74 %) اما اللاتي لديهن (4 - 6) اطفال فقد بلغ عددهن (10) مبحوثات وبنسبة (19 %)، وكما مبين في جدول (3).

جدول (3) يوضح عدد اطفال المبحوثات

عدد الاطفال	العدد	%
بدون اطفال	4	7
1 - 3	40	74
4 - 6	10	19
المجموع	54*	100

*العدد (54) مبحوثة والسبب في ذلك وجود (6) مبحوثات غير متزوجات

4 . الخلفية الاجتماعية: للتنشئة الاجتماعية دوراً كبيراً في حياة المرأة سواء كانت الريفية او الحضرية وكذلك يحد من اجاباتها، فالمبحوثات الريفيات تكون تنشئتهن مبنية على العادات والتقاليد المتوارثة لديهن وكذلك على اساس التمايز بين الجنسين ودائماً السلطة تكون بيد الرجل باعتبارهم انهم يعيشون في بيئة او مجتمع ذكوري، اما المبحوثات الحضريات فتقل لديهن هذه المشكلة نوعاً ما لكن هذا لايعني انها ليست موجودة لديهن، وانما توجد لكن بشكل قليل. وتشير نتائج الدراسة الميدانية الى ان (57) مبحوثة وبنسبة (95 %) كانت خلفيتهن الاجتماعية حضرية، اما اللاتي خلفيتهن الاجتماعية ريفية فقد بلغ عددهن (3) مبحوثات وبنسبة (5 %)، وكما مبين في جدول (4).

جدول (4) يوضح الخلفية الاجتماعية للمبحوثات

الخلفية الاجتماعية	العدد	%
حضرية	57	95
ريفية	3	5
المجموع	60	100

5. طبيعة السكن: تشير نتائج الدراسة الميدانية الى ان (52) من المبحوثات وبنسبة (87%) يعيشن في بيوت مستقلة مع الزوج والاطفال، اما بقية المبحوثات والبالغ عددهن (8) مبحوثات وبنسبة (13 %) يعيشن مع اهل الزوج، وكما مبين في جدول (5).

جدول (5) يوضح طبيعة سكن المبحوثات

طبيعة السكن	العدد	%
مستقل	52	87
مع الاهل	8	13
المجموع	60	100

6.عائدية السكن: تشير نتائج الدراسة الميدانية الى ان (45) مبحوثة وبنسبة (75 %) يمتلكون داراً ملكاً للسكن، اما (11) مبحوثة وبنسبة (18%) يستأجرون داراً للسكن، اما من يسكنن في دوراً حكومية فقد بلغ عددهن (4) مبحوثات وبنسبة (7%)، وكما مبين في جدول (6).

جدول (6) يوضح عائدية السكن للمبحوثات

عائدية السكن	العدد	%
ملك	45	75
إيجار	11	18
حكومي	4	7
المجموع	60	100

7. **التحصيل العلمي:** للتحصيل العلمي دور كبير في تحديد اجابات المبحوثات، حيث يعتبر شرطاً أساسياً لدور المرأة في التنمية الاجتماعية الى جانب عدد من العوامل الاخرى. والمرأة المتعلمة تكون اكثر وعياً وتطوراً من المرأة غير المتعلمة بحكم مالديها من خبرات ومؤهلات تدعمها في ذلك. وتشير نتائج الدراسة الميدانية الى ان عدد المبحوثات الحاصلات على شهادة الاعدادية (9) مبحوثات وبنسبة (15%) اما المبحوثات الحاصلات على شهادة الدبلوم فقد بلغ عددهن (14) مبحوثة وبنسبة (23%) اما المبحوثات الحاصلات على شهادة البكالوريوس فقد بلغ عددهن (25) مبحوثة وبنسبة (42%) اما المبحوثات الحاصلات على شهادة الماجستير فقد بلغ عددهن (12) مبحوثة وبنسبة (20%)، وكما مبين في جدول (7).

جدول (7) يوضح التحصيل العلمي للمبحوثات

التحصيل العلمي	العدد	%
اعدادية	9	15
دبلوم	14	23
بكالوريوس	25	42
ماجستير	12	20
المجموع	60	100

ثانياً: البيانات الخاصة بوحدات العينة (الظاهرة المدروسة):

8. **العمل ضمن مجال التخصص في الوظيفة:** تشير نتائج الدراسة الميدانية الى ان (16) مبحوثة وبنسبة (27%) يعملن ضمن اختصاصهن، بينما (44) من المبحوثات وبنسبة (73%) كانت الاجابة بانهن لا يعملن ضمن اختصاصهن، وهذا يدل على ان دافع المرأة هو الحصول على الوظيفة (العمل) والتي عن طريقها تتقاضى راتباً شهرياً يكفي لسد احتياجاتها هي واسرتها بغض النظر عن تخصصها الدقيق الذي تزاوله في عملها، وكما مبين في جدول (8).

جدول (8) يوضح عمل المبحوثات ضمن اختصاصهن

الاجابات	العدد	%
نعم	16	27
لا	44	73
المجموع	60	100

9. **الاسباب التي تؤدي الى عدم مزاوله المرأة لعملها ضمن اختصاصها:** تشير نتائج الدراسة الميدانية الى ان الاسباب التي تؤدي الى عدم مزاوله المرأة ضمن اختصاصها فقد تمكنا من الحصول على مجموعة اجابات مرتبة في جدول تسلسل مرتبي احتل فيه تعدد المسؤوليات الاسرية المرتبة الاولى حيث اشارت اليه (44) مبحوثة وبنسبة (100%)، بينما احتل السبب المتمثل في تدخل الرجل (المسؤول) في معظم القرارات بالمرتبة الثانية حيث اشارت اليه (32) مبحوثة وبنسبة (73%)، اما

السبب المتمثل بصعوبة التزام المرأة بالدوام الكامل في العمل فقد احتل المرتبة الثالثة حيث اشارت اليه (10) مبحوثات وبنسبة (23%)، وكما مبين في جدول (9).

جدول (9) يوضح اسباب عدم مزاولة المرأة العمل ضمن اختصاصها

الاسباب	العدد	التسلسل المرتبي	%
تعدد المسؤوليات الاسرية	44	1	100
تدخل الرجل (المسؤول) في معظم القرارات	32	2	73
صعوبة التزام المرأة بالدوام الكامل في العمل	10	3	23

10. العمل لتنمية قدرات ومهارات المرأة وتكافؤها مع الرجل: تشير نتائج الدراسة الميدانية الى ان (23) مبحوثة وبنسبة (38%) تعمل من اجل تنمية قدراتها ومهاراتها وتكافؤها مع الرجل وبالتالي يؤدي ذلك الى تطوير وتنمية المجتمع، بينما (37) مبحوثة وبنسبة (62%) لاتعمل من اجل تنمية قدراتها ومهاراتها وتكافؤها مع الرجل وانما الغرض من عملها هو لزيادة دخل الاسرة، وكما مبين في جدول (10).

جدول (10) يوضح عمل المبحوثات لتنمية قدراتهن ومهاراتهن

الاجابات	العدد	%
نعم	23	38
لا	37	62
المجموع	60	100

11. محدودية اسهام المرأة في التنمية الاجتماعية: تشير نتائج الدراسة الميدانية ان هناك (42) مبحوثة وبنسبة (70%) تعاني من محدودية اسهام المرأة في التنمية الاجتماعية بسبب التمييز ضد المرأة وهذا يعني تفضيل الذكور على الاناث، بينما (18) مبحوثة وبنسبة (30%) لا تعاني من محدودية اسهام المرأة في التنمية الاجتماعية بسبب التمييز ضد المرأة، فلا زالت مجتمعاتنا تعاني من مسألة التمييز بين الجنسين بغض النظر عن نوعية هذا المجتمع سواء كان حضري او ريفي وهذا يعود الى قوة العادات والتقاليد المسيطرة في المجتمع، وكما مبين في جدول (11).

جدول (11) يوضح محدودية اسهام المبحوثات في التنمية الاجتماعية

الاجابات	العدد	%
نعم	42	70
لا	18	30
المجموع	60	100

12. معاناة المرأة من مشاكل داخل العمل وخارجه: تشير نتائج الدراسة الميدانية الى ان (39) مبحوثة وبنسبة (65%) تعاني من مشاكل بشكل عام سواء كان داخل العمل وخارجه وهذا ما يقلل من دورها في التنمية الاجتماعية بسبب المشكلات الاجتماعية التي تتمثل بسيطرة الرجل في جميع مجالات الحياة، او بسبب تغلب الطابع العشائري في المجتمع وعدم فسح المجال لها في تطوير نفسها او انها اساساً تعاني من مشاكل داخل الاسرة، بينما (21) مبحوثة وبنسبة (35%) كانت على العكس من ذلك لم تعاني من مشاكل داخل او خارج العمل، وكما مبين في جدول (12).

جدول (12) يوضح معاناة المرأة من مشاكل داخل العمل وخارجه

الاجابات	العدد	%
نعم	39	65
لا	21	35
المجموع	60	100

13. اعتقاد المرأة بأن منافسة الرجل لها من معوقات التنمية الاجتماعية: تشير نتائج الدراسة الى ان (35) مبحوثة وبنسبة (58%) يعتقدن ان منافسة الرجل لهن من المعوقات التي تعيق اشتراكهن في تنمية المجتمع وهذا بسبب العادات والتقاليد المتزمنة التي تمنح الافضلية للرجل وخاصةً توجد بعض الاعمال على الرجل ان يزاولها وليس المرأة، بينما (25) مبحوثة وبنسبة (42%) يعتقدن العكس من ذلك، وكما مبين في جدول (13).

جدول (13) يوضح اعتقاد المرأة بمنافسة الرجل لها من معوقات تنمية المجتمع

الاجابات	العدد	%
نعم	35	58
لا	25	42
المجموع	60	100

14. اعتقاد المرأة بأن ثقافة المجتمع لها دور في نجاح وفشل التنمية الاجتماعية: تشير نتائج الدراسة الميدانية الى ان (40) مبحوثة وبنسبة (67%) يعتقدن بأنه كلما كان المجتمع اكثر ثقافة كانت التنمية الاجتماعية اكثر تطوراً وتقدماً وبالتالي نجاحها، لان الثقافة لها دور في تقدم الاسرة والمجتمع، بينما (20) مبحوثة وبنسبة (33%) يعتقدن العكس من ذلك. وهذا يدل على انه كلما كان المجتمع اقل ثقافة بحيث تسوده الامية والجهل والتخلف كانت التنمية الاجتماعية اقل تطوراً وتقدماً وبالتالي فشلها وهذا يشكل اكبر عائقاً امام المرأة في تضعيف تنميتها للمجتمع، وكما مبين في جدول (14).

جدول (14) اعتقاد المرأة بأن ثقافة المجتمع لها دور في نجاح وفشل التنمية الاجتماعية

الاجابات	العدد	%
نعم	40	67
لا	20	33
المجموع	60	100

15. اعتقاد المرأة بأن فشل الخطط التنموية في البلد عائق في عملية التنمية الاجتماعية: تشير نتائج الدراسة الى ان (60) مبحوثة وبنسبة (100%) يعتقدن بأنه كلما كانت الخطط التنموية فاشلة وغير خاضعة للتخطيط المسبق فتكون عائقاً في التنمية الاجتماعية وبالتالي هذا يؤثر على عمل المرأة وتقدمها في المجتمع. ونلاحظ ان كل المبحوثات ادلن بذلك، وكما مبين في جدول (15).

جدول (15) يوضح اعتقاد المرأة في فشل الخطط التنموية

الاجابات	العدد	%
نعم	60	100
لا	-	-
المجموع	60	100

16. اكثر المشاكل التي تعاني منها المرأة في المجتمع: تشير نتائج الدراسة الميدانية الى ان اكثر المشاكل التي تعاني منها المرأة والتي جاءت بالمرتبة الاولى حسب التسلسل المرتبي لإجابات المبحوثات وهي هيمنة الرجل سواء كان الاب او الاخ او الزوج على المرأة والعائلة حيث اشارت اليها (48) مبحوثة وبنسبة (80%)، في حين احتلت المشكلة المترتبة بالعنف الموجه بكل انواعه ضد المرأة سواء كان البدني او الجنسي او اللفظي او النفسي والعاطفي بالمرتبة الثانية حيث اشارت اليها (42) مبحوثة وبنسبة (70%)، بينما احتلت المشكلة المترتبة بعدم المساواة في العمل والتعليم والحياة مع الرجل بالمرتبة الثالثة حيث اشارت اليها (38) مبحوثة وبنسبة (63%) في حين احتلت مشكلة تربية الاطفال بالمرتبة الرابعة حيث اشارت اليها (30) مبحوثة وبنسبة (50%) في حين احتلت المشكلة المترتبة بعدم توفير فرص العمل المناسبة للمرأة بالمرتبة

الخامسة حيث اشارت اليها (25) مبحوثة وبنسبة (42%) في حين احتلت مشكلة العنوسة المرتبة السادسة حيث اشارت اليها (23) مبحوثة وبنسبة (38%) في حين احتلت مشكلة انعدام الامن في المجتمع بالمرتبة السابعة حسب اجابات المبحوثات حيث اشارت اليها (18) مبحوثة وبنسبة (30 %)، وجميع هذه المشاكل تؤدي الى اعاقا دور المرأة في التنمية الاجتماعية، وكما مبين في جدول (16).

جدول (16) يوضح رأي المبحوثات في اكثر المشاكل التي تعاني منها المرأة

المشاكل	العدد	التسلسل المرتبي	%
هيمنة الرجل المرأة والعائلة	48	1	80
العنف الموجه بكل انواعه ضد المرأة	42	2	70
عدم المساواة في العمل والتعليم والحياة مع الرجل	38	3	63
تربية الاطفال	30	4	50
عدم توفير فرص العمل المناسبة للمرأة	25	5	42
العنوسة	23	6	38
انعدام الامن في المجتمع	18	7	30

17. مميزات شخصية المرأة: تشير نتائج الدراسة الميدانية الى ان هناك (37) مبحوثة وبنسبة (62%) اشارت الى ان المرأة تتميز بشخصيتها بالخضوع وليس التسلط، والخضوع كما يراه علماء النفس يستند الادعان لرغبات الآخرين وعد انتقاد للسلطة الاخلاقية للجماعة التي ينتمي اليها الفرد، لذلك فان بعض النساء لا تعطي اهمية كبيرة لمؤهلاتها العلمية لتستطيع استثمارها لاحقاً لانها لا تطمح لشغل مراكز السلطة والنفوذ، مما يؤدي الى شغلها لادوار وسيطة وقاعدية في ضمن البناء الهرمي، وهذا ما يعيق دورها في تنمية المجتمع. في حين (23) مبحوثة وبنسبة (38%) اشارت العكس من ذلك وبينت ان شخصية المرأة تتميز بالتسلط وليس بالخضوع، وكما مبين في جدول (17).

جدول (17) يوضح اجابات المبحوثات بمميزات شخصية المرأة

الاجابات	العدد	%
نعم	37	62
لا	23	38
المجموع	60	100

18. الاعتقاد بأن المرأة اقل كفاءة من الرجل لأشغال مراكز وظيفية: تشير نتائج الدراسة الميدانية الى ان (45) مبحوثة وبنسبة (75%) اشارت الى ان المرأة اقل كفاءة من الرجل في اشغال وتولي المراكز الوظيفية، وهذا يعيق دورها في تنمية المجتمع، بينما (15) مبحوثة وبنسبة (25 %) ادلن العكس من ذلك بأن المرأة مساوية مع الرجل في الكفاءة ولها القدرة على اشغال المراكز الوظيفية، وكما مبين في جدول (18).

جدول (18) يوضح اجابات المبحوثات بأن المرأة اقل كفاءة من الرجل

الاجابات	العدد	%
نعم	45	75
لا	15	25
المجموع	60	100

19. السبب بان المرأة اقل كفاءة من الرجل: تشير نتائج الدراسة الميدانية الى ان (45) مبحوثة وبنسبة (75 %) اشارت بان المرأة اقل كفاءة من الرجل في اشغال المراكز الوظيفية والسبب يعود الى حاجة المرأة المستمرة لطلب الاجازات للموازنة بين وظيفتها في المؤسسة ومتطلبات اسرتها من تربية الاطفال والاعمال المنزلية وجاء هذا السبب في المرتبة الاولى حسب

التسلسل المرتبي لاجابات المبحوثات حيث اشارت اليه (45) مبحوثة وبنسبة (100%) بينما جاء السبب الثاني المتمثل في فترات الانقطاع الطويلة عن الوظيفة بسبب الحمل والولادة بالمرتبة الثانية حيث اشارت اليه (30) مبحوثة وبنسبة (67%)، وهذا مما يؤثر سلباً في زيادة خبراتها الوظيفية وتطويرها من خلال دخولها الدورات التدريبية والتأهيلية في مجال اختصاصها وترقيتها من ناحية، ومن ناحية اخرى عدم تقديرها لعامل الوقت واهميته في انجاز العمل مما يضر بمصالح واهداف المؤسسة، وهذا مايعيق دورها في عملية التنمية الاجتماعية، وكما مبين في جدول (19).

جدول (19) يوضح اجابات المبحوثات عن الاسباب التي تؤدي الى جعل المرأة اقل كفاءة من الرجل وتشكل عائقاً في عملية التنمية الاجتماعية

الاسباب	العدد	التسلسل المرتبي	%
حاجة المرأة المستمرة لطلب الاجازات	45	1	100
فترات الانقطاع الطويلة بسبب الحمل والولادة	30	2	67

20. الفقر المسيطر على العديد من النساء: تشير نتائج الدراسة الميدانية الى ان هناك (34) مبحوثة وبنسبة (57%) تعاني من الفقر المسيطر عليهن وهذا يشكل عيباً واضحاً امام المرأة ويعيقها من المشاركة في التنمية الاجتماعية وذلك لصلته المباشرة بأنعدام الفرص الاقتصادية والاستقلال الذاتي وانعدام خدمات التعليم وانعدام الدعم واشتراكها في عملية صنع القرار مع الرجل، بينما (26) مبحوثة وبنسبة (43%) لاتعاني من الفقر وانها ميسورة الحال لكنها على الرغم من ذلك توجد الكثير من المعوقات التي تحد من مشاركتها في التنمية الاجتماعية وتقف امامها، وكما مبين في جدول (20).

جدول (20) يوضح اجابات المبحوثات حول الفقر المسيطر على العديد من النساء في المجتمع ويشكل عائقاً في عملية التنمية الاجتماعية

الاجابات	العدد	%
نعم	34	57
لا	26	43
المجموع	60	100

21. المعوقات التي تعيق عمل المرأة في التنمية الاجتماعية: تشير نتائج الدراسة الميدانية الى ان اكثر المعوقات التي تعيق عمل المرأة في التنمية الاجتماعية حسب التسلسل المرتبي التي اجابات المبحوثات عليه بحيث احتلت المعوقات الاجتماعية المرتبة الاولى حيث اشارت اليه (55) مبحوثة وبنسبة (92%)، بينما احتلت المعوقات الاقتصادية المرتبة الثانية حيث اشارت اليه (50) مبحوثة وبنسبة (83%) بينما احتلت المعوقات الثقافية المرتبة الثالثة حيث اشارت اليه (44) مبحوثة وبنسبة (73%)، بينما احتلت المعوقات السياسية المرتبة الرابعة حيث اشارت اليه (28) مبحوثة وبنسبة (47%)، وكما مبين في جدول (21).

جدول (21) يوضح اجابات المبحوثات عن المعوقات التي تعيق عمل المرأة في التنمية الاجتماعية

المعوقات	العدد	التسلسل المرتبي	%
المعوقات الاجتماعية	55	1	92
المعوقات الاقتصادية	50	2	83
المعوقات الثقافية	44	3	73
المعوقات السياسية	28	4	47

سابعاً: الاستنتاجات والتوصيات

أولاً: الاستنتاجات:

بعد عرض البيانات وتحليلها وجدت الباحثة ان:

1. واجهت المرأة في العراق نوعاً من التمييز الجنسي على مدى قرون مما جعل اشتراك المرأة في القطاع العملي محدوداً، كما بقي استحقاقها للمساواة بموجب القانون موضع اخذ ورد.
2. على الرغم من المكاسب التي حققتها المرأة العراقية مثل المشاركة في المجالس النيابية. إلا ان وضع بعض النساء العراقيات في مراكز سياسية واقتصادية لا ينسحب على وضع المرأة العراقية ككل ولا يترجم إلى مكاسب اجتماعية.
3. ان لإشكالية التعليم بين الذكور والإناث وتفضيل تعليم الذكور على الإناث الأثر السلبي في حصول المرأة على التعليم اللازم لها لاشتراكها في العملية التنموية.
4. عدم تناسب المجالات الوظيفية المتاحة مع تخصصات المرأة ، وصعوبة التزامها بالدوام الكامل وتدخل الرجل في معظم القرارات فضلاً عن تعدد المسؤوليات الأسرية بما في ذلك رعاية الزوج والأبناء. كان احد مظاهر ضعف إسهام المرأة في العملية التنموية.
5. يمثل العنف ضد المرأة عقبة امام تحقيق أهداف المساواة بينها وبين الرجل في العملية التنموية.
6. لكي تستطيع المرأة ان تكون شريكاً كاملاً في التنمية فلا بد من تغيير الواقع الذي تعيش فيه، المتمثل بتخلف نظرة المجتمع لعمل المرأة.

ثانياً: التوصيات:

- من الدراسة التي قمنا بها اتضح ان هناك مجموعة من المعوقات الجوهرية التي تقلل من حجم مشاركة المرأة في عملية التنمية الاجتماعية، لذا تقترح الباحثة عدداً من التوصيات التي من شأنها ان تزيل تلك المعوقات او تقللها ويمكن ان تصف تلك التوصيات على النحو التالي:
1. توعية أفراد المجتمع بأهمية مشاركة المرأة في عملية التنمية الاجتماعية.
 2. تنشيط الجمعيات النسوية.
 3. عقد دورات تدريبية وتعليمية وإرشادية للنساء وتوعيتهن بأهمية دورهن في المجتمع.
 4. التأكيد على أهمية التنشئة الاجتماعية في حياة الفرد التي تقوم بها مؤسسات اجتماعية متعددة مثل الاسرة والمدرسة او وسائل الاتصال او الجماعات الاجتماعية المختلفة التي ينتمي إليها الفرد والتي تؤدي الدور المهم بوصفها البداية الحقيقية للتفاعل الاجتماعي فضلاً عن انها تعلم الذكر والانثى السلوك المناسب لكل منهما في بناء ثقافة مجتمعهم.
 5. تحقيق المساواة الكاملة بين الرجل والمرأة من خلال احداث التغيير في الدور التقليدي للمرأة و الرجل في الاسرة والمجتمع.
 6. التركيز في حملات التوعية على التحرر من العنف القائم على اساس النوع الاجتماعي.
 7. تأمين خدمات صحية لجميع النساء في جميع مراحل حياتهن.

ثامناً: المصادر:

1. إبراهيم شاكر، الإعلام ووسائله ودوره في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، مؤسسة ادم للنشر، القاهرة، ب. ت، ص127.
2. أبوبكر الرازي، معجم مختار الصحاح، ب ط، بيروت، 1983، ص158.
3. إحسان محمد الحسن، علم الاجتماع الاقتصادي، مطبعة التعليم العالي، بغداد، 1990، ص145.
- _____، موسوعة علم الاجتماع، دار الطليعة، بيروت، 2000، ص62. 4.
5. احمد الخشاب، الطريق الصعب طريق التنمية، مكتبة الوعي، القاهرة، ب.ت، ص196.
6. احمد خليل ، التنمية الاجتماعية بين الحاجة والحق، بغداد، العراق، 1996 ، ص59. 7. احمد زكي بدوي، معجم المصطلحات الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، 1978، ص123.
8. الامم المتحدة، المؤتمر الرابع المعني بالمرأة، الفقرتين 48 - 50، بكين، الصين، 1995، ص32.
9. الأمانة العامة لإدارة العمل الاجتماعي، معجم مصطلحات التنمية الاجتماعية والعلوم المتصلة بها، القاهرة، 1983، ص42.
20. باقر سلمان النجار، الحقوق الاجتماعية للمرأة العربية، بحث منشور في مجلة المستقبل العربي، ع 120، بيروت، شباط، 1989، ص43.
21. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية لعام 1993، جامعة أكسفورد ، نيويورك، 1993، ص3.
22. تغريد شرارة، مكانة المرأة وعلاقتها بالخصوبة وتنظيم الأسرة، بحث منشور في المجلة الاجتماعية القومية، ع 2، مصر، أيلول، 1975، ص61.
23. جامعة الدول العربية، التنمية الاجتماعية، الاتفاقيات والمواثيق ذات العلاقة بمركز المرأة، القاهرة، 1976، ص55.
24. حامد عبد الحسين السالم، التنمية الاجتماعية وصلتها بالتغير الاجتماعي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم علم الاجتماع، كلية الآداب، جامعة عين شمس القاهرة، 1979، ص50.
25. حسن علي الخفاجي، التغير الاجتماعي والمجتمع المتحضر، مؤسسة الطباعة والنشر، جدة، 1974، ص 79.
26. حسين حسن سلمان، اعداد مركز المرأة العربية للتدريب والبحوث الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية مع الفرد والاسرة، بغداد، 1996، ص 64.
27. _____، مركز المرأة العربية للتدريب والبحوث، العراق، 1989، ص 43. 27.
28. حمد الدقس، التغير الاجتماعي بين النظرية والتطبيق، ط1، دار مجدلوي للنشر والتوزيع، عمان 1987، ص35.
29. خليل أحمد خليل، المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع، دار الحداثة للطباعة، بيروت، 1984، ص 98.
30. زيدان عبد الباقي، علم الاجتماع الحضري، مطبعة دار الثقافة، القاهرة، 1972، ص219.
31. سليم الجص، افاق التنمية العربية المستدامة، مجلة المستقبل العربي، 2005، ص 315.
32. سناء الخولي، مدخل إلى علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1982، ص85.
33. صالح سمير نصار الدليمي، اثر النظام السياسي في تنمية المجتمع، أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم علم الاجتماع، كلية الآداب، جامعة بغداد، بغداد، 1990، ص61.
34. صندوق الامم المتحدة للسكان، المرأة والرجل في زمن متغير (حالة سكان العالم)، 2000، ص 47.
35. عاطف عدلي العبد، وضع المرأة العربية التقليدي وعوامل تدعيمه، بحث منشور في مجلة المستقبل العربي، ع 52، بيروت، حزيران، 1983، ص54.

36. عبد الباسط محمد حسن، أصول البحث الاجتماعي، ط4، المطبعة الفنية الحديثة، القاهرة، 1975، ص154-155.
37. _____، التنمية الاجتماعية، المطبعة العالمية، القاهرة، 1970، ص93.
38. عبد الخالق عبد الله، التنمية المستدامة، بحث منشور في مجلة المستقبل العربي، ع 167، القاهرة، 1993، ص 10.
39. عبد الغفور الاطرقي، دور التخطيط الاقليمي والحضري في التنمية الاجتماعية، مطبعة بغداد، العراق، 1998، ص94.
40. عثمان هاشم، ورقة برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ورقة مقدمة إلى ندوة التنمية البشرية في الوطن العربي للفترة 10-11/ نيسان/1993، منتدى الفكر العربي، عمان، ص 222
41. عدلي سليمان وعبد المنعم هاشم، الجماعات بين التنشئة والتنمية، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، 1973، ص 54.
42. عدنان الدباغ، متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية في العراق من القوى البشرية المدربة، بحث مقدم إلى مركز تنمية المجتمع في العالم العربي، بغداد، 1982، ص10.
43. عدنان مكي عبد الله، التنمية والتخطيط الإقليمي، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، 1991، ص24.
44. عمر محي الدين، التخلف والتنمية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1975، ص 34.
45. عناد غزوان اسماعيل، الثقافة والتغيير الاجتماعي، بصره ، 1990، ص 230.
46. غريب الجمال وصلاح الدين عقدة، التخلف الاقتصادي والتنمية، مطبعة مركز التدريب المهني لشرطة القاهرة، القاهرة، 1973، ص9.
46. فليح حسن خلف، التنمية الاقتصادية، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، الموصل، 1986، ص19.
47. محمد طلعت عيسى، فلسفة التغير المخطط، مطبعة دار الثقافة، القاهرة، 1970، ص5.
- مختار حمزة، أسس علم النفس الاجتماعي، دار المجمع العلمي، جدة، 1979، ص 158. 48.
49. مريم سليم، المرأة العربية بين ثقل الواقع وتطلعات التحرر، سلسلة كتب المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1999، ص96.
50. مصطفى الخشاب، دراسة المجتمع، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1970، ص188.
51. _____، علم الاجتماع ومدارسه، الكتاب الثاني، المدخل إلى علم الاجتماع، الدار القومية للطباعة، القاهرة، 1965، ص395.
52. مصطفى عمر التير، مساهمات في اسس البحث الاجتماعي، معهد الانماء العربي، ليبيا، طرابلس، 1989، ص 104.
53. معن خليل عمر، علم اجتماع الاسرة، ب. ط، عمان، الاردن، 1994، ص57.
54. نهلة متولي السيد، الإنهاك النفسي لدى المرأة العاملة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والديموغرافية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر، القاهرة، 1997، ص224.
55. هدى مجاهد، أسس تقويم الأسلوب التكاملي في التنمية الاجتماعية الريفية، مقالة منشورة في المجلة الاجتماعية القومية، ع3، مج11، سبتمبر، 1974، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، جمهورية مصر العربية، ص392.
56. اليونيفيم، التنمية والنوع الاجتماعي، الوحدة الثالثة، مكتب غرب اسيا، الاردن، 2001، ص12.
57. Arther Lewis, Theory of Economic Growth, London, George Allen and Mnwin, 1955. P. 421.
58. Davis, kingslay, human Society, the mamillan company New York, 1959. PP.622-623.
59. Nelson, Lowry, and others, Community Structure and change, the Macmillan Co., New York, 1960, P.44.

60. Paul Strect, Human development; means and ends. The American Economic Review; 84 (2), (1994), P.232.
61. Mitchell, J.C.; urbanization, Social implications of industrization and Urbanization African institute, 1956, P.694.

الملاحق:

استمارة الاستبيان:

أولاً: البيانات الأولية:

1. العمر.
2. الحالة الاجتماعية: متزوجة، غير متزوجة، أرملة، مطلقة.
3. عدد الاطفال.
4. الخلفية الاجتماعية: حضر، ريف.
5. طبيعة السكن: مستقل، مع الاهل.
6. عائدية السكن: ملك، ايجار، حكومي.
7. التحصيل العلمي: اعدادية، دبلوم، بكالوريوس، ماجستير.
- ثانياً: البيانات الخاصة بوحداث العينة (الظاهرة المدروسة):
8. هل تعملين ضمن مجال تخصصكي في الوظيفة: نعم، لا.
9. برأيك ماهي الاسباب التي تؤدي الى عدم مزاوله المرأة لعملها ضمن اختصاصها: 1. تدخل الرجل (المسؤول) في معظم القرارات 2. تعدد المسؤوليات الاسرية 3. صعوبة التزام المرأة بالدوام الكامل في العمل 10. هل تعملين لتنمية قدراتك وتكافؤك مع الرجل: نعم، لا.
11. هل تعتقدين ان هناك محدودية في اسهام المرأة في التنمية الاجتماعية: نعم، لا.
12. هل تعاني المرأة من مشاكل داخل العمل وخارجه: نعم، لا.
13. هل تعتقدين ان منافسة الرجل للمرأة من معوقات التنمية الاجتماعية: نعم، لا.
14. هل تعتقدين ان ثقافة المجتمع لها دور في نجاح وفشل التنمية الاجتماعية: نعم، لا.
15. هل تعتقدين ان فشل الخطط التنموية في البلد يعيق عملية التنمية الاجتماعية: نعم، لا.
16. برأيك ماهي المشاكل التي تعاني منها المرأة في المجتمع: 1. العنف الموجه بكل انواعه ضد المرأة 2. عدم المساواة في العمل والتعليم والحياة مع الرجل 3. هيمنة الرجل على المرأة والعائلة 4. تربية الاطفال 5. عدم توفير فرص العمل المناسبة للمرأة 6. انعدام الامن في المجتمع 7. العنوسة.
17. هل تعتقدين ان شخصية المرأة تتسم بالخضوع: نعم، لا.
18. هل تعتقدين ان المرأة اقل كفاءة من الرجل في اشغال المراكز الوظيفية: نعم، لا.
19. برأيك ماهو السبب في ان المرأة اقل كفاءة من الرجل: 1. حاجة المرأة المستمرة لطلب الاجازات 2. فترات الانقطاع الطويلة بسبب الحمل والولادة.
20. هل تعتقدين ان الفقر المسيطر على العديد من النساء يعيق عملية التنمية الاجتماعية: نعم، لا.
21. برأيك هل ان المعوقات التي تعيق عمل المرأة في التنمية الاجتماعية: 1. اجتماعية 2. اقتصادية 3. ثقافية 4. سياسية.

فهرست المحتويات

الموضوع رقم الصفحة

1. المقدمة (3. 5)
2. الباب الاول: الجانب النظري (5 - 22)
- المبحث الاول عناصر البحث الرئيسية
2. اولاً: مشكلة البحث (5)
3. ثانياً: اهمية البحث (6)
4. ثالثاً: اهداف البحث (6)
5. المبحث الثاني: تحديد المفاهيم (6 - 13)
6. المبحث الثالث: ماهية التنمية (13)
7. اولاً : انواع التنمية (13 - 15)
8. ثانياً: اهداف التنمية الاجتماعية (15. 17)
9. ثالثاً: نماذج التنمية الاجتماعية (17)
10. رابعاً: اساليب التنمية الاجتماعية (17-18)
11. خامساً:التعليم والتنمية الاجتماعية (18)
12. المبحث الرابع: المعوقات الاجتماعية لدور المرأة في التنمية الاجتماعية (18 - 22)
13. الباب الثاني: الجانب الميداني (22 - 35)
- 14 - المبحث الخامس: منهجية البحث وتتضمن (22)
15. اولاً : مجالات البحث (22.23)
16. ثانياً: مجتمع البحث (23)
17. ثالثاً: عينة البحث (23)
18. رابعاً: ادوات جمع البيانات (23)
19. خامساً: الوسائل الاحصائية (23)
20. سادساً: عرض وتحليل البيانات (24 - 34)
21. الاستنتاجات (34 - 35)
22. التوصيات (35)
23. المصادر (36 - 39)
24. ملخص البحث باللغة العربية والانكليزية (40 - 44)
25. الملاحق (الاستمارة الاستبيان) (45 - 46)

تصور مقترح لتطبيق نظم الإدارة الإلكترونية الحديثة في حكومات الدول العربية

أ.م.د. شريفة بنت عوض الكسر

جامعة شقراء/ المملكة العربية السعودية

A proposal for the application of modern electronic management systems in the governments of the Arab countries

Dr. Sharifah Awadh Alkaser

Saudi Arabia\ Shaqra University

Abstract

The complexity of services offered by government departments and their importance for the citizens and residents of Arab countries and institutions make it essential to its transformation from a traditional management approach to e-governance to provide the flexibility needed in response to internal and external variables successive, right down to shorten the proceedings, which dissipates the time and effort and expenses. Given the novelty of e-governance, and a lack of public awareness surrounding the characteristics and nature in general, the efforts in this study focused to highlight this aspect, and motivate professionals to conduct more applied research process, and report in a scientific manner of unfinished e-governance.

The problem of the study are identified as follows:

What is the future of modern electronic management systems in the governments of the Arab states?

And emerge from this major problem, a number of sub-questions are:

- What are the key concepts in e-governance?
- What is the proposed scenario that Arab governments can cope with the concepts of modern electronic management systems ; to be able to apply them in their administrations?

The study used the descriptive analytical method analysis of previous studies , also relied mainly on primary and secondary sources available in this area

Finally, the study concluded conceived proposal through which electronic management in government institutions applied, and professional organizations in the Arab countries with the least number of problems and drawbacks generated by the lack of advance preparation for the application of e-governance systems.

الملخص:

إن تشعب الخدمات والأنشطة والفعاليات التي تقدمها الإدارات الحكومية وأهميتها للمواطنين والمقيمين بالدول العربية والمؤسسات تحتم ضرورة تحولها من أسلوب الإدارة التقليدية إلى أسلوب الإدارة الإلكترونية من خلال استخدام الوسائل والتقنيات الإلكترونية الحديثة لتوفير المرونة اللازمة استجابة للمتغيرات الداخلية والخارجية المتلاحقة، وصولاً إلى اختصار الإجراءات التي تبدد الوقت والجهد والنفقات. ونظرًا لحداثة الإدارة الإلكترونية، وقلة الوعي العام الذي يحيط بخصائصها وطبيعتها بصفة عامة، فقد تركزت الجهود في هذه الدراسة لتسليط الضوء على هذا الجانب، وتحفيز المتخصصين لإجراء المزيد من البحوث العملية التطبيقية، والإفادة بشكل علمي من منجز الإدارة الإلكترونية.

و لقد حدد الباحث مشكلة الدراسة على النحو التالي:

ما هو مستقبل نظم الإدارة الإلكترونية الحديثة في حكومات الدول العربية؟

وينبثق عن هذه المشكلة الرئيسية عدد من الأسئلة الفرعية هي:

- ماهي المفاهيم الأساسية في الإدارة الإلكترونية؟

- ما هو التصور المقترح الذي يمكن حكومات الدول العربية من مسايرة مفاهيم نظم الإدارة الإلكترونية الحديثة؛ لتتمكن من تطبيقها في إداراتها؟

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بتحليل الدراسات السابقة، كما اعتمدت اعتماداً رئيسياً على المصادر الأولية والثانوية المتوافرة في هذا المجال.

وأخيراً خلصت الدراسة إلى تصور مقترح يمكن من خلاله تطبيق الإدارة الإلكترونية في المؤسسات الحكومية، والمنظمات المهنية بالدول العربية مع أقل عدد من المشكلات والسلبيات المتولدة من عدم الإعداد المسبق لتطبيق نظم الإدارة الإلكترونية.

المقدمة:

حيث إن الإدارة الإلكترونية عبارة عن منظومة إلكترونية متكاملة تهدف إلى تحويل العمل الإداري العادي من إدارة يدوية إلى إدارة باستخدام الحاسب، وذلك بالاعتماد على نظم معلوماتية قوية تساعد في اتخاذ القرار الإداري بأسرع وقت وبأقل التكاليف (الوليد، 2009)، فعلى الإدارة بصورة عامة، والإدارة الحكومية بصورة خاصة أن تتبنى مفهوم الإدارة الإلكترونية؛ لكي تواجه التغيرات المتسارعة، والمتزايدة في عصر العولمة والتبادل الثقافي.

فالإدارة الإلكترونية لا تقتصر على الاتصالات الداخلية، ولكنها تمتد لتشمل الاتصالات الخارجية أيضاً في المنظمة. والهدف من ذلك هو إدخال الشفافية الكاملة والمساءلة مما يؤدي إلى تحسين الإدارة داخل أي منظمة. فالاعتماد في تنفيذ الإدارة الإلكترونية يساعد في تلبية احتياجات العملاء بمركزية أكبر من الاعتماد على المنظمة المركزية، وإزالة الاعتماد على أفراد معينين، كما يساعد على إدخال نظم الشفافية في العمل عن طريق التواصل المباشر مع المسؤولين.

ومن خلال تخصص الباحثة في المجال الإداري بأحد القطاعات الحكومية، ومن منطلق الحرص على رفع مستوى أداء الإدارات الحكومية تحاول الباحثة وضع تصور لتطبيق نظم الإدارة الإلكترونية الحديثة في حكومات الدول العربية؛ وذلك ليلبي حاجات هذا العصر المتزايدة مع تسارع التغيرات في النظم الإدارية حول العالم.

لذلك ستقوم الورقة التالية بعرض بعض المفاهيم الأساسية المرتبطة بتطبيق الإدارة الإلكترونية الحديثة في الإدارة، ثم اقتراح الآليات التي تمكن الحكومات في الدول العربية من تطبيقها بفعالية.

مشكلة الدراسة:

ضعف استفادة الإدارة الحكومية في البلاد العربية من التكنولوجيا والبرمجيات، وعدم استثمارها بالشكل الأمثل نتيجة سيطرة الأمية المعلوماتية لدى غالبية العاملين في الجهات الحكومية والافتقار إلى الربط الشبكي بين الإدارات الحكومية، وبين الجهات التابعة لها أولاً ومع الوزارات والمؤسسات الأخرى ثانياً، أمر يؤدي إلى ضعف آلية الإدارة، وتعقيد الإجراءات البيروقراطية، والفساد العميق والمنظم في جميع المستويات، وتدني الحرفية لدى الكثير من الموظفين، ومستوى الخدمة التي يؤدونها، وتعتبر هذه المسألة من أكبر تحديات متطلبات تطوير نظام إداري رشيق وعملي وفعال ومستقر (تيشوري، 2013). كما أن هنالك مطالبة بضرورة تفعيل الحكومة الإلكترونية في الدول العربية لتساعد، وبشكل كبير على خفض التكاليف في الوقت والمال، وللحصول على المزيد من الشفافية والمساءلة، والتي تعد أبرز المشكلات التي تواجهها الإدارة العربية بشكل عام (القحطاني، 2014).

وفي ضوء العرض السابق يمكن تحديد مشكلة الدراسة على النحو التالي:

1. ما هو مستقبل نظم الإدارة الإلكترونية الحديثة في حكومات الدول العربية؟

وينبثق عن هذه المشكلة الرئيسية عدد من الأسئلة الفرعية هي:

1. ماهي المفاهيم الأساسية في الإدارة الإلكترونية؟

2. ما هو التصور المقترح الذي يمكن حكومات الدول العربية من مسايرة مفاهيم نظم الإدارة الإلكترونية الحديثة

لنتمكن من تطبيقها في إداراتها؟

نظم الإدارة الإلكترونية الحديثة، و طرق تطبيقها في حكومات الدول العربية هو المحور الأساسي لهذه الدراسة، ولكي نستطيع أن نتوصل إلى الإجابة الواقعية العلمية لهذا السؤال لابد من بحث الأسئلة الفرعية التي في مجملها ستمكننا من وضع تصور مقترح لتطبيق نظم الإدارة الإلكترونية الحديثة في حكومات الدول العربية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الجوانب التالية:

1. الوقوف على واقع الإدارة الإلكترونية بالدوائر الحكومية في الدول العربية.
2. تزويد القائمين على الإدارات الحكومية بدراسة واقعية لجميع جوانب الإدارة الحالية في البلاد العربية.
3. تشكل الدراسة أهمية خاصة للإدارات الحكومية، و أهمية عامة لجميع مجالات الإدارة.
4. ستفيد هذه الدراسة في بناء نموذج مقترح لتطبيق نظم الإدارة الإلكترونية الحديثة في حكومات الدول العربية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. الكشف عن واقع الإدارات الحكومية في الدول العربية.
2. التعرف إلى متطلبات التطوير في الإدارات الحكومية في الدول العربية.
3. التعرف على آليات تطبيق نظم الإدارة الإلكترونية الحديثة في إدارة حكومات الدول العربية.

منهج الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والذي يهتم بوصف الجوانب المتنوعة للإدارة الإلكترونية، بهدف التوصل إلى عوامل منطقية تمكن من وضع تصور مقترح لتطبيق نظم الإدارة الإلكترونية في حكومات الدول العربية، والآليات المقترحة لتحقيق ذلك، بالاعتماد على المراجع المكتبية والإحصائيات والوثائق والتعاميم اللازمة (أبو سريع، 2004م).

مصطلحات الدراسة:

الإدارة الإلكترونية: عرفها عكاشة (2004) بأنها تطبيق تكنولوجيا المعلومات في تقديم الخدمات العامة من خلال وسائل الاتصال الحديثة، كالإنترنت بهدف إيصال الخدمات للمواطن أو العميل وزيادة التأثير الإيجابي على مجتمع الأعمال، وجعل الحكومة تعمل بكفاءة وفاعلية عاليتين.

بينما ذكر المغربي (2004) بأن الإدارة الإلكترونية عبارة عن استخدام تكنولوجيا المعلومات، خاصة تطبيقات الإنترنت المبنية على شبكة المواقع الإلكترونية؛ لدعم وتعزيز حصول المواطنين على الخدمات التي تقدمها الحكومة المحلية، إضافة إلى تقديم الخدمة لقطاع الأعمال والدوائر الحكومية المختلفة بشفافية وكفاءة عالية، بما يحقق العدالة والمساواة.

كما وضع الصريدي (2004) بأن الإدارة الإلكترونية تعرف بأنها مرادف لعمليات تبسيط الإجراءات الحكومية، وتيسير النظام البيروقراطي أمام المواطنين من خلال إيصال الخدمات لهم بشكل سريع وعادل في إطار من النزاهة والشفافية والمساءلة الحكومية. فهي تعني: بأنها قدرة القطاع الحكومي على تبادل المعلومات، و تقديم الخدمات فيما بينها وبين المواطن وبين قطاعات الأعمال، بسرعة ودقة عالية وبأقل تكلفة عبر شبكة الإنترنت، مع ضمان سرية، و أمن المعلومات المتناقلة (في أي وقت وأي مكان) معتمده علي مبدئين هما:

الأول: (تقني): ويتمثل في إعداد المعلومات إلكترونياً وتناقلها عبر شبكة الإنترنت وضمان دقتها وسريتها.

الثاني: (إجرائي): ويتمثل في تنفيذ المعاملات والخدمات عن بعد مع ضمان صحتها ومصداقيتها.

ويتضح من التعريفات السابقة بأن كلها تدور حول التحول من النظام التقليدي للإدارة الحكومية إلى النظام الحديث القائم على تكنولوجيا المعلومات، من أجل تيسير أداء الإدارات الحكومية لخدماتها العامة وإنجازها في أسرع وقت وأعلى جودة للخدمة، بالإضافة إلى إنجاز المعاملات الإدارية، والتواصل مع المواطنين في إطار من الديمقراطية بواسطة استثمار التطورات العلمية المذهلة في مجال تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات. وبذلك تتغير أشكال وسبل تقديم تلك الخدمات العامة للإدارات الحكومية ومعاملات من شكلها الروتيني التقليدي إلى أشكال جديدة إلكترونية بواسطة الحاسب الآلي عبر شبكة الإنترنت، وشبكات الاتصال.

الحكومة: هي الهيئة التي تمتلك القوة/الشرعية لفرض الترتيبات والأحكام والقوانين اللازمة للحفاظ على الأمن والاستقرار في المجتمع، وتنظيم حياة الأفراد المشتركة. والحكومة بحاجة إلى شرعية أو قبول من نوع ما (حتى لو كان سكوتا، فالسكوت عنها علامة من علامات الرضا)؛ لكي تتمكن من القيام بدورها لحفظ الأمن ورعاية المصالح المشتركة؛ ولكي يستطيع أفراد المجتمع من تسيير شئون حياتهم (الجمري، 2007).

الدراسات السابقة:

1. في دراسة أجرتها الرزي (2012) بعنوان "الحكومة الإلكترونية ومعوقات تطبيقها دراسة تطبيقية على المؤسسات الحكومية في قطاع غزة" قامت الباحثة بالتعرف على أهمية تطبيق نظام الحكومة الإلكترونية في مؤسسات السلطة الوطنية الفلسطينية في قطاع غزة، ثم معرفة الأسباب والمعوقات التي تحد من تطبيق النظام وطرق علاجها، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن سؤال الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها ما يلي: وجود بعض المتطلبات لتطبيق الحكومة الإلكترونية مع عدم وجود بعضها بنسب مختلفة، ولبناء حكومة إلكترونية قوية تحتاج إلى توفر متطلباتها ومقوماتها؛ لكي يكتب لها النجاح، وكانت من أهم التوصيات: العمل على توفير البنية التحتية اللازمة لبناء حكومة إلكترونية قوية الأركان، من خلال توفير نظم اتصالات فعالة لنقل البيانات من وإلى المؤسسات الحكومية والأفراد والمجتمع بأكمله، وهنا تقع المسؤولية على عاتق مؤسسة الاتصالات في توفير وصيانة شبكات المؤسسات الحكومية باستمرار؛ لأن تلك الخدمات لا تتم إلا عن طريق الشبكات.
2. دراسة بن عيشاوي (2010) بعنوان: (أثر تطبيق الحكومة الإلكترونية مؤسسات الأعمال): حاولت الدراسة إبراز أهمية الاستثمار في بناء الحكومة الإلكترونية من خلال ربط المواطنين ومؤسسات الأعمال والمؤسسات الحكومية ومؤسسات المجتمع المدني وغيره بنمط إلكتروني موحد يوفر مختلف التعاملات ببسر، واقتصاد كبير في الجهد والمال والوقت، حيث يكون التركيز حول تلك العوائد أكثر في مجال الأعمال، وكانت الدراسة عبارة عن تشخيص لحالة الجزائر في تطبيق ذلك النظام، ثم إبراز أهم المعوقات التي تحول دون تحقيقه، ولقد اعتمد المنهج النظري التحليلي في معالجة إشكالية الدراسة، وكانت أهم الاستنتاجات: أن مشروع الحكومة الإلكترونية في الجزائر تجاوز ثلاث سنوات على إطلاقه وأنه يحمل جملة من العقبات التي تحول دون تحقيقه منها: (عدم استكمال البنية التحتية للاتصالات، ومحدودية انتشار الإنترنت والجانب التشريعي المختص في ذلك المجال، وارتفاع تكاليف عتاد المعلوماتية وأجهزة الاتصالات)، وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات من أهمها: (ضرورة الاستثمار الفعال في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتوفير البنية التحتية اللازمة لبناء حكومة إلكترونية قوية الأركان، والذي يتطلب انتشار الإنترنت وتوفير التشريعات الراعية لتلك التكنولوجيا، وتنمية وتأهيل كوادر العنصر البشري).

3. كما قدمت الرفاعي (2009) في دراستها التي بعنوان: (الحكومة الإلكترونية وسبل تطبيقها): تأطيراً فكرياً وعلمياً استراتيجياً لإرساء أسس الحكومة الإلكترونية في العراق مع تقديم الاقتراحات الخاصة بالسياسات والاستراتيجيات التي تضع أمام القطاع الحكومي والمسؤولين لإقامة الحكومة الإلكترونية، وقد توصلت الدراسة إلى: أن هناك قصور يعتري الإطار النظري التقليدي للحكومة الإلكترونية من حيث إمكانية قياس إسهام المؤسسات في المجتمع، إذ أن ذلك الإطار يعد العامل الوحيد للحكم على فاعلية المؤسسة دون النظر إلى مدى تأثير الأنشطة المؤثرة التي يمارسها العاملون على المؤسسة، الأمر الذي جعل ذلك مدعاة للتفكير إلى الحاجة إلى بناء نظري يحمل في طياته أساليب تراعي استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتأثيراتها على أنشطة المؤسسة، إذ أن مؤشرات الأداء أضحت ذات أهمية بالنسبة لجمهور المهتمين بالمؤسسة، ومنهم المستثمرون المرتقبون الذين يتخذون منها وسائل مساعدة لهم في اتخاذ قراراتهم، وكانت من أهم توصيات الدراسة: تطوير البنية الأساسية لنجاح الحكومة في أداء أعمالها، من خلال توفير نظم اتصالات فعالة لنقل البيانات وتدقيقها، مع ترشيد السياسة العامة والقانون وذلك بتحديث القوانين والتشريعات؛ لإضافة الشرعية والقبول للمعاملات الإلكترونية، والعمل على تشجيع استيعاب المعرفة الإلكترونية لدى جمهور المتعاملين، وتحقيق العدل والمساواة للوصول إلى خدماتها، والمحافظة على خصوصية المعلومات والمعاملات الشخصية، وثم ختمت الرفاعي بالتأكيد على الحكومة الإلكترونية وهي أساس الإصلاح الاقتصادي والسياسي الناجح وإن الدول التي أقامت أسس الحكومة الإلكترونية حققت نتائج تنموية ممتازة.
4. كذلك في دراسة أبو زيد وحجازي (2008) التي بعنوان: (أثر تطبيق الحكومة الإلكترونية وأبعاد إدارة الجودة الشاملة في تحسين مستوى جودة الخدمة)، والتي هدفت إلى التعرف على أثر العلاقة التكاملية بين تطبيق الحكومة الإلكترونية، وبين إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة الخدمة المقدمة إلى متلقي الخدمة في القطاع الحكومي في المملكة الأردنية الهاشمية، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي، وقد توصلت إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن المؤسسات المبحوثة تطبق أبعاد إدارة الجودة الشاملة، كما أنها تعمل على تطبيق بعض مراحل الحكومة الإلكترونية وبخاصة فيما يتعلق منها بنشر المعلومات والاتصال المتبادل، كما بينت الدراسة أن تطبيق الحكومة الإلكترونية يعزز تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات وهي: مواصلة تعزيز توظيف تكنولوجيا المعلومات في المؤسسات الحكومية في الأردن؛ مما يسهم في تعزيز تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة وأبعادها، مع العمل على تحقيق التكامل بين دوائر المؤسسات الحكومية ليتسنى نشر المعارف بين دوائرها المختلفة، والتوسع في نشر ثقافة إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات القطاع العام.
5. في دراسة أبو زيد (2006) بعنوان: (متطلبات النجاح وإمكانية التطبيق والأبعاد المستقبلية للحكومة الإلكترونية في الأردن): التي هدفت إلى التعرف على أثر توافر متطلبات نجاح تطبيق الحكومة الإلكترونية وإمكانية التطبيق في أبعادها المستقبلية، وقد استخدم المنهج التحليلي لعدد من مؤسسات القطاع العام الأردنية، بالإضافة إلى مقارنة فعالية تطبيق الحكومة الإلكترونية في المؤسسات المبحوثة مع حكومة دبي الإلكترونية، وحكومة مصر الإلكترونية في ضوء معايير قابلية استخدام المواقع الإلكترونية، وتوصلت الدراسة إلى: وجود أثر لتطبيق الحكومة الإلكترونية وتوافر متطلبات النجاح في جودة الخدمة المقدمة كأحد أبعاد تطبيق الحكومة الإلكترونية المستقبلية.
6. دراسة الريوي (2006) بعنوان: (تحديث الإدارة عبر تطبيقات الحكومة الإلكترونية): هدفت دراسة إلى تحديث الإدارة باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وصولاً إلى تطبيقات الحكومة الإلكترونية مع بيان أهميتها في إنجاح عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية، حيث ركزت الدراسة على تحليل الواقع المعلوماتي الراهن للجمهورية اليمنية، ومعرفة مدى

ملاءمته وجهوزيته لتطبيقات الحكومة الإلكترونية مسلطاً الضوء على مكامن القصور، ونقاط الضعف في الواقع بقصد تجاوزها، كما تناولت الدراسة واقع سير مشروع الحكومة الإلكترونية في الجمهورية اليمنية، والذي يطلق عليه البرنامج الوطني لتقنية المعلومات، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وقد خلص إلى تكوين وتقديم رؤية علمية تتعلق بمشروع الحكومة الإلكترونية مستقبلاً في الجمهورية اليمنية، وخرجت الدراسة بتوصيات: بالعمل على إكساب عملية التنمية الشاملة طابعاً علمياً عصرياً يستوعب مضمون التوجهات العالمية ويضمن الاستفادة القصوى من المميزات التي تؤمنها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتطبيقاتها المختلفة.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

نتوصل من الدراسات السابقة إلى مجموعة النتائج التالية:

1. الحكومة الإلكترونية هي أساس الإصلاح الاقتصادي والسياسي مما يساعد على تحقيق نتائج تنموية ممتازة.
2. لبناء حكومة إلكترونية قوية تحتاج الحكومات إلى توفر متطلباتها ومقوماتها؛ لكي يكتب لها النجاح.
3. دور مؤسسات الاتصالات في توفير البنية التحتية اللازمة لبناء حكومة إلكترونية قوية الأركان، عن طريق توفير وصيانة شبكات المؤسسات الحكومية باستمرار .
4. لتحقيق مشروع الحكومة الإلكترونية لا بد من توفر عدد من المتطلبات منها: استكمال البنية التحتية للاتصالات، العمل على انتشار الإنترنت، والجانب التشريعي المختص في ذلك المجال، وخفض تكاليف عتاد المعلوماتية وأجهزة الاتصالات، وتنمية وتأهيل كوادر العنصر البشري.
5. تطبيق الحكومة الإلكترونية يعزز تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.
6. إكساب عملية التنمية الشاملة طابعاً علمياً عصرياً يستوعب مضمون التوجهات العالمية ويضمن الاستفادة القصوى من المميزات التي تؤمنها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتطبيقاتها المختلفة، أو ما يعرف بالإدارة الإلكترونية الحديثة.

الإطار النظري للدراسة:

الحكومة الإلكترونية

في الحكومة الإلكترونية تستخدم التكنولوجيا الحديثة كأداة للتنمية الاقتصادية والتنمية الإدارية، أو الإصلاح الإداري المستهدف المرتكز حول خدمة المواطن. فالحكومة الإلكترونية تمثل التحول الذي يساعد المواطنين والأعمال لكي تجد فرصاً جديدة في اقتصاد المعرفة الدولي، فهي تمثل إصلاح كيفية عمل الحكومة، إدارة المعلومات، إدارة الوظائف الداخلية بالمنظمة، خدمة المواطنين ورجال الأعمال (O'Reilly, 2002).

الفرق بين الإدارة الإلكترونية، والحكومة الإلكترونية:

نظراً إلى انقسام الآراء انقساماً كبيراً حول تعريف الإدارة الإلكترونية والحكومة الإلكترونية، فبعض المفكرين والمهتمين يرى أنها إدارة وليست حكومة، ولدى هؤلاء أسبابهم، وبعضهم الآخر يرى أنها حكومة وليست إدارة، ولدى هؤلاء أيضاً أسبابهم، وثمة فريق ثالث يتعاطى مع المفهوم بخلط واضح دون تمييز حين يستخدم أحد المصطلحين أو كليهما. واللافت في هذا الخلاف الذي اشتهر بين مفكري الإدارة والمهتمين بها: اتساع الهوة بين طرفي الخلاف إلى درجة كبيرة؛ فكل طرف من الطرفين يتناول الفرق بين مفهوم الإدارة الإلكترونية، ومفهوم الحكومة الإلكترونية، وكأنه يتحدث عن شيء مختلف تماماً، ومتناقض إلى أقصى درجة.

هناك من يرى أن الحكومة الإلكترونية جزء من تطبيقات الإدارة الإلكترونية، وأن تعبير الإدارة الإلكترونية أكثر اتساعاً ورحابة من تعبير الحكومة الإلكترونية، وأن الإدارة الإلكترونية بمثابة مظلة كبيرة تدخل تحتها تطبيقات مختلفة التجارة الإلكترونية E-commerce، والأعمال الإلكترونية E-Business، والحكومة الإلكترونية (E-Government) ووجهة نظر هؤلاء أن تعبير الإدارة الإلكترونية هو الأصل الذي تنفرع منه بقية التعريفات وأنه أشمل وأعم، ووجهة هذا الفريق أنه لا حكومة من دون إدارة، وعليه من وجهة نظرهم فلا حكومة إلكترونية من دون إدارة إلكترونية.

ويذهب فريق آخر من علماء الإدارة في تبني وجهة النظر السابقة نفسها إلى أبعد من ذلك، حيث يرون أن المسألة ليست فقط مسألة تفرقة بين تعبيرين إدارة وحكومة وإنما يرى هؤلاء أنه يفضل التزام تعبير الإدارة الإلكترونية، والابتعاد عن استخدام تعبير الحكومة الإلكترونية نهائياً، ويحتج هؤلاء على صواب رأيهم بأنه عند ذكر اسم الحكومة الإلكترونية فإن أول ما يتبادر إلى ذهن المستمع البعد السياسي والوظيفة السياسية للحكومة، على الرغم من أن الحكومة ليست كياناً سياسياً صرفاً، وأن لها وظائف أخرى تتعلق بالشأن الإداري الداخلي، فيرى أصحاب هذا الرأي أن تلك التسمية لا تصيب المسمى الحكومة الإلكترونية كاملاً، بل تبقى مصبوغة بالصبغة السياسية، ما لا يتوافق مع شمولية المصطلح؛ لذا يرى أصحاب هذا الرأي أن من الأسلم والأدق والأكثر إصابة للمفهوم استخدام مصطلح الإدارة الإلكترونية وتجنب مصطلح الحكومة الإلكترونية (عبد الصاحب، 2012).

ما نوع الحكومة الإلكترونية التي يطالب بإقامتها؟

لا يوجد نموذج واحد للحكومة الإلكترونية؛ لأن لكل مجتمع حاجاته وأولياته المختلفة، كما لا يوجد معيار دولي للاستعداد لها. واستعداد كل مجتمع وحكومة سوف يعتمد على أي الأهداف والقطاعات المعنية التي تختار كأولويات لها، بالإضافة إلى الموارد المتاحة في توقيت معين التي قد تعتمد على الموازنات العامة والمانحين، ..الخ. وكل ذلك يعتمد على حاجات المجتمع الأكثر أهمية التي قد تتضمن البنية الأساسية، الإطار التشريعي، ورأس المال البشري المحتاج إليه للحكومة الإلكترونية..الخ. ولا يمثل الاستعداد الإلكتروني قضية حكومية فقط، بل يتمثل أيضاً في إعداد المجتمع لتقبل رؤية هذه الحكومة الإلكترونية (Pare, 2002).

نموذج الحكومة الإلكترونية

يعتبر نموذج الحكومة الإلكترونية مكرساً بالكامل وموجهاً لخدمة المجتمع بمواطنيه ومنشأته ومنظّماته المختلفة، ويهدف في الأساس تقديم خدمات عامة بطريقة مميزة تراعي خصوصيات العملاء والأسواق المستهدفة ويحقق لكل الأطراف المتعاملة أهدافها بطريقة مشتركة وفعالة. لذا يمكن تحديد نموذج الحكومة الإلكترونية بأنه يمثل نموذج أعمال مبتكر مبني على المعلوماتية والتكنولوجيا المتقدمة، وعلى الأخص أساليب التفاعل والشفافية والمصادقية والثقة المتبادلة. (Graafland, Irma and Ettegui, 2002).

وبذلك يرتبط هذا النموذج بالتالي:

- تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتقدمة.
- إدارة الابتكار والإبداع في إحداث تغييرات جذرية في مفهوم العمل الحكومي والتحول من الإدارة التقليدية إلى إدارة التغيير وإدارة المعرفة.
- إعادة تشكيل وهندسة الحكومة بإحداث تغييرات في استراتيجيات وأساليب تفاعل الحكومة مع المواطنين والأعمال ومع عملياتها بعضها ببعض، والاستناد إلى مبادئ وأسس العدالة والإنصاف والشفافية والمساواة والمشاركة في اتخاذ القرارات.

أهداف الحكومة الإلكترونية:

وقد حدد (جامعة الدول العربية، إعلان القاهرة، 18 يونيو 2003) ستة أهداف رئيسية تتسم بها استراتيجيات الحكومة الإلكترونية كما يلي:

1. تحقيق كفاءة وعائد أكبر علي الاستثمار.
2. ضمان النفاذ المريح لخدمات الحكومة ومعلوماتها.
3. توصيل الخدمات التي تستجيب لاحتياجات العميل.
4. التكامل بين الخدمات ذات الصلة.
5. بناء ثقة المستخدم.
6. زيادة اشتراك المواطنين في الخدمات.

أي يجب أن يوفر الاستثمار في إقامة الحكومة الإلكترونية عائدات ملموسة، سواء كانت في شكل خفض حقيقي في التكلفة أو رفع الكفاءة والإنتاجية، أو تحسين الخدمات المقدمة للمجتمع بمواطنيه وأعماله.

مما يستوجب تواجد أهداف عريضة للحكومة الإلكترونية منها كما ذكر (O'Reilly, 2002):

- تحسين الخدمات الموجهة للمواطنين،
- تحسين إنتاجية وكفاءة المصالح والمنظمات،
- تشجيع النظام القانوني وتطبيق القانون، مساندة ودعم القطاعات الاقتصادية،
- تشجيع الإدارة الجيدة وتوسيع المشاركة.

مزايا الحكومة الإلكترونية:

مما تقدم يمكن تحديد مزايا إقامة الحكومة الإلكترونية في التالي:

- إنشاء قنوات اتصال إضافية بين المواطنين ومنشآت الأعمال ومنظمات المجتمع المختلفة من جهة والأجهزة والمصالح الحكومية من جهة أخرى.
- توفير المعلومات للمواطنين داخل الوطن وخارجه.
- تسويق المنتجات والخدمات عالمياً.
- اجتذاب الاستثمارات من خلال تحديد الفرص الاستثمارية القائمة.
- تقليل تكلفة الخدمات والأعمال والمعلومات الحكومية وما يصاحبها من إجراءات متعددة.
- تبسيط العمليات والإجراءات الحكومية والتخلص من بيروقراطية الأداء.
- التوسع في استخدام تكنولوجيا المعلومات لسد الفجوة الرقمية مع المجتمعات المتقدمة.
- التأهيل والتنمية المهنية والتدريب والتعلم المستمر مدى الحياة (الهادي، 2006).

المهارات اللازمة لتفعيل الحكومة الإلكترونية:

توجد خمس مهارات ضرورية لازمة لتفعيل الحكومة الإلكترونية وتمكينها من تقديم الخدمات الضرورية بكفاءة وفعالية. وتمثل هذه المهارات متطلبات مسبقة يجب أن يتسم بها كل العاملين، كما أنها أيضاً مهارات متداخلة تستدعي العمل بروح الفريق.

ومن هذه المهارات ما يلي (Leitner, 2003):

(1) المهارات التحليلية:

تمثل مجموعة من المهارات مثل مهارات التفسير والتحليل وهي مهارات أساسية ينبغي توافرها في كل مرحلة من مراحل تطوير مشروع الحكومة الإلكترونية. ويتطلب ذلك إجراء بحوث ودراسات استطلاعية أو تشخيصية ومتعمقة أيضا.

(2) مهارات إدارة المعلومات والمعرفة:

تبين هذه المجموعة من المهارات مدى وأسس التعامل مع المعارف والمعلومات كمورد أساسي ذي قيمة عالية ومضافة، وتحتاج هذه المجموعة من المهارات التالي:

- التأكد من سلامة محتوى وجودة البيانات والمعلومات ومستويات توافقها مع غيرها من البيانات والمعلومات. ويرتبط بذلك تصنيف وفرز وفهرسة البيانات وانتقاء المحتاج إليه منها.
- التمكن من تصميم النظم وقواعد أو مستودعات البيانات وملفات البيانات المستخدمة لتقديم وعرض المعلومات بشكل منظم. ويرتبط بذلك تصميم واجهات التفاعل ونظم الأمن التي تضمن سلامة وسرية المعلومات المتاحة.
- القيام بأنشطة البحث عن المعلومات، والتصنيف، والفهرسة، والحفاظ علي سلامة البيانات والمعلومات.
- تصميم وبناء قواعد ومستودعات البيانات وتحديد البيانات المتضمنة وإقرار عمليات جمع البيانات ومعايير ومقاييس الجودة والسيطرة عليها.
- تطوير وتنفيذ آليات المشاركة في المعلومات.

(3) المهارات الفنية:

ويمكن القيام بهذه المهارات من خلال التالي:

- تصميم وتنفيذ نظم معلومات متوافقة مع البنية الأساسية القائمة.
- تطوير واجهات التفاعل مع المستخدمين النهائيين، بحيث تكون سهلة الاستخدام ومقبولة منهم.
- تحويل البيانات من نظام أو شكل ما إلى شكل آخر في إطار نظام معلومات متكامل وإتاحة بياناته وتقاريره للاستخدام بأساليب عديدة.
- تصميم وإدارة نظم وشبكات المعلومات المختلفة.
- تكوين قواعد ومستودعات بيانات قادرة علي توحيد المعلومات واستقطابها من مصادر مختلفة لأغراض الاسترجاع وتوسيع نطاق الاستخدام.

(4) مهارات الاتصال والتقديم:

توظف هذه المجموعة من المهارات في أغراض تسويق مشروع الحكومية واستقطاب الدعم اللازم من كل الأطراف المعنية به.

(5) مهارات إدارة مشروع الحكومة الإلكترونية:

وتهدف هذه المجموعة من المهارات إلى التعرف علي التالي:

- تأثير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المستخدمة علي بنية العمل،
- مدي تأثيرها علي الخدمات المقدمة للمواطنين،
- التخطيط الجيد لمشروع الحكومة الإلكترونية،
- طرق بناء هيكل المشروع،
- طرق مراقبة جودة المشروع،

- طرق قياس أداء الحكومة الإلكترونية.

الاستراتيجيات المشكلة للحكومة الإلكترونية:

يمكن تحديد سبع استراتيجيات أساسية ترشد وتوجه الأداء في جهود إقامة الحكومة الإلكترونية بطريقة مقبولة. وتتمثل هذه الاستراتيجيات في التالي (الهادي، 2006):

(1) سد الفجوة بين المهارات المطلوبة والمتاحة:

تحتاج الحكومة الإلكترونية إلى مهارات إدارية وتواصلية وتكنولوجية وتنظيمية وتسويقية واقتصادية، الخ. كما أن المهارات المحتاج إليها متعددة ومتغيرة على الدوام. ولهذا العامل الاستراتيجي يجب التأكيد على تنمية الموارد البشرية المحتاج إليها من الكفاءات المتاحة بالفعل وتأهيل قوى عاملة جديدة وتنمية المتوافر منها للقيام بمشروعات الحكومة الإلكترونية المتباينة والمتعددة.

(2) سد الفجوة الشاسعة بين التوقعات وإدراك المواطنين:

استراتيجية سد الفجوة الشاسعة بين توقعات الحكومة وإدراك المواطن العادي لخدمات الحكومة الإلكترونية، تحدد برامج النوعية نحو تسويق المعلومات والخدمات المتاحة بالفعل والشفافية المطلوبة في مشاركة الجمهور من المواطنين والأعمال في إدراك نقاط القوة والقصور والفرص الناجمة من الحكومة الإلكترونية والمخاطر التي تمثلها.

(3) الوصول للمواطنين:

استراتيجية الوصول للمواطنين المحتاجين للمعلومات والخدمات الحكومية بغض النظر عن قدراتهم في الوصول لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، تحتاج إلى إمكانية إمداد هذه الخدمات وإتاحتها عبر مراكز خدمة المجتمع المختلفة.

(4) التحول في الخدمات:

تتمثل هذه الاستراتيجية في التحول من الخدمات الموجهة بالبرامج الفردية لخدمة متكاملة تقدمها الحكومة الإلكترونية، حيث إن رؤية الحكومة الإلكترونية تعتبر رؤية متكاملة لإتاحة المعلومات والخدمات الحكومية التي تقدم في الوقت الحقيقي المناسب.

(5) الدعم والمساندة المطلوبة:

استراتيجية دعم ومساندة جهود ومتطلبات الحكومة الإلكترونية من خلال توفير أدلة إرشادية ونماذج أعمال مبتكرة ومعلومات مفصلة وبرامج توعية وتدريب مختلفة.

مناقشة أسئلة الدراسة:

1. ماهي المفاهيم الأساسية في الإدارة الإلكترونية؟

أ- نظم المعلومات الإدارية: ويقصد بها النظم التي صممت لأداء وظيفة أو وظائف محددة وهي غالبا الأعمال الروتينية اليومية التي تقوم بها دائرة حكومية ما، مثل: الاتصالات الإدارية (صادر- وارد)، إدارة الملفات الطبية في المستشفيات، نظم المحاسبة، نظم شئون الموظفين... وغيرها. وقد ظهر خلال السنوات الأخيرة ما يعرف بالنظم المتكاملة، ويقصد بها النظم التي تتكون من عدة نظم فرعية تتكامل فيما بينها بحيث تكون في النهاية نظاما شاملا لجميع وظائف الدائرة.

في الغالب لا تجد كثير من الدوائر نظاما متكاملة تلبي احتياجاتها كما تريد، وبالتالي تلجأ إلى تصميم نظم خاصة بها قدر الإمكان. في هذه الحالة يجب على الدائرة مراعاة المعايير القياسية قدر الإمكان حتى تستطيع التكامل مع التقنيات الأخرى مثل الإنترنت. وتجدر الإشارة هنا إلى أن تلك النظم سواء النظم الجاهزة، أو المطورة محليا يجب أن تكون سهلة الاستخدام ويكون انسياب العمل (workflow) سلسا ومنطقيا (أيوب، 2004).

ب- إدارة الملفات: بدلاً من حفظها، والتي تعني كيفية الاستفادة منها بما يعود بالإضافة على التراكم المعرفي مع الاحتفاظ بنمط معين من الملفات، بحيث يمكن تغيير محتواه من آن لآخر طبقاً للتغييرات بدلاً من كتابته مره أخرى (عبود، 2004).

ج- إدارة الأزمات: القدرة على إدارة أي حدث طارئ غير متوقع، بأسلوب إداري فعال يؤدي إلى التقليل من آثاره ونتائجه السلبية، والأزمات في الإدارة الإلكترونية هي موقف يحول دون تحقيق الأهداف المطلوبة ويتطلب إجراءات فورية، ويحتم العمل كفريق يشترك في تذليل الأزمة باستخدام أساليب أداء عالية، وهي تستند على أسس عديدة منها: العلاقات الوظيفية الإيجابية والقدرة على التحكم في النتائج المتوقعة والتركيز على الأزمة ومسبباتها وما هو متاح عمله وفق الإمكانيات والصلاحيات المتوفرة (Julie, 2002). وقد تحدثت الأزمة في الإدارة الإلكترونية نتيجة سوء الاتصال ما بين الأنظمة الداخلية والمتغيرات البيئية المحيطة مما يسبب عدم التوافق بينهم، كما تحدثت نتيجة عدم قدرة الإدارة عن مواكبة التغيرات والاتجاهات الحديثة (أحمد، 2002). إن القدرة على إدارة الأزمات يتطلب من الإدارة الإلكترونية توفر المعلومات الحديثة الدقيقة التي تمكن من معرفة كافة الامكانيات المتوفرة لمواجهة الأزمة، وأمثلة عن أزمات لدى بعض دول الخليج مثل: عدم تلبية التخصصات المختلفة لاحتياجات المجتمع (عبد الغني، 1996).

د- الهندرة في الادارة الإلكترونية: إن الهندرة تعني إعادة التفكير في أسس الإدارة وعملياتها من القاعدة، أي البدء من الصفر في تنظيم الإدارة فيتم إعادة تصميم العمليات الإدارية بصفة جذرية، بهدف تحقيق تطوير جذري في الأداء التنظيمي بالإدارة الحكومية. وهي وسيلة إدارية منهجية تهدف إلى تصميم البناء التنظيمي من جذوره بالاعتماد على إعادة هيكلة العمليات الإدارية لتحقيق تطوير في أداء التنظيم الإداري يكفل تخفيض التكلفة وجودة الأداء وسرعته. وذلك يتطلب دقة تصميم العمليات الإدارية المستحدثة، ثم اتخاذ قرار جريء بالبدء بتنفيذها وإحلالها تدريجياً مكان ما يطبق. يمكن تطبيق الهندرة في مجال الإدارة الإلكترونية مثل: التدريب وتصميم البرامج التدريبية، إعادة تنظيم قنوات الاتصال بالاعتماد على برامج الحاسب الآلي خاصة في مجال الوارد والصادر، وربط الإدارات الوسطى بالإدارة المركزية باستخدام أجهزة وبرامج الحاسب الآلي المناسبة مما يسهل نقل المعلومات، استخدام البريد الإلكتروني في نقل المعلومات (Joseph, 2000).

هـ- الجودة في الإدارة الإلكترونية: العملية الإدارية التي تمكن كل فرد في الإدارة من المشاركة في العملية الإدارية، ويكون مسئولا عن جودة الأداء الذي يقوم به، أو يشرف عليه. وتتطلب الجودة الإلكترونية أمور عديدة منها: اللامركزية المقيدة بلوائح وأنظمة مرنة، والتفويض، والمشاركة في القرارات الإدارية، الثقة المتبادلة، فريق عمل متعاون، وأن يكون هناك معايير للجودة في المجال الإداري تتفق مع الأهداف المرجو تحقيقها في الإدارة، وذلك بما يتفق والاتجاهات التقنية الحديثة. إن تطبيق إدارة الجودة يتطلب إعادة تنظيم الإدارة الحكومية وذلك عن طريق إيجاد نظرة قيادية مشتركة نحو تحديث البرامج التدريبية المقدمة لمن يعمل في الإدارة الإلكترونية بهدف تحسين جودة أداء خريجي تلك البرامج، وبناء روح الفريق بين القادة في الإدارة الإلكترونية القائمة على العمل المتعاون، واستخدام البيانات الكمية والكيفية لتحقيق الجودة الشاملة في الإدارة، والبعد عن التنظيم الهرمي للإدارة الإلكترونية؛ لأنه لا يحقق الجودة المطلوبة، واستخدام قنوات الاتصال الحديثة ذات التنظيم الشبكي، والتي تمكن من تبادل المعلومات بدقة وكفاءة عالية مما يمكن من تحقيق الجودة الإدارية في المجال الإداري. كما لا بد أن تكون عملية تحسين الأداء للوصول للجودة الشاملة مستمرة عن طريق الاعتماد على عناصر رئيسية وهي: القيادة القادرة على خلق بيئة عمل مناسبة تعتمد على فرق العمل المتعاونة، وإدارة البيانات والمعلومات في الإدارة الإلكترونية باستخدام التقنيات المتطورة، وتوفير كوادر بشرية ذات تأهيل مناسب قادرة على التعامل مع اتجاهات الإدارة الإلكترونية الحديثة بكفاءة (أبو شيخة، 2010).

2. ما هو التصور المقترح الذي يمكن الحكومات الدول العربية من مسايرة مفاهيم نظم الإدارة الإلكترونية الحديثة لتتمكن من تطبيقها في إداراتها؟

التصور المقترح

منطلقات التصور المقترح:

تتمثل منطلقات التصور فيما يلي:

1. التكنولوجيا بتطبيقاتها بانت عنصرًا أساسيًا في المجالات الإدارية، لذلك لا يمكن الاستغناء عنها.
2. مواكبة التطور الحادث في الإدارة الآخذة بتطبيقات التكنولوجيا، بات أمراً واجباً وملحاً.
3. لا يمكن تحقيق مؤشرات الجودة في الجانب الإداري إلا بإدخال التكنولوجيا عنصراً أساسياً من عناصر الأداء.
4. من حق المواطنين الحصول على خدمات سريعة، ودقيقة تتناسب مع احتياجاتهم وإمكاناتهم.
5. من واجب الموظف الإداري أن يقدم خدمة راقية تتسجم مع متطلبات المجتمع والمواطنين.
6. من واجب الحكومات أن توفر خدمات إدارية إلكترونية تتسجم مع احتياجات المواطنين المتسارعة وتوقعاتهم.
7. تطبيق التصور المقترح يتناغم مع الحاجة الإنسانية المنشود تحقيقها لدى جميع عناصر العمل الإداري (البشرية)، من موظفين على كافة مستوياتهم الوظيفية، ومواطنين.

أهداف التصور المقترح:

يهدف التصور المقترح إلى تحقيق ما يأتي:

1. التأكيد على اقتراح مسارات عملية لتطبيق الإدارة الإلكترونية نهوضاً بالعملية الإدارية بغية تحقيق أهدافها.
 2. تطوير أداء الموظفين في القطاعات الحكومية.
 3. التأكيد على اقتراح منظومة من الأداءات والإجراءات للنهوض بالعملية الإدارية، والتقليل من الهدر فيها.
- يلزم توافر ما يلي من مكونات لنجاح تنفيذ التصور:

بنية تحتية ملائمة للنشاطات التكنولوجية، بما يتبعها من شبكات وبرامج وحواسيب، وكادر بشري مؤهل. على أن تلك المكونات لا يمكن أن تكون فاعلة إلا إذا كانت مقترنة بآليات تنفيذ، يمكن عرضها فيما يأتي:

أولاً: على مستوى المشرفين:

1. اختيار مشرفين ممن لديهم القدرة والكفاءة في استخدام الحاسوب والشبكة العنكبوتية، وامتلاكهم لمهاراتها التطبيقية.
2. متابعة أدائهم وتطويره من خلال مواكبة التطور التكنولوجي، ومن خلال إعطائهم دورات تدريبية في مجال التكنولوجيا الإدارية.

ثانياً: على مستوى الموظفين:

1. الاهتمام بالجانب العملي في إعداد الموظفين الإداريين، وذلك من خلال توظيف المهارات العملية وتفعيل المختبرات والورش التي تقدم خدمات إلكترونية ليساعدهم في استيعاب متطلبات الحكومة الإلكترونية.
2. ومحاولة ترشيد الخطط المتعلقة بالإدارة الإلكترونية الحديثة، لتقديم بنية معرفية وظيفية تخدم توجهات الحكومة نحو الإدارة الإلكترونية الحديثة.

ثالثاً: على مستوى الوزارة والحكومات:

1. تفعيل مستوى من الشراكة بين الهيئات الإدارية في مختلف الوزارات والوكالات والهيئات الإشرافية فيها.

2. إيجاد محاور النقاء في أداء كلا الطرفين بما يدعم توجهات الإدارة الإلكترونية الحديثة، كأن يتم تصميم بوابة إلكترونية للإشراف الإلكتروني تتسع في مجالها لمشاركة جميع الأطراف.
3. تنوع مجالات ومهارات العمل الإداري وأدواته ووسائله، مما يشكل بالضرورة نقاط النقاء توحد الرؤية وتحدد المسارات، مما يسهم في تفعيل التكنولوجيا على جميع المستويات الإدارية في الحكومات والوزارات.

رابعاً: على مستوى الإدارة الفرعية:

1. ربط مجال البوابة الإلكترونية المقترحة بآفرع المؤسسات الحكومية في مختلف المدن والمناطق لخدمة المواطنين حتى في أصغر المدن النائية.
2. إتاحة الفرصة للمواطنين من دخول البوابة والاستفادة من الأطر النظرية التي يتم تزويد البوابة بها من قبل الهيئات الإشرافية المسؤولة.
3. التزود بالمعلومات، والاطلاع على المستجدات، والتواصل مع المسؤولين إلكترونياً.
4. استخدام نماذج التقييم المحوسبة، وذلك فيما يخص الموظفين، أو البوابة والخدمات المقدمة، لتوثيق التطورات والتحسينات التي تحتاجها البوابة الإلكترونية.

معوقات تطبيق التصور المقترح:

1. ضعف البنية التحتية للدول العربية.
 2. ضعف مستوى الموظفين في المجال التكنولوجي، وكذلك المشرفين.
 3. انخفاض مستوى التعاون مع الجهات المعنية.
- ويمكن التغلب على تلك المعوقات من خلال تبني فلسفة تجديدية تأخذ في الاعتبار آليات تنفيذ التصور المقترح آنفة الذكر.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

التوصيات:

- بعد استعراض نتائج الدراسة، يمكن التقدم بمجموعة من التوصيات، وهي كالآتي:
1. التعرف على معوقات تطبيق نظم الإدارة الإلكترونية والعمل على معالجتها مثل:
 - أ- الخوف من التغيير لدى المواطنين والموظفين، لذا لا بد من توضيح أهداف الإدارة الإلكترونية للمواطنين والموظفين لتشجيعهم على استخدامها كتوضيح دور الإدارة الإلكترونية في تحسين الخدمات: خفض التنقل، التوصل في أي وقت وأي مكان، وسهولة الوصول للمعلومات.
 - ب- تداخل المسؤوليات وضعف التنسيق لذا لا بد من توفير الكادر البشري الاستثماري المدرب على استخدام التقنيات الحديثة قبل البدء في تطبيق الإدارة الإلكترونية، حيث يكون كادر بشري تقني قادر على القيام بعمليات الدعم الفني المستمر وتطوير النظم المعلوماتية المختلفة بصورة منسقة بدون تداخل للمسؤوليات فيما بينهم.
 2. التغلب على المشاكل في تطبيق الإدارة الإلكترونية في العالم العربي، حيث إن كثيراً من الحكومات العربية لم تغير من إجراءاتها التقليدية حتى مع إدخال الحاسوب بسبب:
 - أ- عدم التفرة بين ما يعنيه موقع جميل الشكل على الويب، وبين خدمات متكاملة تنهي إجراءات بيروقراطية معقدة.
 - ب- أيضاً لا بد أن تعمل الجهات المالية والإدارية بصورة غير منفصلة، فالعلاقة بينها وطيدة لا يمكن فصلها. كما أن الاهتمام بالمواطنين والقطاع الخاص يجب أن تكون نقطة الارتكاز في المواقع الحكومية.

ت- بالإضافة الى إعطاء الدعم المطلوب والإعانة الكاملة للبرامج الإدارية الإلكترونية لتأكد من استمراريتها. كما يجب أن تدرك مدى أهمية الحماية وأمن المعلومات والمتطلبات التقنية لأداء البرامج والنظم والمواقع الحكومية على الإنترنت حتى لا تبدو هزيلة سهلة الاختراق.

ث- أتمتة مؤسسات الدولة وتحويل جميع معلومات الحكومة ووزارتها الورقية إلى معلومات إلكترونية.

ج- تأمين البيئة التحتية الشبكية الضرورية لربط كافة مؤسسات الدولة بشبكة معلومات واحدة وتبادل المعلومات بين مختلف الجهات على أن تكون قوية وسريعة وآمنة.

ح- تحديد جميع التعاملات بين المواطن وكل مؤسسة وتحويلها إلى تعاملات إلكترونية.

3. توفير الأنظمة اللازمة للإدارة الإلكترونية مثل: أنظمة المتابعة الفورية، وأنظمة الشراء الإلكترونية، أنظمة الخدمة

المتكاملة، ونظم التعامل مع البيانات كبيرة الحجم، والنظم الخبيرة والذكية.

4. يعتقد البعض أنه وعند تطبيق استراتيجية "الإدارة الإلكترونية" سوف تزول كل المصاعب والمشاكل الإدارية والتقنية

والعمالية، لكن الواقع يشير إلى أمر مختلف بمعنى أن تطبيق الإدارة الإلكترونية سيحتاج إلى تدقيق مستمر،

ومتواصل لتأمين استمرار تقديم الخدمات بأفضل شكل ممكن مع الاستخدام الأمثل للوقت والمال والجهد آخذين بعين

الاعتبار وجود خطط بديلة، أو خطة طوارئ في حال تعثر الإدارة الإلكترونية في عملها لسبب من الأسباب، أو

لسلبية من السلبيات المحتملة لتطبيق الإدارة الإلكترونية مثل:

أ- التجسس الإلكتروني، فهناك مخاطر كبيرة من الناحية الأمنية على معلومات ووثائق وأرشيف الإدارة عند الانتقال للحكومة،

أو الإدارة الإلكترونية لذا لا بد من تكثيف برامج الحماية قبل وخلال تطبيق الإدارة الإلكترونية في الحكومات.

ب- شلل الإدارة، والذي يحدث نتيجة للتطبيق غير السوي والدقيق لمفهوم واستراتيجية "الإدارة الإلكترونية" فيتم الانتقال دفعة

واحدة من النمط التقليدي للإدارة إلى الإدارة الإلكترونية دون اعتماد التسلسل والتدرج في الانتقال مما يؤدي إلى شلل في

وظائف الإدارة، لذا لابد عند تخليقنا عن النمط التقليدي للإدارة أن ننجز الإدارة الإلكترونية بمفهومها الشامل بصورة تدريجية

حتى لا يحدث أي شلل للإدارة مما يؤدي إلى الاعتقاد بأن سبب ذلك هو استخدام أسلوب الإدارة الإلكترونية، فيتم العودة

للأسلوب التقليدي للإدارة.

الخاتمة:

إن مستقبل الإدارة الإلكترونية في الدول العربية بحاجة إلى جهود تعاونية تعمل على تطوير الواقع الإداري عن طريق:

أولاً: بناء فرق عمل متعاونة تقوم بتحديث إجراءات العمل داخل الإدارة بتطبيق الإدارة الإلكترونية، وربطها بالبيئة الخارجية عن

طريق شبكة اتصالات إلكترونية والاستعانة بالبرامج المعلوماتية الآمنة التي تعتمد على تبادل المعلومات الإدارية باستخدام

الحاسبات الآلية، وذلك يتطلب تصميم خطوات إجرائية لقياس جودة أداء الإدارة وإعادة النظر إلى الهيكل التنظيمي وتحديثه

بتحويله إلى شبكة ديناميكية، ثم الاطلاع على تجارب الدول الأخرى في مجال الإدارة الإلكترونية، مثل: تجربة دبي والاستفادة

منها في البيئة المحلية، وتطبيق الآليات -السابقة- التي تمكن الإدارة الإلكترونية في الدول العربية من مسيرة الاتجاهات

الإدارية الحديثة والمعاصرة.

وهكذا فالإدارة الإلكترونية الحديثة في الدول العربية بحاجة أن تضع الجودة نقطة ارتكاز في صياغة استراتيجياتها عن

طريق توليد مستويات عالية من التعاون والتماسك؛ لأن ذلك سيحدث التزاماً تنظيمياً وتطبيقاً خلاقاً من قبل العاملين، فالفرد

مسئول عن تغيير أدائه نحو الأفضل فلا أحد يتمكن من فعل ذلك له؛ أي يجب أن تكون الإرادة الفردية راغبة بصدق لإحداث

التغيير، مما يحتم أن تتسم استراتيجية الجودة بالإنسانية، وبذلك تكون الجودة منهج للعمل وتكون مسئولية جماعية فهي أداة التطوير والتحسين التنظيمي.

فكثير من الإدارات في العالم قد وصلت إلى قناعة لم تعد قابلة للتراجع عنها بأن التحول إلى أسلوب الإدارة الإلكترونية وتطبيقها بشكل فاعل، وضخ معطياتها في مفاصل الجسد الإداري، هو الإنجاز الأهم الذي يمكن أن تحققه تلك الإدارات، و الذي يعود بالفائدة على مجتمعاتهم عن طريق ربط الدوائر الحكومية بشبكة سريعة من الاتصالات التي تساعد على ربط المعاملات مع بعضها البعض مما يسرع في إنجازها، ولم يختلف أحد من علماء الإدارة ومفكرها حول ذلك الإجراء، واندفعت الجهات الإدارية إلى الاستفادة من تطبيقات التقنية نظراً إلى الفوائد الملموسة على أرض الواقع واعتماد التقنية رابطاً بين تلك الإدارات.

ويمكن لتطبيق أسلوب الإدارة الإلكترونية أن يوفر سهولة متابعة الإدارات المختلفة للمؤسسة وإدارتها وكأنها وحدة مركزية، وتقلص معوقات اتخاذ القرار عن طريق توفير البيانات اللازمة لذلك بشكل مستمر وقت الحاجة إليها، وتقليل أوجه الصرف الناجمة عن متابعة عمليات الإدارة المختلفة، بالإضافة إلى توظيف تقنية المعلومات من أجل بناء ثقافة مؤسسية إيجابية لدى كافة العاملين، وزيادة الترابط بين العاملين والإدارة العليا. وفيما يلي أهم النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة:

1- ضرورة توفير خدمة الإنترنت لكافة الإدارات والأقسام في المؤسسات والمراكز الحكومية؛ ليسهل عمل الإدارة الإلكترونية، والتواصل فيما بينها.

2- التخطيط الجيد لإعداد العاملين وتهيئتهم نحو التحول التدريجي من الإدارة التقليدية إلى الإدارة الإلكترونية من خلال عقد الدورات التدريبية اللازمة لتثقيفهم.

3- عقد الندوات واللقاءات والورش اللازمة لإزالة المخاوف لدى بعض العاملين من غموض مفهوم الإدارة الإلكترونية.

4- تهيئة متطلبات نظم الإدارة الإلكترونية قبل تطبيقها في مجال الإدارة، وتهيئتهم للتحول نحو الإدارة الإلكترونية تدريجياً وتحفيز الموارد البشرية من خلال رصد أنظمة جيدة للحوافز للتغلب على المقاومة التي يبديها البعض لعملية التغيير.

المراجع:

المراجع العربية:

1. أبو زيد، محمد خير سليم، (2006 م) - متطلبات النجاح وإمكانية التطبيق والأبعاد المستقبلية للحكومة الإلكترونية في الأردن. رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، كلية الدراسات الإدارية والمالية العليا
2. أبو زيد، محمد خير سليم، وحجازي، هيثم علي، (2008 م) - أثر تطبيق الحكومة الإلكترونية وأبعاد إدارة الجودة الشاملة في تحسين مستوى جودة الخدمة. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي الأول بعنوان: إدامة التميز والتنافسية في مؤسسات القطاع العام والخاص والمنعقد في عمان - المملكة الأردنية الهاشمية، أبريل 2008 م، الإدارة الاستراتيجية ودعم القدرات التنافسية للمؤسسات العربية العامة والخاصة، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر.
3. أبو شيخة، نادر (2010): إدارة الموارد البشرية، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، ص 375
4. أحمد، إبراهيم (2002): إدارة الأزمات التعليمية في المدارس، القاهرة، دار الفكر، ص 55
5. الجمري، منصور (2007): صحيفة الوسط البحرينية - العدد 1882.
6. الحمادي، بسام (2002): مفاهيم ومتطلبات الحكومة الإلكترونية، ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر الحكومة الإلكترونية: الرياض، معهد الإدارة العامة، 29 يناير، ص 1-6.

7. الرزي، دبالا (2012): الحكومة الإلكترونية ومعوقات تطبيقها دراسة تطبيقية على المؤسسات الحكومية في قطاع غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، المجلد العشرين العدد الأول، ص 189 - ص 227.
8. الرفاعي، سحر قدوري، (2009 م) - الحكومة الإلكترونية وسبل تطبيقها: مدخل استراتيجي. مركز المستنصرية للدراسات العربية والدولية، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق، مجلة اقتصاديات شمال أفريقيا، العدد السابع، ص: 306
9. الربوي، يحيى محمد، (2006 م) - تحديث الإدارة عبر تطبيقات الحكومة الإلكترونية، (تجربة الجمهورية اليمنية). ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي العام السابع للإبداع والتجديد في الإدارة، المقام في الدار البيضاء بالمملكة العربية المغربية، الإدارة العربية وتحقيق أهداف التنمية في الألفية الثالثة، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر.
10. الصريدي، سعيد (2004): إدارة الجودة الشاملة في الشركة باستخدام التقنية الحديثة، أكاديمية الشرطة، كلية الدراسات العليا، رسالة غير منشورة، ص 39.
11. الوليد، بشار (2009): نظام المعلومات الإدارية. دار الراية: عمان، الأردن.
12. القحطاني، سالم (2014). الإدارة في المملكة. بين الحداثة والتقليدية. مجلة التنمية الإدارية، (1)، 10 ص 8.
13. الهادي محمد (2004): "توجهات أمن وشفافية المعلومات في ظل الحكومة الإلكترونية" مقدم في المؤتمر العربي الثالث في تكنولوجيا المعلومات والتنمية الإدارية "شفافية وأمن المعلومات في ظل الحكومة الإلكترونية"، شرم الشيخ.
14. أوما، سيكاران(1998م): طرق البحث في الإدارة، ترجمة إسماعيل بسيوني وعبد الله العزاز، الرياض، جامعة الملك سعود، ص 144
15. أيوب، نادية (2004): الإدارة الإلكترونية/ نادية أيوب، الملتنقى الإداري الثاني. الرياض: الجمعية العربية السعودية للإدارة.
16. بن عيشاوي، أحمد (2010): أثر تطبيق الحكومة الإلكترونية على مؤسسات الأعمال. جامعة ورقلة، مجلة الباحث، العدد 10.
17. نيشوري، عبدالرحمن (2013). المشكلات والتحديات التي يواجهها قطاع الإدارة العامة. مجلة الموارد البشرية، (20)، 3. ص ص-3-25.
18. جامعة الدول العربية. (2003): إعلان القاهرة: الوثيقة العربية نحو مجتمع معلومات عربي، خطة العمل المشترك. (القاهرة: جامعة الدول العربية ووزارة الاتصالات والمعلومات).
19. عبد الغني، محمد هلال، (1996م): "مهارات إدارة الأزمات، ط2، القاهرة، المؤلف، ص62
20. عكاشة، هشام عبد المنعم (2004): الإدارة الإلكترونية للمرافق العامة. القاهرة: دار النهضة.
21. عبد الصاحب، مهدي(2012): الحكومة الإلكترونية: تعبير جوهري في تنفيذ ثقافة الخدمات. الخرطوم: السودان.
22. عبود، نجم (2004): الإدارة الإلكترونية: الاستراتيجية والوظائف والمشكلات/ نجم عبود. - الرياض: دار المريخ للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

- Graafland, E, Irma, L and Ettegui, E (2000). Benchmarking e-government in Europe and the US. (Los Angeles, CA: Statistical Indicators Benchmarking the Information Society – SIBIS, 2000). [SIBIS IST-2000-26276].
- Leitner, C (2003): "e-Government in Europe: The state of Affairs", Presented at the e-Government 2003 Conference, Como, Italy.

- O'Reilly, J (2002): "E-government success: The people, projects and benefits", First International Conference on European Experience in E-Government Development.
- Pare, R (2002). "E-democracy and E-government: How will these affect libraries", 68th IFLA Council and General Conference.
- Joseph, C (2000): Requirements engineering and management: the key to designing quality , ,complex systems, The TQM Magazine volume12,num.6 ,USA,p401
- Julie, S (2002): The4-Dimensional Manager, USA, Berrett-Koehler Publishers Inc

تصور مقترح لتنمية قيم المواطنة في مناهج العلوم**لدى طلاب التعليم العام بالمملكة العربية السعودية****أستاذ مشارك دكتور. علي بن سعد الحربي****كلية التربية/ جامعة شقراء/ المملكة العربية السعودية****A Suggestion to Improve the Values of Citizenship in the Curriculum of Science for the Students of the Public Learning in the Kingdom of Saudia Arabia****Participant Prof. Dr. Ali bin Sa'd Al-Harbi****College of Education / University of Shaqra' / Kingdom of Saudia Arabia
Abstract**

The study aims at introducing (A Suggestion to Improve the Values of Citizenship in the Curriculum of Science for the Students of the Public Learning in the Kingdom of Saudia Arabia). The sample consists of (30) staff members from three Saudi universities which are the University of King Su'od and the University of Shaqra' and the University of Al-Dammam in (4) specializations (methodology, educational psychology, basics of education, and comparative education). The researcher has employed Delphi method in which the aspects of the suggestion are introduced to the sample of the study with a break time of (15) days to have their opinions about the suggestion.

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتنمية قيم المواطنة في مناهج العلوم لدى طلاب التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (30) عضو هيئة تدريس من ثلاث جامعات سعودية وهي جامعة الملك سعود وجامعة شقراء وجامعة الدمام من (4) تخصصات مختلفة (المناهج وطرق التدريس، علم النفس التربوي، أصول تربية، التربية المقارنة)، واستخدم الباحث أسلوب دلفي Delphi حيث تم عرض قائمة محاور التصور المقترح وبنوده الفرعية على عينة الدراسة في جولتين متتاليتين بفاصل زمني 15 يوم لاستطلاع آرائهم في التصور، وخلصت الدراسة إلى بناء تصور مقترح لتنمية قيم المواطنة في مناهج العلوم لدى طلاب التعليم العام مكون من خمسة محاور رئيسة هي: محور برامج إعداد المعلم ويتضمن 6 بنود فرعية هي: مراعاة دوافع المتعلمين والفروق الفردية بينهم، وبلورة المفاهيم المجردة العلمية والاتجاهات الإيجابية وربطها بموضوعات المنهج الدراسي، وصياغة الأهداف التعليمية (المعرفية، والمهارية، والوجدانية) بما يتناسب ومتطلبات مناهج العلوم، وإعداد وتطبيق أساليب التقويم الشامل للمتعلمين، واستخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة، وتصميم وتطبيق برامج تنمية لمهارات التواصل والتفكير لدى المتعلمين، أما المحور الثاني فتعلق بمحتوى المناهج الدراسية وتتضمن 4 بنود فرعية هي: بناء المناهج الدراسية بناءً على احتياجات الطلاب وقدراتهم، وبناء المقرر وإخراجه بشكل جذاب، وربط محتوى المناهج الدراسية بالبيئة الحياتية ومصادر معرفة خارجية، وتضمن محتوى الكتب لمراكز وجمعيات علمية وطنية، وتضمن المحور الثالث الخاص بأساليب التقويم 4 بنود فرعية هي: تصميم أدوات وأساليب تقويم متنوعة تتناسب والنواتج المستهدفة من عملية التعلم، وتطبيق أدوات تقييم شامل للمتعلم (معرفياً، ومهارياً ووجدانياً)، واستخدام أدوات مقننة لتشخيص قدرات المتعلمين وميولهم العلمية، وتخصيص ملفات إنجاز لرصد تقييم وتطور الجوانب الشخصية والمعرفية والمهارية والوجدانية للمتعلمين، أما المحور الرابع فتعلق بالأنشطة المدرسية وتتضمن 5 بنود فرعية هي: زيارات خارجية لمراكز ومؤسسات علمية وطنية، والمشاركة في المناسبات العلمية الوطنية والمؤتمرات، وتشكيل مجالس علمية بالمدرسة، وتصميم وإقامة تجارب ومسابقات علمية بالمدرسة،

واستضافة شخصيات وطنية متميزة علمياً للمدرسة، فيما تناول المحور الخامس من التصور برامج خدمة المجتمع وتضمن 4 بنود فرعية هي: المشاركة في الأعمال التطوعية المجتمعية، وعقد شراكات مع مؤسسات المجتمع العلمية، ودعم المبادرات العلمية الطلابية ذات القيمة التطبيقية بالمجتمع وخدمته، وتنظيم الرحلات العلمية الميدانية مثل: (الجولة، الكشف، جمعية الهلال الأحمر).

مقدمة:

يواجه العالم تغيرات كبيرة ومتسارعة في كافة المجالات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والعلمية، أدت لظهور تحديات متنوعة أثرت على هوية المجتمعات، وفرضت ضرورة إعادة النظر في الأنظمة التربوية ومضامينها، وأصبح هناك حاجة ملحة لإعداد المتعلمين إعداداً يتسم بالشمول والتكامل المعرفي.

ويأتي موضوع المواطنة كأحد القضايا التي تبنتها كافة المجتمعات خلال القرنين الماضيين، وتزايد الاهتمام به في النصف الثاني من القرن العشرين مع ظهور الحركات الإنسانية المنادية بحقوق الإنسان وأهمية مشاركته ليصبح هذا الموضوع من الموضوعات الأكثر حيوية على الساحة العالمية، وفي المنطقة العربية عملت التغيرات السياسية التي يعيشها المجتمع العربي مع بداية العام 2011م على إبراز دور المواطن في الحراك السياسي والاجتماعي، ودور الأجيال الجديدة في حمل لواء التغيير في مجتمعاتهم (الخليفة، 2011م: 217)، وباتت تنمية وتعزيز قيم المواطنة إحدى سبل مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، فالتقدم الحقيقي للمجتمعات في ظل تحديات القرن الحادي والعشرين ومستجداته تصنعه عقول وسواعد المواطنين، ومن ثم فإن إكسابهم قيم المواطنة يعد الركيزة الأساسية للمشاركة الإيجابية والفعالة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لكل من الفرد والمجتمع (عمارة، 2006م: 6).

وفي هذا الإطار عُقدت مؤتمرات وندوات على المستوى العالمي كان محورها إطلاق مبادرات استراتيجية تهدف لتنمية المواطنة لدى متعلميها فقامت اليابان والصين بمراجعة مناهجها التعليمية بصفة عامة وحرصت على مراجعة هذه المناهج في ضوء تحديات العولمة (Schrum ; Levin, 2013)، وفي بريطانيا أدخل مفهوم المواطنة النشطة ضمن مقرراتها الدراسية، وأكدت اللجنة التابعة لمجلس العموم البريطاني على ضرورة تعليم مهارات وقيم المواطنة وإدماج كافة الاعتبارات المتعلقة بتكوين المواطنة النشطة ضمن برامج التعليم في كل مستوياته (إيفنس، 2000م: 1-14)، وفي كندا وضعت الحكومة استراتيجية تعليمية لتنمية قيم المواطنة وتجاوز المواطنة بالمفهوم الضيق المتعلق بالوضع القانوني والهوية السياسية إلى الالتزام بالقيم وخدمة المجتمع وتطويره (Patrik, 1997)، أما الولايات المتحدة الأمريكية فقد اعتبرت تنمية المواطنة هدفاً قومياً وتبنت استراتيجية قومية للتربية والتعليم منذ عام 2000م، واعتبرته هدفاً استراتيجياً لجميع المدارس والمؤسسات التعليمية ويهدف لإكساب المتعلمين قيم تحمل مسؤوليات المواطنة والتطوير المستمر للأداء والعمل المنتج (Patrick, 2005).

وبتسليط الضوء على مناهج العلوم نجد أنها تتسم بالخصوصية نظراً لطبيعة محتواها التعليمي الذي يتسم بالتنوع والتجدد والارتباط بالبيئة الخارجية للمدرسة، فضلاً عن سهولة ربط محتوى المناهج الدراسية بأنشطة المجتمع (Kolsto, 2008)، خاصة أن مناهج العلوم مهما بلغت من التطور فإنها بحاجة إلى مزيد من التطوير خاصة وإن تم ربطها بتنمية المواطنة (Johnston, 2014)، وتعدد استراتيجيات تنمية وتأسيس قيم المواطنة باستخدام مناهج العلوم ومن بينها: تطوير المناهج الدراسية واستراتيجيات بناء المقررات، وتطوير مهارات المعلم، وربط المدرسة بالمجتمع الخارجي، وكلها تعد دعائم جوهرية للنجاح في تنمية قيم المواطنة لدى المتعلمين (Gray, et al, 2013)، ويرى هوساوي (2015م) أن المناهج التعليمية أحد الوسائل الناجحة والرئيسة التي تعتمد عليها الأنظمة التربوية لمساعدة أبنائها على تطوير طاقاتهم لأقصى مدى ممكن ليكونوا مواطنين صالحين في المجتمع منتجين مساهمين مسؤولين ومهتمين بشؤون مجتمعهم وقضاياهم وحاجاتهم وهمومه

وأولوياته، ومحافظون على نسيجه ويصونون هويته ويبرزونها، ويضيف دي كوستر وآخرون (De Coster, et al, 2012)) أن تطوير المناهج الدراسية بما يضمن تنمية قيم المواطنة أصبح أمراً حتمياً نظراً لأن نهضة المجتمعات مرهون بنوعية المناهج الدراسية المقدمة للمتعلمين، ويرى سياتراس وكوماراس (Siatras ; Koumaras,2013) أن تطوير المناهج الدراسية يساعد المتعلمين على التكيف مع واقع العولمة والتفاعل مع تأثيرها في العصر الحاضر وخصوصاً من الناحية التربوية يجب تهيئة المواطن لمواجهة العولمة وفق منظومة قيمية أخلاقية متكاملة، وإحداث التفاعل بين التراث القومي والحاجات المعاصرة، والانفتاح إلى الأنظمة التربوية العالمية بطريقة هادئة وعلمية وواعية وناضجة، وهو ما أكدت عليه دراسة جونستون (Johnston,2014) إلى وجوب تبني مشروعات تطويرية للمقررات الدراسية تساعد التلاميذ على ممارسة سلوكيات المشاركة والمواطنة الفعالة.

وبالنظر لمعطيات العصر الحديث والتقدم التقني وثورة المعلومات نجد أنها تستوجب إعادة النظر في دور المعلم ليعمل على تنمية مهارات التعلم الذاتي عند طلابه، وتنمية الشعور بالمسؤولية وتعزيز قيم المواطنة (الخليلي وآخرون، 1996م: 112)، وفي هذا السياق يشير سيجواكي (Sigauke, 2013) إلى أهمية دور المعلم في إكساب المتعلمين قيم المواطنة من خلال تدريس المناهج الدراسية. وعربياً تزايد الاهتمام في العقد الأخير من القرن الماضي بدور المؤسسات التعليمية في تنمية قيم المواطنة كقضية تربوية حيث أنجزت عدداً من البحوث والدراسات في هذا المجال تركز البعض منها على التحليل الكمي لمحتوى عدداً من الكتب الدراسية للمواد الانسانية والعلمية والاجتماعية واللغات لمعرفة القيم التي تضمنتها حول المواطنة مثل دراسة الصغير (2003م)، وإسماعيل (2014م)، وبحوث أخرى اتجهت نحو اختبار قيم المواطنة لدى المتعلمين مثل دراسة إبراهيم (2002م)، وهوساوي (2015م)، والنوع الثالث من هذه الدراسات اتجه نحو معرفة تصورات المعلمين والموجهين لدور بعض المواد الدراسية أو المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ مثل دراسة البيتي (2001م)، وبلولة (2010م). وعلى المستوى الخليجي أشار المعمري (2014م: 38) في مؤتمر التربية من أجل المواطنة في دول مجلس التعاون الخليجي إلى أن مفهوم المواطنة الذي يضمن داخل المناهج الدراسية لا يزال بعيداً عن المفهوم الحديث للمواطنة الذي يسعى لبناء مواطنين بمهارات تؤهلهم للمشاركة في صنع القرارات التي تعلق بحياتهم، وتتيح لهم معرفة الدولة وأنظمتها وقوانينها ودورهم في تشكيلها، فالمضامين الموجودة في المناهج الحالية تركز فقط على جوانب تاريخية وجغرافية يتم تلقينها للطلبة، مما لا يساعد على تكوين شعور حقيقي بالمواطنة التي تدفع للمشاركة وتعمق الانتماء.

ومحلياً أشارت المادة (33) من سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى ضرورة أن تعمل المناهج والخبرات التعليمية منسجمة ومتضافرة، وفق منظومة متكاملة من الأهداف والعمليات والاجراءات والقيم لتربية المواطن الصالح، وأوصى مؤتمر الشباب والمواطنة: قيم وأصول المنعقد بجامعة أم القرى (2015م) على ضرورة تفعيل دور المؤسسات التربوية لدورها في تنمية وتأصيل قيم المواطنة، ومن بين سبل التفعيل تطوير المقررات الدراسية بما يعمل على تنمية وتأصيل قيم المواطنة من خلالها، كما أوصى مؤتمر معلم المستقبل: إعداد وتطوير المنعقد بجامعة الملك سعود (2015م) على ضرورة الأخذ بالتوجهات الدولية الناجحة في إعداد وتأهيل المعلمين الجدد بما يتناسب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين. ولذا فالباحث يعتقد أن تبني مؤسسات التعليم استراتيجية دمج قيم المواطنة بالمقررات التعليمية يعد مطلباً ملحاً تتزايد أهميته بشكل كبير، نظراً لطبيعة التغيرات الحياتية التي طرأت على الساحة العالمية والمحلية وأصبحت المواطنة وقيمتها في خطر، وهو ما يرنو إليه الباحث من هذه الدراسة ومحاولة وضع تصور مقترح لتنمية قيم المواطنة في مناهج العلوم لدى طلاب التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

فرضت التغيرات التي طرأت على العالم بشكل عام والعربي بشكل خاص ضرورة إعادة النظر في العملية التعليمية وما تقدمه من مخرجات تعليمية في بناء شخصية المتعلمين، فلم يعد دور المؤسسات التعليمية تقديم المحتوى المعرفي فقط، بل اتسع ليشمل جوانب أخرى من بينها تنمية وتأسيس قيم المواطنة لدى المتعلمين، ومن جهة أخرى بناء الاتجاهات الإيجابية نحو هذه القيم، فضلاً عن بناء الوعي بالواجبات والمسؤوليات تجاه المجتمع بإستثمار ما تقدمه المناهج الدراسية (Holmes, 1998; De Coster, et al, 2012).

وتشير دراسة سيجواكي (Sigauke, 2013) إلى وجود قصور في تهيئة المتعلمين للقرن الحادي والعشرين ومن بين جوانب القصور تنمية قيم المواطنة وتعزيزها لديهم، حتى يمكن إعداد جيلاً قادراً على تحمل المسؤولية ومشاركاً بشكل فعال في بناء المجتمع وتنميته، وتماشياً مع نتائج الدراسات العالمية التي أشارت إلى وجود ضعف في المنظومة التعليمية في إكساب المتعلمين قيم المواطنة أكدت دراسة دييجري (DeJaeghere, 2013) على دور المعلم في تنمية قيم المواطنة لدى المتعلمين من خلال المنهج الدراسي، وبالرغم من ذلك فإن دراسة جيبورس (Geboers, 2013) تشير لوجود قصور لدى المعلمين في عملية توظيف المنهج الدراسي لإكساب قيم المواطنة لدى المتعلمين، وأرجع جونستون (Johnston, 2014) السبب في ذلك إلى افتقار المعلمين لمهارات إدارة قدرات المتعلمين، والتخطيط الفعال للأنشطة اللا صفية، واستخدام استراتيجيات متنوعة تراعي احتياجات المتعلمين وتقدم المادة العلمية بشكل مبسط، ويتسلط الضوء على مناهج العلوم يشير كولستو (Kolsto, 2008)، وجراري وآخرون (Gray, 2013) إلى أن مناهج العلوم تتسم بالحيوية وإثارة دوافع المتعلمين، ويمكن استثمارها في تنمية قيم المواطنة لديهم إذا ما تم التخطيط لذلك، ويضيف سياتراس وكوماراس (Siatras ; Koumaras, 2013) إلى أن ربط تدريس مقررات العلوم بالبيئة الخارجية للمدرسة يسهم في إكتساب محتواها العلمي، ويزيد من تعزيز قيم المواطنة لدى المتعلمين، ويرى وايت (White, 2014)، أن تبني الجهات المسؤولة عن المنظومة التعليمية لمبادرة تطوير المناهج الدراسية من أجل تعزيز قيم المواطنة بات أمراً حتمياً.

وتعمل المملكة العربية السعودية وكافة مؤسساتها على بذل المزيد من الجهد لتنمية وتأسيس قيم المواطنة لدى مواطنيها حسبما أشارت دراسة آل سعد (1426هـ)، والنصار (1426هـ)، ومحفوظ (2008م)، والمعمري (2014م)، وهوساوي (2015م)، وحسن (1426هـ)، وبلولة (2010م)، ويشير سليم (2010م) إلى الدور الكبير الذي تقوم به دول الخليج العربي في تطوير مناهج العلوم بحيث أن موقعها الحالي على خريطة المناهج في الوطن العربي يعد في مقدمتها من حيث تقنياتها ووسائل تنفيذها، وبالرغم من ذلك تشير دراسة أخضر وآخرون (1426هـ) إلى وجود قصور في استثمار المناهج الدراسية في تنمية وتأسيس قيم المواطنة، وأشارت بعض الدراسات إلى ضعف المقررات الدراسية في تنمية بعض قيم المواطنة، كما أشارت دراسة العجاجي (1422هـ) في الغامدي (2010م: 7) إلى وجود صعوبات لدى المتعلمين في تحديد الأنشطة المناسبة لتنمية قيم المواطنة، وفي هذا السياق أكدت دراسة إبراهيم (2010م: 82) على أن المناهج الدراسية هي أفضل السبل لتنمية المواطنة لدى المتعلمين تتم عندما ترتبط المعرفة والقيم والمهارات موضوع التعلم بحياتهم وتنمي لديهم مهارات التعامل الذكي مع بيئاتهم وتساعد على تحسين واقعهم وتطويره والتوافق والتكيف مع الغير وإقامة اتصال فعال وناجح وممارسة سلوك الاعتماد المتبادل، ومن ثم تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة الخروج بتصوّر مقترح لتنمية قيم المواطنة في مناهج العلوم لدى طلاب التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وذلك من خلال استقراء نتائج الدراسات والبحوث في المجال التربوي، والأدبيات المرتبطة بالموضوع، والتجارب الدولية ذات العلاقة، وعليه يصوغ الباحث مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما التصور المقترح لتنمية قيم المواطنة في مناهج العلوم لدى طلاب التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؟ أهمية الدراسة:

1. المساهمة في بناء البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة التي تسهم في رفع كفاءتهم التدريسية من جهة، وتنمية قيم المواطنة لدى المتعلمين من جهة أخرى.
2. المشاركة في عمل الدراسات المتخصصة حول واقع تنمية مناهج العلوم لقيم المواطنة لدى المتعلمين.
3. المساهمة في تطوير البيئات التعليمية من تقنيات ووسائل وتجهيزات ومصادر تعلم، بما يسهم في تنمية قيم المواطنة لدى المتعلمين من خلال المنهج الدراسي.
4. توفير تصور مقترح لتطوير مناهج العلوم في تأصيل قيم المواطنة لدى طلاب التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.
5. فتح المجال أمام المتخصصين في إعداد المناهج الدراسية إلى بناءها بما ينمي قيم المواطنة لدى المتعلمين.

حدود الدراسة:

تحدد حدود الدراسة الحالية في الأبعاد التالية:

1. الحد البشري: أجريت الدراسة الحالية على (30) عضو هيئة تدريس بثلاث جامعات سعودية (جامعة الملك سعود - جامعة شقراء - جامعة الدمام).
 2. الحد الجغرافي: تم اختيار العينة التي أجريت عليها الدراسة من مدينة الرياض، وشقراء.
 3. الحد المنهجي: استخدم الباحث، وأسلوب دلفي Delphi.
 4. الحد الزمني: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام 2015 - 2016م.
- الحد الموضوعي : تطوير مناهج العلوم في تأصيل قيم المواطنة لدى طلاب التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

قيم المواطنة:

مجموعة الأخلاقيات والعادات والسلوكيات التي يشربها الطالب من خلال التفاعل مع المواقف والخبرات، ويكون لها التأثير على أفكاره ومعتقداته، ويتحدد بها سلوكه لبناء رؤية صحيحة حول الحقوق والواجبات التي يتضمنها انتماءه وولائه لهذا الوطن (الغامدي، 2010م: 27). والباحث في تعريفه الاجرائي يتفق مع هذا التعريف.

الإطار النظري للدراسة:

تتناول الدراسة الحالية ثلاثة مصادر أساسية كمنطلقات لبناء التصور المقترح لتطوير مناهج العلوم في تأصيل قيم المواطنة لدى طلاب التعليم العام بالمملكة العربية السعودية وهي كالتالي:

المصدر الأول: التوجهات العالمية في تصميم المناهج الدراسية من أجل تنمية قيم المواطنة:

تعددت الجهود العالمية التي عنيت بتطوير المناهج الدراسية وتطويعها لتنمية وتأصيل قيم المواطنة لدى المتعلمين، ومن بينها ما صدر عن الهيئة الدولية لتقويم الإنجاز التربوي The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) من تقرير اشار إلى أن عدد كبير من المتعلمين فاقدين للالتزامات وثقافة المواطنة والميل تجاه تحمل المسؤولية، وأوصى بضرورة العمل نحو تفعيل دور المناهج الدراسية في تنمية وتأصيل قيم المواطنة، اضافة أورد تقرير كريك (Crick) الصادر عن المجموعة الاستشارية في المواطنة بإنجلترا أنه من الواجب أن يتم دمج قيم المواطنة ضمن إطار العمل التربوي صورة أكبر، وأن تستحوذ على مساحة كبيرة من المنهج الدراسي، وقد تبنت وكالة التربية بالولايات المتحدة بكونورادو (Education Commission) تقديم أنشطة تعليمية داعمة للمناهج الدراسية لتنمية قيم المواطنة لدى

المتعلمين من خلال تنفيذ عدة مشاريع أو مبادرات تحت مسميات متعددة: شيء ما خطأ، مشروع أخلاقي، التحدي، الكلمة الأخيرة، وتستهدف هذه المشاريع تنمية وتأصيل قيم المواطنة لدى المتعلمين. أما في أوربا فمنذ أواخر التسعينات وضعت معايير للتعليم ومؤشرات للمنهج القومي National Curriculum مرتبطة بالتميز أو التفوق وتنمية أبعاد المواطنة، ودمج مفاهيم وقيم المواطنة في المقررات الدراسية منذ أواخر التسعينات، ولذا أكد مؤتمر التعليم من أجل المواطنة المنعقد في بكين عام 2001م إلى أن العولمة باتت تهدد كثير من الدول بفقدان قيم الولاء والهوية وروح التطوع، وأكد على ضرورة استثمار المناهج الدراسية في تعزيز قيم المواطنة لدى المتعلمين.

(Holmes,1998; Education Commission, 2000; Sigauke, 2013; شعبان، 2010)

ويستخلص الباحث مما سبق استعراضه من الجهود الدولية إلى أن قيم المواطنة باتت مهددة لدى كافة البلدان، وأن استثمار المناهج الدراسية في عملية تنمية وتأصيل قيم المواطنة أصبح توجهاً حتمياً فرضته التغيرات العالمية التي طرأت على العالم.

المصدر الثاني: التوجهات التربوية في تصميم المناهج الدراسية من أجل تنمية قيم المواطنة:

تشير الأدبيات إلى اتجاهين معاصرين في تصميم المناهج الدراسية من أجل تنمية قيم المواطنة هما:

أولاً: النموذج المكعبي للمنهج Cubic Models of Curriculum:

اقترح تيد وراج (Warg, 1997) هذا النموذج للمنهج معتبراً أنه الأنسب لظروف التعليم والتعلم في القرن الحادي والعشرين وما يتطلبه من إكساب التلاميذ المعارف والمهارات والقيم المتعلقة بالمواطنة، وتهيئتهم للقرن الحادي والعشرين، حيث تبنى تصور توفلر Toffler الذي يرى أن الإنسان في القرن الحادي والعشرين سوف يقضي مدد متزايدة في التعلم بينما يقضي وقتاً أقل في العمل، واستمد وراج Warg فكرة المنهج الذي تبنى مفرداته على شكل مكعب من مكعب روبك السحري الشهير كأحد الألعاب التي تحتاج إلى تفكير عميق ومثابرة وسعة أفق، وقدرة عالية على التخيل (إبراهيم، 2010م: 77: 80).

ويركز النموذج المكعبي للمنهج على تنمية الجوانب الشخصية والاجتماعية والعقلية والأدائية للتلاميذ من خلال مرورهم بخبرة المنهج، والجانب الآخر متعلق باستراتيجيات التدريس التي يمكن استخدامها من تعلم ذاتي وأنشطة صفية ولا صفية، وإكساب الطالب بمهارات التفكير المختلفة.

ثانياً: نموذج المنهج التطوري الحلزوني The developmental Spiral:

يجمع النموذج الحلزوني للمنهج بين الجانب الخاص بنمو قيم المواطنة للتعلم ومن جهة أخرى تطور شخصيته بما يتيح فرص التكامل والتوازن بين مفردات المنهج، ويبدأ النموذج الحلزوني للمنهج من افتراض أن تعلم التلاميذ عملية تطويرية مستمرة، ووظيفة المنهج توجيه وتكييف العملية التعليمية، ويركز النموذج التعليمي على المتعلمين من خلال اتباع استراتيجيات تعاونية داخل الصف مع زملائه ومساعدتهم، ويكسب النموذج الحلزوني المتعلمين القدرة على الحوار مع الآخر واحترام وجهات نظرهم، ومن خلال الأنشطة التي تمارس وتبادل خبرات التعليم يكتسبون قيم العمل التعاوني والتفكير الجمع والمسؤولية (إبراهيم، 2010م: 77: 80).

ويمكن إجمال مميزات النموذج التطوري الحلزوني للمنهج في تنمية وممارسة قيم المواطنة في الآتي:

1. يؤدي إلى تنمية معرفة جديدة من معرفة مستنتجة واستخدامها في فهم مفاهيم أساسية، بمعنى أنه نموذج توليدي يساعد التلاميذ على الإبداع باعتباره يساعد على تنمية سعة الأفق وتقبل آراء الآخرين والبناء عليها وهي من قيم المواطنة.
2. تمارس أنشطة التعليم والتعلم خلاله كعملية اجتماعية، من خلال التفاعل وتبادل الخبرات والتفكير الجمعي والعمل التعاوني.

3. تنمو المعرفة والمهارات مع نمو التلاميذ حيث تزداد معارفهم وتتسع مهاراتهم وتصل كلما صعدوا من مستوى إلى مستوى أعلى.

4. يتسم هذا النموذج بأنه حلزوني الخبرة والتأثير بمعنى استمرارية الخبرات وتأثيرها واتصالها ونموها.

5. يعتمد هذا النموذج على توفير بيئة غنية الخبرات توفر إغزازات للتعليم وتصبح بيئة التعلم هي موضوع التعلم ومادته ومكانه وزمانه (إبراهيم، 2010م: 81-82).

ويستخلص الباحث مما سبق أن النماذج التعليمية المعنية بإكساب قيم المواطنة ركزت على المتعلم وإتاحة الفرصة له للنمو الشخصي والاجتماعي، والتركيز على استراتيجيات تدريسية قائمة على التعاون وتبادل الدور وتبادل الرأي، ويكون دور المعلم وإدارة المدرسة تيسير عملية نمو المتعلمين وإكسابهم للمعارف والمهارات المطلوب إكسابها لهم.

المصدر الثالث: دراسات وبحوث في استكشاف وتنمية قيم المواطنة لدى المتعلمين

تعددت الدراسات والبحوث التي استهدفت استكشاف أو تنمية قيم المواطنة لدى المتعلمين، ومن خلال مراجعة الباحث لعددًا من هذه الدراسات والبحوث، أمكنه تصنيفها إلى قسمين:

القسم الأول: دراسات وبحوث استهدفت تسليط الضوء على قيم المواطنة لدى المتعلمين ومن تلك الدراسات دراسة نولز Knowles (2015م) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين القيم الأسبوية التقليدية لدى الطلاب والمواطنة الديمقراطية، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الثامن بكوريا الجنوبية، واعتمدت الدراسة على الاستبانات والمقابلات، واستخدمت المنهج المسحي الوصفي، وأشارت نتائجها إلى وجود اتجاه إيجابي لدى الطلاب نحو قيم المواطنة بشكل عام والمواطنة الديمقراطية بشكل خاص نظرًا لأنها تسمح لهم بالتعبير عن آرائهم بكل حرية، ودراسة **إنجيل Engel (2014م) والتي تناولت المواطنة العالمية وإعادة التشكيل** فاستهدفت استعراض الأنظمة التعليمية الأوربية وجهودها في مجال تطوير المناهج التعليمية لتعزيز وتنمية المواطنة لدى المتعلمين بإسبانيا، وكيفية تنمية استراتيجيات تعليم المواطنة من خلال العملية التعليمية بإسبانيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانات والمقابلات المفتوحة ووش العمل، وأشارت نتائج الدراسة إلى حاجة المناهج الدراسية إلى التطوير وفقًا للاتجاهات العالمية، وتحليل القيم التي تقدمها، كما أشارت النتائج إلى ضرورة العمل على دمج موضوعات عن حقوق الإنسان والمواطنة المحلية والعالمية ضمن سياق المقررات الدراسية، وكذلك إدراج موضوعات عن مهارات التعايش مع الثقافات الأخرى ومواكبة التنوع الثقافي ضمن محتوى المقررات. في حين أن دراسة **حمدان (2008م) التي ركزت على دور الأسرة في تنمية قيم المواطنة لدى الشباب في ظل تحديات العولمة كروية اجتماعية تحليلية.** هدفت إلى التأسيس النظري لمفهوم المواطنة والانتماء وتحديد تحديات العولمة، ومدى انعكاسها على قيم المواطنة، وتحديد دور الأسرة في تدعيم قيم المواطنة، وكذلك التعرف على الدور الذي يمكن أن تقوم به المدرسة في تدعيم قيم المواطنة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ضرورة إشباع الحاجات الأساسية للأفراد وتقليل حدة التفاوت الاجتماعي والاقتصادي بينهم، وأن شعور الأفراد بالعدل الاجتماعي وتكافؤ الفرص الاجتماعية يؤدي إلى تدعيم قيم الانتماء والمواطنة لديهم، كما أكدت نتائج الدراسة على دور المؤسسات التعليمية في إعداد الطلاب من خلال تسليحهم بالعقيدة الصحيحة، وتحصينهم من المؤثرات الفكرية الضالة التي تعمل على هدم مجتمعهم وتبصيرهم بالمخاطر المتوقعة في ظل تحديات العولمة، وأوصت الدراسة بضرورة التكثيف من البرامج التي تحت الشباب على قيم الانتماء والمواطنة. إضافة إلى دراسة **سعد (2006م) التي تناولت تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ التعليم الأساسي في ضوء خبرات بعض الدول.** للكشف عن سبل تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ التعليم الأساسي في ضوء خبرات بعض الدول، واستخدمت الدراسة استبانة للمعلمين والإدارة المدرسية وزعت على 150 معلمًا ومعلمة من كافة التخصصات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأشارت نتائج

الدراسة إلى أن المعلم يلعب دوراً تربوياً بارزاً في تنمية قيم المواطنة في العملية التعليمية من خلال الاستراتيجيات والسلوكيات التي يمارسها خلال تفاعله مع التلاميذ، كما أن مدير المدرسة له دور هام أيضاً في بث روح المواطنة في نفوس التلاميذ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المناهج الحالية منفصلة عن علوم المستقبل واتخاذ القرارات، وهي بعيدة عن ارتباطها بسوق العمل وبما يضمن المواطنة الصالحة، أما الأنشطة المدرسية فهي تمارس بصورة شكلية وبعيدة عن اكتشاف ورعاية المواهب والقدرات. واما **العامر (1426هـ) في دراسته** أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي كدراسة استكشافية. واستهدف التأصيل النظري لمفهوم المواطنة والانتماء، واستخلاص أبعاد المواطنة بمفهومها العصري من خلال أدبيات الفكر السياسي والاجتماعي، والتعرف على وعي الشباب السعودي بأبعاد المواطنة (الهوية - الانتماء - التعددية - الحرية والمشاركة السياسية)، وأجريت الدراسة على عينة من طلاب وطالبات بلغ قوامها (544) طالب وطالبة من جامعة الملك سعود، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وكلية المجتمع بحائل، وكلية التربية للبنات بحائل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها أن هناك ارتفاع ملحوظ في وعي الشباب السعودي بالهوية والانتماء للوطن والحرص على مصالحه، كما أشارت النتائج إلى أن هناك ميلاً واضحاً لعدم المشاركة السياسية لدى الشباب السعودي. وفي بحث المواطنة كما يتصورها طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية وعلاقة ذلك ببعض المؤسسات الاجتماعية، والتي هدفت لتحديد اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو المواطنة، وتحديد علاقة هذا المفهوم ببعض المؤسسات الاجتماعية (المسجد والمدرسة والأسرة)، أكد **الصبيح (1426هـ) في دراسته** أن ما يتلقاه الطالب من المدرسة والمسجد له علاقة مباشرة بتقدير الحقوق واعلاء قيم المواطنة، كما أشارت النتائج إلى تصدر قيم التقدير والاحترام لولي الأمر وطاعته في غير معصية الله في الترتيب الأول، وفي الترتيب الثاني جاءت قيمة تقدير الحقوق والواجبات في الوطن، وفي المرتبة الثالثة جاءت قيمة حفظ الممتلكات العامة واحترامها. وفي **دراسة لسعد (2004م) تناولت موضوع** المواطنة وتنميتها لدى طلاب التعليم قبل الجامعي: رؤية مقارنة. هدفت الدراسة التعرف على دواعي تعليم المواطنة في مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، والتعرف على خبرات بعض الدول المتقدمة في تنمية المواطنة لدى طلابها، ووضع تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة في تنمية المواطنة لدى طلابها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وخلصت الدراسة إلى أهمية دور المعلم في تعريف تلاميذه بحقوق وواجبات المواطنة، وبالنسبة لدور الإدارة المدرسية تشجيع روح العمل الجماعي التعاوني في بيئة المدرسة بين المعلمين والعاملين والتلاميذ، أما عن دور المناهج والمقررات المدرسية يجب أن تنمي قيم الولاء والانتماء، وبالنسبة للأنشطة المدرسية يجب أن تكون مجال خصب لتنمية ميول المواطنة ودعمها. وفي **دراسة لمبارك (2003م) بحث** مدى قدرة الطلاب في المرحلة الثانوية على تعريف مفهوم المواطنة استهدف الوقوف على مدى قدرة طلاب المرحلة الثانوية على تعريف مفهوم المواطنة، ومدى تنمية المدرسة والأسرة ووسائل الإعلام لمفهوم المواطنة (الحقوق والواجبات) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة 700 طالب من ثانويات مختلفة بالرياض، واستخدمت الدراسة استبيان مكون من 120 عبارة، فتوصل إلى أنه برز دور المدرسة في تنمية الواجبات الآتية متسلسلة بدء من النسب الأعلى: تقدير الجار وحبه، احترام العادات والتقاليد، احترام النظام في كل مكان، طاعة ولى الأمر، أما ضعف المدرسة فكان في تنمية الواجبات تجاه الوطن فتمثل في المشاركة في اتخاذ القرار على مستوى المدرسة، تنمية لغة الحوار وقبول الرأي الآخر، وفي مجال الحقوق برز دور المدرسة في تنمية الحقوق الآتية تعليم العقيدة الإسلامية، والمحافظة على الأخلاق الفاضلة، تأمين التعليم للجميع.

القسم الثاني: دراسات وبحوث استهدفت تقييم المناهج الدراسية في تنمية وتأسيس قيم المواطنة لدى المتعلمين كدراسة زقاوة (2015م) بعنوان دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط. هدفت الدراسة التعرف على دور

المدرسة في تربية التلميذ على قيم المواطنة من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط على ضوء متغير الجنس والخبرة المهنية ومادة التدريس، واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من 49 فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: دور البرنامج التعليمي، ودور الأستاذ، ودور المناخ المدرسي، ودور الأنشطة المدرسية، وطبقت الدراسة على 180 أستاذاً واستاذة من ولاية غليزان بالجزائر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى دور المدرسة كان متوسطاً في تنمية قيم المواطنة، وجاء مجال دور الأستاذ في الرتبة الأولى بمستوى مرتفع، أما المجالات الأخرى فقد كان ترتيبها على التوالي: دور المناخ المدرسي، ودور البرنامج التعليمي، ودور الأنشطة المدرسية وكلها جاءت بمستوى متوسط، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائية تعزي إلى متغير الجنس والخبرة المهنية ومادة التدريس. **في حين ان دراسة تيدسكو وآخرون Tedesco et al (2014م) والتي بعنوان** مناقشة المناهج: لماذا أهميتها اليوم؟. مستهدفاً في دراسته تسليط الضوء على المناهج الدراسية وأهمية تطويرها في القرن الحادي والعشرين بما يعزز وينمي قيم المواطنة لدى المتعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، فاكد في نتائجه على أن التعليم الجيد والهادف هو حق لجميع المتعلمين وذلك لتحقيق العدالة الاجتماعية، ولا بد أن تعكس المناهج صورة المجتمع، ودور الطالب في تطوير مجتمعه وتنميته، كما أشارت إلى ضرورة تضمين المناهج التعليمية خبرات وأنشطة متنوعة لإكساب الطلاب أكبر قدر ممكن من مهارات وقيم المواطنة، كما أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في المعاهد والكلية التي يخرج منها المعلمين وتطوير شروط القبول والالتحاق بها، وكذلك تطوير الخطط الدراسية بها. وفي دراسة بعنوان : تعليم المواطنة: جدوى الاتجاه التشاركي لجورين وآخرون Guérin et al (2013م) هدفت لتسليط الضوء على دور المدرسة في تعليم المواطنة، ودورها كشريك في عملية تعليم المواطنة بالمجتمع، اعتمدت على المنهج المسحي الوصفي، وقامت بمراجعة وتقييم عدد من المدارس خلال الفترة من عام 2005 حتى 2012م، واستخدمت مجموعة استبانات ومقابلات مباشرة مع المعنيين، توصلت الدراسة إلى وجود عدة عوائق لتفعيل دور المدرسة في تنمية المواطنة لدى المتعلمين ومنها عدم الكفاية المهنية المتخصصة لدى المعلمين، وضيق الوقت المخصص لتنمية قيم المواطنة، وضعف الدعم المالي لخطط تنمية قيم المواطنة، والمناهج التعليمية المكتظة بالمعارف، وأوصت الدراسة بضرورة التركيز على تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص، ودعم البيئة المدرسية وتنشيطها بالفعاليات والأنشطة اللا صفية، وتطوير المناهج الدراسية وإدراج قيم ومهارات بداخلها، وإطلاق برامج تواصل بين المدرسة ومؤسسات المجتمع. وأشارت نتائج دراسة **ديجغري DeJaeghere (2013م) والتي بعنوان** التعليم والمهارات والمواطنة: نموذج ريادة ناشئة في تنزانيا. والتي هدفت إلى التعرف على دور المؤسسات التعليمية في تعليم قيم المواطنة في تنزانيا انطلاقاً من استراتيجية التعليم من أجل المواطنة التي تتبناها الدولة، إلى ضرورة العمل على تنمية قيم تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس وتطوير الذات وتحديد الأهداف واحترام الغير من خلال المنظومة التعليمية، ويعد المنهج الدراسي أهم السبل المؤدية لتحقيق هذه الأهداف، كما أوصت الدراسة بضرورة تقييم وتحليل كافة المناهج التعليمية وإدراج المهارات والقيم المتعلقة بالمواطنة بداخلها، وكذلك تطوير وتأهيل قدرات المعلمين والمشرفين التربويين لضمان نجاح عملية اكساب المواطنة لدى المتعلمين من خلال المؤسسات التعليمية. وفي عام (2012م) **توصل هوبي Hope في دراسته التي بعنوان:** الوصول للمواطنة من خلال الخبرة المدرسية: دراسة ميدانية لممارسة الديمقراطية. هدفت الدراسة استقصاء قيم المواطنة لدى المتعلمين، وتحديد دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة الفاعلة لدى المتعلمين، مستخدماً المنهج الوصفي، توصل إلى ضرورة أن تعكس المناهج الدراسية عدة مبادئ كتنمية اتخاذ القرارات والعمل بروح الفريق والتواصل الإيجابي واحترام الرأي الآخر والمشاركة النشطة، وتطوير الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في تقديم المناهج الدراسية، كما أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في الهياكل التنظيمية بالمدارس حتى يتم ترسيخ مبادئ المواطنة وإظهارها من خلال التنظيم الهيكلي للمدرسة مثل قيم الديمقراطية والحرية الأكاديمية. وأظهرت دراسة **بركات، وأبو علي**

(2011م) مظاهر المواطنة المجتمعية في المقررات الدراسية في العلوم الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين، التي هدفت للتعرف على مظاهر المواطنة المجتمعية في المقررات الدراسية في مجال العلوم الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من 40 فقرة على عينة من المعلمين قوامها 134، أن مظاهر المواطنة المجتمعية الأكثر شيوعاً في المقررات الدراسية في المجال الاجتماعي هي حل المشكلات بالحوار والمناقشة وليس بالعنف، وبناء علاقة طيبة مع الجيران والأقارب، وتقبل النقد الإيجابي، واحترام كبار السن والنساء، أما مظاهر المواطنة الأكثر شيوعاً في المقررات الدراسية في المجال القانوني فكانت التبليغ عن أي تجاوزات قانونية، والتعاون مع الشرطة، وتقديم إرشادات حول النظام وأهمية الالتزام به، وعدم اللجوء للواسطة، في حين جاءت مظاهر المواطنة المجتمعية الأكثر شيوعاً في المقررات الدراسية في المجال الاقتصادي على النحو التالي: استخدام المواصلات العامة، واستخدام التفكير العلمي عند ممارسة العمل بدلاً من العشوائية.

ونجد أن دراسة الغامدي (2010م) فاعلية برنامج مقترح لتنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. هدفت لبناء برنامج مقترح لتنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، واستخدمت مقياس قيم المواطنة، وبرنامج مقترح لتنمية المواطنة، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مجموعة قيم لتنمية المواطنة لدى المتعلمين هي احترام النظام، وترشيد الاستهلاك، والمحافظة على ممتلكات الدولة، المحافظة على البيئة، حب الوطن، الانتماء للوطن، طاعة ولي الأمر، الحفاظ على أمن الوطن، المشاركة في المناسبات الوطنية، احترام الوافدين)، وفي ضوء تحليل مقررات التربية الاجتماعية والوطنية، تبين توافر القيم السابقة في المقررات بدرجة عالية جداً في مقررات الصف الخامس والسادس الابتدائي، ولكنها توجد بدرجة قليلة جداً في مقررات الصف الرابع، ثم تم تطبيق البرنامج، وأشارت النتائج إلى ارتفاع قيم المواطنة، وأوصت الدراسة بضرورة تضمين قيم المواطنة في المقررات الدراسية في المراحل الدراسية المختلفة على شكل وحدات دراسية. وفي دراسة **لبنى صعب (2008م)** دور المناهج في تنمية قيم المواطنة الصالحة : دراسة مقارنة بين منهجي التربية الوطنية والتربية البدنية. والتي هدفت الدراسة التعرف على قيم المواطنة التي تم تنميتها مناهج التربية والوطنية والبدنية، وتمثل مجتمع الدراسة في منهاج التربية الوطنية المطبق للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ومنهاج التربية البدنية المطبق لجميع المراحل في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من كتب التربية الوطنية للصفوف من الرابع حتى الصف الثالث الثانوي (بنين)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، أسفرت نتائج الدراسة عن توافق قيم تنمية المواطنة (التربية الوطنية) التي يقدمها منهاج التربية البدنية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، مع قيم تنمية المواطنة التي تقدمها كتب التربية الوطنية المعتمدة في التعليم العام (للصفوف من رابع إلى الثالث الثانوي بنين)، ويعمل منهاج التربية البدنية والتربية الوطنية على تحقيق ما جاء في المادة (33) من سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية والتي تنص على تربية المواطن المؤمن ليكون لبنة صالحة في بناء أمته، ويشعر بمسؤولية لخدمة بلاده والدفاع عنها. وفي دراسة **لوسيتو Losito (2003م)** بعنوان: مناهج التربية الوطنية في إيطاليا. هدفت الدراسة التعرف على كفاءة التربية الوطنية في إيطاليا وكفاءة مشاركة الطلاب في النشاطات والفعاليات الوطنية في تنمية المواطنة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، أشارت النتائج إلى أن تنمية التربية الوطنية هدف أساسي لنظام التعليم الإيطالي، إذ أنها تؤكد على مفاهيم ومنطلقات سياسية ووطنية تنمي في المستهدفين قيم المواطنة المتمثلة في المحافظة على الدستور واحترام حقوق الوطن وحقوق المواطنين، وأشار نتائج الدراسة إلى أن طلاب المرحلة الثانوية يمارسون ضمن منهاج التربية الوطنية نشاطات تنمي فيهم العمل التطوعي والمشاركة المجتمعية. وخلصت الدراسة لوجود فجوة بين الواقع والمناهج المخطط لها وتشمل الفجوة أيضاً ممارسات المعلمين وعدم القدرة على تحقيق أهداف المناهج، وأن الوقت الذي يخصصه المعلمين في تدريس المقرر أقل من الوقت المخصص له في الخطة.

إضافة الى دراسة حامد، وإبراهيم(2002م) والتي بعنوان: تطوير مناهج التعليم لتنمية المواطنة في الألفية الثالثة لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية: دراسة تجريبية. هدفت الدراسة تطوير مناهج التعليم بالمرحلة الثانوية لتنمية المواطنة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأوضحت نتائج تحليل محتوى المقررات الدراسية بالمرحلة الثانوية بمصر أن تلك المقررات (45 مقرر) قد أغفلت الاهتمام بمشكلات الطلاب المرتبطة بالمرحلة العمرية والتي تساعد على نمو ذواتهم وتأكيداتها، كما أغفلت معالجة المشكلات المجتمعية المرتبطة بخصوصية المجتمع المصري، وطبيعة العصر التي تتطلب التمكن من مهارات التفكير والمشاركة الإيجابية في قضايا الوطن، كما لم تبرز معظم المقررات القضايا العالمية التي تؤثر على حاضر ومستقبل المجتمع المصري وتوعية الطلاب بها وتحسينهم تربوياً ومعرفياً ومهارياً، كما لم تفسح جميع المقررات المجال لممارسة أنشطة التطوع وخدمة البيئة والمشاركة وممارسة الديمقراطية.

تعقيب على الدراسات والبحوث السابقة:

من خلال استعراض الباحث للدراسات والبحوث السابقة، يمكنه استخلاص عدة محاور يمكن الانطلاق منها في بناء التصور المقترح في الدراسة الحالية:

أولاً: محور المناهج الدراسية:

1. وجود قصور في المناهج الدراسية في تنمية وتأصيل قيم المواطنة لدى المتعلمين، وأنها بحاجة إلى تقييم وتحليل نظراً لأنها مكتظة بالمعلومات والمعارف (دراسة جورين وآخرون 2013، Guérin et al، ودراسة تيدسكو وآخرون ، Tedesco et al 2014، ودراسة سعد، 2006، ودراسة سعد، 2004).
2. المناهج الدراسية لا بد وأن تعكس صورة المجتمع وترتبط به، وتبرز دور الطالب في تطوير مجتمعه، وتتضمن الانفتاح على المجتمع الخارجي والتنوع الثقافي (دراسة جورين وآخرون 2013، Guérin et al، ودراسة هوبي Hope, 2012، ودراسة ديجغري DeJaeghere, 2013).
3. تضمين المناهج الدراسية مهارات متنوعة مثل اتخاذ القرارات، والعمل الجماعي، والتواصل الفعال والمشاركة النشطة وحل المشكلات، والتفكير والحوار مع الآخر (دراسة هوبي Hope, 2012، والغامدي، 2010م، دراسة بركات، وأبو علي، 2011م، سعد، 2006م، وسعد، 2004م).

ثانياً: محور المعلم:

1. حاجة المعلمين إلى تطوير مهاراتهم التدريسية، واكتسابهم استراتيجيات تدريسية حديثة تتواءم مع القرن الحادي والعشرين، وتمكنهم من تدريس المناهج الدراسية من جهة، وتنمية وتعزيز قيم المواطنة لدى المتعلمين من جهة أخرى، وكذلك تطوير مهاراتهم في تقويم طلابهم بطرق تتسم بالشمول والتعدد والتنوع (دراسة ديجغري DeJaeghere, 2013، ودراسة جورين وآخرون 2013، Guérin et al، ودراسة إنجيل Engel, 2014).
2. تطوير البرامج والخطط الدراسية للكليات والمعاهد المعنية بإعداد وتأهيل المعلمين (دراسة تيدسكو وآخرون 2014 ، Tedesco et al).

ثالثاً: محور البيئة المدرسية:

1. يوجد قصور في دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى المتعلمين وانها بحاجة للربط والاتصال مع المجتمع الخارجي من خلال اطلاق برامج تواصل تطوعية وخدمية تخدم المجتمع وتطوره. (دراسة زقاوة، 2015م، ودراسة مبارك، 2003م، ودراسة نولز Knowles, 2015، ودراسة لوسيتو Losito, 2003).

2. حاجة المدرسة إلى تبني برامج ومبادرات داخلية موجهة لتنمية قدرة المتعلمين على اتخاذ القرارات والحوار وقبول الرأي الآخر، وتشجع على العمل الجماعي التعاوني (دراسة مبارك، 2003م، ودراسة سعد، 2004م، ودراسة نولز Knowles, 2015، ودراسة هوبي Hope, 2012، ودراسة الغامدي، 2010م).

رابعاً: محور الأنشطة:

1. يوجد قصور في الأنشطة المدرسية (الصفية واللاصفية)، وتتسم بالشكلية وبعيدة عن اكتشاف وتنمية مواهب وقدرات الطلاب.
 2. إيجاد برامج أنشطة تربط بين البيئة المدرسية والمراكز والجهات ذات العلاقة بالمجتمع.
 3. ابتكار أنشطة وبرامج تركز على قيم المواطنة وترتبط بالمناهج الدراسية وتنميها وتعززها.
- (دراسة زقاوة، 2015م، ودراسة حمدان، 2008م، ودراسة سعد، 2004م، ودراسة سعد، 2006م، ودراسة نولز Knowles, 2015).

خامساً: محور قيم المواطنة:

1. تمثلت قيم المواطنة الشخصية والاجتماعية: في التعبير عن الرأي، والاعتماد على الذات والشعور بالمسؤولية، وزيادة الوعي بهوية الوطن والانتماء له، واحترام الآخر، وطاعة ولي الأمر، والمشاركة الفعالة في تطوير المجتمع، واحترام العادات والتقاليد، ومواكبة التنوع الثقافي، والحفاظ على ممتلكات الدولة، والمشاركة في الحياة السياسية (دراسة نولز Knowles, 2015، ودراسة إنجيل Engel (2014م)، ودراسة حمدان (2008م)، ودراسة العامر (1426هـ)، ودراسة الصبيح (1426هـ)، ودراسة مبارك (2003م)، ودراسة ديجغري DeJaeghere (2013م)، ودراسة هوبي Hope, 2012، ودراسة بركات، وأبو علي (2011م).
2. تمثل دور للمؤسسات التعليمية في: تهيئة البيئة الأكاديمية الملائمة لاكتشاف وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية للمتعلمين وتنمية مهارات العمل التطوعي وخدمة المجتمع، فضلاً عن تطوير المناهج والأنشطة بما يتلاءم مع حاجة المتعلمين وينمي مهارات التفكير والاتصال لديهم، ويزيد من قدرتهم على اتخاذ القرار (دراسة سعد (2006م)، ودراسة سعد (2004م)، ودراسة تيدسكو وآخرون، Tedesco et al 2014، ودراسة جورين وآخرون (Guérin et al, 2013).

منهج الدراسة وإجراءاتها:

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة الحالية على (30) عضو هيئة تدريس في ثلاث جامعات سعودية وهي جامعة الملك سعود، وجامعة شقراء وجامعة الدمام من أربع تخصصات مختلفة (المناهج وطرق التدريس، علم النفس التربوي، أصول التربية، التربية المقارنة).

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، لوضع تصور مقترح لتنمية قيم المواطنة في مناهج العلوم لدى طلاب التعليم العام بالملكة العربية السعودية، طبقاً لآراء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المتخصصة في مجال التربية، واستعان الباحث بأسلوب دلفي Delphi، حيث تم عرض قائمة أبعاد التصور المقترح والبنود الفرعية على عينة الدراسة في جولتين متتاليتين بفارق زمني 15 يوم، واندرج تحت كل محور رئيس محاور فرعية منبثقة منه، وتم الأخذ بالتدرج الخماسي للمحاور الخمسة الرئيسية، وهي: محور برامج إعداد المعلم، ومحور محتوى الكتب الدراسية، ومحور أساليب التقويم، ومحور الأنشطة المدرسية، ومحور برامج خدمة المجتمع، وتم صياغة فقرات المحاور بالرجوع إلى الأدبيات التي تناولت الموضوع، إضافة إلى الدراسات

والبحوث التي استهدفت تنمية القيم من خلال المنهج الدراسي مثل دراسات (Siatras; Koumaras,2013, Sigauke,)، واستهدفت الجولة الأولى التعرف على آراء عينة الدراسة في محاور التصور وبنوده الفرعية، وتم استبعاد المفردات التي لم تصل نسبة أهميتها إلى 80%، وخلصت نتائج التطبيق إلى عدم وجود أي تعديلات على المحور الأول "برامج إعداد المعلم" والمحور الثالث "أساليب التقويم"، وشملت التعديلات المحور الثاني "محتوى الكتب الدراسية" حيث تم دمج البند الفرعي (4) المتعلق بتضمين محتوى الكتب لمراكز وجمعيات علمية وطنية، والبند الفرعي (5) المتعلق بتضمين المنهج بموضوعات وقضايا علمية محلية، وفي المحور الرابع "الأنشطة المدرسية" تم إضافة بند متعلق باستضافة شخصيات وطنية متميزة علمياً للمدرسة، وفي المحور الخامس "برامج خدمة المجتمع" تم حذف البند المتعلق بالمشاركة في تنظيم المؤتمرات العلمية المجتمعية باعتباره يندرج في الأعمال التطوعية المجتمعية.

ويوضح الجدول التالي المحاور الرئيسة للتصور المقترح والبنود الفرعية:

جدول (1) يوضح توزيع محاور قائمة التصور المقترح لتنمية قيم المواطنة في مناهج العلوم على المحاور الرئيسة

م	المحور	عدد البنود الفرعية في الجولة الأولى	عدد البنود الفرعية بعد الجولة الأولى
1	برامج إعداد المعلم	6	6
2	محتوى الكتب الدراسية	5	4
3	أساليب التقويم	4	4
4	الأنشطة المدرسية	4	5
5	برامج خدمة المجتمع	5	4

وفي الجولة الثانية قام الباحث بإعادة طرح محاور وبنود النموذج المقترح على عينة الدراسة بعد الأخذ بأرائهم وتوصياتهم في الجولة الأولى، ولم توجد أي ملاحظات لحذف أي بنود من قبل عينة الدراسة، وبذلك خرج الباحث بالتصور المقترح.

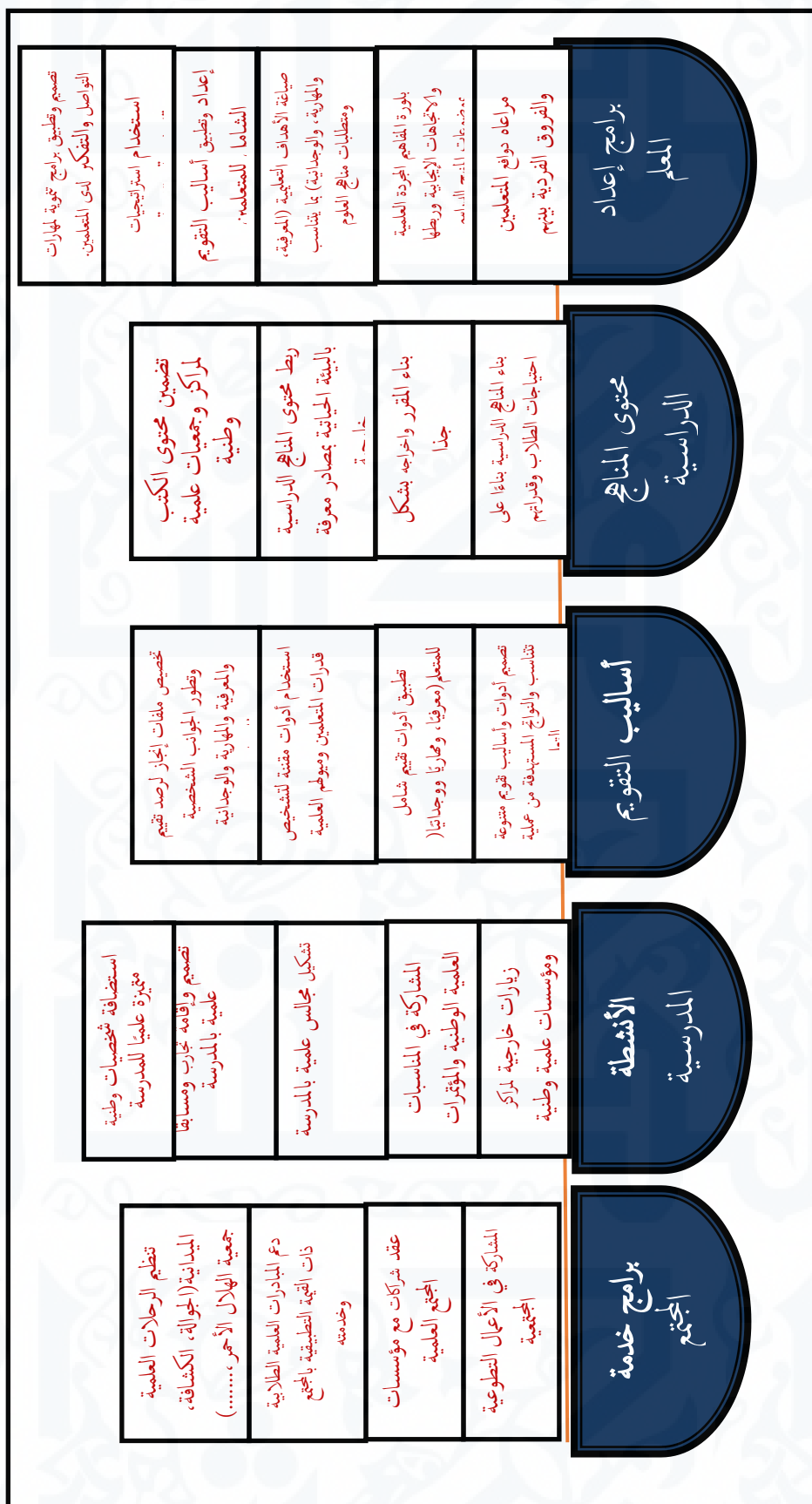
نتائج الدراسة:

ما التصور المقترح لتنمية قيم المواطنة في مناهج العلوم لدى طلاب التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؟

استناداً لما قام الباحث بطرحه في الإطار النظري للدراسة وما تضمنه من الجهود الدولية والتربوية في تصميم المناهج الدراسية من أجل المواطنة، وما خلص إليه الباحث من نتائج الدراسات والبحوث التي عيّنت بالمواطنة لدى المتعلمين بشكل عام، واستثمار المناهج الدراسية في تأصيل وتنمية قيم المواطنة بشكل خاص، استخلص الباحث تصوراً مقترحاً لتنمية قيم المواطنة في مناهج العلوم لدى طلاب التعليم العام بالمملكة العربية السعودية كما هو موضح في الشكل (1):

شكل(1) يوضح التصور المقترح لتنمية قيم المواطنة في مناهج العلوم لدى الطلاب التعليم العام

التصور المقترح لتنمية قيم المواطنة في مناهج العلوم



ويشتمل التصور المقترح على المحاور التالية :

المحور الأول: برامج إعداد المعلم

تعنى معاهد وكليات التربية بإعداد وتهيئة المعلمين الجدد وإكسابهم المهارات والمعارف اللازمة بما يحقق الأهداف التربوية المنشودة، ومن هنا تكمن أهمية برامج إعداد المعلمين باعتبارها وسيلة نقل المعارف والمهارات للمتعلمين، ونظرًا للتغيرات والتطورات السريعة في القرن الحادي والعشرين، وما فرضه من تغيرات على كافة المستويات، بات من الضروري إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين وتطويرها بما يحقق الأهداف التربوية المنشودة، وينمي ويعزز قيم المواطنة لدى المتعلمين. وتشير المفرج وآخرون (2007م: 31) إلى أن تطوير برامج إعداد المعلمين من أبرز القضايا التي أثارت اهتمام الميدان التربوي، والتي تدعو في أغلبها إلى ضرورة بذل جهود ايجابية للاهتمام ببرامج إعداد المعلمين والارتقاء بالمهنة باعتباره الأساس المناسب لإصلاح التعليم وتطويره، وفي هذا السياق أشارت دراسة كل من كنعان (2003م)، وسعد (2000)، والسنبلي (2004م)، وراشد (2004م)، وديجيري (2013، DeJaeghere)، وجورين وآخرون (2013، Guérin et al)، وإنجيل (Engel 2014)، إلى حاجة برامج إعداد المعلمين إلى التطوير بما يتماشى مع التغيرات التي طرأت على العالم ويضمن خريجين قادرين على خدمة مجتمعهم.

ومن خلال مراجعة الباحث للتوجهات العالمية والتربوية والدراسات والبحوث السابقة في تصميم المناهج الدراسية من أجل تنمية قيم المواطنة، استخلص الباحث مجموعة من المهارات التي يمكن مراعاتها في برامج إعداد المعلمين لضمان تنمية وتأسيس قيم المواطنة لدى المتعلمين وهي:

1- مراعاة دوافع المتعلمين والفروق الفردية بينهم

اختلف دور المعلم في العملية التعليمية فأصبح مرشدًا إلى مصادر المعرفة، ومنسقًا لعمليات التعليم، ومقومًا لنتائج التعلم، وموجهًا بما يتناسب مع قدرات المتعلم وميوله (السنبلي، 2004م: 422)، وهذا يتطلب من المعلم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وإتاحة الفرصة أمامهم لعرض أفكارهم، ومشاركاتهم وتغذيتهم (سعد 2000م: 104). ويشير (جورين وآخرون 2013، Guérin et al) إلى ضرورة أن يتم تأهيل المعلم في كليات التربية على كيفية إدارة دوافع المتعلمين والفروق الفردية بينهم حتى يستطيع ان يحقق النتائج التربوية المباشرة وغير المباشرة، ويتضمن تدريب وتأهيل المعلمين بكليات التربية على عدة جوانب هي:

2- بناء العلاقات الإنسانية مع المتعلمين وإدارتها:

ويتطلب تحقيق ذلك تدريب المعلم على كيفية تصنيف شخصيات المتعلمين داخل الصف الدراسي مثل الطالب الخجول، والمنطوي، والعدواني، والمشاكس، وبناء جسور من الثقة والتواصل الفعال معهم، والإلمام باستراتيجيات ومهارات التعامل مع كل نمط من شخصيات المتعلمين.

3- الطرح المتوازن للمحتوى التعليمي:

كلما كان المعلم قادرًا على تنظيم المحتوى الدراسي بشكل متوازن وقائم على مراعاة احتياجات المتعلمين التعليمية، ويعتمد على مبدأ التسلسل والوضوح، ساعد ذلك في تأسيس خط قاعدي للمتعلمين في التعلم، وساهم بصورة كبيرة في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، بالإضافة إلى اختيار المعلم لطريقة التدريس التي تتلاءم والمحتوى التعليمي من جهة وخصائص المتعلمين من جهة أخرى، ويتحقق ذلك من خلال إتاحة الفرصة للمتعلمين للتعبير عن آرائهم ومقترحاتهم، والتواصل الفعال بينهم، واحترام الرأي، هي بمثابة لبنات أساسية لقيم المواطنة الفعالية، ومن الأمور المرتبطة بالطرح المتوازن للمحتوى التعليمي

آليات التقييم التي يعتمد عليها المعلم في تقييم طلابه، فتمتع المعلم بمهارة استخدام أكثر من أداة في عملية التقييم مثل الاختبارات، والمقابلة، والملاحظة،...

4- التنوع في مصادر التعلم:

من الجوانب الداعمة لنجاح المعلم في إدارة دوافع المتعلمين ومراعاة فروقهم الفردية، استخدامه المتنوع لمصادر التعلم مثل مواقع الانترنت، المكتبة، كتب اثنائية، عروض تقديمية، حيث تسهم هذا الوسائل كما يشير إلى ضمان دعم كافة المتعلمين مهما اختلفت الفروق الفردية بينهم، وساهم في سد فجوة الفروق بينهم.

5- بلورة المفاهيم المجردة العلمية والاتجاهات الإيجابية وربطها بموضوعات المنهج الدراسي

نظرًا لطبيعة مناهج العلوم وتضمنها مفاهيم ومصطلحات علمية تتطلب التوضيح والتفسير، يشير رجز وهيلير (Riggs, 2014; Hellyer, 2014) إلى ضرورة تدريب المعلمين بكليات التربية على مهارات ربط المفاهيم المجردة بحياة الطلاب من خلال المناهج الدراسية، ويتطلب ذلك من المعلم الامام الكامل بمحتوى المنهج الدراسي، واكتسابه لمهارات واستراتيجيات التدريس، وبناءً عليها يقوم المعلم بالتخطيط للدروس المتضمنة داخل المنهج الدراسي، وصياغة اهدافه التعليمية، وتحديد الاستراتيجيات التي سيتم الاعتماد عليها في تقديم المحتوى الدراسي للمتعلمين.

ويشير تيدسكو وآخرون (Tedesco et al, 2014) إلى أهمية ربط المحتوى التعليمي بالبيئة الحياتية للطلاب، لما لها من أثر كبير في زيادة تحصيل المتعلمين، وخلق مشاركة وتفاعل مع قضايا المجتمع، وتنمية شعورهم بالانتماء والمسؤولية تجاه المجتمع.

6- صياغة الأهداف التعليمية (المعرفية، والمهارية، والوجدانية) بما يتناسب ومتطلبات مناهج العلوم

تتسم مناهج العلوم بخصوصية تتعلق بطبيعة محتواها، لذا لابد من قيام كليات التربية بتدريب وتأهيل المعلمين على صياغة الأهداف التعليمية (المعرفية، والمهارية، والوجدانية)، وفيما يلي توضيح ذلك:

أولاً: الأهداف المعرفية (Cognitive objectives)

وتركز على القدرات أو العمليات العقلية التي تتصل بمعرفة الحقائق وعمليات الفهم والتذكير ومعرفة الطرق والأساليب الخاصة بمعالجة المعلومات وبناء المفاهيم والمبادئ والتعميمات وقد قام بلوم بتقسيم هذا المجال بدوره إلى ستة مستويات متدرجة من المستوى لبيسط إلى المستوى المعقد وأضاف الخليفة (2005م: 117)، وتتضمن عدة مستويات مثل: مستوى التذكر: ويتضمن قدرة المتعلم على تذكر أو استدعاء ما تم تعلمه سابقاً ويتطلب ذلك تدريب الذاكرة على استرجاع المعلومات المطلوبة.

مستوى الفهم : ويعني إدراك معاني المعلومات أو البيانات وترجمتها وتفسيرها مثل : فهم الأفكار الرئيسية الواردة في نص مقروء واستيعابها وتفسيرها ويتطلب هذا المستوى من المتعلم استيعاب معنى ما يحفظه من معلومات ومعرفة مدلول الكلمات ومن الافعال التي تناسب هذا المستوى يترجم ويوضح ويفسر ويستنتج ويعلل (صبري، 2002م: 403).

مستوى التطبيق : أن المتعلم يقوم بتوظيف ما سبق أن تعلمه من حقائق ومفاهيم ومهارات ليحل مشكلة واقعية، وفي مثل هذا الموقف ينقل الطالب ما سبق أن تعلمه من مفاهيم ومهارات في مواقف تعليمية سابقة ليتمكن من مواجهة تحديات الموقف التعليمي الجديد.

مستوى التحليل: قدرة الطالب على تفكيك الأفكار أو المفاهيم إلى مكوناتها وأجزائها بحيث يتحقق له فهم أفضل عن الكيفية التي تترابط بها مكونات المفهوم أو الفكرة الرئيسية.

مستوى التركيب : قدرة الطالب على تجميع الأجزاء ليكون كلاً متكاملًا جديدًا، أي إعادة ترتيب الأفكار الجزئية من مصادر مختلفة لتعطي مكونًا كليًا جديدًا.

مستوى التقويم : إصدار حكم على قيمة فكرة معينة أو نظرية ما مثل : إصدار حكم على تجربة علمية ما وفقًا لمعايير فنية معينة (العمر، 2007 م: 74: 102).

ثانيًا: الأهداف الوجدانية (Affective objectives)

وتتصل بالمشاعر والانفعالات : مثل الميول والاتجاهات والتذوق والقيم وتكمن أهمية الأهداف التي تنتمي إلى هذا المجال في أنها تساعد على تحقيق العلاقة المتبادلة بين التربية والقيم المرغوب فيها إلا أن هذا النوع من الأهداف يحتاج إلى وقت طويل نسبيًا لتحقيقه إضافة إلى أنه صعب القياس والتقويم لاتصاله بميول المتعلمين واتجاهاتهم وقيمهم وهذه أمور يصعب تعلمها بين يوم وليلة كما يصعب الحكم عليها أو تقويمها تقويمًا موضوعيًا صرفًا : ونظرًا لهذه الطبيعة الخاصة للأهداف الوجدانية نجد أن كثيرًا من المعلمين يملونها في ممارستهم التربوي مع المتعلمين (الخليفة، 2005م: 119)، وتتضمن عدة مستويات هي:

مستوى الاستقبال: وهو أدنى فئات المجال الانفعالي ويشير إلى اهتمام المتعلم بظاهرة معينة أو مثير معين، والانتباه إليها وإلى تقبل تلك الظاهرة أو ذلك المثير والميل إليهما كالانتباه إلى شرح المعلم والاستمتاع بقراءة كتاب أو الاستماع إلى موعظة أو محاضرة.

مستوى الاستجابة : تدل على المشاركة الإيجابية للمتعلّم فيما يمر به مواقف، وتتخطى الاهتمام بالظاهرة أو المثير إلى التفاعل مع الظاهرة أو المثير وإظهار ردود فعل إيجابية تجاه أي منهما وتتمثل ميول الأفراد واهتماماتهم في هذا النوع من الأهداف الانفعالية.

مستوى التقويم : يتضح هذا الهدف في مستوى التقويم في القيمة التي يعطيها المتعلم لظاهرة أو سلوك معين حيث يطور الأفراد هنا من الأهداف الانفعالية ما يسمى بالاتجاهات.

مستوى التنظيم: بأنه يقصد به تنظيم القيم في نظام معين وتحديد العلاقات المتداخلة بينها (السبحي، وفوزي، 1997م: 132).

ثالثًا : الأهداف المهارية (Targets skill)

وهي التي يكتسب فيها الفرد المتعلم المهارات الحركية التي لها علاقة بالحركات العضلية وتوافقها مع الجهاز العصبي، وتنقسم إلى خمسة مستويات هي:

التقليد/المحاكاة Imitation : ويشير هذا المستوى إلى المواقف والعلاقات التي تقود بشكل طبيعي إلى تقليد حركة أو مجموعة حركات بسيطة.

المهارة اليدوية Manipulation : ويشير هذا المستوى إلى استعداد المتعلم للقيام بأداء المهارات الفنية البسيطة.

الأداء بدقة Precision : وهو إعادة أداء المهارة بدقة وتناسق وإتقان بطريقة مختلفة عن الأصل.

الأداء المميز Articulation : ويقصد به أداء عددًا من المهارات في سياق منطقي متفوق واتساق وثبات في الوقت نفسه.

الأداء الطبيعي Naturalization : أي يؤدي وينجز العمل الذي يتطلب عددًا من المهارات بسهولة ويسر وبأقل جهد فكري أو جسمي.

7- إعداد وتطبيق أساليب التقويم الشامل للمتعلمين

وهي مجموعة الإجراءات العملية التي يستخدمها المعلم وتهدف إلى تقييم المتعلمين من عدة جوانب، وبما يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويشير توبي (Toby, 2014) (إلى توجيه برامج إعداد المعلمين لتنمية وتطوير مهارات المعلمين في إعداد وتطبيق أساليب التقويم الشامل للمتعلمين وتحديدًا في الآتي:

➤ التقويم القبلي (التشخيصي): وهو الذي يهدف إلى الكشف عن مدى امتلاك المتعلم للمعارف والمهارات التي نصت عليها أهداف الدرس.

➤ التقويم المرحلي (التكويني): حيث يساعد هذا النوع من التقويم في تحديد نوعية التحسينات أو التعديلات في مدخلات وخطوات العملية التعليمية التي من شأنها أن تسهم في تحقيق الأهداف، وينفذ هذا التقويم أثناء مراحل الدرس وبعد الانتهاء من شرح كل عنصر من عناصر الدرس.

➤ التقويم الختامي (النهائي): ويستخدم للكشف عن مدى التقدم الذي تحقق وفقًا لأهداف المنهج بشكل عام، وينفذ بعد الانتهاء من تدريس المنهج الدراسي.

8- استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة

يتطلب تدريس العلوم من أجل تنمية المواطنة استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة تتلاءم مع المحتوى التعليمي من جهة، وتراعي احتياجات المتعلمين والفروق الفردية بينهم من جهة أخرى، وتمكين المعلمين الجدد من مهارات استخدام الاستراتيجيات التدريسية بشكل فعال يساعد في تحقيق الأهداف التدريسية المنشودة، وإدارة بيئة التعلم بنجاح (White, 2014)، وتصنف استراتيجيات التدريس إلى:

أ) استراتيجيات التدريس المباشر (التقليدية):

ويتمثل دور المعلم فيها في السيطرة التامة على مواقف التعليم - التعلم من حيث التخطيط، والتنفيذ، والمتابعة بينما يكون التلميذ هو المتلقي السلبي، ويتركز الاهتمام على النواتج المعرفية للعلم من حقائق ومفاهيم ونظريات، ومن أمثلتها طرق المحاضرة، واستخدام الكتاب النظري والعملية وحل المسائل.

ب) استراتيجيات التدريس الموجه

وفيها يلعب المعلم دوراً نشطاً في تيسير تعلم التلميذ، ويكون التلميذ نشطاً مشاركاً في عملية التعليم - التعلم ويتركز الاهتمام على عمليات العلم ونواتجه ومن أمثلتها : طرق الاكتشاف الموجه.

ت) استراتيجيات التدريس غير المباشر:

وفيها يلعب المعلم دوراً نشطاً في تيسير تعلم التلميذ، ويكون التلميذ نشطاً مشاركاً في عملية التعليم - التعلم ويتركز الاهتمام على عمليات العلم ومن أمثلتها: العصف الذهني، والاكتشاف الحر، والاستقصاء (شاهين، 2010م: 30).

9- تصميم وتطبيق برامج تنمية مهارات التواصل والتفكير لدى المتعلمين.

يقصد بها الدور الذي يقوم به المعلم في إعداد وتطبيق برامج تنمية مهارات التواصل والتفكير لدى المتعلمين، وهذا يتطلب تدريب المعلمين أنفسهم أولاً على مهارات التواصل والتفكير، ثم تزويدهم بمهارات إعداد وتطبيق البرامج التنموية مع المتعلمين (Riggs ; Hellyer, 2014).

ويتمثل دور المعلم في تصميم وتطبيق البرامج التنموية الموجهة لتنمية مهارات التواصل والتفكير لدى المتعلمين في:

- (1) التهيئة: حيث تهيئة البيئة الصفية التي تتسم بالانخراط المستمر من قبل المعلم والطلبة في النشاطات الفكرية، وكذلك المظاهر المادية كترتيب المقاعد الذي يسمح بتشكيل المجموعات والتفاعل، والمواد التعليمية المستخدمة والمهام التعليمية الحافزة على التفكير وتأمين الوقت الكافي لها.
- (2) تجهيز وتحضير المواد التعليمية: إذ تشير الدراسات إلى أن تعلم وتنمية مهارات الاتصال والتفكير تتطلب أن يكون مضمون المواد الدراسية ذا معنى للطلبة وأن الأنشطة والمواد التعليمية المستخدمة تكون مناسبة لمهام التواصل الفعال وتعلم مهارات التفكير المقصودة.

- (3) عمليات واستراتيجيات التعليم، وتشير أدبيات البحث التربوي إلى أن استراتيجيات التدريس التي تستخدم عادة في تعزيز قدرات الطلبة العقلية تشمل استراتيجيات موجهة Directive تساعد على اكتساب الحقائق والأفكار، واستراتيجيات وسيطة Mediative تساعد على تطوير مهارات التعليل والاستقصاء وفهم المفاهيم وحل المشكلات، واستراتيجيات مولدة Generative وتساعد على تطوير الاستبصار لاكتشاف العلاقات أو إضفاء معان جديدة، واستراتيجيات تعاونية Collaborative وتساعد على أساليب ومتطلبات العمل التعاوني في مجموعات (النهار، 1996م: 23).

المحور الثاني: محتوى المناهج الدراسية

تطوير محتوى المناهج الدراسية يبدأ بتحديد أهداف المنهج وصياغتها، يلي ذلك إعادة النظر في المحتوى التعليمي المقدم ومدى ملائمته لاحتياجات المتعلمين، وبضيف رجز وهيلير (Riggs ; Hellyer, 2014) أن من أسس بناء المنهج الحديث ربط محتوى المنهج ببيئة الطالب التي يعيش فيها، لما لها من أثر كبير في بناء صورة ذهنية لدى المتعلم تسهم في زيادة تحصيله الدراسي، وسد الفجوة بين الجانب المعرفي والجانب التطبيقي.

ومن خلال مراجعة الباحث للتوجهات العالمية والتربوية والدراسات والبحوث السابقة في تطوير المناهج الدراسية من أجل تنمية قيم المواطنة، استخلص الباحث مجموعة من المهارات التي يمكن مراعاتها في تطوير محتوى المناهج الدراسية من أجل ضمان تنمية وتأصيل قيم المواطنة لدى المتعلمين وهي:

1- بناء المناهج الدراسية بناءً على احتياجات الطلاب وقدراتهم

يرى وايت (White, 2014)، أن بناء المناهج الدراسية اعتماداً على مدخل تحديد وتحليل احتياجات المتعلمين من الاتجاهات الحديثة في بناء وتطوير المناهج الدراسية، ويعتمد على تحديد احتياجات المتعلمين وفقاً للمرحلة العمرية وما يتمتعون به قدرات.

وتعتبر عملية تحديد احتياجات الطلاب التعليمية أولى الخطوات في عملية تطوير المناهج الدراسية، ويقوم بعملية تحديد احتياجات المتعلمين لجنة مشتركة من القائمين على إدارة وزارات التعليم والمعلمين والمشرفين التربويين، ويتم استخدام أدوات متعددة لتحديد احتياجات المتعلمين مثل المقابلات المفتوحة، والاستبيانات، والاختبارات التشخيصية، واستناداً إلى نتائج الاحتياجات التعليمية التي يتم تحديدها، يبنى عليها الأهداف التعليمية العامة، والمحتوى العلمي للمنهج الدراسي، وبعبارة أخرى يهدف تحديد احتياجات المتعلمين إلى الإجابة عن التساؤلات التالية، أين نحن الآن؟ وماذا نحتاج أن نتعلم؟.

2- بناء المقرر وإخراجه بشكل جذاب

حدد ديكورسي (De Courcy, 2015) مجموعة من العناصر التي يجب مراعاتها عند اخراج المناهج الدراسية:

- تبني طريقة موحدة في عرض المعلومات والمهارات بالكتاب الدراسي مثل: إبراز الهدف من الدرس، ذكر نشاط تمهيدي، عرض إطار معرفي عن موضوع الدرس، استعراض تطبيقات عملية.

- مراعاة نوع الخط وحجمه.
- اختيار ألوان مريحة للعين عند القراءة.
- اختيار خامات جيدة من ورق الطباعة.
- تقليل حجم المعلومات في الكتاب، والاعتماد على الخرائط والرسوم والنماذج والأشكال التي تبسط المعلومات.

3- ربط محتوى المناهج الدراسية بالبيئة الحياتية بمصادر معرفة خارجية

البيئة الحياتية للمتعلم تعد مصدرًا داعمًا للعملية التعليمية بشكل عام والمنهج الدراسي بشكل خاص، واعتماد واضعي المناهج الدراسية على دمج متغيرات البيئة الحياتية للطالب ضمن اطار المنهج الدراسي يسهم بشكل كبير في تحويل المعرفة النظرية إلى تطبيقية ويساعد المتعلمين على حل المشكلات الحياتية الشخصية أو الاجتماعية التي تواجههم، وتجعل منهم مساهمين في تطوير المجتمع وبناءه (Tedesco et al , 2014).

ويشير داوسون (Dawson, 1993) إلى أن أحد وسائل قياس جودة مخرجات المنهج التعليمي هي قدرته على اخراج متعلمين قادرين على مواجهة المشكلات الحياتية، وهذا لن يتأتى إلا بربط المعرفة النظرية بالمناهج الدراسية ببيئة المتعلم الخارجية التي يعيش فيها.

4- تضمين محتوى الكتب لموضوعات ومراكز وجمعيات علمية وطنية

يعد ربط قضايا ومشكلات المجتمعات بالمناهج الدراسية ركيزة أساسية من أساسيات تنمية وتعزيز المواطنة لدى المتعلمين، حيث تشعر المتعلم بالمسؤولية الملقاة على عاتقه تجاه وطنه، ودوره في حل مشكلات مجتمعه او المساهمة في بناءه وتطويره.

وبالنظر إلى الجمعيات والمراكز العلمية الوطنية نجد أنها مصدرًا غزيرًا بالمعرفة، والتي إن تم ربطها بالمنهج الدراسي ستسهم بشكل فعال في تنمية شعور المتعلم بالانتماء والفخر لوطنه، ومن جهة أخرى تبسيط المعرفة العلمية ونقلها إليها ببساطة ويسر، حيث تتضمن المراكز العلمية بالملكة العربية السعودية تجهيزات بشرية ومادية على أعلى مستوى وتتنوع المراكز والجمعيات العلمية باختلاف أنشطتها، ويرى الباحث أن استثمار هذه المراكز والجمعيات العلمية وربطها بالمناهج الدراسية يعد خطوة هامة وضرورية لتعزيز قيم المواطنة لدى المتعلمين ومن جهة أخرى زيادة تحصيلهم العلمي.

المحور الثالث: أساليب التقييم

تمثل أساليب التقييم مؤشراً قوياً على جودة العملية التعليمية، وكلما تعددت أساليب التقييم واتسمت بالشمول كلما أعطت مؤشرات دالة ومعبرة عن تقييم العملية التعليمية سواء المتعلقة بالمتعلم أو البيئة التعليمية أو المناهج الدراسية أو الأنشطة التعليمية.

ومن خلال مراجعة الباحث للتوجهات العالمية والتربوية والدراسات والبحوث السابقة في استخدام أساليب التقييم للمتعلمين والمناهج الدراسية من أجل تنمية قيم المواطنة، استخلص الباحث مجموعة من العناصر التي يمكن مراعاتها في تطوير محتوى المناهج الدراسية من أجل ضمان تنمية وتأصيل قيم المواطنة لدى المتعلمين وهي:

1- تصميم أدوات وأساليب تقييم متنوعة تتناسب والناتج المستهدفة من عملية التعلم

يحدد (زيجلير ومونتبلازر Ziegler; Montplaisir, 2012) أربعة وسائل للتقييم ينبغي الأخذ بها عند تقييم المتعلمين وهي:

- الاختبارات التحصيلية: وهي تستهدف قياس أداء الطالب كنتاج للتحصيل المعرفي أو المهاري الذي اكتسبه خلال فترة دراسة المنهج الدراسي داخل القاعة الصفية.

- **الاستبيانات:** وتستهدف استطلاع آراء المتعلمين في موضوع معين.
- **المقابلات المباشرة:** وتستهدف التعرف على وجهات نظر المتعلمين والمشكلات التي تواجههم في دراستهم للمناهج التعليمية، وتستخدم نتائجها في تطوير المناهج.
- **الملاحظة الميدانية:** وتستند على خبرة المعلم في تسجيل ملحوظات عن المتعلمين خلال المواقف والممارسات التعليمية، وترصد الملاحظة الميدانية مدى التقدم في مهارات المتعلمين ومعارفهم.

2- تطبيق أدوات تقييم شامل للمتعلم (معرفياً، ومهارياً ووجدانياً)

من خلال مراجعة الباحث لأدوات تقييم المتعلمين التي تستهدف الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، توصل إلى أربعة جوانب رئيسة يجب أن تشملها عملية تقويم المتعلمين حتى يكون شاملاً وهي:

أولاً: التقويم الأولي أو القبلي

وتستخدم فيه الاختبارات التشخيصية القبليّة، ويستهدف هذا النوع من التقييم تحديد مستوى المتعلم والكشف عن مدى حاجته إلى تعلم مهارات أو متطلبات قبل بدء دراسة المنهج الدراسي، ويستخدمها البعض في تصنيف المتعلمين إلى فئات قبل بدء البرنامج التعليمي.

ثانياً: التقويم البنائي

ويستخدم خلال العملية التدريسية، ويستهدف الوقوف على مدى تقدم المتعلمين معرفياً ومهارياً ووجدانياً، وتقديم التغذية الراجعة للمتعلمين أو أولياء أمورهم.

ثالثاً: التقويم التجميعي

وتستخدم فيه الاختبارات النهائية، وتستهدف تقييم المتعلم بعد إتمام دراسته للمنهج الدراسي.

رابعاً: التقويم البعدي

ويستخدم للتعرف على مدى استمرار أو بقاء أثر التعلم لدى المتعلمين وكذلك مدى تطور المتعلم.

(Toby, 2014)

3- استخدام أدوات مقننة لتشخيص قدرات المتعلمين وميولهم العلمية

يستند دور المعلم في تشخيص قدرات المتعلمين وميولهم العلمية على فكرة التدريس التشخيصي العلاجي والذي يتحدد

في:

(أ) التشخيص: حيث يقوم المعلم بتحديد مواطن القوة والضعف لدى طلابه، بهدف تحديد الإجراءات المطلوب في علاج مواطن الضعف، وتنمية مواطن القوة.

(ب) البحث والاستقصاء: حيث يقوم المعلم بدراسة العوامل التي تؤثر بشكل سلبي على تطور مهارات الطلاب، ومعرفة العوامل التي تؤثر فيها، بحث يتمكن من تحديد طرق معالجتها.

(ج) العلاج: وهي مرحلة التدخل وحل المشكلة حيث يقوم ببدءاً في التعرض للمشكلة، ومحاولة حلها، ويلاحظ انه في هذه المرحلة كلما زادت قدرة ومهارات المعلم على تشخيص المشكلة وتحليلها كلما كانت زادت إمكانية التصدي لها ومعالجتها، ويتطلب معالجه القدرات وإدارة قدرات الطلاب من قبل المعلم القيام بوضع البرامج الإرشادية العلاجية للطلاب ; 2012

(Ziegler; Montplaisir, 2014) ; Riggs ; Hellyer.

4- تخصيص ملفات إنجاز لرصد تقييم وتطور الجوانب الشخصية والمعرفية والمهارية والوجدانية للمتعلمين

يعرف جابر (2003م) ملف الانجاز بأنه ملف يحتوي على توثيق وتجميع هادف لأعمال ومهارات أو أفكار المتعلم حول موضوع ما، وقد يحتوي على توثيق لأفضل أعمال المتعلم، أو بعض المهارات التي ما زال في مرحلة التدريب عليها. ويتيح ملف الإنجاز للمعلم تقويم نمو المتعلم وتحديد مدى تقدمه، ويساعد المعلمين والمشرفين على تقويم البرامج التعليمية، ويتيح للآباء والمعلمين أن يتواصلوا ويتفاهموا بفعالية أكبر عن التلميذ، كما أنه يمكن المعلمين من التنبؤ بمستوى التلاميذ خلال المراحل التعليمية التالية (أبو جلاله، وجمل، 1428هـ).

وتتعدد أنواع ملفات الإنجاز التي يمكن للمعلم استخدامها لمتابعة وتقويم المتعلمين فمنها ملف الإنجاز العام وهو الذي يقوم المتعلم في جميع الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية، وهناك ملف الانجاز الخاص وهو الذي يختص بجانب واحد أو أكثر من جوانب السلوك (Tedesco et al , 2014).

المحور الرابع: الأنشطة المدرسية

تغير دور المؤسسات التعليمية في القرن الحادي والعشرين من الاقتصار على تزويد الطلاب بالمعارف الأساسية الخاصة بالمناهج الدراسية، إلى المشاركة في تنمية القيم والاتجاهات والميول والمهارات، وأصبح هناك برامج وأنشطة مدرسية موجهة لتنمية وتأسيس قيم المواطنة لدى المتعلمين وتساعد في تنمية قيم التعاون واحترام الآخر والانتماء والمسؤولية المجتمعية. ومن خلال مراجعة الباحث للتوجهات العالمية والتربوية والدراسات والبحوث السابقة في استخدام وتفعيل الأنشطة المدرسية من أجل تنمية قيم المواطنة، استخلص الباحث مجموعة من العناصر التي يمكن مراعاتها في تطوير الأنشطة المدرسية من أجل ضمان تنمية وتأسيس قيم المواطنة لدى المتعلمين وهي:

1. زيارات خارجية لمراكز ومؤسسات علمية وطنية

للزيارات الخارجية فوائد تربوية كبيرة بالنسبة للمتعلمين لما لها من دور كبير في صقل وتنمية مهارات الطلبة وتعزيز المسؤولية الاجتماعية، وتعزيز بناء الاتجاهات الايجابية نحو مؤسسات المجتمع، وحتى تنجح المؤسسات التعليمية في تنمية وتأسيس قيم المواطنة من خلال المناهج الدراسية فينبغي على المدرسة أن تقوم بحصر الأهداف المستهدفة من تدريس المقرر، وعمل قائمة بالمؤسسات العلمية الوطنية التي ترتبط بأهداف المقرر، وترى إنجيل (Engel, 2014) أن تنظيم رحلات وزيارات لهذه المؤسسات، وتقيد هذه الزيارات من جانبين أولهما: نقل المعرفة العلمية للمتعلمين، وثانيهما تكوين وبناء اتجاه ايجابي نحو مؤسسات المجتمع وتنمية الشعور بالانتماء.

2. المشاركة في المناسبات العلمية الوطنية والمؤتمرات

مشاركة الطلاب في المناسبات العلمية الوطنية والمؤتمرات يجعل المتعلمين على صلة وارتباط مباشر بالمجتمع، ويزيد من اندماجهم بالمجتمع ومشكلاته وتحدياته، وتجعل المتعلم شريكاً فاعلاً في تطوير مجتمعه، ومن أمثلة المشاركات العلمية التي يمكن تفعيلها احتفال اليوم العالمي للصحة، واليوم العالمي للقلب، واليوم العالمي لمكافحة السمنة، وكذلك المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية.

3. تشكيل مجالس علمية بالمدرسة

يعد تشكيل مجالس علمية طلابية بالمدرسة إحدى الركائز الهامة لتعزيز قيم المواطنة لدى المتعلمين من خلال المنهج الدراسي، وذلك عن طريق تشكيل مجالس طلابية متعلقة بمحتويات المنهج الدراسي، ويقوم كل مجلس طلابي بعقد لقاءات وحلقات نقاش حول المجلس، ويرى نولز (Knowles, 2015) أن المجالس العلمية الطلابية بالمدرسة تسهم في بناء

الشخصيات القيادية القادرة على تحمل المسؤولية والثقة بالنفس، فضلاً عن تنمية مهاراتهم على التواصل والتخطيط الفعال واحترام الرأي الآخر، وتنمية القدرة على اتخاذ القرارات.

4. تصميم وإقامة تجارب ومسابقات علمية بالمدرسة

تتمثل أهمية مشاركة المتعلمين في تنفيذ التجارب والمسابقات العلمية في المدرسة فيما يلي:

- إكساب الخبرة العلمية ونقل المعرفة بسهولة ويسر.
- تنمية مهارات التواصل واحترام وتقدير الآخر.
- تعزيز التعاون والمشاركة الجماعية والعمل بروح الفريق.
- تنمية مهارات التفكير والقدرة على حل المشكلات.

واهتمام المدرسة بالمعامل وتطويرها وربطها بالمناهج الدراسية يعد إثراءً للمنهج الدراسي من جهة، ومن جهة أخرى وبشكل غير مباشر تنمية وتعزيز قيم المواطنة لدى المتعلم.

5. استضافة شخصيات وطنية متميزة علمياً للمدرسة

تكمن أهمية استضافة شخصيات وطنية متميزة علمياً في المدرسة في تعزيز الانتماء لدى المتعلم، وتعريفه بجهودهم في خدمة وتطوير مجتمعهم، وفي الوقت نفسه بناء أنموذج يقتضي به الطالب في حياته العلمية ومسيرته التعليمية، ويعد استثمار الشخصيات المجتمعية المتميزة كقدوة للمتعلمين طريقة تعليمية فاعلة لأنها تتماشى مع حاجات المتعلمين وميلهم إلى المحاكاة والتقليد.

وتسهم استضافة الشخصيات المجتمعية المتميزة علمياً في بناء أنموذج أخلاقي سليم لدى المتعلمين، وذلك حسبما تشير نظرية التعلم في السلوك الأخلاقي بأن المتعلم يتعلم السلوك الأخلاقي كأى خبرة تعليمية أخرى.

المحور الخامس: برامج خدمة المجتمع

تسهم برامج خدمة المجتمع في تعزيز التواصل الفعال بين المتعلمين وبعضهم البعض، وبينهم وبين أفراد المجتمع، وتعمل برامج خدمة المجتمع على تعزيز الشعور بالمسؤولية لدى المتعلمين وتزيد من التماسك بين أفراد المجتمع، كما تؤدي إلى تنمية السلوك الإيجابي ونبذ أي سلوك سلبي، كما تعزز برامج خدمة المجتمع الشعور بالانتماء وتنمية القدرات والمهارات الشخصية.

ومن خلال مراجعة الباحث للتوجهات العالمية والتربوية والدراسات والبحوث السابقة في تفعيل برامج خدمة المجتمع من أجل تنمية قيم المواطنة، استخلص الباحث مجموعة من العناصر التي يمكن مراعاتها في بناء برامج خدمة المجتمع من أجل ضمان تنمية وتأسيس قيم المواطنة لدى المتعلمين وهي:

1. المشاركة في الأعمال التطوعية المجتمعية

ربط المناهج الدراسية بأعمال تطوعية مجتمعية يؤدي إلى تنمية شعور المتعلمين بالانتماء، وتنمية الشعور بالمسؤولية تجاه القضايا المجتمعية، وتوحيد الجهود والعمل الجماعي، ويتيح مجال التعبير عن الرأي، وأطلقت وزارة التربية والتعليم السعودية في العام 2014م مشروع العمل التطوعي في التعليم العام، الذي يهدف إلى تنمية المسؤولية المجتمعية لدى الطالب والطالبة وتوثيق الصلة بين المدرسة ومحيطها الاجتماعي (جريدة الحياه، 2014م). ويرى الباحث أن هناك حاجة لتدعيم وتطوير المشروع الذي أطلقته وزارة التربية والتعليم السعودية، وإضافة له جانب علمي متعلق بالمنهج الدراسي.

2. عقد شراكات مع مؤسسات المجتمع العلمية

تسهم الشراكات مع مؤسسات المجتمع العلمية في تحقيق استفادة عدة جوانب للمتعلمين منها:

- التأكيد على استيعاب المفاهيم العلمية التي تضمنها المنهج الدراسي.
- الربط بين الجانب النظري والتطبيقي في المنهج الدراسي.
- تنمية الشعور بالمسؤولية والانتماء.
- تنمية مهارات التواصل والعمل بروح الفريق.
- دعم الطلبة المبتكرين علمياً ورعايتهم.
- نقل الخبرات والمعرفة والمهارات (Engel) (2014).

ويتم عقد الشراكات مع مؤسسات المجتمع العلمية استناداً إلى المحتوى الموجود بالمنهج الدراسي، وما يرتبط به من

أنشطة ذات علاقة بمؤسسات المجتمع العلمية.

3. تنظيم الرحلات العلمية الميدانية (الجولة، الكشف، جمعية الهلال الأحمر،...)

تسهم الرحلات العلمية الميدانية التي يتم تنفيذها كأحد مبادرات برامج خدمة المجتمع تسهم في اتساق المعرفة لدى

المتعلم بين الجانبين النظري والعلمي، كما أنها تعد وسيلة تعليمية تطبيقية لأنها تطبق على أرض الواقع، وتثبت ما يتلقاه الطالب من دروس نظرية داخل المدرسة وتتيح الفرصة له كي يتعلم مباشرة من بيئة المجتمع، وتحقق الرحلات العلمية جوانب استفادة شخصية لدى المتعلمين أبرزها تنمية قيم المواطنة لدى المتعلمين مثل الانتماء والشعور بالمسؤولية والاعتماد على النفس واحترام الرأي الآخر والتواصل الفعال.

4. دعم المبادرات العلمية الطلابية ذات القيمة التطبيقية بالمجتمع وخدمته

يشير كولستو (Kolsto,2008) إلى أهمية دعم إدارة المدرسة لمبادرات علمية تحفز المتعلمين على تقديم أفكار مبتكرة

لخدمة المجتمع وتطويره، ويرى أنها ركيزة تعتمد عليها الدول المتقدمة في تطوير مجتمعاتها.

ويمكن تطبيق ذلك من خلال طرح المدرسة لبرنامج متكامل لدعم ورعاية الطلبة وتشجيعهم وتحفيزهم ورعاية وتقديم لهم كافة أوجه الإرشاد الأكاديمي، بل والبحث عن جهات مجتمعية تدعم أفكارهم وتساعد على تطويرها وتطبيقها بالفعل في المجتمع والاستفادة منها، وبالنظر إلى المملكة العربية السعودية نجد أن لديها مجموعة مؤسسات موجهة لدعم الأفكار الإبداعية مثل مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، ومؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، ومؤسسة موهبة على سبيل المثال.

المراجع:

إبراهيم، شعبان (2002م). تطوير مناهج التعليم لتنمية المواطنة في الألفية الثالثة لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

إبراهيم، شعبان (2010م). إدارة جودة المناهج الدراسية في تنمية المواطنة: البعد الغائب في المعايير. المؤتمر العلمي الرابع عشر، التربية العلمية والمعايير : الفكرة والتطبيق. الجمعية المصرية للتربية العلمية. 69-87.

أبو جلاله، صبحي، وجمل، محمد (١٤٢٨هـ). أثر استخدام الطالب/المعلم لملف الإنجاز في التحصيل والاتجاهات نحو الدراسة الجامعية. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، 23، 1، 159-232.

- أخضر، فايزة ويس، روضة، ومقيبيل، خديجة، والقرشي تركية، وقندي، نعيمة، وحمادي، عفاف (1426هـ). دور المقررات الدراسية للمرحلة الثانوية في تنمية المواطنة. دراسة مقدمة للقاء السنوي الثالث عشر لقادة العمل التربوي. الباحة 26 - 1426/1/28هـ
- إسماعيل، صلاح (2014م). قيم المواطنة لدى الشباب الجامعي السعودي. مجلة الخدمة الاجتماعية (الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين)، 51، 541-605.
- آل سعد، خالد (1429هـ). الأساليب المتبعة من قبل مديري المدارس الثانوية لتعزيز المواطنة لدى الطلاب في المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك خالد.
- إيفنس، كارل (2000م). تشكيل المستقبلات: التعليم من أجل الكفاية والمواطنة، ترجمة خميس بنجميدة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم/ إدارة التربية، المركز العربي للتعبير والترجمة. 1-14.
- بركات، زياد، وأبو علي، ليلي (2011م). مظاهر المواطنة المجتمعية في المقررات الدراسية في العلوم الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين. بحث مقدم إلى المؤتمر الرابع لجامعة جرش الأهلية: التربية والمجتمع الحاضر والمستقبل. جامعة جرش الأهلية.
- بلولة، إبراهيم (2010م). الوحدة الوطنية والقيم المعنوية، مجلة دراسات دعوية، السودان، 20، 119 - 256.
- بني صعب، وجيه (2008م). دور المناهج في تنمية قيم المواطنة الصالحة " دراسة مقارنة بين مناهج التربية الوطنية والتربية البدنية. مجلة أسبوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، 26، 1، 56-88.
- البيتي، ضيف الله (2001م). دراسة تشجيع طالب المرحلة المتوسطة للمشاركة في الأنشطة المدرسية اللاصفية، مجلة أم القرى، 13، 2.
- جابر، عبد الحميد (2003م). مدرس القرن الحادي والعشرين ومهارات التنمية المهنية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- جريدة الحياة (2014م). مشروع العمل التطوعي في التعليم العام. بتاريخ 16-3-2014م، ورابط www.alhayat.com
- حامد، شعبان، إبراهيم، نادية (2002م). تطوير مناهج التعليم لتنمية المواطنة في الألفية الثالثة لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية: دراسة تجريبية. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية: القاهرة.
- حسن، فايزة (1426هـ). دور المقررات الدراسية للمرحلة الثانوية في تنمية المواطنة، دراسة مقدمة إلى اللقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي (التربية والمواطنة)، المنعقد في منطقة الباحة، المملكة العربية السعودية.
- الخليفة، هند (2011م). الأطفال والمواطنة: بعض المتغيرات الثقافية المؤثرة في تربية الوطنية. مجلة الطفولة والتنمية. 18، 5، 217-248.
- الخليفة، حسن (2005م). المنهج المدرسي المعاصر. ط5، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الخليلي، خليل وآخرون (1996م). تدريس العلوم في مراحل التعليم العام. الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.
- راشد، علي (2003م). اختيار المعلم وإعداده: دليل التربية العملية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- زقاوة، أحمد (2015م). دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط. مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا (أمارباك) - الولايات المتحدة الأمريكية. 6، 17، 51 - 68.
- السبحي، عبد الحي، وفوزي صالح (1997م) طرق التدريس واستراتيجياته. القاهرة: دار زهران للنشر والتوزيع.
- سعد، عبد الخالق (2004م). المواطنة وتنميتها لدى طلاب التعليم قبل الجامعي: رؤية مقارنة. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

سعد، عبد الخالق (2006م). تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ التعليم الأساسي في ضوء خبرات بعض الدول. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، 12، 366-426.

سعد، محمود (2000م). *التربية العملية بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
السنبلي، عبد العزيز (2004م). *التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين*. منشورات وزارة الثقافة: دمشق.

شاهين، عبد الحميد (2010م). استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم. www.qulfkids.com.
صبري، ماهر (2002م). *الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم*. الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
الصبيح، عبد الله (1426هـ). المواطنة كما يتصورها طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية وعلاقة ذلك ببعض المؤسسات الاجتماعية. *دراسة مقدمة للقاء السنوي الثالث عشر لقادة العمل التربوي، الباحة، 26 - 1426/1/28هـ*.

الصغير، علي (2003م). *قراءة تحليلية لمحتوى وثيقة المواطنة للصفين الثالث والرابع الابتدائي في المملكة المتحدة*. كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
العامر، عثمان (1426هـ). أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي: دراسة استكشافية. *دراسة مقدمة للقاء السنوي الثالث عشر لقادة العمل التربوي، الباحة 26 - 1426/1/28هـ*.
عمارة، سامي (2010م). دور أستاذ الجامعة في تنمية قيم المواطنة لمواجهة تحديات الهوية الثقافية: جامعة الاسكندرية نموذجًا. *مجلة مستقبل التربية العربية*. 17، 64، 4-122.

عمارة، محمد (2006م). المواطنة. *حولية مركز البحوث والدراسات الإسلامية، كلية دار العلوم - جامعة القاهرة، 6، 17، 721 - 723*.

العمر، عبدالعزيز (2007م) *لغة التربويين*. مكتب التربية العملي لدول مجلس الخليج العربي.
الغامدي، علي (2010م). فاعلية برنامج مقترح لتنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. *رسالة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض*.
كنعان، أحمد (2003م). *رؤى مستقبلية لإعداد المعلمين وتأهيلهم في كليات التربية في الجامعات السورية*. كلية التربية، جامعة دمشق.

مبارك، عبد الله (2003م) : مدى قدرة الطلاب في المرحلة الثانوية على تعريف مفهوم المواطنة، *مجلة المعرفة، المملكة العربية السعودية، العدد ١٠٤*.

محفوظ، محمد (2008م). *المواطنة والوحدة الوطنية في المملكة العربية السعودية: فكر ونقد*. الانتشار العربي.
المعمري، سيف (2014م). *التربية من أجل المواطنة في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية: الواقع والتحديات*. رؤى استراتيجية. 38-61.

المفرج، بدرية، والمطيري، عفاف، وحمادة، محمد (2007م). *الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا*. وزارة التربية بالكويت، إدارة البحوث والتطوير التربوي.

النصار، صالح، والعبد الكريم، راشد (1426هـ). *التربية الوطنية في مدارس المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية مقارنة في ضوء التوجهات التربوية الحديثة*. *دراسة مقدمة للقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي، الباحة 26 - 1426/1/28هـ*.

- النهار، تيسير (1996م). الممارسات المدرسية وتنمية التفكير والابتكار. ندوة دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار، كلية التربية - جامعة قطر، 25-28 مارس 1996م
- هوساوي، نسيم(2015م). تصميم وحدة تدريسية مقترحة لمنهج التربية الفنية لتنمية المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- وزارة التربية(2010م). استراتيجية تكريس استراتيجيات تكريس مفاهيم المواطنة والولاء والانتماء لدى النشء في المناهج الدراسية بدولة الكويت. وزارة التربية. الكويت.
- Dawson, G. (1993) Life skills based videodisc curriculum. **social science Record**. 29, 2.
- De Coster, I. ; Borodankova, O. ; De Almeida C. , Ana S. ; Paolini, G. (2012). Citizenship Education in Europe. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, **European Commission**. P. 140.
- De Courcy, Eileen(2015). Defining and Measuring Teaching Excellence in Higher Education in the 21st Century. **College Quarterly**, 18 ,1 , 6.
- DeJaeghere, J. (2013). Education, Skills and Citizenship: An Emergent Model for Entrepreneurship in Tanzania. **Comparative Education**, 49 ,4 503-519.
- Education Commission of the State Denver (2000).Every student a citizen: Creating the democratic self. **National Study**, U.S Colorado.
- Engel, L.(2014). Global Citizenship and National (Re)formations: Analysis of Citizenship Education Reform in Spain. Education, **Citizenship and Social Justice**, 9 ,3 ,239-254.
- Geboers, E. ; Geijsel, F. ; Admiraal, W. ; ten Dam, G. (2013). Review of the Effects of Citizenship Education. **Educational Research Review**, 9, 158-173.
- Gray, D. , Colucci, G. , Camino, E.(2013). Science, Society and Sustainability: Education and Empowerment for an Uncertain World. **Routledge Research in Education**. Taylor & Francis Group. P. 224
- Guérin, L.; van der P. , ; Sins, P. (2013). Citizenship Education: The Feasibility of a Participative Approach. **Educational Research**, 55 , 4 ,427-440.
- Holmes, M. (1998). Teaching civics council for basic education. **Washington Basic Education**, 429, 10.
- Hope, M.(2012). Becoming Citizens through School Experience: A Case Study of Democracy in Practice. **International Journal of Progressive Education**, 8 ,3 , 94-108.
- Johnston, R. (2014). Science Education and Education for Citizenship and Sustainable Development. **Collected Essays on Learning and Teaching**, 4 ,107-114.

- Knowles, R.(2015). Asian Values and Democratic Citizenship: Exploring Attitudes among South Korean Eighth Graders Using Data from the ICCS Asian Regional Module. **Asia Pacific Journal of Education**, 35,2, 191–212.
- Kolsto, S.(2008). Science Education for Democratic Citizenship through the Use of the History of Science. **Science & Education**, 17 ,8–9 , 977–997.
- Losito, B. (2003). Civic education in Italy intended curriculum & student opportunity to learn.
- Patrick, J.(1997). **Civic education for global understanding**.ERIC–ED 41076
- Patrick, J.(2005). **The concept of civilization for democracy**.ERIC–ed342532.
- Riggs, L.; Hellyer, S. (2014). Development and Motivation in/for Critical Thinking. **Journal of College Teaching & Learning**, 11 ,1, 1–8.
- Schrum, L. ; Levin, B.(2013). Leadership for Twenty–First–Century Schools and Student Achievement: Lessons Learned from Three Exemplary Cases. **International Journal of Leadership in Education**, 16, 4,379–398.
- Siatras, A. ; Koumaras, P. (2013). Science Education as Public and Social Wealth: The Notion of Citizenship from a European Perspective. Online Submission, **Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association** ,San Francisco, CA.
- Sigauke, A.(2013). Citizenship Education in the Social Science Subjects: An Analysis of the Teacher Education Curriculum for Secondary Schools. **Australian Journal of Teacher Education**, 38 , 11 ,8.
- Tedesco, J. ; Opertti, R. ; Amadio, M. (2014). The Curriculum Debate: Why It Is Important Today. **Prospects: Quarterly Review of Comparative Education**, 44 , 4 , 527–546.
- Toby, M.(2014). New Teachers Need Access to Powerful Educational Knowledge. **British Journal of Educational Studies**, 62 ,3 ,265–279.
- Warg, T.(1997). **Cubic curriculum**. W.H. Freeman, New York.
- White, E.(2014). Being a Teacher and a Teacher Educator--Developing a New Identity? **Professional Development in Education**, 40 ,3 ,436–449.
- Ziegler, B. ; Montplaisir, L. (2012). Measuring Student Understanding in a Portfolio–Based Course. **Journal of College Science Teaching**, 42, 1,16–25.

تصور مقترح لتنمية قيم المواطنة في مناهج العلوم
لدى طلاب التعليم العام بالمملكة العربية السعودية
من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس
أخي/ الأخت الكريم/ة/ حفظكم الله
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

يقوم الباحث بدراسة حول تصور مقترح لتنمية قيم المواطنة في مناهج العلوم لدى طلاب التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وفي سبيل الوصول لهذا التصور، فإنني أضع بين أيديكم قائمة بالمحاور الرئيسة لمقترح تنمية قيم المواطنة في مناهج العلوم.

وتتضمن القائمة مجموعة من المحاور الرئيسة التي تم اشتقاقها من عدة روافد كالتوجهات العالمية في تصميم المناهج الدراسية من أجل تنمية قيم المواطنة، والتوجهات التربوية في تصميم المناهج الدراسية من أجل تنمية قيم المواطنة، وخلاصة الدراسات والبحوث التي عنت بتتمة وتأسيس قيم المواطنة لدى المتعلمين.

أمل التكرم بقراءة العبارات المتضمنة بالقائمة، قراءه دقيقة ومتأنية، ووضع علامة √ أمام درجة أهميتها من وجهة نظركم باختيار تقدير من 1 إلى 5، حيث أن الدرجة 1 تعني الدرجة الأدنى للأهمية، في حين أن الدرجة 5 تعني الدرجة الأعلى للأهمية، ويرجى تفضلكم بتعبئة البيانات الخاصة بكم في الجدول الآتي:

جهة العمل	
الدرجة العلمية	
القسم	
التخصص العام	
التخصص الدقيق	
عدد سنوات الخبرة	

شاكرين ومقدرين حسن تعاونكم

الباحث

م	المحور	درجة الأهمية					تعليق
		5	4	3	2	1	
	المحور الأول: برامج إعداد المعلمين						
1	مراعاة دوافع المتعلمين والفروق الفردية بينهم						
2	بلورة المفاهيم المجردة العلمية والاتجاهات الإيجابية وربطها بموضوعات المنهج الدراسي						
3	صياغة الأهداف التعليمية (المعرفية، والمهارية، والوجدانية) بما يتناسب ومتطلبات مناهج العلوم						
4	إعداد وتطبيق أساليب التقويم الشامل للمتعلمين						
5	تصميم وتطبيق برامج تنمية لمهارات التواصل والتفكير لدى المتعلمين.						
6	استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة						
أخرى							

المحور الثاني: محتوى الكتب الدراسية						
1	بناء المناهج الدراسية بناءً على احتياجات الطلاب وقدراتهم					
2	بناء المقرر وإخراجه بشكل جذاب					
3	ربط محتوى المناهج الدراسية بالبيئة الحياتية بمصادر معرفة خارجية					
4	تضمين محتوى الكتب لمراكز وجمعيات علمية وطنية					
5	تضمين المنهج بموضوعات وقضايا علمية محلية					
أخرى						
المحور الثالث: أساليب التقويم						
1	تصميم أدوات تقويم متنوعة تتناسب والنواتج المستهدفة من عملية التعلم					
2	تطبيق أدوات تقييم شامل للمتعلم (معرفة، ومهارياً ووجدانياً).					
3	استخدام أدوات مقننة لتشخيص قدرات المتعلمين وميولهم العلمية					
4	تخصيص ملفات إنجاز لرصد تقييم وتطور الجوانب الشخصية والمعرفية والمهارية والوجدانية للمتعلمين					
أخرى						
المحور الرابع: الأنشطة المدرسية						
1	زيارات خارجية لمراكز ومؤسسات علمية وطنية					
2	المشاركة في المناسبات العلمية الوطنية والمؤتمرات					
3	تشكيل مجالس علمية بالمدرسة					
4	تصميم وإقامة تجارب ومسابقة علمية بالمدرسة					
أخرى	تم اضافة بند(5) متعلق باستضافة شخصيات وطنية متميزة علمياً للمدرسة					
المحور الخامس: برامج خدمة المجتمع						
1	المشاركة في الأعمال التطوعية المجتمعية					
2	دعم المبادرات العلمية الطلابية ذات القيمة التطبيقية بالمجتمع وخدمته					
3	عقد شراكات مع مؤسسات المجتمع العلمية					
4	المشاركة في تنظيم المؤتمرات العلمية المجتمعية					
5	تنظيم الرحلات العلمية الميدانية(الجولة، الكشف، جمعية الهلال الأحمر،.....)					
أخرى						

تطبيق أنظمة المعلومات الجغرافية في دراسة استعمالات الارض الزراعية في قضاء الحلة لعام 2013

أ.د. عبد الزهره علي الجنابي أ.م.د. عايد سلوم الحربي

الباحثة. زهراء حسين الشرفي

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية

Application of the Systems of the Geographical Information in the Studying Employing the Agricultural Land in the Province of Hilla for the Year 2013

Prof. Dr. Abdel Zahra Ali Al-Janabi Asst. Prof. Dr. Ayid Salloom Al-Harbi

Researcher. Zahra' Hussein Al-Shirafi

University of Babylon / College of Education for Human Sciences

Abstract

The maps of the employment of the agricultural land are considered among the objective maps which have a great importance in revealing this employment and the area of the agricultural crops. The importance of these maps has been increased due to the improvement in the scientific technologies such as GIS which is considered an essential means in maps drawing.

الملخص

تعد خرائط استعمالات الارض الزراعية من الخرائط الموضوعية التي لها اهمية كبيرة في ايضاح استعمالات الارض الزراعية وبيان مساحة المحاصيل المزروعة، فضلا عن انتاجها وانتاجيتها، وقد ازدادت اهمية هذه الخرائط ودقتها من خلال التطورات الحاصلة في التقنيات العلمية الخاصة برسمها التي توصلت اخيرا الى اكتشاف نظم المعلومات الجغرافية GIS، التي يمكن عدها وسيلة اساسية في رسم الخرائط، ولكن لكي يتمكن مستخدم هذه النظم من انتاج خارطة جغرافية ذات اسس خرائطية صحيحة يجب عليه الالمام بالقواعد الخرائطية الاساسية لرسمها كحجم مقياس الرسم واثره على اظهار مساحة المنطقة التي يمثلها والالوان وكيفية استخدامها ودلالاتها للظواهر الجغرافية التي ترمز لها وحجم الخط ودلالته وغير ذلك.

واقترنت هذه الدراسة على الجانب النباتي فقط من استعمالات الاراضي الزراعية في قضاء الحلة، وتضمنت دراسة مساحات المحاصيل المزروعة في قضاء الحلة عام 2013، بالإضافة الى انتاجها وانتاجيتها خرائطيا وبطرق خرائطية متنوعة لأجل ايضاح الطريقة الافضل في بيان التفاوت في مساحات وانتاج وانتاجية هذه المحاصيل بين الوحدات الادارية للقضاء وقد تم الاعتماد في اعداد هذه الخرائط على نظم المعلومات الجغرافية GIS.

وتبين من خلال هذه الدراسة ان نظم المعلومات الجغرافية GIS تتمتع بإمكانية كبيرة في القدرة على اعداد قاعدة بيانات جغرافية والتمكن من خلالها رسم خرائط متنوعة ومنها الخاصة باستعمالات الارض الزراعية بدقة فنية عالية وجهد قليل وبكلفة منخفضة، وكذلك اتضح التباين في المحاصيل المزروعة في قضاء الحلة من وحدة ادارية لأخرى سواء من حيث مساحة كل منها او انتاجها او انتاجيتها وهذا يعد انعكاسا للظروف السائدة في منطقة الدراسة.

المقدمة*

تعد الخارطة وسيلة بيانية ضرورية في الدراسات الجغرافية بصورة عامة والخرائطية بصورة خاصة، فهي بذلك تميزها عن الدراسات الانسانية والاجتماعية الاخرى، اذ انها توضح العلاقة المتبادلة بين الانسان وبيئته، وان لتنوع نشاطات الانسان

* بحث مستل من رسالة الماجستير الموسومة (التمثيل الخرائطي لاستعمالات الارض الزراعية في قضاء الحلة باستعمال نظم المعلومات الجغرافية GIS) للطالبة زهراء حسين الشرفي تحت اشراف عبد الزهره علي الجنابي و عايد سلوم الحربي والمقدمة الى كلية التربية للعلوم الانسانية – جامعة بابل، 2015.

وتعدد استعمالاته للأراضي والحاجة الماسة لهذه الوسيلة سواء على الصعيد السياسي او الاقتصادي او الاجتماعي ولتطور قدراته في الحصول على معلومات متعددة تشمل كافة نشاطاته ولمناطق عديدة واحيانا نائية ظهرت الخارطة كأداة ناجحة لمعالجة هذه المعطيات وعرضها خرائطيا، وكذلك تطورت طرق رسمها باستخدام نظم حاسوبية متعددة وتوجت هذه التطورات باستخدام نظم المعلومات الجغرافية GIS لإعداد ورسم الخرائط، اذ ان لها دوراً كبيراً في اعداد قاعدة بيانات عن مختلف نشاطات الانسان ومن ثم تمثيلها خرائطيا، وبذلك فان هذه النظم تتميز بمعالجة كم هائل من البيانات وبوقت قصير وبكلفة اقل، وبالتالي رسم خرائط ذات دلالات متنوعة ترمز الى الاستعمالات المتعددة للأراضي ومنها الاستعمال الزراعي.

مشكلة البحث

يمكن صياغة مشكلة البحث بالشكل الاتي:

هل يمكن الاعتماد على نظم المعلومات الجغرافية GIS في رسم الخرائط لاستعمالات الاراضي الزراعية بكفاءة؟

فرضية البحث

تستند فرضية البحث وفق الاتي:

نعم. تمتلك برمجيات نظم المعلومات الجغرافية كفاءة عالية في تصميم و رسم خرائط استعمالات الاراضي الزراعية.

حدود منطقة الدراسة

تمثلت الحدود المكانية لمنطقة الدراسة بقضاء الحلة الذي يقع عند دائرتي عرض ($10^{\circ}32'$ و $20^{\circ}32'$) شمالاً، و خطي طول ($10^{\circ}44'$ و $20^{\circ}44'$) شرقاً، ويحده من الشمال قضاء المسيب ومن الجنوب قضاء الكوفة (محافظة النجف الاشرف) ومن الشرق قضاء الهاشمية ومن الغرب قضاء الهندية (محافظة كربلاء) لاحظ خارطة (1). اما الحدود الزمانية للدراسة اذ تم الاعتماد على البيانات والاحصاءات المتوفرة في عام 2013.

اهداف البحث

يهدف البحث الى اعداد مجموعة من الخرائط المتخصصة لتوضيح مساحات المحاصيل الزراعية في قضاء الحلة باستعمال نظم المعلومات الجغرافية GIS بطرق خرائطية متنوعة بغية الكشف عن الكيفية التي تتوزع بها هذه المحاصيل بين الوحدات الادارية لقضاء الحلة وتحليل هذه المعطيات ومحاولة ايصالها الى قارئ ومستخدم الخارطة من خلال التحليل البصري لها.

منهجية البحث

اعتمد البحث المنهج التحليلي باتباع الاسلوب الكمي وذلك لدراسة التوزيع الجغرافي لاستعمالات الارض الزراعية موضوع الدراسة.

هيكلية البحث

تضمن البحث مقدمة واستنتاجات وتوصيات، وتناول التوزيع الجغرافي لاستعمالات الارض الزراعية في القضاء وبشكل تفصيلي وعرضها من خلال الخرائط المعدة اعتماداً على نظم المعلومات الجغرافية GIS.

اولا - خرائط محاصيل الحبوب

أ- الحبوب الصيفية

تتضمن محاصيل الحبوب الصيفية المزروعة في قضاء الحلة على محصولي الذرة الصفراء والشلب، فالمساحة المزروعة بمحصول الذرة الصفراء تشكل نسبة 73.6% من مجموع مساحة الحبوب الصيفية في قضاء الحلة، ومن خلال الجدول (1) والخارطة (2) يتضح ان محصول الذرة تتوزع المساحات المزروعة بها بين الوحدات الادارية للقضاء، بأسبقية

لناحية الكفل بنسبة بلغت 41.4% وتلتها ناحية ابي غرق بنسبة بلغت 31.2% واقل نسبة مساحة مزروعة بها هي في مركز القضاء فسجلت نسبة بلغت 27.2% من مجموع المساحات المزروعة بالذرة في قضاء الحلة.

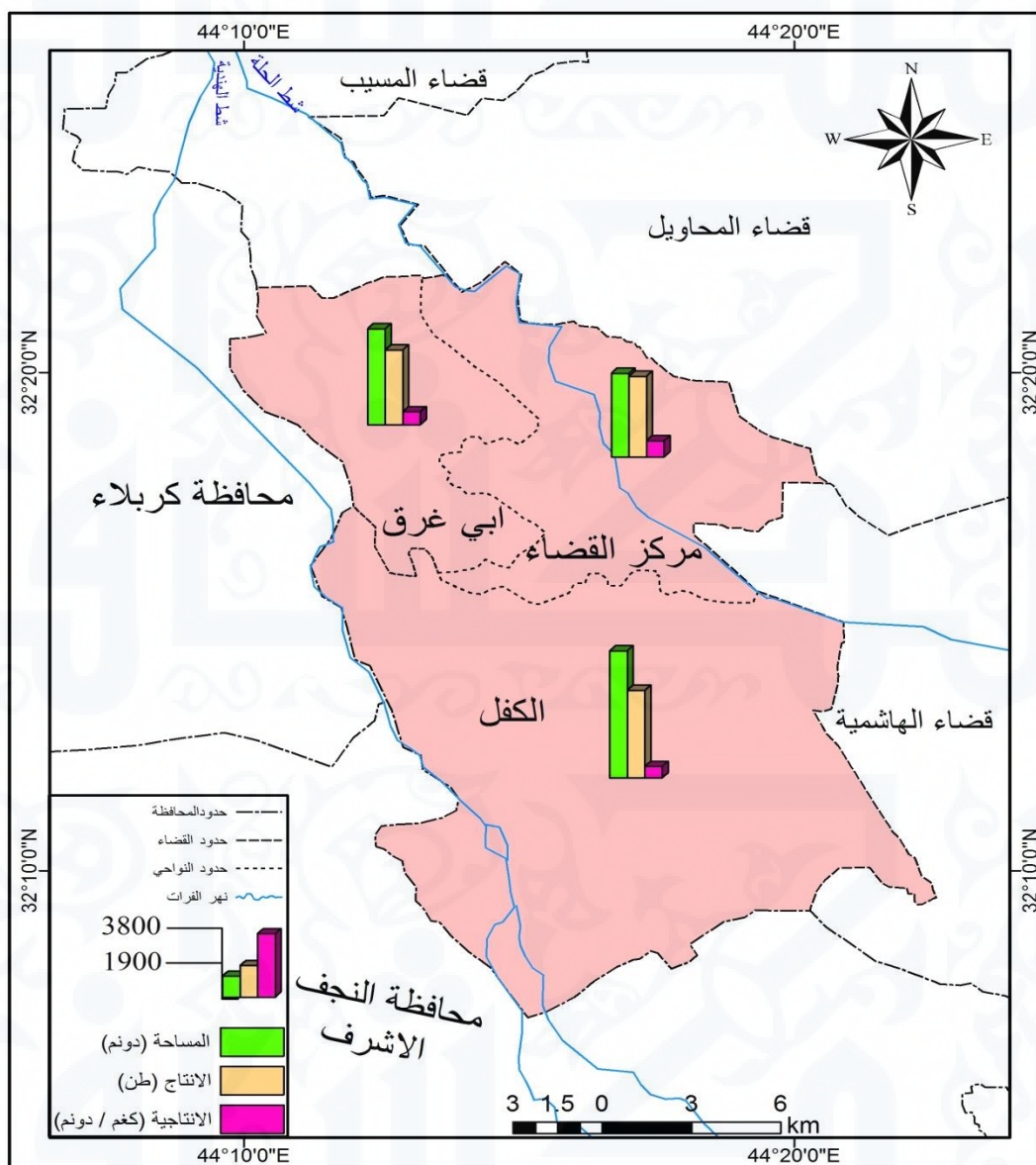
جدول (1) / المساحات المنتجة والانتاج والانتاجية لمحصول الذرة الصفراء في قضاء الحلة عام 2013

الوحدة الادارية	المساحة (دونم)	الانتاج (طن)	الانتاجية كغم/طن
مركز القضاء	5035	4858.7	965
الكفل	7656	5282.6	690
ابي غرق	5777	4494.5	778
المجموع	18468	14635.8	792

المصدر: مديرية الزراعة في محافظة بابل، قسم الاحصاء الزراعي، بيانات غير منشورة.

اما نسب معدلات الانتاج لمحصول الذرة بلغت نسبة 77.2% من مجموع انتاج محاصيل الحبوب الصيفية في القضاء، ففي المرتبة الاولى جاءت ناحية الكفل بأعلى نسبة وهي 36% من مجموع نسب الانتاج في قضاء الحلة، تلتها بنسبة 33.1% مركز القضاء اما اقل النسب فتمثلت في ناحية ابي غرق اذ بلغت 30.7%.

خارطة (٢)
المساحات المزروعة والانتاج والانتاجية لمحصول الذرة في قضاء الحلة عام ٢٠١٣



ر: وزارة الموارد المائية، مديرية العامة للمساحة، قسم انتاج الخرائط، الخارطة الادارية لمحافظة بابل بمقياس ١:٥٠٠,٠٠٠

وبالنسبة للإنتاجية فيتبين من الجدول السابق انها سجلت معدلا بلغ 792 كغم/دونم، ففي مركز القضاء نجدها تفوقت على متوسط القضاء بنسبة 22% الا ان ناحية الكفل تراجعت فيها الانتاجية بنسبة 12 %، فيما تماثلت الانتاجية في ناحية ابي غرق مع متوسط انتاجية القضاء من الذرة الصفراء.

اما محصول الشلب فهو يتطلب درجات حرارة مرتفعة طوال مدة إنباته، وكذلك تستلزم زراعته كميات كبيرة من مياه الري وتربة خصبة وثقيلة تمنع تسرب الماء بسرعة، اي انها تحتفظ بالماء لأطول مده ممكنه، وان تكون سهلة الحراثة حتى تتمكن جذوره من الامتداد بسهولة خلالها، فضلا عن حاجته الى سطح منبسط ذو انحدار بسيط، اما فيما يتعلق بمتطلباته من الايدي العاملة، فهو يحتاج الى ايدي عاملة كثيرة وذلك لما يتطلب من عمليات متعددة⁽¹⁾.

وهذه الظروف بأجمعها جعلت نسبة مساحته المزروعة في قضاء الحلة ضئيلة فقد بلغت 26، 3 % من مجموع مساحة الحبوب الصيفية في القضاء، ومن خلال جدول (2) والخارطة

جدول (2)

المساحات المنتجة والانتاج والانتاجية لمحصول الشلب في قضاء الحلة عام 2013

الوحدة الادارية	المساحة (دونم)	الانتاج (طن)	الانتاجية كغم/ دونم
مركز القضاء	-	-	-
الكفل	6616	4300.4	650
ابي غرق	-	-	-
المجموع	6616	4300.4	650

المصدر: مديرية الزراعة في محافظة بابل، قسم الانتاج النباتي، بيانات غير منشورة.

(3) يتبين لنا ان زراعته تنحصر في ناحية الكفل وتتعدم في مركز القضاء وناحية ابي غرق، وان سبب ذلك لا يعود لعامل طبيعي، وانما لتوجيهات رسمية تمنع زراعته فيهما، تطبيقا للخطط الزراعية فقد بلغت المساحة المزروعة به في ناحية الكفل 6616 دونم. وفيما يخص مجموع الانتاج لمحصول الشلب فقد شكل نسبة 22.7% من مجموع الانتاج لمحاصيل الحبوب الصيفية في القضاء، وبلغت كمية الانتاج في القضاء 4300.4 طن، اما إنتاجيته فبلغت 650 كغم/دونم.

ب- خرائط محاصيل الحبوب الشتوية

يعد القمح والشعير من اهم محاصيل الحبوب الشتوية المزروعة في قضاء الحلة، والقمح هو الاهم لكونه يعد الغذاء الرئيسي للسكان، وهو اساس نشأة الحضارات القديمة كحضارة وادي النيل في مصر وحضارة بابل واشور في اراضي ما بين النهرين، وغالبا ما تكون المساحات المزروعة به كبيرة وتكون معدلات انتاجه مرتفعة⁽²⁾، و تعود سعة المساحات المزروعة به الى ان عمليات زراعته المتعددة كالحراثة والبذر وتنظيم الري والحصاد وغيرها تتطلب عدداً محدداً من الايدي العاملة، ولهذا السبب وغيره نجد ان المساحات المزروعة به تكون واسعة⁽³⁾، فقد بلغت نسبة المساحة المزروعة به في قضاء الحلة 64.3% من مجموع مساحة الحبوب الشتوية في القضاء وهي نسبة مرتفعة، و يتبين من خلال ملاحظة جدول (3) وخارطة (4) ان هذه المساحة تتوزع بين الوحدات الادارية للقضاء، الا ان ناحية الكفل تتقدم على بقية الوحدات وبفارق كبير بينها وبين بقية الوحدات، فهذه الناحية وحدها ضمت 60% من المساحات المزروعة بالقمح في القضاء، فيما كان نصيب الوحدات الاخرى 21% و 26% لكل من ناحية ابي غرق ومركز القضاء على التوالي.

¹ - علي وهب، جغرافية الاقتصاد الزراعي، ط1، المؤسسة الجامعية للنشر و التوزيع، بيروت، 1987، ص ص 195-196.

² - ساره حسن منيمه، جغرافية الموارد والانتاج، ط3، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1996، ص91.

³ - زينه خالد حسين، تغير استعمالات الارض الزراعية في محافظة واسط، اطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد، 2006، ص145.

خارطة (٣)
المساحات المزروعة والانتاج والانتاجية لمحصول الشلب في قضاء الحلة عام ٢٠١٣



وفيما يتعلق بمعدلات الانتاج فقد بلغت نسبة انتاج محصول القمح 77.8% من مجموع الانتاج لمحاصيل الحبوب الشتوية وهي نسبة مرتفعة، جاءت ناحية الكفل بأعلى نسبة وهي 67.4% وتلتها بنسبة بلغت 19.5% و 13% لكل من ناحية ابي غرق ومركز القضاء.

جدول (3)

المساحات المنتجة و الانتاج والانتاجية لمحصول القمح في قضاء الحلة عام 2013

الوحدة الادارية	المساحة (دونم)	الانتاج (طن)	الانتاجية كغم /دونم
مركز القضاء	5500	3509	638
الكفل	19181	18126	945
ابي غرق	6867	5246.3	764
المجموع	31548	26881.3	852

المصدر: مديرية الزراعة في محافظة بابل، قسم الانتاج النباتي، بيانات غير منشورة.

ان انتاجية محصول القمح لم تكن متماثلة بين الوحدات الادارية، وقد كانت الانتاجية عالية في ناحية الكفل فوصلت 945 كغم/ دونم، اي ان انتاجية الدونم فيها ازدادت بنسبة 11% تقريبا عن متوسط القضاء، الا ان مركز القضاء تراجعت فيه انتاجية الدونم بنسبة 25% عن متوسط القضاء، وناحية ابي غرق جاءت بمرتبة متأخرة بنسبة 10%. اما محصول الشعير فيأتي بعد القمح في الاهمية وتحتاج زراعته الى ظروف مشابهة لزراعة محصول القمح الا انه يتحمل فروقا حرارية أكثر من محصول القمح، وكذلك الحال بالنسبة للجفاف والرطوبة، وان ظروف التربة الجيدة ليست ضرورية لنمو الشعير كما هو الحال بالنسبة لمحصول القمح⁽¹⁾، وتأتي الاهمية الاقتصادية له من استخدامه مادة علفية تعطى للحيوانات بصورة حبوب او تبين او مواد علفية خضراء، وقد تترك الاغنام لتتغذى بصورة مباشرة في مزارع الشعير وخاصة في المواسم الجيدة الامطار⁽²⁾، وقد بلغت نسبة مساحة محصول الشعير في القضاء 35.6% من مجموع مساحة الحبوب الشتوية في قضاء الحلة.

ومن خلال تحليل جدول (4) والتفسير البصري لخارطة (5) يتضح ان محصول الشعير تنتشر زراعته في جميع الوحدات الادارية لقضاء الحلة، الا ان اوسع انتشار له على مستوى قضاء الحلة هو في ناحية الكفل، فبلغت نسبة المساحة المزروعة به 46.1%، وتلتها ناحية ابي غرق بنسبة بلغت 36.6% واقل مساحه مزروعة به هي في مركز القضاء، فبلغت نسبتها 17.1%.

اما نسب الانتاج لمحصول الشعير فقد سجل نسبة منخفضة بلغت 22.1% من مجموع الانتاج لمحاصيل الحبوب الشتوية في قضاء الحلة، فبلغت اعلاها 57.9% في ناحية الكفل وانخفضت الى 28.9% في ناحية ابي غرق، واقل نسبه سجلت هي في مركز القضاء فبلغت 13.0%.

ويتضح من الجدول التالي تدني انتاجية الشعير بالمقارنة مع انتاجية القمح رغم تماثل المحصولين، وقد يكون سبب ذلك هو حصر مساحات واسعة من تلك المزروعة بالشعير لأغراض تغذية الحيوانات، اي تحويلها من انتاج الحبوب الى تغذية الحيوانات، وبالمقارنة بين الوحدات الادارية للقضاء يتضح ان ناحية الكفل ترتفع فيها نسبة انتاجية الشعير وتوقفت على اجمالي

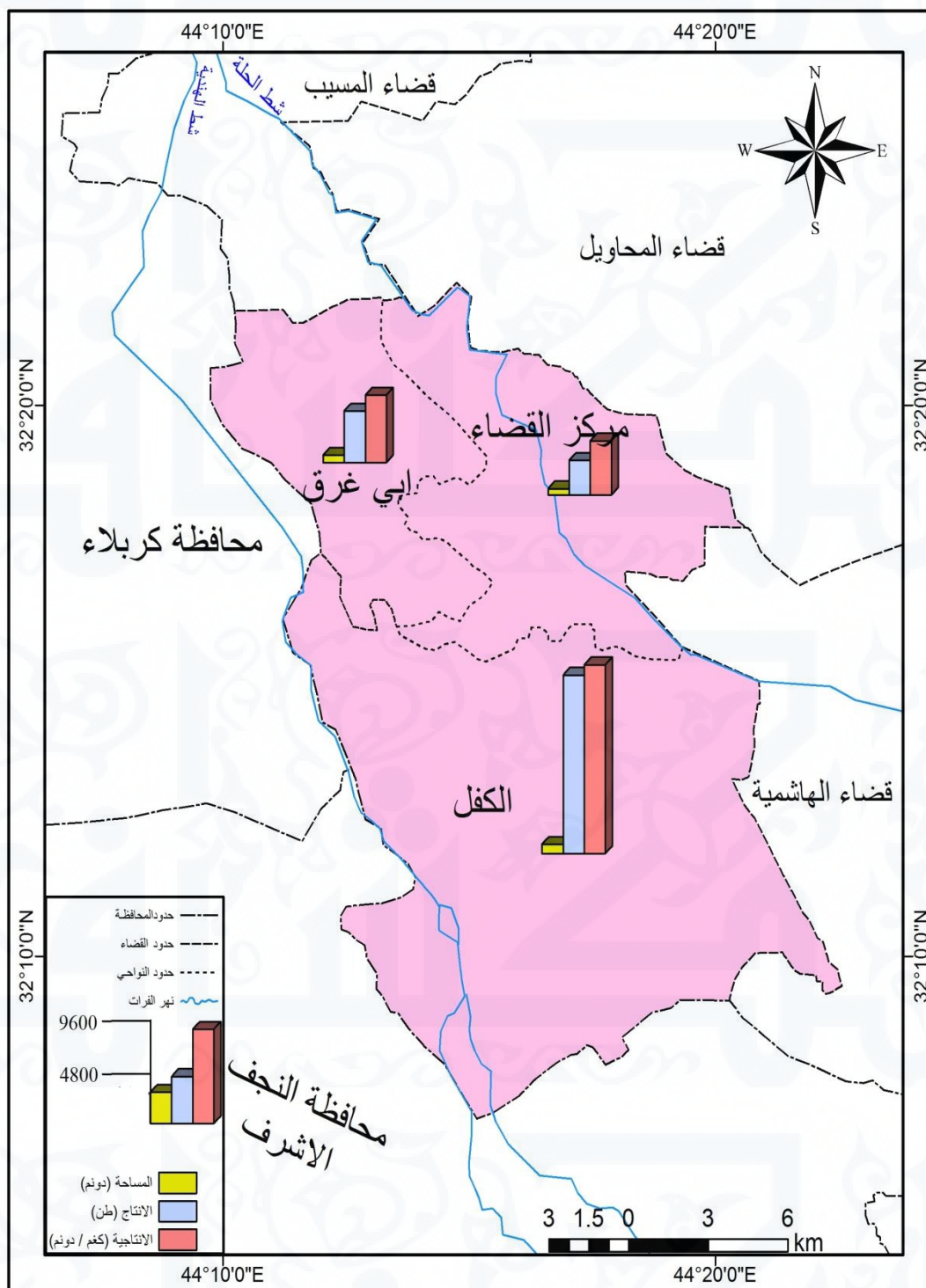
¹ - خضير عباس ابراهيم، استعمالات الارض الزراعية في قضاء خائقين، اطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية(ابن رشد)، جامعة بغداد، 2005، ص27.

² - اسماعيل محمد العبادي، التركيز والتنوع الزراعي في محافظة الانبار، (دراسة في الجغرافية الزراعية)، اطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة الانبار، 2011، صص 112-113.

القضاء بنسبة 25%، الا ان كلا من مركز القضاء وناحية ابي غرق تخلفت عن متوسط القضاء بنسبة 23% وابي غرق بنسبة 21%.

خارطة (٤)

المساحات المزروعة والانتاج والانتاجية لمحصول القمح في قضاء الحلة عام ٢٠١٣



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (٣)

جدول (4)

المساحات المنتجة والانتاج والانتاجية لمحصول الشعير في قضاء الحلة عام 2013

الوحدة الادارية	المساحة (دونم)	الانتاج (طن)	الانتاجية كغم /دونم
مركز القضاء	3000	999	333
الكفل	8048	4426.4	550
ابي غرق	6402	2208.6	345
المجموع	17450	7634	437

المصدر: مديرية الزراعة في محافظة بابل، قسم الاحصاء الزراعي، بيانات غير منشورة.

ثانيا - خرائط مساحات الاراضي المزروعة بالخضراوات

أ- خرائط محاصيل الخضراوات الصيفية

تتضمن محاصيل الخضراوات الصيفية المزروعة في قضاء الحلة (الباميا، الباذنجان، اللوبيا، الفلفل، البطيخ، الرقي، الخيار، الطماطم، العناكي، الالمازه) ويتبين من خلال جدول (5) وخارطة (6) ان مساحة هذه المحاصيل المزروعة في القضاء تختلف فيما بينها في النسب التي تحتلها، فجاء محصولي الباميا واللوبيا بالمرتبة الاولى في المساحات التي تشغلها بنسب بلغت 37.8 % و 23.8% لكل منهما وتلاههما محصولي الخيار والباذنجان بنسب بلغت 16.3% و 12.8%، بينما انخفضت نسبة المساحة المزروعة الى 3% و 2.8% بالنسبة لمحصولي الفلفل والطماطم وانخفضت انخفاضا حادا بلغ من 1% الى اقل من 1% لكل من محصول الرقي والبطيخ والالمازه والعناكي على التوالي، ويتضح من هذه الخارطة ايضا ان بعض هذه المحاصيل تتباين نسبها ايضا بين ناحية واخرى ونجد ان بعضها تتعدم زراعتها في ناحية وتزداد

جدول (5)

مساحات الاراضي المزروعة بالخضراوات الصيفية في قضاء الحلة عام 2013

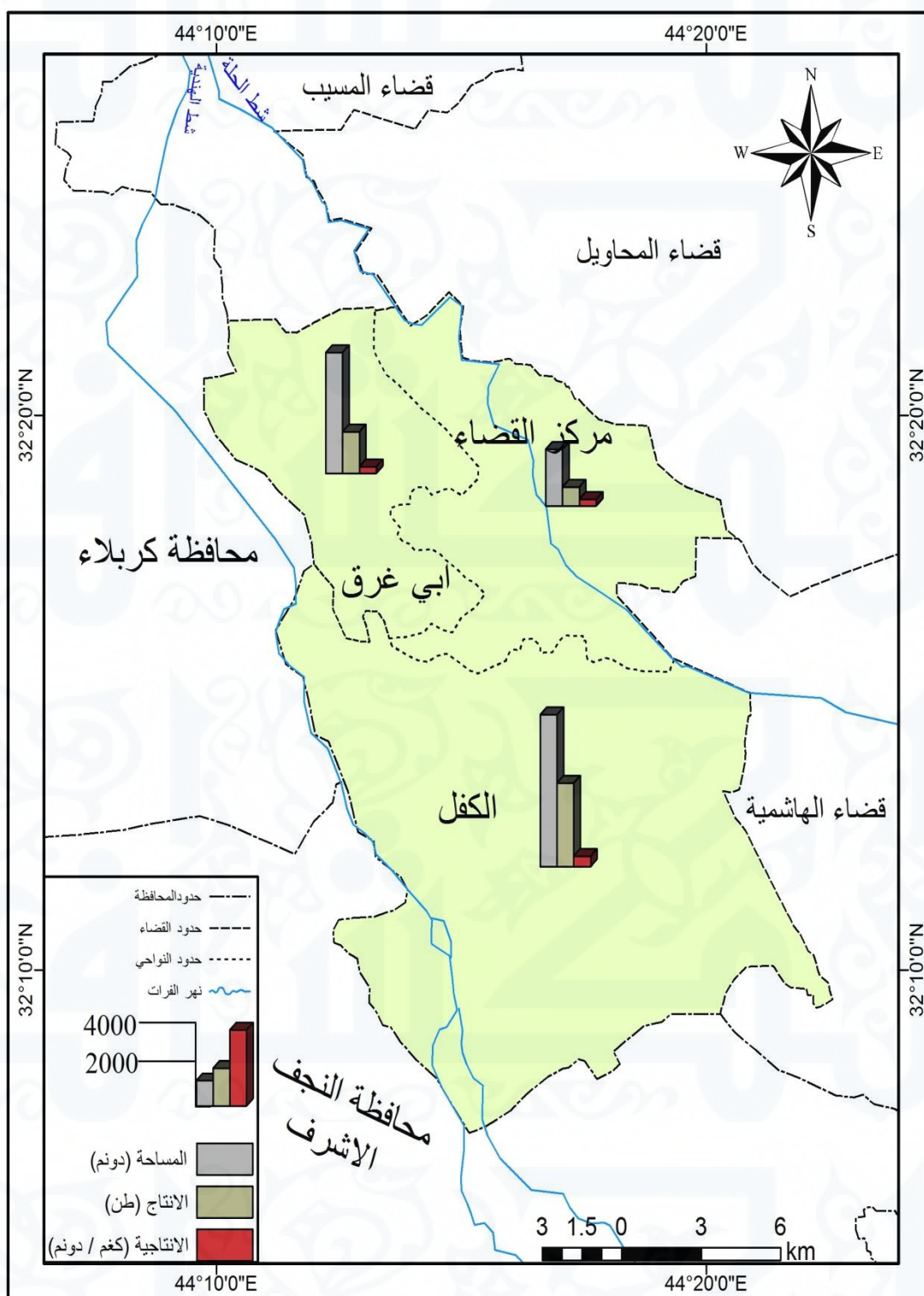
المحصول	مركز القضاء	الكفل	ابي غرق	مجموع المساحة (دونم)
الباميا	700	1661	1445	3806
الباذنجان	250	758	283	1291
اللوبيا	90	1125	1186	2401
الفلفل	60	79	170	309
البطيخ	25	41	28	94
الرقي	30	101	-	131
الخيار	550	1013	78	1641
الطماطم	290	-	-	290
العناكي	40	-	-	40
الالمازه	45	-	-	45
المجموع	2080	4778	3190	10048

المصدر: مديرية الزراعة في محافظة بابل، قسم الاحصاء الزراعي، بيانات غير منشورة.

في ناحية اخرى كمحصول الرقي الذي يزرع في ناحية الكفل ومركز القضاء وتتعدم زراعته في ناحية ابي غرق، اما بالنسبة لمحاصيل (العناكي، الالمازه، الطماطم) فهي تنحصر زراعتها في مركز القضاء وتتعدم في ناحيتي الكفل وابي غرق، اما بقية المحاصيل فتتوزع بين الوحدات الادارية للقضاء وبنسب متباينة.

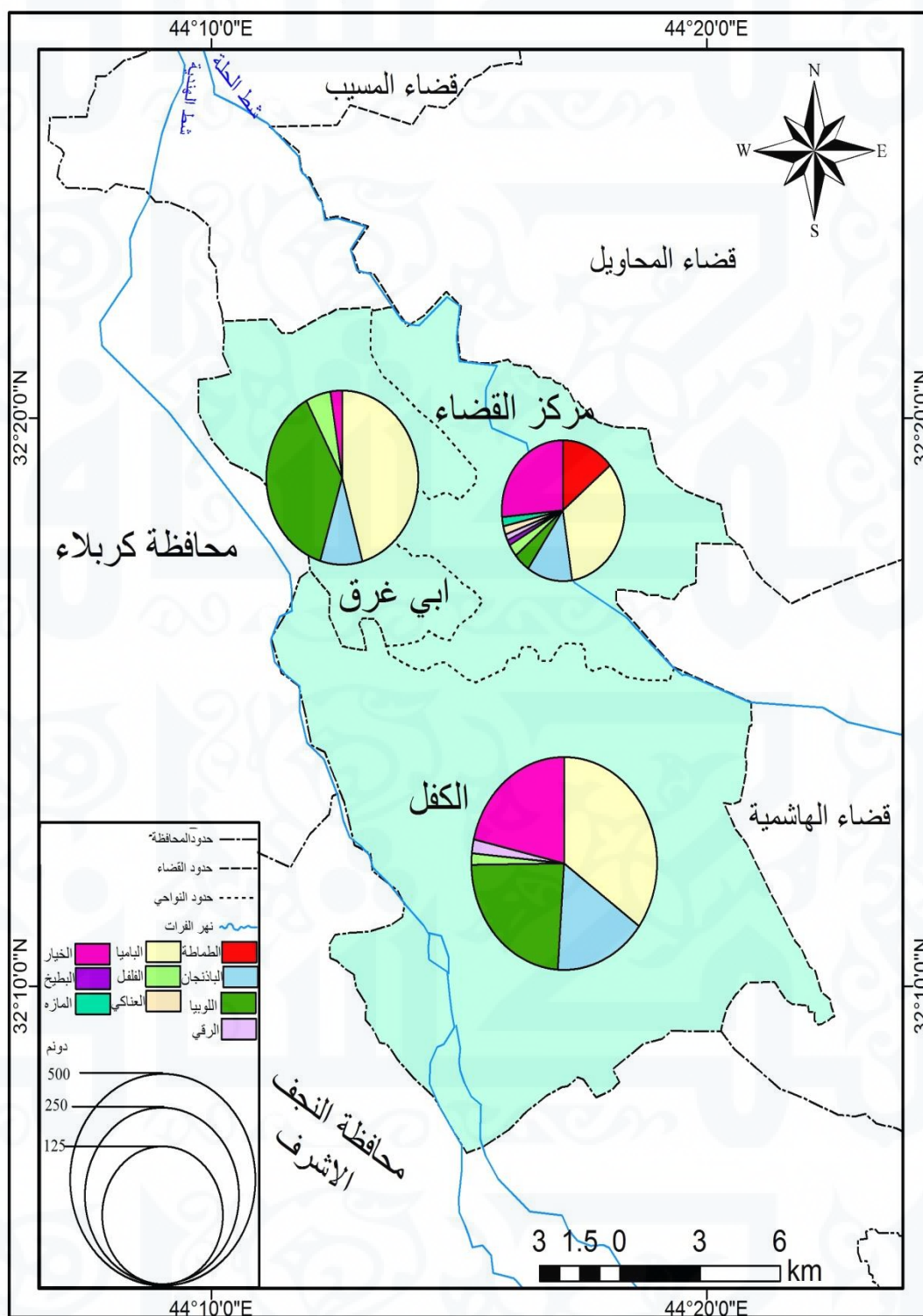
خارطة (٥)

المساحات المزروعة والانتاج والانتاجية لمحصول الشعير في قضاء الحلة عام ٢٠١٣



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (٤)

خارطة (٦)
المساحات المزروعة بمحاصيل الخضراوات الصيفية في قضاء الحلة عام ٢٠١٣



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (٥)

وبشكل عام فان ناحية الكفل تستحوذ تقريبا على نصف المساحات المزروعة بالخضراوات الصيفية بنسبة تقريبية 47.5% بينما سجلت 31.7% و 20.7% كلا من ناحية ابي غرق ومركز القضاء.

ب- خرائط محاصيل الخضراوات الشتوية

تتعدد انواع محاصيل الخضراوات الشتوية المزروعة في قضاء الحلة فتصل الى (15) نوع وهي (الباقلاء، الخس، البصل، الشلغم، الثوم، الجزر، الشو نذر، الكرفس، القرنبيط، السبانغ، السلق، اللهانه، الرشاد، البطاطا، الفجل)، ومن خلال التمعن بجدول (6) وخارطة (7) يتضح ان نسب المساحات التي تحتلها هذه المحاصيل تختلف فيما بينها اختلافا كبيرا، فتأتي بالمرتبة الاولى كلا من (الباقلاء، الخس، البصل، الشلغم، الثوم) بنسب تتراوح بين 1-50% على التوالي، وتليها بنسب تتراوح بين 0.4-0.7% كلا من الجزر، الشو نذر، الكرفس، القرنبيط، السبانغ، السلق) وتخفض النسب انخفاضا كبيرا بالنسبة لمحصول (اللهانه، الرشاد، البطاطا، الفجل) اذ تتراوح بين 0.0-0.3% على التوالي.

وكذلك الحال في اظهار التفاوت الحاصل في توزيع هذه المحاصيل بين الوحدات الادارية للقضاء، فبعضها يتوزع بشكل متباين بين النواحي وبعضها يتركز في ناحية دون اخرى ومن هذه المحاصيل مثلا (الكرفس، الرشاد، الثوم) فهي تزرع في ناحية الكفل ومركز القضاء وتندم زراعتها في ابي غرق، بينما نجد ان محصولي الجزر والقرنبيط يزرعان في مركز القضاء

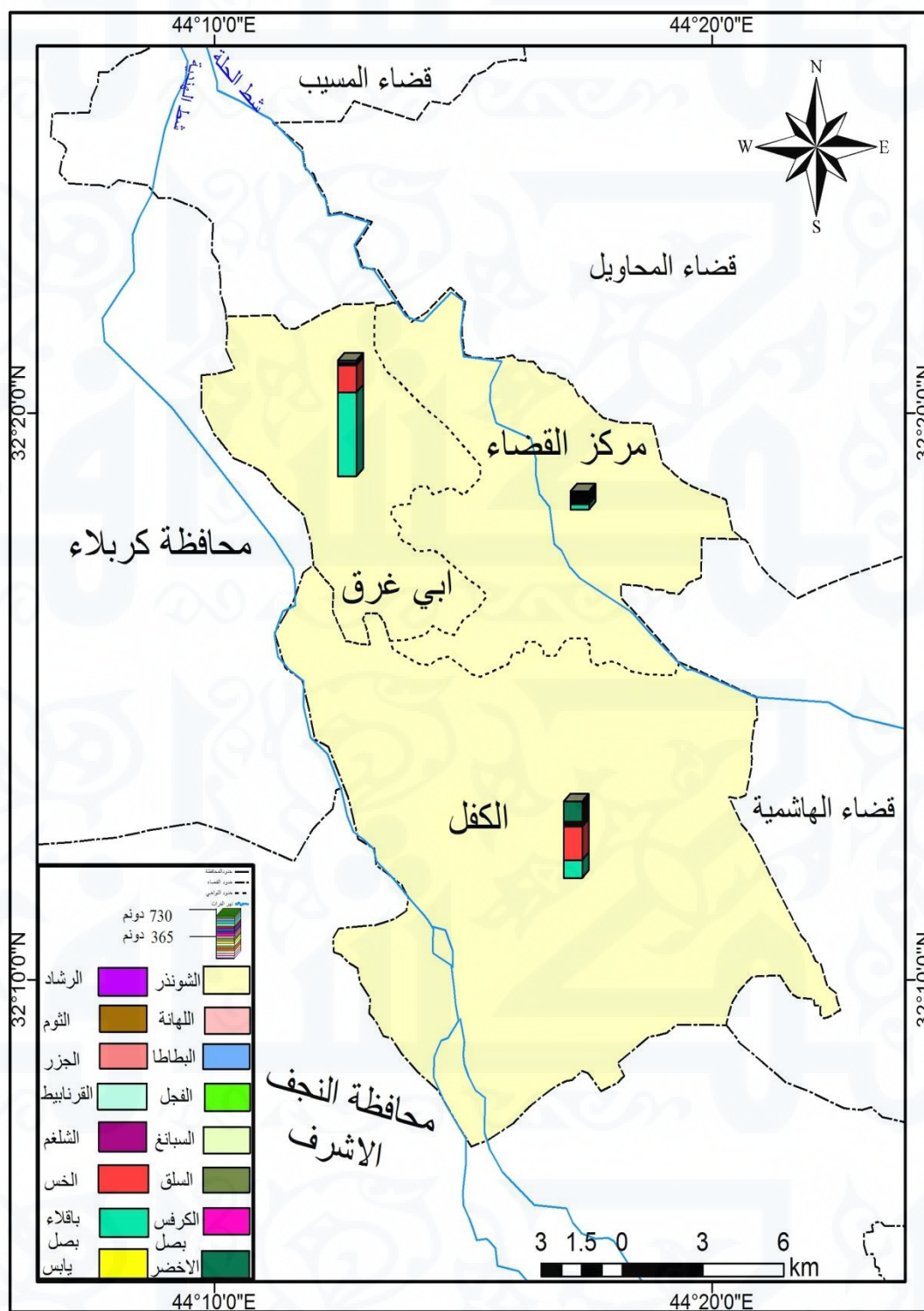
جدول (6)

مساحة الاراضي المزروعة بالخضراوات الشتوية في قضاء الحلة عام 2013

المحصول	مركز القضاء	الكفل	ابي غرق	مجموع المساحة (دونم)
الباقلاء	89	307	1450	1846
الخس	26	579	462	1067
البصل	35	352	43	430
الشلغم	32	29	28	89
الثوم	22	30	-	52
الجزر	21	-	6	27
الشو نذر	24	-	-	24
الكرفس	3	17	-	20
القرنبيط	10	-	9	19
السبانغ	15	-	-	15
السلق	15	-	-	15
اللهانه	11	-	-	11
الرشاد	2	9	-	11
البطاطا	8	-	-	8
الفجل	2	-	-	2
المجموع	315	1323	1998	3636

المصدر: مديرية الزراعة في محافظة بابل، قسم الاحصاء الزراعي، بيانات غير منشورة.

خارطة (٧)
المساحات المزروعة بالخضراوات الشتوية في قضاء الحلة عام ٢٠١٣



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (٦)

وناحية ابي غرق وينعتمان في ناحية الكفل، ويختلف الامر بالنسبة لمحصول (الشونذر، اللهانه، الفجل، السبانغ، السلق) فتركز زراعة هذه المحاصيل في مركز القضاء وتنعدم في ناحيتي الكفل وابي غرق، اما بقية المحاصيل فهي تتوزع ببتابين ملحوظ بين الوحدات الادارية للقضاء.

وبهذا ومما سبق يمكن القول ان ناحية ابي غرق تحتل المرتبة الاولى في المساحات المخصصة في زراعة محاصيل الخضروات الشتوية مجتمعة بأكثر من نصف المساحات (54.9%)، وتليها ناحية الكفل بنسبة 36.3% فيما لا يسهم مركز القضاء الا بنسبة محدودة لم تزد عن 8.6%.

ج - خرائط محاصيل الخضروات المحمية

لا تتماثل محاصيل الخضروات المحمية المغطاة بالمساحات المخصصة لكل منها، ويتضح ذلك من خلال جدول (7) وخارطة (8).

جدول (7)

مساحة الاراضي المزروعة بالخضروات المحمية في قضاء الحلة عام 2013

المحصول	مركز القضاء	الكفل	ابي غرق	مجموع المساحة (دونم)
الطماطم	98	463	100	661
الشجر	81	364	89	534
الخيار	27	248	27	302
الباذنجان	67	-	9	76
المجموع	273	1075	225	1573

المصدر: مديرية الزراعة في محافظة بابل، قسم الاحصاء الزراعي، بيانات غير منشورة.

اذ يتبين من الجدول السابق ان زراعة الطماطم المغطاة تأتي في المقدمة من مجموع محاصيل الخضر المغطاة في القضاء وبنسبة 42%، يليها الشجر وبنسبة 33%، ثم الخيار 19% واخيرا الباذنجان 4%.

اما بالنسبة لتوزيع مساحاتها على الوحدات الادارية للقضاء وكأجمالي لهذه المحاصيل فقد تبين ان ناحية الكفل تستحوذ على ما يزيد عن ثلثي المساحات المزروعة بالخضر المغطاة، فيما تنقسم كل من مركز القضاء و ناحية ابي غرق الثلث الاخير، ما يعني انتشار زراعة الخضروات المغطاة بدرجة واضحة على مساحات واسعة من ناحية الكفل.

ثالثا - خرائط مساحات الاراضي المزروعة بمحاصيل العلف

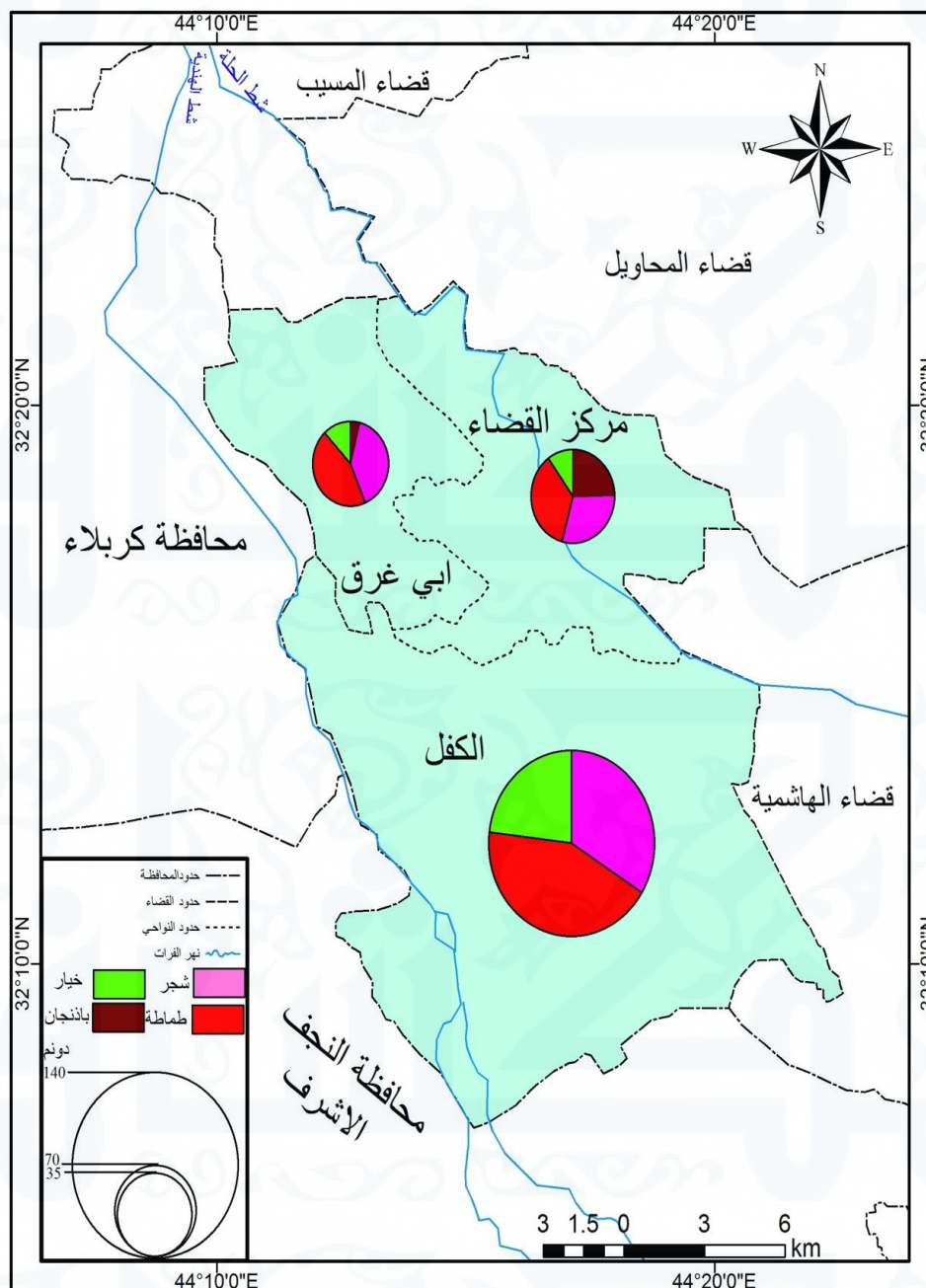
أ- خرائط محاصيل العلف الصيفية

تتمثل محاصيل العلف الصيفية المزروعة في قضاء الحلة بالجث وكذلك المساحات المتضررة من الذرة، ومن خلال ملاحظة جدول (8) وخارطة (9) يتبين ان محصول الجث يحتل مساحة اكبر من مساحة المتضرر من الذرة، وتتوزع المساحة المزروعة بالجث بين الوحدات الادارية للقضاء وينسب متباينة وتأتي بالمرتبة الاولى ناحية ابي غرق بنسبة 49.4% وتليها ناحية الكفل بنسبة 47.1% وبالمرتبة الاخيرة تأتي مركز القضاء بنسبة بلغت 3%، اما بالنسبة للمساحات المتضررة من الذرة فان نسبة ناحية ابي غرق منها تزيد على النصف (66.6%) اما النسبة الباقية (33.3%) فتسهم بها مركز القضاء، اي انها تنعدم في ناحية الكفل.

ا سبق نجد ان ناحية ابي غرق هي التي تتحمل العبء الاكبر في سد احتياجات مربي الحيوانات ونسبة 49.6%، وتليها بنسبة مقاربة 46.5% ناحية الكفل اي ان نسبة المساحة المزروعة بهما تتجاوز 95%، اما نسبة مركز القضاء من مجموع المساحات المزروعة بمحاصيل العلف الصيفية فهي اقل من 5% ولا يعتمد عليها لضرأتها.

خارطة (٨)

المساحات المزروعة بمحاصيل الخضراوات المحمية في قضاء الحلة عام ٢٠١٣



المصدر : من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (٧)

جدول (8)

مساحات الاراضي المزروعة بمحاصيل العلف الصيفية في قضاء الحلة عام 2013

المحصول	مركز القضاء	الكفل	ابي غرق	مجموع المساحة (دونم)
الجت	270	3738	3924	7932
المتضرر من الذرة	35	-	70	105
المجموع	305	3738	3994	8037

المصدر: مديرية الزراعة في محافظة بابل، قسم الاحصاء الزراعي، بيانات غير منشورة.

ب- خرائط محاصيل العلف الشتوية

من محاصيل العلف الشتوية المزروعة في قضاء الحلة هي الجت والبرسيم و بعض المخاليط العلفية الاخرى، وتتباين الاهمية النسبية للمساحات المزروعة بهذه المحاصيل من محصول لآخر، وهذا يبدو جليا من خلال ملاحظة جدول (9) وخارطة (10) اذ يحتل محصول الجت اكثر من نصف المساحات المزروعة بمحاصيل العلف الشتوية في القضاء فقد سجل نسبة 80.7%، ويليهِ البرسيم بنسبة 19%، اما بالنسبة للمخاليط العلفية فهي لا تشكل سوى نسبة ضئيلة بلغت 0.1%. اما بالنسبة للتوزيع المكاني لهذه المحاصيل فهي تتوزع بين الوحدات الادارية للقضاء عدا المخاليط العلفية التي يقتصر وجودها على مركز القضاء وتتعدم في ناحيتي الكفل وابي غرق.

جدول (9)

مساحات الاراضي المزروعة بمحاصيل العلف الشتوية في قضاء الحلة عام 2013

المحصول	مركز القضاء	الكفل	ابي غرق	مجموع المساحة (دونم)
الجت	305	4135	3914	8354
البرسيم	290	570	1112	1972
مخاليط علفية	15	-	-	15
المجموع	610	4705	5026	10341

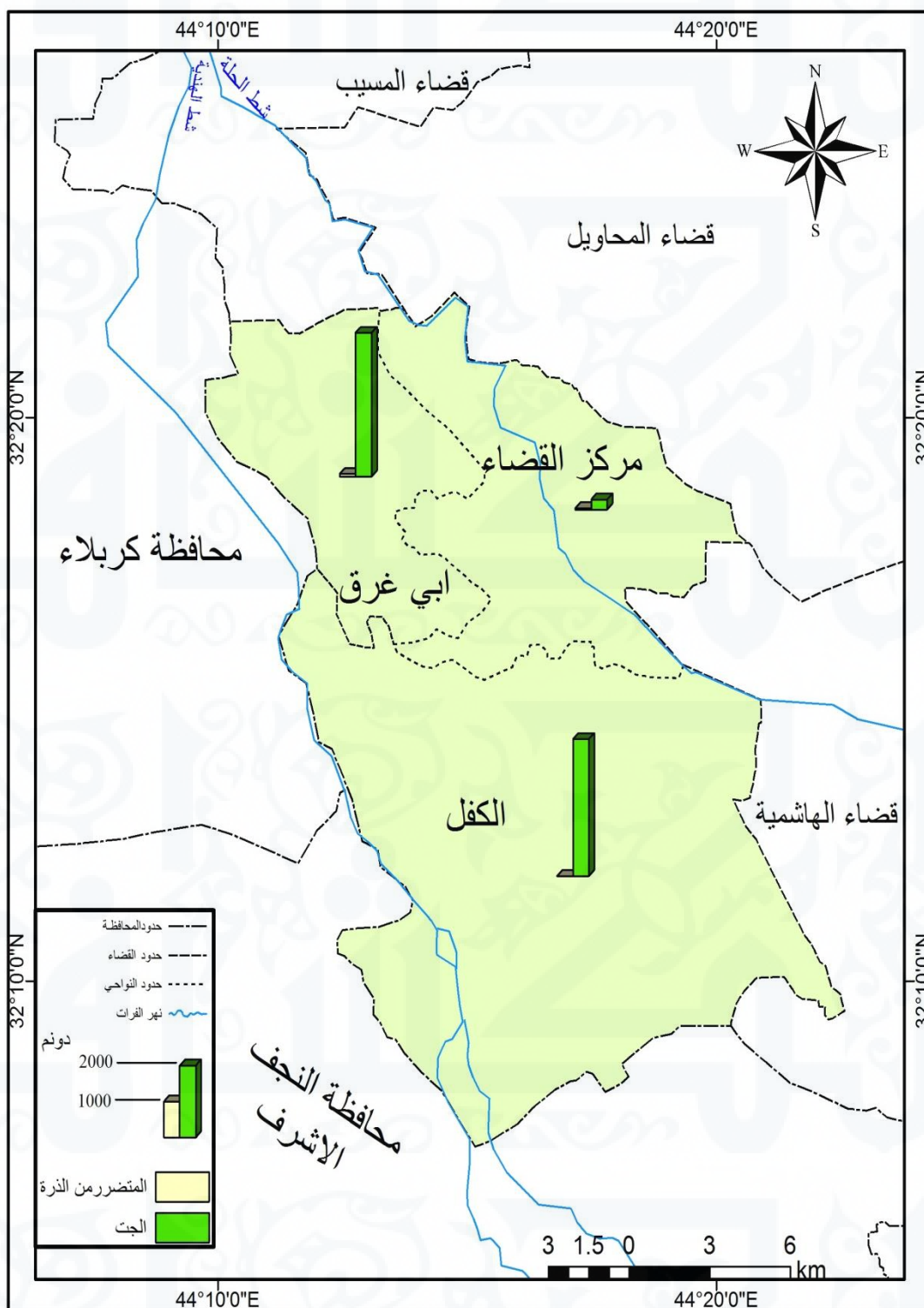
المصدر: مديرية الزراعة في محافظة بابل، قسم الاحصاء الزراعي، بيانات غير منشورة.

وبصورة عامة يتضح من الجدول السابق ان ناحية ابي غرق تستحوذ على نسبة عالية من مجموع المساحات المزروعة بمحاصيل العلف الشتوية، اذ بلغت نسبتها 48.6 %، وتليها ناحية الكفل بنسبة 45.4%، وسجلت نسبة 5.8% مركز القضاء.

رابعا- خرائط الاراضي المزروعة بالمحاصيل الزيتية

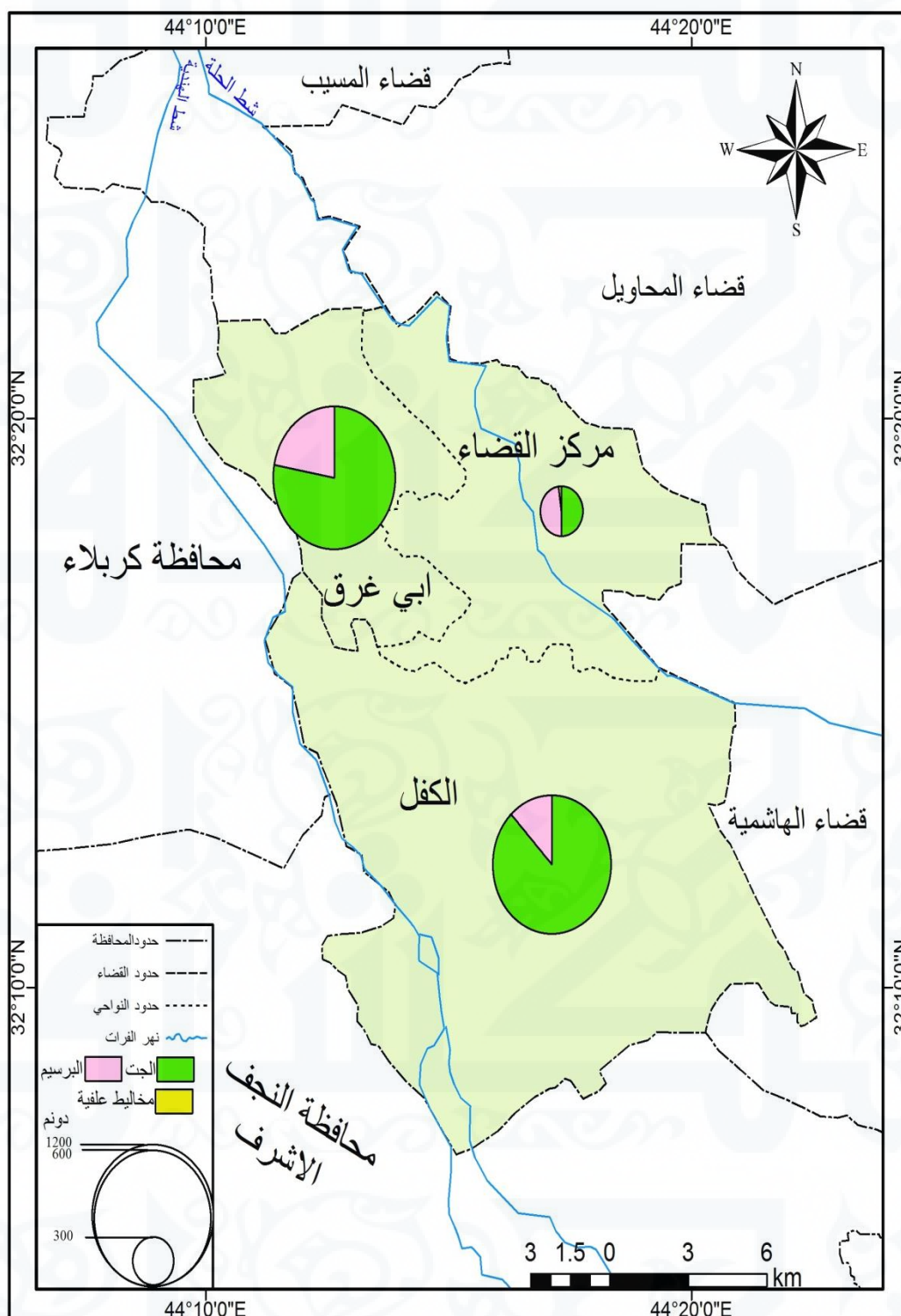
على الرغم من تعدد انواع المحاصيل الزيتية الا اننا نجدها تقتصر في قضاء الحلة على محصول السمسم فقط، وهو من المحاصيل الزيتية التي يتطلب نجاح زراعته جوا حارا مشمساً، وهذا يتفق مع الظروف المناخية في منطقة الدراسة، وبالرغم من ان زراعته مجزية اقتصاديا؛ لارتفاع اسعاره وموسم زراعته القصير، الا ان هناك اسباب قد حالت دون التوسع في زراعته في وسط العراق وجنوبه وبضمنه قضاء الحلة، منها حاجته الى تربة رملية ومزيجية جيدة الصرف ويحتاج الى كميات وفيرة من مياه الري، فضلا عن حاجته الى ايدي عاملة كثيرة في عملياته الزراعية المتعددة وخاصة في وقت حصاده، و سرعة اصابته بالأمراض وبالدبول وقلة انتاجيته

خارطة (٩)
المساحات المزروعة بمحاصيل العلف الصيفية في قضاء الحلة عام ٢٠١٣



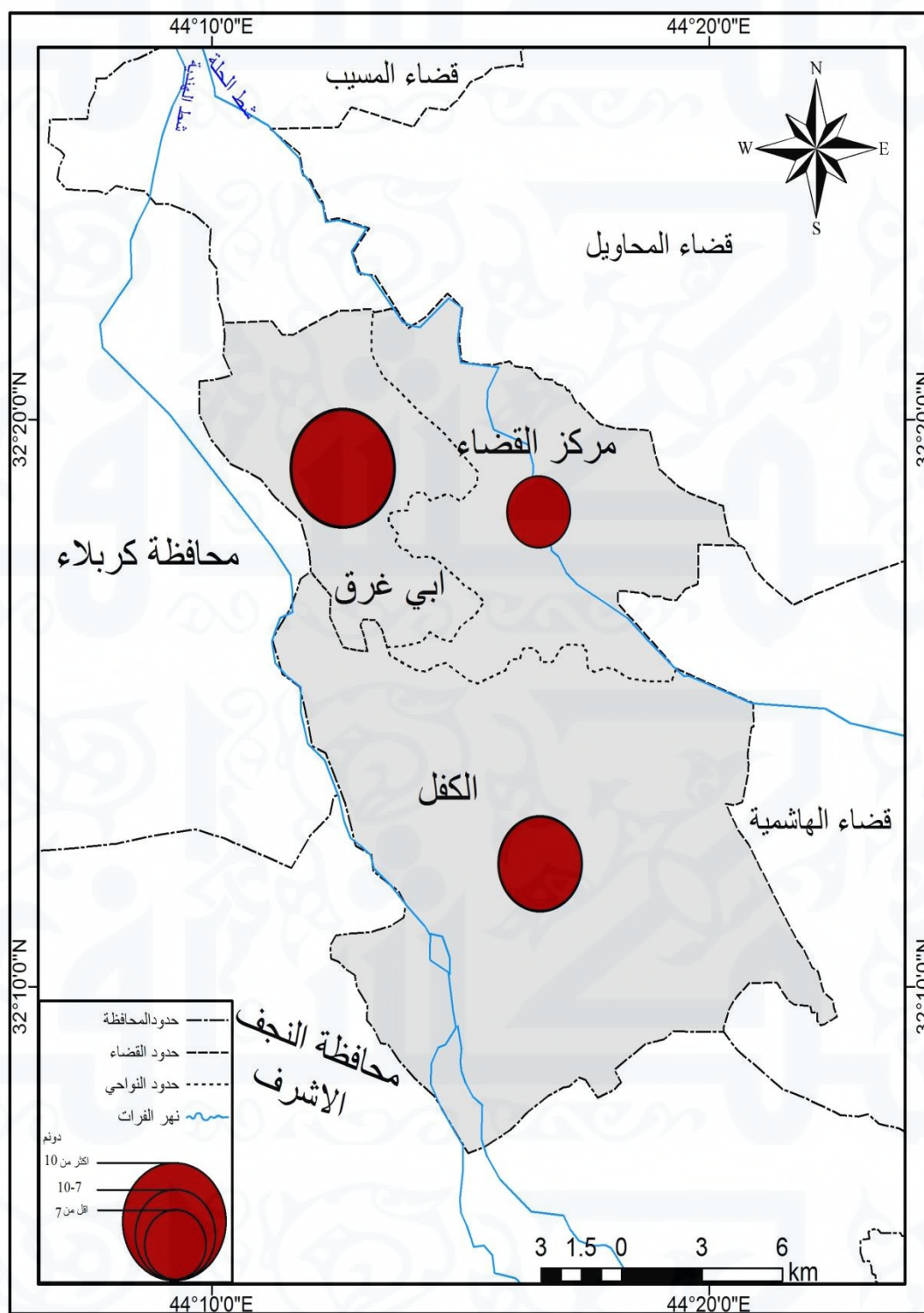
المصدر : من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (٨)

خارطة (١٠)
المساحات المزروعة بمحاصيل العلف الشتوية في قضاء الحلة عام ٢٠١٣



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (٩)

خارطة (١١)
المساحات المزروعة بمحصول السمسم في قضاء الحلة عام ٢٠١٣



في حال زيادة عمليات الارواء عن كفايته⁽¹⁾، وهذه الاسباب وغيرها حدثت من التوسع في زراعته في منطقة الدراسة، ولذلك فان مجموع المساحات التي يزرع بها هي 32 دونم فقط. وعموما نلاحظ من خلال جدول (10) وخارطة (11) ان اعلى نسبة مساحة مزروعة بمحصول السمسم في قضاء الحلة هي في ناحية ابي غرق اذ بلغت 46.8% وتليها ناحية الكفل بنسبة 31.2% و تنخفض النسبة في مركز القضاء الى 21.8% من مجموع المساحات المزروعة بالسمسم في القضاء.

جدول (10)

المساحات المزروعة بالسمسم في قضاء الحلة عام 2013

الوحدة الادارية	المساحة (دونم)
مركز القضاء	7
الكفل	10
ابي غرق	15
المجموع	32

المصدر مديرية الزراعة في محافظة بابل، قسم الاحصاء الزراعي، بيانات غير منشورة.

خامسا - خرائط مساحات الاراضي المزروعة بأشجار النخيل والفاكهة

- اشجار النخيل

اتفق معظم الباحثين ان اقدم موطن للنخيل هو في بلاد الرافدين، وللنخيل اهمية كبيرة ولم تقتصر اهميته كمادة غذائية فحسب بل انه يدخل في اغراض متنوعة اخرى كاستخراج الدبس وعلف للحيوانات إضافة لأغراض اخرى⁽²⁾، لهذا نجد انه تتسع مساحات الاراضي المزروعة بالنخيل في قضاء الحلة، اذ بلغ مجموع مساحاتها فيه 52763 دونم، ويتبين من خلال جدول (11) وخارطة (12) التباين في مساحة وانتاج وانتاجية اشجار النخيل في قضاء الحلة فاستحوذ مركز القضاء على نصف المساحات المزروعة به بنسبة بلغت 50.1% فيما توزعت النسبة الباقية بتقارب نسبي بين ناحيتي الكفل وابي غرق بنسب 27.4% و 22% على التوالي.

جدول (11)

مساحات واعداد اشجار النخيل المزروعة في قضاء الحلة وانتاجها وانتاجيتها عام 2013

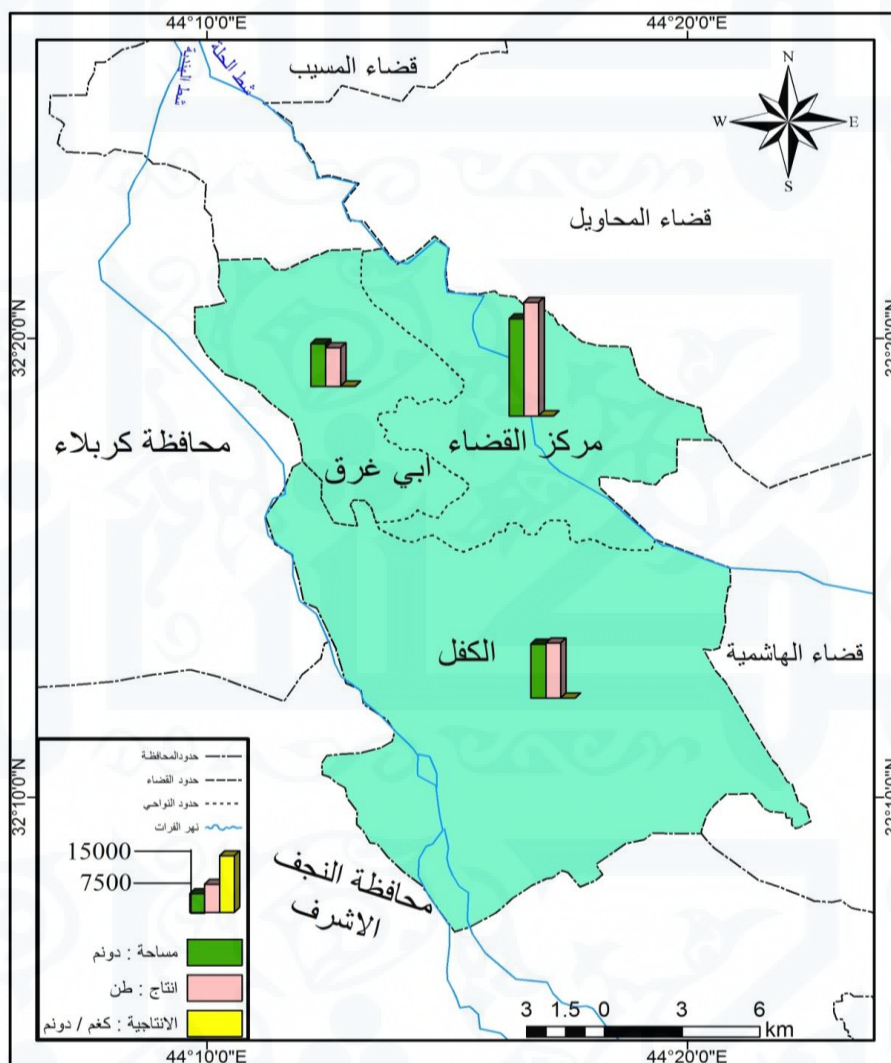
الوحدة الادارية	المساحة (دونم)	العدد	الانتاج (طن)	الانتاجية كغم/دونم
مركز القضاء	26453	907590	30950	34
الكفل	14700	562600	14990	27
ابي غرق	11610	467500	10500	22
المجموع	52763	1937690	56440	29

المصدر: مديرية الزراعة في محافظة بابل، قسم الانتاج النباتي، بيانات غير منشورة.

¹ - عبد الزهره علي الجنابي، صناعة الزيوت النباتية الغذائية في العراق، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، 1989، ص ص 26 و 90.

² - سالم سعدون المبادر، قضاء الفاو (دراسة في الجغرافية الزراعية)، مطبعة الارشاد، بغداد، 1972، ص 220.

خارطة (١٢)
المساحة المزروعة والانتاج والانتاجية لأشجار النخيل في قضاء الحلة عام ٢٠١٣



وبالنسبة لكميات الانتاج والانتاجية للنخيل فيتضح من خلال الجدول السابق تباين نسبها بين الوحدات الادارية لقضاء الحلة، اذ سجلت مركز القضاء اكثر من نصف كمية الانتاج فبلغت نسبتها 54.8% وتلتها ناحية الكفل بنسبة 26.5% وناحية ابي غرق بنسبة 18.6%، اما فيما يتعلق بإنتاجية الشجرة الواحدة، فقد ارتفعت نسبة الإنتاجية في مركز القضاء وازدادت على معدل القضاء بنسبة 17.2%، الا ان كلا من ناحيتي الكفل وابي غرق انخفضت عن متوسط القضاء بنسبة 6.8% و 24.1% لكل منهما على التوالي.

اما اعداد اشجار النخيل فقد بلغ مجموعه في القضاء 1937690 شجرة، وان نصيب مركز القضاء قريبا من النصف ايضا وبنسبة 46.8% وفيما كانت ناحية الكفل قد سجلت نسبة

بلغت 29% وتعد ناحية ابي غرق هي الاقل في عدد الاشجار بين الوحدات الادارية للقضاء فبلغت نسبتها 24.1%، ويمكن ملاحظة ذلك من خلال الجدول السابق.

ورغم وجود المئات من انواع النخيل وتمورها في عموم البلاد و المحافظة، الا ان ما يزرع منها على مستوى قضاء الحلة بحدود 10 انواع، وتباينت اهميتها من نوع لآخر، فسجل الزهدي اكبر نسبة بلغت 76.3 % ويليه الخستاي بنسبة 19.6% والسلطاني بنسبة 1.2% والمكتوم 1%، ثم تأخذ نسب الانواع الاخرى بالانخفاض الى اقل من 1% وهي (التبرزل، الخضراوي، البرين، البريم، وانواع اخرى) وهذه الانواع تتباين في توزيعها بين ناحية وأخرى، إذ إن بعضها تتوزع بين الوحدات الادارية للقضاء (مركز القضاء، الكفل، ابي غرق)، وهذه الانواع هي الزهدي والخستاي والبريم والمكتوم والتبرزل والخضراوي، وبعضها تتركز في مركز القضاء وناحية ابي غرق وهي اسطة عمران والبرين وانواع اخرى، وهناك نوع يزرع في مركز القضاء فقط وهو السلطاني لاحظ جدول (12) وخارطة (13).

جدول (12)

انواع اشجار النخيل واعدادها في قضاء الحلة عام 2013

النوع	مركز القضاء	الكفل	ابي غرق	المجموع
الزهدي	546143	481550	451900	1479593
الخستاي	299274	68650	12300	380224
البريم	206	1020	230	1456
المكتوم	17623	980	1650	20253
التبرزل	9746	3600	220	13566
الخضراوي	1123	6800	230	8153
اسطة عمران	346	-	115	461
السلطاني	23941	-	-	23941
برين	5832	-	615	6447
انواع اخرى	3356	-	240	3596
المجموع	907590	562600	467500	1937690

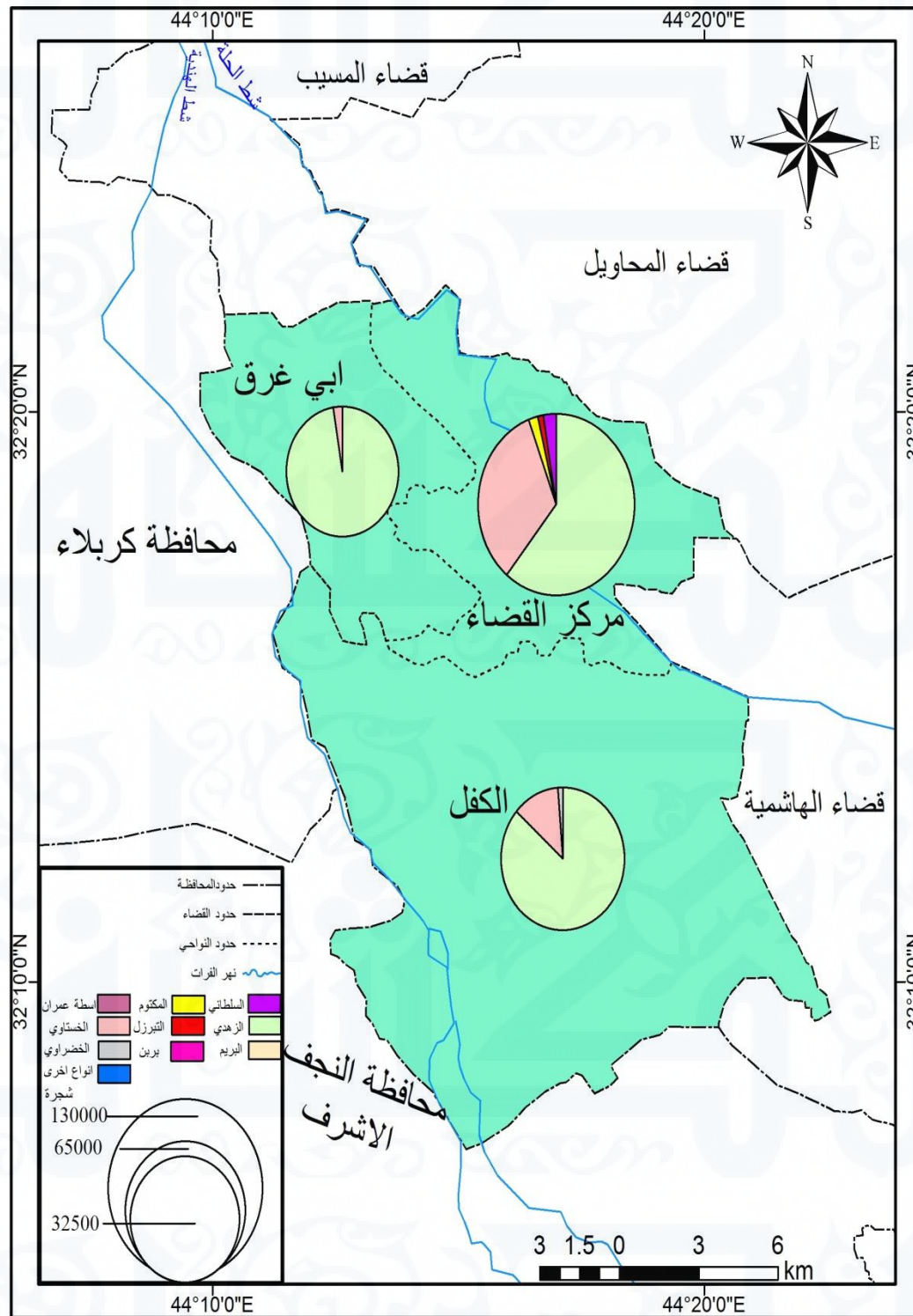
المصدر: مديرية الزراعة في محافظة بابل، قسم الاحصاء الزراعي، بيانات غير منشورة.

- اشجار الفاكهة

تعد اشجار الفاكهة ذات اهمية اقتصادية كبيرة بمختلف انواعها وهي من النباتات الدائمة وإن الجزء الذي يستهلك منها هو الثمار الطرية (التفاح، الاجاص، مختلف الحمضيات، العنب وغيرها) اما ثمار الجوزيات (الجوز الفستق اللوز الكستناء) فإن الجزء الذي يستهلك منها هي البذور التي تقع داخلها، وان ثمار الفاكهة (الطرية-الجوزيات) هي مصدر لانعاش الجسم وذلك اقل بقليل عن المليون دونم، وكان لقضاء الحلة نصيب وافر منها بلغ اقل من 229 الف دونم تقريبا⁽¹⁾.

¹ - مديرية الزراعة في محافظة بابل، قسم الاحصاء الزراعي، بيانات غير منشورة.

خارطة (١٣)
اعداد انواع اشجار النخيل المزروعة في قضاء الحلة عام ٢٠١٣



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (١٢)

للنكهة الجيدة والرائحة الزكية الموجودة فيها، وتنقسم اشجار الفاكهة حسب طبيعة نموها الى قسمين احدهما مستديمة الخضرة (تحتفظ بأوراقها على مدار السنة) مثل الحمضيات والموز والزيتون، والقسم الآخر هي النفضية (تتساقط أوراقها خلال فصلي الخريف والشتاء) من امثلتها التفاح والعنب والكمثرى وغيرها⁽¹⁾. وفيما يتعلق بزراعة هذه الاشجار يمكن الاشارة الى إنه يمكن زرعها مع بساتين النخيل، إذ تستفاد مما توفره لها من ظلال، ويبدو إن الظروف المناخية بمناطق العراق المختلفة هي ملائمة لزراعة معظم انواع اشجار الفاكهة، فضلا عن وجود موارد المياه بصورة وافرة بالإضافة الى التربة الخصبة، وينطبق هذا الوصف على محافظة بابل وعدد محدود اخر من محافظات البلاد الاخرى، فقد غطت بساتين الفاكهة مساحات واسعة من المحافظة ويقدر انها بلغت مساحة وفيما يخص اعداد اشجار الفاكهة في القضاء فقد بلغ 85754 شجرة، وهذا العدد يتوزع بتباين حاد بين الوحدات الادارية للقضاء، لاحظ جدول (13)، اذ استحوذ مركز القضاء على اكثر من نصف نسبة اعداد الاشجار فبلغت 57.4%، وتلتها ناحية ابي غرق بنسبة 36.3%، اما ناحية الكفل بلغت نسبة اعداد الاشجار فيها 6.3%.

جدول (13)

اعداد اشجار الفاكهة المزروعة في قضاء الحلة عام 2013

الوحدة الادارية	العدد
مركز القضاء	49289
الكفل	5450
ابي غرق	31015
المجموع	85754

المصدر: مديرية الزراعة في محافظة بابل، قسم الاحصاء الزراعي، بيانات غير منشورة.

وتتنوع اشجار الفاكهة المزروعة في قضاء الحلة الى 17 نوع، وتتباين نسب هذه الانواع بين الوحدات الاداري للقضاء، إذ يأتي العنب والنارنج والرمان والبرتقال بالمرتبة الاولى بنسب تتراوح بين 51-8% وتليها بالمرتبة الثانية بنسب تتراوح بين 6-1% كلا من المشمش والزيتون والسدر والعرموط والتفاح، ثم تأخذ هذه النسب بالانخفاض لتصل إلى اقل من 1% لتتراوح بين 09-01% وتضم هذه الفئة كلا من التوت والنومي واللانكي والتين والخوخ.

جدول (14)

انواع واعداد اشجار الفاكهة في قضاء الحلة عام 2013

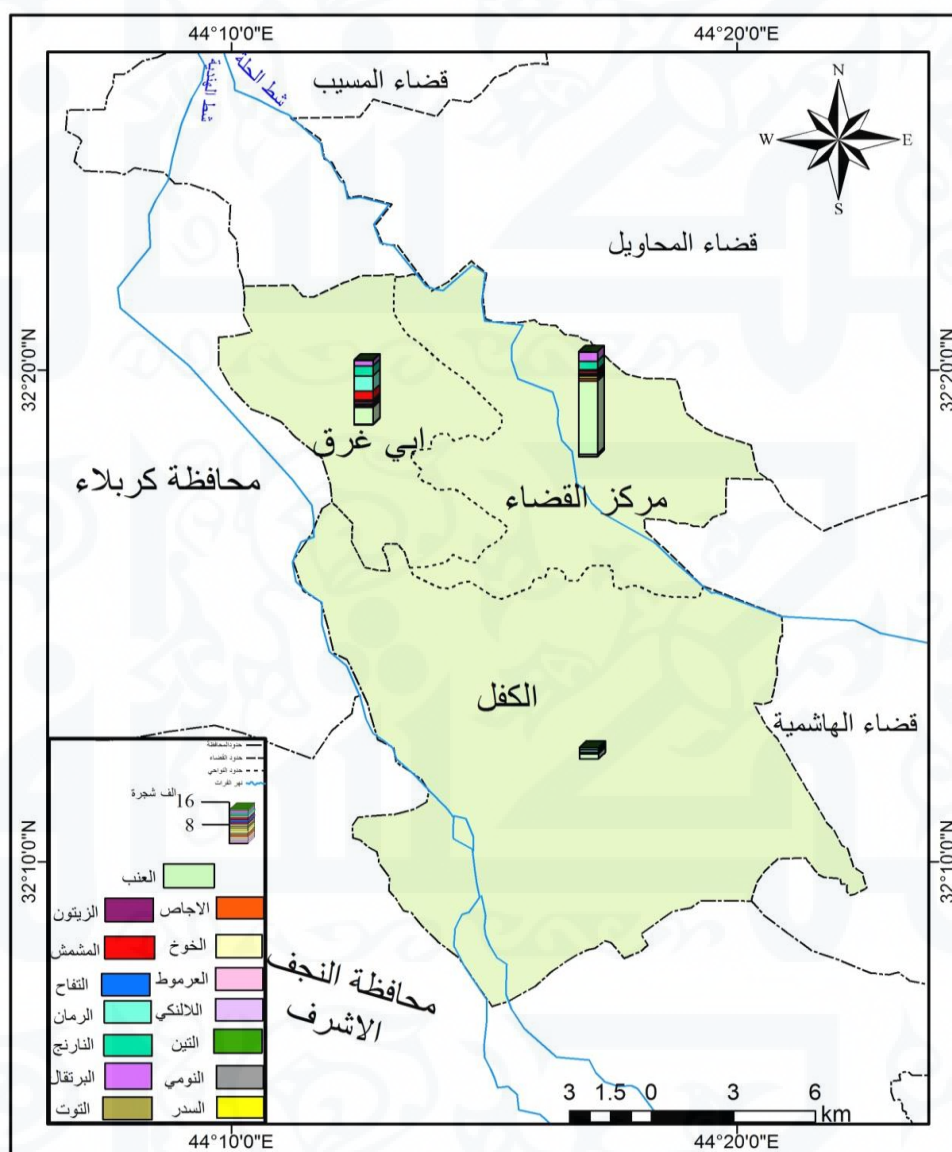
المحصول	مركز القضاء	الكفل	ابي غرق	المجموع
العنب	34546	2400	7880	44826
النارنج	4019	880	4800	9699
الرمان	496	1200	7255	8951
البرتقال	4440	-	2550	6990
المشمش	1150	-	4110	5260
الزيتون	217	600	1200	2017
السدر	1100	320	580	2000
العرموط	1055	-	500	1555

¹ - علاء عبدالرزاق الجميلي وجبار عباس، انتاج الفاكهة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، 1989، ص ص9 و13.

213	-	-	213	اللانكي
150	40	50	60	التين
690	54080	-	150	النومي
831	-	-	51	التوت
115	-	-	115	الخوخ
1200	780	-	1200	الاجاص
1257	-	-	477	التفاح
85754	31015	5450	49289	المجموع

المصدر: مديرية الزراعة في محافظة بابل، قسم الاحصاء الزراعي، بيانات غير منشورة.

خارطة (١٤)
اعداد انواع اشجار الفاكهة المزروعة في قضاء الحلة عام ٢٠١٣



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (١٤)

الاستنتاجات

- 1- بينت الدراسة ان للخارطة دوراً مهماً في الدراسات الجغرافية وبمختلف انواعها وبضمنها الخرائط الموضوعية الزراعية من خلال قدرتها على ايضاح المساحات المزروعة بالمحاصيل وانتاجها وانتاجيتها واطهار التفاوت في نسبة كل منها.
- 2- ان اعداد الخرائط اعتماداً على نظم المعلومات الجغرافية GIS يساعد على معالجة وإدارة البيانات مهما كبر حجمها، فضلاً عن امكاناتها الكبيرة في اختيار انواع متعددة من نظم الترميز Symbol ology الخرائطي بما يساعد على اظهار التفاوت في توزيع المحاصيل الزراعية.
- 3- توجد عدة طرق لتمثيل استعمالات الارض الزراعية وان هذه الطرق تختلف فيما بينها من حيث الادراك البصري لها ومن حيث دقتها في بيان واقع التوزيع المكاني للظاهرة الجغرافية، ولكل طريقة ايجابيات وسلبيات و يمكن لمصمم الخارطة الاستفادة منها واختيار الانسب لتمثيل الظاهرة الجغرافية.
- 4- تعد الالوان وسيلة مهمة في اعداد الخرائط لكونها تساعد على تبسيط ووضوح توزيع الظواهر الجغرافية، اذ انها تجذب قارئ الخارطة ويفهم من خلالها محتويات الخارطة.
- 5- تبين من خلال هذه الدراسة التباين الواضح في توزيع المحاصيل المزروعة بين الوحدات الادارية لقضاء الحلة.

التوصيات

- 1- التأكيد على تقديم الدعم اللازم لإنشاء مشاريع اعداد وانتاج الخرائط الموضوعية الخاصة بالنشاطات المختلفة وبضمنها النشاط الزراعي، وكذلك تشجيع الدراسات الخرائطية التطبيقية على نطاق محافظات البلد.
- 2- وضع مناهج لتدريس التقنيات الجغرافية الحديثة كنظم المعلومات الجغرافية GIS في الجامعات العراقية، وعدم الاكتفاء بالمعرفة النظرية عن هذه النظم بل كذلك السعي لإنشاء مراكز تعلم لهذه النظم، ليتمكن الطالب من تطبيق ما تعلمه، فضلاً عن تدريس مادة الاستشعار عن بعد وكيفية توظيف معطيات الاستشعار والاستفادة منها في نظم المعلومات الجغرافية لغرض رسم خارطة تمتاز بدقة وكفاءة عالية.
- 3- ضرورة انشاء مركز تعلم وطني لنظم المعلومات الجغرافية، لتدريب موظفي الوزارات ودوائر الدولة على هذه النظم لغرض الاستفادة منها في تحديث خرائط التصميم الاساس والخرائط الادارية وغيرها، ومحاولة انشاء قاعدة بيانات لعموم محافظات القطر، ويجب ان تحدث باستمرار من قبل المختصين وذلك لكي يتسنى للباحثين والمخططين وغيرهم الحصول على المعلومات بأكبر دقة ممكنة وبأسرع وقت واقل جهد ولأصغر وحدة ادارية في البلاد.
- 4- تشجيع الدراسات والبحوث الاكاديمية في مجال طرق التمثيل الخرائطي للظواهر المختلفة سواءاً على مستوى المحافظات او وحداتها الادارية.

تقويم خدمات مراكز الدفاع المدني في مدينة السماوة

د. ماهر ناصر عبدالله

جامعة المثنى/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

Assessing the Centers of Civil Defense Services in Al-Simawa

PhD. Mahir Nassir Abdullah

College of Basic Education/ University of Al-Muthana

Mahernaser62@yahoo.com

Abstract

The present study deals with the centers of civil defense and how to re-distribute these centers to be in a good proportion with the size of the city and its population. By applying the national standards, new sites for these centers are suggested in addition to suggesting three new places, the service zone for each center is a diameter (2 km.) and the response time is four minutes. Accordingly, these centers cover (98%) of Al-Simawa.

Keywords: services, civil defense, service zone, fire, reaching speed.

الملخص

تناول البحث خدمات الدفاع المدني وكيفية إعادة توزيع مراكزها للوصول إلى توزيع كفوء يتناسب مع التوسع المساحي للمدينة فضلاً عن الزيادة في عدد سكانها وذلك من خلال طريقة تخطيطية لتشمل أكبر مساحة من المدينة وبأقل وقت استجابة وبالإستعانة ببرنامج نظم المعلومات الجغرافية لتشخيص الخلل بعد معرفة نطاق الخدمة لكل مركز في المدينة وبعد استخدام المعايير العالمية تم اقتراح مواقع بديلة للمراكز مع إضافة ثلاثة مواقع جديدة وبنطاق خدمة لكل مركز والتي حددت بمسافة نصف قطر (2كم) وبوقت استجابة أربعة دقائق لقطع مسافة (2كم) وبهذه المواقع تم تغطية 98% من مساحة مدينة السماوة.

كلمات مفتاحية: الخدمات، دفاع مدني، نطاق الخدمة، حرائق، سرعة الوصول

المقدمة

يعد توزيع الخدمات داخل الحيز الحضري احد ابرز السمات الرئيسية لجغرافية الخدمات، والذي يعني وصول الخدمة إلى أكبر عدد من السكان، حيث يقوم الجغرافي بدراسة وتحليل توزيع هذه الخدمات بما يتوافق مع المتغيرات الجغرافية، ومن هنا جاءت أهمية البحث الذي درس إمكانية إعادة تخطيط الخدمات الأمنية التي يجب توزيعها بعناية ودقة وذلك لأنها تعنتي بحماية الإنسان وتعد خدمة الدفاع المدني واحدة من هذه الخدمات الأمنية التي يجب أن تتوفر داخل المدن وتتوزع على جميع أحيائها، ويعتمد نجاحها بشكل أساسي على سرعة وصول مركبات الدفاع المدني الذي يعد أهم المؤشرات على كفاءتها والذي يتأثر بطبيعة الحال من التوزيع المكاني الكفوء والمدرّوس لمراكز الدفاع المدني.

مشكلة البحث: تتمثل مشكلة البحث بالأسئلة التالية:

1- كيف هي خدمات الدفاع المدني في مدينة السماوة ؟

2- هل يتناسب توزيعها مع التوسع المساحي والسكاني للمدينة؟

3- هل هناك معايير معتمدة في توزيع هذه المراكز.؟

فرضية البحث

أن توزيع مراكز الدفاع المدني في مدينة السماوة لا ينسجم مع التوسع المساحي والسكاني في المدينة مما ترك مساحات واسعة غير مشمولة بهذه الخدمة فضلاً عن أن المعايير المعتمدة في التوزيع والمتمثلة في خطط وزارة الإسكان والتعمير لسنة 1983 قديمة ولم يطرأ عليها تغيير ولا تتسجم مع النمو الذي شهدته المدينة.

هدف البحث

يهدف البحث إلى تحليل واقع توزيع مراكز الدفاع المدني في مدينة السماوة وتقويم التوزيع من خلال استخدام تقنية نظم المعلومات الجغرافية لإيصال هذه الخدمة إلى أكبر عدد ممكن من السكان وبأقصر وقت.

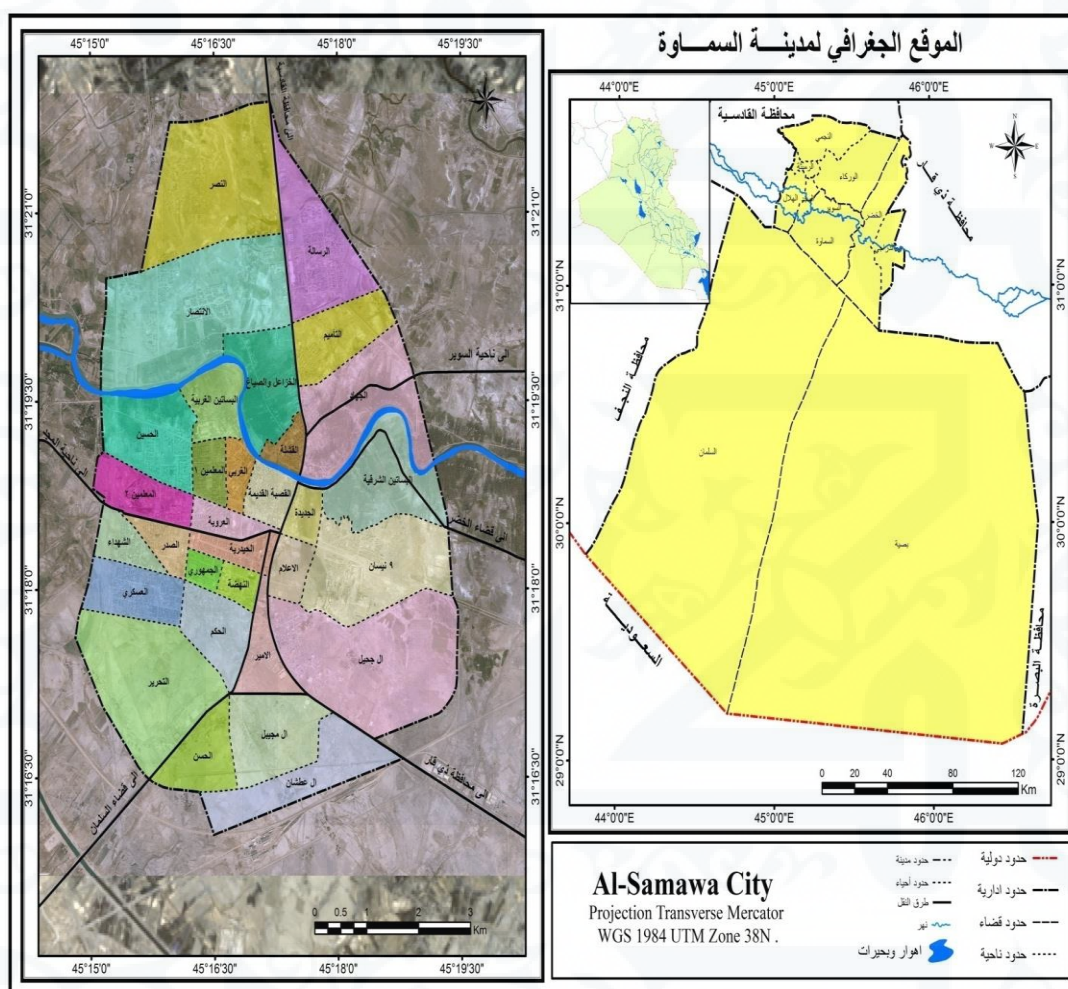
منهج البحث

استخدم الباحث عدة مناهج هي الوصفي والتحليلي فضلا عن استخدام تقانة نظم المعلومات الجغرافية في تقييم التوزيع وأجراء التحليل المكاني من خلال قاعدة المعلومات الجغرافية التي تم بناءها باستخدام برنامج Arc view and Arc GIS.

حدود البحث

تتمثل حدود البحث في مدينة السماوة التي تقع فلكيا عند تقاطع دائرة عرض 31، 7 شمالا مع خط طول 44، 58 شرقا، أما جغرافيا تقع مدينة السماوة في القسم الشمالي الغربي من محافظة المثنى، فيحدها من الشمال والغرب قضاء الرميثة ومن الجنوب قضاء السلطان ومن الشرق قضاء الخضر، خريطة(1).

خريطة (1)



المصدر : من عمل الباحث بالاعتماد على

- 1- الهيئة العامة للمساحة، خريطة الوحدات الإدارية لمحافظة المثنى، بغداد 2006، مقياس 1:500000.
2- المرنبة الفضائية لمدينة السماوة، بدقة 60 سم، الملتقطة سنة 2011.

أولاً: مفهوم الخدمات

هي عمل موجه بشكل مباشر لتلبية حاجات أو رغبات أشخاص أو شخص بعينه (يطلبها أو يحتاج لها) وذلك حسب الذوق أو الطلب فقد تكون هذه الخدمات مادية أو غير مادية⁽¹⁾.

كما تعرف الخدمات أنها النشاطات العامة التي تحقق منفعة أو مصلحة أو خدمة عامة تهم سكان المجتمع المحلي، في حين يعرفها باحثين آخرين بأنها مجموعة من الفعاليات والنشاطات الاقتصادية التي تمتاز بالتباين الكبير، حيث يميل بعضها إلى استخدام رأس المال بصورة كثيفة، والبعض الآخر يميل إلى استخدام العمل بشكل كثيف.

ثانياً: أصناف الخدمات

تصنف الخدمات إلى الآتي⁽²⁾:

1- خدمات البنية الأساسية (البنى التحتية)

وهي من الخدمات التي تهتم الدولة بتوفيرها والإشراف عليها، وذلك لان وفرتها أمر ضروري، وتتمثل في مجموعة شبكات هي مياه الشرب ومياه الري والصرف الصحي والزراعي والكهرباء والطرق والاتصالات الهاتفية والبريدية والجسور.... الخ.

2- الخدمات السيادية: وتأتي سيادتها من أمكانية أشرافها على قطاعات الخدمة كافة، وتضم الخدمات الأمنية والإدارية فضلاً عن الخدمات التعليمية.

3- الخدمات الاقتصادية والرعاية الإنسانية

وتتمثل في الأسواق وتجارة التجزئة والخدمات الصحية والاجتماعية والخدمات تشمل جميع السلع الاستهلاكية والإنتاجية غير الملموسة. ويتضح من خلال التصنيف السابقة الذكر للخدمات بان خدمات الدفاع المدني تعد من الخدمات السيادية والتي يجب ان تولى اهتمام بالغ الأهمية وهذا ما سوف يتطرق إليه البحث لتقويم هذه الخدمة.

ثالثاً: الدفاع المدني

هو جميع الإجراءات التي تتخذها الأجهزة المختلفة لتأمين الحماية للمواطنين والممتلكات العامة وتقليل الخسارة إلى أدنى حد ممكن، ويعرف أيضاً بأنه جهاز توكل إليه حماية الإنسان وممتلكاته من الأخطار أينما كان، وأخذ هذا الجهاز أسماء عديدة منها (الدفاع المدني، الأمن المدني، الحماية المدنية) وتختلف هذه التسمية من دولة لأخرى وقد أجمعت معظم التشريعات بهذه الدول على أن مهمة هذا الجهاز بغض النظر عن التسميات هي (حماية ونجدة الإنسان والممتلكات في كل الظروف، زمن الحرب والاضطرابات وأثناء النكبات).

رابعاً: التوزيع المكاني لمراكز الدفاع المدني في مدينة السماوة

تحتوي مدينة السماوة على أربع مراكز للدفاع المدني ثلاثة منها في الجانب الأيمن من المدينة وهما (مركز دفاع مدني الجمهوري، ومركز دفاع مدني السماوة، ومركز دفاع مدني ثورة العشرين) ويوجد مركز واحد في الجانب الأيسر من المدينة هو (مركز دفاع مدني الصوب الصغير) وكل مركز من هذه المركز يخدم مجموعة من الأحياء وهناك تباين بين هذه المراكز من حيث عدد الأحياء المخدومة ومساحتها، إذ يخدم مركز دفاع مدني الصوب الصغير مساحة (1496، 73) تقدر بثلاث أضعاف المساحة التي يخدمها مركز دفاع مدني السماوة، ثم يليه مركز دفاع مدني ثورة العشرين الذي يخدم مساحة بلغت (1333، 29) وهي مساحة كبيرة مقارنة مع المساحة المخدومة من المركزين (مركز دفاع مدني الجمهوري، مركز دفاع مدني السماوة كما موضح في الجدول (1)، خريطة (2) و (3)، وهذا لا ينسجم مع المعايير العالمية والمحلية مما يتطلب إعادة لتوزيع هذه المراكز.

جدول (1)

توزيع مراكز الدفاع المدني ومساحة الأحياء المخدومة لكل مركز في مدينة السماوة

مراكز الدفاع المدني	الأحياء التي يخدمها	المساحة المخدومة/ هكتار
مركز دفاع مدني الصوب الصغير	القشلة، الخزاعل والصياغ، الانتصار، التأميم، الرسالة، الجهاد، النصر	1496.73
مركز دفاع مدني الجمهوري	الجمهوري، الحيدرية، العروبة، النهضة، الحكم، التحرير، العسكري، الصدر، الشهداء	655.69
مركز دفاع مدني السماوة	القصبه القديمة، الغربي، المعلمين الأولى، المعلمين الثانية، الحسين، البساتين الغربية	532.16
مركز دفاع مدني ثورة العشرين	الأمير، الأعلام، ال مجيب، ال جحيل، الجديدة، 9 نيسان، البساتين الشرقية، ال عطشان، الحسن	1333.29

المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على:

- 1- مديرية الدفاع المدني في محافظة المثنى، بيانات غير منشورة، 2015.
- 2- المرئية الفضائية لمدينة السماوة، بدقة 60 سم، الملتقطة سنة 2011.

خريطة (2)

التوزيع الحالي لمراكز الدفاع المدني في مدينة السماوة



المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد المرئية الفضائية لمدينة السماوة، بدقة 60 سم، الملتقطة سنة 2011.

493

خامسا: عدد الحرائق:

يتضح من خلال الجدول (2) والشكل (1) إن عدد الحرائق في محافظة المثنى يتصف بالتباين بين السنوات حيث اخذ الشكل التصاعدي، فبعد أن بلغ عدد الحرائق للسنوات الممتدة بين 2006-2010 من 202 إلى 281 حريق، ارتفع ليلبلغ عدد الحرائق 560 حريق في سنة 2011، أي إن عدد الحرائق قد تضاعف، ثم اخذ الشكل التصاعدي حتى وصل إلى ذروته في سنة 2015 ليسجل 1084 حريق وهو يعادل خمس أضعاف عدد الحرائق في سنة 2006، أما في المدينة فقد اخذ الشكل التصاعدي إذ سجل أدنى عدد للحرائق في سنة 2006 إذ بلغ 76 حريق ثم اخذ يرتفع بشكل تدريجي حتى بلغ 612 حريق في سنة 2013، ثم شهد انخفاضا في سنة 2014 ليلبلغ 338 حريق حتى يعود في الارتفاع ليلبلغ ذروته في سنة 2015 بواقع 614 حريق، أما من حيث النسب من المحافظة فيتضح من خلال نفس الجدول إن المدينة تشكل النسب الأكبر من حيث عدد الحرائق والتي تجاوزت النصف في بعض السنوات (2010 - 2011 - 2012 - 2013 - 2015) إذ بلغت نسبتها (55، 16% - 67% - 63% - 2% - 70، 05% - 57%) على التوالي وهذا يشكل هاجس لدى المواطن والسلطة المحلية، مما يتطلب إيجاد حلول ناجعة للحيلولة دون وقوع خسائر كبيرة.

جدول (2)

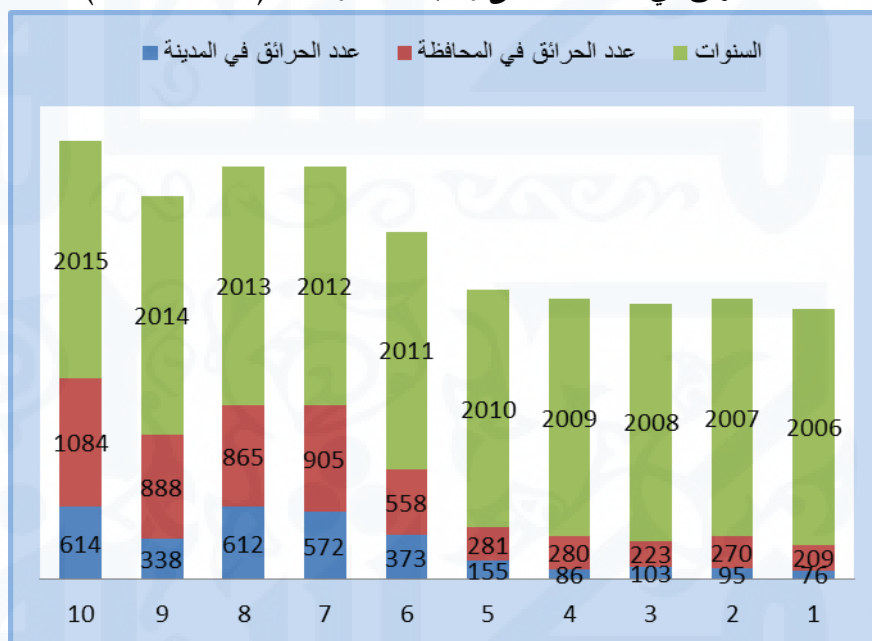
عدد الحرائق في محافظة المثنى ومدينة السماوة ونسبة حرائق المدينة من المحافظة للمدة (2006-2015)

السنوات	عدد الحرائق في المحافظة	عدد الحرائق في المدينة	نسبة المدينة من المحافظة %
2006	202	76	38
2007	211	95	45، 02
2008	223	103	46، 18
2009	255	86	34
2010	281	155	55، 16
2011	560	373	67
2012	905	572	63، 2
2013	868	612	70، 5
2014	887	338	38، 1
2015	1084	614	57

المصدر: مديرية الدفاع المدني في محافظة المثنى، بيانات غير منشورة، 2015.

شكل (1)

عدد الحرائق في محافظة المثنى ومدينة السماوة للمدة (2006-2015)



المصدر: جدول (2)

سادسا: كفاءة التوزيع الحالي لمراكز الدفاع المدني في مدينة السماوة

وضعت وزارة الإسكان والتعمير ثلاث معايير لفتح مركز دفاع مدني وهي:

1- معيار حجم السكان

على ضوء هذا المعيار إن لكل مركز دفاع مدني يجب أن يوفر خدمة لكل 12000 نسمة، وعند تطبيق هذا المعيار على مدينة السماوة البالغ عدد سكانها حسب تقديرات مديرية الإحصاء في المحافظة 202134 نسمة⁽³⁾، لسنة 2015 وهذا يعني أن المدينة بحاجة إلى 17 مركز دفاع مدني وإن المتوفر هو 4 مراكز أي أن هناك عجز 13 مركز دفاع مدني، أن هذا المعيار غير واقعي إذ يتضح من خلال جدول (3) أن 76% من سكان المدينة غير مشمولين بهذه الخدمة.

جدول (3)

الحاجة إلى فتح مراكز دفاع مدني على أساس الفائض السكاني بتطبيق معيار حجم السكان (12000 نسمة لكل مركز واحد)

اسم المركز	عدد السكان	عدد الأحياء المخدومة	الفائض السكاني	الحاجة إلى فتح مراكز
مركز دفاع مدني الصوب الصغير	67004	7	55004	5
مركز دفاع مدني الجمهوري	65298	9	53298	4
مركز دفاع مدني السماوة	34771	6	22771	2
مركز دفاع مدني ثورة العشرين	35061	9	23061	2
المجموع	202134	31	154134	13

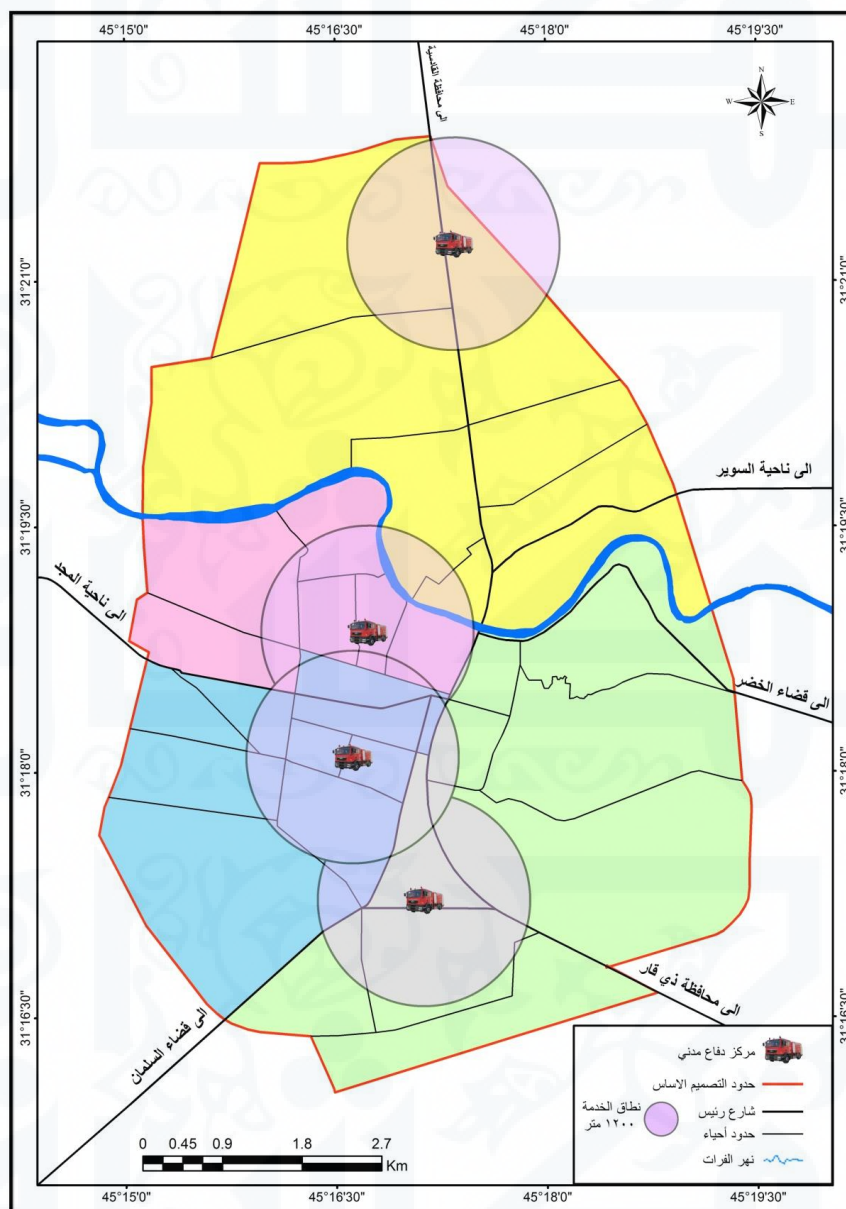
المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على مديرية إحصاء محافظة المثنى، بيانات غير منشورة، 2016.

2- معيار المسافة المقطوعة

عند تطبيق هذا المعيار على أساس المسافة المقطوعة 1200 م لكل مركز دفاع مدني، يتضح من خلال خريطة (4) أن أكثر من 50% من مساحة المدينة خارج نطاق الخدمة لمراكز الدفاع المدني.

خريطة (4)

تطبيق معيار وزارة التخطيط لتحديد إقليم الخدمة لكل مراكز الدفاع المدني



المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد المرئية الفضائية لمدينة السماوة، بدقة 60 سم، الملتقطة سنة 2011.

3- معيار وقت الاستجابة

يعتبر الوقت العنصر الحرج عند الأخبار عن أي حالة طارئة، فالحريق مثلاً يمكن أن يتوسع ويتضاعف حجمه بدرجة كبيرة خلال وقت قصير، فالوقت هو العامل الحاسم لإنقاذ شاغلي الأبنية وتقليل الخسائر إلى أقل ما يمكن فكلما كان ذلك الوقت قصيراً كانت الخسائر البشرية والمادية أقل⁽⁴⁾.

حدد المعيار المحلي العراقي لسنة 1983 حسب وزارة الإسكان والتعمير العراقية وقت استجابة 10 دقائق، وهو وقت طويل إذا ما قورن مع المعيار العالمي وهو 4 دقائق، لذلك أن تقليل الوقت اللازم يتطلب أيجاد توزيع مثالي لمراكز الدفاع المدني وهذا يعتمد على التخطيط الجيد لتلك الخدمة التي بدورها تنعكس على تقديم الخدمة الجيدة بأسرع وقت ممكن ولأكثر

عدد من السكان، ولتحقيق هذه الخدمة المثالية سيتم احتساب نصف قطر خدمة جديدة تأخذ بنظر الاعتبار وقت الاستجابة وسرعة سيارات الإطفاء فضلا عن مراعاة مساحة المدينة.

أما عن وقت الاستجابة المقترح فيجب إن يكون عمليا فوقت الاستجابة القصير يساعد على إرسال الخدمة بوقت قصير لكن ذلك يتطلب توفير عدد كبير من مراكز الإطفاء، أما اختيار وقت استجابة أطول فذلك يعني القبول بمستوى أعلى من الخسائر⁽⁵⁾. وسوف يتم اعتماد زمن الاستجابة البالغ أربعة دقائق لأغراض البحث لكونه يمثل معيارا عالميا وواقعيا من الناحية العملية ومعتمدا في كثير من الدول، أما سرعة سيارات الإطفاء المقترح فرغم صعوبة تحديد مقدار السرعة داخل مدينة السماوة نتيجة اختلاف كثافة الحركة بين النهار والليل فضلا عن غلق بعض الشوارع وضيق البعض الآخر يرافق ذلك وجود بعض المسيطرات على الشوارع الرئيسية، لذلك سوف يبدأ الباحث باعتماد معدل السرعة المعتمد لسيارات الإطفاء داخل المدن وهو (50كم/سا) وهذا ما اعتمدته عدد من الدراسات المحلية والعالمية.

4- تحديد نطاق الخدمة المقترح

حدد الباحث نطاق خدمة لمراكز الدفاع المدني في مدينة السماوة لنصف قطر د(2كم) وبوقت الاستجابة (4 دقائق) وبمعدل سرعة (50كم/ساعة).

وتم استخدام وظيفة التحليل المكاني لتمثيل دائرة نصف قطرها (2كم)، وذلك باعتماد أداة الحاجر (Buffer) والتي تعرف في نظم المعلومات الجغرافية بأنها الحدود التي تحيط بإحدى الظواهر الجغرافية على الخارطة سواء كانت هذه الظاهرة (نقطة، خط، مضلع) وبمسافات متساوية ويتم تحديد نصف قطر الدائرة عن طريق إدخال المسافة المطلوبة وسيقوم البرنامج برسم دائرة حول الظاهرة المدخلة وتسمى نطاق الحواجز⁽⁶⁾. وعند تطبيق نطاق الخدمة المقترح على التوزيع الحالي لمراكز الدفاع المدني في مدينة السماوة ظهرت مشاكل تتمثل باقتصار الخدمة على مساحة معينة من المدينة تقدر بـ(55%) من مجموع مساحة المدينة، فضلا عن تداخل انطقه الخدمة لتلك المراكز مع بعضها وان هذا التداخل يظهر بصورة اكبر في نطاق الخدمة لمراكز الجانب الأيمن من المدينة، وتشكل النسبة الأكبر من المساحات غير المخدومة في الجزء الشمالي والشمالي الغربي من الجانب الأيسر فضلا عن شرق المدينة مما يدل على تركيز الخدمة في وسط المدينة وإهمال بقية الأجزاء، خريطة (5).

لذا يقترح الباحث إضافة مراكز دفاع مدني جديدة في المدينة وإعادة توزيع المراكز القديمة مع الأخذ بنظر الاعتبار بعض الأسس منها، تغطية اكبر نسبة من مساحة المدينة، فضلا عن وقوع المراكز المقترحة على الشوارع الرئيسية العريضة التي تساعد على زيادة سرعة سيارات الإطفاء أسرع ما يمكن، وكذلك يفضل أن يكون موقع كل مركز بين الأحياء السكنية التي تنسم بزيادة عدد السكان.

وبناء على ما تقدم تم وضع مقترح يقضي بإعادة توزيع مراكز الدفاع المدني القديمة وإضافة مراكز جديدة بحيث تتوزع المراكز على مناطق المدينة بأقل تداخل لمساحات الخدمة لكل مركز وباعتماد نصف قطر الخدمة (2كم)، تتوزع هذه المراكز على مناطق المدينة بواقع ثلاثة مراكز في الجانب الأيسر من المدينة وأربعة مراكز في الجانب الأيمن، ففي الجانب الأيسر:

- مركز في حي الجهاد على الشارع الرئيسي ليغطي العجز الحاصل في الجزء الشمالي الشرقي من المدينة ويخدم أحياء

(التأميم والقشلة و الخزاعل والصياغ فضلا عن جزء من حي الرسالة).

- مركز في حي الانتصار بالقرب من الجسر الجديد الذي يربط الجانب الأيسر من المدينة مع الجانب الأيمن عند حي البساتين

الغربية ليغطي العجز الحاصل في شمال غرب المدينة وهو يخدم حي (البساتين الغربية والانتصار وجز من حي الحسين).

- المركز الثالث في الشارع الرئيسي عند مدخل مدينة السماوة من الشمال والفاصل بين حي النصر والرسالة، ويغطي هذا

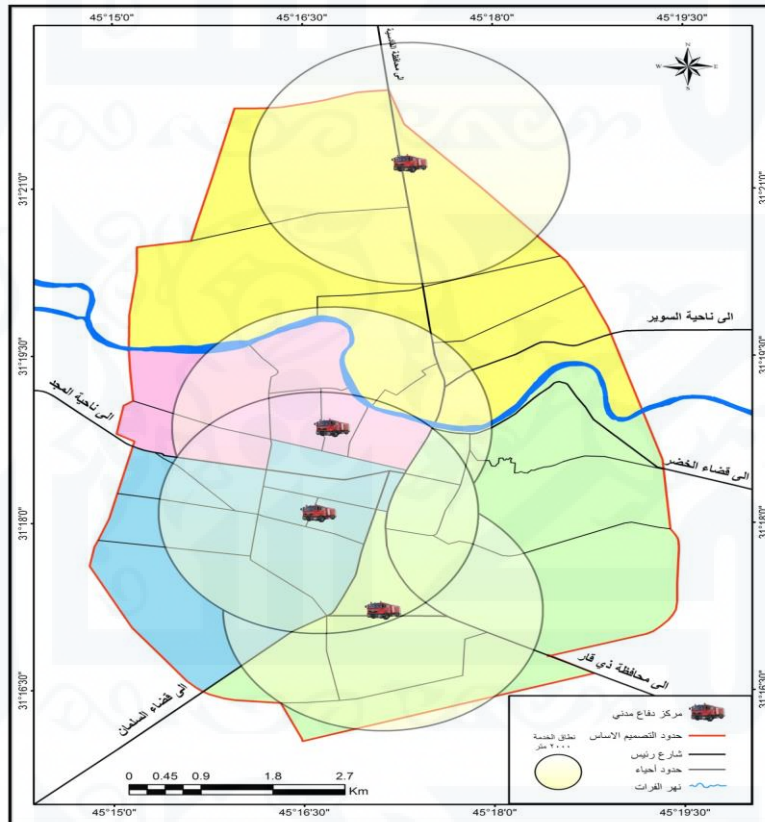
المركز العجز الحاصل في الجزء الشمالي من المدينة ويخدم أحياء (الرسالة والنصر).

أما في الجانب الأيمن:

- مركز يقع في حي 9 نيسان ليغطي العجز الحاصل في شرق المدينة من المدينة ويخدم أحياء (الأعلام والجهاد والبساتين الشرقية و9 نيسان والجيل).
- مركز يقع على الشارع الرئيسي الذي يفصل بين حي الأمير وال مجيبيل ويغطي الجزء الحاصل في الجزء الجنوبي من المدينة ويخدم أحياء (الأمير والحسن وال مجيبيل وال عطشان وجزء من حي الحكم).
- مركز يقع عند تقاطع أحياء الحكم والعسكري والتحرير، ويخدم هذا المركز أحياء (الجمهوري والنهضة والتحرير والحكم والعسكري وجزء من حي الشهداء والصدر).
- مركز يقع في حي المعلمين الأولى ويخدم أحياء (القصبه القديمة والعروبة والحيدرية والمعلمين الثانية وجزء من حي الحسين والصدر والشهداء) واقترح الباحث أن يكون هناك تداخل في الخدمة بين هذا المركز والذي يليه لان الأحياء المخدومة تمثل أكثر أحياء مدينة السماوة كثافة في السكان مما ينبغي توفير هذه الخدمة بأسرع وقت ممكن.
- أن هذا المقترح بإضافة ثلاثة مراكز للدفاع المدني فضلا عن المراكز الأربعة الموجودة سوف يزيد المساحة المخدومة بشكل كبير يصل نسبته إلى 100%، خريطة (6).

خريطة (5)

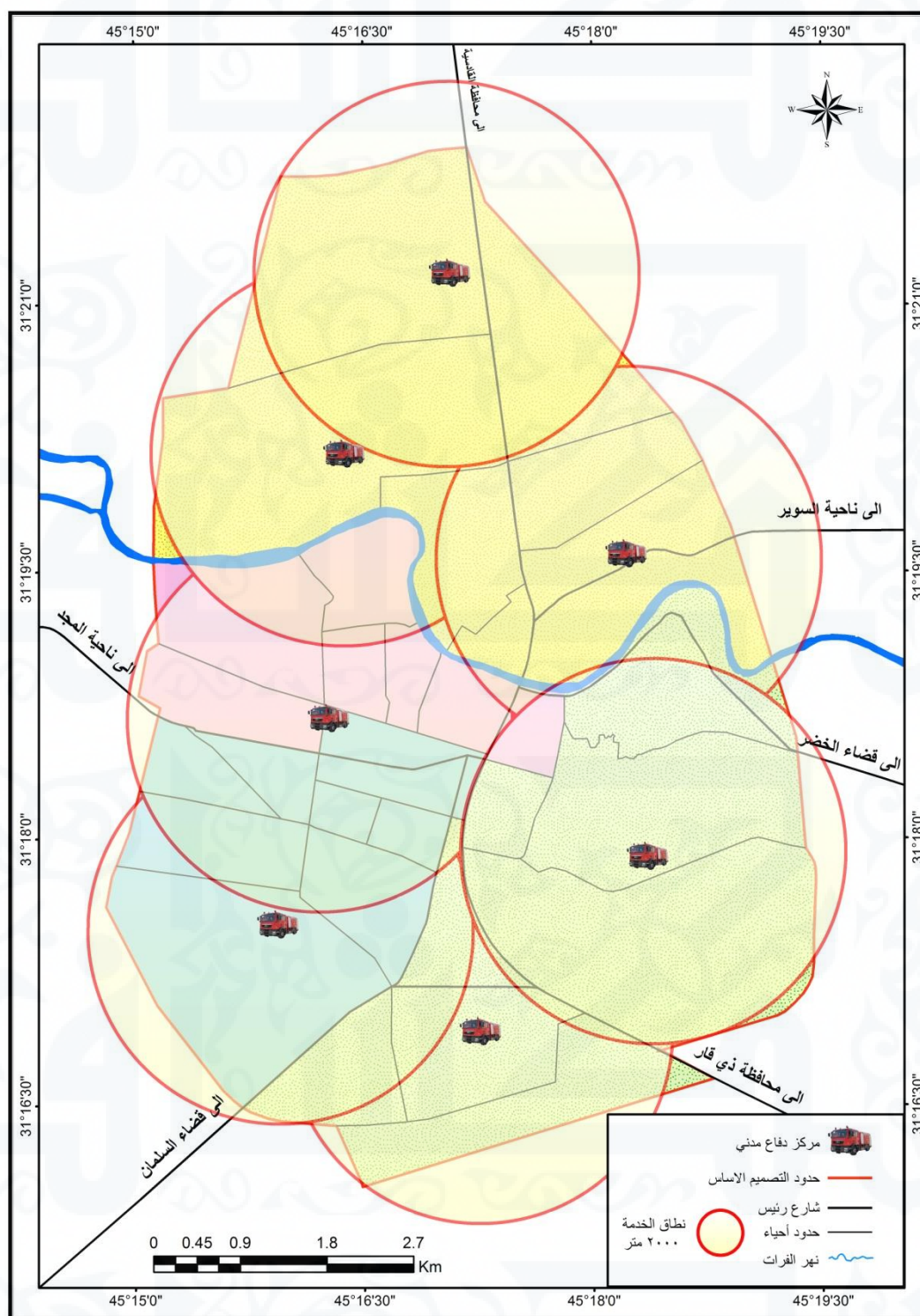
مشكلة تطبيق نطاق الخدمة المقترح على التوزيع الحالي لمراكز الدفاع المدني لمدينة السماوة



المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد المرئية الفضائية لمدينة السماوة، بدقة 60 سم، الملتقطة سنة 2011.

خريطة (6)

حل مشكلة تطبيق نطاق الخدمة المقترح من خلال إعادة التوزيع المكاني لمراكز الدفاع المدني



المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد المرئية الفضائية لمدينة السماوة، بدقة 60 سم، الملتقطة سنة 2011.

الاستنتاجات والمقترحات

- 1- شهدت المحافظة ارتفاعا ملحوظا في عدد الحرائق للسنوات الأخيرة فبعد أن بلغ عددها 209 حريق في سنة 2006 ارتفع إلى 1084 حريق في سنة 2015.
- 2- شكلت مدينة السماوة النسبة الأكبر من عدد الحرائق في المحافظة لأغلب السنوات وبلغت ذروتها في سنة 2013 إذ شكلت نسبة 70، 5% من مجموع عدد الحرائق في المحافظة.
- 3- لا تتناسب معايير وزارة التخطيط والأعمار لسنة 1983 مع الزيادة السكانية الحاصلة في مدينة السماوة فضلا عن اتساع مساحتها مما أدى إلى قصور هذه الخدمة في المدينة.
- 4- أن فتح مراكز جديدة بحسب المعيار المحلي والبالغ عددها 13 مركز يتصف بعدم الواقعية وعدم الجدوى من ذلك.
- 5- أن استخدام نطاق الخدمة المقترح (2 كم) وإضافة ثلاثة مراكز جديدة تم إيصال الخدمة إلى مدينة السماوة بشكل كامل وفي وقت استجابة (4 دقائق)، إلا أن حي القصبه القديمة قد يستثنى من الوقت المستغرق للوصول بسبب عدم وجود طرق نقل تصلح لدخول آليات الإطفاء.
- 6- إنشاء قاعدة لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بخدمات السلامة من الحرائق تسهل إجراء المزيد من الدراسات عن هذا الموضوع المهم يستخدم فيها الأساليب المتقدمة في التحليل ويدخل فيها كافة المتغيرات التي لم تتوفر عنها معلومات حاليا.
- 7- إجراء تقييم عن واقع حال خدمات الدفاع المدني من خلال إقامة دراسات بين فترة وأخرى لتشخيص العجز في هذه الخدمة وإيجاد الحلول المناسبة لها.
- 8- سرعة تنفيذ مقترحات زيادة عدد مراكز الدفاع المدني في مدينة السماوة ليتوافق ذلك مع الزيادة الحاصلة في عدد السكان ونمو المدينة ولمعالجة مشكلة الزيادة في عدد الحرائق.

الهوامش

- 1- مازن عبد الرحمن الهيتي، جغرافيا الخدمات (أسس ومفاهيم) مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2013، ص18.
- 2- بشير إبراهيم الطيف، محسن عبد علي، رياض كاظم الجميلي، خدمات المدن، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2009، ص31.
- 3- مديرية إحصاء محافظة المثنى، بيانات غير منشورة، 2015.
- 4- احمد عبد الوهاب، تركي حسن، فارس عطا الله، كفاءة التوزيع المكاني لمراكز الدفاع المدني في مدينة الموصل، بحث منشور، مجلة هندسة الرافدين، كلية الهندسة، جامعة الموصل، المجلد الثامن عشر، العدد السادس، 2010، ص66.
- 5- احمد جار الله، الخصائص التخطيطية لتوزيع مراكز إطفاء الحرائق في مدينة الدمام، مجلة الأمن، العدد الحادي عشر، كلية العمارة والتخطيط، جامعة الملك فيصل، الرياض، 2008، ص4.
- 6- محمد نوح محمود، تحديد إقليم الخدمة الحالي والمثالي لمراكز الدفاع المدني في مدينة الموصل باستخدام تقانات نظم المعلومات الجغرافية، مجلة التربية والعلم، جامعة الموصل، المجلد 20، العدد 1، سنة 2013، ص374.

المصادر

- 1- ألطيف، بشير إبراهيم، محسن عبد علي، رياض كاظم الجميلي، خدمات المدن، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2009.

- 2- جار الله، احمد، الخصائص التخطيطية لتوزيع مراكز إطفاء الحرائق في مدينة الدمام، مجلة الأمن، العدد الحادي عشر، كلية العمارة والتخطيط، جامعة الملك فيصل، الرياض، 2008.
- 3- عبد الوهاب، احمد، تركي حسن، فارس عطا الله، كفاءة التوزيع المكاني لمراكز الدفاع المدني في مدينة الموصل، بحث منشور، مجلة هندسة الرافدين، كلية الهندسة، جامعة الموصل، المجلد الثامن عشر، العدد السادس، 2010.
- 4- محمود، محمد نوح، تحديد إقليم الخدمة الحالي والمثالي لمراكز الدفاع المدني في مدينة الموصل باستخدام تقانات نظم المعلومات الجغرافية، مجلة التربية والعلم، جامعة الموصل، المجلد 20، العدد 1، سنة 2013.
- 5- الهيتي، مازن عبد الرحمن، جغرافيا الخدمات (أسس ومفاهيم) مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2013.
- 6- مديرية إحصاء محافظة المثنى، بيانات غير منشورة، 2015.
- 7- الهيئة العامة للمساحة، خريطة الوحدات الإدارية لمحافظة المثنى، بغداد 2006، مقياس 1:500000.
- 8- الرؤية الفضائية لمدينة السماوة، بدقة 60 سم، الملتقطة سنة 2011.
- 9- مديرية الدفاع المدني في محافظة المثنى، بيانات غير منشورة، 2015.

جلالة السلطان قابوس بن سعيد . المعظم . مؤسس النهضة العمانية الحديثة

محمد بن سعيد بن محمد اللواتي

سلطنة عمان

His Majesty Sultan Kaboos bin Sa'ed, the Esquire, the Founder of the Modern Umanian Revival

**Mohammad bin Sa'ed bin Mohammad Al-Lawati
Sultanate of Oman**

Abstract

His majesty Kaboos bin Sa'ed, the Esquire, may God preserve him, was born in November 18th, 1940 in the city of Salala which lies in the southern governorate of Dhafar. He belongs to the majestic family of Albu Sa'ed. He is the only son for his father, the deceased Sultan Sa'ed bin Taimor.

ولد جلالة السلطان قابوس بن سعيد المعظم . حفظه الله ورعاه . في 18 نوفمبر 1940م، بمدينة صلالة الواقعة في محافظة ظفار الجنوبية، وينتمي جلالته إلى أسرة البوسعيد العريقة، وهو الابن الوحيد لوالده المرحوم السلطان سعيد بن تيمور . بدأ جلالته التعليم الأساسي في صلالة، وعندما بلغ الـ 18 من عمره، أرسله والده للدراسة بمدرسة خاصة في بريطانيا (سافول). وفي عام 1960م التحق جلالته بالأكاديمية العسكرية الملكية (ساند هرس)، حيث تخرج منها بعد سنتين برتبة ملازم ثان، ثم سافر جلالته إلى ألمانيا لتعلم مبادئ القيادة الاستراتيجية عاد بعدها بعد ستة أشهر إلى بريطانيا حيث تلقى عدة دورات خاصة في القيادة، وبعدها وبناءً على توجيهات من والده، قام جلالته بجولة إلى عدة دول حول العالم، ومن ثم عاد إلى أرض الوطن عام 1964م. على امتداد السنوات التالية التي تلت عودة جلالته إلى الوطن تعمق جلالته في دراسة الدين الإسلامي وكل ما يتصل بتاريخ وحضارة سلطنة عمان دولة وشعباً على مر العصور¹، وقد أشار جلالته في أحد أحاديثه أن هذه الدراسة كانت لها الأثر العميق في توسيع مداركه ووعيه بمسؤولياته تجاه شعبه العماني والإنسانية عموماً.

وفي 23 يوليو عام 1970م تولى جلالة السلطان قابوس بن سعيد الحكم، وأصبح سلطاناً لعمان، ومباشرة خاظم السلطان الشاب عبر وسائل الإعلام الشعب العماني وقد قال: " سأعمل بأسرع ما يمكن لجعلكم تعيشون سعادة لمستقل أفضل.. وعلى كل واحد منكم المساعدة في هذا الواجب. كان وطننا في الماضي ذا شهرة وقوة وإن عملنا باتحاد وتعاون فسنعيد ماضيها مرة أخرى وسيكون لنا المحل المرموق في العالم العربي، إنني متخذ الخطوات القانونية لتلقي الإعتراف من الدول الخارجية الصديقة، وإنني أنطلق إلى التأييد العاجل والتعاون الودي مع جميع الشعوب وخصوصاً جيراننا وأن يكون مفعوله لزمّن طويل والتشاور فيما بيننا لمستقبل منطقتنا².

وقد انتشر هذا البيان كالبرق في أرجاء البلاد، حيث قامت وسائل الإعلام الإقليمية والدولية بنشر خطاب جلالة السلطان المعظم إلى الشعب في الداخل والخارج وأشادت بحزمه بالمضي في أخذ البلاد إلى عهد جديد، وبالذات للصراحة التي تكلم بها السلطان الجديد.

وترسيخاً للعهد الذي قطعه على نفسه، فقد وجه جلالته في 9/8/1970م خطاباً إلى الشعب العماني عبر الإذاعة العمانية، أعلن فيه بين أمور أخرى أمراً بالغ الأهمية، ألا وهو إعادة المسمى التاريخي للبلاد "سلطنة عمان" بدلاً من "سلطنة مسقط وعمان"³ مكرساً بذلك وحدة البلاد ومعيداً الأمجاد التاريخية لها، كما أمر جلالته باستخدام علم جديد للبلاد، يتكون من

¹ سرجي بليخانوف، مصلح على العرش، لندن، 2004م، ص 92.

² كلمات وخطب حضرة صاحب الجلالة ص7، إصدار وزارة الإعلام سلطنة عمان، 1431هـ-2010م

³ كلمات وخطب حضرة صاحب الجلالة ص15، إصدار وزارة الإعلام سلطنة عمان، 1431هـ-2010م

الألوان: أحمر، أبيض وأخضر بدلاً من اللون الأحمر السابق، مجسداً بذلك عهداً جديداً من الحرية والرخاء للشعب العماني التليد.

ومنذ تولي الحكم، كان الاهتمام الأكبر لجلالته، هو انشاء حكومة وحدة وطنية قادرة على القيام بنهضة سريعة وشاملة في البلاد، حيث أوكل جلالته هذه المهمة لعمه صاحب السمو المرحوم طارق بن تيمور، وقد أوضح هذا القرار للجميع بأن السلطان الجديد يركز على المصلحة المشتركة للوطن، وتواصل جلالته وبشكل يومي لإيجاد حلول للمسائل المتعلقة بنظام الدولة الفتية، والأمر لم يكن سهلاً أبداً، لأن الاتصالات بين مسقط والمناطق الأخرى كانت شبه معدومة، لذا عمل جلالته دون كلل أو ملل في إيجاد حل جذري لهذه المشاكل الداخلية، دون أن ينسى أهمية إمطة العزلة الإقليمية والدولية المفروضة على البلاد، فكانت بريطانيا هي أول دولة تعترف بالسلطان الجديد وذلك في 1970/7/29م، ومتابعة لهذه السياسة قام وفد الصداقة العماني بجولة في كثير من الدول العربية لإقامة علاقات صداقة معها، كما بدأت الاتصالات مع الدول الأخرى لإعادة عمان الى وضعها الطبيعي على الساحتين الإقليمية والدولية، وقد أثمرت هذه الجهود في حصول السلطنة أواخر عام 1971م على عضوية الأمم المتحدة بعد أن وافقت الجمعية العامة بأغلبية الأعضاء آنذاك على طلب انضمام عمان لها.

وعودة إلى الوضع الداخلي، فقد كان سبباً للغاية، حيث كانت الأمراض والأمية تفتك بالمواطنين والوفيات بين الأطفال الرضع واحدة من أكبر المعدلات في العالم، وخلال الحقبة الماضية ونتيجة لهذه الأحوال السيئة غادر عدد كبير من المواطنين وهاجروا الى الخارج ويقوا يعملون أو يتعلمون في البلدان التي أوتهم. وإدراكاً من جلالته لأهمية مشاركة هذه الطاقات المهاجرة في بناء الوطن، قام بتوجيه الدعوة لها للعودة إلى الوطن، وفعلًا تقاطر هؤلاء بحماس لمساعدة جلالته في بناء الوطن الغالي، ونتيجة لذلك فقد تم خلال فترة وجيزة من الزمن وبنهاية عام 1971م افتتاح 15 مدرسة وستة مستشفيات وعشرات المستوصفات الصحية، وازداد عدد الطلاب الى 7000 تلميذ، منهم 1100 تلميذة بعد أن كان العدد الكلي للطلاب في عهد السلطان السابق لم يتجاوز عن 1000 طالب كلهم من البنين و 3 مدارس فقط، علماً أنه توجد في السلطنة حالياً 1077 مدرسة تضم نصف مليون طالب وطالبة.

وعلى الصعيد الداخلي أيضاً، عالج جلالته الأوضاع في جنوب عمان بحكمة قل نظيرها، حيث تمكن جلالته ومع حلول عام 1975م بالقضاء على التمرد الذي كانت تشهده محافظة ظفار، وذلك بفضل سياسة جلالته الحكيمة ومن خلال تعزيز القوات المسلحة العمانية والفرق الوطنية الباسلة بالإضافة إلى التنمية الشاملة التي شهدتها المحافظة، والتي أعادت السلم والأمن الى هذه المحافظة الغالية من أرض عمان الحبيبة، كما استطاع جلالته أيضاً بفضل هذه السياسة جذب المعارضين الذين أصبحوا فيما بعد من كبار القادة العسكريين والمدنيين في البلاد، وبفضل العفو السلطاني انضم مئات المتمردين السابقين الى صفوف القوات السلطانية المسلحة والفرق الوطنية الباسلة، بعد أن تمكنت هذه القوات المسلحة من تطهير مدينة صرفيت آخر بقعة من احتلال العدو وذلك في نوفمبر 1975م.¹

ولا بد من الإشارة هنا إلى الدور الكبير لشخصية جلالة السلطان وحكمته التي مكنت البلاد من دحر الخطر الشيوعي، بفضل التخطيط السليم وحكمة جلالته لأن الانتصار في ساحة القتال لا يكون حتمياً إلا إذا اجتمعت هذه العوامل في السياسة الداخلية والخارجية معاً.

إن فن السياسة هو مراعاة لعدد من العوامل والقدرة على حساب ردود الأفعال المحتملة والمتوقعة لأطراف النزاع المباشرين، وفي هذه الناحية تفوق جلالته على المناوئين، وأعلن في 11 ديسمبر 1975م، وأمام 100 ألف شخص احتشدوا في الملعب الرياضي في العاصمة مسقط احتفالاً بالنصر، وأعلن جلالته بصوت صمدحت فيه رنة البهجة والاعتزاز والفخر

¹ في خدمة السلطان-ايان جردنر (كتاب باللغة الانجليزية) ص171، لندن وسوار-جنوب يوركشيد، طبعة 2010م

ببلاده وشعبه بأن الحرب في ظفار . التي دامت 10 سنوات . قد انتهت وأصبح العلم العماني يرفرف عالياً على كل مناطق جنوب السلطنة الحبيبة.

وبدموع الفرح والأمل، أصبحت نهاية حرب ظفار نموذجاً رائعاً للفكر السامي لجلالة السلطان، فكان هناك العفو عن الضالين والتتمة المصاحبة لتعزيز القوات المسلحة، وعاد الأمن إلى ربوع عمان.

لم ينتصر العمانيون في الحرب فحسب ولكنهم أيضاً أحرزوا نصراً آخر وهو الفوز بالسلام،¹ وبذلك ازدادت ووتيرة تنفيذ المهمة الاستراتيجية التي رسمها جلالته منذ بداية النهضة المباركة في 23 يوليو 1970م. ويجسد المصطلح المذكور بمنتهى الدقة حقيقة ما حدث في البلاد منذ تولي جلالته الحكم، حيث بدأت المرحلة الجديدة من الصفر، ولكن جلالته السلطان المعظم ارتأى بنظرته الثاقبة أن الحل والمفتاح هو التعليم ليس كغاية بل كوسيلة لأنه بدون التعليم فإنه من الصعب على الناس أن يختاروا بين الخير والشر، وفعلت البلاد نتائج مذهلة في هذا الصدد، حيث أنه في عام 1975م وخلال خمس سنوات فقط ازدادت نسبة المتعلمين بين السكان إلى 30%، ومنذ ذلك الحين نجد أن مجالات الإنفاق على التعليم في البلاد في تزايد مظهر، حيث أصبحت نسبة التعليم في البلاد في الوقت الحالي ما يربو عن 95%. كما اعتمدت الدولة مبالغ ضخمة لإيفاد الطلبة العمانيين إلى الخارج وتلقى آلاف الطلبة التحصيل العلمي في جامعات وكليات الأقطار العربية والأمريكية والأوروبية. كما وفر برنامج (التعمين) الذي أراد به جلالته السلطان أن يحل تدريجياً الاختصاصيون من أبناء عمان محل الأجانب العاملين في المواقع الحساسة في العديد من أجهزة الدولة، ويأمر من جلالته السلطان بدأت في عام 1982م الأعمال لبناء أول جامعة، ولدى افتتاحها عام 1986م قال جلالته: اننا نعيش في قرن العلوم والعلم والعمل، وأهم شيء هو التقدم والازدهار. ونظراً لحاجات البلاد الماسة للكوادر المؤهلة وبهدف تقليص نفقات الدراسة في الخارج أبدت الحكومة موقفاً إيجابياً تجاه فكرة تأسيس جامعات أهلية في السلطنة. وفي السنوات اللاحقة ازدادت عدد المدارس الأهلية والجامعات الخاصة مما وسع فرص التعليم أمام الدارسين، وخلق جواً من المنافسة السلمية مع المدارس الحكومية، وأثرى طرق التدريس والمناهج التربوية، كما أولى جلالته السلطان قابوس اهتماماً كبيراً بالرياضة وتطويرها، ولذا تجد في كل مدخل للولاية مجمعاً رياضياً عصرياً، وانتشار الأندية الرياضية في كافة ربوع عمان. ومن الاتجاهات ذات الأولوية في الإصلاح لدى جلالته كان بناء شبكة عصرية للخدمات الطبية، فقبل عام 1970م لم يكن أهالي السلطنة يعرفون التطعيم والوقاية من الأمراض، ولم تكن هناك حتى صيدليات، وحصل تغير في هذا الميدان في غضون بضعة سنوات وحدثت ثورة فعلية، حيث أن متوسط عمر الفرد اليوم في عمان أصبح 74 عام، فيما كان قبل عام 1970م دون الخمسين عام.

أما في مجال الطرق والمواصلات فقد تمت انجازات مذهلة وتم افتتاح مطار السيب (مسقط الآن) عام 1973م، وشقت الآلاف من الكيلومترات من الطرق في البلاد، كما تم افتتاح محطة تلفزيونية في شهر نوفمبر عام 1974م، وقد تغيرت البلاد بفضل الله وسياسات جلالته في كافة المجالات لدرجة يصعب التعرف عليها وأصبحت حياة المواطن تتحسن باستمرار على الأفضل والحمد لله.

وفي 6 نوفمبر 1966م، أصدر جلالته-حفظه الله ورعاه- النظام الأساسي للدولة أو دستور البلاد، والذي دشن لمرحلة جديدة مهمة في مراحل تاريخ عمان الحديث. وقد ضم هذا النظام الأساسي والذي يصدر لأول مرة في تاريخ عمان سبعة أبواب و(81) مادة تناولت نظام الدولة، المبادئ الموجهة لسياسات الدولة في المجالات المختلفة، الحقوق والواجبات العامة، مهام جلالته السلطان، واجبات واختصاصات السلطة التنفيذية والتشريعية والقضائية. وقد جسدت الوثيقة الهامة كما جاء في منظوقها، المبادئ التي وجهت سياسات الدولة في مختلف المجالات خلال الحقبة الماضية وأكدت بكل جلاء تصميم البلاد على مواصلة

¹. في خدمة السلطان-ايان جردنر(كتاب باللغة الانجليزية) ص181، لندن وسوار-جنوب يوركشيد، طبعة 2010م

الجهد من أجل بقاء مستقبل أفضل تميز بمزيد من المنجزات التي تعود بالخير على الوطن والمواطنين، وتعزيزاً لمكانة الدولة التي تحظى بها عمان ودورها في إرساء دعائم السلام والأمن والعدالة والتعاون بين مختلف الدول والشعوب.¹

وفي القرن الـ 21 يبقى الاتجاه الرئيسي للسياسة الاقتصادية العمانية وهو تنويع وزيادة دور القطاع الخاص لتطوير البلاد مع الحفاظ على حماية البيئة التي لم تعد قضية محصورة، حيث لا يمكن التوصل إلى تنقية الأجواء البيئية المتلوثة في العالم إلا بالتعاون الدولي الواسع، لذلك نلاحظ وجود جيل كامل جديد معني بالحفاظ على البيئة كما يعكس ذلك مثلاً التشجير ومكافحة التصحر التي تهتم بها الحكومة العمانية بناءً على توجيهات من لدن جلالته.

وعلى صعيد السياسة الخارجية، فقد استحوذت الجهود الدبلوماسية على اهتمام جلالته، حيث تكللت في العام 1971م بنجاح المرحلة الأولى من الجهود الدبلوماسية الرامية إلى الاعتراف بسلطنة عمان كعضو في المجتمع الدولي. ففي 29 سبتمبر قبلت عمان كعضو في الجامعة العربية، وفي 7 أكتوبر صوتت الجمعية العمومية للأمم المتحدة لصالح انضمام عمان إلى الهيئة الدولية، وفي الشهر ذاته قام جلالة السلطان بأول زيارة رسمية إلى الخارج، فقد وصل جلالته إلى إيران بدعوة من شاه إيران للمشاركة في الاحتفالات الإيرانية بمناسبة مرور 2500 عام على قيام الإمبراطورية الفارسية. كما قام جلالته بعد شهر ونصف بزيارة المملكة العربية السعودية، وأرسى جلالته مع أخيه الراحل الملك فيصل دعائم الصداقة والأخوة التي لا تزال تربط البلدين الشقيقين حتى الآن.

وفي العام 1972م أصبحت السلطنة عضو في حركة عدم الانحياز، وعلى غرار جديده الإمام أحمد بن سعيد وسعيد بن سلطان، استطاع جلالة السلطان، ومنذ بداية عهده النأي بالبلاد عن الصراعات الإقليمية والدولية، والعمل على إيجاد حلول لها في إطار توسيع الحوار مع الأطراف الأخرى لما يخدم السلم والأمن الدوليين، ولعل موقف جلالته من اتفاقية (كامب ديفيد) والحرب العراقية الإيرانية، ومن ثم اتفاقية (أوسلو)، وحالياً حل الملف النووي الإيراني،² كلها أثبتت صحة رؤية جلالته الثاقبة.

تجدر الإشارة هنا إلى أنه ومع اندلاع الحرب العراقية الإيرانية برزت إلى السطح مرة أخرى الفكرة التي كانت السلطنة طرحتها عام 1976م، وهي فكرة إنشاء منظمة إقليمية حيث عقد في الرياض في 14 فبراير 1981م لقاء ضم وزراء خارجية الدول الخليجية الست، وهي المملكة العربية السعودية، قطر، البحرين، عمان والكويت والإمارات العربية المتحدة حيث تم في هذا الاجتماع تدشين تأسيس مجلس التعاون لدول الخليج العربية، والذي وافق عليه واعتمده رؤساء الدول الخليجية المذكورة في قمتهم الأولى التي انعقدت في أبو ظبي عام 1981م، بهدف التكامل الشامل في الميادين الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية بين الدول الأعضاء الست. وللعلم فإن سلطنة عمان هي الدولة الوحيدة في الشرق الأوسط التي حلت جميع قضايا الحدود مع جيرانها بالطرق السلمية، وهذا يدل على الأفق البعيد لاستراتيجية صاحب الجلالة والتي لخصها جلالته في مقابلة له نشرت مجلة (ميدل إيست) في نوفمبر 1995م، حيث قال جلالته: إن العالم يتضاءل وينكمش، وأنا واثق تماماً أن جميع الدول يجب أن تسير وفق هذه القاعدة، وتحاول أن تفهم بعضها البعض، وتتعاون فيما بينها، وتعمل جنباً إلى جنب لخير البشرية جمعاء. وقد لوحظت في السنوات الأخيرة بوادر واعدة تدل على أن النزاعات بين الدول صارت تعتبر من الحماقات المطبقة، وأن الخلافات بين البلدان يجب أن تحل بالمفاوضات وليس عن طريق العنف.

ويمكن تلخيص أسس السياسة الخارجية العمانية في النقاط الأربع التالية:

. تحسين وتطوير العلاقات مع دول الجوار.

. موقع عمان المحاذي للممرات البحرية الدولية يحتم عليها الأخذ في الاعتبار مصالحها، وفي نفس الوقت توافيقها مع القوانين الدولية.

¹ المرسوم السلطاني رقم 96/101

² من تاريخ عمان الحديث-جبريمي جانس ونيكولاس ريدأوت (كتاب باللغة الانجليزية)، ص 243-244، جامعة كامبريدج 2015م

. تفضيل العلاقات الجيوسراتيجية والثنائية البرغماتية عن نهج الايديولوجيات المؤقتة.

. التخلي عن الخلافات لصالح السلام والتعاون المتبادل وتوازن القوى في المنطقة.¹

إن أسلوب المثابرة والتجديد الذي اتبعه جلالة السلطان قابوس في فهم الاتجاهات السياسية للعالم يحظى بتقدير ليس في عمان وحدها والخليج العربي بل في العالم أجمع، وما جائزة السلام التي منحت لجلالته عام 1988م من أحد أكبر مراكز البحوث السياسية والاستراتيجية وهو مركز (كارتر)، إلا تعبيراً صادقاً عن التقدير الرفيع لمساهماته الجليلية. واليوم ترتبط سلطنة عمان بعلاقات دبلوماسية مع أكثر من 150 دولة في العالم ومنها جمهورية اوزبكستان، وفي حي السفارات في مسقط ترفرف أعلام بجميع الألوان ومن مختلف المناطق والقارات، وقد حافظت السفينة السياسية العمانية على توازنها رغم المشاكل التي واجهتها المنطقة والعالم، وستبقى السياسة العمانية التي خطها جلالة السلطان المعظم . حفظه الله ورعاه . سياسة حكمة وسلام في عالم مضطرب مثلاً يحتذى بها ليس في الوقت الحاضر فحسب بل ستكون درساً مفيداً أيضاً للأجيال القادمة.

المراجع

1. سرجي بليخانوف (كتاب باللغة الانجليزية)، مصلح على العرش، لندن طبعة 2004م.
2. كلمات وخطب حضرة صاحب الجلالة، إصدار وزارة الإعلام سلطنة عمان، 1431هـ-2010م.
3. في خدمة السلطان- ايان جردنر (كتاب باللغة الانجليزية)، لندن وسوار-جنوب يوركشيد، طبعة 2010م.
4. المرسوم السلطاني رقم 96/101.
5. من تاريخ عمان الحديث-جيريمي جانس ونيكولاس ريدأوت (كتاب باللغة الانجليزية)، جامعة كامبريدج 2015م.
6. J. Jones and N.Ridout. Oman, Culture and Diplomacy. Edinburgh., 2012.

¹ J. Jones and N.Ridout. Oman, Culture and Diplomacy. Edinburgh., 2012.P.4.

صراع الادوار وعلاقته بالصلابة النفسية لدى الطلبة المتزوجين في كلية الآداب – جامعة القادسية

م. زينة علي صالح الرحيم

كلية الآداب/ جامعة القادسية

Roles Conflict and Its Relation to Psychological Sturdiness of the Married Students in College of Arts- University of Al-Kadissya

Lect. Zina Ali Salih Al-Raheem

College of Arts / Al-Kadissiya University

zena_Ali@yahoo.com

Abstract

This Study aims at assessing the roles conflict and its relation to psychological sturdiness of the married students in College of Arts- University of Al-Kadissya. The sample of the study consists of (100) married students of College of Arts- University of Al-Kadissya. A scale to measure roles conflict has been designed and it consists of (22) items in addition to another scale designed to measure psychological sturdiness and it consists of (20) items.

The results of the study reveal that married students in College of Arts- University of Al-Kadissya suffer endure roles conflict. Also the study reveals that there is a positive constant relation between roles conflict and the collapse of the psychological sturdiness. Some recommendations and suggestions are also given.

الملخص

تستهدف الدراسة إلى تعرف صراع الادوار وعلاقته بالصلابة النفسية لدى الطلبة المتزوجين في كلية الآداب في جامعة القادسية. إذ بلغ عدد أفراد العينة (100) طالبا وطالبة من المتزوجين اختبروا بالاسلوب العشوائي من ضمن مجموعة من الطلبة المتزوجين في كلية الآداب – جامعة القادسية. ولقياس هذا الهدف تم بناء مقياس صراع الادوار والذي تكون بصيغته النهائية من (22) فقرة، كذلك قامت الباحثة ببناء مقياس الصلابة النفسية والذي تكون بصيغته النهائية من (20) فقرة، وقد استخرجت الباحثة لكل من الأدوات شروط الصدق والثبات، وتطبيق الوسائل الإحصائية المناسبة.

وتشير أهم نتائج الدراسة إلى إن الطلبة المتزوجين في كلية الآداب-جامعة القادسية يعانون من صراع الادوار، وليس هناك فرق ذو دلالة احصائية على مقياس صراع الادوار على وفق متغير النوع، كذلك وجدت الدراسة ان الطلبة المتزوجين يعانون من تدني الصلابة النفسية، وليس هناك فرق ذو دلالة احصائية على مقياس الصلابة النفسية على وفق متغير النوع، كذلك توصلت الدراسة الى وجود علاقة ايجابية مطردة بين صراع الادوار وتدني الصلابة النفسية لدى الطلبة المتزوجين. واختتمت الباحثة الدراسة بجملة من التوصيات والمقترحات المهمة.

الفصل الاول: الاطار العام للبحث

مشكلة البحث:

تشير الدراسات النفسية في مجال الصحة النفسية والعقلية أن أكثر من 60% من الضغوط النفسية التي يعاني منها الافراد تأتي نتيجة زيادة وحدة الاعباء والواجبات التي يقومون بها، إذ كلما زادت ادوار الفرد في الحياة كلما استنزفت طاقته النفسية والجسمية، وشعر بالاجهاد والتعب والقلق وصعوبة تحمل المسؤوليات التي تقع عليه (Tang& Chang,2010,p.869) لذا فان قيام الفرد بوظائف متعددة وبمطالب كثيرة يمكن ان تجعل حياته اليومية صعبة، وخاصة اذا كان لدى الفرد ادوار يجب ان يقوم بها في آن واحد مثل ان يتحمل مسؤولية البيت والاطفال وان يقوم بواجباته الدراسية والمهنية

في الوقت نفسه، وبذلك فإن هذه المواقف تجعل الفرد يعيش خبرة ضاغطة وصراعا نفسيا نحو كيفية الإيفاء بجميع هذه الواجبات (Macionis & John, 2010, p.129) وهو ما اشارت اليه نتائج دراسة (عبد الله، 2007) التي اجريت على مجموعة من الطلبة المتزوجين، إذ اشار هؤلاء الى انهم كانوا يشعرون نتيجة صراع الادوار بمستويات عالية من القلق والشعور بالانشغال وعدم ايجاد معنى للحياة، وانهم كانوا شعروا في الكثير من المواقف بالاكتئاب وعدم السيطرة على الاحداث البيئية التي كانوا يواجهونها يوميا (عبد الله، 2007، ص5) هذا ما وجدته دراسة Hall, 1972 ايضا، التي اجريت على مجموعة من الطالبات المتزوجات في كلية التربية، إذ اشارت الطالبات الى انهن شعرن بالاكتئاب، والقلق من عدم الإيفاء بمتطلبات الدراسة والبيت في وقت واحد، وكذلك تمنين لو لم يكن متزوجات وكانت لديهن رغبة عالية في الانعزال عن الآخرين (Hall, 1972, p.56) كذلك وجدت نتائج دراسة (عمارة، 2014) التي اجريت على الطلبة العاملين المتزوجين وغير المتزوجين، بأن الطلبة المتزوجين كانوا الاكثر شعورا بالتعب النفسي والتقصير والاكتئاب نحو عدم القيام بواجباتها بأكمل وجه، وكانوا يتسمون بالتشاؤم ويعانون من بعض الاعراض الثانوية ك فقدان الشهية والارق، ومشكلات في النوم (عمارة، 2014، ص377) كذلك وجدت نتائج الدراسة (سلمان، 2015) بان هناك علاقة ايجابية بين صراع الادوار والاصابة بالاضطرابات النفسجسمية، إذ كان اغلب الافراد الذين يعانون من صراع الادوار يشكون من كثرة الصداع، وارتفاع مستوى ضغط الدم، وانتفاخ القولون العصبي، وبعض الأم المفاصل (سلمان، 2015، ص5).

وبذلك تجد الباحثة ان صراع الادوار من المتغيرات السلبية التي يتوجب التعرف عليها لدى الطلبة المتزوجين في الجامعة، ولا سيما أن لهذا المتغير تأثيرات عديدة على مستوى تحصيلهم الدراسي والاحساس بجودة الحياة وحياتهم الزوجية والمستقبلية، لذا ستحاول الباحثة في ضوء هذه الدراسة ان تتعرف على صراع الادوار لدى طلبة الجامعة (كلية الآداب انموذجا) ومدى علاقته بقدرتهم على حل هذا الصراع وفقا لما يتمتعون به صلابه نفسية، التي تتمثل بقدرة الفرد وفاعليته على مواجهة وتحدي الضغوطات النفسية والتوافق مع المحن الحياتية.

وبهذا الصدد تشير الدراسات ان الافراد الذين يتسمون بضعف مستوى الصلابه النفسية يواجهون مشكلات عديدة، إذ تشير دراسة Allred & Smith, 1989 ان تدني الصلابه النفسية ينجم عنه ضعف المناعة النفسية في مقاومة المثيرات البيئية المزعجة، وضعف قوى الجسم والجهاز العصبي في مقاومة الامراض الجسمية، فضلا عن زيادة الشعور بالتوتر النفسي والفشل في تحدي احداث الحياة الصعبة (Allred & Smith, 1989, P.257) فضلا عن ذلك وجدت دراسة Kyriacu & Ticlff, 1978 ان هناك علاقة ارتباطية ايجابية بين تدني الصلابه النفسية والكفاءة الانفعالية، اذا غالبا ما يتعامل الافراد الذين يعانون من تدني الصلابه النفسية مع الاحداث بتوتر وغضب واحباط، ويقيمون الاحداث والمهمات الخارجية على انها ضارة ومهددة ومزعجة (دافيد، 1993، ص57) وبذلك نجد ان اغلب هؤلاء يتعاملون بسلبية مع الاحداث الخارجية، وليست لديهم قدرة على تحمل المشاق والالم، وكثيري الشكوى من حياتهم بصورة عامة، ولا يشعرون بالرضا (Kobasa, 1979, P.169) فضلا عن ذلك يشعرون بضعف القدرة على التحكم بأنفسهم وتوجيه قدراتهم وامكاناتهم الشخصية بما يناسبهم المتطلبات الخارجية في بيئة الاسرة والدراسة والعمل، ويكونون قليلي التركيز والانتباه ويشعرون بالسلبية والعجز ولا يؤمنون بقواهم الداخلية، لذا نجدهم يعانون من صراعات مستمرة وتراكم للعديد من المشكلات التي يعانون منها من دون ايجاد حلول وافية لها (Luthans, 1992, p.413).

وبهذا الصدد تجد الباحثة مما سبق ان هناك بعض التساؤلات الملحة التي يجب الاجابة عنها، وهي هل يعاني الطلبة المتزوجون في كلية الآداب من ارتفاع مستوى صراع الادوار؟ وما علاقة بصلابتهم النفسية؟ وهل يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين الذكور والاناث وفقا لمتغير البحث؟ وما مدى اسهام الصلابه النفسية في حل صراع الادوار لدى الطلبة المتزوجين؟

- أهمية البحث:

يُعد تعدد الأدوار جزءاً رئيساً من الحياة الشخصية والاجتماعية لكل فرد، إذ نحن لدينا مسؤوليات وواجبات والتزامات علينا أن نقوم بها كل يوم لأن من خلالها نشبع حاجتنا ونحقق أهدافنا ورغباتنا ونكمل حاجات الآخرين، فضلاً عن ذلك أن ممارسة الأدوار الاجتماعية تجعل الحياة سهلة ومشتركة ويؤدي كل فرد واجبه في المجتمع وفقاً للمكانة التي يشغلها، وبذلك يشير علماء النفس أن الأدوار جزءاً من إدراكنا اليومي وله علاقة كبيرة بتفاعلاتنا وصحتنا وتوافقنا النفسي، وهذا ما تؤكدته دراسة (عمارة، 2009) بأن قيام الفرد ببعض الأدوار الاجتماعية في الحياة له علاقة كبيرة بشعوره بتقدير الذات والقيمة الإيجابية في المجتمع، كما تعزز الأدوار انتماء الفرد إلى الآخرين (عمارة، 2009، ص155)، كذلك وجدت نتائج دراسة (حياة، 2013) أن قيام الفرد بواجباته ودوره من دون أية صراعات أو تناقضات له علاقة إيجابية بشعوره بالسعادة والرضا عن الحياة والفهم الإيجابي للذات لأن الأدوار الاجتماعية والوظيفية التي يقوم بها الفرد تتعلق بوعيهِ لذاته وكفايته الشخصية وقدرته على إدارة الحياة بفاعلية ومرونة كبيرة (حياة، 2013، ص99) وبذلك تدخل الأدوار كما تشير دراسة (حسن، 2008) بشعور الفرد بالصحة النفسية، إذ أن تمتع الفرد بالأدوار والمسؤوليات التي يقوم بها تعطيه تعزيزاً إيجابياً لقوة الانا، وتجعله يشعر بالفاعلية الذاتية والقدرة في السيطرة على مطالب الحياة وتحدياتها المستمرة (حسن، 2008، ص4) في حين وجدت دراسة (عمارة، 2014) في المقارنة بين الطلبة المتزوجين الذين يعانون ولا يعانون من صراع الأدوار، أن الطلبة الذين لديهم مستوى منخفض من صراع الأدوار كانوا يشعرون بأن حياتهم سهلة وخالية من الضغوط النفسية، وكانت الأدوار التي يقومون بها تعطيهم حافزاً كبيراً للدراسة والعمل وإن حياتهم الزوجية خالية من المنغصات والتوترات العائلية، فضلاً عن ذلك أشارت الدراسة إلى أن الذين لا يعانون من صراع الأدوار يكونون أكثر صحة وعافية من الذين يعانون من صراع الأدوار (عمارة، 2014، ص374).

لذلك يظهر الطلبة المتزوجين الذين لا يعانون من ضغوطات الأدوار قدرة كبيرة على التأقلم في الحياة الأسرية والدراسية والمهنية سواء في إدارة متطلبات البيت وإشباع حاجات الزوج ورعاية الأطفال وتحقيق النجاح في الدراسة والتوافق مع العمل (Mertensmeyer & Coleman, 1987, p.426).

لذا تظهر أهمية البحث الحالي في تعرف مدى قدرة طلبة كلية الآداب المتزوجين في التوافق مع الأدوار التي يقومون بها بوصفهم أزواجاً وأباء وطلبة وعاملين.. الخ، إذ أن تعرف ذلك يساعدنا في تقديم الدعم والمساندة الاجتماعية لهذه الشريحة من الطلبة، وكذلك يشعرهم بالاهتمام والرعاية في مواجهة مطالب الحياة الصعبة. وبما أن تدني صراع الأدوار لدى هؤلاء الطلبة يتعلق بمدى قدرتهم على تحدي الضغوطات والاعباء الناجمة عن أدوارهم الاجتماعية والدراسية فإن من المهم تعرف علاقة صراع الأدوار بمستوى صلابتهم النفسية، إذ أن اتسام طلبة الجامعة بمستوى جيد من الصلابة يزودهم بإمكانية مقاومة الضغوط والأزمات النفسية، وتعمل كحاجز يحول بين الفرد والإصابة بالأمراض النفسية، والجسمية المرتبطة بتلك الضغوط، فالفرد ذو الشخصية الصلبة يتعامل بصورة جادة وفعالة مع المثيرات الضاغطة، ويميل للتفاوض والتعامل المباشر مع مصادر هذه المثيرات، لذلك فإنه يستطيع تحويل المواقف الضاغطة إلى مواقف أقل تهديداً، ومن ثم يكون أقل عرضة للآثار السلبية المرتبطة بالضغوط النفسية (Lai & Lenenko, 2007) وهذا ما أكدته دراسة (Gusi, Prieto, Forte, Gomez & Guerrero, 2008) التي أشارت إلى أن ذوي الصلابة النفسية المرتفعة لديهم شكاوى نفسية وجسمية قليلة، ولديهم قدرة على التحمل المشقات، ويتممون بالمثابرة في إنجاز العمل، وأنهم متفائلين ويفكرون بروية وعقلانية، ولديهم توجه إيجابي نحو الحياة ومواجهة أحداث الحياة الضاغطة، بعكس ذوي الصلابة النفسية المنخفضة، الذين يتصفون بعدم وجود معنى لحياتهم، ولا يتفاعلون مع بيئاتهم بصورة فاعلية، ويفضلون التعامل بجمود مع أحداث الحياة المتغيرة، وبذلك فإن سمات الأشخاص الأكثر

صلابة وفق ما تصفه عالمة النفس كوبازا Kobasa الأكثر صموداً ومقاومة للمثيرات الضاغطة، والأكثر إنجازاً ونجاحاً وضبطاً داخلياً، والأكثر قيادة واقتداراً ونشاطاً ودافعية في حياتهم اليومي (مقداي والابراهيم، 2014، ص318) فضلاً عن ذلك يرى الباحث ان فائدة هذه الدراسة تظهر بما يلي:

1. يعد متغيري البحث من المتغيرات المهمة التي تتعلق بشخصية الطلبة المتزوجين في الجامعة وهما ذات علاقة بقدراتهم وواجباتهم ودوارهم الحياتية.
2. ان القيام بهذه الدراسة يعطينا مؤشراً على مدى تمتع الطلبة المتزوجين بصحة نفسية جيدة ومدى قدرتهم في التوافق مع المحيط العائلي والجامعي واداء واجباتهم الاسرية والدراسية.
3. توفر هذه الدراسة مقياسان مهمان يمكن ان يستفيد منه الباحثون والمختصون الآخرون في دراستهم على الطلبة المتزوجين.
4. يمكن ان تساعد نتائج البحث فيما بعد المختصين والمرشدين النفسيين على كشف بعض المشكلات التي يعاني منها الطلبة المتزوجين في الجامعة، وتوفير الخدمة الارشادية اللازمة لتطوير خصائصهم النفسية والمعرفية.

- أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الى تعرف:

1. صراع الادوار لدى الطلبة المتزوجين في كلية الآداب - جامعة القادسية.
2. دلالة الفرق في صراع الادوار لدى الطلبة المتزوجين على وفق متغير النوع (ذكور، اناث).
3. الصلابة النفسية لدى طلبة المتزوجين في كلية الآداب - جامعة القادسية.
4. دلالة الفرق في الصلابة النفسية لدى الطلبة المتزوجين على وفق متغير النوع (ذكور، اناث).
5. العلاقة الارتباطية بين صراع الادوار والصلابة النفسية لدى الطلبة المتزوجين في كلية الآداب - جامعة القادسية.

- حدود البحث:

تحدد البحث الحالي بالطلبة المتزوجين في كلية الآداب - جامعة القادسية للعام الدراسي 2015-2016 ومن كلا الجنسين، وللدراسات الصباحية.

- تحديد المصطلحات:

يتحدد البحث الحالي بالمفاهيم الآتية:

اولاً. صراع الادوار Roles conflict:

- (البورت، 1961): تلك الصراعات الناتجة عن تعارض متطلبات الادوار التي يقوم بها الفرد مما يؤدي الى اصابته بالتوتر والقلق والعجز عن اليفاء بمتطلبات جميع تلك الادوار (محمد، 1994 ، ص62).
- (الحفني، 1978): ذلك الصراع الناشئ عن التناقض بين الأدوار التي يعين على الفرد القيام بها في محيطه الاجتماعي (عمارة، 2014، ص345).
- (سيزلاقي وآخرون ، 1991): الصراع الناجم عن الادوار المتعددة والمتزامنة التي تقع ضمن مسؤولية الفرد (سيزلاقي ، وآخرون ، 1991 ، ص220).
- (محمد ، 2002): صراع ناجم عن تعدد توقعات ومتطلبات الادوار التي يقوم بها الفرد مما ينتج عنه الشعور بالضغط وعدم التحمل وضعف القدرة على انجاز الواجبات الاسرية المدرسية والمهنية جميعاً (محمد، 2002، ص5).
- التعريف النظري: تبنت الباحثة تعريف البورت، 1961 بوصفه تعريف صاحب النظرية المتبناة في البحث الحالي.
- التعريف الاجرائي: الدرجة التي يحصل عليها الطالب بعد اجابته على مقياس البحث.

ثانيا. الصلابة النفسية Psychological Hardiness:

عرفها كل من:

- **Kopasa, 1979**: اعتقاد عام لدى الفرد في فاعليته وقدرته على استغلال كل المصادر النفسية والبيئية المتاحة حتى يدرك بفاعلية أحداث الحياة الضاغطة والشاقة ادراكا غير محرف او مشوه، ويفسرها بواقعية وموضوعية، وتعايش معها على نحو ايجابي، ويتضمن ثلاثة ابعاد هي الالتزام والتحكم والتحدى (عليوي، 2012، ص12).
- **كارفر وشيبر، 1980**: استعداد الفرد وتقبله للمثيرات الضاغطة، إذ يعمل هذا الاستعداد كمصدر وقائي ضد العواقب الجسمية السيئة للضغط (أبو حسين، 2012، ص13).
- **محمد، 2000**: قدرة الفرد النفسية في التصدي للمواقف الصعبة او المثيرة للمشقة النفسية والتعايش معها (محمد، 2000، ص35).
- **التعريف النظري**: تبنت الباحثة تعريف **Kopasa, 1979** بوصفه تعريف صاحب النظرية المتبناة في البحث الحالي.
- **التعريف الاجرائي**: الدرجة التي يحصل عليها الطالب بعد اجابته على مقياس البحث.

الفصل الثاني: الاطار النظري

اولا. صراع الادوار:

- المفهوم:

يحتل موضوع الصراع Conflict اهمية خاصة لدى الباحثين في مجال علم النفس وعلم الاجتماع، ويرجع السبب في ذلك الى الدور الهام الذي يمارسه الصراع في التأثير على سلوك الافراد، والذي ينجم عنه تعارض وضغوطات نفسية تؤدي الى حدوث الفشل او تدني في مستوى اداء الفرد من ناحية، وخسارته للكثير من الموارد والحاجات وعدم تحقيق الاهداف من ناحية الاخرى (الشراري، 2014، ص5). ويعد صراع الادوار احد انواع الصراعات التي يعايشها الفرد يوميا، والذي يتمثل بمواجهة الفرد لموقفين او دورين مختلفين في الوقت نفسه، ويتطلب منه تلبية مطالبهما إلا ان لقيام الفرد باحد الادوار من دون الآخر يمكن ان يسبب له الكثير من المشكلات والخسائر المادية والمعنوية والاجتماعية، مما ينتج عنه شعورا بالتوتر، ويصاحبه مظاهر سلوكية متعددة كالتردد والقلق وعدم القدرة على حسم الأمور، وحالة من الاحباط Frustration وبطبيعة الحال، كلما تعقدت الأدوار، وزادت صراعاتها، فان الأفراد يكونون في موقف ضاغط وعليهم الاستجابة له بسرعة في مواجهة هذه الضغوط، (Elman & Gilbert, 1984, p.57) مثال ذلك التضارب والصراع الذي يحدث بين الدراسة والعمل والحياة الاسرية، إذ ان العمل او الدراسة لساعات طويلة على حساب وقت الاسرة او الانشغال بالاسرة وترك مجال قليل للدراسة او العمل يزيد من اعباء الافراد وبشكل لهم ضغطا شديدا، لذا يكون لهذا الصراع نتائج سيئة على صحة الفرد وفقدانه للكثير من الفرص والاموال والعلاقات الطيبة مع الآخرين، وتشير الدراسات ان صراع الادوار يزداد كلما ارتفعت مسؤولية الفرد مثل رعاية الزوجة والاطفال الصغار او رعاية شخص مسن او شخصا مريضا، إذ ترتفع صراعات الادوار كلما كان لدى الفرد مسؤوليات غير مرنة مثل متطلبات الدراسة والعمل اليومي او الارتباط بالتزامات مهمة او تولي مناصب اجتماعية عالية (Greenhaus & Powell, 2006, p.178). وبذلك يحدث صراع الادوار عندما يجد الفرد نفسه محل جذب للقيام بادوار اجتماعية ووظيفية عديدة تحتّم عليه أن يختار أحدها بحيث أنه لا يمكنه تحقيقها معاً، وقد يأخذ صراع الادوار أشكال مختلفة، مثل:

- أ. عندما يكون الفرد بصدد المفاضلة بين دورين إيجابيين معاً.
- ب. يحدث عندما يضطر الفرد إلى الاختيار بين بديلين غير مرغوب فيهما في الوقت نفسه.
- ج. يحدث عندما يقوم الفرد بتحقيق هدف يرغب فيه ولكن في نفس الوقت يتردد نتيجةً لبعض النواحي غير المرغوب فيها (القريوتي، 2004، ص249).

في حين ينظر (سمية، 2006) الى ان صراع الادوار ينجم عن:

- أ. ضعف التوافق بين الفرد والدور الذي يجب ان يقوم به.
- ب. التعارض بين المصالح الذاتية للفرد ومتطلبات الادوار الخارجية.
- ج. ضغط القوى الخارجية على الفرد من اجل القيام بدور معين.
- د. توقعات الفرد المتعارضة مع متطلبات الدور.
- هـ. القيام بدورين غير متجانسين.
- و. قلة البدائل والقرارات لدى الفرد بشأن القيام بأحد الادوار من دون ان تكون هناك خسائر مادية واجتماعية (سمية، 2006، ص32).

- انواع صراع الادوار:

ياخذ صراع الادوار اشكال مختلفة وفق الدراسات التي توصل اليها الباحثون في علم النفس، فيقسم Kahn ,Wolfe 1962 & snoek صراع الادوار على الانواع الآتية:

- 1- صراع الدور الموضوعي Objective Role Conflict يحدث عند ممارسة الضغوط من خلال مرسلي الدور في الإتجاهات المضادة، وأوضح مثال عند وصف ذات النشاط من أحدهم ومنعه من خلال آخرين والأختلافات يتكشف في نظام الأولوية الذي يضعونه لسلسلة الأنشطة الواجب أداؤها من خلال مستقبل الدور.
 - 2- صراع الدور الذاتي Subjective Role Conflict ويشير إلى خبرة الصراع الناشئة نتيجة لسلسلة من ضغوط الدور وتشمل تلك التي يمارسها الشخص بوصفه مرسل الدور لنفسه، وتترك هذه الصراعات في ضوء صعوبة إرضاء المتطلبات المختلفة للأشخاص المشتركين في قطاع الدور. (Wolf& Snoek, 1962, 104)
- ويذكر (نانيس، 2003) ان صراع الدور يتفرع الى الآتي:

- أ. الصراع داخل الدور: يحدث هذا النوع من الصراع للفرد عندما تكون طلبات أو توقعات الآخرين لدوره في العمل متعارضة، فيكون من الصعب تحقيق هذه المتطلبات كلها معاً.
 - ب. الصراع بين الفرد والدور: يحدث عندما تتعارض متطلبات الدور مع قيم الفرد ومعتقداته وحاجاته واتجاهاته.
 - ت. الصراع بين الأدوار: ينشأ عن تعدد الأدوار التي يقوم بها الفرد، فتتعارض متطلبات دورين أو أكثر معاً.
- (الخشروم، 2020، ص314).

وقسمه (Greenhaus& Powell,2006) على ثلاثة انواع، هي:

- أ. صراع قائم على الوقت - متطلبات زمنية متصارعة بين أدوار العمل والأسرة.
- ب. صراع قائم على الضغوط - ضغوط في دور الشخص تعيق أدائه في الدور الثاني.
- ج. صراع قائم على السلوكيات - تناقض السلوكيات الضرورية لكلا الدورين.

- ضغوطات صراع الادوار:

يرتبط صراع الادوار في علم النفس بما يتركه من نتائج سلبية على صحة الفرد الجسمية والنفسية وفقدان الكثير من العلاقات الاجتماعية في المحيط الاسري والمهني والدراسي، وبهذا الصدد اشارت الجمعية الامريكية لعلم النفس ان حوالي 20% من الافراد الذين يقومون بادوار متعددة يكون مصابين باضطرابات نفسية وعصبية مثل الاكتئاب والقلق والوسواس القهري والوهن العصبي، وتزداد هذه النسبة لدى النساء اكثر من الرجال (سمية، 2006، ص32). كذلك وجدت دراسة (روبنسون، 1997) بان صراع الادوار ينجم عنه مشكلات اجتماعية عديدة كالطلاق والتفكك الاسري وفقدان الدعم الاجتماعي

من الاصدقاء والابتعاد عن الاطفال وعدم متابعة شؤونهم البيتية والمدرسية (Bakker et.al,2009,p.23) كما اشارت دراسة (Peter,1997) ان صراع الادوار ينجم عنه مشاكل صحية مثل فقدان الشهية واضطرابات النوم وفقدان الرغبة الجنسية، فضلا عن الشعور بالذنب والتقصير والرغبة في الهرب من المواقف الضاغطة (Peter,1997, p.101). فضلا عن ذلك توصلت دراسة (قاسم، 2007) التي اجريت على مجموعة من الطالبات المتزوجات ان صراع الادوار ينجم عنه عدم الرضا عن الحياة، وارتفاع مستويات القلق والتوتر والاضطرابات السيكوسوماتية، وفقدان المعنى الطيب للحياة (قاسم، 2007، ص32) بينما توصلت دراسة (حسين، 1980) الى بعض النتائج السيئة منها الكذب، التأخر في انجاز الواجبات، اهمال الذات، كثرة الشجار، العدوانية، التهرب من الواجبات، وقلة النوم (فايزة يوسف حسين، 1980، 327-358) اما على مستوى الدراسة والعمل فوجدت دراسة (الفواز، 2004) بان اكثر من 50% من الافراد يخسرون عملهم وعلاقاتهم الاجتماعية بسبب صراع الادوار، وان هذه النسبة ترتفع لدى النساء في مصر لتصل الى 79% في ترك الدراسة والعمل في حين وصلت هذه النسبة الى 57% لدى السعوديات (سمية، 2006، ص37).

- نظريتي صراع الادوار:

في ضوء مراجعة الادبيات والدراسات الخاصة بصراع الادوار فان الباحثة توصلت الى نظريتان في صراع الادوار هما:

1. نظرية كرت ليفين 1935:

يعتقد عالم النفس كرت ليفين (Lewin, K. (1935) في كتابه النظرية الديناميكية في الشخصية ان الصراع شيء حتمي لدى الانسان في المجتمعات المعقدة ويظهر عند وجود تعارض بين دافعين او دورين او موقفين يلحان على الاشباع ولا يمكن اشباعهما في وقت واحد، والصراعات في حياة الافراد كثيرة ولكن هذه الصراعات ليست على درجة واحدة من شدة ضغطها على الفرد، وهذا يتوقف على اهمية الدوافع المتعارضة من جهة وقدرة الفرد على اتخاذ القرارات من جهة ثانية، فعلى سبيل المثال قد يحصل ان يطلب من الطلبة أداء الامتحان بموضوعين في يوم واحد وعندئذ قد يقع الطالب المهذب بالرسوب في الموضوعين في صراع مريع لأن الوقت لا يكفي لضمان النجاح معاً، ولا يستطيع اتخاذ القرار بسهولة في تفضيل احدهما على الآخر او النجاح باحدهما دون الآخر، فاذا كان النجاح في هذا الامتحان تتوقف عليه نتائج حساسة في حياة الطالب الدراسية، فإن الصراع سيكون شديداً جداً، اما اذا كانت النتائج المترتبة على ذلك ليست حاسمة فان الصراع يكون اخف وطأة على الفرد (محمد، 2013، ص6) وتوصل ليفين الى اربعة انواع من الصراعات، هي:

أ. **صراع الإقدام . الإقدام:** وينشأ هذا الصراع عندما يواجه الفرد دورين مرغوبين ولكن تحقيق أحدهما يسبب خسارة الثاني وهذا يحدث عندما يجد الفرد أن أمامه وظيفتين لكل منهما بعض المزايا وعليه أن يختار، ونظراً لوجود القدرة على التمييز عند الإنسان فإنه يوازن كثيراً بين الوظيفتين قبل اتخاذ القرار لأن قبوله بإحدهما سيحرمه من الثانية بالتأكيد.

ب. **صراع الإحجام . الإحجام:** يتولد هذا النوع من الصراع النفسي عندما يواجه الفرد موقفين كلاهما غير مرغوب، وإذا ما حاول تجنب أحدهما يجد نفسه قد وقع في شرك الثاني، وكثيراً ما يولد هذا الصراع النفسي ضغطاً شديداً يؤدي ببعض الأفراد إلى المعاناة من الاضطراب النفسي.

ج. **صراع الإقدام . الإحجام:** ينشأ هذا النوع من الصراع النفسي عندما يواجه الفرد هدفاً له وجهان: أحدهما إيجابي مرغوب والآخر سلبي غير مرغوب فإذا فعل ما يحقق الجانب المرغوب يواجه الجانب غير المرغوب.

د. **صراع الإقدام . الإحجام المزدوج:** صراع يشبه النوع الثالث ولكنه مزدوج أي أن يكون أمام الفرد هدفان مرغوبان ولكن في كل منهما عناصر سلبية تجعل تحقيق أحدهما محفوفاً ببعض المخاطر وهنا تجتاح الفرد حيرة وارتياب بحيث لا يستطيع اختيار أي

منهما لأن في كل منهما ما يجعل الفرد يحجم عنه، وهنا لا يمكن للفرد أن يتخذ القرار إلا بتدخل عوامل ترجح أحد الهدفين (الخالدي، 2009، ص116).

2. نظرية (البورت) 1961 Alport:

يفترض عالم النفس Alport 1961 ان صراع الادوار ينشأ عندما يكون هناك تعارض بين نشاطات الفرد وواجباته، إذ عندما يتوجب في احد المواقف ان يقوم الفرد باداء دورين يتعارضان في الوقت والجهد والتوقعات فان هذا يولد لديه ما يدعى بنزاع الادوار الذي يحدث عندما يجذب الفرد متطلبات اكثر من دور واحد في اتجاهات مختلفة، ولا يدرى أي الدورين يجب ان يقوم بهما أولا حتى يتجنب ضرر عدم القيام بالدور الثاني (سيزلاقي، 1991، ص225) ووضع البورت ثلاثة انواع من المفاهيم المتعلقة بالادوار النفسية والاجتماعية التي يقوم بها الفرد عادة ، هي: -

1 - توقعات الدور: **Role expectation** تصورات الفرد وتوقعاته عن الادوار والواجبات التي يجب القيام بها وفق ثقافة المجتمع ومعايير ماثله دوره كأب او زوج.

2 - مفهوم الدور: **Role conception** الصورة التي يكونها الفرد عن دوره ويتداخل هذا مع مفهوم الفرد عن نفسه الى جانب ما هو متوقع ان يقوم به، مثل تصوره عن مدى امكاناته وقدراته وسماته الشخصية في اداء واجباته وادواره المتنوعة.

3 - قبول الدور او رفضه: **Role acceptance or rejection** يقبل الأفراد أدوارهم إذا كانت محددة في ضوء توقعات الآخرين أو تصوراتهم الخاصة، وقد لا يقبل البعض أدوارهم ولا يكثرثون بها، بينما البعض يحبون تصوراتهم الخاصة لأدوارهم ولكنهم لا يقبلون توقعات الآخرين منهم.

4 - كفاءة الدور: **Role performance** وهو الأسلوب الذي يسلك به الفرد دوره ويعتمد على جميع هذه الشروط السابقة (Super et.al, 1996, p.121).

ويشير البورت ان صراع الادوار ينتج عن العناصر السابقة مثل توقعات الفرد حول اهمية كل دور، وما هي النشاطات والاعمال التي يجب ان يقوم بها حتى يحل صراع الادوار، ومدى محاولة الفرد بابتكار حلول ووسائل جديدة يمكن ان يؤدي بها الدور بطريقة جيدة، وبذلك اكد البورت على مدى وضوح مدركات الفرد لواجباته الوظيفية والمسؤولية المرتبطة بها ، والخصائص او السمات الفردية عند التفاعل مع الادوار ، والجهد الذي يبذله في سبيل القيام بهذه الادوار الاجتماعية. وبذلك ينشأ صراع الادوار لدى الفرد عندما يواجه بمتطلبات وظروف تتعارض مع ما لديها من واجبات وتوقعات ومدركات متعلقة بالأدوار التي يجب القيام بها، على سبيل المثال عندما يكلف الفرد بواجبات ومسؤوليات خارج نطاق عمله الاسري كالتأخر في العمل لوقت متأخر فان ذلك يتعارض مع مدركاته وظروفه في البيت وعلاقته بزوجته واطفاله، ومن ثم فان هذا يؤدي الى مواجهة توترات وضغوط نفسية، فاذا لم تكن لديه حلول وامكانيات وطرائق يمكن ان يحل بها الموقف المواجه فانه يؤدي به الى معاناة صراع الدور وما ينتج عنه من نتائج اجتماعية ونفسية سيئة كالقلق والشجار والشعور بالذنب (Nagarajan & Jeyabalan, 2013, p.6).

من خلال عرض هذه الأطر النظرية، نلاحظ أن هنالك نظريتين مختلفتين نسبياً في تفسير صراع الادوار، وكل منها يعكس وجهة نظر صاحبها والمعتقدات التي يؤمن بها، لهذا ولמיד من الدقة، تبنت الباحثة نظرية Alport 1961 بوصفها نظرية رئيسة في تفسير نتائج البحث، ولكونها نظرية اكثر حداثة من السابقة وقريبة في تفسير طبيعة متغير البحث مقارنة بالنظرية الاخرى، فضلاً عن كونها تفسح المجال للقياس والقيام بالدراسات التجريبية والنظرية امام البحوث الجديدة.

ثانيا. الصلابة النفسية:

- المفهوم:

ظهر مفهوم الصلابة النفسية في الادبيات النفسية عام 1979 من قبل سوزان كوباسا، وذلك في بحثها المعنون ضغوطات الحياة والشخصية والصحة "Stressful life events, personality, and health"، التي وصفت حينها الصلابة النفسية بأنها احد سمات الشخصية النموذجية التي تقوم على ادارة ضغوطات الحياة من اجل الحفاظ على الصحة النفسية والجسمية بدرجة جيدة (Kobasa, 1981, p.378) ومنذ ذلك الوقت ظهر هذا المفهوم بشكل واسع في علم النفس، وتمت دراسته بدرجة واسعة في مجال الصحة والاضطرابات النفسية (Taft et.al, 1999, p.12). إذ ان الصلابة النفسية تزود الفرد بمجموعة من السمات تساعد على مواجهة الضغوط النفسية والقدرة على توقع الازمات والتغلب عليها، مثل التناول والهدوء الانفعالي والتعامل الناجح في مواجهة المثيرات البيئية المزعجة، وتحويل المواقف المهددة الى اقل تهديدا، مما يؤدي ذلك الى الاحتفاظ بالصحة الجسمية والنفسية وعدم تعرض الفرد للاضطرابات السيكوفسيولوجية الناتجة عن الضغوط كأمراض القلب والتنفس والمعدة والدورة الدموية (نعيسة وشريفي، 2013، ص123) ويشير كل من هانتون Hanto ولامبرت Lambert, 2003 ان الصلابة النفسية تلعب دور الوسيط بين التقييم المعرفي للفرد نحو التجارب الضاغطة والاستعداد لهذه الضغوط باستراتيجيات المواجهة، وبذلك تعمل الصلابة النفسية كآلية تخفض الضغوط النفسية وتزود الفرد بثقة نفسية عالية يتم في ضوءها تحويل الخبرات المهددة الى خبرات اكثر ايجابية (عباس، 2010، ص169).

وهذا ما أكدته دراسة Hannah & Morresse, 1987 بشأن دور الصلابة النفسية في مواجهة الضغوط النفسية، إذ توصل الباحثان الى مجموعة من الطرائق النفسية يستعملها الافراد ذو الشخصية الصلبة، هي:

- 1- تعديل إدراك الأحداث وجعل تأثيرها السلبي أقل حدة وتأثيرًا.
- 2 - استعمال أساليب مواجهة مرنة تختلف باختلاف المواقف الضاغطة.
- 3 - زيادة الدعم الاجتماعي كأسلوب من أساليب المواجهة.
- 4 - توجيه الفرد إلى أن يغير أسلوب حياته مثل نظامه الغذائي أو ممارساته الرياضية والصحية مما يجنبهم الإصابة بالأمراض الجسمية.

في حين أشارت دراسة لامبرت Lambert, 2003 أن الشخصية الصلبة عندما تواجه المتغيرات السالبة فإنها تواجهها بممارسات نفسية فاعلة مثل ممارسة الاسترخاء والرياضة والرويح عن النفس والاستمتاع بالضحك والتغذية الصحية والنوم الجيد (العبدلي، 2012، ص20).

- خصائص الشخصية الصلبة:

اهتمت الدراسات بمعرفة خصائص الافراد الذين يتسمون بمستويات عالية من الصلابة النفسية، واطلقوا عليهم بالافراد ذو الشخصية الصلبة Hardiness Personality، إذ وجدت دراسة (van Servellen et.al, 1994) ان من خصائص هؤلاء الايجابية، والسيطرة على حياتهم، والالتزام بتحقيق اهدافهم، والقدرة على مقاومة التحديات اليومية (van Servellen et.al, 1994, p.34) كما وجدت دراسة Rodwalt & Zun, 1990 بان الاشخاص الصلبيين نفسيا يتسمون بالنظر الى الاحداث الماضية على انها كانت ايجابية، والقدرة على التحكم بالضغوط الحياتية، وايجاد حلول مجدية في التعامل مع المواقف الصعبة، وسرعة التكيف مع الظروف البيئية، كذلك وجد Allerd & Smith, 1989 بان الاشخاص الاكثر صلابة يتسمون بالتناول، وتحدي المصاعب، وكفاية ذاتية في التوافق مع المثيرات النفسية والاجتماعية الضاغطة، وكأنا يمتلكون حصنا نفسيا يحميهم من تهديدات البيئة الخارجية، لذا يتسمون بنمطا شخصيا شديد المقاومة يستطيع أن يقاوم الضغوط ويخفف من آثارها

السلبية، ليصل إلى مرحلة التوافق، وينظر إلى الحاضر والمستقبل بنضرة ملؤها الأمل، وخالية من القلق والاكتئاب (العبدلي، 2012، ص33) وهذا ما وجدته نتائج دراسة توماس، 1998 Thomas بأن الأفراد الذين يتميزون بالصلابة النفسية يكونون أكثر نشاطاً وتحملًا للأعباء واتباع استراتيجيات فاعلة لمواجهة المصاعب والازمات، كذلك يكونون أكثر قدرة على التحكم والتحدى، وعلى النقيض من ذلك نجد أن الأفراد الذين لا يتسمون بالصلابة النفسية يتجهون نحو استعمال سلوكيات التجنب وقت الشدائد والحوادث والضغوط والأمراض (Thomas& Ahlers, 1999,p.74) وهذا ما وجدته دراسة " وليامز وآخرون" (Williams , et al,1992) التي قارنت بين الأفراد الصليبين وغير الصليبين نفسياً بأن الأفراد الذين يمتلكون صلابة عالية يميلون إلى استعمال أسلوب المواجهة التحويلي (المواجهة الفاعلة) والذي يقوم فيه الأفراد بتغيير الأحداث التي يمكن أن تولد ضغوطاً إلى فرص من النمو الإيجابي للذات، لذلك نجدهم يتوافقون مع الأحداث الضاغطة بطريقة إيجابية وفعالة ومتفائلة وعلى النقيض من ذلك الأفراد أصحاب الصلابة المنخفضة يميلون إلى أسلوب المواجهة غير الفعال وهو أسلوب تراجعى تجنبى، وفيه يتحاشى الأفراد المواقف التي يمكن أن تحدث لهم ضغوطاً نفسية، لذا فإنهم يعانون من التشاؤم والاكتئاب وكثرة الهموم (Williams , et al 1992, p.237) وقد حدد (محمد، 2002) و(رودلت وزون، 1989) خصائص الأفراد الذين لديهم صلابة نفسية منخفضة بخلوهم من المعنى العام للحياة، وقلة وجود الأهداف الشخصية، والتفاعل السلبي مع الأحداث البيئية، والتشاؤم في توقع التهديد المستمر للأحداث البيئية، والشعور بالعجز والسلبية في تحمل الضغوط النفسية، لذلك نجدهم يعانون من الاكتئاب، والقلق، والإصابة بالأمراض الجسمية، وانخفاض الدافعية للعمل (خنفر، 2014، ص22).

- ابعاد الصلابة النفسية:

- يشير عالم النفس Folkam,1984 إلى أن الصلابة النفسية تتضمن مجموعة من الأبعاد النفسية، وحددها بالآتي:
- أ. التحكم المعرفي: يتمثل بالقدرة على اتخاذ القرارات والاختيار من بين بدائل متعددة عند مواجهة المواقف الضاغطة.
 - ب. التحكم الانفعالي: توظيف المشاعر الإيجابية في التغلب على الانفعالات السلبية الناجمة عن المثيرات المزعجة والمقلقة للفرد من أجل الشعور بالراحة والاطمئنان.
 - ج. التحكم السلوكي: توظيف الجهود والانشطة من أجل التحكم والتقليل من المثيرات الضاغطة (راضي، 2008، ص26).
- كذلك توصل (Klag & Bradley.2004) في دراستهما عن الصلابة النفسية إلى أنها تتكون من الأبعاد الآتية:
- أ. التقييم المعرفي: تقدير الفرد وتفسير المواقف الضاغطة بصورة عقلانية وبطريقة أقل تهديداً له أي تفسيرها بصورة متفائلة من أجل تقليل الاجهاد والسلبية الناتجة عن هذه الضغوط.
 - ب. المواجهة السلوكية: يتمثل في استعمال أنشطة سلوكية تقلل من التوتر والقلق والغضب والارهاق الناجم عن المواقف الضاغطة مثل ممارسة الرياضة والاستماع إلى الموسيقى أو من خلال اللجوء إلى الدعاء والصلاة.
 - ج. الحفاظ على الصحة: توجه الأفراد نحو اتباع سلوكيات تحافظ على صحتهم البدنية وتحميهم من أثر الاجهاد والوقوع فريسة الأمراض الجسمية أو اللجوء إلى السلوكيات الخطرة مثل التدخين أو شرب الكحول والادوية الضارة.
- (Klag & Bradley.2004, p.138).

أما (Tartasky,1993)، فتوصل إلى أن هناك متغيرات تعد أبعاد أساسية في الصلابة النفسية، هي:

- أ. التفاؤل: توجه معرفي ونفسي ينظر إلى العالم بطريقة إيجابية ومفعمة بالامل والنشاط والدافعية نحو العمل.
- ب. المرونة: قدرة الفرد في استيعاب الأحداث الضاغطة وتقليل أثارها السلبية.
- ج. السيطرة الذاتية: قدرة الفرد في التحكم بحياته وتوجيهها بصورة مثالية وإيجابية تتناسب مع شدة المثيرات الخارجية

د. **خبرات الإجابة:** عبارة عن مواقف لا يكون الإنسان في بدايتها عارفاً كيف سيحل المشكلة، ولكن من خلال بذل الجهد شيئاً فشيئاً تتشكل لديه استراتيجية ناجحة للحل. (Tartasky,1993,p.225).

- نظرية كوباسا في الصلابة النفسية:

يعود مفهوم الصلابة النفسية الى عالمة النفس سوزان كوبا Kobasa,1979، والذي توصلت اليه في ضوء سلسلة من الدراسات استهدفت معرفة تأثير التغييرات النفسية والاجتماعية التي تكمن وراء احتفاظ الافراد بصحتهم النفسية والجسمية رغم الضغوط النفسية التي تعرضوا لها، كذلك اشتقت كوباسا مصطلح الصلابة النفسية من خلال تأثرها بالفكر الفلسفي الوجودي الذي يرى أن الانسان في حالة صيرورة مستمرة، والذي يركز في تفسيره لسلوك الانسان على المستقبل لا على الماضي، ويرى ان دافعية الفرد تتبع اساسا من البحث المستمر النامي عن المعنى والهدف من الحياة (الزواهره، 2015، ص54). وتقتضى كوباسا ان الصلابة النفسية عبارة اعتقاد عام لدى الفرد في فاعليته وقدرته على استخدام كل المصادر النفسية والبيئية المتاحة، كي يدرك ويفسر ويواجه بفاعلية احداث الحياة الضاغطة في ظل الازعاج السياسي والاجتماعي والاقتصادي والاكاديمية التي يتعرضون لها او يعيشونها، واكدت كوباسا على اعتقادات الفرد ومذكراته في الصلابة النفسية لانها تعمل وفقا لعمليات الادراك والتفكير المعرفي اثناء ما يواجهه من ضغوط، والتي تقوده نحو الحل الناجح للمواقف والاحداث السالبة الضاغطة (Kobasa,1982,p.839) ويتم ذلك وفقا لكوباسا 1984 , Kobasa من خلال طرق متعددة:

- 1 - تعديل ادراك الأحداث وجعلها تبدو اقل وطأة وتأثيرا سلبيا.
- 2 - الاعتماد على اساليب مواجهة نشطة تنقل الفرد من حالة الى أخرى أي يغير الفرد من اسلوبه بحيث يستطيع المواجهة للأحداث الضاغطة.
- 3 - استعمال اساليب سلوكية غير مباشرة تعتمد على الدعم الاجتماعي.
- 4 - توجيه الفرد الى تغيير اسلوب حياته مثل التغيير في النظام الغذائي ، الممارسات الصحية ، ممارسة الرياضة وهذا بالطبع يقلل من الإصابة بالامراض الجسمية (مخير، 2000، ص136). وبذلك توصلت كوباسا، 1985 الى مجموعة من الخصائص للأشخاص الصليبين نفسيا، هي

- القدرة على الصمود والمقاومة.
- لديهم انجاز أفضل.
- ذوي وجهة داخلية للضبط.
- أكثر اقتدارا ويميلون للقيادة والسيطرة.
- أكثر مبادرة ونشاطا وذوي دافعية أفضل (خنفر، 2014، ص23).

كذلك توصلت كوبازا إلى ثلاثة أبعاد تتكون منها الصلابة النفسية، هي:

- أ - **الالتزام:** يعني اعتقاد الفرد بأهمية وقيمة ذاته وفيما يفعله، ويمكن أن يتضح ذلك من خلال قيمة الحياة التي تكمن في ولاء الفرد لبعض المبادئ والقيم، واعتقاده أن لحياته هدفاً ومعنى يعيش من أجله.
- ب- **التحكم:** يعني الاستقلالية والقدرة على اتخاذ القرار ومواجهة الأزمات، كما يشير التحكم إلى اعتقاد الفرد أنه بإمكانه أن يكون له تحكم فيما يلقاه من أحداث، ويتحمل المسؤولية الشخصية عما يحدث له ويتضمن التحكم ما يلي:
 - القدرة على اتخاذ القرار والاختيار من بين بدائل متعددة.
 - القدرة على التفسير والتقدير للأحداث الضاغطة.
 - القدرة على المواجهة الفعالة وبذل الجهد مع دافعية كبيرة للإنجاز والتحدي.

ج- التحدي: يشير إلى اعتقاد الفرد أن ما يطرأ من تغيير على جوانب حياته هو أمر مثير وضروري للنمو أكثر من كونه تهديداً له، مما يساعده على المبادأة واستكشاف البيئة، ومعرفة المصادر النفسية والاجتماعية التي تساعد الفرد على مواجهة الضغوط بفاعلية، ويظهر التحدي في اقتحام المشكلات لحلها، والقدرة على المثابرة وعدم الخوف عند مواجهة المشكلات (مقدادي والابراهيم، 2014، ص 319-320).

وبذلك تبنت الباحثة نظرية كوباسا بوصفها النظرية الرئيسة لصاحب المقياس المتبنى في البحث الحالي.

دراسات سابقة

اولا. صراع الادوار:

- (حسن، 2008): صراع الادوار لدى المرأة العاملة وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والفاعلية الذاتية وجهة الضبط:

تهدف الدراسة الى تعرف التساؤلات التالية: 1. هل توجد علاقة بين صراع الادوار والمهارات الاجتماعية لدى المرأة العاملة؟ 2-هل توجد علاقة بين صراع الادوار والفاعلية الذاتية لدى المرأة العاملة؟ 3-هل توجد علاقة بين صراع الادوار ووجهة الضبط لدى المرأة العاملة؟ عينة الدراسة: -تكونت عينة الدراسة من (150) امرأة عاملة تم اختيارهن بطريقة عمدية من بعض القطاعات الحكومية. وقد تراوحت أعمارهن ما بين (30 - 45) سنة. وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين صراع الادوار والمهارات الاجتماعية لدى المرأة العاملة، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين صراع الادوار والفاعلية الذاتية لدى المرأة العاملة، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين صراع الادوار ووجهة الضبط لدى المرأة العاملة (حسن، 2008، ص 5).

- (الخشروم، 2010): دور عدالة التعاملات في تخفيف ضغوط صراع الدور: -

هدف هذا البحث إلى دراسة عدالة التعاملات وضغوط صراع الدور التي تواجه عناصر التمريض في مستشفى حلب الجامعي، وتحديد الأهمية النسبية لعدالة التعاملات ومدى ارتباطها بضغوط صراع الدور، ومعرفة الأثر بين عدالة التعاملات وصراع الدور. وقد طُبِّقَت الدراسة على عينة تعدادها (180)) عنصر تمريض يعملون في مستشفى حلب الجامعي. وتوصل البحث إلى عدم وجود أثر معنوي بين عدالة التعاملات وصراع الدور، كما أظهرت النتائج وجود اختلافات جوهرية ذات دلالة إحصائية بين مدركات الممرضين لعدالة التعاملات، تعزى للمتغيرات الديموغرافية الآتية: (الجنس، العمر، المستوى التعليمي، سنوات الخبرة)، وأيضاً تبين وجود اختلافات جوهرية ذات دلالة إحصائية بين مدركات الممرضين لضغوط صراع الدور، تعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، العمر، المستوى التعليمي، سنوات الخبرة) (الخشروم، 2010، ص 307-329).

- (عمارة، 2014): صراع الأدوار وتأثيره على التوافق المهني للطلبة العاملين بالمركز الجامعي بغرداية دراسة ميدانية

واستكشافية لطلاب العاملين بالمركز الجامعي بغرداية:

هدفت الدراسة الى تعرف صراع الأدوار وتأثيره على التوافق المهني للطلبة العاملين بالمركز الجامعي بغرداية، وتكونت عينة البحث من (150) طالبا بواقع 71 طالبا متزوجا و 79 طالبا اعزبا من الذكور والاناث، وقام الباحث ببناء مقياس صراع الادوار الذي تكون 34 فقرة، وتحقق فيه شرط الصدق والثبات، وتوصلت نتائج الى وجود صراع الادوار لدى طلبة الجامعة، ووجود علاقة ايجابية بين صراع الادوار والتوافق المهني، وعدم وجود دلالة فرق احصائي بين الذكور والاناث في صراع الادوار وفقا لمتغير الجنس (عمارة، 2014، ص 348-379).

-مناقشة الدراسات:

عند تناول مناقشة الدراسات السابقة نجد تباين واضح بين هذه الدراسات، فمن حيث أعداد العينة الخاصة بتلك البحوث، فقد تراوحت من (150) كما في (حسن، 2008) و(عمارة، 2014) وإلى (180) كما في دراسة (الخشروم، 2012) كذلك

تباينت من حيث نوع العينة، إذ تناولت دراسة (حسن، 2008) النساء العاملات، وتناولت دراسة (الخشروم، 2010) الممرضين، في حين تناولت دراسة (عمارة، 2014) الطلبة المتزوجين.

أما بالنسبة للمنهجية نجد أن دراسة (حسن، 2008) اتبعت المنهج التجريبي في حين استعملت الدراستان الأخيرتان المنهج الوصفي -الارتباطي، وقد استعملت هذه الدراسات اختبارات ومقاييس نفسية تتصف بالصدق والثبات لتعرف صراع الادوار لدى عينات البحث، ورغم ذلك لم تجد الباحثة في الدراسات السابقة اشارة الى استعمال الوسائل الاحصائية في استخراج الصدق والثبات، اما من حيث النتائج فتوصلت دراسة (حسن، 2008) و(عمارة، 2014) الى ان العينة تعاني من صراع الادوار، كما وجد دراسة (الخشروم، 2010) بان عدالة التعاملات لا يؤدي الى صراع، وان هناك اختلافات في ايجاد دلالة الفرق على صراع الادوار وفقا لمتغير الجنس والعمر والمستوى التعليمي كما في دراسة (الخشروم، 2010) في حين لم تجد دراسة (عمارة، 2014) اية فرق بين الجنسين على مقياس صراع الادوار، وبذلك تأمل الباحثة ان تقدم الدراسة الحالية نتائج جديدة تؤكد او تعارض نتائج هذه الدراسات في البحث الحالي.

-مناقشة الدراسات:

عند تناول مناقشة الدراسات السابقة نجد تباين واضح بين هذه الدراسات، فمن حيث أعداد العينة الخاصة بتلك البحوث، فقد تراوحت من (150) كما في (حسن، 2008) و(عمارة، 2014) وإلى (180) كما في دراسة (الخشروم، 2012) كذلك تباينت من حيث نوع العينة، إذ تناولت دراسة (حسن، 2008) النساء العاملات، وتناولت دراسة (الخشروم، 2010) الممرضين، في حين تناولت دراسة (عمارة، 2014) الطلبة المتزوجين.

أما بالنسبة للمنهجية نجد أن دراسة (حسن، 2008) اتبعت المنهج التجريبي في حين استعملت الدراستان الأخيرتان المنهج الوصفي -الارتباطي، وقد استعملت هذه الدراسات اختبارات ومقاييس نفسية تتصف بالصدق والثبات لتعرف صراع الادوار لدى عينات البحث، ورغم ذلك لم تجد الباحثة في الدراسات السابقة اشارة الى استعمال الوسائل القياسية والاحصائية المناسبة في استخراج الصدق والثبات، اما من حيث النتائج فتوصلت دراسة (حسن، 2008) و(عمارة، 2014) الى ان العينة تعاني من صراع الادوار، كما وجد دراسة (الخشروم، 2010) بان عدالة التعاملات لا يؤدي الى صراع، وان هناك اختلافات في ايجاد دلالة الفرق على صراع الادوار وفقا لمتغير الجنس والعمر والمستوى التعليمي كما في دراسة (الخشروم، 2010) في حين لم تجد دراسة (عمارة، 2014) اية فرق بين الجنسين على مقياس صراع الادوار، وبذلك تأمل الباحثة ان تقدم الدراسة الحالية نتائج جديدة تؤكد او تعارض نتائج هذه الدراسات في البحث الحالي.

ثانيا. الصلابة النفسية:

- (مخير، 1997): اثر الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية كمتغيرات لمقاومة اثار الاحداث الضاغطة:

هدفت الدراسة الى التعرف على اثر الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية كمتغير من متغيرات المقاومة من اثار الاحداث الضاغطة خاصة الاكتئاب. وقد طبقت عينة من طلبة الفرقتين الثالثة والرابعة لكليات الاداب والعلوم والتربية بجامعة الزقازيق وبلغ عدد الذكور (٧٥) طالبا والاناث (٩٦) طالبة وأشارت النتائج الى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات الذكور والاناث في الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية والضغط، فكانت لصالح الذكور في الصلابة النفسية وادراك الضغوط ولصالح الاناث في المساندة الاجتماعية، اما الاكتئاب فلا توجد فروق بين الجنسين (مخير، ٢٠٠٢، ص 107-123).

- (البيرقدار، 2011): الضغط النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية:

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مستوى الضغط النفسي ومصادرها لدى طلبة كلية التربية في جامعة الموصل وعلاقته بمستوى الصلابة النفسية لديهم. فضلا عن علاقته ببعض المتغيرات على الضغط النفسي لدى طلبة كلية التربية

والصلابة النفسية لديهم وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وبلغت عينة الدراسة ٨٤٣ طالبا وطالبة من جميع الاقسام العلمية وقد استخدمت الباحثة مقياسين الاول لقياس الضغط النفسي المعد مسبقا والثاني لقياس مدى الصلابة النفسية لديهم والذي أعدته الباحثة. وقد تم التحقق من الصدق والثبات لكلتا الاداتين، وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج أهمها: إن مستوى الضغط النفسي والصلابة النفسية لدى الطلبة كان منخفضا، وبينت الدراسة وجود فروق ذي دلالة احصائية بين الطلبة في مستوى الضغط النفسي والصلابة النفسية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، كذلك وجدت الدراسة وجود فروق ذي دلالة احصائية في مستوى الضغط النفسي والصلابة النفسية ولصالح التخصص العلمي (البيرقدار، 2011، ص28-56).

- (مقدادي والابراهيم، 2014): الصلابة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة والاكتئاب لدى المسنين والمسنات المقيمين في دور الرعاية في الأردن:

هدفت هذه الدراسة التعرف على الصلابة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة والاكتئاب لدى المسنين والمسنات المقيمين في دور الرعاية في الأردن لدى عينة من (140) من المسنين والمسنات، منهم 67 من المسنين، و73 من المسنات. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس الصلابة النفسية، ومقياس الرضا عن الحياة، ومقياس الاكتئاب لدى المسنين بعد التأكد من صدق تلك المقاييس وثباتها. وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعاملات ارتباط بيرسون، واستخدام الإحصائي (ت). وأظهرت النتائج أن مستوى الصلابة النفسية ومستوى الرضا عن الحياة لدى المسنين والمسنات منخفض، وأن مستوى الاكتئاب لدى المسنين والمسنات مرتفع، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين مستوى الصلابة النفسية والرضا عن الحياة، ووجود فروق دالة إحصائية بين المسنين والمسنات، وذلك لصالح المسنين على مقياس الصلابة النفسية مقدادي والابراهيم، 2014، ص330-340).

- مناقشة الدراسات:

عند تناول مناقشة الدراسات السابقة نجد تباين واضح بين هذه الدراسات، فمن حيث أعداد العينة الخاصة بتلك البحوث، فقد تراوحت من (140) كما في (مقدادي والابراهيم، 2014) وإلى (843) كما في دراسة (البيرقدار، 2011) كذلك تباينت من حيث نوع العينة، إذ تناولت دراسة (مخير، 1979) و(البيرقدار، 2011) طلبة الجامعة في حين تناولت دراسة (مقدادي والابراهيم، 2014) عينة من المسنين.

أما بالنسبة للمنهجية نجد أن دراسة (مخير، 1979) اتبعت المنهج التجريبي في حين استعملت الدراستان المتبقيتان المنهج الارتباطي، وقد استعملت هذه الدراسات اختبارات ومقاييس نفسية تتصف بالصدق والثبات لتعرف الصلابة النفسية لدى عينات البحث، ورغم ذلك لم تجد الباحثة في الدراسات السابقة إشارة الى استعمال الوسائل القياسية والاحصائية المناسبة في استخراج الصدق والثبات في حين اشارت الى الوسائل الاحصائية المستعملة في استخراج النتائج كالمتوسطات والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون والاختبارات التائية. اما من حيث النتائج فتوصلت دراسة(البيرقدار، 2011) و(مقدادي والابراهيم، 2014) الى ان العينة تعاني من تدني مستوى الصلابة النفسية الادوار، كما وجد دراسة (الخشروم، 2010) بان عدالة التعاملات لا يؤدي الى صراع، وان هناك اختلافات في ايجاد دلالة الفرق على صراع الادوار وفقا لمتغير الجنس في جميع الدراسات لصالح الذكور، وبذلك تأمل الباحثة ان تقدم الدراسة الحالية نتائج جديدة تؤكد او تعارض نتائج هذه الدراسات في البحث الحالي.

الفصل الثالث: إجراءات البحث

*مجتمع البحث وعينته:

تكوّن مجتمع البحث الحالي من طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية البالغ عددهم (2916) بواقع (1330) طالبا من الذكور و(1586) من الطالبات الاناث للعام الدراسي 2014 -2015. بعدها قامت الباحثة بسحب عينة البحث بالطريقة العشوائية من ضمن مجموعة الطلبة المتزوجين والمتواجدين في اقسام كلية الآداب، وبلغت عينة البحث من (100) طالبا متزوجا من الذكور والاناث من طلبة كلية الآداب، بواقع (50) طالبا متزوجا و(50) طالبة متزوجة من الاقسام علمية (اللغة العربية، الجغرافية، علم الاجتماع، علم النفس) التابعة الى كلية الآداب في جامعة القادسية.

* أدوات البحث:

الاداة الاولى: صراع الادوار Roles conflict :-

بغية تحقيق أهداف البحث الحالي، تطلب توفر أداة تتصف بالصدق والثبات لغرض تعرف صراع الادوار لدى طلبة كلية الآداب، قامت الباحثة (بعد الاطلاع بعض المقاييس الاجنبية لصراع الادوار المطبقة على طلبة الجامعة) بصياغة (22) فقرة مستوحاة من نظرية البورت، 1961 حول صراع الادوار تتسق مع التعريف النظري للمفهوم وعينة البحث، وتحديد البدائل التي تناسب الإجابة عن تلك الفقرات قبل أن يقوم بتحديد صلاحيتها وعرضها على الخبراء.

* صلاحية المقياس:

من اجل التعرف على مدى صلاحية المقياس وتعليماته وبدائله، قامت الباحثة بعرض مقياس صراع الادوار المكون من (22) فقرة وبخمس بدائل التي تتمثل بـ (دائما، غالبا، احيانا، قليلا، نادرا). على مجموعة من المختصين والخبراء الذين لديهم كفاية في علم النفس والبالغ عددهم (10) خبراء، لبيان آرائهم وملاحظاتهم فيما يتعلق بمدى صلاحية المقياس، ومدى ملائمته للهدف الذي وضع لأجله، وبعد جمع آراء الخبراء وتحليلها اعتمد الباحث نسبة اتفاق (80%) فاكثر من أجل تحليل التوافق بين تقديرات المحكمين (عودة، 1985، ص157) وبعد استخراج نسبة الاتفاق بين الباحثين تبين للباحث ان جميع الفقرات كانت صالحة للقياس، وبهذا بقي المقياس بعد عرضه على الخبراء مكون من (22) فقرة.

* التطبيق الاستطلاعي الأول للمقياس:

قامت الباحثة بالتطبيق الاستطلاعي الأول لمقياس صراع الادوار على مجموعة من الطلبة المتزوجين في كلية الآداب في جامعة القادسية، وذلك لمعرفة مدى وضوح فقرات المقياس وتعليماته وبدائله ووضوح لغته، فضلاً عن حساب الوقت المستغرق للإجابة، وذلك على عينة عشوائية مكونة من (10) طلبة متزوجين من طلبة كلية الآداب. وتبين للباحثة أن التعليمات كانت واضحة والفقرات مفهومة، وان الوقت المستغرق في الإجابة يتراوح بين (6-9) دقيقة وبمتوسط (7) دقيقة.

* تصحيح المقياس:

استعملت الباحثة طريقة ليكرت في الاجابة على فقرات المقياس، فإذا كانت أجابته عن فقرة المقياس ذات الاتجاه الايجابي بـ (دائما) تعطى له (خمس درجات) في حين اذا كانت أجابته عن فقرة المقياس بـ(نادرا) تعطى له (درجة واحدة)، اما اذا كانت الاجابة على الفقرة ذات الاتجاه السلبي بـ(دائما) ستعطى له (درجة واحدة) واذا كانت أجابته عن فقرة المقياس بـ(نادرا) ستعطى له (خمس درجات).

* التطبيق الاستطلاعي الثاني (عينة تحليل الفقرات): قامت الباحثة باستخراج القوة التمييزية للمقياس بعد تطبيقه على عينة عشوائية من الطلبة المتزوجين في كلية الآداب في جامعة القادسية مكونة من (100) طالبا وطالبة من المتزوجين في كلية

الآداب. ويقصد بالقوة التمييزية للمقياس هو مدى قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد المتميزين في الصفة التي يقيسها الإختبار وبين الأفراد الضعاف في تلك الصفة (Gronlund , 1971 , P. 250). وتم استخراج تمييز الفقرة بطريقتين هما:

أ. طريقة المجموعتين المتطرفتين Extreme Groups Method:

بعد تصحيح إستمارات المفحوصين واعطاء درجة كلية لكل استمارة، قامت الباحثة بترتيبها تنازلياً من أعلى درجة كلية الى أدناها ثم أخذت نسبة الـ (27%) العليا من الإستمارات بوصفها حاصلة على أعلى الدرجات وسميت بالمجموعة العليا والتي بلغت (27) استمارة، ونسبة الـ (27%) الدنيا والحاصلة على أدنى الدرجات وسميت بالمجموعة الدنيا والتي بلغت (27) استمارة أيضاً، وفي هذا الصدد أكد إيبيل Ebel وميهرنز Mehrens إن اعتماد نسبة الـ (27 %) العليا والدنيا تحقق للباحث مجموعتين حاصلتين على أفضل ما يمكن من حجم وتمايز (رضوان، 2006، ص 331). و من أجل استخراج القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس صراع الادوار، قامت الباحثة باستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا لدرجات كل فقرة من فقرات المقياس وجدول (1) يوضح ذلك.

ب. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس Internal Consistency Method:

يعد ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشر لصدق الفقرة، هذا يعني ان الفقرة تسير بنفس الاتجاه الذي يسير فيه المقياس ككل (Anastasi,1976,p.28) ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة في استخراج صدق فقرات المقياس على معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، إذ تم تطبيقه على ذات العينة المؤلفة من (100) طالبا وطالبة من المتزوجين في كلية الآداب -جامعة القادسية، وظهرت النتائج ان جميع معاملات الارتباط دالة على وفق معيار نللي (Nunnally , 1994). إذ تكون الفقرة ذات ارتباط جيدا عندما يكون معامل ارتباطها (0,20) فاكثر، كذلك مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1.98) عند مستوى دلالة 0.05 وبدرجة حرية 99. وجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) القوة التمييزية لمقياس صراع الادوار بأسلوب المجموعتين المتطرفتين وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	النتيجة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
1	4.3333	0.62017	1.7407	0.98421	11.580	0.803	دالة
2	3.4444	1.25064	1.4444	0.64051	7.396	0.741	دالة
3	4.1111	1.21950	2.2222	1.25064	5.619	0.589	دالة
4	4.5556	0.69798	1.4444	0.89156	14.277	0.892	دالة
5	4.6296	0.62929	2.4074	1.15223	8.795	0.832	دالة
6	3.1852	1.17791	1.8148	1.30198	4.056	0.514	دالة
7	4.7037	0.60858	2.0000	1.17670	10.605	0.739	دالة
8	4.1852	0.83376	2.7037	1.51441	4.453	0.566	دالة
9	4.5926	0.74726	3.1852	1.30198	4.872	0.596	دالة
10	4.1611	1.26950	2.2622	1.28064	5.669	0.241	دالة
11	4.8148	0.39585	2.8519	0.86397	10.733	0.833	دالة
12	4.3704	1.07946	3.1852	1.03912	4.110	0.553	دالة
13	3.5185	1.22067	1.4444	0.84732	7.253	0.706	دالة
14	4.0741	0.91676	2.8148	1.56984	3.599	0.392	دالة
15	3.9259	1.20658	2.2222	1.01274	5.620	0.717	دالة

دالة	0.827	10.337	0.90267	1.7407	0.83376	4.1852	16
دالة	0.722	8.592	0.94883	2.1481	0.91987	4.3333	17
دالة	0.760	6.830	0.87868	1.8148	1.31071	3.8889	18
دالة	0.870	9.730	0.98854	2.1481	0.62017	4.3333	19
دالة	0.646	5.601	1.17670	2.3333	1.05544	4.0370	20
دالة	0.771	6.850	1.18754	2.1111	0.98854	4.1481	21
دالة	0.246	6.890	0.88868	1.8748	1.32071	3.8989	22

جميع الفقرات مميزة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية 000.2 عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (52) لاسلوب المجموعتين المتطرفتين، وقيمة جدولية 1,98 ودرجة حرية 98 لعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية وبذلك بقى المقياس بعد استعمال الطريقتين السابقتين في التمييز مكون من (22) فقرة.

*** مؤشرات صدق المقياس:**

يعد الصدق من الخصائص اللازمة في بناء المقاييس لكونه يشير الى قدرة المقياس على قياس الخاصية التي وضع من اجل قياسها (فرج، 1980، ص360) واستخرج للمقياس الحالي المؤشرات الآتية:

1-الصدق الظاهري Face Validity: يشير ايبيل (Ebel) إلى ان افضل طريقة للتحقق من الصدق الظاهري تتمثل في عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها (Ebel, 1972, P.55). وتحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي وذلك عندما عرضت فقراته على مجموعة من الخبراء بشأن صلاحية المقياس وملائمته لمجتمع الدراسة.

2. صدق البناء Construct Validity: وتحقق ذلك من خلال استخدام قوة تمييز الفقرات في ضوء أسلوب المجموعتين المتطرفين، وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

*** مؤشرات الثبات:**

ينبغي أن تكون الأداة المستخدمة في البحث متصفة بالثبات، ويعني الثبات الاستقرار والاتساق في درجات الفرد الواحد على نفس الاختبار (عباس، 1996، ص22) وقد طبقت الباحثة المقياس على عينة بلغت (40) من الطلبة المتزوجين من طلبة كلية الاداب في جامعة القادسية. وأستعملت الباحثة في ايجاد الثبات الطريقتين الآتيتين:

1. طريقة التجزئة النصفية: قامت الباحثة بتقسيم المقياس إلى قسمين، أخذين مجموع درجات الأفراد على الفقرات الفردية، ومجموع الفقرات الزوجية لذات الأفراد. وقبل استخدام التجزئة النصفية قامت الباحثة باختبار نصفي المقياس، من خلال استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (لغرض معرفة التكافؤ بين نصفي المقياس)، إذ وجدت الباحثة عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين نصفي المقياس عند مقارنة القيمة التائية بالقيمة الجدولية، بعدها قام الباحثة باستعمال معادلة ارتباط بيرسون للتعرف على ثبات نصفي المقياس، فوجد أن قيمة معامل ثبات المقياس (0.850). ولغرض تعرف معامل ثبات المقياس ككل استعملت الباحثة معادلة سبيرمان براون التصحيحية، فوجد أن معامل الثبات الكلي للمقياس بصورته النهائية كانت (0.919) وهو معامل ثبات جيد عند مقارنته بمعيار الفا كرونباخ للثبات، الذي يرى أن الثبات يكون جيدا اذا كان (0,70) فأكثر (Ebel, 1972, P.59)

2. معادلة ألفا كرونباخ: تقوم فكرة هذا المعامل على حساب الارتباطات الداخلية بين علامات مجموعة الثبات لكل فقرة والعلامات على أي فقرة أخرى من جهة ومع العلامات على الاختبار ككل من جهة أخرى. (عودة، 1985، ص 149).

وباستعمال معادلة الفا كرونباخ للثبات، وجدت الباحثة أن ثبات المقياس بصورته الكلية بلغ (0.758) وهو ثبات جيداً احصائياً عند مقارنته بمعيار الفا للثبات الذي يرى ان الثبات يكون جيداً اذا بلغ (0,70) فاكثراً.

*** المقياس بصيغته النهائية:**

بقي المقياس بصيغته النهائية يتألف من (22) فقرة يستجيب في ضوئها الطالب المتزوج على خمسة بدائل، وبذلك فإن المدى النظري لأعلى درجة للمقياس يمكن ان يحصل عليها الطالب هي (110) وادنى درجة هي (22) وبمتوسط فرضي (66).

ثانياً. الصلابة النفسية Psychological Hardiness : -

بغية تحقيق أهداف البحث الحالي، تطلب توفر أداة تتصف بالصدق والثبات لغرض تعرف الصلابة النفسية لدى الطلبة المتزوجين في كلية الآداب، قامت الباحثة (بعد الاطلاع بعض المقياس الاجنبية لصراع الادوار المطبقة على طلبة الجامعة) بصياغة (22) فقرة مستوحاة من نظرية Kopasa, 1979 حول الصلابة النفسية تتسق مع التعريف النظري للمفهوم وعينة البحث، وتحديد البدائل التي تناسب الإجابة عن تلك الفقرات قبل أن يقوم بتحديد صلاحيتها وعرضها على الخبراء.

*** صلاحية المقياس:**

من أجل التعرف على مدى صلاحية المقياس وتعليماته وبدائله، قامت الباحثة بعرض مقياس الصلابة النفسية المكون من (21) فقرة وبخمس بدائل التي تتمثل بـ (دائماً، غالباً، أحياناً، قليلاً، نادراً). على مجموعة من المختصين والخبراء الذين لديهم كفاية في علم النفس والبالغ عددهم (10) خبراء، لبيان آرائهم وملاحظاتهم فيما يتعلق بمدى صلاحية المقياس، ومدى ملائمته للهدف الذي وضع لأجله، وبعد جمع آراء الخبراء وتحليلها اعتمد الباحث نسبة اتفاق (80%) فاكثراً من أجل تحليل التوافق بين تقديرات المحكمين (عودة، 1985، ص157) وبعد استخراج نسبة الاتفاق بين الباحثين تبين للباحث ان جميع الفقرات كانت صالحة للقياس، وبهذا بقي المقياس بعد عرضه على الخبراء مكون من (21) فقرة.

*** التطبيق الاستطلاعي الأول للمقياس:**

قامت الباحثة بالتطبيق الاستطلاعي الأول لمقياس صراع الادوار على مجموعة من الطلبة المتزوجين في كلية الآداب في جامعة القادسية، وذلك لمعرفة مدى وضوح فقرات المقياس وتعليماته وبدائله ووضوح لغته، فضلاً عن حساب الوقت المستغرق للإجابة، وذلك على عينة عشوائية مكونة من (10) طلبة متزوجين من طلبة كلية الآداب. وتبين للباحثة أن التعليمات كانت واضحة والفقرات مفهومة، وان الوقت المستغرق في الإجابة يتراوح بين (5-8) دقيقة وبمتوسط (6) دقيقة.

*** تصحيح المقياس:**

استعملت الباحثة طريقة ليكرت في الاجابة على فقرات المقياس، فإذا كانت أجابته عن فقرة المقياس ذات الاتجاه الايجابي بـ (دائماً) تعطى له (خمس درجات) في حين اذا كانت أجابته عن فقرة المقياس بـ(نادراً) تعطى له (درجة واحدة)، اما اذا كانت الاجابة على الفقرة ذات الاتجاه السلبي بـ(دائماً) ستعطى له (درجة واحدة) واذا كانت أجابته عن فقرة المقياس بـ(نادراً) ستعطى له (خمس درجات).

*** التطبيق الاستطلاعي الثاني (عينة تحليل الفقرات):** قامت الباحثة باستخراج القوة التمييزية للمقياس بعد تطبيقه على عينة عشوائية من الطلبة المتزوجين في كلية الآداب في جامعة القادسية مكونة من (100) طالباً وطالبة من المتزوجين في كلية الآداب. ويقصد بالقوة التمييزية للمقياس هو مدى قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد المتميزين في الصفة التي يقيسها الاختبار وبين الأفراد الضعاف في تلك الصفة (Gronlund , 1971 , P. 250). وتم استخراج تمييز الفقرة بطريقتين هما:

أ. طريقة المجموعتين المتطرفتين **Extrem Groups Method**:

بعد تصحيح إستمارة المفحوصين واعطاء درجة كلية لكل استمارة، قامت الباحثة بترتيبها تنازلياً من أعلى درجة كلية الى أدناها ثم أخذت نسبة الـ (27%) العليا من الإستمارات بوصفها حاصلة على أعلى الدرجات وسميت بالمجموعة العليا والتي بلغت (27) استمارة، ونسبة الـ (27%) الدنيا والحاصلة على أدنى الدرجات وسميت بالمجموعة الدنيا والتي بلغت (27) استمارة أيضاً، وفي هذا الصدد أكد إيبيل Ebel وميهرنز Mehrens إن اعتماد نسبة الـ (27 %) العليا والدنيا تحقق للباحث مجموعتين حاصلتين على أفضل ما يمكن من حجم وتمايز (رضوان، 2006، ص 331). و من أجل استخراج القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس الصلابة، قامت الباحثة باستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا لدرجات كل فقرة من فقرات المقياس وجدول (1) يوضح ذلك.

ب. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس **Internal Consistency Method**:

يعد ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشر لصدق الفقرة، هذا يعني ان الفقرة تفسر بنفس الاتجاه الذي يسير فيه المقياس ككل (Anastasi,1976,p.28) ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة في استخراج صدق فقرات المقياس على معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، إذ تم تطبيقه على ذات العينة المؤلفة من (100) طالبا وطالبة من المتزوجين في كلية الآداب -جامعة القادسية، وظهرت النتائج ان جميع معاملات الارتباط دالة على وفق معيار نللي (Nunnally , 1994). ما عدا الفقرة (9) إذ تكون الفقرة ذات ارتباط جيدا عندما يكون معامل ارتباطها (0,20) فاكثراً، كذلك مقارنة بالقيمة الجدولية البالغة (1.98) عند مستوى دلالة 0.05 وبدرجة حرية 99. وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) القوة التمييزية لمقياس الصلابة النفسية بأسلوب المجموعتين المتطرفتين وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	النتيجة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
1	4.0741	0.91676	2.9259	0.91676	4.602	0.455	دالة
2	3.7407	0.59437	2.4815	1.05139	5.418	0.503	دالة
3	3.1481	1.43322	1.8889	0.89156	3.877	0.387	دالة
4	3.2593	1.34715	1.7778	1.05003	4.507	0.422	دالة
5	4.0000	0.87706	2.6296	1.30526	4.528	0.569	دالة
6	4.1852	0.96225	2.4444	1.01274	6.475	0.695	دالة
7	4.2593	0.98421	2.8519	1.02671	5.142	0.543	دالة
8	2.9259	0.72991	1.4444	0.75107	7.350	0.682	دالة
9	3.0000	1.24035	2.7037	1.46274	0.803	0.069	غير دالة
10	4.2593	0.81300	2.7778	1.15470	5.451	0.611	دالة
11	3.4815	1.22067	1.5556	0.84732	6.735	0.731	دالة
12	3.7778	0.69798	1.7407	0.76423	10.227	0.805	دالة
13	2.8519	1.02671	1.3704	0.83887	5.806	0.644	دالة
14	3.9630	1.34397	3.0370	1.25519	2.616	0.453	دالة
15	4.0741	0.82862	2.2222	0.97402	7.525	0.710	دالة
16	3.9930	1.30397	3.0480	1.26519	2.596	0.201	دالة
17	4.2222	0.89156	3.2593	1.19591	3.354	0.520	دالة

دالة	0.714	7.320	0.80064	3.1111	0.64051	4.5556	18
دالة	0.762	9.079	0.79707	1.5926	1.07152	3.9259	19
دالة	0.668	5.494	1.35348	2.2963	0.80773	3.9630	20
دالة	0.608	4.859	1.35873	2.3333	1.09128	3.9630	21

جميع الفقرات مميزة ما عدا الفقرة (9) عند مقارنتها بالقيمة الجدولية 0,002 عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (52) لاسلوب المجموعتين المتطرفتين، وقيمة جدولية 1,98 ودرجة حرية 98 لعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية وبذلك اصبح المقياس بعد استعمال الطريقتين السابقتين في التمييز مكون من (20) فقرة.

* مؤشرات صدق المقياس:

يعد الصدق من الخصائص اللازمة في بناء المقاييس لكونه يشير الى قدرة المقياس على قياس الخاصية التي وضع من اجل قياسها (فرج، 1980، ص360) واستخرج للمقياس الحالي المؤشرات الآتية:

1-الصدق الظاهري Face Validity: يشير ايبيل (Ebel) إلى ان افضل طريقة للتحقق من الصدق الظاهري تتمثل في عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها (Ebel, 1972, P.55). وتحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي وذلك عندما عرضت فقراته على مجموعة من الخبراء بشأن صلاحية المقياس وملائمته لمجتمع الدراسة.

2. صدق البناء Construct Validity: وتحقق ذلك من خلال استخدام قوة تمييز الفقرات في ضوء أسلوب المجموعتين المتطرفتين، وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

* مؤشرات الثبات:

ينبغي أن تكون الأداة المستخدمة في البحث متصفة بالثبات، أي أنها تعطي النتائج ذاتها - أو قريبة منها - إذا أعيد تطبيقها على أفراد العينة في وقتين مختلفين (الزويجي، 1981، ص30). وقد طبقت الباحثة المقياس على عينة بلغت (40) من الطلبة المتزوجين من طلبة كلية الاداب في جامعة القادسية. وأستعملت الباحثة في ايجاد الثبات الطريقتين الآتيتين:

1. طريقة التجزئة النصفية: قامت الباحثة بتقسيم المقياس إلى قسمين، أخذين مجموع درجات الأفراد على الفقرات الفردية، ومجموع الفقرات الزوجية لذات الأفراد. وقبل استخدام التجزئة النصفية قامت الباحثة باختبار نصفي المقياس، من خلال استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (لغرض معرفة التكافؤ بين نصفي المقياس)، إذ وجدت الباحثة عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين نصفي المقياس عند مقارنة القيمة التائية بالقيمة الجدولية، بعدها قام الباحثة باستعمال معادلة ارتباط بيرسون للتعرف على ثبات نصفي المقياس، فوجد أن قيمة معامل ثبات المقياس (0.737). ولغرض تعرف معامل ثبات المقياس ككل استعملت الباحثة معادلة سبيرمان براون التصحيحية، فوجد أن معامل الثبات الكلي للمقياس بصورته النهائية كانت (0.849) وهو معامل ثبات جيد عند مقارنته بمعيار الفا كرونباخ للثبات، الذي يرى أن الثبات يكون جيداً اذا كان (0,70) فأكثر (Ebel, 1972, P.59)

2. معادلة ألفا كرونباخ: تقوم فكرة هذا المعامل على حساب الارتباطات الداخلية بين علامات مجموعة الثبات لكل فقرة والعلامات على أي فقرة أخرى من جهة ومع العلامات على الاختبار ككل من جهة أخرى. (عودة، 1985، ص 149). وباستعمال معادلة الفا كرونباخ للثبات، وجدت الباحثة أن ثبات المقياس بصورته الكلية بلغ (0.798) وهو ثبات جيداً إحصائياً عند مقارنته بمعيار الفا للثبات الذي يرى ان الثبات يكون جيداً اذا بلغ (0,70) فأكثر.

* المقياس بصيغته النهائية:

بقى المقياس بصيغته النهائية يتألف من (20) فقرة يستجيب في ضوءها الطالب المتزوج على خمسة بدائل، وبذلك فإن المدى النظري لأعلى درجة للمقياس يمكن ان يحصل عليها الطالب هي (100) وادنى درجة هي (20) وبمتوسط فرضي (60).

* التطبيق النهائي:

بعد أن استوفى المقياسان شروطهما النهائية من الصدق والثبات، طبقا على عينة قوامها (100) طالبا وطالبة من الطلبة المتزوجين في كلية الآداب في جامعة القادسية، بواقع 50 طالبا متزوجا 50 طالبة متزوجة.

* الوسائل الإحصائية:

لمعالجة بيانات البحث الحالي، استعملت الباحثة مجموعة من الوسائل الإحصائية من خلال برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وهذه المعادلات هي:

1. الاختبار التائي لعينة واحدة لغرض تعرف دلالة الفرق الإحصائي بين المتوسط الحسابي لعينة البحث والمتوسط الفرضي.
2. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين واستعمل في حساب القوة التمييزية لفقرات مقياس صراع الادوار والصلابة النفسية وتكافئ نصف المقياس للثبات واستخراج الفرق وفقا لمتغير النوع.
3. معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient استعمل في حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية والعلاقة الارتباطية بين صراع الادوار والصلابة النفسية.
4. معادلة سبيرمان براون التصحيحية لاستخراج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكلا المتغيرين.
5. معامل ألفا كرونباخ للثبات Coefficient Alpha في حساب الاتساق الداخلي لمقياس صراع الادوار والصلابة النفسية.

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

* الهدف الاول: تعرف صراع الادوار لدى الطلبة المتزوجين في كلية الآداب في جامعة القادسية.

ظهر المتوسط الحسابي لدى الطلبة المتزوجين في كلية الآداب (70.5600) وانحراف معياري قدره (16.25698)، فيما كان المتوسط الفرضي (66) وعند مقارنة المتوسط الحسابي لعينة البحث بالمتوسط الفرضي للمقياس وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة. ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (2.805) وهي اكبر من القيمة الجدولية (1.96) وتشير تلك النتيجة الى وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (99). وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس صراع الادوار

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
100	70.5600	16.25698	66	99	2.805	1.96	دالة

ويمكن تفسير هذه النتيجة على وفق نظرية البورت الى ان الطلبة المتزوجين في كلية الآداب يعانون من تضارب المهمات والواجبات التي تقع على عاتقهم في المحيط الاسري والاكاديمي والعمل، إذ يوجد لدى هؤلاء الطلبة مهمات كثيرة يجب القيام بها في وقت واحد وهذا ما يجعلهم مريكين وغير قادرين على الابقاء بها او تلبيتها جميعا، مما يؤدي ذلك الى تعرضهم الى الكثير من الضغوط النفسية والاصابة بالاجهاد النفسي وحتى تندي مستوى تحصيلهم الدراسي وكثرة الخلافات الزوجية.

وتتسق هذه النتيجة مع دراسة (عمارة، 2014) التي اشارت الى وجود صراع الادوار لدى عينة من طلبة المتزوجين.

* **الهدف الثاني:** تعرف دلالة الفرق في صراع الادوار لدى الطلبة المتزوجين على وفق متغير النوع (ذكور، إناث):
 ظهر المتوسط الحسابي للطلبة المتزوجين على مقياس صرع الادوار (69.3600) وانحراف معياري (16.49336)، في حين ظهر المتوسط الحسابي للطالبات المتزوجات (71.7600) وانحراف معياري (16.09355). وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر أن القيمة التائية المحسوبة كانت (0.736) وهي اقل من القيمة الجدولية (1,98) عند مستوى دلالة (0,05). مما يشير الى أنه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي الطلبة المتزوجين في كلية الآداب (الذكور والاناث) على مقياس صراع الادوار، وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) الموازنة على مقياس صراع الادوار على وفق متغير النوع (ذكور، إناث)

الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	50	69.3600	16.49336	98	0.736	1,98	دالة
الإناث	50	71.7600	16.09355				

ويمكن عزو هذه النتيجة الى ما يتسم به كلا الجنسين من مسؤوليات وادوار اسرية واكاديمية واجتماعية بدرجة مقاربة، كرعاية الاطفال وتلبية احتياج الأزواج وانجاز الواجبات الاكاديمية، وهذا ما جعلهم يعانون من ذات الضغوط والاعباء والمسؤوليات، مما لم يوجد أية فرق بين الجنسين على الرغم من ان الاناث المتزوجات سجلن متوسط حسابي اعلى بقليل من الطلبة المتزوجين من الذكور.

وتتسق هذه النتيجة مع دراسة (عمارة، 2014) التي اشارت الى عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين الطلبة المتزوجين من الذكور والاناث على مقياس صراع الادوار.

* **الهدف الثالث:** تعرف الصلابة النفسية لدى الطلبة المتزوجين في كلية الآداب في جامعة القادسية:

ظهر المتوسط الحسابي لدى طلبة كلية الآداب (58.6400) وانحراف معياري قدره (11.93376)، فيما كان المتوسط الفرضي (60) وعند مقارنة المتوسط الحسابي لعينة البحث بالمتوسط الفرضي للمقياس وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة. ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (0.257) وهي اقل من القيمة الجدولية (1,98) وتشير تلك النتيجة الى عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (99)، وجدول (5) يوضح ذلك.

جدول(5) الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس الصلابة النفسية

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
100	58.6400	11.93376	60	99	0.257	1,98	دالة

ويمكن تفسير هذه النتيجة بان الطلبة المتزوجين من الذكور والاناث يفتقدون للصلابة النفسية، ويمكن تفسير ذلك وفق نظرية **Kopasa, 1979** بان **العينة** تعاني من ضعف الفاعلية والقدرة على استغلال قواها ومصادرها النفسية والبيئية في مواجهة احداث الحياة الضاغطة والشاقة، مثل القدرة على اتخاذ القرارات وتوظيف الذات بفاعلية كبيرة نحو تحدي المثيرات السلبية للبيئة الخارجية، والاعتقاد بان ما يمتلكونه من قوى لا يكافأ ما يواجهونه من ضغوط، فضلا عن ضعف قدرتهم على التحدي والمثابرة في انجاز مهام الحياة المتنوعة.

وتتسق هذه النتيجة مع دراسة (البيرقدار، 2011) التي اشارت الى ان عينتها من طلبة الجامعة يفتقدون الى الصلابة النفسية في تحدي احداث الحياة الضاغطة.

* الهدف الرابع: تعرف دلالة الفرق في الصلابة النفسية لدى الطلبة المتزوجين على وفق متغير النوع (ذكور، إناث):
 ظهر المتوسط الحسابي للطلبة المتزوجين على مقياس الصلابة النفسية (58.5200) وانحراف معياري (9.95139)، في حين ظهر المتوسط الحسابي للطالبات المتزوجات (58.7600) وانحراف معياري (13.73594). وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر أن القيمة التائية المحسوبة كانت (0.100) وهي أقل من القيمة الجدولية (1,98) عند مستوى دلالة (0,05). مما يشير الى أنه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي الطلبة المتزوجين في كلية الآداب (الذكور والاناث) على مقياس الصلابة النفسية، وجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) الموازنة على مقياس الصلابة النفسية على وفق متغير النوع (ذكور، إناث)

الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	50	58.5200	9.95139	98	0.100	1,98	دالة
الإناث	50	58.7600	13.73594				

ويمكن تفسير هذه النتيجة الى ان كلا افراد الجنسين من المتزوجين يتسمون بانخفاض الامكانية في تحدي البيئة الخارجية، وقد يرجع ذلك الى عيش كلا الجنسين في بيئة مادية واجتماعية ضاغطة، وتعرضهم الى الاعباء والمسؤوليات النفسية والاجتماعية والاكاديمية بالدرجة ذاتها، فضلا عن تقاربهم العمري وافتقارهم للخبرة الحياتية والزوجية اللازمة والاستراتيجيات التي تمكنهم من التعايش مع الحياة، مما قد يؤدي ذلك الى تدني عزيمتهم واعتقادهم بافتقار القوى اللازمة على مواجهة الضغوط بصورة مستمرة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (مخير، 1997) و(البيرقدار، 2011) التي اشارت الى وجود فرق ذي دلالة احصائية بين الطلبة الذكور والاناث على مقياس الصلابة النفسية ولصالح الذكور.

* الهدف الخامس: تعرف العلاقة الارتباطية بين صراع الادوار والصلابة النفسية لدى الطلبة المتزوجين في كلية الآداب في جامعة القادسية.

لأجل التعرف على العلاقة الارتباطية بين صراع الادوار والصلابة النفسية لدى الطلبة المتزوجين في كلية الآداب في جامعة القادسية تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على مقياس صراع الادوار ودرجاتهم على مقياس الصلابة النفسية وظهر أن معامل الارتباط لكل العينة (0.538) وهو معامل ارتباط ايجابي عالٍ عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (98)، وجدول (7).

جدول (7) يوضح معامل الارتباط والقيم التائية المحسوبة والجدولية لدرجات صراع الادوار والصلابة النفسية لدى طلبة

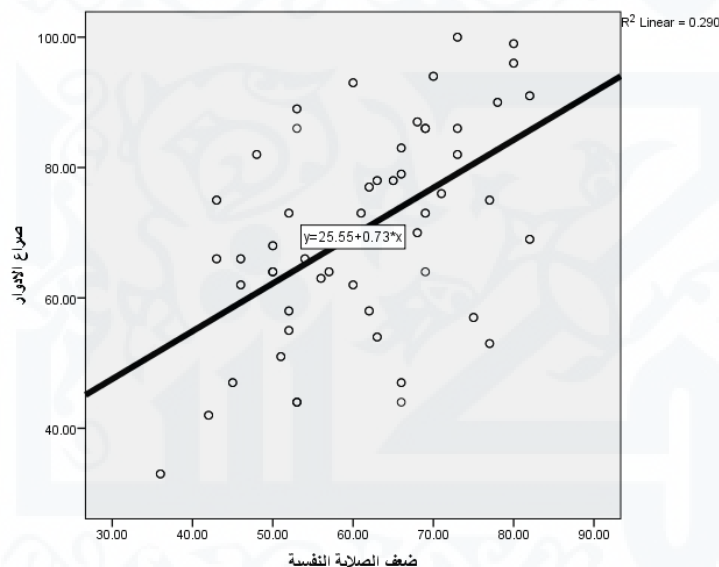
المتزوجين في كلية الآداب في جامعة القادسية

عدد العينة	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجات الحرية	مستوى الدلالة
100	0.538	7,28	1.98	98	دالة

وتشير هذه النتيجة الى أن هناك علاقة ارتباطية طردية بين صراع الادوار وتدني الصلابة النفسية لدى الطلبة المتزوجين في كلية الآداب، وهذا يعني أن كل زيادة في صراع الادوار تقابلها زيادة في تدني الصلابة النفسية، وهذه النتيجة تتسق مع الاطار النظري في البحث إذ يشير البورت، 1961 ان صراع الادوار يظهر لدى الافراد بدرجة كبيرة متى ما كانوا

غير قادرين على مواجهة وتلبية مطالب ادوارهم الحياتية المتنوعة، كذلك اشارت كوبازا، 1989 ان تدني الصلابة النفسية لدى الافراد يؤدي الى تدني امكانياتهم ومعتقداتهم في مواجهة المطالب الخارجية، إذ لا يتوقع من الافراد الذين يتسمون بتدني الصلابة النفسية ان يكونوا ناجحين في التوافق النفسي والزواجي والاجتماعي اثناء تفاعلهم مع احداث الحياة الراهنة، وهذا ما وجدته الباحثة فعلا في ضوء نتيجة البحث الحالية. ويوضح الشكل (1) انتشار درجات الطلبة المتزوجين في كلية الآداب على مقياس صراع الادوار وتدني الصلابة النفسية.

شكل (1) يوضح العلاقة الانتشارية بين درجات طلبة كلية الآداب على مقياس صراع الادوار وتدني الصلابة النفسية.



التوصيات:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بالآتي:

- القيام بدورات وورشات عمل تدريبية تساعد الطلبة المتزوجين بشأن كيفية التوافق الناجح من متطلبات الحياة الزوجية والدراسية.
- تغيير معتقدات الطلبة السلبية حول قدراتهم وكفاياتهم الشخصية والأكاديمية، وتعزيز ثقتهم بانفسهم.
- محاولة التخفيف من اعباء الطلبة المتزوجين وذلك في ضوء التسامح معهم بعض الشيء في الواجبات الدراسية ودعمهم ماديا ونفسيا من قبل المؤسسات الجامعية.
- تعزيز دور الارشاد التربوي والزواجي في الجامعة من اجل مساعدة الطلبة المتزوجين في حل مشكلاتهم الزوجية وتأثيرها على تحصيلهم الدراسي.

المقترحات:

استكمالا للبحث الحالي، تقترح الباحثة الآتي:

- دراسة العلاقة الارتباطية بين صراع الادوار والتشويشات المعرفية لدى الطلبة المتزوجين.
- دراسة صراع الادوار وضبط الذات لدى طلبة المتزوجين في الجامعة.
- دراسة الصلابة النفسية وعلاقتها بإدارة الانفعالات لدى الطلبة المتزوجين العاملين وغير العاملين.

المصادر

- أبو حسين، سناء محمد (2012): الصلابة النفسية والامل وعلاقتها بالاعراض السيكوسوماتية لدى الامهات المدمرة منازلهن في محافظة شمال غزة، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى كلية التربية في جامعة الازهر.
- حسن، اسماء محمد (2008): صراع الأدوار لدى المرأة العاملة وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والفعالية الذاتية ووجهة الضبط، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى كلية الآداب في جامعة المنصورة.
- حياة، غيات (2013) صراع الأدوار عند المرأة العاملة في المواقع القيادية، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد12.
- الخالدي، اديب (2009): المرجع في الصحة النفسية، دار وائل للنشر، عمان.
- الخشروم، محمد مصطفى 2010 دور عدالة التعاملات في تخفيف ضغوط صراع الدور (دراسة تطبيقية على عناصر التمريض في مستشفى حلب الجامعي)، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية -المجلد - 26 العدد الثاني.
- خنفر، فتحية (2014): الصلابة النفسية وعلاقتها بمركز الضبط لدى الطالب الجامعي، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى كلية العلوم الانسانية والاجتماعية في جامعة مرياح الجزائرية.
- دافيد، فونتانا (1993): الضغوط النفسية، ترجمة حمدي الفرماوي ورضا سريع، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- راضي، زينب نوفل أحمد (2008): الصلابة النفسية لدي الامهات شهداء إنتفاضة الاقصى وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى كلية التربية، الجامعة الاسلامية.
- رضوان، محمد نصر الدين (2006): المدخل الى القياس في التربية البدنية والرياضية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
- الزوبعي، عبد الجليل وآخرون (1981) الاختبارات والمقاييس النفسية، جامعة الموصل، الموصل.
- سلمان، شروق كاظم (2015): قضايا معاصرة وانعكاساتها على ظاهرة صراع الأدوار لدى الشباب، ندوة "الشباب وأدوارهم قاعدة بناء المجتمع في ضوء العلوم التربوية والنفسية" كلية التربية، جامعة بغداد
- سمية، عمار (2006): صراع الادوار لدى الام العاملة وعلاقته بالتوافق الزوجي، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى كلية الآداب والعلوم الانسانية في جامعة مرياح.
- سمية بن عمارة (2009): صراع الادوار لدى الامهات العاملات، مجلّة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 5.
- سيزلاقي وولاس، 1991، اندرو دي، وولاس مارك جى، السلوك التنظيمي والأداء، ترجمة جعفر أبو القاسم احمد، معهد الإدارة العامة، الرياض.
- الشراري، سالم بن بشير (2014): صراع الدور وعلاقته بالسلوك الاداري لمدراء التربية والتعليم، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى كلية التربية في جامعة ام القرى.
- عباس، فيصل (1996): الاختبارات النفسية تقنياتها وإجراءاتها، دار الفكر العربي، بيروت.
- عباس، مدحت (2010): الصلابة كمنبئ يخفف الضغوط النفسية والسلوك العدواني لدى معلمي المرحلة الاعدادية، مجلة كلية التربية، مجلد 26، العدد1.
- عبد الله، يوسف (2007): صراع الأدوار وعلاقته بفاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى طالبات الجامعة المتزوجات، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى كلية التربية في جامعة سوهاج.
- عليوي، محمد زهير (2012): العلاقة بين الصلابة النفسية ودافعية الإنجاز لدى الرياضيين من ذوي الإعاقة الحركية في الضفة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية.

- عمارة، سميرة (2014): صراع الأدوار وتأثيره على التوافق المهني لطلاب العاملين بالمركز الجامعي بغرداية دراسة ميدانية واستكشافية لطلاب العاملين بالمركز الجامعي، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد3.
- عودة، احد سليمان (1985)، القياس والتقويم في العملية التدريسية المطبعة الوطنية، اريد.
- فرج، صفوت. (1980) القياس النفسي. القاهرة. دار الفكر العربي.
- القبروتي، محمد قاسم، السلوك التنظيمي (2000): دراسة السلوك الإنساني والفردية والجماعي في المنظمات، ط3، دار الشروق، عمان.
- محمد، جيهان(2002): دور الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية وتقدير الذات في ادراك المشقة والتعايش معها لدى الراشدين من الجنسين في سياق العمل، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى كلية الآداب في جامعة القاهرة.
- محمد، عبد الرحمن (1994): ضغوط العمل: منهج كامل لدراسة مصادرها ونتائجها وكيفية إدارتها، معهد الإدارة العامة، الرياض.
- محمد، مهدي محمد (2013): الصراع النفسي، منشورات كلية التربية، جامعة بابل.
- مخيمر، عماد (2000).الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية متغيرات وسيطة في العلاقة بين الضغوط وأعراض الاكتئاب لدى الشباب الجامعي. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 7 (17)، 134-167.
- مقدادي يوسف موسى وأسماء بدري إبراهيم (2014): الصلابة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة والاكتئاب لدى المسنين والمسنات المقيمين في دور الرعاية في الأردن، مجلة المنارة، المجلد العشرون، العدد 2/ب
- نعيصة، رغداء ورولا رضا شريقي (2013): الضغوط النفسية وعلاقتها بالصلابة النفسية، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، مجلة الاداب والعلوم الانسانية، المجلد 35، العدد1.
- Allred, K. D. and Smith, T.W.(1989) The hardy personality: cognitive and physiological responses to evaluative threat, Journal of personality and social psychology ,50,2,257-266
- Anastasi , A (1990): Psychological testing , New York: Macmillan
- Bakker, A., Demerouti, E. & Burke, R. (January 2009). Workaholism and Relationship Quality: A Spillover-Crossover Perspective. Journal of Occupational Health Psychology, 14, 23-33
- Ebel, R.L.(1972). Essentials of Educational measurement , New , Jersey , prentice Hall Inc
- Elman, M., & Gilbert, L. (1984). Coping Strategies for Role Conflict in Married Professional Women with Children. National Council on Family Relations
- Greenhaus, J. H., & Powell, G. N. (2006). When work and family are allies: A theory of work-family enrichment. Academy of Management Reveiw, 25, 178-199.
- Greenhaus, J. H., & Powell, G. N. (2006). When work and family are allies: A theory of work-family enrichment. Academy of Management Reveiw, 25, 178-199.
- Hall, T. (1972). A Model of Coping with Role Conflict: The Role Behavior of College Educated Women. Johnson Graduate School of Management, Cornell University

- Klag, S., & Bradley, G. (2004). "The role of hardiness in stress and illness: An exploration of the effect of negative affectivity and gender". British Journal of Health Psychology 9 (Pt 2): 137–161
- Kobasa, S.(1979).Stressful Life Events, Personality, and Health: An Inquiry Into Hardiness, Journal of Personality and Social Psychology, 42(1), 168–177 .
- Kobasa, S.(1982).Commitment and Coping in Stress Resistance Among Lawyers, Journal of Personality and Social Psychology,45(3)، 839–850 .
- Kobasa, SC, Maddi, SR & ،Courington, S. (1981" .(Personality and constitution as mediators in the stress–illness relationship ."Journal of Health and Social Behavior,No4,vo.11.p.378–368.
- Luthans, F. (1992). Organizational Behavior, 6th (ed.) New York: McGraw–Hill Book Comp. Inc.
- Macionis, Gerber, &John, Linda (2010). Sociology 7th Canadian Ed. Toronto, Ontario: Pearson Canada Inc.. pp. 129.
- Mertensmeyer, C., & Coleman, M. (1987). Correlates of inter–role conflict in young ruraland urban parents. (4 ed., Vol. 36, pp. 425–429). Minneapolis: National Council of Family Relations.
- Nagarajan ,M & Jeyabalan, K (2013): LIFE –ROLE SALIENCE AMONG WORKING CLASS COUPLES WITH FOCUSED ATTENTION TOWARDS COIMBATORE CITY, International Refereed Research Journal , Vol.–IV, Issue–2(1).
- Nunnally J. Bernstein (1994) Psychometric theory. McGraw Hill, New York.
- Peter, J K.(1997): When Mothers Work: Loving Our Children Without Sacrificing Our Selves, New York: Addison–Wesley.
- Super, D.E., Savickas, M.L., & Super, C. (1996). A life–span, life–space approach tocareer development. In D. Brown, L. Brook, & Associates (Eds.), Career choice and development (3rd ed., pp. 121–128). San Francisco, CA: Jossey–Bass.
- Taft, CT, Stern, AS, King, LA & ،King, DW (1999" .(Modeling physical health and functional health status: The role of combat exposure, posttraumatic stress disorder, and personal resource attributes ."Journal of Traumatic Stress 3,vol.1.p.12–23
- Tang, Y. and Chang, C. (2010, February 26). Impact of role ambiguity and role conflict on employee creativity. African Journal of Business Management, 4(6), 869–881.

- Tartasky, D. S. (1993). Hardiness: conceptual and methodological issues. Image, 25, 225– 229. Taylor, S. E. & Brown, J. D. (1988). Illusion and well being: a social psychological perspective on mental health. Psychological Bulletin, 103, 193–210.
- THOMAS FM, AHLERS U (1999) Effects of excess nitrogen on frost hardiness and freezing injury of above-ground tissue in young oaks (*Quercus petraea* and *Q. robur*). New Phytologist 144: 73–83.
- van Servellen G1, Topf M, Leake B.(1994): Personality hardiness, work-related stress, and health in hospital nurses. [Hosp Top](#). 1994 Spring;72(2): 34–9.
- Williams, P.G., Wiebe, D.J., & Smith, T.W. (1992). Coping processes as mediators of the relationship between hardiness and health. Journal of Behavioral Medicine, 15(3), 237–255
- Wolfe , Donald M. andJ. Diedrick Snoek(1962): A Study of Tensions and Adjustment Under Role Conflict Journal of Social Issues, Volume 18, Issue 3, pages 102–121.

مقياس صراع الادوار بالصيغة النهائية

ت	الفقرة	دائما	غالبا	احيانا	قليلًا	نادرا
1	ان الدراسة تجعل علاقتي بزوجي/زوجتي متوترة					
2	لا يقدر زوجي/زوجتي اعبائي ومسؤوليات الدراسية					
3	اشعر بالتقصير نحو تلبية مطالب عائلتي					
4	من كثرة الواجبات الدراسية والبيئية لا اجد الوقت للاهتمام بمظهري					
5	اشعر بالضيق من كثرة المهمات والمتطلبات الاسرية					
6	يحرص زوجي/زوجتي التخفيف من المتاعب البيئية والاسرية عني					
7	اتمنى لو تأجل زواجي لما بعد تخرجي في الدراسة					
8	لا يسمح وقتي ان اشارك في النشاطات الاجتماعية مع اصدقائي					
9	اعاني من التعب والارهاق بسبب عدم التوفيق بين واجباتي الدراسية ومسؤولياتي الاسرية					
10	لا اجد الوقت الكافي لزيارة اقربائي.					
11	اصبحت واجباتي الدراسية اكثر ارهاقا بعد زواجي.					
12	لا اجد الوقت الكافي لاستذكار دروسي.					
13	ان واجبي في المنزل والخروج الى الدراسة يجعلني اصاب بالمرض.					
14	تتتابني مشاعر الذنب من تقصيري في اداء واجباتي نحو البيت					
15	اوقات دراستي لا تتناسب مع ظروف اسرتي					
16	اصبحت اتجاهاتي نحو الدراسة تتسم بالسلبية					
17	اشعر بصراع نفسي لعدم قدرتي على الوفاء بأي دور على اكمل وجه					
18	ان كثرة الواجبات الاسرية تجعلني اتغيب عن الدراسة					
19	ان كثرة واجباتي الاسرية والمدرسية جعلتني ابتعد عن اصدقائي.					
20	يشكو اهلي (الاباء والاخوة) من غيابي المتكرر بسبب انشغالي في البيت والدراسة.					
21	اهملت صحتي بسبب الضغوط البيئية والدراسية التي اواجهها.					
22	اضطر في بعض المواقف الى ترك واجبات البيت من اجل الدراسة.					

مقياس الصلابة النفسية بالصيغة النهائية

ت	الفقرة	دائما	غالبا	احيانا	قليلًا	نادرا
1	اصاب بسرعة الاحباط عندما تقف عقبة ما في سبيل تحقيق اهدافي					
2	احافظ على همتي عند القيام بإنجاز ما					
3	يضيع وقتي في أنشطة لا معنى لها.					
4	لا اقدم على تنفيذ اعمالتي من دون مبادرة الاخرين ومساعدتهم لي.					
5	اجد صعوبة في التكيف بسرعة عند مواجهتي لمشكلة غير متوقعة					
6	اشعر بالخوف عند اتخاذ القرارات المستقبلية					
7	اجد ان للحظ والصدفة دورا كبيرا في حياتي.					
8	مهما بذلت من جهد فاني افقد زمام السيطرة على حياتي.					
9	اشعر بالقلق والعجز عند مواجهة بعض العقبات الدراسية.					
10	اتوقف عن حل مشكلاتي اذا لم ينصحنني احد.					
11	اتمتع بروح الحماسة في الدراسة عندما يعطينا الاساتذة واجباتي جديدة.					
12	ان الحياة مجرد صدف وليس للعمل والكفاح اثرا فيها.					
13	ان الحياة عبارة عن محطة من المحن والآلام.					
14	اشعر بالقلق عندما تحدث تغيرات جديدة في حياتي.					
15	مهما واجهت من صعوبات ومحاضرات دراسية فاني لا اشعر بالتعب					
16	اشعر اني مثقل بالهموم					
17	اشعر بالدوار وسرعة التعب عند مواجهتي ضغوط جديدة					
18	تسيطر علي افكار الفشل عند بدأ امتحاناتي.					
19	اتغلب على التوتر والقلق عندما يسألني الاستاذ في المحاضرة.					
20	اسأل الآخرين ماذا يفعلون لو كانوا مكاني.					

ظاهرة الزهد في العصر العباسي (زهد أبي العتاهية أنموذجاً)

د. زينب عبد الكريم الخفاجي

الجامعة المستنصرية/ كلية الآداب

Asceticism Trend During the Abbasid Period

(Abu Al-Atahya Asceticism as a Sample)

PhD. Zaynab Abdul Kareem Al-Kafaji

College of Arts/ Al-Mustansiriya University

Abstract

Asceticism trend was not a new trend during the Abbasid period, it had roots during the previous periods. There were many poems in asceticism during the early Islamic period and the Umayyad period. The main subject of these poems is to be detached from the pleasures of life. This type of art became a distinctive art during the Abbasid period as a reaction to the irreligion during that period.

المقدمة:

لا تعد ظاهرة الزهد ظاهرة جديدة طارئة على العصر العباسي، إذ إن لها جذورها في العصور السابقة. فهناك العديد من الأشعار في العصر الإسلامي والاموي مضمونها قطع أسباب الاتصال بلهو الحياة وملذاتها ومتاعها الساعي إلى الزوال إلا أن هذا الفن استقام واستقل وأصبح فناً قائماً بذاته في العصر العباسي، وكأنه ظهر ليكون نداً لتيار الزندقة والاباحية والمجون، الذي برز في العصر العباسي.

والزهد مضمونه النقش والادبار عن ملذات الحياة الدنيا والميل إلى العبادات وإقامة الصلوات لبلوغ رضا الله ودخول جنان الخلد ولذا فالزهد يتطلب الجهد الجهد في محاربة هوى النفس الانسانية، ومما يذكر في أصول هذه الظاهرة أنها إسلامية خالصة، أو قد تكون ظاهرة متأثرة بالهندية أو المسيحية، كما يرى بعض النقاد⁽¹⁾، ولعل من الجدير بالذكر ما قاله ألفرد جيوم: ((وتساؤلنا إلى أي حد كان المتصوفة متأثرين بعوامل ودوافع خارجة عن الإسلام أمر لا أهمية له، فالمؤكد أن الإسلام نفسه بعقيدته وصومه وذكره كان أساس حياتهم))⁽²⁾

والشعراء الزهاد في العصر العباسي كثيرون من أمثال عبد الله بن المبارك ومحمد بن كناسة، ومحمود الوراق الذي أكثر في النظم في الزهد، دعا فيه إلى لزوم طاعة الله سبحانه وتعالى والامتنال بأوامره ونواهيه، والتوكل عليه والرضا بقضائه وقدره من ذلك قوله:

من	كان	ذا	مال	كثير	ولم	يقنع	فذاك	الموسر	المعسر
وكلُّ	من	كان	قتوعاً	وأن	كان	مُقلاً	فهو	المكثُر	
الفقر	في	غنى	النفس	وفيها	الغنى	وفي	غنى	النفس	الغنى
									الأكبر ⁽³⁾

وللنساء نصيبٌ في شعر الزهد والتصوف والاستغراق في حب الذات العليا، ولعل أشعار رابعة العدوية من أجمل ما قيل في هذا المضمار، إذ يتجلى فيها الحب الإلهي والعشق الروحي للخالق، من مثل قولها:

أحبك	حُبني:	حب	الهوى	وحباً	لأنك	أهل	لذا

(1) ينظر: الحضارة الإسلامية 120.

(2) اتجاهات الشعر العربي في القرن الثاني الهجري 285.

(3) ديوانه 57.

فأما الذي هو حبُّ الهوى فشغلي بذكرك عمّن سواكا
وأما الذي أنت أهلُّ له فكشفك للحُجب حتى أراكا
فلا الحمدُ في ذا ولا ذاك لي ولكن لك الحمدُ في ذا وذاك (1)
العصر العباسي،

هذا النزر اليسير عن ظاهرة الزهد والتصوف في العصر العباسي، ولكن ستكون الدراسة مفصلة عن الشاعر الزاهد والتصوف أبي العتاهية، وعن ديوانه الكامل في هذه الظاهرة، ولكن لا بأس من إيراد شعر لأبي نواس ذلك الماجن العاثر اللامبالي، إذ نظم في أخريات عمره شداً زهدياً من أجمل ما يكون يرجو فيه غفران الله له وعفوه جاء فيه:

يا رب إن عظمت ذنوبي كثرةً فلقد علمتُ بأن عفوك أعظم
إن كان لا يرجوك إلا محسنٌ فبمن يلوذ ويستجيرُ المجرم (2)

وهكذا نجد أن أشعارهم وزهدياتهم، امتازت بصدق العاطفة وحرارة المشاعر والسعادة بالقرب والدنوض الذات الإلهية، ومناجاة الخالق.

التمهيد

الزهد لغة واصطلاحاً:

الزهد لغة: القلّة، فالشيء الزهيد هو الشيء القليل (3).

وورد ((الزهد والزهادة في الدنيا، والزهد: ضد الرغبة والحرص على الدنيا، والزهادة في الأشياء كلها ضد الرغبة)) (4).
ويقال: ((زهيد، وزهد يزهد فيهما زهداً أو زهداً، ولقد زهد وزهد يزهد عنهما جميعاً، فالمراد بالزهد لغة: الرغبة عن الشيء)) (5).

((وزهد فيه وعنه زهداً وزهادة: أعرض عنه وتركه لاحتقاره أو لتحرجه منه أو لقلته، ويقال: زهد في الدنيا: ترك حلالها مخافة حسابه، وترك حرامها مخافة عقابه)) (6).

أما الزهد اصطلاحاً: كما تعرفه دائرة المعارف الإسلامية: فهو ((الابتعاد عن الخطيئة، والاستغناء عن الكماليات، تجنب كل ما من شأنه أن يبعد عن الخالق)) (7).

وقد وردت كلمة الزهد في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿وَشَرُّهُ بِثَمْنٍ بَخْسٍ دَرَاهِمٍ مَعْدُودَةٍ وَكَانُوا فِيهِ مِنْ الزَّاهِدِينَ﴾ (8).

((فإنهم قد باعوه بثمن قليل من الدراهم، وزهدوا فيه، لأنهم كانوا يريدون التخلص من تهمة استرقاقه وبيعه)) (9).
((وقد علموا أنه حر، أو لأنهم لم يبدلوا فيه شيئاً، أو لأنهم جاملوا بهذا السعر البخس عزيز مصر، ليقدم لهم بعض التسهيلات، مع أنهم كان يمكن أن يبيعوه بسعر أعلى)) (10).

(1) قوت القلوب 84/2.

(2) ديوانه 618.

(3) ينظر ابن منظور: لسان العرب، مادة (زهد)، ج3، 1876.

(4) المصدر نفسه، مادة (زهد).

(5) المصدر نفسه، مادة (زهد).

(6) أنيس إبراهيم، منتصر عبد الحليم، الحد الحي عطيه، خلف الله محمد: المعجم الوسيط، ص428.

(7) الأفندي، محمد ثابت وجماعته، دائرة المعارف الإسلامية، مادة (زهد)، المجلد 10، ص1.

(8) سورة يوسف، آية (20).

(9) سيد، قطب: في ظلال القرآن، مجلد 4، ص1977.

(10) نوفل أحمد: سورة يوسف (دراسة تحليلية)، سلسلة القصص القرآني، ص80.

ولم ترد كلمة زهد أو مشتقاتهما في القرآن الكريم إلا في هذه الآية من سورة يوسف عليه السلام. وهناك تعريف ثانٍ للزهد اصطلاحاً: هو بالمعنى الإسلامي، ((الانصراف عن الدنيا ومفاتها، والتمسك بالتقوى والعمل الصالح مع الكسب والعمل، كأن الانسان يعيش أبداً. وقد كانت هذه النزعة رد فعل لانصراف الناس بالعراق في عصر الفتوح إلى المادة ومتاع الدنيا، فعُمت هناك موجة واسعة من الزهد في الدنيا ونعيمها الفاني. ومن أوائل شعراء الزهد عدوة بن أذنية فقيه المدينة. وربما تضمن شعر الزهد دعوة إلى مكارم الاخلاق مثل شعر مسكين الدارمي. وقد ترك الوعاظ في العصور المختلفة مادة غزيرة لمعاصريهم من الشعراء فصاغوا قصائد في الوعظ دفعت الناس إلى نبذ الحياة الدنيا والعيش للاخرة))⁽¹⁾.

الفصل الأول

حياة أبي العتاهية

المبحث الأول:

أ- أسمه ونسبه

هو إسماعيل بن القاسم بن سويد وكنيته أبو إسحاق ولقبه ابو العتاهية، وأما نسبه فينتهي إلى قبيلة عنزة بالولاء من قبل أبيه، وإلى بني زهرة من قبل أمه التي كانت مولاة لهم وهي بنت زياد المحاريبي⁽²⁾. ولد في العام مئة وثلاثين هجرية قبيل سقوط الدولة الأموية بعامين، بالقرب من الكوفة في بلدة عين تمر⁽³⁾، من أسرة فقيرة تعيش من عرق جبينها، ولا تكاد تبلغ لقمة العيش إلا بشق الانفس، حيث كانت تصنع الفخار فيحمله أبو العتاهية على ظهره ويبيعه وهو ينادي عليه بصوت عال بعبارات تعد مقاطع شعرية⁽⁴⁾.

والعتاهية لقب غلب عليه بعدان دعاه به المهدي يوماً، وهو يقال للرجل المتحذلق. قال الأصفهاني: ((قال المهدي يوماً لأبي العتاهية: أنت إنسان متحذلق⁽⁵⁾، معته⁽⁶⁾. فاستوت له من ذلك كنيته غلبت عليه دون اسمه وكنيته، وسارت له في الناس))⁽⁷⁾، قال: ويقال للرجل المتحذلق عتاهية، كما يقال للرجل الطويل شنحية⁽⁸⁾. ويقال: ((أبو عتاهية باسقاط الالف واللام))⁽⁹⁾، وقيل: ((كف بأبي العتاهية لأنه كان يحب الشهرة والمجون والنعت))⁽¹⁰⁾.

ب- نشأته:

وتتلخص أنباء نشأته التي بين أيدينا في أنه ولد في بلدة تدعى ((عين تمر)) قرب المدينة في الحجاز. ويقول ابن خلكان: ((وقيل أنها من أعمال سقي الفرات))⁽¹¹⁾.

- (1) مجدي وهبة: معجم المصطلحات العربية في اللغة والادب، ص192.
- (2) ينظر: الأصفهاني، ابو الفرج علي بن حسين: الاغانى: ج4، ص1. وانظر ابن قتيبة: الشعر والشعراء، ج1 ص675. وانظر ابن خلكان: وفيات الاعيان وانباء ابناء الزمان ج1 ص225، 228.
- (3) عين التمر: بلدة قريبة من الانبار غربي الكوفة.
- (4) انظر: أسامة عانوتي: ابو العتاهية ص44.
- (5) متحذلق: المتكيس المتظرف. لسان العرب مادة حذلق.
- (6) معته: ويقال رجل معته، إذا كان مجنوناً مضطرباً في خلقه. وقد ذكر صاحب لسان في مادة (عته) هذا الخبر فقال: ((أبو العتاهية الشاعر المعروف ذكر أنه كان له ولد يقال له عتاهية، وقيل: لو كان الأمر كذلك لقل له أبو عتاهية بغير تعريف؛ إنما هو لقب لا كنية، وكنيته ابو أسحاق. وقيل: لقب بذلك لأنه كان طويلاً مضطرباً، وقيل: لأنه يرمي بالزندقة)). لسان العرب مادة (عته)
- (7) الأصفهاني ابو الفرج: الاغانى، ج4 ص3.
- (8) شنحية: بالجمع المعجمة وهو تصحيف.
- (9) الأصفهاني ابو الفرج: الاغانى، ج4 ص3.
- (10) المصدر نفسه.
- (11) ابن خلكان: وفيات الاعيان، ج1 ص198.

والراجح أن عين تمر في العراق هي مسقط رأسه ((فأنه نشأ في الكوفة والكوفة وعين التمر كلتاهما من سقي العراق))⁽¹⁾. ويؤيد هذا قول عنهما في معجم البلدان ((أنها قريبة من الانبار غربي الكوفة...))⁽²⁾. ((ولا تختلف المصادر في أنه نشأ نشأة فاسدة، وضيفة))⁽³⁾. فقد ((كانت أمه مولاة وابوه بائع جرار أو كان حجاماً))⁽⁴⁾. فقد بدأ أول حياته ينظم الشعر وينكب على اللهو ومعاشرة المتخنيين والخلفاء من أمثال (مطيع بن أبياس) ووالبة والشعراء من أمثال (أبو نؤاس). ونلاحظ أبا العتاهية في هذه الفترة يتردد أيضاً على العلماء ومساجد الكوفة فأثقف اللغة العربية وادابها.

ثم وفد على بغداد بصحبة إبراهيم الموصلي مغني المهدي والرشيدي فيما بعد⁽⁵⁾. واتصل بالمهدي وأصبح من المقربين إليه. وحدث في هذه الفترة أن وقع أبو العتاهية في حب جارية من جوارى زوجة المهدي (عتبة)، ظل يتقرب إليها بغزله ولكنها كانت تصيق بغزله، فشكته إلى المهدي فضربه مائة سوط ومنعه عنها وسجنه ثم عفا عنه. وهناك شعر له في عتبة، جاء فيه⁽⁶⁾:

يا عتب سيدي! مالك دين حتى متى قلبي لديك رهين
وأنا الذلول لكل ما حملتني وأنا الشقي البائس المسكين

وبعد وفاة المهدي اتصل بالرشيد وصار لا يفارقه في سفر ولا حضر وكان يجري عليه في كل عام خمسين ألف درهم عدا الجوائز الكبيرة السخية التي كان ينعم بها من كبار رجال الدولة⁽⁷⁾. وفي سنة 180هـ وبينما كان مع الرشيد في الرقة أعلن أبو العتاهية تزده فلبس الصوف وترك المنادمة والقول في الغزل، ولم يفلح الخليفة في ردّه عن هذا الطريق رغم العقوبات التي فرضها عليه.

((فانتقل أبو العتاهية من مرحلة غزله وخمره إلى مرحلة جديدة تعد انقلاً في حياته، فقد تحول من حياة اللهو إلى حياة الزهد، وظل نحو ثلاثين عاماً يتغنّى بالكأس الخالدة كأس الموت الدائرة على الخلق، فالكل مصيره إلى الفناء والكل سيصبح تراباً في التراب))⁽⁸⁾ فقال⁽⁹⁾:

لدوا للموت وابنو للخراب فكلكم يصير الى تباب⁽¹⁰⁾

وأيضاً⁽¹¹⁾:

الناس في غفلاتهم ورحى المنية تطحن

إن حياة أبو العتاهية مرحلتان: مرحلة الغزل والمنادمة ومرحلة الوعظ والتقصيف.

(1) أنيس المقدسي: امراء الشعر العربي في العصر العباسي، ص113.

(2) ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج1، ص159.

(3) الأصفهاني أبو الفرج: الاغاني، ج4 ص1.

(4) المصدر نفسه، ج4، ص4، 5.

(5) انظر: الاصفهاني، أبو الفرج: الاغاني، ج4 ص5.

(6) ديوان ابي العتاهية، ص277.

(7) انظر: الاصفهاني أبو الفرج: الاغاني، ج4 ص5.

(8) شوقي ضيف: العصر العباسي الاول: ص249.

(9) ديوان ابي العتاهية، ص23.

(10) تباب: هلاك.

(11) ديوان ابي العتاهية: ص267.

ولقد فطن لهذا كثير ممن ترجموا له، واستشهدوا على ذلك بقوله (1):

ألا إنما التقوى هو العز والكرم وحبك للدنيا هو الفقر والعدم
وليس على عبدٍ تقىً نقيصةً إذا صحَّ التقوى وإن حاك أو حَجَم

أبوان وضعيان، ونشأة وضیعة، ونفس تحس بالضعة وتألّم لهذا واستمع إلى رأي أحد معاصريه في هذه النشأة الخاملة.

((...أخبر يحيى بن خالد أنّ أبا العتاهية قد نسك، وأنه جلس يحجم الناس للاجر تواضعاً بذلك. فقال: ألم يكن يبيع الجرار قبل ذلك؟ فقبل له بلى. فقال: أمنا في بيع الجرار من الذل ما يكفيه ويستغنى به عن الحجابة)) (2).

ج- أخلاقه:

قد يكون أبو العتاهية المثل الوحيد الذي يقدمه تاريخ الادب العربي، على انقسام الشخصية بين طورين من اطوارها، فاسماعيل الشاب العاثر اللاهي المتزندق الذي لم يكن يبالي بشيء قبل أن يتعرف إلى عتبة (3)، غير ذلك الشاعر المكتسب الذي يتقرب من الخلفاء من اجل الجارية، فالأول حتى يفيض بالعافية، عاشق لا يهتم أضفّق أو نجح، والثاني عاشق رفضته عشقها، مضطرب، قلقن غامض العقيدة، فركن إلى الهم واليأس، وانطوى من اخفاق حبه على جرح لم يندملّ وعذاب لم ينقطع، وكأبة خانقة لاحد لها ولا نهاية.

فقد كان أبو العتاهية يدور في الأزقة والشوارع، ويجلس طوراً يحجم اليتامى والفقراء وأبناء السبيل حتى إذا عوتب في ذلك، قال: ((أردت أن أضع من نفسي حسبما رفعتني الدنيا، واضع منها ليسقط عنها الكبر، واكتسب بما فعلته الثواب!...)) (4) وهو يعلم أنه يقدم على عمل لا دراية له به، وأنه أنما يقدم عليه لأخذ مال لا يحق له أخذه. وبجانب ذلك نراه يذيع دعوة واسعة إلى محاسن الاخلاق كما يذيع حكماً وامثالاً كثيرة مقتبساً لها من الاداب الفارسية، ومما روى عن حكماء العرب مثل لقمان (5)، وأفرد لها في قصيدته ((ذات الامثال)) التي يقال أنها امتدت إلى اربعة الاف بيت.

أن أبا العتاهية بعد تطليقه الدنيا صار أقرب إلى شعراء الاخلاق والحكمة، لقد كان شعره ذا الصبغة التعليمية أخذ مكانة في تربية الذوق الإسلامي وفي تهذيب الناشئين، فهو يحض على التخلق بأشرف العادات، والبذل والانفاق في وجوه الصدقات، ويدعو الانسان إلى ان يراعي حق الجوار، وحرمة الذم وهو ينصح ابنه فيقول (6):

ما اكرم الصبر وما أحسد ن الصدق وما أزينه بالفتى
نافس إذا نافست في حكمة آخ إذا اخيت أهل التقى

والحقيقة هي أن خلقه الأصيل كان قبل كل شيء، خلق شاعر، يحب الحياة، ويزدهيه الحب، ويأثلف مع الجمال، ويصبوا إلى المتعة، ولكن ظروفه العامة والخاصة لم تدع أمامه مجالاً للمزح بالحياة، ولا سبيلاً إلى الاقبال على الناس. فبدا في الظاهر بخيلاً، وضيقاً، مذبذباً، مضطرباً كثير الشكوى، عديم الصبر، وهو في جوهره غير ذلك (7).

(1) ديوان ابي العتاهية ص243، وفي رواية: السقم والفقر.

(2) الأصفهاني ابو الفرج: الاغاني، ج4 ص8.

(3) ينظر: شوقي ضيف: العصر العباسي الاول، ص249.

(4) الأصفهاني، أبو الفرج، الاغاني، ج4، ص7.

(5) ينظر: الجاحظ: البيان والتبيين، ج2، ص76.

(6) ديوان أبي العتاهية، ص6.

(7) ينظر: شوقي ضيف: العصر العباسي الاول، ص250.

د - وفاته:

بقي أن نقول كلمة حول وفاة أبي العتاهية والروايات جميعاً لا تذكر سبباً خاصاً لموته، مما يحمل على الظن أن مات ميتة طبيعية. أما هناك خلاف يسير حول تاريخ هذه الوفاة.

ففي الاغانى ذكر اربع روايات هي: 209، 210، 211، 213⁽¹⁾. وفي ((تاريخ بغداد روايتان: 211، 213))⁽²⁾ وفي ((وفيات الاعيان روايتان أيضاً: 211، 213))⁽³⁾، ثم في ((البداية والنهاية 211، 213))⁽⁴⁾، وفي (معاهد التنصيص كذلك)⁽⁵⁾. وأن ابن قتيبة اقدم هؤلاء جميعاً ت 276هـ، لما توقفنا عند روايته التي لم يشركن في ذكرها أحد وهي (205)⁽⁶⁾. فقد عز علينا الدليل الذي يصلح لأن يدعم هذه الرواية. أما الرواية القائلة بأنه توفي سنة (209) فهي كذلك وحيدة لم نعر على ما يؤيدها في ما وقعنا عليه من أخبار أبي العتاهية، والحكم فيها كالحكم في رواية ابن قتيبة. أما رواية ابن الشاعر محمد بن أبي العتاهية فنقول: توفي سنة (210) فدعامتها الكبرى أنها شهادة ابنه.

بقي أمامنا احتمالات: (211، 213) أما سنة (211) ذكرها القدماء أمثال الطبري الثقة والحجة في التاريخ. وأما سنة (213) فالذين قالوا بها متأخرون بالنسبة إلى الطبري. ثم أن منهم من شك فيها بدليل بدئه بذكر سنة (211) أولاً ثم سنة (213)، قائلاً... وقيل ثلاث عشرة ومائتين⁽⁷⁾. وهكذا نرى أننا أراء تأريخين راجحين: 210، 211 وقد يكون الفرق بينهما أشهر قليلة لا توجب عناء التنصيص والتحري. ومهما يكن من أمره فقد كنا نأخذ برواية (210) المنسوبة إلى ابنه وهي احق الروايات بالدرس والقبول. لولا أنها لم ترد إلا في ((الاعاني)) إلى جانب روايات أخرى: ((أخبرني الصولي عن محمد بن أبي العتاهية: أن أباه توفي سنة عشر ومائتين))⁽⁸⁾ فنحن إذن محقون في إيثار سنة (211) عليها لأسباب⁽⁹⁾:

- 1- أن مصدر الاول الطبري وهو قديم وموثوق.
 - 2- أنها وردت في غيره من الاصول بشكل يدل على أنها قورنت بغيرها مزجت.
 - 3- لم يقم عندنا الدليل على صحة سند رواية (210) إلى ابنه.
 - 4- بين رواية ابنه ورواية الطبري فرق يسير.
- وما دامت رواية الطبري أثبت من وجهة نظر التاريخ فهي أحرى بالقبول. وعلى كل فليس في ما وقع بين أيدينا من أبناء أبي العتاهية ما يوضح هذه القضية كل الإيضاح.

وتمنى أبو العتاهية عند موته أن يجيئه مخارق فيغنيه في شعره، ((قال: قيل لأبي العتاهية عند الموت: ما تشتهي؟ فقال: أشتي أن يجيء مخارق فيضع فمهُ عليّ ثم يغنيني))⁽¹⁰⁾. فيقول⁽¹¹⁾:

سيعرض	عن	ذكري	وثنسى	مودتي	ويحدث	بعدي	للخليل	خليل
إذا ما	انقضت	عني	من	الدهر	مُدَّتِي	فإنَّ	غناء	الباكيات
							قليل	(1)

(1) انظر: الأصفهاني ابو الفرج، الاغانى، ج4 ص110-111.

(2) الخطيب البغدادي: تاريخ بغداد، ج2، ص260.

(3) ابن خلكان: وفيات الاعيان، ج1، ص200.

(4) ابن كثير: البداية والنهاية، ج10، ص266.

(5) العباسي: معاهد التنصيص، ج2، ص300.

(6) ابن قتيبة: الشعر والشعراء، ج2، ص769.

(7) انظر: ابن كثير: البداية والنهاية ج10، ص266، وانظر: العباسي: معاهد التنصيص ج2، ص.

(8) الأصفهاني ابو الفرج: الاغانى ج4، ص116.

(9) انظر: أسامة عانوتي: ابو العتاهية، ص70.

(10) الاصفهاني، ابو الفرج: الاغانى، ج4، ص109.

(11) ديوان ابي العتاهية ص221.

((وقال محمد بن أبي العتاهية: آخر شعر قاله أبي في مرضه الذي مات فيه))⁽²⁾ وهو ⁽³⁾:

إلهي	لا	تعدّني	فأني	مقرّ	بالذي	قد	كان	مني
فمالي	حيلة	إلا	رجائي	وعفوك	إنّ	عفوت	وحسن	ظني

((وقد أمر أبو العتاهية أن يكتب شعر على قبره وأنكر أبنه محمد ذلك. وذكر هارون بن الفضل أنه قرأ هذه الابيات على حجرٍ عند قبر أبي العتاهية))⁽⁴⁾ وهي ⁽⁵⁾:

أذن	حيّ	تسمّعي	أسمعني	ثمّ	عي	وعي
أنا	رهن	بمضجعي	فاحذري	مثل	مصرعي	
عشتُ	تسعين	حجّة	أسلمتني		لمضجعي	
كم	ترى	الحيّ	في	ديار	التزعزع	
ليس	زادُ	سوى	فخذي	منه	أو	دعي

((وقد مات أبو العتاهية في خلافه المأمون، ودفن حبال قنطرة الزيّاتين في الجانب الغربي ببغداد))⁽⁶⁾. وقد أكثر من شعر الزهد وذكر الموت والفناء والثواب والعقاب والدعوة إلى الاكتفاء بالقليل والتخلّق بالأخلاق الكريمة والانصراف عن الدنيا ومتاعها والتفكير بظلمة القبر ووحشته، وهو في كل ذلك متشائم حزين.

المبحث الثاني

عقيدته أو اتهامه بالزندقة

تباينت الآراء في عقيدة أبي العتاهية وفي ((الاغاني)) طعن صريح بها: ((كان أبو العتاهية مذنباً في مذهبه، يعتقد شيئاً، فإذا سمح طاعنا عليه ترك اعتقاده إياه وأخذ غيره))⁽⁷⁾.

وبيسط الاصفهاني مذهبه فيقول: ((كان مذهب أبي العتاهية القول بالتوحيد، وأن الله خلق جوهرين متضادين الخير والشر لا من شيء، ثم أنه بنى العالم هذه البنية منهان وأن العالم حديث العين والصنعة لا محدث له إلا الله، وكان يزعم أن الله سيرد كل شيء إلى الجوهرين المتضادين... ويتشيع بمذهب الزيدية البحترية المبتدعة ⁽⁸⁾))⁽⁹⁾ فالواقع أن معاصريه قد شكوا في عقيدته ولكننا لم نر لهم في ذلك حجة معقولة.

فمنهم من اعتمد ⁽¹⁰⁾ على قوله ⁽¹¹⁾:

(1) مدني: اجلي، وفي ((الاصول)) ليلتي.

(2) الاصفهاني، ابو الفرج: الاغاني، ج4، ص110.

(3) ديوان أبي العتاهية، ص263.

(4) الأصفهاني، ابو الفرج: الاغاني، ج4 ص111. وانظر ابن عبد ربه: عقد الفريد، ج3 ص248.

(5) ديوان أبي العتاهية: ص160.

(6) الاصفهاني، أبو الفرج: الاغاني، ج4 ص111.

(7) الأصفهاني، ابو الفرج: الاغاني ج4، ص6.

(8) الزيدية: ((فرقة نسبت إلى زيد بن علي بن الحسين بن علي بن أبي طالب ~~عليه السلام~~، تقصر الامامة على اولاد فاطمة ولا تجيز الامامة في غيرهم. والتجربة طائفة منهم أصحاب كثير النوى الايتر. توقفوا في أمر عثمان أهو مؤمن أم كافر، وفضلوا عليا على جميع الناس بعد رسول (6)). انظر الهامش: الاصفهاني ابو الفرج، الاغاني ج4، ص6، وانظر الشهرستاني: الملل والنحل ج1، ص249، 261.

(9) الاصفهاني، ابو الفرج الاغاني، ج4 ص5-6.

(10) ينظر: ابن قتيبة: الشعر والشعراء ج2 ص169.

(11) ديوان ابي العتاهية، ص127.

إذا ما استجرت الشك في بعض ما ترى فما لا تراه الدهرا مضى واجوز
وقوله (1):

يا رب لو انسيتهن وهي في جنة الفردوس لم انسها

ومنهم من احتج بأنه لا يذكر في شعره الجنة والنار، وإنما يذكر الموت فقط (2). ولعل ابن المعتز كان من أشدهم اعتدالاً في الحكم عليه فقد قال: ((ويرى بالزندقة مع كثرة أشعاره في الزهد والمواعظ، وذكر الموت والحشر والنار والجنة. والذي يصح لي أنه كان ثنويًا)) (3) (4) ولكنه يروي عن علي بن إسحاق عن الفضل المبارك الثنوية (5) ولم يعد أبو العتاهية المدافعين. فقد حدث رجاء بن سلمة فقال: ((سمعت أبا العتاهية يقول: قرأت البارحة عم يتساءلون ثم قلت قصيدة منها. قال: وقد قيل أن منصور بن عمار شنع عليه بهذا)) (6) ويروي النسائي عن ابن أبي العتاهية أن جارة لأبي العتاهية وشت به إلى حمدويه صاحب الزنادقة فقد رآته ذات ليلة فزعمت أنه يكلم القمر فبات حمدويه في منزلها يرقبه فرآه يصلي ولم يجد عليه وأخذ، فأنصرف حمدويه خاسئاً (7). ومن الطبيعي أن يرد أبو العتاهية على هذه التهمة ففي ((الآغاني)) ((أنه قال: زعم الناس أني زنديق والله ما ديني إلا التوحيد. فقلنا له، فقل شيئاً نتحدث به عنك)) (8) فقال (9):

إلا	أنا	كلنا	بائد	وأبي	بني	آدم	خالد
وبدوهم	كان	من	ربهم	وكل	إلى	ربه	عائد
وفي	كل	شيء	له	آية	على	أنه	الواحد

ولا يصح عندي، أن يعد هذا الشعر تنقيداً للتهمة. فقد يكون أبو العتاهية وصفه خصيصاً وزعم أن إراءه فيه من صلب عقيدته ليبراً من تهمة الزندقة التي كان حسابها عسيراً يومذاك ولكني لا أويد التهمة لأنه كان مطعوناً في إسلامه بناء على معان ظن أنها الاتينية (10) في شعره وعلى الزهد وهو من مبادئ المانوية (11)، فأخذ بهذا الرأي فيه كثير من التجني على الرجل، ولا يصح قبل تمحيص دقيق لهذا الشعر ولمذهب الاتينية. وبناء على أنه لا يذكر البعث في شعره، ولا يؤمن إلا بما تقع عليه الحواس. كل هذا من مظاهر الضعف في مذهبه. ويقول ((نكلسون)) من أن تفكير أبي العتاهية يخلو من الكفر الصريح. يبدو أن في شعره نزعة فلسفية لا تتفق ولا تعبر عن المفهوم العيني الإسلامي وكان هذا كافياً لأن يعده معاصروه من

(1) ديوان أبي العتاهية، ص285.

(2) ينظر: الأصفهاني أبو الفرج: الآغاني ج4، ص34.

(3) المقصود بالثنوية: ((هؤلاء اصحاب الاتنين الأتنيين يزعمون أن النور والظلمة أزليان قديمان، بخلاف المجوس فإنهم قالوا بحدوث الظلام...)) انظر

الشهرستاني الملل والغل ج2 ص72.

(4) ابن المعتز طبقات الشعراء ج2 ص228.

(5) المصدر نفسه ص364.

(6) الأصفهاني أبو الفرج: الآغاني ج4 ص34.

(7) الأصفهاني، أبو الفرج الآغاني ج4 ص35.

(8) المصدر نفسه.

(9) ديوان أبو العتاهية ص69.

(10) الاتينية هو مذهب المجوس الذين يقولون بالنور والظلمة كاصليين اثنين مدبرين قديمين، يقتسمان الخير والشر والنفع والضرر والصالح والفساد ويسمون احدهما النور والثاني الظلمة انظر الشهرستاني: الملل والنحل ج2، ص60.

(11) المانوية: ((أنها مذهب المنسوب إلى ماني الذي كان يرى أن العالم مصنوع من نور مظلمة وأنها أزليان. وانكر وجود شيء من غير أصل قديم. وعنده ان النور والظلمة قوتان متضادتان ومن تعاليمه أنه فرض العشر في الاموال والصلوات الاربع في اليوم والليلة،...)) انظر الشهرستاني في الملل والنحل، ج2 ص72-81، وشوقي ضيف: العصر العباسي الاول ص241.

العلماء ملحدًا. ويقول أيضاً أن في شعر أبي العتاهية بالرغم من كل ما يقال فيه معاني اسلامية كالبعث والحساب ويستشهد بقصيدته لدوا للموت...))⁽¹⁾ ولكن فايدا يستدل أنه أثني من ارجوزته التي اعتمد منها على هذه الأبيات ⁽²⁾:

لكل	شيء	معدن	وجوه	واوسط	واصغر	واكبر
من	لك	بالمحض	وكل	ممتزج	وساوس	في الصدر منه تعتلج

((الخير والشر والصفو والكدر والمحض والممتزج وما يتولد من المعاني التي ترجح إلى النور والظلمة اللذين تدين بها المانوية والمزدكية))⁽³⁾ ويعد الدكتور عبد الرحمن بدوي أبا العتاهية من الشعراء الزنادقة ويحتج برأي ((فايدا))⁽⁴⁾ الذي أشرنا إليه آنفاً وليس في مقدورنا أن نفصل هنا في هذه الوضعية الشائكة التي تباينت فيها آراء القدامى والمحدثين على السواء، ادباء وباحثين واشتطت أحياناً كثيرة. ولكن يلوح لي أن شعر الرجل قد حمل فوق ما ينبغي، وأن تاريخه الديني لم يكن ليوحي بالتقى والورع هو الباعث على هذا الشك كله. ولا ننسى بهذه المناسبة. أن أبا العتاهية مولى من اصل فارسي. وهذا يلقي بعض النور على ما غمز في عقيدته من مبادئ دينية قد ترجع في أساسها إلى الفرس.

الفصل الثاني

المبحث الاول

دوافع الزهد عند ابي العتاهية

الزهد في العصر العباسي:

أن تيار الزهد في العصر العباسي عبارة عن ظاهرة تقليدية، وليس من ظاهرة خاصة بهذا العصر ولم يكن من ابتداعه إذ يمكن تتبع أصوله إلى عهد الرسول 6 ولتماسها في بعض المأثور من حديثه، فعن أبي حازم، عن سهل بن سعد الساعدي (رض) قال: أتى لنبي 6 رجل فقال: يا رسول الله، دلني على عمل إذا أنا عملته احبني الله واحبني الناس، فقال رسول الله 6: ((ازهد في الدنيا يحسبك الله، وازهد فيما في أيدي الناس يحبك الناس))⁽⁵⁾.

بل يمكن الرجوع بالزهد إلى العصر الجاهلي، ومن ذلك قول الشاعر عدي بن زيد العبادي في قصيدته المشهورة ⁽⁶⁾:

أرواح	مُودَع	أم	بُكور	أنت	فانظر	لأي	أمر	تصير

وكان للتطور الاجتماعي في العصر العباسي أثر الخطير في ظهور الزهد، فشيوع اللهو والعبث والمجون والزندقة كان لابد أن يوجد حركة مضادة تسير في خط مغاير تدعو إلى التقوى وتحقر المال الدنيا وكان للوضع الاقتصادي اثر كبير في ظهور الزهد بسبب تلك الفروق الطبقية التي اوجعت طبقة فقيرة بائسة لم تجد إلا القناعة بالكفاف من الرزق مع الاعتصام بتقوى الله يقابل ذلك تدفق الاموال والثروة على طبقات معينة من المجتمع بسبب التجارة أو أي سبب اخر. وظهر الزهد منذ انقسام المسلمين فيما بينهم وقيام معارك صفين والجمال والنهروان وقويت بسبب ذلك الاضطراب السياسي فخلقت تلك الاحداث

(1) الأصفهاني، ابو الفرج: الاغاني، ج4 ص307.

NICHOLSON, ALITERAY HISTORY OF THE ARABS 299.

(2) لا توجد هذه ابیات في الديوان.

(3) يقول الشهرستاني أن المزدكية مذهب فردك. وهو يشبه مذهب ماني في أن الكون قوامه النور والظلمة. ولقد امل فردك النساء والاموال ((وجعل الناس شركة فيها الى شراكم في الماء والنار والكلاء)) اعتقاد فيه أن الاموال والنساء مصدر من كل خصومة وعداوة، فاشاعتها تعني اشاعة اسباب التوافق والسود والفضاء على بواعث النفرة والشقاق. انظر الشهرستاني الملل والنحل ج2، ص83، 89.

(4) انظر بدوي، عبد الرحمن: من تاريخ الاحاد في الاسلام ص38.

(5) ابن ماجه، ابو عبد الله محمد بن يزيد القزويني: سنن ابن ماجه، مجلد 2، ص1373.

(6) العبادي، عدي بن يزيد: ديوانه، ص84.

المتطرفة اثاراً متطرفة اعتزلوا القتال، فضلاً عن ظهور الاحزاب وشعر الزهد اكثر اتصالاً بحياة الجماهير من شعر الخمر والمجون الذي كان يمثل اتجاهها معيناً وفي فئة معينة من المجتمع بسبب ترفها. وقد كان ابو العتاهية ⁽¹⁾ في مقدمة الزاهدين في رفضه لكل نقائص المجتمع خلقية واجتماعية وسياسية وكان محمود الوراق ⁽²⁾ من شعراء الزاهدين أيضاً في ذلك العصر فقد رفض تلك الحياة لم رآه من استغلال الموسدين والاعنياء للطبقة الفقيرة.

دوافع الزهد عند أبي العتاهية:

وسوف أبدأ بتحديد الدوافع العامة التي وجهت ابا العتاهية الى الزهد ثم انطلق بعدها لتحديد الدوافع الخاصة.

1- الدوافع العامة:

أ- الحياة الاجتماعية:

ظهر في المجتمع الاسلامي في العصر العباسي في القرن الثاني الهجري طائفة من النزعات الاجتماعية، منها: الشعبية ⁽³⁾ واللهو، والزهد. تعد نزعة الزهد رد فعل طبيعي للنزعات السابقة المنحرفة، وما ترتب عليها من اندفاع طائفة كبيرة من الناس ليفروا انفسهم في تياراتها الصاخبة، فظهرت طائفة اخرى انكرت عليهم هذه الحياة المادية المرتبطة بالأرض ارتباطاً رخيصاً، فمضوا يقفون في وجه تياراتها.. فاتهموا الى الزهد والنقش واداروا ظهورهم للحياة ومتعها، ومضوا يدعون الناس إلى عالم روداني، ويذكرونهم بأن هذه الحياة التي جرفتهم في تياراتها المادية حياة فانية، يقف الموت على بابها بالمرصاد، وأن وراءها حياة باقية خالدة يحاسب فيها المرء على ما قدمت يداه في حياته الدنيا... الخ⁽⁴⁾

وظهور هاتين الطائفتين في هذا المجتمع ليس أمراً غريباً بل لعله شيء طبيعي، فإن الناس في عصر الاضطرابات السياسية والانتقالات الاجتماعية يفقدون طمأنينتهم في الحياة، فمنهم من يندفع خلفها، ومنهم من يجعلها وراء ظهره. ((ولهذا طان طبيعياً أن يكون العراق هو الاقليم الذي شهد ارتفاع هذه الموجة من الزهد ارتفاعاً شديداً لأنه الاقليم الذي شهد أشد صور الاضطراب السياسي والانتقال الاجتماعي في القرن الثاني الهجري، والواقع أن المجتمع القرن الثاني الهجري لم يكن كله لهوا ومجوناً وإنما كانت فيه جوانب خيرة كثيرة، فكما كانت حانات بغداد والبصرة والكوفة وبيوت القيان بها تغص بالمجان والزهاد الذين رفضوا الدنيا وزينتها... الخ⁽⁵⁾ وأهم شاعر صور هذه الموجة من الزهد الاسلامي التي انتشرت في هذا العصر وعبر عنها أقوى تعبير هو أبو العتاهية الذي اتخذ من الزهد موضوعاً لشعره.

ب- الحياة السياسية

شهدت طفولة أبي العتاهية تلك الحياة السياسية المضطربة التي عاشها المجتمع الإسلامي عقب الانقلاب العباسي، وشهد بعينه رؤوساً تتطاير، ودماء تسيل، هذه الصورة القائمة السوداء انطبعت في نفسه منذ هذا الوقت المبكر من حياته، وانطبعت في نفسه كذلك صورة قائمة لمصير الانسان في الحياة، ذلك المصير الذي شغله فترة طويلة ⁽⁶⁾، والظروف السياسية التي عاشها ابو العتاهية في الكوفة، ومظاهر الظلم التي شاهدها ومر بها، ومشاهد الموت، فترسبت في نفسه حقارة الدنيا وهوان العمر ثم أنه ولد إبان صراع العباسيين مع الامويين ومن والاهم، والشيعة ومن ناصرهم. فقد اتخذ الخليفة المنصور له في

(1) ينظر: ابو العتاهية: أسامة عانوتي، ص105.

(2) ينظر محمود الوراق (المقدمة) ص11.

(3) الشعبية: مذهب اجتماعي ينطوي على اهداف سياسية، نادى بها بعض المتعصبين من الشعوب الاجنبية التي اخضعها العرب لحكمهم وبخاصة الفرس، وتقوم على اساس مهاجمة العرب والخط من شأنهم والتهوين من دورهم الحضاري في تاريخ الانسانية، قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاهُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ سورة الحجرات اية 13. ينظر: الكيالي، عبد الوهاب: موسوعة السياسة، ج3، ص482-483.

(4) خليف، يوسف: تاريخ الشعر في العصر العباسي، ص35.

(5) المصدر نفسه، ص26.

(6) ينظر: خليف، يوسف: تاريخ الشعر في العصر العباسي، ص85.

الكوفة جاسوساً من أهلها اسمه (ابن مقرن)، يتجسس عليهم ويتقصى له اخبارهم ويسأله عن تطور الامور فيها، وهذه المظاهر كلها جعلت ابا العتاهية ينحى منحى الزهد في شعره.

2-الدوافع الخاصة

أ - الصنعة والخوف:

يرجح نسب أبي العتاهية إلى طبقة الانباط، وهم الطبقة الدنيا في المجتمع الدنيا، وكانوا يعيشون حول الحيرة، ((دخل يوماً ابو العتاهية وهو مضمخ بالدماء على مندل وحيان بني علي العنزي، فقال له: ويحك ما بالك؟ فقال لهما: من أنا؟ فقالا: أنت أخونا وابن عمنا ومولانا، فقال لهما: أن فلانا الجزار قتلني وضربني وزعم أنني نبطي، فإن كنت نبطيا هربت على وجهي، والا فقوماً فخذنا لي بحمتي، فقام ومعه مندل بن علي وما تعلق نعله غضباً وقال له: والله لو كان حقك على عيسى بن موسى لآخذته لك منه، ومر معه حافيا حتى اخذ له بحقه))⁽¹⁾. فهو يعد أن الانسان ليس باصله ونسبه، بل باعماله وأن القبر أو الآخرة هي الدار التي تسوي بين عليّة القوم وادناهم⁽²⁾، فيقول⁽³⁾:

وصرت الى دار هي الدار التي
محك به الاقوام ويحك تستوي
اقت بها صياد وانت نشيط
فصد كرام سادة ونبيط⁽⁴⁾

وصنعته لم تكن قاصرة على نسبه النبطي بل تجاوزت ذلك إلى صناعة أبيه في الحجامة، فقد أشار ابو العتاهية لهذه المهنة⁽⁵⁾، بقوله⁽⁶⁾:

إلا أنما التقوى هو العز والكرم
وليس على عبد تقي نقيضه
وحبك للدنيا هو النذل والعدم
إذا صحح التقوى وأن حال او حجم

((فهو وضع النسب، حقير المهنة، شريف النفس، يتسلح بالزهد، كما يبتعد بنفسه عن ظلم الناس، ويفخر بالتقى والزهد وطاعة الله سبحانه ويجعل ذلك فوق النسب والحسب))⁽⁷⁾.

((وقد ظلت هذه الصنعة تطارده حتى عندما أصبح شاعراً مرموقاً في بلاط خلافة المهدي، حتى إن عتبة التي احبها رده لانه بائع جرار متكسب بالشعر))⁽⁸⁾ وقبل عتبه احب ابو العتاهية (سعدى) وهي من أهل الحيرة وكانت ذا حسن وجمال، ومولاة لآل معن، وكان يحبها أيضاً عبد الله بن معن بن زائدة المكنى بأبي الفضل ونهاه معن عن التعرض لها⁽⁹⁾. قرر أبو العتاهية بعد هاتين الصدمتين أن يميت قلبه إلى الابد، وأن ينصرف عن متع الدنيا وملذاتها وأن يعتزل الناس ويفرض على نفسه حياة تقوم على الزهد والتقصيف ((ومضى في زهد يجاهد نفسه مجاهدة عنيفة، إذ فرض على نفسه الحج كل عام، كما فرض عليها اعتزال الناس والميل الى الوحدة، ومفارقة مجالس اللهو والشعر والغزل، كما كان يفرض على نفسه أحياناً أن يصوم عن الكلام، ومضى يمارس هذه الرياضات الروحية حتى ودع الحياة))⁽¹⁰⁾ وفي بداية زهده امره الرشيد أن يقول شعر في

(1) أبو العتاهية: أشعاره واخباره، ص35.

(2) المصدر نفسه، ص206.

(3) ديوان ابو العتاهية، ص142.

(4) صيد: جمع اصيد: المتكبر المزهر بنفسه، انظر: المعجم الوسيط، ص556.

(5) انظر ابو العتاهية: أثماره واخباره ص348-349، وورد الشطر الثاني هو ((النذل والندم)).

(6) ديوان ابو العتاهية: ص243.

(7) نوفل، محمد محمود قاسم نوفل: المختار من الشعر والشعراء في العصر العباسي، ص177.

(8) الاصفهاني، ابو الفرج: الاغانى، ج3، ص128، ورد في ابن خلكان: وفيات الاعيان، ج1، ص225.

(9) انظر الاصفهاني، ابو الفرج: الاغانى، ج4، ص136-137.

(10) حليف، يوسف: تاريخ الشعر في العصر العباسي، ص88.

الغزل، لكنه رفض وصمم الخليفة على طلبه، وصمم الشاعر على امتناعه فحبسه، ولما أطلقه الرشيد من الحبس لزم بيته وقطع الناس⁽¹⁾، فذكر ذلك للرشيد فقال: فولو له ((صرت زيرنساء⁽²⁾، وحلس البيت))⁽³⁾ (4). فكتب إليه ابو العتاهية⁽⁵⁾:

برمئ ما	بالناس اكثر	بالناس لعمري	واخلاقهم وما	فصرئ أملهم	استأنس في	بالوحدة العدة
						(مجزوء البسيط)

أما الخوف فقد كان مبعثه لدى أبي العتاهية بيئة الكوفة التي عاش فيها، حيث اندلت الثورات في جنبات الدولة الإسلامية في مواجهة العباسيين، ((وفي سبيل تأمين العباسيين لانفسهم اسرفوا في سفك الدماء منذ بدأ أبو عبد الله السفاح الى عهد الرشيد الذي يعد مفخرة العصر العباسي كله...))⁽⁶⁾ تلك الخواص السياسية التي كانت تعكس حياة الكوفة وبيئتها هي عامل هام في تكوين شخصية ابي العتاهية حتى اورثته الخوف وحب الانتقام معا، وحب الانتصار لنفسه وللناس من حوله من القهر والعجز معا.

ب- بخله وحرصه:

تفيض اخبار أبي العتاهية بالحرص وشدة البخل، وبلغت في الاغاني اثني عشر موضعا، بلغ من قسوته فيها ((أنه اجاع خادمه حتى مات جوعا، فقد كان يجري عليه في اليوم رغيفين بغير ادام ولما عوتب في ذلك قال: من لم يكفه الكثير لم يكفه القليل من اعطى نفسه شهوتها هلك، وهذا خادم يدخل الى حرمتي ويناتي فإن لم اعوده الاقتصاد اهلكني، واهلك عيالي ومالي))⁽⁷⁾. وقد احرجه معاصروه وهاجموه على بخله، وكانت له إجابات عليهم منها ما يرويه صاحب الاغاني من أنه قيل لأبي العتاهية:

((مالك تبخل بما رزقك الله فقال: والله ما بخلت بما رزقني الله قط، قيل له: وكيف ذاك وفي بيتك من المال ما لا يحصى؟ قال: ليس ذلك رزقي، ولو كان رزقي لأنفقته))⁽⁸⁾. وسبب هذا البخل هو انه كان يرى هذا المال رزقا خاصا باولاده يواجهون به الايام بعد موته، ولاسيما بناته، فقد كان له ابنتان يقال لاحدهما الله وللأخرى بالله⁽⁹⁾، وقد عودهن البخل، ورياهن عليه، حتى يظل المال بعد موته في أيديهن أمانا وحماية، بدليل أنه لا يرغب عن تزويجهن من الفقراء، ذلك أنه لما تقدم له خاطب لاحدى ابنتيه قال: ((ما كنت لازوجها إلى بائع خرف وجرار؟ ولكن اختار لها موسراً))⁽¹⁰⁾. والواضح أن أبا العتاهية يخاف الفقر ويخاف السؤال، ومن هذا المنطلق كان شحيحاً بما يصل إلى يده ومن أقواله⁽¹¹⁾:

فالمال والفقر	من ذل	حله عليه	قوام باب	العرض مفتاحه	والوجه العجز	واللسان والثواني (النسخ)

(1) انظر الاصفهاني ابو الفرج، الاغاني، ج4، ص105-106.

(2) زير نساء الذي يكثر زيادة النساء ويحب مجالستهن ومحدثتهن، انظر المعجم الوسيط، ص34.

(3) ابو العتاهية: أشعاره واخباره، ص468.

(4) ديوان ابي العتاهية: ص80.

(5) ديوان ابي العتاهية: ص80.

(6) أبو الأنوار، محمد: الشعر العباسي تطوره وقيمه الفنية، ص209.

(7) أبو العتاهية: أشعاره واخباره، ص205.

(8) الاصفهاني، ابو الفرج: الاغاني، ج4، ص96.

(9) انظر ابن قتيبة: الشعر والشعراء ج1، ص675.

(10) الاصفهاني، ابو الفرج: الاغاني، ج4، ص89.

(11) ديوان ابي العتاهية: ص270.

ت- مجتمع العامة:

كانت الكوفة تتكون من طبقات متعددة تنصهرها طبقة الارستقراطية العربية، ثم الموالي، ثم العاقبة من عرب وفرس، وأنباط وسريان على تفاوت بينهم في هذا الدور من ادوار أبي العتاهية في الزهد، يعرف كيف يحكم موقفه. لأنه يقع الموقع المناسب من ذوق العامة، وهم القاعدة العريضة من طبقات الامة، أنه يهون عليهم بعضات مشقات الحياة، وويلات المعاناة. لقد تمكن أبو العتاهية من السيطرة على العامة في تلقّهم لفنه، لأنه كان شاعراً شعبياً، وفي هذا احكام لتلك الصلة التي ينشدها في مجتمعه. فعندما رأى أن غلاء الاسعار الفاحش قد عمّ المجتمع البغدادي ولمس الشكوى والتذمر من الناس، نصب نفسه محامياً عنهم، ومطالباً أولي الامر بمراجعة الامور، فرفع شكوى إلى أحد الخلفاء العصر العباسي في زمانه (1) بقوله (2):

من مبلغ عني الإما م نصائحاً متواليّة
(مجزوء الكامل)

لقد احتّمى أبو العتاهية بالزهد ليشفي جراح نفسه وغيره من المجتمع.

ث- نيران المظالم ورائحة الموت:

لقد شاهد ابو العتاهية المجازر، وحقارة الدنيا في مجتمع الكوفة حيث اشتد الصراع بين الامويين والعباسيين، وبين بني العباس انفسهم، وشاهد هو أن الانسان مهما كان قدره ومنزلته.
دخل رجل يدعي بابي عبيد الله على المهدي، وكان قد وجد عليه في أمر بلغه عنه، وابو العتاهية حاضراً المجلس، فجعل المهدي يشتم ابا عبيد الله وحبسه (3) فنشده ابو العتاهية قائلاً (4):

أرى الدنيا لمن هي في يديه عذاباً كلمّاً كثرت لديه
تهين المكرمين لها يصغر وتكرم كلّ من هانت عليه
(الوافر)

فتبسم المهدي وقال لابي العتاهية: احسنت. فقام ابو العتاهية وقال: والله يا امير المؤمنين، ما رأيت أحداً أشد إكراماً للدنيا، من هذا الذي حبس الساعة، فتبسم المهدي ودعا بأبي عبيد الله فرحني عنه، فكان ابو عبيد الله يشكر ذلك لأبي العتاهية (5). لقد عاش ابو العتاهية حياة كثر فيها القتل والظلم والتقلبات السياسية في البيت العباسي بين أمراء العباسيين.
ثم ما كان يحلق العلويين من أذى وتقتيل وتشريد (6). وفي عهد الرشيد ضرب أبو العتاهية وسجن، وشاهد قتل سجين أمام عينيه، ويرى الدكتور يوسف خليف أن سبب حبس الرشيد لأبي العتاهية هو أنه كان يكثر (ويلج في معانيه) على طغيان الملوك وغفلتهم في الدنيا، ثم زوال ملكهم مهما طال، وتساوئهم بالسوقة أمام الموت، ويجعل الحديث عنهم موضوعاً لاستخلاص العبرة (7)، فيقول في ذلك (8):

وكم من عظيم الشأن في قعر حفرة تلحف فيها بالثرى وتسريلا
(الطويل)

(1) انظر ابو العتاهية: اشعاره واخباره، ص439.

(2) ديوان أبي العتاهية: ص300.

(3) انظر أبو العتاهية: أشعاره وأخباره، ص410-411.

(4) ديوان أبي العتاهية، ص288.

(5) انظر الاصفهاني، ابو الفرج: الاغاني، ج3، ص153-154.

(6) انظر نوفل، محمد محمود قاسم: المختار من الشعر والشعراء في العصر العباسي، ص181.

(7) انظر ابو العتاهية: أشعاره واخباره، ص405.

(8) ديوان ابي العتاهية، ص212.

وأن اللاحاح على هذه المعاني وانتشارها في الاوساط الشعبية في شعر أبي العتاهية يضع من قدر الخليفة وهيبته في النفوس التي تدرك هذه المعاني وتتمثل بها.

ج- سماته النفسية واستعداده الفطري:

الزهد نمط سلوكي إنساني، يؤدي إليه التكوين النفسي لبعض الافراد من جهة، وتساعد عليه الظروف الاجتماعية من جهة أخرى، فالناس بحكم تكوينهم النفسي الانبساطي المتفتح للحياة.

ومنهم الانقباضي العازف عن الحياة، الزاهد فيها، المنطوي على نفسه⁽¹⁾. رزق أبو العتاهية رهافة الحس منذ صغره ووجد في نفسه غزارة الطبع التي تمكنه من نظم الشعر، يقول عنه صاحب الاغاني: ((إنه كان ذا لباقة وفصاحة، وكان هو نفسه يعرف موهبته ويعتد بها، فقد سئل عن نفسه، فقال: أنا جرّار القوافي، وأخي جرّار التجارة))⁽²⁾. ومما يؤخذ عليه عدم ثبوته على مذهب أو نهج معين، فهو يعتقد شيئاً ما ثم إذا سمع طاعنا يذم هذا الشيء، فسرعان ما يتحول عنه دون نقاش أو جدل⁽³⁾.

لم تكن شخصية أبي العتاهية على شيء من التماسك والانسجام ورؤيته للعالم غريبة تكمن في تلمس العذاب ضمن السرور، وادراك النهاية في صميم البداية، وهذه الرؤية الغريبة نجمت عن مزاج خاص، وعن تكوين نفسي وصحي قل نظيره⁽⁴⁾.

المبحث الثاني

موضوعات الزهد عند أبي العتاهية

لقد أملى العصر العباسي على معظم الشعراء خوض أغراض الشعر لمجاعة الحياة الاجتماعية، ومن بين هذه الاغراض شعر الزهد، وابو العتاهية كشاعر عباسي طرق هذا المجال وابدع فيه. وعند دراستنا لشعر الزهد لدى أبي العتاهية وجدناه يشتمل على الموضوعات الآتية:

أولاً: الموت:

فكرة الموت، ذلك المصير المحتوم للانسان - بل لكل حي- كانت أقوى أسلحة أبي العتاهية للتخويف والزجر القاسي حتى للتقاة الراغبين في التطهر من أجل هذا المصير، وهذه الفكرة كان أبو العتاهية يعزف عليها فيزلزل قلوب العصاة والمؤمنين على السواء⁽⁵⁾. فهو يخاطب الانسان الذي نسي الموت ويطلب الخلود في الدنيا قائلاً: لا تنق بالدنيا وبالصحبة فيها، فالموت يأتي ويفرق هذه الجماعة، ثم يأتي له بدليل اخر على الموت، ألا وهو موت الابوين⁽⁶⁾، قال⁽⁷⁾:

أُنْسَاكَ	مَحْيَاكَ	المَمَاتَا	فَطَلَبْتُ	فِي	الدُّنْيَا	الشُّبَّاتَا
أَوْثَقْتُ	بِالدُّنْيَا	وَأُذْتُ	تَ	تَرَى	جَمَاعَتَهَا	شَتَاتَا
يَا مَن	رَأَى	فِيهِ	مَا	قَدْ	رَأَى	فَمَاتَا

مجزوء الكامل

تلك النصيحة تسوي بين جميع البشر، فمصيرهم واحد، إلا أن الحياة تتسيهم الموت زوراً وبهتاناً، لقد استعمل الشاعر أبو العتاهية في الأبيات السابقة أسلوب الاستفهام، ليكون الخطاب أشد وقعاً وأثراً في النفس الإلهية عن ذكر الموت، ثم نراه استعمل كاف المخاطب في هذا الحوار مع الإنسان، واستعمل قافية التاء مع ألف الإطلاق لتدلّ على انطلاق الإنسان في هذه

(1) انظر: اسماعيل، عز الدين: في الشعر العباسي، ص289.

(2) الاصفهاني، ابو الفرج: الاغاني، ج4، ص11.

(3) انظر نوفل محمد محمود قاسم: المختار من الشعر والشعراء في العصر العباسي، ص178.

(4) انظر شرارة، عبد اللطيف، ابو العتاهية شاعر الزهد والحب الخائب، ص25.

(5) انظر: شلبي، سعد اسماعيل، البيئة الاندلسية وأثرها في الشعر، عصر ملوك الطوائف، ص505.

(6) انظر: ابو العتاهية اشعاره واخباره، ص74-75.

(7) ديوان ابي العتاهية، ص53.

الحياة والانفلات فيها، وفي غفلة الناس عن الموت، وهو بينهم يغدو ويروح، لا مفر منه ولو عمّر الإنسان ما عمّر نوح⁽¹⁾، فيقول⁽²⁾:

كُنَّا	فِي	غَفْلَةٍ	وَالِد	مَوْتٌ	يَغْدُو	وَيَرْوُحُ
نَحْ	عَلَى	نَفْسِكَ	يَا	كَيْنُ	كُنْتُ	تَنُوحُ
لَتَمَوَّتَنَّ	وَإِنْ	عُمِّرْتَ	مَا	عُمِّرَ	نُوحُ	

مجزوء الرمل

استعمل أبو العتاهية في هذه الابيات التفعيلات القليلة من بحر مجزور الرمل لتتناسب مع ما يحدث عنه من قصر حياة الانسان مهما طالّت، حتى لو بلغت حياة نوح ~~الكل~~.

ومما يدل على صدق عاطفته في هذه الابيات هو استخدامه لضمير جمع المتكلمين (نا)، فهو يتكلم عن نفسه أولاً، ثم عن غيره، ونراه بعد ذلك يوجه الخطاب لكل انسان يغفل عن الموت ويصفه بالمسكين. لقد اخذ ابا العتاهية فكرة أن الموت آتٍ لا محالة لكل حيٍّ على وجه الارض، وأن الدنيا دار بلاء وشقاء وعناء، من سره زمن ساءته ازمان، والمغرور فيها من يظن أن القوة والصحة دائمتان، فالمرء عليه أن يغتنم شبابه قبل هرمه⁽³⁾، وحياته قبل موته، فمن اراد الثواب فليقل خيراً أو ليصمت، ذكر ابو العتاهية⁽⁴⁾:

أَيُّهَا	المَغْرُورُ	مَا	هَذَا	الصَّبَا	لَوْ	نَهَيْتَ	النَّفْسَ	عَنْهُ	لَا نَتَهَيْتَ
رَحِمَ	اللَّهُ	امْرَأَ	أَنْصَفَ	مَنْ	نَفْسِهِ	إِذْ	قَالَ	خَيْرًا	أَوْ سَكَتَ

(الرمل)

استعمل الشاعر أسلوب الشرط ليؤكد للانسان موته، واستعمل قافية التاء الساكنة لتتناسق مع الوضع، أن الموت قريب من الانسان وكأس الموت لابد لكل إنسان أن يشربه، وقال⁽⁵⁾:

مَا	أَقْرَبَ	المَوْتِ	مِنَّا	تَتَجَاوَزُ	اللَّهُ	عَنْ
كَأَنَّهُ	قَدْ	سَقَانَا	بِكَاسِهِ	حَيْثُ	كُنَّا	

(المجتث)

إن الإنسان يأمل أن يخلد في هذه الدنيا، ولا يدري أن الموت يقطع حبال هذا الامل، ويقف له بالمرصاد، فإذا أمسى حيا فقد لا يعيش إلى الصباح⁽⁶⁾، وإذا أصبح فقد لا يعيش إلى المساء ذكر في ذلك⁽⁷⁾:

أَوْمَكَ	أَنْ	أُخْلِدَ	وَالْمَنَايَا	يَثْبُنَ	عَلَيَّ	مَنْ	كُلِّ	النَّوَاحِي
وَمَا	أَدْرِي	إِذَا	أَمْسَيْتَ	حَيًّا	لَعَلِّي	لَا	أَعِيشُ	إِلَى الصَّبَاحِ

يكثُر أبو العتاهية في شعره الزهدي من التعابير الدينية، ففي البيتين السابقين كأنني بحديث النبي 6 عن عبد الله بن عمر (رضي) قال: أخذ رسول الله 6 بمنكبي فقال: ((كن في الدنيا كأنك غريب أو عابر سبيل))⁽¹⁾ وكان ابن عمر يقول: ((إذا أمسيت فلا تنتظر الصباح، وإذا أصبحت فلا تنتظر المساء...))⁽²⁾.

(1) انظر: البستاني، بطرس: منتقات أدباء العرب في الأعصر العباسية، ص29.

(2) ديوان أبي العتاهية، ص67.

(3) انظر ابن عبد ربه، احمد بن محمد: العقد الفريد، ج3، ص138-139.

(4) ديوان أبي العتاهية ص39.

(5) ديوان أبي العتاهية ص277.

(6) انظر أبو العتاهية: أشعاره واخباره، ص99.

(7) ديوان أبي العتاهية ص67.

وقال أبو العتاهية يصف الموت بأنه رجل (3)، قائلاً (4):

وما الموت إلا رحله غير أنه من المنزل الفاني إلى المنزل الباقي
(الطويل)

فاستعمل أداة الحصر ((إلا)) ليحصر الموت بأنه رحلة، وليس نهاية المطاف الانسان.

ثانياً: الدنيا

قال تعالى: ﴿وَمَا هَذِهِ الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا لَهُوٌّ وَلَعِبٌ وَإِنَّ الدَّارَ الْآخِرَةَ لَهِيَ الْحَيَوَانُ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ﴾ (5)

فالدنيا متاع زائل وعبث باطل، وتمني النفس أمني يفني الانسان عمره في سبيل تحقيقها والشاعر أبو العتاهية يحتقر الحياة الدنيا (6) ويعظم الآخرة فيقول في غرور الدنيا (7):

نصبت لنادون التفكير يا دنيا أمني يفنى العمر من قبل أن يفنى
حتى تنقضي حاجات من ليس واصلاً إلى حاجة حتى تكون له أخرى
(الطويل)

فالشاعر عمد إلى التشخيص فجعل من الدنيا شخصياً ينصب شاباً ليصطاد بها، فهذه الشاباك وراءها سجن وقيد، وكان الدنيا تنصب للإنسان حبال الاماني ليقع في شركها فالأبيات قريبة من النثر تخلو من الموسيقى واعتمدت البحر الطويل، لتعطي النفس الانسانية نفسية في التأمل والتفكير في هذه الدنيا الفانية. قال الأصمعي:

حبال الاماني ليقع في شركها فالأبيات قريبة من النثر تخلو من الموسيقى واعتمدت البحر الطويل، لتعطي النفس الانسانية نفسية في التأمل والتفكير في هذه الدنيا. قال الأصمعي: صنع الرشيد طعماً وزخرف مجالسه واحضر ابا العتاهية وقال له: صف لنا ما نحن فيه من نعيم هذه الدنيا (8) فقال ابو العتاهية (9):

عش ما بدا لك سالماً في ظلّ شاهقة القصور
(مجزوء) (الكامل)

فقال الرشيد: أحسنت، ثم ماذا؟ فقال (10):

يُسعى عَلَيْكَ بما اشْتَهَيْتَ لَدَى الرُّوْحِ أَوْ البُكُورِ

فقال: حسن، ثم ماذا؟ فقال (11):

فإذا النفوس تقفقت في ظل حشيرة الصدور
(مجزوء الكامل)

(1) البخاري، الامام ابو عبد الله محمد بن اسماعيل بن إبراهيم: صحيح البخاري، ج 7، ص 34.

(2) ابن عبد ربه: العقد الفريد، ج 3، ص 138.

(3) انظر: شافي، يحيى: اروع ما قيل في الشعر العربي، ص 101.

(4) ديوان أبي العتاهية ص 174.

(5) سورة العنكبوت، الآية 64.

(6) انظر: ابو العتاهية: اشعاره واخباره، ص 6.

(7) ديوان ابو العتاهية ص 3.

(8) انظر ابو العتاهية: اشعاره واخباره ص 136.

(9) ديوان ابو العتاهية ص 92.

(10) المصدر نفسه، ص 92.

(11) المصدر نفسه ص 92.

فبكى الرشيد، فقال الفضل بن يحيى البرمكي: بعث اليك امير المؤمنين لتسره فاحزنته، فقال الرشيد: دعه، فإنه رأنا في عمى، فكره أن يزيدينا منه. (1)

ثالثاً: الوعظ والنصح:

كان أبو العتاهية متعدد الجوانب، موزّع النشاط، ومفتاح تلك الشخصية المعقدة شعوره بالنقص بسبب منبته المتواضع، وقد دفعه ذلك الشعور في اتجاهين رئيسين: دفعه إلى مهاجمة الطبقات في المجتمع، وصار بذلك من الثوار والمتردين، ثم دفعه إلى أن يلبس مسوح الوعظ والمتصوفين، لكي يتلقى معهم تكريم العامة واحترامهم، وصار بذلك من دعائم الاستقرار وحماة الاداب والتقاليد. والقارئ لشعر أبي العتاهية يرى فيه قدرا كبيرا من الوعظ الخالص، ومنه قوله (2):

أنلّوها	وأياّما	تذهب	ونلعبُ	والموتُ	لا	يلعبُ
عجبت	لذي	لعبُ	قدلها	عجبتُ	ومالي	أعجبُ
أسلّوها	ويلعب	من	نفسه	تموتُ	ومنزله	يخربُ
ترى	كلّ	ماساءنا	دائماً	على	كلّ	يغلبُ
					ما	سرّنا

(المتقارب)

استهل الشاعر هذه الابيات بالاستفهام الذي يحمل في طياته الاستغراب والتعجب ممن يلهو ويلعب في هذه الدنيا وهو يعلم أنه سيموت وأن منزله الذي يعمره سيخرب، ويعلم كذلك أن الاحزان في هذه الدنيا اكثر من السرور، فنصيحته في هذه الابيات هو عدم اللعب واللهو، فهو يقدم هذه النصيحة مغلفة بالخوف والزهّد، والخوف من الموت والزهّد في الدنيا. لقد وصل الامر بالشاعر أبي العتاهية أن يقدم النصح والوعظ حتى للخلفاء والحكام، وهاهو يعظ الرشيد (3)، بقوله (4):

لا تأمن الموت في طرف ولا نفس	وأن تمنعت	بالحجاب	والحرس
فما تزال سهام الموت نافذة	في جنب مدّرع	منها	ومتّرس

(البسيط)

فلما سمعها الرشيد تقبلها، وبكى حتى بل كمه.

لقد بدأ الشاعر أبياته بالحديث عن الموت، وأنه لا يؤمن جانبه، حتى ولو كان في حصن حصين لنفسه وبيته. وابو العتاهية في زهدياته يتحول إلى واعظ (5)، وهو يستمد عظاته من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، ووعظ الوعاظ من امثال الحسن البصري، كما يستمد من أشعار سابقيه، وقد وقف المبرد عند موعظة له يستهلها بقوله (6):

يا عجباً كلّنا يحيد عن الد	حين وكلّ	لحينه	لاق
كأنّ حياً قد قام نادبه	والتفتّت	الساقُ	بالساق

(السريع)

أبو العتاهية يبدأ هذه المقطوعة بالتعجب كعادته من الانسان، الذي يحاول تجنب الاجل وهو لا بد ملاقيه، والشرط الثاني من البيت الثاني فيه تناص من القرآن الكريم، قال تعالى: ﴿والتفتّت الساقُ بالساق﴾ (7) والتفاف الساق بالساق كناية عن فقدانهما للحركة.

(1) انظر الكزراوي: محمد بن عبد العزيز: تاريخ الشعر العربي في العصرين الاول والثاني من خلافة بني العباس، ج2، ص128.

(2) ديوان ابي العتاهية ص27.

(3) انظر: الاصفهاني، ابو الفرج: الاغاني: ج3، ص180.

(4) ديوان ابي العتاهية ص133.

(5) انظر: ضيف، شوقي: تاريخ الادب العربي، العصر العباسي الاول، ص250.

(6) ديوان ابي العتاهية ص170.

(7) سورة القيامة، الاية 29.

رابعاً: ذم حياة الملوك:

إن منيت أبي العتاهية المتواضع، جعله يهاجم الطبقات العليا كالملوك والخلفاء وذوي المكانة والجاه وأصحاب المال⁽¹⁾، فيقول في ذلك⁽²⁾:

وكم من عظيم الشأن في قعر حفرةٍ تلحفُ فيها بالثرى وتسريلا
(الطويل)

لقد بدأ أبو العتاهية باستعمال ((كم)) الخبرية التي تقيد التكثير، أي أن هناك كثيراً من أصحاب الجاه والسلطان، عندما وضعوا في حفرة القبر، لم ينزل معهم من حطام الدنيا شيء، فأصبح التراب هو لباسهم وفراشهم، وهذا المعنى المستمد من قوله تعالى:

﴿وَلَقَدْ جِئْتُمُونَا فُرَادَى كَمَا خَلَقْنَاكُمْ أَوَّلَ مَرَّةٍ وَتَرْكُكُمْ مَا خَوَّلْنَاكُمْ وَرَاءَ ظُهُورِكُمْ﴾⁽³⁾. وقد تأثر المعتصم عند سماع شعره فلما احس بالموت قال لابنه الواثق: ذهب والله أبوك يا هرون، لله در أبي العتاهية⁽⁴⁾، حيث قال⁽⁵⁾:

الموت بين الخلق مشتركٌ لا سوقةً يبقى ولا ملكٌ
(السريع)

في هذا البيت جعل المعتصم يشعر بالخوف من الموت لأنه لم يفرق بين الملك وعامة الناس، وأحس المعتصم أن هذا العرش والملك الذي يتربع عليه سوف يزول.

خامساً: الحكم والأمثال:

إذا ما ذكر الزهد ذكرت معه الحكمة التي جاءت في تضاعيف الشعر العربي الغنائي مستقلة حيناً وغير مستقلة حيناً آخر.

وفي هذا الشعر الحكمي يعبر الشاعر عن تجربته الشخصية والاجتماعية أو التاريخية والدينية، وهو شعر يتضمن أسمى القيم التي ترضي العقل والخلق والدين⁽⁶⁾، حيث يقول أبو العتاهية⁽⁷⁾:

كم غافل عن حياض الموت في لعب يمسي ويصبح ركاباً لما هوى
(البسيط)

ومن الشعر المستمد من الواقع، وهو يدخل في صميم الشعر الحكمي⁽⁸⁾ ما قاله أبو العتاهية⁽⁹⁾:

لا تسألن المرء ذات يديه⁽¹⁰⁾ فليحرقنك من رغبة إليه
المرء ما لم ترزه⁽¹¹⁾ لك مكرم فإذا رزأت المرء هنت عليه
(الكامل)

(1) انظر ابو العتاهية: اشعاره واخباره، ص305.

(2) ديوان ابي العتاهية ص212.

(3) سورة الانعام، الاية 94.

(4) انظر: الاصفهاني، ابو الفرج: الاغانى، ج3، ص175.

(5) ديوان ابي العتاهية ص186.

(6) انظر ابو العتاهية، اشعاره واخباره، ص433.

(7) ديوان ابي العتاهية: ص299.

(8) انظر: المبرد: الكامل، ج3، ص699.

(9) ديوان ابي العتاهية ص227.

(10) ذات يديه: ما في يديه من مال وغير، انظر: المعجم الوسيط، مادة ذات ص331.

(11) ترزه: تصليبه مصيبة. انظر: المعجم الوسيط مادة ترز، ص365.

فأبو العتاهية يدعو في هذين البيتين الى الزهد لما في أيدي الناس، انسجماً مع حديث الرسول 6: ((ازهد في الدنيا يحبك الله، وازهد فيما في ايدي الناس يحبوك))⁽¹⁾. فيبدأ الحكمة بالنهي فيما في أيدي الناس من مال ومتاع وغلا فيحتقره الناس، ثم أن يتجنب أن يسبب للناس ما يضرهم، لأن ذلك يسبب له الهوان والذل عندهم.

ولأبي العتاهية مكانة عالية في الحكم، فهو يعقد جوامع الحكمة في أبيات شعرية جميلة⁽²⁾، من ذلك قوله⁽³⁾:

أجلّك قومٌ حين صرت إلى الغنى وكلُّ غني في العيون جليل
وليس الغنى إلا غنى زين الفتى غشياً يقرى أو غداً ينيل
(الطويل)

حكمة جامعة بالغة، فالناس اليوم يجلون ويحترمون الغنيّ مالا، أما الفقير فلا مكانة له ولا احترام، والغنى الذي يزين صاحبه، هو حين يكرم الضيف ويتصدق على الآخرين.

ونرى أبا العتاهية يذيع حكماً وأمثالاً كثيرة مقتبساً لها من الاداب الفارسية، ومما يروي عن حكماء العرب مثل لقمان، وأفرد لها قصيدته ذات أمثال، التي يقال إنها انتدت الى اربعة الاف بيت⁽⁴⁾.

الفصل الثالث

الخصائص الفنية

أولاً: اللغة

((فاق ابو العتاهية ادباء عصره بتميزه، بخصائص ينفرد بها بين طبقة الشعراء المحدثين، فالمسائل التي تناولها الادباء والنقاد له في عصره تدور حول سهولة كلامه، حيث برئ من الخشونة والنقص، وأنه مجدد في أوزان العروض، وأنه شاعر الطبع والرقّة، وأنه يتناول اشعاره من كمه لأنه قريب المأخذ، وهو شاعر البديهة والارتجال، والمعنى يجتمع لديه من دون أن يكلف نفسه الدوران حوله، وشعره كساحة الملوك يقع فيها الجوهر والذهب والتراب))⁽⁵⁾

1- أسلوب القصيدة:

موضوع الزهد عند أبي العتاهية جعله ينحدر بشعره إلى مستوى العامة، يحدثهم بالأسلوب الذي يفهمونه ويستعمل فيه الالفاظ والصور التي يألّفونها، وهذا يجعل الموضوع وسيلة لتحديد الاسلوب، وقد حرص ابو العتاهية على ان يقترب في لغته من لغة الحياة اليومية، لكي يعبر عن تلك القيم الدينية التي دعا إليها في شعره الزهدي. فاغتربت أشعاره من الصياغة النثرية، وهي قريبة الشبه في أسلوبها بالخطبة الوعظية، انطبعت اشعاره بالسهولة والوضوح والبعد عن التعقيد.

أما فيما يتعلق بالمحسنات البديهة فهي محدودة في شعر أبي العتاهية باستثناء بعض المقابلات اللفظية والتي تأتي عفو الخاطر⁽⁶⁾، وكان يهدف من وراء ذلك إلى تأكيد الفكرة عن طريق المقابلة كما في قوله⁽⁷⁾:

أمنت الزّمان والزّمان خوون له حركات بالبلى وسكون
(الطويل)

(1) ابن ماجّة، الحافظ ابو عبد الله بن يزيد القزويني: سنن ابن ماجّة، ج2، ص1373.

(2) انظر: شامي، يحيى: اروغ ما قيل في الشعر العربي، ج1، ص9.

(3) ديوان أبي العتاهية: ص221.

(4) انظر: شامي، يحيى: اروغ ما قيل في الشعر العربي، ج1، ص9.

(5) ابو الانوار، محمد: الشعر العباسي، تطوره وقيمه الفنية، 276.

(6) ينظر: أبو العتاهية أشعاره وأخباره، ص378.

(7) ديوان ابو العتاهية ص265.

وقد أكثر في شعره من الأسلوب الانشائي مراوفاً فيه بين الاستفهام والنداء والتعجب والامر⁽¹⁾، حيث قال⁽²⁾:

هل عند أهل القبور من خبر هيهات ما من عين ولا أثر
ما اقطع الموت للصديق وما أقرب صفو الدنيا من الكدر
يا صاحب التّيه منذ مرّيه السُّلطان هذا من قِلّة الفكر
ما أقدر الله أن يغيّر ما أصبحت فيه فكن على حذر
واعلم بأن الأيام يلعبن بالمرء وأنّ الزّمان ذو عبر
(المنسرح)

وقد اعتمد في قصائده أسلوب التكرار، لأن الواعظ بطبعه ملّح على إيصال فكرته وتوضيحها، ولأن شعر الزهد يقصد به جماهير الناس بعمامة، ولم يكن يقصد به الخلفاء والأمراء واثرياء القوم. ((فالزهد فن شعبي بصفة أساسية، يصنع للقطاعات العريضة من ضعاف ومتوسطي الحال بلسما لمعاناتهم وضيق أموالهم))⁽³⁾. وهذا واضح في قوله⁽⁴⁾:

هي الاجال والاقدار تجري بقدر الدّر تحتلب الضّروع
هي الاعراق بالاخلاق تمنى بقدر اصولها تزكو الفروع
هي الايام تحصد كلّ زرع ليوم حصاها زرع الزروع
(الوافر)

فقد لجأ إلى تكرار كلمة واحدة ((هي)) في القصيدة استثارة للقارئ كي يستهويه هذا التكرار ويواصل تدبره للمعاني الواردة فيها⁽⁵⁾.

2- الطباق:

الطباق: هو ((الجمع بين الشيء ومقابله، أو الشيء وضده، وقد يكون الشئان المجموع بينهما اسمين أو فعلين أو حرفين))⁽⁶⁾

وكثيراً ما يلجأ الشاعر إلى التضاد بوصفه نشاطاً لا شعورياً يعكس به واقعه ونفسيته المضطربة القلقة، فيعبر عن عالم التناقضات والمتناقضات الذي يعيشه الشاعر⁽⁷⁾، والطباق يستعمل بكثرة في اشعار أبي العتاهية، ومن الامثلة على ذلك قوله⁽⁸⁾:

أنساك محياك المماتا فطلبت في الدنيا الثباتا

فهو يستعمل الطباق في كلمتي ((محياك، مماتا)) لتخويف الانسان وزجره ولكي يزلزل قلوب العصاة، فالموت هو المصير المحتوم للانسان.

ولكي يثير الخوف أكثر يؤكد على معنى الموت، وأن الانسان إذا امسى فقد لا ينتظر الصباح⁽¹⁾، قال في ذلك⁽²⁾:

(1) انظر ابو العتاهية: أشعاره وأخباره ص167- 168.

(2) ديوان ابي العتاهية ص114.

(3) إسماعيل، عز الدين: في الشعر العباسي، الرؤية والفن، ص439.

(4) ديوان ابو العتاهية ص135- 154.

(5) انظر: ابو العتاهية: اشعاره واخباره، ص222.

(6) عباس، فضل حسن: البلاغة: فنونها وأفنانها، علم البيان والبيدع، ص275.

(7) انظر: ابو العتاهية: أشعاره وأخباره، ص74.

(8) ديوان ابي العتاهية، ص53.

وما ادري إذا امسيت حياً لعلي لا أعيشُ إلى الصُّباح
(الوافر)

فهو يستعمل الطباق بين كلمة ((أمسيت، الصباح)) فجاء بالطباق هنا لتقوية الفكرة والمعنى بشأن الموت، وجعلها أكثر توضيحاً ودلالة، واشد قرعاً للاذان والقلوب. لقد يستعمل ابو العتاهية الطباق في جميع أغراض الزهد لديه، فنراه حتى في حكمه وامثاله يستعمل ذلك، ومن الحكمة البالغة في وجوب الصمت والكلام في حينه⁽³⁾، قوله⁽⁴⁾:

والصَّمْتُ اجمل بالفتى من منطق في غير حينه
(مجزوء الكامل)

فاستعمل الطباق بين كلمتي ((الصمت، المنطق)) ليتناسب مع معنى الحكمة، وهي أن الصمت أفضل من الكلام في غير وقته.

3- الترادف:

الترادف: ((هو أن يكون للمعنى الواحد أكثر من لفظ يعبر به عنه، كالسيف والحسام والصيقل، ويرى بعض العلماء أن لا ترادف في العربية، بل للمعنى لفظ واحد، والباقي صفات له جرت مجراه لكثرة الاستعمال، غير ان الترادف موجود فعلاً، يفسره في أغلب الظن تداخل اللهجات العربية، فبعض القبائل تسمى الاشياء نفسها باسماء أخرى، وتداخلت اللهجات، وكثرت مرادفات المعنى الواحد، ويحصل عكس هذا في اللغة العربية عندما يكون للفظ الواحد معنيان أو أكثر كالعين، التي هي نبع الماء، وهي عين الانسان يرى بها))⁽⁵⁾. وقد زخر شعر ابي العتاهية بالترادف⁽⁶⁾، من ذلك قول أبي العتاهية⁽⁷⁾:

وإنك يا زمان لذو صروف وإنك يا زمان لذو انقلاب

فاستعمل الترادف في ((صروف، انقلاب)) فالكلمتان تحملان المعنى نفسه، وهو بذلك يؤكد المعنى، أي ان هذا الزمن لا يثبت على الحال وأن هذه الدنيا زائلة لا محالة، ومما يؤكد ذلك أيضاً هو استعمال أداة التوكيد ثم التكرار في صدر البيت وعجزه⁽⁸⁾.

وقال ابو العتاهية في أهل القبور⁽⁹⁾:

أهل	القبور	اصبتي	بعد	الجدالة	والسرور
بعد	الغضارة	والنضا	رة	والتنعم	والحبور

(مجزوء الكامل)

فالكلمات المترادفة ((الجدالة والسرور)) بنفس المعنى، وكذلك ((الغضارة والنضارة)) والتنعم والحبور تحمل معنى واحداً.

(1) انظر ابو العتاهية: اشعاره واخباره، ص99.

(2) ديوان ابو العتاهية، ص67.

(3) انظر: ابو العتاهية: أشعاره واخباره، ص403.

(4) ديوان ابو العتاهية، ص282.

(5) وامني، علي عبد الواحد: فقه اللغة، ص172-175.

(6) انظر ابو العتاهية: اشعاره واخباره، ص33.

(7) ديوان ابو العتاهية: ص24.

(8) انظر: ابو العتاهية: اشعاره واخباره، ص142.

(9) ديوان ابو العتاهية ص87.

فاستعمل الشاعر هذه الكلمات المترادفة ليبين للناس حال أهل القبور وهم تحت الثرى والتراب. وكيف كانوا في الدنيا فرحين مسرورين، فيريد من هذا الحشد من الترادف، التأثير في نفوس الناس الذين جهلوا هذا المصير وهذا المكان المظلم.

ثانياً: الصورة الفنية:

الصورة الفنية هي الوسيط الأساس الذي يستكشف به الشاعر تجربته ويفهمها، كي يمنحها المعنى والنظام، والشاعر يتوسد بالصورة الفنية، ليعبر بها عن حالات لا يمكن أن يفهمها أو يجسدها من دون الصورة. والانواع البلاغية للصورة الفنية عديدة ومتنوعة: كالتشبيه والاستعارة والكنية.

1- التشبيه: ((هو عقد مقارنة تجمع بين طرفين، لا تحادها أو اشتراكهما في صفة أو حالة، أو مجموعة من الصفات والاحوال، هذه العلاقة قد تستند إلى مشاعر حسية، وقد تستند إلى مشابهة في الحكم...، دون أن يكون من الضروري أن يشترك الطرفان في الهيئة المادية أو في كثير من الصفات المحسوسة))⁽¹⁾.

وقد أكثر أبو العتاهية في شعره من التشبيه، وخاصة في تصويره للعالم والموت فمن ذلك ⁽²⁾.
أ- التشبيه المفرد: ((وهو ما يكون فيه الوصف المشترك محققاً في شيء واحد، ويكثر في صورة المضاف والمضاف إليه، وهو ما يسمى بالبليغ، حيث تحذف فيه أداة التشبيه وتحذف فيه وجه الشبه، ولا يتضمن إلا الطرفين فقط، المشبه والمشبّه به))⁽³⁾.
قال أبو العتاهية ⁽⁴⁾:

الناس	في	غفلاتهم	ورحى	المنية	تطحن
					(مجزوء الكامل)

وهو هنا يشبه المنية بالرحى، فالمعنى مشترك بين المشبه والمشبّه به، فكلاهما يحملان مدلول القتل والطحن، وهذا يعكس صورة نفسية لدى الشاعر، وهي أن الموت يأخذ من البشر الكثير وهم غافلون عن ذلك، ولكن الموت لا يغفل، فالموت في ذهن الشاعر كالرحى التي تدور دائماً من دون توقف. فمن وقع تحت هذه الرحى فإنها تقتله وتطحنه، ومن كان بعيداً فهو ينجو من ذلك الموت⁽⁵⁾.

وقال أيضاً⁽⁶⁾:

هو	الموت	فاصنع	كلّما	أنت	صانع	وانت	لكأس	الموت	لابدّ	جارع
										(الطويل)

فأبو العتاهية هنا يشبه الموت بكأس، وكل الناس سوف يشرب من هذا الكأس، فهو يخوف الاغنياء ويهاجمهم بعنف، وأنهم يتجرعون الموت، ومهما صنعوا في هذه الدنيا فلا بد لهم من هذا المصير⁽⁷⁾.

نلاحظ أن أبا العتاهية قد أكثر من التشبيهات المفردة، وذلك لأن موضوع الزهد يخاطب به الشعراء العامة من الناس، فهي أقرب للفهم واسهل في معرفة المغزى منها.

ب- التشبيه التمثيلي: ورد التشبيه التمثيلي بكثرة في أشعار أبي العتاهية، ففي موضوع الدنيا والموت والبعث والحساب، لابد من مقارنة أحوال الناس ونظراتهم إلى الدنيا وموقفهم من الموت. فيقول أبو العتاهية ⁽¹⁾:

(1) الجرجاني، عبد القاهر: أسرار البلاغة، ص88.

(2) أبو موسى، محمد: التصوير البياني، دراسة تحليلية لمسائل البيان، ص26.

(3) عطية، مختار: علم البيان وبلاغة التشبيه في المعلقات السبع، دراسة بلاغية، ص32.

(4) ديوان أبو العتاهية ص253.

(5) انظر أبو العتاهية: أشعاره وأخباره، ص381.

(6) ديوان أبو العتاهية: ص149.

(7) انظر: أبو العتاهية: أشعاره وأخباره، ص216.

كأنك قد هجمت علي مشيبي كما هجم المشيب علي شبابي (الوافر)

فهو يصور هجوم الموت عليه عند كبر سنه هجوم الشيب على شبابه، وفي هذا تشخيص للموت والمشيب عندما يهاجمان الانسان، فإنه لا يستطيع الافلات ولا التأخير ⁽²⁾. ويقول ابو العتاهية في وعظ الرشيد⁽³⁾:

ترجو النجاة ولم تسلك مسالكها إن السفينة لا تجري على اليبس (البسيط)

قال أبو العتاهية هذا البيت في وعظ الرشيد، فهو يصور حال الانسان الذي يريد أن ينجو من الهلاك بعد الموت، ولم يستعد له بحال، من يجهز السفينة كي ينجو بها من الغرق ولا يوجد مكان لاستعمالها، ألا وهو البحر، فالسفينة هنا لا تقيد شيئاً ولا تقيد في النجاة، فهو في هذه الصورة يحذر الانسان من عدم الاستعداد للآخرة.

والخليفة يحتاج إلى هذه الصورة العظيمة التي تعد مثلاً وحكمة تقال في عدة مناسبات إلى يومنا هذا. فالتشبيه ضمني، لأن المشبه وهو عدم تحقيق الغاية التي يريدها المرء إذا لم يسلك الوسائل المؤدية إليها، والمشبه به هو إخفاق من يريد تسيير السفينة على الأرض، فمن اراد تحقيق هذه الغاية عليه أن يسيرها في البحر. وأن التشبيه الضمني قد ندر في أشعار أبي العتاهية لأنه يحتاج إلى عرض صورة مركبة بصورة أخرى.

2- الاستعارة: ويعرف السكاكي الاستعارة ب: ((أن تذكر أحد طرفي التشبيه، وتريد به الطرف الآخر، مدعياً دخول المشبه في جنس المشبه به، دالاً على ذلك إثباتاً للمشبه ما يخص المشبه به))⁽⁴⁾. ((وهي تنقسم على قسمين: تصريحية ومكنية، والمراد بالأول: هو أن يكون الطرف الاول المذكور من طرفي التشبيه هو المشبه))⁽⁵⁾. وسميت تصريحية، لأنك صرحت بالمشبه به، أي ذكرته بلفظة الصريح، والاستعارة المكنية في عرف البلاغيين القدماء، وهي استعارة حذف منها المشبه به أو المستعار منه، وبقي في الحياة شيء يدل عليه، أو يشير إليه، أو من لوازمه⁽⁶⁾ يقول أبو العتاهية⁽⁷⁾:

إن الأصول الطيبا ت لها فروع زاكية (مجزوء الكامل)

والشاعر في هذا البيت ينصح الامام والخليفة، عندما رأى غلاء الاسعار، والفقراء يشكون ذلك يريدون عطاء الامير أن يشملهم فهو يشبه الامام بالفرع الزاكي الطيب أخذ من أصل طيب، فذكر المشبه به وحذف المشبه على سبيل الاستعارة التصريحية فذكر المشبه وحذف المشبه به على سبيل الاستعارة المكنية⁽⁸⁾. نلاحظ من خلال الدراسة شعر أبو العتاهية كثرة الاستعارات المكنية لدى أبي العتاهية وقلة الاستعارات التصريحية، وذلك لأن موضوعات الزهد وأحوال الناس فيها واقعية ومشاهدة. وقال ابو العتاهية⁽⁹⁾:

كلنا في غفلة وال مجزوء يغدو ويروح (مجزوء الكامل)

- (1) ديوان ابو العتاهية، ص23.
- (2) انظر ابو العتاهية: اشعاره واخباره، ص33.
- (3) ديوان ابو العتاهية، ص194.
- (4) السكاكي، ابو يعقوب، يوسف بن أبي بكر محمد بن علي: مفتاح العلوم، ص369.
- (5) المصدر نفسه، ص373.
- (6) السكاكي: مفتاح العلوم ص373-378.
- (7) ديوان أبي العتاهية، ص304.
- (8) انظر ابو العتاهية: اشعاره واخباره، ص98.
- (9) ديوان ابي العتاهية: ص66.

فالشاعر يشبه الموت بالإنسان الذي يذهب ويروح، ويحذف المشبه به على سبيل الاستعارة المكنية، ويؤكد غفلة الناس عن الموت وهم يشاهدونه يختطف الناس، وهكذا ولكن من دون اعتبار.

3- الكناية: تعني ((ترك التصريح بذكر الشيء إلى ما يلزمه؛ لينتقل من المذكور إلى المتروك، كما تقول: فلان طويل النجاد، لينتقل منه إلى ما هو ملزومه، وهو طول القامة...))⁽¹⁾ ويكثر أبو العتاهية في أشعاره من استعمال الكناية، ونراه في حكمة يصور تشابه الناس كأنهم صنعوا في قالب واحد، فيقول⁽²⁾:

حَتَّى كَأَنَّ النَّاسَ كُلَّهُم قَدْ أَفْرَغُوا فِي قَالِبٍ وَاحِدٍ
(الكامل)

فالكناية في البيت هي أفرغوا في قالب واحد فهو يصور عدم ذكر الناس لبعضهم بالثناء والمديح، وتساويهم في هذه الصفة، وكأنهم صبوا في قالب واحد، فالكناية هنا كناية عن صفة⁽³⁾. ولكثرة الكنايات في شعر أبي العتاهية فنراه يقول مكنيا عن صفة كراهية الدنيا وداعيا إلى النزاهة والكفاف فيقول⁽⁴⁾:

تَبْلُغُ مِنَ الدُّنْيَا وَنَلَّ مِنْ كِفَافِهَا وَلَا تَعْتَقِدْهَا فِي ضَمِيرٍ وَلَا يَدٍ
(طويل)

فالكناية في ((ولا تعتقدها في ضمير ولا يد)) كناية عن إخراج الدنيا من قلبه ويده، وعدم الاكتراث لها وكراهيتها، والنزاهة فيهما، فهي دار مرور وعبور، وتزود للآخرة، فالكناية تتناسب مع موضوع الزهد في الدنيا فهي كناية عن صفة⁽⁵⁾.

ثالثاً: الموسيقى:

أ- الجناس:

((وتظهر موسيقى الشعر بالجناس الذي يقوم على أساس التشابه بين اللفظتين في الإيقاع مع اختلافهما في المدلول، فإن اتفق اللفظان في أنواع الحروف، واعدادها، وهيئتها الحاصلة في الحركات والسكنات، وترتيبها، كان الجناس تاماً، وأن اختلفت الحركات في واحد مما ذكر كان الجناس ناقصاً))⁽⁶⁾. وقول أبي العتاهية عن حال القرون الأولى⁽⁷⁾:

صَارُوا حَدِيثاً بَعْدَهُمْ أَنَّ الْحَدِيثَ لَذُو شَجُونٍ
(مجزوء الكامل)

فيجانس الشاعر بين لفظة ((حديث)) بمعنى مثلاً يتناقله الناس فيما بينهم، ولفظة ((الحديث)) بمعنى الكلام. فكلا اللفظين يحمل معنى وارتباطاً في نفس الشاعر، فاللام السابقة أصبحت مثلاً متداولاً بين الناس كالأغصان المتفرقة⁽⁸⁾. وقوله في الإنسان بعد موته وحاله في القبر وحال أهله من بعده⁽⁹⁾:

الْقَوْمُ بَعْدَكَ فِي حَالٍ تَسْرُهُمْ فَكَيْفَ بَعْدَهُمْ دَارَتْ بِكَ الْحَالُ

(1) السكاكي: مفتاح العلوم، ص402.

(2) ديوان أبو العتاهية، ص73.

(3) ينظر أبو العتاهية: أشعاره وأخباره، ص107.

(4) ديوان أبو العتاهية: ص80.

(5) ينظر: أبو العتاهية: أشعاره وأخباره، ص116.

(6) مجدي وهبة: معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، باب الجيم، ص138.

(7) ديوان أبي العتاهية: ص254.

(8) انظر أبو العتاهية: أشعاره وأخباره، ص364.

(9) ديوان أبي العتاهية، ص217.

فالشاعر يجانس بين لفظة ((حال بمعنى هيئة وشكل، ولفظة ((الحال)) بمعنى الظروف والزمان. فإحساس الشاعر باللفظين يتساوى؛ لأن كلا منهما يدل على الاحوال والظروف والهيئات والشكل.

ب- الوزن الشعري:

((إن النزعة الخطابية ظلت تفرض نفسها على الشعر في العصر العباسي، فإذا بالشاعر حريص على بناء إيقاعات مجلجلة تشير من وقت غلى آخر إلى وقفات عالية النبرة، وكل هذا لكي يحدث التأثير اللافاذ للجمهور... ومن الاوزان المطولة كالبحر البسيط والطويل والكمال⁽¹⁾). ونلاحظ من خلال أشعار أبي العتاهية الزهدية اهتمامه بالبحر الطويلة، إلا انه عندما أصبح كبيراً في السن، استعمل البحر الخفيفة، فنراه في مرضه الذي مات فيه قال مقطوعة على البحر مجزوء الخفيف⁽²⁾، فيقول⁽³⁾:

إنَّ حيَّ تسمَّي اسمعي ثمَّ وعي وعي

((الشاعر يختار البحر التي تلائم صوته قوة وضعفاً، فالشاعر الطاعن في السن والشاعر ضعيف الجسم، يعجز أن ينشد شعراً من البحر الطويلة، حتى ليجتاح المنشد لها أن يلتقط أنفاسه عقب كل بيت⁽⁴⁾).

أما الأشعار التي انشدها أبو العتاهية في ريعان شبابه فاختر لها البحر الطويلة التي تلائم صوته وجسمه. فقصائده التي قالها في الحكم والوعظ والنصح جاءت على البحر الطويلة، كالطويل والكمال والبسيط. قال محمد بن أبي العتاهية ((سئل أبي هل تعرف العروض؟ فقال: أنا اكبر من العروض، وله اوزان لا تدخل في العروض⁽⁵⁾). ومن نماذج خروجه على العروض قوله⁽⁶⁾:

عتب ما للخيال خبريني ومالي عتب لا اراه

فوزن البيت الاول - فاعلن فاعلات - مرتين، وكذلك البيت الثاني، وهو عكس وزن المديد. والوزنان جميعاً من الاوزان المهمة التي استعملها ابو العتاهية وغيره من الشعراء العباسيين، وكأنهم احسوا نقص أنعامها وإيقاعاتها بالقياس إلى الاوزان المستعملة⁽⁷⁾.

ت- القافية⁽⁸⁾:

حظيت القافية باهتمام الشعراء والنقاد، وهي بمثابة السجع في النثر، فهي قوام الشعر وملاكه، وهي شريكة الوزن في الاختصاص بالشعر، ولا يسمى شعراً حتى يكون له وزن وقافية، ويعد حرف الروي⁽⁹⁾ ابرز حروف القافية وأهمها. وكان أبو

(1) إسماعيل، عز الدين: في الشعر العباسي، الرؤية والفن، ص 438-439.

(2) ينظر: ابو العتاهية: أشعاره واخباره، ص 231.

(3) ديوان أبي العتاهية، ص 160.

(4) الجندي، علي: الشعراء وانشاد الشعر، ص 100.

(5) الاصفهاني، ابو الفرج: الاغاني، ج 3، ص 131.

(6) ديوان أبي العتاهية، ص 195.

(7) انظر: ضيف، شوقي: تاريخ الادب العربي، العصر العباسي الاول ص 253.

(8) القافية على رأي الخليل بن احمد هي اخر ساكنين في البيت وما بينهما، والمتحرك قبل اولهما، وعند الاخفش: اخر كلمة في البيت، انظر: مجدي، وهبة: معجم مصطلحات العربية في اللغة والادب، باب القاف، ص 282. القافية: هي الحروف والحركات التي على الشاعر أن يستلزمها في اخر كل بيت من أبيات القصيدة الواحدة، وتقوم على حرف يسمى الروي، يسبقه أو يلحق به أحرف وحركات ثابتة. انظر سمعان، سعيد: الجديد في البيان والعروض، ص 268.

(9) الروي هو احد احرف القافية الذي تبنى عليه القصيدة، ويتكرر بتكرار ابائتها، وتنسب عليه مادة. انظر: مجدي، وهبة: معجم المصطلحات العربية في اللغة والادب، باب الرء، ص 190.

العتاهية يلتزم أحياناً في شعره حرفاً قبل حرف الروي الأخير، وهو ما يعرف بلزوم ما لا يلزم، ولكنه ما كان يعتمد ذلك، بل كان حسه الموسيقي يهديه إليه⁽¹⁾، فنراه يقول⁽²⁾:

كلُّ	إلى	الرَّحْمَن	منقَلَبه	والخلق	ملا	ينفضي	عجبه
سبحان	من	جَلَّ	اسمه	وعلا	ودنا	عينه	حجبه

(الكامل)

وقد جاءت حروف الروي في أشعار أبي العتاهية الزهدية في ثمانية عشر حرف روي، وهي على الترتيب: الهاء، النون، الراء، الباء، الدال، الكاف، العين، اللام، التاء، الحاء، القافن الفاء، الضاد، الميم، الطاء، الالف، الياء. وقد وردت القافية المقيدة في أشعار أبي العتاهية قليلة جداً⁽³⁾، فيقول في الموت⁽⁴⁾:

من	يعش	يكبر	ومن	يكبر	يمت	والمنايا	لا	تباي	من	أُتت

(الرمل)

وإذا اشترط النقاد في القافية المقيدة أن تعتمد على مد قبل الحرف الروي، فإن عامة البحور القصار يصلح فيها التقييد من غير اعتماد على مد قبله⁽⁵⁾.

فشعر الزهد هو الغرض المناسب للقافية المقيدة، إلا أنها كثرت في البحور القصيرة والمجزوءة. ومن حروف الروي الضعيفة في أشعار أبي العتاهية وردت قافية الطاء⁽⁶⁾، فقال في ذم جمع المال⁽⁷⁾:

أُتجمع	مالاً	لا	تقدّم	بعضه	لنفسك	ذخراً	إنَّ	ذا	السقوط

(الطويل)

الخاتمة

الحمد لله رب العالمين، والسلام على سيد الانبياء والمرسلين وبعد:

بعد كتابتي لهذا البحث عرفت معرفة تامة أن موضوع الزهد يحتاجه كل إنسان في هذه الحياة، كي يفهمه ويتعامل معه بايجابيه، لأنه الموضوع اسلامي النشأة، وقد علمنا القرآن الكريم الزهد في هذه الحياة، التي هي متاع الغرور وعلمنا الرسول الكريم محمد 6 وأهل بيته النظر إلى هذه الدنيا بأنها ظل زائل، ودار لا تدوم على مال. وقد تبين لي من خلال البحث ما يأتي:

- إن الزهد قد نشأ نشأة إسلامية خالصة مستمداً أصوله من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة قولاً وعملاً، وهذا هو الزهد الايجابي الذي لا يعني الانقطاع عن الدنيا وعن الناس وانتقلت هذه الظاهرة إلى الناس من علماء الدين.
- كانت الاحوال السياسية والاجتماعية من الاسباب التي عملت على تقوية النزعة الزهدية في المجتمع عند أبي العتاهية، حيث كان المجتمع يموج بألوان من المتناقضات، فالثراء والمجون يقابله البؤس والحرمان، ثم الصراعات السياسية وغيرها.
- تعددت موضوعات شعر الزهد وتنوعت، حيث كان موضوع الموت أكثرها اهتماماً عند الشعراء وأن سلاح الموت هو أقوى سلاح استخدمه الشاعر في شعره للتخويف والزجر.

(1) انظر أبو العتاهية: أشعاره واخباره، ص49.

(2) ديوان أبو العتاهية، ص34.

(3) انظر: ابن عبد ربه: العقد الفريد، ج3، ص138.

(4) ديوان أبو العتاهية، ص39.

(5) انظر: الطيب، عبد الله: المرشد إلى فهم اشعار العرب، ج1، ص43.

(6) انظر: أبو العتاهية: اشعاره واخباره، ص206.

(7) ديوان أبو العتاهية، ص141.

- الحكمة والزهد متلازمان فأينما ذكر الزهد ذكرت الحكمة لأن الشاعر يعبر فيها عن تجربته الشخصية والاجتماعية والتاريخية والدينية.
 - أن لغة الزهد سهلة واضحة بعيدة عن التكلف وقد تصل إلى حد الابتذال والاقتراب من لغة العامة.
 - برزت بعض الخصائص الفنية المشتركة لهذا الشعر فهو في أغلبه شعر مقطوعات تحت على الزهد والفاظه جاءت سهلة بسيطة في تراكيبها، مع استخدام اساليب النداء والاستفهام والتعجب والتكرار؛ لتكون هذه المقطوعات اكثر تأثيراً واسرع حفظاً، حيث يتناقلها الوعاظ والقصاص والناس جميعاً على اختلاف فئاتهم.
- تم بعون الله والحمد لله رب العالمين

المصادر:

-القرآن الكريم

- 1- الاعلام: لخير الدين الزركلي، ج1، 1980، دار العلم للملايين - بيروت.
- 2- الاغاني: لابو الفرج الاصفهاني، شرحه وكتب هوامشه: س مير جابر، ج4، دار الفكر، بيروت، 1970م.
- 3- ابو العتاهية، اشعاره واخباره، تح: شكري فيصل ن مكتبة دار الملاح للطباعة والنشر.
- 4- ابو العتاهية: شاعر الزهد والحب الخائب: لعبد اللطيف شرارة، ط1، نيسان، ((ابريل)) 1962.
- 5- اروع ما قيل في الشعر العربي: يحيى، شافي، ج1، دار الفكر العربي - بيروت.
- 6- اسرار البلاغة: لعبد القاهر الجرجاني، تحقيق: ه. رينز، دار المسيرة، 1983م.
- 7- امراء الشعر في العصر العباسي" انيس المقدسي، دار العلم للملايين، ط19، 1994م.
- 8- البداية والنهاية: ابن كثير، ت774هـ، ج1.
- 9- البلاغة فنونها وافنانها: علم البيان والبديع: فضل حسن عباس، ط3، دار الفرقان، 1998م.
- 10- البيئة الاندلسية وأثرها في الشعر عصر الملوك الطوائف: سعد اسماعيل، شلبي، دار النهضة، القاهرة، 1978.
- 11- تاريخ الادب العربي، العصر العباسي الاول: شوقي ضيف، ط1، منشأة المعارف، الاسكندرية، 1989م.
- 12- تاريخ بغداد الحافظ ابو بكر احمد بن علي الخطيب البغدادي، ج6. دار الكتب العلمية، بيروت.
- 13- تاريخ الشعر في العصر العباسي: يوسف خليف، دار الثقافة في القاهرة للطباعة والنشر، 1981م.
- 14- الجامع الصغير في احاديث البشير النذير: جلال الدين عبد الرحمن بن ابي بكر السيوطي، ت911هـ، ج1، دار الفكر - بيروت، ط1 - 1401هـ.
- 15- الجديد في البيان والعروض: سعيد، سمعان، مكتبة لبنان - بيروت، 1969م.
- 16- دراسة تحليلية، سلسلة القصص القرآني (سورة يوسف: احمد نوفل، دار الفرقان - عمان، 1989م.
- 17- ديوان ابي العتاهية، دار التراث - بيروت، 1969م.
- 18- ديوان العبادي، عدي بن يزيد، حققه وجمعه: محمد جبار المعيب، وزارة الثقافة والارشاد القومي.
- 19- سنن ابن ماجه: ابو عبد الله محمد بن يزيد القزويني ابن ماجه، المجلد الثاني، تح محمد فؤاد عبد الباقي، دار الريان للتراث.
- 20- الشعراء وانشاد الشعر: علي، الجندي، دار المعارف: القاهرة، 1967م.
- 21- الشعر العباسي تطوره وقيمه الفنية: محمد ابو الاثوار، ط2، دار المعارف.
- 22- الشعر والشعراء: ابن قتيبة، ج1، دار الثقافة: بيروت، 1964.

- 23- الصراع بين الموالي والعرب: محمد بديع شريف، دار الكاتب العربي بمصر، القاهرة 1954م.
- 24- طبقات الشعراء: ابن المعتز، تح: عبد الستار، احمد، ط4، دار المعارف.
- 25- العقد الفريد: احمد بن محمد ابن عبد ربه، تح: د. عبد المجيد الترهسني، دار الكتب العلمية: بيروت، ج3، ط3، 1987م.
- 26- فقه اللغة: علي عبد الواحد، الوافي، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، الفجالة- القاهرة، ط7، 1973م.
- 27- في ظلال القرآن: قطب، سيد، دار العلم للطباعة ونشر، جدة، 1986م، ط12.
- 28- الكامل: الامام ابو العباس محمد بن يزيد المبرد، تح: محمد احمد الموالي، مؤسسة الرسالة، ج3.
- 29- لسان العرب: ابن منظور، دار احياء التراث العربي، مجلد 6، ط1، 1988م.
- 30- المختار من الشعر والشعراء في العصر العباسي: محمد محمود قاسم نوفل، ط1.
- 31- المرشد إلى فهم اشعار العرب: عبد الله الطيب، الدار السودانية- الخرطوم، ج1.
- 32- مروج الذهب ومعادن الجوهر: ابو الحسن علي بن الحسين بن علي المسعودي، ج3، دار الاندلس للطباعة والنشر: بيروت.
- 33- معاهد التنصيص: العباسي، ت963هـ، ج2.
- 34- معجم البلدان: ياقوت الحموي، تح: فريد عبد العزيز الجندي، دار الكتب العلمية: بيروت، ط10، ج1.
- 35- معجم المصطلحات العربية في اللغة والادب: مجدي وهبه وزميله دائرة المعاجم، مكتبة لبنان.
- 36- المعجم الوسيط: انيس ابراهيم وجماعته (مادة زهد)
- 37- مفتاح العلوم: محمد بن علي ابو يعقوب السكاكي، ج2، تحقيق: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية- بيروت، 1983م.
- 38- وفيات الاعيان وابناء الزمان، حققه: محمد محيي الدين عبد الحميد، ج1، مكتبة النهضة المصرية.

فاعلية استراتيجية التقييم الجماعي في تحصيل علم الاحياء واتخاذ القرار عند طلاب الصف الخامس العلمي

م.م. قاسم طالب شمran الخزاعي

المديرية العامة لتربية الديوانية

Assessing the Collective Enumeration Strategy in the Achievement in Biology and Decision Making of the Fifth Scientific Year Students

Asst. Lect. Kasim Talib Shimran Al-Kuza'ai
General Directorate of Education in Al-Diwaniya

Abstract

The Present study aims at assessing the collective numeration strategy in the achievement of the fifth scientific year students in biology. An experimental study has taken place and continued for eight weeks. The sample of the study is the students of the scientific fifth year.

المخلص

يهدف البحث إلى التعرف على فاعلية استراتيجية التقييم الجماعي في تحصيل علم الاحياء واتخاذ القرار عند طلاب الصف الخامس العلمي.

اجرى الباحث تجربة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2014-2015) ولمدة ثمانية اسابيع على طلاب الصف الخامس العلمي في مدرسة (اعدادية الجواهري للبنين) التابعة للمديرية العامة لتربية الديوانية وتم اختيار شعبتين عشوائياً بالقرعة لتمثل الشعبة (أ) المجموعة التجريبية وقد ضمت (33) طالباً درسوا وفق استراتيجية التقييم الجماعي، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة وقد ضمت (32) طالباً درسوا بالطريقة التقليدية. وقد كوفئت المجموعتان في متغيرات العمر الزمني، الذكاء، المعلومات السابقة، التحصيل السابق (معدل الفصل الاول) لمادة الأحياء، ومقياس اتخاذ القرار القبلي واعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي، وتم ضبط المتغيرات الدخيلة ودرس الباحث مجموعتي البحث وبعد الانتهاء من التجربة حلت النتائج احصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في اختباري التحصيل واتخاذ القرار. وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث ببعض التوصيات منها: استخدام استراتيجية التقييم الجماعي في تدريس مادة علم الأحياء للصف الخامس العلمي.

الفصل الأول التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

لاحظ الباحث من خلال خبرته المتواضعة في التدريس في المرحلة الاعدادية ومناقشته للعديد من مدرسي علوم الحياة في المدارس المختلفة حول أسباب ضعف تحصيل الطلاب في مادة علم الأحياء للصف الخامس العلمي وشعر بذلك ايضا من خلال الأنشطة الصفية ونتائج الطلاب في الامتحانات وايضا اطلاعه على نتائج عدد من الدراسات ومنها دراسة (شنيف،2012)، وللتحقق من ذلك إستطلع الباحث آراء عدد من مدرسي و مدرسات مادة علم الأحياء (من لديه خدمة لانتقل عن 10 سنوات) بعرضه عليهم استبانته بخصوص الطرائق التدريسية المعتمدة ومدى المامهم بمهارات اتخاذ القرار وكذلك اسباب ضعف تحصيل طلبتهم، فتوصل الى أن أغلب المدرسين يستخدمون الطريقة التقليدية القائمة على الحفظ والاستظهار وذلك لقلة إطلاعهم على الاستراتيجيات الحديثة في التدريس وهذا قد يكون سبب في انخفاض التحصيل بالإضافة الى عدم توفر المختبرات الجيدة وقلة البرامج التدريبية، وكذلك قد اجمع المدرسين على عدم معرفتهم في كيفية تطوير مهارة اتخاذ القرار عند طلبتهم خاصة في هذه المرحلة العمرية وايضا صعوبة فهم الطلاب للكلم الهائل من المعلومات لان دورهم سلبي في اثناء

الدرس اذ يقع على عاتق المدرس الدور الاكبر في شرح الموضوع ، وهذا ما دفع الباحث الى دراسة فاعلية إستراتيجية حديثة يكون الطالب فيها محور العملية التعليمية ، ومن ذلك كله تبرز مشكلة البحث الحالي من خلال التساؤل الآتي:

ما فاعلية استراتيجيات الترقيم الجماعي في تحصيل علم الاحياء واتخاذ القرار عند طلاب الصف الخامس العلمي؟

أهمية البحث:

يؤكد المهتمون بمجال التربية العلمية إن التعليم بشكل عام وتدریس العلوم ومنها علم الاحياء بشكل خاص ليس مجرد نقل المعرفة العلمية إلى الطلاب، بل تعني عملية نموهم في كافة المجالات العقلية والوجدانية والمهارية، ويتم ذلك من خلال استخدام استراتيجيات حديثة في التدريس ومنها استراتيجيات التعلم التعاوني التي تساعد الطلاب على إدراك المعلومات الموجودة في المقررات الدراسية وتوظيفها في الحياة بشكل جيد (زيتون، 2008: 133). بالإضافة إلى أهمية التعلم التعاوني وأثره في تحصيل الطلاب وفاعليته بزيادة مستوى التعاون وإثارة الحماسة بين الطلاب وتحمل المسؤولية وتحسين علاقاتهم مع بعضهم البعض فضلا عن زيادة ثقتهم بالنفس وتنمية شخصياتهم ومساعدتهم على اتخاذ القرارات الصائبة في حياتهم، وكل ذلك أدى الى الوصول إلى فهم واكتساب المفاهيم الاحيائية كاملة ومن ثم زيادة التحصيل (الزبيدي، 2010: 11) ومن استراتيجيات التعلم التعاوني استراتيجيات الترقيم الجماعي التي يعتقد الباحث انها قد تحقق التفاعل الايجابي والاجتماعي الهادف و تعمل على تفاعل الطلاب باقصى طاقاتهم وزيادة دافعيتهم للمشاركة في الدرس وتحقيق تحصيل اعلى ، ومما سبق يجمل الباحث الاهمية النظرية والتطبيقية للبحث بالآتي:

أولا/ الأهمية النظرية:

- 1- يعد البحث الحالي وبحسب اطلاع الباحث من البحوث الرائدة على المستوى المحلي الذي تناول إستراتيجية الترقيم الجماعي في تدريس مادة علم الاحياء لطلاب الصف الخامس العلمي وأثرها في التحصيل واتخاذ القرار.
 - 2- من الممكن أن يسهم هذا البحث بجانب بحوث أخرى مستقبلية في هذا المجال، في تطوير طرائق تدريس مادة علم الأحياء واستراتيجياتها بوصفها إحدى العلوم المهمة في الحياة اليومية.
 - 3- أهمية مرحلة الدراسة الإعدادية على اعتبار أنها فترة النمو العقلي السريع اذ تشهد تغيرات نفسية وفلسجية مهمة تسهم في إكساب الطلاب لمهارات مختلفة ومنها مهارة اتخاذ القرار بالاعتماد على استراتيجيات حديثة للتدريس وهذا ماكدته نتائج دراسة (شنيف، 2012) من خلال استخدام استراتيجيات الخرائط المعرفية والذهنية في تدريس الاحياء واثرها في تطوير مهارة اتخاذ القرار الصائب للطلاب على القضايا الاحيائية التي تواجههم(شنيف، 2012: 176).
 - 4- قد تساعد مبادئ استراتيجيات الترقيم الجماعي في نجاح الطلاب فمبدأ الاعتماد الايجابي المتبادل يقتضي أن يساعد الطلاب بعضهم البعض في إتقان المهارات التي تؤديها المجموعة وهذا ماكدته نتائج الكثير من الدراسات من مثل دراسة (Baker, 2013) ودراسة (الفتلي، 2012) اللتان اكدتا على اهمية استراتيجيات التعلم التعاوني ومنها استراتيجية الترقيم الجماعي في تحسن الكثير من المهارات مثل مهارة الاداء العملي ورفع مستوى التحصيل عند الطلبة(الفتلي، 2012: ج).
- ثانيا/ الأهمية التطبيقية:**

- 1- اعتمادا على خطط الدرس التي اعدّها الباحث قد تتوفر الفرصة لمدرسي علم الإحياء في التعرف على إجراءات التدريس المستندة للتعلم التعاوني ومنها استراتيجيات الترقيم الجماعي وكيفية تطبيقهما.
- 2- الاهتمام بتنمية مهارة اتخاذ القرار وذلك من خلال اختبار فاعلية التدريس وفقا لاستراتيجيات الترقيم الجماعي والتأكد من فاعليتها فيها.

- 3- قد يلفت البحث انتباه مدرسي علم الاحياء إلى الاتجاهات الحديثة في التدريس وكيفية الاستفادة منها في رفع مستويات تحصيل طلابهم واكسابهم لمهارات التفكير المختلفة في خضم العبئ المعرفي الذي يواجهه الطلاب في المرحلة الإعدادية.
- 4- قد يفيد طلاب الصف الخامس العلمي في دراستهم بزيادة دافعية المتعلم وكيفية اتخاذهم القرار الحسن والجيد عند مواجهتهم لمواقف الحياة اليومية.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على: فاعلية استراتيجية التقييم الجماعي في تحصيل علم الاحياء واتخاذ القرار عند طلاب الصف الخامس العلمي.

فرضيتا البحث:

لغرض التحقق من هدف البحث تم صياغة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

- 1- (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يُدرسون باستراتيجية التقييم الجماعي وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يُدرسون بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل).
- 2- (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يُدرسون باستراتيجية التقييم الجماعي وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يُدرسون بالطريقة التقليدية في مقياس اتخاذ القرار).

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على ما يأتي:

- 1- الحدود البشرية: اقتصر البحث على عينة قصدية من طلاب الصف الخامس العلمي الذين يدرسون مادة علم الاحياء.
- 2 - الحدود الزمانية: تم اجراء البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2014 - 2015.
- 3 - الحدود المكانية: مدرسة - اعدادية الجواهري للبنين - الواقعة في مركز مدينة الديوانية.
- 4- الحدود الاكاديمية: اقتصرت الموضوعات التي تم تدريسها في البحث على الفصول الاربعة الأخيرة (الرابع: الحركة، الخامس: النقل، السادس: التنسيق العصبي والاحساس، السابع: الهرمونات والغدد) من كتاب مادة علم الأحياء المقرر تدريسه للصف الخامس العلمي (ط4، 2014) م.

تحديد المصطلحات:

- 1- إستراتيجية التقييم الجماعي / عرفها كلٌ من:

- (Matiru, 1995) بأنها: " طريقة مميزة للتدريب والعمل على تذليل الصعوبات ، يقسم فيها الطلبة إلى مجموعات يتراوح عدد الطلبة في المجموعة الواحدة (3 -5) طلاب ، ويتخذ كل طالب رقما "معينا" بأشراف المدرس ، ولكل طالب دور خاص به ، ويشترك الجميع في الوصول إلى الحل، والهدف المشترك هو نجاح المجموعة بكاملها لإتمام واجب محدد (Matiru , 1995 , p. 123).

- (جابر، 1999) بأنها: "أحد أشكال التعلم التعاوني اذ يقوم المدرس بتقسيم الطلبة إلى مجاميع تتراوح كل مجموعة (3-5) طلاب ويتخذ كل طالب رقماً معيناً، ثم يقوم المدرس بطرح سؤال على الطلبة ، ثم يطلب بعد ذلك رقماً "معينا"، وكل من يحمل هذا الرقم في المجموعات المختلفة عليه الوقوف والاستعداد للإجابة التي تمثل إجابة المجموعة التي ينتمي إليها" (جابر، 1999: 320).

- (سعادة وآخرون ، 2008) بأنها: " طريقة تدريس تتضمن تنظيم الطلبة في مجموعات، تتكون كل مجموعة (3-5) طلاب، تعمل على زيادة دافعية الطلبة للمشاركة والتفاعل بأقصى طاقاتهم ، كما تتحقق من خلالها عملية التفاعل الايجابي والاجتماعي بين الطلبة لغرض تحقيق الهدف التعليمي المشترك "(سعادة واخرون، 2008:241).
- (الكبيسي و إفاقة، 2014) بأنها: " يقسم المدرس الطلاب إلى مجاميع من (4-6) يعطي كل عضو في المجموعة رقم من (1-6) حسب عدد المجموعة، يطرح المدرس سؤالاً يناقش الطلاب شفويّاً وينفقون على الإجابة بحيث يكون في النهاية كل طالب قادر على الإجابة، ينادي المدرس الرقم (4) مستخدماً طريقة عشوائية باستخدام النرد أو اي طريقة تضمن العشوائية، ثم يطرح السؤال مرة أخرى، يقوم كل طالب رقمه (4) ليقدم إجابة مجموعته أمام الطلاب بعد إتفاق المجموعة على الإجابة الصحيحة، لو اختلفت إجابة الطالب عن المجموعات الأخرى أو جاء بأفكار أخرى جديدة يوضح السبب ويذكر تفسير ذلك "(الكبيسي وإفاقة، 2014:291).
- ويتبنى الباحث نظرياً تعريف(الكبيسي و إفاقة، 2014) لملائمته مع هدف البحث. أما التعريف الإجرائي لاستراتيجية الترقيم الجماعي فهو: (استراتيجية تعاونية تتضمن خمس خطوات هي ، تقسيم المجاميع، اعطاء الارقام، المشاورة، طرح السؤال العشوائي، تقديم الاجابة ، يستخدمها الباحث لتدريس طلاب المجموعة التجريبية من عينة البحث الفصول الاربعة الاخيرة من كتاب مادة علم الاحياء للصف الخامس العلمي).
- 2- التحصيل / عرفه كل من:
 - (علي، 2011) بأنه: "مجموعة الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات والمهارات المكتسبة من قبل المتعلمين كنتيجة لدراسة موضوع ما، أو وحدة دراسية محددة "(علي، 2011: 299).
 - (نوفل وآخرون، 2012) بأنه: " مجموعة المفاهيم والمصطلحات والمهارات التي اكتسبها الطالب نتيجة مروره بخبرة، ويقاس التحصيل الدراسي بالعلامة التي يحصل عليها الطالب على اختبار التحصيل الدراسي والذي أُعد لغايات هذه الدراسة "(نوفل وآخرون، 2012: 97).
 - ويتبنى الباحث نظرياً تعريف (نوفل وآخرون، 2012) لانه يتفق مع هدف البحث.
 - أما التعريف الإجرائي للتحصيل فهو:

" محصلة ما اكتسبه طلاب الخامس العلمي من عينة البحث من معرفة نتيجة تدريسهم الفصول الاربعة الأخيرة من مادة علم الأحياء ، وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصلون عليها نتيجة استجاباتهم لاختبار معد لهذا الغرض."
- 3- اتخاذ القرار / عرفه كل من:
 - (matsumoto,2009) بأنه: "عملية اختيار بين اثنين أو أكثر من البدائل والتي تنطوي على العديد من العمليات المعرفية بما في ذلك التصور والذاكرة والتقييم والحكم الناقد" (matsumoto,2009:p151) نقلا عن (شنيف، 2012: 18).
 - (طعمة ، 2010) بأنه: "ناتج عملية صنع القرار أي تلك المرحلة المتعلقة بإنهاء عملية الاختيار والاستقرار على بديل واحد الذي يمثل القرار "(طعمة ، 2010: 20).
 - (قطييط، 2011) بأنه: " عملية ذهنية أو حركية ترتبط بموقف ما أو مشكلة ما لاختيار حل من بين عدة بدائل أو حلول من أجل الوصول إلى قرار مناسب وتحقيق هدف أو غاية من و ا رء اتخاذ القرار "(قطييط. 2011: 70).
 - يتبنى الباحث نظرياً تعريف (طعمة ، 2010) لملائمته مع هدف البحث.
 - ويعرفه الباحث اجرائياً بأنه "الدرجة التي يحصل عليها طلاب الخامس العلمي من خلال اختيارهم البديل الصحيح من البدائل الاخرى في كل فقرة من فقرات اختبار اتخاذ القرار المعد في هذا البحث".

الفصل الثاني / الاطار النظري

اولاً/ استراتيجية التقييم الجماعي:

تعد استراتيجية التقييم الجماعي من الاستراتيجيات الحديثة التابعة للتعليم التعاوني المشتقة من النظرية البنائية التي تعنى بكيفية بناء الطالب للمعرفة بنفسه وتعزيز تحصيله الدراسي وتنمية روح التعاون بين المجموعات الطلابية وهذا هو جوهر التعلم التعاوني.

ويشير (الموسوعي وعطا،2004) الى ان التقييم الجماعي استراتيجية تعاونية يعمل فيها الطلاب سوية لضمان ان كل عضو في المجموعة يعرف الاجابة الصحيحة للسئلة التي تطرح في الدرس (الموسوعي وعطا،2004: 131).

خطوات التدريس باستراتيجية التقييم الجماعي

للتدريس باستراتيجية التقييم الجماعي ينبغي اتباع الخطوات الاتية:

- 1- تقسيم المجاميع / يقسم المدرس الطلاب إلى مجموعات من ستة طلاب او اكثر .
- 2- اعطاء الارقام / يعطي كل طالب في المجموعة رقم من الأرقام (1 الى 6) او حسب عدد طلاب المجموعة.
- 3- المشاورة / يشرح المدرس موضوع الدرس باستخدام الوسائل التعليمية المختلفة ، ثم يقوم بطرح سؤال يدور حول محتوى الدرس ويطلب من كل مجموعة النقاش فيما بينهم ليتفقون على الإجابة بحيث يكون في النهاية كل طالب قادراً على الاجابة.
- 4- طرح السؤال العشوائي/ يستخدم المدرس طريقة عشوائية للمناداة على رقم معين مثلاً الرقم (5) ثم يطرح السؤال مرة اخرى.

- 5- تقديم الاجابة / يقوم كل طالب رقمه (5) ليقدم إجابة مجموعته أمام الطلاب، وعند اختلاف إجابة اي مجموعة عن المجموعات يذكر احد طلاب تلك المجموعة سبب الاختلاف (الشمري،95:2011).

ثانياً/ مهارة اتخاذ القرار:

يقصد بمهارة اتخاذ القرار انها عملية ذهنية تؤدي إلى اختيار أفضل الحلول المتاحة التي تناسب الطالب إزاء موقف تعليمي معين من اجل الوصول الى الاهداف المبتغاة(عبد العزيز،150:2009).

ويرى الباحث ان مهارة اتخاذ القرار من اهم المهارات الواجب تطويرها عند الطلاب في مراحلهم الدراسية خاصة المرحلة الاعدادية لما فيها من تغييرات كبيرة ونمو عقلي ونضج سريع يتطلب منهم اتخاذ قرارات جيدة ازاء المواقف التعليمية وحتى الحياتية التي يواجهونها.

خطوات اتخاذ القرار:

بين (الموسوي ،2013) خطوات اتخاذ القرار كماياتي:

- 1- تشخيص مشكلة القرار .
- 2- تحديد أهداف المرغوبة والمعايير اللازمة للقرار .
- 3- صياغة النموذج وخلق البدائل الجيدة.
- 4- تقييم البدائل الممكنة واختيار أفضلها.
- 5- تنفيذ وتطبيق القرار (الموسوي ،14:2013).

الأخطاء الشائعة في عملية اتخاذ القرار الجيد:

هنالك اخطاء شائعة في عملية اتخاذ نوعية القرار الجيد يوضح الباحث بعض منها فيما ياتي:

- 1- القرار المتسرع / ويعني اتخاذ القرار بشكل سريع دون التفكير به.
- 2- القرار ضيق الافق/ يقصد به اتخاذ القرار في ضوء معلومات محددة جداً.
- 3- القرار غير المركز (المشتت)/ وهو اتخاذ القرار من خلال أفكار غير منظمة وعلى معلومات غير ذات صلة بمجال اتخاذ القرار.
- 4-القرار غير الواضح/ يعني عدم الانتباه لمجموعة من العوامل التي يفترض أن تؤخذ بعين الاعتبار عند اتخاذ القرار(نوفل ومحمد،2011:201).

الفصل الثالث: اجراءات البحث:

أولاً: التصميم التجريبي: اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي بمجموعتين (تجريبية تدرس بإستراتيجية التقييم الجماعي وضابطة تدرس بالطريقة التقليدية) ومن ذوات الأداء البعدي في اختباري التحصيل واتخاذ القرار والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (1)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية	1- العمر الزمني	إستراتيجية التقييم الجماعي	التحصيل	التحصيل
الضابطة	2- الذكاء 3-المعلومات السابقة 4- التحصيل السابق 5- اتخاذ القرار	الطريقة التقليدية	اتخاذ القرار	اتخاذ القرار

ثانياً: مجتمع البحث وعينه: تألف مجتمع البحث الحالي من جميع طلاب الصف الخامس العلمي للعام الدراسي (2014-2015) والبالغ عدد هم (130) طالب في اعدادية الجواهري للبنين في مركز المحافظة التي تم اختيارها بصورة قصدية (لتعاون ادارة المدرسة وكذلك قريبا من سكن الباحث) لتكون مجتمع البحث ؛ اختيرت منها شعبتان بصورة عشوائية لتكون عينة البحث، فقد اختيرت شعبة (ا) لتمثل المجموعة التجريبية وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة، وضمت مجموعتي البحث (68) طالباً، تم استبعاد (3) طلاب احصائياً من مجموعتي البحث لرسوبهم من العام الماضي وبهذا أصبح عدد أفراد عينة البحث(65) طالباً حيث ضمت المجموعة التجريبية (33) طالب والمجموعة الضابطة (32) طالب.كوفئت المجموعتان بمتغيرات العمر الزمني ومتغير الذكاء والمعلومات السابقة واتخاذ القرار ولم تظهر هناك فروق دالة احصائية، كما كوفئت بمتغير التحصيل السابق آذ اخذت درجات طلاب المجموعتين في معدل الفصل الاول في مادة علم الاحياء وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لم تظهر فروق دالة احصائية بين المجموعتين.

ثالثاً: اعداد الخطط التدريسية: اعد الباحث مجموعة من الخطط التدريسية لتغطية كامل مدة التجربة بواقع (6) خطط أسبوعياً بمجموع (48) خطة درس منها (24) لكل مجموعة من مجموعتي البحث، وعرض الباحث قبل التجربة نموذجين من تلك الخطط مع المحتوى التعليمي على عدد من المحكمين في مجالي طرائق التدريس والتربية وعلم النفس وكذلك بعض مشرفي ومدرسي المادة ملحق (1) لمعرفة مدى صلاحيتها وملائمتها للغرض لتصبح خطط الدرس بصورتها النهائية ملحق (2).

رابعاً: أدوات البحث:

لتحقيق هدف البحث اعد الباحث:

أ_ اختبار التحصيل: تضمن اعداد الاختبار ما يأتي

(1) تحديد هدف الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس تحصيل علم الاحياء عند طلاب الصف الخامس العلمي من مجموعتي البحث للعام الدراسي

2014-2015.

(2) تحديد المحتوى:

حدد الباحث محتوى الفصول الاربعة الاخيرة (الرابع: الحركة، الخامس: النقل، السادس: التنسيق العصبي والاحساس،

السابع: الهرمونات والغدد) من كتاب مادة علم الأحياء للصف الخامس العلمي ، ط4، 2014.

(3) تحديد الأغراض السلوكية:

حدد الباحث (218) غرضاً سلوكياً على وفق مستويات بلوم الستة في المجال المعرفي.

(4) تحديد عدد فقرات الاختبار:

لخبرة الباحث بالتدريس وبعد الاطلاع على بعض الدراسات السابقة وكذلك مناقشة بعض المدرسين قام الباحث بتحديد

فقرات الاختبار ب(40) فقرة من نوع الاختبار من متعدد.

(5) اعداد جدول المواصفات:

أعد الباحث جدول مواصفات تمثل فيه الاهداف السلوكية للمستويات الستة لتصنيف بلوم لمحتوى الفصول الاربعة

الاخيرة من مادة علم الأحياء للصف الخامس العلمي وتم حساب أوزان محتوى الموضوعات في ضوء عدد الحصص اللازمة

لتدريس تلك الموضوعات.

(6) صدق الاختبار:

قام الباحث بعرض الصورة الاولى للاختبار على مجموعة من المحكمين في مجالي التربية وعلم النفس وطرائق

التدريس والمشرفين ومدرسي المادة لإبداء ملاحظاتهم حول الشكل العام وصلاحيه فقرات الاختبار ومدى تمثيلها بما بلائم

طلاب الصف الخامس العلمي، وبعد الأخذ بمقترحات وآراء المحكمين أجرى الباحث التعديلات اللازمة، وتم حساب قيمة (مربع

كاي) لكل فقرة ومقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (3.84) بدرجة حرية (1) وعند مستوى دلالة (0.05) وأظهرت النتائج

صلاحيه فقرات الاختبار جميعها، ليعتمد الاختبار بصورته النهائية.

(7) العينة الاستطلاعية والتحليل الاحصائي للفقرات /

اعتمد الباحث على اختبار عينة مكونة من (100) طالب في الصف الخامس العلمي من طلاب الاعدادية المركزية

للبنين وبعد تصحيح الاختبار وترتيب الاجابات واخذ المجموعتين المتطرفتين لغرض معرفة معامل صعوبة الفقرات وسهولتها اذ

تراوح معامل الصعوبة بين (0.35-0.57)، والقوة التمييزية بين الفقرات بين (0.38 - 0.60)، واتصفت الفقرات بكونها ذوات

معاملات صعوبة مقبولة ومناسبة، ومميزة بين فقراتها، وذوات فعالية عالية في بدائلها المخطوءة.

(8) ثبات الاختبار:

استخرج الباحث ثبات الاختبار باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون 20 اذ بلغ معامل الثبات عند حسابه بهذه

المعادلة (0.75) وهذا يفسر ان معامل ثبات الاختبار جيد، إذ يشير (النبهان، 2004) إلى أن معامل ثبات الاختبار يعد جيداً

إذا كان (0.67) فأكثر (النبهان، 2004:240).

ب - مقياس اتخاذ القرار:

تبنى الباحث مقياس (شنيف، 2012) بعد تعديله ملحق (3) الذي أُعد وفق نظرية جيلات لاتخاذ القرار وفي ضوء مستوى طلاب الصف الخامس العلمي المكون من (23) فقرة بصورته الاولى، وهو مناسب لعينة البحث بعد ان قام الباحث بتعديل وازافة بعض الفقرات ليصبح بصورته النهائية مكون من (25) فقرة بعد ان استخرج له الصدق والثبات.

1- صدق المقياس:

من اجل التأكد من صدق المقياس عرضه الباحث على مجموعة من المحكمين في مجال التربية وعلم النفس وطرائق التدريس، واعتمد الباحث نسبة اتفاق (80 %) فأكثر معيارا لصلاحية فقرات المقياس و حصلت جميع الفقرات على اكثر من تلك النسبة.

2- ثبات المقياس:

طبق الباحث مقياس اتخاذ القرار على عينة استطلاعية من (80) طالب من طلاب الخامس العلمي من اعدادية قتيبة للبنين لغرض التأكد من ثبات المقياس وكذلك حساب الزمن اللازم اذ بلغ زمن الاجابة (40 دقيقة) بينما بلغ معامل ثبات المقياس (81) بعد استخدام معادلة الفاكرونباخ وهو معامل ثبات جيد.

خامساً: تطبيق التجربة: طبق الباحث التجربة على مجموعتي البحث ابتداء من يوم الثلاثاء المصادف 2015/ 3/3 الى يوم الخميس المصادف 2015/4/30 ودرس الباحث المجموعة التجريبية بإستراتيجية الترقيم الجماعي على وفق الخطط التدريسية المعدة لها ملحق (2). والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية على وفق الخطط التدريسية المعدة لها وبواقع ثلاث حصص اسبوعيا لكل مجموعة.

سادساً: تطبيق أدوات البحث: بعد الانتهاء من تطبيق التجربة قام الباحث بتطبيق أدوات البحث، إذ طبق اختبار التحصيل يوم الاحد المصادف 2015/5/3 ومقياس اتخاذ القرار البعدي يوم الاثنين المصادف 2015/5/4 وحسب التعليمات المرفقة بالاختبارين ملحق (3)، وقام بعد ذلك الباحث بتصحيح الاختبارين وفق المعايير الآتية:

(أ) تعطى درجة واحدة للطلاب عند إجابته إجابة صحيحة عن كل فقرة.

(ب) تعطى درجة صفر للطلاب عند إجابته إجابة خاطئة عن كل فقرة.

(ج) تعتبر إجابة الطالب خاطئة في حالة اختيار أكثر من بديل في الفقرة الواحدة، أو في حالة ترك الفقرة بدون إجابة. وبهذا تراوحت درجة الاختبار التحصيلي بين (0) بوصفه أقل درجة و(40) بوصف ذلك أعلى درجة وتراوحت درجة مقياس اتخاذ القرار بين (0) و(25) درجة.

سابعاً: الوسائل الاحصائية: استخدم الباحث الوسائل الاحصائية الآتية:

1- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ذي النهايتين: لحساب التكافؤ واختبار الفرضيتين الصفريتين الاولى والثانية.

2- مربع كاي للاستقلالية: لحساب صدق المحكمين لاختبار التحصيل (الدعيلج، 2010: 134).

3- معامل ارتباط بوينت بايسريال: لحساب معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لفقرات الاختبار.

4- معادلة حساب معامل الصعوبة: لإيجاد معاملات الصعوبة للفقرات لاختبار التحصيل.

5- معادلة تمييز الفقرة: لحساب معامل التمييز للفقرات لاختبار التحصيل ومقياس اتخاذ القرار.

6- معادلة فعالية البدائل الخاطئة: لاستخراج فعالية البدائل الموهة لفقرات الاختبار.

7- معادلة كيودر ريتشاردسون - 20: لحساب ثبات الاختبار التحصيلي.

8- معادلة ألفا كرونباخ: استخدمها الباحث لحساب ثبات مقياس اتخاذ القرار. (عودة، 1999: 348) (ملحم ، 2005: 265).

الفصل الرابع: نتائج البحث والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

أولاً / عرض نتائج

(أ) النتائج المتعلقة باختبار التحصيل: نصت الفرضية الصفرية على أن (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بإستراتيجية التقييم الجماعي وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل).
قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتحقق من صحة الفرضية واستخرج القيمة التائية لكلا مجموعتي البحث كما مبين في الجدول الآتي:

جدول (2)

المتوسط الحسابي والتباين وقيمة (ت) لدرجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار التحصيل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	33	32.81	2.54	6.54	2	دال إحصائياً
الضابطة	32	27.62	2.93			

يبين الجدول (2) أعلاه أن المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل يساوي (32.81) بينما المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة يساوي (27.62) وان القيمة التائية المحسوبة بلغت (6.54) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2) عند درجة حرية (63) ومستوى دلالة (0.05)، وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الاولى.
(ب) نتائج مقياس اتخاذ القرار: نصت الفرضية على أن (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بإستراتيجية التقييم الجماعي وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في مقياس اتخاذ القرار).
قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتحقق من صحة الفرضية واستخرج القيمة التائية لكلا مجموعتي البحث كما مبين في الجدول الآتي:

جدول (3)

المتوسط الحسابي والتباين وقيمة (ت) لدرجات طلاب مجموعتي البحث في مقياس اتخاذ القرار

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	33	18.39	3.20	5.01	2	دال إحصائياً
الضابطة	32	12.93	3.47			

يتضح من الجدول (3) أعلاه أن المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس اتخاذ القرار يساوي (18.39) بينما المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة يساوي (12.93) وان القيمة التائية المحسوبة بلغت (5.01) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2) عند درجة حرية (63) ومستوى دلالة (0.05)، وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مقياس اتخاذ القرار، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الثانية.

ثانياً/ تفسير النتائج

(أ) تفسير نتائج اختبار التحصيل:

أظهرت النتائج رفض الفرضية الصفريّة وقبول الفرضية البديلة وهذا يعني وجود فرق دال احصائياً بين مجموعتي البحث في اختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التقييم الجماعي، ويرى الباحث أن هذا الفرق يعزى إلى كفاءة هذه الإستراتيجية، لأنها احدى استراتيجيات التعلم التعاوني التي تعمل على بث روح المشاركة والحماس عند الطلاب وتتيح لهم الفرصة للمناقشة والاستفسار في جو تعاوني بينهم وبين المدرس وكذلك التنافس بين المجموعات وايضا ماتسهم به خطوات الاستراتيجية من تنظيم المعلومة والاحتفاظ بها ممايرفع من مستوى تحصيل الطلاب، ويرى الباحث أن جميع ماسبق قد بين سبب تفوق المجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة فيما يتعلق باختبار التحصيل ، وقد اتفقت نتائج هذا البحث مع ماتوصلت له دراستي (الفتلي،2012) و (Baker,2013) التي اكدت ان التقييم الجماعي استراتيجية فعالة في رفع مستوى التحصيل الدراسي.

(ب) تفسير نتائج مقياس اتخاذ القرار:

أظهرت النتائج رفض الفرضية الصفريّة وقبول الفرضية البديلة وهذا يعني وجود فرق دال احصائياً بين مجموعتي البحث في مقياس اتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التقييم الجماعي، ويعزى الباحث هذا الفرق الى فاعلية استراتيجية التقييم الجماعي حيث تتضمن مجموعة خطوات تتطلب التفكير من الطلاب والمناقشة والتفاهم فيما بينهم للاتفاق على جواب واحد لحل الموقف التعليمي بما ينمي روح التعاون وقبول الراي والراي الاخر والاحساس بالمسؤولية الجماعية لاتخاذ القرار الصائب.

اذ تشير الدراسات أن استراتيجيات التعلم التعاوني (ومنها التقييم الجماعي) تؤدي إلى تنمية قدرات الطالب المختلفة وقبوله لوجهات نظر زملائه و تطبيق ما تعلمه ،وتحكمه الجيد في الوقت واتخاذ المواقف الايجابية اتجاه اركان العملية التربوية من مدرسة ومنهج ومدرس، ومساندة اجتماعية اكبر لأعضاء المجموعة ، ومهارات اجتماعية أكثر في أثناء اتخاذ القرارات الصائبة عند التعامل مع الآخرين. (Adams, 1999:24) وهذه النتيجة قد اتفقت مع ماجائت به دراسة (شنيف،2012) فيما يخص اتخاذ القرار.

ثالثاً / الاستنتاجات: في ضوء نتائج البحث استنتج الباحث الآتي:

1- فاعلية استراتيجية التقييم الجماعي في تحصيل علم الاحياء.

2- فاعلية استراتيجية التقييم الجماعي في اتخاذ القرار عند طلاب الصف الخامس العلمي

رابعاً / التوصيات: في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي:

1- استخدام إستراتيجية التقييم الجماعي في تدريس مادة علم الاحياء للصف الخامس العلمي.

2- دعوة واضعي المناهج لتخصيص بعض المفردات في طرائق التدريس في كيفية تطوير ورفع مستوى اتخاذ القرار عند الطلاب.

خامساً / المقترحات: استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث مايتي:

1- إجراء دراسة مماثلة على مواد علوم الحياة للمرحلتين المتوسطة والابتدائية.

2- إجراء دراسة أخرى لمعرفة اثر إستراتيجية التقييم الجماعي في متغيرات أخرى كالتفكير الناقد والذكاء الوجداني وفي مواد أخرى كالكيمياء.

المصادر:

- القرآن الكريم.
- جابر، عبد الحميد جابر: استراتيجيات التدريس والتعلم، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة(1999).
- داود ، حسين عبد المنعم وآخرون: علم الأحياء للصف الخامس العلمي، ط4، المركز التقني لأعمال ما قبل الطباعة، المديرية العامة للمناهج ،وزارة التربية، بغداد (2014).
- الدجيل ، إبراهيم بن عبد العزيز: مناهج وطرق البحث العلمي ، ط1، دار صفاء، عمان ،الأردن (2010).
- الزبيدي، توفيق قدوري: أثر اسلوبي التعلم التعاوني والتنافسي في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي لمادة الفيزياء وتنمية تفكيرهم الاستدلالي وتقدير الذات لديهم " (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية/ابن الهيثم، بغداد (2010).
- زيتون، عايش: أساليب تدريس العلوم، دار الشروق، عمان (2008).
- سعادة، جودت احمد وآخرون: التعلم التعاوني نظريات وتطبيقات ودراسات، ط1، دار وائل، عمان (2008).
- الشمري، ماشي: استراتيجية في التعلم النشط، مطبعة السعودية، حائل(2011).
- شنيف ، مازن ثامر: فاعلية خرائط المعرفة والخريطة الذهنية في تحصيل علم الاحياء وتنمية عمليات العلم واتخاذ القرار لدى طلاب الخامس العلمي " (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية/ابن الهيثم، بغداد(2012).
- طعمة، حسن: نظرية اتخاذ القرارات أسلوب كمي تحليلي، ط 1، دار صفاء ،عمان(2010).
- عبد العزيز ، سعيد: تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية ، ط 1، دار الثقافة، عمان(2009).
- علي ، محمد السيد: موسوعة المصطلحات التربوية، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن(2011).
- عودة، أحمد سليمان: القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط3، دار الأمل، إربد، الأردن(1999).
- الفتلي، سماح عبد الكريم عباس: أثر الاستقصاء العلمي (الجماعي) والرؤوس المرقمة على الأداء العملي لدى طلبة قسم الفيزياء "، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة القادسية (2012).
- قطيط، غسان: حل المشكلات إبداعيا. ط 1، دار الثقافة، عمان (2011).
- الكبيسي، عبد الواحد حميد و إفاقة حجيل حسون: تدريس الرياضيات وفق استراتيجيات النظرية البنائية (المعرفية وما فوق المعرفية)، دار الأعصار العلمي، ط1، عمان (2014).
- ملحم، سامي محمد: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط3، دار المسيرة، عمان، الأردن(2005).
- الموسوعي، علي وعطا ابوجبين: الجديد في التعلم التعاوني لمراحل التعليم والتعليم العالي، مكتبة الفلاح ،بيروت(2004).
- الموسوي، منعم: اتخاذ القرارات الادارية مدخل كمي. ط 1 ، دار زهران، عمان(2013).
- النبهان، موسى: أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن(2004).
- نوفل، محمد بكر وآخرون: مدخل الى مناهج البحث في التربية و علم النفس، ط 2، دار المسيرة، عمان، الاردن(2012).
- نوفل، محمد ومحمد سعيغان: دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي ، ط 1، دار المسيرة، عمان(2011).
- الياسري، محمد جاسم وآخرون: الإحصاء التحليلي بين النظرية والتطبيق ، ط 1 ، دار الضياء، النجف ، العراق(2011).
- Adams, D. Cooperative Learning and Educational Media , collaborating with Technology and each other Educational Teachnology publication , New Jersey: Englewood cliffs , 1999

- Baker, D.: The impact of the application of cooperative – learning, using the structure of the heads numbered in chemistry classes with high school students, Unpublished Master Thesis ,Faculty Almikanekh, Louisiana State University and agriculture. (2013)
- Matiru, M. & Schlett: “Teach Your Best Handbook For University Lectures”, Dissertation Abstracts International, Vol. (50), No. (7) .
- Matsumoto, D.(2009):The Cambridge Dictionary Of Psychology ,Cambridge University Press ,New York ,USA..(1995)

ملحق (1)

أسماء السادة المحكمين واختصاصهم ومكان العمل ونوع الاستشارة

(أ) الخطط التدريسية ب) اختبار التحصيل ج) اتخاذ القرار

ت	الاسم	التخصص	مكان العمل	أ	ب	ج
1	أ.د عبد العزيز حيدر	علم النفس التربوي	جامعة القادسية /كلية التربية	*		*
2	أ.د فؤاد منحر علكم	بيئة وتلوث	جامعة القادسية /كلية التربية	*	*	
3	أ.د عبد الكريم السوداني	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة القادسية /كلية التربية	*	*	*
4	أ.د فاطمة عبد الأمير	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة بغداد كلية التربية /ابن الهيثم	*	*	
5	أ.د هادي كطفان العبد الله	طرائق تدريس الفيزياء	جامعة القادسية /كلية التربية	*	*	*
6	أ.م.د كريم بلاسم خلف	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة القادسية /كلية التربية	*	*	*
7	أ.م.د محمد جاسم	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة واسط / كلية التربية	*	*	
8	أ.م. نبال عباس المهجة	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة القادسية /كلية التربية	*	*	*
9	م.م. فراس عيال مطر	طرائق تدريس علوم الحياة	ثانوية الجمهورية للبنين	*	*	*
10	المشرف جواد خزيم عباس	علوم الحياة	مديرية تربية الديوانية	*	*	*
11	المشرفة فضيلة شاكر عمران	علوم الحياة	مديرية تربية الديوانية	*	*	*
12	المدرس وسام كريم محمد	علوم الحياة	اعدادية ابن النفيس للبنين	*	*	*

ملحق (2)

خطة نموذجية للتدريس باستراتيجية التقييم الجماعي لطلاب المجموعة التجريبية

الصف: الخامس العلمي المادة: علم الأحياء

الشعبة: أ الموضوع: القلب في الانسان

التاريخ: /4/2015 الوقت: 45 دقيقة

أولاً / الأغراض السلوكية:

أ. المجال المعرفي: يتوقع من الطالب أن يكون قادراً على أن:

1 - يعرف بأسلوبه الخاص المفاهيم الآتية (القلب -غشاء التامور).

2 - يعدد الطبقات المؤلفة لجدار القلب.

3 - يذكر العناصر التي يعتمد عليها معدل ضربات القلب.

4 - يسمي الردهات المكونة لقلب الانسان.

5- يعلل سبب اعتبار عضلة القلب نوع فريد من العضلات.

6 - يوضح مفهوم الصمامات القلبية.

7- يقارن بين الاوردة والشرايين.

ب. المجال الوجداني: مساعدة الطالب على أن:

1 -يقدر عظمة الخالق سبحانه وتعالى في خلقه لأنواع عديدة من الكائنات الحية ومنها الانسان.

2 - يثمن دور العلماء في إيجاد كل ما هو مفيد لصحة قلب الانسان.

3 - يتطلع ليكون له دوراً مكملاً لما جاء به العلماء في تأمين ووقاية صحة القلب من الامراض.

4 - يشارك في الندوات المدرسية الخاصة بالتغذية الصحية لجسم الانسان والامراض القلبية بشكل خاص.

ج. المجال المهاري: تدريب الطالب على أن:

1 - يرسم شكلاً يوضح المظهر الخارجي للقلب في الانسان.

2 - يكتب تقريراً عن عدد المصابين بالامراض القلبية وعلاجهم في منطقته مستعيناً بمصادر غير الكتاب المدرسي.

ثانياً / الوسائل التعليمية:

السبورة - الاقلام الملونة - مصورات ملونة.

ثالثاً / طريقة التدريس: إستراتيجية التقييم الجماعي.

رابعاً / المقدمة: (3 دقائق)

يبدأ المدرس بإثارة الطلاب وتهيئة أذهانهم للدرس من خلال كتابة الآية القرآنية الآتية على السبورة والتي لها علاقة بموضوع

الدرس بسم الله الرحمن الرحيم (لهم قلوب يعقلون بها) سورة الحج الآية (46).

أعزائي الطلاب توضح لنا الآية الكريمة أهمية القلب باعتباره عضو مهم من اعضاء جسم الانسان لذلك وردت ايات كثيرة عن القلب في القرآن الكريم فالقلب ليس مجرد مضخة تضخ الدم فقط بل هو مركز للكثير من الفعاليات الحياتية والروحية ولما للقلب من اهمية سنتعرف عنه بشكل مفصل خلال درسنا لهذا اليوم.

خامساً/ عرض الدرس: (33 دقيقة)

يتم عرض الدرس وفقاً لخطوات التدريس باستراتيجية التقييم الجماعي كما يأتي:

1- تقسيم المجاميع / يقسم المدرس طلاب الصف إلى خمس مجموعات (المجموعة الاولى ، المجموعة الثانية ، المجموعة الثالثة وهكذا) كل مجموعة تتكون من ستة طلاب او اكثر .

2- اعطاء الارقام / يعطي المدرس كل طالب في المجموعة الاولى رقم من الأرقام (1 الى 6) او حسب عدد طلاب المجموعة وكذلك للمجموعة الثانية ايضاً رقم من (1-6) وهكذا للمجموعات الباقية.

3- المشاورة / يشرح المدرس موضوع الدرس وهو القلب في الانسان باستخدام الوسائل التعليمية المختلفة مثل المصورات الملونة التي تبين شكل القلب وموقعه ،اذ يوضح ان القلب هو عضو عضلي يقع في الجوف الصدري محاط بمحفظة من الالياف تعرف بغشاء التامور ويتكون قلب الانسان من اربع ردهات هي اذينان رقيقا الجدران ويطينان سميكاً الجدران وهكذا يستمر المدرس بشرح موضوع الدرس مبيناً عضلة القلب والصمامات وطبقات جدار القلب...الخ.

ثم يقوم بطرح وكتابة مجموعة اسئلة على السبورة حول موضوع القلب في الانسان من مثل الاسئلة الآتية:

س1/ عرف القلب؟ واين موقعه؟

س2/ من كم ردهة يتكون القلب؟ وما تسمى هذه الردهات؟

س3/ على ماذا يعتمد معدل ضربات القلب؟

س4/ ما الطبقات المؤلفة لجدار القلب؟

س5/ لماذا يكون معدل ضربات قلب الانسان اكبر من ضربات قلب الفيل؟

... الخ من الاسئلة التي تغطي محتوى الدرس ، بعد ذلك يطلب المدرس من طلاب كل مجموعة النقاش فيما بينهم حول

الاسئلة السابقة ليتفقون على الإجابة بحيث يكون في النهاية كل طالب عند اختياره قادرا على الاجابة.

4- طرح السؤال العشوائي/ بعد مشاورة طلاب كل مجموعه مع بعضهم يطرح المدرس سؤال عشوائيا يختاره من الاسئلة السابقة

ليكن مثلا (س2 / من كم ردهة يتكون القلب؟ وما تسمى هذه الردهات؟) بعد ذلك ينادي المدرس بطريقة عشوائية على رقم

معين من الطلاب مثلا الرقم (5).

5- تقديم الاجابة / على كل طالب رقمه (5) من كل مجموعه من المجموعات الست ان يقف ليقدم إجابة مجموعته أمام

الطلاب، وبذلك تكون لدينا ست اجابات عن السؤال وعند اختلاف إجابة اي مجموعة عن المجموعات يذكر احد طلاب تلك

المجموعة سبب الاختلاف.

بعد ذلك يكتب المدرس الاجابة الصحيحة عن ال (س2) على السبورة وهي يتكون القلب من اربع ردهات وتسمى بالاذنين

والبطنيين.ويقوم بمكافئة المجموعات ذات الاجابة الصحيحة ويثني عليهم.

المدرس / احسنتم بارك الله فيكم.

ثم يختار المدرس مرة ثانية سؤال عشوائي اخر من الاسئلة السابقة وليكن مثلا:

س4 / ما الطبقات المؤلفة لجدار القلب؟ ثم ينادي المدرس بطريقة عشوائية على رقم معين من الطلاب مثلا الرقم (3).

- تقديم الاجابة / على كل طالب رقمه (3) من كل مجموعه من المجموعات الست ان يقف ليقدم إجابة مجموعته أمام

الطلاب، وبذلك تكون لدينا ست اجابات عن السؤال الرابع وعند اختلاف إجابة اي مجموعة عن المجموعات يذكر احد طلاب

تلك المجموعة سبب الاختلاف.

ثم يكتب المدرس الاجابة الصحيحة عن ال (س4) على السبورة (الجواب هو جدار القلب يتالف من ثلاث طبقات هي

الشغاف وعضل القلب والنخاب)

ويقوم بمكافئة المجموعات ذات الاجابة الصحيحة ويثني عليهم.

المدرس / احسنتم بارك الله فيكم.

ثم يختار المدرس مرة ثانية سؤال عشوائي اخر من الاسئلة السابقة وهكذا بنفس الخطوات لباقي الاسئلة.

سادسا/ الخاتمة: (3 دقائق)

اعزائي الطلاب اتضح مما سبق ان القلب هو عضو عضلي يقع في الجوف الصدري وهو محاط بمحفظة من الالياف تعرف

بغشاء التامور ويتكون من اربع ردهات وتعتبر عضلة القلب من العضلات الفريدة اذ انها تكون لا ارادية ومخططة ويوجد فيه

مجموعتان من الصمامات كما يعتمد معدل ضربات القلب على العمر والجنس وبشكل خاص التمرينات الرياضية ويتالف

جدار القلب من ثلاث طبقات هي الشغاف وعضل القلب والنخاب...الخ.

سابعاً / التقويم: (4 دقائق)

من خلال طرح الأسئلة الآتية:

س/ عرف بأسلوبك الخاص المفاهيم الآتية (القلب - التامور)؟

س / عدد طبقات جدار القلب؟

س / قارن بين الاوردة والشرين؟

س / علل سبب اعتبار العضلات القلبية نوعا فريدا من العضلات؟

ثامناً / الأنشطة الطلابية: (دقيقتان)

1- يرسم في دفتر الرسم شكلا يوضح المظهر الخارجي للقلب في الانسان.

2- كتابة تقرير عن عدد المصابين بالامراض القلبية وعلاجهم في منطقته مستعينا بمصادر غير الكتاب المدرسي.

3- التحضير للدرس القادم من الاعوية الشعرية الدموية ص 159 الى الدم ص164.

تاسعاً / مصادر المدرس:

* القرآن الكريم.

* داود ، حسين عبد المنعم وآخرون: علم الأحياء للصف الخامس العلمي، ط4، المركز التقني لأعمال ما قبل الطباعة،

المديرية العامة للمناهج، وزارة التربية، بغداد (2014).

* الشمري، ماشي: استراتيجية في التعلم النشط، مطبعة السعودية، حائل(2011).

عاشراً / مصادر الطالب:

* داود ، حسين عبد المنعم وآخرون: علم الأحياء للصف الخامس العلمي، ط4، المركز التقني لأعمال ما قبل الطباعة،

المديرية العامة للمناهج، وزارة التربية، بغداد (2014).

ملحق (3) مقياس اتخاذ القرار

1- التسمم بالغذاء:

التسمم بالغذاء ينتج عن تناول غذاء او شراب غير صحي، في حال صادفك شخص مصاب باحدى حالات التسمم الغذائي

فانك تبادر الى:

أ- اقناع المصاب على التقيؤ ب- استدعاء الطبيب حالا

ج- اجراء التنفس الاصطناعي د- تعريض المصاب الى الهواء الطلق.

2- الفضلات المنزلية الصلبة:

تصل الى التربة العديد من مخلفات انشطة الانسان واغلبها قابل للتفكك والتحلل ، واذا اردت التخلص منها ينبغي ان تعمل

على:

أ- الطمر الارضي لها ب- تحويلها الى اسمدة عضوية

ج- حرقها د- تدويرها واعادة الاستخدام.

3- سلبيات الهاتف المحمول:

في الاونة الاخيرة يقوم عدد كبير من الطلبة باستعمال الهاتف المحمول لأمور لا تتوافق مع المعايير والقيم الاجتماعية مما قد

يؤثر على المستوى الاخلاقي والعلمي للطلبة ولجل حل هذه المشكلة فمن الضروري:

أ- منع ادخال جهاز الموبايل الى المدرسة

ب- تقديم التعليمات للطلبة يمنع استخدام الموبايل داخل المدرسة

ج- تعريف اولياء الامور بمضار الموبايل على مستوى ابنائهم العلمي

د- توعية الطلبة بكيفية الاستفادة من جهاز الموبايل

4- التلوث:

ان زيادة مصادر تلوث البيئة العراقية في السنوات الاخيرة تهدد بانتشار بعض الامراض ولجل ان نتفادى ذلك ينبغي:

أ-التلقيح للوقاية من الامراض ب- تقصي اسباب ومصادر التلوث ومحاولة ازالتها

ج- تشخيص الاماكن الأكثر تلوثا د- التأكد من سلامة الاغذية والماء

5- شحة مياه المزروعات:

يواجه العالم اليوم مشكلة شحة المياه وانحباس الامطار وبالتالي لاتكفي هذه المياه لسقي المزروعات ،لذا فان افضل طريق

متاح للتغلب على هذه المشكلة هو:

أ-تستخدم طريقة التنقيط والرش

ب- تستخدم مياه الابار الارتوازية

ج- زرع المحاصيل التي لاتحتاج الى كميات كبيرة من الماء

د- التنقيف بترشيد استهلاك الماء

6 - التصحر:

تعاني البيئة العراقية من تصحر مساحات شاسعة من الاراضي ممايزيد من مشكلات البيئة ويهددها ولذلك لابد من:

أ- اتباع الوسائل المناسبة للري بالتنقيط والرش وتقنين كمية المياه المطلوبة

ب- انشاء محميات طبيعية للحفاظ على الغطاء النباتي من الرعي العشوائي

ج- تثبيت الكثبان الرملية بالتشجير واقامة مصدات الرياح

د-منع احتطاب الاشجار كمصدر رئيس للطاقة وتوفير مصادر اخرى للطاقة

7- مرض حب الشباب:

مرض حب الشباب هو تكون بثور ببيضاء ،سوداء، وحمراء تحت الجلد وحيانا متقيحة وربما متكيسة وتظهر غالبا مع بداية

مرحلة المراهقة والسبب الاساس لظهورها هو التغيرات الهرمونية ولجل التخفيف من حدة تأثيرها يجب:

أ- عدم تناول الاشربة الغازية والشوكولاتا ب- مراجعة طبيب الامراض الجلدية

ج- الابتعاد عن العبث بها د- غسل الوجه عد مرات في اليوم بالماء والصابون الصحي

8- المشكلات الصحية للعيون:

ان المطالعة في ضوء خافت ترهق العينين وتعرضهما للضغط، مماينجم عن ذلك الكثير من الضرر الذي يلحق بهما مماقد

يؤدي ذلك الى حرماننا من نعمة قد انعم الله تعالى بها علينا لذا لابد من:

أ- ان يكون موضع مصدر الاضاءة خلف الرأس

ب- اجراء تمارين للعينين بعد القراءة بشكل خاص

ج- الاقلال من مدة المطالعة في الضوء الخافت

د- ترك مسافة مناسبة بين عيني القارئ والكتاب المقروء

9- الجلطة القلبية:

من ابرز اعراض الجلطة القلبية هي توقف الاداء القلبي والتنفسي للمصاب وفي حالة حدوث مثل هذه الجلطة لشخص ما

بقربك فانك لابد من ان تقوم بـ:

أ- الانعاش القلبي والتنفسي للمريض ب- الاتصال بمركز الاسعاف الفوري

ج- منع المريض من اي نشاط زائد د- تحاشي اثاره اي ضجيج ازاء حالة المريض

10- مرض داء الكلب:

ينتقل فيروس داء الكلب الى الانسان عند تعرضه الى عضه حيوان مصاب بهذا الفيروس ولذا فان الاجراء اللازم اتخاذه ازاء الشخص المصاب بعضه الكلب هو:

أ- تعقيم منطقة العض حالا ب- مراجعة المستشفى حالا واعطاء المصاب جرعة اللقاح الخاصة بالمرض
ج- مراقبة حالة المصاب بعناية. د- طمأنة المصاب بان حالته الصحية ليست خطرة.

11- مصادد الفئران في المنازل:

المصادد هي احدى وسائل التخلص من الفئران ولكن عند اصطياد اي فأرة بتلك المصادد تترك رائحة مميزة تنتبه لها بقية الفئران ولهذا فان الاجراءات المقترحة اللازم اتخاذها بعد اصطياد كل فأرة هي:
أ- استبدال المصيدة بمصيدة اخرى ب- تعريض المصيدة لاشعة الشمس.
ج- تغيير موقع المصيدة لموقع اخر د- رش مكان المصيدة بمواد معقمة.

12- تلوث الهواء بعوادم السيارات:

عوادم السيارات هي من اهم مسببات التلوث الهوائي في البيئة العراقية ولأجل التقليل منه فانه يجب ان:
أ- نتخلص من السيارات القديمة والمتهاكة ج- نجبر اصحاب السيارات بوضع مرشحات للعوادم
ب- نسمح لعدد محدد من السيارات بالحركة يوميا داخل المدن د- نستخدم نوعية جيدة من الوقود

13- ملوثات المصانع:

تعاني الكثير من المدن من التلوث وخاصة تلك التي تحتضن الصناعات المختلفة وان افضل طريقة تتصح باستخدامها في مكافحة هذا التلوث هي:

أ- الاقلال من اوقات تشغيل المصانع والمعامل ب- زراعة وتكثيف المساحات الخضراء حول المدن
ج- بناء المعامل والمصانع بعيدا عن المدن د- استخدام مصادر الطاقة النظيفة في المصانع

14- اولويات التدخل الجراحي:

لو كان بمقدورك ان تصبح في احد الايام طبيبا موهلا لاجراء العمليات الجراحية فانك لابد من ان:
أ- تجهز الصالة الطبية بالاجهزة والمعدات ب- تاخذ موافقة المريض قبل اجراء العملية.
ج- تتأكد من ان الطاقم المساعد في اجراء العملية متخصص د- التأكد من التحاليل المختبرية للمريض

15- كتابة التقرير العلمي:

لو كلفت في احد الايام بكتابة تقرير علمي عن تاريخ اكتشاف مرض الكوليرا فانك تستعين ب:
أ- الكتب العلمية عن الموضوع ب- زملائك للاستفادة منهم.
ج- بعض المدرسين المختصين د- شبكة الانترنت لانجاز التقرير.

16- الطاقة:

تشير التقارير العالمية الى تزايد الطلب على الطاقة بمقابل توقعات بتناقص مخزون النفط والغاز الطبيعي على المستوى العالمي ولذا فمن اجل تلبية الطلب المستمر على الطاقة فانك تتصح باستخدام:
أ- الطاقة الشمسية لرخصها. ب- الوقود الحيوي لرخصه
ج- طاقة الرياح لديمومتها. د- الطاقة النووية لقلة غاز CO2 المنبعث.

17- التوصل للاستنتاجات:

- عندما تشرع في تنفيذ بحث علمي عن موضوع ما في علم الاحياء كيف تصل الى الاستنتاجات:
- أ- تقارن بين نتائج بحثك وبحوث اخرى. ب- تصغي الى اراء الاساتذة الاكثر خبرة في هذا الموضوع
- ج- تستخدم النتائج التي حصلت عليها. د- تناقش زميلك عما هو صائب.

18- حوادث السير:

- لو كنت تسير في احد شوارع مدينتك ورايت سيارة ترتطم وبشدة باحد اعمدة الكهرباء فان الاجراء الذي يجب ان تقوم به:
- أ- اخراج المصابين من السيارة. ب- اجراء الاسعافات الاولية للمصابين.
- ج- الاتصال بهاتف الطوارئ طلبا للمساعدة د- ابعاد الناس الذين بدأوا بالتجمهر حول الحادث.

19- بعض مسببات امراض القلب:

ان احداث الحياة الضاغطة والضغط النفسي من اكثر مسببات امراض القلب التي تصيب الانسان ولجل ان تثبت هذا الراي ينبغي ان:

- أ- تسال الاشخاص المصابين بامراض القلب عن اسباب مرضهم. ب- تقرا عن امراض القلب واسبابها
- ج- تسال اطباء عن العلاقة بين الاحداث الضاغطة وامراض القلب.
- د- تقارن بين نسبة الاصابة بامراض القلب لاشخاص معرضين لاحداث ضاغطة واخرين غير معرضين.

20- الامن الغذائي:

- يسعى العلماء جاهدين الى زيادة مردود المحاصيل الزراعية من اجل تحقيق امن غذائي يسد حاجة الانسان ولذلك لابد لنا من:
- أ- الحفاظ على رقعة المساحات المخصصة للمحاصيل الزراعية.
- ب- استخدام التقنيات الحديثة في مجال الزراعة ورعاية المحاصيل.
- ج- استخدام تطبيقات الهندسة الوراثية للحصول على محاصيل نباتات بمواصفات جيدة.
- د- زراعة المحاصيل الزراعية الاقتصادية.

21- التحقق من الاخبار العلمية:

في مجلة علمية جاء خبر عن تمكن فريق من الباحثين من التوصل لعلاج مرض جلدي معد والعلاج هو عشبة برية تنمو في البيئة العراقية ماموقفك من الخبر:

- أ- تسال مدرسك عن مصداقية الخبر ج- لا تكذب الخبر لانه جاء من مجلة علمية.
- ب- تناقش زميلك بالخبر. د- تسال المختصين بامراض الجلد عن الخبر.

22- المذاكرة:

- عندما يحين موعد الامتحانات ولكي تحقق درجة نجاح متفوقة فانك لابد من ان:
- أ- تنظم اوقات المذاكرة والنوم والراحة. ب- تحدد الاشياء المهمة من المادة لتقرأها.
- ج- تقلل وقت مشاهدة التلفاز. د- تهتم بتناول وجبات غذائية متكاملة.

23- مضار دخان السجائر:

يحتوي دخان السجائر على مواد سامة كثيرة ابرزها النيكوتين والقطران والنيكوبيرون التي تعد من اقوى المواد المسرطنة ولذلك فانك تؤيد:

- أ- نشر الوعي البيئي والصحي بمضار التدخين على صحة الانسان

ب- منع التدخين في الاماكن العامة ومعاقبة المخالفين

ج- اصدار تشريعات تحد من بيع السجائر

د- تقييد وسائل الاعلام من الترويج للتدخين

24- المحافظة على القيم:

لو انك رايت احد اصدقائك يرتدي موضة جديدة من الملابس تسئ الى عاداتنا لذا فانك:

أ- تقاطع شراء تلك الموضة من الملابس

ب- تتصح اصدقائك الاخرين بعدم شراء ولبس مثل تلك الملابس

ج- تتصح صديقك بعدم ارتداء هذه الملابس مرة اخرى

د- تهجر صديقك لارتدائه تلك الملابس

25- التمكن من اتمام الواجبات:

لو كلفك مدرسك في حفل المدرسة باشياء تفوق طاقتك فانك:

أ- تحاول انجاز ماطلب منك قدر المستطاع

ب- تخبر مدرسك بعدم استطاعتك فعل كل ماطلب منك

ج- تاخذ موافقة المدرس في تقسيم العمل بينك وبين زميلك

د- تطلب من مدرسك ان يعطيك الوقت الكافي لتنفيذ العمل.

فاعلية إستراتيجية تدحرج كرة الثلج في تحصيل مادة فسلجة الحيوان والتفكير العلمي لدى طلبة قسم علوم الحياة كلية التربية – جامعة القادسية

م.م. وجدان نادر عودة الركابي

كلية التربية/ جامعة القادسية

Assessing the Efficiency of Snow Ball Strategy in the Achievement of the Physiology of

Animals and Developing Scientific Thinking of the Students of Biology

Department of College of Education of Al-Kadissiya University

Asst. Lect. Wijdan Nadir Udah Al-Rikabi

College of Education / Al-Kadissiya University

Abstract

The present study aims at assessing the efficiency of snow ball strategy in the achievement of the physiology of animals and developing scientific thinking of the students of Biology Department of College of Education of Al-Kadissiya University. The sample of the study consists of (43) students of the fourth year of Biology Department. The sample has been divided into two groups: the experimental group which consists of (22) students studied physiology by using the snow ball strategy, and the controlling group which consists of (21) students studied physiology traditionally. The achievement test consists of (40) items (25) objective questions and (15) essay questions. The validity and reliability of the test are checked. The results of the study reveal the preeminence of the experimental group which studied by using the snow ball strategy.

الملخص: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية إستراتيجية تدحرج كرة الثلج في تحصيل مادة فسلجة الحيوان والتفكير العلمي لدى طلبة قسم علوم الحياة، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج التجريبي وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (43) طالب وطالبة من المرحلة الرابعة قسم علوم الحياة، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية، وقد ضمت (22) طالب وطالبة الذين درسوا بإستراتيجية تدحرج كرة الثلج، والأخرى ضابطة وضمت (21) طالب وطالبة درسوا بالطريقة الاعتيادية كوفئت المجموعتان (العمر الزمني، الذكاء، التفكير العلمي) وحددت الباحثة المادة العلمية بالتجارب التسع للمادة فسلجة الحيوان قامت الباحثة بأعداد أداتين الأولى الاختبار ألتحصلي تالف من (40) فقرة (25) فقرة موضوعية (15) مقالیه وتم حساب الصدق والثبات معامل التميز ومعامل الارتباط والأداة الثانية مقياس التفكير العلمي تالف من (50) فقرة تم حساب الصدق والثبات معامل التميز ومعامل الارتباط و طبقت التجربة في بداية الفصل الأول المصادف 2015/10/27 يوم الثلاثاء وانتهت يوم الثلاثاء المصادف 2015/12/15 وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق إستراتيجية تدحرج كرة الثلج على المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في التحصيل والتفكير العلمي.

الكلمة المفتاحية: تدحرج، كرة الثلج

الفصل الأول

مشكلة البحث:

من خلال خبرة الباحثة وتدريسها في قسم علوم الحياة لسنوات ترى انه لازال مستوى الطلبة ضعيفاً في مادة فسلجة الحيوان ومن نتائج امتحاناتهم لاحظت الباحثة قصوراً واضحاً في كيفية إيصال المعلومات للطلبة من خلال تنفيذ التجارب ويتمثل بعدم مشاركة الطلبة بتنفيذ التجارب تدريس هذه المادة بمهارات التفكير المختلفة ومنها التفكير العلمي واقتصار العمل المختبري على المدرس فقط، وكذلك عدم توافر الأجهزة المختبرية داخل المختبر فضلاً عن خلو البيئة المختبرية من المناقشات

مما أدى إلى انعدام لغة التحوار والتواصل الفعال بين الطلبة أنفسهم من جهة وبين الطلبة والمدرس من جهة أخرى، فلذلك تحول العمل المختبري إلى تلقين وحفظ من قبل المدرس لذا يستدعي الاهتمام بطرائق تدريس العلوم وتحديثها وتطويرها وإدخال استراتيجيات ونماذج جديدة تسهم أكثر بقدرات الطلبة وتحفزهم نحو بناء معرفي نشط، والتطورات والحداثة العالمية ف مجال الميدان التربوي، لذا قامت الباحثة باعتماد استراتيجية كرة الثلج في تدريس مادة فلسفة حيوان والتفكير العلمي من أجل لإجابة على السؤال الآتي:

ما فاعلية استراتيجية تدريج كرة الثلج في تحصيل مادة فلسفة حيوان والتفكير العلمي لدى طلبة قسم علوم الحياة - جامعة القادسية.

أهمية الدراسة:

يمر العالم بمرحلة من التطور والازدهار التقني والعلمي، مما أدى إلى أحداث تغيرات واسعة في طبيعة الحياة المعاصرة في جميع النواحي، كانت سبباً في ظهور مشكلات كثير يحتاج حلها المزيد من التطور والتقدم، أن هذه التغيرات حدثت نتيجة مباشرة وغير مباشرة لتقدم العلم الذي أصبح اليوم رمزاً من رموز القوة بما يسمى بعصر العلم والتكنولوجيا. (زيتون، 1999: 9)

إن الفرد القادر على الإبداع والتفكير البناء، هو هدف تسعى إلى تحقيقه معظم أنظمة التربية والتعليم في العالم، وذلك لإدراك العاملين فيها بدور الإنسان المبدع الثروة والتغير والسعادة، وإيمانهم بأن مبدعي الأمة ومفكرها هم الثروة الحقيقية لها. (عبد نور وشمعون: 1994، 86)

إما التدريس فهو أداة التعليم ونظام من الأعمال المخطط لها ومن المرتكزات الأساسية في تحقيق التعلم النشط والفعال، فالتدريس يجب أن يركز على الجوانب النظرية فحسب بل إنما يتعداها إلى الجوانب التطبيقية. (الرواضيه وحسن علي: 2001، 21)

الجامعة هي منبع الإعداد الرئيس لجميع المهن رفيعة المستوى ومن هذا المنطلق فلا بد التركيز على ضرورة التجديد والتطوير في التعليم الجامعي، وتبرز أهم ملامح هذا التجديد والتطوير في الاهتمام بالاختصاصات ذات العلاقة الوثيقة بالحياة الواقعية للطلبة واستشراف رؤية للبرامج والمناهج المستقبلية ودرجة ارتباطها بالتقدم العلمي وتحدياته، كما يتحلى التجديد تبني إستراتيجيات التدريس المتعلقة بتنمية وتطوير مفهوم التعلم الذاتي والمرتبطة بالتفكير والمهارات العقلية والاستنتاج والتعلم مدى الحياة وربط النظرية بالتطبيق.

(شناعه ومحمد حسن، 2012: 518)

تعد التجارب المختبرية جزء أساسي من المناشط العلمية ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بمفهوم العلم الحديث فلا يمكن التوصل إلى المكونات الأساسية للعلم إلا من خلال المشاهدة والتجريب وعليه فأن ممارسة العالية للعمل بأنفسهم واستخدام أساليب جديدة في التجريب وتحت إشراف وتوجيه المدرس سيؤدي إلى تحسين مستوى التحصيل والتفكير العلمي من خلال تنشيط المهارات والخبرات وصقلها صقلًا علمياً. (أبو جلاله، 2005: 70)

وترى الباحثة اعتماد إستراتيجيات تدريس جديد هي أحد الوسائل الفاعلة لاستمرار النهضة والتكنولوجيا، وفضلاً عن أثارها الإيجابية في تفكير الطلبة، و تنمية قدرات الطلبة وتشجعهم على المشاركة النشطة، إلى جانب أنشطة تشجع التفكير العلمي والتعليم النشط.

وهذا يتطلب إستراتيجيات التعليم النشط التي تشجع المشاركة النشطة للطلبة، وفي الدراسة الجامعية أن التعليم النشط يجعل الطالب مشارك فعال ونشط في المواقف والأنشطة التعليمية والعمل على تطوير مهاراتهم واستخدام مستويات التفكير العليا لديهم، ومشاركة الطلبة يعد عنصر مهم للتعلم النشط. (Charless: 1991,2)

وترى الباحثة إن توظيف إستراتيجية كرة الثلج قد تسهم في رفع مستوى التحصيل والتفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الرابعة في قسم علوم الحياة في مادة فلسجة حيوان من خلال المعلومات التي يحصلون عليها من بعضهم البعض والتي تستمد دعائمها من التعلم النشط.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف إلى فاعلية إستراتيجية تدحرج كرة الثلج في تحصيل مادة فلسجة حيوان وتفكيرهم العلمي لدى طلبة قسم علوم الحياة / كلية التربية - جامعة القادسية.

فرضيتا البحث:

لغرض التحقق من هدف البحث تم صياغة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق إستراتيجية تدحرج كرة الثلج، وبين طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية في التحصيل.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق إستراتيجية تدحرج كرة الثلج، وبين طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية في التفكير العلمي.

حدود البحث:

1- طلبة المرحلة الرابعة صباحي في كلية التربية / قسم علوم الحياة في جامعة القادسية للعام الدراسي 2015-2016.

2- الفصل الدراسي الأول 2015-2016.

3- مادة فلسجة الحيوان العملي والتجارب التسع المقررة في كتاب فلسجة الحيوان العملي تأليف د. محمد عبد الولي الهجامي.

تحديد المصطلحات:

إستراتيجية تدحرج كرة الثلج: عرفها كل من:

(الشمري، 2011) " إستراتيجية تستخدم في مرحلة التهيئة لاكتشاف المفاهيم القبلية والخبرات السابقة قبل بداية الدرس، وقد تستخدم أيضاً لتنفيذ نشاط خلال الدرس ". (الشمري، 2011:58)

(Landa,1983): "إستراتيجية قائمة على التتابع البنائي المبني على الطريقة التراكمية والذي يستند إلى منظومة من التوجيهات التي تتضمن الانتقال العفوي من مرحلة إلى أخرى". (Landa,1983,31)

التعريف الإجرائي: بأنها إستراتيجية للتعلم النشط تتضمن مجموعة من الخطوات الإجرائية وهي تحديد احد طلبة المجموعة بتقديم الإجابات التي توصلوا إليها بعد تحديد موضوع من قبل الباحثة للمجموعة التجريبية، وعلى وفق الخطط التي أعدتها الباحثة لهذا الإجراء.

التحصيل: عرفه كل من:

(النجار، 2010): بأنه " طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطالب للمعلومات في مادة دراسة كان تم تعلمها بصفة رسمية من خلال اجاباته على عينه من الأسئلة التي تمثل مستوى الدراسة ". (النجار، 2010:134)

(الجلالي، 2011): بأنه "مدى استعاب الطلبة لما تعلموه من خبرات معينة لمادة دراسية مقررة. (الجلالي، 2011: 23)

التعريف الإجرائي: الدرجات التي يحصل عليها طلبة عينة البحث (التجريبية والضابطة) في الاختبار ألتحصيلي ألبعدي لمادة فلسجة حيوان في المرحلة الرابعة للطلبة قسم علوم الحياة الذي أعدته الباحثة لتحقيق أهداف البحث.

التفكير العلمي: عرفه كل من:

(عطا الله، 2010): بأنه " نشاط عقلي موجه نحو دراسة مشكلة برزت في ظاهرة طبيعية وينطوي على استخدام عدد من طرق العلم مثل الملاحظة العلمية والتنبؤ والاستقراء والتفسير والتصنيف وما الى ذلك، وتعمل كل عملية منها إما منفردة أو متحدة مع عملية أخرى للوصول الى المعرفة العلمية (مفاهيم وحقائق ونظريات) التي تعتبر حلاً للمشكلة". (عطا الله، 2010: 182)

(الريان، 2011): بأنه "عملية تنظيم للأفكار والمعارف بهدف تفسير المواقف الحياتية والظواهر، وذلك يتطلب الطلبة القدرة على الملاحظة، وجمع البيانات، وتصنيفها، وتفسيرها، وتعميم النتائج. (الريان، 2011: 42)

التعريف الإجرائي: قدرة الطلبة على استخدام مهارات (تحديد المشكلة، اختيار الفروض، اختبار صحة الفروض، التفسير، التعميم) ومقاساً بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في اختبار التفكير العلمي المعد لهذا الغرض.

الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة:**أولاً: خلفية نظرية:**

تعرض الباحثة في الخلفية النظرية إستراتيجية تدريج كرة الثلج والتفكير العلمي.

أولاً: إستراتيجية تدريج كرة الثلج: إن (لاند) صاحب إستراتيجية تدريج كرة الثلج قدم نظامه التعليمي الإجرائي المبني على الحكم والضبط، فإنه ينظر إلى عملية التعلم على أنها على أنها عملية تعلم ذاتي، يتحكم فيها المتعلم بالمشيرات الخارجية وضبطها بطريقة تكفل له تحقيق الأهداف التعليمية المرغوب فيها، ويؤكد (لاند) أن الهدف الرئيس لعملية التعلم هو الوصول بالمتعلم إلى مرحلة الضبط الذاتي، فالمتعلم من وجهة نظر لاند هو الشخص الذي لديه المقدرة على توجيه سلوكه وعملياته العقلية نحو الهدف التعليمي من تلقاء نفسه ويؤكد أن هناك طريقتين يقوم بها المتعلم هما الإجراءات والاكتشاف. (الهاشمي: 2008، 215)

المبادئ التي تبناها أنموذج (لاند): يرى (لاند) إن نموذج يعتمد مجموعة من المبادئ هي:

- 1- تعلم أساليب التنظيم الاستكشافي المعرف أكثر أهمية من تعليم المعارف وعلى المدرسين أن يلموا بالاثنتين أو الأسلوبين.
- 2- يمكن تعلم الأساليب من خلال المعالجة وعرض البيانات.
- 3- تعلم الطلبة كيفية اكتشاف الأساليب أكثر أهمية من تقديم صيغ هذه الأساليب بصورة جاهزة.
- 4- إن تفكيك الأساليب إلى عمليات صغيرة يخدم مستوى الطلبة جميعهم. (Landa, 1976, 11)

خطوات إستراتيجية تدريج كرة الثلج:

- 1- يقسم المدرس الطلبة إلى مجاميع ثنائية.
- 2- يطلب المدرس من جميع الطلبة بشكل ثنائي.
- 3- بعد انتهاء الزمن المحدد تشارك كل مجموعة مع مجموعة أخرى لمعالجة الأفكار.
- 4- بعد انتهاء الزمن المحدد تشارك المجموعة الرباعية مع مجموعة رباعية أخرى لمعالجة الأفكار. (الشمري: 2011، 58)

التفكير العلمي

يعرف التفكير العلمي: بأنه طريقة في النظر إلى الأمور التي تعتمد أساساً على العقل والبرهان المقنع بالتجربة أو بالدليل، وهي طريقة قد تتوافر لدى شخص لم يكتسب تدريباً خاصاً في اي فرع من فروع المعرفة العلمية ويمكن أن يفترق إليها أشخاص تتوافر لهم من المعارف العلمية حظاً كبيراً، واعترف بهم المجتمع بشهادته الرسمية فوضعهم في مصاف العلماء. (زيتون، 2008، 9)

خصائص التفكير العلمي: يذكر النجدي وآخرون كما ورد في (العيان، 2011) مجموعة من خصائص التفكير العلمي وهي أنه:

1. نشاط منظم وليس نشاطاً ارتجالياً.
2. نشاط مقصود وهادف وليس نشاطاً تلقائياً.
3. يتصف بالدقة والضبط.
4. يتميز بأن أسلوبه يقوم على الواقع والمشاهدة والحقائق الملموسة.
5. مرن بعيد عن الجمود والتعصب.
6. موضوعي فهو يبتعد قدر المستطاع عن كل ما يتعلق بالذات.
7. يقوم على التعميم بمعنى الأحكام و النتائج التي ينتهي إليها ينبغي ألا تقتصر على تفسير حالة جزئية واحدة.

(العيان، 2011، 42)

مهارات التفكير العلمي: ومن أهم مهارات التفكير العلمي التي اعتمدتها الباحثة في بحثها هي:

- 1- تحديد المشكلة:
- 2- اختيار الفروض:
- 3- اختبار صحة الفروض:
- 4- التفسير:
- 5- التعميم:

ثانياً: دراسات سابقة: لم تجد الباحثة دراسة ذات علاقة بموضوع الدراسة الحالية فاعتمدت دراسات أجريت على مواد أخرى استفادت من أنموذج (لاند) ويمكن إيجاز هذه الدراسات كالآتي.

- 1- ثبت فاعلية أنموذج (لاند) في تدريس مادة الرياضيات في دراسة الجلبي (1998) وعلى مستوى طالبات معهد إعداد المعلمات في العراق محافظة ديالى على الطريقة التقليدية في تعلم مادة الهندسة التحليلية. (الجلبي، 1998: 14-66)
- 2- أبرزت نتائج استخدام نتائج أنموذج (لاند) والطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم الجغرافية للصف الخامس الأدبي، تفوق أنموذج (لاند) في دراسة الشمري (2002) (الشمري، 2002: 12-99)

الدراسات المتعلقة بالتفكير العلمي:

1. دراسة (الجبوري، 2004): أجريت هذه الدراسة في ديالى- العراق، وهدفها هو معرفة " أثر إستراتيجية تطبيق المبادئ في التحصيل والتفكير العلمي لدى طلاب الصف الرابع العام في مادة علم الأحياء "
- و تكونت عينة الدراسة من (60) طالب، وزعوا عشوائياً الى مجموعتين مجموعة تجريبية تكونت من (30) طالباً ودرست باستخدام إستراتيجية تطبيق المبادئ، ومجموعة ضابطة تكونت من (30) طالباً أيضاً ودرست بالطريقة الاعتيادية، وتم التأكد من تكافؤ المجموعتين بمتغيرات (العمر الزمني، المعلومات السابقة، الذكاء) ودرس الباحث نفسه مجموعتي البحث بواقع (30) خطة لكل مجموعة، وأعد اختبار تحصيلي تالف من (60) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وبلغ ثبات الاختبار (0.83) باستخدام معادلة كيودر - ريتشاردسون-20، وتبنى الباحث مقياساً جاهزاً للتفكير العلمي بعد التأكد من صدقه وثباته مؤلفاً من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية:

تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي.

تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مقياس التفكير العلمي الذي تبناه الباحث.

(الجبوري، 2004: أ-ب)

2- دراسة العيساوي 2010

اجريت هذه الدراسة في بغداد-العراق، وهدفها هو معرفة "فاعلية انموذج التحري الجماعي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الاحياء ومهارتهن في التفكير العلمي".

تكونت عينة الدراسة من (49) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط وزعن بصورة عشوائية بين مجموعتين احدهما تجريبية وتكونت من (24) طالبة درست على وفق انموذج التحري الجماعي، والأخرى ضابطة وتكونت من (25) طالبة درست على وفق الطريقة الاعتيادية، وتم التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث بمتغيرات (العمر الزمني، الذكاء، التحصيل السابق، اختبار مهارات التفكير العلمي) ودرست الباحثة نفسها مجموعتي البحث والتي استغرقت (10) أسابيع، واعدت الباحثة اختبار تحصيلي تألف من (50) فقرة من نوع اختيار من متعدد وبلغ الثبات (0.75) باستخدام معادلة كيودر- ريتشاردسون-20 و اختبار لقياس مهارات التفكير العلمي تألف من (30) فقرة من نوع اختيار من متعدد وبلغ الثبات (0.85) باستخدام معادلة كيودر- ريتشاردسون-20، واطهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق انموذج التحري الجماعي في التحصيل على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية ووجود فرق ذو دلالة احصائية بين درجات اختبار مهارات التفكير لصالح المجموعة التجريبية التي درست على وفق انموذج التحري الجماعي. (العيساوي، 2010: ج - هـ)

الفصل الثالث منهج البحث وإجراءاته:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهجية البحث ابتداءً بالتصميم التجريبي ومجتمع البحث وعينته، وتكافؤ مجموعات البحث، ومستلزمات البحث وأدواته، وإجراءات تطبيق التجربة فضلاً عن الوسائل الإحصائية. وسوف يتم التطرق إلى كل مفردة بالتفصيل.

التصميم التجريبي

التصميم التجريبي عبارة عن مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة، ونعني بالتجربة تخطيط الظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة التي ندرسها بطريقة معينة ثم ملاحظة ما يحدث ويبني منهج البحث التجريبي على أساس الأسلوب العلمي إذ يبدأ بوجود مشكلة أو ظاهرة تواجه الباحث وتتطلب منه البحث عن الأسباب والظروف الكامنة وراءها وذلك بإجراء التجارب، والمخطط رقم (1) يوضح ذلك. (عبد الرحمن و زنكنة، 2007:487)

المخطط (1)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	العمر الزمني، اختبار التفكير	تدريج كرة الثلج	سي لمادة فسلجة الحيوان، التف
الضابطة		الطريقة الاعتيادية	

مجتمع البحث وعينته

تألف مجتمع البحث من جميع طلبة المرحلة الرابعة - قسم علوم الحياة في كلية التربية - جامعة القادسية للعام الدراسي (2015- 2016)، والبالغ عددهم (155) طالباً وطالبة موزعين على أربعة شعب هي (أ، ب، ج، د) وقد اختارت الباحثة بالتعيين العشوائي مجموعتين هي (أ، د) والبالغ عددها (43) طالباً وطالبة لتكون عينة للبحث. اختيرت المجموعة (أ) بالتعيين العشوائي لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس وفق إستراتيجية (تدريج كرة الثلج)، وتضم (24) طالباً وطالبة والمجموعة (د) لتمثل المجموعة الضابطة وتضم (24) طالباً وطالبة، تم استبعاد الطلبة الراشدين إحصائياً من كلا المجموعتين والبالغ عددهم

(2) في شعبة (أ) و (3) في شعبة (د) وبذلك بلغ عدد طلبة المجموعة التجريبية (22) طالباً وطالبة والمجموعة الضابطة (21) طالباً وطالبة كما في الجدول (1).

جدول (1)

عدد الطلبة في مجموعات البحث

ت	الشعبة	المجموعة	عدد الطلبة قبل الاستبعاد	الراسبون	عدد الطلبة بعد الاستبعاد
1	أ	التجريبية	24	2	22
2	د	الضابطة	24	3	21

تكافؤ مجموعتي البحث:

قبل الشروع بالتجربة تم إجراء تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات لها أثر في دقة النتائج وهذه المتغيرات هي:

العمر الزمني بالأشهر:

حصلت الباحثة على العمر الزمني لطلبة مجموعتي البحث من قسم التسجيل في كلية التربية- جامعة القادسية، بعد ذلك قامت بتحويل الأعمار إلى أشهر ومعالجة البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، أظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة اقل من القيمة الجدولية مما يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير كما في الجدول (2).

جدول (2) نتائج الاختبار التائي لطلبة مجموعتي البحث في متغير العمر الزمني

المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدالة الإحصائية عند مستوى دلالة 0,05
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	22	262,19	6,542	0,876	2,01	غير دالة إحصائياً
الضابطة	21	262,28	6,69			

الذكاء (العمر العقلي):

طبقت الباحثة الاختبار على المجموعتين يوم الاحد المصادف 2015/10/19 وصححت الإجابات وفق أنموذج التصحيح المعد له وحسبت درجات الطلبة للإجابات الصحيحة، تم معالجة البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، أظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة اقل من القيمة التائية الجدولية مما يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير كما في الجدول (3).

جدول (3) نتائج الاختبار التائي لطلبة مجموعتي البحث في متغير الذكاء

المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدالة الإحصائية عند مستوى دلالة 0,05
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	22	41,63	6,86	1,114	2,01	غير دالة إحصائياً
الضابطة	21	42,14	10,84			

اختبار التفكير العلمي:

طبقت الباحثة اختبار التفكير العلمي على طلبة المجموعتين يوم الأحد المصادف 2015/10/25 قبل بدء التجربة وبعد تصحيح الإجابات، تم معالجة البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، أظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة اقل من القيمة التائية الجدولية مما يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير كما في الجدول (4).

جدول (4) نتائج الاختبار التائي لطلبة مجموعتي البحث في متغير التفكير العلمي

المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة 0,05
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	22	38,77	7,48	1,118	2,01	غير دالة إحصائياً
الضابطة	21	40,19	9,35			

مستلزمات البحث:

تحديد المادة العلمية: وتضمنت المادة العلمية تسعة تجارب من مادة فسلجة الحيوان العملي وكما يلي:

- التجربة 1: تعيين التركيز العددي لخلايا الدم الحمر.
- التجربة 2: تعيين التركيز العددي لكريات الدم البيض.
- التجربة 3: تقدير الهيموكلوبين باستخدام طريقة سهلي.
- التجربة 4: فصائل الدم (ABO).
- التجربة 5: الكشف عن المكونات الطبيعية للادرار (غير مرضية).
- التجربة 6: الكشف عن المكونات الغير الطبيعية للادرار (المرضية).
- التجربة 7: تقدير هشاشة الكريات.
- التجربة 8: الكشف عن فعالية انزيم الكتاليز.
- التجربة 9: تسجيل تقلصات قلب الضفدع.

صياغة الأهداف السلوكية:

تحتل الأهداف السلوكية مكانة مهمة في عملية التدريس فهي ركن أساسي لتخطيط الدروس وإعداد الاختبارات صاغت الباحثة الأهداف السلوكية اعتماداً على تحليل محتوى المادة التي شملتها التجربة وفقاً للمجال المعرفي موزعة على المستويات الستة لتصنيف بلوم (Bloom): (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم). عرضت هذه الأهداف بصورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال التربية وعلم النفس وطرائق تدريس العلوم وكذلك الفسلجة لإبداء آرائهم وملاحظاتهم بمدى ملاءمتها لمستوى الهدف الذي نقيسه، وتغطيتها لمحتوى المادة وقد عدت الأهداف صالحة آذ حصلت على نسبة اتفاق (75-100%) من آراء الخبراء.

إعداد الخطط: تم إعداد خطط تدريسية عرض أنموذج منها على مجموعة من ذوي الخبرة و الاختصاص وتم الموافقة عليها وبذلك اعتمدت الموافقة عليها في تدريس المادة.

أداة البحث: بما أن البحث اعتمد المنهج التجريبي لذا فإن أفضل طريقة للتحقق من فرضيتنا البحث وأهدافه قامت الباحثة بأعداد الاختبار التحصيلي و اختبار التفكير العلمي.

1- الاختبار التحصيلي:

قامت الباحثة بأعداد اختبار تحصيلي خاص بالتجارب (التسع) لمادة فسلجة الحيوان عملي للمرحلة الرابعة قسم علوم الحياة التي درست في الفصل الدراسي الأول (2015-2016) الذي استخدم في قياس تحصيل طلبة عينة البحث في مادة فسلجة الحيوان لمستويات بلوم (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) تكون الاختبار من (40) فقرة (25) موضوعية (15) مقالیه.

صدق الاختبار:

الصدق الظاهري: للتأكد من الصدق الظاهري للاختبار تم عرض الاختبار على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص وتمت الموافقة على جميع الفقرات بعد إجراء التعديلات. وبذلك يعد الاختبار صادقاً ظاهرياً.

صدق المحتوى: عرضت الباحثة الاختبار التحصيلي المتكون من (40) فقرة مع محتوى المادة والأهداف على مجموعة من المحكمين والمختصين في التربية وعلم النفس وذوي الاختصاص والقياس والتقويم وعدلت صياغة بعض الفقرات في ضوء آرائهم ومقترحاتهم ولم تحذف أي فقرة.

التطبيق الاستطلاعي الأول للاختبار التحصيلي:

لغرض التأكد من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته، وحساب الزمن اللازم للإجابة عن فقرات الاختبار بشكل كامل، طبقت الباحثة الاختبار بتاريخ 2015/10/1 المصادف يوم الثلاثاء على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة، تم اختيارهم عشوائياً من المرحلة الرابعة في قسم علوم الحياة، وبعد الانتهاء من الإجابة اتضح أن التعليمات واضحة، والفقرات مفهومة وإن الوقت المستغرق للإجابة عن الفقرات الاختيارية كان (95) دقيقة، وتم حساب الوقت عن طريق متوسط الوقت الذي استغرقه أول طالب وآخر طالب انهيها الإجابة عن فقرات الاختبار.

التطبيق الاستطلاعي الثاني:

بعد تأكد الباحثة من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته والوقت المستغرق للإجابة، طبقت الاختبار مرة ثانية على عينة مكونة من (100) طالباً تم اختيارهم عشوائياً من طلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية جامعة القادسية، بتاريخ 2015/10/8 المصادف يوم الاثنين بالتعاون مع مدرس المادة، وقد أعلم الطلبة بموعد الاختبار قبل أسبوع من تطبيقه وقد أشرفت الباحثة بنفسه على التطبيق.

تحديد الخصائص السايكومترية للاختبار:

معامل صعوبة الفقرات: وحُسبت عدد الإجابات الصحيحة عن كل فقرة وطُبقت معادلة الصعوبة ووجد أن معامل الصعوبة لفقرات الاختبار الموضوعية تراوح بين (0,36-0,78)، وبالنسبة للفقرات المقالية فقد تراوح معامل الصعوبة بين (0,35-0,75) وبذا تعد فقرات الاختبار مقبولة ومعامل صعوبتها مناسباً، إذ يشير علام (2006) إلى أن فقرات الاختبار تعد ذات معامل صعوبة مناسب إذا تراوح معامل صعوبتها بين (0,15-0,85). (علام، 2006: 114).

القوة التمييزية للفقرات: حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار باستخدام معادلة قوة تمييز الفقرة وجد أن قوة تمييز الفقرات الموضوعية تراوحت بين (0,24-0,44)، وإن قوة تمييز الفقرات المقالية تراوحت بين (0,24-0,66)

ج - علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار التحصيلي: تم استخدام معامل ارتباط بوينت بايسيرال Point Biserial Correlation Coefficient (rpb) وذلك لحساب ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للاختبار التحصيلي للفقرات الموضوعية تراوحت بين (0,28-0,64) أما الفقرات المقالية تراوحت بين (0,35-0,73).

ثبات الاختبار

استخرجت الباحثة ثبات التصحيح بالنسبة إلى الفقرات المقالية باختيار (25) ورقة عشوائياً من أوراق إجابات الطلبة وقامت بتصحيحها في ضوء الأجوبة النموذجية وحجبت درجاتها وأعيد تصحيحها بعد أسبوع من قبل الباحثة نفسها، فضلاً عن ذلك طلبت الباحثة من أحد تدريسي مادة فلسفة الحيوان تصحيح الأوراق نفسها بعد أن حجبت نتائج التصحيح عنها، وتم احتساب معاملات الارتباط بين الدرجات وكانت بين الباحثة ونفسها عبر الزمن (0,82) وبين الباحثة والمدرسة (0,87)، ويعد معامل ثبات التصحيح هذا جيداً للأسئلة المقالية (عودة: 1998، 362). إما ثبات الفقرات الموضوعية بلغ (0,84).

2- مقياس التفكير العلمي:

الصدق الظاهري: للتأكد من الصدق الظاهري للاختبار تم عرض الاختبار على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص وتمت الموافقة على جميع الفقرات بعد إجراء التعديلات. وبذلك يعد الاختبار صادقاً ظاهرياً.

صدق المحتوى: عرضت الباحثة مقياس التفكير العلمي المتكون من (50) فقرة من نوع الاختيار المتعدد على مجموعة من المحكمين والمختصين التربية وعلم النفس وذوي الاختصاص وعدلت صياغة بعض الفقرات في ضوء آرائهم ومقترحاتهم ولم تحذف أي فقرة.

التطبيق الاستطلاعي الأول للتفكير العلمي:

لغرض التأكد من وضوح فقرات المقياس وتعليماته، وحساب الزمن اللازم للإجابة عن فقرات الاختبار بشكل كامل، طبقت الباحثة الاختبار بتاريخ 2015/10/12 المصادف يوم الأربعاء على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالباً وطالبة، تم اختيارهم عشوائياً من المرحلة الرابعة في قسم علوم الحياة، وبعد الانتهاء من الإجابة اتضح أن التعليمات واضحة، والفقرات مفهومة وإن الوقت المستغرق للإجابة عن الفقرات المقياس كان (50) دقيقة، وتم حساب الوقت عن طريق متوسط الوقت الذي استغرقه أول طالب وآخر طالب انهاء الإجابة عن فقرات الاختبار.

التطبيق الاستطلاعي الثاني:

بعد تأكد الباحثة من وضوح فقرات المقياس وتعليماته والوقت المستغرق للإجابة، طبقت الاختبار مرة ثانية على عينة مكونة من (100) طالباً تم اختيارهم عشوائياً من طلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية جامعة القادسية، بتاريخ 2015/10/18. تحديد الخصائص السايكومترية للاختبار:

أ- معامل صعوبة الفقرات

وحُسبت عدد الإجابات الصحيحة عن كل فقرة وطبقت معادلة الصعوبة ووجد أن معامل الصعوبة لفقرات المقياس تراوح بين (0,24-0,56)، وبذلك تعد فقرات المقياس مقبولة ومعامل صعوبتها مناسباً.

ب- القوة التمييزية للفقرات

حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس باستخدام معادلة قوة تمييز الفقرة وجد أن قوة تمييز الفقرات تراوحت بين (0,28-0,56).

ج - علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس: تم استخدام معامل ارتباط بوينت بايسيرال Point Biserial Correlation Coefficient (rpb) وذلك لحساب ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0,21-0,68).

ثبات المقياس

اعتماداً على البيانات التي تم الحصول عليها من التطبيق الاستطلاعي استخدمت الباحثة معادلة كيودر ريتشاردسون - 21 لحساب ثبات الاختبار لكون الاختبار من نوع الاختيار من متعدد من نوع الاختبارات الموضوعية، بلغ معامل الثبات عند حسابه بهذه المعادلة (0,81) وهذا يدل على إن الاختبار له معامل ثبات جيد.

الوسائل الإحصائية: استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومعامل الارتباط.

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج وتفسيرها، ومن ثم الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

أ. النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى

نصت الفرضية على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بمستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي درست على وفق إستراتيجية (تدرج كرة الثلج) وبين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية في اختبار التحصيل".
وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة، كما مبين في جدول (5)

جدول (5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات مجموعتي البحث في التحصيل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى (0.05)
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	22	49,45	8,133	2,566	2,01	دال إحصائياً
الضابطة	21	44,76	8,37			

يبين الجدول (5) أعلاه أن المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية يساوي (49,45) والانحراف المعياري (8,133) بينما المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة الضابطة يساوي (44,76) والانحراف المعياري (8,37) وإن القيمة التائية المحسوبة بلغت (2,566)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,01) عند درجة حرية (41) ومستوى دلالة (0,05)، وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الأولى وتقبل الفرضية البديلة.

ب. النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية

نصت الفرضية على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بمستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي درست على وفق إستراتيجية (تدرج كرة الثلج) وبين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية في اختبار التفكير العلمي".
وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة وكما مبين في جدول (6)

جدول (6)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات مجموعتي البحث في اختبار التفكير العلمي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى (0.05)
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	22	45,27	8,96	2,235	2,01	دال إحصائياً
الضابطة	21	40,95	9,28			

يبين الجدول (6) أعلاه أن المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية يساوي (45,27) والانحراف المعياري (8,96) بينما المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة الضابطة يساوي (40,95) والانحراف المعياري (9,28) وإن القيمة التائية المحسوبة بلغت (2,235)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,01) عند درجة حرية (41) ومستوى دلالة

(0,05)، وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير العلمي، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الثانية.

تفسير النتائج: من الواضح من النتائج التي عرضت إستراتيجية تدحرج كرة الثلج قد تفوقت على الطريقة الاعتيادية في تدريس مادة فلسفة الحيوان والتفكير العلمي ويعود ذلك:

1- إن إستراتيجية تدحرج كرة الثلج قد تم تطبيق خطواتها بما يتلائم مع طبيعة المادة الدراسية المعطاة وخصائص الطلبة والخروج من النمط التقليدي.

2- أن الطلبة شاركوا بأنفسهم بصورة إيجابية وفعالة بالاعتماد على أنفسهم في عملية التفكير.

3- لقد أوجدت هذه الإستراتيجية حالة من التعاون الفعال بين الطلبة في زيادة تحصيلهم وتفكيرهم العلمي وساعدتهم في مواجهة صعوبات إجراء التجارب داخل المختبر وكذلك تولد الرغبة لدى الطلبة في التفكير العلمي وزيادة الثقة بأنفسهم.

الفصل الخامس

الاستنتاجات:

- 1- فاعلية إستراتيجية تدحرج كرة الثلج في التفكير العلمي قياساً بالطريقة الاعتيادية.
- 2- إمكانية استعمال إستراتيجية تدحرج كرة الثلج في تدريس مادة فلسفة حيوان في المرحلة الجامعية في ضوء الإمكانيات المناسبة.

التوصيات:

- 1- تدريب التدريسيين على إستراتيجية تدحرج كرة الثلج في الجامعات حيث أثبتت فاعليتها في العملية التعليمية.
- 2- استعمال إستراتيجية تدحرج كرة الثلج في تدريس طلبة كليات التربية ليتعودوا على الأساليب الحديثة في التدريب.
- 3- تنويع الأنشطة المختبرية في الجامعات التي تسهم تنمية التفكير العلمي للطلبة.

المقترحات:

- 1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مواد دراسية أخرى ومراحل دراسية أخرى.
- 2- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في متغيرات تابعة أخرى كالتفكير الناقد، التفكير الإبداعي، حل المشكلات.

المصادر:

- 1- أبو جلاله، صبحي. استراتيجيات حديثة في طرق تدريس العلوم، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت، 2005.
- 2- الجبوري، حسام يوسف صالح (2004): " اثر إستراتيجية تطبيق المبادئ في التحصيل والتفكير العلمي لدى طلاب الصف الرابع العام في مادة علم الأحياء (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة ديالى.
- 3- الجلال، لمعان مصطفى (2011): التحصيل الدراسي، دار المسيرة، للنشر، والتوزيع والطباعة، عمان.
- 4- الجلبي فائزة عبد القادر (1998): أثر استخدام تصميم تعليمي تعليمي لاندنا في مادة الرياضيات لطلبات معهد إعداد المعلمات، كلية التربية، ابن الهيثم، جامعة بغداد (رسالة ماجستير غير منشورة).
- 5- الرواضية، صالح محمد وحسن علي. التكنولوجيا وتصميم التدريس، ط1، زمزم للنشر والتوزيع، 2011.
- 6- زكنه، عدنان حقي. الانماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية والتطبيقية، مطابع شركة الوفاق للطباعة، بغداد، العراق، 2007.
- 7- زيتون، عايش (2008): أساليب تدريس العلوم، دار الشروق، عمان.
- 8- زيتون، عايش محمود، (1999): أساليب تدريس العلوم، ط3، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

- 9- الشمري، ماضي بن محمد(2011): (101) إستراتيجية في التعلم النشط، ط1، السعودية.
- 10- الشمري، هالة حازم (2002):أثر استخدام تصميم تعليمي للانداء في اكتساب طالبات الخامس الأدبي المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد (رسالة ماجستير غير منشورة).
- 11- شناعة، منال صبحي ومحمد حسن (2004): رؤية تربوية مقترحة لسمات التعليم الجامعي المستقبلي في الجامعات الاردنية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 13، العدد (4).
- 12- عبد نور، كاظم شمعون، قيس كيرو (1994) أثر استخدام مبادئ العصف الذهني على كم ونوع الأفكار التي ينتجها الطلبة المتميزون والمتميزات، جامعة تكريت، كلية التربية للبنات، مقبول النشر، مجلة الأستاذ.
- 13- العريان، محمد محمد محمود (2011): "برنامج مقترح قائم على نموذج أبعاد التعلم لمارازانو لتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية - غزة.
- 14- العساوي، وفاء سويدان علي (2010): " فاعلية انموذج التحري الجماعي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء ومهارتهن في التفكير العلمي"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية - ابن الهيثم، جامعة بغداد.
- 15- عطا الله، ميشيل كامل. طرق وأساليب التدريس العلوم، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010.
- 16- علام، صلاح الدين محمود. الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية. دار الفكر، عمان، 2006.
- 17- عودة، أحمد سليمان (1998) القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط2، دار الأمل، الأردن.
- 18- النجار، فايز جمعة و نبيل جمعة النجار و ماجد راضي الزعبي. أساليب البحث العلمي منظور تطبيقي، دار الحامد، ط 1، عمان، 2010.
- 19- الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي، طه علي حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في التدريس ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2008.
- 20- Charles C.Bonwell.(1991)Active Learning:creasing Excitement in the classroom,ERIC The George Washington nmiversity one Dupont ,Clearing house on Higher Education Circle,suite 630, Washington.
- 21- algrithmization and heuristics in ,Land,LN instructional regulationanl contol cybemeties-1976. njlанда ,Engle wood cliffs ,education htm,
- 22- new yourk the ,Land, LN ;descriptive and prescriptive theories of lering and instruction-1983. institute for adranced ;Algo heuristic studies Algo heuristics tudy

ملحق (1)

أسماء الخبراء الذين عرضت عليهم أدوات البحث

ت	اسماء المحكمين	الدرجة العلمية	الاختصاص
1	د. عبد الكريم عبد الصمد	أستاذ	طرائق تدريس علوم حياة
2	د. عبد العزيز حيدر	أستاذ	علم النفس
3	د. هادي كطفان الشون	أستاذ	طرائق تدريس الفيزياء
4	د. كريم بلاسم خلف	أستاذ مساعد	طرائق تدريس علوم حياة
5	د. علي رحيم محمد	أستاذ مساعد	طرائق تدريس علوم حياة
6	د. مازن ثامر شنيف	أستاذ مساعد	طرائق تدريس علوم حياة
7	د. علاء احمد عبد الواحد	أستاذ مساعد	طرائق تدريس علوم حياة
8	د. إحسان حميد عبد	أستاذ مساعد	طرائق تدريس علوم حياة
9	أحلام حميد الجنابي	مدرس	طرائق تدريس فيزياء
10	نبال عباس المهجة	مدرس	طرائق تدريس علوم الحياة

ملحق (2)

مقياس التفكير العلمي

القسم الأول: تحديد المشكلة: يتضمن هذا القسم (10) فقرة

1- ينتمي شخص لعائلة تعاني من مرض خطير وقد أدى هذا المرض إلى وفاة عدد من أقاربه، وهو يخشى الموت بهذا المرض، المشكلة هي:

أ- كيف تقضي على الخوف من الموت بهذا المرض ؟ ب- ما أسباب وجود المرض الوراثي في العائلة ؟
ج- كيف تواجه هذا المرض الوراثي ؟

2- عند قيامك بعملية سحب عينة دم من زميلك لاحظت عدم حصولك على العينة المخصصة لذلك، المشكلة هي:

أ- هل تترك التجربة وتستسلم لعدم نجاحها ؟ ب- هل تسأل المدرس عن السبب ؟
ج- هل تتفحص أجزاء جهاز سحب الدم ؟

3- في الآونة الأخيرة أنتشر استخدام (الانترنت) بين الناس وعلى الرغم من منافعه الكثيرة لكن له إضرار على المجتمع والتربية الأسرية والجوانب الاقتصادية، المشكلة هي:

أ- كيف تقلل من الهدر في الأموال جراء استخدام الانترنت ؟ ب- أين يتركز استخدام الانترنت ؟
ج- لماذا يستخدم الانترنت ؟

4- عند دخولك غرفة المختبر استنشقت رائحة نفاذة فأول تصرف يطرأ على ذهنك، المشكلة هي:

أ- كيف نبحت عن سبب الرائحة ؟ ب- هل تهرع إلى النوافذ لفتحها ؟
ج- هل تسأل زملائك طالباً تفسير ذلك ؟

5- يعاني المزارعون من خسائر فادحة بسبب قلة المياه وجفاف الأرض الذي يؤدي إلى موت مزروعاتهم في فصل الصيف نتيجة ارتفاع درجة الحرارة، المشكلة هي:

أ- كيف توفر كميات كبير من المياه ؟ ب- كيف نتقاضي جفاف الأرض بسبب ارتفاع درجة الحرارة ؟

- ج- كيف نقلل من الخسائر في المزروعات ؟
- 6- ازداد في الآونة الأخيرة عدد الأشخاص الذين يعانون من زيادة الوزن وبالتالي السمنة الكبيرة التي تؤدي إلى صعوبة الحركة وتؤثر في نفسية الفرد، المشكلة هي:
- أ- كيف نتخلص من السمنة الكبيرة ؟ ب- ما أسباب زيادة الوزن ؟
- ج- ما هي الأطعمة التي يجب الامتناع عنها لتفادي السمنة ؟
- 7- من الصعوبات التي تواجه انتشار الحاسوب في الجامعات ضعف مستوى المعرفة الحاسوبية لدى العاملين في الميدان التربوي، المشكلة هي:
- أ- من الصعوبات التي تواجه انتشار الحاسوب ؟ ب- كيف نرفع مستوى الثقافة الحاسوبية ؟
- ج- ما أسباب ضعف مستوى المعرفة لدى العاملين في الميدان التربوي ؟
- 8- تزداد حالات الإصابة بالأمراض الطفيلية لدى سكان المناطق التي تكثر فيها المياه الأسنة المشكلة هي:
- أ- كيف نعالج الأمراض الطفيلية ؟ ب- كيف نحد من الإصابة بالأمراض الطفيلية ؟
- ج- كيف نتخلص من المياه الإسنة ؟
- 9- تعاني أنواع عدة من الأسماك من نقصان إعددها وموت الكثير منها بسبب التلوث في مياه البحر، المشكلة هي:
- أ- كيف نحافظ على الأسماك من الموت ؟ ب- ما الطرق الصحيحة لصيد الأسماك ؟
- ج- كيف نقلل من تلوث مياه البحر ؟
- 10- يعاني الأساتذة والطلبة من صعوبات توظيف التعليم الإلكتروني في الجامعات، المشكلة هي
- أ- كيف نتغلب على ضعف البنية التحتية في تخصيص التمويل اللازم ؟
- ب- كيفية جعل الطلبة يستجيبون ويتفاعلون مع التعليم الإلكتروني ؟
- ج- كيف نتغلب على تخوف أعضاء هيئة التدريس في التقليل من دورهم في العملية التعليمية ؟

القسم الثاني:

اختيار الفروض: يتضمن (10) فقرة

- 1- التربية الأسرية لها دور مهم في نجاح الأبناء في المدارس والجامعات.
- أ- هناك علاقة بين التربية الأسرية والنجاح في المدارس والجامعات.
- ب- المدارس والجامعات تعتمد على تربية الأسرة لأبنائها.
- ج- لا يمكن للمدرسة القيام بواجباتها بدون تعاون الأسرة.
- 2- تزداد حالات الإصابة بآلام مرض في المناطق التي تقتصر إلى الوعي الصحي مقارنة بالمناطق التي تتمتع بخدمات صحية وهذا يشير إلى فرض مفاده.
- أ- التطعيم ضد الأمراض يقينا من الإصابة بها. ب- لا تخاف من الأمراض لوجود العلاج.
- ج- دراسة مسببات الأمراض يساعدنا على عدم الإصابة بها.
- 3- أخذت قطعة حديد مطلية بالخرصين وقطعة حديد غير مطلية ووضعت كلتا القطعتين في جو رطب وبعد مدة من لاحظت صدأ قطعة الحديد الغير مطلية هذا يشير إلى فرض مفاده.
- أ- الماء يسبب صدأ قطعة الحديد. ب- الهواء يسبب صدأ قطعة الحديد.

- ج- الجو الرطب يسبب صدأ قطعة الحديد
- 4- الحدائق والبساتين داخل المدن والمناطق المحيطة بها لها دور في جعل الهواء نقياً ومنعشاً وهذا يشير إلى فرض مفاده:
- أ- النباتات تساهم في زيادة نسبة الأوكسجين في الهواء. ب- النباتات تساهم في التقليل من الغازات الضارة.
- ج- النباتات تضيف جمالية إلى المدن بمساحاتها.
- 5- لاحظ عالم أن النبات الذي يتعرض لأشعة الشمس ينمو بينما النبات الذي تحجب عنه أشعة الشمس يذبل ويموت وهذا يشير إلى فرض مفاده:
- أ- النباتات تحتاج لكمية كافية من ضوء الشمس لتنمو. ب- النباتات تحتاج لضوء الشمس في صنع غذائها
- ج- لا تستطيع النباتات أن تنمو بدون أشعة الشمس.
- 6- تسهم تقنية النانو في توسيع مدارك الطلبة في التطورات العلمية التي تحدث في العالم اليوم وهذا يقودنا إلى فرض مفاده:
- أ- تقنية النانو تسهم في اكتشافات علمية عظيمة. ب- تعلم تقنية النانو يسهم في تنمية القدرة على التفكير
- ب- تعلم تقنية النانو يسهم في تنمية القدرة على التفكير.
- ج- تسهم دراسة ومتابعة تقنية النانو في فهم أكثر للعلوم الأخرى.
- 7- تعتمد البيئة الحية على العلاقات بين مكوناتها وتتأثر بجميع العوامل البيولوجية والفيزيائية والكيميائية وهذا يشير إلى فرض مفاده:
- أ- لا يمكن للكائن الحي أن يكون منعزلاً عن الكائنات الأخرى.
- ب- ديمومة النظام البيئي تتوقف على العلاقات بين مكوناتها الحية.
- ج- يمكن أن يتأثر النظام البيئي بأحد العوامل دون العوامل الأخرى.
- 8- توجد في التربة كائنات حية مختلفة وتفوق البكتيريا جميع هذه الكائنات من حيث العدد والنشاط وهذا الفرض مفاده:
- أ- الحجم الصغير جداً للبكتيريا وقدرتها التكاثرية السريعة.
- ب- دخول البكتيريا في أغلب العمليات الحيوية في التربة مثل تحليل البقايا العضوية.
- ج- البكتيريا تتطفل على بقية الكائنات وتهلكها فيقل عددها.
- 9- المصدر الأساسي للطاقة في الكائنات الحية على الكرة الأرضية هي الشمس وهذا يشير إلى فرض مفاده:
- أ- الشمس هي المصدر الأساسي الذي يزود الكائنات الحية بالطاقة.
- ب- الغذاء مصدر من مصادر الطاقة في الكائنات الحية.
- ج- هناك مصادر أخرى للطاقة غير الشمس.
- 10- يمكن استخدام الأعشاب الطبيعية بالإضافة إلى الأدوية الطبية في علاج الإنسان وهذا يقود إلى فرض مفاده:
- أ- الأعشاب الطبيعية أفضل من الأدوية الطبية في العلاج ب- الأطباء يعالجون المرضى بالأدوية الطبية
- ج- هناك وسائل أخرى تفيد في علاج الإنسان غير الأدوية الطبية هي العباد الطبية.

القسم الثالث: اختبار صحة الفروض

- 1- تختفي الحشرات شتاءً بسبب عدم قدرتها على تحمل درجات الحرارة المنخفضة واختبار صحة هذا الفرض:
- أ- ننقل الحشرات إلى مكان دافئ شتاءً ونلاحظ نشاطها. ب- نقارن بين نشاط الحشرات صيفاً وشتاءً
- ج- نضع الحشرات داخل الجليد صيفاً ونلاحظ تأثير ذلك.

- 2- للوراثة أثر في تحديد الصفات المظهرية للكائنات الحية أكثر من أثر البيئة ولاختبار صحة هذا الفرض نلاحظ:
- أ- العوامل الوراثية هي المحدد الرئيس للصفات المظهرية التي يرثها الكائن الحي من أبويه.
- ب- الصفات المظهرية للكائن الحي تتأثر بالبيئة أكثر من غيرها مثل السمرة التي ترتبط بكمية الطعام.
- ج- الوراثة تحدد ما يمكن أن يكون عليه الكائن حي وليس ما سيكون عليه فعلاً.
- 3- للفطريات أضرار كثيرة للإنسان و الحيوانات والنبات ولكن البعض منها له فوائد في الصناعة والطب ولاختبار صحة هذا الفرض:
- أ- أغلب الفطريات لهل فوائد للإنسان والحيوان والنبات. ب- يمكن استثمار فوائد الفطريات في الصناعة والطب
- ج- يمكن استثمار فوائد الفطريات في الصناعة والطب.
- 4- تعتمد حياة الأسماك على الأوكسجين المذاب في الماء ولاختبار صحة هذا الفرض:
- أ- توضع الأسماك في مكان جاف ونلاحظه. ب- توضع الأسماك في حوض فيه ماء خالٍ من الأوكسجين.
- ج- توضع الأسماك في مكان رطب ونلاحظه.
- 5- يؤدي امتلاك الطلبة للموبايل إلى إهمالهم في قراءة دروسهم ولاختبار صحة هذا الفرض:
- أ- نقارن بين درجات تحصيل الطلبة الذين لديهم موبايل والذين ليس لديهم. ب- نسأل مجموعة من الطلبة عن رغبتهم للموبايل.
- ج- نسأل أولياء الأمور عن إثر الموبايل على تحصيل الطلبة.
- 6- لوحظ في الآونة الأخيرة ازدياد تعاطي المخدرات لدى سكان المناطق الحدودية مقارنة مع سكان المناطق الغير حدودية ولاختبار صحة هذا الفرض عن طريق مقارنة نسب انتشار المخدرات بين السكان:
- أ- المناطق الحدودية المختلفة. ب- منطقة حدودية ومنطقة أخرى غير حدودية.
- ج- مناطق حدودية ومناطق أخرى غير حدودية.
- 7- إن عملية التركيب الضوئي في النبات تحتاج إلى CO₂ والماء وأشعة الشمس وإذا نقص إحدى هذه العناصر فإن هذه العملية لايمكن أن تتم ولاختبار صحة هذا الفرض:
- أ- ضع النبات في مكان خالٍ من CO₂ ماذا تلاحظ. ب- ضع نبات في مكان خالٍ من أشعة الشمس.
- ج- لاتسقي النبات بالماء الكافي.
- 8- الحروب والأسلحة المختلفة من الأسباب المهمة في تلوث الهواء بالمواد الكيماوية المشعة مما يشكل خطر على صحة المواطنين وإصابتهم بألا أمراض المختلفة ولاختبار صحة هذا الفرض:
- أ- مقارنة نسب الإصابة بالأمراض في مناطق تعرضت للحروب ومناطق أخرى لم تتعرض للحروب.
- ب- دراسة الظروف الصحية لسكان المنطقة نفسها قبل وبعد الحرب.
- ج- البحث عن أسباب الأمراض التي تصيب سكان المناطق التي تتعرض للحروب.
- 9- ازدياد ظاهرة العنف لدى الأطفال الذين يشاهدون برامج تلفزيونية تتضمن مشاهدة عنف ولاختبار صحة هذا الفرض عن طريق قياس معدل العنف في سلوك أطفال شاهدوا:
- أ- برامج تلفزيونية كثيرة ومتنوعة. ب- برامج تلفزيونية تتضمن مشاهدة عنف.
- ج- برامج تلفزيونية تخلو من مشاهدة العنف
- 10- بالإمكان نقل كلية من شخص لآخر وفق شروط معينة:

- أ- نقل كلية من شخص لأخر وفق شروط معينة نتيجة التقدم العلمي
 ب- يمكن نقل الكثير من الأعضاء من شخص لأخر وفق شروط معينة
 ج- نقل كلية من شخص لأخر لم تكن بالمستوى المطلوب

القسم الرابع: التفسير: يتضمن (10) فقرة

- 1- يعتبر العسل غذاء ودواء شافي لكثير من الأمراض كما ورد ذكره في القرآن الكريم وللتفسير ذلك:
 - أ- يحتوي على كمية من السكر والفيتامينات ومعادن ضرورية للجسم. ب- مادة سائلة الهضم.
 - ج- يفيد في التجميل وعلاج الكثير من الأمراض.
- 2- يستخدم غاز الهيليوم في ملء المناطيد دون غيره من الغازات الأخرى وللتفسير ذلك:
 - أ- أرخص الغازات الموجودة. ب- متوافر في الهواء الجوي.
 - ج- من الغازات الخفيفة التي لا تشتعل.
- 3- عند وضع قطعة من الجليد في أناء فيه ماء نلاحظ أن الجليد يطفو على سطح الماء وللتفسير ذلك:
 - أ- كثافة الجليد أكبر من كثافة الماء. ب- كثافة الجليد أكبر من كثافة الماء.
 - ج- كثافة الماء أكبر من كثافة الجليد.
- 4- يتسبب التدخين في ضرر كبير لصحة الإنسان ويفسر ذلك:
 - أ- يسبب تلف جدران المعدة والاثنى عشر. ب- يسبب الرائحة الكريهة في الفم.
 - ج- يسبب عدم الشهية للطعام.
- 5- عند تصميم الغرف توضع النوافذ مرتفعة وقريبة من السقف وللتفسير ذلك:
 - أ- خروج الهواء الساخن من الأعلى ودخول الهواء البارد. ب- دخول غاز الأوكسجين.
 - ج- دخول أشعة الشمس.
- 6- ينصح الأطباء بضرورة تعرض الأطفال وكبار السن لأشعة الشمس فترة كافية يفسر ذلك على أن أشعة الشمس:
 - أ- ضرورية لصنع فيتامين D. ب- تساعد على زيادة الكريات الحمراء.
 - ج- تساعد على نمو العظام.
- 7- يتميز الأشخاص النباتيون بقلة تعرضهم للأمراض التي غالباً ما يصاب بها الأشخاص الذين يكثرون من تناول اللحوم والمواد الدهنية ويفسر على أساس أن:
 - أ- الأشخاص الذين يكثرون من تناول الأغذية النباتية يتمتعون بصحة جيدة.
 - ب- الأغذية النباتية تحتوي على مواد تساعد الجسم على مقاومة الأمراض.
 - ج- الإكثار من تناول اللحوم والمواد الدهنية مضر بالصحة.
- 8- عند وضع قطع من الخبز أو الفاكهة الرطب في مكان دافئ ومظلم لمدة يوم أو أكثر نلاحظ نمو الفطريات على تلك القطع يمكن تفسير ذلك بأن:
 - أ- الرطوبة والدفيء ظروفاً مثالية لنمو الفطريات.
- 9- يفضل المزارعون تكثير النخيل بواسطة الفسائل وليس البذور ويفسر ذلك:
 - أ- المحافظة على صفات النخيل ونوع ثماره لأن الفسيلة تحمل نفس صفات النخلة الأم.

- ب- التكاثر بواسطة الفسائل أسرع من التكاثر بالبذور.
- ج- النخيل الناتج من البذور لا يعطي ثماراً.
- 10- يرى بعض العلماء أن الأغذية المعدلة وراثياً خطيرة يفسر ذلك:
- ا- تشكل خطورة على صحة الإنسان ب- تحتاج للتجريب قبل طرحها في الأسواق
- ج- تسبب أمراض خطيرة كالسرطان والتسمم الغذائي

القسم الخامس: التعميم: يتضمن (10 فقرة)

- 1- يفضل معظم الأشخاص ارتداء الملابس ذات اللون الأبيض في الصيف، اختر أكثر الفرضيات عمومية:
- أ- اللون الأبيض من الألوان الجميلة. ب- اللون الأبيض من الألوان الباردة.
- ج- اللون الأبيض يعكس معظم الأشعة الساقطة عليه.
- 2- تمر بعض الكائنات الحية في فصل الشتاء بفترة تسمى بالسبات الشتوي حيث تصبح في حالة السبات الشتوي وتبقى كذلك حتى انتهاء فصل الشتاء، اختر التعميم المناسب.
- أ- عدم قدرة هذه الحيوانات على تحمل درجات الحرارة المنخفضة في فصل الشتاء.
- ب- تعد فترة السبات التي يمر بها الحيوان فترة راحة يجدد فيها نشاطه وطاقته.
- ج- تلجأ هذه الحيوانات إلى السبات في فصل الشتاء هرباً من أعدائها.
- 3- تمتاز النباتات التي تعيش بالصحراء بكونها قصيرة وذات أوراق أبرية رفيعة أو على هيئة أشواك لتقليل من فقدانها للماء، اختر التعميم المناسب:
- أ- للنباتات الصحراوية القدرة على خزن الماء.
- ب- الشكل الأبري والرفيع لأوراق النباتات الصحراوية يساعدها على الاحتفاظ بالماء لفترات طويلة.
- ج- تحتفظ النباتات الصحراوية بالماء نتيجة لقلة المياه في الصحراء.
- 4- وجد أن إصابات شلل الأطفال قد قلت في قطرنا ويعود ذلك لاهتمام وزارة الصحة بالقضاء على هذا المرض، اختر الأعمام المناسب:
- أ- مرض شلل الأطفال من الأمراض التي لا يمكن شفاؤه.
- ب- الحملات التي تقوم بها وزارة الصحة قللت من الإصابة بهذا المرض.
- ج- الأمهات بدأن بالخوف على أولادهن من الإصابة بهذا المرض أكثر من السابق.
- 5- أن عملية التركيب الضوئي تحتاج إلى الضوء و CO_2 والكلوروفيل لتكوين مواد كاربوهيدراتية وتحرير الأوكسجين اختر التعميم المناسب:
- أ- جميع النباتات تقوم بعملية التركيب الضوئي. ب- تحتاج النباتات إلى ضوء.
- ج- عملية التركيب الضوئي تؤدي إلى ثبات الأوكسجين في الجو.
- 6- أثناء تفحصك للموشور تلاحظ أن ضوء الشمس المار فيه يتحول إلى سبعة ألوان اختر التعميم المناسب:
- أ- يتحلل الضوء عند مروره خلال الموشور. ب- ضوء الشمس الأبيض مركب.
- ج- ينحرف الشعاع الضوئي عند مروره خلال الزجاج.

7- يعتبر مرض أنفلونزا الخنازير وباء جديد سريع الانتشار الأمر الذي يجعله يتحول إلى وباء عالمي ليصبح مصدر قلق يهدد العالم بأسره اختر التعميم المناسب.

أ- تحدث الإصابة حيث يحدث اتصال بين الناس وخنازير مصابه.

ب- ينتقل المرض عن طريق لحم الخنزير المطهي.

ج- تكمن الإصابة بالعدوى في الاختلاط المباشر مع الخنازير

8- تهدف البصمة الوراثية إلى التعريف إلى التعريف الكامل بجينات الإنسان ومعرفة الوظيفة الحقيقية لكل جين أي التعميمات الآتية مناسبة:

أ- يمكن الحصول على البصمة الوراثية من الدم والشعر ب- يوجد لأكثر من فرد نفس البصمة الوراثية

ج- تفيد البصمة الوراثية في عمليات زراعة الأعضاء.

9- أثبتت الدراسات تفشي مرض السرطان بكثرة في مناطق العراق المختلفة اختر التعميم المناسب.

أ- استخدام المبيدات والأسمدة الكيماوية ب- إضافة بعض المواد التي تسرع من النمو

ج- كثرة الحروب وانتشار التلوث الناتج عن الأسلحة

10- تستخدم الهندسة الوراثية في تخليق نباتات وحيوانات مهجنة جينياً تمتلك المميزات المرغوبة أي التعميمات الآتية مناسبة لذلك:

أ- الهندسة الوراثية تعمل على التعديل والتحسين التقني للكائنات الحية.

ب- الهندسة الوراثية تطبيق المبادئ العلمية والهندسية على صناعة المواد بوسائط حيوية.

ج- الهندسة الوراثية لها القدرة على عزل جين من كائن حي ونقله إلى كائن حي آخر.

ملحق (3)

أنموذج لخطة تدريبية يومية للمجموعة التجريبية التي تدرس وفق استراتيجية تدحرج كرة الثلج

عنوان التجربة: تجربة الكشف عن فعالية الانزيم (الكاتاليز) الصف: الرابع /علوم الحياة

الزمن: 2 ساعة المادة: فسلجة الحيوان العملي

الأهداف السلوكية: أ- المجال المعرفي: جعل الطالب قادر على أن:

* يعرف أنزيم الكاتاليز بأسلوبه الخاص.

* يحدد أماكن تواجد الإنزيمات.

* يصنف الإنزيمات حسب المصدر.

* يتنبأ بأماكن تواجد إنزيم الكاتاليز.

* يحدد أهمية الكاتاليز.

* يتنبأ بالنتائج المترتبة عن تأثير درجة الحرارة على إنزيم الكاتاليز.

* يحدد أهمية استخدام بعض الأعضاء غير المطهية مثل كبد الدجاج في الفحص

* يبدي اهتماماً بظاهرة كثرة الفقاعات عند غسل الجروح بمحلول بيروكسيد الهيدروجين (H_2O_2)

ب- المجال الوجداني: جعل الطالب قادر على أن:

● يقدر عظمة الخالق في خلقه لجسم الإنسان.

- يميل لمتابعة الأفلام العلمية الخاصة بفلسفة الحيوان.
- يهتم بمتابعة الموضوعات المتعلقة بالإنزيمات.
- ج - المجال المهاري: جعل الطالب قادر على أن:
- يجري الخطوات العملية للتجربة.
- يرسم مخططاً لتوضيح تأثير درجة الحرارة على فعالية الانزيم (غير موجود ضمن المقرر).
- يحسب فاعلية انزيم الكاتاليز في التحليل بتطبيق المعادلات الخاصة بذلك.

الوسائل التعليمية:

أنابيب اختبار، مخبار مدرج، ملقط، بروكسيد الهيدروجين (H_2O_2)، قطع من كبـد الدجاج (نينة ومطهية)، قطع من البطاطا (نينة ومطهية).

المقدمة: يقوم المدرس بتهيئة أذهان الطلبة من خلال الآية القرآنية الكريمة (هو الذي يصوركم في الارحام كيف يشاء لا اله إلا هو العزيز الحكيم) وذلك من خلال تعظيم قدرة الخالق في خلقه للكائنات الحية وتناسق عمل أعضائها وأجهزتها.

عرض الدرس:

يقوم المدرس بتهيئة المواد والأدوات المختبرية الخاصة بالتجربة ويقسم طلبته إلى مجاميع ثنائية ويعطي فكرة عن الإنزيمات يقوم.

المدرس: لإنزيمات هي مواد كيميائية عضوية التركيب تتأثر بالحرارة وتتكون طبيعياً داخل الخلية الحية وتقوم بزيادة سرعة التفاعل الكيميائي دون أن تستهلك في هذه العملية ودون أن تصبح جزءاً من نواتجها. ثبت أن كل الأنزيمات مركبات بروتينية ذات أوزان جزيئية كبيرة وعند تحليلها تعي أحماضاً أمينية ولذا تعتبر الأحماض الأمينية هي وحدات بناء البروتينات والأنزيمات. تتواجد في كل الكائنات الحية إما حرة أو مرتبطة بطريقة ما مع مكونات الخلية مثل إنزيمات في الأكسدة والاختزال التي تساهم في الأكسدة التامة إثناء التنفس لحامض البيروفيك.

المدرس: يقوم بكتابة خطوات التجربة على السبورة:

1- نضع أجزاء صغيرة من الكبـد والبطاطا في أنبوب اختبار.

2- نضيف (2مل) من H_2O_2 إلى أنبوب الاختبار.

3- نسجل النتيجة.

4- نقوم بغلي قطع الكبـد والبطاطا لعدة دقائق ثم نعيد الخطوات (1,2) باستخدام القطع المطهية.

يطلب المدرس من المجموعات الثنائية التي تم تقسيمها مسبقاً مناقشة نتائج التجربة وتبادل الأفكار والمقترحات ويطلب من كل مجموعة تسجيل أهم الاستنتاجات التي توصلوا إليها من خلال المناقشة ويقوم بتحديد وقت للمناقشة.

المدرس يقوم بطرح الأسئلة:

1- أين تتواجد الأنزيمات ؟

2- كيف تصنف الأنزيمات ؟

3- أين يتواجد أنزيم الكاليز ؟

ثم تنتقل المناقشة إلى شكل أوسع بمشاركة كل مجموعة مع مجموعة أخرى لتحديد الاستنتاجات وبعد انتهاء الزمن المحدد تشارك المجموعة الرباعية مع مجموعة رباعية أخرى لمعالجة الأفكار. من خلال الأسئلة التي يطرحها المدرس.

1- ما أهمية إنزيم الكالتز ؟

2- ما النتائج المترتبة من تسخين الطعام وأثرها على الأنزيم ؟

ثم تنتقل المناقشة لطلبة الصف كاملاً وبعد ذلك يتدخل المدرس لتوجيه المناقشة على الشكل الصحيح يقوم المدرس بطرح الأسئلة:

1- يبدي اهتماما بظاهرة كثرة الفقاعات عند غسل الجروح بمحلول بيروكسيد الهيدروجين ؟

2- وضح النتائج المترتبة عن تأثير الإنزيم بالحموضة.

بعد طرح الأسئلة من قبل المدرس قاموا الطلبة بالإجابة على هذه الأسئلة بشكل مجموعات ثنائية وتسجل إجاباتهم ثم يتبادلون الأفكار مع المجموعات الثنائية الأخرى لتكوين مجموعات اكبر تشارك لتقديم الأجوبة المناسبة ثم لتشمل الصف بأكمله ويقدمون الإجابات الموحدة بمساعدة المدرس وتسجيل الأجابات على السبورة من قبل أحد الطلبة يكون قائد للمجموعة. التقويم:

1- ما تأثير الحرارة العالية على الأنزيمات الموجودة في الطعام ؟

2- لماذا تحتاج الخلايا الحية إلى إنزيم الكالتيز ؟

3 - تتجلى عظمة الخالق في خلقه أنزيم الكالتيز ؟

فاعلية التدريس باستعمال الوسائط المتعددة في التحصيل وتنمية الدافع المعرفي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ

الباحث. محمد عويد جاسم

أ.م.د. صادق عبيس الشافعي

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

جامعة كربلاء / كلية التربية للعلوم الإنسانية

Assessing the Efficiency of Teaching by Using the Multiple Tactics in the Achievement And the Development of Motivation for the Second Year Intermediate School Students In History

Asst. Prof. Sadiq Ubais Al-Shafi'i Researcher Muhammad Uwayd Jassim
College of Education for Human Sciences/ University of Karbala'a
College of Basic Education/ University of Babylon

Abstract

The present study aims at assessing the efficiency of teaching by using the multiple tactics in the achievement and the development of motivation for the second year intermediate school students in history.

To fulfill the aims of the study, the sample of the study is divided into two groups, the controlling group and the experimental one. The groups have been taught the last three chapters of the text book of the Islamic history. the experiment took a whole academic course.

Keywords: multiple tactics, achievement, second year intermediate school, history.

الملخص

يرمي هذا البحث إلى معرفة " فاعلية التدريس باستعمال الوسائط المتعددة في التحصيل وتنمية الدافع المعرفي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ "

ولتحقيق ذلك اختار الباحثان تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي لمجموعتي البحث وكافاً طلاب مجموعتي البحث في متغيرات وتمثلت المادة التعليمية الخاضعة للتجريب بالفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب التاريخ العربي الإسلامي المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط، أما أداتا البحث فقد تمثلت باختبار التحصيل الذي أعده الباحثان ومكوناً من (40) فقرة اختيارية من نوع الاختيار من متعدد وتم التحقق من صدقه الظاهري والمحتوى، ومقياس الدافع المعرفي والمكون من (44) فقرة اختيارية وأيضاً تم التحقق من صدقه الظاهري، واستمرت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً وبمعالجة البيانات إحصائياً أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل والدافع المعرفي.

الكلمات المفتاحية: (الوسائط المتعددة – الدافع المعرفي – التحصيل – الثاني المتوسط – التاريخ)

الفصل الأول

مشكلة البحث

شهد العالم في السنوات الأخيرة من القرن العشرين تطوراً هائلاً في مختلف مجالات الحياة وخاصة في مجال التربية والتعليم، حيث حدثت طفرة نوعية كبيرة في كم المعلومات وأنواعها نتيجة لهذا لتطور العلمي السريع، وعلى الرغم من هذا التطور مازال تدريس اغلب المواد الدراسية ومنها الاجتماعية وخاصة التاريخ في مدارسنا اليوم يعتمد بصورة رئيسية على الطرائق التقليدية، التي تركز على حفظ المعلومات واستظهارها، مما ترتب على ذلك تدني مستوى التحصيل الدراسي، وضعف الدافع المعرفي لدى اغلب الطلاب. وقد بدا ذلك واضحاً من خلال ضعف قدرة الطلبة على تنظيم المعلومات، فالاتجاه السائد

في تدريس التاريخ في مدارسنا يركز على تدريس الحقائق التاريخية ومن ثم التأكد من تمكن الطالب منها (عبد الله، 2003: 23). وفي هذا الاتجاه أشارت دراسة (الجبوري، 2006) ودراسة (عثمان، 2012) إلى وجود انخفاضاً ملحوظاً في تحصيل مادة التاريخ نتيجة لتمسك العديد من مدرسي ومدرسات مدارسنا على استعمال الأسلوب التقليدي في تدريس هذه المادة. (الجبوري، 2006: 30) (عثمان، 2012: 4)

وفي الاتجاه نفسه يمثل الدافع المعرفي وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية. (أبو علام، 2004: 237) حيث إن استثارة الدافع المعرفي لدى الطلاب احد الأمور المهمة لنجاح أي موقف تعليمي، ولا يمكن التوصل إلى النتائج المرجوة ما لم يتحقق ما يثير الدافع المعرفي. (الحيلة، 1999، 148).

وفي الاتجاه الآخر وللتغلب على مشكلات تدريس التاريخ، ومنها تدني التحصيل وانخفاض مستوى الدافع المعرفي كانت الحاجة ماسة لتوظيف أساليب وبرمجيات تعليمية حديثة كالوسائط المتعددة، إذ بات من غير الممكن أن نستمر في استعمال أساليب تقليدية في تدريس مادة التاريخ والعالم يستعمل العرض بواسطة (DATA SHOW) و(Power Point). (زيتون، 2005: 20)

وبناءً على الدور المهم لاستعمال التقنيات الحديثة في العملية التربوية بمميزاتها المختلفة وما يمكن أن تتركه من اثر في ارتفاع تحصيل الطلاب وزيادة مستوى الدافع المعرفي، فقد حدد الباحث مشكلة البحث الحالي في السؤال الآتي (ما فاعلية التدريس باستعمال الوسائط المتعددة في التحصيل وتنمية الدافع المعرفي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ).

أهمية البحث

يتسم العصر الذي نعيشه اليوم بسعة التطور العلمي والتكنولوجي الذي شمل مختلف مجالات الحياة وخاصة مجال التربية والتعليم، فالتربية لم تكن على مر العصور ومسيرة التاريخ إلا عملية صنع الأفراد وبناء المجتمعات، وفي عالمنا المعاصر ومع حركة التطور العلمي والتكنولوجي الذي غير معالم عصرنا الحاضر فقد أصبحت التربية تشكل الأداة الاجتماعية لرسم معالم التقدم الذي يرمي إلى بناء الأفراد على مستوى عالٍ من التفكير الرائد وتكوين مجتمعات تتشدد التطور والارتقاء. (عباصرة، 2007: 19).

ولكي تستطيع التربية مواكبة تعقد وازدياد حجم المعرفة والمهارات التي ينبغي على الفرد تحصيلها حتى يصبح مواطناً صالحاً، ظهرت الحاجة إلى إيجاد وسيط متخصص في التربية والتعليم، فكانت المدرسة كأهم المؤسسات التربوية التي أوجدتها المجتمع لتربية أبنائه وفق القيم الاجتماعية السليمة في ضوء الأسس التربوية والعلمية السليمة التي تعمل على تحقيق أهداف التربية من الناحيتين الكمية والنوعية، في ضوء الفعاليات والنشاطات بمختلف أنواعها النظري منها والتطبيقي المخطط لها، ومن ثم الحصول على نتائج تتصف بقوة الشخصية وحب العمل والشعور بالمسؤولية لدى الطالب. (الحمداني، 2010: 21).

ووفقاً لذلك يؤكد سالم (2007) بأن الحاجة أصبحت ملحة إلى إيجاد مناهج جديدة تتسم بالمعرفة الكلية بدلاً من الاختزال وتتسم باحتوائها على المعلومات والبحث عنها وتنظيمها، وكذلك مناهج تلبي حاجات المجتمع، ولا بد أن تكون المناهج علمية والممارسة فيها الأصل والتمرين هو الأساس والمشاركة في البحث عن المعلومة وتنظيمها وتوظيفها وهذا هو الجوهر الحقيقي للعملية التعليمية، ولا بد أن تكون المناهج مرتبطة بمعايير عالمية، ولا بد أن تكون في إطار مستقبلي وإن تراعي حق الجيل الجديد في الاختيار. (سالم: 2007: 59)

فمنهج المواد الاجتماعية يساير هذه المبادئ، ولم يعد مجرد مواد دراسية بل أصبح يشمل أنشطة وخبرات يحويها هذا المنهج في محاولة لتحقيق الأهداف المنشودة والمتكيفة مع حاضر المتعلمين ومستقبلهم من خلال ما يتم تدريسه من ماضي

الأمة وإنجازاتها الحضارية وكذلك نظرتها المستقبلية من خلال تحديد المشكلات والتحديات التي تواجه الأمة ودور الطالب في صنع المستقبل المشرق. (الزبيدي، 2010: 20 - 22)

والتاريخ كأحد فروع المواد الاجتماعية يمثل مكانة بارزة بين المواد الدراسية مستمداً تلك المكانة من طبيعة وأهمية المجتمعات الإنسانية، ودراسة الأحداث والقضايا والمشكلات التي تطرأ على هذه المجتمعات، ومتابعة التغيرات بالتحليل والتفسير للوقوف على أسبابها والنتائج المترتبة عليها 0 (قطاوي 1:2007).

ويرى هامرلند (2010) إن دراسة التاريخ يجب أن تكون من أولويات العملية التعليمية، ويجب أن يكون الهدف من تدريس التاريخ هو تعليم الطلبة مهارات التفكير والتدريب بدلاً من التلقين. (Hammarlund، 3: 2010).

وتتميز طريقة التدريس بأنها الركن الأساس في العملية التدريسية لأهميتها في ترجمة أهداف المنهج إلى القيم والمفاهيم التي تسعى إلى تحقيقها، كما أنها الأداة الناقلة للمعرفة والميسرة لاكتساب المهارات وحدوث التعلم عند المتعلمين، كما أنها وسيلة لنقل المعلومات والمعارف والمهارات، ولذا فإن طريقة التدريس الناجحة هي الطريقة التي توجه ميول المتعلمين وتثير اهتمامهم وتدفعهم على العمل الإيجابي والمشاركة المثمرة في الدرس. (عبد الرضا وعبد بدن، 2013: 28)

فالمدرس الناجح هو من يستطيع أن يكيف الطرائق المختلفة، ويطوعها لتتلاءم مع مختلف الصفوف الدراسية، كاستعمال الحاسوب والبرمجيات التعليمية متعددة الوسائط والاهتمام بعرض المادة التعليمية وإخراجها بطريقة ممتعة وجذابة تنثير دافعية المتعلمين وتجعل منهم أفراداً فاعلين في الموقف التعليمي. (باخدلق، 2010: 22).

لقد ظهر الاهتمام بالوسائط المتعددة نتيجة للتحوّل الملموس في الفكر التربوي من نمط المواقف التعليمية الجماعية إلى تلك المواقف الفردية، ومن التركيز على حفظ المتعلم لمحتوى المادة الدراسية إلى التعرف على مقدار ما يؤديه من مهارات وما يحققه من نتائج تعليمية، إضافة إلى تغيير دور المدرس إذ لم يعد قاصراً على نقل المعرفة العلمية بل تعداه ليكون مصمماً و منفذاً وموجهاً وموقوماً للعملية التعليمية، مع ضرورة التعامل مع التقنيات الحديثة والإفادة من مميزات في زيادة فعالية المواقف التعليمية. (اشتويه وعليان، 2014: 291)

ولكون تقنية الوسائط المتعددة تتميز بأن لها القدرة على استثارة الدافعية لدى المتعلم وجذب انتباهه وتمكينه من التعلم، مما يجعل التعلم أكثر فاعلية ويجعل بيئته أكثر تشويقاً وإثارة ودافعية. (زيتون، 2004: 247)

وتعد دافعية التعلم من القضايا المهمة في المواقف الصفية، إذ إن تدني التحصيل، وتراكم المشكلات الصفية، والاتجاهات السلبية نحو التعلم، يمكن أن تكون ناتجة في معظمها عن تدني الدافعية نحو التعلم. (خالد، 2014: 241 - 242).

ويمكن إن يستنتج الباحثان مما سبق بأن الدافع المعرفي هو حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الإقبال على المواقف التعليمية بنشاط موجه، والاستمرار فيها، حتى يتحقق التعلم.

لذا فإن الاهتمام بالدافع المعرفي مهماً للمتعلمين لأن المتعلم الذي يمتلك دافعاً معرفياً يبحث عن المعرفة بقناعة ذاتية، والتعلم حينئذ يكون ذا معنى ويستمر طويلاً. (Lockart، 2006، 2:)

ولكون الوسائط المتعددة كتقنية تربوية لديها القدرة على إثارة دافعية المتعلم لذا يمكن أن يعد ذلك مؤشراً ودليلاً على وجود علاقة بين استعمال الوسائط المتعددة في التدريس وبين تنمية الدافع المعرفي لدى المتعلمين والذي ينعكس بدوره في ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي.

وفي ضوء كل ما ورد فإن الباحث يرى أهمية البحث الحالي تنبع من أهمية استعمال الوسائط المتعددة كإحدى التقنيات التعليمية الحديثة في التدريس ومدى الأثر الذي يمكن أن تتركه في ارتفاع مستوى التحصيل وتنمية الدافع المعرفي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ الإسلامي.

هدف البحث:

يرمي هذا البحث إلى التعرف على فاعلية التدريس باستعمال الوسائط المتعددة في التحصيل وتنمية الدافع المعرفي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ

من خلال التحقق من الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

1. (لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستعمال الوسائط المتعددة ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة والذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي) في مادة التاريخ.

2. (لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (05,0) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستعمال الوسائط المتعددة ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة والذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في اختبار مقياس الدافع المعرفي البعدي).

حدود البحث

يقتصر هذا البحث على:

1. طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس الثانوية أو المتوسطة النهارية للبنين في محافظة كربلاء للعام الدراسي (2014 - 2015) م.

2. موضوعات من كتاب (التاريخ العربي الإسلامي المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (2014 - 2015)).

تحديد المصطلحات**1. الوسائط المتعددة**

1. (العرفج وآخرون 2012)

"هي برامج حاسوبية تتكامل فيها عدة وسائط من النصوص المكتوبة والصور الثابتة والرسوم المتحركة والفيديو والصوت 000 لعرض محتوى تعليمي وتتيح للطالب أن يسير فيها وفق قدراته ويتفاعل معها". (العرفج وآخرون 2012: 133).

التعريف الإجرائي: هي مجموعة متسلسلة ومتكاملة ومتفاعلة من برمجيات الوسائط تتضمن الصوت والصورة الثابتة والمتحركة ومقاطع الفيديو والمخططات والموسيقى ومؤثرات الصوت أعدها الباحث للأبواب الثلاث الأخيرة من مادة التاريخ العربي الإسلامي والتي ستعرض على طلاب الصف الثاني المتوسط.

2. التحصيل

1. (الجلالي، 2011)

"مستوى الأداء لا الفعلي للفرد في المجال الأكاديمي الناتج عن عملية النشاط العقلي المعرفي للطالب ويستدل عليه من خلال إجابته على مجموعة من اختبارات تحصيلي نظرية أو عملية أو شفوية تقدم له في نهاية العام الدراسي أو في صورة اختبارات تحصيلية مقننة". (الجلالي، 2011: 24).

التعريف الإجرائي: "المعلومات والحقائق التي حصل عليها طلاب الصف الثاني المتوسط من مادة التاريخ، مقاسه بالدرجات التي حصلوا عليها في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحثان لأغراض هذا البحث".

2. الدافع المعرفي

1. (Coutinho, 2006)

"الرغبة في الانخراط المثمر في النشاط المعرفي والتمتع به". (Coutinho, 2006: 163)

التعريف الإجرائي للدافع المعرفي: رغبة أفراد مجموعتي البحث في المعرفة والفهم وحل المشكلات مقاسه بالدرجة الكلية التي يحصلون عليها من خلال إجابتهن على فقرات مقياس الدافع المعرفي الذي تبناه الباحث ".
سادساً: التاريخ.

1. (عبد الصاحب وجاسم 2012)

"هو سجل تطور المجتمعات البشرية يهتم بدراسة الإنسان في الماضي وأفكاره ويُعنى بعلاقاته وسلوكياته ومشكلاته ويتتبع نشأته وتطورها والنتائج التي ترتبت عليها". (عبد الصاحب وجاسم، 2012:18)

التعريف الإجرائي: هو كافة الحقائق والإحداث والمفاهيم والمعلومات التاريخية التي تتضمنها الفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب التاريخ العربي الإسلامي المقرر تدريسه لطلاب مجموعتي البحث في الصف الثاني المتوسط خلال مدة التجربة والمعتمد من قبل وزارة التربية العراقية خلال العام الدراسي (2014-2015).

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

وفقا للدراسات التي اطلع عليها الباحثان تم عرضها في محورين هما:

1. دراسات تناولت الوسائط المتعددة

2. دراسات تناولت الدافع المعرفي

أولاً: دراسات تناولت الوسائط المتعددة

1. دراسة أولو سوي (2011) Ulusoy, 2011

أجريت الدراسة في تركيا وهدفت إلى معرفة اثر استخدام الوسائط المتعددة في مواقف واتجاهات طلاب الصف الثامن نحو دراسة كتاب تاريخ الثورة الجمهورية التركية، كما هدفت إلى معرفة وجهة نظر أفراد العينة حول أهمية استخدام الوسائط المتعددة في التدريس، تكونت عينة البحث من (63) طالباً، بواقع (35) طالباً يمثلون المجموعة التجريبية و(28) طالباً يمثلون المجموعة الضابطة، ولمعالجة البيانات إحصائياً فقد استخدم الباحث الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، أسفرت نتائج الدراسة إن هنالك فروقاً ذات دلالة احصائية ولصالح أفراد المجموعة التجريبية على حساب المجموعة الضابطة (Ulusoy, 2011, 358-366)

2. دراسة المسعودي (2011)

أجريت الدراسة في العراق، وهدفت إلى معرفة فاعلية استخدام الوسائط المتعددة الكمبيوترية في التحصيل لدى طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ، تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً بواقع (30) طالباً يمثلون المجموعة التجريبية، و(30) طالباً يمثلون المجموعة الضابطة. استغرقت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً، ولمعالجة البيانات إحصائياً فقد استخدم الباحث الاختبار التائي (t-test) ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة سبيرمان - براون ومربع كاي. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة. (المسعودي، 2011: 1-178)

ثانياً: دراسات تناولت الدافع المعرفي

1. دراسة اليساري (2014)

أجريت الدراسة في العراق، وهدفت إلى معرفة (فاعلية خرائط المعرفة في التحصيل وتنمية الدافع المعرفي لدى طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ)، تكونت عينة البحث من (60) طالباً بواقع (30) طالباً للمجموعة التجريبية وعينها

للمجموعة الضابطة، أجرى الباحث اختباراً تحصيلياً، إضافة إلى اختبار الدافع المعرفي ولمعالجة البيانات إحصائياً تم استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذو دلالة احصائية بين طلاب مجموعتي البحث في التحصيل ومستوى الدافع المعرفي لصالح المجموعة التجريبية.
(اليساري، 2014):

1 . دراسة الجنابي 2015

أجريت الدراسة في العراق، وهدفت إلى معرفة أثر نموذجي وودز ولاندا في اكتساب المفاهيم التاريخية والدافعية نحو المادة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط) تكونت عينة البحث من (90) طالبة تم تقسيمها إلى ثلاث مجاميع بواقع (30) طالباً لكل مجموعة، استمرت التجربة سنة دراسية كاملة، وقد عولجت البيانات إحصائياً بواسطة البرنامج الإحصائي SPSS. أظهرت نتائج الدراسة تفوقا المجموعتين التجريبيتين إضافة إلى تنمية الدافعية نحو مادة التاريخ (الجنابي، 2015: 1-251) ثالثاً/ جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة: نتيجة لاطلاع الباحث على تلك الدراسات فقد أفاد في جوانب عديدة منها:

- 1 . استنباط منهج الدراسة الحالية من خلال التعرف على منهجية البحوث السابقة.
- 2 . الاسترشاد إلى بلورة وتحديد مشكلة البحث من حيث أبعادها ومجالاتها.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

في هذا الفصل سيتناول الباحثان عرضاً لمنهج البحث وإجراءاته وكما يلي:

أولاً: منهج البحث

اتباع الباحثان منهج البحث التجريبي في دراسته الحالية، ويعرف المنهج التجريبي بأنه (التغير المعتمد والمضبوط للشروط المحددة الواقعة، لواقعة معينة، وملاحظة التغيرات الناتجة عن هذه الواقعة وتفسيرها. (القيم، 2007: 92).

ثانياً: إجراءات البحث

هي إجراءات الدراسة للوصول إلى أهدافها والتثبت من فرضياتها وتمثلت في:

1. اختيار التصميم التجريبي

اختار الباحثان تصميم المجموعتان المتكافئتان ذوات الضبط الجزئي وهذا يعتمد مجموعتين أحدهما تجريبية تدرس موضوعات الفصول الثلاث الأخيرة من الكتاب المقرر باستعمال الوسائط المتعددة، ومجموعة ضابطة تدرس الموضوعات نفسها بالطريقة الاعتيادية، وتتعرض المجموعتان لاختبار قبلي في الدافع المعرفي وفي نهاية التجربة إلى اختبار التحصيل في مادة الجغرافية، واختباراً يقيس الدافع المعرفي والشكل (1) يوضح ذلك:

الشكل (1) التصميم التجريبي للبحث

الاختبار	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار	المجموعة
ألبعدي	الوسائط المتعددة	1. اختبار التحصيل	القبلي	التجريبية
	—	2. الدافع المعرفي		الضابطة

2. مجتمع البحث

وصف المجتمع يعني تحديد خصائصه التي يمكن أن تؤثر في نتائج البحث من حيث عدد المفردات المبحوثة فيه وخصائصها وطبيعة توزيعها فالبحوث لا يمكن إجرائها على المجتمع بكامله لأسباب كثيرة في مقدمتها سعة البحث واستحالة بحثه بشكل كامل فضلاً عن الوقت المتاح والكلفة، والإمكانات البشرية. (عطية، 2010: 95).

وقد شمل مجتمع البحث الحالي جميع المدارس المتوسطة والثانوية (للبنين) التابعة إلى المديرية العامة لتربية كربلاء المقدسة للعام الدراسي (2014 - 2015)

3. عينة البحث

يعتبر تحديد عينة البحث من الأمور المهمة التي يجب على الباحثان القيام بها، إذ من الصعوبة إجراء بحوث تتضمن جميع مفردات المجتمع الأصلي للبحث. (الجبوري، 2013: 125).

أ. عينة المدارس: اختار الباحثان متوسطة الثورة الأساسية للبنين بطريقة عشوائية لإجراء التجربة فيها.

ب. عينة الطلاب: بعد أن حدد الباحثان المدرسة التي ستجري فيها التجربة، وجدا انها تضم أربعة شعب للصف الثاني المتوسط وهي (أ) بواقع 36 طالبا و (ب) بواقع 34 و (ج) بواقع 34 و (د) بواقع 34، وبطريقة السحب العشوائي أصبحت شعبة (ب) تمثل المجموعة التجريبية وشعبة (د) تمثل المجموعة الضابطة والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول رقم (1)

أفراد عينة البحث النهائية

المجموعة	الشعبة	العدد الكلي	عدد الراسبين	عدد أفراد العينة
التجريبية	ب	34	3	31
الضابطة	د	34	5	29
المجموع		68	8	60

4. تكافؤ مجموعتي البحث

لكي يستطيع الباحثان أن يرجع الفرق إلى العامل التجريبي يجب أن تكون المجموعات (التجريبية والضابطة) متكافئة تماماً في جميع ظروفها ما عدا المتغير التجريبي الذي يؤثر في المجموعة التجريبية. (عبيدات وآخرون، 2009: 299)

لذلك حرص الباحثان على تكافؤ مجموعتي البحث وإتاحة الفرصة للمتغير المستقل في أن يؤثر في المتغير التابع بشكل دقيق، فالمتغيرات المستقلة متغيرات تؤثر في المتغير التابع لكنها ليست جزءاً من الدراسة، وبناءً على ذلك حرص الباحث على تحقيق التكافؤ بين مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية: -

1. العمر الزمني للطلاب محسوباً (بالأشهر).
2. درجات مادة التاريخ في امتحان الفصل الأول*.
3. اختبار مستوى الذكاء.
4. التحصيل الدراسي للوالدين.
5. مقياس الدافع المعرفي.
1. العمر الزمني للطلاب محسوباً (بالأشهر).

يقصد به عمر الطلاب محسوباً بالأشهر، وقد أفاد الباحثان من سجلات المدرسة الرسمية للحصول على العمر الزمني للطلاب، ثم قام الباحث بحساب العمر الزمني للطلاب (عينة البحث) بالأشهر، وقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (165,55) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (163,13) وباستعمال الاختبار التائي لعينتي (t- test)

مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين ظهر أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (1.125)، وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (2)، وبدرجة حرية (59)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني.

2 - درجات مادة التاريخ في الفصل الأول *

حصل الباحثان على درجات أفراد مجموعتي البحث في مادة التاريخ للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2014-2015) من السجلات الرسمية الموجودة في إدارة المدرسة، وعند تحليل درجات المجموعتين وجد أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية بلغ (62,55) في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (58,72) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T- test) لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين ظهر أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0.921) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (2) وبدرجة حرية (59)، ومن ثم دل هذا على تكافؤ مجموعتي البحث في هذا المتغير.

3. اختبار مستوى الذكاء:

اعد الباحثان اختباراً للذكاء تكون من (45) فقرة لكل فقرة ستة اختيارات احدهما هو الصحيح والبقية جميعها خاطئة وقد تم تطبيق هذا الاختبار على أفراد عينة البحث قبل البدء بتطبيق التجربة، وتم تصحيح الاختبار وفق مفتاح إجابة معد مسبقاً، وحسبت درجات طلاب مجموعتي البحث على الاختبار ملحق (3) إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (33,90) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (32,70)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T- test) لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين ظهر أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (1,75) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (2) وبدرجة حرية (59)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير.

4. التحصيل الدراسي للوالدين

تم الحصول على المعلومات المتعلقة بهذا المتغير من البطاقات المدرسية الخاصة بطلاب مجموعتي البحث، واعتمد الباحث مربع (كأي) للتحقق من تكافؤ طلاب مجموعتي البحث وكما يلي:

أ. أظهرت النتائج إن طلاب مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير وقد استخدم الباحث (كا2) كوسيلة إحصائية لمعاملة البيانات الخاصة بهذا المتغير لمجموعتي البحث وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، إذ بلغت قيمة (كا2) المحسوبة (0,59) وهي أقل من قيمة (كا2) الجدولية البالغة (7.82) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (3) وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان في التحصيل الدراسي للآباء.

الجدول (2)

قيمة (كا2) المحسوبة والجدولية للتحصيل الدراسي للآباء مجموعتي البحث.

المجموعة	حجم أفراد العينة	مستوى التحصيل الدراسي				قيمة كا2		درجة الحرية
		ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	كلية فما فوق	المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	31	6	8	8	9	1,733	7,82	3
الضابطة	29	5	7	8	9			

* استعمل الباحث درجات الفصل الدراسي الأول لإلغاء امتحان نصف السنة للعام الدراسي 2014 - 2015 من قبل وزارة التربية / جمهورية العراق

ب. التحصيل الدراسي للأمّهات

أظهرت النتائج إن طلاب مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير، فقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وباستخدام مربع (كأي) للبيانات الخاصة بالتحصيل الدراسي لأمّهات مجموعتي البحث أن المجموعتين متكافئتان مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، إذ بلغت قيمة مربع (كأي) المحسوبة (1,62) وهي اصغر من قيمة (كأي) الجدولية البالغة (7.82) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (3).

جدول (3)

قيمة (كا2) المحسوبة والجدولية للتحصيل الدراسي لأمّهات طلاب مجموعتي البحث

المجموعة	حجم أفراد العينة	مستوى التحصيل الدراسي				درجة الحرية	قيمة كا2		الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05)
		ابتدائي	متوسطة	إعدادية أو كلية فما فوق	معهد		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	31	6	7	7	11	3	0,933	7,82	غير دالة
الضابطة	29	7	8	7	7				

5. مقياس الدافع المعرفي

حسبت متوسطات درجات اختبار مقياس الدافع المعرفي القبلي بعد ان تعرضت مجموعتا البحث للاختبار قبل بدء التجربة وقد بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (42.64) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (92.62) وباستعمال الاختبار التائي لاختبار دلالة الفروق بين هذه المتوسطات تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (3).

متطلبات البحث

أ. تحديد المادة العلمية:

لقد تضمنت المادة التعليمية الفصول الثلاث الأخيرة من كتاب التاريخ العربي الإسلامي للصف الثاني المتوسط في جمهورية العراق والمقرر تدريسه للعام الدراسي 2014 - 2015.

ب. الأهداف التعليمية والأغراض السلوكية:

تعد صياغة الأهداف السلوكية خطوة ضرورية في اختيار النشاطات التعليمية وتحديد أساليب التدريس والتقويم في إنجاح العملية التعليمية (زيتون، 2001: 50).

وفي ضوء الأهداف العامة لتدريس مادة التاريخ العربي الإسلامي ومحتوى الفصول الثلاثة الأخيرة المقرر تدريسها، صاغ الباحثان (160) هدفاً سلوكياً موزعة على مستويات بلوم المعرفية، وتم عرض هذه الأهداف على مجموعة من المتخصصين للتحقق من تغطيتها للمستويات المذكورة ودقة صوغها ومن خلال آرائهم وملاحظاتهم قام الباحث بإعادة الصياغة للبعض منها.

ج. إعداد برمجيات الوسائط المتعددة.

تمر عملية إعداد الوسائط المتعددة التعليمية بعدة خطوات قبل أن تخرج بالشكل النهائي الذي تعرض به، ولذا قام الباحثان باتباع خطوات علمية منتظمة لإعداد الوسائط المتعددة بما ينسجم مع المادة المراد تدريسها لطلاب مجموعتي البحث، وتم عرض البرمجية على عدد من الخبراء المختصين وتم الأخذ بآرائهم، وقد تضمنت الخطة الإجراءات الآتية:-
أ- الاطلاع على أهداف تدريس مادة التاريخ للصف الثاني المتوسط.

ب- تحديد المادة العلمية المراد دراستها والمتمثلة بالفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب التاريخ العربي الإسلامي للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (2014 - 2015).

ج- تحليل وتنظيم المادة التعليمية في صورة دروس تعليمية صفية صغيرة، وقد بلغ عدد الدروس (16) درساً وبما يتوافق مع عدد الخطط الدراسية للمجموعة التجريبية.

د- تحديد عناصر الوسائط المستعملة في الدروس، في هذه المرحلة تم تهيئة العناصر التالية (صور ثابتة، صور متحركة، صوت، موسيقى، رسوم متحركة، نص مكتوب، نص منطوق، مقاطع فيديو)، وتم التنسيق بين هذه العناصر حتى تظهر متناغمة متفاعلة متكاملة أثناء عرض الدرس.

هـ- الاستعانة بمجموعة من الخبراء والمختصين في مجال الالكترونيات *1، في عملية إعداد وتصميم البرمجية.

و- عرض البرمجية على عدد من الخبراء في طرائق التدريس، وتم الأخذ بأرائهم.

وقد راع الباحثان عند إعداد برمجيات الوسائط المتعددة ما يأتي:

❖ القدرات العقلية للطلاب ومستواهم الفكري.

❖ ارتباط البرمجيات بالأهداف السلوكية المرتبطة بكل موضوع.

❖ مناسبة الوقت المخصص لعرض البرمجية مع الوقت المخصص لكل درس.

د. إعداد الخطط التدريسية

أعد الباحثان خطط تدريسية يومية لكل مجموعة من مجموعات البحث بواقع (16) خطة على وفق تقنية الوسائط المتعددة للمجموعة التجريبية ونفسها للمجموعة الضابطة على وفق الطريقة التقليدية، وقد عرضت نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمحكمين للإفادة من آرائهم ومقترحاتهم وعدت صالحة بعد حصولها على نسبة اتفاق (80 %) من آراء الخبراء.

أداتا البحث: لتحقيق أهداف البحث، اعد الباحث أداتا بحث هما (الاختبار التحصيلي ومقياس الدافع المعرفي).

1. الاختبار التحصيلي

الاختبار التحصيلي هو قياس قدرة الباحث على أداء عمل معين وفق ضوابط وصيغ علمية دقيقة. (الجبوري، 2013: 166). ولمعرفة أثر المتغير المستقل (الوسائط المتعددة) لهذا البحث في تحصيل مادة التاريخ العربي الإسلامي لدى عينة البحث، اعد الباحثان اختبار تحصيلي، كأداة لقياس التحصيل الدراسي لعينة البحث بعد انتهاء مدة التجربة في مادة التاريخ العربي الإسلامي، وذلك لمعرفة فاعلية التدريس باستعمال الوسائط المتعددة في تحصيل طلاب عينة البحث بالاعتماد على الأهداف السلوكية التي تم تحديدها، ومحتوى المادة العلمية المحدد بالتجربة بالاعتماد على الخارطة الاختيارية التي أعدت لهذا الغرض. لذلك اتبع الباحثان الخطوات الآتية في إعداد الاختبار:

أ- إعداد جدول المواصفات (الخارطة الاختيارية)

يمثل جدول المواصفات مصفوفة ذات بعدين، ويتضمن أحدهما محتويات المادة، والآخر المهارات المختلفة بحيث تمثل المدخلة (الخلية) الواحدة من هذه المصفوفة، مهارة تتعلق بمحتوى معين، وكل سؤال يكتب يتبع خلية من خلايا المصفوفة. (جابر وآخرون 2009: 401).

¹ تم الاستعانة بكل من السيدين.

1- م. الكتروني (علاء صبري)

2- م (محمد ميثم عبد الحي)

وقد اعد الباحثان الخارطة الاختيارية وكما مبين في الجدول (4).

جدول (4)

الخريطة الاختيارية وتوزيعها لفقرات الاختبار التحصيلي

المحتوى الدراسي	عدد الصفحات	الأهمية النسبية لكل فصل	الأهداف السلوكية				الفقرات الاختيارية		
			المعرفة %56	الفهم %35	التطبيق %9	المجموع	معرفة	فهم	تطبيق
الفصل الثالث	14	%35	35	21	4	60	8	5	1
الفصل الرابع	14	%35	35	21	4	60	8	5	1
الفصل الخامس	12	%30	23	14	3	40	7	4	1
المجموع	55	%100	93	56	11	160	23	14	3

ب- صياغة فقرات الاختبار التحصيلي

وللميزات أعلاه فقد اختار الباحثان احد أنواعها وهو الاختيار من متعدد والتي من خلالها نقيس تحصيل الطلبة هذا الاختبار يكاد يحتكر جميع الاختبارات المقننة لأنه يتصف بصفات الاختبار الجيد كالصدق والثبات والموضوعية. (عبد الهادي، 2001: 347 . 349)

ج- تعليمات الاختبار:

أعد الباحثان التعليمات الخاصة بالاختبار والتي أصبحت بمثابة الدليل الذي يسترشد به الطالب عند الإجابة على فقرات الاختبار وتضمنت تلك التعليمات مثلاً لتوضيح ما مطلوب عمله، وكذلك الغرض من الاختبار.

2- تعليمات التصحيح:

خصص الباحثان درجة واحدة للفقرة التي تكون إجابته صحيحة، وصفر للفقرة التي تكون إجابته غير صحيحة، وتعامل الفقرة المتروكة أو التي تحمل أكثر من إجابة واحدة معاملة الفقرة غير الصحيحة.

صدق الاختبار

وللتحقق من صدق الاختبار اعتمد الباحثان على استخراج:

أ-الصدق الظاهري:

تحقق الباحثان من الصدق الظاهري من خلال توافق تقديرات الخبراء والمحكمين الذين عرض عليهم الاختبار بصيغته الأولية، وقد تم الأخذ بأرائهم حول فقرات الاختبار واجري الباحث التعديلات اللازمة.

أما صدق المحتوى فإنه يتحقق من خلال اعتماد جدول المواصفات (الخريطة الاختيارية) والذي يعد من مؤشرات صدق المحتوى، إذ يتم الحكم على درجة صدق المحتوى للاختبارات التحصيلية من مدى تمثيل فقرات الاختبار لجدول المواصفات. (النبهان، 2004: 275) وقد قام الباحثان بذلك من خلال إعداد جدول المواصفات (الخريطة الاختيارية).

ث-التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

لغرض التأكد من سلامة فقرات الاختبار، ومستوى الصعوبة وقوة التمييز، وزمن الإجابة قام الباحثان بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية أولية مؤلفة من (38) طالباً من طلاب الصف الثاني متوسط في متوسطة (القدس) للبنين وتم احتساب الزمن المناسب للاختبار من خلال إيجاد المتوسط الحسابي لمجموع الوقت الذي استغرقه جميع الطلبة في الإجابة على الاختبار، وبهذا فقد تحدد الزمن المناسب للاختبار بـ (45) دقيقة.

ج - التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار.

1. معامل صعوبة الفقرة

تعد عملية قياس صعوبة الفقرة أو سهولتها من الأمور الهامة خاصة في تقييم السؤال والحكم على كل فقرة من فقراته. (عبد الهادي، 2001: 365)

وبعد حساب مستوى الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، وجد أنها تتراوح بين (0.48 - 68.0) وهذا يعني أن جميع فقرات الاختبار تعد مقبولة وصالحة للتطبيق.

2. القوة التمييزية

قام الباحث بحساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد أنها تتراوح بين (0.33-0.73) وهذا يعني أن جميع فقرات الاختبار تعد مقبولة وصالحة للتطبيق.

3. فعالية البدائل الخاطئة

يرى الخياط (2010) إن الخيارات في الأسئلة ذات الاختيار من متعدد بدائل محتملة للإجابة عنها، ويكون هناك بديلاً واحداً هو الإجابة الصحيحة، ويفترض أن البدائل الأخرى تمثل إجابات محتملة ؛ وإنها تجذب بعض الطلبة. (الخياط، 2010). ولذا قام الباحثان بحساب فاعلية البدائل غير الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد أنها كانت تتراوح ما بين (-0.05 و 0.15) وهذا يعني إن البدائل الخاطئة قد جذبت أليها عدداً من طلاب المجموعة الدنيا اكبر مما جذبت إليها من المجموعة العليا، لذلك أبقى الباحثان البدائل على ما هي عليه من دون تغيير.

ثبات الاختبار

اعتمد الباحثان طريقة التجزئة النصفية كونها من أكثر طرق حساب ثبات الاختبار استخداماً إذ لا تحتاج إلى تجميع المفحوصين مرتين أو الصعوبات التي يتحملها الباحث من جراء إيجاد صورتين لنفس الاختبار. (الزاملي وآخرون، 2009: 263) ولحساب ثبات الاختبار بهذه الطريقة اعتمد الباحثان على درجات عينة التحليل الإحصائي، بعد أن جزأت تلك الدرجات إلى نصفين، النصف الأول يضم درجات الفقرات الفردية، والنصف الثاني يضم درجات الفقرات الزوجية وحسب الثبات باستعمال معامل ارتباط (بيرسون) (Pearson) فبلغ (0,79)، وعند استخدام معادلة سبيرمان - براون (Spearman - Brown) لتصحيح قيمة معامل الثبات فقد بلغت قيمته بعد التصحيح (0,88)، وهذه يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تظمن الباحث عند تطبيقها على عينة البحث الأساسية.

4. مقياس الدافع المعرفي

لبناء أي مقياس فإنه يتوجب على القائم بذلك مراجعة الأدبيات والدراسات ذات الصلة بالموضوع المراد دراسته، وقد أسفرت نتيجة المراجعة عن استقرار رأي الباحثان على أن يتبنى مقياس الجنابي (2015) كأداة لقياس الدافع المعرفي لدى أفراد عينة البحث، ويتكون المقياس بصيغته النهائية من (44) فقرة موزعة على أربعة مجالات، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

مجالات وعدد فقرات مقياس الدافع المعرفي

ت	المجال	عدد الفقرات
1	الاستكشاف	10
2	حب الاستطلاع	11
3	الحصول على المعرفة	10
4	الرغبة في التحدي	13
المجموع	أربعة مجالات	44

وكانت الإجابة على المقياس متدرجة بحسب مقياس ليكرت الثلاثي إذ أعطيت لكل فقرة ثلاثة بدائل هي (تتطبق علي دائماً – لا تتطبق علي أحياناً – لا تتطبق علي) وأعطيت البدائل أوزان على الترتيب هي (3-2-1)، ولكون المقياس يتكون من (44) فقرة فإن أعلى درجة يحصل عليها المستجيب هي (132) وأدنى درجة هي (44). ولكون المقياس يتسم بالحدادة فقد اكتفى الباحث باستخراج الصدق والثبات له من دون أن يحلل فقراته إحصائياً وعلى النحو الآتي:

أ. الصدق.

ويتم التوصل إلى الصدق الظاهري من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين من ذوي العلاقة ولذلك يسمى أيضاً بصدق الخبراء أو المحكمين، وعليه قام الباحثان بعرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين لبيان رأيهم حول صلاحية فقراته في قياس الدافع المعرفي لدى عينة البحث الحالية، وقد اعتمد الباحثان نسبة الاتفاق بين الخبراء والبالغة (80%) فأكثر معياراً لقبول كل فقرة من فقرات المقياس.

ب. الثبات

استخرج الباحثان ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية من خلال تطبيقه على نفس عينة التحليل الإحصائي والمكونة من (100) طالباً من طلاب الصف الثاني متوسط في إعدادية (الفتح للبنين) في يوم الاثنين الموافق 2014/4/12، وتم الثبات باستعمال معامل ارتباط (بيرسون) فبلغ (0,88)، وعند استخدام معادلة سبيرمان - براون (لتصحيح قيمة معامل الثبات فقد بلغت قيمته بعد التصحيح (0,94)، وهذه يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الوسائل الإحصائية

لمعالجة بيانات البحث استخدم الباحث وسائل إحصائية وصفية وتحليلية مستفيدة من استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وقد تمثلت الطرق الإحصائية الوصفية في (المتوسطات الحسابية - الانحرافات المعيارية) وتمثلت الطرق الإحصائية التحليلية في (اختبار t-test)، واختبار (كا2) ومعامل ارتباط بيرسون، معادلة (سبيرمان - براون) لتصحيح معامل الثبات.

الفصل الرابع

في ضوء الأدبيات التربوية ومن خلال النتائج التي توصل إليها الباحثان، تعرض النتائج على وفق أهدافها وفرضياتها من خلال المقارنة بين متوسطات درجات اختبار تحصيل طلاب مجموعتي البحث في مادة التاريخ، والمقارنة بين متوسطات درجات مقياس الدافع المعرفي بين مجموعتي البحث وكالاتي:

أولاً: عرض النتائج

1. نتائج اختبار تحصيل مادة التاريخ: للتعرف على فعالية التدريس باستعمال الوسائط المتعددة في تحصيل مادة التاريخ العربي الإسلامي والتي تنص على (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية التي تدرس باستعمال الوسائط المتعددة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل ألبعدي).

قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين وكما موضح في الجدول (6)

جدول (6)

نتائج الاختبار التائي (T-test) لدلالة الفروق بين درجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار التحصيل ألبعدي

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	31	30,87	3,67	13,47	58	5,369	2,00	دالة
الضابطة	29	26,17	3,05	9,30				

ومن خلال النتائج أعلاه يتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0,05) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية.

2. نتائج اختبار مقياس الدافع المعرفي

للتعرف على فعالية التدريس باستعمال الوسائط المتعددة في رفع مستوى الدافع المعرفي والتي تنص على (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستعمال الوسائط المتعددة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية في اختبار الدافع المعرفي ألبعدي).

ولأجل التحقق من صحة الفرضية الصفرية قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتباينات لدرجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار الدافع المعرفي ألبعدي، وكما موضح في الجدول (7).

جدول (7)

نتائج الاختبار التائي (T-test) لدلالة الفروق بين درجات طلاب مجموعتي

البحث في اختبار الدافع المعرفي ألبعدي

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	31	91,48	4,19	17,55	58	19,36	2,00	دالة
الضابطة	29	66,83	5,61	31,47				

ومن خلال النتائج أعلاه يتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0,05) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية.

ثانياً: تفسير النتائج

من خلال نتائج الدراسة الحالية فقد اتضح تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستعمال الوسائط المتعددة على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريق الاعتيادية في اختبار تحصيل مادة التاريخ العربي الإسلامي والدافع المعرفي. ويعزي الباحثان هذا التفوق الى

1. استعمال الوسائط المتعددة يساعد على توفير مناخ تعليمي متكامل يضم جميع الوسائل التعليمية المتعددة من مصادر عديدة تم دمجها في نظام واحد.
2. تميز الوسائط المتعددة بأنها وسيلة تعمل على اخرج الطالب من روتين الحفظ والتلقين إلى أسلوب الاندماج التدريجي في مدخلات العملية التعليمية.
3. تكامل الوسائط المتعددة أمكن الطالب من تحقيق الأهداف المنشودة بكفاءة عالية من خلال إمكانية التحكم في سرعة مسار العملية التعليمية، وهذا يؤكد على مراعاة الفروق الفردية للطلاب.
4. تعمل الوسائط المتعددة على تنمية قدرات الطالب العقلية من خلال ما تتضمنه من تشكيلة من المثيرات التي تخاطب أكثر من حاسة واحدة وهذا يعمل على إدراك العديد من الحقائق والمعلومات وتعميقها وترسيخها في ذهن الطالب.

الفصل الخامس الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات أولاً: الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي توصل لها الباحثان يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية:

1. يسهم التدريس باستعمال الوسائط المتعددة في زيادة تحصيل مادة التاريخ العربي الإسلامي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.
2. يسهم التدريس باستعمال الوسائط المتعددة في رفع مستوى الدافع المعرفي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط نحو مادة التاريخ العربي الإسلامي.
3. يساعد التدريس باستعمال الوسائط المتعددة في توفير خبرات تعليمية أكثر واقعية وحسية مما يساعد على تقريب الواقع إلى أذهان الطلاب.
4. يساعد التدريس باستعمال الوسائط المتعددة التدريسي في تنظيم المحتوى بعيداً عن الارتجالية والعشوائية وبما يحقق الأهداف التربوية المنشودة.

ثانياً: التوصيات

1. ضرورة حث المدرسين على تدريس مادة التاريخ الوسائط المتعددة ولكافة المراحل الدراسية لما تتميز به (الوسائط المتعددة) من خصائص تسهم في زيادة التحصيل وارتفاع مستوى الدافع المعرفي نحو تعلم المادة.
2. حث المدرسين على إشراك الطلبة في إعداد وتقييم الوسائط المتعددة مما يساعد في إثارة تفكيرهم وحثهم على الاستطلاع والاكتشاف للحقائق مما ينمي لديهم الدافع المعرفي نحو التعلم.
3. مواكبة كل ما هو جديد من التقنيات التربوية الحديثة تماشياً مع التطور العلمي الهائل في ميادين الحياة المختلفة.

ثالثاً: المقترحات

في ضوء إجراءات الدراسة الحالية وما تمخض عنها من نتائج، يقترح الباحثان الآتي:

- 1- إجراء دراسة لمعرفة (فاعلية التدريس باستعمال الوسائط المتعددة في التحصيل والدافع المعرفي في مواد ومراحل دراسية أخرى.
- 2- إجراء دراسة لمعرفة (فاعلية التدريس باستعمال الوسائط المتعددة في متغيرات أخرى مثل (اكتساب المفاهيم والاتجاه نحو مادة التاريخ العربي الإسلامي...).
- 3- إجراء دراسة لمعرفة المعوقات التي تواجه المدرسين عند استعمال الوسائط المتعددة في المؤسسات التعليمية العراقية.
- 4- إجراء دراسة وصفية تبين واقع استعمال التقنيات الحديثة ومنها الوسائط المتعددة في المؤسسات التعليمية العراقية في ظل التطور التكنولوجي الذي يشهده العالم اليوم.

المصادر والمراجع

1. أبو علام، رجاء محمود (2004) التعلم: أسسه وتطبيقاته، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
2. اشتويه وعليان، فوزي فايز، وريحي مصطفى (2014) تكنولوجيا التعليم النظرية والممارسة، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
3. باخدلق، رؤى بنت فؤاد (2010) الكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لعرض وإنتاج الوسائط المتعددة لدى معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية لمدينة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، السعودية.

4. جابر وآخرون، وليد احمد (2009) طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ط3، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
5. الجبوري، حسين محمد (2013) منهجية البحث العلمي مدخل لبناء المهارات البحثية، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
6. الجبوري، سعد جويد (2006) فاعلية الأفلام التاريخية التعليمية والمصورات في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة التاريخ العربي الإسلامي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل.
7. أجلالي، لمعان مصطفى (2011) التحصيل الدراسي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
8. الجنابي، ذكرى فاضل (2015) اثر أنموذجي وودز ولاندا في اكتساب المفاهيم التاريخية والدافعية نحو المادة لدى طلاب الصف الثاني متوسط، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية – ابن رشد، جامعة بغداد، العراق.
9. الحيلة، محمد محمود (1999) التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
10. الخياط، ماجد محمد (2010) أساسيات القياس والتقويم، ط1، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
11. الزامل، وآخرون، علي عبد جاسم (2009) مفاهيم وتطبيقات في القياس والتقويم التربوي، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت.
12. الزبيدي، صباح حسن (2010) مناهج المواد الاجتماعية وطرائق تدريسها، عمان، الأردن.
13. زيتون، حسين حسن (2001) تصميم التدريس، ط2، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
14. زيتون، حسين حسن (2005) رؤية جديدة في التعليم (التعلم الالكتروني)، السعودية، الدار السعودية للتربية.
15. زيتون، كمال عبد الحميد (2004) تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات، ط2، عالم الكتب نشر * توزيع * طباعة، القاهرة.
16. سالم، رافدة خليل (2007) تكنولوجيا التعليم، ط1، مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع، عمان.
17. عبد الرضا وعبد بدن (2013) اثر استراتيجيات معالجة المعلومات في تحصيل مادة الجغرافية والدافع المعرفي لدى طالبات الخامس الأدبي. مجلة كلية الأساسية، جامعة بابل، العدد 15، 2014.
18. عبد الصاحب، إقبال مطشر وجاسم، أشواق نصيف (2012) ماهية المفاهيم وأساليب تصحيح المفاهيم المخطوءة، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
19. عبد الله، حسام (2003) طرق تدريس التاريخ لجميع المراحل الدراسية، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.
20. عبد الهادي، نبيل (2001) القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط2، دار وائل، عمان.
21. عثمان، شذى محمد (2012) اثر أسلوب التعليم الالكتروني المباشر في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها بمادة التاريخ الأوربي لدى طالبات الخامس الأدبي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق.
22. العرفج وآخرون، عبد الإله بن حسين، (2012) تقنيات التعلم، ط3، الخوارزمي للنشر والتوزيع، السعودية.
23. عطية، محسن علي (2010) البحث العلمي في التربية (مناهجه، أدواته، وسائله الإحصائية)، ط1، دار المناهج، عمان.
24. عياصرة، محمد عبد الكريم (2011) مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، مجلد (5) العدد (2)، سلطنة عمان.
25. قطاوي، محمد إبراهيم (2007) طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.
26. القيم، كامل حسون (2007) مناهج واساليب كتابة البحث العلمي في الدراسات الانسانية، السيماء للتصاميم والطباعة، بغداد.
27. المسعودي، حسن محمد (2011) فاعلية استخدام الوسائط المتعددة الكمبيوترية في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في تاريخ الحضارة العربية رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة كربلاء.

28. اليساري، فاضل نعمة (2014) فاعلية خرائط المعرفة في التحصيل وتنمية الدافع المعرفي لدى طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة كربلاء، العراق.
29. النبهان، موسى (2004) أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

1. Hammarlund ; K.G. (2010). Developing skills through history education• The Uppsala Conference on history teaching and learning in higher education halmstad University.
2. Lockart, Gail, (2006). Model of Teaching Content Area Literacy, fall, 2006, Buzzard, 1445
3. Ulusoy• K.• (2011).Effects of Multimedia Usage in Students' Attitudetowards Turkish Republic Revolution History and Kemalism Lesson. Educational Research and Reviews. 6(4): 358-36
4. Countinho, S.A.(2006). The relationship between task performance• Educational research and Reviews. 1(5): 62 – 164.

فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارة الاستماع عند طلبة كلية الدراسات القرآنية

د. رياض هاتف عبيد

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

Effectiveness of a Training Program to Improve the Skill of Listening of the Students of the College of the Quranic Studies

Dr. Riyadh Hatif Ubaid

College of Basic Education / University of Babylon

Abstract

The research has been carried out to identify whether the students of the College of the Quranic Studies have the skills of listening and to improve these skills via constructing a suggested training program. The sample has been chosen from the department of the miraculous language of Quran, the fourth class. It is composed of (140) male and female students. The research has employed a questionnaire submitted to the jury to identify the listening skills which the students of the sample are required to have. The test of listening skills has been employed to know whether these students have these skills; suitable statistic methods have been used such as the percentage ratios and the (T) test. The research has come up with a list of listening skills and the training which the students are required to have. The study has revealed a low level of the sample students in all the required listening skills. The suggested training program has an effect in improving the listening skills of the students of the pre-mentioned department.

الملخص

أجري البحث بهدف التعرف على مدى امتلاك طلبة الدراسات القرآنية لمهارات الاستماع وتنمية هذه المهارات من طريق بناء برنامج تدريبي مقترح في ضوء مهارات الاستماع، واختيرت العينة من قسم لغة القرآن وإعجازه الصف الرابع وتكونت من (140) طالبا وطالبة، واستعملت الدراسة استبانة قدمت للمحكمين للتعرف على مهارات الاستماع المطلوب توافرها لطلبة عينة البحث والحاجات التدريبية اللازمة، وكذلك استعمل اختبار مهارات الاستماع لمعرفة مدى امتلاك هؤلاء الطلبة لهذه المهارات، واستعملت الأساليب الإحصائية الملائمة مثل النسب المئوية واختبار (t) وتوصلت الدراسة إلى وضع قائمة بمهارات الاستماع والحاجات التدريبية المطلوب توافرها للطلبة، وأظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى العينة في جميع مهارات الاستماع المطلوبة، وكان للبرنامج التدريبي المقترح أثر في تنمية مهارات الاستماع عند طلبة قسم لغة القرآن وإعجازه.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

أصبح الاستماع جزءاً رئيساً في برامج تعليم اللغات في الدول التي تقدمت في هذا المضمار، فقد كشفت بعض الدراسات أن الطلبة يخصصون 30% من برنامج تعليم اللغة للحديث، و16% للقراءة، و9% للكتابة، و45% للاستماع، وأشارت بعض الدراسات أن الطلبة يقضون ساعتين ونصف من كل خمس ساعات في الاستماع، وعلى الرغم من هذه الحقائق إلا أن مهارة الاستماع ما تزال مهمة في مراحل التعليم جميعها لاسيما التعليم الجامعي (مدكور، 1991: 72)، ويعد الاستماع فناً لغوياً أو شرطاً أساسياً للنمو الفكري، إلا أن هذا الفن مهمل في مناهجنا العربية، وهذا يرجع إلى عدم الإدراك بطبيعة عملية الاستماع، ومازال التصور السائد أن تنمية مهاراته تقتصر على تكليف الطلبة بالقراءة الجهرية من كتاب مفتوح أمام زملائهم

فقط إلى الحد الذي أدى إلى افتقارهم لهذه المهارات والقصور الواضح في اكتسابها لديهم (عاشور، والحوامدة، 2007: 98)، وفنّ الاستماع في تعليم اللغة العربية فنّ غائب، والسبب في ذلك يرجع إلى سوء فهم طبيعة عملية الاستماع، وقلة المعرفة بمهاراته، وعدم وجود أدوات موضوعية لقياسها، واعتقاد كثير من المعلمين أنّ تعليم اللغة العربية يساعد على تنمية كل الفنون بطريقة متوازنة، ويعتقد بعضهم أن الاستماع هو السماع ولا فرق كبير بينهما، ويظنّ بعضهم أنّ الاستماع ينمو بطريقة أوليّة من دون تعليم أو تدريب، وأنّ إهمال إعداد برامج تعليمية مقصودة من بين أهم أسباب التذني في مهارات الاستماع بشكل عام، وتعدّ السنوات المبكرة مدة حرجة في النمو اللغوي لأنها المدة التي يوضع فيها الأساس للنمو اللغوي اللاحق، وما لم تتوفر الفرصة أمام الطفل في هذه المدة لتنمية محصوله من المفردات وتنمية مهاراته اللغوية فإنّ ذلك يترك أثراً سلبياً على قدرته اللغوية فيما بعد (الموسوي، وأسيل، 2010: 243)، ويرى عطا أنّ التربية المتكاملة هي التربية التي تتناول الطالب في نواحيه جميعها: الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والدينية، وأنّ الضعف في أحد هذه الجوانب يؤثر في الجوانب الأخرى، وضعف السمع يقف في مقدمة الأمراض العضوية التي تعوق عملية الدرس والتحصيل في العملية التعليمية (عطا، 2006: 135)، وتحدّد المهارة اللغوية بأنّها أداء لغوي (صوتي أو غير صوتي) يتميز بالسرعة والدقة والكفاءة، ومراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة وبذلك يرى الباحث أنّ التعليم السليم للغة هو التعليم الذي ينمي مهارتها من هنا تبرز الحاجة لبناء برنامج تدريبي لأول المهارات اللغوية وأكثرها أهمية ألا وهي مهارة الاستماع.

أهمية البحث:

يدلّ ما جاء في القرآن الكريم على أهمية الفن الأول للغة (الاستماع) ومنه قوله تعالى ﴿وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ سورة الأعراف: الآية 204، وقوله ﴿رَبَّنَا إِنَّا سَمِعْنَا مُنَادِيًا يُنَادِي لِلْإِيمَانِ أَنْ آمِنُوا بِرَبِّكُمْ فَآمَنَّا﴾ سورة آل عمران: الآية 193، وقوله تعالى ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾ سورة الإسراء: الآية 36، وتعدّ اللغة ضرورة من ضروريات الحياة لا يمكن للإنسان الاستغناء عنها، لكونها تؤدي وظائف متعدّدة له فهي أداته للتواصل الاجتماعي، والترويح عن النفس والتفكير ونشر الثقافة والتعليم، وهي من أدوات الاتصال البارزة، ولها دورها الرائد في حياة المجتمع بوصفها أداة التفاهم، وسلاح الفرد في مواجهة المواقف التي تتطلب الاستماع أو الكلام أو الكتابة أو القراءة (عبد عون، 2013: 15)، واللغة من الناحية الفكرية لا تتفك عن الفكر، وأنّ الفكر محال التعبير عنه بغير اللغة، ومن ثمّ تفرد الإنسان باللغة بخصائص التصرّ والتجديد والتحليل والتركيب، وباللغة يبرز فكر الإنسان من حيز الكتان إلى حيز الوجود، فينتقي ألفاظه وتعبيراته، وينشئ الكلام، ويركب الجمل المفيدة ويعيد النظر في كلماته لتطابق أفكاره، وبهذا فاللغة تزود الفكر بقوالب تعبّر عما جاد به من أفكاره إلى الخارج، ولولاها لما خرجت تلك الأفكار من حيزها (زاير، وسماء، 2013: 26)، وإنّ الهدف الأساسي من تعليم اللغة هو إكساب المتعلّم القدرة على الاتصال اللغوي السليم، سواء أكان هذا الاتصال شفويًا أم كتابيًا، والاتصال هذا لا يتمّ إلّا من خلال الفنون الأربعة التي تتفرّع منها اللغة وهي (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة)، والعلاقة بين هذه الفنون علاقة عضوية، علاقة تأثير وتأثر والصلات بينها متداخلة، والكفاية في فنّ ينعكس على الفنون الأخرى، والتعثر في إحداها يؤثر في الآخر (زاير، ونعمة، 2014: 17-18)، وتشتمل اللغة على مهارات متداخلة ومتربطة وتقع إمّا في جانب الاستقبال (الاستماع، والقراءة)، أو في جانب الإرسال (التحدث، والكتابة)، ويتضمن كلا الجانبين التفكير الذي يطلق عليه أحياناً الفن اللغوي الخامس، حيث أنّ المهمة الأساسية للغة هي التواصل اللغوي والتفاهم بين أفراد المجتمع، وكلما كانت الرموز اللغوية التي تعبّر عن المعاني التي يودّ كل من المرسل والمستقبل إرسالها للآخر مفهومة كان الاتصال جيداً، فاللغة عملية متصلة تكمل مهاراتها بعضها ببعض ويؤثر كلّ منها في الآخر؛ إذ القدرة على الاستماع الجيد والفهم يتبعها القدرة على التحدث والقراءة والكتابة بنحو فاعل (هاني، 2009: 180)، والاستماع الجيد عامل أساسي في تنمية القدرة على

التحدث، فمن الصعب أن ينطق الطفل نطقاً صحيحاً إلا إذا استمع إلى من ينطق نطق صحيح، فمن خلال الاستماع الجيد يتقن الطفل لغة الحديث ويصبح لديهطلاقة في التحدث، وتشير بعض الدراسات أن هناك مهارة خامسة في اللغة لها أهميتها في النمو اللغوي وهي مهارة التفكير وذلك للعلاقة الوثيقة بين النمو العقلي واللغوي، فالمعاني التي تمثلها الكلمات المسموعة هي المادة الخام التي يستعملها العقل في عملية التفكير بصورها المختلفة، فالطفل يسمع لغته القومية من الصباح إلى المساء، وهو يسمعها واضحة المخارج والمقاطع موحدة الاستعمال في ألفاظها وأساليبها، وأن ما يسمعه الطفل في مراحل حياته الأولى يقع موقعاً خاصاً في ذاكرته، فصار من المؤكد أن المحاكاة أهم عامل في تعلم اللغة عند الفرد وهي العامل الأكبر في تعلم اللغة (الشماع، 1956: 10 - 12)، وإن تعليم اللغة العربية منذ بداية المراحل التعليمية يهدف إلى تمكين الطالب من مهارات اللغة، من طريق تزويده بالمهارات الأساسية: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، ومساعدته على اكتساب ممارستها الصحيحة، واتجاهاتها السليمة، والتدرج في تنمية هذه المهارات على امتداد المراحل التعليمية، بحيث يصل الطالب في النهاية إلى مستوى لغوي يمكنه من استعمال اللغة بنحو يساعده على مواصلة الدراسة في المراحل التعليمية القابلة، وبعد الاستماع أحد أهم فنون اللغة العربية؛ فمنذ صغرنا نتعلم كيفية الاتصال مع الناس بالوسائل المتعددة (الحديث، والكتابة، والقراءة) لأن الناس يستعملون الاستماع أكثر من استعمالهم لفنون اللغة الأخرى، وهو عامل ضروري وأساسي في عملية الاتصال (الناقعة، وإبراهيم، 2010: 3)، ويرى علماء اللغة وعلماء علم النفس المعرفي أن لأي لغة مجموعة من المهارات، لا بدّ للفرد أن يتقنها حتى يتقن اللغة، وعليه فإن هنالك علاقة وطيدة بين المهارة من جهة والتدريب والخبرة والتعلم من جهة أخرى، وإذا أردنا ترتيب مهارات اللغة من حيث استعمالها فإنها تكون على النحو الآتي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، حيث يتطلب الإنسان وقتاً طويلاً في الاستماع ثم التحدث ثم القراءة وأخيراً الكتابة التي تعدّ أقلّ المهارات استعمالاً (عبد الهادي، وآخرون، 2003: 26 - 26)، ويقول العرب القدماء في فضل الاستماع وأهميته "تعلم حسن الاستماع قبل أن تتعلم حسن الكلام فإنك إلى أن تسمع وتعي أحوج إليك منك إلى أن تتكلم"، فعن طريق الاستماع انتقل التراث الثقافي والحضاري عبر الأجيال، فلولا عملية الاستماع لضاع هذا التراث ولاندثرت أُمم بثقافتها (السمان، محمود، 1983: 132)، فلا شك أن الاستماع عملية تنطوي على استرجاع أو استدعاء المعلومات والخبرات التي تمّ تحصيلها من قبل في ظروفها المختلفة السابقة، وذلك من طريق الصور الذهنية واللفظية التي تقوي الذاكرة وتحقق الاحتفاظ بالمعلومات مدة أطول وهذا يؤدي إلى حسن التعلم (الجلاد، 2004: 274)، وقد جاء في كتاب الجاحظ "البيان والتبيين" قول أحد الحكماء: "يا بني تعلم حسن الاستماع كما تتعلم الحديث، وليعلم الناس أنك أحرص على أن تستمع منك على أن تقول"، وتعدّ عملية الاستماع المقدّمة الطبيعية لأغلب العمليات الفكرية والعقلية الموجهة للسلوك البشري التنموي، سواء أكان تعليمياً أم تدريبياً أم توجيهياً والاستماع هو مفتاح الفهم والتأثير والإقناع، ومنذ وجدت اللغة والاستماع يتصدر وسائل تعليمها قبل اختراع الكتابة، ومن هنا نبعت الأهمية الحضارية والثقافية للاستماع (مزيد، 2012: 1005)، من هنا تبرز أهمية هذا البحث الذي يهدف إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات الاستماع عند طلبة قسم لغة القرآن وإعجازه، حيث يرى الباحث أن تنمية هذه المهارات ينعكس إيجابياً على تحصيلهم الدراسي فالمتلقي الجيد يستطيع ممارسة عمليات التفكير بفاعلية كبيرة.

أهداف البحث وفرضيته: يرمي هذا البحث إلى:

- 1- تعرّف مستوى طلبة قسم لغة القرآن وإعجازه في مهارة الاستماع.
 - 2- بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارة الاستماع.
 - 3- التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات الاستماع عند طلبة قسم لغة القرآن وإعجازه.
- ولتحقيق هذه الأهداف وضع الباحث الفرضية الصفرية الآتية:**

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات الطلبة الذين تدربوا على مهارة الاستماع على وفق البرنامج التدريبي المقترح في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار".

حدود البحث:

- 1- الحدود المكانية: كلية الدراسات القرآنية / قسم لغة القرآن وإعجازه.
- 2- الحدود البشرية: طلبة الصف الرابع في كلية الدراسات القرآنية / قسم لغة القرآن وإعجازه.
- 3- الحدود الزمنية: العام الدراسي 2015 – 2016.
- 4- الحدود العلمية: مهارات الاستماع.

تحديد المصطلحات:

أولاً: البرنامج: عرفه كل من:

- 1- درة وآخرون: مجمل الخبرات وأولن النشاطات المخططة التي تنفذها المؤسسة بسياق معين هدفها تطوير معارف المتدربين ومساعدتهم على رفع كفاءتهم (درة، وآخرون، 1988: 631).
- 2- مكتب اليونسكو: النشاط المنظم المخطط الذي يقدم للمتدربين لتحسين وتطوير المستوى المهاري المعرفي لديهم (اليونسكو، 1993: 16).
- 3- زاير وسماء بأنه: "منظومة متكاملة من المحتوى التعليمي تنظم فيه المعارف والعمليات والخبرات والأنشطة والاستراتيجيات التدريسية التي توجه نحو تطوير معارف ومهارات التفكير العلمي عند المتعلمين بغية تحسين مستوى انجازهم" (زاير وسماء، 2013: 131).

التعريف النظري: تنظيم المعارف والخبرات بتخطيط دقيق مستند إلى معيار محدد لصقل مهاراتهم وتكوين اتجاهاتهم وتحقيق الأهداف التعليمية المرسومة لهم.

التعريف الإجرائي: تخطيط وتنظيم للعملية التعليمية على وفق مهارات الاستماع بما يحقق تنمية لهذه المهارات عند طلبة قسم لغة القرآن وإعجازه.

ثانياً: التدريب: عرفه كل من:

- 1- عطية بأنه "تعليم يقع على المهارات التي تكتسب بالممارسة العملية، لذلك تقول دريته على الرسم، ودريته على الإلقاء، ودريته على كتابة الشعر" (عطية، 2008: 339).
- 2- نبهان بأنه: "نشاط مستمر يهدف إلى تزويد المتعلم بالمهارات والخبرات والاتجاهات التي تجعله قادراً على مزاوله عمل ما" (نبهان، 2008: 41).
- 3- زاير وسماء بأنه: "النشاط المستمر لتزويد الفرد بالمهارات والخبرات والاتجاهات التي تجعله صالحاً لمزاوله عمل ما" (زاير وسماء، 2013: 105).

التعريف النظري: يتبنى الباحث تعريف عطية.

التعريف الإجرائي: نشاط منظم ومخطط يقدم لطلبة قسم لغة القرآن وإعجازه لتنمية مهارة الاستماع عندهم.

ثالثاً: الاستماع: عرفه كل من:

- 1- مذكور بأنه: "عملية تشتمل على إدراك الرموز اللغوية المنطوقة وفهم مدلولاتها والوظيفة الاتصالية المتضمنة فيها ونقدها في ضوء معايير موضوعية ملائمة" (مذكور، 1991: 76).

2- عاشور والحوامدة بأنه: " أول فن ذهني لغوي، تربت عليه البشرية، ويعتمد عليه كثيراً داخل قاعات الدروس كلها في كل المراحل التعليمية، وهو أساس كل الفنون، وكل التربيّات العقلية التي تليه بعد ذلك في التعليم والتعلم معاً، وهو الطريق الطبيعي للاستقبال الخارجي لأن القراءة بالأذن أسبق من العين، وهو عماد كثير من المواقف التي تستدعي الإصغاء والانتباه (عاشور والحوامدة، 2007: 93 - 94).

3- هاني بأنه: " فهم الكلام أو الانتباه إلى شيء مسموع بخلاف السمع الذي هو حاسة وآلة الأذن ومنه السماع وهو عملية فيسيولوجية يتوقف حدوثها على سلامة الأذن ولا يحتاج إلى أعمال الذهن أو الانتباه لمصدر الصوت " (هاني، 2009: 178).

التعريف النظري: هو عملية سماع مصحوبة بعمليات تفكير تشتمل على إدراك وفهم وتشخيص ونقد في ضوء معايير محددة في ذهن السامع.

التعريف الإجرائي: مجموعة من المهارات الفرعية لمهارة رئيسة من مهارات اللغة وظيفها الباحث في بناء برنامج تدريبي لتنميتها عند طلبة قسم لغة القرآن وإعجازه.

رابعاً: قسم لغة القرآن وإعجازه: تشكيل مؤسسي يمنح درجة البكالوريوس في التربية (لغة عربية) دراسة في ضوء إعجاز القرآن الكريم.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

1- دراسة الناقة وإبراهيم: (مدى امتلاك طلبة المرحلة الأساسية لمهارات الاستماع)

أجريت الدراسة بهدف التعرف على مدى امتلاك طلاب المرحلة الأساسية لمهارات الاستماع، اختيرت العينة من مدرستين من مدارس منطقة خان يونس التعليمية بفلسطين، وتتكون من (42) تلميذاً من الصف التاسع و(44) تلميذاً من الصف العاشر، واستعملت الدراسة استبانة للتعرف على مهارات الاستماع المطلوب توافرها لتلاميذ العينة، وكذلك استخدم اختبار لمعرفة مدى امتلاك هؤلاء التلاميذ لمهارات الاستماع، واستعملت الأساليب الإحصائية المناسبة مثل النسبة المئوية واختبار (t)، وقد توصلت الدراسة إلى وضع قائمة بمهارات الاستماع المطلوب توافرها لتلاميذ العينة، وأظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى تلاميذ العينة في جميع مهارات الاستماع المطلوبة عدا مهارة ترتيب الأفكار الواردة في النص المسموع، وأظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مدى امتلاك كلا الصفين (التاسع، والعاشر) في المهارات: تحديد الفكرة العامة للنص المسموع، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية في النص، وإدراك أهداف النص المسموع، واستخلاص بعض النتائج الصحيحة من النص المسموع، وترتيب الأفكار الواردة في النص المسموع، والقدرة على إيجاز المسموع، ووجود فروق دالة إحصائية بين مدى امتلاك كلا الصفين (التاسع والعاشر) في المهارتين: تذكر بعض المعلومات المتضمنة في النص، ومهارة الحكم على النص المسموع في ضوء الخبرات السابقة لصالح طلاب الصف العاشر.

2- دراسة أبو زيتون وشادن: (أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الاستماع ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة المعوقين بصرياً)

أجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية، ورمّت إلى تصميم برنامج تدريبي في مهارات الاستماع للطلبة المعوقين بصرياً، وقياس أثر هذا البرنامج في تحسين مهارات الاستماع، ومفهوم الذات الأكاديمي عندهم، وتكونت عينة الدراسة من 38 طالباً وطالبة من الطلبة المعوقين بصرياً الملتحقين في مدرسة عبد الله بن أم مكتوم، والذين تمّ توزيعهم بطريقة عشوائية

على المجموعتين التجريبية التي تألفت من 17 مفحوصا، والضابطة التي تألفت من 21 مفحوصا، ولأغراض الدراسة تم إعداد مقياس مهارات الاستماع لقياس مهارات الاستماع لقياس هذه المهارات المستهدفة في البرنامج، واستعمل الباحثان مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لقياس المتغير المستقل الثاني (مفهوم الذات الأكاديمي)، وقد تمتعت هذه المقاييس بالصدق والثبات، وتم تطبيق هذين المقياسين تطبيقين (قبلي، وبعدي)، وقد أعد الباحثان برنامجا تدريبيا في ضوء مهارات الاستماع استمر تطبيقه ثلاثة شهور بواقع 35 حصة، وبعد تطبيق البرنامج تم إجراء القياس البعدي لمتغيري الدراسة في المجموعتين (الضابطة، والتجريبية)، ومن أجل تحليل نتائج الدراسة استعمل الباحثان تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، وتوصلت الدراسة إلى وجود دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياسي الاستماع ومفهوم الذات الأكاديمي.

موازنة الدراسات السابقة بهذه الدراسة:

بعد عرض الدراسات السابقة، يوازن الباحث هذه الدراسات ببحثه من خلال توضيح نقاط التشابه، والاختلاف، وعلى النحو الآتي:

- 1- تباينت أهداف الدراسات السابقة من حيث أهدافها، فدراسة الناقة وإبراهيم رمت إلى التعرف على مدى امتلاك طلاب المرحلة الأساسية لمهارات الاستماع، ودراسة أبو زيتون وشادن رمت إلى تصميم برنامج تدريبي في مهارات الاستماع للطلبة المعوقين بصريا، وقياس أثر هذا البرنامج في تحسين مهارات الاستماع، ومفهوم الذات الأكاديمي عندهم، أما هدف هذا البحث فهو معرفة مستوى طلبة قسم لغة القرآن وإعجازه في مهارة الاستماع ومعرفة أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارة الاستماع عندهم.
- 2 - كانت دراسة الناقة وإبراهيم وصفية، واعتمدت دراسة أبو زيتون وشادن على المنهجين الوصفي والتجريبي، وقد اتفق هذا البحث مع دراسة أبو زيتون وشادن في منهجي البحث.
- 3 - تباين عدد أفراد العينات في الدراسات السابقة بحسب تباين الظواهر المدروسة، فدراسة الناقة وإبراهيم اختيرت العينة من مدرستين من مدارس منطقة خان يونس التعليمية بفلسطين، وتتكون من (42) تلميذاً من الصف التاسع و(44) تلميذاً من الصف العاشر، أما دراسة أبو زيتون وشادن فقد تكونت عينة الدراسة من 38 طالبا وطالبة من الطلبة المعوقين بصريا الملحقين في مدرسة عبد الله بن أم مكتوم، والذين تم توزيعهم بطريقة عشوائية على المجموعتين التجريبية التي تألفت من 17 مفحوصا، والضابطة التي تألفت من 21 مفحوصا، وكانت عينة هذا البحث 120 من طلبة قسم لغة القرآن / الصف الرابع.
- 4- تباينت أماكن إجراء الدراسات السابقة فدراسة الناقة وإبراهيم أجريت في فلسطين، ودراسة أبو زيتون وشادن أجريت في المملكة العربية السعودية، وقد أجري هذا البحث في العراق / جامعة بابل.
- 5- اختلفت الدراسات السابقة من حيث مجتمعاتها، فقد أجريت دراسة الناقة وإبراهيم على طلاب المرحلة الأساسية، ودراسة أبو زيتون وشادن على الطلبة المعوقين بصريا، ومجتمع هذا البحث طلبة كلية الدراسات القرآنية طلبة قسم لغة القرآن وإعجازه.
- 6- إن معظم الدراسات السابقة تدور حول مهارات الاستماع، وذلك لأهمية هذه المهارة في حياتنا وقد اتفق هذا البحث مع الدراسات السابقة.
- 7- اتفقت الدراسات السابقة وهذا البحث في عدم اعتماد متغير الجنس.
- 8- تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، فاعتمدت دراسة الناقة وإبراهيم على الاختبار والاستبانة، واعتمدت دراسة أبو زيتون وشادن على مقياس مهارات الاستماع، أما هذا البحث فقد اعتمد على اختبار مهارات الاستماع.

9- استعملت الدراسات السابقة وسائل إحصائية متنوعة على وفق أهداف البيانات وطبيعتها التي حصلت عليها، أما هذا البحث فقد استعمل الاختبار التائي، ومعامل ارتباط بيرسون، والنسبة المئوية، ومربع كاي.

10- توصلت الدراسات إلى نتائج مقارنة، فقد توصلت جميعها إلى وجود ضعف شديد في مهارة الاستماع.

المؤشرات التي حددها الباحث للإفادة منها في هذا البحث:

- 1- التعرف على تصميم منهجية البحث وإجراءاته.
- 2- إعداد أدوات البحث وكيفية تطبيقها، والإفادة من الوسائل الإحصائية المستعملة في الدراسات السابقة المشابهة لهذه الدراسة لتحليل بياناتها.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث:

اعتمد الباحث المنهجين (الوصفي، والتجريبي) في هذا البحث لأنهما يلائمان إجراءات بحثه، إذ إنَّ المنهج الوصفي يلائم المشكلات التربوية أكثر من غيره، فالدراسات التي تعنى بتقييم الاتجاهات، أو تسعى للوقوف على وجهات النظر، أو تهدف إلى جمع البيانات الديمغرافية عن الأفراد، أو ترمي إلى التعرف على ظروف العمل ووسائله، كلها أمور يحسن معالجتها من خلال المنهج الوصفي (عدس، عبد الرحمن، 1999: 101)، ومن أهداف هذا البحث التعرف على مستوى طلبة كلية الدراسات القرآنية في مهارة الاستماع وبناء برنامج تدريبي لتنمية مهارة الاستماع عندهم ويعدّ المنهج الوصفي ملائماً لتحقيق هذا الهدف، وسيعرض الباحث الإجراءات المتبعة في بناء البرنامج التدريبي، واعتمد على المنهج التجريبي لتحقيق هدف بحثه التعرف على أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارة الاستماع عند طلبة قسم لغة القرآن وإعجازه. مجتمع البحث وعينته:

تمثل مجتمع هذا البحث بطلبة كلية الدراسات القرآنية للعام الدراسي 2015-2016 والبالغ عددهم 850 من الطلبة، واختار الباحث بنحو قصدي قسم لغة القرآن وإعجازه الصف الرابع البالغ عددهم 140 من الطلبة عينة للبحث.

بناء البرنامج التدريبي:

سار الباحث في بناء البرنامج على وفق الخطوات الآتية:

1. مراجعة الدراسات والأدبيات التي تناولت بناء البرامج التدريبية.
2. تحديد أهداف البرنامج التدريبي وصياغتها صياغة سلوكية على وفق شروط الصياغة السليمة.
3. تحديد الاحتياجات التدريبية.
4. تحديد المادة التعليمية للبرنامج.
5. اختيار الاستراتيجيات والطرائق التدريسية والوسائل التعليمية اللازمة للبرنامج.
6. جدولة البرنامج زمنياً لتنفيذه وتقويمه.
7. تنفيذ البرنامج.
8. تقويم البرنامج.

تحديد أهداف البرنامج التدريبي: الأهداف العامة للبرنامج:

- 1- تنمية المهارات المتنوعة، والمهارات اللغوية (الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة) على وجه الخصوص.
- 2- تنمية الثروة اللغوية والأسلوبية عند الطالب.
- 3- تمكين الطالب من التفاعل اللغوي السليم مع مجتمعه، وإكسابه القدرة على النقد والاختيار، وتمكينه من مواجهة الصعوبات اللغوية.
- 4- تنمية التفكير السليم الدقيق، القائم على الربط وإدراك العلاقات على وفق منهج يتسم بالوضوح والدقة والتنظيم (عطا، 2006: 58).
- 5- توعية المتدربين بأهمية الاستماع.
- 6- تحقيق الكفاية في مجالات الاستماع وأنماطه ومستوياته.
- 7- تنمية القدرة على الإصغاء والانتباه إلى المادة المسموعة.
- 8- تنمية القدرة على تتبع المسموع.
- 9- تنمية القدرة على فهم المسموع بسرعة ودقة.
- 10- غرس عادات الإنصات باعتبارها قيمة اجتماعية وتربوية مهمة.
- 11- تنمية جانب التدنوق من خلال الاستماع إلى المادة اللغوية المناسبة.
- 12- تدريب المتعلم على الاستماع للإذاعة المدرسية ومشاهدة برامج التلفاز والبرامج التعليمية.
- 13- تدريب التلاميذ على تحصيل ما يستمعون إليه في ضوء خبراتهم.
- 14- تنمية جانب التفكير السريع ومساعدة التلاميذ على اتخاذ القرار.
- 15- تكوين أسس الفكر الناقد المستقل عند التلاميذ.

تحديد الأهداف السلوكية للبرنامج التدريبي: اشتق الباحث الأهداف السلوكية للبرنامج بالاعتماد على الأهداف العامة والحاجات

التدريبية والمادة العلمية حيث بلغ عدد الأهداف (150) هدفاً، انظر الملاحق الملحق (1).

تحديد الاحتياجات التدريبية: حدد الباحث بعد الأخذ بأراء المحكمين الحاجات التدريبية للطلبة عينة البحث، وكما مبين في

الجدول الآتي:

جدول (1) يبين الحاجات التدريبية للطلبة عينة البحث.

رقم الجلسة	عنوانها
الأولى	التعرف على السماع، والإصغاء، والإنصات، والاستماع وفهماها.
الثانية	تحديد الفكرة العامة للنص المسموع، والقدرة على إيجاز المسموع.
الثالثة	تذكر بعض المعلومات المتضمنة في النص، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية في النص.
الرابعة	إدراك أهداف النص المسموع، وتشخيص موطن القوة أو الضعف في النص المسموع.
الخامسة	نقد أداء المتحدث، واستخلاص بعض النتائج الصحيحة من النص المسموع.
السادسة	ترتيب الأفكار الواردة في النص المسموع.
السابعة	الحكم على النص المسموع في ضوء الخبرات السابقة (التقويم).
الثامنة	التمييز السمعي
التاسعة	الفهم الضمني
العاشر	التصنيف
الحادية عشرة	التفكير الاستنتاجي
الثانية عشرة	فهم معاني الكلمات والجمل.

تحديد المادة التعليمية للبرنامج: حدد الباحث المادة العلمية للبرنامج التدريبي على وفق مهارات الاستماع والموضوعات التي اختارها الخبراء بوصفها موضوعات ملائمة لتنمية هذه المهارات وعلى النحو الآتي:

1. إطار نظري يتضمن مفهوم الاستماع وأهميته والموازنة بين المصطلحات الآتية: (السماع، والإصغاء، والإنصات، والاستماع)
2. تحديد الفكرة العامة للنص المسموع، والقدرة على إيجاز المسموع.
3. تذكر بعض المعلومات المتضمنة في النص، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية في النص.
4. إدراك أهداف النص المسموع، وتشخيص موطن القوة أو الضعف في النص المسموع.
5. نقد أداء المتحدث، واستخلاص بعض النتائج الصحيحة من النص المسموع.
6. ترتيب الأفكار الواردة في النص المسموع.
7. الحكم على النص المسموع في ضوء الخبرات السابقة.

تحديد الاستراتيجيات الملائمة لتنمية مهارة الاستماع: استعمل الباحث بعد القراءة والاطلاع على الأدبيات ومواقع الانترنت الاستراتيجيات الآتية في البرنامج التدريبي:

- 1- **استراتيجية القصة:** يمكن أن تستعمل القصة لتنمية مهارة الاستماع لدى المتعلمين، حيث يختار الباحث قصة قصيرة أو حكاية تلائم قدرات الطلبة العقلية ومستوى النضج لديهم، ثم يقرأ القصة عليهم، ويوجه أسئلة يختبر من خلالها مدى فهمهم لمجريات القصة وتسلسل الأحداث فيها، ويتفق تشكيل هذا النوع من الاستراتيجيات مع مبادئ النظرية البنائية التي تؤكد على إدارة نقاش صفى تسوده المودة والمحبة والحرية بهدف مساعدة المتعلمين على عرض أفكارهم حول أحداث القصة وتقديم آراء مختلفة على أساس الاحترام المتبادل، ويمكن القول أن تبني هذا الإجراء لتطوير المهارات اللغوية، يسمح للطلاب أن يطور أفكاره، ويعبر عن مشاعره، وينمي قدراته على اتخاذ القرارات، ويسهم توفير هذا النوع من البيئات الصفية بفعالية كبيرة في تنمية مهارة حسن الإصغاء والانتباه لسماع القصة، فضلاً عن تنمية مهارة طرح الأسئلة حول أحداث القصة، والرغبة في استماع المتعلمين لتعليقات بعضهم البعض.
- 2- **استراتيجية التلخيص:** يحدد المعلم أن الهدف هو تلخيص أهم الأفكار الأساسية في فيلم تلفزيوني أو سينمائي أو نص شعري أو نثري يعالج قضية اجتماعية أو قصة تاريخية ذات مغزى، ويشاهد الطلبة المادة أو يستمعوا إليها، ويطلب المعلم منهم تقديم ملخص عنها إلى زملائهم، وإجراء مناقشات حول المادة التي يحتويها الفيلم، أو النص المسموع.
- 3- **استراتيجية تحديد كلمات أو أسماء:** يحدد الباحث مجموعة من الكلمات أو الأسماء أو الضمائر، ثم يوضح الهدف للطلبة وهو تحديدها عند ورودها في نص معين بعد قراءته، يقرأ الباحث أو أحد الطلبة النص ويطلب من البقية الاستماع بشكل جيد، وبعد ذلك يوجه لهم أسئلة حول الكلمات المحددة أو الأسماء أو الضمائر الواردة في النص من حيث عددها وترتيب ورودها في النص.
- 4- **استراتيجية أخذ الأدوار:** ويقصد بذلك تدريب الطلبة على تحديد الوقت الملائم للرد والتعقيب على الحديث، فعلى الطالب الاستماع بشكل جيد ليحدد الوقت الذي يبدأ به الحديث (أبو شريك، شاهر ذيب، 2010: 77-82).

جدولة البرنامج زمنياً لتنفيذه وتقويمه: حدد الباحث الوقت الذي يتطلبه تنفيذ البرنامج كما موضح في الجدول الآتي:

جدول (2) يبين أوقات تنفيذ البرنامج التدريبي.

ت	الموضوعات	المدة الزمنية	الاستراتيجية التدريسية
1	إطار نظري يتضمن مفهوم الاستماع وأهميته والموازنة بين المصطلحات الآتية: (السماع، والإصغاء، والإنصات، والاستماع)	ساعتان	التلخيص
2	تحديد الفكرة العامة للنص المسموع، والقدرة على إيجاز المسموع.	ثلاث ساعات	القصة
3	تذكر بعض المعلومات المتضمنة في النص، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية في النص.	ثلاث ساعات	تحديد كلمات أو أسماء
4	إدراك أهداف النص المسموع، وتشخيص موطن القوة أو الضعف في النص المسموع.	ساعتان	أخذ الأدوار
5	نقد أداء المتحدث، واستخلاص بعض النتائج الصحيحة من النص المسموع.	ثلاث ساعات	التلخيص
6	ترتيب الأفكار الواردة في النص المسموع.	ساعتان	التلخيص
7	الحكم على النص المسموع في ضوء الخبرات السابقة.	ساعتان	القصة
8	التمييز السمعي	ساعتان	القصة
9	الفهم الضمني	ساعتان	أخذ الأدوار
10	التصنيف	ثلاث ساعات	تحديد كلمات أو أسماء
11	التفكير الاستنتاجي	ساعتان	التلخيص
12	فهم معاني الكلمات والجمل.	ساعتان	تحديد كلمات أو أسماء

تقويم البرنامج:

أ - تقويم الخبراء والمحكمين: ويسمى (التقويم القبلي أو التمهيدي)، الغرض منه التعرف بصلاحيّة آية استراتيجية أو برنامج تعليمي، ومعرفة الجوانب التي هي بحاجة إلى تركيز أكثر من غيرها (العجيلي، وآخرون، 2001: 15)؛ لذا عرض الباحث البرنامج التدريبي المقترح على عدد من الخبراء والمحكمين لإقرار صلاحيته.

ب - تجريب البرنامج المقترح على عدد من الطلبة: ويسمى (تقويم الاستعداد) ويرمي إلى تحديد مدى استعداد الطلبة للبدء بتعلم موضوع جديد أو وحدة جديدة، أو معرفة مستوى امتلاك الطلبة للمهارات العقلية اللازمة لتطبيق استراتيجيات التدريس أو طرائقه وعملياته، وتقصي الصعوبات التي تعترض ذلك لحلّها (الحيلة، 2002: 249)، لذا جرّب الباحث البرنامج المقترح على (15) من الطلبة - من غير الطلبة عينة البحث - للتحقق من قدرتهم على التفاعل الإيجابي مع المنهج المتبع في البرنامج التدريبي المقترح.

أداة البحث (اختبار مهارات الاستماع):

سار الباحث في بناء أداة البحث على وفق الإجراءات والخطوات الآتية:

- 1- مراجعة الدراسات والأبحاث السابقة التي تناولت مهارات اللغة بشكل عام ومهارات الاستماع بشكل خاص.
- 2- إعداد قائمة بمهارات الاستماع المطلوب توافرها لدى عينة البحث انظر الملحق.
- 3- اختيار مجموعة من النصوص لبناء فقرات الاختبار على وفق مهارات الاستماع، كما في الملحق.
- 4- إعداد فقرات الاختبار وعرضها على المحكمين، والملحق يوضح ذلك.
- 5- اختيار مجموعة البحث بطريقة عشوائية.
- 6- التنسيق مع قسم التربية الخاصة لتنفيذ الإجراءات اللازمة وتطبيق الاختبارات.
- 7- اختيار مجموعة من الطلبة عينة استطلاعية، وذلك لمعرفة الزمن الملائم للاختبار وقياس ثباته وصدقه وقوة فقراته التمييزية ومستوى صعوبتها وفاعلية البدائل المخطوة.
- 8- تطبيق الاختبار على عينة الدراسة ورصد النتائج وتحليلها.

الوسائل الإحصائية: استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: (الاختبار التائي لعينة واحدة، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل الصعوبة والسهولة، فعالية البدائل المخطوة، ومعامل تمييز الفقرة، ومربع كاي).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها: تحدد هذا البحث بثلاثة أهداف هي: (تعرف مستوى طلبة قسم لغة القرآن وإعجازه في مهارة الاستماع، وبناء برنامج تدريبي لتنمية مهارة الاستماع، والتعرف على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات الاستماع عند طلبة كلية الدراسات القرآنية ووضع الباحث فرضية البحث: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات الطلبة الذين تدربوا على مهارة الاستماع على وفق البرنامج التدريبي المقترح في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار".

جدول (3) // يبين الوسط الحسابي والوسط الفرضي والانحراف المعياري ودرجة الحرية والقيمتان التائيتان ومستوى الدلالة الإحصائية لعينة البحث في اختبار الاستماع القبلي.

حجم العينة	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		مستوى الدلالة الإحصائية (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
140	5,06	8	2,464	139	4,62	1,96	دالة إحصائية

يلحظ من الجدول (3) وجود فروق ذوات دلالة إحصائية في مهارات الاستماع؛ لأن قيمة (ت) المحسوبة البالغة (4,62) أصغر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05)، وهذا يدل على وجود انخفاض في أداء العينة في اختبار مهارات الاستماع.

جدول (4) // يبين المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار

المجموعة التجريبية	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية	
			المحسوبة	الجدولية
قبلي	5,06	32.83	5.64	2.02
بعدي	31	43.9		

يظهر من الجدول (4) أن متوسط تحصيل الطلبة في التطبيق القبلي (5,06) درجة، والتباين (32.83)، في حين كان متوسط تحصيل المجموعة نفسها في التطبيق البعدي (31) درجة، والتباين (43.9)، ومن خلال استخدام الاختبار التائي (T-test) لعينة واحدة وجد أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (5.64) وهي اكبر من قيمتها الجدولية البالغة (2.02) عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة " وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار ولصالح التطبيق البعدي للاختبار".

ويرى الباحث أن البرنامج التدريبي وفر للطلبة الذين درسوا في ضوءه فرصة أفضل من حيث الحفظ والتذكر والفهم والانتباه والتطبيق والتحليل للمهارات الرئيسة والفرعية للاستماع التي اشتمل عليها البرنامج التدريبي من خلال إحداث التعلم وكذلك تحليل المحتوى التعليمي المقترح وتنظيمه بشكل تراكمي من البسيط إلى المعقد؛ مما ساعد المتعلم في استعمال ما سبق تعلمه أساساً في التعلم الأكثر تعقيداً لاسيما عندما يوجّه إلى عدم الانتقال إلى فعالية أو معلومة جديدة من دون إتقان سابقها، وكذلك فالبرنامج التدريبي المقترح أعطي فرصة كافية للتغذية الراجعة (feed _back) مما وفر للطلاب المعرفة بنجاحه خطوة بخطوة، وأدى ذلك إلى التعزيز والتشجيع للاستمرار في التعلم، أي إن الطالب يشعر بأنه قد تعلم شيئاً بنجاح وهذا يزيد من دوافعه للاستمرار في الدراسة.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات

الاستنتاجات:

- 1- ضعف طلبة قسم لغة القرآن وإعجازه في مهارة الاستماع.
- 2- على الرغم من أهمية مهارة الاستماع إلا أنه لم يخصص لها منهج أو درس يمكن الطلبة من الإحاطة بها.
- 3- عدم الربط بين فروع اللغة العربية ومهارات اللغة في التدريس.
- 4- إتباع طرائق تدريس تعتمد على الإلقاء في تدريس اللغة العربية.
- 5- قلة الاهتمام بالتدريس التفاعلي في تدريس اللغة العربية أدى إلى تدني مستوى الطلبة في مهارة الاستماع.
- 6- ندرة توظيف الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية مما أدى إلى الضعف الملحوظ في مهارة الاستماع.
- 7- للبرنامج التدريبي أثر إيجابي في تنمية مهارة الاستماع لدى طلبة الصف الثالث في قسم لغة القرآن وإعجازه.
- 8- إمكانية تنمية مهارة الاستماع باستعمال البرنامج التدريبي المتكامل، والتدريسي المتمكن، والإمكانات المادية، والظروف المناسبة لتطبيقه.

التوصيات: في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يأتي:

- 1- إقرار مادة دراسية بمسمى (مهارات اللغة العربية) في الكليات التربوية التي تعنى بتخريج مدرّس للغة العربية.
- 2- اعتماد البرنامج التدريبي بوصفه دليلاً إرشادياً لتنمية مهارة الاستماع في الكليات التربوية.
- 3- الاهتمام بمهارات اللغة على المستويين النظري والتطبيقي في برامج التعليم الجامعي بنحو عام، وفي برامج إعداد مدرّسي اللغة العربية بنحو خاص.
- 4- تنظيم دورات تدريبية للتدريسين على البرنامج التدريبي للإفادة منه وتطبيقه في دروس اللغة العربية.
- 5- بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة العربية في الكليات التربوية في العراق.

المصادر

القرآن الكريم.

1. أبو شريح، شاهر ذيب، استراتيجيات التدريس، المعتر للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.
2. أبو زيتون، جمال، وشادن عليوات، أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الاستماع مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة المعوقين بصرياً، مجلة جامعة دمشق المجلد 26-العدد الرابع، 2010م.
3. الجلال، ماجد زكي، تدريس التربية الإسلامية: الأسس النظرية والأساليب العملية، دار المسيرة، عمان، 2004م.
4. الحيلة، محمد محمود، مهارات التدريس الصفّي، ط2، دار المسيرة، عمان، 2002م.
5. درة، عبد الباري أحمد وآخرون، الحقائق التدريبية، منظمة الأقطار العربية المصدرة للبترول، معهد النفط العربي للتدريب، لبنان، 1988م.
6. زاير، سعد علي، وسماء تركي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، بغداد، 2013م.
7. زاير، سعد علي، ونعمة دهش الطائي، علم اللغة التطبيقي، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، 2014م.
8. السمان، محمود علي، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، 1983م.
9. الشماع، صالح، اللغة عند الطفل، دار المعارف، القاهرة، 1956م.
10. عاشور، راتب، واحمد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، ط2، دار المسيرة / عمان، 2007م.

11. عبد الهادي، نبيل أحمد، وآخرون، سيكولوجية التدريس الصفّي، عمان، دار المسيرة، 2003م.
12. عبد عون، فاضل ناهي، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، عمان، 2013م.
13. العجيلي، صباح حسين، وزميله، مبادئ القياس والتقويم التربوي، مؤسسة الصادق للطباعة والنشر، بابل 2001م.
14. عطا، إبراهيم محمد، المرجع في تدريس اللغة العربية، ط2، مركز الكتاب للنشر، مصر، 2006م.
15. عدس، عبد الرحمن، أساسيات البحث التربوي، عمان: دار الفرقان، ط3، 1999م.
16. عطية، محسن علي، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، عمان: دار المناهج، 2008م.
17. مذكور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، 1991م.
18. مزيد، زينب خنجر تأثير برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع النشط لدى أطفال الرياض، مجلة الأستاذ- العدد 203، العراق، 2012م.
19. الموسوي، صالح نهير، وأسيل عبد الكريم الشمري، أساليب تنمية المهارات اللغوية عند أطفال ما قبل الروضة من وجهة نظر المعلمات، مجلة المؤتمر العلمي الدولي الأول للغة العربية وتحديات العصر، جامعة الكوفة، 2010م.
20. الناقة، صلاح أحمد، وإبراهيم سليمان شيخ، مدى امتلاك طلبة المرحلة الأساسية لمهارات الاستماع، رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين / جامعة غزة، 2012 م.
21. نيهان، يحيى محمد، العصف الذهني وحل المشكلات، دار اليازوري، عمان، 2008م.
22. هاني، أحمد فخري، علم النفس والإدمان، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد 24، 2009م.
23. اليونسكو، المكتب الإقليمي للتربية في الدول العربية، دور المدرس في تنمية المجتمع المحلي، عمان، 1993م.

الملاحق

ملحق (1)

يبين عينة من الأهداف السلوكية التي اتفق عليها المحكمون.

الأهداف السلوكية للبرنامج: جعل الطالب بعد التدريب قادراً على أن:

- 1- ينتبه لمدة طويلة.
- 2- يدرك الأفكار الأساسية والفرعية للنص المسموع.
- 3- يدرك العلاقات المختلفة في النص المسموع.
- 4- يفهم المسموع بسرعة ودقة.
- 5- يحدد الكلمات الغامضة وغير المفهومة الواردة في النص المسموع.
- 6- يسلسل الأفكار تسلسلاً يتقبله العقل.
- 7- يحدد الأفكار المتواترة من الأفكار المبتكرة.
- 8- يميز بين الحقيقة والرأي في النص المسموع.
- 9- يعطي رأيه في النص المسموع.
- 10- ينقد النص المسموع في ضوء خبرته السابقة.
- 11- ينقد المتحدث في ضوء معطيات النص المسموع.
- 12- يصدر حكماً على المسموع في ضوء ما سمعه.
- 13- يوضح أوجه التشابه والاختلاف بين الآراء.

- 14- يلخص الأحداث التي يتناولها المتكلم في حديثه.
- 15- يستخلص النتائج من بين ما سمعه من مقدمات.
- 16- يميز بين نغمة التأكد والتعبيرات ذات الصبغة الانفعالية.
- 17- يستعمل السياق في فهم الكلمات الجديدة ، وإدراك أغراض المتحدث.
- 18- يدرك ما يريد المتحدث التعبير عنه من خلال النبر والتنغيم العادي.

ملحق (2)

البرنامج التدريبي

قسم لغة القرآن وإعجازه	الصف الرابع
إدراك الأفكار الأساسية والفرعية في النص	استراتيجية التلخيص
أولاً: الأهداف:	

ثانياً: الأهداف العامة والسلوكية: سبقت الإشارة إليها.

ثالثاً: الوسائل التعليمية: (السبورة الذكية، تسجيل للنص، الحاسب المحمول).

رابعاً: البدء بالبرنامج التدريبي:

المقدمة: تتمثل هذه الخطوة في بعدين: الأول استثارة دافعية الطلبة نفسياً ووجدانياً؛ لضمان استعدادهم النفسي للدخول في الدرس الجديد، وتهيئهم لتقبل المادة العلمية، فالطالب يأتي للدرس وقد يكون عالقا في ذهنه الكثير من المواقف، وعلى المدرس الماهر إزالة كل ما علق في ذهن المتعلم، وبشكل عانقا أمام تركيز انتباهه في تقبل المادة العلمية الجديدة، وبذلك فهذه الخطوة تجمع بين التهيئة بمعناها الانفعالي، والتمهيد بمعناه العقلي، وهو **البعد الآخر**: والهدف منه تعرف المتطلبات القبلية للدرس الجديد، وهي المعلومات والمهارات التي ينبغي أن يتقنها الطلبة بوصفها شرطاً أساسياً للدخول في الموضوع الجديد، والهدف الثاني هو تعرف ما سبق للمتلم أن تعلمه، أو تعرف مقدار ما يحمله المتعلم من معلومات ومهارات تتعلق بالدرس الجديد، ولا بد من اعتماد السؤال والحوار، والقص في التهيئة والتقديم للدرس، والابتعاد عن السرد الروتيني؛ لذا قدم الباحث عرضاً (بوروينت) ركز في النقاط الآتية:

1. هذا البرنامج مهم جداً وهو سهل التطبيق.
 2. شعورك بأنه يُستمع لي يؤثر في علاقاتي مع زملائي وأصدقائي وعائلتي وكل من حولي.
 3. أن تكون مستمعا جيداً فأنت تفهم ما يقال لك.
 4. عندما تستمع جيداً فأنت تلفت انتباه المتحدث وتحفزه للاستماع إليك عندما تتحدث.
 5. الاستماع هو أن تستمع للحروف والكلمات والجمال والعبارات بفهم دقيق لتشعر المتحدث أنك تتعامل مع شعوره وتفهم وجهة نظره وتناغم وجدانه.
 6. كونك مستمعا جيداً فهذا يعني أنك تطور مهاراتك بوصفك معلماً أو مستشاراً أو صديقاً.
 7. تأكد أنّ نجاحك يعتمد على مدى تواصلك مع الآخرين والاستماع عامل رئيس في عملية الاتصال.
- قراءة النص من الباحث:** أطلب من الطلبة ترك الحديث الجانبي والاستماع جيداً لقراءتي لإمكانية محاكاتها من أحدهم، وهنا أراعي الحركات والسكنات وتمثيل علامات الترقيم بصوتي ارتفاعاً وانخفاضاً.
- عرض ما مطلوب قبل الاستماع لقراءة الطلبة باستخدام العرض على السبورة الذكية:**
- 1- استمع للأفكار الرئيسة أولاً.

- 2- استمع إلى لب الموضوع.
- 3- حاول إتمام المعلومات الناقصة، وتخمين معاني الكلمات للوصول إلى الأفكار في النص.
- 4- استعمل مفاتيح سياق الكلام.
- 5- استعمل معلوماتك العامة لفهم ما تسمع.
- 6- اكتب ملخصاً بعد الاستماع يتضمن الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية.
- 7- ركز الآن وكن مستعداً للاستماع.

قراءة النص من أحد الطلبة: اختار من الطلبة أجدرهم لقراءة النص قراءة تعبيرية وأحرص على متابعة قراءته بالتصحيح إن اقتضت الضرورة.

مساهمات الطلبة: فسح المجال للطلبة لتدوين الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية في سجل الملاحظات. **الموازنة والتغذية المرتدة:** أعرض الأفكار الآتية وأطلب من الطلبة الموازنة بينها وبين ما تم تدوينه ليقوم كل طالب نتاجه من طريق الاستماع تقويماً ذاتياً وأناقشهم بذلك.

- 1- **الفكرة الرئيسة: الرثاء.**
- 2- **الأفكار الفرعية:** الخنساء كانت تحب بصخر وتعز به، وإشادتها لا تأتي من فراغ بل لرجولته وهمته وبره، وجماليات الرجل العربي تتجسد بصفات صخر، وبناء العلاقات في عصر ما قبل الإسلام.

قراءة النص قراءة ثانية: وقبل القراءة أشير إلى ما يأتي:

المعنى: هو المقصود من الكلام من خلال ما تقدمه الألفاظ في موقف معين، وهو ما يفهم على نحو مباشر من الجملة والسياق. **والمغزى وما تحت السطور:** هو الشيء الكامن أو المستتر وراء المعنى المباشر أو الدلالة القريبة للكلام، والمغزى يتطلب سعة العقل والانفتاح على النص؛ مما يتطلب معه تقليب المسألة على أكثر من وجه وفهماً بأكثر من مدخل. وقد يكون للكلمة دلالة اجتماعية وترتبط في **ذهن المستمع** بأشياء متعددة منها: التجارب الشخصية، والذكريات، والاهتمامات الثقافية.. الأمزجة.. الموروث عن الآباء.. وسواها

فإذا أردنا تحليل النص من طريق **الاستماع**، فالتحليل: هو بيان أجزاء الشيء ووظيفة كل جزء فيها، وهو الشرح أو التفسير والعمل على جعل النص واضحاً جلياً، وهي طريقة من طرائق النقد الأدبي في تناول النصوص تتضمن الدراسة الوثيقة التفصيلية والتحليل والبيان التفسيري؛ ومن هذا المنطلق يُركّز في اللغة والأسلوب والعلاقات المتبادلة بين الأجزاء والكل، لكي يصبح معنى النص ورمزيته واضحين.

ما مطلوب من الطالب في القراءة الاستماعية الثانية:

فهم النص، وتحديد موقع النص وجوه العام، وتحديد الفكرة والموضوع، والوقوف على الصور الفنية والعاطفية، والفوائد المستقاة التربوية، والإجابة عن الآتي:

- هل بدأ الموضوع بمقدمة أو تمهيد أم دخل بصورة مباشرة؟.
- هل انتقل من العام إلى الخاص أو العكس؟.
- هل أشار إلى الهدف والعمل على تحقيقه؟.
- هل جعل للموضوع خاتمة أو تركه مفتوحاً؟.
- هل الكاتب دائماً موجود في النص؟.
- هل الكاتب متحمس أم هادئ؟.

هل حدد البيئة المكانية والزمانية للموضوع ؟.

هل استخدام عناوين جانبية ؟.

هل يبدو الشاعر في النص باحثاً، أم واعظاً، أم خطيباً، أم ناقدا ؟.

هل ربط الشاعر بين المقدمات والنتائج ؟.

الآن عزيزي الطالب عليك تأدية ما يأتي: ركز الانتباه، ونظم المعلومات المهمة في العقل، وحدد الأفكار الجديدة التي لم أشر لها سلفاً.

عزيزي الطالب: قاوم التشتت، ودقق في العلوم الجديدة المكتسبة من طريق الاستماع ووازنها مع معلومات السابقة.

انتبه عزيزي الطالب تأكد أنك تفهم ما تسمع وحدد الأجزاء الصعبة في النص، وشجع نفسك بأنك مستمع جيد، استرخ الآن واستمع. **البدء بالقراءة الثانية.**

الموازنة والتغذية المرتدة: أعرض الأفكار الآتية وأطلب من الطلبة الموازنة بينها وبين ما تم تدوينه ليقوم كل طالب نتاجه من طريق الاستماع تقويماً ذاتياً.

1- بدأت الخنساء الأبيات بمقدمة شأنها شأن عمود القصيدة في عصر ما قبل الإسلام.

2- انتقلت بعرضها من العام إلى الخاص.

3- حققت غايتها في نقل رسالة الحزن ورثاء أخيها.

4- أعطت صورة للمتلقي أن حزها لا ينتهي.

5- من يستمع يستشعر الحزن والألم والحرقة.

6- أسلوبها سهل ممتنع بين الثورة والهدوء.

7- تتجسد الموعظة بقيمة الأخوة والاعتزاز بالصفات الحسنة.

8- هنالك ربط منطقي بين الأفكار ووحدة الموضوع.

المناقشة: أناقش الطلبة في الأفكار التي استمعوا إليها ومقدار ما تحصلوا عليه من الفهم، بين المحاولتين الأولى والثانية من طريق المحاور الآتية:

1- الاستماع إلى الدرس أو الموضوع يكسب معلومات لغوية وعلمية جديدة، وفضلاً عن اللغة يمكن اكتساب مجموعة من الأفكار والمفاهيم الجديدة التي لم تمر بالمستمع من قبل، وأن الخبرات المستمع إليها بنحو جيد تدعم الخبرات السابقة الموجودة في ذهن المستمع وتجعلها مركزة في ذهنه.

2- المستمع الجيد يستطيع انتقاء الأفكار الرئيسية والتمييز بينها (الأفكار الرئيسية) وبين الأفكار الثانوية.

3- عندما تستمع جيداً فأنت قادر على التفكير الاستنتاجي وعلى التنبؤ وحسن التوقع.

الآن ليعرض كل طالب الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية في النص مع ذكر البيت الشعري الذي يمثل الفكرة الفرعية.

طالب: انظروا معي هذا الحب فهي تقول قذى بالعين والقذى مرض يصيب العين فلا تكاد تبصر النور والمقصود أن عينها لم تعد تبصر أحداً بعد صخر وتقول أم أدرفت إذ خلت من أهلها الدار فهي ترى أن الكون خلا من الناس بعد موت صخر على الرغم من وجود زوجها وأبنائها أي حبا هذا وتأملوا معي عذوبة الكلمات

قَذَى بِعَيْنِكَ أَمْ بِالْعَيْنِ عَوَّارُ أَمْ ذَرَفَتْ إِذْ خَلَّتْ مِنْ أَهْلِهَا الدَّارُ

هنا الخنساء تخاطب نفسها وهذا قمة البلاغة الأدبية وهو ما يسمى " بالجريد " حيث جردت من نفسها أنسانا تخاطبه

وتبكي له الحزن والألم وهذا حال المتألم دوما ما يبحث عن يخفف عنه لوعته وحزنه..

طالب آخر:

كأن عيني لذكراه إذا خطرت... فيض يسيل على الخدين مدرار ذكرى مؤلمة لمن رحل وترك في الفؤاد لوعة، فما أن تذكره حتى تذرف من الدموع أنهارا (أسلوب خبري لغرض التقرير) أسلوب جميل غير متكلف في دائرة الحزن المؤلمة، و(تشبيه تام) حيث صورت دموعها بالفيض فيضان الماء زيادته، وجه الشبه الكثرة أو مجاز مرسل علاقته المكانية حيث أن الدمع محله العين. الباحث: كل ما يذكر الآن جميل وهز يدل على حسن الاستماع لنستمع للمرة الأخيرة ونذكر ملخصا عن النص بما لا يزيد عن ستة أسطر..

قراءة النص من أحد الطلبة.

التلخيص: يكتب كل طالب ملخص للأبيات بعد الاستماع يتضمن الأفكار الواردة في النص.

التغذية المرتدة: يوازن كل طالب الأفكار التي استخلصها مع ما يأتي:

الأفكار المتضمنة في النص:

بدأت الخنساء بالثناء ثم المدح فعوده للثناء.

فالحزن العظيم الذي اغتال الخنساء في وفاة صخر، والتجريد من سمات القصيدة، ومصيبة أخته فيه لا تماثلها مصيبة أخرى

في الجن أو الإنس، وصخر رجل الشدائد والخطوب، وصخر يكرم الضيف ويؤمن الخائف .

العاطفة: فاضت نفسها حزنا لفقد أخيها جياشة ومؤلمة..أفكار مترابطة مع بعضها البعض...

ملحق (3)

اختبار مهارات الاستماع.

أعزائي الطلبة: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته....

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى مهارات الاستماع عندكم، ولا علاقة له بتحصيلك الدراسي، وإنما ينصب في

تحقيق أغراض البحث العلمي، لذا نرجو أن تكونوا مستمعين واعين وناقدين لما تسمعون.

اسم الطالب:.....

ضع دائرة حول الإجابة الصحيحة

1- الغرض الرئيس للنص المسموع هو:

(أ) الهجاء. (ب) المدح. (ت) الفخر. (ث) الذم.

- ترتيب الأماكن كما وردت في النص الشعري:

(أ) البطحاء والبيت والحل والحرم. (ب) البطحاء والحل والحرم والبيت. (ت) البطحاء والحل والبيت والحرم.

(ث) الحل البطحاء والبيت والحرم.

2- من أهم ما يستنبط من قول الشاعر: (وما قولك من هذا ؟.....)

(أ) عدم المعرفة المطلقة بشخص الإمام (ب) السؤال إنكاري على الرغم من معرفة الإمام.

(ت) تحدي الإمام بنسبه. (ث) الانتقام للنفس من الإمام.

3- من أهداف النص الشعري:

(أ) عقد موازنة بين هشام والإمام زين العابدين. (ب) تأكيد انتماء الإمام لأهل البيت.

(ت) حاجة الإنسان إلى حسن التفكير والتدبير. (ث) التكسب وطلب المال.

4-وردت كلمة البيت في النص الشعري وكان تسلسل وروده في البيت:

- (أ) الأول. (ب) الثاني. (ت) الثالث. (ث) الرابع.
- 5- وردت أسماء لشهيدتين كبيرتين في قصيدة الفرزدق هما:
- (أ) عمار بن ياسر وسلمان الفارسي. (ب) حمزة بن عبد المطلب وجعفر الطيار.
- (ت) مصعب بن عمير ومالك بن سنان. (ث) سعد بن ربيع وسهل بن قيس.
- 6- ورد في القصيدة أن الإمام زين العابدين (عليه السلام) يتميز بشيئين من الزينة:
- (أ) كرهه للمنكر وشجاعته. (ب) الجمال والسطوة.
- (ت) كثرة العبادة والجهاد. (ث) الحلم والكرم.
- 7- يستنبط من القصيدة أن الشاعر كان:
- (أ) ذكياً ومتهوراً. (ب) متردداً وجباناً. (ت) صبوراً وخائفاً (ث) جريئاً وشجاعاً.
- 8- رتب الأفكار الآتية حسب ورودها في القصيدة:
- (أ) العرب والعجم. (ب) تشبيه الإمام بالشمس.
- (ت) كلمة (لا) بنشهد الإمام (ث) الكرم عند الإمام بلسان قريش نفسها.
- 1- () 2- () 3- () 4- ()
- 9- من الأفكار الثانوية في القصة المسموعة:
- (أ) التأكيد على أهمية فريضة الحج. (ب) العدل في المساواة.
- (ت) هلاك الإنسان في الظلم. (ث) كلمة الحق بوجه السلطان الجائر.
- 10- الفكرة العامة لمضمون القصيدة التي استمعت إليها هي:
- (أ) العدل والمساواة. (ب) الدفاع عن أهل البيت عليهم السلام.
- (ت) محاربة الفقر والجهل. (ث) دعم العلم والعلماء.
- 11- وصف الشاعر للإمام بأنه يخجل من الناس لكرم أخلاقه في البيت الشعري الآتي:
- (أ) ينتمي إلى ذروة العز التي قصرت عن نيلها عرب الإسلام والعجم.
- (ب) يغضي حياءً ويغضي من مهابته فما يكلم إلا حين يبتسم.
- (ت) ينجاب نور الدجى عن نور غرته كالشمس ينجاب عن إشراقها الظلم.
- (ث) بكفه خيزران ريحه عبق من كف أروع في عرنيته شمم.
- 12- جاء تأكيد الشاعر لامتداد نسب الإمام للرسول الأكرم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) في أحد الأبيات الآتية:
- (أ) مشتقة من رسول الله نبعته طابت عناصره والخيم والشيم
- (ب) حمال أثقال أقوام إذا فدحوا حلوا الشمائل تحلو عنده نعم
- (ت) إن قال قال بما يهوى جميعهم وإن تكلم يوماً زانه الكلم
- (ث) هذا ابن فاطمة إن كنت جاهله بجده أنبياء الله قد ختموا

فاعلية طريقة حل المشكلات في التحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات الرابع الادبي في مادة تاريخ

الحضارة العربية الاسلامية

م. علاء إبراهيم رزوقي

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

Assessing Solving Problems Mthod in the Achievement and Developing Meditative Thinking of the Female Students of the Fourth Literary Year in History of Arabic Islamic Civilization Lect. Ala'a Ibraheem Rzooki College of Basic Education/ University of Babylon

Abstract

The present study aims at assessing solving problems of achievement and developing meditative thinking method of the female students of the fourth literary year in history of Arabic Islamic civilization.

الملخص

يهدف البحث الحالي الى:

- 1- تعرف فاعلية طريقة حل المشكلات في التحصيل لدى طالبات الرابع الادبي في مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية.
- 2- تعرف فاعلية طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الرابع الادبي في مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية.

فرضيتا البحث:

- 1- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية بطريقة حل المشكلات وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية.
- 2- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار مقياس التفكير التأملي وبين المجموعة الضابطة في نفس الاختبار.

حدود البحث: يقتصر البحث الحالي على:

1. طالبات الصف الرابع الادبي اعدادية الخنساء للبنات في محافظة بابل، للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2014-2015م.
2. الباب الأول والثاني والثالث والرابع من مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية، للصف الرابع الادبي، أعداد: لجنة من وزارة التربية، (ط30، وزارة التربية، العراق، 2011م).

منهجية البحث واجراءاته

اعتمد الباحث منهج البحث التجريبي وبلغ حجم عينة التطبيق الاساسية (70) طالبة قام الباحث بأجراء عملية التكافؤ لطالبات المجموعتين في عدة متغيرات، بلغ عدد الأهداف السلوكية (75) هدفاً سلوكياً. واعد اختباراً تحصيلياً مكون من (50) فقرة، أما بالنسبة لمقياس التفكير التأملي فقد استله الباحث من الادبيات وبعد اجراء الصدق والثبات على المقياس اعد الباحث اختباراً قبلي وبعدي على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة للتعرف على الفروق بين الطالبات واختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد مكون من (50) فقرة.

تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية:

1- اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين 2- مربع كاي 3- معادلة قوة تمييز الفقرة

تفسير النتائج

ظهر تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستعمال طريقة حل المشكلات على المجموعة الضابطة التي درست المقرر بالطريقة التقليدية، وكذلك تنمية التفكير التأملي لدى طالبات المجموعة التجريبية، وذلك من خلال فارق نتائج الاختبار.

واستنتج الباحث ان قدرات التفكير التأملي تنمو، وتتطور بفعل التدريب والممارسة على اساليب وطرائق تدريسية تعتمد على اسئلة من شأنها تحفيز الدماغ على التفكير.

وأوصى باستعمال الطرائق الحديثة في تدريس مادة التاريخ للصف الرابع الادبي 000 وقدر الامكان الافادة من نتائج الدراسة الحالية.

واقترح الباحث - دراسة مماثلة للدراسة الحالية للتعرف على متغيرات تابعة أخرى مثل التفكير الإبداعي، والناقد، وغيرها.

الفصل الاول

مشكلة البحث:

تعد مادة التاريخ من المواد الدراسية الأساسية التي تمكن الطالبات من الاطلاع على دور أمتهم الحضاري وتأثيراتها في عالمهم المعاصر وما قدمته من أفكار و آراء في شتى مجالات العلم والمعرفة ومن هنا فإن تدريس مادة التاريخ ينبغي أن لا يقتصر على مجرد سرد قصصي وروايات وقعت في الماضي أو الاسفاف في التفاصيل الكثيرة، وإنما دراسته تسعى إلى ربط الماضي بالحاضر والمستقبل لان فهم وادراك احداث الحاضر يكون على ضوء فهم احداث الماضي.

إن المتغيرات السريعة والمتلاحقة والمتطورة في العصر الحاضر جعلت المربين يواجهون مشكلتان هامتان تتعلق الاولى بتحديد ما يجب ان يُعلم، والثانية بكيفية التعليم أي بالهدف وطريقة التعلم او الوسيلة للوصول الى الهدف، لذلك اقتضت المناهج التربوية معرفة انسب الطرائق التدريسية المحققة لأهداف التربية التي تحددها الفلسفة التربوية (القالا، 2006، ص54).

ومن خلال زيارات عدة قام بها الباحث للمدارس الاعدادية للبنات في مركز محافظة بابل (1)، وذلك للتعرف على الطرائق المتبعة في تدريس مادة التاريخ والمشكلات التي تواجه تدريسه، وجد ان معظم مدرسات مادة التاريخ يتبعن الطريقة التقليدية في التدريس وهذا ما اكدته دراسة (الحيالي، 2001)، عندما التقى بمدرسات مادة التاريخ في المدارس وقام بسؤالهن عن سبب الاعراض عن الطرائق التدريسية الأخرى والحديثة، ومن تلك الطرائق طريقة حل المشكلات أبدى الكثير منهن جهلن لهذه الطريقة وخطواتها ومدى جدواها في تدريس التاريخ (الحيالي، 2001، ص2).

وقد تبين للباحث من خلال الاستبانة الاستطلاعية (ملحق 1) التي أعدها وقدمها إلى عينة من مدرسات مادة التاريخ التي بلغت (30) مدرسة في مركز محافظة بابل للصف الرابع الاعدادى في المدارس الاعدادية تبين أن نسبة (90%) منهن لا يعتمدن طريقة حل المشكلات في تدريسهن للمادة وكانت الغالبية العظمى من إجاباتهن حول معرفتهن بطريقة حل المشكلات بالنفي وذلك يدل على عدم معرفتهن بالطريقة كما أن المدرسات اللاتي أجبن بمعرفتهن بالطريقة كانت نسبتهن (10%) والغالبية منهن لا يعرفن ما هي خطوات هذه الطريقة مما يؤثر على عدم استعمالهن لهذه الطريقة في التدريس، واقتصارهن على الطرائق التقليدية التي تشغل وقت الطالبات بالحفظ دون فهم واستيعاب المادة.

¹ - زار الباحث المدارس بموجب كتاب تسهيل المهمة الذي زودته به مديرية تربية بابل.

هذا من جانب طريقة التدريس أما من جانب تعليم مهارات التفكير للطالبات لاحظ الباحث ومن خلال زيارته للمدارس عبارة تتردد على السن مدرسات التاريخ وهي (طالباتي لا يعرفن كيف يفكرن وانما يحفظن) وفي الواقع ان هذه المقولة غير صحيحة لان الانسان فطر على التفكير، ومن هنا يرى الباحث أن الطالبات قادرات على التفكير بمهارة إلا انهن بحاجة الى من يرشدهن إلى سبل التفكير الصحيح وليس هناك أي عائق نفسي أو ذهني يحول دون جعلهن قادرات على تعلم مهارات التفكير وهذا ما أكدته دراسة(خريشة، 2011).

أهمية البحث:

تشغل مادة التاريخ أهمية بين المواد الاجتماعية على اعتبار أن التاريخ علم دراسة الحضارات وتجسيد للعوامل التي تضافرت على تشكيل الحضارة المعاصرة ويوضح لنا الإطار الذي تتطور فيه كل أمة ومسيرة اتجاهاتها (الأمين، 1980، ص66).

ويرى (اللقاني) أن دراسة التاريخ تستهدف تكوين اتجاهات وتعليمات ذات معنى تساعد المتعلمين في اكتساب خبرات جديدة (اللقاني، 1974، ص56)، أما (خريشة) فيؤكد ان دراسة التاريخ تعرف المتعلم بجذوره وأصوله التاريخية (خريشة وطلافة، 2000، ص145).

وتضيف (Mary Abbott) إلى أن الدروس التي يتعلمها الطلبة من خلال مادة التاريخ والتي تصبح بالنسبة لهم مهارات حياتية تساعدهم وتشجعهم ليصبحوا اكثر قدرة لفهم العناصر الأساسية لدراسة التاريخ مما يساعد في الوقت نفسه على تعزيز ثقتهم بأنفسهم للاستمرار بتطوير معلوماتهم في هذا المجال (MaryAbbott,2000,P.32).

ومن أهداف تدريس مادة التاريخ هو اكساب الطلبة المهارات والخبرات المناسبة ، وتنمية مفهوم السببية والتعليل، وربط الاهداف بأسبابها وكيفية الافادة من تجارب الآخرين (الحياي، 2001، ص2)، فضلاً عن ذلك فهي تُعدّ مادة التاريخ من أهم الوسائل المؤدية الى تنمية التفكير العلمي من خلال تعيين الحوادث التاريخية، وتعليلها بشكل صحيح، والربط بين الأسباب والنتائج، وتحفيز المتعلمين على جمع المعلومات ونقدها والتأليف فيما بينها وعرضها (سليمان، 2000، ص24).

ويرى الباحث ان قرار اختيار طرائق التدريس والوسائل والإجراءات المنظمة للدرس مسؤولية شخصية ونشاط ابداعي للمدرس وهو ما يستوجب منه تطوير معارفه العلمية في التربية وعلم النفس وتطوير قدراته ليتمكن من التخطيط العلمي للدرس، ومن خلالها يقوم بإدارة الصف وتنظيم خطواته وطرح اكبر عدد من الاسئلة المختلفة والمتنوعة والتي تثير التفكير وتساعد على تدفق الأفكار وتجعل الذهن في حالة تهيؤ للإجابة عنها ولا احد يغفل اهمية استخدام الاسئلة في بعض المناقشات الصفية ولكن ذلك لا يعد كافياً، اذ يجب تقديم المتقنة الصياغة منها والدقيقة والمحددة الهدف والمحتوى والتي يمكن ان تسهم في تحقيق تعلم هادف يساعد على زيادة معلومات الطلبة وخبراتهم وتحويل دورهم من متلق وسلبي الى حيوي نشط وفاعل.

ومن هنا أولى التربويون طرائق التدريس أهمية كبيرة، كما أولت الدول المتقدمة اهتماماً كبيراً بالتدريس وتحديث طرائقه وأساليبه لتحقيق الأهداف المرجوة من تدريس المواد الاجتماعية وفي مقدمتها التاريخ (الطائي، 2004، ص4)، ومن تلك الطرائق التي اهتم التربويون وعلماء النفس بطرحها هي طريقة حل المشكلات اذ ان حل المشكلات هو ثمرة التفكير الذي وهبه الله سبحانه وتعالى للإنسان وجعلها من الخصائص الاساسية التي يتميز بها على سائر الكائنات وهي قدرته على تحسس المشكلات واكتشاف القضايا ليجد لها حلاً(عديس، 2000، ص213).

كما ان طريقة حل المشكلات تنطوي على وضع تعليمي، يؤديه الفرد باكتشاف حل مشكلة معينة تواجهه ويسمح هذا الوضع بتوافر استجابات او حلول بديلة عديدة، يمكن أدائها، وقد تؤدي احدى هذه الاستجابات او اكثر إلى الحل المقبول (نشواتي، 1985، ص452).

وتُعرف طريقة حل المشكلات بانها مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد، وغير مألوف له في السيطرة عليه، والوصول إلى حل له (الحيلة، 2011، ص221).

ويصف المتخصصون طريقة حل المشكلات في تناولها للموضوعات والقضايا المطروحة على الطلبة إلى طريقتين قد تتفقان في بعض العناصر ولكن تختلفان في كثير منها هما:

- 1 . طريقة حل المشكلات بالأسلوب العادي الاتفاقي أو النمطي.
- 2 . طريقة حل المشكلات بالأسلوب الابتكاري، أو الإبداعي و تحتاج إلى درجة عالية من الحساسية لدى الطالب أو من يتعامل مع المشكلة في تحديدها وتحديد أبعادها ولا يستطيع أن يدركها العاديون من الطلبة، وذلك ما أطلق عليه الحساسية للمشكلات، كما تحتاج أيضاً إلى درجة عالية من استنباط العلاقات واستنباط المتعلقات سواء في صياغة الفروض أو التوصل إلى الناتج الابتكاري (يوسف، 2005، ص92).

إن نشاط حل المشكلات هو نشاط ذهني معرفي يسير في خطوات معرفية ذهنية مرتبة ومنظمة في ذهن الطالب والتي يمكن تحديد عناصرها وخطواتها بما يلي:

- 1 . الشعور بالمشكلة
 - 2 . تحديد المشكلة.
 - 3 . تحليل المشكلة.
 - 4 . جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة.
 - 5 . فرض الفروض او اقتراح الحلول لحل المشكلة.
 - 6 . اختبار صحة الفروض واختيار الأكثر احتمالاً ليكون حل لها.
 - 7 . الحلول الإبداعية: قد لا تتوافر الحلول المألوفة أو ربما تكون غير ملائمة لحل المشكلة، ولذا يتعين التفكير في حل جديد يخرج عن المألوف (فرج، 2005، ص128).
- ومن مزايا هذه الطريقة أنها تعمل هذه الطريقة على إثارة تفكير الطلاب ودفعهم إلى الاستطلاع، وتنمي اتجاه التفكير العلمي لدى الطلاب، كما أنها تنمي روح العمل الجماعي لدى الطلاب، وان استعمال هذه الطريقة يجعل الطلاب نشطون ويعملون بشكل إيجابي، كما انها تهئ الطالب لأن يواجه مشكلات الحياة ويتدرب على طريقة حلها (رزوقي، 2014، ص66).
- ان التدريس بطريقة حل المشكلات يجعل الطلبة يمارسون دوراً جديداً فاعلاً ومنظماً لخبراتهم (قطامي، 2001، ص268)، كما انه يثري معارفهم ومعلوماتهم، وينمي اساليب التفكير لديهم على اختلاف مستوياتهم وقدراتهم العقلية ويعطي الفرصة لكل طالب للتفكير بشكل مستقل فيعودهم على اساليب التفكير الصحيح ويستمتعون بمتعة الاكتشاف (احمد، 1984، ص13).

ان اكتساب الطلبة القدرة على التحليل والتفسير والاستنتاج وصياغة افكار جديدة وحل المشكلات المستعصية، هي عملية ليست جديدة اذ طالما اشغلت في السابق العديد من الفلاسفة القدماء امثال سقراط وافلاطون اللذان ذاع صيتهما من خلال مؤلفاتهم الفكرية قبل (2300) سنة ولا تزال اساليبهم الهادفة لتنمية التفكير معتمدة في اغلب المدارس والجامعات، لأنها قائمة على اساس الاثراء بالمعلومات وطرح الأسئلة وهذا بالضبط ما يحاول ان يقوم به علماء النفس والتربويين اليوم ألا وهو توليد الأفكار من رؤوس طلبتهم لتنمية قدراتهم الفكرية العليا (الغيلاني، 2004، ص 42)، فاصبح هناك اجماع بين التربويين

وعلماء النفس على ضرورة تنمية "تفكير حل المشكلات" لدى الطلبة، لان تنمية هذا النوع من التفكير صارت غاية اساسية لمعظم السياسات التربوية في العالم وهدفاً رئيساً تسعى المؤسسات التربوية لتحقيقه (الحموري والوهر، 1997، ص112). ويرى الباحث انه قد تصادف الفرد في حياته مشكلات قد يرتبك امامها ولا يعرف ما السبيل الى حلها مما يربك عمل العقل في ايجاد الحل لها وذلك لأنه لم يتعود على اطالة التفكير وايجاد حل او بدائل للحل، وهذا ما يحدث للطلاب في المدرسة فعليه مواجهة المشكلات الدراسية وبخاصة الفكرية التي تعترضه بتأمل، وبالطبع فإنه لن يشعر بالراحة طالما لم يسيطر على تلك المشكلات والمواقف، لذا كان من واجب التربية الحديثة تشجيع عملية تنمية التفكير، ليكون الطالب اكثر قدرة على حل مشكلاته ومواجهة المواقف المتنوعة في حياته داخل المدرسة او خارجها. وقد أشار برايتنو إلى أن الطلبة لديهم مشكلات ويعرفون مصادرها إلا أنهم لا يملكون القدرة على حلها، فهم بحاجة إلى تفكير وتأمل يساعدهم في ذلك (Brayitno,1981,P. 293).

وهذا ما أشار اليه (العيسوي) حيث يشير الى ان للتفكير اهمية في حياة الطلبة اذ يساعدهم على حل مشكلاتهم ويزيد من قدراتهم المعرفية ليس في المواد المنهجية فحسب بل وما هو خارج المناهج ليشمل جوانب البيئة المحيطة بهم(العيسوي، 1999، ص 60).

ويؤكدون العلماء والباحثين على ان للتفكير انواعا عديدة، لذا يجب عليهم التمييز بين كل نوع عن الآخر وهذه الخطوة ما هي إلا دليل الاهتمام بدراسته وفك رموزه (جروان، 1999، ص 34)، ويشير (احمد) إلى ان اهم هذه الانواع هو التفكير التأملي لأن الجانب الأكبر منه عند الإنسان يستنفذ في حل المشكلات اليومية البسيطة والمستعصية (احمد، 1984، ص 108)، فالتفكير التأملي يساعد على أن لا يتقيد التفكير الإنساني عند حل المشكلات بنقطة واحدة إنما يمكن أن ينتقل عبر مراحل منتظمة محددة كالمراحل التي حددها ديوي في كتابه (كيف نفكر) عام (1910) وهي تحديد المشكلة، فرض الفروض، والتحقق من صحة الفروض ثم اتخاذ القرارات اللازمة (منصور وآخرون، 1978، ص 301).

ويرى الباحث إن التفكير التأملي مطلب أساسي في حياة الطلبة لأن كثير من المشكلات التي تواجههم في حياتهم المعاصرة سواء في المؤسسة التعليمية ام خارجها تتطلب حلاً وتعليم الطلبة هذا النوع من التفكير إنما يساعدهم على اتخاذ قرارات سليمة أزاء المشكلات والأحداث اليومية.

ويؤكد (لي، Lee) على أن التفكير التأملي يتميز بقدرته على الدخول في كل المجالات العلمية ومواقف الحياة فضلا عن ترسيخ بعض الطرائق الإرشادية التي تساهم في حل المشكلات (Lee, 1978, 4001) أما بريتون يؤكد على انه طريقة تفكير جديدة تختلف عن الطرائق التقليدية لكونها تساعد الطلبة على حل مشكلاتهم داخل المناهج الدراسية وخارجها (PRATTON, 1979, P. 4004)، وهذا ما اكده (احمد) اذ يقول: أنه يتميز بالشمولية والانتظام في خطوات واضحة لدراسة الظواهر لذلك فقد دخل في مجالات مختلفة من العلوم مثل العلوم الرياضية والكيميائية والفيزياء والجغرافيا على وفق تقدير علماء النفس المعرفيين (احمد، 1984، ص 108).

ويضيف روبن (Robin, 1981) إلى أنه يساهم في أتباع خطوات متتابعة لحل الصراع القائم بين الآباء وبين أبنائهم المراهقين وهو كأحد الأساليب الوقائية لتزويد الأفراد بوسيلة تكيفيه تساعدهم ليس فقط في حل مشكلاتهم الراهنة وإنما لمواجهة مشكلات مستقبلية (Robin, 1981, P. 28).

وقد أظهرت بعض الدراسات أن هناك علاقة بين تفكير حل المشكلات وبين النجاح الأكاديمي مثل دراسة كنيدى (Kennedy, 1988, p74). وأظهرت دراسة (فريدريكسون وسيمز) إن التدريب على التفكير التأملي يساعد في حل المشكلات وزيادة الكفاية الاجتماعية. (Fredrickson & Simms, 1990, p56).

ومن خلال ما أشارت إليه الدراسات العديدة عن مدى أهمية التفكير التأملي ودخوله في أكثر من مجال من مجالات الحياة العامة والدراسية للفرد كان لابد من تنميته بطرائق أو برامج متنوعة كباقي أنواع التفكير، فقد اشارت دراسة (الطائي، 2004) أن استخدام برامج لتنمية التفكير بشكل عام والتفكير التأملي بشكل خاص مع المنهج أو مستقلا عنه سوف يتيح للطلبة فرصة التحرر من القيود الفكرية التي أوجدتها عادات دراسية قديمة والرقى بتفكيرهم إلى إعادة تنظيم المواقف الدراسية (الطائي، 2004، ص220).

هدفا البحث الحالي الى:

- 1- تعرف فاعلية طريقة حل المشكلات في تحصيل طالبات الرابع الأدبي في مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية.
- 2- تعرف فاعلية طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الرابع الأدبي في مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية.

فرضيتا البحث:

- 1- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية بطريقة حل المشكلات وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية.
- 2- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار مقياس التفكير التأملي وبين المجموعة الضابطة في نفس الاختبار.

حدود البحث: يقتصر البحث الحالي على:

- 1- طالبات الصف الرابع الادبي اعدادية الخنساء للبنات في محافظة بابل، للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2014-2015م.
- 2- الباب الأول والثاني والثالث والرابع من مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية، للصف الرابع الادبي، أعداد: لجنة من وزارة التربية، (ط30، وزارة التربية، العراق، 2011م).

تحديد المصطلحات:

1- طريقة حل المشكلات:

- أ- وعرفها (يوسف) بانها: (طريقة تقوم على اثاره مشكلة تثير اهتمام التلاميذ أو الطلبة وتستهي انتباههم وتتصل بحاجاتهم وتدفعهم الى التفكير والدراسة والبحث عن حل علمي) (يوسف، 2005، ص92).
 - ب- عرفها (خضر) بانها: (عملية يتم فيها التعليم عن طريق اثاره مشكلة في اذهان المتعلمين بصورة تدفعهم الى التفكير العلمي الهادف للوصول الى حلول مدروسة لهذه المشكلة) (خضر، 2006، ص232)
- التعريف الإجرائي لطريقة حل المشكلات: ((هي الطريقة التي تُدرس بها طالبات المجموعة التجريبية تحت اشراف الباحث ضمن خطة بحثية اعدت مقدماً حيث يكون فيها الطالبات في موقف تعليمي يحتم عليهن التفكير في حل مشكلة ولكن في اطار محدد)).

2- التحصيل:

- عرفه (العبيدو) بأنه: (الكفايات العلمية والمهارات السلوكية التي يحصل عليها الطالب في مادة دراسية بعد إجراء التجربة عليه ويتم ذلك بواسطة الاختبارات البعدية) (العبيدو، 2000، ص 18).

التعريف الإجرائي للتحصيل: (مقدار ما يحصل عليه طالبات الرابع اعدادي في مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية من درجات في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث).

3- التنمية:

أ-عرفها (السيد) بأنها: ((هي تطوير وتحسين أداء الطالب وتمكنه من إتقان جميع المهارات بدرجة منتظمة) (السيد، 2005:ص 187).

-التعريف الإجرائي للتنمية:(التغير الحاصل في درجات مقياس التفكير التأملّي للمجموعة التجريبية للبحث)

4- التفكير:

أ-عرفه (العنوم واخرون) بانه: نشاط معرفي يعمل على اعطاء المثبرات البيئية معنى ودلالة من خلال البنية المعرفية لتساعد الفرد على التكيف والتلاؤم مع ظروف البيئة) (العنوم واخرون، 2009، ص17)

ب- عرفه (سعادة) بأنه: (هو عبارة عن مفهوم معقد يتألف من ثلاث عناصر تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة وعلى راسها حل المشكلات والاقبل تعقيدا كالفهم والتطبيق، بالإضافة الى معرفة خاصة بمحتوى المادة او الموضوع مع توفر الاستعدادات والعوامل الشخصية المختلفة ولا سيما الاتجاهات والميول) (سعادة، 2011، ص40)

التعريف الإجرائي للتفكير: ويعرفه الباحث: ((سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه الى مثير ما بعد استقباله عن طريق احدى الحواس الخمس وتهدف إلى مساعدة طالبات الرابع الادبي من عينة البحث على التكيف مع ظروف البيئة)).

5- التفكير التأملّي:

أ-عرفه (زغلول) على أنه "أحد أنماط التفكير التي يلجأ إليها الفرد عندما يواجه موقفاً أو مشكلة ما وتحتاج منه إيجاد حل مناسب لها" (زغلول، 2002، 305).

ب-عرفه (غانم) على انه "نتائج متوقعة ومنطقي لتعليم المفاهيم والمبادئ، وهو تعلم تراكمي يتكون من عمليات متتابعة ومتتالية تعتمد على المخزون اللازم من المعارف والمهارات التي تعدّه متطلبات ليتعلم ما هو أكثر تعقيداً أو صعوبة ". (غانم، 2004، 204)

التعريف الإجرائي للتفكير التأملّي:

ويعرفه الباحث:" الدرجات الكلية التي تحصل عليها طالبات الرابع الادبي في مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية من خلال الاجابة الصحيحة على مقياس التفكير التأملّي الذي أعده الباحث".

6-الصف الرابع الادبي

وهو المستوى الدراسي الرابع من المرحلة الثانوية المحددة بستة مستويات تأتي بعد الابتدائية، وتسبق المرحلة الجامعية حسب النظام الدراسي في جمهورية العراق (وزارة التربية، 1993:ص 11).

7-التاريخ:

- عرفه (حسن) بانه: (دراسة الحوادث الماضية لاستخلاص العظات والعبر وهو سياسية الماضي وسياسية الماضي تاريخ المستقبل) (حسن، 2001، ص5).

التعريف الإجرائي لتاريخ الحضارة العربية الاسلامية: (هو الأحداث التاريخية التي تتضمن مجموعة من الحقائق والمعلومات والمفاهيم والشخصيات التي كان لها دور في حضارة العرب المسلمين والذي تدرسه طالبات الصف الرابع الادبي عينة البحث)

الفصل الثاني

يتضمن هذا الفصل عرضاً للدراسات السابقة التي تمكن الباحث من الحصول عليها والتي تناولت طريقة حل المشكلات التفكير التأملية وهي:

أولاً: الدراسة التي تناولت طريقة حل المشكلات:

- دراسة (الخيواني، 2011): (اثر استعمال طريقة حل المشكلات في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية)

تكمن مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن السؤال الآتي: (ما هو اثر استعمال طريقة حل المشكلات في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية؟).

- لتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية للذين جرى تدريسهم على وفق طريقة حل المشكلات، وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة اللذين جرى تدريسهم على وفق الطريقة التقليدية، وحدد الباحث حدود البحث، والمصطلحات الواردة في عنوان بحثه.

- حدد الباحث منهجية بحثه العامة متمثلة بالمنهج التجريبي، وشرع بإجراءات بحثه، من خلال اختيار تصميماً تجريبياً لمجموعتين (تجريبية وضابطة) وأختار الباحث عشوائياً متوسطة صفي الدين للبنين، وبالطريقة نفسها اختار الباحث شعبة (ج) لتمثل المجموعة التجريبية حيث بلغ عدد الطلاب فيها (21) طالباً وشعبة (د) لتمثل المجموعة الضابطة البالغ عددها (21) طالباً، وبلغ أفراد العينة بشكلها النهائي (42) طالباً.

- وبعد تحديد المادة العلمية التي ستدرس في أثناء مدة التجربة، صاغ الباحث الأهداف السلوكية فكانت (100) هدفاً سلوكياً. وقد اعد الباحث خططا تدريسية للموضوعات التي ستدرس في أثناء مدة التجربة، وعرض بعض منها على عدد من الخبراء والمحكمين والمتخصصين من اجل معرفة مدى صدقها وملائمتها

وقد طبق الباحث في نهاية التجربة اختباراً تحصيلياً تالف من (50) فقرة اختبارية من نوع الاختبار من متعدد على طلاب عينة البحث بعد التأكد من صدقه وثباته.

وقد استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

1- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. 2-معامل ارتباط بيرسون.

وبعد تحليل النتائج إحصائياً توصل الباحث إلى: تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة جغرافية الوطن العربي باستعمال طريقة حل المشكلات على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية في التحصيل.

ثانياً: الدراسة التي تناولت التفكير التأملية:

- دراسة (الطائي، 2004)

(اثر برنامج تعليمي لتوسعة الإدراك والتنظيم والأداء في تنمية التفكير التأملية لدى طلبة المرحلة الإعدادية)

استهدف البحث ما يأتي:

1-أثر البرنامج التعليمي لتوسعة الإدراك والتنظيم والأداء في تنمية التفكير التأملية لطلبة الخامس الإعدادي.

2. أثر البرنامج التعليمي لتوسعة الإدراك والتنظيم والأداء في تنمية التفكير التأملية لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي على وقف متغير الجنس (ذكور، إناث) للمجموعتين التجريبيتين.

وللتحقق من الهدفين تم صياغة الفرضين الآتيين: .

1. لا توجد فروق دالة إحصائية في التفكير التأملي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تتعرض للبرنامج ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي لا تتعرض للبرنامج.

2. لا توجد فروق دالة إحصائية في التفكير التأملي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية من الذكور ومتوسط درجات المجموعة التجريبية من الإناث.

تم بناء اختبار التفكير التأملي والذي تكون من 21 موقفاً يتضمن حلولاً لمجموعة من المشكلات التي عرضت على الطلبة مع أربعة اختيارات لكل موقف يختار منه الإجابة الصحيحة، وقد استخدم الصدق الظاهري بعرض الاختبار على مجموعة من الخبراء.

كما تم حساب الثبات بطريقة كودر ريتشاردسون فبلغت نسبته 0.85 وقد استخدمت القوة التمييزية لمواقف الاختبار كما تم الكشف عن صعوبة فقرات الاختبار.

أما فيما يتعلق بالبرنامج فقد اعتمدت الباحثة إحدى إستراتيجيات برنامج الكورت التعليمي لتعليم التفكير الذي أعده وطوره إدوارد دي بونو تألفت الإستراتيجية من ثلاثة أجزاء من البرنامج وهي، (الجزء الأول، توسعة الإدراك . **CORT 1** والجزء الثاني، التنظيم . **CORT 2** والجزء الثالث، الأداء (الفعل) . **CORT 6**) إذ أن هذه الإستراتيجية تنمي التفكير التأملي.

تألفت العينة من 100 طالب وطالبة مقسمين على أربع مجموعات لكل مجموعة 25 طالباً و 25 طالبة ومجموعتين تجريبيتين (ذكور، إناث) ومجموعتين ضابطتين (ذكور، إناث) وقد سحبت العينة من إعدادية بلقيس للبنات وإعدادية الكندي للبنين للعام الدراسي (2003 . 2004) وقد استغرق تطبيق البرنامج (ثلاثة أشهر) بواقع ست حصص في الأسبوع ثلاث منها للذكور وثلاث منها للإناث.

تم اختيار التصميم التجريبي ذو الاختبار القبلي والبعدي، إذ تم تطبيق اختبار التفكير التأملي على المجموعات الأربعة قبلياً بعد مكافئتهم، ومن ثم طبق البرنامج وأجري بعده الاختبار البعدي.

وقد أظهرت النتائج التي أستخدم فيها تحليل التباين لمعالجة البيانات عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة وباستخدام اختبار دنكن ألبعدي للتعرف على أثر البرنامج فقد تبين أن هناك فروقاً دالة لصالح المجموعتين التجريبيتين اللتين تعرضتا للبرنامج التعليمي، ولم تظهر النتائج أية فروق دالة إحصائية لمتغير الجنس (ذكور، إناث) بين المجموعتين التجريبيتين.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً- التصميم التجريبي للبحث:

المقصود بالتصميم التجريبي هو وضع هيكل أساسي للتجربة (العيسوي، 1985، ص263) ذلك أن التصميم التجريبي هو بمثابة المفهوم الذي يرشد إلى الأسس التجريبية التي تحدد معالم التجربة (رؤوف، 2001، ص179) وقد اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي وفيه تتعرض المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار قبلي، وبعدها تتعرض المجموعة التجريبية للمتغير المستقل، بينما تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وفي نهاية التجربة يطبق اختبار بعدي لكلا المجموعتين، كما موضح في شكل رقم (1).

شكل رقم (1) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	الاختبار القبلي	الاختبار التحصيلي	الاختبار البعدي
التجريبية	طريقة حل المشكلات	مقياس التفكير	الاختبار التحصيلي	مقياس التفكير
الضابطة	-----	التألمي		التألمي

ثانياً: مجتمع البحث:

تحدد مجتمع البحث بطالبات اعداديات البنات في مركز محافظة بابل للعام الدراسي 2014-2015 وقد زارها الباحث بموجب كتاب تربية محافظة بابل.

عينة البحث: ومن اجل اختيار عينة البحث فقد قسمت العينة إلى قسمين:

1-عينة المدارس.

اختار الباحث المدرسة (الخنساء للبنات) عينة للبحث قصدياً للمبررات الآتية:

أ- قرب المدرسة من سكن الباحث.

ب- احتواء المدرسة على أكثر من شعبة للصف الرابع مما يتيح للباحث حرية اختيار عينته.

ج- إبداء إدارة المدرسة الرغبة في التعاون مع الباحث

2- عينة الطالبات:

قام الباحث باختيار الصف الرابع الادبي لأجراء التجربة لوجود شعبتين أ-ب وبطريقة السحب العشوائي البسيط للشعبتين في تحديد المجاميع التجريبية والضابطة، إذ اختيرت شعبة (أ) عشوائياً لتكون المجموعة التجريبية وعدد طالباتها (39) وبعد استبعاد الراسبات اصبحت(35) وتدرس باستعمال طريقة حل المشكلات، وأصبحت شعبة (ب) مجموعة ضابطة وعدد طالباتها (38) وبعد استبعاد الراسبات اصبحت (35) تدرس باستعمال الطريقة الاعتيادية (التقليدية)، جدول (1).

جدول (1) عينة البحث

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات الكلي	عدد الراسبات	العدد النهائي
الضابطة	أ	39	4	35
التجريبية	ب	38	3	35
المجموع الكلي		77	7	70

ثالثاً: تكافؤ المجموعتين:

قام الباحث بأجراء عملية التكافؤ لطالبات المجموعتين في المتغيرات:

1- العمر الزمني.

2- الدرجة النهائية في مادة التاريخ للصف الثالث متوسط.

3- التحصيل الدراسي للآباء.

4- التحصيل الدراسي للأمهات

تم الحصول على المعلومات الخاصة للطالبات بالنسبة إلى المتغيرات السابقة عن طريق:

- تنظيم استمارة معلومات خاصة وزعت على الطالبات

- الاستعانة بسجلات الدرجات الخاصة بإدارة المتوسطة.

- الاستعانة بالبطاقة المدرسية

1- العمر الزمني

حصل الباحث على العمر الزمني لأفراد المجموعتين من سجلات المدرسة، ثم قام بتحويل الأعمار إلى أشهر لغاية (1/ 10 /2014) الملحق (2).

وللتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطي أعمار المجموعتين، وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية. فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (0,049) وهي أقل من الجدولية البالغة (1,98) لذا فهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) وتفسير ذلك أن أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان في متغير العمر الزمني الجدول (2).

الجدول (2) تكافؤ مجموعتي البحث في العمر الزمني بالأشهر

المجموع ة	عدد الأفراد	متوسط العمر بالأشهر	الانحراف المعياري	التباين	القيمة التائية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	195,875	13,071	170,851	68	0,049	1,98	غير دالة عند مستوى 0,05
الضابطة	35	196,031	13,477	181,629				

2- التحصيل الدراسي للسنة السابقة:

تم الحصول على الدرجات النهائية للمجموعتين التجريبية والضابطة في مادة التاريخ في الامتحان الوزاري للصف الثالث المتوسط للعام الدراسي (2013- 2014) من سجلات الدرجات الخاصة بإدارة المدرسة الملحق (3) وعند إجراء المقارنة بين متوسطي المجموعتين استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية لأن القيمة التائية المحسوبة (0,022) أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,98) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (68) وبمتوسط حسابي (65,65) للمجموعة التجريبية و(65,74) للمجموعة الضابطة مما يدل على أن المجموعتين متكافئتان في التحصيل الدراسي للسنة السابقة في مادة التاريخ وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

للمقارنة بين مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للسنة السابقة في مادة التاريخ

مجموع ة	افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
تجريبية	35	65,65	76,15	248,58	68	0,022	1,98	غير دالة عند مستوى (0,05)
ضابطة	35	74,65	009,17	289,314				

3- التحصيل الدراسي للآباء:

قام الباحث بجمع البيانات المتعلقة بتحصيل الاب(أو ولي الأمر) لطالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة واستعمل مربع كاي (χ^2) في معاملة البيانات لمعرفة دلالة الفروق، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي، أن قيمة (χ^2) المحسوبة (3,830) اصغر من قيمة (χ^2) الجدولية (11,070) عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (5) وبهذا تكون المجموعتان متكافئتين في المستوى التعليمي للآب.

4- التحصيل الدراسي للأُمهات:

مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في تكرارات المستوى الدراسي للام، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي، إن قيمة (كا2) المحسوبة (0,924) اصغر من قيمة (كا2) الجدولية (11,070) عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (5).

رابعاً-ضبط المتغيرات الدخيلة:

حاول الباحث الحد من تأثير المتغيرات الدخيلة غير التجريبية التي قد تؤثر على سلامة التجربة التي تمثل:

أ- اختيار افراد العينة: اختار الباحث افراد العينة بالاختيار العشوائي، زيادة على عمليات التكافؤ الاحصائي في المستوى التعليمي للاب والام ودرجات مادة التاريخ للصف الثالث المتوسط والعمر الزمني اتضح تكافؤ الطالبات في هذه المتغيرات.

ب- الاندثار التجريبي (الترك في التجربة): ويقصد به الترك الذي يتعرض له بعض الطالبات الخاضعات للتجربة او الانقطاع عن المدرسة اثناء مدة التجربة، ولم يتعرض لمثل هذا العامل

ج- النضج: إن مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) يتعرضن إلى عمليات النمو، ولأن مدة التجربة ثلاثة اشهر وهي مدة قصيرة ومحددة بدأت يوم الاحد الموافق 2014/10/5 وانتهت يوم الاثنين الموافق 2015/1/5 لذلك لم يكن لهذا العامل من تأثير على التجربة.

د- اداة القياس: استعمل الباحث اداة قياس موحدة للمجموعتين (التجريبية والضابطة) وقد اتصفت الاداة بالصدق والثبات وهذا الاجراء قد حد من اثر هذا العامل.

هـ - المادة الدراسية: قام الباحث بتدريس مجموعتي البحث بنفس الموضوعات الدراسية المقرر تدريسها لطلبة الصف الرابع الادبي لمادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية الفصل الدراسي الاول.

و- المدرسة: طبق الباحث التجربة في مدرسة واحدة وهي متشابهة من حيث مساحة الصفوف الدراسية والمقاعد والشبابيك والسيورات ومستلزمات اخرى غيرها.

ي- توزيع الحصص: بالاتفاق مع إدارة المدرسة تم تنظيم الحصص الأسبوعية فكانت أربع حصص خلال الأسبوع.

خامساً - مقياس التفكير التأملي

اعتمد الباحث مقياس التفكير التأملي (ابو حمادة، 2007، ص203)، وكان المقياس بواقع (40)فقرة وصيغت إجابات الفقرات على شكل اربع اختيارات هي: تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة بسيطة، لا تنطبق ابداً- ملحق (4) وهذا الأسلوب يتمتع بالموضوعية وسهولة تحليل نتائجه إحصائياً ويساعد على قدرة الطالبات على مواجهة المشكلات.

- تصحيح المقياس:

يتم تصحيح المقياس بإعطاء الفقرة الوزن المناسب حسب تأثير المستجيبة على سلم التقدير وبما ان الفقرات صيغت باتجاهين سلبي وإيجابي فقد أعطيت الأوزان للفقرات وحسب الجدول (4).

جدول (4) أوزان الفقرات بالاتجاهين السلبي والإيجابي

اتجاه الفقرة	بدائل الإجابة			
	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة بسيطة	لا تنطبق ابداً
سلبي	1	2	3	4
إيجابي	4	3	2	1

وبذلك فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب من كل مجال تساوي عدد الفقرات المكونة لكل مجال مضروبة $\times 5$ وأقل درجة تساوي عدد الفقرات $\times 1$.

- التجربة الاستطلاعية الأولى:

سعى الباحث إلى إجراء التطبيق الاستطلاعي الأول للمقياس يوم الأحد 28/ 9/ 2014 من أجل التعرف وضوح تعليماته وموافقة فقراته، والكشف عن الفقرات الغامضة وغير الواضحة وكذلك حساب الوقت المستغرق في الإجابة عن المقياس، إذ تم تطبيق المقياس على عينة بلغت (40) طالبة من طالبات المدارس الإعدادية من غير عينة البحث الأساسية وتم اختيارهن بطريقة عشوائية من المدارس في مركز محافظة بابل، وجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) يبين أفراد العينة للتجربة الاستطلاعية الأولى لمقياس التفكير التأملية

ت	اسم المدرسة	عدد الطالبات
1	اعدادية الطليعة	20
2	اعدادية الحلة للبنات	20
	المجموع	40

وقد تبين أن تعليمات المقياس وفقراته كانت واضحة باستثناء بعض التعديلات القليلة التي تم تعديلها أما متوسط الزمن الذي تستغرقه الإجابة على الاختبار هو (30) دقيقة وذلك بعد أن قام الباحث بتسجيل انتهاء أول طالبة أنهت الاختبار في الدقيقة (20) وأخر طالبة أنهت الاختبار في الدقيقة (40)

الزمن الذي استغرقته أسرع طالبة + الزمن الذي استغرقته أبطأ طالبة

زمن الاختبار -----

2

60 40 + 20

30 دقيقة = -----

2

2

- التجربة الاستطلاعية الثانية (عينة التحليل الإحصائي):

قام الباحث بإجراء التطبيق الاستطلاعي الثاني للمقياس يوم الثلاثاء 30/ 9/ 2014 وذلك من أجل إجراء التحليل الإحصائي لفقرات المقياس على عينة مكونة من (100) طالبة ومن غير عينة البحث الأساسية والعينة الاستطلاعية الأولى.

- التحليل الإحصائي لفقرات المقياس:

تعرف عملية تحليل الفقرات بأنها دراسة تقويم فاعليتها من خلال استجابة الطلبة لكل فقرة من فقرات المقياس، إذ إن الهدف من هذا الإجراء هو الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس. (Anastasi & Urbina, 2010: 157). ولأجل التحقق من تحليل الفقرات إحصائياً تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية وبعد تطبيق المقياس قام الباحث باستخراج ما يأتي:

1- القوة التمييزية للفقرات: إن الهدف الأساس من حساب القوة التمييزية للفقرات هو استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المفحوصين والإبقاء على تلك التي تميز بينهم (Ebel & Frisbie, 2009: 294).

ولذلك قام الباحث بتصحيح إجابة الطالبات وحدد الدرجة الكلية التي حصلت عليها كل طالبة في المقياس، ثم رتبت الدرجات من أعلى درجة إلى أدنى درجة، واختار نسبة (27%) من الدرجات العليا و(27%) من الدرجات الدنيا لتمثلان

المجموعتين المتطرفتين ولحساب معامل التمييز بين درجات الفقرات للمجموعتين (العليا والدنيا)، ثم تم استعمال الاختبار التائي (T – test) لعينتين مستقلتين لاستخراج الفرق بين

متوسط المجموعتين العليا والدنيا في كل فقرة من فقرات المقياس، وقد بينت النتائج أن جميع قيم (t) المحسوبة كانت اعلى من القيمة الجدولية البالغة (2.000) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (52).

2- علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

بما إن القوة التمييزية للفقرات لا تحدد مدى تجانسها في قياس الظاهرة الموضوعية لقياسها، إذ من الممكن أن يكون هناك فقرات متقاربة في قوتها التمييزية ولكنها تقيس أبعاد سلوكية مختلفة. (Anastasi & Urbina, 2010: 155).

لذلك قام الباحث بإيجاد علاقة كل فقرة من المقياس بالدرجة الكلية له ووجد ان جميع قيم معامل ارتباط بيرسون كانت اعلى من القيمة الجدولية الخاصة بمعاملات الارتباط والبالغة (0.113) عند مستوى دلالة احصائية (0.05) ودرجة حرية (99). والجدول رقم (6) يوضح ذلك:

ت	قيمة ارتباط معامل بيرسون	ت	قيمة ارتباط معامل بيرسون	ت	قيمة ارتباط معامل بيرسون	ت	قيمة ارتباط معامل بيرسون
1	0.252	11	0.489	21	0.296	31	0.324
2	0.238	12	0.424	22	0.313	32	0.490
3	0.387	13	0.262	23	0.218	33	0.452
4	0.345	14	0.487	24	0.402	34	0.307
5	0.269	15	0.475	25	0.474	35	0.203
6	0.481	16	0.409	26	0.296	36	0.424
7	0.263	17	0.215	27	0.250	37	0.246
8	0.399	18	0.274	28	0.492	38	0.381
9	0.430	19	0.433	29	0.369	39	0.474
10	0.283	20	0.329	30	0.327	40	0.304

الخصائص السايكومترية:

تم استخراج جميع الخصائص السايكومترية للمقياس (الصدق، والثبات)، وكما يأتي:

الصدق: وقد استُخدم الباحث نوعان من الصدق هما:

1- الصدق البنائي للمقياس:

يعد الصدق من الخصائص السايكومترية التي تكشف مدى تحقيق المقياس للغرض الذي اعد لأجله، إذ ترى انستازي أن الصدق موفقٍ لأنه يحسب من الدرجات عند تطبيقه على عينة الطلبة، وهو بذلك نسبي وليس مطلقاً (Anastasi & Urbina, 2010: 115). وقد تحقق هذا النوع من الصدق باستخراج مؤشرين هما القوة التمييزية وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية.

2- الصدق الظاهري:

تحقق الباحث من الصدق الظاهري للمقياس في بداية إعداد فقراته من خلال عرضه على عدد من الخبراء والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية ملحق (5)، وطلب منهم بيان رأيهم في صلاحية المقياس وكما مبين في الجدول رقم (7).

جدول رقم (7) يبين الصدق الظاهري لمقياس التفكير التأملي.

مستوى الدلالة	قيمة كا ²		درجة الحرية	غير الموافقين	الموافقين	عدد الخبراء	عدد الفقرات
	الجدولية	المحسوبة					
غير دالة عند مستوى (05,0)	3,84	8	1	---	8	8	40 - 1

من خلال الجدول اعلاه وجد ان قيمة (كا²) المحسوبة قد بلغت (8) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى دلالة (05,0) ودرجة حرية (1).

ب- الثبات:

يشير مصطلح الثبات إلى الدقة والاتساق في أداء الفرد، ويعني أيضاً الاستقرار في النتائج عبر الزمن (Anastasi & Urbina, 2010:142). وبحساب معامل ثبات المقياس باستخدام المعادلة العامة الفاكرونباخ وبلغ معامل الثبات (0,73) وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق.

سادساً: - الاختبار القبلي لمقياس التفكير التأملي:

قام الباحث باختبار قبلي لمقياس التفكير التأملي على عينة البحث قبل بدء التجربة وذلك يوم 2 / 10 / 2014 للتأكد فيما اذا كانت المجموعتين الضابطة والتجريبية متكافئتين في هذا المتغير ام لا.

وبعد اجراء الاختبار تبين ان المجموعتين متكافئتين في الاختبار القبلي للتفكير التأملي إذ بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (37.29) والمجموعة الضابطة (76.28) ولحساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات اتضح انها غير دالة احصائياً عند مستوى (0.05) وهذا يعني ان المجموعتين متكافئة في الاختبار القبلي للتفكير التأملي وكما موضح في الجدول (8)

جدول (8)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين للاختبار القبلي للتفكير التأملي

مستوى الدلالة	قيمة كا ²		درجة الحرية	التباين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد افراد العينة	المجموع
	الجدولية	المحسوبة						
غير دالة عند مستوى (05,0)	2.000	0.311	68	898.67	24.8	37.29	35	التجريبية
				228.68	26.8	76.28	35	الضابطة

وباستعمال الاختبار التائي (T - test) لعينتين مستقلتين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات الدلالة الاحصائية بين المجموعتين في هذا المتغير إذ بلغت القيمة المحسوبة (0.311) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000) عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (68) وبذلك فالمجموعتين متكافئتين في متغير الاختبار القبلي.

سابعاً: تطبيق التجربة:

باشر الباحث بتطبيق التجربة يوم (5/10/2014) وكان يوماً تدريسياً وقد اوضح الباحث للمجموعة التجريبية طبيعة الدراسة ومدى فائدتها في زيادة تحصيلهن ودرس الباحث هذه المجموعة في ضوء التصميم التجريبي للبحث الذي يعتمد المتغير المستقل (طريقة حل المشكلات)، وقام بشرح موضوع الدرس وفي الدقائق الاخيرة من الدرس وطرح الباحث عدد من الاسئلة

التقويمية لمعرفة مدى استيعاب الطالبات لهذه الموضوعات هذا فضلا عن استعمال وسائل ايضاح تتناسب وموضوع الدرس، اما بالنسبة لطالبات المجموعة الضابطة فكان تدريسهن بالطريقة التقليدية. ولتطبيق التجربة قام الباحث بالخطوات الآتية:

أ - تحديد المادة العلمية

حدد الباحث قبل بدء التجربة المادة العلمية التي ستدرسها مجموعتي البحث، من كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف الرابع الأدبي المقرر تدريسه للعام الدراسي 2014/2015 وقد قُسم الكتاب الى ابواب والابواب الى فصول وبعد الاستفسار من مدرسة المادة في المدرسة عن المادة التي تدرسها للطالبات في الفصل الدراسي الاول أجابت بانها تدرس في الفصل الدراسي الاول الابواب الخمس الاولى للكتاب وحسب ما تتطلبه اشهر الفصل الدراسي لذلك تضمنت المادة العلمية للتجربة الباب(الأول، والثاني، والثالث، والرابع، والخامس). وجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9) المادة العلمية للفصل الاول من مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف الرابع الأدبي

ت	الباب	عنوانه ومحتوياته
1	الفصل الاول الفصل الثاني الفصل الثالث	الباب الأول: العرب قبل الاسلام
		الكيانات العربية قبل الاسلام
		مكة المكرمة النظم القبلية قبل الاسلام
2	الفصل الاول الفصل الثاني	الباب الثاني: الدولة العربية الإسلامية
		الدولة العربية الإسلامية في عهد الرسول (ص)
		الدولة العربية الإسلامية في العصر الراشدي والاموي والعباسي
3	الفصل الاول الفصل الثاني	الباب الثالث: النظام الإداري في الدولة العربية الإسلامية
		الخلافة
		الوزارة في الدولة العربية الإسلامية
4	الفصل الاول الفصل الثاني الفصل الثالث الفصل الرابع	الباب الرابع: النظام القضائي في الدولة العربية الإسلامية
		القضاء
		النظر في المظالم
		الحسبة الشرطة
5	الفصل الاول الفصل الثاني	الباب الخامس: المؤسسة العسكرية
		الجيش
		البحرية

الأهداف السلوكية:

في ضوء الأهداف العامة ومحتوى الابواب الخمس الاولى المشمولة بالبحث، صاغ الباحث أهدافا سلوكية تقيس المستويات الثلاث (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب) من المستويات الستة من تصنيف بلوم للمجال المعرفي وهي (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم) واستبعد التقويم لأنه يقيس مستويات أعلى من طالبات الاعدادية وبواقع (100) هدف موزعة على الابواب الاول والثاني والثالث والرابع والخامس من الكتاب المقرر، وتضمن الباب الأول (20) هدف سلوكية والباب الثاني تضمن (20) هدف سلوكية والباب الثالث (20) هدف سلوكية والباب الرابع تضمن (20) هدف

سلوكية والباب الخامس تضمن (20) هدف سلوكية ملحق (6)، وعرضت على لجنة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص ملحق (7) للثبوت من صحة صياغتها ومدى تمثيلها السلوك المراد تنميته لدى طالبات عينة البحث، وتحقق الباحث من مدى شمول هذه الأهداف لمحتوى المادة الدراسية.

ج- إعداد الخطط التدريسية:

اعد الباحث الخطط التدريسية المتعلقة بتدريس المجموعة التجريبية التي درست مقرر تاريخ الحضارة العربية الاسلامية باستخدام طريقة حل المشكلات ملحق (7)، واعد كذلك الخطط التدريسية المتعلقة بتدريس المجموعة الضابطة التي درست المقرر نفسه على وفق الطريقة الاعتيادية (التقليدية) وتم عرض نماذج من هذه الخطط على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص من المحكمين ملحق (5)، وجرى تعديلها على وفق ملاحظاتهم، إذ نظم الباحث توزيع الحصص بواقع درسين أسبوعياً.

ثامناً: تصميم أداة البحث الثانية (الاختبار التحصيلي) على النحو الآتي:

أ- اعداد الخريطة الاختبارية

اعد الباحث خريطة اختباريه مشتملة على الأهمية النسبية لمادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية والأهداف السلوكية وعدد الفقرات في كل مستوى وعدد الأسئلة في كل موضوع وتم استخراج النسب بإتباع القوانين الاحصائية وجدول رقم (10) يوضح ذلك.

جدول (10) يوضح الخريطة الاختبارية

ت	مجالات المحتوى	مستويات المجال المعرفي					
			معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب
			40%	20%	20%	10%	10%
ب1	العرب قبل الاسلام	20%	4	2	2	1	1
ب2	الدولة العربية الاسلامية	20%	4	2	2	1	1
ب3	النظام الاداري في الدولة العربية الاسلامية	20%	4	2	2	1	1
ب4	النظام القضائي في الدولة العربية الاسلامية	20%	4	2	2	1	1
ب5	المؤسسة العسكرية	20%	4	2	2	1	1
	المجموع	100%	20	10	10	5	5

ب - أعداد فقرات الاختبار

أختار الباحث صيغة الاختيار من متعدد لأربعة بدائل لبناء الاختبار التحصيلي أستناداً الى ما يراه عدد من خبراء القياس والتقويم بأنه أفضل أنواع الاختبارات الموضوعية لأنه يقيس المستوى المعرفي لدى الطالبات، وفي ضوء مفردات الابواب الخمسة الاولى لمادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية للصف الرابع الادبي أعد الباحث اختباراً تحصيلياً يتكون من (50) فقرة بمعدل (10) اسئلة لكل باب ملحق (8) في ضوء الخريطة الاختبارية وتم عرضه على الخبراء في التربية وعلم النفس وبلغ عددهم (8) مختص ملحق (5).

ج- صدق الاختبار

ومن أجل التحقق من صدق الاختبار عرض فقراته على عدد من الخبراء في العلوم التربوية والنفسية وذوي الاختصاص ملحق (5) للتأكد من صلاحيتها حيث تم موافقة جميع الخبراء ومدرسات مادة التاريخ في المدرسة على الفقرات بعد اجراء التعديل على بعضها.

د- التطبيق الاستطلاعي للاختبار التحصيلي

قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية لغرض تعرف الزمن الذي يستغرقه الاختبار ومدى وضوح فقراته وتشخيص الفقرات الصعبة أو الغامضة بهدف إعادة صياغتها وترتيبها وقد طبق الاختبار على عينة استطلاعية من طالبات الصف الرابع الادبي عددهن (20) طالبة بواقع (10) طالبات من كل شعبة وقد تبين ان متوسط الزمن الذي تستغرقه الإجابة على الاختبار هو (25) دقيقة وذلك بعد ان قام الباحث بتسجيل أُنْتِهاء أول طالبة أنهت الاختبار في الدقيقة (20) وآخر طالبة أنهت الاختبار في الدقيقة (30) وقد تبين ان فقرات الاختبار واضحة وسليمة وعدم وجود صعوبة في قراءتها والإجابة عليها وقد تم هذا الاختبار في يوم 2014/12/21.

هـ - ثبات الاختبار

أختار الباحث طريقة التجزئة النصفية لحساب الثبات لكونها تتلاءم مع طبيعة بحثه وقد طبق الاختبار التحصيلي على (20) طالبة من طالبات الصف الرابع الادبي كعينة استطلاعية وبعد تصحيح إجابات العينة الاستطلاعية تم تقسيمها على مجموعتين تضم المجموعة الأولى درجات الفقرات الفردية وتضم المجموعة الثانية درجات الفقرات الزوجية وباستخدام معامل ارتباط بيرسون أستخرج معامل الثبات بين المجموعتين أذ كان مقداره (0.76%) وتم تصحيحه بمعادلة سبيرمان - براون وذلك لان طريقة التجزئة النصفية تعطينا معامل ثبات لنصف الاختبار لذلك يتم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان - براون وذلك للحصول على معامل الاختبار كاملاً فأصبح معامل الثبات (0.86) وهو معامل ثبات جيداً وعالي، وبذلك أصبح الاختبار بصيغته النهائية يتسم بالصدق والثبات.

- تحليل فقرات الاختبار

من خلال تحليل الفقرات للاختبار التحصيلي يتم التعرف على مدى صعوبة او سهولة كل فقرة ومدى فاعليتها أو قدرتها على التميز في الفروق الفردية للصفة المراد قياسها، وبناءً على ذلك قام الباحث بتصحيح إجابات العينة الاستطلاعية بأعطاء (درجتين للإجابة الصحيحة) (*) وصفرًا للإجابة الخاطئة ومعاملة الفقرات المتروكة والتي وضعت لها أكثر من علامة معاملة الفقرات الخاطئة، وقد قسمت الدرجات الى مجموعتين متطرفتين عليا ودنيا وبنسبة (27%) للمجموعة العليا و(27%) للمجموعة الدنيا إذ أن هذه النسبة تجعل المجموعتين أفضل ما تكون في الحجم والتباين وحسب الخطوات الاتية:

1-معامل صعوبة الفقرات

عند حساب الباحث لمعامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار أظهرت النتائج ان معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي أنحصرت بين (30%-74%) كما في ملحق (9) لذا فهي ذات معامل صعوبة مناسب أذ يرى بلوم (Bloom) أن الاختبارات تعد صالحة وجيدة للتطبيق أذ كان معامل صعوبتها يتراوح بين (20%-80%) (Bloom, 1971, p.40).

2- معامل تمييز الفقرة

هو قدرة الفقرة على التمييز بين الطالبات اللاتي يتمتعن بقدر اكبر من المعلومات واللاتي اقل قدرة في مجال معين من المعارف (ملحم، 2000، ص236)، وبعد حساب الباحث لقوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار وجدها تتراوح بين (32%-64%) كما في ملحق (9) وهذا يعني ان فقراته جميعها تعد جيدة.

3- فعالية البدائل الخاطئة

يكون البديل فعالاً اذا كان عدد الطالبات الضعاف (المجموعة الدنيا) اللاتي يختارن البدائل أو الإجابات الخاطئة أكثر من عدد الطالبات الممتازات (المجموعة العليا) ويسعى مصممو الاختبارات التحصيلية إلى الحصول على قيم سالبة للبدائل الخاطئة لكي يكون البديل فعالاً، وعند حساب الباحث لفعالية البدائل الغير صحيحة وجدها تتراوح (-0، 2*-0، 28) كما في ملحق (10) وهذا يعني أن البدائل غير الصحيحة قد جذبت انتباه عدد من طلاب المجموعة الدنيا لها اكبر من طلاب المجموعة العليا وبذلك تم الإبقاء على البدائل الغير صحيحة دون تغيير.

تاسعاً: التطبيق النهائي للاختبار التحصيلي:

قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي على عينة التطبيق الأساسية البالغ حجمها (70) طالبة وقد تم التطبيق يوم الاحد 2014/12/28 وقد أشرف الباحث بنفسه على تطبيق الاختبار وقد حرص على تعليمات الاختبار وشرحها بصورة مفصلة وشرح الهدف من الاختبار للطالبات.

- تصحيح الاختبار

أن الاجابة على هذا النوع من الأسئلة أما صح فيعطى درجة (1) وأما خطأ فيعطى صفراً (0) وأما الفقرة التي تحمل إجابتين فتعامل معاملة الخطأ وهذا ما اعتمده الباحث في تصحيح الاختبار.

عاشراً: الاختبار البعدي لمقياس التفكير التأملي:

قام الباحث بأجراء بالاختبار البعدي لمقياس التفكير التأملي يوم الاثنين المصادف 2015/1/5، وقد أشرف الباحث بنفسه على تطبيق الاختبار وقد حرص على تعليمات الاختبار وشرحها بصورة مفصلة وشرح الهدف من الاختبار للطالبات.

- الوسائل الإحصائية:

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

1- اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين:

استعمل الباحث هذه الوسيلة لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين عند مقارنة متوسطاتها في درجات التكافؤ

$$\bar{X}_1 - \bar{X}_2$$

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

إذ تمثل: س₁: الوسط الحسابي للعينة الأولى.

س₂: الوسط الحسابي للعينة الثانية.

ن₁: عدد أفراد العينة الأولى.

ن₂: عدد أفراد العينة الثانية.

ع₁²: التباين للعينة الأولى.

ع₂²: التباين للعينة الثانية. (جابر، 1989، 327)

2- معامل الصعوبة:

استعمل الباحث قانون معامل صعوبة لحساب معاملات صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي و اختبار التفكير

الاستدلالي.

$$(ن - ن ع) + (ن - ن د)$$

= ص

2 ن

إذ تمثل: (ن - ن ع) = عدد الطالبات اللاتي اجبن إجابة غير صحيحة في المجموعة العليا

(ن - ن د) = عدد الطالبات اللاتي اجبن إجابة غير صحيحة في المجموعة الدنيا

2 ن = عدد الطالبات في المجموعتين (عبد الهادي، 2001، ص 405)

3- معامل تمييز الفقرة:

استعمل قانون معامل تمييز الفقرة لحساب القوة التمييزية لفقرات الاختبار التحصيلي ومقياس التفكير التألمي.

$$مج ص ع - مج ص د$$

= معامل التمييز

$$\frac{1}{2} (ع + د)$$

حيث أن: مج ص ع = مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا.

مج ص د = مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا.

ع = عدد أفراد المجموعة العليا.

د = عدد أفراد المجموعة الدنيا. (عبد الهادي، 2001، ص 413)

4 - مربع كاي:

استخدم الباحث مربع كاي لأجراء التكافؤ بين المجموعات في متغيري المستوى التعليمي للأب والأم.

$$(ن - ق) 2$$

= ك

ق

إذ أن: ن = التكرار الملاحظ

ق = التكرار

5- معامل ارتباط بيرسون (Pearson):

استخدم قانون معامل ارتباط بيرسون من اجل التعرف على ثبات الاختبار.

ن مج س ص - (مج س) (مج ص)

= ر

$$\frac{[ن مج س - 2] [ن مج ص - 2]}{[ن مج ص - 2] [ن مج س - 2]}$$

إذ تمثل: ن = عدد أفراد العينة.

س = قيم المتغير الأول (الفقرات الفردية).

ص = قيم المتغير الثاني (الفقرات الزوجية). (داوود وأنور، 1990، ص149)

6- معادلة الفا كرونباخ

استعمل الباحث هذه الوسيلة لحساب ثبات فقرات الاختبار

$$\text{معامل (a)} = \frac{ن}{ن - 1} \left[\frac{\text{مج ع}^2 ه}{\text{مج ع}^2 ك} - 1 \right]$$

إذ تمثل:

ن = العدد الكلي لمفردات الاختبار

مج ع² ه = مجموع تباينات درجات كل مفردة

مج ع² ك = تباين الدرجات الكلية في الاختبار (علام، 2006، ص100)

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج المتعلقة بهدف البحث وهما:

1- تعرف فاعلية طريقة حل المشكلات في تحصيل طالبات الرابع الأدبي في مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية.

2- تعرف فاعلية طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الرابع الأدبي في مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية.

عرض النتائج

- للتحقق من الفرضية الاولى للبحث وهي:

لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن بطريقة حل المشكلات والمجموعة الضابطة.

قام الباحث بمقارنة نتائج الاختبار التحصيلي للمجموعتين، وظهر أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية قد بلغ (14.44) وبانحراف معياري بلغ (4.22) في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (10.40) وبانحراف معياري بلغ (4.40) وباستخدام اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين في معاملة النتائج إحصائياً لمعرفة دلالة الفروق بين هذين

المتوسطين تبين وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى دلالة (0,05)، ولصالح المجموعة التجريبية، إذ بلغت قيمة (t-test) المحسوبة (87,12) وهي اكبر من القيمة (t-test) الجدولية والبالغة (1,98) وعليه فقد رفضت الفرضية الصفرية وهذا يعني تفوق المجموعة التجريبية التي درست بطريقة حل المشكلات على المجموعة الضابطة التي درست بدونها، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	44,14	22,4	68	87,12	1,98	دالة إحصائياً
الضابطة	35	02,40	40,4				

- للتحقق من الفرضية الثانية للبحث وهي:

لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تنمية التفكير التأملي بين طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وكما يأتي:

بالنسبة للمجموعة التجريبية قام الباحث بمقارنة نتائج مقياس التفكير التأملي في الاختبارين القبلي والبعدي لها، فظهر أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية قد بلغ (36,145) في الاختبار البعدي وانحراف معياري (6,15) بعد ان كان متوسط الدرجات في الاختبار القبلي (29,37) وانحراف معياري (8,24) وباستخدام اختبار (t-test) لعينتين مترابطتين في معاملة النتائج إحصائياً لمعرفة دلالة الفروق بين هذين المتوسطين تبين وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى دلالة (0,05)، ولصالح الاختبار البعدي، إذ بلغت القيمة المحسوبة (4,223) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,000) وبدرجة حرية (68) وعليه رفضت الفرضية الصفرية. والجدول (12) يوضح ذلك.

الجدول (12)

نتائج الاختبارين القبلي والبعدي لعينتين مترابطتين بمقياس التفكير التأملي لأفراد المجموعة التجريبية.

المجموعة	عدد افراد العينة	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	القبلي	37.29	24.8	68	4.223	2.000	دالة
		البعدي	36,145	15,6				

أما بالنسبة للمجموعة الضابطة قام الباحث بمقارنة نتائج مقياس التفكير التأملي لها في الاختبارين القبلي والبعدي، فظهر أن متوسط الدرجات للمجموعة الضابطة قد بلغ (30,136) في الاختبار البعدي وانحراف معياري (8,09) بعد ان كان متوسط الدرجات في الاختبار القبلي (28,76) وانحراف معياري (8,26) وباستخدام اختبار (t-test) لعينتين مترابطتين في معاملة النتائج إحصائياً لمعرفة دلالة الفروق بين هذين المتوسطين تبين وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى دلالة (0,05)، ولصالح الاختبار البعدي، إذ بلغت القيمة المحسوبة (1,77) وهي اكبر من القيمة الجدولية والبالغة (2,000) وعليه فقد رفضت الفرضية الصفرية. والجدول (13) يوضح ذلك.

الجدول (13)

نتائج الاختبارين القبلي والبعدي لعينتين مترابطتين بمقياس التفكير التأملي لأفراد المجموعة الضابطة.

المجموعة	الاختبار	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
الضابطة	القبلي	35	76.28	26.8	68	1.77	2.000	دالة
	البعدي		30,136	09,8				

ثانيا - تفسير النتائج:

1-تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الاولى: لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن بطريقة حل المشكلات والمجموعة الضابطة.

- ظهر تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستعمال طريقة حل المشكلات على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وذلك باختبار دلالة الفروق ويعزى هذا التفوق إلى:

أ- أن استعمال طريقة حل المشكلات أفاد طالبات مجموعة البحث التجريبية وذلك لان مادة التاريخ من الموضوعات التي يصلح تدريسها بهذه الطريقة لكونها من الطرق التي تحث التفكير في حل للمشكلة التي تواجه الطالبات مما يؤدي إلى شد انتباههن وزيادة تركيزهن ويجعل المعلومات اثبت في أذهنهن.

ب- أن التدريس بطريقة حل المشكلات وبوصفها أسلوباً تدريسياً حديثاً لم يعهده الطالبات مما أدى إلى زيادة رغبتهن في الدروس لأنها تريد في ابداعهن والتأمل لإيجاد افضل الحلول للمشكلة وهذا يجعلهن محور العملية التربوية والمدرسة موجهه ومرشدة ومهيئة وهذا ما تسعى التربية الحديثة إلى تحقيقه.

ج- أن الطريقة الاعتيادية في تدريس التاريخ لا تثير دافعية الطالبات لتعلمه ومتابعة ومناقشة محتواه لأنها تؤكد على الحفظ واستظهار المعلومات، مما يمنعهن من امتلاك مهارات التفكير التي تنتجها مساحة المقرر على عكس من استعمال طريقة حل المشكلات التي تتيح لهن مساحة أكبر في فهم وامتلاك مهارات التفكير المختلفة وخاصة التأملي، وتتيح التفكير والتأمل في المشكلات التي تواجهها الطالبات وهذا ما اكدته دراسة (الخيواني، 2011)

2- تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) في تنمية التفكير التأملي بين طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

- ظهر تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة من خلال زيادة متوسطي درجات مقياس التفكير التأملي في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة ويعزى هذا التفوق إلى:

أ- ان التفكير التأملي درب الطالبات على بعض المهارات منها معرفة كل تفاصيل المشكلة والقدرة على استخلاص الأفكار المهمة والجديدة وتنظيم المعلومات وعرضها، كما أن له اثر في تنمية قدرتهن على التأني والتأمل قبل الإجابة على الاسئلة، وهذا ما اكدته دراسة(الطائي، 2004).

ب- افاد التفكير التأملي الطالبات في فهم العلاقات العامة، كما ساعدهن في التعبير عن مضمون الموقف التعليمي بلغتهن الخاصة.

ج- اتاح التفكير التأملي للطالبات فرصة تكوين رصيد ومخزون يمكن الرجوع إليه في حالة وجود مشكلة إذا ظهرت مواقف متشابهة في المستقبل، مما يمنع التكرار وإهدار الوقت.

الفصل الخامس

الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث استنتج الباحث ما يأتي:

1. ان هناك أثرا ذا دلالة إحصائية لطريقة حل المشكلات في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف الرابع، وان هذه الطريقة قد نمت تفكيرهن وزادت من قدرتهن على حل المشكلات التي تواجههم سواء في الجانب التعليمي ضمن مناهجهم المدرسية أو في مواقف الحياة الأخرى.
- 2- ان قدرات التفكير التأملي تنمو، وتتطور بفعل التدريب والممارسة على اساليب وطرائق تدريسية تعتمد على اسئلة من شأنها تحفيز الدماغ على التفكير.
3. ان تنمية التفكير التأملي باستخدام طريقة حل المشكلات قد يساعد الطالبات مستقبلا في الاستفادة مما قدم لهن وحل مشاكلهن ذاتيا.

- التوصيات

استنادا إلى النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحث بما يأتي:

- 1- استعمال الطرائق الحديثة في تدريس مادة التاريخ للصف الرابع الادبي 000 وقدر الامكان الافادة من نتائج الدراسة الحالية.
- 2- ضرورة عناية مؤسسات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ومركز البحوث التربوية والنفسية باساليب تطوير التفكير، وتشجيع التدريسيين على استعمالها عن طريق دورات تدريبية مستمرة وفي التخصصات كافة لاطلاعهم على اهم المستجدات التربوية والنفسية وبما يخدم مسيرة العلم ورفع الكفايات التدريسية لديهم
3. الاستفادة من اختبار التفكير التأملي في المدارس الثانوية.

- المقترحات

يقترح الباحث القيام بدراسات كالاتي:

- 1- دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الذكور (فاعلية طريقة حل المشكلات في التحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طلاب الرابع الادبي في مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية).
- 2- دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مرحلة دراسية أخرى.
- 3- دراسة مماثلة للدراسة الحالية للتعرف على متغيرات تابعة أخرى مثل التفكير الإبداعي، والناقد، وغيرها.

المصادر:

- 1- ابو حماد، ناصر الدين، أختبارات الذكاء ومقاييس الشخصية تطبيق ميداني، دار جدارا للكتاب العالمي عمان، 2007م.
- 2- أحمد، شكري سيد، حل المشكلات في تدريس الرياضيات، مجلة التربية، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد: 64، 1984م.
- 3- الأمين، شاكر محمود، أصول تدريس المواد الاجتماعية، ط2، مطبعة وزارة التربية، بغداد، 1980م.
- 4- جابر، عبد الحميد جابر واحمد خيرى كاظم، المرشد العملي الحديث في التربية وعلم النفس، دار المعارف، مصر، 1989.
- 5- جروان، فتحي عبد الرحمن، تعليم التفكير... مفاهيم وتطبيقات. دار الكتاب، العين، دولة الإمارات العربية المتحدة، 1999م.
- 6- حسن، حسن ابراهيم، تاريخ الإسلام، دار الجيل، بيروت، 2001م.

- 7- الحموري، هند، والوهر، محمود، تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمري والجنس وفرع الدراسة، *مجلة دراسات (العلوم التربوية)*، المجلد (35)، العدد (1). صادرة عن عمادة البحث العلمي في الجامعة الاردنية، 1997م.
- 8- الحبالي، زياد طارق: *تقويم مستوى الاساليب التدريسية لمدرسي ومدرسات التاريخ في المرحلة الاعدادية وعلاقته بتحصيل الطلبة*، كلية التربية جامعة الموصل، دبلوم عالي بطرائق التدريس، 2001م.
- 9- الحيلة، محمد محمود: *طرائق التدريس واستراتيجياته*، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2003م.
- 10- الحيلة، محمد محمود وتوفيق مرعي: *طرائق التدريس العامة*، دار المسيرة، ط5، عمان، 2011م.
- 11- خريشة، علي كايد، مستوى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهم، *مجلة مركز البحوث التربوية*، قطر، العدد التاسع عشر، السنة العاشرة، 2011م.
- 12- خريشة علي كايد وطلافة، أثر استخدام كل من الطريقة التاريخية والطريقة التقليدية في تنمية مهارات التفكير الاستقرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، الجامعة الأردنية، المجلد 27، العدد 1، 2000م.
- 13- خضر، فخري رشيد، *طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية*، دار الميسرة، عمان، 2006م.
- 14- الخيكاني، مالك غازي هادي، اثر استعمال طريقة حل المشكلات في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة *الجغرافية*، كلية التربية، جامعة بابل (اطروحة ماجستير غير منشورة)، 2011.
- 15- داوود، عزيز حنا، وانور حسين، *مناهج البحث التربوي*، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1990.
- 16- رزوقي، علاء ابراهيم، *التقنيات التربوية وطرائق التدريس*، دار الصادق، بابل، 2014.
- 17- رؤوف، ابراهيم عبد الخالق، *التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية*، عمان، دار عمار للنشر والتوزيع، 2001م.
- 18- زغلول، عماد عبد الرحيم، *مبادئ علم النفس التربوي*، ط2، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2002م.
- 19- سعادة، جودت احمد، *تدريس مهارات التفكير*، دار الشروق للنشر والتوزيع، الاردن-عمان، 2011م.
- 20- سليمان، جمال: *دراسة تحليلية لأسئلة المتوافرة في كتب التاريخ في المرحلة الاعدادية في الجمهورية العربية السورية*، *مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الأساسية والتربوية*، العدد 3، المجلد (16)، 2000م.
- 21- السيد، حسن أحمد، *تنمية تعليم النحو في المدارس العربية باستخدام الحاسوب*، سلسلة كتب المستقبل العربي، العدد 39، مركز دراسات الوحدة، بيروت، 2005م.
- 22- الطائي، أضواء عبد الكريم أحمد إبراهيم، أثر استخدام أسلوبين من طريقة المناقشة في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ واتجاههم نحوها، كلية التربية في جامعة الموصل رسالة ماجستير غير منشورة، 2004م.
- 23- الطائي، ذكرى يوسف جميل، أثر برنامج تعليمي لتوسعة الإدراك والتنظيم والأداء في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، كلية التربية في جامعة الموصل، رسالة دكتوراه غير منشورة، 2004م.
- 24- عبد الهادي، نبيل، *القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي*، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الاردن، 2001.
- 25- عدس، محمد عبدالرحيم، *المدرسة وتعليم التفكير*. عمان: دار الفكر للنشر، 2000م.

- 26- علي، خضر عباس التفكير التأملي والتعليم. ط2، القاهرة، 1993م.
- 27- علام، صلاح الدين محمود، القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006.
- 28- العبيدو، عثمان عبد المنعم، أثر أسلوب التعليم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط في مادة التربية الإسلامية، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، 2000 م، رسالة ماجستير غير منشورة.
- 29- العتوم، عدنان يوسف وآخرون، تنمية مهارات التفكير - نماذج نظرية وتطبيقية عملية، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان .الأردن، 2009م
- 30- العيسوي، عبد الرحمن محمد، القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1985م.
- 31- ----- موسوعة كتب علم النفس الحديث.تصميم البحوث النفسية والاجتماعية والتربوية، ط1، دار الراتب الجامعية، بيروت، 1999م.
- 32- غانم، محمود محمد، التفكير عند الاطفال، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2004م.
- 33 - الغيلاني، ناصر بن صلاح، تربية التفكير، مجلة رسالة التربية، العدد4، سلطنة عمان، 2004م.
- 34- قطامي، نايفة، تعليم التفكير للمرحلة الاساسية، دار الفكر للطباعة، الاردن، عمان، 2001م.
- 35- فرج، عبد اللطيف حسين، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، عمان، 2005م
- 36- القلا، فخر الدين وآخرون، طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات، 2006
- 37- اللقاني، احمد حسين وبرنس احمد رضوان، تدريس المواد الاجتماعية، عالم الكتب، القاهرة 1974م0
- 38- منصور، طلعت وآخرون أسس علم النفس العام، مطبعة اطلس، القاهرة، 1978م.
- 39- نشواتي، عبدالمجيد، علم النفس التربوي. ط2، عمان: دار الفرقان، 1985م.
- 41- يوسف، ردينة عثمان وحذام عثمان يوسف، طرائق التدريس، منهج، اسلوب، وسيلة، ، دار المناهج، عمان، 2005م.
- 41- Anastasi. A. & Urbina. S. (2010): " **Psychological testing** ". PHI Learning Private limited ,New Delhi.
- 42- Bratton,G. nelson,(1979) **the effect of heuristic instruction on problem solving ability in colleye al yebra**,Mississippi state univ. dissertation abstract international vol. 38,No. 7,p.4004.
- 43- Frederickson,N. & Simms,J. (1990). teaching social skills to children:towards an integrated approach. Education & child psychology,Vol. 7,NO. 1,PP.5- 17.
- 44- Kennedy,M.G,Felner,R.D,Cauce,A & primauera,J,(1988) Social problem solving and adjustment in adolescence: the influence of moral reasoning level,scoring alternatives,and family climate. **journal of Clinical child psychology**,vol. 17,No. 1,PP. 73- 83.
- 45- Lee,kill,(1978) **An Exploratory study of four Tu graders,heuristic problem solving behavior**,Univ. of
- 46- Mary Abbott,(2000) **Historical-Skills. A student Hand book**

- 47- Prayiton,(1981) student problem and problem solving resources as reported by student in public general senior secondary school sin west Sumatra,Indonesia,India Univ. Dissertation Abstract International vol. 41,No. 10,P. 4203.
- 48- Robin,A.L,(1981). A controlled evaluation of problem solving communication training with parent adolescent conflict behavior therapy,Vol.12,PP.593-609 .

الملاحق: نموذج خطة يومية للتدريس (بطريقة حل المشكلات) للمجموعة التجريبية

- اعدادية الخنساء للبنات المادة: تاريخ الحضارة العربية الاسلامية
الصف والشعبة: الرابع -أ- الموضوع: النظم القبلية في الاسلام
أولاً: الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أن:
- 1- تعرف القبيلة 2- تعدد مكونات القبيلة
 - 3- تحلل مكانة المرأة في المجتمع العربي. 4- تلخص موضوع مجلس القبيلة.
 - 5- تقترح بدائل للتقاليد القبلية السلبية الموجودة في مجتمعنا في الوقت الحاضر

ثانياً: الوسائل التعليمية

- 1- السبورة والطباشير الملون لتحديد العناوين البارزة في الموضوع .
- 2-ملخص سبوري تدون فيه النقاط الرئيسة الواردة في النص.

ثالثاً: طريقة التدريس

* طريقة حل المشكلات

- أ- التمهيد:يقوم الباحث بإثارة اهتمام الطالبات لمدة (5) دقائق بموضوع الدرس الجديد وذلك من خلال إعطاء نبذة مختصرة عن موضوع الدرس السابق ويربطها بالدرس الحالي لتهيئة أذهان الطلاب والإحساس بالمشكلة الحالية وتحديد العمل على إثارة انتباههم إليها وتشويقهم لها.
- المدرس(الباحث):درسنا في الدرس السابق موضوع مكة المكرمة وأهميتها وموقعها وتجارها مع المدن الاخرى ودور قبيلة قريش فيها وتنظيمات مكة السياسية والادارية.

ب: عرض المادة

سيستعمل المدرس * طريقة حل المشكلات على وفق الخطوات الآتية:

1- الإحساس بالمشكلة والشعور بأهميتها.(6-7) دقيقة

المدرس(الباحث): في هذا الدرس سنتطرق الى موضوع النظم القبلية التي لا تتسجم مع ما جاء به الاسلام ومنها التقاليد البالية والعصبية القبلية التي حاربها الدين الاسلامي. وسنبداً موضوعنا بعدة اسئلة ويكتبها المدرس على السبورة وهي:

س/ما هي التنظيمات الاجتماعية للقبيلة؟

س/ما هي مكونات القبيلة؟

س/وهل للقبيلة مجلس لحل الخصومات وادارة شؤونها؟

س/ هل للقبيلة قانون ينظم حياتها ؟

س/ هل مازالت التقاليد والاعراف القبيلة تحكم مجتمعنا؟

ومن خلال هذه الأسئلة تكونت لدى الطالبات صورة عن محتوى الدرس ونستطيع ان نصوغ مشكلتنا الحالية هي: التقاليد والاعراف القبلية ودورها في حياتنا؟

2- جمع المعلومات والبيانات.(9-10) دقيقة

وفي هذه الخطوة يحاول المدرس أن يشوق الطالبات للعمل والحصول على المعلومات والحقائق اللازمة المساعدة للإجابة على الأسئلة لحل المشكلة الأساسية، حيث يقمن بجمع المعلومات اللازمة من المراجع والمصادر الخارجية ومن مكتبة المدرسة ومن البيئة المحلية من الأهل والإقران وتحت إشراف وتوجيه المدرس إذ قام المدرس بتكليف الطالبات بجمع مجموعة من المصادر للاستعانة بها في الدرس السابق.

المدرس: أن القبيلة تتكون على وفق اعتبارات معينة، ما هذه الاعتبارات؟

طالبة: أن تتكون من عدد من الافراد. احسنت

طالبة أخرى: أن يجمعهم نسب واحد. احسنت

طالبة أخرى: ويعيشون سوية في حلهم وترحالهم. احسنت

طالبة أخرى: ويشتركون في واجب القتال. احسنت

طالبة أخرى: ويشتركون في دفع الدية. احسنت

المدرس: ما هو التكوين الاجتماعي للقبيلة ؟

احدى الطالبات نعم استاذ: تتكون القبيلة من العرب الصليبية وهم الذين ينحدرون من جد الاعلى للقبيلة وهم مرتبطون ببعضهم بصلة النسب وكل فرد يعتز بشخصيته وفرديته ومكانته في القبيلة. احسنت

طالبة أخرى: والحلفاء وهم افراد من قبائل اخرى ممن تخلعهم قبائلهم الاصلية لسوء سلوكهم أو لارتكابهم جرائم يلجأون الى القبيلة ويضعون انفسهم تحت حمايتها ويتعاونون معها ويرتبطون معها بروابط اجتماعية.

طالبة أخرى: والعبيد وهم الخدمة لإفراد القبيلة. احسنت

المدرس: هل للمرأة مكانة داخل القبيلة ؟

احدى الطالبات نعم استاذ: هناك مكانة كبيرة للمرأة تتناسب مع دورها في الحياة.. احسنت

طالبة أخرى: كانت المرأة تقوم بقسط كبير من العمل في البيت. احسنت

طالبة أخرى: كما تقوم في الحروب بتضميد الجرحى ورعايتهم وتزويد المقاتلين بالماء والزاد. احسنت

المدرس: كيف تدار شؤون القبيلة ؟

احدى الطالبات نعم استاذ: لكل قبيلة مجلس يجتمع فيه بيت شيخ القبيلة ويحضر المجلس من اراد من افراد القبيلة ويتحدثون بمختلف الشؤون الخاصة بالقبيلة. احسنت

المدرس: لمن تكن السيادة والسيطرة في الآراء وفض الخصومات في هذا المجلس ؟

طالبة أخرى: لأصحاب المواهب والامتيازات من اصحاب النسب الرفيع والشجعان والبلغاء واصحاب المال.

المدرس: احسنت، هل هناك قانون منظم ومكتوب للقبيلة ؟

طالبة: كلا لا يوجد هناك قانون منظم ومكتوب بل كانت لهم تقاليد واعراف بسيطة يتمسكون بها ويحافظون عليها وكان تأثيرها قوياً عليهم واذا خالفها احدهم نظر اليه ابناء القبيلة نظرة احتقار وقد يؤدي الحال به الى ان يبنذوه ويطرده منهم وهذا يسمى

(الخلع)

المدرس: هل مازالت التقاليد والاعراف القبيلة تحكم مجتمعنا

طالبة: نعم استاذ: مازالت تحكم مجتمعنا

المدرس: وهل هناك حلول لديكن للتخلص من التقاليد والاعراف القبلية ؟

3-افتراض الحلول للمشكلة (9-10) دقيقة

وهي حلول مؤقتة للمشكلة وتتمثل في قدرة الطالبات على إيجاد عدد من الحلول المقترحة لحل المشكلة المطروحة (التقاليد والاعراف القبلية ودورها في حياتنا).والمدرس في هذه الحالة يقوم بتسجيل الحلول المقترحة من قبل الطالبات ويدونها على السبورة من أجل مناقشة هذه الحلول معهن وعلى النحو الآتي:

المدرس: من تقترح حلا لهذه المشكلة يمكن من خلاله أن نتخلص من التقاليد والاعراف القبلية ؟

طالبة: نُفعل دور القانون

المدرس: أحسنت، هل يوجد اقتراح آخر.؟

طالبة:نقضي على الجهل داخل المجتمع.

المدرس: أحسنت، هل يوجد اقتراح آخر.؟

طالبة: نُفعل دور وسائل الاعلام.

المدرس: أحسنت، هل يوجد اقتراح آخر؟

طالبة: نُفعل دور المؤسسة الدينية.

المدرس: أحسنت، هل يوجد اقتراح آخر؟

طالبة: نُفعل دور مؤسسات المجتمع المدني.

المدرس: أحسنت، هل يوجد اقتراح آخر؟

طالبة: محاسبة كل من يجعل نفسه قاضياً لفض الخصومات والتحكم في مصير الناس بدون علم ودراية.

المدرس: أحسنت، هل يوجد اقتراح آخر؟

طالبة: عدم القبول بحكم شيخ العشيرة أو من يتخذ موقعه الاجتماعي في أي قضية كانت.

المدرس: أحسنت، وماهو تأثير حكم الجاهل في القضايا الاجتماعية؟

طالبة: غير مرضي لله تعالى وغير مرضي للناس لأنه على غير علم ودراية.

المدرس: أحسنتم، وقد ترد مقترحات أخرى.

4-تحقيق الفروض التي تم التوصل إليها(7-8) دقيقة.

بعد تدوين الفروض المقترحة من الطالبات لحل المشكلة الحالية (التقاليد والاعراف القبلية ودورها في

حياتنا) سنأتي لدراسة هذه الحلول المقترحة لبيان ما هو صحيح وإلغاء ما هو خاطئ من خلال مناقشة هذه

الحلول مع الطالبات وهي على النحو الآتي:

المدرس: هل نستطيع أن نُفعل دور القانون ؟

طالبة: نعم، نستطيع أن نُفعل دور القانون من خلال الالتزام به وعرض ما يواجهنا من مشاكل على من يمثل القانون من مراكز شرطة ومحاكم.

المدرس: أحسنت، كيف يمكن أن نقضي على الجهل داخل المجتمع ؟

طالبة: نعم، من خلال المؤسسات التربوية والتعليمية.

المدرس: أحسنت، هل يمكن نفعل دور وسائل الاعلام ؟

طالبة: نعم، من خلال عرض ونشر البرامج التثقيفية لتوعية المجتمع.

المدرس: أحسنت، هل نستطيع أن نفعل دور المؤسسة الدينية ؟

طالبة: نعم، من خلال الخطباء والمبلغين والفتاوى التي تحدث المجتمع على الالتزام بالتعاليم الدينية.

المدرس: أحسنت، كيف يمكن أن نفعل دور مؤسسات المجتمع المدني ؟

طالبة: نعم، من خلال إقامة دورات وندوات تثقيفية للمجتمع لحثه على اتباع تعاليم الدين والقانون ؟

المدرس: أحسنت، هل يمكننا عدم القبول بحكم شيخ العشيرة أو من يتخذ موقعه الاجتماعي في أي قضية ؟

طالبة: نعم، من خلال التعليم الذي يعطينا القدرة على مواجهة مشاكلنا أو عرضها على أهل القانون.

المدرس: أحسنتم

5- التطبيق (4-5) دقيقة

من خلال التحقق من الفروض المقترحة يمكن التخلص من التقاليد والاعراف القبلية وذلك من خلال الآتي:

- 1- الالتزام بالقانون
- 2- القضاء على الجهل داخل المجتمع
- 3- نفعل دور وسائل الاعلام.
- 4- نفعل دور المؤسسة الدينية
- 5- نفعل دور مؤسسات المجتمع المدني
- 6- محاسبة كل من يجعل نفسه قاضياً لفض الخصومات والتحكم في مصير الناس بدون علم ودراية.
- 7- عدم القبول بحكم شيخ العشيرة أو من يتخذ موقعه الاجتماعي في أي قضية كانت.

خامساً: التقويم (3-4) دقيقة

في نهاية الدرس يقوم المدرس بطرح عدد من الأسئلة للتحقق من مدى فهم الطالبات للموضوع ومدى تحقق أهداف الدرس:

س/عرف القبيلة؟ س/عدد مكونات القبيلة ؟

س/ حدد مكانة المرأة المجتمع العربي ؟ س/ عرف مجلس القبيلة ؟

س/بين اهم سمات التقاليد القبلية؟

سادساً: الواجب البيتي

التحضير من صفحة 23 الى صفحة 29

قياس مستوى الثقة بالنفس لدى التلامذة المكفوفين

أ.د. هناء رجب حسن الدليمي الباحثة: زينب عباس ياس

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية

isfdw@yahoo.com

Measuring Self Confidence of the Blind Students

Asst.Prof. Hana'a Rajab Hassan Al-Deleami Researcher Zaynab Abbas Yas

College Basic Education/ Al-Mustansiriya University

Abstract

The present research aims at measuring self confidence of the blind students. The sample of the study consists of (37) students of Alnoor institution for blind students. The sample is limited to the students of the third and fifth primary school years. A scale to measure self confidence has been designed which consists of (52) items distributed over three phases: family, academic, personality.

Keywords: self confidence, students, blinds, self confidence level, visual retardation

المستخلص

يهدف البحث الحالي الى:

- 1- قياس مستوى الثقة بالنفس لدى التلامذة المكفوفين.
 - 2- التعرف على دلالة الفروق في مستوى الثقة بالنفس لدى التلامذة المكفوفين وفقاً لمتغيري أ. الجنس ب. المرحلة الدراسية.
- تألفت عينة البحث من 37 تلميذا وتلميذة من معهد النور للمكفوفين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من الصفين الثالث/ الخامس الابتدائي.

ولتحقيق أهداف البحث أعدت الباحثة مقياساً للثقة بالنفس مكون من (52) موقفاً موزعاً على (3) مجالات وهي (الاسري) و(الأكاديمي/ المدرسي) و(الانفعالي/ الذاتي) وقد تم استخراج الصدق الظاهري وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس كما حللت المواقف احصائياً واستخرجت القوة التمييزية كما واستخرجت الخصائص السايكومترية لمقياس الثقة بالنفس وهي الصدق من خلال (علاقة الموقف بالدرجة الكلية والمجال بالمجالات الاخرى. وتقدير الثبات، بطريقة الفاكرونباخ واعادة تطبيق الاختبار) وقد اصبح المقياس بصورته النهائية مكون من (47) موقفاً وتم تطبيقه على عينة البحث.

وقد توصل البحث الى النتائج الاتية:

1. ان التلامذة المكفوفين في الصفين الثالث والخامس لديهم ضعف ثقة بالنفس.
 2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة على مقياس الثقة بالنفس بين الذكور والاناث.
- واستكمالاً للبحث فقد خرجت الباحثة بعدد من التوصيات والمقترحات منها:

التوصيات:

. اعداد كراس او دليل يضم مجموعة من البرامج التدريبية التي اعددها الباحثون والباحثات وتوزيعها على معلمين ومعلمات في معهد النور للمكفوفين وبأشراف وزارة العمل والشؤون الاجتماعية لاستعمالها والاستفادة منها في حل المشكلات التي يتعرض لها التلامذة في المعهد المذكور.

المقترحات:

. اجراء دراسة مقارنة عن اسباب ضعف الثقة بالنفس بين التلامذة المكفوفين والمعاقين حركياً.

الكلمات المفتاحية: الثقة بالنفس ، التلامذة ، المكفوفين، مستوى الثقة بالنفس، إعاقة بصرية

الفصل الاول

مشكلة البحث: The problem of the research:

ان الثقة بالنفس هي احساس الفرد بقيمة نفسه بشكل طبيعي دون قلق أو رهبة فهو من يحكم تصرفاته وليس غيره (دره،

7:2013)

وتتكون الثقة بالنفس نتيجة ردود الفعل لما يقوم به الفرد نحو الآخرين، لتشكل احد العناصر الاساسية التي يعتمد عليها الفرد في تكوين شخصيه ومتى ما وجدت فمن السهل الاعتماد عليها في كل عمل ممكن من الأعمال (الابراشي وعبد القادر، 428:1944).

وبما ان ما يقوم به الفرد من اعمال تتطلب سلامته وخلوه من العاهات والامراض فان ذلك يضمن له جزءاً لا بأس به من الثقة بالنفس ولكن في حال وجود مشكلة او امراض معينة لديه فإن درجة الثقة التي يتمتع بها الفرد هي التي تحدد كيفية تعامله مع تلك الاعاقة (ميخائيل ب:ت:85).

ويعد المكفوفون أكثر تعرضاً للاضطرابات والضغط النفسي من المبصرين، ومن المشكلات السلوكية التي يعاني منها الفرد الكفيف السلوك الاعتمادي، وتغلب عليه الدونية، وعدم الثقة بالنفس، والانسحاب الاجتماعي (عقل، 44:2012).
وتتقلص قدرة الكفيف على الانتقال والمشاركة والتفاعل في النشاطات المختلفة وخاصة المدرسية منها لان فرصة الكفيف في التواصل مع البيئة اقل بكثير من المبصر، لذلك فالكفيف يعوض عن فقد بصره بحاستي السمع واللمس (القمش، 127:2011) مما يجعله قد يميل وبشكل عام للاحساس بضعف الثقة بالنفس.

ويشكل المعاقون بصريا نسبة لا يستهان بها في المجتمع العالمي أذ تشير الدراسات الى ان (0.05%-1.5%) من الافراد الذين لا يحظون لأسباب عديدة بالقدرة على الابصار الاعتيادي ولقد قدر مكتب منظمة الصحة العالمية نسبة المعاقين بصريا بنحو (1%) (عبيد، 152:2000).

اما في البلدان العربية فيقدر عدد المكفوفين وضعاف البصر حوالي (7) مليون نسمة (www.Arabic.ws.com) وكشفت دراسة اجرت مسحاً على مدارس التلامذة الاعتياديين على ان نسبة (20%) من اولئك التلامذة كانوا في درجة ما من حالات الاعاقة البصرية (يحيى، 209:2011).

اما عدد المكفوفين في العراق فيقارب العشرين الفا ليعد بذلك من الدول التي فيها نسبة الاعاقة البصرية مرتفعة بسبب الاوضاع السائدة فيه من حروب وما الى ذلك وهذه النسبة لا يستهان بها لذا وجب الاهتمام بهم ورعايتهم وتنمية الثقة بالنفس لديهم ورفعها من خلال البرامج التدريبية التي تقدمها (وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، قسم العوق البدني).

ومن خلال زيارة الباحثة لمعهد النور للمعاقين بصريا وملاحظة سلوكهم وطريقة تعليمهم توجهت الباحثة سؤال مفتوح الى الملاك التعليمي في المعهد والبالغ عددهم (7) معلمات عن المشكلات التي يعاني منها التلامذة المكفوفين، وأشارت اجاباتهم عن وجود عدد من المشكلات وفي مقدمتها ضعف الثقة بالنفس مما دفع بالباحثة التصدي لهذه المشكلة والعمل على رفع الثقة بالنفس لديهم.

أهمية البحث The importance of research

تعد الثقة بالنفس إحدى الخصائص الانفعالية التي تؤدي دوراً أساسياً في حياة الأفراد، وفي تحقيق توافقهم النفسي، ويشير علماء النفس والباحثون إلى أن الثقة بالنفس تبدأ بالنمو منذ السنين الأولى من حياة الفرد عن طريق علاقته بوالديه، وبالذات الأم التي تمنحه الرعاية والاهتمام والاحساس بالأمان من حوله (محمد، 1997:5).

فلا يولد الفرد مزوداً بالثقة بالنفس ولكنه يكتسبها من خلال التنشئة الاجتماعية، وأن خبرات الطفولة المبكرة تؤثر على ثقته بنفسه، وعلى ذلك فإن تربية الطفل تربية سليمة قائمة على مبدأ الديمقراطية في التعامل تؤدي إلى شعوره بالثقة بنفسه من خلال احساسه بأنه يعامل بمساواة مع أخوته من دون تفرقة بالحقوق والواجبات وهذا بدوره ينمي الشعور بالثقة بالنفس بداخله (العيسوي، 1978:133).

والثقة بالنفس احساس عميق داخل الذات وتعتمد قدرتنا على الثقة بالآخرين وعلى ما لدينا من غرائز وميول أكثر عمقاً (عدس، 2000:24).

كما أن الفرد الوثاق بنفسه يحقق عدة مكاسب كاستثمار الفرص لتحقيق نجاحات متتالية، ويصبح أكثر قدرة على التأثير بالآخرين ويستحوذ على حبه وتقديرهم، وتصبح لديه القدرة على مواجهة مشكلات الحياة وتحدياتها، وتساعد على تنظيم حياته العملية والأسرية، وتدفعه لاحترام نفسه والآخرين، وتكوين نظرة إيجابية متفائلة للحياة وأحداثها (دره، 2013:57).

وغالباً ما تنشأ الثقة بالنفس عن التربية في البيت، والمدرسة والتنشئة في المجتمع، ومن خبرات الإنسان وتجاربه في المواقف التي يتعرض فيها للفشل أو النجاح، للنقد أو المديح للعقاب والثواب (الزين، 1991:178).

ويرى اريكسون (Erikson) أن الشعور بالاستقلال الذاتي أو السيطرة على الذات ذلك الشعور الذي يكتسبه الطفل في سنوات عمره المبكرة يكون عاملاً محدداً وهاماً في نشأة الشعور بالاعتزاز الشخصي وبالنوايا الحسنة اتجاه الآخرين، لذلك يجب على الوالدين أن يكونوا متسامحين ويعطيا الطفل القدر المعقول من حرية الاستكشاف، حتى يكون واثقاً بذاته وقادراً على أن يتناول المواقف الجديدة من غير قلق (علوان، 2003:245).

وتوصلت دراسة سومرز (Sommers) إلى أن الكفيف يتجنب الاتصالات الاجتماعية والتنافس مع غيره فيما عدا الذين يتشابهون معه في العاهة نفسها، ويسيطر عليه الشعور بالدونية وضعف الثقة بالنفس وقد أظهرت الدراسة أن 14% من المكفوفين تكون استجاباتهم للسلوك غير متوافقة إذ يظل الشخص الكفيف غير قادر على مواجهة مشكلات الحياة، ويظهر سوء التوافق في أعراض كثيرة منها كالتمرکز نحو الذات وعدم الثبات الانفعالي والقلق الشديد (الظاهر، 2008:166).

وتبرز أهمية البحث الحالي بالآتي:

1. الاهتمام بفئة المكفوفين ورعايتهم وهي شريحة أخذت في الازدياد في العراق نتيجة الحروب التي تعرض لها البلد من خلال تقديم البرامج التربوية والنفسية التي تساعد على تجاوز اعاقاتهم ليستطيعوا العيش في المجتمع والبيئة المحيطة بهم.
2. قد يسهم البحث في إضافة علمية إلى البحوث والدراسات في مجال التربية الخاصة في العراق لأن فئة المكفوفين بحاجة إلى المزيد من الدراسات والبحوث.
3. أن نتائج البحث الحالي بغض النظر عن طبيعتها قد تعمل بلا شك على زيادة المعرفة والاهتمام بواحدة من فئات التربية الخاصة وهي فئة المعاقين بصرياً.
4. يعد البحث الحالي من البحوث التي ستسهم في اعداد مقياساً للتلامذة المكفوفين لرفع الثقة بالنفس لديهم.

أهداف البحث: The aims of the research:

يهدف البحث الحالي:

1. قياس مستوى الثقة بالنفس لدى التلامذة المكفوفين.
2. التعرف على دلالة الفروق في مستوى الثقة بالنفس بين الذكور والاناث.

حدود البحث: Limitation of the research:

يقتصر البحث الحالي على التلامذة المكفوفين من كلا الجنسين في الصفين الثالث والخامس الابتدائي والمُسجلين في معهد النور للمعاقين بصريا في مدينة بغداد/ الكرخ للعام الدراسي (2014-2015).

تحديد المصطلحات: Definition of the terms:**أولاً: مفهوم الثقة بالنفس Self_ confidence**

يعرفها كل من:

. روجرز (1920):

هي تحقيق الفرد لذاته ولديه دوافع للأبداع واستعمال كافة الامكانيات في عمله او مهنته او وظيفته ومفهوم الذات لديه هو تنظيم خبرات الفرد المتغيرة بسبب التفاعلات الاجتماعية والدافع الداخلي لتحقيق الذات وقسمت الذات الى الذات المدركة كما يتصورها الفرد نفسه، والذات الاجتماعية كما يتصوره الآخرون ويتمثل بتفاعلها الاجتماعي، والذات المثالية الصورة التي يريد الفرد ان يكون عليها (الدفاعي والخالدي، 2013:173).

. درة (2013) بأنها:

احترام الانسان لذاته، واعتزازه بشخصيته، وقدرته على التعلم والتفكير وقدرته على صنع القرارات، من خلال رؤيه شاملة للبدائل المطروحة امامه والقدرة على اتخاذ القرار من خلال استعداداته لتحمل المسؤولية (درة، 2013:52).

التعريف النظري: تبنت الباحثة تعريف (روجرز 1920).

التعريف الاجرائي: هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلامذة المكفوفين على مقياس الثقة بالنفس المعد للبحث الحالي

ثانياً: المكفوفون Blinds

تعريف وزارة العمل والشؤون الاجتماعية (2004):

وهم التلامذة الذين يكون مستوى الابصار لديهم 6/60 بعد التصحيح بالنظارات ولكلا العينين والذين تحددهم لجنة تشخيص العوق البصري والذين يحتاجون الى معهد خاص لرعايتهم وتلبية احتياجاتهم (دائرة ذوي الاحتياجات الخاصة، قسم العوق البدني، 2014)

الفصل الثاني

يتضمن هذا الفصل إطاراً نظرياً عن الثقة بالنفس ودراسات سابقة، إذ استندت الباحثة على ما ورد في الادبيات التي تم الاطلاع عليها والتي أفادت في إجراءات بحثها.

- مفهوم الثقة بالنفس Self – Confidence

ان مفهوم الثقة بالنفس مفهوم سيكولوجي عند الفرد يتكون نتيجة الخبرة والممارسة والادراك، ويراد به التكيف الفعال (الامام، 1984:163) وان مقدار الثقة يتأثر بأسلوب التربية في الصغر، فالشدة والقسوة الفعلية او اللفظية لها أثر سلبي. وأن الثقة بالنفس تعني ان يكون لدى الفرد شعور كاف بأنه قادر على النجاح في هذا الامر الذي يرغب القيام به (مجيد،

162:2008) ويعتقد كل من (ستون وشرش stone & sharsh)، ان الثقة بالبيئة والثقة بالنفس هما اللتان تكتسبان خلال الاعوام الاولى من حياة الفرد هما اساسيتان لنمو الشخصية السوية، وهما تتناظران الاحساس بالاستقلال الذاتي في نمو الشخصية عند اريكسون، كما ان نمو الثقة بالنفس يمكن الفرد خلال المراحل التالية من ان يستقل عن والديه، ثم عن اقرانه ليصبح فردا متكاملًا نفسيًا واجتماعيًا (ابو علام، 1978:43). وأكد علماء النفس الى ان الثقة بالنفس تبدأ بالنمو منذ السنين الأولى في حياة الطفل عن طريق علاقة الطفل بوالديه، ولاسيما بأمه التي تمنحه الرعاية والاهتمام وتحسسه بالأمان من حوله. مما لا شك فيه ان الطفل يتلقى اول بذور الثقة بنفسه من أسرته وما يشيع فيها من قيم تتعلق بقيمة الفرد وحرية التعبير عن نفسه باستقلالية وحرية تامة (اسعد، ب:ت: 13. 132)، وبهذا فان الثقة بالنفس تحتاج من الفرد ان يدرك جيدا بان حل المشاكل يحتاج الى الكثير من المحاولة وتوقع الخطأ، وان توقعات النجاح قريبة من توقعات الفشل، وان التعزيزات الايجابية ضرورية على طول الطريق كلما كان ذلك ممكنا (عدس، 1993:300).

علاقة الثقة بالنفس ببعض المتغيرات

هناك علاقة بين الثقة بالنفس وبعض المتغيرات منها:

- 1- الثقة بالنفس والصحة النفسية.
- 2- الثقة بالنفس ومفهوم الذات.
- 3- الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية.
- 4- الثقة بالنفس واتخاذ القرار.

العوامل المؤثرة في الثقة بالنفس:

هناك عوامل تؤثر في الثقة بالنفس وتعمل على تعزيزها وتجعل منها قوة لا يستهان بها في بناء شخصية الفرد وفي نموه النفسي وحدوث الاستقلال والصحة النفسية السليمة ولعل من ابرزها:

1. العوامل الجسمية.
2. العوامل الاجتماعية.
- 3- العوامل الوجدانية. (شراب، 2013:35)

مظاهر ضعف الثقة بالنفس: ان ضعف الثقة بالنفس هي سلسلة مترابطة تبدأ بانعدام الثقة بالنفس ثم الاعتقاد ان الآخرين يرون عيوبه وسلبياته، مما يؤدي الى الشعور بالقلق إزاء ذلك والرغبة من سلوك سلبي، وهذا يؤدي الى الاحساس بالخجل، الامر الذي يؤدي مرة اخرى الى الشعور بضعف الثقة بالنفس، والشعور بضعف الثقة بالنفس يؤدي الى تدمير حياة الفرد لأنه يصبح مهددا من الداخل (نفسية مضطربة) ومن الخارج في تعامله مع الآخرين وعدم التواصل والتكيف معهم. وقد حدد جلفورد مظاهر نقص الثقة بالنفس وكما يلي:

1. التمرکز حول الذات.
 2. الشعور بعدم الرضا عن الاحوال والخصائص الشخصية.
 3. الشعور بالحاجة الى التحسن.
 4. العدوان وحب السيطرة على كل ما يقع تحت يده ليتخلص منه.
 5. عدم الاعتماد على النفس وعدم تحمل المسؤولية والتخلص منها والهروب من المأزق (شراب، 2013: 40).
- خصائص الافراد الذين يعانون من ضعف الثقة بالنفس:**

1. الانغلاق. 2. التردد. 3. التقلب. 4. التهرب من المسؤولية. 5. الخجل المفرط (دره، 2013: 59 . 63).

نظريات الثقة بالنفس

لقد تعددت النظريات التي فسرت مفهوم الثقة بالنفس وقد نجد اختلافا في تحديد مكونات ومسببات واثار المتغيرات فيه تبعا لاختلاف الاطر النظرية والفلسفية. كما نجد تقاربا في الرأي حول بعض المضامين ولقد تجسد الاختلاف والتباين في الاتجاهات التفسيرية من خلال تأكيد بعضها على اعطاء دور بارز للعوامل البيولوجية والجسمية في حين اهتم بعضها الاخر بالجانب النفسي الداخلي من خلال الصراعات الداخلية ودورها البارز في تشكل الثقة بالنفس من عدمها واهتمت نظريات اخرى بأثر العوامل الاجتماعية متمثلة باضطرابات العلاقات الاجتماعية للفرد، بينما اكدت بعضها على الجانب الانساني واهتمت بدور الفرد في تحديد وصياغة اسلوب حياته الخاص.

اذ تؤكد نظرية التحليل النفسي لـ (فرويد) فانة يشير الى ان الانا (Ego) اذا كانت قادرة على معالجة مصادر القلق لديها فان الفرد ينمو بشكل سليم، وان اظهار السلوك المتوازن والثقة العالية بالنفس لا تتم الا اذا عولجت النفس من القلق. كما يؤكد سوليفان على دور العلاقات الاجتماعية وان السلوك المقبول او المنحرف يكون قد تشكل من خلال التنشئة الاجتماعية واكد على تطوير مفهوم الذات وان الناس مدفوعين بنوعين من الحاجات الاولى الحاجة للأمن والثانية الحاجة البيولوجية.

اما النظرية السلوكية فهي نظرية المثير والاستجابة وان شخصية الفرد تتكون من عادات سلبية وإيجابية وان العادات السلبية نتيجة تعلم خاطئ وان من صفات التعلم الخاطئ هو ضعف الثقة بالنفس لدى الفرد واعتماده على الاخرين. اما نظرية السمات فقد حددت سمات مصدرية اساسية اولية تتأثر بالمواهب الطبيعية وتكون مستقرة نسبيا ومصدر الصفات السطحية هي الصفات الظاهرية واحدى تلك الصفات الظاهرية هي الثقة بالنفس وهي احدى صفات الشخصية الاساسية الاولى وواحدة من مجالات التكيف. اما جلفورد فقال ان الثقة بالنفس لا تقتصر على سلوك انفعالي او اجتماعي انما ترتبط بالسلوك بشكل عام وترتبط باتجاهات الفرد السلبية الاجتماعية تجاه نفسه والبيئة الاجتماعية. كما اكدت النظرية الانسانية على احترام الانسان بوصفه قيمة القيم وتحقيق الذات والثقة بالنفس من المفاهيم الاساسية في تعليم النفس الانسانية. واكد ماسلوا على ان سلوك الانسان ايجابي ونظر له نظرة ايجابية متفائلة وان الانسان يسعى لتحقيق ذاته وبذلك يحقق الثقة بنفسه من خلال اشباع حاجاته وبصورة متسلسلة وبشكل هرمي الى ان يصل الى اعلى الهرم وان وصوله يعني انه انسان سوي وواثق بذاته وبنفسه وان الثقة بالنفس لا تأتي الا من خلال تحقيق الذات والتي تحتل قمة التدرج الهرمي للحاجات.

اما نظرية الذات فقد اكد روجرز على ان الانسان قادر على الابداع وايمانه بالطبيعة الاجتماعية وان الشخص السوي يكون مفهومه لذاته متناسق ووجهة نظر روجرز هي ان الانسان اذا نظر لنفسه نظرة ايجابية واحترم كل فرد وحافظ الاخرين على كرامة الفرد وحقه واتخاذ قراره فهو شخص مبدع بذاته بنظر روجرز لان النزعة نحو تحقيق الذات متواجدة عند كل انسان وان الفشل والاحباط الذي يعترض تحقيق الذات يؤدي لظهور مشاكل نفسية ومنها عدم الثقة بنفسه وضعف تقديره لذاته.

اما نظرية الجشتالت فقد نادت الى دراسة السلوك ككل فدراسة السلوك كأجزاء لا يحقق الهدف المرجو من دراسته لان نتائجه تكون غير دقيقة ومظلمة ويعتقد كيفن ان الضغوطات سواء اكانت من داخل ام خارج هي ضغوطات اجتماعية التي تكون على صورة ممنوعات واذا كانت قوية تؤدي لتفكك الفرد وعدم ثقته بنفسه وعدم تكيفه مع نفسه ومع البيئة الاجتماعية وبالعكس ان قلت تلك الضغوطات فانه يستطيع التكيف مع نفسه والثقة بها وبالاخرين وهذه النظرية تقوم على اساس الكليات وليس الجزئيات اي الكليات ثم تتمايز الجزئيات وسلوك الفرد يوجه نحو الاهداف ذات التكافؤ الايجابي اي تحقيق واشباع حاجاته ومنها تحقيق ذاته وثقته بنفسه وبيئته عن مناطق التكافؤ السلبية التي تولد التهديد الذاتي وبالتالي ضعف الثقة بالنفس.

وقد تبنت الباحثة نظرية الذات لروجرز لانه اكد على ان الانسان مبدع واكد ايضا على اهمية البيئة الاجتماعية وما تفرزه من امورا ايجابية محققة للذات وللثقة بالنفس او بالعكس ما تفرزه من جوانب سلبية تؤدي لضعف الذات والاعتماد على الآخرين في اتخاذ القرارات كما يؤدي الى عدم الثقة بالنفس.

ثانياً: المكفوفين

مفهوم المكفوفين

لقد عرف المكفوفون بعدة تعاريف منها من الناحية (الطبية، القانونية، التربوية) ويعد المكفوف من الناحية الطبية: هو ذلك الفرد الذي تقل حدة البصر لديه عن 60/6 بعد استعمال النظارات الطبية ولأفضل العينين (سيسالم، 20، 1997).

ومن الناحية القانونية: هو ذلك الفرد الذي لديه مجال بصري محدود جداً بحيث لا تزيد قوة بصره المحيطي عن 20 درجة في احسن العينين (الروسان، 1998:328).

اما من الناحية التربوية: هو ذلك الفرد الذي لا يمتلك القدر الكافي من البصر والذي يمكنه من اكتساب المعرفة بالطريقة الاعتيادية ويحتاج الى استعمال اساليب ووسائل خاصة تمكنه من ذلك (احمد، 1983:71).

ويمكن القول ان الكفيف هو الفرد الذي لايزال يعاني من مشكلات بصرية حتى بعد استعمال النظارات الطبية وتؤثر في تحصيله، الامر الذي يتطلب اجراءات ووسائل خاصة في تعليمهم (AL _ Qassab,1988:12_13).

اسباب الاعاقة البصرية

تختلف اسباب فقد البصر من بلد الى اخر بحسب ظروفه وإمكانياته ومدى ما يمنحه من رعاية لأفراده وتحدث الاصابة اما قبل الولادة او في اثائها او بعدها. والاسباب قد تكون وراثية او بيئية وقد يحدث بشكل مفاجئ او تدريجي والاسباب هي:

اسباب ما قبل الولادة Before Labor وتشمل:

أ. العوامل الوراثية: من حيث ان انواعاً من العمى قد تنتقل وراثياً بواسطة الجينات من الاء الى الاء مثل حالات المياه الزرقاء وعمى الالوان وقصر البصر وبعده الشديدين (الروسان، 2000:19).

ففي بحث اجري على تلامذة المدارس في الولايات المتحدة الامريكية، وجد ان 64، 1% من الحالات ترجع الى العوامل المؤثرة قبل الولادة، و13، 8% نتيجة الامراض المعدية و7، 5% لإصابات الحوادث و6، 14% للإمراض المختلفة ب. العوامل البيئية: مثل اصابة الام الحامل ببعض الامراض كالحصبة الالمانية والزهري وتعرض الام للأشعة السينية وتناولها للعقاقير والادوية من دون استشارة طبية (المعماري، 2004:71).

اسباب اثناء الولادة During Labor

وتشمل زيادة ونقص الاوكسجين، الولادة المتعسرة، الولادة المبكرة، استعمال الاجهزة والالات في عملية التوليد (المعاينة واخرون، 2000:43).

اسباب ما بعد الولادة After Labor

وهي مجموعة من العوامل التي تؤثر على نمو حاسة البصر مثل العوامل البيئية كالتقدم في العمر وسوء التغذية والحوادث والاصابة بالإمراض التي تؤثر في حاسة البصر ومن ثم تؤدي الى اعاقتها، ومن الامثلة الاصابة بالمياه البيضاء cataract، والمياه السوداء glaucoma، والسكري diabetes (الروسان، 1998:313312).

خصائص المعاقين بصريا (المكفوفين)

1. الخصائص الجسمية والحركية

يبدو الكفيف من الناحية الجسمية طبيعياً من حيث (الوزن والطول) بصفة عامة ولكن في الجانب الحركي فيبدو ابداً من اقرانه الاعتياديين ليس لأسباب فسيولوجية بحتة وانما يعاني من الناحية الفسيولوجية عجزاً خلقياً هو العجز عن الرؤية (فهيم، 1965:14).

فالمكفوفين يعانون من ضعف في المهارات الأساسية الحركية وخاصة في مهارة مسك الأشياء والقيام بفعاليات واعمال تتطلب تأزراً عضلياً بصرياً. الا ان اتجاهات التدريب والتعليم في اتجاهات معينة يمكن ان تطور بعضاً من مهاراته اليدوية كما هو الحال في مهارة العزف على الآلات الموسيقية واعمال الحياكة وهو ما يؤكد اثر التعامل النفسي ويلغي اثر العامل الفسيولوجي في ضعف المهارات الأساسية للكفيف (كارول، 1969:56).

2. الخصائص النفسية والاجتماعية

ان لكف البصر تأثيرات كثيرة ومختلفة تعتمد على طبيعة هذه الاعاقة وعمر المصاب ودرجة الاعاقة وشدها ونوعية الاعاقة المرافقة لها (العز، 2000:44).

فيترب على الكفيف ان يسلك اتجاهات تقود الى مجموعة من الخصائص والصفات المميزة للآليات النفسية الدفاعية والتي يضطر الى المبالغة في استعمالها. الامر الذي يجعله يظهر على حالة من الاضطرابات الانفعالية بدرجة او بأخرى تتفاوت حدتها، بحسب الظروف المحيطة بالفرد المعاق. ومدى تقبل الاسرة والمجتمع لإعاقته وظروف الرعاية التي يحظى بها (احمد، 1978:306).

فقد يرتفع لديه مستوى الاحباط والانطواء والكأبة نتيجة التأخر او الضعف او عدم اشباع الحاجات الأساسية وتحقيق الرغبات والطموحات الشخصية وخاصة في البيئات الاجتماعية المتدنية. وبمقدار ما يتوافر في البيئات الاسرية والاجتماعية من عوامل تخفف من الضغط على الكفيف من متطلبات تساعد على اشباع الحاجات كلما قل لجوئه الى الآليات النفسية الدفاعية، ومن ثم يخف الاضطراب النفسي واعراضه وتكون الخصائص اكثر طبيعية واعتيادية بحيث يصعب ملاحظة ما ذكر سابقاً ومثل هذه الحالة قد تتوافر في بيئات تتسم بالدفع الانساني من تقبل وحب واحترام (الامام وآخرون، 1993:152).

ثانياً: دراسات سابقة

ستتناول الباحثة عرضاً لبعض الدراسات التي لها صلة بموضوع البحث وعلوم النفس المختصة بالفئة العمرية اذ انها لم تجد الا دراستين اجنبيتين ودراسة عربية واحدة.

1 .دراسة جيدي (Gede 1981)

2.دراسة النوري (النوري 1999)

دراسة جيدي (Gedy 1981)

(دور بعض الاتجاهات الابوية في ثقة التلميذ بنفسه وتأثيرها على تحصيله الدراسي)

استهدف البحث التعرف على العلاقة بين ثقة التلميذ بنفسه وتحصيله الدراسي والتعرف على دور بعض الاتجاهات الابوية كعوامل مؤثرة في ثقة التلميذ بنفسه وتحصيله الدراسي.

وقد احتوت الدراسة على درجات الثقة بالنفس اذ قام بتقديرها عدد من المختصين بعلم النفس كما واعتمدت الدراسة على معدل درجات التلامذة ودرجات اختبار الذكاء وقد اجريت الدراسة على التلامذة من المراحل الدراسية الاولى الى العاشرة وبعد الانتهاء من تحليل النتائج تبين ان هناك علاقة بين الثقة بالنفس والتحصيل الدراسي من خلال السنوات العشر وهي الفترة

التي تمت فيها الدراسة، كما تبين ان الثقة بالنفس ومعدل الدرجات في التحصيل تبرز تقريبا في المرحلة الخامسة لكلا الجنسين كما تبين ان هناك فرقا بالثقة بالنفس بين الذكور والاناث في المرحلة الخامسة كما بينت الدراسة الى عدم وجود علاقة بين اتجاهات الابوية وبين التحصيل والثقة بالنفس (Gedy,1981:3071)

دراسة النوري 1999

(اثر الالعب التعليمية في تنمية الثقة بالنفس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية)

واستهدف البحث التعرف على اثر بعض الالعب التعليمية في تنمية الثقة بالنفس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وقد اعتمدت الباحثة على عينة قصدية من تلامذة الصف الخامس الابتدائي ممن لديهم ضعف الثقة بأنفسهم. واقتصرت العينة على (20) تلميذاً وتلميذةً وقسمت بصورة عشوائية على مجموعتين احدهما تجريبية ضمت (10) تلاميذ والاخرى ضابطة تضمنت ايضا (10) تلاميذ. وقد طبقت الباحثة مقياس تقدير الثقة بالنفس بعد التأكد من صدقه وثباته واستخراج القوة التمييزية لفقراته. ومن ثم الاختبار التحصيلي واخيرا اعدت البرنامج الارشادي باستعمال الالعب التعليمية بعد التأكد من صدقه اذ عرض على مجموعة من الخبراء للتأكد من صدقه وطبق البرنامج على المجموعة التجريبية واستمر (9) اسابيع قدمت فيه جلسات إرشادية باستعمال الالعب التعليمية الخاصة في مادتي العلوم والجغرافية.

وقد توصلت الباحثة الى النتائج الآتية:

1. لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس تقدير الثقة بالنفس بعد التجربة.
 2. لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات تلاميذ المجموعتين في مستوى التحصيل الدراسي في مادتي العلوم والجغرافية بعد التجربة (النوري، 1999:9)
- موازنة الدراسات السابقة:

الهدف: لقد هدفت كل دراسة من الدراسات السابقة نحو تحقيق عدة اهداف لكنها اشتركت في هدف تحقيق الثقة بالنفس ومعرفة مستواها، وسوف يكون احد اهداف البحث الحالي قياس مستوى الثقة بالنفس.

العينة: لقد تباين حجم العينة من دراسة الى اخرى ولكنها اشتركت في انها سحبت من مجتمع المرحلة الابتدائية. والبحث الحالي سوف يختار عينة من الصفين الرابع والخامس الابتدائي وسوف يحدد حجم العينة الذي يتناسب مع البحث الحالي.

الادوات: لقد تنوعت الادوات المستعملة في الدراسات السابقة منها استعمال مقياس الثقة بالنفس وأختبار الذكاء كدراسة (جدي 1981) واعتمدت دراسة (بيزل 1985) على قياس الثقة بالنفس ايضاً وتحليل النتائج احصائياً اما دراسة (النوري 1999) فقد استعمل مقياس الثقة بالنفس وبرنامجاً ارشادياً وكذلك استعمل الالعب التعليمية وسوف يستعمل البحث الحالي مقياس الثقة بالنفس للاختبار القبلي والبعدي لرفع الثقة بالنفس.

الوسائل الاحصائية: لقد تنوعت الوسائل الاحصائية المستعملة منها استعمال مان وتتي/ اختبار التائي واختبار الاشارة لويلكوكسن وبما يتلائم مع البحث للتوصل الى النتائج النهائية.

النتائج: لقد اختلفت النتائج التي توصلت اليها الدراسات بحسب الاهداف الموضوعية لكل دراسة لكنها اشتركت في رفع او تحقيق الثقة بالنفس للمرحلة الابتدائية.

الفصل الثالث

يتضمن هذا الفصل منهجية البحث واجراءاته التي اعتمدتها الباحثة بغية التحقق من اهداف البحث وفرضياته ووصف لمجتمع البحث وعينته، والادوات المستعملة والوسائل الإحصائية التي اعتمدت في تحليل البيانات. وفيما يلي عرضا تفصيلياً لتلك الاجراءات:

اولاً: مجتمع البحث وعينته **Research population and its Sample**:

أ. مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث من التلامذة المكفوفين المسجلين في معهد النور للمكفوفين ويقع معهد النور في جانب الكرخ الثالثة ويبلغ عدد التلامذة فيه (94) تلميذاً وتلميذة منهم (60) ذكور و(34) اناث وجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

توزيع افراد مجتمع البحث بحسب الجنس

العدد الكلي للمعهد	المجموع		المراحل الدراسية												نوع المعهد	اسم المعهد
	ذكور	اناث	السادس		الخامس		الرابع		الثالث		الثاني		الاول			
			أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ		
94	60	34	5	9	10	12	2	7	8	17	5	7	4	8	حكومي	النور للمكفوفين

ب . عينة البحث

تم أختيار عينة البحث من تلاميذ الصفين الثالث والخامس الابتدائي لكلا الجنسين والبالغ عددهم (37) تلميذاً وتلميذة كما مبين في جدول (2).

جدول (2) عينة البحث موزعة حسب المرحلة والجنس

المرحلة	الجنس		المجموع الكلي للعينة
	ذ		20
الثالث	15	20	17
الخامس	10	17	37
المجموع	25	37	20

ثانياً: اداة البحث:

تتألف أداة البحث من مقياس الثقة بالنفس:

خطوات اعداد مقياس الثقة بالنفس:

- تحديد التعريف النظري لمقياس الثقة بالنفس واعتمدت الباحثة على تعريف روجرز 1920

- اعداد المواقف

من الخطوات المهمة في بناء المقياس هو وضع قائمة كبيرة من الفقرات او المواقف ذات العلاقة بالظاهرة موضوع

البحث (Oppenheim,1978:134). ويهدف الوصول الى ذلك قامت الباحثة بالخطوات الاتية:

.مراجعة الادبيات والدراسات السابقة وبعض المقاييس والمواقف التي تناولت مفهوم الثقة بالنفس.

. الاطلاع على ما اشارت اليه الاستمارة التشخيصية التي يعتمد عليها معهد النور للمكفوفين في تشخيص وقبول التلامذة المكفوفين.

. بعد جمع وتحليل الاستجابات من المصادر المذكورة التي اعتمدت عليها الباحثة تم صياغة مجموعة من المواقف وقد اخذت الباحثة بعين الاعتبار ان تتفق مع مفهوم الثقة بالنفس موزعه على مجالات (الاسري بوقع 17، والاكاديمي 18 موقف، والانفعالي 17 موقف) وقد بلغ عدد فقرات المقياس بصيغة الاولى (52) موقف.

. اعداد تعليمات المقياس:

اشار (فرج 1980) الى ضرورة التحقق من فهم العينة المستهدفة لتعليمات المقياس ومدى وضوح المواقف لديهم (فرج، 1980:160).

وقد راعت الباحثة عند اعداد تعليمات المقياس ان تكون المواقف واضحة المعنى وسهلة التطبيق ولا تكون طويلة ومملة عند الاجابة، كما وضحت طريقة الاجابة على مواقف المقياس، واهمية التعاون مع الباحثة والدقة في الاجابة.

الصدق الظاهري (Face Validity):

وتم استخراج الصدق الظاهري لمقياس الثقة بالنفس وذلك بعرضه على مجموعة من الخبراء المتخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس والذين بلغ عددهم (10) كما في ملحق (3) للتعرف على صلاحية المواقف اذ اعتمدت الباحثة نسبة (80%) لبقاء المواقف واستبعدت المواقف التي نالت نسبة نقل عن (80%) وهي (20 و 44) وقد اصبح المقياس يتكون من (50) موقفاً.

التحليل الاحصائي للمواقف:

تكونت عينة التحليل الاحصائي من (260) تلميذاً وتلميذة اختبروا عشوائياً من مدرسة الاعداس ومدرسة السيدة سكينة الابتدائية ومعهد النور للمكفوفين ويتضمن التحليل الاحصائي مايلي:

أ. القوة التمييزية للمواقف:

اذ تعد عملية حساب القوة التمييزية للمواقف خطوة مهمة جداً، فالمواقف المميزة هي المواقف التي لها القدرة على التمييز بين ذوي المستويات العليا والدنيا من الافراد في السمة او الخاصية التي تقيسها (Shaw,1976:450) ولغرض حساب قوة تمييز المواقف رتبت الاجابات تنازلياً من اعلى درجة الى اقل درجة ثم اخذت (27%) للمجموعة العليا وللمجموعة الدنيا من العينة فبلغ مجموع استمارات المجموعة العليا (70) استمارة ومثلها اوطاً للدنيا (70) من العينة وبذلك اصبح مجموع عينة التحليل الاحصائي (140) تلميذاً وتلميذة، وهذا افضل نسبة للمقارنة بين مجموعتين كما يشير مان Man (1971:182).

وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، تم استخراج القوة التائية، ثم قورنت القيمة المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة (1.96) عند درجة حرية (138) اذ تبين ان اغلب المواقف مميزة عند مستوى دلالة (0,05) باستثناء (3) مواقف غير مميزة وهي (45.19.1) وبذلك يصبح المقياس بصورة النهائية مؤلف من (47) موقف، موزعة على المجالات الثلاث بواقع (16) مجال اسري و(15) مجال اكاديمي و(16) المجال الانفعالي، وتراوح الوسط حسابي ما بين (2.4-2.9) وتباين ما بين (0.2-0.25) للمجموعة العليا، اما المجموعة الدنيا فبلغ وسطها الحسابي ما بين (1.6-2.2) وتباين ما بين (0.40-1.40) اما القيم التائية فتراوح ما بين (5.8-11.11) وقد استبعدت الفقرات الغير مميزة وهي (1، 19، 45).

ب . صدق المواقف:

تعد هذه الطريقة أكثر شيوعاً في تحليل مواقف الاختبار والمقاييس النفسية لما تتمتع به من تحديد تجانس المواقف في قياس الظاهرة السلوكية وقد تم استعمال معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل موقف من المواقف والدرجة الكلية للمقياس، إذ تشير انستازي (Anastasi,1988) الى ان افضل محك هو الدرجة الكلية للمقياس وهو مؤشر مهم لاستخراج صدق المواقف (Anastasi,1988:211).

ولا يجاد معامل الارتباط بين درجة الموقف والاختبار الكلي تبين ان اغلب مواقف المقياس دالة احصائياً من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية لمعامل الارتباط والبالغة (0.098) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (258) عدا الثلاث مواقف (45.19.1) وهذا مؤشر للاتساق الداخلي للمقياس وهو احد مؤشرات الصدق البنائي وقد بلغت معاملات الارتباط بين (0.022-0.782).

الخصائص السيكومترية للمقياس:**أولاً: صدق المقياس (Scale Validity):**

يعد الصدق من العوامل الأساسية التي ينبغي للباحث التأكد منه. وصدق المقياس هو قدرته على قياس ما وضع من أجله او السمة المراد قياسها (داؤد وعبد الرحمن، 1990: 119.118).

ويؤكد عدد من علماء القياس النفسي والتربوي ان الصدق هو مجموعة الأدلة التي نسترشد بها للتحقق من وجود الصدق ودرجته (النبهان، 2004:442). ومن انواع الصدق التي تم التحقق منها في مقياس الثقة بالنفس هي:

1. الصدق الظاهري (Face Validity): وقد تم الحديث عنه سابقاً.

2. صدق البناء (Construct Validity):

ويقصد به تحليل درجات المقياس استناداً للخاصية المراد قياسها، اذا تطابقت الدرجات التجريبية مع الافتراضات النظرية يعني ان المقياس يقيس السمة التي اعد لقياسها (Allen & Yen:1979,102).

وقد تم التحقق من ذلك عن طريق تحليل المواقف بطريقتين، القوة التمييزية لمواقف المقياس وارتباط الموقف بالدرجة الكلية للمقياس، وان هناك اتساقاً داخلياً متجانساً بين فقرات المقياس، كما تم استخراج علاقة المجال بالمجالات الاخرى كما موضح في جدول (3).

جدول (3)**علاقة المجال بالمجالات الاخرى**

المجالات	الاسري	الاكاديمي (المدرسي)	الانفعالي (الذاتي)
الاسري	—	0.531	0.555
الاكاديمي (المدرسي)	0.531	—	0.653
الانفعالي (الذاتي)	0.555	0.653	—

مما يدل على ان هناك اتساقاً داخلياً متجانساً بين مواقف مقياس الثقة بالنفس (الاسري / الاكاديمي / الانفعالي).

ثانياً: الثبات (Reliability):

يعد ثبات المقياس من الشروط الأساسية للمقياس الجيد ان يمتاز بثبات عالي والثبات يعني درجة عالية من الدقة والاتساق (ابوحطب، 1976:78). ويعني الثبات كذلك التوصل الى النتائج نفسها عند تطبيق المقياس او الاختبار في مدتين مختلفتين وفي حدود زمن يتراوح بين اسبوع واسبوعين عادة (داؤد وعبد الرحمن، 1990:122).

وقد استخرج ثبات مقياس الثقة بالنفس بطريقتين هما:

أ. طريقة اعادة الاختبار (Test- Retest method):

وهي من الاساليب المهمة في تقدير الثبات، وتقوم فكرة اعادة الاختبار على اجراء اختبار على مجموعة كافية وممثلة من الافراد عبر فترة زمنية لاهي قصيرة بحيث تتأثر بتحصيل الافراد في المرة الثانية بالآلفة والتمرين، ولا هي طويلة بحيث يبعد بين المفحوصين ووقت الاختبار (الامام وآخرون، 1990:14).

اذ اعيد تطبيق المقياس على عينة مؤلفة من (20) تلميذ وتلميذة منهم (5) مكفوفين من معهد النور للمكفوفين و(15) من الاعتياديين من تلامذة مدرستي (الواسطي والسيدة سكينة الابتدائيتين المختلطتين) وكانت الفترة بين التطبيقين (14) يوما وهي مدة مناسبة، وبعد ذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين فبلغ (0.82) ويعد هذا معامل ثبات جيد.

ب . معادلة الفاكرونباخ:

اذ تم حساب الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ فتبين ان معاملات ثبات الابعاد التي تكون منها المقياس تتمتع بدرجة عالية من الثبات مما جعل الباحثة تطمئن الى تطبيقها للتحقق من فرضيات البحث والجدول (4) يوضح معاملات الفا كرونباخ لكل بعد من ابعاد المقياس ككل.

جدول (4)

تقدير الثبات بطريقة الفاكرونباخ واعادة تطبيق الاختبار لكل بعد من ابعاد المقياس والمقياس ككل

البعد	عدد المواقف	معامل الفا كرونباخ	الخطأ المعياري	اعادة تطبيق الاختبار	الخطأ المعياري
الاسري	16	0.88	3.2	0.86	6.3
المدرسي (الاكاديمي)	15	0.63	5.5	0.76	11.0
الانفعالي (الذاتي)	16	0.76	4.5	0.80	8.9
المجموع الكلي للمقياس	47	0.79	4.0	0.82	9.7

المقياس بصورة النهائية:

يتألف المقياس الذي اعدته الباحثة بصورة النهائية من (47) موقفاً بواقع (16) موقفاً للمجال الاسري و(15) موقفاً للمجال الاكاديمي و (16) موقفاً للمجال الانفعالي ملحق (1). وتكونت اعلى درجة للمقياس (141) وادنى درجة (47) بمتوسط فرضي قدرة (94) وقد اعطيت الدرجات (1.2.3) لبدائل الاستجابة (أ. ب. ج.).

التطبيق النهائي للمقياس: قامت الباحثة بتطبيق المقياس بصورته النهائية والبالغة (47) موقف على عينة البحث الكلية البالغ عددها (37) تلميذاً وتلميذة من الصفوف الثالث والخامس الابتدائي.

تصحيح المقياس: يقصد بتصحيح المقياس الحصول على الدرجة الكلية للمستجيب على مواقف مقياس الثقة بالنفس عن طريق جمع الدرجات التي يحصل عليها التلامذة لجميع المواقف، ولقد وضعت الدرجات لكل فقرة موزعة على بدائل المواقف الثلاثة: (أ. ب. ج.)، وقد حددت الاوزان على التوالي (1.2.3) اذ تبلغ اعلى درجة للمقياس (141) وادنى درجة (47) بمتوسط فرضي قدره (94).

الوسائل الاحصائية: استخدمت الباحثة مجموعة من الوسائل الاحصائية لمعالجة البيانات وهي:

1. معامل ارتباط بيرسون لإيجاد معامل ثبات المقياس.
2. الاختبار التائي T _Test لعينتين مستقلتين لحساب القوة التمييزية للمواقف والتعرف على دلالة الفروق بين الجنسين.
- 3- معادلة الفاكرونباخ لتقدير معامل الثبات.

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها التي تم التوصل إليها وفقاً للبيانات ومعالجتها احصائياً في ضوء اهداف البحث وعلى النحو الاتي:

اولاً: الهدف الاول للبحث (قياس مستوى الثقة بالنفس لدى التلامذة المكفوفين).

لتحقيق هذا البحث قامت الباحثة بتطبيق مقياس الثقة بالنفس على تلامذة الصف الثالث والخامس والبالغ عددهم (37) تلميذاً وتلميذة وتراوحت درجاتهم ما بين (76-100) وقد بلغ الوسط الحسابي (93.18) وبانحراف معياري قدره (4.3) وبعد استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر أن القيمة التائية المحسوبة (1.45) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (1.684) عند مستوى دلالة (0.05). مما يدل على ان تلامذة الصفين الثالث والخامس لديهم ضعف في الثقة بالنفس وكما مبين في جدول (5).

جدول (5) نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس الثقة بالنفس

العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
المكفوفين	37	93.18	4.3	94	1.45	1.684	0.05 دالة

وهذا يدل على ان المكفوفين يعانون من ضعف الثقة بالنفس.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (موهل 1937)، والتي توصلت الى ان المكفوفين يعانون من القلق وضعف الثقة بالنفس نتيجة لعجزهم وشعورهم بالنقص من جراء الاعاقة ويصاحبها حيل وخدع تعويضية (احمد، 1978:259).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما اشارت اليه الادبيات الخاصة والتي ذكرت ان المكفوفين يعانون من ضعف الثقة بالنفس. فقد جاءت هذه النتيجة منسجمة مع رأي الشرفاوي الذي يؤكد ان شعور الفرد المعوق بالنقص والاهمال والرفض والتذليل يؤدي به الى اضطرابات نفسية وهو يعزو التطورات التي تحصل للفرد الكفيف الى مدى تفاعله مع المحيط الذي يعيش فيه وعمق تأثيره فيه وبالتالي فأن الفرد الكفيف يتحدد تفاعله مع المحيط بسبب اعاقته (الشرفاوي، 1978:22).

الهدف الثاني: التعرف على دلالة الفروق في مستوى الثقة بالنفس بين الذكور والاناث.

استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتي لمعرفة دلالة الفروق في مستوى الثقة بالنفس بين الذكور والاناث، بما ان القيمة المحسوبة والبلغة (0.73) وهي اقل من القيمة الجدولية والبالغة (1.684) تحت مستوى دلالة (0.05) فلا توجد فروق بين الذكور والاناث في الثقة بالنفس. وكما موضح في جدول (6).

جدول (6)

دلالة الفروق في مستوى الثقة بالنفس بين الذكور والاناث

ت	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
1	ذكور	25	92.25	5.9	0.73	1.684	0.05
2	اناث	12	93.57	3.7			

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث الحالي توصلت الباحثة الى الاستنتاجات الآتية:

1. ان بعض التلامذة المكفوفين يعانون من انخفاض في مستوى الثقة بالنفس.
2. حاجة التلامذة المكفوفين الى برامج تدريبية وتعليمية وارشادية لرفع الثقة بالنفس.

التوصيات:

1. إعداد كراس او دليل يضم مجموعة من البرامج التدريبية التي اعدھا الباحثون والباحثات وتوزيعها على المعلمين والمعلمات في معهد النور للمكفوفين تحت اشراف وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، لاستعمالها او الاستفادة منها في حل المشكلات التي يتعرض لها التلامذة في المعهد المذكور.
2. إشراك وزارة حقوق الانسان مع وزارة العمل والشؤون الاجتماعية للعمل المشترك في هذا المجال (دراسات ميدانية، زيارات استكشافية، دورات تدريبية، حلقات نقاشية) لمفهوم حق الانسان في العيش بكرامة.
3. توجيه الاعلام الرسمي بتخصيص برامج عن واقع رعاية التلامذة المكفوفين وإطلاع المواطن على سياسة الدولة الاجتماعية حول هذا الموضوع.

المقترحات:

اقترحت الباحثة عدداً من الدراسات والبحوث العلمية منها:

1. القيام بدراسة مماثلة على معاهد النور للمكفوفين في محافظات العراق.
2. اجراء دراسة مقارنة عن اسباب ضعف الثقة بالنفس بين التلامذة المكفوفين والمعاقين حركياً.
3. بناء برامج تدريبية لخفض متغيرات نفسية (القلق، الخوف، العدوانية) للتلامذة المكفوفين.

المصادر العربية:

- . ابو فخر واخرون، غسان ابو فخر، ومها زحلق، وسهاد المللي(2006): علم نفس ذوي الحاجات الخاصة اطفال ما قبل المدارس، منشورات جامعة دمشق، سوريا.
- . ابو علام، العادل محمد (1978): قياس الثقة بالنفس عند الطالبات في المرحلة الدراسية الثانوية والجامعية، مؤسسة علي جراح الصباح، الكويت.
- . أبو حطب، فؤاد، فهمي، محمد سيف الدين (1984): معجم علم النفس والتربية، ج1، الهيئة العامة لشؤون المطابع، مصر.
- . احمد، لطفي بركات (1978): الفكر التربوي في رعاية الطفل الكفيف، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- . اسعد، يوسف ميخائيل (1978): الثقة بالنفس، دار النهضة، مصر للطباعة والنشر، القاهرة.
- . الامام، مصطفى محمود(1984): الاستقلالية والثقة بالنفس عبر مراحل نمو الشخصية ودور البيت والمدرسة، الوقائع الكاملة للندوة العلمية حول توجيه المناهج ووسائل التدريس لتعزيز شخصية الطالب وثقته بنفسه واتخاذ القرار، وزارة التربية، التوثيق والدراسات، ج2، العدد(192).
- . — (1990): الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، دار الحكمة، العراق، البصرة.
- . — (1993): علم نفس الخواص، مطبعة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.
- . الابراشي، محمد عطيه(1944): في علم النفس، ط2، ج3، مطبعة عيسى البابي الحلبي، مصر.
- . الخطيب، جمال محمود سعيد (1987):، تعديل السلوك (القوانين والإجراءات)، ط1، عمان، الاردن.
- . داؤد وعبد الرحمن، عزيز حنا داؤد، وانور حسين عبد الرحمن(1990): مناهج البحث التربوي، جامعة بغداد.

- . الدفاعي والخالدي، كاظم علي الدفاعي وامل ابراهيم الخالدي(2013): علم نفس الشخصية، بغداد.
- . درة، عبد الباري ابراهيم (2013): المهارات العشر للثقة بالنفس النظرية والتطبيقية، ط2، دار وائل للنشر، عمان.
- . الروسان، فاروق وآخرون. (1998): رعاية ذوي الحاجات الخاصة، جامعة القدس المفتوحة، عمان.
- . — (2000): سيكولوجية الاطفال غير العاديين ومقدمة في التربية الخاصة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- . شراب، عبد الله عادل راغب شراب (2013): فعالية برنامج لتنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة منشورة، كلية التربية جامعة عين الشمس، القاهرة.
- . الشرقاوي، انور محمد ، (1978): اسس علم النفس. مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- . طنوس، عادل جورج، سليمان طعمة الريحاني، ابراهيم عبد الله الزريقات (2010): ارشاد ذوي الحاجات الخاصة واسرهم، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، الجامعة الاردنية.
- . الظاهر، قحطان احمد (2008): مدخل الى التربية الخاصة، ط2، دار وائل للنشر، عمان.
- . عبيد، ماجدة السيد (2000): تعليم الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، دار الصفا للنشر، عمان.
- . عدس، محمد عبد الرحمن (2000): تربية المراهقين، ح6، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت.
- . علوان، فادي (2003): مقدمة في علم النفس الارتقائي، مكتبة الدار العربية، مصر.
- . عقل، سمير محمد(2012): طريقة برايل في تعليم القراءة والكتابة للمكفوفين، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- . العبيدي، حازم بدري العبيدي(2001): اثر برنامج تدريبي في خفض اللعب النفسي لدى العاملين في المؤسسات الانتاجية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- . العيسوي، عبد الرحمن (1987): علم النفس العام، لبنان، دار النهضة العربية.
- . فرج، صفوت (1980). القياس النفسي، القاهرة، دار الفكر العربي.
- . فهمي، مصطفى (1965): سيكولوجية الاطفال غير الاعتياديين، مكتبة مصر للنشر، مصر.
- . القمش، مصطفى نوري، (2011): الاعاقات المتعددة، ط1، دار المسيرة، عمان.
- . القمش، مصطفى نوري، والمعايطة، خليل عبدالرحمن(2011): سيكولوجية الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مقدمه في التربية الخاصة، ط4، دار المسيرة، عمان.
- . كارول، توماس (1969): رعاية المكفوفين نفسياً واجتماعياً ومهنياً، القاهرة، ترجمة صلاح مخبر، عالم الكتب.
- . محمد، صباح محمود. (1996): الموسوعة التربوية والنفسية، عمان، الأردن.
- . المعماري، ايسر محسن جاسم (2004): بناء مقياس الانانية بين المكفوفين والمبصرين(دراسة مقارنة)، كلية الآداب، جامعة بغداد، العراق (رسالة غير منشورة).
- . المعايطة، خليل عبد الرحمن وآخرون. (2000): الإعاقة البصرية، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- . ميخائيل، أسعد يوسف (د. ت): " الشباب والتوتر النفسي"، مكتبة غريب، الفجالة، مصر.
- . النبهان، موسى (2004): أساسيات القياس في العلوم السلوكية، جامعة مؤتة، دار الشرق، الأردن.
- . النوري، ابتسام سعدون محمد(1999): أثر بعض الألعاب التعليمية في تنمية الثقة بالنفس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- . مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية(1993): الانترنت.

المصادر الأجنبية:

- Alen, M. G. & Yen, E. (1979): **Introduction to measurement theory**, Stet California, Book Cole, U.S.A.
- Anastasi A. (1988): **Psychological testing** 6th ed, , New York, MacMillan.
- Al- Qassab, A.A.(1988) **A study of the education of young visually impaired children.** unpublished Med. Dissertation. university of Wales , Cardiff.
- Gedy ,Carol. A. Longitude Study (1982): (Crades1through 10) of School achievement ,**Self-Confidence and Selected Parental Characteristics.** Dissertation Abstract International.vol.42,No.7,June -.1982.
- Maslow. A. H.(1973): **L , Dominique self-steam- Actualization**, U.S. -
- Oppenheim, A.N (1978): **Questionnaire design and attitude measurement**, London, Heineman, Educational Books Press.
- Good C.V (1973)/ **Dictionary of Education** , 3rded Mc craw Hill New York.
- Morgan /S.A. and Jacksons.(1989) **Psychological and Social Concomitants of Sickle cell anemia in adolescents.** Jourual
- Man,j. Stanely & Marvincllok (1971): **Measuring And Evaluations Educational Achievement**, Bosto, Ally And Bacon.

الملاحق

ملحق (1)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

الجامعة المستنصرية

كلية التربية الاساسية / قسم التربية الخاصة

الدراسات العليا / الماجستير

المقياس بصيغة النهائية

عزيزي التلميذ . عزيزتي التلميذة

تحية طيبة

تقوم الباحثة بدراسة حول (قياس مستوى الثقة بالنفس لدى التلامذة المكفوفين)

وتضع بين يديك عدداً من المواقف. بهدف معرفة موقفك بشأنها لما لذلك من اهمية في خدمة البحث العلمي. وقد وضعت الباحثة امام كل موقف ثلاثة بدائل للإجابة (أ - ب - ج) لذا يرجى الاجابة على كل موقف بدقة ووضع دائرة حول البديل الذي تعتقد او (تعتقدين) انه ينطبق عليك او (عليك).

ان اجاباتكم تستعمل لأغراض البحث العلمي فقط ولن يطلع عليها سوى الباحثة لذا يرجى الاجابة بصراحة وامان

مع جزيل الشكر والامتنان

الباحثة/ زينب عباس ياس

ت	المواقف
1-	عندما يواجه لك نقداً من الآخرين على بعض تصرفاتك فإنك: أ- تتقبله بارتياح. ب- ترتبك وتشعر بالخجل. ج- لا تتقبله او تظهر امتعاضاً عنه.
2-	عندما يطلب منك الآخرون ان تبدي رأيك في موضوع معين فأنتك: أ- تجد من السهولة ان تعبر عن رأيك. ب- تشعر بالارتباك عندما تعبر عن رأيك. ج- تجد صعوبة في التعبير عن رأيك.
3-	عندما يعاونك بعض افراد اسرتك في تلبية بعض احتياجاتك فإنك تشعر ان هذه المساعدة من باب: أ- الواجب عليهم. ب- الحصول على الاجر والثواب. ج- الشفقة عليك.
4.	عندما يأتي لزيارتك أناس غرباء فإنك: أ- تجلس معهم وأنت تشعر بالارتياح. ب- تفضل ان يخرجوا بسرعة. ج- تحاول عدم اللقاء بهم كي لا تشعر بالاحراج من وضعك.
5-	عندما تريد شراء حاجة لنفسك فإنك تفضل أن: أ- تختارها بنفسك. ب- تعتمد على اهلك في اختيارها. ج- تستشير الآخرين في اختيارها.
6-	عندما تتعرض لمشكلة خاصة في حياتك فإنك عادةً : أ- تعتمد على نفسك في معالجتها. ب- تأخذ برأي المقربين منك في معالجتها. ج- تطلب معاونة اصدقائك في معالجتها.
7-	كثير ما يقدم الشخص بعض الخدمات او المساعدات للآخرين من اجل أن: أ. يحقق مساعدة للآخرين. ب- ينال احترام الآخرين له. ج- يشعر بقيمته امام الآخرين.
8-	حين تكلف بتحمل مسؤولية عمل معين فإنك: أ. توافق على تحمل المسؤولية رغم قدراتك البدنية المحدودة. ب- توافق على تحمل المسؤولية وبمساعدة احد اصدقائك او الاقارب. ج- لا تستطيع تحمل المسؤولية لعدم قدرتك البدنية على ذلك.
9-	عندما تضطر الى استشارة الآخرين في بعض الامور العامة التي تجهلها فقد تشعر ب: أ- انك في حاجة لها لتطوير نفسك. ب- تردد في بداية طلبك لها. ج- تشعر ان هذا يقلل من شأنك.
10-	عندما تريد ان تقوم بعمل معين غير متأكد من نجاحك فيه فأنتك: أ- تحاول أن تؤديه لكل قدراتك. ب- تستشير احد بطريقة تنفيذه. ج- تكلف الآخرين لتنفيذه خوفاً من الفشل.
11-	حين تكون في مكان لأول مرة وتحاول التعارف على اصدقاء جدد فإنك: أ- بإمكانك فعل ذلك بسهولة. ب- تحاول قدر الامكان. ج- تجد صعوبة في ذلك.
12-	عندما توجه لك دعوة لحضور حفلة او مناسبة اجتماعية فإنك: أ- تحضرها وانت تشعر بالارتياح. ب- تشعر بالخجل بداية حضورك. ج- تجد صعوبة في الحضور وتتألم من وضعك.
13-	عندما تقرض عليك الظروف ان تكون وسط الناس فإنك: أ- تشعر بالارتياح وتبادلهم الحديث. ب- يقتصر اختلاطك معهم على اصدقائك فيهم. ج- تحاول الانعزال عنهم قدر الامكان.
14-	اذا كنت تمارس نشاطاً او عملاً معيناً مفيداً للآخرين فإنك:

ت	المواقف
	أ- تستمر فيه حتى اذا لم تجد تشجيع أو استحسان منهم. ب- تشعر بالارتياح عندما يشجعك الآخرون عليه. ج- تجد صعوبة في الاستمرار به اذا لم تجد استحسان الآخرين له.
15-	عندما تفكر بزيارة بعض اصدقائك او معارفك فإنك: أ- تُحدد موعد الزيارة في اي وقت مناسب. ب- تحاول تأجيل الزيارة خوفاً من وضعك. ج- تستبعد فكرة الزيارة عن ذهنك كي لا تخرج امامهم.
16-	حين تكون بين مجموعة من الناس هل تفكر بـ: أ- المبادرة في الحديث. ب- الحديث بعد ان يبادر احدهم. ج- التردد وعدم الحديث.
17-	عندما يعارضك الآخرون في رأي معين فإنك تفضل ان: أ- تناقشهم وانت واثق من رأيك. ب- تتحقق من رأيك تجنباً للمعارضة الشديدة. ج- تسحب رأيك لأنه قد يكون غير موفق.
18	حين يمارس اصدقائك نشاطاً معيناً فإنك: أ- تشاركهم النشاط لنتيبت لهم قدرتك. ب- تساورهم حتى تحتفظ بحبيهم. ج- لا تشاركهم النشاط.
19	كونك تلميذ تشعر بانك: أ- افضل من زملائك. ب- مساوياً لزملائك. ج- اقل من زملائك.
20	عندما تخطئ بحق الآخرين فهل أنك: أ- تتمكن من الاعتراف بخطئك وتعتذر منهم. ب- تشعر بالخجل عند الاعتراف بخطئك. ج- تجد صعوبة في الاعتراف بخطئك.
21-	حين تتكلم مع المعلم هل تشعر بـ: أ- الثقة. ب- الخوف والخجل. ج- التردد.
22-	حين ينافسك الآخرون في نشاط معين فإنك: أ- تستمر بالمنافسة حتى لو فشلت. ب- تفكر بصعوبة التفوق عليهم. ج- تتسحب من المنافسة خوفاً من الفشل.
23-	حين تفكر في ممارسة الرياضة فإنك تفضل ان: أ- تلعب في كل الاحوال. ب- تلعب مع بعض الزملاء. ج- تلعب وحدك.
24-	عندما يطرح موضوع للمناقشة بين اصدقائك فإنك تفضل: أ- المشاركة في النقاش وتبدي رأيك بصراحة. ب- الاجابة عن اسئلتهم باختصار. ج- الصمت كي لا تعطي مغابراً أو خطأ.
25-	حين يعطيك المعلم نشاطاً جديداً فإنك: أ- تفضل ان يكون صعباً لان لديك ثقة بإدائك. ب- تفضل ان يكون مناسباً لقدراتك البدنية والعقلية. ج- تفضل ان يكون بسيطاً.
26-	عندما يستشيرك اصدقاؤك لحل مشاكلهم فإنك: أ- تقدم لهم المساعدة. ب- تشعر بالحرج لسبب أو لأخر. ج- لا تستمع او تصغي لمشاكلهم ابداً.
27-	هل تشعر بأن ثقتك بنفسك هي: أ- اكثر من زملائك. ب- مساوية لهم. ج- اقل من زملائك.
28-	عندما تكون في الصف فإنك تتحدث عن الاشياء بـ: أ- سهولة. ب- صعوبة. ج- لا تتحدث في الصف ابداً.
29-	هل تشعر بانك طموح: أ- اشعر بذلك. ب- بحسب الظروف التي امر بها او أواجهها. ج- لا اشعر بذلك ابداً.

ت	المواقف
30-	عندما تواجه مشكلة خاصة بك فإنك تجد: أ- صعوبة في التحدث مع زملائك. ب- انك بحاجة الى التحدث مع زملائك. ج- لست بحاجة الى التحدث مع احد.
31-	هل تشعر الآن إنك فرد: أ- مهمّ ولك تأثير في المجتمع. ب- مهمّ لو توفرت لك بعض الظروف. ج- غير مفيد في ظل ظروفك الحالية.
32-	لديك الثقة بقدراتك الجسدية بشكل: أ- كبير. ب- متوسط. ج- قليل.
33-	حين تكون متضايقاً فإنك تفضل أن: أ- تقرأ أو تسمع الموسيقى. ب- تلتقي بأحد اصدقائك. ج- العزلة وعدم الاختلاط.
34-	إذا واجهت صعوبات في الحياة فهل تشعر إنك: أ. تتمكن من مواجهتها بظروفك الحالية. ب. تحتاج الى بعض المساعدة. ج- تجد صعوبة في مواجهتها.
35-	كل فرد له قدرات وامكانيات خاصة لذا فإنك: أ. تثق بقدراتك في معظم الوقت. ب. تجد ان قدراتك غير كافية احياناً. ج. تعتقد بان قدراتك اقل بكثير من الآخرين.
36	حين تلعب فهل تفضل أن: أ- لا يهملك أن راقبك احد. ب. يراقبك الغير اثناء اللعب. ج. تلعب وحدك حتى لا يراقبك احد.
37-	حين تحاول ان تكتسب ثقة الآخرين فإنك: أ- تجد ذلك سهلاً. ب- تجد انه بالأمكان ذلك مع تكرار المحاولة. ج- تجد صعوبة في ذلك.
38-	هل تشعر بانك ذو قيمة: أ- اشعر بانني شخص ذا قيمة. ب- احياناً اشعر بذلك. ج- لم اشعر يوماً بذلك.
39-	عندما تريد ان تتخذ قراراً حول موضوع يخصك شخصياً فإنك: أ- تعتمد على نفسك في اتخاذ القرار. ب- تردد في اتخاذ القرار. ج- تجد صعوبة في اتخاذ القرار.
40-	قد تشعر بعد اصابتك ب: أ- وجود امكانية لديك لأداء ادوار مهمة في الحياة. ب- انك اقل من الآخرين في اداء هذه الادوار. ج- عدم وجود اي امكانية لديك لأداء دور مهم.
41-	عندما يقول لك شخص انك عاجزاً او مصاباً بنقص فإنك: أ- تتقبل القول وكأنه لا يعنيك. ب- تفضل ان لا يُقال لك ذلك امام الآخرين. ج- ترتبك وتفقد ثقتك بنفسك.
42-	عندما تضطر لدخول مكان فيه مجموعة من الناس فإنك: أ- تدخل حالك حال الآخرين. ب- لا تفضل دخول مكان فيه أناس. ج- تفضل أن يقودك أحد.
43-	عندما تدخل القاعة لاحتفال معين فأنت تفضل ان تجلس في: أ. مقدمة القاعة وانت محط الانظار. ب. وسط القاعة. ج. مكان لاتسلط فيه الانظار عليك.
44-	عندما تعطي رأياً معيناً للآخرين وتكتشف بعد مدة أنه كان رأياً خاطئاً لذلك من الافضل أن: أ- تذهب اليهم وتوضح لهم خطأ رأيك. ب- تحاول توضيح خطأك لهم بأسلوب غير مباشر. ج- تتجنبهم لكي لا يستهزؤا برأيك.
45-	عندما تواجه عقبات في الحصول على ما ترغب فيه فإنك:

ت	المواقف
	أ- تنتظر للحالة نظرة طبيعية وتستمر في المحاولة. ب- تشعر بعدم الارتياح وتحاول مرة أخرى. ج- تتألم وتشعر بالضعف.
46-	هل تستطيع اقناع الآخرين بأفكارك: أ - لست مجبراً على اقناع الآخرين بأفكاري. ب- لا اجد صعوبة في ذلك. ج- اجد صعوبة في ذلك.
47-	تفضل ان تكون طموحاتك المستقبلية: أ- تحقق رغباتك. ب- تتناسب مع قدراتك البدنية. ج- محدودة لأنك تخاف الفشل.

مهارات اللغة في القرآن وعلاقتها بالفكر والوجدان

أستاذ مشارك الدكتور محمد فوزي بني ياسين

جامعة البلقاء التطبيقية/ كلية عجلون الجامعية/ الأردن

Arabic Language Skills in the Holly Quran and their Relationship to Thought and Conscience.

Mohammad Fawzy Bani-Yaseen

Al- Balqa Applied University\ Ajloun University College\ Jordon

Abstract:

The aim of this study is to examine Arabic language skills in the Holly Qur'an: reading, writing, listening, speaking. In addition, the study investigates the words and the expressions that are related to these skills and to the notions of knowledge, thought and conscience. The study also attempts to find the relationship between language skills and thought and conscience. The results of the study as follows: concerning language skills, the results reveal that speaking skill is ranked first with a frequency of 2509, while writing skill is ranked second with a frequency of 265. Moreover, listening skill gets the third rank with a frequency of 140, and reading skill gets the fourth rank with a frequency of 117. The results also show that productive skills (speaking and writing) are more frequent than perceptive skills (listening and reading). Regarding thought and conscience, knowledge and thought are ranked first with a frequency of 715, whereas conscience is ranked second with a frequency of 126.

Key words: language skills, thought, conscience.

الملخص:

سعت الدراسة إلى الكشف عن مهارات اللغة العربية في القرآن الكريم: القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة والألفاظ التي تندرج تحتها، وكذلك الألفاظ الدالة على المعرفة والفكر والوجدان، وبيان علاقة هذه المهارات بالفكر والوجدان. استخدم الباحث المنهج الوصفي بالوقوف على الألفاظ ذات الصلة بمهارات اللغة في القرآن وعلاقتها بالفكر والوجدان ومناقشتها؛ إذ تعدّ الأرقام التي تمّ الوصول إليها وسيلة للوقوف على مفردات الدراسة، ولا تعدّ وسيلة إحصائية بصفة مطلقة. وأظهرت نتائج الدراسة الآتي: تبين في مجال مهارات اللغة أنّ مجال مهارة المحادثة قد حاز على المرتبة الأولى بتكرار بلغ "2509". وحاز مجال مهارة الكتابة على المرتبة الثانية بتكرار بلغ "265". وحاز مجال مهارة الاستماع على المرتبة الثالثة بتكرار بلغ "140". وحاز مجال مهارة القراءة على المرتبة الرابعة بتكرار بلغ "117"؛ وتبين أنّ مجال مهارتي الإرسال (المحادثة والكتابة) قد تكررت أكثر من تكرار مجال الاستقبال (الاستماع والقراءة). وتبين في مجال الفكر والوجدان أنّ مجال المعرفة والتفكير فيها قد حاز على المرتبة الأولى بتكرار بلغ "715". أما مجال الوجدان فقد حاز على المرتبة الثانية بتكرار بلغ "126".

المقدمة

تتمثل مهارات اللغة في الاستماع والقراءة والمحادثة والكتابة، وتعدّ كلّ مهارة منها مهارة لغوية كبرى تتضمن على مهارات فرعية صغرى، يؤثر ويتأثر كلّ منها بغيرها، وترتبط كلّ مهارة بالتفكير. ويعدّ الاستماع بالأذنين كالقراءة بالعينين؛ فكلّ منهما درجات ومستويات، فثمة فرق بين السّماع والاستماع، أمّا السّماع فهو عملية لا إرادية غير موجهة لهدف، وهو الحدّ الأدنى لحاسة الأذن، فقد عاب الله على الكفار الذين لم يحاولوا حتّى السّماع إذ قال تعالى: ﴿وإن تدعوهم إلى الهدى لا يسمعون﴾ الأعراف، 198 وقال تعالى: ﴿فأعرض أكثرهم فهم لا يسمعون﴾ فصلت 4. فالسّماع عملية فسيولوجية أولية تتمثل في قدرة الأذن على النقاط الذبذبات الصوتية.

وأما الاستماع فهو موجّه بغية الفهم وتحقيق أهداف محدّدة، قال تعالى أمرًا رسوله موسى بتبليغ الرسالة: ﴿وَأَنَا اخترتك فاستمع لما يوحى﴾ طه3 وقال تعالى: ﴿وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ فصلت4. فقد عرّف الدليمي(2014) الاستماع بأنه: العملية التي تحدث عندما يستقبل جهاز السمع المعلومات شفهيًا، وعرفه مقدادي وعاشور(2013) بأنه: عملية مركبة متعدّدة الخطوات بها يتم تحويل اللغة إلى معان في دماغ الفرد؛ فمكونات الاستماع تشمل الفهم والتفسير والدقة والتحليل والمتابعة (مصطفى، 2014).

وأما القراءة فتكمن حقيقتها في بعدين: بعد حسّي وبعد إدراكي، والقراءة عملية عضويّة نفسيّة ذهنيّة، يجري فيها ترجمة الرموز المكتوبة إلى معان مقروءة يتّضح أثر إدراكها في القارئ بالتفاعل مع ما يقرأ وتوظيفه في سلوكه الذي يصدر عنه في أثناء القراءة أو بعد الانتهاء منها، وقد عرّف لافي (2006) القراءة بأنها قدرة الفرد على ترجمة الرموز المكتوبة إلى معان وتوظيفها بشكل فعّال في جوانب الحياة المختلفة. ونطقها.

وأما المحادثة فقد عرّفها الدليمي(2014) بأنه نشاط يفصح به الفرد عن أفكاره ومشاعره، وتعدّ عملية الكلام معقّدة بل شديدة التعقيد، إذ إنّ للكلام بعدين: بعدًا حسّيًا وبعدًا ذهنيًا، أمّا البعد الحسّي فيمكن تفسيره وإن كان معقّدًا، وأمّا البعد الذهني المتمثّل في العمليات الذهنية مثل النّصّور والاستدلال وفهم العلاقات التي تحدث في أثناء الكلام وإدراكها لا يزال يعتريه الغموض. وكذلك فإنّ للكتابة بعدين: بعدًا حسّيًا يتمثّل باليد، والآخر عقليًا يجري العقل به مجموعة من العمليات المعقّدة تنتظم في عمليتين، وهما: التحليل والتركيب، وتتمثّل عمليّات الكتابة في التخطيط والبناء والمراجعة، فقد عرّف عبد الباري(2010) الكتابة بأنها عملية يقوم الفرد فيها بتحويل رموز الخطاب الشفويّ إلى نصّ مطبوع.

ويتمركز علم التربية حول محورين: يتمثّل المحور الأول في السؤال الآتي: ماذا نعلّم؟ ويعني المحتوى، ويتمثّل المحور الثاني في السؤال الآتي: كيف نعلّم؟ ويعني الطريقة. فقد وضعت كلّ نظرية نفسية نظرية في التعلّم ومن ثمّ وضعت نظرية في التعلّم، وقد ركّزت المدرسة السلوكية على العوامل الخارجية، بينما ركّزت المدرسة المعرفية على العوامل الداخلية. وينعكس ذلك على الإجراءات التعليمية المتمثلة في عناصر المنهاج: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقييم.

وأما النظريات اللغوية المتصلة بمهارات اللغة فقد عرضها بني ياسين(2010) على النحو الآتي: تلتقي النظرية اللغوية "من أسفل إلى أعلى". **Bottom-Up Theory** مع النظرية السلوكية، وذلك لكونها ترى أنّ المعنى يكمن في النصّ، مهمة ما عند المتعلّم. وبعد ذلك جاءت مجموعة من النظريات اللغوية المعبرة عن الفكر المعرفي، وكان أولها نظرية "من أعلى إلى أسفل" **Top-Down Theory**، التي ترى أنّ المعنى يكمن في ذهن المتعلّم مهمة ما عند المرسل. ومن ثمّ جاءت النظرية "التفاعلية" **Interactive Theory**، التي ترى أنّ المعنى ناتج عن التفاعل بين المرسل والمستقبل. ثمّ جاءت النظرية "النقائفة الاجتماعية" **Transactional Theory** لتشمل النظريات السابقة إذ ترى أنّ المعنى ناتج عن التفاعل بين المرسل والمستقبل في إطار السياق البيئي الاجتماعي.

خلفية الدراسة

ظهرت محاولات لبناء نظرية شاملة لتدريس اللغة، وقد خلت تلك المحاولات من دراسة شاملة للكيفية التي قدّمها القرآن لمهارات اللغة وربطها بالتفكير، وقد وصفت هذه المحاولات النظريات السابقة بالجزئية؛ فقد أكّدت ضرورة التقريب بين اللغة بوصفها علمًا واللغة بوصفها مادة دراسية؛ أما الأولى فمجالها الحقيقيّ طلبة الجامعات، وأمّا الثانية فمجالها طلبة المدارس. وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى تصنيف مداخل تعليم اللغة إلى قسمين: يتمثّل الأول في المدخل البنويّ الذي يركّز على وصف اللغة، والمدخل الوظيفيّ الذي يركّز على مناشط التعلّم، ووظائف اللغة، والمهارات المتمثلة في ممارسة اللغة.

وثمة تصنيف آخر يقسم مداخل تعليم اللغة إلى قسمين: يتمثل الأول في مدخل الفروع الذي يفصل القراءة عن المطالعة عن النحو عن البلاغة... الخ، ومدخل الفنون الذي يؤكد التكامل (أبو الهيجاء، 2001).

وعدّ مدخل التكامل الأداء اللغوي المتمثل في مهارات اللغة الأربعة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة نظاماً يؤثر كلّ عنصر فيه ويتأثر بالعناصر الأخرى؛ فثمة علاقة بين الاستماع والقراءة بوصف كلّ منها مهارة استقبال؛ إذ إنّ فهم المسموع يؤثر في فهم المقروء، والعكس صحيح (Khamis, 2005 Bruton, 2005, Clenton, 1968). وثمة علاقة بين المحادثة والكتابة بوصف كلّ منها مهارة إرسال؛ إذ إنّ التعبير الشفوي يؤثر في التعبير الكتابي، والعكس صحيح. وثمة علاقة بين المرسل والمستقبل؛ فقد أكدت البحوث والدراسات أنّ العلاقة بين المرسل والمستقبل علاقة تفاعلية تفاوضية تبادلية؛ إذ تؤثر القراءة في الكتابة، والعكس صحيح، ويؤثر الاستماع في المحادثة، والعكس صحيح (شناق، 2000).

أما المنهج التقليدي فقد تعرّض لانتقادات كثيرة أدت إلى ظهور آراء متعددة، وتمثّلت في مناهج ومداخل متعدّدة، وكان لكلّ منهج أسسه الفلسفية والنفسية واللغوية وأطروحاته وتطبيقاته (بني ياسين، 2009). ولكلّ مدخل ما له وما عليه؛ لذا يمكن أخذ أحسن ما في كلّ منهج والتركيز على القواسم المشتركة؛ ويجري ذلك ببناء أنشطة مهارية تكاملية تواصلية وظيفية كلية. ومن أهمّ تلك المداخل: المدخل التقليدي، والمدخل التركيبي، والمدخل التواصلية، والمدخل الوظيفي، والمدخل المهاري، والمدخل الكلي، والمدخل التكاملي.

فقد ظهرت خلال القرن السابق مدارس لغوية عدّة أثّرت في مجال تدريس اللغات، وقد تمثّلت هذه المدارس في مجموعة من النظريات ومن أهمّها: النظرية الأدبية المنطقية Logico-Literary ، وتؤكد هذه النظرية ضرورة تعلّم اللغة بالمعالجة المنطقية للنصوص المكتوبة؛ إذ يجري تدريس النحو بالاستنتاج، ومن ثمّ تدرّس المفردات والنصوص بالترجمة وفقاً لطريقة القواعد والترجمة Translation Method Grammar، وتفترض هذه النظرية أنّ المادة المكتوبة أكثر أهمية من المادة المنطوقة (Barnes , et al 1999).

وتؤكد النظرية الطبيعية Naturalistic Theory محاكاة أسلوب الاكتساب الطبيعي للغة وفقاً لما يجري في الحضارة والشوارع، وتعدّ النظرية الاكتسابية Acquisitionist Theory من أحدث الصور للنظرية الطبيعية. وظهرت النظرية السلوكية البنوية نتيجة تأثر علماء اللغة البنويين بعلم النفس السلوكي؛ إذ تؤكد هذه النظرية ضرورة إكساب الطلبة مهارة المحادثة حتّى تصبح عادة (Raines & Canady, 1990). أما النظرية المعرفية التوليدية فقد عُتبت بالتراكيب ومفهوم الإبداع اللغوي؛ وكان ذلك بالتركيز على اللغة المكتوبة بتقديم فرضيات تدور حول عمليات عقلية مجردة، ولم تعر اهتماماً بحقائق الأداء المادي الذي يعدّ مجال اهتمام تعليم اللغة. وأما نظرية علم اللغة الاجتماعي فقد سلّط أنصارها الضوء على طبيعة الاتصال وعلى الكفاية في اللغة الثانية؛ إذ أكدوا الكفاية التواصلية Communicative Competence مهملين القيود البنوية للغة؛ لذا فإنّ الطلبة قد يتمكّنوا من التواصل والتعبير عن أنفسهم، ولكن بلغة ركيكة.

ويرى أنصار المنهج التقليدي أنّ اللغة سلطة بذاتها، وقد استمدّت من القوانين والقواعد التي تحكم عمل اللغة؛ فاللغة نظام معرفي له مفاهيمه، وتعمل القواعد على تنظيم العلاقة بين المفاهيم الأساسية والفرعية. والمعلّم وفق هذا المنهج لغوي وملقّن فهو مصدر المعرفة، أما المتعلّم فهو مستقبل سلبي، إذ إنّ التعلّم منصبّ على القواعد من غير اهتمام بمهارات اللغة. ومن أبرز الانتقادات التي وجهت للمنهج التقليدي: أنّه لم يقدّم على أسس نفسية، إذ إنّ علم النفس جزء من الفلسفة، وعدم وجود نظريات في التعليم، وإفراط في تعليم القواعد، وتوضيح القواعد بأمثلة مصطنعة، والمعلّم في هذا المنهج هو المصدر الوحيد للمعرفة، وعدم مراعاة الفروق الفردية، والميول والاتجاهات، وإهمال مهاراتي التحدّث والاستماع.

وأما المدخل التركيبي فمن أسباب ظهوره: ظهور علم اللغة الوصفي، وظهور علم النفس السلوكي، وتطور العلم والتكنولوجيا. ومن أهم أطروحات: التركيز على السلوك اللغوي الظاهر (الأصوات) ودراسته بوصفه عادة سلوكية، والتركيز على البنية الظاهرة للغة (الكلام الشفوي) بدرجة أكبر من اللغة المكتوبة (بني ياسين، 2010). ومن أهم الفلسفات أو المناهج والمداخل الآتي:

المدخل التكاملّي integration Approach

يتمثل التكامل في هذا المنهج في المحاور الآتية: التكامل بين مهارات اللغة الأربعة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، والتكامل بين المهارات الفرعية للمهارة الواحدة، والترابط بين فروع اللغة، والتكامل بين مادة اللغة العربية والمواد الأخرى، وما يترتب على ذلك من تكامل بين أنماط التفكير المختلفة. والتكامل نوعان: التكامل الأفقي، والتكامل الرأسي، ويسمى البناء الحلزوني أو اللولبي (SPIRAL). وينبغي أن يكون التكامل منظماً بتحديد المفهوم اللغوي المستهدف، والمهارة الفرعية المستهدفة، ونمط التفكير المستهدف، والمحتوى المعرفي المستهدف (مصطفى، 2002).

المدخل التّواصلّي Communication Approach

التّواصل Communication هو العملية أو الطريقة التي يجري بها انتقال المعارف والقيم والاتجاهات والمهارات بين طرفين أو أكثر من أجل تأثير أحدهما بالآخر، وإحداث تغييرات مرغوب بها في سلوك الطرف الآخر (مذكور، 2000). واللغة من أهم أدوات الاتصال؛ إذ يعدّ المدخل الاتصالي اللغة عادة اجتماعية تنمو بالممارسة والتّواصل؛ لذا فإنّ هذا المدخل يؤكّد الأداء اللغوي المتمثل بالمهارات (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة) بدرجة أكبر من الكفاية اللغوية، إذ يتجاوز عن بعض القواعد والقوانين التي تحكم عمل اللغة في بعض المواقف؛ إذ يمكن تجاوز الأخطاء التي لا تعوق عملية الاتصال أو تؤثر في المعنى.

المدخل (المنهج) الوظيفي Functional Approach

يسعى هذا المدخل إلى إعداد الطلبة للحياة إعداداً سليماً، ويرى أنّ الوظيفة الأساسية للغة هي تمكين الطلبة من القدرة على التّكيف مع المجتمع، فاللغة ظاهرة اجتماعية؛ لذا فإنّ هذا المدخل يؤكّد تصميم أنشطة حقيقية توفر بيئة اجتماعية مماثلة للمواقف التي تحدث في الحياة اليومية الطّبيعية؛ ولذا يجري التركيز على القراءة الصّامتة لشيوعها بدرجة أكبر من القراءة الجهرية، والتّعبير الوظيفي " الشفوي والتّحريري " (فضل الله، 2003). ونظر المدخل الوظيفي للغة نظرة وظيفية؛ ممّا جعل أنصار هذا المدخل إلى وضع تصنيف لوظائف اللغة؛ بغية التركيز عليها في أثناء تعليمها، فالطّفل يميل إلى استخدام اللغة من جانب وظيفي واحد، ومن ثمّ تأخذ هذه العملية بالتّطور.

المدخل (المنهج) الكلّي Whole Language Approach

يعرّف كلارك المنهج الكلّي بقوله " هو اصطلاح يستخدم للإشارة إلى تعليم القراءة والكتابة باستخدام نصوص كاملة في مواقف اتصالية. ويرى واطسون أنّ اللغة كيان كامل ولا يجوز النّظر إلى اللغة على أنّها منفصلة الأجزاء (الشّراذقة، 2004).

ويعدّ جودمان أول من استخدم هذا المصطلح في مجال تعلّم اللغة وتعليمها، وقد ركّز على العلاقة بين الفكر واللغويّات، وأثرها في تعلّم اللغة، وقد صمّم أنموذجاً أكّد فيه أنّ بناء المعنى المتكامل يتطلّب استخدام المعرفة بأنظمة اللغة الآتية: أصوات الحروف، والنّحو، والمعاني (Watson, 1998). ويرى جودمان أنّ المنحى الكلّي طريقة لتقريب وجهات النّظر الخاصّة باللغة، وبطريقة تعلّمها، والأشخاص المعنيين بها (المعلّم والمتعلّم). وعرّف بأنّه مجموعة من المعتقدات، وأنّه فلسفة في تعلّم اللغة وتعليمها؛ لذا أكّد التويريجر ضرورة الانتقال من النّظريّة إلى الممارسة (Goodman, 1991).

وقد حدّد جودمان مبادئ لمنحى اللغة الكلّي، وترتبط بأربعة أركان، وهي: نظرية التعلّم، ونظرية اللغة، ونظرية التعليم، ونظرية المنهاج؛ أما نظرية التعلّم فتري أنّ التعلّم يكون أسهل عندما تكون اللغة وظيفيّة متكاملة، وأنّ تعلّم اللغة يتضمّن جانبين: الجانب الشّخصيّ والجانب الاجتماعيّ، وأنّ اللغة تكتسب عندما يجري تعلّمها بسياق حقيقيّ. وأما نظرية اللغة فتتمثّل في النظرة العلميّة للغة، وأنّ اللغة شاملة وغير قابلة للتقسيم؛ لذا شيهها جودمان بالذّرة ومكوناتها والتفاعل بين المكونات، الأمر الذي يتطلّب النظر إلى الكلمات والجمل نظرة كليّة.

وأما نظرية التعليم فتتمثّل في الموازنة بين الإبداع الذّاتيّ والعرف الاجتماعيّ، الأمر الذي يتطلّب تجاهل الأخطاء التي لا تعوق التّواصل أو بناء المعنى؛ إذ ينبغي النظر إلى البيئة الصّفيّة من وجهة نظر المتعلّم. وأما نظرية المنهج فتتمثّل في تأكيد التّكامل (Taylor, 1991)؛ فهو الأساس والمفتاح لتعلّم اللغة، ويؤكد هذا المنهج ضرورة اختيار الموضوعات وفقاً لحاجات الطّلبة وميولهم، ويؤكد أيضاً تعليم اللغة عبر المنهج؛ فمعلّم التّاريخ معلّم للغة قبل أن يكون معلّمًا للتّاريخ... الخ. واعتمد هذا المدخل في أسسه الفلسفيّة على الفلسفة البرجماتيّة، واعتمد في أسسه النّفسية على المدرسة المعرفيّة المتمثّلة في علم النّفس المعرفيّ (الشّراذقة، 2004). واعتمد في أسسه اللغويّة على الآتي: العلاقة العضويّة بين الشّكل والمضمون، وعناصر اللغة مجتمعة تشكّل أداة في التّعبير عن المعنى، واللغة نشاط إنساني يمكن تعلّمه، واللغة ظاهرة اجتماعيّة تستخدم للتّواصل البشريّ، واللغة وسيلة للتفاعل الدّاخلّي والتّعبير عن الذّات، والتّفكير يسبق اللغة ويؤثّر فيها، ولغة وظائف حقيقيّة وصادقة تحقق أهدافاً ذات معنى (Goodman, 1991).

الدّراسات السّابقة

أما فيما يتعلّق بالدّراسات السّابقة ذات العلاقة فقد توافر للباحث (7) دراسات، جرى تناولها حسب ترتيبها الزّمنيّ الأقدم فالأحدث، وانتهى عرض الدّراسات بتعقيب عليها؛ لبيان مدى الإفادة منها، وإبراز أهمّ ما تمتاز به الدّراسة الحاليّة عنها. وفيما يأتي عرض لهذه الدّراسات:

أجرى طموس (2002) دراسة هدفت إلى تقويم معلّمي اللغة العربيّة لكتاب لغتنا الجميلة للصفّ السّادس الأساسيّ في فلسطين وعلاقته باتّجاهاتهم نحو التّحديث. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليليّ؛ إذ أعدّ استبانة لتقويم أبعاد الكتاب ومقياساً للاتّجاهات نحو تحديث المنهاج، وطبقها على عينة مكونة من خمسين معلّماً ومعلّمة، تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية. وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ تقديرات عينة الدّراسة التّقويميّة بلغت (75.5)، أمّا الإخراج الفنّي للكتاب فقد حصل على نسبة (84.2). أمّا بعد خصوصيات مادّة اللغة العربيّة فقد حصل على نسبة (76.3)، وحصلت طريقة عرض المادّة على نسبة (73.1). وقد أشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ اتّجاهات المعلّمين نحو تطوير المناهج كانت إيجابيّة.

وأجرى الآغا (2003) دراسة تحليليّة هدفت إلى معرفة أهداف تربية ثنائيّة اللغة والكشف عن مستوى ارتباط محتوى كل من كتاب القراءة العربيّة والقراءة الإنجليزيّة في فلسطين بأهداف التّربية. وحصلت الكتابة العربيّة على المرتبة الأولى بنسبة بلغت (36.6)، والقراءة بنسبة بلغت (29.4)، ومهارات المعارف بنسبة بلغت (16.5)، ومهارة الاستماع بنسبة بلغت (8.2)، ومهارة المحادثة بنسبة بلغت (2.8). وأمّا في كتاب القراءة الإنجليزيّة فقد حازت الكتابة على المرتبة الأولى بنسبة بلغت (33.9)، والقراءة بنسبة بلغت (21.5)، ومهارات المعارف بنسبة بلغت (17.8)، ومهارة الاستماع بنسبة بلغت (14.3)، ومهارة المحادثة بنسبة بلغت (10.2).

وأجرى الشّخشير (2005) دراسة هدفت إلى تقويم كتاب لغتنا الجميلة للصفّ السّابع الأساسيّ من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في المدارس الحكوميّة في محافظة نابلس من العام 2004/2005، والتّعرّف إلى التّقديرات التّقويميّة للمعلّمين والمعلّمات لمجالات الكتاب السنّة، وكذلك معرفة درجة التّقويم الكلّيّة لهذه المجالات. واعتمد الباحث المنهج الوصفي

التحليلي مستخدماً استبانة موزعة على الأبعاد، وطبقت على (88) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن متوسط التقدير التقويمي لمجالات البحث وقعت بين نسبة (14,4) ونسبة (82,8)، وهذا يعني أن تقدير الكتاب التقويمي كان مرتفعاً جداً، وظهر أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة تعزى إلى متغيرات النوع والمؤهل العلمي، وظهرت فروق لصالح الخبرة.

وأجرت ياسين (2007) دراسة هدفت إلى تقويم منهاج اللغة العربية للصف الأول الأساسي في الأردن في ضوء المعايير والمؤشرات والمقاييس النمائية للأطفال؛ إذ حلت الباحثة كتب اللغة العربية المقررة، وهي: كتاب لغتنا العربية وكتيب بعنوان: لغتنا العربية/نصوص الاستماع وكتيب آخر بعنوان: دفتر الكتابة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية للمعايير مجتمعة، وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين التكرارات الملاحظة والتكرارات المتوقعة في محوري الاستماع والقراءة. وأما محور الكتابة فقد جاءت نتائجه دالة إحصائية لمصلحة المعايير الخاصة بالكتابة التي حل منهاج في ضوءها.

وأجرى أبو عنزة (2009) دراسة هدفت إلى تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في محافظة غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة، واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً استبانة موزعة على (200) معلم ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً. وأظهرت النتائج التقديرية الإجمالية الكتاب في المستوى الجيد، وكان أفضل معايير الكتاب عند المعلمين هو الإخراج الفني للكتاب بنسبة بلغت (75.92) ثم طريقة عرض المادة بنسبة بلغت (70.26) ثم المادة المعروضة بنسبة بلغت (67.74) ثم خصوصيات مادة اللغة العربية بنسبة بلغت (63.54).

وأجرت الفرا (2010) دراسة هدفت على تحليل كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي في ضوء التفكير الإبداعي ومدى اكتساب الطلبة له؛ ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي بإعداد أداة لتحليل المحتوى للكشف عن مدى توافر مهارات التفكير الإبداعي، وتكونت عينة الدراسة من (219) طالباً وطالبة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مهارات التفكير الإبداعي تكررت (1233)؛ 612 مرة في الجزء الأول من الكتاب و 621 مرة في الجزء الثاني من الكتاب موزعة على المهارات بالنسب الآتية: الطلاقة (58.1) والمرونة (18.2) والاصالة (7.4) والتوضيح (12.2) واتخاذ القرار (1.7). وأظهرت نتائج الدراسة تباعداً بين الترتيب في التحليل والترتيب لدى الطلبة.

وأجرى النجار (2014) دراسة هدفت إلى تقويم كتاب اللغة العربية في ضوء المعايير الخاصة بمهارات اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي في ليبيا؛ ولتحقيق أهداف الدراسة حلل الباحث كتاب اللغة العربية للعام الدراسي 2013/2012 في ضوء معايير خاصة بمهارات اللغة العربية. وقد أظهرت نتائج الدراسة تحقق بعض المعايير وعد تحقق بعضها الآخر، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً عدم التوازن بين مهارات اللغة العربية المتمثلة في القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة.

تتشترك هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في تمحورها حول مهارات اللغة العربية، وتعد الدراسة الحالية استكمالاً لها، وزيادة عليها؛ فقد عنيت الدراسات السابقة بوصف وتحليل مدى عناية مناهج اللغة العربية بمهارات اللغة المتمثلة في القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة وفق معايير تلك المهارات. وقد أظهرت تلك الدراسات عدم توازن بين مهارات اللغة، فضلاً عن وجود فجوة بين النظرية والتطبيق، فقد تميزت الدراسة الحالية في مجال بحثها؛ فمما لا شك في أن القرآن قد قدم المهارات اللغوية بأسلوب يفوق معايير المهارات اللغوية المتفق عليها في الأدب النظري عند المتخصصين. وقد أخذت الدراسة فكرة أولية من بعض أدوات الدراسات السابقة، والعمل على تطويرها بما يناسب أغراض الدراسة الحالية، والعمل على صياغة مشكلة الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة

يعدّ المنهاج السبيل الذي يمكن به تنمية مهارات اللغة: استماعاً ومحادثة وقراءة وكتابة، وما تشتمل عليه من أنماط تفكير مختلفة؛ بغية تحقيق النمو الشامل للمتعلّمين في كافة الجوانب العقلية والثقافية والاجتماعية والجسمية والنفسية؛ وهذا يضمن تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم (Taylor, 1991). ويعتمد تطوير المناهج على النظريات ونتائج البحوث (حرب، 2003) والتي غفلت عن دراسات مسحية ووصفية وتجريبية لمهارات اللغة العربية في القرآن الكريم؛ في الوقت الذي يقرّ فيه الباحثون الإعجاز اللغوي الذي تميّز به القرآن الكريم عن النصوص الشعرية والنثرية القديمة والحديثة، فضلاً عن تميّزه عن النظريات النفسية واللغوية والمداخل اللغوية التي عيّنت بمهارات اللغة. فثمة دراسات أكدت عناية القرآن الكريم بالتفكير، ومنها: (شريف، 2014؛ الهيشان، 2012؛ أبو ججوح، 2011؛ الدغامين، 2005؛ الدغامين، 2004؛ العطّار، 2004؛ أبو دف، 2003؛ الحديري، 2003).

أهمية الدراسة

تتمثّل أهمية الدراسة في موضوعها ومجال بحثها، فالقرآن كلّ نصّ لغويّ حواريّ بين مرسل ومستقبل؛ الأمر الذي قد يجعل هذه الدراسة لافتة للباحثين ومصممي مناهج اللغة العربية الذين يؤكّدون ضعفاً لدى المتعلّمين في المهارات اللغوية كفاية وأداءً. وتكمن الأهمية أيضاً في وقوفها على مهارات اللغة العربية في القرآن الكريم؛ فقد يفتح ذلك باباً بحثياً خصباً في هذا المجال؛ فثمة قصوراً بحثياً في هذا المحور على الرغم من عناية الباحثين في دراساتهم اللغوية في القرآن الكريم من الناحية النحوية والصرفية والصوتية والبلاغية والمعجمية؛ إذ تتمحور هذه الدراسات في ماذا نعلّم لا كيف نعلّم.

هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن استعمال القرآن الكريم لمهارات اللغة: استماعاً ومحادثة وقراءة وكتابة، وعلاقتها بالتفكير والوجدان.

التعريفات الإجرائية

- مهارات اللغة: القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة والألفاظ التي تدرج تحتها وفقاً لملحق الدراسة.
- الفكر والوجدان، الألفاظ الدالة على التفكير والوجدان وفقاً لملحق 2.
- محدّدات الدراسة
- اقتصرت عينة الدراسة على الألفاظ وفقاً لملحق الدراسة.
- الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي بالوقوف على الألفاظ ذات الصلة بمهارات اللغة في القرآن وعلاقتها بالفكر والوجدان ومناقشتها؛ إذ تعدّ الأرقام التي تمّ الوصول إليها وسيلة للوقوف على مفردات الدراسة، ولا تعدّ وسيلة إحصائية بصفة مطلقة.

عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من الألفاظ المرفقة في الملحق وجرى اختيارها بطريقة قصدية؛ فقد اختار الباحث الألفاظ الدالة على الأداء المهاري المتمثّل في مهارات اللغة وعلاقة هذا الأداء بالكفاية المعرفية والتفكير فيها، وعلاقتها كذلك بالمجال الوجداني.

أداة الدراسة

اطّلع الباحث على مجموعة من الدراسات اللغوية في القرآن الكريم من الناحية النحوية والصرفية والصوتية والبلاغية والمعجمية، والتي بحثت الجانب المجرد للغة، وفي ضوء ذلك أعدّ الباحث قائمة تتمثّل في ملحق الدراسة، وقد بحثت الجانب المحسوس للغة. وقد اعتمد الباحث على الحاسوب في رصد تلك الكلمات.

صدق الأداة

للتحقق من الصدق الظاهري للأداة عرض الباحث القائمة على لجنة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس واللغة في جامعة البلقاء التطبيقية. وأخذ بملاحظات هذه اللجنة من تعديل و إضافة وحذف إلى أن خرجت القائمة بصورتها النهائية، وقد تمتع الصدق بدرجة مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

نتائج الدراسة

تتمثل أهم نتائج الدراسة في الجدول 1؛ إذ يظهر فيه الكلمات التي أجريت عليها عملية المسح، وتمثل مهارات اللغة: القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة، ويظهر في الجدول نسب تكرار كل مهارة بوصفها مجالاً بحثياً، ويظهر الجدول كذلك نسبة تكرار كل كلمة يشملها المجال. أما الجدول 2 فيظهر فيه مجال المعرفة والتفكير ومجال الوجدان، ويظهر الجدول كذلك نسبة تكرار كل كلمة يشملها المجال.

الجدول 1

مجال مهارات اللغة: القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة

الرقم	المجال	الكلمة	التكرار	الرتبة	مجموع تكرارات المجال
1	الاستماع	سمع	90	9	140
2		سماعون	3	33	
3		أنصتوا	2	34	
4		سميع	45	13	
5	المحادثة	لفظ	1	35	2509
		سأل	79	10	
6		نطق	10	28	
7		يقول	144	6	
8		قال	1142	1	
9		تقول	42	14	
10		قل	869	2	
11		الحوار	3	33	
12		جادل	25	17	
13		كلام	4	32	
14		تكليم	1	35	
15		كلم	16	22	
16		نبا	27	16	
17		حديث	23	18	
18		حدث	8	30	
19		نادى	16	21	
20		نقص	22	19	
21		أوحى	77	11	
22	القراءة	اقرأ-مشتقات الفعل	12	27	117
23		تلى-مشتقات الفعل	36	15	
24		قرآن	69	12	
25	الكتابة	مكتوب	1	35	265
26		كاتب	7	31	
27		اكتب	4	32	
28		كتاب	253	4	

الجدول 2

مجال المعرفة والتفكير ومجال الوجدان

الرقم	المجال	الكلمة	التكرار	الرتبة	مجموع تكرارات المجال
1	التفكير والمعرفة	يعقلون	22	19	715
2		يفقهون	14	24	
3		يتفكرون	13	26	
4		يبصرون	14	24	
5		يتدبرون	2	34	
		يتذكرون	7	31	
6		مبصر	7	31	
7		الحكمة	18	20	
8		غافلون	9	29	
9		الألياب	15	23	
10		النهى	2	34	
11		علم-مشتقات الفعل	580	3	
12		يعرفون	12	27	
13	الوجدان	قلوب	113	7	126
14		فؤاد- أفئدة	13	26	

مناقشة النتائج

ناقش الباحث نتائج الدراسة بإبراز أهم النتائج المتعلقة بعنوان الدراسة " مهارات اللغة العربية في القرآن وعلاقتها بالفكر والوجدان"، وتقديم التفسيرات وتدعيمها، بالاعتماد على الأدب النظري، والدراسات المتعلقة بماهية الدراسة، وبالنظر في الدراسات والبحوث السابقة نجد قصوراً بحثياً في هذا المحور على الرغم من عناية الباحثين في دراساتهم اللغوية في القرآن الكريم من الناحية النحوية والصرفية والصوتية والبلاغية والمعجمية.

وبالنظر إلى الجدول 1 نجد أن مجال مهارة المحادثة قد حاز على المرتبة الأولى بتكرار بلغ "2509"، وقد حازت المفردة (قال-يقول-تقول-قل) على أعلى تكرار؛ إذ بلغ "2155" تلاه أوحى وقد بلغ "77"، تلاه نبأ وقد بلغ "27". بينما حازت مفردة تكليم على أقل تكرار، فقد ذكرت مرة واحدة، وكذلك ذكرت كلمة يلفظ مرة واحدة، تلاها الحوار، وقد بلغ "3"، ثم حدث وقد بلغ "4".

وتجد الإشارة إلى أن كلمة لسان قد تكررت (15) مرة (ملحق 3) وقد استعملت هذه الكلمة للدلالة على اللغة؛ فكلمة اللغة لم ترد في القرآن، وكذلك فإن كلمة لسان ارتبطت بمهارة المحادثة بدرجة أكبر من ارتباطها بالمهارات الأخرى، قال تعالى على لسان سيدنا موسى: " واحلل عقدة من لساني (27) يفقهوا قولي (28) طه ". أما مجال مهارة الكتابة فقد حاز على المرتبة الثانية بتكرار بلغ "265"، وقد حازت المفردة كتاب على أعلى تكرار؛ إذ بلغ "253" تلاه كاتب وقد بلغ "7"، تلاه اكتب وقد بلغ "4". بينما حازت مفردة مكتوب على أقل تكرار، فقد ذكرت مرة واحدة.

ويلحظ كذلك أن مجال مهارة الاستماع قد حاز على المرتبة الثالثة بتكرار بلغ "140"، وقد حازت المفردة (سمع-يسمع-اسمع) على أعلى تكرار؛ إذ بلغ "90" تلاه سميع وقد بلغ "45"، تلاه سماعون وقد بلغ "3". بينما حازت مفردة أنصتوا على أقل تكرار، فقد ذكرت مرتين.

أما مهارة القراءة فقد حازت على المرتبة الرابعة بتكرار بلغ "117"، وقد حازت المفردة قرآن على أعلى تكرار؛ إذ بلغ "69" تلاه (تلى) وقد بلغ "36"، تلاه أقرأ وقد بلغ "12". ويلاحظ مما سبق أن مفردات مجال مهارتي الإرسال (المحادثة والكتابة) قد تكررت أكثر من تكرار مجال الاستقبال (الاستماع والقراءة). وإذا كانت المحادثة والاستماع يحدثان على الأغلب في موقف

لغوي واحد فإتينا نلاحظ تكرار المحادثة يفوق تكرار الاستماع، وكذلك إذا كانت الكتابة والقراءة يحدثان على الأغلب في موقف لغوي واحد نلاحظ تكرار الكتابة يفوق تكرار القراءة.

وبالنظر إلى الجدول 2 نجد أن مجال المعرفة والتفكير فيها قد حاز على المرتبة الأولى بتكرار بلغ "715"، وقد حازت المفردة علم على أعلى تكرار؛ إذ بلغ "580" تلاه يعقلون وقد بلغ "22"، تلاه الألباب وقد بلغ "15". بينما حازت مفردة النهى على أقل تكرار، فقد ذكرت مرتين، وكذلك فقد ذكرت كلمة يتدبرون مرتين. أما مجال الوجدان فقد حاز على المرتبة الثانية بتكرار بلغ "126"، وقد حازت مفردة القلوب على تكرار بلغ "113"، وحازت مفردة الأفئدة على تكرار بلغ (13). فثمة دراسات أكدت عناية القرآن الكريم بالتفكير، ومنها: (شريف، 2014؛ الهيشان، 2012؛ أبو جحوح، 2011؛ الدغامين، 2005؛ الدغامين، 2004؛ العطار، 2004؛ أبو دف، 2003؛ الحدي، 2003).

وتجدر الإشارة إلى عناية الباحثين والمتخصصين في مجال اللغة وأساليب تدريسها بعلاقة المهارات اللغوية الأربعة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة بالتفكير من ناحية وعلاقتها بالوجدان والمشاعر من ناحية أخرى؛ إذ يعد التفكير والوجدان من العوامل الأساسية المؤثرة في أداء مهارات اللغة لدى المتعلمين. وإذا كانت الغاية من التواصل التعبير والتأثير فإتينا نجد أنه من البيان لسحرًا، والغاية الكبرى من النص القرآني هي التأثير، وإذا سعت دراسة الفراء (2010) إلى تحليل كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي في ضوء التفكير الإبداعي ومدى اكتساب الطلبة له فإن الدراسة الحالية شملت المعرفة والتفكير فيها، فضلًا عن الجانب الوجداني؛ إذ يسعى القرآن بمهارات اللغة إلى التأثير في الفكر والوجدان.

ويلاحظ أن مجال الوجدان لم ينفصل عن مجال التفكير، ومن الأمثلة الدالة على ذلك قوله تعالى:

"أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْفُرَانَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا" (24) محمد" وقوله تعالى: "رَضُوا بِأَنْ يَكُونُوا مَعَ الْخَوَالِفِ وَطُبِعَ عَلَى قُلُوبِهِمْ فَهُمْ لَا يَفْقَهُونَ" (87) التوبة، وقوله تعالى: "وَإِذَا مَا أَنْزَلْنَا سُورَةً تَنْظُرَ بَعْضُهُمْ إِلَى بَعْضٍ هَلْ يَرَاكُمْ مِنْ أَحَدٍ ثُمَّ انْصَرَفُوا صَرَفَ اللَّهُ قُلُوبَهُمْ بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لَا يَفْقَهُونَ" (127) التوبة، وقوله تعالى: "وَمِنْهُمْ مَنْ يَسْتَمِعُ إِلَيْكَ وَجَعَلْنَا عَلَى قُلُوبِهِمْ أَكِنَّةً أَنْ يَفْقَهُوهُ..." (25) الأنعام، وقوله تعالى: "وَجَعَلْنَا عَلَى قُلُوبِهِمْ أَكِنَّةً أَنْ يَفْقَهُوهُ..." (46) الإسراء، وقوله تعالى: "وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنْ ذُكِّرَ بِآيَاتِ رَبِّهِ فَأَعْرَضَ عَنْهَا وَنَسِيَ مَا قَدَّمَتْ يَدَاهُ إِنَّا جَعَلْنَا عَلَى قُلُوبِهِمْ أَكِنَّةً أَنْ يَفْقَهُوهُ..." (57) الكهف، وقوله تعالى: "ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ آمَنُوا ثُمَّ كَفَرُوا فَطُبِعَ عَلَى قُلُوبِهِمْ فَهُمْ لَا يَفْقَهُونَ" (3) المنافقون، وقوله تعالى: "مَا كَذَبَ الْفُؤَادُ مَا رَأَى" (11) النجم

التوصيات

- إجراء دراسة على كل مهارة من مهارات اللغة الأربعة: القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة، وربط كل مهارة بالفكر والوجدان.
- إجراء دراسة على الكلمات التي تدرج تحت كل مهارة من مهارات اللغة الأربعة، وربطها بالفكر والوجدان.
- إجراء دراسات تجريبية تكشف عن أثر القرآن في تحسين مهارات اللغة الأربعة، وعن المهارات الفرعية لكل مهارة.

المراجع

1. الآغا، ممتاز. (2003). تحليل محتوى كتاب القراءة العربية والقراءة الإنجليزية للصف الأول الابتدائي في فلسطين في ضوء أهداف التربية ثنائية اللغة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
2. أبو جحوح، يحيى. (2011). عمليات العلم ومهارات التفكير المستنبطة من القرآن الكريم. مجلة الجامعة الإسلامية، 19(1)، 277-325.
3. أبو دف، محمود. (2003). معالم الفكر التربوي عند السيد قطب من خلال تفسيره في ضلال القرآن. مجلة الجامعة الإسلامية، 11(2)، 1-51.

4. أبو عنزة، يوسف. (2009) دراسة تقييمية لكتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في محافظة غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
5. أبو الهيجاء، فؤاد. (2001). أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
6. بني ياسين، محمد. (2009). القراءة والكتابة بين النظرية والتطبيق. إريد: مكتبة الطلبة الجامعية.
7. بني ياسين، محمد. (2010). اللغة: نشأتها- خصائصها- مشكلاتها - قضاياها - نظرياتها- مهاراتها - مداخل تعليمها- تقييم تعلمها. إريد: مكتبة الطلبة الجامعية.
8. الدغامين، زياد. (2005). منهج القرآن الكريم في صياغة تفكير الإنسان. دراسات.
9. (1)32، 196-212.
10. الحديري، خليل. (2003). منهجية التفكير العلمي القرآن الكريم وتطبيقاتها التربوية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية. (1)15، 35-58.
11. حرب، ماجد. (2003). تحليل جمالي لمناهج اللغة العربية المكتوب والفعل. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
12. الدغامين، زياد. (2004). تفعيل وسائل الإدراك في الإنسان ومنهج القرآن في توظيفها. دراسات.
13. (2)31، 54-72.
14. الدليمي، طه. (2014). استراتيجيات التدريس في اللغة العربية، إريد: عالم الكتب الحديث.
15. شريف، مروان. (2014). طرائق تنمية التفكير في القرآن الكريم. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
16. عبد الباري، ماهر. (2010). الكتابة الوظيفية والإبداعية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
17. الشخشير، محمود. (2005). تقويم كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في محافظة نابلس. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، (1)20، 79-108.
18. الشراذقة، خالد. (2004). فاعلية المدخل اللغوي الكلي في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية.
19. شناق، رابعة. (2000). دراسة تجريبية لأثر التكامل اللغوي في التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسة عين جالوت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.
20. طموس، رجاء الدين. (2002). تقويم معلمي اللغة العربية لكتاب لغتنا الجميلة للصف السادس الأساسي في فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو التحديث. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
21. العطّار، نايف. (2004). مبادئ تعليمية للمدرسين في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية. مجلة الجامعة الإسلامية. (2)12، 425-466.
22. الفراء، ميسون. (2010) تحليل كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي في ضوء التفكير الإبداعي ومدى اكتساب الطلبة له. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
23. فضل الله، محمد رجب. (2003). عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها. القاهرة: عالم الكتب.
24. لافي، سعيد. (2006). القراءة وتنمية التفكير. القاهرة: عالم الكتب.
25. مدكور، علي. (2000). تدريس فنون اللغة العربية. دار الفكر.

26. (مصطفى، عبد الله. (2014). مهارات اللغة العربية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
27. مصطفى، عبد الله. (2002). مهارات اللغة العربية. عمان: دار المسيرة.
28. مقدادي، محمد وعاشور، راتب. (2013). المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتيجياتها. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
29. النجار، المهدي. (2014). تقويم كتاب اللغة العربية في ضوء المعايير الخاصة بمهارات اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي في ليبيا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.
30. الهيشان، محمود. (2012). جوانب الفكر والتفكير في القرآن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
31. ياسين، امينة. (2007). تقويم منهاج اللغة العربية للصف الأول الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الأردن.

1. Barnes, D., et al.(1999). Language , the Learner and the School. Harmondsworth, England: Penguin.
2. Brett Paul: A comparative Study of the Effects of the use of Multimedia Listening comprehension: System. Vol. 25 N.1. Ma. 1997. p.39.
3. Bruton, A.(2005). Process writing and communicative- task-Based instruction
1. Abstract[tesl]9(3).
4. Clenton, J.(1968).Using Products in the Process. elt journal,47(4),1-10.
5. Goodman, K. (1991). The Whole Language Curriculum: Plenary Session 111,P 190-211. New York, USA.
6. **Khamis, M.(2005). The effect of multiple- intelligences-based teaching Pogram on jordanian upper basic stage students Paragraph writing**
7. **ability. unpublished doctoral dissertation, Amman**
8. Arab university, Jordan.
9. Raines, S & R Canady. (1990). The Whole Language Kindergarten. Teachers College Press, New York, USA.
10. Taylor, D. (1991). Learning Denied. Heinemann, Portsmouth, NH, USA.
11. **Thorne, B., & Henley, N.(1975. Language and sex**
12. **:difference and dominance. Massachusetts: newbury**
13. **house publishers inc.**
14. Watson . (1998).defining and describing whole language. The elementary school journal.90,129-14.

نماذج من الدراهم التي حملت اسم الإمام علي بن موسى الرضا (ع)

م. لطيف تايه حسن

كلية الآثار / جامعة القادسية

Samples of Dirhams with the Name of Imam Ali bin Mosa Al-Ridha (pbuh) on Them

Lect. Latif Tayih Hassoon

College of Archeology / University of Al-Qadisiya

Abstract

Coins are considered one of the important physical proofs through which archeology relies on to have an idea about man's life in any era. Through these coins, it becomes known how he manages his commercial and monetary affairs. Dinars were made from gold whereas dirhams from silver which is less valuable than gold.

المقدمة:

تُعد النقود من أهم الأدلة الأثرية المادية التي يستدل بها علم الآثار لمعرفة حياة الإنسان في أي عصر من العصور، فمن خلال نقوده يتم الإطلاع على المعاملات التجارية والمالية، فضلاً عن معرفة الطرق العلمية والفنية لضرب تلك النقود، بالإضافة إلى معرفة ومقارنة التغيرات التي طرأت عليها في مختلف العصور، إذ لعب الدينار والدرهم دوراً رئيساً في تلك المعاملات وما تحمله من قيمة مادية؛ كون أن الدنانير كانت تضرب من الذهب وما لهذا المعدن من قيمة مادية بالغة، أما الدراهم فقد ضربت من الفضة وهي أقل قيمة من الذهب ووجودها في الطبيعة أكثر من الذهب وأقل قيمة.

لعبت الدنانير والدراهم دوراً كبيراً في توضيح بعض الحقائق التاريخية، إذ كشفت الغموض عن بعض الإحداث المهمة، لكن ما تؤدبه الدراهم كان أكبر مما لعبته الدنانير عند العرب⁽¹⁾ لاسيما وأن الدراهم كان ضربها من صلاحيات حكام المدن في حين كانت الدنانير تضرب في العاصمة وتحت إشراف الخليفة نفسه أو من ينوب عنه في حالات نادرة، وبالإضافة إلى ذلك أن الدراهم حملت أسماء المدن التي ضربت فيها وأسماء أمراء وحكام المدن أحياناً⁽²⁾ وهذا ما لا نجده في الدنانير. وكما هو معروف فإن عملية ضرب الدنانير والدراهم تتم في بداية السنة الهجرية، إذ يتم استبدال النقود القديمة بنقود جديدة لئتم التعامل بها⁽³⁾. لذا فإن النقود واكبت التغيرات السياسية والاجتماعية التي حدثت في كل عصر من العصور ولهذا يمكننا القول أن النقود هي مرآة ناطقة للإحداث، فعلي سبيل المثال اختلفت المصادر التاريخية حول تأسيس مدينة واسط فبعض المؤرخين يرجعون تاريخ تأسيسها إلى سنة 78هـ⁽⁴⁾ في حين يرى البعض أنها أسست سنة 85هـ أو 87هـ⁽⁵⁾، لكن العثور على درهم فضي ضرب في هذه المدينة يحمل تاريخ سنة 83هـ⁽⁶⁾ يثبت بما يقطع الشك أن المدينة قد تأسست في سنة 83هـ أو قبل هذا التاريخ، وكذلك الحال بالنسبة لمدينة بغداد والتي اختلف المؤرخون حول تشييدها وتاريخ انتقال أبو جعفر إليها، إذ يرى البعض

- 1 - صالح، عبد العزيز حميد، الموازنة بين الدينار والدرهم حتى نهاية العصر العباسي، مجلة المسكوكات، مجلة علمية تصدرها الهيئة العامة للآثار، العددان 14 و 15، بغداد 2001-2002، ص 25.
- 2 - محمد، عبد الرحمن فهمي، النقود العربية ماضيها وحاضرها، القاهرة المؤسسة المصرية للطباعة والنشر، 1964، ص 47-48.
- 3 - عبد الرزاق، ناهض، الأساليب الفنية للسك العربي، مجلة المسكوكات، مجلة علمية تصدرها الهيئة العامة للآثار، العددان 14 و 15، بغداد 2001-2002، ص 17.
- 4 - بحشل، اسلم بن سهل الرزاز، تاريخ واسط، تحقيق كوركيس عواد، بيروت، عالم الكتب، 1986، ص 38.
- 5 - الطبري، أبي جعفر محمد بن جرير (ت 310 هـ)، تاريخ الرسل والملوك، تحقيق، محمد أبو الفضل إبراهيم، بيروت، دار الكتب العلمية، بدون تاريخ، مجلد 5، ص 348.
- 6 - ابن كثير، عماد الدين أبي الفداء إسماعيل بن عمر القرشي (ت 774 هـ) البداية والنهاية، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، القاهرة، دار هجر، بدون تاريخ، ج 12، ص 345.
- 6 - الجناحي، جنان خضير منصور، المسكوكات الأموية المضروبة بمدينة واسط، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة لقسم الآثار بكلية الآداب، جامعة بغداد، 2003، ص 17.

أنها شيدت في سنة 139هـ⁽¹⁾ في حين يرى البعض الآخر سنة 144هـ لكن ما عثر عليه من نقد فضي يحمل تاريخ سنة 146هـ أثبت انتقال الخليفة إلى هذه المدينة في هذا التاريخ⁽²⁾. وانطلاقاً من هذا يمكننا القول أن النقود وثنائق تاريخية لا يمكن الشك أو الطعن فيها بأي حال من الأحوال.

ومن الدراهم المهمة التي تُعد وثنائق تاريخية مهمة أرخت فترة مهمة هي الدراهم التي ضربت في عهد الخليفة المأمون والتي حملت اسم ولي عهده الأمام علي بن موسى الرضا (عليه السلام)، فقد ظهرت في المتاحف العالمية والمجاميع الخاصة مجموعة من تلك الدراهم وقد حملت أسماء المدن التي ضربت فيها، وقبل البدء بدراسة تلك الدراهم لا بد لنا من إلقاء نظرة مختصرة حول حياة الخليفة المأمون والإمام الرضا (ع) ثم البدء بدراسة تلك الدراهم مستعيناً بما حوته بعض المتاحف والكتلوجات ليتم تكوين نظرة كاملة عن تلك النقود.

الإمام علي بن موسى الرضا (عليه السلام)

ولادته ونسبه

علي بن موسى الرضا (عليه السلام) أبوه موسى بن جعفر بن محمد بن الحسين الشهيد بن علي بن أبي طالب (عليهم الصلاة والسلام) ولد في المدينة المنورة في سنة 148 هجريه كما يذكر اغلب المؤرخين⁽³⁾ والدته اسمها (تكتم) لقبت بعد ولادته بالطاهرة ونجمة واروى وغيرها من الأسماء⁽⁴⁾.

وقد اختلفت الروايات حول لقبه (الرضا) فالبعض يرى إن المأمون هو من أطلق عليه هذا الاسم⁽⁵⁾ لكن الثابت انه سمي بهذا الاسم، لأنه رضي به المخالفون من أعدائه كما رضي به المواليون من أصحابه ولم يكن ذلك لأحد من قبله⁽⁶⁾.

حياته ووفاته

تتميز حياة الإمام الرضا (ع) عن حياة بقية الأئمة المعصومين، إذ عاصر في حياته عدد من الخلفاء العباسيين ابتداءً من أبي جعفر المنصور والمهدي والهادي ومن ثم هارون الرشيد، وقد تعرض الإمام إلى مضايقات عديدة انتهت بسجن الإمام الكاظم وبقائه في السجن حتى وفاته سنة 183هـ⁽⁷⁾ وقبل وفاة والده الإمام الكاظم (ع) أوصى بأنه الإمام وانه الخليفة بعده، تولى الإمام الإمامة وبرز اهتمامه بنشر العلوم والاهتمام بأمور المسلمين في مكة والمدينة والمنورة حتى تولى المأمون الخلافة، وبعد إن تم الأمر للخليفة المأمون وإلحاح المأمون من الإمام الرضا بتوليته الخلافة أو ولاية العهد كما سنرى في ولاية العهد. توفي الإمام الرضا (ع) سنة 203هـ واختلفت الآراء حول سبب وفاته، إلا إن أبرزها الذي يقول إن سبب وفاته انه مات مسموماً وإن المأمون هو من دس السم إليه بعد دعوته إياه لتناول الطعام معه وتظاهر بالمرض من ذلك الطعام، توفي في طوس ودفن هناك بالقرب من قبر هارون⁽⁸⁾.

1 - الدينوري، أبي حنيفة احمد بن داود، الأخبار الطوال، تحقيق عبد المنعم عامر وجمال الدين الشيال، القاهرة، وزارة الثقافة المصرية، بدون تاريخ، ص 383.

2 - اليعقوبي، احمد بن أبي يعقوب بن جعفر بن وهب بن واضح، تاريخ اليعقوبي، ليدن، مطبعة بريل، 1883، ج 2، ص 449.

3- ابن الأثير، أبي الحسن علي بن أبي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم بن عبد الواحد الشيباني (630 هـ)، الكامل في التاريخ، ج 5، تحقيق أبي الفداء عبد الله القاضي، بيروت، دار الكتب العلمية، 1987، ص 448.

أبي الفداء، عماد الدين إسماعيل، المختصر في أخبار البشر، ج 2 القاهرة، مكتبة المتنبّي، بدون تاريخ، ص 23

4 - الصدوق، محمد بن علي بن الحسين بن بابويه القمي (381 هـ)، عيون أخبار الرضا، ج 1، قم، مكتبة أمير، 1378 هـ، ص 26.

5 - الطبري، أبي جعفر محمد بن جرير (ت 310 هـ)، تاريخ الرسل والملوك،

ابن الأثير، ج 5، المصدر السابق، ص 431.

6 - الصدوق، المصدر السابق، 22.

7 - الأصفهاني، أبي الفرج (ت 356هـ)، مقاتل الطالبين، تحقيق احمد صقر، قم، مطبعة أمير، 1374 هـ، ص 413-417.

2- ابن الجوزي، أبي الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد (ت 597 هـ)، المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، ج 10، تحقيق محمد عبد القادر عطا و مصطفى عبد القادر عطا، القاهرة، دار الكتب العلمية، بدون تاريخ، ص 115

الذهبي، شمس الدين محمد بن احمد بن عثمان (ت 748 هـ)، تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تحقيق، عمر عبد السلام تدمري، بيروت، دار الكتاب العربي، 1989، حوادث ووفيات سنة 201-210، ص 13.

ولاية العهد

في سنة 201هـ/ 816م أعطى المأمون ولاية العهد لعلي الرضا (ع) بعد إلحاح وطلب طويل لتوليه الخلافة إلا إن طلبه رفض من قبل الإمام الرضا لكنه استمر بالطلب وإرسال الوفود للإمام حتى وصلت الأمر إلى تهديد الإمام بالموافقة أو ضرب عنقه، فوافق الإمام على توليه ولاية العهد بعد إن اشترط شروطاً على المأمون، فبعث إليه يطلبه بالحضور إلى خراسان لأخذ البيعة له بعد خلعه لأخيه القاسم من ولاية العهد، ويذكر إن المأمون أمر بطرح السواد ولبس الخضرة شعار بني هاشم وكتب الحسن بن سهل إلى عيسى بن محمد في مدينة السلام بأخذ البيعة له⁽¹⁾، استمرت ولاية عهد الإمام الرضا سنتان وبضعة أشهر، إذ توفي في رمضان من سنة 203هـ⁽²⁾.

المأمون

ولادته ونسبه

عبد الله بن هارون الرشيد، الابن الأكبر لهارون، يكنى أبا جعفر وأمه جارية اسمها (مراجل) توفيت في صغره، ولد المأمون سنة 170 هـ/ 786م في الليلة التي توفي فيها الخليفة الهادي وتولى فيها هارون الرشيد الخلافة والتي تسمى (بليلة الخفاء)⁽³⁾، ويذكر عنه انه كان محباً للعلم والعلماء وقد درس على يد كبار العلماء والمحدثين في الدولة الإسلامية⁽⁴⁾.

خلافته ووفاته

تولى المأمون الخلافة بعد القضاء على أخيه الخليفة الأمين الذي خلعه من ولاية العهد ونصب مكانه ابنه الصغير موسى (الناطق بالحق)، وبدوره فان المأمون رفض هذا التنصيب ووجه جيوشه باتجاه مدينة السلام بقيادة طاهر بن الحسين الذي استطاع من دخول مدينة السلام وقتل الخليفة الأمين وتولى المأمون الخلافة⁽⁵⁾.

تبدأ خلافة المأمون من سنة 198 هـ / 813 م واستمرت لمدة عشرين عاماً حتى سنة 218 هـ . 833 م استوزر خلالها عدداً من الوزراء أبرزهم الفضل بن سهل وأخيه الحسن بن سهل واحمد بن أبي خالد⁽⁶⁾. توفي المأمون سنة 218هـ ودفن في مدينة طرطوس في ببلاد الشام⁽⁷⁾.

دراهم الإمام الرضا (ع)

تذكر المصادر التاريخية إن المأمون بعد إعطائه ولاية العهد للإمام الرضا (ع) أمر بضرب النقود باسم الإمام الرضا (ع) وقد وصلت إلينا مجموعة من الدراهم (موضوع بحثنا) والتي تحمل اسم الإمام علي بن موسى الرضا (ع) كما سنرى لاحقاً، ومما يلاحظ إن الدراهم التي تعود إلى عهده ضربت في مدن وأقاليم متعددة سواء كانت في شرق العالم الإسلامي أو في أماكن

1 - ابن الساعي، علي بن أنجب البغدادي (ت 674 هـ)، مختصر أخبار الخلفاء، مصر، المطبعة الأميرية، 1309 هـ، ص 39 الذهبي، الصدر السابق، حوادث ووفيات سنة 201-210 ص 5

2 - ابن الجوزي، الصدر السابق، ج 10، ص 110-115.

3 - السيوطي، جلال الدين أبو الفضل عبد الرحمن بن أبي بكر (ت 911هـ)، تاريخ الخلفاء، ط 2، بيروت، دار الكتب العلمية، 2005، ص 485 ابن العمراني، محمد بن علي بن محمد (ت 580 هـ)، الأنباء في تاريخ الخلفاء، تحقيق قاسم السامرائي، القاهرة، دار الأفاق، 1999، ص 96.

ابن الجوزي، المصدر السابق، ج 10، ص 49.

4- حسن، إبراهيم حسن، تاريخ الإسلام، ج 2، القاهرة، مكتبة النهضة، 1996، ص 58.

5 - خياط، خليفة (ت 240 هـ)، تاريخ خليفة بن خياط، ط 2، تحقيق أكرم ضياء العمري، الرياض، دار طيبة، 1985، ص 468. السيوطي، المصدر السابق، ص 486.

ابن كثير، عماد الدين أبي الفداء إسماعيل بن عمر القرشي الدمشقي (ت 774 هـ)، البداية والنهاية، ج 4، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، القاهرة، دار هجر، بدون تاريخ، ص 56.

6 - الجهنياري، أبي عبد الله محمد بن عبدوس (ت 331هـ)، الوزراء والكتاب، تحقيق، عبد الله إسماعيل الصاوي، القاهرة، دار الصاوي، 1938، ص 305.

السيوطي، المصدر السابق، ص 485.

7 - ابن الساعي، المصدر السابق، ص 38.

ابن الأثير، المصدر السابق، ج 6، ص 8.

أخرى لكن أشهر تلك المدن هي اصبهان وسمرقند وفارس وكرمان والمحمدية⁽¹⁾، لكن اللافت للانتباه إن تظهر دراهمه وقد تحمل مدينة الضرب مكة المكرمة، لكن لم تصل إلينا دراهم تعود إلى عهده من مدينة السلام⁽²⁾، ويبدو أن سبب ذلك إن العباسيين في مدينة السلام رفضوا تولي الإمام الرضا (ع) العهد خوفاً أن تخرج الخلافة من بني العباس وتذهب إلى بني طالب، إذ تذكر الروايات إن العباسيين في بغداد خلعوا المأمون من الخلافة ونصبوا محلة إبراهيم بن المهدي خليفة في مدينة السلام وسموه بالمبارك وبقي في الخلافة حتى سنة 203هـ⁽³⁾.

أولاً:- درهم ضرب مدينة مكة المكرمة

يعد هذا الدرهم من الدراهم النادرة والتي تحمل تاريخ 202 للهجرة وهو الفريد من نوعه وظهر مؤخراً في احد المزادات⁽⁴⁾ في مدينة لندن، وهي من مجموعة الدكتور تشارلز أفيري، والملاحظ في هذا الدرهم ان نصوصه تختلف نوعاً ما عن نصوص الدراهم التي ضربت في عهد المأمون والتي تحمل اسم الإمام الرضا (ع) ولا استبعد إن يكون هذا الدرهم من دراهم الصلة والمناسبات. اما نصوص هذا الدرهم فكانت كما يلي:

لا اله الا

الوجه: الله وحدة الما

مون خليفة الله

الطوق / بسم الله ما أمر بن موسى ضرب بمدينة مكة سنة ميتين واثنين

محمد رسول الله

الظهر: الرضا علي بن موسى

ولي عهد المسلمين

الطوق / بسم الله ضرب⁽⁵⁾

ثانياً:- درهم سمرقند المضروب سنة 202 هـ

نشر هذا الدرهم السيد محمد الحسيني المازندراني وهو محفوظ في المتحف الرضوي⁽⁶⁾

لا اله الا

الوجه: الله وحده

لا شريك له

المشرق

الطوق الاول: بسم الله ضرب هذا الدرهم بسمرقند سنة اثنتين ومائتين

الطوق الثاني: لله الامر من قبل ومن بعد ويومئذ يفرح المؤمنون بنصر الله

1 - شما، سمير، درهمان نادران عن علاقة دينية، مجلة المسكوكات، مجلة علمية تصدرها الهيئة العامة للآثار، العدد 4، بغداد 1973، ص 46.

2- القيسي، ناهض عيد الرزاق، موسوعة النقود العربية الإسلامية، عمان، دار إسماع، 2001، ص 66.

3 - ابن الأثير، المصدر السابق، ج 6، ص 326.

1- London, The Aeolian Hall, Bloomfield Place New Bond Street, Wednesday 11 and Thursday 12 June 2008.

5 - الوزن 15,2 (انظر الشكل 1)

6 - المازندراني، موسى الحسيني، العقد المنير في تحقيق ما يتعلق بالدراهم والدنانير، ط 2، طهران، المطبعة الإسلامية، 1382 هـ، ص 68.

الله

محمد رسول الله

الظهر: المأمون خليفة الله

مما امر به الامير الرضا

ولي عهد المسلمين علي بن موسى

بن علي بن ابي طالب

ذي الرياستين

الطوق: محمد رسول الله أرسله بالهدى ودين الحق ليظهره على الدين كله (1)

ثالثاً:

درهم آخر مضروب في مدينة سمرقند سنة 202 هـ (2)

لا اله الا

الوجه: الله وحده

لا شريك له

الطوق الاول: بسم الله ضرب هذا الدرهم بسمرقند سنة اثنتين ومائتين

الطوق الثاني: لله الامر من قبل ومن بعد ويومئذ يفرح المؤمنون بنصر الله

الله

محمد رسول الله

المأمون خليفة الله

الظهر: مما امر به الامير الرضا

ولي عهد المسلمين علي بن

موسى بن علي بن ابي طالب

الطوق: محمد رسول الله ارسله بالهدى ودين الحق ليظهره على الدين كله ولو كره المشركون (3)

الفرق بين درهمي سنة 202 هـ المضروبان في مدينة سمرقند

1- حمل الدرهم الأول أسفل نصوص مركز الوجه كلمة المشرق إشارة إلى أن الدرهم ضرب في شرق الدولة الإسلامية،

لكن هذه الكلمة اختفت في الدرهم الثاني.

2- مركز الظهر في الدرهم الأول كان موزع على سبعة اسطر في حين كان في الدرهم الثاني ستة اسطر.

3- لم تظهر كلمة (ذي الرياستين) أسفل نصوص مركز الظهر في الدرهم الثاني، في حين كان واضحة أسفل نصوص

مركز الظهر في الدرهم الأول.

4- ضمن مركز الوجه طوق أو دائرة في الدرهم الثاني في حين كان الطوق الأول يحوي نصوص مركز الوجه.

1 - وزن الدرهم 2,5 غم القطر 25 ملم. (انظر الشكل 2)

1- Miles, Geoge , Rare Islamic Coins , New York , 1950 , P 71 (No 256).

3 - الوزن 2,04 غم وقطره 22 ملم. (انظر الشكل 3).

5- ظهرت الحروف والكلمات في مركزي الوجه والظهر في الدرهم الاول متداخلة مع الطوق والحلقات المحيطة بها، في حين كانت الكلمات مرتبة والنسب معتدلة في الدرهم الثاني.

رابعاً:- درهم المحمدية المضروب سنة 202 هـ

ونصوص هذا الدرهم لا تختلف كثيراً عن نصوص الدرهم الذي ضرب في مدينة سمرقند سنة 202 هـ، سوى في المدينة التي ضرب فيها الدرهمين.

لا اله الا

مركز الوجه: الله وحده

لا شريك له

المشرق

الطوق الاول: بسم الله ضرب هذا الدرهم بالمحمدية سنة اثنتين ومايتين.

الطوق الثاني: لله الامر من قبل ومن بعد ويومئذ يفرح المؤمنون بنصر الله.

الله

محمد رسول الله

المأمون خليفة الله

مركز الظهر: مما امر به الامير الرضا

ولي عهد المسلمين علي بن موسى

بن علي بن ابي طالب

ذي الرياستين

الطوق: محمد رسول الله ارسله بالهدى وبين الحق ليظهره على الدين كله ولو كره المشركون (1).

وكذلك نشر ماليز درهما آخر من مدينة المحمدية نصوصه لا تختلف عن نصوص الدرهم أعلاه (2).

خامساً:- درهم اصبهان المضروب سنة 202 هـ

لا اله الا

مركز الوجه: الله وحده

لا شريك له

المشقة،

(انظر الشكل 4)

الطوق الاول: بسم الله ضرب هذا الدرهم بمدينة اصبهان سنة اثنتين ومايتين.

الطوق الثاني: لله الامر من قبل ومن بعد ويومئذ يفرح المؤمنون بنصر الله.

الله

محمد رسول الله

المأمون خليفة الله

مركز الظهر: مما امر به الامير الرضا

1 - الوزن 2,75 غم وقطره 23 ملم. (انظر الشكل 4)

2- Miles, George.C , The Numismatic History of Rayy , Nww York , 1938 , p103.

ولي عهد المسلمين علي بن موسى

بن علي بن ابي طالب

ذي الرياستين

الطوق: محمد رسول الله ارسله بالهدى ودين الحق ليظهره على الدين كله ولو كره المشركون⁽¹⁾.

سادساً:- درهم اصبهان المضروب سنة 202 هـ⁽²⁾

لا اله الا

مركز الوجه: الله وحده

لا شريك له

المشرق

الطوق الاول: بسم الله ضرب هذا الدرهم بمدينة اصبهان سنة اثنتين ومايتين

الطوق الثاني: لله الامر من قبل ومن بعد ويومئذ يفرح المؤمنون بنصر الله

الله

محمد رسول الله

المأمون خليفة الله

مركز الظهر: مما امر به الامير الرضا

ولي عهد المسلمين علي بن موسى

بن علي بن ابي طالب

ذو الرياستين

الطوق: محمد رسول الله ارسله بالهدى ودين الحق ليظهره على الدين كله ولو كره المشركون.⁽³⁾

سابعاً:- درهم اصبهان المضروب سنة 203 هـ⁽⁴⁾

لا اله الا

مركز الوجه: الله وحده

لا شريك له

المشرق

الطوق الاول: بسم الله ضرب هذا الدرهم بمدينة اصفهان سنة ثلث ومايتين

الطوق الثاني: لله الامر من قبل ومن بعد ويومئذ يفرح المؤمنون بنصر الله

الله

محمد رسول الله

المأمون خليفة الله

1 - الوزن 2,88 غم، والدرهم محفوظ في المتحف الرضوي.(انظر الشكل 5)

2 - ارتق، ابراهيم، المسكوكات الاسلامية المحفوظة في متحف اسطنبول، اسطنبول، 1970، ص 88.

3 - وزنه 2,90 غم وقطره 22 ملم (انظر الشكل 6)

4 - وزنه 2,85 غم وقطره 24 ملم، الدرهم هذا محفوظ في المتحف الرضوي في إيران (شكل 7).

مركز الظهر: مما امر به الامير الرضا

ولي عهد المسلمين علي بن موسى

بن علي بن ابي طالب

ذي الرياستين

ع

الطوق: محمد رسول الله أرسله بالهدى ودين الحق ليظهره على الدين كله ولو كره المشركون

ثامناً: - درهم اصفهان المضروب سنة 203 هـ

لا اله الا

مركز الوجه: الله وحده

لا شريك له

المشرق

الطوق الاول: بسم الله ضرب هذا الدرهم بمدينة اصفهان سنة ثلث ومايتين

الطوق الثاني: لله الامر من قبل ومن بعد ويومئذ يفرح المؤمنون بنصر الله

الله

محمد رسول الله

المأمون خليفة الله

مركز الظهر: مما امر به الامير الرضا

ولي عهد المسلمين علي بن موسى

بن علي بن ابي طالب

ذي الرياستين

س

الطوق: محمد رسول الله أرسله بالهدى ودين الحق ليظهره على الدين كله ولو كره المشركون (1)

وكذلك نشر (ماليز) درهما من ضرب مدينة المحمدية من سنة 203 هجرية ونصوصه لا تختلف عن نصوص هذا

الدرهم (2).

الفرق بين درهمي سنة 203 هـ المضروبان في مدينة اصفهان

من خلال مشاهدة الدرهمين تبين إنهما ضربا في قالبين مختلفين وكانت الفروق هي أسفل نصوص مركز الظهر

الحرف (ع) في الدرهم الأول، في حين ظهر الحرف (س) أسفل نصوص مركز الظهر بالدرهم الثاني والحروف هذه كما هو

معروف إشارة لأسماء المشرفين ع دور السك أو بعض العمال (3).

1 - الدرهم محفوظ في احد المجاميع الخاصة في الخليج (انظر شكل 8).

1- Miles , The Numismatic History of Rayy , Ob, p104.

2- صالح، عبد العزيز حميد، الرموز على المسكوكات الاسلامية، مجلة المسكوكات، مجلة علمية تصدرها الهيئة العامة للأثار، العددان 12-13، بغداد 1981-1982، ص 51-52.

تاسعاً: - درهم مدينة نيسابور المضروب سنة 203 هـ

ونصوص هذا الدرهم كما يلي:

لا اله الا

مركز الوجه: الله وحده

لا شريك له

المشرق

الطوق الاول: بسم الله ضرب هذا الدرهم بمدينة نيسابور سنة ثلاث ومايتين

الطوق الثاني: لله الامر من قبل ومن بعد ويومئذ يفرح المؤمنون بنصر الله

الله

محمد رسول الله

المأمون خليفة الله

مركز الظهر: مما امر به الامير الرضا

ولي عهد المسلمين علي بن موسى

بن علي بن ابي طالب

ذو الرياستين

الطوق: محمد رسول الله ارسله بالهدى ودين الحق ليظهره على الدين كله ولو كره المشركون⁽¹⁾

عاشراً: - درهم سمرقند يحمل تاريخ ضرب 203 هـ

لا اله الا

مركز الوجه: اله وحدة

لا شريك له

المشرق

الطوق الاول: بسم الله ضرب هذا الدرهم بسمرقند سنة ثلاث ومايتين

الطوق الثاني: لله الامر من قبل ومن بعد ويومئذ يفرح المؤمنون بنصر الله

الله

محمد رسول الله

المأمون خليفة الله

مركز الظهر: مما امر به الامير الرضا

ولي عهد المسلمين علي بن موسى

بن علي بن ابي طالب

ذو الرياستين

الطوق: محمد رسول الله ارسله بالهدى ودين الحق ليظهره على الدين كله ولو كره المشركون⁽²¹⁾

1- الوزن 3,02 غم وقطره 23 ملم (انظر الشكل 9)

2- الوزن 3 غم والقطر 26 ملم، المتحف العراقي 14389 مس (انظر الشكل 10 أ)

وكذلك ظهر درهم آخر في احد المزادات العالمية ⁽¹⁾ وهو من ضرب مدينة سمرقند ويحمل تاريخ سنة 203 هـ ونصوصه لا تختلف كثيراً عن نصوص هذا الدرهم ⁽²⁾، لكن يمكننا رؤية مجموعة من الفوارق بين الدرهمين أهمها وزن الدرهمين، إذ بلغ الدرهم الثاني ضعف وزن الدرهم الأول، بالإضافة إلى ذلك اختلاف استدارة الدرهمين، وبالإضافة الى ذلك يحتوي المتحف البريطاني درهماً آخر من ضرب مدينة سمرقند ويحمل تاريخ 203 هـ لكن نصوصه بعضها غير واضح، وقد نشرها الباحث البريطاني (لين بول) ⁽³⁾.

احدى عشر:- درهم فارس يحمل تاريخ ضرب 204 هـ

ويبدو ان هذا الدرهم ضرب بعد وفاة الامام علي بن موسى الرضا لا سيما وان المصادر التاريخية تذكر ان الامام توفي في سنة 203 هـ كما ذكرنا.

لا اله الا

مركز الوجه: اله وحدة

لا شريك له

المشرق

الطوق الاول: بسم الله ضرب هذا الدرهم بمدينة فارس سنة اربع ومايتين

الطوق الثاني: لله الامر من قبل ومن بعد ويومئذ يفرح المؤمنون بنصر الله

الله

محمد رسول الله

المأمون خليفة الله

مركز الظهر: مما امر به الامير الرضا

ولي عهد المسلمين علي بن موسى

بن علي بن ابي طالب

ذو الرياستين

الطوق: محمد رسول الله ارسله بالهدى ودين الحق ليظهره على الدين كله ولو كره المشركون ⁽⁴⁾.

أثنى عشر:- درهم اصبهان سنة 205 هـ

درهم آخر ضرب بعد وفاة الإمام علي بن موسى الرضا (ع) يحمل تاريخ سنة 205 هـ وقد نشره المرحوم سمير شما ونصوصه ⁽⁵⁾ كانت كما يلي:

لا اله الا

الوجه: الله وحده

لا شريك له

2- London, Sotheby's, in the Upper Grosvenor Gallery The Aeolian Hall, Bloomfield Place, New Bond Thursday 11 December 2008.:Street, Day of Sale

2 - وزنه (4,80 غم) وعرض انظر (الشكل 10 ب)

1- Poole , Stanley Lane, The Coins of the Eastern Khaleefehs in the British Museum ,v1p103.

4 - الوزن 4,02 غم (انظر الشكل 11)

5 - شما، سمير، المصدر السابق، ص 46.

المشرق

الطوق الاول: بسم الله ضرب هذا الدرهم بمدينة اصبهان سنة خمس وماتان
الطوق الثاني: لله الامر من قبل ومن بعد ويومئذ يفرح المؤمنون بنصر الله
لله

محمد رسول الله

المأمون خليفة الله

الظهر: مما امر به الامير الرضا

ولي عهد المسامين علي بن موسى

بن علي بن ابي طالب

ذو الرياستين

الطوق: محمد رسول الله ارسله بالهدى ودين الحق ليظهره على الدين كله ولو كره المشركون (1)

ويبدو أن هذين الدرهمين المضروبين سنة 204 و 205 للهجرة قد ضربا بعد وفاة الأمام (ع) حيث كانت وفاته سنة 203 هـ كما هو مذكور في اغلب المصادر التاريخية، ويبدو أن سبب ذلك هو أن قوالب ضرب الدراهم أعدت قبل وفاة الأمام الرضا (ع) وتم ضرب بعضاً من هذه الدراهم قبل وفاته استعداداً للسنة القادمة أي 204 هـ، أو أن المأمون سمح لأتباع الأمام (ع) بضرب الدراهم باسمه لإظهار حزنه الحقيقي أو الظاهري لوفاة الأمام (2)، أو يكون سبب حمل تلك الدراهم لاسم الأمام الرضا هي أنها قد سكّت من قبل بعض محبي الأمام علي الرضا (ع) وهي لغرض التبرك وليست للتعامل التجاري.

الخاتمة

من خلال دراستنا للدراهم التي ضربت في عهد الخليفة المأمون والتي حملت اسم الأمام علي بن موسى الرضا (ع) توصلنا في مجموعة من النتائج المهمة التي يمكن إيجازها بما يلي:

- 1- من خلال ما تم عرضه وما حوته التلوجات والمتاحف ان الدراهم الأمام الرضا (ع) ضربت في مدن عدة وفي سنوات ولايته ولم يقتصر ضربها على مدينة خراسان عاصمة المأمون في المشرق الإسلامي.
- 2- أويد ما ذهب إليه بعض الباحثين بعدم حمل الدراهم التي ضربت في العاصمة مدينة السلام اسم الأمام والسبب كما ذكرنا السبب الولاء الديني لأهلها.
- 3- تبين لنا من خلال دراسة تلك الدراهم أن أوزانها مختلفة ومتباينة وهي على العموم مقاربة للوزن الشرعي للدراهم الإسلامية.
- 4- بعض الدراهم بحالة جيد من الحفظ وذلك لاهتمامهم بها وحفظها للتبرك في بعض الأحيان.
- 5- من خلال دراستنا ظهر درهم نادر يحمل اسم الأمام الرضا (ع) ضرب في مدينة مكة المكرمة.
- 6- من خلال دراستنا تبين أن دراهم مدينة فارس نادرة خلافاً لدراهم المدن الأخرى المتوفرة نماذج منها.
- 7- ظهر مجموعة من الدراهم تحمل تاريخ سنة 204 هـ و سنة 205 هـ وهذه السنوات تلت وفاة الأمام الرضا (ع) ويبدو أن سبب سك بعض تلك الدراهم أن قوالبها قد أعدت وضرب قبل وفاة الأمام (ع) أو كما ذهب إليه بعض الباحثين لعلاقة دينية كما ورد سابقاً.

1 - الوزن 2,85 غم وقطره 27 ملم (انظر الشكل 12)

2 - شما، سمير، المصدر السابق، ص 46.

قائمة المصادر

- 1- ابن الأثير، أبي الحسن علي بن أبي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم بن عبد الواحد الشيباني (630 هـ)، الكامل في التاريخ، ج 5، تحقيق أبي الفداء عبد الله القاضي، بيروت، دار الكتب العلمية، 1987.
- 2- ابن الجوزي، أبي الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد (ت 597 هـ)، المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، ج 10، تحقيق محمد عبد القادر عطا و مصطفى عبد القادر عطا، القاهرة، دار الكتب العلمية، بدون تاريخ.
- 3- ابن الساعي، علي بن أنجب البغدادي (ت 674 هـ)، مختصر أخبار الخلفاء، مصر، المطبعة الأميرية، 1309 هـ.
- 4- ابن العمراني، محمد بن علي بن محمد (ت 580 هـ)، الأنباء في تاريخ الخلفاء، تحقيق قاسم السامرائي، القاهرة، دار الأفاق، 1999.
- 5- ابن كثير، عماد الدين أبي الفداء إسماعيل بن عمر القرشي الدمشقي (ت 774 هـ)، البداية والنهاية، ج 4، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، القاهرة، دار هجر، بدون تاريخ.
- 6- أبي الفداء، عماد الدين إسماعيل، المختصر في أخبار البشر، ج 2 القاهرة، مكتبة المتنبّي، بدون تاريخ.
- 7- ارتق، إبراهيم، المسكوكات الإسلامية المحفوظة في متحف اسطنبول، اسطنبول، 1970.
- 8- الأصفهاني، أبي الفرج (ت 356 هـ)، مقاتل الطالبين، تحقيق احمد صقر، قم، مطبعة أمير، 1374 هـ.
- 9- بحشل، اسلم بن سهل الرزاز، تاريخ واسط، تحقيق كوركيس عواد، بيروت، عالم الكتب، 1986.
- 10- الجنابي، جنان خضير منصور، المسكوكات الأموية المضروبة بمدينة واسط، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة لقسم الآثار بكلية الآداب، جامعة بغداد، 2003.
- 11- الجهشباري، أبي عبد الله محمد بن عبدوس (ت 331 هـ)، الوزراء والكتاب، تحقيق، عبد الله إسماعيل الصاوي، القاهرة، دار الصاوي، 1938.
- 12- حسن، إبراهيم حسن، تاريخ الإسلام، ج 2، القاهرة، مكتبة النهضة، 1996.
- 13- خياط، خليفة (ت 240 هـ)، تاريخ خليفة بن خياط، ط 2، تحقيق أكرم ضياء العمري، الرياض، دار طيبة، 1985.
- 14- الدينوري، أبي حنيفة احمد بن داود، الأخبار الطوال، تحقيق عبد المنعم عامر وجمال الدين الشيال، القاهرة، وزارة الثقافة المصرية، بدون تاريخ.
- 15- الذهبي، شمس الدين محمد بن احمد بن عثمان (ت 748 هـ)، تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تحقيق، عمر عبد السلام تدمري، بيروت، دار الكتاب العربي، 1989، حوادث ووفيات سنة 201-210.
- 16- السيوطي، جلال الدين أبو الفضل عبد الرحمن بن أبي بكر (ت 911 هـ)، تاريخ الخلفاء، ط 2، بيروت، دار الكتب العلمية، 2005.
- 17- شما، سمير، درهمن نادران عن علاقة دينية، مجلة المسكوكات، مجلة علمية تصدرها الهيئة العامة للآثار، العدد 4، بغداد 1973.
- 18- صالح، عبد العزيز حميد، الرموز على المسكوكات الإسلامية، مجلة المسكوكات، مجلة المسكوكات، مجلة علمية تصدرها الهيئة العامة للآثار، العددان 12-13، بغداد 1981-1982.
- 19- صالح، عبد العزيز حميد، الموازنة بين الدينار والدرهم حتى نهاية العصر العباسي، مجلة المسكوكات، مجلة علمية تصدرها الهيئة العامة للآثار، العددان 14 و 15، بغداد 2001-2002.
- 20- الصدوق، محمد بن علي بن الحسين بن بابويه القمي (381 هـ)، عيون أخبار الرضا، ج 1، قم، مكتبة أمير، 1378 هـ.

- 21- الطبري، أبي جعفر محمد بن جرير (ت 310 هـ)، تاريخ الرسل والملوك، تحقيق، محمد أبو الفضل إبراهيم، بيروت، دار الكتب العلمية، بدون تاريخ.
- 22- عبد الرزاق، ناهض، الأساليب الفنية للسك العربي، مجلة المسكوكات، مجلة علمية تصدرها الهيئة العامة للآثار، العددان 14 و 15، بغداد 2001-2002.
- 23- القيسي، ناهض عبد الرزاق، موسوعة النقود العربية الإسلامية، عمان، دار إسامة، 2001، ص 66. المازندراني، موسى الحسيني، العقد المنير في تحقيق ما يتعلق بالدرهم والدنانير، ط 2، طهران، المطبعة الإسلامية، 1382 هـ.
- 24- محمد، عبد الرحمن فهمي، النقود العربية ماضيها وحاضرها، القاهرة المؤسسة المصرية للطباعة والنشر، 1964.
- 25- المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، ج 10، تحقيق محمد عبد القادر عطا و مصطفى عبد القادر عطا، القاهرة، دار الكتب العلمية، بدون تاريخ.
- 26- اليعقوبي، احمد بن أبي يعقوب بن جعفر بن وهب بن واضح، تاريخ اليعقوبي، لندن، مطبعة بريل، 1883.
- 27 – Miles, George.C , The Numismatic History of Rayy , Nww York , 1938.
- 28 – Miles, Geoge , Rare Islamic Coins , New York , 1950.
- 29 – Poole , Stanley Lane, The Coins of the Eastern Khaleefehs in the British Museum, v1p103.

المزادات العالمية

- 1- London, The Aeolian Hall, Bloomfield Place New Bond Street, Wednesday 11 and Thursday 12 June 2008.
- 2- London, Sotheby's, in the Upper Grosvenor Gallery The Aeolian Hall, Bloomfield Place, New Bond Street, Day of Sale: Thursday 11 December 2008.



(الشكل 1)



(شكل 2)



(شكل 3)



(شكل 4)



(الشكل 5)



(الشكل 6)



(الشكل 7)



(شكل 8)



(الشكل 9)



(الشكل 10 أ)



(الشكل 10 ب)



(الشكل 11)



(الشكل 12)

واقع استخدام الوسائل التعليمية في دروس التربية الفنية

م.م. عمر قاسم علي

The effect of Using Educational Aids in Teaching Arts

Asst. Lect. Umar Kasim Ali

Abstract

The present study aims at assessing the effect of using educational aids in teaching arts. To fulfill the aims of the study, a questionnaire is prepared. The sample of the study includes number of schools in the center of Ba'akuba and consists of (83) art teachers. The results of the study reveals that the teacher hardly use educational aids in teaching arts because these aids are not available in schools. The research recommends to pay more attention to art classes and to use educational aids to increase the students motivation in studying arts.

الملخص

استهدف البحث الحالي تعرف واقع استعمال الوسائل التعليمية في دروس التربية الفنية، ومن اجل تحقيق هدف البحث استعمل الباحث المنهج الوصفي التحليلي من اجل تحليل نتائج استبانة معدة لهذا الغرض تبناها الباحث، وقد شمل الباحث مجموعة من المدارس الواقعة ضمن نطاق مدينة بعقوبة المركز وتكونت العينة من (83) مدرس ومدرسة، وبعد جمع النتائج وتحليلها توصل البحث الى مجموعة من النتائج منها قلة استخدام المدرسين والمدربات للوسائل التعليمية في درس التربية الفنية وذلك لقلة وجود هذه الوسائل في المدارس من جهة ومن جهة اخرى عدم الاهتمام بدروس التربية الفنية بصورة عامة في الكثير من المدارس بسبب دمج اكثر من مدرسة في بناية واحدة، وفي ضوء النتائج اوصى الباحث بضرورة الاهتمام بدروس التربية الفنية وباستخدام الوسائل التعليمية لأهميتهما في ابراز مواهب الطلبة وزيادة دافعيتهم للتعليم.

الفصل الاول

اولاً: مشكلة البحث والحاجة اليه:

ان ما يمر به العالم من تغيرات وتطورات متعددة استهدفت كل جوانب حياة الانسان وأثرت بدورها على عملية التعليم أهدافاً ووسائلاً ومناهجاً، وضعت المسؤولين على العملية التربوية امام تحدي واضح من اجل مواكبة هذه التغيرات والتطورات، من حيث استخدام الأساليب والوسائل التعليمية الحديثة كي يتمكنوا من التغلب على ما يواجههم من مشكلات من اجل زيادة كفاءة عملية التعلم.

ولابد من الاشارة الى ان التقدم الذي طرأ على التكنولوجيا وازدياد الاهتمام بالتعليم وأساليه اوجد حالة واضحة من الازدهار للوسائل في مجال التعليم ، ونجد ان في كل عام تظهر أنواع جديدة من الوسائل التعليمية بأشكال متعددة من أشرطة الفيديو والدوائر التلفزيونية المغلقة وأجهزة التعلم والنصوص المبرمجة وأجهزة الحاسب الآلي والسيرورات التفاعلية وغيرها من الوسائل التعليمية شديدة التنوع إلى درجة أصبح المعلم يدرك بصورة متزايدة تنوع هذه الوسائل والحاجة إلى تحديد مدى فاعليتها للعملية التعليمية.(سايج، 2003 ،ص 64)

ان استخدام الوسائل التعليمية داخل الدرس بالإضافة الى انه مواكبا للتطور التكنولوجي الذي دخل في كل مجالات الحياة كذلك هو اسلوب تدريسي له القدرة على نقل الخبرات وايصال المعلومات للمتعلم بطريقة اسهل واسرع وادق، اذا ما استخدمت الوسائل التعليمية وفق خطوات مدروسة ومخطط لها بصورة جيدة. (ابو جلاله وسريان، 1999، ص306-307)

وتعد الوسائل التعليمية وسائل تزيد من رغبة المتعلم للتعليم وتنمي لديه الخيال كما وتنمي القدرة على التواصل الفعال بين المعلم والمتعلم وتتيح للمتعلم الفرصة أمام الطالب للمشاركة في العملية التعليمية، والاعتماد على الذات في كيفية الحصول

على المعلومة من خلال تعامله مع الوسائل التكنولوجية والاجهزة وكيفية استخدامها في العملية التعليمية، وكذلك تزيد من قدرة المتعلم ومهاراته، كل هذه المزايا التي تمتاز بها الوسائل التعليمية في العملية التعليمية جعل الباحث وباعتباره احد العاملين في هذا المجال الى البحث عن واقع استخدام الوسائل التعليمية في دروس التربية الفنية وهو ما جعله يصيغ مشكلة بحثه بالسؤال الاتي: ((ما واقع استعمال الوسائل التعليمية في دروس التربية الفنية ؟))

ثانياً: أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث الحالي في مجموعة من النقاط منها:

1. أهمية الوسائل التعليمية وما توفره للعملية التعليمية في تحقيق الجودة والتميز في عمليتي التعلم والتعليم.
2. تسليط الضوء على درس التربية الفنية وأهميته في بناء شخصية المتعلم من خلال توجيه نظر المسؤولين الى ضرورة الاهتمام به وباستخدام الوسائل التعليمية.
3. ان البحث الحالي يواكب التطورات الحاصلة في استخدام طرائق التدريس الحديثة واساليبه في التعليم.

ثالثاً: هدف البحث:

يهدف البحث الحالي تعرف على واقع استعمال الوسائل التعليمية في دروس التربية الفنية، في مديرية التربية/ محافظة ديالى.

رابعاً: فرضيات البحث:

ما الصعوبات والمعوقات التي تواجه مدرسين التربية الفنية في استخدام الوسائل التعليمية

خامساً: حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بما يأتي:

1. الحد الزمني _ العام الدراسي 2014-2015
2. الحد المكاني _ مديرية تربية ديالى /المدارس الثانوية في مركز بعقوبة
3. الحد الموضوعي _ الوسائل التعليمية المستعملة في دروس التربية الفنية.

سادساً: تحديد المصطلحات:

الوسائل التعليمية: وعرفت بتعريفات عدة منها

عرفها الحيلة: هي اجهزة وادوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم وتقصير مدتها وتوضيح المعاني وشرح الافكار وتدريب التلاميذ على المهارات وغرس العادات الحسنة في نفوسهم وتنميت الاتجاهات، وعرض القيم، دون ان يعتمد المعلم على الالفاظ، والرموز، والارقام، وذلك للوصول بطلبته الى الحقائق العلمية الصحيحة، والتربية القويمة بسرعة وقوة وتكلفة اقل. (الحيلة، 2009، ص25)

وعرفها عايش: هي علم تطبيق المعرفة في الاغراض العلمية بطريقة منظمة وهي بمعناها الشامل تضم جميع الطرق والادوات والاجهزة والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي بغرض تحقيق اهداف تعليمية محددة. (عايش، 2008، ص73)

ويعرف الباحث الوسائل التعليمية اجرائياً بأنها: كل ما يمكن ان يستعمله المدرس من اجهزة او مواد من شأنها ان تسهل

عملية التعلم لدى الطلبة من خلال مخاطبة لأكبر عدد من حواسهم.

التربية الفنية: عرفت بتعريفات عدة منها

تعريف الشال: هي التربية عن طريق الفن، والتي يمكن عن طريقها تحقيق تربية متكاملة للفرد كما أن التربية الفنية هي أساس مفهوم الفن كطريقة أو أسلوب. (الشال، 1983، ص18)

التربية الفنية: تعريف السعود: هي تغيير السلوك لدى المتعلم، من خلال تدريب المتعلمين على ما ينفعهم من المهارات والعادات وتزويدهم بالمعلومات والمفاهيم واكسابهم الميول والاتجاهات عن طريق ممارسة الفن واستغلال خامات البيئة لانتاج اعمال فنية. (السعود، 2010، ص41)

وعرف الباحث التربية الفنية اجرائيا بانها: عملية تربوية لمساعدة المتعلمين وتدريبهم على اختلاف اعمارهم واجناسهم لفهم لغة الفن ووظيفته ومعرفة اثاره على البيئة التي يعيش فيها الانسان من خلال التغير الايجابي على سلوكهم.

الفصل الثاني

الاطار النظري ودراسات سابقة

أولاً: الوسائل التعليمية

تعد الوسائل التعليمية من الوسائل والادوات التي من شأنها تيسير العملية التعليمية وتجعل المتعلم اكثر تعلقا بالدرس وكذلك لها القدرة على استغلال الثورة التكنولوجية الحاصلة في جميع مجالات الحياة والاستفادة من الوقت في إيصال الكثير من المعلومات والمهارات التعليمية. ونجد ان الوسائل التعليمية اطلق عليها مسميات كثيرة ومختلفة منها "الوسائل" و"معينات التدريس" و"السمعيات والبصريات"، ولقد استعان الكثير من المعلمون بهذه الوسائل في تدريس الكثير من المواد الدراسية كل حسب مفهومه لها واقتناعه باهميتها، على الرغم من ان الكثير من المعلمين ينكر اهمية هذه الوسائل. (ابو جلاله، سريان، 1999، ص297)

ونجد ان هنالك تسميات اخرى للوسائل التعليمية جاءت بحسب ارتباط الوسيلة التعليمية بالحواس الانسانية التي تتعامل معها، فنجد هناك الوسائل "السمعية" وهي التي تعتمد على حاسة السمع فقط، والوسائل "البصرية" والتي تعتمد على حاسة البصر فقط والوسائل "السمعية البصرية" وهي الوسائل التي تعتمد او تخاطب الحواس السمعية البصرية. (اسكندر وغزاوي، 1994، ص78). والوسائل التعليمية وتطورها وزيادة الاهتمام باستخداماتها بشكل صحيح في العملية التعليمية، كان في بداية الامر على انها مجرد وسائل ايضاح معينة للمدرس، بيد ان استخدامها الان بات امرا ضروريا ويشكل عملية تكاملية مع باقي الطرق والاساليب المستخدمة في الدرس، ذلك ما يجعل استخدامها المنظم داخل الصف يجعل المتعلم يكتشف الحقائق، ويكتسب المعلومات ويشارك في العملية التعليمية بصورة ايجابية. (الحيلة، 2009، ص338)

وقد اظهرت الكثير من البحوث التي اجريت في المجالات التربوية، ان الوسائل التعليمية التعليمية تكاد ان تكون اساسية في تدريس الكثير من المواد الدراسية المختلفة، ولجميع المتعلمين على اختلاف قدراتهم العقلية، واعمارهم، كما وانها تخفف من كاهل وجهد المعلم، وتسهم في رفع مستوى التعليم في اي مرحلة من مراحل العملية التعليمية. (الحيلة، 2009، ص25)

ثانياً: اهمية الوسائل التعليمية في العملية التعليمية.

لابد من معرفة ان للوسائل التعليمية دور هام ورئيسي في العملية التعليمية ومن هذه الادوار المهمة:

- 1- إثارة اهتمام الطلاب بالموضوعات الدراسية مما يخلق لديهم مزيداً من النشاط والرغبة في التعلم، فهي تقدم خبرات يأخذ منها كل طالب ما يحقق اهدافه ويثير اهتمامه ويشبع حاجة في نفسه.
- 2- توفر وقت المعلم عند شرح المادة العلمية، كما تساعده في تنويع اساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- 3- تسهم في توصيل ونقل الحقائق والمعلومات للطلاب والتي قد يصعب فهمها باستخدام الأساليب التقليدية، فهي بذلك يمكن ان تتغلب على الحدود الزمانية والمكانية في غرفة الصف من خلال استخدامها في توضيح بعض الظواهر حدثت في ازمنة ماضية او استحضار صور او نماذج لكائنات منقرضة منذ زمن بعيد.

- 4- تهيئ للطلبة خبرات متنوعة فتتيح فرص المشاهدة والاستماع والتأمل والتفكير، وبذلك فهي توفر للمتعلّم إثراء مجالات الخبرة التي يمر بها وإشراك لأكبر عدد من الحواس في التعلم.
- 5- تساعد الطلاب على الاكتشاف والابتكار من خلال تعاملهم مع الوسائل التعليمية.
- 6- تنمي روح العمل المشترك بين المدرسين والطلاب من خلال المشاركة في تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية.
- 7- تؤدي إلى تنويع أساليب التعزيز التي تثبت الإجابات الصحيحة وتؤكد التعلم كمشاهدة فيلم تعليمي للإجابة على أسئلة أو استخدام البرامج المحوسبة التي تعطي الإجابة الفورية للطلاب.
- 8- تساعد على تعديل السلوك وتكوين الاتجاهات التربوية المرغوبة للمتعلّم وإكسابهم انماطا جديدة في سلوكهم وتأكيد الاتجاهات التي تتماشى مع التغييرات التي تمر في المجتمع.
- 9- تتيح للمدرس الإمكانيات التي تسمح بتوسيع مجالات الخبرة الخاصة لكل طالب لأنه كلما زاد عدد الطلاب في الفصل زادت نسبة الفروق الفردية بينهم.
- 10- تساعد على تثبيت المعلومات وتذكرها واستحضارها عند الحاجة لأنها تبقى في ذهن الطالب حية ذات صورة واضحة.
- 11- تساعد المعلم على رفع درجة كفايته المهنية واستعداده للتعليم، وحسن عرضه للمادة التعليمية، وتقويمها والتحكم بها وتغيير دوره من ناقل للمعلومات إلى ناقل ومخطط ومصمم ومنفذ وموجه ومرشد في الوقت نفسه.
- 12- تساعد المدرس في عملية ضبط الصف حيث أن وجهه معظم الوقت نحو الطلاب. (http://www.khayma.com/education-technology/w9.htm صفحة الكترونية، منتدى تكنولوجيا التعلم، 2015/11/12)(الحيلة، 2009، ص47)

ثالثاً: التربية الفنية

عند الحديث عن التربية الفنية فنحن نتحدث عن إحدى المواد الدراسية التي تعد واحدة من المواد الإنسانية المهمة للفرد والمجتمع، والتي من خلالها يستطيع الفرد التعبير عن ما بداخله من مشاعر وأحاسيس وتحويلها إلى أعمال فنية مرسومة أو إلى أعمال مسرحية أو أعمال موسيقية أو نحتية تعبر عن ما بداخله من مشاعر وتحاكي مشاعر الآخرين.

والتربية الفنية من العلوم التي تشملها مناهج التعليم العام محلياً وعربياً، وهي تحظى باهتمام العديد من الدول ولها دور مهم في بناء شخصية الفرد وتساهم مع باقي المواد الدراسية في إعداد الفرد المتكامل وتمنحه القدرة على الاستجابة والتعامل مع الجمال أينما وجد وأينما كان. (السعود، 2010، ص41)

وتنطلق مبادئ التربية الفنية من فلسفة بناء الفرد المبدع والحساس والمفكر، وهي بذلك تأخذ بمبدأ التربية من خلال الفن لأنها تسعى إلى الوصول بالإنسان إلى درجة عالية من التكامل في جميع جوانبه الشخصية من خلال اكتشاف وتنمية القدرات الفنية والمعرفة بالمفاهيم والتذوق الفني لكل ما يحيط به في بيئته التي يعيش بها. (عائش، 2008، ص51)

والتربية الفنية تقوم بترقية العقول والأحاسيس لدى المتعلمين وتدعيم القيم المرتبطة بالذوق العام وتهذيب النفس وحب العمل. وهي تعديل لسلوك المتعلم أو إضافة سلوك من خلال قيامه بممارسة نشاط فني مثل الرسم والتصوير والتشكيل وغيرها من مجالات الفن ومن أهدافها العامة تعريف المتعلمين بالقيم الجمالية والفنية لمكونات البيئة والحرف الشعبية والعمل على تطويرها بأفكار ابتكارية وفقاً لقدراتهم. <https://www.facebook.com/MhdAlfwnAljmylhBalbsrt?fref=nf>

رابعاً: الوسائل التعليمية والتربية الفنية.

إن مادة التربية الفنية كغيرها من المواد الدراسية تحتاج إلى استخدام الوسائل التعليمية في تدريسها، ولو رجعنا إلى الأساس التاريخي للوسائل لوجدناها أقرب ما تكون إلى التربية الفنية، إذ إن الاستخدام الأول لها كان عن طريق الإنسان القديم

الذي حاول ان يوصل افكاره الى الاخرين عن طريق الصور والتخطيط والرموز، وهنا نجد ان استخدام الوسائل التعليمية في التربية الفنية له قاسم مشترك. (عايش، 2008، ص74)

وتؤدي الوسائل التعليمية إلى نقل الأفكار والمهارات الفنية بشكل مركز وسريع في مجالات الخبرات الفنية، من خلال توفير تعلم أعمق في الموقف التعليمي، وخصوصاً في مجال التربية الفنية إذ يعد استخدام الوسائل التعليمية فيها مدخلاً لتنمية التفكير الابداعي للمتعلمين، إذ إن استخدام مجموعة من الوسائل التعليمية في الموقف التعليمي في المواضيع الفنية يسهم أسهاماً فعالاً في رفع مستوى التعليم ، إذا تكاملت الوسائل التعليمية مع محتوى المنهج التعليمي، وبما أن الحواس هي التي تشكل منفذ التعلم لدى الفرد، لذا فان تعامل الموقف التعليمي مع هذه الحواس بفاعلية جيدة، يؤدي بلا شك إلى تعلم أفضل، لاسيما وان الدراسات أثبتت أن الإنسان يتعلم عن طريق كل حاسة من حواسه بالنسب الآتية:

- 83 % عن طريق حاسة البصر
- 11 % عن طريق حاسة السمع
- 3,5 % عن طريق حاسة الشم
- 1,5 % عن طريق حاسة اللمس
- 1 % عن طريق حاسة الذوق

وانه يتذكر 10 % مما قرأ و 20 % مما سمع و 30 % مما شاهد و 50 % مما شاهد وسمع في الوقت نفسه. (عطية، 2009، ص195-196)(السعود 2010، ص282)

الدراسات السابقة

اجرى الباحث استطلاعاً في ميدان الاختصاص والتخصصات القريبة لمعرفة الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة (واقع استخدام الوسائل التعليمية في دروس التربية الفنية) او جانباً منه للإفادة منها في البحث الحالي، ومن هذه الدراسات:

1. دراسة فوزية ابا الخيل (2003): (استخدام الوسائل التعليمية ومعوقاتها في المرحلة الابتدائية للبنات بمدينة الرياض من وجهة نظر الموجهات والمعلمات)

هدفت الدراسة الى التعرف على واقع استخدام الوسائل التعليمية من وجهة نظر المعلمات والموجهات في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض وتحديد أهم المعوقات التي تواجه ذلك الاستخدام، وقد أشارت النتائج إلى أن استخدام الوسائل التعليمية في المرحلة الابتدائية يعاني من قصور شديد حيث ينحصر الاستخدام في الكتاب المدرسي والسبورة الطباشيرية، أما ما عدا ذلك من الوسائل التعليمية الأخرى التي ينبغي استخدامها فهي لا تستخدم إلا فيما ندر، كما أشارت النتائج إلى وجود معوقات تحد من استخدام الوسائل التعليمية من أهمها:

أ. قلة الاعتمادات المالية المخصصة للوسائل التعليمية.

ب. ارتفاع تكاليف بعض الأجهزة والمواد التعليمية.

ج. كثرة المسؤوليات المكلفة بها المعلمة.

وانتهت الدراسة بعدد من التوصيات التي تسهم وتؤثر في مدى استخدام الوسائل التعليمية.

2. دراسة سالم الكندي (2005): (واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة والصعوبات التي تواجهها بمدارس التعليم العام بسلطنة عُمان)

هدفت الدراسة إلى إيضاح واقع توظيف التقنيات في خدمة التعليم العام بمدارس سلطنة عمان، وتبسيط الضوء على صعوبات توظيف التقنيات في خدمة التعليم العام بسلطنة عمان، وقد تم الحصول على المعلومات عن طريق استبيان أعدها الباحث من خلال الاستفادة من مجموعة من الدراسات السابقة القريبة من مجال بحث، وبعد أن تحقق الباحث من صدق وثبات الاداة تم تطبيقها على عينة اختارها الباحث بطريقة عشوائية مكونة من (31) معلما من بعض مدارس التعليم بالمنطقة الداخلية، ومن (60) طالبا وطالبة، وبع جمع المعلومات الاستبيان وتحليلها احصائيا أظهرت هذه الدراسة النتائج التالية:

أ- وعي المعلمين بأهمية استخدام الوسائل التعليمية بشكل مستمر وفي المقابل كانت نتائج بعض الاستجابات الخاصة بواقع استخدام التقنيات الحديثة بالمدارس غير مريحة إذ يجب أخذها بعين الاعتبار.

ب- عدم توفر الدورات التدريبية للمعلمين التي تدريبهم بكيفية إنتاج المواد التعليمية وتطويرها مما شكل هذا صعوبة عند محاولة المعلمين توظيف التقنيات في خدمة التعليم ولقد ذكرت هذه الصعوبة خصيصا باعتبارها أكبر صعوبة تواجه المعلمين لأن عدم توفر الدورات التدريبية تتبني عليها كل الصعوبات التي ظهرت من خلال الدراسة فهي المنبع الأساسي للصعوبات إذا لم يتم مواجهتها فتستمر الصعوبات بالظهور من خلالها.

ج- ازدياد وعي الطلاب بمعنى الوسائل التعليمية وأهميتها ولكن رغم ذلك نطمح إلى أكثر من ذلك من خلال توفير الأدوات والوسائل التعليمية داخل المدرسة ليستفيد منها الطلاب في العملية التعليمية، ويتغلبون على الصعوبات التي قد تواجههم في المواد الدراسية.

مناقشة الدراساتين السابقتين

بعد عرض الدراستين السابقتين تم مناقشتها مع الدراسة الحالية على وفق النقاط الآتية:

1. العنوان. في كلا الدراستين كان التركيز على الوسائل التعليمية واستخداماتها في التعليم والمعوقات التي تواجه استعمالها وهذا ما اتفق الى حد كبير مع البحث الحالي الا ان البحث الحالي تميز بتخصيص استخدام الوسائل التعليمية في دروس التربية الفنية لما لها من تقارب في الاعداد والانتاج مع المواد الفنية في هذا الدرس.
2. الهدف. هدفت دراسة فوزية الى المعوقات التي تواجه استخدام الوسائل التعليمية من وجهة نظر الموجهات والمعلمات فيما هدفت دراسة سالم الى ايضاح المعوقات التي تعيق استخدام الوسائل في الدروس، اما الدراسة الحالية فهدفت الى الكشف والتعرف على واقع استخدام الوسائل التعليمية من قبل مدرسين التربية الفنية في دروسهم.
3. العينة. تشابهت العينة المقصودة في الدراستين السابقتين مع البحث الحالي كونهم من المدرسين وفي دراسة سالم كان هناك طلبة ايضا في العينة، الا ان مجتمع العين تنوعت بين الرياض وعمان والعراق.
4. الوسائل الاحصائية. تم معالجة جميع النتائج المتحصلة من الدراسات بواسطة برنامج الرزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS).
5. مكان الدراسة. تنوع مكان الدراسة في الدراستين السابقتين والبحث الحالي بين الرياض وعمان والعراق ديالى.
6. النتائج. أكدت نتائج الدراستين على وعي ومعرفة أهمية استخدام الوسائل التعليمية في العملية التعليمية وهذا ما أكدته ايضا البحث الحالي، الا ان البحث الحالي اثبت ان هذه الوسائل وعلى رغم أهميتها في العملية التعليمية قد لا نجدها متوفرة في اغلب مدارسنا وان وجدت في اما قديمة او غير صالحة للاستعمال.
7. جوانب الافادة. استفاد الباحث من الدراستين السابقتين في مجال الاداة والمحاور التي ناقشتها.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وذلك لملائمته لطبيعة البحث، والذي يهتم بوصف الظاهرة المدروسة كما توجد في الواقع اذ يهتم هذا التصميم بوصف الظاهرة المدروسة وصفاً دقيقاً، كما انه يعبر عنها تعبيراً كيفياً، ويوضح خصائصها كما انه يعطي مقدار الظاهرة وحجمها ودرجة ارتباطها مع الظواهر المختلفة الاخرى بحيث يؤدي ذلك الى الوصول لاستنتاجات وتعميمات تساعد على تطوير الواقع. (عبيدات وآخرون، 2005، ص19)

ثانياً: مجتمع البحث

ويقصد بالمجتمع جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث، أي جميع الافراد والاشياء الذين يكونون مجتمع البحث. (عيدان وآخرون، 1998، ص131) إذ اشتمل مجتمع البحث على مدرسي ومدرسات مادة التربية الفنية في المدارس الإعدادية في محافظة ديالى، والبالغ عددهم (143مدرسة) و(107مدرس).

ثالثاً: عينة البحث

شملت عينة البحث المدرسين والمدرسات للمرحلة الإعدادية الواقعة مدارسهم ضمن منطقة بعقوبة المركز والبالغ عددهم (83مدرساً) منهم (24) مدرس (59) مدرسة.

رابعاً: أداة البحث

تبنى الباحث استمارة ملاحظة خاصة بالوسائل التعليمية للباحث سالم بن مسلم الكندي والتي حصلت على الصدق والثبات في بحثه (واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة والصعوبات التي تواجهها بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان)، وتكونت هذه الاستمارة من (14) فقرة كما موضح في الملحق (1)

خامساً: الوسائل الإحصائية.

استخدم الباحث برنامج الرزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) من اجل استخراج نتائج البحث.

الفصل الرابع

أولاً: نتائج البحث

سيتم عرض نتائج البحث وفق التساؤل المعروض في مشكلة البحث والذي هو ((ما واقع استخدام الوسائل التعليمية في دروس التربية الفنية))

وقد اعتمد الباحث في عرض النتائج على التكرارات والنسب المئوية لمجموعة استجابات العينة لأداة البحث وكما موضح

في الجدول (1)

جدول (1)

تكرارات استجابات عينة البحث والنسب المئوية حول واقع استخدام الوسائل التعليمية في دروس التربية الفنية

ت	السؤال	الاستجابة			
		نعم		لا	
		التكرار	%	التكرار	%
1	هل تستعمل الوسائل بشكل مستمر في تعليمك الصفي	23	7.27	60	3.72
2	هل تحتفظ بملف لأنواع الوسائل التي تستعملها	10	12.1	73	87.9

3	هل لديك سبورة كافية ومناسبة للتعليم	76	91.5	7	8.5
4	هل تستعمل البرامج الإذاعية في التعليم	20	24.1	63	75.9
5	هل تستعمل وسائل البيئة المحلية في التعليم	51	4.61	32	6.38
6	هل تقوم بإنتاج وتطوير وسائلك التعليمية	30	36.4	53	63.9
7	هل تستعمل عادة الوسائل في غرفتك الصفية	73	87.9	10	12.1
8	هل اشتركت في دورة تدريبية لاستعمال الوسائل التعليمية في التعليم	43	51.8	40	48.2
9	هل يوجد تنسيق أحياناً بين مدرستك والمدارس الأخرى في مجال توظيف التقنية في خدمة التعليم	21	25.3	62	74.7
10	هل كل الوسائل التعليمية التي تحتاجها داخل المدرسة في حالة جيدة من صيانة	22	5.26	61	5.73
11	هل مستوى الوسائل التعليمية داخل المدرسة في حالة ممتازة	18	21.7	65	78.3
12	هل أنت قادر على توظيف التقنية في خدمة التعليم	75	90.4	8	9.6
13	هل ترى وجود تشجيع من إدارة المدرسة للمعلمين لتوظيف التقنية في خدمة التعليم	77	92.8	6	7.2
14	هل توظف أحد مختبرات المدرسة في خدمة مادتك التعليمية	20	24.1	63	75.9

من خلال الجدول السابق يتضح لنا:

أن على الرغم من معرفة مدرسي ومدرسات التربية الفنية بأهمية الوسائل التعليمية إلا أن القليل منهم من يستخدمها داخل الدرس والكثير منهم أيضاً لا يحتفظ زلم يعمل ملف خاص بالوسائل المستخدمة وأغلبهم لا يستفاد من الوسائل البسيطة المتوفرة في بيئته، ونجد أن نتائج فقرات أداة البحث تحمل الكثير من السلبيات وهذا يدل على أن مدرسي ومدرسات التربية الفنية بالرغم من كونهم على دراية بأهمية وضرورة استخدام الوسائل التعليمية في دروس التربية الفنية إلا أن عدم استخدامهم للوسائل التعليمية ناتج من عدة أسباب أولها قدم الوسائل المتوفرة حالياً في المدارس وعدم توفر وسائل تعليمية جديدة تتواءم مع تطورات العصر وكذلك إضافة إلى عدم الاهتمام بدروس التربية الفنية بصورة عامة والنتائج من دمج أكثر من مدرسة في بناية واحدة والذي يؤثر سلباً على وقت كل الدروس وهذا ما لاحظته الباحثة من خلال الزيارات الميدانية للمدارس وقت جمع المعلومات من العينة.

ثانياً: التوصيات.

1. الاهتمام بدروس التربية الفنية كونه درس يبرز مواهب الطلبة الفنية المتنوعة وكذلك يرفع من دافعتهم للتعلم.
2. ضرورة التركيز على استخدام الوسائل التعليمية في دروس التربية الفنية والمواد الأخرى للأهمية التي تمتلكها في تيسير العملية التعليمية وكما موضح في الفصل الثاني.
3. ضرورة إنشاء ورش من الفنيين المختصين في التربية من أجل صيانة ما موجود في المدارس من وسائل تعليمية إلى حين توفير وسائل جديدة.

المصادر

1. أبو جلاله، صبحي حمدان وفيوليت شفيق سريان، استراتيجيات حديثة في طرائق تدريس العلوم، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، 1999.
2. أبا الخيل، فوزية بنت محمد بن عبد الله، استخدام الوسائل التعليمية ومعوقاتهما في المرحلة الابتدائية للبنات بمدينة الرياض من وجهة نظر الموجهات والمعلمات، رسالة ماجستير غير منشورة الرياض، 2003.
3. اسكندر، كمال يوسف ومحمد نياز غزاوي، مقدمة في التكنولوجيا التعليمية، الكويت، مكتبة الفلاح، 1994.

4. الحيلة، محمد محمود، تصميم وانتاج الوسائل التعليمية التعلمية ، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط5، 2009.
5. —، مهارات التدريس الصفّي، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط3، 2009.
6. سايح، مصطفى، المنهج التكنولوجي وتكنولوجيا التعليم والمعلومات في التربية الرياضية، دار الوفاء، الاسكندرية، 2003.
7. السعود، خالد محمد، طرائق تدريس التربية الفنية بين النظرية والبيدوغوجيا، الجزء الاول، عمان، دار وائل، 2010.
8. الشال، عبد الغني النبوي. مصطلحات في الفن والتربية، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، 1983.
9. عايش، احمد جميل، اساليب تدريس التربية الفنية والمهنية والرياضية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2008.
10. عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق كايد، البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه، الرياض، دار أسامه للنشر والتوزيع، 2005.
11. عطية، محسن علي، تنظيم بيئة التعليم، عمان ، دار صفاء للنشر والتوزيع، 2009.
12. الكندي، سالم بن مسلم، واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة والصعوبات التي تواجهها بمدارس التعليم العام بسلطنة عُمان، رسالة ماجستير غير منشورة، 2005.
13. <https://www.facebook.com/MhdAlfnwnAljmylhBalbsrt?fref=nf>
14. <http://www.khayma.com/education-technology/w9.htm>

ملحق (1)

(أداة البحث)

الى مدرسي مادة التربية الفنية، يقوم الباحث بإعداد بحث لدراسة (واقع استخدام الوسائل التعليمية في دروس التربية الفنية)، لذا ارجو الاهتمام بالإجابة عن الاسئلة الاتية مع التقدير.

ت	السؤال	الاستجابة	
		نعم	لا
1.	هل تستعمل الوسائل بشكل مستمر في تعليمك الصفّي		
2.	هل تحتفظ بملف لأنواع الوسائل التي تستعملها للتعليم		
3.	هل لديك سيورة كافية ومناسبة للتعليم		
4.	هل تستعمل البرامج الإذاعية في التعليم		
5.	هل تستعمل وسائل البيئة المحلية في التعليمية		
6.	هل تقوم بإنتاج وتطوير وسائلك التعليمية		
7.	هل تستعمل عادة الوسائل في غرفتك الصفية		
8.	هل اشتركت في دورة تدريبية لاستعمال الوسائل التعليمية في التعليم		
9.	هل يوجد تنسيق أحيانا بين مدرستك والمدارس الأخرى في مجال توظيف التقنية في خدمة التعليم		
10.	هل كل الوسائل التعليمية التي تحتاجها داخل المدرسة في حالة جيدة من صيانة		
11.	هل مستوى الوسائل التعليمية داخل المدرسة في حالة ممتازة		
12.	هل أنت قادر على توظيف التقنية في خدمة التعليم		
13.	هل ترى وجود تشجيع من إدارة المدرسة للمعلمين لتوظيف التقنية في خدمة التعليم		
14.	هل توظف أحد مختبرات المدرسة في خدمة مادتك التعليمية		